

Rolf Arnold · Antonius Lipsmeier (Hrsg.)

Handbuch der Berufsbildung

Rolf Arnold
Antonius Lipsmeier (Hrsg.)

Handbuch der Berufsbildung

2., überarbeitete
und aktualisierte Auflage



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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.

1. Auflage 1995
- 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage Dezember 2006

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2006

Lektorat: Stefanie Laux

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.
www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Satz: ITS Text und Satz, Anne Fuchs, Bamberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Mepel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN-10 3-531-15162-2

ISBN-13 978-3-531-15162-5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1. Didaktisches Handeln in der Berufsbildung	
<i>Rolf Arnold / Dieter Münk</i> Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns	13
<i>Helmut Heid</i> Werte und Normen in der Berufsbildung	33
<i>Reinhard Czycboll / Hermann G. Ebner</i> Handlungsorientierung in der Berufsbildung	44
<i>Felix Rauner</i> Gestaltung von Arbeit und Technik	55
2. Adressatenorientierung in der Berufsbildung	
<i>Lothar Lappe</i> Jugend in der Berufsbildung	73
<i>Klaus Harney</i> Erwachsene in der Berufsbildung	84
<i>Rudolf Tippelt</i> Beruf und Lebenslauf	95
<i>Christiane Schiersmann</i> Geschlecht und Nationalität als soziale Determinanten beruflicher Qualifizierungsprozesse	112
3. Kompetenzen und Qualifikationen in der Berufsbildung	
<i>Walter Georg / Ulrike Sattel</i> Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung	125
<i>Martin Baethge / Volker Baethge-Kinsky</i> Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen	153
<i>Günter Pätzold</i> Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung	174

<i>Rolf Dubs</i>	
Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule	191
<i>Harald Geißler</i>	
Integration von Personal- und Organisationsentwicklung in die berufliche Weiterbildung	204
4. Lehr- und Lerninhalte der Berufsbildung	
<i>Lothar Reetz / Wolfgang Seyd</i>	
Curriculare Strukturen beruflicher Bildung	227
<i>Ute Clement</i>	
Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung?	260
<i>Jürgen Zabeck</i>	
Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung	269
<i>Antonius Lipsmeier</i>	
Didaktik gewerblich-technischer Berufsausbildung (Technikdidaktik)	281
<i>Karin Rebmann</i>	
Berufliche Umweltbildung	299
5. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in der Berufsbildung	
<i>Ekkehart Frieling</i>	
Lernen und Arbeiten	315
<i>Bernhard Bonz</i>	
Methoden in der schulischen Berufsbildung	328
<i>Kurt R. Müller</i>	
Lernen in der Weiterbildung	342
<i>Rolf Arnold</i>	
Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit	355
<i>Ingrid Lisop</i>	
Lehren in schulischen Vermittlungsprozessen	370
<i>Reinhard Bader</i>	
Lehrer in schulischen Vermittlungsprozessen	384
<i>Wolfgang Wittwer</i>	
Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen	401
<i>Wolfgang Lempert</i>	
Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen	413
<i>Andreas Schelten</i>	
Berufsmotorisches Lernen	421

<i>Dieter Euler / Sabine Seufert / Karl Wilbers</i> eLearning in der Berufsbildung	432
---	-----

6. Rahmenbedingungen der Berufsbildung

<i>Adolf Kell</i> Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung	453
<i>Joachim Münch</i> Berufsbildungspolitik	485
<i>Wolf-Dietrich Greinert</i> Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland	499
<i>Walter Georg</i> Berufsbildung in Entwicklungsländern	509
<i>Rolf Dobischat / Karl Düsseldorf / Joachim Dikau</i> Rechtliche und organisatorische Bedingungen der beruflichen Weiterbildung	531
<i>Dieter Münk</i> Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa	547
<i>Philipp Gonon</i> Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung	561

7. Forschung zur Berufsbildung

<i>Klaus Beck</i> Theorieansätze	577
<i>Frank Achtenhagen</i> Lehr-Lern-Forschung	586
<i>Peter F.E. Sloane</i> Berufsbildungsforschung	610
<i>Peter Kupka</i> Arbeitsmarkt- und Berufsforschung	628

Vorwort

Die vorliegende 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage des Handbuchs der Berufsbildung stellt den Versuch dar, das derzeit verfügbare wissenschaftliche Wissen zu den Fragestellungen und den Problembereichen der Berufsbildung in konzentrierter Form zu präsentieren. Ausgangspunkt ist eine Strukturierung der beruflichen Bildung, die ihren Ausgangspunkt von dem didaktischen Handeln nimmt. Wie in dem einleitenden Beitrag ausführlich dargelegt und begründet wird, lassen sich aus der Perspektive einer handlungsorientierten Didaktik die berufspädagogischen Kategorien ableiten, die für die Gestaltung, Konzipierung und Realisierung beruflicher Bildung von grundlegender Bedeutung sind.

Ausgehend von diesen Kategorien wurde auch die inhaltliche Grobstruktur des Handbuchs konzipiert. Während in einem ersten Kapitel neben der erwähnten Bestimmung der berufspädagogischen Kategorien didaktischen Handelns auch auf die Werte und Normen in der Berufsbildung sowie auf die Handlungsorientierung und die Gestaltung von Arbeit und Technik eingegangen wird, ist das zweite Kapitel dem Thema „Adressatenorientierung in der Berufsbildung“ gewidmet. Dabei geht es nicht nur um die Jugendlichen, die Erwachsenen und die sog. Randgruppen in der Berufsbildung, vielmehr werden auch in einer grundlegenden Form die Zusammenhänge zwischen Lebenslauf und Beruf sowie die sozialen und individuellen Determinanten beruflicher Qualifizierungsprozesse thematisiert. Ein drittes Kapitel beschäftigt sich mit den „Kompetenzen und Qualifikationen in der Berufsbildung“. Die Aspekte, die dabei zur Sprache kommen, sind der Arbeitsmarkt, das Beschäftigungssystem sowie die technisch-ökonomischen arbeitsorganisatorischen Wandlungen einerseits sowie die Vermittlung von Fachkompetenz, die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen und die Integration von Personal- und Organisationsentwicklungen in der beruflichen Weiterbildung andererseits. Das vierte Kapitel ist auf die „Lehr- und Lerninhalte der Berufsbildung“ bezogen. In ihnen werden die curricularen Strukturen der beruflichen Bildung, die Didaktik der kaufmännisch-verwaltenden sowie der gewerblich-technischen Berufsausbildung, die allgemeinbildenden Inhalte in der beruflichen Bildung und das Thema Umweltlernen in der Berufsbildung behandelt. Das fünfte Kapitel analysiert die „Vermittlungs- und Aneignungsprozesse in der Berufsbildung“, wobei auch die Methoden, das Lehrerhandeln sowie der Medienaspekt zur Sprache kommen. Die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse werden allerdings auch in einer grundlegenden Weise im Kontext von Lernen und Arbeiten, in der Weiterbildung oder generell im Kontext beruflicher Sozialisation dargestellt. Das sechste Kapitel stellt die „Rahmenbedingungen der Berufsbildung“ dar, wobei neben dem organisatorischen, rechtlichen Bedingungsrahmen die Berufsbildungspolitik, die Geschichte der Berufsbildung sowie internationale Rahmenbedingungen zum Thema gemacht werden. Das siebte Kapitel umfasst Beiträge zum Thema „Forschung zur Berufsbildung“. Neben der Darstellung von grundlegenden Theorieansätzen werden bestimmte Forschungsstränge, wie z. B. die Lehr-Lernforschung, die Berufsbildungsforschung, die Arbeitsmarktforschung und die Qualifikationsforschung näher beleuchtet.

Unser Dank gilt an dieser Stelle allen Kolleginnen und Kollegen, die sich zur Überarbeitung ihrer Beiträge bereit gefunden haben. Bei einigen wenigen Beiträgen wurden die Au-

toren gewechselt oder ergänzt, einige Beiträge sind neu aufgenommen worden (Clement: Curricula beruflicher Bildung; Gonon: Qualitätssicherung in der Berufsbildung). Gleichzeitig gilt unser ganz besonderer Dank Frau Dipl.-Päd. Jutta Henkel, Technische Universität Kaiserslautern, ohne deren engagierten Einsatz bei der redaktionellen Betreuung das Handbuch in der vorliegenden Form nicht hätte entstehen können.

Prof. Dr. *Rolf Arnold*
Technische Universität Kaiserslautern

Prof. Dr. *Antonius Lipsmeier*
Universität Karlsruhe (T. H.)

1. Didaktisches Handeln in der Berufsbildung

Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns

Rolf Arnold / Dieter Münk

Wenn in diesem einleitenden Beitrag der Begriff des „didaktischen Handelns“ und nicht der der „Didaktik“ Verwendung findet, so geschieht dies mit dem konzeptionellen Anspruch, eine Darstellung der Grundstrukturen der Berufsbildung sowie die Auffächerung ihrer theoretischen und praktischen Aspekte, wie sie in dem vorliegenden Handbuch in Angriff genommen werden, vom Gesichtspunkt einer handlungsorientierten Berufspädagogik her entwickeln zu wollen. Damit ist eine Perspektive grundgelegt, in welcher die Berufsbildung als eine prinzipiell gestaltbare Konstellation von Faktoren und Bedingungen angesehen wird, die zwar ihre gesellschaftlich-historische Vorprägung erfahren, das didaktische Handeln selbst jedoch allenfalls zu prägen, aber nicht zu determinieren vermögen. Neben der Situationsspezifität und der Unterdeterminiertheit beruflicher Bildung gerät bei einer solchen Fokussierung auch ihre Prozesshaftigkeit und Subjekthaftigkeit stärker in den Blick, d. h. dem Subjekt wird als „Ursprung seiner Handlungen“ (Holzkamp 1993, S. 117) ein größerer Entscheidungs- und Gestaltungsraum „zugemutet“ bzw. besser: „zugetraut“, und gleichzeitig wird davon ausgegangen, dass es letztlich die didaktisch Handelnden – und damit auch die Lehrenden *und* Lernenden – sind, die die Berufsbildung konstituieren, gestalten und entwickeln.

1. „Didaktisches Handeln“ als Leitbegriff einer handlungsorientierten Berufspädagogik

Der Begriff des didaktischen Handelns, der bereits seit Mitte der 70er Jahre in der Pädagogik und insbesondere in der Curriculumtheorie verwandt wird (u. a. Flechsig/Haller 1975; Corte u. a. 1975), stellt einerseits eine *Einengung* und andererseits eine *Erweiterung* des traditionellen didaktischen Blickwinkels dar. Als *einengend* kann zunächst empfunden werden, dass – wenn von „Handeln“ die Rede ist – nur das konkret-unterrichtliche bzw. das auf Ausbildung bezogene Tun aller am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten stärker in den Blick gerückt wird, während die über- und vorgeordneten Ebenen, wie die bildungspolitischen, curricularen und institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. Flechsig/Haller 1975, S. 10ff.) weniger im Zentrum der Überlegungen zu stehen scheinen. Im Sinne eines *weiten* Handlungsbegriffs können diese Handlungs-Ebenen allerdings gleichwohl mitgemeint sein (vgl. Flechsig 1989), obgleich nicht zu übersehen ist, dass zahlreiche der sich aus ihnen ergebenden Problemstellungen mittlerweile bereits im Kontext der aus Didaktik und Bildungstheorie „ausgelagerten“ Spezialdisziplinen, wie z. B. Schultheorie, Bildungsplanung, Bildungsökonomie oder Theorien der Bildungspolitik (vgl. u. a. v. Friedeburg 1989; Hilbert u. a. 1990), bearbeitet werden.

Bei der geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie war dies bekanntlich noch ganz anders: Diese ging aus von den Kulturgütern, die im historischen Prozess tradiert und im „Kampf der gesellschaftlichen Mächte“ (E. Weniger) als Bildungsgüter legitimiert und in einem Bildungskanon kodifiziert wurden. Didaktik wurde geradezu verstanden als „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ (Weniger 1965). Die „didaktische Analyse“ als die systematische „Befragung“ von überlieferten Inhalten nach ihrem „Bildungsgehalt“, die sich bis in unsere Tage hinein als Ritual in den Studienseminaren erhalten hat, entwickelte W. Klafki in den 60er Jahren zum Herzstück jeglicher Didaktik (vgl. Klafki 1969). Und auch der für Berufsbildung so bedeutsam gewordene Ansatz der didaktischen Reduktion, den Gustav Grüner in die Diskussion eingebracht hatte (Grüner 1967), war letztlich Ausdruck einer „inhaltsorientierten“ Didaktik: *Bei beiden stand (noch) die Frage nach den Inhalten, nach ihrer Lebens- und Bildungsbedeutsamkeit (Klafki) einerseits und ihrer Fasslichkeit (Grüner) im Vordergrund, nicht die nach dem Bildungsprozess selbst, in welchem sich der Lernende handelnd mit Inhalten auseinandersetzt und sich dabei gleichzeitig mehr als nur inhaltliches Wissen anzueignen vermag.* Interessanterweise basierte die durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik geprägte inhaltsorientierte Didaktik jedoch auf einem Selbstmissverständnis, d. h. auf einer verkürzten Rezeption ihrer eigenen Wurzeln. Denn auch die hier anzumahnende Bezugnahme auf das Handeln der an einem Lehr-Lern-Prozess Beteiligten kann selbst aus der hermeneutisch-pragmatischen Orientierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hergeleitet werden. Denn für diese war es charakteristisch, den „Ausgangspunkt bei der Erziehungswirklichkeit“ selbst zu nehmen und ihre didaktischen Begriffe „in Fühlung mit der Praxis“ zu bestimmen (Blankertz 1975, S. 31).

Als *Erweiterung* des traditionellen, bildungstheoretisch geprägten Didaktik-Verständnisses kann empfunden werden, dass bei einer handlungsorientierten Sicht der Dinge „Didaktik“ nicht mehr nur als „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ (E. Weniger), sondern auch als „Lehre“, d. h. „als ein Ganzes von Auffassungen und Anweisungen für das praktische Handeln in der Schulsituation“ (de Corte u. a. 1975, S. 16) verstanden werden soll. *Und in dieser handlungsorientierenden Ausrichtung kann die eigentliche Besonderheit des Begriffes des „didaktischen Handelns“ (gegenüber dem der Didaktik bzw. dem der didaktischen Theorie) gesehen werden, „didaktisches Handeln“ stellt sich geradezu als Leitbegriff einer handlungsorientierten Didaktik dar.* Diese teilweise bzw. bei einigen Autoren bis ins Rezeptologische hineinreichende Ausweitung des didaktischen Nachdenkens auf die Frage nach den unterrichtlichen Realisierungsbedingungen (vgl. Grell/Grell 1979; Morawietz 1984) ist in der Didaktik allerdings keinesfalls neu, wenn sie auch erst in den 80er Jahren zu pragmatischen und ersten – erziehungswissenschaftlich verantwortbaren – rezeptologisch „nutzbaren“ Ausarbeitungen geführt hat (u. a. Meyer 1988). Wenn auch die pragmatische Handlungsorientierung der Didaktik somit nicht als „neu“ bezeichnet werden kann, so ist doch festzustellen, dass die explizite Privilegierung dieses Gesichtspunktes, die seit der Verlagerung der didaktischen Inhalts- und Begründungsfragen in die Curriculumtheorie bzw. -forschung (vgl. Achtenhagen/Meyer 1975; Frey 1975) bzw. deren Bearbeitung im Rahmen einer „curricularen Didaktik“ (Möller 1991) festgestellt werden kann, in gewisser Weise „originell“ bzw. „neuartig“ ist. Gleichwohl findet man das pragmatische Motiv einer Handlungsorientierung didaktischen Forschens und Nachdenkens auch bereits historisch früher, z. B. in der „Großen Didaktik“, die Comenius vor über dreihundert Jahren vorlegte, und in der er die didaktische Absicht proklamierte, „(...) die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze

Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt (...)“ (Comenius 1970, S. 9).

Didaktik ist somit in einer *konstruktiven* Absicht auf das didaktische Handeln bezogen. Sie darf sich dabei aber nicht mit der Analyse und Dokumentation bzw. der „Widerspiegelung“ von dem, was „ist“, zufrieden geben; sie muss vielmehr auch *kritisch* nach Verbesserungsmöglichkeiten suchen. In diesem Sinne ist Didaktik keinesfalls wertfrei und als Theorie über die optimale Gestaltung von Lehr-Lernprozessen für letztlich beliebige Zwecke oder Lernziele „In-Dienst-zu-nehmen“. Als „kritisch-konstruktive Didaktik“ ist sie vielmehr selbst an zentrale und unhintergehbare Werte und Postulate der abendländischen Aufklärung rück gebunden: Sie „(...) muss daher einerseits die Erscheinungsweisen von und die Gründe für Hemmnisse, die dem Leben und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, untersuchen und andererseits Möglichkeiten, solche Lehr- und Lernprozesse zu verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben“ (Klafki 1991, S. 90).

Bezogen auf die berufliche Bildung bedeutet dies, dass Berufsbildung mehr und auch anderes umfassen muss als eine bloß fachliche Qualifizierung. Für eine kritisch-konstruktive Didaktik beruflichen Lernens ist vielmehr die Frage grundlegend, wie berufliche Lehr-Lernprozesse so arrangiert, strukturiert und gestaltet werden können, dass sich neben der jeweils geforderten „beruflichen Tüchtigkeit“ auch eine „berufliche Mündigkeit“ bei den Lernenden entwickeln kann, durch die der beruflich tätige Mensch später nicht nur in der Lage ist, vorgegebenen Leistungsansprüchen gerecht zu werden, sondern gleichzeitig auch über Kompetenzen verfügt, um diese Ansprüche begründet hinterfragen, sich an der Definition bzw. Vereinbarung solcher Leistungsansprüche und an der Gestaltung der Anwendung von Technik beteiligen zu können (vgl. Rauner/Heidegger 1989). Hierfür müssen Orientierungs- und Reflexionswissen einerseits sowie umfassende formale Kompetenzen andererseits entwickelt werden, die den einzelnen auch befähigen, verinnerlichte Zwänge zu erkennen und aufzulösen, gesellschaftliche Strukturen, Ziele und Prozesse in ihrer Interessenbedingtheit und in ihren Auswirkungen auf die eigene berufliche Situation reflektieren zu können, den eigenen Verhaltensspielraum zu erweitern und „Gegebenheiten, die einer solchen Entfaltung entgegenstehen, als veränderbar begreifbar zu machen und den Menschen zu befähigen, rational zu denken und zu handeln“ (Lipsmeier 1982a, S. 233). Eine solche berufliche Mündigkeit kann entstehen, wenn Kritikkompetenz vermittelt und Berufsbildung selbst als möglicher Weg zur Persönlichkeitsentwicklung ernstgenommen und „Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung“ (Bojanowski u. a. 1991) gestaltet wird.

Für eine kritisch-konstruktive Didaktik beruflicher Bildung folgenreich ist dabei seit einiger Zeit, dass „das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität“ (Harney 1992) Persönlichkeitsentwicklung und Bildung nicht mehr nur ablehnt und als den betrieblichen Rationalitäts- und Optimierungsstrategien gegenläufige Anliegen „bekämpft“. Feststellbar ist vielmehr, wenn auch erst in Ansätzen und noch keineswegs „auf breiter Front“, eine Annäherung des ökonomisch Möglichen an das pädagogisch Nötige. Auf diese „konvergenten Entwicklungen“ (Arnold 1991, S. 12), die durch den Einzug von Begriffen, wie „Schlüsselqualifikation“ und „erweiterte Qualifizierung“, in die Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung sichtbar wurden, muss sich auch eine zeitgemäße Didaktik beruflicher Bildung einstellen. In diesem Sinne knüpft z. B. Reetz mit seiner Theorie der Schlüsselqualifikation an die Persönlichkeitstheorie von H. Roth an, dem es darum ging, „Sachkompetenz *und* intellektuelle Mündigkeit“, „Sozialkompetenz *und* soziale Mündig-

keit“ sowie „Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit“ als Bildung zu vermitteln, wobei diese Persönlichkeitstheorie seines Erachtens deutlich zeigt, „(...) dass die im Konzept der Schlüsselqualifikationen thematisierten Dimensionen und Systeme der Persönlichkeit in einem interdependenten Zusammenhang stehen“ (Reetz 1990, S. 22). *Die Vermittlung einer so verstandenen Schlüsselqualifizierung stellt sich demnach als eine neue Bezeichnung für das dar, was früher als „Bildung“ bzw. genauer: als Persönlichkeitsbildung konzipiert worden war.*

Das Konzept der Schlüsselqualifizierung kann dem didaktischen Handeln somit neue Perspektiven eröffnen. Seine Umsetzung kann den traditionellen Gegensatz zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung zumindest didaktisch aufweichen, wenn gleichwohl auf bildungspolitischer Ebene dann immer noch genug zu tun bleibt. Unübersehbar ist, dass sich die Informatisierung und die Technologisierung von Produktion und Dienstleistung als eine „widersprüchliche Entwicklung“ (Schmidt 1989, S. 233) vollziehen, mit paradoxen Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten: *Die Qualifikationen der (zukünftigen) Beschäftigten sollen angepasst werden an Situationen, die offen sind und für deren Gestaltung es gerade keine „passenden“ Lösungen gibt.* Diese offenen Situationen erfordern – auch wenn die beteiligten Betriebe es häufig in letzter Konsequenz noch nicht wahrhaben wollen – in zunehmendem Maße eine *Qualifizierung durch Bildung*, d. h. „die Anforderungen der Arbeitswelt (schlagen) in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit (um) (...), Berufsausbildung (muss), gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert“ – und hierin liegt das Paradoxon der Schlüsselqualifikationen – „mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden!“ (Brater u. a. 1988, S. 43). Diesem Anspruch versucht die berufliche Bildung durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen eines handlungsorientierten Lernens (vgl. Pätzold 1992) Rechnung zu tragen.

Vor diesem Hintergrund sollen nun zentrale berufspädagogische Kategorien bezüglich ihres potentiellen Beitrags für didaktisches Handeln ausgeleuchtet werden.

2. Berufspädagogische Kategorien

Als berufspädagogische Kategorien werden im Folgenden *die* Gesichtspunkte und Bezugspunkte bezeichnet, die bei einer auf den Bereich der Berufsbildung bezogenen Konzeptualisierung der Bereiche und Ebenen didaktischen Handelns Berücksichtigung finden müssen. Es handelt sich bei diesen Kategorien um grundlegende Positionen sowie Themen und Ergebnisse der berufspädagogischen Diskussion, die von grundlegender Bedeutung dafür sind, wie in unserer Gesellschaft didaktisches Handeln in der Berufsbildung theoretisch entworfen, gedeutet und erklärt sowie praktisch gestaltet wird. Solche grundlegenden Kategorien sind der *Bildungsbegriff*; der Begriff der *Arbeit*, der *Betrieb* (als sozialer Ort der Arbeit), der *Beruf*, die *Qualifikation*, die *Ganzheitlichkeit* und die *Verantwortung*.

2.1. Bildung

Der Bildungsbegriff war in seiner neuhumanistischen Prägung für die Berufsbildung historisch gesehen mit einer bildungstheoretischen und bildungspolitischen Abwertung verbunden, deren Auswirkungen bis in unsere Zeit hinein das Ansehen der berufsbildenden Ein-

richtungen und den gesellschaftlichen Stellenwert der in ihnen erwerblichen Abschlüssen als „zweitrangig“ prägt. Auch der heute feststellbare Bedeutungsverlust der dualen Berufsausbildung infolge eines geänderten Nachfrageverhaltens vieler Jugendlicher, die – in realistischer Abwägung ihrer Bildungs- und Aufstiegschancen – weiterführende Bildungsgänge einer Ausbildung im dualen System vorziehen, ist u. a. eine Langzeitfolge dieses unterschiedlichen Prestiges von Berufsbildung einerseits und Allgemeinbildung andererseits.

Berufsbildungshistorisch liegt die Bedeutung der sogenannten „klassischen Berufsbildungstheorien“ darin, dass sie darum bemüht waren, diese unterschiedliche Wertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung bildungstheoretisch in Frage zu stellen und die Bildungswirkungen der Berufsbildung aufzuweisen. Für diesen Versuch steht der Reformpädagoge Georg Kerschensteiner (1854–1932) mit seiner klassischen „Pfortenthese“: „Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1954, S. 48). Die mit dieser Formel markierte Frontstellung gegen den übermächtigen und sozialhistorisch sowie sozialpsychologisch mit der gesellschaftlichen Situation des Bürgertums ganz ursächlich verbundenen Begriff der Allgemeinbildung als Grundlage sittlicher Menschenwerdung wurde in den nachfolgenden Jahrzehnten insbesondere von Eduard Spranger (1882–1963), Aloys Fischer (1880–1937) und Theodor Litt (1880–1962) ausgebaut und differenziert und markierte bis weit nach 1945 das Selbstverständnis von Berufsschule und beruflicher Bildung. Während Sprangers Akzentuierung der „Berufsbildungstheorie“ eher in der neuhumanistischen Begründung der Berufsschule lag, bemühten sich Fischer – in der Rezeption zu Unrecht weniger wirkungsvoll – und nach 1945 auch Theodor Litt um eine realistischere Sicht der Bedingungen (moderner industrieller) Erwerbsarbeit (vgl. zusammenfassend: Röhrs 1967; Müllges 1967; Arnold 1994; Stratmann 1999; Lange/Harney/Rahn/Stachowski 2001).

Allerdings waren diese Bausteine der erst nach 1945 so genannten „Berufsbildungstheorie“ Modifikationen, Spezifikationen und Differenzierungen des von Kerschensteiner intendierten Grundansatzes und reproduzierten dadurch auch deren zentrale Schwäche, die u. a. darin gesehen werden kann, dass Kerschensteiner primär gesellschaftliche, soziale und ökonomische Probleme der Gesellschaft „mit Hilfe der Grammatik sozial-konservativer Ordnungsvorstellungen“ (Stratmann 1988, S. 579) lösen wollte.

Neben diesem „ideologischen Sündenfall“ waren die klassischen Berufsbildungstheorien noch durch zwei weitere Ideologien geprägt: Zum einen transportierten sie die Vorstellung einer handwerklich geprägten Berufs- und Arbeitswelt, die durch die real bereits vorherrschenden Industrialisierungs- und Proletarisierungstendenzen nachdrücklich demontiert wurde (vgl. Litt 1947), zum anderen waren die Versuche zur Aufwertung der Berufsbildung selbst unbewusst dem Ideal und der Maßstabsfunktion des Allgemeinbildungsideals verpflichtet: *Es sollte nachgewiesen werden, dass auch die Berufsbildung den Erwartungen, die an eine Allgemeinbildung gerichtet werden, entsprechen kann; die ausschließliche Gültigkeit dieses Maßstabes sowie die gesellschaftlich vorherrschenden materialen Allgemeinbildungskonzeptionen wurden selbst nicht infrage gestellt.*

In neuerer Zeit finden sich – vor dem Hintergrund der sich rasant wandelnden Qualifikationsanforderungen im Zusammenhang mit der Einführung neuer Technologien und neuer Formen der Arbeitsorganisation – immer häufiger auch Vorstellungen, die einerseits seit Ende der 60er Jahre die Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung berufsbildungspolitisch postulieren und durch Strategien stärkerer Durchlässigkeit des Bildungssystems zu realisieren suchen (vgl. Harney/Zymek 1994; Bruchhäuser 2000; Backes-Haase 2001). Andererseits wird auch von den arbeitsweltlichen Bedingungen her eine Konver-

genz von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie die Erosion nur-fachlicher Berufsbildung konstatiert (vgl. u. a. Arnold 1994). In diesem Sinne haben bereits 1988 Michael Brater u. a. Befunde industriesoziologischer Forschungen zu der starken These verdichtet, dass „heute an vielen Stellen die Anforderungen der Arbeitswelt umschlagen in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit (...)“ und dass „(...) Berufsausbildung, gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert, mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden muß. (...) Berufsbildung wird zu demjenigen Ort, an dem wesentliche Inhalte der alten «Allgemeinbildungsidee» verwirklicht werden können“ (Brater u. a. 1988, S. 44f.). Letztens schließlich ist jenseits des Wandels arbeitsweltlicher Bedingungen auch der produktionstechnische sowie der qualifikatorische Wandel zu sehen, der zunehmend eine moderne Interpretation des Bildungs- und Berufsbildungsbegriffes im Kontext der Debatten um lebenslanges Lernen erfordert und das Begriffspaar Bildung und Berufsbildung in den umfassenderen Kontext der Entwicklung zu wissensbasierten Gesellschaften stellt (vgl. etwa Laur-Ernst 2001).

2.2. Arbeit

Die Arbeit im Sinne einer zweckmäßigen und bewussten Tätigkeit zur Lösung materieller wie geistiger Existenzanforderungen der Menschen ist eine anthropologische Grundkonstante (vgl. Conze 1972). Als gesellschaftliches Phänomen und damit als gesellschaftlich vermittelter Typ sozialen Handelns und zentraler Faktor der Vergesellschaftung ist die Arbeit vor allem eine soziologische Kategorie, obgleich es in der berufspädagogischen Diskussion stets auch Bemühungen um die Entwicklung eines pädagogischen Begriffs von Arbeit gegeben hat (z. B. bei Kerschensteiner). Und auch die Ansätze einer „arbeitsorientierten“ Berufs- oder Erwachsenenbildung (u. a. Faulstich 1981; Lisop/Huisinga 1984) basieren auf einem berufspädagogisch akzentuierten Begriff von Arbeit. Schon die so genannte „Arbeitsschule“ der Industriepädagogik des 18. Jahrhunderts, eine vom Merkantilismus und Kameralismus des absolutistischen Staates hervorgebrachte Erziehung zur und *in* der Arbeit, hatte die zentrale pädagogische Funktion der Arbeit erkannt und in gewissem Sinne die späteren Konzeptionen zur Arbeits- und Produktionsschule vorweggenommen (Kerschensteiner, Blonskij u. a.). Von diesen Konzeptionen führen historische Bezugslinien ebenso zu dem amerikanischen Sozialphilosophen John Dewey (1859–1952) (didaktisches Prinzip des „learning by doing“ im Kontext des Theorie-Praxis-Bezugs) wie zur kontinentalen und insbesondere zur deutschen Reform- und Arbeitspädagogik (vgl. vor allem die industrielle „Produktionsschule“ sozialistischer bzw. marxistischer Prägung bei Anna Siemsen [1882–1951], Paul Oestreich [1878–1959] und Pavel Petrovic Blonskij [1884–1941]). Die Erkenntnis der Bedeutung der Arbeit als zentrale „Funktion der Berufserziehung“ (Schlieper 1963, S. 152 und 167) belegt nicht nur die gerade in dieser Hinsicht grundsätzliche Frontstellung gegen neuhumanistisches Gedankengut, sondern – mit Bezug auf Kerschensteiners Definition des Arbeitszweckes als „Vollendung eines Werkes“ (Kerschensteiner 1931, S. 451f.) – auch deren erzieherische und bildnerische Wirkung.

Die berufspädagogische Aktualität des Themas Arbeit ist unbestritten (vgl. Lipsmeier 1982b, 1989b). Zwar wird in der sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnostik seit einigen Jahren darüber nachgedacht, ob nicht sogar ein „Ende der Arbeitsgesellschaft“ bevorstehe, aber eine derart radikale These muss ganz offenbar nach wie vor mit einem Fragezeichen versehen werden, will sie wissenschaftlich ernst genommen werden (Matthes 1983; Dah-

rendorf 1983), zumal insbesondere die identitätsstiftende Bedeutung der Arbeit in der durch Individualisierungsprozesse gekennzeichneten (post)modernen Gesellschaft in vielen Bereichen eher zu- als abzunehmen scheint: Auch im Zuge zunehmender Individualisierungstendenzen der modernen Gesellschaft erweist sich Arbeit nach wie vor als wichtiger Identitätsbaustein des modernen Menschen (Arnold 1986), der allerdings einer doppelten Bedrohung ausgesetzt ist: Auf der einen Seite verwehrt die anhaltende Massenarbeitslosigkeit den Menschen den Zugang zu Arbeitschancen (vgl. Pätzold/Wahle 2000, S. 532ff.), andererseits verändert sich der Charakter der (noch) vorhandenen Erwerbsarbeit dramatisch (vgl. Dettling 2000), was sich in zunehmender „Fluidität der Arbeitsverhältnisse“ (Kocka/Offe 2000, S. 11) auswirkt: Das Ende lebenslanger Arbeit in einem Beruf, die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, die durch den Globalisierungsprozess beschleunigte Flexibilisierung und Fragmentierung von Arbeitsverläufen bewirken ein hohes Maß individueller Unsicherheiten, welche nicht nur arbeitsmarkt-, beschäftigungs- und sozialpolitischen (vgl. Heinze/Streeck 2000), sondern auch erheblichen berufspädagogischen Handlungsbedarf erfordern.

2.3. *Betrieb*

Der soziale Ort, an dem Arbeit in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft am häufigsten ausgeübt wird, ist der Betrieb im Sinne einer „hochorganisierte(n), straff koordinierte(n) technisch-wirtschaftlich-soziale(n) Leistungseinheit“ (Fürstenberg 1964, S. 178). Die jeweils konkrete Ausformung der Arbeit, der Arbeitsmittel und der Arbeitsmethoden determiniert in erheblichem Umfang das gesellschaftliche Wesen, die Zweckbestimmung und die Organisationsform von Arbeit und Beruf sowie das didaktische Handeln in der betrieblichen Ausbildung, der Berufsschule und der beruflichen Weiterbildung.

Im Betrieb finden jedoch nicht alleine ökonomische Prozesse des Leistungsaustausches statt, sondern darüber hinaus auch eine Reihe von Prozessen der sozialen Interaktion und Kooperation. Nicht zuletzt ist auch die Aus- und Weiterbildung als spezifischer Interaktionstyp am „Lernort Betrieb“ eine dezidiert berufspädagogische Variante sozialen Handelns. Die Aus- und Weiterbildungsaktivitäten eines Betriebes repräsentieren Investitionsgüter, und zahlreiche Anforderungen, mit denen sich die Betriebe heute konfrontiert sehen, erfordern eine Pädagogisierung der betrieblichen Lernprozesse, mit der Folge, dass sich „(...) in den letzten Jahren in vielen Betrieben die Führungsstile und Kooperationsformen in einer mitarbeiterorientierten Weise gewandelt (haben), die einer ganzen Reihe von pädagogischen Zielen sowie gesellschaftlichen Werten entgegenkommt“ (Arnold 1990, S. 24).

Schließlich – und dies ist das sozusagen disziplinspezifische Erkenntnisinteresse der Berufspädagogik – wird dem Betrieb im Rahmen des dualen Systems und trotz des oben erwähnten ökonomischen Zielkonfliktes nicht allein die Berufsausbildung, sondern auch die Aufgabe übertragen, „als Stätte der Berufserziehung“ (Schlieper 1963, S. 228) zu fungieren, weshalb den Betrieben von eher konservativen Theoretikern sogar gesetzlich fixierte „primäre Erziehungsrechte und Erziehungspflichten“ übertragen worden sind (Abraham 1978, S. 14), hinter denen der Anspruch einer öffentlichen Verantwortung in der Berufsbildung insgesamt verblasste.

Darüber hinaus sollte nicht vergessen werden, dass die Kategorie „Arbeit“, vor allem in ihrer betrieblichen Verfasstheit, oft auch als Anpassungsinstrument an gesellschaftliche

Zustände, etwa über die Funktionalisierung von Arbeitstugenden, gedient hat und sie teilweise auch für gesellschaftliche Stabilisierungsprozesse missbraucht worden ist, etwa in der NS-Zeit.

Die moderne Arbeits- und Betriebspädagogik reicht über die Perspektive hinaus, die den Betriebs als Zweckorganisation und ökonomischen Leistungszusammenhang interpretiert; vielmehr integriert die berufpädagogische Sichtweise technische, (arbeits-)organisatorische und qualifikatorische Entwicklungspotenziale der Menschen im betrieblichen Zusammenhang und fokussiert insofern die „Qualifikations- und Bildungsfrage“ im Hinblick auf die betriebliche Arbeit (Tilch 1999, S. 141; vgl. ebenso Tilch 1998).

2.4. Beruf

Die herausragende Bedeutung des Berufes für die Berufspädagogik wird bereits in deren Bezeichnung deutlich signalisiert: Die beruflich verfasste Arbeit in der modernen Industriegesellschaft ist der Dreh- und Angelpunkt der Disziplin (vgl. Conze 1972). Zum Verständnis der aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion um die kontroverse These der Auflösung der beruflich verfassten Arbeitsgesellschaft (vgl. die Ausführungen zum Arbeitsbegriff weiter oben) sei die Entwicklungslinie zumindest angedeutet: Sie führt von einem ganz überwiegend subjektiv und ethisch geprägten Berufsbegriff des Calvinismus, der Aufklärung und des klassischen Idealismus („*vocatio*“) zu einem industriegesellschaftstypischen „objektiven“ Berufsbegriff, der sich unter den Bedingungen fortwährender Spezialisierung und Arbeitsteilung von den ursprünglichen Berufskonnotationen „Eignung und Neigung“ weit entfernt hat, wie etwa auch aus der klassischen Definition Max Webers deutlich zu ersehen ist: „Beruf soll jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person heißen, welche für sie die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- oder Erwerbchance ist“ (Weber 1922, S. 80). Vor diesem Hintergrund konnte Scharmann bereits Mitte der 50er Jahre konstatieren, dass „die Entwicklung der modernen Wirtschaftsverfassung ... immer mehr zu einer Auflösung des traditionellen Berufsgedankens ... und der ihm gemäßen Arbeitsformen“ tendiere (Scharmann 1956, S. 3). Dieser von Scharmann bereits frühzeitig formulierte Befund wird bis heute – in Verbindung mit der seit 1970 einsetzenden wissenschaftlichen Debatte um die oft problematischen Übergänge zwischen Arbeit (als Tätigkeit ohne spezielle Ausbildung), Beruf (als Arbeit, die eine spezialisierte Berufsausbildung voraussetzt) und Profession (als Systematisierung und Verwissenschaftlichung des Berufswissens; Hartmann 1972) und im Gefolge der technologischen Entwicklungen und der Rationalisierungsanstrengungen insbesondere in der industriellen Produktion (vgl. Kern/Schumann 1984) –, in der neueren sozialwissenschaftlichen sowie in der – von dieser inspirierten – berufspädagogischen Diskussion unter den Begriffen „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ äußerst kontrovers verhandelt.

Cum grano salis können die Argumentationslinien in sozialstrukturanalytische und in berufssoziologische Erklärungsmuster im engeren Sinne differenziert werden: Wird die These der Entberuflichung vor dem Hintergrund einer sozialstrukturellen Analyse untersucht, so stehen hier vor allem die Auflösungs- und Individualisierungsprozesse der Moderne und deren Auswirkungen auf die beruflich verfasste Arbeit im Vordergrund.

Becks „Risikogesellschaft“ (1986) mit der ebendort formulierten „Individualisierungsthese“ sowie seinen Hinweisen auf die „Freisetzung“ und „Enttraditionalisierung industriegesellschaftlicher Lebensformen“ (ebd., S. 113) hat wie kaum eine andere Sozialstruktur-

analyse der achtziger Jahre die sozialwissenschaftliche Diskussion beeinflusst. Bezogen auf die Beruflichkeit wird aus diesem Freisetzung-, Enttraditionalisierungs- sowie aus dem daraus resultierenden Individualisierungsbefund auch der Verlust „der ehemaligen Sicherheiten und Schutzfunktionen“, welche der Beruf dem Individuum eröffnete, abgeleitet, obgleich es ebenfalls zahlreiche Hinweise auf eine fortdauernde oder sogar wachsende Bedeutung von Arbeit und Beruf für die Identität und die Lebensplanung des Individuums gibt.

Von Seiten der Berufspädagogik, welcher das Verschwinden des Berufs aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit sozusagen gewaltsam die disziplinäre Existenz- und Legitimationsgrundlage nähme, werden die von Beck analysierten Tendenzen – zumindest bezogen auf den gesellschaftlichen Status Quo des Berufes – offenbar behutsamer im Rahmen einer „Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie“ (Kutscha 1992) diskutiert. Entberuflichung wird dabei nicht als eine realisierbare Alternative zur vorherrschenden Berufskultur angesehen, obgleich neuere berufspädagogische Konzepte, wie z. B. der Ansatz der Ganzheitlichkeit (vgl. Lipsmeier 1989a sowie weiter unten) und die Debatte über die Unternehmenskultur (vgl. Georg/Arnold 1993) gleichwohl als Anzeichen eines Wandels gewertet werden können, für den Kutscha die Bezeichnung „neue Beruflichkeit“ in die Diskussion einbringt. Seine These von der «Verberuflichung» im Sinne einer „Anpassung der Berufe an die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems“ (Kutscha 1992, S. 539) stützt und bestreitet die Individualisierungsthese zugleich: Sie stützt die Freisetzungshypothese Becks insofern, als es auch für Kutscha vornehmlich die Aufgabe des Individuums bleibt, im Sinne strategischen (und das heißt auch: prospektiven) Handelns beispielsweise durch Nutzung des Angebotes der beruflichen Weiterbildung „den Aufbau neuer Beruflichkeit in der individuellen Erwerbsbiographie“ (Kutscha 1992, S. 543) zu forcieren. Sie bestreitet aber – zumindest im Hinblick auf die Frage der beruflichen Verfasstheit der Arbeitswelt – die Entberuflichung als gleichsam unabwendbare Konsequenz des gesamtgesellschaftlichen Prozesses der Enttraditionalisierung, der Freisetzung und – daraus folgend – der Individualisierung: Den risikobehafteten Folgen der Individualisierung in einer ständig und zunehmend mit größerer Geschwindigkeit sich wandelnden Gesellschaft kann der Mensch – gleichsam auf eigene Gefahr und Verantwortung – nur durch strategisches Lernen sowie insbesondere durch die gezielte Nutzung der Chancen des vorhandenen Potentials beruflicher Qualifizierungsangebote zu entgehen versuchen (vgl. Harney 1990).

Insgesamt betrachtet hat die Frage der Bedeutung beruflich verfasster Arbeit weder in der neueren soziologischen Debatte über die „Berufsgesellschaft in der Krise“ (vgl. etwa: Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Fürstenberg 2000), noch in der berufspädagogischen Diskussion an kontroverser Dynamik verloren (vgl. Rahn 2000).

Nach wie vor und trotz der zweifelsfrei wachsenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen (vgl. hierzu weiter unten) sehen viele Soziologen und Berufspädagogen den Beruf „als konstituierende Elemente menschlicher Existenz“ (Pätzold/Wahle 2000, S. 524). So scheint – trotz der großen Vielfalt kritischer Stimmen nicht nur aus der Soziologie und der Berufspädagogik (vgl. Mayer 2000 und Geißler/Geramanis 2001) – die These des Wandels der Beruflichkeit zunehmend an Plausibilität zu gewinnen (zur Begründung einer dezidiert berufspädagogischen Perspektive vgl.: Kurtz 2000). Die Begründungsansätze für diesen Prozess des Wandels der Beruflichkeit (Gonon 2001) bzw. auch der „Transformation“ (Fürstenberg 2000) sind vielfältig. Insbesondere aus berufspädagogischer Sicht allerdings hat die Beruflichkeit jedoch eher an Bedeutung gewonnen, wenn

diese mit Gonon konzeptionell von den Bedingungen der Arbeitswelt entkoppelt und als pädagogisches Konzept gefasst wird, dessen „Sogwirkung“ darauf beruht, „dass es betriebliche Aus- und Weiterbildungsbedürfnisse und schulische, an Wissenschaften, Fachwissen und Technik ausgerichtete Leistungsanforderungen zusammenführt und in einen Ordnungsrahmen einfügt“ (Gonon 2001, S. 412).

2.5. *Qualifikation, Schlüsselqualifikation und Kompetenz*

In der berufspädagogischen Diskussion der zurückliegenden Jahre wurden „Bildung und Qualifikation“ nicht synonym verwendet. Man hielt vielmehr bewusst an einer Abgrenzung fest und betonte den strukturellen Gegensatz zwischen Bildung einerseits und Qualifikation andererseits, wobei bis zum heutigen Tage immer wieder die tatsächliche oder vermeintliche Eingrenzung von Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit in einem auf „Qualifikation“, d. h. auf Arbeitsmarkt und Beruf gerichteten Lernen kritisiert wird. So wirft Jochen Kade 1983 die Frage „Bildung *oder* Qualifikation?“ auf und begründet aus einer Analyse der „Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens“ seine Oder-Perspektive wie folgt: Während Qualifikation „menschliche Entwicklung in das Prokrustesbett abstrakter Zweck-Mittel-Rationalität“ presst (Kade 1983, S. 866), ist Bildung „ein notwendiges Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität, der Kraft und Fähigkeit, gesellschaftlich abgesteckte Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten sich anzueignen und neue für sich und die anderen zu entdecken und zu gestalten“ (ebd., S. 867). Qualifikation wird hier also als Nicht- oder gar Antibilung konzeptualisiert, wobei deutlich wird, dass der pragmatische Qualifikationsbegriff die Tendenzen einer Abwendung der Erziehungswissenschaft von den Bereichen eines beruflichen oder berufsorientierten Lernens eher verstärkt als abgebaut hat.

Die Individualisierung der Lebenslagen bedeutet zwangsläufig auch eine Individualisierung des mit dem Erwerb von Qualifikationen verbundenen Risikos. Mertens sprach bereits 1984 im Zusammenhang mit dem Phänomen, dass der Erwerb eines hohen Qualifikationsniveaus im Sinne einer „Eintrittskarte“ in das Beschäftigungssystem einerseits immer entscheidender werde, dass der Erwerb einer hohen formalen Qualifikation jedoch andererseits immer weniger diesen Eintritt garantieren könne, treffend von einem „Qualifikationsparadox“ (Mertens 1984). Und zumindest dies ist tatsächlich einigermaßen sicher: Auch wenn „der Begriff des Berufs ... in dynamischen Gesellschaften nicht mehr den Inhalt oder die Anforderungen einer Position im Erwerbsleben“ (Mertens 1974, S. 38) widerspiegeln sollte, so ist zumindest der sozusagen substitutive Erwerb von Qualifikationen (hier verstanden als: Fertigkeiten bzw. „menschliche Fähigkeiten, die im Hinblick auf die technologischen Erfordernisse gegebener Arbeitsprozesse entwickelt worden sind“; Dahrendorf 1956, S. 549), insbesondere von so genannten „Schlüsselqualifikationen“, für die zukünftige Arbeitsqualifikation bedeutsamer denn je, da sie nicht unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze ausgerichtet sind.

Obwohl dieses Mertens'sche Konzept der Schlüsselqualifikation nicht als eine gleichsam revolutionäre Neuerung in der bildungs- und berufsausbildungspolitischen Diskussion angesehen werden kann – erinnert sei hier etwa an die frühe Dahrendorf'sche Unterscheidung von funktionalen und extrafunktionalen Fertigkeiten (Dahrendorf 1956) sowie an die mit der Differenzierung zwischen prozessabhängigen und prozessunabhängigen Qualifikationen auf den gleichen Sachverhalt zielende Studie Kern/Schumanns (1984) – wurde der Ansatz in der Folge zu einem der zentralen begrifflichen und konzeptionellen Kern-

und Angelpunkte sowohl der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung als auch der Berufspädagogik und hier besonders der Didaktik.

Das Konzept der Schlüsselqualifikation wurde dies nicht allein wegen seines dynamischen Bedeutungsgehaltes, sondern auch aufgrund der umfassenden Verwendbarkeit des Begriffes der Qualifikation in seinem universalistischen Grundgedanken. Qualifizierung wird im Sinne der „Vermittlung der Fähigkeit von Problembewältigung“ sowie im Hinblick auf die Ermöglichung „eine(r) Existenz in der modernen Gesellschaft“ (Mertens 1974, S. 37) also eine denkbar universalistische, sozusagen gesellschaftspolitische Größe, die in ihrem Anspruch weit über das bis dahin in der berufspädagogischen Diskussion verankerte Denken hinausgeht: „Auch berufliche Bildung am Arbeitsplatz vermittelt gesellschaftliche Verhaltenseffekte, ebenso wie gesellschaftspolitische und andere Bildungsinhalte auch die berufliche Qualifikation beeinflussen“ (Mertens 1974, S. 37).

Eine in dieser Weise verstandene Berufspädagogik erhebt auch Anspruch auf die Vermittlung (berufs-)pädagogischer Gestaltungspotenziale für die außerbetrieblich und damit außerhalb des Produktionsprozesses stattfindenden Interaktionsformen: Es geht also auch in der Berufsausbildung um die Vermittlung von Bildung (im Sinne umfassender Orientierungshilfen sowie der Vermittlung von Handlungs- und Sozialkompetenz) ebenso wie um die individuelle Erziehung und die gesellschaftliche (und nicht mehr ausschließlich: die berufliche) Sozialisation (vgl. zur beruflichen Sozialisation insbesondere: Heid/Lempert 1982), in deren Prozess zentrale gesellschaftspolitische Eckdaten unseres Wertesystems (Humanisierung, Demokratisierung und Partizipation) vermittelt werden sollen.

Und auch bildungstheoretisch ist dieser Ansatz in gewisser Weise eine neue Variante von «Allgemeinbildung», insofern zwar auf die berufliche Bildung (konkret gesprochen: die Ausbildung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer unmittelbar am Arbeitsplatz anwendbaren Spezialbildung) keineswegs verzichtet wird, aber darüber hinaus weitere Fähigkeiten, Orientierungs- und Sozialkompetenzen vermittelt werden sollen, die über die spezifischen Arbeitsplatzbedingungen hinaus und sogar in der sozialen Lebenswelt ganz allgemein von Bedeutung sind.

Aus ganz ähnlichen Gründen, die in den 70er Jahren für die Karriere des Konzepts der Schlüsselqualifikation – sozusagen als konzeptioneller Gegenentwurf zur traditionellen, rein berufsfachlichen Ausbildung – sorgte, erwächst in der berufspädagogischen Debatte quasi als konsequente Fortführung der Diskussion um die Tragfähigkeit des Berufskonzeptes (s.o.) und insbesondere um die Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung die Auseinandersetzung um den Kompetenzbegriff (vgl. etwa Clement/Arnold 2002), die übrigens auch mit sehr ähnlichen Argumenten geführt wird wie seinerzeit bei der Entdeckung der Schlüsselqualifikationen: Während diese nämlich das klassische Qualifizierungsprofil der Berufsaus- und Fachbildung in die unspezifischere, polyvalent produzierbare und verwertbare Qualifikation ausweitete, ist der Kompetenzbegriff neben Anderem auch als Ausweitung des Qualifikationsansatzes interpretierbar.

Damals wie heute nämlich geht es um die berufspädagogische Grundsatzfrage, welche Qualifikationen für die Erreichung des Ziels „berufliche Handlungskompetenz“ erforderlich sind und mit welchen Mitteln bzw. Methoden diese zu erzielen sind. Die Karriere des Kompetenzkonzeptes basiert vermutlich auf der Unzulänglichkeit seiner Präzedenten. Denn diese (einschließlich des Kinzepts der Schlüsselqualifikationen) interpretieren berufliches Lernen als „sachverhaltszentriert(es)“ (Arnold 1997) Qualifikationslernen, welches Problemlösungsstrategien für konkrete situative Anforderungen und Arbeitsaufgaben so-

wie für unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln soll.

Der Kompetenzbegriff – schon vom Deutschen Bildungsrat anno 1970 und auch in der anschließenden wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion in seiner gleichsam berufspädagogischen Spielart der „Handlungskompetenz“ als Zielkategorie beruflicher Bildung verwendet – umfasst zugleich mehr und weniger als berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, insofern er diese integriert, ohne sich jedoch damit zu begnügen. „Kompetenz“ bezeichnet zunächst ganz allgemein die „Fähigkeit einer Person, Anforderungen in bestimmten Bereichen zu entsprechen“ (Schaub/Zenke 2000: 326) und rekurriert insofern auf das (berufliche) Handlungsvermögen einer Person in sozialen Handlungsbezügen und -kontexten. Insofern ist der aus der Erwachsenenpädagogik (vgl. hierzu: Vonken 2001) abgeleitete „Kompetenzbegriff subjektorientiert“ und prinzipiell ganzheitlich ausgerichtet, weil er „nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten“ umfasst (Arnold 2001) und dabei auch das nicht formelle und non-formale Lernen mit einschließt (vgl. BMB+F 2001). Kompetenz beschreibt also im Gegensatz zur subjektunabhängigen Qualifikation jenes subjektive Handlungspotential, das in nicht direkt bildungsbezogenen und organisierten Lernprozessen erworben wird. Daher stehen die Begriffe Beruf/Qualifikation und Kompetenz in einem engen Zusammenhang, sie verweisen indes auf jeweils verschiedene Aspekte des subjektiven Handlungspotentials und ergänzen einander. Der Aufbau subjektiven Handlungspotentials im Kontext der beruflichen Bildung zielt dabei auf den Aufbau beruflicher Handlungskompetenz, die Reetz (1999, S. 245) als „das reife und entwickelte Potential beruflicher Fähigkeiten“ definiert, „das es dem Individuum erlaubt, den in konkreten beruflichen Situationen gestellten Leistungsanforderungen entsprechend zu handeln“.

2.6. Ganzheitlichkeit

Das übrigens keinesfalls neue (vgl. Kipp 1992) Postulat der „Ganzheitlichkeit“ (vgl. Lipsmeier 1989a) in der Berufsausbildung zielt im Ansatz auf die Zurückdrängung des eindimensionalen Lernens zu Gunsten der Berücksichtigung komplexerer und umfassenderer Inhalte und Lernansätze (vgl. Herkner 2001; vgl. grundlegend: Ott 1995 und 2001). Dieses weit in die Wissenschaftsgeschichte zurückreichende Konzept hat jedoch auch eine spezifische (berufs-)pädagogische Tradition (vgl. Stier 2003): Denn nichts anderes als eben dieser Grundgedanke der Ganzheitlichkeit menschlichen Handelns – und damit auch des Zusammenhangs von Arbeiten und Lernen – war eines der wesentlichen Konstitutionsprinzipien zentraler berufspädagogischer Ansätze.

In der Tradition der Berufspädagogik verankerte Bezüge zu ganzheitlichen Denkansätzen können vor allem auf der Ebene der Bildungstheorie (1), der Lernpsychologie (2) und der Produktionstechnologie (3) ausgemacht werden.

1. Bildungstheoretisch wurde dabei vor allem „der Neuhumanismus zu einem Kulminationspunkt der Legitimation von Ganzheitlichkeit“ (Lipsmeier 1989a, S. 139), in dessen Gefolge die berufspädagogischen Gründungsväter (Georg Kerschensteiner [1854–1932], Eduard Spranger [1882–1937] und Aloys Fischer [1880–1937]) mit dem Ziel der Überbrückung der „Kluft zwischen Arbeit und Bildung“ (vgl. Fischer 1924/26) nun auch ihrerseits die Bildung des ganzen Menschen forderten.

2. Auch die zweite, auf den Lernprozess bezogene Ebene der lernpsychologischen Betrachtung der Kategorie der Ganzheitlichkeit soll zumindest in ihren Konturen angedeutet werden: Dazu zählt die Entwicklungs- und Kognitionstheorie von Piaget (Piaget 1976), Vesters Forderung nach „vernetztem Denken“ als ganzheitlicher Lernform (Vester 1987), die auf der humanistischen Psychologie Kurt Lewins basierende humanistische Pädagogik nach Carl Rogers und Arthur Combs sowie – nicht zuletzt – das auf der materialistischen Tätigkeitspsychologie (Leontjew, Rubinstein) fußende „Konzept des handlungsorientierten Lernens“ im Sinne der Handlungsstrukturtheorie bzw. der Handlungsregulationstheorie nach Volpert (1983). Gerade vor dem Hintergrund der spezifischen „Verfasstheit beruflichen Lernens“ und der „Strukturiertheit beruflicher Lernorganisation im dualen System“ (Lipsmeier 1989a, S. 143), aber auch angesichts der weiter oben dargestellten, gleichsam von ihren institutionellen Rändern her ausfransenden Wirklichkeit der Berufs- und Arbeitswelt liegt die zentrale fachlich-theoretische wie auch die berufsausbildungspraktische Relevanz der Kategorie «Ganzheitlichkeit» klar auf der Hand.
3. Dieser Befund wurde in ähnlicher Form auch für die produktionstechnische Seite in der bereits mehrfach erwähnten Studie von Kern und Schumann bestätigt: Auch deren industriesoziologische Untersuchung konstatierte für die Phase der „Neoindustrialisierung“ einerseits, dass die „Technisierung lebendiger Arbeit nicht per se das wirtschaftliche Optimum“ erbringe und dass andererseits „im ganzheitlichen Aufgabenzuschnitt ... keine Gefahren für die Produktivität, sondern Chancen“ zu sehen seien (Kern/Schumann 1984, S. 19; vgl. ganz ähnlich: Fricke/Krahn/Peter 1985). Wenig erstaunlich ist es daher, dass dieser umfassende produktionstechnische Wandlungsprozess bereits seinen berufsbildungspolitischen Niederschlag auf allen Ebenen gefunden hat (Neuordnung der Metallberufe mit den Zielen „selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“; KMK-Rahmenlehrplan mit dem Ziel der Entwicklung von Urteilsvermögen und Handlungsfähigkeit in beruflichen und außerberuflichen Bereichen laut Beschluss der KMK vom 7.1.1987; Forderung nach einem „ganzheitlich gebildete(n) Mitarbeiter“ durch die Arbeitgeberseite [DIHT/Gesamtmetall/ZVEI 1986]).

Dementsprechend finden sich solche integrativ-ganzheitliche Ausbildungsstrategien im Sinne „integrativer Lehr- und Lernverfahren“ sowie der „Erweiterung des Lernspielraums und Eigeninitiative der Auszubildenden“ (BMBW 1981, 1982 und 1986) auf ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Beispielhaft seien für die betriebliche Berufsausbildung die Leittextmethode, die Qualitätszirkel und die Lernstatt genannt sowie an die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in den ausgehenden 80er Jahren erinnert, bei deren Entwicklung die Forderung nach ganzheitlicher Orientierung ebenfalls zentrale Bedeutung besaß („selbstständig planen, durchführen und kontrollieren“). Auch in der schulischen Berufsbildung findet sich dieses Ziel der ganzheitlichen Orientierung in der Diskussion ganz unterschiedlicher Problemfelder an zentraler Stelle wieder: So etwa im Zusammenhang mit der Forderung nach Handlungsorientierung (vgl. Pätzold 1992), im Kontext der Lernfelddiskussion, ferner der Lernortkooperation und weiterhin im Zuge der Forderung nach einer arbeitsprozessorientierten Berufsbildung in Schule und Betrieb.

Im Hinblick auf die didaktisch-methodische und curriculare Aufgabe, die aus dem Postulat der ganzheitlichen Bildung erwächst, haben mit der berufspädagogischen Modulierung der Ropohl'schen Systemtheorie (vgl. etwa: Ropohl 1979) insbesondere im Hinblick auf eine systemtheoretisch orientierte Technikwissenschaft bereits wissenschaftstheoretisch

abgeleitete (Systemtheorie der Technik) integrative und systemtechnisch (nicht: rein sozialtechnokratisch) konstruierte Modelle und Konzepte (Unterscheidung durch die System-Trias „Sach-, Handlungs- und Zielsystem“) Eingang in die didaktische Diskussion gefunden (vgl. Pukas 1988; Lipsmeier 1989a sowie den Beitrag von Lipsmeier im vorliegenden Handbuch).

2.7. Verantwortung als berufspädagogische Kategorie

Ein solches ganzheitlich definiertes Selbstverständnis der Berufspädagogik in der didaktischen und curricularen Strukturierung würde auch – in einer zunehmend komplexeren, globalisierten und vernetzten Welt (vgl. Castells 2004) – dem zentralen (berufs-)pädagogischen Ansatz der gesellschaftlichen und der individuellen Verantwortung Rechnung tragen. Gerade der umfassende Anspruch einer ganzheitlich orientierten und konzipierten Berufspädagogik setzt die Disziplin in den Stand, nicht allein Antworten auf den technologischen Systemwandel zu finden, sondern – in einem weit umfassenderen Sinne – auch denjenigen Herausforderungen gut gewappnet zu begegnen, die sich aus dem sozialen und sozialstrukturellen Wandel der Gesellschaft sowie aus den kommunikativen, ökonomischen und politischen Aufgabenstellungen ergeben, mit denen die moderne Gesellschaft zunehmend unausweichlicher konfrontiert ist.

Dieser berufspädagogische Anspruch erzieherischer und (damit zugleich) gesellschaftspolitischer Intervention und pädagogischer Prävention wird in der Fachliteratur seit etwa Mitte der achtziger Jahre – initiiert von der auf Piaget (Piaget 1973) fußenden kognitionspsychologischen Theorie Lawrence Kohlbergs (Kohlberg 1984) und legitimiert mit der sozialwissenschaftlichen Ethik-Debatte (vgl. Luhmann 1978) sowie der Theorie des Wertewandels (vgl. Klages/Kmieciak 1984) – unter dem Begriff der Moral als zentraler Dimension sozialen Handelns diskutiert (vgl. den Forschungs- und Literaturbericht von Lempert 1993).

In Anlehnung an Luhmann definiert Lempert Moral als „soziale Regulation, Koordination und Bewertung von Handlungen anhand von Normen, die zwar im konkreten Einzelfall nicht immer eingehalten, gleichwohl aber prinzipiell als richtig angesehen werden“ (Lempert 1993, S. 9). Aus dieser soziologischen Definition leitet Lempert die berufspädagogische Kategorie der „moralischen Erziehung“ ab, deren sozusagen lernzielorientierte Operationalisierung in den Begriff der „moralischen Kompetenz“ als „Fähigkeit, ..., für Konflikte Lösungen zu finden, auf die sich alle Betroffenen einigen können“, einmündet (Lempert 1988, S. 12; für die fachdisziplinäre Historie der Diskussion um Moral als Kategorie der Berufspädagogik vgl. Lempert 2001). Allerdings muss in diesem Zusammenhang auch daran erinnert werden, dass in der berufspädagogisch traditionsreichen Kategorie der Arbeitstugenden durchaus Elemente vorhanden sind, die konkretes Ausbildungsgeschehen nicht nur befruchtet, sondern auch belastet haben und die im Berufsbildungsgesetz von 1969 in der nebulösen Zielformel der Charakterbildung (§ 6,1 Satz 5) eingefangen worden und bis heute enthalten sind.

Ansätze zur Förderung moralischer Kompetenz in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung wurden bereits 1992 beispielsweise bei Mercedes Benz auf den Weg gebracht (vgl. Treiber 1994) und bis heute verstärkt und differenziert, wobei hier eine deutliche Akzentuierung auf den umweltpolitischen Aspekt zu verzeichnen ist (vgl. etwa: Drees/Pätzold 2002; Faber 2002). Neben dieser auf die individuelle Handlungskompetenz im betriebli-

chen Kontext zielende Kategorie eines verantwortungsbewussten moralischen Handelns eröffnet sich für die Berufspädagogik auch auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene ein anspruchsvolles Betätigungsfeld. Dies zeigt sich auf kaum einem anderen Gebiet so deutlich wie auf jenem der ökologischen Verantwortung (vgl. bereits früh: Franzke 1985, neuerlich: Bonz/Nickolaus/Schanz 2002 sowie einführend: Bonz/Schanz 2002). Im Angesicht des Risikopotentials gerade der Hochtechnologien ist, wie Beck unter der Überschrift „Ökologie als moralischer Jungbrunnen“ konstatiert, „die Erfindung von Institutionen, die eine ökologische Erneuerung der Moderne ermöglichen und Technik konsensfähig machen, ..., längst zu einer Schlüsselfrage der gesellschaftlichen, politischen, der wirtschaftlichen, technologischen (und, wie die Verfasser im Lichte des Postulates der Ganzheitlichkeit ergänzen möchten, auch der berufspädagogischen und der berufsausbildungspolitischen) Entwicklung geworden“ (Beck 1993, S. 25).

In der neueren Diskussion erhält die Kategorie der Verantwortung und der Moral sowie insbesondere der damit verwobene ökologische Aspekt in der Berufspädagogik (vgl. Beck 2002) eine weit umfassendere Rahmung, indem das Postulat der „Nachhaltigkeit“, das in seiner Wirkung weit über umweltpolitische Fragestellungen hinausgeht, als zentrales Prinzip in die berufspädagogische Theorie und Praxis ebenso wie in die betriebliche und (berufs-)schulische Realität integriert wird (vgl. im Überblick: BMB+F 2003 sowie Fingerle 2002).

3. Didaktisches Handeln und die Bereiche beruflicher Bildung

Wird das didaktische Handeln, wie hier vorgestellt, als Leitbegriff einer handlungsorientierten Berufspädagogik konzeptualisiert, so kann man nicht umhin, die einzelnen Ebenen und Kontexte dieses Handelns ebenfalls einer genaueren Betrachtung zu unterziehen. Damit wird eine bereichsspezifische Konkretisierung anvisiert, die die vorstehend hervorgehobenen „berufspädagogischen Kategorien“ praxis-, handlungs- und gestaltungsorientiert „wendet“ und Berufsbildung damit von einem begrifflichen und kategorialen Rahmen her entfaltet, der auf einer die pädagogische, didaktische und berufsbildungspolitische Praxis fokussierenden Theoriebildung basiert.

Mit dieser Erweiterung der kategorialen Betrachtung um die Aspekte einer Praxis beruflicher Bildung sind die Konzeption und Gliederung des vorliegenden Handbuchs beschrieben. Diese geht davon aus, dass das didaktische Handeln in der beruflichen Bildung, insofern es darum bemüht ist, die Ansprüche, Bedingungen und Möglichkeiten des skizzierten kategorialen Rahmens („berufspädagogische Kategorien“) zu realisieren, in einem Bezugsrahmen steht, der sechs Felder berührt (vgl. hierzu Abbildung 1 auf der folgenden Seite):

1. Die *Qualifikationsanforderungen*, in denen die wirtschaftliche, technische und arbeitsorganisatorische Entwicklung ihren Niederschlag findet,
2. die Ebene des *Fachwissens* und die gesamte *fachdidaktische Diskussion* mit ihren Bezügen zu den Ausbildungsordnungen der Betriebe, den Fächern sowie Lehrplänen der berufsbildenden Schulen usw.,
3. die *Adressaten* der Berufsbildung, neben Jugendlichen und Erwachsenen auch Problemgruppen, wie z. B. Rehabilitanden oder ausländische Jugendliche,

Abbildung 1: Didaktisches Handeln als Leitbegriff einer handlungsorientierten Berufsbildung



4. der gesamte Bereich der *Bildungspolitik*, der von der Analyse des gesellschaftlichen Rahmens über die institutionelle Struktur beruflicher Bildung bis hin zu ihren organisatorischen, administrativen, finanziellen und internationalen Aspekten reicht,
5. die *Berufsbildungsforschung* mit ihren Bezügen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung einerseits und zur curricularen Forschung andererseits (z. B. Ausbildungsordnungsforschung) und
6. schließlich die Ebene der unmittelbaren *Vermittlung beruflicher Bildung*. Diese Ebene umfasst die Methoden und Medien beruflicher Bildung ebenso, wie die Unterrichtsforschung im engeren Sinne und die Fragen nach dem Lehrpersonal in der Berufsbildung.

Literatur

- Arnold, R., 1986: Identität und Arbeit. In: Arnold, R./Kaltschmid, J. (Hrsg.): *Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Aspekte einer sozialisationstheoretischen Begründung von Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M., S. 115–142.
- Arnold, R., 1990: *Betriebspädagogik*. Berlin.
- Arnold, R., 1991: *Betriebliche Weiterbildung*. Bad Heilbrunn/OBB.
- Arnold, R., 1993: Unternehmenskultur und berufliche Bildung. In: Georg, W./Arnold, R.: *Von der Berufskultur zur Unternehmenskultur*. Zwei Beiträge. In: *Arbeitspapiere aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Hrsgg. vom Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der FernUniversität – Gesamthochschule – Hagen (W. Georg), 1, S. 21–35.
- Arnold, R., 1994: Annäherungen an die Berufsbildung. Vorarbeiten zur Entwicklung einer Evolutionären Berufspädagogik. Bd. 1 der „Schriften zur Berufs- und Erwachsenenbildung“. Baltmannsweiler.
- Arnold, R., 1997: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster/New York, S. 253–309.
- Backes-Haase, A., 2001: Berufsbildungstheorie – Entwicklung und Diskussionsstand. In: Schanz, H. (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Baltmannsweiler, S. 22–38.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V., 1998: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31. Jg., H. 3. S. 461–472.
- Beck, K., 2002: Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung. In: Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): *Umweltproblematik und Berufsbildung*. Baltmannsweiler, S. 62–81.
- Beck, U., 1986: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.
- Beck, U., 1993: *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a. M.
- Blankertz, H., 1975: *Theorien und Modelle der Didaktik*. 9. Auflage, München.
- BMB+F (Hrsg.), 2001: *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.
- BMB+F (Hrsg.), 2003: *Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Erste bundesweite Fachtagung am 26. und 27. März 2003 in Osnabrück*. Bonn.
- BMBW, 1981: *Berufsausbildungsbericht 1981*. Bonn.
- BMBW, 1982: *Berufsausbildungsbericht 1982*. Bonn.
- BMBW, 1986: *Berufsausbildungsbericht 1986*. Bonn.
- Bojanowski, A., u. a., 1991: *Qualifizierung als Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt a. M.
- Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.), 2002: *Umweltproblematik und Berufsbildung*. Baltmannsweiler.
- Bonz, B./Schanz, H. 2002: Relevanz und Perspektiven beruflicher Umweltbildung. In: Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): *Umweltproblematik und Berufsbildung*. Baltmannsweiler, S. 4–15.
- Brater, M., u. a., 1988: *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart.
- Bruchhäuser, H.-P., 2000: Bildungspolitik und Bildungstheorie. Das berufspädagogische Erbe des 18. Jahrhunderts. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4, S. 495–511.
- Castells, M., 2004: *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. 3 Bde, Bd. 1: *Das Informationszeitalter*. Opladen (im Original 2001).
- Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.), 2002: *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen.
- Comenius, J. A., 1970: *Große Didaktik*. Hrsgg. von Flitner, A. 4. Auflage, Düsseldorf.
- Conze, W., 1972: „Arbeit“. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 1. Stuttgart, S. 154–215.
- Conze, W., 1972: „Beruf“. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 1. Stuttgart, S. 488–507.
- Dahrendorf, R., 1956: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8, S. 540–568.
- Dahrendorf, R., 1983: Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Krise der Arbeitsgesellschaft. Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1882*. Frankfurt a. M./New York, S. 25–37.
- de Corte, E., u. a., 1975: *Grundlagen didaktischen Handelns*. Weinheim u. a.
- Dettling, W., 2000: Diesseits und jenseits der Erwerbsarbeit. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a. M., S. 202–214.
- DIHT/Gesamtmetall/ZVEI, 1986: *Die neuen Metall- und Elektroberufe*. Köln.
- Drees, G./Pätzold, G., 2002: Berufliche Umweltbildung im Metallbereich als lernortkooperative Aufgabe – Problemanalyse und Perspektiven aus der Sicht der Berufsschule. In: Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): *Umweltproblematik und Berufsbildung*. Baltmannsweiler, S. 168–184.

- Faber, G., 2002: Umweltwissen, Umweltbewusstsein, Umwelthandeln – eine Kausalkette für Elektrotechnik und Kraftfahrzeugtechnik. In: Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): Umweltproblematik und Berufsbildung. Baltmannsweiler, S. 185–194.
- Faulstich, P., 1981: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Frankfurt a. M.
- Fingerle, K., 2002: Perspektiven beruflicher Umweltbildung – Berufe lernen für eine nachhaltige Entwicklung? In: Bonz, B./Nickolaus, R./Schanz, H. (Hrsg.): Umweltproblematik und Berufsbildung. Baltmannsweiler, S. 46–61.
- Fischer, A., 1950: Die Humanisierung der Berufsschule (1924/26). In: Kreitmair, K. (Hrsg.): Leben und Werk, Band 2: Arbeiten zur allgemeinen Erziehungswissenschaft und Berufserziehung. München, S. 315–384.
- Flechsigt, K.-H., 1989: Ebenen didaktischen Handelns in der Weiterbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen (Dezember 1989). Neuwied.
- Flechsigt, K.-H./Haller, H.-D., 1975: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart.
- Franzke, R., 1985: Ökotopia – Leitkonzept sozialökologischen Lebens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 81, S. 438–451.
- Frey, K. (Hrsg.), 1975: Curriculum-Handbuch. 3 Bde. München.
- Fricke, W./Krahn, K./Peter, G., 1985: Arbeit und Technik als politische Gestaltungsaufgabe. Hrsgg. vom Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst der Freien Hansestadt Bremen. Bonn.
- Fürstenberg, F., 1964: Grundfragen der Betriebssoziologie. Köln/Opladen.
- Fürstenberg, F., 2000: Berufsgesellschaft in der Krise: Auslaufmodell oder Zukunftspotential? Berlin.
- Geißler, K. A./Geramanis, O., 2001: Beruflichkeit im Wandel. In: Schanz, H. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler, S. 39–53.
- Georg, W./Arnold, R., 1993: Von der Berufskultur zur Unternehmenskultur. Zwei Beiträge. In: Arbeitspapiere aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hrsgg. vom Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der FernUniversität – Gesamthochschule – Hagen (W. Georg).
- Grell, J./Grell, M., 1979: Unterrichtsrezepte. München u. a.
- Grüner, G., 1967: Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. In: Die Deutsche Schule, 59, S. 414–430.
- Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.), 2000: Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim.
- Harney, K., 1990: Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris.
- Harney, K., 1992: Der Trend zum Selbst: Das neue Modernitätsverständnis betrieblicher Rationalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42, S. 318–325.
- Harney, K./Zymek, B., 1994: Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, S. 405–422.
- Hartmann, H., 1972: Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, T./Sprondel, W.-M. (Hrsg.): Berufssoziologie. Köln, S. 36–52.
- Heid, H./Lempert, W. (Hrsg.), 1982: Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebes. Beiträge zu einem Symposium veranstaltet auf dem 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 23. und 24. März 1982 in Regensburg (Beiheft 3 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik). Wiesbaden.
- Heinze, R. G./Streck, W., 2000: Institutionelle Modernisierung und Öffnung des Arbeitsmarktes: Für eine neue Beschäftigungspolitik. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt a. M., S. 234–264.
- Herkner, V., 2001: Karteikarte „Ganzheitlichkeit“. In: berufsbildung, 55. Jg., 70, S. 27f.
- Hilbert, J./Südmersen, H./Weber, H., 1990: Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung. Opladen.
- Holzkamp, K., 1993: Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Kade, J., 1983: Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29, S. 859–876.
- Kaiser, F. J./Pätzold, G. (Hrsg.), 1999: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg.
- Kern, H./Schumann, M., 1984: Das Ende der Arbeitsteilung. Rationalisierung in der industriellen Produktion. München.
- Kerschensteiner, G., 1954: Berufs- und Allgemeinbildung (1904). In: Dolch, J. (Hrsg.): Grundlagen der Schulorganisation. München, S. 40–63.
- Kerschensteiner, G., 1931: Theorie der Bildung. 3. Auflage, Leipzig/Berlin.
- Kipp, M., 1992: Mit Kopf, Herz und Hand? Kritische Anmerkungen zu „ganzheitlichen“ Qualifizierungskonzepten. In: Pätzold, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M., S. 123–138.

- Klafki, W., 1969: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H./Blumenthal, A. (Hrsg.): *Didaktische Analyse. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“*. 10. Auflage, Hannover, S. 5–34.
- Klafki, W., 1991: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 2. Auflage, Weinheim/Basel.
- Klages, H./Kmieciak, P. (Hrsg.), 1984: *Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt a. M./New York.
- Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.), 2000: *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a. M.
- Kocka, J./Offe, C., 2000: Einleitung. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a. M., S. 9–15.
- Kohlberg, L., 1984: *Essays on Moral Development. Bd. 2: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*. San Francisco.
- Kurtz, T., 2000: Die Vermittlung von Beruf und Bildung im disziplinären Kontext der Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 3, S. 325–339.
- Kutscha, G., 1992: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, S. 535–548.
- Lange, U./Harney, K./Rahn, S./Stachowski, H. (Hrsg.), 2001: *Studienbuch Theorien der beruflichen Bildung. Grundzüge der Diskussion im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn.
- Laur-Ernst, U., 2001: Berufsbildung in der Wissensgesellschaft – Selbstverständnis und Aktionslinien. In: *Die berufsbildende Schule*, 53, 11/12, S. 327–334.
- Lempert, W., 1988: *Moralisches Denken. Seine Entwicklung in der Kindheit und seine Beeinflussbarkeit in der Sekundarstufe II*. Essen.
- Lempert, W., 1993: *Moralisches Denken, Handeln und Lernen in einfachen Berufen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 84, S. 5–25.
- Lempert, W., 2001: *Moralische Selbstbestimmung als berufspolitisches Postulat, berufsbiographisches Resultat und berufspädagogisches Desiderat*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 4, S. 481–502.
- Lipsmeier, A., 1982a: *Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens*. In: Blankertz, H., u. a. (Hrsg.): *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 9.1. Stuttgart, S. 227–249.
- Lipsmeier, A. 1982b: *Historische und aktuelle Beispiele der Verbindung von Arbeiten und Lernen*. In: Biermann, J., u. a. (Hrsg.): *Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung*. Velber, S. 299–313.
- Lipsmeier, A., 1989a: *Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie: Pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85, S. 137–151.
- Lipsmeier, A., 1989b: *Ist das duale System ein brauchbares Modell zur Überwindung der Berufsbildungsprobleme in den Ländern der Dritten Welt?* In: Arnold, R. (Hrsg.): *Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. Bilanz, Probleme und Perspektiven der bundesrepublikanischen Berufsbildungshilfe*. Baden-Baden, S. 121–140.
- Lisop, I./Huisinga, R., 1984: *Arbeitsorientierte Exemplarik*. Wetzlar.
- Litt, T., 1947: *Berufsbildung und Allgemeinbildung*. Wiesbaden.
- Luhmann, N., 1978: *Soziologie der Moral*. In: Luhmann, N./Pfürtner, S. (Hrsg.): *Theorietechnik und Moral*. Frankfurt a. M., S. 8–116.
- Matthes, J. (Hrsg.), 1983: *Krise der Arbeitsgesellschaft. Verhandlungen des 21. Deutschen Soziologentages in Bamberg 1982*. Frankfurt a. M./New York.
- Mayer, K.-U., 2000: *Arbeit und Wissen: Die Zukunft von Bildung und Beruf*. In: Kocka, J./Offe, C. (Hrsg.): *Geschichte und Zukunft der Arbeit*. Frankfurt a. M., S. 383–409.
- Mertens, D., 1974: *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, S. 36–43.
- Mertens, D., 1984: *Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, S. 439–455.
- Meyer, H., 1988: *Unterrichtsmethoden*. 2 Bde. Frankfurt a. M.
- Möller, C., 1991: *Die curriculare Didaktik*. In: Klafki, W., u. a.: *Didaktische Theorien*. Hrsgg. von Gudjons, H., u. a. 6. Auflage, Hamburg, S. 63–77.
- Morawietz, H., 1984: *Unterrichtsrezepte: Was die Pädagogen davon halten*. In: *Schulpraxis*, 4, S. 25–29.
- Müllges, U., 1967: *Bildung und Berufsbildung*. Ratingen.
- Münk, D., 2002: *Beruf und Kompetenz*. In: Clement, U./Arnold, R. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Opladen, S. 203–228.
- Ott, B., 1995: *Ganzheitliche Berufsbildung*. Stuttgart.
- Ott, B., 2001: *Ganzheitliches Systemverständnis und Qualitätsmanagement beruflicher Bildung*. In: Schanz, H. (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme*. Baltmannsweiler, S. 54–74.
- Pätzold, G. (Hrsg.), 1992: *Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung*. Frankfurt a. M.

- Pätzold, G./Wahle, M., 2000: Beruf und Arbeit als konstituierende Elemente menschlicher Existenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4, S. 524–539.
- Piaget, J., 1973: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt a. M. (zuerst: 1932).
- Piaget, J., 1976: Psychologie der Intelligenz. Olten/Freiburg.
- Pukas, D., 1988: Integrativer Technikunterricht in der gewerblichen Teilzeitberufsschule der Berufsfelder Metalltechnik mit Bezug auf die sozio-ökonomischen Implikationen der neu geordneten Ausbildungsberufe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 325–337.
- Rahn, S., 2000: Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: Harney, K./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 85–100.
- Rauner, F./Heidegger, G., 1989: Soziale Technikgestaltung als Bildungsaufgabe. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 39, S. 211–219.
- Reetz, L., 1990: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, L./Reitmann, Th. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg «Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?». Hamburg, S. 16–35.
- Reetz, L., 1999: Kompetenz. In: Kaiser, F.J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, S. 245–246.
- Röhrs, Hermann (Hrsg.), 1967: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M.
- Ropohl, G., 1979: Eine Systemtheorie der Technik. Zur Grundlegung der Allgemeinen Technologie. München/Wien.
- Schanz, H. (Hrsg.), 2001: Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Baltmannsweiler.
- Scharmann, T., 1956: Arbeit und Beruf. Eine soziologische und psychologische Untersuchung über die heutige Berufssituation. Tübingen.
- Schaub, H./Zenke, K. G., 2000: „Kompetenz“. In: Schaub, H./Zenke, K. G.: Wörterbuch der Pädagogik. München, S. 326.
- Schlieper, F., 1963: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg.
- Schmidt, G., 1989: Die «Neuen Technologien» – Herausforderung für ein verändertes Technikverständnis der Industriesoziologie. In: Weingart, P. (Hrsg.): Technik als sozialer Prozess. Frankfurt a. M., S. 231–255.
- Stier, G., 2003: Verwendungsweisen des Begriffs der Ganzheitlichkeit in der Pädagogik – Eine Problematisierung. Diss. Universität Passau.
- Stratmann, K., 1988: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. Prof. Dr. Tadeusz Nowacki, Warschau, zum 75. Geburtstag am 23. November 1988. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84, S. 579–598.
- Stratmann, K.-W., 1999: Berufserziehung und sozialer Wandel (hrsgg. von: Pätzold, G./Wahle, M.). Frankfurt a. M.
- Tilch, H., 1999: Betriebspädagogik. In: Kaiser, F.J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn/Hamburg, S. 142–144.
- Tilch, H., 1998: Zum Handlungsfeld der Betriebspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2, S. 204–219.
- Treiber, B., 1994: Förderung moralischer Kompetenz – ein Berufsbildungsprojekt zur Unterstützung der Gruppenarbeit bei der Mercedes-Benz AG. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, S. 9–18.
- v. Friedeburg, L., 1989: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a. M.
- Vester, F., 1987: Neue Formen des Lernens. In: Kreklau, C./Uthmann, K.-J./Woortmann, G. (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung (37. Erg. Lieferung 1987, Nr. 2331). Köln, S. 1–4.
- Volpert, W., 1983: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Auflage, Köln.
- Vonken, M., 2001: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4, S. 503–522.
- Weber, M., 1922: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.
- Weniger, E., 1965: Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 8. Auflage, Weinheim.

Werte und Normen in der Berufsbildung

Helmut Heid

Werte und Normen finden nicht nur im Kontext allgemeiner und beruflicher Bildung, sondern auch in der beruflichen Praxis zunehmende Beachtung. Das Wort „Wert“ wird in unterschiedlichen Zusammenhängen volks- und betriebswirtschaftlichen Handelns geradezu inflationär verwendet. Kennzeichnend dafür sind vielfältige Aktivitäten zur Begründung und Verwirklichung dessen, was als „Unternehmenskultur“ und „Unternehmensethik“ (vgl. u. a. Holleis 1987; Rebstock 1988; Osterloh 1989) seit etwa zwanzig Jahren mit wechselndem Engagement diskutiert wird (vgl. Corsten/Lempert 1992, S. 66ff.). Auf diesem bemerkenswerten „Umweg“ finden Begriffe und Intentionen dieser Debatte neuerdings sogar Eingang in Abhandlungen über Aufgaben so genannter allgemeinbildender Schulen (z. B. bei Lohrer 1994, S. 176); hier ist von der „Unternehmenskultur einer Schule“ und von „corporate identity“ die Rede. Gesteigertes Interesse an Werten und Normen spielt vor allem in Erörterungen zur Entwicklung und Realisierung von Konzepten betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung eine Rolle. Das damit Gemeinte und Geforderte steht u. a. in der Tradition dessen, was als „Humanisierung der Arbeit“ bzw. „der Arbeitswelt“ in den gesellschaftspolitischen Sprachgebrauch eingegangen ist (vgl. u. a. Matthöfer 1977; Preiss 1977). Als jüngeres Beispiel für Bestrebungen dieser Art ist das „Anthropozentrische Produktionssystem“ (Lehner/Widmaier 1992, S. 56ff.) zu nennen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Einrichtung von eigenen Lehrstühlen für Wirtschaftsethik in Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten (z. B. in den Hochschulen St. Gallen, Eichstätt, München oder Marburg), wengleich wirtschaftsethische Fragen in der katholischen und evangelischen Soziallehre eine sehr bemerkenswerte Tradition besitzen (vgl. z. B. die Sozialenzykliken *Rerum novarum* vom 15.05.1891 und *Quadragesimo anno* vom 15.05.1931; zu nennen wären auch die Protagonisten O. v. Nell-Breuning; G. Gundlach; F. Karrenberg; A. Rich; zur gegenwärtigen Diskussion vgl. u. a. Rebstock 1988; Steinmann/Löhr 1989; Ulrich/Thielemann 1992).

Die Bezeichnungen „Wert“ und „Norm“ werden in so vielfältigen Zusammenhängen verwendet, dass es schwer fällt, darin einheitliche oder gar allgemeinverbindliche Bestimmungen dieser Begriffe zu identifizieren. Im Interesse wünschenswerter Verständigung ist es deshalb erforderlich, zunächst die Klärung der Frage ins Auge zu fassen: Was „sind“ Werte und Normen?

1. Was „sind“ Werte und Normen?

„Werte“ und „Normen“ sind zunächst einmal Worte. Sätze, in denen die Worte „Wert“ und „Norm“ verwendet werden, können unterscheidbare Strukturen besitzen bzw. Funktionen erfüllen. Sie können das mit „Werten“ und „Normen“ Bezeichnete bzw. Gemeinte und Bezweckte (also auch Wertungen bzw. wertende Stellungnahmen) zum *Gegenstand*