

Globalisierung und Bildungsziele

-

Erfassung komplexer Zusammenhänge moderner Gesellschaften als Aufgabe der beruflichen Bildung

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

der

Philosophischen Fakultät

der

Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität

zu Bonn

vorgelegt von

Rebecca Nadja Alt

aus

Gelnhausen

Bonn 2024

Gedruckt mit der Genehmigung der Philosophischen Fakultät
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Zusammensetzung der Prüfungskommission:

Prof.‘in Dr. Jutta Standop
(Vorsitzende)

Prof. Dr. Stephan Stomporowski
(Betreuer/Gutachter)

Prof.‘in Dr. Alexandra Brutzer
(Gutachterin)

Prof. Dr. Bernhard Schmalenbach
weiteres prüfungsberechtigtes Mitglied

Tag der mündlichen Prüfung: 14.05.2024

INHALTSVERZEICHNIS

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	V
1 Einleitung	1
1.1 Eingrenzung der Arbeit	3
1.2 Vorgehensweise	6
2 Die globalisierte Welt	11
2.1 Historischer Abriss	15
2.2 Transformation von Politik, Ökonomie und Individuallagen	18
2.3 Stand des soziologischen Diskurses zu Gesellschaftsmodellen	24
2.3.1 Postmoderne Unkontrollierbarkeit	25
2.3.2 Rationalität der Moderne	28
2.3.3 Systemtheorie: funktionale Differenzierung	34
2.3.4 Strukturalismus als sinnvolle Ordnung	40
2.3.5 Unübersichtlichkeit bei gleichzeitiger Reflexivität	45
2.3.6 Demokratie im Dialog: Emanzipation und Vertrauen	48
2.4 Kritische Würdigung soziologischer Modelle	51
2.5 Weltgesellschaft – soziologische Lösungsansätze	57
2.6 Interdependenz von Globalisierung: kriterienorientierte Darstellung	65
3 Stand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur Transformation	74
3.1 Restaurationsphase	76
3.1.1 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen	79
3.1.2 Die empirische Wendung in der Erziehungswissenschaft	82
3.2 Die Phase der Bildungsexpansion	85
3.2.1 Pädagogische Anthropologie nach Heinrich Roth	88
3.2.2 Bildungsreform als Curriculumrevision	102

3.2.3	Der Deutsche Bildungsrat.....	107
3.3	Phase der Rationalisierung unter krisenhafter Anpassung.....	120
3.3.1	Das Konzept der Schlüsselqualifikationen	125
3.3.2	Zum Zerwürfnis der Schlüsselqualifikationsdebatte	129
3.3.3	Ordnungspolitisches Verfahren zur Berufsneuordnung	144
3.4	Phase des Krisenmanagements	154
3.4.1	Zum Ursprung des Kompetenzbegriffs.....	160
3.4.2	Zusammenstellung ausgewählter Kompetenzmodelle.....	163
3.4.3	Das Lernfeld als Anstoß zur Qualifikationsforschung	182
3.4.4	Die fehlende curriculare Qualifikationsforschung.....	191
3.5	Phase der neuen Steuerungslogik und Bildungsstandardisierung.....	196
3.5.1	Basisaussagen der Bildungsziele: kriterienorientierte Darstellung	205
3.5.2	Schnittstelle: Globalisierung und Handlungskompetenz.....	211
3.5.3	Selbstorganisationsgrundsatz der Moderne	213
3.5.4	Subjektentwicklung im Spiegel der Globalisierung	219
4	Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenanalyse	240
4.1	Methodisches Vorgehen.....	240
4.2	Einführung in die ausgewählten Grundlagenwerke	246
4.2.1	Werturteilsfragen	255
4.2.2	Zur kritischen Kreativität.....	268
4.2.3	Solidaritätsfähigkeit mit Weltgesellschaftsdimension.....	278
4.2.4	Synopse und Resümee der Ergebnisse.....	288
5	Desiderat, Forschungsprogramm und Abschlussfazit	297
5.1	Desiderat	297
5.2	Forschungsprogramm zur kritischen (Neu)Reflexion.....	310
5.3	Abschlussfazit	313
6	Literaturverzeichnis	315

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AG BFN	Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz
APIFG	Ausbildungsplatzförderungsgesetz
BBF	Bundesinstitut für Berufsforschung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BerBiFG	Berufsbildungsförderungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBW	Bundesminister*in für Bildung und Wirtschaft
DATSCH	Deutscher Ausschuss für das Technische Schulwesen
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EG	Europäische Gemeinschaft
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FIS	Fachportal Pädagogik
GATT	Allgemeines Zoll- und Handelsabkommen
GBV	Gemeinsamer Bibliotheksverbund
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IGO	Intergovernmental Organisation
IWF	Internationaler Währungsfonds
KMK	Kultusministerkonferenz
NGO	Nichtregierungsorganisation
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
UN	Vereinte Nationen
WTO	Welthandelsorganisation

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Globalisierungskriterien (eigene Darstellung).....	71
Abbildung 2: Innen-Außen-Handlung nach Roth (eigene Darstellung)	91
Abbildung 3: Moralentwicklung nach Roth.....	98
Abbildung 4: Bildungsintention nach Roth (eigene Darstellung).....	102
Abbildung 5: Bildungsintention nach Robinsohn (eigene Darstellung)	106
Abbildung 6: Bildungsintention des Bildungsrates (eigene Darstellung).....	117
Abbildung 7: Problemkontext Schlüsselqualifikation (eigene Darstellung).....	142
Abbildung 8: Bildungsintention der Berufsneuordnung (eigene Darstellung)	154
Abbildung 9: Handlungskompetenz nach Bader	168
Abbildung 10: Bildungsintention nach Geißler (eigene Darstellung)	172
Abbildung 11: Zusammenhang Handlungs-, Lernfelder & Lernsituationen	186
Abbildung 12: Epochale Bildungsziele 1950-2020 (eigene Darstellung)	230
Abbildung 13: Einsatzpunkte der Bildungsziele (eigene Darstellung).....	239

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Postmoderne vs. radikalisierte Moderne.....	48
Tabelle 3: Disziplinäres innen/außen Wirkungsgefüge (eigene Darstellung)	76
Tabelle 4: Subsysteme nach Roths Anthropologie (eigene Darstellung)	95
Tabelle 5: Bildungsintention von Schlüsselqualifikationen (eigene Darstellung).....	128
Tabelle 6: Systematisierung von Schlüsselqualifikationen (eigene Darstellung).....	137
Tabelle 7: Kategoriale Handlungskompetenz	179
Tabelle 8: Berufsbildwandel Versicherungskaufmann/-frau	183
Tabelle 9: Kritik am Lernfeldkonzept (eigene Darstellung).....	189
Tabelle 10: Systematisierung der Qualifikationsforschung	194
Tabelle 11: Ziele des EQR	201
Tabelle 12: Unterscheidung (Schlüssel-)Qualifikation und Kompetenz	206
Tabelle 13: Basisaussagen zur Handlungskompetenz (eigene Darstellung).....	210
Tabelle 14: Datenbankanalyse nach Schlagworten (eigene Darstellung).....	243
Tabelle 15: Auswahl: Einführungswerke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (eigene Darstellung).....	243
Tabelle 16: Synopse der Grundlagenwerke (eigene Darstellung)	289
Tabelle 17: Forschungsprogramm (eigene Darstellung).....	312

1 Einleitung

Eine gesellschaftliche Reproduktion sicherzustellen, die unter Globalisierungsbedingungen das erfahrbare Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in verschiedenen Dimensionen (u. a. der Wirtschaft, der Ökologie, der Technik, der Transkultur sowie der Zivilgesellschaft) zu negativen Entwicklungen unter Auflösungs- und Zersplitterungserscheinungen (Denationalisierung, Nationalismen, Demokratieverdruss, Erosionserscheinungen des Sozialstaates) führt, bestimmt die Gegenwart, verweist auf eine unsichere Zukunft und ist zweifelsohne eine zentrale Aufgabe des deutschen Bildungssystems. Damit setzt schließlich die Suche nach neuen globalen Strukturen (u. a. Supranationalität), nach Instrumenten der Koordination mit großer Reichweite (bspw. durch Standardisierungsbemühungen) ein, welche die Globalisierungserscheinungen mit gesellschaftlicher Integration und sozialer Gerechtigkeit versöhnen möchte. Trotz mannigfacher positiver Aktivitäten, unter Einbezug vielfältiger Bemühungen um Problemlösungen komplexen Ausmaßes aller beteiligten Akteur*innen, gelingt es jedoch kaum, die Risiken von global verursachten und schwer prognostizierbaren sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Schocks zu neutralisieren, welche sich u. a. in den zunehmenden Ambivalenzen verschärfender gesellschaftlicher Konflikte wie Arbeitslosigkeit, Migration, Armut, Umweltrisiken und Pandemien ausdrückt. Somit ist es kaum verwunderlich, wenn das berufliche Bildungs- und Ausbildungssystem moderner Gesellschaften vor neuen Herausforderungen steht: Auch nach über 50 Jahren dürfte deshalb Abrahams Satz noch zutreffen, welcher besagt, dass „viele deutsche Sachverständige für die Fragen der Berufsausbildung [...] so sehr unter dem Druck der unerledigten [...] Aufgaben [stehen], daß [sic] sie wenig Kraft und Zeit für die internationalen Probleme übrig haben“ (Abraham, 1966, 211).

Der Anlass, einer diesbezüglichen berufs- und wirtschaftspädagogischen Relevanz nachzuspüren, stützt sich in einem ersten Schritt auf ein jüngst und bereits in diese Richtung zielendes wissenschaftliches Streitgespräch zwischen Günter Kutscha und Klaus Beck, welches den Ausgangspunkt der vorliegenden Dissertationsschrift markiert. Die drei relevanten Aufsätze, entstanden im Rahmen der Onlinezeitschrift *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, plädieren für einen Grundlagendiskurs als eine Daueraufgabe der Disziplin (Beck, 2019, 1), nicht zuletzt, um über die paradigmatische „Streitkultur“

(Beck, 2019, 2) „phantasiereiche Diskussionsanstöße“ (Kutscha, 2019, Abstract) zu erwirken. Insgesamt ist Kutschas Beitrag getragen von dem Wunsch einer kritischen und handlungsfähigen Subjektbildung (Kutscha, 2019, 6), die zur solidarischen und kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung (Kutscha, 2020, 4) führt. Kutscha stellt diesbezüglich prägnanten Schwachstellen respektive Defizite der Disziplin vor: Es handelt sich dabei einmal um die „Nichtübereinstimmung zwischen deklarierten Zielen und oftmals als deskriptiv vorgetäuschten Normen“ (Kutscha, 2019, 4), indem die berufliche Handlungskompetenz Teil [des] kapitalbasierten [...] und des darauf fixierten Wertesystems ist“ (Kutscha, 2019, Abstract), weshalb kritische Kompetenzentwicklung in das Hintertreffen gerät (Kutscha, 2019, 2). Damit geht die Gefahr einer zunehmenden Vereinnahmung der Bildungsziele für berufsbildungspolitische Programme einher (Kutscha, 2019, Abstract), was sich sodann auch im Mangel, „berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext politisch-ökonomischer Zusammenhänge zu erfassen“, abzeichnet (Kutscha, 2019, 1). Mitunter büßt dadurch „Bildung [ihre] sozial-regulative Idee gesellschaftlichen Fortschritts“ (Kutscha, 2019, 8) ein. Insofern entzündet sich das Streitgespräch am überholten Leitbild (Kutscha, 2020, 1), der (kompetenzbasierten) Leistungsfähigkeit und damit an der Frage, ob das berufliche Bildungssystem ein Gesellschaftsbild vermittelt, welches auf Perpetuierung nach Beck beruht (Beck, 2019, 5) oder auf Kutscha, welcher Reformfähigkeit mittels Aufklärung thematisiert (Kutscha, 2019, 10).

In diesem Zusammenhang, so die These der vorliegenden Schrift, werden zwar einerseits die Grundbegriffe, hier die zentralen Bildungsziele der Zunft, zur Disposition gestellt, allerdings ohne sich der neuen Herausforderung einer globalisierten Objektwelt erziehungswissenschaftlich anzunehmen. Diesbezüglich ist auffällig, dass Kutscha anfänglich von einer vom Zerfall bedrohten Welt (Kutscha, 2019, Abstract, 10) spricht und später den Weltbegriff reduzierend verwendet, bezogen auf „betriebliche Herausforderung [einer] globalisierten und vernetzten Ökonomie“ (Kutscha, 2020, 4), ohne die Leerstelle der Globalisierung erziehungswissenschaftlich zu analysieren.

Der Anlass der vorliegenden Schrift, sich diesem nur schwer überschaubaren Themenkomplex, der aktuellen und akuten globalen Relevanz anzunehmen, ist zunächst praktischen Erfordernissen geschuldet, die die grundlegende Motivation zur Bearbeitung bilden: Zielführend orientiert sich das Vorhaben der Arbeit daran, den Ereignissen innerhalb und außerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin hinsichtlich der grundlegenden Bildungsziele unter Globalisierungsbedingungen nachzuspüren. Dies ist

erstrebenswert, da sich die Disziplin nicht der Aufgabe entziehen kann, der nachwachsenden Generation ein Gesellschaftsbild zu vermitteln, welches die Grenzen, Chancen und Möglichkeiten der Globalisierung erziehungswissenschaftlich auslotet. Zwangsläufig stellt Globalisierung eine unumgängliche Bedingung menschlichen Handelns dar, was dynamisierend auf den Alltag wirkt, diesen elementar verändert und alle Menschen zu Anpassungen und Antworten im Rahmen ihrer Lebenswelt zwingt. Damit tangiert das bisher gesagte das Schnittfeld von Globalisierung, Öffentlichkeit und Bildungszielen hinsichtlich einer Auseinandersetzung, welche im nächsten Schritt die forschungsorientierte Relevanz der vorliegenden Dissertationsschrift aus dem facheinschlägigen Diskussionsstand zur Globalisierung markiert: Nach erster bibliografischer Einsichtnahme kann gesagt werden, dass eine Vielzahl an Veröffentlichungen zur Globalisierung existiert. Allerdings offenbart eine Sichtung der Datenbanken (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz; Bundesinstitut für Berufsbildung; Fachportal Pädagogik) über die Schlagwortsuche 'Globalisierung', dass eine entsprechende Debatte in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter dem Aspekt der Globalisierung in Verbindung mit den Bildungszielen der Disziplin noch nicht geführt wird.

Somit bewegt sich die vorliegende Arbeit entlang der offenen Frage, wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Globalisierung unter Berücksichtigung transnationaler und transformatorischer Prozesse zusammendenkt und wie diese bildungszielorientierten Entsprechungen neuen Ausmaßes in der Disziplin gefasst werden. Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens ist deshalb die Frage, *wie sich die zentralen Bildungsziele in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor dem Hintergrund der Globalisierung entwickeln und ob damit erziehungswissenschaftlich die Frage der Komplexitätsbewältigung durch Globalisierung subjektorientiert beantwortet werden kann?*

1.1 Eingrenzung der Arbeit

Insofern die Arbeit das Zusammenspiel von Globalisierungsphänomenen und Bildungszielen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik analysiert, bedarf es einer historischen eingrenzenden Konkretisierung: Skizziert doch das o. g. Streitgespräch zwischen Kutschka und Beck viele Ereignisse und knappe Hinweise zu den disziplinären Hintergründen über eine lange Zeitperiode (u. a. Positivismusstreit, Kolleg-Stufenmodell, Strukturgitter-

Ansatz, Bologna u. v. m.). Mithin wäre es vermessen, im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit die Geschichte vollständig nachzeichnen zu wollen. Vielmehr sollen bestimmte Schnittstellen sowie Perspektivwechsel aufzeigen, wie Bildungsziele in den öffentlichen und wirtschaftspädagogischen Diskussionen Einzug erhalten und wie sie sich durch globale Entwicklungen verändern. Diesbezügliche Einsatzpunkte entlang jeweiliger Übergänge zu neuen dominanten Leitzielvorstellungen offenbaren sich an disziplinären Markierungspunkten wie Brüchen, Verwerfungen, Auslassungen, Zäsuren und nicht zuletzt auch Leerstellen sowie Defizite, die es erlauben, vergessene Zusammenhänge unter globaler Perspektive zu aktualisieren. Deshalb ist zur Eingrenzung des Themenkomplexes einerseits ein entsprechend breites historisches Zeitfenster zu wählen, das andererseits punktuelle Zuschneidungen zulässt: Hierzu bietet sich die Abarbeitung an den gesellschaftlichen Modernisierungsphasen an, die überwiegend in Form der großen deutschen Bildungsreformbemühungen zum Ausdruck kommen. Dabei erschöpft sich das hier angestrebte reformorientierte Gliederungsprinzip nicht darin, berühmte Wissenschaftler*innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Personen mit ihrem jeweiligen Ansatz isoliert darzustellen, sondern die Entwürfe werden zu den o. g. zeittypischen Modernisierungsphasen gebündelt. Daraus resultiert die Phasierung in unterschiedliche Epochen des berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurses. Aufschlag und Ausgangspunkt markiert das Ende des Zweiten Weltkrieges, die Analyse beginnt mit der historischen Auseinandersetzung ab den 1950er-Jahren. Dieses Vorgehen erscheint konstitutiv für das Aufzeigen einer zunehmenden Dynamisierung durch Globalisierung. Für eine solche historische Vorgehensweise sprechen drei Gründe:

1. Es gibt keine zeitlos gültigen Bildungsziele, denn jede Epoche formuliert ihre eigenen spezifischen Antworten. Die gewählte Vorgehensweise schützt gleichermaßen vor einer naiven Übernahme als auch einer vorschnellen Ablehnung der jeweiligen Entwürfe.
2. Die historische Rekonstruktion des Diskurszeitraums erlaubt Kontroversen sachlich angemessen zu verorten: Erst mit dem Wissen, in welcher Weise sich ein Ansatz auf ältere Einflüsse bezieht, kann ein adäquates Verständnis neuer Diskussions- und Reflexionsbeiträge angebahnt werden.
3. Voraussetzung dafür ist ein sensibilisierter Zugang, der metatheoretisch und damit global gewendet die Konzeption der Bildungsziele für eine subjektorientierte überprüfbare Beurteilung zugänglich macht, weil als Maßstab

die Kohärenz der Argumentation, die Reichhaltigkeit der berücksichtigten Aspekte und die Angemessenheit des Bezugs zur vorfindbaren globalen Lebenswirklichkeit untersucht wird. Kann doch eine kritische metatheoretische Diskussion erst dann geführt werden, wenn die Konzeption der Bildungsziele auch historisch rückbezogen klar hervortritt. Die Schärfung eines solchen Bewusstseins wird gerade durch die Befassung mit den Innen- und Außeneinflüssen auf die disziplinäre Entwicklung, wie sie sich im historischen Prozess darstellt, gefördert.

Die zeitliche Reichweite ermöglicht nicht nur einen ungetrübten Blick, sondern auch die Identifizierung von Kontinuität und Wandel. Mit diesem Vorgehen wird der Versuch unternommen, historisch ein 'nachentdeckendes' Aufspüren von vergessenen Zusammenhängen zu ermöglichen, um Wege zu neuen Alternativen zu eröffnen. Die epochale Gliederung soll Transparenz über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Diskussionssträngen ermöglichen. Es versteht sich von selbst, dass ein solches Vorgehen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Auf eine hochgradig spezialisierte Einführung in den gegenwärtigen Forschungsstand der Bildungsziele wird deshalb verzichtet zugunsten einer Präsentation solcher Argumentationen, die eine bestimmte Epoche berufs- und wirtschaftspädagogischer Denkformen verkörpert und in der Wissenschaftsgemeinschaft überwiegend als paradigmatische Ansätze gelten, auf die auch heute noch – und sei es aus Gründen der Abgrenzung – rekuriert wird. Dabei bezieht sich der einzuholende Diskussionsstand um die Bildungsziele auf die (west)deutsche Diskussion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, um die historische Darstellung der Bildungsziele wissenschaftsorientiert über einen einheitlichen historisch-chronologischen Zeitraum abzubilden.

Kritisch bleibt zu bemerken, dass Globalisierungsphänomene auch vor den 1950er-Jahren die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beeinflusst haben. Diese Auseinandersetzung würde allerdings den Umfang der Arbeit überschreiten und ist deshalb hier nicht leistbar.

Aufgrund der vorgenommenen Eingrenzung ist an dieser Stelle die Forschungsfrage aus der Blickrichtung der Vorgehensweise weiter zu konkretisieren: Im Nachspüren der Frage, wie sich die Bildungsziele in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor dem Hintergrund der Globalisierung als Komplexitätsbewältigung entwickeln, besteht das leitende Interesse der Arbeit darin, für die jeweiligen Epochen eine exemplarische und

möglichst gleichgewichtige Aussage von Beiträgen zu präsentieren, um so weit wie möglich in den verschiedenen Sichtweisen und Entwicklungsansätze Brüche, Auslassungen und Vergessenes aufzuspüren. Dieser Anspruch bezieht sich gleichermaßen darauf, Reflexionen bei der Erschließung der Argumentationsmuster und ihrer Bewertung unter Berücksichtigung ihrer inneren Stimmigkeit sowie hinsichtlich des Zusammenhangs zur metatheoretischen Ermittlung einer globalen Welt im Schnittpunkt zur Subjektentwicklung darzulegen. Gilt es doch abschließend einen disziplinären Erkenntnisbeitrag dazu zu liefern, was Menschen lernen müssen, um für das Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft vorbereitet zu sein. Kurz: Wie sind Bildungsziele unter dieser Perspektive neu zu kombinieren?

1.2 Vorgehensweise

Auf die Vorwegnahme der knapp skizzierten Vorgehensweise am Ende des letzten Unterkapitels folgt nun der Aufbau der Arbeit, dieser soll noch etwas detaillierter dargestellt werden, wobei weitere methodische Erläuterungen einfließen.

Im Kapitel 2 liegt der Fokus der vorliegenden Schrift zunächst auf der Erarbeitung von global-soziologischen Entstehungs- und Veränderungszusammenhängen zwischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Um dies angemessen abbilden zu können, wird auf den soziologischen Erkenntnisstand verschiedener Gesellschaftsmodelle zurückgegriffen. Insofern ordnet das 2. Kapitel die Untersuchung zunächst in die global-soziologische Forschungstradition ein. An dieser Stelle wird auf das Zusammenspiel von Globalisierung und Individuum unter Grundlegung postmoderner, systemtheoretischer, kommunikativer respektive dialogischer als auch reflexiver und strukturalistischer Ansätze eingegangen. Mithin haben u. a. die Autoren Bauman, Habermas, Luhmann, Beck und Giddens den soziologischen Diskurs zum Thema Globalisierung erstmals umfassend aufgearbeitet. In diesem Teil kommen die Hauptentwicklungen nach dem Theoriedurchgang im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft zur Darstellung. Gleichzeitig gilt es dabei, die Spannungen zwischen verschiedenen Theoriepositionen offenzuhalten, um diese theoretisch fruchtbar machen zu können: Es geht also um eine Theorieauseinandersetzung, die sich nicht davor scheut, die Globalisierungstendenzen der letzten Jahre gebührend zu berücksichtigen, inklusive der damit verbundenen Lösungsstrategien. Die kritische

Auseinandersetzung der vorgestellten Theorien soll Grenzen und Chancen unter Bezugnahme auf eine Weltgesellschaft differenziert abbilden und dabei dennoch aus allen Theoriepositionen zusammengenommen zentrale, global-soziologische Kriterien mit pädagogischer Relevanz abbilden.

Es folgt in Kapitel 3 eine historische Darstellung von Ursachen-Wirkungs-Beziehungen als Verknüpfung von Entstehungs- und Veränderungszusammenhängen zwischen Politik, Wirtschaft und Erziehung. Gegenstand ist, wie bereits erwähnt, die Auseinandersetzung mit der jüngeren Geschichte entlang skizzierter Modernisierungsphasen, die in sich die großen Bildungsreformbemühungen (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Bildungsreform, Qualitätsoffensive, Bologna) unter Globalisierungsgesichtspunkten (u. a. Internationalisierung von Märkten, Flexibilisierung, Taylorismus, Lean Management usw.) im Schnittfeld zur konstitutiven Relevanz der zentralen Bildungsziele abbildet. Vor dem Hintergrund ausgewählter Konzeptionen und ihrer Entstehung innerhalb und außerhalb der Disziplin wird deutlich, dass erkennbare Problemzusammenhänge zwischen den Zielen (u. a. Schlüsselqualifikation, Handlungskompetenz) und den objektiv bestimmbaren Anforderungen wirken, die sich interessenorientiert aus der Arbeitswelt, Politik und Gesellschaft ableiten lassen (siehe hierzu u. a.: Ordnungsmittel, Berufsbildungsgesetz, Berufsneuordnung) und gleichermaßen die Disziplin beeinflussen. Dazu wird die Textauswahl auf einschlägige Autor*innen der Disziplin rückgeführt, die als zitierte Theoretiker*innen innerhalb der jeweiligen Reformphasen als Teil einer bewussten oder unbewussten Bewegung angesehen werden können. Dadurch äußern sich hinsichtlich des Bildungsverständnisses die entsprechenden Interessen, Konflikte, Widersprüche oder auch Unterschiede der Sichtweisen, Wendungen, Schnittstellen, Brüche und Paradigmen. Der Rekurs auf die Lektüre der Theorieansätze von Heinrich Roth, Saul B. Robinsohn und Dieter Mertens als auch die Zusammenschau ausgewählter Kompetenzmodelle lässt es zu, ihre je unterschiedlichen Akzente und Differenzen herauszuarbeiten. Zudem gilt es zu zeigen, dass die theoretischen Perspektiven, hier insbesondere der Kompetenzbegriff, sehr wohl die tendenzielle Kraft besitzen, auf Globalisierungsfragen Antworten zu geben, auch wenn die herangezogenen Autor*innen sie selbst nicht konsequent durchdeklinieren. Aufbauend auf diese Überlegungen und Ergebnisse entlang der Bildungsziele des Globalisierungszeitalters im Weltmaßstab widmet sich die Arbeit dem Weltverstehen, um Antworten auf die Globalisierungsproblematik zu geben. Nachzuweisen ist dabei vor allem, dass sowohl Roth als auch Robinsohn und ebenso

Geißler den Weltbegriff konzeptionell aufnehmen. Während jüngst das Verständnis von Handlungskompetenz nicht wirklich etwas Substanzielles entgegenzusetzen hat.

Mithin lassen sich davon ausgehend auf Basis der gewonnenen soziologischen Globalisierungskriterien aus Kapitel 2 wesentliche Zusammenhänge zentraler und grundlegender Schriften innerhalb der Disziplin einer bildungszielorientierten Ortsbestimmung respektive Kritik unterziehen, weil die Bildungsziele und die diesbezüglichen Möglichkeiten der Subjektentwicklung eher über eine Zeitspanne in ein Verhältnis gesetzt werden können. Insofern kommt die reflektorische Zusammenschau von Bildungszielen mit globaler Reichweite, also im Schnittpunkt zum vorherigen soziologischen Teil, am Ausgangspunkt der letzte großen Bildungsreform (Bologna) als Beschreibung eines historisch gewordenen bildungszielorientierten Ist-Zustandes vor dem Hintergrund bildungstheoretischer und praktischer Voraussetzungen als auch Hoffnungen zur Darstellung. In diesem Kontext scheint die Einschätzung des Verhältnisses von Bildungszielen und Globalisierung unter Selbstorganisationsansprüchen besondere Schwierigkeiten zu bereiten. Es lassen sich einerseits Aussagen über Tendenzen zum Konformismus in einer globalisierten Welt treffen, andererseits werden am Ende von Kapitel 3 bildungstheoretisch motivierte Fragestellungen, Kernprobleme, uneingeholte Versprechen, auch Vergessenes, die sich potenziell für den Wandel bzw. Abgleich von Bildungszielen und ihre Legitimation eignen, um sie als Einsatzpunkte für eine (Neu)Diskussion aus globaler Perspektive fruchtbar zu machen, ausgewiesen. Entsprechend vertritt die Arbeit die These, dass die zentralen Bildungsziele über die historische Spanne häufig verkürzt und damit abgeschnitten rezipiert werden. Die Überlegungen von Roth, aber auch von anderen Theoretiker*innen auf die sich die Arbeit stützt, legen eine derartige Schlussfolgerung nahe. In diesem Zusammenhang ist ein weiteres Ziel dieser Arbeit, gleichzeitig zu zeigen, dass sich über die diskutierten Bildungsziele ein qualitativ neuer Zugang eröffnet, der die verhandelten Theorieentwürfe unter den soziologischen Erkenntnisbeiträgen aus Kapitel 2 in einem neuen Licht erscheinen lässt. In diesem Sinne streift Kapitel 3 im letzten Schritt das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter globaler Transformationsprozessen.

Das 4. Kapitel, der empirische Teil der Arbeit, greift die Frage des Selbstverständnisses der Disziplin erneut auf und setzt bei der Untersuchung der Grundlagenliteratur des Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an, um eine systematisch objektive Gewinnung von Aussagensystemen vorzunehmen. Die Entscheidung für dieses Medium

begründet sich durch den professionellen Anspruch, welcher gerade darin besteht, umfassend die Disziplin abzubilden. Damit entzieht sich die vorliegende Arbeit dem Vorwurf, im 3. Kapitel nur bestimmte Autor*innen des Fachs Raum zu geben und damit eine gewollt subjektive Lesart nach Kutschas Kritik abbilden zu wollen. Untersucht werden die argumentativen Anschlüsse von Bildungszielen als vergessene Zusammenhänge aus dem Teil zuvor – deren Entwicklung auch immer hätten anders verlaufen können – um die konstitutive Relevanz des Wandels von Bildungszielen aus Perspektive globalisierter Zugriffsweisen über den angesprochenen historischen Zeitraum zu analysieren. Des Weiteren begrenzt, legitimiert und markiert der Zeitraum der Veröffentlichungen der insgesamt auf dem Markt verfügbaren Grundlagenwerke einmal mehr den gewählten Untersuchungszeitraum über die Zeitspanne der 1950er-Jahre bis einschließlich der 2020er-Jahre (vgl. Kap. 4.1). Die Präsentation der Grundlagenwerke erfolgt chronologisch, um die Entwicklung entlang der Modernisierungsphasen und Reformbemühungen auch innerhalb der ausgewählten Medien zu veranschaulichen. Die Gesamtschau der Analyseergebnisse lässt einen relativ kontinuierlichen Trend zu ökonomischen Positionen erkennen. Sie verdeutlicht, wie sich die Literaturlauswahl einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung zu Fragen der realen und globalen Lebenswelt entzieht, die nicht zuletzt aufgrund der o. g. Brüche, Wechsel, Wendungen von Perspektiven als auch Interessen disziplinär unsauber, also verkürzt argumentiert. Aufgrund dieser vergessenen Zusammenhänge verliert sich die Disziplin zwischen dem Spannungsfeld von globaler Ökonomisierung und Pädagogisierung.

Das Fazit, das 5. und letzte Kapitel, resümiert die Ergebnisse der gesamten Arbeit als Prozess, an dessen Ende (seit Jahrzehnten im Kern unveränderte) globale Forderungen trotz aller Bemühungen unbearbeitet wirken – und gleichzeitig eine bildungspolitische Ökonomisierung alternativlos erscheint. Dies gilt nicht ausschließlich für das Globalisierungsphänomen im engeren Sinne, sondern für das mittlerweile desolat gewordene Bildungsverständnis insgesamt, dessen ökonomische, soziale und ökologische Grenzen längst überdeutlich geworden sind. In diesem Zusammenhang soll vor allem deutlich gemacht werden, dass ein kritischer Rekurs auf die Bildungsziele zu einer tendenziell anderen Konzeption führen kann, als dies bisher der Fall ist. Das Kapitel sucht deshalb nach Antworten, die in vier Schlussthesen münden und die mangelnde Konzeption der soziologischen und bildungstheoretischen Globalisierungserkenntnisse aufhebt. Danach erfolgt in Anlehnung daran überblicksartig eine knappe Zusammenschau von Ansätzen, die

ein Forschungsprogramm aufzeigen, um der Frage nachzuspüren, wie Menschen mittels Bildung in die Lage versetzt werden können, die komplexen Rahmenbedingungen einer globalen Welt zu kontrollieren.

2 Die globalisierte Welt

Im 21. Jahrhundert wächst die Überzeugung, dass mit ihm auch vieles zu Ende geht. Katastrophenszenarien suchen die Epoche heim. Die drohenden Katastrophen gehören zur alltäglichen Sorge und sind zu einem vertrauten Gefühl geworden, welches das Selbstvertrauen gegenüber einem gesellschaftlichen Fortschrittsdenken unterwandert:

„Man schreibt, um nur einige Beispiele zu nennen, über das Ende des Jahrtausends, des Jahrhunderts, des Sozialismus, der Tradition der Geschichte, der Familie, der Arbeit, der Kindheit, der Klasse, der Bürokratie, der Politik, der Wissenschaft und der Natur.“ (Giddens, 1999, 10)

Kennzeichen des globalen Zeitalters umfassen vielfältige ungelöste Problemkomplexe, die als Herausforderungen der Zivilisation und das Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer Bewältigung auf einen Tiefstand sinken lässt. Die Krise des Selbstvertrauens summiert sich aus globalen Ereignissen wie Erderwärmung, Artensterben, Überfischung, Abholzung der Wälder, Wasserknappheit, Meeresverschmutzung, Kampf um Solidarität und Menschenwürde, Kampf gegen Armut, Friedenssicherung, (Konfliktprävention, Terrorismusbekämpfung), Kampf gegen Infektionskrankheiten, Überwindung der Spaltung bei der Nutzung digitaler Technologie, Prävention von Naturkatastrophen und Katastrophenhilfe, ein neues Steuersystem, Biotechnologie, ein globaler Rahmen für die Finanzmärkte, Drogenhandel, Handel, Investitionen und Wettbewerb, Schutz geistigen Eigentums, E-Commerce sowie Arbeitnehmerrechte und Migration (Held, 2007, 35).

Die globale Dimension der gegenwärtigen Misere macht deutlich, dass es sich nicht nur um ein nationales oder europäisches Problem handelt. Vielmehr verdeutlichen die Krisenszenarien, dass die Gesellschaften weltweit ihren Vorrat an kreativen und konstruktiven Ideen aufgebraucht zu haben scheint. Damit büßt die Weltgemeinschaft auch die Fähigkeit und den Willen ein, den Schwierigkeiten, die sie zu überwinden drohen, entgegenzutreten. Die globale Krise spiegelt eine allgemeine Krise der Menschheit wider; sie zeigt sich in der Verzweiflung an der Aufgabe, den Lauf der modernen Geschichte zu verstehen oder ihn rational zu steuern. Katastrophen fordern allerdings Initiativen entlang der Frage, wie diese abgewendet werden können. Ohne diese mit Taktiken zum persönlichen Überleben, mit Maßnahmen zur Verlängerung des eigenen Daseins oder Programmen, die Gesundheit und Seelenfrieden garantieren sollen, zu überspielen. Denn das

Gefühl einer historischen Kontinuität, das Wissen in einer Folge von Generationen zu stehen, die aus der Vergangenheit kommen und in die Zukunft weiterführen – das geht dabei verloren. So ist auch der Liberalismus seit langem nicht mehr in der Lage, die Geschehnisse in der Welt zu deuten. Er liefert keine befriedigende Erklärung mehr für die o. g. Krisen, die es zu erhellen gilt. An seine Stelle ist aber nichts getreten. So gestaltet sich die Perspektive auf die Welt, wie sie weitgehend geteilt wird, als Hoffnungslosigkeit gegenüber der Zukunft. Dabei lassen sich gleichermaßen Hinweise finden, die diesen Eindruck abschwächen und die Überzeugung erkennen lassen, dass Wertvorstellungen hervorzubringen sind, um die gegenwärtigen Krisen zu überwinden und um eine neue Selbstbestimmung hervorzubringen, die schließlich die Situation eindämmen kann.

Insofern leitet dieses Kapitel aus soziologischer Forschungstradition in einen knappen phänomenologischen Problemaufriss ein, der das widersprüchliche Erleben der Gegenwart als permanente Veränderung thematisiert. Damit zeigt sich auch, dass die Soziologie als Antwort auf die Misere den Versuch unternimmt, Theorien mit alternativen Lösungsbestrebungen hervorzubringen.

Ulrich Beck, als einer der bekannten Soziologen, der sich frühzeitig dem Globalzustand der Welt angenommen hat, äußert in kritischer Reaktion gleichermaßen vielfältige Existenzbedrohungen der Moderne: beispielsweise spricht er von Märkten, Branchen, Regionen und Lebenslagen als Folgen einer organisierten Unverantwortlichkeit (Beck, 1988, 16–17). Globalisierung als Bezugspunkt erörtert der Autor als ein Selbstvernichtungspotenzial des Fortschritts, welches er in einer globalisierten Welt zur Normalität erhebt. Mit der Umgestaltung der Ursprünglichkeit der Natur hin zur Naturzerstörung gewinnen technische, ökonomische, ökologische und politisch Katastrophen an Bedeutung. Diese Großgefahren beziehen sich auf alle Lebensbereiche. Beck unternimmt aufgrund dessen den Versuch das Selbsterstörungspotenzial aus Naturzerstörung und Technikentwicklung unter gesellschaftlich-menschlicher Imperfektion neu zu entschlüsseln. Im Zuge dessen avancieren Großgefahren in der Gegenwart zu Angelegenheiten aller (Beck, 1988, 14, 16-18, 64-65, 246–257).

Diese Angelegenheit aller antizipiert im Vorfeld der Club of Rome bereits 1972. In Auseinandersetzung mit den Grenzen des Wachstums auf globaler Ebene prognostizieren die Wissenschaftler*innen einen globalen Zusammenbruch in der Zukunft (Meadows et al., 1972). Eine solche negative Deutung induziert emotionale Verdichtungen medialer

Reichweite mittels Bilder und Berichten und konterkariert das institutionalisierte Sicherheits- und Kontrollversprechen des Wohlfahrtsstaates (Beck, 1988, 19-20, 104–105, 157). Damit widerfährt der Globalisierung eine unfreiwillige Politisierung, die es nicht ermöglicht, die Nebenfolgen und Gefahren hoch entwickelter Industriegesellschaften zu externalisieren. In diesem Zusammenhang systematisiert Beck drei Arten globaler Gefahren: die wohlstandsbedingten ökologischen Zerstörungen und technisch-industriellen Gefahren (Ozonloch, Klima, Gentechnik, Fortpflanzungsmedizin), die armutsbedingten ökologischen Zerstörung und technisch-industriellen Gefahren (Bevölkerungs- und Ernährungswiese, Verlust an Arten und genetischen Ressourcen, Energie, Industrie und menschliche Ressourcen) und schließlich auf die Massenvernichtungswaffen und ihre Drohpotenziale (Beck, 1998a, 75–78). Die genannten Gefährdungen verbildlichen ihre raum-zeitliche Entgrenzung. Schäden sind kaum einzelnen Verantwortlichen zuzuschreiben oder durch sie kompensierbar (Beck, 1998a, 79).

Betrachtungen, die sich eine stärker ökonomisch orientierten Perspektive annehmen, liefern Habermas und Menzel. Während Habermas strukturelle und wirtschaftliche Veränderungen nicht als Entstehung eines universellen Weltmarktes deutet, sondern vier Prozesse bestehend aus den folgenden Indikatoren: 1) die geografische Ausdehnung, Interaktionsdichte des internationalen Handelns sowie die neue Kommunikationstechnologie, 2) die globale Vernetzung der Finanzmärkte ermöglicht eine Beschleunigung der Finanzströme und das Ausweichen bei Steuerverpflichtungen, 3) die Zunahme von Direktinvestitionen und der damit standortentbundene Aufstieg multinationaler Kooperationen und 4) die Zunahme von Exporten aus den neuen Industrieländern postuliert, sieht er darin eine Steigerung des Wettbewerbsdruck auf die Länder der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Habermas, 1998a, 70–71). Menzel betont demgegenüber stärker die Verselbstständigung der Finanzwelt hinsichtlich der Warenwelt. Zumal mit dem Übergang zur Dienstleistungsgesellschaft auch die räumliche Zuordnung schwindet. Territorial gebundene Güter verlieren an Bedeutung. Wissen, Verarbeitung und Informationen sowie die Beherrschung der Geschwindigkeit gilt als neue Machtressource. Der Autor beschreibt diese Entwicklung als entgrenzte und entstofflichte Wirtschaft ohne Standort. Damit einher geht eine Spaltung der westlichen Gesellschaft resultierend aus Ghettoisierung der Einwanderergeneration, Neoprotektionismus, Fremdenfeindlichkeit, dem Wiederaufleben von Nationen, Ethnizität und Kulturrelativismus sowie Rassismus. Medial wird die Verelendung und weltwirtschaftliche Marginalisierung

problematisiert an Hungersnöten, Pandemien und Epidemien, Umweltkatastrophen und Flüchtlingsströmen bis hin zum Zusammenbruch staatlicher Ordnungen (Menzel, 2015, 14-16, 38-39, 44-45, 57-58, 193). Im Kontext dieser gesellschaftlichen Zerwürfnissen wächst der Wohlstand, die Einkommensschere öffnet sich bei gleichzeitiger Prekarisierung des Mittelstandes und der daraus folgenden Befürchtung vor Solidaritätsverlust. Unternehmerische Einsparungen aufgrund von Wettbewerbsdruck senken Arbeitskosten und befördern Teilzeitbeschäftigungen sowie Arbeitslosigkeit (Dahrendorf, 1998, 46-48). Die Zwei-Drittel-Gesellschaft bekommt durch die globale Perspektive eine ganz neue Bedeutung (Menzel, 2015, 196). Unter eben diesen globalen Bedingungen lassen sich immer weniger feste Identitäten und Lebenspläne realisieren, weil der Sinn und Zweck der Arbeit, den Wirkungsgrad der Arbeit für die zukünftige Gesellschaft entlang der Fragen nach Bindungen einbüßt (Bauman, 2003, 164-165). Nach Robertson vollzieht sich das Leben entsprechend entwurzelt und heimatlos (Robertson, 1998, 208). Lokale Lösungen für global verursachte Probleme lassen sich schwerlich ausmachen (Bauman, 2008, 125-126).

Ausgehend von den genannten und sicher nicht vollständigen Problemkomplexen schätzt Giddens die Gegenwart nicht gefährlicher oder risikoreicher ein als frühere Zeiten (Giddens, 2001, 48). Diese Haltung einzunehmen, gelingt Giddens, weil er in den hergestellten Risiken lediglich eine Möglichkeit einer Katastrophe sieht und nicht oder noch nicht ihre Realisierung. Ebenso Beck: Sein Optimismus drückt sich in der Sensibilisierung der westlichen Welt für Überlebensfragen aus. Dadurch schwindet die Bereitschaft, ökologische Zerstörungen hinzunehmen (Beck, 1988, 95).

Ob gewünscht oder nicht, jedes Individuum ist in eine globale Ordnung, die nicht zu überblicken ist, einbezogen. Die hier beschriebenen Umwälzungen und gesellschaftlichen Verwerfungen bedürfen neuer Entwicklungen und Lösungswege. Dies verdeutlicht, dass sich die global kosmopolitische Gesellschaft in den Anfängen befindet, die ihre Konturen gegenwärtig noch sucht und dementsprechend Lebensweisen infrage stellt (Giddens, 2001, 15, 31). Im Endstadium einer entfesselten Welt liegt somit auch der Beginn des Suchprozesses nach Alternativen und neuen Möglichkeiten. Infolgedessen unterscheidet sich die gegenwärtige Welt von früheren Zeiten, zumal sich die gelebte Veränderung auf den gesamten Globus ausweitet (Giddens, 1999, 11).

Zum vertiefenden Verständnis erfolgt zunächst ein historischer Abriss (vgl. Kap. 2.1). Darauffolgend werden global transformatorische Zusammenhänge im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Entwicklung und Individuum erarbeitet (vgl. Kap. 2.2), um abschließend die Konturen einer global kosmopolitischen Gesellschaft durch soziologische Gesellschaftsmodelle zu untermauern (vgl. Kap. 2.3).

2.1 Historischer Abriss

Globalisierung als Prozess vollzieht sich in den vergangenen zwei Jahrtausenden in Phasen. Zu den Phasen ist die Ausbildung der Weltreligionen, das Zeitalter der großen Entdeckungen, die Kolonialisierung im Zuge der Entdeckung neuer Formen der Technik und Wirtschaft sowie damit einhergehend neue Formen der Ausbeutung und Unterdrückung verbunden. Diese historischen Ereignisse wirken bis in die Gegenwart und entscheiden darüber, wie Globalisierung heute bekämpft, beurteilt und beeinflusst wird (Held, 2007, 21).

Ihren Anfang nimmt das kapitalistische Weltsystem durch die Entdeckung der Neuen Welt im 16. Jahrhundert, so Wallerstein. Er zeichnet das Bild eines Weltsystems, indem der Kapitalismus Motor der Globalisierung ist (Wallerstein, 2004). Diese Sichtweise zieht sich auf eine ökonomisch verengte Perspektive von Globalisierung zurück (Giddens, 1995, 91). Demgegenüber ist in der historischen Entwicklung der Territorialstaaten ebenfalls ein Indikator zur Globalisierung zu sehen. Entsprechend grenzen sich Territorialstaaten als geschlossene politische Einheiten gegeneinander ab und agieren innerhalb der Staatsgrenzen mit exklusiver Souveränität. Nach außen gerichtet können einzelne Territorialstaaten nur durch die wechselseitige Anerkennung ihr Territorium sichern. Der Territorialstaat ist somit an die Voraussetzung gebunden, Geltung durch globale Anerkennung zu erlangen (Beck, 1998b, 15–17).

Die Verknüpfung der Territorialstaaten mit der Auflösung des Feudalsystems, dem Fall der ständischen Ordnung und dem Beginn der Industrialisierung löst gesellschaftlich den Zusammenhang auf, dass Menschen in ihre vorherbestimmten Identitäten hineingeboren werden. Mit Blick auf den Strukturwandel im Beschäftigungssystem, der Steigerung der Arbeitsproduktivität im 18. Jahrhundert verläuft die Modernisierung der Wirtschaft in den davon betroffenen Ländern mit derselben Sequenz: Die Massen der Bevölkerung, die

in der Landwirtschaft tätig waren, drängen in den sekundären Sektor der Industrie (Habermas, 1998b, 67). Diese Entwurzelung bedurfte einer Neuverordnung von Konformität mit sich herausbildenden klassenspezifischen Sozialcharakteren und Verhaltenserwartungen. Die Klassengesellschaft und die Geschlechterrollen sind Zeugnis eines ungleichen Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen effektiver Selbstbehauptung. Jene, die sich nicht als Individuen behaupten konnten, waren gezwungen, ihre Arbeitskraft zu verkaufen (Bauman, 2003, 43–44). Insofern ist die frühe Industriegesellschaft eine halbe Industrie- und eine halbe Ständegesellschaft. Beides ist in die institutionelle Ordnung von Arbeit und Leben eingelassen.

Die wohlfahrtsstaatlichen Modernisierungen nach dem Zweiten Weltkrieg löst die ständische Lebensgrundlage der Industriegesellschaft auf (Beck, 1986, 178–179). Geschichtlich folgt auf das lange 19. Jahrhundert ein kurzes 20. Jahrhundert, welches den Ersten Weltkrieg bis zum Untergang der Sowjetunion (mit verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten auf ökonomischer, politischer und kultureller Ebene) verklammert. Historisch beispiellos ist der schnelle politische Grundlagenwandel der Basisinstitutionen der 1920er-Jahre. In diesem Kontext können Nationalismus und Sozialismus als Reaktionen auf die Krise dieser Epoche gedeutet werden. Die Erschütterung des Zweiten Weltkrieges aktiviert die Heile-Welt-Interpretation und erst das Wirtschaftswunder, soziale Stabilität und Frieden eröffnen Individualisierungsschübe – nicht zuletzt aufgrund der Bildungsexpansion (vgl. Kap. 3.2.). Soziale Bewegungen (Frauenbewegung, Ökologiebewegung, Homosexuellenbewegung, Multikulturalismus) zeugen von politischem Individualismus und brechen vorgegebene normative Erwartungen. Mit der Durchsetzung der industriellen Marktgesellschaft erodieren tradierte Familienbilder, Geschlechterrollen, Vorstellungen von Elternschaft, Sexualität sowie Erwerbs- und Hausarbeit. Diese positive Interpretation widerspricht dem Kulturpessimismus und verdeutlicht, dass Individualisierungsschübe nicht zwangsläufig als Bedrohung der Demokratie zu werten sind (Beck, 2007, 391, 393).

Auf wirtschaftlicher Ebene drängen im 20. Jahrhundert, im Zuge der fortschreitenden Industrialisierung, die Menschen in den tertiären Sektor von Handel, Transport und Dienstleistung. Die Gegenwart ist inzwischen durch den quartären Sektor wissensbasierter Tätigkeitsbereiche als Ergebnis einer Ausweitung des sekundären und tertiären Bildungssystems gekennzeichnet (Habermas, 1998b, 67). Das Aufkommen der ersten internationalen Konzerne, die Abschaffung des Wechselkurses, die erste Mondlandung am 20. Juli

1969, die bereits genannte Berichterstattung des Club of Rome 1972, der Reaktorunfall in Tschernobyl sowie die Diskussion um Atomwaffen als Instrument der Selbstzerstörung markieren als Globalisierungsphänomene das 20. Jahrhundert (Dahrendorf, 1998, 41–42, 44; Meadows et al., 1972). Zudem evoziert der Zusammenbruch des Ostblocks einen abrupten Strukturbruch, der als weiterer Indikator der Globalisierung zu deuten ist. Während im Kalten Krieg die Risiken von außen drohen, bleibt das Niveau der sozialen Reflexivität auf Globalisierung in dieser Zeit niedrig. Mit der Auflösung des Ost-West-Konfliktes verändern sich die Strukturierungsmächte der Welt als Ganzes (Beck, 1998a, 117; Giddens, 1999, 27, 2001, 25–26; Habermas, 1998b, 71; Menzel, 2015, 7–8, 82, 243). Die weltweiten wirtschaftlichen Auswirkungen auf den Finanzmärkten werden aufgrund der neuen Informationstechnologien als weiterer Ausgangspunkt der Globalisierung diskutiert (Dahrendorf, 1998, 44). Die durch diese Ereignisse gewonnene politische, wirtschaftliche, technische und kulturelle Freiheit symbolisiert den Aufbruch in die Postmoderne.

Die Konsequenzen, dass sich der Fortschritt, der Wohlstand und die soziale Gerechtigkeit für die Weltbevölkerung in einer Krise befinden, waren also lange vom Ost-West-Konflikt überlagert und dringt in den 1990er-Jahren verstärkt in das öffentliche Bewusstsein. Das Ende des Systemkonflikts eröffnet die Hoffnung auf eine neue Weltordnung, welche sich allerdings im fortschreitenden Zerfall der alten Ordnung entäußert. Der Postmodernismus stellt institutionelle und materielle Errungenschaften der Moderne als Destruktion vertrauter Paradigmen infrage und wird zum Verständnis der Moderne herangezogen (Menzel, 2015, 9, 14-16). Giddens bevorzugt das Wort posttraditional statt postmodern, weil die moderne Gesellschaft aus der Umgestaltung der Tradition hervorgeht, ohne Traditionen vollständig aufzulösen (Giddens, 1999, 127). Beck vergleicht diese Entwicklung mit dem Auflösungsprozess der ständischen Agrargesellschaft zugunsten der Industriegesellschaft. Entsprechend löst gegenwärtig die Moderne die Industriegesellschaft zugunsten einer veränderten Moderne auf (Beck, 1986, 14). Die Postmoderne ist ebenso Ausdruck internationaler Abkommen. Beispielsweise löst das Allgemeine Zoll- und Handelsabkommen (GATT) Zölle zur Erleichterung des Handels auf, um mittels internationaler Arbeitsteilung den Wohlstand aller Nationen zu steigern. Informationstechnologie verändert das Verhältnis von Raum, Zeit, Geschwindigkeit. Diesbezügliche Auswirkungen auf die Wirtschaft als Ganzes und im Besonderen auf die Dienstleistungsgesellschaft entgrenzen und entstofflichen das Wirtschaften und führt zur Entstehung neuer

Wirtschaftsregionen (besonders in Ost- und Südostasien). Damit schwindet die Dominanz der USA, die noch nach dem Zweiten Weltkrieg die Weltwirtschaftsordnung bestimmt. Im Zeitalter der Dienstleistungsgesellschaft verlieren herkömmliche internationale Regelsysteme und Regime an Einfluss, da sie nur noch Ausschnitte der Postmoderne abdecken (Menzel, 2015, 14-16, 63, 66-69).

Das Ende des 20. Jahrhunderts steht im Zeichen der strukturellen Gefährdung eines sozialen Kapitalismus aufgrund der Erstarkung des Neoliberalismus. Probleme wie Friedenssicherung, internationale Sicherheit, ökonomische Disparitäten zwischen Nord und Süd und ökologische Fragestellungen intensivieren sich zudem durch einen Globalisierungsschub des Kapitalismus (Habermas, 1998b, 78–79).

2.2 Transformation von Politik, Ökonomie und Individuallagen

Die beiden vorangestellten Kapitel beleuchten die Naturzerstörung, zunehmende Gefahrenpotenziale sowie die historische Entwicklung als integralen Bestandteil der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Dynamik. Die Vergesellschaftung dieser ökonomischen, politischen sowie sozialen Widersprüche und Konflikte schlagen in globale, soziale und ökonomische Gefährdungen um, und erzeugen völlig neuartige Herausforderungen an die sozialen und politischen Institutionen der Gesellschaft. Der ökonomische und politische Strukturwandel und deren Auswirkungen auf Nationalstaaten, Wirtschaft, Raum, Zeit und Geschwindigkeit, Arbeit sowie Individualisierung und Bindung stehen zur Disposition und sind immanenter Bestandteil gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die der folgenden Entfaltung bedürfen.

Was für die Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert die Klassenfrage war, ist für die transnational agierenden Unternehmen an der Wende zum 21. Jahrhundert die Globalisierungsfrage. Während um die Jahrhundertwende die Frage der Sicherheit durch Technikfortschritt Beantwortung fand, steht die Moderne dem skeptischer gegenüber. Gründe dafür liefert der Strukturwandel, der sich seit den 1980er-Jahren zunehmend beschleunigt (u. a. Transaktionen, Tertiarisierung und Virtualisierung (Cyberspace), transnationalen Märkten und mobiles Kapital) und aufgrund dessen einen neuen Regierungsbedarf hervorruft (Menzel, 2015, 99). Das Fehlen einer transnationalen Gegenmacht gegenüber global handelnden Unternehmen wie beispielsweise Arbeitsplatzexporte, Zerlegung

weltweiter Produkte und Dienstleistungen sowie das Ausspielen der Nationalstaaten bei der Standortfrage, schmälert die Souveränität der Nationalstaaten. Die entstehende Konkurrenz erstreckt sich sowohl auf Nationalstaaten als auch auf vielfältige transnationale Organisationen, Akteure, Gruppen, Individuen, die ein soziales Beziehungsgewebe auf- und ausbauen (Beck, 1998a, 17, 53-54, 1998b, 25). Nichtsdestotrotz sind Nationalstaaten nach wie vor mächtige Gebilde, die das Leben der Bürger*innen beeinflussen. Allerdings entziehen sich Umweltgefahren, Konjunkturschwankungen der Weltwirtschaft und der global-technologische Wandel der demokratischen und staatlichen Kontrolle (Giddens, 2001, 99–100). Daraus resultierende sozial und politisch unerwünschte Nebenfolgen sind kaum nationalstaatlich zu kompensieren (Habermas, 1998a, 70–71). Globalisierung ereignet sich folglich ohne Struktur, Kontrolle und Rechenschaft. Es fehlt den Nationalstaaten und der Demokratie die ökonomische Grundlage. Regionalisierung, Bindung und Fragmentierung, Zentralisierung und Dezentralisierung sind Dynamiken, die Individuen vereinzeln und gesellschaftsgefährdend wirken. In dem Verständnis von Globalisierung als Denationalisierung ist allerdings ebenso die Möglichkeit der Transformation vom National- zum Transnationalstaat angelegt (Beck, 1998a, 34; Dahrendorf, 1998, 51). Zur Realisierung ist ein Bewusstsein für neue politische Bündnisse notwendig, dass sich zwischen nationalen Regierungen, Weltkonzernen, außerparlamentarischen und parlamentarischen Gewalten, Bürger*innen und Regierungen rund um den Globus entwickelt. Globalisierung erfordert zusätzliche Varianten grenzübergreifender transnationaler, internationaler, lokaler Organisationen. Dazu gehören ebenso funktionale Netzwerke von Verbänden, internationale Nichtregierungsorganisationen (NGO) als auch die Internetnutzer*innen (Beck, 1998a, 121, 123).

Die Globalisierung der Wirtschaft bricht mit der historischen Konstellation, die den sozialstaatlichen Kompromiss vorübergehend ermöglicht hat. Mit der angebotsorientierten Wirtschaftspolitik der 1980er-Jahre erfährt die sozialpolitische Ausdehnung eine Trendwende. Sozialleistungen werden sukzessive abgebaut, Märkte dereguliert, Subventionen schrumpfen mit dem Ziel, die unternehmerische Investitionsbereitschaft zu stärken, um den Ausgleich von konjunkturellen Schwankungen herbeizuführen (Habermas, 1998a, 67–68; Held, 2007, 39). Der Staat verliert an Souveränität, weil die politischen Ziele der Wohlfahrtssteigerung nur in Kooperation und Konkurrenz mit der globalen Wirtschaft verwirklicht werden können (Beck, 1998b, 27). Geben Wohlfahrtsstaaten Autonomie aufgrund globaler politischer Kooperation ab, gerät das traditionelle sozialdemokratische

Modell unter Druck und sozialstaatliche Ziele sind mit den verfügbaren Instrumenten kaum realisierbar (Held, 2007, 40). Vielmehr wird eine gegenläufige Bewegung zu der Durchsetzung des Sozialstaatsprojektes ausgelöst: Gesellschaftsgestaltung verschiebt sich aus dem politischen System in das subpolitische System wissenschaftlich-technisch-ökonomischer Modernisierung. Es kommt zu einer eigentümlichen Umkehrung von Politik und Nichtpolitik (Beck, 1986, 305).

Das Versprechen des Sozialstaates nach Sicherheit kann kaum noch eingelöst werden und wird auch von Politiker*innen nicht mehr abgegeben. Wachsende Unsicherheit auf institutioneller Ebene, steigende Flexibilität und die Suche nach individuellen Lösungen für gesellschaftlich erzeugte Probleme, lassen den Wunsch nach einem starken Staat entstehen, wodurch der Nationalismus eine Renaissance erfährt (Bauman, 2003, 216–217, 2005, 127, 129). Krisentendenzen, die der Sozialstaat aufgefangen hat, brechen und münden in zunehmender sozialer Ungleichheit, Einkommensdisparitäten sowie Desintegrationstendenzen. Exklusionsprozesse als Folge des Zerfalls des Sozialstaates offenbaren sich in ihrer Dauerhaftigkeit (Habermas, 1998a, 68; vgl. auch Kronauer, 2002). Beck gewinnt diesem Sachverhalt Positives ab. Im Verblässen des sozialstaatlichen Interventionismus eröffnen sich neue Partizipationsmöglichkeiten in Formen von Bürger*inneninitiativen und sozialen Bewegungen. Der Verlust an staatlicher Gestaltungsmacht interpretiert Beck nicht als Versagen, sondern als Chance für Bürger*innen ihre Interessen von Demokratie und Sozialstaatlichkeit zur verwirklichen (Beck, 1986, 304).

Dabei ist die Interessensvertretung in einer Gesellschaft mit zunehmender sozialer Ungleichheit nicht für alle Beteiligten selbstverständlich. Auf der einen Seite befinden sich Aufsteiger, die in der Globalisierung eine Chance sehen und Teil der Eliten sind oder über die entsprechende Bildungsaspiration sowie soziale Ressourcen verfügen. Auf der anderen Seite bewegt sich eine abstiegsängstliche globale Mitte, die der Globalisierung passiv gegenübersteht und ihre Existenz territorial definiert. Entscheidungsfreiheit, Selbstorganisation, Flexibilisierung und Widerspruchslagen einer globalisierten Welt wirken als Ausschlusskriterien für jene, die an diesen Anforderungen scheitern (Beck, 1998a, 167, 2008, 22–23). Und dort wo sich die Exklusion bündelt, entstehen Unterschichten, die ihre soziale Lage nicht mehr aktiv gestalten können (Habermas, 1998a, 68–69). Denn wenn die Armut auf globaler Ebene so weit zunimmt, dass die Verständigung zwischen Armen und Reichen zu zerreißen droht, löst sich die Abhängigkeit zwischen diesen beiden Gruppen nur scheinbar auf. Krisen mit globalem Ausmaß (u. a. der Klimawandel) verbinden

die gesamte Menschheit. Arme sowie Reiche bleiben damit bei der Problemlösung aufeinander angewiesen (Beck, 1998a, 166, 2008, 25, 39).

Das Angewiesensein aufeinander entgrenzt sich allerdings vor dem Hintergrund von Raum und Zeit. Beides ist nicht mehr vorgegeben und stabil, es unterliegen in der Postmoderne einer prozesshaften und veränderbaren Dynamik. Geschwindigkeit übersetzt sich in Herrschaft, Kategorien wie Kleiner und Größer im Sinne territorialer Denkmuster verflüchtigen sich zugunsten von Schneller und Langsamer (Bauman, 2003, 132–133, 220). Besonders verdeutlicht die Entwicklung der Massenpresse, ausgehend vom 19. Jahrhundert bis zum 20. Jahrhundert, die Raum-Zeit-Dynamik von Druckmedien, Foto, Film, Radio und Fernsehen. Die folgende Ausbreitung der digitalen Kommunikationsmittel löst Raum- und Zeitdistanzen auf und übertrifft damit alle anderen Medien in Reichweite und Kapazität (Habermas, 1998b, 70–71; Robertson, 1998, 209). Diese technische Errungenschaft führt zu einer Doppelörtlichkeit: Gleichzeitig bewegen sich Menschen im realen Hier und digitalen Anderswo. Beck spricht in diesem Zusammenhang von einer Ortspolygamie und meint damit Vielörtlichkeit und Transnationalität biografischer Muster, welche Verbindungen von Ort, Gemeinschaft und Gesellschaft auflösen. In globalen sozialen Räumen entstehen soziale Landschaften der Entgrenzung. Die Gesellschaft ist nicht mehr durch die Anwesenheit an einem Ort definiert oder begrenzt. Geografische und soziale Nähe fallen auseinander (Beck, 1986, 213, 1998a, 129-130, 132, 1998b, 12–13, 48, 50-51). Bauman entwickelt den Begriff der Nicht-Orte für Räume ohne Identität, Beziehung und Geschichte, an denen Fremde aufeinandertreffen. Dazu zählen Flughäfen, Hotels, Autobahnen, öffentlicher Nahverkehr. Ihr gemeinsames Kennzeichen ist eine schnelle Durchquerung. Diese Dynamisierung ist Indikator für eine Epoche der Unmittelbarkeit. Stabiles, Schweres und Voluminöses gilt als belastend und wird abgelöst von Leichtigkeit, Minimalismus und Flexibilität (Bauman, 2003, 122-123, 136-137, 152-153). Die Raum-Zeit-Vorstellung im globalen Kontext kann allerdings auch als Gefahrenexport fungieren: Klimagefahren und ihre Nebenfolgen können räumlich in andere Länder oder zeitlich in die Zukunft der nachwachsenden Generationen verlagert werden. Gleichzeitig verlieren Gefahren ihre raum-zeitliche Begrenzung und bedürfen überstaatlicher Lösungen (Beck, 1988, 180,182, 2008, 30). Bauman betont, dass die politischen Institutionen (ebenso wie die bereits erläuterten Nationalstaaten) an territoriale Reichweite gebunden sind und damit lokal verortet, was gleichermaßen mit einer Schwächung ihrer Handlungsfähigkeit einhergeht (Bauman, 2008, 122–123). Wenn die Räume der

Wirtschaft wachsen, wären gleichzeitig die Räume der relevanten politischen Regelungen auszuweiten. Dies wirft die Fragen nach einer Weltregierung auf, die sowohl räumlich als auch zeitlich Handlungsfähigkeit beweist (Dahrendorf, 1998, 50).

Das Angewiesensein aufeinander verbindet Globalisierung im Spektrum von Raum und Zeit als auch durch die Überschneidung von Anwesenheit und Abwesenheit. Giddens betrachtet das soziale System aus der Perspektive der Bindung von Raum und Zeit. Dadurch rückt das Problem der raum-zeitlichen Abstandsvergrößerung in den Mittelpunkt. Der Raum wird bei Giddens vom Ort gelöst und ermöglicht die systemische Verbindung von Lokalem und Globalem (Giddens, 1995, 24, 32)

„Zeit und Raum werden in neue Verbindungen gebracht, um einen wirklich weltgeschichtlichen Rahmen des Handelns und der Erfahrung zu bilden.“

(Giddens, 1995, 33)

Globalisierung verflechtet demzufolge soziale Ereignisse und soziale Beziehungen in der Ferne mit lokalen Zusammenhängen.

Robertson betont die Dialektik der Globalisierung. Die Globalisierung ist ebenfalls eine Lokalisierung. Im dialektischen Prozess kultureller Globalisierung ist gleichzeitig Entgegengesetztes möglich. Globalisierung ist keine eindimensionale Entwicklung von De-Lokalisierung, vielmehr kommt es zu einer neuen Betonung des Lokalen im Sinne einer Re-Lokalisierung. Globalisierung bleibt deshalb nicht in polaren Gegensätzen verhaftet. Infolgedessen wäre der Begriff Glokalisierung – der die Heterogenität betont – treffender, schließlich ist das Globale nicht dem Lokalen entgegengesetzt, sondern sein konstitutiver Bestandteil (Robertson, 1998, 193-194, 197, 200, 207-208, 216-217). Beispielsweise entsteht Produktion auf lokaler Ebene, während die Rohstoffe lokalen Kulturen zufallen. Konzerne sind deshalb auch daran interessiert, standortbezogen Teil der Kultur zu werden. Der Weltkapitalismus bedarf dieser lokalen Vielfalt und Widersprüchlichkeit, zumal der Kapitalismus auf Öffnungen angewiesen ist, um durch Innovationen zu bestehen (Beck, 1998a, 85-87, 1998b, 57-58). Globalisierung meint demnach die reziproke Durchdringung von Homogenisierung und Heterogenisierung bzw. die Verbindung von Universalismus und Partikularismus. Diese Synthese einzugehen ist eine Chance der Globalisierung (Robertson, 1998, 196).

Die Raum-Zeit-Dynamik löst die Standardisierung des Arbeitsmarktes an den Gegenüberstellungen formeller oder informeller Arbeit sowie Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit auf und führt zur Dezentralisierung des Arbeitsortes. Ein neuartiges System flexibler, pluraler risikovoller Erwerbsverhältnisse von standardisierten und endstandardisierten Beschäftigungsverhältnissen entsteht. In diesem Phänomen drückt sich der Druck der Konzerne auf die Bewegungsfreiheit von Kapital und Humankapital am globalen Markt aus. Sozialstaaten geraten unter Druck, da der globale Arbeitsmarkt zunehmend weniger Arbeitskräfte nachfragt und weniger Arbeitskräfte in standardisierten Erwerbsverhältnissen tätig sind. Die Folgen der sozialen Ungleichheit sind kaum nationalstaatlich abzufedern. Auch Organisationen wie Arbeiterparteien und Gewerkschaften verlieren Verhandlungsmacht und Einfluss (Beck, 1986, 209, 228, 1998a, 164–166).

Die stattfindenden Umbrüche im Verhältnis von Arbeit und Leben ermöglichen die Entfaltung von Biografien zur Weltgesellschaft. Verlängerte Ausbildungszeit sowie die wohlfahrtsstaatliche Konjunktur ermöglichen, dass Geschlechterungleichheit zu Bewusstsein kommt. Dies dynamisiert den Individualisierungsprozess (mehr arbeitsfreie Zeit, Geld, Mobilität, Bildung usw.). Mit strukturverändernder Intensität brechen die Lebenszusammenhänge von Klasse und Familie auf. Das errungene Selbstverständnis berührt allerdings auch biografische Abstimmungen von Produktions- und Reproduktionsarbeit sowie die Arbeitsteilung als auch die normativen Familienbilder. Rollenkonflikte zwischen Männern und Frauen kennzeichnen die ins Persönliche gewendeten Systemwidersprüche einer durchindividualisierten Industriegesellschaft am Beginn der Postmoderne. Systemische Widersprüche als Außenursache werden mit dem Trend der Individualisierung zur Eigenschuld in das persönliche Versagen hineingerückt (beispielsweise Arbeitslosigkeit). Individualisierung weckt darüber hinaus die Befürchtung vom Verlust des kollektiven Selbstbewusstseins und damit der politischen Handlungsfähigkeit. Individualisierungsschübe können die Lebenswahrnehmung auf das eigene Ich verkürzen. Gemeinsames Handeln schwindet, Zwänge – das Leben ausnahmslos selbstständig gestalten zu müssen – entstehen (Beck, 1986, 124, 129-130, 150, 169, 174, 216, 219, 1998a, 24). Nach Bauman schwindet sogar die Bereitschaft, vertrauenswürdige Beziehungen herzustellen (Bauman, 2008, 87).

Schlussendlich verdeutlicht die Darstellung, dass Globalisierung nicht auf das Ende der Politik hindeutet, sondern den Ausbruch des Politischen aus dem Rahmen des Nationalstaates. Staaten bleiben wichtige Akteure der Weltpolitik, obschon ihre Macht durch die

Wirtschaft angegriffen ist. Gleichwohl kann Macht durch Subpolitik zu mehr Freiheit und Demokratie durch staatliche Kooperation führen. Die Zukunft der Demokratie ist folglich auf globaler Ebene zu sichern. Ebenso wie die Staatspolitik ist die Frage der sozialen Gerechtigkeit neu zu verhandeln. Eine unsichere Gegenwart und Zukunft offenbaren auf individueller Ebene gleichermaßen Chancen und Ängste. Die Kontrolle und Übersichtlichkeit als Einzelperson, Gruppe oder Staat fehlen allerdings ebenso wie die politischen Instrumente, um Kontrolle zurückzuerlangen.

2.3 Stand des soziologischen Diskurses zu Gesellschaftsmodellen

Zur differenzierten Darstellung soziologischer Gesellschaftsmodelle gilt es vertiefend in makrotheoretisch-soziologische Gesellschaftstheorien mit globaler Tragweite einzuführen, weil sich die Soziologie der Verhältnisbestimmung zwischen Individuum und Gesellschaft annimmt und danach fragt, was die Gesellschaft im Innersten zusammenhält (Abels, 2019, 27). Sie erklärt, was das Soziale ist, und formuliert eine soziale Idee, die dem Handeln zugrunde liegt. Mithin übernimmt die Soziologie damit eine Aufklärungsfunktion, die besonders dann von Nöten ist, wenn eine Gesellschaft sich in der Krise befindet (Abels, 2019, 41). Insofern kann sie die Bedingungen von Denken und Handeln der Individuen aufzeigen und analysieren. Sie richtet ihr Bemühen auf das Erklären und Verstehen von sinnvollen Strukturen und Zusammenhängen (Abels, 2019, 42, 46–47):

„Soziologie befasst sich [infolgedessen] mit gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Handeln zwischen Individuen in diesen Verhältnissen [Herv. im Org.]“ (Abels, 2019, 48)

Soziologie kann keine Anleitung zum Handeln liefern, beleuchtet allerdings „Kriterien der Legitimität von Verhältnissen und Handeln. Insofern ist sie in der Tat praktische Kritik“ (Abels, 2019, 49). Nachweislich nimmt sie strukturelle Zusammenhänge unter transparenten Methoden auf und teilt jene Erkenntnisse mit der Öffentlichkeit. Damit übernimmt sie eine Aufklärungsfunktion: Sie stellt dar, wie die Sachverhalte unter einer bestimmten Perspektive zusammenhängen und was daraus folgt. Unter der Perspektive der Kritik können soziologische Erkenntnisse zu alternativem Denken anregen (Abels, 2019, 49).

Soziologie kann folglich Transparenz zwischen Individuum und Gesellschaft schaffen, aufmuntern, das Machbare zu denken und für die Bedingungen in einer humanen Gesellschaft eintreten. Demzufolge schließt eine vertiefende Auseinandersetzung mit ausgewählten soziologischen Theorien zum Postmodernismus, zum Rationalismus, zur Systemtheorie, zum Strukturalismus sowie zu den Theorien der reflexiven Modernisierung an. Dabei werden die jeweiligen Begrifflichkeiten (Moderne, Gegenwart, zweite Moderne, Postmoderne, flüchtige Moderne u. v. m.) an den jeweiligen Theorien entfaltet, ohne ein Gegeneinanderabwägen der besseren begrifflichen Zukunftsbeschreibung zu provozieren. Indes steht nicht die Konstitution von Gesellschaft als konkurrierender Vergleich im Vordergrund, vielmehr ist das Ziel, eine Abbildungsgenauigkeit und Hauptentwicklungsrichtung moderner Lebensverhältnisse in einer globalisierten Welt für die Zukunft herauszuarbeiten, um im späteren Verlauf der Arbeit mögliche Einflüsse, gerichtet auf die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, untersuchen zu können.

2.3.1 Postmoderne Unkontrollierbarkeit

Ende des 20. Jahrhunderts setzt sich in der Soziologie ein zunehmend kritisch selbstreflexiver Blick auf die moderne Gesellschaft durch. Als wesentliche Einflussgröße auf den Diskurs gilt der Philosoph Jean-Francois Lyotard. Er spricht neben wissenschaftlichem Wissen auch narrativem Wissen eine besondere Bedeutung zu und kritisiert aufgrund dessen die Aufklärungsfunktion und Sinnerkenntnis von Wissenschaft in der Postmoderne (Lyotard, 1986, 112). Der Poststrukturalismus als kritische Überwindung des Strukturalismus trägt zu einer Neubewertung der gesellschaftlichen Konstitution bei. In Abgrenzung zum Strukturalismus postuliert der Poststrukturalismus, dass „alles [...] Struktur [ist] – und nirgends hat sie ein Zentrum oder eine Grenze“ (Münker & Roesler, 2012, 29). Ausgangspunkt für diesen Ansatz ist der 'linguistic turn'. Die Zuwendung zur Sprache als grundlegendes Erklärungsmodell rückt die Aufmerksamkeit vom sprechenden Subjekt auf die Struktur der gesprochenen Sprache. Mit dieser Verschiebung zur Sprache steht der Eindeutigkeit eine Mehrdeutigkeit entgegen. Klassische Interpretationen mit einheitlichen Deutungen werden von Postmodernisten dekonstruiert. Dekonstruktion sucht nach inneren Widersprüchen und konfrontiert diese mit der postulierten Absicht. Schließlich ist der Vorwurf an die Totalität einer Erklärung, dass es immer ein Anderes gibt, das auszuschließen ist, um die Totalität zu erhalten. Damit verweist der Poststrukturalismus

auf die Differenz als offene Unkontrollierbarkeit (Münker & Roesler, 2012, IX, XI, 28-29, 32, 141-142). Mit diesem Bewusstsein nimmt die Moderne eine neue Gestalt an – die Postmoderne. Die Postmoderne ist die Moderne, welche die Transformation der Gesellschaft kritisch reflektiert und Fehlentwicklungen deutlich benennt (Abels, 2019, 378–379). Aus dieser Perspektive bemühen sich ihre Vertreter*innen um eine aktuelle Gegenwartsbeschreibung.

Der postmodernen Strömung zuzurechnende Soziologe Zygmunt Bauman analysiert Globalisierungsphänomene und prägt den Begriff der *Flüchtigen Moderne* (2003). Als soziologische Bestimmungsgröße zur Beschreibung postmoderner Gesellschaften folgt Bauman einer Abwendung von Universalismus, Homogenität, Monotonie und Klarheit zugunsten einer Hinwendung zu Pluralismus, Heterogenität, Kontingenz und Ambivalenz. Bauman diskutiert unter der kapitalistischen Perspektive der Lebensmodalitäten die Lebensbedingungen (Bauman, 2003, 159). Infolgedessen beschreibt er die Gegenwart als den Übergang von einem festen in einen flüchtigen Zustand. Gesellschaft und ihre sozialen Formen, wie u. a. allgemeine Verhaltensmuster unterliegen einem stetigen Gestaltwandel. Die Postmoderne behält ihre Gestalt nur für kurze Zeit und zerfällt in dem Moment, in dem sie geformt wird. Sie ist demnach getrieben, unaufhaltbar und unvollendet und wird von Bauman titulierte als ein Streben nach kreativer Zerstörung im Namen einer neuen und besseren Gestaltung (Bauman, 2003, 38, 2008, 7).

Als weitere Metapher nutzt Bauman den Begriff des Netzwerks zur Beschreibung der Gesellschaft. Sie wird als Matrix, nicht als Struktur wahrgenommen, besteht aus zufälligen Verbindungen und Trennungen sowie aus einer Fülle möglicher Permutationen (Bauman, 2008, 9). Die flüchtige Moderne beschreibt eine Kultur der Unverbindlichkeit, der Zusammenhanglosigkeit und des Vergessens. In eben jener Gesellschaft stellt er zwei Besonderheiten fest: Zum einen schwindet die Überzeugung, durch Fortschritt sei Perfektion erreichbar (vielmehr erhebt sich Fortschritt zur fortlaufenden Herausforderung), zum anderen verlangt Deregulierung und Privatisierung dem Individuum gesteigerte Selbstverantwortung ab. Sie, die zunehmende Individualisierung, begleitet die Postmoderne als dauerhaftes Phänomen und eröffnet Widersprüche. Schließlich kann die Eröffnung hoher Freiheitsgrade ebenso scheitern, wenn Individuen mit dem Umgang der Freiheit überfordert sind. Selbstbestimmung mit allen Möglichkeiten und Eventualitäten ist nach Bauman der Hauptwiderspruch und gleichzeitig die Aufgabe der Postmoderne. Risiken und Systemwidersprüche werden sozial produziert und die Biografie wird zum Ort der

individuellen Bearbeitung und Auflösung. Individualität wird somit beides: Schicksal und Selbstbehauptung. Die daraus resultierenden Ängste sind privatisiert und dem Einzelnen überlassen. Bauman zieht daraus die Konsequenz einer schwindenden Solidaritätsbereitschaft, weil Aushandlungen im Zusammenleben abnehmen. Schwache Bindungen, welche mit einer Lockerung der Bindung von Kapital und Arbeit einhergehen und sich ebenso in Partnerschaften und weitläufigeren sozialen Beziehungsformen ausdrücken, belegen dies. Beispielsweise werden Bindungen zunehmend dinghaft wahrgenommen: Sie sind konsumierbare. So wird das Beziehungsgeflecht von wachsender Individualisierung abgelöst und verschärft existenzielle Unsicherheit und diffuse Ängste (Bauman, 2003, 40–41, 46, 50, 175–176, 193, 2005, 166, 2008, 88, 103). Ohne stabile Verbindungen erodieren Identitäten ebenso zu Fragmenten in der flüchtigen Moderne. Der Wunsch, das Flüchtige und Flüssige zur konsistenten Selbstidentifikation zu formen, wird zur Handlungsaufgabe jedes Einzelnen und bleibt gleichzeitig ein unmögliches Unterfangen. Diese Vereinzelung der Lebensformen schürt die Gefahr von Entkopplung und Entsolidarisierung moderner Gesellschaften (Bauman, 2003, 100–102, 109).

Zusammenfassend wird deutlich, dass in der Moderne die Individuen in eine Ordnung integriert werden, während in der Postmoderne die Gesellschaft in eine Vielzahl individuell gewählter Lebensstile zerfällt (Abels, 2019, 379). Diese Überlegung verdeutlicht, dass die Moderne bereits in der Vergangenheit liegt, und dieser Sachverhalt wird mit dem Begriff der Postmoderne umschrieben (Rosa et al., 2013, 30). Rückblickend auf den Anfang dieses Kapitels zeichnet sich ab, dass Bauman jedem Versuch zur Rationalisierung oder zur Herstellung einer eindeutigen Gesellschaftsordnung (der Tendenz zum Totalitarismus) widerspricht. Zumal die Postmoderne auf immer da gewesene Ambivalenz, Widersprüchlichkeit und Uneindeutigkeit verweist. Die Hoffnung, mit Systematisierung und Rationalisierung gegenzusteuern, hält Bauman als Vertreter der Postmodernisten nicht für möglich, zumal mit der Postmoderne das Problem der Ambivalenz in das Private verlagert wird. Deshalb können die moralischen Motive der Aufklärung keinen direkten Anklang finden, wenn sie von den Subjekten nicht gelebt werden. Somit finden die Postmodernisten die Ideale der Aufklärung als empfehlenswert, sehen deren universalistischen Anspruch als nicht mehr legitimiert an und betonen die ambivalente Widersprüchlichkeit der Moderne zwischen Vergesellschaftung und Freisetzung des Individuums.

2.3.2 Rationalität der Moderne

Während die Postmodernisten den Universalisierungsanspruch aufgeben zugunsten einer Beliebigkeit, orientieren sich rationalistische Betrachtungen moderner Gesellschaften an der Realisierung von Gerechtigkeit, welche nicht ohne eine philosophisch letztbegründete Intersubjektivität auskommt. Die Frage danach, wie die Welt aussehen könnte, ist deshalb Bestandteil der jeweiligen theoretischen Betrachtungen. Ein System einzurichten, ohne es rational zu begründen, fällt der Beliebigkeit anheim und wird von den Rationalisten als Vorwurf an die Postmodernisten herangetragen. Ein bekannter Vertreter in diesem Zusammenhang ist Jürgen Habermas. Für Habermas ist die Theorie der Postmoderne ein Verrat an den Idealen der Aufklärung. Nachweislich geben die Postmodernisten, wie weiter oben beschrieben, die Universalisierung von Moralvorstellungen zugunsten einer Beliebigkeit auf (Münker & Roesler, 2012, 163, 166).

Habermas als Vertreter der zweiten Generation der Kritischen Theorie geht mit seinem Denken über die Erkenntnisse der Frankfurter Schule hinaus. Aus seiner Perspektive fassen beide Sichtweisen – Kapitalismusgläubigkeit und Wachstumskritik – die Moderne als fortschreitende Naturbeherrschung auf. Während Adornos und Horkheimers Aporie darauf abstellt, wie in der gewordenen instrumentellen Moderne die fortschreitende äußere Naturbeherrschung in die innere Naturbeherrschung umschlägt. Aufgrund dessen sprechen Adorno und Horkheimer vom selbstobjektivierten Bewusstsein der Subjekte. Beide Autoren thematisieren die Einseitigkeit der Rationalisierung als Naturbeherrschung und ihr selbstzerstörerisches Potenzial. Somit gilt die Aufklärung bei Adorno als gescheitert (Horkheimer & Adorno, 2006). Habermas verlässt diesen radikalen Standpunkt und rückt die Gefahren und Chancen des Rationalisierungsvorgangs in den Fokus. Während Adorno nicht expliziert, wie eine andere Moderne aussehen könnte, strebt Habermas nach einer Moderne, in der der technische Fortschritt ein Teilbereich der Zivilisationsentwicklung darstellt. Die Gesellschaft verfügt über ein Vernunftmoment, weil Modernisierung durch Rationalisierung fassbar ist. Insofern leitet Habermas einen Paradigmenwechsel in der Kritischen Theorie – vom instrumentellen Vernunftbegriff zur Kommunikationstheorie – ein (Habermas, 1988a, 517, 526).

„Wenn wir davon ausgehen, daß [sic] sich die Menschengattung über die gesellschaftlich koordinierten Tätigkeiten ihrer Mitglieder erhält, und daß [sic] diese Koordinierung durch Kommunikation [...] hergestellt werden muß

[sic], erfordert die Reproduktion der Gattung eben auch die Erfüllungen der Bedingungen einer dem kommunikativen Handeln innenwohnende Rationalität. Diese Bedingungen werden in der Moderne greifbar – mit der Dezentrierung des Weltverständnisses und der Ausdifferenzierung verschiedener universaler Geltungsansprüche.“ (Habermas, 1988a, 532)

Habermas Hauptwerk *Theorie des kommunikativen Handelns* (1988a, 1988b) wird getragen von der Leitvorstellung, dass die Moderne ein sich selbst gefährdendes Projekt ist. Zum einen leben die Menschen in der Moderne selbstbestimmt und produzieren ihre Verhältnisse, zum anderen läuft der hervorgebrachte Prozess der Modernisierung dem Projekt der Aufklärung entgegen. Habermas sieht deshalb im Modernisierungsprozess zugleich beides: Chance und Gefahr. Um diesen Sachverhalt theoretisch zu analysieren, geht Habermas wie folgt vor: Er begründet den Vernunftbegriff zweifach. Zum einen als Wahl effizienter Mittel zur Zielerreichung, zum anderen bewertet er die Zielerreichung. Darauffolgend begründet er, wieso der Vernunftbegriff nur einseitig zur Verwirklichung kommt (Habermas, 1988a, 8, 1988b, 486).

Habermas deutet den Vernunftbegriff universalistisch und rational über alle Gesellschaften hinweg. Ein solch umfassender Vernunftbegriff soll der einseitigen Rationalisierung entgegentreten. Zur Analyse bedient sich Habermas eines methodischen Dreischritts: von der Rationalitäts- über die Handlungs- zur Gesellschaftstheorie (Rosa et al., 2013, 141). Die Verfasstheit der Gesellschaft offenbart legitime, stabilisierende und destabilisierende Herrschaftsstrukturen. Was als gesellschaftlich legitim gilt, ist abhängig von Rechtfertigungen und Begründungen. Diesen Begründungen gehen im Prozess der gesellschaftlichen Rationalisierung Verständigungsverhältnisse voraus. Jeder Verständigungsprozess beruht auf Geltungsansprüchen mit propositionalem Gehalt von Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit der Inhalte. Diesen Geltungsansprüchen bedienen sich Sprecher*innen in der Welt zur Verständigung. Beteiligte am Sprechakt könne sich auch irren, doch die Vernunft als Entfaltung kommunikativer Rationalität bestimmt die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung (Habermas, 1988a, 196, 1988b, 111, 225).

Mit der Versprachlichung des Sakralen bezeichnet Habermas den Prozess, in dem die am Sprachakt Beteiligten zu den jeweiligen Geltungsansprüchen wechselseitig Stellung beziehen. Dieser Rationalisierungsprozess beruht auf zwei Bedingungen: 1) Weltbilder sollten als sprachlich konstruierte Weltdeutungen durchschaut worden sein. 2) Kritik ist

ausdifferenziert möglich, wenn sie sich auf das Bezugssystem der drei Welten – objektive, soziale und subjektive Welt – und den drei Arten von Geltungsansprüchen (Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit) bezieht (Habermas, 1988a, 196, 1988b, 163–164).

Um die o. g. Konstitution der zwei Bedingungen des Rationalisierungsprozesses einzuordnen, ist ein knapper Exkurs zum Sinnverstehen notwendig: Das Sinnverstehen ist nach Habermas nicht durch einen objektiven Beobachterstatus möglich, selbst dann nicht, wenn keine eigene Verständigungsabsicht vorliegt. Um die internen Sinnzusammenhänge eines Verständigungsprozesses zu erfassen, bedienen sich Beobachter*innen und Sprechaktbeteiligte einer gemeinsamen Interpretationsgrundlage im Bezugssystem der o. g. drei Welten mit (kritisierbaren) Geltungsansprüchen und dem daraus resultierenden Konsens oder Dissens. Um nun aufzuklären, wie die kommunikative Vernunft im Verständigungsprozess gesellschaftliche Evolution ermöglicht, schlägt Habermas eine Brücke von der Rationalitäts- zur Handlungstheorie: Die kommunikative Vernunft entfaltet im Verständigungsprozess kommunikatives Handeln, weil die Sprecher*innen ihre Aussagen begründen, um die Geltungsansprüche zu akzeptieren oder abzulehnen. Dies ist eine im Verständigungsprozess eingebaute Verpflichtung mit handlungskoordinerender Funktion (Habermas, 1988a, 27, 156-157, 170-171, 173). Folglich vollzieht sich einerseits die zunehmend ausdifferenzierte Reproduktion der Gesellschaft durch die Entkopplung der drei Arten der Geltungsansprüche, andererseits aufgrund der Ausdifferenzierung der drei o. g. Welten.

„Unter dem funktionalen Aspekt der Verständigung dient kommunikatives Handeln der Tradition und der Erneuerung kulturellen Wissens; unter dem Aspekt der Handlungskoordination dient es der sozialen Integration und der Herstellung von Solidarität; unter dem Aspekt der Sozialisation schließlich dient kommunikatives Handeln der Ausbildung von personalen Identitäten.“
(Habermas, 1988b, 208–209)

Die Vorgänge der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation korrespondieren mit den strukturellen Komponenten der Lebenswelt: Kultur, Gesellschaft und Person. Kultur nennt Habermas den notwendigen Wissensvorrat zur Verständigung, Gesellschaft nennt er die soziale Ordnung (Gruppenzugehörigkeit und Solidarität), und unter Persönlichkeit versteht er die Sprach- und Handlungsfähigkeit, um an Verständigungsprozessen teilzunehmen und sich zu behaupten. Diese reproduzieren sich

notwendigerweise über sprachliche Mechanismen des kommunikativen Handelns. Weil die Interaktionsteilnehmer*innen ihre Handlungen über die intersubjektive Anerkennung kritisierbarer Geltungsansprüche koordinieren, agieren sie aus der Zugehörigkeit zu bestimmten Wissensvorräten, sozialen Gruppen und persönlichen Ressourcen. Durch die Teilnahme der Heranwachsenden an der kommunikativen Interaktion, internalisieren und reproduzieren sie die Wertorientierungen ihrer sozialen Gruppe und erwerben generalisierte Handlungsfähigkeiten aufgrund der jeweiligen strukturellen Kopplung der Lebenswelt. Die Lebenswelt bildet deshalb die Hintergrundfolie zur Bewältigung von Problemlagen; sie fällt aber nicht ausnahmslos mit dem kommunikativen Handeln zusammen, sondern bildet eine Ressource des Handelns (Habermas, 1988b, 199, 208-209). Die Hintergrundfolie Lebenswelt, aus der heraus Verständigung erwächst, ist die Anschlussstelle der Handlungstheorie für die Gesellschaftstheorie:

„[...] kommunikatives Handeln [ist] in erster Linie als ein Prinzip der Vergesellschaftung interessant; und zugleich gewinnen die Prozesse gesellschaftlicher Rationalisierung einen anderen Stellenwert. Diese vollziehen sich eher an den implizit gewußten [sic] Strukturen der Lebenswelt [...].“ (Habermas, 1988a, 452)

Die historischen Entwicklungen verdeutlichen, dass gesellschaftliche Modernisierungsprozesse nicht ausnahmslos entlang einer affirmativen Reproduktion verlaufen. Deshalb fragt Habermas danach, wie sich Veränderungen in den o. g. Bereichen der Kultur, Solidarität und Persönlichkeitsstruktur mittels kommunikativer Rationalität entfalten können. Dazu entwickelt er in Anlehnung an das Lebensweltkonzept ein Handlungsmodell orientiert an teleologischem (Handeln aus der Perspektive eines einzelnen Subjekts), normenreguliertem (Bezugspunkt sind gemeinsame Normen) und dramaturgischem Handeln (Ausdruck der Innerlichkeit des einzelnen Akteurs). Diese drei Handlungsmodelle korrespondieren mit dem Drei-Welt-Konzept. Zudem unterscheidet er kommunikatives (verständigungsorientiertes) und strategisches (erfolgsorientiertes) Handeln als zwei verschiedene Handlungstypen (Habermas, 1988a, 84, 127-128, 149, 384) Habermas spricht von kommunikativen Handlungen,

„[...] wenn die Handlungspläne der beteiligten Akteure nicht über egozentrische Erfolgskalküle, sondern über Akte der Verständigung koordiniert werden. Im kommunikativen Handeln sind die Beteiligten nicht

primär am eigenen Erfolg orientiert; sie verfolgen ihre individuellen Ziele unter der Bedingung, daß [sic] sie ihre Handlungspläne auf der Grundlage gemeinsamer Situationsdefinitionen aufeinander abstimmen können. Insofern ist das Aushandeln von Situationsdefinitionen ein wesentlicher Bestandteil der für kommunikatives Handeln erforderlichen Interpretationsleistungen.“ (Habermas, 1988a, 385)

Das kommunikative Handeln ist demnach durch einen reflexiven Modus des Geltungsbezugs gekennzeichnet, indem Sprecher*innen durch ihre Sprechakte einen Weltbezug hervorheben und ihn zugleich in die anderen Weltbezüge integrieren. Dazu ist es notwendig, auf mehr als eine Welt Bezug zu nehmen. Zur erfolgreichen Kommunikation in einer Welt sind gemeinsam unterstellte Systeme von Welten nötig. Deshalb fügt Habermas die strukturelle Komponente der Lebenswelt hinzu, sodass sich ein dreifacher Gesellschaftsbegriff ergibt: die Lebenswelt, die Systemwelt und die strukturelle Komponente der Lebenswelt. Das zweistufige Gesellschaftskonzept nach Habermas besteht aus der Lebenswelt, die nur aus der Sicht der Teilnehmer erkennbar ist und der Systemwelt als das Gesamte von Lebenswelt und systemisch integrierter Subsysteme (Wirtschaft und Staat). Gesellschaftliche Rationalisierung beschreibt somit die Verdrängung des sakralen Wissens durch ein auf Gründe gestütztes, nach Geltungsansprüchen spezialisiertes Wissen. Diese Veränderungen stellen Rationalisierungsvorgänge dar, weil der Bestand legitimer Ordnungen und die Kontinuität der Lebensgeschichte einzelner Individuen immer stärker von problematisierten Einstellungen – basierend auf kritisierbaren Geltungsansprüchen von Ja/Nein-Stellungnahmen – abhängen. Verständigungsprozesse zielen demnach auf ein Einverständnis mit rationaler Grundlage ohne einseitige instrumentelle oder strategische Einflussnahme (Habermas, 1988a, 65, 107-108, 142, 376, 387, 1988b, 179, 191-192, 209, 230-231).

Die Gefahr eines Dissensrisikos durch mangelnde Sozialintegration äußert sich in dem Umstand, dass ausdifferenzierte gesellschaftliche Bereiche ein Einverständnis über Handlungszwecke zu erzielen suchen. Habermas konstatiert, dass dem Rationalisierungsprozess dieses Problem inhärent ist und dieser gleichzeitig die Mittel hervorbringt, es zu lösen. Deshalb stützen sich Konfliktregelungen, diskursive Willensbildungsprozesse und konsensorientierte Verhandlungs- und Entscheidungsverfahren (Habermas, 1988b, 544) „auf die Autorität des besseren Arguments“ (Habermas, 1988b, 218), obgleich die Gesellschaft Bereiche offenbart, welche die Autonomie der Gesellschaftsmitglieder*innen

beschränkt. Als Auslöser identifiziert Habermas die Entkopplung von System und Lebenswelt aufgrund der zunehmenden evolutorischen Ausdifferenzierung von Wirtschaft und Staat. Die von Systemzwängen abhängige funktionale Vernunft des strategischen Handelns in Wirtschaft und Verwaltung bedarf keinem kommunikativen Konsens, da alle Kommunikationsversuche im Konfliktfall durch die rechtliche Ordnung außer Kraft gesetzt sind. Somit ist die Lebenswelt den systemischen Zwängen untergeordnet und mediatisiert (eingeschränkt), zumal die Geltungsansprüche kommunikativen Handelns entmächtigt sind. Entgegen der Mediatisierung bezeichnet die Kolonialisierung einen Zustand, in dem die Strukturen der Lebenswelt nicht nur eingeschränkt sind, sondern in ihrer Funktionsweise beeinträchtigt werden. Folglich besteht bei der Ausdifferenzierung von System und Lebenswelt das Risiko, dass die systemischen Mechanismen in die soziale Integration eingreifen, dadurch entstehen Verzerrungen von Kommunikation (Ideologien), die sich als Instrumentalisierung der Lebenswelt niederschlagen (Mediatisierung). Die Mediatisierung der Lebenswelt nimmt die Gestalt einer Kolonialisierung an, wenn technische Effizienz zum einzigen Rationalitätsmaßstab erhoben wird. Diesem systemischen Druck unterliegt das Projekt der Moderne, wenn kein Bewusstsein mehr existiert, dass Rationalisierung sich sowohl auf Wahrheitsfragen als auch auf Moralisches und Ästhetisches bezieht. Gesellschaft, wie bereits erwähnt, konzipiert sich allerdings gleichzeitig aus System- und Lebenswelt. Insofern ist kulturelles Wissen der Öffentlichkeit zu übergeben, andernfalls verarmt die Lebenswelt und führt zu Verdinglichungsprozessen als Bedingung einer kolonialisierten Lebenswelt (Habermas, 1988b, 246-247, 277-278, 293, 451-452, 486)

„An die Stelle des »falschen« tritt heute das fragmentierte Bewußtsein [sic], das der Aufklärung über den Mechanismus der Verdinglichung vorbeugt.“
(Habermas, 1988b, 522)

Habermas verdeutlicht damit, wie die Lebenswelt als Horizont für kommunikatives Handeln durch den gesellschaftlichen Strukturwandel begrenzt und verändert wird. Deshalb ist die Öffentlichkeit in den drei Rationalitätsdimensionen von Wissenschaft, Moral und Kunst bedeutsam und in einer Demokratie durch institutionell gestützte Meinungsbildung rechtsstaatlich abzusichern. Da das Recht in demokratischen Gesellschaften an öffentlichen Verständigungsprozesse rückgebunden bleibt, ist die Lebenswelt in der Lage, Wirtschaft und Verwaltung einer Kontrolle zu unterziehen. Habermas verdeutlicht mit seiner Theorieentwicklung, dass die bürgerlichen Ideale der Moderne einen emanzipatorischen

Gehalt aufweisen, welche Herrschaftsbeziehungen auflösen können (Habermas, 1988b, 182, 220-221, 485).

Schlussendlich setzt die Verwirklichung des Projektes der Moderne voraus, dass die Gesellschaftsmitglieder*innen im Diskurs klären, was für eine Gesellschaft sie möchten. In diesem Zusammenhang bezweckt Habermas mit der Theorie des kommunikativen Handelns (aus rationaler Perspektive) damit verbundene Chancen und Risiken kenntlich zu machen.

2.3.3 Systemtheorie: funktionale Differenzierung

Der Gesellschaftstheoretiker Niklas Luhmann gehört zu den Klassikern der Soziologie des 20. Jahrhunderts aufgrund der Prominenz seiner Systemtheorie. Luhmann entwickelt in seinem Werk *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (1998) eine anti-humanistische und anti-regionalistische (Welt-)Gesellschaft aus systemisch-funktional-differenzierter Perspektive. Luhmanns Denken erschließt sich somit aus der generellen Funktionsweise von Systemen und daraus abgeleitet, aus der Analyse der Funktionsmechanismen des gesellschaftlichen Gesamtsystems sowie aus der exemplarischen Betrachtung der Funktionsweisen spezifischer Funktionssysteme (Wirtschaftssystem, Bildungssystem usw.). Seine Systemtheorie tritt mit universalistischem Anspruch auf und richtet sich auf alle gesellschaftlichen Bereiche wie Wissenschaft, Staat, das Rechtssystem, Familie und Erziehung, Religion und Kunst als Differenzierungen des Sozialen (Luhmann, 1998).

In Abgrenzung zu Habermas kritisiert Luhmann die Theorie des kommunikativen Handelns als Idealisierung des Abwesenden (Emanzipation, Normativität und Rationalität), weil die Gesellschaft an diesen Idealen kritisch maßgenommen wird. Dementsprechend, so Luhmanns Kritik, steht das Urteil schon vor der Analyse fest (Luhmann, 1998, 36, 568). Indes möchte die Systemtheorie nicht festlegen, was die Gesellschaft eigentlich sein müsste. Ihr kritischer Moment liegt in der Differenz, dem Verweis auf Unbekanntes und Unbestimmbares, dem Ausgeschlossenen, den Informationsmängeln und dem Nichtwissen. Dazu sind weder Prinzipien noch Utopien nötig (Luhmann, 2005, 16). Aufgrund der Ablehnung des Rationalismus und den Einflüssen des 'linguistic turns' besteht bei Luhmann die Gesellschaft nicht aus Menschen, sie besteht aus Systemen und deren Funktionsweisen (Luhmann, 1998, 19, 24, 32). Luhmanns Ausgangspunkt ist nicht die Unterscheidung von Individuum und Gesellschaft, sondern die Unterscheidung von sozialen

Systemen und Gesellschaft. Seine Leitfrage ist davon bestimmt, wie Gesellschaft als Weltgesellschaft ohne den Menschen zu denken ist und wie damit die Gegenüberstellung von Menschen und Gesellschaft – also das Subjekt-Objekt-Verhältnis – aufzulösen ist. Seine kritische Fragerichtung erwächst daraus, dass Soziologie nicht wertfrei benennen kann, was Gesellschaft ist. Luhmann entwickelt entsprechend ein biologisch-kybernetisch-kommunikationstheoretisches Begriffsinstrumentarium (System, Sinn, Kommunikation, Umwelt, Evolution, Selektion und Autopoiesis sowie strukturelle Kopplung) zur wertfreien Gesellschaftsbeschreibung (Luhmann, 2005, 8, 12).

Luhmanns Gesellschaftsbeschreibung beginnt als System: Gesellschaft als ein System umfassender sozialer Systeme. Das Wesen der Gesellschaft ist nicht mehr kapitalistisch, technokratisch oder familiär zu fassen. Für Gesellschaft gilt, dass Rationalität eine Unterscheidung von Einheit und Differenz zwischen System und Umwelt ist (Luhmann, 1998, 175, 184). Dementsprechend ist die Gesellschaft das, was sie durch Einheit und Differenz selbst produziert (Luhmann, 2005, 54–55). Durch die Unterscheidung von System und Umwelt können Systeme entstehen. Die Einheit des Gesellschaftssystems liegt lediglich in der Abgrenzung der Systeme – in der reproduzierten Differenz (Luhmann, 1998, 78–79, 89–90). Systemtheorie ist daher eine bestimmte Unterscheidung – die Unterscheidung der Spaltung von Welt in System und Umwelt. Es handelt sich bei der Systemtheorie um eine universelle Theorie mit universellen Begriffsvorschlägen. In dieser systemischen Betrachtung spielen Individuen, wie bereits erwähnt, keine Rolle. Individuen gelten ebenfalls als Systeme mit eigenem Bewusstsein. Luhmann spricht von psychischen Systemen. Individuen bleiben für Systeme Umwelt. Indes bilden psychische und soziale Systeme füreinander Umwelt, d. h. Individuen können nicht ohne soziale Systeme entstehen und bestehen, und das Gleiche gilt entgegengesetzt (Luhmann, 2005, 15–16, 35–36, 50).

Luhmann führt die Evolutionstheorie unabhängig von der Systemtheorie ein, weswegen dem System keine innewohnende Entwicklungstendenz zugeschrieben werden kann. Evolution richtet sich gegen einen planvollen Aufbau einer komplexen Ordnung. Vielmehr kommt es zum Einbau von Zufallskomponenten. Zufälle sind Gefahren, Chancen, Gelegenheiten. Somit ist die Evolutionstheorie keine Theorie des Fortschritts, sie ermöglicht keine Deutung der Zukunft: Gesellschaft ist das Resultat von Evolution (Luhmann, 1998, 413, 428–429, 449–450, 2005, 17–18, 200):

„Es geht vielmehr allein um die Frage, wie zu erklären ist, daß [sic] in einer Welt, die immer auch anderes bietet und beibehält, komplexere Systeme entstehen, und eventuell: woran sie dann scheitern. Es geht sehr vereinfacht gesagt, um die Erklärung von Strukturänderungen.“ (Luhmann, 1998, 429–430)

Eine Richtung der Evolution beschreibt Luhmann mit dem Wahrscheinlichwerden von Unwahrscheinlichkeiten (Luhmann, 2005, 192) und verdeutlicht damit, dass die Evolutionstheorie keine Fortschrittstheorie ist. Ihr sind ebenso Rückentwicklungen, Sprünge und Stagnationen inhärent. Dies korrespondiert mit der Systemtheorie, die durch Diskontinuität gekennzeichnet ist (Luhmann, 2005, 192, 194, 199).

Wenn Gesellschaft Resultat von Evolution ist und Gesellschaft ebenso ein System sozialer Systeme ist, stellt sich die Frage, wie die beiden o. g. Systeme (psychisches und soziales System) interagieren, um Evolution zu ermöglichen. Beide Systeme bedienen sich der integrativen Operationen durch Sinn. Somit operieren die sozialen Systeme auf der Basis von sinnhaften Anschlüssen. Diese Logik führt erst zu Abgrenzung von anderen Teilsystemen (Selbstreferentialität) und dient dem Erhalt, der fortlaufenden Erneuerung und Reproduktion des Systems (Autopoiesis). Die Autopoiesis erzeugt eine Differenz von System und Umwelt, indem sie das System von der Umwelt abkoppelt. Daraus ergibt sich, dass Systeme als in sich geschlossene Systeme aufgefasst werden müssen. Sie erhalten sich in einer komplexen Umwelt durch Stabilisierung einer Innen-Außen-Differenz. Es geht also in der Systemtheorie um die methodologische Unterscheidung von System/Umwelt und um eine Operation der Differenzierung. Jedes Subsystem/einzelne Funktionssystem konstituiert seine Weltsicht eigenständig und besitzt damit auch seine eigenen Rationalitätskriterien. Die eigenen Leitdifferenzen, nach denen operiert wird, führen zur Entwicklung der spezifischen Form der Rationalität durch die Abkopplung systemrelevanter Interessen von übergeordneten oder nebengeordneten Systemen. Autopoiesis drückt die Autonomie des Systems auf operativer Ebene aus (Luhmann, 1998, 49, 66-67, 76-77, 129, 2005, 84–86, 286, 311).

Wenn Systeme und Umwelt sich gegenüberstehen und Systeme in sich geschlossen sind, stellt sich die Frage, was eine sinnhafte Operationsweise zur Ausdifferenzierung der Systeme ist. Luhmann führt dazu den Begriff der Kommunikation ein. Die autopoietische Operation besteht aus Kommunikation. Kommunikation wird von Luhmann daher als

eine Operation eingeführt, welche die Gesellschaft erzeugt und reproduziert. Die Gesellschaft ist demnach ein kommunikativ geschlossenes System, ihre Dynamik resultiert aus Kommunikation von Differenzen und Unterscheidungen, ohne die Umgestaltung der äußeren Umwelt. Es ist möglich, über die Umwelt zu kommunizieren, aber nicht mit der Umwelt zu kommunizieren, weil der Mensch Umwelt ist, verschwindet der Mensch nicht in der Bedeutungslosigkeit: Seine Bedeutung kommt über Kommunikation zum Ausdruck. Das, was nicht in der Operation geschieht, ist der Umwelt zuzurechnen. Mit dieser Lösung ist das Individuum Umwelt. Die Umwelt ist in die Theorie eingeschlossen. Schließlich entscheidet die Gesellschaft, wie und ob sie durch Kommunikation das Individuum bzw. die Umwelt berücksichtigt (Luhmann, 1998, 70–72, 95, 2005, 60–61, 180).

Gesellschaft bei Luhmann produziert sich, wie bereits gesagt, über Kommunikation. Diese Tatsache lässt offen, wie gesellschaftliche Strukturen entstehen, wenn die Autopoiesis durch Kommunikation in Gang kommt (Luhmann, 2005, 56). Kurz: Wie entwickelt sich Differenzierung? Ohne Grenzen keine Differenzierung, deshalb liegen die Systemgrenzen in der Kommunikation begründet (Luhmann, 1998, 76–77). Die in sich geschlossene Selbstorganisation des Systems ist gleichzeitig die Grenze des Systems. Die Umwelt kann nichts darüber aussagen, wie ein System sich organisieren soll. Die Umwelt begrenzt lediglich die Möglichkeiten. Die Autopoiesis trägt die Eigenverantwortung für das Ausreizen der Möglichkeiten, die sich in der Umwelt bieten (Luhmann, 2005, 242–243). Die Systeme kommunizieren mittels der Suche nach passenden Anschlüssen mit der Umwelt. Mit dem Begriff der funktionalen Differenzierung ist die operative Schließung der Funktionssysteme erfasst. Funktionssysteme übernehmen eine spezifische Funktion und dadurch steigert sich das Auflöse- und Rekombinationsvermögen der Systeme (Luhmann, 1998, 77, 131–132). Eine Gesellschaft als System schafft eine Einheit bei gleichzeitiger (funktionaler) Differenz, zumal es unter den ungleichen Systemen keine Rangordnung gibt. Sie sind, bei aller Differenz, ebenso eine (nicht hierarchische) Einheit. Funktionssysteme wie Politik, Wirtschaft, Religion, Recht und u. a. Erziehung stehen nebeneinander, sind gleich wichtig, und sie können nicht gegeneinander ausgetauscht oder ersetzt werden, weil die Austauschbeziehung durch Ungleichheit (Differenzierung) unterbunden ist. Allerdings ermöglichen Sprünge, Diskontinuitäten und Ungleichgewichte Umbrüche und dies trägt zur Stabilisierung und Destabilisierung der Gesellschaft bei. Luhmann arbeitet nicht mit unterschiedlichen Systemebenen, vielmehr expliziert er die Unterscheidung in der Differenz durch Variation, Selektion und Restabilisierung, um

Evolution auszuweisen (Luhmann, 2005, 202–203, 205-206, 246, 254, 259-260). Evolution ist demnach auch als Struktureselektion zu bezeichnen, da Strukturen die Selektion der Operationen steuern (Luhmann, 1998, 456).

„Die Systemtheorie würde sagen: je größer die (durch Evolution erreichte) Systemkomplexität, desto wahrscheinlicher sind Innovationen. Die Notwendigkeit der Form Variation/Selektion/Restabilisierung korrespondiert mit der Notwendigkeit der Form System/Umwelt. Beide Notwendigkeiten plazieren [sic] den Zufall in der Weise, daß [sic] die Bestimmtheit der Variation nichts für die Bestimmtheit der Selektion und die Bestimmtheit der Umwelt nichts für die Bestimmtheit des Systems besagt. Evoluierende Systeme sind, mit anderen Worten, strukturdeterminierte Systeme und in höheren Organisationsformen dann Systeme, die eine interne Repräsentation für extern induzierte Zufälle einrichten können. Wir hatten von »Irritation« gesprochen. Dem höheren Tempo der Evolution entsprechen also nicht etwa mehr und mehr Überlappungen, Verquickungen, Entdifferenzierungen an den Systemgrenzen, sondern im Gegenteil: operative Geschlossenheit und Selbstorganisation bei steigender Irritierbarkeit.“ (Luhmann, 1998, 503–504)

Zu klären ist die Frage, wie ein Gesellschaftssystem die Beziehungen zur Umwelt gestaltet, wenn es keinen Kontakt zur Umwelt gibt, weil Systeme in sich geschlossen agieren. Wie kommt es also zur o. g. Variation, Selektion und Restabilisierung? Luhmann expliziert dies am Begriff der strukturellen Kopplung. Mit der Einführung dieses Begriffs löst Luhmann die philosophische Einheit von Bewusstsein, Leben und Kommunikation auf und spricht dem System ein Bewusstsein zu. In seiner Theorie führt die gesellschaftliche Entwicklung nur über Bewusstsein in der Kommunikation zu einer Steigerung wechselseitiger Beeinflussung von System und Umwelt. Die strukturelle Kopplung ist ein Mechanismus des Offenhaltens von Komplexität in den gekoppelten Systemen. Somit reagieren Systeme aufgrund der Kopplung auf (Selbst-)Irritationen (Störungen, Perturbationen). Sie können damit systemintern Probleme aufgrund ihrer Geschlossenheit bearbeiten, verschieben, verschlimmern, ignorieren und verschleppen (Luhmann, 2005, 110–112). Die Irritation ermöglicht infolgedessen einen internen Lernprozess, gleichwohl kann die Irritation als Zufall der Umwelt zugerechnet werden. Die Umwelt kann deshalb nur durch strukturelle Kopplung berührt werden (Luhmann, 1998, 92). Das Rationalitätsproblem, welches Habermas über herrschaftsfreie Kommunikation löst, löst Luhmann

durch das Lernen der Systeme, wenn er die Frage stellt, „wie die unvermeidliche Ignoranz, Indifferenz, Uninformiertheit in Bezug auf Umwelt korrigiert werden kann, ohne rückgängig gemacht zu werden“ (Luhmann, 2005, 84–85).

Die Grenze der Gesellschaft offenbart sich in Kommunikation und Nichtkommunikation. Dieser Sachverhalt führt Luhmann dazu, die Systemtheorie als Weltgesellschaft einzuordnen. Nicht zuletzt spiegelt auch die Semantik des Titels *Die Gesellschaft der Gesellschaft* (1998) seines Hauptwerkes diesen Zusammenhang wider: Mit der Frage, was die Grenzen des Gesellschaftssystems sind, was zum System gehört und was zur Umwelt, unterstellt der Autor, dass es kein Plural der Gesellschaft gibt. Mithin ist die Weltgesellschaft ein globales System, in dem alle Funktionssysteme (Wissenschaft, Familienbildung, Religion, Wirtschaft, Politik, Recht, Erziehung) global operieren/kommunizieren ohne regionale Grenzziehung. Als Beispiele nennt Luhmann u. a. Massenmedien, Technik, Wirtschaft, Menschenrechte. Die Einteilung der Gesellschaft lässt sich nicht mehr regionalisieren oder nach menschentypischen Merkmalen ordnen (Luhmann, 2005, 36, 38, 41, 68–71, 74, 76, 239). Zukunftsorientiert handelt die Weltgesellschaft ihr Schicksal in sich selbst aus (in ökologischer, humaner, wirtschaftlicher, technischer Hinsicht). Kommunikation als Operation der Reproduktion von Gesellschaft ist immer schon Weltgesellschaft und Weltgesellschaft ist Das-sich-ereignen-von-Welt in der Kommunikation. Systemtheoretisch gewendet ist die Welt die Gesamtheit dessen, was für ein jedes System, System und Umwelt ist (Luhmann, 1998, 149–150, 154).

Zusammenfassend hat Luhmann den Modernisierungsprozess konsequent unter dem Begriff der Differenzierung gestellt, um die Gesellschaft als Weltgesellschaft zu begreifen. Habermas widersprechend, kreiert Luhmann eine Welt voller Widersprüche. Nachweislich ist dort, wo Konsens herrscht, auch Dissens. So ließe sich interpretieren, dass Luhmann in Abgrenzung zu Habermas die rationale und normative Vorgabe von Konsens in einen systemtheoretischen Dissens wandelt (Luhmann, 2005, 103). Er widersetzt sich zudem einer Etablierung von Zentrum und Hierarchie (Luhmann, 1998, 157). Im Wesen bleibt seine Theorie allerdings Strukturprinzipien verbunden, schließlich spielen Staaten ebenso eine Rolle wie wohlfahrtsstaatliche Organisationen. Geschlossene Systeme, Zufall und Evolution konzipieren eine Gesellschaft mit Steuerungskepsis und ohne Zentrum. Somit bleiben Freiheitsgrade determiniert durch eine Wahlfreiheit von vielfältigen Optionen aufgrund der funktionalen Differenzierung (Rosa et al., 2013, 199–200).

2.3.4 Strukturalismus als sinnvolle Ordnung

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu nimmt eine strukturalistische Perspektive auf die Gesellschaft ein, ohne dabei das Individuum auszuschließen (Bourdieu, 2012, 15, 17-18). Seine strukturalistische Methode interpretiert vornehmlich bestimmte Ausdrucksweisen menschlichen Denkens und Handelns als Manifestationen zugrundeliegender allgemeiner Strukturen (Münker & Roesler, 2012, 28). Insofern entspringen die Beziehungen zwischen den Strukturen, aus denen die sozialen Phänomene erklärt werden sollen, keinem Zufall. Vielmehr wird ihnen eine sinnvolle Ordnung unterstellt (Abels, 2019, 50). Deswegen ist das Herzstück von Bourdieus Theorie – das Habituskonzept – ein handlungsstrukturierendes Prinzip (Bourdieu, 2012, 174–175).

Im Gegensatz zum Poststrukturalismus vertreten die Strukturalisten die Auffassung, dass die Gesellschaft eine klar definierbare Ordnung und Struktur durch Sinn erlaubt. Aufgrund dessen hat der Strukturalismus das Subjekt als Erkenntnismittelpunkt durch das Konzept der Struktur ersetzt (Münker & Roesler, 2012, 29–32). Bourdieu bemüht sich um eine Vermittlung von sich ausschließenden erkenntnistheoretischen Positionen: zum einen einer subjektivistischen Philosophie mit Subjekt, zum anderen einer objektivistischen Philosophie ohne Subjekt. Seine theoretischen Überlegungen können deshalb die anti-humanistische Theorie Luhmanns ergänzen und eine Schnittstelle zu Pädagogik eröffnen: Luhmanns Gesellschaftsanalyse verbleibt als gesellschaftliches Funktionssystem auf der Makroebene und Bourdieu liefert Erkenntnisse zur individuellen Mikroebene als konkretes Handlungsfeld. Somit kann die Kritik an Luhmanns anti-subjektivistischer Grundhaltung um Bourdieus Soziologieverständnis zur Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse ergänzt werden (Endreß, 2018, 274, 290).

Bourdieu reflektiert in seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (2012) auf die strukturelle Differenzierung der entwickelten Moderne. Zentrum seiner Auseinandersetzung ist, wie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskonzepte in modernen Gesellschaften zustande kommen (Bourdieu, 2012, 174). Er bemüht sich um die Entlarvung unsichtbarer Zusammenhänge und legt die innewohnende Beziehung von Bildungskapital und sozialer Herkunft von gesellschaftlichen Gruppen und deren Verhältnis zur Kultur sowie den sich daraus entwickelnden Antagonismus offen. Dazu analysiert Bourdieu kulturelle Ausgrenzungsmechanismen in der Moderne und nimmt als Ausgangspunkt drei verschiedenen Geschmacksdimensionen (legitimer, mittlerer und populärer Geschmack). Jene

korrespondieren mit den drei Bildungsniveaus sowie den drei gesellschaftlichen Klassen. Geschmack führt demnach zu einem Unterscheidungsvermögen, welches durch soziale Herkunft und Bildungskapital Distinktion schafft (Bourdieu, 2012, 31–33, 34, 36, 38). Kulturelle Dispositionen aus ästhetischen Einstellungen herrschen in der primären, sekundären und tertiären Sozialisation vor und werden dort inkorporiert. Jene dienen als verborgene Voraussetzung der gesellschaftlichen Distinktion (Bourdieu, 2012, 55, 57–59). Geschmack – die ästhetische Einstellung – äußert sich in einer abgrenzenden Daseinsbestimmung, welche einen distinktiven Ausdruck privilegierter Stellungen intendiert. Geschmack gilt als Maßstab, um sich und andere verlässlich einzuordnen und gleichwohl zu differenzieren. Daraus resultiert eine ästhetische Intoleranz, welche zur Aversion unterschiedlicher Lebensformen führt (Bourdieu, 2012, 91–92, 95, 97, 100–105).

Die Geschmacksdimensionen übersetzt Bourdieu in Kapitalformen. Die Zugangsrationale der Individuen einer Gesellschaft zu jenen Kapitalien erfordert eine ökonomische Macht. Ist eine solche nicht gegeben, führt dies unweigerlich zu marginalisiertem Weltanschauung (Bourdieu, 2012, 100–105). Die ökonomische Macht, das Gesamtvolumen des Kapitals, konstituiert die Hauptklassen der Gesellschaft. Die Summe aller dazu nötigen Aufwendungen ergeben sich durch eine Kombination von drei Kapitalformen: kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital:

- Das *ökonomische Kapital* subsumiert alle Formen des materiellen Besitzes in der Gesellschaft (Unternehmen, Grundbesitz, Geld, Wertpapiere oder Schmuck usw.). Es lässt sich unter bestimmten Voraussetzungen auch aus beiden anderen Kapitalformen bilden. Ferner ermöglicht es den Erwerb aller anderen Kapitalarten durch Transformationsarbeit (Bourdieu, 1983, 183–186, 188–189, 195).
- Das *kulturelle Kapital* unterteilt sich in drei Subkategorien: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital. Das *inkorporierte Kulturkapital* umfasst erlernte Fähigkeiten und dauerhafte Dispositionen und ist als feste Größe des Habitus zu verstehen. Es kann lediglich durch einen hohen Zeitaufwand, wie z. B. durch Bildung weitergegeben werden. Einen besonderen Wert erhält diese Kapitalform durch Seltenheit, wie beispielsweise das Beherrschen einer besonderen Kompetenz. Die Inkorporation

vollzieht sich dabei völlig unbewusst, ohne explizite Erziehungsmaßnahmen. Ferner ist es sozial vererbbar, was sich allerdings unsichtbar im Verborgenen vollzieht. Diese Vererbbarkeit zeigt, dass es sich nicht ausschließlich um symbolisches Kapital handelt, welches in objektiver Form vorliegt. Das *objektivierte Kulturkapital* ist materiell übertragbares Kulturgut (Bücher, Gemälde, Instrumente usw.). Es setzt als Aneignung sowohl ökonomisches als auch inkorporiertes Kulturkapital voraus, da es als Machtressource über den rein ökonomischen Wert hinaus eine symbolische Dimension beinhaltet, deren Potenzial nur in Kombination mit dem inkorporierten Kapital ausgeschöpft werden kann (Bourdieu, 1983, 183-186, 188-189, 195). Das *institutionalisierte Kulturkapital* ist als Objektivierung inkorporierten Kulturkapitals zu verstehen. Während Bildungsinstitutionen als Instanzen von Statuszuweisungen gelten und durch Zertifikate den Zugang bzw. die Verweigerung zu bestimmten gesellschaftlich relevanten Titeln und Positionen ermöglichen, reproduzieren sie gleichzeitig eine hierarchische Struktur, welche sich an den erworbenen Kenntnissen der Kulturgüter orientiert (Bourdieu, 2012, 48, 50). Dies zielt auf Titel, Stellen, Positionen, Schul- und Universitätsabschlüsse und garantiert den Inhaber*innen eine dauerhafte rechtliche Symbolik des inkorporierten Kulturkapitals. Ferner ermöglicht es eine Vergleichbarkeit sowie einen Austausch von Titeln. Sodann ist der Titel das Produkt einer Konvertierung von ökonomischem in kulturelles Kapital. Schließlich vollziehen sich Bildungsinvestitionen, wenn die Wandlung von ökonomischem Kapital in kulturelles Kapital symbolischen Profit verspricht (Bourdieu, 1983, 189-190). Das kulturelle Gut wird über zwei Modi erworben, der sozialen Herkunft sowie mittels Bildung (Bourdieu, 2012, 126).

- Schlussendlich beinhaltet das *soziale Kapital* Beziehungsnetzwerke. Daraus ergibt sich eine Austauschbeziehung, in dem symbolisches Kapital eine gewisse Kreditwürdigkeit sichert und Tauschbeziehungen ermöglicht. Die Reproduktion des Sozialkapitals erfolgt über eine unaufhörliche Beziehungsarbeit, die Zeit und Geld beansprucht und deshalb auf ökonomisches Kapital verwiesen ist. (Bourdieu, 1983, 190-191, 193) Das strukturelle Gesamtvolumen an Kapital, folglich die jeweiligen Anteile an den Kapitalformen,

ermöglicht eine Positionierung der Akteur*innen im sozialen Raum (Bourdieu, 2012, 193-194, 195-197, 207).

Die Klassenunterschiede generieren sich aus der unterschiedlichen Verteilung der einzelnen Kapitalformen auf das Gesamtkapital (Bourdieu, 2012, 196–198). Kapital ist akkumulierte Arbeit, welches sich in materieller und/oder inkorporierter Form zeigt. Gleichwohl ist Kapital das grundständige Prinzip einer inneren Regelmäßigkeit der sozialen Welt. In jener beansprucht die Akkumulation von Kapital, objektiviert oder inkorporiert, Zeit. Wie bereits dargestellt, können die drei Kapitalarten ineinander überführt werden, sind austauschbar und gelten als Elemente der Reproduktionsstrategie. Sie positionieren das Individuum in einer sozialstrukturellen Hierarchie. Ebenso strukturiert sich aus der Verteilung der unterschiedlichen Kapitalarten die gesellschaftliche Welt in ihrer Gesamtheit sowie die sich daraus ergebenden Zwänge (Bourdieu, 1983, 183–184).

Mit dem Habitusbegriff ist die Vorstellung eines Erzeugungsprinzips von objektivierbaren Klassifikation verbunden. Der Habitus bringt klassifizierbare Praxisformen und Unterscheidungen und Bewertungen der Formen und Produkte (Geschmack) als repräsentative soziale Welt in Form von Lebensstilen zum Ausdruck. Somit ist der Habitus eine inkorporierte Notwendigkeit, wodurch eine Gruppe mit gleicher sozialer Lage einen ähnlichen Lebensstil führt und diesen systematisch und konstitutiv von anderen Lebensstilen abgrenzt. Der Habitus erzeugt eine Praxisform von systematischen Eigenschaften und Merkmalen, die Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata zum Erkennen, Interpretieren und Bewerten von Lebensstilen ermöglichen (Bourdieu, 2012, 277–279). Der Habitus ist das Bindeglied zwischen der gesellschaftlichen Eingebundenheit einerseits und dem konkreten Verhalten und Denken von Individuen andererseits. So ist die Habitus Theorie ein Erzeugnis der Praxis, die ein Bild davon zeichnet, wie Akteur*innen die gesellschaftliche Praxis, in die sie involviert sind, wahrnehmen, erfahren und erkennen:

„Als objektive Verbindung zweier Objektivitäten erlaubt vielmehr der Habitus eine intelligible und notwendige Beziehung herzustellen zwischen Praktiken und einer Situation, deren Sinn er nach Wahrnehmungs- und Wertungskategorien produziert, die selbst wieder Produkt objektiv beobachtbarer Verhältnisse sind.“ (Bourdieu, 1983, 174)

Nach den hiesigen Aussagen lässt sich der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren, welche es ermöglichen, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und

Handlungen einer Kultur zu erzeugen (Bourdieu, 1994, 143). Habitus bedeutet damit eine kulturell verankerte und sich in spezifischen Kulturen entwickelnde (und an Klassen- und Gesellschaftszugehörigkeit gebundene) (Bourdieu, 1994, 154) Disposition zur Gestaltung und Teilhabe an Kultur:

„Es ist daher nur natürlich, daß [sic] sich in Bereichen, die auf der Ebene der Erscheinungen zunächst nichts miteinander verbindet, der Ausdruck dieser allgemeinen Disposition beobachten läßt [sic], welche die Einzelmuster erzeugt, die sich dann in den verschiedenen Bereichen des Denkens und Handelns verwenden lassen“ (Bourdieu, 1994, 144).

Bourdieu versteht also Habitus als eine Kompetenz, als die Fähigkeit, Handlungs- bzw. Denkmuster zu erzeugen. Entsprechend unterschiedliche Lebensstile konstruieren einen Klassenhabitus, der durch Inkorporation und Anpassung homogene Handlungsmuster und Bewusstseinsstrukturen hervorbringt und die darin herrschenden ökonomischen und kulturellen Zwänge spiegelt. Durch die daraus resultierende jeweilig habitualisierte Praxis entsteht eine spezifische Verteilung im sozialen Raum (Bourdieu, 2012, 137-138, 147-148, 289-292). Bourdieu bestimmt den Begriff Feld als interaktionistisch ausdifferenziertes Kräfte- und Kampffeld des sozialen Raums. Die soziale Position ist Ausdrucksform der verfügbaren Handlungsressourcen und Handlungsmöglichkeiten, folglich Ausdruck der objektiven Chancen von Akteur*innen im Feld. Der Habitus ist die Vermittlungsinstanz zwischen dem sozialen Handeln und der Feldstruktur, welche den Horizont der Möglichkeiten markiert. Die Struktur des Feldes geht auf die Verteilung der umkämpften Kapitalformen zurück (Bourdieu, 2012, 164, 193-195, 205-209; Bourdieu & Wacquant, 1996, 140).

Schlussendlich fokussiert Bourdieus Theorie hauptsächlich die Analyse kultureller und sozialer Reproduktionsprozesse der französischen Gesellschaft in den 1960er-Jahren. Sein sozialphänomenologisches Interesse gilt dabei der Konstitution des Bildungssystem im Verhältnis zu Gesellschaftsstruktur, welches verborgene Machtmechanismen ausweist (Endreß, 2018, 271, 276).

2.3.5 Unübersichtlichkeit bei gleichzeitiger Reflexivität

Der deutsche Soziologe Ulrich Beck bemüht sich in den Werken *Weltrisikogesellschaft* (2007) und *Risikogesellschaft* (1986) um eine Beschreibung der Gegenwart, die eine Kontrastierung von klassisch-moderner und spätmoderner Gesellschaft nachzeichnet. Dabei beleuchtet Beck die Auswirkungen sozialer Gefährdungen auf Familie, Beruf, Wissenschaft und Fortschritt und die damit verknüpften immanenten Widersprüche, Risiken und Chancen zwischen Moderne und Gegenmoderne. Mit dieser Perspektivierung gerät das Verhältnis von Produktion und Reproduktion sowie das Verhältnis von Nichtpolitischem und Politischem in Bewegung. Letztlich postuliert die Risikogesellschaft ihre Gefährdungsursachen zur Sicherung des Überlebens (Beck, 1986, 18, 20, 104-105). Der Begriff der Risikogesellschaft stellt die Idee der Kontrollierbarkeit und Kompensierbarkeit von industriell erzeugten Selbstgefährdungspotenzialen in den Fokus (Beck, 2007, 26), und konfrontiert sich mit den selbstgeschaffenen Selbstvernichtungsmöglichkeiten auf globaler Ebene (Beck, 1988, 109). Risiko bei Beck bezieht sich semantisch auf gegenwärtig thematisierte und zukünftige Gefahren, die häufig aus den (Er)folgen der Zivilisation resultieren und zwischen Wissenschaft, Politik und Wirtschaft neu auszuhandeln sind (Beck, 2007, 19, 23). Das Risikobewusstsein ist dabei eine Nichterfahrung:

„Im Streit um Modernisierungsrisiken geht es nicht mehr um den erkenntnistheoretischen Stellenwert dessen, was uns in der Wahrnehmung erscheint. Vielmehr wird das, was das Alltagsbewußtsein [sic] nicht sieht, nicht wahrnehmen kann [...] in seinem Wirklichkeitsgehalt kontrovers.“
(Beck, 1986, 98)

Die sich ergebenden Nebenfolgen aus Risikolagen sind nicht mehr auf nationalstaatliche Grenzen reduzierbar. Das Nebenfolgeprinzip bedroht alle Individuen gleichermaßen (Beck, 2008, 29–30). Aufgrund dessen führt Beck den Begriff der organisierten Unverantwortlichkeit ein. Hiermit ist die Gleichzeitigkeit von Zuständigkeit und Unzurechenbarkeit ausgedrückt (Beck, 1988, 100).

Beck führt neben dem Begriff der organisierten Unverantwortlichkeit die Individualisierungsthese ein. Sie setzt an der Freisetzung der Individuen aufgrund von Modernisierungsprozessen an. Mit dem Begriff des Fahrstuhl-Effektes nimmt Beck auf die 1980er-Jahre Bezug und beschreibt Modernisierung als Verschiebung der Ungleichheit nach oben; es gibt ein kollektives Mehr an Bildung, Mobilität, Freizeit, Recht, Wissenschaft

und Konsum, mit der Konsequenz des Auflösens von kulturellen Identitäten und Bindungen. Mit dem zunehmenden Abbau des Wohlfahrtsstaates sind die Individuen zusätzlich einem Individualisierungsschub ausgesetzt. Beispiele sind erodierende Traditionen, (Dauer-)Arbeitslosigkeit, Rollenmodelle, Familienkonzept u. v. m. Die Möglichkeiten der Individualisierung sind dabei nicht gleichzusetzen mit Emanzipation, vielmehr überantworten sie den Individuen eine Abhängigkeit von Märkten, Bildungsstandards und Konsum mittels institutioneller Standardisierung. Beck versteht Individualisierung deshalb als einen historisch widersprüchlichen Prozess, aus dem allerdings auch neue soziale Bewegungen erwachsen können, die aus den Gefährdungslagen der Risikogesellschaft entspringen. Entsprechend entwickelt Beck drei Dimensionen der Individualisierung: Die Freisetzungsdimension löst das Individuum aus ständisch geprägten Klassen, die Entzauberungsdimension löst Traditionen auf und leitet in zunehmenden Pluralismus mit vielfältigen Handlungsoptionen über sowie die Reintegrationsdimension, welche nur über den Zwang zur individuellen Verselbstständigung realisiert werden kann. Somit ist der individuelle Verselbstständigung Kontrolle und Standardisierung inhärent, die dem Bewusstsein einer freien Individualität mit unendlichen Möglichkeiten von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten zuwiderläuft. Naheliegend erwachsen individualisierte soziale Risikolagen, die sich auch in psychischen Dispositionen, Ängsten und Konflikten äußern können. Ähnlich wie Bauman thematisiert Beck den Zwang zur Selbstreflexion bei einer Vielfalt von Entscheidungsmöglichkeiten als Überforderung des Individuums bei der eigenen Biografiearbeit. Unsicherheit und Angst, erodierende Wertesysteme, das Schwinden der Solidarität sowie Kompromisslosigkeit können auch für Beck die Folge sein (Beck, 1986, 65-66, 115-120, 122, 143, 158-159, 206-211, 216-218).

Demgegenüber verdeutlicht Beck, dass er nicht vom Ende der Gesellschaft spricht, obschon er die Moderne als Gefahr beschreibt. Vielmehr beschreibt er einen diskontinuierlichen Gesellschaftswandel und nähert sich damit der postmodernen Betrachtung an (Beck, 1986, 12, 2008, 42). Er spricht von einer Epoche, die über die Begrenzung und Schwierigkeit der Moderne selbst reflektiert. Der von ihm geprägte Begriff der reflexiven Moderne beschreibt eine Gesellschaft der Selbstkonfrontation und der Selbsttransformation. Eine Gesellschaft, die sich selbst kritisiert, resultierend aus einer instrumentell halbierten Vernunft der Industrialisierung. Kritik versteht Beck dabei als realistisches Erkennen von Alternativen und nicht als absolut postuliert utopische Norm. Diese besondere Situation wird evoziert, da im Denken und Handeln der Individuen das

Selbstverständnis der Industriegesellschaft erodiert. Mit dem Begriff Reflexivität verklammert Beck Wirkung und Präventivwirkung des Nichtwissens und stellt nicht nur einseitig auf Wissen im Sinne einer bloßen Reflexion oder instrumentellen Vernunft ab. Somit ist reflexives Nichtwissen das Medium reflexiver Modernisierung und damit ist eine gesellschaftsverändernde Dimension angesprochen. Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang am Begriff der Weltrisikogesellschaft: Hier nimmt Beck eine Unterscheidung zwischen Risiko und Katastrophe vor. In der Weltrisikogesellschaft bestehen Risiken, die in einer Katastrophe münden könnten, aber nicht zwingend müssen. Sie sind ebenso abwendbar durch vorbeugendes Handeln. Insofern entscheidet auch die Wahrnehmung der kulturellen Bewertung über den Umgang mit den Risiken. Der Begriff der Weltrisikogesellschaft gibt in Verbindung mit dem Begriff der reflexiven Moderne der Moderne Sinn (Beck, 2007, 29–30, 108, 111, 201, 219, 224, 354, 373). Risiken sind bei Beck Negativbilder, in denen eine Humanität zur Reaktivierung enthalten ist. Die Frage nach der Normativität sieht Beck, wie Habermas, mit der Versachlichung verbunden. Es ist die letztbegründete Frage danach, wie wir leben wollen. Gerade die Thematisierung von Risiken und Katastrophen in einer Gesellschaft belegen, dass gefährdende Entwicklungen nicht gewollt sind (Beck, 1986, 37). Becks Begriffsinstrumentarium von Risiko, Katastrophen, organisierte Unverantwortlichkeit, Nebenfolgen, Individualisierung, Kritik und Reflexivität sind infolgedessen Ausdruck eines Verbindungs- oder Versöhnungsversuchs von poststrukturalistischem Denken mit kritisch-rationalistischer Tradition (Beck, 2007, 89–99).

Aus dem gesagten zieht Beck deshalb die folgende Konsequenz: Wenn der Modernisierungsprozess reflexiv sich selbst zum Problem wird, das Risikobewusstsein wächst, verändern sich auch die Fähigkeiten, um soziale Konflikte und Gefahren zu antizipieren, auszuhalten und partikular zu lösen. Dann bedarf es neuen Anforderungen an vielfältige gesellschaftliche Institutionen wie Ausbildung, Betreuung, Therapie und Politik. Eine besondere Rolle misst der Autor in diesem Zusammenhang den pädagogischen Institutionen bei, da Risiken nicht mehr an den Ort ihrer Entstehung gebunden sind (Beck, 1986, 29, 100–102, 218), bietet sich die reflexive Moderne an, der Aufklärung neuen Auftrieb zu geben, statt ihren Untergang zu postulieren. Hoffnungsvoll fragt Beck deshalb, ob die Wahrnehmung der selbst produzierten Gefahren die eigene Urteilskompetenz erstarben lässt (Beck, 1988, 293).

2.3.6 Demokratie im Dialog: Emanzipation und Vertrauen

Giddens hebt in seinem Werk – *Konsequenzen der Moderne* (1995) – auf das Diskontinuierliche ab, im Sinne einer Einzigartigkeit. Er kritisiert den Postmodernismus aufgrund des Mangels an Erkenntnisfähigkeit und Kontrollierbarkeit. Nach seiner Auffassung tritt die Menschheit nicht in die Periode der Postmoderne ein, sondern erlebt die Moderne in einer Phase der Radikalisierung (Giddens, 1995, 10–11), wie die Darstellung zeigt:

Postmoderne	radikalisierte Moderne
Der Übergangsprozess ist als Zersetzung der Epistemologie (fragt, wie ein Ding zum Objekt wissenschaftlicher Untersuchung gemacht wird) zu verstehen.	Ermittelt die institutionellen Entwicklungen, die das Gefühl der Fragmentierung und Zersplitterung hervorrufen.
Im Mittelpunkt stehen die Tendenzen der sozialen Umgestaltung und das ihnen innewohnende Dislozierungsmoment.	Moderne besteht aus einer Menge von Umständen, unter denen die Aufsplitterung in dialektischer Verbindung zu tief reichenden Tendenzen in Richtung globale Integration stehen.
Das Selbst wird durch die Fragmentierung der Erfahrung zersetzt oder in seine Bestandteile aufgelöst.	Das Selbst ist mehr als bloße ein Ort sich schneidender Kräfte; aktive Prozesse der reflexiven Selbstidentität werden durch die Moderne ermöglicht.
Wahrheitsansprüche sind kontextabhängig oder als etwas Historisches zu betrachten.	Angesichts des Vorrangs von Problemen globaler Art drängen sich uns die universellen Merkmale der Wahrheit in unwiderstehlicher Weise auf; die Reflexivität der Moderne steht einer systematischen Kenntnis dieser Entwicklung nicht im Wege.
Die Ohnmacht, die angesichts der Globalisierungstendenz vom Einzelnen empfunden wird, ist Gegenstand der Theorie.	Eine Dialektik von Ohnmacht und Machtverleihung ist im Hinblick auf Erfahrung und Handeln zu analysieren.
Die Entleerung des täglichen Lebens ist ein Ergebnis des Eindringens abstrakter Systeme.	Das tägliche Leben bildet einen aktiven Komplex von Reaktionen auf abstrakte Systeme, wobei wohl Aneignung als auch Verlust eine Rolle spielen.
Koordiniertes politisches Engagement wird durch den Vorrang von Kontextualität und Zersplitterung verhindert.	Koordiniertes politisches Engagement ist auf globaler wie lokaler Ebene sowohl möglich als auch notwendig.
Die Postmoderne ist das Ende der Epistemologie/ des Individuums/der Ethik.	Die Postmoderne ist nichts anderes als mögliche Umgestaltungsprozesse, die über die Institutionen der Moderne hinausgehen.

Tabelle 1: Postmoderne vs. radikalisierte Moderne (Giddens, 1995, 186)

In einem weiteren Werk – *Jenseits von Links und Rechts* (1999) – nimmt der Autor den Zusammenbruch des Ost-West-Konfliktes und den damit verbundenen Kollaps der politischen Ideologien zum Ausgangspunkt seiner Positionierung. Ähnlich wie Beck postuliert Giddens nicht ein Endstadium, sondern deutet gesellschaftliche Widersprüche als einen Versuch zur Bewältigung moderner Herausforderungen (Giddens, 1999, 9–11).

Deshalb ist für ihn ebenso die Frage, „Wie sollen wir leben?“ relevant (Giddens, 1999, 11). Dazu schlägt Giddens die Neuausrichtung der Politik an den folgenden vier Feldern vor. Mit dem Begriff der dialogischen Demokratie weist Giddens über das Parlamentarische hinaus. Zudem plädiert er für eine positive Wohlfahrt zur künftigen Gestaltung des Sozialstaates. Ferner zielt die Politik der Wiederaneignung auf die Neuerfassung des Naturverhältnisses sowie abschließend auf die Verhinderung von Gewalt. Aufgrund des Mauerfalls fordert das Werk dazu auf, das politische Links-Rechts-Schema zu überdenken, um in einen Diskurs einzutreten. Mit dem Auflösen von Sozialismus und Konservatismus, dem Erstarren des (Neo-)Liberalismus, der an umweltbedingte Grenzen stößt, bedarf es neuen Alternativen. Weil die Verbindung von Kapitalismus und liberaler Demokratie kaum soziale Solidarität ermöglicht, sieht Giddens die Idee der Aufklärung zunächst nicht als gescheitert an (Giddens, 1999, 15-16, 29–30).

Giddens gibt zu bedenken, dass trotz Strukturveränderungen und Modernisierung die Gesellschaft dennoch in Traditionen verhaftet bleibt, diese allerdings gleichwohl einem Wandlungsprozess unterliegen (Giddens, 2001, 57–58, 60). Zumal die Auflösung des Ost-West-Konflikts verdeutlicht, dass die Welt sich nicht so entwickelt, wie Ideologien oder der Fortschrittsglaube dies beabsichtigten. Die posttraditionale Gesellschaft einer globalisierten Welt nötigt zur diskursiven Rechtfertigung von Traditionen im öffentlichen Raum. Auf diesem Weg stellt sich zum einen traditioneller Wandel ein, zum anderen wächst der Fundamentalismus. Durch die Abgrenzung des Fundamentalismus zur Tradition ist der dialogische Prozess der Postmoderne kaltgestellt. Der Fundamentalismus entsteht in den 1990er-Jahren und als Nährboden dient der Verlust des traditionellen Selbstverständnisses. Ebenso ist die Auflösung der Tradition an das Verschwinden der Natur gebunden. Daraus resultierende Unsicherheiten tangieren alle Lebensbereiche der Individuen. Infolgedessen appelliert Giddens – ähnlich wie Beck – für die Ausbreitung einer gesteigerten sozialen Reflexivität, die auf politische Neugestaltung drängt (Giddens, 1999, 21-22, 24-27, 124–125). Wenn die Tradition an Bedeutung verliert, dann zwingt dies zur Reflexion und selbstbestimmten Lebensweise, um dialogisch in einem offenen Diskurs Entscheidungsfindung zu ermöglichen (Giddens, 2001, 61–62). Zu jener Neugestaltung fasst Giddens sechs Punkte unter dem Begriff der radikal-kritischen Politik zusammen und nimmt die Bezugspunkte des philosophischen Konservatismus und die Grundwerte des sozialistischen Denkens mit auf (Giddens, 1999, 33):

1. Die Wiederbelebung beschädigter Solidaritätsbeziehungen im Zuge von Desintegrationstendenzen: Das umschließt die Autonomieentwicklung als wechselseitige Interdependenz im sozialen Leben. Laut Giddens ist Autonomie die Voraussetzung zum aktiven Vertrauen sowie die Quelle sozialer Solidaritätsbeziehungen. Aktives Vertrauen meint eine Bindung an andere Individuen, welche die Anerkennung von längerfristigen Verpflichtungen nach sich zieht.
2. Eine steigende Bedeutung der Politik der Lebensstile: Damit favorisiert Giddens eine emanzipatorische Politik von Lebenschancen, die Handlungsautonomie eröffnet. Globale Veränderungen betreffen sowohl Natur als auch Tradition und wirken hinein in die Politik der Lebenschancen und Lebensstile als Frage, wie wir leben sollten.
3. Der erfinderische Politikbegriff stellt auf eine öffentlich ausgetragene Politik ab, die den Dualismus von Staat und Markt überwindet. Auch dazu sind aktive Vertrauensbeziehungen zwischen den Akteur*innen bedeutsam.
4. Die dialogische Politik erweist sich als notwendig, um die Unzufriedenheit der liberalen Demokratie im Dialog weiter zu demokratisieren. In diesem Zusammenhang verwendet Giddens den Begriff der Demokratie der Emotion und spricht eine Neuverknüpfung von Autonomie und Solidarität an. Erst die Einsicht in eigene Emotionen in Verbindung mit Kommunikationsfähigkeit wappnet für staatsbürgerliche Aufgaben in Form von Selbsthilfegruppen und sozialen Bewegungen.
5. Ein grundlegendes Überdenken des Sozialstaates zielt auf die Einrichtung einer positiven Wohlfahrt. Weil der Sozialstaat bei der hierarchischen Vermögensumverteilung Benachteiligung nicht hinreichend überwinden konnte, vielmehr dadurch die Gesellschaft polarisiert und damit die Vertrauensbildung unterwandert, gilt es nun, die Verteilungslogik auf lebenspolitische Maßnahmen auszudehnen, mit dem Ziel, Autonomie und persönliche Verpflichtungen miteinander zu verklammern. Giddens spricht von einer positiven Befähigung auf der Ebene der Familie, der staatsbürgerlichen Kultur und der Solidarität.
6. Vielfältige Formen der Gewalt (u. a. Fundamentalismus) eröffnen Verbindungslinien für eine Theorie der Friedensschaffung. Um mit Differenz und

Vielfalt leben zu können, bedarf es des Dialogs als Mittel der Verständigung, der Selbsterkenntnis und des Vertrauens.

(Giddens, 1999, 34–42)

Der o. g. Begriff des philosophischen Konservatismus geht in den Polen Links und Rechts auf als eine Politik der Lebensführung und -chancen mit Emanzipationsgehalt (Giddens, 1999, 14). Der Begriff der Nachknappheitsordnung verdeutlicht die Verbindung des philosophischen Konservatismus und der erfinderischen Politik der Lebensführung:

„Die Nachknappheitsgesellschaft ist [...] eine [...] auf Globalisierung angelegte Gesellschaft, die die hergestellte Unsicherheit berücksichtigt und [...] die Grenzen der Moderne im Sinne einer Moderne, die auf Kontrolle bedacht ist sowie auf vom Produktivismus und von der Technologie erbrachte »Lösungen« [Herv. i. Orig.] der Lebensprobleme.“ (Giddens, 1999, 236)

Kollektive und ethische Werte wie Menschenrechte, die Bewahrung der Gattung und die Sorge um künftige Generationen beanspruchen die individuelle und kollektive Verantwortung. Eine radikal-kritische Politik benötigt demzufolge handlungsfähige Subjekte, welche die Unabänderlichkeit der Risiken kritisch vertreten, allerdings ohne einen letztbegründeten Wahrheitsanspruch zu setzen. Gleichzeitig existiert keine einzelne Handlungsinstanz, Gruppe oder Bewegung zur Lösung der Menschheitsprobleme, sondern nur durch viele Ansatzpunkte und politisches Engagement kann Optimismus entstehen. Dementsprechend ist der Autor ein Vertreter des utopischen Realismus im Sinne einer kritischen Theorie ohne Garantie. Realistisch ist Giddens, da er nach Lösungswegen sucht, die praktisch anwendbar sind und utopisch ist sein Anspruch aufgrund der sozialen Reflexivität von zukünftigen Szenarien, welche die Gegenwart beeinflussen (Giddens, 1999, 43-44, 333–334).

2.4 Kritische Würdigung soziologischer Modelle

Ziel der Darstellung soziologischer Theorien ist es, eine differenzierte Entwicklungslinie der modernen Gesellschaftsbeschreibung nachzuzeichnen (vgl. Kap. 2.3). Unterdessen sind die Theorien nah am betreffenden Thema der Globalisierung unter der Perspektive von Subjektivismus und Objektivismus zur Entfaltung gekommen. Nun sollen die einzelnen Theoretiker in ihren Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen untereinander zur

Darstellung kommen, um die unterschiedlichen soziologischen Sichtweisen resümierend auf Globalisierungsphänomene für eine pädagogische Weiterbearbeitung fruchtbar zu machen.

Die Autoren Bauman, Luhmann, Habermas, Beck und Giddens stellen die Moderne als Ganzes in sich widersprüchlich und riskant dar (vgl. Kap. 2.3.1, Kap. 2.3.2, Kap. 2.3.3, Kap. 2.3.5, Kap. 2.3.6). Bourdieu legt den Schwerpunkt auf strukturalistische gesellschaftliche Ungleichheit (vgl. Kap. 2.3.4), ohne Globalisierung aufzunehmen. Allerdings kann Bourdieu Luhmanns anti-humanistische Leerstelle füllen. Alle anderen Autoren stimmen darin überein, dass die Gesellschaft sich zunehmend ausdifferenziert und dies als einheitliches Merkmal der Globalisierung konstitutiv für die vorgestellten theoretischen Konstrukte ist. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass für die Individuen die Modernisierung mit Widersprüchen und kulturellen Ambivalenzen belegt ist, gleichzeitig allerdings auch mit Komplexitätssteigerung verbunden ist. Beides gilt es auszuhalten, auszugleichen, umzugestalten bei gleichzeitiger Auflösung tradierter Formen des Zusammenlebens. Demgegenüber kritisiert Bourdieus Strukturalismus die Ökonomisierung des Sozialen durch die Konzeption der Kapitaltheorie. Der Autor baut eine soziale Welt auf, mit gesellschaftskritischer Absicht. Durch seine Blickrichtung unterstellt er allerdings einer sich wandelnden Welt eine gewisse Unveränderbarkeit. Der deterministische Ansatz unterwandert Handlungsfähigkeit und Gestaltungspotenziale (Endreß, 2018, 271, 276).

Kritikwürdig ist ebenso Baumans These: Dem Argument, dass die Gegensätze von Armut und Reichtum weiter auseinanderklaffen und dass diese beiden Bezugsgruppen in der flüchtigen Moderne nichts mehr verbindet, steht die Auffassung einer gelingenden weltbürgerlichen Solidarität entgegen. Beide Perspektiven sind gangbar. Gleichwohl ist anzunehmen, dass die Produktion von Leben und Kultur in einer zunehmend differenzierten und globalisierten Welt einer verschärften Trennung von Armen und Reichen widerspricht, weil die durch Reiche ausgelöste Umweltbelastung zu Vertreibung und Verarmung von den Armen führt. Letztere können ihr Leben nicht mehr aus regenerierbaren Mitteln reproduzieren und sind gezwungen, auf kurzweilige und schädliche Ressourcen zurückzugreifen. An der Endlichkeit der Ressourcen verbinden sich die Interessen von Arm und Reich als eine nur gemeinsam realisierbare Überlebensstrategie. Schlussendlich analysiert Bauman auch nicht, aus welchen Gründen die Gemeinsamkeit von Armen und Reichen zerfallen sollte (Beck, 1998a, 106–107, 1998b, 60; Giddens, 1999, 219). Bauman spricht zudem der flüchtigen Moderne die Entwicklungsfähigkeit ab, weil er sie nicht als

Kultur des Lernens und der Akkumulation von Wissen beschreibt. Er kennzeichnet die flüchtige Moderne daher mit den Begriffen Unverbindlichkeit, Zusammenhanglosigkeit und Vergessen (Bauman, 2005, 166). Beck merkt dazu an, dass Baumans Fortschrittspessimismus Reflexivität als Verhältnis von Reflex und Reflexion verkennt, da er die Moderne zu linear denkt. Die einfache Möglichkeit, dass aus Unvorhergesehenem Unvorhergesehenes ebenso entstehen kann, liegt nicht in Baumans Horizont. Diese Unkalkulierbarkeit drängt laut Beck auf Entscheidungen und ist das zentrale Kennzeichen der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts (Beck, 2007, 210).

Luhmann verwendet den Begriff der Weltgesellschaft ohne die Berücksichtigung der Politik. Die funktional differenzierte Welt ist eine Welt ohne politische Steuerung und demokratische Legitimation. Damit ist der Weltwirtschaft keine politische Grenze gesetzt. Wirtschaftliches Agieren über staatliche Grenzen hinaus ist allerdings politisch, weswegen Weltwirtschaft das politische Vakuum jenseits der nationalstaatlichen Grenzen zur Positionierung nutzt (Beck, 1998b, 30–32). Beck formuliert und pointiert die Kritik an der Systemtheorie wie folgt:

„Systemtheorie ist Opium für die Verunsicherten und Rastlosen. Der Systemtheoretiker, in der Absicht, angesichts der aus den Fugen geratenen Welt Ordnung zu stiften, verliebt sich in sein systemtheoretisches Werkzeug und findet in dicht gewobenen Begriffsnetzen den ersehnten Schutz, den er dann seiner Gemeinde vermittelt.“ (Beck, 2007, 406)

Luhmanns Systemtheorie verbannt den Menschen in die Umwelt und gilt deshalb als antihumanistische Theorie. Der Mensch ist für das subjektlose System überflüssig, gleichzeitig bleibt unklar, wie Luhmann eben dieses Wissen von System und Umwelt, somit die Mechanismen der Selbstreferenz durchdringt. Des Weiteren verdeutlicht eine systemtheoretische Perspektive nicht, wie die Risiken und Gefahren der Moderne abzubauen sind, zumal die Theorie durch funktionale Differenzierung einer zentrumslosen, selbstreferenziellen Eigenlogik von Zufällen Vorschub leistet. Damit bleibt unklar, wie komplexe Umweltgefahren kleinschrittig über die Kommunikation von Teilsystemen gesellschaftlich zu lösen sind. Beck kritisiert an Luhmann, dass er übersieht, dass Risiken nicht mehr wahrnehmbar sind und infolgedessen nicht mehr von Teilsystemen bearbeitet werden können. Luhmanns Schlussfolgerung, die Evolution sorgt für den ökologischen Ausgleich und eliminiert Systeme, die Umweltzerstörung betreiben, ist aus dieser Perspektive

nicht nachvollziehbar, weswegen für Luhmann nur jene Gefahren existieren, über die Kommunikation stattfindet. Beck schließt daraus, dass nicht Umweltprobleme die Gesellschaft gefährden, sondern lediglich die Kommunikation über die Umwelt, denn die Umwelt ist in Luhmanns Systemtheorie nur aufgrund innersystemischer Resonanz und Kommunikation gesellschaftlich präsent. Aus diesem Grund trifft Luhmann mit der Unterscheidung von System und Umwelt nicht das Kernproblem von Gefahren, da diese aus einem reziproken Gemengelage von Natur und Gesellschaft resultieren. Ökologische, ökonomische, territoriale Risiken sind durch die Gesellschaft fabriziert und können nicht als Bedrohung von außen auf die Umwelt übertragen werden. Vielmehr bilden Zivilisationsrisiken und Normenbewusstsein Öffentlichkeit und tragen zum kosmopolitischen Blick bei. Luhmann klammert mit seiner Sichtweise Widersprüche, resultierend aus Vernichtungsgefahren, aus. Als gesellschaftlich Ganzes ist Luhmanns Gesellschaftskonstrukt nicht lernfähig, nachweislich spricht er lediglich den Teilsystemen in ihrer Selbstbezüglichkeit Lernfähigkeit zu (Beck, 1988, 167–174, 176, 2007, 361). Eine ähnliche Sichtweise vertritt Habermas:

„Weil die funktionale Ausdifferenzierung hochspezialisierter Teilsysteme immer »weiterläuft« [Herv. i. Org.], setzt die Systemtheorie auf Selbstheilung durch reflexive Mechanismen. Diese Annahme ist nicht plausibel, weil gesellschaftliche Subsysteme, die nur ihre eigene Sprache sprechen, blind sind für die externen Kosten, die sie verursachen.“ (Habermas, 1998a, 82)

Somit ist die Gesellschaft nicht in der Lage, ihre eigene Zukunft zu gestalten oder sich auf einen Minimalkonsens an Sollwerten zu verständigen (Habermas, 1998a, 83).

Luhmann vertritt demgegenüber die Auffassung, dass die Soziologie nichts darüber aussagen kann, wie eine bessere Gesellschaft zu realisieren wäre. Sein Anliegen ist es, Probleme zu beschreiben, um die Problemlösefähigkeit der Gesellschaft zu erhöhen. Insofern weist seine Theorie eine praktische Dimension aus (Rosa et al., 2013, 187–188). Mithin kennt Luhmanns Theorie keine geografischen Grenzen von Gesellschaften, weil Kommunikation die Grundlage sozialer Systeme bildet. In Luhmanns Systemtheorie geht es primär um die reale Möglichkeit weltgesellschaftlicher Kommunikation (vgl. Kap. 2.3.3).

Die Postmodernisten richten sich gegen die Aufklärung und widersprechen der Selbstreflexion, der Selbstverwirklichung und der Selbstbestimmung und widersetzen sich der

Normativität (vgl. Kap. 2.3.1). Kollektive Verantwortung wird aufgelöst und eine demokratische Einwirkung auf die gesellschaftlichen Verhältnisse marginalisiert (Habermas, 1998a, 81). Nicht zuletzt, da die westlichen Demokratien ihre normativen Werte als Maßstab (u. a. Menschenrecht, Rassismus u. v. m.) setzen und gleichzeitig dahinter zurückfallen. Damit kann allerdings auch nicht erkannt werden, dass zwischen einer fortgeschrittenen Individualisierung, die mit einer neoliberalen Theorie und Praxis korrespondiert, eine gleichzeitig auftretende Gemeinschaftsorientierung ausgeblendet bleibt, weil im Rekurs auf das Differente, Einzelne, Besondere, wenngleich auch subjektiv unbeabsichtigt, sich faktisch die neoliberale Seite durchschlägt. In einem gewissen Sinn wird damit versucht, die gegebenen Verhältnisse mit ihren eigenen Mitteln zu schlagen, weil postmoderne und poststrukturalistische Konzeptionen diese Entwicklungen nicht kritisch reflektieren, sondern ausgesprochen positiv.

An dieser Stelle setzt Habermas an: Seine Kernthema der Globalität ist deshalb die Frage danach, wie Solidarität zwischen Fremden, trotz verschiedener Wertsysteme möglich wird. Ihn interessiert, wie ein kosmopolitisches Bewusstsein erwachsen kann. Erst durch einen Wandel der Bewusstseinslage kann sich auch das Selbstverständnis global handlungsfähiger Akteur*innen so verändern, dass sie sich als Mitglieder einer Gemeinschaft wahrnehmen, die nur durch eine gemeinsam geteilte Interessenberücksichtigung ihre Lebensgrundlage zu sichern vermögen (Habermas, 1998a, 76–77). Habermas *Theorie des kommunikativen Handelns* (1988a, 1988b) kreist entsprechend um das Prinzip des besseren Arguments. Kritisierbar ist daran die gesetzte Gleichheit der Partizipationsmöglichkeiten sowie die Verpflichtung aller auf die Prinzipien der rationalen Verständigung. Es kann allerdings gesagt werden, dass es durchaus kommunikatives Handeln gibt, welches nicht ausnahmslos auf Commitment zielt (Greve, 2009, 132). Ein globaler öffentlicher Diskurs entsteht nicht nur aus einem Konsens, er entsteht vielmehr aus einem Dissens über die Konsequenzen von Entscheidungen. Beck zieht daraus den Schluss, dass die Weltrisikogesellschaft sich anhand der Kontroversen über Konsequenzen konstituiert. Risikokonflikte destabilisieren, gleichzeitig setzen sie dadurch Aufklärung in Gang und demokratisieren (Beck, 2007, 116–117). Deshalb vertritt Beck die Auffassung, dass die Moderne, bei aller Schwierigkeit auch eine Chance bietet, der Aufklärung neuen Raum zu geben (Beck, 1988, 292). Insofern bringt die Moderne Denkfiguren hervor (vgl. Kap 2.3.5, Kap 2.3.6), die sich erneut der Werteorientierung, dem Selbstbewusstsein, der Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung zuwenden. Aus diesen Theorien ist

ebenfalls zu schöpfen, wenn globale Probleme des 21. Jahrhunderts Lösungen finden sollen.

Beck konstituiert, im Gegensatz zu Giddens, die Risikogesellschaft so, dass in ihr für die Einzelnen mehr Nachteile als Vorteile bestehen. Giddens erkennt diesen Sachverhalt ebenfalls, wendet sich allerdings gegen die Dominanz des Risikos. Im Zentrum seiner Gesellschaftsbetrachtung steht, durch das Erodieren von Tradition und Natur, Optimismus: Risiken einzugehen, verbindet Giddens damit, das soziale Leben nach bestehenden Möglichkeiten eigenständig und entscheidungsfähig zu gestalten (Giddens, 1999, 12). Mit dieser Orientierung an Praktiken verbindet Giddens die strukturierte Komplexität von Praxis (ähnlich wie Bourdieu (vgl. Kap. 2.3.4)) und ihre historischen Bedingungen, um Distanz gegenüber einem zu engen handlungstheoretischen Subjektivismus zu gewinnen. Giddens vertritt die Auffassung, dass Individuen über Bewusstseinsfähigkeit verfügen und die Fähigkeit besitzen, Wissen zu erwerben und im Rahmen ihrer Praxis umzusetzen. Wissen prägt das Handeln, die Handlungspraxis der Individuen (Handlungsformen, Handlungsstrategien) und die Erzeugung (Produktion: die Erhaltung, Veränderung, Reproduktion und Transformation) sozialer Strukturen. Wissen strukturiert somit Handlungschancen. Insgesamt dezentriert Giddens das Subjekt, aber damit verbindet sich keine Auflösung von Subjektivität (Endreß, 2018, 224–225). Bezeichnend dafür ist Giddens Verständnis von einer dialogischen Demokratie. In Abgrenzung zu Habermas spricht Giddens von einer fortgeschrittenen Autonomie der Kommunikation, in der der Dialog nicht die ideale Sprechsituation ausmacht. Giddens legt die Demokratisierung nicht in den Sprechakt hinein, sondern sieht diese getragen durch die Ausbreitung der sozialen Reflexivität und des kollektiven Zusammenschlusses. Zugleich ist kein Konsens vorausgesetzt, vielmehr ist die dialogische Demokratie ein Mittel zur gegenseitigen Toleranz bei gleichzeitiger Schaffung aktiven Vertrauens. Vertrauen ist bei Giddens das Mittel zur Ordnung sozialer Beziehungen (Giddens, 1999, 160–163). Abschließend ist festzuhalten, dass Beck und Giddens verdeutlichen, dass sie die Hoffnung nicht aufgegeben haben, dass Reflexivität das ermöglicht, was Rationalität nicht leisten konnte.

Die schwierige Erfassung von gesellschaftlicher Globalisierung, ihre theoretische und praktische Kritikwürdigkeit sind Gegenstand der bisherigen Auseinandersetzung. Im Weiteren folgen zukunftsorientierte Positionen hinsichtlich einer kosmopolitischen Demokratie. Im Kern handelt es sich um den Weg zu einer Weltgesellschaft mit weltbürgerlichem Bewusstsein und die Etablierung dementsprechender Institutionen in der

Weltöffentlichkeit. Die folgenden Ansatzpunkte zur Darstellung einer Weltgesellschaft sowie der ggf. zu beschreitende Weg sind Gegenstand des nächsten Abschnitts.

2.5 Weltgesellschaft – soziologische Lösungsansätze

Der Begriff Weltgesellschaft umfasst weltweite Interdependenzen und Interrelationen und provoziert ein Denken in globalen gesellschaftlichen Zusammenhängen, aus der Soziologie der Gegenwart. Bereits in den späten 1940er-Jahren werden die etablierten Bezeichnungen internationale Beziehungen, internationale Politik oder internationale Gesellschaft ergänzt durch den Begriff der Weltgesellschaft. Diesbezüglich kommt es 1948 zur Einrichtung eines World Citizen´s Registry, dass bis heute jedem/jeder zur Eintragung offensteht (Stichweh, 2004). Zudem fasst das *Historische Wörterbuch der Philosophie* (2004) den Begriff der Weltgesellschaft soziologisch auf. Dabei wird Gesellschaft als das

„umfassende Sozialsystem, das alle relevanten sozialen Strukturen und Prozesse in sich einschließt [und] in der gegenwärtigen Situation der Welt nur noch einmal [...] als weltweites Gesellschaftssystem vorkommt. Eine solche Vorstellung verlangt Umstellungen im Weltbegriff [...]. Die Konzeption setzt weiterhin eine Neufassung des Gesellschaftsbegriffs voraus, die diesen von der Bindung an die politische Organisation des Sozialen trennt und Politik nur noch als einen Spezialfall gesellschaftlicher Beziehungen erscheinen läßt [sic].“ (Stichweh, 2004)

Die angedeutet Neufassung des Gesellschaftsbegriffs kommt unter Einbezug der bereits zitierten Autoren hinsichtlich ihrer weltgesellschaftlichen Deutung zur Sprache. Jüngste und ergänzende soziologische Beiträge von Held und Menzel werden ebenfalls aufgenommen.

Entschieden beeinflusst Luhmann am Anfang der 1970er-Jahre die Auseinandersetzung mit der Weltgesellschaft, die weder eine völkerrechtliche Verfassung noch Weltbürger*innen berücksichtigt. Seine Vernetzungs- und Interrelationstheorie bildet

„den Startpunkt einer seit den 1990er Jahren unübersehbar gewordenen Literatur, die unter dem neuen Leitbegriff <Globalisierung> [Herv. i. Org.]

auch die Selbstbeschreibung der Weltgesellschaft wieder aufnimmt“.
(Stichweh, 2004)

Luhmann thematisiert Weltgesellschaft als ein global operierendes System ohne Grenzen. Die Zukunft der Weltgesellschaft liegt, wie bereits dargestellt, in der selbstreferenziellen Kommunikation und in der Beschreibung eines wertfreien Ist-Zustandes von Weltgesellschaft (vgl. Kap. 2.3.3).

Hingegen geht Bauman in diesem Zusammenhang der Frage nach, wie sich unter den Bedingungen der flüchtigen Moderne die Herausforderungen für die Menschen hinsichtlich ihrer Lebensentscheidungen wandeln. Es ist seine Intention, Ursachen und Ungewissheiten auszuloten, um etwaige Hindernisse aufzudecken, die ggf. das Verständnis blockieren und die Fähigkeit eindämmen, sich den weltgesellschaftlichen Herausforderungen anzunehmen (Bauman, 2008, 11). Auch ohne Lösungswege aufzuzeigen, veranschaulicht Bauman die diesbezügliche Dringlichkeit, politisch-soziale Rechte von exkludierten Individuen auszuweiten (Bauman, 2008, 100).

Demgegenüber verdeutlicht Habermas, da sich die globalisierte Wirtschaft dem Einfluss der Nationalstaaten entzieht, dass es unabdingbar ist, supranationale Institutionen aufzubauen. Die Verbindung souveräner Einzelstaaten zu Mitgliedern einer Gemeinschaft mit Gesetzgebungsbefugnis ermöglicht die Realisierung von Sozial- und Umweltstandards. Hoffnungsvoll kann sich dadurch die Staatsbürgeridentität auf eine Staatengemeinschaft ausweiten, mit dem Ziel Solidarität über staatliche Grenzen sicherzustellen. Supranationale Organisationen ordnet Habermas als zu schwach ein, um politisch bindende Entscheidungen in den Bereichen Wirtschaft, Soziales und Ökologie zu realisieren. Die Idee eines globalen Wohlfahrtsregimes bleibt bei ihm utopisch, solange das Bewusstsein der Subjekte dahinter zurückfällt (Habermas, 1998a, 73–74, 76). Habermas verdeutlicht dies am Terminus der differenzsensiblen Inklusion. Er bezieht sich mithin auf das Verhältnis zwischen Nation, Rechtsstaat und Demokratie (Habermas, 1996, 154, 159). Der Autor erörtert die Frage der Konstitution moderner Gesellschaften unter dem Aspekt der Entwicklung eines gesellschaftlichen Bewusstseins, in dessen Mittelpunkt die Frage der Identität steht (Habermas, 1996, 155, 157). Aus diesem Anlass gründet er sein Inklusionsverständnis auf Staatsbildungen, welche aus verschiedenen Ethnien entstehen. Sie existieren aufgrund einer geglaubten oder vorgestellten Gemeinsamkeit (Habermas, 1996, 154–155). Staaten entstehen somit aus einer Variante gesellschaftlicher

Universalien, indem eine Nation Identität durch Überwindung regionaler Bindungen schafft. Aufgrund dessen definiert er den Staatsbildungsprozess über den Zusammenhalt einer Gesellschaft bei gleichzeitiger Abgrenzung zu anderen Gesellschaften durch Markt- und Machtfunktionen (Habermas, 1996, 156). Diese Definition sagt noch nichts über die Art des nationalen Selbstverständnisses und ihrer Bewusstseinsformationen aus. Es gilt demnach zu prüfen, wie sich eine moderne Bevölkerung als Nation von Volksgenossen, welche Habermas Ethnos nennt oder als Nation von Staatsbürgern, welche er Demos nennt, begreift (Habermas, 1996, 154). Habermas spricht von einer doppelten Codierung, zumal der Demos sich aus dem Ethnos entwickelt. Dieses Wechselspiel von Ethnos und Demos verweist auf die Entwicklung moderner Bewusstseinsformen. Bei Zugehörigkeit zu einer Ethnie stellt sich die Frage, wie sich die Umformung von Loyalität mit Blick auf den Demos vollzieht, folglich welche Bindungs- und Bewusstseinskräfte dazu führen, ob man Demos wird oder nicht (Habermas, 1996, 156). Demnach entscheiden Bindungs- und Bewusstseinskräfte, Bewusstseinsperren, ihre Verläufe, ihre Identifikation, ihre Internalisierung sowie die Vorurteile über die Entwicklung vom Ethnos zum Demos. Erst deren Bearbeitung ermöglicht eine fortschreitende Inklusion der Bevölkerung im Sinne des Staates und des Staatsbürgers. Habermas führt infolgedessen den Begriff der differenzempfindlichen Inklusion ein und verweist auf Wertungen, die intersubjektiv geteilt sind, gleichzeitig von kulturspezifischen Überlieferungen abhängen. Damit ist eine nationale Mehrheitskultur gemeint, welche immer im Zusammenhang mit Erfahrungen der Historie, der Kultur und der Lebensform entsteht – folglich eine ethnische Färbung tragen (Habermas, 1996, 172–173). Somit nimmt die differenzempfindliche Inklusion jene Wertungen – also die daraus gewachsenen gesellschaftlichen Bewusstseinsformen – in den Blick. Habermas erkennt die Konfrontation mit einer sich aus Teilgruppenkontingenten zusammengesetzten Bürgerschaft. Er geht also nicht von einer Einheit aus, sondern sieht eine Vielfalt gruppenspezifischer Unterschiede auch bezüglich deren Werthorizonte. Die Auflösung der vielfältigen Werthorizonte erscheint bei Habermas nur durch eine Inklusion möglich, welche hinreichend sensibel für die kulturellen Unterschiede sowie für individuelle und gruppenbezogene Besonderheiten ist.

Schließlich benennt Habermas verschiedene Wege zum Ziel der differenzempfindlichen Inklusion: das Festhalten an einer Form der föderalistischen Gewaltenteilung, eine Dezentralisierung von staatlichen Kompetenzen, die Gewährung kultureller Autonomie, die Realisierung gruppenspezifischer Rechte, die Gleichstellungspolitik sowie ein

Arrangement für einen effektiven Minderheitenschutz. Derartige Ansätze ermöglichen die Beteiligung der Gesamtheit der Bürger*innen an der demokratischen Willensbildung, eine stärkere Bindung an die Staatsbürgernation, ohne deren Werthorizonte infrage zu stellen und ohne eine Fragmentierung der Gesellschaft zu verursachen (Habermas, 1996, 174–175).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Habermas einerseits die Entstehung eines universellen Weltmarktes leugnet (vgl. Kap. 2), andererseits mit dem Begriff der differenzsensiblen Inklusion eine Antwort darauf liefert, wie ein Bewusstsein kosmopolitischer Zwangssolidarität erreicht werden kann. Dem Problem vorgelagert ist somit die Bewusstseinslage der Bürger*innen, die sich in ihrem Selbstverständnis als global handlungsfähige Akteur*innen in einer alternativlosen, zur Kooperation und zur gegenseitigen Interessenberücksichtigung genötigten globalen Gemeinschaft befinden (Habermas, 1998a, 76–77).

„Eine solcher Perspektivwechsel [...] ist von den regierenden Eliten nicht zu erwarten, bevor nicht die Bevölkerungen selbst aus wohlverstandenen Eigeninteresse einen solchen Bewußtseinswandel [sic] prämiieren.“
(Habermas, 1998a, 77–78)

Zur Ausbildung einer weltbürgerlichen Solidargemeinschaft zählt Habermas soziale Bewegungen mit Werten von gesellschaftlicher Aktualität, wie NGOs. Ihre Mitglieder rekrutieren sich aus national grenzüberschreitenden Zivilgesellschaften und drängen auf globale politische Regelungskompetenzen zur Neuintegration weltbürgerlicher Solidarität (Habermas, 1998a, 78–79). Seine Haltung bringt Habermas im Vorwort des Werks *Die postnationale Konstellation* (1998) zusammenfassend wie folgt zum Ausdruck:

„Eine normativ befriedigende Alternative, die etwas Neues in Bewegung setzen kann, sehe ich nur in der föderalistischen Ausgestaltung einer sozial- und wirtschaftspolitisch handlungsfähigen Europäischen Union, die dann den Blick auf die Zukunft einer differenzempfindlichen und sozial ausgleichenden kosmopolitischen Ordnung richten kann. Ein Europa, das sich für eine Domestizierung von Gewalt in jeder, auch in sozialer und kultureller Gestalt engagiert, würde gegen den postkolonialen Rückfall in Eurozentrismus gefeit sein. Auch am interkulturellen Diskurs über

Menschenrechte kann sich eine solche, hinreichend dezentrierte Perspektive bewähren.“ (Habermas, 1998b, 8–9)

David Held unternimmt den Versuch in seinem Werk *Soziale Demokratie im globalen Zeitalter* (2007) die Spannungen zwischen Globalisierung, sozialer Demokratie und Solidarität zu lösen. Sein Vorschlag zielt auf ein Bündnis für globale und soziale Demokratie (Held, 2007, 22). Er konstatiert, dass im Laufe der letzten Jahrzehnte ein immer dichteres Netz multilateraler Abkommen, Institutionen, Regime und regierungsübergreifender politischer Netzwerke entstanden sind, welches viele Bereiche des nationalen und transnationalen Lebens regulieren (Held, 2007, 127–128). Globale Herausforderungen tangieren die angemessene geografische Reichweite der Demokratie (Held, 2007, 156) im Hinblick auf Unklarheiten und Überlappungen in den Zuständigkeiten für globale Probleme (Held, 2007, 154). Deshalb plädiert Held für den Ausbau einer institutionellen, global-politischen Steuerung, flankiert von demokratischen Prinzipien und Menschenrechten. Sein Lösungsweg beinhaltet den Ausbau einer reformierten Generalversammlung der Vereinten Nationen (UN). Die Einrichtung und Erweiterung regionaler Parlamente und Regierungsstrukturen (z. B. die Europäische Union (EU)). Zudem befürwortet er mehr demokratische Transparenz und Kontrollierbarkeit zwischenstaatlicher Organisationen (Intergovernmental Organizations (IGO) wie die Welthandelsorganisation (WTO), der Internationale Währungsfonds (IWF) und die Weltbank). Auch gilt es Instrumente in den IGOs zu etablieren, mit dem Ziel, den Einfluss marktorientierter Institutionen wie die WTO und den IWF auszugleichen. Somit ist Held darum bemüht, größere Transparenz und Verantwortlichkeit von transnationalen zivilgesellschaftlichen Organisationen zu realisieren, um Unklarheiten zwischen nicht staatlichen Akteuren und IGOs zu beseitigen. Mit der Einführung von allgemeinen, regionalen oder globalen Referend*innen, bekommen Menschen aus mehreren Regionen und Staaten eine Stimme, um mitzuentcheiden, welche Ziele bei der Durchsetzung globaler Politik im Vordergrund stehen.

Zusammenfassend sieht Held die Sicherstellung einer langfristigen Voraussetzung der globalen sozialen Demokratie in einem System der politischen Steuerung. Dieses besteht aus Dezentralisierung von Autoritäten, Netzwerken und demokratischen Foren auf lokaler und globaler Ebene. Der entscheidende Bezugsrahmen ist Transparenz, Verantwortlichkeit und Effektivität von führenden IGOs und nicht staatlicher Akteure mit dem Ziel, die Präferenz der Menschen herauszufinden, dies auf Kohärenz zu prüfen und so das öffentliche Meinungsbild zu fördern (Held, 2007, 172, 175, 177-181). Mit dem Konzept der

globalen Staatsbürgerschaft stellt Held auf die Grundrechte und -pflichten aller Menschen ab und betont die Autonomie sowie den Anspruch, in allen Lebensbereichen selbstständig Entscheidungen treffen zu können. Helds universalistischer Anspruch postuliert unhintergehbare Prinzipien, die für alle Menschen Gültigkeit beanspruchen. Die Demokratie beinhaltet universelle Prinzipien im Sinne eines Minimalkonsenses als angemessene Grundlage für politische Gemeinschaften und ihre Beziehungen zueinander. Eine kosmopolitische – an Prinzipien verpflichtende – soziale Demokratie ist für Held deshalb unabdingbar (Held, 2007, 182, 270, 272–273).

Ulrich Menzel schlägt eine ähnliche Richtung vor wie Held. Er stellt in seinem Werk *Globalisierung versus Fragmentierung* (2015) die westliche Kultur als einzigartig, aber eben nicht universal dar (Menzel, 2015, 78–79). Die Möglichkeit einer Transformation von Nationalstaaten zur Weltgesellschaft sieht Menzel durch neue Akteure (Greenpeace, NGOs, Amnesty International, Finanzmärkte, Netzwerke, transnationale Konzerne) gegeben. Zudem trägt die Globalisierung der Medienwelt durch die Kommunikationstechniken zur Herstellung einer Weltöffentlichkeit bei. Der Souveränitätsverlust der Nationalstaaten verdeutlicht, dass nicht nur Staaten die einzig relevanten Akteure sind. Diese Entwicklung bildet ein weltweites Demokratisierungspotenzial (Menzel, 2015, 258). Lösungsmöglichkeiten zur Realisierung einer Weltgesellschaft sieht Menzel auch durch die UN gegeben. Dazu ist neben dem Sicherheitsrat ein Menschenrat, ein Katastrophenrat, ein Rat zur Verhinderung von Völkermord, ein Migrationsrat und ein Umweltrat sowie ein Wirtschafts- und Sozialrat einzurichten. Die Zusammensetzung der Gremien und Abstimmungsprozeduren, die Finanzierung und Sanktionen gegen Regelverletzungen sind zu überarbeiten. Nicht zuletzt sind Exekutivorgane zur administrativen und vorsorgenden Intervention zu berücksichtigen. Alle Maßnahmen können über die Deklaration der Menschenrechte entlang den Erfordernissen von Umwelt, organisiertes Verbrechen und Migration legitimiert werden (Menzel, 2015, 240–241). Als Konzept einer Weltinnenpolitik formuliert Menzel zunächst die Dringlichkeit einer normativen Diskussion über universalistische Prinzipien, die jenseits aller historischen und kulturellen Besonderheiten für alle Gesellschaften Gültigkeit besitzen. Somit fragt er nach einheitliche Kriterien von Normen und Werten, als Basis für eine Weltbürgergesellschaft und macht dies an der Charta der UN fest. Der Menschenrechtskatalog ist dementsprechend von Widersprüchen zu bereinigen. Sanktionen und Vetorecht der UN sind reformbedürftig. Die Arbeit der UN soll nach dem Subsidiaritätsprinzip erfolgen und die Charta der UN avanciert zur

Weltverfassung. Globale Organe werden sodann aktiv, wenn die Probleme einer globalen Lösung bedürfen. Vorschläge zur Institutionalisierung der Weltöffentlichkeit richten sich an die freie Presse zur Eindämmung von kommerziellen oder monopolisierten Strukturen. Weiter hebt Menzel einen Kodex aus Regelwerken für einzelne Politikfelder, einen Welt-handel mit Weltwährung sowie Umweltrecht, Medienrecht, Finanzrecht, Körperschafts-recht mit entsprechenden Sanktionskatalogen hervor. Alle vorgeschlagenen Maßnahmen dienen dem Zweck, demokratische Kontrolle herzustellen. Sollte dies gelingen, ist eine Weltinnenpolitik denkbar und es kann sich, so Menzel, eine Weltbürgergesellschaft formieren (Menzel, 2015, 259–262).

Ulrich Beck versteht unter Weltmarkt die Gleichzeitigkeit von Fragmentierung, Globalisierung, Territorialisierung als sich ergänzende Prozesse: Sie münden in einer weltweiten Umverteilung von Reichtum, Souveränität, Macht und Handlungsfreiheit (Beck, 1998a, 164). Darin sieht Beck einen möglichen Neuanfang für politische Impulse über nationale Grenzen hinweg. Beides, die Möglichkeit einer Subpolitik, welche die nationalstaatliche Politik unterwandert, als auch die Entstehung einer Weltbürgergesellschaft sind für ihn denkbar (Beck, 1998a, 217, 2007, 154, 178-179). Entsprechend plädiert Beck für eine zweite Aufklärung. Sein Lösungsansatz 'technological citizenship' beschreibt eine Gesellschaft, die über die Konsequenzen technischer und ökonomischer Entwicklung diskutiert, bevor diese gesellschaftlich eingeführt werden. Unterdessen könnten bedenkliche Technikentwicklungen durch Alternativen politisch gefördert werden. Dementsprechend ist die Wissenschaft am Aufzeigen von Alternativen, statt der Produktion von Sachzwängen zu orientieren. Einher geht die Errichtung eines Regelsystems mit Neubegründungen von Beweisen, Angemessenheit, Wahrheit und Gerechtigkeit. Auf innenpolitischer Ebene sind Nationalstaaten in Kooperationsverfahren in Staatengemeinschaften zu binden, um der Realisierung eines Bewusstseins von kosmopolitischer Zwangssolidarisierung Vor-schub zu leisten (Beck, 1998a, 170-171, 184). Mit Kosmopolitisierung erfasst Beck die Nebenfolgen der Globalisierung durch Entgrenzung als Vielheit von Welthorizonten und die damit einhergehende unfreiwillige Konfrontation mit dem fremden Anderen (Beck, 1998a, 31, 2008, 50–51). Die Transnationalstaaten vereinen somit die Nationalstaaten unter gleichzeitiger Akzeptanz des Staatenbegriffs. Ebenso öffnen sie sich für eine Globalität der Vielheit als Neubestimmung und Relativierung des Politischen (Beck, 1998a, 185–186). Kosmopolitische Realpolitik besteht aus einem dichten Netzwerk transnationaler und gegenseitiger Abhängigkeiten, um nationale Autonomie wiederzuerlangen

(Beck, 2007, 128). Mit dieser Konzeption wird Globalität zur Grundlage politischen Denkens und Handelns gemacht. Zur Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit ergibt sich die Notwendigkeit internationaler Vereinbarungen im Rahmen supranationaler Einrichtungen (EU, OECD, IWF, WTO). Ein Gesellschaftsvertrag aus der Perspektive von transnationalen Unternehmern hat zu berücksichtigen, dass weltweiter Handel auch zur weltweiten Verantwortungsübernahme verpflichtet. Dazu gehören Verpflichtungen für demokratische Institutionen (Steuern, Konsumentenbewegung, Soziale-, Demokratie- und Umweltlabels) (Beck, 1998a, 219-220, 232–234). Beck spricht sich für die Entstehung eines Weltstaates aus, sofern das Individuum ein weltumspannendes Gemeingut (u. a. die Umwelt) beachtet. Erst dadurch findet eine Identifikation mit dem Selbstbewusstsein vieler anderer Individuen statt. In der Einrichtung von Weltbürger-Parteien besteht deshalb die Möglichkeit, eine nationale Öffentlichkeit für transnationale Themen und Werte herzustellen. Weltparteien, so Beck, sind dem Globus als Ganzes verpflichtet und berufen sich auf grundlegende Werte der gesamten Menschheit. Dazu notwendig sind neue Strukturen und Institutionen des politischen Handelns (Beck, 1998b, 35, 63–64).

Beck vermisst zudem – mit Blick auf Europa – das Fehlen eines europäischen Zentralmediums zur Berichterstattung. Für ihn gilt: ohne Europa keine Antwort auf Globalisierung. Zudem bedarf es einer Aufwertung politischer Selbstorganisation – ein Bündnis für Bürger*innenarbeit – als Integration und Ergänzung in die Erwerbsarbeit (Beck, 1998a, 235–236, 260-262). Auch für eine Neuausrichtung der Bildungspolitik plädiert der Autor, weil er die Auffassung vertritt, dass junge Menschen bei der Ausbildung ihres eigenen Ichs zu sehr auf sich selbst zurückgeworfen sind (Beck, 1998a, 231–232). Die aufgezeigten Lösungsansätze verdeutlichen, dass keine Nation in der Lage ist, die Probleme selbstständig zu bewältigen und politische Alternativen unabdingbar sind. Zumal die globalen Risiken die neoliberale Koalition von Staat und Kapital konterkarieren (Beck, 2007, 126–127).

Giddens hingegen sieht ebenso in transnationalen und internationalen Organisationen Möglichkeiten, die Demokratie außerhalb nationalstaatlicher Grenzen zu fördern. Allerdings verortet er größeres Potenzial bei der EU, während die UN die Souveränität der Mitgliedsstaaten kaum infrage stellt. Hingegen ist die EU Vorreiter einer Form transnationalen Regierens, schließlich stellt sie mehr als eine Vereinigung von Nationen dar. Nachweislich haben sich die Beitrittsländer freiwillig verpflichtet, auf einen Teil ihrer Souveränität zu verzichten. Die Weltgesellschaft braucht nicht weniger, sondern mehr

Lenkung, meint Giddens. Und dies können nur demokratische Institutionen leisten (Giddens, 2001, 101, 103). Gleichwohl ist die Entwicklung einer europaweiten politischen Öffentlichkeit sowie eine gemeinsame politische Kultur auszubauen. Habermas schließt daraus, dass Giddens ebenso im Hinausweisen der Kommunikation über Staatsgrenzen die Chance der Entstehung eines Zusammengehörigkeitsbewusstseins mit Anerkennung für Andersartigkeit befürwortet (Habermas, 1998b, 36–37).

Zusammenfassend verweisen die Beiträge zur Weltgesellschaft mehrheitlich auf einen demokratischen Wandel respektive einer Weiterentwicklung und Ausdehnung. Dies berührt neben institutionellen Neuordnungen und alternativen Reorganisationen gleichermaßen die Wertsysteme, die solidarischen Beziehungen und Bewusstseinsstrukturen der gesamten Menschen in ihrer Bezogenheit auf die Welt.

2.6 Interdependenz von Globalisierung: kriterienorientierte Darstellung

Die vorangestellte gesamte Diskussion zur Globalisierung, die über die letzten Jahrzehnte alle Lebensbereiche entscheidend verändert, gibt dem inflationären Gebrauch des Begriffs Globalisierung Auftrieb. Insofern ist Globalisierung hinsichtlich seines Facettenreichtums, seiner Prozesshaftigkeit und seiner Widersprüchlichkeit schwer fassbar. Dass eine klare Definition kaum möglich erscheint, verdeutlicht das *Historische Wörterbuch der Philosophie* (2004). Unter Globalisierung wird der alte Menschheitstraum der Einheit der Welt als Weltherrschaft und Weltreligionsgedanke thematisiert. In der jüngeren Geschichte kennzeichnet der Begriff die „Prozesse [...] weltweiter Ausdehnung der Geltung völkerrechtlicher Prinzipien“ (Kimminich, 2004). In diesem Zusammenhang ist rechtliche Globalisierung die Triebkraft zur

„Schrumpfung der Welt infolge der technischen Fortschritte und die darauf beruhende wirtschaftliche und soziale [Globalisierung], die allmählich zur Schaffung einer Weltgesellschaft führt. Im selben Maße, in dem diese Entwicklungen voranschreiten, wird sich auch das Völkerrecht von einem Recht der Staaten zu einem «Recht der Menschheit» [Herv. i. Org.] verwandeln.“ (Kimminich, 2004)

Die hiesige Definition verengt den Begriff der Globalisierung auf das Juristische und rückt den Begriff in einem Teilbereich in die Nähe der Bestimmung einer

Weltgesellschaft, wie im vorigen Kapitel dargestellt. Die Vereinseitigung der Reflexion verunmöglicht eine definitorische Bestimmung aufgrund der fehlenden Mehrdimensionalität und Widersprüchlichkeit des Begriffs. Deshalb soll hier mehr oder weniger plausibel die Multidimensionalität von Globalisierung beleuchtet werden. Zumal die Globalisierungsdebatte das Wort Globalisierung vielfältig gebraucht, deckt der Begriff weitere Dimensionen ab: die kommunikationstechnische Globalisierung, die ökologische Globalisierung, die kulturelle Globalisierung und die zivilgesellschaftliche Globalisierung als auch die wirtschaftliche Globalisierung. Letztere ist häufig die dominanteste Dimension (Beck, 1998a, 42). Inhaltlich beschreibt der Begriff eine wirtschaftliche und internationale Verdichtung ebenso wie eine transnationale Verflechtung von Netzwerken als sozialräumlich mehrdimensionales Gesellschaftsbild (vgl. Kap. 2.2). Daraus resultieren Konsequenzen für Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, wie die Preisgabe staatlicher Hoheitsrechte zugunsten der Wirtschaftsbilanz, ferner die Transformation des Politischen zur transnationalen Politik als auch die Öffnung des transnationalen Raums für das Regieren ohne Regierung (vgl. Kap. 2.5). Aus ethischer Perspektive werden Souveränitätsrechte der Nationalstaaten entkernt und dem Zugriff globaler Verantwortung unterstellt, und schlussendlich vollzieht sich in globalen ethischen Räumen ein Universalismus der Differenz.

Globalisierung stellt somit die Denkfigur einer Deckungsgleichheit zwischen Gesellschaft und Nationalstaat infrage. Die Grundannahmen, Staaten ließen sich territorial gegeneinander abgrenzen, schwindet. Die Einheit von Nationalstaat und Nationalgesellschaft bricht und es bilden sich neuartige Macht- und Konkurrenzverhältnisse, welche sich in Konflikte und Überschneidungen zwischen Nationalstaaten und transnationalen Akteuren und Identitäten sowie sozialen Räumen offenbaren. Der Begriff Globalisierung erfasst die Prozesse von Unterlaufen und Querverbindungen zwischen Nationalstaaten und transnationalen Akteuren hinsichtlich ihrer Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerken, sodass sich Nationalstaaten die Macht mit internationalen Organisationen und transnationalen Konzernen und sozialen sowie politischen Bewegungen teilen (vgl. Kap. 2.2). Die Globalisierung verändert das Denken zur polyzentrischen Machtverteilung. Sie lässt ein komplexes Arrangement von Bindungen und Mächten entstehen und schränkt gleichzeitig die Handlungsfreiheit von Regierungen und Staaten ein. Souveränität ist sodann eine mit anderen Akteuren geteilte und begrenzte Macht (vgl. Kap. 2.2.).

Globalisierung vollzieht sich nicht nur im Außen, sondern auch im Innen auf lokaler Ebene. Sie umfasst das Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Systemen der Gesellschaft. Insofern beschreibt Globalisierung das Auflösen von Entfernungen über Nationalstaaten, Religionen, Regionen und Kontinenten hinweg. Gleichzeitig erfasst der Begriff keine eindeutige Bewegung in Richtung einer kulturellen Geschlossenheit. Globalisierung thematisiert ebenso Beharrungskräfte der Andersartigkeit, strebt nach der Wiederherstellung von lokalen Traditionen und betont die verschiedenen kulturellen Identitäten, wie es die Nationalismen belegen (vgl. Kap. 2.3, Kap. 2.3.6, Kap. 2.5). Ursprung und Folgen der Globalisierungsdynamik beruhen auf der Ungleichzeitigkeit ihrer verschiedenen Dimensionen. Folglich ist die Globalisierung kein universeller Prozess, der sich überall auf der Welt auf die gleiche Weise manifestiert (Held, 2007, 19). Der Begriff verdeutlicht einen unrevidierbaren Prozess von Multidimensionalität, Polyzentrismus und Kontingenz. Er ist eine Bedingung menschlichen Handelns am Ausgangspunkt des letzten und gegenwärtigen Jahrhunderts. Globalisierung umfasst die Vorstellung von offenen Räumen als Gesamtheit sozialer Beziehungen, die nicht nationalstaatlich bestimmbar sind. Grundlegend beschreibt Globalisierung die unterschiedlich reflexive Bezogenheit aller Akteure auf ein und dieselbe Welt (vgl. Kap. 2, Kap. 2.3.5, Kap. 2.4).

Globalisierung ist aufgrund der Interaktionsdichte des internationalen Handels, der globalen Vernetzung der Finanzmärkte sowie aufgrund transnationaler Konzerne nicht auflösbar. Die Ideologie der Weltmarktherrschaft durch Neoliberalismus verkürzt die Vieldimensionalität der Globalisierung auf eine linear gedachte wirtschaftliche Dimension und ordnet alle anderen Dimensionen (ökologische, kulturelle, politische, zivilgesellschaftliche) dieser unter. Dieser ideologische Kern leugnet die Grunddifferenz zwischen Politik und Wirtschaft. Die Aufgabe der Politik, die rechtlichen, sozialen und ökologischen Rahmenbedingungen abzustecken und ggf. zu kompensieren, um Wirtschaftlichkeit zu realisieren, bleibt unberücksichtigt (vgl. Kap. 2.2, Kap. 2.3.6, Kap. 2.5). Globalisierung bedeutet nicht die Gleichsetzung der Staats- mit Unternehmensführung zum Zweck der Optimierung. Der negative Globalismus verneint oder bestreitet dies gänzlich, weil die globale Wirtschaft nicht von früheren Epochen unterschieden wird. Jene Vertreter*innen flüchten sich in Formen des Protektionismus und bedauern den Werteverfall und den Bedeutungsverlust von Nationalstaaten. Weitere Vertreter*innen erfassen die Epoche des Nationalstaates als bereits beendet oder überwunden. Ebenso stellt die

Globalisierung eine Ideologie dar, unterstützt von den Fürsprechern der freien Marktwirtschaft. Diese verschiedenen Perspektiven richten den Blick ausschließlich auf einen ökonomischen Teilbereich. Obschon Globalisierung auch die Bereiche der Politik, Technologie und Kultur tangiert (Beck, 1998a, 26–27; Giddens, 2001, 18–22; Held, 2007, 23–33). Mithin irrt sich der negative Globalismus in der Grundannahme überwiegend einer wirtschaftlichen Betrachtung Raum zu geben. Die globale Komplexität bedeutet nicht das Ende der Politik oder die Unmöglichkeit in wirtschaftliche und gesellschaftliche Abläufe einzugreifen. Die Komplexität bedeutet vielmehr die Ausdehnung der Reichweite politischen Handelns sowie ein breites Spektrum an politischen Akteuren. Globalisierung markiert damit die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln auf anderen Ebenen (vgl. Kap. 2.3.5, Kap. 2.3.6, Kap. 2.4, Kap. 2.5).

Resümierend ist zu konstatieren, dass die Globalisierung ein Prozess ohne Einheitlichkeit ist (Giddens, 1995, 215). Globalisierung kennzeichnet komplexe Entwicklungen der Verdichtung, Verflechtung und Querverbindungen mit vielfältigen Auswirkungen, Beharrungskräften und Andersartigkeiten. Sie bezeichnet Differenz und Vielheit von verschiedenartiger reflexiver Bezogenheit aller Beteiligten, die im lokalen und globalen Nebeneinander unterschiedliche Eigenlogiken erzeugen (vgl. Kap. 2.2). Das sich daraus ergebende Nebeneinander von Eigenlogiken kann durch Interdependenzen entschlüsselt werden, um den Optimierungsanspruch der Globalisierung zu erhellen. Infolgedessen ist jedem Bereich für sich und in seiner Interdependenz nachzuspüren. Erst dadurch kann die entpolitisierende Eigenschaft der Globalisierung als vermeintliche Sachzwangsideologie aufgelöst werden (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 2.5).

Die folgende Abbildung fasst den Begriff Globalisierung in den verschiedenen Interdependenzen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte sowie der Zivilgesellschaft zusammen. Aus den vorgestellten Erkenntnissen lässt sich eine näherungsweise widerspruchsvolle soziologische Begriffsinstrumentarium als Kriterienkatalog globaler Basisaussagen destillieren. Dieser verknüpft die unterschiedlichen Handlungsebenen (Makro-, Meso-, Mikroebene) mit den entsprechenden Entwicklungsdimensionen, um einer späteren bildungszielorientierten Analyse Orientierung zu bieten.

Globalisierungskriterien	
Makroebene	
Welt und transnationale Einheiten	
Transnationalisierung: multilaterale Organisationen (UN, WTO, OECD, NGO, IGO, IWF) sowie bilaterale Kooperationen zur Entwicklungspolitik, Umweltschutz, Friedenssicherung, Menschenrechte usw.	Nutzung regionaler Bündnisse (EU) und Netzwerke für grenzüberschreitende Abstimmungen und Konfliktausgleich (Gewalt, Terror, Krieg)
Spannungsfeld	
Globale Integration: Transformation, Reorganisation Freisetzung, Enttraditionalisierung (Reflexivität) Sicherheit, Kompensierbarkeit, Kontrollierbarkeit Alternativen, Möglichkeiten Komplexitätssteigerung Heterogenität, Universalität	Globale Desintegration Traditionalisierung, Fundamentalismus Risiken, Katastrophen, Nebenfolgen Unkontrollierbarkeit, Resignation Vereinfachung Homogenität, Partikularität



Mesoebene			
Nation, Staat, Region			
Demokratische Konsensbildung und Politikgestaltung zur Abstimmung aller Entwicklungsdimensionen in gesellschaftlichen Suchprozessen nach zukunftsfähiger Entwicklung		Dialog von Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft, um die Institutionen und Regionen zu reorganisieren.	
Internationalisierung von Märkten, Wettbewerb zwischen Ländern mit unterschiedlichen Lohn- und Produktivitätsniveaus bzw. Sozialstandards	Verstärkter Standortwettbewerb zwischen Sozialstaaten, Politik der Deregulierung, Privatisierung und Liberalisierung	Zunehmende weltweite Vernetzung durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien	Bedeutungszuwachs von Märkten, aber gleichzeitig zunehmende Instabilität lokaler Märkte
Spannungsfeld			
Liberalismus, Kapitalismus, Innovation vs. Solidarität, soziale Ungleichheit, Minderheitenschutz, Rechte, Gleichstellung	Denationalisierung, Souveränitätsverlust, Konkurrenz, Fragmentierung, Desorganisation, fehlende Handlungskontexte, Handlungsressourcen vs.	Geschwindigkeit, Raum-Zeit-Verhältnis, Entstofflichung von Gütern, Ortslosigkeit, Dissens vs.	Zunahme unvorhersehbarer Marktentwicklungen, Regionalisierung (lokal), Nationalismen, Protektionismus vs.

	Zentralisierung, sinnvolle politische, wirtschaftliche, ökonomische und kulturelle Kompensation, Ordnung u. Struktur, dialogische Demokratie (aktives Vertrauen)	Ortsgebundenheit, Stofflichkeit, Konsens	Lokal-Global (Glokalisierung)
--	--	--	-------------------------------



Mikroebene			
Institutionelle Ebene			
Beschäftigungssystem	Gemeinde	Bildungssystem	Familiensystem
Beschäftigungs- u. Arbeitsplatzstabilität, wechselnde Arbeitskontexte, Abhängigkeit von Märkten	Sicherung der lokalen Existenzbedingungen, Nutzung Bezüge lokaler Akteur*innen (Bürger*inneninitiative), Koordination von Subpolitik	Abhängigkeit von Qualifikation, Weiterbildung als lebenslanges Lernen, Wissenserwerb, Werthorizonte, Alternativen (reale Utopien), Wandel der Bewusstseinslagen	Familienbilder, Rollenbilder, Haushalts- und Erwerbsmuster, Individualisierung
Spannungsfeld			
Flexibilität, Mobilität, Unsicherheit, Sozialintegration, Sozialbeziehungen vs. Immobilität, Inflexibilität, Desintegration, Entwurzelung	Lokal – Global (Glokalisierung)	Leistungsdenken, Motivation, Wissen, Bewusstsein, Normen vs. Versagensängste, Resignation, Unwissen (Glaube, Vorurteile), Normenverlust, Beliebigkeit	Bindung vs. Vereinzelung
Solidarität vs. Desolidarisierung Nachhaltigkeit vs. Konsum			



Individualebene	
Unsicherheit spezifischer gesellschaftlicher Gruppen, individueller Ausgleich zwischen eigenen Bedürfnissen und divergierenden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und ökologischen Erfordernissen.	
Spannungsfeld	
Handlungsmöglichkeiten Selbstverantwortung, Selbstständigkeit Entscheidungsfähigkeit Selbstreflexion, Selbstorganisation Individualität, Identität (Ich-Stärke) Freiheit Bindung (Vertrauen) Konsens Normen und Werte Urteilsvermögen Emanzipation, Autonomie Antizipation	vs. Verlust von Handlungsfähigkeit fehlende Handlungskontexte /-ressourcen Fremdsteuerung (Konformität) Selbstoptimierung Identitätsdiffusion Angst Bindungslosigkeit Dissens Ratio (u. a. Sachzwanglogik) Unsicherheit Macht und Kontrolle Unwissen, Glaube, Vorurteile, Ideologien

Abbildung 1: Globalisierungskriterien (eigene Darstellung)

Die o. g. soziologischen Kriterien führen u. a. wissenssoziologische, psychologische, technisch-ökonomische und pädagogische Ansätze zusammen. Indem der Ausgangspunkt der soziologischen Ausführungen in einer unübersichtlichen globalen Gesellschaftsentwicklung liegt und das übergeordnete Ziel auf Komplexitätsbewältigung abstellt, ohne einseitig auf u. a. Angst, Konformität, Unwissen, Fremdsteuerung, Sachzwanglogik zu rekurrieren, sondern ebenso Autonomie, Handlungsmöglichkeit, Urteilsvermögen, Reflexion usw. in ihrer Entstehung und Auswirkung abzusichern.

Im Besonderen rekurriert die Individualebene auf ein pädagogisches Begriffsinstrumentarium. Darin drängt sich die Notwendigkeit auf, den vorliegenden soziologischen Teil auf die Frage nach dem Verbleib der Humanität im Modernisierungsprozess zu untersuchen. Dieser Prozess enthält die Chance der Emanzipation einerseits, andererseits die Möglichkeit der ideologischen Immunisierung. Die Möglichkeit der Kritik ist in der Vernunftbelebung begründet. Beck spricht im Zuge dessen von der Wiederbelebung der Vernunft, um sich lernfähig weiterzuentwickeln (Beck, 1986, 256–258). Bei Giddens bedeutet die Emanzipation Freiheit von Traditionen der Vergangenheit, von Willkür, von Zwängen, Armut oder Deprivation. Die emanzipatorische Politik ist eine Politik der Lebenschancen als Steigerung der Autonomie des Handelns (Giddens, 1999, 132). Einer unsicheren Moderne stellt Giddens aktives Vertrauen entgegen. Subjektive Fähigkeiten, um sich zu öffnen, setzen Selbstreflexivität als Voraussetzung zur Gestaltung einer tragfähigen Beziehung zum anderen voraus. Dazu bedarf es der nötigen psychischen und

materiellen Autonomie zur erfolgreichen Kommunikation mit anderen (Giddens, 1999, 168). Giddens verweist damit auf zentrale Kategorien der Persönlichkeitsentwicklung, die Ich-Entwicklung (Giddens, 1995, 118, 120-122). Zum Herstellen von Handlungsfähigkeit ist es für Giddens bedeutsam, soziale Prozesse zu begreifen, um praxiswirksam zu agieren (Giddens, 1999, 333–334).

Bisherige Erkenntnisse verdeutlichen, dass eine ausschließliche Sachargumentation der normativen Frage, wie wir leben wollten, nicht gerecht werden kann. Eine Ausnahme bildet Luhmanns Systemtheorie. Im Besonderen verweist Beck bei der Frage der Normierung auf eine Art der Nichtnormierung, indem er die o. g. Frage nicht vordergründig zum Gegenstand seiner Theorie macht, dennoch nach ihrer Beantwortung trachtet (Beck, 1988, 93). Werte im globalen Zeitalter resultieren nicht aus einer bewussten Normsetzung, vielmehr geht es Beck darum, eine Debatte über Wertkonflikte anzustoßen, da die Normativität aus der Dynamik der Weltrisikogesellschaft erwächst. Infolgedessen obliegt der Globalisierung Normsetzung, eben diese geht aus Krisen und Gefahren hervor und drängt auf alternative Handlungsmöglichkeiten (Beck, 1998b, 39, 2007, 94, 97, 326, 373). Ein handlungsorientierter Zugang zur Gesellschaft eröffnet sich für Beck durch den Beruf. Die Mitgestaltung und Beeinflussung der Erwerbsarbeit kann einen (normativen) Wandel der Gesellschaft erwirken (Beck, 1986, 221–222). Auch wenn die bisherige Darstellung der Globalisierung verdeutlicht, dass dem Individuum unter der Perspektive der Globalisierung einerseits alle Freiheiten gewährt werden, andererseits subjektive Lebensbewältigung institutionell den Individuen überantwortet und abverlangt werden, bleibt die Frage, wie subjektive Bewältigungsstrategien in gesellschaftlichen Institutionen wie Ausbildung, Beruf, Therapie und Politik zu realisieren sind. Zumal im Zusammenwirken von Disziplinen, Bürgergruppen, Betrieben, Verwaltung, Politik u. v. m. (folglich in lebensweltbezogenen und beruflichen Handlungszusammenhängen) der Umgang in einer globalisierten Welt zum zivilisatorischen Schlüsselmoment avanciert und gleichzeitig Aufgabe der Pädagogik ist (Beck, 1986, 37-38, 101–102). Zwangsläufig fordert die Gegenwart Entscheidungsfähigkeit bei einer Auswahl von unübersichtlichen Möglichkeiten in Handlungskontexten. Gleichzeitig bedingen und gestalten Entscheidungen den Charakter und die Entwicklung der Handlungskontexte um (Giddens, 1999, 122–123). Vom selbstorganisierten Handeln (Beck, 1998a, 167, 2008, 22–23) hängt sodann das Schicksal der Welt ab. Eben diese Herausforderung weisen besonders für die Pädagogik eine nicht

zu unterschätzende Relevanz auf. Insofern provoziert die globale Veränderungsdynamik eine pädagogische Antwort über nationale Grenzen hinweg (Wulf, 2001, 174).

Dementsprechend drängt sich die Aufgabe auf, wie die o. g. soziologischen Kriterien, die sich aus der Entwicklungstendenz der Globalisierung ergeben, hinsichtlich ihrer Verortung, Umsetzung, Möglichkeiten, Chancen und Grenzen, kurz ihrer bildungszielorientierten Entsprechungen innerhalb und außerhalb des disziplinären Diskurses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik komplexitätsorientiert und damit auch sinnorientiert zur Beantwortung kommen, und zwar so, dass das Überleben der Menschheit, die soziologische Frage danach, wie wir leben wollen, auch pädagogisch beantwortbar ist. Diese Auseinandersetzung ist, wie bereits angekündigt, Gegenstand des nächsten Abschnitts.

3 Stand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zur

Transformation

Der vorangestellte soziologische Teil zur Globalisierung verdeutlicht die Komplexität globaler Interdependenzen, die allerdings besonders hinsichtlich des Spannungsfeldes auf der individuellen Ebene auf begriffliche Parallelen der Bildungszielentwicklung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verweisen. Sie äußern sich in der Verschiebung/(Neu)Gewichtung von Bildungszielen in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen (Politik, Wirtschaft, Technik, Soziales). Diesbezügliche Entsprechungen kristallisieren sich in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik u. a. im Verhältnis von Fach- und Allgemeinbildung, in der Schlüsselqualifikationsdebatte sowie in der Hinwendung zum Kompetenzdiskurs, respektive der Handlungskompetenz als deklarierte Bildungsziele heraus.

Infolgedessen unternimmt das vorliegende Kapitel, wie bereits in der Einleitung angekündigt, den Versuch, ein historisch-gesellschaftliches Wirkungs- und Zusammenhängegefüge unter globalen Transformationsbedingungen entlang der Bildungsreformbemühungen nachzuzeichnen, um etwaige Entsprechungen zu dem zu finden, was gegenwärtig in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Bildungsziel der Disziplin aufgefasst wird. Dazu werden, wie bereits gesagt, als Ausgangspunkt mehrere Modernisierungsphasen mit den Bildungsreformbemühungen verklammert, die in der Zusammenschau die Entstehung und Entwicklung der Bildungsziele der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mitbestimmen. Ergänzend kommen ebenso, wenn es sich für die Argumentationsgrundlage anbietet, neben bildungszielorientierten Beiträgen (u. a. Schlüsselqualifikation, Handlungskompetenz) auch institutionell (u. a. Kollegstufenversuch) und juristische Sachzusammenhänge (u. a. Berufsbildungsgesetz) nicht zuletzt auch interessenorientiert zur Darstellung, um gerade die bewussten und unbewussten paradigmatischen Positionen als gesellschaftliche Implikationszusammenhänge auszuweisen.

Hinsichtlich des Aufbaus der disziplinären Innen-Außenwirkung gibt die folgende Matrix detailliert Auskunft:

Disziplinäres innen/außen Wirkungsgefüge			
Modernisierungsphasen	Implikationen (global)	Schnittstellen (Zäsuren, Wendungen, Brüche)	Implikationen (institutionell / ordnungspolitisch)
Restaurationsphase (1950-1960)	langsam steigender internationaler Wettbewerb, stratifizierte Gesellschaft, Konformismus	Empirische Wendung als Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Herkunftsimperativ)	Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen
Reformära (1960-1970)	Produktivitätssteigerung durch allmähliches Wachstum im Dienstleistungssektor, Verschärfung des Konkurrenzprinzips und Zunahme der Internationalisierung, Konkurrenzdruck der Weltsysteme, Fortschritts-, Vorsprungstreben	Curriculumrevision mit Lebensweltbezug, Wissenschaftsorientierung, Qualifikationsforschung, Allgemeinbildung und Fachbildung, Emanzipation, Gesellschaftskritik, Demokratisierungsanspruch	Der Deutsche Bildungsrat Kollegstufenmodell
Phase der Rationalisierung unter krisenhafter Anpassung (1980-1990)	Weltwirtschaftskrise (Ölkrise 1974), Mikroelektronik, Informations-, Wissensgesellschaft, internationaler Wettbewerb, internationale Arbeitsteilung, Lean Management	Schlüsselqualifikationskonzept, Abkehr von bestimmten Qualifikationsanforderungen	Qualitätsoffensive
Phase des Krisenmanagements (1990)	Wissensgesellschaft, globale Wirtschaftsvernetzung, Mauerfall	Schlüsselqualifikationen persönlichkeitsorientiert nach Roths dreifachem Kompetenzbegriff, Handlungskompetenz (handlungsorientiert statt wissenschaftsorientiert), Lernfeldorientierung (Arbeitsprozesswissen, beginnende Modularisierung)	Ordnungsmittel: In diesem Zusammenhang das Berufsbildungsgesetz hinsichtlich seiner korporatistischen Verfasstheit Berufsneuordnung 1987 Enquête-Kommissionen
Phase der neuen Steuerungslogik (2000)	New Public Management, Outcomeorientierung,	Dominanz des Handlungskompetenzbegriffs bis in die Gegenwart	Bologna Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

	Bildungs- standardisierung	Modularisierung, Messverfahren, Ökonomisierung	Europäischer Qualifikations- rahmen (EQR)
--	-------------------------------	--	---

Tabelle 2: Disziplinäres innen/außen Wirkungsgefüge (eigene Darstellung)

An dieser Stelle ist nochmals anzumerken, dass aufgrund der historischen Rückschau zunächst die epochalen Entwicklungen des Diskurszeitraums, ihre bildungszielorientierten Ansätze und Brüche systematisch analysiert werden, um am Ende des gesamten Kapitels ein adäquates Verständnis neuer Diskussions- und Reflexionsbeiträge anbahnen zu können. Dementsprechend erfolgt in Auseinandersetzung mit der letzten großen Bildungsreform (vgl. Kap. 3.5) eine Beschreibung des bildungszielorientierten Ist-Zustandes. Dieser nimmt dann den reflektorischen Zusammenhang zum vorherigen soziologischen Teil in sich auf, zumal erst am Ende und in der Zusammenschau der jeweiligen Epochen die Konzeption der Bildungsziele für eine subjektorientiert überprüfbare Beurteilung aus globaler Perspektive fruchtbar gemacht werden kann. Mithin wird erst retropektiv deutlich, wie sich die leitenden Bildungsziele in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor dem Hintergrund der Globalisierung mit bildungstheoretischen und praktischen Voraussetzungen als auch Hoffnungen verbinden. Indes kann von dort ausgehend, die Frage der Komplexitätsbewältigung durch den Abgleich mit den o. g. Globalisierungskriterien (vgl. Kap. 2.6) Beantwortung finden, weil abschließen der Ist-Zustand erst die Leerstellen und etwaige Auslassungen im historisch-chronologischen Erkenntnisgang transparent hervortreten lässt (vgl. Kap. 3.5.1, Kap. 3.5.3, Kap. 3.5.4).

3.1 Restaurationsphase

Die Beendigung des Zweiten Weltkrieges als auch die gesamten 50er-Jahre kennzeichnen die Restaurationsphase (Lisop, 2008a, 382; Stratmann & Schlösser, 1990, 53) als gesellschaftliche Wiederherstellung der Kriegsfolgen, wozu auch der Wiederaufbau der Verwaltung und des Bildungswesens gehört. Ausgangspunkt der Restauration bilden zudem nicht nur Überbleibsel der nationalsozialistischen Gesellschaft, auch ständische Strukturen sind partikular Gegenstand der Reorganisation. Entsprechungen finden Ausdruck in bestimmten Wertesystemen, Egoismen und Interessen (Lisop, 2008a, 382), nicht zuletzt deshalb, weil nach dem Nationalsozialismus an der Zeit von 1920 angeknüpft wird (Spranger, 1952, 414), ohne diesen aufzuarbeiten. Vielmehr wird der Nationalsozialismus

übersprungen und „als eine lästige Folge“ (Stratmann & Schlösser, 1990, 54) dargestellt. Eklatant äußert sich dies bei Spranger, der die Epoche im Jahr 1952 mit der Umschreibung „katastrophaler „Zwischenfälle“ [Herv. i. Org.]“ (Spranger, 1952, 414) abtut.

Hinsichtlich des Bildungswesens drücken sich diese Entsprechungen in der Veränderungsunwilligkeit (Stratmann & Schlösser, 1990, 54) eines normativen beruflichen Bildungssystems als „natürlichen Ordnung“ aus (Stratmann & Schlösser, 1990, 69). Kennzeichen dieser Ordnung ist das unhinterfragte dreigliedrige Bildungssystem der BRD. Ein horizontaler Umbau hätte die Gefährdung des gesamten gesellschaftlichen Bezugs- und Wertesystems vor dem Hintergrund des Kalten Krieges provoziert. Wohingegen eine geschlossene Weltanschauung das Streben nach einer Breitenförderung – nicht zuletzt aufgrund des Wirtschaftsdrucks rivalisierender Weltsysteme – popularisiert. Die natürliche Verschiedenheit der Menschen bleibt bis Ende der 1950er-Jahre unverrückbarer Teil der gesellschaftlichen Ordnung. Fragen einer Neuorientierung im Sinne von Begabungsförderung, Chancengleichheit, Allgemeinbildung für Demokratie und Gemeinwohl bleiben unberücksichtigt (Lisop, 2008a, 382). Vielmehr manifestiert und legitimiert die wirtschaftliche Dauerkonjunktur die Stabilität des Bildungssystems und korrespondiert mit der Auffassung einer stereotypen Klassengesellschaft. Berufs- und industriesoziologische Untersuchungen werden so gut wie nicht zur Kenntnis genommen und damit bleiben Probleme von beruflicher Mobilisierung der Arbeitskräfte sowie die Modernisierung und Rationalisierung der Produktion weitestgehend unberücksichtigt. Entsprechend gilt der Berufswechsel nicht als Normalfall, sondern als Gefahr der Sozialordnung (Stratmann & Schlösser, 1990, 75–76).

Auf wirtschaftlicher Ebene stellt sich die Frage nach der Effektivität des Bildungssystems an dem Punkt, als sich erste konjunkturelle Abschwächungen des Wirtschaftswunders zeigen. Internationalisierter Wettbewerb, Umdisponierung von Arbeitskräften, berufliche Mobilität, die allmähliche Entstehung des Dienstleistungssektors sowie die Abnahme selbstständiger Erwerbstätigkeit zugunsten einer Unternehmenskonzentration erzeugen eine geringere Nachfrage nach ungelerten Arbeitskräften bei steigender Nachfrage nach Bildung und Fachwissen. Kurz: Funktionalen handwerklichen Tätigkeiten erleiden einen Bedeutungsverlust bei gleichzeitigem Anstieg extra-funktionaler Qualifikationen wie Urteilsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Sorgfalt und Verantwortungsbereitschaft. Geistige Anforderungen aufgrund von Rationalisierungen verdrängen damit sukzessive

körperliche Tätigkeiten und das Bildungswesen bereitet nur ungenügend auf die Bewältigung der modernen Welt vor (Kuhlmann & Robinsohn, 1970, 55–57).

Die Frage, was das Bildungssystem tun kann, um jeder Begabung zu ihrer Ausbildung zu verhelfen, zielt gegen die stratifizierte Gesellschaft der 1950er-Jahre und wird von Heinrich Roth bereits 1952 mit der Veröffentlichung “Begabung oder Begaben?” aufgeworfen (Roth, 1952). Er betont den Prozesscharakter von Begabung (Kuhlmann & Robinsohn, 1970, 116) und untermauert dies später mit dem Aufsatz “Stimmen die Deutschen Lehrpläne noch?” (Roth, 1968). Roth konstatiert, dass Wissen und Können auf unterschiedlichen Abstraktionsgraden zu erwerben sind: der Handlungsebene, der anschaulichen Ebene und der abstrakten Ebene wissenschaftlichen Denkens. Lernziele stufen sich nach Grad an Bezug auf diese Ebenen, beispielsweise in Form von nachahmendem Denken, Denken als Reproduktion oder Denken als produktives (problemlösendes) Verhalten. Schließlich stellt das anspruchsvollste Ziel beim Lernen die Transferleistung dar, als Übertragbarkeit von Wissen auf andere Inhalte oder Situationen (Roth, 1968, 71). Konsequenterweise ist das gliedrige Bildungssystem keinesfalls berechtigt, für die nachwachsende Generation die Ebene festzulegen, in der sich Denken realisieren darf. Lernziele, Lernstrategien und Lernanstrengungen sind nicht zu reduzieren, sie sind, nach der Auffassung des Autors, allen anzubieten (Roth, 1968, 72). Roth richtet seine Forderung, die kognitiven Fähigkeiten (auch kritisches Denken) zu fördern, an das Bildungssystem. Damit rückt Roth die Frage nach dem Wie des Lernens zunehmend in das Zentrum: Wissenserwerb und Denken gewinnen gegenüber dem Festhalten an traditionellen Inhalten an Bedeutung (Roth, 1968, 75). Durch Roths Bemühungen bahnt sich die empirische Wendung in der Erziehungswissenschaft an. Mithin wird die Epoche der Restauration verlassen, die, bestimmt von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, zur Stabilität der bestehenden Tradition des Nationalsozialismus als auch zur Folgezeit der 1950er-Jahre beiträgt. Nicht zuletzt auch deshalb, weil ihr das gesellschaftskritische Instrumentarium fehlt (König & Zedler, 1998, 111, 113).

Zur besseren Einordnung der gesellschaftlichen und politischen Ereignisse, welche die geisteswissenschaftliche Pädagogik einholt, erscheint es sinnvoll, die Entwicklung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen knapp zu skizzieren und in den damaligen gesellschaftlichen Transformationsprozess einzuordnen. Zumal in der Entstehung des Deutschen Ausschusses die Intention begründet liegt, dem Reformstau der Nachkriegszeit entgegenzutreten. Im Fortgang folgt die Darstellung zur Abwendung

von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, als Antwort auf den betriebenen Reformstau der Klassengesellschaft in den 1950er-Jahren.

3.1.1 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen

Auf Regierungsebene spart der Bundeskanzler Konrad Adenauer (Amtsperiode: 1949-1963) 1953 in seiner Regierungsrede das Bildungswesen aus, strebt allerdings in wirtschaftlicher Hinsicht eine gesunde Mittelschicht an (Beyme, 1979, 108). Ungeachtet dieser Tatsache konstituiert sich im selben Jahr der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965), welcher sich aus 20 unabhängigen Persönlichkeiten zusammensetzt. Insgesamt 30 Empfehlungen, Gutachten und Stellungnahmen werden an die Öffentlichkeit gebracht. Der Ausschuss ist das Ergebnis eines Kompromisses zwischen dem Bundesministerium, welches die Vereinheitlichung des Bildungswesens in der BRD mit einem eigenen Bundesbeirat voranbringen möchte, und den sich dagegen zur Wehr setzenden Ländern, die einen Eingriff in ihre Kulturhoheit befürchten. Die Aufgaben beziehen sich auf die Beobachtung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens und dessen Förderung mittels Empfehlungen. Die Vielzahl von Empfehlungen und Gutachten, zu den wichtigsten Empfehlungen gehört der Rahmenplan (1959) und die Empfehlung zum Aufbau der Hauptschule aus dem Jahre 1964, lösen eine breite Diskussion zur Umgestaltung des Bildungswesens auch hinsichtlich seiner Auslesefunktion aus (Lundgren, 1980/81, 27–31). Insgesamt bleibt der Ausschuss allerdings in seiner politischen Einflussnahme unbedeutend. Es fehlt ein organisatorischer Unterbau, der die Arbeit der ehrenamtlichen Kommissionsmitglieder*innen stützt und es existiert kein institutioneller Dialogpartner seitens der Politik und Verwaltung (Baumert et al., 2005, 167–168).

Aus ökonomischer Perspektive mehren sich zu Beginn der 1960er-Jahre Studien, die den Zusammenhang von Humankapitalinvestition und Wirtschaftswachstum untersuchen. Angesichts des Rückgangs wirtschaftlichen Wachstums verschärfen sich die Ost-West-Auseinandersetzungen am befürchteten Verlust des technologischen Vorsprungs der westlichen Industrienationen. Dies rückt die Nützlichkeit von Bildungsinvestitionen politisch und wirtschaftlich in den Blick (Zedler, 1991, 149). Umso erstaunlicher erscheint es, dass der nachfolgende Bundeskanzler Ludwig Erhard (Amtsperiode: 1963-1966) die Aufgabe von Bildung und Forschung mit dem Rang der Sozialen Frage im 19. Jahrhundert vergleicht. Bildung und Forschung in einen derartigen Bedeutungsrahmen zu setzen,

verdeutlicht dessen Dringlichkeit. Seine weiteren Ausführungen wie die Vermittlung geistigen Rüstzeug und technischer Kenntnisse als auch Fertigkeiten, um sich in der Zukunft behaupten zu können, spiegeln sich auch in den Richtlinien des Ausschusses wider (Beyme, 1979, 156, 173; Zedler, 1991, 147–148). In diesem Schnittfeld trifft Roths Beitrag zur Begabungsdebatte (vgl. Kap. 3.1) den Nerv der Zeit, befreit das Bildungssystem aus seinem ideologischen Gewand und manifestiert sich gleichermaßen im Rahmenlehrplan des Deutschen Ausschusses, indem dieser dem Bildungswesen eine große Bedeutung hinsichtlich der Fragen sozialer Gerechtigkeit und dem Verbleib der Dreigliedrigkeit einräumt (Schütte, 1972, 401). Die stetige Verwissenschaftlichung des Lebens, eine Steigerung der Rationalität und die zunehmende Internationalisierung erfordern die Hebung des intellektuellen Niveaus. Ziel ist es, durch Gerechtigkeit und Gleichheit die Bildungschancen zu verbessern, um das gesellschaftliche Leistungsniveau anzuheben und den gesellschaftlichen Fortschritt sicherzustellen. Nicht zuletzt auch mit Blick auf den internationalen Vergleich (Bichler, 1979, 43–44).

Bezieht sich die Analyse des Deutschen Ausschusses in den 1950er-Jahren zunächst auf das Schulsystem der BRD unter Auslassung des beruflichen Bildungswesens (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1959, 1), ermöglicht die Fortschrittssicherung unter internationalem Wettbewerbsdruck die Einbeziehung des beruflichen Bildungswesens im Jahr 1964. Letzteres soll nicht länger unter dem Primat der Wirtschaftspolitik verbleiben: Inhaltlich postuliert der Ausschuss das Ziel, neben der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit die Menschenbildung zu fördern. Jene Erneuerungsbemühungen bleiben allerdings an die Beibehaltung des dualen Ausbildungssystems rückgebunden. Der Ausschuss setzt somit ein Signal und fasst die Berufsbildung als Teil des Bildungswesens, begrenzt sich allerdings in seinen Möglichkeiten durch die gleichzeitige Setzung eines sich bewährenden dualen Systems, welches durch die Dominanz der Wirtschaft weiterhin bestimmt wird. Dennoch offenbart das o. g. Bekenntnis einen qualitativen und quantitativen Anspruch zur Veränderung als öffentliche Verpflichtung (Stratmann & Schlösser, 1990, 141–143).

Obschon der Deutsche Ausschuss im Wesenszug ein positivistisches Fortschrittsdenken zeigt, beispielsweise im Zurückfallen der personalen Entfaltung hinter das gesamtgesellschaftliche Interesse und dementsprechend eine Akzentverschiebung zur Wissenschaft, evoziert durch die Vernachlässigung der affektiv-emotionalen Entwicklung zugunsten kognitiver Leistungen (Bichler, 1979, 43–44), beeinflusst er doch den Strukturplan des

Bildungsrates (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 30, 38), die Sekundarstufenempfehlung II (Deutscher Bildungsrat, 1974) und den Bildungsgesamtplan der Bund- und Länder-Kommission (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1974). Insofern ist der Ausschuss als Wegbereiter für die Entstehung des späteren Deutschen Bildungsrats (vgl. Kap. 3.2) anzusehen. Nach 13-jähriger Tätigkeit kann der Deutsche Ausschuss eine gründliche wissenschaftliche Analyse des gesamten Bildungswesens anstoßen. Aus Mangel an der Zuteilung von Mitteln kommt es jedoch zu seiner Auflösung.

Lisop führt retrospektivisch auf, dass in der Restaurationsphase der 1950er-Jahre und 1960er-Jahre „das Feld der Berufsausbildung [von] Interessenkämpfen“ (Lisop, 2009, 6) geprägt ist:

„Prägend war das traditionell handwerkliche Leitbild der Laufbahn Lehrling-Geselle-Meister mit Vormachen und Nachmachen unter besonderer Gewichtung tradierter Arbeitstugenden. Lehrlinge (Auszubildende) waren vorwiegend Arbeitskraft. Es gab keine umfassende juristische Regelung für die Inhalte, die Systematik und den Verlauf der Ausbildung und faktisch kein einklagbares Recht auf ordnungsgemäße Ausbildung. Junge Frauen (Mädchen) waren häufig beim Abschluss eines Ausbildungsvertrages benachteiligt. Sie erhielten nur Anlernverträge und hatten Schwierigkeiten, in sogenannte männliche Berufsfelder (vor allem im gewerblichen Sektor) zu gelangen. Auszubildende in den Betrieben benötigten keine einschlägige pädagogische Qualifizierung. Der Berufsschulunterricht lag häufig bei deutlich weniger als acht Wochenstunden. Nur die FachlehrerInnen für kaufmännische Schulen (Diplom-HandelslehrerInnen) hatten ein Universitätsstudium vorzuweisen bzw. konnten auf ein solches zurückgreifen. Die Lernleistungen aus der Berufsschule wurden nicht im Lehrabschlusszeugnis berücksichtigt. Die Verschränkung von Theorie und Praxis, insbesondere lernortübergreifend, war eher ein Zufallsprodukt. Es gab keine allgemein institutionalisierte inhaltliche und methodische Brücke zwischen Allgemeinbildung, Berufswahl und Berufsausbildung. Die überwiegende Mehrzahl der „Lehrlinge“ [Herv. i. Org.] verfügte lediglich über eine achtjährige Volksschul-Vorbildung. Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung waren noch nicht etabliert.“ (Lisop, 2009, 6–7)

Aufgrund der vorangestellten Mängel fallen die Entwicklungen der empirischen Wendung zeitlich tendenziell mit der Entstehung des Ausschusses zusammen und gehen auf Heinrich Roths Antrittsvorlesung von 1962 zurück (Roth, 1963, 109). Zur differenzierten Einsicht sind zunächst knappe erste wissenschaftliche Bemühungen zum Praxisbezug darzustellen, um anschließend Roths viel zitierten Erkenntnisbeitrag zu würdigen.

3.1.2 Die empirische Wendung in der Erziehungswissenschaft

Beides, sowohl die Entstehung und Entwicklung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens als auch die empirische Wendung der Erziehungswissenschaft können als Reaktionen und Antwort auf die Restaurationsphase der 1950er-Jahre interpretiert werden (vgl. Kap. 3.1, Kap. 3.1.1). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik in ihrer Rolle als Vorläufer der realistischen Wendung interpretiert die Pädagogik nicht als eine naturwissenschaftliche Disziplin, sondern als verstehende Disziplin. Zu ihren bekanntesten Vertretern zählen Nohl, Hermann (1879-1960), Eduard Spranger (1882-1963), Wilhelm Flitner (1889-1991), Erich Weniger (1893-1961), Theodor Litt (1880-1962) (König & Zedler, 1998, 94–95). In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik dienen konkrete pädagogische Erfahrungen als Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen. Individuen als handelnde Subjekte verstehen ihre Situation mit bestimmten Bedeutungen. Die Aufgabe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik besteht darin, die Bedeutung der Erziehungswirklichkeit (historisch bedingt) hermeneutisch zu erfassen (König & Zedler, 1998, 96–97). Aus dieser Perspektive zielt Bildung auf grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, die für das kulturelle Leben unverzichtbar erscheinen (u. a. Sitten, Künste, Techniken, Sprache; Kulturgüter: Literatur, Religion, Tradition, Kunst, Wissenschaft) (König & Zedler, 1998, 103–104).

Wie bereits angemerkt, bildet in diesem Gefüge Heinrich Roths Antrittsvorlesung an der Georg-August-Universität – gehalten am 21.07.1962 (Roth, 1963, 109) – den Ausgangspunkt der realistischen Wendung. Roth verweist auf den Gegenstand der Pädagogik als Wissenschaft. Erziehung ist erzieherisches Handeln zwischen Menschen zur Selbstbestimmung. Die Frage nach „eine[r] realistische[n] Wendung im Sinne der Hinwendung zu erfahrungswissenschaftlich gesicherten Methode“ (Roth, 1963, 109–110) erfordert eine Selbstkorrektur des Erziehungshandelns durch Rückmeldung des Erreichten in der Praxis (Roth, 1963, 110). Damit kritisiert Roth das Fehlen einer Wirkungskontrolle von

Erziehung im Hinblick auf ihre Selbstbestimmungsfunktion. Eben jene empirischen Verfahren haben nach Roths Auffassung in den Nachbar- und Hilfsdisziplinen (u. a. Psychologie und Soziologie) Eingang gefunden, während die Erziehungswissenschaft dahinter zurückbleibt (Roth, 1963, 111). Das Betreiben einer pädagogischen „Wesensschau“ (Roth, 1963, 112), Texte lediglich zu sammeln, zu sichten und zu interpretieren, verfehlt die Erforschung der Erziehungswirklichkeit (Roth, 1963, 112–114, 116).

„Empirische Forschung heißt nicht, die normative Macht des Faktischen anzuerkennen, sich der Wirklichkeit zu fügen, sondern umgekehrt, die angeblichen Fakten, das scheinbar unabänderlich Gegebene, unter der produktiven Fragestellung, die die pädagogische Idee entwickelt, auf die noch verborgenen pädagogischen Möglichkeiten hin herauszufordern.“ (Roth, 1963, 114)

Und weiter heißt es dazu: Ohne die Hilfe der Wissenschaft,

„ohne den Versuch einer kontinuierlichen Forschung über Jahrzehnte hinweg, fehlt in der Erziehung sozusagen das Sachverständigen-Gutachten, bleibt die Pädagogik im ungewissen Licht subjektiver Erfahrungen, im modischen Wechsel der Meinungen, unter dem Druck von Mächtigen, die nicht das Regulativ einer Wissenschaft vor Augen haben, der es um Wahrheit und Objektivität geht.“ (Roth, 1963, 119)

Als Vorsitzender der Planungsgruppe für Bildungsforschung des deutschen Bildungsrates ist es Roths Absicht, den Zugang zur Bildungspolitik empirisch durch einen breiten Konsens abzustützen. Infolgedessen wächst die Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Huisinga & Lisop, 1999, 138–139). Der Mensch, eingebettet in das Spannungsverhältnis zwischen Anpassung und Freiheit, scheint nach Roth (noch) nicht in einem politischen und sozialen Gleichgewicht aufzugehen. Dennoch verdeutlicht Roths Haltung, dass das demokratische Gesellschaftssystem tragfähig und gleichzeitig als Vorläufer eines Modells zu interpretieren ist, dem die Gesellschaft weiter gestalterisch nachgeht (Roth, 1971b, 513).

Roth fasst die Fragen der Erziehung anthropologisch auf: Im Zentrum steht der Mensch und seine Bildsamkeit aufgrund gesellschaftlicher Determinanten (Roth, 1971a und 1971b). Die Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit bildet den Ausgangspunkt des

methodischen Vorgehens und Empirik sichert die erfahrungswissenschaftlichen Grundlagen, um einer positivistisch-pragmatischen Verengung entgegenzuwirken. Der Praxisbezug (erzieherisches Handeln) ist, so Roth, das tragende Fundament der Erziehungswissenschaft (Roth, 1963, 113). Kurz: Die realistische Wendung fragt danach, ob die direkte Erforschung der pädagogischen Situation gelingt – äquivalent zur hermeneutischen Textinterpretation.

Zusammenfassend gilt Roth als Fürsprecher einer praxisorientierten Forschung. In der Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit bemisst er der Lebenspraxis besondere Bedeutung zu. Der Übergang von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen Begründbarkeit und Absicherung gewinnt deshalb in der fachlichen Diskussion Anfang der 1960er-Jahre an Bedeutung. Autoren wie Rieger-Ladich, Robinsohn, Schütte und Zabeck interpretieren die realistische Wendung dementsprechend als Zäsur. Gemeinsam begründen sie die Bedeutung der Zäsur als eine beachtliche (Neu)Thematisierung des disziplinären Selbstverständnisses der Pädagogik (Rieger-Ladich, 2002, 143; Robinsohn, 1975, 25; Schütte, 1998, 520; Zabeck, 1982, 70–71). Zabeck konstatiert, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik lange Zeit keinen kognitiven Zugang zur Wirklichkeit gesucht hat. Damit verfehlt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Sinn einer pragmatischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion (Zabeck, 1992, 38), welche Roth aufzulösen versucht. Unter Einbeziehung des Realen ist für Roth Reife (Emanzipation) das Ziel von Erziehungsprozessen. Erziehungswissenschaftliche Methoden erschöpfen sich nicht nur im Erreichen oder Verfehlen von Erziehungszielen oder in den Erkenntnissen über das Lernen, vielmehr sind, und dies erklärt sich u. a. aufgrund des nationalsozialistischen Bedingungsgefüges, Einsichten in Abhängigkeitsverhältnisse, Zwänge und Täuschungen als Strukturierungs- und Konstituierungsmomente des erziehungswissenschaftlichen Feldes bedeutsam.

Roths Anliegen resultiert aus zwei Bezugspunkten: aus reformerischen bildungspolitischen Erwägungen zum einen, zum anderen aus der Befürchtung des Zerfalls der Pädagogik in Einzelwissenschaften (Huisinga & Lisop, 1999, 139; Rieger-Ladich, 2002, 145–146). In der Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis zielt Roth deshalb auf eine interdisziplinäre Integration (vgl. Kap. 3.2.1.1) von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Wissenschaften (s. o. Nachbar- und Hilfswissenschaften, bestehend aus Psychologie und Soziologie), die er in seiner Anthropologie zu einem handlungsorientierten Persönlichkeitskonzept (vgl. Kap. 3.2.1.1) verbindet. Sein dortiges zentrales

Erziehungsziel ist die Entwicklung der Mündigkeit, dazu ist eine empirische Annäherung an das Handlungsfeld Voraussetzung. Seine dargelegten Erkenntnisse beeinflussen maßgeblich die bildungspolitische Debatte. Diesbezügliche Anfänge zeichnen sich, wie weiter oben erwähnt (vgl. Kap. 3.1.1), bereits in den Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen ab und beeinflussen ebenso die Bildungsreform der 1960er-Jahre und 1970er-Jahre.

3.2 Die Phase der Bildungsexpansion

Die Bildungsreform 1960/1970, bekannt als Bildungsexpansion, lässt sich als Resultat diskutierter gesellschaftlicher Transformationsprozesse seit Mitte des 20. Jahrhunderts begreifen. Sie kann als maßgeblich gesellschaftspolitischer Einschnitt aufgefasst werden. Zu jener Zeit übt der gesellschaftliche Wandel in der Öffentlichkeit Druck auf die Entwicklung des Bildungssystems aus. Ausgehend von den Überlegungen des französischen Ökonomen Jean Fourastié, Mitbegründer der Drei-Sektoren-Hypothese, unterliegt die ökonomische Entwicklung des Staates hinsichtlich der Wirtschaftssektoren (primärer, sekundärer, tertiärer Sektor) einem Strukturwandel, der durch Produktivitätssteigerung ein Wachstum im Dienstleistungssektor hervorruft und eine zunehmende Vergeistigung der Arbeit einfordert (Fourastié, 1954, 64, 268–274, 276). Dieser Rationalisierungsdruck fragt nach ökonomischer Effizienz, welcher sich in Wettbewerbsdruck über alle Wirtschaftssegmente und Nationen hinweg erhebt. Dem Bildungswesen obliegt die Aufgabe, eine Niveauerhöhung unter ökonomisch-technologischen, gesellschaftspolitischen und sozialen Motiven zu realisieren. Wissenschaftliche Beiträge bezogen auf Begabung (vgl. Kap. 3.1), Berufsfelder und Berufsleben, psychologisch-pädagogische, soziologische und ökonomische Wissensbestände sind vonnöten, um zum einen die stereotype Stratifizierung der Nachkriegsgesellschaft der 1950er-Jahre aufzubrechen (Kuhlmann & Robinsohn, 1970, VII), zum anderen wachsender Konkurrenz gerecht zu werden. Letztere steht in den 1960er-Jahre unter dem Einfluss globaler Ereignisse, auch wenn diese terminologisch häufig mit Begriffen wie Internationalisierung, internationaler Wettbewerb, Vergleich und Konkurrenz, Kalter Krieg, Transformation, Strukturwandel, technologischer Vorsprung umschrieben werden.

Mit Blick auf die Öffentlichkeit zeichnet sich in der Regierungsrede von Willy Brandt (Amtsperiode: 1969-1974) 1969 im Zeichen der Kontinuität und im Zeichen der Erneuerung (Beyme, 1979, 251) eine Kehrtwende ab: „Wir wollen mehr Demokratie wagen“ (Beyme, 1979, 252). Alle Bürger*innen sollen an der Reform von Staat und Gesellschaft mitwirken. Ziel ist die Gestaltung einer Gesellschaft, welche Freiheit bietet und Mitverantwortung fordert (Beyme, 1979, 252). Brandts Reformbemühungen artikulieren erstmals öffentlich in der BRD die Entwicklungsfähigkeit von Menschen. Zielend auf ein Bewusstsein, Verantwortung für die wirtschaftliche Zukunft des Landes zu übernehmen, sind im Besonderen Aus- und Fortbildung sowie Forschung und Innovation voranzutreiben (Beyme, 1979, 259). Chancengleichheit, Bildung, Wissenschaft und Forschung stehen damit an der Spitze seiner Reformbemühungen (Beyme, 1979, 265–268).

Der drohende Verlust der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit im internationalen Vergleich wirft die Frage nach dem Einbezug des wirtschaftlichen Lebens in den Kreis der Bildungsmöglichkeiten auf und beendet das dichotome Denken von Berufs- und Allgemeinbildung. Ausschlaggebend ist ebenso der industriesoziologische Diskurs der 1960er-Jahre und 1970er-Jahre der kontrovers als Automationsdebatte hinsichtlich einer sich wandelnden Berufsstruktur bei gleichzeitig fortschreitender Technisierung der Arbeit ausgetragen wird. Positive Vertreter*innen sehen im historischen Verhältnis von Technik und Arbeit das Ende ihrer Parzellierung. Einher geht damit die Aufwertung des sozialen Status der Beschäftigten, wodurch die Berufstätigkeit als Techniker*innen gegenüber Facharbeiter*innen an Bedeutung gewinnen soll. Konträr dazu steht die Auffassung, dass die Automation langfristig eine Abwertung von Qualifikation und sozialem Status erzeugt. Folge ist die Dequalifizierung von Produktionsarbeiter*innen und die Wandlung bisheriger Schlüsselberufe zu leicht erlernbaren Tätigkeiten. Schließlich sprechen Vertreter*innen von einer Polarisierung der Qualifikationsanforderungen. Hierbei handelte es sich um die Entgegensetzung einfacher Tätigkeiten gegenüber Steuer- und Führungsarbeiten. Es bedarf einer differenzierten Qualifizierung, in der die Gruppe der Hochqualifizierten eine Minderheit bleibt. Dieser industriesoziologische Diskurs rückt den Prozess der Differenzierung und Spezialisierung in das Blickfeld. Veränderte Qualifikationsstrukturen äußern sich im Zuge von steigender technischer Sensibilität und technischer Intelligenz als personengebundene Qualitäten gegenüber den rein sachgebundenen Fertigkeiten manueller Tätigkeiten. Die Vertrautheit mit modernen technischen Verfahren, ein Verständnis für theoretisch-technische Zusammenhänge sowie Flexibilität

und Verantwortungsbereitschaft gelten als wesentliche Qualifikationen von zukünftigen Facharbeitern (Stratmann & Schlösser, 1990, 115–122). Jene Ereignisse, lassen die Attraktivität der Berufsfachschulen als Bildungsweg gegenüber der betrieblichen Ausbildung steigen und mündet in einer Anwerbung von Auszubildenden und Gymnasiast*innen (Stratmann & Schlösser, 1990, 168).

Infolgedessen verweist der industriesoziologische Diskurs auf einen Anforderungsanstieg der bestehenden Qualifikationen von Berufsbildern. Der neue ökonomische und technische Fortschritt erfordert veränderte Tätigkeiten, welche das Berufsbildungssystem nur partikular oder ungenügend vermittelt. Insofern hat Berufserziehung eine gesellschaftliche, ökonomische und technische Dimension zu vereinen, um Bildung durch den Beruf im Sinne einer kritisch-reflexiven Distanz zur Wirklichkeit zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang eröffnen sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive drei wesentliche Neukonzeptionen, die den Versuch unternehmen die Bestimmung von Bildungszielen und -inhalten zu aktualisieren.

1. Anthropologie als verschränktes Persönlichkeits- und Gesellschaftsbild (Heinrich Roth, 1971)
2. Curriculumrevision (Saul Robinsohn, 1975)
3. Verschränkung von Allgemein- und Berufsbildung (Herwig Blankertz 1985)

Alle theoretischen Bezüge werden zusammenhängend in die folgenden Unterkapitel eingeordnet. Beginnend bei Roth: Ihm wird eine besondere Bedeutsamkeit im Rahmen eines umfassenden Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildes, bei gleichzeitiger Akzentuierung einer kritisch-gesellschaftlichen Kreativität, beigemessen:

„Kritische Kreativität meint ein Entwicklungssoll, das einen Grad von Offenheit für die Zukunft, einen Grad von Bereitschaft für Diskussionen und Kritik und einen Grad von rationalem Reflexionsvermögen bezeichnet, der jenen Handlungs-, Denk-, Sozial- und Gesellschaftsformen entspricht, von denen wir am ehesten annehmen dürfen, daß [sic] sie die individuelle, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung im Sinne von Menschheitsprinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit usw. zu tragen und zu fördern imstande sind. Nur das Produktiv-Dynamische in Richtung

auf diese Prinzipien darf für die Erziehung Maßstab sein.“ (Roth, 1971b, 596).

Weil Heinrich Roth die realistische Wendung postuliert, gleichsam eine gewichtige Stimme im Bildungsrat innehat und die Entwicklung seines Kompetenzbegriffs die Berufs- und Wirtschaftspädagogik beeinflusst, finden Roths Überlegungen zum Kompetenzbegriff ihren Ausdruck in den folgenden Reformbemühungen und bedürfen der hiesigen Darstellung. Darauf folgende Implikationen für die Curriculumentwicklung als auch die Frage nach der Neuverschränkung von Lebensbedürfnissen und Unterrichtsinhalten unter Berücksichtigung wirtschaftlicher Erfordernisse (Blankertz, 1985, 17-19, 57, 64, 67), um Allgemeinbildung vor dem ökonomischen Druck zu sichern (Blankertz, 1985, 118–119), eröffnen Einsichten hinsichtlich der Bildungsintention des Deutschen Bildungsrates, welcher dann Gegenstand der Folgekapitel ist.

3.2.1 Pädagogische Anthropologie nach Heinrich Roth

Heinrich Roth, der einen großen Bekanntheitsgrad aufgrund seiner Antrittsvorlesung (vgl. Kap. 3.1.2) und der Mitgliedschaft im Deutschen Bildungsrat (Deutscher Bildungsrat, 1970a, 441) erlangt, erreicht mit seinen beiden Bänden *Pädagogische Anthropologie I und II* (1971) zusätzlich Popularität und wirkt damit auf die Bildungsexpansion ein. Im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung steht zum einen die Bildsamkeit und Bestimmung, zum anderen die Entwicklung und Erziehung des Menschen. Im Kern untersucht Roth verantwortliches Handeln als Zielkategorie von Erziehung. Er konzeptualisiert dazu eine ganzheitlich handlungsorientierte Persönlichkeitstheorie, welche innerseelische Prozesse der Personenwerdung in den Mittelpunkt der pädagogischen Anthropologie rückt (Roth, 1971a, 365). Die starke Rezeption Roths Anthropologie aufgrund der ganzheitlich handlungsorientierten Persönlichkeitstheorie in berufs- und wirtschaftspädagogischen Veröffentlichungen wird später an der Auseinandersetzung um das Schlüsselqualifikationskonzept (vgl. Kap. 3.3.2) und aufgrund der Handlungskompetenz (vgl. Kap. 3.5.4.1, Kap. 3.5.4.3) deutlich, weil Roth mit dem Beitrag eine zentrale Rolle in der wirtschaftspädagogischen Diskussion bezüglich menschlicher Handlung und Handlungsanalysen einnimmt. Im Folgenden werden deshalb beide Bände referiert.

3.2.1.1 Bildsamkeit und Bestimmung

Im ersten Band unternimmt Roth den Versuch, wie bereits vielfach erwähnt, dem Zerfall der Pädagogik in Einzelwissenschaften entgegenzuwirken, indem er wissenschaftliche Disziplinen gegeneinander abgrenzt und im Anschluss das Eigene, den Wesenskern der Pädagogik, herausarbeitet. Dabei plädiert er für einen ganzheitlichen Blick auf die Persönlichkeit (Roth, 1971a, 60) unter Einbezug von biologischen, psychologischen und soziologischen Aspekten (Roth, 1971a, 23). In Abgrenzung zur Soziologie, welche die Gesellschaft unter dem Aspekt der Vergesellschaftung als Ganzes thematisiert, tritt der Mensch als (angepasster) Rollenträger hervor (Roth, 1971a, 63). Für Roth ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive das gesellschaftlich bedingte Spannungsverhältnis von Anpassung und Widerstand zentral. Darin trägt Erziehung zum Erhalt, zur Verhärtung oder zur Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse bei (Roth, 1971a, 65–66). Es ist die Aufgabe der Pädagogik, die gesellschaftliche Bedingtheit des Subjekts mit Hilfe der Soziologie besser zu durchdringen, um den Menschen soziologisch aufzuklären. Zielgerichtet ist der Mensch zu sich selbst, zur Reife (Mündigkeit, Reflexion, Kritik), zur Freiheit (als Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit) zu führen. Infolgedessen bedient sich Roth der Soziologie (auch der (biologischen) Psychologie, s. u.) als Hilfswissenschaft, zumal der Mensch nicht nur das Produkt der Gesellschaft ist, sondern auch etwas Eigenes, ganz Individuelles hervorbringen kann (Roth, 1971a, 70–71):

„Eine pädagogische Anthropologie ist der Versuch, alle Beiträge zur Anthropologie, aber auch die einzelnen Dimensionen, unter denen die regionalen Anthropologien den Menschen erforschen, unter der pädagogischen Fragestellung auf ihren Ertrag für die Erziehung zu befragen und durch ihre eigenen Forschungen zu einer *einheitlichen Theorie vom Menschen als einem homo educandus* [Herv. i. Org.] zu erweitern. Sie ist mit keiner der regionalen Anthropologien und der pädagogischen Disziplinen, die sich an diese angeschlossen haben, identisch, also nicht mit pädagogischer Biologie, pädagogischer Psychologie, pädagogischer Soziologie usw., sondern stellt einen *eigenständigen Integrationsversuch* [Herv. i. Org.] der Disziplinen unter einem einheitlichen, durchgehenden *pädagogischen Grundgedanken dar* [Herv. i. Org.]“ (Roth, 1971a, 103)

Und weiter heißt es dazu:

„Sie [die Pädagogik] analysiert nicht primär die Natur des Menschen, wie sie ist (was Biologie und Psychologie tun), sondern sie fragt nach der Veränderlichkeit dieser Natur, ihrer Kultivierbarkeit und Bildsamkeit, nach ihrer möglichen geistigen Gestalt, ihrem möglichen geistigen Optimum; sie analysiert und interpretiert nicht primär Gesellschaft und Kultur, wie sie sind, wie sie geworden sind und was sie uns bedeuten (was die Soziologie, die Kulturanthropologie, die Kultur und Geisteswissenschaft tun), sondern sie zeigt auf, wie diese Mächte eingreifen in das Werden des Menschen auf seinem Weg vom Kind zum Erwachsenen.“ (Roth, 1971a, 104)

Roth zielt auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft: Der Mensch kann zu sich und seiner Umwelt Stellung nehmen, obschon der Grad der Rolle des Ichs (die Ich-Stärke) in der Lebensbewältigung umstritten bleibt (Roth, 1971a, 153). Entwicklungsmöglichkeiten sind einerseits biologisch determiniert (Roth, 1971a, 222) und andererseits an die Umwelt gebunden: Gesinnungen, Wertsysteme, Lebensperspektiven und Handlungsbereitschaften werden von den sozialen Umständen geformt und sind deshalb auch tendenziell durch Erziehung beeinflussbar (Roth, 1971a, 225–226, 266).

Erziehungswissenschaftlich analysiert Roth den Menschen als triebbestimmtes und instinktarmes Wesen aus (biologisch) psychologischer Perspektive und unterstellt ihm Erziehungsbedürftigkeit als auch Bildsamkeit in Abgrenzung/Unterscheidung zum instinktgeleiteten und weniger bildungsfähigen Tier (Roth, 1971a, 145–146). Die Sonderstellung, die der Mensch damit einnimmt, ist die Lernbedürftigkeit und -fähigkeit durch Einsicht (Roth, 1971a, 109, 123). Dies rückt Fragen der Bestimmung und Bildsamkeit des Menschen in den Mittelpunkt: Was ist für den Menschen lebens- und erstrebenswert? Worin hält er sich für ergänzungs- und vervollkommnungsbedürftig? Und schließlich, wer gibt der bildsamen menschlichen Natur Form, Ziel und Richtung auch hinsichtlich Maßstäbe und Normen (Roth, 1971a, 271)? Mensch und Tier, beide triebbestimmte Wesen, unterscheiden sich infolgedessen in der menschlich normativen Urteilsfähigkeit (Roth, 1971a, 128-129, 131). Auch das Hinausgehen oder Verändern gewohnter Verhaltensweisen gelingt, weil der Mensch vorausschauend Ziele setzen und sacheinsichtig planen, werten und entscheiden kann (Roth, 1971a, 133-134, 136):

„Das Entscheidende der menschlichen *Fähigkeiten* [Herv. i. Org.] ist ihr angeborener Reichtum, ihre Unspezialisiertheit, ihre Entfaltungsfähigkeit

und ihre Lern- und Anpassungsfähigkeit in der Richtung auf noch nicht festgelegte künftige Situationen. Das gilt für das *Erfassen* [Herv. i. Org.] der Welt und das *Wirken* [Herv. i. Org.] auf die Welt.“ (Roth, 1971a, 432)

Roths Interesse gilt in diesem Zusammenhang dem erzieherischen Handeln. Es umfasst zum einen die Verwirklichung der im Menschen angelegten individuellen Kräfte und Fähigkeiten, zum anderen das Verständnis zur Erhaltung, Fortsetzung und Weiterentwicklung der Menschheit unter humanitären Aspekten (Mitmenschlichkeit). Im Kern tangiert dies die aufeinander bezogene Wechselwirkung zweier Bereiche: der sachgemäßen Leistungsfähigkeit unter Einbezug der Mitmenschlichkeit. Demgemäß kann das Leben verstanden und kritisch, verantwortlich sowie produktiv aus der Perspektive Volk, Nation sowie der gesamten Menschheit gestaltet werden (Roth, 1971a, 79, 83).

Psychologisch ist der Mensch bei Roth ein einheitliches Ganzes. Er besteht aus Bewusstsein und Unbewusstsein, welches bestimmt und bedingt ist durch Triebe sowie durch gesellschaftliche Anforderungen, die konflikt- und spannungsvoll verlaufen können. Die Erziehung versucht dieses Spannungsverhältnis durch Bildsamkeit und Lernfähigkeit auszusöhnen (Roth, 1971a, 60–61). Sie zielt auf die Entfaltung des Denkens, Wertens, Wollens und Handelns als Einheit menschlicher Kräfte und Fähigkeiten (Roth, 1971a, 137). „Ein reifes, mündiges, verantwortliches Ich fällt mit der reifen, mündigen und verantwortlichen Person zusammen“ (Roth, 1971a, 425).

Die Handlungsorientierung in Roths Persönlichkeitstheorie differenziert sich aus in Handlungsantrieb, der als innere Handlungen innere Triebe umfasst. Dazu zählen Bedürfnisse und Reize, die auf äußere Handlungen treffen wie Signale, Zeichen, Menschen und Umwelt. Das Innen und Außen beschreibt Roth als einen Wechselprozess bestehend aus zwei Richtungen (Roth, 1971a, 372, 415):

Äußerer Reiz → innere Verarbeitung → Antwort an die Welt → rückwirkende Erfahrung

•Richtung 1

Innerer Reiz → Aktion → Antwort der Welt → rückwirkende Erfahrung auf das Innere es Menschen

•Richtung 2

Abbildung 2: Innen-Außen-Handlung nach Roth (eigene Darstellung)

Beide Verläufe zusammengenommen, kennzeichnen eine Handlung. Die Entwicklung der Handlungsfähigkeit zur reifen menschlichen Willenshandlung wird möglich, weil

zunehmend mehr Kräfte, Fähigkeiten, Erfahrungen und Instanzen zwischen Reiz und Antwort geschaltet werden können (Roth, 1971a, 415). Durch denkendes Erfassen der inneren und äußeren Wahrnehmung kann die Spannung zum Ausgleich gebracht werden. Mögliche Deutung erfolgt aufgrund von Erfahrungen, Wissen und Weltbild einerseits sowie emotionalen Zuständen (die ebenso rational erfassbar sind) andererseits (Roth, 1971a, 376–377). Dadurch dringt die Situation der handelnden Personen voll zu Bewusstsein, es entsteht Orientierung durch aufgeklärte Einsicht in den Sachverhalt und die Wert- und Handlungslage (Roth, 1971a, 377, 387-388). Eine Handlung kann ausgleichend wirken zwischen inneren und äußeren Reizen unter Bezugnahme der Realitätswahrnehmung (Roth, 1971a, 373). Sie wirkt ebenso auf den Menschen zurück, indem aus Erfahrungen neue Einsichten und veränderte Voraussichten entstehen (Roth, 1971a, 386, 388):

„Der Mensch entscheidet, indem er so oder so handelt, nicht nur über die äußere Welt, sondern auch über seine innere Welt, nicht nur über die Welt, sondern auch über sich. Handeln ist insofern immer auch Selbstverwirklichung, Aufbau des eigenen Wesens.“ (Roth, 1971a, 423)

Handlungen erzeugen und avancieren über die Lebensspanne zu verbesserten Handlungsentwürfen bis hin zu bevorzugten Verhaltensweisen, welche in den Gesamtcharakter integriert werden (Roth, 1971a, 423). Roth interpretiert Verhaltensformen als lebensgeschichtliche Rückstände, resultierend aus individuellen Handlungen, verfestigt zu Charakterzügen (Roth, 1971a, 431). Gleichzeitig räumt er ein, dass trotz Triebkontrolle (Sublimierungsfähigkeit) nicht immer eine ausgewogene Entfaltung gegeben ist. Es kann gesagt werden, dass sich Roth mit der Ich-Entwicklung an das psychologische Strukturmodell (Es – Ich – Über-Ich) von Freud anlehnt (Freud, 2014, 949–951) und der Handlungsfähigkeit eine psychologische Dimension zuspricht.

Der handelnde Mensch ist bei Roth ein auf Ziele, Werte und Normen bezogenes Wesen. Das menschliche Handeln reicht von Reflexhandlungen zu frei verantworteten Handlungen. Die Entfaltung der freien und verantwortungsvollen Handlungsfähigkeit setzt einen Lernprozess voraus und ist somit von Lehr- und Erziehungsprozessen abhängig (Roth, 1971a, 58–59). Als Merkmale einer reifen Persönlichkeit führt Roth an, dass der Mensch nicht mehr in die Welt verstrickt ist, er kann sich denkend, wertend und handelnd durch Sach- und Wertebereichen in der Welt engagieren, auch durch Perspektivwechsel (Roth, 1971a, 435). Zwischen Du, Ich, Wir, d. h. der Gesellschaft und den Aufgaben und den

Fähigkeiten, den objektiven Forderungen und den subjektiven Wünschen, der Moral und den Trieben, den Pflichten und Neigungen (also den Spannungsverhältnissen zwischen Außen und Innen) herrscht ein lebensfördernder Ausgleich (Roth, 1971a, 435–436).

3.2.1.2 Entwicklung und Erziehung

In Band II unternimmt Roth den Versuch, die Grundlagen einer Entwicklungspädagogik zu entwerfen, indem er die Wechselwirkung zwischen Entwicklung und Erziehung unter der Perspektive menschlichen Verhaltens als bewusste Handlung erörtert. In diesem Zusammenhang ist die Frage nach Ziel und Aufgabe der Erziehung für den Autor relevant. Entsprechend wird Mündigkeit als Zielsetzung diskutiert unter gesellschaftlichen Voraussetzungen, inneren und äußeren Zwängen, ihrer Manipulierbarkeit als auch ihrer möglichen Pädagogisierung. Letzteres zielt auf die Entfaltung von Intellektualität, Sozialität und Moralität als Ich-Stärke zur Gesellschaftsgestaltung, weil die sozialisatorische Einbindung in demokratische Gesellschaften die Entwicklung von Freiheitsgarden ermöglicht (Roth, 1971b, 19). Roths erzieherische Zielvorstellungen postulieren dementsprechend einen zukünftig freien, souveränen, antiautoritären Erwachsenen in einer ebenso freien, antiautoritären Gesellschaft (Roth, 1971b, 15). Dieser Bezugspunkt ist für Roth aufgrund der Erfahrungen des Nationalsozialismus prägend (Roth, 1971b, 382).

Reife, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Produktivität sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zum verantwortlichen Entscheiden zu fördern, kann allerdings in der Gesellschaft gleichwohl in einen Zwiespalt führen, da sich die Gesellschaft nicht oder nur zum Teil fortschrittlich versteht. Die Erziehungswissenschaft fragt nach steuerbaren Bedingungen, welche es erlauben, die Entwicklung in Richtung auf den mündigen Erwachsenen zu beeinflussen. Genauer: Welche Prozesse menschlicher Fähigkeiten, Eigenschaften, moralischen Vorstellungen, Wünsche und Interessen, Ziele und welches Weltbild sich entwickeln und wie sie sich fixieren oder flexibilisieren, als auch der Veränderung zugänglich bleiben (Roth, 1971b, 23–24). Weil Roth von einer unendlich offenen Bildsamkeit hinsichtlich einer unendlich offenen Selbstbestimmung ausgeht, ist die Erziehungswissenschaft in der Lage, zwischen Individuum und Gesellschaft verbindlich, transparent und verstehbar Lehr- und Lernprozesse als dauerhafte Veränderungen des Verhaltens (Verhaltensdispositionen) zu initiieren (Roth, 1971b, 38–39, 115).

Um das Ziel der Mündigkeit zu realisieren, unterteilt Roth das Gesamtsystem der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten hinsichtlich des Erziehungsprozesses in die folgenden sechs Subsysteme:

Subsysteme und Lernbereich		Erziehungsprozesse	Entwicklungsbereiche	Aufgabe der Erziehungswissenschaft
1	Orientierungssystem (Wissenserwerb: kognitive, informative Erhellung der Lage)	Gewinnung von Informationen: Wissen von Fakten, Begriffen, Prinzipien, Regeln, Ideen, Systeme	Wahrnehmung, Vorstellung, Sprache Denken	kognitiven Fähigkeiten, problemlösendes Denken fördern
2	Antriebssystem (Motivation: Energie zum Handeln)	Wandeln der Energie in motivierte Aktivität: Leistungsmotivation, Motivation im Sinne kultureller Interessen, Motivation von Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, Umwandlung von extrinsischer in intrinsischer Motivation, soziale Motivation	Bedürfnisse, Wünsche und Interessen	Leistungsausgleich zwischen egozentrischen Lustinteressen und sozial-gesellschaftlichen Pflicht-Interessen
3	Wertungssystem (Gütemaßstäbe: Reflexion zu Verhaltensnormen)	Gewinnung von Gütemaßstäben: Internalisierung von Werten, Normen und Idealen, Erlernen von Kriterien zur Bewertung und Beurteilung von Normen, Errichtung von Hemmungen für sinnwidriges und unsoziales Verhalten	Gewissen, Befreiung aus Hemmungen, Zerbrechen der kindlichen Welt, Aufbau der jugendlichen Wertewelt	Stabilisierung und Sensibilisierung emotional-affektiver Kräfte und Fähigkeiten
4	Wirksystem (Können entfalten: erlaubt Erkanntes, Erstrebtes und Bewertetes zu realisieren)	Einübung von Können: Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Leistungsformen, allgemeine Erweiterung von Handlungsfähigkeiten zu mündiger und kritisch-produktiver Handlungsfähigkeit	erlernte Verhaltensmuster, Verhaltensdispositionen	individuelle befriedigende und gesellschaftlich relevante Leistungsformen als gelerntes Können anregen
5	Lernsystem (Lernen erlernen: Lernen aus erfahrenen Erfolgen und Misserfolgen des Handelns)	Einsicht in die Lehr- und Lernprozesse: stärkt Leistungssteigerung und schreitet von der Fremd- zur Selbstbelehrung fort	Bewusstwerdung aller Lernprozesse: Übergang des Lernens zum Lernen des Lernens	Lernprozesse der Konditionierung in aktive selbstgesteuerte Lernprozesse umwandeln

6	Steuerungssystem (Selbstführung lernen: Selbstkontrolle, Wollen, Selbstbestimmung)	Gewinnung von Selbstführung, -kontrolle, und -mächtigkeit: Entstehung des Ichs, Ich-Bewusstsein, Ich-Kontrolle, Ich-Stärke	Fortschritt von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung, Ich-Entwicklung	Der Einzelnen wir seiner selbst mächtig und bestimmt sich so gut wie möglich selbst.
---	--	--	---	--

Tabelle 3: Subsysteme nach Roths Anthropologie (eigene Darstellung) (Roth, 1971b, 175, 218, 222)

Die vorgestellte Tabelle systematisiert Roths Analyse. Aufgrund der Subsysteme weist der Autor Persönlichkeitsbereiche als Lernbereiche aus: Der Mensch kann Wissen erwerben, Motivation aufbauen, Normen und Gütemaßstäbe unterscheiden lernen, Können entfalten, das Lernen erlernen und sich selbst zu führen lernen. Roths Persönlichkeitstheorie verdeutlicht das Zusammenfallen von Kognitivem und Emotionalem, respektive das Zusammenfallen des Denkens, Fühlens und Handelns:

„Nur die Beachtung und Förderung aller die menschliche Persönlichkeit konstituierenden und aller die mündige Entscheidungshandlung des Menschen tragenden Kräfte und Fähigkeiten bürgen einigermaßen dafür, daß [sic] die menschliche Person und ihre Handlungen in Richtung auf Reife, Mündigkeit, Produktivität usw. entwickelt werden [Herv. i. Org.].“ (Roth, 1971b, 175–176)

Zur diesbezüglichen Realisation sind flankierend Lern- und Erziehungsprozess nötig (Roth, 1971b, 174). Die Persönlichkeitsbereiche erlauben erzieherische Entwicklungsbereiche auszuweisen (Roth, 1971b, 218), die als Aufgabe der Erziehungswissenschaft gelten (Roth, 1971b, 222). Zudem verdeutlicht die tabellarische Aufstellung, dass Roth ein Entwicklungssoll setzt, welches den reifen Erwachsenen mit dem unreifen Kleinkind konfrontiert (Roth, 1971b, 207). Der Entwicklungsprozess bei Roth als Stufenfolge eines Fortschrittsprozesses zum mündigen Erwachsenen erfolgt durch (Roth, 1971b, 17, 187) Reifeschübe, Umweltreize, Entdeckungen, Erfindungen, Einfälle, Gestaltungen als ein komplexes Ineinandergreifen. Ausgleich realisiert sich durch Anpassung an die Umwelt, durch (Um-)Gestaltung oder aus Kompromissen zwischen beiden Positionen (Roth, 1971b, 197–198):

„Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit betrifft nach unserer Definition als erstes die seelische Verfassung einer Person, bei der die Fremdbestimmung so weit wie möglich durch Selbstbestimmung abgelöst ist. Entwicklungsfördernde erzieherische Maßnahmen müssen dann

von dem Ziel gelenkt sein, so weitgehend wie möglich eine Förderung zur Selbstbestimmung zu betreiben.“ (Roth, 1971b, 180)

Um Selbstbestimmung realisieren zu können, unterscheidet Roth zwischen Verhalten und Handeln:

„Wer frei und gleichzeitig verantwortlich handeln können soll, muss zunächst in seinem Tun den Schritt vom *Verhalten* [Herv. i. Org.] zum *Handeln* [Herv. i. Org.] lernen. Mit dem Begriff eines handelnden, im Gegensatz zu einem sich nur verhaltenden Wesen wird postuliert, daß [sic] nicht jedes Verhalten ein Handeln ist. Unter dem Begriff »menschliches Handeln« [Herv. i. Org.] wird ein zielorientiertes, von Sach-, Sozial- und Werteinsichten gelenktes, die Folgen seines Tuns bedenkendes und verantwortendes Verhalten abgesetzt von einem teils undurchsichtig, teils unüberschaubar vielfältig, teils zufällig determiniert ablaufenden Verhalten, bei dem der kontrollierende Führungsanspruch eines sein Verhalten verantwortenden Subjekts nicht gestellt wird oder nicht erkennbar ist.“ (Roth, 1971a, 384)

Der Handlungsbegriff ist zu deuten als eine reflektierte Ziel-Mittel-Relation unter Einbezug einer sozialen und moralischen Intention. Mündigkeit bei Roth ist die Internalisierung und Integrierung einer Kontrolle des Verhaltens. Zielt Mündigkeit auf kognitive Leistungen (Produktivität, Kritikfähigkeit), stellt Roth mit Reife auf die emotional-affektive Seite der Mündigkeit (innere Haltung, Werte, Normen und Gütemaßstäbe) ab (Roth, 1971b, 179, 183-184). Eine autonome Handlungsfähigkeit setzt beides, Mündigkeit und Reife, voraus: Zusammengenommen fasst Mündigkeit eine dreifache Kompetenz: Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (Werteinsicht, Ich-Kompetenz).

Zur Sachkompetenz: Sie beinhaltet intellektuell Mündigkeit als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig zuständig sein zu können (Roth, 1971b, 17, 180). Das sacheinsichtige Handeln meint intellektuelle Neugierde (Roth, 1971b, 456). Dies ist die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, sie durch Denkendes inneres Handeln, durch Vorwegnahme des Handlungsentwurfs sowie sprachlicher Artikulation als Realitätserfahrungen zum Aufbau von Wissen über die Welt heranzuziehen (Roth, 1971b, 459–460). In Sachbereichen erfordert kritisches Denken, dass der Realitätsbezug nicht verloren geht, gleichwohl kreativ überschritten wird. Kritisches Denken ist deshalb mit kreativem Denken gekoppelt als Hinausgehen über bestehende Verhältnisse (schöpferisch-kreatives Denken:

Kreativität, Fantasie, Einfälle, Intuition, Erfinden und Entdecken) (Roth, 1971b, 465-467, 470). Die Sacheinsicht führt zudem zum Erlernen eines distanzierten Verhaltens zur Welt (Roth, 1971b, 432).

Die Sozialkompetenz umfasst soziale Mündigkeit. Das bedeutet, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können (Roth, 1971b, 17, 180). Soziales Verhalten resultiert aus sozialem Lernen durch frühkindliche Identifikation mit der/den ersten Bezugsperson(en), durch die Internalisierung von Verhaltensnormen und durch die Imitation beobachteter Verhaltensweisen. Ebenso erfolgt soziales Lernen durch intendierte Erziehungsmaßnahmen zur bewussten Regulation des Verhaltens (u. a. Sanktionen) und des Weiteren durch Rollen als Übernahme von vorgegebenen vergesellschafteten Normen- und Verhaltenserwartungen (Roth, 1971b, 487-489, 513-514). Nach Roth erleben junge Mensch Rollenerwartungen und -handlungen verstärkt beim Eintreten in das Berufsleben (Roth, 1971b, 514). Die Erziehungsaufgabe erhellt die Spannung zwischen Rolle und Ich und macht die persönliche Lebensgestaltung zur Pflicht, indem sie den Rollenbegriff selbst zur Diskussion stellt. Ich-Stärke resultiert aus der Einsicht, die Rolle als Stütze, Zwang und Gestaltungsmöglichkeit gleichermaßen wahrzunehmen. Ich und Rolle fallen deshalb nicht zusammen (Roth, 1971b, 515):

„Erziehung muß [sic], wenn sie nicht prägen, sondern erziehen will, die Spannungen zwischen Selbst und Rolle wollen. Sie muss Kooperation und Konflikte zwischen Rollen bejahen, vor allem aber den Konflikt, daß [sic] ein Ich nicht gewillt ist, in Rollen aufzugehen.“ (Roth, 1971b, 515-516).

Dazu ist ein gewisser Grad sozialpolitischer Einsicht und Aufklärung nötig. Sozialeinsichtiges Verhalten und Handeln ist, ohne kritisch gesellschaftspolitische Aufklärung und Erziehung nicht zu erreichen. Denn sozialeinsichtiges Verhalten durch Normendiskussion und Normenproduktion mündet ohne Aufklärung in Verhalten von Konformismus oder Nonkonformismus (Roth, 1971b, 517). Beides zeugt nicht von Ich-Stärke. Gleichzeitig ist die Rolle als gesellschaftlicher Auftrag zu verstehen, ohne sie ist ein Zusammenleben und eine Zusammenarbeit nicht möglich. Erziehung zur Selbstverwirklichung bringt das Spannungsverhältnis zwischen eigener Lebensrolle in Auseinandersetzung mit der vorgeschriebenen Rolle in Aufklärung (Roth, 1971b, 518). Den innewohnenden Anpassungsdruck im sozialen Handeln löst Roth durch die kritisch-pädagogische

Bewusstwerdung von Normierungen, als auch durch den Perspektivwechsel (Denken von Du, Empathie- und Solidaritätsempfinden) (Roth, 1971b, 499, 506). Die Mitsprache sowie Erörterung von Regeln, Gebote und Verbote ermöglicht die Einsichtnahme in ein allgemeines Grundverständnis und realisiert die Reflexion moralisch begründeter eigener Gütemaßstäbe. Von dort kann sich das soziale Handeln als gesellschaftliches Handeln zu politischem Handeln erweitern. Die Sozialeinsicht ist allerdings begrenzt, sie unterliegt Manipulationen der sozialen und politischen Welt. Ihre Themen sind Freiheit, Gerechtigkeit und Zukunftsperspektiven (Roth, 1971b, 387).

Die Auseinandersetzung mit moralischer Selbstbehauptung in Grenzsituationen (Analysen zu Erfahrungen im Konzentrationslager) geben Roth Aufschluss darüber, was Erziehung zu leisten hat. Weil einige Überlebende in sich moralisch intakte Personen blieben, trotz massiver Entmenschlichung, ist für Roth die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins unabdingbar (Roth, 1971b, 541-543, 545). Die Selbstkompetenz, von Roth auch als Werteinsicht und Ich-Kompetenz beschrieben (Roth, 1971b, 448), zielt demzufolge auf Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit. Damit ist die Fähigkeit gemeint, für sich selbst verantwortlich zu handeln (Roth, 1971b, 17, 180). Entscheidend ist deshalb die Entwicklung von Werten und Normen im Individuum und in der Gesellschaft, um den Einzelnen zu befähigen, moralische Aufgaben zu lösen. Moralische Mündigkeit als Handlungsfähigkeit ist nur möglich, wenn der Einzelne über Sach- und Sozialkompetenz verfügt (Roth, 1971b, 389, 405, 589).

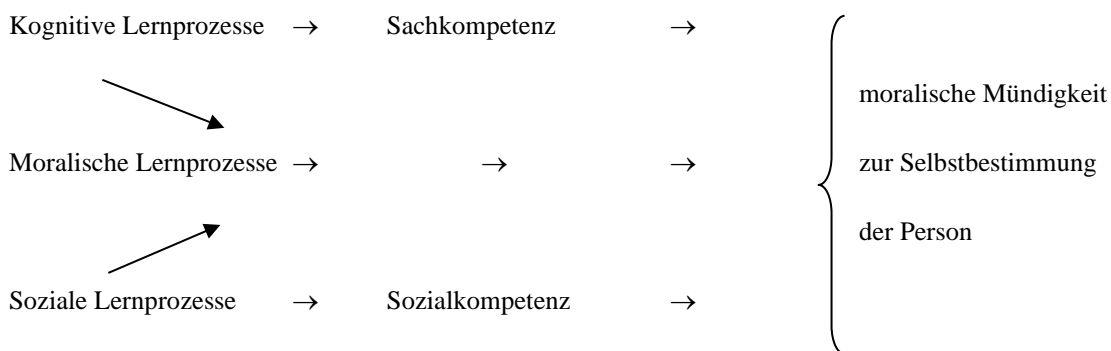


Abbildung 3: Moralentwicklung nach Roth (Roth, 1971b, 389)

Moralische Selbsteinsicht und moralische Selbstkompetenz als Ich-Stärke sind so zu entwickeln, dass in ihnen die Selbstständigkeit einer autonomen Person zum Ausdruck kommt (Roth, 1971b, 548). So kann es gelingen, in moralisch aufgeladenen Konfliktsituationen gegen den Druck von anderen Menschen, Gruppen, gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse und schließlich gegen das eigene Wohl zu handeln (Roth, 1971b, 539–540).

Erziehungsbemühungen können nicht für alle Lebensbereiche eine einheitliche moralische Haltung aufbauen, zumal die Lebenssituationen zu verschiedenartig sind. Insofern ist es bedeutsam, moralische Erziehung so häufig wie möglich auf Transfer zu orientieren (Roth, 1971b, 571–572).

Das Ziel der Erziehung, die Selbstbestimmung, ist das selbstständige Verfügen von Lernprozessen, die zur dreifachen Kompetenz von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz führen (Roth, 1971b, 372). Mündige Handlungsfähigkeit ermöglicht die Befreiung aus der Verhaltensdetermination der Natur, ermöglicht die Überwindung der Sachzwänge durch Dienstbarmachung der Sachwelt mittels sacheinsichtigen Handelns. Schließlich gilt es mit den Sozialzwängen der Gesellschaft fertig zu werden, durch kritisches Durchschauen und kritisches Respektieren. Ebenso gilt es, Ich-Stärke in sich aufzubauen, um im Umgang mit Menschheitsprinzipien unter Anpassung und Widerstreit handlungsfähig zu bleiben (Roth, 1971b, 387, 405). Im Gegenzug dazu kann mündige Handlungsfähigkeit durch die eigene innere und äußere Natur (Realität der Selbst- und Sachzwänge) konterkariert werden, als auch durch den Sozialbezug jeder menschlichen Handlung (Roth, 1971b, 385–386).

Durch die Fähigkeit, Entscheidungen zu fällen, konstituiert sich das Ich, wenn die Erziehung Gelegenheit zum selbstverantwortlichen Handeln ermöglicht (Roth, 1971b, 550):

„Auf den handelnden Menschen bezogen, haben wir die zu entwickelnde Handlungsfähigkeit in Sacheinsicht, Sozialeinsicht und Werteinsicht differenziert und konkretisiert, die integriert wiederum jene Handlungskompetenz zu erzeugen haben, die das Prädikat Mündigkeit rechtfertigen. »Einsicht« [Herv. i. Org.] soll den Grad an Rationalität bestimmen, der jeweils erreichbar scheint. »Kompetenz« [Herv. i. Org.] soll den Grad der Verhaltenssicherheit anzeigen, der zum Handeln befähigt, beides ist an *kritischer Kreativität* [Herv. i. Org.] als der Voraussetzung für schöpferische Änderungen und Innovationen orientiert.“ (Roth, 1971b, 595)

Erziehung hat das Ziel und die Aufgabe der Befreiung des Menschen. Die zunehmende Erweiterung der Handlungsmöglichkeit im Sinne einer zunehmenden Freiheit geht mit einer sich entfaltenden Sach-, Sozial- und Werteinsicht einher (Roth, 1971b, 595):

„Wenn überhaupt eine Hoffnung besteht, den Menschen für eine Solidarität aller Menschen und einer gemeinsamen Verantwortlichkeit zu gewinnen, dann nur über eine Aufklärung über sich selbst. Zu ihr gehört ebenso die Einsicht, daß [sic] Gefühle, Emotionen und Affekte, die gemeinhin das Sozialverhalten von Menschen regulieren, rational erhellt, bewußt [sic] und der Beurteilung zugänglich gemacht werden können, wie die Einsicht, daß [sic] alles rational Erkannte und Aufgeklärte der emotionalen Zustimmung bedarf, wenn es als Gesinnung, Einstellung, Haltung und Verhalten des Menschen als dauerhafte Disposition verankert werden soll.“ (Roth, 1971b, 599)

Zusammenfassend unternimmt Roth den Versuch, die Reife und Mündigkeit des Menschen aus Erziehungsperspektive zu fassen. Unter Bezugnahme des Spannungsverhältnisses zwischen idealer Vorstellung und der tatsächlichen Verfasstheit des Menschen verbindet Roth die Forschungsergebnisse der Idealanthropologie mit der Realanthropologie zur Etablierung einer pädagogischen Integrationswissenschaft (Rieger-Ladich, 2002, 146–147). Mit dem Entwurf einer Persönlichkeitstheorie als Einsicht in Kompetenzen, die vom Ich „entwickelt werden müssen“ (Roth, 1971b, 17), konzipiert Roth ein polares Modell von Mündigkeit/Unmündigkeit. Aufgrund der Fortschrittsstufen erzeugt der Autor den Eindruck Mündigkeit entsteht als Substanz durch Weitergabe, Erzeugung und Vermittlung durch den mündigen Erwachsenen. (Rieger-Ladich, 2002, 162–163). Gleichzeitig verdeutlicht Roth, dass sich Mündigkeit durch Einsichtnahme in die Lebensverhältnisse entwickelt. Ferner verweist er folgerichtig darauf, dass Erziehungsprozesse nie bruchlos planbar und realisierbar sind. Rieger-Ladich bemängelt die von Roth nur unzureichend vollzogene kritische Einsicht in die Begrenztheit der Mündigkeit. Roth gewichtet Mündigkeit als unverzichtbares Prinzip der Menschheit im Gewissen des Einzelnen und nimmt damit eine stark einseitige Gewichtung aufgrund der unzureichenden Bearbeitung von Fixierungen im Verhalten vor. Dies wäre allerdings erziehungswissenschaftlich gleichermaßen bedeutsam (Rieger-Ladich, 2002, 162–164). Roths wesentlicher Bezugspunkt auf Mündigkeit ist als Resultat der nationalsozialistischen Vergangenheit zu fassen, der Roth aus pädagogischer Verantwortung mit der Zielsetzung Mündigkeit entgegenwirken möchte. Verhaltensfixierungen, Abwehrmechanismen finden Beachtung. Diese stellt der Autor über die Freud'sche Psychoanalyse durchaus dar (Roth, 1971b, 23–24), sie lassen allerdings eine analytische Ausarbeitung, wie sie hinsichtlich der

Mündigkeit erfolgt, vermissen. In diesem Zusammenhang gewinnt Lisop Roths Persönlichkeitsmodell Positives ab:

„ROTH [Herv. i. Org.] denkt im Rahmen eines umfassenden Persönlichkeits- und Gesellschaftsbildes. Das belegen seine zahlreichen Rückbezüge auf unterschiedliche Teildisziplinen der Psychologie, einschließlich Psychoanalyse, ebenso wie seine Betonung kritischer gesellschaftlicher Kreativität.“ (Lisop, 2009, 9)

Dementsprechend sieht Huisinga in Roths Persönlichkeitsmodell, aufgrund des dreifachen Kompetenzbegriffs (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz), das Verhältnis von Struktur der Psyche und Struktur der Gesellschaft aufgezeigt:

„Die dem Bildungsbegriff zugrundeliegende Subjekt-Objekt-Relation wurde von Heinrich Roth [...] mit Hilfe des Kompetenzbegriffs in die Trias Selbst-, Sach-, und Sozialkompetenz ausdifferenziert. Damit ist die Relation zwischen der Struktur der Psyche und der Struktur der Gesellschaft gekennzeichnet, nämlich das Selbst als Ausdruck der Identität, der Autonomie und Souveränität, das Fachliche als Bezug zu den gesellschaftlichen Produktionsformen und das Soziale als Hinweis auf die Verhältnisse und Beziehungen als in sich wechselwirksame Einheiten zu sehen. Der Kompetenzbegriff umfasst die Befähigung durch Kenntnisse, Fertigkeiten und kritische Reflexivität ebenso wie die Befugnis zu deren handelnder Anwendung. Insofern wird er in der Bildungstheorie zu Recht als Synonym der Bildung verwandt, soweit die erwähnte Trias als Einheit berücksichtigt und nicht auseinandergerissen wird.“ (Huisinga, 1996, 93–94)

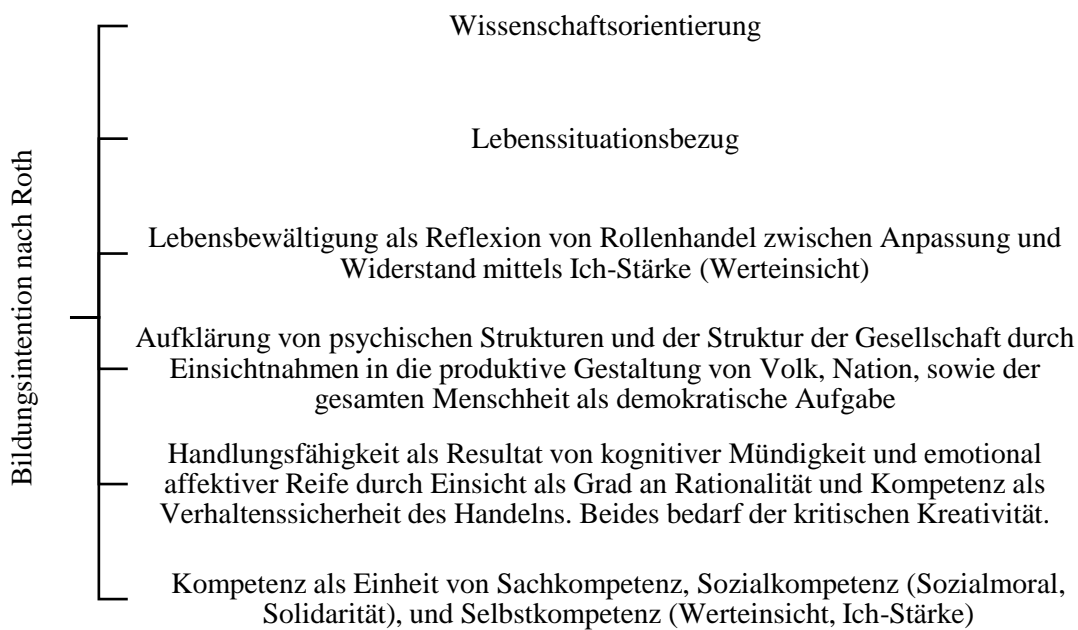


Abbildung 4: Bildungsintention nach Roth (eigene Darstellung)

Dem o. g. Bildungsverständnis nachspürend sind im Verlauf der Arbeit bildungstheoretische Entwicklungen entlang der Bildungsreformbemühungen in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiterführend zu analysieren. Darunter fällt auch die Suche nach gewissen Kriterien zur curricularen Neubestimmung von Bildungsinhalten als Gegenstand des nächsten Kapitels.

3.2.2 Bildungsreform als Curriculumrevision

Ein weiterer nennenswerter Autor stellt den gesellschaftlichen Wandlungsprozess in den Zusammenhang zur Curriculumrevision. Mit der Veröffentlichung des Werks *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (Robinson, 1975) stößt Saul Robinson eine Curriculumreformbewegung an, welche die Auswahl von Zielen und Inhalten in Lehrplänen begründet. Insofern sind curriculare Vereinbarungen und Leitgedanken über Bildungsarbeit, über Unterrichts- und Unterweisungsinhalte, Unterrichtsprinzipien sowie Prüfungsvorgaben Gegenstand der Auseinandersetzung (Ertl & Sloane, 2006, 117–118). Damit setzt eine Debatte über Lehrpläne als Mittel der Bildungsreform ein, die als Reaktion auf sich wandelnde gesellschaftliche Verhältnisse einzuordnen ist (vgl. Kap. 3.2).

Robinsons Motive zur Revision der Curricula resultieren zum einen aus historischen Erfahrungen, zum anderen aufgrund des gesellschaftlichen Wandlungsdrucks. Historisch

bewegt ihn das Versagen der humanistischen Bildung vor der nationalsozialistischen Ereignissen (vgl. Kap. 3.1). Demzufolge spricht er sich, ähnlich wie Roth, für eine Bildungsreform in Abgrenzung zur geisteswissenschaftliche Pädagogik aus. Es ist sein Ziel Lebensverhältnisse kritisch zu einer Theorie der Lehrplanentscheidung auszubauen (Robinson, 1975, 24). Damit verfolgt Robinsons das Anliegen, die Bildungsinhalte neu auszugestalten. Zwischen Roth und Robinson eröffnet sich eine Ähnlichkeit in der Argumentation hinsichtlich des Bezugs zur realen Lebenssituation (vgl. Kap. 3.1.2). Gesellschaftlich bezieht sich sein Motiv auf die zunehmende Verwissenschaftlichung der Lebensbereiche, die sich bereits in den 1950er-Jahren anbahnen (vgl. Kap. 3.1). In Anlehnung daran ist die Planung von Curriculum und Didaktik so zu rationalisieren, dass die Wirklichkeit erziehungswissenschaftlich fassbar wird. Das betrifft veränderte Bedürfnislagen (u. a. Motivation, Verantwortung, Teilnahme, Berücksichtigung neuer Interessen u. v. m.) sowie die berufliche Mobilität und Flexibilität (Robinson, 1975, 77–79). Schlussfolgernd begründet der Autor die Revisionsbedürftigkeit der damalig vorherrschenden Bildungsziele und -inhalte mit einer begrenzten Auffassung über Wissen (Robinson, 1975, 14):

„»Veränderung« [Herv. i. Org.] als Wesens dieser Zeit – in Wissenschaft und Technik, in den globalen Maßstäben gesellschaftlichen Bewußtseins [sic] und in den vielfältigen Möglichkeiten, Leben und Lebensformen zu manipulieren, in der revolutionären Wandlung der Funktionen von Arbeit und Freizeit, auch in der Wandlung des Begriffes selbst – ist oft genug beschrieben worden.“
(Robinson, 1975, 15)

Insbesondere am Ende der 1960er-Jahre beeinflusst Robinsons Beitrag, unter steigendem gesellschaftskritischem Bewusstsein und unter wachsendem Interesse an empirischer Forschung die Berufs- und Wirtschaftspädagogik darin, einen eigenständigen Zugang zur Wirklichkeit zu finden. Damit wird der Curriculumrevision eine Zäsur-Wirkung zugesprochen: Huisinga und Lisop bezeichnen sie als „eine neue Ära“ (Huisinga & Lisop, 1999, 236), Zabeck spricht von einer „koperkanischen Wende“ (Zabeck, 1982, 71, 1991, 52, 2004, 3) auch Ertl und Sloane verwenden den Begriff der Wende (Ertl & Sloane, 2006, 118–119). Robinsons Perspektivwechsel plädiert für eine starke Berücksichtigung der Lebenswelt sowie der Arbeitspraxis, um Zielvorgaben von künftig zu bewältigenden Lebenssituationen abzuleiten und Lerninhalte und -verfahren so auszuwählen, dass sie

die Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen hervorbringen (Zabeck, 1982, 70).

Robinson gesteht der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft einen regen Forschungsbetrieb im Hinblick auf die Erziehungsmittel und Unterrichtstechnik zu, stellt aber im Bereich der Curriculumentwicklung und -forschung eine Stagnation fest (Robinson, 1975, 16, 44). Damit äußert er Kritik an der Kanonisierung von angehäuften Bildungsinhalten und zieht die Konsequenz einer grundlegenden Überarbeitung der Lehr- und Lerninhalte (Robinson, 1975, 31, 44). Gleichzeitig ordnet er die Curriculumentscheidung und -entwicklung als notwendigen Bestandteil der Bildungsreform zu (Robinson, 1975, 31). Grundsätzlich geht es Robinson um die Hinwendung zur Lebenspraxis der Lernenden unter systematischer Überarbeitung und Überprüfung des bestehenden Wissenskanons in Bezug auf Relevanz und Adäquanz der zu meisternden Lebenssituationen (Robinson, 1975, 45). Eben jene Lebenssituationen sind gekennzeichnet durch Veränderung in Wissenschaft und Technik im globalen Maßstab (Robinson, 1975, 15):

„Wir gehen also von den Annahmen aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß [sic] diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse »Disponibilität« [Herv. i. Org.] durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden.“ (Robinson, 1975, 45)

Bildung, verstanden als Ausstattung mit Verhaltensdispositionen in der Welt, bedarf der Einsicht in die Bedingungen des sozialen und politischen Handelns sowie der Kenntnisse zur Funktion von Wissenschaft und Wahrheit. Genau gegenüber diesen Zielen versagt die geisteswissenschaftliche Pädagogik und Robinson arbeitet die Verschränkung zentraler Qualifikationen mit der Lebenspraxis curricular auf (Robinson, 1975, 11, 13, 18).

In der Konsequenz entwickelt er ausgehend von der lebendigen Beziehung zur Gegenwart Kriterien, nach denen Bildungsinhalte zu identifizieren sind. Zur Orientierung in der Welt erscheint ihm Kommunikation als das Verstehen sozialer Beziehungen relevant. Darunter betrachtet Robinson die Einsichten in Kommunikationssperren und Kommunikationshilfen sowie die Sprache der wissenschaftlichen Abstraktion und des Modells. Aufgrund des o. g. stetigen Wandels plädiert der Autor für eine Erziehung, welche die Bereitschaft zur Veränderung fördert. Jene Bereitschaft scheint besonders im Feld der Berufsbildung

hinsichtlich der Facharbeiter*innenausbildung eine große Rolle zu spielen. Nicht nur begrenzt auf Berufliches ist der Erwerb von Dispositionen aufgrund wechselnder Horizonte in allen Lebensbereichen relevant. Neuem offen entgegenzutreten, Verbindlichkeiten aufrechtzuerhalten und neuen Problemen mit der Zuversicht der Lösbarkeit gegenüberzutreten, beurteilt Robinsohn zur Vermittlung von Lebensqualität als erziehungsrelevant. Als weitere Verhaltensdisposition bestimmt er das Prinzip der Autonomie: Sowohl im beruflichen Kontext als auch in kulturellen Zusammenhängen ist das Individuum der Gefahr der Entfremdung ausgesetzt. Autonomie, verstanden als rationale und kritische Einstellung zu sozialen Formen und Symbolen, bedarf der curricularen Flankierung, um Inhalte und ihre Vermittlung zur Förderung der Selbstreflexionsfähigkeit, Leistungsfähigkeit und der Kreativität anzustoßen (Robinsohn, 1975, 16–18).

Die Auswahl der Bildungsinhalte unterliegt zum einen der wissenschaftlichen Bedeutsamkeit, zum anderen der Verwendungssituationen im privaten und öffentlichen Leben und des allgemeinen Weltverstehens. Letzteres ermöglicht den Individuen Orientierung innerhalb der Kultur (Robinsohn, 1975, 47). Methodiken und Instrumentarien zu Auswahlprozessen der Bildungsinhalte sowie zur Kontrolle und Messbarkeit sind zu erproben und in Verbindung zum allgemeinen Weltverstehen und zum Verhalten, z. B. durch Arbeitsplatz- und Arbeitsmarktanalysen, herauszuarbeiten. Insgesamt stellt der Autor die Frage: Wie können gesellschaftliche Arbeitskomplexe so identifiziert werden, dass sie unter Berücksichtigung sowohl der individualisierten Verhaltensdispositionen als auch der Qualifikationen zu Lernkomplexen werden, die zu deren Bewältigung von Lebenssituationen beitragen? Zur Beantwortung konstatiert der Autor, dass neben den empirischen Erkenntnissen zusätzlich Expertengruppen, u. a. bestehend aus Erziehungswissenschaftler*innen, Fachwissenschaftler*innen und weiteren Instanzen hinzuzuziehen sind (Robinsohn, 1975, 11, 44, 48-49).

Zusammenfassend ergeben sich folgende Kristallisationspunkte: Robinsohn nimmt die Erkenntnisse zur realistischen Wendung von Roth auf und transferiert sie auf das Feld der Curriculumforschung. Diesbezüglich entwickelt Robinsohn sein curriculares Denken als Hinwendung zur Lebenspraxis. Bei Robinsohn speist sich die Bedeutsamkeit der Curriculumrevision durch die Anpassung und Orientierung an die wissenschaftlich-technische Lebenswelt. Dies verdeutlicht, was Erziehung als eine Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen zu leisten hat. Diese Ausstattung erfolgt durch Qualifikationen und Aneignung von Kenntnissen hinsichtlich Haltungen und Fertigkeiten. Robinsohns

Plädoyer für eine grundlegende Überarbeitung der Lehr- und Lerninhalte orientiert sich an der Notwendigkeit, den Bildungskanon an die Erfordernisse der Zeit anzupassen. Die Hinwendung zur Lebenswelt unter der Perspektive des gesellschaftlichen Wandels spielt bei Robinsohn eine zentrale Rolle. Er leitet darüber die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zur Veränderung als eine Form der Lebenshaltung ab. Entsprechend stellt Robinsohn den Qualifikationsbegriff als Erschließung des Weltverstehens über curriculare Bildungsinhalte auf ein äußerst breites Fundament (Robinsohn, 1975, 48).

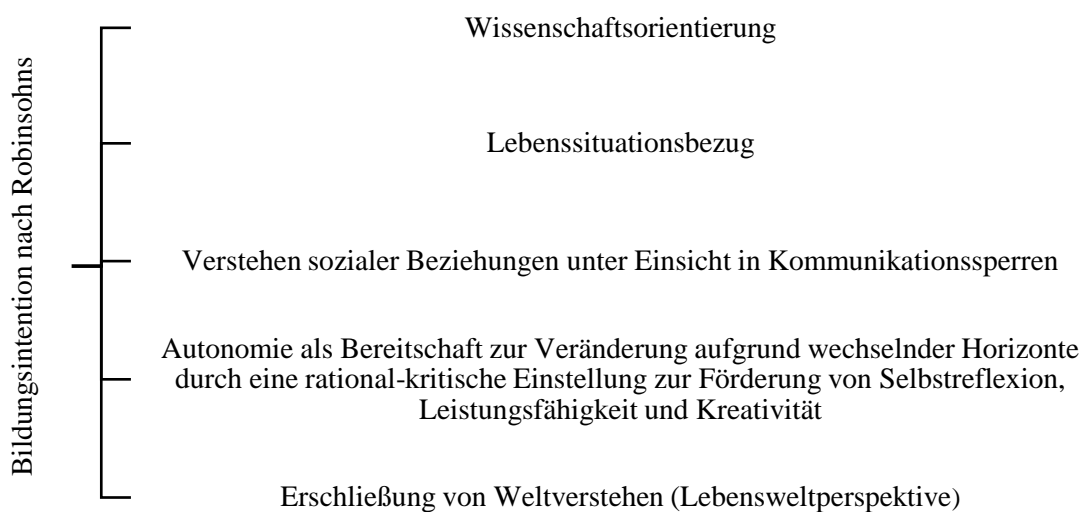


Abbildung 5: Bildungsintention nach Robinsohn (eigene Darstellung)

Nach Sichtung des Objektfeldes Curriculumentwicklung unter der Robinsohn'schen Perspektive einer Reformbemühung wird deutlich, dass die hiesigen Erkenntnisse als auch die Beiträge Roths zur empirischen Wendung (vgl. Kap. 3.1.2) und zur menschlichen Anthropologie (vgl. Kap. 3.2.1.1) maßgebliche Impulse für die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates geben. Infolgedessen erreichen die Gesellschaft und das Bildungswesen nach der ersten Modernisierungskrise der 1950er-Jahre (vgl. Kap. 3.1, Kap. 3.1.1) eine zweite Modernisierungskrise, welche in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft unter dem Begriff der „Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964; Sloane, 2004, 581) diskutiert wird. In diesen Zusammenhang ist die Errichtung des deutschen Bildungsrates (im Anschluss an den Deutschen Ausschuss (vgl. Kap. 3.1.1)) einzuordnen, der sich verschärft den Modernisierungsversäumnissen zuwendet, diese auch institutionell, mit Blick auf die berufliche Bildung zu lösen versucht.

3.2.3 Der Deutsche Bildungsrat

1966 übernimmt der Deutsche Bildungsrat – als Bildungskommission eingerichtet durch Bund und Länder – die Aufgaben des Deutschen Ausschusses. Der Vorsitzende Karl Dietrich Erdmann beschreibt im Vorwort zu den Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969 die Aufgaben des deutschen Bildungsrates wie folgt:

1. „Bedarfs- und Entwicklungspläne für das Deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen;
2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen;
3. Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970a, 1)

Unter dem Bewusstsein der Abhängigkeit bildungspolitischer Entscheidungen von gesellschaftlichem Fortschritt obliegt der Kommission die Aufgabe, damalige bildungspolitische Fragen, die sich bereits im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen artikulieren, nun unter dem verschärften Druck der Öffentlichkeit zu lösen. Die Verschärfung der Bildungsdiskussion sind auf die Beiträge der Autoren Picht (1964) und Dahrendorf (1968) zurückzuführen. Während Picht den Begriff der Bildungskatastrophe prägt und damit das Zurückbleiben der Bildungsentwicklung in der BRD gegenüber anderen Industrienationen als Versäumnis bemängelt, eröffnet er eine ökonomisierte Perspektive auf Bildung, um quantitativ die Konstitution, Sicherung und Zukunftsfähigkeit einer modernen Gesellschaft auszumachen (Picht, 1964, 9). Demgegenüber nimmt Dahrendorf aus soziologischer Perspektive die Frage der Chancengleichheit in den Blick. Er fragt, ob Bildungspolitik auf eine freie Gesellschaft hin gerichtet sein kann. Pichts Referenzrahmen von Reichtum ist gesellschaftlicher Wohlstand – Dahrendorf kontrastiert Reichtum als Element der Freiheit (Dahrendorf, 1968, 9). Dahrendorf eröffnet mit dem Diskurs *Bildung als Bürgerrecht* (1968) eine Konfrontation von Wirtschaftswachstum und Chancengleichheit für alle Bürger*innen. Er problematisiert das Schisma zwischen bildendem und beruflichem Schulsystem (Dahrendorf, 1968, 9). Bildungspolitik ist so dann an das Erreichen sozialer Gleichheit auszurichten, um einer lediglich formalen Chancengleichheit vorzubeugen (Dahrendorf, 1968, 20–24, 26-27). Eine solch expansive

Politik fragt ebenso nach einer Neubewertung der Bildungsfunktion von Schule in der Gesellschaft. Es koexistieren zwei geschiedene Schulsysteme und zwei getrennte Begründungszusammenhänge: ein bildendes und ein berufliches Schulsystem, korrespondierend dazu eine Trennung von allgemeiner und spezieller Bildung. Der Beruf als Form der Qualifikation steht konträr zu den allgemeinen Bildungsinhalten und folgt einer ökonomischen Zweckmäßigkeit. Die getrennten Perspektiven bemühen sich unzureichend um eine gemeinsame Suchbewegung aus erzieherischer Verantwortung (Blankertz, 1985, 13–14), konstatiert Blankertz später (vgl. Kap. 3.2.3.1).

Eben jene Prämisse kennzeichnet die Amtsperiode von 1966-1975 des Bildungsrats, an der ebenso Heinrich Roth beteiligt ist (Deutscher Bildungsrat, 1970a, 441). In 18 Empfehlungen und über 50 Gutachten mit dem entsprechenden Ziel, das Bildungssystem als Ganzes in den Blick zu nehmen (Baumert et al., 2005, 168–170), setzt sich der Rat differenziert auseinander. Die Veröffentlichung des Strukturplans offenbart die Tragweite der politischen Intention: Bildungsbenachteiligung, Bürger*innenrecht auf Bildung, Chancengleichheit, Bildungsintensität, soziale Lage einschließlich der Frage, welche Gliederung ein Mehr an Durchlässigkeit und Chancengleichheit bietet, ferner die Differenzierung der Sekundarschule, die Auseinandersetzung mit dem Komplex Begabung und Lernen, die Finanzierbarkeit, die Frage nach Bildungsausgaben und die Empfehlung zur Einrichtung von Modellversuchen (u. a. Gesamtschulen, Kolleg-Stufen-Modell) (Zedler, 1991, 153–155) kennzeichnen die Komplexität und Reichweite des Reformvorhabens.

In den Empfehlungen der Bildungskommission spiegeln sich die bereits referierten gesellschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Zusammenhänge wider. Der angesprochene Strukturwandel (u.a. das Wachstum im Dienstleistungssektor), einhergehend mit einer zunehmenden Verwissenschaftlichung aufgrund von Konkurrenzdruck als auch der Ausbau der Demokratie im Spiegel des Ostblocks, artikuliert sich in der Neugestaltung der Abschlüsse (Deutscher Bildungsrat, 1970a, 170) unter der Überschrift Strukturelle Probleme: Sekundarschule – Hochschule – Berufswelt (Deutscher Bildungsrat, 1970a, 194):

„Hochtechnisierte Gesellschaften bedürfen eines breiten Angebots an Kräften, die zur Spezialisierung fähig sind, damit sie in ihren Leistungen nicht zurückfallen [...]. Daher liegen spezialisierte Bildungsangebote, Pflege eines Qualifizierten Nachwuchses und Steigerung des Leistungswillens in ihrem

unmittelbaren Interesse. [...] Darüber hinaus wirkt der industrielle Wirtschaftsprozeß [sic] im stärksten Maße auf Formen der Vermittlung von Bildung und Erziehung ein. Dies gilt nicht nur für neue technische Verfahren (Automation). Allgemein wird im Wirtschaftsprozeß [sic] Bildung immer wichtiger als geistiges Vermögen und als Investition für morgen. Eine moderne Volkswirtschaft braucht nicht nur eine wachsende Zahl von Arbeitskräften auf hohem Ausbildungsstand, sondern muß [sic] spezifischen Mobilitätsanforderungen durch eine auf Wechsel und rasche Orientierung bezogene Bildung entgegenkommen. Unter diesem Gesichtspunkt erhält die alte Einsicht neues Gewicht, daß [sic] die Vermittlung formaler Fähigkeiten, das „Lernen des Lernens“ [Herv. i. Org.], wichtiger ist als die Vermehrung stofflicher Kenntnisse.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970a, 196)

Die hier geforderte stärkere Gewichtung der formalen Bildung, die Orientierung am Lernen lernen, findet ebenso Ausdruck im Strukturplan. Die Aufgabe des Strukturplans wird im Vorwort zu den ersten beiden Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969 von Erdmann als Leitfrage nach der Chancengleichheit (auch von Hochbegabten) unter Bezugnahme der individuellen Förderung im Bildungssystem postuliert, bei gleichzeitiger Berücksichtigung einer sich wandelnden Welt (Deutscher Bildungsrat, 1970a, 2). Schon der Beginn des Strukturplans nimmt als Ausgangspunkt das Grundgesetz auf und formuliert in Anlehnung an Dahrendorf (1968) schlagwortartig das „Recht auf freie Entfaltung [der] Persönlichkeit, [...], daß [sic] der Mensch befähigt werden soll, seine Grundrechte wahrzunehmen und die ihnen entsprechenden Pflichten zu erfüllen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 25).

Besondere Betonung liegt auf den allgemeinen Zielen des *Strukturplans* (1970b), sie orientieren sich an der Wissenschaftlichkeit unter der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung:

„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß [sic] die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind. [...] Dasselbe gilt für das Verhältnis des beruflichen Unterrichts und der beruflichen Lehre [hinsichtlich der Vermittlung der] Wissenschaft. Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß [sic] die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der

Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden. Die Lernenden sollen [...] in die Lage versetzt werden sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewußt [sic] [...] zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 33)

Die referierte Stelle des Strukturplans, die Lernen wissenschaftsorientiert auffasst und lebensbezogen kritische Reflexionsfähigkeit fordert, rückt zum einen die Breite (Natur, Technik, Sprache, Politik, Religion usw.) in den Mittelpunkt der Betrachtung, zum anderen die Fähigkeit, immer wieder Neues zu lernen. Dies ist Ausdruck als auch Antwort auf das „Tempo der gesellschaftlichen, technisch-wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 33). Andererseits betont der Bildungsrat damit die Veränderungen der Lebensumstände und der Arbeitsverhältnisse (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 33). Berufliche Bildung rekurriert im Strukturplan nicht mehr drauf, über einen „Besitzstand an Kenntnissen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 32) oder die Anhäufung eines „enzyklopädische[n] Wissen[s]“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 34) zu verfügen, vielmehr geht es darum, die Bildung so zu bestimmen, dass selbstständiges Handeln als Zielkategorie erreicht wird:

„das Ziel beruflicher Bildung kann nicht allein darin gesehen werden, daß [sic] der einzelne in der Berufswelt spezialisierte Tätigkeiten ausführen kann, sondern ebenso darin, daß [sic] er über allgemeine Fähigkeiten verfügt wie die zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbstständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung. Der Lernprozeß [sic] wird grundsätzlich als eine Einheit angesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 34–35)

Ferner weist der Strukturplan Rückbezüge zur Curriculumrevision nach Robinsohn auf. In einem eklatanten Zusammenhang zwischen Strukturveränderung und Curriculumentwicklung

„geht [es] außerdem darum, den veränderten Bedingungen in der Gesellschaft und den Wissenschaften bei der Einrichtung des Bildungswesens gerecht zu

werden. [...] Auf die Dauer [...] werden die curricularen Veränderungen bedeutender sein.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 27),

Bereits Robinsohn verweist in seiner Auseinandersetzung zum Curriculum auf die nötige Operationalisierung der Lernziele (vgl. Kap. 3.2.2). Hinsichtlich der Lernzielkontrollen verweist der Strukturplan unter der Überschrift Fachliche und allgemeine Lernziele auf das Wachsen des Anspruchs von Unterrichtszielen. Höhere Lernziele, das Erlernen von (Forschungs-) Methoden, ihre Operationalisierbarkeit und Kontrollierbarkeit gewinnen an Bedeutung, weil Fachwissen (alte Einsichten und Fakten) schneller veraltet. Und ebenso sind die Lernzielkontrollen auf „die Kontrolle der Verfahrensbeherrschung“ [zu] beziehen und methodisches Bewusstsein [zu] wecken“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 83). Auch in diesem Zusammenhang geht der Strukturplan auf die Verbindung von fachlichen und allgemeinen Lernzielen ein:

„Neben den fachlich-inhaltlichen und den fachlich-prozessualen Zielen gibt es nicht-fachliche, allgemeine Lernziele. Ein solches allgemeine Ziel ist zum Beispiel problemlösendes Denken als allgemeines Denkverfahren, das den einzelnen auch für die Bewältigung neuer und unerwarteter Aufgaben des Lebens befähigt. Lernen soll zu solchen allgemeinen Lernzielen hinführen. Einige der heute als besonders dringlich oder wichtig angesehenen allgemeinen Lernzielen sind: Selbstständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung. [...]. In ihnen [kommt] die grundlegende Aufgabe aller Lernbemühungen zum Ausdruck: Den Lernenden zum mündigen Denken und Verhalten zu befähigen.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 83–84)

Der Zielbezug des Rates trägt unübersehbar die Handschrift der theoretischen Bildungseinflüsse von Roth und Robinsohn. Die Erkenntnisse beider Autoren drücken sich in der Neubestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Fachbildung aus und münden in der Neuordnung der Sekundarstufe. Entsprechende Ursachen werden auf Wandlungsprozesse von Gesellschaft und Technik zurückgeführt, bei gleichzeitig befürchtetem Rückgang der Wirtschaftlichkeit im internationalen Vergleich.

3.2.3.1 Neuordnung der Sekundarstufe II

In der *Neuordnung der Sekundarstufe II* (1974) wird endgültig die Tragweite des Bildungsverständnisses der Autorenschaft des Bildungsrates als Gegenüberstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung zugunsten eines ganzheitlich zu bildenden Menschen im Hinblick auf die berufliche Bildung deutlich. In diesem Kapitel wird deshalb zunächst die einberufene Planungskommission Kollegstufe mit ihrem „Nordrhein-Westfalen-Programm 75“ (Blankertz, 1971, 809) durch den führenden Vertreter Herwig Blankertz, als auch der didaktische Strukturgitter-Ansatz vorgestellt, um die gesellschaftskritische und wissenschaftsorientierte Relevanz mit Blick auf die vom Bildungsrat beabsichtigte handlungs- und kompetenzorientierten Bildung vorzustellen. Der Strukturgitter-Ansatz wird dabei einerseits hinsichtlich der späteren Kritik an der Wissenschaftsorientierung (vgl. Kap. 3.2.3.2) kontrastiert und andererseits wird insgesamt verdeutlicht, dass sich die curricularen Bemühungen sowohl auf die Neuorganisation des beruflichen Bildungssystems als auch auf die Didaktik beziehen (Huisinga & Lisop, 1999, 236–237).

Blankertz, als einerseits Außenseiter der Beruf- und Wirtschaftspädagogik (Lempert, 2003, 68) verfolgt in seiner wissenschaftlichen Tätigkeit speziell das Problem der Verhältnisbestimmung „von allgemeiner Bildung als spezielle wirtschaftspädagogische Frage“ (Lempert, 2003, 68) und interessiert sich nicht für die „Differenz zwischen Wirtschafts- und Berufspädagogik [...], [wendet] sich sogar gegen die strenge Unterscheidung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung“ (Lempert, 2003, 71), wie er es als Vertreter der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft in seiner Habilitationsschrift *Berufsbildung und Utilitarismus* (1985) verdeutlicht. Blankertz vertritt eine moralphilosophisch fundierte bildungstheoretische Konzeption. Er befasst sich mit der neukantianischen Pädagogik (Lempert, 2003, 72) und kritisiert die radikal betriebene Entfremdung gegen die gesellschaftliche Realität durch das Bildungsideal der Neuhumanisten. Sie erheben ihr Bildungsdenken zum organisierten Prinzip der allgemeinbildenden Schulen (Blankertz, 1985, 21) und nehmen damit das utilitaristische Erziehungsideal kritiklos an (Blankertz, 1985, 26). Die betriebene Entfremdung führt Blankertz auf den Mangel an Kritikfähigkeit gegenüber den bestehenden Verhältnissen (Politik, Ökonomie, Technik) zurück, weil die

„gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Tätigkeiten des Menschen [...] dem privatkapitalistischen Interesse an Ausbeutung [überlassen bleibt]“ (Blankertz, 1972, 13).

Der Utilitarismus beschränkt die berufliche Erziehung auf das Nützliche und lässt die Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen unberücksichtigt (Blankertz, 1985, 114–115). Aufgrund dessen verfolgt Blankertz die Intention einer Doppelqualifikation (Erwerb von Hochschulreife und Berufsqualifikation) in einem integrierten Bildungsgang. Dieses Engagement mündet in der Umsetzung des Kollegstufen-Modells. Das Kollegstufen-Modell synthetisiert die Trennung von allgemeiner, studienbezogener und nicht allgemeiner berufsbezogener Bildung (Blankertz, 1971, 816). Zur Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungssystem sieht er die o. g. Entgegensetzung als überwindbar an, „wenn – auf längere Sicht – beide [Schulformen (gymnasiale Oberstufe und Berufsschule)] aufhören, in ihrer bisherigen Form zu existieren“ (Blankertz, 1972, 3). Das schulorganisatorische Prinzip des Kolleg-Modells ist die Allgemeinbildung und dazu wird die bisherige gymnasiale Oberstufe mit der Berufsschule zu einer eigenständigen Schulform vereint (Blankertz, 1971, 810, 1972, 4–5). Entsprechend wird der Klassenunterricht vollständig zugunsten von Kurssystemen aufgelöst, damit das „System von Basis- und Spezialkursen, von polyvalenten und thematisierten Kursen vertikale und horizontale Flexibilität [ermöglicht]“ (Blankertz, 1972, 5). Blankertz initiiert eine starke Individualisierung gleichermaßen bezogen auf Lerntempo und Lerninhalte. Letzteres ermöglicht „Schwerpunktprofile“ (Blankertz, 1972, 5) und die Wiederherstellung der „Wissenschaftspropädeutik“ (Blankertz, 1972, 6), um diesbezüglich

„[ausgewiesene] Kurse sowohl für die studienbezogene als auch für die berufsqualifizierenden Lehrgänge offenzuhalten, so daß [sic] auch umgekehrt ein studienbezogener Abschluß [sic] zugleich eine Berufsqualifikation oder Teile davon erhalten kann“ (Blankertz, 1972, 11–12).

Kurz: Die oben angesprochene Wissenschaftsorientierung bietet die Möglichkeit, den „berufsqualifizierenden Unterricht aus seiner gesellschaftspolitischen-unkritischen Verengung und Ökonomisierung zu befreien“ (Blankertz, 1972, 13).

Der Zielbezug trägt ebenso die Handschrift des theoretischen Einflusses von Robinsohn. Evidenz dazu liefert in diesem Zusammenhang die Bildungstheorie unter dem Anspruch einer emanzipatorisch orientierten Pädagogik. Als nennenswertes Grundelement der Integration des Allgemeinen und des Besonderen gilt der Strukturgitter-Ansatz (Kutscha & Fischer, 2003, 94, 98): Der Ansatz geht, wie bereits erwähnt, zurück auf die Arbeitsgruppe um Blankertz am Institut für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Berlin,

mit der Entwicklung eines didaktischen Konzeptes orientiert am Lebenssituationsbezug (Kutscha & Fischer, 2003, 94–95) als fortschreitende Verwissenschaftlichung der Welt, durch die „Einsicht in dessen Voraussetzungen und Wirkungen“ (Blankertz, 1971, 816) mittels der „Wiederherstellung des kritischen Potenzials [...] einer an Wissenschaft orientierten Bildung“ (Blankertz, 1971, 816). Hierbei kommen einerseits Systemzusammenhänge, auch die dem Subjekt zugemuteten und abverlangten ökonomischen Handlungen unter einem kritisch-emanzipatorischen Interesse in Verbindung mit fachlich zu begründeten Kriterien zur Darstellung (Blankertz, 1971, 818). Genauer: Die fachwissenschaftlichen Strukturen werden unter gesellschaftlichen und subjektiven Gesichtspunkten erfasst und bedürfen einer gründlichen Bedingungsanalyse und eines stringenten Begründungszusammenhangs, um curriculare Entscheidungen kritisch nachvollziehen und prüfen zu können (Kutscha & Fischer, 2003, 99). Zielführend soll, weil sich Bildung nicht auf einen verbindlichen Kanon von Fächern festlegen lässt, die Entwicklung praktischer und geistiger Handlungen durch die ganzheitliche Anschauung von Lebenszusammenhängen realisiert werden. Dies erfordert die Befähigung zum problemlösenden Denken in der beruflichen Praxis, als auch ein kritisch begreifendes Urteil zu ermöglichen:

„Die allgemeinen Lernziele vertreten demgegenüber eine kritische Funktion; sie verlangen von den fachlichen Lernzielen eine Form der Vermittlung im Lernprozeß [sic], durch die sich diese pädagogisch rechtfertigen.“ (Blankertz, 1971, 817)

Nötig zum Abbau gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, um Verteilungsgerechtigkeit, Ausbeutung und entsprechende Folgeprobleme aufzugreifen, die nur schwer über die Logik einzelwirtschaftlichen Handelns zu fassen sind, bedarf es des Zusammendenkens von einzel- und gesamtwirtschaftlichen Fragestellungen (Kutscha & Fischer, 2003, 110-111, 113), die nicht ohne die zwei Momente der Wissenschaftsorientierung und Kritik gelöst werden können (Blankertz, 1971, 817–818).

Entsprechend entwickelt der Bildungsrat im *Sekundarstufenkonzept II* (1974) eine neue Form der Koordination von Lernorten (Deutscher Bildungsrat, 1974, 53-54, 90-92). Nicht mehr nach Bildungsinstitutionen, sondern nach Bildungsgängen, ist die Sekundarstufe II zu organisieren. Die Idee, ein Lernortverbundsystem (Schule, Werkstatt, Betrieb und Studio) zu schaffen, um die Lernorte einerseits curricular, andererseits zu einer kooperativen Organisation zu verbinden (Deutscher Bildungsrat, 1974, 88), versucht der

Bildungsrat, orientiert am Beispiel des Kollegstufenmodells Nordrhein-Westfalen, die Verschränkung von Allgemein- und Berufsbildung zu lösen:

„[...] Die Orientierung an allgemeinen Lernzielen [...] hat zum Ziel, die berufliche Bildung zu einer vollgültigen Gestalt fachlicher, gesellschaftlich-politischer und humaner Bildung werden zu lassen. Sie soll organisatorisch in das allgemeine und öffentlich verantwortete Bildungssystem eingefügt und curricular so gestaltet werden, daß [sic] mit verbesserter Fachkompetenz zugleich auch Kompetenzen erworben werden, die für das Leben des Menschen in Familie, Beruf, Freizeit, Gesellschaft und Staat von Bedeutung sind.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, 30)

Ist vormalig die Rede von zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten, rekurriert der Bildungsrat nun auf den Kompetenzbegriff als Grundvoraussetzung des Mitwirkens in der Gesellschaft. Das Kolleg-Modell zielt darauf, über das spezielle Ausbildungsinteresse hinausreichend ganzheitliche Menschenbildung zu realisieren. Unter humanen Kompetenzen versteht der Bildungsrat,

„daß [sic] der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnder bewußt [sic] wird, daß [sic] er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbstständig fassen und sein Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag. Inhalt und Formen des Lernens müssen dazu beitragen, den jungen Menschen auf die Lebenssituation im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, daß [sic] er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, 49)

Auf Unterrichtsebene differenziert der Bildungsrat die Forderung und Vermittlung von Handlungsfähigkeit mit Lebenssituationsbezug unter Wissenschaftsorientierung in Anlehnung an Robinsohns aus:

„[...] das Ziel dieser Lernprozesse ist [die] Vermittlung von Handlungsfähigkeit, das heißt die Einübung eines Verhaltens und Handelns in der Bewältigung von Lebenssituationen, das gegebenen Regeln folgt oder sich selbst eine Regel gibt. Der Ansatz bei bestimmten Situationen sowie der Übungscharakter des Unterrichts soll dazu beitragen, daß [sic] die

entsprechende Handlungsfähigkeit der Lernenden wirksam gefördert wird. Dieser Ansatz befreit jedoch nicht von der Wissenschaftsorientiertheit [...]. Als Unterrichtsgrundsätze in diesem Sinne können demnach Situationsansatz, Wissenschaftsorientierung und Vermittlung von Handlungsfähigkeit genannt werden." (Deutscher Bildungsrat, 1974, 60–61)

Aus didaktischer Perspektive heißt es dazu weiter:

„Für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II soll ein Wechselbezug von reflexionsbezogenem und handlungsbezogenem Lernen gelten. Handlung und Reflexion sind jedoch nicht als voneinander abtrennbare Lernbereiche aufzufassen; vielmehr bezeichnen sie zwei Aspekte des Lernens, die einander wechselseitig bedingen und stützen. [...] Da die allgemeinen Ziele des fachlichen Lernens die Bewältigung von Lebenssituationen sowie Urteils- und Handlungsfähigkeit in den verschiedenen Bereichen des Lernens sind, müssen entsprechend auch die Methoden des Lernens durch den Wechselbezug von Reflexion und Handlung gekennzeichnet sein. [...] Es gibt also keine Verteilung des reflexionsbezogenen und des handlungsbezogenen Lernens auf verschiedene Lernorte.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, 53–54)

Handlungsfähigkeit beziehen die Autoren auf die Kommunikation in verschiedenen Lebenssituationen. Dazu gehören das sprachlich-zweckgerichtete berufliche Handeln und das frei-spielende Handeln zur Erreichung humaner Kompetenzen (Deutscher Bildungsrat, 1974, 49–50). Insofern ist es die Aufgabe der Sekundarstufe II, neben den Fachkompetenzen gesellschaftlich-politische Kompetenzen, demnach Einsichten in politische Strukturen zu gewähren, u. a.:

„durch Thematisierung der in allen wissenschaftlichen, technischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Sachzusammenhängen enthaltenen politischen Strukturen [...] und durch die Förderung eines verantworteten Handelns.“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, 50)

Zusammenfassend versteht der Bildungsrat unter Kompetenz „den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlich-politischen Bereich“ (Deutscher Bildungsrat, 1974, 65). Dementsprechend eröffnen sich die folgenden Bezugspunkte von Bildung:

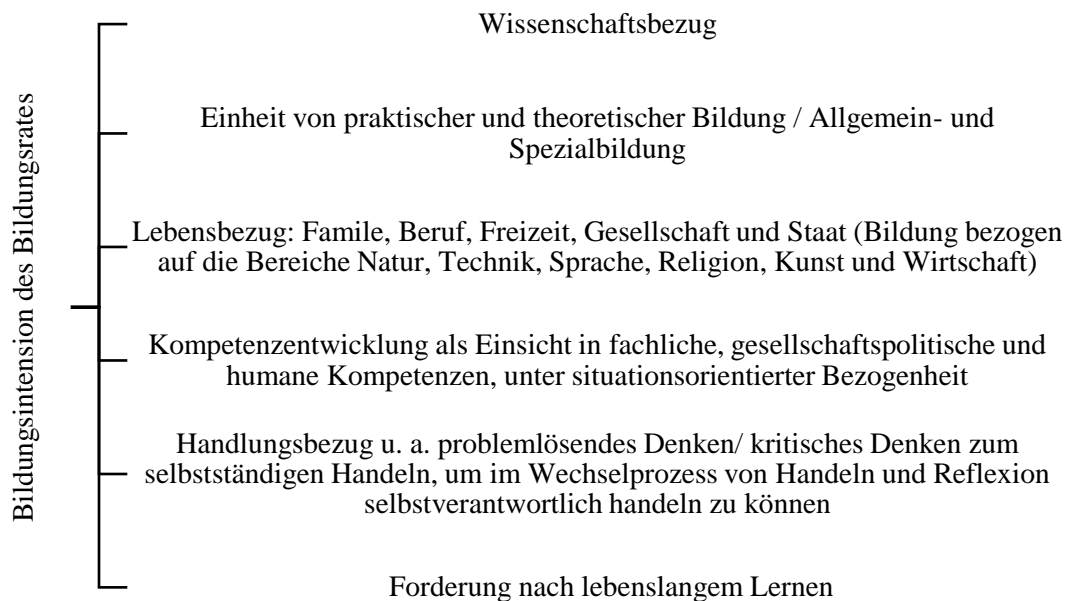


Abbildung 6: Bildungsintention des Bildungsrates (eigene Darstellung)

3.2.3.2 Resümee zur Reformära

Die beschriebenen gesellschaftlichen Umbrüche, welche ihren Ausgangspunkt in den 1950er-Jahren nehmen und von dort der öffentlichen Bildungsdebatte Auftrieb geben (vgl. Kap. 3.1, Kap. 3.1.1, Kap. 3.1.2), münden in Reformbemühungen, die das berufliche Bildungswesen maßgeblich beeinflussen. Sowohl der Bildungsrat als auch Roth, Robinsohn und Blankertz initiieren mit ihren Bemühungen ein neues Paradigma orientiert an der empirischen Lebenssituation in der modernen Gesellschaft und rücken damit gesellschaftspolitische Kompetenzen in den Mittelpunkt. Daraus folgt eine Wissenschaftsorientierung von Lernprozessen in allen Altersstufen und Lebensbereichen (u. a. Natur, Technik, Sprache, Politik, Religion und Kunst). Curricular hat der Unterricht rationalen Kriterien (Lernzielen, Inhalten sowie Lernschritten und Methoden) zu entsprechen. Diese sind zu kontrollieren, zu verändern und anzupassen, ggf. zu verbessern. Insofern verbindet sich Wissenschaftsorientierung mit praktischem Lebensbezug unter Einbezug ganzheitlicher handlungsorientierter Kompetenzentwicklung (vgl. Kap. 3.1.2, Kap. 3.2.1, Kap. 3.2.2). Die öffentliche Debatte der Bildungsreform umfasst demnach zwei Bereiche: zum einen die strukturpolitische Verschränkung von Lehrplanrevision und Neuorganisation des Bildungssystems, zum anderen den konkreten Unterricht. In der Hinwendung zum pädagogischen Handlungsfeld (zur empirischen Auseinandersetzung) (vgl. Kap. 3.1.2) unter Berücksichtigung entsprechender curricularer (vgl. Kap. 3.2.2) und didaktischer Implikationen als Beitrag zur tendenziellen Entwicklung von

ganzheitlichem Humanvermögen bezieht sich der Rat auf kritische Reflexionsfähigkeit sowie Kompetenzentwicklung zur Handlungsfähigkeit (vgl. Kap. 3.2.1, Kap. 3.2.2, Kap. 3.2.3). Zumal die Veränderung der Berufsschulstruktur am Beispiel des Kolleg-Modells nicht die Vermittlung bloßer Kenntnisse favorisiert, sondern die Ausbildung der Handlungsfähigkeit zu mehr Selbstverantwortung, Team- und Urteilsfähigkeit (Stratmann & Schlösser, 1990, 288–289), um einer utilitaristischen Verengung (vgl. Kap. 3.2.3.1) im Qualifikationserwerb Einhalt zu gebieten.

Kritisiert wird dabei das Verhältnis der Kollegstufe zum dualen System der Berufsausbildung. Der Vorwurf, von einem solchen Modell geht politische Sprengkraft aus, manövriert den Kollegstufenversuch ins Abseits. Trotz positiver Evaluation lassen sich die Vorbehalte nicht ausräumen. Insofern verdeutlicht der Kollegstufenversuch, dass es sich auch „um ein hochgradig politisches, aber kein pädagogisches Problem handelt“ (Greinert, 2007, 222). Auf politischer Ebene bleibt das Hoheitsrecht des Gymnasiums als zentraler Ort der Zugangsberechtigung (entgegen Blankertz Intention (vgl. Kap. 3.2.3.1)) für akademische Berufspositionen bestehen. Indes verweist die Bezeichnung Kollegschule als Schulversuch auf die Unentschlossenheit, das Modell als Regelschule auszuweisen und dies widerspricht den reformerisch postulierten Demokratisierungsbemühungen (Greinert, 2007, 140–149). Der Kollegversuch wird Jahrzehnte danach zusammen mit den berufsbildenden Schulen zum Berufskolleg NRW überführt (Sloane et al., 2004, 63) und von Lempert im Nachgang kritisch als kein

„weiterführenden Weg [ausgewiesen, weil damit lediglich] ‚Überdruck‘ [Herv. i. Org.] aus der sozialen Unterschicht nach ‚oben‘ [Herv. i. Org.] [abgeleitet wird], [um] [...] [die] Erhaltung der hierzulande herkömmlichen Ungleichheit zwischen (angeblich auch) Gebildeten und nur Ausgebildeten zu erleichtern“. (Lempert, 2009, 17)

Propädeutik als Orientierung am Wissenschaftsprinzip mit dem Ziel der Repräsentation des gesellschaftlichen Wissens als höchste objektive Ausprägungsform verfehlt, so der Vorwurf, die berufliche Handlungs- und Problemlösekompetenz. Der Kritikpunkt der Praxisferne durch Wissenschaftsorientierung (Rauner, 2004, 27), popularisiert infolgedessen die Suche nach praxisbezogenen und erfahrungsorientierten Perspektiven (wie noch zu zeigen sein wird). Dieser Entwicklung folgend bedauert Kutscha, dass Mitte der 1980er-Jahre die didaktische Debatte um den Strukturgitter-Ansatz bereits abgeklungen

ist, was zu einer unangemessenen Entgegensetzung von Wissenschaftsorientierung und Handlungsorientierung führt. Damit beziehen sich die Probleme des Strukturgitter-Ansatzes nicht auf den Mangel der Praxisferne, zumal Handlungsorientierung in der Verwissenschaftlichung der Lebenssituationen eine Wissenschaftsorientierung fordert, die erst eine Orientierungsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Kritikfähigkeit als exemplarische Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Verstehens- und Handlungshorizont der Lerner*inne ermöglicht (Kutscha & Fischer, 2003, 115–116). Insofern wird die o. g. Kritik zurückgewiesen und Schwierigkeiten im Hinblick einer stärker auszuweisenden Rückbindung an die empirische Berufsbildungsforschung, einem ständigen Bedarf an Aktualisierung des Strukturgitters, sowie auch aufgrund des weiterhin ungelösten Streits hinsichtlich der Interessenskämpfe um die Stoffinhalte ausgewiesen (Kutscha & Fischer, 2003, 118–119). Es kann gesagt werden, dass die hiesigen Ansätze keineswegs obsolet sind. In ihnen enthalten sind allerdings wichtige Impulse für neuere Entwicklungen (vgl. Kap. 3.4.3, Kap. 3.4.4). Es kann auch gesagt werden, dass maßgebliche Errungenschaften unter gesellschaftlichen und subjektiven Gesichtspunkten als einzel- und gesamtwirtschaftliche Fragestellungen durch die ganzheitliche Anschauung von Lebenszusammenhängen in den Blick rücken. Demgegenüber ist allerdings anzumerken, dass von Roth intendierte Zusammenhang der psychischen Struktur des Menschen und der Gesellschaftsstruktur bereits in der Neuordnung des Bildungsrats keine explizite Entsprechung auszumachen ist. Auch nicht im Hinblick auf die handlungsorientierte Kompetenzentwicklung.

Insgesamt offenbart sich ein Scheitern der Reformbemühungen, da nur wenige Modelle erprobt werden (Schütte, 1972, 400). Würdigt man die Reformvorschläge der 1970er-Jahre, so lässt sich der Schluss ziehen, dass nur partikular reformerische Bemühungen zur Umsetzung gelangen. Die traditionellen Macht- und Interessenstrukturen bleiben weitestgehend unberührt, während Positives dem Kollegstufenversuch in NRW abzugewinnen ist (Greinert, 2007, 135). Das Reformvorhaben ist ein Kompromiss aus repräsentierten heterogenen Auffassungen. Hauptsächlich zielte es auf die integrierte Gesamtschule, das heißt auf einen Schultyp, in dem Differenzierung erhalten bleibt, beim gleichzeitigen Festhalten an traditionellen Strukturen. Kritische Fortschrittshoffnung und technologischer Praxisglaube verbinden sich bei gleichzeitig unüberwindbaren politische Differenzen, die dazu führen, dass das Mandat des Bildungsrates 1975 nicht mehr verlängert wird. Bis in die Gegenwart existiert dafür kein Ersatz (Hoffmann, 1991, 111). Fußen

die Reformbestrebungen einerseits auf der Auffassung, im Bildungssystem die Hauptursache für die ungleiche Verteilung von sozialen Chancen ausmachen zu können, im Besonderen in der bis dahin vollzogenen Spaltung von Allgemein- und Berufsbildung, fußen sie andererseits auf dem Mangel qualifikatorischer Leistungsfähigkeit. Zudem erzeugt die 1974 einsetzende Weltwirtschaftskrise und die drohende Ausbildungsplatzkatastrophe (steigende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen bei wirtschaftlich bedingtem rückläufigen Angebot) einen Rückgang der Reformbemühungen (Greinert, 1998, 94–95; Lisop, 2008a, 388). Stratmann und Schlösser resümieren 1990 retrospektiv die Ereignisse der Bildungsreform mit den Worten:

„Die 70er Jahr waren ein Lehrstück für die Erfolgslosigkeit einer Reformpolitik, die die Verbesserung der Qualität beruflicher Bildung will und dabei die realen Machtverhältnisse, die das duale System bestimmen und tragen, aus den Augen verliert.“ (Stratmann & Schlösser, 1990, 245).

3.3 Phase der Rationalisierung unter krisenhafter Anpassung

Die 1970er-Jahre und 1980er-Jahre gehen mit einem starken gesellschaftlichen Wandlungsprozess auf technischer, wirtschaftlicher und sozialer Ebene einher. Dies tangiert ebenso den damit verbundenen Wandel des Normen- und Wertesystems (Huisinga, 1992). Im Einzelnen stellen vier zentralen Verwerfungen, die explizit als Kennzeichen dieser Zeitspanne aufzufassen sind (u. a. Strukturwandel, Ölpreisanstieg, Mikroelektronik sowie die zunehmende Verwissenschaftlichung der Produktion) disziplinär neu zu begründende Bildungsziele auf den Prüfstand.

Beginnend mit den Strukturwandel ganzer Branchen und gesellschaftlicher Teilsysteme (Huisinga, 1992, 81), auf den die Ökonomen bereits zu Beginn der 1970er-Jahre Bezug nehmen, zeichnet sich im Verlangsamten des weltweiten Wachstums ein Strukturwandel ab. Der Bericht des Club of Romes mit dem Titel *Die Grenzen des Wachstums* (Meadows et al., 1972) unterstreicht diese Periode. Als Reaktion darauf nimmt die BRD 1974 dazu Stellung und veröffentlicht das erste Umweltgutachten unter dem Gesichtspunkt der Komplexität von Ökologie als Ursachen-Folge-logik. Später, in den 1980er-Jahren, treten weitere Themen wie Ozonloch, Klimaveränderung und Waldsterben hinzu. Damit eröffnen sich Fragen nach dem Umgang mit Ressourcen aus ökonomischer Perspektive (u. a.

Effizienz, Sparen). Auch Grundsatz- und Wertdebatten gewinnen auf struktureller und gesellschaftlicher Ebene an Bedeutung (Lisop, 2008a, 150).

Die zweite Verwerfung, die ökonomische Krise, erfolgt zwei Jahre später und konfrontiert die Börsen mit dem Ölpreisanstieg (Huisinga, 1992, 81). Die Organisation der Erdöl exportierenden Länder (OPEC) reduzieren systematisch die Fördermengen, wodurch der Weltölpreis ansteigt. Dies verursacht für die BRD einen unkontrollierten Devisenabfluss für Importe (Diezemann, 2013, 106), der in Kurzarbeit und wachsende Arbeitslosigkeit mündet (Huisinga, 1992, 81). Vor diesem Hintergrund setzt eine Politik der Diversifizierung in den Industrienationen ein, die dazu führt, dass technisch einfache, aber arbeitsintensive Produktionen in die Länder der Dritten Welt ausgelagert werden. Diese Gesamtzusammenhänge verschärfen den Wettbewerbsdruck zwischen den hochindustrialisierten Ländern mit der Tendenz zu internationaler Spezialisierung, womit eine Ausweitung von Produktionsstätten und Produktionsstandorten einhergeht. Mithin vollzieht sich dadurch eine neue Arbeitsteilung entlang von weltmarktorientierter (Teil-)Fertigungen an weltweit unterschiedlichen Standorten. Die Rezession von 1974/75 ist insofern die erste allgemeine Rezession seit Ende des Zweiten Weltkrieges, die zugleich eine Strukturkrise hervorruft und darüber Fragen der produktiven Modernisierung aufwirft (Diezemann, 2013, 106–107). Dies ruft innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Debatte hervor, die im Zuge zunehmender Automatisierung durch Mikroelektronik unter dem Begriff der Automation geführt wird (Lisop, 1985, 45–46).

Die Debatte um die Mikrotechnologie ist thematisch der dritten Verwerfung zuzuordnen. Darunter sind die demografischen Verschiebungen unter dem Gesichtspunkt der Altersstruktur der Bevölkerung zu fassen. Hierbei handelt es sich um Bemühungen des Lernausgleiches (Huisinga, 1992, 82). Als politisches Steuerungsinstrumentarium dient die Qualifizierungsoffensive von 1985. Sie ermöglicht die Novellierung des Arbeitsförderungsgesetzes als Reaktion auf die Unbrauchbarkeit tayloristisch-fordistischer Betriebsorganisationen (Lisop, 1985, 185). Mithin steht die Massenproduktion, industriell flankiert durch tayloristisch-fordistische Prinzipien, aus dreifacher Perspektive in der Kritik: einerseits weil der zunehmende Wohlstand der Gesellschaft zur Ausdifferenzierung von Lebensstilen, sozialer Mobilität und wachsender Bildungsaspiration führt, andererseits benötigt die Technikentwicklung (Mikroelektronik: Kommunikations- und Informationstechnologie) Flankierung, wenn diese unter globalen und wirtschaftlichen

Gesichtspunkten voll genutzt werden soll (Lehmkuhl, 2002, 25). Die dadurch ausgelöste Krise des Fordismus handelt von dem:

„Verständnis einer *Mikroökonomie* [Herv. i. Org.], die auf der betrieblichen Ebene mit neuen *Formen der Arbeitsorganisation und einer neuen Gestaltung der Wertschöpfungskette* [Herv. i. Org.] auf die Anforderungen einer veränderten *Makroökonomie* [Herv. i. Org.] reagiert. In dieser mit dem Schlagwort der »Globalisierung« [Herv. i. Org.] charakterisierten makroökonomischen Situation geht es um die Frage der Neuordnung internationaler Arbeitsteilung und internationalen Wettbewerbs vor dem Hintergrund länder- und branchenspezifisch unterschiedlicher unternehmerischer Organisationskonzepte.“ (Lehmkuhl, 2002, 25)

Die tayloristisch-fordistisch geprägten Betriebsabläufe sind auf die Aufrechterhaltung der Produktion mittels eines reibungslosen Durchflusses aller Materialien bis zur Erzeugung des fertigen Produktes gerichtet. Ihr Kennzeichen ist ein schneller Produktionsprozess, der den Kostenfaktor der Lagerkapazität optimiert. Als Rationalisierungsmittel dient diesbezüglich das Fließband (Lisop, 1985, 42–43). Entsprechend erfolgt berufliches Lernen äquivalent zum industriellen Fertigungsprozess als hierarchisches, sequenzielles und standardisiertes Abarbeiten von Teilfertigkeiten (Lehmkuhl, 2002, 17, 30).

Mit der Neugestaltung von Wertschöpfungskette durch die Einführung von neuen Technologien (Reetz, 1989, 5) eröffnen sich Forderungen nach einer Qualifizierungsoffensive, die eine bedarfsorientierte und technologiebezogene breite Weiterbildung unter Einbezug einer ganzheitlichen Sicht auf den Menschen realisieren kann (Lisop, 1985, 194). Die zunehmende Flexibilisierung tangiert ebenso Strukturen und Abläufe in der Verwaltung (neue Formen der Arbeitsorganisation und Arbeitsinhalte, Arbeitsablaufstrukturen sowie veränderte Führungsaufgaben) (Lisop, 1985, 187). Damit einhergehen Veränderungen der Mitarbeiterqualifikationen, die sich auf die Veränderungen der Arbeitsteilung zwischen Mensch und technischen Systemen sowie zwischen den Arbeitskräften beziehen. Mitarbeiter*innen benötigen unter der Perspektive der Flexibilität langfristig verwertbare Qualifikationen, die über das produktions- und funktionsbezogene Beherrschen von Teilaufgaben hinausgehen, um schnelle Umstellung der Kenntnisse und Fertigkeiten auf noch nicht absehbare Neuerungen realisieren zu können (Lisop, 1985, 185–188).

Aufgrund dessen summiert Huisinga unter der vierten Tendenz alle Verwerfungen, die auf eine verwissenschaftlichte Produktion unter Modernisierungsgesichtspunkten abstellen (Huisinga, 1992, 82). So bestätigte sich die These Daniel Bells von der zunehmenden Verwissenschaftlichung der gesellschaftlichen Güterherstellung. Er fordert von der nachindustriellen Gesellschaft aus industriesoziologischer Perspektive eine zunehmende Verwissenschaftlichung erwerbsrelevanten Wissens. Eben jenes Wissen verändert das Gesellschaftsgefüge zu einer akademisierten und verwissenschaftlichten Gesellschaft (Bell, 1996, 112-120, 182, 270-277). Beck reflektiert diese Entwicklung vor dem Hintergrund der individuellen Zumutungen und formuliert, dass

„sich in der wohlfahrtsstaatlichen Modernisierung nach dem Zweiten Weltkrieg ein *gesellschaftlicher Individualisierungsschub* von bislang unerkannter Reichweite und Dynamik vollzogen [...] [hat]. Das heißt: Auf dem Hintergrund eines vergleichsweise hohen materiellen Lebensstandards und weit vorangetriebenen sozialen Sicherheiten wurden die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Klassenbedingungen und Versorgungsbezügen der Familie herausgelöst und verstärkt auf sich selbst und ihr individuelles Arbeitsmarktschicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen.“ (Beck, 1986, 116)

Bunk als auch Lisop flankieren die Entwicklung qualifikationsbezogen. Dazu zunächst Bunk:

„Mit neuen Technologien gehen in der Regel keine Dequalifikationen der Arbeitnehmerschaft einher, sondern vielmehr wird der Bedarf an fachlich höherqualifizierten Mitarbeitern eher zunehmen. [...] Unabhängig von der fachlichen Qualifikation muß [sic] der Mitarbeiter künftig über ein hohes Maß an Mobilität, Flexibilität, technologischer Akzeptanz und sozialer Konsensbereitschaft verfügen, wenn er im technologischen Wandel bestehen will.“ (Bunk, 1981, 259).

Hintergrund dessen ist die veränderte Arbeitsorganisation und -kontrolle sowie der Einzug des Lean Managements mit flexibler Massenproduktion, welcher das Ende des Taylorismus einläutet. Die starke tayloristisch inflexible und inhumane Zerlegung von Arbeitsprozessen weicht dem Konzept der Dezentralisierung und Enthierarchisierung durch die Öffnung von Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen (Lehmkuhl, 2002, 17). Eine

solche betriebswirtschaftliche Neuausrichtung verändert die Arbeitsorganisation hinsichtlich der Überführung von Teilfertigkeiten zu komplexeren Arbeitshandlungen (u. a. Arbeitsplanung, -vorbereitung und -kontrolle sowie die stetige Verbesserung der Arbeitsvollzüge) (Lehmkuhl, 2002, 17). Wenn allerdings die Verlagerung respektive Ausweitung der Entscheidungskompetenzen durch Höherqualifizierung auf der unteren Hierarchieebene im Besonderen die sozialen Fähigkeiten beanspruchen (Brater, 1987, 130–131), dann ist mit Blick auf die Untersuchungen von Baethge und Oberbeck (1986), der Wandel von Arbeitsteilung hin zur „funktionsintegrativen und ganzheitlichen Form“ (Reetz, 1989, 5) durch berufliche Handlungsfähigkeit abzusichern, um den Zielsetzungen von Flexibilisierungs- und Mobilitätsbedarfen unter gesamtgesellschaftlichem Wandlungsdruck gerecht zu werden (Reetz, 1994, 6). Lisop benennt dementsprechend die folgenden zukünftigen Qualifikationsanforderungen:

- theoretisch fundiertes aktuelles Fachwissen
- Verständnis für technologische, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge, Änderungen und Konsequenzen
- Denken in Gesamtzusammenhängen
- Befähigung zum Arbeiten in wechselnden interdisziplinären Teams
- Fähigkeit zur selbstständigen Auseinandersetzung mit neuen Aufgaben und Inhalten

(Lisop, 1985, 189)

Daraus zieht die Autorin ebenso die Konsequenz, die Ermöglichung einer Höherqualifizierung von Facharbeiter*innen durch Weiterbildung zu gewährleisten (Lisop, 1985, 190), zumal der erörterte Rationalisierungsschub einerseits Freisetzungen von unbrauchbaren Arbeitskräften verstärkt und andererseits die Aufwertung von produktiven Arbeitskräften fordert (Feldmann, 1993, 85). Insofern gilt es die bestehenden Qualifikationsdefizite neu zu vergesellschaften (Huisinga, 1992, 83), weil sie ebenso Fragen der Demokratiegestaltung provozieren (Lisop, 2008a, 151). Die Suche nach neuen gesellschaftspolitischen Integrationsinstrumenten, die zur Überwindung von hierarchisch, sequenziell und standardisiertem Abarbeiten von Teilfertigkeiten beitragen können, erwächst (Huisinga, 1992, 83). Als Folge treten Kompetenzen der Kommunikation und Kooperation in Gruppe sowie Flexibilität, Informationskompetenz und Reflexionsfähigkeit in den Blick (Lehmkuhl, 1994, 103–104). Stratmann spricht in diesem Zusammenhang von einem

neuen Typus des Produktionsfacharbeiters (Stratmann, 1987, 9), dessen Persönlichkeitsdimensionen als personale Produktivkraft an Bedeutung gewinnt. Dementsprechend sind ganzheitliche anthropologische Potenziale des Menschen als Qualifikationsforderung auszuweisen (Reetz, 1989, 10).

Zusammenfassend ist für beide Jahrzehnte das Ausloten der Tragweite der Modernisierung prägend. Bedingungen von gesellschaftlichen Anpassungsprozessen bei gleichzeitig zu erhaltender Steuerungsfähigkeit als auch die Stabilisierung internationaler Transformationsprozesse stehen dem Streben nach Autonomiegewinn unter Flexibilisierungsgesichtspunkten gegenüber (Huisinga, 1992, 80–81). Auch weitere Autoren der Disziplin bemessen jener Epoche Bedeutung zu: Stallkamp spricht diesbezüglich von einer kopernikanischen Wende (Stallkamp, 1991, 8) und bezieht sich auf die Entwicklung von der Industrie- zur Informationsgesellschaft. Geißler nimmt diese Zusammenhänge unter dem Begriff der Weiterbildungsgesellschaft auf (Geißler, 1990). Schelten spricht von einer Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „unter dem Schlagwort Technischer Wandel“ (Schelten, 2004, 130) und stimmt Geißler insofern zu, dass spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre der Weiterbildung hohe Bedeutsamkeit beizumessen ist (Schelten, 2004, 131). Ebenso Sloane, er verwendet diesbezüglich die Begriffe „Wissens- und Informationsgesellschaft“ (Sloane, 2003, 16). Entsprechend erforderlich sind zunehmend inhaltsübergreifende und vielfältig verwendbare Qualifikationen, die systematisch durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu vermitteln sind und diesbezüglich zu ihrem Forschungsgegenstand avancieren. Die Suche nach Qualifikationen, welche dauerhafte Gültigkeit besitzen, ebenso transferierbar sind, gleichzeitig zum lebenslangen Lernen befähigen, beginnt und resultiert innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer breiten Debatte um das Schlüsselqualifikationskonzept. Die folgenden Kapitel gehen dieser Suche nach, um die Frage zu erhellen, ob dieses Instrument sich bewährt.

3.3.1 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen

Der Schlüsselqualifikationsbegriff gewinnt durch den viel zitierten Aufsatz *Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft* (1974) des Nationalökonom und Direktors des Institutes für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Dieter Mertens an Bedeutung (Zabeck, 2004, 137). Dem Begriff widerfährt ebenso ein starker bildungspolitischer Aufstieg (Geißler, 1989), weil Mertens einen übergreifenden

Qualifikationsbegriff prägt, welcher sich nicht an den unmittelbaren arbeitsmarktbezogenen Anforderungen orientiert (Mertens, 1974, 39).

Die Schwierigkeit aus Erkenntnissen von Arbeitsmarkt- und Berufsforschung verbindliche bildungsbezogene Zukunftsprognosen künftiger Arbeitsqualifikationen zu generieren (Mertens, 1974, 37), löst Mertens über die Suche nach dem „gemeinsamen Dritten von Arbeits- und sonstigen Umwelтанforderungen“ (Mertens, 1974, 36). Weil der Autor einen Mangel an beschäftigungsunabhängigen Bildungszielen ausmacht, wendet er sich von zu eng ausgerichteten Arbeitsmarktanforderungen ab (Mertens, 1974, 36–37). Dies begründet Mertens mit dem Verweis auf das „Obsoleszenztempo (Zeitverfall, Veraltentempo)“ (Mertens, 1974, 39) von Bildungsinhalten als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel. Entsprechend fordert er Bildung mit höherem Abstraktionsgrad, welche weniger schnell veraltet (Mertens, 1974, 39). Damit rekurriert Mertens auf übergeordnete Bildungsziele, die er begrifflich als Schlüsselqualifikationen, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (Mertens, 1974, 36), fasst. Bezugspunkt seines Konstrukts ist Mobilität: „Die Disposition von Mobilität wird durch Bildung vermittelt“ (Mertens, 1974, 38). Mertens ist deshalb der Auffassung, dass arbeitsmarktbezogene Mobilität „zu einem viel allgemeineren Erfordernis geistiger Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit“ (Mertens, 1974, 38) herausfordert. Wachsende Arbeitsteilung sowie schneller Wandel verbieten es, berufliche Bildung eng geführt an Arbeitsplätzen auszurichten. Vielmehr ist Bildung auf

„Umstellungs- und Anpassungsfriktionen [zu minimieren]. Mit „Friktionen“ [Herv. i. Org.] sind sowohl die individuellen Beeinträchtigungen der Lebensqualität durch erzwungene Umstellungen wie die gesamtgesellschaftlichen Konflikte und gesamtwirtschaftlichen Reibungskosten infolge notwendiger Umstellungen gemeint.“ (Mertens, 1974, 39)

Der Autor plädiert dafür, die Antizipation zukünftiger Bildungsinhalte aufzugeben und stattdessen „die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung“ (Mertens, 1974, 39) zu machen. Nach seiner Auffassung kann der Mangel an verlässlicher Prognostizierbarkeit von Qualifikationsbedarfen durch Entspezialisierung von Bildungsinhalten gelöst werden (Mertens, 1974, 37–39). Insofern entwirft Mertens überblicksartig Fähigkeiten zur Problembewältigung, welche

sich an Flexibilität orientieren (Mertens, 1974, 37, 39). Zur Operationalisierung von nicht prognostizierbaren, aber auf Anpassungsfähigkeit und Flexibilität zielende Bildungsinhalte entwickelt Mertens vier thesenartige Obergruppen von Schlüsselqualifikationen (Mertens, 1974, 41–43):

Obergruppen von Schlüsselqualifikationen		Bildungsziele
Basisqualifikationen	Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers: Sie ermöglichen einen vertikalen Anwendungstransfer auf die speziellen Anforderungen in Beruf und Gesellschaft als Inbegriff der Lern- und Denkfähigkeit.	Logisches, analytisches, kritisches, strukturierendes, dispositives, kooperatives, konstruktives, konzeptionelles, dezisionistisches, kreatives und kontextuelles Denken und Verhalten ergänzt durch Lernfähigkeit, die durch Lernen lernen vermittelt werden soll.
Horizontalqualifikationen	Informationen über Informationen: Versetzt Individuen in die Lage, Zugriff auf andernorts gespeichertes Wissen jederzeit abrufen zu können, um ein Problem mittels horizontalen Transfers zu lösen. Weniger verfügbares Spezialwissen zugunsten von Zugriffswissen (gewusst wo) nutzen.	Informiertheit über Informationen, Wissen über das Wesen von Informationen, Gewinnung von Informationen, Verstehen von Informationen, Verarbeiten von Informationen
Breitenelemente	Ubiquitäre Ausbildungselemente: die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderungen am Arbeitsplatz auftreten: Ausbildungs- und Tätigkeitsnormen und Tätigkeitsinhalte. Eine Übernahme in den Allgemeinbildungskanon ist gerechtfertigt, da diese Kenntnisse auch außerhalb des Erwerbslebens relevant sind.	allgemeine Kulturtechniken (u. a. Rechnen, Messtechniken, Arbeitsschutz usw.)
Vintage-Faktoren	Generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme, die der Aufhebung von intergenerativen Bildungsdifferenzen dienen,	Aufhebung von Lehrplandiskrepanz mittels Lernstoff-Vergleichsforschung

	die zwischen den Absolventenjahrgängen eines Schulwesens im Zuge curricularer Entwicklungen auftreten.	
--	--	--

Tabelle 4: Bildungsintention von Schlüsselqualifikationen (eigene Darstellung) (Mertens, 1974, 36, 41-42)

Die Tabelle zeigt, dass dem Zugriffswissen eine Schlüsselrolle für die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens- und Verhaltensmuster zukommt:

„Je dynamischer, komplexer und unvorhersehbarer die gesellschaftliche, technische, wirtschaftliche und damit persönliche Umweltentwicklung verläuft, desto größere Bedeutung erhalten für die existenzielle Bewältigung von Herausforderungen solche Bildungselemente, welche Schlüsselcharakter haben. [...] Die mentale Kapazität soll nicht mehr als Speicher von Faktenkenntnissen, sondern als Schaltzentrale für intelligente Reaktionen genutzt werden. Bildung bedeutet hier vor allem Befähigung zur Problembewältigung, Schulung ist Denkschulung.“ (Mertens, 1974, 40)

Mertens Aufsatz verdeutlicht, dass spezialisierte Fertigkeiten gegenüber strukturellen Gemeinsamkeiten zurücktreten, dass denominatives Wissen abzulösen ist und entsprechend die Speicherung von Faktenwissen hinter der Problemlösefähigkeit zurücktritt (Mertens, 1974, 40). Hierüber definiert Mertens den Begriff der Schlüsselqualifikationen:

„Die Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und
 - b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“
- (Mertens, 1974, 40)

Zusammenfassend zielt Mertens mit den vorgestellten Schlüsselqualifikationen auf die dahin gehende Befähigung des Menschen mit der wachsenden Fülle von unübersichtlichem Faktenwissen umzugehen. Mertens Hypothesen beziehen sich auf das Prognoseproblem: Weil die in Zukunft benötigten inhaltlichen Qualifikationen nicht mehr prognostizierbar sind, soll eine moderne Gesellschaft mithilfe von allgemeinen

Bildungsinhalten geschult werden. Damit spricht er das Obsoleszenztempo an und die Schlüsselrolle von Bildungsinhalten mit übergeordnetem Charakter. Ebenso die Annahme, dass der Einzelne mit steigendem Flexibilitätspotenzial durch Schlüsselqualifikationen in die Lage versetzt wird, sich dem Wandel besser anpassen zu können. In diesem Zusammenhang ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich Mertens aufgrund der Zuwendung zu Bildungsinhalten mit übergeordnetem Charakter nicht gegen eine Trennung von allgemeiner Bildung und Spezialbildung ausspricht (Mertens, 1974, 37). Vielmehr ist zu berücksichtigen, dass Arbeitsplatzqualifikationen eine Momentaufnahme darstellen, die aufgrund der wirtschaftlichen und technischen Schnelllebigkeit im Moment ihrer Analyse bereits veralten (Mertens, 1974, 38).

Auch wenn der Qualifikationsbegriff auf unmittelbare Verwertbarkeit abstellt, verdeutlicht Mertens mit der Konzipierung des Schlüsselqualifikationsbegriffs eine Verbindung zwischen allgemeinen und fachlichen Inhalten herstellen zu können. Die oben aufgeführte Tabelle offenbart Mertens Wunsch, situationsübergreifende und transferfähige Ziele von Bildungsprozessen aufzuzeigen. Kennzeichen der Überlegung ist ein Abrücken von der Aneignung aktueller und konkreter Inhalte in Richtung einer Aneignung von Methodenwissen zur selbstständigen Erschließung des benötigten speziellen und/oder zukünftigen Faktenwissens. Gleichzeitig offenbart das Konzept im Wesentlichen eine Ausrichtung an Flexibilität und Selbstorganisation.

Mertens Aufsatz, der sein Konzept aus der Perspektive des Arbeitsmarktes erstellt, ohne einen umfassenden bildungstheoretischen Blickwinkel einzunehmen, provoziert kritische Resonanz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Im Besonderen problematisiert die Autorengruppe des BIBB mit einer ausgiebigen Stellungnahme inklusive aller wesentlichen Kritikpunkte das Konzept der Schlüsselqualifikationen (Elbers et al., 1975). Ebenso kritisiert Zabeck aus didaktischer Perspektive das Konzept (Zabeck, 1989) und schließlich positioniert sich Reetz persönlichkeits-theoretisch zur Konzeption der Schlüsselqualifikationen (Reetz, 1989).

3.3.2 Zum Zerwürfnis der Schlüsselqualifikationsdebatte

Die Autorengruppe aus dem BIBB unterwirft Mertens Thesen bereits ein Jahr nach ihrer Veröffentlichung einer kritischen Stellungnahme. Sie fragt in dem Zeitschriftenaufsatz *Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung?* (1975) zum

einen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive und zum anderen, ausgehend vom bildungspolitischen Handlungsrahmen, nach der Tragfähigkeit des Schlüsselqualifikationskonzeptes für die Berufsbildungsforschung. Zustimmend räumen die Autoren ein, dass Mertens die Forderung nach transferierbaren, prozessunabhängigen und generalisierbaren Qualifikationen mit der Metapher Schlüsselqualifikationen äußerst plausibel pointiert (Elbers et al., 1975, 28).

Mertens Anliegen, übergeordnete Qualifikationen ausfindig zu machen, tangiert Fragen der zukünftigen Bildungsforschung und Bildungspolitik. Die von Mertens entworfenen Obergruppen von Schlüsselqualifikationen (Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente, Vintage-Faktoren) bedürfen einer Überführung in Lernziele (Elbers et al., 1975, 26). Das von Mertens postulierte Prognosedefizit wird von der Autorengruppe deshalb aus der Perspektive der Berufsbildungsforschung zunächst eruiert (Elbers et al., 1975, 27).

Die Autorenschaft unternimmt anfangs eine Überprüfung des bildungspolitischen Stellenwertes des Konzeptes. Dabei erachten sie es als notwendig, Schlüsselqualifikationen als allgemeinbildend in jedem Bildungsgang zu vermitteln und die Bildungsgänge inhaltlich nach Kategorien zu strukturieren. Zugleich sind Aussagen über die zukünftige Notwendigkeit dieser Bildungsgänge vonnöten. Das Problem der Prognose verlagert sich damit auf die Prognose von Bildungsgängen (Elbers et al., 1975, 27). Um Bildungsgänge begründen zu können, verweisen die Autoren auf die Entwicklung eines Katalogs unter vielfältigen Kriterien wie Wirtschaftsbranchen, Merkmalen von Arbeitsplätzen, Tätigkeiten usw. und deuten damit einen außerordentlichen Forschungsaufwand an (Elbers et al., 1975, 27):

„Es fehlen konkrete Aussagen, wie ein derart neustrukturiertes Bildungssystem bei gegebenen *gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen verwirklicht werden kann* [Herv. i. Org.]“.
(Elbers et al., 1975, 27)

Mithin kritisieren die Autoren Mertens Begriffe aus terminologischer Perspektive (Elbers et al., 1975, 27). Sie verurteilen den Begriff Schlüsselqualifikationen als „Etikett“ (Elbers et al., 1975, 28) für nicht benannte Qualifikationen, die transferierbar, prozessunabhängig und generalisierbar sein sollen. Damit rückt eine Fülle von Qualifikationen, die erschließenden Charakter aufweisen, in den Mittelpunkt. Gleichzeitig torpediert dies die

Interpretationsfähigkeit von Schlüsselqualifikationen als allgemeinbildend, weil entsprechend den Bildungsgängen (u. a. berufsfeld- sowie berufsfachspezifisch) ebenso spezielle Schlüsselqualifikationen einzuführen sind. Aus diesem Grund wird die konzeptionelle Trennung von Fach- und Schlüsselqualifikationen aufgeweicht. Demzufolge verlieren sich die Schlüsselqualifikationen in Unübersichtlichkeit und entzündet den oben thematisierten hohen Forschungsaufwand (Elbers et al., 1975, 28). Indes ruft die Vielzahl möglicher allgemeiner oder spezifischer Qualifikationen eine Beliebigkeit hervor, welche sich zudem mit der Schwierigkeit der Operationalisierung verbindet und dem Konzept, aufgrund des „Zufällige[n] und Beispielhafte[n]“ (Elbers et al., 1975, 28), eine Unbrauchbarkeit vorwirft.

Aus pädagogisch-psychologischer Perspektive kritisiert die Autorenschaft das Fehlen einer Persönlichkeitstheorie. Mertens, argumentierend aus der Arbeitsmarktperspektive, berücksichtigt nicht den Erkenntnisstand der Psychologie und erschwert damit methodisch die empirische Überprüfbarkeit (Elbers et al., 1975, 27–29).

Der derzeitige Wissensstand verbietet in einem Konzept wie dem der Schlüsselqualifikationen die Beschränkung auf Qualifikationen im Sinne von „Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ [Herv. i. Org], und verlangt die *Integration von Persönlichkeitsdimensionen* [Herv. i. Org.], insbesondere der Verhaltensstile und Motivationsstrukturen.“ (Elbers et al., 1975, 29)

Am Beispiel der Basisqualifikation offenbart sich die Schwachstelle durch eine kognitive Vereinseitigung (Elbers et al., 1975, 28). Ebenso weisen die Horizontalqualifikationen Beliebigkeit auf, ohne die Auswahl eines bestimmten Bildungsinhaltes unter mehreren Möglichkeiten zu begründen (Elbers et al., 1975, 28). Die Breiterelemente sind tendenziell empirisch überprüfbar, allerdings ist die semantische Identität berufsbezogen auf ihre inhaltliche Identität hin abzuklären (Elbers et al., 1975, 28). Abschließend benötigen die Vintage-Faktoren eine normative Überprüfung und Kontrolle durch Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppen sowie der Öffentlichkeit, weil Kulturmerkmale normativ unterschiedlich diskutiert werden können (Elbers et al., 1975, 28).

Letztlich sind Mertens Thesen empirisch abzusichern, zumal er keine invarianten Dimensionen zugrunde legt. Diesbezüglich weiterführende Gedankengänge der Autorenschaft beziehen sich auf die ganzheitliche Berücksichtigung der Berufsbildungsforschung: Unter dem Aspekt der Schlüsselqualifikationen sind zum einen die Abstimmungsprozedur

zwischen den jeweiligen Bildungsgängen zu überarbeiten, zum anderen betrifft dies ebenso die Bereitstellung von Methodenwissen für Ausbilder*innen sowie die Überarbeitung von Ausbildungsplänen als auch -mitteln und schlussendlich die diesbezügliche Überarbeitung von Lernerfolgskontrollen und Prüfungen (Elbers et al., 1975, 29). Gelingt es unter den hier genannten Bedingungen Schlüsselqualifikationen zu identifizieren, kann eine Anpassung an wirtschaftliche, soziale und technische Veränderung gefördert werden (Elbers et al., 1975, 29). Allerdings ist noch einmal zu betonen, dass „*die Auswahl und Operationalisierung dieser Schlüsselqualifikationen [...] einen erheblichen Forschungsaufwand [erfordert]*“ (Elbers et al., 1975, 29), der sich erstreckt über das Aufstellen einer Berufsbildungsstatistik, über die Durchführung und Auswertung von Tätigkeitsanalysen, das Erstellen von Prognosen, die Analyse fachwissenschaftlicher Ergebnisse, die Auswertung von Persönlichkeitstheorien sowie die Analyse gesellschaftlicher Normen (Elbers et al., 1975, 29) Das überschreitet die realen Möglichkeiten der Berufsbildungsforschung und kann nur näherungsweise eine Zielvorstellung sein (Elbers et al., 1975, 29).

3.3.2.1 Das Transferproblem

Jürgen Zabecks knapp vierzigjähriges Wirken in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zuletzt als ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Mannheim, vertritt mit dem Aufsatz *“Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformulierung* (1989) die Auffassung, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Schlüsselqualifikationsbegriff unkritisch übernimmt (Zabeck, 1989, 78). Aus seiner Perspektive ist sogar zu befürchten, dass der Begriff der Schlüsselqualifikation lediglich als Zauberformel dient, verbunden mit dem Glauben, die Zukunft der Erziehung sichern zu können (Zabeck, 1989, 77):

„Er ist für Erzieher und Erziehungswissenschaftler offenbar schwer, sich der Faszination des Begriffs „Schlüsselqualifikationen“ [Herv. i. Org.] zu entziehen, denn er verspricht die Erfüllung jenes alten Pädagogenraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeiten erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekannt Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen.“ (Zabeck, 1989, 78)

Gleichermaßen ist Zabeck der Auffassung, der Begriff bedürfe einer Revision, denn ohne entsprechende Flankierung durch Psychologie und Pädagogik avanciert der Begriff zum arbeitsmarktdienlichen Instrument (Zabeck, 1989, 77–78). Dieser Verengung versucht der Autor durch die Erörterung des Transferproblems entgegenzuwirken. Seine Argumentation vergleicht den Schlüsselqualifikationsbegriff mit dem didaktischen Reduktionismus (Zabeck, 1989, 79). Diesbezüglich kritisiert Zabeck den Deutschen Bildungsrat (vgl. Kap. 3.2.3):

„Alle Fehlschläge des didaktischen Reduktionismus haben die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates nicht davon abhalten können, in den „Strukturplan für das Bildungswesen“ [Herv. i. Org.] einen Katalog von „nicht-fachlichen, allgemeinen Lernzielen“ [Herv. i. Org.] aufzunehmen. Auch die Bildungskommission ließ offen, ob eine transfergerechte Vermittlung überhaupt möglich sei. Die von ihr postulierten Konstrukte („selbstständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung“ [Herv. i. Org.]) sind dort wieder im Spiel, wo heute von „Schlüsselqualifikationen“ [Herv. i. Org.] die Rede ist.“ (Zabeck, 1989, 79)

In einem weiteren Aufsatz von Zabeck *Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung* (1991) spricht der Autor vom Schlüsselqualifikations-Dilemma (Zabeck, 1991, 57). Damit bezieht er sich auf die Obsoleszenzthese von Mertens und hinterfragt diese aus der Perspektive der Transferfähigkeit: Je enger an der Praxis gebunden etwas gelernt wird, desto schneller kann das Erlernte überholt sein, aber desto einfacher vollzieht sich der Transfer. Je enger allerdings die Schlüsselqualifikationen gefasst werden, desto mehr büßen sie ihren formalen Charakter ein und verlieren ihre situations- und anforderungsübergreifende Anwendbarkeit (Zabeck, 1991, 57). Eben jenen Zusammenhang fasst der Autor als Schlüsselqualifikations-Dilemma (Zabeck, 1991, 54), überdies handelt es sich nach seiner Auffassung um die fehlgeleitete Vorstellung,

„die Probleme der (1) Stofffülle, (2) Komplexität konkreter und der (3) Unbestimmtheit künftiger Anforderungen ließen sich durch die Konzentration von Erziehung und Unterricht auf wenige einfache, aber

situationsadäquate kombinierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigen.“
(Zabeck, 1991, 54)

Kurz: Das Transferrisiko wächst mit der Entfachlichung der Schlüsselqualifikationen und vermindert sich mit einer Verfachlichung (Zabeck, 1991, 57). Mertens kategorisiert Schlüsselqualifikationen, wodurch im Besonderen die Basis- und Horizontqualifikationen auf Intelligenzleistungen abstellen. Diesbezügliches Transferpotenzial ist begrenzt, zumal die Ausweitung der kognitiven Denkfähigkeit auf den Gegenstand eingeengt bleibt, an dem sie mit Lernprozessen erzielt wurden (Zabeck, 1989, 80). Das Schlüsselqualifikationskonzept geht davon aus, Dispositionen sind durch Lernprozesse in unterschiedlichen Situationen abrufbar. Zabeck hingegen kritisiert, dass die Frage, wie es zum Abruf von Leistungen kommt, nicht klar empirisch bestimmbar ist (Zabeck, 1989, 81). Aufgrund dessen betont der Autor neben der Berücksichtigung leistungsbezogener Wahrnehmungs- und Handlungsschemata in der Berufsbildung die Bedeutsamkeit der Übernahme von Berufsrolle zur Eingliederung in die Gesellschaft. Mithin fügt Zabeck den kognitiven Basis- und Horizontqualifikationen moralische Qualifikationen hinzu, bzw. kritisiert dessen Fehlen. Denn erst im sozialen Miteinander von Leistung und Gegenleistung kann einem instrumentellen Leistungsstreben Einhalt geboten werden (Zabeck, 1989, 82). Eine psychologische Fundierung kann nicht mit der kognitiven Vermögens- und Assoziationspsychologie erklärt werden, wie es Mertens beispielsweise in den Basisqualifikationen darstellt (Zabeck, 1989, 82). Zabeck konstatiert, dass

„der Begriff der ‘Schlüsselqualifikationen‘ [Herv. i. Org.] zu der Assoziation [verleitet], es sei möglich und sinnvoll, eine Entgrenzung der Kompetenz im Sinne eines “Immer-zu-allem-fähig-sein“ anzustreben.“ (Zabeck, 1991, 58)

Insgesamt zielt Zabecks Beitrag, trotz des Solidaritätsanspruchs und der moralischen Komponente, weniger auf das Fehlen einer Persönlichkeitstheorie, stattdessen nimmt er das Transferproblem in den Blick und fordert diesbezügliche Methoden zur Vermittlung von Allgemein- und Spezialbildung. Ferner beabsichtigt Zabeck vor der Umsetzung des Konzeptes die Identifikation von transferfähigen Schlüsselqualifikationen. Dabei ist zu erwägen, inwieweit verschiedene Bildungs- und Stoffbereiche aus isomorphen Problemstrukturen bestehen und ob entsprechende Transfers formaler Lösungen möglich sind (Zabeck, 1989, 83).

Obschon Zabeck die Transferfähigkeit von Schlüsselqualifikationen gering einschätzt (Zabeck, 1989, 80), entwickelt er zur transfergerechten Qualifizierung vier Strukturmerkmale: a) die Vermittlung der Fähigkeit zur repetitiven beruflichen Tätigkeit. Darunter fasst er einseitige Beanspruchungen, die der freiwilligen Bejahung bedürfen als Voraussetzung zur Bewältigung. Aufgabe der Didaktik ist es, die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Vollzüge zu eröffnen. Des Weiteren sind b) die Umstellungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft bedeutsam. Arbeitsplatzwechsel, Einarbeitung in neue Aufgabenbereiche identifizieren zu können sowie Qualifikationsdefizite zu erkennen und aufzuarbeiten als auch die Bereitschaft sich in neue soziale Bezugsräume hineinzugeben, bedürfen der didaktischen Vermittlung. Gleichwohl ist c) die Vermittlung eines allgemeinen beruflichbetrieblichen Orientierungswissens und eines beruflichen Urteilsvermögens anzustreben. Als Inhaber*innen von Berufsrollen gilt es reflektiert in technologisch-ökonomische Zusammenhänge einzuführen. Schließlich betont Zabeck d) das Organisationsverständnis und die Organisationsfähigkeit. Beides, organisationsrelevantes Wissen und Verhaltensweisen sind unabdingbar und bedürfen der selbstverantwortlichen Gestaltung unter Flankierung von Informations- und Kommunikationstechniken, der Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen aufgrund des Abrückens vom Taylorismus. Damit gewichtet und bejaht Zabeck, ähnlich wie Mertens, Modernisierung und Flexibilisierung durch zunehmende Regulation mittels Selbstorganisation (Zabeck, 1989, 84–85).

Abschließend kann der Erwerb beruflicher Qualifikationen nicht (entgegen Mertens Auffassung) auf einem von der Berufspraxis abgetrennten Niveau der Abstraktion erfolgen. Berufliche Qualifikation bleibt eingebunden in die Rahmenbedingungen einzelberuflicher Ausbildung und erfordert neben der Einbeziehung konkreter beruflicher Inhalte und beruflicher Arbeitstechniken moralische und soziale Komponenten (Zabeck, 1991, 60).

3.3.2.2 Die fehlende Persönlichkeitstheorie

Den Zusammenhang zur moralischen und sozialen Perspektive nimmt Lothar Reetz 1989 auf. Zunächst wendet er sich in dem Aufsatz *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung* (1989) der Griffigkeit und Bildhaftigkeit des Begriffs Schlüsselqualifikation zu und verweist ebenso auf dessen breite Übernahme in Bildungspolitik, Unternehmen, Gewerkschaften, bei Bildungsplaner*innen sowie Lehrer*innen und Wissenschaftler*innen. Diese positive Annahme beruht darauf, dass das Verständnis von Schlüsselqualifikationen „abstrakt genug dafür ist, daß [sic] sich jeder seine eigenen konkreten

Vorstellungen dabei macht“ (Reetz, 1989, 3). Vor diesem Hintergrund ist es Reetz' Anliegen, die Schwierigkeiten respektive Schwachstellen und Problemstellungen, die mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen verbunden sind, auszuweisen. Der Autor diskutiert den situationsübergreifenden Persönlichkeitsbezug im Verhältnis zu fachwissenschaftlich orientierten Qualifikationen, um Klarheit hinsichtlich etwaiger Lernprozesse und Umsetzungsmöglichkeiten zu gewinnen (Reetz, 1989, 3–4). Hierzu zieht Reetz die Handlungsfähigkeit heran. Handlungsfähig zu sein bedeutet bei Reetz über Fähigkeit zu verfügen, um sich mit einer Situation handelnd und gestalterisch auseinandersetzen zu können (Reetz, 1989, 4). Von Qualifikation ist dann zu sprechen, wenn die Einheit aus Denken und Tun einer reifen Handlungsfähigkeit mit begrenztem situativem Bezug entspricht. In beruflichen Kontexten ist Qualifikation auf das nachgefragte Leistungspotenzial zur Bewältigung von spezifischen beruflichen Situationen beschränkt. Damit besteht die Gefahr, dass Qualifikation zur trägen Eigenschaft einer Person avanciert. Qualifikation erweist ihre Stärke durch Einsetzbarkeit und Verwertbarkeit von Leistungspotenzialen einer Person. Aufgrund des Wandels beruflicher Anforderungen rückt das Konzept der Schlüsselqualifikation vom Schwerpunkt der Qualifikation als spezifische Berufsanforderungen ab, um persönliche Fähigkeiten in den Blick zu nehmen (Reetz, 1989, 4):

„Schlüsselqualifikationen wie „Entscheidungsfähigkeit“ [Herv. i. Org.], „Kommunikationsfähigkeit“ [Herv. i. Org.] oder „Fähigkeit zur selbstständigen Arbeitsgestaltung“ [Herv. i. Org.] machen dies deutlich“ (Reetz, 1989, 4).

Curriculumtheoretisch gewinnen Lernziele mit hohem Grad an Allgemeinheit und Komplexität an Bedeutung, kompetenztheoretisch sind allgemeine Fähigkeiten, konkrete Handlungen (Tun, Sprechen, Denken) situationsangemessen neu zu generieren bzw. zu aktualisieren. Damit, so Reetz, zielen Schlüsselqualifikationen auf eine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit. Sie sind entsprechend

- „eher persönlichkeitsbezogen als situationsbezogen definiert,
- [...] eher allgemein und situationsunabhängig als spezifisch und situationsgebunden
- [...] eher abstrakt als konkret formuliert [und] in der Abstraktionshierarchie als höher angesiedelt [...]

- [...] eher komplex als einfach [im Umfang] strukturiert [...], z. B. nicht nur die Ebene der Ausführung, sondern auch Planung und Kontrolle [umfassend].“ (Reetz, 1989, 4)

Mithin ist der Begriff der Schlüsselqualifikation gekennzeichnet durch handlungsorientiertes Lernen aufgrund von Rationalisierungsprozessen innerhalb der betrieblichen Organisation (Reetz, 1989, 5–6). Reetz verweist auf die sich abzeichnende Systematisierung von Schlüsselqualifikationen nach zwei Varianten: zum einen aus der Perspektive der neuen Technologie und Qualifikationsforschung, zum anderen aus bildungstheoretischer Perspektive:

Systematisierung von Schlüsselqualifikationen	
Qualifikationsforschung	Bildungstheorie
technikspezifische, formalmethodische Qualifikationen und fachinhaltlich übergreifende, interdisziplinäre Kompetenzen sowie generell relevante technikatabhängige, personenbezogene Fähigkeiten	materiale Bildung → wirtschaftliche und soziale Allgemeinbildung sowie die elektronische Datenverarbeitung, formale Bildung → selbstständiges, logisches, kritisches Denken, Gewinnen und Verarbeiten von Informationen, selbstständiges Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit Persönlichkeitsbildung → Kooperationsbereitschaft, Eigenständigkeit, Leistungsbereitschaft sowie die Arbeitstugenden Zuverlässigkeit, Exaktheit usw.

Tabelle 5: Systematisierung von Schlüsselqualifikationen (eigene Darstellung) (Reetz, 1989, 8)

Der letztgenannte Ansatz zielt auf bildungstheoretische Ganzheitlichkeit von Schlüsselqualifikationen. Schwierigkeiten zur Systematisierung beziehen sich auf den Abgrenzungsversuch der Dreiteilung von materialer, formaler und personaler Bildung, weil personale Ziele ebenso materiale oder formale Ziele sein können (Reetz, 1989, 8). Sofern Schlüsselqualifikationen mehr Komplexität (mehrere Dimensionen des Verhaltens) sowie Abstraktion (große Zahl subsumierbarer Situationen) eröffnen sollen, gilt es Abstraktion und Komplexität nicht zu verwechseln (Reetz, 1989, 8–9). Reetz bemängelt, dass „bei der Zuordnung von Verhaltensweisen zu Dispositionszielen [...] eher pragmatisch als überprüft theoretisch verfahren wird“ (Reetz, 1989, 9). Infolge dieser Schwachstelle ist ein ganzheitliches Konzept von Schlüsselqualifikationen nur durch eine entsprechende Persönlichkeitstheorie zu flankieren. Diesbezüglich wendet sich Reetz der *Pädagogischen Anthropologie II* (1971) von Heinrich Roth zu, weil Roth die Handlungsfähigkeit

mit einer psychologisch fundierten Persönlichkeitstheorie verbindet (Reetz, 1989, 9). Das von Roth beschriebene Antriebs-, Wert-, Orientierungs-, Lern- sowie Steuerungssystem ist dem beruflichen Handlungssystem vorgelagert und somit durch frühere Lern- und Sozialisationsprozesse als individuelle charakterliche Fähigkeiten eingeschliffen, infolgedessen auch systematisch von Schlüsselqualifikationen – welche stärker auf berufliche Situationen ausgerichtet sind – unterscheidbar (Reetz, 1989, 9):

- **„persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten** [Herv. i. Org.] (Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen, charakterliche Eigenschaften wie z. B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Leistungsbereitschaft,
- **leistungs-, tätigkeits-, aufgabengerichtete Fähigkeiten** [Herv. i. Org.] (z. B. Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln),
- **sozialgerichtete Fähigkeiten** [Herv. i. Org.] (Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw.) (Reetz, 1989, 10).

Roths Systematisierung ermöglicht die Frage nach dem individuellen Erwerb von Schlüsselqualifikationen. Zumal die Schlüsselqualifikationen eine persönlichkeits-theoretische Untermauerung erfahren, ist eine theoriegeleitete Integration der Person in das Konzept der Schlüsselqualifikation möglich. Reetz legitimiert dies wie folgt:

„Die Systematisierung nach dem Rothschen Persönlichkeitsmodell bietet den Vorteil theoretischer Begründbarkeit und konzeptioneller Geschlossenheit. Es finden alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, nämlich die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns Berücksichtigung. Kritiker, die die kognitive Kopplastigkeit des Schlüsselqualifikations-Konzeptes beklagen, finden hier Aufklärung sowohl über den Zusammenhang emotional-motivationaler Voraussetzungen kognitiver Leistungsfähigkeit wie andererseits über die kognitive Bedingtheit menschlichen Fühlens, Wollens und Handelns.“ (Reetz, 1989, 10)

Mit dieser Wendung verbindet Reetz die Intention, die vom Bildungsrat geforderte Verklammerung von beruflichem Sachwissen mit allgemeinen Fähigkeiten zu realisieren (vgl. Kap. 3.2.3, Kap. 3.2.3.1). Damit wirkt Reetz einem unausgewogenen Verhältnis von fachlichen und nicht-fachlichen Lernzielen entgegen, indem er die Forderungen des Bildungsrates nach problemlösendem Denken, intellektueller Beweglichkeit, kultureller Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude und Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit,

sozialer Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeiten zu Selbstverantwortung (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 83–84) mittels Roths Ausdifferenzierung der Subsysteme der Persönlichkeit einlöst (hierzu: Leistungsmotivation, Verantwortungsbewusstsein, Abstraktionsfähigkeit, Fähigkeit zur Revision verfestigter Begriffe und Schemata sowie Aufrechterhaltung von Ausdauer) (vgl. Kap. 3.2.1.2). Die diesbezügliche Erweiterung des Schlüsselqualifikationskonzepts ist vonnöten, so Reetz, da aufgrund der bisherigen Konzentration auf Lernzielorientierung eine „atomistische Wissensproduktion“ einhergeht (Reetz, 1989, 6). Mit Roths Persönlichkeitsmodell können biografisch vorgelagerte Lern- und Sozialisationsprozesse berücksichtigt werden, welche einerseits die Grundlage des beruflichen Handelns bilden, andererseits durch berufliches Handeln und entsprechende Bildungsprozesse weiterzuentwickeln sind. Gleichzeitig verfolgt Reetz die Realisierung der Forderung Mertens nach Höherqualifizierung (vgl. Kap. 3.3.1). Mithin kritisiert Reetz nicht das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Ganzes, sondern ist bemüht, es zu retten über die Erhellung von vorgelagerten Bedingungen und Voraussetzungen, um die Aneignung von Schlüsselqualifikationen zu realisieren.

3.3.2.3 Resümee zum Schlüsselqualifikationskonzept

Im Ergebnis ist zu konstatieren, dass Schlüsselqualifikationen im Spannungsfeld von Gesellschaft, Ökonomie und Pädagogik eine hoffnungsvoll integrative Schnittstellenposition zwischen allgemeiner Bildung und (beruflicher) Qualifikation einnimmt.

Damit machen sich die diskutierten Autoren (vgl. Kap. 3.3.2) die Kritik Heids zu eigen: Heid, Professor für allgemeine Pädagogik an der Universität Regensburg, argumentiert aus der Perspektive der empirisch-analytischen Sozialwissenschaft mit Blick auf die Frage der pädagogischen Handlungsrationalität (König & Zedler, 1998, 54). Seine Zweifel richten sich darauf, ob die Anforderungen der Arbeitswelt empirisch diagnostizierbar und prognostizierbar auf pädagogische Interventionen abzuleiten sind (Heid, 1977, 833). Weil die Anforderungen der Arbeitswelt aus gesellschaftlich vermittelten Erziehungs- und Sozialisationsprozessen resultieren, kann die Wahrnehmung nicht objektiv sein, sondern bildet unterschiedliche Einstellungen, Orientierungen, Einschätzungen, Menschen-, Gesellschafts- und Weltbilder ab. Davon beeinflusst wird die Arbeitswelt im Urteilen, Denken, Sprechen und Handeln je unterschiedlich erfasst. Es existieren demnach unübersichtlich viele Anforderungen der Arbeitswelt. Heid zieht den Schluss, dass die

Anforderungen einerseits sozioökonomisch, technisch und institutionell bedingt, andererseits von Vorgaben der Erziehung abhängig sind (Heid, 1977, 834–835). Infolgedessen ist das Beschäftigungssystem keine objektive Realität, vielmehr unterliegt es einem ständigen sozialen Kommunikations- und Handlungsprozess (Heid, 1977, 838). Anforderungen sind folglich individuell-interessenorientierte singuläre Orientierungspunkte (Heid, 1977, 837) und eine Über- oder Unterordnung zwischen Beschäftigungs- oder Bildungssystem, zumal beide Systeme aus menschlichem Handeln bestehen. Sie unterliegen einerseits einer diskursiven gesellschaftlichen Legitimierung, andererseits der politischen Willensbildung (Heid, 1977, 839). Heid unterstreicht den Handlungsprozess und die Gestaltbarkeit als auch Veränderbarkeit (Wandel und Bewältigung) von Anforderungen durch menschliches Handeln im Sinne von Kommunikation. Zugleich sind beide Systeme (Beschäftigungs- und Bildungssystem) ebenbürtig als Versuch eines Ausgleichs der Spannung zwischen betrieblichen und humanistisch-kritischen Bildungszielen.

Die bisherige Darstellung verdeutlicht, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ihre Bemühungen, eben jenes Spannungsverhältnis zwischen Pädagogik und Ökonomie, auszugleichen ersucht, indem sie diesbezüglich das Schlüsselqualifikationskonzept integrativ um die handlungsorientierte Persönlichkeitstheorie nach Roth erweitert. Im Zuge dessen stellen die vorgestellten Autoren mehrheitlich fest, dass der Schlüsselqualifikationsbegriff die Stellung eines Konjunkturbegriffs mit bildungspolitischer Bedeutsamkeit einerseits und mit ebenso theoretischen wie praktischen Schwächen andererseits aufzeigt. Als Antwort auf einen gesellschaftlichen Modernisierungsprozess erweitert die Berufs- und Wirtschaftspädagogik das Konzept entsprechend um eine personale und soziale Dimension. Ursprünglich fungiert Mertens Beitrag als Denkanstoß hinsichtlich einer Entspezialisierung der Bildung. Mit diesem Beitrag setzt Mertens die Trennung von Fachwissen und Allgemeinwissen voraus, um eine Lösung mittels des Schlüsselqualifikationskonzeptes einführen zu können. Daraus folgen Probleme der Transferfähigkeit wie das Fehlen einer Persönlichkeitstheorie, welches insgesamt in einer großen Auseinandersetzung in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion mündet, nicht zuletzt, weil das Schlüsselqualifikationskonzept keine geschlossene Theorie darstellt, zumal Reetz verdeutlicht, dass eine handlungsbezogene berufspädagogische Konzeption keine Trennung von Fach- und Schlüsselqualifikationen vornehmen kann.

Weil Bildungsziele nicht ausnahmslos durch die Interessen des Arbeitsmarktes bestimmt werden können, ist Reetz angeregt, Einsicht in vorgelagerte Erziehungs- und

Sozialisationsprozesse von Einstellungen, Orientierungen, Einschätzungen zu gewinnen, um die Relevanz einer Persönlichkeitstheorie für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu unterstreichen (vgl. Kap. 3.3.2.2). Auch die Autorengruppe aus dem BIBB sowie Zabecks erachten dies als wünschenswert (vgl. Kap. 3.3.2, Kap. 3.3.2.1). Damit ist die Bedeutung der *Pädagogischen Anthropologie I und II* (1971) von Heinrich Roth für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgesteckt. Gleichzeitig verdeutlicht die Integration der Roth'schen Persönlichkeitstheorie die Hinwendung zur Handlungsorientierung zumal Roths Anthropologie als ein handlungsorientierte Persönlichkeitstheorie konzipiert ist (Roth, 1971a, 423).

Die handlungsorientierte Zuwendung hätte sich bereits 1975 durch die veröffentlichte Stellungnahme der Autorengruppe des BIBB zu Mertens Schlüsselqualifikationskonzept abzeichnen können. Zu jener Zeit sind alle wesentlichen Kritikpunkte zur Debatte zusammengefasst zur Darstellung gekommen (Elbers et al., 1975). Gut 15 Jahre später verständigt sich die Disziplin mehrheitlich auf das Ende des Schlüsselqualifikationskonzeptes, weil der Begriff weder an Aussagekraft gewonnen hat, noch die Umsetzung in der Praxis Erfolg verspricht (Ehrke, 1991, 19). In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik werfen Autoren dem Konstrukt vor, eine „Scheindiskussion“ (Becker, 1991, 75) geführt zu haben. Gonon äußert, „daß [sic] alles Debattierungswürdige [...] schon abgehandelt worden sei“ (Gonon, 1996, 9) und Faulstich spricht retrospectiv wegen der terminologischen Schwammigkeit von einem „wissenschaftlichen Skandal“ (Faulstich, 1996, 366). Entsprechend ist die Vorstellung, dass das Berufsbildungssystem effizienter arbeitet, wenn die vom Beschäftigungssystem definierten Qualifikationen vermittelt werden, seit der Schlüsselqualifikationsdebatte obsolet.

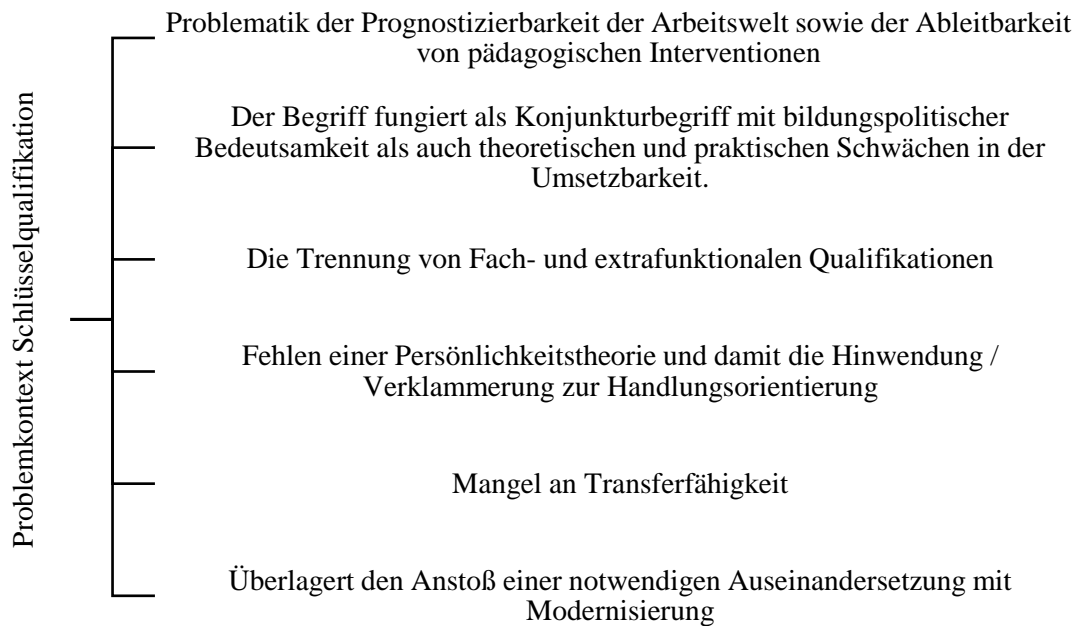


Abbildung 7: Problemkontext Schlüsselqualifikation (eigene Darstellung)

In der Folgeentwicklung sprechen einige Autoren seit Mitte der 1980er-Jahren von einem sich abzeichnenden Wandel (Bader, 1993, 234). So auch Schütte, der aus didaktischer Perspektive „in den späten 1980er Jahren [von einem] radikalen Perspektivwechsel“ (Schütte, 1998, 530) spricht. Zustimmend konstatiert Reetz, dass die Bedeutsamkeit des Schlüsselqualifikationskonzeptes auf neue Technologien und Strukturveränderungen der Märkte, die veränderte Qualifikationsanforderungen mit sich bringen, zurückzuführen ist. Die Abkehr von tayloristischen Rationalisierungsmaßnahmen und die zunehmend technologisch determinierte Arbeitswelt verklammern das Konzept der Schlüsselqualifikationen mit dem der Handlungsorientierung zu mehr Flexibilisierung und Mobilität durch Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit (Reetz, 1994, 6). Im betrieblichen Handlungsfeld verschiebt sich das Leitbild der Mitarbeiter*innen zu mitdenkenden Arbeiter*inn, welche sich mit dem Unternehmen identifizieren, und selbstorganisiert Verantwortung für die Arbeit übernehmen. Aufgrund dessen besteht die subjektive Leistung darin, in „ungeklärten, überraschenden, konflikthaften Situationen angemessen zu reagieren und zu agieren, auch und gerade dann, wenn eingeschliffene Verhaltensmuster nicht vorliegen oder versagen“ (Bader, 1993, 234). Zunächst legitimiert sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen vorrangig mit dem Konzept der Handlungsorientierung (Schütte, 1998, 530). Sowohl die Einflüsse von Roths dreifachen Kompetenzbegriff (Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz) (vgl. Kap. 3.2.1.2) spiegeln sich in den Gutachten des Deutschen Bildungsrates zur Neuordnung der Sekundarstufe wider (Deutscher

Bildungsrat, 1974, 30) und kommen entsprechend im Kollegstufen-Modell zum Ausdruck (vgl. Kap. 3.2.3.1). Ebenso spricht sich der Bildungsrat für die Forderung nach Handlungsfähigkeit in Lernprozessen aus (Deutscher Bildungsrat, 1974, 53-54, 60-61). Die Verbindung des Schlüsselqualifikationsbegriffs zur Roth'schen handlungsorientierten Persönlichkeitstheorie (vgl. Kap. 3.3.2.2) entspricht demzufolge keinem Zufall, weil Roth durch seinen Einfluss auf den Bildungsrat zur Ausbreitung des Kompetenzbegriffs beiträgt (Deutscher Bildungsrat, 1974, 49; Reetz, 1999, 33-34). Die bisherige Darstellung verdeutlicht, dass der Kompetenzbegriff am Ausgangspunkt der realistischen Wendung (vgl. Kap. 3.1.2) eine entscheidende Rolle als Bildungsziel im Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnimmt. Entsprechend begründet Reetz, dass die

„Zielformel der Schlüsselqualifikationen nicht nur qualifikations- und arbeitsmarkttheoretisch oder curriculumtheoretisch, sondern vor allem kompetenztheoretisch zu interpretieren sei.“ (Reetz, 1999, 34)

Wie oben angemerkt, ist die wachsende Bedeutung, die der Schlüsselqualifikation in den 1980er-Jahren beigemessen wird, als Phänomen für den Strukturwandel im Beschäftigungssystem unter der Perspektive der Flexibilisierung zu sehen. In den 1990er-Jahren setzt sich dieser Trend aufgrund der Globalisierung der Märkte weiter fort. Stärkere Prozessorientierung (der Wandel zu kundenorientierten Prozessen) erfordert andersartige Qualifikationen (Reetz, 1999, 36-37). Nicht zuletzt lässt sich die Hinwendung zur Handlungskompetenz in den 1990er-Jahren an den Arbeitstugenden wie Lernbereitschaft, Umstellungsbereitschaft, Eigeninitiative ablesen (Lisop, 1985, 263).

Die einsetzende Neuorientierung an kompetenztheoretischen Ansätzen findet in den Ordnungsmitteln der Berufsbildung durch beide Begriffe, Schlüsselqualifikation und Kompetenz, ihren „Niederschlag“ (Reetz, 1999, 40), bevor es zur endgültigen Ablösung vom Schlüsselqualifikationsbegriff und zur Durchsetzung des Handlungskompetenzbegriffs kommt. Die Handlungskompetenz, so Zabeck zufolge, setzt sich allerdings erst rückwirkend (Zabeck, 2004, 3) über den öffentlichen Diskurs durch (Zabeck, 1982, 66), zumal die Zeit ab Mitte der 1980er-Jahre aufgrund fehlender Ausbildungsplätze und steigender Akzeptanz von Vollzeitbildungsgängen (Stratmann & Schlösser, 1990, 195-196) von der Thematik des Ausbildungsplatzmangels geprägt ist. Die draus folgende Antwort auf Modernisierung artikuliert sich deshalb durch politische Interessenskämpfe und Verfahren, die in der Neuordnung von Ausbildungsberufen münden.

3.3.3 Ordnungspolitisches Verfahren zur Berufsneuordnung

Wie bereits angedeutet, drücken sich Modernisierungserwägungen in der beruflichen Bildung in sogenannten Neuordnungsverfahren aus. Dort werden die entsprechenden Ordnungsmittel, ihre rechtliche Legitimation von Ausbildungsberufen überarbeitet bzw. reorganisiert. Zum besseren Verständnis folgt eine kurze Explikation zur rechtlichen Implementierung des Berufsbildungsgesetzes, dessen Ausgangspunkt auf die Reformära der 1960er-Jahren und 1970er-Jahre zurückzuführen ist, um anschließend über die Ordnungsmittel die Berufsneuordnung von 1987 veränderte Bildungszielsetzungen in Bearbeitung bringen zu können. Die Entscheidung dafür, das chronologische Vorgehen an dieser Stelle aufzubrechen, gründet darin, die Konstitutionslogik der Berufsneuordnung zu erhellen, und zwar so, dass das Zusammenspiel von gesellschaftspolitischer Interessenorientierung die bestimmte bildungszielorientierte Formgebung der Berufsneuordnung als Reorganisation enthüllt. Die gesellschaftspolitische Interessenorientierung wird später, im weiteren Verlauf der Arbeit bildungszielorientiert bedeutsam sein und mit entsprechenden (Quer)Verweisen kenntlich gemacht.

3.3.3.1 Das Berufsbildungsgesetz

Der Reformstau der 1950er-Jahre als auch die Modernisierungsdebatte der Bildungsexpansion drückt sich öffentlich im juristischen Streit um das BBiG von 1969 aus. Entsprechend dem Konflikt, wie bereits erwähnt, um die getrennte Allgemein- und Berufsbildung wächst das öffentliche Bewusstsein für die zwei sehr disparaten Bildungsmöglichkeiten: qualifizierend für Führungspositionen sowie grundständige Beschäftigungen (Greinert, 2007, 125). Anstoß zur kritischen Auseinandersetzung gibt hier ebenfalls der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (vgl. Kap. 3.1.1), welcher gleichsam nachträglich durch die öffentlichen Interessenvertreter*innen aufgegriffen und weiterentwickelt wird. Ziel dabei ist die juristische Beseitigung der pädagogischen, organisatorischen, curricularen Differenzen zwischen den beiden o. g. Bildungsbereichen (Greinert, 2007, 127) sowie die Realisierung von Allokation und Qualifikation, um Qualifikationsbrüche und Versorgungsgengpässe aufgrund des gesellschaftlichen Wandels entgegenzuwirken (Greinert, 2007, 109–110). Fungiert doch der Beruf einerseits in seiner sozialpolitische Funktion als Erwerbsquelle und andererseits als Integrationswirkung in die Gesellschaft, bedarf er einer entsprechenden rechtlichen Flankierung. Dementsprechend ist die Ausbildung als allgemeines Recht auf berufliche Mindestqualifikation einer öffentlichen Kontrolle zu unterstellen, um sie der wirtschaftlichen Selbstverwaltung zu entziehen

und systematisch gegliederte und kontrollierte (Aus)Bildungsziele auch im Sinne einer Förderung der Persönlichkeitsentfaltung zu realisieren (Greinert, 2007, 110–111).

Die diesbezüglichen gesellschaftlichen Interessenkämpfe um die Ausgestaltung des Gesetzes geht zurück auf einen Entwicklungsverlauf, der ausgehend von den Gewerkschaften seinen Anfang nach dem Zweiten Weltkrieg nimmt. Ihr Vorstoß wird allerdings 1953 von den Besatzungsmächten, der SPD und den Befürwortern der Handwerksordnung (HWO) blockiert. Weitere Vorschläge folgen 1955 vom Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. 1959 legt der Deutsche Gewerkschaftsbund einen Entwurf für ein BBiG vor. 1964 erklärt der Wirtschaftsminister, dass ein umfassender Entwurf aufgrund der unübersichtlichen Sachlage nicht möglich sei (Greinert, 2007, 115–116). 1966 legt die SPD-Fraktion einen Gesetzentwurf vor. Die Regierungsparteien CDU/CSU und FDP antworten mit einem konkurrierenden Entwurf. Dem 1969 als Kompromiss der Parteien vorgelegter Gesetzesentwurf wird schließlich durch den Bundesrat zugestimmt. Zur Verkündung des BBiG kommt es am 14. August 1969. Direkt nach der Verabschiedung entsteht eine Kontroverse über die zukünftige Eignung, da das Gesetz zu stark an Arbeitgeber*inneninteressen, Interessen der Handwerksverbände und weniger an den Interessen der Gewerkschaften angelehnt ist (Greinert, 2007, 117). An der inhaltlichen Ausgestaltung offenbart sich das Dilemma: Das BBiG manifestiert einerseits den Status der Berufsbildung und verfehlt andererseits die originäre Intention, den Gestaltungsraum des Gesetzgebers auszubauen (Greinert, 2007, 117).

Interessenkonflikte aller Beteiligten offenbaren sich aus wirtschaftlicher Perspektive als ein Umsturzscenario bewährter Verhältnisse, aus Perspektive der Gewerkschaften fehlen Mitbestimmungsmöglichkeiten, entsprechend deklarieren sie das BBiG als Restaurationsbestrebung. Auch die parallel zum BBiG vollzogene Novellierung der Handwerksordnung und der Lehrlingsparagrafen verdeutlicht die fortgeführte Dualisierungsstrategie. Schlussendlich konnte die Vereinheitlichung des Berufsbildungsrechtes durch den Gesetzgeber nicht realisiert werden (Greinert, 2007, 123–125, 127). Es zeichnet sich ab, wie weit sich die Reform der Berufsbildung in einer Sackgasse von Parteien- und Interessenstreite bewegt (Stratmann & Schlösser, 1990, 149-154, 218). Gegner solcher Interessen ist die Unternehmerschaft, die auch durch die Initiierung des BBiG 1969 nicht wesentlich ausgebremst wird (Greinert, 2007, 127).

Nach 1969 veranlassen die genannten Kritikpunkte sowie die öffentlichen Probleme wie die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die geschwächte Konjunktur und die damit verbundene Wirtschaftskrise Ende 1974 die Notwendigkeit einer Neufassung des BBiG (Baethge & Oberbeck, 1986, 150). Dabei scheitern zwei hintereinander unternommene Novellierungsversuche.

Zum ersten Versuch: Der damalige Bundeskanzler Willy Brandt äußert in seiner Regierungserklärung 1973, dass Chancengleichheit in der beruflichen Bildung der gleiche Rang zukommt wie anderen Bildungsbereichen (Beyme, 1979, 301). Entsprechend setzt sich die Kritik am BBiG fort und mündet in Novellierungsarbeiten. Um die Situation zu entschärfen, unterbreiten die Wirtschaftsvertreter*innen 1975 der Bundesregierung das Angebot, bei Lockerung der gesetzlichen Bestimmung zehn Prozent mehr Lehrstellen zur Verfügung zu stellen. Dieser Erpressungsversuch hindert die Regierung jedoch nicht daran, Reformbemühungen weiter voranzutreiben. Der diesbezügliche Gesetzesentwurf marginalisiert mittelständische Interessen bei undurchsichtiger Finanzierung, lässt Gewerkschaftsinteressen sowie die Position der Kammern unberücksichtigt und weist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) – gegründet als staatliche Forschungseinrichtung durch das BBiG 1969 unter der anfänglichen Institutionsbezeichnung Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) – als eine nachgeordnete Behörde aus. Entsprechend scheitert der erste Novellierungsversuch an der Ablehnung durch den Bundesrat 1976.

Zum zweiten Versuch: Zeitgleich zum ersten Novellierungsversuch verabschiedet die Regierungskoalition das Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG). Es enthält die Struktur und Aufgabe des BIBB und die Erhebung einer Berufsbildungsabgabe von größeren Betrieben mit nicht ausreichendem Lehrstellenangebot. Auf diese Möglichkeit wird allerdings trotz des bestehenden Bedarfs nie zurückgegriffen. Die Frage der Finanzierung der Berufsbildung entzündet sich nicht zuletzt an der bedrohlich werdenden Ausbildungsplatzverknappung. Gilt das APIFG der Sicherung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen, wird legislatorisch keine Ausbildungspflicht der Betriebe durchgesetzt. Letztlich setzt sich die Dualität fort: unterschiedliche Rechtsgrundlagen zwischen handwerklichen und industriellen Ausbildungen, zwischen guten und weniger guten Ausbildungen und schließlich zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben. Das APIFG wird am 10.12.1989 vom Bundesverfassungsgericht aufgrund eines Verfahrensfehlers für nichtig erklärt. Das darauffolgende Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) lehnt sich an das APIFG an, ohne eine

Finanzierungsregelung der Ausbildung zu beinhalten. Insofern kann der zweite Versuch einer Novellierung als gescheitert betrachtet werden. Greinert resümiert, dass das BBiG nach 1969 aufgrund der Novellierungsversuche nicht erneuert wird, trotz steigender Jugendarbeitslosigkeit, weil die schwache Konjunktur der Weltwirtschaftskrise 1974 die Wirtschaftsvertreter*innen veranlasst, keiner Verbesserung der Ausbildung zu entsprechen (Greinert, 1998, 97, 2007, 130–132). Eine umfassende Novellierung des BBiG von 1969 gelingt erst 2005, resultiert allerdings in einer defensiven Erneuerung (Greinert, 2007, 121).

Indes ist die Einrichtung des BIBB positiv aufzufassen, zumal das BIBB der Rechtsaufsicht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie untersteht und sich auf das o. g. BBiG vom 14.08.1969 gründet (Bergmann, 1999, 158–159). Das BBiG regelt die Rechtsgrundlage und die Aufgaben des BIBB. Letztere richtet sich auf die Forschungs-, Entwicklungs-, Dienstleistungs- und Beratungsaufgaben hinsichtlich der betrieblichen Berufsausbildung. Darunter ist im Rahmen der Bildungspolitik die Mitwirkung an der Vorbereitung bzw. Erarbeitung von Ausbildungsordnungen des dualen Berufssystems zu fassen. Insgesamt verfolgt das BIBB das Zusammenwirken von staatlichen Stellen (Bundesregierung / Länderausschuss) und privaten Organisationen (Arbeitgeber*innen / Arbeitnehmer*innen) mit dem Ziel, durch Forschung, Entwicklung, Planung und Empfehlung zur Verbesserung des Berufsbildungssystems beizutragen. Der Länderausschuss agiert als ständiger Unterausschuss des Hauptausschusses und wirkt auf eine Abstimmung zwischen den Ausbildungsordnungen und den schulischen Rahmenlehrplänen der Länder hin (Bergmann, 1999, 158–159).

Zusammenfassend wird mit dem BBiG 1969 erstmals eine einheitliche Gesetzesgrundlage für die betriebliche und außerbetriebliche Berufsbildung geschaffen als Antwort auf eine zuvor selbstverwaltete Berufsbildung durch die Wirtschaft. Mit dem BBiG verbinden sich Zielsetzungen wie die Anpassung des Berufsbildungssystems an den technologischen und strukturellen Wandel sowie die Verbesserung beruflicher und sozialer Chancen der Arbeitnehmer*innen. Zudem regelt das BBiG die Ordnung der Berufsbildung und die Aufgaben der Kammern und anderen Institutionen. Darin enthalten ist die Schaffung einer einheitlichen Struktur für die betriebliche Berufsausbildung, die sich in den Rechtsverordnungen der Ausbildungsordnungen als qualifikatorischer Mindeststandard ausdrückt. Ebenso zählt die Regelung der Koordination zwischen betrieblichen und schulischen Ausbildungsteilen unter Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen und

Sozialpartner*innen. Gemeinsam wirken diese an der Weiterentwicklung der Berufsausbildung mit (Weibert, 1999, 103).

3.3.3.2 Die Ordnungsmittel

Die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, die ihren Ausdruck im BBiG und in der Einrichtung des BIBB finden, offenbaren die widerspruchsvollen Interessen zwischen Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik (vgl. Kap. 3.3.3.1) in schwierigen politischen Abstimmungsverfahren, die sich immer dann zuspitzen, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse einem Wandel unterliegen. Entwickelt sich beispielsweise die Technik weiter, werden in Neuordnungsverfahren die bisherigen Ordnungsmittel an die gesellschaftlichen Transformationsprozesse und die damit verbundenen Qualifikations- und Bildungsbedarfe angepasst (Greinert, 1998, 118). Die Herausforderung liegt in zwei sich unterscheidenden Steuerungssysteme des dualen Berufsbildungssystems: erstens der Arbeitsmarkt, zweitens das Berufsbildungsrecht. Der private Ausbildungsmarkt umfasst alle privaten Unternehmer*innen, die nach dem BBiG in staatlich anerkannten und ratifizierten Berufen ausbilden dürfen (Greinert, 1998, 105). Das Berufsbildungsrecht bildet die zentrale Rechtsgrundlage für die Berufsausbildung. Äquivalent dazu existieren ebenso zwei unterschiedliche Ordnungsmittel: Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, die aus den o. g. zwei Zuständigkeitsbereichen resultieren.

Zu den Ausbildungsordnungen: Juristisch regelt der Bund seit dem BBiG 1969 die alleinige Befugnis zum Erlass von Ausbildungsordnungen – somit den betrieblichen Teil (Pätzold, 1999, 10). Entsprechend fungiert die Ausbildungsordnung als eine Rechtsverordnung, welche die betriebliche Berufsausbildung berufsspezifisch in einem anerkannten Ausbildungsberuf sachlich, inhaltlich und zeitlich regelt (Greinert, 1998, 115). Sie dient als Grundlage für die geordnete Berufsausbildung und die Anpassung der Berufsausbildung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse durch das zuständige Bundesministerium für Wirtschaft. In der Ausbildungsordnung sind u. a. die Mindestanforderungen von zu erwerbenden Fertigkeiten und Kenntnissen – das entsprechende Qualifikationsbündel – durch die Auszubildenden in den jeweiligen Ausbildungsberufen geregelt (Brenner, 1999, 41–42).

Zu den Rahmenlehrplänen: Als zweiter Zuständigkeitsbereich übernehmen die Länder den berufsschulischen Teil der Berufsausbildung – die Rahmenlehrpläne. Der Abstimmungsprozess zwischen Bund, Ländern und den Organisationen von Arbeitgeber*innen

und Arbeitnehmer*innen bezieht sich im Wesentlichen auf die jeweiligen Ordnungen zur Regelung von Inhalt, Zeit und Organisationsstruktur als didaktisches Steuerungsinstrument (Pätzold, 1999, 9–11).

Die Neuordnung geht von Fachverbänden und Spitzenorganisationen der Unternehmer*innen und Gewerkschaften aus (Greinert, 1998, 118) und wird in einem komplizierten Verfahren zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenplänen der Berufsschulen über die Kultusministerkonferenz (KMK), die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) sowie über den Hauptausschuss des BIBB vermittelt (Pätzold, 1999, 9). In einem Vorverfahren erarbeitet der*die Bundesminister*in für Bildung und Wirtschaft (BMBW), die Spitzen- und Fachorganisationen der Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen, das BIBB und die KMK-Eckwerte, aufgrund dessen das BIBB einen Entwurf für die Bund-Länder-Abstimmung erstellt. Die Fachminister entwickeln einen Entwurf im Einvernehmen mit dem BMBW. Im Koordinierungsausschuss (mit Teilnehmer*innen aus Bund und Ländern) beginnt das Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren mit Erlass der Ausbildungsordnung bei Einvernehmlichkeit unter Prüfung vom BMBW sowie der Bundesminister*innen der Justiz (Greinert, 1998, 118). Im Unterausschuss der KMK stimmen die Länder zwischen den Kultusminister*innen zusätzlich ab, sodass die Rahmenlehrpläne in den Bundesländern ratifiziert werden können (Pätzold, 1999, 10). Das Verfahren für die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen sieht nach dem gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972 vor, dass jeder Ausbildungsordnung ein entsprechender Rahmenlehrplan der KMK für den jeweiligen Beruf beiliegt (KMK, 1972).

Folglich offenbart sich die enge Verbindung der Berufsforschung des BiBB mit den Parteien, die die Ausbildung interessengeleitet, demnach politisch, mitbestimmen und untereinander abgleichen. Dieser Sachverhalt verdeutlicht, dass das Ordnungsverfahren nicht mit Qualifikationsforschung gleichzusetzen ist und eine curriculare Verschränkung schulischer und betrieblicher Lehrpläne ausgeblendet bleibt (Huisinga, 1999, 54). Vielmehr handelt es sich um ein bildungspolitisches Instrumentarium (Pätzold & Rauner, 2006, 11), weil das Verfahren zeigt, dass beide Ordnungen getrennt voneinander entwickelt und im Nachgang aufeinander abgestimmt werden, bei entsprechender Dominanz wirtschaftlicher Interessenvertreter*innen seitens des Bundes (Pätzold, 1999, 11). Es kann deshalb gesagt werden, dass die korporatistisch verfasste betriebliche Ausbildung weder über die

Reform der beruflichen Schulen (vgl. Kap. 3.2.3.2), noch über das Gesetzgebungsverfahren zu lösen ist (vgl. Kap. 3.3.3.1).

3.3.3.3 Berufsneuordnung 1987: Zielsetzung Handlungskompetenz

Am Ausgangspunkt der 1980er-Jahre drückt sich die Notwendigkeit der Modernisierung der Berufsausbildungen (Ausbildungsplatzmangel) durch das öffentlich-politisch rückwirkende Steuerungsinstrumentarium der Berufsneuordnung aus (vgl. Kap. 3.3.2.3). Die Neuordnung verdeutlicht zunächst, „wie sehr der Bund in der beruflichen Bildung Entwicklungsprozesse dominiert“ (Bader, 1989, 76) und spiegelt ebenso das veränderte Anforderungsprofil an Facharbeiter*innen wider. Der breite und positive Konsens durch alle beteiligten Interessenvertreter*innen zur Qualitätsverbesserung von Berufsausbildungen (Greinert, 1998, 101–102), konkretisiert sich neben veränderten Berufsstrukturen und Berufsbilder respektive ihrer Inhalte (Pätzold, 1992, 196) ebenso in den folgenden Zielsetzungen: „eine neues Ausbildungskonzept, das – ausgehend von Schlüsselqualifikationen – zur beruflich-fachlichen wie individuellen Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft führen soll“ (Pätzold, 1992, 196). Zeugnis davon ist eine starke Ausrichtung auf die Persönlichkeitsentwicklung (Bader, 1989, 73). Bader spricht diesbezüglich davon, die „Anforderungen der Arbeitswelt pädagogisch [zu] überformen“ (Bader, 1989, 73).

Eine Vorreiterposition im Neuordnungsprozess nehmen die industriellen Metall- und Elektroberufe ein. Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe zielen auf eine über Fachqualifikation hinausgehende Befähigung zur beruflichen Mobilität und Flexibilität in der Berufsausbildung (Greinert, 1998, 101–102). Die Verabschiedung der Eckdaten durch den Arbeitgeberverband Gesamtmetall am 15.01.1987 treten ab dem 01.08.1987 in Kraft. Den entsprechenden Beschluss über die mit den Ausbildungsordnungen abgestimmten Rahmenlehrplänen hat die KMK am 07.01.1987 gefasst (Pätzold, 1992, 195). Diese politische Initiative ist als eine Revision grundlegender Prinzipien bisheriger beruflicher Ausbildung zu verstehen. Es werden die Facharbeiterqualifikationen (neue Arbeitsstrukturen, Produktionsmethoden, Technologien, Flexibilität, Weiterbildung, Umschulung, Mobilität) als Ziel der Ausbildung festgeschrieben (Stratmann & Schlösser, 1990, 258–262). Während einige Neuordnungen lediglich als Anpassung an die in der Ausbildung vermittelten Fertigkeiten und Kenntnisse überarbeitet werden, gehen die Metall- und Elektroberufe in Industrie und Handwerk darüber hinaus und ermöglichen eine Umgestaltung der didaktisch-methodischen Anlage des

Berufsbildungsprozesses im Betrieb, in der Schule und an überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Die Neuordnung der Industrie- und Metallberufe fungieren gleichermaßen als Leitbild für die Neuordnung der Büroberufe in Industrie und Handel. Insofern kommt der Neuordnung eine prinzipielle Bedeutung für die weitere Entwicklung der Berufsausbildung zu (Stratmann & Schlösser, 1990, 254–255). Infolgedessen erfährt die Ausbildungsordnung von 1987 für die industriellen Metall- und Elektroberufe „Leitbildcharakter für die folgende Neuordnungspraxis“ (Greinert, 1998, 102) und zeugt von der Bestrebung das Konzept der Handlungsorientierung zu verstärken.

Im Beschluss der KMK vom 14.06.2002 zu den Richtlinien über den Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau in NRW sind die Bildungsziele aus dem Beschluss der Rahmenvereinbarung am 15.03.1991 konkretisiert (KMK, 2002, 3). Es ist

„eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet; berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln; die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken; die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln.“ (KMK, 2002, 3)

Die KMK führt weiter aus, dass zur Erreichung der Ziele

„[der] Unterricht an einer für ihre Aufgaben spezifischen Pädagogik aus[zurichten [ist], die Handlungsorientierung betont (KMK, 2002, 3). [...] Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2002, 4).

Die Forderung nach Handlungsorientierung im Rahmenplan verbindet die KMK mit dem Kompetenzbegriff wie folgt:

„**Handlungskompetenz** [Herv. i. Org.] entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. **Fachkompetenz**

[Herv. i. Org.] bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. **Personalkompetenz** [Herv. i. Org.] bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst personale Eigenschaften wie Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte. **Sozialkompetenz** [Herv. i. Org.] bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. **Methoden- und Lernkompetenz** [Herv. i. Org.] erwachsen aus einer ausgewogenen Entwicklung dieser drei Dimensionen.“ (KMK, 2002, 4)

Im Rahmenlehrplan kommt zudem das eigenverantwortliche Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen zum Ausdruck und die Zielsetzung lehnt sich sowohl an Roths dreifachen Kompetenzbegriff als auch an die Empfehlungen des Bildungsrates an (vgl. Kap. 3.2.1.2, Kap. 3.2.3.1). Unter didaktischer Perspektive äußert die KMK jene Fähigkeiten, welche – wie Schelten weiter oben formuliert – eine Wende einläuten:

„Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt. Orientierungspunkt für den handlungsorientierten Unterricht ist: Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.“ (KMK, 2002, 5)

Schelten spricht der Neuordnung den Charakter einer Wende in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu, weil dort die Verankerung der Lernziele erstmals öffentlich zum Ausdruck kommen (Schelten, 2004, 130):

„Diese neuen Inhalte, [...] [die] seit 1987 in der zu dieser Zeit so bezeichneten Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe festgeschrieben [sind,] [...] [sind] als die eigentliche Wende zu bezeichnen, [weil] die Zielvorstellung selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren bei [den] neuen Ausbildungsordnungen aufgenommen [wird]. Berufliche Handlungskompetenz beginnt sich als Leitvorstellung durchzusetzen“.
(Schelten, 2004, 130)

Abschließend kann die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe von 1987 als öffentlicher Ausgangspunkt sich wandelnder Bildungsziele interpretiert werden, weil das Bildungsziel Handlungskompetenz mit der Neuordnung der Ausbildungsberufe in den 1980er-Jahren das Bemühen um eine neue Qualität der Ausbildung in der Öffentlichkeit zum Ausdruck bringt. Dies, so Greinert, gibt „einen wesentlichen Anstoß zur Entwicklung ganz neuer betrieblicher Ausbildungsmethoden, die auf die Vermittlung der beruflichen Handlungsfähigkeit abzielen“ (Greinert, 1998, 102), um die Frage nach einem veränderten Anforderungsprofil an Facharbeiter*innen (vgl. Kap. 3.3) beantworten zu können. Mit dem hier exemplarisch zitierten Rahmenlehrplan der KMK wird Handlungskompetenz als Zielbegriff vorgegeben und wird verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in einem weiten gesellschaftlichen Rahmen lebensweltbezogen (berufliche, gesellschaftliche und private Situationen), sachgerecht durchdacht sowie individuelle und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich diesbezüglich persönlichkeits-theoretisch in der Dimension von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz.

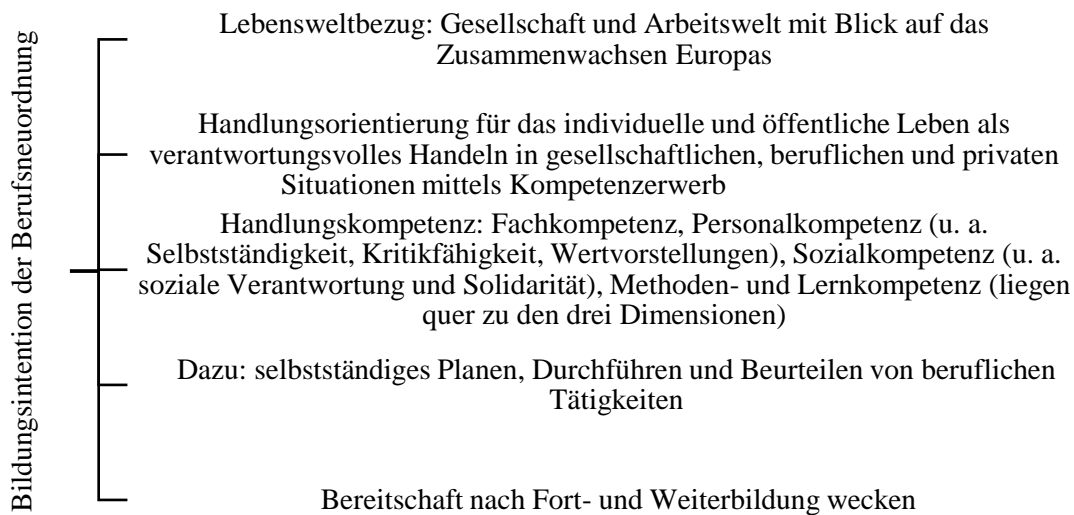


Abbildung 8: Bildungsintention der Berufsneuordnung (eigene Darstellung)

Mit der Einleitung der handlungs- und kompetenzorientierten Wende rückt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung. Damit ist einerseits zu prüfen, ob das Konzept im Schnittpunkt zu den erarbeiteten Globalisierungskriterien wie Handlungsmöglichkeit, Entscheidungsfähigkeit, Selbstständigkeit und (Selbst)Reflexion sowie Autonomie (vgl. Kap. 2.6) steht. Um dieser Frage vertiefend nachzuspüren, ist andererseits aus der bisherigen Darstellung die Verschiebung ungelöster Probleme der 1970er-Jahre und 1980er-Jahre (vgl. Kap. 3.3) aufgrund der ins Leere laufenden Schlüsselqualifikationsdebatte unter fortlaufendem gesellschaftlichen Modernisierungszwang in den 1990er-Jahre weiter zu diskutieren, um erneut, ggf. auch verschärft die Aufgaben, Anforderungen und Hoffnungen, die sich mit der Handlungskompetenz verknüpfen, zu erhellen. Im Zuge dessen sind zunächst abermals gesellschaftspolitische Transformationen unter Modernisierungsbestrebungen aufzugreifen, um von dort ausgehend den Begriff der Handlungskompetenz bildungstheoretisch zu beleuchten, mit der später folgenden Intention, die Frage nach den Verbindungslinien zu den Globalisierungskriterien abschließend beantworten zu können.

3.4 Phase des Krisenmanagements

Der sich weiterentwickelnde technologische Wandel erwirkt politisch-ökonomische verschärfende Veränderungen, die Greinert als Zuspitzung „[unübersehbarer] Erosionerscheinungen“ (Greinert, 2001, 729) in den 1990er-Jahren bezeichnet. Während Ende der

1960er-Jahre und Anfang der 1970er-Jahre vor allem Demokratisierung (vgl. Kap. 3.2), einheitliche gesetzliche Grundlegungen (vgl. Kap. 3.3.3.1) und neue Formen von Institutionalisierung die Berufsbildungspolitik (vgl. Kap. 3.2.3.1) prägen, dominieren bis in die 1980er-Jahre vor allem Bemühungen den Mangel an Ausbildungsplätzen zu kompensieren, die sozialen Folgen des Ausbildungsplatz- und Arbeitsplatzmangels für benachteiligte Gruppen zu mindern sowie das Bestreben die Ausbildung inhaltlich an die Entwicklung der neuen Techniken anzupassen (vgl. Kap. 3.3, Kap. 3.3.3.3).

In den 1990er-Jahren und mit Blick auf den Beginn der 2000er-Jahre setzt eine Entwicklung ein, die sich schon Ende der 1980er-Jahre ankündigt: die Betonung des Eigenwerts von Bildung und damit die Notwendigkeit einer zumindest relativen Autonomie des Bildungssektors aufgrund der ökonomischen, technischen und ökologischen Entwicklung und der internationalen Herausforderungen. Der Strukturwandel im Übergang der 1980er-Jahre zu den 1990er-Jahre verdeutlicht die Transformation von einer Industrie- zur Wissensgesellschaft und ist, die Bedeutsamkeit betreffend, mit dem Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft im 19. Jahrhundert vergleichbar (Deutscher Bundestag, 2002, 259). Evidenz dazu liefert die zunehmende Liberalisierung und Deregulierung, sie begründen sich u. a. im Anstieg des Handelsvolumens. Ausschlaggebend ist das GATT von 1994 (vgl. Kap. 2.1). In der letzten GATT-Runde, ebenso bekannt als Uruguay-Runde von 1989-1994, drückt sich die vornehmlich durch die USA und die EU vorangetriebene Politik der Liberalisierung der Märkte einschließlich der Kapitalmärkte sowie der Trend zur Zurückdrängung der öffentlichen Hand aus (Deutscher Bundestag, 2002, 50–51). Das internationale Handelsabkommen rahmt multilateral Handelshemmnisse durch die Senkung von Zöllen in fast allen Marktsegmenten (Deutscher Bundestag, 2002, 50) und bezieht damit den (wissensorientierten) Dienstleistungssektor, der das GATT in zwölf Sektoren untergliedert, ein. Alle Sektoren sind von einer verstärkten Service- und Marktorientierung betroffen; einem Sektor ist die Bildungsdienstleistung zugeordnet, welche die Berufsausbildung einschließt (Deutscher Bundestag, 124, 146-147). Als weitere politische Modernisierungsmaßnahmen ist die Schaffung respektive Intensivierung von Wirtschaftsblöcken wie die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), die Europäische Gemeinschaft (EG) und die EU nennenswert. Letztere offenbart das Bestreben in Europa einen einheitlichen Währungsraum zu errichten, der flankiert durch die Integration der EU die Preistransparenz und Vergleichbarkeit von Angeboten ermöglichen soll (Deutscher Bundestag, 2002, 50–51).

Es kann gesagt werden, dass unter Berücksichtigung des Arbeitsmarktes der Modernisierungseinfluss auf eine Globalisierungsentwicklungen rückführbar ist, wie strukturelle Tendenzen in den 1990er-Jahren erkennen lassen, die in Wechselwirkung zu den politisch-ökonomischen Ereignissen eine globale Deutung zulassen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um einen Wandel in den Erwerbsformen unter dem Gesichtspunkt der Arbeitszeitflexibilisierung, die ebenso strukturelle Arbeitslosigkeit aufgrund der o. g. Verschärfung des Wettbewerbs und einer Verlagerung der Produktion hin zu Dienstleistungen bedingt. Geradezu bedeutsam ist in diesem Zusammenhang der weiterhin wachsende Bereich der Mikroelektronik, der Innovationsdruck evoziert. Nicht zuletzt sind davon auch die Sozialbeziehungen der Menschen betroffen: Probleme ergeben sich durch die Auflösung von Normalarbeitsverhältnissen zugunsten flexiblerer Arbeitsformen, welche einerseits die Möglichkeit des Facharbeiteraufstiegs verunglimpfen (Greinert, 2001, 729) und andererseits die Beförderung von Teilzeitarbeit, Entwicklung geringfügiger Beschäftigungsverhältnisse, befristeter Beschäftigungen sowie Leiharbeit hervorrufen (Deutscher Bundestag, 2002, 216–217). Diese Entwicklungen fordern eine Befähigung zur schnellen und flexiblen Anpassung an die rasch wechselnden Gegebenheiten. Dementsprechende Realisierungsmöglichkeiten bevorzugen tendenziell gut qualifizierte Beschäftigte, während gering qualifizierte Beschäftigte dem wachsenden Risiko der gesellschaftlichen Freisetzung ausgesetzt sind. Mit Freisetzungen entstehen soziale Problemzusammenhänge für die Gesellschaft, die ihren Ausdruck in der Erosion der sozialen Sicherungssysteme (Altersversorgung, Arbeitslosigkeit, Gesundheit, Strukturkrise der Gewerkschaften etc.) finden (Greinert, 2001, 729) und auf Möglichkeiten der Neuvergesellschaftung drängen.

Vor diesem Hintergrund ist die politische Einsetzung der Enquête-Kommission *Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000*, deren Wirken von 1987 bis 1990 mit dem Ziel und der Hoffnung verbunden ist, zu einem parlamentarisch getragenen Konsens bildungspolitischer Reformbemühungen unter einer starken europäischen Perspektive und zum kleineren Teil einer globalen Perspektive zu gelangen, einzuordnen (Deutscher Bundestag, 1990, 33). Ihr Auftrag umfasst somit den gesamten Komplex der zukünftigen Bildungspolitik des Bundes (Deutscher Bundestag, 1990, 40) unter der Perspektive von gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitischen Entscheidungen. Dies schließt auch Schlüsselfragen der beruflichen Bildung und Erwerbsarbeit, mit Blick auf die gesellschaftliche Zukunfts- und Integrationsfähigkeit des Bildungswesens unter den

Aspekten der Steigerung von Teilhabe und Flexibilität, Höherqualifizierung sowie Weiterbildung ein (Deutscher Bundestag, 1990, 33–34). Es treten Fragen nach Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sozialen Haltungen, die unter schneller wirtschaftlicher und sozialer Veränderung zu vermitteln sind, in den Mittelpunkt. Bildung und Ausbildung gewinnen hinsichtlich der europäischen Integration an Bedeutung, insbesondere die Berufsausbildung hat stärker die Fähigkeit zum Handeln und zum Gestalten aller Lebensbereiche zu vermitteln, nicht zuletzt auch mit Blick auf ökologische Problemstellungen (Deutscher Bundestag, 1990, 16-17, 109, 144, 146).

Obschon sich die Kommission vom der Enquête-Schlussbericht „ein Anstoß für eine erneute breite bildungspolitische Diskussion in der Öffentlichkeit“ (Deutscher Bundestag, 1990, 19) erhofft, kann gesagt werden, dass unbewältigte Aufgaben der Bildungspolitik auch in der Enquête-Kommission am Übergang zum 21. Jahrhundert offen bzw. ungelöst bleiben. Gründe dafür gehen auf das parteipolitische Ungleichgewicht hinsichtlich der Zusammensetzung des Bundestages zurück. Die Mehrheitsseite (FDP/CDU/CSU) und die Minderheitsseite (SPD/Grüne) konnten sich nicht auf einen gemeinsamen Konsens festlegen, was zur Spaltung der Kommission führt:

„Während die Mehrheit Maßnahmen zur Ausrichtung der zukünftigen Bildungspolitik des Bundes im Rahmen der bestehenden Bildungsgesetz und Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern realisieren will, sieht die Minderheit erheblichen Bedarf an Gesetzesnovellierungen sowie an erforderlichen neuen Bundesgesetzen und bildungsplanerischen Initiativen.“
(Deutscher Bundestag, 1990, 18)

Die vorausgehende Ölpreiskrise der 1970er-Jahre verschärft die ökonomisch-sozialen Gegensätze zwischen den Parteien und ein Konsens scheidet an arbeitsmarkt-, beschäftigungs-, verteilungs- und finanzpolitischen Problemen (Luther, 1992, 612–613). Zudem zeichnet sich ein Mangel an öffentlichkeitswirksamen, bildungspolitischen Impulsen ab aufgrund gesellschaftspolitischer Umbrüche (u. a. Mauerfall, Länderzuständigkeiten) (Deutscher Bundestag, 1990, 37, 40). Lisop, als Vertreterin der Minderheitsseite äußert im Vergleich zu den Reformbestrebungen des Deutschen Bildungsrates, dass es

„auch bei der Enquête-Kommission um Modernisierung [ging], aber nicht als völlig neuer Schub. Zielte die Arbeit des Deutschen Bildungsrates eher auf eine vorausschauende Modernisierung, so war die Enquête-Kommission

aus Anpassungsdruck entstanden. Die Rationalisierungen, die Arbeitslosigkeit, der Strukturdruck und die Internationalisierung standen so mächtig im Vordergrund, daß [sic] es eher um eine nachholende Anpassungsmodernisierung als um Vorgabe-Reformen ging“. (Lisop, 2008b, 43)

Dennoch ist dem Positives abzugewinnen: Es kann gesagt werden, dass vielfältige Empfehlungen des Schlussberichts der Enquête-Kommission auf die Revision veralteter curricularer Strukturen drängen, die dann von außen, wie noch zu zeigen sein wird, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ereilt und sich in der folgenden prägnanten Aussage ankündigt:

„Es ist nicht Aufgabe der Enquête-Kommission, curriculum-theoretisch bzw. didaktische Forschung zu leisten oder zu präsentieren. Die bildungspolitische Tragweite curricularer Reformen, ihre gesellschaftliche Dringlichkeit und der diesbezügliche Akzeptanzbedarf legt es aber nah, [...] auszuführen, worum es curricular geht, wenn die Ausbildungsordnungen mittels didaktischer Kombinatorik im Hinblick unter anderem auf „Schlüsselqualifikationen“ [Herv. i. Org.] reorganisiert werden sollen.“ (Deutscher Bundestag, 1990, 119)

Am Ende des Jahrzehnts eröffnet sich ein zunehmende öffentliche Debatte zu Globalisierung der Weltwirtschaft: Es lässt sich demnach sagen, dass das Niveau der sozialen Reflexivität auf Globalisierung zur Zeit des Wirkens der Enquête-Kommission niedrig ist, weil der Kalte-Krieg respektive der Ost-West-Konflikt diesen Zusammenhang überlagert (vgl. Kap. 2.1). Erst das Ende des Systemkonflikts eröffnet im Laufe der 1990er-Jahre die Hoffnung auf einen neue Weltordnung. Erwähnenswert ist deshalb der Einsetzungsbeschluss des Deutschen Bundestages am 14. Dezember 1999, der „als erstes Parlament der Welt eine Kommission eingerichtet, die sich systematisch mit den Fragen der Globalisierung beschäftigt [...] [und eine] Rückkehr in nationalstaatliches Denken“ (Deutscher Bundestag, 2002, 47) ausschließt.

Die Enquête-Kommission, *Globalisierung der Weltwirtschaft*, befasst sich mit den Aufgaben,

- „die Gründe zusammenzustellen, die zur Globalisierung der Weltwirtschaft geführt haben,
- ihre Auswirkungen in wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Bereichen zu untersuchen, und
- Handlungsoptionen für die nationale und internationale Gemeinschaft darzustellen, wie sie verantwortungsvoll auf die weitere Entwicklung einwirken können.“ (Deutscher Bundestag, 2002, 47).

Verstärkte wirtschaftliche Verflechtung aufgrund des Zusammenbruchs der Sowjetunion führen einen vertiefenden globalen Ausbau des Außenhandels herbei und setzt dem Systemwettbewerb zwischen Ost und West ein Ende (Deutscher Bundestag, 2002, 50–51). Zur Modernisierung trägt gleichwohl die wachsende Wissensbasierung ökonomischer Produktionsprozesse bei (Deutscher Bundestag, 2002, 260–261), die gleichermaßen, verstärkt durch die Digitalisierung und globale Vernetzung, der Ökonomie (Verbilligung von Kommunikation, Internet (schlagartige kommerzielle Nutzung durch Einzug digitaler Hochleistungsgeräte in den Privatbereichen)) als auch der Entstofflichung von Gütern und Dienstleistungen zuzurechnen ist (Greinert, 2001, 725). Mit der sukzessiven Ausweitung des Dienstleistungssektors (Deutscher Bundestag, 2002, 260–261; Greinert, 2001, 725, 729), wird politisch die Mobilität des Kapitals befürwortet, um die Flexibilität unternehmerischen Handelns im globalen Wettbewerb abzusichern. Aufseiten des Unternehmertums vollzieht sich eine Dezentralisierung von Groß- und Mittelbetrieben zugunsten kleinerer Einheiten (Greinert, 2001, 729). In global agierenden Großkonzernen avanciert Shareholder-Value zu einem dominanten Unternehmensziel. Hierbei ist der Managementstil in Einklang zu den Interessen der Kapitaleigner*innen zu setzen, um Erfolg an den internationalen Börse zu generieren (Deutscher Bundestag, 2002, 86). Staatspolitische Interessen zielen diesbezüglich auf die dienstleistungsorientierte Schaffung von günstigen Bedingungen für unternehmerisches Handeln u. a. durch Steuerentlastungen (Standortgebundenheit), mit der Konsequenz Bürger*innen stärker in die Finanzierungspflicht zu nehmen. Dementsprechend hat sich zur Jahrhundertwende die Finanzierung der Sozial-, Bildungs- und Kulturpolitik konkurrenzorientiert im Wettbewerb zu rechtfertigen (Greinert, 2001, 730).

In den folgenden Unterkapiteln ist es die Absicht auf die Hinwendung zur Handlungskompetenz vertiefend einzugehen. Die sich epochal am Ende der 1980er-Jahre eröffnet

(vgl. Kap. 3.3.3.3) und in den 1990er-Jahren unter der Perspektive verschobener und ungelöster Probleme mit Blick auf sich stellende Globalisierungsherausforderungen an Dynamik innerhalb der berufs- und wirtschaftspädagogischen Disziplin gewinnt. Von dort wird die Verbindungslinie zur Leerstelle der Curriculumentwicklung einsichtig, um abschließend das sich anbahnende Lernfeldcurriculum vertiefend beleuchten zu können.

3.4.1 Zum Ursprung des Kompetenzbegriffs

Wie bereits dargestellt, ist Roths *Pädagogische Anthropologie I und II* (Roth, 1971b) ein in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik viel zitierter Beitrag, der den handlungsorientierten Kompetenzbegriff popularisiert, allerdings mit dem Ziel eines eigenständigen Integrationsversuchs auch aus einer psychologischen Dimension heraus (vgl. Kap. 3.2.1.1, Kap. 3.2.1.2). Anders als beim Schlüsselqualifikationsbegriff nach Mertens (vgl. Kap. 3.3.1) lässt sich innerhalb der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunächst kein Vorstoß zur Handlungsorientierung finden, während das öffentlich wirksame Neuordnungsverfahren (vgl. Kap. 3.3.3.3) eine stark rückwirkende Rezeption auf den Diskurs erzeugt, der eine breite Auseinandersetzung um den Handlungskompetenzbegriff einleitet. Dementsprechend verfolgt die weitere Darstellung zunächst den Ursprung des Kompetenzbegriffs, um von dort ausgehend die Handlungskompetenz als Leitziel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu erhellen.

Bedeutsame Autoren im deutschsprachigen Raum, die sich dem Ursprung der Verwendung des Begriffs Kompetenz annehmen, sind Noam Chomsky und Jürgen Habermas. Chomsky entwickelt eine Theorie der Sprachkompetenz (Chomsky, 1970) und Habermas erweitert diese. Beide Autoren sind für die Grundlegung von zwei hier vorgestellten Kompetenzmodellen (Geißler sowie Euler und Sloane) bedeutsam (vgl. Kap. 3.4.2.2, Kap. 3.4.2.3).

3.4.1.1 Der linguistische Ursprung nach Chomsky

In seinem Werk *Aspekte der Syntaxtheorie* (1970) definiert Chomsky den Kompetenzbegriff aus einem Regelsystem von Spracherzeugung. Er unterscheidet zwischen Sprachkompetenz und Sprach-Verwendung und definiert Kompetenz als „die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“, während Performanz „den aktuellen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“ (Chomsky, 1970, 14) betrifft. Seine Theorie der

Sprach-Kompetenz verweist damit auf eine Beschreibung des immanenten Regelsystems der Spracherzeugung. In der Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz resultiert Performanz unmittelbar aus der Sprach-Kompetenz des Sprecher-Hörers/der Sprecher-Hörerin. Die Sprechhandlung ist demnach das Ergebnis der Kompetenz. Aus dieser Perspektive bekommt Sprache die Konnotation der Befähigung der Sprecher*innen zum Sprechen, indem Sprache nicht per se existiert, vielmehr von Sprecher*innen beim Sprechen erzeugt wird. Zur Erzeugung ist ein sprach-kompetenter Sprecher, eine sprach-kompetente Sprecherin im Sinne Chomskys erforderlich. Daraus resultiert, dass jede sprachliche Äußerung eine Hervorbringung unter endlichen Regeln ist und einen unendlichen Gebrauch von Sprache ermöglicht. Zu diesem generativen Aspekt von Sprachkompetenz tritt ein kreativer hinzu, denn Sprache stellt nicht ausschließlich das Ergebnis der Anwendung von Regeln dar, sondern dient auch dazu, jegliche Gedanken ausdrücken zu können. Dazu gehört, dass sprachkompetente Sprecher*innen in der Lage sind, auf Gehörtes mithilfe der Sprache zu reagieren, also zu interagieren:

„Eine wesentliche Eigenschaft der Sprache ist es also, daß [sic] sie die Mittel bereithält zum Ausdruck beliebig vieler Gedanken und zu angemessenen Reaktionen in beliebig vielen neuen Situationen“ (Chomsky, 1970, 16).

Sprachkompetenz bedeutet demnach nicht nur das Anwenden eines Regelsystems, das die Erzeugung von Sprache selbst ermöglicht, sondern auch, dieses Regelsystem frei anwenden zu können. Eine solche Verfügung von Sprache meint das Verbinden von sinnhaften Inhalten mit den Regeln der Sprache sowie das Verstehen anderer Sprecher*innen/Hörer*innen und das entsprechende sinnhafte Reagieren auf Sprache in den verschiedensten Interaktionen. Die Bestandteile von Sprachkompetenz nach Chomskys sind folglich die Kenntnis über das Regelsystem einer Sprache (Aufbau, Grammatik, Wortschatz usw.) als auch die Fähigkeit zur Anwendung dieser Regeln zur Erzeugung einer regelhaften Sprache, die in ihrem Sprachinhalt z. B. individuell, originell, kreativ und offen ist, sowie die Verarbeitung der Wahrnehmung anderer Sprech-Hörer*innen und die konstruktive Reaktion auf Sprechangebote. Sprachkompetenz ist daher generativ, kreativ und interaktionistisch. Damit kommt der Sprach-Kompetenz eine individuelle und eine soziale Komponente zu.

3.4.1.2 Die Erzeugung kommunikativer Situationen (Habermas)

Im Anschluss an Chomsky ist der Kompetenzbegriff in den Sozialwissenschaften und danach auch in den Erziehungswissenschaften als Begriff aufgenommen und unter der Perspektive der kommunikativen Kompetenz weiterentwickelt worden. Nennenswert sind diesbezüglich die Ansätze von Jürgen Habermas, welche bereits in der vorliegenden Arbeit unter der Perspektive von Globalisierung als rationales Gesellschaftsverständnis dargestellt wird (vgl. Kap. 2.3.2). In seinem Beitrag *Theorie der kommunikativen Kompetenz* (1990) greift Habermas Chomskys Begriff der Kompetenz kritisch auf:

„Diese sehr roh charakterisierte Unterscheidung von Sprachkompetenz und Sprachperformanz berücksichtigt nicht den Umstand, daß [sic] die allgemeinen Strukturen möglicher Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden.“ (Habermas, 1990, 101)

In Abgrenzung zu Chomsky verwendet Habermas seinen Kompetenzbegriff als eine hinausgehende Fähigkeit über das zu beherrschende sprachliche Regelsystem. Bei Habermas ist nicht nur die Redesituation zu bewältigen – wie bei Chomsky – sondern gleichermaßen zu generieren: „Aufgabe dieser Theorie [der kommunikativen Kompetenz] ist die Nachkonstruktion des Regelsystems, nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren“ (Habermas, 1990, 102). Diese Unterscheidung beruht auf der Analyse von Sprache und Sprachverwendung. Sie ist zu verstehen vor dem Hintergrund der Abstraktion der „sprachlichen Äußerung“ auf den Ebenen „elementare Äußerung“, „elementarer Satz“ und „elementare Aussage“ (Habermas, 1990, 106–108). Aufgabe der Linguistik und damit einer Theorie der linguistischen Kompetenz ist nach Habermas die Klärung des Regelsystems, wonach „linguistisch kompetente Sprecher Sätze bilden und umformen“ (Habermas, 1990, 106–108), demnach die Ebene des elementaren Satzes. Eine Theorie der kommunikativen Kompetenz analysiert, wie Sprecher*innen aus diesen Sätzen elementare Äußerungen formen, wie also eine Satzkonstruktion mit dem Element der Kommunikation verbunden wird.

Die unterschiedliche Gewichtung der Kompetenzbegriffe bei Chomsky und Habermas erstrecken sich auf die Reichweite der Kompetenz: Während sich Chomsky in seinem Begriffsverständnis auf die Beherrschung von Satzbau als ein Regelsystem (Aufbau, Grammatik, Wortschatz usw.) bezieht, begrenzt er einerseits Kompetenz auf die bloße Kenntnis der Sprache und bezeichnet andererseits mit dem Performancebegriff die

Verwendung von Sprache. Demgegenüber geht Habermas darüber hinaus und bezieht das Erzeugen von Kommunikationssituationen selbst in den Kompetenzbegriff mit ein. Bei ihm können Sprech-Hörer*innen sowohl kommunizieren als auch Kommunikation und kommunikative Situationen hervorbringen respektive erzeugen. Diese verschiedenen Perspektiven auf den Kompetenzbegriff spiegeln sich gleichermaßen in den nun folgend ausgewählten Kompetenzmodellen wider.

3.4.2 Zusammenstellung ausgewählter Kompetenzmodelle

Für eine allgemeine Betrachtung des Kompetenzbegriffes ergibt sich aus der vorangestellten Untersuchung zum Ursprung des Kompetenzbegriffs, dass ein wesentliches Charakteristikum von Kompetenz das Generieren/Erzeugen sozialer Interaktion ist. Diese Dimension zeigt sich bereits bei Bader, wenn er Kompetenz als „individuelle Kompetenz“ (Bader, 1989, 74) bezeichnet und auf ihre subjektive Disposition von „Eigeninitiative und Kreativität“ (Bader & Müller, 2002, 178) hinweist. Während Bader hauptsächlich in seinen u. g. Veröffentlichungen eine Verständigung auf den Kompetenzbegriff vornimmt, ohne theoretische Fundierung, da es ihm wichtiger erscheint, die Zusammenhänge aus öffentlicher und wirtschaftlicher Perspektive zum Neuordnungsverfahren als Wendepunkt zur Handlungskompetenz darzustellen, streben andere Autor*innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik den Weg einer theoretischen Fundierung des Kompetenzbegriffs an. Zumal beide o. g. Theorien – Chomsky und Habermas – im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rezipiert bzw. weiterentwickelt werden, verfügen sie gleichermaßen über einen hohen Erklärungswert. Während Karlheinz A. Geißler die *Theorie der kommunikativen Kompetenz* (1990) von Habermas ausdifferenziert (Geißler, 1974), ziehen Euler und Sloane Chomsky heran (Euler & Sloane, 1996), um ihre Kompetenzmodelle zu begründen. Alle drei Konzeptionen folgen im Anschluss.

3.4.2.1 Handlungskompetenz (Bader und Müller)

Wie im vorangestellten Kapitel angerissen, ist Reiner Bader ein interessanter Autor in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Er verbindet die Hinwendung zu Handlungskompetenz in seinen Aufsätzen immer wieder mit dem o. g. Neuordnungsverfahren (vgl. Kap. 3.3.3.3). Seine Beiträge sind, um die Entwicklung zu Handlungskompetenz darzustellen, bedeutsam, da eine seiner diesbezüglichen Veröffentlichung *Berufliche Handlungskompetenz* (Bader, 1989) im Jahr 1989 erscheint – folglich in der Phase kurz

nach der Neuordnung der Industrie- und Metallberufe (vgl. Kap. 3.3.3.3). Des Weiteren lehnen sich die von Bader verwendete Begriffsbestimmung an die später folgende KMK-Handreichung an, weil er dort, Formulierungsvorschläge erbringt.

Im o. g. Aufsatz von 1989 stellt Bader die Frage nach der Bedeutung des Handlungsbegriffs. Dieser verbleibt begrifflich unscharf, zumal die breit geführte Diskussion im Fach eine Begriffsvielfalt bedingt (Bader, 1989, 74). Dennoch avanciert der Begriff aufgrund des Neuordnungsverfahrens „zu einem Leitbegriff in der Diskussion um die Ziele der Berufsausbildung“ (Bader, 1989, 73).

Mit dem Kompetenzbegriff verbindet Bader ein Hinausweisen über den Qualifikationsbegriff im Sinne des Entgegenwirkens einer qualifikatorischen Verengung von Bildung. Kompetenz umfasst demnach die subjektive Verarbeitung des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten,

„d. h. die Erschließung [sic] von Wirklichkeit durch Sacherschließung, Reflexion und Urteil mit allen Motivationen und Problemlagen, die diesen Prozeß [sic] des einzelnen begleiten mögen. Kompetenz ist immer individuelle Kompetenz.“ (Bader, 1989, 74)

In einer etwas späteren Veröffentlichung mit dem Titel *Kompetenz durch Bildung und Beruf* von 1993 argumentiert Bader aus wirtschaftlicher Perspektive: Ökonomische Betrachtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung ziehen den Begriff der Handlungskompetenz dem der Qualifikation vor, weil die neuen Anforderungen an die Mitarbeiter*innen unter der Perspektive der Qualifikation nicht die Befähigung zum eigenverantwortlichen Handeln einbeziehen, sondern auf den Lernerfolg hinsichtlich der Verwertbarkeit von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten abstellen. Entsprechend ist zwischen der Entwicklung von Kompetenzen und dem Erwerb von Qualifikationen zu differenzieren (Bader, 1993, 234). Deshalb erachtet Bader eine Auseinandersetzung um den Kompetenzbegriff in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff als bedeutsam (Bader, 1989, 74).

Der Kompetenzbegriff vereint die durch Handlung erworbene Vorerfahrung des handelnden Subjektes sowie die im Subjekt angelegten Dispositionen zu neuen Handlungsformen auf der Grundlage von Erfahrungen und eigenen autonomen handlungsbezogenen Zielsetzungen. Demzufolge versteht Bader unter beruflicher Handlungskompetenz,

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht, persönlich durchdacht und in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln sowie seine Handlungsmöglichkeiten ständig weiterzuentwickeln [Herv. i. Org.].“ (Bader, 1989, 74–75)

Bader betont damit, dass die Vertreter*innen der Wirtschaft über die Qualifikationen hinaus auch persönlichkeitsorientierte Leistungen fordern, zumal sich persönlichkeitsorientierte Fähigkeiten nicht durch technische Systeme herstellen lassen, denn bei diesen Fähigkeiten handelt es sich um subjektive Potenziale (Bader, 1989, 73). Weil sich Handlungskompetenz in einem Bildungsprozess entwickelt, im Sinne der subjektiven Verarbeitung von Kenntnissen und Fertigkeiten, weist der Kompetenzbegriff über Kenntnisse und Fertigkeiten zur Lösung gegebener Aufgaben hinaus. Bader und Müller konstatieren dazu in einer weiteren Veröffentlichung,

„anstehende Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrung sowie durch eigene Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten und seine Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Sie ist einerseits (vorläufiges) Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen des einzelnen Menschen in sozialer Einbindung, andererseits auch Voraussetzung für die weitere Entwicklung individueller Kompetenz. Entwicklung und Handlungskompetenz ist als ein lebenslanger Prozess zu begreifen, den Berufsbildung in einer bestimmten Phase zu strukturieren und zu unterstützen hat.“ (Bader & Müller, 2002, 176–177)

Die o. g. Fähigkeiten Sach-/Fach-, Human- und Sozialkompetenz bringen die Beziehung Individuum - Gesellschaft - Lern- bzw. Arbeitsgegenstand zum Ausdruck, zumal Handlung auf Vorerfahrungen, Dispositionen und autonomer Zielsetzung abstellt. Handlungskompetenz beinhaltet die Befähigung des Menschen auf der Basis gesicherter Erkenntnisse und anerkannter Methoden und Regeln über die sachliche Richtigkeit bzw. Angemessenheit von Aussagen zu urteilen, sowie aus dem jeweils eigenen Wissens- und Erkenntnisrepertoire heraus Neues zu entwickeln (Bader, 1993, 233). Weil sich Bader und Müller an dem dreifachen Kompetenzbegriff des Bildungsrates anlehnen (Bader & Müller, 2002, 176; Deutscher Bildungsrat, 1974, 49), differenziert Bader die Kompetenzen nach Sach-/Fach-, Sozial-, und Humankompetenz aus (Bader, 1989, 75).

Unter Sach-/Fachkompetenz verweisen sie auf die Variation der Kompetenzdimension. Die Grundlage der Fachkompetenz ist die Sachkompetenz. Fachkompetenz unterstreicht die Systematisierung des Fachwissens in Fächer und birgt die „Gefahr, Sachverstand durch Fachverstand einzuengen“ (Bader & Müller, 2002, 177). Unter Berücksichtigung dieser Variation fassen sie die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen (Bader, 1989, 75; Bader & Müller, 2002, 178). Bader und Müller schließen darin ebenso extrafunktionale Qualifikationen wie logisches, analytisches, abstrahierendes, integrierendes Denken sowie das Erkennen von System- und Prozesszusammenhängen ein. Ebenso korrespondiert Fachkompetenz mit der Befähigung zur Ausübung einer beruflichen Tätigkeit. Dies umfasst „selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ (Bader & Müller, 2002, 178).

Die Humankompetenz, auch synonym verwendbar als Selbst- oder Personalkompetenz (Bader & Müller, 2002, 178), bezeichnet die Autorenschaft als die Fähigkeit und Bereitschaft als Individuum die Entwicklungschancen und Zumutungen/Einschränkungen in Beruf, Familie und öffentlichem Leben zu reflektieren und zu bewerten, eigene Begabungen zu entfalten und Zukunftspläne zu fassen und weiterzuentwickeln (Bader, 1989, 75; Bader & Müller, 2002, 178). Ebenso begreifen Bader und Müller darunter die Entwicklung von Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an diese Werte (Bader & Müller, 2002, 178). Zudem unterstreicht die Ausgliederung der Humankompetenz das spannungsvolle Verhältnis von vergemeinschaftetem Sozialwesen und Individuum (Bader, 1989, 75).

Schließlich, die Sozialkompetenz, die vom Deutschen Bildungsrat als gesellschaftlich-politische Kompetenzdimension (vgl. Kap. 3.2.3.1) aufgenommen wird, deutet die Autorenschaft als die Fähigkeit und Bereitschaft, einerseits „soziale Beziehungen und Interessenlagen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen“ (Bader & Müller, 2002, 178) und andererseits sich mit „anderen rational und verantwortungsbewußt [sic] auseinanderzusetzen und zu verständigen“ (Bader, 1989, 75). Im Besonderen verweisen Bader und Müller in diesem Zusammenhang auf die „Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität“ (Bader & Müller, 2002, 178).

Teilkompetenzen wie die Methoden-, Sprach- und Lernkompetenz können nicht unabhängig von dem o. g. dreifachen Kompetenzbegriff existieren. Sie sind ein integraler

Bestandteil des dreifachen Kompetenzbegriffs und gehören zu jedem Bereich als Akzentuierung, zumal Methoden-, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz (Sprachkompetenz) leer verbleiben, wenn keine Anbindung an den dreifachen Kompetenzbegriff erfolgt (Bader & Müller, 2002, 178). Dazu konstatiert Bader, dass ohne Lernen Kompetenz stirbt, bei Isolierung von Methoden bleiben diese formal und ohne Sprache fehlt ein struktureller Bestandteil (Bader, 1989, 75). Insofern stellen die Teilkompetenzen wie beispielsweise Methoden- und Lernkompetenzen keine eigenen Kompetenzdimensionen dar (Bader & Müller, 2002, 178).

Mithin differenzieren sich die Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz wie folgt aus: Methodenkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft zielorientiert und planvoll die Bearbeitung beruflicher Aufgaben und Probleme (u. a. die Planung von Arbeitsschritten) anzugehen. Erlernte Methoden und Arbeitsverfahren sowie Lösungsstrategien sind zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen eigenverantwortlich und selbstgesteuert auszuwählen und ggf. weiterzuentwickeln. Etwaige Lösungsmöglichkeiten sind zudem selbstständig zu bewerten. Insgesamt zielt dies auf die subjektiven Fähigkeiten von „Eigeninitiative und Kreativität“ (Bader & Müller, 2002, 178).

Die Lernkompetenz, als weitere Teilkompetenz, zielt auf die Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge eigenständig oder im Austausch mit anderen zu verstehen, zu werten und in bestehende gedankliche Strukturen einzuordnen. Hinsichtlich beruflicher Tätigkeiten entäußern sich Lernkompetenzen durch die kognitive Verarbeitung fachlicher Inhalte als auch im Verstehen, Interpretieren und in der wertenden Entäußerung. Ebenso bedeutsam ist die Fähigkeit und Bereitschaft, innerhalb und außerhalb des Berufs Lerntechniken und -strategien stetig weiterzuentwickeln und entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten zu nutzen (Bader & Müller, 2002, 178–179).

Abschließend bleibt die kommunikative oder auch sprachliche Kompetenz auszuführen: Sie umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen, Verhältnisse, Umstände, Fakten über verbale und nonverbale Sprache auszudrücken (u. a. mittels Sprechen, Schreiben, Zeichnen, Malen sowie durch Gestik und Mimik). Dies schließt Wahrnehmung, Verstehen und Darstellung von persönlichen und fremden Bedürfnissen des Gegenübers mit ein. Kommunikative Kompetenz zielt auf das Verstehen und Gestalten von sprachlichen Situationen (Bader & Müller, 2002, 179). Eine besondere Bedeutung erhält die

kommunikative Kompetenz in den 1990er-Jahren vor dem Hintergrund der internationalen Märkte. Hierdurch werden einerseits Fremdsprachenkenntnisse als die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in fremde Lebensformen und Kulturen hineinzudenken und hineinzu fühlen relevant, andererseits erfordert steigende Kundenorientierung aus ökonomischer Perspektive sprachkompetentes Verhalten (Bader & Müller, 2002, 178).

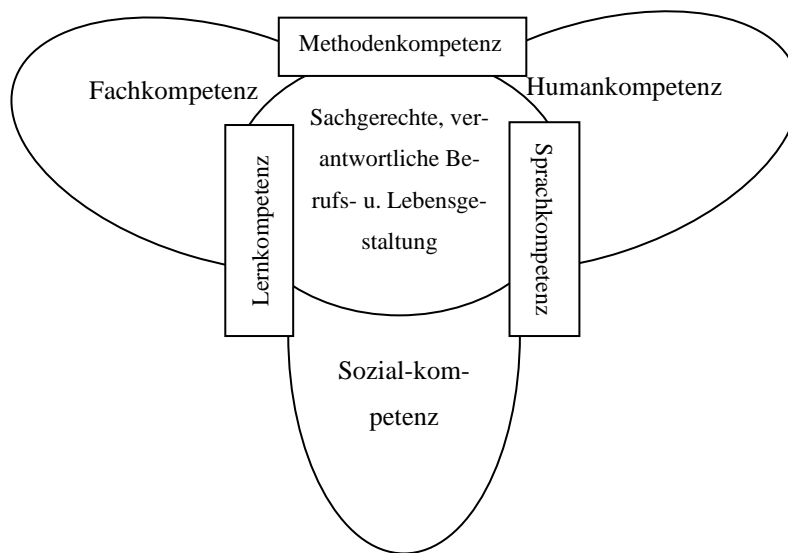


Abbildung 9: Handlungskompetenz nach Bader (Bader, 1993, 233)

Resümierend verweist Bader auf die Bedeutsamkeit von Handlungskompetenz in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, weil aus Perspektive der Wirtschaft die subjektive Verarbeitung als auch Aneignung von persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten und Kenntnissen zunehmen. Nicht zuletzt, weil der Kompetenzbegriff auf das Verstehen von Sachverhalten und Situationen als auch das Gestalten von Situationen einschließlich des Hervorbringens von Sachverhalten zielt, weist Kompetenz über den Schlüsselqualifikationsbegriff hinaus (vgl. Kap. 3.3.1). Bader verfolgt entsprechend konsequent die Vorgaben der KMK nach Planen, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten (KMK, 2002, 5) und favorisiert die Idee der Selbstorganisation sowie Selbststeuerung, welche er in der o. g. kompetenztheoretischen Ausdifferenzierung zum Ausdruck bringt. Aus Baders und Müllers Sicht entgeht der Kompetenzbegriff einer ökonomischen Verengung von Bildung und dient als Unterstützung bei der Konstruktion von Rahmenlehrplänen als auch bei der Entwicklung didaktischer Unterrichtsplanung (Bader & Müller, 2002, 181). Nach Baders Vorstellung bedarf es einer Flankierung im Handlungsfeld zur Umsetzung der Handlungskompetenz: zum einen die Realisierung von Entscheidungsspielräumen für selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren, zum anderen die Förderung und

Forderung von Verantwortungsübernahme und Verantwortungsbereitschaft. Diesbezüglich sind „Kriterien für didaktisches Handeln zu gewinnen“ (Bader, 1989, 75).

3.4.2.2 Kritisches Kompetenzmodell (Geißler)

Vor dem Hintergrund der Popularität der Kritischen Theorie Ende der 1960er-Jahre und Anfang der 1970er-Jahre greift Karlheinz A. Geißler mit seinem Werk *Berufserziehung und kritische Kompetenz: Ansätze einer Interaktionspädagogik* (1974) den von Habermas konzipierten Begriff der kommunikativen Kompetenz in der Pädagogik auf. Kritische Kompetenz stützt sich auf die Gedanken der Frankfurter Schule, in denen ein kritisch-reflexives Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft in Bezug auf seine gesellschaftliche Bedingtheit betont wird (Geißler, 1974, Kap. I). In Anlehnung an die Kritik einer einseitigen Entfaltung der technologisch-instrumentellen Rationalität nach Habermas (vgl. Kap. 2.3.2) interessiert Geißler explizit das Hervorbringen kritischen Denkens und kritischen Handelns in der Berufsbildung (Geißler, 1974, 22):

„Die Vermittlung des Individuums und seine Wirklichkeit mit dem gesellschaftlichen Ganzen ins Denken und Handeln aufzunehmen, sich als reflektiertes und agierendes Subjekt vermittelt zu verstehen, ist der Ausgangspunkt von Kritik. [...] und Berufspädagogik, die sich so versteht, wird selbst zur Aktion, um Zwänge zu brechen und Mängel anzugehen. Sie übernimmt gesellschaftliche Verantwortung, indem die erkenntnisleitenden Interessen auch zu handlungsleitenden werden.“ (Geißler, 1974, 22)

Entsprechend entwickelt Geißler analog zur Konzeption kommunikativer Kompetenz bei Habermas den Begriff der „kritischen Kompetenz“ (Geißler, 1974, 33–35), um in der Berufserziehung Kritik auszuschöpfen (Geißler, 1974, 16), zumal Kritik die Isolation der arbeitsteiligen Tätigkeit zu durchbrechen ermöglicht und damit dem Interesse an Wahrheit nachspürt (Geißler, 1974, 17). Kritik bedeutet, die Handlungsweisen und gesellschaftlichen Verhältnisse nicht unreflektiert oder aus Gewohnheit zu akzeptieren (Geißler, 1974, 32), vielmehr rekuriert Kritik auf einen sozialen Zusammenhang: die Erweiterung zur Selbstkritik unter Bezugnahme des Sozialen. Ohne diese soziale Dimension verbleibt das Subjekt und seine Kritik in Isolation (Geißler, 1974, 14). Geißlers Anliegen ist es, eine Verbindung zwischen Interaktionstheorien und Berufserziehung mit dem Ziel der Unterstützung kritischen Denkens und kritischen Handelns in der Berufsbildung herzustellen (Geißler, 1974, 32). In diesem Zusammenhang tritt Kritikkompetenz als zentrales

Element seiner Theorie auf. In seiner Konzeption verbindet Geißler die Fähigkeit zur Kritik als interaktionistisches Handlungselement mit dem Wissen um Verfahrensweisen des Kritisierens (Geißler, 1974, 34) und bindet beides in berufliche Bildung als Grundlage beruflicher Arbeitstätigkeit ein. Die beiden Elemente zusammengenommen ergeben die kritische Kompetenz, analog zu Chomsky und erweitert durch die kommunikative Kompetenz nach Habermas:

„Kritikkompetenz ist demnach mehr als nur das Wissen um Verfahrensweisen (wie es z. B. die linguistische Kompetenz im *Chomsky'schen* [Herv. i. Org.] Sinne darstellt) des Kritisierens, sie ist gleichsam auch die Fähigkeit zu kritischer Praxis unter der Maßgabe, den eigenen Bedingungsrahmen für Kritik hervorzubringen. Kritik strukturiert die situativen Bedingungen von Kritik und hat damit Bezug zur Handlungsebene. [Entsprechend hängt] [...] „die konkrete empirische Möglichkeit der Kritik vom Gebrauch der Kritik selbst [ab]. [...] Eine analog konstruierte »Kritikkompetenz« [Herv. i. Org.] impliziert dann die Fähigkeit, kritikrelevante linguistische Kompetenzen in sozialen Interaktionssystemen so einzusetzen und zur Geltung zu bringen, daß [sic] der kritische Impuls in seiner Intention gewährleistet wird und die Bedingungen für Kritik erweitert und/oder zumindest nicht eingeschränkt werden.“ (Geißler, 1974, 34).

Gestützt auf die Theorie des Kommunikativen Handelns nach Habermas (1988b) orientiert sich Geißler an der idealen Sprechsituation eines herrschaftsfreien Diskurses (vgl. Kap. 2.3.2), um von dort ausgehend die Unterscheidung von wahren und falschem Konsens für die kritische Kompetenz in Lehr- und Lernvorgängen fruchtbar zu machen (Geißler, 1974, 34). Nach Geißler stellt der ideale Diskurs die Basis für die Berufspädagogik als Wissenschaft und als praktische Erziehung dar (Geißler, 1974, 37), zumal die Diskurstheorie nach Habermas ein Vorgriff auf die ideale Lebenssituation ermöglicht. Diese ideale Situation kann durch praktische Kritik angestrebt und hergestellt werden. Damit schafft die Vorstellung einer idealen Situation die Bedingung für die kritische Kompetenz – sie ermöglicht die kritische Kompetenz (Geißler, 1974, 35).

Im Weiteren unterteilt Geißler seinen Begriff der Kritikkompetenz in „kritisch-reflexive Kompetenz“ (Geißler, 1974, 46–48), „kritisch-soziale Kompetenz“ (Geißler, 1974, 62–64) und „kritisch-instrumentelle Kompetenz“ (Geißler, 1974, 72–75). Die kritisch-

reflexive Kompetenz rekuriert auf die Gefährdung einer möglichen Trennung von persönlicher und beruflicher Identität (Geißler, 1974, 46). Eine solche Identitätsspaltung erachtet Geißler als problematisch, zumal das berufliche Subjekt in seinem Verhalten auf Vorerfahrungen aufbaut. Die Interpretationsleistung des Subjekts von persönlicher Identität und beruflicher Identität interaktionistisch als auch kommunikativ vertreten zu können, ohne Handlungskontexte zum Erstarren zu bringen, erfordert eine (selbst)kritische Reflexion der persönlichen und beruflichen Identität und deren Konstitution (Geißler, 1974, 47). Die Bedeutsamkeit des kritischen Denkens und Handelns, bezogen auf die eigene Lebensgeschichte, gelingt durch eine reflexive Distanzierung. Die entsprechende Kompetenz, bezogen auf den eigenen Subjektkonstitutionsprozess, bezeichnet Geißler als „*kritisch-reflexive Kompetenz* [Herv. i. Org.]“ (Geißler, 1974, 48).

Die kritisch-soziale Kompetenz verbindet Geißler mit der Wechselwirkung von persönlicher und sozialer Identität im Interaktionszusammenhang. Soziale Identität ist auf die Eigen- und Fremdwahrnehmung der persönlichen Identität angewiesen. Hier nimmt der Autor Bezug auf Goffmans Rollenmodell, welche soziale Identität als das Beherrschen von gesellschaftlichen Rollenerwartungen zum einen und die entsprechende kritisch-soziale Kompetenz zur reflexiven Distanzierung gegenüber der Rolle zum anderen ausweist (Geißler, 1974, 63). Geißler verbindet mit dem Begriff der kritisch-sozialen Kompetenz ebenso wie Roth (vgl. Kap. 3.2.1.2) beides, Anpassung als auch wenn nötig, die Fähigkeit zum abweichenden Verhalten – zur Kritik (Geißler, 1974, 64).

Abschließend bleibt die kritisch-instrumentelle Kompetenz anzuführen: die der Autor in den Verfügungsrahmen über technische Prozesse setzt und an das zweckrationale Handeln (instrumentelles und strategisches Handeln) nach Habermas ausdifferenziert. Dementsprechend folgt berufliches Handeln einer Zweck-Mittel-Relation. Die daraus resultierenden instrumentellen Abläufe spiegeln sich in den hier diskutierten Beiträgen (Spezialbildung vs. Allgemeinbildung, Qualifikation vs. Kompetenz (u. a. Kolleg-Modell, Schlüsselqualifikation, Ordnungsmittel usw.)) wider, auf die auch der Autor verweist (Geißler, 1974, 73–74). Weil Technikentwicklung und -wandel einen Autonomiegewinn ermöglichen, um sich gegenüber der Natur, des Naturzwangs zu emanzipieren, rekuriert Handlungsfähigkeit auf technisches Verfügungswissen (Geißler, 1974, 74). Infolgedessen ist kritische Reflexion ein Entscheidungsinstrument für die Auswahl der Mittel zur Zielerreichung. Die Mittel- und Zweckbestimmung bedarf einer stetigen Prüfung und Kontrolle in den jeweiligen Handlungskontexten, weil sich in der Zweck-Mittel-Relation

immer auch Alternativen anbieten. Instrumentelles Handeln flankiert Geißler durch kritisches Bewusstsein als kritisch-instrumentelle Kompetenz (Geißler, 1974, 75).

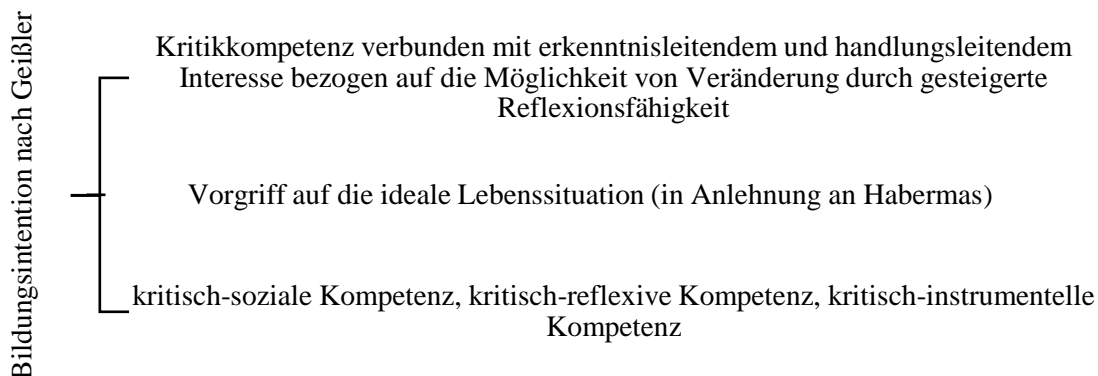


Abbildung 10: Bildungsintention nach Geißler (eigene Darstellung)

Diese Begriffsvermehrung baut auf der bisherigen Darstellung des dreifachen Kompetenzbegriffs auf und buchstabiert sie zur kritischen Kompetenz aus. Die wesentlichen Eigenschaften des Kompetenzbegriffes, wie er ausgehend von Chomsky über Habermas in die Diskussion Einzug gefunden hat, lassen sich an der Verwendung bei Geißler nachvollziehen. Zum einen sind die Unterscheidung und der gleichzeitige Einbezug von Wissen, Können und Interaktion identitätstheoretisch konstitutiv, zum anderen bindet Geißler die Elemente der Wahrnehmung einer Situation und Möglichkeiten ihrer Veränderung im Sinne des Erkennens und Kritisierens der gesellschaftlichen Eingebundenheit des Einzelnen und seiner so gegebenen Bedingtheit im Sinne der kritischen Theorie in den Kompetenzbegriff mit ein.

Die Anfang der 1970er-Jahre entstandenen Theorien und der von Geißler weiterentwickelte Kompetenzbegriff haben für das Verständnis von Kompetenz einen hohen Erklärungswert, sind jedoch durch empirisch-lernpsychologische Ansätze weitestgehend verdrängt worden (Arnold et al., 2016, 12), könnten allerdings mit Blick auf eine globalisierte Welt an Bedeutung gewinnen, wie später zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 3.5.4.1, Kap. 3.5.4.2).

3.4.2.3 Kategoriale Handlungskompetenzmodell (Euler und Sloane)

Euler und Sloane bemerken, ebenso wie Bader (vgl. Kap. 3.4.2.1), dass der Begriff Handlungsorientierung in der Fachdiskussion im Zusammenhang mit Handlungskompetenz häufig als pädagogisches Ziel auftritt. Anknüpfend daran füllen sie Baders Leerstelle

einer fehlenden theoretischen Fundierung (vgl. Kap. 3.4.2) durch eine konzeptionelle Grundlegung des Begriffs Handlungskompetenz, den sie über Chomskys strukturalen Ansatz einführen und in Übereinstimmung mit Aebli und Klafkis Theorieansätzen begründet zur kategorialen Handlungskompetenz ausbauen.

„Im Strukturalismus werden Erscheinungen des Alltags wie Sprache (Chomsky) [...] als Oberflächenstrukturen bezeichnet“ (Euler & Sloane, 1996, 58–59). Es ist das Anliegen der Autoren, eben jene Oberflächenstrukturen auf die Tiefenstrukturen zurückzuführen, zumal, so die Herausgeber, die Oberflächenstrukturen aus den Tiefenstrukturen hervorgehen (Euler & Sloane, 1996, 59). Dementsprechend unterscheiden die Autoren zwischen „Handlung als Prozess [hier sind alle Denkvorgänge und Tätigkeiten eingeschlossen] und Kompetenz als Struktur“ (Euler & Sloane, 1996, 59). Die Autoren konstatieren: Während Denken und Tätigkeiten sich aus der Kompetenz generieren, können generierte Handlungen die Kompetenz beeinflussen (Euler & Sloane, 1996, 59–60).

Mit dieser Sichtweise distanzieren sich die Autoren von behavioristischen Konzeptionen (Euler & Sloane, 1996, 61). Zumal der Behaviorismus Handlungen beobachtet und diese gleichermaßen als behavioristische Lernprozesse initiiert, fasst er Lernen als Reiz-Reaktions-Kette auf. Damit entsteht die Vorstellung vom Menschen als passiv reagierendes Wesen. Entsprechend erhellt der behavioristische Beitrag lediglich die Oberflächenstruktur (das im Außen Wahrnehmbare). Kennzeichen solcher Lernprozesse sind Anreizsetzung und Verstärkung, welche in arbeitsteiligen Produktionsabläufen wie beispielsweise dem Taylorismus (vgl. Kap. 3.3) bedeutsam sind. Modernere Gesellschaften (u. a. Wissens-, Informationsgesellschaften) zielen auf Mobilität, Flexibilität und Eigenständigkeit sowie Wissensgenerierung (vgl. Kap. 3.4). Diese Anforderungen können durch behavioristische Lernmodelle nur unzureichend ausgebildet werden, weil der Behaviorismus als didaktisches Lernmodell durch kleinschrittige Unterweisung sowie Instruktionsverfahren gekennzeichnet ist (Sloane, 2004, 577).

Aufgrund dieser Kritik greifen Euler und Sloane auf die geisteswissenschaftliche Didaktik zurück. Sie stützen ihre konzeptionelle Grundlegung mit Klafkis kategorialem Bezugssystem als ein Prozess von materialer und formaler Bildung ab (Euler & Sloane, 1996, 39). Bei Klafki heißt es dazu:

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines subjektiven

(formalen) und eines objektiven (materialen) Moments innewerden. [...] Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt). [...] Bildung ist der Begriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer bestimmten geistigen und dinglichen Wirklichkeit „erschließen“ [Herv. i. Org.] und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossen-Werden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.“ (Klafki, 1964, 297–298)

Demnach definiert Klafki Lernen als „doppelseitiges Erschließen“ (Klafki, 1964, 298) durch Sichtbarwerden von Inhalten auf der Objektseite und Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Subjektseite. Die Objektseite der Welt „ist nichts anderes als das Gewinnen von „Kategorien“ [Herv. i. Org.] auf der Seite des Subjekts“ (Klafki, 1964, 298). Das Subjekt ist nur dann gebildet, wenn die Inhalte von „ihrem „Wesen“ [Herv. i. Org.] her verstanden und eingeordnet und zur Kategorie seines geistigen Lebens geworden [sind]“ (Klafki, 1964, 298):

Bildung ist also „kategoriale Bildung“ [Herv. i. Org.] in dem Doppelsinne, daß [sic] sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß [sic] eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“ (Klafki, 1964, 298)

Aus einer kognitionspsychologischen Grundannahme gewinnt bei Klafki die Frage der Exemplarik (die Frage nach dem Wesen) eines Objekts an Bedeutung, wodurch die Wirklichkeit erfassbar wird. Die Vorstellung eines exemplarischen Inhalts auf der Seite des Subjekts verweist auf eine Strukturierungsfähigkeit im Sinne einer spontanen Einsicht des Lernenden (fruchtbarer Moment) (Euler & Sloane, 1996, 40; Klafki, 1964, 413). Weil Klafki die immanente Bedeutungsstruktur, die dem Gegenstand innewohnt, in das Zentrum seiner Betrachtung stellt (Euler & Sloane, 1996, 41), kann mit dem kategorialen Bezugsraster das Zusammenwirken von Inhalten (Objekte) und Lernen (Subjekt) erfasst werden. Beides, die Objektseite als auch und die Subjektseite sind für Euler und Sloane bedeutsam:

„Erst die systematische Einbeziehung kognitions- und handlungstheoretischer Konzepte in die Wirtschaftsdidaktik führt dazu, daß [sic] nicht nur der Objektbezug neu bestimmt wird, sondern auch die Subjektseite des Lernens in den Blick genommen wird.“ (Euler & Sloane, 1996, 42–43).

Diesen Schritt begründen die Autoren mit der Komplexitätssteigerung in modernen Gesellschaften: Weil in diesen Gesellschaften die Subjektseite der Bildung immer mehr zu ihrer Objektseite wird, bekommt die Subjektseite einen höheren Stellenwert zugewiesen (Euler & Sloane, 1996, 44–45). Dazu Huisinga:

„Die spezifischen, funktionalen Kenntnisse und Fertigkeiten realisieren sich nie, ohne daß [sic] dabei kognitive und psychosoziale Modi der Ausführung zur Geltung kämen; und umgekehrt realisieren sich extrafunktionale Qualifikationen wie Zeitaufwand, Initiative, Zuverlässigkeit, Motivation, Frustrationstoleranz, logisches Denken u. a. m. nicht losgelöst von funktionalen Kenntnissen und Fertigkeiten.“ (Huisinga, 1992, 86)

Die formulierte Kritik Huisingas geht auf das Schlüsselqualifikationskonzept zurück, welches hinter Klafkis kategorialem Bezugssystem aufgrund des Mangels an der Vermittlung von Fachinhalten zurückfällt. Wie bereits erwähnt, sind Schlüsselqualifikationen ohne Bezug auf Inhalte nur im Sinne von Fähigkeitskatalogen umschreibbar, ohne dass ein Transfer stattfindet. Klafki äußert bereits 1964 mit Blick auf die doppelseitige Erschließung, dass nicht

„weiter an dem üblichen Dualismus der Theorien „formaler“ [Herv. i. Org.] und „materialer“ [Herv. i. Org.] Bildung festzuhalten oder ihr Verständnis im Sinne einer äußerlichen Verknüpfung oder Ergänzung („sowohl formale als auch materiale Bildung“ [Herv. i. Org.]) zu bestimmen [ist]. In einer Theorie, die Bildung als kategoriale Bildung im entwickelten Sinne versteht, sind die Theorien formaler und die materialer Bildung in einer höheren Einheit aufgehoben. „Formale“ [Herv. i. Org.] und „materiale“ [Herv. i. Org.] Bildung bezeichnen nicht zwei als solche selbstständige „Arten“ [Herv. i. Org.] oder Formen der Bildung. „Formal“ [Herv. i. Org.] und „material“ [Herv. i. Org.] deuten zwei Betrachtungsweisen des gleichen einheitlichen

Phänomens an. Die Einheit des formalen und des materialen Moments ist im Bildungserlebnis unmittelbar erfahrbar.“ (Klafki, 1964, 298)

Infolgedessen fordern Euler und Sloane eine Reaktualisierung des Verhältnisses von materialer und formaler Bildung sowie die entsprechende konzeptionelle Bearbeitung (Euler & Sloane, 1996, 43):

„Somit geht es zum einen, inhaltlich argumentiert, um eine handlungsorientierte Thematik und zum anderen, lerntheoretisch argumentiert, um Strukturidentitäten von Lernen und Arbeiten.“ (Euler & Sloane, 1996, 43)

Unter Berücksichtigung der doppelseitigen Erschließung nach Klafki, der Wechselwirkung von Oberflächen- und Tiefenstruktur in Bildungsprozessen, ist das dauerhafte Durchhalten einer Handlungsdisposition auf der Ebene der kognitiven Strukturen als Lernen aufzufassen. Euler und Sloane räumen ein, dass aus perspektive der Kognitionspsychologie die tiefenpsychologische Veränderung (das Lernen in der Tiefenstruktur) nicht direkt beobachtbar ist, allerdings in Anschluss an Klafki (doppelseitiges Erschließen) interpretierbar (Euler & Sloane, 1996, 60). Aufgrund dessen kritisieren die Autoren die Gleichsetzung von Handeln als Tätigkeit oder Aktivität, ohne die inneren Prozesse von Handlung als Denkhandlung zu berücksichtigen, zumal sie Denkhandlungen ebenso als Handlungsvollzug erfassen, welche zur inneren Veränderung von bereits bestehenden Denkstrukturen führen kann. Sie verweisen auf eine

„sprachliche Ungenauigkeit, [die] schon bei Aebli zu finden [ist], der auch eine Unterscheidung in Denken und Handeln macht. Seine Konzeption des »Denken: Ordnen des Tun« [Herv. i. Org.] hebt vor allem darauf ab, innere Prozesse gleichsam nach außen hin zu transportieren, um sie so anschaulich zu machen.“ (Euler & Sloane, 1996, 59)

Aebli versteht als Strukturalist äußeres Wirken als auch innere Denkhandlungen als Oberflächenphänomene, die sich aus Tiefenstrukturen ergeben (Aebli, 1980, 57–58). Er geht davon aus, dass Handelnde Handlungsschemata besitzen, die sich in bisherigen Handlungen entwickelt haben und wonach Handlungen ausgerichtet werden (Aebli, 1980, 90–91). Demzufolge beinhaltet nach Aebli Kompetenz handlungsrelevantes Wissen sowie das Verfügungkönnen über dieses Wissen im Rahmen von Handlungen. Handlung erfasst der

Autor als Beziehungstiftung zwischen Elementen, durch die eben jene Beziehungen objektiv definiert werden können (Aebli, 1980, 98):

„Wir sehen nun klarer, was ein Akteur, ein Handelnder ist und tut. Er verfügt über ein Repertoire von Handlungsschemata: Sein Handlungs- und Sachwissen, das zugleich seine Handlungskompetenz ist, das Handlungsschema, das er in einer aktuellen Situation aktiviert, weist den Handlungsteilnehmern ihre Rolle zu und setzt sie, als die „Elemente“ [Herv. i. Org.] der Handlungsstruktur, zueinander in Beziehung. So gestaltet der Akteur seine Welt durch seine Handlung. [...] Damit ein Mensch zum Akteur wird, genügt die Handlungs- und Sachkompetenz nicht. Er muß [sic] auch einen Beweggrund haben, sich ein Ziel setzen, dieses erreichen *wollen* [Herv. i. Org.]. [...] Es sind die Zielstrukturen, und sie sind strukturell in den Handlungsschemata *enthalten* [Herv. i. Org.]. Damit aus ihnen lebendige Ziele werden, muß [sic] noch Energie in sie einfließen, die Struktur muß [sic] sich aktivieren. Als intrinsisch interessante Struktur tut sie es spontan, als extrinsisch interessante erhält sie ihre Energie von einem intrinsisch interessanten Motiv her. Damit ist aber auch verständlich, wie ein Ziel eine Handlung steuern kann. Der Tatbestand ist quasi banal: Die Zielstruktur ist zugleich die Handlungsstruktur, darum leitet sie die Handlung. Erst wenn Zielvorstellung und verfügbare Handlungsschemata auseinanderfallen, stellen sich neue Probleme der Handlungssteuerung. [...] So ist der Akteur nicht nur Planer und Realisator der Handlung, er ist auch ihr Promotor. Er hat eine motivationale nicht nur eine strukturelle Funktion.“ (Aebli, 1980, 99).

Aebli's Kompetenzbegriff bindet kognitive und motivational-voluntative Aspekte im gesteuerten Handlungsprozess zusammen. Es werden damit zwei unterschiedliche Bereiche im Kompetenzbereich verbunden: die Bezogenheit des Könnens (technischer/sachlicher Aspekt) und der Wille (motivational-voluntativer Aspekt) auf einen Entwurf von Welt. Dass diese beiden Bereiche nicht identisch sind, konstatiert Aebli im o. g. Zitat.

Neben Chomsky begründen Euler und Sloane durch Aebli, warum Kompetenz auf der Ebene der kognitiven Strukturen (Tiefenstruktur) verankert ist, mit dem Ziel die Unterscheidung zwischen Handeln als Prozess und Kompetenz als Struktur herauszuarbeiten (Euler & Sloane, 1996, 59, 63). Somit gewinnt der handlungsorientierte Ansatz an

Komplexität: Stellt Handlung auf Zielorientierung, Planbarkeit, Entscheidungsfindung sowie Kontrolle und Bewertung ab, wird die Bedeutung des Reflexionsprozesses (die kognitive Tiefenstruktur als Kompetenz) deutlich; insbesondere die Thematisierung des eigenen Handelns im Lernprozess als kognitiver Nachvollzug (Euler & Sloane, 1996, 62).

Zur Präzisierung der beruflichen Handlungskompetenz entwickelt Sloane vor dem Hintergrund einer wachsenden Wissens- und Informationsgesellschaft (Sloane, 2003, 17) das Modell der kategorialen Handlungskompetenz. Dieses Modell ist als Perspektivenmodell zu fassen, weil Sloane nicht einer vollständigen kompetenzorientierten Ausdifferenzierung nachgeht, sondern die „Möglichkeit [anstrebt], Kompetenzen zu beschreiben und Bezugspunkte für die pädagogische Arbeit zu finden“ (Sloane, 2007, 46). Entsprechend zielt das Modell auf die Zusammenführung der Leitziele in der beruflichen Bildung (Sloane, 2003, 17). Die Tabelle verdeutlicht die Bezugspunkte zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz, welche er als Hinführung zur Kompetenz deklariert (Sloane, 2003, 16–17). Unter Einschluss der jeweiligen materialen und formalen Kategorien entstehen neun Kompetenzbeschreibungen (siehe die weißen Felder innerhalb der Tabelle), die konzeptionell weiter ausdifferenziert werden können. Die nachgestellte Darstellung vereint die Prozesse auf der materialen Objektseite mittels drei Kategorien:

- a) Domäne (das Fach),
- b) die Person und
- c) die (Arbeits)Gruppe (Sloane, 2007, 45)

als Gegenstand von unterschiedlichen Prozessen des Lernens, mit der formalen Subjektseite. Ihre Kategorien sind:

- a) Methodenkompetenz
- b) Sprachkompetenz und
- c) ethische Kompetenz (Sloane, 2007, 45–46).

Diese drei letztgenannten Perspektiven dienen der Auseinandersetzung in beruflichen Handlungssituationen. Die folgende Tabelle lehnt sich an Sloanes Darstellung an und ist um das hier erörterte kategoriale Bezugssystem nach Klafki erweitert.

Zusammenführung der Leitziele der beruflichen Handlungskompetenz			materiale Objektseite		
			Drei Kategorien unterschiedlicher Prozesse		
			Domäne (Fach)	Person	Arbeitsgruppe
formale Subjektseite	Drei verschiedene Perspektiven zur Auseinandersetzung in beruflichen	Methodenkompetenz	Erkennen fachlicher Probleme, Entwicklung/Prüfung von Lösungswegen	Nachdenken über sich selbst und die eigenen Fähigkeiten, eigene Lernbedarfe formulieren, eigene Lernprozesse initiieren	Gruppenprozesse analysieren, reflektieren und mitgestalten
		Sprachkompetenz	Kenntnis/Verwendung von Fachsprache, Fachtexte produzieren und rezipieren	Sprachfähigkeit über sich selbst, sich selbst sprachlich / textlich mitteilen	Sprachfähigkeit mit und in Gruppenprozessen (Textproduktion und -rezeption)
		Ethische Kompetenz	Berufsethik als regulative Basis des Handelns	Eigenverantwortung unter Einbezug von Normen und Werten	soziale Verantwortung, Solidarität

Tabelle 6: Kategoriale Handlungskompetenz (Sloane, 2003, 16–17, 2007, 45–46)

Euler und Sloane sehen in der systematischen Einbeziehung kognitions- und handlungstheoretischer Konzepte die Möglichkeit, die Handlungsabläufe in Lehr-/Lernsituationen strukturgleich zu Handlungsabläufen in Arbeitssituationen zu gestalten, um entsprechend die formale Seite von Klafkis Bildungsprozess konzeptionell bearbeiten zu können (Euler & Sloane, 1996, 43).

„Es handelt sich um ein Perspektivenmodell zur ganzheitlichen Erfassung des Konstrukts „berufliche Handlungskompetenz“ [Herv. i. Org.]. Es geht m. E. nicht darum, jede logisch mögliche Zelle der konstruierten ‚Matrix‘ [Herv. i. Org.] auszufüllen. Vielmehr erscheinen mir die Beziehungen relevanter, die sich aus den Zeilen- und Spaltenhinweisen ergeben. Von diesen Kategorien – Domäne, Person, Gruppe auf der einen und Methode/Lernen, Sprache/Text, Ethik auf der anderen Seite – lassen sich operationalisierte normative Vorgaben generieren. Die Zellen lesen sich dann als Gestaltungshinweise für Qualifizierungsmaßnahmen [...]“ (Sloane, 2009, 11).

Entsprechend gibt es seit den 1980er-Jahren mit der Durchsetzung der Konzepte Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung keinen Zweifel mehr am kategorialen Gehalt beruflicher Bildung (Lipsmeier, 2000, 58). Die Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche (Probleme lösen und prüfen, eigene Lernprozesse initiieren, Artikulations- und (Selbst)Reflexionsfähigkeit, Eigenverantwortung, Solidarität usw.) zielen auf

selbstständiges Handeln und bedürfen der Selbstregulation, welche sowohl unter einer methodischen Perspektive (über sich selbst nachdenken), einer sprachlichen Perspektive (über sich selbst reden) und einer ethischen Perspektive (Eigenverantwortung) der Persönlichkeitskategorie zugeordnet wird.

„Damit sind alle Perspektiven der Handlungskompetenz auf dieses Ziel hin auszurichten, so dass durch die Verbindung der Perspektiven die selbstständige Handlung erwachsen soll. Selbstständige Handlung auf der Ebene der Performanz zeigt dann die Aktualisierung von Handlungskompetenz (Dispositionsebene), die sich nur in der Verschränkung von Perspektiven entfalten kann. Die Verschränkung der materialen und formalen Aspekte geschieht jedoch im Subjekt, bzw. der Lernende kann sich dieser Verschränkung bewusst werden und sie selbstregulierend gestalten.“
(Dilger, 2007, 113–114)

Mit Blick auf Klafki resultiert daraus, dass die Einheit des formalen und materialen Moments in der selbstständigen Handlung als Bildungserlebnis erfahrbar ist. „Umgekehrt bedeutet dies für den Lernenden, dass er die Verknüpfung selbst zu reflektieren und zu gestalten hat. Selbstregulation liegt damit in der Verknüpfungsleistung des Lernenden“ (Dilger, 2007, 114). Die formale Seite des Aneignungsvorgangs zielt somit auf die Dispositionen eines Subjekts (Dilger, 2007, 110–111). Damit steht die Perspektive das handelnde Subjekt im Fokus der Humankompetenz. Diese wird gefasst als Selbstreflexion, persönliche Weiterentwicklung sowie der eigenverantwortlichen Gestaltungsfähigkeit. Zudem wird deutlich, dass Handlungskompetenz mit Rekurs auf vielfältige Lebenssituationen auf ein „Vermögen, eine ruhende Eigenschaft des Subjekts“ (Euler & Sloane, 1996, 58), zukünftig handeln zu können, abstellt.

Handlungskompetenz wird einerseits – analog zur Sprachkompetenz im Sinne Chomskys (vgl. Kap. 3.4.1.1) als die Fähigkeit verstanden, aus einem begrenzten Elementen- und Regelsystem heraus eine prinzipiell unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen zu generieren, andererseits, in Anlehnung an Habermas (vgl. Kap. 3.4.1.2), impliziert Handlungskompetenz die Fähigkeit, Situationen gedanklich und real schrittweise zu verändern, folglich die Veränderung eines Ist-Zustandes in einen Soll-Zustand (Problemlösung). Insofern spielt damit der Bezug auf authentische Lebenssituationen eine bedeutende Rolle im beruflichen Kompetenzmodell (Brand et al., 2005, 7). Das hier dargestellte

Handlungskompetenzmodell ist demnach die Grundlage für die Erzeugung von sich aktualisierenden Handlungen (Aebli, 1980, 99; Euler & Sloane, 1996, 58–59).

In Anlehnung an die handlungsorientierte Position von Schmiel, ist es Sloanes Anliegen, die Wirksamkeit des Handlungsvollzuges im beruflichen Wirkungsraum zum Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion zu machen. Schmiels pädagogische Intention zielt auf die Bewährung menschlichen Handelns in realen Situationen. Der berufliche Wirkungsraum der Auszubildenden erfährt Bedeutung, zumal sie diejenigen sind, welche lernen, das berufliche Handlungsfeld konstruktiv zu kritisieren, zu bewältigen, zu verbessern als auch dazu Stellung beziehen zu können. In dieser Betrachtung gewinnt Bildung an Bedeutung durch ihre Verwendung in Handlungsprozessen unter Bezugnahme einer Situationsorientierung respektive der Lebenssituation (Sloane, 1993, 395). Die Hinwendung zum Lernsubjekt stellt einerseits den fachdidaktischen Blickwinkel infrage (Sloane, 1993, 396), entsprechend entfaltet Sloane im Gegensatz zu Schmiel Handeln als Subjekt und Objekt pädagogischer Prozesse (Sloane, 1993, 393, 400) und verdeutlicht damit den Perspektivwechsel auf Unterricht von Unterweisung zur Lerner*innenorientierung, indem der Versuch unternommen wird, Handlungsräume in den Lernprozess des Lernenden zu (re-)konstruieren (Sloane, 1993, 393, 416). Insofern spielen neben den kognitionstheoretischen Überlegungen Aebelis ebenso konstruktivistische Ansätze (Sloane, 2001, 30–31) unter der Perspektive der subjektiven Situationserfassung und -gestaltung eine prominente Rolle, bei der Berücksichtigung der Oberflächenstrukturen des Handelns (Aktionen und Reaktionen) sowie der Tiefenstrukturen (innerpersonale Regelwerke von Handeln) (Sloane, 1993, 417). Eindrücklich verdeutlicht sich dies durch Eulers und Sloanes Wahl der Bezugskategorie, die auf die materiale Seite (Objektseite) der Handlungskompetenz verweist (Domäne (Fach), Person und Gruppe). Diese lassen sich Dilger zufolge aus den Überlegungen der KMK herleiten, die damit die „subjektiv zu füllenden Anforderungskategorien der Handlungssituation beschrieben“ (Dilger, 2007, 111). Mit der Kategorie Domäne anstelle von Fach erweitert sich berufliches Handeln auf Berufsfeldwissen und stellt damit den gewünschten Gegenentwurf zur Verengung von Fachwissen dar, zumal der Begriff Domäne auf die fachliche Auseinandersetzung, die im Zusammenspiel von Anwendung und Reflexion eine Verbindung zwischen dem Handlungsfeld und dem Handelnden betont, abstellt (Sloane, 2007, 53–54). Dies verdeutlicht, dass

„eine wirtschaftspädagogische Betrachtung sozialökonomischer und kultureller Lebenswelten einer pädagogischen Perspektive bedarf, die zur

Bewertung eben dieser Lebenssituation führen kann. In diesem Sinn kann sie dann als wünschenswert oder nicht-wünschenswert bewertet werden, was als Zweites dazu führt, dass sie stabilisiert – weil wünschenswert – oder verändert – weil nicht wünschenswert – werden soll. Die wirtschaftspädagogische Arbeit wird zu einem Anliegen sozialökonomischer Erziehung, bei der es darum geht, Menschen auf Lebenssituationen vorzubereiten und sie zu befähigen, Lebenssituationen in einer erwünschten Weise zu verändern.“ (Sloane, 2001, 23–24).

Von dort ausgehend, so Sloanes Intention, kann das kategoriale Kompetenzmodell auf die Zielbeschreibung bzw. konkreten Tätigkeitsbeschreibungen eines Lernfeldes übertragen werden, um die Teildimensionen der beruflichen Handlungskompetenz zu konkretisieren (Sloane, 2005a, 14–15). Aufgrund dessen widmet sich das nachfolgende Kapitel der Lernfeldkonzeption.

3.4.3 Das Lernfeld als Anstoß zur Qualifikationsforschung

Sind in den 1970er-Jahren wissenschaftsorientierte Strukturierungen, Konzeptionierungen und Legitimierungen (vgl. Kap. 3.2.3.1, Kap. 3.2.2) relativ unumstritten, befördert die Diskussion um Schlüsselqualifikation und Handlungskompetenzorientierung eine zunehmend ins Hintertreffen geratende Curriculumentwicklung. Die Vorwegnahme des Domänenbegriffs in Verbindung mit dem Lernfeldkonzept im vorherigen Kapitels (vgl. Kap. 3.4.2.3) verweist auf ein neues curriculares Instrument, welches als Vorgabe der KMK (Przygodda & Bauer, 2004, 61) von außen an die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion herangetragen wird (Pätzold & Rauner, 2006, 21).

„Quasi wie aus heiterem Himmel, ohne eine vorgängig öffentliche bildungspolitische Diskussion und ohne wissenschaftliche Beratung von außen, legt die KMK mit ihren „Handreichungen“ [Herv. i. Org.] vom 09.05.96 (Stand: 05.02.99) ein neues curriculares Konzept für die Lehrpläne an Berufsschulen vor, das Lernfeld-Konzept“ (Lipsmeier, 2000, 61).

Das Lernfeldcurriculum wird zur Herausforderung und verbindet sich mit der Hoffnung, Lösung für das Komplexitätsproblem gesellschaftlicher Transformation zu finden

(Lipsmeier, 2000, 54), welches bisher durch die Disziplin mittels der dargestellten Bildungsleitzielen Schlüsselqualifikation und Handlungskompetenz in Bearbeitung gebracht wird.

Anschaulich lässt sich die Komplexitätssteigerung exemplarisch und vergleichend in Anlehnung an die Berufsneuordnung am Berufsbild des Versicherungskaufmanns, der Versicherungskauffrau von 1987 (vgl. Kap. 3.3.3.3) zu 1996 aufzeigen:

Berufsbildwandel Versicherungskaufmann/-frau	
Ausbildungsberufsbild unter Bezugnahme zentraler Kenntnisse und Fertigkeiten	Ausbildungsberufsbild unter Bezugnahme zentraler Kenntnisse und Fertigkeiten
Verordnung über die Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann / zur Versicherungskauffrau vom 02. September 1987	Verordnung über die Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann / zur Versicherungskauffrau vom 20. Februar 1996
<ul style="list-style-type: none"> • Organisation der ausbildenden Unternehmung • Personalwesen • Büroarbeit und Schriftverkehr in Verbindung mit Geschäftsvorgängen; Datenverarbeitung und Statistik • Buchführung und Kostenrechnung • Werbung, Kundenbetreuung und Wettbewerb • Antragsbearbeitung • Bestandsverwaltung • Änderungsbearbeitung • Leistungsbearbeitung 	<ul style="list-style-type: none"> • das Ausbildungsunternehmen (Stellung, Rechtsform, Struktur, Kompetenzen der Mitarbeiter*innen, Personalwirtschaft und Berufsbildung, Arbeitssicherheit und Umweltschutz) • Arbeitsorganisation mit Informations- und Kommunikationssystemen (Arbeitsorganisation, Funktion und Wirkung) • Versicherungsmärkte und Vertrieb (Versicherungsmärkte, Kundeninteressen, Vertrieb und Marketing, kundenorientierte Kommunikation, Produktionsgestaltung) • Produktion und Leistungserstellung (Privatkunden, Finanzdienstleistungsprodukte, Antragsbearbeitung, Vertragsbearbeitung, Leistungsbearbeitung) • Rechnungswesen (Buchführung, Kostenrechnung Planungsrechnung und Controlling, Revision)

Tabelle 7: Berufsbildwandel Versicherungskaufmann/-frau (Quelle: Kremer & Sloane, 2001, 44–45)

Die Ausbildungsordnung von 1996 zielt auf eine Veränderung, in dem Aspekte wie Vertriebsorientierung oder unternehmerisches Denken und Handeln in komplexen ökonomischen Zusammenhängen an Bedeutung gewinnen. Zum Ausdruck kommen die Veränderungen in den Märkten, die höhere Bedeutung von Arbeitsfeldern, die im Zusammenhang mit der Mikrotechnologie stehen und Mitarbeiter*innen funktionsübergreifend

beansprucht (Kremer & Sloane, 2001, 43–46). Die Anforderung an das Lernfeldkonzept ist es, diese Herausforderungen zu lösen.

Entlang der Vorgaben der KMK werden im Folgenden drei wesentliche Gestaltungskriterien zu Lernfeldentwicklung auf Basis der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht dargestellt, um die curriculare Intention der KMK aus Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu unterlegen:

- Lernfelder werden benannt in Bezug auf Handeln, nicht allein in Bezug auf Inhalte (KMK, 2007, 17).

Gemäß dem ersten Kriterium weisen Lernfelder das primäre Ziel des Handelns aus, entsprechend avanciert Handlungsorientierung zum Baustein lernfeldorientierter Curricula (Kremer & Sloane, 2001, 31-32, 163–164).

- Lernfelder werden durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzen und Qualifikationen sowie durch Inhalte beschrieben (KMK, 2007, 19).

Ertl und Sloane sprechen diesbezüglich von einer Institutionalisierung des Handlungskompetenzbegriffs (Ertl & Sloane, 2005a, 14), zumal das Curriculum nicht mehr fächer- sondern kompetenzorientiert aufgebaut ist (Sloane, 2007, 43). Eine neue Reflexionsstufe anvisierend (Pätzold, 1998, 4), gilt es mit den alten Problemen der Stofffülle des fächerbezogenen Unterrichts (Orientierung nach Grundlagen von Wissenschaftsdisziplinen, Fächern bzw. Lerngebieten, die wiederum nach Zielen und Inhalten gegliedert werden) aufzuräumen (Pätzold, 2004, 99).

- Lernfelder werden auf eine Ebene der Konkretisierung beschrieben, die in den Schulen und im Unterricht noch der Konkretisierung durch Lernsituationen bedürfen (KMK, 2007, 18).

Die Handlungsorientierung, die sich auf ganzheitliches Lernen bezieht, fordert die herkömmliche Arbeitsteilung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung neu zu denken, mit dem o. g. Ziel berufstypisch als auch berufsübergreifend zu qualifizieren (Pätzold, 1998, 4). Zu erreichen ist eine bessere Verzahnung von Lebens- und Praxisbezug (Dubs, 2000, 16–17), weil das Lernfeldkonzept die fachsystematischen Profilierungen hin zu einer anwendungsorientierten Betrachtung verschiebt (Kremer & Sloane, 2001, 17). Der damit intendierte Perspektivwechsel macht das Handlungs- und Erfahrungsfeld der Lernenden zum Bezugspunkt für die Gliederung der curricularen Vorgaben.

Handlungsfelder sind auf ihre didaktische Relevanz als Grundlage für ein Lernfeld zu beurteilen. Demgemäß startet die Konstruktion von Lernfeldern beim Aufsuchen, Beschreiben und Bewerten von Handlungsfeldern (Bader, 2004, 26). Woraufhin eine Prozessorientierung einsetzt, welche eine entscheidende arbeitsorientierte Wende in der Berufsbildungsforschung einläutet. Diesbezüglich verweist Rauner auf die Bedeutsamkeit von Arbeitsprozesswissen mit Blick auf Arbeitssituationen zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz (Rauner, 2004, 10, 36). Demnach sind Handlungsfelder als Teil eines Geschäfts- bzw. Arbeitsprozesses zu verstehen, zumal sie der gedanklichen Rekonstruktion bedürfen, um es als Handlungsfeld beschrieben und festlegen zu können (Bader, 2004, 25–26). Hinter dieser Reflexionsleistung steht die Absicht, dass die Verschmelzung von theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung (Przygodda & Bauer, 2004, 63) dazu führt, dass über das zu vermittelnde arbeitsbezogene Wissen hinausweisend Lebenssituationen handhabbar werden (Ertl, 2005, 24). Somit kennzeichnet Arbeitsprozesswissen das Erkennen von Gestaltungsperspektiven sowie die im Arbeitsprozess enthaltenen Funktionszusammenhänge unter Einbezug des Verwertungszusammenhangs (Büchter, 2003, 280). Zusammenfassend sind

„Lernfelder [...] didaktisch-curriculare Organisationseinheiten, die an Handlungsfelder ausgerichtet sind, diese jedoch nicht deckungsgleich abbilden. Handlungsfelder sollen u. E. als komplexe Aufgabenbereiche formuliert werden, die Aufgabenbündel zusammenfassen und berufliche sowie außerberufliche Lebensbezüge aufzeigen.“ (Kremer & Sloane, 2001, 15)

Die oben angesprochenen Konkretisierungen durch Lernsituationen zielen auf die didaktisch-methodische Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. In Übereinstimmung gewinnt nicht Merkmalswissen,

„sondern individuelle Auseinandersetzung mit subjektiv bedeutungsvollen, konkret-situierten, praktischen Problemstellungen aus dem jeweiligen beruflichen Handlungsfeld“ (Pätzold, 2004, 100)

an Bedeutung. Daraus ergibt sich die Aufgabe, das Lernfeld nach Sequenzen zu ordnen und nach Lernsituationen zu konkretisieren (Bader, 2004, 11–12). Dieses Konkretisieren nennt Bader „Entwickeln“ (Bader, 2004, 12):

„Lernfelder werden aus Lernsituationen nicht „abgeleitet“ [Herv. i. Org.], sondern sie entstehen in einem von Erfahrung ausgehenden, durch Kreativität angereicherten und von Reflexion nach begründeten Kriterien begleitenden Findungsprozess.“ (Bader, 2004, 12)

Die grafische Darstellung verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen Handlungsfeldern, Lernfeldern und Lernsituationen und schließt an das o. g. dritte Gestaltungskriterium der Lernfeldentwicklung an.

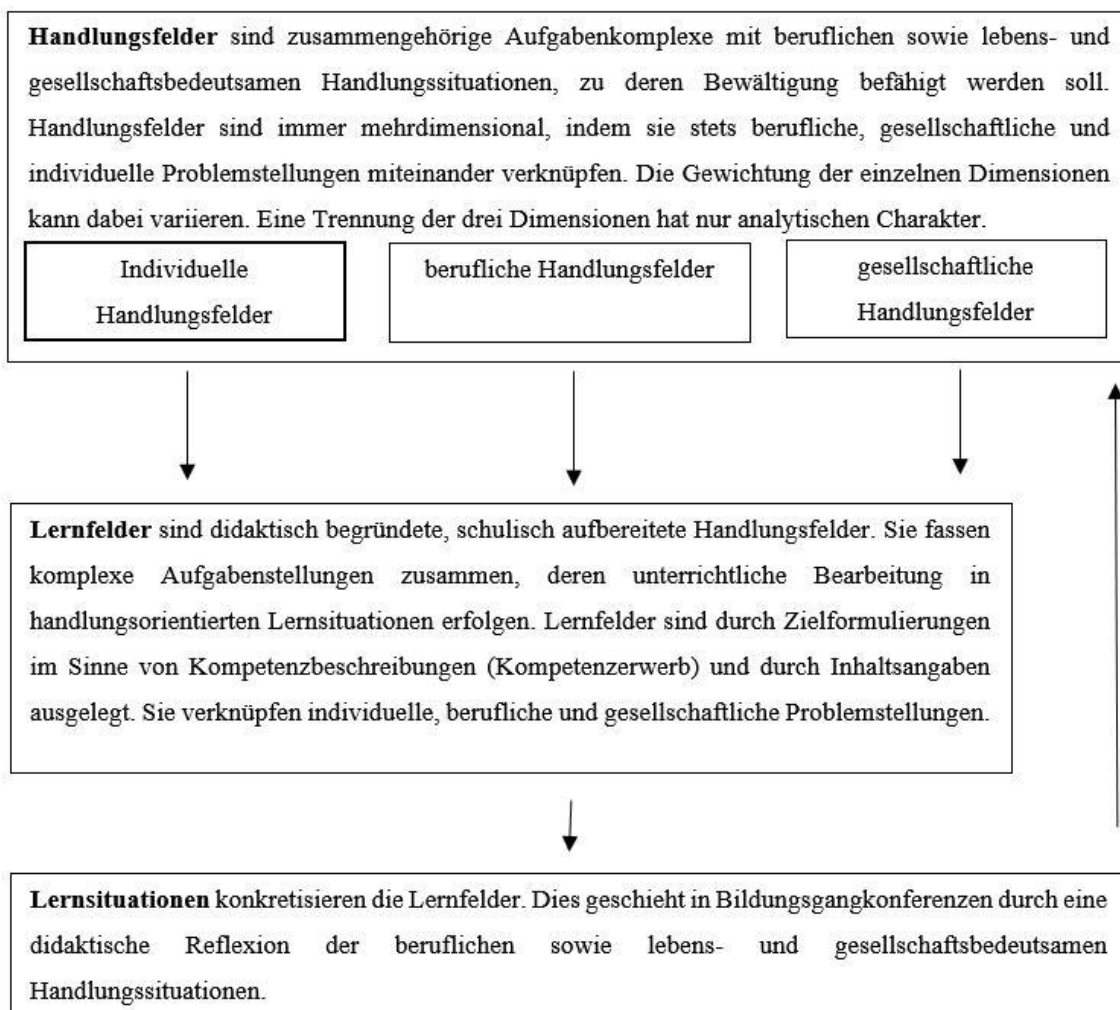


Abbildung 11: Zusammenhang Handlungs-, Lernfelder & Lernsituationen (Bader, 2004, 28, Pätzold, 1998, 22)

Nach dieser Auffassung dienen Handlungsfelder als Reflexionsgegenstand mit Bildungsabsicht zur Gewinnung von Lernfeldern, um mittels der Gestaltung von Lernsituationen respektive Unterricht den Bezug zu den individuellen Handlungsfeldern der Lerner*innen herzustellen. Der Funktions-, Anwendungs- und Verwertungszusammenhang resultiert aus dem erworbenen Wissen, bezogen auf die Handlungsfelder und Problemstellungen.

Damit verbunden bleibt das Wissen nicht abstrakt, weil der Lerntransfer durch den Erwerb situierter Theorien Unterstützung erfährt. Die Situation ist eine Lebenssituation, die nicht betriebspezifisch zu entwickeln ist, vielmehr sind sie aus betrieblichen und außerbetrieblichen Lebensräumen zu generieren, um das Handeln der Lerner*innen in den Handlungsfeldern (der Praxis) zu verbessern. Die Aufgabe der Lehrer*innen liegt darin, aus Lernfeldern Lernsituationen zu entwickeln bei vorausgegangener Reorganisation des Fachwissens (Kremer & Sloane, 2001, 15–17). Das kategoriale Handlungskompetenzmodell (vgl. Kap. 3.4.2.3) kann zur Zielbeschreibung eines Lernfeldes herangezogen werden,

„d. h. auf eine konkrete Tätigkeitsbeschreibung hin werden die Teildimensionen der beruflichen Handlungskompetenz konkretisiert. [...] Auf der Basis einer solchen, auf eine Tätigkeit hin bezogenen Konkretisierung der beruflichen Handlungskompetenz, können Aufgaben konzipiert werden, die es ermöglichen, dass diese Teildimensionen zur Anwendung gelangen können. Für den Lernenden bedeutet dies, dass er mit einem Problem konfrontiert wird und er in dieser Problem- bzw. Aufgabenstellung die Handlungsnotwendigkeit, die Handlungsplanung, die notwendigen Informationen, den Handlungsvollzug und die Kontrolle auf der Basis seiner Kompetenzen herausfinden und umsetzen muss.“ (Sloane, 2005a, 14–15)

Die vorangestellte Betrachtung verdeutlicht, dass die zentralen Bezugspunkte von Handlungsorientierung sich auf Prozessorientierung als Bestandteil der Wissensvermittlung, auf Problemorientierung als Bestandteil von erkenntnisleitender Auseinandersetzung und schließlich auf Subjektorientierung als Bestandteil des subjektiven Verarbeitungsprozesses unter Einbezug des vorhandenen subjektiven Vorwissens beziehen (Pätzold, 1998, 15):

„Damit wird auf eine umfassende Subjektqualität in dem Sinne verwiesen, als die reflektierte Entscheidungsfähigkeit sowie die daraus erwachsene Verantwortung mit eingeschlossen sind. Kompetenz ist ein Konstrukt, das angemessenes Handeln auch in Situationen ermöglichen soll, in denen Routinen und einfache Fertigkeiten zu erfolgreichem Handeln nicht ausreichen.“ (Pätzold, 2004, 99)

Die Lernfeldorientierung unternimmt curricular den Versuch Selbsttätigkeit und Selbstorganisation der Lerner*innen zu fördern:

„Für das Konzept der Handlungsorientierung ist die Selbstorganisation von Lernprozessen konstitutiv. Dazu gehört die Fähigkeit, den eigenen Lernprozeß [sic] zu planen und zu koordinieren. [Zudem ist es die Aufgabe der Schüler*innen sich mit] ihren Denk- und Lernprozessen [...], ihren eigenen Lernerfahrungen, angewandten Strategien, Ursachen von Fehlern und Mißerfolgen [sic] usw. [auseinanderzusetzen], damit sie ihre Metakognition aufbauen können.“ (Pätzold, 1998, 14)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Einführung des Lernfeldkonzeptes in den Lehrplänen den lernzielorientierten Didaktik-Ansatz aus den 1970er-Jahren nach einer fachsystematisch Lernziellogik ablöst (Schelten, 2004, 137). Das Lernfeld stellt sich gegen eine Verengung von Faktenwissen und den dortigen Problemen und Strukturierungsprinzipien sowie gegen eine kognitive Verengung (Kremer & Sloane, 2001, 12). Ebenso tritt das Lernfeld der Instruktionorientierung als auch dem Transferproblem entgegen, zugunsten disziplinübergreifender, offener, kontroverser lösungs- und problemorientierter persönlicher Erfahrungen mittels reflektierter Handlungen und selbstorganisiertem Lernen. Auch Baders achter Schritt zur Entwicklung von Lernsituationen unterstreicht den Stellenwert von Selbstständigkeit und Selbstorganisationsfähigkeit unter Bezugnahme auf eine vollständige Handlung bei Einschluss des Planens, Durchführens und Kontrollierens im selbstständigen Lernprozess (Bader, 2004, 34–35). Damit richtet sich das Lernfeld gleichwohl gegen Reetz Befürchtung der Atomisierung des Wissens (vgl. Kap. 3.3.2.2), (Kremer & Sloane, 2001, 12; Pätzold, 1998, 8–9, 13) und fordert die Herstellung der Handlungsfähigkeit mittels der o. g. Situierung (Sloane, 2001, 51–52) ein.

Demgegenüber lassen sich Schwierigkeiten in der Lernfeldentwicklung ausmachen, die dennoch entlang der Fragen an Stofffülle, Wissensatomisierung, Funktionalisierung, Normativität und Professionalität sowie dem Transfer zu problematisieren sind.

Kritik am Lernfeldkonzept	
Problem der Stofffülle	Die Auswahl von Lerninhalten bleibt ungelöst aufgrund des Problems der empirischen Analyse (Dubs, 2000, 19, 21).
Gefahr der Atomisierung der Bildung	Lernfelder können zur Modularisierung der Lehrpläne beitragen (Dubs, 2000, 21).
Gefahr der Funktionalisierung von Wissen	Durch eine unzureichende Verknüpfung von Wissen und Können (Dubs, 2000, 21) aufgrund einer engen Ausrichtung auf Arbeits- und Prozesswissen, kann eine Fixierung von Wissensstrukturen einsetzen (Brand et al., 2005, 7; Pätzold, 2004, 103)
Gefahr einer fehlenden normativen Orientierung durch die Verengung des Unterrichts an Handlungsfelder	Mangel an bildungstheoretischer Reflexion unter Einbezug pädagogischer Grundsätze hinsichtlich der Unterrichtsinhalte initiieren einen Mangel an normativer Orientierung, weil Zusammenhangswissen nicht unmittelbar aus beruflichen Situationen hervorgeht (Dubs, 2000, 21; Pätzold, 2000, 74–75)
Gefahr der mangelnden Professionalität	Lehrer*innen sind gefordert, ein hohes Bildungsniveau hinsichtlich der Kompetenzförderung als auch der disziplinübergreifenden Reorganisation des Fachwissens mitzubringen, welches wider ihr professionelles Selbstverständnis, der didaktischen Spezialisierung, läuft (Kremer & Sloane, 2001, 26).
Gefahr des Mangels an Transferwissen	Empirisch ungeklärt ist die Frage, ob Transferwissen in disziplinorientiertem oder handlungsorientiertem Unterricht besser gelingt (Dubs, 2000, 21–22). Konstruktivist*innen plädieren für die Realisation von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen, die einer Situationsfixierung entgegenwirken und Transfer ermöglichen. Damit kommt den Lehrer*innen die Rolle zu, Expertenwissen in Verstehensarbeit zu transformieren (Pätzold, 2000, 77–78).

Tabelle 8: Kritik am Lernfeldkonzept (eigene Darstellung)

Aufgrund der Kritik ist der Lehrplanaufbau nicht ausschließlich nach Lernfeldern zu strukturieren. Eine Kombination von interdisziplinären und disziplinären Lehrplänen (Dubs, 2000, 22–23) ermöglicht einerseits Grundlagen in den disziplinorientierten Fächern zu legen und andererseits mit fortschreitendem Wissen- und Könnensstand einzelne thematische Einheiten in interdisziplinäre Lernfelder überzuführen (Dubs, 2000, 29, 31).

Insgesamt stelle die Handreichung eine Herausforderung für die Curriculumentwicklung dar, bleibt unpräzise und wirkt restaurativ (Huisinga & Buchmann, 2006, 33). Welche Arbeits- und Geschäftsprozesse, beruflichen Tätigkeitsfelder und Situationen bedeutsam sind, lässt die KMK-Vorgabe offen (Przygodda & Bauer, 2004, 64). Auf der Kompetenzebene werden keine Theorien und Modelle grundgelegt, wie u. a. lerntheoretische bei Aebli (Straka, 2005, 4–5; vgl. Kap. 3.4.2.3). Auch der sachlogische Aufbau bleibt fragwürdig, wenn die Fachsystematik als überholt gilt (Przygodda & Bauer, 2004, 62–64).

Zusammenfassend offenbart der Rahmenlehrplan das Fehlen einer ausgewiesenen bildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung (Huisinga & Buchmann, 2006, 30), denn ganzheitliche Einsicht, bezogen auf den gesellschaftlichen und privaten Raum, erfordert einen grundlegenden Wandel der Qualifikationsanforderungen. Obschon die Einleitung des Rahmenlehrplans auf die Transformation von Gesellschaft Bezug nimmt (KMK, 2007, 4), um gesellschaftliche Funktionalität durch die Berufsausbildung abzustützen, offenbart die bisherige Darstellung von Verwissenschaftlichung und Rationalisierung ein Mislingen, wenn Qualifikationsforschung ausbleibt. Genau darin entfaltet sich der Sinn der Handreichung von 1996 (Huisinga & Buchmann, 2006, 30), welcher unvermittelt Eingang nimmt in den disziplinären Diskurs: als Verweis auf die Leerstelle der Qualifikationsforschung. Denn mit dem Voranschreiten der Europäisierung Mitte der 1990er-Jahre gewinnt das Modularisierungskonzept an Bedeutung, ohne allerdings curriculare Auffangmöglichkeiten hinsichtlich der zunehmenden Deregulierung in den Blick zu nehmen. Wodurch das Problem der Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion, welches im gemeinsamen Ergebnisprotokoll von 1972 (vgl. Kap. 3.3.3.2) unberücksichtigt bleibt, sich zugunsten einer Methodendiskussion weiterhin verschiebt, obschon aufgegriffene gesellschaftspolitische Entwicklungen durch die Enquête-Kommission die Frage nach dem Verbleib der Curriculum- und Lehrplandiskussion hervorheben (Huisinga, 1999, 55; Lisop, 2008a, 390). Weitere Gründe für das Ausbleiben der Qualifikationsforschung sind nicht zuletzt auch auf die Intention der Denkschrift der Senatskommission zurückzuführen: Neben der Forderung der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990, 62, 85) rekurriert die Schrift auf Methoden der Lehr-Lernforschung, demgemäß auf die Mikroebene, welche die curriculare Gestaltungsebene als auch die Ebene der Berufsbildungspolitik (Makroebene) vernachlässigt (Rebmann et al., 2011, 68–69), wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch zu zeigen sein wird (vgl. Kap. 3.4.4, Kap. 4.2.4).

Entsprechend werden zu Beginn der 2000er-Jahre Forschungsberichte und Sammelbänder zum Thema Qualifikations- und Curriculumforschung wiederentdeckt (Pätzold & Rauner, 2006, 7). Disziplinorientierte und institutionelle Reflexionen zum Ausbleiben der Qualifikationsforschung in den vergangenen zwei Jahrzehnten (1980-2000) bedürfen der folgenden knappen Erklärung.

3.4.4 Die fehlende curriculare Qualifikationsforschung

Die angesprochene Vernachlässigung des Denkens in Gesamtzusammenhängen mittels disziplinübergreifender Orientierung konfrontiert auf curricularer Ebene die Berufsbildung erneut mit Inhaltsfragen aus Perspektive des sinnorientierten normativen Verstehens von komplexen Zusammenhängen. Mit der Hinführung zur fehlenden Qualifikationsforschung wird knapp die bisherige Darstellung aus curricularer Sicht rekapituliert, um ihr Ausbleiben disziplinentorientiert und institutionell beleuchten zu können.

3.4.4.1 Zwischenbetrachtung zur Qualifikationsforschung

Rückblickend kennzeichnet die empirische Wendung (vgl. Kap. 3.1.2) ein Ausblenden der Berufs- und Arbeitswirklichkeit. Dementsprechend sind auch auszuhandelnde Tätigkeitsanforderungen kein Bezugspunkt der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. Dies ändert sich seit den 1960er-Jahren: Arbeitswirklichkeit und Qualifikation setzen wissenschaftsorientiert neue Akzente in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Auseinandersetzung und der Qualifikationsbegriff nimmt zunehmend Eingang in die Diskussion. Besonders mit Robinsohns Beitrag zur Curriculumrevision als realitätsnahe Bewältigung von Lebenssituationen, erfährt die Auseinandersetzung um den Qualifikationsbegriff Auftrieb im Zusammenhang von Curriculum, Qualifikation und Lebenspraxis (Robinsohn, 1975, 11, 13, 18). Damit treten Ende der 1960er-Jahre Abstimmungsprobleme zwischen der Erforschung beruflicher Qualifikationsanforderungen und der Curriculumentwicklung unter Mertens Schlagwort Prognosedefizit in aller Deutlichkeit hervor (vgl. Kap. 3.3.1), welches heftige Diskussionen um den Ersatz des klassischen Bildungsbegriffs auslöst (Haeske, 2008, 179), weil das Ablösen von wissenschaftsorientierten und curriculumtheoretischen Ansätzen (vgl. Kap. 3.2.2, Kap. 3.2.3.1) einer lebensweltbezogenen (Schlüssel-)Qualifikationsentwicklungsdebatte Platz machen soll. Neben funktionalen Qualifikationen und Fertigkeiten (u. a. technische Anforderungen von Arbeitsprozessen, Kenntnisse und Können, um Aufgaben zu erfüllen) treten extrafunktionale Qualifikationen, welche sich auf den organisatorischen und sozialen Zusammenhang von Arbeitsprozessen beziehen (vgl. Kap. 3.4.2.3) und schließlich an Stelle eines curricular-statisch orientierten Bildungskanons in die handlungskompetenzorientierte Berufsneuordnung von 1987 mündet (vgl. Kap. 3.3.3.3). Die Leerstelle der Curriculumforschung resultiert aus der Hinwendung zum Interaktionismus, zur Kommunikationstheorie sowie zum Konstruktivismus, ohne gesellschafts- und bildungstheoretische Ansätze vertiefend zu erörtern (Büchter, 2005, 37). Im Mittelpunkt der 1980er-Jahre und 1990er-Jahre steht

die Lehr- und Lernforschung als handlungsorientiertes Lernen, wodurch die Inhaltsfrage in das Hintertreffen gerät (Pätzold & Rauner, 2006, 7). Gleichzeitig steigt die Bedeutung von allgemeinen Inhalten unter der Perspektive der Handlungsorientierung (Büchter, 2005, 39), die letztlich durch Sloanes kategoriales Handlungskompetenzmodell, die fehlende Persönlichkeitsorientierung von Reetz (1989) und die bildungstheoretische Perspektive von Klafki (1964, 298) im Kompetenzbegriff aussöhnen möchte (Sloane, 2003, 16, 17), allerdings ohne sich curricularen Fragestellungen anzunehmen. Erst im Zuge dessen tritt Zugriffs- und Verfahrenswissen (Faulstich, 1997, 150) curricular durch die Lernfeldorientierung (siehe Arbeitsprozesswissen) (vgl. Kap. 3.4.3) verstärkt hervor.

3.4.4.2 Qualifikationsforschung auf institutioneller Ebene

Die hier ausgewiesenen Zusammenhänge gelten nicht allein als Begründung einer fehlenden Qualifikationsforschung. Zu reflektieren ist gleichermaßen die Institutionenentwicklung von inner- und außeruniversitärer Forschung. Die berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstühle führen Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur betrieblichen Bildung durch (Sloane, 2004, 579), während außerhalb der Universität das BIBB (vormals BBF) Ende der 1960er-Jahre eine außeruniversitäre Plattform für den Berufsbildungsdiskurs ermöglicht (Sloane, 2004, 582). Wie bereits dargestellt, führt das BIBB hauptsächlich die ordnungspolitische Qualifikationsforschung durch und diese dient der Entwicklung und Aktualisierung von Ausbildungsordnungen. Obschon die Qualifikationsforschung im Ergebnisprotokoll zum Abstimmungsverfahren von Ausbildungsordnungen 1972 unberücksichtigt bleibt (vgl. Kap. 3.3.3.2), tritt sie im Gewand der Berufsneuordnung von 1987 in Erscheinung (vgl. Kap. 3.3.3.3) und verschärft sich im Zuge der Lernfeldorientierung (vgl. Kap. 3.4.3). Infolgedessen setzt in den 1990er-Jahren im BIBB verstärkt eine Qualifikationsentwicklungsforschung ein (Pätzold & Rauner, 2006, 10).

Als weitere außeruniversitäre Einrichtung befasst sich das soziologisch orientierte Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) umfassend mit Fragen des Arbeitsmarktes, der Beschäftigungspolitik sowie der Wirkung von Qualifikationen, um sich wandelnde Formen der Facharbeit als Auswirkung auf gesellschaftliche und subjektive Veränderungsprozesse zu erhellen (Pätzold & Rauner, 2006, 10, 13; Sloane, 2004, 579). Diese institutionelle Trennung und wissenschaftliche Differenzierung marginalisieren die Berufsbildungsforschung: Zumal die Berufsentwicklung im BIBB die berufspolitischen Interessen der Sozialpartner zu eng vertritt und die berufssoziologische Betrachtung im IAB

einen zu großen Rahmen für die Entwicklung von Curricula absteckt, ohne Integrierung beider Perspektiven (Pätzold & Rauner, 2006, 10).

„Die politische Entscheidung, die Berufsforschung der Arbeitsmarktforschung zuzuordnen, hat sich als eine schwerwiegende Beeinträchtigung der Berufsbildungsforschung und – innerhalb derer – der domänenspezifischen Qualifikationsforschung herausgestellt.“ (Pätzold & Rauner, 2006, 13)

Dementsprechend gibt es keinen systematischen Ort, dem die Qualifikationsforschung zuzuordnen wäre, stellt Rauner zusammenfassend fest:

Systematisierung der Qualifikationsforschung	
ordnungspolitische Qualifikationsforschung	Traditionelle Ausbildungsforschung im BIBB als Vorbereitung von Ausbildungsordnungen: Analyse beruflicher Tätigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Keine Berufs- und Curriculumentwicklung fundierte Qualifikationsforschung. • keine subjektive Dimension von Berufsarbeit
arbeitswissenschaftliche Qualifikationsforschung	Arbeitswissenschaftlich / psychologisch ausgerichtete Qualifikationsforschung wendet sich der subjektiven Dimension von Qualifikationsanforderungen zu und entwickelt ein entsprechend fehlendes Analyseinstrumentarium zur Analyse, Gestaltung und Bewertung von Arbeitstätigkeiten.
industriesoziologische Qualifikationsforschung	Bezieht die Arbeitswelt unter der Perspektive des Wandels von Arbeit ein und rekurriert auf die entsprechende subjektive Verarbeitung als gesellschaftliches Phänomen. Ausgangspunkt ist die betriebliche Arbeitssituation zur Entwicklung eines Verständnisses für die Komplexität des sozialen Gefüges der Arbeit in der Gesellschaft. <ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse sind curricular ungeeignet, zumal die Gestaltung von Mensch-Maschine-Interaktion im Fokus steht.
Berufspädagogik	Reflektiert bildungstheoretisch den Zusammenhang zwischen Inhalten und Formen beruflicher Bildung und rekurriert auf die Frage der Legitimation von Bildungsinhalten. Daraus resultieren didaktische Konzepte der Wissenschaftsorientierung/Wissenschaftspropädeutik, der didaktischen Reduktion und Transformation, der Arbeitsprozessorientierung und der Gestaltungsorientierung. In diesem Zusammenhang ist Robinsohns Bedeutung für die Bewältigung von Lebenssituationen einflussreich für die berufspädagogische Diskussion hinsichtlich des Zusammenhangs von beruflichen Aufgaben und beruflicher Curricula. Folgende Argumente kommen zum Tragen: <ul style="list-style-type: none"> • Kritik der fachsystematischen Strukturierung • Keine eigenständige Tradition der Qualifikationsforschung, weil sich die Berufspädagogik an der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung orientiert.
Arbeitsprozesswissen	Kristallisationspunkt ist die Diskussion um das Lernfeldkonzept als Abrücken von einer anpassungsorientierten beruflichen Bildung hin zu einer auf aktive Mitgestaltung der zukünftigen Gesellschaft und Arbeitswelt zielende Bildung. Entsprechend ist eine berufswissenschaftliche Qualifikationsforschung Grundvoraussetzung.

Tabelle 9: Systematisierung der Qualifikationsforschung (Rauner, 2004, 10-16, 20)

Durch eine fehlende systematische Integration der Qualifikationsforschung entsteht im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Vernachlässigung der empirischen Qualifikationsforschung zugunsten einer Popularisierung der Methodenfrage respektive einer Vernachlässigung der Inhaltsfrage. Büchter stellt dies auf den Prüfstand, indem sie der Frage nach dem Stellenwert der Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mittels einer Zeitschriftenanalyse (u. a. Zeitschrift für Berufs- und

Wirtschaftspädagogik) nachgeht (Büchter, 2005, 16, 21). Mit dem Ergebnis, dass die Curriculumforschung „relativ losgelöst von der Qualifikationsforschung“ (Büchter, 2003, 269) verbleibt, weil die Qualifikationsforschung zum „Lieferant für Daten [...], um Trendaussagen für die zukünftige Qualifikationsentwicklung“ (Büchter, 2003, 270) im Beschäftigungssystem avanciert. Dieser Sachverhalt wird bereits von Heid bei der Suche nach Schlüsselqualifikationen einer Kritik unterzogen. Infrage zu stellen ist diesbezüglich die Diagnostizierbar- und Prognostizierbarkeit von Arbeitsanforderungen, um zu pädagogischen Interventionen zu gelangen (Heid, 1977, 833). Ist doch die Arbeitswelt (Resultat unterschiedlicher Einstellungen, Orientierungen, Einschätzungen, Menschen-, Gesellschafts- und Weltbilder) ein subjektiver Vermittlungsprozess resultierend aus Erziehung und Sozialisation (vgl. Kap. 3.3.2.3). Ebenso bemängelt Büchter, dass „[die Qualifikationsforschung] nicht integriert [verläuft], sondern parallel zur damaligen Qualifikationsforschung“ (Büchter, 2003, 271), ohne eine Verzahnung von Qualifikationsforschung und Curriculumforschung zu erwirken. Demgemäß hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusätzlich zu den außer- und inneruniversitären Nachbardisziplinen eigene Begründungen zur Qualifikationsforschung zu liefern (Büchter, 2005, 18)17:

„Berufs- und wirtschaftspädagogische Qualifikationsforschung kann vielmehr von einer abstrakten Ebene, d. h. von ihrem eigenen Selbstverständnis und ihren "einheimischen" [Herv. i. Org.] Kategorien ausgehend, Fragestellungen an die Qualifikationsforschung entwickeln, vorhandene Forschungskonzepte und -ergebnisse kritisch reflektieren und theoretisch legitimieren [...].“ (Büchter, 2005, 18)

Abschließend ist festzuhalten, dass auf curricularer Ebene gesellschaftlich verbindliche Vorgaben die Qualitätssicherung von Bildungsarbeit unter einem ordnungspolitischen und didaktischen Anspruch kennzeichnen (vgl. Kap. 3.3.3). Die ordnungspolitischen Interessenvertreter*innen bewegen sich bewusst oder unbewusst im Spannungsverhältnis von Bildung und Qualifikation (Rauner, 2004, 21):

„Die interessen geleitete Berufsbildungsplanung und -entwicklung ist daher auf die bildungstheoretische Reflexion und Begründung der berufspädagogischen Leitbilder angewiesen“ (Rauner, 2004, 21). [...] Die Entscheidung der KMK, berufliche Bildung an den Arbeits- und Geschäftsprozessen zu orientieren und den Bildungsprozess als Prozess der

Entwicklung beruflicher (Handlungs)Kompetenz zu verstehen, ist zunächst eine normative Entscheidung (Rauner, 2004, 24).

Denn erst eine gebildete Persönlichkeit ist Träger von beidem: Bildung und Qualifikationen. Demzufolge verweist Bildung auf die Konstitution beider Pole (vgl. Kap. 3.4.2.3). Die Curricula begründen und koordinieren Bildungsaktivitäten für die pädagogische Arbeit. Ebenso regulieren sie den Handlungsraum für Lehrer*innen, zumal öffentliche als auch disziplinäre Vorgaben Erwartungen transportieren, welche die pädagogische Arbeit normieren (Sloane, 2005b, 46).

Der von Lipsmeier unternommene Versuch der Systematisierung curricularer Konzipierungsprinzipien (2000) verdeutlicht den normativen Zusammenhang. Entlang dem Wissenschaftsprinzip, Situationsprinzip (u. a. dazu: Lebensweltprinzip, Handlungsorientierung, Arbeitsprozessorientierung) sowie dem Persönlichkeitsprinzip (Lipsmeier, 2000, 62–65), spiegelt sich, dass Qualifikationen gesellschaftliche Konstrukte sind, wie sie sich in der Uneinigkeit der Enquête-Kommission darstellen (vgl. Kap. 3.3)). Eine diesbezüglich fehlende Absicherung schürt negative Entwicklungen auf der normativen Seite der Bildung (Dubs, 2000, 15), wenn die wissenschaftliche Diskussion über die eigens ausgewiesenen normativ pädagogischen Gehalte, also die eigene Rationalität der Normen unzureichend geklärt bleibt. Insofern kommt „der Bildungsforschung die Aufgabe zu, die Rationalität gesellschaftlicher Diskurse über die Begründung von Zielen, Leitbilder und wertbehafteten Kriterien zu erhöhen“ (Rauner, 2004, 29), wie es die vorliegende Arbeit entlang der Bildungsreformbemühungen verdeutlicht. Um diesbezüglich voranzuschreiten, ist abschließend die Reformbemühung als zunehmende Bildungsstandardisierung im globalen Zusammenhang vorzustellen.

3.5 Phase der neuen Steuerungslogik und Bildungsstandardisierung

Spätestens seit dem Kriseneinbruch der 1990er-Jahre und dem Nachlassen der Vereinigungseuphorie zeichnet sich ein tiefgreifender Umbruchprozess ab, welcher, nach dem Auslaufen des Wirtschaftswunders in der Nachkriegszeit, in den 1980er-Jahren wurzelt. Der aufgestaute Modernisierungsdruck zu Beginn des 21. Jahrhunderts vollzieht sich unter einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der Erwerbsarbeit, des Wertewandels wie neuer rationalisierender Qualitäten aufgrund zunehmender Sättigungstendenzen jenseits

nationalstaatlicher Grenzen bei gleichzeitigem Anstieg von Wettbewerbsdruck über alle Wirtschaftssegmente hinweg (Greinert, 2007, 197–198). Diesbezüglich ist von Transformationen über die institutionelle Umgestaltung von Arbeit und dem Verhältnis zur Lebenswelt, die sich im „Übergang von der Produktionsgesellschaft in eine Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft“ (Greinert, 2007, 191) ausdrückt, zu sprechen, in der der „tertiäre Sektor [...] zur tragenden Säule der Beschäftigung“ (Greinert, 2007, 191) avanciert. Evidenz dafür liefern prägnante Verwerfungen wie die hohen Quoten arbeitsloser Jugendlicher (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 114), die anbahnend in den 1990er-Jahren bis in die 2000er-Jahre als Unterversorgung des Ausbildungsstellenmarktes in einer Strukturkrise mündet (Greinert, 2007, 166–167). Benachteiligte Jugendliche gelten als Risikogruppe, die am Übergang in Ausbildung (erste Schwelle) oder am Übergang in den ersten Arbeitsmarkt (zweite Schwelle) scheitern (Diezemann, 2013; Schmidt, 2011; Stomporowski, 2007). In dieser Zeit mehren sich die Zeichen für einen Paradigmenwechsel: Es öffnen sich privatwirtschaftliche Konzerne für Bildungsfragen und es konkretisieren sich die Bemühungen um einen europäischen Bildungsraum (Buchmann, 2009, 11) durch die Implementierung von Modernisierungsinstrumenten im Bildungsbereich, wie u. a. international angelegte Schulvergleichsstudien (bspw. PISA) (Artelt & Stanat, 1999, 8–9). Der steigende Modernisierungsdruck verweisen auf Schwachstellen im traditionell öffentlichen Organisationsmodell:

„Es ist die spezifische Kombination aus Leistungslücken, Modernitätsrückständen, abnehmender Finanzierbarkeit und Dysfunktionalitäten, die das Feld bereitet für eine neue Steuerungslogik im Bereich öffentlicher Aufgaben [...].“ (Buchmann, 2009, 9)

Insofern gewinnt in den 1990er-Jahren auf Initiative der OECD ein neues Außensteuerungsmodell, das New Public Management, aufgrund des immensen Staatsvertrages mit rund 49 % des Bruttoinlandsproduktes an Attraktivität (Buchmann, 2007, 208, 2009, 4). Die neue Steuerung reformiert das Verwaltungshandeln und zielt bereits seit den 1980er-Jahren darauf, die Effizienzen der Verwaltungen (Eckert, 2013, 71) sowie anderen Institutionen handlungsoptional (Buchmann, 2009, 1) unter dem Stichwort „[schlanker Staat]“ (Buchmann, 2007, 212–213, 2009, 11) zu verbessern. Im Zusammenhang des bereits genannte GATT-Abkommens avancieren öffentliche Dienstleistungen, dazu zählt ebenso das Bildungssystem (vgl. Kap. 3.4), zu einem handelbaren Wirtschaftsgut (Buchmann, 2009, 3), mittels Instrumenten der Budgetierung und Effizienzkontrolle,

Zielvereinbarungen, der neuen Formen des Personalmanagements und der Kundenorientierung, des Profilings, Projektmanagements, Benchmarkings, der Akkreditierung und Zertifizierung, des Qualitätsmanagements, Controllings, Monitorings, Standards, der Evaluation sowie der Professionalisierung (Buchmann, 2009, 4–5; Eckert, 2013, 71). Einerseits kann damit eine Steigerung der Autonomie des Verwaltungshandelns einhergehen (entgegen des vormals klassisch-bürokratischen Regulierungsmodells nach Max Weber gewinnt das Prinzip der Selbststeuerung an Bedeutung (Buchmann, 2009, 5, 10, 11–12)), andererseits wird ein betriebswirtschaftlicher Effizienzdruck erzeugt (Buchmann, 2007, 219), der neben der Eröffnung von Handlungsoptionen ebenso normierende und restriktive Folgen haben kann. Das New Public Management löst folglich einen Perspektivwechsel von der Input- zur Outputorientierung aus (Buchmann, 2009, 9), weil Effizienz ein widersprüchlicher Begriff ist und auf Kostenbewusstsein und Leistungsoptimierung setzt (Eckert, 2013, 71), was sich bildungspolitisch u. a. durch die Steuerungsinstrumente PISA, Bologna und durch den EQR als auch DQR im Bereich der Hochschul- und Berufsbildung offenbart.

Entsprechend nennenswerte bildungspolitische Bestrebungen zur Herstellung eines EU-Binnenmarktes dynamisieren seit den 1990er-Jahren die Entwicklung einer europäischen Hochschulpolitik:

- Der Maastricht-Vertrag von 1992 stellt mit einem abgesteckten Kompetenzrahmen im Zusammenhang mit der Förderung des Berufsbildungsbereichs durch EU-Mittel auf allgemeines und lebenslanges Lernen ab (Ertl, 2005, 31). Die Maastricht-Erklärung von 2004 setzt die Schaffung eines einheitlichen Qualifikationsrahmens für berufliche und hochschulische Bildungsbereiche fest (Lisop, 2008c, 58).
- Im Lissabon-Vertrag bleibt die Koordinierung und Ergänzung von Maßnahmen der Mitgliedstaaten zunächst beschränkt (Hericks, 2018, 19). Ziel ist es, bis zum Jahr 2010 Europa zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu entwickeln (Lisop, 2008c, 58).
- Nach Ratifizierung der Magna Charta Universitatum (unterzeichnet von mehr als 400 Präsidenten und Rektoren europäischer Universitäten) kommt es 1997 zur Verabschiedung des Lissabon-Übereinkommens zur

Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich, welches den Bologna-Prozess vorantreibt.

- Die Unterzeichnung der Sorbonne-Erklärung, als Vorläufer der Bologna-Erklärung, intendiert die visionäre Entwicklung einer gemeinsamen Hochschulpolitik in Europa unter dem Motto "Europa des Wissens" (Hericks, 2018, 20).
- Die darauf 1999 folgende Bologna-Erklärung zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums dient dem Ziel, Harmonisierungsbestrebungen und globale Anpassungszwänge für lebenslanges Lernen bis 2010 zu verwirklichen und über den europäischen Binnenraum auszuweiten (Hericks, 2018, 21–23).

Zusammenfassend zielt die Reformbemühung der Universitäten auf mehr internationale Vergleichbarkeit und Anerkennung von Abschlüssen mittels Bildungsstandardisierung. Im Hintergrund schwingt die „Selbstbehauptung von ökonomischen und politischen Machtkonstellationen“ (Lisop, 2008c, 59) mit, die das Bildungssystem in die Rolle eines „ökonomischen Vorleistungssystem“ (Lisop, 2008c, 61) bringt. Curricula setzt sich damit die vormals kritisierte Modularisierung seit Mitte der 1990er-Jahre weiter durch (vgl. Kap. 3.4.3), zumal nun geschlossene Teileinheiten gebildet werden, die einen inneren Zusammenhang einerseits aufweisen, andererseits Qualifizierungsfragmente zu befürchten lassen (Sloane et al., 2004, 75, 283, 280), wodurch kritisch gewendet „Kompetenz’-Partikel [Herv. i. Org.]“ (Lempert, 2009, 34) in immer neuen und kurzfristigeren Kombinationen durch den Übergang vom synoptischem Orientierungswissen zu isolierten auch nutzenorientierten Detailkenntnissen entstehen (Lempert, 2009, 32; Lisop, 2008c, 61–62). Damit einher geht ein international anerkanntes Leistungspunktesystem (Credit-Point-System) bei gleichzeitiger Verkürzung der Studiendauer durch ein zweistufiges berufsqualifizierendes Abschlusssystem (Bachelor / Master) (Strukturkommission des Vorstandes der DGfE, 1999, 16, 30). Insofern wird die Bedeutung der Förderung der Berufsfähigkeit (Employability) unterstrichen (Hericks, 2018, 26), um die Senkung der Studienabbrecherquote sowie die Verminderung des hohen Alters von Absolvent*innen mittels der möglichen Verkürzung der Studiendauer durch die Stufung zu erwirken (Strukturkommission des Vorstandes der DGfE, 1999, 16, 18-19). Mehr Studienmobilität und -flexibilität als auch die gesamten Attraktivitätssteigerungen von Hochschulen im Sinne besserer Eingliederungsmöglichkeiten deutscher und ausländischer Studierenden

im In- und Ausland soll Erfolg versprechen (Strukturkommission des Vorstandes der DGfE, 1999, 18, 24-25).

Die Reform der akademischen Bildung wirft Fragen nach der Wertigkeit von Beruf und beruflicher Bildung auf, die sich im EQR (Meta-Rahmen) und dem daran angelehnten DQR von 2013 bildungspolitisch deutlich nach der Bologna-Erklärung etabliert (Rosen Dahl, 2022, 271–272) und zugleich strukturbildend wirkt (Sloane, 2007, 55). Mit der Kopenhagen-Erklärung von 2002 ist auch die Berufsbildung nicht ausschließlich eine nationale Angelegenheit, vielmehr ist das erklärte Ziel, berufliche Kompetenzen und Qualifikationen „wie eine gemeinsame Währung in ganz Europa einsetzen zu können“ (Schelten, 2004, 139–140). Damit dient die Erklärung der Realisierung der Ziele von Lissabon (Lisop, 2008c, 58). Insgesamt handelt es sich dabei um die Herstellung einer glaubwürdigen Legitimationsbasis für die europäische Bildungspolitik (Greinert, 2007, 252). Der neue Stellenwert der Berufsbildung innerhalb der EU drückt sich in höher qualifizierender Berufsbildung als Antwort auf anspruchsvollere Berufs- und Tätigkeitsprofile in einer globalisierten Wirtschaft aus (KMK, o. J.). Die dazu nötigen Instrumente, der EQR und der DQR, zielen auf die Verständigung über einen gemeinsamen bildungsbereichsübergreifenden Referenzrahmen, um nationale und sektorale Qualifikationen in den Mitgliedstaaten in Bezug zueinander zu setzen (KMK, o. J.). Der DQR und der EQR beschreiben die Qualifikationen und bilden die Grundlage zur Anerkennung von Kenntnissen und Abschlüssen (Hericks, 2018, 24) nach Niveaustufen, mit dem Ziel, die Transparenz, Vergleichbarkeit und Übertragung von Qualifikationen zu erleichtern (Sloane, 2007, 9). Darin werden beispielsweise Bachelorabschlüsse gleichwertig mit den meisten beruflichen Fortbildungsabschlüssen der sechsten DQR-Niveaustufe zugeordnet (Arbeitskreis DQR, 2011, 7). Die Qualifikationsrahmen fungieren einerseits als Klassifikationsschema zur Einordnung von Lernergebnissen (Sloane, 2007, 9, 28) und andererseits als Steuerungsinstrument von Bildungsstandards im Sinne einer Skalierung von Kompetenzen (Sloane, 2007, 28). Die Standardisierung dient der Messung von Leistungsfähigkeit und Lernwirkung zur Verbesserung des Bildungssystems, indem der Erfolg des Bildungssystems an den Lernergebnissen der Schüler*innen einer Jahrgangsstufe (Niveaustufe) erfasst wird (Sloane, 2007, 1, 7). Bildungsstandards, bezogen auf Bildungsziele, präzisieren Kompetenzen über die Ermittlung anwendungsbezogener Aufgaben, die nicht zuletzt auch informelle Qualifikationen zertifizieren sollen (Greinert, 2007, 252).

Zusammenfassend stelle Greinert die offen proklamierten und die versteckten Ziele des EQR wie folgt dar:

Ziele des EQR	
Ziele des EQR (offen)	Ziele des EQR (versteckt)
Transparenz der Kompetenzen, Qualifikationen und Abschlüsse	Arbeitskräftepotenzial Europas nutzbar und verfügbar machen
Vergleichbarkeit der Abschlüsse	Bildung einer Marktregelung zu unterwerfen
Durchlässigkeit der Bildungssysteme	Liquidierung des europäischen Berufsbildungssystems
Ermöglichung sozialer und beruflicher Mobilität	
Aufwertung des informellen Lernens	
Individualisierung von Bildungsprozessen	
Vertrauensbildung	
Qualitätsverbesserung	

Tabelle 10: Ziele des EQR (Greinert, 2007, 256–257)

Die hiesigen Ausführungen verdeutlichen den Paradigmenwechsel (Outputorientierung) hinsichtlich einer Kontextsteuerung zugunsten einer Wirkungssteuerung. Das New Public Management dient somit der normativen Regulierung von Bildung, indem es die Standards vom gewünschten Ergebnis her reguliert. Der damit vollzogene Paradigmenwechsel von der Input- zur Output- (unmittelbarer/es Lernerfolg/Lernergebnis) respektive Outcomeorientierung (Wirkung des Gelernten als Anwendung des Gelernten und die Übertragung in Lebenssituationen) (Sloane, 2007, 23–24) bedingt einen Wechsel von der didaktisch begründeten Lehrplankonzeption zu einer verwendungsorientierten Lehrplankonzentration (Sloane, 2005b, 48).

Zum besseren Verständnis ist es das erklärte Ziel am folgenden Exkurs zum Lernfeld exemplarisch, als Erweiterung der bereits geäußerte Kritik (vgl. Kap. 3.4.3) und im Zusammenhang zu den o. g. versteckten Ziele des DQR/EQR, hinsichtlich einer verschärfenden bildungspolitischen Wirkungssteuerung, die damit einhergehenden bildungswissenschaftlichen Implikationen als Legitimationsproblem entlang fünf ausgewählter Punkte, die nicht zuletzt auch die Bildungsziele tangieren, zu problematisieren:

Die Normierung der Bildungsarbeit geschieht über die Festlegung zu vermittelnder Kompetenzen. Eine entsprechende ordnungspolitische Bildungsstandardisierung, als Steuerungsfrage des Bildungssystems, beantwortet erstens die Frage danach, welche inhaltlichen und/oder strukturellen Vorgaben gemacht werden, um Bildung zu lenken, um darauf

aufbauend und weiterführend didaktisch-organisatorische Fragen der Gestaltung von Schule und Unterricht zu beeinflussen (Sloane, 2005a, 4), wenn formuliert wird, was jemand in Handlungsfeldern, im Sinne einer guten Arbeitsausführung können muss (Sloane, 2005b, 49–50). Kritisch zu sehen ist deshalb die Lernfeldentwicklung als outcomeorientiertes Steuerungsinstrument (Sloane, 2007, 25), weil sie als Zwitter zwischen Ordnungspolitik und Didaktik den Verwertungszusammenhang forciert (Sloane, 2005b, 56), zumal sich Tätigkeits- und Handlungsfelder auf Anwendungskontexte beruflichen Wissens, also an den zu beherrschenden Fähigkeiten des beruflichen Könnens, beziehen und dort gemessen werden (Sloane, 2005b, 49–50). Sloane kommt zu dem Schluss, dass

„in der Tat die Gefahr [besteht], dass sich Bildungsarbeit auf der Grundlage dieses Kompetenzverständnisses – aus Sicht der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik – reduziert. [...] Damit würde die Orientierung an den Leitzielen der Handlungskompetenz als normatives Konzept unterwandert werden“. (Sloane, 2005b, 56–57)

Es lässt sich zweitens sagen, dass dem Lernfeld als Steuerungsinstrument, bei dem davon ausgegangen wird, dass sich Wissensstrukturen (Kompetenzen) über Aufgabenbewältigung (Performanz) empirisch messen lassen (Sloane, 2007, 8), ein bildungstheoretischer Bezug, der lediglich in der Vorbemerkung des Lehrplans (vgl. Kap. 3.4.3) als berufliche Handlungskompetenz auftaucht, fehlt. Um hingegen Handlungskompetenz als normatives Regulativ erkennen zu können, ist diese auf den gesamten Lehrplan zu reflektieren (Sloane, 2007, 44). Deshalb, so Sloane, ist die didaktische Vorortentscheidung der Lehrkraft problematisch (vgl. Kap. 3.4.3), weil die Lerner*innenperspektive durch die Kompetenzfixierung die Frage danach, wie die Kompetenzen zu erwerben sind, ausblendet (Sloane, 2005a, 8–9).

Drittens verbindet sich damit die Gefahr der Aufwertung der Fachdidaktik (vgl. Kap. 3.4.3), zumal der erziehungswissenschaftlich-konzeptionelle Anspruch verblasst (Sloane, 2005a, 10) und ein zu befürchtendes erziehungswissenschaftliche Vakuum entstehen kann:

„Dies bedeutet zugleich, dass Fragen der Bildungsziele abgekoppelt werden von der Erstellung von Aufgabensätzen zur Leistungsmessung. Sie stehen allenfalls über die Kompetenzmodelle in einem formalen Zusammenhang zueinander. Relevante Situationsbezüge, die normativ nur über ein

Bildungsziel begründet werden könnten, werden nunmehr über die Aufgabenentwicklung, gleichsam ohne curriculare Begründung, in Schule und Unterricht befördert. Entsprechend der erziehungswissenschaftlichen Tradition läge hier zumindest ein Legitimationsproblem vor.“ (Sloane, 2005a, 10)

Viertens: Die Umakzentuierung der Steuerungsmittel als Gewichtsverlagerung von der vormaligen Orientierung an amtlich festgelegten Curricula – also an berufsspezifischen betrieblichen Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrplänen – zu den betreffenden Prüfungsordnungen bedeutet, dass die staatliche Regulierung lediglich Kontrolle auf das Ergebnis der Ausbildung ausüben kann. Durch welchen Weg die Ergebnisse zu erreichen sind, obliegt der Verantwortung der Lehrer*innen und der Ausbildungsbetriebe respektive -personen mit „allen einhergehenden Belastungen durch unerfüllbare Zuschreibungen von Verantwortung“ (Lempert, 2009, 35).

Damit eröffnet sich fünftens die Frage nach dem Verbleib der Lehrer*innenprofessionalisierung. Mit Blick auf die traditionelle soziologische Professionalisierungstheorie von Oevermann offenbart sich, dass Professionen eine besondere Problemlösekompetenz (die Krise als pädagogischer Normalfall (Oevermann, 1996, 75)) zugeschrieben wird, die nur sehr begrenzt der gesellschaftlichen Kontrolle unterworfen werden kann und die ein hohes Maß an Autonomie und Akzeptanz sowohl bei Gestaltung ihrer akademischen Ausbildung als auch bei der Ausübung des professionellen Handelns genießt (Oevermann, 1996, 70-71, 75–78). Für den Lehrer*innenberuf ist deshalb das Verständnis von Bedeutung, dass in professionellen Handlungsfeldern Problemstellungen nur dann professionell gelöst werden können, wenn neben Vorgaben durch Standardisierung Handlungsspielräume für die Gestaltung des Unterrichts erkannt werden (Eckert, 2013, 73). Dies kann zu einer positiven Entfaltung professioneller Handlungspotenziale und Kompetenzen führen (Buchmann, 2009, 14).

Abschließend ist festzuhalten, dass pädagogische Arbeit individuell abgestimmte Arbeit ist. Hier fragt im Besonderen die Didaktik nach der Erhellung des Input-Output-Modells (Eckert, 2013, 77). Zumal unter Berücksichtigung beider Steuerungsperspektiven (Input-/Outputorientierung (vgl. Kap. 3.1)) keine verlässlichen Aussagen darüber zu treffen sind, wie die gewünschte Wirkung herbeizuführen ist (Sloane, 2005b, 58). Outputorientierung erfordert allerdings Kompetenzstandards in Form von quantifizierbaren

Handlungsnormen als entscheidendes Steuerungsinstrument, während Inputorientierung mit ganzheitlicheren Zielkategorien (Handlungskompetenz als Befähigung zum Umgang mit komplexen, wechselhaften Anforderungen) auskommt. Dementsprechend konzentriert sich die Debatte nicht auf staatlich gesetzte Leistungsstandards, sondern auf didaktisch-methodische Fragen (wie bereits mehrfach genannt (vgl. Kap. 3.4.2.3, Kap. 3.4.3, Kap. 3.4.4), anstelle von steuerungs- und ordnungspolitische Fragen (Ertl, 2005, 41).

Als Lösungsweg bietet Sloane an, das Legitimationsproblem, welches er als Fehlen einer notwendigen bildungstheoretischen Reflexion einerseits und als Fehlen des Durchdringens der Wirkung von gesellschaftlichen Steuerungsinstrumenten andererseits identifiziert, durch eine curriculare Diskussion, orientiert an einer inputorientierten Lehrplan-konstruktion und eine outcomeorientierten Testkonstruktion, zu überwinden (Sloane, 2007, 11).

Insgesamt verdeutlichen die Instrumente zur Bildungsstandardisierung, dass ordnungspolitische Veränderungen (DQR/EQR) die Gefahr der Entkopplung der Kompetenzmodelle vom Bildungsanspruch verstärken, bei weitgehender Ausblendung von Fragen der Kompetenzentwicklung, weil an die Stelle der Lernprozessperspektive die Lernprodukt-perspektive tritt (Sloane, 2007, 89–90). In diesem Zusammenhang konstatiert Reinisch, dass „Alternativen zu dieser Vorgehensweise [...] nicht geprüft worden [sind]“ (Reinisch, 2006, 264). Das New Public Management entpuppt sich durch die hier genannten Steuerungsinstrumente als neoliberalistisches Machtinstrument (Eckert, 2013, 76), wenn, Habermas folgend, es dem zweckrationalen Handeln dient (vgl. Kap. 2.3.2): Damit setzt sich die ideologische Orientierung an Erfolgskennzahlen (outcome) durch, ohne die Frage nach Bedingungsfaktoren zu stellen, die darüber aufklären, warum Ziele unerreicht bleiben. Dementsprechend stimmt es nicht verwunderlich, dass Greinert bereits 2001 die wirtschaftliche und politische Entwicklung als

„Humankapital oder Humanvermögen, [im Sinne der] Fähigkeit der Weiterentwicklung und produktiven Anwendung des global zur Verfügung stehenden Wissens [kritisiert], [...] [zumal Maßnahmen wie] Teilautonomie, begrenzte Budget- und Personalhoheit, Flexibilisierung der Haushalte, Zulassung von Verfügungsfonds etc. [nicht überzeugen]. Alle diese Maßnahmen haben lediglich punktuellen Charakter und sie stoßen auf

Systembedingungen, die ihre Wirkungen massiv begrenzen, wenn nicht ins Gegenteil verkehren.“ (Greinert, 2001, 733)

Die diesbezügliche Begrenzung, die Lisop mit Blick auf den Kompetenzbegriff als „eine neue Hausse“ (Lisop, 2009, 11) bezeichnet, führt dazu, den Kompetenzbegriff im Sinne seiner möglichen Begrenzung unter politischen und wirtschaftlichen Bedingungen der aktuellen Reformbemühungen zu erörtern. Deshalb setzen die folgenden Unterkapitel an den vorangestellten Darstellungen zur Identifikation der zentralen Bildungsziele an, fassen die zentralen Basisaussagen des Kompetenzverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammen und kontrastieren diese zu den erarbeiteten Globalisierungskriterien (vgl. Kap. 2.6), um davon ausgehende Fragen der Bildungsökonomisierung auf Ebene der Subjektentwicklung zu erörtern. Abgeschlossen wird dieser zweite Teil der vorliegenden Arbeit – wie bereits angekündigt – mit einer kritischen Würdigung des Gesagten unter Globalisierungsgesichtspunkten.

3.5.1 Basisaussagen der Bildungsziele: kriterienorientierte Darstellung

Die hiesigen Ausführungen verdeutlichen, dass die zentralen Bildungsziele wie Schlüssel-(Qualifikation), Kompetenz und Kompetenzentwicklung über Jahrzehnte hinweg in unterschiedlichen Facetten ein Dauerthema in der beruflichen Bildung sind, unter dem der Kompetenzdiskurs in der jüngeren Entwicklung wachsende Bedeutung zugesprochen bekommt. Diesbezügliche Entwicklungen zeichnen sich ebenso in einer Masse an vielschichtigen Publikationen zum Thema Kompetenz in Fachzeitschriften, Monografien und Sammelbänden, praxisorientierten Handbüchern zur Kompetenzentwicklung und -messung ab (Ertl, 2005, 22). Es ist daher das Ziel im hiesigen Kapitel, die zentralen Basisaussagen der Bildungsziele in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auszuweisen. Vor diesem Hintergrund kann gesagt werden, dass sich im Hinblick auf die Bildungsziele ein Bild eines komplexen Gewebes, in dem neben Kompetenz respektive Handlungskompetenz auch Konzepte wie Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation eingeordnet sind. Eine erste Übersicht vergleichender Systematisierung zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von (Schlüssel-)Qualifikationen und Kompetenz liefert die folgende Darstellung:

(Schlüssel-)Qualifikation	Kompetenz
Nicht alle Schlüsselqualifikationen sind mit Kompetenzen zu korrelieren, weil der Schlüsselqualifikationsbegriff breiter gefasst ist.	Alle Kompetenzen sind mit Schlüsselqualifikationen zu korrelieren, weil der Kompetenzbegriff weniger umfassend ist, aber handlungstheoretisch einheitlicher als der Begriff der Schlüsselqualifikation.
Der Schlüsselqualifikationsbegriff ist ein Positions-begriff und postuliert objektiv beschreibbare Bildungspositionen, die im Verhalten sachverhaltszentriert zum Tragen kommen.	Der Kompetenzbegriff ist ein Dispositions-begriff und betrachtet im Handeln aktualisierbare sozial-kommunikative, aktionale und persönliche Handlungsdispositionen. Folglich subjektzentriertes Verhalten.
Betonung liegt auf den kognitiven Aspekten.	Betont kognitive und wertende, motivational-voluntative Aspekte des gesteuerten Handlungsprozesses.
Qualifikationen sind messbar und zertifizierbar. Schlüsselqualifikationen zerfallen in zwei Gruppen: In echte Qualifikationen und dispositionelle Qualifikationen (u. a. Basisqualifikationen, die wie Kompetenzen behandelt werden müssen).	Sind indirekt nach der Realisierung der Disposition evaluierbar und sind kaum zertifizierbar.
Methodisch werden Schlüsselqualifikationen in traditionellen Bildungsprozessen vermittelt.	Methodisch werden Kompetenzen durch selbstorganisierte Lern- und Selbststeuerungsprozesse vermittelt als durchgängiges Charakteristikum aller Methoden der Kompetenzentwicklung.

Tabelle 11: Unterscheidung (Schlüssel-)Qualifikation und Kompetenz (Erpenbeck, 1996, 10; Heyse & Erpenbeck, 1997, 49-40)

Aufgrund der hiesigen Tabelle lassen sich anschließend Aspekte des Kompetenzkonzeptes zusammentragen: Bei den Schlüsselqualifikationen steht die Konzentration des Lernens auf wesentliche Lerninhalte mit langfristigen Transferwirkungen zur späteren Bewältigung von Lebens- und Berufssituationen im Vordergrund (vgl. Kap. 3.3.2.3). Wobei die ausschließlich kognitive Ausrichtung durch persönlich-charakterliche und sozial gerichtete Fähigkeiten zu ergänzen sind (vgl. Kap. 3.3.2.2), damit alle psychisch relevanten Subsysteme der Persönlichkeit, wie sie Roth expliziert (vgl. Kap. 3.2.1.2), nämlich die des Fühlens, Denkens und Wollens respektive Lernens und Handelns in den Lernprozessen zum Tragen kommen. Hingegen steht bei der Handlungskompetenz eine Lehr-Lern-Prozessgestaltung nach dem Prinzip des Handelns in bestimmten Lebens- und Berufssituationen (Situationsprinzip) und entsprechend der Zielsetzungen des Erwerbs von Handlungskompetenz (Persönlichkeitsprinzip) im Vordergrund. Kompetenzorientierung stellt die subjektorientierte Entwicklung im Gegensatz zu verwertungsorientierten Bildungsmaßnahmen in den Mittelpunkt. Wobei unter Handeln nicht nur praktisches Tun zu verstehen ist, sondern es geht um ein bewusstes menschliches Tun, damit die Lerner*innen zu einem reflektierten eigenen Urteil gelangen und später in konkreten Lebens- und

Berufssituationen entsprechend handeln. Demgemäß sind Kompetenzen subjektbezogen, d. h. sie werden in Bezug auf Menschen formuliert, die über diese Kompetenzen verfügen oder sich diese aneignen sollen (vgl. Kap. 3.4.2.3).

„Damit geht Kompetenz über die Befähigung, sich an Umwelt, wie sie von Personen vorgefunden und wahrgenommen wird, anzupassen, hinaus“ (Ertl, 2005, 25)

Die geforderte Ganzheitlichkeit drückt sich in der Mehrdimensionalität, die nicht nur kognitive und psychomotorische Aspekte, sondern auch motivationale, soziale und volitionale Aspekte umfasst, aus (Dilger, 2007, 100–101; vgl. Kap. 3.4.2.3). Dies verdeutlicht, dass Kompetenz als Abkehr vom auf fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten gerichteten Qualifikationsbegriff (Ertl & Sloane, 2005a, 14), der bereits zwischen beruflicher Qualifikation und Schlüsselqualifikation als Gegensatz auftritt und sich zwischen Qualifikationen und Kompetenzen ebenso problematisiert (vgl. Kap. 3.4.2.1), weil der Kompetenzbegriff das umschreibt, was ein Mensch wirklich kann und weiß (Faulstich, 1997, 151). Indes ist Kompetenz in Bezug auf abgegrenzte Leistung oder Leistungsbereiche, also auf Performanz bezogen, formuliert und damit ist der Bezug zur Performanz und zum konkreten Verhalten konstitutiv im Sinne Chomskys (vgl. Kap. 3.4.1.1). Kompetenzen sind wissensbasiert, d. h. sie implizieren eine strukturierte Wissensbasis, aus der heraus die jeweiligen Leistungen situationspezifisch generiert werden können. Dieses Wissen kann in vielfältiger Form vorhanden sein und aktiviert werden. Gängig ist die Unterscheidung in deklaratives, prozedurales und konditionales Wissen (Dörig, 1995, 121; Ertl, 2005, 24). Kompetenzentwicklung ist damit immer auch Wissensentwicklung, und umgekehrt soll sich aus pädagogisch-pragmatischer Perspektive Wissenserwerb in Kompetenzerweiterung niederschlagen. In diesem Sinne werden Kompetenzen als lern- und erfahrungsbhängig angesehen, ungeachtet der Frage, ob und inwieweit bestimmte elementare Schemata angeboren sind (vgl. Kap. 3.2.1.1, Kap. 3.2.1.2). Insofern kann Kompetenzentwicklung als ein individueller Lern- und Entwicklungsprozess verstanden werden, zumal der betonte Prozesscharakter durch die strukturalistische Theorietradition von Tiefen- und Oberflächenstruktur mit dem Potenzial der Generierung von vielfältigen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 3.4.1.2) auf Dynamik abstellt. In diesem Sinne kann nach Entwicklungsstufen oder -phasen gefragt bzw. kann angenommen werden, dass sich dieser Prozess in Stufen oder Phasen vollzieht. Insofern ist dem Kompetenzkonzept der Gedanke inhärent, dass Kompetenzen in unterschiedlichen qualitativen Ausprägungen vorhanden

sind und dass es entsprechend sinnvoll ist, Niveaustufen der Kompetenz zu definieren (u. a. DQR/EQR) und auf der Performanzebene zu erfassen (vgl. Kap. 3.5). Jedes Niveau komplexionsorientierter hierarchischer Kompetenzstufen ist durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die Lernende auf den jeweiligen Stufen können sollten. Mit Blick auf den Performanzbereich (vgl. Kap. 3.4.1.1) besteht Konsens darüber, dass Kompetenzen domänenspezifisch (vgl. Kap. 3.4.2.3) zu fassen sind, sich also auf abgegrenzte Gegenstandsbereiche, Problem- oder Handlungsfelder beziehen und damit auch spezifisches Wissen und Können voraussetzen (vgl. Kap. 3.4.3). Dazu finden sich verbreitete Ansätze zur Differenzierung von Kompetenzdimensionen, etwa im Hinblick auf unterscheidbare Aspekte der Interaktion des Subjekts mit seiner Umwelt. Verbreitet ist insbesondere die durch Roths pädagogische Anthropologie ausdifferenzierte Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz (vgl. Kap. 3.2.1.2). Zudem schreitet eine Unterteilung in Kompetenzbereiche (Teilkompetenzen) voran (vgl. Kap. 3.4.2.1), wodurch sich das Problem der unendlichen Schlüsselqualifikationskataloge (Faulstich, 1997, 149) zum Problem einer fehlenden einheitlichen Kompetenzdefinition (Heyse & Erpenbeck, 1997, 8) verschiebt. Kompetenzen sind zudem nicht direkt beobachtbar, weil die Kontextabhängigkeit nur in bestimmten Situationen (vgl. Kap. 3.4.2.3) einerseits beobachtbar sowie tendenziell evaluierbar ist, andererseits in der Verwendung auf Unbestimmbarkeit abstellt (Brand et al., 2005, 1, 3; Ertl, 2005, 26; Faulstich, 1997, 152; Heyse & Erpenbeck, 1997, 47–48).

Die bisherige Darstellung der Bildungsziele als auch der Rückbezug hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen entlang gesellschaftlicher Implikationen unter Bezugnahme auf die Bildungsreformbemühungen belegen, dass innerhalb der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht von einem abgeschlossenen Konzept von Kompetenz gesprochen werden kann. Vielmehr verweist die vorliegende Arbeit auf ein Fehlen einer akzeptierten Konzeptualisierung zur Verwendung des Kompetenzbegriffs. Die Gefahr einer allumfassenden Beliebigkeit, der Zerfall in Teilkompetenzen durch die Verwendung des Kompetenzbegriffs lässt den Eindruck einer Inhaltsoffenheit entstehen. Damit stellt sich die Frage, ob sich ein verbindliches Kompetenzverständnis ausmachen lässt. Wenn es allerdings keine allumfassende Kompetenzdefinition geben kann, können trotz der vielfältigen Diskussionen um den Begriff der Handlungskompetenz und -konzeption grundlegende, allgemein gültige und handlungstheoretisch begründete Basiskriterien zur Identifizierung kompetenten Handelns entwickelt werden, ohne den gesamten

Kompetenzdiskurs nachzuzeichnen: Mithin ist dies insbesondere dann möglich, wenn die intendierte Veränderung auf der Subjektseite gerade dadurch Aufklärung erfährt, weil, wie im Aufbau der Arbeit angedacht, die Frage, wie die Bildungsziele in die Disziplin Einzug nehmen und von dort ausgehend auch das Selbstverständnis der Subjektbildung berühren, Rückschlüsse zu allgemeinen Basisaussagen erlauben.

Zusammenfassend ergeben sich folgende bildungstheoretische und praktische Voraussetzungen als auch Hoffnungen bezüglich der Handlungskompetenz:

Basisaussagen zur Handlungskompetenz		
Kriterien der Handlungskompetenz	Veränderung auf der Subjektebene	Voraussetzungen und Hoffnungen
<ul style="list-style-type: none"> • Eine individuelle Kompetenz setzt ein handelndes Subjekt voraus. • Handlungskompetenz ist herstellbar, weil sie eine erwerb- und erlernbare individuelle Disposition ist. • Handlungskompetenz ist nicht direkt empirisch beobachtbar, allerdings indirekt interpretierbar als Vermögen bzw. ruhende Eigenschaft des Subjekts. • Kompetentes Handeln ist bewusstes, absichtsvolles zielorientiertes Handeln. • Handlungskompetenz zielt auf ganzheitliches Handeln (Planung, Durchführung, Kontrolle und Bewertung). • Handlungskompetenz ist mehrdimensional orientiert am Ideal von ganzheitlicher Bildung (u. a. Selbst-, Sach-, Sozialkompetenz) und rekurriert auf einen individuellen als auch positiven Entwicklungsprozess als Steigerung der Handlungsfähigkeit. • Handlungskompetenz kann veralten und erfordert lebenslanges Lernen, weil Situationen/Anforderungen sich wandeln. • Handlungskompetenz ist offen und unabschließbar ohne Endzustand. • Kernbestandteil der Handlungskompetenz ist die Selbstorganisation (u. a. Planen, Durchführen und Kontrollieren) in Abgrenzung zur Qualifikation/Schlüsselqualifikation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungskompetenz setzt ein bewusstseins- und lernfähiges Subjekt voraus, welches über die intrinsische und/oder extrinsische Bereitschaft verfügt, sich die Welt zu erschließen, während es gleichzeitig durch die Welt erschlossen wird. • Das handelnde Subjekt erfährt sich als aktiver/aktive Gestalter*in vom eigenen Selbst und der Welt. • Das Subjekt formuliert selbstständig eigene handlungsbezogene Ziele, strebt diese durch das kreative Hervorbringen unterschiedlicher Mittel und Wege (Lösungswege) an, wägt (kritische) Alternativen ab, um planvoll und zielgerichtet die Umsetzung zu realisieren. • Zur ganzheitlichen Umsetzung werden verantwortungsbewusste Entscheidungen rational, kritisch, moralisch (emotional) überprüft. Dazu ist die Entwicklung von Wertvorstellungen und die Bindung an diese Werte nötig als subjektive Verarbeitung des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten, um sachlich richtig und sittlich begründet handeln zu können. • Das Subjekt ist aktiv gestaltungs-fähig durch die Fähigkeiten des Generierens/Erzeugens sozialer Interaktion und Situationen (Weiterentwicklung / lebenslange Lernfähigkeit). • Das Subjekt ist beides: angepasst und determiniert als auch Akteur*in im Veränderungsprozess von Welt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die Eröffnung von Handlungsmöglichkeiten (Spielraum für aktive Lernformen, fachübergreifende Inhalte, Arbeitsprozesswissen) kann zur Realisation von Transferfähigkeit im Sinne eigener Handlungsmöglichkeiten führen. • Handlungskompetenz als ganzheitliche Persönlichkeitsdimension verweist auf einen psychologischen und gesellschaftlichen Strukturzusammenhang, der impliziert, dass Kompetenzentwicklung als sozialisatorische Disposition in Lehr-Lernprozessen der Aufklärung bedarf. • Handlungsfähigkeit verweist auf größere, gesteigerte Handlungsmöglichkeiten und rekurriert im Vergleich zum (Schlüssel-)Qualifikationskonzept auf gesteigerte Entfaltungsmöglichkeiten des Subjekts (u. a. wachsende Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Solidarität, Werteinsicht, Entscheidungsfähigkeit, Reflexionsvermögen zur Reduktion von Komplexität). • Handlungskompetenz befähigt zur Interaktion des Menschen mit seiner Lebenswelt (Bewältigung vorgefundener komplexer Situationen) zur Steigerung der Kontrolle über seine Handlungsmöglichkeiten (Erzeugung von Situationen durch u. a. wachsende Selbstreflexion, Eigeninitiative, Flexibilität, Kreativität und Selbstorganisationsfähigkeit).

Tabelle 12: Basisaussagen zur Handlungskompetenz (eigene Darstellung)

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass mit dem Handlungskompetenzbegriff Persönlichkeitsmerkmale des Menschen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels zum Ausdruck kommen. Persönlichkeitsaspekte, die in den 1950er-Jahren und 1960er-Jahren unter dem Begriff Bildung mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen sind (vgl. Kap. 3.1.2, Kap. 3.2.3.1), tauchen unter dem Begriff der Handlungskompetenz wieder in die berufs- und wirtschaftspädagogische Debatte auf.

3.5.2 Schnittstelle: Globalisierung und Handlungskompetenz

Ob es sich, vor dem Hintergrund der handlungsorientierten Bildungsziele, um ein globales Thema handelt, wie der Darstellungsversuch entlang der Identifikation der bedeutendsten Bildungsziele sowie ihre Verbindungen zu den gesellschaftlichen Transformationsprozessen dieser Arbeit nachzuzeichnen versucht, soll nun vergleichend, mit Blick auf die Korrelation der soziologischen Basisaussagen auf Individualebene (vgl. Kap. 2.6, Abbildung 1) zur Darstellung kommen. Ziel ist es zwischen den Basisaussagen zur Handlungskompetenz (vgl. Kap. 3.5.1) und den Basisaussagen zu den Globalisierungskriterien (vgl. Kap. 2.6) eine Schnittstelle auszumachen, an der sich die Persönlichkeitsentwicklung vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt kennzeichnen lässt. Es geht im Folgenden darum Entsprechungen zwischen den Bildungszielen und dem soziologischen Aussagesystem zu finden. Von dort fortführend ist dann ein solcher etwaiger Schnittpunkt im Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiter zu erörtern, um das intendierte Versprechen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, bezogen auf die realen gesellschaftlichen und damit auch globalen Verhältnisse, umsetzen zu können.

In der Zusammenschau der reformerischen Darstellung und innerhalb der dementsprechenden theoretischen Konzeptionen des erziehungswissenschaftlichen Teils zeichnet sich ein roter Faden ab, der einen grundlegenden Wandel von der Fremd- zur Selbstbestimmung abbildet. Als anthropologische Grundbedingung bringt Roth den Sachverhalt als seelische Verfassung einer fortschreitenden Entwicklung von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung (vgl. Kap. 3.2.1.2) kompetenzorientiert in den Diskurs ein (Roth, 1971b, 180). Hierbei spricht er von einem „[kontrollierenden] Führungsanspruch“ (Roth, 1971a, 384). So artikuliert sich auch der Bildungsrat (vgl. Kap. 3.2.3.1), wenn die Rede vom Hinwirken auf die Befähigung zur selbstständigen und reflexionsbezogenen

Bewältigung von komplexen Lebenssituationen ist (Deutscher Bildungsrat, 1974, 53–54). Hierauf folgend thematisiert der Schlüsselqualifikationsdiskurs die Ausrichtung auf Selbstorganisation (vgl. Kap. 3.3.1) in Verbindung von Modernisierung als eine Regulation von „Umstellungsbereitschaft“ (Zabeck, 1989, 84; vgl. Kap. 3.3.2.1). Dieser Gedanke wird nicht fallengelassen und setzt sich in der Handlungskompetenz fort. Bader und Müller heben explizit die Selbstorganisation (Bader & Müller, 2002, 181) unter der KMK-Vorgabe von Planen, Durchführen und Kontrollieren hervor (vgl. Kap. 3.4.2.1). Von einer Verschärfung kann gesprochen werden, wenn die curriculare Lernfeldkonzeption Selbstorganisationsfähigkeit unter Bezugnahme auf eine vollständige Handlung explizit ausweist (Bader, 2004, 34–35; vgl. Kap. 3.4.3).

Diese Aussagen korrelieren mit den Basisaussagen zur Handlungskompetenz (s. o.) und treffen die soziologische Schnittstelle der Globalisierungskriterien. Bei Letzterem tritt insbesondere Selbstorganisation, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Entscheidungsfähigkeit, Selbstständigkeit und (Selbst)Reflexion sowie Autonomie als auch sozial-kommunikative Handlungsmöglichkeiten (vgl. Kap. 2.6, Abbildung 1) hervor, die gleichermaßen als Teilziele für das leitende Bildungsziel Handlungskompetenz konstitutiv sind. Der soziologische Blick auf Globalisierung verdeutlicht einen subjektzentrierten Wandel als Ausdruck von Rationalisierungsprozessen aus Lebensweltperspektive wie ihn beispielsweise Habermas (vgl. Kap. 2.3.2) artikuliert. Zudem kennzeichnen systemtheoretische Aktivitäten innerhalb bestehender Systemgrenzen (vgl. Kap. 2.3.3) als auch Instrumente zur politischen Gestaltung von globalen Räumen und demokratischen Strukturen unter dem Verständnis einer Weltgesellschaft die Bedeutsamkeit von Selbstorganisation. Damit wird dem Subjekt aus global-soziologischer Perspektive ein Mehr an Selbstorganisation abverlangt (vgl. Kap. 2.4).

Zusammenfassend kann deshalb gesagt werden, dass die berufs- und wirtschaftspädagogische Forderung an ein handlungskompetentes Subjekt auf subjektive Fähigkeiten wie Selbstorganisation unter Einschluss von (Selbst)Reflexion und Kontrollierbarkeit abstellt. Dieses scheint in dreifacher Hinsicht der Lösungsweg für eine einerseits unkontrollierbare Postmoderne (vgl. Kap. 2.3.1) als auch andererseits eine tendenziell möglich erscheinende Kontrollierbarkeit der reflexiven/radikalen Moderne (vgl. Kap. 2.3.5, Kap. 2.3.6) zu sein. Des Weiteren kann damit offensichtlich einer von Luhmann postulierten unabhängigen und selbstorganisierten respektive selbstreferenziellen Systemwelt (vgl. Kap. 2.3.3) begegnet werden. Es kann also gesagt werden, dass die Berufs- und

Wirtschaftspädagogik Entsprechungen zwischen den Bildungszielen und dem soziologischen Aussagesystem mittels des Begriffs der Selbstorganisation liefert. Womit sich offensichtlich das intendierte Versprechen einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung als Antwort auf Globalisierung realisiert, so zumindest die implizite Annahme des bildungszielorientierten Diskussionsstandes der Disziplin. Ob diese Annahme gerechtfertigt ist, ob das Bildungsziel der Selbstorganisation die Beantwortung der Fragen mit globaler Reichweite aus pädagogischer Perspektive ermöglicht, ist deshalb der zu prüfende Gegenstand der folgenden zwei Kapitel.

3.5.3 Selbstorganisationsgrundsatz der Moderne

Vor dem Hintergrund der Selbstorganisationsfähigkeit legen Heyse & Erpenbeck (1997) ein Werk vor, in dem sie den Zusammenhang von Kompetenzentwicklung, Selbstorganisationsmöglichkeit des Subjektes hinsichtlich der Möglichkeiten und Grenzen in lernenden Organisationen in Anlehnung an Luhmanns Systemtheorie (vgl. Kap. 2.3.3) analysieren:

„Die Komplexität moderner Unternehmen läßt [sic] sich im Bild des selbstorganisierenden Systems treffend fassen.“ (Heyse & Erpenbeck, 1997, 9)

Die Autoren verstehen Kompetenz mit einer zweifachen Bedeutung: einerseits als Antwort auf die Frage nach dem Werden des Selbst, der Selbstverwirklichung und andererseits als Ausdruck für die Selbstorganisationsmöglichkeit von Organisationen, hier von Unternehmen (Heyse & Erpenbeck, 1997, 10). Die Handlungskompetenz beeinflusst und bestimmt auf subjektiver und unternehmerischer Seite Selbstorganisation durch unterschiedliche (ökonomische, technische, politische, ethische usw.) Wertsetzungen (Heyse & Erpenbeck, 1997, 36). Zwischen beidem, dem Zusammenhang von Selbstorganisation und äußerem unternehmenskulturellen Wertewandel ereignet sich ein innerer subjektiver Wertewandel als Prozess psychischer Selbstorganisation, um Kompetenzen zu erweitern und neu herauszubilden (Heyse & Erpenbeck, 1997, 46). Unternehmen der Moderne als kreativ-selbstorganisierende Systeme können folglich nicht auf „bloßes Sachwissen und lineare Funktionsfähigkeit im Sinne einer Rädchenmentalität“ (Heyse & Erpenbeck, 1997, 40) zurückgreifen, weil Kompetenzen als werteinsichtige Handlungsfähigkeit Selbstorganisation ermöglicht und dementsprechend einen schlüssigen Zusammenhang

zwischen Kompetenz, Selbstorganisation und Werten einfordert (Heyse & Erpenbeck, 1997, 10). Ohne dies bleibt Gestaltungsfähigkeit in lernenden Organisationen eine Illusion (Heyse & Erpenbeck, 1997, 46), bleiben doch Subjekte „im höheren Maße gleichgeordnet“ (Heyse & Erpenbeck, 1997, 40).

Wenn Unternehmen ihrerseits auf die Durchsetzung ökonomischer als auch außerökonomischer Werte zur eigenen Selbsterhaltung drängen (Heyse & Erpenbeck, 1997, 85), geht es ihnen nicht darum, die Arbeit zu humanisieren, sie wert und sinnhaltiger zu gestalten, um die Kompetenzentwicklung der Mitarbeiter*innen zu stärken (Heyse & Erpenbeck, 1997, 43). Vielmehr reduziert respektive begrenzt sich Kompetenzentwicklung auf Anpassung an äußere Mobilitäts- und Flexibilitätszwänge, ohne eine selbstorganisierte Lernkultur über die Lebensspanne als subjektive Entfaltungsmöglichkeit zu realisieren (Faulstich, 2003, 276).

Diesen Widerspruch zwischen Entfaltung und Anpassung verdichtet Bröckling, am Begriff der Employability:

„So erscheint es, als würden die Menschen [...] sich durch die ihnen auferlegten institutionellen Arrangements hindurch selbst verwirklichen; also müssen sie nicht angeleitet werden, sondern würden sich selbst mobilisieren. Zugleich verweisen Anforderungen wie lebenslanges Lernen, Prävention oder die allgegenwärtigen Evaluationen darauf, dass Kontrolle omnipräsent und Selbstoptimierung unabschließbar geworden sind. Wo jeder Einspruch als Feedback ins System eingespeist wird und seine Leistungsfähigkeit steigert, wo Nonkonformismus sich als avancierteste Form der Anpassung erweist, muss Kritik auf einen »Standpunkt« [Herv. i. Org.] verzichten und so flexibel werden wie ihre Gegenstände.“ (Bröckling et al., 2004, 14)

Demgegenüber äußert die Senatskommission bereits Anfang der 1990er-Jahre, dass ihr Ziel nicht die Anpassungsfähigkeit des Menschen ist, sondern die „[aktive] und [bewusste] Mitarbeit und Mitgestaltung der Lern- und Arbeitsprozesse“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990, 70). Auch Zabecks Befürchtung mit Blick auf die Schlüsselqualifikationen (vgl. Kap. 3.3.2.1) als ein „Immer-zu-allem-fähig-sein“ (Zabeck, 1991, 58) spiegelt sich hier wider. Sloanes Befürchtung der Gefahr einer Verengung auf Arbeitsmarktanforderungen unter der Perspektive des outcomeorientierten DQR/EQR sowie des Lernfeldkonzeptes setzt ebenso hier an (Sloane, 2007, 84).

Es kann demnach gesagt werden, dass die Einengung auf die Verwertbarkeit von Kompetenzen das normative Konzept der Handlungskompetenz unterwandert, weil gesamtgesellschaftliche Werte und Normen als auch pädagogische Ziele erst zu selbstorganisierten Bildungsprozessen ermutigen (Pätzold, 2004, 103). Entfallen diese, tritt Marktgängigkeit hervor: Subjekt und Organisation sind isomorph, wodurch das Subjekt sein Handeln der Unternehmenssteuerung anpasst, sich wie ein Unternehmen selbstorganisiert (Haeske, 2008, 192, 197) und dementsprechende Selbstorganisation, Selbstverantwortung, Selbstkontrolle zur ökonomischen Handlungsplanung rationalisiert, im Sinne einer optimalen Vermarktung und Durchorganisation der eigenen Fähigkeiten (Haeske, 2008, 207). Mit hin verdeutlicht dies, dass in der Kompetenzorientierung auch eine Abschöpfung subjektiver Potenziale gesehen werden kann. Denn der inkorporierte Selbstorganisationsimperativ entfaltet seine Wirkung durch Disziplinierungsstrategien von individueller und gesellschaftlicher Reichweite (Haeske, 2008, 208, 211) mittels einer verstärkten Defizitorientierung entlang von gesellschaftlichen Verunsicherungen, Ängsten und Schwächen sowie durch Konkurrenzdenken, um zielführend Selbstsicherheit und Selbstvertrauen als Ressourcen zu unterwandern. Heilung verspricht demgegenüber die ökonomisierte Kompetenzentwicklung hin zum idealen Selbstbild, um subjektives Ungenügen auszumerzen (Haeske, 2008, 212–213). Das Kompetenzverständnis als Ideal erzeugt eine defizitäre Subjektvorstellung im Sinne der Beseitigung von Inkompetenz, „ohne, dass der Begriff Eingang in den Diskurs findet“ (Haeske, 2008, 214):

„Je stärker sich das Subjekt der Entwicklung seiner Kompetenz deshalb zuwendet, weil es die defizitgesteuerte Argumentation mit der Betonung äußerer Zwänge anerkennt, desto mehr wird es auf sein subjektives Unvermögen verwiesen und desto bewusster wird ihm seine Inkompetenz“ (Haeske, 2008, 215).

Nebenfolge ist der stetige Vergleich mit potenziell kompetenteren Subjekten (Haeske, 2008, 215) und die damit einhergehende gesellschaftliche Entsolidarisierung unter egozentrischen Tendenzen durch zunehmend selbstbezogene Individualisierung (Haeske, 2008, 217). Der Widerspruch offenbart sich, weil postuliert wird, dass trotz der Konkurrenzorientierung und Individualisierung soziale Kompetenzen zu entwickeln sind (Haeske, 2008, 217). Fehlt die Auseinandersetzung um diese Widersprüche mit Blick auf das Kompetenzverständnis, wird Kompetenzentwicklung als gesellschaftliche Norm positivistisch internalisiert, wodurch Versagungen als Selbstzuschreibung zur Entfaltung

kommen (Haeske, 2008, 234–235). Weil Erfolg und Misserfolg hinsichtlich der Selbstorganisationsfähigkeit und der diesbezüglichen Kompetenzentwicklung über Teilhabe, Sicherheit und materiellen Zugänge innerhalb der Gesellschaft entscheiden, während unzureichende Kompetenzentwicklung auf Ausschluss, finanzielle Einschränkung, Unsicherheit und Einsamkeit hinwirkt (Haeske, 2008, 169, 235–236), entfällt die Kraft äußerer Sanktionsmechanismen, wenn das Subjekt

„den Verlust der Vorteile dieser Abhängigkeiten kalkulieren [muss], wenn es gegen die Verfügbarmachung opponiert. Das Selbst führt diese Kalkulation im Sinne einer Selbst-Disziplinierung unterhalb der Schwelle rationaler Erwägungen durch und sorgt in der Regulation seiner Wahrnehmung, seiner Bewertung und seines Verhaltens dafür, dass das Subjekt sich so verhält, dass es unangenehme Folgen vermeidet.“ (Haeske, 2008, 236)

Kritische Auseinandersetzung respektive Reflexivität unter Optimierungsperspektive verliert sodann die Frage aus dem Blick, welche Befähigungen notwendig sind, um eine globale Lebenswelt gestalten zu können. Heyse und Erpenbeck plädieren deshalb für eine „Durchbrechung der Kompetenzbarriere“ (Heyse & Erpenbeck, 1997, 73) als „die einzige Garantie für die Sicherung des unternehmerischen wie des individuellen Erfolgs auf Dauer (Heyse & Erpenbeck, 1997, 9). Das aktualisiert die Frage nach dem subjektiven Standpunkt, dieser ist nur durch Kritik zu gewinnen (Bröckling et al., 2004, 14).

Insofern bedarf die globale Komplexitätssteigerung des dringlichen Einsatzes und der Selektion von Werten hinsichtlich der Handlungsentscheidungen (Heyse & Erpenbeck, 1997, 88). Zu betonen ist die Entwicklung von Wissens- und Wertkomponenten als zentraler Bestandteil von Kompetenz: „Kompetenzentwicklung erfordert immer Wertewandel“ (Heyse & Erpenbeck, 1997, 47) auf Subjektseite (Heyse & Erpenbeck, 1997, 101). Dabei nimmt die Selbstorganisation eine Brückenfunktion ein und ermöglicht die Verbindung zwischen dem Komplexitätscharakter sozial-ökonomischer Systeme einerseits und der notwendigen Komplexitätsbewältigung durch selbstorganisierte Lernprozesse sowie den dazu notwendigen individuellen Werten, Werthaltungen und Kompetenzen andererseits (Heyse & Erpenbeck, 1997, 73),

- weil Selbstorganisation und Werte aufeinander bezogen die subjektiv-psychische und sozial-kooperativ-kommunikative menschliche Selbstorganisation stark beeinflussen.

- weil Werte und Kompetenzen aufeinander bezogen die individuell-psychischen und sozial-kooperativ-kommunikativen Möglichkeiten menschlicher Selbstorganisation erfassen, um das vorhandene Realisierungsvermögen (Wille) im subjektiven bzw. unternehmerischen Handeln umzusetzen. Dazu dienen Werte als entscheidender Bestandteil, zumal sie die Kontrollparameter für subjektive bzw. unternehmerische Selbstorganisation mitbestimmen.
- weil Selbstorganisation und Kompetenz aufeinander bezogen sind, sind Werte und Kompetenzen für das Entscheiden und Handeln selbstorganisierender menschlich-gesellschaftlicher Systeme unerlässlich. Damit sind die Möglichkeiten (Kompetenzen), ihre Bestimmungs- bzw. Beeinflussungsmomente (Werte) und ihr Realisierungsvermögen (Wille) subjektiver bzw. organisationaler Selbstorganisation in einer Zusammenschau, in einem einheitlichen Bezugsrahmen fassbar.

(Heyse & Erpenbeck, 1997, 10–11)

Das handlungsfähige Subjekt ist gerade deshalb handlungsfähig, weil es durch reflexive Distanzierung (Pätzold, 2004, 103) den Ausstieg aus vorgegebenen Handlungsstrukturen wertorientiert vornimmt. Diesen Zusammenhang hat Roth bereits herausgestellt, wenn er

unter dem Begriff »menschliches Handeln« [Herv. i. Org.] ein zielorientiertes, von Sach-, Sozial- und Werteinsichten gelenktes, die Folgen seines Tuns bedenkendes und verantwortendes Verhalten [spricht]“ (Roth, 1971a, 384).

Ohne diese ist von bloßem Verhalten zu sprechen. Insofern ist das Verhältnis von erzwungener Anpassung und möglicher Entfaltung nicht nach einer Seite hin völlig geschlossen, sondern bedarf der stetigen Öffnung (Faulstich, 2003, 259). Wertfreie Sach- und Methodenkompetenz bedarf der wertorientierten und vor allem kreativen sowie eigeninitiativen Aneignung von sozialen und personalen Kompetenzen (Heyse & Erpenbeck, 1997, 198). Dies postuliert ebenso Roth, wenn er das Zusammenfallen von kognitiver und moralischer Urteilsfähigkeit anspricht (Roth, 1971b, 575, 577). Erst durch die kritische Begegnung mittels Mitdenken, Kommunizieren und Mitentscheiden von Konflikten, erst in der Konfrontation entsteht Urteilsfähigkeit (Roth, 1971b, 581-582, 588), weil der Mensch Verhaltensnormen zur Regelung des sozialen, politischen und gesellschaftlichen Zusammenlebens erzeugt (Roth, 1971b, 598) und verändern kann. Wo

hingegen Fach- und Methodenwissen ohne eine integrierte soziale Kompetenz zu einer zweifelhaften Persönlichkeitsausstrahlung (Selbstkompetenz) führt. Auch Klafki thematisiert dies im kategorialen Bezugssystem: Bildung und kritische Reflexion sind eine Lebensform, die nicht auf Anpassung zielt, sie ist als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit zu verstehen (Klafki, 2007, 40). Während Heyse und Erpenbeck die Innen-Außen-Relation über einen doppelseitigen (wertgebundenen-systemischen) Selbstorganisationsbegriff thematisieren und dem wertbezogenen (Selbst)Reflexionsprozess damit eine prominente Stellung einräumen. Den Theorien gemeinsam ist, dass durch die Reflexion die von den Handlungsmöglichkeiten (subjektive Seite der Kompetenz) gesteuerte Reaktion auf Handlungserfordernisse (objektive Seite) genau auf die Potenziale und Erfahrungen des Individuums zurückgespiegelt wird und führt – im positiven Fall – zu einer Ausweitung der subjektiven Kompetenzen. Im negativen Fall führt dies zu einer tendenziellen Ökonomisierung, weil in hoch komplexen Gesellschaften die Subjektseite der Bildung immer mehr zur Objektseite wird.

Damit kann allerdings auch gesagt werden, dass Sloanes Neuakzentuierung materialer und formaler Bildungstheorie (vgl. Kap. 3.4.2.3) Gefahr läuft, die intraindividuelle Bearbeitung der Subjektkomponente der Handlungskompetenz zu vereinseitigen, wenn die ökonomische Semantik nicht reflektorisch durchdrungen wird, demnach nicht verstanden wird. Entsprechend kann auch gesagt werden, dass dem Schlüsselqualifikations- und Kompetenzdiskurs der Bezug zur bildungswissenschaftlichen Theorie weitgehend verloren geht. Zumal die sinnbezogene Vermittlungsleistung zwischen Subjekt und Welt, zwischen dem konkreten Lebenszusammenhang reduziert wird auf eine vermeintliche Aufklärung entlang ökonomischer Anpassungsleistung, ohne Reflexivität und Verstehen unter Technik, Ökonomie, Soziologie sowie unter sozialen Prozessen, unter gesellschaftlichen Problemen und Interessen zu realisieren (Lisop & Huisinga, 1999, 164).

Mit Blick auf die Outcomeorientierung, die Vermessung und Diagnose von Kompetenz, die Effizienzvergleiche sowie den Einsatz von Ressourcen treten Fragen nach Autonomie, Zufriedenheit, sozialer Teilhabe, Selbstwirksamkeit, Willensfähigkeit, Stress und Streben in den Hintergrund (Haeske, 2008, 148, 151). Darin drückt sich der Einfluss auf die Subjektbildung aus, die unter dem Gesichtspunkt der Verwertung als „omnipräsentes Programm die gesamte Gesellschaftsmatrix [erfasst]“ (Haeske, 2008, 154):

„Kapitalisierung und Verwertbarkeit des Subjekts stehen vor der Autonomie und Persönlichkeitsentfaltung. Sozialwissenschaftliche Perspektiven und pädagogisch motivierte Blickdifferenzierungen treten offenbar hinter ökonomischen zurück, und damit tritt auch das Subjekt und die subjektorientierte Sicht in den Hintergrund. Die Optimierbarkeit wirtschaftlicher Prozesse wird als Leitlinie auf das Kompetenzkonstrukt übertragen.“ (Haeske, 2008, 149–150)

Das Ausschöpfen der Innerlichkeit der Subjekte bei gleichzeitiger Generierung von Innovationen (Haeske, 2008, 155) verdeutlicht, dass Kompetenz nicht durch subjektive Konstruktionsleistung bestimmt wird, sondern bildungspolitisch und ökonomisch von den beruflichen Tätigkeiten und Anforderungen ausgeht. Dementsprechend avanciert das Subjekt zum Gegenstand von Kompetenzentwicklungsprozessen als ein immer unfertiges, das ohne bildungspolitische, ökonomische und berufliche Kompetenzorientierung unter Einschluss von dementsprechend bestimmten Werten offensichtlich keine Persönlichkeit entwickeln kann. Auslassungen wie Aspekte des kritischen Denkens, der Fähigkeit zur Infragestellung gegebener Bedingungen, gesellschaftlichen Verantwortlichkeit, des sozialen Engagements, der kreativen Selbstverwirklichung werden randständig thematisiert oder als Teilaspekte der Kompetenz behandelt (Haeske, 2008, 171).

„Kompetenz wird nicht ernsthaft unter dem Aspekt der Autonomie des Subjektes verhandelt und besprochen. Es scheint aus Sicht der Kompetenz nicht besonders diskutierenswert, wie das Subjekt vor dem Lebensabschnitt des gehobenen Alters seine Autonomie als Teilaspekt seiner Kompetenz entfalten kann. Es scheint um dieses Thema erst im Angesicht der unübersehbaren Altersprozesse zu gehen nicht in der Jugendphase und nicht im Zusammenhang mit der adoleszenten beruflichen Kompetenzentwicklung.“ (Haeske, 2008, 160)

3.5.4 Subjektentwicklung im Spiegel der Globalisierung

Die berufs- und wirtschaftspädagogischen Bildungsziele (Schlüsselqualifikation / Handlungskompetenz) liegen wie am Selbstorganisationsgrundsatz aufgezeigt einerseits im Schnittfeld zu den erarbeiteten Globalisierungskriterien (vgl. Kap. 3.5.2), andererseits offenbaren sich trotz aller Bemühungen Tendenzen, die auf Ebene der

Persönlichkeitsentwicklung Verwerfungen erzeugen (vgl. Kap. 3.5.3). Insofern folgt nun zum Abschluss dieses Teils eine kritische Würdigung, um die eingangs aufgestellte These des Zusammenhangs zwischen der Entwicklung der Bildungsziele im Hinblick auf die real existierende globalisierte Welt zu erhellen. Dabei unternimmt das Kapitel den Versuch, einen chronologisch-reflektorischen Abriss bildungszielorientiert über die Epochen darzustellen, um, wie angekündigt, Schnittstellen, Perspektivwechsel, Auslassungen und Vergessenes aufzuzeigen (vgl. Kap. 3.5.4.1). Diese Auslassungen kommen darauffolgend unter einer bildungstheoretische Einschätzung in Verbindung zu den soziologischen Theorien (vgl. Kap. 3.5.4.2) zur Diskussion. Im Anschluss werden die bildungszielorientiert globale Auslassungen als Einsatzpunkte zusammengetragen, weil sie Erklärungskraft dazu liefern können, warum sich die disziplinären Bildungsziele trotz aller Bemühungen der Zunft auf die Verwertbarkeit von Kompetenzen zurückziehen (vgl. Kap. 3.5.4.3).

3.5.4.1 Bildungsziele im Verhältnis zur globalisierten Welt

Der berufsbildungstheoretische Neubeginn zur Herstellung von Gestaltungsfähigkeit wird vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und wirtschaftsstrukturellen Wandels der 1950er-Jahre, 1960er-Jahre und vertiefend der 1970er-Jahre möglich und nötig (vgl. Kap. 3.2). Das ist auch im Zusammenhang mit dem Vordringen der empirischen Wende in der Pädagogik (vgl. Kap. 3.1.2) zu sehen. Die mit diesen Methoden verbundenen Erkenntnisse über die Lebenslagen und -probleme der Adressat*innen beruflicher Bildung führen zu neuen Ansätzen, welche die realistischen Probleme wie Arbeitslosigkeit, gestiegene berufliche Anforderungen etc. stärker in den Vordergrund rücken. In diesem Kontext wird die globale Bedeutung insbesondere unter Mobilität, Flexibilität, Höherqualifikation und Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung verhandelt (vgl. Kap. 3.2.3.1). Hierüber ist eine frühe Verwendung des Kompetenzbegriffs bei Roth (vgl. Kap. 3.2.1) und beim Deutschen Bildungsrat (vgl. Kap. 3.2.3) auszumachen. Insbesondere akzentuiert der Bildungsrat humanes Bildungsverständnis (Deutscher Bildungsrat, 1974, 30) von Selbstbildung und lebenslanges Lernen als wichtigsten Moment für verantwortliches Handeln im Sinne einer permanenten Persönlichkeitsentwicklung des Menschen durch sich selbst (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 83–84). Gleichmaßen nimmt der Rat den Begriff verantwortungsbewusstes Handeln für ein mitmenschliches Zusammenleben im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich (Deutscher Bildungsrat, 1974, 49) auf. Damit rekurriert der Rat auf Roths Forderung (vgl. Kap. 3.2.1.1,

Kap. 3.2.1.2) nach einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung (Roth, 1971a, 60), ohne allerdings explizit auf die „kritische Kreativität“ (Roth, 1971b, 596) unter normativer Einsichtnahmen (Roth, 1971a, 79, 83) zur Erhaltung, Fortsetzung und im Besonderen zur Weiterentwicklung einer „solidaritätsfähigen gesamten Menschheit“ (Roth, 1971a, 79, 83) Bezug zu nehmen. Dementsprechend bleibt beim Bildungsrat das Bildungsverständnis national auf gesellschaftliche Entwicklung in Lebenssituationen von Familie, Beruf, Freizeit und Staat begrenzt (Deutscher Bildungsrat, 1974, 30, 49).

Zwei Momente sind dabei interessant:

- Die Reihenfolge der Nennung von Lebenssituationen: Zuerst die Familie, danach folgen ökonomische Perspektiven wie der Beruf und anschließend Freizeit sowie abschließend der Staat, ohne das Fehlen einer globalen Perspektive auszuweisen.
- Der Bildungsrat antwortet auf Gesellschaftsveränderung mit verantwortungsbewusstem Handeln unter kritischer (Deutscher Bildungsrat, 1970b, 83–84) als auch selbstständiger (Deutscher Bildungsrat, 1974, 49), aber nicht kreativer Perspektive.

Erklärungsansätze für das Fehlen einer globalen Perspektive wurzeln einerseits im Kalten Krieg, der die notwendige Voraussetzung einer Normendiskussion entlang gesellschaftspolitischer Aufklärung (vgl. Kap. 2.3.2) verstellt und andererseits den Handlungsspielraum zugunsten von Konformismus respektive (normativer) Anpassung (vgl. Kap. 3.1) verengt. Das damit verschränkte kompetenzorientierte Bildungsverständnis unterwandert die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, weil nach Roth ohne kritische Kreativität das Spannungsverhältnis von Anpassung und Widerstand im Rollenhandeln nicht überwunden werden kann (Roth, 1971b, 515).

Der erschwerte Blick auf ein umfassendes Persönlichkeits- und Gesellschaftsbild, wie es Roths Anthropologie intendiert (vgl. Kap. 3.2.1), kommt bei Robinsohn unter der Hinwendung zur Lebenssituation zum Tragen (Robinsohn, 1975, 45) und erweitert die begrenzte nationale Perspektive des Bildungsrats global: „Erschließung des Weltverstehens“ (Robinsohn, 1975, 48). Gleichzeitig verliert sich die subjektorientierte Perspektive Roths aus der Tradition der (normativen) Bildungstheorie, weil Robinsohns Forderung nach Wissenschaftsorientierung der Rezeption einer deskriptiven und bedarfsorientierten

Qualifikationsforschung Vorschub leistet. Eine solche Sichtweise steht diametral dem subjektorientierten Kompetenzkonzept Roths gegenüber:

„Da das ROTHsche Denken sich – trotz seines bekannten Plädoyers für eine „realistische Wende der pädagogischen Forschung“ [Herv. i. Org.] [...] – jedoch in den Bahnen sowohl der Tradition der deutschen Bildungstheorie als auch der kognitivistischen Psychologie bewegte, war sein Konzept nicht mit dem damaligen *mainstream* [Herv. i. Org] der westdeutschen Erziehungswissenschaft kompatibel. Schließlich hatten sich die Vertreter dieser Richtung im Gefolge des ROBINSOHNschen [...] Modells der Curriculumrevision die Ablösung des normativen Bildungsbegriffs durch den deskriptiven Qualifikationsbegriff auf die Fahne geschrieben. Für Studien, die auf empirischem Wege prospektive Qualifikationsbedarfe ermitteln wollten, um daraus Curricula zu entwickeln, war das subjektorientierte Kompetenzkonzept ROTHs untauglich.“ (Reinisch, 2006, 262)

Obschon Robinsohns intendierte Wissenschaftsorientierung gegen eine gesellschaftspolitisch-unkritische Verengung von Qualifikation steuert (vgl. Kap. 3.2.2), wenn es bei ihm heißt, Weltverstehen soll über Einsicht in Kommunikationssperren zur Überwindung von Entfremdungsgefahr führen, orientiert am Prinzip der Autonomie durch u. a. Kreativität (vgl. Kap. 3.2.2). Damit füllt Robinsohn die Leerstelle des Bildungsrates in doppelter Hinsicht: durch Weltverstehen und Kreativität.

Mit Blick auf die geforderte Wissenschaftsorientierung, welche Blankertz im Kollegstufen-Modell bildungstheoretisch aufnimmt (vgl. Kap. 3.2.3.1), bei gleichzeitig erneuter Einschränkung von Robinsohns Lebensweltorientierung zugunsten einer „Wissenschaft als Lebenssituation“ (Lipsmeier, 2000, 64), schleicht sich Kritik an der Wissenschaftspropädeutik ein, an die als ernüchternde Bilanz der Bildungsreform der 1960er-Jahre und 1970er-Jahre der Vorwurf einer praxisfernen Problemlösekompetenz herangetragen wird (vgl. Kap. 3.2.3.2). Es zeigt sich diesbezüglich, dass Roths Bemühen, das Verhältnis von Struktur der Psyche und Struktur der Gesellschaft (vgl. Kap. 3.2.1.2) aufzuklären, aufgrund der Erfahrungen des Nationalsozialismus genau auf die Leerstelle der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zielt – die Veränderbarkeit von Gesellschaft. Dieses Ziel verliert sich zunehmend als Leitziel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Offenbart sich noch in den 1960er-Jahren und 1970er-Jahren aufgrund der bildungspolitischen

Zielsetzung eine starke Orientierung an gesellschaftskritischer Theorieentwicklung, die die Gesellschaft nicht als

„bloßes Repetitionsphänomen [sieht], das heißt, daß [sic] die gesellschaftlichen Bedingungen in ihrem gegenwärtigen Zustand nicht nur zu erhalten und unter anderem auch durch die Erziehung zu reproduzieren seien, dann fällt der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potenzial gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“ (Mollenhauer, 1977, 66–67),

mündet die Vernachlässigung dieses emanzipatorischen Erkenntnisinteresses im weiteren historischen Verlauf (vgl. Kap. 3.3) ansatzweise in der Qualifizierungsdebatte als eine Entwicklung zur Instrumentalisierung und Verdinglichung menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, im Sinne einer Verengung auf austauschbare Wissens- und Fertigungsbestände.

Dies mündet schließlich in der Schlüsselqualifikationsdebatte, welcher allerdings die von Roth und Robinsohn geforderte globale Dimension ebenso fehlt wie die Orientierung an kritischer Kreativität. Beides wird ersetzt durch die bildungspolitische Bedeutsamkeit eines schillernden Begriffs (Schlüsselqualifikation), der Scheinlösungen für gesellschaftliche Modernisierungsprobleme anbietet (vgl. Kap. 3.3.2.3). Durch Mertens Suche nach beschäftigungsunabhängigen Bildungszielen als Lösung von Nichtprognostizierbarkeit unter Obsoleszenztempo sollen Subjekte in die Lage versetzen, sich dem Wandel besser anpassen zu können (vgl. Kap. 3.3.1), um zielführend auf wachsende Selbstorganisation und in Anlehnung an Robinsohns Lebenssituationsbegriff (Robinsohn, 1975, 45) auf situationsübergreifende und transferfähige Bildungsziele abzustellen. Demgegenüber kann gesagt werden, dass aufgrund konzeptioneller Schwachstellen (das Fehlen von Transferfähigkeit, moralischer Qualifikationen/Wertsetzung, Persönlichkeitstheorie) sich die Bildungsinitiative des Schlüsselqualifikationskonzepts situationsbezogen an Selbstorganisation, Anpassung und Befähigung orientiert und von dort ausgehend den Bildungsdiskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unter globalen Verwerfungen systemimmanent mitbestimmt. Es zeigt sich, dass

- Werturteilsfragen,
- kritische Kreativität und
- Weltbezug

aufgrund des gesellschaftspolitischen Strukturwandels respektive der Bedarfsorientierung am Arbeitsmarkt unaufgeklärt bleiben. Mertens Leistung liegt demgegenüber im Hinwirken auf einen Perspektivwechsel, indem Wissenschaftsorientierung, wie vormals bei Robinsohn, Roth, Blankertz und beim Bildungsrat eine weniger bedeutende Rolle spielt. Damit ist Mertens trotz oder gerade aufgrund der Schlüsselqualifikationsdebatte der Vorstoß zum persönlichkeitsorientierten Handlungskompetenzbegriff zuzurechnen, offenbart sich doch darin der Übergang von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung. Schließlich verknüpft sich mit der handlungsorientierten Kompetenzentwicklung die Hoffnung, ganzheitliche Subjektbildung unter globaler Transformationsprozesse (u. a. Lean Management, Qualifikationen unter Autonomiezuwachs und Flexibilisierungstendenzen) (vgl. Kap. 3.3) in Aufklärung bringen zu können.

Greifbar scheint in diesem Zusammenhang Roths weltumspannende gesellschaftspolitische Aufklärung und Robinsohns Weltverstehen im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung unter kritisch-kreativer und wertorientierter Perspektive aufgrund des weiterhin bestehenden dreifachen Kompetenzbegriff (vgl. Kap. 3.3.3.3), wie die skizzierten Kompetenzmodelle belegen. Sie lassen sich grob unterscheiden in solche Ansätze, die die Kompetenz im weitesten Sinne als Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen beschreiben, und solche, die die Erzeugung von Situationen mit einbeziehen. Erstere finden sich vor allem in der psychologischen Theoriebildung (u. a. Aebli). Letztere haben einen mehr gesellschaftskritischen Hintergrund (u. a. Habermas sowie Geißler), womit auch schon die Zielsetzungen dieser Ansätze angedeutet sind. Während in psychologischen und den meisten erziehungswissenschaftlichen Theorien Kompetenz primär als zu erzeugende respektive zu entwickelnde Handlungsfähigkeit und z. T. als Persönlichkeitsmerkmale betrachtet werden (vgl. Kap. 3.4.1.1), dient in den Ansätzen mit gesellschaftskritischen Bezügen Kompetenz als Medium zur Beschreibung der gesellschaftlichen Veränderungspotentiale durch das Subjekt (vgl. Kap. 3.4.1.2). Die folgenden handlungsorientierten Kompetenzmodelle differenziert sich vielfältig, unter Zuordnung spezifischer Tätigkeits- und Anforderungsbereiche, aus (vgl. Kap. 3.4.2.1, Kap. 3.4.2.2, Kap. 3.4.2.3):

Bei Bader ist dies Ausdruck von „Eigeninitiative und Kreativität“ (Bader & Müller, 2002, 178) im Sinne „Neues zu entwickeln“ (Bader, 1993, 233) unter Einbezug von „gesellschaftlicher Verantwortung“ (Bader, 1989, 74–75). Womit Bader weiterhin auf die gesellschaftspolitische Kompetenzdimension des Bildungsrates in nationalstaatlichen Grenzen rekurriert (vgl. Kap. 3.2.3.1).

Geißler geht darüber hinaus, wenn er in Anlehnung an den herrschaftsfreien Diskurs nach Habermas (vgl. Kap. 2.3.2) explizit den Maßstab der idealen Lebenssituation als ideale Vorstellung anlegt, um durch diesen Vorgriff kritische Kompetenz (Geißler, 1974, 35) an der Veränderbarkeit gesellschaftlicher Bedingungen orientieren zu können. Darüber holt er Roths „kritische Kreativität“ (Roth, 1971b, 596) in den Diskurs zurück und erweitert die begrenzte Eigeninitiative und Kreativität bei Bader um die normativ soziale und persönliche Dimension. Denn „ohne diese soziale Dimension einer idealen gesellschaftlichen Bedingung, verbleibt das Subjekt und seine Kritik in Isolation“ (Geißler, 1974, 14). Geißler stellt deshalb Roths dreifachen Kompetenzbegriff das Präfix „kritisch“ voran, um einer Subjektpaltung zwischen Persönlichkeits- und Berufsidentität entgegenzuwirken. Dementsprechende Ganzheitlichkeit, die Roth durch Aufklärung von Vorerfahrungen des erzieherischen und sozialisatorisch gewordenen Subsystems bearbeitet (vgl. Kap. 3.2.1.2), kommt bei Geißler im Subjektkonstitutionsprozess durch kritisch-reflexive Kompetenz (Geißler, 1974, 48) in Verbindung mit der Beherrschung und Veränderbarkeit von gesellschaftlichen Rollenerwartungen (kritisch-soziale Kompetenz), ganz im Sinne Roths unter einer ebenso kritischen Reflexion von alternativen Mittel zur Zielerreichung (kritisch-instrumentelle Kompetenz) in Bearbeitung. Zum Tragen kommt zudem die von Robinsohn geforderte „Erschließung des Weltverstehens“ (Robinsohn, 1975, 48), weil Geißler bezugnehmend auf den Vernunftbegriff von Habermas die ideale Lebenssituation auf die drei Welten (objektive, soziale und subjektive Welt) (Habermas, 1988a, 196, 1988b, 163–164) über alle Gesellschaften (unter expliziter Verwendung des Plurals) hinweg berücksichtigt (vgl. Kap. 2.3.2).

Euler und Sloane teilen die weltumspannende Perspektive nicht. Dies belegt die Auslassung Klafkis epochaler Schlüsselprobleme (u. a. das Problemfeld Globalisierung) (Klafki, 2007, 63-64, 79-81). Sie entwickeln allerdings in Anlehnung an Klafki und Aebli ein kategoriales Kompetenzmodell (vgl. Kap. 3.4.2.3) unter Berücksichtigung der Subjekt- und Objektseite im Bildungsprozess. Der so fassbare innere und äußere Bildungsprozess als aufgehobene höhere Einheit durch die Verschränkung von materialer und formaler Bildung (Klafki, 1964, 298) bestimmt den Subjektbezug neu: Kommt Handlungsfähigkeit zum Ausdruck, bedarf es des Zusammenfalls von Ziel und intrinsischer Motivation. Hier nehmen die Autoren nicht auf Aebli's Entwurf von Welt Bezug, sehen den Wert seiner Theorieentwicklung im kognitiven und motivational-voluntativen Kompetenzbegriff, um Kompetenzen beschreiben zu können (Sloane, 2007, 46). Ihr

Schwerpunkt liegt darin, handlungstheoretisch die formale Seite im Bildungsprozess konzeptionell zu bearbeiten, wodurch sie den dreifachen Kompetenzbegriff nach Roth heranziehen und die selbstständige Handlung als Bildungserlebnis im Subjekt im Sinne eines „Vermögens“ (Euler & Sloane, 1996, 58) in Zukunft handeln zu können, verankern. Robinsohns Lebenssituationsbezug (Robinsohn, 1975, 45) gewinnt, wie oben dargestellt, an Bedeutung, weil Sloane menschliches Handeln in realen Situationen thematisiert: Handlungsmöglichkeiten durchzuspielen, ermöglicht eine unendliche Vielzahl situationsadäquater Handlungen (vgl. Kap. 3.4.1.1) sowie ihre (gedankliche) Veränderbarkeit (vgl. Kap. 3.4.1.2) und stellt den Bezug zur Problemlösung in authentischen Lebenssituation in den Vordergrund (vgl. Kap. 3.4.2.3). Des Weiteren kommen damit auch Forderungen der realistischen Wendung zum Tragen (vgl. Kap. 3.1.2). Der Perspektivwechsel Lebensbezug als Unterrichtsorientierung von Unterweisung zur Lerner*innenorientierung zeigt allerdings, dass auch das kategoriale Handlungskompetenzmodell eine globale Ausrichtung vermissen lässt, weil die Lebenssituation handlungsorientiert die Innen-Außen-Vermittlung (Oberflächen und Tiefenstruktur) des Subjektes beleuchtet, ohne gesamtgesellschaftliche Strukturen explizit aufzugreifen (Sloane, 1993, 417). Dies lässt sich anhand Sloanes erziehungswissenschaftlichem Fokus auf die Handlungsfähigkeit des Subjekts als ein „Vermögen, in beruflichen Situationen richtig“ (Sloane, 2001, 18) handeln zu können, aufzeigen. Mit 'richtig' meint der Autor:

„sachlich-funktionale Anforderungen des Arbeitsplatzes, aber auch [...] politisch-gesellschaftliche und ethisch-moralische Maßstäbe, die eingebracht und diskutiert werden können. Der Beruf als berufs- und wirtschaftspädagogisches Konstrukt bündelt diese Anforderungen und Maßstäbe. [...] Damit ist schließlich das Berufliche und nicht das Soziale der zentrale Gegenstand der wirtschaftspädagogischen Reflexion. Das Soziale wird als dem Beruflichen untergeordnet angesehen: Soziale Fragestellungen, die keinen beruflichen Bezug haben, bleiben außerhalb der Betrachtung der Disziplin.“ (Sloane, 2001, 18)

War beim Bildungsrat noch die o. g. Reihenfolge von Familie, Beruf, Freizeit, Staat bestimmend, bleibt die Veränderung der Lebenssituation in „[erwünschter] Weise“ (Sloane, 2001, 23–24) im Zusammenhang zum Lernfeldcurriculum auf betriebliche und außerbetriebliche erwünschte Lebensraumveränderung fixiert, ohne Letzteres um eine soziale Dimension (mit gesellschaftlicher oder globaler Perspektive) zu erweitern. Diese Schiefelage

drückt sich gleichermaßen im KMK-Rahmenlehrplan von 2002 aus: Dort wird einerseits von „gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen“ (KMK, 2002, 4) gesprochen und andererseits hinsichtlich der Personalkompetenz die Reihenfolge „Familie, Beruf und öffentliches Leben“ (KMK, 2002, 4) gewählt (vgl. Kap. 3.3.3.3). Insofern ist von einer Inkonsistenz zu sprechen: Hier zeigt sich, dass die Lebenswelt unzureichend, unklar als auch nicht global sowie wertgebunden oder kritisch-kreativ orientiert Eingang nimmt. Es offenbart sich zudem, dass die berufs- und wirtschaftspädagogische Orientierung an der Kategorie des Berufs disziplinär unterschiedliche Reflexionshorizonte anbietet (vgl. Kap. 4.1), die ebenso einer Verkürzung Vorschub leistet, obschon sicherzustellen wäre,

„daß [sic] ganzheitliche, sinnstiftende, handlungsorientierte Muster beruflichen Lernens verfolgt werden – im Gegensatz zur Darbietung „zefasierter“ [Herv. i. Org.], „linearisierter“ [Herv. i. Org.] Informationen. [...] [Es] ist sicherzustellen, daß [sic] ein beruflicher Handlungsvollzug über alle Ebenen hinweg unter Berücksichtigung der Inhaltsdimension kontrolliert und im Hinblick auf seine Auswirkungen auf die Lehr- und Lernprozesse beurteilt werden kann.“ (Deutsche Forschungsgemeinschaft, 1990, 86)

Der ganzheitlichen Handlungsorientierung soll dementsprechend sinnorientiert und nicht linearisiert oder fachsystematisch zefasert mittels der Lernfeldorientierung begegnet werden. Allerdings kann dieser Versuch, lernfeldorientiert das Komplexitätsproblem an die Subjekte heranzutragen, als Bestätigung der Lernfeldkritik mit Blick auf Funktionalität, Atomisierung und Fehlen von Transferfähigkeit gewertet werden (vgl. Kap. 3.4.3). Besonders dann, wenn die bildungszielorientierten Forderungen nach Steuern, Kontrollieren und Reflektieren auch von Misserfolgen bezüglich des eigenen Handelns nicht an den Punkten der kritischen Reflexivität, der Wertsetzung, geschweige denn an der globalen Gemeinschaft ansetzen. Indes obliegt die Reorganisation der Inhalte den Lehrer*innen (vgl. Kap. 3.4.3), weil die Wirkungssteuerung (vgl. Kap. 3.5) die Fokussierung auf die Methoden verlegt und darüber die Inhaltsfrage stärker in die Praxis auslagert wird. Dies ermöglichen einerseits offene Lernsituationen (u. a. Spielraum für aktive Lernformen, fächerübergreifende Thematiken) durch die Neuorganisation von Handlungswissen in Handlungssituationen (Reetz, 1994, 7; vgl. Kap. 3.3.3). Womit Belehren (Unterweisung) zur Beratung (Moderation) avanciert (Erpenbeck, 1996, 10) und die Rationalisierung des Unterrichts keine Rolle mehr spielt, während Handeln als Lernprinzip in das

Zentrum didaktischer Reflexion rückt. Es verkürzt sich die inhaltsorientierte tradierte didaktische Perspektive auf den Aspekt der Methode. Entsprechend avanciert die Lernsituation (Schütte, 1998, 530–531) zum Gegenstand pädagogischer Reflexion. Mithin kann damit die Realisation des Einbezugs von Lebenssituationen nach Robinsohn (vgl. Kap. 3.2.2) als Genese gegenüber der Forderung der empirischen Wendung (vgl. Kap. 3.1.2) gesehen werden. Allerdings birgt dies die Gefahr, den Unterricht als Ganzes nicht mehr als Gegenstand pädagogischer Reflexion aufzufassen, bleibt doch auch hier die globale Lebenssituation unberücksichtigt

Der gesetzte außerdisziplinäre Impuls zur curricularen Lernfeldentwicklung stößt eine längst überfällige Curriculumforschung an. Damit kann auch gesagt werden, dass der Mangel einer Curriculumforschung Anpassungen an kompetenzorientierte Bildungsziele verursacht, weil eine angemessene Qualifikationsforschung und -entwicklung (Büchter, 2003, 273–274) ausbleibt (vgl. Kap. 3.4.4.2). Ebenso bleibt auch die kritisch-kreative didaktische und curriculare Diskussion um Wertsetzungen aus (vgl. Kap. 3.4.4.2). Realisiert sich einerseits unter globalen Transformationsprozessen (u. a. Mobilisierung und Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, Lean Management, Qualitätsoffensive usw.) die Orientierung an Robinsohns Lebenssituationsbezug durch Handlungsorientierung und Lernfeldkonzeption, bleibt Welterschließung weiterhin ungeklärt, weil die Frage danach, wie Kompetenzen an Lebenssituationen zu erwerben sind, die reale Situation einer globalisierten Lebenswelt unzureichend in Bearbeitung bringt. Evidenz dazu liefert die KMK-Handreichung in der Fassung von 2002, wenn sie dabei stehen bleibt, das „Zusammenwachsen Europas“ (KMK, 2002, 3) lediglich zu benennen, ohne einen globalen Vorstoß zu artikulieren. Unter der weiterhin fehlenden globalen Gesellschaftsdimension avanciert Kompetenz, zunächst als europäisches Thema (Ertl & Sloane, 2005b, 1), mit dem Einsetzen der Enquête-Kommission (vgl. Kap. 3.4) in Anbetracht der anschließenden deutschen Wiedervereinigung von 1989 sukzessive zur globalen Frage, die dann zur Jahrhundertwende vom Deutschen Bundestag mit dem Einsetzen der Enquête-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft aus ökonomischer Perspektive eine globale Ausweitung erfährt (vgl. Kap. 3.4).

Unter Berücksichtigung des bisher gesagten münden die weiterhin ungelösten Probleme zugespitzt in einer Krise: Diese tritt im Gewand der letzten großen Bildungsreform Bologna auf: Dort, impliziert durch eine neue Steuerungslogik (New Public Management), setzt eine Leistungsoptimierung hinsichtlich des Outcome/Output ein, wodurch

Steuerungsinstrumente wie der EQR und DQR berufliche Bildung über europäische Grenzen hinaus standardisieren (vgl. Kap. 3.5). Gleichmaßen gewinnt die Verwertbarkeit von Bildungsergebnissen unter Aufrechterhaltung von Handlungskompetenz und Selbstorganisation verschärfend an Bedeutung (vgl. Kap. 3.5.4). Vordergründig suggeriert Handlungskompetenz Persönlichkeitsentwicklung, dementsprechend ist im historischen Verlauf von einer zunehmenden gesellschaftlichen Pädagogisierung zu sprechen (Arnold et al., 2016, 17; Bader, 1989, 73). Im Hintergrund schwingen latent die gleichen Probleme des Schlüsselqualifikationskonzepts als Anpassung und Befähigung an Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes (vgl. Kap. 3.3.2.3) mit, hier allerdings über das politische Instrumentarium von Outcomeorientierung und Bildungsstandardisierung als omnipräsente Verwertung von bildungsrelevanten Fähigkeiten zur gesteigerten Marktgängigkeit (vgl. Kap. 3.5.3). Damit fallen die Bemühungen um den Subjektbildungsprozess tendenziell hinter die Erkenntnisse der realistischen Wendung (vgl. Kap. 3.1, Kap. 3.1.2) zurück: Weil Anpassung durch Outcomesteuerung die gleichen Probleme, die systemimmanente Reproduktion der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse aufgrund des Fehlens eines kritischen Instrumentariums im Hinblick auf die Verkürzung der Kompetenzdimensionen hervorbringt, wie Anpassung durch Inputsteuerung.

Mit Blick auf die historischen Epochen über die Bildungsreformbemühungen von den 1950er-Jahren bis in die 2020er-Jahren lassen sich chronologisch folgende bildungszielorientierte Entwicklungen darstellen:

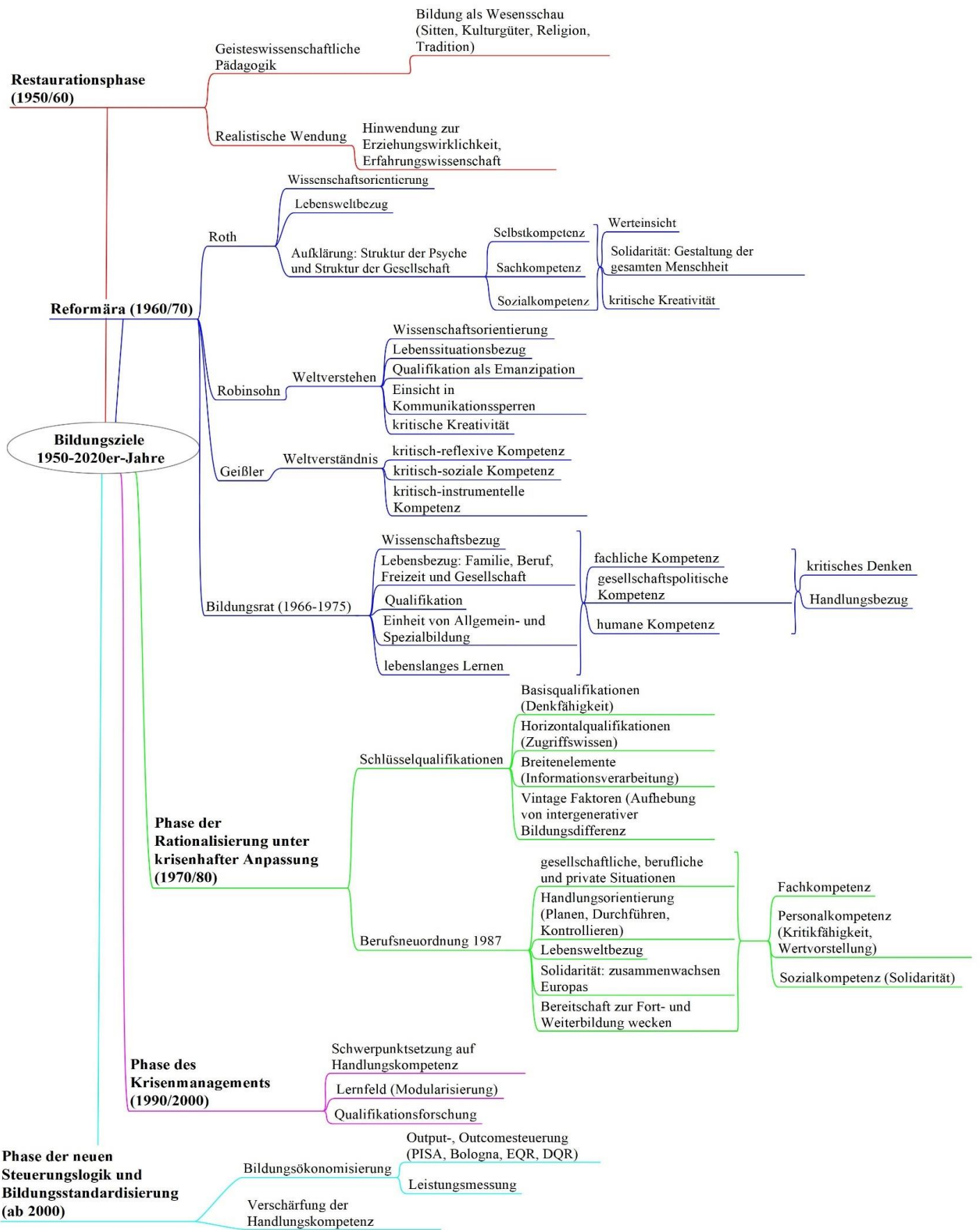


Abbildung 12: Epochale Bildungsziele 1950-2020 (eigene Darstellung)

3.5.4.2 Bildungstheoretische Einschätzung aus soziologischer Perspektive

Im Schnittfeld der Bildungszielentwicklung entlang der Bildungsreformen ist mit Blick auf den soziologischen Diskussionsteil (vgl. Kap. 2.3) zu konstatieren, dass mitlaufende Prozesse von Individualisierung und Globalisierung von Anfang an Momente der Selbstgefährdung erzeugen, indem das postmoderne Gesellschaftssystem seine eigene soziale und moralische Infrastruktur in Unkontrollierbarkeit auflöst (vgl. Kap. 2.3.1, Kap. 2.4). Mithin nimmt der Poststrukturalismus der Pädagogik den Traum, dass alle Menschen zum Subjekt ihrer selbst, ihrer Geschichte und der Gesellschaft werden, also von einer weitgehenden Entmachtung des Subjektes hinsichtlich der Gestaltung des Sozialen ausgehen, was eine einlinig-aufklärungsorientierte Interpretation verbietet (vgl. Kap. 2.4). Aus Perspektive des Poststrukturalismus kann gesagt werden, dass es dem Globalisierungsdiskurs nicht um eine bewusste oder wertverallgemeinernde Normsetzung wie bei Parsons (Parsons, 1976, 144–148) geht, sondern darum, eine Debatte über die Vielheit der Werthorizonte anzustoßen, weil die Normativität aufgrund von vielfältigen Gefahren der globalen Welt inhärent ist. Somit stimmt es nicht verwunderlich, dass sich aus diesen soziologischen Betrachtungen heraus die Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen und das Verhältnis der Subjekte zueinander ökonomisieren als auch individualisieren (vgl. Kap. 2.3.5). Zumal durch die starke Betonung der Individualität das Thema der sozialen Gemeinschaft unterrepräsentiert bleibt und durch die starke Betonung der Handlungskompetenz im Zusammenhang mit der Erwerbsarbeit auch die Nichterwerbsarbeit unerwähnt bleibt. Insofern wird Kompetenz, einseitig am Individuum orientiert, Gegenstand der Diskussion, ohne Bildung aus einer global politischen Perspektive – als Erziehung mündiger Bürger*innen – im Handlungskompetenzdiskurs aufzunehmen. Im Resultat wird das Subjekt als Individuum verkürzt gedacht, eben nicht als soziales Wesen.

Aufgrund diese Perspektive stellt Giddens dem Zugriff auf die Persönlichkeit und den damit verbundenen gesellschaftlichen Konsequenzen das Autonomieverständnis als Voraussetzung aktiven Vertrauens entgegen. Soll doch Vertrauen die Quelle von globalen Solidaritätsbeziehungen im Sinne einer Bindungsfähigkeit an andere Individuen ermöglichen (vgl. Kap. 2.3.6), um im Zuge der Nachknappheitsgesellschaft die Sinnfrage, wie wir leben wollen, lösen zu können (vgl. Kap. 2.3.6, Kap. 2.4). Ebenso Beck, bei ihm wird die Reflexivität der Moderne zum angemessenen Interpretationsmodell, zumal ihr die Idee einer lebensentfaltenden Bildung inhärent ist. Dadurch ist eine kritische Überprüfung der nicht intendierten Effekte von globalen Risikolagen immer wieder neu

notwendig (vgl. Kap. 2.3.5), um kreativ Alternativen entwickeln zu können. Erst in diesem Rahmen gelingt es, Reflexivität zu entfalten, mit der Bildung und Aufklärung möglich als auch Fortschritt denkbar wird (vgl. Kap. 2.4, Kap. 2.5, Kap. 2.6). Entsprechend spricht sich Giddens gegen einen zu engen handlungstheoretischen Subjektivismus aus (vgl. Kap. 2.4), weil er in der Demokratie für eine Ausbreitung von sozialer Reflexivität plädiert, allerdings ohne Konsens.

Mit Blick auf die historische Entwicklung der Handlungskompetenzdebatte kann gesagt werden, dass Handlungskompetenz selbst aktiv die Arbeit als sinngebende Instanz für das Leben perpetuiert, also als Konservierungsmechanismus für gesellschaftlich vorfindbare Situation fungiert. Selbstdisziplinierung als Anpassungsleistung des Subjekts verhindert ein sinnorientiertes Bildungserlebnis (vgl. Kap. 3.5.3). Dementsprechend kann die konstruktivistische Sicht auf die Realisation von Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen, die im lernfeldorientierten Bildungsprozess einer Situationsfixierung entgegenwirken und Transfer ermöglichen soll, nicht in Gänze entsprochen werden (vgl. Kap. 3.4.3). Schieben sich doch unter dem Anspruch der Selbstorganisation die Kompetenzanforderungen zwischen die Unternehmen mit ihren Mitarbeiter*innen einerseits und zwischen dem Erfolg am dynamischen Arbeitsmarkt andererseits. Entsprechende positivistisch-pragmatische Verengungen unter Ökonomisierungstendenzen befördern eine Subjektspaltung zwischen Berufsrolle und Identität aufgrund des Mangels der diesbezüglichen Aufklärung, weil die Veränderbarkeit von Gesellschaft durch die unzureichende Orientierung an Welt-aufschluss, Werturteilsfragen und kritischer Kreativität aus poststrukturalistischer Perspektive kein Bezugspunkt darstellt.

Gegen einen soziologisch zu eng gefassten handlungstheoretischen Subjektivismus spricht sich neben Giddens auch Habermas und Beck aus. Habermas rekurriert auf einen rational-herrschaftsfreien und konsensfähigen Dialog, wohingegen Giddens und Beck das Aufklärungspotenzial in der Reflexivität verankern. Beck spricht sogar vom Zwang zur individuellen Verselbstständigung (vgl. Kap. 2.3.5). In diesem soziologischen Drängen auf alternative Handlungsmöglichkeiten wandeln sich auch die Normen als Aufgabe zur Herstellung transnationaler Werte durch Pädagogik (vgl. Kap. 2.6, Kap. 2.3.1, Kap. 2.3.5). Kurz: Sie hat auf den wachsenden Wertpluralismus (vgl. Kap. 2.5) zu reagieren, denn dem Wertpluralismus ist immer auch die Übereinstimmung von bestimmten Grundwerten und -wahrheiten als Minimalkonsens (vgl. Kap. 2.5) in globalen Gesellschaften inhärent (Schütte, 1972, 396). Habermas nimmt deshalb die Verständigung in

der Welt zum Maßstab: Kommunikative Rationalität kann Weltbilder als Weltdeutungen durchschauen unter der Voraussetzung, dass Kritik objektiv, sozial und subjektiv entlang von Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit zum Ausdruck kommt (Habermas, 1988a, 196, 1988b, 163–164). In diesem Kontext kann dann auch das soziologische Verständnis der Selbstorganisation eingebettet werden, nämlich als eine Voraussetzung zu Reflexion global demokratischer Entwicklungsmöglichkeiten von Bewusstseinsstrukturen (vgl. Kap. 2.4, Kap. 2.5). Gerade in diesem Schnittfeld ist Roths Hinwirken darauf, die „verborgenen pädagogischen Möglichkeiten“ (Roth, 1963, 114) auszuloten, gegenwärtig zu sehen. Womit sich die Frage nach der Möglichkeit von Bildung an die Bedingungen in der Gesellschaft knüpft. Insofern kann eine außer- und innerdisziplinär initiierte Kompetenzentwicklung auch nur so erfolgreich sein wie es derjenige/diejenige, dessen Kompetenz entwickelt werden soll, zulässt. Ansonsten vollziehen sich Manipulationen und damit ist das Subjekt kaum als mündig zu bezeichnen. Bildungsprozesse zuzulassen, realisiert sich nur dann, wenn das mit der Kompetenzentwicklung vorgesehene außer- und innerdisziplinäre Ziel weitgehend mit den Zielen des Subjektes übereinstimmt, ganz im Sinne des sich Einlassens auf sinnorientierte Bildung.

Dass diese Ziele gerade im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht deckungsgleich sind, lässt sich nun ohne Weiteres argumentieren (vgl. Kap. 3.5.3). Wenn allerdings der Handlungskompetenzbegriff auf kritisch-kreative Handlungsfähigkeit – als ein sinnorientiertes Handlungsziel aus globalgesellschaftlicher Perspektive – abstellt, hat das Subjekt die Möglichkeit, die realen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu verstehen und sich entweder den Manipulationsversuchen zu entziehen oder sie als solche aufzudecken, sofern sie erkennbar und tendenziell (um-)gestaltbar sind. Im ersten Fall ist von Autonomie zu sprechen, im zweiten zeigt sich eine Form der von Geißler beschriebenen kritischen Kompetenz (vgl. Kap. 3.4.2.2). In beiden Fällen riskiert das Subjekt jedoch gesellschaftliche Sanktionsmaßnahmen (vgl. Kap. 3.5.3), es sei denn, die Gesellschaft als globale-soziale Gemeinschaft berücksichtigt als „Kompetenzgruppe [die] Kompetenz als Gemeinschaftsthema“ (Haeske, 2008, 162). Hiernach befragt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik die global gewordene Erziehungswirklichkeit allerdings unzureichend und verspielt damit gleichermaßen die Chance der Bildung. Denn, wenn Handlungskompetenz unter der Perspektive der Selbstorganisation

„in einer neoliberalen Konzeption lediglich Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, wird es für die Lernenden eher

negative Effekte haben. Wenn in einem solidarischen System „lebensentfaltender Bildung“ [Herv. i. Org.] Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung ermöglicht werden, kann es anschließen an die Diskussion um Bildung, in dem die Kontrollchancen der Lernenden über ihre eigene Lebensgestaltung erhöht werden [...].“ (Faulstich, 2003, 278)

Ist doch das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit und die mündige Gestaltung von globaler Sozietät, an die Gewinnung von zunehmender Souveränität über die eigene, auch globale Lebenswelt gebunden.

Insofern ist es die Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spannungsfeld von Wirtschaft und Erziehung, sich im Rahmen eines globalen subjektorientierten Gesamtlebensweltkonzeptes bildungstheoretisch zu befassen. Es geht dementsprechend um die verantwortungsvolle Gestaltung einer globalen Gesellschaft unter lebensentfaltender Bildung, damit Subjekte handlungsfähig die Unabänderlichkeit der globalen Risiken einerseits kritisch-kreativ vertreten und gestalten können, ohne andererseits einen letztbegründeten Wahrheitsanspruch zu setzen. In diesem Sinne existieren ebenso wenig eine einzelne Handlungsinstanz, Gruppe oder Bewegung zur kreativen Lösung der Menschheitsprobleme, sondern nur durch viele Ansatzpunkte, durch politisches Wirken kann Optimismus Wandel ermöglichen, um die globale Gegenwart am Interesse des kollektiven Weltsubjekts zu orientieren.

Dementsprechend gilt es der Verfügbarkeit für beliebige Zwecke einen subjektiven Eigensinn entgegenzustellen. Der Eigensinn ist Ausdruck von gefestigten Wertemustern anstelle von Verunsicherungen (Huisinga, 1992, 84). Die Relevanz von Bildung besteht dann darin, wenn nicht nur ein unbegriffener Wandel erlitten werden soll, den Fortschritt in Richtung auf ein besseres Leben über die bestehenden Möglichkeiten hinaus kritisch-kreativ mitzugestalten. Diese Leerstelle kann ebenso wenig ausnahmslos von systemtheoretischen Sichtweisen gelöst werden, wie die Autoren Heyse und Erpenbeck (1997) zeigen, zumal die Systemtheorie keine normativen Aussagen darüber macht, wie eine bessere Gesellschaft zu realisieren ist. Gleichmaßen können die Handlungskompetenzmodelle nicht auf die Grundlagen bildungswissenschaftlicher Ansätze verzichten, weil der Zusammenhang, dass Gesellschaft/Systeme aus Menschen besteht/bestehen und dass Menschen Gesellschaft/Systeme handelnd hervorbringen, erziehungswissenschaftlich unhintergebar ist (vgl. Kap. 2.4).

Luhmanns anti-subjektivistische Theoriekonzeption ist deshalb aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive obsolet. Der Rettungsversuch über Bourdieus Habituskonzept, um Luhmanns anti-subjektivistische Leerstelle zu füllen, ist ebenso mit Vorsicht zu bewerten, weil Bourdieu keinen globalen Raumbegriff ausweist (vgl. Kap. 2.3.4). Entsprechend sind die Begriffe des sozialen Raums oder des Habitus mit bildungstheoretischen Ansprüchen einer kritisch-kreativen und wertorientierten globalen Welterperspektive kaum zu verbinden. Zumal der Habitus bildungstheoretisch dann an Erklärungskraft einbüßt, wenn mit Habermas argumentiert werden kann, dass sich die Gesellschaft aus einem dreifachen Gesellschaftsbegriff konzipiert: Aus System- und Lebenswelt als auch aus ihrer strukturellen Komponente. Der dreifache Gesellschaftsbegriff umschließt als zweistufiges Gesellschaftskonzept die System- und Lebenswelt. Darin können mittels kommunikativer Geltungsansprüche (teleologische, normenregulierte, dramaturgische Handlungen) Veränderungen in einer gemeinsamen Systemwelt eingeleitet werden, zumal die Systemwelt als das Gesamte von Lebenswelt und systemisch integrierter Subsysteme gefasst wird (vgl. Kap. 2.3.2). Demgegenüber speist sich Bourdieus Habitusbegriff nicht aus zwei sozialen Räumen (System- und Lebenswelt nach Habermas), sondern aus einem sozialen Raum, den der Autor als Lebensstil fasst (vgl. Kap. 2.3.4). Damit deklariert Bourdieu den Habitusbegriff strukturalistisch als „Erzeugnis konditionierter Bedingung“ (Bourdieu, 1994, 40) und rekurriert auf die Vorstellung einer deterministischen Entwicklungsfähigkeit (vgl. Kap. 2.4).

Im Schaffen konditionierter Bedingungen verlieren sich auch die berufs- und wirtschaftspädagogischen Bemühungen: Obschon die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft ihren Schwerpunkt auf die Handlungsfähigkeit des Subjekt legt, bleiben ganzheitlich humanwissenschaftliche Fragestellungen, trotz der erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung, randständig. Auf diesen Mangel weist Baumgardt bereits 1988 hin, wenn er postuliert, dass die Wirtschafts- und Erziehungswissenschaft die Beschäftigung mit dem handelnden Menschen zu schwach entwickelt (Baumgardt, 1988, 13), weil die auf das Subjekt zugeschnittenen Theorieansätze die Subjektivität unzureichend reflektiert. In den Vordergrund tritt deshalb eine gewisse Unvereinbarkeit vom erziehenden und wirtschaftenden Subjekt (Baumgardt, 1988, 16). Insofern ist die subjekttheoretische Perspektive diejenige, die im Rahmen eines handlungswissenschaftlichen Ansatzes als wichtigste Perspektive angesehen werden kann (Baumgardt,

1988, 21). Bereits der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in den 1960er-Jahren proklamiert dazu:

„Gebildet [...] wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.“ (zit. n. Grüner & Georg, 1977, 29)

Damit beanspruchen die Autoren den Bildungsprozess „der objektiven Erfahrung und der Erfassung pädagogischer Realität zugänglich zu machen [...]“ (Grüner & Georg, 1977, 29). Aus dieser Perspektive unterliegt allerdings die Umsetzung des Lebensweltbezugs/ des Weltverstehens von Robinsohn und Roth einer Illusion. Es kann jüngst von einer Auslassung gesprochen werden: Das Fehlen globaler Ereignisse in Lebenssituationen, zumindest weisen das die theoretischen Konzeptionen aus, ohne die Orientierung am Weltverstehen verkürzt im 21. Jahrhundert Lebenssituationen im Sinne Bourdieus auf den reflektorischen Bezugspunkt eines sozialen Raums, dem der Nationalität, wie es vormalig in der Reformära des Bildungsrates anklingt. Es kann zudem maximal von einer eurozentristischen Perspektive gesprochen werden, zumindest hinsichtlich empirisch orientierter Standardisierungsbemühungen (EQR). Es kann weiter gesagt werden, dass die Leerstelle unerfüllt bleibt, wenn Globalisierung als Megatrend (Ertl, 2005, 23) auf der Makroebene mitschwingt, ohne das Subjekt in seiner Entwicklung, seiner Autonomie, seiner Souveränität, seiner wertorientierten Handlungsfähigkeit und seiner Fachlichkeit mit sozial-global gesellschaftlicher Einsicht entlang des o. g. zweistufigen sozialen Raums nach Habermas (System- und Lebenswelt) zu konfrontieren.

Abschließend ergibt sich daraus, dass Selbstorganisation deshalb keine 'Reparaturinstanz' für alle Defizite der globalen Gesellschaft ist, zumal die Subjektperspektive nicht isoliert steht: In Konsequenz darf das Subjektphänomen nicht zu beiläufig behandelt werden. Menschenbildgebundenheit und Werturteilsfreiheit sind neu zu legitimieren, in der Hoffnung, dass dadurch die Praxis bzw. Lebensnähe der wissenschaftlichen Aussagen verstärkt wird und dass die wissenschaftlichen Empfehlungen menschengerechter (nicht nur ziel- und sachgerechter) werden (Baumgardt, 1988, 26). Aus bildungstheoretischer Sicht ist jeder Weg der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis daraufhin zu prüfen, ob das Verhältnis der Vermittlung als Bildung den Kompetenzgedanken subjektorientiert einschließt. Wo dies nicht der Fall ist, führt der Weg notwendigerweise zur determinierten Bildung. Die Ausführungen zeigen, dass das Kompetenzproblem unvermeidlich Fragen

nach dem Bildungsbegriff aufwirft, auch wenn dieser Begriff in der Konstruktivismusdebatte als

„hochbelastetes, überhöhtes Postulat, welches die Lernwirklichkeit nicht erfasse; festgehalten werde [und] dabei [auf] [ein] historisch [überholtes] Persönlichkeitsideal, das angesichts aktueller gesellschaftlicher Strukturen obsolet sei, [abstellt].“ (Faulstich, 2003, 243)

3.5.4.3 Bildungszielorientierte Einsatzpunkte zur (Neu)Diskussion

Die bisherigen Darstellungen verdeutlicht, wie politische, wirtschaftliche und technische Entwicklungen permanenten Handlungsdruck auslösen und notwendige Reflexionen erschweren, weil die Beschränkung auf Partialprobleme offensichtlich den Blick auf übergreifende gesellschaftliche Zusammenhänge verschließt. So reduziert sich ganzheitliche Subjektbildung auf die Phasen von Planen, Durchführen, Kontrollieren und Bewerten (vgl. Kap. 3.3.3.3) im Sinne instrumenteller Handlungsorientierung (vgl. Kap. 3.5.3). Insofern verdeutlicht dieser Teil der Arbeit, dass die Bildungszielentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in gewisser Weise halbiert ist, sind doch die dargestellten Leitziele der Disziplin auch im Widerspruch zur Beantwortung der Frage nach dem Umgang mit globaler Komplexitätssteigerung angelegt, gründen ihre diesbezüglichen Ursachen in der unzureichend reflektierten Auseinandersetzung mit dem vorangestellten soziologischen Globalisierungsdiskurs. Mit retroperspektivischem Blick auf die dargestellte Bildungsziel kann gesagt werden, dass dem Kompetenzbegriff in der hier nachgezeichneten Zeitspanne eine Utilitätsorientierung innerhalb der Semantik widerfährt, die Lisop folgendermaßen zusammenfasst:

„Sach- wird zur Fachkompetenz verengt. Selbstkompetenz entfällt; statt dessen [sic] wird von humaner oder personaler Kompetenz gesprochen; diese entbehrt aber völlig der für ROTH [Herv. i. Org.] wichtigen tiefer gehenden Persönlichkeitsdimension (rationale Erhellung der Triebe und Affekte, Aufklärung der Spanne zwischen Ich und Rolle, kritische Kreativität gewappnet gegen Konformismus). Sie verkommt zu Disziplin. Sozialkompetenz wird gleichfalls der psychologischen Tiefendimension und dazu der gesellschaftlichen Dimension beraubt und auf Kommunikation (und Kooperation) eingeengt. Der Fachkompetenz wird die Methodenkompetenz hinzugefügt. Auch die bei ROTH [Herv. i. Org.] auf das gesellschaftliche

Ganze bezogene moralische Mündigkeit, zugleich als Freiheit von Gruppenzwang und Konformismus, erscheint nur noch als Arbeitstugend.“ (Lisop, 2009, 10)

Resümierend heißt es dazu weiter:

„Die ROTH'sche Bildungstheorie (denn eine solche impliziert seinen Kompetenzbegriff!) wurde im Grunde gar nicht rezipiert, geschweige denn im Hinblick auf Arbeit und Beruf spezifiziert und für die Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion handhabbar gemacht. Mit dem Terminus Kompetenz wurde schlichtweg in den 1980er Jahren eine Leitkategorie damaliger Organisations- und Personalentwicklung aufgegriffen.“ (Lisop, 2009, 10)

Mit einem letzten Blick in die aktuelle KMK Handreichung von 17.06.2021 bestätigt sich die weiterhin bestehende Verengung auf Fachkompetenz, demgegenüber wird der Begriff Humankompetenz abgelöst durch den stärker bildungsorientierten Begriff der Selbstkompetenz, ohne in der inhaltlichen Ausrichtung eine Änderung vorzunehmen: Es zeigt sich, dass Selbstkompetenz lediglich auf „Kritikfähigkeit“ (KMK, 2021, 15) abstellt, wodurch Wertsetzung möglich sein soll und Sozialkompetenz noch immer auf Kommunikation und Kooperation gerichtet ist, wenn es heißt, es gilt „Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen“ (KMK, 2021, 15). Das Solidarisch wird nur unter der Persönlichkeitsdimension Sozialkompetenz benannt. Damit ist weit über zehn Jahre später Lisops Kritik als aktuell zu deuten, weil noch immer die gleichen psychologischen und gesellschaftstheoretischen Schwachstellen vorherrschen (vgl. Abbildung 12). Ergänzend kann mit Blick auf das Globale gesagt werden, dass es sich diesbezüglich lediglich um die „Förderung [beruflicher] Mobilität in Europa und einer globalisierten Welt“ (KMK, 2021, 14) handelt.

Die Mängel der berufs- und wirtschaftspädagogischen Leitziele offenbaren sich eklatant aufgrund der soziologischen Erkenntnisse, die bis in das 21. Jahrhundert hinein tendenziell pädagogisch unbeantwortet bleiben, obschon der berufs- und wirtschaftspädagogische Diskurs Antworten artikuliert, die zu verfolgen und weiterzuentwickeln wären, allerdings geraten diese offensichtlich in das Hintertreffen, beziehungsweise werden sie oft verkürzt und damit abgeschnitten rezipiert. Diesbezüglich sind einerseits in Anlehnung

an Kutschas disziplinärer Kritik in der Einleitung als auch aufgrund der bisherigen Erörterung folgende Schwachstellen aus globaler Perspektive zu diagnostizieren:

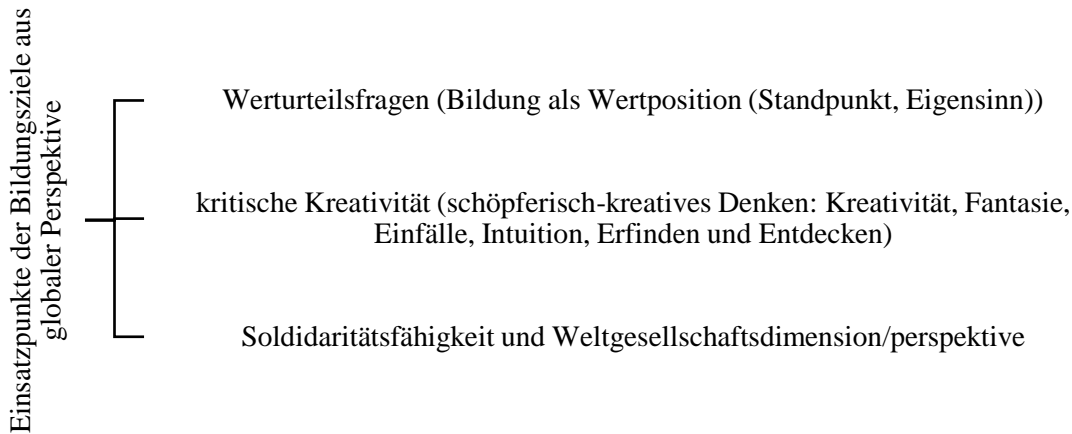


Abbildung 13: Einsatzpunkte der Bildungsziele (eigene Darstellung)

Ob die Subjekte in der Ausbildung des eigenen Ichs unter Globalisierungsperspektive weiterhin auf sich selbst gestellt bleiben, weil eine bildungswissenschaftliche Flankierung zumindest vor dem Hintergrund der hier ausgewählten Beiträge offensichtlich innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht in Sicht ist, soll abschließend anhand eines hinreichend ausgewählten Medienspektrums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik analysiert werden. Auch um dem Vorwurf zu entgehen, das disziplinäre Selbstverständnis nicht angemessen durch die Literaturlauswahl abgedeckt zu haben und damit einer gewollten subjektiven Lesart nach Kutschas Kritik Vorschub zu leisten. Kann doch bisher, und das ist auch nicht der Anspruch der vorliegenden Arbeit, nicht von einer lückenlosen Darstellung gesprochen werden. Offen bleibt deshalb die Forderung nach einer breit angelegten Analyse des innerdisziplinären Diskursfeldes, mit dem Ziel, eine hinreichend reliable Aussage zu den o. g. Einsatzpunkten treffen zu können. Möglichkeiten der disziplinären Selbstkritik unter Einbezug der erarbeiteten Einsatzpunkte (Werturteilsfragen, kritische Kreativität und Solidarietätsfähigkeit (Weltgemeinschaftsdimension)) kommen deshalb in nächsten Abschnitt zu Darstellung.

4 Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenanalyse

Aufbauend auf den vorangestellten soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Teil der Arbeit erfolgt nun der erziehungswissenschaftliche Analyseteil eines hinreichend breit ausgewählten Medienspektrums, welches die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angemessen abbildet. Im Wesentlichen geht es in diesem Teil der Arbeit darum, Medien nach bestimmten, im Vorfeld festgelegten Aussagetypen zielführend entlang einer möglichst umfassenden Analyse (1950er-Jahre bis 2020er-Jahre) aufgrund der Einsatzpunkte (vgl. Abbildung 13) zu durchforsten. Untersucht werden die argumentativen Anchlüsse von Bildungszielen als vergessene Zusammenhänge aus dem vorherigen erziehungswissenschaftlichen Teil. Dabei sollen Textmengen zur Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale unter Einbezug der globalen Bedeutungen im Mittelpunkt stehen. Dies erscheint als ein dem Forschungsvorhaben angemessenes Vorgehen. Das methodische Vorgehen, die Auswahl und Begründung der Texte als auch die Vorstellung der einzelnen Beiträge sowie der darauffolgende Analyseteil sind Gegenstand der folgenden Unterkapitel.

4.1 Methodisches Vorgehen

Das Ziel, eine umfassende Analyse entlang der im Teil zuvor dargestellten Reformbemühungen vorzunehmen, ist ein komplexes Unterfangen, welches die folgenden Schwierigkeiten hinsichtlich eines angemessenen methodischen Vorgehens eröffnet: Erstens ist ein entsprechend breites Medienspektrum zu berücksichtigen, weil zweitens der hier gewählte Untersuchungszeitraum lang ist und diesbezüglich sind drittens die erarbeiteten Einsatzpunkte komplex, zumal sie tendenziell als disziplinäre Auslassungen reflektorisch unterrepräsentiert sind. Viertens ist das Recherchevorgehen systematisch darzustellen. Einen solchen Anspruch einzulösen, ist auf den ersten Blick nicht einfach und bedarf einer differenzierten Begründung. Daran anschließend erfolgt die Erläuterung des textanalytischen Vorgehens.

Beginnend mit der Medienauswahl, lassen sich die für diese Arbeit relevanten Medien wie folgt eingrenzen: Die Vorauswahl ergibt sich schon aus der Fragestellung. Hierbei geht es allgemein um die historische Darstellung der Bildungsziele der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Globalisierung. Dementsprechend ist eine

historische Untersuchung nur bei Medien möglich, die während des gesamten Untersuchungszeitraums in (West)Deutschland erschienen sind. In den Vordergrund rücken damit die langjährig bestehenden Grundlagen und Einführungswerke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, weil sie als tonangebend in der Disziplin gesehen werden können. Stehen sie doch als zentrale Überblickswerke im wissenschaftlichen Diskurs an der Spitze der medialen Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Somit erreichen sie nicht nur auf direktem Wege die Student*innen, um ihnen Hilfestellung zu bieten, sondern genießen innerhalb der Disziplin Ansehen hinsichtlich ihrer Deutungen, Argumentationen und ihrer Aktualität sowie ihrer Verbreitung und Reichweite. Fachmedien wie Handbücher oder Zeitschriftenbeiträge scheiden daher aus, erfüllen sie doch die o. g. Funktion tendenziell weniger.

Mit der Verbreitung und Reichweite von Grundlagenwerken lässt sich sodann der zweite o. g. Punkt, der Untersuchungszeitraum hinsichtlich der Medienauswahl quantitativ begründen: In dieser Hinsicht treten Grundlagenwerke – potenziell als monografische Publikationen – gegenüber Sammelbänder in den Vordergrund, weil eine überschaubare Anzahl vorliegt. Verfügen erstere doch über eine kommunikative Definitionsmacht und formen das Kontextwissen der Leser*innen wesentlich mit. Insofern spielt die inhaltliche Ausrichtung der Werke in der Herstellung von kollektiv geteilten Realitätsvorstellungen eine wichtige Rolle, weil, die materielle Welt (etwa Ökonomie, Politik, Gesellschaft) und die Ideen (etwa bildungswissenschaftliche Theorieentwicklung als auch Konzeptionen) sich wechselseitig bestimmen (vgl. Kap. 3). Entsprechend können monografische Grundlagenwerke (ihre Darstellungen, Aussagen, Urteile und Werte etc.) legitimatorisch wirken, zumal sie explizit normative Dimension aufweisen, also einer klaren und bekannten paradigmatischen Linie folgen. Auch damit erfüllen sie eine Orientierungsfunktion. Hinzu kommt, dass es sich bei den Verfasser*innen von Monografien um eine Berufsgruppe handelt, deren professioneller Anspruch gerade darin besteht, allgemeinverständlich zu formulieren und umfassend die Disziplin abzubilden. Es gilt also – in mehreren Hinsichten – aussagekräftige, repräsentative als auch monografische Grundlagenwerke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik heranzuziehen, die darüber hinaus weitere entscheidende Indikatoren aufweisen: Wenn über einen langen Untersuchungszeitraum der grundlagenorientierte Erkenntnisstand der Disziplin zur Sprache kommen soll, gilt es, die Jahrzehnte näherungsweise mit einer angemessenen Anzahl von Veröffentlichungen im Verhältnis zu dem Gesamtbestand der Grundlagenliteratur abzudecken. Bezieht sich

allerdings die Grundlagenliteratur getrennt auf die jeweilige Teildisziplin (Berufspädagogik oder Wirtschaftspädagogik), sind ggf. Ergänzung in den Teildisziplinen vorzunehmen, wenn in bestimmten Zeiträumen keine Einführungen in beide Teildisziplinen (Berufs- und Wirtschaftspädagogik) vorliegen. Dies gibt gleichermaßen auch dann, wenn bei den Einführungen, die auf die Betitelung als Berufs- und Wirtschaftspädagogik verzichten „die jeweils nicht genannte Hälfte mitgemeint“ (Arnold et al., 2016, 14) ist. Insofern werden unter Berücksichtigung der Erstveröffentlichungen die Zuweisungen zu den Teildisziplinen transparent und unter Hinweis an entsprechender Stelle kenntlich gemacht. Ergänzungen werden nur dann durch Sammelbandbeiträge vorgenommen, wenn über einen längeren Zeitraum keine berufs- und wirtschaftspädagogische Monografie veröffentlicht wurden oder wenn eine bestimmte wissenschaftliche Position darzustellen ist, die für die hiesige Arbeit bedeutsam erscheint. Bei der Vorstellung der Werke (vgl. Kap. 4.2) wird an entsprechender Stelle begründet darauf hingewiesen, insgesamt werden ebenso Begründungen zur Auflagenwahl im Analyseteil eingebracht.

Der dritte Punkt, die analytische Zuordnung und exakte Bestimmung etwaiger Inhalte in der Grundlagenliteratur im Hinblick auf die erarbeiteten Einsatzpunkte (Werturteilsfragen, kritische Kreativität und Solidaritätsfähigkeit) (vgl. Kap. 4.2.1, Kap. 4.2.2, Kap. 4.2.3) kann nur tendenziell entsprochen werden. Weil eine nicht leistbaren definitiv exakten Bestimmung oder Abgrenzung der Kriterien fließende Übergänge zulässt. Insofern ist selbstkritisch die Frage zu stellen, ob es sinnvoller wäre, mit anderen Begrifflichkeiten zu operieren. Dagegen spricht, dass es kaum gelänge, neue Kriterien zu finden, die gegen den Vorwurf der Unschärfe an den Rändern gefeit wäre. Mithin bieten Grundlagenwerke, in ihrem Versuch, einen Überblick über die Disziplin zu geben, ebenso wenig die Möglichkeit einer vertiefenden Auseinandersetzung: Evidenz dazu liefern die Inhaltsverzeichnisse der Lehrbücher bzw. die Einführungen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, sie offenbaren unterschiedliche und nur teilweise ähnliche Gliederungsprinzipien. Damit existiert weder eine festgefügte Inhaltlichkeit noch Einhelligkeit über alle Begriffe. Entsprechend sollen hier lediglich näherungsweise Grundaussagen, die gleichermaßen das Selbstverständnis der Disziplin erhellen und mit möglichst vielen verbreiteten Begriffsbestimmungen vereinbar sind, zur Sprache kommen, ohne auf eine exakte Abgrenzung zu rekurren.

Der vierte Punkt, das Recherchevorgehen hinsichtlich der relevanten Werke, ergibt sich aus einer umfassenden Datenbankanalyse. Dazu heranzuziehen sind die folgenden

einschlägigen Kataloge und Schlagworte über die Zeitspanne der 1950er-Jahre bis einschließlich der 2020er-Jahre, um eine gemeinsame und überschaubare thematische Schnittmenge aus dem Kreis von (Berufs- und Wirtschafts-)Professor*innen abzubilden, die sowohl berufs- als auch wirtschaftspädagogisch anschlussfähig sind.

Datenbankanalyse	
Bibliothekskataloge	Aspekte der Suche
Fachportal Pädagogik	<ul style="list-style-type: none"> • Berufspädagogik und Wirtschaftspädagogik • Berufspädagogik • Wirtschaftspädagogik • Lehrerbildung, Lehrerbildungswerk • Grundlagen(werk) • Lehrbuch /-werk
BIBB Gesamtbestand	
Bundesinstitut für Berufsbildung	
Verbundzentrale des Gemeinsamen Bibliotheksverbundes	

Tabelle 13: Datenbankanalyse nach Schlagworten (eigene Darstellung)

Kombiniert führen die Suchkriterien zur Auswahl der folgenden elf Grundlagenwerke:

Auswahl: Einführungswerke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik		
Jahr	Autor / Autorenschaft	Titel
1966	Abraham, Karl	Wirtschaftspädagogik: Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung
1975	Dörschel, Alfons	Einführung in die Wirtschaftspädagogik
1975	Voigt, Wilfried	Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik
1976	Lisop, Ingrid / Markert, Werner / Seubert, Rolf	Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Eine problemorientierte Einführung
1982	Bunk, Gerhard P.	Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik
1992	Schmiel Martin, / Sommer, Karl-Heinz	Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik
1998	Sloane, Peter F. / Twardy, Martin / Buschfeld, Detlef	Einführung in die Wirtschaftspädagogik
2004	Schelten, Andreas	Einführung in die Berufspädagogik
2011	Rebmann, Karin / Tenfelde, Walter / Schlömer, Tobias	Berufs- und Wirtschaftspädagogik
2016	Arnold, Rolf / Gonon, Philipp / Müller, Hans-Joachim	Einführung in die Berufspädagogik
2020	Wilbers, Karl	Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden

Tabelle 14: Auswahl: Einführungswerke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (eigene Darstellung)

Die angeführte Liste von elf Grundlagenwerken umfassen diejenigen, die seit den 1950er-Jahren auf dem Markt verfügbar sind, mit Ausnahme eines Werkes von Friedrich Schlieper (Allgemeine Berufspädagogik (1963)), welches nicht mehr auffindbar ist (Arnold et al., 2016, 184). Die o. g. Werke weisen durch ihre Betitelung oder ihre

Benennung als Lehrbuch darauf hin, dass es sich um Einführungen handelt. Sie alle tauchen in den einschlägigen Datenbanken für das Fach der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf. Es ist allerdings nicht jedes Grundlagenwerk, welches in jedem Zeitraum veröffentlicht wurde, aufgeführt. Beispielsweise fehlt das interdisziplinär orientierte Lehrbuch der Wirtschaftspädagogik von Huisinga und Lisop (1999), weil in diesem Jahrzehnt bereits Bunks, Schmiels und Sommers Einführungen mit der expliziten Bezugnahme auf beide Teildisziplinen der Vorrang gegeben wird. Zudem wird, wie oben angedeutet, in den 1970er-Jahren ebenso aus paradigmatischen Gründen Lisops Sammelbeitrag gewürdigt. Aufgrund der Rechercheergebnisse entlang der Jahrzehnte werden exemplarisch jeweils zwei Veröffentlichungen vorgestellt, mit Ausnahme der 1980er-Jahren, hier lässt sich lediglich ein Grundlagenwerk in der Erstveröffentlichung von Bunk (1982) ausfindig machen. Die anderen Jahrzehnte werden doppelt abgedeckt durch Folgeauflagen (vgl. Kap. 4.2).

Schließlich ist auf den Ausschluss von weiteren Werke hinzuweisen: Dieser Mangel ist einerseits der Machbarkeit des Analyseumfangs geschuldet, andererseits soll selbstkritisch auf die Lücke aufmerksam gemacht werden. Anzumerken ist deshalb, dass Ergänzungen von nicht berücksichtigten Titeln (u. a. Veröffentlichungen, die sich der Betriebspädagogik und der (betrieblichen) Weiterbildung widmen), ebenso als Einführungen zu betrachten sind. Sie stellen gleichermaßen einen Versuch dar, einen Überblick über ein Teilgebiet zu verschaffen, welches der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuzurechnen ist und gleichermaßen als berufliches Tätigkeitsfeld für Student*innen relevant sein kann. Dennoch kann gesagt werden, dass die herangezogenen Einführungswerke eine thematische Auswahl und den Stand der Diskussion widerspiegeln, welcher die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in ihrer Vielfalt zeigt.

Zur inhaltlichen Analyse soll ein chronologisches Vorgehen einen etwaigen Entwicklungspfad aufzeigen können. Wegen des Facettenreichtums der Grundlagenwerke besteht allerdings auch die Gefahr, dass wichtige Textinhalte übersehen werden. Diesbezüglich werden alle zur Analyse herangezogenen Werke vollständig gelesen und die verschiedenen Auflagen, wenn nötig, kenntlich gemacht und abgeglichen. Der Auswahlprozess von potenziell relevanten Textstellen erfolgt zunächst im ersten Lesedurchgang durch Markierungen, die möglicherweise verwertbare Aussagen enthalten. Ein zweiter Durchgang erfolgt erst, nachdem die Lektüren eines Jahrzehnts abgeschlossen sind. Es zeigt sich, dass der Teil zu den bildungspolitischen Ereignissen in Verbindung mit den zentralen

Bildungszielen immer komplett auszuwerten ist. Kapitel aus den übrigen Bereichen werden herangezogen, wenn Überschriften und Vorspann respektive die Einleitung – beides ist bereits aus dem Inhaltsverzeichnis ersichtlich – einen Bezug zum Thema wahrscheinlich oder wenigstens möglich erscheinen lassen. In einem nächsten Schritt werden die als weiterhin relevant angesehenen Textstellen so weit gekürzt, dass nur noch die aussagekräftigen Passagen übrigbleiben. Eine dritte Kontrolle besteht in der Gesamtschau dieser Kurzfassungen, sortiert nach den erarbeiteten Einsatzpunkten (vgl. Kap. 3.5.4.3), die äquivalent entlang den jeweiligen Analysekapiteln zur Darstellung kommen (vgl. Kap. 4.2.1, Kap. 4.2.2, Kap. 4.2.3).

Insgesamt stellt sich heraus, dass viele Themenbereiche (u. a. Lernortkooperation, Struktur des deutschen Berufsbildungssystems) keine Relevanz für die Fragestellung aufweisen. Des Weiteren schwanken je nach Jahrzehnt die Zahl der potenziell relevanten Beiträge. Als besonders arbeitsaufwendig stellen sich beispielsweise die Veröffentlichungen ab den 1990er-Jahren und 2000er-Jahren heraus, ab hier differenziert sich die Disziplin zunehmend aus (Arnold et al., 2016, 139). Sloane, Twardy und Buschfeld bezeichnen diese Phase als „Diffusion und Konzentration“ (Sloane et al., 2004, 66), die gleichermaßen Ausdruck findet im Zusammenschluss von verschiedenen Forschungsinstitutionen und universitären Einrichtungen zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. Berufsbildungsforschung wird sodann neben den pädagogisch-disziplinären Vertreter*innen auf soziologische, ökonomische und psychologische Beiträge erweitert, um „Berufswissenschaft (nicht nur Berufspädagogik) stärker in den Vordergrund“ (Sloane et al., 2004, 67) zu rücken.

Nach Sichtung kann allerdings nicht hundertprozentig ausgeschlossen werden, dass einige relevante Textstellen unbemerkt bleiben. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Textkorpus erscheint es jedoch unwahrscheinlich, dass die Zahl bedeutsamer, aber unentdeckter Aussagen groß ist. Dass möglicherweise einzelne Stellen übersehen werden, dürfte zudem keinen systematischen Einfluss auf die Ergebnisse haben. Entscheidend ist in diesem Kontext eine Beobachtung, die sich im Laufe der Untersuchung immer wieder bestätigt: Obschon paradigmatische Positionsbestimmungen auftreten, widersprechen sich zumindest kurzfristig die Beiträge nicht: Die Inhalte lassen eine globale Auseinandersetzung vermissen. Es kommt praktisch nicht vor, dass der Mangel an einer globalen Auseinandersetzung mit Blick auf die Solidaritätsfähigkeit, kritisch orientiert an den Bildungszielen, die die Subjektkonstitution mitbestimmt, einmal kritisiert, in einem

anderen Werk oder eine Auflage später jedoch positiv dargestellt wird. Daher ist nicht zu erwarten, dass die eventuell übergangenen Textstellen einen deutlich anderen Tenor aufweisen als die verwendeten.

Nachdem das methodische Vorgehen, die Auswahl und Begründung der Literatur ausreichend zur Darstellung gekommen ist und bereits zentrale Erkenntnisse vorweggenommen wurden, gilt es im nächsten Kapitel vertiefend den Analyseteil vorzustellen. Dazu werden zunächst alle Werke chronologisch in ihrer inhaltlichen Ausrichtung einführend vorgestellt, mit dem Bemühen einer Zuordnung der genannten Professor*innen der Einführungsliteratur zu ihren wissenschaftstheoretischen Positionen herzustellen, weisen doch die verschiedenen Ansätze Leistungsfähigkeit als auch Leistungsgrenzen auf (vgl. Kap. 4.2). Obschon kritisch zu konstatieren ist, dass eine exakte Positionsbestimmung der Autor*innen nicht möglich ist. Sehr wohl lassen sich allerdings Tendenzen erkennen (Czycholl, 2001, 20–21). Anschließend eröffnen, wie bereits gesagt, die darauffolgenden Unterkapitel Raum, um die Professor*innen der Disziplin untereinander – inhaltlichen als auch wissenschaftstheoretisch – in Diskussion treten zu lassen (vgl. Kap. 4.2.1, Kap. 4.2.2, Kap. 4.2.3). Das letzte Unterkapitel stellt synoptisch in tabellarischer Zusammenschau die zentralen Ergebnisse vor und schließt mit einem Resümee (vgl. Kap. 4.2.4).

4.2 Einführung in die ausgewählten Grundlagenwerke

Eines der Frühwerke, die sich grundlagenorientiert im Vorwort an Student*innen der Wirtschaftspädagogik wendet (Abraham, 1966, 4), ist das in der ersten Auflage erschienene Werk von Karl Abraham *Wirtschaftspädagogik Grundfragen der Wirtschaftlichen Erziehung* im Jahre 1959. Als Professor der Wirtschaftspädagogik an der Universität Frankfurt am Main bemüht sich der Autor um „einen Gesamtüberblick“ (Abraham, 1966, 3), der dem Leser helfen soll, „hinter die Mannigfaltigkeit der Einzelprobleme die großen Hauptanliegen der modernen wirtschaftlichen Erziehung zu erkennen“ (Abraham, 1966, 3). Insofern ist seine Darstellung in Anbetracht der vorliegenden Auseinandersetzung zur Restaurationsphase (vgl. Kap. 3.1) sowie hinsichtlich Roths Antrittsvorlesung von 1962 (vgl. Kap. 3.1.2) als Ausgangspunkt der realistischen Wendung interessant, zumal Abrahams zweite überarbeitete und erweiterte Auflage von 1966 Zusammenhänge zu den o. g.

historischen Ereignissen unter einer globalen Perspektive offenbart. Hierzu verweist das Vorwort von 1966 auf die Erweiterung um die supranationale Ordnung der Berufsausbildung durch die EWG, die als neuer Teil in der zweiten Ausgabe erstmals erscheint. Zudem vertritt der Autor den Anspruch, eine Synthese zwischen Pädagogik und Wirtschaftswissenschaft für Adressat*innen des Grundlagenwerkes zu ermöglichen, welche er über „theoretische Fundamentalfragen“ (Abraham, 1966, 4) zu lösen versucht, um den „Blick für das Wesentliche“ (Abraham, 1966, 4) zu realisieren. Denn erst die „Herausarbeitung der theoretischen Probleme [kann] dazu verhelfen, daß [sic] in der Praxis das Notwendige in der rechten Weise getan werden kann“ (Abraham, 1966, 4). Abraham expliziert zudem bereits im Vorwort, dass er sein Werk auf die Klassiker wie „Eduard Spranger, Theodor Litt und Friedrich Schlieper“ (Abraham, 1966, 5) aufbaut und ist damit in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu verorten (Czycholl, 2001, 83). Der Aufbau des Inhaltsverzeichnisses umfasst drei Teile und schließt mit einem zusammenfassenden Kapitel zum Thema Wirtschaftspädagogik im Dienst des neuen Humanismus. Der Autor bemüht sich in den einzelnen Abschnitten um einen chronologischen historischen Aufbau, in dem er mehrperspektivisch die Fragen beantwortet, warum und wie die Wirtschaftspädagogik unter der Notwendigkeit der Erziehung in der Moderne zu legitimieren ist (Abraham, 1966, 12).

Darauffolgend verfasst Alfons Dörschel eine Einführung in die Wirtschaftspädagogik, in der er sich mit der ersten Auflage von 1960 gleichermaßen im Vorwort an Student*innen der Wirtschaftspädagogik wendet. Die hier vorliegende vierte Auflage von 1975 beansprucht das „Verständnis für die Vergangenheit und Offenheit für die Anliegen der Zukunft mit [zu erzeugen]“ (Dörschel, 1975, V). Diesbezüglich verfasst der Autor als Inhaber des Lehrstuhls der Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln die Einführung in einer stärkeren theoretischen Dichte und nimmt, ähnlich wie Abraham, eine Perspektive zu Neuorientierung der Wirtschaftspädagogik vor, um gleichermaßen Wirtschaft nicht einseitig als Selbstzweck zu begreifen. Ein diesbezüglich „anthropologisch begründetes Mitspracherecht“ in Wirtschaftsfragen will Dörschels Einführung leisten (Dörschel, 1975, VI-VII, 81, 97, 102). Das Inhaltsverzeichnis gliedert sich in vier Teile. Hauptsächlich dient Kapitel I (Voraussetzungen) und II (Zur Theorie der Wirtschaftspädagogik) als Analysegegenstand. Kapitel III richtet sich vornehmlich an die Organisation des wissenschaftlichen Studiums der Wirtschaftspädagogik, gefolgt von Kapitel IV, den Berufsaussichten eines solchen Studiums. Beginnend mit den zeitgeschichtlichen

Voraussetzungen rezipiert Dörschel im ersten Kapitel ausführlich die theoretischen Bezüge aus den Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Philosophie, Medizin und Pädagogik (Dörschel, 1975, 33–34)) mit dem Ziel, die Stellung gegenüber des Menschen als Wesen der offenen Möglichkeiten (Dörschel, 1975, 10), mittels „Versittlichung, Menschen-Bildung, Humanität, neue Lebensordnung, neue Wertordnung“ (Dörschel, 1975, 18) in der Gesamtschau auszuweisen. Damit markiert Dörschel, ebenso wie Abraham, die geisteswissenschaftliche Perspektive, die er allerdings entgegen Abraham, in höherer theoretischer Dichte und Tiefe mittels vieler paraphrasierter Textstellen von einschlägigen Klassikern wie u. a. Spranger, Litt und Kerschensteiner fundiert.

Mit Blick in die 1970er-Jahre liefert der Berufspädagoge Wilfried Voigt von der Universität Hamburg in der Erstauflage von 1975 und damit zehn Jahre nach der Erstveröffentlichung von Dörschel ein Folgewerk zur Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Mit der hier herangezogenen zweiten und letzten Auflage von 1977 legt der Autor eine Abhandlung und Analyse über die Theorien der beruflichen Bildung sowie des Ausbildungs- und Schulwesens unter Reformperspektive vor. Voigts diesbezüglicher Anspruch offenbart sich bereits im einzigen Vorwort von 1975, wenn er ebenso wie Abraham und Dörschel zunächst die Grundprobleme, jetzt die der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zum Gegenstand macht. Allerdings, und hier liegt der entscheidende Unterschied, ist es die Intention des Autors zur kritischen Auseinandersetzung mit den „bestehenden Strukturen“ (Voigt, 1977, 7) zu befähigen. Zielend auf Ideologie- und Demokratiekritik als auch Demokratieentwicklung formuliert Voigt, dass

„[...] der Zusammenhang kontroverser Positionen mit bestimmten politischen Interessen oft verdeckt [bleibt]. Hier gilt es, einen Durchblick zu ermöglichen, komplexe Zusammenhänge aufzuweisen und damit zu einer Klärung der Probleme beizutragen.“ (Voigt, 1977, 7)

Dieses Aufdecken von interessenbezogenen Widersprüchen avanciert bei Voigt zum zentralen Gegenstand. Damit bewegt sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik über ihre traditionelle Enge der Wirtschaft zugewendeten Interessen- und Erkenntnishorizonte hinaus, um neuen Raum für Analysen zu erschließen. Wohingegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihren Erziehungsauftrag dahingehend formuliert, den Menschen zum „Ertragen des Widerspruchs“ (Abraham, 1966, 85) zu befähigen, tritt nun die kritisch emanzipatorische Perspektive unter Reformbestrebungen hervor (Voigt, 1977, 8), die zur

Sensibilisierung für Zusammenhänge zwischen Politik, Gesellschaft und sozialen Chancen des Einzelnen und der Schichtung der Gesellschaft aufklärerisch über das eigene Gesellschaftsbild, die eigenen sozialen Interessen als auch die Interessen anderer Gesellschaftsgruppen und ihre soziale Verursachung beitragen soll. Dazu ist das Verhältnis der sozialen Normen im System unter Herrschaftsansprüchen zu analysieren (Voigt, 1977, 248). Insgesamt weist das Werk eine starke gesellschaftstheoretische Position unter Explikation historischer Entwicklungen zum Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung auf, um stringent die Idee der Emanzipation zu verfolgen. Das Inhaltsverzeichnis gliedert sich in eine vorausgehende Standortbestimmung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, gefolgt von sieben Kapiteln, welche jeweils mit einer Zusammenfassung zentraler Thesen enden. Schon die Kapitelüberschriften offenbaren einen veränderten paradigmatischen Standpunkt: Politische Standortbestimmung, Curriculumentwicklung, Bildungsplanung, Fragen der Mobilität und Sozialisation sowie das Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung als auch betriebliche und schulische Berufsausbildung und schlussendlich die Kritik an der Lehrer*innenausbildung bestimmen das Gesamtwerk und rekurrieren auf die zentralen Erkenntnisse des Bildungsrates der 1960er-Jahre und 1970er-Jahre (vgl. Kap. 3.2). An das Literaturverzeichnis schließen systematisch geordnete Literaturhinweise an, welche die zentralen Werke zu den o. g. Themenbereichen der Einzelkapitel ausweisen (Voigt, 1977, 264–266).

Mit dem Grundlagenwerk Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Eine problemorientierte Einführung ist ein Sammelband entstanden, welches für die hiesige Auseinandersetzung hinsichtlich des Beitrags von Ingrid Lisop, als Professorin der Universität Frankfurt, Bedeutung gewinnt, weil die Autorin eine starke subjektzentrierte Akzentuierung unter gesellschaftskritischer Perspektive vornimmt und dies mit Roths Anthropologie, als eine Verschränkung von gesellschaftlichen und psychischen Strukturen, begründet. Schon das Vorwort lässt dies erkennen, wenn das Ziel „auf den Stellenwert der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der wissenschaftlichen Lehre, in der Forschung und in der Praxis [...] [entlang des] [gesellschaftlichen Spannungsfelds]“ (Lisop, 1976, 1) gelenkt wird. Pointiert bemängelt Lisop, die unzureichende Verknüpfung von Fach- und Erziehungswissenschaft im Studium, die bei den Student*innen im Wunsch resultiert, Hilfen zur Aufbereitung ihrer fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Erkenntnisse zu erhalten (Lisop, 1976, 1). Aufgrund dessen wird das Interesse am erziehungswissenschaftlichen Studium fälschlicherweise als „Rezept für reibungslosen Unterricht“ (Lisop, 1976, 2)

interpretiert. Wohingegen sich pädagogische Professionalität erst darin offenbart, „Begriffe, Theorien und Modelle selbständig als Instrumentarien zu handhaben, weil die pädagogischen Konstellationen ja ständig wechseln und weil demzufolge immer erneut analysiert, entschieden, geplant werden muß [sic]“ (Lisop, 1976, 40). Um dies zu ermöglichen, ist die pädagogische Realität als politisches Konfliktfeld in Aufklärung zu bringen, um pädagogisch standpunktbezogen handeln zu können, zumal die Verbesserung sozialer Chancen auch im Bildungssystem ansetzt. Professionsorientiert ein diesbezügliches Selbstverständnis auszubilden, bedeutet, dass Erziehungswissenschaft

„im weitesten Sinne als Gesellschaftswissenschaft verstanden wird. Dies beinhaltet auch die Entwicklung eines historischen Bewußtseins [sic], um die eigene vergangene und zukünftige Biografie ebenso wie die der Auszubildenden mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen und politischen Ereignissen verbinden zu können.“ (Lisop, 1976, 2)

Anfang der 1980er-Jahre veröffentlicht Gerhard Bunk, Professor für Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Gießen, eine Einführung entsprechend seiner Lehrstuhlbezeichnung. Dieses Werk erscheint im Jahr 1990 unverändert unter einem anderen Titel Grundlagen und Grundfragen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik erneut (Bunk, 1990). Auch er wendet sich grundlagenorientiert im Vorwort an Student*innen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Bunk, 1982, 5), hier allerdings mit dem Anspruch, einen „Abriss zu geben“ (Bunk, 1982, 5). Diese orientiert sich an einer faktenbasierten Systematisierung des Forschungsfeldes und offenbart damit seine erfahrungswissenschaftliche Positionierung. Der Aufbau über zwei Teile hinweg thematisiert eine Einordnung in die Erziehungswissenschaft sowie eine Klärung des Gegenstandsbereichs unter Bezugnahme auf Wesen, Ziel, Inhalt, Form, Aspekt und Art sowie Probleme. Inhaltlich differenziert Bunk die Themengebiete in (vor)berufliche Grund- und Fachbildung als auch Weiterbildung, Konzepte und Inhalte der Berufsausbildung, Lernortsysteme, Grundformen der Berufsausbildung sowie die Prüfungstechniken. Anschließend wird der gesellschaftliche und technologische Wandel durch die antizipative Berufspädagogik dargestellt. Der letzte Beitrag thematisiert Lernbeeinträchtigungen (Bunk, 1982, 6–11).

Martin Schmiel und Karl-Heinz Sommer legen im selben Jahrzehnt (1985) das Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor und veröffentlichen zu Beginn der 1990er-Jahre

die hier herangezogene zweite aktualisierte und letzte Auflage (Schmiel & Sommer, 1992). Beide Veröffentlichungen richten sich im Vorwort an Student*innen des Lehramtes (Schmiel & Sommer, 1992, 9, 11), um die „Anforderungen aller Lebensbereiche, also auch auf Technik, Wirtschaft und Beruf, [...] [in] einer Zeit laufender und schneller Veränderungen“ (Schmiel & Sommer, 1992, 9) zu erhellen, mit dem Ziel, eine reflektierte Gestaltung beruflicher Bildungsmaßnahmen, wozu auch die wachsende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung zählt, theoretisch fundiert zu erwirken und ebenso für die neuen Bundesländer fruchtbar zu machen (Schmiel & Sommer, 1992, 9, 11). Inhaltlich sind die Autoren bemüht, einen systematischen Überblick über das Gesamtgebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufzuzeigen. Dies umfasst neben der Erörterung von Grundfragen die Bandbreite beruflich relevante Lebensabschnitte: vorberufliche Bildung, Berufsfindung, Berufsausbildung als auch berufliche Weiterbildung (Schmiel & Sommer, 1992, 5–8). Der Schwerpunkt der Auseinandersetzung zielt auf die Leitlinie des berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns, welche in dem vorliegenden Werk mehrfach explizit zum Ausdruck kommt (Schmiel & Sommer, 1992, 10, 37, 81, 83-84). Die Ausrichtung auf Handlungsorientierung verdeutlichen die Autoren bereits zu Beginn des Werkes, wenn sie den Erziehungsbegriff als „umfassende Persönlichkeitsförderung“ (Schmiel & Sommer, 1992, 14) über einen „bloßen Qualifikationserwerb hinaus“ (Schmiel & Sommer, 1992, 16) deuten und aus einer geisteswissenschaftlichen Position (Czycholl, 2001, 90–91) darauf zielen, über „die Wertorientierung und das Wollen ein reflektiertes Handeln [...]“ (Schmiel & Sommer, 1992, 16) zu ermöglichen.

In den 2000er-Jahren lassen sich keine Einführungswerke ausfindig machen, die sich in ihrem Titel explizit einer Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuwenden. Herangezogen werde deshalb zwei Werke, die einerseits die Einführung in die Wirtschaftspädagogik (Sloane et al., 2004) und andererseits die Einführung in die Berufspädagogik (Schelten, 2004) abdecken. Zur besseren Vergleichbarkeit werden die Auflagen herangezogen, die im selben Jahr publiziert wurden. Beginnend mit der Einführung in die Wirtschaftspädagogik von Sloane, Twardy und Buschfeld legt die Autorenschaft ebenso ein Grundlagenwerk für Anfänger*innen des Studiums der Wirtschaftspädagogik vor (Sloane et al., 2004, I). Den o. g. Titel des Werkes begründen die Verfasser mit ihrer kaufmännisch orientierten Ausrichtung (Sloane et al., 2004, 70), obschon auch die Autorenschaft beide Teilbereiche der Disziplin in den Blick nehmen. Inhaltlich gliedern sich die Grundfragen des Werkes in vier Schwerpunkte: Tätigkeitsfelder von

Wirtschaftspädagogen in der Praxis, Ausführungen zur Wissenschaftsdisziplin, Fragen zum Studium sowie Begriffserörterung als auch Fragen zum Berufswandel (Sloane et al., 2004, I–II, 6). Der zweite Teil als Erweiterung zur ersten Auflage (Sloane et al., 1998) stellt Konzepte, die von Berufs- und Wirtschaftspädagogen als Beitrag zur Lösung relevanter Probleme der Praxisfelder dienen, vor (u. a. Rahmenbedingungen, Lernorte sowie Entwicklungstendenzen) und offenbart damit eine stärker praxisbezogenen Ausrichtung entlang der Tätigkeitsfelder, Lebensläufen sowie institutioneller Ordnungen. Teil III befasst sich fallorientiert mit Konzepten von Teilgebieten der Wirtschaftspädagogik (Sloane et al., 2004, II, 7). Abschließend kommen Fragen nach der Erkenntnisgewinnung wirtschaftspädagogischer Forschung zur Sprache (Sloane et al., 2004, II, 8), in der die Autorenschaft eine konstruktivistische Position vertritt (Sloane et al., 2004, 355–357, 365). Die Einführung geht weniger auf berufliches Lehren und Lernen ein, vielmehr fokussiert das Werk erfahrungsorientierte Praxisbeispiele zulasten einer angemessenen Einführung und Vertiefung in theoretische Grundlagen.

Eine komplementäre Einführung in die Berufspädagogik legt Schelten als Professor für Berufspädagogik der Technischen Universität München vor und richtet sich damit „allgemein an Berufspädagogen sowie insbesondere an Studierende für das höhere Lehramt [der] beruflichen Schulen“ (Schelten, 2004, 7) und gewährleistet einen Einstieg in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, obwohl der Autor im Titel nur einen Bereich anführt. Inhaltlich orientiert sich das Werk an einem Lehrbuch-Vorgehen, indem der Autor sein Werk nach Begrifflichkeiten, nach Grundlagen und Grundfragen der Berufspädagogik historisch-rationalistisch systematisiert (Schelten, 2004, 5–6). Ebenso wird auf Ausbildungssysteme, Ausbildungspolitik und die Grundzüge der beruflichen Weiterbildung verwiesen. Ein dritter Abschnitt befasst sich mit der Didaktik beruflichen Lernens unter der Darstellung der Schlüsselqualifikationen als auch des handlungsorientierten Unterrichts (Schelten, 2004, 165, 176). Am Ende eines jeden Kapitels wiederholt Schelten zusammenfassend die wichtigsten Begriffe und Konzepte und führt ergänzend inhaltsbezogen eine einschlägig studienorientierte Literaturliste an (Schelten, 2004, u. a. 17, 30–32, 55–56). Darüber hinaus wendet sich Schelten gleichermaßen an diejenigen, die im Feld der Weiterbildung (u. a. in Betrieben und Unternehmungen oder in über- oder außerbetrieblichen Einrichtungen) für die Planung, Durchführung und Kontrolle der beruflichen Bildungsmaßnahmen verantwortlich sind (Schelten, 2004, 104–114). Zudem kennzeichnet sein Werk zur besseren Anschaulichkeit viele Abbildungen, während dem Werk kein

roter Faden zu entnehmen ist, der aufzeigt, warum bestimmte Themen hervorgehoben werden.

Die Herausgeberschaft Karin Rebmann (Berufs- und Wirtschaftspädagogin), Walter Tenfelde (Erziehungswissenschaftler mit Schwerpunkt auf Wirtschaftspädagogik) und Tobias Schlömer (Berufs- und Arbeitspädagoge) legt gemeinsam in der vierten und letzten Auflage ein Einführungswerk in die Strukturbegriffe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus systemischer Perspektive vor (Rebmann et al., 2011, 2). Dementsprechend richtet sich die Autorenschaft in leichter Sprache und mit vielen grafischen Darstellungen an Student*innen der Disziplin. Das Werk zielt durch die Systematisierung respektive Neustrukturierung auf einen disziplinübergreifenden Integrationsversuch, um divergierende berufs- und wirtschaftspädagogische Interessen stärker aufeinander beziehen zu können (Rebmann et al., 2011, 1-2, XI-XII). Die Divergenz beruht nach Auffassung der Autorenschaft auf den folgenden Aussagesystemen: in Anlehnung an Kerschensteiner zwischen Berufspädagogik als „Erziehung und Bildung im Medium des Berufes“ (Rebmann et al., 2011, 3) und zwischen Wirtschaftspädagogik als „Erziehung und Bildung im Medium wirtschaftlichen Handelns“ (Rebmann et al., 2011, 3). Dem folgend leitet das Werk mit den Vorhaben ein, den aktuellen Entwicklungsstand der Disziplin zu beschreiben, zu analysieren und zu reflektieren, um dann mittels gegenseitiger Orientierung die Integration unterschiedlicher Perspektiven durch gemeinsames Handeln aufzeigen zu können (Rebmann et al., 2011, 1, 3). Um dies zu realisieren, verknüpft die Autorenschaft verschiedene Strukturbegriffe zu einem offenen Strukturmodell (Rebmann et al., 2011, 2–3, 86, 91). Die Strukturbegriffe bilden dabei die Eckpunkte hinsichtlich des Aufbaus des Werkes und umfassen die Bereiche Rahmenbedingungen, Berufsbildungspolitik, Zielsetzungen, Lernort Schule und Betrieb, Didaktik beruflichen Lernens und Lehrens, Ausbildung der Lehrer*innen und Ausbilder*innen (Rebmann et al., 2011, VII–IX).

Ergänzend zu Rebmanns, Tenfelder und Schlömer legt im selben Jahrzehnt die Autorenschaft Rolf Arnold (Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik), Phillip Gonon (Professor für Berufs- und Weiterbildung) und Hans-Joachim Müller (Dr., mit Schwerpunkt auf Berufs- und Erwachsenenpädagogik) in der zweiten Auflage von 2016 eine Einführung in die Berufspädagogik vor. Auch ihre Einführung erhebt den Anspruch, „Studierenden einen Einstieg und eine Orientierung [zu] ermöglichen“ (Arnold et al., 2016, 11). Das Werk gliedert sich in vier Kapitel mit einer abschließenden Empfehlung zu ergänzenden Studienlektüren (u. a. weitere Einführungen, Nachschlagewerken und

Zeitschriften) (Arnold et al., 2016, 9). Das thematische Vorgehen rekonstruiert im ersten Kapitel eine historische Rückschau hinsichtlich des disziplinären Selbstverständnisses der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Arnold et al., 2016, 7). Das zweite Kapitel rekapituliert begriffliche Konstrukte der wissenschaftlichen Theoriebildung (u. a. Beruf, Arbeit, Kompetenzen usw.) unter kultureller Perspektive (Arnold et al., 2016, 8, 11), während das dritte Kapitel die Klassiker der Disziplin beschreibt, welche die Autorenschaft als „beinahe verschollen“ (Arnold et al., 2016, 11) erneut in den Fokus setzen möchte (Arnold et al., 2016, 8). Abschließend widmet sich das letzte Kapitel praxis- und studienbezogenen Fragestellungen unter der „Herausforderung eines professionellen berufspädagogischen Handelns“ (Arnold et al., 2016, 12) in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Zukunft (Arnold et al., 2016, 9). Auch in diesem Werk erhält die Fort- und Weiterbildung respektive das lebenslange Lernen eine deutliche Gewichtung (Arnold et al., 2016, 116-120, 202-204). Die Autorenschaft nimmt eine konstruktivistische Position ein (Arnold et al., 2016, 223).

Abschließend bleibt das aktuelle Werk von Karl Wilbers (Wirtschaftspädagoge an der Universität Erlangen-Nürnberg) aus dem Jahr 2020 zu nennen, welches als Einführungswerk in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine stark didaktische Ausrichtung aufweist und sich gleichermaßen an Student*innen der Disziplin wendet. Das Werk ist anweisungsorientiert und handlungspraktisch auf potenzielle Arbeitsfelder bezogen, die in die schulischen und betrieblichen Lernwelten der Disziplin einführen (Wilbers, 2020, Vorwort: An die Studierenden). Der Begriff Lernwelt enthält ebenso wenig eine globale Konnotation, obschon Themen wie der demografische Wandel und die Digitalisierung in Erscheinung treten (Wilbers, 2020, 130–131), handelt das Werk allerdings didaktisch-leitfadenorientiert (Wilbers, 2020, Vorwort: Aufbau der Einführung) wöchentliche Lerneinheiten ab, die durch begleitende Webangebote flankiert werden (Wilbers, 2020, Vorwort: Dosierung und Anwendung). Handlungspraktisch stehen Themen wie Kompetenzerwartung und -festlegung entlang des DQR sowie der Medieneinsatz im Vordergrund (Wilbers, 2020, III–IV). Eine kritische oder wertbezogene Auseinandersetzung erfolgt nicht. Insgesamt lassen sich mit Blick auf die hiesig ausgewählten Einsatzpunkte keine Entsprechungen in diesem Werk ausfindig machen. Aufgrund der Vollständigkeit der Grundlagenwerke der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird deshalb das Werk an dieser Stelle lediglich benannt, ohne es in den Folgekapiteln analytisch aufzunehmen.

4.2.1 Werturteilsfragen

Beginnend mit dem Frühwerk von Karl Abraham kann gesagt werden, dass der Autor im ersten und zweiten Teil seines Einführungswerkes als auch ergänzend über das gesamte Werk verteilt, an vielen Stellen die Erziehungsziele des wirtschaftlichen Handelns benennt, weil er den Zusammenhang zwischen Erziehung und Wirtschaft im Hinblick auf das Leben der einzelnen Menschen legitimieren möchte. Diesbezüglich stellt der Autor ausführlich in historischer Rückschau den Verlauf der Ökonomisierung des Bildungswesens unter Einbezug des neuhumanistischen Bildungsideals des 19. Jahrhunderts dar, um die eklatante Leerstelle – das „Wiederausscheiden des ökonomischen Motivs [...] aus den [...] öffentlichen Schulen“ (Abraham, 1966, 81) aufzuzeigen.

Wird noch im 18. Jahrhundert Industripädagogik popularisiert, führt der Missbrauch der merkantilistischen Staatsphilosophie durch die Einrichtung von Arbeiterschulen dazu, dass die Industripädagogik zum Gehilfen des politischen Unterdrückungsinstrumentarium eines Obrigkeitsstaates avanciert (Abraham, 1966, 91). Entsprechende Argumentationen aus neuhumanistischer Mentalität kritisieren, „daß [sic] die Erziehung zu einem mit der Idee der Menschenbildung unvereinbaren Zwangssystem entartet, wenn die Schulen dazu benutzt werden, ökonomische Ziele zu erreichen“ (Abraham, 1966, 81, 92). Diese Sichtweise führt zum Durchbruch zweckfreier Bildung, welche sich sodann am „Wahren, Guten, Schönen in reiner Gestalt“ (Abraham, 1966, 82), am Studium alter Sprachen, der Dichtkunst, der klassischen Kunst der Antike orientiert (Abraham, 1966, 81–83). Durch diesen Perspektivwechsel verliert die nützlichkeitsorientierte (Berufs)Bildung, welche die materiellen Bedürfnisse der Menschen zum Gegenstand der Betrachtung macht, an Bedeutung (Abraham, 1966, 81–82). Dem Neuhumanismus widersprechend stellt Abraham die Klassiker der Zunft (u. a. Litt, Spranger und Weinstock) entgegen (Abraham, 1966, 82). Jene Autorenschaft sieht den „modernen Menschen in erster Linie [als] Arbeitsmensch“ (Abraham, 1966, 83). Infolgedessen eröffnet sich ein „Weg für eine neue und fruchtbare Begegnung zwischen der Erziehungswissenschaft und der Wirtschaft“ (Abraham, 1966, 94). Mit Weinstock kritisiert Abraham die klassische Philosophie des Idealismus zugunsten einer Entwicklung des realen Humanismus (Abraham, 1966, 85). Darin spiegelt sich wider, dass der „Neuhumanismus auf eine unrealistische Auffassung von dem menschlichen Leben beruht, und daß [sic] es daher notwendig ist [...] [die] in der griechisch-römischen Antike [geltenden] zwei ganz unvereinbare Arbeitslehren“ (Abraham, 1966, 85–86) nicht ausnahmslos einseitig auf das Wahre, Gute

und Schöne hin zu reflektieren. Ist doch Arbeit als „höchster menschlicher Rang“ (Abraham, 1966, 86) gleichermaßen bedeutsam. Litt wird dann als einer der Autoren genannt, der sich mit dem Widerspruch zwischen der realistischen Hingabe an die Sache und der harmonischen Entfaltung der Persönlichkeit befasst, die im Erziehungsauftrag Menschen zum „Ertragen des Widerspruchs“ (Abraham, 1966, 85) zu befähigen, mündet. Gemäß diesen Erkenntnissen kritisiert Abraham die Dualität im Denken des Neuhumanismus: Einerseits verurteilt der Neuhumanismus die Ökonomisierung der Bildung im Sinne der Staatsräson und stellt sich damit kritisch mahnend gegen den Missbrauch, andererseits führt die radikale Gegenposition nicht dazu, sich mit den Fragen ökonomischer Bildung auseinanderzusetzen. Erst aufgrund dessen erfolgt eine Abwendung vom wirtschaftspädagogischen Denken; eine in Vergessenheit geratene industriepädagogische Literatur wertet Abraham als erziehungswissenschaftlichen Rückschritt (Abraham, 1966, 93). In Konsequenz spricht der Autor von der Weckung der geistigen Anlagen und des Denkvermögens sowie vom Wille als auch von der Befähigung zu sittlichen Werturteilen (Abraham, 1966, 12).

„Der Mensch befindet sich während seines ganzen Lebens in einer Bewegung, deren Verlauf nur durch die objektiven Normen begrenzt wird und deren Ziel es ist, einen möglichst hohen Grad der Durchgeistigung des persönlichen Lebens und dadurch die personale Individualität zu erreichen. [...] Das sittliche Element gehört daher zu den Wesensmerkmalen der Erziehung, und bei der Definierung des Erziehungsbegriffs ist die Feststellung, daß [sic] Erziehung immer ein sittlich normiertes Geschehen ist, eine logische Notwendigkeit.“ (Abraham, 1966, 33)

Damit liegt bei Abraham der Schwerpunkt der Erziehung auf der Ethik, dem Sittlichen, wodurch der Jugendliche zu einem „geordneten Weltbild“ (Abraham, 1966, 34) gelangt. Wirtschaftliche Erziehungsprozesse nehmen sich dieser sittlichen Aufgabe an, lehren positives Wissen sowie das Einüben von Fertigkeiten (Abraham, 1966, 34) mit dem Ziel, „die Durchgeistigung der wirtschaftlichen Handlung“ (Abraham, 1966, 35) zu erreichen, „um ein Leben so führen zu können, daß [sic] [...] das Wirtschaftliche den ihm zukommenden Platz ausfüllt und dadurch zu der rechten Ordnung des ganzen Lebens beiträgt“ (Abraham, 1966, 13). Ferner betont er über das gesamte Werk verteilt, dass es auf die „Charakterbildung, [...] und auf eine Gesamtentfaltung der Persönlichkeit“ (Abraham, 1966, 108) ankommt, die durch Erziehung (Abraham, 1966, 172) zu flankieren ist.

Insofern sieht er die allgemeine Aufgabe der Erziehung in der Anpassung, um „den Menschen auch zu der Besinnung über seine Verhältnisse zu der Wirtschaft fähig [zu] [machen] [und] [...] um die Idee der Humanität, [die seit der Antike in Europa lebendig ist], in der wirtschaftlichen Erziehung zu verwirklichen“ (Abraham, 1966, 229). Abrahams Bildungsverständnis postuliert, dass

„das wesentliche der Erziehung darin gesehen wird, dem einzelnen Menschen die Gewinnung einer positiven geistigen Beziehung zu seiner wirtschaftlichen Tätigkeit zu ermöglichen. [...] [Dabei ist es nicht das Ziel, eine] harmonische Persönlichkeit auszubilden, vielmehr soll der Mensch zur Selbsterkenntnis geführt werden, die ihn zu einer realistischen Beurteilung seiner geistigen und körperlichen Kräfte und deren Verwendbarkeit für wirtschaftliche Zwecke befähigt, und daß [sic] sein Wille dazu erzogen wird, den Kampf um die wirtschaftliche Existenz aufzunehmen und ihn so zu führen, daß [sic] auch die wirtschaftlichen Handlungen diese dem Gewissen verantwortet werden können. Wenn die Berufserziehung dieses erreicht, dann hilft sie dem Menschen, eine Vernunft und seinen Willen für die Gestaltung seines Lebens zu gebrauchen und dadurch seine Freiheit zu verwirklichen.“
(Abraham, 1966, 228)

Diesem Anspruch, das kann nun gesagt werden, wird Abraham nicht gerecht. Ist es doch ebenso sein Anspruch, die Vermittlung des Wissens zum wirtschaftlichen Handeln in der Berufserziehung zu vollziehen (Abraham, 1966, 57), reicht es kaum aus, lediglich auf den schnellen Wandel der Wirtschaft hinzuweisen, bei gleichzeitigem Festhalten an überkommenen Werten (Abraham, 1966, 63). Ebenso wenig kann Lernen als positive Wissensvermittlung hinreichend sein. Damit evoziert Abraham, ähnlich dem Neuhumanismus, einen blinden Fleck, der das „[echte] Verhältnis der gegenseitigen Ergänzung von Allgemeiner Pädagogik auf der einen Seite und der Spezialdisziplin Wirtschaftspädagogik auf der anderen [Seite]“ (Abraham, 1966, 16) nicht löst. Mithin bleibt Abraham wissenschaftstheoretisch ganz in der geisteswissenschaftlichen Tradition verhaftet. Dementsprechend kennzeichnet das Werk die Suchbewegung nach dem disziplinären Selbstverständnis, welches in den 1950er-Jahren (dies entspricht der Erstauflage) vorrangig von der Legitimierung der wirtschaftspädagogischen Disziplin bestimmt ist. Zumal historisch die Wirtschaftspädagogikprofessuren nach dem Zweiten Weltkrieg an die Wirtschaftsfakultäten angebunden sind und dies sich erst mit der Integration der

Gewerbelehrer*innenausbildung ändert (Czycholl, 2001, 73–74). Insofern ist es Abrahams Anliegen, den Begriff Wirtschaftspädagogik „unter allen Erziehungs- und Bildungsfragen der wirtschaftenden Menschen [...] zu untersuchen“ (Dörschel, 1975, 22), mit dem Ziel, das zunehmende Interesse der modernen Wirtschaft an Erziehungsfragen zu erhellen (Dörschel, 1975, 100).

Zwischen Abraham und Dörschel gibt es eine hohe inhaltliche Deckungsgleichheit, die sich besonders in Dörschels zweitem Kapitel offenbart. Ähnlich wie auch Abrahams Werk erscheinen hier Kapitel im „bio-psychisch-sozialen Problemkreis“ (Dörschel, 1975, 41), die auf leibliche und seelische Entwicklungsdefizite aufmerksam machen (Dörschel, 1975, 44) und noch von der Begabungslehre getragen werden (vgl. Kap. 3.1). Ebenso thematisieren beide die Selbsterziehung (Abraham, 1966, 64; Dörschel, 1975, 32). Dörschel listet den Gesamtvorgang der Erziehung auf: Zunächst hebt er die „Selbsterziehung“ (Dörschel, 1975, 32) als die Spontanität und Selbsttätigkeit zur „Selbstausbildung [des] geistig-sittlichen Wesens eines Menschen“ (Dörschel, 1975, 32) hervor unter der Berücksichtigung der „formenden natürlichen, kulturellen und transzendenten [Kräfte] und [Mächte]“ (Dörschel, 1975, 32), mittels eines intentionalen pädagogischen Handelns. In diesem Zusammenhang zielt die Reifeerziehung auf die „Einordnung in das Leben der Gesellschaft und der Gemeinschaft [...]“. Somit zeichnet sich die Reifungszeit durchgehend durch Ordnungstendenzen aus, innere seelische Ordnung und Einordnung ins umgebende Leben [...]“ (Dörschel, 1975, 52).

Zur Untermauerung der humanistischen Verpflichtung, die Abraham über den Dualismus des Neuhumanismus in Bearbeitung bringt, zieht Dörschel die historischen Entstehungsbedingungen der Zunft heran: unter anderem die Gründung des Deutschen Ausschusses für das Technische Schulwesen (DATSCH) sowie die Gründung der Fachverbände der Handels- und Gewerbelehrer*innen, als auch Kerschensteiners Verdienst der Arbeiterschulbewegung und nicht zuletzt die Übernahme der akademischen Vorbildung der Diplom-Handelslehrer*innen durch die Handelshochschulen und die Neugründung der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten. Aufgrund letzterer Entstehungsbedingungen bemängelt Dörschel die forschungsbezogen einseitige Schulorientierung (Dörschel, 1975, 20–21), die sich auch in der „Wortneubildung „Wirtschaftspädagogik“ [Herv. i. Org.]“ (Dörschel, 1975, 22) konstituiert. Erst daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Standortbestimmung und Abgrenzung der Wirtschaftspädagogik (Dörschel, 1975, 21), wie sie gleichermaßen in Dörschels als auch Abrahams Grundlagenwerken

zum Ausdruck kommen. Zudem zieht er Kerschensteiners Bemühungen um einen allgemeinpädagogischen Standpunkt für das berufliche Bildungswesen heran (Dörschel, 1975, 87–88). Kerschensteiners Beziehung zwischen Wirtschaft und Erziehung als sittliches Gemeinwesen tangiert die theoretische Konstruktion der Staatsidee. Damit avanciert bei ihm Berufserziehung zur staatsbürgerlichen Erziehung im Sinne eines brauchbaren und idealen Menschen (Dörschel, 1975, 99). Das Wirtschaftliche (Rationalisierung, Technisierung und Industrialisierung) findet bei Kerschensteiner weniger Berücksichtigung und bringt ihm den Vorwurf der Romantisierung der Berufsbildung unter mangelnder Reflexion auf die moderne Wirtschaft ein (Dörschel, 1975, 99). Obschon durch seinen Verdienst der Widerspruch von Allgemeinbildung und Berufsbildung als abgeschlossen zu betrachten ist, hat doch Kerschensteiner der Berufsbildung einen anerkannten Platz im Erziehungsdenken und Erziehungswesen des 20. Jahrhunderts gesichert (Dörschel, 1975, 108–109). Der Gesamtvorgang der Bildung an den Bildungsgütern zielt sodann auf spontanes Selbstbildungsstreben aus unterschiedlichen Wertbereichen (Wissenschaft, Technik, Wirtschaft, Beruf, Kunst, Literatur, Religion usw.) (Dörschel, 1975, 80). Auch hier decken sich beide Perspektiven der Autoren, wenn die Bildungswerterlebnisse (die bildende Funktion von Wirtschaft als sittliche Gesinnung des wirtschaftlichen Handelns) durch wirtschaftliche Kulturgüter im Sinne einer Lebenserhöhung auf Gesellschaft und Wirtschaft zurückwirkt (Dörschel, 1975, 89, 94, 96).

Voigts Einführung kann abgrenzend von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als kritisch anschlussfähige Standortbestimmung gegenüber den beiden Grundlagenwerken von Abraham und Dörschel gelesen werden (Voigt, 1977, 9). Artikulieren Abraham und Dörschel ihren

„[antiempirischen] Denkansatz [...] [als] [kulturphilosophischer] Ausgangspunkt, [der] immer schon von vornherein [weiß], was der Mensch sei und wie man ihn zu erziehen habe.“ (Voigt, 1977, 10)

Indem die normativ geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik die Erziehungspraxis (Arbeit, Beruf, Gesellschaft als Ganzes) unreflektiert lässt, immunisiert sie sich ebenfalls bezüglich ihres erzieherischen Normensystems (Voigt, 1977, 12–13). Demgegenüber ist allerdings die Frage nach der Normativität und damit die sozio-kulturelle Setzung der Erziehungsziele einerseits unabschließbar, somit zukunfts offen, andererseits von geschichtlichen Wertungen, Situationen und bisherigen Leitvorstellungen abhängig (Voigt,

1977, 16–17). Damit eröffnen sich für Voigt zwei wissenschaftliche Möglichkeiten: Erziehungswissenschaft ohne oder mit normativer Setzung zu betreiben (Voigt, 1977, 16). Voigt folgt Letzterem, der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft respektive einer kritisch-normativ, auf Veränderung gerichteten Auffassung (Voigt, 1977, 8, 19). Eben dieser Erkenntnisfortschritt rückt die Reflexion auf den Gesamtzusammenhang von Erziehung in konkreten Lebenssituationen (Voigt, 1977, 22) in das Blickfeld, um zielführend demokratisch humanistische Entwicklungen zum Reflexionsgegenstand zu machen (Voigt, 1977, 21), und zwar so, dass ihr aufklärerischer Gehalt im Sinne der „Veränderungsbedingungen“ (Voigt, 1977, 21) zur Entfaltung kommt. Verweisen die o. g. Begrifflichkeiten wie u. a. Sittlichkeit, Ordnung und Charakterbildung in Dörschels und Abrahams Werken auf „feste Vorstellungen über [die] Natur, [die] Aufgabe und [die] Stellung des Menschen in der Welt“ (Voigt, 1977, 24), legitimieren sie gleichermaßen ein statisches Bild von deduktiven Ableitungsketten, geprägt von obersten Normen bis zu detaillierten Handlungsanweisungen (Voigt, 1977, 24–25). Demgegenüber legitimiert Voigt seinen materialistischen Standpunkt historisch, zunächst in Anlehnung an Dörschel und Abraham, über die noch im 18. Jahrhundert vernunftorientierte Einheit der Berufs- und Allgemeinbildung als ökonomische Sinneinheit von bedürfnisorientierten und wirtschaftlichen Funktionszusammenhängen (Voigt, 1977, 119–120). Vernunft als neue Ration befördert die Produktivitätssteigerung der industriellen Revolution, verleiht ihr Aufschwung und unterstreicht den Fortschrittsglauben, was zur zunehmenden Objektivierbarkeit der menschlichen Natur führt. Durch diese Form der Naturausbeutung wendet sich die Aufklärung gegen ihren eigenen Anspruch: nämlich den Menschen als Mittel statt als Zweck zu setzen, weil die gesellschaftliche Realität ausgeblendet bleibt (Voigt, 1977, 122). Unter Verweis auf Blankertz als auch Stütz (Blankertz, 1985; Stütz, 1970) tritt Voigt gegenüber Abraham und Dörschel in Abgrenzung: War für Abraham und Dörschel die Frage der Berufs- und Allgemeinbildung abgeschlossen, eröffnet Voigt diesen Zusammenhang erneut, indem er den emanzipatorischen Gehalt unter ideologiekritischer Perspektive am Beispiel des Berufsbegriffs aufzeigt. Gilt im traditionellen Berufsverständnis einerseits eine theologisch orientiert an inneren Neigungen folgende dauerhafte Selbstverwirklichungsauffassung als Richtschnur und andererseits die soziale Daseinsform als dauerhafte Zugehörigkeit zur Gemeinschaft respektive einer festen Ordnung als wegweisend, bedarf es keiner Reflexion und Kritikfähigkeit. Letzteres gewinnt allerdings an Bedeutung mit der Auflösung des Frühkapitalismus, weil in Auflösung

befindende geronnene Gesellschaftsstrukturen der Neugestaltung bedürfen (Voigt, 1977, 83-84, 86). Der damit entstehende moderne Berufsbegriff erlangt gesellschaftsintegrative Bedeutung, ermöglicht soziale Sicherheit, offenbart Sozialkontakte und (normative) Selbstentfaltung in beruflichen sowie außerberuflichen Lebenssituationen (Voigt, 1977, 89, 91). Voigt plädiert diesbezüglich unter Verweis auf die Bedeutsamkeit der Einsicht in die Zusammenhänge von Ökonomie, Technik und Politik sowie Arbeitsorganisation für eine notwendige gesellschaftskritische Auseinandersetzung (Voigt, 1977, 124, 126). Ohne Letzteres eröffnet sich die Möglichkeit einer ideologischen Interpretation (Voigt, 1977, 126-127), wie die Verwerfungen des zweiten Weltkrieges offenbaren. Voigts Einleitungswerk thematisiert dies mit dem Streben, Erziehung als Ganzes und damit als Frage nach ihrer Eigenständigkeit zu beantworten (Voigt, 1977, 27). Hier ist, verbunden mit ideologiekritischem Anspruch unter einem Mündigkeitspostulat (Voigt, 1977, 27-28) an Roths Antrittsvorlesung zu erinnern (vgl. Kap. 3.1.2), gerade deshalb analysiert Voigt Veränderungsmöglichkeiten entlang der Initiative des Bildungsrats: curriculare Revisionsbemühungen stehen neben der Suche nach Qualifikationsbestimmungen unter interessengeleiteten und öffentlichen Normenbezügen zur Debatte (Voigt, 1977, 49, 51, 57). Dies exerziert Voigt erkenntnistheoretisch, um die „Verständigungsschwierigkeiten sowohl innerhalb der einzelnen [...] Gruppen als auch zwischen ihnen [...] [als] Übersetzungsprobleme“ (Voigt, 1977, 53) auszuweisen. Genauer handelt es sich um sozialisatorische Bedeutungen (kulturelle Überlieferungen) sowie weiterentwickelte persönliche als auch gruppenspezifische Normen als „Ausschnitt [der] gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Voigt, 1977, 57). Eine starke gesellschaftskritische Betrachtung gewinnt Einfluss auf die Disziplin. Deshalb stimmt es kaum verwunderlich, dass sich in den 1970er-Jahren Sozialisierungstheorien mit dem ehrgeizigen Ziel, der bildungsbezogen soziale Mobilität verbinden (Voigt, 1977, 99, 101). Damit wird der prägende Begriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik fallengelassen (Voigt, 1977, 103, 105-106) zugunsten schichtspezifischer Interpretationen. Hier nimmt Voigt explizit Bezug auf die sprachsozialisatorischen Untersuchungen von Oevermann und Bernstein (Voigt, 1977, 110-111), mit dem Ziel, durch Bildungsprozesse einer herrschaftsorientierten Stratifizierung der Gesellschaft entgegenzutreten (Voigt, 1977, 118).

Lisop argumentiert im selben Jahrzehnt ähnlich wie Voigt, sie erteilt allerdings dem Berufsbegriff, der für alle bisherigen Autoren disziplinär konstitutiv ist, eine Absage zugunsten des sozialpsychologischen Feldbegriffs (Lisop, 1976, 29). Letzterer orientiert

sich nicht ausnahmslos an objektiven Tatsachen (Lisop, 1976, 32). Die Weite des Feldbegriffs unterstreicht Voigts Normenorientierung und nimmt den prozessbezogenen Kampf um die Interessen, also die gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen, die im Feld auf Beharrung oder Veränderung gerichtet sind, dynamisch in den Blick (Lisop, 1976, 29). Dabei betont Lisop explizit die bewussten und/oder unbewussten gesellschaftlichen Stellungen aller Beteiligten in Kommunikationsprozessen bezogen auf ihre Wertsetzungen, weil Feldprozesse nicht normativ vorstrukturiert sind (Lisop, 1976, 30). Obschon sie konstatiert, dass Tatsachenforschung dazu gleichermaßen Aufklärung leisten kann, im Sinne der Erhellung der pädagogischen Ausgangssituation (Lisop, 1976, 35), gilt es ebenso Implikationen zwischen Gesellschaftssystem, Bildungssystem und individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen (Lisop, 1976, 35). Insofern sind pädagogische Handlungsstrategien gesellschaftlich bedeutsam, weil der Erziehung und Bildung eine Dimension gesellschaftlichen Handelns unmittelbar zugeordnet ist (Lisop, 1976, 46–47). Dementsprechend ist die Maxime des Handelns offenzulegen (Lisop, 1976, 47).

Zu Einführung macht Bunk in den 1980er-Jahren seinen wissenschaftlichen Standpunkt aus der empirischen Forschungstradition deutlich (Bunk, 1982, 17–19), indem er die Aufgabe der Wissenschaft als „Wahrheitsfindung“ (Bunk, 1982, 14) proklamiert, welche nur durch deskriptiv faktenbasierte Auseinandersetzungen, um Wenn-Dann-Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten als planmäßige Erfahrungskontrolle herbeizuführen ist. Entsprechend ist sein Erkenntnisobjekt die „Erziehung [...] [zur] Lernhilfe“ (Bunk, 1982, 14). Hier wird nicht die interessenorientierte gesellschaftspolitische Aufklärung in den Vordergrund gerückt. Sie gilt als unwissenschaftlich, weil sie der politischen Entscheidung zu überlassen ist. Damit entfällt das Wirken auf gesellschaftliche Veränderung aus pädagogischer Perspektive, zumal Bunk folgend, pädagogische Parteinahme mit dem Risiko behaftet ist, zur „Magd der Politik“ (Bunk, 1982, 18) zu werden. Diesbezügliche Bedenken äußert der Autor über das gesamte Werk an verschiedenen Stellen mehrfach (Bunk, 1982, 18, 21, 23, 79, 112, 146). Dementsprechend steht insgesamt die rationale Befähigung zur Ausbildung und der erfolgreiche Ausbildungsabschluss im Vordergrund (Bunk, 1982, 23–24). Mithin rekurriert Bunk auf Brezinkas wertfreien und neutralen Erziehungsbegriff ohne Erziehungsziele auszuweisen (Brezinka, 1974, 95). Ähnlich drückt sich dies in Bunks Zielen für das Berufsvorbereitungsjahr sowie das Grundbildungsjahr aus: Ersteres betont „die Hinführung des Jugendlichen zur Berufsausbildungs- bzw. zur Erwerbsfähigkeit“ (Bunk, 1982, 44) durch die Mittel der Qualifikation, Kompensation und

Motivation als auch Sozialisation (Bunk, 1982, 46). Eine nähere Analyse, was unter Qualifikation verstanden wird, folgt mittels Studentafeln, wird allerdings nicht persönlichkeitsbezogen, entwicklungspsychologisch oder anthropologisch wertbezogen aufgearbeitet (Bunk, 1982, 46), obschon erwähnt wird, dass die Berufsschule die Persönlichkeitsentwicklung stützt (Bunk, 1982, 92). Letzteres stellt auf die Breite der berufsfeldbezogenen Kenntnisse ab, zumal das Qualifizierungsziel der Jugendlichen die „berufliche Fachbildung „[ist] und damit [...] die Befähigung zur rationalen Wahl eines Fachberufes“ (Bunk, 1982, 54). Insgesamt rezipiert Bunk auf keine Sozialisationstheorien, wie dies noch bei Voigt der Fall ist, sondern denominiert u. a. faktenorientiert Aspekte zur Berufswahlentscheidung und stellt diese Berufswahltheorien deskriptiv gegenüber. Damit legt der Autor Probleme rational dar: Beispielsweise kommen belastende Persönlichkeitsmerkmale aufzählend zur Darstellung (u. a. soziale Abstiegsängste) als auch entsprechende Präventionsmaßnahmen (Bunk, 1982, 74–75). Richtlinien und Gesetze, Rahmenlehrpläne, lernzielorientierte Lehrpläne als auch eine systematisch phänomenologisch orientierte Übersicht des Berufsfeldes und die darin enthaltenen Inhalte und Lerngebiete für die Berufsschule dominieren das Werk (Bunk, 1982, 141-142, 145). Obschon komplexe Zusammenhänge hergestellt werden (u. a. auch die Bildungsreformbemühungen, das Abstimmungsverfahren von Berufsausbildungen (Bunk, 1982, 106, 112)), verleitet Bunks deskriptive Darstellungsform zu der Auffassung, dass zwischen Persönlichkeitsentwicklung, den politischen Bildungszielen und den gesellschaftlichen sowie technischen Entwicklungen eine problembelastete aber dennoch tragfähige Übereinstimmung existiert. Unter der Voraussetzung, dass sich die Literatur an Student*innen wendet, die das Feld intellektuell anfänglich nur tendenziell erschließen können, besteht dann die Gefahr einer zu linearen, somit vereinfachten Auffassung eigentlich komplexer Verhältnisse. Damit steigt auch die Gefahr der Anpassung an das Bestehende. Genau jener Gefahr der politischen Anpassung, die er der emanzipatorischen Position zum Vorwurf macht, kann den Adressat*innen dieses Werkes ebenso einholen.

Die Autorenschaft Schmiel und Sommer distanzieren sich ebenso in den 1980er-Jahren von der emanzipatorischen Position und rekurrieren insbesondere auf den Aufbau einer Wertordnung durch moralisches Handeln (Schmiel & Sommer, 1992, 31), welches empirisch orientiert die Wirklichkeit erfasst und diese im Sinne der geisteswissenschaftlichen Tradition auslegt (Sloane et al., 2004, 71, 212). Ein solches Verständnis von pädagogischem Handeln ist hier vorausgesetzt und infolgedessen auch bei der Verwendung der

Termini Lehrziele und Lernziele eingeschlossen. Demgemäß bestimmen die Autoren das Vorbereiten auf Handlungssituationen als ein wesentliches Ziel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Schmiel & Sommer, 1992, 31). In Konsequenz nehmen sie zur Kenntnis, dass die Wirkmächtigkeit des sozialisatorischen Rollenhandelns in beruflichen Situationen durch pädagogisches Handeln „im Interesse der optimalen individuellen Förderung nicht außer acht [sic] gelassen werden kann“ (Schmiel & Sommer, 1992, 16). Die Autorenschaft vertritt erstmals in der Grundlagenliteratur das Leitziel des Handelns, nicht zuletzt unter Reflexion auf das Rollenhandeln. Darauf folgend werden die Forschungsmethoden (geisteswissenschaftliche, (kritisch-)rationalistische, (hermeneutisch-)empirische Methoden (Schmiel & Sommer, 1992, 17–19)) vorgestellt, um anschließend die wissenschaftstheoretische Standortbestimmung (kulturpädagogische, empirisch-analytische und die auf Gesellschaftsveränderung zielende Konzeption) im Zusammenhang des Erkenntnisinteresses kurz darzulegen (Schmiel & Sommer, 1992, 20).

Auch die Autorenschaft Sloane, Twardy und Buschfeld lehnt sich zu Beginn der 2000er-Jahre mit ihrer Einführung an die Erkenntnisse des Deutschen Bildungsrats an und argumentiert ähnlich wie Schmiel und Sommer, wenn sie als Synopse des wirtschaftspädagogischen Tätigkeitsfeldes Handlungsfähigkeit als „gemeinsamen Bezugspunkt [...] [unter der Perspektive von] Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung“ (Sloane et al., 2004, 16) thematisiert. Dementsprechend heißt es schon zu Beginn der Einführung:

„Wir meinen, diese Aufgaben lassen sich in der Beschreibung der Tätigkeitsfelder finden, wobei wir in unserer Darstellung die beurteilenden, beratenden und innovierenden Tätigkeiten in verschiedenen Formen als inhaltliche Ergänzung zu einem zusammenhängenden Kernbereich verstehen: Unterrichten-Organisieren-Mitwirken“. (Sloane et al., 2004, 15–16).

Entsprechend widmen die Autoren Roths Anthropologie, der Schlüsselqualifikationsdebatte als auch der Handlungsorientierung ein eigenes Kapitel (Sloane et al., 2004, 160–165), obschon auch gleichermaßen zur Darstellung kommt, dass Handlungsorientierung ihren Ausklang findet und lebenslanges Lernen stärker in den Fokus rückt (Sloane et al., 2004, 175). Nicht zuletzt laden dazu Entwicklungen der Postmoderne ein, die aufgrund pluraler Konzeptionen Antworten auf die Komplexität der Gesellschaft liefern (Sloane et

al., 2004, 199–200). In diesem Sinne expliziert die Autorenschaft die Normen und Wertfrage als interessenbezogene Mitgestaltungsfähigkeit (Sloane et al., 2004, 213, 218), die, wie bereits erwähnt, durch politische Konsensfindung zur Stabilisierung, Destabilisierung oder Verhärtung der gegebenen Verhältnisse führen kann, wenn kein Raum für Innovationen ermöglicht wird (Sloane et al., 2004, 220). Dem folgend widmet sich die Autorenschaft einer ausführlichen Darstellung zur Normenbegründung: Rückgebunden an Habermas können Normen nur dann bestehen, wenn sie im öffentlichen Diskurs herrschaftsfrei zur Übereinkunft gelangen (vgl. Kap. 2.3.2). Für die Autorenschaft ist einerseits fraglich, ob dies gelingen kann, andererseits ist eine öffentlich transparente Verständigung zu Positionsbestimmung anzustreben. Letztere verhindert auch vonseiten der Wissenschaft einem Dogmatismus zu verfallen, wenn vertretene Auffassungen transparent zur Diskussion gestellt werden (Sloane et al., 2004, 228-229, 344). Nach ausführlicher Darstellung der wissenschaftlichen Paradigmen kommt die Autorenschaft zu dem Schluss, dass Wissenschaft gleichermaßen an Veränderungsprozessen mitwirkt (Sloane et al., 2004, 350), gerade deshalb vertreten die Autoren den Standpunkt, dass die Notwendigkeit des Ausweisens normativer Positionen, um zu Gestaltungsempfehlungen zu gelangen, durch drei Forschungsphasen zu bestimmen sind:

- Formulierung eines Grundwerturteils (transparentes Darlegen der forschungsbezogenen Weltanschauung)
 - Beschreibung der sozialen Wirklichkeit (empirische Erkenntnisse)
 - Bestimmung von Handlungsempfehlungen für die Praxis
- (Sloane et al., 2004, 355)

Entlang dieser Phasen können Empfehlungen, die nicht der Gefahr subjektiver politischer Akzentuierungen ausgesetzt sind, argumentativ stringent erfolgen und eine politische Interpretation der Beliebigkeit ausschließen. Ziel ist es, eine widerspruchsfreie, geschlossene Ableitung von Normen zu finden (Sloane et al., 2004, 355–356).

Zu Beginn der Einführung in die Berufspädagogik stellt Schelten 2004, wie auch schon in vielen anderen Werken, ebenso die erkenntnistheoretischen Perspektiven der Erziehungswissenschaft dar und verweist erstmals auf den Überwindungsversuch getrennter Perspektiven (Trennung von geisteswissenschaftlicher und erfahrungswissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung) durch qualitative Forschungsmethoden (Schelten, 2004, 13, 15). Ebenso, wie bereits in anderen Werken erwähnt, vollzieht sich für Sloane Erziehung über

Handlung, denn „mit den Handlungen [sind] auch die Erziehungsabsichten zu erreichen, [wodurch] auf die Dispositionen des zu Erziehenden eingewirkt [wird]“ (Schelten, 2004, 18). Als Dispositionen formuliert der Autor im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung die kognitiven, affektiven, psychomotorischen als auch sozialen Lernziele, um Verbesserungen im Verhalten und Handeln unter Bezugnahme von Eigenverantwortung zu erwirken. Dies begründet er einerseits mit dem technischen Wandel im 20. Jahrhundert und belegt den Zusammenhang durch die Aktualisierung der Ausbildungsordnungen von 1987 mit den Zielen des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens (Schelten, 2004, 18–20), andererseits durch den Fokus auf die „selbstständige Denk- und Lernbefähigung“ (Schelten, 2004, 20) mittels des Schlüsselqualifikations- und Kompetenzbegriffs (Schelten, 2004, 20, 130-132). Letzterer setzt sich als „Leitvorstellung“ (Schelten, 2004, 130) durch. Als Hinführung zu einem Mehr an Selbstständigkeit geht der Autor retropektivisch zwei Wege: Er führt die Geschichte der Erziehung über Kants Rationalitätsanspruch des Disziplinierens, Kultivierens, Zivilisierens und Moralisierens an, gefolgt von dem Verweis auf die spätere Reformpädagogik, die Bildung, ebenso wie die Handlungsorientierung, mit Selbstorganisation verbindet (Schelten, 2004, 22–23). Des Weiteren bemüht sich Schelten um eine interessenbezogene bildungspolitische Darstellung (Kammern, Berufsverbände, Parteien usw.) im Hinblick auf die Gesellschaftsentwicklung, ihre Veränderbarkeit als auch Anpassung respektive Beharrung, die sich u. a. in der Abstimmungsproblematik zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem ausdrückt (Schelten, 2004, 117–119). Insofern ist die systematische Rekonstruktion der Bildungspolitik und damit der Reformpädagogik hinsichtlich der Interessenspositionierung der Leser*innen als positiv zu werten (Schelten, 2004, 124–125), allerdings verfolgt Schelten nicht den Anspruch entsprechende sozialisatorische Vorerfahrungen gesellschaftskritisch, wie von Lisop intendiert (Lisop, 1976), in Aufklärung zu bringen.

In der systematisch beschreibenden und darstellenden Form des Einführungswerkes von Rebmann, Tenfelde und Schlömer verdeutlicht die Autorenschaft 2011 gleich zu Beginn ihrer Darstellung die handlungsorientierte Relevanz, indem auf die Bedeutsamkeit der Lernfeldkonzeption hingewiesen wird, die dann im späteren Kapitel differenzierter zu Darstellung kommt (Rebmann et al., 2011, 10, 214-216). Unter Berücksichtigung formaljuristischer Entwicklungen (Novellierung des Berufsbildungsgesetzes) (Rebmann et al., 2011, 11) und dem expliziten Hinweis auf die realistische Wendung in den 1960er-Jahren (Sozialisations-, Qualifikations- und Curriculumforschung), wird die Bedeutung einer

wachsenden politisch-ökonomischen Bildungsausrichtung (Strukturplan des Deutschen Bildungsrates) unter dem Stichwort Weiterbildung mehrperspektivisch (u. a. juristisch, finanziell, institutionell) an vielen Stellen im gesamten Werk ausgewiesen (Rebmann et al., 2011, 7, 19, 21, 28, 31, 68).

Die Autorenschaft Arnold, Gonon und Müller eröffnet im selben Jahrzehnt ihr Werk mit der kontroversen Auseinandersetzung um die zunehmende Vereinnahmung der Pädagogik für wirtschaftliche Interessen. Diese Perspektive stellen die Autoren auf den Kopf, wenn sie konstatieren, „dass weite Bereiche der Wirtschaft und Gesellschaft pädagogisiert werden“ (Arnold et al., 2016, 17). Ist einerseits die Ökonomisierung unter rationalem Entscheidungsverhalten wesentlich, ist andererseits für die Berufspädagogen die soziale Frage historisch rückblickend nach Kerschensteiners Persönlichkeitsbildung im Kontext der staatsbürgerlichen Erziehung bis in die Gegenwart konstitutiv für die Gesellschaft als auch die Disziplin (Arnold et al., 2016, 22–24). Dies zu legitimieren bemüht, stellt die Autorenschaft im Kapitel zur Allgemein- und Berufsbildung auch historische Gegebenheiten über die Industrieschulen im 18. Jahrhundert, dem Neuhumanismus, Humboldts Ausschluss- und Abgrenzungsthese als selektives Prinzip sowie die Kritik an der Vernachlässigung wirtschaftlicher Fragen durch die Klassiker der Berufsbildung dar (Arnold et al., 2016, 122–124). Zielführend legitimiert die Autorenschaft den prekären Status der Klassiker: Aufgrund Blankertz kritischem Erkenntnisinteresse (Arnold et al., 2016, 167, 175) fragen sie danach, ob der Widerspruch einer auf Universalität und Individualität zielenden Bildung (Arnold et al., 2016, 175) überhaupt zur Auflösung gebracht werden kann (Arnold et al., 2016, 117). Anschließend daran werden Leitfiguren und Leitstudien äußerst ausführlich thematisiert, um der in der Einleitung konstatierten Vernachlässigung (Arnold et al., 2016, 11) jener geisteswissenschaftlichen Bildungstheorien entgegenzuwirken (u. a. Kerschensteiner, Spranger, Fischer) (Arnold et al., 2016, 147–166). Darauf folgend wird die realistische Wendung zum Gegenstand der Betrachtung gemacht (Arnold et al., 2016, 137), um insgesamt zielgerichtet und in Abgrenzung zu anderen Ländern (u. a. USA und England) die Verortung der Disziplin in der Erziehungswissenschaft zu legitimieren (Arnold et al., 2016, 62, 70, 73). Dies geschieht aufgrund einer zweifachen Perspektive: einer über Weber abgeleiteten religiös-kapitalistischen Betrachtung (u. a. Weber, 2016) und einer kulturphilosophischen Betrachtung über die klassischen Bildungstheorien im Hinblick auf die Kategorie des Beruflichen (Arnold et al., 2016, 57–58, 76–78), um herauszuarbeiten, dass dem Beruf ein Strukturierungsprinzip

hinsichtlich gesellschaftlicher Statuszuweisung als auch hinsichtlich der individuellen Lebensgestaltung bis in die Gegenwart inhärent ist. Obschon sich in der Moderne eine nachlassende Orientierungsfunktion unter dem Stichwort *Employability* abzeichnet (Arnold et al., 2016, 79–80), kann das Berufskonzept trotz Flexibilisierungsbewegungen der Moderne als weiterhin bedeutsames Konstrukt dargestellt werden. Fortführend bis in die Gegenwart ist deshalb die Berufsbildung als auch entsprechende Weiterbildungsbestrebungen (lebenslanges Lernen, DQR, EQR) relevant (Arnold et al., 2016, 24-25, 53-54). Davon ausgehend widmet sich die Autorenschaft dem disziplinären Selbstverständnis entlang der Darstellungen in Hand- und Wörterbüchern, Enzyklopädien und Festschriften (Arnold et al., 2016, 63), um abschließend konstatieren zu können, dass die Disziplin handlungsorientiert am Kompetenzbegriff ausgerichtet ist (Arnold et al., 2016, 69, 71-72, 76, 99) und sich gleichermaßen an unterschiedlichen bildungstheoretischen Positionen abarbeitet (Paradigmenpluralismus: emanzipatorische, antiemanzipatorische, subjektorientierte sowie ganzheitliche Perspektiven) (Arnold et al., 2016, 69).

4.2.2 Zur kritischen Kreativität

In Abrahams Ausführungen tritt deutlich der Bezug zur Kritik hervor. Um diese „geistige Weite“ (Abraham, 1966, 39) der Persönlichkeitsentfaltung zu erlangen, recurriert Abraham auf den Kulturbegriff:

„Es muß [sic] dem jungen Menschen die Aufgabe gestellt werden, die Eigenart seiner Anlagen nicht einfach unkritisch hinzunehmen und sich damit abzufinden, sondern den Versuch zu machen, sie zu überwinden und dadurch den Raum seiner geistigen Existenz auszuweiten. Er muß [sic] vor allem verstehen lernen, daß [sic] der menschliche Geist viel umfassender ist und viel mehr Möglichkeiten enthält als sein persönliches Denken, Fühlen und Wollen und daß [sic] daher in der geschichtlich gewordenen Kultur eine objektiv geistige Wirklichkeit vor ihm steht, mit der er sich sehr ernsthaft beschäftigen muß [sic], um zu erfahren, wie groß der Umfang des geistigen Lebens des Menschen ist. [...] Es ist daher nur scheinbar ein Umweg, wenn im Rahmen einer auf das Ziel der sittlichen Persönlichkeit ausgerichteten Erziehung die Jugend dazu veranlasst wird, ihre subjektiven Anliegen

vorübergehend zurückzustellen und sich dafür um so [sic] intensiver mit den Inhalten der objektiven Kultur zu beschäftigen [...].“ (Abraham, 1966, 40)

Das Zitat verdeutlicht, dass sich Kritik auf die Kritik am Selbst aufgrund verinnerlichter Kulturgüter bezieht. Ebenso deutlich wird damit das Fehlen einer Kritik an den Kulturgütern und damit an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen selbst (vgl. Kap. 3.1.2). Ist doch den jungen Menschen zu vermitteln, den „früheren geistigen Gütern mit Ehrfurcht“ (Abraham, 1966, 45) zu begegnen, die ihnen „Bescheidenheit“ (Abraham, 1966, 45) einflößen, mit dem Ziel, die „eigenen Gedanken zurückzustellen“ (Abraham, 1966, 45). Aufgrund dessen bleibt bei Abraham die Kritik verkürzte Selbstkritik aufgrund objektiver Gegebenheiten. Das stimmt nicht verwunderlich, zumal Abraham seine Aufgabe darin sieht, die geeignet erscheinende Wirtschaftspädagogik auf ein sicheres theoretisches Fundament zu stellen, indem Bildungsgüter auszumachen und zu begründen, statt zu kritisieren sind. Überdies soll auch am objektiven Kulturgut „positives Wissen“ (Abraham, 1966, 45) zu erlernen und einzuüben sein, weil die „Aneignung der historisch gewordenen Kultur“ (Abraham, 1966, 45) die Voraussetzung zur Mitarbeit an der „Weiterentwicklung der Kultur“ (Abraham, 1966, 45) bildet. Hier wird nicht auf die Veränderbarkeit der bestehenden Kultur rekurriert, vielmehr bleibt die Weiterentwicklung systemimmanent. Dies zeigt sich ebenso an der prägnanten Aussage im Anfangs- und Schlussteil des Werkes: Dabei ist die Rede von der „[festgelegten] Ordnung der menschlichen Gesellschaft“ (Abraham, 1966, 34). Später heißt es dazu: Der Beruf soll junge Menschen helfen, sich „in die bestehende Ordnung der Gesellschaft“ (Abraham, 1966, 226) einzufügen.

Eine kritische Perspektive nimmt bei Dörschel der Begriff der Zucht ein. Er erfasst die äußere Maßnahme und innere Haltung als Kontrolle der Emotionen (Dörschel, 1975, 80).

„Bildung führt zu Erkenntnis geistiger Werte; Zucht zu ihrer Realisierung. Bildung zielt auf theoretische Klärung, Zucht auf praktische Bewältigung der objektiven sittlich-sozialen Lebensanforderungen. Zucht und ihre freiwillige Form, die Selbstzucht, verwirklichen erst ein erträgliches Zusammenleben der Menschheit“ (Dörschel, 1975, 80).

Demgegenüber soll Kritik bei Voigt verhindern, „nicht in die Fehler der normativen Pädagogik zurückzufallen“ (Voigt, 1977, 34). Dazu bedarf es allerdings der kritischen Einsichtnahme in die gesellschaftlichen Verhältnisse (Voigt, 1977, 91), weil sich Mündigkeit

im Spannungsverhältnis zwischen einerseits der Persönlichkeitsentfaltung und andererseits der Integration in die Gesellschaft durch Kommunikation vollzieht: „Mündigkeit durchzuhalten [bedeutet, dass] sie zugleich individuelle Entwicklung *und* [Herv. i. Org.] soziales Lernen in Gang setzen“ (Voigt, 1977, 36). Eben dies zu realisieren, bedeutet (gesellschaftliche) Zielbestimmungen „keineswegs wertordnungsneutral [im] Dienste für die Herrschaftsordnung“ (Voigt, 1977, 47) zu belassen, sondern bedarf der kritischen Analyse unter dem Postulat der Mündigkeit (Voigt, 1977, 32–34, 48), ohne welche Selbstbestimmung nicht möglich ist. Der diesbezügliche Grad der Emanzipation als Verfestigung von Herrschaftsverhältnissen erschließt sich sodann über die normative Enge oder Weite unter Vermittlung der eigenen Bedürfnisse im Zusammenhang mit dem (sanktionierten) Interpretationsspielraum der Anderen und des gesellschaftlichen Normensystems insgesamt (Voigt, 1977, 128–129). Eine entsprechende Distanzierung kann nicht unabhängig von der Gesellschaft erfolgen, vielmehr zielt Mündigkeit auf die Herstellung gesellschaftlicher Bedingungen, die Mündigkeit erst ermöglicht. Der enge Zusammenhang von Arbeit, Lebens- und Lernchancen führt die zentrale Bedeutung der Arbeit für Mündigkeit vor Augen:

„Die Arbeitsorganisation muß [sic] dann auch zentraler Gegenstand einer Bildung sein, die auf die Entfaltung von Mündigkeit zielt, und muß [sic] deren Inhalte zu einem wesentlichen Teil mitbestimmen [...]. Anknüpfend an die kritischen Intentionen der Aufklärung und des Neuhumanismus kann also nunmehr gesagt werden, dass die Integration berufsbildender Inhalte in ein umfassendes Bildungskonzept von der Forderung nach Mündigkeit bzw. gesellschaftsbezogener Individualität her unabdingbar ist.“ (Voigt, 1977, 129)

Insofern die zunehmende Arbeitsmarktmobilität durch Ab- und Aufstieg in der beruflichen Statushierarchien zum Ausdruck kommt (Voigt, 1977, 98), kann mit dem Grad der Bildung ideologisch Emanzipation zur individuellem Einzelleistung verengt werden (Voigt, 1977, 98), wenn nicht die Emanzipation der Mehrheit durch den Abbau bestehender sozialer Hierarchien erwirkt wird (Voigt, 1977, 98). Damit treten ebenso extrafunktionale Qualifikationen, mit deren Hilfe Situationen in ihrer Grundstruktur verändert werden können, in den Mittelpunkt der Betrachtung (Voigt, 1977, 59). Entsprechend benennt Voigt diese und verweist explizit auf „eigenschöpferisches (kreatives Denken) im Hinblick auf technisch-ökonomische Probleme“ [einerseits als auch auf]

Kommunikationsfähigkeit [...], Kritikfähigkeit, Fähigkeit zur sozialen Zusammenarbeit und zur Solidarisierung“ (Voigt, 1977, 60) andererseits. Eine so zu erwirkende Höherqualifizierung setzt ein Mehr an Entfaltungsmöglichkeiten voraus (Voigt, 1977, 72). Diese Autonomiespielräume zu gewinnen, ist wesentlich davon abhängig, wie weit die Qualifikationsvermittlung zum Bewusstseinswandel beitragen kann (Voigt, 1977, 73). Qualifikation ist deshalb in dem vorliegenden Werk als politische Forderung zur mündigen Befähigung auch außerhalb beruflicher Situationen zu verstehen, die die Gestaltung der Arbeitsbedingungen in sich aufnimmt, mit dem Ziel, Veränderungen von betrieblicher und außerbetrieblicher Realität zu erwirken (Voigt, 1977, 70). Entsprechend ist das Reflexionsvermögen der Mehrheit der Bevölkerung durch Bildungsprozesse anzuheben, um dadurch „auch das soziale Verhalten und die Bedürfnisstruktur [...] verändern zu können“ (Voigt, 1977, 71).

Vertiefend untermauert Lisop den emanzipatorischen Anspruch von Voigt durch die o. g. starke Subjektzentrierung, wenn sie in ihr die Möglichkeit der Ausbildung von Ich-Stärke thematisiert. Diese soll erst Innovation ermöglichen, Grundvoraussetzung dabei ist der wissenschaftliche Kompetenzerwerb unter normativer Auseinandersetzung (Lisop, 1976, 30, 32). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Voigts und Lisops Beiträge in den 1970er-Jahren dem Ziel verschreiben, ein über die fachwissenschaftliche Qualifikation hinausgehende Kompetenz zur aufklärerischen Wirtschafts- und Gesellschaftskritik zu ermöglichen, die mit der kritisch-kommunikativen Kompetenz die Fähigkeit zur politischen Artikulation und Organisation der eigenen Interessen verknüpft, um in der Gesellschaft ein Bildungssystem zu realisieren, das Chancengleichheit nicht nur verspricht, sondern auch die institutionellen und inhaltlichen Voraussetzungen unter dem Leitziel der Emanzipation versucht zu realisieren.

Bunk, als Vertreter der empirischen Forschungstradition, erwähnt Emanzipation als Zielkategorie nicht. Vielmehr drückt sich das pädagogische Ziel bei Bunk in der Erziehungsaufgabe als „Hinführung des Jugendlichen zur Arbeits- und Berufswelt“ (Bunk, 1982, 23) aus, ohne Kritik oder Kreativität zum Gegenstand zu machen. So artikuliert Bunk mit Blick auf die berufliche Erstausbildung das Ziel, die Facharbeiterqualifikation unter Flexibilisierungsanspruch maßgeblich der Selbstständigkeit und schnellen Bearbeitung von neuen fachlichen Aufgaben und Tätigkeiten zuzuführen (Bunk, 1982, 65-66, 77-78). Jene Äußerungen schließen an die Schlüsselqualifikationsdebatte an. Zielt doch Bunks Vorgehen darauf mit der antizipativen Berufspädagogik das Prognose-Dilemma zu lösen (Bunk,

1982, 188). Als Konzeption stellt er Interdependenzfelder, die den wirtschaftlichen, technischen und sozialen Wandel in den Zusammenhang zu bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Lebensqualifikationen setzen, dar, um die Morphogenese der zukünftigen Arbeitsqualifikationen auszudifferenzieren und Mängel des Schlüsselqualifikationskonzeptes zu beseitigen (Bunk, 1982, 191, 193-194). Letztere bleiben weitestgehend undifferenziert, mit Ausnahme der mangelnden Operationalisierung (Bunk, 1982, 194). Zudem spielen die Erkenntnisse des Bildungsrats kaum eine Rolle im gesamten Werk (Bunk, 1982, 188). Die Thematisierung psychologischer als auch sozioökonomischer Voraussetzungen stellen hier nicht auf ihre Veränderbarkeit ab, sondern verweisen auf sozialisatorisch beiläufige Modifikation durch u. a. Bezugspersonen (Eltern, Lehrer*innen, Freunde Berufsberater*innen) (Bunk, 1982, 35–36). Überdies verschwindet auch die Frage nach der Kritik oder kritischen Kreativität. Ein damit zusammenhängender Bezug zu gesellschaftlich Wünschenswertem bleibt unerwähnt. Entlehnt doch der Autor Kritik und Kreativität Mertens Schlüsselqualifikationskonzept als formale berufliche Mobilität und Flexibilität (Bunk, 1982, 192). Demgegenüber kann gesagt werden, dass besonders im Jahrzehnt zuvor die politischen Kämpfe im Vordergrund stehen, weil sie zeigen, dass die gesellschaftlichen Entwicklungen im pädagogischen Handlungsfeld auch immer hätten anders verlaufen können (Lisop, 1976; Voigt, 1977).

Das Verschwinden einer expliziten Reflexion auf gesellschaftliche Veränderung deutet sich auch bei Schmiel und Sommer an: Sie thematisieren diese als Bestimmungsfaktoren hinsichtlich der Ziele der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und stellen sie knapp, mit Blick auf weltanschauliche Ansichten (Schmiel & Sommer, 1992, 34), bezogen auf den historischen Wandel der Berufsbedeutung (in der Zeitspanne der Vorindustrie bis in die Moderne) dar, (Schmiel & Sommer, 1992, 21–24). Zielführend werden Aspekte herausgearbeitet, die aufgrund wirtschaftlicher, ökologischer und kultureller Perspektiven eine Rahmung für die Persönlichkeitsentfaltung, abgeleitet aus Bildungsmaßnahmen, erlauben (Schmiel & Sommer, 1992, 24). Gegenwartsbezogen verlangen Anforderungsänderungen aus der Perspektive von Mobilität und Flexibilität

„die Fähigkeit zum selbständigen Handeln-Können [und] [erfordern] Problemlösungsfähigkeit, unter Umständen auch Kreativität.“ (Schmiel & Sommer, 1992, 25)

Schmiels und Sommers selbstständiges Handeln-Können in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lehnt sich an die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der demokratischen Freiheit an, die ohne selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln, ohne die Förderung zur Mitsprache, Mitverantwortung und Mitbestimmung gefährdet ist (Schmiel & Sommer, 1992, 25). Kennzeichen dessen sind das Recht auf eine eigene Meinung sowie ihr Infragestellen als auch ihre Entäußerung, ebenso Toleranz sowie der Verzicht auf Opportunismus (Schmiel & Sommer, 1992, 26). Leider wird Kreativität, die hier nur als Zusatz erscheint, nicht näher ausgeführt. Lediglich im Kapitel zur Vermittlung berufsübergreifender Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen ist die Sprache vom „Ausbau der analytischen und kreativen Problemlösungsfähigkeiten“ (Schmiel & Sommer, 1992, 69). Dies im Zusammenhang zum schwer zu prognostizierenden Qualifikationsbedarf als Höherqualifizierung, ganz im Sinne von Mertens Schlüsselqualifikationskonzept, zielt auf den Bereich der extrafunktionalen Qualifikationen ab und spielt sodann aus Perspektive von Flexibilitätsanforderungen unter Arbeitsmarkt- und Berufsforschungsgesichtspunkten sowie aus Perspektive der Allgemeinbildung eine entscheidende Rolle. Kann doch das Leitziel der Handlungsfähigkeit, ob unter einem oder keinem Kreativitätsanspruch mittels verschiedener Situationen (beruflich, außerberuflich), multifaktoriellen Charakter aufweisen (Schmiel & Sommer, 1992, 26-27, 30-31).

Die Handlungsorientierung bei Sloane, Twardy und Buschfeld folgt entlang der wirtschaftlichen Funktionspaare Produzieren und Konsumieren, Investieren und Sparen sowie Verwalten und Gestalten unter erzieherischer Ausgleichsfunktion von Bilden, Differenzieren und Integrieren (Sloane et al., 2004, 28, 30). Ohne Kritik explizit auszuweisen, formulieren die Autoren das Bildungsziel als Entwicklung des Selbst und des Gesellschaftlichen. Entsprechend formulieren sie lediglich in der Fußnote, dass

„auf die konstruktive Kraft des Protestes, der sich gegen die bestehenden Verhältnisse wendet, [hinzuweisen ist]. Die Bildung des Individuums (und sein Recht auf Protest und Widerspruch) steht somit neben gesellschaftlich normierten Bildungsvorstellungen und wendet sich auch gegen sie; Widersprüche wahrzunehmen, sie auszuhalten und aufzugreifen, gehört zur Funktion des Bildens [...]“ (Sloane et al., 2004, 30)

Obschon „Bildung eine inhärente normative Komponente [besitzt]“ (Sloane et al., 2004, 105), heißt es an anderer Stelle im Text, dass Innovation verstanden wird als die

Möglichkeit das Wirtschaften zu erhöhen. Entsprechend formuliert die Autorenschaft, dass eine „fundierte und geordnete Berufsbildung, [...] Innovationen (neue Produkte und Vertriebswege) [...] fördern [kann]“ (Sloane et al., 2004, 41). Beides ist nicht gleichzusetzen mit Roths Intention der kritischen Kreativität, und ebenso geht von solchen Aussagen ein Anpassungsdruck aus, der sich in der Darstellung postmoderner Fragen zur Differenzierung und Zertifizierung von Ausbildungsmöglichkeiten (Sloane et al., 2004, 199–200) verschärft, wenn in diesem Zusammenhang nicht der wirtschaftliche Anpassungsdruck gegenüber pädagogischer Bemühungen zur Sprache kommt. Es wird lediglich auf Wünschenswertes hingewiesen, wenn es heißt, dass, aufgrund moralischer Urteilsfähigkeit, berufliche Fähigkeiten nicht auf ausführende Fertigkeiten begrenzt bleiben können (Sloane et al., 2004, 212). Diese wenig kritische Haltung kommt dann erneut zum Tragen, wenn ökonomische Selbstständigkeit im Zuge des Entrepreneurships lediglich benannt wird (Sloane et al., 2004, 165) oder mittels der folgenden Aussage abgeschwächt wird:

„Zusammenfassend offenbart die Frage nach der Handlungsautonomie von Berufserziehung vor allem die innere Widersprüchlichkeit von Erziehung in Organisationen: Die Autonomie der Erzieher wird durch die Organisation eingeschränkt, aber auch überhaupt erst gewährleistet. Zur Profession gehört es wohl, die Widersprüche und Unvereinbarkeiten auszuhalten, sie situativ und individuell zu lösen, ohne zu resignieren.“ (Sloane et al., 2004, 143)

Weitere kritische Implikationen folgen auf die historische Rekonstruktion über die Entwicklung der Wirtschaftspädagogik (u. a. Einrichtung von Handelshochschulen, Kerchensteiner), die ihre disziplinäre Selbstständigkeit durch die nationalsozialistische Vereinnahmung (Sloane et al., 2004, 49–55) erreicht und fortan eine Sonderstellung zwischen Ökonomie und Pädagogik (Sloane et al., 2004, 55) einnimmt. Daran anschließend erfährt die Wirtschaftspädagogik, wie bereits bei Voigt und Lisop dargestellt, gesellschaftskritisch auftrieb. Letzteres weisen Sloane, Twardy und Buschfeld als politisch instrumentalisiert und idealisiert zurück (Sloane et al., 2004, 60–61), obschon sie an anderer Stelle die Daseinsberechtigung verschiedener Weltanschauungen akzeptieren (Sloane et al., 2004, 355). Ebenso benennen Sie an dieser Stelle Gesellschaftskritik erneut, wenngleich abermals lediglich in einer Fußnote, hier im Zusammenhang mit Emanzipation als die Möglichkeit, Herrschaftsverhältnisse zu entlarven durch die Selbstbefreiung der eigenen Grenzen hin zur Mündigkeit (Sloane et al., 2004, 61). Die kritische Perspektive der

Autorenschaft lehnt sich an die Erkenntnisse von Klafkis kategorialer Bildung im Sinne der Befürwortung der Subjektgebundenheit von Bildung als Ausdruck von Weltverständnis an:

„Mit ‘Weltverständnis‘ [Herv. i. Org.] ist das Verständnis der eigenen Weltauffassung und das Verständnis der eigenen Position in der Gesellschaft [zu verstehen]. Damit ist nicht immer (in seltenen Fällen) ein Einverständnis mit der eigenen Position in der Gesellschaft einhergehend, woraus sich ein politischer Anspruch auf Kritik und deren Äußerung begründet. Der ‘mündige Bürger‘ [Herv. i. Org.] als ‘gebildeter Bürger‘ [Herv. i. Org.] ist in diesem Sinne selbst- und mitbestimmungsfähig (daher auch solidaritätsfähig) und lebt diese Befähigung (als Disposition oder Kompetenz) auch aus“. (Sloane et al., 2004, 104)

Schelten als weiterer Autor, der in seiner Einführungsschrift den Fortbestand der gesellschaftlichen Reproduktion u. a. mit Dahrendorf und Picht thematisiert (Schelten, 2004, 122-123, 126), beabsichtigt in der Auseinandersetzung um Handlungsorientierung den Weg von der programmatischen zur pragmatischen Berufsbildungspolitik aufzuzeigen (Schelten, 2004, 141–142), um auf die Bedeutsamkeit des Kompetenzbegriffs hinzuweisen. Aus dieser Perspektive macht Schelten, ähnlich wie Sloane, Twardy und Buschfeld, Klafkis kategoriale Bildung fruchtbar für die Kompetenzförderung (Schelten, 2004, 30), um Handlungsfähigkeit durch die Verschränkung von Allgemein- und Fachbildung im Lernfeldkonzept realisieren zu können (Schelten, 2004, 137). Schelten spricht diesbezüglich explizit die Übernahme der „Berufsrolle“ (Schelten, 2004, 158) an, die, befruchtet durch den Bildungsprozess, „die Kreativität und Innovationsbereitschaft des Mitarbeiters“ (Schelten, 2004, 159) ermöglichen soll, ohne ausdrücklich auf gesellschaftliche Veränderung abzustellen. Im Einzelnen expliziert der Autor Handlungskompetenz

„als die ‚Vereinigungsmenge‘ [Herv. im Org.] der Kompetenzbereiche Fach- und Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz“ (Schelten, 2004, 173),

wobei er die Personalkompetenz, die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als Sittlichkeit und gegenwärtig

„Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Streben nach Arbeitsqualität, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein [...] [sowie]

Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, [...] Handeln nach moralischen Leitlinien und Normen sowie ökologisches Verantwortungsbewusstsein [umfasst] (Schelten, 2004, 158),

nicht mehr der Methodenkompetenz zuordnet. Letztere wird der Fachkompetenz zugeordnet als „selbstständiger Lösungsweg für komplexe Arbeitsaufgaben“ (Schelten, 2004, 172). Das Zusammenziehen von Fach- und Methodenkompetenz beschneidet moralische und normative Auseinandersetzungen, wenn es später heißt, dass die Fähigkeit, „Fehler und Störungsursachen bei Anlagen zu suchen und diese erkennen zu können, offensichtlich ausschließlich auf Fach- und Methodenkompetenz zurückzuführen sind (Schelten, 2004, 172–173). Handeln nach moralischen Leitlinien, Normen und nach ökologischem Bewusstsein scheint demnach nicht Gegenstand methodischen Vorgehens zu sein. Evidenz dazu liefert Schelten, wenn er artikuliert, dass „Kritikfähigkeit“ (Schelten, 2004, 168) als Befähigung mit einzelpersönlicher Bedeutung im Sinn der Selbstkritik lediglich an der eigenen Persönlichkeitsentwicklung ansetzt. Zudem zeigt sich hier sehr deutlich die Ablösung des Begriffs der Selbstkompetenz zur verkürzten Persönlichkeitskompetenz (vgl. Kap. 3.5.4.3).

Auch die Herausgeberschaft Rebmann, Tenfelde, Schlömer ziehen, unter der Perspektive einer systemischen Betrachtung, Roths dreifachen Kompetenzbegriff im Hinblick auf ihre Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen zur Handlungskompetenz heran (Rebmann et al., 2011, 111-112, 126), ohne auf Roths kritische-Kreativität Bezug zu nehmen. Obschon die Persönlichkeitsentwicklung in ihrem Kompetenzverständnis auftaucht und die Auto-renschaft der Selbstorganisation und Selbsttätigkeit eine prominente Stellung als „Einsicht in einen reflexiven Zusammenhang von Handeln und Persönlichkeitsentwicklung“ (Rebmann et al., 2011, 208) einräumt, fehlt eine diesbezügliche Selbstkompetenz. Die Teilkompetenzen umfassen lediglich Sach-, Methoden-, Gestaltungs- und Sozialkompetenz als auch die moralisch-ethische Kompetenz (Rebmann et al., 2011, 133–134). Allerdings kommt aus der Perspektive der persönlichen Bedeutung des Berufs (Wertorientierung) (Rebmann et al., 2011, 95) kritisch die Frage nach dem Zwang zur Ökonomisierung des Selbst (u. a. Employability als Zwang zur Selbstverantwortung) auf (Rebmann et al., 2011, 97-98, 123). Entsprechend wird mit Verweis auf Blankertz Mündigkeitspostulat durch die Vermittlung von Allgemein- und Spezialbildung der gesellschaftliche Anspruch auf humane Formen des Lebens und Zusammenlebens erwähnt (Rebmann et al., 2011, 111, 141) und ergänzend die Bestimmung von materialer und formaler Bildung als

„Aneignung eines Verhältnisses zwischen dem Selbst und der Welt“ (Rebmann et al., 2011, 127) herangezogen. Ohne auf den blinden Fleck der systemischen Perspektive der Autorenschaft hinzuweisen, kann von einer fehlenden Selbstkritik gesprochen werden, weil es der Autorenschaft nicht darum geht die Vermittlungsfrage von Subjekt und Objekt hinsichtlich des Umgangs mit Widersprüchen (Rebmann et al., 2011, 124–125) aus emanzipatorischer Perspektive unter Einbezug der bewussten und unbewussten gesellschaftlichen Reproduktionsprozesse zu reflektieren. Soll doch mittels „Handlungsorientierung [...], das [historische] und [ökologische] Bewusstsein in Prozessen des beruflichen Lernens verknüpft werden“ (Rebmann et al., 2011, 208), um „Motivierung und Befähigung von Individuen zum verantwortlichen und zukunftsfähigen Mitgestalten in Beruf und Arbeit“ (Rebmann et al., 2011, 78) zu realisieren. Dabei wird immer wieder auf resultierende Widersprüche als die Unvereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Perspektiven hingewiesen (Rebmann et al., 2011, 128), ohne die Gestaltungsperspektive im interesselnd durchzogenen Feld der Berufsbildungspolitik hinreichend darzustellen. Entsprechend werden auch nicht in angemessener Breite erkenntnistheoretische Positionen offengelegt. Benannt werden nur der kritische Rationalismus, die Systemtheorie und der Konstruktivismus (Rebmann et al., 2011, 118–119). Damit bleibt die Leserschaft auf sich selbst gestellt und gerade für Studienanfänger*innen könnten aufgrund sozialisatorischer Vorerfahrungen und aufgrund unzureichender Einsicht in erkenntnistheoretische Perspektiven als auch der marginalisierten emanzipatorischen Perspektive Anpassungstendenzen die Folge sein, weil die Spannungsverhältnisse und die Widersprüche nicht vermittelt über die Subjekte zum Gegenstand der Bildungsprozesse gemacht werden und sich damit die politisch-ökonomische Wirkmächtigkeit ungewollt verstärkt.

Kritische Kompetenz kommt bei den Autoren Arnold, Gonon und Müller hinsichtlich der Lernfeldorientierung zur Sprache: Ihr Blick richtet sich auf

„die Kritikkompetenz, aber auch die Kompetenz zum Loslassen und zur Neuorientierung; beide erfordern u. E. ein „Vorwissen“ [Herv. i. Org], welches zwar in betriebliche Prozessgestaltung eingebracht, aber kaum in ihr allein entwickelt werden kann. Für das Handeln von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zentral wird dabei die Sensibilisierung für die Kreativität von Selbstorganisation, der Abschied von der Illusion der Planbarkeit und Beherrschbarkeit und die professionelle Befähigung der

Lehrenden zu einem situationsangemessenen pädagogischen Handeln.“
(Arnold et al., 2016, 231)

Auch hier verliert sich Roths Verständnis der kritischen Kreativität, wenn „selbstorganisiert kreativ handeln zu können“ (Arnold et al., 2016, 222) als auch die Begrifflichkeiten Selbstorganisations- und Selbststeuerungsfähigkeit ebenso wenig ausdifferenziert, sondern nur benannt oder in den Zusammenhang zur biografischen Diskontinuität oder Lernmethoden gesetzt werden (Arnold et al., 2016, 71-72, 81, 198).

4.2.3 Solidaritätsfähigkeit mit Weltgesellschaftsdimension

Erneut beginnend mit Abraham: Er widmet sich dem Zusammenhang von Erziehung und Wirtschaft im Hinblick auf die nationale als auch internationale institutionelle Ordnung der wirtschaftlichen Erziehung, ohne eine systematische Analyse vorzunehmen (Abraham, 1966, 76–77). Ausgehend von Abrahams Analyse der historischen Ereignisse des 18. und 19. Jahrhunderts offenbart sich die Dimension seines Kulturverständnisses. Dieses bezieht sich auf die „europäische Kultur“ (Abraham, 1966, 46) als eine kulturelle Geisteshaltung, die historisch auf eine zunehmende Selbstbestimmung des eigenen Lebens abstellt (Abraham, 1966, 46). Abraham verwendet darüber hinaus an unterschiedlichen Stellen den Weltbegriff: „ästhetische oder weltanschauliche Erwägungen“ (Abraham, 1966, 13), „objektiv gegebene Welt“ (Abraham, 1966, 17), „[moderne] Welt“ (Abraham, 1966, 22, 47), „[die] Welt der Wirtschaft“ (Abraham, 1966, 38), „in einer höchst kompliziert gewordenen und kaum noch überschaubaren modernen Welt“ (Abraham, 1966, 48), „[internationaler] Rahmen der modernen Welt“ (Abraham, 1966, 77), „[moderne] Wirtschaftswelt“ (Abraham, 1966, 229), ohne diesen näher zu bestimmen. Selbst im letzten Abschnitt zur international vergleichenden Betrachtung ist es für Abraham bedeutsam, dass „die wirtschaftliche Erziehung in anderen europäischen Ländern und darüber hinaus in anderen Teilen der Erde mit einer andersartigen Kultur beschaffen ist“ (Abraham, 1966, 77). Allerdings bleibt er dabeistehen, eine Diskussion darüber zu beginnen, worin aus internationaler Sicht die moderne wirtschaftliche Erziehung besteht. Vielmehr geht es ihm darum, einen „Überblick über den gegenwärtigen Stand der internationalen Bemühungen auf dem Gebiet der wirtschaftlichen Erziehung“ (Abraham, 1966, 133) zu geben. Methodisch soll die international vergleichende Perspektive Erkenntnisse zur Lösung eigener Probleme liefern. Gleichermaßen gibt Abraham zu, dass „viele

deutsche Sachverständige für die Frage der Berufsausbildung [...] so sehr unter dem Druck der unerledigten innerdeutschen Aufgaben [stehen], daß [sic] sie wenig Kraft und Zeit für die internationalen Probleme übrig haben“ (Abraham, 1966, 211). Und weiter heißt es dazu: „Daraus ergibt sich eine Einstellung [...] bei einer Beschränkung auf die deutschen Fragen [zu] verharren“ (Abraham, 1966, 211). Deshalb ist es für Abraham bedeutsam, auf die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung Europas hinzuweisen. In diesem „Erdteil“ geht „die Epoche der einzelstaatlichen Regelungen ihrem Ende“ (Abraham, 1966, 211) entgegen und kennzeichnet den „Übergang zu supranationalen Formen der Berufsausbildung“ (Abraham, 1966, 211). Davon ausgehend diskutiert er die „Folgerungen, [die] sich daraus für die Gestaltung der institutionellen Ordnung der wirtschaftlichen Erziehung ergeben“ (Abraham, 1966, 211), mit Verweis auf die EWG, die 1957 die Europäisierung des Bildungswesens als sozialpolitische Frage aufnimmt und die Harmonisierung der Berufsausbildung im Artikel 128 des Vertrags von Rom regelt (Abraham, 1966, 213, 216). Die daraus resultierenden zehn Grundsätze artikulieren im zweiten Grundsatz bildungszielorientiert „die geistige und sittliche Entwicklung, die staatsbürgerliche Erziehung und die körperliche Entwicklung [...] zu fördern“ (Abraham, 1966, 217). Eine Explikation, was als staatsbürgerliche, sittliche und körperliche Erziehung aufzufassen ist im Hinblick auf die Entwicklung der EWG, bleibt offen. Seine Orientierung an der institutionellen Ordnung verstellt den Blick für einen Transfer auf die grundständigen Bildungsfragen der Zukunft. Damit zeigt sich, dass globale Sichtweisen kaum Eingang finden (können). Abraham verweist auf internationale Entwicklungen der OECD, die sich gleichermaßen mit Fragen der wirtschaftlichen Erziehung befassen (Abraham, 1966, 212), allerdings ohne dies näher zu explizieren. Dies untermauert seine getroffene Absage, dass europäische als auch internationale Fragestellungen weitestgehend unberücksichtigt bleiben. Damit zielt das Anliegen der Wirtschaftspädagogik (lediglich) auf die Durchdringung der modernen Wirtschaftswelt (Abraham, 1966, 229).

Bleibt der Weltbegriff bei Abraham in undifferenzierten vielfältigen Begriffsvariationen stehen (s. o.), bezieht ihn Dörschel einerseits auf die Frage nach dem weltanschaulichen Standpunkt der Theoretiker*innen, die dadurch ihrer wirtschaftspädagogische Forschung in einem bestimmten veredelten und oder religiösen Weltverständnis (u. a. normativ-idealistisch, human-realistisch mit religiösen Zügen sowie plural-eklektizistisch) (Dörschel, 1975, 36–38) anlegen, ohne allerdings die bildungsorientierte „Grundgesinnung“ (Dörschel, 1975, 37) anzutasten. Und andererseits gewinnt der Begriff durch den Beruf

Bedeutung, weil der Beruf, hier bezieht sich Dörschel auf Spranger, „ein ganz wesentlicher Teil der Weltanschauung [ist]“ (Dörschel, 1975, 60). Kennzeichen dieser Weltanschauung ist der Wertbezug zum Sittlichen und Fachlichen unter wertschöpfender gesellschaftlicher und religiöser Bezugnahme auf die soziale Mitwelt, die nicht über nationale Grenzen hinaus gefasst wird (Dörschel, 1975, 79).

Mit Blick auf die vergleichende Erziehungswissenschaft aus wirtschaftspädagogischer Sicht zeigen sich gleichermaßen Parallelen: Hat sie für Dörschel systematisierenden und ordnenden Charakter für zukünftige Forschungsfragen mit Blick auf die europäische Wirtschaft und die Weltwirtschaft (UNESCO, EWG), bleibt sie ebenso im nationalen Denken gefangen (Dörschel, 1975, 119, 120), ohne das eigene erzieherische Selbstverständnis unter den o. g. institutionellen Entwicklungen zur Disposition zu stellen:

„Daß [sic] Erziehung aber nur innerhalb der gewohnten Lebenssituation in Anknüpfung an die Überzeugungen, Traditionen, Lebensordnungen, die Heimat und ihre Landschaft möglich und nicht unter dem Druck technisch-organisatorischer Aufbauprogramme zu terminieren ist, bezeugt der den Entwicklungsländern von hochindustrialisierten bisher geleisteten Beistand zur bloßen Ausbildung von einheimischen Fachkräften. [...] Erziehung ist kein Exportgut“. (Dörschel, 1975, 119)

Das Einführungswerk von Voigt lässt eine Auseinandersetzung bezüglich europäischer oder internationaler Fragestellungen gänzlich vermissen. Der Autor exerziert die strukturverändernden Maßnahmen des Bildungsrates durch, um „Erziehung [...] als Ganzes“ (Voigt, 1977, 22) entgegen der vormals geisteswissenschaftlichen Verkürzung zu erweitern. Dazu nimmt er ebenso in der Tradition der empirischen Wendung (vgl. Kap. 3.1.2) die Lehrer*innenausbildung hinsichtlich einer verbesserten Verzahnung des Theorie-Praxisverhältnisses (Voigt, 1977, 239) in Verbindung mit dem Begriff der Selbstorganisation auf. Hier allerdings als politisches Engagement aus Gruppenperspektive. Es lässt sich emanzipatorisch, wie bereits erwähnt, klar ein Solidaritätsanspruch herauslesen (Voigt, 1977, 246–247), der allerdings nicht global beantwortet wird. Vielmehr findet die Frage der Globalisierung bei der Auseinandersetzung mit der wirtschaftlichen Wachstumsrate Beachtung: Entsprechend benennt Voigt die globalen Bedarfszahlen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Arbeiter*innen. Damit steckt er einen nationalen Rahmen ab, in dem der Fokus auf den Ausbau des nationalen Bildungswesens bestimmend bleibt (Voigt, 1977,

67). Als weiteres Indiz kann die Auseinandersetzung um die sozialistisch geprägte Polytechnik und ihr westdeutsches Gegenstück, die Arbeitslehre, angesehen werden. Klar bestimmt vom Blockdenken, kann von einer Ausblendung der globalen Perspektive gesprochen werden. Ein Kapitel zu Themen der Internationalisierung oder Europäisierung, wie bei Abraham und Dörschel gesetzt, fehlen sowohl bei Voigt als auch in Lisops Sammelbeitrag.

In Bunks Einführungswerk bleibt der Weltbegriff (u. a. Berufswelt, außerschulische Welt (Bunk, 1982, 23, 41)) eingegrenzt auf das berufliche und betriebliche Arbeitsumfeld. Solidaritätsbekundungen kommen entsprechend mit Blick auf die Lernergebnisse im Betrieb zur Darstellung. Hier sind die Spannungen zwischen individueller Freiheit und sozialer Gebundenheit, die damit verbundenen Konflikte in der Gemeinschaft in formellen und nicht formellen Lernprozessen im Betrieb gemeint (Bunk, 1982, 87). Von einer Solidargemeinschaft aus Weltperspektive kann nicht ausgegangen werden. Die Nichtberücksichtigung einer globalen Perspektive drückt sich gleichermaßen im Fehlen eines Kapitels zur internationalen Entwicklung aus. Ebenso kennzeichnend ist die problemorientierte Auseinandersetzung um das Grundbildungsjahr, wenn es dort heißt, die KMK löst das Fach Englisch aus dem Pflichtbereich, um es dem Wahl-Lernbereich zuzuordnen (Bunk, 1982, 61). Gesellschaftstheoretisch verstellt dies Bildungschancen; nicht zuletzt widerspricht dies dem Ziel der breiten Bildung unter Transformationsbedingungen. Zumal auch unter der Perspektive der antizipativen Berufspädagogik Fremdsprachenkenntnisse unberücksichtigt bleiben (Bunk, 1982, 192–193).

Das fortdauernde Fehlen einer globalen Perspektive, wie die bisherig vorgestellten Grundlagenwerken zeigen, verdeutlicht, warum es in der Folge zu einer Weiterbildungsoffensive kommt, die dann in den 1990er-Jahren in einer globalen Fragestellung kulminiert (vgl. Kap. 3.3; Kap. 3.4). In der Einführung von Schmiel und Sommer zeigen sich erste Ansätze europäischer Reichweite, obschon sie explizit auf das Feld der vergleichenden Erziehungswissenschaft verweisen und dieses lediglich als Teilgebiet der Erziehungswissenschaft benennen (Schmiel & Sommer, 1992, 14). Doch auch durch die Aufhebung der Ost-West-Konfrontation globale Fragen zu stellen, bleibt in der zweiten Auflage weiterhin unberücksichtigt. Schon das Vorwort deutet ein Verbleib im nationalen Denken an, wenn es die Hoffnung, auf Anklang in den neuen Bundesländern zu stoßen, artikuliert (Schmiel & Sommer, 1992, 11), obschon die Enquête-Kommission bereits ihre Tätigkeit abgeschlossen hat (vgl. Kap. 3.4). Bemerkungen zu europäischen

Entwicklungen umfassen die quantitative und qualitative Erhellung des wirtschaftlichen Umfelds durch das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Schmiel & Sommer, 1992, 24). Damit werden europäische sowie weiterführende globale Perspektiven aus dem Forschungsbereich der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ausgeblendet. Gleiches offenbart sich, wenn die Europäische Gemeinschaft lediglich unter der Perspektive der Vereinheitlichung zum Thema gemacht wird (Schmiel & Sommer, 1992, 81). Der handlungsbezogene Aufbau „einer Wertordnung und Weltanschauung“ (Schmiel & Sommer, 1992, 14) scheint offenbar, lediglich in Fremdsprachenkenntnissen, als Ergänzung der Leerstelle bei Bunk, und der Bereitschaft, anderen Kulturen verständnisvoll zu begegnen, zu kulminieren (Schmiel & Sommer, 1992, 26).

Sloanes, Twardys und Buschfelds zögerliche Auseinandersetzung mit Globalisierungsfragen äußert sich in der Auffassung, dass wissenschaftliche Theorieentwicklung in den Zusammenhang zum Weltbegriff zu bringen ist, mit dem wünschenswerten Ziel, unerwünschte Entwicklungen in der Welt zu unterbinden und wünschenswerte Entwicklungen anzustoßen (Sloane et al., 2004, 46). Obschon sie mit Verweis auf Klafki Kritik und Solidaritätsfähigkeit benennen (Sloane et al., 2004, 104), stoßen sie keine diesbezügliche Auseinandersetzung um Globalisierungsfragen an. Vielmehr werden die globalen Zusammenhänge anders kontextualisiert: Die Autorenschaft fasst Wirtschaft und Erziehung aus anthropologischer und soziologischer Perspektive als „Spannungsfeld, in dem zahlreiche ‘Weltprobleme‘ [Herv. i. Org.] verankert sind“ (Sloane et al., 2004, 18) auf, um darzustellen, dass die anthropologische Besonderheit des Menschen die Natur- und Umweltzerstörung erst rechtfertigt. Im Fortgang dieser Argumentation stellen die Autoren allerdings weniger auf den Weltbegriff ab: Vielmehr kommt soziale Ungleichheit zur Darstellung: Von der ersten zur dritten Welt wird dieser Blick dann eingengt auf die Pole von Arm und Reich, von Hoch- und Niedrigqualifiziert als auch abschließend national verkürzt auf Einkommensverhältnisse im deutschen Bildungssystem, um die anthropologisch versteckte Begründung von sozialer Ungleichheit als gesellschaftskonstituierendes Prinzip hervorzuheben. Damit zielen die Autoren auf eine „Denkhaltung [...], nämlich die jeweilige Reflexion von Lebenssituationen im Hinblick auf das ‘betroffene‘ [Herv. i. Org.] Individuum und das ‘angetroffene‘ [Herv. i. Org.] soziale Umfeld“ (Sloane et al., 2004, 19), welches, letztgenannt, national bestimmt bleibt und die Frage der Ungleichheit, statt der Globalisierung in der Auseinandersetzung von Wirtschaft und Erziehung, erhellt. Entsprechend ihrer Argumentationslogik schließen die Autoren die Notwendigkeit des

wirtschaftlichen Handelns an, um anthropologisch die Gattungsart Mensch und soziologisch die Reproduktion der Gesellschaft, nicht der Weltgesellschaft, abzusichern (Sloane et al., 2004, 20–21). Nicht zuletzt stellt sich dort die Frage nach dem Zusammenhang von Wirtschaftspädagogik als Erziehungswissenschaft, welche erst sehr viel später als Vortäuschung einer Harmonie Ausdruck findet (Sloane et al., 2004, 69–70). Obschon an der Stelle auf Roths Erkenntnisse zur Formbarkeit des Menschen verwiesen wird (Sloane et al., 2004, 21), bleiben Reflexionen auf die Formbarkeit einer solidarischen Weltperspektive unter Ideologiekritik unerwähnt und folgen einer Bildungsvorstellung vom „[mündigen] [Bürger]“ [Herv. i. Org.], der verantwortlich gemäß freier Selbst- und in gesellschaftlicher Mitbestimmung handelt“ (Sloane et al., 2004, 21).

Des Weiteren zeigt sich, dass die Autorenschaft eine wartende Haltung einnimmt, wenn sie formuliert, dass im internationalen Rahmen von Bildungsinstitutionen abzusehen bleibt, wie sich die Wirtschaftspädagogik diesbezüglich behaupten kann. Argumentativ werden dazu auch politische Sparmaßnahmen (Sloane et al., 2004, 48) herangezogen, obgleich Herausforderungen des Bologna-Prozesses als Zukunftsaufgabe unter der Perspektive der europäischen Integration als Harmonisierung des EU-Raums (u. a. Benennung des European-Credit-Transfer-Systems, kompetenzbasierter Lehrpläne sowie der Modularisierung) benannt werden (Sloane et al., 2004, 69, 75–76).

Die Autoren erkennen sehr wohl unter der Perspektive des lebenslangen Lernens auf europäischer und internationaler Ebene Handlungsbedarf (Sloane et al., 2004, 169), den sie allerdings in Form von Megatrends auf lediglich zwei Seiten Umfang abhandeln: Unter anderem werden Globalisierung, die Öffnung von Grenzen, Interkulturalität als soziokulturelle und ökonomische Veränderung der Gesellschaft auch mit Blick auf Becks Erkenntnisse zur Individualisierungs-, Mobilitäts- und Flexibilisierungstendenzen aufgezählt (vgl. Kap. 2.3.5). Neben Themen wie Digitalisierung, Kommunikation, Ganzheitlichkeit von Arbeitsprozessen mit der Verhältnisbestimmung von Arbeit und Lernen unter ständigem Wandel (Sloane et al., 2004, 170–171) bleibt die Auseinandersetzung allerdings denominierend.

Den solidarischen Anspruch versucht Schelten in seiner Veröffentlichung von 2004 unter der sozialen Teilkompetenz in Aufklärung zu bringen: als

„die Fähigkeit im Umgang mit anderen Menschen und darüber hinaus [als]
gruppenorientiertes Verhalten in Arbeitsgemeinschaften, wie

Kooperationsbereitschaft, Kontaktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Toleranz, Fairness, Aufrichtigkeit und Teamgeist.“ (Schelten, 2004, 158, 168)

Hier zeigt sich die verkürzte Reichweite des Sozialen: Inhaltsleer wirkt bei Schelten der Weltbegriff mit Blick auf das Erziehungsziel, wenn die Bezugspunkte Individualgeschichte und Gattungsgeschichte aufgenommen (Schelten, 2004, 24–25) und als „Sicherung des Überlebens und der Ausgestaltung einer Vorstellung des guten Lebens“ (Schelten, 2004, 25) thematisiert werden aber eine auf Veränderung zielende Gesellschaftsentwicklung (Schelten, 2004, 25) vor der kritischen Reflexion der eigenen Leitziele kapituliert. Dementsprechend bezieht sich die Entwicklung der Sozialkompetenz nicht auf die gesellschaftliche Solidargemeinschaft, obschon der Autor das o. g. Weltverständnis gattungsgeschichtlich auffasst, um dies dann wieder gesellschaftlich singular zu verengen:

„Die einzelnen Gesellschaften müssen detailliert umrissen werden, bevor der Beitrag der Erziehung zum Erhalt und zwar zur Weiterentwicklung der betreffenden Gesellschaften bestimmt werden kann“ (Schelten, 2004, 26).

Ohne mit Blick auf den Weltbegriff Solidaritätsfähigkeit aufzunehmen, stellt Schelten des Weiteren die Passungsproblematik von Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt als weltwirtschaftliche Entwicklung unter der Perspektive von Wirtschaft und Technik dar (Schelten, 2004, 122): Eine diesbezügliche Verschärfung der „Globalisierung der Wettbewerbsmärkte [ist] spätestens zu Beginn der neunziger Jahre“ (Schelten, 2004, 136) wahrzunehmen. Globalisierung taucht hier, einseitig unter der Perspektive des internationalen Wettbewerbs (negative Globalisierung vgl. Kap. 2.5) auf. Insofern geben auch die Eckpunkte der Berufsbildungspolitik (Schelten, 2004, 124–125) Aufschluss, wenn darunter Weiterbildungsbemühungen (Schelten, 2004, 132–133) verstanden werden, die sich an dem o. g. und zu bemängelnden Kompetenzverständnis orientieren. Ohne auf das Fehlen einer bildungstheoretischen Auseinandersetzung zu Globalisierungsfragen aufmerksam zu machen, bleibt der Autor bei der europäischen Perspektive stehen und konstatiert, dass „die Verantwortung für Inhalt und Organisation des Bildungswesens weiterhin bei den Mitgliedstaaten“ (Schelten, 2004, 133) verbleibt. Angesprochen ist damit die Europäisierung durch einen gemeinsamen Hochschulraum (Bologna), der in der beruflichen Bildung durch den Brügge-Kopenhagen-Prozess untermauert wird, um die EU bis 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten

Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Schelten, 2004, 139). In diesem Zusammenhang wird die Output-Qualitätssicherung knapp benannt (Schelten, 2004, 140). Eine diesbezüglich kritische Auseinandersetzung bleibt ebenso aus, insofern wirkt die eingangs im Werk aufgeworfene Aussage, dass Erziehungsziele offenzulegen sind, andernfalls besteht die Gefahr, zum Instrument einer Weltanschauung zu avancieren (Schelten, 2004, 20), fragwürdig. Ferner und wie bereits in anderen Werken zuvor dargestellt, lässt sich ein Bezug zur vergleichenden Erziehungswissenschaft ausmachen: Sie soll Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Abschlüssen, von Leistungsständen und von schul- und unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen eröffnen (Schelten, 2004, 35-35, 52).

Knapp ein Jahrzehnt später behandelt die systemische Herangehensweise von Rebmann, Tenfelder und Schlömer Globalisierungsfragen unter dem Schlagwort „Internationalisierung“ (Rebmann et al., 2011, 38). Die Autorenschaft kommt ohne den Verweis auf die vergleichende Erziehungswissenschaft aus und positioniert die Thematik nicht am Ende des Werkes. Vielmehr erhält die Thematik ein eigenständiges Unterkapitel relativ zu Beginn des Werkes (Rebmann et al., 2011, Kap. R, 5), was auf die zunehmende Bedeutsamkeit hinweist. So auch die Begründung zu Internationalisierung, die sich u. a. entlang wachsender Qualifikationsbedürfnisse, gesellschaftlicher Polarisierung, hinsichtlich der Wissensalterung und des Bewusstseins in einer Wissensgesellschaft angekommen zu sein, artikuliert (Rebmann et al., 2011, 38, 42). Ebenso widmet sich das Werk einer ausführlicheren Darstellung zu Nachhaltigkeitsfragen, mit Verweis auf Becks Konzeption der Risikogesellschaft (Rebmann et al., 2011, 120–122). Damit treten Fragen zur Befähigung und Motivation für ökologisch und sozial verantwortliches Handeln als Zielsetzungen (hier tritt ebenso die berufliche Handlungskompetenz als Leitziel auf) stärker in den Reflexionshorizont der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Rebmann et al., 2011, 75-76, 130), zumal die Akzentuierung der Umweltbildung auch die

„Vorstellung, dass die gegenwärtige Generation ihren Bedarf befriedigen soll, ohne künftige Generationen in ihrer Bedarfsbefriedigung zu beeinträchtigen, [berücksichtigt]. Nachhaltigkeit meint deshalb eine generationenübergreifende und globale Gerechtigkeit bei der Verteilung und Nutzung der Ressourcen, aber auch die intragenerationelle Gerechtigkeit zwischen Menschen und Völkern derselben Generation.“ (Rebmann et al., 2011, 76)

Diesem Anspruch folgend benennt die Autorenschaft unter der Zielperspektive der Gestaltungskompetenz die Solidarität mit anderen, verengt dieses Ziel allerdings mit Blick auf Sozialkompetenz als lediglich kommunikative Fähigkeit (Rebmann et al., 2011, 133–134). Von einem Weltverständnis kann deshalb nicht gesprochen werden, wie auch weitere Ausführungen, u. a. der Verweis auf die Grenzen der Machbarkeit verdeutlicht, weil die Gestaltung des europäischen Bildungsraums in der Verantwortung der Mitgliedstaaten verbleibt (Rebmann et al., 2011, 38–39). Die eigenen Bildungsziele zu reflektieren, scheint ausgeblendet zu sein, zumal die Haltung vertreten wird, dass die Zielsetzungen beruflicher Bildung nicht in den Aufgabenbereich einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik fallen, obschon diese die Realisierbarkeit der Ziele und ihre praktischen Folgewirkungen als auch Zukunftsfähigkeit aufzuzeigen hätte (Rebmann et al., 2011, 117–118). Letzteres scheint zu erfolgen, wenn die Autorenschaft sich damit begnügt, die europäische Integration beruflicher Bildung mittels der Bemühungen des Europäischen Rats durch die Auflistung vielfältiger Aktionsprogramme der EU und durch das Statement zur Öffnung der allgemeinen und beruflichen Bildung, gegenüber der Welt zu legitimieren (Rebmann et al., 2011, 40–42). Diesbezügliche Auseinandersetzungen handeln allerdings lediglich Rahmenbedingungen ab, wie u. a. die Zertifizierung von Leistungsbewertungen im europäischen Bereich zur Verbesserung der Vergleichbarkeit (u. a. EQR) (Rebmann et al., 2011, 42-43, 45-46, 144). Bezugspunkte wie die Finanzierungsmöglichkeiten unter der Perspektive von „Wirtschaftlichkeitsüberlegungen“ (Rebmann et al., 2011, 34), mit Blick auf die Unternehmerschaft (Rebmann et al., 2011, 28, 33-34) und die bildungsökonomische Diskussion (New Public Management) (Rebmann et al., 2011, 104-105, 107-108), relativieren dann die Frage nach der o. g. ganzheitlichen Befähigung der Individuen als auch die Frage nach der generationenübergreifenden und globalen Gerechtigkeit, die eben durch kritisches Bewusstsein zu befördern wäre. Demgegenüber wirkt die geforderte Kritikfähigkeit, die im Zusammenhang mit der Professionalisierung der Lehrer*innenausbildung gegen Ende des Werkes auftaucht und auf das Praxissemester abstellt, unzureichend: Dort sollen dann „angehende Lehrer/innen mit [der] Berufsrealität [konfrontiert werden], [um] sie zur kritischen Reflexion des Lehrer/innen-Berufes [anzuregen]“ (Rebmann et al., 2011, 238).

2016 nimmt die Autorenschaft Arnold, Gonon und Müller die globale Perspektive hinsichtlich des lebenslangen Lernens als auch insgesamt die Frage der Weiterbildung respektive Erwachsenenbildung bereits zu Beginn des Werkes in den Fokus (Arnold et al.,

2016, 25). Begriffe wie E-Learning, Wissensgesellschaft als auch das Sprachenlernen für die „Bürger Europas“ (Arnold et al., 2016, 25) und später der EQR und DQR treten als Bestandteil ökonomischer und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse im Ausschönen vom Spannungsverhältnis der Allgemein- und Berufsbildung in den Fokus (Arnold et al., 2016, 26-27, 94, 104). Dies verweist auf die bereits angesprochene pädagogische Expansion, allerdings ohne die globale Perspektive unter einem weiten Solidaritätsanspruch aufzugreifen. Evidenz dazu liefert die Betonung der Integrationsfunktion des Berufs „in eine Welt der Arbeit“ (Arnold et al., 2016, 28). Diese wird zwar unter dem Gesichtspunkt der Außensteuerung kritisch als „[expandierende] theorieimmanente Dynamik“ (Arnold et al., 2016, 28) aufgefasst und entsprechend historisch-ökonomischer Entwicklungen in den Nachbarländern (entlang der Autoren Adam Smith, Friedrich August von Hayek) (Arnold et al., 2016, 28–29) thematisiert. Damit ist die soziale Frage der gesellschaftlichen Verantwortung eine ökonomische, nicht, wie noch bei Lisop eine demokratische. Hierzu dient Pikettys Analyse zur Einkommensverteilung: Weniger Einkommen resultiert in weniger Bildungsinvestition und mündet in weniger Innovation respektive geringerem technologischen Fortschritt, unter dem dann gleichermaßen der Wohlstand leidet (Arnold et al., 2016, 37–38; Piketty, 2014, 509-514, 807-809). Auch der diesbezügliche Blick auf die Entwicklung in den USA leistet keinen Beitrag zur Globalisierung: Stehen hier doch vielmehr die Unterschiede in der Entwicklung der beruflichen Bildung im Vordergrund (Arnold et al., 2016, 45, 50), um die Disziplin, wie bereits erwähnt, als der Erziehungswissenschaft zugehörig zu identifizieren (Arnold et al., 2016, 62). Obschon die Autorenschaft konstruktivistische Begriffsdefinitionen aus wissenschaftstheoretischer, weltanschaulicher und politischer Perspektive in Anlehnung an den Kompetenzbegriff vorstellt (Arnold et al., 2016, 75–76), kann ihr Beitrag zum „weltweiten Kontext einer grundlegenden Situationsorientierung i. S. einer systemischen Sichtweise nicht in Übereinstimmung mit dem gesuchten weiten Analysebegriff der Solidaritätsfähigkeit gebracht werden (Arnold et al., 2016, 81–82), weil die Autoren einer vergleichenden Perspektive den Vorzug geben, welcher, wie die Autorenschaft feststellt, lediglich strategische Systementwicklungen und -vergleiche ermöglicht (Arnold et al., 2016, 133). Unzureichend wirkt insofern auch die Auseinandersetzung um den Begriff der Arbeitsorientierung aufgrund global wachsender Unsicherheiten (bspw. Beck, Club of Rome), weil dieser sich in Verbindung mit dem Kompetenzbegriff „weniger am Beruf als vielmehr am Arbeitsbegriff [orientiert]“ (Arnold et al., 2016, 89) und damit den zuvor

konstitutiven Berufsbegriff für das disziplinäre Selbstverständnis fragwürdig erscheinen lässt. In Anlehnung an den Kompetenzbegriff stellt die Autorenschaft (Arnold et al., 2016, 75–76) keinen Zusammenhang zur Gestaltung der Zukunft aus Weltperspektive her. Dies verdeutlicht auch die Sichtweise auf das Umweltlernen, welches durch die benannte Neuordnung der Metall- und Elektroberufe (1987) (Arnold et al., 2016, 128) verstärkt in das Blickfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rückt, allerdings überwiegend hinsichtlich eines (kritikwürdigen) handlungskompetenzorientierten Wertebewusstseins (Arnold et al., 2016, 126–127; vgl. Kap. 3.5.3, Kap. 3.5.4).

4.2.4 Synopse und Resümee der Ergebnisse

Die einzelnen Jahrzehnte über die Reformepochen hinweg offenbaren in der Grundlagenliteratur Verschiebungen, auch Auslassungen mit Blick auf die Bildungsziele, ihre Wertung als auch hinsichtlich des Verständnisses von (kreativer) Kritik und Solidarität. In den Werken der aufgezählten Wissenschaftler*innen können ebenso Gemeinsamkeiten bzw. unterschiedliche Akzentsetzungen hervorgehoben werden: So offenbaren die Werke einerseits einen disziplinären Wandel und sind andererseits kritisch gegenüber der Moderne zu lesen: Auffällig ist eine stark auf Orientierungswissen ausgerichtete Literatur. Eine eigentliche Forschungstradition bzw. Leitstudien, die eine Kontinuität an Fragestellungen aufzeigt, ist lediglich ansatzweise sichtbar. Insofern ist eine inhaltliche als auch disziplinäre Kohärenz weniger gegeben. Ebenso werden zentrale Fragen der Erziehung und Bildung sowie die Leitziele häufig nur knapp benannt und in jüngeren Werken kaum kritisch hinterfragend aufbereitet. Insgesamt lassen sich phasentypische Charakterisierungen als auch tendenzielle Kernbestände feststellen: Es erweist sich vor allem die paradigmatische und damit wertorientierte Auseinandersetzung auch mit Blick auf die Bildungsziele als interessant. Hier kommen die Machtkämpfe der Interessenvertreter*innen innerhalb des Selbstverständnisses der Disziplin über die Jahrzehnte zur Sprache.

Die analytische Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse der vorherigen Kapitel ergibt folgende Matrix:

	Autor*in	Werturteilsfragen	kritische Kreativität	Solidaritätsfähigkeit / Weltgesellschaftsdimension
1960er-Jahre	Abraham, Dörschel	Durchgeistigung wirtschaftlichen Handelns, sittliche Werturteile, Charakterbildung, staatsbürgerliche Erziehung, Bildung durch kulturelle Bildungsgüter, antiempirisch	Selbstkritik: subjektive Anliegen gegenüber der Gemeinschaft, Selbsterziehung: Zucht und Selbstzucht garantieren das Zusammenleben	systemimmanente Weiterentwicklung des national geordneten sittlich-religiösen Gesellschaftsbilds, feste Vorstellung von der Stellung des Menschen in der Welt, Zukunftsaufgabe: die wirtschaftliche Entwicklung Europas
1970er-Jahre	Voigt und Lisop	kritisch-normative Interpretation der Erziehungsziele durch kommunikative Wertsetzung, Aufklärung, Emanzipation	Mündigkeit: (kritische) Einsicht in die (normative) Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse als gesellschaftsbezogene und individuelle Aufgabe (Ich-Stärke) mittels kreativen Denkens	Gesellschaftsveränderung über Gesellschaftskritik (Ideologiekritik) durch nationale Humanisierung und Demokratisierung sowie Solidarisierung zu mehr Chancengleichheit. Handeln steht im Zusammenhang zur politischen Artikulation.
1990er- / 1980er-Jahre	Bunk	wertfreie Verbesserung, wertfreier Erhalt von Dispositionen, Verhütung negativer Dispositionen in der Arbeits- und Berufswelt	Kritik und Kreativität dient der beruflichen Mobilität, Flexibilität	Solidarität gegenüber den Betrieben
	Schmiel, Sommer	Aufbau einer Wertordnung durch moralisches Handeln	unter Umständen Kreativität	Verständnis gegenüber anderen Kulturen, internationale Fragen als Aufgabe der vergleichenden Erziehungswissenschaft
2000er-Jahre	Sloane, Twardy, Buschfeld	Handlungsfähigkeit, gemäßigte Normen und Wertfrage ohne radikal-demokratischen Bezugspunkt	Innovation dient der Wirtschaftlichkeit, Widersprüche Wahrnehmen, Aushalten, Aufgreifen	Akzeptanz von Weltanschauungen und Weltauffassungen durch Mitbestimmung und Solidarität, klare Zurückweisung einer politisch idealisierten Gesellschaftskritik
	Schelten	Handlungskompetenz: Selbstorganisation, Selbsttätigkeit	Kreativität und Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter*innen, Kritik als Selbstkritik	interessenbezogene (gemäßigte) Gesellschaftsentwicklung, Harmonisierung des EU-Bildungsraums, wettbewerbsorientierte Schaffung eines gemeinsamen Hochschulraums / Leistungsvergleichbarkeit (unter nationalstaatlicher Verantwortung)
2010er-Jahre	Rebmann, Tenfelde, Schlömer	Handlungsorientierung, Handlungskompetenz, Selbstorganisation und Selbsttätigkeit	Keine Kritik (Integrationsversuch von berufs- und wirtschaftspädagogischen Interessen)	Mitgestaltung in Beruf und Arbeit, Thematisierung des globalen Solidaritätsprinzips aus Perspektiv der Nachhaltigkeit, Europäische Integration: Vergleichbarkeit, Zertifizierung, Leistungsbewertung
	Arnold, Gonon, Müller	Leitziel Handlungskompetenz	Kritikkompetenz ist nicht ausschließlich in betrieblicher Prozessgestaltung zu erwerben, es bedarf der Kreativität durch Selbstorganisation (keine weiterführende Explikation respektive kritische Auseinandersetzung)	internationaler Wettbewerb, Vergleichbarkeit

Tabelle 15: Synopse der Grundlagenwerke (eigene Darstellung)

Richtet sich der Analysefokus auf die zuvor dargestellte chronologische Reihung, kann gesagt werden, dass sich die Autorenschaft der Disziplin in der Darstellung zumindest teilweise an vorausgegangenen Werken orientiert. Eine davon abgesetzte Akzentsetzung eröffnen Voigt und Lisop mit ihren gesellschaftskritischen Beiträgen als Folge auf die klassisch geprägten Grundlagenwerke von Abraham und Dörschel. Es kann gesagt werden, dass die antiempirische Perspektive der geisteswissenschaftlichen Pädagogik abgelöst wird von einer kritisch-emanzipatorischen Gesellschaftsperspektive mit deutlichem Demokratisierungs- und Humanisierungsanspruch, der genau die Lücke der vormals systemimmanenten gesellschaftlichen Reproduktion füllt.

Während die 1970er-Jahre stark von den Beiträgen einer sozioökonomischen Qualifikationsbedarfsforschung geprägt sind und Ansätze einer Lehr-Lernforschung sowie einer internationalen Berufsbildungsforschung nur partiell aufgegriffen werden, verändert sich dieses Bild in den 1980er-Jahren deutlich: In dieser Phase treten verstärkt, losgelöst von der illusorischen Hoffnung, die Humanisierung und Demokratisierung einer Gesellschaft mittels Bildungsreformbemühungen erreichen zu können, die Didaktik der beruflichen Bildung als auch die zunehmende berufliche bzw. betriebliche Weiterbildung in den Fokus. Bunk liefert dazu eine entsprechende paradigmatische Positionsbestimmung. Danach finden faktenbasierte Erkenntnisse und damit nicht normative Ansätze verstärkt Anklang. So lehnt Bunk in den 1980er-Jahren die Frage der Wertsetzung ab, belässt sie im Politischen und setzt Kritik in das Verhältnis des beruflichen Mobilitätserhalts, während Solidaritätsfähigkeit lediglich gegenüber Unternehmen zum Ausdruck kommt. Obschon eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung proklamiert wird, setzte eine methodenorientierte Lehr-Lernforschung auf Mikroebene ein (vgl. Kap. 3.4), wodurch die curriculare (vgl. Kap. 3.4.4) und berufsbildungspolitische Ebene (vgl. Kap. 3.4, Kap. 3.5) vernachlässigt wird.

Ebenso ereignet sich eine zunehmende Diversifizierung in der Disziplin: Schmiel und Sommer nehmen erstmals in den 1990er-Jahren das Handeln als Bildungsziel in den Blick und lösen die Wertfrage, angelehnt an die geisteswissenschaftliche Pädagogik, rückwärts-gewandt als Wertordnungsfrage. Entlang dieser Ausrichtung sprechen sie in ihrem Werk auch lediglich von unter Umständen kreativ, während Solidarität nicht zur Sprache kommt bzw. offensichtlich durch moralisches Handeln und dem Verständnis gegenüber anderen Kulturen hinreichend thematisiert ist.

In den 2000er-Jahren offenbart sich eine weiter zunehmende Ausdifferenzierung, die bis in die Gegenwart fort dauert. Das Leitziel der Handlungskompetenz tritt stärker, bezogen auf die Gemeinsamkeit eines berufsbildenden Handlungsfeldes, hervor, sodass im Zusammenhang mit einer berufsfachdisziplinären Ausrichtung relevante erziehungswissenschaftliche und erziehungspraktische Fragestellungen thematisiert werden. Insofern kommt dem Berufsbegriff eine prominente Stellung zu, mit Ausnahme von Lisops Beitrag: Sie vertritt einen subjektwissenschaftlichen Standpunkt mit starker sozialpsychologischer Ausrichtung, indem sie den Berufsbegriff durch einen sozialpsychologischen Feldbegriff ersetzt, um die gesamtgesellschaftliche Dynamik emanzipatorisch an demokratischen Idealen Maß zu nehmen (Lisop, 1976, 29).

Jüngere Beiträge, beispielsweise von Rebmann, Tenfelde, Schlömer, bemühen sich um die Harmonisierung widersprechender Interessen im Spannungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinsichtlich der Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit (Rebmann et al., 2011, 1–2). Das Werk kann ebenso als Bemühung um das disziplinäre Selbstverständnis interpretiert werden. Dies kommt gleichermaßen bei Arnold, Gonon und Müller zum Ausdruck: Nehmen sie doch die Klassiker, die Anfänge der Disziplin, ähnlich wie Abraham und Dörschel, die nach der Begründung der Wirtschaftspädagogik fragen, unter dem Selbstverständnis der Disziplin erneut in den Blick, um mehrfach und nicht zuletzt am Beispiel von Festschriften zu belegen, dass die Disziplin der Erziehungswissenschaft zuzuordnen ist (Arnold et al., 2016, 14–15, 66–68, 139). Ebenso erinnern sie an den fehlenden Anschluss der klassischen Theoriebildung (Arnold et al., 2016, 12, 167, 159). An dieser Stelle bleibt zu spekulieren, ob, wenn früher ein Anschluss gesucht worden wäre, aus globaler Perspektive hätte auffallen können, dass die Leitzielentwicklung tendenziell hinter die Erkenntnisse der empirischen Wendung zurückfällt (vgl. Kap. 3.5.4).

Hinzukommend gewinnen jüngst Beiträge der Erwachsenenpädagogik aufgrund der Entgrenzung von Erstausbildung und Weiterbildung an Bedeutung (Arnold et al., 2016, 15), was gleichermaßen die disziplinäre Selbstbezüglichkeit verstärkt und eine „disziplinäre und interdisziplinäre Dialogfähigkeit“ (Arnold et al., 2016, 12) erschwert. So setzt sich im 21. Jahrhundert der Trend von der Erstausbildungs- zur Weiterbildungs- respektive Wissensgesellschaft, welche in der Betonung des lebenslangen Lernens sowie der Entwicklung einer breit nutzbaren Handlungskompetenzorientierung zum Ausdruck kommt, durch: Handlungsfähigkeit unter der Perspektive der Selbstorganisation sowie

Selbstkritik unter einem gemäßigten Normenbezug rückt die geforderte (kritische) Kreativität zunehmend in den Zusammenhang des unternehmerischen Gewinns respektive der Innovationsbereitschaft des Mitarbeiters unter wettbewerbs- und konkurrenzorientierten Leistungsansprüchen. Es zeigt sich, dass das Spannungsfeld von Ökonomie und Pädagogik zunehmend weniger häufig thematisiert und vor allem problematisiert wird. Bei Sloane heißt es dazu beispielsweise: „Es wurde der Versuch unternommen, pädagogische und ökonomische Überlegungen miteinander zu verbinden“ (Sloane et al., 2004, III). Äquivalent dazu widmet sich die Disziplin den Fragen der Entwicklung eines EU-Bildungsraums und eines gemeinsamen Hochschulraums (u. a. Leistungsvergleich, Zertifizierung, Wettbewerbsorientierung).

War vormals bei Lisop und Voigt Kritik noch auf die humane und kreative Veränderung der Gesellschaft gerichtet, richtet sie sich bei Bunks Grundlagenwerk auf Flexibilität und Mobilität, während die jüngere Grundlagenliteratur Anpassungstendenzen aufweist. Beispielsweise bieten Sloane, Twardy und Buschfeld mit Blick auf Widersprüche Wahrnehmen, Aushalten und lediglich Aufgreifen als Lösungsversuch an. Obschon in Auseinandersetzung der von Roth geforderten Analyse der psychischen und gesellschaftlichen Strukturen einerseits von einer sehr psychologisch geprägten empirischen Bildungsforschung gesprochen werden kann, die allerdings andererseits lediglich hinsichtlich des Lernens Erkenntnisse liefert (Arnold et al., 2016, 12). Diesbezüglich spielen im Rahmen der Ausdifferenzierung der Disziplin zwei Varianten des Kognitivismus eine besondere Rolle: konstruktivistische und handlungstheoretische Ansätze (Sloane et al., 2004, 114). Demgegenüber bemühen sich Voigt und Lisop, Erziehung emanzipatorisch, orientiert an Gesellschaft und Wirtschaft fruchtbar zu machen: Lisop intendiert mit dem Feldbegriff aus sozialpsychologischer Perspektive die Aufnahme eines ganzheitlichen Denkens, Fühlens und Wollens, demnach explizit die Einbeziehung der Emotionen, wenn sie von Ich-Stärke spricht. Diese Leerstelle der Disziplin äußert sich beispielsweise an Scheltens historisch-rationalistischer Sichtweise, wenn er als Dispositionen kognitive (Verstand), affektive (Werte / Verantwortung), psychomotorische (Bewegung) als auch soziale Lernziele formuliert (Schelten, 2004, 18), ohne die Wechselwirkung zwischen Arbeit und Lernen – unter Einbezug von psychoanalytischen Erkenntnissen – fruchtbar zu machen und diese gesellschaftsorientiert mit weiteren Bereichen (u. a. Rechts- und Politikwissenschaft, Soziologie sowie Ökonomie) verbindet. Entsprechend findet auf Basis der Grundlagenwerke nach den 1970er-Jahren keine systematische Verknüpfung der beruflichen

Sozialisation, der gesellschaftlich organisierten Arbeit und der Berufsbildungspolitik mehr statt. Jüngst verweisen Arnold, Gonon und Müller auf die emotionale Leerstelle, wenn sie „auf Aspekte des Seelischen [stoßen], [die] in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik [als] Neukonzipierungen des Subjektiven noch nicht wirklich aufgegriffen worden [sind]“ (Arnold et al., 2016, 212), ohne allerdings die Verbindung zu den von Voigt und Lisop geforderten gesellschaftlichen Strukturen herzustellen. Evidenz dazu liefert ihre Rezeption auf Lehmkuhls Veröffentlichung (2002). Dazu formuliert die Autorenschaft Folgendes: Lehmkuhl hat „auch die Tiefendimensionen des Individuums in den Blick genommen und dessen unbewusste Prägungen in ihrer Bedeutung für das Berufshandeln analysiert“ (Arnold et al., 2016, 212). Die Autorenschaft rezipiert hier das Berufshandeln und nicht einen erweiterten (gesellschaftlichen oder globalen) Lebenssituationsbezug.

In den Grundlagenwerken vorkommende jüngste gesellschaftskritische Auffassungen (u. a. Becks Risikogesellschaft sowie Nachhaltigkeitsfragen (vgl. Kap. 3.4)) verweisen zwar noch auf Mitbestimmung und Solidarität, allerdings aus einer politisch gemäßigten Sichtweise, die leider nicht näher erläutert oder orientiert an den aktuellen globalen Gesellschaftsproblemen entfaltet wird. Weil (radikal) demokratische und kritische Betrachtungen per se als idealisiert zurückgewiesen werden, lassen sich Aussagen zur Demokratieentwicklung (Humanisierung / Solidarisierung) nur verkürzt ausmachen, während in diesem Zusammenhang globale Perspektiven praktisch nicht auftauchen. Diese Leerstelle bildet sich auf Ebene der Paradigmendiskussion in den Grundlagenwerken ebenso ab: Die Gewichtung eines differenziert ausgewiesenen Standpunktes, der sich auf wissenschaftstheoretische Grundlagen als Vorabklärung bezieht, ist noch in den Werken der 1970er-Jahren und 1980er-Jahren starker Bestandteil des pädagogischen Diskurses (Bunk, 1990; Lisop, 1976; Voigt, 1977). Es kann also gesagt werden, dass die (normativen) Akzentsetzungen und die damit unterstellten Ziele besonders drastisch in bestimmten Jahrzehnten variieren. Dementsprechend kann auch gesagt werden, dass eine starke Anlehnung an die wissenschaftstheoretischen Schulen mit der Ausdifferenzierung der Disziplin zunehmend verblasst. Arnold, Gonon und Müller vertreten die Auffassung, dass die Paradigmendiskussion in eine „Sackgasse“ (Arnold et al., 2016, 12) führt. Zudem präferiert die jüngere Grundlagenliteratur sowohl den kritischen Rationalismus als auch systemische und konstruktivistische Perspektiven, ohne dies in gleicher Sorgfalt für die emanzipatorische Perspektive zu tun. Wissenschaftstheorien werden nicht mehr konfrontativ wie noch in den 1970er-Jahren diskutiert. Vielmehr artikuliert sich

Paradigmenvielfalt in den jüngeren Einführungswerken als „Toleranz“ (Sloane et al., 2004, 349) gegenüber anderen Positionen, wobei das gesellschaftskritische Paradigma als „Extremposition“ (Sloane et al., 2004, 352) ausgewiesen wird, ohne einerseits auf ihr Nischendasein hinzuweisen und andererseits die Tatsache aufzugreifen, dass diese Position bisher (noch) nicht den Beweis für ihre Leistungsfähigkeit erbringen konnte: Sie kann zwar weder die Veränderung des Denkens noch die des Handelns durchsetzen und theoretisch sowie praktisch belegen und sie bleibt damit vorläufig anderen Erkenntnis- und Handlungsinteressen innerhalb der Pädagogik unterlegen, allerdings bedeutet dies nicht, dass dieses Paradigma als falsch (Hoffmann, 2007, 40, 100) oder extrem zu deklarieren ist. Entsprechend fehlt eine diesbezüglich differenzierte Auseinandersetzung, um tatsächlich der Toleranz auf paradigmatischer Ebene gerecht zu werden, und dies nicht zuletzt deshalb, weil das emanzipatorische Paradigma eine starke gesellschaftstheoretische Perspektive in den Diskurs einbringen kann. Andernfalls lässt sich kaum begründen, warum einerseits in der Grundlagenliteratur der Anschluss an die Klassiker gesucht wird (s. o.), während andererseits der Anschluss an gesellschaftskritische Positionen offensichtlich abgelehnt wird. Obschon Wissenschaftler*innen

„nach wie vor die Möglichkeit gemeinsamer Wahrheitssuche im Sinne sachbezogener Diskurse [bleibt] – [ohne] [...] siegesorientierter intellektueller Schau- und Hahnenkämpfe – betriebener Auseinandersetzungen, wechselseitiger Kontrolle und konstruktiver Kritik“.
(Lempert, 2009, 9)

Wäre in diesem Zusammenhang nicht auch eine pädagogisch als auch psychologisch orientierte gesellschaftstheoretische Reflexion hinsichtlich des Themenkomplexes der Globalisierung lohnend? Eine solche Darstellung und Weiterentwicklung könnte neue Erkenntnisbeiträge liefern und der jüngsten Gefahr einer – wie schon bei Roth festgestellten – erneuten inhaltlichen Zerfaserung und Auflösung der Disziplin tendenziell entgegenwirken (Bank, 2009, 1, 7), zumal die kritische Perspektive Rückfragen an die pädagogische Ökonomisierung stellt, mit dem Ziel, eine ganzheitliche Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen im solidarisch-demokratischen Gesellschaftsgefüge vor dem Hintergrund der Frage, wie wir leben wollen, anzugehen, ohne vor einer kritischen Auseinandersetzung um die zugrunde liegenden Leitziele der Disziplin haltzumachen. Die Bildungsziele sinnbezogen, um eine globale Dimension zu erweitern, nicht zuletzt mittels der erziehungswissenschaftlichen Durchdringung psychologischer als auch

soziologischer Bezugstheorien ist wünschenswert, um beides, die diesbezüglich paradigmatische als auch globale Unterrepräsentation in zukünftigen Grundlagenwerken füllen zu können. Ebenso treten damit die Paradigmen gleichberechtigt neben anderen Positionen auf: Andernfalls stellt sich die Frage, welchen Nutzen die Einführungswerke mit einer eingeschränkten Sicht auf die Paradigmen haben. Im Grunde genommen geht es darum, ob nicht im Hinblick auf eine disziplinäre Selbstvergewisserung sowohl historische als auch ideelle Grundlagen zu berücksichtigen sind, und zwar so, dass die Disziplinentwicklung nicht erst dadurch deutlich wird, indem chronologisch alle Grundlagenwerke über Jahrzehnte hinweg aufgearbeitet werden müssen, um der disziplinären Entwicklung umfassend auf die Spur zu kommen. Eine fehlende Absicherung ruft, ähnlich wie hinsichtlich der curricularen Qualifikationsforschung (vgl. Kap. 3.4.4.2), negative Entwicklungen auf der normativen Seite hervor, wenn die wissenschaftliche Diskussion über die eigens ausgewiesenen normativ pädagogischen Gehalte, also die eigene Rationalität der Normen unzureichend aufklärt.

Unter den aktuellen Voraussetzungen besteht dann die Gefahr, dass die Student*innen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Paradigmen einfach nur additiv und beziehungslos nebeneinanderstehend oder ggf. sogar als veraltet geltend aufnehmen, ohne die Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der Erkenntnisperspektiven einschätzen zu können. Ein wesentlicher Kernbestand bezieht sich darauf, dass die Lehrwerke prinzipiell daran leiden, dass sie auf subjektivem Autor*innenweg zustande kommen, damit sind sie zu wenig objektiv. Es kann also gesagt werden, dass die Normativität entsprechend relevant ist, nicht zuletzt dann, wenn gesellschaftliche Sinnfragen berührt oder Aspekte des Solidarischen grundsätzlicher betrachtet werden. Allerdings führen verkürzte Darstellungen dazu, dass Student*innen in den Dienst der Interessenreproduktion subjektiver Autor*innendarstellungen genommen werden. Damit scheitert aber auch in doppelter Hinsicht die Zielsetzung: erstens ein gewisses pädagogisches Grundverständnis als auch zweitens ein bildungspolitisches Grundverständnis über die Einführungswerke vermitteln zu wollen.

Insofern ist für wissenschaftliche Kontroversen zu plädieren, besonders mit dem Ziel, nicht identische Phänomene zu bearbeiten, sondern unterschiedliche Aspekte eines gemeinsamen Objektbereichs mit dem Fokus auf verschiedene Erkenntnisinteressen zu durchdringen, um ein möglichst vollständiges Bild der Wirklichkeit (auch der globalen Wirklichkeit) erfassen zu können (Kutscha, 2020, 6; Lempert, 2009, 33).

Zudem tritt grundsätzlich hinzu, dass Autor*innen Aussagen mehr oder weniger beliebig treffen und nicht genug im Hinblick auf das Unwissen oder die Vorerfahrungen von Studienanfänger*innen abgestimmt oder weniger daraufhin geprüft werden, ob sie dem Entwicklungsstand von Student*innen gerecht werden. Demgegenüber ist allerdings den Lehrbuchverfasser*innen kein Vorwurf zu machen, würde doch ein solches Vorgehen einen immensen Arbeitsaufwand erfordern, den die Einzelperson kaum leisten kann.

Abschließend kann nun gesagt werden, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sehr wohl an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen mitwirkt, gerade deshalb ist die Notwendigkeit des Ausweisens normativer Positionen, um zu Gestaltungsempfehlungen zu gelangen, relevant für die Frage, wie wir leben wollen. Dementsprechend kann auch gesagt werden, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf die Komplexitätssteigerung durch Globalisierung reagiert und dies auch als Notwendigkeit betont, allerdings die Umsetzung aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive reflexiv vernachlässigt, weil die grundlegende Klärung dessen, was Globalisierung ist und wie Globalisierung geschieht, dem Wesen nach, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aufgeschoben und damit auch aufgehoben wird. Ihre Forschung bleibt dann spekulativ und rezipiert Veröffentlichungen aus anderen Disziplinen, um Globalisierung als Megatrend auszuweisen. Manifeste Widersprüche hinsichtlich des Themenkomplexes der Globalisierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es entsprechend kaum. Jüngst tritt Globalisierung geschlossen als Megatrend auf, dem durch Standardisierungsbemühungen, Leistungsvergleich und Kompetenzmessung als auch Weiterbildungsbemühungen unter Selbstorganisationsansprüchen beizukommen ist (vgl. Kap. 3.5, Kap. 3.5.3, Kap. 3.5.4). Mithin setzt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen erfahrungsorientierten praxisbezogenen Schwerpunkt, der ohne Rückbezug zu globalen Sinnzusammenhängen einer funktionalistischen Rezeption Vorschub leistet. Insofern ist pointiert zu konstatieren, dass eine Verschiebung eines ungelösten bildungswissenschaftlichen Problems, das der Globalisierung, in die Subjekte statt in die bildungswissenschaftliche Theorie- respektive Konzeptentwicklung erfolgt. Damit schirmt sich allerdings die Disziplin vor der Wirklichkeit ab und bestätigt, ob bewusst oder unbewusst, die bestehenden Verhältnisse.

5 Desiderat, Forschungsprogramm und Abschlussfazit

Diese Kapitel zieht ein Fazit zur gesamten Arbeit. Dazu werden zunächst im Desiderat vier zentrale Schlussthesen vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen und soziologischen Erkenntnisse begründet herausgearbeitet (vgl. Kap. 5.1). In einem nächsten Schritt folgt daran anlehnend und unter Bezugnahme von Ergänzungen aus den vorherigen Teilen der Arbeit eine verbindende Zusammenschau von möglichen Forschungsansätzen (vgl. Kap. 5.2). Am Ende folgt das Abschlussfazit (vgl. Kap. 5.3).

5.1 Desiderat

Bildungsziele, dieser Eindruck lässt sich nicht vermeiden, fallen zusammen mit den jeweiligen Reformepochen. Von dem Deutschen Ausschuss, der empirischen Wendung, der deutschen Bildungskatastrophe in den 1960er-Jahren und 1970er-Jahren bis zur wettbewerbsorientierten Bildungsreform der Gegenwart spannt sich der Bogen, der Bildung als ein Bemühen um Ausweitung, Strukturveränderung und Anpassung erscheinen lässt. Das bedeutet allerdings auch, dass über das zentrale kompetenzorientierte Bildungsziel als Ist-Zustand einerseits durch eine Suchbewegung in die Vergangenheit, andererseits durch eine Suchbewegung in die Gegenwart hinausgegangen werden muss, um für die Zukunft neue Möglichkeiten auszuloten. Aus dieser Sicht ergibt sich dann eine andere Perspektive: Es geht also im Folgenden darum, rückwärtsgerichtet, gegenwartsorientiert und zukunftsgerichtet vier zentrale Schlussthesen vor dem bildungszielorientierten Hintergrund der Gesamtausführung dieser Arbeit zu formulieren, um die Suchbewegung begründet in einem disziplinären Forschungsprogramm im Schnittfeld bildungstheoretischer und soziologischer Erkenntnissen synthetisieren zu können.

Das Kapitel nimmt sich den folgenden vier Schlussthesen an:

- I. Der Selbstorganisationsanspruch löst den schlüssigen Zusammenhang zwischen Kompetenz, Selbstorganisation und Werten auf, wahren die Frage der Komplexitätsbewältigung auf die ganzheitliche (auch tiefenpsychologische) Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen zu zielen hat.
- II. Die eigentliche Brückenfunktion zwischen dem globalen Komplexitätscharakter und der notwendigen Komplexitätsbewältigung liegt im Weltbegriff,

der erziehungswissenschaftlich fruchtbar zu machen ist, und zwar so, dass die Innen-, Außenrelation respektive die psychischen und Gesellschaftsstrukturen zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen avancieren, um von dort Handlungsfähigkeit zu ermöglichen.

- III. Durch die Rezeption des Poststrukturalismus entgleist der Bezug zur Bildungstheorie und damit der Bezug zur Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen als Verantwortungsübernahme für eine solidarische Weltgemeinschaft, weil die Subjekte nicht mehr in den Prozess einbezogen werden können.
- IV. Eine reflexive Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat über ihre und die gesellschaftliche Selbstkonfrontation und die daraus resultierende Selbsttransformation zu reflektieren.

Zu beginnen ist, wie oben dargestellt, mit der Suchbewegung in die Vergangenheit. Das chronologische Vorgehen zielt darauf die Schlussthesen jeweilig in ihren argumentativen Zusammenhängen miteinander verbinden und ausführen zu können.

SCHLUSSTHESE I: Der Selbstorganisationsanspruch löst den schlüssigen Zusammenhang zwischen Kompetenz, Selbstorganisation und Werten auf, wahren die Frage der Komplexitätsbewältigung auf die ganzheitliche (auch tiefenpsychologische) Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen zu zielen hat.

Als Ausgangspunkt fällt die Wahl noch einmal auf die Fürsprache für das von Roth vorgelegte normativ-humanistisches Bildungsverständnis als Persönlichkeitsentwicklung. Formuliert er doch eine explizit ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung, die gleichermaßen das emotionale Spektrum als Tiefendimension des Menschseins aufnimmt, dessen Relevanz er mittels Bezug auf Freud und auch im Subsystem (u. a. Antriebssystem) deutlich macht (vgl. Kap. 3.2.1.2 und Tabelle 4). Roth löst die psychologische Orientierung mittels des Begriffs der Handlungsorientierung als dreifacher Kompetenzbegriff (Selbst-, Sach-, Sozialkompetenz). In diesem Zusammenhang tritt Selbstbestimmung bei Roth als eine psychische Komponente auf, die durch den dreifachen Kompetenzbegriff zur inneren Klärung (auch sozialisatorischer Vorerfahrungen und damit auch psychischer Muster) eines gefestigten Standpunktes, eines Eigensinns gegenüber den normativen Rollenerwartungen führt, um von dort die Freiheit zu gewinnen, dass dem Subjekt Äußere kritisch-kreativ gestalten und verändern zu können (Roth, 1971b, 515–516). Damit legt Roth die

vormals genannte ganzheitliche Sichtweise an. Diesbezüglich stellt er Selbstkompetenz als die Speerspitze menschlicher Handlungsfähigkeit dar. Soll doch das Subjekt befähigt werden, in Grenzsituationen und Konfliktlagen Handlungen gegen den Druck der Anderen und nicht zuletzt auch gegen die eigenen Interessen, also im Sinne des Gemeinwohls einer Weltgesellschaft als auch aller nachkommenden Generationen, zu reflektieren und tendenziell durchzusetzen (Roth, 1971b, 539–540, vgl. Abbildung 3). Insofern zielt die Frage der Komplexitätsbewältigung auf die ganzheitliche Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen. Diese Perspektive lässt sich ebenso bei Geißler ausmachen, wenn er den Rollenbegriff mit der sozialen Identität reflexiv als die Fähigkeit zum abweichenden Verhalten auffasst (Geißler, 1974, 64). Somit gilt dies auch gegenüber unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Veränderungen, nicht zuletzt auch gegenüber einer globalen und solidarischen Weltgemeinschaft. Es lässt sich deshalb sagen, dass Kreativität als ein Vermögen erst die Reorganisation des Wissens und Könnens, der Denk- und Handlungsmuster ermöglicht und dadurch das Regel- und Faktenwissen relativiert; es löst es aus seinen bisherigen, vorwiegend instrumentellen Bezügen und ermöglicht dadurch neuartiges Erfassen und Bearbeiten von Problemen.

Fortzusetzen ist die Suchbewegung nun mit Blick auf die Gegenwart, den Ist-Zustand: Mit der Weiterentwicklung der Bildungsziele zur Handlungskompetenz ist die Hoffnung verknüpft, die Vereinbarkeit pädagogischer und ökonomischer Rationalität verbinden zu können. Überlagert von dem disziplinären Bemühen, das Utilitaritätsdenken überwinden zu können, schleichen sich allerdings Folgeprobleme ein, die dann thematisch unter der Ökonomisierung des Subjekts neu verhandelt werden. Hinsichtlich des Selbstorganisationsgrundsatzes wendet sich die Kritik auf das Innere des Subjektes, als Forderung sich selbst zu verändern, sich anzupassen, sich selbst zu optimieren, um das dem Subjekt Äußere erfolversprechend bewältigen zu können. Dies verlangt dem Subjekt tendenziell ein Verzicht auf kritische Kreativität und auf umfassende Bildung ab. Damit zielt die Frage der Komplexitätsbewältigung nicht mehr auf die ganzheitliche Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen, weil sich die Komplexitätsbewältigung der Handlungskompetenz hinsichtlich der Ganzheitlichkeit aus einer anderen Quelle speist, nämlich der Abfolge von Handlungsvollzügen (Planen, Durchführen und Kontrollieren (Bader & Müller, 2002, 178; KMK, 2002, 5)).

Aus diesem Verständnis heraus, dem Stand einer solidarischen Weltgemeinschaft gerecht zu werden, ist durchaus eine bildungszielorientierte Kritik der herrschenden

Ökonomielogik zu gewinnen. Eine derartige Kritik bleibt indes bloß eine Leerformel, wenn auf die Ausbildung von Werten rekurriert wird, die eine Weltgemeinschaft ausblendet. Der wertbezogene Eigensinn von Subjekten, der sich auch in der globalen Lebenswelt und damit auch im Beruflichen zeigt, kann nur zustande kommen, indem auf eine reale soziale Weltgemeinschaft abgestellt wird, ohne überwiegend auf betriebliche Teamfähigkeit und einer ökonomisierten sowie individualisierten Selbstoptimierung zu rekurrieren (vgl. Kap. 3.5.3). Ist die wertorientierte Perspektive zumindest im Begriff der Selbstorganisation bei Voigt als Artikulation von politischem Gruppenhandeln noch enthalten (Voigt, 1977, 246–247), zeigt sich allerdings jüngst, dass Handlungskompetenz nicht dazu beiträgt, dass die Subjekte progressiv gegenüber der Globalisierung handeln. Sie verhalten sich dieser gegenüber lediglich, weil die Handlungskompetenz nicht die Hoffnung erfüllt, dass die Subjekte aktiv und wertorientiert in Beziehung zu sich selbst und zur globalen Welt treten (vgl. Tabelle 13). Roth, und dies lässt sich ebenso bei Robinsohn, Geißler, und u. a. Reetz herauslesen, folgt der Intention, emotionale Zustände rational erfassbar durch reflexive Einschübe (Roth, 1971a, 415) zu thematisiert, weil bei Roth Reife auf die emotional-affektive Seite der zweckfreien Mündigkeit (innere Haltung, Werte, Normen und Gütemaßstäbe) abstellt (Roth, 1971b, 179, 183-184). Dies gilt als ein Zusammenfallen von Kognitivem und Emotionalem, was in Lemperts Duktus in der Verwobenheit der Reflexion mit der Rekonstruktion zum Ausdruck kommt:

Reflexion [Herv. i. Org.] ist – analytisch betrachtet – zunächst Reminiszenz, Erinnerung, rückwärtsgewandte Vergegenwärtigung früherer (innerer und äußerer) eigener und fremder Wahrnehmungen, Deutungen und Erfahrungen, Handlungen und Situationen, als zunehmend strukturierter Prozess dann auch Re-Konstruktion, schließlich deren (weitere) kognitive und emotionale Verarbeitung. Ihre konstruktive Komponente resultiert aus dem selektiven Charakter der Erinnerung, die Vergangenes nicht einfach komplett mental reproduziert, sondern aus einer je gegenwärtigen Perspektive heraus auswählt, um- und neustrukturiert. Soweit sie sich (auch) auf fremdes Verhalten und Erleben bezieht, fußt sie wesentlich auf der Empathie, der Fähigkeit zu dessen affektivem Nachvollzug (Lempert, 2009, 13).

Die genannten Disziplinierungsstrategien, die dem Selbstorganisationsgrundsatz anhaften, instrumentalisieren und reduzieren die angesprochene Selbstreflexionsfähigkeit hin zu einem Verzicht auf einen subjektbezogenen Standpunkt (vgl. Kap. 3.5.3) und lösen

den schlüssigen Zusammenhang zwischen Kompetenz, Selbstorganisation und Werten (Heyse & Erpenbeck, 1997, 10) auf. In diesem Sinne kann gesagt werden, dass die Handlungskompetenz nicht auf eine tiefenpsychologische Grundlage verweist und deshalb auch nicht von einer gesteigerten und freien Selbstreflexionsfähigkeit gesprochen werden kann: Wenn es lediglich darum geht, die „Durchbrechung der Kompetenzbarriere“ (Heyse & Erpenbeck, 1997, 73) mittels der Verbindung von systemischen Betrachtungen unter selbstorganisierten Lernprozessen zu realisieren, was dann das Zusammenfallen individueller Werte, Werthaltungen im Reflexionsprozess begünstigt (Heyse & Erpenbeck, 1997, 73) oder wenn es darum geht, kognitive und motivational-voluntative Aspekte kognitionspsychologisch (Aebli, 1980, 99) zu erfassen, vermag dies die Frage der Innerlichkeit nicht hinreichend zu beantworten. „Die generellen Fähigkeiten kognitiver Regulation und psychischer Selbstkompetenz kommen gegenüber den auf das Gegenständliche bezogenen Handlungsvorstellungen zu kurz“ (Huisinga & Lisop, 1999, 264). Insofern ist der handlungstheoretische Ansatz „mit Vorsicht zu beurteilen“ (Huisinga & Lisop, 1999, 265).

SCHLUSSTHESE II: Die eigentliche Brückenfunktion zwischen dem globalen Komplexitätscharakter und der notwendigen Komplexitätsbewältigung liegt im Weltbegriff, der erziehungswissenschaftlich fruchtbar zu machen ist, und zwar so, dass die Innen-, Außenrelation respektive die psychischen und Gesellschaftsstrukturen zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen avancieren, um von dort Handlungsfähigkeit zu ermöglichen.

Weil die bisherigen Darstellungen dafür sprechen, dass sich die Subjekte gegenüber der Globalisierung tendenziell verhalten, statt diese zu gestalten, macht eine zunehmend abstrakte Welt ein zu modifizierendes Verständnis vom Subjekt notwendig und möglich, welches sich nicht zuletzt von einem nationalen oder eurozentrischen Solidaritätsverständnis unterscheidet. Auch Lösungsansätze wie Sloanes Beitrag, das curriculare bildungstheoretische Legitimationsproblem, welches in der unzureichenden Reflexion von gesellschaftlichen Steuerungsinstrumenten liegt, mittels einer inputorientierten Lehrplankonstruktion und einer outcomeorientierten Testkonstruktion überwinden zu wollen (Sloane, 2007, 11), greift dabei zu kurz. Der eigentliche blinde Fleck, der gleichermaßen zu ökonomischen Verschärfung beiträgt, bleibt gänzlich ausgeblendet. Und hier bewegt sich nun die Suchbewegung nach vorne, in die Zukunft: Die Frage danach, den Weltbegriff erziehungswissenschaftlich fruchtbar zu machen, und zwar so, dass die Innen-,

Außenrelation (Roth, 1971a, 372, 415) respektive die psychischen Strukturen und Gesellschaftsstrukturen (Huisinga, 1996, 93–94) zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen werden, um von dort Handlungsfähigkeit, also aus einer psychologischen Tiefendimension (unbewusste Prägungen) (Arnold et al., 2016, 212; Lehmkuhl, 2002, 232–233; Lisop, 1976, 2, 29–30, 35) heraus für eine Weltgesellschaft realisieren zu können. Dies, stellt die eigentliche Brückenfunktion zwischen dem globalen Komplexitätscharakter einerseits und der notwendigen Komplexitätsbewältigung mittels Reflexionsfähigkeit als Ich-Stärke andererseits dar. Denn der soziologische Diskussionsstand zur Globalisierung verdeutlicht gerade mehrheitlich, dass Globalisierung unter Komplexitätsgesichtspunkten auf allen gesellschaftlichen Ebenen auf eine Ausweitung der Reichweite des politischen Handelns abstellt (vgl. Kap. 2.6). Das schließt das Psychologische ein: Evidenz aus soziologischer Perspektive liefert dazu beispielsweise Giddens, wenn er einerseits unter dem Begriff der Emanzipation Lebenschancen als Steigerung des autonomen Handelns verortet (Giddens, 1999, 132) und andererseits von psychischen Fähigkeiten spricht. Es geht dabei um die Fähigkeit, Vertrauen in der Beziehungsgestaltung herstellen zu können (Giddens, 1999, 168). Damit hebt er psychologisch die Ich-Entwicklung (Urvertrauen, Ichidentität, ein inneres Gefühl der Vertrauenswürdigkeit, Objektbezug und -verlust) explizit hervor (Giddens, 1995, 118, 120–122), weil er mit der Einsicht in die eigenen Emotionen in Verbindung zur besseren Kommunikationsfähigkeit erst die Möglichkeit für bürgerliche Aufgaben, Selbsthilfe- und Sozialbewegungen sieht (vgl. Kap. 2.3.6). Im dreifachen Kompetenzbegriff nach Roth konkretisiert sich dies gesellschaftspraktisch, zumal sein Kompetenzbegriff eine soziale Regulierung als politische Dimension ausweist (vgl. Kap. 3.2.1.2). Damit ist hinauszugehen über ein zu eng gefasstes bildungstheoretisches Feld, zugunsten der Verschränkung von Gesellschaftstheorie, Bildungstheorie, Pädagogik und Politik (Huisinga, 1996, 18–19). Von dort erst kann sich die Bedeutung des Weltbegriffs eröffnen: Dieser ist jedoch begrifflich im jüngeren berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs unbenannt. In den älteren Theoriekonzeptionen wird zumindest gesellschaftskritisch argumentiert, allerdings ohne auf Globalisierung vertiefend Bezug zu nehmen (vgl. Kap. 4.2.4). Das gilt gleichermaßen für die vorgestellten Autor*innen der normativen Bildungstheorie sowie der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Wenngleich bei Robinsohn von „allgemeinem Weltverstehens“ (Robinsohn, 1975, 47) die Rede ist und dieses weit gefasste emanzipatorische Anliegen auch bei Roth als Gestaltung einer „solidaritätsfähigen gesamten Menschheit“ (Roth,

1971a, 79, 83) sowie bei Geißler als Vorgriff auf die ideale Lebenssituation nach Habermas (Geißler, 1974, 35) deutlich wird, ist bildungszielorientiert von einer inneren Inkonsistenz und Verkürzung zu sprechen. So beispielsweise bei Robinsohn, wenn er in seinem Modell zur Curriculumrevision von Weltverstehen spricht und dies später eingrenzend als „Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene“ (Robinsohn, 1975, 47) auffasst. Demgegenüber hat sich Lebensorientierung am Weltverstehen und damit auch an einem solidarischen Weltbegriff zu orientieren. Es ist an dieser Stelle zu sagen, dass sich die Bildungsziele diesem Referenzpunkt zu stellen haben. Daraus ergibt sich, dass das global-solidarisch Lebensweltliche reflexiv und bildungszielorientiert als dominierende Denkströmung in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik explizit aufzunehmen ist. Es kann also gesagt werden, dass sich epochal der gesellschaftsbezogene Referenzrahmen von einer bei Roth angelegten nationalsozialistischen Vergangenheit zu einer Auseinandersetzung mit globalen Ereignissen zu verschieben hat. Des Weiteren ergibt sich daraus, dass das Globale nicht als ein 'Basis-Überbau-Modell' angenommen werden kann. Das heißt gleichzeitig, dass Globalisierung nicht 'von oben' her verfahren kann, sondern die Spannungen verschiedener Ebenen aushalten muss, sodass gleichermaßen die subjektive Dimension des Psychischen und das Globale als konstitutive Ebene der sozialen Verhältnisse irreduzibel aufeinander bezogen werden können, ohne dabei bei einer einfachen (eklektischen) Interdisziplinarität stehenzubleiben. In diesem Zusammenhang kann nämlich ebenso davon ausgegangen werden, dass die gesellschaftlichen Einzelnen weder in den gesellschaftlichen Strukturen aufgehen, noch, dass sie sich diesen entziehen können. Denn es gilt die Wechselwirkung von globalen und lokalen Fragen (vgl. Kap. 2.2, Kap. 2.6), die unter Globalisierungsbedingungen durch das Raster der nationalen Politik fallen, politisch handhabbar durch Bildungsprozesse zu gestalten. Kurz: Die Globalisierung fordert aufgrund ihrer neuen politischen Bedingungen ein anders gefasstes Subjektverständnis.

SCHLUSSTHESE III: Durch die Rezeption des Poststrukturalismus entgleist der Bezug zur Bildungstheorie und damit der Bezug zur Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen als Verantwortungsübernahme für eine solidarische Weltgemeinschaft, weil die Subjekte nicht mehr in den Prozess einbezogen werden können.

Wie sich angesichts des politisch-normativen Gehalts soziologischer Forschung und ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Interessen Emanzipationsstreben und Realitätsgerechtigkeit vereinseitigt, zeigt sich mit Blick auf die gegenwärtige Thematisierung des

Gesellschaftlichen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Kap. 4.2.4): Der soziologische Bezug von Theoriebildung überwiegt. Die postmoderne Individualisierungstendenz unterstützt die Entwicklung zusätzlich und behindert lange Zeit den Einzug von gesellschaftstheoretischen Betrachtungen, die gerade jüngst, im Zeitalter der Globalisierung, notwendig sind. In den krisengeschüttelten 2020er-Jahren (u. a. Ukrainekrieg, Corona, Flüchtlingsbewegungen, Inflation, Energiepreisanstieg, Klimakatastrophen, Digitalisierung u. v. m.) wird überdeutlich, wohin die (poststrukturalistische) Differenzorientierung in einer sich weltweit verschärfenden Konkurrenzsituation führen kann (u. a. weltweiter Fundamentalismus, Nationalismus, Rassismus, Antisemitismus). Die Postmoderne macht im Zersetzungsdiskurs nochmal einen Gestaltwandel durch. Sie verliert ihre institutionellen Halterungen und es findet im Zuge von Globalisierungsprozessen bei einer zunehmend schlechter werdenden ökonomischen Lage eine große Verunsicherung statt. Analog dazu verändert sich in der Postmoderne die Theoriebildung: Kontingenzen, Ambivalenzen und Widersprüche blühen, alles gilt als konstruiert und ist ein Produkt der Sprache, der Kommunikation der Medien. Mit der postmodernen Individualisierung scheint tendenziell auch eine verbindliche Theoriebildung zu verfallen. Es haben solche Theorien Vorzug, die das Differente legitimieren (vgl. Kap. 2.4) und damit tendenziell der Auflösung, respektive Zerfaserung, des Subjekts sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Ganzes Vorschub leisten. Diese Entwicklungen verdeutlichen, dass trotz aller Inkonsistenz und Differenz normative Bildungsziele zu formulieren sind, die zur Bewältigung der äußeren Unkontrollierbarkeit befähigen. Es gilt damit auch so etwas wie eine Sicherstellung von Bildungszielen gegenüber einer schwer zu kontrollierenden, einer unsicheren und risikobehafteten globalen Welt zu ermöglichen. Selbstorganisation stellt in diesem Zusammenhang eine Kontroll- und Absicherungssillusion dar, weil sie sich stark auf die Subjektseite bezieht. Die Objektseite (die umgebene Welt) bleibt ausgeklammert. Der Kompetenzbegriff erfasst also permanent das Defizitäre im Inneren des Subjekts und ist damit auch der eigenen Selbstkritik ausgesetzt, weil der Kompetenzbegriff als unantastbar systemimmanentes Bildungsideal auf diesbezüglich eigene Optimierung abstellt (Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen, Optimierung von Operationalisierungen und Messverfahren usw.). Eine solche Sichtweise lässt außen vor, dass die Bildungsziele per se einer Kritik zu unterziehen sind und entlang der pädagogischen Möglichkeiten internaler Kontrollüberzeugung im Subjekt zu verankern sind. Und zwar so, dass Selbstsicherheit zur aktiven Mitgestaltung der proklamierten äußeren Unkontrollierbarkeit einer

globalen Welt tendenziell hergestellt werden kann. Fehlt dies, findet eine Verlagerung der Komplexitätssteigerung in das Subjekt statt und damit geht eine Überforderung einher, weil gleichzeitig die Einflussnahme im Außen und damit die rationale Bewältigung der globalen Verhältnisse geleugnet wird. Es wird behauptet, dass ein Fortschritt der inneren Kontrolle über das Denken, Fühlen und Wollen der eigenen Subjektentwicklung möglich sein soll, im Sinne der Beseitigung von Inkompetenz (Haeske, 2008, 214). Kurz gesagt: Wenn das gesellschaftliche Äußere nicht zu kontrollieren ist, antwortet sowohl die Öffentlichkeit als auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der bildungszielorientierten Möglichkeit der inneren Kontrolle, ohne allerdings die psychologische Tiefendimension in Bearbeitung bringen zu wollen. Diese Schiefelage konfrontiert das Subjekt nicht nur mit seinem eigenen Selbstversagen oder der Angst vor dem sozio-ökonomischen Ausschluss (Haeske, 2008, 212-213, 215, 217, 235-236), sondern potenziert sowohl psychische Destabilität als auch das Unvermögen, Verantwortung für einen solidarische Weltgemeinschaft überhaupt übernehmen zu können. Zumal auch das äußere postmoderne Narrativ stetig die faktisch nicht überwindbare äußere Selbstgefährdung proklamiert (vgl. Kap. 2.3.1, Kap. 2.4, Kap. 3.5.4.2). Damit ist weder interne Kontrollüberzeugung, noch äußere Kontrolle sichergestellt. Zumal auf der Subjekt- als auch auf der Objektseite ein bestimmter Grad an „Einsicht“ (Roth, 1971b, 595) vorenthalten wird und dies ist in gewisser Weise auch ein Defizit vom postmodernen Denken, welches jeden Bezug auf übergreifende Strukturzusammenhänge ausblendet, bewegt sich das postmoderne Denken doch in erster Linie auf der Ebene der soziologischen Oberfläche. Nichts wird in der schnelllebigen Postmoderne mehr gefordert als flexible Anpassung; die Individuen müssen sich verbiegen können. Damit wird dem Subjekt Selbstsicherheit zur Bewältigung des Weltverstehens entzogen. Indes kulminieren eher innere Unsicherheiten, Anpassung an Rollen statt Ich-Stärke. Ansätze dazu lassen sich beispielsweise früh bei Bader und Müller als auch in den KMK-Richtlinien (KMK, 2002, 4) herauslesen, wenn es hinsichtlich der Sozialkompetenz lediglich heißt, es gilt „Spannungen zu erfassen und zu verstehen“ (Bader & Müller, 2002, 178) sowie sich mit „anderen [...] zu verständigen“ (Bader, 1989, 75). Evidenz dazu liefert ebenso die Tatsache, dass einerseits Flexibilität des Subjektes als Universalkategorie über alle Reformen hinweg mit Blick auf die globale Wirtschaft proklamiert wird, während zugleich eine Endlosaufzählung von gesellschaftlichen Transformationsprozessen stattfindet. Andererseits wird damit primär auf der soziologisch-deskriptiven Ebene eine Antwort – die Selbstorganisationsfähigkeit – geliefert

(vgl. Kap. 3.5.3). Mit Rückblick auf den Diskurs der Bildungszielentwicklung beginnt dies bereits beim Schlüsselqualifikationskonzept. Der Rückgriff auf die normative Bildungstheorie stellt dabei eher ein Vehikel für die Bildungsziele dar. Zum Beispiel, wenn Sloane Klafkis kategoriales Bezugsraster aufnimmt (vgl. Kap. 3.4.2.3), um eine Auseinandersetzung mit der Tiefendimension herauszuarbeiten, mit dem Ziel, die Unterschiede zwischen Handeln als Prozess und Kompetenz als Struktur unter die Komplexität von Zielorientierung, Planbarkeit, Entscheidungsfindung sowie Kontrolle und Bewertung zu erhellen (Euler & Sloane, 1996, 59, 63). Es wird zwar die Bedeutung des Reflexionsprozesses (die kognitive Tiefenstruktur als Kompetenz) herausgestellt, um auf die Bedeutsamkeit des Handelns im Lernprozess als kognitiver Nachvollzug hinzuweisen (Euler & Sloane, 1996, 62). Unberücksichtigt bleibt aber sowohl die psychische Dimension als auch die global-gesellschaftliche Implikationen, die bloß aus ökonomischen Verhältnissen eine Hintergrundrolle spielen, weil die Berufs- und Wirtschaftspädagogik es nicht vermag, sich dem Globalen und Psychologischen erziehungswissenschaftlich anzunehmen. Damit ist es aber erst recht nicht möglich, Globalisierung in ihrer historischen Dynamik von der Vergangenheit bis in die Gegenwart samt den entsprechenden bildungszielorientierten Konsequenzen für eine solidarische Weltgemeinschaft als Ganzes in den Blick zu nehmen, um von dort neue und zukunftssträchtige Perspektiven entwickeln zu können. Vielmehr zeigt sich ein Trend weg vom Erziehungswissenschaftlichen hin zu kognitionspsychologischen Lernprozessen. Es wird zwar die Einheit von Subjekt, Erkenntnis und Kritik postuliert und es wird mit Begriffen wie Subjekt, Objekt, Solidarität, Gesellschaft, Reflexion etc. operiert, die wesentliche globale Metaebene als gesellschaftliches formgebendes Prinzip als auch die psychische Mikroebene bleibt jedoch weitestgehend ausgeblendet. Insgesamt offenbart sich ein Mangel an Konsistenz hinsichtlich der Fokussierung des Subjektgedankens: Das bedarf allerdings der Veränderung, weil andernfalls die gesellschaftskritischen und subjektiven Potenziale kompetenz-, lernfeld-, respektive curriculaorientiert pädagogisch ungenutzt bleiben, bei gleichzeitiger Forderung nach höchsten Bildungsansprüchen wie Selbstorganisation, (Selbst)Reflexionsfähigkeit, verantwortlichem Handeln und Verhalten.

SCHLUSSTHESE IV: Eine reflexive Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat über ihre und die gesellschaftliche Selbstkonfrontation und die daraus resultierende Selbsttransformation zu reflektieren.

Eine kritische Weltgesellschaftstheorie hat gegenwärtig die Möglichkeit eine Gesellschaftsveränderung zu thematisieren. In einer Zeit der Flexibilisierung und Anpassung geht es nun um die Möglichkeiten des Aussteigens aus den falschen oder zumindest eindimensionalen (global-negativen (vgl. Kap. 2.6)) Bildungszielen. Der Blickwinkel richtet sich dabei auf die Vernachlässigung der affektiv-emotionalen Entwicklung zugunsten kognitiver Leistungen im Lernprozess, die sich bereits beim Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen abzeichnen (Bichler, 1979, 43–44) und sich schleichend als roter Faden über die Folge-reformen legt. Die Notwendigkeit eines Bruchs mit der Anpassungstendenz an eine weitgehend unreflektierte Vorstellung von Globalisierung respektive einer Vorstellung von negativem Globalismus unter starker Wettbewerbsorientierung (vgl. Kap. 2.6, Kap. 3.5, Kap. 3.5.3, Kap. 3.5.4.1) müsste, statt auf zukünftige Reformbemühungen zu warten, in den Mittelpunkt der Disziplin gerückt werden. Denn Wettbewerb kann nicht die Welt regieren, weil Sozialität, wirtschaftlich nachhaltige Effizienz, Humanisierung, Demokratisierung und kulturelle Vielfalt unberücksichtigt bleiben, aber alle Menschen auf der ganzen Welt betreffen. Eine solche Perspektive ist noch nicht im Mindesten in Betracht gezogen worden. In dieser Hinsicht kann sich die emanzipatorische Perspektive beweisen, wenn sie ein neues Verständnis kritischer Gesellschaftstheorie und kritischer Wissenschaft gerade dann entwickelt, wenn die Theorien sich ändern müssen, weil die (welt)gesellschaftlichen Verhältnisse anders geworden sind. Ohne ein kritisches Verständnis, gerade in der globalen Zerfallsepoche, kann gegenwärtig weder geklärt werden, was auf der Ebene der gesellschaftlichen Implikationen der Fall ist, noch, welche Möglichkeiten der Aufhebung respektive Lösung bestehen. Mit anderen Worten: Um der Realität der globalen Welt gerecht zu werden, bedarf es einer Perspektive wie derjenigen der Emanzipation, die zur dynamischen und prozessualen Erfassung von der Wechselwirkung zwischen Subjekt und Welt beitragen kann.

Entgegen poststrukturalistischen Tendenzen gilt, dass der aktuellen weltgesellschaftlichen Realität ergänzend durch ein kritisch-kreatives Denken beizukommen ist, weil das Attribut 'kritisch' eine normative, gesellschaftspolitische Zielvorstellung kennzeichnet. Dies erfüllt das jüngste Verständnis der Handlungskompetenz nicht, insbesondere dann nicht, wenn eine zunehmend outputorientierte Bildungszielentwicklung berücksichtigt wird (vgl. Kap. 3.5), die Selbststeuerungsprozesse ausnahmslos auf Individualebene induziert (vgl. Kap. 3.5.3). Im weitesten Sinne lässt sich auch vom Wandel im Typus einer Gesellschaft sprechen, einschließlich des Normen und Wertesystems. In diesem

Zusammenhang kann die Frage nach Kreativität alternativen Raum eröffnen, ohne die postmoderne Situation bloß noch einmal in einer Theoriebildung zu verdoppeln. Denn wenn die (globale) Welt Sinnkrisen verursacht, ruft sie immer auch Fragen nach neuen Sinnbezügen hervor. Genau darin verortet sich auch das soziologische Anliegen von Habermas, Beck und Giddens: nämlich in der Begründung respektive Neubegründung des Subjekts als Weltbürger*in. So beispielsweise bei Habermas, der als Gegengewicht zum Weltmarkt auf das Öffentliche als diskursive Solidargemeinschaft fokussiert (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 2.5) und sich hinsichtlich der postmodernen Rationalitätskritik mit der Wirkung des Rationalen (den Bewusstseinsstrukturen) in der Welt und nicht ausschließlich mit der Entstehung der Rationalität befasst (vgl. Kap. 2.3.2). Ähnlich Beck, der noch in der Individualisierung (u. a. Emanzipation der Frau, Politikverdrossenheit, Subpolitik, Arbeitslosigkeit usw.) einerseits psychische Krisen (Bindungsschwierigkeiten) verortet, andererseits eine Ressource für die Solidarisierung der Weltgesellschaft in Form alternativer respektive reflexiver Bewegungen sieht (vgl. Kap. 2.5). Ebenso Giddens der u. a. explizit auf entwicklungspsychologische Zusammenhänge (Objektbeziehung) verweist (u. a. Erikson) (Giddens, 1995, 122). Alle genannten Autoren rekurren damit auch auf psychologische Zusammenhänge, um das Überleben der Menschheit sinnbezogen sicherzustellen.

Genau daran knüpft der gesellschaftsgestaltende Auftrag der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an, um die notwendige Frage nach den Zusammenhängen von Individuum, Bildung, Gesellschaft und Politik in einem anderen, nicht (nur) postmodernen oder ideologiekritischen Licht zu erhellen. Wenn eine rational-reflexive und demokratische (Welt)Gesellschaft auf die Kompetenzen und Interessen gebildeter Weltbürger*innen abstellt, dann steht eine Neudiskussion über die Bildungsziele aus, die auf die Individualisierung und Globalisierung zu antworten weiß. Diese Antwort hätte im Sinne Roths eine Bereitschaft zum nicht konformen Reflektieren über die Krisen, Unsicherheiten, Grenzsituationen und ethischen Konfliktlagen der Moderne zu eröffnen, auch aufgrund eines diesbezüglich theoriekonzipierenden Charakters unter Berücksichtigung gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher und psychologischer Strukturzusammenhänge. Und zwar so, dass die Selbstkompetenz sich nicht im Nachdenken über die Optimierung des eigenen Ichs erschöpft, der Selbstmitteilung oder der flexiblen und sozialen Einbringung in Gruppenprozesse, sondern im weiten Hinausgehen über Eigenverantwortung zugunsten einer Sicherstellung der weltgesellschaftlichen Reproduktion.

Dementsprechend hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinsichtlich der Errichtung eines Regelsystems zur Neubegründungen von Beweisen, Angemessenheit, Wahrheit und Gerechtigkeit global orientierte Normsetzungen als Alternativen aufzuzeigen (Beck, 1998a, 170–171). Dieses Regelsystem beschreibt Beck mit dem Begriff 'technological citizenship': Eine solche Gesellschaft hat konsequent über die Sachzwanglogik technischer und ökonomischer Entwicklung zu diskutieren, bevor es zur gesellschaftlichen Einführung kommt, um zielführend bedenkliche Technikentwicklungen abzuwenden, bzw. diese über politisch gewollte Steuerung durch wissenschaftliche Alternativen zu ersetzen (vgl. Kap. 2.5). Im engeren Sinne drückt sich damit die Forderung nach einer reflexiven Wissenschaft aus, die über ihre und die gesellschaftliche Selbstkonfrontation und daraus resultierende Selbsttransformation nachdenkt (vgl. Kap. 2.3.5). Was Beck mit Bezug auf den Begriff der „subtheoretischen Wertbasis“ (Beck, 1974, 237) als objektiv bedeutsames Theorieelement verhandelt, ist das

„[kalkulierbare gesellschaftliche Wirkungsinstrumentarium] [...], [welches] fundamentale, verinnerlichte, nicht ohne weiteres manipulierbare Überzeugungsinhalte [umfasst, während die] erkenntnisinstrumentelle Wertbasis den Blick auf die vorhandenen Spielräume und Notwendigkeiten richtet.“ (Beck, 1974, 237)

Damit avanciert das Methodenarsenal der Sozialwissenschaft zum Normativitätsinstrumentarium der Theorie- und Forschungspolitik, um zu veranschaulichen, wie Verwendungsmöglichkeiten soziologischer Aussagen innerhalb von Argumentationszusammenhängen gesteuert und angelegt werden können. Diese Perspektive ist sodann auch ein tragfähiges Arrangement für eine global orientierte Bildungszielentwicklung. Es sind demnach 'Spielregeln' auszuarbeiten, um beim Ausbruch von global-gesellschaftlichen Konflikten über Richtung und Tempo des Wandels entscheiden zu können. Daran schließen sich politisch-ökonomisch interessenorientierte Grundfragen an, wie hoch der gesellschaftliche Wertzuwachs ausfällt und wie er bildungsorientiert im Persönlichkeitssystem seinen Niederschlag finden soll.

5.2 Forschungsprogramm zur kritischen (Neu)Reflexion

Ausgehend von den oben dargestellten Schlussthesen in Verbindung zur epochal skizzierten Suchbewegung der gesamten Arbeit liefert die Vergangenheit und Gegenwart Erkenntnisse, um nun die Blickrichtung auf die globale Zukunft und ihre möglichen Lösungsansätze zu richten. Damit kann es gelingen, möglichst viele Menschen trotz zunehmender Komplexität zur Gestaltung der globalen Lebenswelt zu befähigen, und zwar so, dass Selbstkompetenz weit über Eigenverantwortung hinausgeht.

In diesem Kontext schließt sich jetzt an das bisher gesagte eine knappe Zusammenschau von synthetisierten Ansätzen kritischer (Neu)Reflexion an. Die Notwendigkeit der kritischen Reformulierung zielt dabei auf ein Doppeltes: Einerseits die Forschung in die Pflicht zu nehmen, die wachsende globale Komplexität durch Entwicklung und Überprüfung ihrer Theorien zu reorganisieren und damit zu rationalisieren, andererseits zielt die Reflexion auf die Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen. Daher sollen zum Abschluss der hiesigen Untersuchung denkbare Entwicklungstendenzen als globale Aufgabenfelder der Berufs- und Wirtschaftspädagogik skizziert werden, ohne die gesamte Fülle berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorie- und Praxisfelder behandeln zu wollen. Vielmehr sind die Folgen der o. g. Entwicklungstendenzen auf die Bildungsziele mit tendenziell bildungstheoretischen und bildungspolitischen Implikationen zu erfassen. Damit ist nicht gesagt, dass weitere Theorie- und Praxisfelder nicht ebenso von Globalisierung betroffen sind. Zudem ist zu konstatieren, dass die hiesigen globalen Aufgabenfelder ohne politische Eingriffe kaum realisierbar erscheinen, allerdings im Rahmen der dargestellten Entwicklungsverläufe der Durchsetzung bedürfen. Obschon sie sich hinsichtlich unterschiedlicher Interessen und Wertungen auch nicht als ganz unwahrscheinlich abtun lassen und ebenso Kontroversen provozieren.

Forschungsprogramm einer globalen Berufs- und Wirtschaftspädagogik	
Aufgabenfelder	Ansätzen kritischer (Neu)Reflexion
1. Berufs- und Wirtschaftspädagogik als reflexive Wissenschaft gegenüber ihrem Selbstverständnis	Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich als reflexive Wissenschaft zu verstehen, um die wissenschaftlich erzeugten Realitäten zu erkennen und innerdisziplinäre Selbstgefährdungspotenziale abzubauen (Selbstkonfrontation/Selbsttransformation): <ul style="list-style-type: none"> • Objektivität in der Wissenschaft sollte deshalb auf die Methodik zielen, während Erkenntnisinteresse und Folgeerscheinungen aus normativen Gesichtspunkte zu erfassen sind (vgl. Kap. 2.4, Kap. 2.5, Kap. 4.2.4, Kap. 5.1)

<p>2. wertgebundene Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die normativ Stellung bezieht.</p>	<p>Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist wertgebunden und hat dementsprechend auch Antworten auf außerdisziplinäre gesellschaftliche Modernisierungsprozesse anzubieten. Sie kann sich nicht auf eine objektiv begründete Position zurückziehen, sich als neutral positionieren, denn dies folgt einer Parteilichkeit, die es hinsichtlich eines professionellen Anspruches zu durchbrechen gilt (Lisop, 1976), (vgl. Kap. 3.5.3, Kap. 4.2.1, Kap. 4.2.4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pädagogisches Handeln verweist auf Zukünftiges, deshalb gehören reale Utopien, kritisch-kreatives Denken, realistisches Erkennen von Alternativen zu ihrem zentralen Gegenstand als permanente Reflexion und Reformation (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 2.3.5).
<p>3. Berufs- und Wirtschaftspädagogik verständigt sich normativ über den (Lebens)Weltbegriff/-bezug und bezieht normativ Stellung</p>	<p>Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik stellt in der unkalkulierbaren modernen Gesellschaft ein wesentliches normatives Zentrum dar und hat in der globalisierten Moderne diese Stellung aktiv anzuerkennen, anzunehmen und auszugestalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Damit hat sie auch zu benennen, welche Weltgesellschaft es ist, die sie hervorbringen möchte (vgl. Kap. 2.5, Kap. 2.6, Kap. 3.5.4.1, Kap. 3.5.4.2).
<p>4. Aufklärung als Prämisse berufs- und wirtschaftspädagogischer Normsetzung</p>	<p>Die aus der Tradition der Aufklärung postulierte oberste Prämisse pädagogischer Normsetzung leitet sich aus dem Begriff der Rationalität ab. Die Dialektik dieser Prämisse zwischen Vernunft und Funktionalität sowie die Grenzen ihrer Erklärungsrelevanz müssen vor dem Hintergrund der Reflexivität diskutiert werden (vgl. Kap. 2.3.2, Kap. 2.3.5, Kap. 2.3.6), zumal weltweite Risikokonflikte destabilisieren und positiv gewendet dadurch Aufklärung einsetzen kann (Beck, 2007, 116–117):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexivität kann das ermöglichen, was Rationalität nicht leisten konnte (vgl. Kap. 2.4), u. a. eine verschiedenartige reflexive Bezogenheit aller Beteiligten auf die gleiche Welt (vgl. Kap. 2.6).
<p>5. Selbstreflexion als disziplinär kritische Berufs- und Wirtschaftspädagogik</p>	<p>Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Schnittstelle von Gesellschaft und Individuum hat im Zuge steigender globaler Komplexität und zunehmender Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozesse stärker denn je, Anpassungstendenzen und Unterwerfungen unter eine ökonomische Zweckrationalität aufzuspüren und konsequent die Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen weiterzuverfolgen (vgl. Kap. 3.5.3, Kap. 3.5.4.1, Kap. 4.2.4):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nicht zuletzt auch als Widerspiegelung im Curriculum (vgl. Kap. 3.4.4), in konzeptionellen Handlungsmodellen (vgl. Kap. 3.4.2.2) und in der Reflexion der Berufs-/Arbeitsrolle (vgl. Kap. 3.2.1.2, Kap. 3.4.2.2).
<p>6. berufs- und wirtschaftspädagogische Rehabilitierung einer Subjektbildungstheorie</p>	<p>Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich in Anlehnung an Roth auf die zeitgemäße Rehabilitierung einer Subjektbildungstheorie, die im Zentrum ihrer Überlegungen das Subjekt (auch tiefenpsychologisch) in einer zunehmend komplex-globalisierten Welt verankert, abzustützen (vgl. Kap. 2.5, Kap. 3.5.1). Mögliche Perspektiven:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aufklärung von Bedingungen für das Scheitern oder Gelingen von Subjektbildungsprozessen unter der Frage danach, wie sich die Subjektbildung als Reorganisation bzw. Transformation im Prozess der Globalisierung vollzieht. • Welche Theorien lassen sich zur besseren Klärung der Frage in erziehungswissenschaftlicher Absicht diesbezüglich integrieren? • Psychisches Selbstbewusstsein, Ichidentität ist im weltgesellschaftlichen Strukturzusammenhang zu erhellen (u. a. Bewusstseinsstrukturen, Bindungsfähigkeit, Objektbezug).
7. Etablierung systemstabilisierender Bewusstseinsformen	<p>Insofern kann differenzsensible Inklusion über Staatsgrenzen hinaus durch die Wahrnehmung weltgesellschaftlich produzierter Gefahren ein gemeinsam geteiltes Interessenbewusstsein/Wertebewusstsein ermöglichen, um einen Wandel der Bewusstseinslagen trotz verschiedener ethnischer Wertesysteme identitätsstiftend freizusetzen (Habermas, 1998a, 76–77).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dazu sind Alternativen zu Leistungsanforderungen und Konkurrenzdruck aufzunehmen unter Verzicht auf konkurrenzfördernde Strategien: Kompetenz als Gemeinschaftsthema (Haeske, 2008, 162).
8. Herstellung eines sozialen, solidarischen Kollektivbewusstseins der gesamten Menschheit	<p>Die globalisierte Moderne erfordert die Herstellung eines sozialen, solidarischen Kollektivbewusstseins unter Berücksichtigung des menschlich kollektiven Handelns. Dabei ist diskursiv nach Lösungswegen über die Einbeziehung eines Weltbewusstseins der gesamten Menschen zu suchen. Unter Beachtung einer</p> <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsam geteilten Interessenberücksichtigung der Lebensgrundlage der gesamten Menschheit (Habermas, 1998a, 76–77). • Ausbreitung sozialer Reflexivität als Einbezug und Aufklärung eigener Emotionen in Verbindung mit Kommunikationsfähigkeit des kollektiven Zusammenschlusses zur dialogischen Demokratie (vgl. Kap. 2.3.6).
9. Ausdruck des Solidarischen: generationsübergreifend, kulturübergreifend von Anderen lernen	<p>Kulturell und generationsübergreifend von Anderen lernen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • unter regional, sozial und globalen Bezügen (Vernetzungen, Kooperationen, Kommunikation usw. (vgl. Kap. 2.3)) • lebenslanges Lernen

Tabelle 16: Forschungsprogramm (eigene Darstellung)

Dieser Entwurf für die Zukunft der beruflichen Bildung gibt eine Richtung vor, in der eine kritische Auseinandersetzung erfolgen kann. Damit ist sicher noch nicht das letzte Wort gesprochen, vielmehr erst ein Forschungsprogramm formuliert, dass es in Nachfolgeprojekten auszuarbeiten gilt. Ob dieses tauglich ist, in global-gesellschaftlichen Reorganisations- und Transformationsprozessen die Wechselwirkung zwischen Gesellschaftsprozess und Subjektbildungsprozess zu erfassen, gilt es zu erforschen.

5.3 Abschlussfazit

Das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit fokussiert, wie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Globalisierung bildungszielorientiert unter Subjektperspektive aufgreift, und zwar so, dass Fragen der Komplexitätsbewältigung Beantwortung finden. Die diesbezüglich dargestellten Modernisierungsphasen zeigen in Wechselwirkung zu den jeweiligen Bildungsreformbemühungen ein ihnen je inhärentes gesellschaftspolitisches Programm: Dabei wird sehr deutlich, dass die mit großen Überzeugungen vorausgesagten positiven Absichten bestimmter Bildungsmaßnahmen nicht nur nicht eingetreten sind, sondern sich vielfach und insbesondere unter einer subjektorientierten Perspektive in das genaue Gegenteil verkehren. So vollzieht sich in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte seit Jahrzehnten und weitgehend auch gegen den erklärten Willen der Zunft aufgrund von Brüchen, Auslassungen und paradigmatischen Zäsuren ein schleichender Wandel, der Bildungszielverkürzungen hinsichtlich Werturteilsfragen und kritischer Kreativität evoziert und zudem Solidaritätsfähigkeit mit Weltgesellschaftsdimension insgesamt ausblendet.

Diese Leerstellen verweisen auf eine bildungszielorientierte Komplexitätsreduktion paradoxerweise resultierend aus genau dem Gegenteil: Nämlich aus sehr komplexen und oft widersprüchlichen, globalen Prozessen, die von der Disziplin unzureichend mit reflektiert werden. Das setzt sukzessive beim Bildungsrat ein und verschärft sich über die Schlüsselqualifikations- und Handlungskompetenzdebatte zunehmend. Denn erst die in der Handlungskompetenzorientierung enthaltene Kernaussage der Selbstorganisation offenbart, reflektiert auf Höhe der Zeit, historisch und logisch in Verbindung zum komplexen soziologischen Globalisierungsdiskurs, die Einengung der Subjektbildung auf Anpassung und Konformität.

Obschon gesagt werden kann, dass im Diskurs gesellschaftstheoretische und subjektorientierte Betrachtungen eine gewisse Rolle spielen, geschieht dies meist nur als Hintergrundtheorien und in reduzierter regulationstheoretischer und/oder hinsichtlich einer bewussten oder unbewussten bildungsökonomischen und interessenorientierten Vereinseitigung. Sichtbar ist insofern, dass bei der Ökonomisierungstendenz nicht hinter die handlungskompetenzorientierte Wende zurückgegangen werden soll, sondern bestenfalls versucht wird, den ökonomischen Geist auf der Grundlage seines eigenen Wesens noch einmal zu aktualisieren. In den Fallstricken dieses Widerspruchs verheddern sich die

Bildungsziele aufgrund einer dreifachen Vernachlässigung: Dem reflektorischen Mangel einer komplexen global-gesellschaftstheoretischen Konzeption, dem Mangel einer komplexen subjektbildungstheoretischen Konzeption als auch dem insgesamten Mangel einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion der global-gesellschaftlichen Lebensrealität.

Im Ergebnis zeigt die Arbeit durch ihre doppelte Analyse, entlang der historischen Epochen als auch entlang der Grundlagenwerke, dass in der jüngeren Zeit, und insbesondere aufgrund von gesellschaftlichen Krisensymptomaten des gegenwärtigen Jahrzehnts, die gesellschaftstheoretische und psychologische Dimension stärker unter globaler Perspektive zu berücksichtigen ist. In diesem Rahmen ist es wünschenswert eine wertorientierte Grundlagenforschung anzustoßen, die gesteigerte disziplinäre, globale und subjektive (Selbst)Reflexivität ermöglicht, um die Entwicklung und Entfaltung von Humanvermögen komplexitätsorientiert am Referenzrahmen einer reflexiven Weltgemeinschaft zu beantworten.

Vor diesem Hintergrund plädiert die Arbeit auch dafür, verschiedene paradigmatische Standpunkte, ihre berechnigte Koexistenz der unterschiedlichen theoretischen und empirischen Zugangsweisen aufrechtzuerhalten, mit dem Ziel, Streite zur Weiterentwicklung voranzutreiben. Ebenso sind Überlegungen denkbar, dass ergänzend integrative Paradigmen Erkenntnisbeiträge liefern können. Denn das postmoderne Subjekt ist nichts anderes als die Fortsetzung des modernen Subjekts in zersplitterter Form, das von einer emanzipatorischen Aufhebung durch Alternativen innerhalb des Referenzrahmens einer ressourcenbegrenzten Weltgemeinschaft (nach wie vor) träumt.

6 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2019). *Einführung in die Soziologie: Der Blick auf die Gesellschaft*. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.
- Abraham, K. (1966). *Wirtschaftspädagogik: Grundfragen der wirtschaftlichen Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Aebli, H. (1980). *Denken: das Ordnen des Tuns: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie* (Bd. 1). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz. (2022). *Datenbank: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)*. <https://www.agbfn.de/de/>, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Arbeitskreis DQR. (2011). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)*. https://www.dqr.de/dqr/shreddocs/downloads/media/content/der_deutsche_qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_lernen.pdf?__blob=publicationFile&v=1, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Arnold, R., Gonon, P. & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik*. Op-laden, Toronto: Barbara Budrich.
- Artelt, C. & Stanat, P. (1999). Schülerleistungen im internationalen Vergleich: die OECD-Studie PISA: (Programme for International Student Assessment). *Erziehungswissenschaft*, 10(20), 8–14.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bader, R. (1989). Berufliche Handlungskompetenz. *Die berufsbildende Schule*, 41(2), 73–77.
- Bader, R. (1993). Kompetenz durch Bildung und Beruf. *Die berufsbildende Schule*, 45(7/8), 233–235.

- Bader, R. (2004). Handlungsfelder - Lernfelder - Lernsituationen: Eine Anleitung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen sowie didaktischer Jahresplanungen für die Berufsschule. In: Bader, Reinhard, Müller Martina (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept: Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA "Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung" der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt* (S. 11–37). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bader, R. & Müller, M. (2002). Leitziele der Berufsbildung: Handlungskompetenz: Anregung zur Ausdifferenzierung des Begriffs. *Die berufsbildende Schule*, 54(6), 176–182.
- Baethge, M. & Oberbeck, H. (1986). *Zukunft der Angestellten: Neue Technologien u. berufl. Perspektiven in Büro u. Verwaltung*. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.
- Bank, V. (2009). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf, [Stand: 12.06.2023 12:00].
- Bauman, Z. (2003). *Flüchtige Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2005). *Verworfenes Leben: Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2008). *Flüchtige Zeiten: Leben in der Ungewissheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Baumert, J., Cortina, K. S. & Leschinsky, A. (2005). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: K. S. Cortina (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 52–147). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Baumgardt, J. (1988). Überlegungen zu einem subjekttheoretischen Ansatz für Wissenschaft und Erziehung sowie für Wirtschaftswissenschaft und Erziehungswissenschaft. In: E. Dauenhauer (Hrsg.), *Wissenschaftsgedanken inmitten des grossen Strukturwandels: Festschr. zum 65. Geburtstag von Ulrich Pleiss* (S. 13–28). Landau: Erziehungswissenschaftliche Hochschule.

- Beck, K. (2019). *Irrungen und Wirrungen im „Abseits politisch-ökonomischer Reflexion“: Eine nicht ganz unpolemische und zugleich de(kon)struktive Entgegnung auf Günter Kutschas „Polemik in konstruktiver Absicht“*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe35/beck_entgegnung-kutscha_bwpat35.pdf, [Stand: 16.07.2023 12:00].
- Beck, U. (1974). *Objektivität und Normativität: Die Theorie-Praxis-Debatte in der modernen deutschen und amerikanischen Soziologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1988). *Gegengifte: Die organisierte Unverantwortlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1998a). *Was ist Globalisierung: Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1998b). Wie wird Demokratie im Zeitalter der Globalisierung möglich? Eine Einleitung. In: U. Beck (Hrsg.), *Politik der Globalisierung* (S. 7–66). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft: Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (2008). *Die Neuvermessung der Ungleichheit unter den Menschen: Soziologische Aufklärung im 21. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, W. (1991). Schlüsselqualifikationen - Begriffsgeschichte, Beispiele und Erläuterungen. In: B. Meifort (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe: Ergebnisse der Hochschultage Beruflicher Bildung '90* (S. 75–96). Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.
- Bell, D. (1996). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt Main u. a.: Campus-Verlag.
- Bergmann, M. (1999). Bundesinstitut für Berufsbildung. In Kaiser, Franz-Josef, Pätzold Günter (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 158–159). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Beyme, K. v. (1979). *Die großen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Adenauer bis Schmidt*. München, Wien: Hanser.
- Bichler, A. (1979). *Bildungsziele deutscher Lehrpläne: Eine Analyse der Richtlinien in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR*. München: Olzog.
- Blankertz, H. (1971). Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen – Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seine Konsequenzen für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 17(6), 809–821.
- Blankertz, H. (1972). Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen - das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 68(1), 2–20.
- Blankertz, H. (1985). *Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1994). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Suhrkamp. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brand, W., Hofmeister, W. & Tramm, T. (2005). *Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung - Erfahrungen aus dem Projekt ULME*. bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Brater, M. (1987). Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation. In: S. Müller-Rolli (Hrsg.), *Das Bildungswesen der Zukunft* (S. 119–137). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brenner, H. (1999). Ausbildungsordnung. In: Kaiser, Franz-Josef, Pätzold Günter (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 41–42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Brezinka, W. (1974). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschläge*. München, Basel: Reinhardt.
- Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.). (2004). *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Buchmann, U. (2007). *Subjektbildung und Qualifikation: Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung*. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Buchmann, U. (2009). *Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. http://www.bwpat.de/ausgabe16/buchmann_bwpat16.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Büchter, K. (2003). Zum Verhältnis von Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsdiskussion: Entwicklungen und konzeptionelle Vorüberlegungen. In: R. Huisinga (Hrsg.), *Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung: Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung* (S. 267–291). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Büchter, K. (2005). Qualifikationsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit den 1960er Jahren - im Spiegel ihrer Zeitschrift: Die Deutsche Berufs- und Fachschule/Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: R. Huisinga (Hrsg.), *Bildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung im Vergleich* (S. 15–52). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2023). *Datenbank: Literatursuche im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)*. <https://lit.bibb.de/vufind/Search/Home?hiddenFilters%5B%5D=collection%3A%22BIBB+Katalog%22>, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. (1974). *Bildungsgesamtplan*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Bunk, G. (1981). Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 77(4), 257–266.
- Bunk, G. (1990). *Grundlagen und Grundfragen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Bunk, G. P. (1982). *Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Chomsky, N. (1970). *Aspekte der Syntaxtheorie*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Czycholl, R. (2001). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Oldenburg: Univ., Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik.
- Dahrendorf, R. (1968). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Wegner.
- Dahrendorf, R. (1998). Anmerkungen zur Globalisierung. In: U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 41–54). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation - Hauptaufgaben - Förderungsbedarf*. Weinheim: VCH.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1959). *Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat. (1970a). *Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat. (1970b). *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bildungsrat. (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Deutscher Bundestag. (1990). *Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000: Schlußbericht der Enquête-Kommission des 11. Deutschen Bundestages und parlamentarische Beratung am 26. Oktober 1990*. Bonn: Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Deutscher Bundestag. (2002). *Globalisierung der Weltwirtschaft: Schlussbericht der Enquête-Kommission*. Wiesbaden: Springer VS.

- Diezemann, E. (2013). *Benachteiligte Jugendliche zwischen Autonomie und Abhängigkeit: Eine Studie zur gesellschaftlichen Deprivation*. <https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/739/1/diezemann.pdf>, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Dilger, B. (2007). *Der selbstreflektierende Lerner: Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der "Selbstreflexion"*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Dörig, R. (1995). Schlüsselqualifikationen - Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91(2), 117–133.
- Dörschel, A. (1975). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. München: Vahlen.
- Dubs, R. (2000). Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2000 (15), 15–32.
- Eckert, M. (2013). Neue Steuerungsmodelle in der beruflichen Bildung: Ein sozialtechnologischer Zugriff auf das Bildungssystem oder eine Optimierung der pädagogischen Handlungsbedingungen? In: B. Bonz & H. Schanz (Hrsg.), *Berufspädagogik im Wandel: Diskurse zum System beruflicher Bildung und zur Professionalisierung* (S. 71–85). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Ehrke, M. (1991). Schlüsselqualifikationen in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: J. Dikau & G. Hartmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung: Kaufmännische Ausbildung in der Kontroverse: Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90* (S. 19–39). Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.
- Elbers, D., Heckenauer, M., Mönikes, W., Pornschlegel, H. & Tillmann, H. (1975). Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4(4), 26–29.
- Endreß, M. (2018). *Soziologische Theorien kompakt*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.
- Erpenbeck, J. (1996). Kompetenz und kein Ende? Competence and no end in sight? *QUEM-Bulletin*, 1996(1), 9–13.

- Ertl, H. (2005). Das Kompetenzkonzept: Zugänge zur Diskussion in der Deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: H. Ertl & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive* (S. 22–45). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Ertl, H. & Sloane, P. F. E. (2005a). Einführende und zusammenführende Bemerkungen: Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: H. Ertl & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive* (S. 4–21). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Ertl, H. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2005b). *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Ertl, H. & Sloane, P. F. E. (2006). Curriculare Entwicklungsarbeiten zwischen Lernfeld und Funktionsfeld. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2006 (19), 117–127.
- Euler, D. & Sloane, P. F. E. (1996). *Didaktik des Rechnungswesens*. Pafffenweiler: Centaurus.
- Fachportal Pädagogik. (2023). *Fachportal Pädagogik (FIS): Datenbank: Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Fachdidaktik*. <https://www.fachportal-paedagogik.de/>, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Faulstich, P. (1996). Qualifikationsbegriffe und Personalentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 92(4), 366–379.
- Faulstich, P. (1997). Kompetenz - Zertifikate - Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Berufliche Weiterbildung in der Transformation: Fakten und Visionen* (S. 141–196). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Faulstich, P. (2003). *Weiterbildung: Begründungen lebensentfaltender Bildung*. München: Oldenbourg.
- Feldmann, T. (1993). Schlüsselqualifikationen zwischen Funktionalität und Dysfunktion. *Die Deutsche Schule*, 45(3), 83–86.

- Fourastié, J. (1954). *Die grosse Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts; Le grand espoir du XXe siecle*. Köln-Deutz: Bund-Verlag.
- Freud, S. (2014). *Gesammelte Werke*. Köln: Anaconda.
- Geißler, K. A. (1974). *Berufserziehung und kritische Kompetenz: Ansätze einer Interaktionspädagogik*. München: Reinhardt.
- Geißler, K. A. (1989). Die Mär vom goldenen Schlüssel: Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat. *Lernfeld Betrieb*, 1989(5), o. S.
- Geißler, K. A. (1990). Auf dem Weg in die Weiterbildungsgesellschaft. In: W. Wittwer (Hrsg.), *Annäherung an die Zukunft: zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung* (S. 161–189). Weinheim und Basel: Beltz.
- Giddens, A. (1995). *Konsequenzen der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1999). *Jenseits von Links und Rechts: Die Zukunft radikaler Demokratie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens, A. (2001). *Entfesselte Welt: Wie die Globalisierung unser Leben verändert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gonon, P. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers: Eine Bilanz aus kontroverser Sicht*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Greinert, W.-D. (1998). *Das »deutsche System« der Berufsausbildung: Tradition, Organisation, Funktion*. Baden-Baden: Nomos.
- Greinert, W.-D. (2001). Berufsausbildung und digitaler Kapitalismus: Eine Problemerkizze. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(5), 725–737.
- Greinert, W.-D. (2007). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus: Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Greve, J. (2009). *Jürgen Habermas: Eine Einführung*. Konstanz, Stuttgart: UTB.
- Grüner, G. & Georg, W. (1977). *Grundfragen der Berufsbildung: Ein Leitfaden für Ausbilder in Industrie, Handel und Handwerk*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Habermas, J. (1988a). *Theorie des kommunikativen Handelns: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung* (Bd. 1). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1988b). *Theorie des Kommunikativen Handelns: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (Bd. 2). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1990). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?* (S. 101–141). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1996). *Die Einbeziehung des Anderen: Studien zur politischen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998a). Jenseits des Nationalstaats? Bemerkungen zu Folgeproblemen der wirtschaftlichen Globalisierung. In: U. Beck (Hrsg.), *Politik der Globalisierung* (S. 67–84). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1998b). *Die postnationale Konstellation: Politisches Essay*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haeske, U. (2008). *'Kompetenz' im Diskurs: Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses*. Berlin: Pro Business.
- Heid, H. (1977). Können „die Anforderungen der Arbeitswelt“ Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben der Berufserziehung sein? *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 1977(73), 833–839.
- Held, D. (2007). *Soziale Demokratie im globalen Zeitalter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hericks, N. (2018). Die Bologna-Reform im Überblick. In: N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolg und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 19–29). Wiesbaden: Springer VS.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (1997). *Der Sprung über die Kompetenzbarriere: Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Hoffmann, D. (1991). Die Transformation des Bildungsbegriffs in der Epoche der Bildungsreform. In: D. Hoffmann, H. Heid & H. Drerup (Hrsg.), *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung: Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung* (S. 89–117). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

- Hoffmann, D. (2007). *Kritische Erziehungswissenschaft: Historische und systematische Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas*. Hamburg: Kovac.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2006). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Huisinga, R. (1992). Schlüsselqualifikationen und Exemplarik - Genese und Stellenwert. In: G. Pätzold (Hrsg.), *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung* (S. 79–95). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Huisinga, R. (1996). *Bildung und Zivilisation: Vorstudien in theoretischer und forschungspraktischer Absicht*. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Huisinga, R. (1999). Das Lernfeldkonzept der KMK - ein bildungspolitischer Reformvorschlag? In: R. Huisinga, I. Lisop & H.-D. Speier (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis* (S. 49–83). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Huisinga, R. & Buchmann, U. (2006). Zur empirischen Begründbarkeit von Lernfeldern und zur gesellschaftlichen Vermittlungsfunktion von Lehrplänen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2006 (19), 29–39.
- Huisinga, R. & Lisop, I. (1999). *Wirtschaftspädagogik: Ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen.
- Kimminich, O. (2004). Globalisierung. In: J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK. (o. J.). *Kopenhagen-Prozess im Bereich der beruflichen Bildung*.
<https://www.kmk.org/themen/internationales/eu-zusammenarbeit/kopenhagen-prozess.html>, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- KMK. (1972). *Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren)*

der Länder: vom 30.05.1972. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf, [Stand: 28.08.2023 12:00].

KMK. (2002). *RAHMENLEHRPLAN für den Ausbildungsberuf Industriekaufmann/Industriekauffrau: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.2002).* <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/industriekfm.pdf>, [Stand: 28.08.2023 12:00].

KMK. (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf, [Stand: 28.08.2023 12:00].

KMK. (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf, [Stand: 25.08.2023 12:00].

König, E. & Zedler, P. (1998). *Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen.* Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kremer, H.-H. & Sloane, P. F. E. (2001). *Lernfelder implementieren: Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept.* Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Kronauer, M. (2002). *Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus.* Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Kuhlmann, C. & Robinsohn, S. B. (1970). *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966: Die Differenzierung d. Bildungswege als Problem d. westdeutschen Schulpolitik.* Stuttgart: Klett.

Kutscha, G. (2019). *Berufliche Bildung und berufliche Handlungskompetenz im Abseits politisch-ökonomischer Reflexion: Eine Polemik in konstruktiver Absicht und*

Wolfgang Lempert zum Gedenken. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha_bwpat35.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].

Kutscha, G. (2020). *Klaus Becks „Irrungen und Wirrungen“ – Eine notwendige Klärung und ein Plädoyer für „Kritischen Pragmatismus“*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe35/kutscha-erwiderung-beck_bwpat35.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].

Kutscha, G. & Fischer, A. (2003). Der Strukturgitter-Ansatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung - Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie: Ein virtuelles Gespräch in drei Abschnitten. In: A. Fischer (Hrsg.), *Im Spiegel der Zeit: Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts* (S. 93–124). Frankfurt a. M.: GAFB.

Lehmkuhl, K. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik: Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion?* Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.

Lehmkuhl, K. (2002). *Unbewusstes bewusst machen: Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation*. Hamburg: VSA.

Lempert, W. (2003). Wirtschaftspädagogik heute: Dienstmagd oder Widerpart der Paradoxien und des Wachstumswahns moderner Ökonomien? Aktuelle Probleme einer Erziehung zur moralischen Selbstbestimmung und solidarischen Selbstbeschränkung in Wirtschaftsberufen. In: A. Fischer (Hrsg.), *Im Spiegel der Zeit: Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts* (S. 67–91). Frankfurt a. M.: GAFB.

Lempert, W. (2009). *Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf: Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].

Lipsmeier, A. (2000). Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricular. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2000 (15), 54–71.

- Lisop, I. (1976). Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Wissenschaft und Praxis. In: I. Lisop, W. Markert & R. Seubert (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine problemorientierte Einführung* (S. 3–64). Kronberg: Scriptor-Verlag.
- Lisop, I. (1985). *40 Jahre Berufsausbildung im technischen Wandel: Ihre Zukunft im Rückspiegel betrachtet*. Frankfurt a. M.: GAFB.
- Lisop, I. (2008a). *Leben und Erkenntnis Schriften zur Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft: Bildung, Arbeit und Beruf im sozialen Wandel* (Bd. 1). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Lisop, I. (2008b). *Leben und Erkenntnis Schriften zur Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft: Problemfelder Bildungssystem und Bildungspolitik* (Bd. 2). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Lisop, I. (2008c). *Leben und Erkenntnis Schriften zur Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft: Bildungswissenschaft und pädagogische Professionalität* (Bd. 3). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Lisop, I. (2009). *Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Lisop, I. & Huisinga, R. (1999). Exemplarik - eine Forderung der KMK-Handreichung. In: R. Huisinga, I. Lisop & H.-D. Speier (Hrsg.), *Lernfeldorientierung: Konstruktion und Unterrichtspraxis* (S. 163–216). Frankfurt a. M.: GAFB.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2005). *Einführung in die Theorie der Gesellschaft*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Lundgren, P. (1980/81). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Luther, K. (1992). Zur Tätigkeit und den Wirkungen der Enquête-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik: Bildung 2000" des Deutschen Bundestages. *International review of education*, 38(6), 609–628.

- Lyotard, F. (1986). *Das postmoderne Wissen*. Köln: Böhlau.
- Meadows, D. L., Meadows, D. H., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums: Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.
- Menzel, U. (2015). *Globalisierung versus Fragmentierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7(1), 36–43.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation: Polemische Skizzen*. München: Juventa Verlag.
- Münker, S. & Roesler, A. (2012). *Poststrukturalismus*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Oevermann. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pätzold, G. (Hrsg.). (1992). *Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart: Richtlinien, Konzeptionen, Reformen*. Bochum: Brockmeyer.
- Pätzold, G. (1998). *Lernfelder und Kooperation*. Krefeld: Van Acken, Dr. und Verlag.
- Pätzold, G. (1999). Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. In: Kaiser, Franz-Josef, Pätzold Günter (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 9–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pätzold, G. (2000). Lernfeldstrukturierte Lehrpläne - Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2000 (15), 72–86.
- Pätzold, G. (2004). Lernfeldcurricular und Lernsituationen - Entwicklung und Erprobung. In: F. Rauner (Hrsg.), *Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung* (S. 99–114). Bielefeld: Bertelsmann.

- Pätzold, G. & Rauner, F. (2006). Die empirische Fundierung der Curriculumentwicklung - Annäherung an einen vernachlässigten Forschungszusammenhang. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2006 (19), 7–28.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter-Verlag.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 21. Jahrhundert*. München: Beck.
- Przygodda, K. & Bauer, W. (2004). Ansätze berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung im BLK-Programm "Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung". In: F. Rauner (Hrsg.), *Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung* (S. 61–79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rauner, F. (2004). Qualifikationsforschung und Curriculum - ein aufzuklärender Zusammenhang. In: F. Rauner (Hrsg.), *Qualifikationsforschung und Curriculum: Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung* (S. 9–43). Bielefeld: Bertelsmann.
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). *Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Eine Einführung in Strukturbegriffe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reetz, L. (1989). Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil I). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 18(5), 3–10.
- Reetz, L. (1994). Zum Konzept des handlungsorientierten Lernens in der beruflichen Bildung. *Pädagogische Notizen*, 7(2), 6–9.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenz - Bildung. In: P. T. Tramm (Hrsg.), *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts; Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 32–51). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Wien: Lang.
- Reinisch, H. (2006). Kompetenzen, Qualifikationen und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung und Zielvorgaben für Lernprozesse. In: G. Minnameier (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung: Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck* (S. 256–272). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Wien: Lang.

- Rieger-Ladich, M. (2002). *Mündigkeit als Pathosformel*. Bonn: UVK Verlagsgesellschaft.
- Robertson, R. (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Robinson, S. B. (1975). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Rosa, H., Strecker, D. & Kottmann, A. (2013). *Soziologische Theorien*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft; UVK/Lucius.
- Rosendahl, A. (2022). Wirkungen der Bologna-Reform auf das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland (BRD). In: S. Bohlinger, G. Scheiermann & C. Schmidt (Hrsg.), *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im gesellschaftlichen Wandel: Zukünftige berufliche Bildung im 21. Jahrhundert* (S. 271–289). Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, H. (1952). "Begabung und Begaben". *Die Sammlung*, 7, 395–407.
- Roth, H. (1963). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55(III), 109–119.
- Roth, H. (1968). Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? *Die Deutsche Schule*, 60(2), 69–76.
- Roth, H. (1971a). *Pädagogische Anthropologie: Bildsamkeit und Bestimmung* (Bd. 1). Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971b). *Pädagogische Anthropologie: Entwicklung und Erziehung* (Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Schelten, A. (2004). *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Steiner Verlag.
- Schmidt, C. (2011). *Krisensymptom Übergangssystem: Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schmiel, M. & Sommer, K.-H. (1985). *Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. München: Ehrenwirth.

- Schmiel, M. & Sommer, K.-H. (1992). *Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. München: Ehrenwirth.
- Schütte, E. (1972). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung und in der Politik. In: D. Hoffmann & H. Tütken (Hrsg.), *Realistische Erziehungswissenschaft: Beiträge zu einer Konzeption. Heinrich Roth zum 65. Geburtstag* (S. 391–404). Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund: Schroedel.
- Schütte, F. (1998). Wandel der didaktischen Theoriebildung: Von der Berufsschuldikaktik zur Handlungsorientierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 1998(94), Artikel 4, 519–538.
- Sloane, P. F. E. (1993). Theorien für das Handeln. Über "pädagogische Konsequenzen" und "didaktisches Handeln" in der Auseinandersetzung mit Martin Schmiel. In: K.-H. Sommer & M. Twardy (Hrsg.), *Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien: Festschrift für Martin Schmiel zur Vollendung des 80. Lebensjahres* (S. 393–424). Esslingen: Deugro.
- Sloane, P. F. E. (2001). *Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung: Eine Annäherung*. Paderborn: Universitätsbibliothek.
- Sloane, P. F. E. (2003). Die berufsbildende Schule in der Wissens- und Informationsgesellschaft. In: B. Dilger (Hrsg.), *Wissensmanagement an berufsbildenden Schulen: Beiträge im Kontext des Modellversuchsverbunds WisLok* (S. 7–29). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Sloane, P. F. E. (2004). Betriebspädagogik. In: E. Gaugler, W. A. Oechsler & W. Weber (Hrsg.), *Handwörterbuch des Personalwesens* (S. 573–585). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Sloane, P. F. E. (2005a). *The Competence Clash - Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].
- Sloane, P. F. E. (2005b). Kompetenzen im Lernfeldansatz der KMK: Eine deutsche Diskussion um Kompetenzbasierte Lehrpläne. In: H. Ertl & P. F. E. Sloane (Hrsg.),

Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive (S. 46–60). Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Sloane, P. F. E. (2007). *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung: Wirkungssteuerung beruflicher Bildung*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Sloane, P. F. E. (2009). *Pädagogische Arbeit in sich verändernden Lebenswelten: Über die Anforderungen an die betriebliche Bildung in einer post-modernen Industriegesellschaft*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online.

https://www.bwpat.de/profil2/sloane_profil2.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].

Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (1998). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh.

Sloane, P. F. E., Twardy, M. & Buschfeld, D. (2004). *Einführung in die Wirtschaftspädagogik*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

Spranger, E. (1952). Humanismus der Arbeit. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 48(6/7), 412–421.

Stallkamp, N. (1991). Schlüsselqualifikationen: Ein Begriff macht Karriere. In: H. Grundmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen und Deutschunterricht: Zur Standortbestimmung des Faches Deutsch an berufsbildenden Schulen* (S. 7–28). Wetzlar: JA-Initiative.

Stichweh, R. (2004). Weltgesellschaft. In: J. Ritter, K. Gründer & G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe Verlag.

Stomporowski, S. (2007). *Pädagogik im Zwischenraum: Acht Studien zur beruflichen Bildung Benachteiligter an berufsbildenden Schulen*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.

Straka, G. A. (2005). *Die KMK-Handreichung zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen - eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag*. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. https://www.bwpat.de/ausgabe8/straka_bwpat8.pdf, [Stand: 05.09.2023 12:00].

Stratmann, K. (1987). Neue Wege des Lernens: Förderung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit. In: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.),

Neue Wege des Lernens: 10. Tagung gewerblich-technischer Ausbildungsleiter (S. 7–13). Köln: o. A.

Stratmann, K. & Schlösser, M. (1990). *Das Duale System der Berufsbildung: Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt a. M.: GAFB.

Strukturkommission des Vorstandes der DGfE (1999). Bericht und Empfehlungen der Strukturkommission des Vorstandes der DGfE zur Einführung neuer Studiengänge und Abschlüsse - Bachelor of Arts, Master of Arts (BA, MA) im Fach Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 10(20), 15–38.

Stütz, G. (1970). *Berufspädagogik unter ideologie-kritischem Aspekt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Verbundzentrale des Gemeinsamen Bibliotheksverbundes. (2023). *Datenbankkatalog GBV*. <https://www.gbv.de/>, [Stand: 05.09.2023 12:00].

Voigt, W. (1977). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. München: Juventa Verlag.

Wallerstein, I. (2004). *Das moderne Weltsystem I: Die Anfänge kapitalistischer Landwirtschaft*. Wien: Promedia.

Weber, M. (2016). *Die protestantische Ethik und der "Geist" des Kapitalismus: Neuausgabe der ersten Fassung von 1904-05 mit einem Verzeichnis der wichtigsten Zusätze und Veränderungen aus der zweiten Fassung von 1920*. (K. Lichtblau & J. Weiß, Hg.). Wiesbaden: Springer VS.

Weibert, C.-D. (1999). Berufsbildungsgesetz. In: Kaiser, Franz-Josef, Pätzold Günter (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wilbers, K. (2020). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden*. Berlin: epubli.

Wulf, C. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Zabeck, J. (1982). Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: H. Schanz (Hrsg.), *Berufspädagogische Grundprobleme* (S. 66–97). Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Zabeck, J. (1989). "Schlüsselqualifikationen" - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. *Wirtschaft & Erziehung*, 41(3), 77–86.
- Zabeck, J. (1991). Schlüsselqualifikationen - Ein Schlüssel für die antizipative Berufsbildung? In: M. Twardy (Hrsg.), *Duales System zwischen Tradition und Innovation* (S. 47–64). Köln: Müller Botermann.
- Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Zabeck, J. (2004). *Berufserziehung im Zeichen der Globalisierung und des Shareholder Value*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Zedler, P. (1991). Bilanz der Bildungsplanung. Veranlassungen, Problemtypen und Überforderungen staatlicher Reformplanungen seit 1945. In: D. Hoffmann, H. Heid & H. Drerup (Hrsg.), *Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung: Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung* (S. 135–172). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.