

reference

Springer Reference

Rolf Arnold
Antonius Lipsmeier
Matthias Rohs *Hrsg.*

Handbuch Berufsbildung

3. Auflage



Springer VS

Handbuch Berufsbildung

Rolf Arnold • Antonius Lipsmeier
Matthias Rohs
Hrsg.

Handbuch Berufsbildung

3., völlig neu bearbeitete Auflage

mit 53 Abbildungen und 19 Tabellen

 Springer VS

Hrsg.

Rolf Arnold
Technische Universität Kaiserslautern
Kaiserslautern, Deutschland

Antonius Lipsmeier
Karlsruher Institut für Technologie
Karlsruhe, Deutschland

Matthias Rohs
Technische Universität Kaiserslautern
Kaiserslautern, Deutschland

ISBN 978-3-658-19311-9 ISBN 978-3-658-19312-6 (eBook)
ISBN 978-3-658-19317-1 (print and electronic bundle)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 1995, 2006, 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort zur 3. Auflage des Handbuchs Berufsbildung

Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, wie Digitalisierung, demografische Entwicklung, Migration und Globalisierung stellen die Berufsbildung vor neue Herausforderungen, was uns dazu bewogen hat, diesen Themen durch ergänzende Beiträge mehr Raum zu geben. Die Zielsetzung eines komprimierten Überblicks hat zur Folge, dass die Vielschichtigkeit und Komplexität der einzelnen Themen in den Beiträgen nur angerissen werden kann. Der Anspruch der vorliegenden 3., grundlegend überarbeiteten und aktualisierten Auflage des Handbuchs der Berufsbildung besteht im Wesentlichen darin, den Lesenden eine Orientierung über den aktuellen Stand der Forschung und Entwicklung in der Berufsbildung zu geben sowie Anregungen zur weiteren Vertiefung.

Im ersten Teil „Grundlagen der Berufsbildung“ werden die Geschichte und die derzeitige Struktur und Gestaltung der Berufsbildung behandelt sowie Aspekte der beruflichen Sozialisation und der Durchlässigkeit von Berufsbildung diskutiert. Das zweite Kapitel ist dem Thema „Adressaten der Berufsbildung“ gewidmet. Dabei werden zum einen die altersdifferenzierten Zielgruppen der Jugendlichen, die Erwachsenen und ältere Beschäftigte in der Berufsbildung näher beleuchtet. Zum anderen wurde das Kapitel um die Themenfelder Diversität, Migration und Inklusion sowie Bildungs- und Berufsbildungsberatung ergänzt. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Kapiteln „Berufliche Kompetenzanforderungen“. Aspekte, die dabei zur Sprache kommen, sind Werte und Normen in der Berufsbildung sowie die Handlungs- und Kompetenzorientierung. Weiterhin werden Fragen der Messung und Förderung von Kompetenzen behandelt sowie die Herausforderungen der Persönlichkeitsentwicklung in Zeiten disruptiver Veränderungen thematisiert. Kapitel vier ist auf die „Lehr- und Lerninhalte und -ziele der Berufsbildung“ bezogen. In diesem Kapitel werden unter anderem die curricularen Strukturen der beruflichen Bildung, Lehrplan- und Ausbildungsplandispositionen sowie berufliche Medienkompetenz behandelt. Das fünfte Kapitel befasst sich mit Fragen der „Didaktik und Methodik der Berufsbildung“. Im diesem Rahmen werde ein Einblick in Konzepte und Probleme der (Fach-)didaktiken beruflicher Bildung gegeben und die Rolle digitaler Lernumgebungen erörtert. Kapitel sechs fokussiert „Lernorte und Lernortkooperation“ und wurde durch Beiträge zum informellen Lernen und Organisationslernen ergänzt. Das siebte Kapitel befasst sich mit „Profession und Professionalisierung der Berufsbildung“ und geht dabei insbesondere auf die Aufgaben und

Kompetenzen von Lehrenden und des betrieblichen Bildungspersonals ein. Das achte Kapitel stellt „Rahmenbedingungen der Berufsbildung“ dar, wobei neben den organisatorischen, rechtlichen und finanziellen Bedingungen der Berufsbildung die Berufsbildungspolitik, Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung sowie die Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in die berufliche Bildung angesprochen werden. Das neunte Kapitel umfasst Beiträge zu „Forschungsansätze der Berufsbildung“. Neben der Darstellung von grundlegenden Theorieansätzen werden einzelne Forschungsrichtungen, wie z. B. die Lehr-Lernforschung, die Berufsbildungsforschung und die Arbeitsmarktforschung näher beleuchtet sowie Methoden der Berufsbildungsforschung vorgestellt. Zudem wurde ein Kapitel ergänzt, welches sich mit der Internationalisierung der Berufsbildung, der beruflichen Bildung in Europa sowie einer Sicht internationaler Organisationen auf die Berufsbildung auseinandergesetzt.

Unser Dank gilt an dieser Stelle allen Kolleginnen und Kollegen, die sich zur Überarbeitung ihrer Beiträge bereit erklärt haben. Bei einigen Beiträgen wurden die Autor*innen gewechselt oder ergänzt und eine Vielzahl an Beiträgen ist neu aufgenommen worden. Gleichzeitig gilt unser ganz besonderer Dank Herrn Jan Hellriegel, ohne dessen engagierten Einsatz bei der redaktionellen Betreuung das Handbuch in der vorliegenden Form nicht hätte entstehen können.

Inhaltsverzeichnis

Teil I Grundlagen der Berufsbildung	1
Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension	3
Michael Brater	
System, Struktur und Organisation der Berufsbildung in Deutschland	15
Eveline Wittmann	
Durchlässigkeit der Berufsbildung	27
Eckart Severing	
Geschichte der Berufsbildung in Deutschland	41
Dieter Grottker	
Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen	53
Ute Clement	
Gestaltung von Arbeit und Technik	65
Felix Rauner	
Teil II Adressaten der Berufsbildung	79
Entwicklung und Struktur der Teilnehmenden in der dualen Berufsausbildung	81
Margit Ebbinghaus und Elisabeth M. Krekel	
Jugend in der Berufsbildung	95
Sandra Bohlinger und Christian Müller	
Erwachsene in der Berufsbildung	109
Henning Pätzold und Florian Brendebach	
Weiterbildung älterer Beschäftigter	121
Bernhard Schmidt-Hertha	

Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung	137
Ulrike Buchmann	
Berufsbildungsberatung vor und während der Ausbildung	151
Matthias Rübner	
Bildungsberatung in der Weiterbildung	163
Bernd Käßplinger	
Teil III Berufliche Kompetenzanforderungen	175
Werte und Normen in der Berufsbildung	177
John Erpenbeck und Werner Sauter	
Handlungsorientierung in der Berufsbildung	189
Volkmar Herkner und Jörg-Peter Pahl	
Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung	205
Dieter Euler	
Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung	219
Walter Georg und Ulrike Sattel	
Qualifikationsstruktur und Kompetenzprofile von Fachkräften im aktuellen ökonomisch-technischen Wandel	233
Lars Windelband und Georg Spöttl	
Erschließung, Bestimmung und Förderung von Fachkompetenzen in der Berufsbildung	247
Martin Fischer	
Verfahren der Messung beruflicher Kompetenzen/Kompetenzdiagnostik	263
Martin Fischer	
Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in Zeiten disruptiver Innovationen	279
Rolf Arnold	
Teil IV Lehr- und Lerninhalte und -ziele in der Berufsbildung ...	293
Lehrplan- und Ausbildungsplandtopographien im Kontext didaktischer Prinzipien beruflicher Bildung	295
Antonius Lipsmeier	
Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung	309
Tade Tramm und Nicole Naeve-Stoß	

Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung	325
Karin Rebmann und Tobias Schlömer	
Berufliche Medienkompetenz	339
Matthias Rohs und Sabine Seufert	
Teil V Didaktik und Methodik der Berufsbildung	365
Didaktik und Methodik der schulischen Berufsbildung	367
Matthias Becker	
Konzepte und Probleme der (Fach-)Didaktiken beruflicher Bildung	387
Friedhelm Schütte	
Didaktik und Methodik der beruflichen Weiterbildung	399
Karin Rebmann	
Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit	411
Rolf Arnold und Christiane Stroh	
Berufsbildung in digitalen Lernumgebungen	427
Dieter Euler und Karl Wilbers	
Teil VI Lernorte und Lernortkooperation	439
Informelles Lernen und berufliche Bildung	441
Matthias Rohs	
Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen	455
Katrin Gutschow	
Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf	471
Uwe Faßhauer	
Der Betrieb als Lernort	485
Peter Dehnbostel	
Entgrenzung, Organisationslernen und berufliche Bildung	503
Karin Büchter	
Teil VII Profession und Professionalisierung der Berufsbildung	517
Professionalisierung des berufsschulischen Bildungspersonals – Status Quo und Reformansätze	519
Dietmar Frommberger und Silke Lange	

Betriebliches Bildungspersonal – Aufgaben und Qualifikation	533
Philipp Grollmann und Philipp Ulmer	
Professionalisierung, Professionalität und Professionalisierbarkeit	547
Rita Meyer	
Teil VIII Rahmenbedingungen der Berufsbildung	561
Organisation, Recht und Finanzierung in der beruflichen Ausbildung	563
Adolf Kell	
Organisation, Recht und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung	579
Rolf Dobischat und Karl Düsseldorf	
Berufsbildungspolitik	597
Hans-Joachim Müller, Joachim Münch, Christiane Reuter und Philipp Ulmer	
Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung	611
Philipp Gonon	
Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in der beruflichen Bildung	623
Harald Geißler und Volker Naumann	
Teil IX Forschungsansätze der Berufsbildung	637
Theorieansätze der Berufsbildung	639
Klaus Harney	
Lehr-Lern-Forschung	651
Frank Achtenhagen und Susanne Weber	
Berufsbildungsforschung	667
Peter F. E. Sloane	
Arbeitsmarktorientierte Berufsforschung	683
Britta Matthes und Basha Vicari	
Methoden in der Berufsbildungsforschung	695
Georg Spöttl	

Teil X Internationale Perspektiven der Berufsbildung	711
Internationalisierung der Berufsbildung	713
Dietmar Frommberger und Fabienne-Agnes Baumann	
Berufliche Bildung in Europa	725
Dieter Münk	
Berufsbildung aus der Sicht internationaler Organisationen	739
Thomas Schröder	

Autorenverzeichnis

Frank Achtenhagen Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen, Deutschland

Rolf Arnold Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland

Fabienne-Agnes Baumann Arbeitsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Matthias Becker Leibniz-Universität-Hannover, Hannover, Deutschland

Sandra Bohlinger Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland

Michael Brater Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

Florian Brendebach Institut für Pädagogik, Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Deutschland

Ulrike Buchmann Universität Siegen, Siegen, Deutschland

Karin Büchter Helmut-Schmidt-Universität (Hamburg), Hamburg, Deutschland

Ute Clement Universität Kassel, Kassel, Deutschland

Peter Dehnbestel TU Dortmund University, Dortmund, Deutschland

Rolf Dobischat Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland

Karl Düsseldorff Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland

Margit Ebbinghaus Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland

John Erpenbeck Steinbeis-Hochschule Berlin – SIBE, Herrenberg, Deutschland

Dieter Euler University of St. Gallen, St. Gallen, Schweiz

Uwe Faßhauer Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Schwäbisch Gmünd, Deutschland

Martin Fischer Karlsruher Institut für Technologie, Karlsruhe, Deutschland

- Dietmar Frommberger** Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland
- Harald Geißler** Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg, Deutschland
- Walter Georg** Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen, Hagen, Deutschland
- Philipp Gonon** Universität Zürich, Zürich, Schweiz
- Philipp Grollmann** Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland
- Dieter Grottke** Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland
- Katrin Gutschow** Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland
- Klaus Harney** Ruhr-Universität Bochum, Bochum, Deutschland
- Volkmar Herkner** Europa-Universität Flensburg, Flensburg, Deutschland
- Bernd Käpplinger** Justus-Liebig-Universität Gießen, Berlin, Deutschland
- Adolf Kell** Universität Siegen, Siegen, Deutschland
- Elisabeth M. Krekel** Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland
- Silke Lange** Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland
- Antonius Lipsmeier** Karlsruher Institut für Technologie, Karlsruhe, Deutschland
- Britta Matthes** Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg, Deutschland
- Rita Meyer** Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
- Christian Müller** Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken, Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland
- Hans-Joachim Müller** TU Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
- Joachim Münch** TU Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
- Dieter Münk** Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität Duisburg-Essen, Essen, Deutschland
- Nicole Naeve-Stoß** Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln, Köln, Deutschland
- Volker Naumann** Deutsche Bahn AG, Frankfurt am Main, Deutschland
- Jörg-Peter Pahl** Technische Universität Dresden, Dresden, Deutschland
- Henning Pätzold** Universität Koblenz-Landau, Koblenz, Deutschland
- Felix Rauner** FG Berufsbildungsforschung, Universität Bremen, Bremen, Deutschland

Karin Rebmann Universität Oldenburg – Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Oldenburg, Deutschland

Christiane Reuter Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland

Matthias Rohs Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland

Matthias Rübner Hochschule der Bundesagentur für Arbeit, Mannheim, Deutschland

Ulrike Sattel Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, FernUniversität in Hagen, Hagen, Deutschland

Werner Sauter Sehestedt, Deutschland

Friedhelm Schütte Institut für Berufliche Bildung, Technische Universität Berlin, Berlin, Deutschland

Tobias Schlömer Professur Berufs- und Arbeitspädagogik, Universität der Bundeswehr Hamburg, Hamburg, Deutschland

Bernhard Schmidt-Hertha Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Tübingen, Deutschland

Thomas Schröder TU Dortmund, Dortmund, Deutschland

Sabine Seufert Universität St. Gallen, St. Gallen, Schweiz

Eckart Severing Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen, Deutschland

Peter F. E. Sloane Universität Paderborn, Paderborn, Deutschland

Georg Spöttl Universität Bremen, Bremen, Deutschland

Christiane Stroh SDI München, München, Deutschland

Tade Tramm Universität Hamburg, Hamburg, Deutschland

Philipp Ulmer Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, Deutschland

Basha Vicari Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesagentur für Arbeit (BA), Nürnberg, Deutschland

Susanne Weber LMU München, München, Deutschland

Karl Wilbers Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg, Deutschland

Lars Windelband Institut für Bildung, Beruf und Technik, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Schwäbisch Gmünd, Deutschland

Eveline Wittmann Technische Universität München (TUM), München, Deutschland

Teil I

Grundlagen der Berufsbildung



Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in der historischen Dimension

Michael Brater

Inhalt

1	Von Humboldt zu Kerschensteiner	4
2	Von der klassischen Berufsbildungstheorie zur realistischen Wende	8
3	Neuere Entwicklungen bis zur Entdeckung der Schlüsselqualifikationen	10
	Literatur	12

Zusammenfassung

Die Vorstellung einer Trennung und eines *ausschließenden Gegensatzes* von persönlichkeitsbildender *Allgemeinbildung* und zweckorientierter *Berufsbildung*, die zur (Persönlichkeits-)Bildung nichts beiträgt und zu keinen „höheren Studien oder Aufgaben“ befähigt, ist eine gedankliche Konstruktion vom Beginn des 19. Jahrhunderts. Solche Konstruktionen bilden nicht Wirklichkeiten ab, sondern schaffen sie; in der Wissenschaft heißen sie „Paradigmen“ und „Theorien“. Sie dienen dazu, die Welt zu ordnen, zu deuten und zu erklären (von Foerster und von Glasersfeld 2014). Die „Unvereinbarkeitsthese“ hat nicht nur die Geschichte der Pädagogik in Mitteleuropa stark geprägt. Sie hatte auch nachhaltige Wirkungen auf die Bildungs- und Schulpolitik (etwa beim Hochschulzugang) und damit für das persönliche und soziale Schicksal von Generationen junger Menschen, die nach diesem Paradigma nicht nur ausgebildet, sondern zugleich von „höherer Bildung“ (und damit bestimmten gesellschaftlichen Chancen) ferngehalten wurden. Die These, Bildung sei nur außerhalb der Berufsausbildung möglich, diene und dient der Legitimierung gesellschaftlicher Ungleichheit.

M. Brater (✉)

Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, Deutschland

E-Mail: michael.brater@alanus.edu

Schlüsselwörter

Persönlichkeitsbildung und Beruf · Arbeit als Bildungsmittel · Klassische Berufsbildungstheorie · Schlüsselqualifikationen · Bildungsbegriff

Die Behauptung, die zweckhafte Berufsausbildung könne nicht Persönlichkeit bilden, ist heute unhaltbar geworden. Eher spricht man nun *von den besonders wichtigen persönlichkeitsbildenden Anforderungen und Lernchancen der Berufsbildung*. Zu diesem Paradigmenwechsel haben vor allem tief greifende Veränderungen in der Arbeitswelt und ihre pädagogische Reflexion beigetragen. Im vorliegenden Artikel wird dieser historische Weg im Überblick nachgezeichnet.

1 Von Humboldt zu Kerschensteiner

Der Neuhumanismus konstruierte das Verhältnis von Persönlichkeits- und Berufsbildung als unvereinbare Dichotomie. Aus dem deutschen Idealismus hervorgegangen, fand diese Konstruktion ihre klassische Ausformung in den Bildungsbemühungen der preußischen Reformzeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Preußen suchte damals (nach der Niederlage gegen Napoleon) auf allen Gebieten – auch dem der Erziehung der nachwachsenden Generation – nach Wegen des Wiedererstarkens durch grundlegende Veränderungen (Stein-Hardenberg'sche Reformen). *Wilhelm von Humboldt* (von 1809 bis 1810 vorübergehend im preußischen Innenministerium für Kultus und Unterricht zuständig) sollte das preußische Unterrichtswesen neu ordnen („Litauischer Schulplan“ von 1809). Humboldt fand ein weitgehend zersplittertes Bildungs- und Unterrichtswesen vor, das von Bedarfen, Bedürfnissen und Zwecken unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen geprägt war. Hier setzten seine Reformen an: *Bevor* der (junge) Mensch in der Entwicklung seiner Fähigkeiten und Kräfte auf Nützlichem verengt (spezialisiert) werden könne, müssten *zuerst* ohne Rücksicht auf Bedürfnisse und Zwecke *seine grundlegenden, allgemein-menschlichen Fähigkeiten*, seine „Gesinnungen“ und sein „Charakter“, d. h. seine „Persönlichkeit“ gebildet werden. Denn in der „höchsten und proportionirlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ liege der „wahre Zweck des Menschen“, dessen Missachtung „aus Menschen Maschinen“ mache (Humboldt 1792, S. 64).

Die Ausschluss- und Zweckfreiheitsthese

Aus heutiger Sicht problematisch wird dieser Bildungsbegriff dann, wenn Humboldt (und vor allem seine Epigonen) behaupten, diese allgemeine Persönlichkeitsbildung sei mit der „spezialistischen“ Berufsausbildung *unvereinbar*: „*Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen*“ (von Humboldt, zit. n. Baethge 2006, S. 19 f. Herv. d. Verf.).

Humboldt selbst „versöhnte“ die beiden Bildungsansätze zunächst noch durch die *Konstruktion eines biografischen Nacheinander* (erst die Allgemein-, dann die

Nützlichkeitsbildung). Erst die willkürliche Behauptung, „Anlagen und Kräfte entwickeln“ und „auf Aufgaben vorbereiten“ sei ein unversöhnlicher Gegensatz, macht aus dem Unterschied in der Zielsetzung beider Bildungswege eine Unvereinbarkeit. Die geistert seither durch die deutsche Pädagogik, obwohl sie schon zur Zeit ihrer Erfindung problematisch war.

Auch reine Menschenbildung braucht Gegenstände, an denen sie sich entfalten kann. Die fanden die Neuhumanisten, hinreichend zweckfrei, in der zum Ausdruck reinen Menschseins verklärten Sprache, Kultur und Geschichte insbesondere des antiken Griechenlands (wo Handwerker „Banausen“ waren und manuelle Arbeit von Sklaven verrichtet wurde). Der Gedanke, stattdessen Gegenstände aus dem modernen Leben zu wählen, wurde zurückgewiesen.

Bald nach Humboldt wurde „Humanistische Bildung“ ausschließlich – und sicher nicht im Sinne Humboldts – Sache des Gymnasiums, dem Bildungsort des Bürgerturns (selbstverständlich *ohne* praktische Bildungsanteile). Damit wurde die „allgemeine Bildung“ über den Abitursabschluss faktisch zur ausschließlichen Voraussetzung für den Zugang zu Hochschulen, so dass mit ihr schließlich das Monopol auf alle wichtigen Positionen im Staatsdienst verbunden war. Die „zweckhafte“ Bildung in Form der Ausbildung für den Beruf dagegen nahm zwar im Lauf des 19. Jahrhunderts immer mehr an realer Bedeutung zu, wurde aber weiterhin nicht als „Bildung“ wahrgenommen und schloss ihre Absolventen deshalb von der Hochschulbildung, damit auch von der Wissenschaft und von den Führungspositionen in der Gesellschaft aus. Die Berufsausbildung blieb überwiegend Sache der „unteren“, eben „ungebildeten“ Klassen und wurde zur Handhabe dafür, dass deren Kinder auch dort blieben.

Die pädagogischen Ziele Humboldts wurden allerdings wohl nie erreicht: Die in deutschen Schulen praktizierte Allgemeinbildung führte nur sehr selten zu einer selbstreflexiven, veränderungsoffenen sowie von ethischen Grundsätzen geleiteten autonomen Persönlichkeit, sondern erstickte diese vielmehr zumeist durch rigide zugemutete curriculare Vorgaben und Stoffkataloge (vgl. Arnold 2017, S. 48 ff.).¹

Industrielle Berufsausbildung

Unter dem Eindruck der Polarität von Allgemeinbildung und Berufsausbildung entwickelte sich die *Berufsbildung* in Deutschland „während des ganzen 19. Jahrhunderts . . . unter völligem Desinteresse der Pädagogik und der Bildungspolitik“ (Blankertz 1982, S. 120). Die Berufsausbildung ließ konsequent alle pädagogischen Restbindungen und jeden persönlichkeitsbezogenen Bildungsanspruch fallen. „Es etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen

¹Denn „Bildung im Sinne Humboldts meinte ja nicht einen bestimmten allgemeinbildenden Fächerkanon, sondern die Ausstattung der Menschen mit dem Wissen und Können, den Einstellungen und Verhaltensweisen, die für Orientierung, Überleben und Gestaltung unserer Welt notwendig sind.“ (E. Gruber, a.a.O. S. 5). Kritisch merkte Adorno an, dass die „neuhumanistisch gebildete Persönlichkeit“ die kulturellen Katastrophen des 20. Jhdts. nicht verhindert hätte (vgl. Adorno 1972).

höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“ (Baethge 2006, S. 20).

Die aufkommende Industrie des frühen 19. Jhdts. verlangte zunächst nur unqualifizierte Arbeiter mit nur kurzen oder gar keinen Anlernzeiten. Aber in Spezialbereichen entstanden auch neue qualifiziertere Arbeitsaufgaben. Vor allem die Elektro- und Chemische Industrie sowie der Maschinenbau setzten nämlich schon früh aus Marktgründen weniger auf Rationalisierung und Massenproduktion als auf – heute würde man sagen – „wissensintensive diversifizierte Qualitätsproduktion“ (Abelshäuser 2004, S. 42). Den damit verbundenen spezifischen Bedarf an gut qualifizierten Fachkräften konnte die Handwerksausbildung bald nicht mehr decken. Daher ging die Industrie immer mehr dazu über, *eigene Ausbildungen* zu schaffen,² die losgelöst wurden von der traditionellen handwerklich-zünftigen Berufsbildung. Dabei spielten pädagogische Überlegungen keine Rolle.

Der zunächst entstehende Wildwuchs rief (u. a. staatliche) Vereinheitlichungs- und Ordnungsbestrebungen auf den Plan. Diese wiederum griffen auf den aus der mittelalterlichen Zunftordnung überkommenen *Berufsbegriff als Ordnungsmittel* zurück: Ein Begriff, mit dem man Arbeitsfähigkeiten betriebsunabhängig fassen, bündeln, von anderen Bündelungen abgrenzen konnte und der sich zur Zielvorgabe für einheitlichen, vergleichbaren und übertragbaren Qualifikationserwerb in Ausbildungsprozessen eignete (vgl. Beck et al. 1980). Die neuen Berufe „konstruierte“ man relativ willkürlich, produktionsabhängig und ohne Bezug auf Tradition und „Kultur“ einfach aus den betrieblichen Bedingungen (Hesse 1968). Der Staat, der etwas später daranging, dieses sich immer mehr entfaltende Gebiet der neuen Fachkräfteausbildung zu ordnen, universalisierte diesen Berufsbegriff, indem er ihn auf alle nicht-industriellen Arbeitsfelder mit Ausbildungsbedarf – kaufmännische, verwaltende, landwirtschaftliche, dienstleistende usw. – übertrug (vgl. Harney und Zymek 1994).

„Deutsche Berufsmetaphysik“

Viele Vertreter des Handwerks und auch bildungsbürgerliche, vor allem protestantische Kreise hatten mit diesem pragmatischen Verständnis von „Beruf“ erhebliche Schwierigkeiten: Die neue nüchterne, bürokratische Verwendung des Berufsbegriffs in der Industrie provozierte den Rückgriff auf ein religiöses Bild vom Beruf, das sich auf die Reformation zurückführen lässt: „Der Begriff des Berufs hat zutiefst protestantische Wurzeln“. (Meireis (o. J., S. 1). Der „wahre“, eigentliche Beruf eines Menschen beruht demnach auf „innerer Berufung“ durch Gott, beschreibt die Lebensaufgabe eines Menschen, die seinem Leben Sinn gibt, verlangt besonderes Können und ist mit besonderer gesellschaftlicher Verantwortung verbunden. Einen „Beruf“ auszuüben befriedige den Menschen tief, verleihe ihm Selbstbewusstsein, Identität und einen sicheren Platz in der Gesellschaft. Seinem Beruf bleibe man lebenslang treu, weil er eben Teil der eigenen Persönlichkeit (!) sei. Im Bemühen, diese Berufsauffassung gegen die Adaption des

²Vgl. M.v.Behr, 1981; zur Geschichte der Berufsbildung, s. ausführlich Zabeck 2009).

Berufsbegriffs durch die Industrie aufrechtzuerhalten, wurde auch die „Ganzheitlichkeit“ der Aufgabe des „eigentlichen“ Berufs betont, die den industriellen Tätigkeiten ebenfalls nicht zu eigen ist, weshalb man diese nicht „Berufe“ nennen könne, sondern allenfalls „Arbeit“.

Hier wurzelt das, was man die „*deutsche Berufsmetaphysik*“ nennt. Aus ihr ging insbesondere die bis in die 1960er-Jahre hinein unter deutschen Pädagogen und Soziologen hartnäckig geführte Diskussion um „*Beruf oder Job?*“ hervor, die außerhalb Mitteleuropas niemand versteht: Dem „eigentlichen“ Beruf als „Medium sozialer Ordnung und humaner Personwerdung“ (Bauer 1979) wurde der „seelenlose“ (Industrie-)Job gegenübergestellt, den man primär wegen des Geldes und ohne innere Anteilnahme verrichtet und locker wechselt (König 1956, 1965; Scharmann 1956; Schelsky 1965).

Diese Überhöhung und Verherrlichung des Berufsbegriffs, die sich implizit an einer Verklärung der alten Handwerksberufe orientierte, war schon Mitte des 19. Jhdts. ein (ideologisch romantisierender) Nachruf auf die längst in Auflösung begriffene mittelalterlich-handwerkliche Berufswelt (vgl. Arnold et al. 2016), Teil des „biedermeierlichen“ Abwehrkampfes gegen die sich abzeichnenden tief greifenden gesellschaftlichen Umbrüche durch die entstehende Industriegesellschaft, durch die sich vor allem Handwerk und städtisches Kleinbürgertum bedroht fühlten.

Etwa zeitgleich zum Neuhumanismus unternahm Hegel die philosophische „Rettung“ der Persönlichkeitsbildung durch Arbeit: In seiner „Dialektik von Herr und Knecht“ zeigt er, wie die Arbeit dem Knecht Gelegenheit gibt, sich selbst weiterzuentwickeln, zu lernen, Selbstbewusstsein zu bilden und so schließlich dem Herrn überlegen zu werden (Hegel 1807 [1986], S. 145). Karl Marx (1844 und 1857) griff das in seiner Art auf. Er erkannte in der Arbeit die Basis für die „Selbstproduktion“ des Menschen, für die selbstbestimmte individuelle Ausbildung aller in ihm steckenden Möglichkeiten – allerdings nur, wenn diese Arbeit „nicht-entfremdet“ ist. Die „entfremdete“ Arbeit in der modernen Industrie – fremdbestimmt, fragmentiert und unqualifiziert – entwickelt die Arbeiter nicht, sondern knechtet sie. Ihr kommt daher *kein* persönlichkeitsbildender Wert zu.

Beide Beschwörungen – des „eigentlichen“ Berufs und der „nicht-entfremdeten Arbeit – erkennen also in Beruf und Berufsausbildung (obwohl sie Zwecken dienen) einen allgemein-menschlichen, persönlichkeitsentwickelnden Bildungswert. Dieser gelte nur nicht, wenn es sich um industrielle, „entfremdete“ Arbeit handelt. Nicht der Zweck verhindert Bildung durch Berufsausbildung, sondern der entfremdete Jobcharakter der Arbeit.

Kerschensteiner

Auf diesem Hintergrund konnten sich nun auch Pädagogen wieder mit Arbeit und Berufsausbildung beschäftigen – allerdings nicht mit der realen, sondern mit der Idee einer Arbeit, die bildet. Und die man für pädagogische Zwecke „künstlich“ herrichten kann - wie bei Georg Kerschensteiner, der am Ende des 19. Jhdts. diese Gedanken vom bildenden Wert von Arbeit und Beruf seiner „Arbeitspädagogik“ zugrunde legte. Als Münchener Stadtschulrat richtete er um 1900 seine „Arbeitsschule“ ein, die heute als Vorläufer der Berufsschulen gilt. Ihr lag ein neues Paradigma zugrunde,

wonach die tätige Auseinandersetzung des Subjekts mit der Widerständigkeit eines Werkstücks – neben dem Erlernen technischer Bearbeitungsschritte – *auch* persönlichkeitsbildende Lerneffekte hat und damit seiner Persönlichkeitsentwicklung zugutekommt. Das war ein früher Hinweis auf die *doppelte Wirksamkeit* beruflich-arbeitsbezogenen Lernens, welches *sowohl* einem äußeren, fachlich-beruflichen, *als auch* einem inneren Zweck – nämlich der Persönlichkeitsreifeung – zu dienen vermag- *Beides schließt sich nämlich keineswegs gegenseitig aus*, wie Humboldt gemeint hatte.³

„Der sicherste Weg zur Menschenbildung (führt) über die Berufsbildung“ (Kerschensteiner 1926, S. 31).

2 Von der klassischen Berufsbildungstheorie zur realistischen Wende

In der Arbeitsschule ging es explizit darum, praktische Arbeit und andere nützliche Betätigungen *als Medium nicht nur der Berufsvorbereitung, sondern auch der „Charakterbildung“ und zum Vermeiden „sozialer Verwahrlosung“ zu nutzen* und dadurch einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung gerade derjenigen Jugendlichen zu leisten, die nicht in den Genuss einer „höheren Schulbildung“ kamen (Kerschensteiner 1901 [2018]). Kerschensteiners Pädagogik beschränkt sich gerade nicht auf sog. „allgemeinbildende“ Inhalte (wie Klassische Sprachen, Deutsch und Religion), sondern integriert praktisch-handwerkliche, wie den Bau eines „Starenhauses“, von dem er (außer dem „nützlichen“ und zweckerfüllenden Produkt und den an seiner Herstellung erworbenen fachlichen Fertigkeiten) eine Zunahme und Verbesserung wünschenswerter sozialer und persönlicher Eigenschaften der Schüler erwartete – ein Gedanke, den die Reformpädagogik praktisch aufgriff (vgl. Benner und Kemper (2003)). Diese Verschmelzung von Fachbildung und Menschenbildung ging als „*klassische Synthese*“ in die Geschichte dieses Problems ein: Sie war die befreiende Formel für die „klassische Berufsbildungstheorie“, die sich nun entfaltete.

Dieser Bildungswert wird vorerst nur behandelt an der (an der handwerklichen Arbeit gewonnenen) „Idee“ – einem Konstrukt – „nicht entfremdeter“ Arbeit, und das auch nur dort, wo diese Arbeit in (berufs-)schulischen Zusammenhängen und damit in einem pädagogischen Rahmen zur Erziehung als übergreifendem Ziel eingesetzt wird. Kerschensteiner beschäftigt sich nicht mit der *industriellen* Berufsausbildung. Für die Vertreter der „klassischen Berufsbildungstheorie“ war diese kein Thema. Wenn sie von „Berufsbildung“ und vom „Bildungswert der Arbeit“ sprachen, meinten sie stets eine Arbeit, „zu der der einzelne jeweils innerlich berufen ist

³Dass die praktisch-berufliche Arbeit neben kognitiven und den jeweiligen handwerklich-technischen Fähigkeiten auch soziale und allgemein-persönliche Fähigkeiten bilden kann, sofern sie für diese Arbeit benötigt werden ist, liegt heute den Konzepten des arbeitsintegrierten Lernens zugrunde (z. B. Brater und Büchele 1991; Ulich 1978; Rohs 2002; Dehnbostel 2007).

oder berufen gemacht werden kann“ (Kerschensteiner 1926). Ähnlich sahen das auch die anderen Vertreter der „klassischen Berufsbildungstheorie“, von Aloys Fischer (1922) bis F. Schlieper (1954): „Holz bildet – Eisen erzieht“.⁴ Die Aussage *Eduard Sprangers*, die Humboldt auf den Kopf stellt – „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1923, S. 10) – gründet sich ebenfalls auf „die Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs als Lebensinhalt“. (Spranger 1920 [1975], S. 47).

Die klassischen Berufsbildungstheoretiker vom Beginn des 20. Jhdts. mussten sich deshalb schon recht früh viel Spott über ihre Weltfremdheit und viel Kritik anhören (z. B. Bernfeld 1925 oder Siemsen 1926):

„So haben wir durch eine merkwürdige Ironie der Entwicklung das Schauspiel, dass der Beruf als Bildungszentrum anerkannt wird und man durch ihn die Erziehung bestimmen will in dem Augenblick, wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschrumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige dass er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte“ (Siemsen 1926, S. 163).

Vorgeworfen wurde ihnen, dass sie die realen Bedingungen der modernen Berufsarbeit beharrlich ignorierten, ebenso, dass ihr Berufsbegriff inzwischen weltfremd geworden war. Denn in der Realität der Berufsarbeit schritten auf dem Hintergrund tayloristischen Denkens Spezialisierung, Zeitdruck und Normierung der Arbeitsabläufe immer weiter voran, und in der Realität der betrieblichen Ausbildung – die fast ausschließlich in den Händen der Privatwirtschaft lag und liegt – stand die „Vermittlung“ von eng an den Anforderungen der Arbeitsplätze orientierten „fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten“ im Vordergrund. Denn die Betriebe als gewinnorientierte Akteure im Wettbewerb sahen ihre Aufgabe weniger in einer Persönlichkeitsbildung als in der möglichst zielgenauen Beschaffung ihres eigenen Fachkräftenachwuchses.

Es kann nicht verwundern, dass in den sechziger Jahren eine jüngere Generation von Pädagoginnen und Pädagogen die sog. „realistische Wende“ ihrer Disziplin ausrief und sich daranmachte, sie zu vollziehen: Pädagogik sollte nicht länger spekulativ, normativ und affirmativ betrieben werden, sondern auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage, ausgehend von dem tatsächlich praktizierten, vorfindlichen Bildungsgeschehen. Mit diesem grundlegenden Perspektivenwechsel trat die reale betriebliche Berufsbildungspraxis überhaupt erst in den Blick und wurde zugleich massiver pädagogischer Kritik unterzogen (u. a. Abel 1963; Wilhelm 1967). Kritisiert wurde an der Ausbildungsrealität vor allem, dass diese reale Praxis eben nicht „Menschenbildung“ (durch Arbeit) sei (s. z. B. die Beiträge von Baethge (1969); Nyssen (1969); Stütz (1969)).

Bei einem Teil gerade der kritischen Berufspädagogen bewirkte der Realitätsschock, der im Fach nach der „realistischen Wende“ eintrat, allerdings im Blick auf Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung eher Resignation:

⁴Es ist nicht zu übersehen, dass die Rede vom „erzieherischen Wert der Arbeit“ auch immer wieder von totalitären Systemen ge- und für überaus inhumane Zwecke missbraucht wird – bis zur makabren Parole „Arbeit macht frei“ (siehe dazu den sehr wichtigen Aufsatz von H. Kupfer 1968).

„Die deutsche Arbeitsmetaphysik hat ausgespielt, das Schema der ‚Bildung durch den Beruf‘ ist nicht mehr glaubwürdig“ (Wilhelm 1966, S. 106).

Andere Berufspädagogen jedoch nahmen die wahrgenommene „Bildungsferne moderner Berufsarbeit (sowie der Ausbildung dafür) zum Anlass, Veränderungen zu fordern, die dafür sorgen sollten, dass Berufsbildung mehr persönlichkeitsbildenden Charakter bekommt“ (z. B. Schmiel 1976).

In den 1970er, 1980er-Jahren hat die Debatte um „Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ einen neuen Stand erreicht, den man auf die Formel bringen kann: *Wenn Arbeit und Ausbildung nicht zur Persönlichkeitsbildung beitragen, dann muss man sie so lange ändern, bis sie es tun!* Tatsächlich gab es dazu sehr viele Ideen, Ansätze, Modelle und auch einige beachtenswerte Modellversuche. Aber in der Praxis der betrieblichen Berufsausbildung änderte sich tatsächlich erst einmal wenig. Bis die ausbildende Wirtschaft Ende der 1970er-Jahre plötzlich selbst nach Formen und Möglichkeiten einer persönlichkeitsbildenden Ausbildung fragte. Bei unveränderter Interessenlage hatten sich nämlich die Anforderungen an die Berufsarbeit entscheidend verändert.

3 Neuere Entwicklungen bis zur Entdeckung der Schlüsselqualifikationen

Seit den 1960er-Jahren haben sich Arbeitsmärkte und Berufsstruktur immer schneller verändert („technisch-organisatorischer Wandel“; s. z. B. Altmann und Kammerer 1970). Neu war u. a. die Gleichzeitigkeit von Arbeitslosigkeit und offenen Stellen aufgrund fehlender „qualifikatorisch-er Passung“ (Mertens 1973).

Die aus eher sozio-ökonomischer Perspektive neu entstandene *Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung* entdeckte, dass die in Berufsausbildungen erworbenen, an Berufsbildern orientierten Qualifikationen der zunehmenden *Dynamik der Arbeitswelt* nicht immer gewachsen sind, sondern die Flexibilität der Arbeitenden *behindern* können. Außerdem gab es offenbar Personen gleicher Qualifikation, denen Umstellung und Marktanpassung leichter fielen als anderen. Die große Frage war: Wie muss ausgebildet werden, damit das Gelernte an möglichst vielen verschiedenen Arbeitsplätzen eingesetzt werden und der stetige Wandel dieser Arbeitsplätze mitvollzogen werden kann?

Dieter Mertens antwortete mit einem neuen Konstrukt, den „*Schlüsselqualifikationen*“. Er nahm individuell verschieden verteilte *fachübergreifende Fähigkeiten* an, die einem Berufstätigen *ein schnelles Erschließen von bzw. Zurechtfinden in neuen bzw. stark veränderten Arbeits- bzw. Anwendungssituationen erleichtern*. Er nannte sie „*Schlüsselqualifikationen*“, weil sie eine „Schlüsselrolle für die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens- und Verhaltensmustern“ haben (Mertens 1974; s. a. Dahrendorf 1956).

„Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen

Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“ (Mertens 1974, S. 40, These 24)

Mit der Annahme von „Schlüsselqualifikationen“ entwickelte Mertens ein Modell von Kenntnissen und Fähigkeiten, mit denen man keine fachlichen Aufgaben lösen kann, die aber den Arbeitenden in die Lage versetzen, die eigenen (fachlichen) Fähigkeiten auch auf veränderte, neue Anforderungssituationen zu übertragen und dort einzusetzen.⁵

Nach Mertens braucht der Arbeitsmarkt damit neben fachlichen auch grundlegende *allgemeine, nicht fachliche, sondern persönliche* Fähigkeiten. Deshalb darf sich die Berufsausbildung nicht auf die Vermittlung fachlicher Qualifikationen beschränken, sondern sie muss neben diesen auch personengebundene Haltungen und Fähigkeiten (z. B. Flexibilität, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit ...) heranbilden. Dies umso mehr, als neue, nicht-tayloristische Organisationsformen der Arbeit wie die sog. „Lean Organization“ (Womack et al. 1992) von den Mitarbeitenden ebenfalls solche Fähigkeiten verlangten wie Mit- und Vorausdenken, Planungsvermögen, Koordination und Kommunikation, Problemlösungsfähigkeit und Mut zu eigenen Entscheidungen – „Schlüsselqualifikationen“, die auszubilden man von der Berufsbildung erwartete.

Die „Schlüsselqualifikationen“ (in vergegenständlichter Form) gewannen sehr rasch große Popularität unter Praktikern der Berufsbildung. Sie verstanden Mertens „Thesen“ als Aufforderung, Schlüsselqualifikationen *im Rahmen ihrer Ausbildungen* heranzubilden. Es setzte eine Art „Pädagogisierung“ der Berufsausbildung ein, denn viele betriebliche Ausbildungswerkstätten verstanden sich nun als „Berufsausbildungsorte mit menschenbildenden Aufgaben“, und zwar durchaus im betrieblichen Interesse und, so muss man ergänzen, meist auch zur Freude der Ausbilder*innen, die sich dadurch als „Pädagogen“ aufgewertet sahen. Man verstand, dass man „Schlüsselqualifikationen nicht „beibringen“ kann wie Fräsen und Drehen, sondern dass man Gelegenheiten schaffen muss, in denen die Auszubildenden sie lernen können (eine Folge waren z. B. Erlebnispädagogische Exkursionen oder sozialpädagogische Wochen). Es ging nun um „Allgemeinbildung“, verstanden nicht als Vermittlung von Kulturtechniken und „Bildungsinhalten“, sondern im Sinne Humboldts als „Bildung des Charakters“, als „Persönlichkeitsbildung“ – nicht zu Persönlichkeiten im klassischen Sinne einer ganzheitlichen „Personalität“, aber durchaus im Sinne moderner psychologischer Persönlichkeitstheorien, die „Persönlichkeit“ als Summe vieler psychologischer Eigenschaften und Fähigkeiten begreifen.⁶

Die Fachausbildung stand nach wie vor im Mittelpunkt der Ausbildung. Sie hatte aber nun nicht mehr nur eine ökonomische, sondern zugleich eine pädagogische

⁵weiterführend Bunk et al. 1991; Reetz und Reitmann 1990; Beck 1995; Gonon 1996; Lenzen 1998).

⁶vgl. z. B. Asendorpf 2007; Pervin et al. 2005; Leiber 2016; Grabowski 2007.

Bedeutung als didaktischer Anlass und Rahmen für die Bildung von Schlüsselqualifikationen. So gewann die „Bildung durch Arbeit“ à la Kerschensteiner wieder Aktualität, allerdings nicht als Selbstzweck, sondern als eine *Notwendigkeit für das moderne Arbeitsleben*.

Das Konstrukt der Schlüsselqualifikationen und ihrer Bedeutung für die betrieblich-berufliche Arbeit verlangt eine Neubewertung des persönlichkeitsbildenden Charakters der beruflichen Bildung. Diese Neubewertung stellt die neuhumanistische Zweckfreiheitsthese (reine Bildung ist nur zweckfrei möglich) in Frage und öffnet den Blick für die Komplexität und die hohen persönlichen Ansprüche der beruflichen Bildung an diejenigen, die sie durchlaufen (vgl. Brater et al. 1988).⁷

Literatur

- Abel, H. (1963). *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (Bundesrepublik Deutschland)*. Braunschweig.
- Abelshäuser, W. (2004). *Deutsche Wirtschaftsgeschichte seit 1945*. München.
- Adorno, T. W. (1972). Theorie der Halbbildung (1959). In *Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I* (S. 93–121). Frankfurt a. M.
- Altmann, N., & Kammerer, G. (1970). *Wandel der Berufsstruktur*. Frankfurt.
- Arnold, R. (2017). *Entlehrt Euch! Wege aus dem Vollständigkeitswahn*. Bern.
- Arnold, R., Gonon, P., & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik* (2. Aufl.). Opladen.
- Asendorpf, J. B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin.
- Baethge, M. (1969). Die Bildungspolitik der unternehmerischen Wirtschaftsverbände. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, (6).
- Baethge, M. (2006). *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat.*, SOFI-Mitteilungen Nr. 34. Göttingen.
- Bauer, H. G. (1979). Ist Arbeit ein Bildungs- bzw. Erziehungsmittel? Eine Literaturübersicht. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 8.
- Beck, H. (1995). *Schlüsselqualifikationen*. Darmstadt.
- Beck, U., Brater, M., & Daheim, H. J. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek.
- Behr, M. von. (1981). *Die Entstehung der industriellen Lehrwerkstatt*. Frankfurt.
- Benner, D., & Kemper, H. (2003). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. 3 Bände. Weinheim/Basel.
- Bernfeld, S. (1925 [2006]). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Wien (Neudruck: Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1967, 10. Aufl. 2006. Frankfurt a. M.).
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar.
- Brater, M., & Büchele, U. (1991). *Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. Handbuch aus dem Modellversuch der Wacker-Chemie zur Ausbildung von Industriekaufleuten*. München: Wirtschaftsverlag.
- Brater, M., Büchele, U., Fucke, E., & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. München.
- Bunk, G. P., Kaiser, M., & Zedler, R. (1991). Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Mitteilungen a. d. Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung*, 2, 365–374.

⁷S. zur weiteren Entwicklung den Beitrag von Arnold und Brater in diesem Band.

- Dahrendorf, R. (1956). Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 542 ff.
- Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster.
- Fischer, A. (1922). Ethik und Soziologie des Berufs in der Schulerziehung. In A. Kühne (Hrsg.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen* (S. 24 ff.). Leipzig.
- Foerster, H. v., Glasersfeld E. von. (2014). *Wie wir uns erfinden. Eine Autobiografie des radikalen Konstruktivismus*. Heidelberg.
- Gonon, P. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau.
- Grabowski, U. (2007). *Berufliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Wiesbaden.
- Harney, K., & Zymek, B. (1994). Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(3), 405–422.
- Hegel, G. F. W. (1807 [1986]). Herrschaft und Knechtschaft. In *Phänomenologie des Geistes, Werkausgabe*, Bd. 3. Frankfurt a. M.
- Hesse, H. A. (1968). *Berufe im Wandel*. Stuttgart.
- Humboldt, W. von. (1792). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, zitiert nach Andreas Flitner und Klaus Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte (1980)*, (S. 64 und 71 f.). Darmstadt.
- Humboldt, W. von. (1809). Bericht der Sektion des Kultus und des Unterrichts an den König, Dezember 1809. In Andreas Flitner und Klaus Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt – Werke in fünf Bänden. Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt, S. 210–238.
- Kerschensteiner, G. (1901 [2018]). *Staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend: Gekrönte Preisarbeit* (Classic Reprint). London.
- Kerschensteiner, G. (1926). *Theorie der Bildung*. Berlin.
- König, R. (Hrsg.). (1956 [2002]). Beruf oder Job? In *Arbeit und Beruf in der modernen Gesellschaft. Herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von Hansjürgen Daheim und Dieter Fröhlich* (S. 113–122). Opladen.
- König, R. (1965). Der Beruf als Indiz sozialer Integration. In *Soziologische Orientierungen*. Köln/Berlin.
- Kupfer, H. (1968). Der erzieherische Wert der Arbeit als ideologische Formel totalitärer Systeme. *Die deutsche Berufs- und Fachschule* 9, S. 768 ff.
- Leiber, Th. (2016). Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel. Methodische Optionen der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich. *Die Hochschullehre* (2). http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2016_leiber.pdf. Zugegriffen am 10.04.2018.
- Lenzen, A. (1998). *Erfolgsfaktor Schlüsselqualifikationen*. Frankfurt.
- Marx, K. (1844). Ökonomisch-philosophische Manuskripte. *MEW* Ergänzungsband I.
- Marx, K. (1857). Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. *MEW* 42.
- Meireis, T. (o. J.). Stichwortinformation Beruf, Sozialwissenschaftliches Institut der EKD. <https://www.sozialethik-online.de/download/SIPortalBerufMeireisverlinkt.pdf>. Zugegriffen am 02.04.2018.
- Mertens, D. (1973). Der unscharfe Arbeitsmarkt. Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, (6).
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 36–43.
- Nyssen, F. (1969). Der Einfluss wirtschaftlicher Interessenverbände auf Lehrer. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, (6).
- Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München.
- Reetz, L., & Reitmann, T. (Hrsg.). (1990). *Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Dokumentation eines Symposiums in Hamburg*. Hamburg.
- Rohs, M. (2002). *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*. Münster.
- Scharmann, T. (1956). *Arbeit und Beruf*. Tübingen.

- Schelsky, H. (1965). Die Bedeutung des Berufs in der modernen Gesellschaft. In *Auf der Suche nach Wirklichkeit*. Düsseldorf.
- Schlieper, F. (1954). *Berufserziehung im Handwerk*. Köln.
- Schmiel, M. (1976). Der Arbeitsplatz als Lernort. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, 72, 251–259.
- Siemsen, A. (1926). *Beruf und Erziehung*. Berlin.
- Spranger, Eduard (1920 [1975]). Allgemeinbildung und Berufsschule. In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik* (S. 42–57). Köln.
- Spranger, E. (1923). Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. In J. H. Knoll & T. von Ballauf (Hrsg.), *Heft 9/10 der Reihe „Grundlagen und Grundfragen der Erziehung“* (S. 8–23). Heidelberg.
- Stütz, G. (1969). Einige Perspektiven autoritärer berufs- bzw. wirtschaftspädagogischer Postulate. *Die deutsche Berufs- und Fachschule*, (6).
- Ulich, E. (1978). Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. *Psychosozial*, (1), 44–63.
- Wilhelm, Th. (1966 [1975]). Das Arbeitsethos der Gegenwart im Licht der deutschen Bildungsüberlieferung, wiederabgedruckt. In K. Stratmann & W. Bartel (Hrsg.), *Berufspädagogik*. Köln.
- Wilhelm, T. (1967). *Theorie der Schule*. Stuttgart.
- Womack, D., Jones, D., & Roos, D. (1992). *Die zweite Revolution in der Autoindustrie*. Frankfurt a. M.
- Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn.



System, Struktur und Organisation der Berufsbildung in Deutschland

Eveline Wittmann

Inhalt

1	Einleitung	16
2	Struktur des Berufsbildungssystems	17
3	Funktionen des Berufsbildungssystems	18
4	Organisation des Berufsbildungssystems	20
5	Fazit	25
	Literatur	25

Zusammenfassung

Mit dem Verständnis, Berufsbildung in Deutschland könne als System beschrieben werden, ist der Gedanke an ein durch Strukturen beschreibbares, von einer Umwelt abgegrenztes nationales Berufsbildungssystem verbunden, welches Probleme für das Gesellschaftssystem und dessen Teilsysteme löst. Ausdifferenzierungen des Berufsbildungssystems sind jedoch komplex, dessen Funktionen und Systemcharakter fraglich. Überschneidungen zum Wirtschaftssystem erschweren die Bestimmung der Systemgrenzen. Berufsbildungsforschung erweist sich als Forschung zu inneren und äußeren Grenzen des Berufsbildungssystems.

Schlüsselwörter

Berufsbildungssystem · Übergangssystem · Schulberufssystem ·
Berufsausbildungssystem · Funktionen beruflicher Bildung

E. Wittmann (✉)

Technische Universität München (TUM), München, Deutschland

E-Mail: eveline.wittmann@tum.de

1 Einleitung

Der Begriff „System“ kennzeichnet im Luhmann’schen Sinne, dem hier gefolgt wird, „einen Sinnzusammenhang von sozialen Handlungen (. . .), die aufeinander verweisen und sich von einer Umwelt nicht dazugehöriger Handlungen abgrenzen lassen“ (Luhmann 1970, S. 115). Bezugspunkt sind Probleme, die das System für seine Umwelt löst (Luhmann 1984/1991, S. 34). Systeme sind „strukturell an ihrer Umwelt orientiert und könnten ohne Umwelt nicht bestehen. Sie konstituieren und sie erhalten sich durch Erzeugung und Erhaltung einer Differenz zur Umwelt und sie benutzen ihre Grenzen zur Regulierung dieser Differenz“ (Luhmann 1984/1991, S. 35). Mit dem Verständnis, dass Berufsbildung in Deutschland als ein System beschrieben werden kann, ist also zunächst der Gedanke an ein durch Strukturen beschreibbares, abgegrenztes nationales Berufsbildungssystem verbunden, welches gegenwärtig Probleme für das deutsche Gesellschaftssystem und dessen Teilsysteme löst.

Wo diese Systemgrenzen liegen und ob hier überhaupt von der Existenz eines Systems gesprochen werden kann (z. B. Deißinger 2001, S. 3; Fingerle und Kell 1990, S. 313), ist für das Berufsbildungssystem umstritten. Das Abgrenzungskriterium für die Zugehörigkeit der als „berufliche Schulen“ bezeichneten Schulformen zum Berufsbildungssystem sehen Fingerle und Kell (1990, S. 313) darin, dass diese in systematisierten Angeboten marktrelevante, spezialisierte und institutionell abgesicherte berufliche Qualifikationen vermitteln. Die Umwelt des „dualen Systems“ als Kern des Berufsbildungssystems stelle der Beruf bzw. das Berufssystem dar; der Begriff des Berufssystems wird von Fingerle und Kell (1990, S. 318) mit der Begründung verwendet, „daß Berufe erwartetes Handeln strukturieren, das in Betrieben, Familien, Schulen, der politischen Öffentlichkeit allerdings nicht identisch sein muß, aber doch über die Berufe sinnhaft vermittelt wird.“ Greinert (2004, S. 18), dem hier gefolgt wird, fasst das Berufsbildungssystem weiter. Ihm zufolge vermitteln Berufsbildungssysteme – verstanden als nicht-akademische Berufsbildungssysteme – den Übergang derjenigen Abgängerinnen und Abgängern des allgemeinen Bildungssystems, welche nicht direkt in ein Hochschulstudium einmünden, in mehr oder weniger kontinuierliche Positionen der Arbeitswelt (ebenso Kutscha 2010, S. 313). Unmittelbare Marktrelevanz von Qualifikationen ist hier dementsprechend kein zureichendes Abgrenzungskriterium; auch die Umwelt wird durch den Einbezug des Hochschulsystems weiter gefasst.

Problemlösungen von Berufsbildungssystemen können, unter anderem abhängig von Unterschiedlichkeiten in der Umwelt, in vergleichbaren Systemen und bei unterschiedlichen Zukunftshorizonten unterschiedlich ausfallen; Luhmann 1984/1991, S. 33) kennzeichnet dies mit dem Begriff funktionaler Äquivalenz. Die funktionale Perspektive Luhmanns lenkt den Fokus also auf die Unterschiedlichkeit der historisch gefundenen Problemlösungen (Luhmann 1984/1991, S. 33). Problemlösungen in unterschiedlichen Berufsbildungssystemen werden demzufolge unter anderem in Abhängigkeit von der Gestaltung des historisch gewachsenen allgemeinbildenden Schulwesens, des Zugangs zur Hochschule und der Arbeitswelt unterschiedlich strukturiert sein (Greinert 2004, S. 18; vgl. Grollmann et al. 2017).

2 Struktur des Berufsbildungssystems

Innerhalb von Systemen können mit Luhmann 1984/1991, S. 37–38) Teilsysteme ausdifferenziert werden, die die Komplexität des Systems erhöhen und die Einheit des Gesamtsystems infrage stellen, gleichzeitig aber zur Stabilisierung des Gesamtsystems beitragen können. Fingerle und Kell 1990, S. 309–311) stellen für das „Berufsbildungssystem“ fest, dass der Begriff in der Literatur weitgehend auf die duale Ausbildung bezogen wird, welche historisch den Kern dieses Systems darstellt; in diesem Sinne changiert z. B. auch der nationale Bildungsbericht in seiner Terminologie zwischen „Berufsbildungssystem“ und „Ausbildungssystem“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 102). Ausdifferenzierungen des Berufsbildungssystems sind Fingerle und Kell 1990, S. 310) zufolge ganz im Sinne der Luhmann’schen Annahme undurchschaubar und komplex und der Systemcharakter fraglich, da insbesondere für das berufliche Schulwesen kaum gemeinsame Normen identifizierbar seien. Systematisierungen in Teilbereichen stünden eine Vielzahl ungeordneter Berufsbildungsangebote gegenüber; diese erschwerten es, die Grenzen des Berufsbildungssystems zu bestimmen. Es kann ergänzt werden, dass die Argumentation nicht nur für den von Fingerle und Kell (1990, S. 311) explizit herausgehobenen Bereich von Maßnahmen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag gilt, sondern insbesondere auch für den Bereich der beruflichen Fort- und Weiterbildung, deren systemische Verortung umstritten ist (Kuper und Kaufmann 2010, S. 161–162; Harney 1997, S. 99, 1998, S. 112) und die z. B. bereits bei Begrenzung auf geregelte Fortbildungsgänge berufsabhängig unterschiedlich organisiert und z. B. partiell bei den Kammern angesiedelt ist (z. B. BIBB 2017).

In der jüngeren nationalen Bildungsberichterstattung werden nach Bildungsziel und rechtlichem Status der Teilnehmenden als „berufliche Bildungsteilsysteme“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 105) neben dem „Berufsausbildungssystem“, welchem die Teilzeitberufsschule, die betriebliche Ausbildung und das kooperative Berufsgrundbildungsjahr zugeordnet werden, weitere Teilsysteme innerhalb des Berufsbildungssystems benannt (vgl. z. B. Kutscha 2010, S. 313). Namentlich sind dies

das „Schulberufssystem“, welches die Tatsache adressiert, dass ein substanzieller Teil der Berufsausbildungen mit erstem Ausbildungsabschluss vor allem in den Gesundheits- und Sozialberufen formal vollzeitschulisch erfolgt, insbesondere in Berufsfachschulen,

das „Übergangssystem“; dieses umfasst neben „Maßnahmen außerschulischer Träger und schulische Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, ... auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 105).

Im Sinne der von Luhmann (2002, S. 111) postulierten evolutionären Logik gesellschaftlicher Teilsysteme handelt es sich hier allerdings nicht um Ergebnisse systematischer Planung, sondern um die retrospektive Abgrenzung und Reflexion der Resultate historischer Entwicklungen (Lange 1999, S. 22–23). Über die in der nationalen Bildungsberichterstattung thematisierten Teilsysteme hinaus wäre zumindest mit Blick