

Udo Hagedorn

KRITIK DES
SELBSTORGANISIERTEN LERNENS
IN DER BERUFSAUSBILDUNG

Eine Konzeptdiskussion in
erkenntnistheoretischer Absicht.

Dissertation
Vorgelegt im Fachbereich 2
Erziehungswissenschaft – Psychologie
der Universität Siegen

im Juni 2008

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist als Dissertation im Fachbereich 2 – Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen entstanden und eingereicht worden. In dieser Zeit haben mich Menschen begleitet, ohne deren Unterstützung, Rückhalt und Hilfe diese Arbeit in der vorliegenden Form nicht entstanden wäre. Dafür bedanke ich mich.

Ich danke meinem Doktorvater Richard Huisinga. Er hat es nicht nur verstanden, mir ausreichend Freiräume zur Entwicklung und Ausarbeitung der notwendigen Gedankengänge zu gewähren, sondern mich gleichzeitig in einen Arbeitsbereich und damit in ein Arbeitsfeld eingebunden, das mir sehr am Herzen liegt. Erst die intensiven Diskussionen, Ventilationen und Entwicklungsaufgaben haben den Argumentationsweg in dieser Form stringent werden lassen. Bernd Fichtner war mir gerade in der Endphase der Arbeit ein wichtiger Diskussionspartner. Vielen Dank für die konstruktive Mithilfe und die Bereitschaft, sich als Zweitgutachter auf meine Argumentation einzulassen. In der Arbeitsgruppe danke ich außerdem Ulrike Buchmann und Ilse Dore Hennecke.

Ich danke meinen Freunden Kai Fischbach und Matthias Weipert für die stete Unterstützung. Durch ihre Erfahrungen in anderen Fachbereichen haben sich einige mir zunächst übergroß erscheinende Probleme zu praktikabler Größe relativiert.

Ich danke Michaela Schulte für die enge Freundschaft und Kollegialität. Auch für die wissende Zuneigung, wenn es mir von Zeit zu Zeit als überlebenswichtig erschien, einzelne Sätze und Gedankengänge - auch zu überraschender Nachtzeit - in der sich dem Autor als angemessen darstellenden Breite und Intensität diskutieren zu können. Vielen Dank für das ständig offene Ohr, das fachwissenschaftliche Augenmaß als Korrektiv, die konstruktiven Ernüchterungen und Aufmunterungen. Ohne diese wäre das Weiterarbeiten unendlich schwer gefallen.

Ich danke Katharina Hagedorn. Zum einen für die Liebe, Mühe und Geduld – zum anderen für das Interesse und das damit verbundene Sich-Einlassen-Können.

Udo Hagedorn
Siegen, im Juni 2008

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
1.1 Problemaufriss	7
1.2 Gang der Argumentation	8
1.3 Thesen, Methode und diskursiver Zusammenhang	16
1.4 Systematisierung der Fragestellung und Verortung der eigenen Perspektive im Forschungskontext	20
1.5 Aufbau der Arbeit	31
1.6 Stand der Forschung	33
2 Berufsausbildung und gesellschaftlicher Wandel – zum Stellenwert in der Moderne	50
2.1 Vorbemerkung	50
2.2 Individualisierung als Strukturierungsprinzip der Moderne	67
2.2.1 Individualisierung	67
2.2.2 Individualisierung als Prozess der Vergesellschaftung	72
2.3 Zur Struktur des Dualen Systems	75
2.4 Zur Bedeutung von Arbeit	78
2.5 Zum Begriff Beruf	81
2.6 Zur Reproduktionsfunktion der Berufsausbildung	88
2.6.1 Berufsausbildung als Reproduktion	88
2.6.2 Berufsausbildung als Bildungssystem?	95
2.6.3 Zur eigenen Verortung	105
2.7 Ausblick	111
2.8. Nachtrag	113
3 Der Leistungsbegriff als Fundamentalnorm	114
3.1 Argumentatorische Öffnung	114
3.2 Leistung muss sich wieder lohnen	117
3.3 Zum Leistungsprinzip	118
3.4 Exkurs: Leistungsgerechtigkeit aus aufstiegsorientierter und statuserhaltender Perspektive	123
3.4.1 Zum Markt- oder Erfolgsprinzip	123
3.4.2 Das Problem der Arbeitsorganisation und Produktivitätssteuerung	130
4 Das Curriculare Codierungsziel	138
4.1 Paradoxien und Antinomien in der Pädagogik	138
4.2 Lernen, Wissen, Verhalten	142
4.2.1 Problemaufriss aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive.....	142
4.2.2 Begriffsbestimmung	144
4.2.3 Rekonstruktion der Lernumgebung und Lernarrangements – die „äußere Seite“	147
4.2.4 Individuelle Anforderungen für gelingendes selbstgesteuertes Lernen – Rekonstruktion der „inneren Seite“	151

4.2.5 Kasuistische Betrachtung zum Zweck der Veranschaulichung erziehungswissenschaftlicher Denkweise: Wissen – Verhalten – professionelles Handeln.....	160
4.3 Das erkenntnistheoretische Konstrukt der „Curricularen Codierungsziele und -grenze“	177
4.4 Übertrag zur Veranschaulichung: Die Triole	190
5 Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung - SKOLA.....	194
5.1 Programmskizze	194
5.1.1 Leitziele und Begründungszusammenhänge	194
5.1.2 Maßnahmenbereiche.....	199
5.1.3 Maßnahmenbereich 1: Unterrichtsentwicklung I – Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung.....	202
5.1.4 Maßnahmenbereich 2: Unterrichtsentwicklung II – Förderung des kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung	205
5.1.5 Maßnahmenbereich 3: Unterrichtsentwicklung III – Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung.....	207
5.1.6 Maßnahmenbereich 4: Kompetenzentwicklung der Lehrenden – Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung.....	210
5.1.7 Maßnahmenbereich 5: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen der Schulentwicklung – Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung	212
5.1.8 Maßnahmenbereich 6: Förderung des Transfers in Modellversuchen	214
5.1.9 Zwischenbetrachtung.....	215
5.2 Dossier 1 – Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung.....	217
5.2.1 Aufbau – Gliederung des Dossiers	217
5.2.2 Kapitel 1 – Warum ist die Förderung selbst gesteuerten Lernens bedeutsam?	218
5.2.3 Kapitel 2 – Was versteht man unter selbst gesteuertem Lernen? ..	224
5.2.4 Kapitel 3 – Wie kann selbst gesteuertes Lernen im schulischen Unterricht gefördert werden?.....	227
5.2.5 Kapitel 4 – Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Förderung von selbst gesteuertem Lernen?.....	240
5.2.6 Kapitel 5 – Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich	247
5.2.7 Zwischenbetrachtung.....	248
5.3 Dossier 2 – Unterrichtsentwicklung II: Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung.....	251
5.3.1 Vorbemerkungen und Aufbau des Dossiers	251

5.3.2 Kapitel 1 – Begründungszusammenhang des kooperativen Lernens	252
5.3.3 Kapitel 2 – Begriffsklärungen	255
5.3.4 Kapitel 3 – Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung kooperativen Lernens	261
5.3.5 Kapitel 4 – Rahmenbedingungen zur Förderung von kooperativem Lernen in der Berufsausbildung	263
5.3.6 Kapitel 5 – Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich	266
5.3.7 Zwischenbetrachtung	267
5.4 Die Dossiers 3 bis 6	270
5.4.1 Dossier 3 – Unterrichtsentwicklung III: Potentiale zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung	270
5.4.2 Dossier 4 – Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit	275
5.4.3 Dossier 5 – Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung	279
5.4.4 Dossier 6 – Förderung des Transfers in Modellversuchen	284
5.5 Zwischenbetrachtung	287
6 Schlussbetrachtung	290
6.1 Fazit	290
6.2 Ausblick	302
7 Literaturverzeichnis	306
8 Abbildungsverzeichnis	323

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Als bildungstheoretisches Konzept ist der Begriff der *Selbstorganisation des Lernens* unbestimmt und bezeichnet – anders als seine landläufige Verbreitung als Modethema vermuten lässt – für die betriebliche wie für die schulische Ausbildung ein Paradoxon. Wörtlich verstanden verabschiedet die Selbstorganisation des Lernens aus curricularer Perspektive nahezu alle Elemente des dualen Systems, die die betriebliche Ausbildung und den damit verbundenen schulischen Unterricht als Institution der Breitenqualifizierung ausmachen. Auf allen Ebenen curricularer Ausbildungsplanung werden Erwartungen an- und Aufgaben von Berufsausbildung außer Kraft gesetzt: auf kollektiver Ebene programmatisch, auf institutioneller Ebene in ihrer Umsetzung inszenatorisch und auf individueller Ebene als persönlicher Anspruch und (intentionale) Motivation.

Gerade der Anteil der Selbstorganisation bestimmt dabei den Widerspruch, bedeutet Zunahme der eigenverantwortlichen Lernorganisation doch die reziproke Abnahme curricularer Prozessbestimmung und -regelung. Ausbildung (betrieblich und schulisch) als Programm mit gesellschaftlicher Verpflichtung ist axiomatisch mindestens an vordefinierte Ziele, Inhalte und institutionelle Rahmen gebunden und bisher darum mindestens in der Inszenierung prozessorientiert und fremdorganisiert.

Der oben angezeigten, mindestens begrifflichen Unschärfe zum Trotz ist im öffentlichen wie fachwissenschaftlichen Diskurs der letzten Jahre kaum einem vermeintlich didaktischen Instrument derart viel Aufmerksamkeit geschenkt worden wie der Methode oder dem Instrument der Selbstorganisation des Lernens. Im Laufe dieses Diskurses wird der Selbstorganisation des Lernens dabei einerseits zwar der Status des Megatrends (vgl. Straka 2000) zugeschrieben, andererseits bleiben trotzdem oder gerade deshalb auf programmatischer und individueller Ebene ebenso wie auf der Ebene der curricularen Gestaltung und Umsetzung viele konzeptionelle Fragen offen. – Wenn der eigentliche Antrieb hinter dem aktuellen Megatrend aber aus dieser Herleitung heraus offensichtlich keine genuin pädagogischen und keine pädagogisch motivierten psycholo-

gischen Ziele verfolgt, stellen sich auf diese Beobachtung und die Überlegung des bildungstheoretischen Paradoxons aufbauend die Fragen, a) von welchem „Selbst“ in der ausbildungspraktischen Übersetzung des Fachdiskurses überhaupt die Rede ist, was dabei b) der eigentliche Zweck der damit verbundenen Selbstorganisation des Lernens ist, welches Versprechen damit warum und von wem eingelöst werden soll und was sich denn c) tatsächlich hinter dieser Etikettierung verbirgt.

1.2 Gang der Argumentation

Dieser Herleitung könnte kleinliche Wortklauberei vorgeworfen werden. Mag der Vorwurf spontan gerechtfertigt erscheinen, so verkennt er gerade den tatsächlichen Ansatz der Kritik, die ich mit der vorliegenden Arbeit übe. Ich überprüfe das unscharfe Konzept des selbstorganisierten Lernens über Wirklichkeitsgehalt und Konsistenz hinaus auf Ursprung und Bedeutung im aktuellen historischen Kontext. Dabei untersuche ich die Selbstorganisation des Lernens weniger als Verfahren oder Sozialform unterrichtlicher Gestaltung, vielmehr beziehe ich mich auf den Charakter des selbstorganisierten Lernens als bildungstheoretisches Konzept und Programm. Ich leiste damit einen Beitrag dazu, einen im Fachdiskurs ungeklärten Zusammenhang in seinen prekären individuellen und gesellschaftlichen Konsequenzen aufzuzeigen. Erkenntnisleitendes Interesse und Argumentationsziel ist dabei nicht weniger als die Rettung des emanzipatorischen Kerns der Berufsausbildung durch Rekonstruktion und Offenlegung ihrer gesellschaftlichen Bezüge als bildungstheoretisch nicht hintergehbare Implikation. Indem nämlich die begriffliche Unschärfe dessen, was unter Selbstorganisation des Lernens verstanden wird, im einschlägigen Diskurs als generelles Definitionsproblem der Fachwissenschaft abgetan wird und – überspitzt formuliert – jeder Forschungsansatz, jedes Forschungsprojekt mit Hilfe eigener Definitionen jeweils spezifische, projektbezogene Festschreibungen vornimmt, wird vermittles eines Instruments, einer Methode, im Kern unkritisch ein (vermeintlich didaktisches) Programm in die Ausbildungspraxis überführt, dessen Zweck, Anspruch und Umfang gerade nicht pädagogisch oder psychologisch motiviert und begründet ist. Auf diesem Wege wird das Programm zur gesellschaftlichen Projektions- und Reflexionsfolie mit Befriedigungscharakter stilisiert, ohne dass die grundlegenden Differenzen gelöst wür-

den. Den Anshub zum Megatrend erfährt die Selbstorganisation des Lernens dabei aus einem begrifflichen Missverständnis: Für die Erziehungswissenschaft besteht der Reiz und das Innovationspotential des Untersuchungsfeldes Selbstorganisation in der Frage nach den Wegen subjektorientierter Kompetenzentwicklung. Für die unternehmerischen Ausbildungsinstanzen besteht der Reiz in der Vermittlungsfähigkeit der Qualifikation zur Selbstqualifikation. Als begriffliche Schnittmenge befördern beide Zugriffe das didaktisch unklare Konzept der Selbstorganisation des Lernens zum Megatrend und Modethema, das auf diese Weise für Individuum, Unternehmen und Gesellschaft als Programmteilige zum semantischen Gemeinschaftsgefängnis avanciert. Tatsächlich hat die Debatte dabei eher einen Ersatz-Charakter, als dass die ihr zu Grunde liegenden Probleme gelöst würden. Als Surrogat vermittelt sie allerdings die Illusion dieser Problemorientierung und erfährt darüber Reorganisationseffekte.

Das Programm *Selbstorganisation* (auch des Lernens) erfährt, dies lässt sich über einen kurzen Blick auf die Geschichte des Fachwissenschaftsdiskurses bis in die 1970er-Jahre zeigen – so eine These der vorliegenden Arbeit – seinen Antrieb tatsächlich aus anderen gesellschaftlichen Motivlagen, Intentionen und Veränderungen als den vermeintlich bildungstheoretischen. Bemerkenswert ist dies, da der (Neu-)Beginn des fachwissenschaftlichen Diskurses um das *Selbst* in der Erziehungswissenschaft zu Anfang der 1970er-Jahre fachwissenschaftsgeschichtlich als die Hinwendung zum Lernenden und zum Prozess des Lernens selber gesehen wird, in Fragen der Selbstorganisation des Lernens allerdings Antworten schuldig bleibt. Die tatsächlichen Beweggründe und Konsequenzen dieses Programms aber, das für Berufsausbildungsgestaltung und -bedeutung den Stellenwert eines Paradigmenwechsels hat, bleiben über den Vorwurf der Wortspielerei allein unbeachtet und undiskutiert.

Tatsächlich handelt es sich bei den Veränderungen um einen Wechsel paradigmatischer Denkfiguren, der einerseits gesellschaftlichen Wandlungsprozessen geschuldet ist, sich andererseits allerdings auf genau diesen Wandel gestaltend auswirkt. Der Kern der Veränderung hat dabei für Ausbildung als gesellschaftliche Reproduktionsinstanz einen fundamentalen Stellenwert.

Unter dem Begriff *gesellschaftliche Reproduktion* verstehe ich in diesem Zusammenhang die intergenerationale Sicherstellung des Fortbestehens der Ge-

sellschaft. Im Zuge ihrer Subjektwerdung sehen sich die Individuen zunächst in Abhängigkeit gegenüber der Welt begriffen. In einem immerwährenden, dialektischen Prozess der Individuation und Sozialisation nähern sich die Individuen gesellschaftlich gesetzten Mindest-Zielgrößen (z.B. Autonomie, Mündigkeit). Sichergestellt wird in diesem Kreislauf der Abgrenzung und Aneignung dabei vermittelt durch entsprechende Instrumente, Instanzen und Institutionen nicht nur das Bestehen der Gesellschaft selbst, sondern vor allem die hierfür als notwendig erachteten konkreten *Bestehensausformungen* der Psycho- und Soziogenese¹.

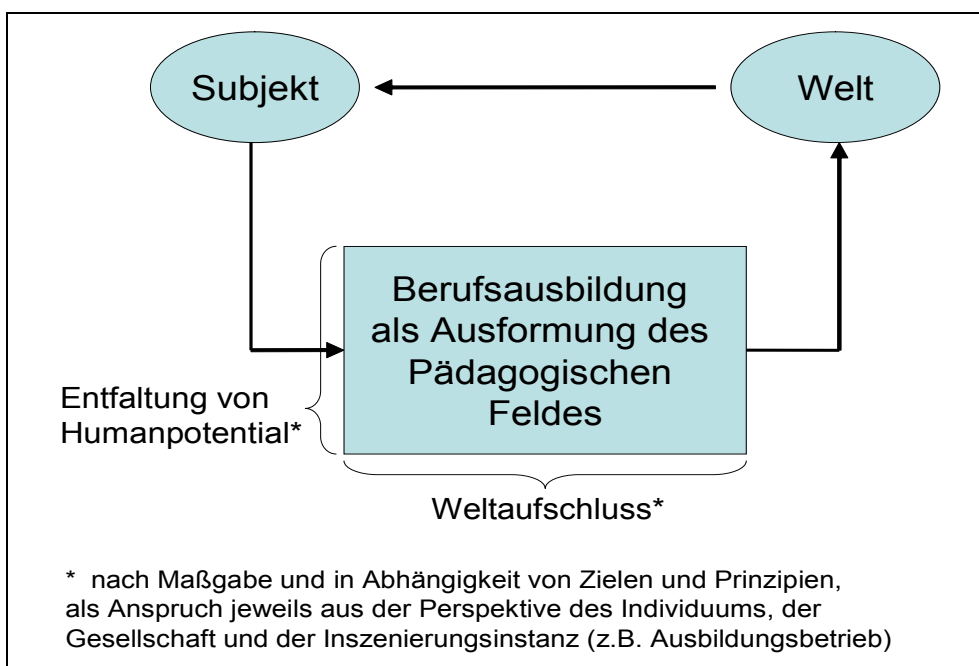


Abbildung 1 Darstellung eines vereinfachten Entwicklungsmodells der dialektischen Subjekt-Objekt-Vermittlung.

In diesem Modell wird das wiederkehrende Durchlaufen der Entwicklungszusammenhänge in Abhängigkeit von der Größe und Gestaltung des *pädagogischen Feldes* dargestellt. Das Feld selber kann in Anspruch an Gestaltung und Entwicklungsziel in der Dimension a) Individuum, b) Gesellschaft und c) vermittelnde Institutionen (z.B. Duales System, Ausbildungsbetrieb, Schule) interpretiert werden. Aus darstellungspragmatischen Gründen zeigt das Modell die Entwicklung als wiederkehrenden Einzeldurchlauf, obwohl das den eigentlichen Verlauf als Lemniskate drastisch vereinfachend kürzt.

Die Instanzen (z.B. Bildungspolitik) entscheiden und steuern mithilfe der Institutionen (im Verbund z.B. Industrie- und Handelskammern, Berufskollegs und Ausbildungsunternehmen) als Reproduktionsorgane die gesellschaftliche Allokation / Distribution, Selektion und Integration ihrer Mitglieder, generieren und

¹ Dass gerade die Erziehungswissenschaft kontinuierlich dem Problem gegenübersteht, dass Bildungsprozesse in dieser vermeintlichen Ein-Eindeutigkeit nicht angeleitet und vorausgeplant werden können, thematisiere ich an späterer Stelle.

legitimieren in Teilen also die Statusdifferenzierung. Dazu bedienen sie sich der programmatischen Qualifikation (in Abb. 1 als das *pädagogische Feld* dargestellt), mit deren Zugangsmöglichkeiten gesellschaftliche Machtverteilung gesteuert werden kann. Dialektisch verknüpft verweist der potentielle Zugang zur Qualifikationsmöglichkeit aus der Perspektive der Reproduktion auf den Befriedungscharakter der Breitenqualifizierung. Aus der Subjektperspektive ist die gesellschaftliche Reproduktion über deren programmatisches Grundmuster immer an Prinzipien geknüpft. Diese Prinzipien werden als gesellschaftliche Leitlinien, Werte usw. verhandelt und akzeptiert oder novelliert – immer aber befinden sich diese Prinzipien a) auf dem Legitimationsprüfstand, b) in Bewegung und c) in unmittelbarem Bezug zum Grad der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. In großen Linien gedacht, lässt sich als solches, die gesellschaftliche Reproduktion bestimmendes Prinzip und Fundamentalnorm 1. das Standes- oder Feudalprinzip nennen. Über dieses Prinzip werden Qualifikationsmöglichkeiten, gesellschaftliche Allokation, Selektion und Integration *qua Geburt* und damit einhergehendem *Stand* erworben.(vgl. Stratmann 1993) Momente tief greifender gesellschaftlicher Transformation überführen diese Fundamentalnorm nun (oder vice versa) in eine Phase, die 2. mit dem Leistungsprinzip beschrieben werden kann. Mit der Gründung und Einführung des Zunftbegriffs, regelt und legitimiert nun die *Erwerbsarbeit* und das Beschäftigungssystem gesellschaftliche Allokation, Selektion, Integration über die dafür notwendigen Zugangsmöglichkeiten zur Qualifikation. Kern der gesellschaftlichen Reproduktion wird in dieser Phase, in der „Arbeit und Leben“ in einen gemeinsamen Organisations- und Abhängigkeitsbereich fallen, die Berufsbildung. Über das Zunftsystem gilt die Abfolge Lehrling-Geselle-Meister als die klassische Linie der Berufsbiografie und als „imitatio majorum“ als Grundmuster der gesellschaftlichen Reproduktion. Das Leistungsprinzip berücksichtigt hinsichtlich der gesellschaftlichen Statusdifferenzierung nun – wie die entsprechende physikalische Formel vermuten lässt – die verrichtete Arbeit bzw. die dafür notwendige Energie im Verhältnis zu oder in Abhängigkeit von der dazu benötigten Zeit. Mit der Auflösung der Zünfte und ihrer Funktion als gesellschaftsrelevante Einheit stellt sich nun die Frage der Regelung gesellschaftlicher Statusdistribution erneut.

Als Grundmuster der Reproduktion manifestiert sich das Leistungsprinzip auch über die Auflösung der Zünfte hinaus in Gewerberecht und Industrie. Es bleibt als Legitimationsgrundlage der Statusdistribution bestehen und geht konstituierend in die Grundidee des Systems der Berufs(aus-)bildung ein. (vgl. Koneffke; Wahle) Für diese Phase des Reproduktionsmodus *Leistungsprinzip* übernimmt die jeweilige Ausformung des Berufsbildungssystems die Schlüsselstellung in Bezug auf die Statusdifferenzierung und damit zusammenhängender gesellschaftlicher Befriedung. Entscheidender Unterschied zur Phase des Feudalprinzips ist, dass eine gesellschaftlich geschaffene Instanz mit ihren Institutionen neben den rein betrieblichen Planungen, z. B. der Personalnachfolgesicherung, gesellschaftliche Aufgaben übernimmt und verantwortet, die sich sozial(politisch)er Ratio verpflichtet sehen. Die darauf zurückgehende Frage nach dem Verhältnis von Allgemein- und Spezialbildung, von öffentlichem Bildungsauftrag und betrieblichem Ausbildungsort ist bis heute ein Kernaspekt der berufsbildnerischen Programm- und Curriculumsdiskussionen.

In Abgrenzung zu den oben umrissenen Phasen des Zunftwesens und der Industriegesellschaft lassen sich die aktuellen Entwicklungen seit den 1990er Jahren in ihrem Reproduktionsmodus als Phase des *Erfolgsprinzips* skizzieren. Im Rahmen der diskursiven Inszenierung der so genannten Wissensgesellschaft erscheint die Erlangung und Wahrung des jeweiligen gesellschaftlichen Status zunehmend unsicher und temporär. Konzepte wie das lebenslange Lernen geraten in diesem Zuge in das Zentrum bildungspolitischer Programme – ohne dabei allerdings nachhaltig befriedend Antworten geben zu können. An der Diskussion um die *Risikogesellschaft*, den *Fahrstuhleffekt* usw. lässt sich die damit einhergehende Verunsicherung abzeichnen. Über diese Auseinandersetzung allerdings gerät das Berufsbildungssystem selber in seiner Funktion als Regulator in eine Legitimationskrise, die seither anhält. (Vgl. dazu Euler/Sloane: *Duales System im Umbruch*; Reinisch/Bader/Straka (Hrsg.): *Modernisierung der Berufsbildung in Europa*; Twardy (Hrsg.): *Duales System zwischen Tradition und Innovation*; Beck (Hrsg.): *Berufserziehung im Umbruch*; Arnold(Hrsg.): *Berufsbildung ohne Beruf?*) Die grobe Richtung der an Berufsausbildungsplanung beteiligten Sozialpartner lässt sich wie folgt aufzeigen: Im Zuge der Fragestellung, wer wen oder was auf welche Weise für den gesellschaftlichen

Fortbestand sichern soll, konzentrieren sich die Unternehmen auf die von ihnen als Kerngeschäft verstandene Produktion. Die der sozialpolitischen Ratio verpflichteten Bereiche der Reproduktion werden freigesetzt. Auf der Ebene der Qualifikations- und Ausbildungsumsetzung äußert sich der dem zu Grunde liegende neue Reproduktionsmodus als instrumentelle Ergebnisorientierung, die den Output des jeweiligen Ausbildungsprojektmanagements über einen Benchmarkzyklus der Frage unmittelbarer Verwertbarkeit unterwirft. Der individuelle und programmatische Anspruch an Berufsausbildung bleibt in seiner Bewertung allerdings verwiesen auf den symbolischen Wert des Ergebnisses in Bezug zur höheren Rationalität der gesellschaftlichen Reproduktion. Erst über diese Verknüpfung kann das Ergebnis bildungsbezogene Relevanz erlangen. In dieser Kopplung ist das Individuum allerdings auf Wertschätzung gegenüber dem tatsächlichen Ergebnis angewiesen: Ergebnisse an sich haben innerhalb eines ideal verlaufenden Entwicklungsprozesses für Individuen wie für die Gesellschaft nur dann motivierenden Charakter, wenn sie positiv sanktioniert und vergolten werden – wenn sie also als Erfolg (versprechend) interpretiert werden. Ergebnisse, die nicht unmittelbar verwertbar sind, stellen in diesem Reproduktionsmodus daher kein tatsächliches Ergebnis dar – sie sind eigenverantworteter, individueller und programmatischer (gesellschaftsrelevanter) Misserfolg. Das dem individuellen Misserfolg zu Grunde liegende (verfehlte) Ergebnis kann eben lediglich nach dem Leistungsprinzip als relevantes Artefakt gewertschätzt werden – dort dann aber sozialpolitischer Ratio folgend als *bildungsrelevant* und damit in seiner nur mittelbaren ökonomischen Verwertbarkeit als gesamtprogrammgemäß. Die Ergebnisorientierung auf Umsetzungsebene wird über die neue Fundamentalnorm also auf Ebene der individuellen Ansprüche und auf der programmatischen Ebene umgedeutet als Erfolgsorientierung. Damit wird das Erfolgsprinzip zur Fundamentalnorm und als *Movens* zum bestimmenden Prinzip. Nun stellt sich neuerlich die Frage der Vergesellschaftung, die Frage also, wer auf Programmebene für die Qualifikations- und Bildungsmöglichkeit – und in Abhängigkeit davon für die Statusdifferenzierung und deren Legitimierung – verantwortlich zeichnet und neben Zugangs-

möglichkeiten gesellschaftliche Integration sichert und so auch Befriedung betreibt.²

Aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft ist für die vorliegende Arbeit an dem skizzierten Problem interessant, welchen Begriff der Subjektbildung die jeweilige Phase impliziert und mit ihrer Fundamentalnorm transportiert. In Abhängigkeit davon ist jeweils zu fragen, in welcher Form und mit Hilfe welcher Instrumente die jeweiligen Institutionen gesellschaftlich festgeschriebene Reproduktionsleitlinien und -standards sichern und umsetzen. Für die Berufsausbildung wäre dies etwa der über den öffentlichen Bildungsauftrag gesicherte Teil der Dualen Ausbildung, der – um die Reproduktionsperspektive zu verdeutlichen – einerseits das Subjekt davor schützt, sich unkritisch und vorschnell in ein funktional verkürztes Anlernsystem zu begeben und damit andererseits die Gesellschaft über hinreichende Breitenqualifizierung in ihrem Fortbestand sichert. Dass dabei die bildungsbezogene Deutung des Leistungsprinzips in seinen Voraussetzungen und Konsequenzen für Ausbildungsgestaltung und -gegenstand ebenso wenig unproblematisch wie unumstritten ist, hat jüngst Jochen Krautz in seinem Band „Ware Bildung“ (Kreuzlingen/München 2007) aufgezeigt. Zur Veranschaulichung der programmatischen Frontlinie, die sich durch die Geschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zieht, mag es an dieser Stelle genügen, die Herman Nohl'sche Lesart des Leistungsbegriffs zu zitieren, die Krautz wiederum dem implizierten Leistungsbegriff der PISA-Studie gegenüberstellt – in der vorliegenden Arbeit dient sie als Verdeutlichung der programmatischen und subjektbezogenen Ebene gegenüber der unmittelbaren ökonomischen Verwertbarkeit:

„Die Leistung hat pädagogisch aber zunächst nur einen subjektiven Sinn, das ist ihr Wert als Wachstumsreiz (...). Sie darf nie als Leistung an sich gesucht werden, sondern immer relativ für einen bestimmten Menschen. (...) Für die Pädagogik ergibt sich daraus die Aufgabe, die Leistung in dem Zusammenhang ihrer Arbeit pädagogisch zu bewerten, sie ist nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel, um mit ihrer Hilfe die Kräfte

² Die Debatte um die *Krise der Arbeitsgesellschaft* (vgl. Beck 1983; Matthes, Joachim (Hrsg.) 1983; Offe 1984) negiert in ihrem Verlauf und Ausgang die Perspektive der vorliegenden Arbeit auf Berufsausbildung als Reproduktionsinstanz nicht. Selbst wenn der Bereich der Erwerbstätigkeit seinen Status als zentrale Vergesellschaftungsinstanz verloren hat oder hätte, so stellt sich dennoch die Frage nach a) Inklusion und Exklusion in Form der Möglichkeiten der Teilhabe an diesem Bereich der Reproduktion und b) der programmatischen Gestaltung der Berufsausbildung als zu absolvierende Passage um in diesen Bereich hineinzugelangen. Die Frage ist also in jedem Fall, wie sich die Berufsausbildung als Vergesellschaftungsinstanz für diejenigen gestaltet, die daran teilnehmen und wie sie als Teil der programmatischen gesellschaftlichen Reproduktion angelegt werden soll.

im Kinde und im jungen Menschen zu entfalten, die später den ernsten Bau des Lebens tragen sollen (...).“ (Nohl, Herman: Die Theorie der Bildung. In: ders./ Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens (1933). Weinheim / Bergstraße 1966: S. 28. Zitiert nach Krautz, Jochen: a.a.O. S. 28f)

Im Übertrag auf meinen Untersuchungszusammenhang führt dies zu folgender Rekonstruktion: Die Ausbildungsplanung versucht bisher den Ausbildungsprozess mit Hilfe curricularer Regelungen zu steuern. Sie genügt dabei dem Leistungsprinzip und versucht im Ideal, den Ausbildungsverlauf durch kleinschrittige, feedbackorientierte Evaluation und Bewertung während des Ausbildungsprozesses zu steuern. Einfacher könnte formuliert werden, dass hier auf programmatischer, performativer und individueller Ebene der Weg zwar nicht das Ziel ist, dass der Weg das Ziel aber impliziert. Daher wird die Weggestaltung begleitet, um den Zielbezug sicherzustellen.³ Das Leistungsprinzip gilt dabei als fundamentales Selektions-, Allokations- und Legitimationsraster in der Reproduktion differenzierter Gesellschaften. Die Selbstorganisation des Lernens als Programm legt nun gerade diese Prozessgestaltung in die Eigenverantwortung der Subjekte und etabliert eine Ziel- und Outputorientierung, die nach Weggestaltung, -begleitung und Art der Bewältigung nicht mehr fragt, sondern diese voraussetzt und als Filter installiert. Damit aber genügt die SoL auf programmatischer, performativer und individueller Ebene allenfalls einem Erfolgsprinzip, mit dessen Hilfe auf allen diesen Ebenen die verantwortliche Übernahme der Prozessgestaltung als ursprüngliche Aufgabe des (Ausbildungs-) Managements individualisiert und in die Verantwortung der Auszubildenden selbst verschoben wird. Gegenstand der Ausbildungsplanung ist damit – neben dem „Programmeinkauf“ – lediglich noch die Evaluation der Ergebnisse. Kennziffer ist dabei der Erfolg, Evaluationsgrundlage das jeweilige Projektprodukt selbst – nicht aber die Gestaltung des Weges und der dazu notwendig aufzubringenden Leistung, die zum Teil nicht unmittelbar verwertbar ist. Damit verdrängt das Erfolgsprinzip das Leistungsprinzip als zentrale Grundlage, Denkfigur und Fundamentalnorm der gesellschaftlichen Reproduktionsinstanz Ausbildung.

³ In der Didaktik wird hier die Methoden- oder Verfahrenswahl auf ihre Angemessenheit gegenüber dem zu erreichenden Ziel überprüft.

Auf dieser Ebene manifestiert sich das eingangs aufgezeigte Paradoxon in für die Individuen prekärer Weise: Auch über die Fundamentalnorm Erfolgsprinzip bleibt das Bildungssystem der zu reproduzierenden Gesellschaft auf programmatischer wie auf performativer Ebene grundlegend an Einlassungsprozesse der Individuen gebunden. Ohne diese Einlassung, die umgangssprachlich vielleicht als Identifikation mit Ausbildungsgang und der damit verbundenen Statuszuschreibung des Auszubildenden bezeichnet werden kann, ist ein programmatisch befriedigendes Durchlaufen des Ausbildungssystems nicht möglich. Gerade diese Einlassungsprozesse hängen allerdings konstitutiv vom Vertrauen des Individuums in die symbolische Wertschätzung der Gesellschaft gegenüber der von ihm aufgetragenen Leistung ab. Über die unmittelbare betriebliche Ergebnisverwertbarkeit hinaus verlangt das Individuum bindungstheoretisch nach der Erfolgsmöglichkeit im Falle der (ökonomisch unmittelbar relevanten) Ergebnislosigkeit. Diese allerdings wird in ihrer Bildungsrelevanz über die neueste Fundamentalnorm zu Gunsten des Kerngeschäfts Produktion gerade freigesetzt. Aus der Perspektive gesellschaftlicher Reproduktion stellt sich damit die Frage, welche Option der Statusdistribution, Bindung, Einlassung usw. den Individuen bei nach ökonomischer Teilratio nicht unmittelbar verwertbarem Ergebnis – im neuen Reproduktionsmodus also bei Misserfolg – bleibt.

Diese Bezüge werden in der Folge beleuchtet und in ihrer Bedeutung und Rückwirkung auf den individuellen und gesellschaftlichen Stellenwert von Ausbildung aufgezeigt.

1.3 Thesen, Methode und diskursiver Zusammenhang

Ziel der Auseinandersetzung mit der Selbstorganisation des Lernens ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit wie ausgeführt nicht, lediglich aufzuzeigen, dass die als solche bezeichnete Selbstorganisation gar keine Selbstorganisation ist und mit anderen Termini – wie selbstgesteuert usw. – treffender bezeichnet wäre. Damit wäre die Einführung der Selbstorganisation als Paradigma der Ausbildungsgestaltung und didaktischen Aufbereitung bereits (unkritisch) akzeptiert. Es käme dann nur noch auf die Form und den Grad ihrer Einführung und Etablierung an.

Ziel der Auseinandersetzung mit der Selbstorganisation des Lernens ist es vielmehr, den Wert, die Angemessenheit und das Potential der Selbstorganisation als Paradigma und Denkfigur für Ausbildungsgestaltung und didaktische Aufbereitung zu diskutieren und in ihren Konsequenzen zu prüfen. Es soll also geklärt werden, ob und wenn ja, welche Problemstellungen, die bislang unbewältigt geblieben sind, überhaupt mit der Selbstorganisation des Lernens gelöst werden können und sollen.⁴ Zu beleuchten ist in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob- und an welcher Stelle konzeptionelle Innovationskraft der Selbstorganisation des Lernens auszumachen ist. Gefragt wird also, an welcher Stelle Konzepte der Selbstorganisation des Lernens damit über das Potential bloß instrumentell verkürzender Inszenierung als Verfahren und Lehrgangskonzept⁵ hinausgehen und dazu in der Lage sind, einen innovativen Beitrag zur Curriculumsdiskussion zu leisten. Gleichwohl bin ich methodisch dazu angehalten, über die diskurs- und sekundäranalytische Bearbeitung, Auslegung und Interpretation der instrumentellen Umsetzungsebene auf implizit mittransportierte programmatische Aspekte zu schließen. Meinem Forschungsanspruch kann ich in der Anlage der Arbeit nur begegnen, indem ich ein erkenntnistheoretisches Modell entwerfe, mit dem sich auf programmatischer Ebene die Ziele und Voraussetzungen einzelner Ausbildungsprogramme untersuchen lassen. Dazu müssen die Ausführungen auf instrumenteller Ebene überprüft werden: auf zu Grunde gelegtes Subjektbild, auf explizierte Ziele, auf Eingangsvoraussetzungen, und es muss untersucht werden, ob das Programm auf Subjektentwicklung zielt oder ob es diese bereits auf einer Selbstorganisationsfähigkeit entsprechenden, hohen programmhinreichenden Status voraussetzt.

These ist, dass aus unternehmensorganisatorischen Motiven heraus einem funktional verkürzten Begriff von Selbstorganisation Vorschub geleistet wird. Dieser Begriff bezieht sich in einer programmatisch neuen Dimension ausschließ-

⁴ Anders als im überwiegenden Fachdiskurs lege ich den Schwerpunkt meiner Betrachtung damit auf den Bestandteil des „Selbst“, nicht darauf, ob es sich um „...-steuerung, -organisation usw.“ handelt. Unter Umständen liegt in diesen unterschiedlichen Bezugsmöglichkeiten der Reiz des Modells: Während die erziehungswissenschaftlichen Überlegungen und Diskussionen eher auf die methodische Ebene zielen, könnte die betriebliche Seite auf den verantwortlichen Akteur „Selbst“ zielen.

⁵ Vgl. dazu die Ausführungen von Huisinga zu Lehrgang und Projektmethode (Huisinga 1994).

lich auf das unternehmerische Kerngeschäft (s. o.) und die Verantwortung für die Gestaltung der Reproduktion des Subsystems Wirtschaft⁶.

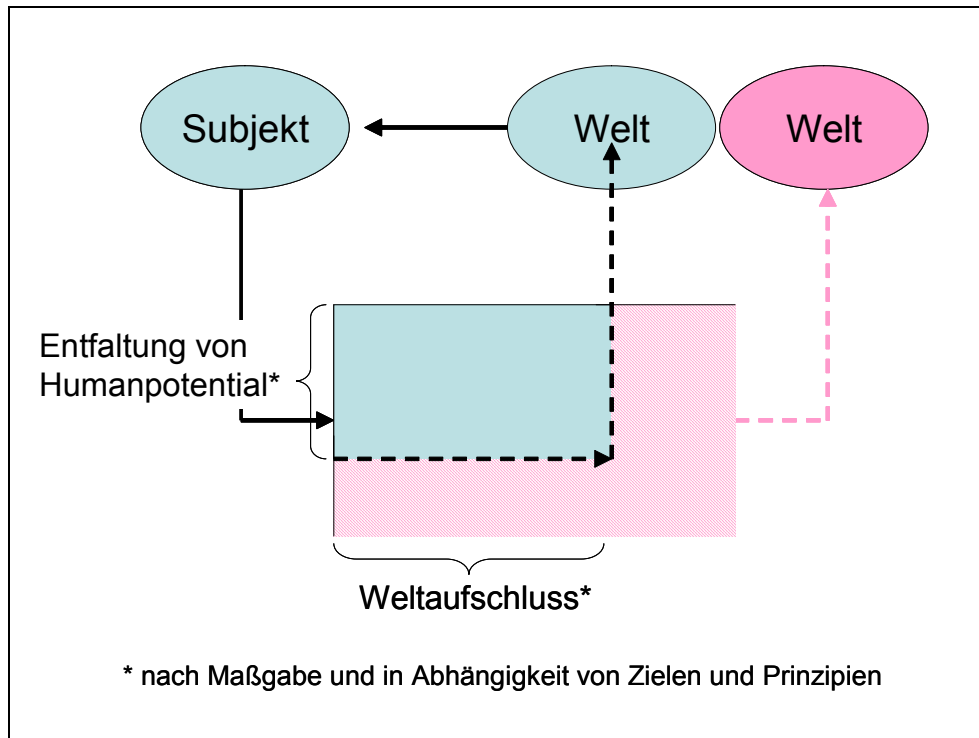


Abbildung 2 Funktional verkürzte Subjekt-Objekt-Vermittlung

Er entlässt damit die Unternehmen als Berufsausbildungsinstanzen des Dualen Systems aus ihrer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung (öffentlicher Bildungsauftrag) und leistet einer funktionalistischen Verkürzung betrieblicher Ausbildung Vorschub, die sich über ökonomische Teilrationalität lediglich der Mikroebene betriebswirtschaftlicher Planung verpflichtet sieht – und damit eher dem Charakter kurzfristig passgenauer Zurichtung entspricht als einem persönlichkeitsentwickelnden Qualifizierungsprogramm mit Bildungsanspruch. Grundlage dieser These ist die nahe liegende Vermutung, dass es sich bei *betriebswirtschaftlichem Selbst* in Personal- und Organisationsentwicklung und *erziehungswissenschaftlichem Selbst* in Berufsausbildungsgestaltung aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive, auf das sich die jeweilige Selbstorganisation bezieht und richtet, um Begriffe mit unterschiedlichem Umfang handelt. Auf

⁶ Den Begriff „System“ benutze ich im Folgenden mangels treffenderer Vokabel. Alternative Formulierungen wie „Verbünde“ usw. treffen das jeweils Gemeinte weniger umfassend. Ich möchte die rein lexikalische Nähe jedoch nicht als Verweis auf den Luhmannschen Systembegriff verstanden wissen.

programmatischer Ebene lässt sich dieser Begriffsumfang zwischen den Polen partikularistischer und universalistischer Orientierung abzeichnen.⁷ Dass es sich bei Programmen dieser Art keineswegs um eindimensionale Verhältnisse der Unterwerfung handelt, sondern vielmehr um komplexe dialektische Implikationszusammenhänge, wird deutlich, wenn wir uns vor Augen führen, dass die unsere These bestätigenden Entwicklungsprozesse keineswegs alle Auszubildenden negativ im Sinne von Exklusion trafen: Teile der jeweiligen Kohorte könnten durchaus ein vitales Interesse an der bloßen Nachfrage ihrer Kompetenzen haben, würde dies für die Kompetenzhalter gleichfalls doch die individuellen Ansprüche an Ausbildung, z.B. hinsichtlich der Statusdistribution als Absicherung gegenüber sozialem Abstieg stützen und gewährleisten. Die hier in die Diskussion zu bringende Perspektive ist damit die der Breitenwirkung.⁸

⁷ Das Selbst verstehe ich für die Anlage der vorliegenden Arbeit als Handlungszentrum des Individuums. Diese Grundlegung verweist auf das identitätslogische Subjektmodell, das Baethge et al. (vgl. dies. 1988) mit Bezug auf Habermas (1973, 1976), Krappmann (1969) und Eriksons Modell psychosozialer Entwicklungsaufgaben als interaktionistisches Grundkonzept entwickelt haben. Das *Selbst* lässt sich damit in Teilen als *Identität* (vgl. dazu Zinn 2001: 55 ff.) begreifen, die dazu befähigt, „sich gegenüber wechselnden und gegebenenfalls inkompatiblen Rollenerwartungen und Lebenssituationen als eine Person handlungs- und interaktionsfähig zu beweisen, die den ‚Forderungen nach Konsistenz noch genügen kann‘ (Habermas 1976, 95) und darin ihre unverwechselbare Eigenständigkeit ausdrückt.“ (Baethge et al. 1988: 28) Zudem bezeichnet das *Selbst* als Identitätskonzept das, „was man mit seinem Leben will, wie und wo man sich bei sich selbst fühlt“ (ebd.) und steuert die „konkreten Handlungs- und Interaktionssituationen“ (ebd.). Dieser Steuerungsversuch ist darauf gerichtet, eine individuelle Balance zu erzeugen. Auszutariieren sind dazu die Gewichtungen „*persönlicher Identität*, die auf die Kontinuität im Wechsel der individuellen Biographie gerichtet ist, und der *sozialen Identität*, welche die Einheit in der Vielfalt sozialer Bezugsgruppen und Rollensysteme meint, in der sich das Individuum als handlungs- und interaktionsfähig beweisen und als unverwechselbare Person darstellen muß“ (ebd.). Identität ist hierbei zum einen nicht als ein „geschlossenes und widerspruchsfreies Konstrukt von Interpretations- und Handlungsoptionen“ (Zinn 2001: 57) zu sehen, zum anderen ist es „trotz seiner relativen Offenheit kein beliebig wechselndes Konzept der Selbst- und Umweltinterpretation. Vielmehr ist von einer prinzipiengeleiteten, flexiblen Internalisierung auszugehen, die als fortlaufende Kompetenzerweiterung aufgefasst wird“ (ebd.).

⁸ Zu Recht können in Aufbau und Gang meiner Argumentation Parallelen zur Debatte um die *reelle Subsumtion* der Arbeit unter das Kapital erkannt werden. Wie Deutschmann (1985) in „Der Weg zum Normalarbeitstag“ ausgeführt hat, „daß die Durchsetzung des ‚industriellen Zeitarrangements‘ einerseits den Interessen des Kapitals entsprach und nur unter seinem massivsten Druck zustande kam; daß diese Durchsetzung jedoch andererseits nicht hätte erfolgreich sein können, hätte sie sich nicht auf vitale Interessen der Arbeiterschaft eingelassen. Es entstand dadurch ein ‚historischer Kompromiß‘“ (Schmiede 1989:39) - so lässt sich meine Argumentation als reelle Subsumtion des Subjekts führen und diskutieren. Aus meiner Perspektive kommt es allerdings darauf an, zu überprüfen, ob hier tatsächlich alle Subjekte, die von einem solchen Kompromiss betroffen sind, vorteilhaft partizipieren können.

1.4 Systematisierung der Fragestellung und Verortung der eigenen Perspektive im Forschungskontext

Ein Beleg für die Folgerichtigkeit meiner Argumentation wäre erbracht, wenn sich zeigen ließe, dass die als Kompetenz verstandene Fähigkeit zur SoL den Unternehmen eher als Auswahlkriterium bei Ausbildungsplatzvergabe denn als Ausbildungsziel dient, also Eingangsvoraussetzung ist. Dann zielt Ausbildung programmatisch weniger darauf in diesem Sinne Kompetenzentwicklung anzuregen, die Verantwortung hierfür wäre bereits ausgelagert (outsourcing). Damit allerdings gewinnt Berufsausbildung als gesellschaftliches Reproduktions- und Breitenqualifizierungsinstrument einen zusätzlich verschärften Selektionscharakter, der in seinen individuellen und kollektiven Folgen bisher ungeklärt ist. Die Folge einer solchen Eingangsqualifikationsschwelle wäre ein bloßes Fordern ohne zu fördern – wäre eine Freisetzung des persönlichkeitsentwickelnden Effekts und Anspruchs der Berufsausbildung in postmodernen Gesellschaften. Dass es sich hierbei geschichtlich um einen Ziel- und Wirkungsbereich der Berufsausbildung handelt, zeige ich im Laufe der Argumentation weiter unten auf. Explizite Persönlichkeitsentwicklungsprogramme für Jugendliche, wie zur Zeit etwa die Volks- und Raiffeisenbanken unter dem Label „Mission Future“ anbieten, bleiben vor diesem Hintergrund in ihrem gesamtgesellschaftlichen Lösungspotential genauso frage-, kritik- und kontrollbedürftig wie politisch inszenierte Programme in Form von Ausbildungspakten und nachsorgenden Warteschleifenprogrammen. Es ginge an dieser Stelle in erster Linie darum, visionäre Programmgestaltungsverantwortung, die sich der Gesamtgesellschaft als Kontrollinstanz verpflichtet sieht, zu übernehmen und zu wahren – und nicht, wie der Ausbildungspakt aktuell vermuten lässt, lediglich um Fragen der Ausbildungsfinanzierung.

Als diskursive Kulisse sind in diesem Zusammenhang Entwicklungen wie die Verkürzung von Ausbildungszeiten einerseits und die Forderung nach passgenaueren *Universitätsabschlüssen*⁹ auf Bachelor-Niveau andererseits zu bedenken. Diese Zusammenhänge werden auf indirektem Wege überprüft. Indirekt, da in der vorliegenden Arbeit ein Modell entworfen wird, mit dem nicht lediglich unternehmensseitige, programmatische Absichtserklärungen bearbeitet

⁹ Gilt doch die Fähigkeit zur Selbstorganisation anhand eines Zertifikats, das den Abschluss eines Universitätsstudiums belegt, als verbrieft.

werden können, sondern sich die bildungstheoretischen und personalentwicklerischen Grundlegungen kompletter Ausbildungsprogramme evaluiert und auf ihren Vergesellschaftungszusammenhang überprüfen lassen. Zentral für den Gang der Untersuchung ist daher die darüber hinaus gehende These, dass Programme, die die SoL als befähigende Zielkomponente oder erst zu erlernende Methode beinhalten, unternehmensseitig zwar nachgefragt und gefordert, in Gestaltung und Umsetzung allerdings betriebsintern nicht gefördert, sondern ausgelagert werden. Hier wird z.B. auf öffentliche Förderung und subventionierte überbetriebliche Modelllösungen zurückgegriffen, bzw. auf andere Sozialisationsinstanzen oder oben erwähnte Programme verwiesen. Der dem hohen Beratungs- und Begleitungsbedarf solcher auf Kompetenzentwicklung zielender Programme geschuldete Personalbedarf einerseits und die dem entgegenstehende tatsächliche Form und Gestaltung der Ausbildungsorganisation und Zuständigkeit auf personeller Ebene andererseits, plausibilisiert diese These. In der Tat wird die Aufgabe der Berufsausbildung betrieblich doch oft nebenhergehend gelöst und begleitet, indem sie zusätzlich übernommen, aber selten zusätzlich entgolten wird – sei es in Zeit oder in Geld.

Grundlage dieser Thesen ist die Überzeugung, dass Ausbildungsorganisation aus pädagogischer Perspektive auf einen dialektischen Begriff der Selbstorganisation verwiesen ist, dessen Forderung Förderung in entsprechendem Rahmen implizieren muss. Aus dieser Perspektive muss auch die Berufsausbildung die für Curricula zentrale Frage beantworten, welchen Beitrag sie, bzw. es zur Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens leistet, bzw. leisten will. Anderenfalls büßt Berufsausbildung ihr Potential als gesellschaftliche Reproduktionsinstanz und damit ihren individuell wie kollektiv nachhaltigen Stellenwert, der mit dem öffentlichen Bildungsauftrag verknüpft und durch ihn gesichert ist, ein. (Vgl. Huisinga 2005a: S. 233) In diesem Sinne lassen sich auch die Diskussionen um Lernfeldkonstruktion und Handlungsorientierung lediglich als Versuche anführen, mit denen das Dilemma beseitigt werden sollte – ohne dies aber tatsächlich bieten zu können.

Vor diesem Hintergrund läuft die Debatte um die Selbstorganisation des Lernens Gefahr - wie bei Schlüsselqualifikation und Projektmethode - Wegbereiter oder mindestens Wegbegleiter des unkritischen Übertrags eines Paradigmas aus

der Organisationsentwicklung auf den Ausbildungsplanungsbereich zu sein. Konnten die beiden oben genannten Beispiele zumindest funktional bestehen, so ist dieses funktionale Bestehen beim SoL auf Grund des anderen Stellenwertes des *Selbst* im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung zum Scheitern verurteilt, ist das *Selbst* doch mehr als nur eine Sozialform in der methodischen Gestaltung der Berufsausbildung.

Um die Brisanz der Thematik aus Sicht der subjektorientierten Bildungstheorie noch einmal zu spiegeln: Logischerweise muss das Reproduktionsparadigma, nach dem sich das gesellschaftliche Subsystem Wirtschaft einzelbetrieblich organisiert, mindestens der ökonomischen Rationalität auf ebendieser Systemebene genügen. Die Kritik aus ausbildungsgestalterischer Sicht daran ist, dass wir eine Absolutsetzung dieser Rationalität über das Subsystem Betrieb hinaus für das gesamte gesellschaftliche System feststellen. Berufsausbildung als Organ mit gesellschaftlichem Auftrag und gesellschaftlicher Funktion genüge bisher – aus pädagogischem Anspruch und gesamtgesellschaftlichem Stellenwert – mehr als ausschließlich betriebsökonomischer Partialrationalität.

Die dem vermeintlich entgegenstehende Forderung nach ökonomischer Rationalisierung und Anpassung der Berufsausbildung an aktuelle Entwicklungen hat es gleichwohl immer gegeben, siehe z.B. die Diskussionen um Ausbildungszeitverkürzungen. Die Stilisierung der Selbstorganisation des Lernens als diskursive Reflexionsfolie, Sinnbild und Grundmuster des eigenverantworteten individuellen Erfolgspotentials der Ausbildung scheint mir in dieser Entwicklung jedoch eine neue Qualitätsstufe zu markieren: Als Leitlinie der Organisationsentwicklung hat sie paradigmatischen Stellenwert, bezeichnet also eine grundsätzliche Umgestaltung und nicht nur eine graduelle Anpassung. Pointiert heißt das im Übertrag, dass das Beschäftigungssystem in diesem Zusammenhang zwar fordert, aber nicht (mehr) fördert.

Wenn wir feststellen, dass ein Subsystem sich eines Teils seiner Reproduktionsfunktion für das Gesamtsystem entledigt (Berufsausbildung wird Zurichtungs- und nicht mehr Bildungsinstanz), kann dies für das Gesamtsystem vier Konsequenzen haben:

1. Das Gesamtsystem zwingt das Subsystem zur Weiterführung seiner Reproduktionsfunktion im ursprünglichen Umfang. Die Legitimation hierfür wäre die Gesamtsystemerhaltung nach höherer Rationalität, entgegen der Verkürzung auf die Partialrationalität des Subsystems.

Im Übertrag wäre dies ein Beharren auf dem öffentlichen Bildungsauftrag im weiten Sinne. Ein Weg wäre das politische Festhalten an Bildungsmoratorien, die aus sozialpolitischer Ratio marktentzogene Bereiche im Rahmen der Ausbildung legitimieren. Ausbildungsabgaben ließen sich in diese Richtung deuten.

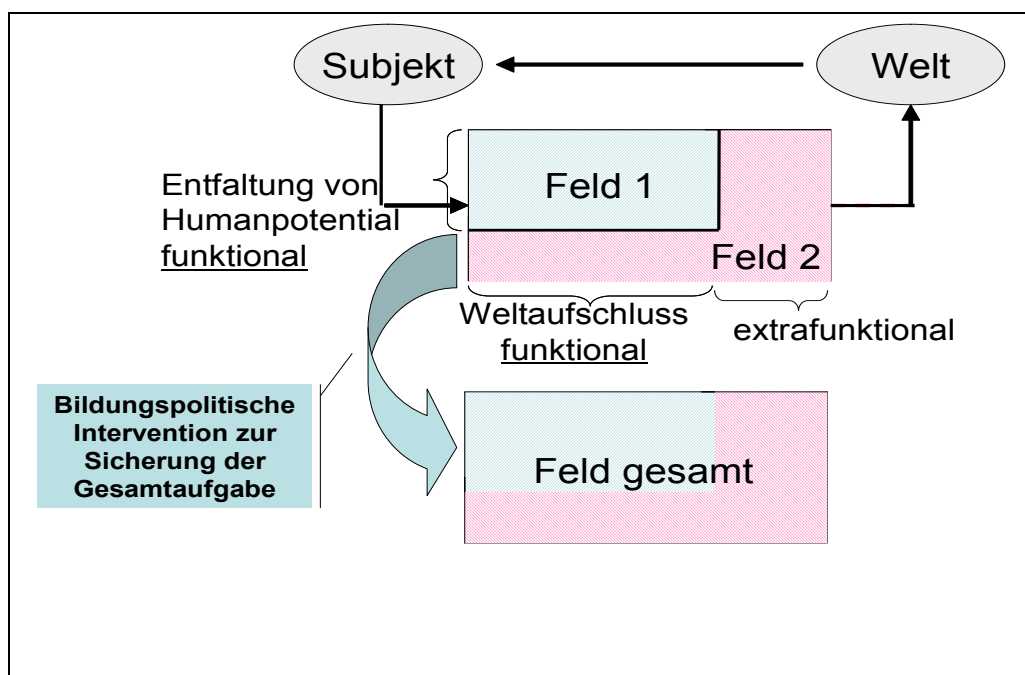


Abbildung 3 Fall 1: Bildungspolitische Intervention zur Sicherung der Gesamtaufgabe

2. Das Gesamtsystem genügt der höheren Rationalität, indem es die freigesetzte Reproduktionsfunktion durch ein anderes Subsystem organisiert.

Im Übertrag wäre dies die Einrichtung einer neuen Ausbildungs-, Sozialisations- und Individuationsinstanz, der die freigesetzte Aufgabe explizit zugeschrieben wird. Zum Teil ließen sich bildungspolitische Phänomene wie das Berufsgrundbildungsjahr aus dieser Perspektive betrachten.

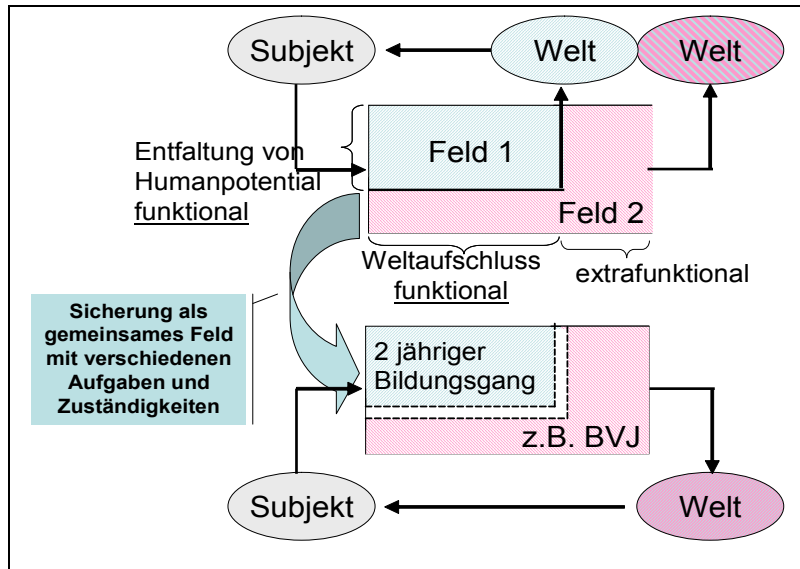


Abbildung 4 Fall 2: Sicherung als gemeinsames Feld mit verschiedenen Aufgaben und Zuständigkeiten

3. Die freigesetzte Reproduktionsfunktion ist für das Überleben des Gesamtsystems nicht mehr fortbestandsnotwendig und fällt weg.
Dies ließe sich beispielsweise an der inhaltlichen Neufassung und Anpassung von Lehrplänen und Ausbildungsordnungen durch Umgewichtungen nachzeichnen, wenn diese aus gesamtgesellschaftlichem Interesse und

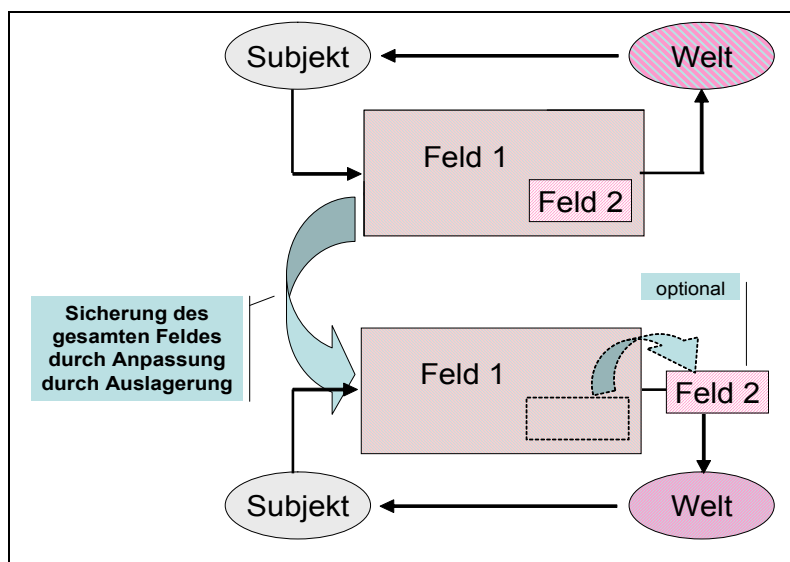


Abbildung 5 Fall 3: Sicherung des gesamten Feldes durch Anpassung durch Auslagerung

Anspruch heraus im Schwerpunkt auf bestimmte Elemente ausgerichtet werden und sich andere Elemente dadurch in ihrer Relevanz erübrigen.

4. Die Partialrationalität des Subsystems wird zur Gesamtrationalität. Dies wäre eine grundlegende Umdeutung und Neuinterpretation des Bestehenden – ein kompletter Systemumbruch.

Im Übertrag wäre dies die Neudefinition der Subjektbildung, Persönlichkeitsentwicklung und Selbstorganisationsfähigkeit als Schlüsselqualifikation. Anders als in Fall 3 würde diese nicht einfach als nicht mehr fortbestands- und programmrelevant wegfallen, sondern sie würde als vormals umfassendes Bildungsziel nun zur Fachkompetenz werden, die ihre Legitimation über Effizienzkriterien der ehemaligen Partial- und jetzt neuen Gesamtrationalität erfährt.

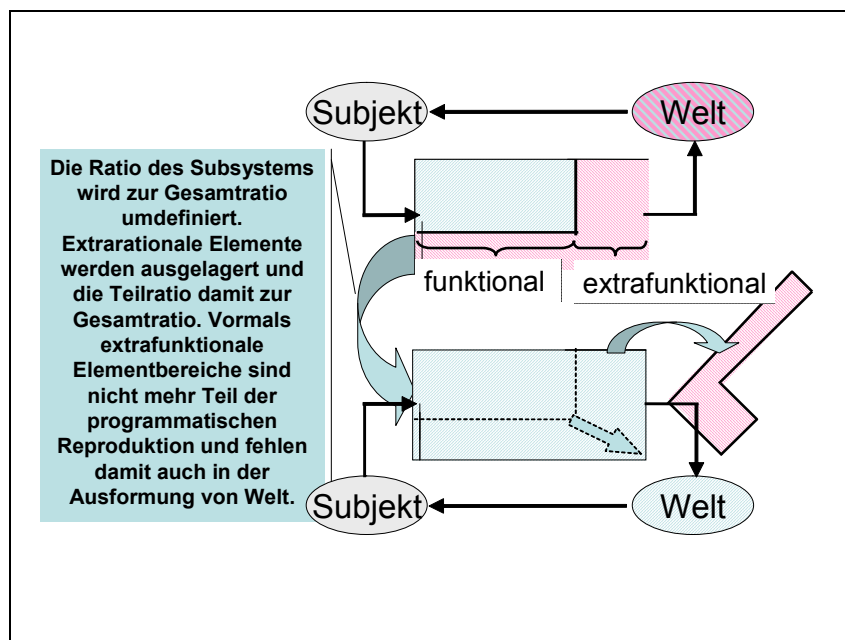


Abbildung 6 Fall 4: Die Ratio des Subsystems wird zur Gesamtratio umdefiniert.

Ziel meiner Diskussion ist es zu überprüfen, ob das Subsystem Wirtschaft im Bereich der Breitenqualifizierung (vgl. Greinert 2007, Bd. 5 GAFB) nach ökonomischer Partialrationalität ein Reproduktionsinstrument befördert, das mit „Zurichtung“ bezeichnet werden kann, damit lediglich der Partialratio des Subsystems genügt – und dabei den Anspruch erhebt, als Gesamtratio anerkannt zu werden (Fall 4). Das Gesamtsystem – und bei Ausbildungsfragen geht es eben um die Reproduktion dessen – ist auf mehr angewiesen. Es geht genau um die Verantwortung für die Differenz von Bildung und Zurichtung. Aus dieser Perspektive genügt die ökonomische Partialrationalität nicht als alleiniges Gestal-

tungsparadigma, Ausbildung muss entsprechend mehrerer Perspektiven gestaltet werden.¹⁰

Den Gedanken der Reproduktion des Gesamtsystems (und darum geht es bei curricularer Gestaltung der Berufsausbildung) fortführend, entsteht auf der Ebene des als Zurichtung verstandenen Prozesses nun ein Dilemma: Die Unternehmen fordern Kompetenzen und Fähigkeiten ein und/oder greifen auf sie zurück, ohne deren programmatische Ausbildung und Förderung nach mikro-ökonomischer Rationalität in ihrem auf Zurichtung zielenden Curriculum selber vorzusehen. Das Dilemma entsteht nun durch die Koppelung dieser Ansprüche mit Auszubildenden, die im Rahmen ihrer Persönlichkeitsentwicklung die dafür notwendige Entwicklungsstufe (Ausbildungsreife usw.) noch nicht oder noch nicht ganz erlangt haben.¹¹

Gerade vor diesem Hintergrund überrascht die Popularität des Konzepts SoL. Mag das unternehmerische Interesse auf instrumenteller Verfahrensebene nach ökonomischer Partialratio ergebnisorientiert auch lediglich darin bestehen, die Produktionsbedingungen über den Ausbildungsbereich hinsichtlich personaler Kompetenz sicherzustellen, so implementiert das Verfahren auf programmatischer und individueller Ebene gleichzeitig eine hochkomplexe Aufgabe und Verantwortung:

Wenn die Selbstorganisation des Lernens als Konzept ernst genommen wird, übernehmen die Berufsausbildungsinstanzen im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, ob gewollt oder nicht, geradezu kompensatorischen Anspruch. Sie übernehmen Individuations- und Sozialisationsaufgaben, die traditionell von Instanzen wie Familie, peergroup usw. vorgelagert oder parallel übernommen wurden. Erst über diesen implikativen und nicht hintergehbaren Zusammenhang wird die Brisanz des Konzeptes einerseits und ihr Potential andererseits deutlich. Wie Boenicke gehe auch ich davon aus, „dass solche Programme *nicht am besten, sondern am schlechtesten Fall* gemessen werden müssen, und

¹⁰ Vgl. dazu Huisinga 2005b und 2005c.

¹¹ Hier wird deutlich: Nicht für alle in Frage kommenden Auszubildenden besteht dieses Dilemma. Es mag einen Anteil in der Kohorte der nachwachsenden Generation geben, für die es so nicht besteht, da die entsprechenden skills anderenorts bereits ausgebildet wurden. – Für alle Übrigen stellt sich allerdings die Kernfrage qualifikatorischer Überlegungen: Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe oder gesellschaftliche Exklusion.

denke, dass sich nach gut 200 Jahren Aufklärungstradition diese Auffassung begründen lässt.“ (Boenicke 2000: S. 20)

Die konzeptionelle Unschärfe beschränkt sich dabei nicht nur auf den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, auch Erkenntnisse der empirischen Schulforschung werfen in diesem Zusammenhang eher Fragen auf, als dass sie sie für Ausbildungs- und Betriebsgefüge beantworten würden. Hier begegnen uns Konzepte der Selbstorganisation z.B. als Varianten des „offenen Unterrichts“. Brügelmann führt hierzu zusammenfassend aus: „In der Tendenz wird (übrigens auch von vielen LehrerInnen) argumentiert, dass leistungsschwache und sozial unterprivilegierte SchülerInnen ‚mehr Struktur‘ (als im offenen Unterricht) brauchen, leistungsstarke Kinder, vor allem aus der Mittelschicht, dagegen von dem gewährten Freiraum besonders profitieren.“ (Brügelmann 1998: S. 27) Die Brisanz, die derart bewertete Verfahren im Zusammenhang mit Breitenqualifizierung und gesellschaftlicher Statusdistribution gewinnen, dürfte offensichtlich sein.

Genauso ungeklärt wie das programmatische Reproduktionspotential scheint aber auch der Bezug des Verfahrens zu inhaltlichen Kategorien der Ausbildung zu sein, verliert nominelles und inhaltliches Wissen im Rahmen der Selbstorganisation als Kompetenzentwicklung zwar nicht seine Bedeutung im Ausbildungszusammenhang, allerdings seine spezifische Autorität und Verbindlichkeit.(vgl. Boenicke 2000: S. 18)

Wie problematisch aber die Entwicklung einer solchen Selbstorganisationskompetenz einerseits, wie voraussetzungsreich also andererseits das Konzept des SoL ist – und wie problembehaftet sich dies im Zusammenhang mit Erfolgsprinzip und unmittelbaren Effizienzkriterien ökonomischer Partialratio darstellt, wird deutlich, wenn wir uns das von Weinert (1996) skizzierte „veränderte Fähigkeitsprofil“ der Lernenden – im Übertrag also der Auszubildenden – in Prozessen des Selbstorganisierten Lernens vergegenwärtigen:

„Ein anfängliches inhaltliches Interesse muss zielgerecht umgesetzt werden können, es muss in strukturiertes Handeln münden und dabei gegen konkurrierende Verhaltensimpulse abgeschirmt werden. Motivationen und Fähigkeiten dürfen sich nicht lediglich darauf beschränken, neues Wissen aufzunehmen, sondern müssen sich auf die aktive Gestaltung des Lernprozesses erstrecken: Die selbstgesteckten Ziele müssen realistisch sein, Rückmeldungen müssen gesucht und produktiv verarbeitet werden, Erfolge wie Misserfolge müssen gleichermaßen zu Interpretationen führen, die sowohl realistisch als auch dem eigenen Selbstkonzept förderlich sind. Unabdingbar muss mithin zum

sachbezogenen Lernen und zum Aufbau von Verfahrenskompetenzen die Fähigkeit zu Introspektion und Metareflexion treten.“ (a.a.O.: S. 22)

Schon anhand dieses Zitats dürfte deutlich geworden sein, wie feingefügt Ausbildungsprogramme sein müssen, wenn sie das thematisierte Konzept zugrundelegen, wie abhängig das Gelingen der Kompetenzentwicklung von aufwändiger individueller Anpassung und Ausbildungsprogrammgestaltung ist – wenn nicht (kollektiv) unerwünschte Selektionswirkungen erzielt werden sollen oder billigend in Kauf genommen werden. Seine prekäre Brisanz erfährt diese Selektion aber grundlegend darüber, dass es sich um eine Form der Selektion handelt,

„(...) die nun nicht mehr auf einer Stufenfolge von Qualifikationen basiert, sondern in einem viel umfänglicheren Sinne als zuvor als unfähig abstempelt. Während früher der schulische Misserfolg des Einzelnen für ihn auch als eine Abgrenzung gegen Leistungsforderungen interpretierbar war, die er oder sie sich nicht zu eigen gemacht hatte, steht der Einzelne nun, weil eher als ganze Person auf dem Prüfstand, da es nun um sehr persönliche Qualitäten geht und ein Scheitern nicht einfach ‚nur‘ auf nicht erbrachten Lernleistungen beruht. (...) Es (Das Programm, U.H.) entlässt diejenigen, die im Unterricht mit der Aufgabe der Selbststeuerung in fremdem Auftrag nicht zurecht gekommen sind, in die Gesellschaft mit der Einsicht in den höchst privaten, ja intimen Ursprung eigenen Scheiterns, eine Zuschreibung, die eigentlich nur ertragen werden kann, indem sie aggressiv abgewehrt wird.“ (Boenicke 2000: S. 20)

Durch Verkürzung der Schul- und Ausbildungszeiten erfährt dieses Dilemma eine programmatische Verschärfung.

Die Konsequenz müsste sein: Unternehmen, deren Anspruch an Ausbildung – nach (mikro)ökonomischer Partialrationalität u. U. legitim – in funktionaler Zurichtung besteht, müssten auf Forderung und Förderung der SoL verzichten. Unternehmen, die Ausbildung als Persönlichkeitsentwicklung organisieren und damit einer gesamtgesellschaftlichen Reproduktionsverantwortung im Sinne des Stakeholder-Value, Corporate Social Responsibility¹² und der nachhaltigen Subjektorientierung gerecht werden, müssten ihre Ausbildungsorganisation in diesem Sinne bildungstheoretisch anlegen und vermittels exemplarischer Gestaltung, d.h. über eine Neujustierung von Allgemein- und Spezialwissen, einem nachhaltigen Begriff der Subjektorientierung gerecht werden. Dies geht weit über die ökonomische Partialrationalitäten allein – auch auf der Makro-Ebene der Volkswirtschaft – hinaus.

¹² Z.B. Homann, Karl: Gesellschaftliche Verantwortung der Unternehmen. Philosophische, gesellschaftstheoretische und ökonomische Überlegungen. Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik. Diskussionspapier Nr. 04-6.

Die gravierenden Folgen einer solcherart (um)gestalteten Ausbildung werden noch einmal deutlicher, wenn wir die Konsequenzen für den Stellenwert der Ausbildung nach einem negativen Verlaufsfall (s.o.) auch an einem positiven Verlauf spiegeln: Bei subjektorientierter, persönlichkeitsentwickelnder und damit bildender Programmgestaltung und Umsetzung gewinnt die SoL so etwas wie einen Kompetenzstatus (zum Kompetenzbegriff siehe unten). Die Selbstorganisationsfähigkeit wird dann allerdings in weitem Umfang als gesellschaftliches Bildungsideal verstanden und nicht verkürzt auf Schlüsselqualifikationen, Fachkompetenzen o.ä. Als Ausbildungsziel entkoppelt sie dann allerdings bei Erreichen desselben das Ausbildungsergebnis von dem tatsächlichen Ausbildungsberuf und seiner einzelbetrieblichen Ausgestaltung. Die Personalbindung der Ausgebildeten an ihre Ausbildungsbetriebe besteht in der Folge tatsächlich über Loyalitätsstrukturen und Anreizverfahren – nicht aber über Abhängigkeiten.¹³ Wolfgang Wittwer deutet diese Lesart z.B. als Teil der von ihm so genannten „Veränderungskompetenzen“ (Wittwer 2003: S. 75). Damit seien die Fähigkeiten gemeint, mit denen auf unterschiedliche und wechselnde Anforderungen eingegangen und in Alltagssituationen verarbeitet werden könnten. (vgl. Wittwer 2001: S. 243 ff.)

„Durch das Wissen um die eigene Stärke und deren Erleben in unterschiedlichen (Berufs-)Lebenssituationen wird die Kompetenz zum Leitmotiv und damit zum Motor der beruflichen Entwicklung. Sie sichert damit zugleich auch die Kontinuität im Erwerbsleben. Fachqualifikationen veralten, manche von ihnen sogar sehr schnell. Seine Kernkompetenzen dagegen behält das Individuum ein Leben lang. Mit dieser Neuorientierung tritt zugleich ein Perspektivwechsel ein. Der Erwerbsfähige erlebt nämlich die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mehr als Resultat der Anforderungen eines ganz bestimmten Berufes, sondern als persönliche Kompetenz, die er berufsübergreifend bzw. berufsunabhängig einsetzen kann. (...) Kompetenz beinhaltet somit ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit. In der Besinnung auf die eigenen Stärken und deren reflexive Anwendung in gesellschaftlichen Situationen liegt die Chance, Versuche von Dritten, die individuellen Kompetenzen zu instrumentalisieren, abwehren zu können.“ (Wittwer 2003: S. 74 f)

Hier wird deutlich, dass Bildung – wie etwa Aufklärung – eben nicht teilbar ist. Selbstorganisationsfähigkeit als Kompetenz und damit als Element der Persönlichkeitsentwicklung kann nicht lediglich als Fachkompetenz in der Vorstellung von dieser als einem isolierbaren Teil der Persönlichkeit ausgebildet werden, sondern ist implikativ an die gesamte Persönlichkeit als Subjekt rückgebunden.

¹³ In der Konsequenz wäre zu prüfen, ob die Zielkategorien damit nicht eher einem Organisations- und Beschäftigungsmodell nahe kommen, wie Mikio Eswein es für „Beruflichkeit in Japan“ schildert, vgl. dazu den Beitrag „Beruflichkeit in Japan“ in: Arnold (2003): 190 bis 203.

Ein Beispiel – wiederum von Wittwer – mag diesen Zusammenhang als positiv gesetzten Anspruch verdeutlichen:

„Die Qualifikation, Kundengespräche zu führen und Kunden zu beraten, wird bisher berufsförmig organisiert vermittelt, d.h. als Bestandteil der Ausbildung und Tätigkeit einer Einzelhandelskauffrau / eines Einzelhandelskaufmanns, einer Bankkauffrau / eines Bankkaufmanns etc. Das hat zur Konsequenz, dass sie im Bewusstsein der Erwerbsfähigen (nur) mit dem jeweiligen Beruf identifiziert wird. Wichtig wäre dagegen, dass diese Kompetenz als eine ganz persönliche Fähigkeit, als Kernkompetenz erlebt wird, die man in den unterschiedlichen Berufsfeldern und Funktionen (Verkauf, Vertrieb, Animation, Therapie, als Projektmitarbeiter/in und Führungskraft) wie auch im Privatbereich als Vater bzw. Mutter oder als Vorstand eines Vereins anwenden kann. Das Wissen um die Überberuflichkeit dieser Kompetenz und die entsprechenden Erfahrungen, die man bei der Entwicklung bzw. Anwendung der Kommunikationsfähigkeit gemacht hat ermöglichen es dann, diese Fähigkeiten als Teil der Biographie zu betrachten und sie in diese zu integrieren. Bei einem Wechsel der Aufgaben bzw. Funktionen [aber auch des Betriebs usw., U.H.] geht diese dann nicht verloren.“ (Wittwer, a.a.O.)

Um diesem Bereich weiter nachzuspüren, kann der damit angerissene Komplex des Zielniveaus und der curricularen Codierung mit Ute Clement negativ als fehlende Komponente innerhalb der so genannten National Vocational Qualifications (NVQ) in Großbritannien gespiegelt werden. Diese modularisierten, teilzeitschulischen Varianten der „traditionellen Lehre“ in England „bilden die zentrale Einheit des Qualifizierungssystems und spezifizieren bestimmten [sic!] Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes“ (Clement 2003: S. 141).

„Ein curricular-inhaltliches Problem sehen inzwischen auch Autoren aus Großbritannien in der mangelnden inneren Kohärenz der NVQ. Zwar ist vorgesehen, die Kompetenzprofile sollten sich an ‚occupations‘ und nicht am ‚job‘ orientieren, d.h. auf ‚whole work roles‘ und nicht auf ‚specific skills and tasks‘ abzielen (vgl. Deißinger 1996, S. 197). Doch inzwischen wird immer deutlicher, dass den Standards der innere Zusammenhang, der ‚glue‘, der sie zu mehr werden lassen[sic!] als ‚just the sum of its unit bricks‘ (Gunning 1999), im Grund fehlt. Die Fähigkeit, breite Kenntnisse und Fähigkeiten so zu kombinieren, dass sie auch in anderen Situationen außerhalb der gewohnten Routine einsetzbar sind, wird von verschiedenen Autoren heute als ein solcher ‚glue‘ empfunden (vgl. Gunning 1999) – und so nähert sich das Konzept langsam wieder nicht-modularisierten, umfassenden Ausbildungsmodellen an.“ (Clement 2003: S. 143 f)

Die programmatische Verantwortung dafür, diesen „glue“ als Teil der Persönlichkeitsentwicklung ausbilden zu wollen, ist eine hohe Verpflichtung – zu der sich Berufsausbildung auch als gesellschaftliche Instanz in ihrer Geschichte so deutlich nie bekannt hat.

Aus dieser Perspektive und in dieser Klarheit erscheint mir die verantwortlich gestaltende Befähigung zur Selbstorganisation(sfähigkeit) als bildungstheoretisch ernst genommener Programmbestandteil und als Programmziel für betrieblich umgesetzte Berufsausbildung in ihrer Motivation daher genauso gesellschaftlich wünschenswert wie (unternehmens)politisch überraschend und

erklärungsbedürftig. – Oder aber, und dies führt zur Ausgangsfragestellung zurück, die Debatte wird in grundlegenden Zusammenhängen unterkomplex und als Scheindebatte mit tatsächlich anderen Zielen geführt.

Mit Sicht von Berufsausbildung als gesellschaftliche Reproduktionsinstanz gehe ich über die dualistische Kategorisierung von kollektivem Interesse und kollektiver Moral versus Eigeninteresse der Unternehmen hinaus. An dem von mir verwendeten Arbeitsbegriff wird sich zeigen, dass sich der Siegener bildungstheoretische Ansatz, wie z.B. auch Employability-Konzepte nach Fugate¹⁴ u.a., dadurch auszeichnet, dass er dem öffentlichen Bildungsauftrag/-anspruch die ökonomische Rationalität unternehmerischer Planung nicht entgegensetzt, sondern mit Hilfe seines Begriffs von Arbeit als a) Erwerbsarbeit, b) öffentlicher Arbeit und c) privater Reproduktionsarbeit von Implikationen und gegenseitiger, profitabler und nachhaltiger Durchdringung ausgeht. Mit Hilfe dieser Perspektive erscheint der für Unternehmen vermeintlich abschreckende Mehraufwand subjektorientierter Ausbildung nicht nur kollektiv optimal und profitabel – er genügt individuellen unternehmerischen Shareholder-Ansprüchen ebenso, kann doch ausgeführt werden, dass Unternehmen, bzw. deren Managements, nicht nur direkter Gewinnmaximierung verpflichtet sind, sondern ebenfalls langfristige Bedingungen der Gewinnerzielung berücksichtigen müssen – dazu gehört grundlegend eine stabile soziale Ordnung der Gesellschaft.¹⁵

Zur Aufarbeitung der einzelnen Punkte erscheint es plausibel, den Motor der Entwicklung mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Herangehensweise zu suchen, handelt es sich bei Fragen der Bildung und Ausbildung in weiterem Rahmen doch immer um Fragen der gesellschaftlichen Reproduktion.

1.5 Aufbau der Arbeit

Mit der vorliegenden Arbeit problematisiere ich den ausbildungspraktischen Megatrend Selbstorganisiertes Lernen für die Berufsausbildung als bildungstheoretisches Missverständnis. Das Missverständnis zeige ich im Rahmen von

¹⁴ Z.B. Fugate, Kinicki, Ashfort: Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. In: Journal of Vocational Behaviour 65 (2004): S. 14-38.

¹⁵ Vgl. dazu z.B. Rifkin (1995) oder Homann (2004): S. 6ff.

Freisetzung und Vergesellschaftung auf programmatischer, performativer Ebene und in seinen individuellen Konsequenzen.

Am Charakter des Megatrends anknüpfend, arbeite ich zunächst die gesamtgesellschaftlichen Implikationen, Konsequenzen und Ursprünge des Modethemas Selbstorganisation in generellen Arbeitszusammenhängen aus, indem ich den neuen Stellenwert des *Selbst* im Kontext der Arbeitsorganisation darstelle (Kapitel 2). Hierzu skizziere ich den generellen Diskurszusammenhang mitsamt seiner zentralen Überlegung des vermittelten Zusammenhangs von gesellschaftlicher Entwicklung und individueller Identitätsbildung, indem ich ihn auf handlungsleitende Prinzipien rückbeziehe und diese als Fundamentalnormen herausarbeite (Kapitel 3). Anschließend überprüfe ich meine Thesen mit Hilfe des erkenntnistheoretischen Modells der Curricularen Codierungsziele (Kapitel 4) an einem Gegenstand der Ausbildungsgestaltung und -planung exemplarisch (Kapitel 5). Dabei verorte und beschreibe ich zum einen Diskurslücken, indem ich vernachlässigte Implikationen aufzeige, biete zum anderen aber erste explorative Ansätze um ebendiese Lücken zu schließen. Diese Zusammenhänge diskutiere ich in einem abschließenden Fazit (Kapitel 6), um in dem darauf folgenden Ausblick den paradigmatischen Bedeutungswandel aufzuzeigen, den Berufsausbildung als Instrument der Breitenqualifizierung im Rahmen der skizzierten Entwicklung erfährt.

Methodisch handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine qualitative Sekundäranalyse. Ich greife auf vorhandenes Datenmaterial im Sinne der Rezeptionsforschung und Diskursanalyse zurück. Diese Beziehungen werde ich deskriptiv aus. Methodisches Ziel ist dabei allerdings die anschließende multivariate Analyse, mit welcher die Daten interpretiert und die Hypothesen überprüft werden sollen. Grundlegend hierfür ist der unterstellte Zusammenhang von programmatischem Anspruch an und performativer Umsetzung von Berufsausbildung aus je gesamtgesellschaftlicher, unternehmensseitiger und individueller Perspektive der Auszubildenden als Subjekte im Prozess der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion.

Ziel der Arbeit ist es damit, den Charakter der Selbstorganisation (des Lernens) als Deutungsmuster herauszuarbeiten, als dessen normativer Kern der Zwang zum Selbst den Stellenwert des kategorischen Imperativs der Nachmoderne

gewinnt. Ich richte mein Augenmerk auf die dem zu Grunde liegenden und damit verbundenen Implikationen, auf Antinomien und Insuffizienzen, auf Kräfte also, die über dieses Muster gebunden oder freigesetzt werden – dabei im Fachdiskurs aber zu kurz kommen. Gerade diese Beschreibung des normativen Programmanspruchs zielt dabei eher auf eine Skizze der gesellschaftlichen Bezüge im Rahmen von Freisetzung und Vergesellschaftung als auf eine exakte Kartierung individuellen Verhaltens. Indem in der vorliegenden Arbeit damit zwar Lücken im Fachdiskurs aufgezeigt werden, diese dem Anspruch und Ziel nach aber nicht geschlossen werden müssen, entgeht sie der Gefahr, die scheinbaren Unausweichlichkeiten des Deutungsmusters Selbstorganisation als axiomatisches Netz zu reproduzieren. Immer wieder nehme ich dazu eigene Verortungen vor, über die sich meine Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand erkennen lassen. Auf diese Weise erscheinen die Einzelperspektiven auf das Phänomen SoL in der Berufsausbildung in ihrer Unvollständigkeit als Gesamtes nicht nur legitim – sondern notwendig. Die Einzelperspektiven gewinnen ihre Relevanz dabei über ihre Exemplarik, die sie immer als im Besonderen allgemein darstellt. Oder mit Ulrich Bröckling: „Die Kohärenz des Ganzen beruht auf der Konvergenz der nachgezeichneten Linien, nicht auf einer Architektur, in der jedes Element einen festen Platz einnimmt.“ (a.a.O.: S. 13) Eine umfassende Gesamtdarstellung als abgeschlossene Genealogie des Begriffs in seinem Kontext müsste scheitern.

1.6 Stand der Forschung

So breit gefächert die begriffliche Bestimmung und Definition der Selbstorganisation des Lernens ist, so breit gefächert stellt sich die Forschungslandschaft gespiegelt an den greifbaren Veröffentlichungen zu dem Thema *Selbstorganisation des Lernens* dar.

Zunächst ist anzumerken, dass - gemäß der verorteten Forschungslücke - im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik keine Arbeiten zu finden sind, die die Selbstorganisation des Lernens a) aus der Perspektive der *gesellschaftlichen Reproduktion als Vergesellschaftungszusammenhang* zum Forschungs- und

Darstellungsgegenstand machen¹⁶ und dabei b) nach der *Angemessenheit* der Methode in Bezug auf c) die mit Hilfe des Konzepts der Selbstorganisation zu erreichenden *Ziele, Zielebenen, Inhalte*, deren *Konsequenzen* und gesellschaftliche Legitimierung fragen.

Rose Boenicke (2000) bestätigt mit ihrem Artikel *Selbstorganisation im Klassenraum? Zu den Begründungen offener Lernformen und ihrer Konzepte* den in der Einleitung formulierten Eindruck (Kap. 1.1 der vorliegenden Arbeit), dass sich in der gegenwärtigen Didaktik und der Unterrichtswissenschaft ein unübersichtliches Feld von Begriffen der Selbstorganisation, Selbstregulation, Selbststeuerung, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung findet. (vgl. a.a.O.: S. 13) Diese Begriffe werden zum Teil zu methodischen Konzepten hyperstasiert und sind dabei „ohne klare Abgrenzung gegeneinander fakultativ in Gebrauch und dienen zur Begründung von Unterrichtskonzepten, die sich ebenso unklar unter dem Titel ‚Offener Unterricht‘ versammeln.“ (ebd.) Diese Konzepte wiederum beziehen beispielsweise Aspekte „aus Freinet-, Montessori- und Petersen-Schulen ein, deren Verständnis von ‚Offenheit‘ (wenn sie sich diesen Begriff denn überhaupt zu eigen machen) aus verschiedenen Traditionen stammt und sich in unterschiedlichen methodischen Praktiken niederschlägt.“ (Brügelmann 1998: S. 15) Eiko Jürgens sieht die zu meist legitimierend verwendeten Verweise noch weiter gefächert und verzeichnet als jeweiligen Autoritätsbezug Freinet, Montessori, Petersen, Kerschensteiner, Gaudig, Reichweins und das Konzept der Arbeitsschule, Ottos Gesamtun-

¹⁶ Ich beziehe mich in meiner Darstellung auf den Diskurs, der sich auf die Berufsbildung in Deutschland bezieht. Dies erscheint vor dem Hintergrund der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit als legitim. Einen handhabbaren Überblick über die international aus unterschiedlichen Perspektiven geführte Debatte um Gestalt, Gehalt und Umsetzung des selbstorganisierten Lernens bietet Gerald A. Straka mit dem von ihm herausgegebenen Band *Conceptions of selfdirected learning. Theoretical and Conceptual Considerations*. Einen kritischen Zugang bietet der als Kontroverse aufgebaute Band von Martin Heinrich und Ulrike Prexel-Krausz (Hg.) (2007): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*. Wien: Lit. Ausgangspunkt für den Band war eine Tagung in Salzburg, während der im Frühjahr 2006 unter dem Titel „Neue Lernformen in Schulentwicklung, Lehrerbildung und Forschung“ zu verschiedenen neuen Lernformen in österreichischen Schulen, deren Weiterentwicklung und daraus resultierende Implikationen für Schulentwicklung und Lehrerbildung gearbeitet wurde. Vor allem die Beiträge von Gerhard Patzner: *Offener Unterricht – ein neoliberales Führungsinstrument* und Michael Serfl: *Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder* bieten einen eigenständig kritischen Zugang. Serfl bezieht sich in seinen Darstellungen mit Verweis auf Basil Bernstein auf pädagogische Codes, behandelt diese aber in gänzlich anderer Weise und Absicht als dies in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit der Fall ist. Auch weichen die verwendeten Begriffe in Anlage und Reichweite voneinander ab.

terricht, die antiautoritäre Erziehung, die sowjetische Tätigkeitstheorie von Leontjew und Galperin, die Gestaltpädagogik und z.B. Rogers Einfluss über die humanistische Psychologie. (vgl. a.a.O.: S. 41) Insgesamt sieht Boenicke darin den Versuch, „Instruktionsprozesse weitgehend durch Formen selbständiger Aneignung von Wissen zu ersetzen.“ (Boenicke 2000: S. 13) – Keineswegs ist im Feld der Erziehungswissenschaft also in der Form klar, was Cordula Artelt, Anke Demmrich und Jürgen Baumert in ihrem Bericht *PISA 2000* unter dem Stichwort *Selbstreguliertes Lernen* mit Verweis auf Simons (1992) formulieren:

„Hinsichtlich der funktionalen Bestimmung selbstregulierten Lernens herrscht in der Forschungsliteratur weitgehend Einigkeit: Lernende, die ihr eigenes Lernen regulieren, sind in der Lage, sich selbständig Lernziele zu setzen, dem Inhalt und Ziel angemessene Techniken und Strategien auszuwählen und sie auch einzusetzen. Ferner halten sie ihre Motivation aufrecht, bewerten die Zielerreichung während und nach Abschluss des Lernprozesses und korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie (Simons, 1992).“ (Artelt, Demmrich, Baumert 2001: S. 271)

In der Folge konzentrieren sich die Ausführungen von Artelt et. al. auf die Konzeption von Testverfahren und die damit erzielten Ergebnisse. Gerade in der Konzentration der Darstellung auf die *funktionale* Bestimmung des Konzepts, auf Testverfahren und Ergebnisse dieser Tests, wird die Forschungslücke und damit die Perspektive der vorliegenden Arbeit in ihrem Blick auf die Vernachlässigung der aus fachwissenschaftlicher sowie kollektiver und individueller Perspektive legitimen Frage nach der Begründung der Methodenwahl in Abhängigkeit von den mit ihr zu erreichenden Zielen einschließlich der Befähigung dazu deutlich.

In der Tat sind in jüngster Zeit im Bereich der gesamten Erziehungswissenschaft über das Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinaus Arbeiten zu verzeichnen, die sich für den Gesamtdiskurs um den Stellenwert und die Aufgabe der (Aus)Bildungsinstanzen im Rahmen gesellschaftlicher Transformationsprozesse als erhellend zeigen. Ein treffender Überblick über aktuelle Wendungen dieses Diskurses, die die Perspektive der vorliegenden Arbeit stützen, lässt sich anhand der Bände von Hanna Kiper und Wolfgang Mischke sowie von Ingrid Kunze und Claudia Solzbacher gewinnen.

Kiper und Mischke erarbeiten unter dem Titel *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule* theoriebezogene Begründungen und referieren didaktische Überlegungen zur

Förderung fächerübergreifender Handlungsfähigkeit. Die besondere Perspektive, mit der sich die Autorinnen von der Betrachtung der lediglich *funktionalen Bestimmung* (s.o.) eines Konzeptes abgrenzen, wird deutlich, wenn sie ausführen, dass Lehrkräfte „nicht nur über fachliche Expertise verfügen, sondern wissen [müssen, U.H.], wie sie einen Beitrag dazu leisten können, dass Prozesse der Identitätsentwicklung im Kontext von Schule und der Erwerb der erforderlichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen als Grundlage umfassender Handlungsfähigkeit gelingen können.“ (a.a.O.: S. 11) Von daher sehen Kiper und Mischke die Notwendigkeit einer Schultheorie, „die die Schule als Ort des fachlichen Lehrens und Lernens und als Sozialisationsinstanz versteht, in der diese Modi der Selbstregulation und die erforderlichen überfachlichen Kompetenzen als Grundlage für die Entwicklung umfassender Handlungsfähigkeit angelegt werden.“ (ebd.) Der Band schließt die Ausführungen dementsprechend mit einem Kapitel zu überfachlichen Kompetenzen und Identitätsbildungsprozessen ab.

Kunze und Solzbacher skizzieren in dem von ihnen herausgegebenen Band *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II* ausgewählte *Instrumente und Verfahren individueller Förderung* und Aspekte der *Schulentwicklung auf dem Weg zur individuellen Förderung*, um abschließend *empirische Befunde zu Auswirkungen auf individuelle Förderung* zu diskutieren und zu Empfehlungen zur Verbesserung individueller Förderung zu kommen. Den diskursiven Stellenwert des Bandes macht für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit dabei aus, dass die Herausgeberinnen die Anlage ihrer Arbeit darauf ausrichten, Konsequenzen aufzuzeigen, die aktuelle bildungspolitische Vorgaben nach sich ziehen müssten, wenn sie bildungstheoretisch ernst genommen werden sollen. Die daraus gewonnenen Empfehlungen verbleiben dabei nicht innerhalb des bestehenden Systems, sondern legen die Veränderung des Systems in zentralen Strukturpunkten nahe. Kunze und Solzbacher beschreiben *individuelle Förderung* zunächst als „eine der bildungspolitischen Antworten auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien [...]. Inzwischen ist sie als zentrale Orientierung in Schulgesetzen und Erlassen einer Reihe von Bundesländern verankert.“ (a.a.O.: S. 9) So wenig es sich aus der Sicht der Herausgeberinnen dabei um eine neue Thematik im Feld der Schule handelt, so ungeklärt

sind aus ihrer Sicht jedoch die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Vorgabe und die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte auf dieses Ziel hin. Zweifelsohne verorten Kunze und Solzbacher aber sich aktuell ergebende, neue Herausforderungen z.B. in Form der

„Rechenschaftspflicht für Lehrerinnen und Lehrer über individuelle Förderung, die sich aus neuen Schulgesetzen und Erlassen ergibt. Ebenso sind Veränderungen in den Rahmenbedingungen erkennbar, z.B. die wachsende Zahl von Ganztagschulen, die Forderung nach besserer Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und /oder einem ungünstigen sozialen Umfeld, der offensivere Umgang mit bisherigen Tabuthemen wie Sitzenbleiben, Schulabbruch, Schulabsentismus etc. Der Fokus liegt jetzt deutlich mehr auf dem konstruktiven Umgang mit Heterogenität als auf der künstlichen Aufrechterhaltung von Homogenität.“ (ebd.)

Die sich hier äußernde Interpretation der Spannung von „Individualisierung und Standardisierung“ (ebd.) als gesellschaftlich (über Bildungspolitik) zu entscheidende Frage nach Heterogenität oder Homogenität als Bildungsziel stellt sich für die Berufsausbildung in Form von einzelbetrieblicher Einsatzmöglichkeit gegenüber dem individuellen wie kollektiven Interesse an genereller Befähigung. Über das erste Kapitel des Bandes lässt sich ein Eindruck darüber gewinnen, wie Lehrkräfte dieser Spannung im Feld gegenüber stehen. In diesem Kapitel werden Ergebnisse einer empirischen *Untersuchung zu Positionen von Lehrerinnen und Lehrern zur individuellen Förderung in der Sekundarstufe I* referiert und interpretiert. Zunächst bearbeitet Kunze die Fragen 1. Was hat die Bildungspolitik im Blick, wenn sie individuelle Förderung fordert? 2. Warum wird die Forderung nach individueller Förderung gerade jetzt erhoben und wie wird sie begründet? 3. Welche Ziele sollen mit individueller Förderung erreicht werden? 4. Was soll unter individueller Förderung verstanden werden? 5. Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse liegen zur Wirksamkeit individueller Förderung und differenzierten Unterrichts vor? 6. Warum ist individuelle Förderung für Lehrerinnen und Lehrer und für die Institution Schule so schwierig? Vor allem die Vorsicht dem Konzept gegenüber, die sich als Blick darauf, „dass ein solches Konzept auch Nachteile haben und an Grenzen stoßen kann“ (a.a.O.: S. 23) und die mit Verweis auf Wischer (2007) ausgesprochene Warnung vor der dementsprechenden Gefahr, in eine *Idealisierungs- oder Polarisierungsfalle* geraten zu können, verweisen in Richtung der Frage nach der Angemessenheit eines Konzeptes unter Berücksichtigung seiner Voraussetzungen und Konsequenzen. Wie notwendig diese Perspektive aber in Bezug auf Aus-

bildungsgestaltung, -inszenierung und Programmausrichtung ist, wird deutlich, wenn Solzbacher ihren Teil des Kapitels zu einer Untersuchung von *Positionen von Lehrerinnen und Lehrern* mit dem Fazit beschließt, dass es den Lehrerinnen und Lehrern in der von ihr durchgeführten Studie nur „sehr zögerlich“ (a.a.O.: S. 41) gelingt, „eine Lernkultur und Lernumgebung zu schaffen, die individuelle Förderung ermöglicht.“ (ebd.) Die Gründe dafür – und dies zeigt eine zusätzlich Dimension des Aspekts der Vergesellschaftung – liegen

„nicht zuletzt in den beteiligten Personen und ihren Positionen zum Thema individuelle Förderung. Welche Zielvorstellungen von den Akteuren mit individueller Förderung verbunden werden und in welchem Begründungskontext diese stehen (z.B. Unterstützung der Individualität oder Normerreicherung oder Passendmachen für die Gesellschaft, Ausgleich von Benachteiligungen oder Förderung besonderer Begabungen und Neigungen), bestimmt mehr oder weniger bewusst die Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. deren Umsetzung. Die Forderung nach individueller Förderung ist von Intentionen geleitet, die sehr widersprüchlich sein können und unter Umständen nicht die Unterstützung jedes Individuums im Blick haben.“ (ebd.)

Über den Stand der Forschung lässt sich anhand des Themas *Selbstorganisation des Lernens* auf die deutliche Trennung der Bereiche Aus- und Weiterbildung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verweisen. Diese Trennung schlägt sich der Aufstellung des Faches gemäß auch in den Arbeiten und Veröffentlichungen nieder. Tatsächlich werden die Grenzen der Übertragbarkeit der Arbeits- und Forschungsprämissen auf die Perspektive der vorliegenden Arbeit gerade an den Ausgangspunkten der Betrachtung deutlich: die im Feld der Fort- und Weiterbildung avisierten Lernerinnen und Lerner werden per se als hinreichend vorgebildet oder aber mindestens als hinreichend reflexionsfähig, mündig und als prinzipiell bereits zu Selbstorganisation fähig und motiviert angenommen. Daraus ergeben sich in Bezug auf z.B. Anbahnungsprozesse, Lernerautonomie und Strategiewahl völlig andere curriculare Schwerpunkte, z.T. ergeben sich auch auf Grund anderer gesellschaftlicher Zielsetzungen vollkommen andere Problembereiche. Für den Bereich der Weiterbildung bieten folgende Werke einen guten Überblick: Konzertierte Aktion Weiterbildung: *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter*; Stephan Dietrich: *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis*; Anne König: *Selbstgesteuertes Lernen in Kleinbetrieben*. Als Zeitschriftenartikel die Ausgaben 3 und 4 des Jahres 2006 des QUEM-Bulletin. Berufliche Kompetenzentwicklung. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. mit den Titeln

der Nr. 3 *Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen* und Nr. 4: *Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen*.

Die Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) hat sich im Jahre 1987 als „Forum aller bundesweit organisierten Weiterbildungsträger (und wichtiger Weiterbildungsfinanzierer) zur Erörterung gemeinsamer Fragen, Interessen, Probleme und Arbeitsperspektiven“ (Dohmen 1999: S. 11) konstituiert. Mit ihrem Kongressband dokumentiert die KAW die Auseinandersetzung mit dem Thema *Selbstgesteuertes Lernen* als Schwerpunkt über den Verlauf von zwei Jahren. Die bestimmende Diskussionsrichtung ist dabei die einer Umstellung der Weiterbildung auf „ein offeneres, mehr interdisziplinär-ganzheitliches und ein mehr auf praktische Anforderungssituationen und Lebensprobleme der Lernenden in der außerschulischen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt bezogenes Lernen“ (a.a.O.: S. 8). Über die besondere Perspektive, mit der die KAW dem Themenfeld begegnet, stellt sich die *Selbststeuerung* des Lernens als eine Mischform des *autonomen* Lernens und des *organisierten* Lernens innerhalb fester Programme, z.B. curricularer Regelung dar. Diese Interpretation ist der Tatsache geschuldet, dass die KAW ein Forum für Bildungseinrichtungen ist, deren ökonomisches Interesse auch darin besteht, dass es

„bei der Förderung eines stärker von den Lernenden selbst gesteuerten Lernens nicht um eine Alternative zum organisierten Lernen in unseren [i.e. die KAW, U.H.] Weiterbildungsinstitutionen gehen kann, sondern einerseits um eine Veränderung unserer Lernveranstaltungen in Richtung auf mehr Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Eigenverantwortung der erwachsenen Lernerinnen und Lerner, andererseits um eine Erweiterung unseres Arbeitsfeldes durch eine stärkere Beachtung und Förderung des von allen Menschen bereits recht und schlecht praktizierten informellen Lernens in ihrer täglichen Lebens-, Arbeits- und Medienwelt – eines oft unbewußten Selbstlernens, das es zu einem bewußter von den Lernenden selbst gesteuerten lernen weiterzuentwickeln gilt.“ (Dohmen 1999: S. 14)

Der Unterschied in der Herangehensweise an Aufgabe und Klientel bestimmt sich in Abgrenzung zu den Überlegungen der vorliegenden Arbeit schon darüber, dass die KAW einen Hintergrund des „allgemeinen zeitgeschichtlichen Bewußtseinswandels“ (a.a.O.: S. 7) in der Konsequenz als zwingend auf ein „selbstbestimmteres Lernen mündiger Bürger und Bürgerinnen“ (ebd.) bezieht. Dieses Apriori ist auch im Feld der Weiterbildung keineswegs unumstritten, der Band dokumentiert dazu eingangs unterschiedliche Positionen. Inhaltlich liegt der Schwerpunkt allerdings auf Fragen der methodischen Umsetzung in der

Weiterbildungspraxis und erschließt sich über die inhaltlichen Sequenzen zu *exemplarischen Ansätzen in der Umsetzung selbstgesteuerten Lernens* und *ausgewählten Aspekten*, die die Arbeit einzelner Gruppen dokumentieren: 1. Selbstgesteuertes Lernen als Herausforderung an die Weiterbildungsinstitutionen; 2. Veränderungen des Lernumfeldes für das selbstgesteuerte Lernen; 3. Selbstgesteuertes Lernen und moderne Informations- und Kommunikationsmedien; 4. Veränderungen der Funktion und Rolle von Lehrenden.

Stephan Dietrich dokumentiert mit dem von ihm herausgegebenen Band das Projekt *Selbstgesteuertes Lernen – Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung (SeGeL)* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Das Projekt steht in seiner Entwicklung und Durchführung in derselben Diskursgeschichte, die sich in dem Band der KAW ausdrückt: Einerseits wird die Selbststeuerung des Lernens als dem historischen Kontext angemessen empfunden, andererseits stellt sich gerade im Vollzug des Paradigmenwechsels, der sich im Feld der Weiterbildung von der Teilnehmerorientierung zur Selbststeuerung darstellt, die Frage nach der weiteren Notwendigkeit der institutionell organisierten Weiterbildung. Der mit dem Paradigma der Selbststeuerung verbundene „weitergehende Autonomieanspruch“ (Dietrich 2001: S. 7) der Lernenden führt zu der Einschätzung im Feld, dass derjenige, der für das Prinzip Selbststeuerung eintrat, nicht selten verdächtigt wird, die Weiterbildungsorganisationen selbst prinzipiell in Frage zu stellen. (vgl. ebd.) Das Projekt SeGeL stellt in diesem Zusammenhang den Versuch dar, zunächst danach zu fragen, wie groß der Grad der Selbstbestimmung der Lerner ist. Dabei soll der Blick auf inhaltliche, konzeptionelle, didaktische und methodische Adaptionmöglichkeiten nicht durch Best-Practice-Modelle verstellt werden, Ziel ist vielmehr die Weiterentwicklung der Weiterbildungspraxis hinsichtlich des Prinzips Selbststeuerung. (vgl. a.a.O.: S. 11) Der Band bietet einen breiten Zugang in das darüber entstehende Feld: Teil 1 dokumentiert die allgemeinen Ergebnisse des Projekts. Teil 2 lenkt den Blick auf die Institutionen der Erwachsenenbildung als Ganze. Teil 3 widmet sich den Lehrenden und der sich für sie verändernden Rolle. Teil 4 bezieht sich auf die Lernenden. Teil 5 beleuchtet das Feld der neuen Medien und Teil 6 widmet sich der Erfassung und Überprüfung der Lernerfolge.

Anne König untersucht in ihrem Band *Selbstgesteuertes Lernen in Kleinbetrieben*, „wie der Anspruch des lebenslangen Lernens von Facharbeitern und Facharbeiterinnen in Kleinbetrieben umgesetzt wird.“ (König 1999: S. 15) Ihr Ziel ist es, mit ihrer Arbeit Anhaltspunkte dafür zu ermitteln, „welche Bedingungen auf Seiten des Betriebes arbeits- und berufsbezogenes Lernen fördern, ohne daß professionelle Berufspädagogen Einfluß nehmen.“ (ebd.) Ihr Hauptaugenmerk legt König auf *selbstinitiierte* und *selbstgesteuerte Lernaktivitäten* und bestätigt damit die Konzeption des Konstrukts *Selbststeuerung des Lernens* als Reaktion (mündiger) erwachsener Arbeitnehmer auf die „Wahrnehmung der Umfeldveränderungen im Beruf und in der Branche“ (a.a.O.: S. 276). König bezieht sich in ihren Darstellungen auf das Spannungsfeld zwischen formeller und informeller betrieblich organisierter Weiterbildung und erklärt die Motivation für selbstgesteuertes Lernen hier aufgrund ihrer Studien „weniger mit von den Beschäftigten antizipierten Anforderungen im Betrieb selbst“ (ebd.). Damit unterscheiden sich die Lernenden in der Betrachtung Königs grundlegend von den für die Erstausbildung anzunehmenden Lernenden. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit bezieht sich König in ihren Darstellungen stellvertretend für die Perspektive der Arbeitsorganisation auf das Feld der beruflichen Fort- und Weiterbildung auf *Anpassungsqualifizierung* einerseits und *Aufstiegsqualifizierung* andererseits. Mit beiden Qualifizierungstypen verbindet sich allerdings die Motivation der Systemteilnahme aus dem System der Erwerbstätigkeit selber heraus. Hier ist *ein* grundlegender Unterschied zum Bereich der Erstausbildung festzumachen: Ausbildung hat in dieser Logik die Systemteilhabe erst zum *Ziel*. Ausbildung selber ermöglicht erst dazu die Systemlogik, die König zur Selbstmotivation allerdings konstitutiv notwendig erscheint, als solche zu erfassen um auf dieser Grundlage strategische Fort- und Weiterbildungsentscheidungen zu treffen und treffen zu können. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich erst das Wissen um die Notwendigkeit der individuellen Reaktion auf kollektive Anforderungen. Aus diesem Grund und darüber hinaus aus der Tatsache, dass die Qualifizierung nur ein *Teilaspekt* der Aufgabe von Berufsausbildung im Rahmen der gesellschaftlichen Reproduktion ist (vgl. Kapitel 2), erscheint die Unterscheidung des Fort- und Weiterbildungsdiskurses dieser Art und in der

Konsequenz die Behandlung des Themas Selbstorganisation von dem Diskurs der Ausbildung als hochlegitim und angemessen.

Aus allgemeinerer Perspektive beschäftigt sich Trainings-, Ratgeber- und Handbuchliteratur mit dem Thema Selbstorganisation des Lernens, die gerade in der Absicht lediglich Anleitung zur Umsetzung sein zu wollen, an dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit vorbeigeht und daher nicht referiert wird. Exemplarisch kann hier auf den Band von Peter Faulstich, Dieter Gnahn, Sabine Seidel und Mechthild Bayer (Hrsg.)(2002) mit dem Titel *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung* verwiesen werden.

Im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es unterschiedlich stark vertretene Umgangsweisen mit dem Forschungsgegenstand der Selbstorganisation des Lernens¹⁷:

A) Sie wird als *funktionales Instrument* und als Methode der *Ausbildungsgestaltung* gesehen. Hier werden die Betrachtungsschwerpunkte zum Teil nur auf die betriebliche Umsetzung, z.T. aber auch auf beide Elemente des dualen Systems gelegt.

Exemplarisch für die Betrachtung der betrieblichen Umsetzung und der Untersuchung des funktionalen Potentials des Konzepts dafür kann hier – für etliche Fachbücher, Dissertationen, Abschlussarbeiten und Fachartikel – die Arbeit von Martina Noß mit dem Titel *Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz* angeführt werden. Die Autorin bezieht darin den *technisch-organisatorischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel* einschließlich der ihm eigenen Komplexität und Dynamik auf die Konsequenzen, die sich daraus für den Bankensektor ergeben. Nach Noß zeigen sich die Folgen dieses Veränderungsprozesses vorwiegend in Form von sich wandelnden Arbeitssituationen. Diese wiederum seien in ihrer langfristigen Unvorhersehbarkeit kaum curricular zu bannen und führten daher zwangs-

¹⁷ Aus bildungstheoretischer Sicht der Subjektorientierung ist die im Fachwissenschaftsbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik übliche Trennung des kaufmännischen Bereichs von dem des gewerblich-technischen für die Beschreibung des Fachdiskurses in seinen grundlegenden Fragestellungen irrelevant und wird deshalb nicht ausgeführt.

läufig zu der aus unternehmensorganisatorischer Perspektive wahrgenommenen Notwendigkeit selbstgesteuerter Lernprozesse. Als grundsätzliches Problem der Ausbildungsgestaltung und -umsetzung im Ausbildungsort Betrieb stellt sich dem Feld wie der Autorin die fachkonstitutive Herausforderung, dass der Arbeitsplatz nicht als Ort des Lernens konzipiert sei, sondern nach betriebswirtschaftlicher Maßgabe gestaltet ist. Vor diesem Hintergrund untersucht Noß die *spezifischen Lernpotentiale*, die einzelne Abteilungen und Arbeitsplätze im Bankengewerbe den Auszubildenden bieten. Sie kommt zu dem Schluss, dass das Potential einzelner Arbeitsplätze und der Grad der Selbststeuerungsmöglichkeit des Lernprozesses in erster Linie von der Intensität und der Qualität der Anleitung und Betreuung abhängt, was die Angemessenheit der Methoden proportional zum Grad ihrer Selbststeuerung in Frage stellt.

Stellvertretend für etliche Sammelbände und Monographien, die sich beiden Elementen des dualen Systems widmen, können a) der Band von Martin Lang und Günter Pätzold mit dem Titel *Wege zur Förderung selbstgesteuerter Lernens in der beruflichen Bildung* und b) der von Gisela Westhoff und dem Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebene Band *Gestaltung der Flexibilitätsspielräume in der Berufsbildung: Ausbildende Fachkräfte und selbstorganisiertes Lernen* angeführt werden. Lang und Pätzold versammeln in dem von ihnen herausgegebenen Band vorwiegend Teilergebnisse aus dem SKOLA-Programm, darauf bezieht sich die Diskursskizze unter E). Westhoff spiegelt über die einzelnen Beiträge innerhalb des von ihr herausgegebenen Sammelbandes den Verlauf und einige Teilergebnisse des vom Bundesinstitut für Berufsbildung installierten Modellversuchsprogramms „Flexibilitätsspielräume für die Aus- und Weiterbildung“. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei die gestaltungsoffenen Ausbildungsordnungen als institutionelle Reaktion auf sich kontinuierlich beschleunigende wirtschaftliche und gesellschaftliche Veränderungen und unter diesem Aspekt vor allem die ausbildenden Fachkraft. Das Modellversuchsprogramm zielt als Forschungs- und Entwicklungsinstrument nach Westhoff auf umfassende, detaillierte und facettenreiche Gestaltungskonzepte für die Aus- und Weiterbildungspraxis.

- B) Die Selbstorganisation des Lernens wird als Gegenstand der *Unterrichtsforschung* in Form einer Methode der *Unterrichtsgestaltung* gesehen. Hier können exemplarisch die Arbeiten von Detlef Sembill und Jürgen Seifried (Hrsg.) *Rechnungswesenunterricht am Scheideweg. Lehren, lernen, prüfen.* Jürgen Seifried *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht* und das Heft Nr. 60/1999 der Zeitschrift *Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* angeführt werden.

Sembill und Seifried greifen in dem von ihnen herausgegebenen Band aus fachdidaktischer Perspektive auf den Rechnungswesenunterricht die Frage nach der Weiterentwicklung des *wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens* durch Formen und Möglichkeiten der Selbstorganisation des Lernens auf. Dabei werden in einzelnen Beiträgen sehr wohl Aspekte der methodischen Angemessenheit des Verfahrens für die jeweiligen Inhalte an sich diskutiert, die Ebene der Schlussfolgerungen ist aber weniger die des Vergesellschaftungszusammenhangs als die der fachdidaktischen Folgerichtigkeit. Aus dieser Blickrichtung konzipieren die Herausgeber ihren Band als Diskussion der Frage, ob pädagogische Bemühungen lediglich als für den Transport von Lerninhalten zuständig gesehen werden können (wie dies ihnen zufolge in der Diskursgeschichte des Rechnungswesenunterrichts lange Zeit der Fall war) und damit darin bestehen, die Sachstruktur so zu vermitteln, dass sie von den Schülerinnen und Schülern vollständig und überdauernd erfasst werde. Den dieser Position zu Grunde liegenden Prämissen widersprechen sie aufs Schärfste und verdeutlichen über den Inhalt sowie in Anlage und Konzeption des Bandes, dass ihnen aus unterrichtsmethodischer Sicht insbesondere Formen des offenen Unterrichts mit einem hohen Anteil selbstorganisierten Lernens als angemessener erscheinen. Im Zentrum dieses Selbstorganisierten Lernens steht dabei das „so genannte Grundprinzip geplanten Handelns, das die für einen kompletten Problemlöseprozess notwendigen Handlungsschritte beschreibt und auf der Grundlage der Prämissen einer integrativen Menschenbildannahme und subjektiven Handlungsrelevanz die Disponibilität von Handlungszielen sowie die Bedeutung interner, aktiver Bewertungsprozesse ausdrücklich herausstellt.“ (a.a.O.: S. 5)

An den Darstellungen Reinischs in demselben Band zur Diskussion um das „richtige‘ Leitbild für den Rechnungswesenunterricht“ (Reinisch 2005: S. 16) lässt sich deutlich spiegeln, dass die geführte Diskussion sehr wohl bildungsphilosophische Problemstellungen beleuchtet. Die sich auf allen didaktischen Handlungsebenen stellende *Zielfrage* wird dieser Perspektive entsprechend als Debatte um zwei Leitbilder dargestellt, die „im didaktischen Denken über die Ziele des Rechnungswesenunterrichts der vergangenen 500 Jahre [...] ständig wiederkehren: das dominante des ‚praktischen Buchhalters‘ und das des ‚denkenden Buchhalters‘.“ (Reinisch 2005: S. 17) Der Hauptunterschied zwischen diesen Leitbildern liegt in der auf unmittelbare Funktionalität gerichteten Anlage des praktischen Buchhalters gegenüber dispositiven Elementen in der Zielstellung für den denkenden Buchhalter. In seiner Beschränkung auf die Fachdidaktik verbleibt der Diskurs vorwiegend allerdings eine Auseinandersetzung um den jeweils durch die Leitbilder legitimierten Inhaltskanon des Faches und dessen Stellung im kaufmännischen Curriculum. Diese Diskursperspektive wird mit Seifrieds Arbeit *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung* noch deutlicher. In der Anknüpfung an das Leitbild des praktischen Buchhalters sieht Seifried die traditionelle Sicht auf Unterrichtsmuster im Rechnungswesenunterricht begründet. Dieser wurde „gerade wegen seiner vermeintlich erforderlichen hohen Strukturiertheit als Objekt handlungsorientierter oder gar selbstorientierter Bemühungen im Lehr-Lern-Geschehen als eher untauglich eingeschätzt“ (Seifried 2004: S. V). Dieser Tradition folgend gelten nach Seifried Großteile der vorherrschenden Praxis des Lehrens und Lernens der Befähigung zu ausführenden Tätigkeiten, während Dispositions-, Problemlöse-, und Entscheidungskompetenzen vernachlässigt würden. Wenn Seifried nun allerdings ausführt, dass Bildungs- und Qualifikationsprozesse Menschen dazu befähigen sollen, die im Arbeits- und Privatleben gestellten Anforderungen zu bewältigen, so verbleibt er in seinen konzeptionellen Vorschlägen doch auf der Ebene der Fachdidaktik. Dies äußert sich darin, dass der zentrale Punkt seiner Betrachtung der Stellenwert, die Form und das Potential der *Aneignung von Wissen* ist. Hintergrund bildet dafür das Leitbild eines „mündigen und verantwortlich

verantwortlich handelnden, über Sozial- und Wirtschaftskompetenz verfügenden Wirtschaftsbürgers“ (Seifried 2004: 3; mit Verweis auf Achtenhagen, Tramm, Preiss, Seemann-Weymar, John & Schunk 1992). Mag das zentrale Anliegen des Selbstorganisierten Lernens dabei auch in der „Verbesserung der allgemeinen und domänenspezifischen Fähigkeit von Personen, komplexe (,echte’, nicht wohl-definierte) Probleme zu lösen“ (Seifried 2004: S. 7) bestehen und das Ziel dabei sein, „Lernende über die Vermittlung der Buchungstechnik hinaus zu ökonomischem Denken zu befähigen“ (ebd.). Der Zugang bleibt gerade in seiner *domänenspezifischen* Ausrichtung auf den *Wirtschaftsbürger* eine (verkürzende) Perspektive der *Fachdidaktik*, die methodisch auf eine „schüleraktivere Unterrichtsgestaltung“ (ebd.) und eine „Steigerung der Unterrichtsqualität“ (ebd.) zielt.

- C) Die Selbstorganisation des Lernens wird als Gegenstand gesehen, der aus *bildungspolitischer* Perspektive beleuchtet wird. Für diesen Bereich kann der Band von Bernd Dewe und Peter J. Weber mit dem Titel *Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU* angeführt werden. Dieser Band bezieht sich zunächst zwar auf *lebenslanges Lernen*, kann in der Aufarbeitung der diskursiven Zusammenhängen aber ebenso als exemplarisch für das Themenfeld Selbstorganisation des Lernens gesehen werden. Im Zentrum der Betrachtung liegt der Stellenwert von *Wissen*. Wissen wird hier jedoch nicht verstanden als bestimmter *Wissenskanon* in Form von eindeutig darstellbarem Inhalt, sondern als konstituierendes Paradigma der *Wissensgesellschaft* in der dieses „Wissen in allen Bereichen zunehmend Grundlage und Richtschnur menschlichen Handelns wird“ (Dewe, Weber 2007: S. 10). Möglichkeiten der Teilhabe an dieser Gesellschaft erhält nur, wer über die dem Paradigma entsprechenden „Kompetenzen bei der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -interpretation verfügt“ (ebd.). Aus diesem Herangehen heraus handelt es sich in Anlage und Konzeption der Arbeit eher um eine gesellschafts- und kommunikationstheoretische Debatte, der aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit zwar eine gewichtige Rolle im Gesamt-

diskurs zukommt, hier aber zunächst auf internationale Richtungsentscheidungen, Tendenzen und Bewegungen zielt.

- D) Die Selbstorganisation des Lernens wird als *Bildungsideal* in Verweis auf *Bildungstheorien* und damit verbundene Programme gesehen. Hier kann der Band *Hightech-Gespür* von Hans G. Bauer, Fritz Böhle, Claudia Muntz, Sabine Pfeiffer und Peter Woicke als Beispiel aus dem Bereich der Modellversuchsforschung angeführt werden. Beziehen sich die Autorinnen und Autoren inhaltlich zwar auf ein Konzept des *erfahrungsgeleitet-subjektivierenden Lernens und Handelns*, so kann daran doch deutlich gemacht werden, wie die Perspektive auf die Selbstorganisation des Lernens theoretisch umfassend angelegt werden kann und muss. Gerade die umfassende Ausbildungsneugestaltung, die die Autorinnen und Autoren in Konsequenz ihrer konzeptionellen Grundlegungen vornehmen, stellt dabei den Unterschied zu anderen Diskursfeldern und Anwendungsbereichen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dar.

Daneben muss aus dem Bereich der Bildungstheorie im Sinne einer Feldverwandtschaft auf etliche Veröffentlichungen aus der Perspektive der Lehr-Lernforschung hingewiesen werden. Das Gros dieser Artikel und Bände legt der Betrachtung zwar einen anderen theoretischen Zugang zu Grunde, der sich auf *Innovation schulischer Praxis* unter besonderer Berücksichtigung schüleraktivierenden Unterrichts, Binnendifferenzierung, Förderung selbstständigen Lernens und offene Arbeitsformen bezieht. In seiner Anlage reagiert der Ansatz mit der Betonung der Notwendigkeit inhaltlicher Innovationen im Rahmen von schulischer Qualitätsentwicklung und -sicherung auf die aktuelle starke Tendenz der Outputorientierung, die sich im schulischen Bereich als verbindliche Lernstandserhebungen, als vermehrte staatliche Kontrolle sowie durch den Einsatz standardisierter Tests äußert. Damit stellt sich in diesem Bereich des öffentlichen Bildungssystems die Frage nach bildungspolitischen Interessen und ihren programmatischen Umsetzungen und den damit verbundenen individuellen Konsequenzen in ähnlicher Form. Hier lässt sich für einen umfassenden Überblick auf den Band *Schule verstehen und gestalten, Perspektiven der Forschung*

auf Probleme von *Erziehung und Unterricht* von Hans Brügelmann verweisen.

Ebenfalls verwandt sind diesem Feld Veröffentlichungen, die bemüht sind, die Selbstorganisation des Lernens als komplexes *interdisziplinäres Phänomen* zu behandeln. In einer Vielzahl von Veröffentlichungen stellen sich die Forderungen, Konsequenzen und Programme der Selbstorganisation dabei als Zusammenhang autopoietischer Systeme dar. Auf die damit nahe liegende Diskurslinie, die mit kybernetischem Ursprung in die Felder der Systemtheorie führt, wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen. Die die Perspektive der vorliegenden Arbeit aus diesem Bereich der Wissenschaftstheorie betreffenden Aspekte werden in Kapitel 2 unter der Frage *Berufsbildung als System?* mitverhandelt. Ein Einstieg in dieses Feld lässt sich anhand des von Walter Dürr herausgegebenen Bandes *Selbstorganisation verstehen lernen. Komplexität im Umfeld von Wirtschaft und Pädagogik* gewinnen. Als exemplarisch für kritische Zugänge lässt sich der weiter unten skizzierte Artikel *Wissenschaftstheoretische Monokultur bei der Begründung selbstgesteuerten Lernens* von Kirsten Barre (2008) nennen.

- E) Die Selbstorganisation des Lernens wird als *organisations- und personalentwicklungsbedingtes Konstrukt* gesehen, das als „Lernform der Zukunft“ gerechtfertigt, beleuchtet und lerntheoretisch fundiert werden soll. Hier lässt sich ein hinreichender Überblick anhand der in der vorliegenden Arbeit referierten und kommentierten Veröffentlichung der SKOLA-Programmausschreibung gewinnen. Darüber hinaus ist auf die zahlreichen, im Rahmen von SKOLA geförderten Modellversuche und darin entstandenen Abschluss- und Doktorarbeiten zu Einzelaspekten methodischer Gestaltung und Umsetzung zu verweisen.

Themenhefte und Veröffentlichungsschwerpunkte in Zeitschriften und anderen Periodika bündeln die oben dargestellte Diskursgliederung in unterschiedlichen Gewichtungen an speziellen Veröffentlichungsorten, ohne dabei grundlegend andere Perspektiven aufzuzeigen. Als Beispiel kann hier die Veröffentlichung

des Sonderheftes der ZBW gelten, in dem Ausschnitte des SKOLA-Programms dargestellt und diskutiert – allerdings nicht auf zusätzliche Aspekte bezogen werden, die z.B. über das programmgemäße Portfolio der BLK-Projekte hinaus gehen.

Ausgabe Nr. 13 der *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, bietet unter dem Titel *Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung* in Herausgeber-schaft von Karin Büchter und Tade Tramm den aktuellsten Zugriff auf den Themenbereich in nahezu gesamter Breite des einschlägigen Diskurses. Vor allem die *theoretisch-konzeptuellen* Beiträge von Kirsten Barre und Alexander Neveling bieten einen kritischen Zugang zum Thema. Barre findet den Zugriff auf den Gegenstand ihrer Ausführungen mit dem Titel *Wissenschaftstheoretische Monokultur bei der Begründung selbstgesteuerten Lernens. Über die Tragfähigkeit eines konstruktivistischen Fundaments für das selbstgesteuerte Lernen und sein Verhältnis zur Bildung* zunächst über die Bildungspolitik. Als Kern der Debatte stellt sie heraus, dass die Bildungspolitik vor dem Dilemma stehe, „zwar auf Bildung in einem umfassenden Sinne angewiesen zu sein, sie jedoch gleichzeitig als eine kalkulierbare Dimension zu begehren“ (Barre 2008: S. 3). In diesem Zuge werde die Debatte um die Ausrichtung vor allem der Berufsausbildung von einem „Diskurs um Bildung“ (ebd.) reduziert auf einen „Qualifikationsdiskurs“ (ebd.). Diese Reduzierung erkennt Barre auch im Fachdiskurs: Hier spiegelt sie ihn als lerntheoretische Debatte der Methodengestaltung gegenüber einer bildungstheoretischen Debatte, die auch moralische Wertorientierungen implizieren müsse. Mit Verweis auf Blankertz formuliert sie, dass bildungstheoretische Argumente für das selbstgesteuerte Lernen Berücksichtigung finden sollten, sofern Bildung als pädagogisches Ziel noch als etwas verstanden werde, dass nicht auf ein messbares Korrelat reduziert, sondern auch an ihrem normativen Gehalt zu überprüfen bleibe. Zwar zeigt Barre in diesem Zusammenhang die konzeptionelle Fragwürdigkeit konstruktivistischer Sichtweisen des Lernens für Ausbildungszusammenhänge an sich und als Begründung selbstgesteuerter Formen auf. Tatsächlich plädiert sie abschließend allerdings lediglich für eine bildungstheoretisch legitimierte Begriffsbestimmung, die sich über das Kompositum *Selbstbestimmtes Lernen* von den dem Konstruktivismus verhafteten Benennungen (*Selbst-gesteuert, -reguliert, -*

organisiert) absetze. Damit löst oder problematisiert sie allerdings nicht die von ihr einleitend skizzierte Frage der Zielausrichtung von Berufsausbildung auf Bildung oder Qualifizierung und die darauf bezogene Angemessenheit der Methode. Gerade die Kritik der konstruktivistischen Grundlegungen bietet aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit aber erhebliches Potential zur Bereicherung dieser Debatte:

„Der Hinweis auf die Eigenverantwortlichkeit dieses Prozesses [i.e. „die individuelle Integration von etwas Neuem in subjektiv vorfindbare Wissens- und Erfahrungshorizonte“ (ebd.), U.H.] allerdings deutet ein Spezifikum dieser Perspektive auf das Lernen an, das ihre ideologischen Potentiale offenbart. Denn indem Lernenden die alleinige Verantwortung für ihr Lernen und damit auch für dessen Erfolg oder Misserfolg übertragen wird, werden die äußeren Bedingungen dieses Prozesses systematisch ausgeblendet und jegliche Mitverantwortung Dritter für die Entwicklung des Einzelnen geleugnet.“ (Barre 2008: S. 4f)

Die Ergebnisse der Arbeiten in den skizzierten Bereichen sollen durch die Form der gerafften Darstellung in keiner Weise diskreditiert oder in ihrem wissenschaftlichen Potential für die jeweilige Fragestellung bestritten werden – die in dieser Form als unzureichend erscheinende Gestaltung der Forschungslandschaft belegt vielmehr die zu schließende Forschungslücke.

2 Berufsausbildung und gesellschaftlicher Wandel – zum Stellenwert in der Moderne

2.1 Vorbemerkung

Gesellschaft verändert sich – Gegenstand und Auslöser dieser Veränderung sind ihre Mitglieder, institutionellen Gefüge und in Abhängigkeit davon die Zielstellungen, methodischen und inhaltlichen Ausrichtungen ihrer Reproduktionsorgane in allen Bereichen.

So trivial diese Feststellung anmuten mag, so anspruchsvoll ist sie in ihren Konsequenzen für die den gesellschaftlichen Wandel „übersetzenden“ Institutionen des Bildungssystems, bedeutet dies doch ständigen curricularen Nachsteuerungs-, Anpassungs- und Planungsbedarf. Von besonderem Anspruch ist dieser Wandel für die Pädagogik als der in diesem Punkt zuständigen Fachwissenschaft, da sich die Veränderungsprozesse keineswegs gleichförmig vollziehen, sondern mit Spannungen einhergehen und von Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet sind. Diese Ungleichzeitigkeiten äußern sich für das Bildungssystem vor allem dann als Herausforderung, wenn sie sich in einzelnen Gesell-

schaftsbereichen unterschiedlich manifestieren. Ogburn (1922) bezeichnet die jeweilige Ungleichzeitigkeit als „cultural lag“. Tatsächlich setzen politische Systeme Ungleichgewichte solcherart aber als prinzipiell kontrollierbar voraus, anders ist die gesellschaftliche Reproduktion kaum sicherzustellen. Die institutionelle Organisation der Reproduktion überträgt die cultural lags zunächst allerdings als mismatches auf unterschiedliche Gesellschaftsbereiche. Aus dieser Perspektive lässt sich damit zum einen leicht der Eindruck gewinnen, dass die Bildungssysteme dem Wandel und Veränderungsprozess „hinterherlaufen“. Zum anderen plausibilisiert die Perspektive die Lesart, dass auf den Veränderungsprozess bezogene auch (bildungs-) politische Programmnovellierungen und Neugestaltungen aus ihrem Antrieb heraus zunächst nicht aus reiner Subjektorientierung auf den Entwicklungsprozess der einzelnen Individuen gerichtet sein müssen, sondern auf diesen Subjektbezug erst überprüft werden sollten. Argumentativer Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit ist es daher, grundlegende methodische Überlegungen und Neugestaltungen in der Berufsausbildung – und als solches ist die Debatte um SoL aus der skizzierten Perspektive zu sehen – in diesem Veränderungsprozess auf cultural lags zu beziehen und damit als diskursiven Indikator für neuartige, lösungsbedürftige gesellschaftliche Problemkonstellationen zu betrachten. In der Deutung methodischer Gestaltung als „Lösungsversuch“ wird dabei immer mittransportiert und anerkannt, dass es einen vermittelten Zusammenhang von Gesellschaft und ihren Individuen gibt – inwieweit dieser Zusammenhang direkt oder indirekt ist, bleibt zu klären. Der zentrale Punkt, der sich auf Seiten des Individuums über diesen Zusammenhang ergibt und entwickelt, ist das *Selbst*. Mit diesem Selbst wird der Argumentation der vorliegenden Arbeit eine Vorstellung zu Grunde gelegt, die davon ausgeht, dass das Selbst durch einen fortwährenden, dialektischen Prozess der Subjekt-Objekt-Vermittlung gekennzeichnet ist. Als Handlungszentrum des Individuums ist das Selbst in Belangen der Selbststeuerung und Selbstorganisation der bestimmende und ausschlaggebende Teil. Verwiesen wird mit dieser Perspektive auf ein identitätslogisches Modell, das sich über Baethge et al. auf Habermas, Krappmann und auf Eriksons Modell psychosozialer Entwicklungsaufgaben bezieht. (vgl. Fußnote 7 in Kapitel 1) Das *Selbst* befähigt nach dieser grundlegenden Annahme dazu, „sich gegenüber wechseln-

den und gegebenenfalls inkompatiblen Rollenerwartungen und Lebenssituationen als eine Person handlungs- und interaktionsfähig zu beweisen, die den ‚Forderungen nach Konsistenz noch genügen kann‘ (Habermas 1976: S. 95) und darin ihre unverwechselbare Eigenständigkeit ausdrückt.“ (Baethge et al. 1988: S. 28) Zudem bezeichnet das *Selbst* als Identitätskonzept das, „was man mit seinem Leben will, wie und wo man sich bei sich selbst fühlt“ (ebd.) und steuert die „konkreten Handlungs- und Interaktionssituationen“ (ebd.). Dieser Steuerungsversuch ist darauf gerichtet, eine individuelle Balance zu erzeugen. Auszutariieren sind dazu die Gewichtungen

„persönlicher Identität, die auf die Kontinuität im Wechsel der individuellen Biographie gerichtet ist, und der sozialen Identität, welche die Einheit in der Vielfalt sozialer Bezugsgruppen und Rollensysteme meint, in der sich das Individuum als handlungs- und interaktionsfähig beweisen und als unverwechselbare Person darstellen muß“ (ebd.).

Identität ist hierbei zum einen nicht als ein „geschlossenes und widerspruchsfreies Konstrukt von Interpretations- und Handlungsoptionen“ (Zinn 2001: S. 57) zu sehen, zum anderen ist es „trotz seiner relativen Offenheit kein beliebig wechselndes Konzept der Selbst- und Umweltinterpretation. Vielmehr ist von einer *prinzipiengeleiteten, flexiblen Internalisierung* auszugehen, die als fortlaufende Kompetenzerweiterung aufgefasst wird“ (ebd., Hervorh. U.H.). Gerade diese Prinzipien, deren Internalisierung mit Hilfe des Bildungssystems im gesellschaftlichen Prozess der Reproduktion programmatisch gesichert werden soll, sind damit als handlungsleitende Grundmuster in der Entwicklung der Individuen wie in der Gestaltung der Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung. Das zentrale Feld, auf dem sowohl die Inszenierung als auch die inhaltliche Zielstellung dieses Internalisierungsprozesses verhandelt wird, ist das der curricularen Festschreibung der Reproduktionsansprüche in Form von Ausbildungsordnungen, Lehrplänen und deren methodischer Ausrichtung. In Alltagsdiskussionen spiegeln gerade Auseinandersetzungen um Unterrichts- und Ausbildungsmethoden in ihrem diskursiven Gehalt zunächst allerdings lediglich den Anspruch, die Übersetzung in Form des Transfers von Ist- in Soll-Zustände sicherzustellen. Im erziehungswissenschaftlichen Fachkontext firmiert dieser Zusammenhang dagegen als „Didaktischer Implikationszusammenhang“ und bezeichnet das „spezifische Ineinander-Enthalten-Sein der didaktischen Elemente Ziel, Inhalt und Methode“ (Huisinga, Lisop 1999: S. 182) – aus dem

Laienverständnis heraus ist demgegenüber mit der Methodendiskussion nicht unbedingt die Problematisierung des Inhalts- und *Zielbezugs* verbunden. Gerade über die Ausgewogenheit dieses Bezugs ergibt sich erst der Begründungszusammenhang der jeweiligen Methodenwahl. Wenn das Selbst der individuellen Identitätsentwicklung nun allerdings auf das interaktionistische Wechselspiel der Selbst- und Umweltinterpretation verwiesen ist, dann wird über die Angemessenheit der Methode ebenfalls die damit verbundene, persönlichkeitsentwickelnde Konsequenz legitimiert. Dass aus dieser Perspektive beispielsweise extreme Formen des Zentralunterrichts andere Folgen für die Identitätsentwicklung zeitigen als Gestaltungen eines offenen Unterrichts, braucht an dieser Stelle über den veranschaulichenden Verweis hinaus nicht weiter plausibilisiert zu werden. Tatsächlich haben solcherlei Diskurse, in denen die Diskussion der Methode als Reaktion auf zu Tage tretende Ungleichzeitigkeiten dargestellt wird und schon damit als legitim, gewünscht und angemessen erscheint, vorwiegend den gesellschaftlichen Nutzen der Befriedung. Das hat Gonon in seinem REQUIEM-Verfahren beschrieben (vgl. dazu z.B. Gonon 2003). In der Tat werden über diesen Weg nämlich die der jeweiligen Debatte zu Grunde liegenden Problemkonstellationen, für die die Diskussionen um Neugestaltungen aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ja als Indiz und Hinweis gelten können, nicht unbedingt gelöst. Gerade über die Lösungsbedürftigkeit dieser Ungleichzeitigkeiten aber legitimiert sich die Pädagogik als Wissenschaft und grenzt sich mit dieser Zuständigkeit gegenüber anderen gesellschaftlichen Feldern ab.

Unter der Diskussion der Methode versteht die *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* die Verschränkung objektiv curricularer Ansprüche mit den anthropologischen und sozio-kulturellen Determinanten eines Lehr/Lernprozesses (vgl. Huisinga 1990a: S. 129). In Form der so genannten Methodischen Leitfrage verweist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik damit aus der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik heraus auf „Bildung als ‚vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjektes‘, zwischen ‚Weltbewältigung und Personwerdung‘ (Blankertz 1969: S. 45)“ (ebd.) und geht damit dem Anspruch nach weit über die bloße Benennung von Problemlagen hinaus. Dass Anspruch und Wirklichkeit

auch an dieser Stelle voneinander abweichen können, zeigt im Folgenden das Beispiel der Leittextmethode, die exemplarisch als ein methodischer Lösungsversuch oben skizzierter Art gesehen werden kann. Dabei geht es weniger darum aufzuzeigen, dass einige Methoden hinter ihrem vermeintlichen Anspruch zurückbleiben. Es geht vielmehr darum, auf indirektem Wege – über die Methode als (gescheiterten) Lösungsversuch – eine Problemkonstellation in ihrem Fortbestand zu bestätigen, die sich auf direktem Wege eben nur diffus mit „Etwas hat sich verändert.“ umschreiben lässt. Als Grundlage dient mir in diesem Zusammenhang die Studie „Dienstleistung und Strukturwandel der Ausbildung“ von Huisinga (1990), die sich in ihrem auf Methoden bezogenen Kapitel in diese Richtung interpretieren lässt. Daneben verweise ich zusätzlich auf den Berufsbildungsbericht. Bei Letzterem handelt es sich zwar weniger um eine Methodendiskussion, gleichwohl kann auch aus dieser Form der Auseinandersetzung auf dieselbe Problemlage der cultural lags und deren ausstehende, grundlegende Klärung der Frage, wie der Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diesen Ungleichzeitigkeiten programmatisch begegnen will, geschlossen werden.

Die Diskussion um und der fachdiskursive Stellenwert von Methoden als Gegenstand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat – wie als Gegenstand der allgemeinen Pädagogik – seit den 1970er Jahren einen deutlichen Aufschwung erfahren. Dies kann unter Bezug auf die in der argumentativen Herleitung skizzierte Relevanz der cultural lags durchaus auf die neue Diskussionsperspektive zurückgeführt werden, die die Bundesrepublik – wie alle warenproduzierenden Gesellschaften – nach den Jahren der Automationsdebatten in Bezug auf soziale Fragen kennzeichnete: „Es waren dies die Fragen nach den Gefahren und den ‚Grenzen des Wachstums‘ (vgl. Meadows 1972).“ (Huisinga, Lisop 1999: S. 69)

Huisinga spiegelt in diesem Zusammenhang die perspektivische Breite, die sich aus der Berücksichtigung der oben erwähnten Implikationszusammenhänge ergibt. Er führt aus, dass für die Beurteilung neuer Methoden in der Berufsausbildung und ihren Zusammenhang mit dem Strukturwandel des Dualen Systems folgende Aspekte zu beachten und zueinander in Relation zu setzen seien, wenn über Angemessenheit diskutiert werden soll (vgl. Huisinga 1990a: S.

129): Das Spektrum dessen, was der Begriff Methode in der Erziehungswissenschaft umfasse, die praktische Durchführung der Berufsausbildung in den Betrieben sowie die berufs- und wirtschaftspädagogische Literatur im Umfeld von Modellversuchen, Berufsbildungsforschung und Handreichungspraxis für Ausbilder. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht umfasst das Methodenspektrum damit nach Huisinga:

„1) Die Strukturierung des Stoffes im Hinblick auf 1. die Motivation der Lernenden, 2. ihr Vorwissen, 3. die ‚Lebensnähe‘ und die Bedeutung des Stoffes als Basiswissen für weiteres Lernen, 4. lernpsychologische Erkenntnisse und 5. die Relation der besonderen zur konkret allgemeinen Objektstruktur des Stoffes. Heimann/Otto/Schulz (Berliner Didaktik) sprechen von Methodenkonzeptionen, die von einem Gesamtentwurf her die Einzelschritte bestimmen und nennen: ganzheitlich-analytisch; elementhaft-synthetisch; Projekt; fachgruppen- (fachdidaktisch) spezifische Verfahren, Fallanalysen (vgl. Heimann u.a., 1965,31). Die Strukturierung des Stoffes ist für jede Lerngruppe neu vorzunehmen, weil das Vorwissen, die Motivation und die gruppenspezifischen Verhaltensmodi wechseln, aber wichtig für den Lernerfolg sind. In der Berufsausbildung gilt der Stoff und seine Strukturierung als feststehende Größe; sie ist meistens medial vorgefertigt.

2) Das Sequenzieren des zeitlichen Verlaufs (Verlaufsgliederung) insbesondere nach lernpsychologischen und motivationalen Gesichtspunkten. Die ältere Methodik spricht von Artikulationsschemata, die neuere von Stufen, Stufentheorien oder Formalstufen des Unterrichts (z.B. Vorbereitung-Darbietung-Verknüpfung-Zusammenfassung-Anwendung). In der Berufsausbildung folgt das Sequenzieren arbeitsorganisatorischen Schritten bzw. bleibt der Beliebigkeit des einzelnen Lernenden überlassen.

3) Die Organisationsformen des Unterrichts als Organisation der Kooperation zwischen den Schülern und zwischen den Lehrenden und Lernenden. Wir finden hier auch Begriffe wie Sozialformen, Kooperationsformen oder Unterrichtsformen. Im einzelnen schwanken die Zuweisungen und Bezeichnungen. Wir subsumieren hier als Hauptformen Einzel-, Gruppen- und Plenararbeit bzw. Plenargespräche sowie Planspiele, Rollenspiele, Frontalunterweisung. Die neueren Organisationsformen der Ausbildung betonen sehr stark die Kooperation der Auszubildenden. In welchem Ausmaß sie realisiert ist oder inwieweit sie sich nur um Gruppierungen (in einem Raum, um einen Tisch) handelt, ist nicht erforscht.

4) Die Aktionsformen des Lehrens (und Beurteilens) umfassen z.B. Vortrag und Gespräch, aber auch indirekte Verfahren wie schriftliche oder mündliche Impulse zur Schülerelbsttätigkeit sowie Demonstrationstechniken, Medieneinsatz, Urteilsformen und Urteilstechniken. Die Aktionsformen des Lehrens treten in der Berufsausbildung zugunsten medialer Arrangements zurück. Urteilen und Kontrollieren sind von

großer Bedeutung; für Ausbilder gibt es diesbezüglich differenziert ausgearbeitete Vorlagen. Für die eigene Arbeitskontrolle dienen den Auszubildenden Zeichnungen u. a. Vorgaben als Maßstab, soweit nicht das Gespräch mit anderen oder mit dem Ausbilder greift.

- 5) Verfahren des Lernens
Zu diesen, häufig als Arbeits- und Aktionsform bezeichneten Verfahren gehören:
- Hören, Lesen, Beobachten, Erkunden, Besichtigen, Experimentieren, gegenständliches Herstellen, Vortragen, Diskutieren;
 - Denkverfahren wie Analysieren, Synthetisieren; Induzieren, Deduzieren, Vergleichen, Symbolisieren, Dynamisieren, Personifizieren, Elementarisieren, Konkretisieren, Verallgemeinern, Aktualisieren, Rhythmisieren.“ (Huisinga 1990a: S. 130f)

In der Methode verbindet sich damit nach Huisinga „stets ein sachlogischer Aspekt mit einem psychologischen. Das, was den Gang und den Erfolg des Lernens bestimmt, ist eine spezifische Innen- und Außendynamik.“ (ebd.)

Bezogen auf den Strukturwandel sieht Huisinga die Berufsausbildungspraxis betreffend folgende drei Engpässe, die vor dem Hintergrund des pädagogischen Anspruchs an Methoden jeweils zu überprüfen wären: Erstens der Lernort Betrieb selber, der auf Grund der Arbeitsorganisation nicht immer Plätze bieten könne, an denen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben und geübt werden könnten. In diesem Bereich finden sich die Versuche und Debatten zur Lernortflexibilisierung. Zweitens die „Kombination von funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen“. Ein hohes Maß notwendigen Theoriewissens habe innerhalb der Arbeitspraxis in Bezug auf die Vermittlung und den anschließenden Transfer der vermittelten Denkmodelle in die Arbeitspraxis immer schon gewisse Probleme aufgeworfen und sei durch die Komplexitätssteigerung einerseits, die kleinschrittige Arbeitsschneidung andererseits noch verschärft worden. Zunehmend ungelöst sei in diesem Zusammenhang der wachsende Stellenwert extrafunktionaler Qualifikationen bei gleichzeitig den Engpässen geschuldeter erschwerter Entwicklungs- und Ausbildungsmöglichkeit derselben. Dies findet sich aktuell in den Debatten um den Zusammenhang von Wissen, Handeln und Kompetenzentwicklung. Drittens, „die Qualifizierung der Ausbilderinnen und Ausbilder“ (a.a.O.: S. 133)

Als zu untersuchende Aspekte lassen sich diese Punkte nun auf die Leittextmethode anwenden. Damit wird für den Gang der Argumentation der vorliegenden Arbeit die Breite der zur Bewertung der Angemessenheit einer Methode zu leistenden Betrachtung exemplarisch an einem Verfahren dargestellt, das inzwischen zu einem festen Bestandteil des methodischen Standardrepertoires in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geworden ist. Auf instrumenteller Ebene kann die Leittextmethode als ein früher Versuch angesehen werden, auf Selbststeuerung zielende Elemente in der methodischen Praxis zu implementieren und bietet sich daher als Beispiel besonders an. Dem Gang der Argumentation dient die Darstellung aber vor allem zur Veranschaulichung des Zusammenhangs der „Methode als Lösungsversuch“ (s.o.) und den damit einhergehenden Implikationen:

„Leittexte sind schriftliche Materialien, die mittels Leitfragen, Erläuterung, Arbeitsplan-Unterlagen, Werkzeuglisten, Kontrollbögen u. ä. in teilweise programmierter Form Erkundungs-, Lern- und Fertigungshilfen geben. Sie umfassen die sechs Stufen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten.“(Huisinga 1990a: S. 135)

Nach Huisinga ist das Grundmodell der Leittextmethode am Bild einer vollständigen Handlung orientiert und nimmt damit Anklänge an die Handlungspsychologie. (vgl. ebd.) Zielsetzung der Stufe des Informierens, auf der sich die Auszubildenden ein möglichst umfassendes Bild von der Aufgabe machen, sei, die benötigten Informationen für weitere Arbeitsschritte möglichst selbst zu erstellen. Dazu werde auf vorgegebene Leitfragen zurückgegriffen. Die darauf folgende Stufe des Planens diene der Handlungsvorbereitung und münde in die Erstellung eines Arbeitsablaufplans. In diesem werde das innere Bild der Handlungen, das sich die Auszubildenden mit Hilfe der Leitfragen gemacht hätten festgehalten. Die Stufe des Entscheidens diene der Überprüfung des Arbeitsablaufplans und dem Festlegen der zu verwendenden Arbeitsmittel, diese Festlegung wiederum werde in einem Fachgespräch mit der ausbildenden Person überprüft und diese erteile dann die Freigabe zur Ausführung. In der sich anschließenden Ausführungsphase erfolge die selbständige Lösung der Aufgabe durch die Auszubildenden bzw. deren Team. Hierbei seien Kontrollschritte einzuplanen, die sich an Vorgaben der nächsten Stufe orientieren sollen. Die Kontrollstufe diene

dem abschließenden Soll-Ist-Vergleich, die Fremdkontrolle werde von den Ausbildenden vollzogen. In der letzten Stufe, der Bewertung, erfolge die Beurteilung durch ein weiteres Fachgespräch mit der auszubildenden Person. „Maßgeblich ist dabei, daß in direktem Kontakt zwischen Ausbildern und Auszubildenden die Ursachen und Folgen bestimmter Ergebnisse möglichst objektiv herauszufinden sind. Die Auszubildenden sollen lernen, Gütemaßstäbe zu entwickeln, um ihr Handeln selbst zu bewerten und, soweit erforderlich, zu verbessern.“ (Huisinga 1990a: S. 136)

Worin bestehen nun die ausbildungsgestalterischen Neuerungen bzw. in welcher Form beziehen sie sich als Antwort und Reaktion auf Elemente des Strukturwandels? Mit der Leittextmethode und deren breiter Akzeptanz wird das zuvor für die betriebliche Ausbildung maßgebliche Vier-Stufenmodell des Erklärens-Vormachens-Nachmachens-Übens abgelöst. Für das tatsächliche Befriedungspotential der sich in dieser Form manifestierenden Methodendiskussion spricht zum einen die unmittelbare und breite Akzeptanz der Methode, zum anderen ihr Ursprung in der betrieblichen Praxis, der hier nicht weiter ausgeführt wird. In einem Punkt ist er allerdings von hoher Bedeutung: er ließe auf Grund der ihm aus diesem Grunde unterstellten Ziel-Mittel-Angemessenheit wenig Transferprobleme von der methodischen Planung in die Umsetzung erwarten, die auf mangelnde Akzeptanz durch Skepsis gegenüber der pragmatischen Anwendungsmöglichkeit der Methode zurückzuführen gewesen wären. Ob denn über die Befriedung hinaus die genannten Ziele in der gesamten Ausbildungsbreite tatsächlich zu erreichen sind und damit tatsächlich angemessen und prospektiv auf das cultural lag der „veränderten Arbeitsbedingungen“, die ein „hohes Maß an Eigeninitiative, Verantwortung und Kooperationsbereitschaft, an Fähigkeit und Bereitschaft, sich den wechselnden Anforderungen entsprechend neu zu informieren und dabei zum Teil abstrakte, theoretisch anspruchsvolle Begrifflichkeiten zu verarbeiten“ (Huisinga 1990a: S. 138) erforderten, eingegangen werde, bleibe zu prüfen. Huisinga bezieht sich in seinen Ausführungen auf Pampus (1987). Dieser nenne folgende Zielrichtungen und Prinzipien neuer betrieblicher Ausbildungsmethoden:

- Die Fremd- und Außensteuerung des Ausbildungsprozesses solle zugunsten selbstgesteuerter Lernprozesse weichen;

- Der Qualifikationsprozess solle zur umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit führen, spezialisiertes Faktenwissen und der traditionelle Kanon von Fertigkeiten seien nicht mehr hinreichend. Schlüssel- und extrafunktionale Qualifikationen rückten in den Mittelpunkt;
- Das Prinzip des ‚Lernen im Gleichschritt‘ solle dem Prinzip der Differenzierung und Individualisierung weichen;
- Die Individualisierung solle sich bewusst im Rahmen interaktiver, kooperativer Teamarbeit realisieren;
- Die starre Form des Lehrgangskonzeptes in der Berufsausbildung solle zugunsten eines vielfältigen Angebots an Medien aufgegeben werden;
- Das sanktionsorientierte Kontroll- und Prüfungssystem solle durch eine stärkere Selbstkontrolle durch den Auszubildenden oder die Lerngruppe ersetzt werden.

Mit den aufgeführten Punkten ginge ein zusätzlicher Wandel einher, implizierten die aufgeführten Veränderungen doch eine erhebliche Wandlung des Rollenverständnisses der Ausbilder, die nach den neuen Prinzipien nun folgende Aufgaben hätten:

- Förderung der Eigenaktivität der Auszubildenden,
- Förderung von Motivation und Sachinteresse,
- Beratung bei individuellen Schwierigkeiten und Problemen,
- Anregungen zum Selbstlernen,
- Moderatorentätigkeit,
- Initiieren von individuellen Lernprozessen.

Als Methode beziehen sich die Leittextmodelle ausdrücklich auf eine Rückgewinnung des Arbeitsplatzes als Lernort und sehen hier als zu erreichende Vorteile die „Ermöglichung der Reihenfolge Theorie vor Praxis, kein Lernen auf Vorrat, sondern auf konkrete Anwendungssituationen hin, Einsichten in objektive Gegebenheiten und nicht in simulierte Fallbeispiele, die Fähigkeit zur Bewältigung neuer Situationen. Zielsetzung der Leittextmethode ist es, das Lernen am Arbeitsplatz durch den Aufbau der Leittexte systematisch und zugleich flexibel zu gestalten.“ (Huisinga 1990a: S. 140)

Die Einschätzungen Huisingas zum Potential der Leittextmethode lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. „Bezüglich der vorgegebenen Hauptintention der Leittextmethode nämlich Selbststeuerung des Lernprozesses sowie Entwicklung individueller Lern- und Lösungsstrategien, spielt die innere Strukturiertheit eine wichtige Rolle. (...) Unter pädagogisch-methodischen und motivationalen Gesichtspunkten liegt die Schwierigkeit der Abfassung der Leittexte gerade darin, das sogenannte mittlere Anspruchsniveau in Wort und Bild zu finden. (...) Das mittlere Anspruchsniveau kann aber, wenn Differenzierung und Individualisierung gewollt ist, von Gruppe zu Gruppe und von Person zu Person

unterschiedlich sein. Ein Hauptproblem der Strukturierung von Leittexten liegt also in der pädagogischen Aufbereitung (...).“ (Huisinga 1990a: S. 140 f)

2. „Der Einsatz und die Zielsetzung der Leittextmethode sind von Widersprüchen gekennzeichnet. Die Zielsetzung beruht auf der einen Seite auf der Herausbildung von Fachkompetenz durch komplexe, aufgabenorientierte Ausbildung; auf der anderen Seite muß ein ausreichendes Maß an Fachkenntnissen zur Bewältigung eben dieser Aufgaben vorhanden sein. Es besteht also eine Wechselwirkung von voraussetzenden und im Rahmen des Lernprozesses erst zu erwerbenden Kenntnisstrukturen. (...) Ein Grund hierfür liegt auch darin, daß das Verhältnis von umfassendem qualifikatorischen Anspruch einerseits und offiziellem Prüfungsrahmen andererseits nicht gelöst ist.“(a.a.O.: S. 141)
3. „Die Selbststeuerung ist nur als relative gewährleistet:
 - Die inhaltlichen Vorgaben sind verhältnismäßig eng und abhängig vom Grad der Strukturiertheit (vergleiche oben);
 - Die zeitliche Individualisierung ist an Rahmenvorgaben gebunden.“(a.a.O.: S. 142)

Als Bezugspunkt bleibt hinsichtlich der Differenz von funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen und deren Stellenwert im Rahmen der Berufsausbildung für den weiteren Argumentationsverlauf der vorliegenden Arbeit als Kontrastfolie festzuhalten, was Huisinga für die Leittextmethode unter dem Stichwort „Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung“ (ebd.) wie folgt zusammenfasst:

„Die mit Pädagogik verbundenen positiven Gedankenverbindungen wie: Entwicklung und Entfaltung von Kreativität, Produktivität und Sozialverhalten, von Sachwissen und Fertigkeiten werden tendenziell eher der Schulpädagogik des Kindes- und Jugendalters zugestanden als der Berufsausbildung. In fachbezogenen Lernkontexten werden sie öfter vorausgesetzt als vermittelt. Allenfalls erscheinen sie in Gestalt sogenannter extrafunktionaler Qualifikationen als zwar intendiertes, aber indirektes Ergebnis. Die oben erwähnte ‚Vier-Stufen-Methode‘ des Erklärens und Zuhörens, des Vormachens und Zuschauens, des Korrigierens und Nachmachens sowie des Bewertens und Übens ist für die Distanz gegenüber pädagogischer Professionalität ebenso Beleg wie die Tatsache, daß Informieren, Planen, Durchführen und Kontrollieren mittels Anweisungstext noch keine Methode im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Sinn abgeben. Hierzu wären die oben aufgeführten methodischen Formen und Verläufe nämlich jeweils neu im Hinblick auf die Ausbildungsgruppe, auf die Ausbildungsziele und die Ausbildungsgegenstände zum sogenannten didaktischen Implikat fügen. [Hervorhebung von mir, U.H.]“ (Huisinga 1990a: S. 142f)

Dass die Methodendiskussion und -implementierung auf mehr abzielte, als lediglich oberflächlich Befriedung zu betreiben, darf getrost unterstellt und attestiert werden. Dass die der Debatte zu Grunde liegenden Problemstrukturen, die auf den Strukturwandel usw. zurückzuführen sind, die aber vor allem als Indikator in der oben skizzierten Form für ein „cultural lag“ sprechen, kaum nachhaltig gelöst wurden, wird deutlich, wenn die Kritikpunkte an den Leistungen des Dualen Systems über die Zeit verglichen und ihnen die heutige Debatte um SoL gegenübergestellt werden.

Auch die Frage, ob Berufsausbildung auf Grund des Strukturwandels an diesem Punkt einen neuen Stellenwert im Rahmen gesellschaftlicher Reproduktion gewinnt, darf skeptisch betrachtet werden – vielmehr ist mit Huisinga darauf hinzuweisen, dass nicht die Reaktion auf den Wandel an sich bemerkenswert ist, sondern vielmehr die Größe des *cultural lag* in Form von *erheblicher* Verzögerung, denn:

„auch in der Vergangenheit hat ja seitens der betrieblichen Ausbildung der Anspruch bestanden, Bildung zu vermitteln; darüber hinaus handelt es sich bei den ‚neuen‘ Methoden bzw. Methoden-Elementen größtenteils um solche, die in der Erziehungswissenschaft seit Jahrzehnten, in Einzelfällen seit Beginn des [20sten, U.H.] Jahrhunderts (z.B. Projektmethode) entwickelt und im Schulalltag erprobt sind.“(a.a.O.: S. 134)

Bleibt in diesem Zusammenhang also weniger die Frage nach der *Methode an sich*, sondern eher die nach ihrer *Zielangemessenheit* (Didaktischer Implikationszusammenhang, s.o.) vor dem Hintergrund der Vergesellschaftungsperspektive (Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang, s.u.) – und damit die Frage, woran denn Methoden fern ab von personalbedingten Schwierigkeiten in ihrer Etablierung und Implementierung scheitern. Oder wie Huisinga formuliert: „Angesichts der Übereinstimmung von Leittextmethode und informationsorientierter Arbeit erstaunt es, daß zur Legitimation der Leittextmethode erheblicher theoretischer Aufwand getrieben wird.“(Huisinga 1990a: S. 142) Wo liegt also der eigentliche Antrieb für den jeweiligen Methodendiskurs und was soll damit befriedet werden? Auch muss an dieser Stelle gefragt werden, ob nicht eventuell im Übergang vom 4- zum 6-Stufenmodell der eigentliche Schlüsselpunkt der bildungstheoretischen Debatte zu sehen ist. Ob, bildlich gesprochen, also schon hier Weichen in der Form gestellt wurden, dass einige Wagons abgekoppelt wurden, dies in seinen Folgen allerdings erst aktuell wahrnehmbar wird. Ob also bereits an dieser Stelle das Problem (Fordern ohne zu Fördern) als eigentlich ungelöstes gesellschaftlich perpetuiert wurde. Als Deutungsversuch bietet sich dazu die Lesart an, die Berufsausbildung als strukturell und inhaltlich konstant gebliebene Antwort der Gesellschaft, als Angebote an die nachwachsende Generation zu sehen – allerdings hat sich im Laufe des Strukturwandels eventuell die auf Ausbildung als Antwort bezogene Frage und damit der Anspruch an Berufsausbildung von Seiten der Jugendlichen¹⁸

¹⁸ Die dieser Lesart zu Grunde liegende Vermutung hinsichtlich Anspruch an Ausbildung und damit einhergehendem Berufswahlverhalten Jugendlicher ließe sich mit entsprechenden Stu-

wie von Seiten der Unternehmen geändert. Damit wäre die Debatte um die SoL – und darin vor allem das offensichtliche Nichtfunktionieren derselben – als Indikator dafür zu sehen, dass das cultural lag zwischen den sich für Unternehmen stellenden Notwendigkeiten und sich in Einlassung darauf äußernder individueller Bereitschaft so groß und die Schere so weit geöffnet ist, dass es gesellschaftlicher Neuordnung in diesem Bereich bedarf. Neuordnung meint dabei mehr als punktuelle und aktionistische Einzelaktionen. „Neuordnung“ steht in diesem Zusammenhang als Begriff für das Verfahren der Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen, das auf politischen Ordnungsprinzipien beruht und ein geregeltes Verfahren mit Initiierungsphase, Eckwertephase, Projektbeschluss, Erarbeitungsphase, Abstimmung und Erlass bezeichnet (vgl. dazu z.B. Huisinga, Lisop 1999: S. 40ff.). Teil der für dieses Verfahren notwendigen sozialpartnerschaftlichen Zusammenarbeit sind und waren so genannte Modellversuche.

Die in der Einleitung (Kap. 1) verdichteten Reklamationen¹⁹ von Ausbildungsverantwortlichen²⁰ können aus dieser Perspektive als exemplarisch für Fragen der gesellschaftlichen Reproduktion, die sich über alle Sozialisationsinstanzen bis in die curriculare Gestaltung einzelner Bildungsgänge niederschlagen, gesehen werden. Damit wird das im Feld konstatierte „Nicht-Funktionieren“ der Selbstorganisation (mindestens in frühen Phasen der Ausbildung) zum Kristallisationspunkt bildungstheoretischer Fragestellungen und erscheint als Untersuchungsgegenstand für die Aufklärung der skizzierten Zusammenhänge besonders viel versprechend.

Gesprächsprotokolle, Gruppendiskussionen sowie einschlägige Fachliteratur nicht nur aus der Modellversuchspraxis zeigen, dass Reklamationen in Bezug

dien (vgl. z.B. Zinn 2001: Zwischen Gestaltungsanspruch und Strukturvorgaben.) plausibilisieren.

¹⁹ Mit dem Begriff „Reklamation“ verweise ich bewusst auf die verbreitete Unterstellung, bei Berufsausbildung handele es sich um eine Form gesellschaftlichen Tauschverhältnisses, in der Form „Investition X“ führt angemessenerweise und relativ garantiert zu „Ertrag Y“. Nichterfüllung wird dann entsprechend reklamiert... – Dass dies für Fragen und Prozesse gesellschaftlicher Reproduktion (hier der Ausbildung) schwerlich in Ein-Eindeutigkeiten geplant werden kann, bedarf kaum der weiteren Ausführung.

²⁰ Der Verweis auf Äußerungen von Ausbildungsverantwortlichen stützt sich inhaltlich auf Erfahrungen aus dem Modellversuch „Unterstützung der klein- und mittelständischen Unternehmen bei der Einführung der gestaltungsoffenen Ausbildung im Einzelhandel“. Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 4.

auf Ausbildung gekoppelt sind an direkte Zuschreibungen der Art, dass sich der allgemeinen Wahrnehmung²¹ zufolge „auf Seiten“ der Auszubildenden „Etwas“ verändert habe. Dieses „Etwas“ nun, ist so unbestimmt wie unbelegt – und in seinem Gehalt wohl auch kaum zielführend direkt und valide darstellbar. Trotzdem kann für die vorliegende Arbeit von einem solchen Wandlungsprozess – für den die Reklamationen sprechen, der vor allem aber immer konstituierender Teil bildungspolitischer Überlegungen ist – ausgegangen werden, ohne allerdings zu wissen, was (außer der jeweiligen Negation) in welchem Ausmaß und in welchen sozialen Gruppen an die Stelle hinreichender individueller Voraussetzungen für funktionierende Ausbildung getreten ist. Damit wird indirekt eine zweite, nicht belegbare Annahme als grundlegend vorausgesetzt und mitgedacht – und zwar, dass Ausbildung aus Sicht der jeweiligen gesellschaftlich verantwortlichen Instanz bis zu einem gewissen Zeitpunkt (besser) funktioniert hat. Ob dies auch synchron in der jeweiligen Zeit und Phase tatsächlich so wahrgenommen wurde oder ob hier im Nachhinein geschichtsbeschönigend umgedeutet wird, bleibt dahingestellt. Damit ist aufgezeigt, dass tatsächlich grundlegende Faktoren und deren Zusammenhänge, die zur klärenden Behandlung von Problemlagen der Entwicklung von Bewusstseins- und Verhaltensstrukturen bei Auszubildenden – und dessen Niederschlag im Diskurs um Selbstorganisation des Lernens – von grundlegender Bedeutung sind, nicht bekannt, belegt oder geklärt sind. Anstelle nun empirisch die tatsächliche Existenz des Problemkontextes in Form von spezifischen cultural lags weiter zu belegen und damit an der Oberfläche der Fragestellung zu bleiben, erscheint es für die Argumentation der vorliegenden Arbeit notwendig, nach Rahmentheorien für die Auslegung, Einschätzung und Bewertung von Verhaltensweisen Auszubildender (als Individuen) – vor allem aber in Bezug auf die gesellschaftliche Reproduktion und den zu Anfang des Kapitels skizzierten Prozess der Identitätsentwicklung zu suchen. Die Überlegungen sind damit auf soziologische, psychologische, sozialisationstheoretische Entwicklungstheorien verwiesen, die aus erziehungswissenschaftlicher Sicht jeweils auf Erklärungsansätze für diese Koppelungen gesellschaftlicher Veränderungen mit Verlaufsformen der Ausbildungsphasen Heranwachsender zu überprüfen sind.

²¹ Als Beleg sei hier beispielsweise auf die Wertedebatte und auf die Diskussionen um die Ausbildungsreife und den Stellenwert der Forderung nach Disziplin darin verwiesen.

Ähnlich wie Martin Baethge in „Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis“ (Baethge 1985: S. 302), beziehe ich mich in meinen Ausführungen

„nur auf die Sozialisation in der Jugendphase, nicht auf die vorgängigen Lebensstadien, und begreife diese [wie er, U.H.] mit Erdheim [i. O. kursiv hervorgehoben; U.H.] als ‚zweite Chance‘, d.h. als eine Entwicklungsphase, die nicht nur durch die frühkindliche Sozialisation determiniert ist, vielmehr ihre eigene Dynamik entfalten kann, in der ‚Mitarbeit des Individuums an den sich verändernden Strukturen der Gesellschaft‘ (Erdheim, M. (1982): 278). In dieser Phase steht mit der Ablösung von den Eltern die Klärung des Verhältnisses zur Gesellschaft, zur Kultur der Erwachsenen auf dem Programm.“ (ebd.)

Berufsausbildung gestaltet sich aus der Perspektive der Subjektorientierung als Teil der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in Form einer gesellschaftlichen und persönlichkeitsbezogenen Entwicklungsaufgabe²² der Altersstufe Adoleszenz. Dieser Perspektive liegt a) die Adoleszenz-Definition Eriksons aus der Entwicklungstheorie des Subjektes in bürgerlichen Gesellschaften zu Grunde. Erikson fasst diese Periode als „psycho-soziales Moratorium“ auf,

„während dessen der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz sucht, eine Nische, die fest umrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist. Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden; eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich selber wahrnimmt, mit dem Bild verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, seiner Sozietät erkannt wird.“ (Erikson, E. M. 1973: S. 137f)

Forschungspragmatisch gehe ich – wie auch Baethge – in einer ersten Annäherung an das Theoriefeld b) davon aus, dass die Periode der Adoleszenz in Bezug auf Berufsausbildung als Phase der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist, die in modernen Gesellschaften geprägt ist durch das Wechselverhältnis von produktivistischer Sozialisation einerseits und konsumistischer andererseits (vgl. Baethge 1985: S. 305 ff.). Mit dieser dichotomischen Konstruktion, auf deren gegenseitige Durchdringung die moderne Gesellschaft angewiesen ist, verweise ich schon an dieser Stelle auf die notwendig differenzierte Betrachtung der gesellschaftlichen Kategorie „Arbeit“ und „Beruf“ (vgl. Kap. 2.4 und 2.5).

Wie ist aus dieser Perspektive nun der kategoriale Rahmen der Argumentation zu fassen?

²² Vgl. zum Konzept der Entwicklungsaufgabe selber Havighurst (1948/1872), zur Gestaltung von Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe z.B. Hericks (2006), zur weitläufigeren Geschichte der Entwicklungsaufgabe als Konzept Trautmann (2004).

Baethge folgend, spiegelt Eriksons Adoleszenz-Begriff historisch betrachtet lediglich die gesellschaftliche Minderheit: die Kinder des Besitz- und Bildungsbürgertums (vgl. a.a.O.). Adoleszenz wird begriffen als „arbeitsentzogener Entwicklungsspielraum“²³. Mit dieser Bezeichnung zeigen sich Verkürzungen, die sich von meiner Differenzierung unterscheiden. Dennoch lässt sich über diesen Zugriff der Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung weiter erhellen:

„Zum einen hat sich das ihr [i.e. der Adoleszenz-Definition Eriksons, U.H.] zugrundeliegende Sozialisationsmodell im Verlauf des letzten Jahrhunderts sozialstrukturell erheblich durch die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse ausgedehnt“ (Baethge 1985: S. 303). Als in diesem Sinne „arbeitsentzogen“ sind – über Baethge hinausgehend – heute ebenso Teile der Berufsausbildung zu sehen. Damit sei zum einen auf das duale System verwiesen, zum anderen an schulische Berufsausbildungsformen usw. gedacht. Darüber hinaus ist auch – in Baethges Sinne – „klassische“ Berufsausbildung nur dann „nicht-arbeitsentzogen“, wenn darüber unmittelbarer Anschluss in einen entsprechenden Bereich des Erwerbsarbeitssystems zu erreichen ist. Auf die damit angerissene Figur und Frage der Passgenauigkeit von Berufsausbildung und Arbeitsmarkt sei hier nur verwiesen, Ulrike Buchmann hat dazu jüngst die entsprechenden „Mismatches“ aufgearbeitet (vgl. Buchmann 2007).

Zum anderen, um die Argumentationslinie wieder aufzunehmen, verweist die Eriksonsche Figur der Adoleszenz und des psycho-sozialen Moratoriums normativ auf das Entwicklungsziel „Herausbildung von Ich-Identität“ (ebd.). Diesen Aspekt sehe ich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive als zentralen Faktor in der Gestaltung und Analyse subjektorientierter Bildungsprozesse an, sind doch gerade in den heutigen gesellschaftlichen Rahmenkonstellationen die Subjekte zentral auf die stabilisierenden Aspekte eines emanzipierten Ichs verwiesen. Dass dieses Ziel dem gesellschaftlichen Trend der *Individualisierung* zum Teil entgegenläuft, sei an dieser Stelle nur knapp mit dem Verweis auf Ulrich Beck (1983) angezeigt²⁴ – und wird in den weiteren Ausführungen zu

²³ Baethge verkürzt hier den Begriff Arbeit auf den Teil gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion, der differenzierter als „Erwerbsarbeit“ zu fassen ist.

²⁴ „In den wohlfahrtsstaatlichen Massendemokratien vollzieht sich Individualisierung gerade als Ausdruck und unter Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftlichungsprozesses, der Indi-

der Entwicklung der Moderne, Freisetzung und Vergesellschaftung sowie der individuellen und gesellschaftlichen Funktion der Berufsausbildung unten wieder aufgegriffen.

Insgesamt lässt sich an dieser Stelle allerdings festhalten, dass der Prozess der gesellschaftlichen Entwicklung so weit fortgeschritten ist, dass schon für die individuelle Bewerbung um und Auswahl und Bewältigung von Berufsausbildung gilt, was Baethge 1985 für die bürgerliche Gesellschaft und deren „Mittelschicht“ beschreibt:

„Da in der Suche nach Beruf oder Beschäftigung im Anschluß an eine Ausbildung in Schule oder Hochschule die erste lebensperspektivisch gewichtige und verbindliche direkte Begegnung der Jugendlichen mit der Arbeit als gesellschaftlicher Institution stattfindet, sind hier erlittene Enttäuschungen in ihren Konsequenzen für die Möglichkeit, eine positive Identifikation mit der Arbeit aufzubauen, kaum zu überschätzen.“
(Baethge 1985: S. 309.)

Wie ist die Ausweitung und Verlagerung dieses Phänomens mit seinen individuellen Fragestellungen, persönlichen Verunsicherungen usw., die lange als typisch für die Einstiegsphase und Schwierigkeiten nach Abitur oder universitärem Abschluss galten, auf die Einstiegsphase in- oder die Bewerbungsphase um Berufsausbildungsplätze aus der gesellschaftlichen Entwicklung heraus zu verstehen? Über den eingangs dargestellten Zusammenhang der Subjekt-Objekt-Vermittlung ist der Stellenwert, der der Internalisierung handlungsleitender Prinzipien im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung und der Verankerung des *Selbst* als Zentrum der Handlungssteuerung zukommt, als ein zentraler dargestellt worden. Dieser Verankerungsprozess vollzieht sich als interaktionistischer Wechsel von Selbst- und Umweltinterpretation. Ausbildungsprogramme sind aus dieser Perspektive als der gesellschaftliche Versuch zu sehen, mit dem die Internalisierung konstitutiver Prinzipien im Rahmen der gesellschaftlichen Reproduktion sichergestellt werden soll. Obwohl oder gerade weil diese Prinzipien als handlungsleitende Grundmuster in der Entwicklung der Individuen wie in der Gestaltung der Gesellschaft von fundamentaler Bedeutung sind, sind sie in ihrer Auswahl und jeweiligen Ausdeutung ihrer individuellen wie kollektiven Konsequenzen keineswegs eindeutig bestimmt. In der Diskussion um die Angemessenheit gesellschaftlicher Zielstellungen und grundlegender Prinzipien

vidualisierung (im Sinne individueller Verselbständigung) gerade in zunehmendem Maße unmöglich macht.“ (Beck 1983)

äußern sich unterschiedliche Ansprüche und Interessen. Je nach sozio-historischem Kontext und der Perspektive des Individuums, des Kollektivs oder der gesellschaftlichen Funktion z.B. eines Unternehmens können sich diese als sehr unterschiedlich darstellen. Dies gilt es im Folgenden zum einen in der Bedeutung von Erwerbstätigkeit für die Identitätsstiftung und zum anderen in seinem Rückbezug auf die Gesellschaft als Ganzes zu beleuchten.

2.2 Individualisierung als Strukturierungsprinzip der Moderne

2.2.1 Individualisierung

2.2.1.1 Vorbemerkung

Einer der Haupteffekte, über die sich die gesellschaftlichen Veränderungen – seit der Ablösung des Ständesystems und der feudalen Gesellschaftsordnung durch Aufklärung und Industrialisierung – als individuell empfundene Ungleichzeitigkeiten niederschlagen, liegt für die Individuen in der Herauslösung aus traditionell gewachsenen Bindungen, Glaubenssystemen und fest gefügten Sozialbeziehungen. Die diese Entwicklung beflügelnden – oder damit einhergehenden – Faktoren der Industrialisierung wie Verstädterung, zunehmende Mobilität usw. sind breit diskutiert und belegt²⁵. Mit ihnen entstehen im Laufe der Veränderungen neue Denk- und Verhaltensmuster, neuartige Lebensverläufe, Anforderungen, Erwartungen und Ziele. Für die Sozialwissenschaften sind dies rahmenbildende Phänomene, die sich auf biographischer Ebene als *Individualisierung* bezeichnen lassen.

Der Begriff Individualisierung steht demnach für gesellschaftliche Veränderungen in ihrem verknüpfenden Zusammenspiel, ihrer gegenseitigen Bedingtheit und ihren Auswirkungen auf individuelle Gefüge der Identitätsentwicklung, „wie sie den biographischen Horizont verändern, neue Möglichkeiten, Konflikte und Zwänge vorgeben“ (Beck-Gernsheim 1993: S. 126.). Aus dieser Perspektive lassen sich die klassischen und neueren Theorien der gesellschaftlichen Entwicklung über ein Grundmotiv ihrer Betrachtung miteinander in Beziehung setzen: „Sie zeigen nämlich, wie sich im Übergang von der ständisch-feudalen Agrargesellschaft zur bürgerlichen Industriegesellschaft ein epochaler

²⁵ Vgl. grundlegend zu diesem Zusammenhang z.B. Beck (1983).

Gestaltwandel im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft [i.O. kursiv hervorgehoben, U.H.] durchsetzt.“ (ebd.) An ebendieser Schlüssel- und Schnittstelle agiert und reagiert in differenzierten Gesellschaften ihr jeweiliges Bildungssystem als Instanz der programmatischen Übersetzung. Die zentralen Fragen der gesellschaftlichen Reproduktion werden an diesem Punkt quasi als grundlegende Größe der Dialektik von Freisetzung und erneuter Einbindung (Vergesellschaftung) manifest. Sowohl in Institutionen des Bildungssystems als auch in den beteiligten Wissenschaften werden Inhalt, Richtung sowie Folgen dieses epochalen Wandels kontrovers diskutiert. Schon Weber formulierte – darauf weist Beck-Gernsheim hin (vgl. a.a.O. S. 127): „Der Ausdruck ‚Individualismus‘ umfaßt das denkbar Heterogenste“ (Weber, M. 1984: S. 198). Über Geschwindigkeit, Intensität und Tiefe des gesellschaftlichen Wandels seither haben sich die einzelnen Begriffsfassungen noch weiter voneinander entfernt, spielen als Faktor der *Selbstverortung* in der oben skizzierten Weise allerdings eine entscheidende Rolle im Prozess der Identitätsentwicklung. Mit Beck-Gernsheim (vgl. Beck-Gernsheim 1993: S. 127 ff.) werden in der Folge die drei Hauptlinien referiert, die laut ihren Ausführungen „klassische und neuere Autoren“ (ebd.) der Modernisierungsdebatte voneinander trennen. Alle drei Betrachtungspunkte, a) die Befreiung aus traditionellen Kontrollen, b) der Verlust traditioneller Stabilität, c) das Entstehen neuer Bindungen und Kontrollen, werden im sich anschließenden Kapitel (Kap. 2.2.2) als grundlegende Effekte, Phänomene und Bestandteile des für die vorliegende Arbeit zentralen Deutungsmusters Freisetzung und Vergesellschaftung zusammengefasst und auf die Bedeutung für die individuelle Entwicklung rückbezogen und bedürfen damit zunächst der begrifflichen Klärung.

2.2.1.2 Individualisierung als Befreiung aus traditionellen Kontrollen

Autorinnen und Autoren, die Individualisierung hauptsächlich als Befreiung des Individuums aus traditionellen Kontrollen auffassen, beziehen sich in ihrem Bild vormoderner Lebenswelten zentral auf deren Enge. Sie sehen vormoderne Gesellschaft „gekennzeichnet durch viele Schranken, Vorschriften, Kontrollen“ (Beck-Gernsheim 1994: S. 127), die wiederum die Individuen z.B. über Stand und Geschlechtszugehörigkeit, deren Verhalten und Lebenslauf normativ-eindeutig vorzeichnen und die Individuen damit in ihrem emanzipatorischen

Planungsvermögen einschränken. Diesem Bild ist ein Verständnis von „Freisetzung aus traditionellen Bindungen“ (ebd.) inhärent, dass diese „spiegelbildlich als Erweiterung des Lebensradius, als Gewinn an Handlungsspielräumen und Wahlmöglichkeiten [beschreibt].“ (Beck-Gernsheim 1994: S. 128) In dieser engen Verknüpfung „zwischen strukturell-biographischer und psychischer Ebene wird parallel auch die Erweiterung des geistigen Horizonts betont, die Schärfung des Bewußtseins und Denkens, kurz, der Zuwachs an innerer Autonomie.“ (ebd.)

Individualisierung ist als Deutungsmuster der Moderne hier eng verknüpft mit dem Begriff des *bürgerlichen* Individuums und dessen Entstehungsgeschichte. Damit verweist das Deutungsmuster auf die Philosophie der Aufklärung und die sich darin gründende Dynamik, als der „wesentlichen Triebkraft im Übergang von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft [...]. Der Bezugspunkt ist hier das Thema der Emanzipation, der Anspruch auf Selbstentfaltung des Menschen, wie ihn programmatisch Kant formuliert hat: als Befreiung aus ‚selbstverschuldeter Unmündigkeit‘.“ (ebd.)²⁶

2.2.1.3 Individualisierung als Verlust traditioneller Stabilitäten

Eine zweite Dimension, die der Individualisierung in ihrer Bedeutung zugeschrieben werden kann, ist der „Verlust traditioneller Stabilitäten“ (Beck-Gernsheim 1994: S. 130).

In dieser Dimension haben traditionelle Bindungen demgegenüber nicht nur kontrollierenden und beschränkenden Charakter, sondern bieten den einzelnen Individuen auch „Halt, Sicherung, Schutz“ (ebd.). Eine solche Begriffsfassung verweist auf den dialektischen Charakter der Individualisierung als gesellschaftlichem Phänomen der Moderne, da hier „der Abbau traditioneller Strukturen nicht bloß Befreiung ist, sondern in vielerlei Hinsicht auch ein Verlust“ (ebd.). Die bloße Möglichkeit einer potentiellen Abkoppelung des Lebenslaufs von vormals determinierenden Größen wie Herkunft, Stand und Gesellschaft bietet demnach also nicht nur eine Zunahme von individuellen Chancen, son-

²⁶ Als Vertreter dieses Begriffs seien mit Beck-Gernsheim Durkheim als klassischer Theoretiker und Peter Berger, Brigitte Berger sowie Hansfried Kellner als neuere Autoren benannt. Die Liste lässt sich weiter füllen und belegen, führt aber für die vorliegende Arbeit über den Beleg hinaus nicht zu tieferen Einsichten – und ist daher verzichtbar.

den befördert damit einhergehend zunehmend auch Risiken und Bedrohungen in den jeweiligen Lebensläufen, wie sich am Beispiel der sozialen Mobilität darstellen lässt:

„Wo die Standes- und Klassenschranken sich auflösen, eröffnen sich Aufstiegschancen, aber es wächst auch die Abstiegsgefahr. Und, allgemein gesagt, je mehr Chancen es gibt, desto mehr Möglichkeiten gibt es auch, Chancen zu verpassen, falsche Wahlen zu treffen, Erfolgsziele nicht zu erreichen, kurz ‚die anomische Bedrohung dieser Konstellation [ist] [Hinzufügung i. O., U.H.] ganz außerordentlich mächtig‘ (Berger, Berger und Kellner (1975): *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt, Campus.: 159).“ (ebd.)

Neben dem dialektischen Potential der Folgen sozialer Mobilität lässt sich dies auch für die geographische Mobilität aufzeigen und in dem Zwischenergebnis festhalten, dass die zunehmende Bindungslosigkeit auf immer mehr Ebenen für den einzelnen eine Herausforderung – aber auch eine Überforderung sein kann (vgl. ebd.).²⁷ Berger, Berger und Kellner fassen in diesem Zusammenhang „Entfremdung“ als „symmetrisches Korrelat ebendieser Individualisierung“ (a.a.O.: S. 169) auf. Äußere Mobilität hat für sie direkt davon abhängige Korrelate auf der Bewusstseinssebene:

„Die soziale Mobilität hat ihr Korrelat in kognitiver und normativer Mobilität. Was in einem Sektor des sozialen Lebens des Individuums Wahrheit ist, kann in einem anderen Sektor Irrtum sein. Was in dem einen Stadium der sozialen Laufbahn des Individuums als richtig angesehen wurde, wird im nächsten Stadium falsch [...] (Auslassung i. O., U.H.) Die Institutionen hören auf, die ‚Heimat‘ des Ichs zu sein [...] (Auslassung i. O., U.H.) Die Identität hört auf, ein objektiv und subjektiv gegebenes Faktum zu sein und wird stattdessen zum Ziel einer oft irrenden und schwierigen Suche.“ (a.a.O.: S. 159)

Ulrich Beck untersucht aus ähnlicher Perspektive die Veränderungen im sozialstrukturellen Gefüge und deren Auswirkung auf soziale Ungleichheit. War nach Beck (1983) soziale Ungleichheit früher „eingebunden in die Lebenswelt von Klasse und Stand, in einen Ort gemeinsamer Lebenslage und Identitätsbildung, der von handlungsleitenden Symbolen und Sinndefinitionen bis hinein in die unmittelbaren Erfahrungen und Gewohnheiten des Alltags reichte“ (Beck-Gernsheim 1994: S. 132), so kam es speziell in den 1950er und 1960er Jahren der Bundesrepublik zu einem Zusammentreffen verschiedener Entwicklun-

²⁷ Zu der zentralen, sicherheitsstiftenden, für eine gesellschaftliche Atmosphäre der Herausforderung grundlegend notwendige Rolle des Leistungsprinzips in der Moderne vgl. Kap 3.

gen²⁸, die „einen Freisetzungsprozeß von bislang unbekannter Reichweite“ (ebd.) beflügelten. Im Verlauf dieses Prozesses verlieren nun

„Klasse und Stand ihre Bedeutung als Ort gemeinsamer Lebenslage und Identitätsbildung, wobei [...] auch ‚klassische Schutzorientierungen‘ für den Umgang mit Krisen zunehmend zerrieben werden. Denn der einzelne ist jetzt, ohne das Band erfahrbarer Gemeinsamkeiten, immer mehr auf sein Einzelschicksal zurückgeworfen. Im Fall des Versagens entstehen jetzt neue Formen der persönlichen Schuldzuweisung.“ (ebd.)

Beck selber fasst diese Entwicklung in den Begriff der „Individualisierung sozialer Risiken“ (Beck 1993: S. 69) und führt aus, dass im Zuge dieser Entwicklung das „individuelle Leistungsdenken“ immens an Bedeutung gewinnt, ist es doch der einzige Hebel, der die verblassenden „kollektivlebensweltlichen Wahrnehmungs- und Bewältigungsformen (Familie, Nachbarschaft, Arbeitsgruppe)“ (ebd.) zu kompensieren vermag. Dass für einen solchen Leistungsbegriff gesellschaftlich ebenso konstituierende Rahmenbedingungen gewährleistet sein müssen, lässt sich anhand des Schlagwortes *Chancengleichheit* wiederum von Durkheim bis heute verfolgen und nachvollziehen. Auf neuere Entwicklungen und die unter Umständen prekäre Verschärfung der Individualisierung in Becks Sinne in diesem Segment, gehe ich unten (Kap. 3) unter dem Stichwort „Leistungsprinzip als Fundamentalnorm“ ausführlicher ein.

An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass Beck dem individuellen Leistungsdenken fundamentale Bedeutung zumisst „und zwar sowohl in der sozialen Rechtfertigung fortbestehender oder sich verschärfender Ungleichheiten als auch in dem Schuld- und Selbstbewußtsein des einzelnen“ (a.a.O.: S. 69).

2.2.1.4 Individualisierung, neue Bindungen, Zwänge und Kontrollapparat

In der dritten Bedeutungsdimension spiegelt Beck-Gernsheim Individualisierung als Prozess an der Herausbildung neuer Bindungen, Zwänge und Kontrollen. Neue Wahlmöglichkeiten, die den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern zur Disposition stehen, werden aus dieser Blickrichtung in ihrer Verknüpfung mit den jeweils neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gesehen. Diese wiederum sind dem direkten und tatsächlichen Einfluss als Wahlmöglichkeiten des Individuums entzogen und ihm als institutionelle Regeln und Vorschriften in Struktur und Funktion vorgegeben. Neue Freiheiten sind also dialektisch mit

²⁸ Angeführt werden: „[...] schneller wirtschaftlicher Wiederaufbau und Erhöhung des Lebensstandards, Ausweitung sozialstaatlicher Sicherheitsleistungen und Arbeitszeitverkürzung, Bildungsexpansion, soziale und geographische Mobilität“ (ebd.).

neuen Abhängigkeiten verknüpft. Die Gestaltgebung dieser neuen Steuerungsmechanismen wird kontrovers diskutiert. Um an dieser Stelle aber nicht die Diskussion um Standardisierung vs. Individualisierung / Flexibilisierung – dies sind die argumentativen Pole der Kontroverse – aufzunehmen, werden im nächsten Kapitel Teile des Diskurses unter dem Begriff „Vergesellschaftung“ zusammengefasst, auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit bezogen und anschließend in einen größeren Kontext gestellt.

2.2.2 Individualisierung als Prozess der Vergesellschaftung

Diskussionen und Darstellungen gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind in ihrem Kern verwiesen auf Kontroversen um das Verhältnis von Flexibilisierung und Standardisierung. Je nach Blickwinkel werden die Anteile und Gleichgewichte dieses Verhältnisses als Indikatoren für Veränderungen in jeweilige Zielrichtungen verstanden. Um diese Kontroverse – die für die vorliegende Arbeit in dieser Form keine sinnstiftende Weiterentwicklung verspricht – nicht aufnehmen zu müssen, lässt sich auf die zielführendere Erkenntnis verweisen, dass „die Frage, ob die moderne Gesellschaft ein Mehr oder Weniger an Individualität bringt, in gewissem Sinne falsch gestellt [ist, U.H.]“ (a.a.O.: S. 134). Tatsächlich sind traditionelle wie moderne Gesellschaften durch „je eigene Formen sowohl der Vielfalt wie der Gleichförmigkeit“ (ebd.) bestimmt. Erkenntnisleitendes Interesse des Zugriffs darauf ist aus dem Bezug der Veränderungen auf die Gestaltung der gesellschaftlichen Reproduktion und ihrer Auswirkung auf den persönlichkeitsentwickelnden Stellenwert der Berufsausbildung heraus dementsprechend nicht „eine pauschale Zunahme der einen oder anderen Seite“ (ebd.), sondern „die historischen Umformungen der beiden“ (ebd.). Interesseleitend ist zunächst also vielmehr ihr epochaler Gestaltwandel.

Kohli etwa zeigt in diesem Sinne aus sozialpsychologischer Perspektive auf, wie der Lebenslauf des Einzelnen in der Moderne zwar aus traditionellen Schranken entlassen, aber gleichzeitig eingebunden werde in die Regelungen von Bildungssystem, Arbeitsmarkt usw., die z.B. bestimmte Altersgrenzen vorgeben (vgl. ebd.). Die Individuen seien damit in einem Planungsprozess neuer Qualität auf die Verkoppelung persönlicher Daten und gesellschaftlicher Vor-

gaben verpflichtet. – Die Biographie wird damit zur neuartigen Vergesellschaftungsform:

„Der europäische Modernisierungsprozeß kann u.a. als Prozeß der Subjektivierung bzw. Individualisierung des Lebens (Auflösung geschlossener Felder, Internalisierung sozialer Programme) beschrieben werden, und in diesem Prozeß ist die Biographie zu einer zentralen sozialen Regelungsdimension geworden [...] Wenn von einem Individualisierungsprozeß gesprochen wird, geht es nicht primär um die zunehmende Ausprägung interindividueller Differenzen, sondern um Individualität als (historisch neue) Vergesellschaftungsform.“ (Kohli und Roberts 1984: S. 4).

Ulrich Beck fasst die widersprüchliche Entwicklungslinie aus seiner soziologischen Perspektive wiederum in der Formel des „Doppelgesicht[s, U.H.] einer institutionenabhängigen Individuallage“ (Beck 1986: S. 210). Danach seien es heute zwar immer mehr die individuellen Entscheidungen und Wahlen, Handlungen und Unterlassungen einer Person, die in bestimmte Lebensbahnen und einen entsprechenden Platz in der Sozialstruktur einwiesen, jedoch seien auch solche Verhaltensweisen, die zunächst als ganz privat erschienen, auf vielfältige Weise an politische Entwicklungen und institutionelle Vorgaben zurückgebunden. So wirken aus dieser Perspektive jeweilige z.B. bildungspolitische Zielsetzungen „weichenstellend bis in das ganz persönliche Schicksal hinein“. (vgl. ebd.)

Aus diesem Prozess des gleichzeitigen Auflösens und Neuaufkommens direkter Abhängigkeiten entstehen nun allerdings neue Widersprüche:

„In den wohlfahrtsstaatlichen Massendemokratien vollzieht sich Individualisierung [...] unter Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses, der Individualisierung (im Sinne individueller Verselbständigung) gerade in zunehmendem Maße unmöglich [Hervorhebung i. O., U.H.] macht. Einerseits wird der einzelne immer mehr aus Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst und ist zur Sicherung seiner Existenz auf sich selbst und sein persönliches Arbeitsmarktschicksal verwiesen. Andererseits wird er zugleich in der Sicherung seiner privaten Existenz immer nachdrücklicher und offensichtlicher von Verhältnissen und Regulierungen abhängig, die sich seinem Zugriff vollständig entziehen [...] Kurz, noch nie war die individuelle Existenz so wenig individuell-autonom zu führen wie heute, wo die Individualisierung am weitesten fortgeschritten ist“ (Beck 1983: S. 55).

Zusammenfassend lässt sich formulieren, dass sich Individualisierung als Phänomen der Moderne wie folgt darstellt:

„Dieses Konzept zielt ab auf das Zerschneiden traditionaler Lebensformen und die damit verbundene Herauslösung des Menschen aus normativen Bindungen, sozialen Abhängigkeiten, materiellen Versorgungsbezügen, auf die damit einhergehenden sozialen Konflikte, Chancen, Reintegrationsprobleme. Mit solchen Veränderungen wird zunächst einmal eine Erweiterung des Lebensradius möglich, ein Gewinn an Handlungsspielräumen und Wahlmöglichkeiten. [...] Jedoch auf der Kehrseite der neuen Gestaltbarkeit kommen auch neue Anforderungen und Zwänge auf. [...] Wer aber solchen Vorgaben nicht nachkommt, nicht flexibel damit umzugehen versteht, hat im persönli-

chen Leben die Folgen zu tragen. Er riskiert Arbeitsplatz, Einkommen und soziale Stellung. Wie Beck schreibt: >In der individualisierten Gesellschaft muß der einzelne [...] bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen, sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen< (1986, S. 217).“ (Beck-Gernsheim 1994: S. 136f).

Individualisierung, in diesem Sinne als Strukturphänomen gesellschaftlicher Entwicklung zu begreifen, ist in allgemeinem Sinne nichts Neues. Das Neuartige ist nicht das Phänomen an sich, sondern vielmehr der Grad seiner Qualität als Massencharakter. (vgl. a.a.O.: S. 139)

„Waren es in früheren Jahrhunderten kleine Gruppen, elitäre Minderheiten, die sich den Luxus individueller Entfaltungswünsche leisten konnten, so werden heute die ‚risikanten Chancen‘ von Individualisierungsprozessen demokratisiert, schärfer noch: geradezu gesellschaftlich produziert – im Zusammenwirken von Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Recht, Mobilität, Wohlstand, sozialer Differenzierung usw.“ (ebd.)

Das historisch Neue besteht demzufolge darin, dass heute ganz durchschnittlichen Individuen zugemutet werde, dass sie ihr Leben „selbst“ führen müssten. (vgl. ebd.) In dem Sinne ist die gesellschaftliche Entwicklung und ihre Spiegelung z.B. im Bildungssystem konstitutiver Bestandteil der individuellen Selbstverortung und Identitätsentwicklung. Aus der Perspektive der subjektorientierten Erziehungswissenschaft ist hier das Bild eines agierenden Subjektes einzufordern. In dieser Absicht steht *Individualisierung* in der vorliegenden Arbeit eben nicht als singuläres Epochenphänomen, sondern als eine Faktorvariable im historisch langwierigen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess. „Der Trend ist entscheidend, seine Systematik, die mit fortschreitender Modernisierung verknüpft ist. [...] Die Tendenz, die mit ‚Individualisierung‘ gemeint ist, ist keine Momentaufnahme. Sie zeigt nicht, wo der Zug steht – sondern wohin er fährt.“ (Beck-Gernsheim 1994: S. 140)

Individualisierung dient dem Argumentationsverlauf der vorliegenden Arbeit daher a) als Deutungsmuster und b) als exemplarische Darstellung von „Freisetzung und Vergesellschaftung“ als Theorem im Sinne Lisop/Huisingas (vgl. Lisop, Huisinga 1999: S. 13). Eine zentrale Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang – das ist oben deutlich geworden – dem Stellenwert Berufsausbildung zu. Gerade vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Reproduktion ist dies die Institution, die traditionellerweise auf Freisetzungs- und Vergesellschaftungsphänomene reagieren, diese intergenerational übersetzen muss.

2.3 Zur Struktur des Dualen Systems

Die komplexe Struktur, die in Form des Dualen Systems als der Versuch zu sehen ist, den Aufgaben und Grundfunktionen²⁹ gesellschaftlicher Reproduktion in der Moderne zu begegnen, äußert sich am deutlichsten in der Mehrdimensionalität seines korporativen Charakters. Als zu unterscheidende Dimensionen führen Huisinga und Lisop (1999: S. 32 ff.) die Dualitäten des Systems, die Rechtsbasis, den Berufsbezug, die Instanzen und Korporationen, die Professionalität des pädagogischen Personals und die Trägerschaften mit Finanzierung an. Die Dualität verweist dabei – entgegen der verbreiteten Annahme – auf mehr als das bloße Nebeneinander der Lernorte Schule und Betrieb. Dualität müsse als Dimension betrachtet werden, da sie als eindimensionaler Begriff falsche bzw. nicht treffende Gleichgewichte und Harmonien zwischen den Trägern und ihren Zielstellungen, Interessen, Ausbildungsinhalten und Methoden suggeriere (vgl. ebd., bzw. Lisop 1990). Gerade auf diese Ungleichgewichte bezieht sich ja die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Kernfrage bzw. Problemlage. Lisop sieht den Begriff folgerichtig als „Dualitätengefüge“ (ebd.) mit sieben, auf komplizierte Weise miteinander verschränkten Ebenen, auf denen sich die Pole der Dualitäten zum Teil vervielfachen (ebd.): Die Ebene der *Lernorte* verweise als allgemein ins Auge gefasste Ebene der Dualität in der Definition des Deutschen Bildungsrates auf die jeweilige Einrichtung, die anerkanntermaßen im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens Lernorte organisiere. Der Begriff Lernort mache insofern Sinn, als es didaktisch jeweils um ein Ensemble von Zielen, Inhalten und Verfahren des Lernens, Übens und Erfahrung-Sammelns gehe, wozu es unterschiedlicher Arrangements auch im räumlichen Sinne bedürfe. Kritisch betrachtet würden mit dem Begriff allerdings rechtliche, institutionelle und didaktisch-methodische Aspekte vermischt. Daneben sei die Sicht von Dualität in Form von Schule und Betrieb auf Grund

²⁹ Greinert nennt Allokation, Selektion, Statusdistribution, Absorption, Aufbewahrung, Integration, Qualifikation und persönliche Verwertung (vgl. Greinert 1995:85f). Nach Huisinga/Lisop dient die Allokationsfunktion dabei der Anpassung des Arbeitskräftepotentials nach Art und Niveau an den Bedarf des Beschäftigungssystems, die Statusdistribution und Selektion reguliert die (hierarchische) soziale Schichtung der Gesellschaft, während durch die Absorption „überflüssige“ (Huisinga, Lisop 1999:24) Arbeitskraft vom Markt weg und im Ausbildungssystem gehalten wird. Die Integrationsfunktion dient über Allokation, Selektion und Statusdistribution der Vermittlung von Denk- und Verhaltensmustern zum Zwecke der Loyalitätssicherung. (vgl. ebd.)

der heutigen Vielfalt der Lernorte obsolet geworden. (vgl. ebd.) Die Ebene *Trägerschaft* verweise auf Finanzierung und pädagogisches Profil und Personalauswahl einer Bildungseinrichtung. Auch die Trägerschaft sei innerhalb des dualen Systems in sich „mehrfach dual gebrochen“ (ebd.). Die Ebene *Sozialpolitik* verweise auf notwendige Unterscheidung nach „Ausbildung im ‚Normalfall‘ und derjenigen nach dem SGB“ (ebd.). Daneben seien als weitere Ebenen die der *Sozialpartei*, der *Didaktik*, des *Pädagogischen Personals* und die der *Ordnungspolitik* zu nennen.

Deutlicher wird die Systematik, die die Strukturmerkmale des Dualen Systems in ihrer Komplexität bestimmt, mit Hilfe des erkenntnistheoretischen Modells des *Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs*. Verwendet als hermeneutisches Instrument lässt sich die gesellschaftliche Komplexität damit als modellhaftes Grundgefüge in vier korrelierenden Einheiten darstellen. Der Gesellschaftliche Implikationszusammenhang kann für das Duale System näherungsweise in einem Schaubild dargestellt werden:

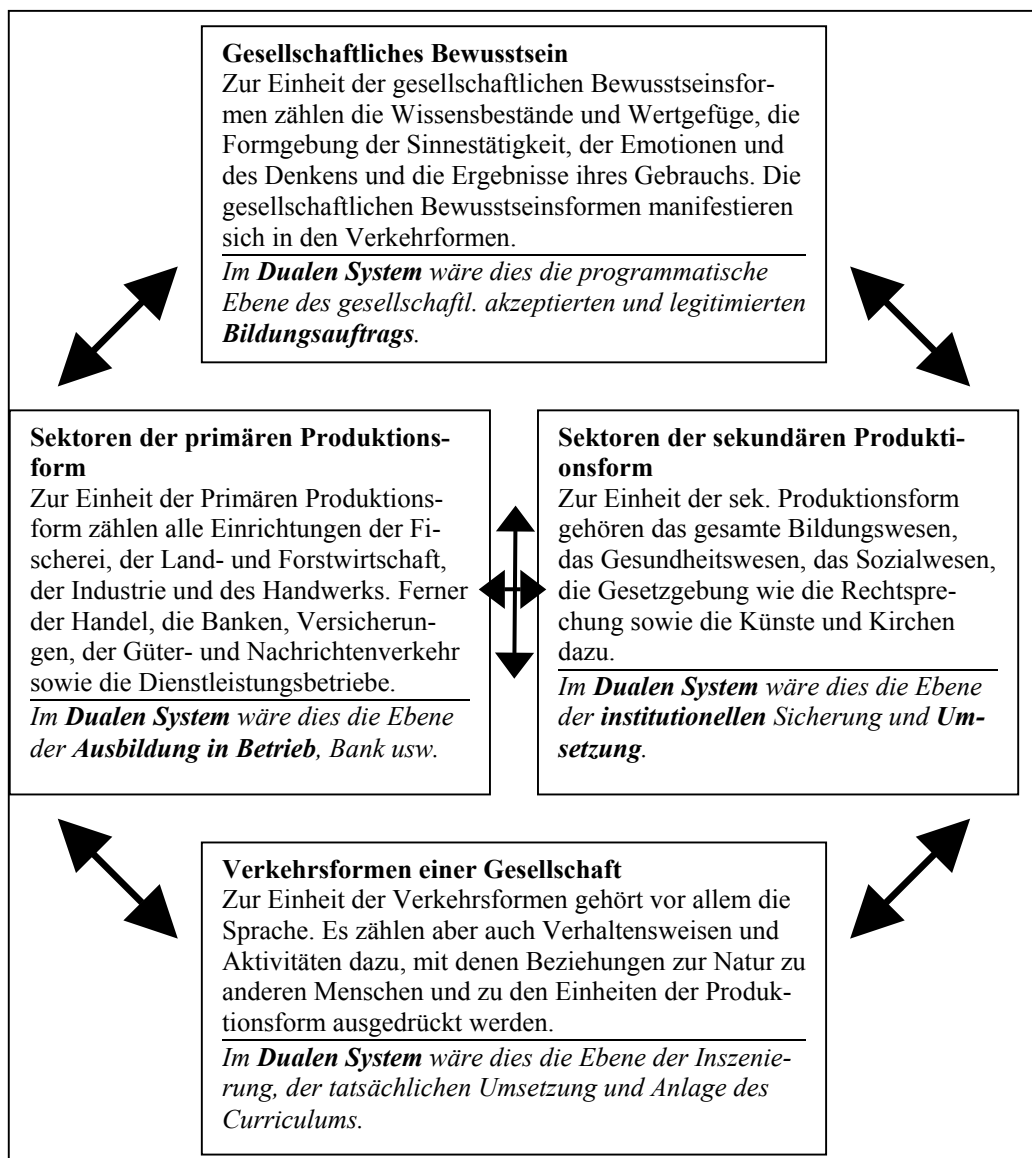


Abbildung 7 Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang nach Huisinga und Lisop. Hier durch die kursiv gesetzten Ergänzungen auf das Duale System bezogen.

Für Huisinga und Lisop (1999: S. 182) bestehen Implikationszusammenhänge

„aus Faktoren bzw. Faktorgefügen, die durch mindestens zwei der folgenden Charakteristika bestimmt sind: 1) aufeinander verwiesen sein; 2) ineinander enthalten sein; 3) sich durchdringen; 4) sich wechselseitig einbeziehen.“ Implikation bedeute von seinem lateinischen Wortstamm her Verflechtung. „Bei einfachen Implikationen ist eine Sache oder ein Sachverhalt, eine Idee, eine Aussage oder Wirkung in etwas anderem enthalten. Es gibt aber auch wechselseitige Implikationen. In diesem Fall, und wenn es sich um ein Gefüge von Implikationen handelt, sprechen wir von Implikationszusammenhängen.“(ebd.)

2.4 Zur Bedeutung von Arbeit

Der Begriff Arbeit bezeichnet für die vorliegende Arbeit:

„Jegliche, auch spielerische Tätigkeit, jedoch stets im Sinne der Gestaltung der bloß vegetativen Erscheinungsform von Leben. In diesem weiten anthropologischen Verständnis ist Arbeit eine erziehungswissenschaftliche Grundkategorie und zugleich Medium wie Ziel von Subjektbildung. Im gesellschaftlich arbeitsteiligen Verständnis umfasst unser Arbeitsbegriff Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit und private Reproduktionsarbeit. Arbeit ist sinnerfüllte Tätigkeit, insofern in ihr und durch sie menschliche Potenziale entäußert, angeeignet und entfaltet [sic! werden, U.H.], so dass sich Identität bildet. Aus der Sicht von Subjektbildung als Entfaltung des Humanvermögens in der Dialektik von Mensch und Natur sowie Individuum und Gesellschaft ist die mögliche Berufsförmigkeit von [sic!, U.H.] Arbeit ein Aspekt von Fachdidaktiken. Das anthropologisch weite Arbeitsverständnis schließlich schützt davor, den Arbeitsbegriff in Berufs- oder Erwerbsarbeit aufgehen zu lassen und so aufgrund gesellschaftspolitischer Krisen wie z.B. solcher von Erwerbsarbeitsvernichtung pädagogisch für verzichtbar zu halten.“ (Huisinga, Lisop 2004: S. 428 f)

Arbeit ist damit „stets das Resultat eines historischgesellschaftlichen Prozesses, d.h. sie ist Ausdruck menschlichen Zusammenlebens, ist konkrete Ausprägung der Auseinandersetzung der Menschen mit der Natur und der Auseinandersetzung der Menschen mit ihren Mitmenschen.“ (Wachtler 1982: S. 14) Arbeit dient der gesellschaftlichen Reproduktion also als Instrument. Sie ist damit das Vehikel, über das auf allen gesellschaftlichen Ebenen Veränderungen und Statuserhaltung betrieben wird. Als Vehikel und manifestes Konstrukt der Vermittlung verweist sie damit direkt auf Fragen des Verhältnisses von (Aus-) Bildungs- und Beschäftigungssystem, die ja in der Gestaltung und Steuerung von Bildungsgängen genau der Kontrolle und Sicherstellung dieses Reproduktionsprozesses dienen.

Dass Berufsausbildung als institutioneller Bewältigungsversuch dieses Übergangs in differenzierten Gesellschaften tatsächlich auf einen solcherart weit gefassten Begriff von Arbeit zielt, dass die Funktion von Ausbildung und Arbeit in ihrer komplexen gesellschaftlichen wie individuellen Funktion tatsächlich innerhalb der betrieblichen Ausbildung gespiegelt und vor allem bewusst verankert und transportiert wird, zeigt die vorliegende Arbeit anhand der Selbstorganisation des Lernens.[Hg11]

Zentraler Ansatzpunkt zu Überlegungen zum gesellschaftlichen und individuellen Stellenwert von Arbeit ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die für die Moderne exemplarische Ausformung dieser Kategorie als „Erwerbsarbeit“. Erwerbsarbeit steht hier als Begriff für das spezifische Konstrukt der in-

dustriekapitalistischen gesellschaftlichen Konstruktionslogik. Erwerbsarbeit, „Normalarbeitsverhältnis“ als das juristische Phänomen usw., bezeichnen aus dieser Perspektive jeweils Biographie- und Gesellschaftskonzepte, die der Kategorie „Arbeit“ entscheidende, legitimierende Funktionen in der Reproduktion sozialer Ungleichheit und der gesellschaftlichen Reproduktion insgesamt zuweisen. Darin gewinnt Erwerbsarbeit – gegenüber sozialer Arbeit und privater Reproduktionsarbeit – den Charakter eines normalitätskonstruierenden Kriteriums. Erwerbsarbeit, als gesellschaftlich verhandeltes und vertraglich fixiertes Konstrukt, bildet im gesamtgesellschaftlichen Deutungsmuster damit die zentrale Rechnungs- und Planungsgröße der individuellen Lebensführung.

„Sofern die eigene Lebenslage nicht durch die Ausübung einer legitimen ‚Ersatzrolle‘ bestimmt ist, deren Inhaber vom Zwang zum Verkauf ihrer Arbeitskraft gesellschaftlich suspendiert sind, besteht die allseitige Erwartung, daß jedes Gesellschaftsmitglied im arbeitsfähigen Alter sich seinen Lebensunterhalt eigenständig und eigenverantwortlich sichert – über ein Erwerbsarbeitseinkommen. Arbeit [aus meiner Perspektive ‚Erwerbsarbeit‘ für die Gesellschaftsform Industriekapitalismus, U.H.] bildet die ‚Achse der Lebensführung‘; (Beck 1986, S. 220) sie stellt den Individuen in ihren kollektiven Bezügen einen verlässlichen Fokus bereit, prägt die gesellschaftlichen Normalitätsmuster, und formiert so die Gesellschaft zur Arbeitsgesellschaft.“ (Arnold 2000: S. 74)

Wie sehr dieser Stellenwert der Erwerbsarbeit gesellschaftlich allerdings auf die „Absorptions- und Integrationskraft einer Arbeitsgesellschaft“ (ebd.) verwiesen ist, zeigen die gesellschaftlichen Strukturprobleme der letzten Dekaden. Dahrendorf formuliert diesbezüglich, dass die Gesellschaft hier vor der Herausforderung stehe, andere Strukturformen zu finden, als die der „Disziplinierung durch die Organisation der Arbeit“ (Dahrendorf 1982: S. 44). Ob und inwiefern die Verlagerung dieser Organisation auf die Selbstorganisation in Potential und Perspektive auf diesen Bereich der Arbeit (d. i. Erwerbsarbeit) verkürzt wird – und somit die Subjektorientierung der Bildung, die gerade die gesellschaftlich wie individuell bedeutsame weite Begriffsbestimmung von Arbeit zu Grunde legt, als Leitziel vernachlässigt wird – ist Fragestellung der vorliegenden Arbeit.

Die Moderne konstituiert sich in ihrem Übergang von alten, gebundenen Formen der Wirtschafts- und Gesellschaftsorganisation zu ihrer industriekapitalistischen Gestalt, indem – wie oben mit Hilfe des Theorems Freisetzung und Vergesellschaftung dargestellt – einerseits Abhängigkeiten gelöst wurden. Andererseits resultieren aus eben diesen Freisetzungen neue Verpflichtungen, sind

z.B. „klassische“ Lohnarbeiter doch nun auf ihre Arbeitskraft als einzige Ressource verwiesen: Sie können zwar vermeintlich frei wählen, können bei entsprechendem individuellen oder gesellschaftlichen Druck allerdings ab einem gewissen Punkt nicht mehr ablehnen. Durkheim begreift daneben die Arbeitsteilung als grundlegendes „Struktur- und Integrationsprinzip der modernen Industriegesellschaft“ (ebd.). So erzwingt die technisch-ökonomische Modernisierung der Gesellschaft ständig neue Formen der Arbeitsteilung, über die sich die Gesellschaft sozial ausdifferenziert, zugleich aber auf höherer Entwicklungsstufe neu zusammenfindet (vgl. Arnold 2000: S. 75). Den Formen ökonomischer Arbeitsteilung entsprechen wiederum „typische Formen sozialer Arbeitsteilung – epochale ‚Kombinationen‘.“ (ebd.) Soziale Desintegration, die nach Durkheim die Folge der Ausdifferenzierung und Aufspaltung der Lebensbereiche der Menschen ist, wird allerdings begleitet von einer allgemeinen Tendenz zum sozialen Gleichgewicht, sind die Menschen doch gerade wegen fortschreitender Arbeitsteilung und sozialer Differenzierung über den Individualisierungsprozess aneinander rückgebunden: „Individualistische soziale Konkurrenz und soziale Verschränkung bedingen sich.“ (ebd.) Auch aus dieser Perspektive, so lässt sich schlussfolgern, dient Arbeit damit „nicht ausschließlich der Befriedigung materieller Grundbedürfnisse, sondern schafft auch Sinnerfüllung und Gemeinschaftserleben.“ (ebd.) – Ist also ebenfalls eine Form vermittelnder Kommunikation im Habermasschen Sinne.

Gesellschaftspolitisch gestützt und sozialpolitisch abgesichert wurde dieser historische Transformationsprozess durch Auseinandersetzungen um die „soziale Frage“ in ihrer jeweiligen Ausformung. Dabei konstituierte sich die Sozialpolitik – laut Arnold (a.a.O.) – als lohnarbeitsbezogen. Dementsprechend institutionalisierte sie Ausfallabsicherungen, die sich auf diesen Bezug gründen. Sozialpolitik, als Interventionssystem im Transformationsprozess, „zielt auf lebensstypische Risiken ab, die durch die industriekapitalistische Moderne hervorgerufen werden. Denn mit fortschreitender Differenzierung der Gesellschaft sind die durchschnittlichen Lebensrisiken von einzelnen allein nicht mehr bewältigbar und erfordern eine vergesellschaftete Form der Risikovorsorge.“ (ebd.) Die Moderne verursacht über ihre Zentralstellung der Erwerbsarbeit Gefahren, deren Eintreten existenzbedrohlich auf die durchschnittliche Lebensfüh-

rung rückwirken können. Tatsächlich sind die für die Moderne typischen Lebensrisiken wie Krankheit, Alter, Arbeitsunfähigkeit, Arbeitslosigkeit usw. im Kern ihres jeweiligen Phänomens rückgebunden an die Kategorie des „Normalarbeitsverhältnisses“ und damit an das Strukturphänomen des jeweiligen Gesellschaftsmodells.

Deutlicher wird die jeweilige Begriffsfassung und der jeweilige gesellschaftliche Stellenwert von Erwerbsarbeit in der jeweiligen Ausprägung, wenn epochal typische Merkmale der Konstruktion benannt werden: In der griechischen Antike ist Herrschaft und Bürgertum auf Muße und freie Zeitverfügung für die Betätigung in öffentlichen Angelegenheiten usw. verpflichtet. Voraussetzung hierfür war allerdings der tatsächliche Freiraum, der dadurch geschaffen wurde, dass die Bewältigung etwa der Alltagsarbeiten durch Sklaven sichergestellt wurde. Auch das christlich fundamentierte Mittelalter trennte Arbeit von Kontemplation und sah die zeitgenössische Höchstform in Formen des Ordensdienstes. Erst mit Luther wird die Gleichstellung der Arbeit in ihrem Wert vor Gott befördert; hier vollzieht sich eine paradigmatische Wende: Zementierte Luther einerseits zwar das ständische System über die diesseitige Bewährung an dem durch Geburt bestimmten gesellschaftlichen Platz, so kritisierte er andererseits die ablehnende Einstellung des Adels und des Klerus der Arbeit gegenüber grundlegend. Calvins Vorherbestimmungsthese und ihr Niederschlag in der „protestantischen Ethik“ setzen hier den vorläufigen Schlusspunkt.

„Festzuhalten ist, daß von nun an keine sittlich begründete Rechtfertigung für eine praktische Zurückweisung des neuen Arbeitsethos mehr möglich war. [...] Erwerbsarbeit hat sich somit zum Normalitätskonstituierenden Fokus der Lebensführung in der industriekapitalistischen Moderne herausgebildet; sie ist – trotz empirisch wachsender Arbeitslosigkeit und einer Zunahme von erwerbsarbeitsfreier Zeit – zentraler Bezugspunkt für den durchschnittlichen Lebensentwurf. Auch heute bildet die Erwerbsarbeit den ‚normativen Horizont‘ (vgl. Mückenberger 1990) für die gesellschaftliche Regulierung des sozialen Miteinanders: Unsere Gesellschaft gibt erwerbsarbeitszentrierte, zumindest aber erwerbsarbeitskompatible Lebensentwürfe und wiederum darauf bezogene und abhängige Komplementärrollen (Ehe- und Hausfrau, Schüler, Rentner) vor, die sich sowohl in arbeitsmarktlichen als auch in staatlich-institutionellen Reglements ausdrücken und auf die sich die Gesellschaftsmitglieder in ihren individuellen Lebensarrangements orientieren.“ (Arnold 2000: S. 77)

2.5 Zum Begriff Beruf

Wenn mit der vorliegenden Arbeit der Frage nachgegangen werden soll, „ob das beruflich strukturierte Ausbildungswesen den Veränderungsprozessen der Nachfrage nach Arbeitsvermögen entsprechen und für sich in Anspruch neh-

men kann, auf den Erzeugungs- und Verwertungszusammenhang geforderter Qualifikationen gesellschaftlich angemessen zu reagieren“ (Huisinga 2005a: S. 244), gilt es, die gesellschaftlich konstruierten Zielkategorien dieses Ausbildungswesens genauer zu bestimmen, um anschließend fragen zu können, welche fachlichen und methodischen (Schlüssel-)Qualifikationen es vermittelt, um damit nicht nur Flexibilität, sondern auch gesellschaftliche Partizipations- und Gestaltungsfähigkeit so auszuprägen, dass eine individuelle und kollektive „Reproduktionskompetenz“ (ebd.) entwickelt wird. Die zentralen Zielkategorien des beruflichen Bildungssystems sind über den gesellschaftlichen Entwicklungsprozess der Moderne rückgebunden an das gesellschaftliche Konstrukt „Beruf“. Als je nach gesellschaftlicher Konstitutionslogik und Stand der Entwicklung unterschiedlich gefüllte Variable, spiegelt der Begriff als gesellschaftstheoretisches Konzept³⁰ die „Reproduktionsrationalität mitsamt der Produkt-, Waren-, Verteilungs-, Zugangs- und Befriedungsrationalität und gilt von daher als Inbegriff (Implikation) der ‚Vergesellschaftung‘ des Individuums zum sozial integrierten Subjekt“ (Lisop 2002: S. 26). – Auf die Frage, inwieweit diese Zentralstellung gesamtgesellschaftlich gerade in den letzten Dekaden des 20. Jhd. erodiert ist, gehe ich weiter unten ein.

Der Begriff Beruf ist im Allgemeinen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch nicht eindeutig definiert. Die Bedeutungen variieren je nach Perspektive und Absicht und können in ihren Abstufungen als Distinktionsmerkmale einzelner Schulen z.B. innerhalb der Berufspädagogik herausgearbeitet werden (vgl. hierzu Büchter (2005)). Einerseits verweist die Problematik der fachsprachlichen Unschärfe auf die Forderung nach einheitlichem Fachvokabular und dessen eindeutigen Gebrauch – andererseits handelt es sich bei dieser

³⁰ Als Konzept in diesem Sinne dient mir der Begriff Beruf in Verbindung mit der ihn sicherstellenden Berufsausbildung in meiner Untersuchung als Konkretion gesellschaftlicher Reproduktion. Weniger interessiert daher an dieser Stelle die tatsächliche Organisation und Sicherstellung des Berufs und der Berufsausbildung durch die entsprechenden Ordnungsmittel. In diesem Zusammenhang könnte untersucht werden, ob sich ein Transformationsprozess feststellen lässt, in dem die Selbstorganisation als Bestandteil des Berufsbildes, vom „subjektiven Berufsbild“ als „Berufserziehungsbild“ im Sinne Kells (vgl. Kell 1963) verlagert wird und zum Bestandteil des „objektiven Berufsbildes“ wird, diese Ansprüche an die Auszubildenden also nicht (mehr) aus physiologisch, psychologisch, soziologisch oder pädagogisch legitimiert werden, sondern sachlich-wirtschaftlich. Damit hätten sie den Stellenwert als Gesellschaft repräsentierende Erziehungsziele verloren und wären zu einer rein betriebsökonomischen Größe geworden. Zunächst transportiert der Begriff für die vorliegende Arbeit ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, das auf die entsprechende Konstitutionslogik verweist.

Begriffsunschärfe um mehr als ein Phänomen mangelnder innerdisziplinärer Absprache zwischen einzelnen Vertretern der Berufspädagogik: „Die Begriffsproblematik ist vielmehr Ausdruck der sozialhistorisch bedingten Entwicklungsdynamik und der Differenzen der unterhalb der Form des Berufs liegenden Einzelberufe und Arbeitstätigkeiten.“ (Büchter 2005: S. 255) Die Präzisierungsschwierigkeiten sind damit tatsächlich nicht nur sprachlicher Art, sondern unmittelbarer Ausdruck eines der Hauptgegenstände der berufspädagogischen Wissenschaft, verweisen sie doch auf den Beruf als a) Produkt – im Sinne eines Bündels tatsächlicher Tätigkeit – und b) Konstrukt – im Sinne eines gesellschaftlich festgelegten Ideals. (vgl. dazu Lisop 2002) und die Ausführungen weiter unten) Die einschlägigen Debatten um Ver- und Entberuflichung, die Erosion des Berufs usw. verweisen genau auf die Frage der ordnenden Potenz des Berufsbegriffs für die gesellschaftliche Arbeitsorganisation. Aus dieser Perspektive ist die begriffliche Unschärfe geradezu eindeutiges Indiz für den hochdynamischen Freisetzungs- und Vergesellschaftungsprozess in diesem Bereich.

Nachzeichnen lässt sich diese Entwicklung z.B. anhand Dostals Ausführungen zur „Rolle der Berufsbenennungen“ (Dostal 1998: S. 443). Nach Dostal transportieren Berufsbezeichnungen folgende Dimensionen: „Die Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten in ihrer Kombination, auf die Fertigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen zugeschnitten sind; die Position des Individuums im Geflecht arbeitsteiliger Organisation; die Einordnung ins gesellschaftliche Wertesystem, durch die personale und soziale Identität ausgeformt wird.“ (Dostal 1998: S. 443) Führt Dostal nun weiter aus, dass klare Vorstellungen zu den verschiedenen Dimensionen der Berufe für Berufsorientierung, -beratung, Stellensuche, -angebote und -vermittlung unabdingbar seien, so fängt er den Prozess der Freisetzung und Vergesellschaftung darüber ein, dass nach seiner Beobachtung die Allgemeinverständlichkeit und die Aussagekraft der Berufsbenennung in den vergangenen Jahrzehnten abgenommen habe. (vgl. ebd.) Der mehrdimensionale Charakter des Begriffs Beruf wird nun deutlich, wenn Dostal die skizzierte Entwicklung auf unterschiedliche Ebenen zurückführt und konstatiert, dass diese beruhe auf:

- „- der weiteren Spezialisierung, in der sich Teilaufgaben und -tätigkeiten aus traditionellen Berufen herausgelöst haben und in neu zugeschnittenen Berufen auftreten;
- neuen ‚synthetischen‘ Berufsbezeichnungen, die nicht mehr zur Alltagssprache werden und nur unter Eingeweihten verständlich sind;
- der Zusammenfassung von Berufsinhalten früher getrennter Berufe in neuen sog. Hybridberufen;
- der zunehmenden Bedeutung von Berufen nach dominanten extrafunktionalen Berufselementen, die sich in traditionellen Berufsbenennungen nicht ausdrücken lassen (beispielsweise Manager, Berater);
- der ‚Berufskosmetik‘, die dazu genutzt wurde, Berufe schlechten Images durch neue Benennungen aufzuwerten, was vor allem durch Berufsverbände und Stellenanbieter erfolgte;
- der Zersplitterung der beruflichen Bildungsangebote, in denen sich die in Konkurrenz zueinander stehenden Anbieter zunehmend neuer Berufsbenennungen bedienen, um die Besonderheit ihrer Angebote auf dem Markt zu demonstrieren;
- der Übernahme von Benennungen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum, sowohl bei Fachberufen (beispielsweise ‚Layouter‘ oder ‚Help-Desk-Operator‘) als auch bei Aufstiegsberufen (beispielsweise ‚District-Manager‘ oder ‚Art-Director‘);
- der Trennung von Berufs- und Lebenswelt, in der Berufstätigkeit oft unter Ausschluß der Öffentlichkeit erbracht werden;
- der Informatisierung, die bei einheitlicher Arbeitsumgebung (Bildschirm und Tastatur) kaum Rückschlüsse auf die Berufsinhalte zuläßt und eine arbeitsplatzbezogene Berufsbeschreibung erschwert.“ (Dostal 1998: S. 443f)

Nach Büchter bestehen die zentrale Bedeutung und der Stellenwert des Berufs für Individuum und Gesellschaft „zunächst darin, über den Weg der beruflichen Aus- und Fortbildung (Fortbildungsberufe) Arbeitsvermögen zu spezialisieren und zu formalisieren. Damit erfüllt der Beruf als Medium der Vergesellschaftung unterschiedliche Funktionen: Aus der Perspektive des Berufsinhabers kommt ihm nach wie vor eine identitätsstiftende und lebenslagenrelevante, aus der Perspektive der Sozialstruktur eine positionsbezogene, Differenzen (re-)produzierende und aus der Perspektive des Beschäftigungssystems eine alloka-tive Funktion zu.“ (Büchter 2005: S. 256f) – Ob Büchter an diesem Punkt unterstellt, dass das Beschäftigungssystem tatsächlich beruflich organisiert ist, spielt für meine Argumentation keine Rolle, kann dies doch für meinen Untersuchungsgegenstand, das Berufs-Ausbildungssystem, unterstellt werden. – Für die Moderne lässt sich mindestens als Tendenz feststellen, dass Berufswahl und Berufsqualifizierung zu Möglichkeiten einer Besserstellung in der Gesellschaft wurden. In dialektischer Verknüpfung nahm die Bedeutung der festschreibenden Rolle von Abstammung, Herkunft und Besitz eher ab. (vgl. Dostal (1998: S. 441)

In seiner Mehrdimensionalität lässt sich der Begriff Beruf kaum umfassend beschreiben. Als in Bezug auf den individuellen und gesellschaftlichen Stel-

lenwert des Gegenstands und seine Funktion als Medium der Vergesellschaftung besonders relevante Aspekte erscheinen Dostal:

„Freiheit der Berufswahl als Basis der freien Entfaltung der Persönlichkeit ((GG Art. 2 und 12), Beruf im Zentrum der Lebensplanung (siehe Crusius/Wilke 1979), Beruf als Gliederungsprinzip der Gesellschaft (Beck/Brater/Daheim 1980), Berufskonstruktion als Stabilisierung und Tradierung sozialer Rollen (Hesse 1972), Beruf als Indikator der sozialen Allokation (Crusius/Wilke 1979), Berufsschutz als Statuserhalt (Berufsunfähigkeitsrente (AFG § 103 II und Zumutbarkeits-Anordnung der BA vom 16.3.1982) bzw. Schadensausgleichskategorie, Beruf als Bündelung von Werten in einer Erwerbsgesellschaft (Beck 1996), Berufstätigkeit als Nutzung von spezifischen Qualifikationsressourcen (Meier 1996)“ (Dostal 1998: S. 441).

Historisch gesehen ist der Beruf also als Produkt von Freisetzung und Vergesellschaftung zu sehen. Bis heute transportiert er

„die Vorstellung von fester Integration in das Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, von volkswirtschaftlicher und einzelwirtschaftlicher ‚Passgenauigkeit‘ sowie von ordnungspolitisch regulativer Raison: Wenn es schon kein kodifiziertes Recht auf Arbeit gibt, dann soll durch korporative Vereinbarungen zwischen dem Staat und den Sozialpartnern wenigstens ein geregeltes System der Produktion der Ware Arbeitskraft (Bildungs- und Qualifizierungssystem) die formalen Chancen auf Einmündung in den Arbeitsmarkt bereitstellen.“ (Lisop 2002: S. 25)

So lässt sich nach Lisop der Anspruch an das Berufsbildungsgesetz (1969) im Geiste der Sozialen Marktwirtschaft interpretieren (vgl. ebd.). Lisop führt weiter aus, dass in ständischen Gesellschaftsformen die mit den Ständen identischen Berufe individuelle und kollektive Subjektbildung implizierten: „Der Sozialisierungsprozess verlief daher zugleich als individueller, beruflich-fachlicher und gesellschaftlich-ständischer der Identitätsbildung.“(ebd.) Der Definition von Lisop/Huisinga folgend³¹, läge demzufolge die Substanz des Berufsbegriffs darin, dass man im Beruf eine Art Hybridagentur dafür sehe, dem Ensemble der gesellschaftlichen und individuellen Konstitutionsrationalitäten sozialisatorisch zu entsprechen. Er diene – so Lisop weiter – der Reproduktionsrationalität mitsamt der Produkt-, Waren-, Verteilungs-, Zugangs- und Befriedungsrationalität und gelte von daher als Inbegriff (Implikation) der „Vergesellschaftung“ des Individuums zum sozial integrierten Subjekt. Für die ständische Gesellschaft sei dieser konstitutionslogische Charakter zweifellos ebenso gegeben gewesen wie für alle Phasen der deutschen Geschichte seit

³¹ Die Definition lautet: „Lisop und Huisinga verstehen unter Beruf: ein tendenziell komplexes, d.h. ganzheitliches, umrissenes aber verzweigtes System von Tätigkeiten, die gesellschaftlichen Aufgabencharakter haben und zu deren Bewältigung besondere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben und als Qualifikationsnachweis öffentlich ausgewiesen werden müssen. Die Ausübung erfolge als Beitrag zum Sozialprodukt im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und zur Sicherung des privaten Lebensunterhaltes.“ (Lisop (2002): S.21. I. O. z.T. kursiv, U.H.)

dem 20. Jahrhundert, in denen sich Berufsordnungspolitik mit relativer Vollbeschäftigung und schwach ausgeprägtem technisch-ökonomischem Wandel gepaart habe. Von dieser Bedingungs-Trias sei aber nur noch die Berufsordnungspolitik übrig geblieben, die nun versuche, „diejenigen materiellen Substrate konkreter Arbeit“ zu erhaschen, aus denen sich berufsförmige Qualifizierungsbündel formulieren lassen würden. (vgl. ebd.)

Die bisherigen Ausführungen zum Begriff zusammenfassend und mit den Überlegungen zum Begriff Arbeit und der gesellschaftlichen Entwicklung in der Moderne verknüpfend, konstatiere ich mit Baethge / Baethge-Kinsky, und in Übereinstimmung mit dem überwiegenden Teil der einschlägigen Literatur, dass die Funktion des Konstruktes Beruf (als Erwachsenenberuf) als „lebenslanger Orientierungsrahmen für individuelle Erwerbs- sowie soziale Integrationsperspektiven insbesondere bei den nicht-akademischen Gruppen des Arbeitsmarktes weitgehend erodiert ist (Beck 1986, von Hennings 1994, Wittwer 1996)“ (a.a.O.: S. 461 f). Die z.B. von Baethge / Baethge-Kinsky erwartete Fortsetzung dieses Erosionsprozesses ist breit diskutiert und valide belegbar (vgl. z.B. Huisinga, Buchmann 2003). Ähnlich wie die Autoren sehe ich keine zwingende Verbindung zwischen einem vermeintlichen Anstieg individueller Qualifikation und einer „Renaissance des Berufs“ (Baethge / Baethge-Kinsky 1998: S. 461.), ist doch auch ein hohes Qualifikationsniveau in Bezug auf die gesellschaftliche Reproduktion z.B. im Sinne Lisops (s.o.) bei weitem nicht mit dem Begriff Beruf gleichzusetzen.

In der vorliegenden Arbeit beziehe ich mich gerade auf diese Funktion und wende mich gegen eine in der Literatur allzu vorherrschende Verkürzung des Begriffs Beruf auf seine Allokationsfunktion (vgl. z.B. Dostal). Stellen doch Baethge und Baethge-Kinsky schon 1998 fest:

„Was damit [mit der Erosion, U.H.] nicht aufgehoben war und ist – und dies wird in großen Teilen der subjektbezogenen Berufssoziologie vielleicht zu wenig gesehen –, ist Beruflichkeit als ökonomisches und soziales Ordnungsprinzip. Selbst nachdem der Lebensberuf theoretisch verabschiedet und praktisch in Auflösung begriffen war, blieb die Beruflichkeit bzw. das Berufsprinzip als institutionelle Regulationsform in der Ausbildung, der Betriebs- und Arbeitsorganisation sowie den sozialen Sicherungssystemen weitgehend unangetastet.“ (a.a.O.: S. 462)

Dass die Erosion in den zehn Jahren seit dieser Beobachtung gerade in dem Bereich der Betriebs- und Arbeitsorganisation weiter vorangeschritten ist und

auch für die Moderne nur eine „Lesart“ darstellt, lässt sich an anderer Stelle nachlesen (vgl. z.B. Buchmann 2005). Für die Argumentation der vorliegenden Arbeit entscheidender, weil im Kern berufspädagogischer Betrachtung und Perspektive geschuldet, ist der Stellenwert, den die „Beruflichkeit als Ordnungsprinzip“ für die Berufsausbildung und für den Anspruch der nachwachsenden Generationen an Ausbildung hat. Hier zeigt sich, dass die Hoffnungen und Erwartungen, die Jugendliche an Ausbildung in sozialisatorischer Hinsicht stellen genau das widerspiegeln, was Schelsky – vermutlich damals schon idealisierend – dem Beruf als sozialer Institution zugeschrieben hat. In diesem Sinne verstehe ich auch die von Lisop herausgearbeiteten, für den Begriff Beruf „gültigen Determinanten“ (Lisop 2002: S. 21) als Erwartung an das „Ideal“ Beruf und damit als an Ausbildung geknüpfte Hoffnung:

- „- die volkswirtschaftliche, betriebswirtschaftliche und privatökonomische Relevanz,
- die zu einem relativ geschlossenen System gefügte Kombination von Wissen und Können,
- die Notwendigkeit und Kontrolliertheit von Ausbildung,
- der Ausbildungsabschluss als Berechtigungsausweis für die Integration ins Arbeitsfeld,
- die Hoffnung auf Lebenssinn bei entsprechend glückender Integration in den Arbeitsprozess.“ (a.a.O.: S. 21f)

Bezugspunkt war für Schelsky allerdings – so führen Baethge und Baethge-Kinsky erhellend aus –

„Beruf nicht als Bündel oder Kombination von erlernten Qualifikationen und erworbenen Arbeitserfahrungen, sondern als jene komplexe Kategorie sozialer Integration des Individuums, als welche der Beruf trotz aller theoretischer Differenzen zwischen einzelnen Ansätzen (Voß 1994) in die deutsche Berufs- und Industriesoziologie eingegangen ist: als Medium sozialer Verortung, als Raum für wesentliche Sozialkontakte und als zentrale Instanz für „Umweltstabilisierung“ und „Innenstabilisierung der Person“ über eine spezifische Form qualifizierter Erwerbsarbeit (Schelsky, ebenda).“ (Baethge / Baetghe-Kinsky 1998: S. 461)

Über das Verständnis von Beruf als Implikation des Prozesses von Freisetzung und Vergesellschaftung ist deutlich geworden, dass auf Langfristigkeit zielende, genauere Definitionen, die den tatsächlichen Inhalt, die konkrete Arbeit, von Berufen und Beruflichkeit über die Berufsbilder hinaus festlegen, aus berufspädagogischer Sicht Gefahr laufen, in Bezug auf ihre gesamtgesellschaftliche Funktion schnell zu statischen Idealbildern zu werden. Gerade diese Ideale verweisen allerdings auf eine spezifische Dialektik, der wir bei Überlegungen zum Berufsbegriff sowie dem Niederschlag der „Beruflichkeit“ in konkreter Arbeit begegnen. Wir treffen auf die gegensätzliche Paarung

„von Abstraktem (Beruf als ein zuvor gesellschaftlich definiertes Tätigkeitssystem, aber eben doch als ein „Konstrukt auf dem Papier“) und Konkretem (faktische Ausübung von Tätigkeiten als Produkt von Persönlichkeit, Ausbildung, Erfahrung, Betriebsstruktur, Wirtschaftsstruktur, Gesellschaftsstruktur, Technik und Ökonomie). Zwischen beiden Polen fungiert die Ausbildung als offizielle Vermittlung.“ (Lisop 2002: S. 22)

2.6 Zur Reproduktionsfunktion der Berufsausbildung

2.6.1 Berufsausbildung als Reproduktion

Stellenwert und Funktion der Berufsausbildung für Individuum und Gesellschaft erschließen sich am deutlichsten über den Blick auf ihre historische Entwicklung. Ähnlich der oben skizzierten Geschichte des Berufs, der Arbeit und der Individualisierung, lohnt sich der Beginn der Darstellung im Mittelalter. Huisinga und Lisop (1999) referieren, dass nach dem Zerfall der Sippenverfassung in Europa zwischen dem achten und elften Jahrhundert die Gilden entstanden seien. Bei den Gilden habe es sich um Genossenschaften gehandelt, die der gegenseitigen Unterstützung und dem Rechtsschutz gedient hätten. Später seien aus ihnen die Zünfte, Kaufmannsgilden und die Hansen hervorgegangen, die wiederum den Zugang zu Ausbildung und Beruf selbst geregelt hätten. Damit seien sozialpolitische, ordnungspolitische, religiöse und sittlich-kulturelle Funktionen einhergegangen und abgedeckt worden. Huisinga und Lisop führen weiter aus, „daß die für Mitteleuropa bis heute hin charakteristische Form der niederen Berufsausbildung in Form der Meisterlehre aus dem Doppelprozeß der Stadtentwicklung und der expandierenden Märkte erwuchs. Lehrling durfte werden, wer von ‚ehrbarer Geburt‘ war und das Lehrgeld zahlen konnte.“ (a.a.O.: S. 22) Ausbildungszeiten hätten bis zu sieben Jahren, im kaufmännischen Bereich bis zu zehn Jahren gedauert. Der mittelalterliche Lehrling habe wie auch Geselle und Gehilfe im Hause des Meisters bzw. des Prinzipals gelebt:

„Lehre, Gesellen- und Gehilfenzeit verliefen über die familiäre Ein- und Anbindung zugleich als allgemeine Sozialisation, d.h. als Einübung in die Normen, Werte und Verhaltensmuster zünftlerischen Lebens. (...) Da die Wertmuster des jeweiligen Standes zugleich gesellschaftliche Wertmuster waren, fielen fachliche Qualifizierung und gesellschaftsbezogene Erziehung zusammen.“ (ebd.)

Wird mit dieser Skizzierung nach Huisinga und Lisop deutlich, dass die qualifizierenden Institutionen einer Gesellschaft neben ihren speziellen Funktion der Vermittlung von Wissen, Können und Fertigkeiten zur Ausübung konkreter Arbeit die generelle Funktion gehabt hätten, das Ordnungsgefüge der Gesell-

schaft zu reproduzieren, so sei diese Reproduktionsfunktion ihrem Charakter nach allerdings ambivalent. „Sie zielt einerseits auf Tradierung und Konservierung des Bestehenden, andererseits muß sie den realisierten gesellschaftlichen Veränderungen folgen, weil sie sonst ihren Sinn verliert.“ (a.a.O.: S. 23) Je stärker die Ausbildung nun an die Geschlossenheit und Abgrenzung und damit an Tradierung von Erfahrung gebunden gewesen sei, desto heftiger – so Huisinga und Lisop weiter – sei sie darüber im Laufe der Geschichte mit dem technischen, ökonomischen und sozialen Strukturwandel in Krisen geraten. Wanderschaft der Gesellen und Reisen der Kaufleute, die in diesem Zusammenhang als Bewältigungsversuch zu sehen seien, wären auf Dauer nicht dazu in der Lage gewesen, einerseits die Reproduktion des ständischen Ordnungsgefüges sicherzustellen und andererseits den Modernisierungszwängen zu entsprechen. Über die Einrichtung von Manufakturbetrieben im achtzehnten Jahrhundert sei schließlich auch das Handwerk unter so starken Konkurrenzdruck geraten, dass sich die Lehre nicht selten von einem Ausbildungs- in ein Arbeitsverhältnis gewandelt habe.

„Zur Sicherung eines qualifizierten Nachwuchses entstand somit das Erfordernis, die Ausbildung getrennt von der betrieblichen Leistungserstellung und das heißt schulisch zu organisieren. Dies wiederum warf einerseits die Frage der Vorbildung in Schreiben, Lesen, aber auch Rechnen auf, andererseits die Frage nach einer betriebsübergreifenden fachlichen Systematik, wodurch allgemeine Qualitätsstandards angestrebt werden konnten.“ (ebd.)

Mit Merkantilismus und dem Verfall der feudalistischen Ordnung seien die Zünfte dann in eine Krise geraten, über welche im Prinzip auch die bildungsbezogenen Grundfunktionen, die bis dahin durch sie gesichert worden seien, in einen Freisetzungsprozess gezogen worden seien. Die damit zur Disposition gestellte,

„jeweilige Reorganisation der freigesetzten Grundfunktionen, nämlich der Übermittlung von allgemeinen Wert- und Verhaltensmustern, von Zugängen zu Arbeit und Beruf, von gesellschaftlicher Positionierung, spitzt sich zu auf die Grundfragen der Kombination von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie von Theoriewissen und praktischem Erfahrungswissen. Verbunden damit ist die Frage nach den jeweiligen Lernorten, speziell nach Schule und Betrieb.“ (a.a.O.: S. 23f)

Ohne an dieser Stelle detaillierter auf Strukturmuster und -funktionen einzugehen, über die sich Ausbildungssysteme vergleichen lassen³², kann festgehalten werden, dass über Industrialisierung und Verstädterung und die damit einher-

³² Vgl. dazu z.B. Huisinga, Lisop (1999); IHBB; Greinert (1995)

gehende Trennung von Arbeits- und Lebenswelt, die „Funktionen der Berufsbildung immer stärker an diejenigen des Arbeitsmarktes gekoppelt [wurden]“ (Huisinga, Lisop 1999: S. 24). In Deutschland spiegelt sich dies in der Organisation der Berufsausbildung durch das „Duale System“ wider, dessen Funktion z.B. Greinert (1995) analysiert hat. Greinert betrachtet Berufsausbildungssysteme als „soziale Handlungssysteme“ (a.a.O.: S. 84). Sie markieren für ihn aus der Perspektive der Luhmannschen Systemtheorie einen

„Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen (...), die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen“ (Luhmann (1970): S. 115). Diese Sichtweise – Systemgrenzen als Sinn Grenzen – identifiziert den Bezugspunkt sozialer Systeme im Gegensatz zu älteren Theorien außerhalb des Systems, nämlich in dem Problem, die das System für seine Umwelt lösen soll.“ (Greinert 1995: S. 84)

Auch ohne an dieser Stelle weiter auf Fragen der Systemtheorie, Subjektbildung und deren wissenschaftstheoretischen Kompatibilität einzugehen, bleibt die Beantwortung von Greinerts Kernfrage – „Wie stellt sich nun das Problem dar, welches mittels des Systems Berufsausbildung für die Gesellschaft zu lösen war bzw. ist?“ (ebd.) – erhellend für den weiteren Argumentationsverlauf der vorliegenden Arbeit.

Nach Greinert ist die Frage „nicht mit einem Satz zu beantworten, da das soziale Handlungssystem Berufsausbildung im Laufe seines Entwicklungsprozesses Lösungskapazitäten für unterschiedliche Problemlagen akkumuliert hat, die heute wesentlich seine hochkomplexe Struktur mitbestimmen“ (Greinert 1995: S. 85).

Als „originäre Funktionen des Berufsbildungssystems“ (ebd.)³³ unterscheidet Greinert (vgl. a.a.O.: S. 85f):

- die Qualifizierungsfunktion, über die der entsprechende Qualifizierungsbedarf des Beschäftigungssystems befriedigt werde;
- die Allokationsfunktion, über die der Bedarf des Beschäftigungssystems nach Art und Niveau der beruflichen Anforderungen differenziert werde;
- die Selektions- und Statusdistributionsfunktion, über die der Zugang zu den unterschiedlich privilegierten Ausbildungsgängen, Berufen und Berufspositionen reguliert werde und daher ganz wesentlich das System

³³ „Funktion“ hier verstanden als „Beziehungen des Systems zum gesellschaftlichen Gesamtsystem“ (ebd.), entgegen „Leistung“ als „Beziehung des Systems zu anderen Systemen“ (ebd.) und „Reflexion“ als Beziehung des Systems zu sich selbst.

der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wie die gesellschaftliche Statushierarchie mitbestimme;

- die Absorptions- und Aufbewahrungsfunktion, über welche als Arbeitsmarktregler fungierend überflüssige Arbeitskraft vom Markt ferngehalten werden können müsse;
- die Verwertungsfunktion, über die eine ökonomische Dimension in der Weise gewährleistet würde, „daß sowohl die Träger wie Klientel des Systems sich geldwerte Vorteile der Mitwirkung bzw. vom Durchlaufen des Systems versprechen können“ (ebd.);
- die Integrationsfunktion (Sozialisations-, Legitimationsfunktion), über die die nachwachsende Generation in das bestehende sozio-ökonomische System integriert, d.h. mit entsprechenden Denk-, Verhaltens-, und Loyalitätsmustern ausgestattet werde.

Verknüpft ist dieses System nun über den Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung in der Moderne – soweit die Argumentation der vorliegenden Arbeit bisher – mit den Zielkategorien Beruf und Erwerbsarbeit. – Geprägt ist es aber ebenso durch die gesellschaftliche Konstitutionslogik, die wiederum auf die zusätzlichen Sphären von Arbeit als gesellschaftliches Phänomen verweist. Damit begreift sich das berufliche Bildungswesen in Deutschland „als legitimer Ort der Entwicklung von individuellem und gesellschaftlichem Arbeitsvermögen“ (Huisinga 2005a: S. 244). Als Instrument der gesellschaftlichen Reproduktion lässt sich diese Funktion des Bildungswesens – nach Huisinga – aus zwei Perspektiven betrachten: a) aus der Perspektive der Substanz des Reproduktionspotentials. Sie nimmt die inhaltliche Ebene und die subjektbezogene Ebene in den Blick. b) Aus der Perspektive der „Verwendungsseite des Reproduktionsvermögens“ (ebd.), aus der neben der Erwerbsarbeit auch die familiäre Reproduktionsarbeit, öffentliche und politische Arbeit einschließlich ehrenamtlicher Betätigung in den Blick genommen wird. Beansprucht nun das allgemeine Bildungssystem „die Befähigung an allen diesen Arbeitsbereichen grundzulegen, qualifiziert das nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) geregelte berufliche Bildungssystem nur für spezifische Tarifebenen des Erwerbsarbeitsystem.“ (ebd.) Nach dieser Lesart lässt sich das berufliche Bildungssystem als „ökonomisches Vorleistungssystem“ (vgl. ebd.) beschreiben.³⁴

³⁴ Beck, Bolte, Brater weisen dies in ihrem Artikel „Bildungsreform und Berufsreform“ für das gesamte Bildungssystem aus: „Unser Bildungssystem ist berufsorientiert organisiert selbst dort, wo es nicht um berufliche Bildung im engeren Sinne geht. Dies wird deutlich, wenn man bedenkt, daß den einzelnen Sektoren des Bildungssystem (also z.B. Hauptschule, Mittelschule, Gymnasium) jeweils Bedeutung als Orte der Vermittlung ganz bestimmter, in anderen Sektoren nicht oder nicht in der gewünschten Weise zu erlernender *beruflicher Fähigkeiten* zukommt.“

Konstituierende Idee dieses Vorleistungssystems ist es nach Huisinga (2005a), mit dem Durchlaufen einzelner Bildungsinstitutionen „Leistungen“ zu erbringen, die in Form von Abschlusszertifikaten ausgewiesen werden. Die Zertifikate wiederum gelten als Voraussetzung für die Zulassung zum Arbeitsmarkt, daher der Begriff des „Berechtigungswesens“ in der pädagogischen Literatur (vgl. ebd.). Ausbildung werde damit anders ausgedrückt zur Voraussetzung und Pflicht für das Erlangen einer bestimmten gesellschaftlichen bzw. beruflichen Position.

Indem nun das (Aus-) Bildungssystem staatlich geordnet und zugleich als Vorleistungssystem kodifiziert werde, ergibt sich nach Huisinga ein „doppelschlächtiger funktionaler Zusammenhang“ (ebd.) zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem unter ökonomischen Gesichtspunkten, ob Zugang zur Ausbildung bzw. zur Arbeit gewährt werde oder ob ein Ausschluss von der betrieblichen Ausbildung bzw. von einem Arbeitsplatz erfolge. Zweitens splitteten sich die Gesichtspunkte, nach denen entschieden werde hinsichtlich des Verwertungszwangs a) nach dem ökonomisch erforderlichen Teil der Ausbildung (direkte Einzelkapitalinvestition) und b) nach dem sozialpolitisch erforderlichen Teil der Ausbildung (Gesamtkapitalinteressen). In dem Maße nun, in dem die qualifikatorischen Leistungen auf Grund der technisch-ökonomischen Entwicklung und der Verkrustung der Ausbildungsordnungen dysfunktional würden und darüber hinaus neue Ausbildungsbedürfnisse von Menschen unbefriedigt blieben, entstünden Krisen im Bildungswesen. Die damit entstandene Situation ist nach Huisinga paradox. (vgl. ebd.) „Einerseits fordert das Beschäf-

Hierin kommt ein Grundzug unseres Bildungswesens zum Ausdruck: Auf der Basis einer relativ kurzen allgemeinen und gleichen Grundbildung (Grundschule) sieht es relativ früh hierarchisch nach Inhalten, Ausbildungsdauer und Fachrichtung gestaffelte Differenzierungen vor, die sich immer weiter verzweigen und dabei in der Regel mit zunehmender Prägnanz in entsprechend begrenzte Berufsfelder bzw. Beschäftigungsmöglichkeiten hineinführen. Unser Bildungssystem vermittelt Fähigkeiten stark selektiv und in stufenweiser Spezialisierung, die über mehrere ‚Entscheidungsstationen, relativ kontinuierlich auf ein enges, bereits in relativ frühen Entscheidungen latent angelegtes berufliches ‚Fähigkeitsmuster‘ hinauslaufen, dessen Einsatz und Verwendung im Beschäftigungssystem innerhalb bestimmter Flexibilitätsgrenzen vorbestimmt ist. Jurist z. B. wird man dadurch, daß man eine Vielzahl von Bildungsgängen und -stufen nicht durchläuft, d. h. abwählt. Man verbleibt nicht in der Hauptschule, strebt möglichst auch kein Wirtschaftsabitur an, ergreift nach dem Abitur keinen Lehrberuf und wählt in der Hochschule schließlich auch alle anderen noch verbliebenen Lernmöglichkeiten außer den juristisch orientierten ab. Damit kann schließlich nach Abschluß des Bildungsweges nur noch eine - im Fall des Juristen sogar noch relativ breite, aber dennoch - angesichts der überhaupt möglichen Beschäftigungen überaus kleine Anzahl beruflicher Tätigkeiten ergriffen werden, falls die erworbene Bildung adäquat beruflich genutzt werden soll.“ (Beck, Bolte, Brater (1976): 497f)

tigungssystem eine Berufsausbildung als Voraussetzung des Verbleibs am Arbeitsmarkt, andererseits verhindert es die Ausbildung aus ökonomischen Gründen.“ (ebd.) Da Paradoxien allerdings in jedem Falle mattsetzen, intersubjektiv wie gesellschaftlich kollektiv, könne, so Huisinga weiter, „von einer Reproduktionsfunktion des Ausbildungssystems eigentlich nicht mehr gesprochen werden. Als Vorleistungssystem hatte es diese Funktion sowieso nur indirekt, nämlich als Qualifizierung des Arbeitsvermögens.“ (a.a.O.: S. 245f)

Diese ernüchternde Einschätzung stützt Huisinga mit dem Verweis darauf, dass die erste Ebene der Betrachtung des Bildungssystems aus der Reproduktionsperspektive zwar inhaltlich bestimmt sei, und den Aufbau solcher Arbeitsvermögen fordere, die der gesellschaftlichen Entwicklung im Zuge ihrer Transformation zuträglich seien – der wissenschaftliche Diskurs sei wie die berufsbildungspolitische Praxis allerdings dominiert von „Fragen der Berücksichtigung neuer Techniken in der Erstausbildung, ferner Fragen von Ergänzungsqualifikationen, solche[n] der Minimalisierung des Qualifizierungsaufwandes und ihres späteren return on investment (Modularisierung, Teilqualifikationen, Stufenausbildung)“ (ebd.). Ob die Schaffung oder Abschaffung von Ausbildungsberufen mehr Sinn mache, ob die Qualifikationsforschung selber dem Gegenstand und Anspruch überhaupt angemessen sei und damit hinlängliche Passungen der Curriculum-Konstruktion zu nicht nur technisch-instrumentellen Reproduktionsbedarfen befördert werden können, bleibe mehr oder minder unberührt.

Auf der zweiten Ebene, „der Seite des staatlich verfaßten beruflichen Bildungswesens“, realisiere sich der Verlust der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion durch Programme des New Public Managements.

„Das ‚New Public Management‘ als Grundfolie verschiedener Handlungsprinzipien eines durchökonomisierten ‚schlanken Staates‘ ließ sich als politische Forderung besonders im Zuge der Entwicklung von öffentlichen Haushaltsdefiziten legitimieren und durchsetzen. Es bewirkt eine Neuverteilung von Staatsaufgaben einschließlich einer Revidierung der o. g. Infrastruktur, die sich als historisch herausgebildet haben. Das Bildungswesen als eine spezifische Leistung der Allgemeinheit ohne Entgelt ist in diese Neuverteilung der Staatsaufgaben einbezogen.“ (a.a.O.: S. 246)

Kern dieser Neuvergesellschaftung der freigesetzten Elemente auch des Bildungssystems sind nach Huisinga Veränderungen in der die öffentlichen Dienste einschließlich Bildungsauftrag determinierenden Grundlogik. Bisher waren

diese bestimmt durch die Logik der gesellschaftlichen Teilhabe und der „Bringschuld des Sozialstaates“ (ebd.). Die neuartige, veränderte Finanzlogik „führt jedoch offensichtlich zu einer veränderten Logik staatlicher Leistungserstellung. Anders formuliert: sie ersetzt die reproduktive Bringschuld durch Prinzipien der Kapitallogik, obwohl es um Reproduktion von Arbeitsvermögen zu gehen hat.“ (a.a.O.: S. 246f) Diese veränderte und umgreifende Kapitallogik realisiert sich im Bildungssystem durch folgende Prinzipien und Instrumente:

„Prinzip der betriebswirtschaftlich definierten Effizienz, Prinzip der Aufgabenkritik und permanenten Evaluation, Prinzip der Pluralstruktur von Leistungsanbietern, Prinzip der Trennung von strategischen und operativen Kompetenzen, Prinzip der Outputorientierung, Prinzip der Kunden- und Dienstleistungsorientierung, Prinzip der Selbststeuerung, Instrument der Leistungstiefe und des Kontraktmanagements, Instrument der Profil- und Programmbildung, Instrument der bedingten Finanzautonomie, Instrument der Evaluation und Qualitätssicherung.“ (a.a.O.: S. 247)

Die Folge dieser eingeschränkten Neuvergesellschaftung des Berufsbildungssystems prekärisiert nun allerdings nicht nur die außerbetriebliche Gesamtgesellschaft. Nicht nur hier öffnet die Freisetzung der sozialstrukturellen Funktion der Ausbildung bisher unbewältigte Problemfelder. Die Freisetzung wirkt vielmehr zurück auf das Gesamtsystem und wirft auch innerbetrieblich neue Probleme auf, die in diesem Zusammenhang zu sehen sind. Die eingangs geschilderten Reklamationen der Ausbildungsverantwortlichen z.B. im Modellversuch „Neuordnung der Ausbildungsberufe im Einzelhandel“ lassen sich in diese Richtung interpretieren (s.o.). Gestützt wird diese Beobachtung z.B. durch die von Baethge und Baethge-Kinsky beschriebene Tendenz in der Facharbeiterausbildung, die Ausbildung vor allem durch „kurzfristige Kostengesichtspunkte“ zu bestimmen (vgl. Baethge, Baethge-Kinsky 1998: S. 468). Den aus diesem Entwicklungstrend resultierenden Schwierigkeiten liege das tiefere Problem zu Grunde, so die Autoren, die Ausbildung als einen Prozess zu organisieren, der nicht nur die als notwendig erkannten fachlichen und fächerübergreifenden Qualifikationen, sondern zugleich die auf horizontal definierte Kooperations- und Kommunikationsprozesse bezogenen kognitiven Schemata und Verhaltensweisen vermittele: Hierzu gehöre etwa die Infragestellung und Überprüfung eigener und fremder fachlicher Sichtweisen, die Anerkennung unterschiedlicher, jedoch tendenziell gleichwertiger Wissensbestände unterschiedlicher Beschäftigtengruppen sowie die Akzeptanz von Arbeitseinsätzen unter harten Leistungskonditionen. Die finanzlogisch verknäppte Vergesellschaftung des Berufsbildungssystems als ökonomisches

des Berufsbildungssystems als ökonomisches Vorleistungssystem verweist damit exakt auf die durch es selbst zumindest in der Tendenz freigesetzten Elemente der Ausbildung als Reproduktionsinstanz: die Selektions- und Statusdistributionsfunktion, die Absorptions- und Aufbewahrungsfunktion, die Verwertungsfunktion und die Integrationsfunktion. Damit übertragen sich Elemente diffuser sozialstruktureller Unsicherheiten aus dem Beschäftigungssystem, das den Prozess der Neuvergesellschaftung in dieser Art z.T. schon durchlaufen hat, auf das Ausbildungssystem und produzieren hier ein paradoxes Dilemma: Einerseits spiegelt die große Vielfalt der Ausbildungsgänge die veränderten Bedarfstrukturen im Beschäftigungssystem: diese führen zu immer singulärer einsetzbaren Qualifikationsbündeln (Modularisierung), die unter dem Aspekt unmittelbarer Verwertbarkeit geschnürt werden.

Andererseits erhöht sich die Nachfrage nach Fähigkeiten, die von den eigentlichen beruflichen Inhalten und deren kurzfristiger Halbwertszeit weit entfernt sind, wie z.B. die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen.

Das Grundproblem dieses Paradoxons scheint den Ausbildungsverantwortlichen durchaus bewusst zu sein, allein es fehlt die Lösung: einerseits werden Qualifikationen und Fähigkeiten bedeutsamer, die die Grundlage eines flexiblen Einsatzes bilden können – andererseits beschränkt sich das ökonomische Vorleistungssystem auf die Ausbildungsgestaltung als Vermittlungsinstanz rein fachlicher Inhalte.

2.6.2 Berufsausbildung als Bildungssystem?

Modelle, Typisierungen und Kategorisierungen von Formen und Arten beruflicher Bildung richten sich zentral an ihrer jeweiligen Zielperspektive aus. Diese Zielperspektive, der Punkt also, auf den sich die Ausbildung in ihrer Relevanz bezieht, generiert sinnstiftend Funktion und Struktur als sich manifestierende z.B. bildungspolitische Ausformung.

Bereits die Sicht von Berufsausbildung als einem „System“ – dies soll die Herleitung deutlich machen – ist eine bestimmte Sichtweise, die zu theoretischen wie praktischen Konsequenzen führt. Einerseits in Ermangelung treffenderer Begriffe (s. o.), andererseits auf Grund hoher funktionaler Attraktivität ihres pragmatischen Potentials ist die systemtheoretische Beschreibung des bil-

dungspolitischen Konstruktes „dualer“ Berufsausbildung zu breiter Prominenz gekommen. Auf die Reibungspunkte, die sich aus der Koppelung von Systemtheorie und Subjektorientierung auch für die vorliegende Arbeit ergeben (müssten) ist an anderer Stelle bereits hingewiesen worden (vgl. Kap. 1; grundsätzlich dazu z.B. Huisinga, Lisop 1999: S. 136ff.).

Nichtsdestotrotz vermag die Skizzierung der spezifisch deutschen Ausformung der Berufsausbildung als duales „System“ unseren analytischen Blick hinsichtlich der zu klärenden Fragestellung zu schärfen, lassen sich mit ihr doch im internationalen Vergleich die Pole herausarbeiten, zwischen denen Berufsausbildung gesellschaftlich auszuartieren ist. Über die kritische Auseinandersetzung Kutschas mit den Implikationen und Konsequenzen der Sicht von dualer Ausbildung als „System“ lässt sich die fachwissenschaftliche Debatte um Berufsausbildung als System auf die Perspektive der vorliegenden Arbeit beziehen.

Unumstritten ist in der berufspädagogischen Literatur der für Berufs(aus)-bildung zentrale Stellenwert, der der industriellen Revolution – und hier speziell der „Industrialisierung der europäischen Nationen“ (Greinert 2003: S. 10) – im Rahmen der „Genese von Qualifizierungssystemen für die große Masse der Erwerbstätigen“ (ebd.) zukommt.

„Im Zuge dieses weltverändernden Prozesses, der nicht nur in Wirtschaft und Technik, sondern auch in der Struktur der Gesellschaft, in den sozialen Beziehungen, im Lebensstil, im politischen System, in den Siedlungsformen bis hin zum Landschaftsbild grundlegende Änderungen bewirkt hat, ist auch das System der ‚Reproduktion des Arbeitsvermögens‘ in allen europäischen Ländern einer tiefgreifenden Umgestaltung ausgesetzt worden.“ (ebd.)

Schon an dieser Stelle, so viel leitende Interpretation sei erlaubt, ließe sich der zu meiner eigenen Verortung unterschiedliche Bezug, der unterschiedliche Umfang und damit die differierenden Implikationen aufzeigen, die im Rahmen der Systemtheorie wie Greinert sie hier ausformuliert in den Beziehungen zwischen Erwerbstätigkeit-Arbeitsvermögen-Reproduktionsaufgabe spielen. – Ausgangspunkt der systemtheoretischen Betrachtung des Berufsbildungssystems ist der Industrialisierungsprozess innerhalb Europas nun deshalb, weil die bis dahin relativ einheitliche, handwerklich-ständische Berufsausbildung von je einzelnen signifikant unterschiedlich bezugnehmenden Ausformungen abgelöst wurde. Einzig die Organisation beruflicher Bildung im deutschsprachigen Kul-

turraum allerdings genügt Greinert zufolge in der „Selbstbezüglichkeit ihrer internen Strukturen und Verarbeitungsmechanismen“ (a.a.O.: S. 11) einem wissenschaftstheoretischen Anspruch an ein „System“ in hinreichender Weise. Nach Walter Georg ist vor dem Hintergrund der Systemtheorie in der Tat als „System berufliche Bildung“ nur ein solches zu bezeichnen, das „sich im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung funktionspezifischer Teilsysteme als selektiver Kommunikationszusammenhang verselbständigt und dauerhaft etabliert hat. Dazu gehört ein besonderes Maß an selbstreferentieller Geschlossenheit und Abgrenzung gegenüber der innergesellschaftlichen Umwelt“ (Georg 1997: S. 159).

In Abgrenzung zur bundesdeutschen Ausformung führt Greinert dazu aus:

„Sowohl die schulisch basierten Ausbildungsvarianten anderer Länder wie die Formen betrieblicher Anlernung und Weiterbildung sind auf die Logik differenzierender gesellschaftlicher Teilsysteme bezogen: im Falle der schulischen Berufsausbildung auf die meritokratische Logik des allgemeinen Bildungssystems, im Falle der betrieblichen Ausbildung auf die Logik betrieblicher Produktions- und Arbeitsorganisation.“ (Greinert 2003: S. 11)

Nationalspezifische Unterschiede in der Ausgestaltung der „Erwerbsqualifizierung der breiten Masse der Arbeitskräfte“ (ebd.) seien nun rückzubeziehen auf die „jeweiligen *kulturellen und funktional-strukturellen* Zusammenhänge einer Gesellschaft“ (ebd.), „Kultur und Struktur“ (ebd.) seien hierfür als „Erklärungsmuster“ (ebd.) zu sehen.

„Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale einer Gesellschaft beeinflussen die Ausprägung von Ausbildungssystemen, Arbeitsorganisation und Arbeitsbeziehungen ebenso wie die mehr oder weniger stabilen Wechselbeziehungen national-spezifischer Erwerbsqualifizierung mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen wie dem allgemeinen Bildungssystem, oder den zahlreichen Regelungsmustern des Beschäftigungssystems.“ (ebd.)

Konsequenterweise sei daher zum einen zwischen „Berufsbildungs-Systemen“ und „Berufsbildungs-Modellen“ zu unterscheiden. Zum anderen bedürfe es „einer dem beruflichen Bildungswesen übergeordneten Kategorie unter deren Perspektive sich operationalisierbare Strukturmuster und Wechselbeziehungen zwischen den für die Berufsbildung entscheidenden gesellschaftlichen Subsystemen definieren ließen“ (a.a.O.: S. 12). Greinert führt hierzu den Begriff der „Arbeitskultur“ (ebd.) ein – über die Operationalisierbarkeit von Kompetenzen ließe sich an dieser Stelle wiederum streiten...

Sinnstiftend für den Zusammenhang, in dem die vorliegende Arbeit zu sehen ist, ist nun wie Greinert die mit „Arbeitskultur“ bezeichneten „internen Zusammenhänge dieser nationalen Teilkulturen“ (ebd.) aufschlüsselt und welche „Orientierungsprinzipien und Regelungsmuster“ er als entscheidend herausstellt.

Greinerts Argumentation bezieht sich zentral auf eine Studie von Bercusson, Mückenberger und Supiot zum Vergleich *arbeitsrechtlicher* Kulturen. Als Ergebnis der Studie führt Greinert drei „paradigmatische Kontexte“ an, über die er für die drei in der Studie behandelten Staaten „jeweils ein Primat des *Ökonomischen* (England), des *Politischen* (Frankreich) und des *Sozialen* (Deutschland)“ (a.a.O.: S. 12f) feststellt:

1. „In Großbritannien wird die Produktionsbeziehung als nicht mehr als ein Marktprozess betrachtet, bei dem sozial gestaltende Akteure eben die Marktteilnehmer sind: Arbeitnehmer und Arbeitgeber und die Kollektivvertragsparteien. Entsprechend ist das Bild von Recht eher negativ definiert: durch Abwesenheit ‚absentism‘, Nicht-Intervention in den Marktprozess. ‚Rule of law, not of men‘ gibt dafür ein treffendes Rechtsparadigma ab“ (vgl. Mückenberger 1998: 37f., zit. n. Greinert 2003: S. 12f).
2. „In Frankreich wird schon die Produktionsbeziehung selbst als politisch gestaltete verstanden. Gestaltender Akteur sind der Staat und seine Vollzieher, die *inspecteurs de travail* [sic, U.H.]. Ausdruck findet diese Hervorhebung des Politischen in der Anerkennung des *ordre public social* – einer Gestaltungsregel, dass der Staat (nicht wie in England der Markt oder wie in Deutschland das Wechselspiel von Privatautonomie und Richterwache) die zentralen Parameter im Arbeitsleben setzt. Diese republikanische Lesart hat als paradigmatischen Hintergrund die *majesté de la loi* als größte Erregungsschaft der *Grande Révolution*“ (ebd.).
3. „In Deutschland wird die Produktionsbeziehung demgegenüber eher als Gemeinschaft wahrgenommen, die wechselseitige Verantwortung und Rücksicht auf das Ganze enthält. Die Regeln dieser sozialen Gemeinschaft werden wie in England selten direkt politisch, sondern eher durch die sozialen Gegenspieler selbst bestimmt, ergänzt und teilweise korrigiert, aber – aktiver gestaltend als in England – durch einen behutsamen fallweisen Anpassungsprozess, der in einer Interaktion von Richtern und Rechtsgelehrten besteht. Die Paradigmata vom ‚bürgerlichen Rechtsstaat‘, Privatautonomie und Wächteramt des Richters taugen hier zur Charakterisierung“ (ebd.).

Nach Greinert nicht weiter verwunderlich ist nun,

„dass die berufspädagogisch-historische Forschung drei klassische europäische Ausbildungsmodelle identifizieren konnte, deren zentrale Regelungsmuster ziemlich genau mit den drei beschriebenen arbeitskulturellen Kontexten korrespondieren. Es sind dies das liberal-marktwirtschaftliche Modell in England, das etatistisch-bürokratische Modell in Frankreich und das dual-korporatistische Modell in Deutschland. Diese drei Modelle, die im Zuge der ersten Industriellen Revolution ihre grundlegende Verfassung erhielten, bilden gewissermaßen die zentrale Antwort auf die Erosion des alten handwerklich-ständischen Berufsbildungsmusters in den europäischen Staaten“ (Greinert 2003: S. 14).

Als Modelle stellen sie im „industriekapitalistisch beeinflussten gesellschaftlichen Entwicklungsprozess“ (ebd.) jeweils spezifische Beziehungen zwischen den „funktionalen Subsystemen *Arbeit, Kapital und Bildung*“ (ebd.) her.

Für den Verlauf der Argumentation der vorliegenden Arbeit reicht es aus, das bundesdeutsche Modell zu skizzieren. Nach Greinert ist dieses sogenannte „Duale System“ durch folgende „charakteristische Züge“ (a.a.O.: S. 15) gekennzeichnet:

„(1) Duale Berufsausbildungssysteme bilden ein vom allgemeinen Bildungswesen weitgehend isolierten Qualifikationssektor mit eigenständiger Organisationskultur und einem eigenen Ausbildungsrecht. Grund dafür ist ihr zum Großteil privater Charakter. Ihr doppeltes Regelungsmuster Markt und Bürokratie bedarf komplizierter Abstimmungsverfahren.“

(2) Der Betrieb ist der bestimmende Lernort in diesem ‚kooperativen‘ System. Die Jugendlichen schließen mit dem Betrieb einen privaten Ausbildungsvertrag als Arbeitnehmer in der besonderen Rolle eines Auszubildenden. Im parallel zu besuchenden Lernort Berufsschule sind sie rechtlich Schüler und unterliegen den Bestimmungen des allgemeinen Bildungswesens.

(3) Die Ausbildungspraxis bestimmen in erster Linie die Betriebe bzw. betriebliche Interessenorganisationen. Die Berufsbilder und Ausbildungsordnungen werden in einem geregelten Verfahren von Arbeitgebern, Gewerkschaften sowie staatlichen Instanzen einvernehmlich festgelegt und durch staatlichen Rechtsakt legitimiert.

(4) Die Kosten für die Ausbildung werden in der Regel einzelbetrieblich aufgebracht und können als Betriebskosten steuerlich geltend gemacht werden. Die Auszubildenden erhalten vom Betrieb eine sog. ‚Ausbildungsvergütung‘, die tariflich ausgehandelt wird. Die Kosten für die Berufsschule trägt die öffentliche Hand.

(5) Duale Berufsausbildungssysteme haben einen traditionellen, handwerklichen Hintergrund. Zwei Traditionsbestände haben sich bis heute erhalten: das Prinzip der Beruflichkeit der Ausbildung und das Prinzip der Selbstverwaltung, was zumindest für den zentralen betrieblichen Ausbildungsteil gilt. Doch die Lernortfrage ist sekundär: auch ‚duale‘ Ausbildungssysteme mit nur einem Lernort sind denkbar.“ (a.a.O.: S. 15 f)

Der in dieser Form bestimmte Typ der Ausbildungsorganisation folgt nach Greinert zudem „unter arbeitskultureller Perspektive dem Primat des Sozialen. Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells dominiert eine ‚duale‘ Steuerung, d.h. eine Kombination von Marktregelung und bürokratischer Flankierung. Auf der operationalen, der eigentlichen Lernebene, gilt als vorherrschende didaktische Orientierung das Berufsprinzip.“ (a.a.O.: S. 20)

Aus einer deutlich anderen Perspektive skizziert Kutscha die institutionalisierte Berufsausbildung. Bezogen auf die historische Entwicklung der jüngeren Zeit knüpft Kutscha seine Ausführungen an folgende Situationsbeschreibung: „Für

den Herbst 1989 meldete der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1990) die seit Jahren beste Ausbildungsstellensituation, und im internationalen Vergleich gilt die Leistungsfähigkeit des ‚dualen Systems‘ nach Aussagen des Sachverständigenrats zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (1989) als vorbildlich.“ (Kutscha 1990: S. 289) „Eine solche Entwicklung“ (ebd.) sei allerdings, so Kutscha weiter, nicht zu erwarten gewesen (vgl. ebd.). Tatsächlich schienen „die Mängel der Ausbildungsqualität, wie sie in den Lehrlingsstudien zu Beginn der 70er Jahr zutage traten und die „These vom bedauerlichen Einzelfall“ widerlegten (Stratmann 1973), als auch das hohe Versorgungsdefizit am Ausbildungsstellenmarkt Mitte der 80er Jahre schienen eher darauf hinzudeuten, daß das „duale System“ erheblich an Leistungskraft verloren habe.“ (ebd.) In der Konsequenz, so führt Kutscha aus, wäre eine „Umstrukturierung zugunsten der schulischen Ausbildungsanteile bis hin zum verstärkten Ausbau der vollzeitschulischen Berufsausbildung gefordert“ (ebd.) worden. Die Verschulung habe allerdings nicht als „schulinterner Vorgang“ (ebd.) stattgefunden, „sondern in den Betrieben selbst und deren Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Stratmann 1975).“ (ebd.) Die Situationsbeschreibung abschließend, kommt Kutscha zu der folgenden Einschätzung: „Viele Indizien sprechen dafür, daß die ‚stille Revolution‘ des dualen Systems – nämlich die zunehmende Substituierung praxisgebundener Ausbildung durch betrieblich organisierte Verschulung beruflicher Qualifizierungsprozesse – unter dem Einfluß der Verbreitung neuer Technologien voranschreitet.“ (ebd.) Wenn nun allerdings ebendiese Entwicklung von Teilen der an Berufsausbildung Beteiligten als „Festigung des ‚dualen Systems‘“ gesehen und interpretiert werde, so gelte es in diesem Zusammenhang Stratmann zufolge, eine genauere Begriffbestimmung vorzunehmen und „den Begriff des ‚dualen Systems‘ als soziales System spezifischer Prägung zu präzisieren.“ (ebd.) Kern des Analyse-Interesses von Kutscha ist es dabei zu zeigen, „daß man dem beruflichen Bildungswesen durchaus Eigenschaften eines universell auf Berufsbildung hin spezialisierten Systems zusprechen kann, ohne der fragwürdigen Ideologie aufsitzen zu müssen, das System sei im Hinblick auf pädagogisch legitimationsfähige Funktionen autonom.“ (ebd.)

Kutschka führt die „Popularität des Ausdrucks ‚duales System‘“ (a.a.O.: S. 290) auf die „Anschaulichkeit“ des Begriffs zurück, vermittelt dieser zum „Markenzeichen der Berufsausbildung in Deutschland“ (ebd.) reüssiere. Zwar habe der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem 1964 herausgegebenen „Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ das duale System definiert als „System der gleichzeitigen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule“ (ebd.) und der 1969 für das Berufsbildungsgesetz zuständige Bundestagsausschuss für Arbeit diese Definition bestätigt, indem es „das Zusammenwirken von betrieblicher und schulischer Ausbildung“ (ebd.) als Kennzeichen herausstelle. (vgl. ebd.) Anlass zur Kritik bieten nach Kutschka nun zweierlei Überlegungen oder Beobachtungen. Zum einen sei mit Verweis auf Kell 1971, Kutschka 1982, Lutz 1976 und Münch 1987 hinlänglich belegt und in entsprechender Breite diskutiert, „Daß das Merkmal der Dualität in dieser verengten Fassung ein viel zu grober, ja geradezu irreführender Indikator ist, um das berufliche Ausbildungssystem in der Bundesrepublik auch nur annähernd hinsichtlich seiner Struktur und Funktionen erfassen und beschreiben zu können (...).“ (ebd.)

Zum anderen – und dies stellt sich als der für den Argumentationsverlauf und das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit erhellende Aspekt heraus – müsse Kritik an der „Vereinnahmung des Systembegriffs“ (ebd.) ansetzen. Unterstelle er in diesem Zusammenhang doch, „daß zwei gleichwertige und gleichgewichtete Lernorte zu einem ‚System‘, einem in sich gefügten Ganzen mit klarer Funktionalisierung der ‚Teile‘ zusammengebunden würden“ (Stratmann 1975: S. 823).“ (ebd.) Tatsächlich lasse der in dieser Form gekennzeichnete „Mißbrauch des Ausdrucks“ (ebd.) für die „Idealisierung des beruflichen Ausbildungswesens als prästabilisierte Harmonie (...) an vielen Beispielen illustrieren und als Ideologie dekurvieren.“ (ebd.) Zwar ist Kutschka zuzustimmen, wenn er schreibt, dass mit „solcherart Ideologiekritik“ (ebd.) allein, für die Berufsbildungsforschung nicht viel gewonnen wäre, allerdings erschließt sich vor diesem Hintergrund die Relevanz der Kritik umso deutlicher im Zusammenhang mit dem Ziel der vorliegenden Arbeit. Gerade der aus Systemtheoretischer Sicht konstitutive Aspekt der Selbstreferenz eines Systems – den Kutschka mit Verweis auf Luhmann anführt – erscheint in dieser Hinsicht viel verspre-

chend, lässt sich anhand eines solchen „Selbstbeschreibungsprogramms“ (vgl. ebd.) das Ausbildungswesen doch als soziales System rekonstruieren und darüber implizierte Interessen aufdecken und abbilden.

Kutscha zufolge grenzt sich „das berufliche Ausbildungssystem“ (ebd.) als selbstreferentiell „von der Systemumwelt durch einen auf „Berufsausbildung“ spezialisierten und auf ‚Berufsbildung‘ hin verallgemeinerten Sinnzusammenhang ab.“ (ebd.) Dieser Sinnzusammenhang werde nun per Berufsbildungsgesetz „typischerweise als generalisierte Verhaltenserwartung und nicht in termini organisatorischer Gestaltungsformen“ (ebd.) kodifiziert. (vgl. ebd.) Seine „spezifischen Systemeigenschaften“ (a.a.O.: S. 291), so analysiert Kutscha, beziehe „Berufsbildungssystem nicht aus einer wie auch immer konfigurierten Organisation von Lernorten, etwa dem Spezialfall einer ‚dual‘ organisierten Ausbildung am Arbeitsplatz mit ergänzendem Berufsschulunterricht.“ (ebd.) Tatsächlich dienten diese in ihrem Charakter als „Organisationselemente“ (vgl. ebd.) lediglich der „Bedingung der Ergiebigkeit von Strukturleistungen“ (ebd.). Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit bietet sich die Interpretation der Popularität der Selbstorganisation des Lernens als Modethema vor diesem Hintergrund gerade im Zusammenhang mit dem Ziel der Ergiebigkeit als Versuch der Neujustierung ebenjener Organisationselemente an. Habe sich doch, so Kutscha weiter, speziell in den 1980er Jahren gezeigt, „daß das Berufsausbildungssystem seine Leistungsfähigkeit gerade durch die Variabilität der organisatorischen Elemente und Prozeduren bei gleichzeitig erhöhten Ansprüchen an die symbolische Generalisierung des Selbstbezugs auf Berufsausbildung als sinnstiftendes Identitätspotential enorm steigern konnte.“ (ebd.) Schon für diese Phase konstatiert Kutscha: „Eine Berufsausbildung zu haben, ist als Anspruch der heranwachsenden Generation gewissermaßen universell geworden; sie zu verfehlen, wird von den Betroffenen als individualisierte Problemlage erfahren und als solche institutionell behandelt.“ (ebd.) Im Kern seiner Kritik, die Kutscha mit der Rekonstruktion der Perspektive auf die Berufsausbildung als System übt, zielt der Autor darauf, herauszustellen, dass die Antwort oder das Angebot, das die erwachsene Generation bezüglich des „Anspruchs“ der heranwachsenden Generation macht, nur scheinbar eines ist, dass sich auf „Bildung“ in einem umfassenderen Sinne bezieht.

Einerseits präsentiere sich das „Selbstzuschreibungsprogramm dieses Systems“ (a.a.O.: S. 292) zwar dementsprechend unter dem „Begriff „Berufsbildung““ (ebd.). „Bedeutsam“ (ebd.) sei daran, so Kutschas weiter, „daß der Bildungsbegriff nicht allein auf die pädagogische Funktion der Schule, sondern auch auf die betrieblich organisierten Qualifikationsprozesse bezogen“ (ebd.) werde. Dies sei deshalb möglich gewesen, weil es historisch gelungen sei, entgegen einem „traditionellen Bildungsverständnis“ (ebd.), den legitimatorischen Nachweis zu erbringen, „daß ‚Beruf‘ und ‚Bildung‘ in Bezug auf die öffentliche Funktion der Lehrlingsausbildung koinzidieren“ (ebd.). Kerschensteiners (1901) Gleichsetzung von Berufserziehung und staatsbürgerlicher Erziehung habe hierzu als Legitimationsstütze nicht unwesentlich beigetragen und auch die spätere „symbolische Subsumtion der betrieblichen Lehre unter den Begriff der (beruflichen) ‚Bildung‘“ (a.a.O.: S. 293) sei in diesem Zusammenhang zu sehen, so Kutschas weiter. Als wesentlich sieht der Autor an dieser Entwicklung an, dass im Laufe der Zeit

„unter dem Begriff von Berufsbildung und den ihm zugeordneten berufspädagogischen Funktionszuschreibungen – wie etwa die der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen – betrieblich organisierte Lernprozesse intendiert werden, die dem Zusammenhang von Bildung und Öffentlichkeit in der Ideenformierung der Aufklärung und des Neuhumanismus zumindest in dem Punkt nahekommen, wo die Zielsetzung der Befähigung zum selbständigen Lernen zugleich als Voraussetzung öffentlicher Vernunft verstanden wurde.“ (ebd.)

Exakt dieses „Nahekommen in dem Punkt“ wird aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit in Frage gestellt und hier geht die Kritik über Kutschas hinaus, hat sich doch einerseits z.B. gerade an der Debatte um die Schlüsselqualifikationen gezeigt, dass diese mitnichten als humanistisch motiviertes Element der Berufsausbildung verstanden werden können (vgl. zu der Debatte z.B. Huisinga 1990b). Andererseits wird an dem Zitat Kutschas deutlich, dass seine Einschätzung in unmittelbarer Abhängigkeit seines Begriffs von „Öffentlichkeit“ und „Bildung“ steht. Mit „Öffentlichkeit“ bezeichnet Kutschas in seiner Systemrekonstruktion, die

„Dimension, die sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts mit dem neuen Bezug der Berufserziehung ‚auf den Staat statt auf den Stand‘ (Stratmann 1977, S. 119) herauskristallisierte. Systematisierung bezieht sich auf (...), Öffentlichkeit auf den sozialen Aspekt der Ausdifferenzierung des beruflichen Ausbildungssystems, und zwar – wie bei Stratmann ausgeführt – im Hinblick auf verallgemeinerbare Interessen des Gemeinwens.“ (a.a.O.: S. 292)

Ob sich der Bezug von Berufsausbildung auf den Staat statt auf den Stand im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens als eventueller Eingangsvoraussetzung in dieser Form belegen lässt, oder ob dieser nicht vielmehr von Politik, Wissenschaft und „Öffentlichkeit“ einzufordern ist, ist aus Perspektive der vorliegenden Arbeit zunächst zu prüfen. – Die implizit transportierte Bedeutung des Begriffs „Bildung“ sieht Kutschka selber als problembehaftet:

„Galt ‚Bildung‘ ehemals (...) als systemkonstitutives Merkmal der Abgrenzung öffentlicher Schulen und Erziehungsanstalten von Einrichtungen, die der unmittelbaren Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken (vgl. Herliz/Hopf/Titze 1981, S. 45), fungiert es jetzt als ‚mitlaufende Selbstreferenz‘ auch des betrieblichen Ausbildungssystems. Und hier wie dort wird ‚Bildung‘ als Leitformel ins Präzise hochstilisiert, ‚unbekümmert um die Niederlagen, die sie im organisatorischen Alltag täglich erlebt‘ (Luhmann 1984, S. 628).“ (a.a.O.: S. 293)

Andererseits – und hier nimmt Kutschka die Problematik des Bildungsbegriffs in einer Form wieder auf, die der Argumentationslinie der vorliegenden Arbeit sehr nahe kommt –

„prozeduriert das berufliche Ausbildungssystem unter dem Begriff ‚Bildung‘ eine Kommunikationslogik, die ich in Anlehnung an Etzioni (1975) ‚Inauthentizität‘ nennen möchte. Inauthentische Strukturen und System verwenden einen relativ großen Anteil der Ressourcen darauf, ihren ‚Charakter‘ zu verbergen und den Schein von Offenheit und Öffentlichkeit zu schaffen, obwohl oder weil die zu Grunde liegenden Bedingungen eine solche Offenheit erheblich einschränken. Je mehr das Berufsbildungssystem die Funktion der Statusdistribution im Hinblick auf privilegierte Positionen übernimmt, desto forciert versucht es, den Schein öffentlich legitimer Bildung als symbolische Generalisierung zu institutionalisieren.“ (ebd.)

Der unmittelbare Zusammenhang der Ausführungen und Überlegungen Kutschkas mit der kritischen Perspektive der vorliegenden Arbeit auf die Rolle, die die Selbstorganisation des Lernens spielt, wird deutlich, wenn wir uns vor Augen rufen, dass die „Selbstorganisationsfähigkeit“ zu einem gesellschaftlichen Privileg wird, wenn sie an der Schwelle zum Ausbildungsmarkt zum Auswahlkriterium wird und nicht erst Ziel der Ausbildung und damit evtl. zum Kriterium der zweiten Schwelle wird. Vor diesem Hintergrund ist zu prüfen, ob es sich bei dem Kern des Modethemas „Selbstorganisation“ um eine „symbolische Generalisierung zur Wahrung des Scheins“ im Sinne Kutschkas handelt.

Kern der Kritik Kutschkas an der Sicht und Definition von Berufsausbildung als „System“ ist genau diese Inauthentizität, die darin besteht, dass das System eben nicht autonom, sondern durch „relative Autonomie“ (vgl. a.a.O.: S. 294) gekennzeichnet ist.

„Die Inauthentizität der ‚relativen Autonomie‘ besteht darin, daß das ‚duale System‘ analog zur statusdistribuierenden Funktion des Gymnasiums in bezug auf akademische Laufbahnen die qualifikations- und sozialisationsrelevanten Anforderungen der Systemumwelt nicht ungebrochen übernimmt, sondern durch Legitimationsformeln überdeckt, um so die ‚eigentliche Aufgabe‘, nämlich die Weitergabe der durch Bildung erworbenen sozialen und kulturellen Besitzstände möglichst effektiv im Sinne der Vermeidung systemriskanter Konflikte zu erfüllen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, Müller 1977).“ (ebd.)

Kutschka kommt in diesem Zusammenhang zu folgender Einschätzung:

„Zunehmende Öffentlichkeit und Systematisierung der betrieblichen Berufsausbildung in Verbindung mit größerer Variabilität der Lernortkombination und Diffundierung der didaktischen ‚Systeme‘ tragen wesentlich dazu bei, die ‚relative‘ oder besser ‚Schein‘-Autonomie des Berufsbildungssystems abzusichern, wobei dessen Abhängigkeit vom Wirtschafts- und Beschäftigungssystem sich nicht gelockert hat. Im Gegenteil: Sowohl die Disparitäten der Verteilung von Ausbildungs- und Beschäftigungschancen an den Übergangsschwellen des ‚dualen Systems‘ als auch die systeminterne Selektivität sowie die fortschreitende innere Abhängigkeit der Teilzeitberufsschule von den Betrieben sprechen eher für eine zunehmende Funktionalisierung des Berufsbildungssystems in Abhängigkeit von den Anforderungen des Beschäftigungssystems.“ (ebd.)

2.6.3 Zur eigenen Verortung

2.6.3.1 Übertrag

„Freisetzung und Vergesellschaftung“ in der oben dargestellten Form als exemplarisch und konstituierend für Bildungsfragen in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen zu sehen, impliziert einen Anspruch an Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der es verlangt, diese Perspektive in einem Rahmen gesellschaftlicher Strukturorientierung genauer zu verorten. Gefragt ist damit nach der Grundlegung wissenschaftlicher Erkenntnisinstrumente, nach Paradigmen, „nach der wissenschaftlichen Weltsicht, nach den wissenschaftlichen Denkmustern und der Breite und Schärfe der daraus resultierenden Erkenntnisse.“ (Huisinga, Lisop 1999: S. 9)

Die dieser Arbeit zu Grunde liegende „wissenschaftliche Weltsicht“ fußt auf der von Huisinga/Lisop vertretenen paradigmatischen Grundposition, die wiederum „durch zwei Theoreme (Lehrsätze) sowie durch zwei Struktur- und Prozeßmodelle bestimmt [ist, U.H.]. Es sind dies: (1) das Theorem ‚Gesellschaftliche Konstitutionslogik‘; (2) das Theorem ‚Freisetzung und Vergesellschaftung‘; (3) das Modell ‚Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang‘; (4) das Modell ‚Psychodynamischer Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse‘.“ (Huisinga, Lisop 1999: S. 10)

2.6.3.2 Zum Theorem „Gesellschaftliche Konstitutionslogik“

„Gesellschaftliche Konstitutionslogik“ bezeichnet nach Huisinga/Lisop das „Bedingungsgefüge“, über welches sich die Formgebung gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen vollzieht (vgl. a.a.O.: S. 11). Die Konstitutionslogik unserer Gesellschaftsform ist, so Huisinga/Lisop weiter, als grundlegende Kausalgesetzlichkeit, die der „Reproduktionslogik“ (ebd.). Über die Grundrationalität der Reproduktion wird die individuelle und gesellschaftliche Existenz gesichert. In dieser „Sicherungsarbeit“ (a.a.O.: S. 12) ist der Mensch dabei

„zugleich Objekt und Subjekt. Objekt ist er aufgrund seiner natürlichen Natur [...]. Er ist aber auch gesellschaftliches Objekt, insofern er von gesellschaftlichen Bedingungsgefügen geprägt und abhängig ist. Als Subjekt ist er jedoch auch zur Freiheit, zur Überwindung von Abhängigkeit und zur kreativen Gestaltung fähig.“ (ebd.)

Für Huisinga/Lisop vollzieht sich die „Grundrationalität der Reproduktion [...] daher in einer spezifischen Einheit von Gegensätzen, nämlich von Freiheit und Gebundenheit, Subjekt- und Objektstatus.“ (ebd.)

Für den Umgang mit dieser Grundrationalität gibt es nun zwei Prinzipien: ein ökonomisches und ein ökologisches Prinzip (vgl. ebd.).

„Das ökologische Prinzip denkt in Richtung einer Sicherung größerer Einheiten und Zusammenhänge, woraus sich – historisch sehr vermittelt – das Sozialethos und die Ideen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in Verbindung bringen lassen. Das ökonomische Prinzip denkt instrumentell. Es vergleicht bilanzierend Aufwand und Ertrag, zugespitzt im Minimal-Maximal-Prinzip. Danach ist aus gegebenen Ressourcen ein höchstmöglicher Ertrag zu erzielen bzw. eine gegebene Ertragsmöglichkeit mit minimalem Aufwand zu realisieren.“ (ebd.)

Den Gedankengang zu Ende führend, spiegelt sich die Reproduktionsrationalität für Huisinga und Lisop im Verlauf der Geschichte als „spezifische Ausformulierung“ in der jeweiligen Gesellschaftsformation, Feudalismus, Kapitalismus, Industrie-, Wissensgesellschaft usw. (vgl. ebd.).

Für die aktuelle Gesellschaftsformation „marktbeherrschter Verhältnisse“ verschränkt sich Reproduktion als Grundrationalität – nach Huisinga/Lisop – mit fünf weiteren Rationalitäten. Dies sind: 1. die „Produktionalität“, die die Notwendigkeit der Herstellung von Artefakten mit einem Gebrauchs- und Marktwert bezeichnet, 2. die „Warenrationalität“, als Bezeichnung der Tatsache, dass der unmittelbare Gebrauchswert der produzierten Güter (Güter im weitesten Sinne) einem Tauschwert weicht, der lediglich auf den Zuwachs von Vorteilen, Profit oder Geld abstellt, 3. die „Verteilungsrationalität“, die die

Formen der Verteilung gesellschaftlichen Reichtums und Armut nach Normen und Werten bezeichnet, 4. die „Zugangsrationalität“, über die mit Hilfe von Normen und anderen Formen der Zugang zu Ressourcen reguliert wird, 5. die „Befriedigungsrationalität“, die die Formen und Normen des Ausgleichs und der Schlichtung im Rahmen der sozialen Ungleichheit und daraus entstehender Konfliktpotentiale bezeichnet (vgl. ebd.).

2.6.3.3 Zum Theorem „Freisetzung und Vergesellschaftung“

Durch die Verschränkung von „Freisetzung und Vergesellschaftung“ in einem Theorem, so Lisop,

„sei der historische Bewegungsprozess derart beschrieben, daß die Formgebung, also Institutionen und Organisationen sowie die Kodifizierungen von Wissen, Recht und Werten, sich unter bestimmten Bedingungen auflösen. Sie geben dann Sinn, Inhalt und Form frei und ermöglichen deren neue gesellschaftliche Formgebung. Diese Formgebung vollzieht sich immer als Implikation, d.h. als Bündelung oder Verknotung derart, daß Bewußtseinsformen und Verkehrsformen, Produktionsformen und Lebensbedürfnisse sowie Lebenskräfte wechselseitig ineinander enthalten sind und daß die Form der gesellschaftlichen Basisrationalität entspricht. Da es sich bei solchen epochalen Freisetzungen immer um die Freisetzung der Formen von Arbeit und Kapital und ihres Verhältnisses zueinander handelt, ändern sich hiermit notwendig die Organisationsformen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und die Nutzung der Produktivkraftpotentiale.“ (Lisop 1992: S. 62)

Das Freigesetzte, so Huisinga und Lisop an anderer Stelle weiter, fordert zur Überwindung der entstandenen Diffusionen neue gesellschaftliche Formgebungen heraus, damit neue soziale Entsprechungen bzw. neue gesellschaftliche Sinngebungen entstehen können. (vgl. Huisinga, Lisop 1999: S. 13) „In diesem Prozeß kommt dem Bildungssystem eine steuernde und regulierende Aufgabe zu.“ (ebd.)

Das Theorem ist dabei differenzierter und ausschließlicher aufzufassen, als zunächst vermutet werden könnte:

„Ich [Ingrid Lisop, U.H.] betone das Epochale des historischen Prozesses deshalb, weil es nicht um Teilveränderungen, Modifikationen oder Elemente von Evolution geht, deren Zusammenhang uns verborgen bliebe. Die Entwicklung von der feudalistisch-ständischen zur kapitalistisch-beruflichen Verfaßtheit von Arbeit sehe ich z.B. als einen solchen Prozeß von Freisetzung und Vergesellschaftung. Das Verschwinden einzelner Berufe und Berufsgruppen und die Entwicklung neuer dagegen ist es nicht, oder solange nicht, wie sich dabei die gesellschaftspolitische Verfaßtheit des Verhältnisses von Arbeit und Kapital und die Formgebung der Arbeitsteilung nicht grundlegend geändert haben.“ (Lisop 1992: S. 62)

Ob nun aber der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung – die Selbstorganisation des Lernens – Ausdruck eines derartigen Paradigmen-Wechsels (im

Sinne Kuhns) und damit Indikator für eine neue Ebene der Vergesellschaftung sein kann, oder ob er zunächst „Meilenstein“ in einem noch unbestimmten Entwicklungsprozess in diese Richtung bleibt, kann an dieser Stelle (noch) nicht beantwortet werden. Forschungspragmatisch sei daher mit Huisinga (2005a) auf das Denkmuster der „Transformation des beruflichen Bildungswesens“ zurückgegriffen und als argumentatorisch und erkenntnistheoretisch weniger stark besetztes Vehikel eingeführt. Die aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive für diesen Transformationsprozess zentral zu bestimmenden Begriffe in Fragen gesellschaftlicher Reproduktion Arbeit (als Organisationsform), Beruf (als gesellschaftliches Konstrukt) und (Berufs-)Ausbildung (über die als Vehikel die Sicherstellung der Organisationsform gewährleistet wird) habe ich oben skizziert.

Grundlegend für Huisingas Überlegungen ist der „Frankfurt-Siegener Ansatz der Qualifikations- und Curriculumforschung“ (a.a.O.: S. 234).

„Dieser begreift die Berufsproblematik wie das berufliche Bildungswesen als eine spezielle, in verschiedenen historischen Kontexten gewachsene Form der Vergesellschaftung von Arbeit. Die Kategorie Vergesellschaftung zielt erkenntnistheoretisch auf die Erhellung der Entstehungs-, Gestaltungs-, und Verwendungsfaktoren von Arbeitsvermögen. Sie fragt gleichzeitig nach den konstituierenden Elementen der Organisationsform von Arbeit. Fokussiert werden dabei primär die sogenannten Entmischungsprozesse zwischen volkswirtschaftlicher Funktion, Branchen- und Betriebsförmigkeit, Arbeitsoperationen, Ethiken und Recht sowie allen zugehörigen Wissensformen. Korrespondierend zu den Entmischungsprozessen werden solche der Neuvergesellschaftung der konstituierenden Elemente betrachtet.“ (ebd.)

2.6.3.4 Zum Umfang der Reproduktionsaufgabe

Ähnlich den Interpretationen des BBiG und des Bezugs von Greinert auf Rechtsbegriffe als gesellschaftlich manifest gewordene Versuche der Aufgabenbewältigung und des Anspruchs an diese Bewältigung, lässt sich die zu führende Debatte bildungspolitisch aus der Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung anhand des auch in den Handreichungen der KMK von 1999 grundgelegten Zielkonflikts zwischen Berufsbezug, Fachkompetenz oder allgemeiner Kompetenz spiegeln. – In diesem Zusammenhang zeigt sich die oben skizzierte Analyse Kutschas in ihrer fachwissenschaftlichen wie bildungspolitischen Relevanz als hochaktuell.

Durch die Auseinandersetzungen um „Lebenslanges Lernen“ und PISA hat diese Debatte eine weitere Verschärfung erfahren. Schon an den Auseinander-

setzungen um die Interpretation des unklaren Rechtsbegriffs, der *Ausbildung* über das *Berufsbildungsgesetz* eben nicht begrifflich auf Qualifikation reduziert, wird allerdings deutlich, dass Popularität, Potential und Problematik der Debatte um die Selbstorganisation des Lernens im Kern auf die Frage verweisen, ob Persönlichkeitsentwicklung (auch betrieblich zu verantwortender) Programmbestandteil der Berufsausbildung ist. Einzig für subjektorientierte Konstruktionen und Lesarten stellt sich mit dieser Frage kein programmatischer Zielkonflikt, implizieren sie über den Arbeitsbegriff persönlichkeitsentwickelnde Zusammenhänge und Ergebnisse der Berufsausbildung doch grundlegend. Die Handreichungen verstehen sich als bildungspolitische Reaktion auf den „Wandel der Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Betrieben“ (KMK 1999: S. 3), der sich z.B. im „Abbau von Hierarchien in Unternehmen, die Orientierung der Aufgaben an Dienstleistungsfunktionen und die Vernetzung von Kommunikation und Information“ (ebd.) spiegelt. Curricular soll diesem Wandel zur Sicherstellung der „Anpassung an veränderte Qualifikationsanforderungen“ laut KMK mit Lernfeldkonstruktion begegnet werden, um auf diesem Wege die „Entwicklung von Handlungskompetenz“ zu gewährleisten. Der Begriff „Handlungskompetenz“ ist nun interpretationsbedürftig. Ist er eng auszulegen – und damit auf singuläre Erwerbstätigkeit und partikularistische Beruflichkeit zu beziehen – oder ist er weit auszulegen – und damit Teil der Persönlichkeitsentwicklung? Für die Selbstorganisationsfähigkeit – als Kompetenz verstanden – stellt sich hier die Frage, ob Bildung in diesem Sinne überhaupt teilbar ist und etwa ein „Fachselbst“ von geringerem Umfang existieren kann... Begrifflich verweisen die Handreichungen auf einen weiten Begriff, der für Handlungskompetenz zu verstehen ist, als „die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz“ (KMK 1999: S. 9). Dass dieser weite Begriff in der politischen wie unternehmerischen Lesart umstritten und im Transfer auf Grund seiner weitreichenden Konsequenzen Gefahr läuft verkürzt zu werden, ist fachgeschichtlich kein neues Phänomen³⁵.

³⁵ Als verkürzende Lesart siehe hierzu Kanning 2006:32.

Aus dieser Perspektive heraus erscheint nur folgerichtig, dass etliche Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1970 nicht umgesetzt wurden. Tatsächlich lässt sich mit Kell ausführen, dass der betriebliche Teil der Ausbildung im Dualen System z.B. hinsichtlich der Finanzierung über Märkte nach ökonomischem Kalkül (Kell 1997: S. 97) gesteuert und organisiert wird. Im Übertrag auf die Programmrelevanz für und die Begriffsauslegung von Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung zeigt die Geschichte, dass genau aus Kostenkalkül und Strategien der Aufwandreduzierung heraus die betriebliche Ausbildung der prozessorientierten, funktionalen Lesart von Ausbildung als Qualifikation der Vorzug gegenüber der umfassenderen subjektorientierten Variante gegeben wurde. Für Phasen der tayloristischen Produktionsorganisation war dies in den gesellschaftlichen, betrieblichen und individuellen Konsequenzen unproblematisch und evtl. auch nicht unangemessen. In der Gewichtung der Trias Fach-Personal-Sozialkompetenz begünstigte diese Lesart schwerpunktmäßig die Fachkompetenz als Priorität der betrieblichen Berufsausbildung, neben der die beiden anderen als nachgeordnete Elemente nebenher liefen. Über das damit zu erreichende Ausbildungsziel wurde ein Mindestmaß an Personal- und Sozialkompetenz mit „Fachkraftbezug“ sichergestellt. Diese Kompetenzen mussten zum Teil nicht einmal innerhalb der Ausbildung entwickelt werden, sie wurden in ausreichendem Maße von anderen Sozialisations- und Individuationsinstanzen abgedeckt. Aus ökonomischem Kalkül erscheint die Entscheidung für die didaktisch objektivistische Lesart der Berufsausbildungsgestaltung gegenüber der wesentlich aufwändigeren und damit evtl. eben auch teureren subjektorientierten Gestaltung plausibel.

Mit der Veränderung der Produktionsmodi verändert sich nun allerdings auch die betriebliche Bedarfslage hinsichtlich der produktionssichernden Arbeitnehmer- und damit auch Auszubildendenkompetenzen. Mit Verweis auf den unter dem Label „lean-production“ eingeführten, ursprünglich aus Japan stammenden, Produktionsmodus, lässt sich belegen, dass sich die Gewichtung innerhalb der Trias Fach-Personal-Sozialkompetenz mindestens in der Hinsicht geändert hat, dass die personale Kompetenz eine größere und wichtigere Rolle in der Arbeitsorganisation spielt. (vgl. Pongratz/Voß usw.) Im Zuge dieser Entwicklung werden betrieblich Selbstorganisationsfähigkeiten notwendig und

nachgefragt, die über die bisherige Ausbildung nicht sichergestellt wurden. Personalkompetenz gewinnt damit auch auf Ausbildungsebene an betrieblicher Relevanz und betrieblichem Begriffsumfang über das „Fachselbst“ als „Codierungs- und Bildungsziel“ hinaus und rechtfertigt damit scheinbar auch nach ökonomischem Kalkül anfallenden Mehraufwand. – Scheinbar, da eben nicht sichergestellt ist, ob denn betrieblich die Unteilbarkeit von Bildung erkannt, bekannt und relevant ist. Dies würde nämlich bedeuten, dass ein bildungsrelevanter Umweg mit Moratoriencharakter, der eben also genau marktentzogen wäre, finanziert und organisiert würde. Hier stellt sich dann eben die Frage: Wer übernimmt die institutionalisierte Umsetzung?

2.7 Ausblick

„Der Beruf, als gesellschaftlich vorgegebenes und standardisiertes Fähigkeitsmuster, entspricht präzise einer Vergesellschaftungslogik, wie sie bis in die achtziger Jahre für klassisch moderne Gesellschaften als charakteristisch angesehen werden kann.“ (Voß 1997: S. 215) Der für diese Logik zentrale Ort, über den die individuelle und gesellschaftliche Reproduktion bestimmt wurde, war die Teilhabe am Erwerbsleben. Der Zugang zu diesem System war berufsorientiert organisiert und wurde über das (Aus)Bildungssystem geregelt. Ungefähr seit Ende der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts nun, stieß dieses Modell auf Grund des sozialen Wandels usw. an seine Grenzen: „Prozesse der Individualisierung der Sozialstruktur und der Deregulierung fast aller gewohnten Strukturen des Arbeitslebens lassen starre und großformatige Sozialvorgaben immer problematischer werden.“ (Voß 1997: S. 216) Der sich darauf gründende Effekt für die Individuen ist der einer „historisch neuartigen ‚Freisetzung‘ aus sozialen Strukturen aller Art“ (ebd.).

Im Erwerbssystem äußert sich diese Freisetzung und Neuvergesellschaftung z.B. darin, dass die Schere zwischen Ausbildungsberuf und Beschäftigungswirklichkeit immer größer wird. Auf Seiten der Arbeitsorganisation kommt es zur Verlagerung von Verantwortlichkeiten (vgl. dazu die Ausführungen im Kapitel „Leistungsprinzip“): „Jetzt wird betrieblich immer mehr durchgesetzt, daß Arbeitskräfte nicht nur latente Arbeits-Potentiale anbieten, sondern manifeste Arbeits-Leistungen garantieren.“ (Voß 1997: S. 217) Betriebe gäben sich

nun zunehmend nicht mit „vagen Leistungs-Versprechen“ (ebd.) der Berufe und deren Träger zufrieden, wobei die tatsächliche Einlösung mittels „organisatorischer Steuerungs- und Kontroll-Maßnahmen“ (ebd.) weiterhin ihr Risiko bleibe, vielmehr verlangten sie nun „immer mehr eine aktive Leistungs-Sicherung und -Steuerung durch die Betroffenen selber“. (vgl. ebd.)

Über die Funktion der gesellschaftlichen Reproduktion und damit der Sicherstellung des möglichst passgenauen Angebots an Arbeitsvermögen, hat dieser Entmischungsprozess inzwischen – so der aktuelle Stand – auch das berufliche Bildungswesen erreicht (vgl. Huisinga 2005a: S. 248). Die Tendenz und Richtung dieses Prozesses allerdings „sprengt die ehemalige Reproduktionsfunktion beruflicher Bildung und unterwirft deren ökonomische Vorleistung einem Veränderungszwang im Hinblick auf einen rationelleren, der tatsächlichen Bewegungsrichtung des Prozesses der Vergesellschaftung von Arbeit entsprechenden, Beitrag“ (ebd.). Dieser Zwang berge destruktive Potenzen durch den zunehmenden Rückzug der Betriebe und des Staates in Form einer vermehrten Überantwortung der Entwicklung von Arbeitsvermögen in das Marktgeschehen. Diese Ökonomisierung führe schließlich auch zu einer Freisetzung und neuen Vergesellschaftung der restlichen sozialen Teile der gesellschaftlichen Reproduktionsfunktion beruflicher Bildung, gemeint sei hier vor allem der öffentliche Bildungsauftrag. Das „Prekär-Werden“ der Reproduktionsfunktion der beruflichen Bildung führe jedoch an deren historische Anfänge und seine ungelösten Bildungsprobleme insgesamt zurück. (vgl. ebd.) „Sie bestehen im Schisma der historisch vollzogenen Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Es ist der Vergesellschaftungsprozeß der Arbeit selbst, der uns zwingt, das Bildungsproblem neu und insgesamt zu lösen.“ (Huisinga 2005a: S. 249)

Wenn Selbstorganisation in Ausbildungsprozessen in diesem Zusammenhang positiv gesetzt werden soll, dann muss sie vom Charakter des krisenstiftenden Instruments, als das sie im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess nach der Moderne offensichtlich empfunden wird, befreit werden. Sie muss gesehen und konzipiert werden als Avantgarde – und das heißt, sie muss auf den Subjektstatus, dessen Entwicklung und Autonomie zielen. Selbstorganisation in diesem Sinne ist Befähigung zu Identitätsbildung, ohne in diesem Entwicklungsprozess

verpflichtend und für Industriegesellschaften konstituierend auf (singuläre, partikularistische) Erwerbsarbeit und passgenaue Ausbildung dazu verwiesen zu sein.

Die Fähigkeit zur Selbstorganisation wird damit zu einer fundamentalen Kategorie der Persönlichkeitsentwicklung, die vor individuellen und kollektiven Identitätskrisen schützt. Sie wird damit zu einer universalistischen Orientierung. Als eine solche Kategorie gesellschaftlicher Reproduktion ist sie allerdings eben nicht deckungsgleich mit dem methodischen Begriff der Selbstorganisation, wie er uns in der Organisation und Sicherstellung unternehmerischer Prozesse begegnet. Dort ist eine funktionalistische Verkürzung auf eine Organisationsform zu verorten, die im unreflektierten Übertrag auf Gesellschaft und Ausbildungsziele das für Markt- und Industriegesellschaften konstituierende „Leistungsprinzip“ untergräbt (vgl. Kap. 3).

Wenn also die Paradoxie von universalistischem Anspruch an und gleichzeitig ökonomistischer Verkürzung geschuldeter partikularistischer Gestaltung von Berufsausbildung überwunden werden soll, dann sind die zwischen Allgemeinem und Speziellem vermittelnden Versatzstücke zu untersuchen. Dies ist Gegenstand der Didaktik.

2.8. Nachtrag

Berufliche Ausbildung ist gerade dabei, den Charakter der gesellschaftlichen Reproduktionsinstanz zurückzugewinnen, den sie im Prozess der Moderne vernachlässigt hat. In der Logik der Selbstorganisation wirkt sie als Reproduktionsinstanz allerdings höchst selektiv: Sie genügt weniger dem öffentlichen Bildungsauftrag als der Sicherung eines einzelnen gesellschaftlichen Subsystems – dem der Erwerbsarbeit, die auf derart „(re)produzierende“ Systembestandteile angewiesen ist. Aus Marktlogik heraus wird Allgemeinbildung damit als Spezialbildung nachgefragt. Die Crux in der Befähigung zur Selbstorganisation besteht darin, dass Allgemeinbildung über Spezialbildung nur dann erzeugt werden kann, wenn sie exemplarisch organisiert und subjektorientiert angelegt ist – dies ist in den aktuellen beruflichen Bildungsgängen eher nicht der Fall.

3 Der Leistungsbegriff als Fundamentalnorm

3.1 Argumentatorische Öffnung

Erziehungswissenschaftliche Theorien beleuchten und befördern über die mit ihnen fundierten Methoden auch für Berufsausbildung mehr als die reine Vermittlung jeweiliger Unterrichtsinhalte. Sie generieren vermittels der persönlichkeitsentwickelnden Elemente Individuation und Enkulturation institutionalisiert Weltaufschluss, Weltverfügung und Weltgestaltung.

An diesen Zusammenhang knüpfen sich die gesamten Debatten über Kompetenzen und Kompetenzentwicklung in der Berufsausbildung. Wenn Berufsausbildung vor diesem Hintergrund den Ansprüchen an pädagogisch professionelle Gestaltung genügen soll, konstituiert sich diese Professionalität über einen Doppelbezug (vgl. Lisop; Huisinga 2004: S. 21). „In Anlehnung an Holzkamp ist dies einerseits der Bezug zu erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten der Weltbewältigung, andererseits ist es ein wertender bzw. ethischer Bezug.“ (ebd.) Erziehungswissenschaftliche Theorien fassen diesen Doppelbezug z.B. als Implikation von Abstraktem und Konkretem. Diese Zusammenhänge gelten als nicht hintergebar und werden immer mittransportiert. Methoden werden darüber zu zentralen kulturprägenden Faktoren im Rahmen gesellschaftlicher Reproduktion. Die Methodenwahl entscheidet damit bewusst oder unbewusst über mehr als beispielsweise die reine Form der Vermittlung.

Angelehnt an den verfassungsrechtlichen Auftrag des Bildungssystems überhaupt, ist die Sicherung der gesellschaftlichen Reproduktion über die Internalisierung des sozialstrukturstiftenden Paradigmas der für diese Arbeit zentrale gesellschaftliche Anspruch an das *Berufsbildungssystem*. In modernen und postmodernen Industriegesellschaften ist dieses Paradigma das „Leistungsprinzip“. Dieses Prinzip selber erodiert in seiner Verbindlichkeit allerdings auf Grund vielfältiger gesellschaftlicher Entwicklungen und ist damit in seiner ordnenden Funktion in die Krise geraten.

Die Ausgangsvermutung der vorliegenden Arbeit wird vor diesem Hintergrund noch einmal deutlicher: Zum einen soll mit dem schillernden Instrument des Selbstorganisierten Lernens *vorgeblich* die Reproduktion des Leistungsbegriffs (und damit des Leistungsprinzips) über die Berufsausbildung gerettet und gesi-

chert werden. Zum anderen wird mittels der Methode des Selbstorganisierten Lernens tatsächlich individueller Erfolg aber als individuell zu verantwortendes Risiko habitualisiert und internalisiert. Dieses mit Gratifikationsaufschub verknüpfte Risiko wird zum konstituierenden Prinzip und entlässt darüber die Ausbildungsinstanzen aus ihrer gesellschaftlichen Verantwortung. Bei dieser Verantwortung geht es – das meint der oben angeführte Doppelbezug – neben dem Erwerb und der Aneignung von Wissen und Fertigkeiten zur Weltbewältigung um die individuelle Entwicklung von Verantwortung und der Fähigkeit dazu, Verantwortung für sich wie für andere übernehmen zu können. Diese beiden Bereiche sind unhintergebar und implikativ aneinander rückgebunden. Der davon zentral betroffene Entwicklungsaspekt ist im Rahmen der Persönlichkeit, z.B. die Gestaltung und Anlage der Selbstkontrolle und Kontrollfähigkeit, der sog. locus of control.

Kern der Kritik in der vorliegenden Arbeit ist auf diesen Zusammenhang bezogen, die Unvereinbarkeit von a) gesellschaftlicher Aufgabe und gesellschaftlichem Anspruch an die Berufsausbildung – mit b) dem (bildlich gesprochen) Verweis der für den nächsten Zyklus des Reproduktionsprozesses verantwortlichen Generation auf individuelle Eigenverantwortung und individuelles Eigenrisiko als sozialstrukturstiftende Paradigmen in einer für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidenden Phase: der Berufsausbildung und -qualifizierung.

Tatsächlich wird über den hier schon mitgedachten – und später zu erläutern – Paradigmenwechsel in der „Reproduktionsinstanz Ausbildung“ von gesellschaftlicher zu individueller Risikodeckung als gesellschaftsordnendem Grundmuster die Aushöhlung und der Abbau des Moratoriencharakters der Ausbildung betrieben.³⁶

Vorschub geleistet wird damit ebenfalls – ohne dies aber explizit zu thematisieren – der Erosion der gesellschaftlichen Institution Beruf in ihrer standardisierten Form. In diesem Zusammenhang muss die Konjunktur der Selbstorganisation und weiterer Selbst-Komposita (vgl. dazu die Einleitung der vorliegenden Arbeit) allerdings auch als die Reaktion auf das Phänomen Entberuflichung

³⁶ ... Sind doch die mit (Berufsaus-)Bildung verbundenen erziehungswissenschaftlichen Methoden, Instrumente und Programme aus der Perspektive der Curriculumentwicklung nicht nur Umsetzungshilfen auf dem Weg zur Erreichung der Stunden- / Sequenzziele. Vielmehr transportieren sie gesellschaftliche Grundprinzipien.

gesehen werden. Dieses wiederum äußert sich – um den gesellschaftlichen Reproduktionskreis zu schließen – in mangelnder Verbindlichkeit in Bezug auf Fragen späterer Verwertbarkeit von Ausbildungsgängen. Verwertbarkeit ist hier nicht lediglich als ein vermeintlich äußerer Effekt zu sehen. Gleichzeitig steht verwertbar sein für gesellschaftlich relevant sein und damit aus individueller Perspektive für die positive Sanktionierung des im Rahmen der Ausbildung habitualisierten Prinzips des Triebverzichts zu Gunsten späterer Gratifikation.³⁷ Triebverzicht meint in diesem Zusammenhang den länger- oder langfristigen Aufschub von Bedürfnisbefriedigung aus dem Kalkül heraus, dass sich dieser Verzicht später auszahlt, in Form von z.B. Geld, gesellschaftlicher Stellung, gesellschaftlicher und persönlicher Anerkennung. Auf diesem Wege werden die grundlegenden Prinzipien habitualisiert und als persönlichkeitsbestimmende Fundamentalnormen internalisiert. Strukturell werden die Auszubildenden damit allerdings in ihrer Qualifikationsphase auf individuelle Risikoabschätzungen verpflichtet, die gesamtgesellschaftliche Entwicklungen einbeziehen und antizipieren müssen.³⁸ Gerade diese Phase aber sieht beispielsweise Erikson in seiner Entwicklungstheorie als bestimmt durch den zentral zu lösenden Konflikt zwischen Identifikation und Ablehnung gegenüber Identitätsdiffusion (vgl. Erikson 1973: S. 110 ff.). Aus der Perspektive der Angemessenheit von Problemstellung und Lösungsfähigkeit verschärft sich die Brisanz des Übertrags in dieser Form ungelöster Konflikte auf die Auszubildenden als sich in Entwicklung befindender Generation Jugendlicher noch einmal.

³⁷ Das Verständnis von Ausbildung als Triebverzicht und -aufschub aus Gratifikationserwartung dient im Argumentationsverlauf der vorliegenden Arbeit dazu, erneut den für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zentralen Stellenwert der Ausbildungsgestaltung aufzuzeigen. In diesem Feld geht es aus individueller wie kollektiver Sicht nicht lediglich um funktionale Anlernprozesse, es geht eben um Weltaufschluss, Weltverfügung, Weltgestaltung und die dazu zentral notwendigen Weichenstellungen der individuellen Entwicklung. An diese rückgebunden sind implikativ die Potentiale, die die Individuen für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung entfalten können. Näher beschreiben und ausführen ließe sich dieser Zusammenhang zum einen mit Hilfe Bourdieus Konzept des sozialen und kulturellen Kapitals. Zum anderen mit Hilfe Marcuses Ausführungen zum Zusammenhang von Triebstruktur und Gesellschaft.

³⁸ Mit dem Verweis auf Thorndike und (Halo-)Effekt bleibt zu überprüfen, ob hier – über Selbstorganisiertes Lernen – nicht ein bestimmtes, liberalistisch sozialisiertes Klientel befördert wird. Mit Verweis auf Bernstein wäre zu überlegen, ob als These nicht eine Form „elaborierter“ gegenüber einer Form „restringierter Arbeitsorganisation“ formuliert werden kann. In diese Überlegung eingeschlossen ist, dass der Übergang von restringierter auf elaborierte Ebene nicht eigeninitiativ durch das „Selbst“ bewältigt werden kann. Dazu bedarf es mindestens der wissenschaftspropädeutischen Vorbildung. (vgl. Kap. 4)

Bei einer Erweiterung des Fokus' über die Frage der Selbstorganisation des Lernens im Rahmen der Berufsausbildung hinaus müsste als weitere These also formuliert werden, dass die Berufsbilder selber, im Nachgang zum Phänomen der Entberuflichung oder Entmischung, ebenfalls ihre (Rest-) Verbindlichkeit als didaktische Zielgröße und ihren Charakter als Ordnungsmuster in der gesellschaftlichen Ausbildungsorganisation verlieren.

3.2 Leistung muss sich wieder lohnen

Dass Leistung sich wieder lohnen muss, hat als plakative Forderung seinen ursprünglich politischen Entstehungszusammenhang im Verlauf der letzten Dekade nicht nur verlassen, sondern die Forderung hat inzwischen so gut wie alle gesellschaftlichen Bereiche durchlaufen – ohne, dass das hier näher belegt werden müsste³⁹. Seinen besonderen Widerschein erfährt die Parole seit Anfang der 1990er- Jahre auf etlichen Wahlkampfebene, über alle politischen Lager und Richtungen hinweg.

Unabhängig von Adressat und Sender dieser Parole, weist sie in ihrer breiten gesellschaftlichen Resonanz- und Anschlussfähigkeit vor allem auf eine tief empfundene Verunsicherung oder negativ besetzte Empfindung hin, die im Umkehrschluss lautet: „Leistung lohnt sich nicht (mehr)!“. Diskursiv begleitet und belegt wird diese – offensichtlich in weiten Teilen der Gesellschaft wahrgenommene und als Erosion des gesellschaftsordnenden Deutungsmusters „Leistung“⁴⁰ empfundene – Entwicklung durch Phänomene, die sich in ihrer gesellschaftlichen Auseinandersetzung z.B. mit „Wertedebatte“, „Bildungsstandards“, „PISA-Studie“ zusammenfassen lassen.

Diese als Unsicherheit empfundene Unausgewogenheit zwischen individuellem (wie gesellschaftlichem) Aufwand und Ertrag findet auf der Suche nach neuen Antworten ihren Niederschlag in didaktischen, bildungsplanerischen, ursprünglich vor allem aber in Personalentwicklungs-Diskussionen um immer neue Bewältigungsformen und gipfelt aktuell in Konzepten der Selbstorganisation.

³⁹ So lässt sich der Bogen von dem Landtagswahllogan der FDP im Jahre 1985 über den gleich lautend betitelten Namensbeitrag von Kurt Beck als Parteivorsitzendem der SPD in der Welt am Sonntag vom 20.08.2006 bis zum Ministerpräsident des Landes NRW Jürgen Rüttgers, CDU, in einem Interview zu Manager-Bonuszahlungen schlagen (veröffentlicht im Kölner Stadt Anzeiger vom 17.03.2008).

⁴⁰ Vgl. dazu z.B. das DFG-Forschungsprojekt „'Leistung' in der Marktgesellschaft: Erosion eines Deutungsmusters?“ unter der Leitung von Sighard Neckel am ISF Frankfurt.

Darüber ist eben dieser Methodenbegriff zu schillernder Prominenz gekommen und hat so inzwischen debatteprägenden Charakter auch in der Erziehungswissenschaft (hier: der Berufspädagogik) erlangt⁴¹, sucht diese doch in ständiger Methodenanpassung und -entwicklung, die gesellschaftlichen Funktionen der Berufsausbildung und deren Zielerreichung über den Sozialisationsprozess zu sichern und zu fundieren⁴². An dieser Stelle setzt die vorliegende Arbeit an.

Hintergrund der Frage nach den konzeptionellen Grenzen der Selbstorganisation in unserem Feld und damit der Kritik des Selbstorganisierten Lernens ist eine breite Theoriedebatte, die in der Erziehungswissenschaft spätestens seit Ende der 1970er-Jahre – aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Perspektiven tatsächlich aber schon länger – geführt wird.

In ihrem Kern spiegelt die Debatte Fragestellungen der gesellschaftlichen Reproduktion. Fragestellungen und Problemkonstellationen also, deren Beantwortung und Behandlung z.B. die Erziehungswissenschaft, die Soziologie, die Ökonomie auf Fachebene in einzelne Denkschulen kanalisiert und parzelliert. Aus Sicht nahezu aller dieser Schulen und Theorieperspektiven auf industriegesellschaftliche Reproduktion wird – die letzten Dekaden betrachtend – eine gesellschaftliche Transformation besonderer Art und Weise beobachtet und konstatiert. Diese Transformation manifestiert sich im Bildungssystem – wie oben kurz angedeutet – z.B. als Wertewandel in Form unterschiedlicher Kulturorientierungen⁴³. Aufzeigen lässt sich dies an dem aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit im Zentrum der Transformation der Industriegesellschaft stehenden Wert, dies ist die Anerkennung von Leistung.

3.3 Zum Leistungsprinzip

Claus Offe weist bereits 1970 in seiner Studie „Leistungsprinzip und industrielle Arbeit“ auf einen „unausgetragenen Dualismus“ von Leistungskriterien innerhalb des Leistungsprinzips selber hin. (Vgl. Offe 1970: S. 47) Offe teilt die Leistungsbemessung, den Umfang der Leistung in a) ein Aufwands- und b) ein

⁴¹ Als Hinweis und Beleg hierfür mögen an dieser Stelle zunächst die Verweise auf Kap. 1.6 zum Stand der Forschung und Kap. 5 zum SKOLA-Programm genügen.

⁴² Vgl. zum „Methodenboom“ Huisinga, Richard (1994).

⁴³ Greinert knüpft diese Kulturorientierungen entsprechend jeweils an Markt, Politik und Wissenschaft – im Unterschied etwa zu dem Prinzip „Vertrauen und Identifikation“, dass er im asiatischen Raum beobachtet. (vgl. Kapitel 2)

Ertragskriterium. Es werden also neben individuellem Einsatz, individueller Mühe vor allem Menge, Güte und die ihnen entgegengebrachte Wertschätzung berücksichtigt. (vgl. Neckel et al. 2004: S. 144)

Neckel et al. erklären in ihrem Artikel „Welche Leistung, welche Leistungsrechte?“ (a. a. O.) die „Bedeutung der Aufwandsdimension“ (a. a. O.: S. 142) historisch mit der

„Abgrenzung zur vorbürgerlich-ständischen Gesellschaftsordnung: Unter Absehung von allen askriptiven Eigenschaften soll als Leistung einer Person nur gelten, was ihr als Resultat des eigenen, intentionalen Tuns [Hervorheb. i. Orig.; U.H.] zweifelsfrei zurechenbar ist. Eine wichtige ideengeschichtliche Voraussetzung dafür liegt in der durch die Reformation vorangetriebenen Neubewertung der menschlichen Arbeit, die aus dem Makel der niederen Stände eine Quelle individueller Heilsgewissheit machte. Als Arbeitsethos säkularisiert, ist diese Umwertung zentral in das Selbstverständnis der modernen Gesellschaft eingegangen“ (ebd.).

Die als „Ergebnisdimension“ (ebd.) bezeichnete Wertschätzung der Ertragsseite, bleibt zu diesem Zeitpunkt der gesellschaftlichen Entwicklung noch relativ unbestimmt. Liberale Vordenker – wie z.B. Adam Smith – zielen in ihrer Ergebnisorientierung auf Abstrakteres, hier die „Wohlfahrt der Nationen“ als Grundlage der Gesellschaftsordnung. Aus dieser Perspektive bedarf es lediglich der Sicherstellung des Zielkorridors, in dem sich individuelles Handeln vollzieht – und diese Sicherstellung geschieht in Form der „Installierung bestimmter Rahmenbedingungen wie freier Konkurrenz und Eigentumsrechte“ (ebd.). Ein solcher Rahmen ist der „invisible hand“ dann Fundament genug, um ihre ordnende Funktion ausführen zu können.

Den semantischen und begriffsgeschichtlichen Evolutionsprozess abkürzend kann, ohne auf weitere Mutationen einzugehen, festgehalten werden, dass jede Leistungsbemessung in modernen Gesellschaften nach dem Leistungsprinzip über zwei Dimensionen verfügt: a) die des zielgerichteten, individuell zurechenbaren Aufwands und b) die des gesellschaftlich erwünschten Ergebnisses⁴⁴. Daneben haben die kapitalistischen Industriegesellschaften in ihrem Entwicklungsprozess Sicherungen installiert, die eine bestimmte Beziehung zwischen diesen Polen gewährleisten. „Gesellschaftsgeschichtlich wird hier die Erwartung einer Ausgewogenheit von Aufwand und Ergebnis begründet, die

⁴⁴ Dass die Kategorie „gesellschaftlich erwünscht“ eine zentrale Rolle spielt wird weiter unten ausgeführt, in Bezug auf Ausbildungsberufe und deren Passung gewinnt der Aspekt in Fragen der Wertschätzung zusätzliche Brisanz.

als weiteres formales Kriterium den internen Zusammenhang der beiden Leistungsdimensionen genauer bestimmt.“ (Neckel et al. 2004: S. 143) Wird diese Ausgewogenheit nun aber als gestört empfunden – und darauf deuten die „Wertedebatte“ usw. (s. o.) hin – so tritt der von Offe beschriebene „unausgewogene Dualismus“ deutlich zu Tage und manifestiert sich mit Neckel et al. in Fragen, die es vermögen am gesellschaftlichen Fundament zu rütteln:

„Soll ein Ergebnis, das sich primär einem spontanen Einfall, dem Glück oder einfach günstigen Umständen verdankt, weniger wert sein als wenn es durch anstrengende Arbeit zustande gekommen ist? Soll ein individueller Einsatz, der schließlich an unvorhersehbaren Hindernissen scheitert, «ins Nichts fallen» (Simmel 1968: S. 217), also gänzlich wertlos werden?“ (ebd.) – Soll das dann, so ist aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit zu fragen, zum Leitbegriff der Berufsausbildung und über sie als gesellschaftsstrukturstiftende Fundamentalnorm verinnerlicht werden? Folgerichtig weisen Neckel et al. mit Offe daraufhin, dass „diese Bewertungsprozeduren dabei fast zwangsläufig ideologischen Charakter annehmen“ (ebd.).

Die fundamentalen Kriterien, die Leistung auf formaler Ebene definieren sind mit den Elementen „Aufwand“, „Ergebnis“ und deren Beziehungsnorm „Ausgewogenheit“ demnach bestimmt. Moderne Gesellschaften gratifizieren eine solcherart entstandene Leistung durch gesellschaftliche Gegenleistungen in Form sozialer Anerkennung und sozialökonomischen Status'. Neckel verweist darauf, dass gesellschaftliche Gegenleistungen dann und nur dann leistungsgerecht sind, wenn sie „unter Absehung von askriptiven Merkmalen allein am ‚Umfang‘ und an der ‚Güte‘ einer sachlichen Leistungserbringung“ (a. a. O.: S. 144) bemessen werden. Damit verweist er auf ein letztes formales Kriterium des Leistungsprinzips: die Chancengleichheit als konstitutive Rahmenbedingung (vgl. ebd.). Spätestens an dieser Stelle ließen sich weitere aktuelle wie historische bildungspolitische (Grundsatz-)Debatten anführen, die deutlich auf eine Erosion des Leistungsprinzips als gesellschaftlichem Ordnungsmuster hinweisen⁴⁵.

⁴⁵ Auch in diesem Zusammenhang sei mit der Fußnote oben auf die mit dem Titel „Leistung muss sich wieder lohnen“ bezeichnete Debatte verwiesen. Erhellend erweist sich als Beleuchtung einer aktuellen Ausformung dieser Debatte der Beitrag von Manfred Eckert (2004), in

Neckel et al. fassen ihre Ausführungen schematisch in der folgenden Darstellung zusammen und führen dazu aus:

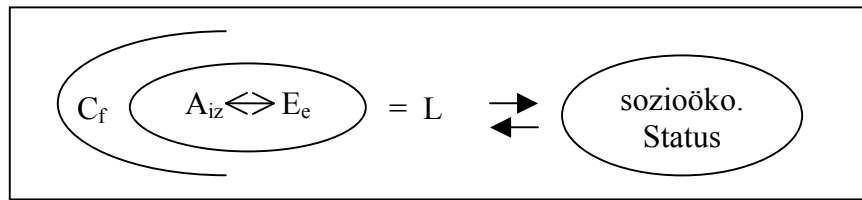


Abbildung 8 Schematische Darstellung des Leistungsprinzips

(Quelle: Neckel et al. 2004: S. 144)

„Unter Bedingungen formaler Chancengleichheit (C_f) gilt ein intentionaler und individuell zurechenbarer Aufwand (A_{iz}), der zu einem gesellschaftlich erwünschten Ergebnis (E_e) führt, als Leistung (L). An das Verhältnis von Aufwand und Ergebnis richtet sich eine Ausgewogenheitserwartung ($A_{iz} \leftrightarrow E_e$). Leistung begründet den Anspruch auf eine äquivalente Gegenleistung in Form von sozialökonomischem Status. Statusdifferenzen wiederum haben dem Selbstverständnis der modernen Gesellschaft entsprechend keine andere legitime Grundlage als Leistung. Eine Statuszuteilung ist dann gerecht, wenn sie sich äquivalent zu den so bestimmten Leistungen einer Person verhält ($L \leftrightarrow$ sozioökonom. Status). In dem Maße, wie eine Gesellschaft sich diese Idee der Leistungsgerechtigkeit als regulatives Prinzip ihrer Statusordnung zu Eigen macht, entwirft sie sich selbst als Leistungsgesellschaft.“ (ebd.)

Leistung und deren Anerkennung, das so genannte Leistungsprinzip also, ist für warenproduzierende Gesellschaften seit der Aufklärung das strukturstiftende Paradigma hinsichtlich ihrer Reproduktion. Die Reihe der wissenschaftlichen Klassiker, die dieses Moment als mentalitätsprägend beschreiben ist lang, der Begriff selber bleibt dabei allerdings relativ unbestimmt. Ihren Charakter als „Fundamentalnorm“ gewinnen gesellschaftsordnende Prinzipien als Paradigmen über ihre Funktion als Rechtfertigungsinstanz der jeweiligen Sozialstruktur (vgl. dazu Kap. 2). Gerade für die Legitimierung sozialer Ungleichheit ist die Plausibilität der jeweiligen Prinzipien konstitutiv. S. Neckel unterscheidet in diesem Zusammenhang qualitative (kategoriale Formen) sozialer Ungleichheit von quantitativen (graduellen) Formen sozialer Ungleichheit (vgl. Neckel et al. 2004: S. 141). Beide Formen bedürfen der gesellschaftlichen Rechtfertigung. Diese Rückversicherung gewinnen sie im gesellschaftlichen Selbstver-

dem er den diskursgeschichtlichen Verlauf des Slogans „Fördern und fordern“ von seinem reformpädagogischen Ursprung bei Kerschensteiner bis zu seiner aktuellen Bedeutung im Kontext des Hartz-IV-Konzepts nachzeichnet. – Als eine bemerkenswerte Sentenz lässt sich in diesem Zusammenhang der Hinweis Eckerts darauf anführen, dass der ursprüngliche Grundsatz des Förderns und Forderns in seiner politischen Rezeption breitenwirksam umgekehrt wurde und in der letzten Dekade vor allem als „Fordern und Fördern“ benutzt wurde.

ständnis über normative Prinzipien, die die jeweiligen Legitimitätsgrenzen markieren.

Freilich ist mit diesen formalen Kriterien noch nicht beschrieben, welche aktuelle Ausformung gesellschaftlich gerade generiert, gerechtfertigt und kritisiert wird. – Diese Überlegung abschneidend, sei jedoch auf eine für den argumentativen Fortgang der vorliegenden Arbeit zentraleren Zusammenhang und eine darauf bezogene Beobachtung verwiesen:

„Gegenwärtige Entwicklungen werfen die Frage nach der tatsächlichen Relevanz von Leistung im Deutungsbestand der modernen Gesellschaft mit besonderer Deutlichkeit auf, weil die Realität des Leistungsprinzips eine zunehmend paradoxe Gestalt annimmt.“ (Neckel et al. 2004: S. 146) Einerseits, so Neckel et al. weiter, sei zu beobachten, dass die Organisation der Statusverteilung auf eine Weise umgestaltet werde, die sich zu den normativen Forderungen des Leistungsprinzips vielfach konträr verhalte. Gerade diese Umgestaltung werde andererseits aber im gesellschaftspolitischen Diskurs häufig unter Verwendung der Leistungsbegrifflichkeiten legitimiert. Diese neuen Formen z.B. des spekulativen Kapitalrisikos werden allerdings nach dem bisherigen Paradigma kaum als leistungsgerecht im Sinne der oben skizzierten Ausgewogenheit wahrgenommen. Genauso wenig deckt das Deutungsschema prekäre Beschäftigungsverhältnisse ab, in denen bei erheblichem individuell zurechenbarem Aufwand, z.B. in Form von körperlichem Einsatz, geringe Stundenlöhne und geringer sozioökonomischer Status erzielt werden. Gerade diejenigen Arbeitnehmer, die sich dem System trotz der in dieser Form empfundenen Schieflage unterwerfen, bestätigen dabei den Stellenwert des Beschäftigungsverhältnisses als Institution und Schlüsselstelle gesellschaftlicher und individueller Wertschätzung im Rahmen des Leistungsprinzips.⁴⁶ Bezieht sich die Wertschätzung dabei doch auf das gesellschaftlich erwünschte Ergebnis und das ist eben nicht nur die pekuniäre Entlohnung, sondern auch der Effekt der gesellschaftlichen Anerkennung gegenüber dem Individuum als eines, welches Aufwand betreibt und sich damit in der kollektiven Wahrnehmung als *leistungsbereit* zeigt. Als zentrale Herausforderung für dieses Prinzip sei dementsgegen – so Neckel et al. weiter –

⁴⁶ In diesem Sinne wirft auch die 20-jährige Diskursgeschichte des „Leistung muss sich wieder lohnen“ Fragen auf.

der Bedeutungszuwachs des Markterfolgs als gesellschaftliche Konstitutionslogik der Statusverteilung zu sehen. Zwar hätten Markt- und Leistungsprinzip gesellschaftsgeschichtlich im Liberalismus liegende, verwandte Wurzeln, beide stünden damit allerdings nicht zwangsläufig in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander, sie seien vielmehr durch Konflikte und Antinomien aufeinander verwiesen.(vgl. ebd.)

Deutlich stellen Neckel et al. heraus, dass der Markt eben nicht die *natürliche* Wertsphäre darstelle, in der Leistungen in ganz selbstverständlicher Weise ihre *gerechte* Bewertung finden. So operiere der Markt, nach Rubinstein, nicht im Dienste der Leistungsgerechtigkeit, sondern gehorche dem Interesse, im Wechselspiel von Angebot und Nachfrage eigene Vorteile zu realisieren.⁴⁷ Dem stimme allerdings die neoklassische Ökonomie, nach Schmid, auch ganz nüchtern zu. (vgl. ebd.)

„Entscheidend ist, dass in das Marktprinzip der Gewinnorientierung keine Regeln eingelassen sind, die von sich aus schon leistungsadäquate Preisbildung gewährleisten würden, weshalb erst hinzutretende Regulationen und ‚Einbettungen‘ von Märkten in Gestalt von Gesetzgebung und Verträgen allzu eklatante Verzerrungen des Leistungsprinzips abzumildern vermögen.“⁴⁸ (ebd.)

Eben diese zusätzlichen Regulationen sind es aber, die im Zuge des Transformationsprozesses auf gesellschaftlicher Ebene aktuell als „Wertedebatte“, historisch z.B. als „soziale Frage“ diskutiert und neu fixiert / definiert werden bzw. wurden. In seiner Struktur also kein unbedingt neues gesellschaftliches Phänomen – in seiner Tragweite allerdings sehr wohl von neuer Dimension.

3.4 Exkurs: Leistungsgerechtigkeit aus aufstiegsorientierter und stuserhaltender Perspektive

3.4.1 Zum Markt- oder Erfolgsprinzip

Leistungsgesellschaft – um nach Hitzler mit Offe noch einmal anzusetzen –

„ist kein Etikett für eine Zustandsbeschreibung von Gesellschaft, sondern eine gewollte Handlungsnorm, eine sozial gültige Leitidee, der zufolge Leistung und nur Leistung

⁴⁷ Zur Verdeutlichung lassen sich hier Korruptionsaffären anführen. So muss beispielsweise Siemens aktuell in einem Prozess zu einem etablierten System schwarzer Kassen Stellung beziehen, das einzig dazu diente, die oben skizzierten Bewertungszusammenhänge entsprechend des Konzerninteresses zu beeinflussen.

⁴⁸ Als Beispiel mag in diesem Zusammenhang der Verweis auf die Entwicklungsphasen der so genannten Tigerstaaten genügen. Gerade in der Ausgangsphase, in der erhebliche Wachstumsraten im Industriesektor erzielt wurden, gingen diese Entwicklungen in großen Teilen zurück auf die geringen Löhne, die geringe Arbeitssicherheit und die staatliche Errichtung von Sonderwirtschaftszonen.

belohnt, von Erfolg gekrönt werden soll (unter sozialstaatlicher Absicherung sozusagen unverschuldet Leistungsschwacher). Die Rede von der Leistungsgesellschaft transportiert die bürgerliche, genauer: die kleinbürgerliche Idee gesellschaftlichen Miteinanders.“ (Hitzler 2004: S. 783)⁴⁹

Trotz breiter wissenschaftlicher Wahrnehmung der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse in den letzten Jahrzehnten bleibt die genaue Analyse der neuartigen Prozess- und Entwicklungsrichtung seltsam unbestimmt und begrifflich wie theoretisch breit. Dies mag der systemimmanenten Analyseperspektive geschuldet sein, die wahre Flut der Indizien für und Überlegungen zu dieser Periode rascher gesellschaftlicher Wandlungsprozesse sprechen in ihrer Plausibilität aber für die Relevanz der beobachteten Phänomene als strukturelle Veränderung.

Eindrücklich fassen lässt sich der Veränderungsprozess als Übergang moderner Sozialordnungen in so genannte Marktgesellschaften. Marktgesellschaften sind in diesem Sinne anders geordnet. Im Zentrum dieser Neuordnung steht vor allem die Rationalität, die nach Neckel dadurch gekennzeichnet und bestimmt wird, „dass die Imperative ökonomischer Rentabilität gleichmäßiger denn je all jene ‚Wertsphären und Lebensordnungen‘ durchdringen, deren Differenzierung von einander Max Weber (1920: S. 536ff.) doch einst zum Unterpfeiler moderner Gesellschaften nahm“ (Neckel 2004: S. 252).

Marktgesellschaften zeichnen sich als institutionelle Form des modernen Kapitalismus nun dadurch aus, dass sie sich nach und nach aus den, den ökonomischen Wettbewerb flankierenden Rahmenbedingungen – den Sozialnormen z.B. – herauslösen und „dabei die relative Vielgestaltigkeit in den modernen Regeln der Ressourcendistribution – Recht, Solidarität, Bedürftigkeit – auf das schließlich vorherrschende Prinzip von Angebot und Nachfrage reduzieren“ (ebd.). Sukzessive lösen nach Neckel damit also „zweckrationale Erwerbskalküle“ – ursprünglich durchaus unterschiedliche Verteilungsmuster, die sich im „wohlfahrtsstaatlichen Kapitalismus“ als Sozialnorm manifestieren – als Regu-

⁴⁹ Hitzler weist mit Michael Hartmann darüber hinaus daraufhin, dass im Unterschied zu dem oben Geschilderten in großbürgerlichen Bereichen die Chancenverteilung nicht ausschließlich an Leistung geknüpft ist, sondern in erheblichem Maße „Herkunft, Kulturkapital und – vorgängige – soziale Beziehungen“ berücksichtigt. (vgl. ebd.) Hartmann zeigt dies am Beispiel der Besetzung von Führungspositionen in der Wirtschaft. Er unterscheidet dabei zusätzlich Aufstiegsmentalität als eher kleinbürgerliche Mentalitätsprägung.

lationsprinzip normativ differenzierter Lebensbereiche ab.⁵⁰ (vgl. dazu auch Abelshauer in Windolf, Paul 2005)

Trotz – vielleicht gerade wegen – des breit diskutierten Phänomens der Entmischung entlang gesellschaftlicher Entwicklungslinien fällt die unterscheidende Abgrenzung von Leistung und Erfolg als Legitimationskriterium sozialer Ungleichheit in diesem Prozess nicht leicht – setzt(e) beruflicher Erfolg doch in der Regel (bisher) eindeutig zurechenbare Leistungserbringungen voraus. Erhellende Funktion können zur Begriffs- und Kategoriebestimmung dabei analytische Überlegungen gewinnen, die weit vor die breite Diskussion um den Charakter der Leistungsgesellschaft in den 1970er-Jahren zurückgehen, es sind dies die systematisierenden Vorschläge von Karl Mannheim in „Das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens“. Nach Neckel reagierte Mannheim mit seiner Arbeit auf gesellschaftliche Phänomene, ähnlich den aktuell beobachtbaren Veränderungen: „Phänomene wie die Popularität in der neuen Massenkultur, das Entstehen einer Angestelltengesellschaft im Dienstleistungsbereich, die soziale Interaktion als Arbeit verrichtet, sowie die zuneh-

⁵⁰ Der Übertrag dieser Effekte auf die Berufsausbildung lässt sich mit Verweis auf Kapitel 2 und Greinert skizzieren: Berufsausbildungsmodelle, die nach dem Marktprinzip organisiert sind, zeichnen sich dadurch aus, dass die quantitative Relation zwischen Ausbildungsbedarf und -angebot über den Markt geregelt wird. Die Art der beruflichen Qualifizierung richtet sich in qualitativer Hinsicht ganz konkret nach den mutmaßlichen Verwendungssituationen auf dem Arbeitsmarkt. Dabei ist die Ausbildungspraxis nicht besonders normiert. Als vermarktungsfähig gelten rein schulische Formen, Formen betrieblicher Anlernung, die alternierende Ausbildung in Schule und Betrieb sowie durch technische Unterstützung dezentralisierte Qualifikationsformen. Ausbildungskosten werden nach diesem Prinzip vorwiegend individuell aufgebracht. Vereinzelt betriebliche Kostenübernahmen führen unmittelbar zu Fragen der Kostenminimierung. Marktmodelle der Berufsqualifizierung unterscheiden nach Greinert (vgl. ebd.) begrifflich und institutionell scharf zwischen allgemeiner beruflicher Erziehung (Vocational Education) und spezieller Berufsausbildung (Vocational Training). Erstere erfolge stets in öffentlichen Schulen, letztere gestalte sich als freie Übereinkunft der Marktteilnehmer. Zentrales Postulat der Marktorientierung ist in diesem Zusammenhang die Überzeugung, „dass die Menschen in der Lage sind, ihr gesellschaftliches Zusammenleben – also auch ihr Erwerbsleben – aufgrund eigener vernunftorientierter Einsicht in effizienter Weise zu organisieren.“ (Greinert:) Damit stützt sich die Prinzipien des Wirtschaftsliberalismus und der klassischen Nationalökonomie. Hinsichtlich der Individuation und Enkulturation ist an diesen Prinzipien hervorzuheben, dass zum einen jeder Eingriff des Staates in die den Individuen überantwortete Ökonomie jenseits der Sicherung kollektiver Grundbedürfnisse abgelehnt wird. In besonderer Weise betrifft diese Ablehnung gesetzlich festgeschriebene individuelle Pflichten. Zum anderen wird die dem zu Grunde liegende Eigenverantwortung der Individuen nicht nur als persönliche Freiheit sondern auch als Mechanismus der sozialen Anpassung gesehen. „In marktorientierten Qualifizierungssystemen werden ausschließlich marktgängige Qualifikationen vermittelt, d.h. in der Regel betriebsspezifisch-funktionale Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen, die sich konkret auf spezielle Arbeitsplätze beziehen. Es besteht für Jugendliche nach Ableistung der allgemeinen Schulpflicht keine Verpflichtung, sich einer besonderen Erwerbsqualifizierung zu unterziehen. Die Eingliederung in das System gesellschaftlicher Arbeit wird in erster Linie dem Druck des Marktes überlassen.“ (ebd.)

mende Bedeutung des Finanzkapitals“ (Neckel 2001: S. 249). „Leistung“ und „Erfolg“ verbinden (nach Neckel) bei Mannheim zunächst ihre Bedeutung oder Zielrichtung auf „Verwirklichung“ oder „Objektivierung“. „Leistung“ allerdings meint „eine Art Verwirklichung in irgendeinem Sachgebiete“ (Mannheim 1964: S. 634) während „Erfolg“ „eine Verwirklichung im Gebiete des Sozialen“ (ebd.) bezeichne, das ein „Sichdurchsetzen“ (a. a. O.: S. 635) als Sozialprestige widerspiegeln. Mannheim fasst nun allerdings Erfolg nur dann als Erfolg, wenn ihm zurechenbare Leistung vorausgeht – der dichotomische Gegensatz dazu ist „unverdientes Glück“ (Mannheim 1964: S. 637). (vgl. Neckel 2001: S. 249). Damit schließt Mannheim – und daher endet an diesem Punkte die Funktion seiner Begriffsfassung für die vorliegende Arbeit – in den „Erfolg“ Wertkategorien mit ein, die Neckel treffend als nur einem spezifischen Typus moderner Gesellschaften entsprechend bezeichnet: „den europäischen (und protestantischen) Fall der ‚bürgerlichen Gesellschaft‘ des 19. und der Mitte des 20. Jahrhunderts“ (Neckel 2001: S. 250). Gleichwohl bleibt die grundlegende Idee in der Unterscheidung Mannheims bezogen auf das weitere Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit erhellend, ermöglicht der Bezug auf die unterschiedlichen Zielbereiche von Leistung und Sachgebiet einerseits und Erfolg und Soziales andererseits doch die genauere Untersuchung derjenigen Sphäre, in der sich auf Grund diskursiver Umdeutung die eigentliche „Bereitschaft zur Leistung“ lediglich in Form des tatsächlichen „Ergebnisses von Leistung“ abzeichnet. – Diese Verschiebung von *Leistungsbereitschaft*, die zunächst konstituierende Voraussetzung der Erwerbstätigkeit und in der Bereitschaft selber dabei gleichzeitig Legitimierung gesellschaftlicher Teilhabe ist, zu dem einzig als Legitimierung geltenden und damit zwingend zu erbringendem *Leistungsergebnis*, beschreibt den eigentlichen Paradigmenwechsel.

Charakteristisch für die Aufwertung und die Alleinstellung des Ergebnisses als Wirkungsaspekt – als Erfolgsorientierung – sind in der Personalführung z.B. Zielvereinbarungen, durch die die zu erzielenden Arbeitsergebnisse festgesetzt und damit als späterer Erfolgsmaßstab verbindlich gemacht werden.⁵¹

Ging es im bisherigen Argumentationsverlauf dieses Kapitels vorwiegend um Normen und Werte und deren für Individuum und Kollektiv grundlegendem

⁵¹ Siehe dazu auch Drexel 2002.

Stellenwert, weil über sie die zentralen Punkte der Innensteuerung bestimmt werden, so kann der Paradigmenwechsel vor allem an der Organisation von Verwaltungs- und Produktionsbereichen verdeutlicht und plausibilisiert werden. Hier lassen sich etliche weitere Aspekte des New Public Management aufzählen, die in die selbe Richtung wirken und sich kollektiv in Entmischungsprozessen, aber einzelbetrieblich auch schon in vermehrter Gruppen- und Projektarbeit, Profit-Centern, Outsourcing usw. zeigen. Diese Aspekte bestimmen als spätestens nach Ausbildungsabschluss individuell zu bewältigende Rahmenbedingungen – dies sei zur Verdeutlichung der Argumentationslinie der vorliegenden Arbeit angemerkt – die Zielgrößen, auf die sich die Berufsausbildung als Programm gesellschaftlicher Reproduktion richtet. Für die Ausbildungsgestaltung selber stellt sich im Übertrag dann allerdings die Frage, ob sich bereits die Ausbildung in Form dieser Ergebnisorientierung organisieren lässt. Als ein solcher Versuch ist die Prominenz des Selbstorganisationskonzepts im Ausbildungsbereich – das ist die Perspektive der vorliegenden Arbeit – zu deuten. Die Konsequenzen, die ein reiner Konzeptübertrag von Zielbereich (Facharbeit) auf den Weg dorthin (Berufsausbildung) haben würde, sind bisher nicht diskutiert worden und daher im individuellen wie kollektiven Interesse aufzuzeigen.

Insgesamt, dies ist der Effekt, den die skizzierten Veränderungen haben, installiert das Erfolgsprinzip in einer oben skizzierten Marktgesellschaft einen neuen Typus von Arbeitskraft. Voß und Pongratz bezeichnen diesen als „Arbeitskraftunternehmer“ (Voß und Pongratz 1998). Mit diesem Begriff stellen sie in ihrem Konzept heraus, dass dieser neue Typus den „unternehmerischen Umgang mit der eigenen Arbeitskraft“ (Pongratz 2003: S. 819) habitualisiert und damit der ergebnisorientierten Personalführung und Arbeitsorganisation zu begegnen versucht. Mit Hilfe dieser Ergebnisorientierung wird im Dienstleistungsbereich, wie seinerzeit im Bereich der Akkordarbeit, die pekuniäre Entgeltung und soziale Gratifizierung rückgekoppelt an den Grad der Zielerreichung. Anders allerdings als in der direkten Gratifizierung individueller Produktivität über den Stücklohn, die die Ergebnisquantität und Entgeltzahlung in klarer Relation sieht und damit individuell wie kollektiv kalkulierbar ist, fußt die Ergebnisorientierung auf individualisierten Aushandlungsprozessen mit

letztlich hohem Unsicherheitsfaktor. (vgl. Pongratz 2003: S. 820) Pongratz erkennt hier – weniger radikal als Neckel – einen deutlichen Strategiewechsel, mit dem zwar das Leistungsprinzip selber nicht hinfällig – aber durch die Absolutsetzung der Erfolgsmaxime um einen entscheidenden Aspekt erweitert werde: „Die Kontingenz des Arbeitsprozesses, die Unwägbarkeiten seines Gelingens und seiner Wirkung im Unternehmensganzen wandern aus dem Verantwortungsbereich des Managements in den der ausführenden Arbeitnehmer. Zugleich gewinnen kurzfristig erzielte Effekte an Bedeutung gegenüber langfristig anhaltenden Wirkungen.“ (Pongratz 2003: S. 820) Zusätzlich verunsichernde Qualität gewinnt diese Veränderung für den Arbeitnehmer darüber, dass sich von Fall zu Fall zu bestimmende, sich damit ebenfalls verändernde Leistungsziele und -bedingungen in der Relativsetzung der Erfolgskriterien äußern. Eine inhaltlich eindeutige und verbindliche Leistungsformel als Gratifikationskriterium, wie sie Neckel für das Leistungsprinzip noch formulieren konnte (s.o.), ist also nicht mehr definierbar, eine eindeutige Erfolgsformel ebenso wenig. Flankiert wird diese, sich als Delegitimierung des Leistungsprinzips auswirkende, erhöhte Risikoträchtigkeit normaler Erwerbsarbeit, von dem Nebeneffekt der absoluten Erfolgsorientierung, dass tatsächliche Erfolge weniger leicht und eindeutig individuell zurechenbar sind.

Erfolg selber ist eine komplexe sozialpsychologische Konstruktion. Im Kern der Betrachtung steht hier als Effekt der Sozialisierung die Form der programmatischen Internalisierung von Kontrolle auf individueller Ebene. Pongratz sieht in seinen Ausführungen zu „Legitimation durch Erfolg“ „drei grundlegende Implikationen der Erfolgsmaxime in der Erwerbsarbeit“ (a. a. O.: S. 824):

„Erstens erfordert die ergebnisorientierte Steuerung von Arbeit immer wieder neu ansetzende Aushandlungsprozesse um Ergebniserwartungen und Leistungsbedingungen zwischen dem auftraggebenden Management und den ausführenden Mitarbeitern. Entscheidend für die Wahrscheinlichkeit des Arbeitserfolgs ist, wie hoch Ziele angesetzt werden und welche zeitlichen, materiellen und personellen Ressourcen zur Verfügung stehen.“ (a. a. O.: S. 824f)

Allerdings, so führt Pongratz richtig aus, sind die grundlegend notwendigen Fähigkeiten für Aushandlungsprozesse und Auseinandersetzungen solcher Art auf Arbeitnehmerseite eher wenig verfestigt: „Das gilt für die Verhandlungsfähigkeiten ebenso wie für die Verhandlungsoptionen. In der beruflichen Ausbil-

dung spielen Aushandlungserfordernisse kaum eine Rolle, Weiterbildungsmaßnahmen zur Förderung der Verhandlungsfähigkeit bleiben vorwiegend dem Führungskreis vorbehalten.“ (a. a. O.: S. 825)

Zweitens ist für Pongratz das Verhältnis von Erfolg und Gratifikation von entscheidender Bedeutung für die Akzeptanz der Erfolgsmaxime. Hier gelte es zu beachten, dass das der Erfolgsmaxime immanente Verteilungsprinzip dem Modell der „Winner-Take-All Markets“ von Frank und Cook entspräche: die beiden Ökonomen beschreiben damit Arbeitsmärkte, in denen kleine Leistungsunterschiede große Gratifikationsunterschiede bewirken. (vgl. ebd.) Als Veranschaulichung mag ein Verweis auf Risikofinanzierung im New Economy Segment genügen.

Als dritte Implikation führt Pongratz die mit dem Erfolgsstreben verbundene wachsende Gefahr des Scheiterns an: „Erfolg und Scheitern sind zwei Seiten derselben Medaille: Je erstrebenswerter der Erfolg ist, umso stärker wird die Konkurrenz – und umso mehr Aspiranten gehen leer aus.“ (a. a. O.: S. 826)

Zusammenfassend bleibt an dieser Stelle in der Argumentationskette mit Neckel festzuhalten, dass das Markt- und Erfolgsprinzip trotz der schwer abgrenzbaren Begriffe und neben den ausgeführten Punkten grundlegende Unterschiede zum Leistungsprinzip aufweist:

„Märkte sind ihren endogenen Funktionsmechanismen nach utilitaristisch organisiert (vgl. Wiesenthal 2000: 50ff.), das Leistungsprinzip folgt Reziprozitätsnormen. Märkte sind ausschließlich an ökonomischen Ergebnissen [in Form von Gewinnen, U.H.] interessiert, gegenüber der Art ihres Zustandekommens sind sie gleichsam „blind“ und neutral. Ob ein Markterfolg auf leistungsbezogener Arbeit beruht oder sich günstigen Gelegenheitsstrukturen, individueller Risikobereitschaft, positiven Ascriptionen oder schlicht dem Zufall verdankt, hat keinen Einfluss auf die Höhe seiner Honorierung. (...) Die allein ergebnisorientierte Logik des Marktes hingegen setzt rein nutzenkalkulatorische Orientierungen frei, die sich idealerweise darauf ausrichten müssen, mit dem geringsten Aufwand die größtmöglichen Erträge [gemeint sind hier sicherlich größtmögliche Gewinne, U.H.] zu erzielen. Eigene Leistungen können hierbei nur hinderlich sein, da sie die Aufwandskosten belasten, ohne doch das Unterpfand für den sozialen Aufstieg zu sein.“ (Neckel 2001: S. 259f)

Im Übertrag dieser Skizze auf die Argumentationslinie der vorliegenden Arbeit ist in direkter Äquivalenz die Form der Arbeitsorganisation auf Facharbeitsebene als zu reproduzierende Zielgröße anzunehmen. Für die Berufsausbildung, die über die Selbstorganisation des Lernens eben dem Markt- und Erfolgsprinzip entspricht und damit das Leistungsprinzip als Gestaltungs- und Habitualisierungsvorgabe ablöst, ergibt sich folgendes Bild: Die Bewältigung der Be-

rufsausbildung ist als Ergebnis nach ökonomischen Maßstäben als Gewinn zu bewerten. Nach dem Marktprinzip spielt die Art des Zustandekommens keine Rolle. „Ob ein Markterfolg auf leistungsbezogener Arbeit beruht oder sich günstigen Gelegenheitsstrukturen, individueller Risikobereitschaft, positiven Askriptionen oder schlicht dem Zufall verdankt, hat keinen Einfluss auf die Höhe seiner Honorierung.“ (ebd.) Die damit einhergehende „nutzenkalkulatorische Orientierung“ (ebd.) legt den Auszubildenden nahe, den größtmöglichen Gewinn bei geringstmöglichem Einsatz zu erbringen – die Internalisierung dieses Prinzips wäre ein Ausbildungsziel. Das würde im direkten Übertrag aber bedeuten, dass der eigene Aufwand z.B. der Vorbereitung und der Vertiefung möglichst gering gehalten würde und Lernen auch persönlich einzig aus *direktem* Nutzenkalkül zu begründen wäre. Die Entscheidung für das Lernen selber ist dabei allerdings schon eine Unterstellung, denn ob die Wahl aus Nutzenkalkulation tatsächlich auf Lernen fällt und damit dem oben skizzierten Leistungsbegriff gerecht wird oder ob die Wahl auf z.B. unverdientes Glück (s.o.), Improvisation oder auf Preisabsprachen fällt, bleibt der individuellen Risikoabschätzung überlassen. Diese Risikoabschätzung sollen dann selbstorganisiert wohlgernekt Jugendliche zu Gunsten des nachhaltigen Lernens aus Einsicht treffen, ohne sich allerdings z.B. auf Nachhaltigkeit oder dieser zu Grunde liegender Reziprozität verlassen zu können. – Mag der Übertrag in dieser Form zunächst überspitzt erscheinen, so wird die in diesem Zusammenhang als Zielbereich anzusehende Form der Arbeitsorganisation im Folgenden genauer verdeutlicht. Darüber gewinnt die dargestellte Skizze in ihrer Äquivalenz an Plausibilität, in ihrem Kern allerdings an bedrückender Konsequenz.

3.4.2 Das Problem der Arbeitsorganisation und Produktivitätssteuerung

Der zunächst unscharfe Begriff „Post-Taylorismus“ bezeichnet auf Grund der hochkomplexen Wirkgefüge, Verästelungen und Umgestaltungsprozesse eher ein breites gesellschaftliches Phänomen, als dass mit ihm eine eindeutige Definition und Lesart verbunden wäre. Er steht als Label für die gesellschaftlichen und betrieblichen Reorganisationsprozesse, die im Übergang von Leistungs- zu Markt- und Erfolgsprinzip in den 1990er-Jahren, eine neue Qualität und Reichweite gewonnen haben. „Post“-Taylorismus, da die letzte Reorganisati-

onsschwelle von ähnlich paradigmatischen, gesellschaftsumordnenden Ausmaß eben diejenige der Etablierung des Taylorismus und Fordismus gewesen sein mag. Einigkeit scheint, was diese neue Entwicklungsstufe betrifft, über die Fachgrenzen hinaus darin zu herrschen, dass in den Effekten des verschärften globalen Wettbewerbs, dem drastischen Kostenabbau, der Leistungssteigerung und der systemimmanenten betrieblichen Organisationsmöglichkeiten die Chancen der Produktivitätssteigerung im Rahmen der tayloristisch-fordistischen Strategie ausgeschöpft und an ihre Grenzen gelangt ist.

Die Entwicklungsstufe des Post-Taylorismus reagiert darauf nun mit der konsequenten Verlagerung der verpflichtenden Verantwortlichkeit auf die Arbeitnehmerseite. Sind Berufe als „sozial typisierte und institutionalisierte Qualifikationsbündel (...) paradigmatischer Ausdruck der hoch regulierten Arbeitsordnung der Nachkriegszeit“ (Voß, Pongratz 1998: S. 131f), so kennzeichnet die neue Kursrichtung der Arbeitsorganisation Umstrukturierungen und -verteilungen, die Voß und Pongratz zu der These führen, „daß sich die ‚Ware Arbeitskraft‘ strukturell verändert und die bisher vorherrschende Form (hier der ‚verberuflichte Arbeitnehmer‘ genannt) durch einen weitgehend neuen Typus ergänzt und langfristig (...) als dominierende Form abgelöst werden könnte, den wir mit dem Begriff ‚Arbeitskraftunternehmer‘ charakterisieren“ (ebd.). Kennzeichnend für diese neue Form erkennen Voß und Pongratz „eine systematisch erweiterte Selbst-Kontrolle der Arbeitenden, einen Zwang zu forcierter Ökonomisierung ihrer Arbeitsfähigkeiten sowie eine entsprechende Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung“ (ebd.).

Bevor nun eine genauere Charakterisierung des neuen Typus Arbeitnehmer, bzw. der Entwicklungsschritte dorthin vorgenommen wird, lohnt es sich, zusammenzufassen, welche Charakteristika als paradigmatisch tayloristisch-fordistisch bezeichnet werden können. Die Kernfrage ist dabei in dem für die betriebliche Nutzung der Arbeitskraft zentralen und fundamentalen Problem der „*organisatorisch-technischen Sicherstellung der erforderlichen Arbeitsleistung*“ (Voß, Pongratz 1998: S. 137. Herv. i. Orig.) zu sehen. Als ausgesprochen erhellend erweist sich in diesem Zusammenhang die Anwendung des Marx’schen Transformationstheorems, das Braverman (1980) in Bezug auf das Grundproblem von Betrieben nach Voß und Pongratz wie folgt extrahiert:

Ein Unternehmen kauft durch die Einstellung von Arbeitnehmern in der Regel nicht vertraglich eindeutig definierte Tätigkeiten, sondern lediglich das Potential der Personen, Arbeit verrichten zu können – und dies für einen bestimmten Zeitraum. Das Unternehmen oder der Unternehmer kauft also potentielle Arbeits-Kraft und nicht fertige Arbeits-Leistung. Der ökonomische Akt des Kaufs von Arbeitskraft allein garantiert dabei noch nicht die gewünschte Arbeit, geschweige denn die erwünschte Qualität und Quantität. Um die potentielle Arbeitskraft in die erforderliche Leistung zu transformieren, müssen die Unternehmen neben der Entlohnung organisatorische Vorkehrungen zur aktiven Steuerung und Überwachung der Arbeitstätigkeiten treffen. (vgl. ebd.) Entscheidend für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit ist in diesem Zusammenhang, dass die konkrete Transformation von Arbeitskraft in Arbeit (Leistung) zwar von den arbeitenden Personen selbst geleistet werden muss, indem sie aus der potentiellen Arbeitskraft tatsächliche „praktische“ Tätigkeiten erzeugen, allerdings bleibt es eben systematisches, paradigmatisches Problem des Managements, die Umsetzung dieser Transformation in seinem Sinne durch organisatorisch-technische Steuerungen zu initiieren und sicherzustellen. (vgl. ebd.) Sah Braverman nach Voß und Pongratz in Taylors „rigide kontrollierter Arbeitsphilosophie“ (ebd.) die „praktische Ultima Ratio kapitalistischer Arbeitskraftnutzung“ (ebd.), so zeigen die beiden Autoren schlüssig die weitere industriegeschichtliche Entwicklungslinie auf. Über die Variante des „Fordismus“ als organisatorischer sowie arbeitstechnischer (Stichwort Fließband) Strategie, die durch basale Sozialmaßnahmen flankiert eine effizientere Arbeitssteuerung erreichte, bis zum oft als Gegenentwurf zu einer engen Kontrollphilosophie hypostasierten Human Resources Management, das Voß und Pongratz lediglich als „Erweiterung des Kontrollinstrumentariums“ (a. a. O.: S. 138) sehen – ebenso wie den Austausch personaler Kontrolle durch strukturelle Spielarten. (vgl. ebd.) Auf einzelne Phänomene der Freiwilligkeit, der verantwortlichen Autonomie und der Ergebnisentlohnung braucht hier nicht weiter eingegangen zu werden, diese hat es im Laufe der historischen Entwicklung in einzelnen Organisationsbereichen und -formen immer wieder gegeben. (vgl. auch dazu z.B. Voß, Pongratz 1998) Für das hier skizzierte Paradigma des Taylorismus kann allerdings festgehalten werden, dass – obwohl die betriebliche

Kontrolle des Transformationsproblems nicht in allen Bereichen rigide verfolgt wurde – die grundlegende Organisationsform bis in die 1990er-Jahre als ein „Leitbild handfester direkter Durchsteuerung der Arbeitskraftnutzung“ (ebd.) gesehen werden muss. (vgl. ebd.)

Für die in den 1980er- und 1990er-Jahren anstehenden Produktivitätssteigerungen erwiesen sich diese Organisationslogiken der engen Kontrolle und direkten Transformation allerdings als unzureichend. Tatsächlich erzeugten weitere Kontrollverschärfungen usw. ab einem bestimmten Niveau den gegenteiligen Effekt: Sie begrenzen die Leistungsbereitschaft und konterkarieren komplexe Anforderungen, deren Lösung und Bewältigung auf Schnelligkeit und Kreativität angewiesen sind. Diese Entwicklungsstufe erzeugt einen neuen Effekt: Es werden programmatisch Freiräume geschaffen, betriebliche Steuerungen reduziert und Selbstorganisationsprozesse gefördert. Der Boom der Managementberatungsbranche in dieser Zeit mag als Beleg für das strukturelle Phänomen an dieser Stelle genügen. Voß und Pongratz formulieren:

„Die für uns entscheidende Veränderung ist, daß das komplizierte, teure und ungewisse Geschäft der Sicherstellung der durch Arbeitsvertrag und Lohn nicht eindeutig zu gewährleistenden Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung bei Selbstorganisationskonzepten in grundlegend erweiterter Form den *Arbeitenden* zugewiesen wird. Es sind nun in ganz neuer Qualität die betroffenen Beschäftigten, die in der Ausführung ihrer Tätigkeit wesentliche Teile dieser basalen unternehmerischen Funktion (mit-)übernehmen – einer betrieblichen Funktion, die bisher eine Domäne der mittleren und unteren Ebenen des Managements war. Das für den Betrieb unvermeidbare Transformationsproblem wird nun gezielt und systematisch verstärkt in die personale Umwelt des Betriebes *externalisiert*.“ (a. a. O.: S. 138)

Von den vielfältigen Folgen, die diese Form der Externalisierung einer Kernfunktion kapitalistischer Unternehmen für den neuartigen Arbeitnehmertypus nach sich ziehen, sollen hier nur zwei aufgezeigt werden. Erstens bedeutet die Externalisierung der Transformationssicherstellung keineswegs den Verzicht der Unternehmensseite auf Kontrollinstrumente und -funktion. Tatsächlich verweist die Einschränkung direkter Kontrolle und deren Auslagerung auf die „Transformatoren“ selber auf die Verfeinerung indirekter Kontrollmechanis-

men, die zumeist auf höherer Systemebene gelagert sind (Benchmarking usw.). (vgl. auch Voß, Pongratz 1998: S. 139)

„Die erweiterten Freiräume für die Arbeitenden sind zudem in der Regel verbunden mit einer deutlichen Erhöhung der quantitativen und qualitativen Leistungsanforderungen sowie einer Verschärfung von Arbeitsbedingungen (Zeitdruck, Ausdünnung der Personaldecke, Kürzung von Ressourcen, Reduzierung von Sozialleistungen und Einkommen u.v.a.m.). Sie werden häufig flankiert von einem weiteren Ausbau psychosozialer und sozio-kultureller Personaltechniken, deren ambivalente Wirkungen inzwischen hinlänglich aufgewiesen wurden (vgl. z.B. Müller-Jentsch 1993).“ (ebd.)

Zweitens bedeutet die Externalisierung bisher zentraler Managementaufgaben, die sich zudem in der historischen Entwicklung als kompliziert und zunehmend als teuer erwiesen haben, im Umkehrschluss für die Beschäftigten die Verpflichtung zu grundlegend erweiterten Internalisierungen.

„Arbeitskraftverausgabung heißt im Zuge dieser Entwicklung immer weniger passive Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen bei mehr oder minder geringen Gestaltungsspielräumen der Arbeitsausführung, sondern zunehmend das genaue Gegenteil: eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse (die möglicherweise sogar erst konkret definiert werden müssen) bei nur noch rudimentären bzw. indirekteren und auf höhere Systemebenen verlagerte Steuerungsvorgaben durch die Betriebe.“ (ebd.)

Folgerichtig entwickeln Voß und Pongratz aus diesen Überlegungen die These, die auch als Grundlegung der vorliegenden Arbeit verstanden werden kann, dass ein solcher Übergang nicht nur die Beziehungen von Arbeitskraft und Betrieb verändere, sondern ebenso strukturelle Folgen für die gesellschaftliche Verfassung von Arbeitsvermögen überhaupt habe (vgl. ebd.).

Festzuhalten bleibt darüber hinaus, dass es sich bei dieser Entwicklung sehr wohl um eine gesellschaftliche Gesamtentwicklung handelt, die die Dynamik der Unternehmer-Belegschafts-Beziehung noch verstärkt. Über Debatten wie jene um den Wertewandel lässt sich belegen, dass die Ansprüche an Erwerbstätigkeit als Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung von Arbeitnehmerseite aus deutlich mit den neuen Organisationskonzepten konvergieren (vgl. z.B. Baethge 1991). Pongratz und Voß (1997: S. 37) erkennen in der stereotypen Rhetorik um die Selbstorganisation kritisch die Wiederbelebung eines alten Versprechens der Unternehmer an die Arbeitnehmer:

„die Versöhnung von betrieblichen und individuellen Interessen, von Produktivität und Humanität auf einer neuen Stufe – die Mitarbeiter dürfen sich selbst entfalten zum Wohle des Betriebs – durch Selbständigkeit und Eigenverantwortung entwickeln sie mehr Freude, Interesse, Sinn an der Arbeit, bauen Produktivitätshemmnisse individueller und sozialer Art aus eigener Initiative ab und steigern damit die Unternehmensleistung“ (a. a. O.).

Dagegen verstärkt die oben skizzierte Gedankenführung den Eindruck, dass hier lediglich die Verschleierung realer Machtverhältnisse zu erkennen ist und es sich um rhetorische Legitimationen „für eine Welle von Reorganisationsmaßnahmen [handelt, U.H.], deren Ziel ganz konventionell in der Aufrechterhaltung bzw. Ausweitung betrieblicher Herrschaft liegt, deren mögliche Konsequenzen aber auch die initiierenden Manager und Berater kaum übersehen“ (Pongratz, Voß 1997: S. 38). Dem geht die vorliegende Arbeit für die individuellen, gesellschaftlichen und ökonomischen Folgen auf der Ausbildungsebene nach.

Aus der Perspektive der Kontroll-Externalisierung kann an dieser Stelle auf drei Dilemmata hingewiesen werden, die weiter unten genauer auszuführen sind. Verwiesen sei für den betrieblichen Zusammenhang auf die dichotomische Kategorisierung „Selbstorganisation und Fremdorganisation“ nach Pongratz und Voß (1997).

Dilemma 1: „*Fremdorganisierte Selbstorganisation – oder der Widerspruch verordneter Selbstbestimmung*“ (ebd.) Die Management-Forderung nach Selbstorganisation trifft den Arbeitnehmer in hohem Maße als Fremdsteuerung ohne Alternative und spricht damit für einen hohen Grad der Entfremdung. Pongratz und Voß verweisen in diesem Zusammenhang auf die „Sei spontan!“-Paradoxie nach Watzlawick, Weakland und Fish; „In unserem Fall ist dies die Verordnung des Anspruchs z.B. an Arbeitsgruppen, keine Verordnungen zu benötigen, sondern sich selbständig zu arrangieren.“ (ebd.)

Dilemma 2: „*Selbstorganisation mit beschränkter Geltung – oder der Widerspruch zielverpflichteter Eigenverantwortung*“ (ebd.) Pongratz und Voß fragen zu diesem Dilemma provokativ, wie neue Managementkonzepte dem Fall begegneten, dass eine eigenverantwortlich organisierte Arbeitsgruppe beschließe, die Arbeitsleistung zu Gunsten der Arbeitszufriedenheit um zehn Prozent zu senken und kommen zu folgendem Schluss: „Die Freiheit der Selbstbestimmung ist eine von vorneherein beschränkte: Die von der Unternehmensleitung erwarteten (und mehr oder weniger explizit geäußerten) Zielvorgaben stehen (neben anderen betrieblichen Bedingungen) nicht zur Disposition – bleiben also fremdorganisiert.“ (ebd.)

Dilemma 3: „*Selbstorganisationsprozesse im Konflikt – oder der Widerspruch unterschiedlicher Ebenen der Selbststeuerung*“ (a. a. O.: S. 36) Als Organisationsprinzip kann Selbstorganisation auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen: Unternehmen, Gruppe, Individuum. Ohne zusätzlich flankierende Maßnahmen können Freiräume auf der einen Ebene Einschränkungen auf- oder von einer anderen Ebene nach sich ziehen.

Zusammenfassend lassen sich die kontextentwickelnden Überlegungen bis zu diesem Punkt mit zwei Einschätzungen engführen (vgl. dazu Pongratz, Voß 1997: S. 38) und unmittelbar auf die Ausbildungszusammenhänge übertragen:

a) Mit neuen Organisationsformen und Managementstrategien sollen auf betrieblicher Ebene höhere Leistungspotentiale der Arbeitnehmer ausgeschöpft und transformiert werden. Dabei spiegeln die Organisationsformen zwar gesamtgesellschaftliche Phänomene wider, haben aber keinen emanzipatorischen Charakter. – An diesem Punkt äußert sich das Modethema Selbstorganisation für die Ausbildungszusammenhänge erneut deutlich in seiner Gestalt als Missverständnis: Geht es nach managementstrategischer Ausbildungsgestaltung um die Ausschöpfung individueller Leistungspotentiale, so geht es dabei eben nicht um erziehungswissenschaftlich relevante Prozesse emanzipatorischer Persönlichkeitsentwicklung.

b) Gewinnen die Reorganisationsmechanismen eine neue Qualität, die Externalisierung der Organisationskontrolle befördert bei gleichzeitiger Flexibilisierung der Koordination eine Dynamisierung der Beziehung zwischen Management und Belegschaft. Diese äußert sich in einer bisher nicht gekannten Unsicherheit in punkto Folgenabschätzung. Das Management verliert mit dieser Form der Externalisierung eine zentrale Aufgabe und überlässt sie in weiten Teilen der Eigendynamik der Selbstorganisation. „Nicht die Fähigkeit, Unsicherheit zu überwinden, sondern in und mit Ungewißheit handlungsfähig zu bleiben, wird zur zentralen Anforderung.“ (ebd.) – Den methodischen Übertrag dieser Anforderung auf die betriebliche Berufsausbildung kritisch zu hinterfragen ist das Ziel dieser Arbeit. Als zu vermeidendes Selbstorganisationsszenario lässt sich in der gesellschaftlichen Verknüpfung ein Bild entwickeln, dass an risikokapital-finanzierte Unternehmen der New Economy angelehnt ist, in denen wesentliche Teile der Gehaltszahlung über Optionen auf Aktienanteile am

eigenen Unternehmen abgegolten werden (vgl. Kühl 2002; Pongratz 2003). Im Modell – wie in der Realität – sind über diese Entlohnungsform erhebliche Gewinne zu erzielen, allerdings existiert modellkonstituierend ebenso die Möglichkeit der Marktentwicklung des totalen Absturzes. Richtungsentscheidend ist für den Anteilseigner jeweils der Zeitpunkt, zu dem die Optionen / Aktien verkauft werden, der Zeitpunkt also, an dem der Arbeitnehmer „aussteigt“. Ohne hier auf zwischen Management und Belegschaft ungleich verteilte Haltefristen einzugehen, lässt sich das Modell über das Bourdieusche Konzept des Kulturellen Kapitals als Spekulationsszenario mit prekären gesamtgesellschaftlichen wie individuellen Folgen auf die Selbstorganisation innerhalb der Berufsausbildung übertragen. In dieser Radikalität zwar überzeichnend, wird damit gleichwohl die höhere Zielsetzung, die Berufsausbildung als Vergesellschaftungs- und Reproduktionsinstanz transportiert und die über diese internalisiert wird, deutlich. Im Übertrag gewinnt der Auszubildende über seinen Ausbildungsgang (nach tayloristischer Logik) Optionen auf Wertschöpfung über kulturelles Kapital, das sich z.B. in gesellschaftlichem Status äußert. Den Auszubildenden bindet an diese „Optionsscheine“ mindestens die Haltefrist der vertraglich fixierten und gesellschaftlich normierten Ausbildungszeit. Eine frühere Trennung würde für ihn erhebliche „kulturelle Mehrkosten“ erzeugen. Neben mangelnder Flexibilität und Autonomie, die für die gewinnbringende Freisetzung von fundamentaler Bedeutung sind, mangelt es dem Auszubildenden (als Optionshalter) an notwendigem langfristigem Einschätzungsvermögen der zukünftigen Gesamtmarkt- und Einzelkursentwicklung (auf gesellschaftlicher Ebene der Status, auf Arbeitnehmerebene die Stellung und Zukunft des Betriebs, auf individueller Ebene die Zukunft seines Ausbildungsberufs). Damit wird auf einer qualitativ neuen Stufe die Fähigkeit individuell mit Unsicherheit umgehen zu müssen, zu einem zentralen Element der Berufsausbildung gemacht – und jeglicher Moratoriencharakter verabschiedet.⁵² Unsicherheit ent-

⁵² Verstärkt werden diese Effekte durch die z.T. in die Vor-Ausbildungszeit hinein verlagerte Arbeitslosigkeit der Schulabgänger. Die direkte Äußerung dessen ist die Differenz in der Größe zwischen Bewerbungskohorte und Abschlussjahrgang, die sich als Anteil der „Personen in der Warteschleife“ (BVJ usw.) an den Ausbildungsplatzbewerbenden erheben lässt. Hier handelt es sich um Personen, deren erste Bewerbungserfahrung als „Verlierer auf dem Ausbildungsmarkt“ bereits negativ kausalattribuiert – und von inflationärer Auflösungs- und Entwertungserfahrung ehemals in ihrem gesellschaftlichen Wert fixierter Zertifikate geprägt sind. „Die leistungs-

steht als Phänomen dabei aus der Entlassung des (tayloristisch mindestens im Normalfall) Langfristcharakters der curricular fixierten und individuell erbrachten Ausbildungsleistung. „Marktpositionierung durch potentiell nicht reflektierten – oder auf Leistungsbezug überprüften Erfolg“ ist in diesem Sinne anti-nachhaltig. Hypothese ist, dass die zunehmende Zentralstellung der Selbststeuerung in der Unternehmensorganisation Anspruch auf vorbereitende Ausbildung in Form des Selbstorganisierten Lernens an die berufsbildenden Institutionen stellt. Damit wird versucht, neben Frustrations-, Ambiguitätstoleranz usw. eine qualitativ neue Kategorie der „Unsicherheitstoleranz“ in sozialer und individueller Hinsicht über die Internalisierung als individuelle Eigenverantwortung zu prästrukturieren.

4 Das Curriculare Codierungsziel

4.1 Paradoxien und Antinomien in der Pädagogik

Paradoxien, in der oben zwischen „Fremdorganisation“ und „Selbstorganisation“ des Lernens angezeigten Form, sind im pädagogischen Feld nichts Neues. Sie sind in der Literatur breit beschrieben und bearbeitet – dass sie eben nicht einfach aufzulösen sind, macht sie dabei als Paradoxie aus. Kern des Problemfeldes ist aus bildungstheoretischer Sicht der Zusammenhang von Wissen und Handeln, bzw. die bewusste Überleitung von Wissen in gezielte Handlungen. Als theoretisches wie praktisches Scharnier gilt hier das „Lernen“. Wie wenig die daraus folgenden Fragestellungen der curricularen Gestaltung und Umsetzung in Bezug darauf aber gelöst sind, lässt sich diskursiv an der Überbetonung der Wissensvermittlung gegenüber dem Erwerb von Handlungsfähigkeit in ausbildungsrelevanten Diskussionen aufzeigen. Ohne hier über den Verweis hinaus auf spezielle Taxonomien einzugehen (die die entsprechenden Wissens-

ethisch motivierte Belohnung von Arbeitsteilung lässt sich nicht aufrechterhalten, wenn die Zuteilung von Arbeit selbst schon Belohnung ist“ (Oevermann 1999:8).

Es bleibt zu prüfen, ob negative Kausalattribution zu überzogenem Erfolgsstreben einerseits, extremer Misserfolgserwartung andererseits – und damit zu klassischem Vermeidungsverhalten gegenüber Marktsituationen führt. Hier anknüpfend, bleibt ebenfalls zu prüfen, ob etwa derartige Markt-Positionierungs-Überlegungen über Eltern und Politik auf die Debatten um niedrigere Einschulungsalter und dadurch verbesserte „Startchancen“ übertragen werden.

formen zunächst ja auch nur ordnen und klassifizieren) kann zusammengefasst ausgeführt werden, dass bloße Faktoranalysen hier eben zu kurz greifen.⁵³

Angeeignetes oder in irgendeiner Art erworbenes Wissen allein führt demzufolge keineswegs unmittelbar und zwingend zu dem dem jeweiligen Außenanspruch entsprechenden Handeln. – Im Gegenteil, lassen sich doch etliche Handlungen des menschlichen Repertoires anführen, die nicht explizit auf Wissenserwerb zurückzuführen sind. Klassisch wird in der Literatur hier auf Erfahrung(swissen) und praktische (Aneignungs-)Prozesse verwiesen. Über das Skizzieren dieser Begriffe, ihren Entstehungskontext und ihre Bezüge hinaus würde allerdings allzu leicht eine Diskussion um Theorie- und Praxisverständnis eröffnet, die an dieser Stelle allerdings nicht zu führen ist.

In der entsprechend abstrakten Form lässt sich anhand der skizzierten Argumentation als grundlegendes „Pädagogisches Paradox“ herleiten: „Man lernt Handlungen dadurch, dass man tut, was man erst lernen will. Man lehrt Handlungen dadurch, dass man die Lernenden in Situationen bringt, die zu bewältigen sie lernen sollen.“ (Ebd.: S. 30) – Ob dies alltagssprachlich nun auf theoretischer oder praktischer Ebene geschieht, bleibt für die Beschreibung des grundsätzlichen Paradoxons unerheblich.

Bei der Beantwortung der Frage, wie diese Prozessgestaltung des Lernens nun aber trotz der paradoxen Struktur möglich sein- und ermöglicht werden kann,

⁵³ Die Literatur zu diesem Punkt ist breit und in Einzelaspekten tief. Als exemplarische Ausführung sei auf die „Wissensmissverständnisse“ hingewiesen, die Bauer, Brater et al. im Handbuch „Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung“ aufführen (a.a.O.: 28):
Erst einmal müsse man, so das Missverständnis Nummer eins, den Lernenden erklären, wie es richtig gehe und die Theorie dazu vermitteln. Als Voraussetzung für ein verändertes oder verbessertes Handeln scheine: Wer eine Sache weiß, einen Zusammenhang begriffen und gedanklich erfasst hat, der wird – so die stillschweigende Annahme – auch in diesem Sinne handeln. Möchte man – so das Missverständnis Nummer zwei – dass jemand sein Handeln verändert oder zu neuem Handeln in der Lage ist, so müsse man ihm das entsprechende Wissen, die entsprechenden Einsichten, Gedanken und Theorien „vermitteln“. So komme es, dass man heute z.B. jemandem, der ein Unternehmen erfolgreich führen möchte, zahlreiche Theorien und Informationen über Preisbildung, Marketing, Logistik, Prozesssteuerung, Finanzierung, Marktmechanismen usw. bebringe, in der Annahme, dass ihn all dieses Wissen zu richtigem Handeln befähigen werde – was aber, wie wir wissen, nicht sehr oft der Fall sei.
Besseres Wissen befähige angeblich – so Missverständnis Nummer drei – zu besserem Handeln. Handeln sei in diesem Verständnis etwas, das sich aus Wissen bzw. „richtigem“ oder „wahrem“ Denken notwendigerweise ergäbe: Wenn man etwas richtig gedacht habe, könne man gar nicht anders als richtig zu handeln. Deshalb, so eine verbreitete Meinung, müsse man Menschen nur richtiges Wissen und Denken lehren. Dann würden sie auch ihr Handeln entsprechend ändern.

helfen uns Bildungstheorien – ohne allerdings letztgültige Einzellösungen bieten zu können.⁵⁴

„Aus arbeitsorientiert-dialektischer Sicht“, so formulieren Huisinga und Lisop (Lisop, Huisinga 2004: S. 437), „verlaufen institutionalisierte und bewusste Lernprozesse [und um diese geht es in der vorliegenden Arbeit, U.H.] zugleich als entfaltendes Wachstum wie als Reorganisation des Wissens, Könnens, Denkens, Fühlens und Wollens. Lernen im Sinne der Subjektbildung entwickelt und entfaltet bzw. reorganisiert die Kompetenzstruktur.“

Der Begriff der „Reorganisation“ verweist in seiner alltagssprachlichen Deutung dabei zu Recht auf Unsicherheiten: Lernen als Reorganisation impliziert krisenhafte Momente (z.B. der Überforderung). Entscheidend für den Verlauf des Lernprozesses ist nun, ob diese Krisen durch reorganisierende Deutungen und Handlungen positiv oder negativ gelöst, d.h. bewältigt oder nicht bewältigt werden. Dazu müssen sie individuell als lösbar und nach Möglichkeit auch lösungsbedürftig erscheinen. Die Form und Gestaltung der daraus resultierenden angemessen dosierten Überforderung ist Gegenstand ausbildungsplanerischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zentraler Aspekt neben dem oben skizzierten „Herausforderungs-Bewältigungs-Paradigma“ und der daran geknüpften Kausalattribution und Selbstwirksamkeitserwartung, ist in diesem Zusammenhang der Grad des „Fehler-machen-Dürfens“, also des Moratoriencharakters der Ausbildung.

Über den Umgang mit Paradoxien hinaus gilt die in ihrem Ausgang und tatsächlich nachweisbaren Wirkungsgrad unsichere didaktische Prozessgestaltung allerdings nicht als Novum, sondern in ihrer Inszenierung als profilgebender Charakterzug postmoderner „pädagogischer Professionalität“ (vgl. Combe, Helsper) als „Sonderform beruflichen Handelns“ (ebd.). Einerseits begegnen auch die ausbildenden Personen in ihren professionellen Rollen im Betrieb den in diesem Sinne professionskonstituierenden Antinomien Distanz versus Nähe, Subsumtion versus Rekonstruktion, Einheit versus Differenz, Organisation ver-

⁵⁴ Dies wäre der Begründungszusammenhang einer pädagogisch gestützten Motivation und Intention, den Diskurs um die Selbstorganisation des Lernens anzustoßen. Geschähe dies in vollem Umfang prospektiv, so ließe sich daraus die Gegenthese zu meinem Verweis auf Bedingungsbeziehungen der gesellschaftlichen Reproduktion, Freisetzung und Vergesellschaftung und deren Steuerung aus personal- und organisationsentwickelnder, betriebsökonomischer Rationalität formulieren.

sus Interaktion/Kommunikation, Heteronomie versus Autonomie (vgl. Combe, Helsper: S. 530). Andererseits ist eben der Vermittlungsprozess selbst durch Paradoxien gekennzeichnet. Die Crux an seiner Gestaltung besteht eben darin, dass die Vermittlung selber (auf Grund z.B. psychologischer, neurologischer Erkenntnisdefizite der Kognitionsforschung) nicht technologisierbar ist. Zwar lassen sich als Prozesseingangs- und Ausgangsvariablen in Anlehnung an Luhmanns religionssoziologische Studien relativ tragfähige Evaluations-„Duale“ aufstellen, wie z.B. gebildet/ungebildet⁵⁵. Dies hilft aber über vermeintliche Defizitanalysen hinaus zur Bewältigung des Paradoxons nicht weiter. Combe und Helsper formulieren dazu:

„Professionelle Praktiker sind nun Vermittler zwischen diesen Zuständen und Welten. Der Professionelle ist für das Differenzproblem nicht verantwortlich, aber bietet Problemlösungen an, wobei „[Hg15]das Erreichen des anderen Zustandes oder der anderen Welt von ihm nicht mit Sicherheit garantiert werden kann“ (ebd., S. 192)[d.i. Luhmann 1982, U.H.]“(Combe; Helsper: S. 12)

In diesem Punkt ist professionelle Praxis – auf die die Selbstorganisation als Lösungsversuch des Vermittlungsproblems nach meinem Verständnis verweist – von Technologiedefiziten und damit „Unsicherheitshorizonten“ belastet. (vgl. ebd.)

Neu ist damit nicht das *Dass*, sondern die Diskussion und die Infragestellung der Ebene, auf der das Paradoxon zwischen „Fremd“ und „Selbst“ institutionell und programmatisch als zu lösende Aufgabe angesiedelt werden soll. Neu verhandelt wird also anhand vermeintlich selbstverständlicher Sachzwänge betriebsökonomischer Rationalität insgeheim, *Wer* für den Umgang mit und die Auflösung von den skizzierten „Unsicherheitshorizonten“ auf ausbildungsprogrammatischer Ebene als verantwortlich und in diesem Sinne der *gesamtgesellschaftlichen* Reproduktion verpflichtet gilt. Gerade der forschungspragmatische Verweis auf die Luhmannsche Figur der „Duale“ lässt sich in diesem Zusammenhang als Idee der Zielgröße auf das methodische Instrumentendesign meiner Kritik übertragen und als so genanntes Curriculares Codierungsziel (CCZ) bzw. als Curriculare Codierungsgrenze (CCG) formulieren.

⁵⁵ Im forschungspragmatischen Übertrag: „ausgebildet/ nicht ausgebildet“.

4.2 Lernen, Wissen, Verhalten

4.2.1 Problemaufriss aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive

Selbstorganisiertes Lernen beschäftigt die Wissenschaften aus unterschiedlichen Interessen. Ein Anliegen ist dabei die Reaktion auf Reklamationen aus allen Instanzen der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Reklamationen, die zur Verdeutlichung der Argumentation der vorliegenden Arbeit exemplarisch an einem Fallbeispiel aus dem Bereich der Berufsausbildung im Einzelhandel sichtbar gemacht werden. Gegenstand dieser Kasuistik ist der Modellversuch „Unterstützung der klein- und mittelständischen Unternehmen des Einzelhandels bei der Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen Ausbildung“. Kern der gestaltungsoffenen Neuordnung in diesem Modellversuch war die Organisation des Ausbildungsverlaufs über Module mit Wahlmöglichkeiten. Gerade der Versuch, eine Berufsausbildung *gestaltungsoffen* zu organisieren und über modulare Stufungen einzelnen Betrieben die curriculare Profilanpassung des Ausbildungsverlaufs an ihren Personalentwicklungsbedarf zu ermöglichen, ist dabei als über Ordnungsmittel gesteuerter Versuch zu sehen, mit dem auf betrieblich notwendige Flexibilisierungen reagiert werden sollte. Ohne an dieser Stelle auf Einzelheiten konzeptioneller, inhaltlicher und programmatischer Art eingehen zu müssen⁵⁶, lässt sich festhalten, dass Reklamationen der oben skizzierten Art im Arbeitskreis des Modellversuchs immer wieder zur Sprache kamen und als Untersuchungsimpuls darauf verweisen, dass ebendiese betriebsseitig vorausgesetzte Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens auf programmatischer, methodischer und individueller Ebene – mindestens in den im Modellversuch diskutierten Zusammenhängen – immer wieder vermisst und bemängelt wird.

Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive werden Begriffe wie das „self-directed-learning“ nicht nur in der englischsprachigen Literatur wie oben bereits erwähnt seit etwa dreißig Jahren diskutiert. Das Fach reagiert damit auf die Veränderung des Stellenwertes von Wissen im gesellschaftlichen Repro-

⁵⁶ Vgl. dazu den Abschlussbericht des Modellversuchs. Teile des Problemhorizontes, der den Rahmen der vorliegenden Arbeit bestimmt, entstammen Diskussionen, die im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs geführt wurden.

duktionszusammenhang⁵⁷. Dabei scheint in der Pädagogik, in der Psychologie, in der Bildungspolitik und auch in der Wirtschaft Einigkeit darüber zu herrschen, dass es sich bei der diesem Stellenwert angemessenen neuen Lernkultur um die Lernform der Zukunft handelt (vgl. z.B. Dietrich 2000: S. 1). Verknüpft werden diese Prognosen – das zeigen z.B. Gesprächsprotokolle im Rahmen solcher Modellversuche (vgl. das Kapitel zur SKOLA-Programminformation) – einerseits mit dem Hintergrund der gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Veränderungen in nahezu allen beruflichen Bereichen und der damit einhergehenden Wissensexplosion. Ein weiterer Bedingungsfaktor wird andererseits in der allgemein wahrgenommenen immer rasanteren Veraltung von Wissensbeständen (konkret im Modellversuch z.B. im Bereich Warenkunde) gesehen. Alles dies führt der Literatur und dem Diskursverlauf im Berufsausbildungsbereich zu Folge zu der herausgehobenen Rolle der Bildungseinrichtungen und der dringenden Aufgabe, den Lernenden die für das der Berufsausbildung nachgelagerte selbstorganisierte Lernen notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um sie so auf das von Bildungsinstitutionen unabhängige, lebenslange Lernen vorzubereiten. Die Diskussion im Fach zielt damit auf gesellschaftliche Handlungsfähigkeit. Gleichzeitig spiegelt sie allerdings die in Kapitel 2 dargestellte Entwicklung der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, die sich auf die programmatische Ausrichtung ihrer Reproduktionsorgane überträgt. Dies äußert sich geschichtlich in der Entkopplung von Erstausbildung und Weiterbildung. Die Verantwortung für eine Weiterbildung, die sich dem lebenslangen Lernen verpflichtet sieht, ist eindeutig persönlich zu übernehmen und den Individuen selber als Aufgabe übertragen, mit der sie gesellschaftliche Teilhabe sicherzustellen versuchen. Die Gestaltung der Erstausbildung wird in diesen Punkten gerade diskutiert. Vor diesem Hintergrund kann konstatiert werden – und darüber scheint im Kontext des Modellversuchs wie im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs überhaupt weitgehende Einigkeit zu bestehen –, dass es sich bei der Selbstorganisation des Lernens im Feld der beruflichen Ausbildung zumindest in der Anfangsphase um einen hoch problembehafteten Bereich der Personalentwicklung handelt,

⁵⁷ Als wegweisend lässt sich in diesem Zusammenhang Daniel Bells *Die Struktur der Wissensgesellschaft* in *Die nachindustrielle Gesellschaft* (1975: 220 ff.) anführen – evtl. lässt sich hier ein Teil des Diskursbeginns dieser Perspektive verorten.

der eben keineswegs gelöst oder bewältigt ist. Im internationalen Vergleich überrascht die negative Erfahrung der an Aus- und Weiterbildung Beteiligten mit unserem Untersuchungsgegenstand, steuern beispielsweise Unternehmen in den skandinavischen Länder doch 75% ihrer betrieblichen *Weiterbildung* über Selbstorganisation – in der Bundesrepublik beträgt die Quote lediglich 19% (vgl. CVTS2: S. 17.). Dabei ist keineswegs sicher, dass es sich in dieser Diskussion über den bloßen begrifflichen Anschluss hinaus um Konzepte der Selbstorganisation im erziehungswissenschaftlichen Sinne handelt.

Vor diesem Hintergrund bedarf es zunächst einer grundlegenden Begriffsklärung und -abgrenzung: Wie behandelt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Bereich des Selbstorganisierten Lernens, was wird national wie international unter den einzelnen Labels der Selbstorganisation verstanden und sind derartige Abgrenzungen für international orientierte Wissenschaftsfelder im Übertrag auf kleine und mittlere sowie global aufgestellte Unternehmen überhaupt zielführend? Wie unterscheiden sich zusätzlich unternehmensseitige Auffassungen in Bereichen der Personalentwicklung von denen der Teilnehmer an Aus- und Weiterbildungsprogrammen?

„Es gilt nun also zu klären, (...) welche Anforderungen diese Lernform an den Lernenden stellt, welche Konsequenzen sich für den Schulunterricht [und die betriebliche Ausbildung, d.A.] ergeben und welche Rolle die (...) Medien (...) in Phasen selbstgesteuerten Lernens (...) spielen können.“ (Schmidt 2002: S. 2)

4.2.2 Begriffsbestimmung

Verschiedene Konzepte und Begriffsbestimmungen des selbstgesteuerten Lernens unterscheiden sich in der Literatur erheblich voneinander. Der eigentliche Begriff ist dabei wissenschaftlich weder eindeutig definiert und abgegrenzt, noch wird er in der Alltagssprache einheitlich verwendet. Demzufolge werden unterschiedliche Begriffe häufig auch synonym und damit unbestimmt gebraucht. Was ist nun aber übergreifend unter dem Begriff des „Selbstgesteuerten Lernens“⁵⁸ zu verstehen und was unterscheidet diese Lernform von anderen Konzepten, z.B. dem des „Autonomen Lernens“?

⁵⁸ Ich benutze den Begriff des „selbstgesteuerten Lernens“ zunächst unkritisch synonym mit dem Begriff des „selbstorganisierten Lernens“. Dem Laufe meiner Argumentation ist zu ent-

„Einigkeit besteht zunächst darin, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen um eine komplexe und facettenreiche Form des Lernens handelt, bei welcher ‚der Handelnde die wesentlichen Entscheidungen ob, was, wann, wie und woraufhin er lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann‘ (Weinert 1982: 102). Dies bedeutet mit anderen Worten, dass der Lernende die ‚Entscheidungen über Lernziele, Lernstrategien, Lernort, Lernzeit, Lernhilfen (...) Lernkontrolle‘ (Breuer 2001: 88) aber auch der Lerninhalte maßgeblich beeinflussen und steuern kann. Allerdings darf das hohe Maß an Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses nicht mit einem vollständigen Fehlen von Fremdsteuerung, die sich insbesondere in der Vorgabe von Lernzielen, Methoden, Lernwegen oder Ressourcen äußern kann, gleichgesetzt werden.“ (Torben Schmidt 2005: S. 2)⁵⁹

Dabei bleibt immer zu bedenken, dass extreme Betonungen und Formen der Selbst- bzw. Fremdsteuerung beim Lernen jeweils kaum effektiv sind.

Hier deutet sich schon an, dass in Fragen des selbstgesteuerten Lernens deutlich zwischen Ausbildung und Weiterbildung unterschieden werden muss. Aus der Perspektive gesellschaftlicher Reproduktion sind z.B. Entscheidungen über Lernziele genereller Art im Rahmen der Berufsausbildung nur bedingt verhandelbar. Im Gegenteil: Gerade in der Verbindlichkeit der Lernziele gewinnt die Berufsausbildung als Programm ihr individuell wie kollektiv Sicherheit stiftendes Potential in Bezug z.B. auf Qualifizierung und Statusdistribution. Dass dies einerseits vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen in seiner Angemessenheit zu prüfen ist, ist in Kapitel 3 mit dem Bezug zu Leistungs- und Erfolgsprinzip und den mittransportierten Fundamentalnormen ersichtlich geworden. Andererseits unterscheidet sich Erstausbildung gerade in diesem Punkt von Weiterbildung. Weiterbildung gilt in diesem Sinne als bewusste und individuelle Entscheidung und Reaktion auf Flexibilisierungen und damit auf ausgeprägtem Reflektionsvermögen.

Die Begriffe lassen sich wie folgt skizzieren:

„Beim autonomen Lernen steht (...) der Lernende als Wissenssammler und -verarbeiter im Mittelpunkt (vgl. Weskamp 1999). Autonom ist er, sofern er sich selbst Ziele setzen und Materialien zur Arbeit heraussuchen kann – und Methoden, Strategien und Techniken zu deren Bearbeitung sowie zur Selbstevaluation zur Verfügung hat. Holec (1987: 147) beschreibt den autonomen Lerner als jemanden, der in der Lage ist, die Rolle des Managers seines eigenen Lernens zu übernehmen (...). (...) Die

nehmen, dass es sich bei Definitionsversuchen eben nur um Verständnishilfen für den Gesamtzusammenhang handelt – nicht aber um die Grundfesten axiomatischer Systeme, deren Distinktionsmerkmale herauszuarbeiten wären. Forschungspragmatisch ist das Dual „fremd- vs. selbstgesteuert“ darüber hinaus in der Literatur anschlussfähiger.

⁵⁹ Schmidt, Torben (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (1), 27 pp. Abrufbar unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/beitrag/TorbenSchmidt.htm (5.11.2007)

Entwicklung von Lernerautonomie wird [hierbei, U.H.] oftmals als eines der bedeutendsten Bildungsziele angesehen.“ (Torben Schmidt 2005: S. 3)

Diese Form der offenen Gestaltung findet sich eher im beruflichen Weiterbildungsbereich und das soll als Einschätzung für den Diskussionsauftakt zunächst genügen.

Selbstgesteuertes Lernen ist im Gegensatz zum autonomen Lernen weniger auf übergeordnete Bildungsziele bezogen, sondern beschreibt eher den konkreten Lernprozess. Selbstgesteuertes Lernen ist

„allerdings keineswegs als Lernform zu verstehen, bei der der einzelne Lernende sich isoliert, unabhängig von Bildungsinstitutionen einen bestimmten Wissensstoff aneignet, „obwohl es in einer Extremform so auftreten kann“ (vgl. Breuer 2001: 90). Selbstgesteuertes Lernen kann vielmehr auch ein Bestandteil des Unterrichts in Schulen, Universitäten [Aus-] und Weiterbildungseinrichtungen sein (...). (...) Damit diese Form des Lernens stattfinden kann, müssen stets zunächst die nötigen Handlungsspielräume geschaffen werden. Allerdings warnt Friedrich (2002: 4) vor dem Trugschluss, dass das Schaffen von Handlungsspielräumen im Unterricht automatisch zu selbstgesteuertem Lernen führt. Vielmehr „müssen bei den Lernenden u. U. erst die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, mit den neu entstandenen Spielräumen umzugehen“ (Friedrich 2002: 4)“ (ebd.).

Hier liegt der zentrale Diskussionspunkt der vorliegenden Arbeit. Pädagogisch geschulte Ausbilder oder Lehrer sind in diesen Lernzusammenhängen – anders als betriebsseitig offenbar verbreitet angenommen wird – eben keinesfalls überflüssig, allerdings verändert sich ihre Rolle vom reinen Wissensvermittler zum Lernhelfer, -organisator, -berater und Initiator, der den Lernenden seine Fach-, Medien-, Sozial- und Methodenkompetenz bei Bedarf zur Verfügung stellt.

Der überwiegende Teil der Begriffsfassungen, Definitionen und Herangehensweisen ähnelt sich – trotz ihrer Unterschiede – in den Bestandteilen, die als Eckpunkte in dem Bedingungsgefüge angesehen werden, das sie dann als „selbststeuernd“ bezeichnen:

„Es müssen Entscheidungen über Lernziele (woraufhin?), über Inhalte (was?), über Lernressourcen (Medien, Lernmittel), über zeitliche Aspekte (wann?), über methodische Aspekte (mentale Verarbeitung des Lerninhalts, wie?) und über die Art und Weise der Festlegung der Lernzielerreichung (Evaluation) sowie über weitere Aspekte des Lernens getroffen werden.“ (Friedrich 2002: S. 3)

Alle diese Aspekte bleiben allerdings – zumindest was das Subjekt betrifft – an der äußeren Oberfläche. So werden beispielsweise Aspekte persönlicher Einlassung als unhintergehbare Grundvoraussetzung dieserart Lernprozesse genauso wenig beleuchtet wie individuelle Ablehnung in Form von Sperrungen und Verweigerungen. Für den Zusammenhang von Selbst- und Fremdsteuerung, der

sich im Bereich des Lernens in der in Kapitel 1 dargestellten Paradoxie von fremdgesteuerter Selbststeuerung äußert, spielen gerade die Prozesse der inneren Einlassung auf äußere Umstände und Angebote eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund lohnt sich für die weitere Argumentation die Rekonstruktion der mit dem Konzept des Selbstorganisierten Lernens verbundenen „äußeren“ und „inneren“ Seite – wie beispielsweise Klingenberg dies ebenfalls tut⁶⁰.

4.2.3 Rekonstruktion der Lernumgebung und Lernarrangements – die „äußere Seite“

Lernen ist aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit grundsätzlich als eine Aktivität anzusehen, die von einer ganzen Kette unterschiedlicher Steuerungseinflüsse abhängt. Diese Einflüsse können einerseits von den Verhaltensweisen einer Person ausgehend betrachtet werden, das wäre der Pol Selbststeuerung, oder aber sie werden nach Aspekten der Lernsituation geordnet, die von außen auf die Lernenden einwirken und die Gestaltung des Lernens mitbestimmen, das wäre der Pol Fremdsteuerung. Neben dem Begriffspaar selbstgesteuert – fremdgesteuert finden sich zu solchen Einordnungen in der Literatur ebenso wie in betrieblichen Zusammenhängen und im öffentlichen Diskurs etliche andere Begriffspaare, z.B.:

Interne Lernsteuerung	Externe Lernsteuerung
Selbstreguliert	Fremdreguliert
Selbstbestimmt	Fremdbestimmt
Innengelenkt	Außengelenkt
Autonom	Umweltabhängig

Abbildung 9 Bipolare Begriffspaare im Kontext Selbst- und Fremdsteuerung, nach von Weisslingen 2005

Für den Gang der Argumentation ist daran geknüpft- und für den Transfer in die Ausbildungspraxis herausstellend festzuhalten: Lernen ist immer sowohl fremd- als auch selbstgesteuert und ausschließlich selbstgesteuertes oder ausschließlich fremdgesteuertes Lernen kommt so gut wie nicht vor. Weisslingen gibt zwei Beispiele, die ich reformuliere und auf Ausbildung beziehe:

Auch in einer Ausbildungs- oder Unterrichtssequenz, die im Stile einer Vorlesung organisiert und gehalten wird, kann demzufolge nicht von einem Prozess reiner Fremdsteuerung ausgegangen werden. Die vorge-

⁶⁰ Vgl. dazu Klingenberg(1989): Die äußere und innere Seite des Unterrichts. In: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin.

5. die Lerninhalte sind meist genau definiert (durch vorgegebene Skripte oder Angaben von Lehrbüchern),
6. das Wissen wird anhand einer Prüfung abgefragt und bewertet.

Ganz offensichtlich ist in einem solchen Lernarrangement selbstgesteuertes Lernen gemäß der oben skizzierten Definition nur in sehr beschränktem Maße möglich.

Einige als für Selbstgesteuertes Lernen förderlich geltende Indikatoren sind in der folgenden Darstellung zusammengefasst:

Komponente	Indikator für selbstgesteuertes Lernen
Orientierung des Lerngeschehens	<ul style="list-style-type: none"> · Eingehen auf die Bedürfnisse der Lernenden · Rücksicht auf den persönlichen Lernstil der Lernenden · Beachtung der Verwertungszusammenhänge des zu Lernenden · Mitbestimmungsmöglichkeit der Lernenden · Reflektionsmöglichkeit über das Lernen
Aktivitätsgrad der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> · Kommunikation zwischen den Lernenden · Eigenständiges Erarbeiten von Lerninhalten · Mitgestaltung des Unterrichts (z.B. durch Referate) · Projektarbeit · Praxisphasen
zeitliche Flexibilität	<ul style="list-style-type: none"> · Freiheit der Wahl der Lernzeit
räumliche Flexibilität	<ul style="list-style-type: none"> · Lernen an jedem beliebigen Ort · Transportable Lernmittel
Entscheidungsfreiheit über Lernziele	<ul style="list-style-type: none"> · Individuelle Lernziele entscheidend · Lernziele werden im Gruppenprozess festgelegt
Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte	<ul style="list-style-type: none"> · Exemplarisches Lernen · Individuelle Lerninhalte entscheidend · Lerninhalte werden im Gruppenprozess festgelegt
Überprüfung des Lernerfolgs	<ul style="list-style-type: none"> · Lernfortschritt wird eigenverantwortlich beurteilt · Aufgaben/Tests zur Selbstkontrolle

Abbildung 11 Indikatoren für Selbststeuerung nach BMBF 1998

Ähnlich konstruiert finden wir solche Raster in unzähligen Formen, z.B. so genannte Checklisten usw. in aktueller „Ratgeberliteratur“⁶¹. Wenn einerseits also festzuhalten ist, dass selbstgesteuertes Lernen natürlich auch von externen Einflüssen abhängt, so ist andererseits darauf hinzuweisen, dass gerade funktionale Anleitungen zur methodischen Inszenierung und äußeren Gestaltung dieser Form, zur Beantwortung der Erkenntnis leitenden Fragestellung der vorlie-

⁶¹ Vgl. dazu z.B. den von Peter Faulstich und anderen herausgegebenen Band „Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen“, Juventa Verlag Weinheim und München, 2002:252ff.

genden Arbeit nach dem Begründungszusammenhang und dessen Niederschlag als Angemessenheit der Methode wenig Erfolg versprechend sind. Tatsächlich werden die Steuerungsmöglichkeiten aus der Perspektive der Subjektorientierung eben wesentlich mitbestimmt durch die individuell vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen, die in diesem Zusammenhang als Ressource der Lernenden gesehen werden können und über die jeweilige Potentialgröße entscheiden⁶². Ebendiese bilden einen Kernaspekt meiner Überlegungen, kommen in den Aufstellungen bisher aber zu kurz. Damit nicht genug, „Wichtig erscheint, dass Theorien über selbstgesteuertes Lernen nicht nur kognitive und metakognitive Aspekte, sondern auch motivationale und volitionale Aspekte thematisieren, weil der selbstgesteuerte Lernprozess als ein Zusammenspiel zwischen Wollen, Wissen und Können verstanden werden kann (Wosnitza, 2000).“ (von Weisslingen, 2005: S. 3)

Für den Beobachtungszusammenhang kann daher als folgerichtig festgehalten werden: Egal auf welcher Ebene unsere Betrachtung ansetzt – lernende Organisationen, Gruppen, Teams sowie Prozesse in diesem Bereich – konstitutiv entscheidend für den Erfolg auch von selbstgesteuerten Lernprozessen ist jeweils die kleinste beteiligte Einheit: das Subjekt, der Mensch.

Damit kommen wir also zu den Anforderungen an den Handelnden selbst und damit zu den individuellen Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen im Ausbildungszusammenhang.

⁶² Vgl. zum Begriff der Ressource in diesem Zusammenhang z.B. Wolff, Klaus (2007)

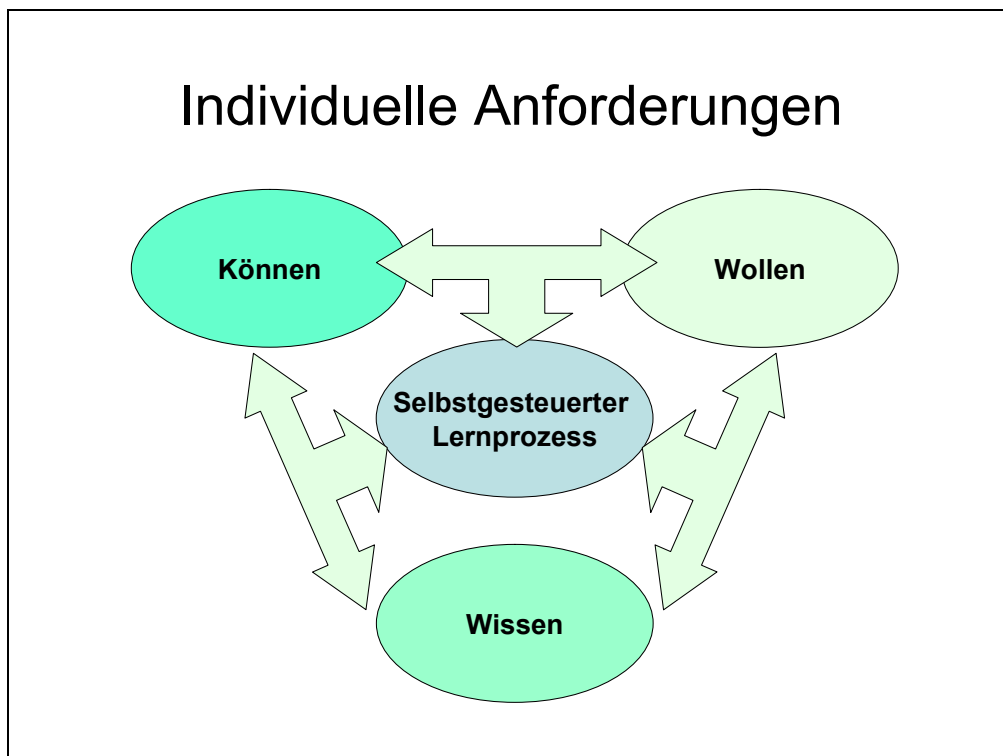


Abbildung 12 Individuelle Anforderungen an einen selbstgesteuerten Lernprozess

4.2.4 Individuelle Anforderungen für gelingendes selbstgesteuertes Lernen – Rekonstruktion der „inneren Seite“

Die in Kapitel 1 angesprochenen unterschiedlichen Theorien und Konzepte, die jeweils versuchen, selbstorganisiertes Lernen zu beschreiben und zu erklären, beziehen sich dazu jeweils unterschiedlich auf Handlungs-, Motivations-, Emotions-, Informations-, Selbstkonzepttheorien. Während einige Theorien lediglich Einzelaspekte des selbstgesteuerten Lernens beschreiben, haben andere den Anspruch, kognitive, metakognitive, motivationale und soziale Aspekte selbstgesteuerter Lernprozesse zu verknüpfen.

Fasst man die Anforderungen, die selbstgesteuertes Lernen laut den mehr oder weniger systematischen Darstellungen der verschiedenen Ansätze an die Lernenden stellt zusammen, so ergibt sich als erste Schnittmenge, dass selbstgesteuertes Lernen die „ganze Person“ fordert. In der Literatur relativ einheitlich ausgemachte Komponenten dieses Lernprozesses sind dabei: Kognition, Metakognition, Motivation, Ressourcennutzung und soziale Interaktion. Zusammengefasst lässt sich dieses Bündel als die Kompetenzen vorstellen, die den für

selbstgesteuertes Lernen notwendigen Status der Persönlichkeitsentwicklung beschreiben – Huisinga und Lisop sprechen hier von *Konkreszenz*.

Die Komponente Kognition meint dabei, dass Lernen die Aufnahme neuer Informationen bedeutet, bei der diese Informationen durch soziale und individuelle Prozesse verarbeitet und zu Wissen transformiert, also gespeichert werden. Die einzelnen Theorien sprechen hier von Lernstrategietaxonomien, die je unterschiedlich gegliedert sind. Friedrich (1995) nennt hier z.B.

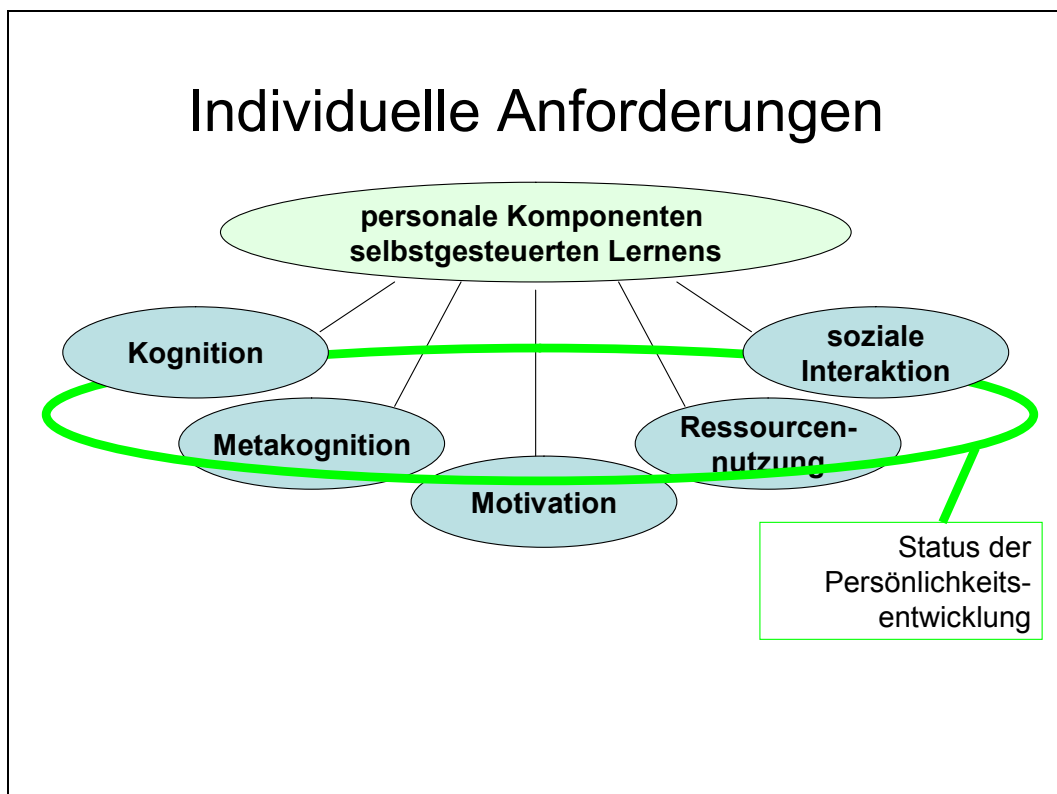


Abbildung 13 Personale Komponenten selbstgesteuerten Lernens

1. Enkodierungsstrategien. Diese tragen dazu bei, neue Information dauerhaft aufzunehmen. Eine solche Enkodierungsstrategie ist z.B. zu versuchen etwas zu verstehen. „Dies erfordert einen aktiven Umgang mit dem neuen Wissen, beispielsweise es mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen, seine Struktur zu analysieren, es auf das Wesentliche zu reduzieren, Schlussfolgerungen (...) zu ziehen, es anzuwenden usw.“ (ebd.)
2. Erhaltungsstrategien. Diese verhindern, dass bereits Gelerntes im Gedächtnis „verblasst“ (ebd.) oder gar „zerfällt“ (ebd.). Solche Strategien sind z.B. Wiederholen und Üben.

3. Abrufstrategien. Diese unterstützen z.B. durch Nutzung von Gliederungen und Stichwortlisten den gezielten Abruf von Gelerntem aus dem Gedächtnis. (vgl. ebd.)
4. Wissensstrategien. Diese unterstützen die Anwendung des Gelernten, wie z.B. Schreiben, Diskutieren / Argumentieren, Probleme lösen. (vgl. ebd.)
5. „Kontrollstrategien, welche die situationsangemessene Planung („Wie packe ich dieses Problem an?“), Überwachung („Das habe ich nicht verstanden!“) und Regulation („Das muss ich nochmals versuchen!“) der oben skizzierten Prozesse unterstützen.“ (ebd.)

Diese Strategien sind wesentliche Aspekte und Bestandteile der Methodenkompetenz, gerade der letzte Punkt, die Kontrollstrategien führen zu der Komponente Metakognition.

Zunächst können kognitive und metakognitive Lernstrategien voneinander getrennt werden. Nach Wild (2000) bezieht sich der Begriff der kognitiven Lernstrategien „ausschließlich auf solche Prozeduren, die unmittelbar mit der Aufnahme und Verarbeitung der Inhalte verknüpft sind. Metakognitive Lernstrategien beziehen sich im Unterschied dazu auf Prozeduren der Handlungssteuerung, die der eigentlichen Informationsverarbeitung vorgelagert sind.“

Grundlegend wird in der Metakognitionsforschung zwischen den Wissens- und den Kontrollaspekten unterschieden. Lediglich der Kontrollaspekt wird dabei zu den metakognitiven Lernstrategien gezählt, das metakognitive Wissen gilt als Merkmal des Lernalters, sozusagen als Eigenschaft und nicht als Strategie.

„Beim Kontrollaspekt der Metakognition stehen aktive Überwachungsvorgänge und Kontrollmaßnahmen, die im Hinblick auf die kognitiven Prozesse ergriffen werden im Zentrum (...). Metakognitive Strategien sollen es dem Individuum ermöglichen, den eigenen Lern- und Denkprozess bewusst und kontrolliert von einer Metaperspektive aus zu steuern.“ (von Weisslingen 2005: S. 17f) Und hier findet sich einer der zentralen Problembereiche selbstgesteuerter Lernprozesse in der Berufsausbildung. Zumindest gilt dies für weite Teile des ersten Ausbildungsjahres, in dem die Auszubildenden hierfür notwendige Schritte der Persönlichkeitsentwicklung u.U. noch nicht vollzogen haben. Bei den meta-

kognitiven Lernstrategien werden Planungs-, Überwachungs- und Regulationsstrategien unterschieden.

- Planungsstrategien beziehen sich auf die inhaltliche Planung. Dazu zählen z.B. das Setzen eigener Lernziele, das Formulieren von Lernfragen und das Feststellen von Aufgabenanforderungen.
- Überwachungsstrategien beinhalten z.B. das aktive Überprüfen des Lernfortschritts und Verständnisses.
- Regulationsstrategien werden eingesetzt, wenn adaptives und flexibles Verhalten gefragt ist. Sie sind zwar eng mit den Überwachungsstrategien verknüpft, Regulationsstrategien werden allerdings eingesetzt, um der entsprechenden Aufgabe die passende Lernstrategie zuzuordnen – hier wird die Überwachung im Zweifelsfall also nachgesteuert.

Im Idealfall bilden alle drei Komponenten metakognitiver Lernstrategien einen fein aufeinander abgestimmten Regelkreis, der die Lernenden letztlich dazu in die Lage versetzt, den eigenen Lernprozess ohne externe Hilfe oder Kontrolle zu optimieren.

Neben dem „Können“, den metakognitiven und kognitiven Strategien, ist das „Wollen“, die Motivation eine weitere Anforderung, die selbstorganisiertes Lernen an die Lernenden stellt. Tatsächlich sind kognitive Lernstrategien in diesem Gefüge zunächst nur „ein Repertoire potentiell sinnvoller Strategien“ (Friedrich 2002: S. 6).

„Ob sie im konkreten Fall aktiviert werden, hängt in hohem Maße von motivationalen Bedingungen ab, sowohl von solchen, die in der Person des Lernenden liegen, als auch [wie oben ausgeführt, U.H.] von solchen, die in der Lernsituation liegen. Hinzu kommt, dass beim Lernen ‚ich-nahe‘ Gedanken und Empfindungen – Freude über eigene Stärken wie Ausdauer, Zielstrebigkeit und Können, Frust über eigene Schwächen wie Unaufmerksamkeit, Desinteresse, mangelndes Durchhaltevermögen – das Selbstbild positiv oder negativ (...) beeinflussen können. Wichtige motivationale lernerseitige Voraussetzungen für selbstgesteuertes Lernen sind intrinsische Motivation, positive lernbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und volitionale Strategien.“ (Friedrich 2002: S. 6)

Alles dies sind Aspekte, die unter der Perspektive der Identifikation mit der Ausbildung in der öffentlichen Debatte wie im betrieblichen Alltag mitdiskutiert und mitgedacht werden, alles dies sind aber auch Aspekte, die im öffentlichen Diskurs überwiegend als defizitär skizziert werden.

Intrinsische Motivationsformen zeichnen sich dadurch aus,

„dass aus Neugier, [aus] Interesse an der Sache, zur Erweiterung der eigenen Kompetenz und um der Herausforderung Willen gelernt wird. Intrinsische Motivation ist deshalb für das Lernen vorteilhaft, weil sie mit Indikatoren tiefergehenden Lernens bzw. dem Einsatz komplexer Lernstrategien positiv korreliert (das wäre z.B. Beantwortung von Verständnisfragen, Wiedergabe der Hauptgedanken usw.) (...). Im Gegensatz dazu gehen extrinsische Formen der Lernmotivation (z.B. Lernen um soziale Anerkennung, Dominanz, materielle Gratifikationen u.a. zu erreichen) zumeist mit ‚Oberflächen‘-Lernstrategien einher (also etwas auswendig lernen, wiederholen usw.).“ (ebd.)

Dabei ist es allerdings keineswegs so, dass sich beide Motivationsformen gegenseitig ausschließen würden, vielmehr kann ja aus Interesse an der Sache und aus Interesse an Gratifikation usw. gelernt werden – dies könnte im betrieblichen Umfeld sogar der Idealfall sein.

„Bei lernbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura 1986) handelt es sich um eine Art des Selbstvertrauens, nämlich um das Vertrauen, über jene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verfügen, die erforderlich sind, um eine Lernaufgabe zu lösen.“ (ebd.)

„Volitionale Strategien (...) sind Strategien, welche Lernende darin unterstützen, einmal gefasste Absichten und Lernziele beizubehalten und gegen konkurrierende Handlungstendenzen zu schützen, z.B. durch Ausblendung absichtsfördernder Informationen und Stimuli, durch mentale Erhöhung der Attraktivität der beabsichtigten Handlung oder des Handlungsziels.“ (ebd.)

Auf die Komponenten Ressourcennutzung und soziale Interaktion muss hier nicht weiter eingegangen werden. Zusammenfassend ergibt sich, dass personale und situative Bedingungen in den konkreten Lernsituationen – wie ausgeführt – zusammenwirken.

„Das Individuum bilanziert Wertkomponenten des Lernens (z.B. extrinsische und/oder intrinsische Gründe, warum es sich lohnt, sich bei einer Lernaufgabe zu engagieren) und Erwartungskomponenten (z.B. wahrgenommene Aufgabenschwierigkeit, wahrgenommene Selbstwirksamkeit). Fällt diese Bilanz positiv aus, so ist dies eine günstige Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen.“ (ebd.)

Ganz offensichtlich handelt es sich also um ein hochkomplexes Problemfeld. Weinert (1982) sieht dies auch darin begründet, dass es sich beim selbstgesteuerten Lernen sowohl um eine Voraussetzung des Lernens, als auch um eine Methode des Lernens sowie um ein Ziel des Lernens handelt.

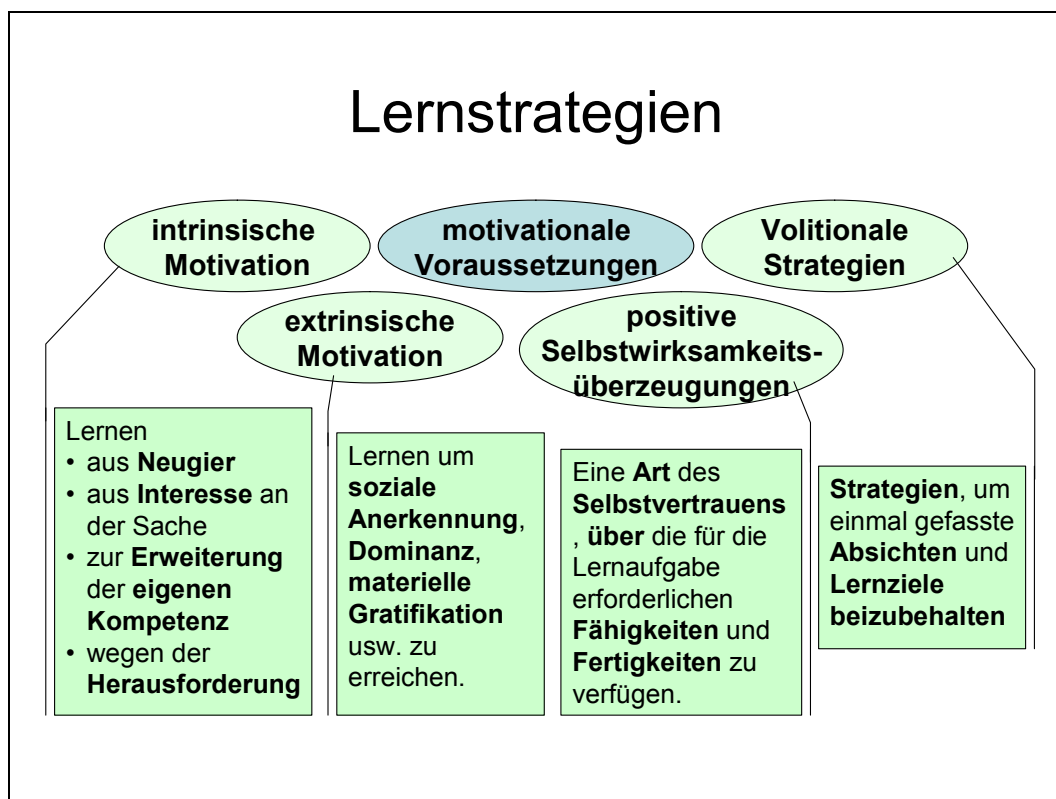


Abbildung 14 Lernstrategien I

Das verweist erneut auf das oben erwähnte Argument, dass eine Verlagerung der traditionellen Formen der Lehr-Lernorganisation in Richtung mehr Selbststeuerung keineswegs unbedingt mehr Selbststeuerung auf Seite der Lernenden garantiert. Unter Umständen müssen bei den Lernenden die Voraussetzungen für die sinnvolle Nutzung neu entstandener Freiräume erst geschaffen werden.

Werden diese Gedanken nun auf konkrete Ausbildungssituationen und -materialien übertragen, dann bleibt zu prüfen, ob nicht etliche Medien, die selbstgesteuertes Lernen anregen sollen, bei den Lernenden bereits eine beträchtliche Methodenkompetenz, mindestens in Form effektiver Lernstrategien, voraussetzen. Hier besteht zum Teil erheblicher Nachsteuerungsbedarf und vor dem Hintergrund der Perspektive der gesellschaftlichen Reproduktion stellt sich die Frage, wie mit einer solchen Feststellung im Ausbildungsbereich umzugehen ist. Ist daraus in der Konsequenz ein Aneignungsprogramm zu gestalten und anzulegen, das hier tatsächlich ausgleichen möchte oder dient gerade der Befund des individuellen Nachholbedarfs als Selektionsparameter und führt zum Programmausschluss?

Lernstrategien und deren Training müssen in diesem Zusammenhang daraufhin überprüft werden, ob sie nicht zum Selbstzweck werden, sondern Instrumente für den Wissenserwerb bleiben. Diese Instrumente sollen in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Inhalt, in dafür entwickelten Lernaufgaben erworben werden. Im Hinblick auf einen solchen Vermittlungsansatz müssen in ausbildungsorganisatorischer Hinsicht folgende Probleme gelöst werden:

- Aus der Vielzahl der für den betrieblichen Alltag potentiell wichtigen Lernstrategien müssen diejenigen ausgewählt werden, die in der betreffenden Ausbildung systematisch vermittelt werden sollen.
- Es müssen Wege und Möglichkeiten für die Einarbeitung der Auszubildenden in die Methodik der Vermittlung von Lernstrategien gefunden werden.
- Die „Erstvermittlung“ der Lernstrategien muss organisiert werden, dies betrifft sowohl Auszubildende wie deren Auszubildenden und kann z.B. im Rahmen einführender Kurse geschehen.
- Schließlich muss die wiederholte Anwendung der Lernstrategien in verschiedenen Feldern, zu verschiedenen Zeitpunkten im Ausbildungsjahr und im weiteren Ausbildungsverlauf organisiert werden. Nur auf diese Weise können die erworbenen Strategien aufrechterhalten, ausgebaut und in verschiedenen Inhaltsgebieten angewendet werden. (vgl. Friedrich 2002: S. 13)

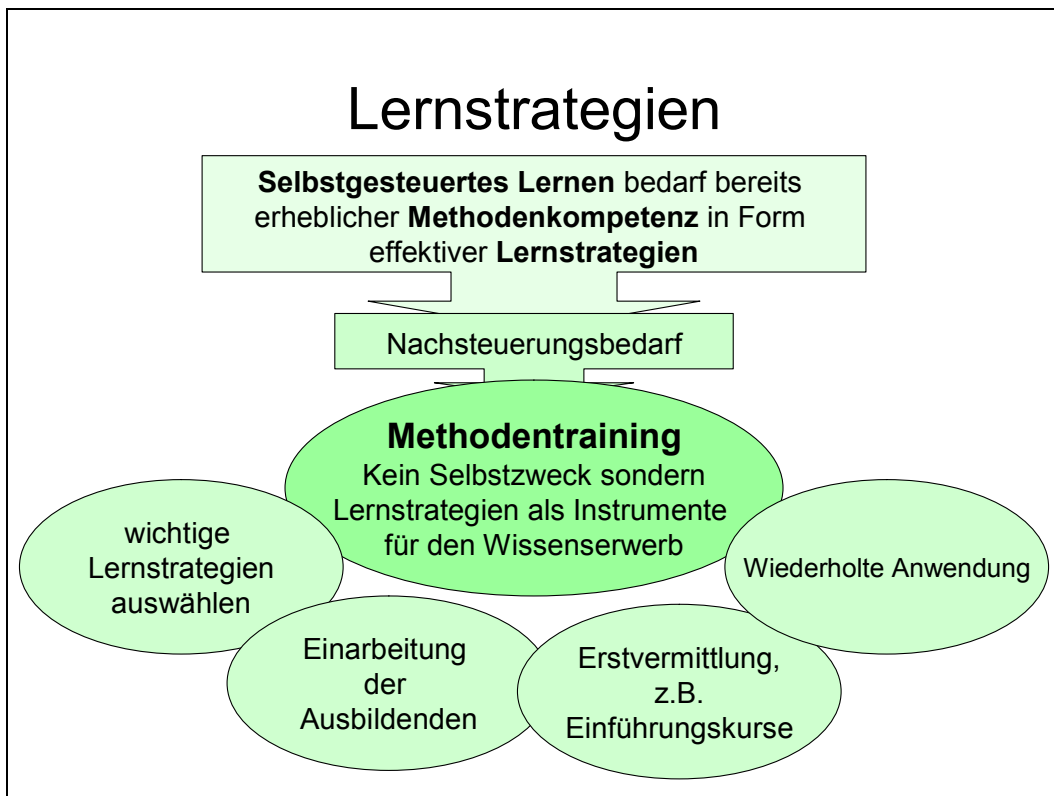


Abbildung 15 Lernstrategien II

Noch einmal:

„Für die Förderung/Beeinflussung der Lernmotivation gibt es prinzipiell zwei Ansatzpunkte (Rheinberg, 1998): die Lernsituation und / oder die Person des Lernenden. Im ersten Fall geht es darum, die Situation so zu gestalten, dass sie Selbststeuerung anregt. Im zweiten Fall geht es darum, die Person so zu verändern, dass sie günstige motivationale Voraussetzungen, z.B. in Form von angemessenen Zielsetzungen, Attributionsstilen und Selbstbewertungstendenzen, zur Bewältigung von Lernsituationen erwirbt.“ (ebd.)

Gerade in dem zweiten Punkt scheint, dies belegen Gespräche und Beobachtungen sowohl in dem erwähnten Modellversuch wie auch in Debatten darüber hinaus, das zentrale Problem in Bezug auf selbstgesteuertes Lernen zu liegen. Eine Schlüsselaufgabe scheint die Aktivierung intrinsischer Motivation als Grundvoraussetzung für freies selbstgesteuertes Lernen zu sein. Dabei ist es illusionär, davon auszugehen, dass Auszubildende für alle Ausbildungsprozesse und Inhalte intrinsisch zu motivieren wären, vielmehr gilt es, eine vernünftige Kombination intrinsischer und extrinsischer Motivation zu erreichen, die sich mit Weinert (1996: S. 7) nach folgenden Prinzipien richten sollte:

- „Fehlt spontane intrinsische Motivation, so sind substitutive extrinsische Anregungen, Anreize und Bekräftigungen angemessen (Substitutionsprinzip).
- Auch wenn extrinsische Anreize gesetzt werden, so soll dies so geschehen, dass eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten erreicht wird (Aktivierungsprinzip).
- Wenn extrinsische Anreize gesetzt werden, so sollte dies mit dem Ziel geschehen, sie überflüssig zu machen und extrinsisch motiviertes in intrinsisch motiviertes Verhalten zu transformieren (Transformationsprinzip).“ (Friedrich 2002: S. 14)

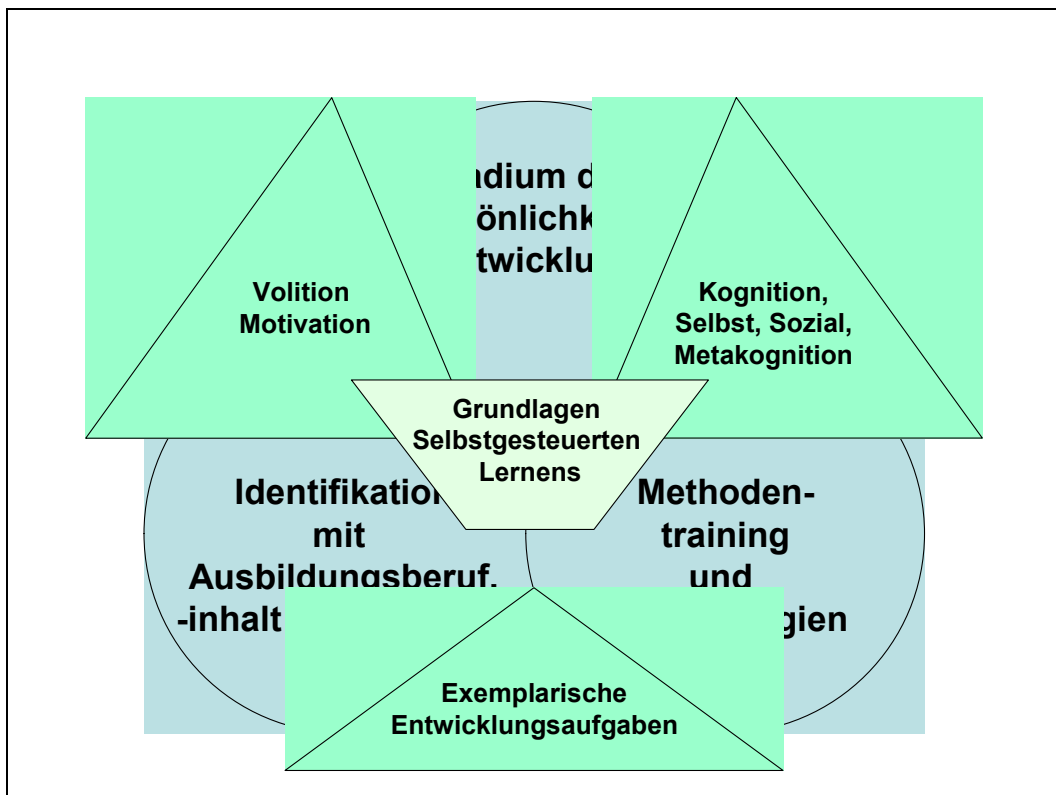


Abbildung 16 Grundlagen selbstgesteuerten Lernens

Grundlage für alle diese Entwicklungsschritte und daran angelehnten methodischen Überlegungen sind allerdings Auszubildende, die ein gefestigtes Stadium der entsprechend der Ausbildungsform und des Ausbildungsanspruchs notwendigen Persönlichkeitsentwicklung erreicht haben. Erst das persönlichkeitsfestigende Gleichgewicht, das die Identifikation mit dem Ausbildungsgang, dem Ausbildungsinhalt und der Ausbildungstätigkeit stiftet, ermöglicht eine motiva-

tionale und volitionale Grundlage, auf der es sich lohnt über selbstgesteuertes Lernen als Ausbildungsmethode und -element nachzudenken. Andernfalls muss es trotz neuester Medien zunächst didaktisches Ziel bleiben, die Fähigkeiten und Kompetenzen für Selbstgesteuertes Lernen herauszubilden – und dies funktioniert nur in Anleitung und je nach Barrierenbereich mit Hilfe exemplarischer Lern- und Entwicklungsaufgaben und über persönlichkeitsentwickelnde Maßnahmen.

4.2.5 Kasuistische Betrachtung zum Zweck der Veranschaulichung erziehungswissenschaftlicher Denkweise: Wissen – Verhalten – professionelles Handeln

4.2.5.1. Einleitung

Die bisherigen Überlegungen lassen sich in ihrem Gesamtzusammenhang exemplarisch auf den erwähnten Modellversuch „Unterstützung der klein- und mittelständischen Unternehmen des Einzelhandels bei der Umsetzung der neuen gestaltungsoffenen Ausbildung“⁶³ übertragen. Auf diese Weise wird an einem Fallbeispiel die Komplexität der zu klärenden Problemlage und der darauf bezogen zu führenden Diskussion um die Angemessenheit der Methode aufgezeigt. Gleichzeitig dient der veranschaulichende Übertrag der Argumentationslinie auf einen konkreten Ausbildungszusammenhang dazu, die den individuellen Herausforderungen zu Grunde liegenden Dilemmata als Strukturkonflikt kenntlich zu machen. In dieser Form wird die Fragestellung zudem als eine der gesellschaftlichen Reproduktion verdeutlicht und damit ihre Relevanz gemäß der Einleitung auf individueller, inszenatorischer und programmatischer Ebene plausibilisiert.

In konkreten Situationen der Berufsausbildung lassen sich Vermeidungen, Blockaden und vermeintliche Weigerungen, (neues) Wissen in konkrete Handlungsweisen zu überführen beobachten.

Problembereiche, die in Arbeitskreissitzungen des Modellversuchs und auch bei Terminen in den Ausbildungsfamilien vor Ort immer wieder thematisiert wurden, sind z.B. Verkaufsgespräche, die für die Auszubildenden durch Phänomene der *Kundenangst* (der Begriff steht hier für „Angst vor Kunden“) erschwert werden, das Verhalten gegenüber Kunden und Kollegen aber auch

⁶³ In der Folge „der Modellversuch“.

Probleme bei Transferleistungen in Form des selbstständigen Übertrags von bereits Erlerntem und Erprobtem auf neue Situationen und Anforderungen. Der Begriff Kundenangst steht im Zusammenhang mit Kundengesprächen aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit als Äußerungsform, die auf Konflikte hinweist, die die Auszubildenden in der jeweils konkreten Situation überfordern. Am Beispiel der Kundenorientierung lässt sich dies plausibilisieren. Kundenorientierung bedeutet als Strategie das Interesse der Betriebe daran, den bestehenden Kundenstamm durch kompetenten Service ihrer Mitarbeiter zu bewahren und zu erweitern. Diese Strategie ist Reaktion auf die Berechnung, dass die Kosten für die Gewinnung von Neukunden höher sind als die Kosten für die Pflege der bestehenden Kundenverhältnisse. Über diese Logik wird die Strategie zum handlungsleitenden Grundmuster, das Auszubildende in ihrem betrieblichen Tun bestimmen soll. Der Betriebslogik stehen in Teilbereichen allerdings die Einstellungen der Auszubildenden gegenüber. Im Falle der Kundenangst könnte z.B. die Sprache oder das Auftreten des Kunden Überlegenheit signalisieren und auf Grund der Rollenverteilung als Herrschaftsverhältnis gedeutet werden. Dies beeinflusst den Auszubildenden in seinem Tun als damit verbundener Konkurrenzlogik zwischen Lust und Unlust und verweist auf den Zusammenhang von Ich, Es und Über-Ich. Wenn die Betriebslogik nun aus argumentationspragmatischen Gründen als Kopplung von Es und Über-Ich gedacht wird, dann formt diese Kopplung so etwas wie ein betriebliches *Ideal-Ich*. Gerade die Differenz dieses Ideal-Ichs zu dem tatsächlichen oder selbstgewünschten Ich des Auszubildenden äußert sich in der blockierenden Fehlinterpretation der Beratungssituation aus dieser Perspektive als Niederlage, Selbstkränkung und Verfestigung sozialer Unterschiede. Damit ist der Umgang mit dieser Differenz einerseits ein deutlicher Beleg für unprofessionelle innere Entscheidungen und Einstellungen, die wiederum allerdings Ausdruck nicht gefestigter Rollenidentität sind und damit z.B. als typischer Konflikt der Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden können. Nach Erikson besteht dieser Konflikt in der Phase Jugend genau in der Suchbewegung zwischen Diffusion und Identität.

Grundlage der Beobachtungen und Diskussionen im Modellversuch war die vor diesem Hintergrund naheliegende Annahme, dass sich dieser Konflikt weder

durch Wissen allein noch selbstorganisiert lösen lässt. Der Wissenserwerb an sich stellt für die Auszubildenden hier nicht das drängende Problem dar, sondern die Umsetzung und der Übertrag des Erlernten in professionelles (Verkaufs-)Verhalten bedarf der Unterstützung und Nachsteuerung z.B. auf der Grundlage eines möglichst gefestigten Rollenbewusstseins. Ohne damit also den Wissenserwerb und das zu erwerbende Wissen selber zu betrachten, bleibt der komplexe Bereich des Verhaltens als Zugriff auf den Untersuchungsgegenstand bestehen. Um die sich in diesem Feld äußernden Konflikte und Dilemmata aufzeigen zu können, bietet sich der Rückgriff auf ein wissenschaftliches Modell an, das die Überführung von Wissen in – möglichst professionelles – Verhalten beschreibt. Von der Idee einfacher Überführungsmechanismen oder -abhängigkeiten gilt es sich dabei zu verabschieden. Gefragt ist ein Analyseinstrument zur Reflexion der eigenen und einer fremden Rolle – und damit verknüpft eine Perspektive, aus der Ausbildung mehr ist als reine Anlerntätigkeit und bloßer Wissenserwerb.

Um dies handhabbar zu machen, wird ein Instrumentarium benötigt, mit dem beleuchtet werden kann, wie und wozu Wissen verankert wird. Ein Instrumentarium, das gleichzeitig danach fragt, wo dabei welche Widerstände entstehen können, die wiederum die Umsetzung oder die Überführung des Erlernten blockieren.

Im Folgenden werden zunächst einige Begriffe geklärt, um die Diskussion genauer führen zu können und damit verbunden die Perspektive auf Ausbildung als Subjektbildung zu verdeutlichen. Anschließend wird ein Situationsmodell vorgestellt, mit dem Ziel, über die Rückkopplung der Situation an Individuum und Gesellschaft zu einem Modell der Handlungstheorie zu gelangen. Ein abschließendes Beispiel ermöglicht eine Veranschaulichung und Schlussfolgerung.

4.2.5.2. Zum Begriff „Handlung“

Der Gegenstand der Betrachtung wird aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive genauer mit dem Begriff der *professionellen Handlung* bezeichnet als mit dem Begriff des *Verhaltens*. Eine eindeutige Begriffsdefinition gibt die Erziehungswissenschaft allerdings nicht. (vgl. dazu Huisinga 1990a: S. 168 ff.)

Mit Hilfe wissenschaftlicher Nachbardisziplinen lässt sich der Begriff der Handlung sinnstiftend einschränken und von dem des Verhaltens abgrenzen. So könnte etwa aus dem psychologischen Bezugsfeld heraus eine Handlung neben beobachtbaren Sequenzen als in ihrer inneren Struktur aktiv, zielgerichtet und erfolgskontrolliert definiert werden. Über diese Trennung in äußere und innere Struktur hinaus ist der Ansatz der psychologischen Handlungsregulationstheorie für die weiteren Überlegungen allerdings wenig angemessen.

Erhellender gestaltet sich das soziologische Bezugsfeld der Kategorie Handlung, hier vor allem das Habermas'sche Konzept des kommunikativen Handelns. Wissenschaftsgeschichtlich kann der Beginn der methodisch umfassenden soziologischen Auseinandersetzung mit der Handlung bei Webers verstehender Soziologie und der Verknüpfung des sozialen Handelns mit dem Begriff des Sinns gesehen werden. Über Parsons lässt sich zu Luhmann der Versuch abzeichnen, Handlungsrationalität in einen Begriff und ein Konzept der Systemrationalität zu überführen. Der erziehungswissenschaftliche Bezug ergibt sich über Mollenhauer und seine auf Habermas verweisende Sicht von Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft. Aus dieser Perspektive zielen Überlegungen für Ausbildungszusammenhänge allgemein und so auch in dem als Beispiel geltenden Modellversuch auf mehr als auf die Überführung von Wissen in eine unbestimmte Form des Verhaltens, die sich vorwiegend als ein bloßes Reagieren-auf zeigt, sie zielen auf die Überführung von Wissen in kompetentes und professionelles Handeln. Professionelles Handeln meint in diesem Zusammenhang: situationsangemessenes, reflektiertes und rollenbewusstes Handeln. Wie ist ein solches Handeln und eine dementsprechende Handlungsfähigkeit als Lern-, Ausbildungs- und Entwicklungsziel nun aber bildungstheoretisch zu fassen?

4.2.5.3 Ausbildung als Subjektbildung in Referenzrahmen

Bildungsprozesse zielen aus der Perspektive der Subjektbildung auf eine individuelle Einheit, eine ausgewogene Bündelung von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. „Lernangebote sind daher Entwicklungsangebote zur Entfaltung des Subjektes.“ (Lisop, Huisinga 2004: S. 165) Diese Sicht von Subjektbildung und Mensch gebietet „jeglicher Auffassung abzusagen, Lernen könne sich rein rational, losgelöst von Bedürfnissen, Vorwissen, Erfahrungen, sozialem Habi-

tus und dessen Wertmustern vollziehen; als ließen sich Wissen und Können eintrichtern wie in ein leeres Gefäß“ (Lisop, Huisinga 2004: S. 151). Für einen dieserart umfassenden Blick auf Ausbildung bedarf es einer Theorie und Methodologie, die neben Zielen, Inhalten und Unterrichtsverfahren objektive und subjektive Ausgangs- und Rahmenbedingungen in ein theoretisches Gesamtkonzept fügt. Darüber hinaus muss sie die Möglichkeit bieten, individuelles (Berufs-)handeln zu beleuchten und zu analysieren. Genau das ermöglicht die Arbeitsorientierte Exemplarik von Lisop/Huisinga.

Die für diesen Zusammenhang zentralen Denkfiguren und Arbeitsbegriffe sind die so genannten Referenzrahmen und Implikationszusammenhänge. Referenzrahmen sind dabei „Gültigkeitsbereiche“, Implikationen „Verknotungen und Verankerungspunkte“.



Abbildung 17: Subjektbildung

Der Grundgedanke hinter diesem Ansatz ist die Erkenntnis, dass Subjekte ihre Erfahrungen und Handlungen immer auf mehreren Ebenen in mehreren Beziehungen reflektieren, einschätzen und steuern. Vereinfacht gesagt auf der persönlichen Ebene der *psycho-somatischen-Implikationszusammenhänge* von

Kräften und Bedürfnissen und auf der Ebene des Vergleichs Ich-gegenüber-den-Anderen, der Ebene des *Gesellschaftlichen Implikationszusammenhangs*. Zueinander in Beziehung gesetzt, bieten diese beiden Implikationszusammenhänge „eine Erkenntnismöglichkeit, dem Motivationsproblem genauer auf die Spur zu kommen, der Lernabwehr vorzubeugen, sie rascher als gewöhnlich zu verstehen und produktiv zu wenden. Der Grund ist einfach.“ (Lisop, Huisinga 2004: S. 187) Während Motivationstheorien und Studien zur Lernabwehr meist nur auf *einen* möglichen Handlungsgrund blicken, können mit diesem Modell *mehrere Ebenen und Bereiche* betrachtet und verbunden werden, „stellt das Modell des Psychodynamischen Implikationszusammenhangs [doch, U.H.] auf die Einheit psychischer, somatischer und sozialer Zusammenhänge ab“ (ebd.).

Wenn nun aber Handlungen untersucht werden sollen, werden immer Übergänge von einem Ist- in einen Soll-Zustand betrachtet. Oder aber es stellt sich aufgrund der Beobachtung die Frage, warum es beim Ist-Zustand geblieben ist und die erwünschte Handlung demnach nicht vollzogen wurde. Zunächst ist anhand der Ausgangsbedingungen also der Ist-Zustand zu betrachten. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ist dies der Umgang mit Wissen und mit über dieses Wissen hinausgehenden Ausbildungsaufgaben und -angeboten.

Wie reagieren Individuen darauf, wie gehen sie damit um, wo bestehen Sicherheiten, wo existieren aber auch Unsicherheiten?

4.2.5.5. Das Situationsmodell nach Uexküll

Lern- und Bildungsprozesse verlaufen grundsätzlich als Verdichtung oder Verknotung (Implikation), einzelne Bindungen sind allerdings in späteren Lernprozessen wieder aufzulösen. Huisinga und Lisop beschreiben diesen gesamten Prozess in Anlehnung an die psychosomatische Forschung wie folgt:

Die wesentlichen Träger der Informationsverarbeitung von Lernen und Gedächtnis, aber auch von emotionalen Reaktionen sind die Nervenzellen. Die zum Zentralnervensystem zuleitenden Systeme sind so angeordnet, dass auftretende Informationen bzw. Reize gebündelt bearbeitet werden, nachdem an den Umschaltstellen, den Synapsen – die ihrerseits so etwas wie Netzknoten sind – Merkmalsextraktionen und Kopplungen vorgenommen werden. Anders ausgedrückt: Lernen ist an die Verarbeitung von Informationen in neuronalen

Netzen gebunden, deren Verbindungswege sich an Umschaltstellen verknoten. Dabei spielen die biologische und die emotionale Bewertung eine zentrale Rolle. Insbesondere sind Emotionen als wertende Instanz Mittler zwischen dem jeweils biologischen System und der Außenwelt.

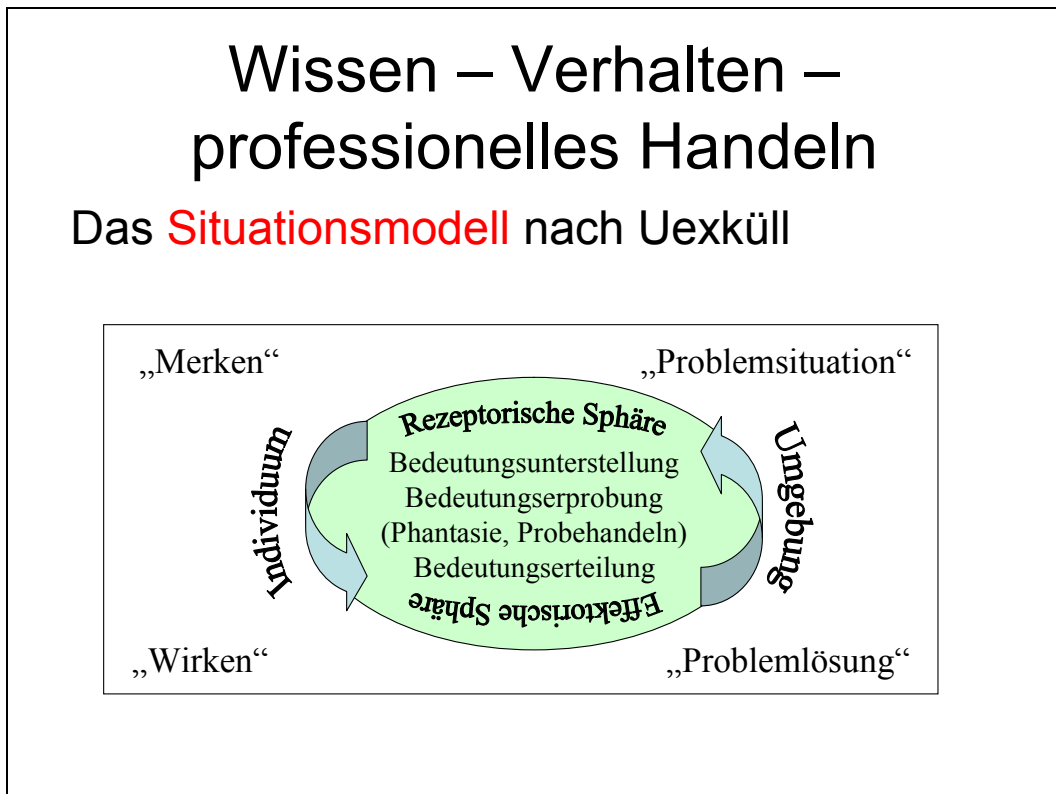


Abbildung 18: Das Situationsmodell nach Uexküll

Den Prozess der Herausstellung einzelner Merkmale und Kopplungen veranschaulicht Uexküll mit dem Situationsmodell.

Nach diesem Modell leitet das Nerven-Sinnessystem die Einwirkungen der Umgebung an ein „Merkorgan“, welches Bedeutungen erteilt und damit die Umgebung bzw. die Umgebungseinflüsse als Problem strukturiert. Nach Uexküll müssen dabei zwei Wechselbeziehungen aufgeklärt werden. Erstens die Beziehung zwischen Organismus und Umgebung und zweitens die Beziehungen zwischen den biologischen, psychischen und sozialen Vorgängen.

In Korrespondenz zu den Grundgedanken des Situationsmodells erarbeiteten Lisop und Huisinga (vgl. Lisop, Huisinga 2004):

1. Lernende legen die Lehrangebote durch Bedeutungsunterstellung und -erteilung aus und koppeln dabei die Informationen auf eine spezifische Weise.
2. Das Motivationsverhalten wird von denjenigen sozialen Wertmustern beeinflusst, welche sowohl die Persönlichkeitsentwicklung als auch die Formen menschlicher Arbeit regulieren. Diese Wertmuster sind z.B.: Entwicklung und Entfaltung, Autonomie und Gemeinschaft, Freiheit und Regulation, Erkenntnis und Reflexion.
3. Aufgrund der Subjekt-Objekt-Relation und der spezifischen Innen-Außen-Prozesse beim Lernen ist die Didaktik eine professionelle Tätigkeit, die in hochkomplexen Zusammenhängen wahrnehmen, auslegen, entscheiden und steuern muss.

Dies betrifft auch die praktische Ausbildungssituation.

Hierzu wird ein weiteres Modell benötigt.

4.2.5.6. Der Psychodynamische Implikationszusammenhang

Lern- und Arbeitsimpulse bzw. Motivation speisen sich wie ausgeführt nicht nur aus dem Anwendungsbezug in gesellschaftlichen Außenprozessen. Sie resultieren auch aus weiteren Bedürfnislagen und deren Befriedigungsaussichten. Hierbei geht es um Bedürfnisse und Kräfte, die sich je kultur-, schicht- und milieuspezifisch, aber auch individuell unterschiedlich ausdifferenziert haben und unterschiedlich bewertet sind. Als Beispiel lassen sich hier die beruflichen Ziele der Auszubildenden anführen. Diese können variieren von „gar keine“ über „nach Ausbildung übernommen werden“ bis hin zu „selbstständigem Unternehmertum nach der Ausbildung“ – die These, dass sich hieraus unterschiedliche Bedürfnisse, Aufmerksamkeiten und Reaktionen ergeben, bedarf keiner weiteren Plausibilisierung.⁶⁴

⁶⁴ Der Nachsteuerung bedarf dabei u.U. jede der drei Einstellungen. Kommt es im ersten Fall evtl. auf eine angemessene Profil- und Zielfindung an, so muss im dritten Fall evtl. fachlich wenig fundiertes „rhetorisches Überengagement“ reflektiert werden. In dem Modellversuch spiegelt sich dies als Eindruck des „Klinkenputzertums“, der als Gegenteil der Kundenangst gesehen werden kann, allerdings als ebenso unprofessionell und unangemessen zu sehen ist.



Abbildung 19: Der Psychodynamische Implikationszusammenhang nach Lisop/Huisinga

Im Laufe der Sozialisation entwickelt sich die jeweils spezifische Identitätsbalance. Aufgrund seines verknüpfenden Charakters (vgl. oben) berührt Lernen immer diese Balancen. Im Modell (siehe Abb.) wird das Zusammenspiel von Kräften und Bedürfnissen, die diese Balancen ausmachen, nach zwei Seiten hin ausdifferenziert. Auf Grund ihrer unterschiedlichen Gewichtung sind sie in eine psycho-somatische und in eine psycho-soziale Seite gruppiert. Kräfte und Bedürfnisse drängen von beiden Seiten her auf Befriedigung und auf Objektivierung, sozusagen auf Innen- und Außenabgleich. Hierdurch ergeben sich Sinn und Identität. Die Abbildung erfüllt die Funktion eines Referenzrahmens für subjektorientiertes Wahrnehmen und Auslegen von Situationen und Handlungen in Bildungsprozessen.

Auch die Sinneswahrnehmungen werden in ihrer Entwicklung sozialisatorisch geprägt und bestimmt. Damit ist alles, was wir wahrnehmen immer, auch wenn es nicht zum Bewusstsein gelangt, in seinem Sinn und in seiner Wertigkeit bereits gesellschaftlich geprägt. Mit dem Innen- und Außenabgleich verwirklicht sich neben Lebenssinn und Identität zugleich die permanente Selbstvergewisse-

rung. Da der psychodynamische Implikationszusammenhang ein Innerliches und Äußerliches zueinander in Beziehung setzendes [MS17]Steuerungssystem ist, lassen sich aus ihm heraus Antriebsmuster, Antriebsrichtungen (also die Motivation) und der Grad ihrer Ausprägung ebenso wie ihre Kausalität verstehen.

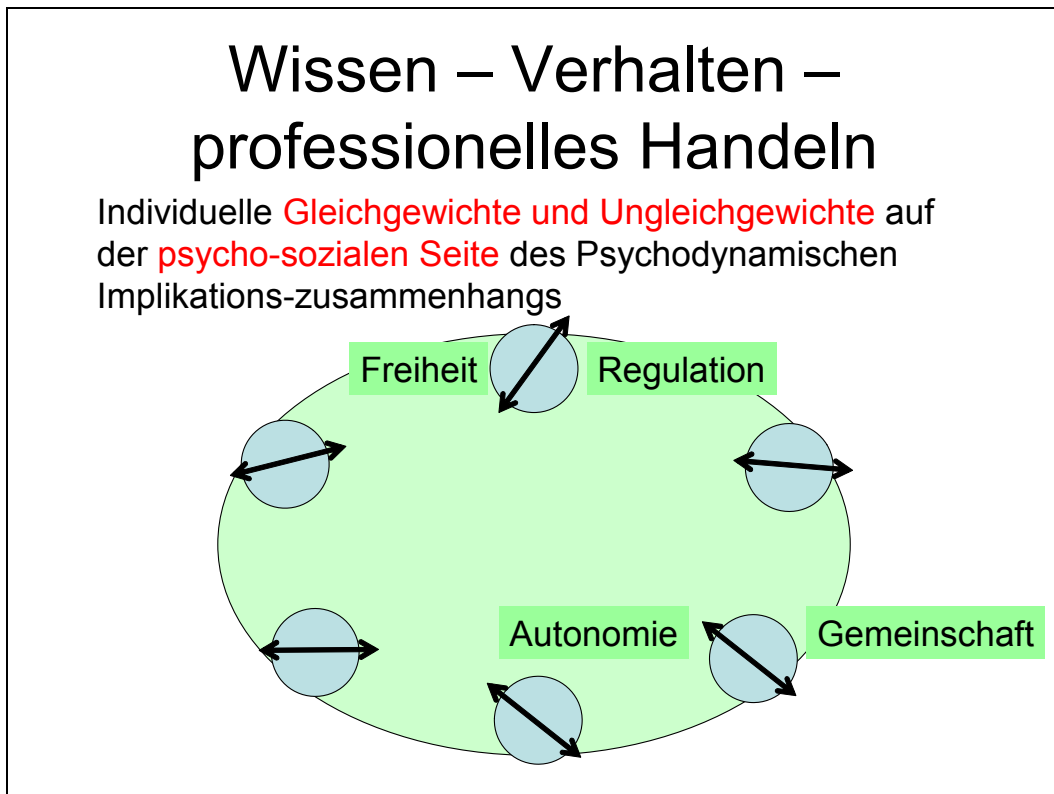


Abbildung 20: Gleichgewichte und Ungleichgewichte

Alle Verknüpfungen konkretisieren sich historisch, milieuspezifisch und individuell höchst vielfältig und unterschiedlich. Beide Seiten des Implikationszusammenhangs sind paarweise dargestellt. Zeitlich, qualitativ und quantitativ können sich diese Paare verändern. Dabei können sowohl Gleichgewichte als auch Ungleichgewichte entstehen. Jede Konfiguration wird individuell als Identität wahrgenommen – sei sie ausgewogen oder nicht.

4.2.5.6. Störungen als Hilferuf

Unterschiedliche Situationseinschätzungen und -bewertungen führen an diesem Modell anknüpfend fast zwangsläufig zu unterschiedlichen Handlungen und Reaktionen.

Im Zweifelsfall empfinden Beobachtende, Erwartende, Anleitende dieses von ihrer Bewertung und Verknüpfung abweichende Verhalten als Störung. Diese

Störungen können sich in Unterrichts- und Ausbildungssituationen – wie auch in konkreteren Arbeitskontexten – in Nicht-Verstehen, Ausblenden, Abweichen vom Thema, aggressiven Ausfällen usw. äußern.

Aus der Perspektive der Subjektbildung handelt es sich bei den so genannten Störungen um nichts anderes als um das Signal eines inneren Prozesses, welcher nach einer individuell angemessenen Einmündung der zu leistenden Aufgabe in das eigene Denken, Fühlen und Wollen sucht.

Die Interpretation von Störungen als Hilferuf geht von folgenden Thesen aus:

1. Die Befriedigung der Lebensbedürfnisse und -kräfte sucht auf der Basis der Sozialisation und der psychischen Entwicklung nach den günstigsten Kombinationsmöglichkeiten.
2. Lernen als entfaltendes Werden umfasst sowohl Aneignen, Einbinden und Wachsen als auch Abstoßen und Umwandeln. Lernen bewirkt daher auch Ungleichgewichte.
3. Lernen als Subjektbildung bedeutet Überwindung. Neue Ebenen der Entwicklung und Entfaltung zu erlangen erinnert immer auch an vergangene Versagungen.
4. Versagung erbringt abwehrende und schützende Reaktionsbildungen. In Lehr- und Lernprozessen wird dies als Widerstand sichtbar. Lernblockaden zu verhindern oder aufzulösen verlangt daher immer Entschlüsselung im Rahmen des Implikationszusammenhangs von Bedürfnissen und Kräften.

Kräfte und Bedürfnisse erhalten in den Prozessen der Sozialisation ihre soziale und zugleich individuelle Ausprägung. Messpunkte hierfür sind immer Normen und Wertigkeiten, positive und negative Sanktionen. Daher ist alles, was diese individuelle Ausprägung berührt, wert- und sanktionsbesetzt. Kommt es zu Unlust, Unbehagen oder gar Angst, weil die Balance gestört wird, dann ist mit Abwehrreaktionen zu rechnen.

Diese Phänomene lassen sich mit Hilfe von Anna Freuds Klassifikation der Abwehrmuster als „Überführung von Wissen in unprofessionelles Handeln“ erfassen, z.B. als Verdrängung, Verkehrung ins Gegenteil, Isolierung, Verschiebung und Regression. Dies deutet auf unbewusste Vorgänge hin und lässt

sich unmittelbar an dem unbewältigten Unterschied von Ist- und Soll-Zustand ablesen. Wie lässt sich dies nun aber auf den Bereich der professionellen Handlung übertragen und was wird für die weitere Argumentation benötigt? Notwendig erscheint ein Handlungsmodell, mit dem beobachtete Handlungen analysiert, eingeschätzt und durchleuchtet werden können, um Handlungseinschätzungen mit den Implikationszusammenhängen auf Auslöser, Absichten zu beziehen.

1. Die sozialwissenschaftliche Handlungstheorie nach Habermas

Vorbemerkungen

Wie oben erwähnt und ausgeführt gibt es in der Erziehungswissenschaft kein eindeutiges Konzept der Handlung. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bedient sich stattdessen ausgearbeiteter Theorien ihrer Nachbardisziplinen.

Am treffendsten zeigen sich aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit die Überlegungen von Jürgen Habermas, auf die sich die folgende Darstellung sozialwissenschaftlicher Handlungstheorie als Vernunfttheorie stützt.

Habermas unterscheidet zunächst – ganz grob – zwischen instrumentellem und kommunikativem Handeln. Er fragt dabei in erster Linie nach den kognitiven Leistungen, die in den Vollzug dieser instrumentellen und kommunikativen Handlungen eingeflochten sind.

Ähnlich den oben herausgearbeiteten Implikationszusammenhängen, geht Habermas davon aus, dass von den Weltbezügen (den Implikationen also), die wir dem Handelnden (der soziologische Begriff ist „Aktor“) unterstellen, die Aspekte (die Motive) der möglichen Rationalität seines Handelns abhängen.

Insgesamt werden von Habermas vier analytische Handlungsbegriffe herausgearbeitet (vgl. dazu Habermas 1988, Bd.1):

Der Begriff des teleologischen Handelns

Der Begriff des teleologischen Handelns beschreibt eine Situation, in der ein Akteur einen Zweck verwirklicht bzw. einen Zustand herbeiführt, indem die Erfolg versprechenden Mittel gewählt und angewendet werden. Das Modell wird zum strategischen Handlungsmodell erweitert, wenn das Handeln um einen zusätzlichen Zweck erweitert wird.

In dem eingangs erwähnten Zusammenhang der Kundenangst (siehe Kapitel 4.1) wäre dieses Handeln z.B. ein „Sich-Verstecken“ bevor Kunden da sind, um Kundenkontakt von vorneherein zu entgehen.

Der Begriff des normenregulierten Handelns

Der Begriff des normenregulierten Handelns meint nicht das Verhalten eines einzelnen isolierten Aktors, er bezieht sich vielmehr auf die Mitglieder einer (sozialen) Gruppe. Diese orientieren ihr Handeln an gemeinsamen Werten. Anders ausgedrückt: Der einzelne Aktor befolgt oder verstößt gegen eine Norm, sobald eine Situation vorliegt, in der die Norm Anwendung findet. In dem Zusammenhang Kundengespräch könnte in gewissem Sinne die Berufskleidung als *Ausdruck* einer solchen Norm gesehen werden. Diese signalisiert dem Kunden: Da kannst du nachfragen. Diese Person wird antworten und beraten!

Normen sind in diesem Fall generalisierte Verhaltenserwartungen. Der Ausdruck Normbefolgung meint dabei die Erfüllung der generalisierten Verhaltenserwartung. Hier geht es nicht darum, Verhalten voraussagen zu können, sondern darum, dass das Gegenüber auf Grund der Norm zu der Erwartung eines bestimmten Verhaltens berechtigt ist.

Der Begriff spiegelt eine gewisse Sozialorientierung der Handlung, die auf die innere und äußere soziale Kontrolle verweist.

Der Begriff des dramaturgischen Handelns

Der Begriff des dramaturgischen Handelns geht von Interaktionspartnern aus, die füreinander ein Publikum bilden.

„Der Aktor ruft in seinem Publikum ein bestimmtes Bild, einen Eindruck von sich selbst hervor, indem er seine Subjektivität mehr oder weniger gezielt enthüllt und darstellt. Jeder Handelnde kann durch bewusste Darstellung den öffentlichen Zugang zur Sphäre seiner eigenen Absichten, Gedanken, Einstellungen, Wünsche, Gefühle usw. kontrollieren. Im dramaturgischen Handeln machen sich die Beteiligten diesen Umstand zunutze (...). Der zentrale Begriff der Selbstrepräsentation bedeutet deshalb nicht ein spontanes Ausdrucksverhalten⁶⁵, sondern die zuschauerbezogene Stilisierung des Ausdrucks eigener Er-

⁶⁵ Das wäre eher teleologisches, vielleicht auch normenreguliertes Verhalten.

lebnisse“ (Habermas 1988, Bd.1: S. 128). In der Veranschaulichung wäre dies z.B. ein demonstratives Sich-von-den-Kunden-Wegdrehen oder die bewusste zur Darstellung konzentrierter Geschäftigkeit ohne aufzublicken und Kunden zu beachten. Beides hätte die Folge und den Zweck, dass der Akteur eher nicht angesprochen würde. Die Dramaturgie vermittelt der Norm entsprechend kundenseitig das Bewusstsein darüber, dass eine Beratung für die im Vollzug befindliche, offenbar unaufschiebbare, professionelle Tätigkeit des Auszubildenden eine unangemessene Unterbrechung und Störung darstellen würde oder aber der Auszubildende gar kein Verkäufer ist – ansonsten würde er sich der Norm zufolge und der Maßgabe der Kundenorientierung gemäß dem Kunden zuwenden. Hierfür ist allerdings schon ein gewisses Maß an Rollenbewusstsein nötig, denn der Akteur muss zur Gestaltung seiner Dramaturgie wissen, welche Register er der Norm und Rolle entsprechend wofür ziehen kann.

Der Begriff des kommunikativen Handelns

Der Begriff des kommunikativen Handelns hat eine interpersonale Beziehung von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten zur Grundlage. Der Kerngedanke des kommunikativen Handelns liegt darin, dass die Akteure eine Verständigung über die Handlungssituation suchen, um ihre Handlungspläne und damit auch Handlungen einvernehmlich zu koordinieren. „Der Begriff der Interpretation bezieht sich in erster Linie auf das Aushandeln konsensfähiger Situationsdefinitionen.“ (Habermas 1988, Bd.1: S. 128) In dieser Form ist die professionelle Handlung zu sehen, die es dem individuellen, programmatischen und das heißt auch dem betrieblichen Interesse nach als Fähigkeit zu entwickeln gilt. Die jeweiligen Rollen und Handlungspläne werden einvernehmlich koordiniert und über die Interpretation gelangen die Akteure zu einer gemeinsam akzeptierten Situationsauffassung. Das heißt, sie können ihre Rolle und deren Funktion bestimmen und reflektieren. Sie können ihre Handlung über diese Reflektion, in der sie ihr Selbst mit dem Außen abgleichen, beurteilen und steuern.

4.2.5.8. Zusammenfassende Veranschaulichung

Das professionelle Handeln, auf das sich Berufsausbildung aus Sicht der Subjektorientierung bezieht, findet sich im kommunikativen Handlungsmodell

wieder. Darüber hinaus lassen sich für die vorgestellten Handlungsmodelle Entsprechungen in dem finden, was die Erziehungswissenschaft als Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz ausführt. (Vgl. Heinrich Roth 1971: Pädagogische Anthropologie Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. S.180)



Abbildung 21: Das Subjekt als Einheit

Erst wenn hier eine individuell ausgewogene Einheit besteht, der mit den Implikationszusammenhängen nachgespürt werden kann, wird professionelles Handeln im Sinne des kommunikativen Handlungsmodells ermöglicht. Auf das Beispiel bezogen stellt sich dies von der misslingenden Seite wie folgt dar:

Ein Auszubildender wird auf einen Kunden in der Obst- und Gemüseabteilung auf folgende Weise aufmerksam: Der Kunde prüft akribisch genau jedes Produkt auf Druckstellen, Reife, Herkunftsland usw.; er vollzieht dies jedoch betont lässig und abschätzend. Der Kunde ist auffallend gut gekleidet und unterhält sich mit seiner Begleitung in sehr gewählter Ausdrucksweise und mit überzogener Lautstärke über seine Eindrücke. In der Abteilung befindet sich ein Sonderstand, den ein Auszubildender betreut. Der Stand wurde von ihm im Rahmen einer Aktionswoche als Präsentation eines Exoten konzipiert. Hier wird der Kunde stutzig und bleibt stehen.

Zur Veranschaulichung des Zusammenhangs sei folgende Reaktion des Auszubildenden zu beobachten: Der Auszubildende bückt sich abwendend weg, um geschäftig im Regalbereich unterhalb der Präsentationsfläche zu wühlen. Er tut dies – für uns offensichtlich – mit dem Ziel, die für ihn schwierige Situation des kommunikativen Aushandelns zu vermeiden. Es handelt sich also um keinen Zufall, sondern um eine bewusste Handlung mit der Hoffnung, dass sich der Kunde selbst hilft, einen Kollegen fragt oder wenigstens nicht in der Nähe des Auszubildenden stehen bleibt.

Tatsächlich fällt der Auszubildende mit seiner Handlung von der Ebene des kommunikativen Handelns zurück auf die dramaturgische Handlungsebene (vgl. oben). Bei dieser Handlung des Auszubildenden handelt es sich aber eben nicht um eine einfache Reaktion, sondern um eine zielgerichtete Handlung – wenn auch um eine vielleicht unbewusste, auf jeden Fall aber unprofessionelle. Zu fragen ist daher, in welchem Bereich die Blockade des Auszubildenden in diesem Zusammenhang liegen könnte.

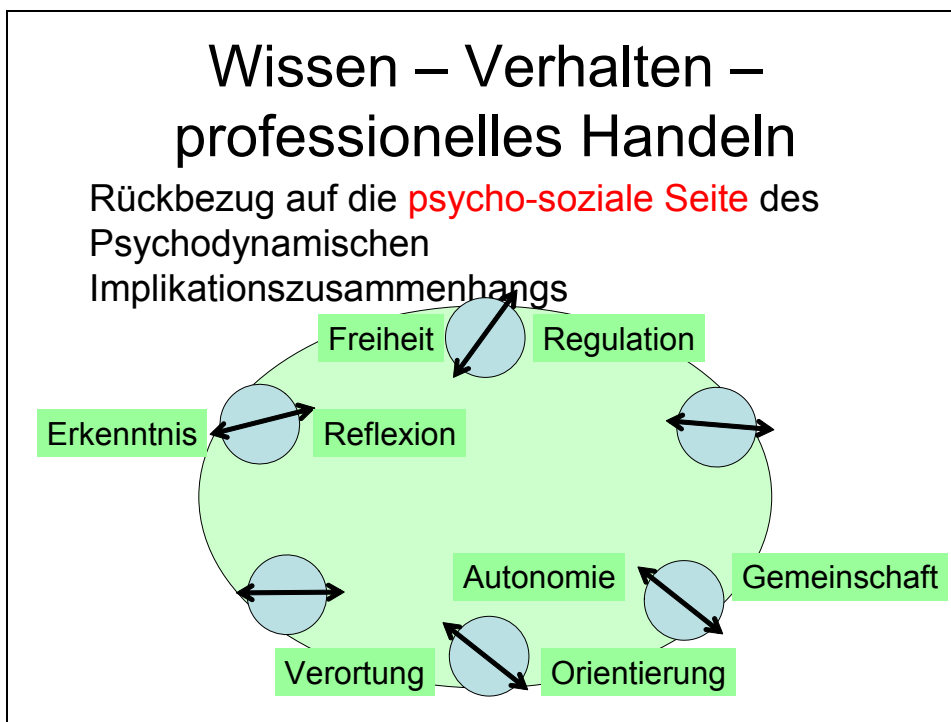


Abbildung 22: Der Psychodynamische Implikationszusammenhang II

Da der psychodynamische Implikationszusammenhang aber auf den niedrigeren Handlungsebenen unbewusst bleibt, weil die Fähigkeit zur Reflexion der

eigenen Rolle, des eigenen Verhaltens bei einem unprofessionell Handelnden noch nicht ausgebildet ist, stellt sich den ausbildungsverantwortlichen Personen die Aufgabe, Verarbeitungs- und Verhaltenshilfe zu geben. Diese sollten dann z.B. eben auf die Reflexionsfähigkeit und die Rollendistanz zielen, ermöglicht die Rolle des professionellen Kaufmanns doch situationsunabhängig angemessenes Handeln. Subjektbildung zielt auf eine ausgewogene Balance der einzelnen Verknüpfungen um dadurch Verarbeitungsmöglichkeiten wie die Rollendistanz auszuprägen.⁶⁶ Auch ein professionell Handelnder würde sich im oben beschriebenen Szenario evtl. über den Kunden ärgern. Allerdings würde ihn die Rollendistanz dazu befähigen dieses a) nicht sein professionelles Handeln dominieren oder beeinflussen zu lassen und um dieses b) später reflektieren und sogar seine eigene Identität stärkend verarbeiten zu können.

4.2.5.9. Schlussfolgerungen

Das Dilemma dürfte anhand des Falls deutlich geworden sein: Es besteht ein Zusammenhang zwischen Wissen und professionellem Handeln, allerdings lassen sich die Bedingungsgefüge dieser Verknüpfung kaum ein-eindeutig belegen. Die Schlussfolgerung dieser Analyse kann daher nur sein, negative Einflussfaktoren, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Blockierungen in dem Überführungsprozess von Wissen zu professionellem Handeln führen, zu benennen und zu verringern. Die für professionell handelnde Personen grundlegenden, identitätsstiftenden Bereiche der Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Reflexivität, zur Metakommunikation, zur Empathie und vor allem zur Ambiguitätstoleranz, sind nicht über bloße Anlernprozesse und operatives Training auszubilden. Gleichwohl bleiben sie konstitutiv für professionelles Handeln und bilden den Unterschied zu programmiertem Verhalten. Es gilt daher, speziell hierauf bezogene Lernangebote zur Entwicklung professionsbezogener Fähigkeiten zu machen, die an Potential gewinnen, je mehr und je deutlicher sie auf Persönlichkeitsentwicklung als festigendes Fundament rückbezogen sind.

Wenn die exemplarisch veranschaulichte Problematik gelöst und überwunden werden soll, erscheint es daher hilfreich, fachexterne Theorien zu bemühen.

⁶⁶ Eine dem entgegengesetzte Herangehensweise würde den Auszubildenden unter Drohung von Abmahnung o. ä. zur Kundenansprache verpflichten. Dies wäre allerdings vielleicht eher eine juristische Perspektive, die kaum zu einer nachhaltigen Rollenidentifikation führen dürfte.

Auch aktuelle Professionalisierungstheorien helfen an diesem Punkt der Zielbestimmung bisher nicht weiter. Zwar veranschaulichen beispielsweise Combe und Helsper die der pädagogischen Professionalität innewohnenden Antinomien. Über die Darstellung dieser Widersprüche als konstitutiver Kern der Profession allein lässt sich die aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit zu diskutierende Angemessenheit der Methode hinsichtlich den der Berufsausbildung zugeschriebenen Aufgaben und Ziele nicht führen. Es gilt hier also mit Hilfe fachexterner Impulse eine erweiternde Erkenntnisperspektive in der Erziehungswissenschaft zu gewinnen.

4.3 Das erkenntnistheoretische Konstrukt der „Curricularen Codierungsziele und -grenze“

Die bisherigen Ausführungen mit Beobachtungen der betrieblichen Ausbildungspraxis verknüpfend, lassen sich zwei Zusammenhänge formulieren, denen Berufsausbildung als Organ der gesellschaftlichen Reproduktion begegnen muss.

1. Es besteht ein Unterschied zwischen dem verstehenden Durchdringen von beruflichem Handeln als Generellem und der tatsächlichen beruflichen Handlung als Speziellem. Von dem einen kann nicht unmittelbar und ein-eindeutig auf das andere geschlossen werden. Der Grad (der Notwendigkeit) des Wissens um das Generelle für die Erledigung des Speziellen kann nicht beurteilt werden, ohne den Stellenwert der Tätigkeit im betrieblichen, individuellen und gesamtgesellschaftlichen Kontext zu sehen. Berufsausbildung als gesellschaftlich organisierte und von entsprechenden Institutionen verantwortete Reproduktionsinstanz ist über den öffentlichen Bildungsauftrag dabei den beiden letztgenannten *vermittels* des betrieblichen Kontextes verpflichtet.
2. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Berufsausbildungsabsolventen deuten in der Art der Ausführung, Entscheidung und Begründung ihrer beruflichen Handlung auf unterschiedlich große Kataloge professioneller Handlungsalternativen. In Bezug auf die SoL deutet dies auf unterschiedlich vermittelte bzw. erworbene Berufsrollenverständnisse hin, soweit diese auf Berufsausbildung zurückzuführen sind.

Die Fähigkeit dazu, selbstorganisiert lernen zu können, also den Lernprozess z.B. in seinen Schritten von Zielbestimmung über Auswahl der Lernstrategie bis zur Ergebniskontrolle und anschließender Reflektion selber gestalten zu können, lässt sich dementsprechend nicht allein über Wissensvermittlung und die Anweisung dazu erreichen (vgl. Kapitel 1, Kapitel 4.1 und 4.2). Selbst wenn das bloße Wissen darüber, was diesen Prozess ausmacht, was dafür generell und individuell notwendig ist, bei der lernenden Person bestünde, würde es nicht zwingend hinreichend sein um über die daraus resultierenden Handlungen die tatsächliche Zielerreichung zu garantieren. Neuweg beschreibt dieses Grundproblem didaktischer Gestaltung als „Instruktionsproblem“ (Neuweg 2006: S. 15), das auf die Frage verweist, in welchem Maße *Können* allein durch *Wissensvermittlung* aufgebaut werden kann (vgl. ebd.).

Der zweite Zusammenhang bezieht eine weitere Perspektive in die Betrachtung mit ein: Wie verlässlich deutet die Beobachtung professionellen Handelns z.B. in Form der Bewältigung des selbstorganisierten Lernens in partikularen Ausbildungszusammenhängen darauf hin, dass es sich um eine übertragbare Fähigkeit im Sinne einer universalistisch zu verstehenden Kompetenz handelt. Zwar äußert sich die Kompetenz als Abstraktes immer im Konkreten, allerdings ist im Umkehrschluss nicht immer davon auszugehen, dass sich das Konkrete eindeutig auf Abstraktes bezieht. Nicht jeder Auszubildende also, der in Eigenregie eine gestellte Aufgabe löst, muss damit im Übertrag fähig zur Selbstorganisation des Lernens sein. In der Literatur firmiert diese Unschärferelation unter dem Begriff des *Performanzproblems*. Eine zusätzliche Frage wäre hier nach den Bezugsebenen zu stellen. Ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation des Lernens als funktionale oder extrafunktionale Qualifikation zu begreifen? Können über funktionale Anleitungsprozesse Ergebnisse auf extrafunktionaler Ebene generiert und in ihrem Entstehungsprozess sichergestellt werden?

Als Disziplin versucht die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ebendiese Probleme zu lösen, indem sie sie zunächst mit Hilfe von Modellen genauer beschreibt. Aus der Perspektive der Subjektbildung wird Berufsausbildung am Grad ihrer Ausrichtung auf Entfaltung von Weltverständnis und Humanvermögen gemessen. Darüber wird das Verhältnis von Allgemeinem zu Speziellem als Kernproblematik der zwei genannten Probleme bewertet und geregelt. Ich

greife zur Verdeutlichung dieser Probleme auf zentrale Gesichtspunkte der linguistischen Theorie Noam Chomskys zurück – wie dies auch Bernstein und Oevermann für den soziologischen Zusammenhang getan haben.

Der zentrale Punkt in Chomskys Theorie ist für die Argumentationslinie der vorliegenden Arbeit die Unterscheidung zwischen „grammatical competence“ und „grammatical performance“ (vgl. Chomsky (1965) oder Oevermann (1969)). Grammatical *competence* bezeichnet dabei ein abstraktes Regelsystem. Dieses Regelsystem schafft bei einzelnen Individuen erst die Voraussetzungen für das Sprachverständnis und ist als verinnerlichtes Programm und Katalog zu sehen. Die grammatical *performance* bezeichnet den beobachtbaren, konkreten Sprachgebrauch. Dieser konkrete Sprachgebrauch bildet allerdings nie das gesamte abstrakte Regelsystem umfassend und in Reinform ab. Die grammatical performance ist immer schon kombiniert mit mehreren anderen Determinanten.

Im Übertrag auf meine ausbildungsprogrammatischen Überlegungen bietet sich die Konstruktion eines Begriffs und einer Vorstellung der *beruflichen*⁶⁷ Competence an. Als *Competence* verweist sie begrifflich zwar auf je spezifische Bündelungen (Konkreszenzen, s.o.) von Sach-, Sozial und personaler Kompetenz, unterscheidet sich gerade in Umfang und Konzept aber von dem üblicherweise in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen diskutierten Kompetenzbegriff.⁶⁸ Diese *berufliche Competence* bezeichnet das abstrakte, professionelle Regelsystem. Das Regelsystem schafft als über Berufsausbildung zu verinnerlichendes *Programm* individuell jeweils erst die Voraussetzung für das berufliche Rollenverständnis und dementsprechendes Rollenhandeln.⁶⁹ In Analogie zu Chomskys Unterscheidung bezeichnet *Performance* demgegenüber das konkrete, beobachtbare Rollenhandeln. Dieses

⁶⁷ Der Begriff *beruflich* ist hier lediglich dem Verweis auf die *Berufsausbildung* geschuldet. Damit ist weder impliziert, dass sich die zu skizzierende Competence etwa lediglich beruflich äußern könnte oder erwerben ließe, noch meint die Bezeichnung, dass das zu entwickelnde erkenntnistheoretische Konstrukt an das gesellschaftliche Konstrukt Beruf und die daran geknüpfte Debatte um die Beruflichkeit gebunden wäre.

⁶⁸ Um deutlich auf die Unterscheidung hinzuweisen und damit nicht unwillentlich den Kompetenzdiskurs der Erziehungswissenschaft und sich darauf beziehender (oder eben nicht darauf beziehender) Nachbardisziplinen mitzutransportieren, verwende ich als Begriff im Sinne meiner Konstruktion durchgehend die englische Bezeichnung *competence*.

⁶⁹ Die nominelle Verbindung *beruflich* verweist als Unterscheidung darauf, dass sich bestimmte Bestandteile als Programm und Regelsystem funktionaler Qualifikation z.B. von extrafunktionalen Programmteilen abgrenzen lässt, ohne damit allerdings auszuschließen, dass zu *beruflicher Competence* extrafunktionale *Kompetenzen* benötigt werden. Als Analogie lässt sich auf Habermas' Konzept von *System, Lebenswelt* und *Alltagsbewusstsein* verweisen. Als Veran-

demgegenüber das konkrete, beobachtbare Rollenhandeln. Dieses bildet das abstrakte Regelsystem niemals komplett und „in reiner Form“ (Oevermann 1972: S. 74) ab, im Gegenschluss kann also von der reinen Beobachtung der Performance nicht ein-eindeutig auf die komplette Programm und Kataloggröße der Competence geschlossen werden.

Der Oevermannschen Argumentationslinie folgend, kann nun die Konzeption der *beruflichen Competence* dazu beitragen, das Problem des z. T. vermeintlich mangelhaft ausgebildeten beruflichen Rollenverständnisses am Beispiel des SoL aufzuklären. Der Einzelne kann danach nur soweit er kompetent über das abstrakte Regelsystem des jeweiligen Ausbildungsberufes verfügt, berufliche Anforderungen, Probleme und Situationen in der Ordnung dieser Regeln verstehen. Nur bis zu dem Punkt also, bis zu dem der Einzelne die Regeln zunächst kennt und verinnerlicht hat, kann er sich ihm stellenden Herausforderungen gemäß dieser Regeln begegnen und diese auflösen. Der Umfang dieses Regelkatalogs verweist auf ein bestimmtes Niveau und Potential des damit verbundenen Programms. In Abhängigkeit dieses Abstraktionsniveaus also verarbeitet er die Anforderungen in den Termini dieser Regeln.

Im Akt der Handlung selber sind allerdings noch andere Regeln entscheidend. Es kommen

„zusätzliche Regeln ins Spiel, nach denen eine Auswahl aus den Möglichkeiten des ‚inneren Programms‘ getroffen wird. Wenn diese Regeln nun als sozial eingespielte Strategien begriffen werden, die mit den Strukturbedingungen von Sozialbeziehungen und institutionalisierten sozialen Rollenerwartungen variieren, dann wird der innere Zusammenhang der beiden oben genannten Probleme sichtbar.“ (a. a. O.: S. 75)

Gleichzeitig verweist der Zusammenhang des sozialen Bezugs darauf, dass das *innere Programm* in Kataloggröße und -inhalt jeweils als individueller, betrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Anspruch an Berufsausbildung gedeutet und beschrieben werden kann. Diese Ansprüche können in ihrer jeweiligen Deutung voneinander abweichen.

schaulichung lässt sich berufliche Competence als systembezogen denken, die tatsächliche Programm- und Kataloggröße wird über den Umfang der Verweise des Regelsystems bestimmt und schließt damit gegebenenfalls grundlegende Bereiche der Lebenswelt mit ein. Darüber wird es im umfassendsten Fall alltagsbewusstseinbezogen und generierend. Der Gegenbegriff wäre die Kolonialisierung und Fragmentierung des Alltagsbewusstseins.

Die grundlegenden Aspekte der Herangehensweise an die Deutung von Ausbildungszusammenhängen sind damit analog zu Bernsteins Vorgehen bereits aufgezeigt:

„Bernstein unterscheidet zwischen Sprache im Sinne eines formalen Systems von Regeln und spezifischen Weisen des Sprechens, die eine Auswahl aus den Möglichkeiten dieses formalen Systems darstellen. Die Auswahl wird aufgrund der linguistischen Codes getroffen, die auch als Systeme des Sprechens verstanden werden. Linguistische Codes werden abstrakt definiert als „Prinzipien, die die sprachlichen Planungsfunktionen steuern“. Sie determinieren also die Art und Weise, in der spezifische Möglichkeiten, die das System der formalen sprachlichen Regeln bietet, im konkreten Akt des Sprechens artikuliert werden.“[Hg18] (a. a. O.: S. 76)

Wiederum im Übertrag auf mein erkenntnistheoretisches Modell der curricularen Codierungsziele bedeutet dies, dass *ausbildungsberufliche, professionelle Betätigung* auf ein formales System von Regeln einerseits und die spezifische Weise der Handlung andererseits verweist. Die Auswahl aus den jeweils zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen wird – so mein Modell – auf Grund der über Berufsausbildung verinnerlichten *curricularen Codes* getroffen. In welchem Grade die Verinnerlichung dieser Codes im traditionellen Sinne aktiv oder konstruktivistisch oder auf andere Theorien bezogen ist, spielt an dieser Stelle keine Rolle. Die Ausrichtung und Ausgestaltung der Verinnerlichung aber, kann anhand der als Ausbildungsziel zu sehenden curricularen Codes jeweils auf gesamtgesellschaftlicher Ebene (als Ausbildungsberuf mit entsprechender Ausbildungsordnung), als der ausbildungsbetriebliche Einzelanspruch an Berufsausbildung einschließlich dessen Umsetzung (als konkretes Organisations- und Personalentwicklungsprogramm) und als individuelles Element der Lebensgestaltung (von Aspekten der Sinnstiftung über aufgeklärte Employabilitykonzepte bis zum reinen Erwerbscharakter) untersucht und gedeutet werden. Die *curricularen Codes* sind damit implizite Prinzipien, die die beruflichen Handlungs- und Planungsfunktionen steuern⁷⁰. Sie determinieren die Art und Weise, in der spezifische Möglichkeiten, die das System der formalen beruflichen Regeln bietet, im konkreten Akt der beruflichen Handlung umgesetzt werden.

Ins Blickfeld der Untersuchung gerät damit die jeweilige Ebene und das Niveau der Kompetenz- und Erkenntnisstufen, auf die das jeweilige Ausbildungsprogramm mit dem Begriff der Selbstorganisation zielt und das sich als Größe und

⁷⁰ Neben den Erläuterungen zur Metakognition oben, sind in diesem Zusammenhang vor allem die Arbeiten von Neuweg (2006) zum Zusammenhang von Wissen und Handeln erhellend.

Umfang des Katalogs an Handlungen sehen lässt. Ich bezeichne diese als Curriculares Codierungsziel[Hg20] (CCZ). Mit dem Begriff der Codierung verweise ich mit meinem Analysemodell auf die theoretischen Arbeiten von Bernstein und Oevermann.

Besteht der soziologische Ansatz bei Bernstein nach Oevermann darin, dass die linguistischen Codes von Strukturbedingungen der Sozialbeziehungen abhängig gemacht werden und die tatsächlich getroffene Auswahl aus den Möglichkeiten, die das formale System bietet, damit sozial determiniert ist (vgl. ebd.) – so bedeutet das für mein Modell, dass die Auswahl aus dem System professioneller Handlungsoptionen auch – wenn auch nicht nur – von dem Charakter und der Ausrichtung der curricularen Inszenierung des Ausbildungsprogramms abhängt.

In Analogie lässt sich ebenfalls formulieren, dass den curricularen Codes im Verhältnis zum Auszubildenden der „Status von unabhängigen Variablen im Sinne von verhaltenssteuernden Mechanismen“ (a. a. O.: S. 77) zukommt. Die Struktur der verinnerlichten Codes determiniert das individuelle (hier: berufliche) Handeln, „indem sie bestimmte Verhaltensalternativen eröffnet oder verschließt, die kognitive Relevanz von Objekten und Personen konstituiert und allgemein den Erfahrungshorizont bestimmt“ (ebd.). Die Berufsausbildung ist vor diesem Hintergrund als Prozess der Verinnerlichung dieser Codes zu sehen. Hier *übernimmt* das Individuum also „den sozial vorgegebenen Erfahrungshorizont seiner Umgebung“ (ebd.), das ist für die Berufsausbildung die *einzelbetriebliche Umsetzung* als Interpretation und Inszenierung der Ausbildungsordnung. Im Akt des damit einhergehenden beruflichen Handelns wiederum bestätigt es diesen Horizont und die Form der Inszenierung „gleichsam in einem negativen Rückkopplungsprozeß“ (ebd.).

In Analogie zu Bernsteins linguistischen Codes unterscheide ich zwischen restringierten und elaborierten curricularen Codierungszielen, die in Ausrichtung und Anlage über Umfang und Niveau der zu verinnerlichenden curricularen Codes über die Kataloggröße des Regelsystems entscheiden. Diese Codierungsziele werden analysiert, indem aus berufspädagogischer Perspektive die Verknüpfungen mit Aspekten der Vergesellschaftung und Persönlichkeitsent-

wicklung betrachtet werden. Aus diesem Grunde genügen selbst weitergefasste lerntheoretische Konzepte (expansives Lernen usw.) meinem Anliegen nicht.

Restringierte curriculare Codierungsziele sind im Ausbildungsprogramm auf der Ebene der Handlungsabfolge wie auf der Ebene der Handlungsalternativen innerhalb dieser Folge „durch einige wenige eingeschliffene Konstruktionspläne gekennzeichnet“ (a. a. O.: S. 78). Da den Auszubildenden innerhalb dieser zu verinnerlichenden Konstruktionspläne im Rahmen der Handlungsprozessgestaltung nur wenige Alternativen zur Verfügung stehen, können die Handlungsabfolgen mit hoher Wahrscheinlichkeit vorausgesagt werden. Einen abstrahierenden Transfer der speziellen Abfolge auf höhere Allgemeinstufen und differenzierte Bedeutungen, sehen Ausbildungsprogramme mit restringierten curricularen Codierungszielen nicht vor, der Auszubildende muss sich an betrieblich vorgegebene, standardisierte Zuweisungen (*Bedeutungen*) halten.⁷¹

Ausbildungsprogramme mit elaborierten curricularen Codierungszielen zeichnen sich dagegen auf der Ebene der Handlungsabfolge durch „eine große Anzahl von alternativen Konstruktionsplänen aus“ (ebd.). Problemlösungen können in ihrem Lösungsweg wenig genau vorhergesagt werden. Das Programm zielt darauf, die gewählte Handlungsabfolge (Performanz) nach unterschiedlichen Abstraktionsgraden auflösen und in ihrem Verhältnis von Speziellem zu Allgemeinem erklären zu können. Andersherum ermöglichen elaborierte curriculare Codes individuelle Spezifizierungen.

Hier wird deutlich, dass es sich bei meinem Rückgriff auf Bernstein bzw. Chomsky nicht um den Versuch handelt, den Fachdiskurs um eine eigene Definition der *Kompetenz* als Begriff und Konstrukt zu erweitern. Vielmehr geht es mir um das den Prozess der Verinnerlichung determinierende Codierungsziel und dessen Beschreibung und Verdichtung in Ausbildungsprogrammen. Über die sich in Programmen manifestierende Gestaltung des Verinnerlichungsprozesses lässt sich anhand der zu unterstellenden Angemessenheit der Methode

⁷¹ Hier wird deutlich, dass ich die *Programmebene* und den *Vergesellschaftungszusammenhang* analysiere. Bernstein geht vom *Sprecher* aus. Das wäre im Übertrag bei mir der Auszubildende, dem aufgrund seiner beruflichen Performanz das Verfügen über den restringierten curricularen Code zugeschrieben wird. – Das dies allerdings nicht so ein-eindeutig möglich ist, weisen Bernstein und Oevermann für Sprachcodes aus. Ich verweise in diesem Zusammenhang übertragend auf die Versuche über Beobachtungen der performativen Ebene auf Competence-Potentiale zu schließen: das sind im beruflichen Bereich z.B. Assessmentcenter.

auf die jeweilige Codierungszielebene schließen: Programme mit restringiertem curricularem Codierungsziel würden etwa nur der ökonomischen Rationalität auf einzelbetrieblicher Ebene genügen – Programme mit elaboriertem curricularem Codierungsziel würden die oben aufgezeigten individuellen und gesellschaftlichen Kontexte ebenfalls grundlegen und damit einer höheren Ratio (z.B. im Sinne der Nachhaltigkeit) genügen. Das Modell kann das Problem der Angemessenheit bzw. der Unangemessenheit der Methode und ihrer programmatischen Rechtfertigung nicht lösen. Allerdings hilft es, genauer bestimmen zu können, auf welchen Zielbereich sich einzelne Ausbildungsgänge und Berufsausbildung generell richten sollen. Damit kann grundlegend mindestens Transparenz im Bereich programmimmanenter Korrelationen gewonnen werden, die den für bestimmte Methoden aufzuwendenden Aufwand z.B. in Form von Kosten (betrieblich wie gesellschaftlich und individuell) legitimieren oder verunmöglichen.

Für Ausbildungsprogramme mit restringiertem curricularem Codierungsziel kann von Bernstein und Oevermann übernommen werden:

„Dem restringierten Kode liegen Sozialbeziehungen zugrunde, die nach traditionellen Normen kontrolliert werden, in extremer Form sind sie ritualisierten Interaktionen vergleichbar. Die Rollenerwartungen dürfen individuell nicht modifiziert werden. Die an diesen Sozialbeziehungen teilnehmenden Individuen zeichnen sich durch einen hohen Grad der Übereinstimmung in der Definition der sozialen Situation aus, die Realitätsdeutungen der einzelnen zeigen eine konvergierende Tendenz. Diese Interpretation der Sozialbeziehungen ähnelt der Konzeption der mechanischen Solidarität bei Durkheim.

Die Identität des Individuums ist durch die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe [im Übertrag: Team, Abteilung o.ä., U.H.] und durch Konformität mit deren Normen vollständig bestimmt, sie wird als solche von den übrigen Mitgliedern ohne weiteres unterstellt. Ungewöhnliche Sachverhalte und Zustände, für die im sozial eingespielten Sprachstil [im Übertrag: Berufshandeln, U.H.] keine Ausdrucksmöglichkeiten vorgesehen sind, können nicht durch eigenschöpferische sprachliche Konstruktionen [im Übertrag: berufliche Handlungsalternativen] ausgedrückt werden“ (ebd.).

An dieser Stelle der Argumentation wird das Potential des Kodemodells für mein Vorhaben deutlich, handelt es sich bei der Fähigkeit „ungewöhnliche Sachverhalte und Zustände [...] durch eigenschöpferische sprachliche Konstruktion [ausdrücken können]“ (ebd.) doch auf berufliches Handeln übertragen genau um die Komponente Selbstorganisationsfähigkeit, auf die die Ausbildungsprogramme zu überprüfen sind. -

„Die dem elaborierten Kode entsprechenden Sozialbeziehungen ermöglichen dagegen prinzipiell einen hohen Grad der individuellen Differenzierung. Individuelle Unterschiede werden erwartet, beachtet und betont. Verhaltenserwartungen können explizit

diskutiert und dadurch modifiziert werden. Die Sozialbeziehungen orientieren sich an der ‚Person‘ der Beteiligten und nicht an deren ‚sozialem Status‘.“(ebd.)

Die beruflichen (d.h. innersequentiellen) Handlungsmöglichkeiten von Ausbildungsprogrammen restringierter curriculärer Codierung „beschränken auf der individuellen Ebene den Erfahrungshorizont und hemmen fortschreitende Lernprozesse.“(ebd.) Auszubildende werden „nicht auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten und strukturelle Zusammenhänge gelenkt“(ebd.). Stattdessen werden sie gerichtet auf die „globale Erfassung von Ereignissen“ in ihrer beruflichen Umgebung, die „vorherrschend in einfachen, deskriptiven sprachlichen Etikettierungen ausgedrückt“(ebd.) – und in der Handlungsprozessgestaltung dementsprechend übersetzt werden. „Individuelle Differenzen können nicht signalisiert, ja müssen vermieden werden. Intentionen brauchen nicht expliziert zu werden, sie sind im Katalog der kollektiv gültigen Verhaltensstandards festgelegt.“ (ebd.)

Demgegenüber zielen Ausbildungsprogramme mit elaboriertem curricularem Codierungsziel auf die

„differenzierte kognitive Durchdringung der Objektwelt. Gesetzmäßigkeiten können aufgrund eines hierarchisch durchgegliederten Begriffsapparates auf einer hohen Allgemeinstufe expliziert werden. Über das konkret Gegebene hinaus kann durch Abstraktion das logisch Mögliche ermittelt werden. Damit sind die Voraussetzungen für eine rationale, langfristige Handlungsplanung geschaffen.“ (ebd.)

Programme derartiger Codierung bieten im Rahmen der Prozessgestaltung die Möglichkeit für Individuierungen. Bedeutungen der Handlungsentscheidungen bleiben in ihren Konsequenzen nicht implizit, sondern werden im Rahmen des Ausbildungsprogramms explizit gemacht.⁷² So können auch neue Erfahrungen und individuelle Besonderheiten innerhalb der Ausbildung integrierend verarbeitet werden. „Damit sind gleichzeitig die Voraussetzungen für ständig fortschreitende Lernprozesse gegeben.“(ebd.)

Dass es sich bei der vorliegenden Charakterisierung der curricularen Codes und Codierungsziele um idealisierte Typen handelt, die empirisch in dieser eindeutigen Form kaum auftreten werden, braucht nicht weiter vertieft zu werden.⁷³ Entscheidend für die vorliegende Kritik des selbstorganisierten Lernens in der

⁷² Vgl. hierzu z.B. den Vortrag von Brügelmann 2007: Wie können Novizen lernen, was Könnern nicht wissen?

⁷³ Vgl. für die linguistische Typisierung die Schlussfolgerung Oevermanns (ebd.).

Berufsausbildung ist nun eine zusätzliche Annahme, die nach Oevermann berücksichtigt werden muss:

„Wer über den ‚elaborierten Kode‘ verfügt, dem ist prinzipiell auch eine verbale Planung im ‚restringierten Kode‘ zugänglich, während umgekehrt denen, die auf den ‚restringierten Kode‘ angewiesen sind, die Möglichkeiten des ‚elaborierten Kodes‘ verschlossen sein können.“ (ebd.)

Im Übertrag auf die SoL ermöglichen Ausbildungsprogramme elaborierter curricularer Codierung sehr wohl Planungen und Performanzen in Handlungsprozessen restringierter Codes – über Ausbildungsprogramme mit restringiertem curricularem Codierungsziel allein lassen sich allerdings keine Charakteristika von Handlungsprozessen elaborierter Codes – wie die Selbstorganisation – erzeugen oder antrainieren. Ein in diesem Sinne elaboriertes Verständnis von Selbstorganisation, selbstorganisiertem Lernen und der Fähigkeit dazu, transportiert der fachwissenschaftliche Diskurs, wenn er der Selbstorganisation den Status einer zu *erwerbenden* Kompetenz im Sinne von Entwicklung zuweist. Ein Verständnis von Selbstorganisation als restringiertem Code transportieren Ausbildungsprogramme und ausbildende Institutionen, wenn Selbstorganisation als zu vermittelnde Qualifikation im Sinne von lehr- und vermittelbar begriffen wird (vgl. dazu die Darstellungen zum „Instruktionsproblem“ oben).

Eine zweite Annahme, nach der die Verfügung über die verschiedenen Codes oder die verschiedenen Typen von Handlungsgestaltung durch die Zugehörigkeit zu sozialen Subsystemen und nicht durch individuelle Fähigkeiten wie etwa die gemessene Intelligenz festgelegt werde, diese wiederum lediglich das Niveau der Prozessbeherrschung innerhalb der durch die Codes vorgezeichneten Möglichkeiten diene (vgl. ebd.), ließe sich diskutieren.

Die wichtigste und allgemeinste Kennzeichnung der curricularen Codierungsziele ist darin zu sehen, dass im elaborierten Code auf der Ebene der Handlungsprozessachse in Bezug auf die Handlungsoptionen a) der Katalog professioneller Handlungsalternativen und b) die Möglichkeiten diese Alternativen auch wählen und abrufen zu können größer sind als in an restringierten Codierungszielen ausgerichteten Kontexten. Die Voraussagegenauigkeit für die tatsächliche Ausgestaltung einzelner Handlungssequenzen – und damit die tat-

sächliche Festlegung der Prozesssteuerung – ist damit auf der Ebene elaborierter curricularer Codierungsziele geringer.

Restringierte Codes und Codierungsziele erlauben hingegen lediglich ein bloßes Durchlaufen konkretistischer und eindeutiger Anlernprozesse und ein unmittelbares Ausführen von klaren Handlungsanweisungen. Wiederum auf Bernstein und Oevermann zurückgreifend, liefert der elaborierte Code aufgrund seiner komplexen prozessbezogenen Organisation und einer implikativ durchgliederten Struktur das curriculare

„Substrat zur Erfassung komplexer struktureller Zusammenhänge in der Objektwelt. Er bildet also die Voraussetzung, die es gestattet, rationale Beziehungen, kausale Verhältnisse, Begründungszusammenhänge, kurzum, logisch sinnvolle Aneinanderreihungen und Gliederungen von Sachverhalten unter raum-zeitlichem Aspekt zu symbolisieren. Im affektiven und sozialen Bereich erlaubt der ‚elaborierte Kode‘ eine differenziertere Verbalisierung affektiver und emotionaler Qualitäten. Gemütsbewegungen, Motivationen und Interpretationen von Handlungssituationen können darin explizit gemacht werden, die Explikation situationsspezifisch intendierter Bedeutungen wird gefördert.“(Oevermann 1972: S. 184)

Sind bei Bernstein nun im „restringierten Kode‘ die Wortbedeutungen aufgrund kollektiver Standardisierungen und geradezu ritualisierter Verwendung implizit festgelegt“(ebd.), so sind dies im Rahmen der curricularen Codes und Codierungsziele die Bedeutungen einzelner Handlungsschritte, die sich in ihrem globalen Zusammenhang nicht erschließen, sondern über Standardisierungen und betriebliche Rituale festgelegt sind. Elaborierte curriculare Codierungsziele hingegen verlangen die individuelle Spezifizierung, Einschränkung und Erläuterung des Allgemeinen je nach betrieblichem Kontext. Die hier angedeutete Individuierung der beruflichen Handlung verweist auf Bereiche der Intentionalität und der Handlungswirksamkeitserwartung, die in auf elaborierte Codes angewiesenen beruflichen Kontexten eine größere Rolle spielen als in auf Kontexten restringierter Anlage.

Abschließend lässt sich auf die Typen curricularer Codes übertragen, was Oevermann als die „Dimension des [sprachlichen, U.H.] Abstraktionsniveaus“ (Oevermann 1972: S. 184) in Bernsteins Modell referiert:

„Nur die sprachlichen Mittel des ‚elaborierten Kodes‘ ermöglichen es, von der konkreten, undifferenzierten Betrachtung des Einzelobjektes unter Abstraktion spezifischer Objektelemente zu allgemeinen Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten voranzuschreiten. Die Möglichkeiten des ‚elaborierten Kodes‘ liefern die Voraussetzung für den ständigen Wechsel von analytischen und synthetischen Leistungen, während im ‚restringierten Kode‘ gleichsam die ‚synthesis‘ ohne das Fundament der ‚analysis‘ ‚verkümmert‘.“(ebd.)

Um für den methodischen Modellübertrag nochmals explizit zu verdeutlichen: So wenig sich nachweisen lässt, dass Programme elaborierter curricularer Codierungszielstellung tatsächlich zu beruflichem Verhalten führen, dass in diesem Sinne als elaboriert erscheint, so sehr zeichnet gerade diese Unsicherheit das professionelle Problem *ausbildender* und *ausbildungsgestaltender* Personen und Instanzen nach, das in der nicht-ein-eindeutigen Technologisierbarkeit und Bestimmung von Ausbildungsprozessen besteht.⁷⁴ – Postuliert werden kann allerdings – und dazu dient das Modell der curricularen Codierungsziele – dass zu elaboriertem beruflichem Handeln – und so verstehe ich die SoL – nicht über an restringierten Codierungszielen ausgerichteten Ausbildungsprozessen und -programmen ausgebildet werden kann. Ein vermeintliches „Trotzdem“ als empirische Ausnahme lässt sich damit plausibel auf ausbildungsexterne Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung zurückführen⁷⁵.

In Anlehnung an die „semantische Kodierung“ (Rehbock, Helmut 2000: S. 349.) verstehe ich unter programmatischer Manifestierung des curricularen Codierungsziels die Umsetzung des einzelbetrieblichen Ausbildungsanspruchs in die Inhaltsstruktur des Ausbildungsprogramms. Kern der semantischen Kodierung ist ein notwendig auftretender Informationsverlust, da der Hörer „das vom Sprecher Gemeinte aus der rezipierten Sprachäußerung nicht schlicht dekodieren, vielmehr nur durch interpretative Anstrengung näherungsweise erschließen kann“ (ebd.). – Dies meint, dass der Auszubildende auf Grund des notwendigen Informationsverlustes über z.B. die bloße Lektüre oder das Absolvieren des Ausbildungsprogramms allein niemals den gesamten curricularen Gehalt und seinen Begründungszusammenhang aus z.B. unternehmensstrategischen Überlegungen heraus erschließen kann. Erhellend mag in diesem Zusammenhang das „Chinese Room“-Argument sein:

„Man stelle sich vor, eine andere Person ist in einem Zimmer eingesperrt, in dem sich viele Körbe mit chinesischen Schriftzeichen befinden. Die Person verfügt in dem

⁷⁴ Vgl hierzu z.B. Helsper (In: Combe und Helsper: 532): „Dies ist eine unaufhebbare antinomische Komponente der pädagogischen Professionalität: Keine Absicht kann sich ihres Erfolgs sicher sein; jedes ungebrochene Telos – auch noch die ‚Erziehung zur Autonomie‘ (vgl. Schäfer 1993) – führt in Begründungsdilemmata; es existieren keine generalisierten Kausalketten, die zwingend Ursache und Wirkung zusammenfügen.“

⁷⁵ Ob dies nun im familiären Umfeld, im sozialen Umfeld der peers oder z.B. in Persönlichkeitsentwicklungsprogrammen, die evtl. aus der Analyse genau dieses Problemfeldes heraus generiert wurden, grundgelegt wird, bleibt dabei in dem Charakter des „programmexternen Effektes“ gleich.

Zimmer über ein Handbuch, in dem sie nachlesen kann, wie die Schriftzeichen miteinander zu kombinieren sind (das Programm). Nun bekommt die Person von draußen Zettel mit chinesischen Zeichen durch einen Schlitz in das Zimmer gereicht, die von den Menschen außerhalb des Zimmers Fragen genannt werden. Aus dem Handbuch ist auch ersichtlich, welche Zeichen die Person als passende Antwort wieder hinaus geben kann. Nur: Die Person im Zimmer weiß nicht, dass dies, was in das Zimmer hinein kommt, Fragen und das, was sie heraus gibt die passenden Antworten darauf sind. Die Bedeutung der Schriftzeichen, mit denen sie hantiert, ist ihr völlig unbekannt, sie kennt nur die formalen Regeln der Syntax. Wenn die Programmierer es gut gemacht haben, so scheint es für einen Außenstehenden, als säße im Zimmer ein echter Chinese. Die Person versteht scheinbar chinesische Fragen und reagiert mit richtigen chinesischen Antworten. Die Wahrheit jedoch ist: Die Person versteht kein Wort Chinesisch. Genauso verhalte es sich laut Searle mit einem Computer. Dieser arbeite nach formalen Regeln und erreche seine Daten, deren Bedeutung er jedoch nicht verstehe.“(Marotzki, Nohl, Ortlepp: Einführung in die Erziehungswissenschaft: S. 113.)

Mit anderen Worten und an mein Modell anknüpfend heißt das: Weder die „Person im Zimmer“ noch Computer können auf Grund des Curricularen Codierungsziels die elaborierte Ebene erreichen.

Der Nutzen, den die theoretischen Arbeiten Bernsteins für die vorliegenden Ausführungen in modellmethodischer Hinsicht haben, dürfte in der Zusammenschau mit dem Bezug zu Oevermann deutlich geworden sein:

Ich übernehme den Begriff des linguistischen Kodes von Bernstein zunächst ungeprüft als theoretisches Konstrukt, wie auch Oevermann dies getan hat. Den Begriff nutze ich als Grundlage für mein Modell der curricularen Codierung. Diese curriculare Codierung dient mir – wie die linguistischen Kodes Oevermann – als „abstrakte, zusammenfassende Kategorie“ (Oevermann 1972: S. 94) zur Beschreibung von konkreten Programmen der Berufsausbildung. Als Kategorie fasst die curriculare Codierung damit die Ergebnisse der Analyse von Ausbildungssettings, Modulen, Artikulationsstufen usw. zusammen.

In der Analyse sehe ich die einzelnen Ausbildungsprogramme jeweils als eine (einzel-)betriebliche systematische und programmstrategische Auswahl aus den curricularen Möglichkeiten, die eine Ausbildungsordnung generell bietet. Für die Auszubildenden determinieren die auf diese Weise entstehenden Settings „als unabhängige Variablen die kognitive Entwicklung, den Erfahrungshorizont und den Bereich der Handlungsalternativen“(ebd.). Damit determinieren sie unabhängig von Potential und Intelligenzniveau der Auszubildenden a) die jeweilige Leistung der Berufsausbildung für sie selber, für den Ausbildungsbetrieb und für die Gesellschaft sowie b) den leistungsunabhängigen Erfolg, der sich über die Ausbildung erzielen lässt.

4.4 Übertrag zur Veranschaulichung: Die Triole

Zur Veranschaulichung der Ausführungen und Konsequenzen, die sich aus der Perspektive des erkenntnistheoretischen Modells ergeben, wird in der Folge ein Beispiel aus dem musischen Bereich der rhythmischen Unabhängigkeit und Polymetrik angeführt. Gegenstand der Betrachtung ist die in der Rhythmuslehre als *3 über 2* bekannte Übung, in der eine ganztaktige Triole *über* zwei Halbe Noten gelegt wird, also gleichzeitig geklopft oder gespielt wird. Grundlage ist also a) die Metrik in ihrer binären Auflösung in 1-2-4, bestimmt durch den Faktor 2 und b) die triolische (ternäre) Auflösung eines Taktes mit dem Faktor 3.

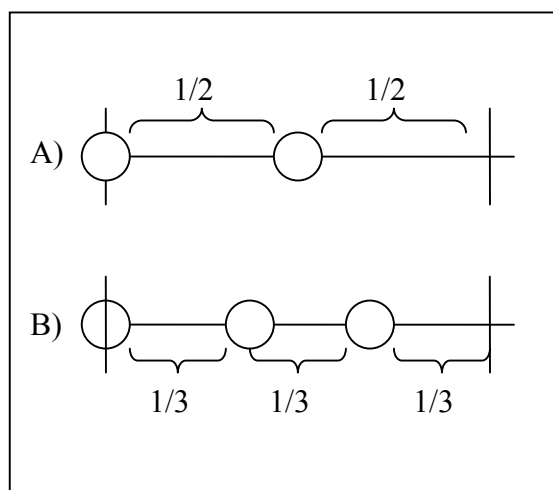


Abbildung 23: Veranschaulichung I: die triolische Auflösung

Als Taktzählzeit haben beide lediglich den ersten Schlag, die erste Note gemeinsam. Die Länge der Noten weicht allerdings voneinander ab und bestimmt in der Logik und Metrik die restliche Gestaltung des Taktes. Kann in Takt a) mit dem Faktor 2 über Notenwerte und -längen von einer Ganzen Note über zwei Halbe Noten, vier Viertel Noten, acht Achtelnoten usw. verfügt werden, so lässt sich Takt b) in seiner Faktor 3 geschuldeten Struktur nicht ausdrücken. Allenfalls ließe sich über stetige Teilung mit Hilfe des Faktors 2 eine Näherung an die Drittelung erzielen, was im Bereich der Rhythmik allerdings keineswegs hinreichend ist. Der Takt als Einheit bleibt also bestehen, die Gestaltung und das Spektrum der Gestaltungsmöglichkeiten weichen allerdings voneinander ab. Der Vorteil, den nun die triolische Gestaltung gegenüber der binären Gestaltung bietet, ist die Möglichkeit, den in Abb. A binär skizzierten Takt triolisch abbilden zu können: Hierzu ist jeweils nur die erste Note zweier Triolen in

doppelter Geschwindigkeit zu spielen, während die restlichen Noten als Pausen zu skizzieren sind (Abb. B).

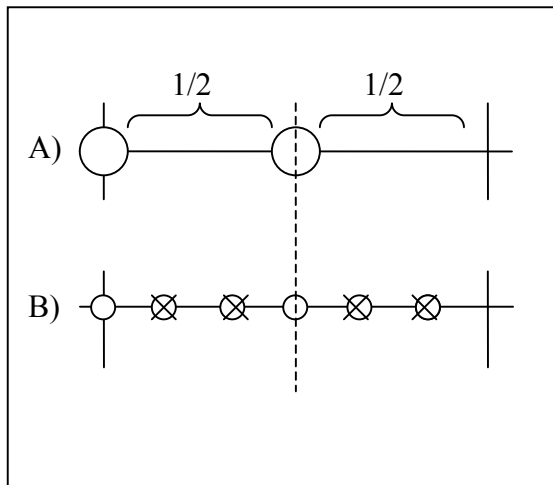


Abbildung 24: Veranschaulichung II: die triolische Auflösung mit Pausen

In dieser Form kann die triolische Rhythmisierung als elaborierter Code gesehen werden, die binäre als restringiert. Mit Hilfe des restringierten Codes in Form des Faktors 2 lässt sich die triolische Drittelung nicht darstellen, spielen und bewältigen. Dazu müsste der Code und der Katalog der möglichen Handlungsregeln verändert werden. Mit Hilfe des elaborierten Codes lässt sich – wenn auch mit Aufwand und auf Grundlage hoher Expertise – der restringierte Code darstellen. Das Performanzproblem lässt sich darstellen als derjenige Musiker, der dazu in der Lage ist, komplexe rhythmische Figuren per Zuhören so zu verinnerlichen, dass er sie anschließend auch im Verbund nachspielen kann. In der Beobachtung des Nachspielens selbst lässt sich für den Zuhörer kaum entscheiden, in welcher Form die jeweilige Figur verinnerlicht wurde, um welche Art der Codierung es sich also handelt. Dies lässt sich erst dann entscheiden, wenn im Übertrag auf andere, dem Nachspielenden unbekannte Stücke, triolische Figuren per Notation zu bewältigen sind. Wenn sich die rhythmische Logik der Figur z.B. nicht über die skizzierte Notation erschließt und als Handlungsanweisung lesen und in ihrer Metrik eindeutig interpretieren lässt, wäre die Könnerschaft als professionelle Handlungsfähigkeit eine eingeschränkte und daher eher restringiert. Allerdings könnte – und dies wäre der Spezialfall der Genialität – der Nachspielende die zur triolischen Gestaltung notwendigen Codierungshilfen in anderen Bereichen, z.B. der Tanzschule, erworben haben

und im Transfer dessen zu ausgesprochener Virtuosität in der rhythmischen Inszenierung gelangen. Hier ergibt sich allerdings die von Neuweg als Explikationsproblem bezeichnete Problematik, die darin besteht, dass der Musiker sein virtuoses Spiel nicht erklären und explizieren kann. Diese Unschärfe bestimmt das Performanzproblem.

Aus der Perspektive der Ausbildungsgestaltung ist an dem Beispiel zu fragen, wie die Gewinnung der einzelnen Codes und Codierungsmöglichkeiten programmatisch anzulegen ist und auf welches curriculare Codierungsziel die Ausbildung damit zielen soll. Damit verweist die Veranschaulichung auf das Problem der Gestaltung des pädagogischen Feldes. In Kapitel 1 sind dazu vier mögliche Fälle dargestellt worden, die das Codierungsziel als grundlegenden Zusammenhang programmatischer Ausrichtung, Entfaltung des Humanpotentials und Weltaufschluss verstehen lassen. Die aus gesellschaftlicher Sicht inszenierte rhythmische und metrische Ausbildung wird im Übertrag auf das Beispiel über städtische Musikschulen organisiert und ist damit an ein festgeschriebenes Curriculum gebunden. Dieses deckt, so die Veranschaulichung weiter, mit einem dreijährigen Ausbildungskonzept binäre und triolische (ternäre) Notation, Metrik und Rhythmisierung ab. Demgegenüber stünde eine Marschkapelle, die ihrem Nachwuchs innerhalb von zwei Jahren das System binärer Metrik vermittelt. Damit wären die rhythmischen Anfänger in der Marschkapelle nach zwei Jahren einsatzbereit, weil sich deren Repertoire ausschließlich aus Märschen zusammensetzt, in denen es keine triolischen Figuren gäbe (unbesehen der Tatsache, dass es sich hierbei um ein speziell ausgewähltes und eingeschränktes Repertoire handeln müsste).

Der in diesem Bereich der musikalischen Grundausbildung zu Tage tretende Streit sei nun die Anerkennung der Marschkapelle als öffentliche Musikschule. Wenn dies der Fall sein soll, ist die Marschkapelle mindestens dazu gezwungen, dem Curriculum der öffentlichen Musikschule gemäß, auch die triolische Rhythmisierung und die ternäre Metrik zu vermitteln, dies wäre Fall 1 in Kapitel 1 (*mindestens* deshalb, weil die institutionelle Anerkennung als Musikschule weitaus mehr Anforderungen stellen würde als diese eine – das spielt für die Veranschaulichung in dem dazu konstruierten Beispiel aber keine Rolle). Dadurch würde in der Anlage des Programms ein elaboriertes Codierungsziel,

ein bestimmtes Maß musikalischen Weltaufschlusses und die Entfaltung musischen Humanpotentials gewährleistet, das die zweijährige, funktionale Orientierung der Marschkappelle mit restringiertem curricularem Codierungsziel in der Größe des beabsichtigten Katalogs internalisierter Handlungsmöglichkeiten übertrifft.

In Fall 2 würde programmatisch zugestanden, die triolische Figur durch eine andere auf ähnlichem Abstraktionsniveau zu ersetzen bzw. mit abzudecken. Darüber würde der Inhalt des Programms verändert, das Codierungsziel als elaboriertes aber beibehalten. Als Beispiel wäre eine Argumentation denkbar, die davon ausgehen würde, dass neben den Triolen auch Quintolen zum Curriculum gehörten. Das Argument wäre nun, dass mit exemplarisch gestaltetem Erwerb der kognitiven Fähigkeiten und des notwendigen rhythmischen Unabhängigkeitsvermögens, das zur Bewältigung quintolischer Figuren notwendig ist, der Übertrag aus der gleichen Logik heraus auf triolische Figuren selbstorganisiert geleistet werden könnte.

In Fall 3 würde das Programm der dreijährigen Ausbildung in der Form angepasst, dass aus gesellschaftlich legitimierten Gründen heraus der Ausbildungsinhalt so angepasst würde, dass durch neue Schwerpunktsetzung elaborierte Ziele gewahrt blieben, der triolischen Rhythmisierung hierbei inhaltlich aber weniger Gewicht zugeschrieben würde. Auf Grund dieser Umgewichtung würde sie dadurch z.B. als Aufbaukurs angeboten und aus der Grundausbildung aber ausgelagert. Der programmatische Anspruch an das curriculare Codierungsziel würde sich dadurch wohlgerne nicht verändern, musikalischer Weltaufschluss und die Entfaltung des musischen Humanpotentials würden auf gleicher Ebene mit anderen Gewichtungen und Schwerpunkten gesichert werden.

Fall 4 wäre nun die Abschaffung der dreijährigen Ausbildung zu Gunsten der zweijährigen bei curricularer Anpassung an die programmatische Inszenierung und Gestaltung durch die Marschkappelle. Damit einher ginge die Neudefinition des ursprünglich restringierten curricularen Codierungsziels *binäre Metrik* als elaborierte Codierung. Die ursprüngliche Figur der Triole würde aus diesem Regelkatalog heraus umgedeutet und über einen Dreiviertel- oder Sechachteltakt aufgelöst. Dies würde allerdings die eigentliche rhythmische Spannung der

Figur außer Kraft setzen, indem der Gesamtrahmen, die Taktzählzeiten und damit der rhythmische Stil insgesamt verändert würde: Im Rahmen dieses Katalogs würde die Dreierfigur zum Walzerrhythmus. Der Grad des musikalischen Weltaufschlusses und die Entfaltung des musischen Humanpotentials würde verringert, ohne dass dies den programmteilnehmenden Edukanden und der Öffentlichkeit bewusst würde.

Nun ist allerdings, um die Veranschaulichung zu vervollständigen, sehr wohl davon auszugehen, dass geübte Mitglieder der Beispiel-Marschkapelle sich mit ausreichender Expertise, die sie mit Hilfe ihres metrischen Repertoires erlangt haben, selbstorganisiert ein elaboriertes curriculares Codierungsziel in Form der Triole aneignen können. Allerdings geschieht dies aus eigenem Antrieb und auf Grundlage eines Prozesses, der vielleicht als rhythmische Reifung vorstellbar ist. Dieser Prozess ist allerdings mühsam und alles andere als selbstverständlich, führt er im Ergebnis doch zu einer Umgestaltung des individuellen persönlichen Regelkatalogs – in Vollzug der Verinnerlichung gilt diese Kompetenzerweiterung dann persönlich allerdings als prägendes Aha-Erlebnis. Wird dieses Erlebnis allerdings programmatisch nicht als curriculares Codierungsziel angelegt, dann ist den Absolventen des binären Programms in keiner Weise triolische Inkompetenz in Form z.B. mangelnder Selbstorganisationsfähigkeit vorzuwerfen.

5 Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung - SKOLA

5.1 Programmskizze

5.1.1 Leitziele und Begründungszusammenhänge

„SKOLA“ bezeichnet als Abkürzung das Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“. Aufgelegt ist das Programm durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Programmträger sind die Universitäten St. Gallen (Euler) und Dortmund (Pätzold). An dem Programm nehmen 21 Modellversuche in 12 Bundesländern mit einer Laufzeit von in der Regel je drei Jahren (01.01.2005 – 31.12.2008) teil.

„Das Programm verfolgt als Leitziel den Anspruch, an didaktischen Konzepten zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens und der Teamfähigkeit (als einer spezifischen Ausprägung von Sozialkompetenzen) auf den verschiedenen Ebenen der beruflichen Erstausbildung anzuknüpfen – falls notwendig, auch neue Konzepte zu entwickeln –, diese zu erproben und zu evaluieren. (...) Das Programm strebt praxisrelevante Beiträge zur Etablierung einer zeitgemäßen Lernkultur und -organisation und zur Verankerung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung an. Es zielt mit einem entwicklungs- und implementierungsbezogenen Programmansatz (...) auf eine Veränderung des beruflichen Unterrichts und der Schulorganisation (...).“ (SKOLA, Informationen für Antragsteller, 2004: S. 3ff.)

Vor dem Hintergrund dieser Leitziele und dieses Programmanspruchs erscheint es durchaus sinnvoll und plausibel, die Programmskizze und die darauf bezogene Sekundärliteratur als Gegenstand diskursanalytisch zu betrachten und im Sinne der „Methodendiskussion als Problemlösungsversuch“ (s.o.) auf die Folgerichtigkeit der eingangs von mir aufgestellten Hypothesen zu untersuchen.

„Als Ausgangspunkt für die Programmdefinition dient die verbreitete Prämisse, nach der für erfolgreiches berufliches Handeln heute neben Sachkompetenzen gleichrangig sozial-kommunikative Kompetenzen sowie die Kompetenz zum selbst gesteuerten und kooperativen Lernen unerlässlich sind. (Hervorh. U.H.) Trotz eines breiten Konsensus über die Notwendigkeit der Förderung überfachlicher Handlungskompetenzen und vorliegender Ergebnisse früherer Modellversuchsprogramme weisen viele Befunde (...) darauf hin, dass in der schulischen Bildung insbesondere im Hinblick auf die Umsetzung von Konzepten zur Förderung von Sozial- und Selbstlernkompetenzen noch markante Defizite existieren.“ (ebd.)

Soweit ein erster Eindruck über die Leitziele des Rahmenprogramms, die in ihrer Herleitung zunächst kaum überraschen, allerdings die Frage aufwerfen, wie denn vor allem die „verbreitete Prämisse“ als „Ausgangspunkt für die Programmdefinition“ grundgelegt und fachwissenschaftlich plausibilisiert wird. In dem entsprechend mit „Begründungen“ (a. a. O.: S. 4) betitelten Unterkapitel der Programminformation werden die Leitziele und Programmdefinitionen indirekt, als Ergebnis und „gravierende Konsequenzen“ (a. a. O.: S. 5) auf zweierlei „Wandlungsprozesse“ bezogen. Zum einen ist dies ein Wandel der Ausformung des Wirtschaftssystems:

„Das Bezugssystem der Berufsbildung – die Arbeitsmarkt- und Berufsstrukturen – ist aufgrund veränderter Marktbedingungen einem markanten Wandel ausgesetzt. In einer globalisierten Wirtschaft vollziehen sich die Produktions- und Informationsprozesse der Unternehmen in einem größeren räumlichen Entscheidungsraum, dessen Folge u. a. ein intensivierter Wettbewerb darstellt. Eine wesentliche Konsequenz aus dieser Situation ist der Wandel von Verkäufer- zu Käufermärkten. Die Unternehmen verkaufen nicht mehr ihre Standardprodukte, sondern sie müssen sich im Rahmen einer Kundenorientierung auf die Kundenwünsche einstellen.“ (a. a. O.: S. 4)

Zum anderen verorten die Autoren einen Wandel der „Formen der Arbeitsorganisation“ (ebd.):

„An die Stelle von zentralistischen Organisationen und hierarchischen Führungssystemen treten Team- und Mitarbeiterorientierung. Die neue Herausforderung besteht in der Entwicklung von Arbeitsstrukturen, die das kreative und synergetische Potenzial von Teams umsetzen und im Rahmen von kontinuierlichen Verbesserungsprozessen immer neue Optimierungen der Geschäftsprozesse auslösen. Dazu bedarf es selbst verantwortlich, entscheidungsorientiert und sozialkompetent handelnder Mitarbeiter/-innen sowie, korrespondierend dazu, Führungskräfte, die Anweisung durch Coaching, Kommandieren durch Unterstützen und Kontrollieren durch Ermöglichen ersetzen.“ (a.a.O.: S. 4 ff.)

An die sich in diesen Prozessen zeigende Wandlung schließen die Autoren die Forderung nach hochgradiger Flexibilität an und formulieren ein „Kooperationspostulat“ (ebd.), nach dem die Mitarbeiter davon ausgehen müssen, „dass sich ihre sozialen und kulturellen Bezugspunkte in Arbeit und Beruf häufig ändern und sich auch die von ihnen geforderten Kompetenzen rasch wandeln.“ (ebd.) Die oben schon angesprochenen „gravierenden Konsequenzen“ ergeben sich nun nach Pätzold und Euler „sowohl auf der *personellen Ebene* der Akteure (Lehrende und Lernende) als auch auf der *Ebene der Institutionen* (Schulentwicklung).“ (ebd.) In diesem Zusammenhang sei auf die *erhöhte Bedeutung von Selbstlernkompetenzen und Teamkompetenzen* hinzuweisen, einerseits als Voraussetzung zur (Mit-)Gestaltung der oben skizzierten Entwicklungen, andererseits als Ziel von Lehr-Lernprozessen.

Sowohl die Lehr- und Lernprozesse als auch die „Kulturen in den beruflichen Schulen“ (a. a. O.: S. 5) betonten noch zu wenig die *Selbstverantwortung*, die Prinzipien der *Selbstorganisation* und der *Selbststeuerung* sowie das Lernen und Arbeiten in Teamkontexten. Konzepte der *Selbstwirksamkeit* spielten im Unterrichts- und Schulalltag beruflicher Schulen trotz ihrer Bedeutung für den Unterrichts- und Lernerfolg kaum eine Rolle. (vgl. ebd.)

Ohne die Unterschiede der Begriffe „-verantwortung, -organisation, -steuerung, -wirksamkeit“ an dieser Stelle auszuführen, fachwissenschaftlich grundzulegen oder argumentationsstützend einzuführen, stellen die Autoren weiter fest, dass auf Methodenebene für unser Bildungssystem „immer noch eine Kultur der Vorgaben und Außensteuerung“ (a. a. O.: S. 6) prägend sei. Auch der Begriff der „Kultur“ erschließt sich in Bedeutung und Umfang in diesem Zusammenhang über die Darstellung der Autoren nicht.

„Deutet man den Zusammenhang von Bildungspolitik, Bildungsadministration, Schule, Lehrkraft und Lernende[n, sic! Ergänzung U.H.] in Anlehnung an eine ökonomische Begrifflichkeit als Wertschöpfungskette, so korrespondiert auf der kulturellen Ebene damit keine Wertschöpfungskette. Es dominieren Beziehungsformen, die noch

zu sehr durch Belehrung, Kontrolle und häufig auch Misstrauen charakterisiert sind. Dem stehen Prinzipien des Vertrauens, des Dialogs, der Kooperation, der gegenseitigen Anerkennung und der Achtung von Individualität gegenüber, die als angemessen, ja als notwendig für eine Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft verstanden werden, die sich auf Selbstorganisation, Dialog, eigenverantwortliches Lernen und Vertrauen stützt.“ (ebd.)

Zwar habe die Kultusministerkonferenz die bildungspolitische Relevanz des selbst gesteuerten Lernens im Kontext des lebenslangen Lernens bereits im Jahr 2000 für die Weiterbildung in einen Beschluss umgesetzt, aber dadurch allein seien die tatsächlichen Lehr- und Lernprozesse in der Berufsbildung bislang kaum erreicht worden. Aus dem Beschluss der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000: S. 2) mit dem Titel „Selbstgesteuertes Lernen in der *Weiterbildung* (Hervorhebung von mir, U.H.)“ vom 14.04.2000 führen die Autoren hierzu an:

„Mit der Aufforderung zum lebenslangen Lernen wird als grundlegendes Prinzip zur Gestaltung der Lernprozesse die Eigenverantwortung des Lernens neu bestimmt. Damit sind umfassende organisatorische, curriculare und didaktisch-methodische Veränderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems verbunden. Die Stärkung der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Lernen ist eine der wesentlichen Aufgaben zukünftiger Bildungspolitik und Bildungspraxis.“

In dieser Koppelung folgerichtig, lesen wir dazu bei Pätzold und Euler weiter, dass das selbst gesteuerte Lernen damit in seiner Begründung mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden werde – für die Autoren verbinden sich hier

„zwei Entwicklungen zu einer nachdrücklichen Begründung für die verstärkte Bedeutung dieser Handlungskompetenz:

- Die Aussage: ‚Die Zukunft ist offen‘ bedeutet für die Berufsbildung, dass heute niemand sagen kann, welche Aufgaben und Berufsanforderungen in einigen Jahren bedeutsam sein werden. Welche Kompetenzen sollen Auszubildende erwerben, wenn weitgehend unbestimmbar ist, was in der Zukunft erwartet wird? Jugendliche werden heute ausgebildet für eine Zukunft, die wir noch nicht kennen, aber doch gestalten müssen.
- Wir sind mit einer Problemlage konfrontiert, die eigentlich paradox klingt: Wir bleiben häufig uninformiert, weil es zu viele Informationen gibt. Als Medienkonsumenten sind wir einer ständig anwachsenden Flut von Informationen ausgesetzt bzw. auch ausgeliefert. Im Zeitalter des Internet müssen wir jedoch in erster Linie lernen, die richtigen Fragen zu stellen, uns ausgehend von dem zu lösenden Problem zu den wirklich relevanten Informationen zu navigieren und diese kompetent zu beurteilen.“ (a. a. O.: S. 7)

Daraus resultiere nun die Erkenntnis, dass es nicht mehr ausreicht, auf Vorrat zu lernen. Vielmehr müsse dazugelernt werden, wenn sich Bedingungen verändert hätten und man müsse prinzipiell lernen, sich in einer Welt der Informationsüberflutung zurecht zu finden und aus Informationen problembezogenes Wissen zu machen. Die Notwendigkeit eines fortdauernden Wissenserwerbs im

Rahmen „lebensbegleitenden Lernens“ (vgl. ebd.) fordere die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen in Eigenverantwortung und mit anderen. In diesem Punkte sehen die Programmträger den Zielbezug der Berufsausbildung, auf diese Herausforderung müsse die Berufsausbildung vorbereiten und zu deren Bewältigung qualifizieren. (vgl. ebd.) Wie in diesem Sinne allerdings sichergestellt werden kann, dass die entsprechende Kompetenz entsteht und entwickelt wird, die dazu befähigt eigenverantwortlich die „richtigen Fragen zu stellen“, bleibt unausgeführt. Auch die Frage danach, ob das Prinzip der Selbststeuerung methodisch angemessen ist, bleibt undiskutiert. Dies wiegt um so schwerer, stellt sich doch gerade in Bezug auf den von den Autoren gewählten argumentatorischen Nullpunkt „Die Zukunft ist offen“ (a. a. O.: S. 7) die Frage, wie gesellschaftlich mit dieser Unsicherheit umgegangen werden soll und wer auf welche Weise institutionell sicherstellen kann, dass sie nicht lediglich verschoben und damit einzig in die Verantwortung des jeweiligen Individuums gelegt wird.

Ohne zu dieser Frage deutlich Stellung zu beziehen, formulieren die Autoren in der Folge als Versuch der begrifflichen Engführung:

„Selbstlernkompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass Lernende mit Hilfe geeigneter Strategien ihren Wissens- und Kompetenzerwerb selbst steuern und verantworten. In diesem Zusammenhang setzen sie sich eigenständig Ziele, analysieren – allein oder kooperativ im Team – die zu bewältigende Aufgaben- oder Problemstellung, überwachen den Lernfortschritt und beurteilen die erreichten Lernergebnisse. Selbstlernkompetenzen sind sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ziel des Lernens. Verglichen mit der verbreiteten Unterrichtspraxis ergeben sich daraus anspruchsvolle Entwicklungsanforderungen an die Unterrichtsgestaltung und -durchführung.“ (a. a. O.: S. 8)

Der an dieser Stelle mittransportierte Subjekt-Gesellschaft-Reproduktion-Zusammenhang kann in seiner Unbestimmtheit zwar als einer der Persönlichkeitsentwicklung gesehen werden, bleibt tatsächlich aber eben völlig unklar: Einerseits wird die Trias Begrifflichkeiten, Implikationen und Konsequenzen nicht funktionalistisch verkürzt – andererseits wird sie allerdings auch in keiner Weise argumentativ begründet, hergeleitet oder als folgerichtig aufgezeigt, sieht man von unvermittelt wie unkritisch gesetzten Prämissen („selbstgesteuertes Lernen ist unerlässlich für erfolgreiches berufliches Handeln“) und oberflächlichen Äquivalenzerscheinungen („der Markt ist flexibel, also muss auch Berufsausbildung flexibel sein“) ab. Vor diesem argumentativen Hintergrund verbleiben auch bildungspolitisch weitreichende Forderungen unbe-

stimmt, sie verlieren ihr vermeintlich innovatives Potential und vermögen kaum das theoretische Profil des Programms zu schärfen, obwohl die bildungstheoretisch wie gesellschaftlich grundlegenden Konfliktlagen und Probleme, denen sich Berufsausbildung als Reproduktionsinstanz gegenüberstellt, implizit in einigen Textteilen mitschwingen:

„Während der Bedeutungszuwachs von Teamkompetenzen als einer spezifischen Ausprägung von Sozialkompetenzen zum einen mit dem Hinweis begründet wird, Sozialkompetenzen seien mittlerweile eine strategische Größe des ökonomischen Erfolgs einer Unternehmung und daher explizit in den Bildungsinstitutionen zu fördern (Berufsbildung als Gestaltungsinstanz), weist eine andere Seite auf den Ausfall traditioneller Sozialisationsagenturen und die daraus resultierende Zunahme von sozialen Verhaltensdefiziten hin, denen pädagogisch entgegenzuwirken sei (Berufsbildung als Reparaturinstanz). Sozialkompetenzen werden einerseits immer gefragter, können andererseits jedoch nicht mehr als selbstverständliches Ergebnis gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse vorausgesetzt werden.“ (a. a. O.: S. 9)

Ohne hier allerdings die Zusammenhänge von Spezialbildung, Allgemeinbildung und deren implikativer Verknüpfung argumentativ in ihren Vergesellschaftungszusammenhang zu stellen und als unhintergebar auf Persönlichkeitsentwicklung zurückzuführen, bleibt der funktionalen Verkürzung Tür und Tor geöffnet.

So müssen sich denn auch die Programmträger und Autoren fragen lassen, ob es sich bei der skizzenhaft dargestellten Textsorte tatsächlich um eine „Situationsanalyse“ (a. a. O.: S. 10) handelt, oder ob sie die eigentliche Analyse – als begriffliche und theoretische Legitimation des Programms – nicht schuldig bleiben.

5.1.2 Maßnahmenbereiche

Über die Herleitung und programmatische Grundlegung stellt sich den Autoren in Unterkapitel 3. unter dem Titel „Maßnahmenbereiche“ die Frage,

„in welchem Rahmen eine Förderung des selbst gesteuerten und des kooperativen Lernens möglich erscheint. Für die skizzierten und begründeten Leitziele des Programms bedeutet dies, dass neben der Entwicklung von didaktischen Konzepten mit einem direkten Bezug auf die Unterrichtsebene ergänzende Maßnahmenbereiche zu planen sind, die die didaktischen Innovationen abstützen.“ (ebd.)

Neben der an dieser Stelle als gegeben betrachteten Begründung der Leitziele, inklusive deren gesellschaftlicher Relevanz und Angemessenheit, bleibt in Folge begrifflicher Beliebigkeit völlig unklar, was genau die Autoren in ihrer Programmskizze mit „didaktischen Innovationen“ meinen. Als Gestaltungsebenen, mit deren Hilfe sich der Leser vermittelt Interpretation eventuell indirekt, da

nicht explizit auf die „Innovationen“ bezogen, Klarheit verschaffen könnte, führen die Programmträger an:

- Die Unterrichtsebene, auf der es darum gehe, „dass die Entwicklung von Selbstlern- und Teamkompetenzen im Rahmen von entsprechenden mikro- und makrodidaktischen Konzepten und Unterrichtsarrangements unter möglichst weitgehender Beteiligung der Auszubildenden gefördert werden soll. (1. Ebene: Unterrichtsentwicklung)“ (ebd.)
- Die Ebene der Schulorganisation und -kultur, die die geforderten Kompetenzen repräsentieren müsse. „Selbstorganisation und Selbststeuerung können von den Auszubildenden nur dann glaubwürdig erwartet werden, wenn sie in der Institution ‚Schule‘ gelebt werden. Kooperatives Handeln wird nur dann für die Auszubildenden als Lernziel einsichtig, wenn es durch gelebte Kooperation und Teambildung im Kollegium sichtbar wird. (2. Ebene: Personal- und Schulentwicklung)“ (ebd.)
- Die Ebene der Lehreraus- und Lehrerfortbildung, auf der dazu korrespondierende Konzepte erforderlich seien, „um die veränderten, neuen *Lehr*kompetenzen zu realisieren. Selbstorganisation, kooperatives Handeln und Selbstwirksamkeit müssen in der Aus- und Fortbildung theoretisch fundiert, unterrichtlich erprobt und im Lehrerhandeln erfahrbar werden. Dazu sollen auch die wissenschaftlichen Begleitungen der Projekte beitragen, indem Ergebnisse möglichst rasch transferiert und in der Lehrerbildung wirksam werden sollen (3. Ebene: Kompetenzentwicklung der Lehrenden).“ (a. a. O.: S. 10 ff.)

Von diesen Ebenen leiten die Programmträger sechs konkrete Maßnahmenbereiche ab, „die mögliche Schwerpunkte für die Planung, Durchführung und Evaluation der Modellversuche skizzieren.“ (a. a. O.: S. 11)

Ich stelle zunächst die jeweiligen „Kernideen“ dieser Bereiche vor, um anschließend die für den Argumentationsgang der vorliegenden Arbeit relevanten Maßnahmenbereiche in ausführlicherer Form zu diskutieren. Dazu dienen mir die zum Modellversuchsprofil gehörigen „Dossiers“, die die Ebenen und Bereiche jeweils genauer beschreiben. Ein Herauslösen der in dieser Form relevanten Programmbestandteile erscheint legitim, da die Maßnahmenbereiche 1 bis 3

laut Programmausschreibung jeweils Priorität haben, „d.h., dass Modellversuchsanträge in jedem Fall zumindest einen dieser Maßnahmenbereiche bearbeiten müssen.“ (a. a. O.: S. 12) Daneben ist jeweils eine Verbindung zu den Bereichen 4 oder 5 zu ziehen. Spätestens über den mit „Förderung des Transfers in Modellversuchen“ (a. a. O.: S. 1) betitelten Maßnahmenbereich 6, der für alle Modellversuche obligatorisch ist, müssten sich aus Perspektive der vorliegenden Arbeit Aussagen über die Berücksichtigung der Aspekte der Vergesellschaftung in Form von Innovation oder Neubestimmung der Funktion von Berufsausbildung treffen lassen. Transfer bedeutet in diesem Zusammenhang jeweils eine Form gesellschaftlicher Evaluierung. Mit anderen Worten stellt sich dort die Legitimationsfrage in Form von Zielerreichung und Methodenangemessenheit vor dem Hintergrund z.B. betriebswirtschaftlicher Kennzahlen hinsichtlich der Breitenwirkung des Programms noch einmal neu.

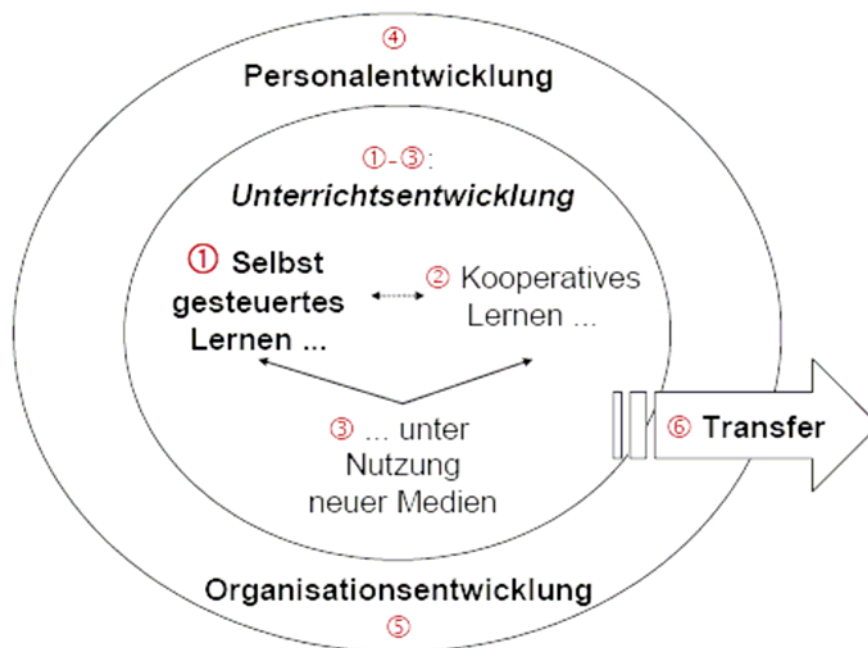


Abbildung 25: Maßnahmenbereiche des Modellversuchsprogramms SKOLA
(Quelle: Euler, Pätzold 2004)

5.1.3 Maßnahmenbereich 1: Unterrichtsentwicklung I – Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung

Für die Autoren haben die Begriffe „Individualisierung, Flexibilisierung und Dezentralisierung“ (ebd.) in der Diskussion um selbst gesteuertes Lernen einen „besonderen Stellenwert“ (ebd.). Ohne weiteren legitimatorischen Rückbezug z.B. prospektiver oder dialektischer Couleur, führen sie die Begriffe über deren bloße Nennung zusammenfassend als Gründe an, mit denen quasi als diskursive Übersetzung die Notwendigkeit der Förderung selbst gesteuerten Lernens beschrieben werden könne: „eine veränderte Arbeitswelt, schnelle gesellschaftliche Veränderungen, aber auch – aus pädagogischer Sicht betrachtet – unterschiedliche Fähigkeiten, Lernstile und -voraussetzungen bei Schülerinnen und Schülern“ (a. a. O.: S. 12ff.). Den Begriff „selbst gesteuertes Lernen“ verstehen die Autoren hierbei als „aktive Beeinflussung der eigenen Lerntätigkeit durch den Lernenden“ (a. a. O.: S. 13). In diesem Prozess kann der Lernende „seine Lernprozesse selbstständig organisieren, einzelne Lernschritte koordinieren, Ziele und Methoden festlegen sowie den persönlichen Lernerfolg überprüfen“ (ebd.). Soweit die erste Annäherung an den Begriff. Annäherung deshalb, weil die Autoren die begriffliche Reichweite, die hier im Sinne einer umfassenden Kompetenz erscheint, in dem darauf folgenden Satz in einer Weise einschränken, die der genaueren Betrachtung lohnt und dem zentralen Stellenwert innerhalb einer diskursiven Programmanalyse, der der nicht eindeutigen Begriffsfassung in diesem Zusammenhang zukommt, gerecht wird: „Diese Idealvorstellung von selbst gesteuertem Lernen kann im berufsschulischen Kontext aufgrund von curricularen Vorgaben oder unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in der Regel nicht vollständig erfüllt werden (...).“ Unklar bleibt an dieser Stelle dabei zum einen, aus welcher programmatischen Perspektive es sich bei der oben beschriebenen Lesart um eine „Idealvorstellung“ handelt – die entsprechenden Problematisierungen finden sich mit Bezug zur programmatischen, performativen wie auch zur individuellen Ebene in der Einleitung der vorliegenden Arbeit: Es ist keineswegs so, dass sich eine didaktische Freisetzung der oben skizzierten Art in Form einer Idealvorstellung in jeder Hinsicht als *befreiend* auswirkt, ausschlaggebend ist vielmehr die Form der Vergesellschaftung, also der Zielbezug. Erst über ihn ließe sich aus der Perspektive der

vorliegenden Arbeit erkennen, ob sich die Autoren auf Kompetenzerwerb an sich oder nur auf den Erwerb eines Teils einer Kompetenz beziehen und wie dies bewerkstelligt werden soll. Unklar bleibt daneben zum andern auch, warum die Selbststeuerung des Lernens auf performativer Ebene die Methode der Wahl sein soll, wenn dem im berufsschulischen Kontext tatsächlich curriculare Vorgaben im Wege stehen. Unklar im Sinne der ursprünglich transportierten begrifflichen Weite als personale Kompetenz erscheint auch, warum unterschiedliche (heterogene) Lernvoraussetzungen hinderlich für ein didaktisches Instrument erscheinen, das doch geradezu auf Heterogenität zielt. Die sich in diesem Zusammenhang unmittelbar stellende Frage nach dem eigentlichen Begriffsumfang, über den sich die Angemessenheit der Methode und des Programms Selbststeuerung in ihrem Zielbezug erst beurteilen ließe, bleibt in ihrer Beantwortung genauso unklar, wenn die Autoren ausführen, dass selbst gesteuertes Lernen sich „auf einem Kontinuum mit den Polen ‚absolute Selbststeuerung‘ und ‚vollkommene Fremdsteuerung‘ ansiedeln“ (ebd.) solle.

Prinzipiell, so die Maßnahmenbereichsskizze weiter, ließen sich zwei Ansätze zur Förderung selbst gesteuerten Lernens in der Schule unterscheiden: der direkte Ansatz des Lernstrategietrainings, bei dem „dem Lernenden ein Repertoire von Strategien und Techniken des selbst gesteuerten Lernens vermittelt werden soll“ (ebd.) und der indirekte Förderansatz, bei dem die Lernumgebung des Lernenden so gestaltet werde, „dass dieser sich eigenständig und explorativ mit den angebotenen Lerninhalten auseinandersetzen muss.“ (ebd.) Auf diese Weise werde das selbst gesteuerte Lernen unbewusst und indirekt trainiert. Zusätzlich ist den Autoren zufolge „für die Förderung selbst gesteuerten Lernens eine Analyse der Anforderungen an Lernende und Lehrende sowie institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen und die räumlich-sachliche Ausstattung erforderlich“ (ebd.).

Neben diesen Förderansätzen sehen die Programmträger einige Voraussetzungen, die selbst gesteuertes Lernen als bereits zu bewältigende Anforderungen an die Lernenden stellt. Dies sind – wie oben schon dargestellt – „die Kompetenz, den Lernprozess vorzubereiten, zu überwachen und zu kontrollieren sowie die Fähigkeit, sich für das Lernen zu motivieren und die Konzentration aufrecht zu halten“ (ebd.). Dass diese „notwendigen Kompetenzen zumeist nicht voraus-

gesetzt werden können“ (ebd.) führt zu der zunächst nicht überraschenden Konsequenz, dass damit „die Selbstlernkompetenz gleichermaßen zur Voraussetzung und zum Ziel selbst gesteuerten Lernens im Unterricht“ (ebd.) wird. Tatsächlich aber überrascht diese Formulierung im Zusammenhang z.B. mit oben angeführten „Idealvorstellungen“, da hier zumindest explizit nicht von einer Hinführung zu der entsprechenden Kompetenz selber oder dem Erwerb derselben gesprochen wird – auch der an dieser Stelle neu eingeführte Begriff der „Selbstlernkompetenz“ wird nicht definiert und lässt sich so implizit als Exklusionsmechanismus deuten. In der Konsequenz dieses Mechanismus würden diejenigen, die die entsprechenden Voraussetzungen nicht mitbringen, nicht zu deren eigentlichem Erwerb angeleitet, sondern von der formalen Programmteilnahme und damit tatsächlich von der Möglichkeit und Perspektive gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen. Aufzulösen wäre diese Lesart lediglich über eine entsprechend angelegte Deutung der sich im unmittelbaren Anschluss als wandelnd skizzierten Rolle der Lehrenden.

Neben diesen knappen und in den oben skizzierten Punkten unklaren Ausführungen, verweisen die Programmträger lediglich darauf, dass im Rahmen dieses ersten Maßnahmenbereiches an bereits vorliegenden Konzepten angeknüpft werden solle, die zum einen der Frage nachgingen, wie selbst gesteuertes Lernen gefördert werden könne und zum anderen Instrumente und Formen darstellten, mit denen Selbstlernkompetenzen überprüft werden könnten. Ziel sei es dabei, diese Konzepte im unterrichtlichen Handeln umzusetzen und zu evaluieren. (vgl. a. a. O.: S. 14) In diesem Zusammenhang verweisen die Autoren beispielsweise auf die vorliegenden Ergebnisse der BLK-Modellversuchsprogramme „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ (BLK 2004) und „Lebenslanges Lernen“. Hier ist allerdings zu fragen, wie sich bereits bestehende Konzepte in den von den Autoren skizzierten „innovativen Rahmen“ einfügen können, ohne dass Begrifflichkeiten, gesellschaftliche Zusammenhänge, Motivlagen sowie Aufgaben und Funktionen des Dualen Systems diskutiert – oder wenigstens auf Neubestimmungen hin thematisiert – werden.

Als Orientierungshilfe (ohne dass hier allerdings klar würde, wer sich damit für was genau orientieren kann oder soll) formulieren die Autoren folgende Fragen:

„Unterrichtsentwicklung zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

- Wie können bei der Auswahl von Förderstrategien individuelle Differenzen der Lernenden berücksichtigt werden? Welche Variante der Förderung selbst gesteuerten Lernens liefert für bestimmte Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen die größten Vorteile?
- Welchen Einfluss haben bei einer Integration des Lernstrategietrainings in den Fachunterricht die Lehrenden bzw. inhaltsbezogene Faktoren? Erzielen dieselben Lernenden in Bezug auf verschiedene Schulfächer unterschiedliche Lernstrategienprofile?
- Wie können durch die Fördermaßnahmen nicht nur primär kognitive Strategien vermittelt werden, sondern auch die motivationalen Faktoren sowie indirekt auch das Selbstwirksamkeitskonzept berücksichtigt werden?
- Wie lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeit auf der Ebene des Lehrerhandelns wirksam in die Fördermaßnahmen einbringen?
- Welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen sind innerhalb der Institution im Sinne von Supportstrukturen für die Umsetzung der entsprechenden Angebote zur Förderung selbst gesteuerten Lernens erforderlich?
- Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist „Lernen lernen“ inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen?

Prüfen der Selbstlernkompetenz

- Mit welchen Instrumenten der Fremd- und Selbsteinschätzung kann Selbstlernkompetenz der Lernenden festgestellt und beurteilt werden? Wie können insbesondere auch motivationale Faktoren (Zielorientierungen, Wert der Aufgabe, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung) mit geeigneten Diagnoseinstrumenten (wie z.B. der Fragebogen „WLI-Schule“) erfasst werden?“ (a. a. O.: S. 14 f)

5.1.4 Maßnahmenbereich 2: Unterrichtsentwicklung II – Förderung des kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

Die Autoren setzen an den Anfang ihrer Ausführungen zu diesem Maßnahmenbereich die Feststellung, dass die Fähigkeit, in Teams und Gruppen lernen und arbeiten zu können immer mehr zur selbstverständlichen Voraussetzung in der Gesellschaft werde, dies gelte insbesondere für die Wirtschaft. (vgl. a. a. O.: S. 16) – Soweit zunächst ein Allgemeinplatz, den die Programmträger in der Folge daran festmachen, dass Führungshierarchien aufgelöst würden und dies in der Konsequenz bedeute, dass der einzelne Mitarbeiter selbständig und in wachsender Eigenverantwortung arbeiten müsse.(vgl. ebd.) Ohne diese Zusammenhänge in der ihnen zugeschriebenen Unabdingbarkeit aufzuklären oder tatsächlich darzustellen, führen die Autoren anschließend in Form einer Setzung den Begriff des „kooperativen Lernens“(ebd.) ein. Dieses kooperative Lernen wiederum könne „bezogen auf unterschiedliche Arbeitsbereiche (z.B. Schule oder Betrieb) unterschiedlich definiert werden.“ (ebd.) Zur klareren Unterscheidung der unterschiedlichen Definitionsmöglichkeiten trennen die Auto-

ren zweierlei Bedeutungen: zum einen „soll von *Gruppenlernen als Lernen in Gruppen oder Teams im Rahmen der (schulischen) Berufsausbildung*“ (ebd.) zum anderen von „*Lernen in Vorbereitung auf Teamarbeit*“ gesprochen werden.“ (ebd.) Warum die Autoren innerhalb ihrer knappen Einleitung offensichtlich zwischen Teamarbeit in Schule und Teamarbeit außerhalb von Schule unterscheiden, bleibt im Text unausgeführt. Ausgehend von der in dieser Form ebenfalls eher postulierten als fassbar werdenden „Konkretisierung von Gruppensituationen“ (ebd.) begründen die Autoren „Teamkompetenzen“, „die zugleich als Lernziele die Gestaltung von Förderkonzepten innerhalb eines Modellversuchs anleiten“ (ebd.). Ohne weitere Herleitung fassen die Autoren diese im Text vage bleibenden „Teamkompetenzen“ als „Teilkompetenzen von Teamlernen“ (ebd.), die sich aus den „vorgängigen Betrachtungen“ begründeten. Was genau in diesem Zusammenhang „Teilkompetenzen“ von „Kompetenzen“ unterscheidet, was zudem Teamlernen z.B. in Abgrenzung zu kooperativem Lernen ist und wodurch es bestimmt wird, bleibt unaufgeklärt. Vielmehr setzen die Autoren als „Unterteilung“ der Kompetenzen in Teilkompetenzen – oder aber als weitere Unterteilung der Teilkompetenzen – „drei Handlungsdimensionen ‚Erkennen (Wissen)‘, ‚Werten (Einstellungen)‘ und ‚Können (Fertigkeiten)‘“ (ebd.). Innerhalb dieser Dimensionen könnten nun Lernziele „beliebig fein differenziert werden“ (ebd.). Zur Illustration führen die Programmträger sodann „auf einem eher allgemeinen Niveau“ (ebd.) einige mögliche Lernziele an: So zählen nach ihren Ausführungen zu den Kompetenzen der Handlungsdimension Wissen beispielsweise Kenntnisse über allgemeine Merkmale, die für Gruppen, Teams und Kooperationssituationen konstitutiv seien, sowie über wichtige Aufgaben einzelner Gruppenmitglieder im Gruppenprozess. (vgl. ebd.) In der „Handlungsdimension Einstellungen“ (ebd.) werden laut den Autoren Kompetenzen „erwartet“ (ebd.) – d.h. diese sollen offensichtlich bei Programmantritt schon bestehen, darüber hinaus erläutern die Autoren allerdings nicht, wer diese Kompetenzen von wem, wann und wo erwartet. Als eine solche Kompetenz wird dann allerdings die „Fähigkeit“ (ebd.) angeführt, „unterschiedliche Persönlichkeitstypen in Gruppen als Potenzial für die Leistungsfähigkeit einer Gruppe zu akzeptieren und zu nutzen“ (a. a. O.: S. 17) sowie „die Kompetenz, sein eigenes Verhalten und Wissen zu äußern und kritisch zu re-

flektieren“ (ebd.). Mit dem letzten Bereich in dem „Kompetenzen in der Handlungsdimension Fertigkeiten“ (ebd.) von Bedeutung seien, überlassen die Autoren die Begrifflichkeiten (in ihrem Bezug von Fertigkeit über Fähigkeit zu Kompetenz) vollends der Beliebigkeit. Klarheit schaffen sie auch nicht dadurch, dass sie zusätzlich formulieren, dass „die individuellen Ziele“ (ebd.) und die „Vorgaben der Gruppe“ (ebd.) transparent sein und „auf einer Sachebene offen ausgehandelt“ (ebd.) werden sollten.

Ohne diese im einzelnen an- oder auszuführen, verweisen die Autoren im Folgenden darauf, dass es für die Förderung der von ihnen skizzierten Kompetenzen mehrere Konzepte gäbe: „Wichtig ist grundsätzlich, dass Situationen geschaffen werden, die möglichst authentisch und komplex sind und ein dynamisches Wechselspiel von Tun und Denken, von aktivem Handeln und Reflexionen über dieses Handeln bieten.“ (ebd.) Die Feststellung, dass Teamkompetenzen in diesem Zusammenhang innerhalb der Berufsschule nicht nur zu fördern, sondern auch überprüfbar gemacht werden müssten, führt die Autoren als begründender Hintergrund zu dem Postulat, „dass anspruchsvolle Zielkonstrukte wie Teamkompetenzen mit anspruchsvollen Prüfungsverfahren korrespondieren“ (ebd.). Die hierfür zu entwickelnden Konzepte sollen folgende Fragestellungen aufnehmen:

- „Wie kann das Lernen von ausgewählten Teamkompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen (a) schulischer Lerngruppen (b) betrieblicher Arbeitsteams gefördert werden?“
- „Wie können Lernziele und Lernerfolge auf den drei Handlungsdimensionen ‚Wissen‘, ‚Einstellungen‘ und ‚Fertigkeiten‘ geprüft werden? Welche Konzepte zur Prüfung von Teamfähigkeiten erweisen sich dabei als praktikabel?“
- „Wie können die Lehrenden auf die Förderung und Prüfung von Teamkompetenzen vorbereitet werden?“ (a. a. O.: S. 18)

5.1.5 Maßnahmenbereich 3: Unterrichtsentwicklung III – Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

Für die Autoren machen „technischer Fortschritt, der stetige Wandel der Gesellschaft und wirtschaftliche Anforderungen“ (a. a. O.: S. 18) den Einsatz von eLearning in der beruflichen Schule unabdingbar – wobei unklar bleibt, welche wirtschaftlichen Anforderungen gemeint sind. Dabei soll eLearning „jedoch nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck verstanden werden. Der Einsatz von eLearning soll zu einer Erweiterung des Methodenrepertoires für

das Lehren und Lernen führen.“(ebd.). Grundlage dieser Forderung ist die nicht weiter gestützte oder hergeleitete Annahme der Programmträger bzw. einer nicht weiter spezifizierten Allgemeinheit, die annehme, „dass neben Sachkompetenzen auch die Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen (so genannte Selbstlernkompetenzen) gefördert werden können. Dazu ist es erforderlich, eLearning methodisch so zu inszenieren, dass Selbstlernkompetenzen ausdrücklich zu einer eigenständigen Zielgröße werden.“(ebd.)⁷⁶ Analog sei es daneben möglich, eLearning in Formen des Teamlernens zu integrieren und in diesem Zusammenhang auch Teamkompetenzen zu fördern. In diesem Kontext entstünden Lernumgebungen, in denen neben der Förderung von Sachkompetenzen explizit auch Teamkompetenzen entwickelt werden sollen. Darüber hinaus könnten weitere didaktische Ziele mit der Entwicklung von eLearning-gestützten Lehr-Lernumgebungen verfolgt werden (z.B. berufsrelevante Medienkompetenzen). Inwieweit die Autoren eLearning hier aber tatsächlich als Methode im Sinne der gestalterischen Entwicklung von speziellen eLearnings oder aber als Instrument, d.h. als speziellen Einsatz bestehender eLearnings verstehen, bleibt unklar. In der Tat führen die Autoren an, dass eine Auseinandersetzung mit dem Begriff eLearning zeige, dass im Bereich des technikgestützten Lernens eine große Begriffs- und Definitionsvielfalt existiere. ELearning solle hier allerdings aus einer „pädagogischen Anwenderperspektive“(a. a. O.: S. 19) heraus betrachtet werden. Dies meint nach Sicht der Autoren:

„ELearning bedeutet dabei zunächst, dass sich der Lernende zur Unterstützung seines Lernens zwei neuer Komponenten bedienen kann. Zum einen stehen ihm unterschiedliche Varianten von eMedien, multimedial aufbereitete Lerngegenstände, zur Verfügung, die häufig auch miteinander verknüpft sind. Zum anderen ermöglichen Telekommunikationsnetze einen schnellen Zugriff auf räumlich entfernt liegende Lehr- und Informationssoftware sowie den Austausch mit anderen Lernenden oder Lehrenden.“(ebd.)

In Ermangelung einer breiteren Grundlegung verbleiben die von den Autoren in der Folge angeführten „Potentiale von eLearning“(ebd.) auf der Ebene des rein instrumentellen Charakters eines Mediums, das dann eventuell tatsächlich „die Möglichkeit der anschaulichen Präsentation, die Interaktivität des Lernprozes-

⁷⁶ Gerade die verbindliche Setzung neuer curricularer „Zielgrößen“ ist allerdings Aufgabe der Bildungspolitik. In dieser Hinsicht können zweifelsohne Versäumnisse der zuständigen Instanz aufgezeigt werden, diese lassen sich allerdings nicht lediglich von der Ebene „methodischer Inszenierung“ ausgleichen. Vielmehr bedarf es eben einer grundlegenden Debatte darüber. „Kompetenzen“ an sich können allerdings kaum eine solche Zielgröße sein, gemeint ist an dieser Stelle sicherlich der „Kompetenzerwerb“.

ses, höhere Aktualität der Lerninhalte, der Einbezug räumlich entfernter Personen in den Lernprozess“ (ebd.) bietet und ermöglicht. Inwieweit dadurch aber tatsächlich eine „Individualisierung des Lernprozesses“ ermöglicht wird, warum und auf welches Ziel hin diese überhaupt als angemessen erscheint und wie sie sichergestellt werden kann, bleibt völlig unklar. Wie fundamental sich für die Ausschöpfung dieses Potentials allerdings die Anforderungen an die „Kompetenz des Lehrenden“ (ebd.) ändern, zeigen die Programmträger sehr wohl auf: „der Lehrende sollte fähig sein, die Vielfalt verfügbarer eMedien zu sichten und zielbezogene Auswahlentscheidungen zu treffen, *eLearning-unterstützte Lernumgebungen im Hinblick auf die angestrebten Lernziele und die gegebenen Lernvoraussetzungen der Lernenden zu gestalten* (Hervorhebung U.H.) sowie das Rollenprofil eines eTutors bzw. eModerators auszufüllen.“ (ebd.)

In der Frage allerdings, wie diese Profiländerung bewerkstelligt werden kann, bleiben die Autoren – zumindest an dieser Stelle – Antworten schuldig. Folgerichtig kommen die Programmträger zu dem Schluss: „E-Learning-Konzepte müssen sich letztlich an der Frage messen lassen, inwieweit sie die ausgewiesenen fachlichen und überfachlichen Lernziele besser erreichen als dies mit weniger aufwändigen Lernumgebungen möglich wäre.“ (ebd.) Sie sind – mit anderen Worten – also auf Angemessenheit hinsichtlich der Ziele und Inhalte zu überprüfen und zu diskutieren. Als in diesem Maßnahmenbereich zu klärende Fragen stellen die Autoren folgende heraus:

- „Wie können die didaktischen Potenziale von eLearning genutzt werden, um Selbstlernkompetenzen und/oder Teamkompetenzen zu fördern? Wie können Prototypen von eLearning-Lernumgebungen in der Berufsausbildung spezifische Wirkungen im Hinblick auf die Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen realisieren?
- Für welche Lernvoraussetzungen (im Sinne von kognitiven, emotionalen, motivationalen und sozial-kommunikativen Dispositionen) begründen einzelne Prototypen von eLearning-Lernumgebungen nachweisbare Effekte?
- Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning zur Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?
- Inwieweit können die Potenziale von eLearning für die Kooperation innerhalb und zwischen Teams von Lehrenden genutzt werden, beispielsweise (a) für den Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Kompetenzentwicklung; (b) für den kooperativen Aufbau und die Nutzung eines Pools von multimedialen Lehr- und Lernressourcen?
- Welche eLearning-unterstützten Lernumgebungen sind in den jeweiligen Lernorten aufgrund der gegebenen finanziellen, organisatorischen u.a. Bedingungen kurz-, mittel- und langfristig gestaltbar?

- Welche Einflussfaktoren sind in den jeweiligen Lernorten wirksam, die über die mögliche Umsetzung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen entscheiden?“(a. a. O.: S. 20)

5.1.6 Maßnahmenbereich 4: Kompetenzentwicklung der Lehrenden – Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

Im Unterschied zu den oben skizzierten Maßnahmenbereichen, in denen es den Programmträgern vor allem um Fragen der Unterrichtsentwicklung ging, stellen die Autoren in diesem Teil die Personalentwicklung – das ist in diesem Zusammenhang die Lehreraus- und -fortbildung – in den Mittelpunkt der Darstellung. Grundsätzlich seien Lehrende in allen Phasen ihrer Aus- und Fortbildung für die „Weitergabe“(a. a. O.: S. 21) selbstgesteuerten Lernens „zu schulen“(vgl. ebd.). Über das „Prinzip der doppelten Vermittlung (Selbstanwendungsprinzip)“ (ebd.), nach dem Lehrer dann am besten lernten „wie sie Schüler erfolgreich lernen lassen, wenn sie dies selbst durch eigenes Lernhandeln erleben können“ (ebd.) hinaus, spezifizieren die Autoren hier weder den Aspekt der „Weitergabe“(ebd.) noch Inhalte, Ziele oder Verfahren des „Geschult Werdens“. Aus „berufsbiographischer Perspektive“(ebd.) identifizieren die Autoren unterschiedliche Phasen der Lehrerbildung, in denen entsprechende Maßnahmen umgesetzt werden könnten – wobei unklar bleibt, warum die Perspektive der Wahl hier „berufsbiographisch“ ist und ob sich mit dieser Wahl z.B. bildungstheoretische oder didaktisch rückgebundene Implikationen verbinden.

Aus Sicht der Autoren soll das Referendariat „den Übergang von der Ausbildung an der Universität zur selbständigen und eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis gewährleisten“(a. a. O.: S. 21). Hier gelte es, theoriegeleitete Reflexion und professionelle Problembearbeitung im Studienseminar mit Erfahrungen am Lernort Schule derart zu verknüpfen, dass kasuistisches und zugleich systematisches Lernen möglich werde. Mit der Perspektive, Professionalität in verschiedenen didaktischen Handlungsfeldern auszudifferenzieren, sie umzusetzen, zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln rücken, so die Programmträger weiter, Fragen eines höheren Maßes an Selbstorganisation der Referendare nach dem Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter in den Mittelpunkt der Reformüberlegungen.(vgl. a. a. O.: S. 22) Worin hier jedoch die Spezifik des „Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter

ter“(ebd.) liegt, ob „theoriegeleitete Reflexion und professionelle Problembearbeitung“(ebd.) bisher im Referendariat nicht stattfindet, bzw. wo die von den Autoren offensichtlich verorteten Mängel zu sehen sind, wird nicht ausgeführt. Unklar bleibt in Konsequenz und Themenbezug auch, dass die Berufseingangsphase aus Sicht der Autoren eine „besonders zentrale Bedeutung für die Herausbildung beruflicher Handlungen und Kompetenzen“(ebd.) innehat. So plausibel die Forderung danach erscheinen mag, dass Lehrende in dieser Phase die Möglichkeit haben sollten, ihr eigenes Unterrichten zu reflektieren und innovative Gedanken und Konzepte in den Schulalltag einzubringen, aber auch Unterstützung und Beratung von erfahrenen Lehrkräften bekommen zu können, (vgl. ebd.) so notwendig wäre doch die problembezogene Analyse und Diskussion der Frage, was denn in welcher Form hier durch Selbstorganisation gelöst werden kann und soll – und wie sich dies in dem jeweiligen Zielbezug sicherstellen ließe. In ähnlicher Weise hinterlassen auch die Formulierungen zur „Aufgabe der Lehrerfortbildung“ theoretische Lücken und Fragen:

„Aufgabe der Lehrerfortbildung ist es, Lehrkräfte und Schulen zu unterstützen, den sich wandelnden Herausforderungen an Erziehung und Bildung in der Schule angemessen begegnen zu können. Lehrerfortbildung sollte nicht aus isolierten und sporadischen Einzelmaßnahmen bestehen, sondern ist mit der Schulentwicklung zu verbinden sowie als zentrales Element einer kontinuierlichen Personalentwicklung zu verstehen. Von zunehmender Bedeutung sind daher geeignete Verknüpfungen nachfrage- mit angebotsorientierten Konzepten, von schulinternen und schulexternen Fortbildungsmaßnahmen, die durch eine systematische Fortbildungsplanung in Schulen als relevant ermittelt werden.“ (ebd.)

In einem Zirkelschluss führen die Autoren hier Leitziele auf, an denen eine „kontinuierliche Personalentwicklung“ und „systematische Fortbildungsplanung“ auszurichten, auf die sie zu beziehen sei. Diese Leitziele allerdings sind nach ihren Ausführungen gleichzeitig immer erst das jeweilige Ergebnis eines Prozesses, in dem „Schulen auf der Basis von im Schulprogramm festgeschriebenen Entwicklungszielen und den daraus resultierenden Anforderungen ihren Fortbildungsbedarf formulieren“(a. a. O.: S. 23). Dieser Fortbildungsplan wiederum sei in der Folge kontinuierlich fortzuschreiben und als Teil der systematischen Schulentwicklung zu betrachten. Die Abhängigkeit des gesamten Prozesses von der einen Zielbestimmung (Selbststeuerung), die die Autoren hier - anders als sie ausführen - als gesetzt und folgerichtig postulieren, wird noch einmal deutlicher, wenn die Autoren fordern, es gelte „eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung der Lehrenden“ (ebd.) dadurch zu gewährleisten, dass

die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung aufeinander abgestimmt würden. Dadurch entzerrt sich das von den Autoren entworfene Bild der Lehrerbildung keineswegs.

Als zu bearbeitende Fragestellungen gelten für die Autoren in diesem Bereich:

- „Wie kann der Entwicklungsbedarf in der Lehrerausbildung sowie der Fortbildungsbedarf von Schulen hinsichtlich der in diesem Modellversuchsprogramm vorgesehenen Unterrichtsentwicklungsschwerpunkte erfasst werden?
- Welche Seminarkonzepte sind unter der Prämisse der Nachhaltigkeit über alle Phasen der Lehrerbildung hinweg geeignet, für Konzepte selbst gesteuerten und kooperativen Lernens im Unterricht zu sensibilisieren und eine adäquate Unterrichtsarbeit vorzubereiten und zu begleiten?
- Welche Maßnahmen können insbesondere in der Berufseingangsphase die unterrichtliche Professionalisierung junger Lehrkräfte bezogen auf die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens sichern?
- Inwieweit können Instrumente wie Supervision, Coaching und kollegiale Beratung die Fortbildung abstützen?
- Wie können Lehrende auf die Nutzung der didaktischen Potenziale von eLearning zur Förderung von Selbstlern- und/oder Teamkompetenzen vorbereitet werden?
- Welche Funktionen können eLearning-Konzepte im Kontext der Lehrerbildung übernehmen? Welche Faktoren sind hinderlich bzw. förderlich beim Einsatz der Medien in der Lehrerbildung?
- Wie können die Wirkungen dieser Maßnahmen in der Lehreraus- und -fortbildung evaluiert werden?
- Wie sind Lehrerfortbildner in Studienseminaren und Landesinstituten auf neue Aufgaben vorzubereiten und zu begleiten?“ (a. a. O.: S. 23 f)

5.1.7 Maßnahmenbereich 5: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen der Schulentwicklung – Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung⁷⁷

„Die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens als Bestandteil der Unterrichtsentwicklung ist stets im Kontext der im Maßnahmenbereich 4 beschriebenen Personalentwicklung und einer Organisationsentwicklung zu sehen. Alle drei Bereiche (Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung) – zusammenzufassen unter dem Begriff Schulentwicklung – müssen analysiert und im Hinblick auf die Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens verändert werden.“ (a. a. O.: S. 24)

Anliegen der Organisationsentwicklung, so führen die Autoren aus, sei nach Hasenbank⁷⁸ eine zielgerichtete Veränderung der Organisation unter besonderer Berücksichtigung der Organisationsstrukturen und der Organisationskultur in Form von Leitbildern und Leitsätzen, gemeinsamen Werten und Riten. Genau die Zielrichtung, die Leitbilder und die Leitsätze aber bleiben in den bisherigen Ausführungen, mindestens was den Didaktischen Implikationszusammenhang betrifft über bloße Nennungen hinaus unklar. Im Rahmen einer sol-

⁷⁷ vgl. a.a.O.: 24 ff.

⁷⁸ Hasenbank 2002: 116f.

chen Organisationsentwicklung sei für berufliche Schulen zum einen die Entwicklung der gesamten Schule als Einheit von besonderer Bedeutung, zum anderen aber auch die konzeptionelle Arbeit in jedem Bildungsgang. Zudem böte sich im Kontext der zunehmenden schulischen curricularen Arbeit – der „didaktischen Aufbereitung“ (a. a. O.: S. 25) von Lernfeldern – die Gelegenheit, schul- und regionalspezifische Bedingungen konstruktiv aufzunehmen und beispielsweise Möglichkeiten selbst gesteuerten und kooperativen Lernens zu eruieren und einzuplanen. Als entscheidend sehen die Autoren weiterhin an, dass Entwicklungen und Umstrukturierungen in den verschiedenen Teilbereichen nicht nur durchgeführt würden, sondern vor allen Dingen zu evaluieren seien. Evaluation bezeichne die systematische Untersuchung von Unterrichtsprozessen, ihren Rahmenbedingungen und ihren Ergebnissen mit dem Ziel, Aufschlüsse über deren Beschaffenheit und Güte sowie Hinweise auf Möglichkeiten der Qualitätsverbesserung in den Bereichen Input, Prozess, Output und Outcome zu erhalten.⁷⁹ Als abschließenden Kernpunkt der Organisationsentwicklung führen die Autoren als Instrument das „Schulprogramm“ ein, auf dem das Qualitätsmanagement einer Schule in der Regel basiere und das eine Orientierung für vielfältige Aktivitäten und Vorhaben sowie für pädagogische Entscheidungen biete. Es beruhe jeweils auf einem breiten Konsens innerhalb des Kollegiums. Die Erarbeitung eines solchen Programms beginne mit einer Bestandsaufnahme, führe zu Zielen, Schwerpunkten, Kriterien der Arbeit und Aktionsplänen der jeweils nächsten Zeit. Dazu formulieren sie: „Nur Schulen, die ihre Ziele klar bestimmt und Verantwortliche benannt haben, können im Zuge der Selbstkontrolle und der Rechenschaft nach außen daran arbeiten, dass Probleme rasch erkannt und möglichst auch wirksam gelöst werden.“ (a. a. O.: S. 26) Auf den unter Umständen genau vor diesem Hintergrund problematischen Konflikt zwischen Zielvorgabe (Selbststeuerung) und unterstelltem breiten Konsens als tragendem Fundament des Programms gehen die Autoren an dieser Stelle nicht ein. Ebenso fehlt der auf Selbststeuerung im Sinne des „Prinzips der doppelten Vermittlung“ (s.o.) zu beziehende Aspekt gemeinsamer Reflexion usw. in den Ausführungen zur „Vernetzung der Lehrerinnen und Lehrer

⁷⁹ Dass gerade diese Form der standardisierten Outputkontrolle auf verdeckte Hierarchien und im Zusammenhang mit Selbstorganisation und Eigenverantwortung bestimmte Funktionen übernimmt, die über eine bloße Erfolgskontrolle hinaus gehen, habe ich oben ausgeführt. Vgl. dazu z.B. auch Voß, Pongratz und Voß/Pongratz.

nach innen und nach außen“ (ebd.): „Innerschulisch ist eine Überführung des ‚Unterrichtsgeschäfts‘ von Einzel- in Teamarbeit sinnvoll, da Teams oft in breiterem Maße als Individuen Ideen generieren, es dem einzelnen ermöglichen, die Praxis anderer kennen zu lernen und ein Gefühl des ‚Aufgehobenseins und Unterstützt-Werdens‘ bieten.“ (ebd.)

Konzepte, die in diesem Maßnahmebereich entwickelt werden, sollen nach den Programmträgern folgende Fragestellungen aufnehmen:

„Schulprogrammentwicklung und Qualitätsmanagement

- Welche Wirkungen gehen von der Schulprogrammarbeit hinsichtlich der Entwicklung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens aus?
- Welche Standards, Kriterien, Erfolgsindikatoren, Verfahren und Steuerungsinstrumente sind im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems zur Förderung selbst gesteuerten und kooperativen Lernens geeignet? Wie lassen sich selbst gesteuertes und kooperatives Lernen evaluieren?

Schulleitung und neue Steuermodelle

- Wie können Schulleitungen und Steuergruppen dazu beitragen, dass selbst gesteuertes und kooperatives Lernen gefördert wird?
- Wie ist das Verhältnis zwischen schulexterner Schulentwicklungsberatung und innerer Steuerung durch Schulleitung und Steuergruppen/Steuerungsteams? – Welche Rolle spielt die Schulaufsicht im Beratungssystem?

Vernetzung nach innen und nach außen

- Teamentwicklung: Welchen Beitrag kann ein Management von Teambildungsprozessen (inkl. Beratung und Supervision) und Moderation von Arbeits- und Transferprozessen zum Gelingen der didaktischen Arbeit in Bildungsgängen leisten? Welche Gruppenzusammensetzung, Entscheidungsspielräume und Ressourcen tragen dazu bei, dass sich eine Kooperations- und Kommunikationskultur im Kollegium entwickelt?
- Lernortkooperation: Welche Aktivitäten/Unterstützungssysteme sind geeignet, um eine Einigung hinsichtlich einer „neuen Lernkultur“ auch mit den Ausbildern/Ausbildungsbeauftragten in den Betrieben zu erzielen und entsprechende Konzepte in Schule und Betrieb aufeinander zu beziehen?
- Welche Multiplikatorenkonzepte sind geeignet, um weitere Gruppen/Bildungsgänge einzubeziehen, damit keine innerschulischen Insellösungen entstehen?“ (a. a. O.: S. 27)

5.1.8 Maßnahmenbereich 6: Förderung des Transfers in Modellversuchen⁸⁰

In Modellversuchen werden aus Sicht der Autoren „möglichst innovative Lösungen für Probleme aus der Berufsbildungspraxis entwickelt, erprobt und evaluiert“ (a. a. O.: S. 28). Bei den Lösungen käme es darauf an, dass diese anschließend auf nicht unmittelbar am Modellversuch beteiligte Institutionen und Personen übertragbar seien. Die prinzipielle Übertragbarkeit einer Problemlösung sei somit ein wesentliches Kriterium für die Beurteilung und Genehmigung eines Modellversuchs.

⁸⁰ Vgl. dazu im Folgenden a.a.O.: 28 ff.

5.1.9 Zwischenbetrachtung

In den dargestellten Abschnitten ist deutlich geworden, dass die Autoren nicht alle Fragen, die sich aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der didaktischen Implikationen und Zielorientierung des Programms stellen, beantworten. Zwar kündigen sie explizit an, eine Orientierung darüber zu bieten, „welche Leitziele und Begründungszusammenhänge dem Modellversuchsprogramm zugrunde liegen“ (a. a. O.: S. 2), gerade in den grundlegenden Bezügen und Zusammenhängen aber, bleiben die Ausführungen unvollständig. Erst über eine fundierte Problembeschreibung in deren Folge die jeweiligen Konsequenzen von Entwicklungen und Entscheidungen aufzuzeigen wären und für die das Programm als solches ja Lösungsversuch sein möchte, ließe sich eine tatsächliche Legitimierung der Programmsetzung erreichen. So wird als ein Leitziel zwar der Anspruch aufgeführt, dass „an didaktischen Konzepten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens“ (a. a. O.: S. 3) angeknüpft werden soll und darüber hinaus – „falls notwendig“ (ebd.) – gegebenenfalls neue Konzepte entwickelt werden sollen, der zur Beurteilung oder Feststellung einer „Notwendigkeit“ ausschlaggebende Zielbezug bleibt aber unklar. Ebenso bleibt die „Etablierung einer zeitgemäßen Lernkultur und -organisation“ (ebd.), die „auf eine Veränderung des beruflichen Unterrichts und der Schulorganisation“ (ebd.) zielt, in ihrem Umfang beliebig, in ihrer Begründung lückenhaft und in der Frage nach Angemessenheit von Inhalt, Ziel und Methode unausgeführt. Geheilt werden kann dieses Manko eben nicht durch Setzungen und Anknüpfungen an z.B. einen „breiten Konsensus“ (a. a. O.: S. 4), wie die Autoren sie vornehmen und mit denen das Programm sich einer grundlegend zu führenden Debatte durch Nichtnennung entzieht.

Auch die Begründungen, die angeführt werden, haben eher den Charakter von Postulaten als den einer strikten und folgerichtigen Argumentation, die rückbindende Aspekte von Freisetzung und Vergesellschaftung als implikative Legitimationsgrundlage problematisieren und aufzeigen würden. Als Beispiel und Beleg mag hier der Verweis auf die oben skizzierte Ausführung zu dem von den Autoren postulierten Mangel der Schulen an Betonung der „Selbstverantwortung“ (a. a. O.: S. 5) und den „Prinzipien der Selbstorganisation und der Selbststeuerung“ (ebd.) genügen. Format können diese Postulate nur darüber

gewinnen, dass sie im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Entwicklung und Organisationsphänomenen wie dem New Public Management gesehen werden. Dann allerdings wären die Setzungen, die die Autoren in der methodischen Ausrichtung vornehmen in der Form zu diskutieren, dass gerade die „top down“ Implementierung derartiger Strukturen dem „freien Zielfindungsprozess“ wie ihn die Autoren für die Schulprogramme beschreiben, dadurch entgegenstehen, dass sie die Ziele eben von „oben nach unten“ vorgeben. – Dies wiederum zieht Problemkontexte nach sich, die aus der Managementanalyse weitgehend bekannt sind. Die aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive im Reproduktionszusammenhang grundlegende Frage danach, was denn mit diesen Prinzipien warum und zu welchem Zweck erreicht werden soll, wird weder gestellt noch beantwortet. Damit aber läuft das Programm Gefahr, lediglich den Stellenwert rein instrumenteller Umsetzung einer methodischen Vorgabe zu gewinnen, ohne diese Vorgabe einer grundlegenden theoretischen Analyse zu unterziehen. – Eine derartige Analyse wäre allerdings gerade vor dem Hintergrund der oben skizzierten allgemeinbleibenden Leitziele (Veränderung der Schulorganisation) notwendig. Andererseits lässt sich ohne diese grundlegenden theoretischen Rückbindungen eindrücklich aufzeigen, was für ein Verunsicherungspotential Bezugnahmen zu Diskursen aus individueller Perspektive innewohnen kann, die beispielsweise „Die Zukunft ist offen“ (a. a. O.: S. 7) als argumentativen Ausgangspunkt setzt und daraus ableitet, dass die damit einhergehend notwendige Kompetenz darin zu sehen sei, die richtigen Fragen stellen zu können (vgl. ebd.) und der „Notwendigkeit eines fortdauernden Wissenserwerbs“ (a. a. O.: S. 8) mit dementsprechendem „Lernen in Eigenverantwortung“ zu begegnen sei. Gerade das dem Programm eigene Potential, dass bei einer maximalen Ausdeutung der Begrifflichkeiten in Richtung Subjekt- und Persönlichkeitsentwicklung – wenn auch mit einigem interpretatorischem Aufwand – an vereinzelt Bezügen aufgezeigt werden kann („Berufsbildung als Reparaturinstanz“ (a. a. O.: S. 9), bleibt auf diese Weise unausgeschöpft. Ebenso bleibt die Kategorie des „Selbst“ ungeklärt. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass schon die in der Folge dargestellten „Kernideen“ des Programms auf funktionaler Ebene zu verbleiben scheinen. Damit allerdings wird einer instrumentellen Verkürzung der „Methode Selbstorganisa-

tion“ auf disziplinierenden Konzeptcharakter systembezogener Organisationsentwicklung Vorschub geleistet. Die Verantwortung für die Lösung gesellschaftlicher Problemkonstellationen wird in dieser Form lediglich individualisiert und auf die einzelnen Gesellschaftsmitglieder übertragen, der ihr zu Grunde liegende Konflikt aber nicht gelöst. Von vorneherein – so die Kritik aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit – werden die unter Umständen als öffnend angelegten Fragestellungen in den einzelnen Bereichen auf diese Weise eingeschränkt und das Gesamtprogramm verliert damit sein eigentliches Innovationspotential: Tatsächlich grundlegende Veränderungen müssten genau an den im Programm konstant gesetzten und damit diskursiv von der Verhandlung ausgeklammerten Systemelementen ansetzen.

Aus diesem Grunde erscheint es angemessen, anhand der einzelnen Dossiers zu überprüfen, ob die als solche herausgestellten „Kernideen“ die theoretische Programmgrundlegung widerspiegeln oder ob dort eine Problembeschreibung zu finden ist, die Zielbezüge und Angemessenheit der Methodenwahl erhellend aufzeigen.

5.2 Dossier 1 – Unterrichtsentwicklung I: Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung

5.2.1 Aufbau – Gliederung des Dossiers

Pätzold und Lang gliedern das mit „Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung“ (Pätzold; Lang 2004: S. 1) betitelte Dossier in sechs Abschnitte. In den einzelnen Gliederungsteilen verfolgen sie nacheinander die Fragen „Warum ist die Förderung selbst gesteuerten Lernens bedeutsam?“ (a. a. O.: S. 2), „Was versteht man unter selbst gesteuertem Lernen?“ (a. a. O.: S. 3), „Wie kann selbst gesteuertes Lernen im schulischen Unterricht gefördert werden?“ (a. a. O.: S. 5) und „Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Förderung von selbstgesteuertem Lernen?“ (a. a. O.: S. 14), anschließend formulieren sie „Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich“ (a. a. O.: S. 19) und ergänzen Literaturhinweise (a. a. O.: S. 20).

Der Inhalt des Dossiers wird in der vorliegenden Arbeit entsprechend der Originalreihenfolge der Kapitel skizziert und kommentiert. In einer abschließen-

den Zwischenbetrachtung werden Kommentierung und Darstellung auf die erkenntnisleitende Fragestellung bezogen zusammengefasst. – Schon die Gliederung des Dossiers wirft allerdings die Frage auf, in welcher Form „Bedeutsamkeit“ eines an der Gliederungsstelle (noch) unbestimmten Konzeptes („selbst gesteuertes Lernen“) über die bloße Benennung hinaus aufgezeigt und bearbeitet wird, wenn der Begriff („Was versteht man unter selbst gesteuertem Lernen?“) erst nachfolgend in Kapitel 2 erarbeitet und skizziert zu werden scheint.

5.2.2 Kapitel 1 – Warum ist die Förderung selbst gesteuerten Lernens bedeutsam?

Nach Pätzold und Lang nimmt das „Konzept selbst gesteuerten Lernens (...) seit geraumer Zeit einen zunehmend bedeutsameren Stellenwert in der pädagogischen Diskussion ein“ (a. a. O.: S. 2). Unter dem Eindruck eines permanenten und beschleunigten Strukturwandels in Wirtschaft und Gesellschaft, so führen sie aus, habe auch die berufliche Bildung eine Erweiterung um Elemente des selbst gesteuerten Lernens erfahren. Zur Stützung dieser These verweisen die Autoren a) auf ein von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung herausgegebenes Heft mit dem Titel „Lebenslanges Lernen. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung“, aus dem Jahr 2001 und b) auf die vom Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2001 veröffentlichten Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Über diese Verweise hinaus entwickeln die Autoren an dieser Stelle weder, worin die „Bedeutsamkeit“ des von ihnen genannten Konzeptes besteht, noch leiten sie diese etwa fachwissenschaftlich oder theoretisch her. Die dem selbst gesteuerten Lernen zugeschriebene Bedeutsamkeit machen die Autoren offensichtlich an einer Form quantitativ-bezogener Beobachtung fest. Ohne dass diese allerdings als in irgendeiner Form valide gestützt würde, dient sie den Autoren als Konzeptbegründung und -legitimation. Dass damit aber die Bedeutsamkeit im Sinne von „bedeutsam *für* etwas zu sein“ oder „Bedeutung *für* etwas zu haben“ in qualitativer Hinsicht belegt wäre, ist aus Perspektive der vorliegenden Arbeit mehr als fragwürdig. Auch wird der Effekt der verorteten externen Impulse („Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft“) auf Berufsausbildung eher konstatiert als plausibilisiert. Beide Referenzverweise im Dossiertext beziehen

sich zwar auf berufliche Bildung, hier allerdings zum Teil sogar explizit auf Weiterbildung. Die von den Autoren implizit und stillschweigend vorausgesetzte Analogie zwischen unterschiedlichen Bereichen beruflicher Bildung wird damit allerdings lediglich festgestellt und über willkürliche Setzung als quasi „offensichtlich“ legitimiert. Darüber hinaus wird sie weder hergeleitet noch fundiert und damit bleibt die tatsächlich aufzuzeigende, qualitative Bedeutsamkeit des Konzeptes für Gesellschaft wie Individuum ungeklärt. Zur Legitimation des Konzeptes des selbstgesteuerten Lernens werden nach Pätzold und Lang „unterschiedliche Begründungsmuster herangezogen“ (ebd.), die in ihrer Darstellung für die vorliegende Arbeit wiederum auf ihr theoretisches Potential und Fundament hin zu prüfen sind (vgl. a. a. O.: S. 2ff.):

- Zum einen werde, so die Autoren, auf „eine veränderte Arbeitswelt hingewiesen, um die Förderung selbst gesteuerter Lernprozesse zu rechtfertigen. Mit der Einführung neuer Arbeitssysteme, die durch hohe Flexibilisierung und Dezentralisierung gekennzeichnet sind, sind auch neue Anforderungen an die Bewältigung offener Handlungsvollzüge und die Strukturierung von Arbeitsabläufen durch Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit der Fachkräfte verbunden. Vom einzelnen Mitarbeiter wird dabei eine immer größere Bereitschaft erwartet, sich den veränderten Gegebenheiten der Arbeitswelt selbstständig und selbstverantwortlich zu stellen, an den Veränderungen mitzuwirken, stärker Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und sich selbstständig neues Wissen anzueignen, wenn dies erforderlich ist.“(ebd.)

Als Begründungsmuster führen die Autoren hier „eine veränderte Arbeitswelt“ an, ohne dass klar wird, wer denn auf diese „hinweist“ und damit die oben angeführte „Förderung“ zu rechtfertigen versucht. Gerade der Charakter des „Allgemeinplatzes“, der dem Verweis auf gesellschaftliche Veränderungen zu eigen sein mag, vermag an dieser Stelle aufzuzeigen, dass der Beleg von „Bedeutsamkeit“(s.o.) an dieser Stelle einerseits hohl bleibt, andererseits gerade aus dieser Unbestimmtheit sein konzeptionelles Diskurspotential schöpfen kann: In diesem Zusammenhang gewinnt die Fähigkeit zu selbst gesteuertem Lernen den Charakter einer funktional instrumentellen Schlüsselqualifikation, mit

deren Hilfe Individuen auf „Flexibilität“, „Dezentralisierung“ und „offene Handlungsvollzüge“ reagieren können, indem sie sich diesen „veränderten Gegebenheiten der Arbeitswelt“ stellen. Wohlgermerkt handelt es sich hier aus Sicht der Autoren um „Förderung von“ und nicht um „Anleitung zum“, eine grundlegende Fähigkeit wird damit zumindest in Ansätzen schon als vorhanden vorausgesetzt.

- „Neben diesen Tendenzen in der Berufswelt“ (ebd.) verorten die Autoren „weitreichende Veränderungen in der Gesellschaft“ (ebd.), die wiederum „von einer Erhöhung der Mobilität, von schnellem und stetigem Wertewandel, fehlenden Verlässlichkeiten und Planungssicherheiten sowie von Veränderungen des familiären Gefüges, die in einer zunehmenden Individualisierung münden, geprägt“ (ebd.) seien. Zur „erfolgreichen Gestaltung der eigenen Lebensführung“ seien daher in „hohem Maße Fähigkeiten zur Selbstreflexivität und Selbstorganisation notwendig, die in den meisten Fällen jedoch erst noch erworben werden müssen.“ (ebd.) – Im Unterschied zur Förderung einer bereits in Ansätzen oder ähnlichem bestehenden oder angelegten Fähigkeit bis zum Erreichen des Status einer Schlüsselqualifikation und damit als einsatzfähiges Werkzeug „in der Berufswelt“ (ebd.), sind die „Fähigkeiten zur Selbstreflexivität und Selbstorganisation“ (ebd.) oftmals erst noch zu erwerben. In diesem Zusammenhang trennen die Autoren offensichtlich eine „Arbeitswelt“ von einem unbestimmt bleibenden Feld der „eigenen Lebensführung“ in Bezug auf Fähigkeiten, ohne dies genauer auszuführen. Damit entsteht allerdings schon an dieser Stelle der Eindruck, dass sich die ersten beiden Begründungszusammenhänge für selbst gesteuertes Lernen in ihrem Anspruch an das Konzept hinsichtlich der Tiefe und des Umfang des Begriffs deutlich voneinander unterscheiden. Dieser Unterschied, der implizit beispielsweise unterschiedliche Zielgrößen mittransportiert, die sich wiederum in Bezug zu dem für einen Programmerfolg aufzuwendenden Aufwand setzen ließen, wird allerdings nicht weiter ausgeführt. Anders formuliert heißt das, dass die Autoren die Bedeutsamkeit des Konzeptes an dieser Stelle sowohl über den Charakter einer Schlüsselqualifikation (Arbeitswelt), die lediglich gefördert

werden muss als auch über eine weitgefasste, aber erst grundzulegende Kompetenz (Lebensführung) zu belegen versuchen.

- Daneben werden nach Pätzold und Lang „lerntheoretische Begründungen des selbst gesteuerten Lernens angeführt, indem auf die vorhandene Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile seitens der Lernenden verwiesen wird.“ (ebd.) Diese „Heterogenität“ mache differenzierende und individualisierende Anregungen erforderlich, die die Lernenden in die Lage versetzten, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. (vgl. ebd.) Für die Autoren bedeutet dies, „dass die Lernenden eine hinreichende Lernkompetenz erwerben, die es ihnen ermöglicht, gemäß ihres Lerntyps geeignete Lernstrategien und Lern- und Arbeitstechniken anzuwenden.“ (a. a. O.: S. 3) Heterogenität wird von den Autoren hier als Grund didaktischer Individualisierung in Bezug auf „Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile“ (ebd.) eingeführt. Die Autoren begreifen diese in der Schlussfolgerung als Verunmöglichung von Formen unterrichtlichen Gleichschritts. Obwohl als lerntheoretische Begründung angekündigt, beziehen Pätzold und Lang dies allerdings in der Folge lediglich auf unterschiedliche Lerntypen mit dementsprechenden Lernstrategien und Arbeitstechniken. Die eigentliche lerntheoretische Grundlegung setzen die Autoren mit Verweis auf eine „konstruktivistische Sichtweise des Lernens“, welche „Lernen als aktiven, konstruktiven, kumulativen, selbst regulierten und zielorientierten Prozess betrachtet, in dem der Lernende sein Wissen mittels verschiedener Denkopoperationen und -strategien und möglichst auch praktischem Handeln zielorientiert, reflektiert und eigenverantwortlich konstruiert, indem er es mit seinem Vorwissen verknüpft, erweitert und differenziert.“ (ebd.) In einem Zirkelschluss folgern die Autoren daraus, bzw. fordern darauf bezogen: „Um eine aktive Rolle im Lernprozess übernehmen zu können, müssen die Lernenden ihr Lernen selbst regulieren können.“ (ebd.)
- Im Rahmen eines „bildungstheoretischen“ Begründungsmusters werde, so die Autoren, darauf verwiesen, dass zunehmende Selbststeuerung des eigenen Lernens dem pädagogischen Leitziel einer Förderung der Mün-

digkeit des Menschen entspräche. Etwas „selbständig“ oder „selbst gesteuert“ zu lernen, gelte demnach per se als besser oder positiver als „dies fremd gesteuert zu tun“. (vgl. ebd.) – Gesetzt den Fall, dass die Autoren in dieser Form der Verkürzung ihre Kritik darüber äußern und darstellen möchten, dass es sich bei dieser Verkürzung genau nicht um bildungstheoretisch plausible und folgerichtige Argumentation handelt, sondern um einen Fehlschluss, den es gesellschaftlich mit erziehungswissenschaftlicher Begründung zu verhindern gilt, so stimmen sie in diesem Punkte mit dem erkenntnisleitenden Interesse der vorliegenden Arbeit überein. Wie diese Sentenz in Dossier 1 allerdings tatsächlich zu verstehen ist, ob die Autoren dem skeptisch gegenüberstehen oder ob sie eine rein instrumentelle Ausdeutung dieser Art unterstützen, bleibt bei reinem Textbezug unklar.

- Als abschließendes Begründungsmuster referieren die Autoren die „Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich“ (ebd.) als mittlerweile unbestrittene, wichtige Aufgabe jeder Person. (vgl. ebd.) Zum einen werde damit die „Eigenverantwortung der Lernenden gestärkt“ (ebd.) zum anderen werde selbst gesteuertes Lernen „in diesem Kontext oftmals als eine Schlüsselqualifikation genannt“ (ebd.), die zur Bewältigung dieser Anforderungen beitragen könne. Vor diesem Hintergrund kommen Pätzold und Lang zu folgendem Schluss: „Will die Berufsausbildung darauf vorbereiten und dafür qualifizieren, muss es wesentliches Ziel aller Bildungsbemühungen sein, die Befähigung zum selbstständigen Lernen sowie die Akzeptanz und Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen zu fördern.“(ebd.)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Autoren über die Darstellung zum Teil erheblich verkürzter Begründungszusammenhänge in keiner Form die Bedeutsamkeit des Konzeptes selbst gesteuertes Lernen für die berufliche Bildung herausarbeiten oder fundieren. Vielmehr handelt es sich um eine in Teilen moderierte Setzung der Fähigkeit zum selbst gesteuerten Lernen als Schlüsselqualifikation. Der Bezug zu beruflicher Erstausbildung bleibt dabei über eine Anknüpfung an den öffentlichen Diskurs hinaus völlig unklar. Daneben führen die Autoren keines der Begründungsmuster in angemessener Breite aus, eine sys-

tematische Herleitung findet sich nicht in Ansätzen, es entsteht vielmehr der Eindruck verkürzten Denkens, das sich an einer rein instrumentellen Methodenschau versucht, die an sich allerdings schon funktional angelegt ist. Zudem findet sich weder eine Bezugnahme auf den Ausbildungsort Betrieb oder verknüpfende Überlegungen, noch wird in diesem Zusammenhang Schule und deren Aufgabe tatsächlich problematisiert. Die dafür mindestens notwendige Bezugnahme der Begründungen aufeinander bleibt dem Leser oder dem Programmantragsteller überlassen.

Gerade die Art und Form der inhaltlichen Abgrenzung und Auflistung der Begründungsmuster legt nahe, die eigentliche Zielperspektive des Programms in Partialinteressen zu sehen, denen in Form der Qualifikation zu rein funktionaler Teilhabe begegnet werden kann: So wird Arbeitswelt von allgemeiner Lebensführung getrennt, Lerntheorie von Bildungstheorie und es wird dem Heterogenitätsbegriff eine konstruktivistische Sichtweise des Lernens zu Grunde gelegt, die mit unklaren anthropogenen Kategorien operiert. Das bloße Nebeneinander, das sich dadurch auszeichnet, dass es nicht-implikativ und daher unverbunden ist, führt auf diese Weise in einen dichotomisch gefügten Irrweg von „Teil- und Gesamtkompetenz“ und verleitet in dieser Trennung zu der – allerdings als Laienvorstellung durchaus populären – Annahme, eine Befähigung zur Bewältigung der Arbeitswelt (Begründungsmuster 1) sei aus ausbildungsgestalterischer Sicht in selbstgesteuerter Weise möglich zu erreichen, entwickeln oder programmatisch zu fügen, ohne etwa auch Bereiche der übrigen Lebensführung (Begründungsmuster 2) zu betreffen.⁸¹ – Gerade Programme, die sich im Rahmen sozialpädagogischer Arbeit mit grundlegendem Kompetenzerwerb und gesellschaftlicher Wiedereingliederung beschäftigen, zeigen zunächst das Gegenteil: erst wenn die „übrige Lebensführung“ grundlegend stimmig erscheint, wird auch die „Arbeitswelt“ gestaltbar. Damit allerdings überführen die Programme diese Dichotomie in implikative Verknüpfungen der beiden Kategorien. – In den Ausführungen zur Lerntheorie äußert sich die Grundlegung der Autoren in der vermutlich bewusst sensiblen begrifflichen Unterscheidung von „Selbststeuerung“ (Arbeitswelt), „Selbstreflexivität und -organisation“ (Le-

⁸¹ Mit Habermas lässt sich diese Beobachtung als Kolonisierung der Lebenswelt beschreiben, vergleiche hierzu Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit.

bensführung), „Lernkompetenz“ (Lerntheorie), „Selbstständigkeit“ (Bildungstheorie), „Eigenverantwortung“ (Lebensbegleitendes Lernen) – ohne dass die Unterscheidungen allerdings erklärt und ausgeführt würden und damit in ihrer „Bedeutsamkeit“ (a. a. O.: S. 2) zu fassen wären. Die bloße Aufzählung von diskursiven Kontexten mit Einzelbelegen reicht in dieser Form jedenfalls zur Bestimmung von Bedeutsamkeit eines Konzeptes nicht aus. Die dazu notwendigen Aspekte der Ziel- und Inhaltsangemessenheit der Methode bleiben die Autoren genauso schuldig wie die Ziele und Inhalte und deren methodische Bestimmung als Konzept insgesamt. Ebenso lassen die Ausführungen eine Darstellung der Konsequenzen vermissen, die sich in den einzelnen Bereichen auf Grund der Situationsbeschreibung der Autoren ergeben und die ja eine Methodenwahl erst als folgerichtig und angemessen erscheinen ließen. Unaufgeklärt bleiben in dieser Hinsicht neben dem Zusammenhang, bzw. der Unterscheidung von Kompetenz, Schlüsselqualifikation und Fähigkeit auch die darauf bezogenen Abgrenzungen zwischen Förderung, Befähigung, Erwerb und Entwicklung.

5.2.3 Kapitel 2 – Was versteht man unter selbst gesteuertem Lernen?

Zu Beginn des zweiten Kapitels stellen die Autoren heraus, dass die begriffliche Vielfalt, die sich in ihrer Unbestimmtheit im vorherigen Kapitel der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, daher rühre, dass der Begriff des „selbst gesteuerten Lernens“ keineswegs einheitlich definiert sei. Pätzold und Lang formulieren zwar, dass sich in den einschlägigen Publikationen eine Vielzahl von Begriffen, wie z.B. „selbstständiges Lernen, selbst organisiertes Lernen, selbst reguliertes (selfregulated) Lernen, autonomes Lernen, autodidaktisches Lernen oder auch eigenständiges Lernen“ (a. a. O.: S. 4) fände, diese allerdings wenig trennscharf seien und im alltäglichen Sprachgebrauch zumeist synonym verwendet würden – so muss dies gerade für den Bereich einschlägiger Fachpublikationen bezweifelt werden. Vielmehr ist aus meiner Sicht davon auszugehen, dass sprachliche Setzungen (wie sie auch Pätzold und Lang ja allenthalben vornehmen) in Form von Fachbegriffen auf bestimmte Konzepte, theoretische Implikationen und Zielbezüge verweisen. Gerade in Fachpublikationen wäre ein solcherart zufäl-

liger Begriffsgebrauch als theoretische Unschärfe zu kritisieren – oder als Konzept zu erklären⁸².

In der Folge nehmen Pätzold und Lang eine eigene Verortung mittels Begriffsbestimmung vor. Sie stellen hierzu zunächst dar, „worauf sich der Aspekt der Selbststeuerung im Prozess des Lernens bezieht“ (a. a. O.: S. 4). Dazu nehmen sie folgende „Einteilung des Lernprozesses in mehrere Teiltätigkeiten“ (ebd.) vor:

- Als „Lernorganisation“ verstehen sie: „Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner.“ (ebd.)
- Als „Lernkoordination“ verstehen sie: „Abstimmung des Lernens mit anderen Tätigkeiten / Anforderungen in Beruf und Familie.“(ebd.)
- Als „Lernen im engeren Sinn“ sehen sie: „Ermittlung des individuellen Lernbedarfs, Auswahl der Lerninhalte, Festlegung der Lernziele, Auswahl geeigneter Lernstrategien und -methoden, Kontrolle des Lernfortschritts und Evaluation des Lernerfolgs.“(ebd.)
- Als „Subjektive Interpretation der Lernsituation“ sehen sie: „Der Lernende sieht, definiert und empfindet sich als selbstständig im Lernprozess.“(ebd.)

Von selbst gesteuertem Lernen kann bezogen auf diese Teilaspekte für Pätzold und Lang dann gesprochen werden, „wenn der Lernende einzelne Phasen seiner Lerntätigkeit selbst aktiv beeinflusst“(ebd.). Ohne weitere Gewichtung der Teilaspekte wird die sammelnde Darstellung in ihrem Charakter zunächst als „idealtypisch“(vgl. ebd.) verstanden und in der Folge mit Bezug auf unterstellte „berufsschulische Praxis“ auf den Teilaspekt „Lernorganisation“ eingeschränkt: „In der (berufsschulischen) Praxis ist weder davon auszugehen, dass Lernen völlig frei von externen Einflüssen abläuft, noch dass die Lernenden die Möglichkeit haben, neben den Entscheidungen bezüglich der Lernorganisation zusätzlich auch die Auswahl der Lernziele, -inhalte, -methoden und die Überwa-

⁸² So verwende ich in der vorliegenden Arbeit die aufgeführten Begriffe tatsächlich überwiegend unkritisch synonym – allerdings habe ich dazu ausgeführt, dass dies dem Zweck dient, den unaufgeklärten Stellenwert des Präfix „Selbst“ in den Komposita zu betonen und in seinen Bezügen aufzuzeigen.

chung des Lernprozesses treffen zu können. Insbesondere Entscheidungen über Lernziele und -inhalte sind im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts zu meist in hohem Maße durch curriculare Vorgaben in Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung mitbestimmt und bieten somit weniger Raum für Selbststeuerung.“(ebd.) Ließ die im Kapitel „Bedeutsamkeit“ angeführte, sich auf Heterogenität als Gruppenmerkmal beziehende Begründung für Selbststeuerung evtl. noch interpretatorischen Spielraum in der Form zu, dass Heterogenität als Individualisationsmöglichkeit und gesellschaftliche Zielgröße des Bildungssystems unter Umständen die Methode legitimieren könnte, tritt hier deutlich zu Tage, dass Pätzold und Lang die Methode eher als Instrument auf dem Weg zur Homogenisierung der Lernenden verstehen. Aus dieser Lesart, diesem Verständnis von Schule, Berufsschule und Berufs(erst)ausbildung als Homogenisierung lässt sich allerdings ein grundlegender Konflikt zu beispielsweise subjektorientierten Lesarten der Selbstorganisation, die Heterogenität dementsprechend als Idee emanzipatorischer Individualisierung sehen, aufzeigen.

Ohne argumentative, geschweige denn bildungstheoretisch plausibilisierte Herleitung, mit deren Hilfe geklärt würde, warum denn „selbst gesteuertes Lernen“ trotz dieser Einschränkungen und Verunmöglichungen für wen oder was angemessen und notwendig erscheint, wird der Begriff zu Gunsten eines „pragmatischen Zugang“ (ebd.) auf ein „Kontinuum mit den Polen ‚absolute Selbststeuerung‘ und ‚vollkommenen Fremdsteuerung‘“ bezogen. Damit ließen sich „verschiedene Grade von Selbst- bzw. Fremdsteuerung im Lernprozess bestimmen“. Als Beschreibungs- und Einschätzungsversuch, der zur Klassifizierung bestehender Programmszenarien dienen soll, sind die Pole hier eventuell von pragmatischem Nutzen, für konzeptionelle Konstruktionsüberlegungen allerdings von geringem Wert. Der eigentliche Begriffsgehalt bleibt an dieser Stelle völlig unklar und ungeklärt – zumal mehrere „Teiltätigkeiten“ und z.B. damit verbundene „Entscheidungen über Lernziele und -inhalte“ sowie die „Auswahl der Lernziele, -inhalte, -methoden und die Überwachung des Lernprozesses“, die oben explizit ausgeschlossen wurden, unkritisch trotzdem wieder explizit angeführt werden: „Selbst gesteuertes Lernen markiert demnach eine Lernform, bei der der Lernende einen oder mehrere Bestandteile seines Lernprozesses (z. B. Methoden, Ziele, Inhalte, Lernstrategien, Ressourcen)

selbstständig auswählt.“ (a. a. O.: S. 5) Dadurch, dass die Autoren den Begriff in der skizzierten Form unbestimmt lassen, schließen sie einerseits zwar die „Nutzung fremd organisierter Lernangebote sowie von Unterstützung und Hilfe“ (ebd.) nicht aus. Andererseits wird nicht deutlich, worin denn der Kern, das Potential und die Motivation der Selbststeuerung für die Autoren liegen soll – mit anderen Worten, worauf der Begriff als neubegriffen eigentlich abzielen soll.

5.2.4 Kapitel 3 – Wie kann selbst gesteuertes Lernen im schulischen Unterricht gefördert werden?

5.2.4.1 Vorbemerkungen

Die Autoren sehen für die Förderung selbst gesteuerten Lernens in der Schule prinzipiell zwei mögliche Ansatzpunkte. (vgl. a. a. O.: S. 5) Die beiden Ansatzpunkte hätten jeweils eine unterschiedliche Gestaltung der Lernumgebung zur Folge. Als Lernumgebung verstehen die Autoren dabei das Zusammenwirken der a) „äußeren Lernbedingungen“ (ebd.), dies seien „Personen und Institutionen, Geräte und Objekte, Symbole und Medien, Informationsmittel und Werkzeuge“ (ebd.) und b) „der Instruktionsmaßnahmen“ (ebd.), dies seien „Lernaufgaben, Sequenz der Lernschritte, Methoden u. a.“ (ebd.). Aus welchem Grund die Autoren diese Zweiteilung für trennscharf halten, bleibt unklar. Genauso bleibt unausgeführt, ob den „äußeren“ Lernbedingungen „innere“ gegenüber stehen oder welcher Zusammenhang sich hier für den Anteil des „Selbst“ ergibt. Für Pätzold und Lang besteht der erste der zwei Ansatzpunkte in einem „direkten Ansatz des Lernstrategietrainings“. Diesem Ansatz liegt als Charakteristikum zu Grunde, „dem Lernenden in stärker instruktionsorientierten Lernumgebungen ein Repertoire von Strategien und Techniken des selbst gesteuerten Lernens zu vermitteln, das er bewusst und gezielt einsetzen kann, um erfolgreich selbst gesteuert zu lernen.“ (ebd.) Maßgeblich hierfür scheint den Ausführungen zu Folge zum einen die „Vermittlung“ zu sein, zum anderen der argumentatorische Zirkelschluss des „Repertoires von Strategien und Techniken des selbstgesteuerten Lernens“ (ebd.), die dazu befähigten, „selbstgesteuert zu lernen“ (ebd.).

Die Autoren gehen an dieser Stelle allerdings nicht auf das „Warum“ der Methodenwahl ein, genauso unklar bleibt allerdings, welche Eigenschaften genau denn das „selbst gesteuerte Lernen“ an dieser Stelle auszeichnet, um welche Techniken und Strategien es also auf rein funktionaler Ebene geht.

Die Autoren sehen zur „Umsetzung des direkten Förderansatzes“ (ebd.) unterschiedliche Vorgehensmöglichkeiten. A) könne ein eigenständiges Fach „Selbstständiges Lernen und Arbeiten“ geschaffen werden, in dem ein systematisches Repertoire allgemeiner Lernstrategien geschult würde, das dann in verschiedenen Fächern und bei verschiedenen Lernaufgaben angewendet werden könne. – Zum einen wird hier deutlich, dass der Begriff tatsächlich instrumentell gebraucht und gedacht wird – klassisch lässt sich dies als „positivistisch halbierte Rationalität“ bezeichnen. Zum anderen nehmen die Autoren mit dem Begriff des „selbstständigen Lernens“ erneut eine lexikalisch wie semantisch auffällige Neubesetzung vor und beziehen sich nicht mehr explizit auf „Selbststeuerung“ sondern auf „Selbstständigkeit“. Daneben verknüpfen die Autoren die „Vermittlung“ dieser Lern- und Arbeitsform als systematisches Repertoire mit dem Verfahren der „Schulung“. Dies bleibt in der Entscheidung allerdings unbegründet und in der Konsequenz unausgeführt. In der alternativen Vorgehensweise fassen die Autoren die „Vermittlung“ als „Lernstrategietraining“ auf (a. a. O.: S. 6), das jeweils in den Fachunterricht zu integrieren sei, indem an fachrelevanten Inhalten fachspezifische Strategien geschult würden. Den Eindruck, dass sich diese Vorgehensweise auf fachspezifische Lernstrategien richtet – wobei unausgeführt bleibt, was der Leser sich darunter tatsächlich vorzustellen hat und worin sich die Fachspezifik der Strategien auszeichnet und begründet – bestärken die Autoren, indem sie in der Folge anführen: „Dabei ist jedoch zu beachten, dass unterschiedliche Eigenschaften der Schulfächer dazu führen können, dass sich nicht sämtliche Lernstrategien in allen Fächern gleichermaßen eignen.“ (ebd.) Hier beschränken die Autoren den begrifflichen und programmatischen Charakter des selbst gesteuerten Lernens als Lernstrategie des selbstständigen Lernens über die Verkürzung auf die Funktion eines universellen, methodischen Instruments um eine weitere Stufe auf das Profil eines nur partiell angemessenen Instrumentes. Damit handelt es sich nicht allein um

eine funktional verkürzende Konzeptvorstellung, sondern um eine Verkürzung auf Teilfunktionalität.

Als zusätzliche Alternative schlagen die Autoren eine Kombination der beiden skizzierten Ansätze vor, die so zu denken sei, dass „in einem eigenständigen Fach Kenntnisse über generelle Lernkompetenzen erworben und anschließend im Fachunterricht umgesetzt und evaluiert werden.“ (ebd.) Inwieweit die von den Autoren selbst genannten Einschränkungen darüber aber aufzulösen sind, bleibt unklar. Dies trifft auch für den Sinn und Zweck der dazu angeführten „Evaluation“ zu.

Insgesamt erscheint fraglich, wie mit einem in dieser Form realisierten „Ansatz des Lernstrategietrainings“ Auszubildende in weiterem Umfang als bisher dazu befähigt werden, sich beispielsweise „den veränderten Gegebenheiten der Arbeitswelt selbstständig und selbstverantwortlich zu stellen, an den Veränderungen mitzuwirken, stärker Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen“ (a. a. O.: S. 2).

Als zweiten Förderansatz (B) stellen die Autoren die Idee eines „indirekten“ Verfahrens vor. Dieses sehen sie dadurch gekennzeichnet, „dass die Selbstlernkompetenzen nicht ausdrücklich geschult und dadurch auch nicht bewusst gemacht werden“ (a. a. O.: S. 6). Vielmehr sollten die Lehrenden hier versuchen, die Lernumgebung so zu gestalten, dass sie den Lernenden die Möglichkeit für selbst gesteuertes Lernen eröffnen, indem ihnen z.B. Freiheitsgrade bezüglich der Selbststeuerung eingeräumt würden, bzw. so, dass die Umgebung selbst gesteuertes Lernen erfordere.

Hier ist aus Perspektive der vorliegenden Arbeit allerdings darauf hinzuweisen, dass die Skizze des Förderansatzes die Frage, ob das Programm dann aber auch vorsieht, dass Lernende die Möglichkeit und Freiheit dazu gar nicht annehmen, an diesem Punkte nicht einmal stellt und daher auch nicht beantworten kann. Daran anzuschließen wäre außerdem die Frage, wie konzeptionell mit einer solchen Ablehnung umzugehen wäre und welche Konsequenzen sich für die Lernenden daraus ergeben würden. Auch ist in Bezug auf die „Freiheitsgrade“ noch einmal darauf hinzuweisen, dass der Begriff des selbst gesteuerten Lernens von Pätzold und Lang in seiner Unbestimmtheit oben eingeschränkt wird

auf die „Lernorganisation“ (s.o.). Diese Lernorganisation betrifft die „Entscheidungen über Lernorte, -zeitpunkte, Lerntempo, Ressourcen, Verteilung und Gliederung des Lernstoffs, Lernpartner“ (a. a. O.: S. 4) und ist in der Form aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit nur von eingeschränktem Innovationspotential. Auch die Idee der Kompetenzentwicklung „ohne Bewusstmachung“ verbleibt mystisch und vermag in wohlwollendster Deutung eine Vorstellung des verwendeten Trainingsbegriffs zu vermitteln, der dann z.B. in punkto Herrschaftswissen deutlich beschrieben werden müsste, um nicht auch dem Charakter des „Einschleifens“ entsprechen zu können. Die „nicht bewusst gemachte“ Förderung auf indirektem Wege erscheint in einem weiteren Punkte fragwürdig: Als Legitimierung ihres Programms führen die Autoren in Kapitel 1 und Kapitel 2 aus, dass die „Flexibilisierung und Dezentralisierung“ (a. a. O.: S. 2) neuer Arbeitssysteme „neue Anforderungen an die Bewältigung offener Handlungsvollzüge und die Strukturierung von Arbeitsabläufen durch Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit“ (ebd.) an die Fachkräfte stelle. Auf diese Situation, die sich gesellschaftlich als problematisch darstellt, will und soll Berufsausbildung nun Antwort geben und Reaktion zeigen. Die Antwort kann und darf nun allerdings nach Argumentationslinie der vorliegenden Arbeit weder auf Programm- noch auf Umsetzungsebene nicht lediglich lauten, „die Lernumgebung[en, U.H.] so zu gestalten, dass sie [von, U.H.] den Lernenden (...) selbst gesteuertes Lernen erfordern“ (a. a. O.: S. 6). Hier bedarf es bildungstheoretischer Debatten und didaktischer Vermittlung, die eine bloße Individualisierung kollektiver Problemlagen verhindert und adäquate Lösungsmöglichkeiten aufzeigt.

5.2.4.2 Kapitel 3.1 – Direkte Förderung durch Lernstrategietrainings

Pätzold und Lang unterteilen das von ihnen als erforderlich angesehene Lernstrategiepertoire in folgenden Einzelstrategien:

„Strategien zur positiven Gestaltung von Lernsituationen:

- Sich motivieren (Ziele setzen, sich Erfolgserlebnisse verschaffen, das eigene Interesse wecken, sich positiv einstellen und positiv denken)

- Mit der Zeit umgehen (Zeit richtig einteilen, Zeit gewinnen, mit Zeitplänen arbeiten, Hinausschieben vermeiden, Zeitanalysen durchführen)
- Sich konzentrieren (mit Störungen umgehen, Arbeitsplatz gestalten, bewusst handeln, Konzentrationsanalysen durchführen)
- Mit Angst und Stress umgehen (belastende Situationen und sich selbst realistisch einschätzen, aufkommende Angst bekämpfen, günstige äußere Bedingungen schaffen)

Strategien zum Erwerb von Wissen:

- Wesentliches Erkennen (Wesentliches von Unwesentlichem trennen)
- Informationen verarbeiten (Informationen ordnen; Informationen anreichern; Notizen machen, Zusammenfassen von Texten in Worten und mit Hilfe graphischer Techniken (z. B. Mapping))

Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien (Prüfungen bewältigen, das eigene Verstehen und Können kontrollieren, den ganzen Lernprozess lenken)“ (a. a. O.: S. 7)

Worin genau das Erfordernis liegt, das Pätzold und Lang zu exakt diesen Strategien führt und ihnen diese als angemessen erscheinen lässt, bleibt zunächst offen. Bei der Umsetzung eines direkten Trainings von Lernstrategien sei allerdings zu beachten, dass es keine allgemein gültigen Strategien gäbe, sondern dass die Lernenden im Hinblick auf eine konkrete Lernsituationen und ihre individuellen Eigenschaften (Vorwissen, Lerngewohnheiten, Motivation) eine geeignete Strategie auswählen, deren Anwendung Erfolg versprechend sei. (vgl. ebd.) „Der Schlüssel zum Lernen des Lernens“ (ebd.) – hierüber ergibt sich offenbar das Erfordernis des Strategierepertoires – liege dabei nicht vorrangig in der abstrakten Vermittlung von Lernstrategien, sondern in der Reflexion der eigenen Arbeits- und Lernerfahrungen und der darauf aufbauenden individuellen Ausbildung von Arbeits- und Lernstrategien, die Pätzold und Lang wiederum als „Metakognition“ sehen. Wie dieser Prozess angeleitet und im Ergebnis sichergestellt werden kann, bleibt unausgeführt. Ebenso unklar erscheint der Grund dafür, dass die Autoren im Anschluss ein Umsetzungsbeispiel anführen, in dem der Zugang offensichtlich genau über abstrakte Vermitt-

lung organisiert wird: „In einer beruflichen Schule wurde die Förderung der Lernstrategien derart in den Fachunterricht integriert, dass die unterschiedlichen Strategien zunächst in einem Schulfach eingeführt, danach in einem anderen Schulfach angewendet und schließlich in einem dritten Schulfach vertieft wurden.“ (a. a. O.: S. 8) Warum sich entgegen den Ausführungen oben, nach denen individuelle Entscheidungen zu fällen seien und es keine allgemein gültigen Strategien gäbe, die Vorgehensweise im Beispiel dadurch auszeichnet, „dass die Lernenden zum einen alle in denselben Lernstrategien gefördert werden, zum anderen trägt dieses Konzept den Erkenntnissen der Transferforschung insofern Rechnung, als dieselben Lernstrategien in drei verschiedenen Fächern thematisiert werden“ (ebd.), erschließt sich ebenso wenig wie der hier verwendete Transferbegriff. Im übrigen sehen Pätzold und Lang ein Lernstrategietraining dann als besonders wirksam an, „wenn es in Abstimmung auf einen authentischen Nutzungs- bzw. Anwendungskontext erfolgt, ein hoher Grad an Lerneraktivität und metakognitivem Bewusstsein gefördert wird, mit zunehmendem Trainingsfortschritt anfängliche externe Unterstützung abgebaut wird, zunächst geeignete motivationale Voraussetzungen in Form veränderter Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geschaffen werden, im sozialen Kontext gelernt wird und den Lernenden klar wird, wie, wann und warum eine Strategie ausgeführt wird.“ (ebd.)

Als in schulischem Unterricht bewährt geben sie ein Vorgehen in vier Phasen an:

„Phase 1: Sensibilisierung für den Nutzen der zu schulenden Lernstrategie(n)

Phase 2: Strategien entwickeln

Phase 3: Strategiewissen systematisieren, erweitern und evtl. korrigieren

Phase 4: Neue Strategien anwenden und im Hinblick auf den Nutzen für eigenes Lernen evaluieren“ (ebd.)

5.2.4.3 Kapitel 3.2 – Indirekte Förderung durch Gestaltung von Lernumgebungen

Ziel der indirekten Förderansätze ist für Pätzold und Lang, dass die Lernenden die „Selbstlernkompetenz implizit übernehmen“ (vgl. a. a. O.: S. 9). Ohne dass

weiter erläutert würde, was in diesem Zusammenhang unter „implizit übernehmen“ verstanden werden soll, verweisen die Autoren darauf, dass ihnen zu diesem Förderungsziel Lernumgebungen besonders geeignet erscheinen würden, die den Lernenden Freiheitsgrade bezüglich ihrer Selbststeuerung einräumten bzw. Selbststeuerung von den Lernenden forderten und nach den Prinzipien eines gemäßigten Konstruktivismus gestaltet seien. (vgl. ebd.) Pätzold und Lang sehen eine prinzipielle Nähe derartiger Lernumgebungen zu erarbeitenden bzw. explorativen Unterrichtskonzepten. Das zentrale Anliegen derartiger Konzepte sei eine Individualisierung des Unterrichts, die es den Lernenden ermögliche, einen eigenständigen Lernweg und ein individuell angemessenes Lerntempo zu wählen sowie Entscheidungen bezüglich der eingesetzten Medien, Materialien und Methoden selbstständig zu treffen. Auf diese Weise würde eine aktive und konstruktive Rolle der Lernenden beim Wissenserwerb eingeräumt. Daher würde Lernumgebungen dieser Art „bei der Förderung der Selbststeuerung ein hoher Stellenwert zugeschrieben.“(ebd.)

Konrad und Traub anführend, würden die Lernenden, so Pätzold und Lang, bewusst erleben, wie sie lernen und mit welcher Methode welche Lernziele sinnvoll erreicht werden könnten. Sie würden lernen, über Methoden zu reflektieren, ihr Problembewusstsein würde sich erhöhen und Lernen fände auf einer höheren Abstraktionsstufe statt. – Dies ist in Verfahren und Anlage, entgegen dem von Pätzold und Lang angeführten Ziel und Weg, nun allerdings in keiner Weise ein Vorgang „impliziter Übernahme“. Vielmehr handelt es sich um explizite Auseinandersetzung. Tatsächlich zielen die von Pätzold und Lang zitierten Ausführungen und Vorschläge von Konrad und Traub allerdings auch nicht auf instrumentell begriffenes Lernen des Lernens, sondern sie zielen auf eine andere Ebene: „Die Lernenden erwerben methodische Fertigkeiten zur selbstständigen Aneignung neuer Kompetenzen.“ (Konrad, Traub 1999: 47. nach Pätzold und Lang, a. a. O.: S. 9).

Auf Grund der in dieser Weise unterschiedlichen Zielperspektive, ergibt sich eine argumentative Schiefelage, die sich auch im folgenden Absatz niederschlägt:

„Angesichts der weit reichenden Kompetenzen, die ein Lernender benötigt, um erfolgreich selbst gesteuert lernen zu können, sollte bei der Planung von Lernumgebungen stets der Blick auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden und die Anforderungen

und Aufgaben der Lernsituation gerichtet werden, da bei einer zu großen Differenz zwischen diesen Parametern die Gefahr besteht, dass Wissen lediglich unvollständig, fehlerhaft und unsystematisch aufgebaut wird und der Lernprozess insgesamt defizitär ist.“ (a. a. O.: S. 9f)

Eine individualisierte Unterrichtsgestaltung dieser Form und Voraussetzung scheint vor dem Hintergrund der Einschränkung der Handlungsmöglichkeiten innerhalb der von Pätzold und Lang als konstant dargestellten curricularen und organisatorischen Rahmenbedingungen kaum möglich. Als diskursive Argumentationsstütze funktioniert der Verweis für die Autoren allerdings deshalb, weil sie den sicherzustellenden Lernprozess in Kapitel 2 auf die Lernorganisation einschränken (s.o.). Folgerichtig ist in diesem Zusammenhang allemal – und sicher nicht nur für „nach konstruktivistischen Gesichtspunkten gestalteten Lernumgebungen“ (ebd.) – dass Lernende, die mit offenen (Lern-)Situationen umgehen und arbeiten können sollen, langsam in selbst gesteuerte Lernprozesse hineinwachsen müssen, indem sie Schritt für Schritt an die Selbststeuerung des Lernens herangeführt werden und ihnen zunehmend mehr Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen wird. (vgl. ebd.) Hier kommt es allerdings auf die curriculare Zielperspektive und eine dementsprechende Umsetzung an. Genau hierauf aber liefern Pätzold und Lang in dem Dossier bisher keine Antworten. Allenfalls finden sich Positionierungen in der dargestellten Form, diese allerdings verbleiben aus Sicht der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Legitimierung des Gesamtprogramms unbefriedigend. Zudem müssen sich die Autoren fragen lassen, warum die oben notwendig geforderte fachspezifische Strategieauswahl in der Folge einerseits keine Rolle mehr spielt, andererseits die oben angeführte Option des eigenständigen Unterrichtsfaches als zielführender Förderungsansatz ausgeschlossen wird: „Dieses Lernen des selbstständigen Lernens sollte anhand der üblichen Lerninhalte und nicht in einem eigenständigen Fach (z. B. Lerntechnik oder Arbeitstechnik) erfolgen, weil erwiesen ist, dass ein inhaltsneutrales Lernen von Lern- und Arbeitsmethoden kaum Transferwirkung hat.“ (a. a. O.: S. 10)

Wiederum entgegen der eingangs aufgezeigten Idee des impliziten Übernehmens von Selbstlernkompetenz, führen die Autoren anschließend den Wert der Explikation aus: „Damit die vollzogenen Lernprozesse später selbstständig angewandt werden können, müssen sie reflektiert und sichtbar gemacht werden (Denkstrategien, Lernstrategien), um metakognitives Wissen zu gewinnen.“

(ebd.) Als besonders wirksam für die Absicherung und Konkretisierung metakognitiver Erwerbsprozeduren führen Pätzold und Lang fünf Instrumente an, „die zum Nachdenken über das eigene Lernen, zum Austausch von Strategiewissen und Erfahrungen sowie zur Generierung metakognitiver Strategien dienen sollen“ (ebd.):

- a) Das „Ausführungsmodell (modelling): Der Lehrer oder ein Schüler zeigt durch lautes Denken, wie er an eine Aufgabe herangeht und sie auf seine Weise löst.“ (ebd.) Durch dieses Externalisieren würden sonst nicht zugängliche Regulationsprozesse und das damit verbundene Wissen greifbar gemacht. Auf diese Weise würden die Schüler durch Beobachten des Ausführungsmodells teilweise neues Wissen und neue Vorgehensweisen kennen lernen. (vgl. ebd.)
- b) Das „Arbeitsheft (monitoring): Im Arbeitsheft werden Erfahrungen, Probleme und Fragen während des Lernprozesses festgehalten, um die Aufmerksamkeit auf den Prozess zu lenken.“ (a. a. O.: S. 11)
- c) Der „Arbeitsrückblick (evaluation): Nach längeren Arbeitsperioden bzw. nach Abschluss einer Lerneinheit schauen die Lernenden auf die eigene Arbeit zurück. Sie halten schriftlich fest, was sie während des Lernprozesses über sich als Lerner, die Aufgabe und Strategien beobachtet und gelernt haben.“ (ebd.) – Anzumerken ist hier z.B. die unmittelbare Abhängigkeit des Instruments von der (Schrift-) Sprachkompetenz der Lernenden.
- d) Die „Lernpartnerschaft (peer coaching): Jeder Lerner hat über eine längere Zeitdauer einen anderen Lernenden als Lernpartner, mit dem er Lernerfahrungen, d. h. Wissen über den Umgang mit Problemen, Strategien und Aufgaben, austauscht und diskutiert. Die Lernpartner unterstützen sich gegenseitig beim Lernen und werden so vertraut mit der Lernbiographie des anderen.“ (ebd.)
- e) Die „Klassenkonferenz (conferencing): In bestimmten zeitlichen Intervallen werden die Lernerfahrungen in größeren Gruppen oder in der Klasse ausgetauscht und diskutiert.“ (ebd.) Ziel des Gesprächs sei es dabei nicht, eine für alle gültige Strategie herauszuarbeiten, sondern den

interpersonalen Austausch über kognitives und metakognitives Wissen anzuregen. (vgl. ebd.)

Richtig führen Pätzold und Lang abschließend an, „dass die Lernenden zunächst gezielt und systematisch in den Gebrauch und die Funktion der Instrumente eingeführt werden müssen, bevor sie dann im Rahmen des regulären Unterrichts zur Anwendung kommen.“ (ebd.) Die Einführung als didaktischer Prozess führt uns allerdings zur Ausgangsfrage zurück – und diese bleibt unbeantwortet.

5.2.4.4 Kapitel 3.3 – Prüfen von Selbstlernkompetenzen

Für Pätzold und Lang setzt die Förderung selbst gesteuerten Lernens zunächst voraus, dass die Lehrenden dazu in der Lage sind, die bereits vorhandenen Lernkompetenzen der Lernenden zu „diagnostizieren“, um darauf aufbauend geeignete direkte oder indirekte Fördermaßnahmen einzusetzen. Ebenso sollten die Lernenden selbst eine Vorstellung von ihrem Lernverhalten entwickeln. Zur Erfassung der bereits vorhandenen Selbstlernkompetenz stünden den Lehrenden sowohl indirekte als direkte Prüfungsverfahren zur Verfügung. Indirekt zu prüfen bedeute dabei, dass die Prüfungen so zu gestalten seien, dass die Lernenden für deren Vorbereitung und Bestehen zwar über ein gut ausgebildetes Lernstrategierepertoire verfügen müssen, diese Strategien aber nicht explizit „abgeprüft“ würden. Direktes Prüfen meine dagegen, dass der Einsatz spezifische Lernstrategien verlange und dessen Qualität beobachtet und beurteilt werde.

Allen Prüfungsformen gemein sei die Tatsache, dass sie nicht vorrangig zur Bewertung eingesetzt werden sollten, sondern im Sinne einer lebendigen Feedback-Kultur und Lernhilfe gedacht seien. – Unabhängig davon, ob es sich bei „Diagnostik“ im Zusammenhang mit Lernprozessen und Didaktik um eine zielführende Benennung handelt, wenn der Norm- und Zielbezug derselben unklar bleibt, verweise ich an dieser Stelle zum einen auf die Schwierigkeit der Messung und Beurteilung des Zusammenhangs zwischen implizitem Wissen, Metakognition und Prüfungssituationen und -verfahren, die diese bewertbar machen sollen. Zum anderen stelle ich fest, dass die instrumentell begriffene Frage nach der methodischen Umsetzung des „Prüfens von Selbstlernkompetenzen“

für die kritische Perspektive der vorliegenden Arbeit keine Rolle spielt. Insgesamt würde die Beschäftigung mit der Frage des Prüfens voraussetzen, dass a) das Programm selber als legitim angesehen und b) das Prüfen von Selbstlernkompetenz für sinnvoll gehalten wird, in dem Sinne, dass die Kompetenz geprüft werden kann und soll und das Ergebnis dieser Messung für die weitere Gestaltung relevant wäre. Über Angemessenheit und curriculare Zielperspektiven eines Programms und Verfahrens lassen sich darüber keine Erkenntnisse gewinnen. Ausschlaggebender erscheint in diesem Zusammenhang eher, dass die Autoren trotz der vermeintlichen Begriffserweiterung im vorherigen Unterkapitel bereits an dieser Stelle erneut von „Lernverhalten“ und „Informationsverarbeitung“ (a. a. O.: S. 12) sprechen und sich daher konzeptionell wieder auf der Ebene funktionaler Verkürzung befinden.

5.2.4.4 Kapitel 3.4 – Anschlusspunkte für die praktische Umsetzung in Modellversuchen

Nach Pätzold und Lang können für eine Förderung selbst gesteuerten Lernens innerhalb des Modellversuchsprogramms – dies sei deutlich gemacht worden – grundsätzlich zwei unterschiedliche Wege beschritten werden. A priori könne dabei keine Präferenz eines Ansatzes gegenüber dem anderen festgestellt werden. Dieser Einschätzung ist aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit zuzustimmen, widersprechen sich die Ansätze in etlichen Punkten doch grundlegend, z.T. schließen sie die theoretischen Grundlegungen des jeweils anderen Ansatzes als erwiesenermaßen falsch aus. Aus diesem Grund kann den Autoren unter Umständen zwar darin zugestimmt werden, dass beide Ansätze Vor- und Nachteile aufweisen, die es bei einer Unterrichtsentwicklung zu berücksichtigen und abzuwägen gelte, eine tatsächliche Bewertung kann allerdings nicht vorgenommen werden, dazu fehlt in den Darstellungen der für eine Einschätzung notwendige Zielbezug. Auch fehlt in der Darstellung jegliche Plausibilisierung des Wirkungszusammenhangs zwischen funktional ausgestalteter Inszenierung und extrafunktional angelegter Programmlegitimierung. So mag es zwar stringent erscheinen, dass zu den Vorteilen eines direkten Lernstrategie-trainings für Pätzold und Lang die Möglichkeit zählt, bei allen Lernenden einer Klasse einheitliches, systematisches Strategiewissen aufzubauen. Auch mag die Variante der Lernstrategieförderung in unterschiedlichen Fächern einen Trans-

fer des Gelernten ermöglichen. Dem stehen allerdings explizit formulierte Argumente entgegen (s.o.), vor allem bleibt die tatsächliche Programmmotivation, die das Training von Lernstrategien legitimiert und an die eigentlich zu erwartenden Programmziele – als gesellschaftlich-individuell-vermittelte Problemkonstellation – zurückbindet, unausgeführt: Intentionalität des Programms wird über diese Verfahren nicht gewährleistet.

Als Nachteile des direkten Trainings führen Pätzold und Lang aus, dass die Schwierigkeiten bei der spontanen Übertragung der erworbenen Strategien in andere Anwendungskontexte entstehen könnten, wenn Strategien in nur einem Fach erworben würden. Daneben könne es bei Personen, die bereits vor dem Training über funktionierende, wenn auch nicht optimale, Strategien verfügen würden, zu Konflikten zwischen den eigenen und den im Training vermittelten Strategien kommen. Diese Konflikte wirken sich nach Pätzold und Lang wiederum lernhemmend aus.

Als Vorteile des indirekten Förderansatzes führen die Autoren zusammenfassend an, dass sich die Lernförderung direkt im jeweiligen Gegenstandsbereich abspiele, wodurch das Problem vermieden werde, extracurricular erworbene Strategien in den jeweiligen Inhaltsbereich zu transferieren. Erwerb und Anwendung der Lernstrategie würde unmittelbar verbunden. Dem ist allerdings einschränkend hinzuzufügen, dass die Lernenden sich dieser Gleichzeitigkeit nicht bewusst sind, bzw. sie wissen nicht explizit, auf welchen Lerneffekt sich die Gleichzeitigkeit richten soll – so jedenfalls muss die Formulierung des impliziten Lernens von Pätzold und Lang in diesem Zusammenhang verstanden werden. Auch wird nicht klar, ob es bei einem indirekten Ansatz nicht zu denselben Konflikten kommen kann, die die Autoren im vorherigen Abschnitt als lernhemmend skizziert haben.

Als Nachteile einer indirekten Förderung sehen die Autoren die enge Bindung von Lernstrategien an jeweils bestimmte Inhaltsbereiche, die wiederum einen Transfer erschweren würden. Damit verweisen sie deutlich auf den instrumentellen Charakter dieser Strategien und zeigen implizit auf, dass die Strategien, die sie hier beschreiben, offensichtlich nur geringes metakognitives – und damit also universelles – Potential haben. Dass sowohl Rahmen als auch Verfahren kaum dem Anspruch an Persönlichkeitsentwicklung, an „Ausbildung als

Reparaturinstanz“ und auf die als Programmanlass beschriebene gesellschaftliche Problemkonstellation bezogen werden, wird ebenso deutlich, wenn Pätzold und Lang formulieren:

„Ebenso besteht bei dieser Vorgehensweise die Gefahr eines Polarisierungseffektes, da zu vermuten ist, dass Lernende, die ohnehin schon Lernschwierigkeiten haben, bei einer Förderung selbst gesteuerten Lernens mittels offener Lernumgebungen erst recht vor Probleme gestellt werden und einen hohen Unterstützungsbedarf haben.“ (a. a. O.: S. 14)

Ein auf Breitenqualifizierung gerichtetes Programm, dem es darum geht, Kompetenzerwerb als Bewältigungsmuster individualisierter kollektiver Problemlagen zu übernehmen, müsste an dieser Stelle ansetzen und Berufsausbildung als Instanz über diese Aufgabenstellung neuformulieren. Dazu wäre es allerdings notwendig, die entsprechenden Aspekte nicht lediglich als Nachteil einer Methode anzusehen und damit deren instrumentellen Charakter grundzulegen. Der in dieser Art skizzierte Nachteil ist tatsächlich die gesamtgesellschaftlich zu organisierende Reproduktionsaufgabe. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit bleibt anzumerken, dass das Lösungspotential das dem Programm in universalistischer Ausdeutung u.U. zuzusprechen wäre, durch funktionale Begriffsverkürzung verspielt wird. Auch vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob die Fragestellung Pätzold und Langs nach dem „generell erfolgversprechenderen Ansatz“ in Bezug auf Konzepte, die wie eine universalistisch verstandene Selbstorganisationsfähigkeit auf Heterogenität zielen und eben individuell anzulegen sind, angemessen erscheinen kann. Genau vor diesem Hintergrund mag Pätzold und Lang in dem Punkt zu folgen sein, dass durch indirekte Förderansätze unmittelbar an den jeweiligen Gegenstandsbereichen „das Problem vermieden wird, extracurricular erworbene Strategien in den jeweiligen Inhaltsbereich zu transferieren“ (a. a. O.: S. 14). Eine auf Kompetenzerwerb zielende Entwicklung sollte und müsste sich genau diesem Problem allerdings stellen, liegt das Potential einer solchen Kompetenz wie die Legitimierung einer programmatischen Entwicklung ebendieser vor dem Hintergrund beispielsweise gesellschaftlicher Flexibilisierung doch gerade in ihrem Transfervermögen.

5.2.5 Kapitel 4 – Welche Rahmenbedingungen beeinflussen die Förderung von selbst gesteuertem Lernen?

5.2.5.1 Vorbemerkungen

Für die Beschreibung der Rahmenbedingungen, die bei der Förderung selbst gesteuerten Lernens von Bedeutung für Organisation und Erfolg sind, kommen Pätzold und Lang zu einer Einteilung der „Bedingungsgrößen für den Lernprozess“ (a. a. O.: S. 14) in:

- personelle Bedingungsgrößen, damit seien „Voraussetzungen und Aufgaben der Lernenden und Lehrenden“ gemeint,
- institutionell-organisatorischer Bedingungsgrößen, dies seien z.B. Zeit, Raum, Sachaustattung,
- curriculare Rahmenbedingungen.

Im Anschluss wird der Einfluss dieser Rahmenbedingungen auf den Lernprozess behandelt.

5.2.5.2 Kapitel 4.1 – Anforderungen auf Seiten der Lernenden

Pätzold und Lang führen aus, dass ein Lernender, der seinen Lernprozess selbst erfolgreich steuern wolle, über „eine Reihe wichtiger Fähigkeiten“ (a. a. O.: S. 14) verfügen müsse:

- 1) Er müsse den Lernprozess vorbereiten können. Die Autoren nennen als Bestandteile dieser Fähigkeit z.B. das Definieren von Lernzielen, das Sich-Selbst-Motivieren und das Sich-auf-Vorwissen-Rückbesinnen. (vgl. ebd.)
- 2) Er müsse die erforderlichen Lernschritte ausführen können. Damit meinen Pätzold und Lang die Anwendung von geeigneten Lernstrategien. (vgl. a. a. O.: S. 15)
- 3) Er müsse den Lernprozess überwachen und kontrollieren können.
- 4) Er müsse sich im Anschluss an den Lernprozess selbst Rückmeldung geben und diese auswerten können. Dazu seien z.B. Handlungsschwierigkeiten zu erkennen und das eigene Vorgehen bzw. die bisherigen Ziele im Handlungsvollzug zu modifizieren.
- 5) Er müsse seine Motivation und Konzentration aufrechterhalten können.

Zunächst bleibt anzumerken, dass Pätzold und Lang sich hier ausdrücklich auf die Kontrolle eines „Lernprozesses“ beziehen, ohne dass deutlich würde, was genau mit diesem Begriff bezeichnet wird. Weder wird deutlich, ob es sich um ein Programm oder um ein Instrument handelt, noch, ob es sich um eine zunächst freibleibende thematische Annäherung an ein Feld oder um einen fachwissenschaftlichen Begriff handelt. Im Rahmen des Dossiers ist allerdings vom fachwissenschaftlichen Gebrauch auszugehen, hierzu fehlt allerdings die Information darüber, auf welche Zielebene sich dieser Lernprozess bezieht, was denn tatsächlich woraufhin gelernt werden soll und worin dabei der Prozess zu sehen ist. Dies erscheint grundlegend klärungsbedürftig auch deshalb, weil die Fähigkeiten, die Pätzold und Lang als „wichtig“ (vgl. a. a. O.: S. 14) aufzählen, zum einen erst darüber in ihrer „Wichtigkeit für...“ greifbar gemacht- und auf diese Weise von dann ja auch existierenden, allerdings nicht genannten „unwichtigen“ Fähigkeiten unterscheidbar würden. Zum anderen stehen mindestens die Punkte 1) „Lernziele definieren“ (a. a. O.: S. 15) und 3) „den Lernprozess überwachen und kontrollieren“ (ebd.) in direktem und ausdrücklichem Widerspruch zu dem in Kapitel 2 skizzierten Programm- und Konzeptumfang. Dort haben die Autoren genau diese Aspekte ausgeschlossen:

„In der (berufsschulischen) Praxis ist weder davon auszugehen, dass (...) noch dass die Lernenden die Möglichkeit haben, neben den Entscheidungen bezüglich der Lernorganisation zusätzlich auch die Auswahl der Lernziele, -inhalte, -methoden und die Überwachung des Lernprozesses treffen zu können. Insbesondere Entscheidungen über Lernziele und -inhalte sind im Rahmen des berufsschulischen Unterrichts zumeist in hohem Maße durch curriculare Vorgaben in Rahmenlehrplan und Ausbildungsordnung mitbestimmt und bieten somit weniger Raum für Selbststeuerung.“ (a. a. O.: S. 4)

Ein konzeptioneller Sinn ergibt sich aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit erst dann wieder, wenn Pätzold und Lang an dieser Stelle versuchen, ihr Trainingsprogramm auf die Beherrschung kleinster Arbeitsschritte innerhalb unterrichtlicher Aufgabenstellungen zu beziehen. Das würde allerdings bedeuten, dass die Autoren eine rein mechanistische Auffassung von Lernprozessbefähigung haben, wobei der Lernprozess in diesem Falle als eine extern bestimmbare Sequenz im Unterrichtsgeschehen aufzufassen wäre. Damit allerdings steht das Verständnis des Lernprozesses wiederum in direktem Widerspruch auch zur konstruktivistischen Theoriegrundlegung des Programmdossiers, wie Pätzold und Lang sie in Kapitel 3.2 ausführen.

Einzig in dieser Verkürzung des Lernprozesses auf eine anleitbare Handlungssequenz ist ein Zusammenspiel der sich widersprechenden Punkte denkbar und würde für einen indirekten Förderansatz nach Pätzold und Lang bedeuten: Die Lernenden befassen sich mit Aufgaben, deren impliziter Lerneffekt die Förderung von „Selbstlernkompetenz“ ist, ohne, dass den Lernenden dies allerdings bewusst wäre. Das hätte zur Folge, dass sich die Lernenden für die mechanisch begriffene Handlungssequenz „Lernprozess“ ein aufgabenbezogenes Lernziel setzen können, das in einer bestimmten Wissensform (z.B. nominelles Wissen) zu sehen wäre. Damit entspräche der Prozess in diesem Punkte der Fähigkeit 3) in Kapitel 4. Gleichzeitig wird deutlich, dass und warum dieser Prozess sicherlich nicht intentional auf Kompetenzerwerb zielt und zielen kann und daher den Widerspruch zu Kapitel 2 (s.o., Lernorganisation) auflöst. Es entsteht vielmehr der Eindruck, dass selbst gesteuertes Lernen hier begriffen wird als unbeaufsichtigtes, diszipliniertes Lösen und Bearbeiten einer gestellten oder sich stellenden Aufgabe. Allerdings ergibt sich daraus ein neuer Widerspruch, der nicht weniger fundamental ist: die explizite Prozesssteuerung der Lernenden ist kaum mit der Anlage des indirekten (und impliziten) Förderansatzes überein zu bringen.

Insgesamt bleiben die Widersprüche unaufgelöst, wenn Pätzold und Lang in der Folge ausführen, dass in der Regel nicht davon ausgegangen werden könne, dass die Lernenden bereits über derartige Fähigkeiten zur Steuerung des Lernprozesses verfügten (vgl. ebd.) und daher muss der oben angelegte hermeneutische Rettungsversuch aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit an dieser Stelle scheitern.

Tatsächlich beziehen sich die Autoren hier eher auf eine Kompetenzebene im weiteren Sinne als auf die Ebene aufgabenbezogener Fertigkeiten. Sie zeichnen dabei ein unzureichendes Bild der Lernenden, indem sie fälschlicherweise verkürzend postulieren, dass diese eher dazu geneigt sein würden, solche Lernziele anzustreben, die auf jeden Fall erreichbar seien. (siehe unten) Vernachlässigt würden dagegen vermutlich Lernziele, die weiterreichen würden und den Blick für weitere Problemkonstellationen aber auch für weitere Verbesserungsmöglichkeiten öffnen könnten. (vgl. ebd.) Gerade in Bezug auf berufliche Erstausbildung und den schulischen Kontext, in den Rahmenbedingungen, wie sie die

Autoren darstellen, bleibt das entworfene Bild unklar, wenn sie formulieren: „Vielfach sind die Absichten und Lernwünsche der Teilnehmenden auch noch nicht so ausgereift, dass sie daraus abgeleitete Lernziele nennen könnten.“ (a. a. O.: S. 15) Inwieweit hier „Absichten“, „Lernwünsche“, „Reifungsprozesse“ und davon abzuleitende Lernziele eine Rolle spielen, welche dies sind und auf welche Ebene sie sich beziehen, bleibt unausgeführt. Pätzold und Lang kommen vor diesem Hintergrund zu dem folgenden Schluss:

„Daher wird die Selbstlernkompetenz gleichermaßen zur Voraussetzung und zum Ziel selbst gesteuerten Lernens im Unterricht. Insofern wird es bei Konzepten zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der Regel zunächst einmal verstärkt darum gehen, bei den Lernenden diese Kompetenz herauszubilden.“(ebd.)

Bei der Problematisierung der Kompetenzentwicklung kommt es aus meiner Perspektive auf die anhand der „Lernzielproblematik“ oben deutlich gemachten Notwendigkeit an, Programmziele zu definieren. Soll diese „Selbstlernkompetenz“ als Fachkompetenz ausgebildet werden oder als Teil der sozialisatorischen Persönlichkeitsentwicklung? Die Frage ist also auch an dieser Stelle, ob die „Selbstlernkompetenz“ programmatisch sichergestellt werden soll oder ob sie auf Grund funktionaler Verkürzung incidentales Ergebnis eines Teils der jeweiligen Ausbildungskohorte bleibt, über deren Größe und Zusammensetzung die Bewerbungs- und Auswahlverfahren entscheiden und nicht die Ausbildungsgestaltung selbst.

Neben unterschiedlichen kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten sei die Förderung selbst gesteuerten Lernens auch an motivationalen und volitionalen Voraussetzungen der Lerner auszurichten, dies, so führen Pätzold und Lang aus, würde an der Auflistung der Anforderungen an die Lernenden deutlich (s.o.). Motivationalen Faktoren komme dabei in der aktiven Phase des selbstständigen Lernens eine erhöhte Bedeutung zu. Warum die Autoren an dieser Stelle den Lernprozess auf Selbstständigkeit beziehen und was die aktive Phase von einer passiven unterscheidet, bleibt unausgeführt. Wenig erhellend bleibt in diesem Zusammenhang auch die als Referenz angeführte Vermutung von Friedrich und Mandl, die besagt, dass motivationale Faktoren einen starken Einfluss auf die Aufgabenwahl, die Wahl der kognitiven Lernstrategien und das Ausmaß an Anstrengung bzw. Ausdauer hätten. Anders als die inhaltliche Gewichtung des Dossiers bisher vermuten lässt, führen Pätzold und Lang sodann

aus, dass beim selbst gesteuerten Lernen insgesamt die personalen Faktoren des Lernenden eine wichtigere Rolle als die äußeren Faktoren spielen würden, wobei insbesondere das Selbstwirksamkeitskonzept eine bedeutende Stellung einnimmt. Darunter versteht man die Einschätzung der Lernenden, ein selbstbestimmtes Ziel oder ein von außen vorgegebenes Lernziel mit den eigenen Fähigkeiten erreichen zu können. Derartige Selbstwirksamkeitserwartungen müssten über die Zeit hinweg nicht konstant sein und könnten in ihren Ausprägungen in jedem Unterrichtsfach variieren. Wenn auch die Zusammenhänge ohne Frage in der im Dossier an dieser Stelle dargestellten Weise bestehen, so ist dennoch die Bezugnahme auf das generelle Ausbildungsziel zu beachten, wenn die „Selbstlernkompetenz“ zentral auf das „Selbstwirksamkeitskonzept“ zurückgeführt wird. Der sinngebende Anspruch individueller Erwartung an Ausbildung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess überschreitet die Frage und Notwendigkeit der Selbstwirksamkeit bei weitem: Dadurch, dass Aufgaben individueller Selbstlernkompetenz gemäß konstruiert sind, erlangen sie nicht automatisch einen individuellen Sinn. D.h. über die eigentlich curricular zu diskutierende Fragestellung der Ausbildungsziele und entsprechend (aufwändiger) Ausbildungsgestaltung wird an dieser Stelle nichts gesagt. Mit anderen Worten: Hier steckt der Fehler nicht nur im System, hier ist das System vermutlich der Fehler. Es bedarf deutlich mehr als eines Konzeptes, dass hier quasi als „psychologischer Trick“ die Lernenden zu höheren Leistungen motivieren soll:

„Die Bedeutung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung für den Erfolg selbst gesteuerten Lernens konnte in verschiedenen Untersuchungen ermittelt werden. Demnach führt eine hohe Selbstwirksamkeit zu einem höheren Ausmaß an Anstrengung, die Lernenden setzen sich höhere Ziele, zeigen einen stärkeren Willen, diese auch zu erreichen, und zeigen mehr Durchhaltewillen bei schwierigeren und uninteressanten Aufgaben.“(a. a. O.: S. 16)

Schlicht falsch sind die begründenden Ausführungen in dem Punkte, „dass Lernende mit geringer Selbstwirksamkeit in der Regel nur Aufgaben wählen, die sie für lösbar halten, und daher im Gegensatz zu Lernenden mit hoher Selbstwirksamkeit kaum Aufgaben wählen, bei denen sie etwas Neues lernen könnten.“(ebd.) Zum einen meinen die Autoren mit jeweils „hoher“ und „geringer Selbstwirksamkeit“ sicherlich „hohe“ und „geringe Selbstwirksamkeitserwartungen“ – was allerdings nicht nur lexikalisch einen Unterschied macht. Zum anderen tendieren allerdings gerade Lernende mit geringer Selbstwirk-

samkeitserwartung dazu, sich genau nicht Aufgaben auszuwählen, die sie für lösbar halten. Vielmehr tendieren diese dazu, Aufgaben zu wählen, die sie maximal überfordern und die sie daher nicht lösen können. Gerade die von Pätzold und Lang in anderem Zusammenhang angeführte, damit verbundene Ursachenzuschreibung, die besagt, dass die Lernenden mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung ihr Scheitern auf Grund von Überforderung externen Rahmenbedingungen wie eben z.B. der Aufgabenstellung selbst zuzuschreiben, sowie die Tendenz, sich mangelnden Erfolg mit mangelnden Fähigkeiten zu erklären, führt zu dem besonderen Maß an Sensibilität, das in diesem Punkte der Aufgabenkonstruktion einzubringen ist.

In der Tat lässt sich das Herstellen dieser Zusammenhänge trainieren, allerdings setzt ein solches Training individuell zu gestaltende Programmentwicklung und -begleitung voraus. Auch ist ein solches Training nicht in der Form zu verstehen, dass diese hohe Selbstwirksamkeitserwartung einmal erworben, immer weiter Bestand habe, wie Pätzold und Lang oben mit Verweis auf Nüesch (2001) aufzeigen. In der Konsequenz hieße das allerdings die Abkehr von grundlegenden Gestaltungen des „Unterrichts im Gleichschritt“ wie Pätzold und Lang sie skizzieren. Tatsächlich bleibt auch an dieser Stelle des Dossiers anzumerken: Das eigentlich zu lösende Problem der Kompetenzentwicklung wird hier nicht diskutiert, sondern pragmatisch unterlaufen. Auch ist durch die Ausführungen nicht klar geworden, wie und auf welche Weise Kompetenzerwerb programmatisch sichergestellt werden kann. Es entsteht – auch über den Begriff der „Unterrichtsentwicklung“ – der Eindruck, dass hier lediglich eine Unterrichtsumgestaltung in Methodenform beschrieben wird, ohne allerdings die Angemessenheit hinsichtlich Ziel und Inhalt als programmatische Entscheidungsgrundlage zu berücksichtigen / grundzulegen.

„Aus diesen Betrachtungen lässt sich ableiten, dass für eine erfolgreiche Förderung des selbst gesteuerten Lernens die Unterrichtsentwicklung verstärkt darauf gerichtet werden muss, ein hohes Selbstwirksamkeitskonzept auf Seiten der Lernenden zu erzeugen, da auf diese Weise positive Wirkungen auf den Einsatz von Lernstrategietrainings (vgl. Kap. 3.1) bzw. offener Lernumgebungen (vgl. Kap. 3.2) zu erwarten sind.“(ebd.)

Auch an dieser Stelle bleibt anzumerken, dass der den didaktischen Maßstäben entsprechend gestaltenden Unterrichtsentwicklung dieser Tage das Selbstwirksamkeitskonzept zumindest als Beschreibung eines Problemhorizontes sicher-

lich nicht fremd ist und daher die Frage nach dem tatsächlichen Innovationspotential aus diesem Zugang heraus unbeantwortet bleiben muss. Zudem ist aber aufzuzeigen, dass der Bezug der hohen Selbstwirksamkeitserwartung (diese ist in der zitierten Passage sicherlich gemeint) zu den erwarteten Wirkungen hinsichtlich des Einsatzes von Lernstrategietrainings und offenen Lernumgebungen sich über die Ausführungen nicht erschließt. Als Fazit ließe sich hier allenfalls formulieren, dass für die Erreichung der von Pätzold und Lang in diesem Kapitel formulierten Ziele die entsprechenden Aufgaben richtig gestellt werden müssen. Wie dies allerdings zu geschehen hat, wie dies sichergestellt wird und auf was diese Aufgabenbewältigung zielt, bleibt unklar.

5.2.5.3 Kapitel 4.2 – Anforderungen auf Seiten der Lehrenden

Unterrichtsentwicklung mit Blick auf Förderung selbst gesteuerten Lernens verändert für Pätzold und Lang nicht nur die Situation der Lernenden, auch die Lehrenden müssten ihr traditionelles Rollenverständnis überprüfen und oftmals revidieren. (vgl. a. a. O.: S. 17) So müsse der Lehrende bei der Förderung selbst gesteuerten Lernens auf eine starke Steuerung des Unterrichts verzichten und den Lernenden mehr Handlungsspielräume und Eigeninitiative einräumen. Der Lehrende sei verantwortlich für eine Lernumwelt, in der die Lernenden ihre Lernprozesse zunehmend selbstverantwortlich in die Hand nehmen könnten. Die Arbeit des Lehrenden verlagere sich stärker aus dem Unterricht heraus in die Vorbereitungsphase, indem er die Lernkompetenz und das vorhandene Selbstwirksamkeitskonzept der Lernenden einschätzen, Programme für die weitere Entwicklung der Lernenden anbieten und Material für eine eigentätige Beschäftigung erstellen müsse. Während des Unterrichts verlagere sich die Rolle des Lehrenden auf die Beobachtung der individuellen Entwicklung der Lernenden, auf die Beratung, Anregung und Unterstützung bei Schwierigkeiten. Diese Aufgaben verlangten ein hohes Maß an Kompetenz, da er sich zurückhaltend und abwartend und zugleich helfend und initiierend verhalten solle. Insofern würden die Lehrenden nicht über weniger, sondern eher über ein Mehr an pädagogischem Wissen und grundlegenden Kenntnissen aus der Lehr-Lern-Forschung verfügen müssen. (vgl. a. a. O.: S. 17)

„Für Umsetzungskonzepte einer adäquaten Lehreraus- und -fortbildung, die auf die neuen Anforderungen ausgerichtet ist,“ (ebd.) verweisen die Autoren auf Dossier 4. (siehe Kapitel 5.4). Begriffliche Klärungen werden nicht weiter vorgenommen.

5.2.5.4 Kapitel 4.3 – Institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

Für Pätzold und Lang wird die Umsetzung einer Förderung selbst gesteuerten Lernens in der Schulpraxis auch in erheblichem Maße von den institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule bestimmt. Sämtliche Innovationen erforderten die Kooperationsbereitschaft der Schulleitung und des Kollegiums. Welche konkreten Maßnahmen getroffen werden könnten, um eine wirksame „Kooperationskultur“ in der Schule zu etablieren, sei dem Dossier 5 zu entnehmen. Als weiterer Aspekt sei bei der Einführung der selbst gesteuerten Lernprozesse die räumlich-sächliche Ausstattung der Schule zu beachten und hier vor allem die Bereitstellung besonderer Lernmittel und geeigneter Lernräume. Worin allerdings genau diese Besonderheit besteht, woran sich die Eignung von Räumen festmachen lässt und worin der innovative Charakter des Konzeptes und die dementsprechend zu etablierende Kooperationskultur besteht, bleibt über die bloße Nennung und Forderung hinaus unklar. Insgesamt sei zwar zu vermuten,

„dass der Handlungsspielraum für curriculare und organisatorische Innovationen in den Schulen begrenzt ist, aber selbst wenn für die schulischen Lernprozesse gelten sollte, dass inhaltliche (z. B. Vorgaben der Lehrpläne) und strukturelle Vorgaben (z. B. 45-Minuten-Takt) verbindlich vorgegeben sind, bedeutet das nicht notwendigerweise, dass die Eigenständigkeit des Lernens dadurch beeinträchtigt werden muss. Vielmehr zeichnet sich ein eigenständiger Lernender nicht zuletzt auch dadurch aus, dass er gegebene Lernbedingungen effizient nutzt, um sein Lernen voranzubringen und eine Balance zwischen institutionellen Bedingungen und dem eigenständigen Lernen herstellen kann.“(a. a. O.: S. 18)

5.2.6 Kapitel 5 – Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Unkommentiert führen Pätzold und Lang abschließend folgenden Fragenkatalog auf und beziehen sich dabei

- a) auf „Unterrichtsentwicklung zur Förderung selbst gesteuerten Lernens
 - Wie können bei der Auswahl von Förderstrategien individuelle Differenzen der Lernenden berücksichtigt werden? Welche Va-

riante der Förderung selbst gesteuerten Lernens (vgl. Kap. 3) liefert für bestimmte Lernvoraussetzungen und Lernanforderungen die größten Vorteile?

- Welchen Einfluss haben bei einer Integration des Lernstrategie-trainings in den Fachunterricht die Lehrenden bzw. inhaltsbezogene Faktoren? Erzielen dieselben Lernenden in Bezug auf verschiedene Schulfächer unterschiedliche Lernstrategienprofile?
- Wie können durch die Fördermaßnahmen nicht nur primär kognitive Strategien vermittelt werden, sondern auch die motivationalen Faktoren sowie indirekt auch das Selbstwirksamkeitskonzept berücksichtigt werden?
- Wie lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeit auf der Ebene des Lehrerhandelns wirksam in die Fördermaßnahmen einbringen?
- Welche institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen sind innerhalb der Institution im Sinne von Supportstrukturen für die Umsetzung der entsprechenden Angebote zur Förderung selbst gesteuerten Lernens erforderlich?
- Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist ‚Lernen lernen‘ inhaltsunabhängig oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen?“ (a. a. O.: S. 19)

b) auf das „Prüfen der Selbstlernkompetenz

- Mit welchen Instrumenten der Fremd- und Selbsteinschätzung kann Selbstlernkompetenz der Lernenden festgestellt und beurteilt werden? Wie können insbesondere auch motivationale Faktoren (Zielorientierungen, Wert der Aufgabe, Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit und Erfolgserwartung) mit geeigneten Diagnoseinstrumenten (wie z. B. die Fragebogen ‚WLI-Schule‘ oder ‚KL-SLK‘) erfasst werden?“ (ebd.)

5.2.7 Zwischenbetrachtung

Gerade an der letzten Frage aus Teil a) des fünften Kapitels - „Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich“ kann deutlich gemacht werden, an welchen Punkten eine Kritik des Dossiers aus Perspektive der vorliegenden Arbeit ansetzen muss und welche Bezüge dementsprechend unaufgeklärt bleiben.

Die Autoren fragen an der angegebenen Stelle des Dossiers: „Wird metakognitives Wissen als Nebeneffekt des Lernens erworben oder bedarf es spezieller Förderstrategien? Wie verhält sich der Erwerb inhaltlichen Wissens zur Förderung formaler Kompetenzen? Inwieweit ist ‚Lernen lernen‘ inhaltsunabhängig

oder jeweils inhaltsbezogen zu verstehen?“ (a. a. O.: S. 19) Der zentrale Aspekt, den Pätzold und Lang in dem Dossier unausgeführt lassen, verweist in diesen Punkten auf die Autoren zurück: Geht es ihnen um „metakognitives Wissen“ oder um „inhaltliches Wissen“? Was unterscheidet dabei das „metakognitive Wissen“ nach Pätzold und Lang von der „Metakognition“ selber? Geht es ihnen um „formale Kompetenzen“ oder um „Lernen lernen“? Was bestimmt dabei die Kompetenzen aus der Sicht der Autoren als „formal“? Abstrakter ließe sich formulieren: Geht es den Autoren um Schlüsselqualifikationen, die von ihnen als „trainierbar“ angenommen und dementsprechend programmatisch in Unterrichts- und Schulentwicklung eingebettet werden sollen – oder geht es um Kompetenzentwicklung in einem weiteren Sinne? Dieser programmatische Unterschied bleibt im Dossier unproblematisiert und unaufgelöst – er wird nicht einmal benannt. Die Ausführungen vermitteln den Eindruck, dass es sich eher um eine Perspektive der Schlüsselqualifikation handelt. Damit wird der grundlegende Konflikt aber entweder implizit auf die über das Rahmenprogramm geförderten Modellversuche übertragen oder explizit – wenn auch indirekt – ausgeklammert, keinesfalls aber diskutiert oder gelöst. Die von den Autoren angekündigte Begriffsklärung bleibt also entscheidende Antworten schuldig.

Dies trifft ebenso für die von Pätzold und Lang eingeführte Kategorie der „Bedeutsamkeit“ zu. Zum einen wird die Bedeutung des Begriffs nicht deutlich. Dies trifft sowohl auf die ungeklärte Frage danach, wodurch sich „Bedeutsamkeit“ von „eine Bedeutung haben“ unterscheidet zu, als auch auf die Frage, welchen Anspruch die Autoren von dieser Kategorie meinen ableiten zu können. Zum anderen stellt sich der diskursive Wert sowohl des „Bedeutsamkeit für etwas zu haben“ als auch des „von Bedeutung für etwas zu sein“ über die jeweiligen Bezüge her: die jeweilige Voraussetzung, die zu einer (hier z.B. methodischen) Entscheidung führt muss genauso genannt werden wie die jeweilige Konsequenz, die die Entscheidung hat und nach sich zieht. Erst über die Folgerichtigkeit dieser Verkettung lässt sich Bedeutsamkeit z.B. hinsichtlich der Angemessenheit der Entscheidung in Bezug auf zu lösendes Problem und zu erreichendes Ziel beurteilen. Beide Aspekte, sowohl die Voraussetzungen, die zu der Entscheidung führen, wie die Konsequenzen, die die Entscheidung

nach sich ziehen, bleiben im Dossier unausgeführt oder verkürzt und oberflächlich. Die Folgerichtigkeit der methodischen Entscheidung selber bleibt unaufgezeigt und entspricht dadurch nicht mehr als einer diskursiv angelegten Setzung.

Begrifflich zeichnet sich die damit einhergehende Unschärfe einerseits an den – so darf im Rahmen des Dossiers unterstellt werden – zwar mit Bedacht und jeweils inhaltlichem Bezug ausgewählten Bezeichnungen von „selbstgesteuertem“ Lernen über „selbstständiges“ Lernen zu „eigenverantwortlichem“ Lernen usw. Diese Bezeichnungen werden in ihrer theoretischen Bedeutung, die hinsichtlich des von den Autoren als zu trainieren angenommenem Lernprozess eine grundlegende Rolle spielen mag, nicht benannt und in ihrem Umfang nicht von einander abgegrenzt oder einzeln definiert – und bleiben damit theoretisch völlig unterbestimmt. Andererseits zeichnet sich die begriffliche Unschärfe daran ab, dass sie sich in der dargestellten Weise unausgeführt auf der Ebene der mit den Konzepten verbundenen Aktionsformen fortsetzt: „Fähigkeiten zu“, „Wissen über“, „Kompetenzen“ sind jeweils gleich bleibend „zu vermitteln“, „zu schulen“, „zu fördern“, „zu trainieren“ usw. – Aus bildungstheoretischer Sicht bleibt an dieser Stelle erneut anzumerken, dass die bloße „Förderung“ des selbst gesteuerten Lernens eine Existenz desselben innerhalb der Schulausbildung bereits voraussetzt und daher an Vorerfahrungen usw. angeknüpft bzw. auf diese zurückgegriffen werden kann. In ähnlicher Weise grenzen sich die Konzepte der „Vermittlung“, der „Schulung“ und auch des „Trainings“ sowohl von einem „Erwerb“ und einer „Entwicklung von“ als auch von einer „Anbahnung von“ ab. Auf diese Weise wird die Grundproblematik, die mit Selbststeuerung, -organisation usw. als personaler Kompetenz und deren Entwicklung konstituierend verknüpft ist, ausgeklammert. Daneben ist die Konzentration der Argumentation auf die Gestaltung der Lernumgebung als konzeptionelle Verkürzung zu sehen.

Erneut muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Frage nach der „Unabhängigkeit des Verfahrens ‚Lernen lernen‘ von den jeweiligen Inhalten“, wie sie die Autoren stellen (s.o.), einerseits nur von dem tatsächlichen Lern- und Programmziel selber aus beantwortet werden kann, ergibt sich die Kategorie der Angemessenheit doch erst darüber. Diese Ziele werden allerdings

weder genannt noch in den vereinzelt, an der Oberfläche bleibenden Versuchen plausibilisiert.

Andererseits – und dies ist der eigentliche Fokus der anzustellenden Zwischenbetrachtung – bestätigt sich über den von den Autoren hergestellten Zusammenhang von „Lernen lernen“ als Schlüsselqualifikation und dem „selbstgesteuerten Lernen“ als „(Lern-)Kompetenz“ der Eindruck einer funktional verkürzten Ausdeutung des Begriffs der Selbststeuerung.

5.3 Dossier 2 – Unterrichtsentwicklung II: Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

5.3.1 Vorbemerkungen und Aufbau des Dossiers

Mit dem Begriff des „kooperativen Lernens“ bezeichnet Walzik – wie offensichtlich auch die Programmträger selbst – ein Konzept und eine Lernform, die sich von dem Konzept und der Form des „selbstgesteuerten Lernens“ unterscheiden. Dennoch versprechen die Ausführungen zu diesem Konzept Ergebnisse bezüglich des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit. Zunächst steht dabei weniger die Umsetzungsebene des Konzepts des „kooperativen Lernens“ im Fokus der Darstellung. Kern des Interesses ist die konzeptionelle Anlage, der theoretische Aufbau und vor allem die Einfügung des Konzeptes in den Programmrahmen, die gedachten Zielbezüge, die zielleitenden Fragestellungen, die jeweils in vergleichender Analyse in Beziehung zu Dossier 1 zu setzen sind. Auf diese Weise wird eine zusätzliche Perspektive auf die aus Sicht der vorliegenden Arbeit zu führende Debatte um den Stellenwert der Berufsausbildung im Rahmen der gesellschaftlichen Reproduktion gewonnen. Kern des Interesses ist also ein Abgleich der Ebene, auf die sich die im Dossier formulierten Lernziele und damit die Forschungsinteressen des Rahmenprogramms einordnen lassen: Handelt es sich um einen Konzeptentwurf zur umfassenden Kompetenzentwicklung mit Anbahnung derselben oder lässt die Programmgestaltung schon in der Ausschreibung auf eine funktionale Verkürzung auf methodische Rezepte und Instrumente schließen?

Sebastian Walzik gliedert das mit „Förderung kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung“ (Walzik 2004: S. 1) betitelt Dossier in sechs Abschnitte. In den einzelnen Unterkapiteln behandelt Walzik zunächst den „Begründungszusammenhang des kooperativen Lernens“ (a. a. O.: S. 2), nimmt

gründungszusammenhang des kooperativen Lernens“ (a. a. O.: S. 2), nimmt anschließend „Begriffsklärungen“ (a. a. O.: S. 3) vor und bearbeitet in der Folge die „Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung kooperativen Lernens“ (a. a. O.: S. 12), die „Rahmenbedingungen von kooperativem Lernen in der Berufsausbildung“ (a. a. O.: S. 20) um anschließend „Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich“ (a. a. O.: S. 24) zu formulieren. Abschließend ergänzt er Literaturhinweise (vgl. a. a. O.: S. 25 ff.).

Der Inhalt des Dossiers wird in der vorliegenden Arbeit entsprechend der Originalreihenfolge der Kapitel skizziert und kommentiert. In einer abschließenden Zwischenbetrachtung werden Kommentierung und Darstellung auf die erkenntnisleitende Fragestellung bezogen zusammengefasst.

5.3.2 Kapitel 1 – Begründungszusammenhang des kooperativen Lernens

Walzik stellt an den Anfang seiner Ausführungen die Frage, warum kooperatives Lernen heute für die berufliche Ausbildung als wichtig erachtet werde – gemeinsames Arbeiten in Gruppen und Teams sei doch im Grunde nichts Neues. (vgl. a. a. O.: S. 2) Der Autor formuliert entsprechend: „Warum werden also in jüngster Zeit Kooperation und Teamfähigkeiten so stark betont? Was hat sich geändert?“ (ebd.)

Die zentralen Begründungslinien verortet Walzik „in der Wirtschaft“ (ebd.). Hier verlange die „Auflösung starrer Führungshierarchien“ (ebd.) eine „immer größere Selbständigkeit der Mitarbeiter“ (ebd.). Bloßes Ausführen vorgegebener Anweisungen und Hinarbeiten auf „von oben“ festgesetzte Ziele werde, so Walzik weiter, von Strukturen abgelöst, die Selbstständigkeit der Mitarbeiter erforderten. Dementsprechend müssten Mitarbeiter heute mehr denn je ihre Arbeiten selbst verantwortlich planen und umsetzen. (vgl. ebd.) Von diesen Ansprüchen an die Mitarbeiter leitet der Autor zwei Notwendigkeiten ab:

- a) „Diese Umstände stellen an Mitarbeiter zum einen den Anspruch, sich selbst die jeweils nötigen Fähigkeiten und Fachinhalte anzueignen.“ (ebd.) Dies werde unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ (ebd.) oder „Selbstlernkompetenzen“ (ebd.) diskutiert. (vgl. ebd.) So weitverbreitet und allgemeinbleibend die Darstellung des „Begründungszu-

sammenhangs“ in diesem Punkte ist (sie unterscheidet sich bisher nicht von der Begründung in Dossier 1, steht hier aber dennoch für andere methodische Konsequenzen), so besonders könnte sich im Verlaufe des Dossiers der an dieser Stelle gewählte Plural der „Selbstlernkompetenzen“ erweisen, deutet er doch darauf hin, dass es a) mehrere unterschiedliche dieser Kompetenzen geben mag und b) dass aus diesen eventuell jeweils notwendige Einzelbestandteile herausgelöst werden können.

- b) „Die größere Verantwortung des einzelnen Mitarbeiters über seinen Arbeitsprozess macht es zum anderen zunehmend notwendig, sich mit Kollegen, Vorgesetzten und Geschäftspartnern abzustimmen. Daher werden heute Fähigkeiten für den zwischenmenschlichen Umgang immer wichtiger.“ (ebd.) Einen zusätzlich verstärkenden Effekt dieser Tendenz führt der Autor zudem auf die „gewachsene Bedeutung von Kundenorientierung im Dienstleistungssektor“ (ebd.) zurück und stellt fest: „Schlagworte wie ‚Teamkompetenz‘ oder ‚Konfliktfähigkeit‘ gewinnen an Bedeutung.“ (ebd.)

Im Anschluss an diese Skizze führt Walzik relativ unvermittelt Klafki an, der „bereits 1993 in Zusammenhang mit Gruppenunterricht folgende ‚vier ineinander verschränkte Komponenten‘ (S.60)“(ebd.) benannt habe:

„(erstens) relativ schnelle Entwicklung und Strukturveränderungen vieler beruflicher Tätigkeiten, (zweitens) die z. T. sich verändernde, z. T. aber auch reduzierte Arbeitsteilung innerhalb einzelner Berufsfelder, (drittens) die zunehmende Komplexität der Anforderungen an die Berufstätigen und (viertens) die aus rein ökonomischen bzw. pragmatischen Gründen erfolgende Verlagerung von mehr oder minder weitreichenden Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten an die arbeitenden Menschen ‚vor Ort‘, an ihren Arbeitsplatz.“(Klafki 1993: S. 60 nach Walzik a. a. O.: S. 2f).

Gerade in diesem Zusammenhang stellt sich aus Perspektive der vorliegenden Arbeit die Frage, worin sich die Konzeption des „kooperativen Lernens“ nach Sicht Walziks von dem Gruppenunterricht unterscheidet, auf den sich der Autor mit Klafki bezieht. Mindestens über die Begriffsklärungen, die der Autor in dem folgenden Dossierkapitel vornimmt, wäre zu erwarten, dass Abgrenzungen und Distinktionsmerkmale deutlich werden, worin das innovative Potential des Konzeptes liegt, wie es sich z.B. von Konzepten des Gruppenunterrichts abgrenzt und warum der Begriff als Konzept neu gefasst werden muss.

Abschließend führt Walzik aus, dass „auch in der Schule die Förderung von Teamfähigkeiten zwar wichtig“ (ebd.) sei, jedoch nie ein „Selbstzweck“ (ebd.) sein könne. Vielmehr solle diese Förderung „bewusst in Hinblick auf konkrete Situationsanforderungen vorgenommen werden“ (ebd.). Je nach Aufgabe – so der Autor mit Bezug auf Mandl vorher – sei entweder Einzel- oder Teamarbeit gefragt. (vgl. ebd.) „Die Aufgabe überfachlicher Kompetenzen in die neuen Lernfeldcurricula spiegelt daher nicht nur die Bedeutung von kooperativen Kompetenzen in der Berufsausbildung, sondern sollte auch vor dem Hintergrund dieser Überlegung umgesetzt werden.“(ebd.) – Die Abgrenzung und der Zusammenhang oder die gegenseitige Bedingtheit von „Teamarbeit“, „Förderung von Teamfähigkeiten“, „kooperativen Kompetenzen“ und „kooperativem Lernen“ scheint aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit bisher unzureichend geklärt und ist in den weiteren Ausführungen des Dossiers zu prüfen. Entscheidend für den konzeptionellen Anspruch des Maßnahmenbereichs ist dabei, auf welchen theoretischen Umfang sich die einzelnen Begriffe beziehen und welche Konsequenzen sich für die Programmanlage und den Programmumfang im Sinne des Aufwands ergeben. Speziell die Unterscheidung zwischen „Selbstzweck“ und „konkreter Situationsanforderung“ wirft die Frage nach unterschiedlichen Zieldimensionen des Programms auf: Die Herleitung des „Begründungszusammenhangs“ über die „Anforderungen“, die die „Wirtschaft“ stellt, lässt sich individuell wie kollektiv sehr wohl als „konkrete Situationsanforderung“ interpretieren. Eine Förderung z.B. von Teamfähigkeit, die daher lediglich dem Selbstzweck dient, lässt sich vor diesem Hintergrund schwer vorstellen – ein Zweck, der sich nicht unmittelbar ökonomisch für den auszubildenden Einzelbetrieb auszahlt, allerdings sehr wohl. Didaktisch-methodisch interpretiert ist der Hinweis auf die Notwendigkeit einer sinnvollen Einbettung der Förderung von Teamfähigkeit im Rahmen der Ausbildungskonzeption und -planung mit Hilfe der Rückbindung des Kompetenzerwerbs an jeweilige Inhalte freilich legitim – wirft allerdings eben die Frage nach dem „Wie“ auf.

5.3.3 Kapitel 2 – Begriffsklärungen

5.3.3.1 Vorbemerkungen

Walzik klärt in Kapitel 2 des Dossiers die „begrifflichen Grundlagen“ (a. a. O.: S. 3) für sein Konzept des kooperativen Lernens. Daneben sollen in dem Kapitel „Teilkompetenzen von kooperativem Lernen begründet werden“ (ebd.). Dazu nimmt der Autor zunächst eine genauere Bestimmung der Bedeutungen des Begriffes „kooperatives Lernen“ vor. Anschließend sollen die „Teilkompetenzen von kooperativem Lernen präzisiert“ (ebd.) werden.

Walzik gliedert das Kapitel in folgende Unterkapitel: „Kooperatives Lernen als ‚Teamarbeit‘ und ‚Gruppenlernen‘“ (a. a. O.: S. 3), „Teilkompetenzen kooperativen Lernens“ (a. a. O.: S. 4).

5.3.3.2 Kooperatives Lernen als ‚Teamarbeit‘ und ‚Gruppenlernen‘

Der Autor beginnt seine Begriffsklärung mit einem Zitat von Seyfried. Demzufolge bedeute Gruppenarbeit, „sich als Person in den Dienst einer Gruppe zu stellen“ (Seyfried 1994: 24. Nach Walzik a. a. O.: S. 3). – So spitzfindig die genaue Interpretation auch dieses Eingangszitats dem Leser der vorliegenden Arbeit erscheinen mag, so deutlich ist dennoch darauf hinzuweisen, dass die Einführung des Konzeptes oder der Methode Gruppenarbeit als bloße Hierarchieform in didaktischen Zusammenhängen überrascht. Gerade aus pädagogischer Perspektive ist Gruppenarbeit mehr als ein bloßes „sich in den Dienst stellen“. Mindestens sollte über ein „um zu“, ein Tertium benannt werden, das üblicherweise den Bezug zu dem jeweiligen Lernziel und der Aufgabenstellung beleuchtet und über diesen Zielbezug die Wahl der Gruppenarbeit z.B. als Sozialform legitimiert. Dementsprechend unterscheidet Walzik Begriffsbedeutungen in den „Lebenswelten ‚Schule‘ und ‚Arbeit‘“ (ebd.). Während in der „Lebenswelt“⁸³ Arbeit insbesondere im Bereich der Automobilindustrie der „Fokus auf höhere Effizienz und Produktivität besonders evident“ (ebd.) sei, würden auch sonstige Projektteams („die aus ‚Schreibtischtättern‘ bestehen“ (ebd.)) „mit dem primären Ziel gegründet, eine bestehende Aufgabe oder ein Problem möglichst ökonomisch zu bewältigen“ (ebd.).

⁸³ Auf den Begrifflichen Bezug zu Habermas gehe ich in der dieses Kapitel abschließenden Zwischenbetrachtung ein.

Einen anderen Zielbezug sieht Walzik für die Gruppenarbeit in der Schule: „In der Schule hingegen kommt es darauf an, bestimmte Lernziele zu erreichen. Gruppenarbeit wird dann gewählt, wenn die Unterrichtsmethodik eine Abwechslung erfahren soll, oder wenn gezielt zwischenmenschliche Fertigkeiten neben den sachlich-inhaltlichen Lernzielen gefördert werden sollen.“ (ebd.)

Vor diesem Hintergrund kann der Begriff des kooperativen Lernens für den Autor zwei Bedeutungen haben: „Zum einen kann ‚Lernen für (das berufliche Arbeiten in) Teams‘ gemeint sein, zum anderen kann ‚(schulisches) Lernen in Teams (bzw. Gruppen)‘ gemeint sein, wobei letzteres eine Vorbereitung auf ersteres sein kann.“ (ebd.) Zur klareren Unterscheidung der beiden Bedeutungen spricht der Autor des Dossiers in der Folge jeweils von „Gruppenlernen als Lernen in Gruppen oder Teams im Rahmen der (schulischen) Berufsausbildung“ (a. a. O.: S. 4) und von „Lernen in Vorbereitung auf Teamarbeit“ (ebd.) wobei Walzik Teamarbeit als „berufliches Arbeiten in Teams“ (ebd.) verstanden wissen will. – Um einen Aspekt der Zwischenbetrachtung am Ende dieses Kapitels vorweg zu nehmen: die theoretische Grundlegung des kooperativen Lernens entscheidet sich im Zusammenhang des Gesamtprogramms und damit auch in Zusammenhang mit Dossier 1 darüber, welcher Zielbezug nach dieser Begriffsherleitung für Kompetenzentwicklung als notwendig angesehen wird und wie aufwändig dementsprechend der Weg zum Ziel (also Ausbildung) gestaltet und angelegt sein darf. – Eine funktionierende Idee von programmatischer Kompetenzentwicklung ist aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit in diesem Sinne kompatibel mit dem Hinweis Walziks darauf, dass das schulische Gruppenlernen eine Vorbereitung auf späteres „berufliches Arbeiten in Teams“ (ebd.) sein könne. Die Frage der funktionalen Begriffsverkürzung würde sich allerdings stellen, wenn diese Lesart der Teamarbeit in Form von „sich in den Dienst der Gruppe stellen, um höhere Effizienz und Produktivität zu erreichen und ein Problem möglichst ökonomisch zu bewältigen“, als primäres Ziel angeführt würde. Um die Überlegung zu veranschaulichen, würde hier das eigentlich sekundäre Ziel zum primären gemacht – ob dies über Ausbildung programmatisch als möglich erscheint oder nicht, ist die eine Frage, die andere ist mit Habermas die der „Kolonialisierung der Lebenswelten“. Darauf ist in der Zwischenbetrachtung noch einzugehen.

5.3.3.3 Teilkompetenzen kooperativen Lernens

Walzik gliedert das Kapitel, das ihm zur „Präzisierung von Teilkompetenzen kooperativen Lernens“ (ebd.) dient, in Unterkapitel mit dem jeweiligen Titel „(1) essentielle Bestandteile, (2) Ablauf (Phasen / Schritte), (3) Aufgaben / Rollen und (4) Werte von Kooperationsituationen“ (ebd.). Als Abschluss des Kapitels kündigt der Autor „Folgerungen für Teilkompetenzen vor dem Hintergrund der Ausführungen“ (ebd.) an.

Eine eigene Begriffsbestimmung, mit deren Hilfe der Leser eine explizite Vorstellung über den Unterschied von „Teilkompetenzen“ und Kompetenzen und z.B. Kompetenzanteilen erlangen könnte, nimmt der Autor nicht vor.

(1) „Essenzielle (sic!) Bestandteile“ (ebd.)

Nach Walzik geht es in „jeder Kooperationsituation“ (ebd.) darum, „dass mehrere Individuen in gemeinsamer Arbeit (Kooperation) eine bestimmte Aufgabe oder ein Problem bewältigen.“ (ebd.) Im betrieblichen Bereich sei dieses Problem „ein Produktionsziel im weitesten Sinne“ (ebd.), im schulischen Bereich werde „ein didaktisches Problem bewältigt, um ein gesetztes Lernziel zu erreichen.“ (ebd.) In jedem Falle aber würden „die Individuen ihre Tätigkeiten koordinieren, einzelne werden dabei bestimmte Rollen und Funktionen übernehmen, individuelle Interessen und Gruppeninteressen müssen ausgehandelt werden, sich ergebende Konflikte sind zu bewältigen.“ (ebd.)

Ohne auf den Begriff „Kooperation“ eigentlich genauer einzugehen, setzt Walzik, dass diese sich nur in Teams und Gruppen vollziehen könne. Aus diesem Grunde sei es sinnvoll, mögliche Kooperationsituationen anhand der Begriffe „Gruppe“ und „Team“ näher zu beleuchten. Dies nimmt der Autor mit Hilfe des Modells der „Teamrose“ vor. Mit Hilfe dieses Modells werde deutlich, wie sich Gruppen- und Teambildungsprozesse in schulischen Situationen von betrieblichen Arbeitssituationen unterscheiden könnten. So seien Rahmenbedingungen, die in Arbeitssituationen gegeben sein könnten, in der Schule z. T. von den Lehrenden beeinflussbar – „z.B. die Zusammensetzung der Gruppe, Gruppengröße oder die Gleichwertigkeit der Mitglieder“ (a. a. O.: S. 5). Fähigkeiten, die Voraussetzungen für ein gutes Funktionieren von Teamarbeit seien, könnten in der Schule als Lernziele gesetzt werden, wie z.B. „Kohäsion oder Leis-

tungsfähigkeit“ (ebd.). Darüber hinaus gäbe es allerdings Rahmenbedingungen, die in der Schule weniger günstig seien als in Betrieben, dies sei z.B. die „Komplementarität der Fähigkeiten“ (ebd.). (vgl. ebd.)

(2) Ablauf (Phasen / Schritte)

Walzik sieht in der Literatur in Bezug auf typische Phasen einer Kooperation „eine Vielzahl von Ansätzen, die ähnliche Entwicklungsphasen beschreiben“ (a. a. O.: S. 6). Als „wertvolles Modell zur Reflexion über die Praxis“ (ebd.) sieht der Autor das Prozessmodell, mit dessen Hilfe sich Gruppenprozesse in die Phasen „Forming“, „Storming“, „Norming“ und „Performing“ untergliedern ließen. Diese Phasen seien allerdings nicht als sauber zu trennende Phasen mit definierbaren Wendepunkten zu verstehen. Vielmehr ließe das Modell für einzelne Mitglieder jeweils auch unterschiedliche Phasen und persönliche Ziele zu, so könnten auch unterschiedliche „Phasenübergänge und -überhänge“ (ebd.) betrachtet werden. Insgesamt sei der Phasenablauf zyklisch zu verstehen: „Da sich individuelle Ziele der Gruppenmitglieder durch die Interaktion stets verändern können, muss die Gruppe immer wieder alle Phasen durchlaufen, um handlungsfähig zu bleiben.“ (ebd.)

(3) Rollen und Aufgaben

Im Zusammenhang mit Rollen und Aufgaben sieht Walzik folgende Punkte als relevant an (vgl. ebd.): die „Gruppenstruktur und -dynamik“ (ebd.), dies sei die Frage, wie einzelne Persönlichkeiten einer Gruppe zueinander stehen und den Charakter der Gruppe prägen würden. Daneben seien die „Determinanten des Gruppenprozesses“ (ebd.) notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche, effiziente Gruppenleistung. „Da eine Gruppe im Gegensatz zu einem Individuum kein eigenes Gedächtnis besitzt, müssen Wege gefunden werden, ein solches zu simulieren.“ (ebd.)

Die Gruppenstruktur bestimmt Walzik mit Hilfe des „Riemann-Thomann-Kreuz“ (a. a. O.: S. 7), das als Modell davon ausgehe,

„dass die menschliche Existenz sich im Wesentlichen in zwei Dimensionen abspielt: Zum einen agiert der Mensch in einem sozialen Umfeld als Mensch unter anderen Menschen, zum anderen befindet er sich im Fluss der Zeit. Aus jeder dieser Dimension ergibt sich ein Spannungsfeld.“ (ebd.)

Ein Mensch entwickle im Laufe seines Lebens dem Modell entsprechend unterschiedliche Bedürfnisse nach Dauer, Wechsel, Nähe und Distanz. Das Modell diene nun wiederum zur Beschreibung von vier basalen, persönlichkeitsrelevanten Grundströmungen, aus deren Kombination sich beliebige Persönlichkeiten charakterisieren ließen. „Mit dem Kreuz lassen sich dann Persönlichkeitsstrukturen – und darauf aufbauend Interaktionen zwischen Persönlichkeiten und Gruppenstrukturen – detailliert beschreiben und Beziehungsdynamiken erfassen.“ (a. a. O.: S. 8)

Als grundlegendes Charakteristikum einer Gruppe führt Walzik an, dass diese kein eigenes Gedächtnis habe. Das Wissen der Gruppe setze sich vielmehr aus dem Wissen der einzelnen Gruppenmitglieder zusammen. „Dies betrifft Wissen über die Aufgabenstellung, über die Ziele und Potenziale der einzelnen Gruppenmitglieder, über die Rahmenbedingungen, unter denen die Gruppe arbeitet etc.“ (ebd.) Damit die gesamte Gruppe nun von der Summe des Wissens aller profitieren könne, müsse dieses Gruppenwissen möglichst transparent und für alle zugänglich gemacht werden. Dazu müsse es kommuniziert und repräsentiert werden. Zudem müsse es immer wieder genutzt werden, sonst gerate es in Vergessenheit. (vgl. ebd.) In einer Kooperation würden daher „durch den Gruppenprozess geteilte mentale Modelle über die Ziele, Potenziale, Stärken, Schwächen, Funktionen und Rollen der Gruppenmitglieder entwickelt.“ (a. a. O.: S. 9)

(4) Werte in der Kooperation

Für die „Wertausrichtung des Situationstyps“ (ebd.) greift Walzik auf das Werte- und Entwicklungsquadrat von Schulz von Thun zurück und geht davon aus,

„dass jedes Gruppenmitglied eine gesunde Balance zwischen dem Verfolgen der eigenen Interessen und Ziele innerhalb einer Gruppe und dem Aufgeben eigener Ziele zum Wohle von gemeinsamen Gruppenzielen finden muss. Die entwertende Übertreibung der Verfolgung eigener Ziele wäre eine autoritär-egoistische Interessendurchsetzung oder Beherrschung der Gruppe. Die entwertende Übertreibung der Aufgabe der eigenen Ziele kann als unterwürfige Anpassung beschrieben werden.“ (ebd.)

(5) Folgerungen

Walzik führt aus, dass sich aus den „vorgängigen Betrachtungen“ (a. a. O.: S. 10) nun „Teilkompetenzen von kooperativem Lernen begründen“ (ebd.) ließen. Er nimmt dazu eine Unterteilung in „drei Handlungsdimensionen ‚Erkennen

(Wissen)', ‚Werten (Einstellungen)' und ‚Können (Fertigkeiten)‘“ (ebd.) vor, die wiederum auf Euler und Hahn zurückgehen. Weder der Begriff des kooperativen Lernens selber, noch der der „Teil-“Kompetenzen werden an dieser Stelle von Walzik genauer gefasst, hergeleitet oder ausgeführt.

Lernziele seien – so der Autor – auf den einzelnen Handlungsdimensionen beliebig fein zu differenzieren und müssten zudem auf die Lernvoraussetzungen der Lernenden und die jeweilige Situation, auf welche sich die Vorbereitung beziehen solle, abgestimmt werden. Im Rahmen des Dossiers erfolge die Präzisierung auf eher abstraktem Niveau. Der Hintergrund hierfür sei der, der „beruflichen Erstausbildung als Vorbereitung auf berufliche Lebenssituationen.“ (ebd.)

Im Anschluss führt der Autor bezogen auf die jeweilige Handlungsdimension Kataloge von „Kompetenzen“ auf, die hier nicht einzeln dargestellt werden müssen. – Anzumerken ist allerdings im Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, dass der Autor die von ihm angeführten „Teilkompetenzen“ mit Hilfe von „Kompetenzen“ zu erklären und belegen versucht. Das Verhältnis von „Teil“ und „Ganzem“ bleibt hier unklar (unbesehen der Tatsache, dass sich die Kataloge selber hinsichtlich der Abgrenzung von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Wissen und Kompetenz kritisch diskutieren ließen. – Dies ist allerdings eine Diskussion, die unter anderer Fragestellung als der der vorliegenden Arbeit relevant wäre). Aus dieser Perspektive ist des weiteren darauf hinzuweisen, dass der Autor in dem Katalog der „Kompetenzen in der Handlungsdimension ‚Fertigkeiten‘“ (a. a. O.: S. 11) explizit Fähigkeiten herausstellt, die als „speziell für Gruppenleiter“ anzusehen seien. In Bezug auf Kompetenzen und „Teilkompetenzen“, den über das Dossier implizit transportierten Zusammenhang von Teil und Ganzem also, stellt sich die Frage der Ebene, auf die das Programm zielen will, noch einmal deutlicher: Zielen die Programmelemente darauf und vermitteln damit die Vorstellung darüber, dass die Auszubildenden „teilkompetent“ „gemacht“ werden können, oder zielt das Programm auf Kompetenzentwicklung, nach deren Abschluss und mit deren Hilfe sich vermittelt spezieller *Kompetenzanteile* auch spezifische Teilaufgaben bewältigen lassen?

Daneben verweist die unterschiedliche Katalogbestimmung für Gruppenleiter und Gruppenmitglieder in Bezug auf den Begriff der Selbststeuerungsfähigkeit

in Dossier 1 – und in diesem Zusammenhang des Gesamtprogramms ist das Dossier 2 ja zu sehen – auf die ungeklärte Frage der Zielebene und des Kooperationsbegriffs als innovativer Methode.

5.3.4 Kapitel 3 – Gestaltung von Lernumgebungen zur Förderung kooperativen Lernens

„In der Literatur besteht kein Mangel an Methoden zur Förderung von Teamkompetenzen.“ (a. a. O.: S. 12) – So formuliert Walzik zu Beginn seiner Darstellung zu „theoretischen Konzepten“ (vgl. ebd.) zur Förderung kooperativen Lernens. Workshopkonzepte und Trainings fänden sich in großer Zahl und daneben bestünde eine kaum überschaubare Literaturfülle, die insbesondere auf das Leiten von Gruppen eingehe und Hinweise für Trainer und Teamleiter gäbe. Wesentlich weniger Ausführungen beschäftigten sich allerdings mit den didaktischen Grundlagen einer Förderung sozialer Kompetenzen oder gar Teamfähigkeiten. Euler beispielsweise habe 2001 lernpsychologische Theorien in Hinblick auf die Frage untersucht, welche Anknüpfungspunkte sie für den Aufbau von Sozialkompetenzen böten. Dabei würden insbesondere behavioristische Lerntheorie (Lernen am Erfolg), die sozialkognitive Lerntheorie (Lernen am Modell), die kognitive Lerntheorie (Lernen durch den Auf- und Ausbau von kognitiven Strukturen) sowie handlungsorientierte und konstruktivistische Lerntheorien (Lernen durch Handeln und Problemlösen) ausgewertet. Als Zusammenführung schlage Euler dann vor, „dass sich praktische Erfahrungen mit theoretischen Reflexionen verzahnen sollen“ (Euler 2001: S. 368, nach Walzik a. a. O.: S. 13), ebenso solle das Beobachten von Modellen mit eigenem Üben, Feedbackgeben und -nehmen verschränkt werden. (vgl. ebd.)

Unter dem Titel „Gestaltungsprinzipien und -hinweise“ (ebd.) führt Walzik aus, dass Lehren die Unterstützung des Lernprozesses sei, Lernen selber wiederum – wie Denken und Erkennen – als selbst gesteuerter Prozess zur Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet werden könne, wobei diese Aktivität rekursiv auf der Grundlage vorhandener Strukturen und Netzwerke erfolge. (vgl. ebd.) Vor dem Hintergrund eines solcherart konstruktivistischen Lernverständnisses, sollten daher Situationen geschaffen werden, die „möglichst realitätsnah, problemhaltig und authentisch sind, durchaus komplex gestaltet sind, den Lernenden aktivieren, seine eigenen Konstrukte zu entwickeln, ein dynamisches Wechsel-

spiel von Tun und Denken, von aktivem Handeln und Reflexionen über dieses Handeln bieten.“ (a. a. O.: S. 13 f) Dem Lehrenden komme damit die Aufgabe zu, Situationen darzubieten, die besonders dazu geeignet seien, den Lernenden Erlebnisse und Erfahrungen in Hinblick auf die angestrebten sozialen Kompetenzen zu ermöglichen. Außerdem müsse er den Reflexionsprozess der Lernenden unterstützen, die Lernenden dazu anleiten, in sinnvoller Weise über das eigene soziale Handeln nachzudenken und es mit den angestrebten kooperativen Kompetenzen zu vergleichen. Für die Gestaltung solcher Lernumgebungen werde von folgenden Annahmen ausgegangen (vgl. a. a. O.: S. 14): „(1) Jede private oder berufliche Umgebung setzt Kooperationskompetenzen voraus – aus diesem Grunde bietet sie auch Potentiale zu ihrer (Weiter-)Entwicklung. (2) Jede Lernumgebung hat neben kognitiv-fachlichen unverzichtbar auch sozial-kommunikative und damit kooperative Bezüge. Diese können bewusst aufgenommen und zielgerichtet gestaltet werden.“ (ebd.) Diese Überlegungen führen Walzik zu einem Gestaltungsmodell, das bestimmt ist durch die Phase des Erlebens in Erlebnissituationen, die Phase des Reflektierens und die Phase des Erprobens. „Der Lernprozess wird nun gestaltet, indem sich diese drei Phasen immer wieder abwechseln und aufeinander beziehen.“ (a. a. O.: S. 15)

Seine Überlegungen zu dem Stichwort Förderung kooperativen Lernens abschließend, kommt Walzik unter der Überschrift „Anbindung an verbreitete Methodenformen (insb. Gruppenarbeit)“ (ebd.) zu dem Statement, dass es auf der Hand liege, die Förderung von Team- und Kooperationskompetenzen mittels Gruppenarbeit zu gestalten (vgl. ebd.) – „jedoch wäre die Annahme, Gruppenarbeit fördere per se bereits Sozialkompetenzen zu kurz gegriffen.“ (ebd.) Zudem sei Gruppenarbeit nicht die einzige Methode zur Förderung von Teamkompetenzen, einige Autoren hätten die Möglichkeit der Förderung von Sozialkompetenzen durch Lehrgespräche gezeigt, einige hielten die Förderung durch Mitarbeitergespräche für möglich. Nach dem im Dossier von Walzik

„vertretenen Ansatz (zur Förderung) von Sozialkompetenzen (und damit auch Teamkompetenzen) manifestieren sich diese stets in den drei Handlungsdimensionen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten. Während für die ersten beiden Dimensionen durchaus Methoden der Einzelarbeit oder des Plenarunterrichts denkbar sind, werden für Teamfertigkeiten Gruppen- und Teamsituationen unabdingbar, da diese Fertigkeiten nur in der Interaktion innerhalb einer Gruppe praktiziert werden können. Zudem genügt es nicht, Fertigkeiten lediglich darzubieten, vielmehr müssen sie, um nachhal-

tig übernommen werden zu können, von den Lehrenden selbst praktiziert und erprobt werden können.“ (a. a. O.: S. 15 f)

Ungeklärt bleibt aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit auch auf der theoretischen Abstraktionsebene, die Walzik für sich in Anspruch nimmt, auf welche Ebene er seine Ziele bezieht und in wessen Verantwortung dies geschieht. Ebenso unklar bleibt, wie ein Erfolg in diesen Punkten sichergestellt werden kann und wie die Unklarheiten, die sich aus Dossier 1 ergeben (s.o.) behoben und gelöst werden sollen, wenn Walzik sich mit seinem Dossier und seiner Konzeption an zentraler Stelle auf die Methode des selbst gesteuerten Lernens und das entsprechende Dossier bezieht.

Auf die Kapitel 3.2 „Prüfung von Teamkompetenzen“ (a. a. O.: S. 16) und 3.3 „Beispiele, insbesondere aus dem schulischen Bereich“ (a. a. O.: S. 17) muss für den Gang der Argumentation der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden. Bereits in den Ausführungen zu Dossier 1 habe ich deutlich gemacht, dass die Frage nach der „Prüfung von“ immer impliziert, dass in der in den Dossiers dargestellten Form der zu prüfende Gegenstand als prüfenswert und damit inhaltlich bereits legitimiert angesehen wird. Genau dies versucht die vorliegende Arbeit für die beschriebenen Konzepte kritisch zu hinterfragen.

5.3.5 Kapitel 4 – Rahmenbedingungen zur Förderung von kooperativem Lernen in der Berufsausbildung

Walzik gliedert das Kapitel in die Bereiche „4.1 Bedingungen auf Seiten der Lernenden“ (a. a. O.: S. 20), „4.2 Bedingungen auf Seiten der Lehrenden“ (a. a. O.: S. 21) und „4.3 Antizipation möglicher Schwierigkeiten bei widrigen Rahmenbedingungen“ (a. a. O.: S. 22).

Zu Beginn seiner Darstellungen zu den „Bedingungen auf Seiten der Lernenden“ (a. a. O.: S. 21), führt der Autor mit Meyer an, dass die beste Vorbereitung auf die Gruppenarbeit eine gelungene Gruppenarbeit sei. Zunächst widersprüchlich klingend, könne der Satz aber auch in der Weise verstanden werden, „dass Lernvoraussetzungen für Gruppenarbeit selbst wieder Lernziele sein können“. (ebd.) So seien Gruppenarbeitsprozesse nicht voraussetzungslos, vielmehr erforderten sie eigene Fähigkeiten. Ebenso wie konzentriertes Zuhören und Mitschreiben bei einem Vortrag geübt werden könne, könne auch Gruppenarbeit als Methode geübt werden. Gudjons schlage hierzu vor: „Der

Übergang vom Frontalunterricht zur Kleingruppenarbeit erfolgt sinnvoller Weise in kleinen Schritten.“ (Gudjons 1993: 26, nach Walzik, a. a. O.: S. 20) Nach Walzik handelt es sich bei diesen kleinen Schritten um einen „Prozess des Scaffolding und Fading (...), innerhalb dessen die Schüler zu immer größerer Selbstständigkeit geführt werden müssen.“ (a. a. O.: S. 20) In Anlehnung an die Teamrose (s.o.) können die Dimensionen dieses Modells nach Walzik gleichermaßen als Lernvoraussetzungen oder Lernziele verstanden werden: Die Dimension „Komplexität der Aufgabe“ und „Autonomie der Gruppe“ beispielsweise können sich als Lernvoraussetzungen formulieren lassen: „Die Lernenden müssen *bereit* sein, eigenverantwortlich komplexere Aufgaben (als sie es bisher gewohnt waren) zu lösen.“ Das entsprechende Lernziel könnte lauten: „Die Lernenden *sollen* komplexe Problemstellungen eigenverantwortlich lösen können.“ (a. a. O.: S. 20 f, Hervorheb. im Original) Gerade der Punkt, ob die genannten Kompetenzen (ob nun als Teil oder Ganzes) Ausbildungsvoraussetzung oder Ausbildungsziel und damit der Kompetenzerwerb programmgemäßer Bestandteil der Ausbildung ist, ist bis zu diesem Punkt des Dossier ungeklärt.

Für die „Bedingungen auf Seiten der Lehrenden“ (a. a. O.: S. 21) hält Walzig fest, „dass Lehrende, wenn sie Teamfähigkeiten fördern wollen, selbst gute Teamspieler und Teamleiter sein müssen.“ (ebd.) Dazu seien eigene Fähigkeiten erforderlich, um im Sinne eines Modelllernens Teamfähigkeiten vorleben zu können. Es seien Fähigkeiten zur Teamleitung notwendig, um die mit Gruppenunterricht verbundenen Gruppenprozesse sicher steuern zu können. (vgl. ebd.)

„Dazu gehört insbesondere die gezielte Konzeption der Lernumgebung, können doch durch die Wahl der Aufgabenstellung, der zur Verfügung gestellten Materialien, der Zusammensetzung und Größe der Gruppen und der Art der Auswertung der Ergebnisse Abläufe im Gruppenprozess bewusst gesteuert werden. In diesem Sinne werden alle in Kapitel 2 aufgeführten Lernziele (und zwar auf allen Handlungsdimensionen) Voraussetzung für kooperatives Lernen auf Seiten der Lehrenden.“ (ebd.)

Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ist neben der begrifflichen Unklarheit an dieser Stelle anzumerken, dass a) die Skizze, die Walzik hier für die Gestaltung der Lernumgebung entwirft, in unmittelbarem Widerspruch zu den Konzeptionen des selbst gesteuerten Lernens in Dossier 1 steht, dass b) mit der Setzung des kompletten Lernzielkatalogs der Lernenden als Voraussetzungska-

atalog für die Lehrenden dieser gleichzeitig als Fortbildungskatalog für die berufliche Weiterbildung der Lehrenden formuliert werden muss und sich damit c) die Frage der Weggestaltung und Sicherstellung für diese Gruppe didaktisch genauso stellt, wie für die Lernenden selbst. – Einzig die Frage der Verantwortung für die Gestaltung und Sicherstellung des Zielerreichens lässt sich für diese Gruppe über betriebliche Sanktionsmechanismen wohl leichter beantworten als für Auszubildende.

Diesen Punkt abschließend, verweist Walzik als methodische Strukturierungshilfe auf den von Gudjons für Gruppenunterricht vorgeschlagenen Ablauf entlang der Phasen Planung, Durchführung und Auswertung hin, der sich allerdings auch innerhalb des oben skizzierten Wechsels von Erleben, Reflektieren und Erproben wieder finde. (vgl. ebd.)

Explizit formuliert Walzik den Anspruch, dass das Modellversuchsprogramm nicht von einer „Feiertagspädagogik“ (a. a. O.: S. 22) ausgehen solle, sondern auch unter der Prämisse von teilweise schwierigen Rahmenbedingungen geplant werden solle. In diesem Sinne – so formuliert er – sollten abschließend einige Schwierigkeiten antizipiert werden, die bei der Entwicklung von Förderungs- und Prüfungskonzepten bewusst beachtet werden sollten. Dies sind :

- „Mögliche Probleme bei der Etablierung von Konzepten“ (a. a. O.: S. 22 f): „Die Erarbeitung eines in sich abgeschlossenen Verständnisses relevanter, zu fördernder Teamfähigkeiten benötigt Zeit und eine genaue Abstimmung zwischen den Lehrenden, die mit diesem Konzept arbeiten werden.“ (ebd.) Bisweilen sei es möglich, bestehende Konzepte zu adaptieren, eine Übernahme im Maßstab 1:1 werde jedoch nie möglich sein. Einerseits seien dementsprechend Wege zu finden, deren zeitlicher Aufwand sich vertreten lasse. Andererseits dürften die entwickelten Konzepte von „Teamfähigkeiten“ keine zufällige Auswahl einiger Schlagworte sein. Dies erfordere seitens der Lehrenden Fähigkeiten zur Curriculumpräzisierung, die nicht notwendigerweise Teil ihrer Ausbildung gewesen seien. (vgl. ebd.)
- „Qualifikation der Lehrer zur Förderung der angestrebten Fähigkeiten“ (ebd.): Die Erfahrungen aus anderen Modellversuchsprogrammen zei-

gen laut Walzik, „dass die Förderung überfachlicher Kompetenzen – ebenso wie die Förderung von Fachkompetenzen – die zu fördernden Kompetenzen seitens der Lehrer voraussetzt.“ (ebd.) Die „Organisation Berufsschule“, die nach Walzik stark geprägt ist von Kritikkultur und Einzelkämpfertum der Lehrenden, erschwere es denselben, Teamfähigkeiten aufzubauen und zu leben. (vgl. ebd.)

- „Mögliche Probleme im Rahmen der Prüfung von Teamfähigkeiten“ (ebd.): Speziell im Rahmen von Gruppenarbeiten könne ein Lehrer nicht die Aktivitäten aller Schüler „im Auge behalten“ (ebd.) und „objektiv“ (ebd.) beurteilen. Demzufolge seien Wege und Mittel zu finden, mit deren Hilfe dennoch eine „valide Bewertung“ (ebd.) erfolgen könne. (vgl. ebd.)
- „Motivation der Schüler“ (a. a. O.: S. 24): Auch wenn vorstellbar sei, so führt Walzik aus, dass das Thema der überfachlichen Kompetenzen für die Schüler zunächst einen „Neuheitswert“ (ebd.) habe und ein daher gewisses Interesse hervorrufe, könne „ähnlich wie im Bereich der Fachkompetenzen nicht mit einer hohen Motivation der Schüler gerechnet werden.“ (ebd.)

Speziell für „Teamfähigkeiten“ (ebd.), bei deren Prüfung das „Kompetenz-Performanz-Problem“ besonders zum Tragen komme, bedeute dies – so Walzik weiter – dass eine Prüfung stark erschwert werden könne. Dies sei vor allem dann der Fall, „wenn Schüler papageienartig bestimmte Floskeln und Verhaltensweisen, die zuvor als für Teamfähigkeit notwendig ausgewiesen wurden, nachahmen, um eine gute Note zu erzielen“ (ebd.). Abschließend führt der Autor aus, dass ebenso starke Konkurrenzen zwischen den Schülern bestimmte prüfungswirksame Selbstbewertungskonzepte ad absurdum führen könnten. (vgl. ebd.)

5.3.6 Kapitel 5 – Zielleitende Fragestellungen für den Maßnahmenbereich

Als zielleitende Fragestellungen präzisiert Walzik vor dem Hintergrund der vorgängigen Betrachtungen: (vgl. ebd.)

1. „Durch welche unterrichtlichen Konzepte kann das Lernen von ausgewählten Teamkompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen (a) betrieblicher Arbeitsteams, (b) schulischer Lerngruppen gefördert werden? Welche sinnvollen Lernziele können präzisiert werden? Welche Methoden erweisen sich als praktikabel zur Förderung dieser Lernziele? Welche Rahmenbedingungen sind erforderlich?“ (ebd.)

2. „Wie können Lernziele und Lernerfolge auf den drei Handlungsdimensionen ‚Wissen‘, ‚Einstellungen‘ und ‚Fertigkeiten‘ geprüft werden? Welche Konzepte zur Prüfung von Teamfähigkeiten erweisen sich dabei – insbesondere in Hinblick auf die acht beschriebenen Prüfungsdimensionen – als praktikabel?“ (ebd.)

3. „In welcher Weise und unter welchen Rahmenbedingungen kann eine Integration von Förder- und Prüfungskonzepten für kooperatives Lernen in den Alltagsunterricht gelingen?“ (ebd.)

4. „Wie können die Lehrenden auf die Förderung und Prüfung von Teamkompetenzen vorbereitet werden?“ (ebd.)

5.3.7 Zwischenbetrachtung

Mag das von Walzik vorgestellte Konzept des „kooperativen Lernens“ in einem ersten Zugang schlüssig und stringent erscheinen, so sind aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit dennoch einige Punkte kritisch anzumerken.

Der konzeptionelle Kern des als Methode gedachten Programmteils erscheint in weiten Teilen nachvollziehbar und in seinen theoretisch-abstrakten Grundlagen durchaus fundiert. Umso deutlicher tritt allerdings zutage, dass gerade der Begriff des „kooperativen Lernens“ selber unklar bleibt. Walzik grenzt sein Konzept weder von dem des „in Gruppen Lernens“ noch von dem des „Gruppenunterrichts“ ab – obwohl er alle drei in seinem Dossier verwendet. Unklar bleibt zudem, was Walzik sich unter „Kooperation“ vorstellt, welche Konsequenzen und theoretischen Grundlagen sich aus dieser Vorstellung heraus für das Konzept, das Programm und deren Umsetzung ergeben und wie sich die „Kooperation“ z.B. von Team- und Gruppenarbeit unterscheidet. Auch bleibt unausgeführt, welchen Begriff und welches Konzept von „Lernen“ Walzik sei-

nen Überlegungen zu Grunde legt, bzw. welche Konsequenzen seine Bezüge zu konstruktivistischen Lerntheorien für die Programmgestaltung haben.

Wenig aufschlussreich bleibt Walziks Unterscheidung der Gruppenarbeit in „berufliche Teamarbeit“ und „schulisches Gruppenlernen“, da diese Trennung weder eindeutig und scharf vorgenommen noch tatsächlich durchgehalten wird.

Gänzlich unklar bleibt die Ebene, auf die Walzik den von ihm skizzierten Kompetenzerwerb bezieht: hier wird weder klar, ob es sich um Kompetenzen oder „Teilkompetenzen“ handelt und was diese als Teilkompetenzen ausmacht, noch wird klar, ob das Programm auf den Erwerb solcherart Kompetenzen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten zielt. Exemplarisch kann dies anhand der „Handlungsdimensionen“ aufgezeigt werden. Diese sind in sich zwar schlüssig konzipiert, sie bestehen laut dem entsprechenden Unterkapitel allerdings jeweils aus einem Katalog von „Kompetenzen“ – und diese wiederum beschreiben „Teilkompetenzen“. – Wie weit reichend die Konsequenz dieser Unklarheit aber sein kann, wird deutlich, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass die Zieldefinition eines Ausbildungsprogramms den gesellschaftlich vertretbaren Aufwand desselben rechtfertigt und legitimiert (auf diesen Zusammenhang weist Walzik sehr wohl hin). Gerade der in dieser Form gesellschaftlich akzeptierte und im Sinne des Zielbezugs als notwendig erachtete Aufwand wiederum lässt das Volumen der einzusetzenden Methode als jeweils angemessen erscheinen. Wenn nun aber feststeht, dass Kompetenz als professionstheoretischer Begriff im Sinne des Könnens, Kennens, Dürfens und Wollens (vgl. dazu die Implikationszusammenhänge oben) nur dann als tatsächlich erworben gilt, wenn sie als komplette Eigenschaft besteht und Berufsausbildung auf Kompetenzerwerb abzielen soll, dann kann dies nicht auf die gedachte Teilkompetenzerlangung (in der Herleitung von Walzik als Teilziel-Ebene Beruf im Unterschied zu dem Teilziel des „Restlebens“) hin konzipiert werden, sondern muss notwendigerweise auf die gesamte Kompetenz ausgerichtet sein. Dieser Kompetenzerwerb nun ist sehr wohl mittels Berufsausbildung vorstellbar. Dazu ist das Programm allerdings mit entsprechend größerem Aufwand so zu konzipieren, dass über die kompetente Gestaltung und Bewältigung der gesamten „Lebenswelt“ der Teilbereich Beruf (und hier zunächst der Teilbereich Berufsausbildung) ebenso bewältigt werden kann. Auf diese Weise kann im Beruf und in der Be-

rufsausbildung auf notwendige Kompetenzen zurückgegriffen werden, für die Individuen wird allerdings der „Kolonialisierung der Lebenswelten“ (Habermas 1982: S. 522ff.) vorgebeugt. Im Übertrag auf das Dossier und den dargestellten Konflikt zwischen nicht benannter Ausbildungszielebene, Kompetenz und Teilkompetenz bedeutet dies: Ziel und Anlass meiner Kritik ist es nicht, zu verhindern oder verhindern zu wollen, dass eine „komplette Kompetenz“ z.B. aus Gründen der betrieblichen Kosten-Nutzen-Rechnung im Rahmen der Berufsausbildung über den geplanten Ausbildungsprogrammweg einer „Teilkompetenz“ erworben werden soll oder kann. – Wenn dies z.B. mittels Exemplarik gelingen würde, so spräche das Ergebnis auch aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit für die Konzeption eines solchen Programms, allerdings sollte das Programm dann trotzdem nach dem „Kompetenzanteil“ benannt werden, um den Bezug und den tatsächlichen Anspruch transparent zu machen. Die Konnotation, die dem Begriff der „Teilkompetenz“ allerdings zu eigen und daher kritisch aufzuzeigen und zu diskutieren ist, ist die, dass Kompetenzen teilbar seien und das im Dossier skizzierte Programm lediglich auf einen solchen Teilerwerb zielt und das Ausbildungsprogramm in seinem Umfang auch dementsprechend schmaler ausfällt (Kommunikationsfähigkeit z.B. verkürzt wird auf den funktionalen Anteil des „ein Verkaufsgespräch führen können“). Als Grund hierfür lässt sich z.B. der vierte Punkt des von Walzik verwendeten Klafki Zitats anführen: „die aus rein ökonomischen bzw. pragmatischen Gründen erfolgende Verlagerung von mehr oder minder weitreichenden Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten an die arbeitenden Menschen ‚vor Ort‘, an ihren Arbeitsplatz.“(Klafki 1993: S. 60 nach Walzik a. a. O.: S. 2f) Der tatsächlich prekäre Effekt, den Habermas mit „Kolonialisierung der Lebenswelt“ beschreibt, ist der, dass die Teilkompetenz eventuell zur „Gesamtkompetenz“ umdefiniert wird. Eine Folge des Versuchs, Teilkompetenzerwerb programmatisch betreiben zu wollen, könnte sein, dass der komplette Kompetenzerwerb in diesem Punkte scheitert, da der über das Programm gesicherte Aufwand nicht dem tatsächlich zur Zielerreichung angemessenen Aufwand entspräche (mit anderen Worten und gemäß dieser Logik formuliert: ein Teilaufwand würde nicht ausreichen, da eine Kompetenz nur komplett – und das heißt auch mit umfassendem Aufwand – erworben werden kann). Eine wei-

tere Möglichkeit wäre, dass das Programm und die positive Evaluation in der Anwendung, das Funktionieren also, in keinem direkten Zusammenhang zueinander stehen. Hier würden die Auszubildenden die notwendigen Kompetenzen schon mitbringen oder an anderem Ort erwerben. Dies würde als Programmfehler erst dann auffallen, wenn die Bewerberzahl entsprechend profilierter Ausbildungsplatznachfrager das Ausbildungsplatzangebot unterschreitet.

Damit lässt sich abschließend überleiten zu dem im Dossier nicht geklärten Verhältnis von Kompetenzvoraussetzung und Sicherstellung von Kompetenzerwerb über dessen Anbahnung im Ausbildungsverlauf.

5.4 Die Dossiers 3 bis 6

5.4.1 Dossier 3 – Unterrichtsentwicklung III: Potentiale zur Unterstützung des selbstgesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung

Dieter Euler strukturiert das Dossier 3 im inhaltlichen Aufbau analog zu den beiden oben skizzierten Dossiers. Er beginnt seine Ausführungen mit Darstellungen zum Fragenkomplex „Warum eLearning in der Berufsausbildung?“ (a. a. O.: S. 2). Anschließend bestimmt er genauer „Was ist eLearning?“ (a. a. O.: S. 3), um daran anknüpfend der Frage nachzugehen, „Welche Anwendungen existieren in der Berufsbildung?“ (a. a. O.: S. 7). Mit Überlegungen zum Fragenkomplex „Welche Rahmenbedingungen fördern die Umsetzung der Potenziale?“ (a. a. O.: S. 12) kommt Euler zu „Zielleitende[n, U.H.] Fragestellungen für den Maßnahmenbereich“ (a. a. O.: S. 15), um abschließend „Weiterführende Links“ (a. a. O.: S. 16) anzugeben.

Anders allerdings als die Autoren der Dossiers 1 und 2, stellt Euler für seinen Bereich der Unterrichtsentwicklung fest, „dass eLearning kein eigenständiges Gestaltungsfeld darstellt, sondern instrumentell in Verbindung mit den anderen Zielbereichen des Modellversuchsprogramms verstanden wird“ (a. a. O.: S. 15). So fragt er im Katalog der zielleitenden Fragestellungen: „Wie können die didaktischen Potenziale von eLearning genutzt werden, um Selbstlernkompetenzen und / oder Teamkompetenzen zu fördern?“ (ebd.) Mit dieser deutlichen Auffassung und Bestimmung von eLearning-Konzepten als methodischen Instrumenten der Unterrichtsgestaltung, die sich letztlich an der Frage messen lassen müssten, „inwieweit sie die ausgewiesenen fachlichen und überfachli-

chen Lernziele erreichen, und zwar besser als dies mit weniger aufwändigen Lernumgebungen möglich wäre“ (a. a. O.: S. 13), fällt das Dossier zunächst aus dem Rahmen des für die vorliegende Arbeit Erkenntnis versprechenden Fokus.

Euler selbst formuliert: „Die Entwicklung und Gestaltung von eLearning-unterstützten Lernumgebungen im Hinblick auf die angestrebten Lernziele und die gegebenen Lernvoraussetzungen der Lernenden ist eine mikrodidaktische Aufgabe.“ (a. a. O.: S. 12) Letztlich sei zu klären, „welche strategischen und / oder pädagogischen Zielsetzungen mit der Nutzung von eLearning verfolgt werden.“ (a. a. O.: S. 14) – Gerade der Hinweis darauf, dass die Ziele, die mit Hilfe des Instruments erreicht werden sollen, für den Autor des Dossiers offensichtlich nicht eindeutig definiert erscheinen, er aber dennoch eine Methode skizziert, lassen Teile des Dossiers zur Profilschärfung der Argumentationsstruktur der vorliegenden Arbeit trotzdem als viel versprechend erscheinen. Tatsächlich formuliert Euler dementsprechend im ersten Absatz des Dossiers, als „von besonderem Interesse, welche didaktischen Ziele durch den methodischen Einsatz von eLearning (besser) erreichbar sind.“ (a. a. O.: S. 2) – Die Frage bleibt zwar unbeantwortet, allerdings weist der Autor im Rahmen der Konzeptbestimmung darauf hin, dass im Unterschied zu diesen didaktischen Zielen die Nutzung von eLearning in der öffentlichen Diskussion gelegentlich mit Argumenten begründet werde, die der Erreichung von ökonomischen oder organisatorischen Zielen verpflichtet seien, aus didaktischer Sicht jedoch keinen Mehrwert erkennen ließen. (vgl. ebd.) Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit erscheint dieser Befund gerade im Kontext der zu übenden Kritik bezüglich der „Kolonialisierung von Lebenswelten“ (s. dazu im vorherigen Kapitel) folgerichtig und anknüpfenswert.

Vor diesem Hintergrund weist Euler explizit darauf hin, dass der „instrumentelle Charakter“ (ebd.) von eLearning zu betonen sei und formuliert für das Modellversuchsprogramm folgende Zielbezüge als im Vordergrund stehend, ohne die Ziele dabei eindeutig zu definieren:

- „Zunächst ist zu fragen, inwieweit durch den Einsatz von eLearning *neben* Sachkompetenzen auch die Fähigkeiten zum selbst gesteuerten Lernen (so genannte Selbstlernkompetenzen) gefördert werden können.

Dazu ist es erforderlich, eLearning methodisch so zu inszenieren, dass Selbstlernkompetenzen ausdrücklich zu einer eigenständigen Zielgröße werden.“ (ebd.)

- „Analog ist es möglich, eLearning in Formen des Teamlernens zu integrieren und in diesem Zusammenhang auch das kooperative Lernen (bzw. Teamkompetenzen) zu fördern. In diesem Kontext würden Lernumgebungen entstehen, in denen neben der Förderung von Sachkompetenzen explizit auch Teamkompetenzen entwickelt werden sollen.“ (ebd.)
- „Darüber hinaus können weitere didaktische Ziele mit der Entwicklung von eLearning-gestützten Lehr-Lernumgebungen verfolgt werden. (...) in diesem Falle würden berufsrelevante Medienkompetenzen zu einem eigens verfolgten Lernziel.“ (ebd.)

In dieser Form bestimmt Euler eLearning explizit als Instrument auf der so genannten „Mittlebene“ (a. a. O.: S. 3) als „neue Option zur Erweiterung des Methodenrepertoires für Lehren und Lernen“ (ebd.) und grenzt hierzu eine über die genannten Kompetenzen hinaus nicht näher bestimmte „Zielebene“ (ebd.) ab, er ordnet in diese Ebene lediglich die Kompetenz- und Lernformen ein.

Im Bereich des technikunterstützten Lernens existiere eine große Begriffsvielfalt, so der Autor. Aus einer „pädagogischen Anwendungsperspektive“ (ebd.) bedeute eLearning zunächst, dass sich der Lernende zur Unterstützung seines Lernens zwei neuer Komponenten bedienen könne. Zum einen stünden unterschiedliche Varianten von *eMedien* zur Verfügung, zum anderen würden *Telekommunikationsnetze* einen schnellen Zugriff auf räumlich entfernt liegende Lehr- und Informationssoftware ermöglichen und eine Grundlage zum Austausch mit anderen Personen im Kontext des Lehrens und Lernens schaffen. (vgl. a. a. O.: S. 3f)

Gerade vor dem Hintergrund der erst noch zu bestimmenden Ebene des Zielbezugs und der davon abhängigen Angemessenheit der Methodenwahl und „mikrodidaktischen“ Aufbereitung bzw. Umsetzung derselben, erweisen sich die Ausführungen Eulers zu den existierenden Anwendungen in der Berufsbildung (Kap. 3 im Dossier) für die Argumentationsführung der vorliegenden Arbeit als

erkenntnistiftend: Zwar sei über Befunde aus der deskriptiven Lehrmittelforschung dokumentiert, dass eLearning in der Berufsausbildung noch keine umfassende Verbreitung gefunden habe, gleichwohl sei die Methode selbst sehr wohl bekannt. Die Wirksamkeit von eLearning für die Erreichung unterschiedlicher Lernziele allerdings sei bislang nur in wenigen Fällen mit Bezug auf die Berufsausbildung untersucht worden. Zwar lägen zahlreiche Untersuchungen im Kontext von anderen Bildungsbereichen vor – diese blieben allerdings hinsichtlich ihrer Zielbezüge unklar. (vgl. a. a. O.: S. 7f)

In der betrieblichen Berufsausbildung nun fänden sich vorwiegend Implementationen von eLearnings, die sich an die Ansätze aus der Weiterbildung anlehnen würden, so Euler mit Bezug auf Pätzold und Lang (2002). Typisch sei hier die Verbindung von Präsenz- mit Selbst- bzw. Distanzlernphasen und diesem Ansatz entsprechende Lernumgebungen seien in nahezu allen Großunternehmen entwickelt worden. Gerade in Bezug auf die eLearning Konzepte der beruflichen Weiterbildung, an die sich diese Konzepte also Euler zufolge anlehnen, führt der Autor in seinem Dossier aus: „Hier dominieren häufig ökonomische Motive.“ (a. a. O.: S. 8) Diese Motive und Konzeptlösungen skizziert Euler als einem Qualifizierungsbedarf geschuldet, „der schnell und oft weltweit befriedigt werden muss. Traditionelle Qualifizierungsstrategien (...) können dies in der Regel nicht leisten. Im Vordergrund steht die Vermittlung von „hard facts“ (...).“ (ebd.) „Softskills“ (ebd.) sollten und würden eher mit „videobasierten Simulationen oder computersimulierten Szenarien“ (ebd.) entwickelt werden. (vgl. ebd.)

Erkenntnistiftend sind die Darstellungen von Euler aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit deshalb, weil sich über sie eine genauere Vorstellung des Instrumentariums gewinnen lässt, dass die Zielebene der funktionalistisch verkürzten Konzeptgestaltung der Selbstorganisation (indirekt) bestimmt. Euler ist sich in seinen Ausführungen der ökonomischen Motive, die der Gestaltung der eLearning-Konzepte im Bereich der Weiterbildung zu Grunde liegen deutlich bewusst und er trennt diese explizit von über „didaktischen Mehrwert“ zu legitimierenden Konzepten für die Berufsausbildung – insofern ist dem Autor kein Vorwurf zu machen. Durch die freibleibende Anknüpfung seiner instrumentellen Überlegungen und Konzipierungen an die Zielbezüge der übrigen Dossiers

allerdings bleibt der Programmeffekt, auf den auch das Dossier 3 hinarbeitet für den Stellenwert der Berufsausbildung zunächst unklar. Einiges spricht vor diesem Hintergrund allerdings dafür, dass die Ebene, auf der sich das in den Dossiers behandelte selbst gesteuerte und kooperative Lernen einordnen ließe, nicht etwa die der „softskills“, sondern die der – im Sinne Eulers – auf ökonomische Motive bezogenen „hard facts“ (ebd.) ist.

Als ökonomisch motiviertes Instrument dient eLearning (wie auch selbst gesteuertes und kooperatives Lernen) in dem Fall, dass die Zielebene, die vermittelt der Methode erreicht werden soll, nicht die der personalen Kompetenz ist, sondern die der Fachqualifizierung für ein partikulares Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten, der bloßen Leistungsoptimierung im Rahmen der – wie Pongratz und Voß formulieren – Produktivkraftsteigerung durch Subjektivierung (vgl. Pongratz und Voß 2003: S. 216 ff.). In dieser Form können sowohl die Konsequenzen als auch die eigentlichen Beweggründe für das betriebsseitige Interesse an dem Rahmenprogramm und den vermeintlich didaktischen Modethemen – um die Einteilung Eulers zu Zwecken der verdeutlichenden Begriffsfassung an dieser Stelle zu übernehmen – aufgezeigt werden: „Der gesellschaftliche Nutzen oder Schaden einer Produktivkraft erweist sich erst in ihrer konkreten ökonomischen Anwendung. In dieser Perspektive ist nicht der Subjektivierungsprozeß das potentielle gesellschaftliche Problem, sondern seine *ungehinderte betriebliche Verwertung*.“ (Pongratz und Voß 2003: S. 226) Das „Spezifikum der Subjektivierung von Arbeit“ (Pongratz und Voß 2003: S. 216) sehen Pongratz und Voß aus „arbeitskrafttheoretischer Perspektive“ (ebd.) darin, dass es in einem hohen Maße die Erwerbspersonen selbst sind,

„die nun in Form erweiterter Selbst-Kontrolle bisher nur unsystematisch betrieblich genutzte Momente ihrer Persönlichkeit in den Arbeitsprozeß einbringen und diese Ressourcen in neuer Qualität der ökonomischen Nutzung zuführen. Denn mit traditionellen Verfahren direkter Arbeitssteuerung allein kann dieses Leistungsreservoir nur unzureichend für betriebliche Zwecke erschlossen werden.“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang ist der Stellenwert, der der Kompetenzentwicklung im Rahmen gesellschaftlicher Reproduktion und beruflicher Erstausbildung im Sinne der Subjektentwicklung aus Perspektive der vorliegenden Arbeit zukommt evident: Eine bloß instrumentelle Indienstnahme dieser „Momente ihrer Persönlichkeit“ (ebd.) setzt mindestens die Zustimmung der Individuen als ein „Sich-mündiges-Einlassen-auf“ voraus. Hierbei kommt es darauf an, die jewei-

ligen Motive transparent zu machen und dafür Sorge zu tragen, dass diese „Momente“ (ebd.) als Teil der Persönlichkeit gesehen werden – dies aber gelingt nur über Aufklärung.

5.4.2 Dossier 4 – Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit.

Günter Pätzold und Anne Busian sehen in Dossier Nummer 4 die Lehreraus- und -fortbildung als die für „die Implementation innovativer Ideen in der Unterrichtsentwicklung zentrale Transmissionsriemen.“ (a. a. O.: S. 2) Die Dossiers 1 bis 3, so ihr Argumentationsgang, hätten gezeigt, dass selbst gesteuertes wie auch kooperatives Lernen veränderte Anforderungen nicht nur an die Lernenden sondern auch an die Lehrenden stelle. Maßnahmen im SKOLA-Programmbereich der Personalentwicklung seien dementsprechend darauf auszurichten, „Innovationen in der Unterrichtsentwicklung zu ermöglichen, flankierend zu begleiten und einer breiteren Lehrer-Öffentlichkeit zugänglich zu machen.“ (ebd.) Weisen die Autoren an dieser Stelle auch darauf hin, dass die Aktivitäten in diesem Bereich „eng mit den Zielsetzungen in den Maßnahmenbereichen 1, 2 und/oder 3 abzustimmen“ (ebd.) seien, so ist aus Perspektive der vorliegenden Arbeit darauf hinzuweisen, dass über diesen bloßen Verweis die Ziele selbst eben nicht benannt werden. – Dossier 4 bleibt daher in gleicher Weise wie die oben skizzierten Dossiers die Antworten auf Fragen z.B. der Angemessenheit und des Zielbezugs schuldig.

Rein methodisch, auf die Umsetzung des als Fortbildungsprogramm zu entwickelnden Maßnahmenbereichs bezogen, formulieren die Autoren grundlegend: „Lehrerbildung, die auf die Förderung selbst gesteuerter Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern vorbereiten soll, sollte möglichst nach den Prinzipien selbst gesteuerten Lernens konzipiert sein, damit ein solches Lernen für Lehrkräfte selbst erfahrbar wird.“ (ebd.) Neben den nicht bestimmten oder begründeten Zielbezügen, setzen sich auch die an Dossier 1 kritisierten Verfahrensunklarheiten in Dossier 4 fort: Busian und Pätzold formulieren als Aufgabenbeschreibung der Lehrenden, dass diese „Schülerinnen und Schüler nur dann zu selbst gesteuertem Lernen und eigenverantwortlichem Handeln erzie-

hen“ (ebd.) könnten, wenn sie denselben dies vorlebten. Mag dieser Zusammenhang auf Prozessebene auch zweifelsohne bestehen, so ist doch die methodische Vorstellung dies durch „Erziehung“ allein anleiten, weitergeben oder vermitteln zu können, mindestens in der Hinsicht widersprüchlich, als sie in der Dossierdarstellung im Gegensatz zu dem oben skizzierten Stellenwert der „Selbsttätigkeit“ steht.⁸⁴

So verstehen die Autoren „Lehrerbildung (...) als ein wesentliches Element von Personalentwicklung, die natürlich im Kern nach wie vor auf Personal orientierte Bildungs- und Professionalisierungsprozesse von Lehrerinnen und Lehrern ausgerichtet ist (Personenorientierung), dabei aber auch die Anforderungen von Schulen, die sich zunehmend als ‚lernende Organisation‘ verstehen, aufnimmt. (Systemorientierung)“ (a. a. O.: S. 3)

Pätzold und Busian verbleiben damit in ihren Ausführungen vorwiegend auf Fragen der Umsetzung bezogen und bieten keine theoretische Grundlegung oder problematisierende Herleitung der Ziele des Dossiers als Programmbestandteil – weder für die Weiterbildung der Lehrenden selber, die im Fokus dieses Maßnahmenbereichs stehen, und genauso wenig wie für die Auszubildenden, deren perspektivische Problembewältigungsfähigkeit ja Ausgangspunkt der Programmbegründung gewesen ist.

Über diesen fehlenden Bezug hinaus bleiben weitere zentrale Punkte und Grundlegungen unklar. Die Autoren sehen „Lehrerkompetenz bzw. Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd.) zwar als „berufsbiografisches Entwicklungsproblem“ (ebd.), das in „berufsbiographischer Perspektive“ nur die „Einheit von Aus- und Fortbildung“ (ebd.) meinen könne, lassen allerdings die Konsequenzen aus dieser Perspektive über Verweise auf die Ergebnisse anderer BLK-Modellversuche hinaus, unterbestimmt. Für das Referendariat verweisen die Autoren in dieser Form z.B. auf Ergebnisse des Modellversuchs „Selbstorganisation als Gestaltungsprinzip der Lehrerausbildung in der II. Phase (SOLAB)“, der in Bremen durchgeführt wurde und führen aus, dass gerade die „Selbstorganisation der Referendare nach dem Prinzip des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter in den Mittelpunkt der Reformüberlegungen“ (a.

⁸⁴ Über den Stellenwert und den Diskussionsbedarf hinsichtlich des „Erziehungsauftrags“ und dessen Anerkennung im Rahmen beruflicher Erstausbildung an anderer Stelle mehr.

a. O.: S. 4) rücke, finde in dieser Phase doch die „Einübung in das Können des Lehrers“ (ebd.) statt. Über den Zusammenhang von Wissen, Handeln, Lernen und Können soll an dieser Stelle der vorliegenden Arbeit nicht diskutiert werden, reicht für den Gang der Argumentation doch aus, darauf hinzuweisen, dass es sich um komplexere Verfahren als die des „Einübens“ handelt. Der Zusammenhang von explizitem und implizitem Wissen in der zweiten Phase der Lehrerbildung und der Einstellung der Referendare diesem gegenüber, ist jüngst in einer Studie dargestellt worden (vgl. Schulte 2008), auf die an dieser Stelle verwiesen sei. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit muss angemerkt werden, dass sich vor dem Hintergrund jener Studie gerade die Überlegung der selbstorganisierten Schwerpunktsetzung und Curriculumsgestaltung als schwierig und – was gerade die Entwicklung von „Können“ betrifft – unter Umständen wenig zielführend erweist, unterscheidet sich die Wertschätzung der Referendare gegenüber einzelnen Ausbildungsbestandteilen nach Erreichen des Zielbereichs „kompetentes Lehrhandeln“ doch erheblich von den Einschätzungen derselben zu Beginn und während des Ausbildungsverlaufs – diese wären unter Umständen aber genau „selbstorganisationsleitend“. In einem zusätzlichen Widerspruch sind die Ausführungen der Autoren auch dann zu sehen, wenn sie dem Modellversuch SOLAB folgend, „Entwicklungsaufgaben“ (a. a. O.: S. 6) dazu vorsehen, „die ausbildungsdidaktischen Ziele zu realisieren, Referendaren Handlungsfelder für ihre Ausbildung aufzuzeigen und zugleich ‚die Lernaktivitäten so weit wie möglich in die Verantwortung und Selbststeuerung der Referendarinnen und Referendare zu überführen.‘ (LIS o. J.)“ (ebd.). Das Konfliktfeld, in dem sich die didaktischen Problemlagen befinden, wird noch einmal deutlicher, wenn Pätzold und Busian einerseits ausführen, dass die Berufseinstiegsphase die Phase sei, „die eine besonders zentrale Bedeutung für die Herausbildung beruflicher Haltungen und Kompetenzen“ (ebd.) habe, könne sich Professionalität doch „erst im eigenverantwortlichen Handeln im Beruf entwickeln“ (ebd.). Andererseits seien junge Lehrerinnen und Lehrer in dieser Phase häufig allein gelassen und eine Unterstützung der Entwicklung beruflicher Kompetenzen werde oft völlig vermisst. (vgl. ebd.)

Die kritische Perspektive der vorliegenden Arbeit verdeutlicht sich zusätzlich noch einmal, wenn die Autoren als zu erreichenden Zielcharakter der Fortbil-

dungsstruktur im Schulbereich postulieren, dass sich der Umgang von einer „Bring- zur Holstruktur“ (a. a. O.: S. 9) verändern müsse. Gerade in diesem Zusammenhang wird nicht deutlich, wie sich die Formen der Selbststeuerung, die Pätzold und Busian vorschweben, von den oben kritisierten Formen des „Einzelkämpfertums“ im Lehrerberuf (vgl. dazu die Ausführungen zu Kapitel 4 in Dossier 2) unterscheiden und abgrenzen – oder wie sich die Unterscheidung davon sicherstellen lässt.

Unklar bleibt im Rahmen des Dossiers auch, auf welchen Zielbereich sich die künftigen Bemühungen des Lehrpersonal bei den Lernenden beziehen soll. Diese Unschärfe verringert sich nicht, wenn die Autoren formulieren, dass es Ziel sei,

„dass Lehrerinnen und Lehrer Einblick in die theoretischen Grundlagen des Lernstrategienrepertoires erhalten, das Lernstrategienrepertoire der Schülerinnen und Schüler ermitteln und analysieren, Anleitungen zur Weiterentwicklung dieses Repertoires für Schülerinnen und Schüler erstellen, die methodische Umsetzung im Unterricht diskutieren sowie Vorgehensweisen zur Lernberatung reflektieren.“ (a. a. O.: S. 10)

Wenn Pätzold und Busian im weiteren Verlaufe des Dossiers allerdings die „Argumentation aus Dossier 1“ (a. a. O.: S. 14) wieder aufnehmen und formulieren, dass „die Förderung von selbst gesteuertem Lernen im berufsschulischen Unterricht im engen Zusammenhang mit [der, U.H.] Herausforderung“ (ebd.) stehe, „Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen und die eigene Selbstwirksamkeit als Lehrerin oder Lehrer zu reflektieren und zu stärken“ (ebd.), weist der Gang der Argumentation in dieselbe Richtung der funktionalen Begriffsverkürzung wie in Dossier 1 (vgl. oben). – Darüberhinaus entsteht allerdings der Einruck, dass das Dossier als tatsächliche Legitimation implizit die in Dossier 1 von Pätzold als der „bildungstheoretische“ Begründungszusammenhang bezeichnete Setzung mittransportiert, aus deren Perspektive die „Selbstorganisation“ als „per se“ besser und angemessener als Fremdorganisation sieht. – Dies entbehrt mindestens in Ausbildungszusammenhängen allerdings jeglicher Grundlage, ist in seinen theoretischen Bezügen verkürzend und falsch und in begrifflicher wie konzeptioneller Hinsicht völlig unbestimmt.

5.4.3 Dossier 5 – Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen von Schulentwicklung: Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen von Schulentwicklung.

Ähnlich wie die Dossiers 3 und 4 lässt sich das Dossier 5 eher indirekt auf den Gang der Argumentation der vorliegenden Arbeit beziehen. In seinen Zielbezügen stützt sich auch dieses Dossier verweisend auf die „Unterrichtsentwicklung, wie in Dossier 1 bis 3 eingeführt“ (a. a. O.: S. 2) – und lässt damit die oben dargestellten Unklarheiten bestehen. Dennoch können die Überlegungen, die Pätzold und Busian in diesem Maßnahmenbereich darstellen, der Illustration der Thesen der vorliegenden Arbeit dienlich sein, lassen sich über sie doch die Leerstellen des Fachdiskurses genauer fassen und kontrastierend aufzeigen.

Ausgangspunkt der Überlegungen zu „anderen Feldern der Schulentwicklung“ (vgl. ebd.) ist für die Autoren die Feststellung, dass die „Perspektive des ‚Ich und meine Klasse‘“ (ebd.) zu ergänzen sei, durch eine Perspektive des „Wir und unsere Schule“ (ebd.), so dass „Unterrichtsreform eingebettet wird in unterstützende organisatorisch-institutionelle und personelle Prozesse der Schulentwicklung“ (ebd.). Pätzold und Busian legen ihrem „Begriff von Schulentwicklung“ (ebd.) die „Trias Unterrichtsentwicklung (UE), Personalentwicklung (PE) und Organisationsentwicklung (OE)“ (ebd.) zu Grunde. Personal- und Organisationsentwicklung seien dabei allerdings kein Selbstzweck, sondern dienen „der Abstützung und Verbreitung von pädagogisch-didaktischen Innovationen“ (ebd.). Für das Modellversuchsprogramm SKOLA übersetzen die Autoren dies damit, dass die „Innovationen in der Unterrichtsentwicklung“ (ebd.) – die aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit in den Dossiers allerdings unbestimmt sind – ermöglicht, flankierend begleitet und abgesichert werden sollen. (vgl. ebd.) Daher seien alle Entwicklungsvorschläge und -überlegungen „eng mit den Zielsetzungen in den Maßnahmenbereichen 1, 2 und/oder 3 abzustimmen“ (ebd.) – Zielsetzungen allerdings, die, wie gezeigt, über die vorherigen Dossiers genauso unausgeführt bleiben.

Nichtsdestotrotz sehen die Autoren die eher allgemein auf theoretischer Makroebene angelegte Notwendigkeit für Schulen, „sich auf neue Anforderungen bewusst einzustellen und mehr Selbstständigkeit und Verantwortung zu übernehmen“ (a. a. O.: S. 4) als Anlass der Maßnahmen zur Schulentwicklung. Die-

se „neuen Anforderungen“ werden allerdings ebensowenig wie in den vorherigen Dossiers tatsächlich hergeleitet oder theoretisch gestützt, sie verbleiben diskursive Setzung.

Auf instrumenteller Ebene skizzieren Pätzold und Busian Schulentwicklung und „Schulkultur“ (a. a. O.: S. 5) als ein Feld, das sich durch „eine Fülle, teilweise sehr unterschiedlicher Konzepte zur Entwicklung von Schulen“ (ebd.) auszeichnet. Klippert unterscheidet z.B. „system-, personen- und unterrichtsbezogene Ansätze von Schulentwicklung: Während beispielsweise die systembezogenen Ansätze (*Organisationsentwicklungsansätze*) institutionelle Veränderungen als Startpunkt von Schulentwicklungsprozessen setzen, gehen unterrichtsbezogene Ansätze wie das Konzept der *Pädagogischen Schulentwicklung* davon aus, dass neue Unterrichtskonzepte oder Unterrichtsreformen Ursache und Auslöser von Schulentwicklungsprozessen sind. Personalentwicklungskonzepte haben in der Regel flankierenden Charakter, jedoch werden sie in einigen Konzeptionen auch in den Mittelpunkt des Interesses gerückt, da sowohl pädagogisch-didaktische als auch organisatorisch-institutionelle Schulentwicklung stets von Personen getragen und umgesetzt sind.“ (ebd.) Im Mittelpunkt der Überlegungen und Darstellungen der Autoren des Dossiers 5 stehen „v. a. Ansätze der organisatorisch-institutionellen Schulentwicklung“ (ebd.). – Dies ist aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit deshalb bemerkenswert, weil die Programmlegitimation in ihrer diskursanschließenden Begründung bisher eher als – wenn auch unbestimmte – Innovation im Bereich der Unterrichtskonzepte dargestellt wurde, die in Aufbau und Zielbezug als Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen zu sehen wäre. Nach dieser Herleitung aber böte sich zur weiteren theoretischen Grundlegung das als „pädagogische Schulentwicklung“ bezeichnete Konzept an. Indem Pätzold und Busian sich bei der Konzept- und Begriffsbestimmung auf „organisatorisch-institutionelle“ Konzeptionen als Mittelpunkt der Darstellung festlegen, legen sie mit Klippert – wie über das Zitat ersichtlich – „institutionelle Veränderungen als Startpunkt“ (ebd.) ihrer Ausführungen fest. So legitim diese Grundlegung und Herleitung aus organisationsentwicklerischer Perspektive erscheinen mag (vgl. dazu die Ausführungen zu „Berufsausbildung als System“ in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit), so eindeutig sind die Unbestimmtheiten, die sich aus „systembezoge-

nen Ansätzen“ (ebd.) für die Ebene der programmatischen Subjektorientierung ergeben (vgl. dazu die „eigene Verortung“ in Kapitel 2.6.3 der vorliegenden Arbeit).

Der entscheidende Entwicklungsimpuls kommt nach diesem Argumentationsansatz daher weniger aus einer reproduktionsorientierten Debatte innerhalb der Pädagogik, die sich auf z.B. Kompetenzentwicklung als Bildungsauftrag beziehen würde, sondern eher über bildungs- bzw. ordnungspolitisch verordneten Handlungsbedarf auf der Ebene des Schulmanagements, der auf „Subsysteme“ als zu führende Verwaltungseinheiten zielt. Folgerichtig spiegelt sich die Ausrichtung der Überlegungen auf die instrumentelle Ebene der Schulbetriebssteuerung in der Darstellung wieder:

„Anliegen der Organisationsentwicklung ist eine ‚zielgerichtete‘ Veränderung der Organisation [...] unter besonderer Berücksichtigung der Organisationsstrukturen (formelle Regelungen des Aufbaus und von Abläufen) und der Organisationskultur in Form von Leitbildern und Leitsätzen, gemeinsamen Werten und Riten, d.h. von verhaltenssteuernden Merkmalen einer Organisation‘ (Dietrich 2002, S. 167). Damit gehören zur schulischen Organisationsentwicklung alle diejenigen Maßnahmen, bei denen es um eine pädagogisch begründete Schule als Gesamtsystem geht.“ (a. a. O.: S. 5)

Wäre nun aus Sicht der vorliegenden Arbeit zu erwarten, dass die pädagogische Perspektive über den im Zitat verwendeten Begriff der „-kultur“ Berücksichtigung findet und zur Zielperspektive wird, so geschieht dies maximal indirekt: Zwar verweisen die Autoren darauf, dass der Begriff „Schulkultur“ (a. a. O.: S. 6) nach Holtappels (vgl. Holtappels 1999: S. 177) die drei Bereiche Lehr-Lern-Kultur: „Formen der Lernarrangements und der Lernorganisation, das curriculare Lernangebot und die Lerngelegenheiten sowie die Qualität der didaktischen Fundierung und methodischen Differenzierung“ (a. a. O.: S. 6), „Erziehungskultur: erzieherische Arrangements und soziale Lernprozesse im Schulleben, die auf die personale und soziale Identitätsentwicklung und die soziale Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gerichtet sind“ (ebd.) und Organisationskultur: „bezieht sich auf die inneren Strukturen und die soziale Organisation der Schule“ (ebd.) umfasse, allerdings beziehen sie sich anschließend im Schwerpunkt eben auf die methodische Veränderung der „schulischen *Organisationskultur* (Hervorhebung, U.H.)“ (a. a. O.: S. 7).

So richtig der Zusammenhang der zitierten und dargestellten Bereiche mit der zu lösenden Subjektentwicklungsaufgabe ist, so wenig erhellend sind die Aus-

führungen der Autoren, was das Problemlösepotential dieses Maßnahmenbereichs betrifft, da die explizite Zieldimension auf individueller Ebene unbestimmt bleibt. In gewisser Hinsicht bleiben die Entwicklungen, die die Autoren darstellen, tatsächlich „hohl“ – um einen Ausdruck der Autoren selbst zu verwenden – wenn sie formulieren: „eine Veränderung der Organisationskultur, ein ‚Wechsel von einer Organisation mit Anweisungskultur zu einer Beratungskultur‘ ist unverzichtbar, wenn Selbststeuerung nicht nur ‚gelehrt‘, sondern in der Schule auch gelebt werden soll“ (a. a. O.: S. 7). Auch die in diesem Zusammenhang eingeführte begriffliche Öffnung bleibt in dem Sinne Zirkelschluss, als sie das Ziel in seiner Unbestimmtheit als Variable mittransportiert: „Der Begriff der Lehr-Lern-Kultur lässt sich auch in dem Sinne weiter auslegen, dass das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern mitgemeint ist und sich in der Selbstwirksamkeit von Schulentwicklung fokussiert.“ (ebd.) Der in der Folge dieser Grundlegung eingeführte Begriff, das Konzept der „Lernenden Organisation“ (ebd.), wird in der einschlägigen Debatte gerade in Bezug auf die damit mittransportierte und eben vernachlässigte (weil theoretisch unterbestimmte) Ebene der Subjektperspektive diskutiert.

So freibleibend also die grundlegenden Legitimierungen der Organisationsentwicklung als Programmbestandteil in ihrer Angemessenheit als Konsequenz pädagogischer Notwendigkeit erscheinen, so unbestimmt bleiben die Darstellungen der Autoren zu dem Maßnahmen-Teilbereich „Qualität der Schule“ inhaltlich. Hier führen Pätzold und Busian mit Verweis auf Brügelmann aus, dass die Frage, was eigentlich unter Qualität im Bildungswesen verstanden werden solle, zu Gunsten einer Konzentration auf technische Fragen der Messung von Qualität in den Hintergrund geraten sei. Dies habe allerdings gute Gründe, die darin zu sehen seien, dass „es auf diese Frage verschiedene und einander teilweise widersprechende Antworten gebe“ (a. a. O.: S. 8). Mit Radnitzky und Schratz formulieren sie, dass „die Positionen verschiedener Interessengruppen als ‚unterschiedlicher denn je‘“ (ebd.) zu sehen seien und so könne Schule

„als ein Ort verstanden werden, wo Schüler/innen Förderung erleben und Perspektiven für ein sinnerfülltes Leben entwickeln können; wo junge Menschen Geborgenheit und soziale Heimat finden; wo Prinzipien der Wirtschaft und der Wirtschaftlichkeit besondere Beachtung finden; wo Zusammenarbeit und solidarischer Umgang miteinander groß geschrieben sind; wo fachliche Eliten ausgebildet werden; wo die Probleme unserer Welt ohne Resignation benannt, wo Lösungskompetenz und Zuversicht vermittelt werden“ (Radnitzky und Schratz 1999: S. 9 nach Pätzold und Busian a. a. O.: S. 8).

Vor diesem Hintergrund kommen Pätzold und Busian zu dem Schluss, dass es eine „allgemein gültige Definition von guter Schule bzw. gutem Unterricht im Sinne von für alle Beteiligten, alle Schulformen, Fächer, Bildungsgänge und alle Situationen zutreffenden Kriterien“ (a. a. O.: S. 9) nicht geben könne. Dementsprechend sei

„die Klärung der Qualitätsansprüche, d.h. was jeweils unter guter Qualität von Schule und Unterricht verstanden werden und im Vordergrund stehen soll (...) im Einzelfall und von allen Beteiligten / Betroffenen unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen einer Schule oder eines Bildungsgangs und der gesetzlichen, ordnungspolitischen und curricularen Vorgaben, die ihrerseits meist auslegungsbedürftig sind, näher zu bestimmen“ (ebd.).

Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit überrascht die Breite der Darstellung in ihrer Unbestimmtheit. Mindestens ein exemplarisches Bündel, das zur charakterisierenden Legitimierung der Programminteressen in Zusammenhang mit der Darstellung der einzelnen Dossiers zu sehen wäre, wäre als theoretische Engführung des tatsächlichen Programminhalts zu erwarten gewesen, hätten die Autoren darüber doch eine genauere Bestimmung des für alle Programmteilnehmer gemeinsamen Schwerpunkts der Selbststeuerung vollführt. Vor dem Hintergrund dieser Darstellung allerdings müssen sich die Autoren fragen lassen, wie ihre programmatische Unterbestimmung gleichzeitig die als legitim gesetzte Bestimmung der Methode des „selbst gesteuerten und kooperativen Lernens“ sein kann – wenn sie mehr als eine instrumentelle Variable sein soll. Die weiteren Darstellungen des Dossiers erhellen diese blinden Flecken nicht weiter, daher kann auf weitere referierende Ausführungen der Inhalte verzichtet werden.

Abschließend lassen auch die „zielleitenden Fragestellungen für den Maßnahmenbereich“ das Programm in seinem tatsächlichen Zielbezug unterbestimmt erscheinen. Wenn ihr Ansatz der ist, nach den Auswirkungen der Schulprogrammentwicklung auf die jeweilige Methode zu fragen, kann der Begriff der Methode selbst als unterbestimmt und erst zu füllen angenommen werden. Damit muss sich der Maßnahmenbereich aber fragen lassen, wie in dieser Unbestimmtheit von Angemessenheit ausgegangen werden kann: „Welche Wirkungen gehen von der Schulprogrammarbeit hinsichtlich der Entwicklung selbst gesteuerten Lernens und kooperativen Lernens aus?“ (a. a. O.: S. 24) Daneben werden auch hier die oben als freibleibend und erst in der Programmarbeit

selbst zu fassenden Ziele zumindest konzeptionell festgeschrieben: „Welche Standards, Kriterien, Erfolgsindikatoren, Verfahren und Steuerungsinstrumente sind im Rahmen eines Qualitätsmanagementsystems zur Förderung des selbst gesteuerten Lernens und des kooperativen Lernens geeignet? Wie lässt sich selbst gesteuertes Lernen und kooperatives Lernen evaluieren?“ (ebd.)

5.4.4 Dossier 6 – Förderung des Transfers in Modellversuchen

Dieter Euler skizziert in dem abschließenden Dossier den „Anspruch von Modellversuchen“ (a. a. O.: S. 2) als „weithin bekannt“ (ebd.): „Es sollen modellhaft möglichst innovative Lösungen für Probleme aus der Berufsbildungspraxis entwickelt, erprobt und evaluiert werden, um diese Lösungen dann auf nicht unmittelbar am Modellversuch beteiligte Institutionen bzw. Personen mit vergleichbaren Problemen übertragen zu können.“ (ebd.) Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ist dazu allerdings neben dem jeweiligen Begründungszusammenhang des Modellversuchsprogramms vor allem das zu lösende Problem selber genau zu definieren. Daneben gilt es, die Legitimation und die Angemessenheit des jeweiligen Lösungsvorschlags zu zeigen und den tatsächlichen „Mehrwert“ für die Beteiligten auf allen Ebenen in allen Formen zu bestimmen. Nur auf diese Weise lässt sich „prinzipielle Übertragbarkeit einer Problemlösung“ (ebd.) als tatsächlich „wesentliches Kriterium für die (...) Beurteilung eines Modellversuchs“ (ebd.) aus fachwissenschaftlicher Sicht mit Blick auf den gesamtgesellschaftlichen Anspruch und die individuellen Konsequenzen anlegen.

Euler definiert den Transfer „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem konkreten institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“ (ebd.). Die Ausführungen zu Abgrenzungen und Spezifizierungen des in dieser Art hergeleiteten „internen Transfers“ gegenüber dem „externen“ müssen für den Gang der Argumentation der vorliegenden Arbeit nicht genauer dargestellt werden. Euler setzt als Grundlage und „Ausgangspunkt eines Modellversuchs (...) damit ein identifiziertes Problem aus der Berufsbildungspraxis, das von konkreten Personen in ihren jeweiligen Institutionen (...) aufgenommen wird“ (a. a. O.: S. 3). So werde

„beispielsweise die Frage der unzureichenden Förderung von Selbstlern- und / oder Teamkompetenzen in der Berufsausbildung als Ausgangsproblem eines Modellversuchs aufgenommen. Die Entwicklungs-, Erprobungs- und Evaluationsaktivitäten münden in konkrete Arbeitsergebnisse, sei es in Form von didaktischen ‚Produkten‘ (z.B. Medien, Modellseminare), oder sei es in Form von Erfahrungen über die Prozesse innerhalb des Modellversuchs (z.B. Wissen über Implementationsbedingungen in der Schule). Die entwickelten Arbeitsergebnisse bilden die Substanz, die prinzipiell für eine Übertragung in Bereiche der Berufsbildungspraxis (...) mit ähnlichen Problemen zur Verfügung steht.“ (ebd.)

An dieser Stelle der Programmschrift wird die funktionale Begriffsverkürzung erneut deutlich: Eigentlich, so stellt sich die „Programminformation“ dem Leser dar (vgl. dazu Kap. 5.1), bezieht das Programm seine Begründung und Legitimierung über eine gesellschaftliche Problemlage, die sich den Individuen als Herausforderung zeigt und daher für die Institutionen zur Aufgabe wird. Hier, in den Ausführungen Eulers, stellt sich der Zusammenhang allerdings lediglich als instrumentelle Erweiterung des bildungsplanerischen Methodenrepertoires dar.

Gerade die einschränkende Fokussierung einzelner und konkreter Bereiche als ausdrückliche Zielperspektive überrascht und ergibt sich in ihrer Herleitung nicht unmittelbar als angemessen, wird mit Hilfe des Rahmenprogramms und den darüber installierten Modellversuchen doch eine Methode als generelles Instrument mit generellem Leitbildcharakter – so muss der Versuch über die „Bedeutsamkeit“ in Dossier 1 verstanden werden – definiert. Dementgegen formuliert Euler mit William Blake allerdings, „Wer generalisiert, liegt generell falsch.“ (ebd.) und kommt zu der einschränkenden Erwartungshaltung, „dass innovative Konzepte nach Ablauf eines Modellversuchs häufig versanden“ (ebd.) würden – oder, „sofern Transferbemühungen erkennbar“ (ebd.) seien, blieben diese „häufig punktuell und sporadisch“ (ebd.). Lässt sich diese Beobachtung zum einen evtl. auf die den Überlegungen zu Grunde liegende, unklare oder zumindest nicht ausgeführte Vorstellung über tatsächliche Innovation zurück führen, so bietet sich als Begründung für die von vorneherein getroffene eingeschränkte Ergebniserwartung aus Sicht der vorliegenden Arbeit zum anderen der Verweis auf die Ausführungen zu dem vermuteten bildungstheoretischen Missverständnis und der damit abgebildeten Differenz zwischen der Zielerwartung der Wissenschaft, der Betriebe und der Individuen an (vgl. Kap. 1). Mag es auf Berichtsebene auch zutreffend sein, wenn Euler formuliert, dass die „Transferphase in vielen Modellversuchen ein Ausblick [ist, U.H.], der im

Schlußbericht vorgenommen wird“ (ebd.) und Modellversuche insofern der Gefahr unterliegen, „in der Schublade zu verschwinden oder wirkungslos zu verdampfen.“ (ebd.) Aus Perspektive der vorliegenden Arbeit – und dies ist der Ansatzpunkt der Kritik – bleibt die diskursive Wirkung breit angelegter Rahmenprogramme eben nicht „punktuell und sporadisch“. Ergebnisse – unter Umständen gerade auch nicht implizierte – „verschwinden nicht lediglich in Schubladen“ oder „verdampfen wirkungslos“. Hier kann erläuternd an die Darstellungen Eulers darüber angeknüpft werden, dass „Modellversuchsergebnisse von einem potenziellen Anwender auf der Grundlage seiner jeweils aktuell wirksamen Erfahrungen bzw. Alltagstheorien ausgelegt“ (a. a. O.: S. 7) werden und „diese bestimmen, was er als prinzipiell interessant oder uninteressant, als Anlass zur Verdrängung oder zur Veränderung bewertet.“ – Potentielle Anwender sind als Betroffene politischer Diskurstimmung in diesem Falle alle vom Begründungszusammenhang betroffenen Individuen, Ebenen, Institutionen und gesellschaftlichen Bereiche. Immer stehen die über den Diskurs unterschiedlich wirkmächtig gesetzten Leitbegriffe „in Konkurrenz zu einer Vielzahl anderer Problemlösungen und Deutungsmuster, die auf die Handelnden in der Berufsbildungspraxis einströmen.“ (ebd.) Dies umso mehr, als nach Euler davon auszugehen ist, dass der „Berufsbildungspraktiker (...) i. d. R. keine wissenschaftlichen Qualitätsmaßstäbe bei der Beurteilung von Modellversuchsergebnissen anlegen [wird, U.H.], sondern die Angebote auf ihren Nutzen zur Lösung seiner konkreten Probleme bewertet.“ (ebd.) Damit ist aus Perspektive der vorliegenden Arbeit allerdings deutlich darauf hinzuweisen, dass das durch das Programm unterstellte Postulat der Angemessenheit aus individueller Perspektive unterschiedlich bewertet werden wird und damit nicht unbedingt von jedem Programmbeteiligten als „Lösung“ empfunden wird. Dies hängt zum Teil auch damit zusammen, dass das Problem als solches durch die Programminformation und die Einzeldossiers nicht eindeutig bestimmt ist. Für Euler ergibt sich daraus,

„dass Modellversuchsergebnisse nicht per se handlungsrelevant oder nutzlos sind, sie sind dies jeweils immer nur im Hinblick auf die Bedingungen bei ihren potenziellen Anwendern bzw. Adressaten. Modellversuchsergebnisse sind prinzipiell dann übertragbar, wenn sie sich in den Erfahrungs- und Begriffsrahmen ihrer Adressaten integrieren lassen.“ (ebd.)

Bei Entwicklungen z.B. des New Public Management im Rahmen der betrieblichen Organisationsentwicklung wie der der öffentlichen Verwaltung ist diese Integrationsmöglichkeit zweifelsohne gegeben, aus individueller Subjektperspektive der Auszubildenden allerdings unter Umständen nicht. Daher wäre neben den Kriterien „handlungsrelevant“ und „nutzlos“ zusätzlich ein Kriterium „diskursiver Wirkmächtigkeit“ anzulegen. Diese zeigt sich beispielsweise in der öffentlichen Anschlussfähigkeit von „Modethemen“, ist daher aber eben auch auf Effekte und Aspekte der Kolonialisierung von Lebenswelten hin zu untersuchen.

Dies wird noch einmal deutlicher, wenn Euler ausführt, dass die transferbezogenen Überlegungen zur „Abstimmung von Modellversuchsergebnissen auf der Angebotsseite mit den Bedingungen auf der Nachfrageseite“ (ebd.) eine „Analogie aus dem Marketing“ (ebd.) nahe legen würden: „Ein erfolgreicher Absatz erfordert zum einen ein attraktives Produkt mit einem hohen Nutzenpotential. Zum anderen muss dieses Produkt einen Bedarf treffen, den es möglichst schon vor seiner Herstellung zu erforschen, möglicherweise aber auch zu wecken gilt.“ (ebd.) Dementsprechend trennt Euler die möglichen Aktivitäten in „Maßnahmen im Rahmen der Modellversuchsplanung“ (ebd.), „Maßnahmen zur Gestaltung des Transferangebots“ (ebd.) und „Maßnahmen zur Gestaltung der Transfernachfrage“ (ebd.). Die Maßnahmenbereiche brauchen in ihren Bestandteilen allerdings nicht weiter dargestellt oder vertiefend betrachtet zu werden, da sie aus der Retrospektive lediglich „Erfahrungen mit...“ spiegeln. Damit aber ist die grundsätzliche Sinnhaftigkeit der Maßnahmenzielrichtung akzeptiert und das Programm mit seinem Ansatz als legitim anerkannt, ohne über den fachwissenschaftlichen Diskurs gestützt, hergeleitet oder als folgerichtig und angemessen bewertet worden zu sein.

5.5 Zwischenbetrachtung

Zur Ausführung und Gestaltung, vor allem aber zur rechtfertigenden Beschreibung und Konzipierung eines gesellschaftliche Reproduktion tragenden Programms fehlen den Darstellungen in den Dossiers im einzelnen wie in der Gesamtschau entscheidende Punkte.

Mit Huisinga habe ich in Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit ausgeführt, dass für die Beurteilung neuer Methoden in der Berufsausbildung und ihren Zusammenhang mit dem Strukturwandel des Dualen Systems folgende Aspekte zu beachten und zueinander in Relation zu setzen seien (vgl. Huisinga 1990a: S. 129): Das Spektrum dessen, was der Begriff Methode in der Erziehungswissenschaft umfasse, die praktische Durchführung der Berufsausbildung in den Betrieben sowie die berufs- und wirtschaftspädagogische Literatur im Umfeld von Modellversuchen, Berufsbildungsforschung und Handreichungspraxis für Ausbilder.

Keiner dieser Aspekte ist in einer dem Anspruch an die gestellte Aufgabe des Programms (Reaktion auf und Bewältigung von neuartigen gesellschaftlichen Problemlagen, die sich über betriebliche Zusammenhänge den Individuen als intergenerationale Herausforderung stellen) gerecht werdenden Weise ausgeführt oder dargestellt – schlimmer noch: nicht einmal das tatsächliche (Aus-) Bildungsziel, auf das das Programm gerichtet ist oder sein soll, ist explizit formuliert. Aus diesem Grunde erscheint es zwar kaum verwunderlich, dass über Angemessenheit im Sinne didaktischer Implikationszusammenhänge an keiner Stelle der Dossiers in fachwissenschaftlich angemessener Weise debattiert wird. In der Konsequenz bleiben allerdings auch die Bestandteile dessen, was nach Huisinga unter Methodenspektrum zu verstehen ist ungeklärt: weder ist eindeutig definiert um welchen Stoff es sich handelt oder handeln soll, noch kann dieser daher in Fragen der Strukturierung behandelt werden. Auch die Sequenzierung des zeitlichen Verlaufs bleibt unausgeführt und dies gerade in lernpsychologischen und motivationalen Gesichtspunkten. Ebenso werden die Organisationsformen des Unterrichts und die Aktionsformen des Lehrens vermittels des Verweises auf das ungeklärte Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung der Beliebigkeit überlassen. Auch – und dies wäre ein Mindestanspruch an ein Programm, das den Begriff der Selbststeuerung im Titel führt – bleibt völlig unklar, welches Verfahren des Lernens denn tatsächlich gemeint sein soll und wie dieses anzulegen wäre. Wenn Huisinga (vgl. dazu Kap. 2) ausführt, dass sich in der Methode stets ein sachlogischer Aspekt mit einem psychologischen verbinde, so bleibt innerhalb der Dossiers die gerade hieraus entstehende bzw. sich hierin äußernde Innen- und Außendynamik in

ihrer Spezifik unausgeführt. Mit anderen Worten: die grundlegende Frage der Angemessenheit von Ziel, Inhalt und Methode und damit die aus gesellschaftlicher und individueller Perspektive im Reproduktionszusammenhang programmlegitimierende Frage danach, was denn mit den Prinzipien der Selbststeuerung und Kooperation warum und zu welchem Zweck erreicht werden soll, wird weder gestellt noch beantwortet. Ebenso wenig wird aufgezeigt, warum sich dieses Prinzip in der angeführten Form grundsätzlich als für die zu lösenden Probleme angemessener darstellt. Nicht einmal das zu lösende Problem selbst ist in seinen Konsequenzen, Implikationen und Bezügen hinreichend dargestellt. Tatsächlich finden sich Aspekte – etwa die als „Maßnahmenbereiche“ betitelten thematischen Programmeinheiten – die z.B. hinsichtlich des sozialpädagogischen Netzwerkgedankens als gerechtfertigt und fachwissenschaftlich gefügt angesehen werden können. Inhaltlich verbleiben die Programmteile gerade hinsichtlich der implikativen Vernetzung auf der phänomenologischen Ebene, die sich in der methodischen Um- und Übersetzung als funktionale Verkürzung darstellt.

Umso grundsätzlicher muss aus diesem Grunde die Kritik an der Legitimation des Programms ausfallen, handelt es sich doch auf Grund der Breitenwirkung und politischen Bedeutung, die den BLK-Programmen zuzusprechen ist, um diskursiv hochwirkmächtige Plattformen der Meinungsbildung, -äußerung und -etablierung. Gerade aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Bereich der Erziehungswissenschaft ist darauf hinzuweisen, dass weder klar zu erkennen ist, ob es den Autoren um die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen, die sie als trainierbar ansehen, geht – oder ob Kompetenzentwicklung in einem weiteren Sinne angestrebt werden soll. Dies habe ich in den Zwischenbetrachtungen oben jeweils an dem Zusammenhang der „Bedeutsamkeit“ (vgl. Kapitel 5.2.7) und der „Handlungsdimensionen“ (vgl. Kapitel 5.3.7) hinreichend dargelegt. Daneben bleibt unklar, ob die erwähnte „Selbstorganisationsfähigkeit“ bereits Eingangsqualifikation und damit Selektionskriterium ist und sein soll, oder ob ebendiese im Rahmen der Ausbildung erst über Anbahnung usw. entwickelt werden soll und wie dies tatsächlich sichergestellt werden könnte.

6 Schlussbetrachtung

6.1 Fazit

Die berufliche Bildung ist ein Schmelztiegel, in dem sich die Aufgaben sammeln, die sich der Gesellschaft und ihren Individuen in Bezug auf Reproduktionsfragen in Form von Freisetzung und Vergesellschaftung stellen. Angelehnt an den verfassungsrechtlichen Auftrag des Bildungssystems ist die Sicherung der gesellschaftlichen Reproduktion über die Internalisierung der sozialstrukturstiftenden Paradigmen in Verbindung mit der Entfaltung des Humanpotentials der aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit zentrale individuelle und gesellschaftliche Anspruch an das Berufsbildungssystem. Über die Entwicklungen in der Moderne haben die Veränderungen und die daraus resultierenden (Um-)Gestaltungsaufgaben, denen in diesem Feld Rechnung zu tragen ist, eine neue Qualität gewonnen: Das Leistungsprinzip erodiert in seiner Verbindlichkeit als strukturstiftendes Paradigma auf Grund vielfältiger gesellschaftlicher Entwicklungen und ist damit sowohl in seiner ordnenden Funktion als auch in seinem Entfaltung ermöglichenden Potential in die Krise geraten. Teile dieser gesellschaftlichen Entwicklung sind in der vorliegenden Arbeit als Entstehungszusammenhang nachgezeichnet worden, um die aus der Reproduktionsaufgabe entstehenden pädagogischen Fragen der Konzipierung von Berufsausbildung und deren Zielstellung zu beleuchten. Als in dieser Hinsicht viel versprechend zeigte sich das Konstrukt der Selbstorganisation des Lernens. Als Gegenstand der kritischen Betrachtung lassen sich an ihm nahezu sämtliche Facetten der Reproduktionsproblematik aufzeigen, denen sich die Erziehungswissenschaft aktuell gegenüber sieht.

Selbstorganisation und *Selbstorganisationsfähigkeit* begleitet die Geschichte der Erziehungswissenschaft in ihrer Aufgabenstellung als Verfahren wie als Ziel durch ihren Verlauf über mehrere Epochen. Als umfassendes Konzept ist es dabei allerdings nicht zu raumgreifender (tatsächlich paradigmatischer) Wirkungsmacht gelangt – vielmehr blieb die Selbstorganisation in der bildungstheoretischen Debatte, ihrer praktisch-programmatischen Umsetzung und ihrer bildungspolitischen Verknüpfung auf bestimmte Schulen, wie die Reformpädagogik (vgl. Kapitel 1.6), beschränkt und wurde im verkürzenden Übertrag auf die

allgemeine Pädagogik meist als rein methodisches Instrument missverstanden oder als semantisches Füllsel in Präambeln funktionalisiert.⁸⁵

Ein diskursives Aufleuchten erfuhr die Thematik Anfang der 1970er-Jahre. Allerdings wird auch hier deutlich, dass die Selbststeuerung, genauer die Fähigkeit zur Selbststeuerung und die Ausbildung dieser Fähigkeit, als Ausbildungsziel keineswegs als neue Größe zu sehen ist. Nahezu die gesamte Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Unterricht, Ausbildung und deren Planung zielt auf die Entwicklung dieser Fähigkeit oder diskutiert diese, zumindest im Rahmen des jeweiligen historischen Kontextes, als an Bildungsziele wie beispielsweise Mündigkeit geknüpft.

Als klassische Herangehensweise hat sich in Teilen der Pädagogik die Frage nach Einzelkomponenten, deren Zusammenhang und Gestaltungsmöglichkeit innerhalb des als fremdgesteuert interpretierten Prozesses des Lernens etabliert. Gerieten über diese Perspektive der *zweckrationalen Didaktik* die *Mittel* in das Zentrum der fachwissenschaftlichen Überlegungen, so berücksichtigten Konzepte des *offenen Unterrichts* darüber hinaus subjektbezogene und situative Belange. In der *kommunikativen Didaktik* wird darauf aufbauend die „Verständigung zwischen den an Unterricht Beteiligten über Ziele und Wege“ (Nebert et al.: S. 19) als integraler Bestandteil des Unterrichts und dessen Planung gesehen. In diesem Sinne selbststeuerungsrelevante Aspekte lassen sich ebenso in der Curriculumforschung finden. Über die Justierung abstrakter Lernziele und konkreter Feinziele, über Ziele und Inhalte, Methoden und Medien bleibt jedoch der fremdsteuernde Charakter des Curriculums bestehen.

Als theoretische Gegenmodelle lassen sich in gewisser Hinsicht Konzepte des *offenen Curriculums* und der *Subjektorientierung* betrachten. In Zusammenhang mit der Lehr- Lernforschung stehen bei diesen Konzept- und Methodenansätzen nicht nur die Endprodukte und finalen Ziele des Lern- und Ausbildungsverlaufs im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Erfahrungen im

⁸⁵ Z.B. Gaudig hingegen formulierte in seinen Ausführungen zur Arbeitsschule bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts Eckpunkte, die dem heute diskutierten, weiten Begriff der Selbstorganisation zu Grunde liegen: „Freie geistige Tätigkeit ist Eigentätigkeit, ist Selbsttätigkeit. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen.“ (Gaudig, Hugo (1922a) – Oder: „Der freitätige Schüler bedarf keiner Fremdeinwirkung [...] keiner Erregung der Kraft von außen.“ (Gaudig, Hugo (1922b))

Verläufe des Lernprozesses selber. Aus dieser Perspektive rückt damit schon in den 1970er-Jahren das *Wie* des Lernens in das Zentrum der Untersuchung (vgl. Neber et al.: S. 20).

In ähnlicher Tradition ist auch die Abkehr vom *produktorientierten Leistungsbegriff* zu sehen: „Es bedarf der Entwicklung von Leistungskriterien, die sich auf geistige *Prozesse* beziehen, z.B. den Vollzug von Kommunikation im Unterricht, die Entwicklung einer Kritik ..., der *Vorgang* einer mathematischen oder naturwissenschaftlichen Problemlösung“ (Klafki 1974: 91, nach Neber et al.: S. 20).⁸⁶ „Kommunikativer Unterricht, offene Curricula und prozeßorientierte Leistungsmessung“ lassen sich allerdings, so Neber et al. 1977, nur selten registrieren. Mag dies zum Teil der Abhängigkeit von Unterrichtsmethoden, vorrangigen Schulzwecken (z.B. Selektion) und Schulorganisation geschuldet sein (vgl. ebd.), mag dieser Abhängigkeit darüber hinaus durch die gewinnbringende Einbeziehung kognitions- und sozial-psychologische Forschung begegnet worden sein, die eigentliche Kernproblematik des *Selbstgesteuerten Lernens* wird damit zum Teil zwar beleuchtet, nicht allerdings bewältigt, liegt diese aus erziehungswissenschaftlicher Sicht doch in dem Dilemma der Ausrichtung auf einerseits Ziel oder Prozess und andererseits Erfolg oder Leistung. Seinen Ursprung findet dieses Dilemma – und die damit zu begründende neue Prominenz des Programms des *Selbstorganisierten Lernens* – zunächst in einem anderen Feld der gesellschaftlichen Reproduktion: Es manifestiert sich in der unternehmerischen Organisationsentwicklung. (vgl. Kapitel 2.7)

Erst über diesen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess und -zusammenhang wird die Fähigkeit zur Selbstorganisation als *Ziel*kategorie von Ausbildung abgelöst durch den Charakter einer *Prozess*kategorie, deren didaktische Umsetzung und Ausrichtung in vielerlei Hinsicht Probleme aufgibt. – Probleme, deren Betrachtung, wie gezeigt, Gefahr laufen, ausschließlich auf methodischer und instrumenteller Ebene diskutiert zu werden. Die diesem Dilemma zu Grun-

⁸⁶ Gerade dies anzuregen, zu erkennen und zu bewerten, ist aber die Problemlage, der sich die Bildungswissenschaft im Problemfeld der Selbstorganisation des Lernens gegenüber sieht... In der Berufsausbildung zudem deshalb, weil hier offene Curricula eher nicht zielförderlich erscheinen und die Stellung des Prozesses als Ziel Probleme und Fragen neuer Qualität z.B. in Richtung Mitarbeiterbindung birgt.

de liegende pädagogische Herausforderung ist aus der Reproduktionsperspektive ein Spiegelbild des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses.

Daher kommen Konzepte zum Stichwort Selbstorganisation des Lernens in pädagogischer Verschlagwortung vor allem seit den 1990er-Jahren des letzten Jahrhunderts zu neuer Prominenz. Konnte Selbstorganisationsfähigkeit durch den Verlauf der Fachgeschichte ihr theoretisches und methodisches Potential als Bildungs*ideal* und curriculare *Ziel*-Größe nicht ausdrücklich entfalten (sie ist etlichen Bildungsidealen und -zielen ursprünglich ohnehin inhärent), so findet die neue Prominenz ihren Ursprung in Konzepten der Organisationsentwicklung und des Change Managements. Von hier aus wird Selbstorganisationsfähigkeit als notwendige Schlüsselqualifikation, als neue Fundamentalnorm diskursiv aufgeladen und zu einem gesellschaftlich notwendigen *Prozessbestandteil* im Reproduktionsverlauf stilisiert.

Zwischen Selbstorganisationsfähigkeit als Bildungsideal – wie es sich durch die Geschichte der Pädagogik beobachten lässt – und Selbstorganisationsfähigkeit als Prozessbestandteil besteht allerdings, dies ist deutlich geworden, ein kategorieller Unterschied: Sie folgen und befördern unterschiedliche Rationalisierungslogiken. Während die erste Begriffsbestimmung Weltaufschluss, -verfügung und -gestaltung fokussiert, bezieht sich die Prozessvariable auf die organisationsentwickelnde Bewältigung unternehmerischer (Um-) Strukturierung. Sie ist Folge des Rationalisierungsprozesses und äußert sich als Forderung an die Individuen. Allerdings eben nicht aus bildungstheoretischem, moralischem oder ethischem Anspruch heraus, der sich auf Gesellschaft, ihre Sicherung und ihre Veränderung bezieht und sich über die Subjektbildung legitimiert, sondern als Element der Restrukturierung der Arbeitsorganisation, das sich auf individuelle Bewältigung flexibler Facharbeit bezieht.

Selbstorganisation als Bildungsideal und Selbstorganisation als Bestandteil und Anforderung unternehmerischer Arbeitsorganisation verhalten sich in ihrem Anspruch an die Ebene, auf die sie zielen, zueinander wie elaborierte und restringierte Codes (vgl. Kapitel 4): Vom Bildungsideal ausgehend lassen sich elaboriert sehr wohl restringierte Codierungen entschlüsseln und erstellen, nicht jedoch lässt sich von restringierter Ebene aus auf die umfassendere, elaborierte

Ebene übertragen und entschlüsseln. Ausbildung kann aus dieser Perspektive als auf spezifische Curriculare Codierungsziele gerichtet gesehen werden.

Wenn selbstorganisiertes Lernen und die Fähigkeit dazu in Ausbildungsprozessen in diesem Zusammenhang positiv gewendet werden soll, dann muss es vom Charakter des krisenstiftenden Instruments, als das die Verpflichtung auf das *Selbst* im gesellschaftlichen Reproduktionsprozess empfunden wird, befreit werden. Es muss gesehen und konzipiert werden als fundamentale Kategorie der Persönlichkeitsentwicklung, die vor individuellen und kollektiven Identitätskrisen schützt. Es wird damit zu einer universalistischen Orientierung. Als eine solche Kategorie gesellschaftlicher Reproduktion ist die Fähigkeit zu selbstorganisiertem Lernen allerdings eben nicht deckungsgleich mit dem methodischen Begriff der Selbstorganisation, wie er uns in der Organisation und Sicherstellung unternehmerischer Prozesse begegnet. Bei der Umsetzung ist gerade eine funktionalistische Verkürzung auf eine Organisationsform zu vermeiden, die im unreflektierten Übertrag auf Gesellschaft und Ausbildungsziele die Bedeutung des *Leistungsprinzips* für den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung untergräbt und durch ein in seinen Folgen noch unbestimmtes *Erfolgsprinzip* ersetzt. Kern des Reproduktionsproblems sind daher Paradoxien von universalistischem Anspruch an- und gleichzeitig partikularistischer Gestaltung von Berufsausbildung. Es gilt daher, das Verhältnis von Allgemeinem und Speziellem neu zu diskutieren.

Wenn also zu fragen ist, welche gesellschaftlichen Veränderungen nun aber die *Selbstorganisation* des Lernens hierbei als pädagogischen Schlüssel für Ausbildungsfragen erscheinen lassen; welche (neuartigen) Problemlagen also, die das Bildungssystem in seiner bisherigen Aufstellung ungelöst lassen musste, mit Hilfe der Selbstorganisation des Lernens bewältigt werden sollen und ob die greifbaren Konzepte dieser methodischen Ausrichtung dies überhaupt leisten können; welche Konsequenzen daneben eine Zentralstellung der Selbstorganisation in Ausbildungsphasen individuell und gesellschaftlich aus pädagogischer Perspektive nach sich ziehen, dann wird aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit vor allem deutlich, welche Aspekte bei einer solchen Konzeption unbeachtet bleiben und damit einer Prekärisierung des Berufsausbildungssystems Vorschub zu leisten scheinen. Bei der diskursanalytisch rekonstruierenden Be-

arbeitung dieser Fragestellungen haben sich die Ausgangsvermutungen am Beispiel SKOLA als plausibel erwiesen: Mit dem schillernden Instrument des Selbstorganisierten Lernens soll zwar vorgeblich die Reproduktion des Leistungsbegriffs (und damit des Leistungsprinzips) über die Berufsausbildung gerettet und gesichert werden. *Tatsächlich* wird vermittels der Methode des Selbstorganisierten Lernens aber die Suche nach strategischem Erfolg als individuell zu verantwortendes Risiko habitualisiert. Dieses mit Gratifikationsaufschub verknüpfte Risiko wird zum konstituierenden Prinzip gesellschaftlicher Reproduktion und Strukturierung und entlässt darüber die Ausbildungsinstanzen aus ihrer gesellschaftlichen Verantwortung. Die Auslagerung der Verantwortung dieses Risikos (in Form des Selbstorganisationsauftrags) auf die Individuen, ist für deren psychosozialen Entwicklungsprozess dabei allerdings unter Umständen hochbrisant. Wird die Forderung nach Selbstorganisation und dem Erwerb der Selbstorganisationsfähigkeit nämlich nicht bewältigt, so ergeben sich für die Individuen völlig unklar bleibende berufliche Konsequenzen und Anschlussmöglichkeiten. Bei einer Nichtbewältigung verliert die Berufsausbildung dadurch nicht nur den Stellenwert als zu überwindende Schwelle in die Erwerbstätigkeit, sie verliert zusätzlich ihr Potential als Integrations-element im Selbstfindungsprozess der Jugendlichen. Gerade die aus der Perspektive der unternehmerischen Organisationsentwicklung wünschenswerte Gestaltungsoffenheit und Flexibilität begegnet den Jugendlichen als zu überwindende *Nicht-Festlegung* in der sich ihnen stellenden psychosozialen Entwicklungsaufgabe. (vgl. Zinn: S. 58) Als Kern der Kritik der vorliegenden Arbeit wird daran die Unvereinbarkeit von gesellschaftlicher Aufgabe und gesellschaftlichem Anspruch an die Berufsausbildung einerseits mit dem bloßen Verweis auf individuelle Eigenverantwortung und individuelles Eigenrisiko als strukturstiftende Paradigmen andererseits in einer für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidenden Phase deutlich. Methoden, Instrumente und Programme sind aus der Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Curriculumentwicklung nicht nur Umsetzungshilfen auf dem Weg zur Erreichung jeweiliger Stunden- und Sequenzziele. Sie transportieren vielmehr gesellschaftliche Grundprinzipien. Damit aber wird über den Paradigmenwechsel in der Reproduktionsinstanz Ausbildung von gesellschaftlicher zu individueller Risiko-

deckung als gesellschaftsordnendem Grundmuster die Aushöhlung und der Abbau des Moratoriencharakters der Ausbildung betrieben. Trotzdem – eventuell aber auch gerade deshalb – bleibt der Begriff der Selbstorganisation dabei in Umfang und Bedeutung unbestimmt und verweist auf die mangelnde Abstimmung der Definitionen, Geltungsrahmen und Konzepte im Feld wie im Fach.

Einzelne Programme – in denen Selbstorganisation als individuelle Fähigkeit Eingangsvoraussetzung, Prozessgestaltung oder im Laufe der Ausbildung zu entwickelnde Zielgröße sein kann – werden dabei dem klassischen Anspruch an Selbstbestimmung als Bildungsideal keineswegs gerecht. In konsequenter Umsetzung organisationsentwicklerischer Leitbilder wird mit dem programmatischen Anspruch der Selbstorganisation des Lernens als methodischem Instrument der Weg zum pädagogischen Ziel der Ausbildung, die individuelle Leistung (z.B. die „Tüchtigkeit“) als Bewertungsgrundlage nicht mehr grundsätzlich berücksichtigt. Lediglich das tatsächliche Erreichen der Zielvorgaben wird zur konzeptionellen Grundlage einer „Ausbildungs-Prozess-Evaluation“. Diese Evaluation ist dabei die folgerichtige Begleiterscheinung, die mit vereinheitlichten Zielvorgaben, beispielsweise mit Bildungsstandards, einhergehen. Auf diesem Wege wird Konzepten unternehmerischer Organisationsentwicklung sozialisatorisch vorgegriffen, nicht aber subjektorientierte Persönlichkeitsentwicklung betrieben.

Die Brisanz der unaufgedeckten Zielstellung der Berufsausbildung lässt sich als erziehungswissenschaftlicher Gesamtzusammenhang anhand der im Rahmen der SKOLA-Programmschrift unbeantwortet bleibenden Fragen mit Hilfe der Trias der Fach-, Sozial-, und Personalen Kompetenz erläutern – ohne die Trias damit als theoretisches Fundament der vorliegenden Arbeit übernehmen zu müssen: Über die unklar bleibenden Begrifflichkeiten wird dem Leser der Dossiers Zweierlei nahe gelegt: Erstens, dass die als Fachkompetenz verstandene Selbstorganisationsfähigkeit als ein von personaler und sozialer Kompetenz der Auszubildenden unabhängiger Teilkompetenzbestand (im Sinne eines restringierten curricularen Codierungsziels) angesehen werden könne. Zweitens, dass diese Teilkompetenz über funktionalistische Verkürzung mit geringerem Aufwand und auf direktem Wege tatsächlich ausgebildet oder geschult oder trai-

nirt werden könne als für den Erwerb einer generellen Kompetenz (im Sinne eines elaborierten curricularen Codierungsziels) zu betreiben wäre. Dass sich an dieser Stelle ein völlig unklarer Begriff von Teilen und Ganzem bahnbreicht, wurde oben an den Programmstichworten „Teilkompetenz“ und „genereller Kompetenz“ dargelegt. An dieser Stelle der Argumentation geht es darum darzustellen, dass sich in der hier deutlich werdenden Differenz zwischen *Fachkompetenz*bezug und *generellem* Kompetenzbezug der tatsächliche Zielbezug curricularer Codierung äußert, der die gesellschaftliche Instanz Berufsausbildung konstituiert und damit indirekt auch als Anspruch und Legitimation der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Erziehungswissenschaft angesehen werden muss. Fragen der Fachkompetenz, wenn denn eine begriffliche Trennung in der oben angeführten Weise vollzogen werden kann und soll, ließen sich als Qualifikationsaufgaben nach dieser Lesart unter Umständen auch über Anleitung, Training und Gestaltung einer entsprechenden Umgebung allein lösen. Dass auch dies nicht so eindeutig möglich ist, wird daran deutlich, dass die Einforderung von sozialen und personalen Kompetenzen dafür spricht, dass die eigentliche Fachkompetenz dieselben impliziert und ohne diese Anteile sozialer und personaler Kompetenz eben nicht möglich ist.⁸⁷ Aus der Perspektive der *Erziehungswissenschaft* geht die Fragestellung über die alleinige Frage, wie Erfahrung organisiert und generiert wird und werden kann hinaus. Erziehungswissenschaft fragt implikativ auch danach, welche Erfahrung wofür und warum organisiert werden soll. Die Legitimation für die darauf zu gebenden Antworten speist sich dann aus der gesellschaftlichen Relevanz und nicht aus Fachlogiken oder partikularistischen betrieblichen Zusammenhängen heraus. Die Differenz zwischen fach- und sachbezogener Anleitung und Verkürzung in der oben skizzierten Weise und dem aus bildungstheoretischen Gründen zu leistenden Mehraufwand verweist als Legitimierung an dieser Stelle daher auf die Frage des Stellenwertes der Berufsausbildung im Reproduktionszusammenhang und damit auf den Stellenwert der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Wissenschaftsbereich und Fach: Im Falle der Subsumtion (Fall 4, s.o.) des Selbst unter das *Fachselbst und Kapitalinteressen* ginge damit die Umwidmung der

⁸⁷ Zur Erläuterung: Auch ein *Verkaufsgespräch* ist ein *Gespräch* und damit als fachspezieller Aspekt des Allgemeinen anzusehen. *Verkaufsgesprächsführung* ist dementsprechend eine Spezialform der Gesprächsführung an sich und daher dieser unterzuordnen.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu einem Anleitungs- und Trainingsorgan einher. Selbstorganisationsfähigkeit als personale Kompetenz, als individuelles Bündel und Konkreszenz der verschiedenen Kompetenzbereiche lässt sich in Erwerb und Entwicklung nur über eine bildungstheoretisch fundierte Perspektive sicherstellen, die auf ein elaboriertes curriculares Codierungsziel verweist. Der dazu notwendige Mehraufwand gegenüber funktionalistisch und instrumentell verkürzter Berufsausbildung mit restringiertem curricularem Codierungsziel, die einen solchen Bildungserfolg dann eben nur als zufällig einräumt oder als Eingangsqualifikation voraussetzt, nicht aber programmatisch sicherstellt, begründet die Transferprobleme von z.B. in dieser Form verkürzt angelegten Modellversuchen. Unbewältigte Aufgabe ist es an dieser Stelle, den Sinn des für Kompetenzentwicklung notwendigen Mehraufwands reproduktionsbezogen darzulegen und damit für unternehmerisches Kalkül nicht nur zu legitimieren, sondern als attraktive Investition aufzuzeigen, die aus Gründen dieses umfassenden Anspruchs gesamtgesellschaftlich (z.B. durch steuerliche Anrechenbarkeit) gefördert wird. Eine andere Konsequenz müsste bei Nichtgelingen dieser Legitimierung die bildungspolitisch bewusste und transparent gestaltete Auslagerung der programmatisch auf Persönlichkeitsentwicklung zielenden Elemente aus der bestehenden Berufsausbildung sein. In diesem Fall (Fall 2, s.o.) würde die Neugestaltung der Berufsausbildung als funktional ausgerichtetes Traineeprogramm mit partikularistisch gerichtetem Interesse eines jeweils spezifischen, restringierten Codierungsziels als dem Wandel der Produktionsorganisation geschuldet angesehen und aus diesem Grunde in seiner instrumentellen Zielsetzung als angemessen akzeptiert. Bildungspolitisch müsste dann allerdings die Breitenqualifizierung neu organisiert werden. Ein sich dafür anbietender Weg wäre die bewusste Gestaltung einer in diesem Sinne subjektorientierten Grundbildung mit kompensatorischem Anspruch, wie dies in Ansätzen die Vorschläge des Bildungsrates schon 1970 sahen. Die Erfahrungen mit den Ansätzen der kompensatorischen Erziehung den 1970er-Jahren stimmen erziehungswissenschaftlich allerdings nicht gerade optimistisch. Jüngste Pressemeldungen z.B. der DIHK stützen zwar den Eindruck über eine notwendig in diese Richtung zu führende Debatte, lassen allerdings eben nicht vermuten, dass die DIHK dies als legitime Aufgabe und Herausforderung der Instanz Be-

rufsausbildung sieht. So vermeldet die Homepage der DIHK beispielsweise am 14.05.2008: „(14.05.2008) Trotz der erfreulichen Entwicklung auf dem Lehrstellenmarkt: Die Probleme bei der Ausbildungsreife vieler Jugendlicher bestehen fort. Und es gibt große regionale Unterschiede. So sinkt in Ostdeutschland die Zahl der Bewerber drastisch. ‚20 Prozent Schulabgänger, die nur auf Grundschulniveau rechnen, lesen, schreiben können, dürfen wir uns nicht leisten‘, sagte Ludwig Georg Braun, Präsident des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), im Interview mit der ‚Passauer Neuen Presse‘. Diese Jugendlichen seien nicht ausbildungsreif; hier müssten ‚die Schulen einfach besser werden‘, so Braun. ‚Da wird auch der Ausbildungsbonus außer Mitnahmeeffekten wenig bringen.‘ Die Jugendlichen benötigten konkrete Hilfen, etwa durch sozialpädagogische Betreuung.“⁸⁸

Der anhand des SKOLA-Programms exemplarisch dargestellte implizite Bezug auf unterschiedliche Zielebenen der Kompetenzentwicklung lässt sich in seinen gesellschaftlichen wie individuellen Konsequenzen noch einmal anders fassen und aufzeigen:

Habermas bezieht sich mit seinem Konzept der *Kolonialisierung der Lebenswelten* (vgl. Habermas 1982: S. 519 ff.), das oben schon mehrfach zur Verdeutlichung der Reichweite der Konsequenzen der programmatischen Leerformeln des Beispiel-Programms angeführt wurde, auf die sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung des europäischen Kapitalismus auseinander entwickelnden Elemente *System* und *Lebenswelt* (vgl. zu den groben Zügen gesellschaftlicher Entwicklung und der in diesem Zuge entstehenden Differenzen Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit).

Die grundlegende Fragestellung, die Habermas mit seinem Modell abbildet, ist die danach, wie eine *Lebenswelt* im Rahmen der Reproduktion des *Systems* trotz der oben angesprochenen Differenz zwischen den beiden entstehen und in

⁸⁸ Martin Wansleben, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK), lässt sich am 25.04.2008 wie folgt zitieren: „Wir haben keine Ausbildungslücke, wir haben eine Qualitätslücke.“ Zu viele Jugendliche seien nicht ausbildungsreif. Es sei nicht akzeptabel, dass "die Unternehmen zu Reparaturbetrieben der Bildungspolitik werden und Jugendliche nachqualifizieren müssen". Wegen der geringeren Bewerberzahl hätten inzwischen schwächere Jugendliche größere Chancen auf einen Ausbildungsplatz als früher, so Wansleben. Gleichzeitig steige jedoch die Zahl der Lehrstellen, die aufgrund mangelnder Qualifikation der Bewerber nicht besetzt werden könnten.“ (*"Kölner Stadt-Anzeiger"* vom 25. April 2008)

ihrer Entstehung als umfassend sichergestellt werden kann. Umfassende Lebenswelten sind in ihrer Existenz und Entstehung für Habermas an *umfassendes Alltagswissen und -bewusstsein* rückgebunden. Durch die mit der gesellschaftlichen Entwicklung entstandene Differenz zwischen System und Lebenswelt erfolgt die Integration, d.h. auch die Entstehung des Alltagswissens, über Subsysteme. Diese Subsysteme allerdings sind gekennzeichnet durch zum Teil vom Gesamtsystem abweichende Regeln, die mitunter für das „Gesamte“ in generellem Gültigkeitsanspruch sogar als dysfunktional anzusehen sind. Das Ergebnis über solcherart strukturierte Subsysteme bestimmter Integration und Alltagsbewusstsein ist lediglich noch ein Teil des Ganzen, dieses fasst Habermas mit dem Begriff des fragmentierten Alltagswissens (vgl. ebd.). Konstitutive Elemente dieses fragmentierten Alltagswissens sind Interpretationsmuster, die diesem jeweils entsprechen und als Leitbilder z.B. gesellschaftliche Statusdistribution legitimieren und darüber Konflikte zwischen System – bzw. Subsystem – und Lebenswelt befrieden. Fragmentiertes Alltagsbewusstsein ist mit Habermas das fehlende Wissen über die Differenz des Bewusstseins- und Systemumfangs selber. „Den Individuen ist es dann nicht mehr möglich, die sie bestimmende Verdinglichung zu erkennen. Sie können von ihrem Standpunkt außerhalb der Subsysteme Wirtschaft und Staat nicht mehr durchschauen, wie eben diese Subsysteme ihre Lebenswelt zu beherrschen versuchen und ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten unterwerfen.“ (Richtermeier (1997: S. 46) – Im Übertrag auf die Perspektive der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass der sich in funktionaler Verkürzung äußernde Anspruch an Berufsausbildung, wie er sich z.B. in der SKOLA-Programmschrift niederschlägt, lediglich auf das System und dessen Reproduktion zielt. Darüber entsteht nun generierend ein fragmentiertes Alltagsbewusstsein, mit dessen Hilfe die Individuen aber gleichzeitig die Organisation ihrer Integration in die nicht mehr verstandenen und verstehbaren Subsysteme der Lebenswelt selbst steuern sollen und müssen. – „Diesen Vorgang der ‚Unterwerfung‘ bezeichnet Habermas als die Kolonialisierung der Lebenswelt. Eine nicht zu unterschätzende Folge dieses Prozesses durch Wirtschaft und Staat mit ihrer Orientierung an technischen Regeln, an Erfolg und zweckrationalem Handeln [in diesem Feld, U.H.] ist die daraus resultierende Entwicklung der Individuen. Sie erfolgt nicht mehr auf der Grundlage von Gesetzmä-

Bigkeiten der Lebenswelt, sondern denen der Subsysteme.“ (ebd.) Aus Perspektive der vorliegenden Arbeit würde es sich damit um die Subsumtion des Selbst unter Wirtschafts- und Kapitalinteressen handeln. Gleichzeitig wird gerade an der Differenz zwischen System und Lebenswelt (bzw. Alltagswissen) erneut deutlich, wie wenig treffgenau die Betrachtung der Berufsausbildung (vermittelt des Dualen Systems) als eigenständiges und autonomes System ist. Gerade in Debatten um die programmatische Ausrichtung der Ausbildung auf restriktierte oder elaborierte curriculare Codierungsziele äußern sich Ansprüche, Interessen und Begehrlichkeiten, die die Abhängigkeit des Dualen Systems aufzeigen. (vgl. Kapitel 2.6)

Vor diesem Hintergrund gilt es, die Debatte um die Selbstorganisation des Lernens bildungspolitisch – und das ist aus Perspektive der vorliegenden Arbeit zu einem Gutteil erziehungswissenschaftlich – in ihrem Kern ernst zu nehmen. Dies heißt allerdings, den bildungstheoretischen Bezug in seiner Vergesellschaftungsperspektive aufzuzeigen und darüber gesellschaftlich legitimierte Lösungsvorschläge zu entwickeln. Dazu bedarf es mehr als der bloßen Methodendiskussion mit Bezug zu bestehenden Ausbildungsordnungen, es bedarf der grundlegenden Debatte um den tatsächlichen Stellenwert und den Zielbezug der Berufsausbildung selbst.

Die Debatte um die methodischen Überlegungen zur „Selbstorganisation des Lernens“ sind vor diesem Hintergrund nicht weniger als der Ausdruck neuer gesellschaftlicher Ansprüche an die Reproduktionsinstanz Berufsausbildung, die in ihrem gesellschaftlichen Stellenwert über den Prozess der Moderne als Sozialisationsinstanz zunehmend dysfunktional geworden ist: Einerseits fragt das Erwerbssystem vermehrt universalistische Orientierungen nach und setzt diese voraus, um den Fortbestand der veränderten Arbeitsorganisation zu gewährleisten – andererseits verabschiedet es im ihm eigenen Ausbildungs- und Reproduktionssystem den diese Orientierung gewährleistenden öffentlichen Bildungsauftrag zu Gunsten partikularistisch orientierter Spezialbildung. Die individuelle Verortung und Entwicklung des „Selbst“ bleibt im Zusammenspiel von Psychogenese und Soziogenese damit als Folge des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses freigesetzt und im Unterschied zur Moderne über die Kategorie Beruf(sausbildung) unbestimmt.

6.2 Ausblick

Anders als in der Einleitung der vorliegenden Arbeit für den Verlauf der Argumentation angekündigt (vgl. Kap. 1.3), ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sehr wohl dazu aufgerufen, sich der Frage zu stellen, ob die skizzierten methodischen und instrumentellen Dimensionen des im Fokus stehenden Verfahrens und Programms eher mit Selbst *-steuerung*, *-ständigkeit*, *-verantwortung* usw. bezeichnet werden sollten als mit Selbst *-organisation*. Durch diese Frage verschiebt sich allerdings nicht die Perspektive und der Ansatz der mit der vorliegenden Arbeit geäußerten Kritik, sondern sie ist eine erste Folgerung der Analyse und Darstellung: Die Frage nach der *Notwendigkeit* von *Kompetenzentwicklung* als programmatische Antwort auf *gesellschaftliche Problemlagen*, wird im anhand des SKOLA-Programmwerfs dargestellten fachwissenschaftlichen Diskurs nicht gestellt, obwohl sie (im Einzelfall des Beispiels wie im überwiegenden Teil des Fachdiskurses) als Kern der gesamtgesellschaftlichen Programm- und Instrumentenlegitimation anzusehen ist und in dieser Form im Rahmen des Programms angeführt wird. Schlimmer noch: anhand der diskursiven Setzung und programmatischen Verbreitung der Selbstorganisation des Lernens als Konzept, das den Problemen auf der Suche nach Lösungen in seinem normativen Anspruch angemessen zu sein scheint, wird eine diskursive Realität geschaffen, die sich in Curricula niederschlägt und in ihren Konsequenzen für die Individuen unhintergebar ist. Wenn die als Programmlegitimation angeführten Probleme gesellschaftlicher Unübersichtlichkeit mittels Berufsausbildung erziehungswissenschaftlich beantwortet werden sollen, so ist die Antwort, die Programmausschreibungen wie SKOLA einfordern, die der eigenverantwortlichen Spekulation mit kulturellem und sozialen Kapital, ohne dass allerdings die Individuen den Markt und die ihm zu Grunde liegenden Gesetze in Gewissheit überschauen könnten. Der Kolonialisierung der Lebenswelt wird dabei dadurch Vorschub geleistet, dass funktional verkürzte Programme restringierter curricularer Codierung als auf elaborierte Codierung zielend dargestellt werden. Kern der Kritik daran ist wohlgermerkt nicht die unterschiedliche Größe der Zielkataloge an sich, sondern die programmatische Fehletikettierung in ihrer gesellschaftlichen und individuellen psychosozialen Konsequenz. Selbstorganisationsfähigkeit als Kompetenz und

Persönlichkeitsmerkmal lässt sich mit Hilfe von Ausbildungsprogrammen nicht auf verkürztem Wege gewinnen. Wenn diese Programmbestandteil und -ziel sein soll, dann ist ihre Erreichung (neben Zufälligkeiten) nur über elaborierte curriculare Codierungszielstellung und über die dem angemessenen, aufwändigen Konsequenzen in der Umsetzung zu sichern. Die Etikettierung und Inszenierung restringierter curricularer Codierungsziele als Programme der Elaboration aber hat den Stellenwert repressiver Entsublimierung. Damit werden Individuen in Unsicherheiten und Unübersichtlichkeiten ihrer Entwicklung auf sich selbst zurückverwiesen und alleingelassen. Der Erwerb von Selbstorganisationsfähigkeit, die Anbahnung eines Kompetenzerwerbs dieser Art, die als Antwort auf die impulsgebenden gesellschaftlichen Problemlagen inklusive ihrem individuellen Abbild gegeben werden müsste, ist mit auf Homogenität zielenden Standardisierungen, Auslagerungen von Verantwortlichkeiten und direkten Kosten- und Zeitersparnissen in Ausbildungsgestaltung nur schwer Einklang zu bringen. Selbstorganisationsfähigkeit erfordert als Bestandteil des Zielkatalogs elaborierter curricularer Codierung auf Grund der zentralen Rolle des Selbst für die Persönlichkeitsentwicklung Zeit, Freiräume und die Möglichkeit des Fehlversuchs in kollektiver Absicherung. Ansonsten wird die Fähigkeit selber zu einer Voraussetzung und zu einem Auswahlkriterium, dass die Ausbildungsplatzvergabe als gesellschaftlich legitimes Assessmentcenter inszeniert und bestimmte Anteile der Gesellschaft bevorzugt: Sertl stellt in diesem Zusammenhang für offene, auf elaborierte Sprachcodes zurückgreifende Unterrichtsformen heraus, dass diese Unterrichtsformen „ihren sozialen Ursprung in den Erziehungspraktiken der Mittelschicht haben. Für Unterschichtskinder stellen diese Unterrichtsformen in demselben Sinn eine systematische Benachteiligung dar wie der restringierte Sprachcode: Es fehlt ihnen die entsprechende Vertrautheit mit diesen in der Schule erwarteten sprachlichen und kontextuellen Gegebenheiten und Arrangements, während diese für Mittelschichtskinder ‚von Hause aus‘ geläufig sind.“ (Sertl 2007: S. 1) Wohlgemerkt ist die Ausrichtung des Codierungsziels und die dem angemessene inszenatorische Umsetzung in ihrer Konsequenz für die Individuen der für die vorliegende Arbeit entscheidende Aspekt. Weder soll damit gesagt werden, dass bestimmte Teile der Gesellschaft die strukturelle Benachteiligung über eine Anpassung des Regelkata-

logs nicht überwinden könnten, noch soll der Katalog restringierter Codierung als defizitär dargestellt werden. Mit der Kataloggröße ist keine Wertung verbunden, tatsächlich erlaubt er allerdings nicht die Auflösung elaboriert codierter Problemstellungen. Die Frage, die sich stellt, ist, ob für die vorzunehmende Kataloganpassung die Methode der Selbstorganisation (dieses Lernprozesses) als angemessen, zielführend und erfolgsversprechend erscheinen kann. Der Diskurs im Fach wie über das Fach hinaus gibt keine hinreichende Herleitung oder Begründung dafür. Auch über die Perspektive anderer Disziplinen auf das Selbst, etwa der der Psychologie und Philosophie, lässt sich die Angemessenheit der Selbstorganisation in diesem Zusammenhang kaum belegen. Plausibel erscheint vor dem Hintergrund, den Sertl für seine Betrachtung mit Verweis auf Bernstein wählt allerdings die Schlussfolgerung, „dass diese [offenen, z.B. selbstorganisierten, U.H.] Unterrichtsformen zuerst einmal die Interessen der Mittelschicht(kinder) befördern.“ (ebd.) – Die Schieflage, die sich dadurch für Instrumente und Institutionen der Breitenqualifizierung ergibt, ist offensichtlich. Dies ist die große gesellschaftliche Aufgabe, zu deren Lösung die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit erziehungswissenschaftlich fundierten Vorschlägen aufgerufen ist.

Dichotomien befördern den Fachdiskurs (über ihren pragmatischen Wert für die Problembeschreibung hinaus) an dieser Stelle allerdings nicht weiter. Bestand der Versuch der Justierung von Allgemein- und Spezialbildung bis in die 1970er-Jahre zunächst in Debatten um Inhalte, so waren die Lösungsversuche ab den 1970er-Jahren hauptsächlich auf die Methode und die Lernenden gerichtet. Spielen in Form der Installation von Bildungsstandards und Zentralprüfungen inhaltliche Fragen aktuell auch erneut eine hervorgehobene Rolle im Fachdiskurs, so ist das qualitativ Neue in der Debatte doch die implizite Verpflichtung der Individuen auf die Zielerreichung in explizit eigener Verantwortung und Organisation. Die Konzentration auf die Selbstorganisation des Lernens als Verfahren ist hier in ihren Implikationszusammenhängen daher nicht lediglich als pädagogische Rückwärtswendung zu sehen. Es handelt sich vielmehr um einen Lösungsversuch neuer Qualität. Wenn allerdings zunächst überlegt wurde, welche Inhalte per Ausbildung gewonnen werden sollen und anschließend überlegt wurde, mit welchen Verfahren dies gewährleistet werden kann, so soll-

te die Konsequenz, die aus den offensichtlich unbefriedigenden Lösungsvorschlägen bisher gezogen wird auf programmatischer Ebene sicherlich nicht lauten: Organisiere es selbst!

7 Literaturverzeichnis

- Abelshauser, Werner (2005): Die Wirtschaft des deutschen Kaiserreichs. Ein Treibhaus nachindustrieller Institutionen. In: KZfSS, Sonderheft 45, 2005. S. 172-195.
- Achtenhagen, F., Tramm, T., Preiss, P., Seemann-Weymar, H., John, E. G. & Schunk, A. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Aspekte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden: Gabler.
- Arnold, Helmut (2000): Der Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft und das sozialpolitische Mandat der Jugendberufshilfe. Eine historisch-systematische Studie. Inauguraldissertation. Dresden.
- Arnold, Rolf (2003): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Artelt, Cordula, Anke Demmrich, Jürgen Baumert (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, Jürgen et. al. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001. S. 271-298.
- Baethge, M. (1985): Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. Aporien und Paradoxien der Adoleszenz in spätbürgerlichen Gesellschaften oder: die Bedeutung von Subjektivität. In: Soziale Welt. Jg. 36, 1985. H.3. S. 299-312.
- Baethge, Martin (1991): Arbeit, Vergesellschaftung, Identität – Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. In: Soziale Welt, 42 (1). S. 6 - 19.
- Baethge, Martin, Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31. Jg., Heft 3. S. 461 bis 472.
- Baethge, Martin; Hantsche, Brigitte; Pelull, Wolfgang; Voskamp, Ulrich (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Opladen: Leske + Budrich.
- Barre, Kirsten (2008): Wissenschaftstheoretische Monokultur bei der Begründung selbstgesteuerten Lernens. Über die Tragfähigkeit eines konstruktivistischen Fundaments für das selbstgesteuerte Lernen und sein Verhältnis zur Bildung. In: Büchter, Tramm (2007). www.bwp@.de
- Bauer, Hans G., Fritz Böhle, Claudia Muntz, Sabine Pfeiffer und Peter Woicke (2006): Hightech-Gespür. Erfahrungsgelitetes Arbeiten und Lernen in hoch technisierten Arbeitsbereichen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beck, Klaus; Müller, Wolfgang; Deissinger, Thomas; Zimmermann, Matthias (Hrsg.)(1996): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Dt. Studien-Verl.

- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwartz. S. 35-74.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich, Brater, Michael, Daheim, Hans Jürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt.
- Beck, Ulrich; Bolte, Martin; Brater, Michael (1976): Bildungsreform und Berufsreform. Zur Problematik der berufsorientierenden Gliederung des Bildungssystems. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 4 (1976): S. 496-505.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, Heiner (1994): S. 125-146.
- Bell, Daniel (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt, New York: Campus.
- Berger, Peter L.; Berger, Brigitte; Kellner, Hansfried (1975): Das Unbehagen in der Modernität. Frankfurt: Campus
- Bernstein, Basil (1971): Class, Codes and Control. London.
- Bernstein, Basil (1972): Studien zur sprachlichen Kommunikation. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Bernstein, Basil (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernstein, Basil (2000): Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition. Lanham u.a.: Rowman & Littlefield.
- Blankertz, Herwig (1969): Bildung im Zeitalter der Großen Industrie. Hannover: Schroedel.
- Blankertz, Herwig. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf.
- BMBF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1998): Selbstgesteuertes Lernen – Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn: Thenée Druck.
- Boenicke, Rose (2000): Selbstorganisation im Klassenraum? Zu den Begründungen offener Lernformen und ihrer Konzepte. In: Die Deutsche Schule, 92. Jg. 2000, Heft 1. S. 13-22.
- Bolte, Karl Martin (Hrsg.)(1988): Mensch, Arbeit und Betrieb. Beiträge zur Berufs- und Arbeitskräfteforschung; Ergebnisse aus dem Sonderforschungsbereich "Theoretische Grundlagen sozialwissenschaftlicher Berufs- und Arbeitskräfteforschung" der Universität München. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.

- Bolte, Karl Martin; Beck, Ulrich; Brater, Michael (1988): Der Berufsbegriff als Instrument soziologischer Analyse. In: Bolte (Hrsg.)(1988): S. 39 bis 54.
- Bourdieu, Pierre.; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Braverman, Harry W. (1980): Die Arbeit im modernen Produktionsprozeß. Campus, Frankfurt a. M. / New York.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brügelmann, Hans (1998): Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der empirischen Forschung. In: Jahrbuch Grundschule. Seelze.
- Brügelmann, Hans (2005): Schule verstehen und gestalten, Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. CH-Lengwil: Libelle Verlag.
- Brügelmann, Hans (2007): Wie können Novizen lernen, was Könnner nicht wissen? Vortrag anlässlich der Eröffnung des Kompetenzzentrums zur Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen an der Universität Siegen am 20.4.2007. <http://www.agprim.uni-siegen.de/inprint/brue.07vortrag.kosi.pdf>
- Brügelmann, Hans (Hrsg.)(1999): Was leisten unsere Schulen? Zur Qualität und Evaluation von Unterricht. Seelze-Velber.
- Buchmann, Ulrike (2005): Anforderungen an staatliche Curriculumentwicklung aus bildungswissenschaftlicher Sicht: Transparenz und wissenschaftliche Fundierung. In: bwp@spezial 3 „Berufliche Praxis als Bezugspunkt beruflicher Curricula“.
- Buchmann, Ulrike (2007): Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. Frankfurt am Main: GAFB.
- Büchter, Karin (2005): Beruf: Idee – Form – Politikum. Eine Rekonstruktion berufstheoretischer Ansätze in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Büchter, Seubert, Weise-Barkowsky (2005): S. 255 bis 278.
- Büchter, Karin und Tade Tramm (Hrsg.) (2007): Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe 13. Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung. www.bwp@de
- Büchter, Karin; Seubert, Rolf; Weise-Barkowsky, Gabriele (Hrsg.)(2005): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt am Main: GAFB.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1999): Konzertierte Aktion Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter;
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.

- Chomsky, Noam (1974): Thesen zur Theorie der generativen Grammatik. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Chomsky, Noam (1981): Regeln und Repräsentationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Clement, Ute (2003): Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: Arnold (2003): S. 129-157.
- Combe, Arno (1996): Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.)(1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 501-520.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.)(1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crusius, R., Wilke, M. (1979): Plädoyer für den Beruf. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B48. S. 3 bis 13.
- Dahrendorf, R. (1982): Wenn aus Arbeit sinnvolles Tun wird. In: Die Zeit v. 03.12.1982.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2). S. 223-238.
- Deißinger, Thomas (1996): Modularisierung der Berufsausbildung. Eine didaktisch-curriculare Alternative zum ‚Berufsprinzip‘? In: Beck, Klaus; Müller, Wolfgang; Deißinger, Thomas; Zimmermann, Matthias (Hg.): Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim.
- Deutschmann, Christoph (1985): Der Weg zum Normalarbeitstag. Die Entwicklung der Arbeitszeiten in der deutschen Industrie bis 1918. Frankfurt am Main.
- Dewe, Bernd und Peter J. Weber (2007): Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, Stephan (Hrsg.)(2001): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGeL. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Bonn). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dohmen, Günther (1999): 'Selbstgesteuertes Lernen' als Ansatzpunkt für einen notwendigen neuen Aufbruch in der Weiterbildung. In: Konzierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.)(1999). S. 27-32.
- Dostal, Werner, Stooß, Friedemann, Troll, Lothar (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 31. Jg., Heft 3. S. 438 bis 460.

- Drexel, Ingrid (2002): Neue Leistungs- und Lohnpolitik zwischen Individualisierung und Tarifvertrag. Deutschland und Italien im Vergleich. Frankfurt am Main und New York.
- Dubs, Rolf (1993). Selbständiges (eigenständiges oder selbstgeleitetes) Lernen: Liegt darin die Zukunft? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 89 (2). S. 113-117.
- Durkheim, Émile (1893/1988): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dürr, Walter (Hrsg.)(1995): Selbstorganisation verstehen lernen. Komplexität im Umfeld von Wirtschaft und Pädagogik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Eckert, Manfred (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. In: bwp@ „Förderung benachteiligter und behinderter Jugendlicher“.
- Elias, Norbert (1939): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bd. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, Norbert (1969): Die Höfische Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erdheim, M. (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt am Main.
- Erikson, E. M. (1973): Das Problem der Ich-Identität. In: Ders.: Identität und Lebens-Zyklus. Frankfurt am Main.
- Eswein, Mikio (2003): Beruflichkeit in Japan. In: Arnold (2003): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 190-203.
- Euler, Dieter (2001): Manche lernen es – aber warum? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Band (Heft 3). S. 346-374.
- Euler, Dieter (2004a): Dossier 3 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung III. Potenziale von eLearning zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung . St. Gallen. <http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Euler, Dieter (2004b): Dossier 6 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Förderung des Transfers in Modellversuchen. St. Gallen. <http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Euler, Dieter; Lang, Martin; Pätzold, Günter (Hrsg)(2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. Beiheft 20 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart.
- Euler, Dieter; Pätzold, Günter (2004a): Programmexpertise für das BLK-Modellversuchsprogramm "Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen

- in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)". St. Gallen/Dortmund.
<http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Euler, Dieter; Pätzold, Günter(2004): BLK-Modellversuchsprogramm "Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)". Informationen für Antragsteller. St. Gallen/Dortmund.
<http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.)(1997): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte (Wirtschaftspädagogisches Forum, Bd. 2), Pfaffenweiler: Centaurus.
- Faulstich, Peter; Gnahs, Dieter; Seidel, Sabine; Bayer, Mechthild (Hrsg.)(2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim u.a.: Juventa.
- Fichtner, Bernd (1996): Lernen und Lerntätigkeit. Phylogenetische, ontogenetische und epistemologische Studien. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie Bd.3. Marburg: BdWi-Verlag.
- Frank, Robert H. und Philip J. Cook (1995): The Winner-Take-All Society. New York.
- Friedrich, H.F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. Empirische Pädagogik, 9 (2) S. 115-153.
- Friedrich, Helmut. (2002). Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. Online unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/selma/medio/grundlegendendes/vortraegeaufsaetze/friedrich/friedrich.pdf> (1.12.2004).
- Fugate, Mel; Kinicki, Angelo J.; Ashfort, Blake E. (2004): Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. In: Journal of Vocational Behaviour 65 (2004). S. 14-38.
- Gaudig, Hugo (1922a): Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit. In: Gaudig, Hugo (1922): Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Herausgegeben im Auftrag des Zentralinstitutes für Erziehung und Unterricht. Breslau: Verlag Hirt. S.33.
- Gaudig, Hugo (1922b): Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig. 2. Auflage
- Georg, W. (1997): Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: Arnold, R. und R. Dobischat u.a. (Hg.): Weiterungen der Berufspädagogik. 153-166.
- Gonon, Philipp (2003): Die Pädagogisierung von Beruf und Weiterbildung – oder: das „Requiem“-Programm der Pädagogik. In: Arnold (2003). S. 48-63.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1995): Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. 2., verbesserte Aufl., Holland + Josenshans: Stuttgart.

- Greinert, Wolf-Dietrich (2003): Das Berufsprinzip als Orientierungsmuster in den europäischen Modellen der Erwachsenenbildung. In: Arnold (2003). S. 10-22.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main: GAFB.
- Gudjons, Herbert (1993): Gruppenunterricht: Eine Einführung in Grundfragen. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.)(1993): Handbuch Gruppenunterricht (54. Jg.). Weinheim. S. 12-53.
- Habermas, Jürgen (1973): Kultur und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1975): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1976): Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1988): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harney, Klaus; Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main: GAFB.
- Hasenbank, Thomas (2002): Berufsschulisches Führungs- und Leitungshandeln – Realität und Perspektiven. In: Bader, Reinhard / Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: S. 115–127.
- Havighurst, R. J. (1956): Research on the development-task concept. In: School Review. A Journal of Secondary Education. Bd. 64, H. 5. S. 215-233.
- Heimann, Paul; Schulz, Wolfgang; Otto, Gunther (1965). Unterricht - Analyse und Planung. Hannover: Schroedel.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno; Helsper, Werner (Hrsg.)(1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 521-569.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. – Wiesbaden.
- Hesse, Hans-Albrecht (1972): Berufe im Wandel. 2. überarbeitete Aufl., Stuttgart.
- Hitzler, Ronald (2004): Erfolgskriterien. Versuch einer Begriffsbestimmung. In: Jutta Allmendinger (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002.

- Holtappels, Heinz Günter (1999): Schulentwicklungsforschung auf neuen Wegen. In: Rösner, Ernst (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Dortmund. S. 175–218.
- Homann, Karl (2004): Gesellschaftliche Verantwortung der Unternehmen. Philosophische, gesellschaftstheoretische und ökonomische Überlegungen. Wittenberg-Zentrum für Globale Ethik. Diskussionspapier Nr. 04-6.
- Honneth, Axel (Hrsg.) (2002): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Campus, Frankfurt/New York.
- Huisinga, Richard (1990a): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages. Frankfurt am Main: GAFB.
- Huisinga, Richard (1990b): Schlüsselqualifikation und Exemplarik. In Harney, Klaus; Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt am Main: GAFB. S. 255-272.
- Huisinga, Richard (1994): Von der halbierten Rationalität des Methodenbooms in der betrieblichen Erstausbildung. In: Fischer, Andreas und Günter Hartmann (Hrsg.): In Bewegung – Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung. AUE, Bielefeld.
- Huisinga, Richard (1996): Bildung und Zivilisation. Frankfurt am Main: GAFB.
- Huisinga, Richard (2005a): Zur Transformation des beruflichen Bildungswesens durch die Veränderung seiner Reproduktionsfunktion. In: Büchter, Karin, Rolf Seubert und Gabriele Weise-Barkowsky (Hrsg.): Berufspädagogische Erkundungen. Eine Festschrift für Martin Kipp. Frankfurt am Main: G.A.F.B. S.: 233-253.
- Huisinga, Richard (2005b): Curriculumforschung. In: Rauner, Felix (HG): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Huisinga, Richard (2005c): Curriculumentwicklung. In: Rauner, Felix (HG): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Huisinga, Richard und Ingrid Lisop (1999): Wirtschaftspädagogik. Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München: Vahlen.
- Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (2006): Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. In: Pätzold, G./Rauner, F. (Hrsg.) (2006): Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. ZBW Beiheft 19. S. 29 – 39.
- Huisinga, Richard/Buchmann, Ulrike (Hrsg.) (2003): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Frankfurt am Main: G.A.F.B.
- Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (2002): Qualifikationsbedarf, Personalentwicklung und Bildungsplanung: Studien. Frankfurt am Main: GAFB.

- Jürgens, Eiko (1995): Die ‚neue Reformpädagogik‘ und die Bewegung Offener Unterricht. St. Augustin.
- Kanning, Roman (2006): Entrepreneurship - ein Ansatz zur Überwindung der Modernitätskrise des dualen Berufsausbildungssystems?
- Kaufmann, Franz-Xaver (1969): Die gesellschaftliche Situation der heutigen Familie. In: A. Beckel: Ehe im Umbruch. Münster: Regensburg.
- Kell, Adolf (1963): Zur Problematik des Lehrberufs Fachkaufmann im Radio-(Photo)Handel. Facharbeit am Studienseminar Wilmersdorf II/Berlin.
- Kell, Adolf (1971): Kriterien zur Analyse des dualen Ausbildungssystems. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 67 (1971) 3. S. 170-180.
- Kell, Adolf (1997): Finanzierungsdebatte - theoretische Grundlagen und politische Positionen. In: Euler, Dieter; Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Pfaffenweiler: Centaurus. S. 91-104
- Kerschensteiner, G. (1901): Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt.
- Keupp, Heiner (Hrsg.) (1994): Zugänge zum Subjekt: Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kiper, Hanna und Wolfgang Mischke (2008): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2008): Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, Wolfgang (1974): Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Gehlen, A. u.a.: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München. S. 73-110.
- Klafki, Wolfgang (1993): Lernen in Gruppen: Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Gudjons, Herbert (Hrsg.)(1993): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim. S. 54-71.
- Klingberg, Lothar (1989): Einführung in die allgemeine Didaktik. Vorlesungen. 7. Aufl. Berlin: Volk u. Wissen.
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung und Weiterbildung (Hrsg.)(1999): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht. (Stand 5. Februar 1999)
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Bonn.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Beschluss vom 14.4.2000.
- Knowles, Malcolm Shepherd (1975). Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New York: Association Press.

- Kohli, Martin (1989): Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Brock, Ditmar; Leu, Hans Rudolf; Vetter, Hans-Rolf (Hrsg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß. Weinheim und München: Juventa. S. 249-278.
- Kohli, Martin; Robert, Günther (Hg.)(1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler.
- Koneffke, Gernot (1982): Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Vaduz: Topos Verlag.
- König, Anne (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Kleinbetrieben. Heimsheim: Jost Jetter Verlag.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (1999): Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis. München.
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (Hrsg.)(1999): Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter.
- Krappmann, L. (1969): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart⁵1978
- Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen u.a.: Hugendubel.
- Krekel, R. (Hg.)(1983): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen.
- Kühl, Stefan (2002): Vom Arbeitskraftunternehmer zum Arbeitskraftkapitalisten. In: Eva Kuda und Jürgen Strauß (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg. S. 81-99.
- Kunze, Ingrid und Claudia Solzbacher (Hrsg.) (2008): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kutscha, Günter (1982): Das System der Berufsausbildung. In: Blankertz, H.; Derbolav, J.; Kell, A.; Kutscha, G. (Hg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 9.1. Stuttgart 1982. S. 203-226.
- Kutscha, Günter (1990): Öffentlichkeit, Systematisierung und Selektivität – Zur Scheinautonomie des Berufsbildungssystems. In: Harney, Klaus; Pätzold, Günter (Hrsg.)(1990). 289-304.
- Lempert, Wolfgang (1971): Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lempert, Wolfgang (1974): Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Vorstudien für eine politisch reflektierte Berufspädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Lisop, Ingrid (1990): Das Duale System – Realität und zukünftige Entwicklung im Verhältnis zur Weiterbildung. In: Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000. Zwischenbericht der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Hrsg: Deutscher Bundestag.
- Lisop, Ingrid (1992): Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien. In: Kipp, Martin, u.a. (Hrsg.)(1992): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Frankfurt am Main: Ges. zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung. S. 59-80.
- Lisop, Ingrid (2002): Die neue Beruflichkeit und das Qualifizierungsproblem. Oder: Von der Beruflichkeit zur Professionalität. In: Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid (2002). S. 17 bis 46.
- Lisop, Ingrid (2003): Beruf – Ende des Berufes – Neue Beruflichkeit: ein unendlicher (männlicher?) Diskurs. In: Arnold (2003). 37-47.
- Lisop, Ingrid; Richard Huisinga (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjektbildung – Kompetenz – Professionalität. Frankfurt am Main: G.A.F.B.
- Littek, Wolfgang; Rammert, Werner; Wachtler, Günther (Hg.) (1982): Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie. Campus Studium Kritische Sozialwissenschaft, Bd. 548. Campus, Frankfurt / New York.
- Luhmann, Niklas (1970): Soziologie als Theorie sozialer Systeme, in: Derselbe: Soziologische Aufklärung 1. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Opladen. S. 113-136.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme – Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main.
- Lutz, W. (1976): Die Gemeinschaftslehrwerkstatt und ihre Bedeutung für die Berufsausbildung im dualen System. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 72 (1976) 4. S. 267-274.
- Mandl, H.; Friedrich, H. F. (Hrsg.)(1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- Mannheim, Karl (1964 [1930]): Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. Ein Beitrag zur Wirtschaftssoziologie. In: ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Luchterhand, Berlin/Neuwied. S. 625-687.
- Marcuse, Herbert (1968): Der eindimensionale Mensch. Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verl. f. Sozialwiss.
- Matthes, Joachim (Hrsg.) 1983: Krise der Arbeitsgesellschaft? Verhandlungen des 21. Soziologentages in Bamberg 1982. Frankfurt a. M. – New York: Campus.

- Meadows, Dennis (1972): Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Mückenberger, U. (1998): Nationale Arbeitsrechte und soziales Europa. In: Gattero, B. (Hrsg.): Modell Deutschland, Modell Europa. S. 33-54.
- Müller-Jentsch, Walther (Hrsg.) (1993): Profitable Ethik – effiziente Kultur. Neue Sinnstiftung durch das Management? Hampp, München / Mering.
- Münch, J. (1987): Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Luxemburg.
- Neber, Heinz; Wagner, Angelika C.; Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) unter Mitarbeit von Wolfgang Mischke (1978): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim und Basel: Beltz.
- Neckel, Sighard (2001): „Leistung“ und „Erfolg“. Die symbolische Ordnung der Marktgesellschaft, in: Eva Barlösius / Hans-Peter Müller / Steffen Sigmund (Hrsg.): Gesellschaftsbilder im Umbruch. Soziologische Perspektiven in Deutschland, Opladen: Leske & Budrich. S. 245-265.
- Neckel, Sighard; Kai Dröge (2002): Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft. In: Axel Honneth (Hrsg.) (2002): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Campus, Frankfurt/New York. S. 93-116.
- Neckel, Sighard; Kai Dröge und Irene Somm (2004): Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit? In: Berger, Peter und Volker H. Schmidt (Hrsg.) (2004): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung. Reihe „Sozialstrukturanalyse“ Bd. 20, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Neuweg, Hans Georg (2006): Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz: Trauner.
- Nohl, Herman (1966): Die Theorie der Bildung. In: ders./ Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens (1933). Weinheim / Bergstraße.
- Noß, Martina (2000): Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zur Ausbildung von Bankkaufleuten. Wiesbaden: Gabler.
- Nüesch, Charlotte (2001): Selbständiges Lernen und Lernstrategieansatz. Eine empirische Studie zur Bedeutung der Lern- und Prüfungskonstellation. Paderborn.
- Oevermann, Ulrich (1969): Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluss auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. S. 297-358.
- Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt am Main.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno; Helsper, Werner

- (Hrsg.)(1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (1999): Die Krise der Arbeitsgesellschaft und das Bewährungsproblem des modernen Subjekts. Frankfurt a. M. (unveröffentlichtes Manuskript, nach Neckel (2001):264).
- Offe, Claus (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Offe, Claus 1984: Arbeit als soziologische Schlüsselkategorie? In: Offe, Claus (Hrsg.): „Arbeitsgesellschaft“. Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a. M. – New York: Campus. S. 13-43
- Ogburn, William Fielding (1922): Social Change: With Respect to Culture and Original Nature. New York
- Pampus, Klaus (1987): Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden. In: Berufsausbildung in Wissenschaft und Praxis. 16. Jg. 1987, Nr. 2. S.43-51.
- Patzner, Gerhard (2007): Offener Unterricht – ein neoliberales Führungsinstrument. In: Heinrich, Prexel-Krausz (Hg.) (2007). S. 59-78.
- Pätzold, Günter; Busian, Anne (2004b): Dossier 5 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Qualitätsfördernde Unterstützungsstrukturen im Rahmen der Schulentwicklung. Ansatzpunkte zur Unterstützung und Absicherung der didaktischen Innovationen im Rahmen der Schulentwicklung. Dortmund. <http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Pätzold, Günter; Busian, Anne (2004a): Dossier 4 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Kompetenzentwicklung der Lehrenden. Konzepte und Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung zur Unterstützung des selbst gesteuerten und kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dortmund. <http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Pätzold, Günter; Lang, Martin (2004): Dossier 1 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung I. Förderung des selbst gesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dortmund. <http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Pätzold, Günter; Lang, Martin(2005): Entwicklung von Selbstlernkompetenz als Zielgröße beruflicher Bildung. In: Elsholz, Uwe/Gillen, Julia/Meyer, Rita/Molzberger, Gabriele/Zimmer, Gerhard (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Bildungspolitik - Kompetenzentwicklung - Betrieb. Münster 2005: S. 143-158.
- Paul Windolf (Hg.)(2005): Finanzmarkt-Kapitalismus. Analysen zum Wandel von Produktionsregimen, Sonderheft 45/2005 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS). Opladen/Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- Pongratz, Hans J. (2003): Legitimation durch Erfolg. Zum Wandel der normativen Grundlagen der Leistungsgesellschaft. In: Jutta Allmendinger (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. S. 818-829.
- Pongratz, Hans J. und G. Günter Voß (1997): Fremdorganisierte Selbstorganisation. Eine soziologische Diskussion aktueller Managementkonzepte. In: Zeitschrift für Personalforschung. 11. Jg., H. 1. S. 30-53.
- Pongratz, Hans J.; Voß, Günter (2003): Arbeitskraftunternehmer - Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.
- QUEM-Bulletin (2006), Berufliche Kompetenzentwicklung. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.: Ausgabe 3: Selbstorganisation des Lernens im Prozess der Arbeit – Lernarrangements und betriebliche Lernkulturen.
- QUEM-Bulletin (2006), Berufliche Kompetenzentwicklung. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.: Ausgabe 4: Selbstorganisiertes Lernen in Weiterbildungseinrichtungen.
- Radnitzky, Edwin; Schratz, Michael (Hrsg., 1999): Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck / Wien / München.
- Rauner, Felix (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rehbock, Helmut (2000): Kodierung. In: Metzler Lexikon Sprache. S. 349.
- Reinisch, Holger (2005): Gibt es aus historischer Perspektive konstante Leitlinien in der Diskussion um das Rechnungswesen?. In: Seifried, Jürgen; Sembill, Detlef (Hrsg.)(2005). S. 15-33.
- Reinisch, Holger; Bader, Reinhard; Straka, Gerald A. (Hrsg.)(2001): Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde wirtschafts- und berufspädagogischer Forschung. Opladen: Leske u. Budrich.
- Richtermaier, Frank (1997): Sozialarbeit als Entwicklung von Persönlichkeit. In: Mangold, Jürgen: Lebenswelt und Subjektorientierung: kritische Praxis sozialer Arbeit. Berlin: VWB. S. 39-78.
- Rifkin, Jeremy (1995): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt/New York
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie Bd. 2. Entwicklung und Erziehung.
- Schäfer, Alfred (1993): Erziehung zur Autonomie? Überlegungen zu einem problematisch gewordenen Selbstverständnis. In: Koch, L.; Marotzki, W.; Peukert, H. (Hrsg.): Revision der Moderne? Beiträge zu einem Gespräch zwischen Pädagogik und Philosophie. Weinheim. S. 41-57.
- Schanz, Heinrich (Hrsg.)(2001): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Bd. 1, Baltmannsweiler.

- Schelsky, Helmut (1965): Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft. In: Schelsky, H. (Hrsg.)(1965): S. 238 bis 249.
- Schelsky, Helmut (Hrsg.)(1965): Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf.
- Schmidt, Torben (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 10 (1), 27 pp. Abrufbar unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-10-1/beitrag/TorbenSchmidt.htm (5.11.2007)
- Schmiede, Rudi (1989): Reelle Subsumtion als gesellschaftstheoretische Kategorie. In: Wilhelm Schumm (Hg.): Zur Entwicklungsdynamik des modernen Kapitalismus. Frankfurt/New York: Campus. S. 21-38
- Schmiede, Rudi (Hg.) (1988): Arbeit und Subjektivität. Bonn
- Schulte, Michaela (2008): Das Studienseminar. Die Ausbildung im Studienseminar (Gymnasium & Gesamtschule) aus der Perspektive der Referendare. Dissertation Universität Siegen. Im Druck.
- Schumm, Wilhelm (Hg.)(1989): Zur Entwicklungsdynamik des modernen Kapitalismus. Frankfurt/New York: Campus.
- Seifried, Jürgen (2004): Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung. Wiesbaden, DUV.
- Sembill, Detleff und Jürgen Seifried (Hrsg.) (2005): Rechnungswesenunterricht am Scheideweg. Lehren, lernen und prüfen. Wiesbaden, DUV.
- Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. In: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz (Hg.)(2007): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernformen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. S. 79-100.
- Seyfried, Brigitte (1994): Team und Teamfähigkeit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 3 (Jg. 1994). S. 23-27.
- Simmel, Georg (1968): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin: Duncker und Humblot.
- Simons, P. Robert Jan (1992): Lernen selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe. S. 251-264.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.)(2002): Zweite europäische Erhebung zur beruflichen Weiterbildung. CVTS2. Wiesbaden.
- Straka, Gerald A. (Hrsg.)(2000): Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptional considerations. Münster u.a.: Waxmann.
- Stratmann, Karlwilhelm (1973): Das System der Berufsausbildung auf dem Prüfstand: Zur These vom „bedauerlichen Einzelfall“. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973) 5. S. 731-758.

- Stratmann, Karlwilhelm (1975): Das Duale System und das Problem seiner „Verschulung“. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 71 (1975) 11. S. 820-835.
- Stratmann, Karlwilhelm (1993): Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsausbildung. Band I Berufserziehung in der ständischen Gesellschaft (1648-1806). Frankfurt am Main: GAFB.
- Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, Matthias (Hg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. (Reihe: Bildungsgangforschung Bd. 6). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Twardy, Martin (Hrsg.)(1991): Duales System zwischen Tradition und Innovation. Sonderband 4 zum Symposium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften an der Universität zu Köln (6. / 7. 6. 1991). Köln..
- von Weisslingen, Jürg Aeppli (2005): Selbstgesteuertes Lernen von Studierenden in einem Blended-Learning-Arrangement: Lernstil-Typen, Lernerfolg und Nutzung von webbasierten Lerneinheiten. Dissertation Universität Zürich. <http://www.dissertationen.unizh.ch/2005/aeppli/diss.pdf>
- Voß, G. Günter und Hans J. Pongratz (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, H. 1. S. 131-158.
- Voß, Günter G. (1994): Berufssoziologie. Rowohlts Enzyklopädie. Reinbek bei Hamburg. S. 132.
- Voß, Günter G. (1997): Beruf und alltägliche Lebensführung – zwei subjektnahe Instanzen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. In: Voß, Günter G., Pongratz, Hans J. (Hrsg.)(1997). S. 201 bis 223.
- Voß, Günter G., Pongratz, Hans J. (Hrsg.)(1997): Subjektorientierte Soziologie. Leske + Budrich, Opladen.
- Wachtler, G. (1982): Die gesellschaftliche Organisation von Arbeit. Grundbegriffe der gesellschaftstheoretischen Analyse des Arbeitsprozesses. In: Littek, Rammert, Wachtler (Hg.) (1982). S. 14-25.
- Wahle, Manfred (2007): Im Rückspiegel das Kaiserreich. Modernisierungsstrategien und Berufsausbildung. Frankfurt am Main: GAFB.
- Walzik, Sebastian (2004): Dossier 2 für das BLK-Modellversuchsprogramm SKOLA: Unterrichtsentwicklung II. Förderung des kooperativen Lernens in der beruflichen Erstausbildung . St. Gallen. <http://www.blk-skola.de/index.php?module=pagesetter&func=viewpub&tid=4&pid=11>
- Weber, Max (1920): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Mohr-Siebeck, Tübingen.
- Weber, Max (1984): Die protestantische Ethik. In: Ders.: Die protestantische Ethik. Bd. 1, hg. von J. Winckemann, 7. durchges. Auflage, Tübingen.
- Weinert, Franz E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft, 10 (2) S. 99-110.

- Weinert, Franz E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (Enzyklopädie der Psychologie, D, Serie I, Pädagogische Psychologie, Band 2: S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.)(1996): *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Göttingen u.a.: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Wiesenthal, Helmut (2000): Markt, Organisation und Gemeinschaft als „zweitbeste“ Verfahren sozialer Koordination. In: Schimank, Uwe und Raymond Werle (Hrsg.): *Gesellschaftliche Komplexität und kollektive Handlungsfähigkeit*. Campus, Frankfurt a. M. / New York. S. 44-73.
- Wild, Klaus-Peter (2000). *Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Wischer, B. (2007): Wie sollen LehrerInnen mit Heterogenität umgehen? Über ‚programmatische Fallen‘ im aktuellen Heterogenitätsdiskurs. In: *Die deutsche Schule* 4/2007. S. 423-434.
- Wittwer, Wolfgang (2001): Berufliche Weiterbildung. In: Schanz, H. (Hrsg.)(2001) S. 229-247.
- Wittwer, Wolfgang (2003): Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts. In: Arnold (2003). S. 64-88.
- Wolff, Klaus (2007): Die Belastungs-Ressourcen-Balance. In: E. Kruse, E. Tegeler (Hg.): *Weibliche und männliche Entwürfe des Sozialen. Wohlfahrtsgeschichte im Spiegel der Genderforschung*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 281-292.
- Zinn, Jens (2001): Zwischen Gestaltungsanspruch und Strukturvorgaben. Junge Fachkräfte in den ersten Berufsjahren – Erwerbsverläufe, Handlungskontexte und biographische Gestaltungsmodi. Baden-Baden.

8 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Darstellung eines vereinfachten Entwicklungsmodells der dialektischen Subjekt-Objekt-Vermittlung	10
Abbildung 2 Funktional verkürzte Subjekt-Objekt-Vermittlung	18
Abbildung 3 Fall 1: Bildungspolitische Intervention zur Sicherung der Gesamtaufgabe	23
Abbildung 4 Fall 2: Sicherung als gemeinsames Feld mit verschiedenen Aufgaben und Zuständigkeiten.....	24
Abbildung 5 Fall 3: Sicherung des gesamten Feldes durch Anpassung durch Auslagerung.....	24
Abbildung 6 Fall 4: Die Ratio des Subsystems wird zur Gesamtratio undefiniert.....	25
Abbildung 7 Gesellschaftlicher Implikationszusammenhang nach Huisinga und Lisop. Hier durch die kursiv gesetzten Ergänzungen auf das Duale System bezogen.....	77
Abbildung 8 Schematische Darstellung des Leistungsprinzips.....	121
Abbildung 9 Bipolare Begriffspaare im Kontext Selbst- und Fremdsteuerung, nach von Weisslingen 2005	147
Abbildung 10 Komponenten zur Charakterisierung von Lernarrangements hinsichtlich des Anteils von Selbst- und Fremdsteuerung, nach BMBF 1998.....	148
Abbildung 11 Indikatoren für Selbststeuerung nach BMBF 1998	149
Abbildung 12 Individuelle Anforderungen an einen selbstgesteuerten Lernprozess.....	151
Abbildung 13 Personale Komponenten selbstgesteuerten Lernens.....	152
Abbildung 14 Lernstrategien I.....	156
Abbildung 15 Lernstrategien II	158
Abbildung 16 Grundlagen selbstgesteuerten Lernens	159
Abbildung 17: Subjektbildung.....	164
Abbildung 18: Das Situationsmodell nach Uexküll	166
Abbildung 19: Der Psychodynamische Implikationszusammenhang nach Lisop/Huisinga.....	168
Abbildung 20: Gleichgewichte und Ungleichgewichte	169
Abbildung 21: Das Subjekt als Einheit.....	174
Abbildung 22: Der Psychodynamische Implikationszusammenhang II.....	175
Abbildung 23: Veranschaulichung I: die triolische Auflösung	190
Abbildung 24: Veranschaulichung II: die triolische Auflösung mit Pausen ..	191
Abbildung 25: Maßnahmenbereiche des Modellversuchsprogramms SKOLA	201