

**Lernfelder als Repräsentation
der Arbeits- und Lebenswelt**

Ein dynamisches Modell zur Curriculumkonstruktion und
Inhaltsauswahl für ökonomische Berufsbildungsprozesse

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie

der Fakultät II

– Bildung, Architektur und Künste –
der Universität Siegen

vorgelegt von

Dipl.-Hdl. Andreas Biela

aus München

Siegen, 2013

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

Biela, Andreas:

Lernfelder als Repräsentation der Arbeits- und Lebenswelt – Ein dynamisches Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl für ökonomische Berufsbildungsprozesse
ISBN 978-3-86376-071-7

- 1. Gutachterin: Univ.-Prof.in Dr. Ulrike Buchmann
- 2. Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Richard Huisinga

Tag der mündlichen Prüfung: 16.01.2014
Universität Siegen

Alle Rechte vorbehalten

1. Auflage 2014

© Optimus Verlag, Göttingen

URL: www.optimus-verlag.de

Printed in Germany

Papier ist FSC zertifiziert (holzfrei, chlorfrei und säurefrei,
sowie alterungsbeständig nach ANSI 3948 und ISO 9706)

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

Meiner Familie

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	IX
Abkürzungen.....	XI
Abstract	XIV
TEIL I: PROBLEM UND PERSPEKTIVE.....	1
I.1 Problemaufriss und Forschungsfrage.....	1
I.1.1 Zu den Veränderungen in der Arbeitswelt.....	2
I.1.2 Zu den Veränderungen in der Lebenswelt.....	5
I.1.3 Zu den bildungspolitischen Interventionen	6
I.1.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	9
I.2 Wege zur Erkenntnis und Struktur der Arbeit.....	10
I.2.1 Über die Erkenntnisgenerierung	10
I.2.2 Über die Hermeneutik als Weg zur Erkenntnis	13
I.2.3 Zur Struktur der Arbeit	16
I.2.4 Zusammenfassung	19
I.3 Bildungstheoretischer Bezugsrahmen	21
I.3.1 Subjekt-Bildungstheorie – Zum Wesen der Welterkenntnis und des Subjekts	21
I.3.2 Subjekt-Objekt-Dialektik – über die Ambivalenz der Ist-Situation.....	23
I.4 Das Repräsentationsparadigma	25

I.4.1	Der Repräsentationsbegriff in der Philosophie.....	26
I.4.2	Der Blick des Betrachters - Eine Auseinandersetzung mit Velazquez und Foucault	31
I.4.3	Vom Präsenten zur Repräsentation - über die Notwendigkeit von Weltbildern	34
I.4.4	Repräsentation und Subjektbildung – der getrübe Spiegel und verzerrte Weltbilder	35
I.4.5	Machtkämpfe um Weltbilder	36
TEIL II:	THEORIE UND KONTEXT.....	43
II.1	Curriculum oder Lehrplan – Eine terminologische Auseinandersetzung	43
II.1.1	Unterscheidung nach Blankertz.....	43
II.1.2	Über das Wesen der Curriculumentwicklung.....	44
II.1.3	Über das Wesen der Curriculumforschung.....	44
II.1.3.1	Curriculare Bezugssysteme	45
II.1.3.2	Legitimationstheorien.....	45
II.1.3.3	Theorien zum Prozess der Curriculumkonstruktion.....	46
II.1.3.4	Strukturierungstheorien des Curriculums.....	46
II.1.3.5	Theorien zur Einführung von Curricula	46
II.2	Forschungsstand.....	47
II.2.1	Über den internationalen Stand der Forschung	48
II.2.2	Eine Orientierung innerhalb der Fachdidaktik	51
II.2.2.1	Frank Achtenhagen: Komplexe Lehr- und Lernarrangements	51
II.2.2.2	Tade Tramm: Die Übungsfirma als didaktische Repräsentation der Arbeitswelt	52
II.2.2.3	Peter Sloane: Bildungsstandards im beruflichen Bildungswesen.....	53
II.2.2.4	Jürgen Zabeck: Der didaktische Pluralismus	55
II.2.2.5	Karl Wilbers: Die didaktische Grundidee	56

II.2.3	Über nationale Curriculumtheorien in der Allgemeinen- und Fachdidaktik.....	56
II.2.4	Robinsohn: Wissenschaft und Subjektbezug.....	57
II.2.5	Blankertz: Über das Kollegstufenmodell und Strukturgitter	59
II.2.5.1	Zu den Hintergründen und über die Entstehung des Kollegstufenmodells.....	60
II.2.5.2	Bildung, Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik nach Blankertz	61
II.2.5.3	Das bildungstheoretische Subjektverständnis von Blankertz.....	61
II.2.5.4	Über die Entwicklung des Lehrplans für das Fach Arbeitslehre nach Blankertz	62
II.2.5.5	Bedeutung des Kollegstufenmodells für ein „Dynamisches Modell zur Curriculumkonstruktion“.....	63
II.2.6	Kutscha: Das politisch-ökonomische Strukturgitter	64
II.2.6.1	Über die bildungstheoretische Verortung des Strukturgitteransatzes von Kutscha	64
II.2.6.2	Über das Strukturgitter	65
II.2.6.3	Weiterführende Überlegungen und Bedeutung des politisch-ökonomischen Curriculums für das „Dynamische Modell zur Curriculumkonstruktion“	68
II.2.7	Reetz: Wissenschaftsbezug, Persönlichkeitsprinzip und curriculare Transformation	70
II.2.7.1	Reetz` Kritik an dem Wissenschaftsprinzip als einseitige Referenz bei der Curriculumkonstruktion	70
II.2.7.2	Persönlichkeitsprinzip nach Reetz.....	71
II.2.7.3	Curriculare Transformation	74
II.2.7.4	Weiterführende Überlegungen und Bedeutung des Modells von Reetz für das „Dynamische Modell zur Curriculumkonstruktion“	74
II.2.8	Dauenhauer: Die Wissenskategorien der Ökonomie.....	76
II.2.9	Huisinga: Lernfeldkonstruktion und Subjektorientierung	79
II.2.9.1	Das exemplarische Moment bei der Curriculumkonstruktion	79

II.2.9.2	Die drei Fragekomplexe zum Auffinden, Überprüfen und Umsetzen des Lernfeldgedankens	80
II.2.9.3	Weiterführende Überlegungen zum Ansatz von Huisinga für ein Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl	82
II.2.10	Fischer: Ökologie, Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung im Lernfeldkonzept.....	82
II.2.10.1	Umrisse der Nachhaltigkeitsidee von Fischer	83
II.2.10.2	Kritische Anmerkungen zu dem Ansatz von Fischer	84
II.2.10.3	Weiterführende Überlegungen des Ansatzes von Fischer für ein Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl	86
II.3	Zum Verhältnis von Bildung, Politik und Wissenschaft	87
II.3.1	Über den historischen Kontext der Lernfeldorientierung.....	88
II.3.2	Über die unterschiedlichen Vorstellungen einer Modularisierung...	90
II.3.3	Das Spannungsfeld zwischen Modul- und Berufsprinzip	92
II.3.4	Die bildungspolitische Adaption des Lernfeldkonzepts	93
II.3.5	Über die Handlungskompetenz als Zielvorgabe unter Berücksichtigung der EQR und DQR.....	96
II.3.6	Über die pädagogische Vorgabe der Handlungsorientierung in den KMK-Richtlinien	99
II.3.7	Über die pädagogische Vorgabe der Exemplarik in der KMK-Richtlinie.....	104
II.4	Zur Legitimation von Inhalten und Bildungszielen.....	105
II.4.1	Das Lernfeld und die legitimierten Freiheitsgrade	108
II.4.2	Potentiale für die Curriculumkonstruktion – eine chancenorientierte Analyse verfahrenslegitimierter Handlungsspielräume in der beruflichen Bildung	114
II.4.3	Bildungsgebot und Handlungsspielräume in den Schulgesetzen ...	115
II.4.4	Zusammenfassung – Eine Forderung nach neuen Schulgesetzen ist unbegründet.....	120
II.5	Wahrnehmen, Auslegen und Entscheiden - über den Professionalitätsanspruch eines lernfeldorientierten Curriculums	120
II.6	Über die Widerstände einer Bildungsreform	123

II.6.1.	Über die Rollenkompetenz als Faktor für eine erfolgreiche Curriculumreform.....	124
II.6.2	Über pädagogische Professionalität als Faktor für eine erfolgreiche Bildungsreform	126
II.6.3	Zur Professionalität über ein „Dynamisches Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	127
II.7	EXKURS: Lernfelder und verzerrte Repräsentation der Wirklichkeit.....	127
TEIL III: DAS DYNAMISCHE MODELL ZUR CURRICULUMKONSTRUKTION UND INHALTSAUSWAHL		131
III.1	Zur Generierung des „Dynamischen Modells zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	131
III.1.1	Über die grundlegende Idee.....	132
III.1.2	Über die Verwendung von Dimensionen	132
III.2	Normativ gesetzte Werthaltungen: Über die erste Dimension des „Dynamischen Modells zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	134
III.2.1	Die Legitimation von normativ gesetzten Werthaltungen.....	134
III.2.2	Über die Gefahren, Potentiale und Notwendigkeiten von Normen bei der Inhaltsauswahl	136
III.2.3	Über die Volatilität von Normen und Qualifikationen	137
III.2.4	Über verfahrenslegitimierte Normen und ihre Bedeutung für das Dynamische Modell zur Curriculumkonstruktion.....	141
III.2.5	Normen in den KMK-Richtlinien.....	141
III.2.6	Normativ gesetzte Werthaltungen in dem bayerischen Lehrplan „Fachklassen Kaufmann im Einzelhandel/Kauffrau im Einzelhandel“	143
III.2.7	Werthaltungen als eine Dimension für das „Dynamische Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	144
III.3	Gesellschaftlicher Wandel und Antinomien: Über die zweite Dimension des „Dynamischen Modells zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	145

III.3.1	Perspektive der Politik	148
III.3.2	Perspektive der Interessenvertreter und gemeinnütziger Vereinigungen.....	148
III.3.3	Perspektive der Wissenschaft auf die Gesellschaft	148
III.3.3.1	Aktuelle Themen des Kongresses „Vielfalt und Zusammenhalt“	149
III.3.3.2	Mögliche Referenzen in Anlehnung an die Shell Jugendstudie	152
III.3.3.3	Erkenntnisse der Soziologen Boltanski und Chipello	153
III.3.4	Problemlagen und gesellschaftliche Transformation in das „Dynamische Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	154
III.4	Wissenschaft und Transfer: Über die dritte Dimension des „Dynamischen Modells zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	155
III.5	Darstellungsformen des „Dynamischen Modells zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	160
III.5.1	Darstellung mit Hilfe eines Vektorraums	160
III.5.2	Darstellung anhand einer Schnittmenge	161
III.6	Zur Anwendung des Modells bei der Inhaltsauswahl am Beispiel: Schaufenster	162
III.7	Gebrauch des Modells bei der Curriculumkonstruktion.....	166
III.7.1	Zur veränderten Fragestellung bei der Curriculumkonstruktion in Abgrenzung zur Inhaltsauswahl	167
III.7.2	Curriculumkonstruktion am Beispiel eines neuen Lernfeldes „Energiewirtschaft und Ökologie“.....	168
III.7.3	Zusammenfassung	170
III.8	Gebrauch des Modells zum Aufspüren von Denkfiguren am Beispiel: Relationsprinzip.....	171
III.8.1	Vorüberlegungen	171
III.8.1.1	Das Potential eines Lernfelds zur neuen Strukturierung von Wissen.....	172
III.8.1.2	ECTS, EQR und DQR zur Standardisierung von Wissen	172

III.8.1.3	E-Learning als Perspektive, um Wissen in Datenbanken zu transferieren	173
III.8.2	Anwendung	173
III.8.3	Beispiele.....	177
III.8.3.1	Das Auffinden von Denkfiguren durch das „Dynamische Modell zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“	177
III.8.3.2	Beispiel: Relativer Deckungsbeitrag	180
III.8.3.3	Beispiel: Komparativer Kostenvorteil (Ricardo)	181
III.8.3.4	Beispiel: Nutzenmaximierung (Gossen).....	184
III.8.3.5	Beispiel: Portfolio-Management	185
III.8.3.6	Das prospektive Moment der Denkfigur „Relations-Prinzip“	188
III.8.4	Auswirkungen auf das Prüfungswesen	190
III.8.5	Legitimationsdruck der Denkfiguren.....	195
III.9	Schlussbetrachtung	195
	Literaturverzeichnis	197

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beschäftigte nach Qualifikationsstruktur in Tausend, Deutschland 2006 bis 2010.....	4
Abbildung 2: Velazquez, Las Meninas - Die Hoffräulein, 1656, Madrid, Prado.	31
Abbildung 3: "Die akademische Berufsausbildung aus Sicht der Parteien" - Ziel- und organisationsbezogene Kategorien.....	37
Abbildung 4: Strukturgittermodell für die Planung der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Grundbildung im integrierten Sekundarbereich II	67
Abbildung 5: In Kompetenzen gefasste Anforderungsstrukturen	97
Abbildung 6: Lernfeld „Verkaufsgespräche kundenorientiert führen“	129
Abbildung 7: Darstellung des „Dynamischen Modells zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“ durch einen Vektorraum	161
Abbildung 8: Darstellung des Modells anhand einer Schnittmenge	162
Abbildung 9: Bevölkerung nach Altersgruppen	171
Abbildung 10: Darstellung des „Dynamischen Modells zur Curriculumkonstruktion und Inhaltsauswahl“ zur Offenlegung von Denkfiguren.....	178
Abbildung 11: Relativer Deckungsbeitrag	181
Abbildung 12: Produktions- und Opportunitätskosten pro Einheit in Arbeitsstunden	182
Abbildung 13: Maximale Produktion bei gegebenen Ressourcen.....	182
Abbildung 14: Budgetgerade und Indifferenzkurven	184
Abbildung 15: Effizienzlinie aus risikobehafteten Investitionen	185

Abkürzungen

Abs.	Absatz
BSP	Bruttosozialprodukt
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECTS	European Credit Transfer System
EEG	Erneuerbare Energien Gesetz
EEX	European Energy Exchange
EQR	Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
etc.	et cetera
FreQueNz	Früherkennung von Qualifikationserfordernissen
ggf.	gegebenenfalls
i. d. R.	in der Regel
i. H. v.	in Höhe von
i. V. m.	in Verbindung mit
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IBD	International Baccalaureate Diploma
IGLU	Internationale Grund-Lese-Untersuchung
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der
KMK-Handreichung	Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe
o. ä.	oder ähnlich

OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment of the OECD
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
sog.	sogenannt, sogenannte, sogenannter, sogenanntes
SQA	Scottish Qualifications Authority
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
z. B.	zum Beispiel

Abstract

Seit den 1970er Jahren scheint die Curriculumkonstruktion ins Stocken geraten und sich der pädagogische Blick auf Fragen der didaktischen Vermittlung von Lerninhalten verengt zu haben. Dies verwundert, da sich vor dem Hintergrund einer sich transformierenden Gesellschaft immer deutlicher die Notwendigkeit abzeichnet, Schülerinnen und Schüler auf eine gestaltungsoffene Lebensführung vorzubereiten und hierfür Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die neben der fachlichen Qualifikation eine Orientierung in der Lebens- und Arbeitswelt der Subjekte ermöglichen - realisiert sich doch in diesen Lebensbereichen die gesellschaftliche Inklusion. So zählen zu den modernen Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert werden, nicht nur die stetige Wissensexpansion und Technisierung, sondern vielmehr auch moderne Widersprüche, die von BUCHMANN (2004, S. 45) mit Rückgriff auf HELSPER (1996, S. 530) mit den Gegensatzpaaren Freiheit - Zwang, Organisation - Interaktion, pädagogische Einheitsentwürfe - kulturelle Vielfalt sowie Nähe und Distanz als Ausprägung des Vergesellschaftungsprozesses dargestellt werden. Im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lassen sich die Spannungsfelder um die acht Widerspruchslagen Besonderes - Allgemeines, Normalität - Abweichung, Gleichheit - Ungleichheit, Fördern - Auslesen, Integration - Desintegration, Individualisierung - Pluralisierung, Utilitarismus - Zweck, Freiheit - Institutionalisierung erfassen. Es handelt sich hierbei um offene Figuren, die zu unterschiedlich stark ausgeprägten kognitiven, sozialen und/oder emotionalen Konflikten führen können. Diese Widersprüche zu erkennen und im Rahmen einer fundierten Auseinandersetzung kognitiv zu durchdringen, ist jedoch eine Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit ihnen. Es wird aus dieser Perspektive ersichtlich, warum gerade die Curricula für die Entwicklungs- und Entfaltungsperspektiven der jungen Menschen relevant sind (BUCHMANN 2004, S. 45).

Gleichzeitig deuten Veränderungen in den curricularen Strukturen darauf hin, dass die Notwendigkeit von Interventionen bereits auf Bundes- und Länderebene erkannt wurde. Für die berufliche Bildung, auf die sich die vorliegende Arbeit hauptsächlich bezieht, sind in diesem Zusammenhang vor allem die KMK-Richtlinien von Bedeutung. Während diese früher noch von gesetzten Lehr- und Lernzielen gekennzeichnet waren, so sind sie heute durch die explizite Forderung nach Handlungsorientierung und Exemplarik charakterisiert, welche durch die geschaffenen Lehr- und Lernfelder umgesetzt werden könnten. Diese Grundlage stellt eine Möglichkeit dar, die berufliche

Fach- und Allgemeinbildung besser zu verknüpfen und mit Hilfe der Exemplarik ein Bildungsniveau zu realisieren, das über reproduktives Wissen und Können hinausgeht.

Das curriculare Modell, welches im Rahmen der vorliegenden Arbeit begründet wird, liefert einen Beitrag zur Repräsentationstheorie. Es soll dazu dienen, die Fach- und Allgemeinbildung besser zu verbinden. Zudem wird aufgezeigt, wie curriculare Gestaltungsspielräume so genutzt werden können, dass die dynamischen Aspekte der KMK-Richtlinie im Sinne der Subjektkonstitution zu Gunsten der Jugendlichen wirken und darüber hinaus eine fachlich fundierte Ausbildung vor allem auch in Zukunft sichergestellt werden kann, dies auch in der Hoffnung, dass die vererbte Diskussion um die Curricula wieder belebt wird.

Teil I: Problem und Perspektive

I.1 Problemaufriss und Forschungsfrage

Wie müssten Lernobjekte ausgewählt werden, damit durch sie das Humanvermögen zur Entfaltung gebracht werden kann, das zur aktiven Mitgestaltung der Lebens- und Arbeitswelt der Schülerinnen und Schüler notwendig ist? Im Kern lässt sich mit jener Frage das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit fassen. Relevant wird dieses durch eine gesellschaftliche Problemlage, die sich an drei Bereichen skizzieren lässt. Hierzu zählt zunächst eine zunehmende Dynamisierung am Arbeitsmarkt, die mit gestiegenen Qualifikationsanforderungen an die Arbeitnehmer einhergeht und im Kapitel I.1.1 näher erläutert ist. Neben den Veränderungen in der Arbeitswelt zeigt sich zudem ein Wandel in der Lebenswelt der Jugendlichen, wodurch vor allem diese mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden (siehe Kapitel I.1.2 und Kapitel III.3). Darüber hinaus zeugen die jüngsten bildungspolitischen Interventionen von einem Paradigmenwechsel im beruflichen Bildungswesen (siehe auch Kapitel I.1.3). Dieser Paradigmenwechsel gründete sich in der Erkenntnis, dass die notwendigen Lehr- und Lerninhalte durch die zunehmende Dynamisierung der Arbeits- und Lebenswelt nicht mehr in der herkömmlichen Weise strukturiert und vermittelt werden können. Aus diesem Grund wurden mit dem Lernfeldkonzept¹ im beruflichen Bildungswesen neue Möglichkeiten zur Inhaltsauswahl und Wissensvermittlung geschaffen. Durch diese werden nicht nur Freiheitsgrade der Auswahl an die pädagogischen Akteure delegiert, sondern auch Kompetenzen in den Curricula bestimmt. Kompetenzen als Zielsetzung setzen jedoch einen anderen Umgang mit den Lerngegenständen und deren Auswahl voraus. Schließlich gilt es zu klären, welche *Bildungsinhalte* dazu in der Lage sind, einen bestimmten *Bildungsgehalt* zu transportieren, durch den sich kognitive Strukturen entwickeln und entfalten lassen. Die Suche nach „geistigen Substraten“, z. B. Rationalitäten, Antinomien, Widersprüchen, Regeln, Gesetzen, ist daher die wesentliche An- und Herausforderung, welche im Zuge der curricularen Innovationen an das pädagogische Personal gestellt wird. Doch gerade an dieser Stelle scheinen die Reformbewegungen ihr Innovationspotential einzubüßen, wirkt es doch, als würden die Curriculumgestalter in ihren alten Rollenbildern verharren und sich an überholten Lehr- und Lernricht-

¹ Der Begriff „Lernfeld“ orientiert sich bei der vorliegenden Arbeit an der Handreichung der Kultusministerkonferenz (Kultusministerkonferenz 1996) und ist nicht im Sinne von KUTSCHA (1986) zu verstehen.

zielen orientieren, als den neu übertragenen Freiraum zur Curriculumgestaltung souverän zu nutzen. Dieser Mangel, sollte er sich empirisch belegen lassen, attestiert einen neuen Bedarf an pädagogischer Professionalität und verdeutlicht die Notwendigkeit eines Referenzrahmens, mit dessen Hilfe eine Inhaltsauswahl getroffen, begründet und legitimiert werden kann.

I.1.1 Zu den Veränderungen in der Arbeitswelt

Die Veränderungen in der Arbeitswelt lassen sich an unterschiedlichen Diskursen verdeutlichen, welche der Industrie- und Betriebssoziologie zuzuordnen sind. In Anlehnung an HETZLER² (1995, S. 62f.) befasst sich ein solcher Forschungsbereich u. a. mit dem Diskurs über die Industriegesellschaft, an dem sich die Veränderungen in der Arbeitswelt besonders gut nachvollziehen lassen. Dass sich die Arbeitswelt in einem kontinuierlichen Wandel befindet und daher nicht statisch ist, geht z. B. aus der Forschung von POLLOCK (1964, S. 26) hervor, der diese Thematik im Rahmen des engeren industriesoziologischen Diskurses aufgreift.

Speziell für den Produktionssektor thematisiert der Autor bereits in den 1950er Jahren die zunehmenden Veränderungen in der Arbeitswelt sowie die daraus resultierenden Folgen, zu denen er einerseits die Freisetzung von Arbeitskräften zählt, andererseits aber auch neue Qualifikationen einfordert (POLLOCK 1964, S. 26). Konkret handelte es sich damals um die Automatisierung von Arbeitsprozessen, welche nach der Mechanisierung eine zweite industrielle Revolution darstellte. Diese Automatisierung revolutionierte nicht nur die Arbeitsprozesse, sondern vertiefte darüber hinaus die zur Produktion notwendigen Wissenskontingente und Qualifikationsprofile. In seinem Beitrag prognostiziert der Autor zwar einen vollautomatischen Produktionsprozess, weist aber gleichzeitig darauf hin, dass „die Maschinerie selbst von Menschen entworfen, gebaut, eingerichtet, bedient und repariert werden muss und dass die Entscheidung darüber, was, in welchem Umfang und mit welchen Methoden produziert und wie das Produkt verteilt werden soll, vom menschlichen Willen abhängt“ (POLLOCK 1964, S. 33). Die Produktion ohne menschliches Zutun ist nicht möglich. Der Autor geht sogar einen Schritt weiter, wenn er die These fundiert, dass die Entwicklung der Arbeitsprozesse durch „den Arbeiter im Felde“ begrenzt würde. Die Automation, also der technische Fortschritt, ist demnach nicht nur von der Verfügbarkeit adäquat ausgebildeter Ingenieure abhängig, sondern auch durch das „für die Arbeit im Felde der Automation bestimmte[n] technische[n] Personal[s]“ (POLLOCK 1964, S. 36) begrenzt. Durch diesen, wenn auch kurz ausgeführten Bezugspunkt lässt sich eine grundlegende Erkenntnis verdeutlichen. Die Veränderungen in der Arbeitswelt gehen mit veränderten Anforderungsprofilen einher. Auf die Arbeitnehmer kann trotz des technischen Fortschritts

² Der Autor stellt heraus, dass der Forschungsbereich Betriebs- und Industriesoziologie unterschiedliche Forschungszweige, wie z. B. Betrieb als Norm, technischer Wandel, Automatisierung, institutionelle Bedingungen etc., vereint. Was eine Bestimmung der Identität dieses Bereichs erschwert.

nicht verzichtet werden, im Gegenteil, ihre Bedeutung steigt in dem Maße, in dem sie neben spezifischen Fachkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten über einen bestimmten Grad an Bildung verfügen müssen, der am Arbeitsmarkt nicht beliebig zur Verfügung steht.

Fast fünfzig Jahre nach POLLOCKS (1964, S. 36ff.) These, dass die Automatisierung die zweite industrielle Revolution sei, haben sich die Strukturen in der Arbeitswelt weiter verändert. Heute zeigt sich vor allem ein Trend zur Dienstleistung. Hierbei sind jedoch nicht nur die primären Dienstleistungen, wie Reinigen, Bewirten, Lagern, Transportieren, Sichern etc., von Bedeutung, sondern vor allem die sekundären. Zu ihnen zählen die Bereiche Management, Organisation, Forschung und Entwicklung sowie Lehren, Betreuen, Beraten. Besonders im Zuge des zunehmenden Outsourcings von Unternehmensteilen und Betriebsfunktionen prognostizieren DOSTAL/REINBERG/SCHNUR (2002) dieser Tätigkeitsart eine zunehmende Bedeutung. Im Gegenzug würden fast alle Zweige des verarbeitenden Gewerbes einen geringeren Stellenwert einnehmen. Am stärksten betroffen seien die Bereiche „Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau, Chemie und Mineralölverarbeitung, Elektrotechnik, Feinmechanik, Optik, Uhren, EBM, Spiel- und Sportwaren und das Leder-, Textil- und Bekleidungs-gewerbe“ (DOSTAL/REINBERG/SCHNUR 2002, S. 551).

Wie oben bereits erwähnt, haben solche Entwicklungen auch Auswirkungen auf die notwendigen Qualifikationsprofile der Arbeitnehmer. Ein Trend zeigt sich zum Beispiel in einer Dynamisierung, da „sich die Anforderungsniveaus innerhalb der Tätigkeiten, bedingt durch neue Betriebsorganisationen oder Technologien, ständig wandeln“ (DOSTAL/REINBERG/SCHNUR 2002, S. 551). Darüber hinaus ist vor allem eine Zunahme an anspruchsvollen Tätigkeiten evident, was dazu führt, dass die Allgemeinbildung stärker mit künftigen Beschäftigungsmöglichkeiten korreliert (DOSTAL/REINBERG/SCHNUR 2002). Eine solche These lässt sich durch die Analyse des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung belegen. Der IAB-Betriebspanel gibt u. a. Auskunft darüber, wie sich die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten (ohne Auszubildende, Beamtenanwärter und Inhaber) im Zeitverlauf verändert hat (siehe Abbildung). In der Darstellung wurde dabei zunächst zwischen einfachen Tätigkeiten (gepunktete Linie) und qualifizierten Tätigkeiten (obere Linie) unterschieden. Bei einer Betrachtung dieser beiden Linien wird deutlich, dass rund 80 Prozent des Arbeitsvolumens qualifizierte Tätigkeiten sind und dies mit einer leicht steigenden Tendenz. In der Grafik werden diese Tätigkeiten weiter in qualifizierte Beschäftigungen mit (Fach-)Hochschulabschluss (gestrichene Linie) und qualifizierte Beschäftigungen mit Berufsausbildung (zweite Linie von oben) differenziert.

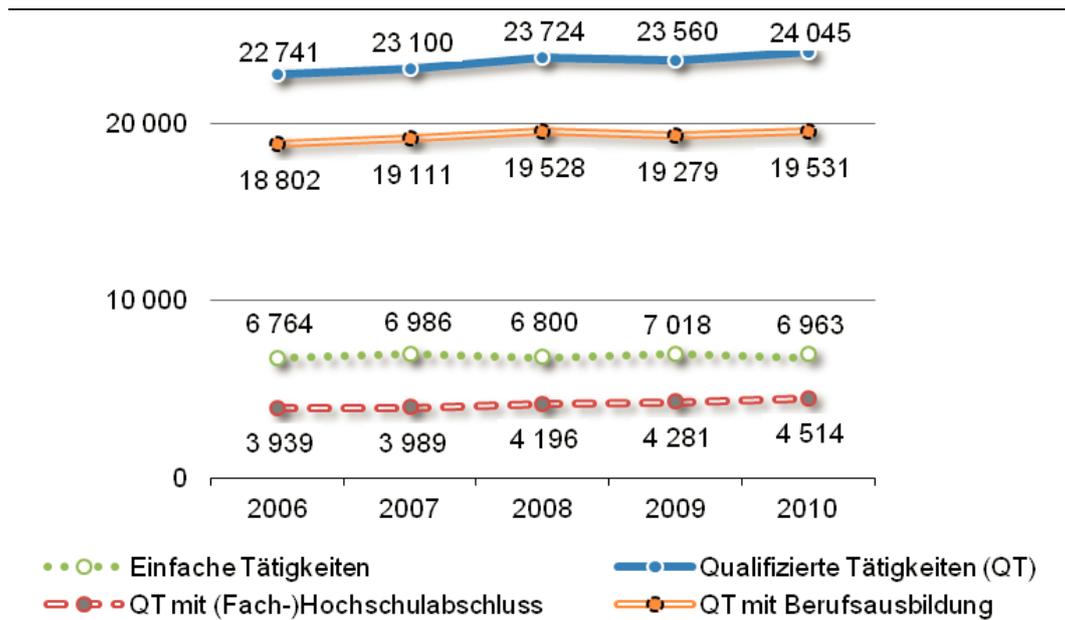


Abbildung 1: Beschäftigte nach Qualifikationsstruktur in Tausend, Deutschland 2006 bis 2010³

Es zeigt sich zunächst, dass die Summe der Beschäftigten (ohne Auszubildende, Beamtenanwärter und Inhaber) im Jahr 2009 einbricht und sich im Jahr 2010 wieder stabilisiert bzw. das alte Niveau übertrifft. Auffallend ist dabei, dass die Anzahl der Beschäftigten mit (Fach-)Hochschulabschluss trotz des Rückgangs der insgesamt Beschäftigten stetig gestiegen ist, und zwar stärker als die der qualifizierten Tätigen mit Berufsausbildung. Diese Entwicklung lässt den Schluss zu, dass sich Wissen, welches durch ein (Fach-)Hochschulstudium erworben wird, resistenter gegenüber konjunkturbedingten Beschäftigungsreduktionen erweist, als Wissen, das im Rahmen einer beruflichen Qualifizierung erworben wird. Kurzum, das Generalwissen ist offensichtlich arbeitsmarktresistenter als das Berufsschulwissen. Diese Erkenntnis führt zu der Frage, wie die Berufsausbildung so ausgestaltet werden kann, dass sich eine allgemeine Bildung besser entfalten kann.

Neben den Trends einer zunehmenden Dienstleistungsorientierung an Outsourcing, technischen Errungenschaften sowie Veränderungen der Tätigkeitsstrukturen lässt sich auch eine größere Komplexität der Arbeitswelt wahrnehmen. So verteilen sich z. B. die Produktionsstandorte global, was dazu führt, dass Unternehmen heute verstärkt international agieren (müssen). Kurzum, die Arbeitswelt ist dynamischer denn je und mit ihr die Anforderungsprofile an die Arbeitnehmer, auf die trotz technischer Errungenschaften nicht verzichtet werden kann.

Zudem sind auch Umbrüche in der Weltwirtschaft erkennbar. Nach MENZEL (1998, S. 99) handelt es sich hierbei um einen Strukturwandel, welcher seit Mitte der 1980er

³ vgl. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit 2012.

Jahre zugenommen hat und sich vor allem auf Transaktionen bezieht. Während der Handel mit Waren oder Direktinvestitionen in Rohstoffsektoren sowie die verarbeitende Industrie noch vor einigen Jahrzehnten transparent gewesen seien, würde die Weltwirtschaft heute zunehmend von intransparenten Transaktionen dominiert. Zu ihnen zähle zum Beispiel der Handel von Derivaten. Sichtbar wäre hingegen der Tausch Ware gegen Geld. Menzel fasst die neuen Trends mit den Begriffen Tertialisierung, Globalisierung und Virtualisierung (MENZEL 1998, S. 99). Hierin wird deutlich, dass sich wirtschaftliche Zusammenhänge dem Subjekt nicht mehr unmittelbar aus der Lebens- und Arbeitswelt erschließen. Ohne bildungspraktische Interventionen würden so die ambivalenten Kräfte und Wirkgefüge, welche in Gesellschaften dominieren, weder nachvollzogen noch verstanden werden können. Die Berufsbildungsforschung kann diese Entwicklungen nicht ignorieren.

I.1.2 Zu den Veränderungen in der Lebenswelt

Die oben erläuterten Entwicklungen können sich nicht losgelöst von den Subjekten vollziehen. Im Kontext gesellschaftlicher Umbrüche - von Technisierung und Wissensexpansion, von Internationalisierung und Globalisierung - wird daher auch das Individuum mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Zu ihnen zählt nach BOLTANSKI/CHIAPELLO (2006, S. 209) u. a. eine neue Form der Entlohnung. „An die Stelle des leitenden Vollzeitangestellten mit sicherer Lebensstellung in einem großen Unternehmen [...] tritt nunmehr der Mitarbeiter in befristeter Anstellung, dessen Tätigkeit unterschiedlich entlohnt werden kann: z. B. in Form von Gehältern, Honorarzahlen, Autorechnungen, Patentgebühren etc.“ (BOLTANSKI/CHIAPELLO 2006, S. 209). Darüber hinaus beschreibt der Autor einen Wandel in der Alltagsmoral, der die Komplexe Geld, Arbeit, Besitz und Selbstwahrnehmung umfasst. Durch diesen gesellschaftlichen Wandel wird die Lebenswelt komplexer und eine Orientierung in ihr schwerer. Zudem entstehen neue Risikolagen, die sich zum Beispiel in Verweigerungshaltungen oder Ausbildungsabbrüchen spiegeln. So dokumentieren die Zahlen des Statistischen Bundesamtes (2012a, S. 22), dass im Jahr 2011 1.460.658 Ausbildungsverträge neu geschlossen, aber im selben Jahr 149.760 Ausbildungsverhältnisse vorzeitig gelöst wurden. Für die Jugendlichen bedeutet dies, dass die Entfaltung ihrer Ressourcen eingefordert wird und sich zugleich ihre Werthaltungen unreflektiert verschieben. Hierzu zählen zum Beispiel Einstellungen bezüglich Geld, Arbeit, Besitz und Zeit. Da sich anhand dieser Komponenten ein Teil der gesellschaftlichen Lebenskomplexe erfassen lässt, avancieren die Werthaltungen der Subjekte zu einer Verdichtung des Strukturmoments. BOLTANSKI/CHIAPELLO (2006, S. 205) verweisen vor allem auf einen neuen Umgang mit der knappen Ressource Zeit, wodurch alte und teilweise normativ gesetzte Werte, wie Selbstkontrolle, Maßhalten, Genügsamkeit, Fleiß, Stetigkeit, Ausdauer und Charakterfestigkeit, abgelöst würden. Solche Herausforderungen belegen, dass die pädagogischen Handlungspraxen einer Nachsteuerung bedür-