

Hendrik Hoffmann

Sicherheit durch Kompetenzorientierung

Ein ressortgemeinsames Bildungskonzept
für Einsatzkräfte

Öffentliche Pädagogik



Sicherheit durch Kompetenzorientierung

Ein ressortgemeinsames Bildungskonzept für Einsatzkräfte

Hendrik Hoffmann

Sicherheit durch Kompetenzorientierung

**Ein ressortgemeinsames Bildungskonzept
für Einsatzkräfte**



Reihe „Öffentliche Pädagogik – Bildung für Individuum und Gesellschaft“

Herausgegeben von:

Manuel Schulz, Leiter des Zentrums für technologiegestützte Bildung der
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Andrea Neusius, Geschäftsführerin des Zentrums für technologiegestützte Bildung der
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2017

Gesamtherstellung:

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto: depositphotos, theromb

ISBN (Print): 978-3-7639-5635-7
Bestellnummer: 6004580
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5636-4
Bestellnummer: 6004580w

Band 1

Printed in Germany

Die Dissertation wurde 2016 unter dem Originaltitel „Grundlinien eines kompetenzorientierten, ressortgemeinsamen Konzepts zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften. Analyse und empirische Untersuchung zum Einsatz handlungsorientierter Didaktik und Methoden zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung“ an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg erfolgreich angenommen.

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	9
Tabellenverzeichnis	12
Abkürzungsverzeichnis	13
Vorwort	
<i>Generalleutnant Eberhard Zorn</i>	17
Vorwort	
<i>Christoph Unger</i>	20
Brauchen wir eine öffentliche Pädagogik? Zur Einführung in die Reihe	
<i>Manuel Schulz & Andrea Neusius</i>	23
1 Einleitung	35
2 Einsatzkräfte	53
2.1 Einführung	53
2.2 Einsatzkräfte – Eingrenzung, Kategorisierung, Begriffsbestimmung und Motive für die Berufswahl	54
2.2.1 <i>Eingrenzung</i>	54
2.2.2 <i>Kategorisierung von Einsatzkräften</i>	57
2.2.3 <i>Motive zur Berufswahl „Einsatzkraft“</i>	60
2.2.4 <i>„Einsatzkraft“ – ressortgemeinsame Definition</i>	64
2.3 <i>Gemeinsamkeit 1 – Komplexität und Risiken der Aufgabe</i>	66
2.4 <i>Gemeinsamkeit 2 – Bedrohungen und Belastungen</i>	74
2.4.1 <i>Physische Belastungen – Gefahr für Leib und Leben</i>	74
2.4.2 <i>Risiken realitätsnaher Ausbildung</i>	77
2.4.3 <i>Besonderheit des Schusswaffeneinsatzes</i>	78
2.4.4 <i>Psychische Belastungen</i>	80
2.5 <i>Maßnahmen zum Schutz von Einsatzkräften</i>	98
2.5.1 <i>Berufsbild</i>	101
2.5.2 <i>Kontroll- und Kompetenzerwartungen</i>	102
2.5.3 <i>Rationalisierung</i>	103
2.5.4 <i>Einsatzerfahrungen</i>	103
2.5.5 <i>Aus-, Fort- und Weiterbildung</i>	104
2.5.6 <i>Folgerungen aus den Schutzfaktoren</i>	105

2.6	Von den Unterschieden der Ausbildung zu den Chancen eines ressortgemeinsamen Konzeptes der Aus-, Fort- und Weiterbildung	106
2.7	Fazit und überleitende Folgerungen	110
3	Didaktischer Rahmen für die ressortgemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	113
3.1	Einführung	113
3.2	Handlungskompetenz als gemeinsames Ziel	115
3.2.1	<i>Ein einheitlicher Kompetenzbegriff: unüberwindbarer Meilenstein?</i>	115
3.2.2	<i>Messbarkeit von Kompetenzen</i>	120
3.2.3	<i>Gestaltung von Aufgaben zum Erwerb von Handlungskompetenz</i>	122
3.2.4	<i>Kompetenz und Einsatzkräfte – eine kurze Bestandsaufnahme</i>	131
3.2.5	<i>Gemeinsame Aufgaben – gemeinsame Anforderungen – gemeinsames Kompetenzverständnis</i>	138
3.3	Handlungsorientierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	141
3.3.1	<i>Grundlagen handlungsorientierter Ausbildung</i>	141
3.3.2	<i>Modell der vollständigen Handlung am Beispiel der Fernausbildung der Bundeswehr</i>	145
3.3.3	<i>Veränderte Rolle des Lehrpersonals</i>	149
3.3.4	<i>Bedeutung von Reflexion in der Einsatzkräfteausbildung</i>	151
3.3.5	<i>Notwendigkeit handlungsorientierter Aufgabenstellungen für die Einsatzkräfteausbildung – vom Lernerfolg zum Einsatzerfolg</i>	153
3.4	Das Konzept der Selbstwirksamkeit	158
3.4.1	<i>Grundlagen der Selbstwirksamkeitsforschung</i>	158
3.4.2	<i>Quellen von Selbstwirksamkeitserwartungen</i>	162
3.4.3	<i>Selbstwirksamkeitserwartungen und Einsatzkräfte</i>	168
3.4.4	<i>Exkurs – Betrachtung zweier Forschungskonzepte mit Einfluss auf Selbstwirksamkeitserwartungen</i>	171
3.4.5	<i>Selbstwirksamkeitserwartungen von Gruppen</i>	176
3.4.6	<i>Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartungen bei der Konzeption von Einsatzkräfteausbildung</i>	177
3.5	Gemeinsame Folgerungen für ein Gesamtkonzept zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	181
3.6	Fazit und Überleitung	189
4	Praxisbeispiel – Neukonzeption der Ausbildung im GMLZ	191
4.1	Einführung	191
4.2	Projektbeschreibung	192
4.2.1	<i>Ausgangssituation</i>	192
4.2.2	<i>Forschungsfrage und Zielsetzung des Projektes</i>	195
4.2.3	<i>Vorgehensweise und Arbeitspakete</i>	196
4.2.4	<i>Didaktischer Ansatz</i>	199
4.2.5	<i>Kurzdarstellung und Bewertung der Projektergebnisse</i>	200

4.3	Exemplarische Darstellung Teilprojekt 1 – Ausbildungsmaßnahme für Verstärkungskräfte im GMLZ	204
4.3.1	<i>Konzeption und Durchführung der Ausbildung VSK</i>	204
4.3.2	<i>Evaluation der Ausbildungsmaßnahme</i>	207
4.4	Weiterbildungs- und Inübunghaltungskonzept GMLZ	211
4.5	Folgerungen für ein Gesamtkonzept zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	213
5	Empirischer Teil	219
5.1	Einführung	219
5.2	Erkenntnisinteresse	220
5.3	Untersuchungsgegenstand	221
5.4	Operationalisierung	221
5.5	Methode und Instrumente	223
5.6	Untersuchungsdurchführung	225
5.6.1	<i>Ablauf</i>	225
5.6.2	<i>Rücklauf</i>	225
5.7	Ergebnisse	227
5.7.1	<i>Vorbemerkungen</i>	227
5.7.2	<i>Dimension 1: Aufgabe</i>	227
5.7.3	<i>Dimension 2: Personal</i>	235
5.7.4	<i>Dimension 3: Ausbildung</i>	239
5.8	Beantwortung der Untersuchungsfragen	250
5.9	Folgerungen für ein Gesamtkonzept zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	252
6	Grundlinien eines ressortgemeinsamen Konzeptes zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	257
6.1	Einführung	257
6.2	Rückbetrachtung der Ausgangssituation	258
6.3	Grundlinien ressortgemeinsamer Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	259
6.3.1	<i>Realitätsnähe und Erfahrungswissen</i>	259
6.3.2	<i>Handlungskompetenz durch Steigerung der Handlungsorientierung</i>	261
6.3.3	<i>Handlungskompetenz durch Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung</i>	263
6.3.4	<i>Rollendefinitionen</i>	265
6.3.5	<i>Technologiegestützte Bildung</i>	267
6.3.6	<i>Notwendigkeit zur Systematisierung und Strukturierung von Ausbildung (Ausbildungskonzept)</i>	270
6.4	Modell eines ressortgemeinsam gültigen Konzeptes zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften	272
6.5	Ausblick und Fazit	276

7	Literaturverzeichnis	281
	Anhang	307
	1. Übersicht der befragten nationalen Lagezentren	307
	2. Anschreiben des Leiters GMLZ an die Leiter der Lagezentren	309
	3. Fragebogen Teil 1 Allgemeine Befragung Lagezentren	310
	4. Fragebogen Teil 2 Anonyme Befragung Lagezentren	313
	Zusammenfassung	319
	Abstract	319
	Autor	320

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Potenziell beteiligte Akteure bei einer Katastrophenlage (vgl. Reichenbach et al. 2008, S. 13; angelehnt an BBK 2007)	56
Abb. 2	Ebenenmodell Einsatzkräfte (eigene Darstellung)	58
Abb. 3	Dynamisches und komplexes Einsatzumfeld (DuKE) (eigene Darstellung in Anlehnung an FB FLH 2014, S. 6)	68
Abb. 4	Komplexe Einsatzlandschaft – multidimensionale Einflussfaktoren auf Einsatzkräfte aller Organisationen (eigene Darstellung).	71
Abb. 5	Überprüfung des Modells der Komplexen Einsatzlandschaft am Beispiel des Hochwassers von 2013 in Deutschland (eigene Darstellung)	72
Abb. 6	Potenzielle Stressoren für Einsatzkräfte am Einsatzort (Grafik in Anlehnung an die Auswahl möglicher Stressoren bei Waterstraat 2006, S. 38 f.)	82
Abb. 7	Mögliche Stressreaktionen (Grafik in Anlehnung an Waterstraat 2006, S. 41 f.) . .	84
Abb. 8	Entstehung einer außergewöhnlichen Lage (eig. Darstellung, Inhalte angelehnt an Ungerer 2003, S. 162)	90
Abb. 9	Potenzielle Auslöser von Posttraumatischen Belastungsstörungen im Rettungsdienst (grafische Darstellung nach Maercker und Barth 2004, S. 73) . . .	91
Abb. 10	Studien zu PTBS-Erkrankungen von Einsatzkräften – Zusammenfassung wissenschaftlicher Studien zur Erkrankung von Einsatzkräften (in Anlehnung an Günthner und Strang 2004, S. 541) und in Ergänzung jeweils einer Studie zu Soldatinnen/Soldaten der Bundeswehr im ISAF-Einsatz sowie der europäischen Gesamtbevölkerung (eig. Darstellung)	93
Abb. 11	Zusammensetzung von Handlungskompetenz (dargestellt nach Siebert 2011, S. 43).	119

Abb. 12	Einordnung bedeutsamer Arbeits-/Einsatzsituationen im Kontext des Kompetenzerwerbs (in Anlehnung an Schulz 2012)	124
Abb. 13	Darstellung des Lernfeldkonzeptes (entnommen aus Vogeler 2014, S. 36).	128
Abb. 14	Stufenmodell zur Steigerung der Einsatzfähigkeit und Attraktivität (vgl. Schulz et al. 2014, S. 19)	140
Abb. 15	Didaktisierung des Kompetenzerwerbs (entnommen aus Schulz 2012)	148
Abb. 16	The conditional relationship between efficacy beliefs and outcome expectancies (dargestellt nach Bandura 1997, S. 22)	159
Abb. 17	Modell des Stressprozesses (in Anlehnung an Schade et al. 1999, S. 207)	169
Abb. 18	Grafische Veranschaulichung des handlungs-kontrolltheoretischen Modells von Skinner et al. 1988 (vgl. Köller und Möller 2006, S. 696)	172
Abb. 19	Schematische Darstellung des Kompetenz-Systems nach Skinner (angelehnt an Skinner 1995, S. 20; dtsh. Übersetzung gem. Köller und Möller 2006, S. 697) . . .	173
Abb. 20	Transaktionales Stressmodell nach Lazarus und Folkman 1984 (Abb. angelehnt an Renneberg et al. 2009, S. 140)	174
Abb. 21	Ausbildungsmaßnahme der VSK (vgl. Schulz et al. 2014, S. 92)	207
Abb. 22	Ablauf der Erhebung (eigene Darstellung)	225
Abb. 23	Zugehörigkeit der befragten Lagezentren (eig. Darstellung)	226
Abb. 24	Funktion der Befragten im Lagezentrum (eig. Darstellung)	226
Abb. 25	Betrieb des Lagezentrums rund um die Uhr (24/7) (Frage 1.5; eig. Darstellung) .	231
Abb. 26	Aussagen zur Wahrnehmung der Komplexität der Aufgaben (Fragenkomplex 2.3; eig. Darstellung)	233
Abb. 27	Nutzung von Verstärkungskräften (Frage 1.11; n = 18; eig. Darstellung)	236
Abb. 28	Vorhandensein dienstlicher Vorerfahrungen auf taktischer Ebene (Frage 1.12; n = 19; eig. Darstellung)	237
Abb. 29	Verteilung der vorbereitenden Ausbildung (Frage 1.11; eig. Darstellung)	240

Abb. 30	Vorhandensein eines Ausbildungskonzeptes (Frage 2.12; n = 19; eig. Darstellung)	242
Abb. 31	Orte begleitender Ausbildung bzw. Weiterbildung (inkl. Mehrfachnennungen; Frage 2.7; eig. Darstellung)	243
Abb. 32	In der begleitenden Aus-/Weiterbildung eingesetzte technische Ausbildungsmittel (inkl. Mehrfachnennungen; Frage 2.8; eig. Darstellung)	244
Abb. 33	In der begleitenden Aus-/Weiterbildung eingesetztes Lehrpersonal (Frage 2.10; Mehrfachnennungen möglich; eig. Darstellung)	246
Abb. 34	Bewertung ressortübergreifender Zusammenarbeit und Ausbildung (Fragenkomplex 2.13; eig. Darstellung)	249
Abb. 35	Exemplarisches Modell eines ressortgemeinsamen Konzeptes zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften (eig. Darstellung)	273

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Zuordnung von Fragenkategorien zu den Dimensionen des Untersuchungsgegenstandes (eig. Darstellung)	223
Tab. 2	Typische Produkte von Lagezentren (Frage 1.1; eig. Darstellung)	229
Tab. 3	Art der Dokumentation von durchgeführten Handlungen (Frage 1.2; eig. Darstellung)	230
Tab. 4	Im Lagezentrum eingesetzte technische Medien (Frage 1.4; eig. Darstellung)	231
Tab. 5	Allgemeine Personalstruktur (Fragen 1.6 – 1.10; eig. Darstellung)	236

Abkürzungsverzeichnis

AKNZ	Akademie für Krisenmanagement, Notfallplanung und Zivilschutz
AP	Arbeitspaket
ArbSchG	Arbeitsschutzgesetz
ASB	Arbeiter-Samariter-Bund
BAKS	Bundesakademie für Sicherheitspolitik
BAG	Bundesamt für Güterverkehr
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBK	Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe
BFU	Bundesstelle für Flugunfalluntersuchung
BfV	Bundesamt für Verfassungsschutz
BKA	Bundeskriminalamt
BLE	Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung
BMI	Bundesministerium des Innern
BMJ	Bundesministerium der Justiz
BMVg	Bundesministerium der Verteidigung
BMZ	Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
BND	Bundesnachrichtendienst
BNetzA	Bundesnetzagentur
BOS	Behörden und Organisationen mit Sicherheitsaufgaben
BPol	Bundespolizei
BSI	Bundesamt für Sicherheit in der Informationstechnik
BVA	Bundesverwaltungsamt
Bw	Bundeswehr
CISD	Critical Incident Stress Debriefing
DLRG	Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DuKe	Dynamisches und komplexes Einsatzumfeld
DWD	Deutscher Wetterdienst
EBA	Eisenbahn-Bundesamt
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen

ETB	Einsatztagebuch
FA Bw	Fernausbildung der Bundeswehr
FLH	Fachbereich Führungslehre Heer
FLI	Friedrich-Loeffler-Institut
FüAkBw	Führungsakademie der Bundeswehr
Fw	Feuerwehr
GG	Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland
GMLZ	Gemeinsames Melde- und Lagezentrum von Bund und Ländern
GO	Governmental Organization
GTAZ	Gemeinsames Terrorismusabwehrzentrum
HALÜ	Handeln – Auswerten – Lernen – Üben
HDv	Heeresdienstvorschrift
HLS	Hochleistungssysteme
HRO	High Reliability Organizations
H-Sim	Handlungssimulation
ILIAS	Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System
ISAF	International Security Assistance Force
IO	International Organization
KdB	Konzeption der Bundeswehr
KdR	Konzeption der Reserve
KFOR	Kosovo Force
KMK	Kultusministerkonferenz
LBA	Luftfahrt-Bundesamt
LfV	Landesamt für Verfassungsschutz
LKA	Landeskriminalamt
LÜKEX	Länderübergreifende Krisenmanagement-Übung
LZ	Lagezentrum
MAD	Amt für den Militärischen Abschirmdienst
MAT	Moderne Ausbildungstechnologie
MoD	Ministry of Defense
NATO	North Atlantic Treaty Organization
NGO	Non-Governmental Organization
NSU	Nationalsozialistischer Untergrund
PEI	Paul-Ehrlich-Institut
PKS	Polizeiliche Kriminalstatistik
PSU	Psychosoziale Unterstützung
PTBS	Posttraumatische Belastungsstörung
PTSD	Posttraumatic Stress Disorder
RKI	Robert Koch-Institut
RW FA Bw	Rahmenweisung Fernausbildung der Bundeswehr
SG	Soldatengesetz
SK	Streitkräfte

SKB	Streitkräftebasis
vAKNZ	virtuelle Akademie für Krisenmanagement, Notfallplanung und Zivilschutz
VENÜ	Vormachen – Erklären – Nachmachen – Üben
vGMLZ	virtuelles Gemeinsames Melde- und Lagezentrum von Bund und Ländern
VPR	Verteidigungspolitische Richtlinien
VSK	Verstärkungskraft
WHO	World Health Organization
WSV	Wasser- und Schifffahrtsverwaltung des Bundes
ZDv	Zentrale Dienstvorschrift
ZSKG	Zivilschutz- und Katastrophenhilfegesetz
ZtB	Zentrum für technologiegestützte Bildung

Vorwort

GENERALLEUTNANT EBERHARD ZORN

Nizza – Berlin – London. Die schrecklichen Auswirkungen des transnationalen Terrorismus haben Europa und Deutschland unmissverständlich erreicht. Jedoch betten sie sich in eine Vielzahl weiterer abstrakter, konventioneller wie digitaler Bedrohungen und Herausforderungen ein. Zerfallende staatliche Ordnungen, Migrations- und Flüchtlingsströme, Proliferation, aber auch (Natur-)Katastrophen stellen nur eine Auswahl dar, die unser Land vor große Herausforderungen stellt, aber auch die Übernahme von (mehr) Verantwortung fordert – als Mitglied in Bündnissen und als einzelne Nation.

In der Bundeswehrrealität hat sich der *Einsatz* in den vergangenen Jahren zum Schwerpunkt entwickelt und bestimmt das Tagesgeschäft unserer Streitkräfte wie keine andere Aufgabe. Der Erfolg entsprechender Einsätze steht und fällt mit den darin handelnden Menschen: unseren Soldatinnen und Soldaten sowie unseren zivilen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Die Bundeswehr muss als moderne und flexible Einsatzarmee zur Bewältigung jener Aufgaben einsatzbereite Kräfte bereitstellen. Um diese Einsatzbereitschaft sicherzustellen, ist – neben der Versorgung und Ausrüstung – insbesondere die Aus-, Fort- und Weiterbildung eine wesentliche Aufgabe, die quantitativ wie qualitativ vielseitige Investitionen erfordert.

Von unseren Soldatinnen und Soldaten verlangen wir, dass sie Waffen, Fahrzeuge und Gerät einer hochtechnisierten Armee, unter schwierigen bis hin zu extremen Bedingungen, sicher bedienen können. Hierfür ist eine entsprechend qualitative Ausbildung unverzichtbar. Jedoch sind die Anforderungen an einsatzbereite Streitkräfte weitaus höher. So verlangen wir von jeder Soldatin und jedem Soldaten in hochkomplexen, unvorhersehbaren und belastenden Lagen selbstverantwortlich und im Sinne des Auftrages selbstständig und sicher zu handeln. Hierfür sind moralisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion von Auftrag und Handlungen notwendig. Um den dafür erforderlichen Erwerb einer breit gefächerten, ganzheitlichen Handlungskompetenz zu ermöglichen, bedarf es einer umfassenden Ausgestaltung des „Bildungssystems Bundeswehr“. Die alleinige Reduzierung dieses Systems auf Ausbildung greift zu kurz. Vielmehr ist es der Verbund von Ausbildung, Qualifizierung und Bildung, der den hohen Anforderungen gerecht werden kann. Vielseitigkeit und Größe des „Bildungsanbieters Bundeswehr“ verdeutlichen z.B. die

etwa 120 verschiedenen Ausbildungseinrichtungen, an denen allein in 2015 etwa 3.500 unterschiedliche Lehrgänge angeboten und täglich ca. 17.000 Soldatinnen und Soldaten ausgebildet wurden. Aber auch die beiden Universitäten der Bundeswehr sowie die Ausbildungen in etwa 50 anerkannten Ausbildungsberufen veranschaulichen diese Stellung.

Aus den demografischen Veränderungen resultiert ein gestiegener Wettbewerb um geeignete, nicht in unbegrenzter Anzahl verfügbare Menschen für die anspruchsvollen, zunehmend spezialisierten beruflichen Anforderungen. Damit steigen auch die Anforderungen an ihre Kompetenzen wesentlich. Um ausreichend qualifizierten Nachwuchs gewinnen und anschließend auch ausreichend lange an die Bundeswehr binden zu können, ist Bildung unlängst ein wichtiger Attraktivitätsfaktor geworden: zum einen mit Blick auf die zivile Verwertbarkeit erreichter Bildungsabschlüsse und Qualifizierungen, aber zunehmend auch hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Dienst. Das Modell wochenlanger Präsenzlehrgänge an vom Wohnort weit entfernten Standorten mag dabei zum Teil notwendig, darf jedoch in einer modernen, hochtechnisierten Armee nicht Standard sein.

Die veränderten Bedarfe junger Menschen, die komplexen Anforderungen an ihre Tätigkeit und die umfangreichen Erfordernisse einer realitätsnahen Ausbildungsgestaltung für die oben beschriebenen Szenarien charakterisieren die Schwierigkeit dieser Aufgabe. Hier setzt die Dissertation von Oberstleutnant i.G. Hendrik Hoffmann an. Den Ausgangspunkt stellt dabei eine gemeinsame Einsatzrealität der großen nationalen Einsatzorganisationen dar, in der größere Einsätze, wie z.B. die vergangenen Hochwasserkatastrophen, durch ihre Komplexität, Dynamik und bedingte Vorhersehbarkeit nur gemeinsam erfolgreich gemeistert werden können. Hoffmann legt damit die Annahme zugrunde, dass „ein gemeinsamer Einsatz auch eine gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften erfordert“. Zugleich konstatiert er jedoch, dass die oben umrissene Einsatzrealität zwar das Kennzeichen der Ressortgemeinschaft trägt, die Aus-, Fort- und Weiterbildung hiervon gegenwärtig allerdings noch weit entfernt ist.

Die Arbeit analysiert die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Einsatzkräfte in den Bereichen ihrer psychischen und physischen Belastungen, den komplexen, bedrohlichen Aufgaben und den Persönlichkeitsmerkmalen, um hieraus eine gemeinsame Definition von Einsatzkräften abzuleiten. Die konsequent beibehaltene gemeinsame Betrachtung der Einsatzkräfte, ihrer Aufgabe und der dafür erforderlichen Ausbildungsgestaltung ist eine besondere Facette der Arbeit. Von den Gemeinsamkeiten der Einsatzkräfte kommend, werden so Aussagen und Forderungen für ihre gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung abgeleitet. Bestimmend ist dabei die Überzeugung, dass die Steigerung der Einsatzbereitschaft und auch der Attraktivität nur durch einen kompetenzorientierten Ansatz erfolgen kann. Eine exemplarische empirische Untersuchung der führenden deutschen Lagezentren belegt hierbei die latente Vermutung: Die Lagezentren arbeiten zwar in Einsätzen zusammen. Eine aufeinander abgestimmte, gemeinsame Ausbildung ist jedoch nicht existent. Den

Gedanken der Notwendigkeit einer gemeinsamen Bildungskonzeption für Einsatzkräfte trägt Hoffman unbeirrt durch seine Arbeit und richtet daran abschließende Handlungsempfehlungen für eine intensivere, ressortübergreifende Bildungslandschaft aus. Diese Empfehlungen sind mehr als nur Visionen. Sie eröffnen eine Vielzahl potenzieller Ansatzpunkte für eine stärkere Vernetzung der betreffenden Organisationen bzw. ihrer Ressorts.

Das Erfordernis zur Weiterentwicklung und weiteren Umsetzung des vernetzten Ansatzes wird als ein nationales Gestaltungsfeld im kürzlich veröffentlichten Weißbuch herausgestellt. Neben der Stärkung entsprechender Strukturen und einer intensiveren Zusammenarbeit von Lagezentren soll dies auch erfolgen, indem „gemeinsame Ausbildung und Übungen von staatlichen und nichtstaatlichen Akteuren für das Handeln im gesamten Krisenzyklus gefördert werden [...]“. Diesen Blick des aktuellen Weißbuchs in die Zukunft weitet Hoffmann in den Schlussfolgerungen seiner Arbeit bereits aus. Existierende Papiere und vielversprechende Initiativen und Kooperationen sind Schritte auf dem Weg zu dieser stärkeren Vernetzung. Exemplarisch steht hierfür die Anfang 2017 gemeinsam von der Polizei verschiedener Länder und der Bundeswehr durchgeführte Anti-Terror-Übung GETEX.

Hoffmann verbindet mit seiner Arbeit wissenschaftliche und militärisch-fachliche Perspektiven und verdeutlicht damit nicht zuletzt seinen eigenen beruflichen Horizont. Hierdurch unterstreicht er, dass die Konzentration auf beide Wege keine Zweigleisigkeit darstellt, sondern insbesondere den heutigen unbeständigen und vielseitigen Anforderungen gerecht wird, die unsere Berufsumwelt skizzieren.

Ausgehend von den sich kontinuierlich verändernden gesellschaftlichen, sicherheitspolitischen, politischen, klimatischen und technologischen Rahmenbedingungen gilt es ein „Bildungssystem Bundeswehr“ zu etablieren, das sich im zivilen System verorten kann und die handelnden Menschen, im Sinne eines sich weiterentwickelnden Kontinuums, auf die komplexen Anforderungen nachhaltig und attraktiv vorbereitet.

Dabei ist es unverzichtbar, dass die großen Bildungseinrichtungen innerhalb der Bundeswehr enger zusammenarbeiten, um in einem zweiten Schritt auch über die Grenzen unseres Ressorts hinaus die Zusammenarbeit zu intensivieren. Für den hierfür zweifelsohne erforderlichen Mentalitätswandel leistet die Arbeit einen wichtigen Beitrag.

Berlin, im Juni 2017

Generalleutnant Eberhard Zorn

Abteilungsleiter Führung Streitkräfte im Bundesministerium der Verteidigung

Vorwort

CHRISTOPH UNGER

Die Dissertation von Dr. Hendrik Hoffmann „Grundlagen eines kompetenzorientierten, ressortgemeinsamen Konzeptes zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften – Analyse und empirische Untersuchung zum Einsatz handlungsorientierter Didaktik und Methoden zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung“ ist unter anderem im Kontext des Forschungsprojekts „Ausbildung, Fortbildung und In-Übunghaltung für das Gemeinsame Melde- und Lagezentrum von Bund und Ländern mittels technologiegestützter Bildung: Wissenschaftliche Konzeption und Implementierungsbegleitung“ entstanden, das im Auftrag des Bundesamts für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe durchgeführt wurde.

Deshalb freue ich mich sehr, dass diese Arbeit im Rahmen der neuen Schriftenreihe des Zentrums für technologiegestützte Bildung der Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg veröffentlicht und so einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich wird.

Die wissenschaftliche Analyse der besonderen, an Einsatzkräfte gestellten Anforderungen und die daraus abgeleiteten Empfehlungen für eine ressortgemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung sind gerade für das Bundesamt für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe als dem Bundesministerium des Inneren nachgeordnete Behörde von größtem Stellenwert: Als Kompetenzzentrum für den Bevölkerungsschutz und die Katastrophenhilfe in Deutschland führen wir die Kompetenzen nationaler und internationaler Einrichtungen zusammen. Eine ressortgemeinsame Perspektive ist daher nicht nur für die konkrete Durchführung von gemeinsamen Einsätzen mit unseren Partnern wichtig, sondern im Hinblick auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Einsatzkräfte von entscheidender Bedeutung.

Ein zentrales Element unserer Aufgabenwahrnehmung ist das Gemeinsame Melde- und Lagezentrum von Bund und Ländern (GMLZ). Als nationale Anlaufstelle für rund 20 nationale und internationale Informations- und Warnverfahren gehört ein mehrdimensionales Lagemanagement, bestehend aus Lagebeobachtung sowie der Analyse und Bewertung von Lageentwicklungen rund um die Uhr an 365 Tagen im Jahr, ebenso zu seinen Aufgaben wie das zentrale Management von Engpassressour-

cen, wie beispielsweise das Entsenden von Einheiten, Hilfsgütern und Experten zu den Aufgaben dieser Einrichtung.

Die Zusammenarbeit mit unterschiedlichsten Einsatzorganisationen ist ebenso kennzeichnend für das Aufgabenportfolio wie die Einsatzbezogenheit der Prozesse und Aufbauorganisation des GMLZ. Deshalb sind Kriterien wie die Handlungs- und Kompetenzorientierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung wie der Inübunghaltung der Mitarbeiter*innen in den verschiedenen Funktionsbereichen oder die Interoperabilität mit den Prozess- und Aufbaustrukturen unserer Partnereinrichtungen im nationalen wie internationalen Raum von zentraler Bedeutung für unsere professionelle Aufgabenwahrnehmung.

Die ressortgemeinsame Perspektive und die grundlegende Bedeutung der von Dr. Hendrik Hoffmann auch im Kontext der konkreten Aus-, Fort- und Weiterbildungs- sowie Inübunghaltungspraxis des GMLZ erarbeiteten Konzeption bietet deshalb nicht nur für das GMLZ als Einrichtung des Bundesamts für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe viele wertvolle Anknüpfungspunkte, sondern kann künftig den für die Aufstellung sowie die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Einsatzkräften Verantwortlichen in allen Einsatzorganisationen als Standardwerk dienen.

Die Veröffentlichung der Arbeit in der neuen Schriftenreihe „Beiträge zur Bildung für Individuum und Gesellschaft“ bietet dafür meines Erachtens eine hervorragende Plattform.

Bonn im Juni 2017

Christoph Unger

Präsident des Bundesamts für Bevölkerungsschutz und Katastrophenhilfe

Brauchen wir eine öffentliche Pädagogik?

Zur Einführung in die Reihe

MANUEL SCHULZ & ANDREA NEUSIUS

Angesichts der Vielzahl schon heute existierender Publikationen, die sich dem Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft widmen, wird sich der geneigte Leser fragen, warum die Herausgeber eine weitere Reihe zu diesem Themenfeld initiieren. Dieser berechtigt kritischen Frage möchten wir uns mit der folgenden Einführung stellen. Dabei werden wir zunächst näher begründen, was uns motiviert, erneut die Dialektik von Individuum und Gesellschaft in den Blick zu nehmen und dabei vor allem die zentrale Bedeutung des Konzepts Bildung erörtern. Schließlich werden wir diesen ersten Band, den wir als ersten in unserer Schriftenreihe veröffentlichen, in das Themenspektrum der Reihe einordnen.

„Die Welt ist aus den Fugen geraten“ – mit dieser Diagnose beginnt der Soziologe Ulrich Beck sein 2017 posthum veröffentlichtes Werk „Die Metamorphose der Welt“. Er beschreibt darin ein fortschreitendes Auseinanderdriften der Interpretationen von Gesellschaft und Welt und den sie ordnenden Regeln, Konventionen und von den Individuen intersubjektiv geteilten „Selbstverständlichkeiten“. Das Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft scheint unter den Rahmenbedingungen einer fortschreitenden Individualisierung, einer damit einhergehenden Akzeptanz sehr individueller Deutungsmuster und – parallel dazu – der Erosion breit akzeptierter Sozialisationsinstanzen aus der Balance zu fallen. In der Folge stehen wir vor intersubjektiv nur oberflächlich geteilten Wert- und Vernunftvorstellungen, die das Individuum als erlebtes „Zentrum seiner Welt“ (vgl. Ewinger et al. 2016) vor wachsende Hürden bei der Entwicklung von tragfähigen Kompromissen oder gar Konsens stellt.

Dabei sind die Rahmenbedingungen für die Entfaltung von Individualität selbst im Spannungsfeld von Individuum und System verortet: Individualisierung ist Ausdruck eines Freiheitswunsches des Subjekts. Auf systemischer Ebene folgt daraus notwendigerweise eine Zunahme an Komplexität, deren Wahrnehmung und fruchtbare Auseinandersetzung mehr Mühe und Aufwand für ein Verstehen, Interpretie-

ren und Aushandeln von Interessen erfordert, „denn die Weltverhältnisse sind auf der Basis von Individualität in unendlich-vielgestaltigen Brechungen gegeben, und das gerade individuiert das Individuum“ (Luhmann 1999, S. 77).

Der Vergesellschaftung als Grundvoraussetzung für menschliches Über-Leben in Verbindung mit dem Freiheitswunsch des Individuums möglichst nahezukommen, erfordert aber dieses Mehr an Mühe und Aufwand für das Aushandeln von Interessen in einem Wettbewerb der Ideen. Das Dilemma zwischen Individuum und Gesellschaft ist insofern ein Definiens demokratisch verfasster Vergesellschaftung an sich: Der gleichberechtigte und gleichmächtige Wettbewerb der Ideen ist Kernidee von Demokratie und basiert auf der Annahme des autonomen Subjekts als Akteur dieses Wettbewerbs. Ohne hier im Detail auf den in der Tradition der Bildungswissenschaften kontrovers geführten Diskurs um die Kategorien der Autonomie und des Subjektverständnisses eingehen zu wollen (vgl. u.a. Humboldt [1972] 1969, S. 64 ff.; Rehmke, 1959, S. 242 ff.; Schulz, 1996, S. 103 ff.), sind zentrale Bedingungen für das autonome Subjekt Freiheit und (körperliche wie geistige) Unversehrtheit.

Die (Wieder-)Entdeckung und Fokussierung des Individuums im Lichte der ausgehenden Renaissance markiert einerseits mit dem Prinzip der Autonomie des Subjekts die Basis-DNA des Gesellschaftsbegriffs der Moderne. Andererseits fußt auch die demokratische Gesellschaft der entwickelten Moderne auf supraindividuellen, intersubjektiv konsensual akzeptierten Verhaltensmaßstäben und Regeln, die kodifiziert als Werte und Normen, z. T. mit Gesetzescharakter, den Rahmen für Entscheidungs- und Handlungsspielräume zwischen Individuen für ein Leben in Vergesellschaftung bilden. Damit das Erleben messbarer und belastbarer Vorteile gegenüber der Verfolgung der rein individuellen Interessen möglich wird, ist Solidarität – also die Entscheidung, auf vordergründig eigene Interessendurchsetzung zur Realisierung geteilter, superindividueller Interessen zu verzichten – notwendige Bedingung. Solidarität entsteht hingegen nicht *sui generis*, insbesondere unter den Lebensbedingungen einer zunehmend komplexer werdenden, für den Einzelnen kaum mehr fassbaren Wirklichkeit und Multioptionalität.

Lorenz (2011, S. 241) bezeichnet dies in Anlehnung an Harney (1988) und Schwarz (2008) als doppelte Entscheidungs- und Handlungslogik, in der Individuum und Gesellschaft aufeinander verwiesen sind: Leben in Gesellschaft erfordert eine Anschlussfähigkeit des individuellen Denkens und Handelns, damit das Aushandeln individueller Interessen überhaupt möglich wird. Die heute erlebbare zunehmende Individualisierung, also der wachsende Stellenwert des Durchsetzens individueller Interessen zu Lasten einer für Vergesellschaftung erforderlichen Anschlussfähigkeit, stellt uns heute vor die Herausforderung, die für unsere Existenz notwendige Vergesellschaftung dennoch zu schaffen. Nassehi (2017, S. 31) bringt das Dilemma der widersprüchlichen Handlungslogiken auf den Punkt, indem er konstatiert: Wir alle sind gleichzeitig „politische Akteure, ökonomische Spieler und moralische Subjekte“.

Diese Überlegungen sind nicht neu: „Auf dem Gebiet der Moral brauchen keine Fortschritte gemacht zu werden. Was die Moral verlangt, ist seit 2.500 Jahren klar: Gerechtigkeit für jedermann und Achtung vor dem Gebot, niemandem Schaden zuzufügen“ (Sloterdijk, 2017 o.S.). Diese beiden Prinzipien und ihre intersubjektiv geteilte Akzeptanz sind notwendige Bedingung für den Wettbewerb der Ideen und konstitutiv für die Demokratie. Diese beschreibt Sloterdijk als „prozessuale Definition“: „Sie ist ihre eigene permanente Infragestellung – mit der Aussicht darauf, dass schon jetzt genügend Demokratie da ist, um mehr Demokratie zu wagen“ (Sloterdijk 2017, o.S.). Hierin schwingt auch die Skepsis darüber mit, inwieweit die – moralischen – Grundfesten der Demokratie unter den Rahmenbedingungen zunehmend diversifizierter, individualisierter Interpretationen von „Gerechtigkeit“ und der Anforderung, „niemandem Schaden zuzufügen“ weiterhin als intersubjektiv geteiltes Gemeingut vorausgesetzt werden können.

„Individualisierung“, „Diversifizierung“ und „Digitalisierung“ sind heute Thema des geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurses in unterschiedlicher Perspektive. Im Kontext unserer Reihe beschreiben sie zentrale Entwicklungstrends, die einen Rahmen für das Zusammenleben in der Gesellschaft bilden. Deshalb lohnt es sich, diese drei Konstrukte zu konkretisieren, denn sie kennzeichnen die Weltgesellschaft betreffende Entwicklungen, die ein gemeinsames Verständnis und daraus abgeleitet gelebte Praxis solidarischer, demokratischer Vergesellschaftung zunehmend erschweren, vielleicht gar erodieren:

Der Trend zur fortschreitenden **Individualisierung** in dem Sinne, dass der Einzelne seine subjektiven Wertvorstellungen, Bedürfnisse, Wünsche und Ziele in einem entgrenzten Möglichkeitsraum selbst setzen und im Laufe seines Lebens mehrfach verändern kann, führt in der Interaktion mit anderen zu einer „Wahrheitsproblematik“: Die Individuen konstruieren so nicht nur ihre je eigene Wirklichkeit, sondern auch die Vorstellung von Wahrheit liegt mehr und mehr in der individuellen Perspektive auf Welt begründet. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Auffassung von Wahrheit intersubjektiv geteilt wird (vgl. Nassehi 2017, S.106 ff.). Dies macht den Wettbewerb der Ideen beliebig komplex – abhängig davon, wie die beteiligten Individuen – besser: Subjekte – ihre je eigene Wahrheit konstruieren, aus welchen Quellen sie die für sie jeweils relevanten Referenzpunkte über die Verfasstheit ihrer Welt beziehen und wie sie sich als Subjekt in dieser situativ positionieren.

Diversifizierung ist ein Ergebnis aus der Globalisierung und Internationalisierung von Lebenswirklichkeit. Die in den letzten Jahren besonders in das öffentliche Bewusstsein rückenden weltweiten Migrationsbewegungen sind nur eine Ausdrucksform dieser Entwicklung. Die Welt wird zum Dorf: begünstigt durch zunehmende weltweite Mobilität und digitale Vernetzung, die heute nicht mehr nur ein Privileg exklusiver Eliten ist, und durch die Möglichkeit, die Geschehnisse rund um den Globus mittels Internet in Echtzeit von überall her zu verfolgen und auf beliebige Informationsquellen zur individuellen Konstruktion von Wirklichkeit und Wahrheit zuzu-

greifen, sich somit ein je eigenes Verständnis von „Selbst, Welt und Gesellschaft“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 870) zu konstruieren.

Eng damit verbunden bedingt die **Digitalisierung** eine Gleichzeitigkeit von Ereignis und Kommunikation sowie eine fortschreitende Automatisierung in allen Lebensbereichen. „Mit dem Internet entstehen zugleich neue Jedermanns-Öffentlichkeiten, die als demokratische Foren, aber auch als Katalysatoren einer fiktiven Wirklichkeit fungieren können, die sich jedoch jeder demokratischen Kontrolle und damit verbundenen Wahrheitsprüfungen entziehen. [...] In derart fragmentierten Öffentlichkeiten einen soziologischen Diskurs über eine große gesellschaftliche Transformation führen zu wollen, ist mehr als ambitioniert“ (Aulenbacher u. a. 2017, S. 23).

Voraussetzung für eine fruchtbare Bewältigung der Dialektik von Individuum und Gesellschaft ist das Prinzip der Solidarität. Der Mensch wird hingegen nicht als solidarisches Subjekt geboren, vielmehr bedarf es der Enkulturation, um die – subjektive – Erfahrung zu gewinnen, dass das solidarische Miteinander, das Vergesellschaftung erst ermöglicht, einen Mehrwert auch für das einzelne Individuum birgt. Es stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie es gelingen kann, diese aus den Fugen geratene Balance zwischen Individuum und Gesellschaft neu zu bestimmen und damit die Grundlage menschlichen Zusammenlebens in Vergesellschaftung in Zeiten rasanten Wandels, damit einhergehend zunehmender Komplexität und gefühlt wachsender Unsicherheit immer wieder zu ermöglichen. Die Geistes- und Sozialwissenschaften stehen in einer besonderen Verantwortung, sich dieser Frage zu stellen. Gleichwohl scheinen sie in den letzten Jahren im Zuge eines allgemein fortschreitenden Trends zur Kommodifizierung ihre Diskurse entweder auch vermehrt in den Dienst vermarktbarer Themen gestellt oder in der Spitze des wissenschaftlichen Elfenbeinturms und hinter verschlossenen Türen nur ausgewählten Eliten zugänglich gemacht zu haben (vgl. Aulenbacher u. a. 2017, S. 14).

In diesem Kontext begründen Aulenbacher u. a. (2017) für die Soziologie die Forderung nach einer Wissenschaft, die sich den konkreten Herausforderungen gesellschaftlicher und somit öffentlicher Wirklichkeit stellt und für diese relevante Fragestellungen und Konzeptionen entwickelt. Mit dem Anliegen, „soziologischer Forschung und Expertise im gesellschaftlichen Umbruch öffentlich Gehör zu verschaffen (Aulenbacher u. a. 2017, S. 13)“ und „in der Auseinandersetzung mit den krisenhaften gesellschaftlichen Umbrüchen der Gegenwartsgesellschaft soziologische Expertise zu entwickeln und diese in geeigneter Form relevanten Öffentlichkeiten zugänglich zu machen“. Aulenbacher u. a. (2017) formulieren vor diesem Hintergrund die Forderung nach einer „Öffentlichen Soziologie“. Daran anknüpfend möchten wir für den Diskurs um eine „Öffentliche Pädagogik“ mit dieser Reihe vielleicht einen kleinen Beitrag dazu leisten. Mit dieser Programmatik wollen wir einer möglichen Kommodifizierung des wissenschaftlichen Diskurses in der Pädagogik durchaus vorbeugend begegnen. Das seit der Aufklärung reflektierte und aktuell weitgehend aus den Augen pädagogischer Auseinandersetzung verlorene Verständnis des Konstrukts „Bildung“ wieder in das öffentliche Bewusstsein zu bringen und

einen öffentlichen Diskurs mit gesellschaftlich drängenden Fragestellungen anzustoßen, erscheint uns von zentraler Bedeutung, wenn wir Bildung und Kultur als Schlüssel für die Entwicklung und Realisierung eines eigenständigen Lebensentwurfs und damit als Voraussetzung sowohl für die „Menschwerdung“ des Individuums als auch für das Leben in Gesellschaft erachten.

Mit dieser Schriftenreihe möchten wir das implizite und explizite Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft aufnehmen, um es mit den vielfältigen Facetten des Konstrukts „Bildung“ zu konfrontieren. Eine Rückbesinnung auf das „Programm Bildung“ scheint uns in mehrfacher Hinsicht Anknüpfungspunkte zu bieten, den oben beschriebenen Herausforderungen konstruktiv (im wahrsten Sinne des Wortes) zu begegnen. Wir verstehen Bildung als „Enabler“ von Autonomie und Ideenwettbewerb. Sie zu ermöglichen und damit die Subjektwerdung zu fördern, gehört zu den vornehmsten Aufgaben demokratisch verfasster Staaten. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist, das Konstrukt Bildung nicht auf die Dimension der „Qualifizierung“ zur Erfüllung vordergründiger Funktionalitätsanforderungen im Produktionsprozess zu verkürzen, sondern sich das emanzipatorische, die Subjektwerdung ermöglichende Verständnis eines umfassenden Bildungsbegriffs erneut bewusst zu machen (vgl. Strunk 1988, S. 40 ff.).

Bildung im Sinne ihrer „Erfinder“ im Zeitalter der Aufklärung ist dabei keineswegs zweckfrei, auch wenn dies in Abgrenzung zu einer funktions- und damit produktionsbezogenen beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung häufig assoziiert wird, indem auf Wilhelm von Humboldt verwiesen wird, der im Litauischen Schulplan formulierte: „Alle Schulen aber, denen sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert und nach vollendetem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, wird die Bildung unrein und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (Humboldt 1903, S. 276 f.).

Aus der Perspektive einer allgemeinen Bildung fordert Humboldt im Königsberger Schulplan, „dass es viele Specialschulen gebe und kein bedeutendes Gewerbe des bürgerlichen Lebens eine entbehre“ (Humboldt Bd. 4, 1960, S. 175). Der hinter dieser Forderung stehende Bildungsbegriff verweist auf ein Verständnis einer allgemeinen, auf Universalität angelegten Menschenbildung als Grundlage und Voraussetzung **für** und damit in der zeitlichen Abfolge **vor** eine Spezialisierung auf bestimmte Berufsaufgaben bezogene (Aus)Bildung. Das „Programm Bildung“ erhebt den Anspruch, Mündigkeit im Sinne der „verantwortlichen Mitarbeit aller am staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart“ (Buschmeyer 1996, S. 18) zu ermöglichen, wie es beispielsweise in der Prerower Formel 1931 als einer ersten, formalisierten Programmatik der Erwachsenenbildung beschrieben wurde. Die Bedeutung der Reflexion individueller, subjektiver Erfahrung als Ausgangspunkt emanzipatorischer Bildungsprozesse wird darin besonders betont. Dies ist insofern

bemerkenswert, als damit der menschlichen Erfahrung als Quelle von „Wahrheit“ gegenüber dem Primat wissenschaftlich abgesicherten, curricular deklinierten Wissens eine eigene Dignität zugestanden wird.

Noch unter dem Eindruck der Folgen totalitärer, ideologischer Gleichschaltung aller gesellschaftlichen Bereiche – auch und besonders des Bildungssektors – unter dem Regime des „Dritten Reiches“ fasst der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung als „ständige(...) Bemühung (...), sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss 1960, S. 870).

Als ein den ganzen Menschen in seiner Entwicklung zum Subjekt adressierendes Verständnis allgemeiner, ganzheitlicher Bildung beschreibt Georg Kerschensteiner aus der Perspektive der Berufs- und Arbeitspädagogik Bildung als „Pforte zur Menschwerdung“ und würdigt dabei in besonderer Weise die Dignität der Erfahrung als Zugang zu einem reflexiven Verständnis von Welt und der Verortung des Subjekts. Die tätige Auseinandersetzung mit Welt ist dabei der Kern des Bildungsprozesses. Der emanzipatorische Anspruch und damit auch die Notwendigkeit, die Dimension der gesellschaftlichen – und damit politischen – Teilhabe ist vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Bildung und ihrer Programmatik nicht zu trennen. Gerade der Berufsbildung kommt daher im Hinblick auf die Chance der aktiven Mitgestaltung des autonomen Subjekts im Wettbewerb der Ideen eine zentrale Rolle zu: Der Erwerb eines Berufs leistet einen wesentlichen Beitrag zur Autonomie im Sinne wirtschaftlicher Unabhängigkeit.

Es wird anhand dieser hier nur kurz skizzierten Zugänge deutlich, dass Bildung Reflexion, Emanzipation und Freiheit des Denkens ermöglicht, dass sie die notwendige Voraussetzung für die Teilhabe am demokratischen Wettbewerb der Ideen ist. Daraus folgt die Forderung nach einer integrativen Bildung. Integrativ heißt in diesem Kontext die Verbindung von allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung – nicht als bloße Addition, sondern als notwendig aufeinander verwiesene Dimensionen von Welt (vgl. Schulz 1996). Das Verständnis von Selbst, Welt und Gesellschaft ermöglicht erst die Autonomie des Subjekts, die sich demnach u. a. in den Ebenen Politik, Volkswirtschaft und Betriebswirtschaft realisiert. Den Anspruch, die Teilhabe des Individuums durch Bildung in diesen Ebenen zu ermöglichen, formuliert beispielsweise recht aktuell die Kultusministerkonferenz in ihrer Rahmenvereinbarung über die Berufsschule: „Die Berufsschule ermöglicht den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, die fachliche und personale Kompetenz umfasst. Diese zeigt sich in der Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2015, S. 2).

Dies illustriert, dass das staatlich verfasste (Berufs)-Bildungswesen durchaus die über den reinen Funktionszusammenhang einer unmittelbar wirtschaftlichen Verwertbarkeit öffentlich finanzierter Bildung hinausreichende Bedeutung eines ganz-