Günter Kutscha (2006): Berufsbildungspolitik – Begriffliche und theoretische Grundlagen, Inhalt

Günter Kutscha (2006): Berufsbildungspolitik – Begriffliche und theoretische Grundlagen, Inhalt 3

Zielsetzungen der Moduleinheit 5

Literaturverzeichnis 8

Über den Autor 13

1 Berufsbildungspolitik im Differenzierungsprozess der Systeme 14

2 Was ist ‚Politik'? – Aspekte und Definitionsangebote 21

2.1 Politik als Gegenstand erkenntnisleitender Interessen 21
2.1.1 Problematik des Politikbegriffs 21
2.1.2 Ordnung, Macht, Emanzipation – Politikkonzepte und erkenntnisleitende Interessen bei Platon, Machiavelli, Marx 22
2.1.3 Politik als Gegenstand praktischen, technischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresses 27
2.2 Werturteils- und Normenproblematik 28
2.3 Differenzierung des Politikbegriffs (Polity, Politics, Policy) und Anwendung auf die Berufsbildungspolitik 31
2.4 Zusammenfassung und Einführung einer Definition zum Arbeitsbegriff 'Berufsbildungspolitik' aus politik-wissenschaftlicher Sicht 35

3 ‚Bildung' und ‚Beruf' – Berufsbildungspolitik aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht 39

3.1 Der Beruf als gemeinsamer Bezugspunkt von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik 39
3.2 Bildung als politisches Bürgerrecht und pädagogisches Regulativ 42
3.3 Berufsbildungspolitik im Kontext divergierender Theorieansätze – Systemtheoretisch-affirmativer Ansatz versus emanzipatorisch-emphatische Bildungstheorie 48
3.3.1 Gegenüberstellung der Positionen 48
3.3.2 Berufsbildungspolitik aus Sicht des systemtheoretisch-affirmativen Ansatzes der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 48
3.3.3 Berufsbildungspolitik aus Sicht des emanzipatorisch-emphatischen Bildungsverständnisses 52
3.4 Resümee zur Kontroverse zwischen emanzipatorischer und systemtheoretischer Berufsbildungstheorie im Hinblick auf berufsbildungspolitische Implikationen 56

4 ‚Kompetenz' – Ein neues Leitkonzept der Bildungs- und Berufsbildungspolitik 58

4.1 Megatrends und Herausforderungen an das Bildungssystem – ‚Kompetenz' als (berufs)bildungspolitische Leitformel 58

4.2 ‚Kompetenz' und ‚competency based education and training' – Strategische Orientierungen der Bildungspolitik – Entwicklungen im internationalen Kontext 63
Musterlösungen zu den Übungsaufgaben 66

Zielsetzungen der Moduleinheit

Berufliche Bildung und Berufsbildungspolitik als Überschneidungsbereiche

Berufsbildungspolitik ist – im Unterschied zu anderen Politikbereichen, wie etwa dem der Wirtschaftspolitik – kein etabliertes Lehrgebiet mit einem festen Kern systematisch ausgewiesener und didaktisch bewährter Inhalte und Strukturen. Berufsbildungspolitik als Praxis und Berufsbildungsforschung sind Erscheinungen jüngster Zeit (vgl. DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002). Aber nicht das allein ist der Grund für den Mangel an innerer Konsistenz, der die systematische Vermittlung von Studieninhalten auf diesen Gebieten erschwert. Berufliche Bildung und dementsprechend Berufsbildungspolitik sind typische Überschneidungsbereiche einer nach Funktionssystemen differenzierten Gesellschaft. Sie sind angesiedelt im Spannungsfeld von Erziehungs- und Wirtschaftssystem, Bildungs- und Gewerbepolitik, durchsetzt von gesellschafts- und sozialpolitischen u.a. Komponenten. Es ist nicht leicht, dieses Gemenge transparent zu machen, ohne willkürlich in „gewachsene“ Zusammenhänge einzugreifen. Der vorliegende Studienbrief versucht, sich dem Gegenstand Berufsbildungspolitik auf vorsichtige Weise durch Wechsel der Beobachtungs- und Beobachterperspektiven zu nähern. Leitziel der ersten Kurseinheit ist es, Studierenden Anhaltspunkte für eine „mehrperspektivische“ Reflexion und Analyse von Berufsbildungspolitik und – sehr begrenzt – Berufsbildungsplanung anzubieten.

Zugänge zur wissenschaftlichen Analyse von Berufsbildungspolitik

Ansatz- und Ausgangspunkt des Studienbriefs ist die Beobachterperspektive der Wissenschaft. Es liegt auf der Hand, dass ein mehrperspektivischer Ansatz sowohl den Anschluss an Traditionen wissenschaftlichen Denkens über Politik allgemein, als auch die Verbindung zur speziell erziehungswissenschaftlichen Diskussion unter besonderer Berücksichtigung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik finden muss. Darauf geht die Kurseinheit 1 näher ein. Schwerpunkte bilden hier:

- die Frage nach den disziplinübergreifenden erkenntnisleitenden Interessen an Politik,
- fachwissenschaftliche, im engeren Sinne politikwissenschaftliche Zugänge zur Politikanalyse,
- spezielle Problembezüge aus Sicht der erziehungswissenschaftlich orientierten Berufsbildungsforschung, also der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie
- berufsbildungspolitische Neuorientierungen unter dem Einfluss globaler Megatrends (Ablösung des Berufsbildungsbegriffs durch das Kompetenzkonzept).

Arbeitsbegriff ‘Berufsbildungspolitik’

Dem Studienbrief liegt dementsprechend als Arbeitsbegriff ein mehrdimensionales Konzept zur Analyse von Berufsbildungspolitik zugrunde: Berufsbildungspolitik wird verstanden als ein auf Ordnungs- und Gestaltungsprobleme der beruflichen Bildung fachlich spezialisierter Politikbereich (‘Policy’-Aspekt), über den im Rahmen der gesellschaftlichen Ordnung und der gesamtstaatlichen Verfassung (‘Polity’-Aspekt) staatliche und nicht-hoheitliche Entscheidungsträger durch Einsatz von Mitteln politischer Macht und/oder mit Hilfe konsensorientierter Ver-

handlungssysteme Entscheidungen mit kollektiv bindender Wirkung herzustellen oder zu beeinflussen versuchen ('Politics'-Aspekt).

Berufs- und wirtschaftspädagogische Aspekte und Konzepte

Das nach Policy-, Polity- und Politics-Aspekten dimensionierte Konzept von Berufsbildungspolitik schließt an die von Forschungstraditionen des angloamerikanischen Sprachbereichs beeinflusste politikwissenschaftliche Literatur an. Neben der disziplinübergreifenden Frage nach den erkenntnisleitenden Interessen der Politikreflexion und der fachwissenschaftlichen Dimensionierung des Politikbegriffs bilden Analyseansätze und Definitionsangebote der Berufsbildungsforschung (hier: der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) einen weiteren Zugang zu den theoretischen Grundlagen der Auseinandersetzung mit Berufsbildungspolitik. Grundlegend für das spezifische Erkenntnisinteresse der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist der Bezug auf das Verhältnis von Bildung und Beruf. Aus dieser Perspektive werden Fragen an die Theorie und Praxis von Berufsbildungspolitik und -planung formuliert und pädagogische Belange artikuliert. Dabei ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass – zum einen – die Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb der Berufsbildungsforschung nur ein begrenztes Spektrum der Wirklichkeitskonstruktion repräsentiert, und dass – zum anderen – diese erziehungswissenschaftliche Teildisziplin kein „monolithisches Erkenntnissystem" darstellt. Wie in anderen Disziplinen auch, stehen sich unterschiedliche Wissenschaftsauffassungen teils unvereinbar gegenüber, teils überlappen sich die Konzepte und Definitionsangebote, kollabieren und kollaborieren die Theorien als „Helden" der Wissenschaft (LYOTARD 1986, S. 96 ff.). Der unausweichliche Zwang zur Reduktion von Komplexität gehört mit zum Geschäft der akademischen Lehre, und so können auch im vorliegenden Studienbrief nur einige ausgewählte Positionen dargestellt, erörtert und auf ihre berufsbildungspolitischen Implikationen hin befragt werden.

Berufsbildungspolitik als Thema der Berufs- und Wirtschaftspädagogik *zwischen* Bildungs- und Systemtheorie

Der Studienbrief behandelt Berufsbildungspolitik und -planung *zwischen* Bildungs- und Systemtheorie. Erörtert werden im Einzelnen der kritisch-emanzipatorische Ansatz der Bildungstheorie und in Opposition dazu das systemtheoretische Paradigma der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die dabei vertretenen Standpunkte sind nicht nur von wissenschaftstheoretischem und fachwissenschaftlichem Interesse. Sie markieren mit dem Bezug auf die Bildung des Subjekts einerseits und die Systemumwelt andererseits normative Positionen, die – unabhängig von den wissenschaftlichen Repräsentanten – im Zusammenhang mit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion um die Legitimation von (Berufs-)Bildungspolitik und -planung in der Bundesrepublik Deutschland eine zentrale Rolle spielen. Die Einführung in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussionszusammenhang soll mit dazu beitragen, Studierenden der Erziehungswissenschaft und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen mehrperspektivischen Zugang zur Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung zu eröffnen. Schwerpunkte der weiteren Kurseinheiten sind die bildungsgeschichtlichen Entwicklungslinien und die daraus resultierenden ordnungspolitischen Probleme der Berufsbildungspolitik. Im Anschluss daran werden schließlich spezielle Bereiche der Berufsbildungspolitik und -planung behandelt.

Wichtiger und unerlässlicher Bestandteil der vorliegenden Kurseinheit sind die Übungsaufgaben und die dazu gehörigen Musterlösungen. Sie bieten den Studierenden die Möglichkeit, komplexere Zusammenhänge der vier Hauptkapitel und auch kapitelübergreifende Fragestellungen zu rekapitulieren und zu prüfen, inwieweit das angeeignete Wissen und erworbene Verständnis den Zielsetzungen des Studienbriefs entsprechen. Es wird empfohlen, die Übungsaufgaben zunächst im Kontext der einzelnen Kapitel ohne Zuhilfenahme der Musterlösungen zu bearbeiten, die Ergebnisse schriftlich festzuhalten und erst im Anschluss daran herauszufinden, ob die eigenen Ergebnisse *sinngemäß* mit den Ausführungen der Musterlösungen übereinstimmen. Darüber hinaus enthalten die Musterlösungen weiterführende Beispiele und Erläuterungen, die der Festigung und Vertiefung der auf der Basis des Studienbriefs bereits erarbeiteten Erkenntnisse dienen.

Literaturverzeichnis

ADORNO, T.A.: Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER, M./ADORNO, T.A.: Sociologica II. Frankfurt a.M. 1962.

ACHATZ, M./TIPPELT, R.: Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen kompetenzorientierten Lernens im internationalen Kontext. In: BOLDER, A./HEINZ, W.R./KUTSCHA, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen 2001, S. 111-127.

ACHTENHAGEN, F.: Berufliche Ausbildung. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts an der Schule. Göttingen et al. 1997, S. 603-657.

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bonn 2001.

ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2002.

ARNOLD, R./LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995.

ASHTON, D./GREEN, F.: Education, Training and the Global Economy. Cheltenham (UK) - Brookfield (US) 1996.

AUGUSTINUS: Bekenntnisse. Zweisprachige Ausgabe Lateinisch und Deutsch. Eingeleitet, übersetzt und erläutert von J. BERNHART. Frankfurt a. M. 1987.

BAUMERT, J. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen 1997.

BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek 1980.

BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. 2. Auflage. Weinheim-München 1991.

BEYME, K.v.: Das Politische System der Bundesrepublik Deutschland nach der Vereinigung. 6. Auflage. München 1991.

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

BLANKERTZ, H.: Kollegstufenversuch Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972) 1, S. 2-20.

BLANKERTZ, H.: Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation. Grünwald 1973.

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

BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: SCHALLER, K. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979, S. 28-45.

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

BOLDER, A.: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 651-674.

BOLDER, A./HEINZ, W.R./KUTSCHA, G. (Hrsg.): Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Jahrbuch Bildung und Arbeit 99/00. Opladen 2001.

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Klassifizierung der Berufe. Nürnberg 1981.

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – Der Generalsekretär (Hrsg.): Mittelfristiges Forschungsprogramm 2003 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn 2003.

CLEMENT, U.: Politische Steuerung beruflicher Bildung. Baden-Baden 1999.

CLEMENT, U.: Internationaler Wandel der Zielbegriffe in der beruflichen Weiterbildung. Bildung – Qualifikation – Kompetenz. In: WEBER, S./BOLTEN, J. (Hrsg.): Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken. Bielefeld 2002, S. 19-41.

CORTINA, K.S./BAUMERT, J./LESCHINSKY, A./MAYER, K.U./TROMMER, L. (Hrsg.) : Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 2003.

CONZE, W.: Beruf. In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Stuttgart 1974, S. 490-507.

DAHRENDORF, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Bramsche-Osnabrück 1965.

DAUENHAUER, E.: Berufsbildungspolitik. 2. Aufl., Walthari 1996.

DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim 1990.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

DIDEROT, D.: Eclectisme – Eklektizismus. In: D'ALEMBERT/ DIDEROT u.a.: Enzyklopädie. Eine Auswahl. Frankfurt a.M. 1989, S. 100-104.

DOBISCHAT, R./DÜSSELDORFF, K: Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: TIPPELT, R. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 315-331.

DRUWE, U.: Politik. In: GÖRLITZ, A./PRÄTORIUS, R. (Hrsg.): Handbuch Politikwissenschaft. Reinbek 1987, S. 393-397.

FOERSTER, H.v.: Entdecken oder Erfinden. Wie läßt sich Verstehen verstehen? In: FOERSTER, H.v. u.a.: Einführung in den Konstruktivismus. München 1992, S. 41-88.

FUCHS, H.-W./REUTER, L.R.: Bildungspolitik in Deutschland. Opladen 2000.

GABRIEL, G.: Definitionen und Interessen – Über die praktischen Grundlagen der Definitionslehre. Bad Cannstatt 1972.

GEISSLER, K.A./KUTSCHA, G.: Modernisierung der Berufsbildung. In: KIPP, M./CZYCHOLL, R./DIKAU, J./MEUELER, E. (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernisierungskrisen. Frankfurt a.M. 1992, S. 13-33.

GLASERSFELD, E.v.: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: FOERSTER, H.v. u.a.: Einführung in den Konstruktivismus. München 1992, S. 9-39.

GÖRLITZ, A.: Politikwissenschaft. In: GÖRLITZ, A./PRÄTORIUS, R. (Hrsg.): Handbuch Politikwissenschaft. Reinbek 1987, S. 398-402.

GRUBAUER, F. u.a.: Subjektivität – Bildung – Reproduktion. Perspektiven einer kritischen Bildungstheorie. Weinheim 1992.

GREINERT, W.-D.: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. Baden-Baden 1998.

HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Philosophische Rundschau. Beiheft 5. Tübingen 1967.

HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als ‘Ideologie’. Frankfurt a.M. 1968, S. 146-168.

HARNEY, K.: Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem. In: PAFFRATH, F.H. (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim 1987, S. 171-191.

HARNEY, K.: Berufsbildung. In: BENNER, D./OELKERS, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim-Basel 2004, S. 153-173.

HERBART, J.F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835/1841). In: J.F. HERBART: Pädagogische Schriften. Band III, hrsg. von W. ASMUS. Düsseldorf-München 1964/1965.

HESSELBERGER, D.: Das Grundgesetz. Kommentar für die politische Bildung. 10. Auflage. Neuwied-Frankfurt a.M. 1996.

HILBERT, H./SÜDMERSEN, H./WEBER, H. (Hrsg.): Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen 1990.

HORKHEIMER, M./ADORNO, TH.W.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947.

KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN WESTFALEN (Hrsg.): Kollegstufe NW. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1972.

KUTSCHA, G.: ‚Entberuflichung’ und neue ‚Beruflichkeit’ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), S. 535-548.

KUTSCHA, G.: Berufsbildungspolitik. In: KAHSNITZ, D./ROPOHL, G./SCHMID, A. (Hrsg.): Handbuch zur Arbeitslehre. München-Wien 1997, S. 667-686.

KUTSCHA, G.: Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte – Rückblick und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003) 3, S. 328-349.

LEMPERT, W.: Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Hohengehren 1998.

LENK, K.: Methodenfragen der politischen Theorie. In: LIEBER, H.-J. (Hrsg.): Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart. Bonn 1991, S. 991-1016.

LIEBER, H.J. (Hrsg.): Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart. Bonn 1991.

LISOP, I.: Das Axiom „Berufsbildung" – Mythos, Märchen, Psychologik. BREDOW, A./DOBISCHAT, R./ROTTMANN, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z . Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler 2003, S. 23-38.

LUHMANN, N.: Soziologie des politischen Systems. In: LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. 3. Auflage. Opladen 1972a, S. 154-177.

LUHMANN, N.: Selbststeuerung der Wissenschaft. In: LUHMANN, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. 3. Auflage. Opladen 1972b, S. 232-252.

LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984.

LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz-Wien 1986.

MACHIAVELLI, N.: Il Principe – Der Fürst (1532), hrsg. von PH. RIPPEL. Stuttgart 1988.

MARX, K./ENGELS, F.: Werke. Berlin (DDR) 1956 ff.

MENCK, P.: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft. Donauwörth 1998.

MEYER, H.: Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972.

MEYER, TH.: Was ist Politik? Opladen 2000, S. 52-99.

MÜNCH, J.: Reform der beruflichen Bildung. In: MÜLLGES, U. (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 2. Düsseldorf 1979, S. 433-464.

MÜNCH, J.: Bildungspolitik: Grundlagen, Entwicklungen. Baltmannsweiler 2002.

MÜNK, D.: Berufsbildungspolitik in Europa. 2 Kurseinheiten. Fernuniversität Hagen 2002.

OFFE, C.: Berufsbildungsreform – Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a.M. 1975.

ORTHEY, F.M.: Zeit der Modernisierung. Zugänge zu einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart 1999.

PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE NW: Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1972.

REETZ, L.: Kompetenz. In: KAISER, F.-J./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn-Hamburg 1999, S. 245-246.

RICHTER, I.: Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Stuttgart 1970.

ROHE, K.: Politik – Begriffe und Wirklichkeiten – Eine Einführung in das politische Denken. 2. Auflage. Stuttgart-Berlin-Köln 1994.

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Berlin-Darmstadt-Dortmund 1966.

ROUSSEAU, J.-J.: Émile oder Über die Erziehung, deutsch von L. SCHMIDTS. Paderborn u.a. 1981.

STRATMANN, K.: Die gewerbliche Lehrlingserziehung in Deutschland. Modernisierungsgeschichte der betrieblichen Berufsbildung. Frankfurt a.M. 1993.

TILLMANN, K.-J.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 6, S. 955-974.

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Erster Halbband. Tübingen 1956, Lizenzausgabe. Köln-Berlin 1964.

WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: WINCKELMANN, J. (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre von Max Weber. 3. Auflage. Tübingen 1968.

ZABECK, J.: Berufsbildungsreform in der Krise – Aufgaben einer funktionalen Politik. In: SCHLAFFKE, W./ZABECK, J.: Berufsbildungsreform – Illusion und Wirklichkeit. Köln 1975, S. 89-161.

ZABECK, J.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Wirtschaftspädagogik. In: STRATMANN, K./BARTEL, W. (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und ihrer Differenzierung. Köln 1975, S. 216-239.

ZABECK, J.: Das systemtheoretische Paradigma in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: HEID, H./LEMPERT, W./ZABECK, J. (Hrsg.): Ansätze der berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung. Beihefte zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 1. Wiesbaden 1980, S. 21-33.

ZABECK, J.: Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: SCHANZ, H. (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Suttgart 1982, S. 66-97.

ZABECK, J.: Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs. In: BEINKE, L. (Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung. Bonn 1983.

ZABECK, J.: Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. In: BERKE, R. u.a. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Bildungswesen. Darmstadt 1985, S. 79-85.

ZABECK, J.: Ethische Dimensionen der „Wirtschaftserziehung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 87 (1991) 7, S. 533-562.

Über den Autor

Günter Klaus Kutscha, geb. 1943; Banklehre, Abitur, Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit dem Abschluss als Dipl.-Handelslehrer an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M. (1970).

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Westfalen) und in der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW, Promotion (1975).

Wissenschaftlicher Rat und Professor an der Ruhr-Universität Bochum (1976/77); Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Schwerpunkt Didaktik der Wirtschaftswissenschaften an der Universität Oldenburg; Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik / Berufsbildungsforschung an der Universität-Gesamthochschule Duisburg, seit 2003 Universität Duisburg-Essen.

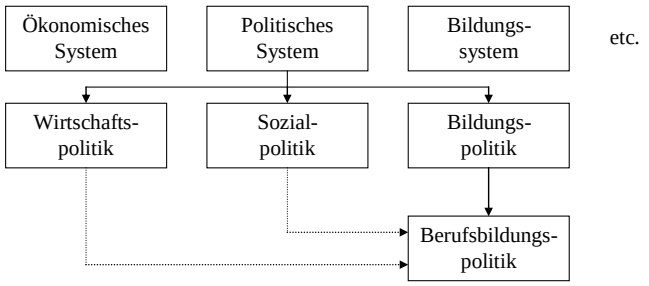
Hauptarbeitsgebiete: Berufsbildungstheorie, Curriculumentwicklung und Didaktik der beruflichen Bildung; Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik; regionale Berufsbildungs- und Übergangsforschung; Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

1 Berufsbildungspolitik im Differenzierungsprozess der Systeme

Berufsbildungspolitik als Teil des politischen Systems

Berufsbildungspolitik und -planung sind Phänomene und Ergebnisse der modernen, auf Funktionssysteme spezialisierten Gesellschaft. Sie spiegeln den fortschreitenden Differenzierungsprozess sozialer Systeme wider. Die Trennung zwischen Öffentlichkeit (Politik) und Privatheit (Haushalt, Arbeit), die Binnendifferenzierung politischen Handelns nach weitgehend sich selbst organisierenden Politikbereichen, die berufliche Differenzierung und Auslagerung der Arbeit aus der Privatsphäre der häuslichen Gemeinschaft sind Stationen und Ausdrucksformen dieses säkularen Entwicklungsprozesses. Soziale Systeme reproduzieren sich selbst und erzeugen aus sich heraus Systeme, die wiederum auf bestimmte Funktionen spezialisiert sind. Die Differenzierung nach Politik, Bildungspolitik, Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsordnungspolitik etc. deutet eine solche Entwicklungslinie an. Sie ist jedoch eindimensional und vernachlässigt die Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Politikbereichen, zum Beispiel zwischen Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik auf der einen Seite, Berufsbildungspolitik und Bildungspolitik auf der anderen (siehe Abbildung 1).

Berufsbildungspolitik im Kontext des politischen Systems



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 1

Ausdifferenzierung der Berufsbildungspolitik

Bildungspolitik als eigenständiger Politikbereich mit speziell darauf bezogenen Institutionen und Verwaltungsapparaten (Bildungsministerien etc.) etablierte sich in Deutschland erst seit Ende des 18. Jahrhunderts, und zwar begrenzt auf den Bereich des allgemeinen Unterrichtswesens und unter Ausklammerung der beruflichen Bildung. Die Institutionalisierung der Berufsbildungspolitik und -planung als relativ eigenständiger Teilbereich der Bildungspolitik ist eine Erscheinung neuerer Zeit. Natürlich hat es Berufsbildungspolitik auch schon in früheren Jahrhunderten gegeben (vgl. STRATMANN 1993). Die Auseinandersetzung der feudalen Territorialstaaten mit den Zünften um deren Einfluss auf die Berufserziehung ist dafür ein Beispiel, ebenso die Bemühungen des Staates um die allgemeine Förderung des Gewerbefleißes und den Aufbau des beruflichen Fachschulwesens im 18. Jahrhundert sowie – um ein letztes Beispiel zu nennen – die Fortbildungs-

und Berufsschulpolitik Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Sofern es um die Förderung des Gewerbefleißes ging, waren dafür primär Wirtschafts- und Gewerbepolitik zuständig, und was die Erziehung der berufstätigen Jugend im engeren Sinne betrifft, so galt diese noch Anfang unseres Jahrhunderts aus staatlicher Sicht eher sozial-präventiven als berufsqualifizierenden Zwecken.

Die enge Verbindung der Berufsbildungspolitik zur Wirtschafts- und Gewerbepolitik, Beschäftigungs- und Sozialpolitik prägt auch heute noch die „berufsbildungspolitische Landschaft". Gleichwohl haben – bei längerfristiger Betrachtung – bildungspolitische Akzente deutlich an Gewicht gewonnen. Symptomatisch dafür ist in der (alten) Bundesrepublik Deutschland die Bündelung berufsbildungspolitischer Zuständigkeiten in dem seit 1969 bestehenden BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Die Bezeichnung des Bundesministeriums wurde mehrfach geändert, zuletzt in „Bundesministerium für Bildung und Forschung" (BMBF).). Wichtige Planungs- und Verwaltungsaufgaben wurden mit der Regierungsbildung 1972 aus dem BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT und dem BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums verlagert, wobei zu berücksichtigen ist, dass im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland der Bund nur für die außerschulische berufliche Bildung zuständig ist, während der berufsbezogene schulische Bereich in die Kulturhoheit der Bundesländer fällt.

Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung

Diese wenigen Hinweise zur Konkretisierung mögen genügen, um zu demonstrieren, dass wir es bei der Berufsbildungspolitik weder fachlich noch institutionell mit einem klar abgegrenzten Politikbereich zu tun haben. Entsprechend schwierig gestaltet sich der Versuch, den mit Berufsbildungspolitik umschriebenen Sachverhalt oder Gegenstandsbereich für Lehre und Forschung systematisch zu rekonstruieren und darzustellen. Welche Disziplin ist für die Berufsbildungspolitik zuständig? Man könnte auf die Berufsbildungsforschung verweisen, einen noch sehr jungen Wissenschaftsbereich (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990; BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2003). Aber damit würde das Problem der systematischen Zuordnung nur verschoben. Denn die Berufsbildungsforschung knüpft an sehr unterschiedliche Disziplinen an, zum Beispiel an die

- Psychologie auf dem Gebiet der berufsbezogenen Lehr-Lern-Forschung,
- Soziologie, wenn es um Fragen der beruflichen Sozialisation und die Analyse der damit verbundenen Sozialsysteme geht,
- Ökonomie bei Problemen der Bildungsinvestitionen, Bildungskosten und Bildungsfinanzierung,
- Politikwissenschaft im Fall der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den Strukturen und Prozessen von Politikverläufen auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik oder
- Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin mit spezifischer Kompetenz für pädagogische Fragen.

Keine einzelne dieser Disziplinen ist durch die jeweils andere substituierbar. Die bildungsökonomische Analyse von Ausbildungskosten und die Klärung der Frage

nach den Alternativen der Ausbildungsfinanzierung und ihren ordnungspolitischen Implikationen muss an ganz andere einzelwissenschaftliche Bezüge und Theorien anknüpfen als etwa die Analyse pädagogischen Handelns in Bezug auf Ziele und Methoden der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Die Berufsbildungspolitik und -planung liegt gewissermaßen „quer" zu diesen Sachproblemen. Sie hat es mit Zielfragen der beruflichen Bildung ebenso zu tun wie mit Problemen der finanziellen Ausstattung des beruflichen Bildungssystems, sie regelt die Einhaltung von Qualitätsstandards der Berufsausbildung durch Ausbildungsordnungen und stellt Ressourcen für die Einrichtung überbetrieblicher Bildungseinrichtungen zur Verfügung. Ferner muss sie rechtswirksame Entscheidungen über die Bedingungen des Erwerbs von Berechtigungen treffen und dabei mehr denn je grenzüberschreitende Entwicklungen, etwa auf dem Gebiet der europäischen Integration, berücksichtigen, um günstige Rahmenbedingungen für die Anerkennung von Abschlusszertifikaten und die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft zu schaffen. Um es klar auszudrücken: Es gibt keine disziplinübergreifende Theorie der Berufsbildungspolitik und -planung, und es wird mit Fug und Recht bezweifelt, ob es eine solche überhaupt jemals wird geben können.

Problematik wissenschaftlicher Aussagen über die Wirksamkeit berufsbildungspolitischer Instrumente

Noch ein anderer Aspekt muss in dieser Einleitung angesprochen werden, um möglicherweise falsche Erwartungen an die wissenschaftliche Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung zu korrigieren. Es gibt kaum wissenschaftlich zuverlässige Aussagen über die Wirksamkeit berufsbildungspolitischer Instrumente und Maßnahmen im Hinblick auf das Verhalten der Akteure im beruflichen Bildungssystem. Das ist nicht nur eine Frage des Forschungsdefizits, also der Tatsache, dass viele Bereiche der Berufsbildungspolitik und -planung noch gar nicht oder nur unzulänglich erforscht sind, sondern hängt damit zusammen, dass zwischen berufsbildungspolitischen Zwecksetzungen und der „Umsetzung" bildungspolitischer Entscheidungen im beruflichen Bildungssystem kein kausaltechnologischer Zusammenhang besteht und auch nicht durch eine wissenschaftlich noch so gut fundierte Berufsbildungsplanung hergestellt werden kann. Zunächst ist darauf zu verweisen, dass sich bestimmte Funktionen des Berufsbildungssystems, wie beispielsweise die Versorgung des Beschäftigungssystems mit qualifizierten Fachkräften, auf sehr unterschiedliche Weise realisieren lassen. Vielfach wird in der alltäglichen Politikdiskussion so getan, als gäbe es in Bezug auf ein bestimmtes Problem nur eine Lösung, die als optimal gelten könnte. Das ist ein sehr schlichtes Problemverständnis. Es vernachlässigt die Möglichkeit funktional gleichwertiger (äquivalenter) Lösungen, bei denen erst in Kenntnis und unter Berücksichtigung bestimmter Nebenbedingungen, nicht geplanter Effekte etc. eine rationale Beurteilung der Lösungsvarianten denkbar wäre (LUHMANN 1984, S. 83 ff.). Um es an der „Gretchenfrage" nach dem „besten" Ausbildungssystem zu demonstrieren: In Japan beispielsweise erfolgt die Qualifizierung für das Beschäftigungssystem nach abgeschlossener allgemeiner Schulbildung in Betrieben; dabei wird auf eine starke Bindung des Personals an die jeweiligen Unternehmenskulturen Wert gelegt. Demgegenüber ist die Berufsausbildung in Frankreich weitgehend vollzeitschulisch organisiert, während sich in Deutschland das Duale Ausbildungssystem als Konfiguration der beruflichen Ausbildung am Ar-

beitsplatz und in der Berufsschule unter Einbeziehung betrieblicher und überbetrieblicher Lehrwerkstätten durchgesetzt hat. Offenbar hat jedes dieser Systeme bei einem annähernd vergleichbaren ökonomischen und technologischen Entwicklungsstand die zur Diskussion stehende Qualifizierungsfunktion erfüllt. Daraus ist nicht der Schluss zu ziehen, dass die genannten Ausbildungssysteme beliebig austauschbar wären. Wohl aber legt das Beispiel die Konsequenz nahe, kausal-technologischen Argumentationsmustern – hier: in Bezug auf das Verhältnis von Ausbildungsorganisation und Ausbildungsleistung – mit größter Skepsis zu begegnen.

Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsplanung

Das gilt auch im Hinblick auf die Eindimensionalität von Zweck-Mittel-Relationen im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildungspolitik, Berufsbildungsplanung und Berufsbildungssystem. Die Vorstellung, dass die Berufsbildungspolitik Ziele setze und die Berufsbildungsplanung – gestützt auf zuverlässige Informationen seitens der Berufsbildungsforschung – hierfür die geeigneten Strategien und Mittel der zieladäquaten Einwirkung auf das Berufsbildungssystem antizipiere und damit zum Erfolg der Berufsbildungspolitik beitrage, hat sich als eine zu optimistische Sicht erwiesen. Zu offenkundig sind die Unzulänglichkeiten der Planung, zu groß die Enttäuschungen darüber, dass die Planung ihre Ziele nicht oder nicht in dem Maße erreichte, wie sie es sich selbst wünschte, und zu riskant die Nebenfolgen, die eine vermeintlich zweckrationale Planung verursacht, ohne sie überblicken oder beeinflussen zu können. Hierbei ist in Betracht zu ziehen, „dass die Planung nur Prämissen für künftiges Verhalten festlegen kann, aber nicht dieses Verhalten selbst, das im Zeitpunkt der Planung ja noch gar nicht aktuell ist“ (LUHMANN 1984, S. 635).

Leitziele des Studienbriefes

Welche Folgerungen sind aus diesen Vorüberlegungen für den Aufbau und den Inhalt des vorliegenden Studienbriefes sowie für die Leitziele des ersten Themenschwerpunktes zu ziehen?

Differenz zwischen wissenschaftlicher Reflexion und politischer Praxis

- Allgemeines Ziel des Studienbriefes ist es, in die wissenschaftliche Reflexion und Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung mit Bezügen zur Bildungspolitik (vgl. FUCHS/REUTER 2000; MÜNCH 2002; CORTINA u.a. 2003) einzuführen. Das heißt: Wir befassen uns mit der Berufsbildungspolitik und -planung aus wissenschaftlicher Perspektive. Davon deutlich zu unterscheiden ist die Perspektive und Sprache des Berufsbildungspolitikers. Wissenschaftler und Politiker gehören unterschiedlichen gesellschaftlichen Sozialsystemen mit je spezifischen Funktionen und Kommunikationsmedien an. Wissenschaft orientiert sich an der Norm diskursiver Verständigung mit dem Anspruch intersubjektiver Nachprüfbarkeit von Aussagen, Politik hingegen hat es mit der Erzeugung und Aufrechterhaltung von Macht zur Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen zu tun (vgl. LUHMANN 1972a, 1972b). Politiker stehen mithin in der Zwangssituation, für andere (Parteimitglieder, Wähler) Alternativen auswählen, also Komplexität reduzieren zu müssen. Ihre Fragen an die Wissenschaft sind deshalb in der Regel entscheidungsorientiert, verbunden mit der Erwartung, eindeutige Antworten zu erhalten. Demgegenüber ist

das System der Wissenschaften weitgehend freigesetzt von politischen Handlungszwängen; „es ist nicht auf die Produktion von Entscheidungen, sondern auf die Erarbeitung von Wissen und Erkenntnissen ausgerichtet“ (TILLMANN 1991, S. 959). Wissenschaft in Form von Theorie und Forschung bedeutet nicht in erster Linie Reduktion von Komplexität, sondern Steigerung von Komplexität durch Aufweisung von Handlungsalternativen und äquivalenten Problemlösungen.

Aufgabe der Wissenschaften

- Von einem Studienbrief zur wissenschaftlichen Analyse und Reflexion von Berufsbildungspolitik dürfen deshalb keine „Patentrezepte“ in Bezug auf Fragen der Berufsbildungspolitik erwartet werden. Zentrale Aufgabe der Wissenschaften, die sich mit Berufsbildungspolitik und -planung befassen, ist es, für den Bereich, für den sie im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeitsteilung spezifische Kompetenzen beanspruchen, Theorien zu entwickeln, daraus Hypothesen abzuleiten und diese durch Forschung zu prüfen. Der vorliegende Studienbrief zur Berufsbildungspolitik und -planung bietet theoretische Konzepte, möglicherweise auch kontroverse wissenschaftliche Standpunkte und Forschungsbefunde an, die es den Studierenden ermöglichen, sich selbständig in weitere Problembereiche einzuarbeiten.

Selektivität von Theorie und Forschung und Mehrperspektivität der Vermittlung von Wissenschaft durch Lehre

- Berufsbildungspolitik als Gegenstand wissenschaftlicher Theorie und Forschung hat sich – im Unterschied etwa zur Wirtschaftspolitik – bislang erst in Ansätzen als eigene Forschungsdisziplin etablieren können (vgl. CLEMENT, 1999; DAUENHAUER 1996; HILBERT/SÜDMERSEN/WEBER 1990; KUTSCHA 1997; OFFE 1975). Im Rahmen der Berufsbildungsforschung ist sie – je nach Problemstellung – Bezugspunkt unterschiedlicher Disziplinen und erkenntnisleitender Interessen. Eine Einführung in die Berufsbildungspolitik und -planung muss dieser Tatsache Rechnung tragen; sie kann sie nicht einfach ignorieren oder mit Hilfe definitorischer Festlegungen durch Vermittlung von Scheingewissheiten überspielen. Es gibt mehrere Möglichkeiten, mit dieser Problematik umzugehen: Der Autor des Studienbriefes könnte sich auf eine bestimmte Leittheorie festlegen und im Rahmen dieser Theorie eine systematische Einführung „aus einem Guss“ anbieten. Der Vorteil eines solchen didaktischen Konzepts liegt in der Schlüssigkeit der Darstellung und in der theoretischen Konsistenz der Argumentation. Abgesehen davon, dass eine entwickelte und umfassende Theorie der Berufsbildungspolitik und -planung nicht vorliegt und nach Auffassung des Autors auch in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, spricht gegen ein solches Darstellungskonzept die jeder Theorie eigene Perspektivenverengung. Eine gute Theorie ist auf Selektion angelegt, nur so kann sie die für Forschung unverzichtbare Leistung erbringen, Aussagen zu produzieren, mit denen die Realität verglichen werden kann und die sich an der Realität überprüfen lassen.

Referenzpunkte: Politik, Bildung, Beruf

- Was für die Forschung von Vorteil ist, muss aber nicht auch für die Lehre sinnvoll sein, wenn es darum gehen soll, eine Orientierungsgrundlage für

die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen der Berufsbildungspolitik und -planung zu vermitteln. Dem vorliegenden Studienbrief liegt – wie gesagt – die didaktische Entscheidung für einen mehrperspektivischen Ansatz zugrunde. Gleichwohl kommt auch eine mehrperspektivische Betrachtungsweise von Berufsbildungspolitik und -planung nicht umhin, ihre Bezugsprobleme und erkenntnisleitenden Interessen deutlich zu machen. Das beginnt schon bei den Grundbegriffen. Das Kompositum Berufsbildungspolitik spricht die entscheidenden Referenzpunkte, auf die der Studienbrief Bezug nimmt, an: Politik, Bildung, Beruf. Sie sind Thema der folgenden Abschnitte. Geht man von der klassischen Definitionenlehre aus, so ist der Gattungsbegriff in diesem Fall 'Politik', und die differenzierenden Merkmale sind 'Bildung' und 'Beruf'. Wir befassen uns also mit Politik im Hinblick auf ein Bezugsproblem, das durch die Begriffe Bildung und Beruf vage angedeutet ist. Es liegt auf der Hand, dass ein mehrperspektivischer Ansatz sowohl den Anschluss an die erkenntnisleitenden Interessen wissenschaftlichen Denkens über Politik finden, als auch die Verbindung zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion unter besonderer Berücksichtigung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herstellen muss. Schwerpunkte des Studienbriefs bilden dann die historische Entwicklung ordnungspolitischer Strukturen und Voraussetzungen des Berufsbildungssystems als Rahmenbedingung gegenwärtiger Berufsbildungspolitik und -planung, die Verlaufsmuster und Prozesse berufsbildungspolitischen Handelns, schließlich die inhaltlichen Problembereiche und die daran orientierten Ziele und Instrumente der Berufsbildungspolitik.

Wissenschaft als offenes System

- Der mehrperspektivische Ansatz setzt sich möglicherweise dem Vorwurf des Eklektizismus, also des unschöpferischen Zusammentragens der Ideen anderer, aus. Eklektizismus gilt als verpönt. Denn damit ist die Vorstellung verbunden, der Eklektiker übernähme aus unterschiedlichen Denksystemen und Theorien Einsichten und Erkenntnisse, die er neu miteinander verknüpfe, ohne eine eigene originäre Theorie anzubieten. Man kann dem Eklektizismus aber auch eine durchaus positive Seite abgewinnen. Darauf hat kein geringerer als der Aufklärungsphilosoph und Mitherausgeber der berühmten Encyclopédie DENIS DIDEROT (geb. 1713, gest. 1784) mit einem engagierten Plädoyer für den Eklektizismus aufmerksam gemacht. Seine Devise lautet: Wer klug sei, werde sich entschließen, auf vielen Gebieten Schüler zu werden, ehe er Lehrer sein wolle. Mehr noch: Der Eklektizismus habe eine geradezu aufklärungsfördernde und innovative Funktion; denn er beschäftige sich damit, „die bekannten Wahrheiten miteinander zu vergleichen und die gegebenen Tatsachen zu kombinieren, um daraus entweder die Erklärung einer Erscheinung oder die Idee zu einem Experiment abzuleiten" (DIDEROT, dt. 1989, S. 101). Diese Nebenbemerkung zum Eklektizismus sollte nicht überstrapaziert werden. Festzuhalten aber bleibt die Einsicht, dass Erkenntnisfortschritte nicht von starren Denksystemen auszugehen pflegen. Das gilt insbesondere für solche

Bereiche, in denen die empirischen und systematischen Wissensgrundlagen noch wenig gesichert sind. Auf dem wissenschaftlichen Arbeitsgebiet der Berufsbildungspolitik und -planung und überhaupt bei der noch jungen Berufsbildungsforschung ist dies der Fall. Postmodern ausgedrückt heißt dies: Vielfalt und Pragmatik wissenschaftlicher Theorie und Forschung nicht als unvollständigen Modus einer dem Wahrheitskriterium verpflichteten Erkenntnisinstanz misszuverstehen, sondern als notwendige Voraussetzung eines zwar in jedem Einzelfall strukturierten und auf intersubjektive Verständigung abzielenden, insgesamt jedoch offenen Suchprozesses zu akzeptieren. „Insoweit die Wissenschaft differenzierend ist, stellt sie in ihrer Pragmatik das Anti-Modell des stabilen Systems dar ... Sie ist ein Modell eines offenen Systems ...“ (LYOTARD 1986, S. 185).

2 Was ist ‚Politik'? – Aspekte und Definitionsangebote

2.1 Politik als Gegenstand erkenntnisleitender Interessen

2.1.1 Problematik des Politikbegriffs

Was ist Politik?

Täglich treffen wir in den öffentlichen Medien auf den Ausdruck 'Politik'. Wir diskutieren häufig über Politik, und die meisten Menschen in unserem Staat werden im Verlauf ihres Lebens durch Beteiligung an Wahlen, durch Mitarbeit in politischen Parteien oder Teilnahmen an Demonstrationen politisch aktiv tätig. Zuweilen hat es den Anschein, als gäbe es nichts Wichtigeres auf der Welt als Politik; gleichwohl unterstellt der Volksmund, Politik verderbe den Charakter. Bei alledem wird im umgangssprachlichen Gebrauch des Worts Politik so gut wie nie gefragt: Was meinen wir eigentlich, wenn wir über Politik sprechen? Offenbar haben die meisten Menschen ein für sie hinreichend genaues Verständnis von dem, was mit Politik gemeint ist. In Verlegenheit geraten wir erst dann, wenn uns jemand direkt mit der Frage konfrontiert: Was ist eigentlich 'Politik'? Zum Glück kommt diese Situation relativ selten vor. Es könnte uns dann so ähnlich ergehen wie dem Kirchenvater AUGUSTINUS (Ausgabe 1987, S. 629) beim Philosophieren über die Frage: „Was ist also 'Zeit'? Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es; will ich es einem Fragenden erklären, weiß ich es nicht."

Versuche zur Bestimmung dessen, was Politik ist, lassen sich bis auf die klassische Philosophie der Griechen zurückführen. Als dementsprechend vielschichtig erweist sich der Begriff bei seiner Analyse. Das hängt nicht nur damit zusammen, dass sich die sprachlich vermittelten Definitionen und Interpretationen des Wortes 'Politik' ständig verändern. Auch die Sache selbst, um die es geht, wenn über 'Politik' gesprochen wird, unterliegt einem permanenten Wandel. Im folgenden Exkurs werden einige „prominente" Theorieansätze vorgestellt: PLATON befasst sich mit der Utopie des idealen Staates und der gerechten Ordnung als Ziel der Politik, MACHIAVELLI mit Macht als Mittel der Politik des Fürstenstaats und MARX mit Politik als Instrument der Herrschaft von Menschen über Menschen in einer von Klassen und Konflikten gespaltenen Gesellschaft. Dahinter verbergen sich, wie leicht zu erkennen ist, höchst unterschiedliche Erkenntnisinteressen und Problemlagen. Sie beeinflussen unser Verständnis von Politik, selbst in einem so bodenständigen Bereich wie dem der Berufsbildungspolitik. Wer über spezielle Politiken nachdenkt, kommt um ein allgemeines Politikverständnis nicht umhin. Der folgende Exkurs hat den Zweck, interessierten Lesern einen kleinen Einblick in ideengeschichtliche Problembezüge und Hintergründe zu vermitteln. Dabei geht es weniger um die speziellen Inhalte, die dabei angesprochen werden, als vielmehr um die Erörterung einiger grundlegender Voraussetzungen, deren man sich bewusst sein sollte, wenn man sich um einen reflektierten Zugang zu wissenschaftlichen Diskursen über Politik, gleich auf welchem Gebiet, bemüht. Es wird hier nicht abstrakt und zusammenhangslos definiert, was 'Politik' *ist*, sondern ge-

fragt, welches die grundlegenden Erkenntnisinteressen waren und sind, die das Denken über Politik geprägt haben. Dahinter verbirgt sich die erkenntnistheoretische These, dass wissenschaftliche Begriffe theorievermittelte Konzepte der Wirklichkeitskonstruktion sind und die Re-Konstruktion dieser Begriffe notwendigerweise auf die ihnen zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen verwiesen ist. Das soll an den Positionen von PLATON, MACHIAVELLI und MARX angedeutet werden. Der systematische Ertrag dieser Ausführungen für die wissenschaftliche Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung ist im Abschnitt 2.1.3 zusammengefasst.

2.1.2 Ordnung, Macht, Emanzipation – Politikkonzepte und erkenntnisleitende Interessen bei Platon, Machiavelli, Marx

Antike Polis/Gerechte Ordnung (PLATON)

Der Politik-Begriff ist eigentlich ein philosophischer Begriff; er stammt vom griechischen 'politikos' ab (Adjektiv zu Polis = Burg, Stadt, Staat) und bedeutet soviel wie „von öffentlichem Interesse", dem Gemeinwohl gemäß (vgl. DRUWE 1987, S. 393). Die Begriffsanalyse muss daher auf den entsprechenden politikphilosophischen Kontext verweisen, beginnend bei PLATON und ARISTOTELES. In der klassischen griechischen Philosophie fielen Ethik und Politik im Rahmen der Praktischen Philosophie zusammen. So versteht PLATON unter Politik die Verwirklichung einer gerechten Ordnung, in der jeder „das seinige" tut. Der nach seiner Auffassung schlechten politischen Praxis in Athen setzte PLATON die Utopie eines idealen Staates entgegen. Sie basiert auf folgenden Prinzipien: Die denkbar höchste Form des sittlichen Lebens ist das sittliche Leben der Gemeinschaft in einem guten Staat. In ihm regiert die Herrschaft der Besten. Politik hat der Verwirklichung einer gerechten Ordnung unter dem Anspruch des Gemeinwohls zu dienen. Für die politische Ideengeschichte sind daraus bis heute folgende grundlegende Aspekte des Politischen wirksam geblieben: Politik hat es mit der Regelung öffentlicher und gemeinschaftlicher Angelegenheiten des Staates zu tun. Dazu bedarf es einer gerechten Ordnung (Verfassung), um die unterschiedlichen Belange innerhalb des Staates vernünftig in Einklang bringen zu können.

Fürstenstaat/Macht (MACHIAVELLI)

Im Zusammenhang mit der Renaissance erfährt der Politik-Begriff eine neue Interpretation, und zwar durch die Schrift „Il Principe" („Der Fürst") des Florentiners NICCOLÒ MACHIAVELLI (geb. 1469, gest. 1527). Der Einfluss der geschichtlichen Umstände auf dieses Buch ist unverkennbar, und es ist bei dieser Gelegenheit an der Zeit, darauf hinzuweisen, dass politische Ideen bzw. Ideen zur Politik nicht im „luftleeren Raum" zu gedeihen pflegen, sondern im Zusammenhang mit den politischen, ökonomischen, sozialen u.a. Entwicklungen ihrer Zeit betrachtet werden müssen. Was MACHIAVELLI betrifft, so lebte er in einer von politischen Krisen und kriegerischen Auseinandersetzungen geschüttelten Zeit. Er selbst war für die Republik Florenz in hohen politischen Ämtern tätig. Nachdem Frankreich und seine Rivalen (Spanien und das Deutsche Reich) ihren europäischen Konflikt auf dem Boden Italiens auszutragen und die zuvor selbstherrlichen Kleinstaaten in Kriegswirren zu stürzen und von sich abhängig zu machen versuchten, wurde MACHIAVELLI mit einer Reihe diplomatischer Missionen betraut, die zum Ziel hatten, das mit Frankreich verbündete Florenz aus drohenden Kampfhandlungen

herauszuhalten und die Geschlossenheit seines Staatsgebiets zu wahren bzw. wiederherzustellen. Nach diplomatischen und militärischen Erfolgen wurde Florenz schließlich doch noch von den spanischen Truppen eingenommen und grausam geplündert. Die Ursachen dieser Katastrophe lagen MACHIAVELLI zufolge in der Unentschlossenheit der Regierung von Florenz. Sie wurde nach der Niederlage von den MEDICI vertrieben; das war dann auch das Ende der politischen Karriere von MACHIAVELLI. In den folgenden Jahren erzwungener Muße schrieb er sein politisches, historisches und literarisches Werk „Il Principe". Politik wird darin als Kunst des Machterwerbs und der Machtbehauptung begriffen. Kern der Herrschaftskunstlehre von MACHIAVELLI bildet mithin der Begriff Macht. Damit stand er der Realität politischen Handelns unzweifelhaft näher als PLATONS Konzept des idealen Staats. Man kann deshalb nicht ohne Übertreibung sagen, dass MACHIAVELLIs Werk „Il Principe" ein Vorläufer der modernen politischen Wissenschaft ist. Das Hauptargument seiner Verteidiger bildet die Überzeugung, dass in einer friedlosen Welt die Wahrung des Gemeinwohls auch amoralischer Mittel bedürfe. MACHIAVELLI hat diesen Gesichtspunkt nüchtern in der Feststellung zum Ausdruck gebracht, „daß alle bewaffneten Propheten gesiegt haben und alle unbewaffneten gescheitert sind" (vgl. MACHIAVELLI, Ausgabe 1988, S. 45). Anders als bei PLATON geht es MACHIAVELLI nicht um die Legitimität von Politik unter dem Anspruch des Guten, sondern um die Effizienz von Politik durch strategisch kluges und taktisch erfolgreiches Handeln.

Aufklärung/Politische Emanzipation

Am Ideal der Macht nagt die Illusion der herrschaftsfreien Gesellschaft. Aufklärung und Emanzipation sind die großen Themen des 18. Jahrhunderts. Davon blieb die Politik nicht unberührt. „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit" hieß die Losung der Französischen Revolution von 1789. Sie wurde politisch als Kampf des „dritten Standes" um seine Emanzipation verstanden. – Damit war die Befreiung der Bürger von den Privilegien des Adels und der Geistlichkeit gemeint. Politisches Denken konzentrierte sich auf die Kritik herrschaftsstabilisierender Weltanschauungen, insbesondere der Religionen. Weite Verbreitung fand die „Priestertrug-Theorie". Sie gipfelte in dem Vorwurf, Religion sei nichts anderes als Ideologie, und zwar eigens erfunden zur Verdummung und Verknechtung der unaufgeklärten Untertanen. Ideologiekritik stand erklärtermaßen im Dienst der politischen Emanzipation. Mit der Vereinnahmung für politische Zwecke jedoch ließ sich der Spieß ideologiekritischer Attacken auch herumdrehen. Die Aufklärungsphilosophen wurden denunziert, selbst Ideologen zu sein, von NAPOLEON I. beschimpft als Denker, die ohne Einsicht in die wirklichen gesellschaftlichen Lenkungsgesetze nur Hirngespinste, wenn auch gefährliche, verbreiteten.

Klassengesellschaft/ Emanzipation der Menschengattung (MARX/ENGELS)

Radikaler sahen es wenige Jahrzehnte später die großen Theoretiker der kommunistischen Arbeiterbewegung, Karl MARX und Friedrich ENGELS (vgl. Werke-Ausgabe 1956 ff.). Ideologie wurde von ihnen begriffen als gesellschaftlich notwendig falsches Bewusstsein, Emanzipation gefordert als „menschliche" und nicht nur begrenzt auf „politische Emanzipation". MARX kritisierte die Menschenrechtserklärungen im Gefolge der amerikanischen Unabhängigkeitsbewegung und der Französischen Revolution als bloßen Ausdruck des besitzindividualistischen Egoismus in der bürgerlichen Gesellschaft. Das von den Fesseln feudaler Herr-

schaft befreite Individuum erhalte mittels der „politischen Emanzipation" die rechtlichen Garantien für seine egoistische Praxis. Damit war gemeint, dass die bürgerliche Revolution lediglich die rechtliche Gleichheit unter ökonomisch ungleichen Bedingungen realisiert habe, sodass der Staatsbürger gleiches Recht (z.B. Wahlrecht) erhalte, ganz gleich ob er reich oder arm sei, über Kapital verfüge oder nicht. Ideologie als falsches Bewusstsein ist bei MARX die notwendige Folge der kapitalistischen Warenproduktion. Unter den Bedingungen der rechtlichen Gleichheit sei zwar die direkte Abhängigkeit – wie beispielsweise im Fall der Erbuntertänigkeit – entfallen; soweit aber der Einzelne nicht über eigene Produktionsmittel verfüge, müsse er seine Arbeitskraft an einen Unternehmer verkaufen, um seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Der Kapitalist eigne sich den durch Arbeit geschaffenen Mehrwert an (Ausbeutung). Dieser Vorgang werde dadurch verschleiert, dass die durch Arbeit erstellten Produkte als „Waren" produziert und von den „Produzenten" (den Arbeitern) unter dem Blickpunkt des Tauschwerts als „ein außer ihnen existierendes Verhältnis" wahrgenommen würden (Entfremdung). MARX spricht in seinem politökonomischen Hauptwerk „Das Kapital" vom „Fetischcharakter der Ware", um damit auszudrücken, dass Ideologie als gesellschaftlich bedingtes falsches Bewusstsein („Überbau") ihre Ursache in den zugrunde liegenden Produktionsverhältnissen („Basis") habe. Die besitzende Klasse sei aufgrund ihrer herrschenden Stellung an der Aufrechterhaltung des ideologischen Verblendungszusammenhangs interessiert, der „politische Staat" habe die Funktion, Klassengegensätze im Zaum zu halten. Er sei der Staat der jeweils mächtigsten, ökonomisch herrschenden Klasse und als solcher im Zuge der kommunistischen Revolution abzuschaffen. – Heute sind wir aufgrund historischer Erfahrungen skeptisch gegenüber dem revolutionären Pathos und der emanzipatorischen Heilsgewissheit von MARX und seinen Anhängern. Darauf braucht im vorliegenden Zusammenhang nicht näher eingegangen zu werden. Festzuhalten aber bleibt, dass das politische Denken – auch noch in unserer Zeit – der Marxschen Analyse wichtige Impulse verdankt. Anders als PLATON und MACHIAVELLI betont MARX den Konfliktcharakter von Politik und deren Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen und ökonomischen Interessen – also Zusammenhängen, die der Aufklärung bedürfen, um sie in emanzipatorischer Absicht dem Bewusstsein und dem politisch reflektierten Handeln zugänglich machen zu können.

Erkenntnisleitende Interessen

Wie schon die wenigen, hier exemplarisch ausgewählten Positionen andeuten, kann man auf die Frage „Was ist Politik?" kaum eine abschließende Antwort erwarten. Das hängt eng mit der Art dieser Frage zusammen. Sie suggeriert nämlich, wie übrigens alle Fragen der Form „Was ist ...?", es gäbe ein „Wesen" von Politik, das sich eindeutig bestimmen ließe. Eine solche Annahme abstrahiert jedoch von den historischen Bedingungen, unter denen Politik stattfand und jeweils verstanden wurde. Sie lässt die Tatsache unberücksichtigt, dass Wissenschaftler sich immer nur unter bestimmten Leit-Gesichtspunkten mit einem so komplexen Gegenstand wie dem der Politik befassen (können) und dass sie sich in ihrem Erkenntnisprozess von Interessen leiten lassen. Der Philosoph und Soziologe Jürgen HABERMAS (1968) hat dafür den Begriff der „erkenntnisleitenden Interessen" geprägt. Er vertritt die These, dass zwischen Erkenntnis und Interesse ein unauflös-

barer Zusammenhang bestehe, und unterscheidet drei Kategorien von Erkenntnisinteressen: die des praktischen, des technischen und des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses. Diese sind mehr oder weniger auch bei den oben angesprochen Denkpositionen von PLATON, MACHIAVELLI und MARX nachzuweisen und für die Systematisierung wissenschaftlicher Ansätze im Bereich der Politik und ihrer Spezialgebiete, hier der Berufsbildungspolitik, außerordentlich hilfreich:

Praktisches Erkenntnisinteresse

- PLATON ließ sich von der Idee des „idealen Staates" leiten. Sein Interesse galt der Erkenntnis allgemeingültiger Prinzipien. An ihnen sollte sich praktisches Handeln ausrichten. Das hieß bei PLATON: Politik habe der Verwirklichung einer gerechten Ordnung unter dem Anspruch des Gemeinwohls zu dienen. Aber was ist „gerecht", was „Gemeinwohl"? Diese Fragen betreffen wie zu PLATONS Zeiten zentrale Probleme sowohl der politischen Praxis als auch der Theorie. Gleichwohl können wir bei der Suche nach Antworten nicht mehr auf PLATONS idealen Staat zurückgreifen. Politik unter praktischem Erkenntnisinteresse zu verstehen, bedeutet – in Anlehnung an HABERMAS – den Sinn politischen Handelns im Kontext tradierter, also historisch gewordener Wirklichkeit zu erschließen. Wissenschaftlich geschieht das insbesondere durch sorgfältige Erfassung, Auswertung und Interpretation von Quellenmaterial mit Hilfe hermeneutischer Verfahren. Als Hermeneutik bezeichnet man allgemein die Theorie der Verstehens-, Interpretations- oder Auslegungslehre. Bei der Auslegung von Texten und Dokumenten geht es nach hermeneutischem Verständnis nicht darum, Ziele – beispielsweise des politischen Handelns – zu setzen oder zu postulieren, sondern dazu beizutragen, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit und ihre Handlungspraxen, z.B. die der Politik, des öffentlichen Bildungswesens oder der Wirtschaft, in ihrem Bedeutungs- und Wirkungszusammenhang verstanden werden. Anders gesagt: Das praktische Erkenntnisinteresse der hermeneutisch-sinnverstehenden Wissenschaftsrichtungen zielt darauf ab, das *Verständnis* von Zielen und Normen politischen Handelns in der vorgegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu verbessern, ohne selbst der Handlungspraxis Werte und Normen vorzugeben und daraus Handlungsempfehlungen abzuleiten, wie es bei Wissenschaftssystemen des normativ-deduktiven Typs der Fall ist.

Technisches Erkenntnisinteresse

- MACHIAVELLI ist nicht an der Begründung und Rechtfertigung konsensfähiger Sinn- und Zielnormen interessiert, wie sie bei PLATON mit den Prinzipien der Gerechtigkeit und des Gemeinwohls angesprochen sind, sondern am effizienten Einsatz von Macht zur Durchsetzung politischer Interessen. Damit kommt eine neue Kategorie erkenntnisleitender Interessen ins Spiel. Man kann sie – wiederum mit HABERMAS gesprochen – dem technischen Erkenntnisinteresse zuordnen. Unabhängig davon, wie man MACHIAVELLIS Text „Il Principe" aus heutiger Sicht politisch beurteilt, handelt es sich dabei um den Vorläufer eines Wissenschaftstyps von außerordentlich großem Erfolg, was Verbreitung und Anerkennung angeht. Technisches Erkenntnisinteresse richtet sich seiner Struktur nach auf die Optimierung zweckrationalen Handelns. Der Wissenschaftler kümmert

sich dabei nicht um die Zwecke und deren Begründung, sondern fragt danach, mit welchen Mitteln diese am besten zu erreichen sind. Sein Erkenntnisinteresse ist also an der Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns orientiert. Dies geschieht heute – anders als es bei MACHIAVELLI der Fall war – vorzugsweise mit Hilfe empirisch-analytischer Methoden, die es erlauben, Wissen prognostischen Gehalts für effizientes politisches Handeln bereitzustellen.

Emanzipatorisches Erkenntnisinteresse

- MARX Erkenntnisinteresse zielt auf die Emanzipation des Proletariats und darüber hinaus, wie angedeutet, auf die Emanzipation der Menschengattung überhaupt. Voraussetzungen dafür sind der Klassenkampf und die Diktatur des Proletariats, also die Beseitigung von tradierten Machtstrukturen mit Mitteln der Gewalt. Diese Konfiguration macht es nicht einfach, das Werk von MARX im Hinblick auf dessen Beitrag zum Verständnis von Politik zu würdigen. Ganz ohne Zweifel aber dürfen die Frühschriften von MARX und dessen Hauptwerk „Das Kapital" (der erste Band erschien 1867) jenem Typus wissenschaftlicher Analysen zugerechnet werden, der darauf abzielt, das Bewusstsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten (vergegenständlichten), für unabänderlich gehaltenen Gewalten zu lösen. Der methodische Ansatz dazu ist die Ideologiekritik. Sie hat durch MARX entscheidende Impulse erhalten und sich über MARX hinaus zu einer Dimension kritisch-politischen Denkens entwickelt, auf die kaum zu verzichten ist, wenn man Denken in politischen Zusammenhängen nicht auf das praktische und technische Erkenntnisinteresse verkürzen will. Sinnverstehen als Ziel praktischen Erkenntnisinteresses geht erklärtermaßen von der vorgegebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit und deren Handlungspraxen aus. Der Wissenschaftler, der sich bemüht, den Sinn politischen Handelns zu erschließen, gehört als Interpret demselben Traditionszusammenhang an wie sein Gegenstand. „Er vollzieht die Aneignung einer Tradition aus einem durch diese Tradition schon vorgeformten Erwartungshorizont" (HABERMAS 1967, S. 158 f.). Genau diese Beschränkung will Ideologiekritik vermeiden, indem sie darauf hinweist, dass sich die gesamtgesellschaftlichen Funktionen, zum Beispiel der Politik oder des Bildungssystems, nicht zureichend in der Weise analysieren lassen, dass man die erklärten, etwa in Texten dokumentierten oder auch nur indirekt erschließbaren Absichtsbekundungen und Zwecksetzungen der handelnden Personen zur Grundlage der Analyse macht. Um beim Beispiel der Bildungspolitik zu bleiben, heißt das: Nicht was und von wem mit dem Bildungssystem und seiner Reform beabsichtigt ist, sondern welche Strukturen auf das Bewusstsein der handelnden Personen einwirken und ihre Handlungsmöglichkeiten limitieren, welchen Interessen das Bildungssystem offen steht und welchen es sich verschließt, steht im Mittelpunkt einer gesamtgesellschaftlich orientierten und ideologiekritisch reflektierten Analyse von Bildungssystem und Bildungspolitik. – Aus einem anderen Blickwinkel erweist sich auch das technische Erkenntnisinteresse als defizitär oder sogar als falsch. Damit hat sich unter dem Einfluss des Marx-

schen Paradigmas der Ideologiekritik insbesondere die Kritische Theorie der so genannten Frankfurter Schule (vor allem HORKHEIMER /ADORNO 1947; vgl. hierzu LENK 1991, S. 1009 ff.) und von ihr inspiriert die Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie auseinandergesetzt (hierzu: BLANKERTZ 1979; GRUBAUER u.a. 1992). Politische Wirklichkeit gilt in der Kritischen Theorie als eine zu verändernde, zu verbessernde Handlungswelt. Dazu sei die Konfrontation der Realität mit ihren besseren Möglichkeiten, aus deren Widersprüchen kritisches Denken als Impuls solidarischen Handelns resultiere, erforderlich. Aus Sicht der Kritischen Theorie enthalten Wissenschaften empirisch-analytischen Typs einen Bezug zur gesellschaftlichen Realität, bei dem wissenschaftliche Tätigkeit auf die richtige Widerspiegelung einer verkehrten Wirklichkeit reduziert bleibt. Der ideologische Charakter eines solchermaßen begrenzten Wissenschaftsverständnisses drücke sich darin aus, dass der vorgegebene gesellschaftliche Zustand absolut gesetzt und damit zu einer Tatsache vergegenständlicht werde, die in Wirklichkeit falsch sei, weil sie die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse außer Acht lasse.

2.1.3 Politik als Gegenstand praktischen, technischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresses

Berufsbildungspolitik unter dem Aspekt erkenntnisleitender Interessen

Die bisher noch sehr allgemein gehaltenen Ausführungen zum Begriff der Politik legen eine Konsequenz von grundsätzlicher Bedeutung für die wissenschaftliche Analyse von Berufsbildungspolitik nahe. Wenn sich der Gegenstand einer wissenschaftlichen Disziplin, einer bestimmten Forschungsrichtung oder Theorie immer im Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse konstituiert, dann ist es nicht sinnvoll, die Wesensfrage zu stellen „Was ist Politik?" und darauf eine bestimmte Antwort zu erwarten. Angemessener wäre es zu prüfen, unter welchen erkenntnisleitenden Interessen sich Wissenschaft auf Politik bezieht. Denn von den Erkenntnisinteressen hängt entscheidend ab, welche Fragen Wissenschaftler stellen, mit Hilfe welcher wissenschaftlichen Methoden sie neue Erkenntnisse über Politik zu gewinnen versuchen, nach welchen Prinzipien sie die gewonnenen Ergebnisse systematisieren, schließlich mit welchen Begriffen sie dabei umgehen und wie sie diese verwenden. Geht man von der Unterscheidung nach praktischen, technischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteressen aus und betrachtet man diese als sich ergänzende (komplementäre) Theorie- und Forschungsorientierungen, lassen sich drei – auch im Hinblick auf die Berufsbildungspolitik – relevante Schwerpunkte der wissenschaftlichen Reflexion, Analyse und Kritik von Politik umschreiben:

- sinnverstehende Auslegung und Interpretation von Zielen, Normen und Werten politischen Handelns unter dem Aspekt ihrer Verallgemeinerbarkeit bzw. Konsensfähigkeit (praktisches Erkenntnisinteresse);
- Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten politischen Handelns auf der Grundlage empirisch fundierter und aussagekräftiger Daten für poli-

tisch relevante Erklärungs- und Prognosezwecke (technisches Erkenntnisinteresse);

- Aufklärung und Kritik politischen Handelns unter dem Gesichtspunkt der Veränderung von Bewusstseins- und Kommunikationsstrukturen im Interesse gesellschaftlichen Fortschritts (emanzipatorisches Erkenntnisinteresse).

Disziplinübergreifende Betrachtung

Die Dimensionierung des Politikbegriffs nach erkenntnisleitenden Interessen erfolgte auf einer sehr abstrakten Ebene. Es handelt sich um eine disziplinübergreifende Differenzierung wissenschaftlicher Erkenntnisbedingungen. Ob es nun die allgemeine oder spezielle Politik ist, zum Beispiel die Wirtschaftspolitik oder Sozialpolitik, die Bildungspolitik oder der engere Bereich der Berufsbildungspolitik: In allen Fällen stellt sich als wissenschaftliches Reflexionsproblem die Frage nach der Begründbarkeit von Sinn und Zielen der politischen Handlungspraxen (praktisches Erkenntnisinteresse), in allen Politikbereichen treten Entscheidungsprobleme auf, bei denen mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse nach optimalen Lösungen gesucht wird (technisches Erkenntnisinteresse), und wo immer politisch entschieden wird, taucht das Problem der Ausübung von Macht und Herrschaft und ihrer ideologischen Rechtfertigung auf, zu deren Erkenntnis es kritischer Aufklärung im Interesse politisch mündigen Handelns bedarf (emanzipatorisches Erkenntnisinteresse). Das Konzept der „Erkenntnisleitenden Interessen" ist eine von mehreren Möglichkeiten, den Politikbegriff zu erschließen, ohne sich von vornherein auf eine bestimmte Definition von Politik einengen zu müssen. Es hat einen erkenntnistheoretisch-heuristischen Wert und kann eine nützliche Hilfe bei der Interpretation wissenschaftlicher Texte sein. Für das Verständnis theoretischer Diskurse ist es häufig nicht unwichtig zu wissen, aus welcher Denktradition heraus und unter welchem erkenntnisleitenden Interesse ein Autor argumentiert. In den meisten Fällen werden die erkenntnisleitenden Interessen nicht explizit benannt, und vielfach sind sie auch gar nicht so eindeutig, wie es die analytische Unterscheidung zwischen praktischen, technischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteressen nahe legt.

Übungsaufgabe1

Übungsaufgabe 1:

Was ist unter „erkenntnisleitenden Interessen" zu verstehen? Welche Bedeutung hat die Unterscheidung zwischen praktischem, technischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Politik? Erläutern Sie diese Unterscheidungen an Beispielen aus dem Bereich der Bildungsforschung!

2.2 Werturteils- und Normenproblematik

Politik und dementsprechend auch Berufsbildungspolitik haben es mit Zielorientierungen und Politikinhalten sowie mit der Setzung von politischen Aufgabenschwerpunkten und Prioritäten zu tun. Die Entscheidung darüber, ob und wie sich Wissenschaftler mit Ziel- und Inhaltsfragen von Politik(en) befassen sollten,

ist höchst umstritten. Hierzu müssen deshalb einige Vorklärungen und Positionsbestimmungen vorgenommen werden:

Wertfreiheitspostulat

Im Spektrum der Wissenschaftsauffassungen zur Normenproblematik ist die Forderung nach der Wertfreiheit wissenschaftlicher Aussagen eine radikale und wissenschaftlich einflussreiche Position. Zu den einflussreichsten Vertretern des Wertfreiheitspostulats gehört Max WEBER, einer der Begründer der modernen, erfahrungswissenschaftlich orientierten Sozialwissenschaften. Die Setzung von Werten und die Rechtfertigung ihrer Geltung lehnt Weber entschieden ab, „denn wir sind der Meinung, daß es niemals Aufgabe einer Erfahrungswissenschaft sein kann, bindende Normen und Ideale zu ermitteln, um daraus für die Praxis Rezepte abzuleiten" (WEBER 1904, Ausgabe 1968, S. 147).

Nach WEBER kann man Werte nicht beweisen, sondern nur glauben; sie basierten in letzter Instanz auf bestimmten Idealen, seien daher „subjektiven Ursprungs" und wissenschaftlich nicht begründungsfähig. Das schließe nicht aus, mit den Möglichkeiten der Erfahrungswissenschaften zu untersuchen, welche Werte und Ziele in einer Gesellschaft gelten, wie sie miteinander in Beziehung stehen und welche Mittel eingesetzt werden, um vorgegebene Ziele zu erreichen. Aber die Wissenschaft wäre in ihren Möglichkeiten überfordert, wollte sie Aussagen über die Richtigkeit bestimmter Werte und Ziele machen. Für WEBER ist Wertfreiheit also das entscheidende Abgrenzungskriterium der Wissenschaft gegenüber dem praktischen Leben – eine Art Selbstbegrenzung als Schutz gegen den Missbrauch der Wissenschaften durch die Politik.

Normative Theorien

Normative Theorien nehmen demgegenüber für sich in Anspruch, Wertaussagen machen und begründen zu können. Dahinter verbergen sich aber höchst unterschiedliche und kontroverse Begründungsansätze und Wissenschaftsauffassungen. Einige wichtige Unterschiede sollen hier kurz angedeutet werden. Nach dem Zweiten Weltkrieg gewann die normativ-ontologische Politiktheorie als zeitkritische Reaktion auf den Nationalsozialismus in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion eine nicht unerhebliche Bedeutung (hierzu LENK 1991, S. 998 ff.). Ehemals emigrierte und dann nach Deutschland zurückgekehrte Wissenschaftler (u.a. BERGSTRÄSSER, VOEGELIN, STERNBERGER) leiteten damals eine Wiederbesinnung auf naturrechtliche Prinzipien im Anschluss an die antike Philosophie ein. Eine wesentliche Aufgabe der Politikwissenschaft sahen sie darin, Sein und Sollen in einen sinnvollen Ordnungszusammenhang zu bringen. Die antike Vorstellung von Politik hing, wie bereits dargelegt wurde (Abschnitt 2.1), eng mit der Idee menschlicher Tugenden und ihrer Verwirklichung mit Hilfe politischer Ordnungsleistungen zusammen. Sie basierte auf der ontologischen Annahme, dass es eine objektive Wahrheit gäbe und dass das „Wahre" und „Gute" in den Strukturen des Seins enthalten seien (als Ontologie bezeichnet man die Lehre vom Sein, von den Ordnungs-, Begriffs- und Wesensbestimmungen des Seienden).

Normativ-ontologische Politiktheorie

An diese Denktradition knüpfte die normativ-ontologische Politikphilosophie mit ihren Schlüsselbegriffen „Ordnung", „Konsens" und „gutes Leben" an. Politik wird dabei verstanden als „beständiger Kampf um eine gerechte Ordnung (Ge-

meinwohl)" (LENK 1991, S. 1000). Als gemeinwohlorientiertes Handeln sei Politik stets auf das Wünschbare und Mögliche gerichtet. Das erkenntnisleitende Interesse der Praktischen Philosophie gilt in diesem Zusammenhang der Begründung und Auslegung verallgemeinerungsfähiger Kriterien für die Zielbestimmung politischen Handelns. Eine solche Position ist für die Vertreter des Wertfreiheitspostulats selbstverständlich völlig unakzeptabel. Aber auch Wissenschaftsrichtungen, die sich nicht im engeren Sinne den Erfahrungswissenschaften zuordnen lassen, tun sich mit ontologisch fundierten Sollensbegründungen schwer. Denn mit einem solchen Begründungsmodus wird die Normativität der Normen als sozialen Verhaltensregeln und deren Legitimierungsbedürftigkeit gewissermaßen „verschleiert" und gegen Kritik immunisiert.

Konstruktivismus

Ontologisch-normative Vorstellungen haben nach dem Zweiten Weltkrieg auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine einflussreiche Rolle gespielt. Darauf ist hier nicht näher einzugehen, zumal heute eine solche Position kaum noch Akzeptanz finden dürfte. Durchgesetzt haben sich Positionen, die – bei allen sonst noch vorhandenen Differenzen hinsichtlich forschungsmethodischer Ansätze, sprachlicher Konventionen etc. – in der Auffassung übereinstimmen, dass es zweckmäßig sei, Erkenntnisse und Wissen zu erweitern, ohne sich auf unmögliche Voraussetzungen derart zu stützen, dass man von der Wissenschaft erwartet, sie solle eine vom Menschen unabhängige ontologische Welt widerspiegeln. Eine besondere Akzentuierung findet dieser Standpunkt im Konstruktivismus, einer wissenschaftstheoretischen Orientierung, die zunehmend mehr in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik beachtet wird. Wirklichkeit werde nicht gefunden, sondern *erfunden*, so postulieren es die Vertreter des Konstruktivismus; sie werde durch unser Tun und Denken konstruiert. Die Erkenntnis einer absoluten Wahrheit sei deshalb nicht möglich. Der Konstruktivismus grenzt sich einerseits vom Positivismus (als einer Variante wertfreier Wissenschaften, die für sich in Anspruch nimmt, Aussagen machen zu können, über das, was *ist*) ab, andererseits vom ontologischen Fundamentalismus (der von der Prämisse ausgeht, dass im Sein des Seienden auch das, was sein *soll*, enthalten sei).

Nach den Konventionen wertfreier Wissenschaft verlangt Objektivität die Trennung des Beobachters vom Beobachteten. Im Gegensatz dazu geht der Konstruktivismus davon aus, dass Beobachter und Beobachtetes unzertrennbar miteinander verknüpft sind. Die vermeintliche „Erfassung" der objektiven Wirklichkeit ist nicht-hintergehbar an die subjektive Wahrnehmung des Beobachters gebunden. Jedoch ist die Kritik am „Ideal" der Objektivität nicht allein erkenntnistheoretischer Art. Sie enthält auch eine ethische Dimension, wie dem folgenden Zitat von FOERSTER, einem Theoretiker des Konstruktivismus, zu entnehmen ist:

> „... die genialste Strategie, sich der Verantwortung zu entziehen, ist Objektivität" (FOERSTER 1992, S. 44).

Diskursive Begründung von Normen

Aus konstruktivistischer Sicht lassen sich erkenntnisleitende Interessen interpretieren als Strategien zur Konstruktion der Wirklichkeit. Unter dem Gesichtspunkt praktischen Erkenntnisinteresses an der Verständigung über die normativen Grundlagen praktischen Handelns und deren Legitimation sind präskriptive (wer-

tende) Aussagen zugelassen, sofern sie diskursfähig sind. Mit 'Diskurs' soll hier schlicht die argumentierend fortschreitende Erörterung praxisbezogener Sinn- und Zielnormen gemeint sein, die im Gegensatz sowohl zu einer streng erfahrungswissenschaftlich abgesicherten Aussage auf der einen Seite, als auch zu einer dogmatischen Festlegung normativer Positionen auf der anderen Seite Gegenargumente und Einwände ernst nehmen muss, ja geradezu auf sie angewiesen ist. Der bildungstheoretische Diskurs ist ein typisches Beispiel dafür (vgl. BLANKERTZ 1973, S. 16).

Zusammenfassung, Konsequenzen

Zusammenfassung und Konsequenzen:

- Die Frage, ob neben empirischen (deskriptiven und hypothetischen) Sätzen auch wertende (präskriptive) Aussagen – zum Beispiel über Berufsbildungspolitik – als Bestandteil wissenschaftlicher Texte zugelassen sein sollen oder nicht, wurde und wird in der wissenschaftlichen Diskussion kontrovers beurteilt.
- Jede Entscheidung in dieser Frage, wie immer sie ausfallen mag, ist auf einer höheren Reflexionsebene (Metatheorie) selbst an Werturteile gebunden.
- Im Hinblick auf das praktisch-kommunikative Erkenntnisinteresse an der Verständigung über generalisierbare Normen politischen Handelns gelten präskriptive Aussagen unter bestimmten Voraussetzungen (z.B. der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit) auch in theoretischen Diskursen als akzeptabel.
- Wissenschaftlich nicht akzeptabel hingegen sind normativ-dogmatische Positionen, gleich welcher weltanschaulichen Herkunft, sofern sie sich durch Rückzug auf Lehrsätze, die für unumstößlich gehalten werden, diskursiver Kommunikation verschließen.

2.3 Differenzierung des Politikbegriffs (Polity, Politics, Policy) und Anwendung auf die Berufsbildungspolitik

Politikwissenschaft

Den Politikbegriff gab es längst bevor sich die Politische Wissenschaft als eigene Disziplin etablieren konnte. Die erkenntnisleitenden Interessen an 'Politik' waren – wie angedeutet – philosophisch fundiert und fachübergreifend dimensioniert. So wichtig ein so umfassend angelegter Reflexionshorizont auch heute noch ist, wer sich in der Gegenwart mit wissenschaftlichen Fragen der Politikanalyse befasst, kommt nicht umhin, den Anschluss an die moderne Politikwissenschaft und deren Begrifflichkeit zu suchen. Berufsbildungspolitik ist als spezieller Politikbereich nun einmal nicht aus dem Gesamtzusammenhang von Politik zu lösen, für die die fachliche Kompetenz bei der Politwissenschaft liegt. Die wissenschaftssystematische „Verortung" politikwissenschaftlicher Theorie- und Forschungsansätze wird heute vorzugsweise unter drei Aspekten des politischen Gegenstandsbereichs vorgenommen, und zwar unter dem Polity-, dem Politics- und dem Policy-Aspekt (vgl. DRUWE 1987; GÖRLITZ 1987; MEYER 2000; ROHE 1994).

Diese fachwissenschaftliche Differenzierung knüpft an den englischen Sprachgebrauch an, wo es einen Gesamtbegriff für Politik – wie im Deutschen – gar nicht gibt. Im Unterschied zu anderen fachinternen Differenzierungen der heute hochspezialisierten Politischen Wissenschaft bzw. Politologie, zum Beispiel nach Teildisziplinen wie Regierungslehre, Politik der internationalen Beziehungen, Verwaltungsforschung etc., hat die Unterscheidung nach Polity, Politics und Policies den Vorzug, auf relativ allgemeiner Ebene die Einheit politikwissenschaftlicher Aspekte im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang von Politik noch durchscheinen zu lassen. Das macht sie anschlussfähig für interdisziplinär orientierte Politikanalysen, etwa auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungsforschung. Die wichtigsten Merkmale dieser Politikaspekte sollen kurz dargestellt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Berufsbildungspolitik konkretisiert werden:

Polity

Politik vollzieht sich stets innerhalb eines Handlungsrahmens, der zwar historischen Veränderungen unterliegt, aber doch nicht beliebig und zu jeder Zeit zur Disposition steht, wenn überhaupt Politik ermöglicht werden soll. Das ist im weitesten Sinne gemeint, wenn von Polity gesprochen wird. Der Begriff Polity bezieht sich auf den allgemeinen politischen Handlungsrahmen: auf grundlegende politische Vorkehrungen und Formen, auf Verfassungsgrundlagen und Bedingungen, unter denen politisches Handeln stattfindet. Geht man von den politischen Gegebenheiten moderner Staaten aus, orientiert man sich zunächst wohl am zweckmäßigsten am Begriff der staatlichen Verfassung. Um den Bedeutungsgehalt von 'Polity' zu erschließen, ist es jedoch angebracht, nicht von einer eingeschränkten, sondern allgemeineren Bedeutung des Begriffs Verfassung auszugehen und unter Verfassung etwas zu verstehen, „was jedes politische Gemeinwesen besitzt, mag es sich dabei um eine geschriebene oder ungeschriebene, um eine rechtsstaatliche oder nicht-rechtsstaatliche, um eine demokratische oder nicht-demokratische Verfassung handeln" (ROHE 1994, S. 65). Unter Polity sollen hier die konstitutiven Ordnungsprinzipien und Strukturen eines politischen Systems und seiner Teilbereiche verstanden werden. Damit sind beispielsweise sowohl die Grundsätze des Staatsaufbaus, wie sie im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland festgelegt sind, und deren Institutionalisierung als auch die – teilweise vom Wechsel der Regierungs- und Staatssysteme unabhängigen – Konstitutionsbedingungen des Bildungssystems („Bildungsverfassung") gemeint.

Nach Art. 20 des Grundgesetzes (GG) ist die Bundesrepublik ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Die Staatsgewalt geht vom Volke aus und wird durch besondere Organe der Gesetzgebung, der vollziehenden Gewalt und der Rechtsprechung ausgeübt. Dabei sind die Gesetzgebung an die verfassungsgemäße Ordnung, die vollziehende Gewalt und die Rechtsprechung an Gesetz und Recht gebunden. Es handelt sich hierbei um die tragenden Grundsätze des Staatsaufbaus für die Bundesrepublik Deutschland (vgl. BEYME 1991; HESSELBERGER 1996). Sie betreffen, gleichsam als „Verfassung in Kurzform" (HESSELBERGER 1996, S. 167):

- die Entscheidung für den föderativen Bundesstaat,
- die Entscheidung für die demokratische Republik,

- die Entscheidung für den Sozialstaat,
- die Entscheidung für die Gewaltenteilung und
- die Entscheidung für den Rechtsstaat.

Diese Grundsätze können gemäß Art. 79,3 GG selbst durch Verfassungsänderung nicht beseitigt werden (vgl. HESSELBERGER 1996, S. 276). Politik überhaupt und damit auch Bildungs- und Berufsbildungspolitik finden innerhalb des damit vorgegebenen Rahmens statt. Die wissenschaftliche Analyse hat das zu berücksichtigen, wobei es nicht nur darum geht, die Grenzen des politischen Handlungsrahmens abzustecken, sondern auch Gestaltungsspielräume auszuloten und Ansprüche an Politik geltend zu machen. So bindet die Entscheidung für den föderativen Bundesstaat die Berufsbildungspolitik zwingend, die Zuständigkeit („Kulturhoheit") der Länder für den (berufs-) schulischen Bereich zu beachten, während die betriebliche Berufsausbildung bundeseinheitlich durch Ausbildungsordnungen als Rechtsverordnungen der zuständigen Bundesministerien geregelt werden. Andererseits eröffnet Art. 91 GG Gestaltungsspielräume in der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern auf dem Gebiet der Bildungsplanung und der Förderung von Einrichtungen, zum Beispiel durch Modellversuche, die sowohl die schulische als auch außerschulische berufliche Bildung umfassen (zum Beispiel Modellversuche zur Integration von studien- und berufsbezogenen Bildungsgängen oder zur Einführung neuer Informations- und Kommunikationstechniken in der beruflichen Bildung). Für die erforderliche Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern wurden eigene Strukturen entwickelt und institutionalisiert, so etwa bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen des Bundes und Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz. Solche Strukturen der Bund-Länder-Politikverflechtung („kooperativer Föderalismus") gehören ebenso zu den Rahmenbedingungen berufsbildungspolitischen Handelns wie die komplizierten Strukturen der Staat-Verbände-Beziehungen, innerhalb derer die inhaltlichen Probleme der Berufsbildungspolitik verhandelt und die Prozesse des „policy making" ablaufen. Für die Berufsbildungspolitik von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der (Neo-)Korporatismus als jener Typus von Staat-Verbände-Beziehungen, der durch eine institutionalisierte und freiwillige Beteiligung von Verbänden (insbesondere von Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften) an der Formulierung und Umsetzung staatlicher Politik gekennzeichnet ist. Berufsbildungspolitik reduziert sich nicht auf Mehrheitsentscheidungen von Verfassungsorganen, auch nicht auf Entscheidungen durch die Bundes- und Länderregierungen, sondern findet statt im Rahmen vernetzter Entscheidungssysteme, zu deren Unterstützung der Staat eigene institutionelle Rahmenbedingungen schafft.

Politics

'Politics' meint den prozessualen Aspekt von Politik. Die am politischen Prozess beteiligten Akteure und Institutionen stehen in Beziehung zueinander; Interessen müssen ausgeglichen, Konflikte ausgetragen und Entscheidungen getroffen werden. Dabei geht es um Fragen wie: Welche Regeln zur Konfliktlösung gibt es? Welche Rollen spielen Institutionen? Politik wird aus dieser Sicht vorrangig begriffen als ein in der Regel konfliktbehafteter Prozess, „als Kampf um Macht und Einfluß, als Auseinandersetzung um Machtanteile zwischen verschiedenen Grup-

pen und Personen" (ROHE 1994, S. 62). Anders formuliert, kann man auch sagen, dass es sich bei 'Politics' stets um die Beschaffung von noch fehlender Zustimmung und Einwilligung zu Handlungsprogrammen geht, ganz gleich, in welcher Weise diese Aktivitäten unter Anwendung von Macht stattfinden. Unter dem Aspekt von Politics werden zum Beispiel Probleme behandelt, die die Durchsetzbarkeit staatlicher Reformpolitik auf dem Gebiet der beruflichen Bildung sowie die Funktion der Verbände als „private Regierungen" betreffen. Diese Thematik ist speziell im Hinblick auf das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik von zentraler Bedeutung. Charakteristisch für die Steuerung dieses Systems ist – je nach Sicht und Standpunkt des Beobachters – das „Zusammenspiel" bzw. die „Friktionen" im Verhältnis von Staat, Markt und (korporativen) Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft einschließlich der daran beteiligten Verbände und Gewerkschaften. Um Erfolgswahrscheinlichkeiten und Risiken berufsbildungspolitischen Handelns abschätzen zu können, genügt es nicht, über formale Instanzenwege informiert zu sein oder sich allein auf die Absichtsbekundungen und Zwecksetzungen der politischen Akteure zu verlassen. Politik wird von Personen „gemacht"; aber die Formen (Polity) und Prozesse (Politics) der Herstellung und Aufrechterhaltung von Macht als Mittel zur Durchsetzung (politischer) Entscheidungen mit kollektiv bindender Wirkung bestehen weitgehend unabhängig von den Akteuren. Diese setzen individuelle Akzente, beeinflussen aber nur geringfügig die Dynamik von Politikverläufen. Speziell im Bereich der Berufsbildungspolitik mit ihren engen Bezügen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik und den zugrunde liegenden funktionalen Interdependenzen zwischen politischem und ökonomischem System kommt den Prozessstrukturen besondere Bedeutung zu. Dies drückt sich schon allein in der Tatsache aus, dass die Abstimmungsverfahren zwischen den beteiligten Instanzen (von Bund und Ländern, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen) in einem außerordentlich hohen Maße durch selbstbindende Vereinbarungen „reguliert" sind. Politik findet in diesen Strukturen statt, nicht gegen sie oder außerhalb ihres Funktionsbereichs.

Policy

'Policy' betrifft im weitesten Sinne die inhaltliche Dimension von Politik, das heißt die Gesamtheit der materiellen Politiken. Es geht dabei um die inhaltlichen Handlungsprogramme, die von politischen Akteuren und Instanzen verfolgt werden sowie um Resultate von politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen.

> „Der Begriff 'policy' erinnert daran, daß es bei der Politik stets um gesellschaftliche Inhalte, Werte und Interessen geht und daß es deshalb niemals nur um eine Antwort auf die Frage geht, wer an politischen Prozessen beteiligt ist, sondern immer auch darum, *was* dabei für *wen* herauskommt und wer zu den Begünstigten und Belasteten gehört" (ROHE 1994, S. 62).

Policy-orientierte Forschung befasst sich mit speziellen Politikbereichen, zum Beispiel der Bildungspolitik und ihren Teilbereichen, und zwar auf den unterschiedlichen Ebenen der Planung, Implementation und Evaluation politischer Handlungsprogramme. In diesem Sinne ist Berufsbildungsplanung ein Teilaspekt der Policy-Forschung auf dem speziellen Gebiet der Berufsbildungspolitik.

Bei der Darstellung der Berufsbildungspolitik als 'Policy' treten Abgrenzungsprobleme auf, die damit zusammenhängen, dass der Gegenstandsbereich, mit dem es Berufsbildungspolitik und -planung zu tun hat, nämlich die berufliche Bildung, im Überschneidungsbereich unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme liegt. Berufliche Bildung ist Teil des Bildungssystems und somit in der Bildungspolitik von Bund, Ländern und Gemeinden ressortiert. Aber nicht nur dort. Es gibt spezielle Zuständigkeiten der Wirtschaftspolitik, z.B. für die Ordnung der betrieblichen Berufsausbildung, der Sozialpolitik, u.a. für die berufliche Bildung von Problemgruppen am Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt, oder der Entwicklungshilfepolitik auf dem Gebiet der Berufsbildungshilfe in der Dritten Welt. Damit sind die Möglichkeiten der Zuordnung zu Politikbereichen keineswegs erschöpft. Innerhalb dieser Bereiche ist wiederum nach speziellen Policies zu differenzieren, beispielsweise im Rahmen der Berufsbildungspolitik nach schulischer und betrieblicher Berufsbildung, nach beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung etc..

2.4 Zusammenfassung und Einführung einer Definition zum Arbeitsbegriff 'Berufsbildungspolitik' aus politikwissenschaftlicher Sicht

Was ist eine Definition?

Jede Wissenschaft, die auf intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Prüfbarkeit ihrer Aussagen Wert legt, ist notwendigerweise an das Medium der Sprache gebunden. Das Verfahren, mit dem Worte und Vorstellungsinhalte als 'Begriffe' festgelegt werden, nennt man 'definieren' und das Ergebnis dieses Verfahrens 'Definition'. Zweck des Definierens ist es, sprachliche Zeichen, mit deren Hilfe gedankliche Vorstellungen in Bezug auf mehr oder weniger komplexe Sachverhalte zum Ausdruck gebracht werden, mittels anderer, bereits eingeführter sprachlicher Zeichen so zu kennzeichnen, dass bei ihrer Verwendung in der wissenschaftlichen Kommunikation möglichst alle Beteiligten sich darüber verständigen können, über welche Vorstellungsinhalte gesprochen wird. Mit dieser relativ komplizierten Umschreibung soll nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen sprachlichen Ausdrücken und außersprachlichen Sachverhalten gibt (vgl. Abschnitt 2.2). Definitionen stellen Beziehungen zwischen sprachlichen Zeichen und gedanklich (begrifflich) strukturierten Vorstellungsinhalten her. Sie haben also nicht nur eine Verständigungsfunktion, sondern immer auch eine gegenstandskonstitutive und -konstruktive Funktion. Sie repräsentieren eine gedankliche Konstruktion von Wirklichkeit und sind nicht deren „Kopie" (GLASERSFELD 1992).

Beim Aufbau von Theorien – worunter hier ganz allgemein thematisch und logisch systematisierte Mengen informationshaltiger Aussagen verstanden werden – erfüllen Definitionen gewissermaßen einen erkenntnis-strategischen Zweck (GABRIEL 1972). Als Begriffsbestimmungen enthalten sie Merkmale und Eigenschaften, die einem Gegenstand zugesprochen werden. Zugleich werden Abgrenzungen vorgenommen und Anschlüsse an andere Begriffe hergestellt. Hierbei sind die erkenntnisleitenden Interessen der jeweils zuständigen Disziplinen von aus-

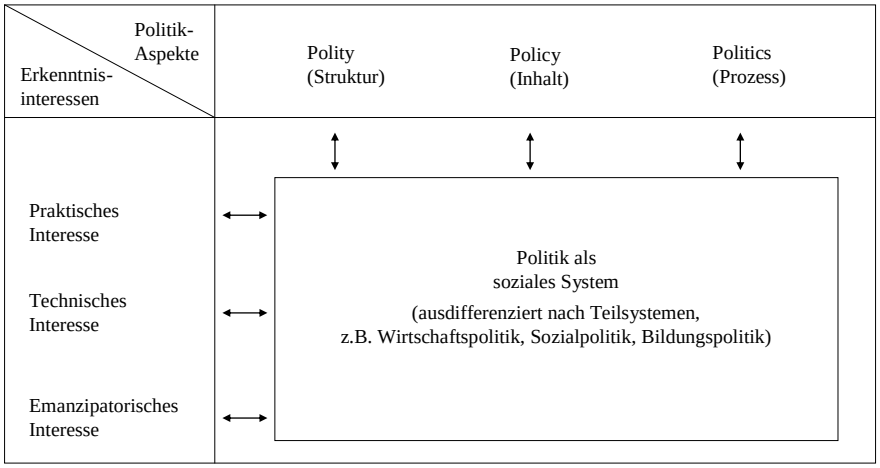
schlaggebender Bedeutung. Bislang haben wir uns mit erkenntnisleitenden Interessen und Aspekten politikwissenschaftlicher Theorietraditionen befasst (grundlegend hierfür: LIEBER 1991; ROHE 1994). Bevor im nächsten Kapitel der Perspektivenwechsel zur Berufsbildungsforschung und speziell zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgenommen wird, sollen die wichtigsten Dimensionen und Aspekte des allgemeinen Politik-Begriffs resümiert und in einer Arbeitsdefinition zum Begriff 'Berufsbildungspolitik' appliziert werden:

‚Politik' – Dimensionen und Aspekte

Als Dimensionen und Aspekte des allgemeinen Politikbegriffs wurden in den bisherigen Ausführungen diskutiert:

- Etymologisch (wortgeschichtlich) leitet sich das Wort Politik aus dem Griechischen ab, und zwar von polis (Burg, Stadt, Staat) bzw. dem dazugehörigen Adjektiv politikós (von öffentlichem Interesse, die Bürgerschaft betreffend o.ä.).
- Ideengeschichtlich ist der Begriff Politik eng verbunden mit der Praktischen Philosophie und dem erkenntnisleitenden Interesse an der Begründung verallgemeinerungsfähiger Ziele (z.B. der „gerechten Ordnung" bei PLATON), mit der („technischen") Auffassung von Politik als Mittel zur Herstellung und Anwendung von Macht (z.B. MACHIAVELLI) sowie mit der Aufklärung und Kritik von Politik und politischen Ideologien als Instrumenten zur Verschleierung sozialer Konflikte und zur Stabilisierung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse (z.B. MARX). Politik hat demnach wesentlich mit Ordnung, Macht und Konflikten zu tun, wobei in der theoretischen Diskussion je nach erkenntnisleitenden Interessen Fragen der Legitimation normativer Grundlagen praktisch-politischen Handelns (praktisches Erkenntnisinteresse), des effizienten Einsatzes politischer Machtmittel (technisches Erkenntnisinteresse) oder der Aufhebung überflüssiger Herrschaft (emanzipatorisches Erkenntnisinteresse) im Vordergrund stehen können.
- Für die systematische Politikanalyse hat sich die im angloamerikanischen und englischen Sprachgebrauch übliche Differenzierung nach Polity, Politics und Policy als brauchbar erwiesen. Polity betrifft die konstitutionellen Rahmenbedingungen und Formen politischen Handelns (z.B. die in der Verfassung politischer Systeme vorgesehenen Prinzipien, Institutionen und Strukturen). Politics meint den prozessualen Aspekt von Politik, insbesondere die Art und Weise, wie Interessen durchgesetzt, Konflikte ausgetragen und Entscheidungen mit kollektiv bindender Wirkung getroffen und durchgesetzt werden. Policy schließlich betrifft die inhaltliche Dimension der unterschiedlichen politischen Handlungs- und Entscheidungsfelder, z.B. die der Berufsbildungspolitik.

Dimensionierung des Politikbegriffs
Erkenntnisinteresse, Aspekte, Bereiche



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 2

Arbeitsbegriff 'Berufsbildungspolitik'

Spezifizierendes Merkmal (differentia specifica) von *Berufsbildungs*politik ist der Bezug auf die Ordnungs- und Gestaltungsprobleme der beruflichen Bildung, auf den Zusammenhang von Bildung und Beruf. Mit dieser Spezifikation sind wir auf die besondere wissenschaftliche Kompetenz der Berufsbildungsforschung und speziell der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verwiesen. Das wird Gegenstand des folgenden Kapitels sein. Zur Verknüpfung zwischen politikwissenschaftlicher Betrachtungsweise und dem mit „beruflicher Bildung" angedeuteten Handlungsfeld und Zielsystem (vgl. MÜNCH 1979) – als Gegenstand der Berufsbildungsforschung im weitesten Sinne – dient an dieser Stelle der vorerst noch sehr allgemein formulierte Arbeitsbegriff 'Berufsbildungspolitik'. Auf ihn wird in den weiteren Ausführungen des Studienbriefs der Sache nach immer wieder Bezug genommen:

Arbeitsbegriff 'Berufsbildungspolitik'
Berufsbildungspolitik wird hier verstanden als ein auf Ordnungs- und Gestaltungsprobleme der beruflichen Bildung (Berufs(ausbildungs)vorbereitung, berufliche Erstausbildung, berufliche Weiterbildung) fachlich spezialisierter Politikbereich ('Policy'-Aspekt). Sie ist Teil des gesellschaftlichen und durch die Verfassung geregelten Ordnungszusammenhangs ('Polity'-Aspekt), innerhalb dessen staatliche und nicht-hoheitliche Entscheidungsträger durch Einsatz von Mitteln politischer Macht und/oder mit Hilfe konsensorientierter Verhandlungssysteme Entscheidungen mit kollektiv bindender Wirkung herzustellen, zu erhalten oder zu beeinflussen versuchen ('Politics'-Aspekt).

Erläuterung der Definitionselemente

Der Vorzug dieser Arbeitsdefinition besteht darin, dass sie über die inhaltlichen Bezüge hinaus (Ordnungs- und Gestaltungsprobleme der beruflichen Bildung) auch die Rahmenbedingungen und Prozesse politischen Handelns umfasst. Macht wird (systemtheoretisch) verstanden als die dem politischen System insgesamt oder seinen Teilbereichen verfügbare Kapazität, Entscheidungen von öffentlichem

Interesse mit kollektiv bindender Wirkung herstellen und durchsetzen zu können. Politik vollzieht sich nicht nur auf dem Wege unmittelbarer Machtausübung seitens der dafür legitimierten staatlichen Entscheidungsträger, sondern findet auch statt innerhalb nicht-staatlicher Organisationen (Mikropolitik) sowie über den Einfluss nicht-hoheitlicher Träger (z.B. der Verbände, Gewerkschaften, Wirtschaftsunternehmen) auf politische Entscheidungen staatlicher Instanzen (z.B. Ministerien) bzw. politischer Organisationen (Parteien). Im Hinblick auf die unterschiedlichen Zuständigkeiten für die betriebliche und schulische Berufsausbildung des so genannten Dualen Systems, wie es in der Bundesrepublik Deutschland praktiziert wird, fällt der Frage des Zusammenhangs von staatlicher und nicht-staatlicher Berufsbildungspolitik und speziell der Rolle der Tarifparteien im Prozess des „policy making" eine besondere Bedeutung zu.

Übungsaufgabe 2

Übungsaufgabe 2:

Welchen Zweck verfolgt die Dimensionierung des Politikbegriffs nach ‚polity', ‚politics' und ‚policy'? Was ist mit diesen Spezifikationen im Einzelnen gemeint? Wie lässt sich mit Hilfe dieser Unterscheidungen der Begriff ‚Berufsbildungspolitik' näher bestimmen. Erörtern Sie die unterschiedlichen Problemaspekte dieser Definition an Beispielen aus der Berufsbildungspolitik in Deutschland!

3 ‚Bildung' und ‚Beruf' – Berufsbildungspolitik aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht

3.1 Der Beruf als gemeinsamer Bezugspunkt von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspolitik

Berufsbildungsforschung

Bei der Berufsbildungsforschung handelt es sich um einen noch sehr jungen Bereich wissenschaftlicher Arbeitsteilung. Zwar haben sich einzelne Teilbereiche und Aspekte – so die berufs- und wirtschaftspädagogische Lehrerausbildung für berufliche Schulen – schon seit Jahrzehnten an Universitäten und Hochschulen etablieren können, doch der systematische Ausbau der Berufsbildungsforschung unter Einbeziehung der außerschulischen beruflichen Bildung begann erst Ende der 1960er Jahre mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes und der dadurch ermöglichten Einrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (heute: Bundesinstitut für Berufsbildung). Eine Art Zwischenbilanz dieser Entwicklung wurde 1990 mit der Denkschrift der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG) zur „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland" vorgelegt (zum neueren Stand der Berufsbildungsforschung vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2003; DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2003). In der DFG-Denkschrift heißt es:

> „Berufsbildungsforschung untersucht die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen" (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 1).

Diese Ausgangsdefinition hebt als gemeinsames Merkmal den finalen Bezug auf den „Vollzug *beruflich* organisierter Arbeitsprozesse" hervor. Damit ist ein wesentliches, für Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland gleichermaßen relevantes Merkmal angesprochen. Das Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem ist hierzulande „beruflich" organisiert. Dem Berufsbegriff fällt damit eine außerordentlich wichtige Bedeutung zu.

Definitionen zum Berufbegriff

Welche Vorstellungsinhalte verbinden sich mit dem Begriff 'Beruf'? In seiner heute klassischen Definition bezeichnet Max WEBER (Ausgabe 1964, S. 104) mit Beruf „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person, welche für diese die Grundlage für eine kontinuierliche Versorgungs- und Erwerbschance ist". In diesem Sinne wird der Berufsbegriff immer noch gebraucht, so zum Beispiel im Zusammenhang mit der „Klassifizierung der Berufe" für die Statistik der Bundesanstalt für Arbeit:

> „Wie bisher werden als 'Beruf' die auf Erwerb gerichteten, charakteristischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Erfahrungen erfordernden und in einer typischen Kombination zusammenfließenden Arbeitsverrichtungen verstanden, durch die der Einzelne an der Leistung der Gesamtheit im Rahmen der Volkswirtschaft mitschafft" (BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT 1981, S. 15).

Beruf bezieht sich auf bezahlte Arbeit, aber offensichtlich ist nicht jede bezahlte Arbeit beruflich organisiert. Als differenzierende Merkmale zur Unterscheidung von Arbeit und Beruf sind insbesondere von Belang:

- das Komplexitätsniveau der „kombinierten" Arbeitsverrichtungen,
- Umfang und Qualität der zur Ausübung dieser Arbeitsverrichtungen erforderlichen Qualifikationen und
- die relative Betriebsunabhängigkeit und Marktgängigkeit beruflicher Qualifikationen.

Hierzu einige Erläuterungen: Schlosser ist man beispielsweise noch nicht dann, wenn man ein Metallstück feilen kann, sondern erst dann, wenn man das Feilen im Kontext einer komplexen Kombination mit bestimmten anderen Fachqualifikationen beherrscht. Das Charakteristische des beruflichen Qualifikationsbündels ist nicht die einzelne Qualifikation oder die Summe der Einzelqualifikationen, sondern die jeweilige Struktur der Qualifikationszusammensetzung, z.B. des Industrieschlossers oder – wie der entsprechende Ausbildungsberuf heute heißt – des Industriemechanikers. In diesem Sinne definieren BECK/BRATER/DAHEIM (1980, S. 20) Berufe als

> „relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die unter anderem als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeitszusammenhängen eingesetzt werden."

Die solchermaßen standardisierten Qualifikationsbündel erfordern eine systematische Ausbildung. Diese erfolgt in der Bundesrepublik zum überwiegenden Teil im Rahmen des so genannten Dualen Systems auf der Grundlage gesetzlich vorgeschriebener Ausbildungsordnungen und darin enthaltener Berufsbilder, die für jeden einzelnen Ausbildungsberuf bundesweit, also betriebsübergreifend die Mindestanforderungen an beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie berufspraktischen Erfahrungen rechtsverbindlich vorschreiben. Für die theoretische Fundierung der Ausbildung ist in erster Linie die Teilzeit-Pflicht-Berufsschule zuständig, deren Binnenstruktur ebenfalls dem Prinzip der beruflichen Differenzierung entspricht.

Erwerbsberuf vs. Ausbildungsberuf

Auf Einzelheiten werden wir in anderen Teilen des Studienbriefs zurückkommen. Hier geht es zunächst nur darum zu präzisieren, was mit „beruflich organisierten Arbeitsprozessen" gemeint ist. Von Bedeutung für die begriffliche Bestimmung ist einerseits die (unscharfe) Differenz zwischen Arbeit und Beruf, zum anderen die (genaue) Unterscheidung zwischen Erwerbsberuf (als beruflich strukturiertem und bewertetem Arbeitsbereich erwerbstätiger Fachkräfte, z.B. den des Kreditsachbearbeiters in einem Bankbetrieb) und Ausbildungsberuf (als einem durch Ausbildungsordnungen rechtsverbindlich geregelten Ausbildungsgang, z.B. den des Bankkaufmanns). Die berufliche Organisation des Beschäftigungs- und Ausbildungssystems ist mithin konstitutiv für den Gegenstand, auf den sich Berufs-

bildungsforschung, aber auch Berufsbildungspolitik beziehen. Das sei an einigen Aspekten und Fragen beispielhaft angedeutet:

Problemaspekte des beruflich strukturierten Beschäftigungs- und Ausbildungssystems

- Arbeitsmarktbezogene Aspekte, unter anderem: Welche Qualifikationen werden in welcher Zusammensetzung benötigt? Welche Abstimmungsprobleme ergeben sich aus der Differenz von betriebsübergreifend konfigurierten, in Ausbildungsberufen vermittelten Qualifikationsmustern und betriebsspezifischem Qualifikationsbedarf? Welche Folgen hat die Verberuflichung von Arbeit für die Segmentierung und damit für die Funktionsfähigkeit des Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkts?
- Ordnungspolitische Aspekte, unter anderem: Wer entscheidet in welcher Zuständigkeit und nach welchen Kriterien über die Schneidung und Strukturierung von Ausbildungsberufen? Welche Interessen müssen berücksichtigt werden, und wie lassen sich Interessenkonflikte regulieren? Wie kann sichergestellt werden, dass ordnungspolitische Entscheidungen praktisch wirksam werden? Welche sozialen und sozialpolitischen Folgen hat die Verberuflichung von Arbeit hinsichtlich der Vergesellschaftung von Individuen und der beruflich nicht in das Beschäftigungssystem integrierten Problemgruppen?
- Verbands- und gewerkschaftspolitische Aspekte, unter anderem: Mit welchen Vorstellungen und Strategien versuchen Verbände und Gewerkschaften auf die Konstruktion von Berufen Einfluss zu nehmen? Welche Rolle spielen die Sozialparteien bei der Regulierung beruflich organisierter Arbeit und Ausbildung, und welche Möglichkeiten der tarifvertraglichen Gestaltung des beruflichen Bildungssystems stehen zur Verfügung? Welche Interessen- und Konfliktkonstellationen ergeben sich aus den Zusammenhängen zwischen beruflich organisierter Arbeit und Berufsausbildung, z.B. aus den Implikationen der Berufsausbildung für die tarifliche Eingruppierung von Erwerbstätigen?
- Betriebsbezogene Aspekte, unter anderem: Welche Konsequenzen hat die berufliche Schneidung von Qualifikationsmustern für die betriebliche Arbeitsorganisation und Personalentwicklung? Welche Anforderungen ergeben sich aus den ordnungspolitischen Vorgaben für die Planung und Gestaltung der betrieblichen Ausbildungsmaßnahmen? Welche Kosten werden dadurch verursacht? Welche Unternehmensstrategien werden als „Gegenmacht" zum Beruf als „Umwelt" und politisch vorgegebene Rahmenbedingung eingesetzt?
- Subjektbezogene Aspekte, unter anderem: Was bedeutet der Beruf für den Einzelnen, und welche Relevanz hat die Verberuflichung der Arbeit für die Persönlichkeitsentwicklung? Welche Identifikationspotentiale bieten beruflich organisierte Arbeits- und Ausbildungssysteme? In welcher Weise beeinträchtigen Berufsbilder als „Qualifikationsschablonen" den persönlichen Bildungsprozess, und wie wirken sie sich auf die Strukturierung der Lebens- und Erwerbsbiographie aus? Welche Zusammenhänge bestehen

zwischen Verberuflichung, Marktgängigkeit der Qualifikationen und beruflicher Mobilität der Erwerbspersonen?

Übungsaufgabe 3

Übungsaufgabe 3:

Typisch für die Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist der Bezug auf berufsförmige Arbeit.
Nennen Sie einige grundlegende Merkmale für ‚berufsförmige Arbeit'!
Worin besteht der Unterschied zwischen den Begriffen 'Arbeit' und ‚Beruf'?
Welche Bedeutung hat diese begriffliche Differenz für die Berufspädagogik?

3.2 Bildung als politisches Bürgerrecht und pädagogisches Regulativ

Bildungsprinzip als übergreifendes Kriterium der Berufsbildungsforschung

Die Bedeutung von Arbeit und Beruf im Zusammenhang mit dem Bildungskonzept (‚Berufs*bildung*') ist für die Pädagogik nicht selbstverständlich gegeben, sondern beruht auf gesellschaftsgeschichtlichen und gesellschaftsstrukturellen Voraussetzungen (vgl. HARNEY 2004). Für die berufs- und wirtschaftspädagogische Berufsbildungsforschung erhält der Berufsbezug erst in Verbindung mit dem Bildungsbegriff seine spezifische Bedeutung als pädagogisches Abgrenzungskriterium. Die oben zitierte DFG-Denkschrift geht zunächst von einer sehr weiten Fassung des Bildungsprinzips aus:

> „Berufsbildungsforschung steht unter dem Anspruch des Bildungsprinzips" (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 63).

Hiernach entsteht der Eindruck, als ob sich alle an der Berufsbildungsforschung beteiligten Disziplinen in gleicher Weise am Bildungsbegriff orientierten. Das ist jedoch nicht der Fall. So käme zwar auch eine betriebswirtschaftliche Fragestellung, etwa im Zusammenhang mit der Untersuchung von Kosten und Finanzierungsalternativen betrieblicher Berufsbildungsmaßnahmen, nicht umhin, sich mit dem Begriff der beruflichen Bildung auseinanderzusetzen, allerdings wäre das erkenntnisleitende Interesse in diesem Fall bestimmt von ökonomischen und nicht von pädagogischen, psychologischen oder anderen Problemstellungen. Es erweist sich also als notwendig, den Bildungsbegriff zu spezifizieren, um ihn als Abgrenzungskriterium verwenden zu können. Ob man dem oben zitierten Anspruch der DFG-Denkschrift folgt oder nicht, unzweifelhaft dürfte sein, dass dem Bildungsprinzip in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, soweit sie sich als erziehungswissenschaftliche Disziplin versteht, eine zentrale Bedeutung beigemessen wird.

Bei der Legitimation (Begründung, Rechtfertigung) des Bildungsprinzips bezieht sich die DFG-Denkschrift nicht nur auf wissenschaftsinterne Begründungen und Denktraditionen, sondern auch auf verfassungsrechtliche und damit letztlich politische Argumente. Zur verfassungsrechtlichen Dimension des Bildungsprinzips heißt es:

Bildung als Bürgerrecht

> „Bildung als Bürgerrecht: Die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland setzt den mündigen Bürger voraus: Der Grundrechtskatalog enthält mehrere Artikel, die – unter Verpflichtung auf das Gemeinwohl – auf den Schutz und die Förderung individueller Entwicklung zur Mündigkeit zielen. So soll der

> Artikel 1 den Schutz der Menschenwürde sichern, der Artikel 2 die freie Entfaltung der Persönlichkeit (im Rahmen der rechtlichen und moralischen Ordnung) und der Artikel 12 die Freiheit der Berufswahl garantieren" (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 63).

Mit dieser Passage nimmt die Denkschrift konkret Bezug auf die verfassungsmäßigen Rahmenbedingungen und die soziale bzw. moralische Ordnung der Bundesrepublik. Dem liegt offenbar das Verständnis zugrunde, dass wissenschaftliche Aussagen über die berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung die gesellschaftlich-ordnungspolitischen Rahmenbedingungen mitzureflektieren, also eine Polity-Dimension hätten. Bildung wird als „Bürgerrecht" verstanden, woraus sich die Konsequenz ableiten lässt, dass auch die berufliche Bildung – als Teil des Bildungssystems – öffentlicher Verantwortung unterliegt (vgl. hierzu auch RICHTER 1970). Diese öffentliche Verantwortung artikuliert sich einerseits darin,

- dass das Grundgesetz dem Staat die Aufsicht über das gesamte (also auch das berufliche) Schulwesen überträgt (Art. 7,1 GG) und diesem nach geltender Rechtsprechung damit das Recht zugesteht, in Ausübung staatlicher Hoheits- und Herrschaftsrechte direkt in die Planung, Organisation und Gestaltung des Schulwesens einzugreifen,

und sie kommt andererseits darin zum Ausdruck,

- dass der Staat – unabhängig von den ihm zugewiesenen Aufsichts- und Gestaltungsbefugnissen – dafür Sorge zu tragen hat, dass jeder Bürger durch Bildung befähigt wird, die ihm verfassungsrechtlich eingeräumten Freiheitsrechte auch tatsächlich wahrzunehmen.

Verfassungsrechtliche Aspekte

Ob die Freiheitsrechte, auf die sich das Zitat der Denkschrift bezieht, Rechte des Einzelnen auf staatliche Leistungen („Teilhaberechte") enthalten oder nicht, wird in der verfassungsrechtlichen Literatur kontrovers beurteilt (HESSELBERGER 1996, S. 58). Das Problem der Teilhaberechte liegt darin, dass der Gesetzgeber verpflichtet wäre, die Voraussetzungen für die Erfüllung solcher Ansprüche zu schaffen. Hiermit ist ein zentraler Diskussionspunkt der reformpolitischen Bewegung während der sechziger Jahre angesprochen. Aus dieser Zeit stammt auch die damals viel diskutierte Schrift des liberal-politisch orientierten Soziologen RALF DAHRENDORF mit dem Titel „Bildung ist Bürgerrecht". Die Denkschrift zur Berufsbildungsforschung schließt daran vorsichtig an. Bei der Interpretation des Zitats ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Verfasser der Denkschrift sich direkter politischer Forderungen enthalten, etwa derart, wie sie in den Diskussionen der sechziger Jahre über Bildung als Bürgerrecht mit dem bildungspolitischen Anspruch auf materiale Chancengleichheit in Verbindung gebracht wurde.

Bildung als „regulatives Kriterium beruflichen Lernens und Arbeitens" sei verfassungsrechtlich legitimiert, denn – so die Begründung – die im Grundgesetz verankerten Persönlichkeits- und Freiheitsrechte zielten auf „die Förderung individueller Entwicklung zur Mündigkeit" (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 62). In dieser Auslegung konvergiert der bildungspolitische Anspruch mit der pädagogischen Intention von Bildung als Erziehung zur Mündigkeit. Hierzu heißt es:

Bildung als pädagogisches Postulat

„Bildung als pädagogisches Postulat: Bildung im Sinn von Mündigkeit als Ziel und im Sinne von Emanzipation als Weg steht für ein Begriffsverständnis, das in der Aufklärungspädagogik aufgekommen ist. Daran wäre heute anzuknüpfen, wenn es darum geht, Ziele, Normen und Werte für die Berufsausbildung zu bestimmen. Auch wenn in unserer pluralistischen Gesellschaft die Persönlichkeitsidee in Bezug auf einzelne Lebensbereiche, Problemfelder und Situationen unterschiedlich gefaßt wird, so ist doch das mit Bildung bezeichnete Individualitätsprinzip durchgängig die pädagogische Norm, auf die hin die Berufsbildungsrealität von der Berufsbildungsforschung in Erkenntnis- und Gestaltungszusammenhängen auszulegen ist" (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 63).

Erziehungswissenschaftliche Einordnung des Bildungsbegriffs

Der Bildungsbegriff gehört neben dem Erziehungsbegriff zu den Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft und der erziehungswissenschaftlich sich verstehenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zur Einordnung des Bildungsbegriffs in theorie- und problemgeschichtliche Zusammenhänge bedarf es einiger Erläuterungen (vgl. zu den folgenden Ausführungen: BENNER 1991, S. 56 ff.).

Bildsamkeit

Im § 1 seines Alterswerkes „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (1835/1841) stellt Johann Friedrich HERBART, einer der Begründer der systematischen Pädagogik, fest: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings" (HERBART, Ausgabe 1964/65, S. 165). Folgt man HERBART, hat die Pädagogik bei der systematischen Reflexion der Erziehungswirklichkeit davon auszugehen, dass der Mensch bei Geburt nicht perfekt und nicht auf eine bestimmte Entwicklung festgelegt, sondern mit der Möglichkeit ausgestattet und vor die Notwendigkeit gestellt sei, handelnd seine Bestimmung in der Welt zu suchen. Seine anthropologische Konstitution ist also durch das Verhältnis von „Bildsamkeit und Bestimmung" (ROTH 1966) gekennzeichnet. Der Begriff der Bildsamkeit wendet sich gegen – auch politisch fragwürdige – Vorstellungen, wonach der Mensch entweder durch seine Umwelt oder durch seine genetischen Anlagen determiniert sei.

Aufforderung zur Selbsttätigkeit

Damit ist das Prinzip der Bildsamkeit zunächst nur negativ bestimmt. Es besagt, dass der Erziehende dem Erziehungsbedürftigen im Vorhinein weder bestimmte Anlagen zu- noch absprechen soll. Die eigene Bildsamkeit und die eines jeden anderen anzuerkennen, heißt positiv gewendet, so auf die Erziehungsbedürftigen einzuwirken, dass diese an ihrer eigenen Entwicklung mitwirken. Bildung und Erziehung setzen in der Tradition bildungstheoretischen Denkens voraus, dass der Erzieher den zu Erziehenden ausdrücklich zur Selbsttätigkeit, zur Mitwirkung an seiner eigenen Entwicklung auffordert und ihn dabei unterstützt. Bildungsprozesse sind demnach „subjektorientiert". Damit ist im pädagogischen Sinne gemeint, dass sie auf die Befähigung zum selbstständigen und verantwortlichen Handeln, also auf die Förderung der Entwicklung zum mündigen Handlungssubjekt abzielen.

Was die individuelle Entwicklung des Menschen betrifft, so ist der Bildungsbegriff – wir haben bereits ausdrücklich darauf hingewiesen – nur eine von vielen Möglichkeiten wissenschaftlich reflektierter Wirklichkeitskonstruktion. Berufs- und wirtschaftspädagogische Theorien rekurrieren in diesem Zusammenhang u.a. auch auf Termini wie 'Lernen', 'berufliche Sozialisation' und 'berufliche Qualifi-

kation', neuerdings bevorzugt auf das Konzept der beruflichen ‚Kompetenz' (siehe Teil 4 der vorliegenden Kurseineinheit). Diese Begriffe sind nicht beliebig austauschbar, sie verweisen auf unterschiedliche Theorietraditionen. Gemeinsam ist den Lern-, Sozialisations-, Qualifikations- und Kompetenzbegriffen im Unterschied zum Bildungsbegriff die beabsichtigte Wertneutralität. Sie beziehen sich auf die internen Bedingungen des Lernprozesses und auf die externen Einflüsse des Gesellschafts- und speziell des Berufsbildungs- und Beschäftigungssystems. So definiert und unterscheidet WOLFGANG LEMPERT (1998):

Lernen

> „Unter „Lernen" werden der Erwerb und die Veränderungen von Kenntnissen und Erfahrungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Einstellungen und Orientierungen sowie sonstigen subjektiven Verhaltens- und Handlungspotentialen und -mustern verstanden, soweit diese Prozesse durch (äußere oder innere) Erfahrungen bedingt sind ..." (LEMPERT 1998, S. 183).

Berufliche Sozialisation

> „Unter beruflicher Sozialisation verstehen wir die Entwicklung, das heißt die Entfaltung, Verfestigung und Veränderung individueller Persönlichkeitsstrukturen in Prozessen der direkten und indirekten Auseinandersetzung (Interaktion) mit sozialen und sozial geprägten Merkmalen beruflicher und betrieblicher Umweltstrukturen, die dadurch selbst reproduziert, aber auch transformiert werden können" (LEMPERT 1998, S. 186).

Berufliche Qualifikation

> „Zu den beruflichen Qualifikationen werden zuweilen alle Fertigkeiten, Fähigkeiten, Verhaltens- und Handlungsmuster gerechnet, die zur Erfüllung berufstypischer Arbeitsaufgaben erforderlich sind" (LEMPERT 1998, S. 185).

Normative Implikationen des Bildungsbegriffs

Im Unterschied zum Gebrauch der Begriffe ‚Lernen', ‚Sozialisation' und ‚Qualifikation' impliziert der Bildungsbegriff normative Orientierungen im Hinblick auf gesellschaftlich anerkannte kulturelle Werte. Der Bildungsbegriff fungiert unter dem Anspruch der Mündigkeit sowohl als pädagogische Leitnorm für individuelle Entwicklungsprozesse, „in der Menschen sich ihr Menschsein in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit der Kultur erarbeiten" (MENCK 1998, S. 29) wie auch als bildungspolitisches Legitimationskonzept für Selbstdarstellungszwecke des Erziehungs- bzw. Bildungssystems. Die Leitbild- und Rechtfertigungsfunktion des Bildungskonzepts erklärt, weshalb die Bildungs-Norm tendenziell Züge der Überanstrengung und der Hypostasierung zeigt und leicht ins Prätentiöse (Selbstgefällige) gerät, „– unbekümmert um die Niederlagen, die sie im organisatorischen Alltag täglich erlebt" (LUHMANN 1984, S. 628). Ob und in welcher Weise Bildung zur Mündigkeit tatsächlich stattfindet, entzieht sich nicht nur den Möglichkeiten der Bildungspolitik und -planung, sondern letztlich auch dem direkten Erziehungseinfluss der in pädagogischer Verantwortung handelnden Personen.

Bildungsbegriff als Regulativ

Berufs- und wirtschaftspädagogische Ansätze, die sich programmatisch dem „Realitätsprinzip" verschreiben, haben daraus die Konsequenz gezogen, den Bildungsbegriff ganz fallen zu lassen und mit dem wertneutralen Sozialisations- bzw. Qualifikationsbegriff zu operieren. Damit entfällt freilich aus bildungstheoretischer Sicht eine substantielle Dimension kritischer Auseinandersetzung mit Bildungspolitik- und -planung sowie der vorfindbaren Erziehungswirklichkeit. Bildungstheorien, jedenfalls soweit sie dem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse der Kritischen Theorie verpflichtet sind (siehe unten), beanspruchen,

Kritik von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu begründen, die die Entfaltung des Selbstbewusstseins und der Selbstbestimmung aller Individuen behindern (vgl. SÜNKER 1989). Eine solche Akzentuierung des Bildungsbegriffs ist ihrerseits begründungspflichtig. Sie ist unter anderem dem Vorwurf ausgesetzt, dass sie sich damit begnüge, „immer nur die systematische Unvereinbarkeit von gesellschaftlichen Erwartungen und dem Anspruch des Subjekts zu behaupten" (TENORTH 1986, S. 19). Von solcherart kontroverser Auslegung des Bildungsbegriffs unberührt bleibt die Tatsache, dass sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Kenntnis ihrer eigenen historischen und strukturellen Voraussetzungen nicht auf eine externe Beobachterposition zurückziehen kann (vgl. HARNEY 1987, S. 184 ff.). Sie könne sich, wie es JÜRGEN ZABECK (1975, S. 230) formulierte, nur dann auf sich selbst beziehen, wenn sie einen „Sinn von Berufsausbildung setzt", der auf den Prämissen von Erziehung und Bildung beruht und sich daher anderen (z.B. betriebswirtschaftlichen, soziologischen) Perspektiven nicht zurechnen lässt. Die Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft hat die von ZABECK als Mitverfasser vorgetragene Position in der folgenden Formulierung übernommen:

> „Für diese Berufsbildungsforschung ist konstitutiv, daß das in der Realität Vorgefundene innerhalb eines normativen pädagogischen Zielhorizonts dargestellt und mit Sollensvorstellungen konfrontiert wird. Letzter normativer Bezugspunkt ist der Anspruch des Menschen, sich als Individuum und Subjekt entwickeln und innerhalb aller Bedingtheiten in sittlicher Verantwortung leben zu können. Von hierher formuliert die pädagogisch orientierte Berufsbildungsforschung die Frage nach der Bildungsbedeutsamkeit, die jenen Maßstab impliziert, mit dem die im sozialen Raum anzutreffenden erzieherisch relevanten Gegebenheiten – insbesondere pädagogische Zielkonzepte und Arrangements – „vermessen" werden (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 19).

Kritik am affirmativen Bildungsgriff

Ansatzpunkte zu Kritik und Auseinandersetzung mit der DFG-Denkschrift bietet im zuletzt zitierten Textauszug die dort vorgenommene Einschränkung des Bildungsanspruchs auf die Entwicklung des Individuums „innerhalb aller Bedingtheiten". Damit ist offenbar gemeint, dass Bildungsprozesse die ihnen vorgegebenen gesellschaftlichen Bedingungen als solche zu akzeptieren hätten und daran zu orientieren seien, die zu Erziehenden zu befähigen, bestehende Verhältnisse in sittlicher Verantwortung für ihr Handeln anzunehmen. Diese von ZABECK (als Mitverfasser der Denkschrift) auch im wissenschaftsinternen Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vertretene Auffassung (siehe Abschnitt 3.3.2) wird an anderer Stelle der Denkschrift nochmals unterstrichen, dort nämlich, wo es in polemischer Zuspitzung heißt: Angesichts der durch technologischen Wandel bedingten Tendenzen zu einer „Reprofessionalisierung der Arbeit" erscheine die Forderung, Bildung auch in der beruflichen Ausbildung und Arbeit zu verwirklichen, „keineswegs nur als illusionäres Postulat idealistischer Pädagogen und anderer unbelehrbarer, wirklichkeitsfremder Weltverbesserer, sondern als Reflex realer Entwicklungen ..." (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990, S. 64).

Affirmatives vs. emanzipatives Bildungskonzept

Lässt man die Polemik beiseite, enthält das Zitat eine wichtige Differenzierung zwischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Theorieangeboten, die den Bil-

dungsbegriff affirmativ (die gegebenen Verhältnisse bejahend) auf vorgegebene Bedingungskonstellationen des Beschäftigungssystems beziehen, und Ansätzen, die nicht von der Fixierung bestehender Verhältnisse ausgehen, sondern diese als durch Bildungsprozesse kritisierbar und veränderbar betrachten. Die Konsequenzen, die sich daraus für die Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung ergeben, sind erheblich. Das wird in der Denkschrift nicht deutlich, schließlich hatten es sich die Verfasser – wie zu vermuten ist – nicht zum Ziel gesetzt, Kontroversen innerhalb der Berufsbildungsforschung herauszustellen und zu diskutieren, sondern sich vielmehr darum bemüht, eine konsensfähige Leitlinie für die Selbstdarstellung in wissenschaftspolitischer Absicht zu finden. Wir wollen deshalb außerhalb des Kontextes der Denkschrift und ihrer Interpretation die oben angedeuteten Positionen im folgenden Abschnitt etwas genauer betrachten, um die (berufs-)bildungspolitischen Implikationen und Kontroversen konkreter darstellen zu können.

Halten wir zunächst fest:

- Innerhalb der erziehungswissenschaftlich orientierten Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird der Bildungsbegriff als normatives Kriterium im Sinne eines pädagogischen Maßstabs oder Regulativs in Anspruch genommen, um berufserzieherisch relevante Gegebenheiten unter pädagogischen Aspekten zu „vermessen" und kritisch zu beurteilen.
- Bildung als pädagogische Norm, aber auch als politischer, verfassungsrechtlich begründeter Anspruch zielt auf die Erziehung zu mündigen Handlungssubjekten.
- Wissenschaftsinterne Differenzen betreffen sowohl die grundsätzliche Frage nach der wissenschaftlichen Zulässigkeit des Bildungsprinzips wegen der damit verbundenen Werturteilsproblematik als auch die kontroverse Auslegung des Bildungsbegriffs in Abhängigkeit von je spezifischen erkenntnisleitenden Interessen.
- Unter dem Gesichtspunkt der Werturteilsproblematik unterscheidet sich der Bildungsbegriff als pädagogisch-normatives Regulativ von empirisch-wertneutralen Konzepten wie Lernen, Sozialisation, Qualifikation.
- Zwischen den Norm-orientierten Ansätzen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestehen erhebliche Gegensätze. Der systemtheoretisch-affirmative Ansatz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geht von vorgegebenen Anforderungsstrukturen des Beschäftigungssystems als geltendem Bedingungsrahmen pädagogischen Handelns aus; der emanzipatorisch-emphatische Bildungsbegriff impliziert, dass Bildungsprozesse in öffentlicher Verantwortung auch auf Struktur und Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung Einflüsse ausüben können und sollten.
- Welche Konsequenzen aus der Berufsbildungsforschung für die Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung gezogen werden, hängt nicht nur von den Problemstellungen der einzelnen Disziplinen (der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Betriebswirtschaftslehre etc.) ab. Maßgeblichen

Einfluss darauf haben die unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen innerhalb der Disziplinen und die ihnen zugrunde liegenden erkenntnisleitenden Interessen.

3.3 Berufsbildungspolitik im Kontext divergierender Theorieansätze – Systemtheoretisch-affirmativer Ansatz versus emanzipatorisch-emphatische Bildungstheorie

3.3.1 Gegenüberstellung der Positionen

Systemtheoretisches vs. Emanzipatorisches Paradigma der Berufspädagogik

ZABECK favorisiert in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik das „systemtheoretische Paradigma" (ZABECK 1980), und zwar in einer – wie wir es charakterisieren wollen – pädagogisch „affirmativen" (die gegebenen Verhältnisse bejahenden) Auslegung. Es grenzt sich deutlich ab vom „emphatischen" Bildungsverständnis der emanzipatorischen Berufspädagogik, die maßgeblich von HERWIG BLANKERTZ, einem Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft und Berufsbildungstheorie, geprägt worden ist. „Emphatisch" bedeutet hier, dass BLANKERTZ im Anschluss an die Bildungstheoretiker des Neuhumanismus und kontrafaktisch zu den bestehenden Verhältnissen des Bildungs- und Beschäftigungssystems nachdrücklich („emphatisch") auf Bildung als „Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik" beharrt (BLANKERTZ 1974, S. 68).

3.3.2 Berufsbildungspolitik aus Sicht des systemtheoretisch-affirmativen Ansatzes der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Systemtheoretischer Ansatz

Das systemtheoretische Paradigma, wie es ZABECK (1980) vertritt, knüpft an die Allgemeine Systemtheorie des Soziologen NIKLAS LUHMANN (1984) an, rezipiert dessen Ansatz allerdings mit einer pädagogisch-normativen Zielrichtung. Die systemtheoretische Hypothese geht davon aus, dass die moderne Gesellschaft als ein Sozialsystem mit primär funktionaler Differenzierung beschrieben werden kann. Das heißt: die Systeme spezialisieren sich auf bestimmte Funktionen und Mechanismen der Selbststeuerung, grenzen sich dadurch voneinander ab und entwickeln einen relativ hohen Grad von Autonomie. Das eine System ist jeweils für das andere „Umwelt"; es ist an der Konstruktion seiner Systemumwelten selbst beteiligt: Das Wirtschaftssystem beispielsweise spezialisiert sich auf die Problematik der zeitlichen Sicherung von Bedürfnisbefriedigungen und steuert sich relativ autonom über das Steuerungsmedium Geld. Die spezifische Funktion des politischen Systems wiederum besteht in der Erzeugung und Erhaltung von Macht zur Herstellung kollektiv bindender Entscheidungen und entwickelt auf diesem Gebiet seine Eigendynamik. Und das Bildungssystem, um ein letztes Beispiel zu nennen, ist das Ergebnis der Auslagerung von Erziehungsfunktionen in eigens darauf spezialisierten Institutionen mit karrierewirksamen Selektionsleistungen, dessen offenkundigste Erscheinung das Berechtigungswesen ist.

Funktionen des Berufsbildungssystems

Der systemtheoretische Ansatz macht sich nun – nach ZABECK – zur Aufgabe, Erziehung als ein gesellschaftliches Subsystem zu konstruieren, von dem her die Er-

ziehungswirklichkeit erschlossen werden kann und das gleichzeitig geeignet ist, ein Maßstab für die Beurteilung der Funktionalität des Vorgefundenen zu sein. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik stehe vor der Aufgabe, die für die Erziehungswissenschaft schlechthin gültige Systemvorstellung unter Beibehaltung aller wesentlichen Strukturelemente auf das ihr aufgegebene Problem zu beziehen. Unmittelbare Vorgaben für ihre Systemkonstruktion seien die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft und der in der Berufsausbildung stehende Mensch. Dem Subsystem Berufserziehung stellen sich nach ZABECK zwei aufeinander bezogene Probleme: nämlich das der beruflichen Allokation und das der beruflichen Qualifizierung. Die aufeinander bezogenen und gemeinsam zu bewältigenden Teilleistungen bestehen darin,

- die nachwachsende Generation in die arbeitsteilig organisierte Gesellschaft so zu integrieren, dass sie – bezogen auf den Systemzweck – Bestmögliches für das Ganze leisten kann, und
- zugleich den Einzelnen so zu qualifizieren, dass es ihm möglich ist, sich über alle etwaigen ökonomisch-technischen Veränderungsprozesse hinweg im Berufsleben leistungsfähig zu halten.

Berufsbegriff

Mit Bezugnahme auf den systemtheoretischen Ansatz reklamiert ZABECK eine realistische Wende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Berufe, so ZABECK (1991, S. 559) sind institutionell verselbständigte, auf Menschen bezogene, mehr oder minder komplexe Kombinationen spezieller Leistungen, die den funktionalen Erfordernissen der Arbeitsteilung entsprechen. Sie werden vom einzelnen Menschen bereits vorgefunden, wenn er ins Leben tritt. Voraussetzung dafür, dass ihm eine wirtschaftlich selbständige Lebensführung gelingt, sind die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Übernahme einer Berufsrolle in die durch Arbeitsteilung entstandenen gesellschaftlichen Strukturen einzufügen, das heißt: einen Beruf zu ergreifen und auszuüben. Dabei erfolgt die Platzierung des Einzelnen im Beschäftigungssystem immer unter restriktiven, also einschränkenden Bedingungen. Seine Möglichkeit, sich beruflich selbst zu realisieren, ist von zahlreichen Bedingungen abhängig, zu denen der im Bildungswesen erlangte Schulabschluss, Umfang und Struktur des Ausbildungsplatzangebots sowie die regionale Nachfrage nach Arbeitskräften gehören. Die Grundannahme der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie, der „innere Beruf" des Menschen führe zu seinem „äußeren Beruf", habe sich längst als eine harmonistische Illusion erwiesen. Zwischen beruflicher Aspiration und beruflicher Realisation klaffe ein Abstand, der sich in vielen Fällen nach Beendigung der breit angelegten Qualifizierung in anerkannten Ausbildungsberufen noch zu vergrößern pflege.

Konsequenzen für die Berufserziehung

Welche Konsequenzen zieht ZABECK aus diesen Feststellungen? Auf der individuellen Seite bedeute die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit zunächst die Anerkennung der Sachnormen und sachgerechten Austauschprinzipien, auf denen die Funktionalität des Ganzen der Gesellschaft beruhe. Für das Individuum bestehe die ethische Leistung darin, sich in seiner beruflichen Existenz innerhalb dieser Rahmenbedingungen selbst anzunehmen, sich in das Gemeinschaftswerk der Arbeitsteilung einzufügen, sich in Selbstbeschränkung berufliche Pflichten aufzuer-

legen. Aufgabe der Pädagogik und des Erziehungssystems sei es, unter diesen Voraussetzungen die Integration und Qualifizierung der Heranwachsenden möglichst optimal zu unterstützen. Dafür habe die Berufsbildungspolitik für den Bereich der Berufserziehung die erforderlichen Voraussetzungen zu schaffen. Als Begriffsbestimmung für 'Berufsbildungspolitik' bietet ZABECK folgende Definition an:

Definition 'Berufsbildungspolitik' bei ZABECK

> „Unter Berufsbildungspolitik sollen alle sich auf Macht stützenden Bestrebungen verstanden werden, die darauf gerichtet sind, die pädagogischen Rahmenbedingungen für die Eingliederung von Menschen in die beruflich strukturierte Gesellschaft zu gestalten. Der Staat übergreift mit seinen berufsbildungspolitischen Maßnahmen diejenigen der gesellschaftlichen Kräfte. Dabei achtet er auf die Kompatibilität der sich in der Gesellschaft artikulierenden berufserzieherischen Interessen mit seinen gesellschaftspolitischen Zielen. Die Berufsbildungspolitik berührt unmittelbar die Bestandssicherung des Gemeinwesens und die Innovation des sozialen Gefüges" (ZABECK 1985, S. 79).

Aspekte der Berufsbildungspolitik nach dem systemtheoretischen Ansatz

Die finale Zwecksetzung von Berufsbildungspolitik ist dieser Definition zufolge auf die „Eingliederung von Menschen in die beruflich strukturierte Gesellschaft" gerichtet. Der Terminus „beruflich strukturiert" wurde hier bereits in etwas anderer Fassung eingeführt, und zwar im Zusammenhang mit dem Begriff 'Berufsbildungsforschung'. Der Berufsbegriff hat sowohl für Fragestellungen der Berufsbildungsforschung als auch für die Zielbestimmung von Berufsbildungspolitik eine zentrale Bedeutung; er ist eine theoretische Konstruktion, aber eben auch eine Dimension der gesellschaftlichen Wirklichkeit, jedenfalls im System der Bundesrepublik Deutschland. Zu beachten ist, dass ZABECK den Terminus 'beruflich strukturiert' nicht nur auf Arbeitsprozesse bezieht, sondern von beruflich strukturierter „Gesellschaft" spricht. Diese Formulierung enthält eine außerordentlich wichtige Annahme, nämlich die, dass die Verberuflichung von Arbeit sich in ihren Auswirkungen nicht nur auf das Beschäftigungssystem im engeren Sinne begrenzt, sondern weit darüber hinaus die soziale Existenz der Bürger in unserer Gesellschaft mitbestimmt. Berufsbildungspolitik hat demnach eine gesellschaftspolitische Dimension. Insofern ist es stringent, wenn ZABECK darauf verweist, dass die Berufsbildungspolitik „unmittelbar die Bestandssicherung des Gemeinwesens und die Innovation des sozialen Gefüges" berührt. Dem Staat als hoheitlichem Träger der Berufsbildungspolitik wird deshalb die herausragende Rolle zugewiesen, mit Mitteln der ihm zur Verfügung stehenden Macht die gesamtgesellschaftlichen Belange bei der Gestaltung des beruflichen Bildungswesens zur Geltung zu bringen.

Berufsbildungspolitik ist zwar nicht nur Angelegenheit des Staates, sondern umfasst nach der obigen Definition (im Anschluss an die Systemtheorie LUHMANNS) „alle sich auf Macht stützenden Bestrebungen", aber gegenüber partikularen Interessen, etwa der Unternehmerverbände, der Gewerkschaften, spezieller Wirtschaftsorganisationen etc., so darf interpretiert werden, hat der Staat im Interesse des Gemeinwohls gesamtgesellschaftlich relevante Ordnungsleistungen zu erbringen. Dazu gehört die Integration des Einzelnen in das soziale Gefüge des Gemeinwesens. Staat und Gesellschaft sind hiernach, aus Sicht der Berufsbildungs-

politik, den Belangen des Einzelnen vorgeordnet. Die Freiheit des Einzelnen bestehe darin, so heißt es bei ZABECK an anderer Stelle, in „Selbstbestimmung zum sittlichen Handeln", den Beruf als gesellschaftliche Tatsache anzunehmen. ZABECK bezieht sich dabei unmittelbar auf den von Martin LUTHER geprägten Berufsbegriff und den damit verbundenen „Gehorsam", „aus dem heraus der Mensch als Knecht Gottes die Freiheit gewinnt, in Liebe seinen Dienst am Nächsten zu leisten und im Bewußtsein auch eines innerweltlichen Sinns Freude an der Berufsarbeit zu finden" (ZABECK 1991, S. 560).

Exkurs: LUTHERS Lehre vom Beruf

Der Kerngedanke in LUTHERS Lehre vom Beruf liegt darin, dass jede – auch die niedrigste – Tätigkeit, sofern sie allein aus Gehorsam gegenüber Gott und als dienende Pflichterfüllung gegenüber den Mitmenschen geschähe, gottgefällig sei. Die in der mittelalterlichen Theologie vertretene Höherbewertung der Berufung für die Nachfolge Christi in der Zurückgezogenheit auf das klösterliche Amt (die „monastische vocatio") wird durch LUTHER und die Reformation radikal in Frage gestellt und verworfen. Arbeit als „Beruf" gilt als „Berufung", und zwar unabhängig vom Ansehen der Werke, die damit vollbracht werden. „Es ist Gott nit umb die Werk zu tun, sondern umb den Gehorsam ... Daher kommts, Dass ein frum Magd, so sie in ihrem Befehl hingeht und nach ihrem Amt den Hof kehret oder Mist austrägt, oder ein Knecht in gleicher Meinung pflügt und fähret, stracks zu gen Himmel geht, auf der richtigen Strass, dieweil ein ander, der zu St. Jacob oder zur Kirchen geht, sein Amt und Werk liegen lässt, stracks zur Hellen geht..." (LUTHER, Werkausgabe, Band 10/1, 1910, S. 310, zitiert nach CONZE 1974, S. 494). LUTHERS religiöse Sinngebung der berufsständischen Ordnung war von großer sozialgeschichtlicher Bedeutung. Sie ermöglichte den erwerbstätigen Menschen auch unter extrem erschwerten Bedingungen ein positives Selbstverständnis in Bezug auf ihre Arbeit, allerdings mit dem Preis, die vorgegebene gesellschaftliche Ordnung als gottgewollt hinnehmen zu müssen. Wegweisend dafür gilt LUTHERS Übersetzung des 1. Korinther 7,20: „Ein jeglicher bleibe in dem Beruf, darinnen er berufen ist."

Unter dem Einfluss der Säkularisierung und Industrialisierung hat die religiöse Sinngebung der Arbeit, gleich welche theologische Deutung ihr zugrunde liegt, für die Berufsbildung der Jugend ihren Einfluss eingebüßt. Umso nachdrücklicher stellt sich für ZABECK die Frage, wie die Eingliederung in das Gefüge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und die Identifizierung mit den vorgefundenen Berufen, auf die der Einzelne keinen Einfluss habe, überhaupt noch gelingen könne. Den entscheidenden Ansatzpunkt sieht ZABECK darin, „die Berufserziehung als eine der Bedingungen menschlicher Bildung zu fassen, innerhalb derer sich die Person zur eigengesichtigen Individualität zu entfalten vermag und in denen sie zu einem selbstverantworteten sittlich gebundenen Handeln gelangt, wenn sie sich selbst „annimmt", wenn sie sich in Selbstbeschränkung am konkreten Ort Pflichten auferlegt" (ZABECK 1982, S. 85). – Das bedeutet im affirmativen Sinne: Pflicht zur Anpassung an die vorgegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse.

Grundsätze der „funktionalen Berufsbildungspolitik"

Berufsbildungspolitische und berufspädagogische Aspekte sind bei ZABECK zwei unterschiedliche, gleichwohl aufeinander verwiesene Seiten einer Medaille. Was

die berufsbildungspolitische Seite betrifft, wird sie bei ZABECK in den Grundsätzen der „funktionalen Bildungspolitik" akzentuiert. Darin heißt es als Quintessenz:

> „Der Eingliederung des Menschen in das Beschäftigungssystem kommt absolute Priorität zu" (ZABECK 1975, S. 158 ff.).

3.3.3 Berufsbildungspolitik aus Sicht des emanzipatorisch-emphatischen Bildungsverständnisses

Emanzipatorisches versus systemtheoretisches Paradigma

Als kontroverser Position zum systemtheoretisch-affirmativen Ansatz wenden wir uns nun der emanzipatorisch-emphatischen Bildungstheorie zu. Beide Ansätze wurden ungefähr zeitgleich im Zusammenhang mit den Reformdebatten Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre zur Diskussion gestellt. Für beide Ansätze ist der Implikationszusammenhang von Berufsbildungspolitik und Berufspädagogik kennzeichnend. Ansonsten haben wir es mit prinzipiell divergierenden Denkansätzen oder Paradigmen – wie es im wissenschaftstheoretischen Sprachgebrauch heißt – zu tun.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird der emanzipatorische Ansatz der Bildungstheorie insbesondere mit dem Namen von HERWIG BLANKERTZ (gest. 1983) in Verbindung gebracht. Seine bildungstheoretische Position ist wesentlich beeinflusst durch die Bildungsphilosophie der Aufklärung und die kritische Rezeption der Aufklärungsidee durch die Kritische Theorie der so genannten Frankfurter Schule (HORKHEIMER, ADORNO u.a.). Sucht man nach einem systematischen Anknüpfungspunkt, von dem aus sich der emanzipatorisch-emphatische Bildungsbegriff konzentriert erschließen lässt, könnte das folgende Zitat aus BLANKERTZ „Geschichte der Pädagogik" (1982) hilfreich sein:

Mündigkeit als unbedingte Zwecksetzung

> „Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muß diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten...
>
> Wie die kommende Generation ihren Auftrag erfüllen und bewähren wird, kann inhaltlich von den Erziehern nicht vorweggenommen werden und ist darum prinzipiell nicht operationalisierbar. Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst" (BLANKERTZ 1982, S. 306 f.).

Emanzipation

Rückbezug der emanzipatorischen Bildungstheorie auf ROUSSEAU

Dreh- und Angelpunkt aller Pädagogik ist nach BLANKERTZ „Erziehung als Prozeß der Emanzipation". BLANKERTZ bezieht sich bei der Begründung dieses Standpunkts auf die europäische Tradition des Bildungsdenkens seit der Auf-

klärung, insbesondere auf die Schriften von JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778). ROUSSEAU fragte zum ersten Mal ausdrücklich nach einem eigenen Ziel der Erziehung und brachte sich damit in Widerspruch zu dem damals üblichen Verständnis von Erziehung als einem Mittel, mit dem die Jugend dem jeweils für gut erachteten und von der Gesellschaft erwarteten Verhalten angepasst werden könne. Man kann mit BLANKERTZ gute Gründe für die These aufbringen, mit ROUSSEAU – und speziell mit seinem Erziehungsroman „Émile" (1762) – beginne überhaupt erst die moderne Pädagogik, die Wissenschaft von der Erziehung.

Was ist das eigentlich, so könnte man ROUSSEAUS Hauptanliegen umschreiben, wenn der Mensch handelnd und reglementierend in das Aufwachsen seiner Kinder eingreift? Ist es die mehr oder weniger gut funktionierende Beeinflussung und Lenkung, mit der die Erwachsenengeneration der Jugend ihren Willen aufzwingt, die Heranwachsenden nach dem Bilde der Älteren formt? Oder ist Erziehung etwas, was das Eigene im Kind und Jugendlichen respektiert und von daher Auftrag und Legitimation erhält? Im „Émile" gibt ROUSSEAU darauf eine radikale Antwort; sie kann gleichsam als Schlüsselstelle des Romans, aber auch als Schlüssel zur Interpretation der oben bei BLANKERTZ resümierten Position angesehen werden:

Beruf in der Sozialordnung

> „In der Sozialordnung sind alle Plätze gekennzeichnet; jeder muß für seinen Platz erzogen werden. Verläßt einer seinen Platz, so ist er zu nichts mehr zu gebrauchen ... Bei uns bleiben nur die Ränge bestehen. Niemand weiß, ob er seinem Sohn nicht schadet, wenn er ihn für seinen Stand erzieht.

Beruf in der natürlichen Ordnung

> In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann jeden Beruf, der damit in Beziehung steht, nicht schlecht versehen ... Ob mein Schüler Soldat, Priester oder Anwalt wird, ist mir einerlei. Vor der Berufswahl der Eltern bestimmt ihn die Natur zum Menschen. Leben ist ein Beruf, den ich ihn lehren will ... Alles, was ein Mensch zu sein hat, wird genau so sein wie jeder andere auch; und wenn das Schicksal ihn zwingt, seinen Platz zu wechseln, er wird immer an seinem Platz sein" (ROUSSEAU, Ausgabe 1981, S. 14).

Bildung des Individuums

Mit dem Erziehungsroman „Émile" ist bei ROUSSEAU eine gesellschaftskritische Utopie (die der „natürlichen Ordnung") verbunden. ROUSSEAU lebt in einer Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs. Noch bestehen die alten ständischen Strukturen, noch sind die „Plätze" innerhalb der Sozialordnung, die sozialen Positionen und Status, gekennzeichnet. Aber die moderne bürgerliche Gesellschaft mit den Chancen und Risiken sozialer und beruflicher Freizügigkeit, der zunehmenden Vergesellschaftung, gleichwohl auch der voranschreitenden Individualisierung von Lebensverhältnissen kündigt sich an, wird von ROUSSEAU wahrgenommen und mit einem pädagogischen Modernisierungskonzept in Form eines erziehungsutopischen Romans konfrontiert: In einer Gesellschaft, die durch Wandel und Mobilität gekennzeichnet sei, verbietet es sich nach ROUSSEAU, die Individuen der heranwachsenden Generation auf bestimmte Ränge und Plätze in der Sozialordnung hin auszubilden. Erziehung müsse für die gesellschaftlich beeinflussten und nicht vorhersehbaren Wechselfälle des Lebens taugen. In dieser Hinsicht müssten alle Kinder und Heranwachsenden durch Erziehung gleich gut auf das

Leben vorbereitet werden. Ihre gemeinsame Berufung („vocation commune") sei, Mensch zu sein. Zentrale Prinzipien der modernen, bürgerlichen Gesellschaft sind damit bei ROUSSEAU vorweggenommen: Befreiung des Einzelnen aus den Zwängen tradierter Sozialstrukturen und Gleichheit des Anspruchs auf Bildung des Individuums.

‚Bildung' aus Sicht der Kritischen Theorie

„Fraglos ist in der Idee der Bildung notwendig die Idee der Bildung eines Zustands der Menschheit ohne Status und Übervorteilung postuliert", so kommentiert zwei Jahrhunderte später THEODOR W. ADORNO (1962, S. 172), neben MAX HORKHEIMER der wichtigste Theoretiker der Frankfurter Schule, die Entwicklung europäischen Bildungsdenkens. BLANKERTZ knüpft daran an. Der theoretische Ausgangspunkt ist jenem bei ZABECK diametral entgegengesetzt, nicht nur was das Bildungsprinzip angeht, sondern auch in Bezug auf das Verhältnis von Bildung und Beruf.

‚Beruf' und ‚Bildung' im Konzept der emanzipatorischen Pädagogik bei BLANKERTZ

In seinem viel gelesenen und diskutierten Aufsatz „Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit" zieht BLANKERTZ (1968) im Hinblick auf die Tradition des Berufsbegriffs kritisch Bilanz: Alle Formen des im traditionellen Berufsbegriff wirksamen Berufungsgedankens, seien sie nun religiös bestimmt (wie zum Beispiel in LUTHERS Lehre vom Beruf) oder wie seit der Aufklärung in säkularisierter Gestalt gefasst, hätten das Gemeinsame, dass sie Wahl und Ausübung des Berufs von vorgegebenen Mächten (Wirtschaft, Kirche, Staat) abhängig machten, denen der Mensch zu entsprechen hatte. Dagegen steht der Bildungsbegriff mit dem Anspruch auf Mündigkeit der Person. Die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Voraussetzungen, auf die der traditionelle Berufsbegriff rekurrierte, so BLANKERTZ, seien heute jedoch nicht mehr gegeben. Die heutige soziale Mobilität erlaube demgegenüber, „die berufliche Arbeit als die Daseinsmöglichkeit der freigesetzten Subjektivität zu begreifen" (BLANKERTZ 1968, S. 41).

Die Anforderungen der hochindustrialisierten Gesellschaft können BLANKERTZ zufolge nur mit einer anspruchsvollen und permanenten Bildung bewältigt werden. Hohes technisches Wissen – dazu zählt BLANKERTZ Informationsmethoden technischer und sozialer Art sowie soziale Fertigkeiten – werde in immer weiterem Umfang unerlässlich sein. Dieses Wissen sei nicht mehr fixiert auf tradierte Rezepte und allein durch praktische Erfahrungen legitimiert, sondern orientiere sich an den Erkenntnissen der Wissenschaft und an der Dynamik der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die berufliche Handlungspraxis.

Bildungspolitische Konsequenzen

Was sind die bildungspolitischen Konsequenzen aus diesen Überlegungen? Ihren Niederschlag finden sie in den bildungstheoretischen Prämissen des Kollegstufenversuchs des Landes Nordrhein-Westfalen. Bildungspolitisches Ziel dieses Versuchs war die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in Form einer Oberstufengesamtschule. BLANKERTZ richtet sich in den bildungstheoretischen Prämissen der Empfehlungen der Planungskommission dieses Versuchs (vgl. PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE NW 1972, S. 19 ff.) zum einen gegen die Festlegung des Bildungsbegriffs auf einen Kanon von Inhalten, der im Sinne der gymnasialpädagogischen Tradition den freien Zugang zum Hochschulstudium ermöglichte (Abitur) und damit eine primär statusdistribuierende Funktion er-

füllte. Zum anderen kritisierte er die verengte, auf die Vermittlung hochspezialisierter Kenntnisse und Fertigkeiten verkürzte Berufsausbildung. Ein eindeutiger Kanon von Inhalten, der die Gebildetheit der Person ausdrückt, sei heute unmöglich geworden. Denn eine inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung wäre abhängig von

- einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftliche Ordnung umgreifenden Weltanschauung,
- einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang,
- einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung.

Formale und materiale Bildung

Diese Voraussetzungen seien für uns nicht gegeben. Damit verliere der Bildungsbegriff aber nicht seinen Sinn. Um diesem Gedankengang zu folgen, muss man zwischen materialer (durch bestimmte Inhalte definierter) Bildung und formaler (auf die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten gerichteter) Bildung unterscheiden. Eine materiale Allgemeinbildung hält BLANKERTZ für nicht möglich und nicht begründbar. Seien aber keine Inhalte zu begründen, denen schon als solchen das Prädikat der allgemeinen Menschenbildung zukomme, so ließen sich doch allgemeine Lernziele im Sinne der formalen Bildung nennen und rechtfertigen. Unter allgemeinen Lernzielen versteht BLANKERTZ Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten, die pädagogisch mit Vorrang angestrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit im Interesse des Subjekts überschreiten.

Wissenschaftsorientierung und Kritik als Bildungsziele

Als pädagogische Kriterien der Vermittlung berufsspezifischer und berufsübergreifender Lerninhalte nennt BLANKERTZ zwei Momente: Wissenschaftsorientiertheit des Lernens und Kritik. Das Moment der Wissenschaftsorientiertheit sei bedingt durch die Lebenssituation in der technischen Zivilisation, das heißt durch die Verwissenschaftlichung aller Lebenssituationen, und bedeute, dass alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden müssten. Das zweite Moment, das Prinzip der Kritik, ziele darauf ab, alle Inhalte der fachlichen Lernziele mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen so zu lehren, dass dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemuteten Absichten des Lehrenden offen bleibt.

Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung

Mit dem Prinzip der Kritik knüpft BLANKERTZ an die im Bildungsbegriff enthaltene Norm der Erziehung zur Mündigkeit des Menschen an. Dieses habe auch für den Begriff der beruflichen Bildung zu gelten. Daraus ergibt sich für BLANKERTZ die Aufhebung des Widerspruchs zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung mit allen schulorganisatorischen, didaktisch-curricularen und sozialen Konsequenzen. Dem Verzicht der studienbezogenen Lehrgänge auf den gymnasialen Allgemeinbildungskanon korrespondiere auf Seiten der berufsqualifizierenden Lehrgänge der Anschluss an Programm und Niveau der Wissenschaftsorientierung und Kritik. Nur in weitgehender Verknüpfung mit den studi-

enbezogenen Lehrgängen werde sicherzustellen sein, dass die Tendenz des berufskundlichen Unterrichts, von der bloßen Benennung und Klassifizierung der Werkregeln zur Orientierung an wissenschaftlichen Methoden überzugehen, auch das kritische Moment einbringt. Bildungspolitisch dokumentiert sich dieser Ansatz in der Empfehlung für die Einführung des Kollegschulversuchs in Nordrhein-Westfalen, die auf den Vorschlägen von HERWIG BLANKERTZ basiert (hierzu BLANKERTZ 1972; KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1972; zur Interpretation und zur Beendigung des Modellversuchs Kollegstufe NRW vgl. KUTSCHA 2003).

Demokratische Bildungsreform

Der bildungstheoretische und bildungspolitische Ansatz bei BLANKERTZ schließt Berufsbildungspolitik ein. Das ist die logische Konsequenz aus der begrifflichen Aufhebung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Insofern und folgerichtig bietet BLANKERTZ auch keine spezielle Begriffsbestimmung für Berufsbildungspolitik an. Dem am emanzipatorisch-emphatischen Bildungsbegriff orientierten Erkenntnisinteresse pädagogischen Denkens entspricht bei BLANKERTZ ein Begriff von Bildungspolitik, der – im Unterschied zu ZABECK – nicht primär am gesellschaftlichen Bedarf ausgerichtet ist, sondern an der Förderung des Einzelnen, auch über die Ansprüche von Wirtschaft und Gesellschaft hinaus und in kritischer Distanz dazu. Negativ formuliert, fasst BLANKERTZ diese Position im Konzept „demokratischer Bildungsreform" zusammen:

> „Demokratische Bildungsreform ist der Versuch ... , die Förderung, die das Bildungswesen dem einzelnen Menschen gewährt, nicht auf das Maß des jeweils ökonomisch Notwendigen zu beschränken" (BLANKERTZ 1973, S. 14).

3.4 Resümee zur Kontroverse zwischen emanzipatorischer und systemtheoretischer Berufsbildungstheorie im Hinblick auf berufsbildungspolitische Implikationen

‚Bildung' und ‚Beruf' als Bezugspunkte der Berufsbildungsforschung

Berufsbildungsforschung ist ein komplexer Forschungsbereich, an dem sich eine Vielzahl von Einzelwissenschaften und Wissenschaftsrichtungen beteiligen (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2003; DOBISCHAT/DÜSSELDORFF 2002). Eine exakte Abgrenzung ist kaum praktikabel und für die praktische Forschungsarbeit und deren Weiterentwicklung weder möglich noch sinnvoll. Bei aller Unterschiedlichkeit der Wissenschaftsrichtungen und -auffassungen ist der Bezug auf Bildung und Beruf oder genauer: auf das Spannungsverhältnis von Bildung und Beruf grundlegend für die Berufsbildungsforschung und für die durch sie angeleitete Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung. Innerhalb dieses allgemeinen Bezugsrahmens differenziert sich die Berufsbildungsforschung in Abhängigkeit von der Spezifik ihrer Problemstellungen und der zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen auf vielfältige Weise.

Das Verhält von ‚Subjekt' und ‚System' als Grundproblem der Berufspädagogik

Die berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektive stellt nur einen von vielen Zugängen zur Berufsbildungsforschung und zur Analyse von Berufsbildungspolitik und -planung dar. Soweit sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin versteht, ist ihr Erkenntnisinteresse auf die

berufliche Bildung Jugendlicher und Erwachsener unter dem Gesichtspunkt des Mündigkeitspostulats konzentriert. Der Bildungsbegriff hat in diesem Zusammenhang die Funktion eines normativen Regulativs für die Analyse und Beurteilung berufs- und wirtschaftspädagogisch bedeutsamer Sachverhalte. Diese lassen sich beziehen:

- einerseits auf die Entwicklungsvoraussetzungen, Ziele und Lerninteressen des Individuums (Subjekt-Aspekt),
- andererseits auf die bildungspolitischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie die Anforderungen des Beschäftigungs- und Bildungssystems (Systemumwelt-Aspekt).

Wie am Beispiel der Ansätze von ZABECK und BLANKERTZ dargestellt und erörtert wurde, unterscheiden sich die theoretischen Aussagensysteme innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik danach, wie der Subjektbezug auf der einen Seite und der Bezug auf die Systemumwelt des Individuums auf der anderen Seite spezifiziert werden. Nachdrücklich ist darauf hinzuweisen, dass der Subjekt- und Systembegriff unterschiedlichen Theorietraditionen angehören. Ob sich der Subjekt- mit dem Systembegriff schlüssig verbinden lässt, ist höchst strittig und alles andere als geklärt.

Unter dem Aspekt praktischen Erkenntnisinteresses geht es bei den Kontroverspositionen von ZABECK und BLANKERTZ letztlich um die Frage: Ist es die Mündigkeit der Heranwachsenden oder sind es die Anforderungen der Gesellschaft, insbesondere der Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems, die das Maß pädagogischen Handelns bestimmen (sollen)? Die politischen Implikationen dieser Frage liegen auf der Hand. Sie betreffen die Auseinandersetzungen um die Leitziele des Erziehungs- und Bildungssystems, aber auch den bildungspolitischen Streit um die zweckmäßigste Struktur und Organisation des Bildungswesens. Die Unvereinbarkeit der hier vorgestellten Positionen resultiert aus dem Verzicht auf Selbstbegrenzung pädagogischer Prinzipien. Der Unbedingtheit des Bildungsprinzips (BLANKERTZ) steht die Dominanz des bestehenden Gesellschaftssystems und seiner Teilbereiche (ZABECK) gegenüber.

Wechselbeziehung zwischen pädagogischer Reflexion und politischer Argumentation bei BLANKERTZ und ZABECK

ZABECKS Plädoyer für ein differenziertes Bildungssystem und BLANKERTZ Option für die Aufhebung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung im System der integrierten Sekundarstufe II (Kollegstufe) sind Ausdruck des engen Zusammenhangs von pädagogischer Reflexion und politischer Argumentation. Der politisch-pädagogische Diskurs über das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung weist zurück auf die Konfrontation der utilitaristischen, am gesellschaftlichen Nützlichkeitsdenken orientierten Aufklärungspädagogik und neuhumanistischer Bildungstheorie. Dieser Diskurs ist eingebunden in den Systemfindungsprozess des Bildungswesens in Deutschland. Darum ist es nicht leicht, zwischen Theorie und Politik einen klaren Trennstrich zu ziehen. Gleichwohl ist eine sorgfältige Differenzierung zwischen den Systembezügen erforderlich, um überhaupt zwischen Bildung als pädagogischem Anspruch und dem Missbrauch des Bildungsbegriffs für Zwecke der politischen Ideologie, zwischen bildungsthe-

oretischen Idealen und politisch wirksamen Einflussfaktoren unterscheiden zu können.

Übungsaufgabe 4

Übungsaufgabe 4:

Die vorliegende Kurseinheit 1 thematisiert 'Berufsbildungspolitik' sowohl unter politikwissenschaftlichen Aspekten als auch aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
Worin besteht der grundlegende Unterschied zwischen der politikwissenschaftlichen Betrachtung von 'Berufsbildungspolitik' einerseits und der berufs- und wirtschaftspädagogischen andererseits?
Innerhalb der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen gibt es wiederum gravierende Differenzen zwischen unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen, Problemschwerpunkten, normativen Orientierungen etc.. Erörtern Sie am Beispiel der Ansätze von BLANKERTZ und ZABECK die wichtigsten Unterschiede zwischen dem systemtheoretischen und dem emanzipatorischen Paradigma der Berufs- und Wirtschaftspädagogik!

4 ‚Kompetenz' – Ein neues Leitkonzept der Bildungs- und Berufsbildungspolitik

4.1 Megatrends und Herausforderungen an das Bildungssystem – ‚Kompetenz' als (berufs)bildungspolitische Leitformel

‚Kompetenz' als neues Leitkonzept

Neuere Entwicklungen im Beschäftigungs- und Bildungssystem unter dem Einfluss von Globalisierung und Individualisierung scheinen die Kontroversen der 1960er und 1970er Jahre grundlegend überholt zu haben. Dies gilt insbesondere für die damals dominierende Dichotomie zwischen Subjekt- und Systembezug,

wie sie in den kontroversen Positionen der emanzipatorischen und systemtheoretischen Berufsbildungstheorie ihren Niederschlag gefunden hat. Die Konzepte ‚Bildung' und ‚Beruf' scheinen sowohl bildungspolitisch, als auch bildungstheoretisch ihre Leitbildfunktion für das deutsche Bildungs- und speziell des Berufsbildungssystem eingebüßt zu haben (hierzu: GEISSLER/KUTSCHA 1992). Die damit verbundene Unsicherheit bei der Suche nach neuen politischen und pädagogischen Leitkonzepten ist deutlich am Reformjargon ablesbar. Im Mittelpunkt steht der Kompetenzbegriff, der seit den 1990er Jahren an die Stelle sowohl des Bildungs- als auch des Berufskonzepts getreten ist. Im Rahmen unserer grundbegrifflichen Überlegungen soll der Kompetenzbegriff nicht abstrakt definiert, sondern im Kontext der Reformdebatte einer näheren Analyse unterzogen werden. Dies geschieht hier am Beispiel der Reformvorschläge des „Forum Bildung". Das Kompetenz-Konzept hat sich als reformpolitisches Leitkonzept in allen Bereichen der beruflichen Aus- und Weiterbildung durchgesetzt, was auch auf internationale Einflüsse zurückzuführen ist.

‚Forum Bildung'

Zunächst einige Hinweise zum „Forum Bildung" (vgl. CORTINA/BAUMERT/LESCHINSKY/MAYER/TROMMER 2003, S. 141 ff.): Das „Forum Bildung" kam 1999 unter dem gemeinsamen Vorsitz der Bundesministerin für Bildung und Forschung und des Bayerischen Wirtschaftsministers mit dem Auftrag zustande, Empfehlungen zur Bildungsreform zu erarbeiten. Dem Forum gehörten Vertreter des Bundes und der Länder, der Sozialpartner, der Wissenschaften sowie der Auszubildenden und Studierenden an.

Megatrends

Den politischen Druck zu dieser Initiative lösten u.a. die für das Schulwesen in Deutschland schlechten Ergebnisse der internationalen Vergleichstests aus (TIMMS, vgl. BAUMERT 1997). Deutschland drohte wieder einmal – wie schon vor der Bildungsreform in den 1960er Jahren prognostiziert (PICHT 1964) – in eine Bildungskatastrophe hinein zu geraten. Die neueren Ergebnisse der PISA-Studien verschärften das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001). Im Mittelpunkt der Vergleichstests und der daran anschließenden Reformdebatte steht die *Qualität* des Lehrens und Lernens vor den Herausforderungen der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Hierbei handelt es sich nicht nur um punktuelle und partielle Veränderungen in Einzelbereichen des Beschäftigungs- und Gesellschaftssystems, sondern um einen grundlegenden und nachhaltigen Strukturwandel. Er lässt sich durch folgende Megatrends charakterisieren (vgl. ACHTENHAGEN 1997):

- intensivierte Globalisierung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Austauschbeziehungen,
- fortschreitende Tertiärisierung des Beschäftigungssystems (Entstehung neuer Dienstleistungsbereiche, Anreicherung traditioneller Erwerbstätigkeiten durch Dienstleistungen etc.),
- Restrukturierung betrieblicher Organisationsformen, Einführung neuer Produktionskonzepte und damit einhergehende Abflachung hierarchischer Arbeitsbeziehungen,

- Rückgang der Zahl ausgebildeter Angestellter und Arbeiter als Folge demographischer Veränderungen und Veralterung der Gesellschaft,
- universelle Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechniken,
- Verwissenschaftlichung nahezu aller Lebensbereiche durch dynamischen Anstieg verwertbarer Forschungsergebnisse und deren Verwertung,
- Veränderung der Wertemuster mit zunehmender Individualisierung der Lebensverhältnisse.

Für tief greifende Reformen im Bildungswesen konnte das „Forum Bildung" schon aufgrund fehlender Zuständigkeiten und politischer Ansprechpartner kaum wirksam werden. Die im Jahre 2001 der Öffentlichkeit bekannt gegebenen Empfehlungen (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002) erreichten bei weitem nicht die vor über drei Jahrzehnten ausgelöste Resonanz der Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS (1970). Gleichwohl markieren sie deutlich die Grundzüge eines neuen Bildungsverständnisses, in dem gewissermaßen – als Reaktion auf die oben genannten Megatrends – Entwicklungslinien eines auf Mobilität, Flexibilität und Selbstständigkeit hin orientierten offenen Bildungsraumes erkennbar werden. Weniger als „Vorreiter" der Bildungsreform, sondern mehr als Bündelung konsensfähiger bildungspolitischer Optionen sind die Dokumente des „Forum Bildung" einschließlich der Berichte der Expertengruppen von wissenschaftlichem Interesse.

Löst ‚Kompetenz' die Leitkonzepte ‚Bildung' und ‚Beruf' ab?

Im Rahmen unserer Einführung in die Berufsbildungspolitik wollen wir uns an dieser Stelle auf nur einen Aspekt konzentrieren, nämlich auf die Frage, ob und inwieweit „Bildung" und „Beruf" in den Empfehlungen und Expertenberichten des „Forum Bildung" ihre Funktion als Leitkonzepte des „deutschen Systems" der Berufsbildung (GREINERT 1998) eingebüßt haben. Genauer gefragt: ob sich in den Empfehlungen und Expertisen Entwicklungen widerspiegeln, die darauf hindeuten, dass die Konzepte „Bildung" und „Beruf", mithin auch „Berufsbildung" im herkömmlichen Sinne nicht mehr geeignet sind, die Veränderungen im Berufsbildungssystem und in der Berufsbildungspolitik auf den Begriff zu bringen.

Bildungspolitische Leitperspektiven des Forum Bildung

Im Mittelpunkt der Arbeit des „Forum Bildung" standen fünf bildungsbereichsübergreifende Themenschwerpunkte, die Bund und Länder gemeinsam berühren (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002, S. 53):

- Bildung- und Qualifikationsziele von morgen,
- Förderung von Chancengleichheit,
- Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb,
- Lernen, ein Leben lang,
- Neue Lern- und Lehrkultur.

Zieldimensionen

Der Schwerpunktkatalog wird mit dem Thema der „Bildungs- und Qualifikationsziele" eröffnet, und zwar mit dem Leitsatz:

> „Bildung und Qualifikation zielen immer auf Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit. Diese drei Zieldimensionen lassen sich nicht voneinander trennen."

Dahinter steht die These von der „Entgrenzung" vormals streng voneinander abgegrenzter Bildungsinstitutionen und Bildungsbereiche. Die Auffassung, wonach „Bildung" auf die Entwicklung der Persönlichkeit ziele, „Qualifikation" hingegen nur auf ökonomische Verwertung, werde der Realität von Bildungsprozessen nicht gerecht. Bildung ziele vielmehr im umfassenden Sinne auf ein „Leben in der menschenwürdigen Gesellschaft". Sie sei Voraussetzung zur aktiven „Teilhabe am kulturellen Reichtum" und begründe zugleich die „Identität des Einzelnen wie der Gesellschaft" (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002, S. 54).

Kompetenzansatz des Forum Bildung

Um die traditionelle Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung, von Bildung und Qualifikation auch begrifflich zu überwinden, wird im Anschluss an die hier zitierten „Zieldimensionen" der „Kompetenzansatz" vorgeschlagen:

> „In einer auf Pluralität und ständigem Wandel gegründeten Gesellschaft führt der Weg zur Realisierung dieses umfassenden Bildungsbegriffs über den Erwerb von Kompetenzen, die den Einzelnen zur Orientierung und zum produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem:
>
> - Lernkompetenz (Lernen des Lernens),
> - die Verknüpfung von „intelligentem" Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung,
> - methodisch instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften,
> - soziale Kernkompetenzen sowie
> - Wertorientierungen" (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2002, S. 55).

Dieser Kompetenzansatz, so heißt es in den anschließenden Erläuterungen, diene als Schlüssel zu einem Bildungskonzept, das sich durch große Offenheit und Anpassungsfähigkeit auszeichne. Demgegenüber wäre der Versuch der Formulierung eines Wissenskanons weder der Situation des immer schneller werdenden Wachstums des Wissens angemessen, noch im wissenschaftlichen und politischen Diskurs begründbar.

Bei oberflächlicher Betrachtung könnte man in den Leitzielen und deren Begründung durch das „Forum Bildung" eine erstaunliche Übereinstimmung mit den Reformbestrebungen Anfang der siebziger Jahre feststellen. Diese Übereinstimmung betrifft insbesondere die bei BLANKERTZ und im Kollegstufenkonzept vertretene These, dass ein eindeutiger Kanon von Fächern und Inhalten, der die Gebildetheit einer Person ausdrückt, unmöglich geworden sei. Die Argumente für diese These sind im Abschnitt 3.3.3 der vorliegenden Kurseinheit ausführlich referiert worden. Aber – so bleibt zu fragen – worin unterscheidet sich denn nun das Konzept des (inzwischen beendeten) Kollegstufenversuchs und dessen bildungstheoretische Begründung von den Reformempfehlungen des „Forum Bildung" – drei Jahrzehnte später?

Das Gemeinsame liegt darin, dass beide Konzepte bei der Eigendynamik gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Entwicklungen als Ausgangspunkt pädagogischer Reformüberlegungen ansetzen und hierbei auch zu ähnlichen Einschätzungen kommen. Das gilt zum Beispiel für die Verwissenschaftlichung nahezu aller Lebensbereiche, für die damit erforderlich gewordene Ausrichtung des Lernens auf das selbstständige „Lernen des Lernens" sowie die damit *integrativ* verbundene Vermittlung von Fach- und Sozialkompetenzen und subjektiver Identitätsentwicklung.

Politische Funktion von Slogans

Die Notwendigkeit, das Bildungswesen radikal zu modernisieren, ist über politische Parteien und gesellschaftliche Gruppierungen hinweg heute kaum noch umstritten. Nicht konsensfähig sind die *konkreten* Gestaltungsoptionen und deren Umsetzung, was angesichts kultureller Vielfalt und der Kontingenz staatlicher Bildungsplanung auch nicht anders zu erwarten ist. Unter solchen Voraussetzungen ist es nicht erstaunlich, dass die Reformdiskussion über sehr formale und abstrakte Konzepte wie den des Kompetenzansatzes codiert wird. Sie werden vielfach als leerformelhafte Slogans diskreditiert. Dabei übersieht man allerdings, dass Slogans durchaus wichtige Funktionen übernehmen können. Sie dienen allgemein gesprochen, wie es HILBERT MEYER in seiner „Einführung in die Curriculum-Methodologie" (1972, S. 75 ff.) formuliert hat, der Konsensbildung und -erhaltung. Dieser Aspekt ist für Analysen (berufs-)bildungspolitischer Zusammenhänge sehr hilfreich. Denn Politik lebt zu einem großen Teil von und mit Sprache, und das Verständnis von Politik muss dementsprechend die Funktionsweise politischer Sprachspiele mitberücksichtigen, will man zu aussagekräftigen Ergebnissen kommen. Was die Slogans betrifft, so hat deren „Leerformelhaftigkeit" den Zweck, eine allgemeine „Richtung" anzudeuten und dafür einen allgemein akzeptierten Sprachgebrauch zur Verfügung zu stellen. Slogans sind in strategischer Weise vieldeutig, weil nur so breite Zustimmung zu und Unterstützung von Reformkonzepten zu erwarten sind.

Unter diesen Gesichtspunkten lässt sich erklären, warum die Empfehlungen des „Forum Bildung" nicht auf bildungstheoretische Begründungen rekurrieren, wie es im Empfehlungstext für den Kollegschulversuch im Anschluss an die kritische bzw. emanzipatorische Bildungstheorie von BLANKERTZ der Fall war (vgl. PLANUNGSKOMMISSION KOLLEGSTUFE NW 1972, S. 19 ff.; siehe Abschnitt 3.3.3). Möglicherweise verhinderte gerade die Inanspruchnahme des Bildungskonzepts und der Anschluss an die Prämissen der emanzipatorischen Pädagogik die Herstellung von Konsens über den engeren Kreis der Planungskommission Kollegstufe NW hinaus. Der Kompetenzbegriff ist nicht mit den Prinzipien des Bildungsbegriffs und dessen (typisch deutscher) Tradition belastet und öffnet damit auch den Anschluss an den internationalen politischen Diskurs (zum Beispiel im Rahmen der Europäischen Union, vgl. MÜNK 2002).

Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation

„Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation" – so lautet die Überschrift des Berichts der Expertengruppe zum Themenschwerpunkt „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen" (vgl. ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG 2001). Mit diesem Slogan wird einerseits der Anschluss an den herkömmlichen Sprach-

gebrauch der Bildungspolitik in Deutschland gewahrt, andererseits eine Subsumption unter den Kompetenzbegriff als Leitkonzept der Bildungsreform vorgenommen. Dieser Vorgang deutet auf einen strategisch entscheidenden Kurswechsel der Bildungspolitik hin und ist mehr als nur eine rhetorische Finesse. Es geht darum, das Verhältnis von Bildung und Qualifikation neu auszutarieren. In Abgrenzung zum eher funktionalen Qualifikationsbegriff werden im Kompetenzkonzept auch solche Aspekte berücksichtigt, welche die Personen ganzheitlich betreffen, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil Ganzheitlichkeit eine wesentliche Komponente moderner dienstleistungsbezogener „Beruflichkeit" ist (vgl. KUTSCHA 1992). Im Unterschied zum Bildungsbegriff betont das Kompetenzkonzept den Verwertungszusammenhang von subjektiven Lernleistungen im Kontext des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs.

Bildungsreform auf der High-Skills Route

Damit sind die Koordinaten der nationalen Bildungspolitik neu auf die Anforderungen des Entwicklungspfads der „High-Skills Route" in der „Global Economy" (ASHTON/GREEN 1996) ausgerichtet. Längst ist kompetenzbasiertes Lernen ein strategischer Faktor der Unternehmenspolitik geworden und in komplexe Modernisierungsstrategien eingebunden (vgl. ACHATZ/TIPPELT 2001; BOLDER 2002; CLEMENT 2002). Davon ist die berufliche Aus- und Weiterbildung unmittelbar betroffen. Den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen werden fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen abverlangt, um die Unternehmen in die Lage zu versetzen, auf globalisierten Märkten den erhöhten Qualitätsansprüchen an ihre Produkte und Dienstleistungen entsprechen zu können.

Trotz der Vagheit bildungspolitischer Reformprogramme und des damit einhergehenden „Modernisierungsvibrierens" (vgl. ORTHEY 1999, S. 180 f.), wie es sich in den Slogans zum Leitziel „Kompetenz" niederschlägt, soll zum Abschluss dieser Kurseinheit mit Blick auf internationale Entwicklungen diskutiert werden, welche Dimensionen der „neuen Bildungspolitik und Berufsbildungspolitik" sich absehen lassen und welche Problemstellungen damit verbunden sind.

4.2 ‚Kompetenz' und ‚competency based education and training' – Strategische Orientierungen der Bildungspolitik – Entwicklungen im internationalen Kontext

Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung – Normative Implikate

Der an sich wertneutrale Begriff von ‚Kompetenz' im doppelten Sinne von „zuständig, befugt" und „sachverständig, handlungsfähig" zu sein, wird im Zusammenhang mit den Reformkonzepten für die berufliche Bildung mit höher wertigen, auf Effizienz und Produktivität gerichteten Fähigkeiten konnotiert (CLEMENT 2002, S. 32). So geht in den Kompetenzbegriff außer dem deklarativen, auf Fakten bezogenen Fachwissen auch prozedurales Methodenwissen und konzeptuelles Zusammenhangwissen mit ein, das in konkreten Handlungssituationen selbstständig reaktiviert und ebenfalls selbstständig den sich verändernden Handlungsbedingungen angepasst werden kann. Dabei wird im deutschen Sprachraum auf die

Förderung ganzheitlich angelegter Persönlichkeitspotenziale wert gelegt (vgl. zum Kompetenzbegriff aus Sicht pädagogischer Theorietradition in Deutschland: REETZ 1999).

‚Competency based education and training'

Davon unterscheidet sich ganz wesentlich der Kompetenzbegriff im angloamerikanischen Sprachraum. Hier zielt das Konzept der „competency based education (and training)" (CBE(T)) auf die messbare Leistung im Kontext der Bearbeitung konkreter Aufgaben und Tätigkeiten. Das zentrale Instrument, um das herum sich CBET ausdifferenziert und auf das die bildungspolitische Diskussion fokussiert ist, ist die Entwicklung und Festlegung von Kompetenzstandards, d.h. von präzisen Beschreibungen der in einem bestimmten Arbeitsbereich zu erbringenden und messbaren Leistungen (CLEMENT 2002, S. 33). Dabei wird davon ausgegangen, dass der Erwerb der (standardisierten) Kompetenzen in Form von Modulen und in einem marktwirtschaftlich organisierten System von Bildungsanbietern und Bildungsnachfragern erfolgt.

> „Im Vordergrund steht bei competency based education also die Feststellung der Performanz, das heißt die sichtbare und zertifizierbare Beobachtung, der oder die Auszubildende beherrsche diesen oder jenen Arbeitsvorgang. Vom Qualifikationsbegriff unterscheidet sich diese Auffassung von Kompetenz nur noch durch die Entmischung von Prozess und Ergebnis. Während *Qualifizierung* die Möglichkeit und Notwendigkeit unterstellt, Wissen und Fertigkeiten könnten dem lernenden Gegenüber systematisch vermittelt werden, gehen die Vertreterinnen und Vertreter der *competency based education* von einem individualisierten, häufig eher informellen Wissenserwerb aus. Auf welchem (individualisierten, erfahrungsbasierten, dezentralisierten) Wege Leistungsfähigkeit erworben wird und auf welchen inhaltlichen, persönlichen oder sozialen Grundlagen sie ruht, spielt für sie keine Rolle mehr. Entscheidend ist die vollbrachte Leistung und das marktgängige Zertifikat über diese" (CLEMENT 2002, S. 35).

Flexibilisierung und Standardisierung

Wie am vagen Kompetenzkonzept des „Forum Bildung" nachzuvollziehen ist, hat sich die Modernisierungsstrategie im Sinne von „competency based training and education" in Deutschland bislang nicht durchsetzen können. Der Grund dafür ist darin zu vermuten, dass „unsere kulturell, historisch und institutionell verwurzelte Bildungsauffassung eine Reduktion auf die Feststellung einer bestimmten Performanz nicht zulässt" (CLEMENT 2002, S. 36). Gleichwohl werden mit der Relativierung des Bildungsbegriffs zu Gunsten des Kompetenzkonzepts unverkennbar Signale in Richtung einer strategischen Neuorientierung der Bildungspolitik gesetzt. Die Konturen dieser Politik sind in ersten Ansätzen zu erkennen. Das Leitprinzip dieser Entwicklung deutet sich an in der Verbindung von Flexibilisierung der Bildungsinstitutionen und -organisationen auf der einen Seite und Standardisierung der von den Individuen erwarteten Fähigkeiten (Kompetenzen) in Bezug auf die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft auf der anderen.

Neue bildungspolitische Herausforderungen unter dem Leitkonzept ‚Kompetenz'

Für das deutsche System der beruflichen Aus- und Weiterbildung stellt sich mithin die grundlegende Frage, ob die tradierten Formen des Zusammenhangs von Arbeitsgesellschaft und den etablierten Institutionen der berufsförmig organisierten Qualifizierung weiterhin Voraussetzung für die wirtschaftliche und soziale In-

tegration der heranwachsenden Bevölkerung bleiben oder ob sie angesichts der Deregulierung von Beschäftigungsverhältnissen und steigender Diskontinuität der Erwerbsverläufe umgestaltet werden müssen und welche neuen Formen der sozialen Exklusion bzw. Inklusion dabei wirksam werden. Wenn sich die (noch) traditionell strukturierten Verbindungen von Lernen und Arbeiten in Form der am Berufskonzept orientierten dualen Berufsausbildung tatsächlich lockern, wäre es nötig, neue Gestaltungsoptionen für Bildung und Erwerbstätigkeit über den gesamten Lebenslauf hinweg zu erproben (lebensbegleitendes Lernen). Dies würde zum Beispiel eine Öffnung der Bildungssysteme, würde Durchlässigkeit zwischen Bildung, Berufsbildung und Erwerbstätigkeit, Weiterbildung und Hochschulstudium erfordern. Weiterhin hätte eine regulierte Pluralität von Bildung und Arbeit Probleme der sozialen Exklusion in regionalisierten und tarifvertraglich ausgehandelten Verbindungen zwischen verschiedenen Lernorten und Beschäftigungsmustern in einem Gesamtverbund von beruflicher Erst- und Weiterbildung zu bearbeiten (hierzu: BOLDER/HEINZ/KUTSCHA 2001). Darauf wird in den folgenden Kurseinheiten näher einzugehen sein.

Übungsaufgabe 5:

Übungsaufgabe 5

Skizzieren Sie die begrifflichen Differenzen und wechselseitige Bezüge zwischen Bildungs-, Qualifikations- und Kompetenzkonzept sowie zwischen Berufs-, Qualifikations- und Kompetenzkonzept!
Erläutern Sie die typischen Merkmale des Berufskonzepts im Zusammenhang mit den Begriffen Qualifikation und Kompetenz am Beispiel eines Ausbildungsberufs Ihrer Wahl!

Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1:

Was ist unter „erkenntnisleitenden Interessen“ zu verstehen? Welche Bedeutung hat die Unterscheidung zwischen praktischem, technischem und emanzipatorischem Erkenntnisinteresse für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Politik? Erläutern Sie diese Unterscheidungen an Beispielen aus dem Bereich der Bildungsforschung!

Der Ausdruck „erkenntnisleitendes Interesse“ deutet zunächst ganz allgemein den Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse an. Dieser Zusammenhang betrifft das interessegeleitete Verhältnis von erkennendem Subjekt und zu erkennendem Gegenstand (Objekt) im Erkenntnisprozess.

Nach alltagssprachlichem Vorwissen sollte die Aufgabe von Wissenschaft darin bestehen, Erkenntnisse zu gewinnen, die „wahr“ bzw. „objektiv“, also nachweislich richtig sind. Mit dem Anspruch auf „Wahrheit“ und „Objektivität“ wird dabei unterstellt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse von bestimmten Interessen unabhängig sein könnten oder sollten.

In seiner Studie „Erkenntnis und Interesse“ vertritt JÜRGEN HABERMAS (1986), einer der bedeutendsten Philosophen und Soziologen der Gegenwart, die These, dass jede Erkenntnis – sei sie nun wissenschaftlicher oder alltäglicher Art – unvermeidbar interessengebunden ist. Für HABERMAS ist der Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse konstitutiv (grundlegend und nicht hintergehbar). Rein objektives Interesse, so HABERMAS, kann es nicht geben. Seine Kritik richtet sich gegen den „objektivistischen Schein“ von Wissenschaft und Forschung. Gerade um der Wahrheitsfindung willen komme es darauf an, die den Erkenntnisprozessen in Forschung und Praxis zugrunde liegenden Erkenntnisinteressen transparent und damit diskutierbar und kritisierbar zu machen.

Mit der Unterscheidung zwischen praktischen, technischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteressen verficht HABERMAS eine universale, auf Wissenschaft und Praxis gleichermaßen bezogene Theorie der Erkenntnis. Das lässt sich am Gebrauch der Sprache veranschaulichen: Sprache (in Wissenschaft und Praxis) kann instrumentell als Medium der Informationsübertragung verwendet werden. Sie dient dann dem technischen Interesse an der informativen Sicherung und Erweiterung erfolgskontrollierten Handelns. Sprache dient aber auch der menschlichen Kommunikation, und zwar im doppelten Sinne des Verstehens (Was ist gemeint? Welche Bedeutung hat eine Aussage?) und der Verständigung zwischen Menschen (z.B. bei der Herstellung von Konsens über gemeinsame handlungsorientierende Werte). ‚Praxis’ meint hierbei im Unterschied zu ‚Technik’ das an ethischen Prinzipien orientierte Handeln und Zusammenleben von Menschen. Schließlich bietet Sprache die Möglichkeit, über Sprache zu kommunizieren (Metakommunikation) und damit Prozesse der (kritischen) Selbstreflexion in Gang zu setzen. Mit dieser (emanzipatorischen) Funktion eröffnet Sprache die Möglichkeit, Geltung und Gültigkeit von Aussagen ausdrücklich als Problem zu

thematisieren und sich von nicht hinterfragten Denk- und Sprachgewohnheiten frei zu machen (zu emanzipieren).

In der Wissenschaft entsprechen den erkenntnisleitenden Interessen bestimmte Theorie- und Methodenansätze. So geht nach HABERMAS in den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaften ein technisches, in den geisteswissenschaftlich-hermeneutischen ein auf Sinnverstehen gerichtetes praktisches und in den Ansatz (ideologie-)kritisch orientierter Wissenschaften ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse ein. Alle drei der hier genannten Wissenschaftsrichtungen spielen im Zusammenhang der Erkenntnis politischer Sachverhalte eine wichtige Rolle. Im Abschnitt 2.1.2 der vorliegenden Kurseinheit wurden PLATONs Idee der „gerechten Ordnung“ als Beispiel für das praktische Erkenntnisinteresse (Fragen nach dem Sinn und nach der Verständigung über verallgemeinerungsfähige Prinzipien politischen Handelns), MACHIAVELLIs Theorie der Macht als Beispiel für das technische Erkenntnisinteresse (Fragen der instrumentellen Durchsetzbarkeit politischer Ziele) und MARX’ Konzept der Ideologiekritik als Beispiel für das emanzipatorische Erkenntnisinteresse (Befreiung von herrschaftsstabilisierenden Gewalten; dazu gehört nach MARX auch Politik als Ideologie) als Grundtypen erkenntnisleitender Interessen erörtert.

Die bei HABERMAS auf hoher (erkenntnistheoretischer) Abstraktionsebene angesprochenen Erkenntnisinteressen beanspruchen universale Geltung und Gültigkeit. Unter diesem Gesichtspunkt können sie zum Verständnis von Politik und der Wissenschaft von Politik einen wichtigen Beitrag leisten, geht es dabei doch um Erkenntnisse, die darauf abzielen, Verständigung über Sinn und Ziele von Politik (zum Beispiel über die „gerechte Ordnung“ des Bildungswesens) herzustellen (praktisches Erkenntnisinteresse), geeignete Instrumente der Durchsetzbarkeit politischer Ziele zu entwickeln (technisches Erkenntnisinteresse) und durch Ideologiekritik dazu beizutragen, Ungerechtigkeiten (z.B. bei der Verteilung und „Verschleierung“ von Bildungsprivilegien) bewusst und damit der Kritik und Aufhebung von Unrecht zugänglich zu machen (emanzipatorisches Erkenntnisinteresse).

Anregungen zur weiterführenden Diskussion:

Nicht die „Tatsache“, *dass* Erkenntnisprozesse von Interessen geleitet sind, ist ein „Ärgernis“, sondern die absichtliche oder unreflektierte Verdeckung dieser Tatsache. Schärfen Sie deshalb Ihren „erkenntniskritischen Blick“! Prüfen Sie kritisch, ob die Autoren wissenschaftlicher oder politischer Texte ihre Erkenntnisinteressen deutlich artikulieren! Sofern dies nicht der Fall sein sollte, versuchen Sie herauszufinden, von welchen Erkenntnisinteressen sich die Verfasser der jeweiligen Texte haben leiten lassen! Probieren Sie aus, ob die Differenzierung nach praktischen, technischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteressen hilfreich ist. Versuchen Sie, diese Klassifizierung anhand konkreter Texte zur (Berufs-)Bildungspolitik zu spezifizieren und zu konkretisieren!

Übungsaufgabe 2:

Welchen Zweck verfolgt die Dimensionierung des Politikbegriffs nach ‚polity', ‚politics' und ‚policy'? Was ist mit diesen Spezifikationen im Einzelnen gemeint? Wie lässt sich mit Hilfe dieser Unterscheidungen der Begriff ‚Berufsbildungspolitik' näher bestimmen. Erörtern Sie die unterschiedlichen Problemaspekte dieser Definition an Beispielen aus der Berufsbildungspolitik in Deutschland!

Die im Teil 2.1 der vorliegenden Kurseinheit und in der Übungsaufgabe 1 angesprochene Problematik erkenntnisleitender Interesse betrifft nicht primär den „Gegenstand" dessen, was mit ‚Politik' gemeint ist, sondern die vorgängige Frage nach den Voraussetzungen und Bedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis. Die im Teil 2.3 eingeführte Dimensionierung des Politikbegriffs nach ‚politiy', ‚politics' und ‚policy' strebt demgegenüber eine nähere Bestimmung dessen an, worauf sich Politik und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Politik in ihren Besonderheiten beziehen. Bei der Analyse des politischen Systems und seiner Teilbereiche, zum Beispiel des (Berufs-)Bildungssystems, kommt es darauf an, Erkenntnisinteressen und Politikdimensionen miteinander zu verknüpfen (siehe Abbildung 2). So kann zum Beispiel das empirisch-analytische Erkenntnisinteresse darin bestehen, die im politischen System ablaufenden Prozesse (politics), etwa bei der Entwicklung und Umsetzung von Ausbildungsordnungen, darauf hin zu untersuchen, wie sich bestimmte Prozeduren und institutionelle Arrangements effizienter gestalten lassen (technisches Erkenntnisinteresse in Bezug auf Politikprozesse).

Anregung zur weiterführenden Diskussion:

Versuchen Sie, auch den anderen Feldern der Matrix (Abbildung 2) Beispiele zuzuordnen!

Die Unterscheidung nach ‚polity', ‚politics' und ‚policy' dient einer differenzierenden Betrachtung komplexer politischer Sachverhalte. Es handelt sich um Dimensionen oder Aspekte von Politik. Damit ist angedeutet, dass es nicht allein auf die Differenzierung (Dekomposition), sondern ebenso auf die Verbindung (Rekomposition) zwischen den wie folgt gekennzeichneten Dimensionen ankommt.

- Polity: Formen bzw. Strukturen, in denen Politik abläuft (z.B. Verfassung, Gesetze, Institutionen),
- Politics: Prozesse politischen Handelns im weitesten Sinne der Konfliktregelung und Konsensbildung sowie der Politikformulierung und Politikumsetzung,
- Policy: Inhalte und Problemstellungen, auf die sich Politik bezieht und wie sie u.a. in Programmen, Zielen, Werten, Konzeptionen ihren öffentlichen Ausdruck finden.

Unter Berücksichtigung dieser allgemeinen Politikdimensionen lässt sich der Begriff ‚Berufsbildungspolitik' im umfassenden Sinne definieren als

- ein auf Ordnungs- und Gestaltungsprobleme der Berufs(ausbildungs)-vorbereitung, der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung fachlich spezialisierter Politikbereich (Policy-Dimension),
- dessen Handlungsrahmen durch bestehende Verfassungs- und Rechtsnormen sowie institutionelle Strukturen geprägt ist (Polity-Dimension),
- innerhalb derer staatliche und nicht-hoheitliche Entscheidungsträger durch Einsatz von Mitteln politischer Macht und/oder mit Hilfe konsensorientierter Verhandlungssysteme Entscheidungen mit kollektiv bindender Wirkung herzustellen, zu erhalten und zu beeinflussen versuchen (Politics-Dimension).

Ausgewählte Problemaspekte am Beispiel der Berufsausbildung in Deutschland:

Problemaspekte der Policy-Dimension: Der Terminus Policy kennzeichnet den inhaltlichen Aspekt von Politik. Bezogen auf die Berufsbildungspolitik geht es dabei u.a. um folgende Fragen: Mit welchen Problembereichen und Politikfeldern befasst sich die Berufsbildungspolitik im Einzelnen? Welche inhaltlichen Problemaspekte dominieren bei welchen Akteuren und in welcher Politik-Arena auf internationaler, nationaler oder regionaler Ebene? Im Rahmen des deutschen Dualen Ausbildungssystems zum Beispiel spielen politische Auseinandersetzungen über Ungleichgewichte am Ausbildungsstellenmarkt, über die Ordnung von Ausbildungsberufen sowie über Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung eine herausragende Rolle.

Problemaspekte der Polity-Dimension: Berufsbildungspolitik ist mit anderen Politikbereichen mehr oder weniger eng vernetzt, so mit der Arbeitsmarkt-, der Sozial- und Bildungspolitik. Hierbei sind die Verfassungsnormen ebenso zu berücksichtigen wie eine Vielzahl von Gesetzen und Rechtsnormen, mit denen wiederum institutionelle Strukturen korrespondieren, die den Rahmen berufsbildungspolitischer Handlungssysteme mehr oder weniger präformieren. So ist die Bundesrepublik Deutschland nach dem Grundgesetz eine föderale Republik, in der die Länder das Recht der Gesetzgebung haben, soweit das Grundgesetz dem Bund nicht bestimmte Gesetzgebungsbefugnisse verleiht. Für die Schulgesetze sind ausschließlich die Länder zuständig, für das Recht der Wirtschaft und das Arbeitsrecht der Bund. Für die erforderliche Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern wurden eigene Strukturen entwickelt und institutionalisiert, so etwa bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen des Bundes und Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz. Solche Strukturen der Bund-Länder-Politikverflechtung („kooperativer Föderalismus“) gehören ebenso zu den Rahmenbedingungen berufsbildungspolitischen Handelns wie die nicht weniger komplizierten Strukturen der Staat-Verbände-Beziehungen innerhalb derer die inhaltlichen Probleme der Berufsbildungspolitik verhandelt und die Prozesse des „policy making“ ablaufen.

Problemaspekte der Politics-Dimension: Politics bezieht sich auf die prozessuale Dimension von Politik, also auf jene politischen Prozesse, in denen zur Durchsetzung bestimmter Interessen Konflikte ausgetragen oder auch konsensuale Lö-

sungen angestrebt werden. Die wohl wichtigsten Mechanismen der politischen Konfliktbewältigung sind Macht und Konsens. Beide Mechanismen kommen selbstverständlich auch in der Berufsbildungspolitik zum Tragen. Von geradezu systemprägender Bedeutung ist das Konsensprinzip der Berufsbildungspolitik auf dem Gebiet des Dualen Ausbildungssystems. Durch die Selbstbindung der staatlichen Akteure sowie der Spitzenverbände der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen werden Ausbildungsordnungen nur dann entwickelt und erlassen, wenn im Rahmen dieses „tripartistischen Verhandlungssystems“ (Staat, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften) zwischen allen Beteiligten Einvernehmen hergestellt werden kann. Dabei erweist sich der Prozess der Konsensfindung nicht selten als ein außerordentlich kompliziertes Unterfangen, das trotz günstiger institutioneller Rahmenbedingungen (z.B. Unterstützung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) als Forum politischer Konsensfindung) mehrere Jahre dauern kann.

Übungsaufgabe 3:

Typisch für die Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland ist der Bezug auf berufsförmige Arbeit.
Nennen Sie einige grundlegende Merkmale für ‚berufsförmige Arbeit'!
Worin besteht der Unterschied zwischen den Begriffen 'Arbeit' und ‚Beruf'?
Welche Bedeutung hat diese begriffliche Differenz für die Berufspädagogik?

Der Zugang zur berufsförmig organisierten Arbeit setzt in der Regel eine qualifizierte Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf voraus. Die Qualifizierung erfolgt nicht betriebsspezifisch, sondern orientiert an betriebsübergreifenden Standards (z.B. Ausbildungsordnungen). Der Arbeitsmarkt ist beruflich segmentiert; zwischen den Teilarbeitsmärkten für einzelne Berufe bzw. Berufsgruppen ist die Flexibilität erheblich eingeschränkt.

(Erwerbs-)Arbeit ist jede mit Einkommen verbundene Erwerbstätigkeit, ohne Rücksicht darauf, ob es sich um anspruchsvolle oder unqualifizierte (Ungelernten-)Tätigkeiten handelt. Beruf bezieht sich hinsichtlich seiner objektiven Merkmale („äußerer Beruf") auf relativ komplexe, anspruchsvolle und dauerhafte Sachbearbeiter- bzw. Facharbeitertätigkeiten; darüber hinaus verweist der Berufsbegriff auf subjektive Sinn- und Identifikationspotenziale („innerer Beruf"). Jeder Beruf impliziert Arbeit; aber nicht jede Arbeit ist berufsförmig gestaltet und als Beruf anerkannt. Inwieweit die Differenz zwischen Arbeit und Beruf angesichts der Internationalisierung von Qualifizierungsstandards (z.B. innerhalb der Europäischen Union) sowie der wirtschaftlichen und technischen Entwicklungen in Zukunft noch eine Bedeutung haben wird („Entberuflichung"), ist in der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung umstritten (siehe auch Musterlösung zur Übungsaufgabe 5).

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird das Festhalten am Berufsbegriff kontrovers diskutiert. Wie in der vorliegenden Kurseinheit erörtert, ist der Bezug auf die Begriffe ‚Bildung' und ‚Beruf' für die Berufspädagogik konstitutiv. Kritiker des Bildungs- und Berufsbegriffs weisen darauf hin, dass es sich hierbei um spezifisch „deutsche", zudem historisch überholte Konzepte handele. Streng genommen wäre der gesamte Bereich nicht berufsförmig organisierter Arbeit nicht Thema der *Berufs*pädagogik. Diese Frage, verschärft sich, wenn die Erosion berufsförmig organisierter „Normalarbeitsverhältnisse" voranschreitet und diese in Zukunft nur noch eine marginale Rolle spielen.

Anregung zur weiterführenden Diskussion:

Diskutieren Sie die Konsequenzen aus folgendem „Szenario":

> „... Unser Ausbildungssystem breche weg, gleichzeitig werde die parallele Ausübung verschiedenartiger Erwerbstätigkeiten zur Regel und die phasenweise Beschränkung auf private Reproduktionsarbeit nicht nur obligatorisch, sondern auch sozialabgabenpflichtig und rentenfähig. Schließlich drohten Rentenabzüge, wenn nicht über eine bestimmte Anzahl von Jahren „öffentliche Arbeit" erbracht würde. – Ließe sich der Berufsbegriff umstandslos auf

eine solche Praxis gesellschaftlich notwendiger Arbeit anwenden?“ (LISOP 2003, S. 33).

Übungsaufgabe 4:

Die vorliegende Kurseinheit 1 thematisiert 'Berufsbildungspolitik' sowohl unter politikwissenschaftlichen Aspekten als auch aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
Worin besteht der grundlegende Unterschied zwischen der politikwissenschaftlichen Betrachtung von 'Berufsbildungspolitik' einerseits und der berufs- und wirtschaftspädagogischen andererseits?
Innerhalb der einzelnen Wissenschaftsdisziplinen gibt es wiederum gravierende Differenzen zwischen unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen, Problemschwerpunkten, normativen Orientierungen etc.. Erörtern Sie am Beispiel der Ansätze von BLANKERTZ und ZABECK die wichtigsten Unterschiede zwischen dem systemtheoretischen und dem emanzipatorischen Paradigma der Berufs- und Wirtschaftspädagogik!

Das Verhältnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Berufsbildungspolitik ist systematisch wenig geklärt. Sofern die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Erziehungswissenschaft zugeordnet wird, sind für sie *pädagogische* Frage- und Problemstellungen konstitutiv. Sie betreffen dabei einerseits den Anspruch des Bildungsprinzips und des darin implizierten Mündigkeitspostulats, beziehen sich andererseits auf die Anforderungen beruflich organisierter Arbeit als Charakteristikum des Beschäftigungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Während es die Politikwissenschaft primär mit Formen, Prozessen und Inhalten politischen Handelns in einem auf Herstellung und Erhaltung politischer Macht spezialisierten Funktionssystem zu tun hat, richtet sich die pädagogische Betrachtungsweise vorzugsweise auf Fragen der Entwicklung und Förderung des *einzelnen* Menschen in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt, wozu auch die Politik gehört. Die Problembezüge von Politikwissenschaft zum einen, Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum anderen unterscheiden sich also darin, dass Politiktheorie und -forschung an der Systemlogik politischen Handelns – unter anderem auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik – interessiert sind, während die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Probleme, Strukturen und Funktionen pädagogisch intendierten Handelns in Bezug auf berufliche Bildungsprozesse untersucht. Dabei werden im letzteren Fall berufsbildungspolitische Sachverhalte als gesellschaftliche „Umwelt" pädagogischen Handelns mitreflektiert und in diesem Zusammenhang politikwissenschaftliche Aussagen als „Informationsquelle" zu Rate gezogen (siehe Übungsaufgabe 2). Umgekehrt kann die Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die Politik wissenschaftliche Expertenfunktionen übernehmen, z.B. in Form wissenschaftlicher Politikberatung.

Wissenschaftsdisziplinen sind keine homogenen Wissensdomänen. Sie subsumieren eine Vielfalt konkurrierender und divergierender Forschungs- und Theorieansätze und repräsentieren damit einen jeweils begrenzten Ausschnitt der wissenschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Abschnitt 2.2). Was die Berufs- und Wirtschaftspädagogik angeht, so unterscheiden sich die unterschiedlichen Wissenschaftspositionen unter anderem nach den Konstruktionsprämissen bezüg-

lich der Relation von pädagogischem Handeln und gesellschaftlicher Umwelt. Das Spektrum der unterschiedlichen Wissenschaftsauffassungen deutet sich in den Differenzen zwischen dem systemtheoretisch-affirmativen und emanzipatorisch-emphatischen Ansatz an. Während der systemtheoretisch orientierte Ansatz in der von ZABECK vertretenen Version die Systemrationalität pädagogischen Handelns in Bezug auf die Anforderungen der gesellschaftlich vorgegebenen Teilsysteme einfordert, postuliert der emanzipatorische Ansatz, wie ihn BLANKERTZ vertritt, die Mündigkeit des einzelnen Menschen als eine unbedingte Norm jeder Bildung und Erziehung. Die Konsequenzen, die daraus für die pädagogische Konzeptualisierung von Berufsbildungspolitik abgeleitet werden, sind entsprechend divergent: ZABECK plädiert für eine Berufsbildungspolitik, die auf der Grundlage des Differenzierungsprinzips des beruflichen Bildungswesens möglichst optimale Bedingungen für die Eingliederung des Menschen in das Beschäftigungssystem schafft. Dagegen argumentiert BLANKERTZ für ein (berufs-)bildungspolitisches Konzept, das auf die Reform des Bildungswesens zugunsten eines durchlässigen und integrierten Systems von Bildungsgängen abzielt, in dem – unabhängig vom gesellschaftlichen Bedarf – ein Höchstmaß an Bildung und Chancengleichheit für jeden Einzelnen der heranwachsenden Generation gewährleistet ist.

Anregung zur weiterführenden Diskussion:

Im Unterschied zu den Ansätzen von BLANKERTZ und ZABECK ist das vom Verfasser der vorliegenden Kurseinheit eingeführte Konzept der ‚Berufsbildungspolitik' (siehe Abschnitt 2.4) „wertneutral" gefasst (zur Werturteilsproblematik vgl. Abschnitt 2.3). Diskutieren Sie Vor- und Nachteile normativ versus wertneutral orientierter Theorieansätze zur Berufsbildungspolitik!

Übungsaufgabe 5:

Skizzieren Sie die begrifflichen Differenzen und wechselseitige Bezüge zwischen Bildungs-, Qualifikations- und Kompetenzkonzept sowie zwischen Berufs-, Qualifikations- und Kompetenzkonzept!
Erläutern Sie die typischen Merkmale des Berufskonzepts im Zusammenhang mit den Begriffen Qualifikation und Kompetenz am Beispiel eines Ausbildungsberufs Ihrer Wahl!

Vorbemerkung zur Musterlösung der Übungsaufgabe 5:

Die letzte Übungsaufgabe bezieht sich auf mehrere Teile der Kurseinheit 1. Sie soll Gelegenheit bieten, die in der Kurseinheit angesprochenen grundlegenden Begriffe ‚Bildung', ‚Qualifikation', ‚Kompetenz' und ‚Beruf' in ihren besonderen Bestimmungen, aber auch als Differenzen und in ihren wechselseitigen Bezügen zu reflektieren.

Beachten Sie bitte bei der Bearbeitung der Übungsaufgabe 5, dass die Klärung von Begriffen nicht notwendigerweise bedeutet, trennscharfe Abgrenzungen vorzunehmen. Definitionen sind theorie- oder praxisbezogene *Strategien* des Sprachgebrauchs. Sie sind weder „definitiv" gültig noch „beliebig". Ihre Zweckmäßigkeit und Bewährung hängt unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten von den erkenntnisleitenden Interessen ab, mit denen sie verbunden sind, oder von den praktischen (z.B. politischen) Intentionen, bei denen es nicht auf Begriffsschärfe, sondern auf rhetorische Akzeptanz ankommt (siehe Hinweis auf die politikstrategische Funktion von Slogans, Abschnitt 4.1). Bei wissenschaftlichen Erörterungen (z.B. im Zusammenhang mit Prüfungsaufgaben) kommt es vor allem darauf an, die *Bedingungen* des Sprachgebrauchs zu klären. Dazu gehören Fragen wie die nach den erkenntnisleitenden Interessen (z.B.: In welchem Forschungszusammenhang werden die zu definierenden Begriffe verwendet?), nach den Beziehungen zwischen den Begriffen (z.B.: Welche Zusammenhänge und Überschneidungen sind zu berücksichtigen?) und nach dem Theorie- und Praxisbezug (z.B.: Inwieweit entsprechen die sprachlichen Ausdrücke der theoretisch definierten Begriffe den im praktischen Sprachgebrauch verwendeten gleichlautenden Bezeichnungen? Welche Unterschiede gibt es, und was sind die Gründe dafür?). Hierbei kann der Bezug auf den alltagssprachlichen Gebrauch von Wörtern durchaus hilfreich sein. Hinweis zur folgenden Musterlösung: Wo werden umgangssprachliche Bezüge angedeutet? Welche Relevanz haben diese Bezüge für begriffliche Klärungen. Worin unterscheiden sich theoretische Definitionen vom Gebrauch der Alltags- oder Umgangssprache?

Bildungs- versus Qualifikations- und Kompetenzkonzept:

Im Unterschied zur ‚Bildung' als pädagogischem Zielkonzept („mündige Persönlichkeit", siehe Abschnitt 3.2) bezieht sich das Kompetenzkonzept (ähnlich wie das Qualifikations- und Berufskonzept) immer auch auf externe Anforderungs- und Verwendungssituationen (Brauchbarkeits- bzw. Utilitätsaspekt). Kompetent

zu sein bedeutet im weiteren Sinne, Anforderungen in bestimmten (außerhalb des Individuums liegenden) Bereichen selbstständig bewältigen zu können (Abschnitt 4.1). Stärker als beim Qualifikationskonzept, das den formalen (zertifizierten) Nachweis in Bezug auf Verwertbarkeit aus Sicht der Nachfrage (z.B. des Arbeitsmarkts) hervorhebt, stehen beim Kompetenzbegriff die Fähigkeiten des Handlungs*subjekts* (in Bezug auf bestimmte Anforderungssituationen) im Vordergrund der Betrachtung. Diese Fähigkeiten lassen sich als Disposition (Vermögen, eine bestimmte Leistung erbringen zu *können*) oder als beobachtbares und direkt messbares Leistungsverhalten (‚competencies' auf der Ebene von Performanz, siehe Abschnitt 4.2) beschreiben. Sowohl für das Bildungs- als auch für das Kompetenzkonzept ist der Bezug auf das Handlungssubjekt konstitutiv. Die Unterschiede zwischen beiden Konzepten resultieren insbesondere aus der normativen und ganzheitlichen Orientierung des Bildungsbegriffs als Zielkonzept einerseits und der wertneutralen und partikularen Begrenzung des Kompetenzkonzepts andererseits. Umgangssprachlich drückt sich dieser Unterschied darin aus, dass die Rede vom „gebildeten Menschen" ohne nähere Spezifizierung die Persönlichkeit in ihrer Gesamtheit meint und auch so verstanden wird, während die Aussage, jemand sei „kompetent", nur in Verbindung mit kontextspezifischen Attribuierungen (kompetent für was?) einen Sinn ergibt.

Bezeichnend für den Begriff ‚Kompetenz' im Sprachgebrauch der deutschen Reformdiskussion (siehe Abschnitt 4.1, Kompetenzkonzept des „Forum Bildung") ist der Versuch, die eng mit dem *formalen* Bildungsbegriff verbundenen Persönlichkeitseigenschaften (Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein etc.) unter Verzicht auf die mit dem *materialen* Bildungsbegriff konnotierten inhaltlichen Bestimmungen (allgemeiner Bildungskanon) mit den Qualifikationsanforderungen des gesellschaftlichen und beruflichen Lebens zu verknüpfen. Im Unterschied zum Qualifikationsbegriff wird hierbei nicht die mehr oder weniger standardisierte Leistungs*anforderung* betont, sondern die darauf bezogene subjektive Leistungs*fähigkeit.* Die Begriffe ‚Qualifikation' und 'Kompetenz' verweisen mithin auf unterschiedliche Betrachtungsweisen des Problems, Qualifikationsanforderungen (Systembezug) kompetent bewältigen zu können (Subjektbezug). Es handelt sich um zwei Seiten einer Medaille! Dementsprechend befasst sich die Qualifikationsforschung mit der Untersuchung der in gesellschaftlichen Anforderungssituationen geforderten Leistungen, während die Kompetenzforschung auf Fragen der Entwicklung subjektiver Fähigkeitspotenziale und deren Aktivierung in Anforderungssituationen fokussiert ist.

Die reformpolitische Karriere des Kompetenzbegriffs ist nicht bloß von rhetorischer Bedeutung. Sie signalisiert eine tendenzielle Abkehr vom Berufskonzept (siehe unten) und von der im deutschen Sprachgebrauch immer noch vorherrschenden Differenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Verbreitung des Kompetenzbegriffs in der (berufs-)bildungspolitischen Diskussion hängt offenbar damit zusammen, dass der Begriff ‚Kompetenz' den Flexibilisierungsanforderungen des Bildungs- und Beschäftigungssystem mehr entspricht als die traditionellen, spezifisch deutschen und für den internationalen Diskurs nicht anschlussfähigen Konzepte ‚Bildung' und ‚Beruf'.

Berufs- versus Qualifikations- und Kompetenzkonzept:

Der Berufsbegriff (vgl. Abschnitt 3.1 und Musterlösung zur Übungsaufgabe 3) umfasst sowohl die subjektbezogene Dimension („innerer Beruf“) als auch die externe Verwertungsdimension („äußerer“ Beruf), ist aber (im Unterschied zum Bildungs-, Qualifikations- und Kompetenzbegriff) kontextuell immer auf die Strukturen des Arbeits- und Beschäftigungssystems bezogen. Bei Berufen handelt es sich um relativ dauerhafte und komplexe Arbeitskraft*muster*, in denen unterschiedliche Komponenten von Bildung (z.B. moralische Entwicklung der Persönlichkeit), Kompetenz (z.B. Problemlösefähigkeit in Bezug auf betriebliche Anforderungssituationen) und Qualifikation (Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt) integriert sind. Der Begriff ‚Beruf' verweist auf marktgängige Qualifikationsbündelungen des Beschäftigungssystems. Von zentraler Bedeutung ist mithin das Merkmal der „Berufs*förmigkeit*“, und zwar sowohl im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems als auch in Bezug auf die „Formierung“ der daran orientierten subjektiven Fähigkeiten.

Abweichend vom Qualifikations- und Kompetenzbegriff ist das Berufskonzept über die jeweils spezifische Leistungsdimension hinaus auf die gesellschaftliche Statusverteilung bezogen. Über Berufe werden Status nach höherer bzw. geringerer gesellschaftlicher Wertigkeit (gemessen u.a. am Berufsprestige) verteilt. Typisch dafür ist der alltägliche Sprachgebrauch: Auf die Frage „Was sind Sie?“ wird in der Regel erwartet, dass man darauf mit einem Beruf antwortet, nicht mit einem Hobby, einer Religions- oder Parteizugehörigkeit. Der Beruf gibt Aufschluss über die gesellschaftliche „Verortung“ eines Individuums und ist somit (in Deutschland) nach wie vor ein wichtiger Bestandteil nicht nur des Beschäftigungssystems, sondern der gesellschaftlichen Ordnung. Die Umstrukturierung des berufsförmig organisierten Ausbildungssystems in ein flexibilisiertes, kompetenzbasiertes Modulsystem („Entberuflichung“) hätte mithin weitreichende Implikationen.

Beispiel für den Zusammenhang von Beruf, Qualifikation und Kompetenz:

Mit dem Ausbildungsberuf des Bankkaufmanns oder der Bankkauffrau sind nicht singuläre Erwerbstätigkeiten oder Arbeitsprozesse innerhalb eines Kreditinstituts gemeint (z.B. die des Kassierers, des Kreditsachbearbeiters, des Anlageberaters), sondern die nach einem bestimmten „Berufsbild“ formierte Bündelung von Qualifikationen (Arbeitskraftmuster). Das „Berufsbild“ findet seinen rechtsförmlichen Ausdruck in der Ausbildungsordnung für die Berufsausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau. Dem Berufsbild (bzw. den Berufsbildpositionen) zugeordnet sind die im Ausbildungsrahmenplan und die im korrespondierenden Rahmenlehrplan für den Berufsschulunterricht konkretisierten Qualifikationen bzw. Kompetenzen. Danach gehören zu den Qualifikationen bzw. Kompetenzen von Bankkaufleuten die kundenorientierte Beratungskompetenz, zum Beispiel auf dem Gebiet der Geld- und Vermögensanlage. So sieht der Rahmenlehrplan der Kultusministerkonferenz für die Berufsausbildung zur Bankkauffrau/zum Bankkaufmann (1998) für das Lernfeld 5 „Geld- und Vermögensanlagen anbieten“ vor: „Die Schülerinnen und Schüler ermitteln Bedarfssignale und Anlagemotive der

Kunden. Sie präsentieren Finanzinstrumente kundenorientiert. Sie erläutern Preiseinflussfaktoren, Kursbildung und Kursveröffentlichungen. Sie werten Produkt- und Marktinformationen aus. Sie nutzen produktbezogene Berechnungen. Sie erläutern aus der Anlageentscheidung resultierende Serviceleistungen. Sie beschreiben Risiken, die aus Anlageentscheidungen entstehen, und beachten die Vorschriften des Anlegerschutzes."

Wie den Formulierungen des Rahmenlehrplans zu entnehmen ist, werden die Ziele der Ausbildung nicht in Termini von Qualifikationsanforderungen der Finanzdienstleistungsbranche (Qualifikationskonzept) formuliert, sondern als Fähigkeiten (Kompetenzen) der Auszubildenden beschrieben, über die diese nach Abschluss der Berufsausbildung als Teil einer Gesamtkompetenz als Bankkaufmann oder als Bankkauffrau verfügen sollen. Die hier zitierte Kompetenzbeschreibung umfasst sowohl fachliche Kompetenzen (z.B. Präsentation von Finanzinstrumenten) als auch soziale Kompetenzen (Anlagemotive der Kunden ermitteln) und Methodenkompetenzen (Auswertung von Produkt- und Marktinformationen). Der Nachweis erworbener Kompetenzen erfolgt in der Abschlussprüfung; er wird als Qualifikation durch Abschlusszeugnisse der Kammern und Berufsschulen zertifiziert. Ob und inwieweit die zertifizierte Qualifikation die tatsächliche (an die einzelnen Handlungssubjekte gebundene) Kompetenz zutreffend indiziert, gehört zu den zentralen Problemen der Kompetenzmessung. In diesem Zusammenhang ist die Differenz von Qualifikation und Kompetenz als „Problemformel" von großer Bedeutung. Sie lässt sich in der Frage bündeln: Inwieweit entsprechen die in Abschlusszeugnissen der Berufsausbildung „objektivierten" Qualifikationen den subjektiven Leistungsfähigkeiten (Kompetenzen). Dabei bleibt offen, ob und unter welchen Bedingungen die Leistungsfähigkeiten (als Dispositionen der Handlungssubjekte) nach Abschluss der Berufsausbildung im Kontext betrieblicher Leistungsanforderungen auch tatsächlich aktiviert werden (können).

Bitte versuchen Sie selbst, die Differenzen und Zusammenhänge zwischen Beruf, Qualifikation und Kompetenz an einem Ausbildungsberuf Ihrer Wahl herauszuarbeiten und zu erörtern!