

Arbeitspapiere / Hintergrundmaterial Nr. 1

Hermann Novak, März 2011 / V 2.2

Was ist Berufsbildung?

Auf der „2. Konferenz zur Besprechung von Fragen der gewerkschaftlichen Jugendarbeit des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes, abgehalten am 17. und 18. Juni 1922 in Leipzig“, traten die Delegierten vehement gegen

- „das aus dem § 127a der GO von den Lehrmeistern abgeleitete Erziehungsrecht“, was eigentlich gegen die Organisierung der Lehrlinge in Gewerkschaften gerichtet ist,
- „die von den Lehrmeistern neuerdings beliebte Auslegung des Lehrvertrages als Erziehungsvertrag“,
- die Auffassung, es bestehe ein Züchtigungsrecht,
- die „Verrichtung von Arbeitsburschentätigkeiten“¹

auf.² Zu einigen Punkten gab es kontroverse Diskussionen. So hielt der Vertreter des Werkmeisterverbandes aus Stuttgart auf dem Hintergrund seiner 10jährigen Erfahrung als Meister in einer Lehrwerkstatt es für notwendig, dass „man den Lehrling etwas straff erzieht. Lehrlinge, die während der Arbeitszeit agitieren und Flugblätter im Schrank haben, werden nicht immer die besten Facharbeiter.“³

Wie wurde auf der Konferenz die Frage „Was ist Berufsausbildung?“ beantwortet? „Das gewerbliche Lehrverhältnis dient überwiegend dem Zweck, die jugendlichen Berufsanwärter in der Handhabung der Werkzeuge und sonstigen Hilfsmittel, in der Bearbeitung von Stoffen und in der Verrichtung von Diensten für einen bestimmten Beruf zu unterweisen. Mit den einfachsten Hilfestellungen oder Arbeitsvorgängen anfangend, wird bei geordnetem Lehrgang durch wiederholte Übung und Ausführung der verschiedentlich vorkommenden Arbeitsmethoden der Grad der Geschicklichkeit, die Sicherheit und das Selbstvertrauen des Lernenden nach und nach gesteigert, so dass nach einer begrenzten Zeit der Lehrling imstande ist, Dienste oder Arbeitsvorgänge selbstständig auszuführen. Sind die Dienst- oder Hilfsleistungen des Berufsan-

¹ Arbeitsburschentätigkeit: Mit heutigen Worten gesprochen, sprach sich die Konferenz gegen ausbildungsfremde Tätigkeiten aus.

² siehe: Allgemeiner Deutscher Gewerkschaftsbund (Berlin 1922): 2. Konferenz zur Besprechung von Fragen der gewerkschaftlichen Jugendarbeit, abgehalten am 17. und 18. Juni 1922 in Leipzig (Volkshaus), S. 12-15.

³ ebd., S. 20

fängers zunächst nur gering zu bewerten, so steigert sich jedoch der Leistungsgrad, je planvoller und mit je mehr Eignung der Lernende und der Lehrmeister ihre Pflichten erfüllen. Für den Lernenden heißt es aber in der Regel, gute und möglichst viele Dienste zu verrichten und brauchbare Arbeitsstücke zu liefern.“⁴

In einem Referat des Sachverständigen „Ingenieur Alfred Fröhlich“ wurde die einseitige Ausrichtung von Ausbildung auf Produktionszwecke kritisch betrachtet und auf Bildungsziele aus Sicht des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes eingegangen⁵:

Wenn uns unsere wirtschaftliche Lage innerhalb der Massenfabrikation zur Erzeugung von Qualitätsware zwingt, darf sich die Erziehung unseres Nachwuchses nicht mit der Erziehung von Massenmenschen begnügen. Sie muß vielmehr Qualitätsmenschen heranbilden, die, über ihr Teilgebiet hinaus, aus einseitigen Fachmenschen allgemein gebildete Fachmänner werden sollen. Der Kapitalismus und der von ihm beherrschte Obrigkeitstaat denkt nur an Gütererzeugung und selbst der Mensch ist ihm nur eine leicht ersichtbare Ware. Wenn er an die Ausbildung der Lehrlinge herantrat, so geschah es nur aus sachlichen, nicht aus sittlichen Gründen. Ueber den technologischen Prozeß wurde der psychologische vernachlässigt. Wenn die Gewerkschaften endlich, nach viel zu langem Zögern, am Nürnberger Gewerkschaftskongreß 1919 ein Jugendprogramm auf-

stellten, waren sie sich dessen bewußt geworden, daß es sich um ihr eigenes Fleisch und Blut, um lebendige Menschen handelte. Die neue Zeit hat der Arbeit einen neuen Inhalt gegeben, einen sozial-ethischen, dessen Wesenskern darin besteht, „Licht und Wärme zu spenden aller Welt“. Nur eine Erziehung im Sinne des Adels der Arbeit kann Qualitätsmenschen hervorbringen.

Heute ist bereits manches besser geworden, aber trotz des schönen Wortes vom Aufstieg der Tüchtigen, trotz Berufsberatung, Eignungsprüfung und Stellenvermittlung ist die Berufswahl noch immer ein Spiel des Zufalls. Nur den Besitzenden steht die Welt offen, der Besitzlose wird, ungeachtet seiner Begabung, nur allzu häufig in eine falsche Bahn gedrängt. Ihnen die Wege zu ebnen, sind die Gewerkschaften berufen. Ihnen obliegt es daher, in den Berufsämtern mitzuarbeiten, Berufsanalysen aufzustellen, sie müssen dafür sorgen, daß kein Kind ohne Beruf ins Leben trete, denn der Beruf ist der Kern, um den sich die Jahresringe der Bildung ansetzen.

Wenn wir die Ausbildungsmöglichkeiten eines Lehrlings betrachten, so finden wir hierfür die Meisterlehre, die Fabriklehre und die staatlichen, kommunalen oder genossenschaftlichen Fachschulen mit Werkstättenbetrieb.

Die Meisterlehre hat den Vorteil, daß der Lehrling mitten im Produktionsprozeß, mitten im Wirtschaftsleben steht. Er kommt mit der Gütererzeugung und mit den Arbeitern in unmittelbare Berührung und kann eine individuelle Ausbildung erfahren. Voraussetzung dafür ist allerdings der Meister, der sachlich und menschlich die Fähigkeiten eines Erziehers besitzt; auch dem Gesellen dürfen diese Fähigkeiten nicht fehlen. Statt ein Erziehungsverhältnis wird die Lehre nur allzu oft ein Hörigkeitsverhältnis, so daß der junge Mensch eine billige Arbeitskraft darstellt, deren Ausbeutung zur Behrlingszüchterei verführt. In hygienisch schlecht eingerichteten Werkstätten, mit veralteten Maschinen ausgerüstet, wird er ohne geordneten Lehrgang planlos, allmählich in seinen Beruf notdürftig eingeführt, so daß er später, wenn er, wie es meistens geschieht, in die Fabrik eintritt, fast völlig umlernen muß. Wenn er auch daneben die Fortbildungsschule besucht, so besteht dabei doch die Gefahr, daß beide Bildungsstätten aneinander vorbeigehen, statt miteinander zu arbeiten. Wenn zudem Lehrer unterrichten, die den Beruf nicht aus ihrem eigenen Erleben kennen, wenn der Unterricht in Abendstunden fällt, in denen der Lehrling abgepannt und teilnahmslos ist, dann erklärt sich mancher Verstoß gegen die Disziplin, mancher Mißerfolg, manche Schulversäumnis. Eine ausreichende Ueberwachung der Meisterlehre ist leider unmöglich, da dazu ein Heer von Beamten nötig wäre.

Die Fabriklehre. Wir leben im Zeitalter der Industrie. Unsere ganze Volkswirtschaft ist auf die Industrie aufgebaut. Sie ist der Ausgangspunkt für die Arbeitsgemeinschaft und daher die Quelle des Sozialismus. In der Fabrik wird der Grundstein zu einer aufbauenden, sozialen und vielseitigen technischen Bildung gelegt, daher ist die Fabrik die ideale Schule der sozialen Erziehung. Während sich der Lehrling im Handwerk nur die Handgeschicklichkeit aneignet, wächst er in der Fabrik, darüber hinaus, weil er daneben

Die Massenfabrikation zur Erzeugung von Qualitätsware darf nicht zur Erziehung von Massenmenschen führen.

„Die Erziehung unseres Nachwuchses ... muss vielmehr Qualitätsmenschen heranbilden, die, über ihr Teilgebiet hinaus, aus einseitigen Fachmenschen allgemein gebildete Fachmänner werden sollen.“

Arbeit hat einen neuen Inhalt bekommen, einen „sozial-ethischen“, ... und „nur eine Erziehung im Sinne des Adels der Arbeit kann Qualitätsmenschen hervorbringen.“

„... kein Kind soll ohne Beruf ins Leben treten, denn der Beruf ist der Kern, um den sich die Jahresringe der Bildung ansetzen.“

Bei der Gütererzeugung kommt der Lehrling in unmittelbare Berührung mit den Arbeitern.

Gute Ausbildung:

- Meister und Gesellen sind fachlich und menschlich geeignet
- Kein Hörigkeitsverhältnis und keine Ausbeutung
- Planvoller, geordneter Lehrgang
- Keine veralteten Maschinen
- Abstimmung von Werkstatt und Fortbildungsschule

Industrie ist „Ausgangspunkt für die Arbeitsgemeinschaft und ... die Quelle des Sozialismus. In der Fabrik wird der Grundstein zu einer aufbauenden, sozialen und vielseitigen technischen Bildung gelegt, daher ist die Fabrik die ideale Schule der sozialen Erziehung.“

⁴ ebd., S. 14f

⁵ ebd., S. 22f

Fröhlich weiter: „Während sich der Lehrling im Handwerk nur die Handgeschicklichkeit aneignet, wächst er in der Fabrik darüber hinaus, weil er daneben Verständnis für die vielseitige Maschine, für die Organisation der modernen technischen Arbeit erlangt. Um später einmal Herr über die Maschine zu werden, muss er sie zuvor kennen gelernt haben.“

Auch nach 1945 orientierte sich das Handwerk an einer Ausbildung, „die nicht nur technische oder handwerkliche, sondern auch charakterliche Qualifikationen“ vermittelt. „... Danach sollte der Lehrling sich ‚treu, fleißig, ehrlich‘ verhalten, ‚seinem Meister und anderen ihm vorgesetzten (...) mit gebührender Bescheidenheit‘ begegnen. Er sollte sich ‚eines frommen und sittlichen Lebenswandels (...) befleißigen‘ und ‚es wissen und fühlen, dass er eben noch zu lernen hat“.⁶ Der damalige Präsident des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks Joseph Wild zum Ziel der Lehre: „Wir haben immer gesagt: Erziehungsverhältnis mit arbeitsrechtlichem Einschlag.“⁷ In einer umfassenden Expertise zur „Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg“, erstellt von W. Lempert und Heinrich Ebel, gehen die Autoren zunächst auf die Ziele der Ausbildung im Handwerk und in der Industrie ein und heben hervor, dass es im Handwerk vor der Ausbildung im Sinne der Vermittlung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten um die „Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit“ und um die „Verankerung (...) unwandelbarer Werte“ geht. Die „Entwicklung des Lehrlings zum Gesellen (wird) als eine organische Reifung“⁸ angesehen.

Hinsichtlich der Ziele industrieller Ausbildung fassen Lempert und Ebel zusammen: „Bezeichnet das Handwerk die Erziehung als Hauptziel der Lehre, so stellt die Industrie die Ausbildung in den Vordergrund. Zwar ist auch hier immer häufiger die Rede vom Vorrang der Bildungs- und Erziehungsfunktion, doch meint dieser Anspruch weniger als die handwerkliche Erziehungstheorie: meist bleibt er begrenzt auf Qualitäten wie technische Intelligenz, soziales Verständnis, Sorgfalt, Pflichtbewusstsein und Zielstrebigkeit, also auf Eigenschaften, von denen es heißt, dass sie als geistige und charakterliche Voraussetzungen erfolgreichen Arbeitens ständig an Bedeutung gewinnen. Oft werden die erhobenen Bildungs- und Ausbildungsfordernngen ausdrücklich aus betrieblichen Notwendigkeiten deduziert, weitergehende pädagogische Maßnahmen dagegen explizit als betriebsfremd abgelehnt. Leitgedanke der Industripädagogik ist also nach wie vor die Versorgung der Betriebe mit qualifiziertem Fachpersonal.“⁹

F. Arlt, dem Berufsbildungsexperten im Deutschen Industrieinstitut der Arbeitgeberverbände, gibt schnörkellos zu, um was es geht. Im Mittelpunkt stehe die „Ausbildung für die Produktion“, d.h. „... jede berufliche Zurüstung ist immer eine Zurüstung für die Tätigkeit im Betrieb, für eine

⁶ Haug, H.-J./Maessen, H. (1971): Was wollen die Lehrlinge, Frankfurt/M., S. 68

⁷ Siehe Der Spiegel 32/1970, zit. in Haug/Maessen, a.a.O., S. 70

⁸ Lempert, W./Ebel, H. (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau, Freiburg, S. 28

⁹ ebd., S. 37



ganz bestimmte arbeitstechnische, soziale, organisatorische Entscheidungssituation.“¹⁰ Und H. Studders vom Bundesverband der Deutschen Industrie fasst die Ziele der Berufsausbildung folgendermaßen kurz und bündig zusammen:

- „wirtschaftliches Arbeiten“,
- den Menschen zu einem „leistungsfrohen und leistungswilligen“ Arbeiter machen,
- „Erziehung zu einem sozial-verträglichen Menschen“,
- „optimale Einsatzfähigkeit der qualifizierten Fachkraft erreichen.“¹¹

Im Vorwort zu Lempert/Ebel heben F. Edding, H. Abel und H. Popitz, alle renommierte Vertreter ihrer Fächer Bildungsökonomie, Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik und Soziologie, allgemeine Erkenntnisse der Studie hervor und kritisieren die anzutreffende Ausbildungssituation wie folgt:

„Die Untersuchung enthüllt manche Mängel unseres beruflichen Ausbildungswesens:

- In einer großen Zahl von Fällen sind Lehrlinge bis heute vor allem billige Arbeitskräfte“,
- der Gedanke, Ausbildung als Investition zu betrachten, wird noch zu wenig begriffen,
- „von Gleichheit der Bedingungen für den sozialen Aufstieg vermittelt einer Lehre kann daher bisher nicht die Rede sein“,
- die Tradition autoritären Betriebsstils ist noch vorherrschend. Sie steht im Widerspruch zu dem Ziel einer freiheitlichen Gesittung in Gesellschaft und Staat.“¹²

Eine Berufsausbildung, die Jugendliche nur auf das Produzieren von Dingen ausrichtet, musste für die Entwicklung der Produktivkräfte als Grenze, als Barriere wirken. „Der Druck der Produktivkräfte, die wissenschaftlich-technische Entwicklung (scheint) das Kapital zu zwingen (...), eine Erhöhung der Qualifikation der Arbeitskraft zu fordern.“¹³ Unter anderem der sog. Sputnik-Schock, Untersuchungen über Technik und Industriearbeit sowie die sozialen und kulturellen Bedingungen in der Fabrik, der Ausblick auf die gesellschaftlich-technologischen Entwicklungsperspektiven, die Diskussion über einen Ingenieurmangel (!) und die Zukunft der Jugend führten in den 50iger, 60iger und 70iger Jahren zu einer breiten Bildungsdebatte, bei der es auch um die Zukunft, die Ziele und die inhaltliche Ausrichtung der Berufsausbildung im Hinblick auf aktuelle und absehbare Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt ging. Die beiden folgenden Grafiken geben dazu einen Überblick.¹⁴

¹⁰ Arlt, F. (1969): Grundsätze moderner Berufsbildung im Betrieb, in: Wirtschafts- und Sozialpolitische Grundinformationen, 11. Jhg., S. 19

¹¹ Studders, H. in Luchtenberg, P./Krause, F. (Hrsg.) (1952): Beiträge zur Reform der Berufserziehung, Bielefeld, zit. in Haug/Maessen, a.a.O., S. 70

¹² Lempert/Ebel, a.a.O., S. 10f

¹³ Projektgruppe Automation und Qualifikation (1973): Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals, in: Das Argument 80, 15.Jhg., S. 8

¹⁴ Ehrke, M./Novak, H. (1989): Berufspädagogische Antworten auf Veränderung in Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt, Lautenbacher Diskurs der Daimler Benz AG – Wissenschaft und Praxis im Gespräch, Sulzbach-Rosenberg



	Jahre	
	50iger	60iger
Politik	<input type="checkbox"/> Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend - 1951: Arbeitsbeschaffungsprogramme werden diskutiert	<input type="checkbox"/> 13. August 1961: Mauerbau 1964: "Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule" : "Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen 1969: Dt. Bildungsrat legt Gutachten zur "Situation der Lehrlingsausbildung" und "Prognose der Berufsstruktur" vor
Wirtschaft	<input type="checkbox"/> Massenhafte Zuführung neuer Arbeitskräfte in den Arbeitsprozess, gespeist durch Nachkriegsarbeitslosigkeit und Flüchtlinge (EXTENSIVE REPRODUKTION)	<input type="checkbox"/> 1969: Arbeitsförderungs-gesetz <input type="checkbox"/> 66/67: Rezession I. spätere Krise nach dem Krieg <input type="checkbox"/> Zuführung ausländischer Arbeitskräfte in den Arbeitsprozess (inländische Ak. sollen in ihren Lohnperspektiven eingeschränkt werden)
Lebensweisen	<input type="checkbox"/> 1957 - Schelsky: "Die skeptische Generation"	<input type="checkbox"/> - Rationalisierung durch Ersatz von Ak durch Maschinen - Finanzierungs- u. Liquiditätsprobleme = Krise (INTENSIVE REPRODUKTION)
Arbeitswelt	<input type="checkbox"/> Popitz/Bährdt: Technik und Industriearbeit Atlaslander: Kooperation und Konflikt Diepold: Die automatische Fabrik <input type="checkbox"/> 1951: Gründung der von BDA/BDO/BHT getragenen "Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung" <input type="checkbox"/> Ab 1957 entstehen bei den Kammern Berufsbildungsausschüsse als Antwort auf unheilbare Zustände bei der Ausbildung in den Betrieben	<input type="checkbox"/> - Betriebsklima Forschung - Technik/Automation/Berufswesen <input type="checkbox"/> Folgen des technischen Fortschritts, der Automation und der Computer werden diskutiert
Berufsbildungssystem	<input type="checkbox"/> 1959: DGB legt einen Entwurf für ein Berufsbildungsgesetz vor <input type="checkbox"/> 1953 wird der AK "Schule und Wirtschaft" gegründet, der sich mit der Technikrelevanz von Pädagogen beschäftigt 1957: Gründung des "Erfinger Kreises". Er widmet sich Engpasssituationen auf dem Arbeitsmarkt infolge der Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften 1958: Gründung der "September-Gesellschaft". Sie greift Probleme der Anpassung des Bildungswesens an die wirtschaftliche Entwicklung auf <input type="checkbox"/> TWI-Methode als Gestaltungsvorbild u. -prinzip	<input type="checkbox"/> Ingenieurs-Diskussion <input type="checkbox"/> Sputnik-Schock <input type="checkbox"/> Bildungsreformdebatte <input type="checkbox"/> Bundestag verabschiedet 1959 das Berufsbildungsgesetz - 1958 demonstrieren mehr als 40 Tsd. Lehrlinge für eine bessere Berufsausbildung - es entsteht die Lehrlingsbewegung - "Lehrlingszentren" werden gegründet - "Hamburger Lehrlingsrat" <input type="checkbox"/> "Bildungskatastrophe" (Pfeil) <input type="checkbox"/> "Bildung ist bürgerecht" (Dahrendorf)
Ausbildungspraxis		<input type="checkbox"/> Idealistische Vorstellungen von Berufsbildung/Zünftlerische Berufsbildung <input type="checkbox"/> "Lebenskonzept" des Erlernten <input type="checkbox"/> Extrafunktionale Qualifikationen (Dahrendorf) <input type="checkbox"/> Stufenausbildungs-Diskussion (Berufsförderung durch Stufenausbildung 64/66)
	← Bildungsoekonomie-Diskussion →	
	Jahre	
	70iger	80iger
Politik	<input type="checkbox"/> staatliches Humanisierungsprogramm <input type="checkbox"/> 1971-1977 Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel	
Wirtschaft	<input type="checkbox"/> "strukturelle Arbeitslosigkeit" <input type="checkbox"/> Jugendarbeitslosigkeit/Ausbildungsplatzmangel <input type="checkbox"/> ökonomische und politische Sonderfaktoren beseligt (seit 1966) - normaler Krisenzyklus beginnt	
Lebensweisen	<input type="checkbox"/> 1970: Jungbluth - Jugend= "Rebellion der Überflüssigen" <input type="checkbox"/> 1974: Jaide - politische Rechtstendenzen der Jugendlichen <input type="checkbox"/> 1979: Club of Rome legt vor: "Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen"	<input type="checkbox"/> 1982: Club of Rome legt vor "Auf Gedeih und Verderb - Mikroelektronik und Gesellschaft"
Arbeitswelt	→ "Gestaltbarkeit von Arbeit, Technik und Arbeitsorganisation" (Moksa) → Wohin führt die technische Entwicklung: Dequalifikation Polarisierung Höherqualifizierung ?	<input type="checkbox"/> Kern/Schumann: Das Ende der Arbeitsteilung
Berufsbildungssystem	<input type="checkbox"/> Erziehungs-/Lernziele: - innovatorisches Lernen - antizipatorisches Lernen - partizipatorisches Lernen - aktives Lernen <input type="checkbox"/> "Lehrlinge - die vergessene Majorität" (Winterhager) <input type="checkbox"/> "BERUFSSKRISE" <input type="checkbox"/> Sozialpädagogische postulierte und gesellschaftspolitisch begründete Lernziele werden formuliert:	<input type="checkbox"/> Wiederbelebung des Berufsbegriffs
Ausbildungspraxis	<input type="checkbox"/> "Schlüsselqualifikationen" (Mortens, 1974) <input type="checkbox"/> "Innovatorische Qualifikationen" (Focke/Fricke) 1972: Stufenausbildung "Elektroberufe"	



Die fortschreitende Industrialisierung, die Entwicklung der Produktivkräfte, der Strukturwandel angesichts der wissenschaftlich-technischen Änderungen, die technisch-ökonomische Entwicklung, die zu neuen Produktionsformen und –verfahren bei unterschiedlichem Mechanisierungs- und Automatisierungsgrad nebeneinander existierten¹⁵, wurden auch als Chance für die Entwicklung (= Befreiung) der Menschen betrachtet. Dazu ein Auszug aus den noch heute leistungswerten Arbeiten der Projektgruppe Automation und Qualifikation¹⁶:

6. Als allgemeines Resultat kann festgehalten werden, daß der Entwicklungsstand der Arbeit wesentlichen Einfluß auf die Formulierung und Verwirklichung von Bildungskonzeptionen hat. Im folgenden sollen einige Ausführungen, die wir an anderer Stelle über die Entwicklung der Tätigkeiten und erforderlichen Qualifikationen in der automatischen Produktion gemacht haben, kurz wiederholt werden, um die daraus resultierenden Folgerungen für die Diskussion des Bildungsbegriffs ziehen zu können.^{1 2}

Die Entwicklung der Automation ist gerade dadurch gekennzeichnet, daß auf der Seite der Produktionsmittel die Steuerung und Regelung der Bewegungen einer Maschine, eines Maschinensystems oder gar einer ganzen Fabrik durch ein automatisches Steuer- und Regelsystem bewerkstelligt wird. Auf der Seite der Produzenten ist die Automation die Emanzipation von organischen Schranken: zum Beispiel von konzentrierter Daueraufmerksamkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Reaktionsgeschwindigkeit, von der Speicher- und Abruffähigkeit des Gehirns. Für den Produzenten bedeutet dies zunächst das Heraustreten aus unmittelbaren produktiven Tätigkeiten, d. h. Entlastung von Routinetätigkeiten nicht nur der Hände wie in der großen Industrie, sondern auch des Kopfes. Damit wachsen dem Produzenten Tätigkeiten zu, die die Entfaltung seiner schöpferischen Fähigkeiten tendenziell fördern. Unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen setzen sich aber diese Entwicklungsmöglichkeiten keineswegs widerspruchsfrei durch, sondern sind im Gegenteil mit verheerenden Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen verbunden: zum Beispiel einer höheren Dauerarbeitslosigkeit wenig qualifizierter – insbesondere Jugendlicher – bei gleichzeitiger Überbeschäftigung qualifizierter Arbeitskräfte. Für das Kapital ist es kostengünstiger, die von ihm für seine Verwertungsbedürfnisse qualifizierten Arbeitskräfte auch intensiv zu nutzen.

Als Automationsarbeiter erhält der Produzent die neuen Arbeitsfunktionen der Vorbereitung, Überwachung, Kontrolle und Instandhaltung, die sich von vornherein auf den gesamten Herstellungsprozeß eines oder mehrerer Produkte beziehen. Zur Ausübung dieser Arbeitsfunktionen benötigt er in zunehmendem Maße die Kenntnis des naturwissenschaftlich-technischen, mathematischen und betriebsökonomischen Funktionszusammenhangs der regulierten Prozeßvariablen, die Kenntnis der technischen und – in rudimentärer Form – der wirtschaftlichen Folgen von Störungen und Fehlhandlungen, in manchen Fällen auch über den

1 Unsere Thesen zur Qualifikationsentwicklung sind bekanntermaßen heftig umstritten, wir werden dazu in Kürze die Resultate unserer empirischen Untersuchungen vorlegen. Vgl. zu dieser Diskussion u. a.: F. Haug, U. Gluntz, R. Nemitz, W. van Treeck und G. Zimmer: Automation führt zur Höherqualifikation. Thesen über Hand- und Kopfarbeit. In: Demokratische Erziehung, 1. Jg. (1975), Heft 4, S. 90–96; W. Rügemer: Automation, Qualifikation und subjektiver Faktor. Eine Auseinandersetzung mit der Projektgruppe Automation und Qualifikation. In: Demokratische Erziehung, 3. Jg. (1977), Heft 3, S. 305–334; F. Haug und R. Nemitz: Wer ist das Projekt Automation und Qualifikation? In: Demokratische Erziehung, 3. Jg. (1977), Heft 5, S. 394–397; O. Mickler, W. Mohr, U. Kadritzke unter Mitarbeit von M. Baethge und U. Neumann: Produktion und Qualifikation. Bericht über die Hauptstudie im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung – eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen in der industriellen Produktion und deren Ursachen, Teil I, Göttingen 1977, S. 9 ff. Projektgruppe Automation und Qualifikation (F. Haug, H. Gottschalch, H. May, R. Nemitz, Ch. Ohm, N. Rätzfel, W. van Treeck, Th. Waidhubel, S. Wenk, G. Zimmer): Theorien über Automationsarbeit. Argument-Sonderband AS 31, Argument-Verlag, Berlin/West 197. In Vorbereitung: Projektgruppe Automation und Qualifikation: Automationsarbeit. Empirische Ergebnisse (Arbeitsmittel). Argument-Sonderband 43, erscheint voraussichtlich 1979.

2 Es bedarf noch eigener Untersuchungen, um zu klären, welche Veränderungen in der Zirkulationsphäre Qualifikationsveränderungen zur Folge haben. Vgl. dazu den interessanten Aufsatz von Georg Auernheimer: Mündigkeit und Allgemeinbildung als Erziehungsanforderungen der bürgerlichen Gesellschaft. In: Demokratische Erziehung, 3. Jg. (1977), Heft 3, S. 291–304. Im folgenden werden nur die aus der Entwicklung der gesellschaftlichen Produktion ableitbaren Qualifikationen betrachtet, weil die Anforderungen an die Befähigung zur Reproduktion des Arbeitsvermögens oder an die Befähigung zur Bewältigung des praktischen Lebens in der kapitalistischen Gesellschaft, außerhalb der unmittelbaren Arbeitstätigkeit, sich mit der kapitalistischen Gesellschaftsformation verändern, aber wie diese Resultat der Entwicklung der materiellen Produktion und daher aus deren Entwicklung letztlich zu erklären sind.

¹⁵ Man spricht in diesem Zusammenhang von technologischen Ungleichzeitigkeiten.

¹⁶ Rätzfel, N./Zimmer, G. (1979): Ermöglicht die Qualifikationsentwicklung Bildung für alle?, abgedruckt in: Projektgruppe Automation und Qualifikation (1980): Bildungsökonomie und Bildungsreform, Argument Studienhefte SH 37, Berlin, S. 91-94



Betrieb hinaus, da er andernfalls nicht verändernd in den Prozeß eingreifen könnte. Diese neuen Arbeitsfunktionen erfordern auch neue Haltungen gegenüber dem gesamten Herstellungsprozeß, wie Verantwortung, Initiative, Lernbereitschaft, ökonomisches Denken usw., die nicht mehr durch Stücklohnformen oder Aufsicht erzeugt werden können, sondern die angemessen nur auf zunehmend wissenschaftlichen Kenntnissen um die Funktionszusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten der Produktion gedeihen können.

Die erhöhten Qualifikationsanforderungen, größeres Wissen, geübtere Denkfähigkeiten, Einsicht in größere Zusammenhänge bis hin zu anfänglichen ökonomischen Überlegungen, können so die Grundlage bilden für ein Denken und daraus folgendes Handeln, das nicht beim Produktionsprozeß selber stehenbleibt, sondern darüber hinaus auch die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen produziert wird, reflektiert. Mobilisiert werden kann ein solches kritisches Denken durch die Verschärfung des Konflikts zwischen den Erfordernissen einer zunehmend vergesellschafteten automatisierten Produktion, denen die Produzenten in ihrem Produktionshandeln Rechnung tragen müssen, und den privaten Zwecken der Produktion. Da die von den Produzenten entwickelten Qualifikationen zunehmend die Herrschaft des Kapitals in Frage stellen, das Kapital zugleich aber um seiner Existenz willen diesen Qualifikationen Rechnung tragen muß, wird es ständig versuchen, die erforderlichen Qualifikationen so gering als möglich zu halten und zugleich immer neue Strategien zur Aufrechterhaltung seiner Klassenherrschaft entwickeln (vgl. F. Haug). Indem der Gesamtprozeß der Arbeitsgegenstand jedes kooperierenden Automationsarbeiters ist, er daher auch von allen begriffen werden muß, hören sie auf, vereinseitigte Detailarbeiter zu sein. Eine Angleichung der Unterschiede in den Tätigkeiten und damit auch in den Qualifikationsanforderungen über verschiedene Branchen hinweg wird möglich, mithin werden die Qualifikationsanforderungen eine größere Allgemeinheit erlangen. Erst heute, scheint es, kann Marx' Satz – ausgesprochen für die große Industrie – seine volle Gültigkeit bekommen: „Aber von dem Augenblick an, wo jede besondere Entwicklung aufhört, macht sich das Bedürfnis nach Universalität, das Bestreben nach einer allseitigen Entwicklung des Individuums fühlbar“ (Marx, S. 157). In der automatischen Produktionsweise wird dieses Bedürfnis nach allseitiger Entwicklung zu einem Erfordernis der Produktionsweise selbst; unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen wird es in vielfältiger Weise gehemmt und verbogen.

7. Welche Folgerungen können daraus für den Bildungsbegriff gezogen werden? Das sich entwickelnde Bedürfnis nach allseitiger Persönlichkeitsentwicklung muß von der demokratischen Bildungsreformbewegung auf der Grundlage der gestiegenen Denkanforderungen und neuen Haltungen aufgegriffen und aktiv zur weiteren Entfaltung gebracht werden: War durch die Trennung von Hand- und Kopfarbeit die theoretische Reflexion auf Ziel und Durchführung der gesellschaftlichen Produktion vom arbeitenden Menschen getrennt, so werden jetzt die Möglichkeiten der theoretischen Reflexion der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung durch die Erfordernisse der gesellschaftlichen Produktion selbst geschaffen. Ist die Anstrengung des Denkens allein die Voraussetzung für die Erkenntnis der Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der widersprüchlichen Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft, so hat bislang die Teilung von körperlicher und geistiger Arbeit verhindert, daß die Potenzen des Denkens von allen Menschen in gleicher Weise realisiert werden konnten. Mit der tendenziellen Aufhebung der Trennung von Hand und Kopf entstehen größere Möglichkeiten massenhaften und organisierten gesellschaftlichen Handelns zur sozialen Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Für die wissenschaftliche Fundierung dieses gesellschaftlichen Handelns muß die sich verändernde Realität auf der Grundlage historisch-struktureller Rekonstruktion ihrer Entwicklung ständig neu analysiert werden, gewonnene Erfahrungen sind auf ihre Verallgemeinerbarkeit, fixierte Erkenntnisse auf ihre Gültigkeit hin zu prüfen, Schlußfolgerungen für praktisches gesellschaftliches Handeln zu ziehen. Dazu braucht es denkende Individuen (vgl. W. F. Haug). Dies erfordert die Entwicklung der Fähigkeiten aller Individuen in Bildung und Ausbildung sowie in einer berufs begleitenden Weiterbildung.

8. Die Entwicklung der Qualifikationen der Produzenten, trotz ihrer widersprüchlichen Entwicklungsweise im Kapitalismus, macht die Aufhebung der traditionellen Trennung von Bildung und Ausbildung notwendig. Es wird eine wissenschaftsorientierte Allgemeinbildung zusammen mit einer allgemeineren beruflichen Grundausbildung für wechselnde darauf aufbauende Spezialisierungen erforderlich. Diese Entwicklungstendenzen sind kaum mehr mit dem Begriff Ausbildung, der immer die besondere berufliche Bildung für spezielle gesellschaftliche Arbeitsfunktionen meint, zu erfassen. Aber auch der neuhumanistische Bildungsbegriff, der humanistische Bildung nur als private, ungesellschaftlich-individuelle und fern den Notwendigkeiten gesellschaftlicher Arbeit gefaßt hat – in dieser gesellschaftlichen Form des Privaten allerdings Qualifikation der Bourgeoisie zur Herrschaft war –, ist dazu ungeeignet. Mit der obenangedeuteten Entwicklung der Qualifikationen bekommt die Entwicklung und Förderung aller Potenzen aller Individuen ihre materielle Grundlage in der gesellschaftlichen Arbeit. Erstmals in der Geschichte der Menschen zeichnet sich aufgrund der Entwicklung der materiellen und subjektiven Produktivkräfte ab, daß die Bildung und Erziehung zur „gesellschaftlichen Brauchbarkeit“ der Bildung und Erziehung zur „Vollkommenheit“ nicht entgegensteht, sondern im Gegenteil ihrer bedarf; „Vollkommenheit“ in wachsendem Maße sowohl Voraussetzung als auch Resultat „gesellschaftlicher Brauchbarkeit“ wird. Auf diesem Hintergrund wird es möglich und notwendig, jedem die Kenntnis der historischen Entwicklung der natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion und Reproduktion sowie grundlegende Fähigkeiten zur ständig erneuten Analyse und Verallgemeinerung der realen Entwicklung zu vermitteln. Die Verwirklichung dieser Möglichkeiten bedarf des demokratischen Kampfes in der Bildungsreform, insbesondere im curricularen Bereich. Die mögliche allseitige Befähigung aller arbeitenden Menschen wird zugleich die Voraussetzung und Grundlage freier Betätigung aller in Politik, Kultur, Wissenschaft und Bildung; diese Betätigungsfelder bleiben dann nicht länger den arbeitenden Menschen verschlossen. Darin liegen auch Möglichkeiten, allen Produzenten Einsichten und Fähigkeiten zu vermitteln, auf deren Grundlage sie selbstbestimmend und solidarisch für die demokratische Umgestaltung der Produktions- und Reproduktionsverhältnisse, der gesellschaftlichen Verhältnisse überhaupt zu kämpfen besser in der Lage sind. Damit ist im Qualifikationsbegriff auch der Gedanke der Emanzipation des Individuums, wie er im neuhumanistischen Bildungsbegriff formuliert ist, positiv enthalten. So kann der bei den Aufklärern und Neuhumanisten unlösbare Widerspruch zwischen „Vollkommenheit“ und „Brauchbarkeit“ oder zwischen Bildung und Ausbildung auf der Grundlage der entwickelten Produktivkräfte aufgehoben werden. Es ist daher gerechtfertigt, dem Qualifikationsbegriff in der Bildungstheorie und Bildungspolitik eine zentrale Bedeutung zuzumessen. Das heißt zugleich, daß alle Forderungen nach wissenschaftlicher bzw. emanzipatorischer Bildung für alle konstitutiv auf die Entwicklung der Qualifikationen bezogen werden müssen, wollen sie nicht letztlich dem neuhumanistischen Bildungsideal erneut verfallen.

9. Ein Bildungsbegriff, der nicht den Qualifikationsbegriff als grundlegendes und bestimmendes Moment enthält, sondern statt dessen die freie Entfaltung der Persönlichkeit nur unabhängig von gesellschaftlicher Arbeit für verwirklichter hält, wird angesichts der realen Entwicklungsperspektiven regressiv und in seiner Umsetzung in bildungspolitische Forderungen illusionär. Ein solcher Standpunkt legt nahe, erneut eine Trennung der Bildung vorzunehmen in eine berufsqualifizierende, als notwendige Voraussetzung individueller Existenzsicherung durch Lohnarbeit, und in eine davon abgehobene emanzipatorische Allgemeinbildung, als Voraussetzung für die freie Entfaltung der Individuen fern gesellschaftlicher Arbeit. Bildung, die gerade die Befähigungen für die Emanzipation aller Menschen von Naturzwängen und von gesellschaftlichen Entwicklungsschranken schaffen hilft, wird so schwer erkämpfbar. Auch ein Standpunkt, der der derzeitigen Situation in der Bildungsreform, insbesondere dem verstärkten Vordringen konservativer Erziehungsideologie, mit der Forderung einer von Qualifikationserfordernissen unabhängigen emanzipatorischen Allgemeinbildung im Sinne der Vermittlung demokratischer Haltungen, Normen und Werte allein entgegengetreten will, macht

nicht nur die emanzipatorische Bildung zu einer aus den technischen und ökonomischen Notwendigkeiten nicht ableitbaren, bloß moralisch gewünschten und damit von den Herrschenden leicht im Namen anderer Moralvorstellungen angreifbaren, sondern verkennt den notwendigen inneren Zusammenhang von Bildung und Qualifikation, verkennt den inneren Zusammenhang von wissenschaftlich fundierter Einsicht in die Entwicklung von Natur, Arbeit und Gesellschaft und demokratischen Haltungen und Handlungsmotiven, der gerade in der Perspektive der Qualifikationsentwicklung Realität werden kann.

So wenig die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten und Perspektiven der Qualifikationsentwicklung schon die Lösung konkreter Probleme der Bildungsreform ist, so dringend notwendig ist es für eine demokratische Bildungspolitik, diese Entwicklungstendenzen zur Grundlage ihrer Kritik sowie ihrer Forderungen und Perspektiven zu machen. Nur auf dieser materiellen Basis haben in der kapitalistischen Gesellschaft Bildungsreformforderungen Aussicht auf Erfolg, weil ihr „Bündnispartner“ die sich entwickelnde Wirklichkeit selber ist – vorausgesetzt, sie werden organisiert und in breiter Zusammenarbeit aller demokratischen Kräfte vertreten.

S. 94

Gesellschaftspolitische, bildungsökonomische und arbeitsmarktpolitische Fragestellungen spielten damals eine herausragende Rolle, insbesondere auch das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Frage, wie beide Bereiche miteinander synchronisiert werden können.¹⁷ Der Deutsche Bildungsrat gab Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung heraus und definierte dabei als Ziele der beruflichen Bildung:

- „Chancengleichheit“ im Zugang zur Bildung,
- „Erreichen einer beruflichen Qualifikation“ für alle auf der Basis von Mindestnormen,
- „Kritisches Verständnis des arbeitenden Menschen für technische, wirtschaftliche und soziale Prozesse im Betrieb sowie bewusste Mitwirkung an diesen Prozessen“,
- „Anpassungsfähigkeit der Arbeitskräfte an eine sich wandelnde Wirtschaft und Gesellschaft (Mobilität)“,
- „Durchlässigkeit innerhalb des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems sowie zwischen den beiden Bereichen“,
- „Flexibilität des Ausbildungssystems sowohl im Hinblick auf die Entwicklung des Jugendlichen als auch auf Wirtschafts- und Gesellschaftsveränderungen“,
- „Angemessene Beteiligung aller betroffenen und kompetenten Personenkreise an der Regelung der Ausbildungsverhältnisse“.¹⁸

Die damalige Große Koalition stellte fest: „Oberstes Ziel ist ein demokratisches, leistungs- und wandlungsfähiges Bildungssystem, das jedem Bürger von der Vorschulerziehung bis zur Weiterbildung zu seiner persönlichen, beruflichen und politischen Bildung offensteht“, ... Verwirklichung der Chancengleichheit durch „eine intensive und individuelle Förderung“, „Bildung soll den Menschen befähigen, sein Leben selbst zu gestalten“, ... „Bildung soll durch Lernen

¹⁷ Damals begann die Schlüsselqualifikationsdiskussion, auf die genauso wenig eingegangen werden soll wie auf die Bildungs-/Beschäftigungssystemdiskussion.

¹⁸ Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn, S. 12

und Erleben demokratische Werte sowie durch Einsicht in die gesellschaftliche Entwicklung und ihre Veränderungen eine dauerhafte Grundlage für freiheitliches Zusammenleben schaffen, Bildung soll Freude an selbstständiger, schöpferischer Arbeit wecken.“¹⁹

Während heute eher abstrakt von Persönlichkeitsentwicklung als Aufgabe der beruflichen Bildung gesprochen wird, wurde damals konkret der Zusammenhang von beruflicher Bildung und Demokratieentwicklung hergestellt und als Ziel thematisiert, was bedeutungsvoll für unseren Ansatz der lern(er)orientierten Qualitätsentwicklung- und –sicherung ist. So auch die 1971 von der Bundesregierung ins Leben gerufene Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, in dem sie die demokratische Partizipation für die Gestaltung des Aus- und Weiterbildungsbereichs postulierte. „Dieses Postulat lässt sich ableiten

- aus der Gefahr, die eine entpolitierte, mit demokratischen Verfahren nicht vertraute Öffentlichkeit für die politische Stabilität darstellt und
- aus den Innovations- und Motivationswirkungen, die eine umfassendere Interessenberücksichtigung über demokratische Partizipation erwarten lässt.“²⁰

Außerdem hebt die Kommission eine bis heute nicht berücksichtigte bzw. vernachlässigte Verbindung zwischen beruflicher Arbeit und beruflicher Bildung einerseits und dem privaten und gesellschaftlichen Leben andererseits hervor. Allgemeine Bildungsziele die für beide Sphären gelten sind „neben der Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen, die Fähigkeit zu logischem, analytischem, kritischem, strukturierendem, dispositivem Denken; die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, sich zu entscheiden; die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zu Konzentration, Genauigkeit und Ausdauer, zur Leistungsfreude aus dem Bewusstsein, aufgaben lösen zu können.“ Bildungsziele aus dem privaten und gesellschaftlichen Leben, die auch für die Berufstätigkeit relevant sind „die Bereitschaft, die Verschiedenheit und Freiheit anderer zu respektieren; die Fähigkeit, Konflikte rational auszutragen; die Bereitschaft zu persönlichem Einsatz aus dem Bewusstsein gesellschaftlicher / politischer Mitverantwortung; die Fähigkeit zur fruchtbaren Muße.“²¹

Wurde in den 70er Jahren, so Gerds/Rauner/Weisenbach (1984), die kognitive Dimension von Lernen überbetont, so folgte „auf die Didaktik, die sich am Wissen und an den Wissenschaften orientierte (...) eine Didaktik, deren Bezugspunkte das Erleben, die Erfahrung, das Handeln sind. ... Die Wiederentdeckung der Handlung als zentrale pädagogische Kategorie ist sicher auch ein kritischer Reflex auf die Einseitigkeit einer Pädagogisierung, die die Einheit von

¹⁹ BMBW (1970): Bildungsbericht '70, Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn, S. 18

²⁰ Boehm, U./Dybowski, G./Rudolph, H. (1974): Struktur und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung, Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Band 11, Göttingen, S. 28

²¹ ebd., S. 24

kopf, Herz und Hand aus dem Auge verloren hatte. ... Für die Berufsbildung sind es zwei Entwicklungen, die schließlich die Hinwendung nach einer subjekt- und handlungsorientierten Didaktik begünstigten. ... Da ist zunächst die Reaktion auf die Ausblendung der individuellen Subjektivität in der Qualifikationsforschung, die seit ihren Anfängen in den 20er Jahren Qualifikationen auf Tätigkeitsanforderungen reduziert oder sie gar mit ihnen gleichsetzt. Bezeichnenderweise kommen die Subjekte in den umfangreichen Untersuchungen zur Qualität der beruflichen Bildung nicht vor. Die Qualität beruflicher Bildung wird anhand allerlei objektiver Faktoren, u. a. an der sachlichen und personellen Ausstattung der Ausbildungsstätten, festgemacht, nicht jedoch daran, ob Berufsbildung zur Entfaltung der Persönlichkeit der Auszubildenden beiträgt. ... Dieses Grundmuster wird durch die bildungstechnologische und bildungsökonomische Ausrichtung der allgemeinen Pädagogik verstärkt.“²²

Schließlich, so Gerds/Rauner/Weisenbach, „wird das Thema Handlungslernen begünstigt durch eine schulnahe Curriculumentwicklung und die Handlungsforschung, mit der zunächst die Lehrer und mit ihnen ... auch die Schüler aus der Rolle der Adressaten der Bildungsforschung, -planung, -reform, herausgeführt und von Objekten geschlossener Curricula zu Mitgestaltern ihrer Umwelt werden sollten.“ Hilbert Meyer habe mit seinem Buch „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“, das als handliches Rezept bezeichnet wird, die Wende in der Didaktik gefördert. „Mit Handlungsorientierung als neuem pädagogischem Paradigma ist verweisen auf:

- den Lernenden, als aktiv Handelnden, der als Subjekt unter Wahrnehmung seiner Interessen am Bildungsprozess mitgestaltend teilnimmt;
- die Überwindung eines in Theorie- und Praxislernen geteilten Bildungsprozesses;
- die Befähigung nicht nur zum Verstehen und Reflektieren, sondern auch zu einem auf Veränderung hinzielenden Handeln;
- eine verstärkte Hinwendung zur gegenständlichen in Ergänzung zur symbolischen Welt;
- die besondere Bedeutung der Kooperation als Grundform menschlicher Lebensäußerung.“²³

Arnold hält Jahre später fest: Die „realistische Wende“ der 1960er Jahre in der Erziehungswissenschaft mit dem Fokus auf „Qualifikation“ wird in den 1980er/1990er Jahren abgelöst durch eine „reflexive Wende“ mit „Bildung statt Qualifikation“, die „z. B. in der Berufspädagogik die Tatsache stärker in den Blick rückt, dass auch in beruflichen Lernprozessen, die von der Institution und dem Lehrer her ausschließlich auf den Erwerb von Qualifikationen hin didaktisch organisiert sind, sich die Lernenden nicht nur Qualifikationen aneignen. Zugleich findet mehr oder weniger ein nicht auf spätere Anwendungssituationen direkt ausgerichteter Prozess der

²² Gerds, P./Rauner, F./Weisenbach, K. (1984): Lernen durch Handeln in der beruflichen Bildung, in: Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.): Berufliche Bildung, Band 4, Wetzlar, S. 10f

²³ ebd., S. 12



Persönlichkeitsentwicklung statt (Kade 1983; vgl. auch Leu 1978)'. Berufsausbildung ist auch Bildung und damit mehr als nur Vermittlung von technischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Soll der Auszubildende bzw. der künftige Arbeitnehmer nicht mehr nur Objekt arbeitsorganisatorischer Veränderungen sein, sondern als Subjekt aktiv auf die sich entwickelnden Arbeitsanforderungen reagieren, können seine Qualifikationen nicht mehr nur aus dem Produktionsprozess abgeleitet werden, sondern müssen vielmehr ergänzt werden um eine innovatorische, pädagogisch legitimierende Dimension, ‚die das Interesse und die Fähigkeit der Arbeitenden zu autonomer sozialer Gestaltung ihrer eigenen Arbeitsbedingungen bezeichnet‘ (Georg/Kissler 1979).“²⁴

Er formuliert, wie er sagt, daher die These: „Die technische Entwicklung stützt in vielen Bereichen inhaltlich die Forderungen der Aufklärung bzw. der sog. ‚emanzipatorischen Berufspädagogik‘ nach Verwirklichung von Mündigkeit, Subjektivität und Autonomie in der Berufsausbildung und in der Arbeit.“²⁵ ... „Die Betriebspädagogik als die Wissenschaft von der betrieblichen Bildungsarbeit hat ... als Gegenstand ... das Individuum (...) als das in seinen Möglichkeiten zu entwickelnde und zu bildende Subjekt. Betriebliche Organisations- und Funktionszusammenhänge stellen für die Betriebspädagogik ... nur insofern einen Gegenstand dar, als sie diese Bildungsprozesse determinieren, d. h. auslösen, fördern oder auch behindern.“²⁶

Arnold an anderer Stelle: Es besteht eine „dialektische Spannungslage zwischen Beruf und Bildung“, die „sich heute allmählich auflöst zugunsten eines Berufsbildungsverständnisses, ..., dass der beruflich tüchtige, leistungsfähige, kritische und kreative Mensch in Zukunft immer auch dem entsprechen muss, was man früher und heute noch mit dem Bildungsbegriff verbindet: *Er wird gelassen, zielbewusst und produktiv an neue und ungewohnte Probleme herangehen und eine Vielfalt von Möglichkeiten begründet abwägen und reflektieren können müssen, um eine Entscheidung treffen und verantworten zu können.*“²⁷

Boehm/Littek konstatieren: Es kann „nicht um schlichte Anpassung der Arbeitskraft an veränderte Arbeitsbedingungen in ihrem jeweiligen Berufsfeld (gehen), also nicht um eine bloße ‚Modernisierung‘ der Ausbildung, sondern um die Befähigung der Menschen, die Verwertungsbedingungen ihrer Arbeitskraft selbst zu erkennen, zu beeinflussen und zu verändern.“ Berufliche Bildung sehen sie als „Bildung der Persönlichkeit, die sowohl fachlich wie auch als Mitglied der Gesellschaft kompetent ist. Der technokratische Ansatz einer Ableitung von Qualifikationsanforderungen und Lernzielen der Berufsausbildung aus Tätigkeitsanalysen im Produktions-

²⁴ Arnold, R. (1990): Betriebspädagogik, Berlin S. 111

²⁵ ebd., S. 111

²⁶ ebd., S. 17f

²⁷ Arnold, R. (1994): Berufsbildung – Annäherung an eine Evolutionäre Berufspädagogik, Hohengehren, S. 2; kursiv im Original

und Dienstleistungsprozess hat sich ohnehin wegen der längerfristigen Unvorhersehbarkeit und Unplanbarkeit der Anforderungsentwicklung, aber auch unter dem Gesichtspunkt grundsätzlich autonomer persönlicher Bildungsansprüche der Jugendlichen als undurchführbar erwiesen. In jede Entscheidung über Ausbildungsziele und –inhalte fließen auch politische Elemente, divergierende betriebliche Verwertungsinteressen und nicht zuletzt persönliche Interessen ein.“ ... „Technische Entwicklung und Arbeitsteilung (ist) nicht durch technische ‚Sachzwänge‘, sondern durch unternehmerische Entscheidungen über die Anwendung von Technik und Arbeitskraft und die Gestaltung von Arbeitsbedingungen geprägt“ ... Von der beruflichen Bildung ist zu fordern bzw. die Erwartung zu richten, „eine Voraussetzung dafür zu schaffen, dass die Arbeiter und Angestellten im Produktions- und Reproduktionsprozess nicht länger als Objekt, als (Produktions)-Faktor behandelt werden, sondern in die Lage versetzt werden, als Subjekte zu agieren, die auf die Arbeitsteilung und die Arbeitsverhältnisse mit dem Ziel nichtentfremdeter Arbeit selbst Einfluss nehmen.“²⁸ Drei Kompetenzen sind nach Boehm/Littek deshalb relevant: fachliche, politisch-fachliche („Erkenntnis und Mitgestaltung der beruflichen Anforderungsentwicklung“) und psycho-soziale („auf der Basis von Arbeit sich an der Gesellschaft außerhalb von Arbeit beteiligen können“).

In der Berufsbildungsdiskussion im Prinzip unbeachtet blieb bisher die Bildungsdefinition des Sachverständigenrates Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung, der u.a. auf Initiative von der IG Metall nach dem Vorbild des Deutschen Bildungsrates 1979 gegründet wurde und 2001 seine Ergebnisse vorlegte. Unter der Überschrift „Der gesellschaftliche Wandel erfordert ein neues Bildungsverständnis“ wird mit „sozialer Zusammenhalt und Zivilität“, „gesellschaftlicher Wandel und Lernen“, „Verantwortlichkeit“ und „gesellschaftliches, ökonomisches und politisches Umfeld“ der große Rahmen abgesteckt. „Leitbild der Bildung ist der freie Mensch, der aus eigenem Interesse sein Leben in Verantwortung für sich selbst wie für andere Menschen und für die Gesellschaft gestaltet, nicht das von jeder Verpflichtung ‚emanzipierte‘ Individuum.“ Spannungsfelder dabei sind „Freiheit und Verantwortung“ und „Solidarität“. Bildung wird definiert als „Prozess der Entwicklung des Individuums zu reflektierter Selbstständigkeit sowie eigenständiger Aneignung der Welt und Auseinandersetzung mit ihr.“²⁹

Das Leitbild der Bildung fördert die Entwicklung einer Persönlichkeit, die „urteilsfähig und mündig verantwortlich gegenüber sich selbst wie gegenüber der Gesellschaft handelt. ... Kennzeichen einer Persönlichkeit ist die „eigenständige *Handlungsfähigkeit* sowie ein selbstbewusstes Verhältnis zu den jeweiligen Anforderungen, aber auch die Kenntnis der eigenen Möglichkeiten und Grenzen.“³⁰

²⁸ Boehm, U./Littek, W. (Hrsg.) (1981): Technische Entwicklung, Arbeitsteilung und berufliche Bildung, Vorwort: Berufliche Kompetenz unter den Bedingungen des Wandels von Technik und Arbeitsorganisation., Frankfurt/New York, S. 9f

²⁹ Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002): Reformempfehlungen für das Bildungswesen, Weinheim/München, S. 66

³⁰ ebd., S. 67, kursiv im Original



Nach Auffassung des Sachverständigenrates zielt „ein solches Leitbild (...) auf eine Vielzahl von *Verhaltensweisen (Tugenden)*“ wie

- „selbstständig und in Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen Entscheidungen zu treffen,
- als Bürger, Bürgerin einer demokratischen Gesellschaft zu handeln,
- angesichts des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels mit Unsicherheiten umzugehen und in der persönlichen Lebensgestaltung wie den gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten innovativ tätig zu sein,
- sich der Notwendigkeit des sozialen Zusammenhalts einer Gesellschaft bewusst zu sein und daran das eigene Handeln auszurichten,
- Solidarität mit den Mitmenschen praktisch zu zeigen,
- mit der Heterogenität der Gesellschaft und der Vielfalt von Kulturen und Ethnien selbstbewusst und vorurteilslos umzugehen,
- konfliktfähig zu sein und zugleich Konflikte gewaltlos durch Kompromiss beizulegen,
- Frauen und Männern gleiche Rechte und Lebensmöglichkeiten zuzuerkennen,
- sich der Begrenztheit der natürlichen Ressourcen bewusst zu sein, daran das eigene Verhalten auszurichten sowie auf entsprechendes Verhalten anderer Menschen zu dringen.“³¹

Bildungssystem als Zulieferer für das Beschäftigungssystem?

Der Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Wechselwirkungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem spielte im Prinzip in der Breite der Diskussionen solange keine bemerkenswerte Rolle, solange auf ein großes Arbeitskräftereservoir zurückgegriffen werden konnte. In dem als „extensiv erweiterte Reproduktion“ bezeichneten Zeitabschnitt von 1950 bis 1957 war dies zum Beispiel insofern nicht nötig, da für das Gebiet der Bundesrepublik eine kontinuierliche „massenhafte Zuführung neuer Arbeitskräfte“ zu verzeichnen war, die „... gespeist (wurde) durch die Nachkriegsarbeitslosigkeit und die Flüchtlinge aus den ehemaligen deutschen Reichsgebieten und der DDR“.³² In der „Phase der intensiv erweiterten Reproduktion (1958-1965)“ wurden die „verfügbaren Arbeitskräfte in zunehmendem Maße absorbiert“, die „... industrielle Reservearmee (nahm) ab“ und es begann die „Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte“. Gleichzeitig startete eine Rationalisierungswelle, in deren Kontext Arbeitskräfte durch den Einsatz von Maschinen ersetzt wurden³³ und zu einer erheblichen Leistungsverdich-

³¹ ebd., S. 67, kursiv im Original

³² Huffs Schmid, J. (1975): Theoretischer Rahmen und historischer Hintergrund zur Interpretation der gegenwärtigen Wirtschaftskrise in der BRD, in: WSI-Mitteilungen, 28. Jhg., Heft 12/1975, S. 637

³³ ebd., S. 638

Die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte ist natürlich in dem Zusammenhang zu sehen, dass sich durch den Abbau der industriellen Reservearmee die Marktbedingungen für die inländischen Arbeitskräfte verbesserten und es dadurch zu Lohnerhöhungen kam. Mit der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte sollte ein Druck auf die Lohnkosten erreicht werden.



tung führte. Ab 1966, von J. Huffs Schmid „Phase der zunehmenden Instabilität und Krisen“ bezeichnet, folgte die wirtschaftliche Entwicklung „fortan mehr dem normalen Krisenzyklus“. Schnell wachsende Investitionen in Maschinenteknik (= Erhöhung des Kapitalstocks), steigende Arbeitsproduktivität bei gleichzeitiger Stagnation der Löhne waren der Auslöser für die erste spürbare Wirtschaftskrise der Nachkriegszeit 1966/1967 (= Rezession). Von den Weltmärkten getragene Konjunktur, dadurch Verbesserung der Rentabilitätsbedingungen und sprunghaft steigende Investitionen absorbierten in kurzer Zeit die „gesamten Arbeitslosenarmee“. „Die Anwerbung von Ausländern musste forciert werden.“³⁴ Kurz danach kam es 1974/1975 zu einem erneuten Konjunkturreinbruch mit hoher Arbeitslosigkeit, von der Branchen, Firmen und Beschäftigtengruppen zunächst ungleich betroffen waren. „Die einzelnen Arbeitsmarktsektoren partizipierten nicht gleichmäßig an den negativen Auswirkungen. Es bildeten sich sogenannte Problemgruppen. Soweit es sich um rein konjunkturbedingte Erscheinungen handelt, kann mit beginnender Wiederbelebung mit einer weitgehenden Wiederherstellung der Vollbeschäftigung gerechnet werden. Langfristig wird ein zyklisches Wiederkehren derartiger Situationen nicht nur für die einzelnen Betroffenen, sondern für die gesamte Gesellschaft zu einer unerträglichen Belastung.“³⁵ Unter dem Eindruck hoher Arbeitslosigkeit entstanden verschiedene Gedanken zur Lösung der Problematik, wie zum Beispiel die Idee einer „autonomen Beschäftigungspolitik“, die Verknappung des Arbeitskräftepotenzials durch Reduzierung der Ausländerbeschäftigung, Verlängerung der Ausbildungsdauer oder die Verminderung der individuellen Jahresarbeitszeit, die Forderung einer betrieblichen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik, die abgestimmt ist mit Arbeitsgestaltung³⁶ und die Forderung einer aktiven Arbeitsmarktpolitik. Gefordert wurde auf gesellschaftlicher Ebene eine „bessere Abstimmung von Arbeitskräfte- und Bildungspolitik mit dem Ziel, durch eine flexiblere und differenziertere Ausbildung die Beschäftigungsrisiken zu vermindern.“³⁷

Mit einer verbesserten Bildungsplanung sollte eine Lösung geschaffen werden, den Bedarf vorausschauend zu steuern. Mit dem Manpower-Requirement-Approach (MRA) einem kombinierten Angebots-Nachfrage-Modell auf der Basis ökonomischer Daten (erwartetes Bruttoinlandsprodukt und erwartete sektorale Arbeitsproduktivität, Schätzung der sektoralen Berufsklassenstruktur, etc.) wollte man den Arbeitskräftebedarf prognostizieren. Gegenpol war der Social-Demand-Approach (SDA). „Anstoß zur Entwicklung des SDA war die Auffassung, dass der ökonomische Blickwinkel des MRA den Forderungen nach einem verfassungsrechtlich ga-

³⁴ siehe Huffs Schmid, a.a.O., S. 638

³⁵ Seifert, H. (1975): Zu einigen Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt während der Krise 1974/75, in: WSI-Mitteilungen, 28. Jhg., Heft 12/1975, S. 653

³⁶ siehe ebd., S. 654

³⁷ Kohl, H. (1975): Mehr Arbeitsplatzsicherheit durch mehr Bildung?, in: WSI-Mitteilungen, 28. Jhg., Heft 2/1975, S. 80, zit. in: Seifert, a.a.O., S. 654

rantierten ‚Bürgerrecht auf Bildung‘ (Dahrendorf) diametral entgegenstehe. Bildungsplanung habe zur Aufgabe, genügend Bildungskapazitäten zur Befriedigung der abzuschätzenden Nachfrage der Gesellschaft nach Bildung bereitzustellen. Damit löst sich die Bildungsplanung von ökonomischen Kalkülen; Bildung wird zum ‚Konsumgut‘ zur Befriedigung individueller Bedürfnisse.³⁸ Die Prämissen des SDA sind/waren:

- „Bildungsziele sind unabhängig von ihrer ökonomischen Verwertung; Bildung erhält damit einen Eigenwert
- Bildungswesen dient ... ausschließlich der Herstellung der Gleichheit der Bildungschancen.
- Beschäftigungssystem reagiert auf Änderungen des Bildungswesens extrem elastisch
- Wirkung des technischen Fortschritts auf das Wirtschaftswachstum und damit auf den Arbeitskräftebedarf wird durch steigende Bildung der Bevölkerung beschleunigt.
- Bildungssystem entwickelt sich sowohl quantitativ als auch qualitativ-strukturell wie in der Vergangenheit
- Nachfrage nach Bildung ist nicht determiniert
- Bildungsnachfrage reagiert insbesondere nicht auf gegenwärtige oder zu erwartende Problemsituationen und auf die Ergebnisse von Prognosen, sondern in freier Entscheidung.
- Es besteht ein Marktpreis für Bildung; Kosten und Erträge von individuellen und sozialen Bildungsinvestitionen sind voll zurechenbar (internalisierbar).³⁹

Bis zum heutigen Tag ist die arbeitsmarktpolitische Diskussion eher vom MRA-Ansatz als vom SDA-Ansatz geprägt. Mit den nachfolgenden Zitaten wird ein ausgewählter Einblick in die Diskussion der 1970iger / 1980iger Jahre zum Beleg gegeben:

„... Jahren entwickeln würden, wobei Flexibilitätsspielräume (Mobilitätsspielräume auf der Angebotsseite, Substitutionsspielräume auf der Bedarfsseite) — anders als bei den einschlägigen Untersuchungen der letzten Jahre, in denen Flexibilitätsbetrachtungen nur als Anhang oder Parenthese erschienen — erstmals direkt mit den Projektionswerten verknüpft werden sollten, um so die Vorausschau zu einer Bandbreitenprojektion zu erweitern. In dieser Kurzfassung wird die methodische Vorgehensweise nur skizziert: Bestimmung des Neuangebots in Anlehnung an den Social-Demand-Ansatz, Abschreibung des Erwerbstätigenbestandes 1970 zur Ermittlung des Restangebots, Ableitung des Arbeitskräftebedarfs über einen modifizierten Manpower-Requirement-Approach.“

Quelle: Blüm, A. / Kühlewind, G. (1975): Vorausschau auf den Arbeitsmarkt der Bundesrepublik Deutschland bis 1990, Modellrechnungen nach 60 Berufen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 8. Jhg., Heft 4/1975, S. 257

³⁸ Kühlewind, G. / Tessaring, M. (1975): Argumente für und gegen eine beschäftigungsorientierte Bildungspolitik, Göttingen, S. 88

³⁹ ebd. S. 93f

„In praktisch allen europäischen Ländern vollzog sich seit Anfang der 60er Jahre eine ausgeprägte Bildungsexpansion. Die theoretische Legitimation ergab sich aus dem vermuteten Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und höherer Ausbildung, wie sie in einer Reihe von bildungsökonomischen Untersuchungen dargestellt wurden. Ähnlich wie das Realkapital ist auch das in den Beschäftigten verkörperte Humankapital in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ursächlich am Produktivitäts- und Wirtschaftswachstum beteiligt. Vor diesem Hintergrund war es verständlich, dass die Bildungsausgaben, hier für das tertiäre Bildungswesen, erheblich gesteigert wurden. Neben diesen am ökonomischen Bedarf orientierten Ansätzen (manpower requirement approach) wurde auch die Forderung erhoben, die Nachfrage der Gesellschaft nach Bildung zu befriedigen (social demand approach). Bildung soll nach diesem Ansatz der Befriedigung individueller Bedürfnisse dienen und die Bildungsplanung besitzt dann die Aufgabe, ausreichende Bildungskapazitäten bereitzustellen.“

Quelle: Tessaring, M. / Werner, H. (1980): Arbeitsmarktprobleme von Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 13. Jg., Heft 2/1980, S. 213

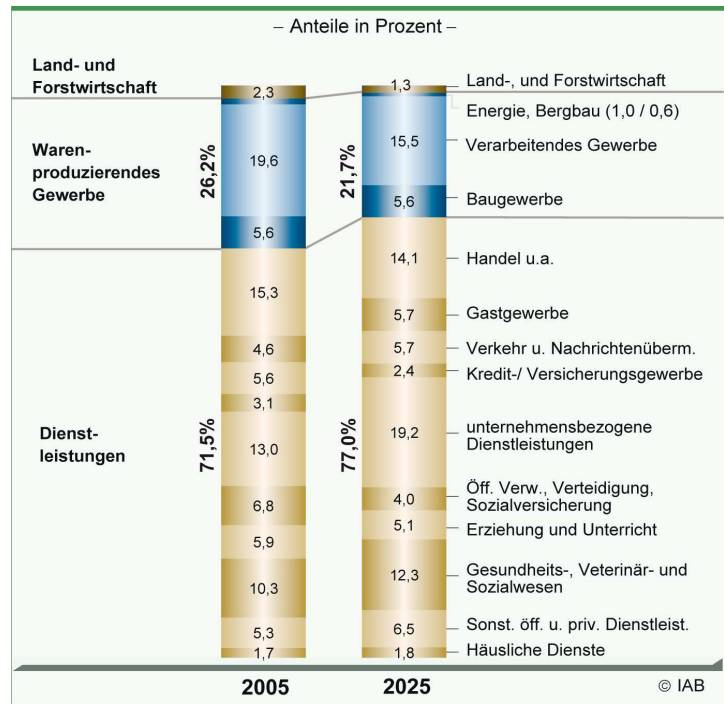
„Zwischen Bildungswesen und Arbeitskräftebedarf besteht eine Wechselbeziehung. Zwei Thesen verdienen in diesem Zusammenhang Beachtung: Die These vom steigenden Arbeitskräftebedarf leitet den entsprechenden Qualifikationsbedarf aus wirtschaftspolitischen Zielen her. Die Aufgabe des Bildungswesens reduziert sich darauf, die Volkswirtschaft entsprechend qualitativ und quantitativ mit Absolventen mit adäquaten Kenntnissen und Kenntnisniveaus zu versorgen. (Diese These beruht im wesentlichen auf dem Manpower-Requirement-Approach, H.N.) Die zweite These geht vom individuellen Bildungsbedarf aus. (Sie beruht im wesentlichen auf dem Social-Demand-Approach, H.N.). Die Aufgabe des Bildungswesens besteht darin, der bildungsinteressierten Bevölkerung ein entsprechend inhaltliches und quantitatives Bildungsangebot zu unterbreiten. Expansion, Stagnation oder Kontraktion in bestimmten Bereichen des Bildungs- und/ oder des Beschäftigungssystems sind die entscheidenden Auslöser für neue Rekrutierungsfelder für den Expansionsfall oder Abschließung gegen Neueingriffe im Stagnations- oder Kontraktionsfall. Zwischen dem wirtschaftlichen und individuellen Bildungsbedarf herrscht ein Spannungsverhältnis: Individuelle Bildungswünsche entsprechen quantitativ und qualitativ somit nicht zwingend wirtschaftlichen Qualifikationserfordernissen. Für Planungsentscheidungen ist dieses Spannungsverhältnis nur zu lösen, wenn man der einen oder anderen Position den Vorrang einräumt.“

Quelle: Kaiser, M. / Kolosi, T./ Robert, P. (1984): Bildungsexpansion, Beschäftigung und Mobilität Ein empirischer Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Ungarn, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 17. Jhg., Heft 3/1984, Nürnberg, S. 388

Im Prinzip alle vorliegenden Arbeitsmarktprognosen folgen dem MRA. Sie sind uns bekannt durch verschiedene Grafiken des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (früher Bundesanstalt für Arbeit).

Erwerbstätige* in Deutschland			
nach Tätigkeitsniveau, in %			
Hochqualifizierte Tätigkeiten	19,3	20,2	24,1
Fachtätigkeiten mit Führungsaufgaben	14,4	14,6	16,4
Qualifizierte Fachtätigkeiten	28,4	29,2	30,1
Einfache Fachtätigkeiten	17,9	16,6	13,6
Hilfstätigkeiten	20,1	19,6	15,7
	1991	1995	2010

* ohne Auszubildende
Quelle: IAB/Prognos Projektion 1999 © IAB



Für die Frage „Was ist Berufsbildung?“ ist es wichtig, die Begriffe „extrafunktionale Qualifikationen“ (Dahrendorf 1956) und extrafunktionale Orientierungen, von Offe (1970) auch als normative Orientierungen bezeichnet, wenigstens zu nennen. Spuren hinterlassend waren allerdings vor allem Mertens (1974) „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“. Dabei formulierte er sein Konzept der Schlüsselqualifikationen. „Sein Ziel war“, schreibt der frühere DGB-Bildungsexperte und spätere Vizepräsident der Bundesanstalt für Arbeit Otto Semmler, „die getrennten Dimensionen von Schulungszielen in der Bildung – Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten – aufzuheben, denn ‚Bildung ist in jeder Form und unter jedem Vorzeichen mehrwertig‘.“⁴⁰

⁴⁰ Semmler, O. (1988): Von Schlüsselqualifikationen zu neuen Berufen mit einem anderen Lernen, in: Reyher, L. / Kühl, J. (Hrsgb.): Resonanzen, Arbeitsmarkt und Beruf – Forschung und Politik, Festschrift für Dieter Mertens, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 111, Nürnberg, S. 402

Ausgangspunkt für Mertens⁴¹ ist die „moderne Gesellschaft“, die ihm zufolge gekennzeichnet ist durch „hohen technischen und wirtschaftlichen Entwicklungsstand, Dynamik, Rationalität, Humanität, Kreativität, Flexibilität und Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung“ (37). Die Verwertung von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt ist dadurch von „nachweislichen Unbestimmtheiten“ betroffen und „die Frage nach den Kriterien für einen optimalen Bildungskanon (ist) keine Angelegenheit zweckfreier Bildungstheorien mehr, sondern auch eine Aufgabe der Arbeitsmarkt- und Berufsanalyse“ (36). ... „Dynamische Gesellschaften verlangen zur Orientierung ihrer expansiven Bildungsplanung zunehmend vor allem nach Angaben über die Qualifikationserfordernisse an Arbeitsplätzen der Zukunft. Diese Sicht ist unzulänglich“ (37).

„Alle Instrumente (der wissenschaftlichen Reflexion zur Bildungsplanung und der Bildungsökonomie H.N) sind - nach einer sehr euphorischen Forschungsphase in den sechziger Jahren - nun nahe an ihren Grenzen, was ihre Kapazität zur Beschreibung gegenwärtiger und vergangener Qualifikationsstrukturen angeht, und erst recht, was ihre prognostische Ergiebigkeit betrifft“ (38). Die Prognostik stößt an Grenzen. „Die wirtschaftswissenschaftliche Arbeitsmarktforschung soll Berufsstrukturen künftiger Jahrzehnte angeben, aus denen dann adäquate Ausbildungsstrukturen abgeleitet werden sollen. ... Der Begriff des Berufs vor allem spiegelt in dynamischen Gesellschaften nicht mehr den Inhalt oder die Anforderungen einer Position im Erwerbsleben wider. Besser brauchbare Kategorien stehen in der Erwerbsstatistik jedoch nicht zur Verfügung. ... Die Naturwissenschaften sind aufgefordert, die Tendenzen von Innovation und Diffusion ihrer Entdeckung, also ihre eigene künftige Fortentwicklung, anzugeben. ...

Echte Innovationen aber sind definitionsgemäß nicht vorhersagbar; die wirtschaftliche Nutzung des gegebenen Innovationspotenzials unterliegt darüber hinaus politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen, die dem Einblick der Naturwissenschaften selbst entzogen sind. ... Die technische Arbeitswissenschaft soll die Zerlegung von Arbeitsprozessen in Arbeitselemente erbringen, welche auf erforderliche Ausbildungselemente der Arbeitskräfte schließen lassen, damit die Curricula neu organisiert werden können. Diese Verfahren der Arbeitsanalyse vermögen jedoch auch bei großem Forschungsaufwand keinen Aufschluss über Arbeitsverrichtungen von morgen zu geben; sie erbringen jeweils eine Momentaufnahme, welche im Augenblick ihrer Auswertung überholt ist und zudem lediglich das Resultat einer unter spezifischen Bedingungen zustande gekommenen Anpassung zwischen zwei divergenten Systemen - Produktionsprozess und Person - darstellt. Als Schlüsselbegriff wurde die Mobilität der Arbeitskräfte entdeckt. Sie erklärt alles und nichts: Die Tatsache, dass Bildungs- und Beschäftigungssystem divergieren

⁴¹ Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg./1974, Heft 1, S. 36 f; Die Zitate stammen alle aus diesem Beitrag. Mertens wird deshalb so ausführlich dargestellt, weil sein Konzept der Schlüsselqualifikationen die Pro- und Contra-Diskussion beeinflusste.

und dennoch - ex post - sich ineinanderfügen, ist nur durch ein Zwischenglied zu erklären, welches die Divergenzen - mit oder ohne Friktionen - harmonisiert. Für dieses Zwischenglied fand man ein Wort: Mobilität.

... Das Erfordernis der Mobilität wurde dabei über seinen arbeitsmarktbezogenen Ursprung hinaus transzendiert zu einem viel allgemeineren Erfordernis geistiger Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit, das Menschen in dynamischen Gesellschaften erfüllen müssen, wenn sie in allen ihren Rollen bestehen wollen.

Die Pädagogik ist gewöhnt an Ansprüche ganz allgemeiner Natur (Mündigkeit, Selbstbestimmung, gesellschaftliche Anpassung, Erziehung zu einem bestimmten, z.B. christlichen oder humanistischen, Menschenbild), welche an sie gerichtet werden in der Erwartung, dass sie die jeweils geeigneten Lehrpläne, Lehrstoffe und Lehrmethoden entwickle“ (38).

„Da Qualifikationsprognosen nur unzulängliche Orientierungshilfen für die Bildungsplanung liefern und da dynamische Gesellschaften auf die Anforderung, auch auf Unvorhersehbares richtig reagieren zu müssen, am besten durch eine offene Planung (open planning) antworten, empfiehlt es sich für das Bildungswesen, den krampfhaften Versuch aufzugeben, eine Ausrichtung auf doch nicht angebbare künftige gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen. Statt dessen kann die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung werden, und zwar sowohl solcher Entscheidungen, die die Bildungsplanung selbst betreffen (rollende statt starrer Planung), wie solcher, die das Bildungssystem betreffen (flexible Kooperationsstrukturen, z.B. im beruflichen Bildungswesen und in der Erwachsenenbildung mit dem gymnasialen und universitären Bereich), wie solcher, die das Zertifikatswesen betreffen (Bildungspässe, kumulierte Leistungsnachweise). Ferner sollte individuelle Gestaltbarkeit, je nach den persönlichen und beruflichen Erfordernissen, der Bildungsbiografie gegeben sein. ... Dies würde Bildung nach dem Prinzip des Baukastens bedeuten. Es würde nicht nur die Anpassungsfähigkeit des Bildungsbetriebs, sondern auch die Verwirklichung der - wiederum allgemeinen und geläufigen - Forderung mit sich bringen, dass der Freiheitsgrad für den einzelnen bei der Bestimmung seiner Lebensverhältnisse in künftigen Gesellschaften erweitert werden müsse, was nur eine Folgerung aus dem Humanitätspostulat ist“ (39). Damit wäre Flexibilität zu erreichen.

„Gerade der außerordentlich hohe Grad von Arbeitsteilung, der in modernen Wirtschaften erreicht ist, und der rasche Wandel von Arbeitsplatzverhältnissen verbieten es, berufliche Bildung unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze auszurichten – sie wäre jeweils nur für wenige einander ähnliche Arbeitsplätze verwendbar und ihr Inhalt so raschem Wandel unterworfen, dass Curriculum-Reformen immer hinter der Wirklichkeit zurückbleiben müssten. Es kann die Hypothese vertreten werden, dass *das Obsoleszenztempo (Zerfallszeit, Veraltenstempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert*. ... Zu fragen ist nach derjenigen Struktur des Bildungswesens, welche die durch die Differenziertheit und Fluidität der Arbeitswelt (und auch aller anderen sozialen Welten) unvermeidlichen Umstellungs- und Anpassungsfriktionen minimiert. Mit „Friktionen“ sind sowohl die individuellen Beeinträchtigungen der Lebensqualität durch erzwungene Umstellungen wie die gesamtgesellschaftlichen Konflikte und gesamtwirtschaftlichen Reibungskosten infolge notwendiger Umstellungen gemeint“(39).

Die Pädagogik habe eine Reihe von Katalogen mit Oberbegriffen wie „Mündigkeit“ formuliert, die als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden. „Kataloge von Schlüsselqualifikationen enthalten etwa folgende Kategorien: Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude.

Alle derartigen Bildungsziel-Überlegungen sind gekennzeichnet durch die Ausgangshypothese, dass

- die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten gegenüber deren übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten zurückzutreten habe (der spezialisierte Wissens- und Fertigkeitserwerb verlagert sich in das Training on the Job), und dass
- ein enumerativ-additives Bildungsverständnis (Fakten-, Instrumenten- und Methodenwissen) durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know) abgelöst ist.

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.

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.

...

Man kann (die) Hypothese vertreten: 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.

Ein vorherrschender Eindruck ist jedoch, dass Schlüsselqualifikationen selbst ebenfalls dem Wandel unterliegen, wenn auch einem weit langsameren Wandel als spezielle Fertigkeiten am einzelnen Arbeitsplatz. Deshalb bedarf auch ein Katalog von Schlüsselqualifikationen von Zeit zu Zeit der Reform“ (40).

Mertens formuliert „vier verschiedene Typen von Bildungselementen“, die für ihn in der modernen, dynamischen Arbeitswelt und Gesellschaft eine Schlüsselbedeutung haben. „Wir nennen sie behelfsweise:

- (a) Basisqualifikationen,
- (b) Horizontqualifikationen,
- (c) Breiterelemente und
- (d) Vintage-Faktoren.“ (41).

„Basisqualifikationen sind in einer Klassifikation von Bildungselementen, welche das Allgemeinere über das Speziellere stellt“. ... Zu den Basisqualifikationen zählen fast alle in den Schlüsselqualifikations-Katalogen der Pädagogik vorfindbaren Bildungsziele. Fasst man die meistzitierten Basisqualifikationen zusammen, so wird eine solche Liste sich auf die Aufzählung von Fähigkeiten zu logischem, analytischem, kritischem, strukturierendem, dispositivem, kooperativem, konstruktivem, konzeptionellem, dezisionistischem, kreativem und kontextuellem Denken und Verhalten eingrenzen lassen, ergänzt um die allgemeine Basisqualifikation „Lernfähigkeit“, die durch „Lernen lernen“ vermittelt werden soll“ (41).

„Horizontalqualifikationen sollen eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Gesellschaft für den einzelnen gewährleisten, und zwar entweder generell (gesichertes Wissen) oder aktuell, indem sie einen raschen Zugriff zu abrufbarem, andernorts gespeichertem Wissen bei einer ad hoc auftretenden Problemstellung ermöglichen. Man könnte sie auch „horizontweiternde Qualifikationen“ nennen. Die Verfügung über solche Qualifikationen erbringt vor allem einen horizontalen Transfer.

Sie haben die Qualifikationsforderung zum Ausgangspunkt, dass der einzelne nur auf wenigen Gebieten jederzeit verfügbares Spezialwissen zu speichern brauche, wenn stattdessen seine Speicherkapazität mit „Zugriffswissen“ („gewusst wo“) für möglichst viele Zugriffsgebiete genutzt wird. ...

Im Grunde handelt es sich nur um eine Schlüsselqualifikation (die mehr als alle anderen die Bezeichnung „Schlüssel“ verdient!): Informiertheit über Informationen. Sie hat vier konkrete Dimensionen:

- Wissen über das Wesen von Informationen,
- Gewinnung von Informationen,
- Verstehen von Informationen,
- Verarbeiten von Informationen“ (41).

„Bei den Breiterelementen handelt es sich nicht um klassifikatorisch übergeordnete Qualifikationen (wie bei den Basisqualifikationen), noch um horizontweiternde Informationen über Informationen (wie bei den Horizontqualifikationen), sondern um solche speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten.

...

Vintage-Faktoren dienen in einer Erwachsenenbildung, die integrierender Bestandteil des Bildungssystems und der Bildungsbiografie des einzelnen ist, der Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen. Das sind solche Differenzen, die im Bildungsstand zwischen Jüngeren und Älteren aus der Weiterentwicklung der Schullehrpläne in der Zeit zwischen verschiedenen Absolventengenerationen entstehen“ (42).

Für O. Semmler hat D. Mertens einen grundlegenden Beitrag nicht nur für die allgemeine Berufsbildungsdiskussion, sondern auch und gerade für die Neuordnung der Berufe geleistet, weil er diese durch sein Schlüsselqualifikationskonzept fundamental beeinflusste: „Dieter Mertens hat ... entscheidende Vorarbeiten geliefert, die zu konkreten Ergebnissen in der Neuordnungsarbeit der Berufsbildung geführt haben. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände konnten sich trotz ihrer Interessengegensätze auf diese konzeptionellen Positionen verständigen, weil sie logisch, überzeugend und nach wie vor zukunftsorientiert sind.“⁴²

⁴² Semmler, O., a.a.O., S. 410

In mehreren Arbeiten^{43 44}, so auch in einer Studie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung⁴⁵ (siehe unten) wurden Schlüsselqualifikationen inhaltlich didaktisch und als Lernziele weiter ausformuliert und als Maßstäbe für eine zukunftsgerichtete, nachhaltig wirksame Berufsbildung bezeichnet.

Didaktisches Prinzip	Schlüsselqualifikation
System- und Problemlösungsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Systemisches/vernetztes Denken • Zukunftsgerichtetes Denken • Fantasie und Kreativität • Forschungs- und Methodenkompetenz
Veränderungs- und Wertorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Dialogfähigkeit • Selbstreflexionsfähigkeit • Konfliktlösefähigkeit/Mediationskompetenz
Kooperationsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Teamfähigkeit • Gemeinsinnorientierung • Lernen in Netzwerken
Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Entscheidungsfähigkeit • Handlungskompetenz • Beteiligungsfähigkeit
Selbstorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisation von Lernprozessen • Evaluationskompetenz • Lebenslanges Lernen
Ganzheitlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungsfähigkeit • Konstruktiver Umgang mit Vielfalt • Globale Perspektive

Mertens und andere Schlüsselqualifikationskonzepte waren nicht unumstritten. Sie lösten kontroverse Diskussionen aus. Der größte Vorwurf bestand darin, viele der aufgezählten Schlüsselqualifikationen seien im Grundsatz inhaltsleer. Andererseits gab es prinzipielle Befürwortungen, weil ihr „gemeinsamer Nenner ... Situationen ... (sind), welche durch Offenheit, Unsicherheit, Unbestimmtheit, Indeterminiertheit sind.“⁴⁶ Schlüsselqualifikationen wurden im wesentlichen in den Zusammenhang von Subjektivität (Akteursaspekt), Handlungsorientierung und

⁴³ Siehe für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik exemplarisch Reetz, L. (1991): Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel in der Berufsbildung sowie Zabeck, J. (1991): Schlüsselqualifikationen Ein Schlüssel für die antizipative Berufsbildung, beide in: Twardy, M.: Duales System zwischen Tradition und Innovation, Köln

⁴⁴ Siehe auch Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim

⁴⁵ BMBF (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bonn

⁴⁶ Simoleit, J. / Feldhoff, J. / Jacke, N. (1991): Schlüsselqualifikationen – betriebliche Berufsausbildung und neue Produktionskonzepte, in: Braczyk, H.-J.: Qualifikation und Qualifizierung – Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck, Beiträge zur aktuellen Diskussion, Berlin, S. 45

Handlungsreichweite sowie Handeln im Kontext „aktiv-gestalterischem Handeln“ (Laur-Ernst), persönliche Entfaltung, Autonomieförderung, Sinngehalt von Arbeit, etc. gestellt. Oskar Negt überschritt die betriebliche Funktionalität von Schlüsselqualifikationen und benannte „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“ wie z.B. „Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität, ..., moralische Wahrnehmungsfähigkeit, ökologische Kompetenz, Umgang mit Zeit und Zeitstrukturen.“⁴⁷

Für B. Lutz „dominiert bis heute“, so 1982 geschrieben, „ganz eindeutig die Zulieferfunktion der Berufsbildung (wenn nicht sogar des gesamten Bildungssystems) für das sogenannte Beschäftigungssystem“ und Berufsbildungspolitik wird reduziert auf eine bloße Anpassungsfunktion. Dieser Eindruck wird heute noch erweckt. Aber eine umfassende und zukunftsorientierte Berufsbildung könnte der Aufforderung von Lutz entsprechen, wenn er feststellt, Berufsbildungspolitik (und damit auch Berufsbildung, H.N.) „besitzt ... ein beträchtliches Steuerungspotenzial im Hinblick auf wichtige Aspekte der gesellschaftlichen Entwicklung“.⁴⁸

Arbeitstätigkeiten werden inhaltlich bestimmt durch Interessenstrukturen. Erwerbsarbeit, „immer noch im Zentrum gesellschaftlicher Strukturen“, steht „grundlegend nicht nur für Konsum-, sondern auch für Identitätschancen. Insofern richten sich Interessen dominant auf den Gegenstand Arbeit und dessen Gestaltung. Deshalb ist Arbeitsorientierung immer noch wichtigster Bezugspunkt des Lernens. Die dem Begriff Bildung inhärente Spannung und Verwerfung zwischen Funktionalität und Identität wird angesichts der Dominanz der Ökonomie nach der Seite des Arbeitsmarktes aufgelöst“.⁴⁹ Allerdings würde dies, so P. Faulstich, nicht den Verzicht auf den Bildungsbegriff rechtfertigen. Ausgehend von Klafkis Bildungsbegriff (1985) mit den zentralen Kategorien „Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des einzelnen“ und „Solidaritätsfähigkeit“, heißt **Bildung für Faulstich**

„diejenige Kompetenz zu erwerben, um die Ursachen der für die weitere gesellschaftliche Entwicklung zentralen Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen treffen zu können und handelnd einwirken zu können“.⁵⁰

⁴⁷ Negt, O. (1988): Plädoyer für einen neuen Lernbegriff, in *Zweiwochenschrift Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik* 21/1988, S. 5f, zit. in: Simoleit, J. / Feldhoff, J. / Jacke, N. (1991): Schlüsselqualifikationen – betriebliche Berufsausbildung und neue Produktionskonzepte, in: Braczyk, H.-J.: *Qualifikation und Qualifizierung – Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck*, Beiträge zur aktuellen Diskussion, Berlin, S. 56

⁴⁸ Lutz, B. (1982): Einige gesellschaftliche Funktionen berufspraktischer Ausbildung, in: Mertens, D. / Rick, M. (Hrsgb.): *Berufsbildungsforschung, BIBB/IAB-Kontaktseminar 1981 in Berlin, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 66*, Nürnberg, S. 3f

⁴⁹ Siehe Faulstich, P. (1981): *Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung*, Frankfurt/M., zit. in: drsb.. (2011): *Krise und Verwerfungen zwischen Arbeiten und Lernen*, Denk-doch-mal, KriseLernen, Ausgabe 2-2011, S. 3

⁵⁰ Faulstich, P. (2011): *Krise und Verwerfungen zwischen Arbeiten und Lernen*, Denk-doch-mal, KriseLernen, Ausgabe 2-2011, S. 4

Damit wird deutlich, dass Berufsbildung über den Betrieb hinaus eine Funktion und einen Stellenwert hat. Kh. A. Geißler hebt dies mit folgenden Worten hervor: „Der Beruf war und ist das zentrale ordnungsstiftende Element in unserer Gesellschaft (nicht nur innerhalb der Arbeitswelt). Er ist Sicherheits-, Stabilitäts- und Integrationsmoment des gesellschaftlichen Systems. Berufsausbildung ist der von der Gesellschaft vorgegebene Weg, über den die Integration der nachwachsenden Generation erfolgt. ... Berufserziehung und Berufsbildungspolitik sind daher immer **mehr** als nur Qualifizierung und Qualifizierungspolitik für Arbeitsprozesse, sie sind – und das häufig mit Schwerpunktsetzung – Bemühungen um die soziale Ordnung und die Integration in diese. Über Berufsausbildung geschah und geschieht Sozialisation in die Gesellschaft, die sich letztlich dadurch stabilisiert, dass mit Abschlüssen der Berufsausbildung soziale Ungleichheit legitimiert wird. ... Die Berufsförmigkeit unserer Erwerbsarbeit, als eine der zentralen kulturellen Grundlagen unserer Gesellschaft, (verleiht) den Individuen Souveränität. ... Die Berufsausbildung vermittelt den Erwerbstätigen eine über den Einzelbetrieb hinausgehende Stabilität, indem sie die einzelnen Unternehmen nötigt, auf gesellschaftliche und individuelle Vorstrukturierungen einzugehen und eine über pure Arbeit hinausgehendes Prinzip anzuerkennen. Auch die Betriebe wurden damit in soziale und gesellschaftliche Strukturen eingebunden, ohne hierdurch völlig auf eigene Dispositionsspielräume verzichten zu müssen. Beruf und Berufsausbildung sind Elemente der Zivilisierung des betrieblichen Systems.“⁵¹

Bildung, und schließlich ist für uns unter ganz bestimmten Bedingungen die berufliche Bildung **B i l d u n g**, ist nach Klafki Subjektentwicklung⁵². Sie gibt „Hilfen zur Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit“ durch Entwicklung der Fähigkeiten zur Begründung und Reflexion in Diskursen unter Einbeziehung bzw. Berücksichtigung von Emotionalität (siehe Klafki). Berufsbildung muss sich dahin gehend im Rahmen der Qualitätsdiskussion hinterfragen, ob sich mitgestaltende, mitentscheidende und mitverantwortende Akteure⁵³ - Ausbilder und Auszubildende gleichermaßen und gemeinsam - entwickeln können. Ob dazu die erforderlichen Möglichkeiten gegeben sind oder ggfls. gemeinsam geschaffen werden müssen.

⁵¹ Geißler, Karlheinz A. (1996): Das duale System der industriellen Berufsausbildung in der Systemkrise!, in: Ostendorf, A./Sehling, H.: Berufsbildung im Umbruch, Bielefeld, S. 23 ff

⁵² Siehe Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2., erweiterte Auflage, Weinheim

⁵³ Siehe Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Position im Unterrichtsprozess, Berlin

Literatur

- Allgemeiner Deutscher Gewerkschaftsbund (Berlin 1922): 2. Konferenz zur Besprechung von Fragen der gewerkschaftlichen Jugendarbeit, abgehalten am 17. und 18. Juni 1922 in Leipzig
- Arlt, F. (1969): Grundsätze moderner Berufsbildung im Betrieb, in: Wirtschafts- und Sozialpolitische Grundinformationen, 11. Jhg.
- Arnold, R. (1990): Betriebspädagogik, Berlin
- Arnold, R. (1994): Berufsbildung – Annäherung an eine Evolutionäre Berufspädagogik, Hohengehren
- Blüm, A. / Kühlewind, G. (1975): Vorausschau auf den Arbeitsmarkt der Bundesrepublik Deutschland bis 1990, Modellrechnungen nach 60 Berufen, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 8. Jhg., Heft 4/1975
- BMBF (2001): Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, Bonn
- BMBW (1970): Bildungsbericht '70, Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn
- Boehm, U./Dybowski, G./Rudolph, H. (1974): Struktur und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung, Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Band 11, Göttingen
- Boehm, U./Littek, W. (Hrsg.) (1981): Technische Entwicklung, Arbeitsteilung und berufliche Bildung, Vorwort: Berufliche Kompetenz unter den Bedingungen des Wandels von Technik und Arbeitsorganisation., Frankfurt/New York
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlungen der Bildungskommission Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim
- Ehrke, M./Novak, H. (1989): Berufspädagogische Antworten auf Veränderung in Gesellschaft, Wirtschaft und Arbeitswelt, Lautenbacher Diskurs der Daimler Benz AG – Wissenschaft und Praxis im Gespräch, Sulzbach-Rosenberg
- Faulstich, P. (1981): Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung, Frankfurt/M., zit. in: drsb.. (2011): Krise und Verwerfungen zwischen Arbeiten und Lernen, Denk-doch-mal, KriseLernen, Ausgabe 2-2011
- Faulstich, P. (2011): Krise und Verwerfungen zwischen Arbeiten und Lernen, Denk-doch-mal, KriseLernen, Ausgabe 2-2011
- Geißler, Karlheinz A. (1996): Das duale System der industriellen Berufsausbildung in der Systemkrise!, in: Ostendorf, A./Sehling, H.: Berufsbildung im Umbruch, Bielefeld
- Gerds, P./Rauner, F./Weisenbach, K. (1984): Lernen durch Handeln in der beruflichen Bildung, in: Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.): Berufliche Bildung, Band 4, Wetzlar
- Haug, H.-J./Maessen, H. (1971): Was wollen die Lehrlinge, Frankfurt/M.
- Huffschmid, J. (1975): Theoretischer Rahmen und historischer Hintergrund zur Interpretation der gegenwärtigen Wirtschaftskrise in der BRD, in: WSI-Mitteilungen, 28. Jhg., Heft 12/1975
- Kaiser, M. / Kolosi, T./ Robert, P. (1984): Bildungsexpansion, Beschäftigung und Mobilität Ein empirischer Vergleich zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Ungarn, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 17. Jhg., Heft 3/1984, Nürnberg

-
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2., erweiterte Auflage, Weinheim
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Position im Unterrichtsprozess, Berlin
- Kohl, H. (1975): Mehr Arbeitsplatzsicherheit durch mehr Bildung?, in: WSI-Mitteilungen, 28. Jhg., Heft 2/1975, S. 80, zit. in: Seifert, a.a.O.
- Kühlewind, G. / Tessaring, M. (1975): Argumente für und gegen eine beschäftigungsorientierte Bildungspolitik, Göttingen
- Lempert, W./Ebel, H. (1965): Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg, Grundlagen für die Bemessung des Zeitraums der Ausbildung bis zum Facharbeiterniveau, Freiburg
- Lutz, B. (1982): Einige gesellschaftliche Funktionen berufspraktischer Ausbildung, in: Mertens, D. / Rick, M. (Hrsgb.): Berufsbildungsforschung, BIBB/IAB-Kontaktseminar 1981 in Berlin, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 66, Nürnberg
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg./1974, Heft 1
- Negt, O. (1988): Plädoyer für einen neuen Lernbegriff, in Zweiwochenschrift Bildung, Wissenschaft, Kulturpolitik 21/1988, S. 5f, zit. in: Simoleit, J. / Feldhoff, J. / Jacke, N. (1991): Schlüsselqualifikationen – betriebliche Berufsausbildung und neue Produktionskonzepte, in: Braczyk, H.-J.: Qualifikation und Qualifizierung – Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck, Beiträge zur aktuellen Diskussion, Berlin
- Projektgruppe Automation und Qualifikation (1973): Bildungsreform vom Standpunkt des Kapitals, in: Das Argument 80, 15.Jhg.
- Räthzel, N./Zimmer, G. (1979): Ermöglicht die Qualifikationsentwicklung Bildung für alle?, abgedruckt in: Projektgruppe Automation und Qualifikation (1980): Bildungsökonomie und Bildungsreform, Argument Studienhefte SH 37, Berlin
- Reetz, L. (1991): Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel in der Berufsbildung sowie Zabeck, J. (1991): Schlüsselqualifikationen Ein Schlüssel für die antizipative Berufsbildung, beide in: Twardy, M.: Duales System zwischen Tradition und Innovation, Köln
- Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung (2002): Reformempfehlungen für das Bildungswesen, Weinheim/München
- Seifert, H. (1975): Zu einigen Entwicklungstendenzen auf dem Arbeitsmarkt während der Krise 1974/75, in: WSI-Mitteilungen, 28. Jhg., Heft 12/1975
- Semmler, O. (1988): Von Schlüsselqualifikationen zu neuen Berufen mit einem anderen Lernen, in: Reyher, L. / Kühl, J. (Hrsgb.): Resonanzen, Arbeitsmarkt und Beruf – Forschung und Politik, Festschrift für Dieter Mertens, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 111, Nürnberg
- Simoleit, J. / Feldhoff, J. / Jacke, N. (1991): Schlüsselqualifikationen – betriebliche Berufsausbildung und neue Produktionskonzepte, in: Braczyk, H.-J.: Qualifikation und Qualifizierung – Notwendigkeit, Chance oder Selbstzweck, Beiträge zur aktuellen Diskussion, Berlin
- Studders, H. in Luchtenberg, P./Krause, F. (Hrsg.) (1952): Beiträge zur Reform der Berufserziehung, Bielefeld, zit. in Haug/Maessen, a.a.O.
- Tessaring, M. / Werner, H. (1980): Arbeitsmarktprobleme von Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 13. Jg., Heft 2/1980