

Berufliche Bildung im Spannungsfeld humaner Entwicklung und ökonomischer Verwertung

Autor(en): **Dehnbostel, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Widerspruch : Beiträge zu sozialistischer Politik**

Band (Jahr): **32 (2013)**

Heft 63

PDF erstellt am: **22.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-652252>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Berufliche Bildung im Spannungsfeld humaner Entwicklung und ökonomischer Verwertung

Dieser Beitrag geht von der statistisch belegten hohen Selektivität in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung aus. Stehen die Umgestaltung der Bildungssysteme und der Wandel des Beschäftigungssystems in einem Zusammenhang hiermit und nehmen Kommerzialisierung und Marktorientierung in der beruflichen Bildung zu? Sind Beruflichkeit und Berufskonzept noch zeitgemäss und stärken sie die Entwicklungs- und Bildungsinteressen der Erwerbstätigen? Und schliesslich: Kann man von einer Konvergenz betrieblicher und pädagogischer Interessen sprechen oder von einem Zusammentreffen ökonomischer und pädagogischer Vernunft?

1. Berufliche Bildung im sich verändernden Bildungs- und Beschäftigungssystem

Seit den 1980er-Jahren hat die Bedeutung beruflicher Weiterbildung im Vergleich zur allgemeinen Weiterbildung und zu anderen Bildungsbereichen erheblich zugenommen. Die mit dieser Expansion verbundene Hoffnung, das Weiterlernen in der Berufstätigkeit würde zur «zweiten Chance» für die Berufs- und Bildungsentwicklung (Baethge / Baethge-Kinsky 2004, 137), hat sich allerdings nicht bestätigt. Stattdessen haben sich die soziale Differenzierung und Selektion in der beruflichen Weiterbildung verstärkt. Für Deutschland stellen statistische Quellen wie das IAB-Betriebspanel und das Berichtssystem Weiterbildung übereinstimmend eine hohe Selektivität im Zugang zur beruflichen wie auch zur betrieblichen Weiterbildung fest. Im zuletzt erschienenen vierten Bildungsbericht *Bildung in Deutschland 2012* wird eine Stagnation bzw. ein deutlicher Rückgang der Weiterbildungsteilnahme in verschiedenen Bereichen festgestellt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 141f.). Dabei betrifft die sinkende Teilnahmequote in der beruflichen und auch der betrieblichen Weiterbildung besonders die Gering- und Schlechtqualifizierten (Kuwon u. a. 2006, 37f., 109f.).

Charakteristisch für die zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem angesiedelte Weiterbildung ist die Vielfalt und Vielzahl ihrer Anbieter,

zu denen u. a. private und öffentliche Betriebe, öffentlich-rechtliche Träger wie Hochschulen und Kammern, Bildungsinstitutionen von Arbeitgebern und Gewerkschaften, Berufs- und Fachverbände sowie private, kommerzielle und gemeinnützige Bildungsträger und Bildungsdienstleister gehören. Es handelt sich also um einen hoch differenzierten, von der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik gleichermaßen beanspruchten Bildungsbereich, in dem die Anbieter in Konkurrenz zueinander stehen. Mit dem Abrücken vom Konzept einer weitgehend staatlich organisierten Weiterbildung als vierter Säule des Bildungswesens, wie sie erstmals vom Deutschen Bildungsrat (1974, 30) nachdrücklich vertreten wurde, setzt sich die Zielvorstellung eines offenen Weiterbildungsmarktes zunehmend durch.

Gleichzeitig findet eine grundlegende Um- und Neugestaltung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme in den meisten europäischen Ländern statt, für die Schlagworte wie «Outcome- und Lernergebnisorientierung», «Kreditpunktesystem», «Akkreditierung», «Validierung» und «Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung» stehen. «Der heutige Diskurs», so die Bildungswissenschaftler Jürgen Oelkers und Kurt Reusser, geht «auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik» zurück (Oelkers / Reusser 2008, 17). Bisher standen Input-Faktoren wie Personal, Lehrpläne und Ausstattungen im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output, Outcome und teilweise auch der Kontext vernachlässigt oder ausgeblendet wurden. Heute erfolgt die Steuerung und Lenkung im Bildungswesen vorrangig outcome- und lernergebnisorientiert, zumindest ist dies die bildungspolitische Intention. Dies wird an den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), Sektorale Qualifikationsrahmen (SQR) und an auf Bildungsbereiche bezogenen Qualifikationsrahmen besonders deutlich. Sie sind grundsätzlich outcome- und lernergebnisorientiert und erfordern Verfahren und Instrumente der Kompetenz- und Leistungsfeststellung, die ihrerseits auf die Bildungsbereiche und die Berufs- und Weiterbildung rückwirken.

Dieser grundlegende Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik führt dazu, dass sich – kurz gesagt – die Ziele von Bildung vorrangig an Effektivität, Ergebnissen und Markterfordernissen ausrichten und die öffentliche Verantwortung für Bildung zurückgedrängt wird. Der Staat zieht sich zurück und Bildung wird zunehmend kommerzialisiert. Unter dem Governance-Ansatz finden sich darauf bezogene Diskurse und Analysen (Die Deutsche Schule 2009; Kussau / Brüsemeister 2007); sie konstatieren einen «Wandel von primär staatlich-rechtlicher Gestaltung zu an Effektivitäts- und Effizienzkriterien orientierten Wirkungsbedingungen» (Amos 2008, 69).

Diese Entwicklung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines sozioökonomischen Wandels, der feste und unbefristete Beschäftigungsverhältnisse zunehmend durch temporäre und auf Selbständigkeit beruhende Arbeitsverhältnisse ersetzt. Die Arbeitslosigkeit nimmt in den meisten europäischen Ländern zu, insbesondere die Jugendarbeitslosigkeit hat in einigen Ländern einen dramatischen Stand erreicht. Robert Castel und Klaus Dörre haben diese Entwicklungen analysiert und erkennen als Ergebnis der tief greifenden gesellschaftlichen Veränderungen ein Drei-Zonen-Modell, das die Zonen der Integration, der Gefährdung und der Ausgrenzung unterscheidet. Während die Zone der Integration mit stabilen Arbeitsverhältnissen und gesicherten sozialen Verhältnissen abnimmt, wächst die Zone der Gefährdung mit prekären Beschäftigungsverhältnissen und der Infragestellung sozialer Sicherheiten und Kontakte. In der dritten, ebenfalls wachsenden Zone befinden sich diejenigen, die vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt sind und ausserhalb der sozialen Sicherungssysteme stehen (Castel 2000; Castel / Dörre 2009). Die Zone der Gefährdung und stärker noch die verschiedenen Formen der Ausgrenzung werden im Rahmen der Exklusionsdebatte thematisiert und als «Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus» verstanden (Hurrelmann / Quenzel, 2010; Kronauer 2010).

Eine Folge dieser Entwicklung ist die angesprochene soziale Selektivität und Differenzierung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. Die Realisierung einer – neuerdings unisono geforderten – nachfrageorientierten Weiterbildung setzt subjektive und organisatorisch-strukturelle Bedingungen voraus, die für Un- und Angelernte und andere Beschäftigte mit niedrigen Bildungsabschlüssen sowie Arbeitslose kaum vorhanden sind. Erschwerend für den Grossteil der Beschäftigten wirkt in dieser Situation, dass herkömmliche betriebliche Entwicklungs- und Weiterbildungswege infolge der Enthierarchisierung und Dezentralisierung betrieblicher Organisationsstrukturen reduziert oder abgeschafft worden sind. Bildungs- und arbeitsmarktpolitisch bedeutsam ist zudem die Frage, ob die immer wieder behauptete Tendenz einer Erosion des Berufs zutrifft und an seiner Stelle Modularisierung, Employability und Selbstorganisation ohne den Anspruch von Bildung und Ganzheitlichkeit treten.

2. Neue Beruflichkeit als Stärkung der Subjekt- und Bildungsdimension

Der Beruf und die berufliche Sozialisation (Lempert 2006) verleihen dem Individuum Selbstbewusstsein und sozialen Status und sind so eine Grundlage seiner Identitätsfindung und gesellschaftlichen Anerkennung. Entsprechend ihrem Ansehen und Stellenwert im Beschäftigungssystem ermöglichen Berufe den Zugang zu Aufstiegswegen und Einkommen. Eng damit verknüpft sind die tariflichen und sozialen Rahmenbedingungen

und gesellschaftlichen Zuordnungen. Die historische Bedeutung der Beruflichkeit zeigt sich in dem wirtschaftlichem Erfolg und dem internationalem Ansehen von Wirtschaftsbranchen und Unternehmen, zu denen die breite fachliche Qualifizierung der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wesentlich beigetragen hat. Gleichzeitig waren und sind Berufe und ihre Regelungen Teil des korporatistischen gesellschaftlichen Ordnungs- und Steuerungssystems, das die soziale und wirtschaftliche Integration über das Zusammenwirken von Arbeitgebern, Gewerkschaften, Bund und Ländern fördert. Den Betrieben bietet die Beruflichkeit eine Grundlage für die Auswahl und Einstellung von Arbeitskräften im Rahmen ihrer Personal- und Organisationsentwicklung.

Berufe entsprechen Organisationsmustern von Arbeitskraft und erfüllen verschiedene Funktionen: gesellschaftlich vor allem die der Qualifikation der Arbeitskräfte, der Sozialisation und der Allokation. Aus der Arbeitsmarktperspektive haben Berufe eine Selektionsfunktion: Sie dienen dazu, Arbeitskräfte in das Beschäftigungssystem einzuordnen. Für die Individuen haben sie Erwerbs- und Versorgungsfunktion und leisten einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Das Berufskonzept der klassischen Berufsbildungstheorie hat den Beruf als Lebensberuf zur Persönlichkeitsbildung und Entfaltung des Subjekts idealisiert, wie folgende Kernsätze von Spranger und Kerschensteiner deutlich zum Ausdruck bringen: «Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf» (Spranger 1969, 9); «Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung» (Kerschensteiner 1954, 48).

Dagegen versteht die neuere Berufsdiskussion Berufe als Ordnungsmuster gesellschaftlicher Arbeitsteilung, die auf technisch-funktionellen Notwendigkeiten ebenso beruhen können wie auf Prozessen der Positionierung und Standardisierung von Kompetenzen, die von sozialen Gruppen interessengeleitet initiiert und unterstützt werden. In der besonders durch die Soziologie vorangetriebenen Berufsforschung werden – so eine schon als klassisch zu bezeichnende Definition – Berufe beschrieben als «relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft (Arbeitsvermögen), die mit wenigen Ausnahmen (z. B. freie Berufe) als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeitszusammenhängen eingesetzt werden» (Beck/Brater/Daheim 1980, 20). Insbesondere für anerkannte Aus- und Fortbildungsberufe wird diese Definition um Möglichkeiten der individuellen Interessen und Orientierungen sowie der Entwicklung von Persönlichkeit und Autonomie auf der Grundlage der gesetzlich abgesicherten beruflichen Bildung erweitert.

Mit dem Aufkommen der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft unterliegen die Anforderungen, Formen und Inhalte gesellschaftlicher Arbeit und das Berufskonzept mitsamt dem Fundament der anerkannten Ausbildungsberufe einem elementaren Wandel. Die seit den 1980er-Jahren eingeführten neuen Unternehmens- und Arbeitskonzepte wie Lean Production und Lernendes Unternehmen erfordern veränderte Qualifikationen und – als deren zeitgemässe Erweiterung – ganzheitliche Kompetenzen. Die mit den Ursprüngen des dualen Systems der Berufsausbildung um 1900 verbundene Ausrichtung der Berufsausbildung auf einen Lebensberuf ist ebenso wenig aufrechtzuerhalten wie eine einseitige inputorientierte Ausrichtung der Lehrpläne und die Vermittlung von scheinbar objektiven, mit der Arbeits- und Lebenswelt kaum verbundenen Wissensbeständen.

Der Wandel von Arbeit und Unternehmenskonzepten und die erweiterten und neuen Arbeitsanforderungen und -tätigkeiten haben vielfältige Ursachen, die in sogenannte Megatrends wie Internationalisierung, Verbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien, Lern- und Prozesscharakter der Arbeit, Wertewandel und Subjektivierung der Arbeit zusammengefasst werden (Dehnbostel 2008, 24 ff.; Schiersmann 2007, 16 ff.; Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, 15 ff.). Diese Megatrends gehen mit umfangreichen betrieblichen Reorganisations- und Umstrukturierungsprozessen sowie mit einer Renaissance des Lernens in der Arbeit einher. Es kehrt eine Art des Lernens zurück, das historisch zum Arbeitsleben gehörte und erst mit industriell organisierten Strukturen seine Bedeutung einbüsste. In der wissensbasierten Ökonomie der Dienstleistungsgesellschaft dagegen ist das Lernen in der Arbeit zu einem wichtigen Wettbewerbsvorteil für Unternehmen geworden.

Für die Qualifikationsanforderungen und die Berufsbildung hat der gesellschaftliche und betriebliche Wandel unmittelbare Konsequenzen, die in mehrfacher Hinsicht ambivalent sind: Auf der einen Seite stehen Globalisierung, neue Technologien und erhöhte Produktivität für den massiven Abbau von Arbeitsplätzen, für höhere Belastung in der Arbeit und für die Zunahme von prekären Beschäftigungsverhältnissen, wie sie eingangs skizziert sind. Auf der anderen Seite scheinen Enthierarchisierung und Dezentralisierung sowie die Schaffung ganzheitlicher und partizipativer Arbeitsformen durchaus Vorteile zu bieten: verbesserte Arbeitsbedingungen – im Sinne ganzheitlicherer Arbeitsaufgaben, grösserer Vielfalt, höherer Freiheitsgrade – und damit bessere Lern- und Qualifizierungsmöglichkeiten. Die Einführung von halbautonomer Gruppenarbeit, Qualitätszirkeln und flexiblen Arbeitszeiten sind prominente Beispiele hierfür. Wird einerseits konstatiert, dass soziale Bindungen zerfallen und die Identifikationsmöglichkeiten mit der Arbeit abnehmen, so scheinen moderne Arbeits- und Organisationsformen andererseits neue soziale Bindungen, auch

individuell nutzbare Lernpotenziale und eine breite Kompetenzentwicklung zu ermöglichen.

Wie wirken sich diese Veränderungen auf das Berufskonzept der Arbeit und die Beruflichkeit aus? Seit den 1990er-Jahren diagnostizieren eine Reihe von soziologischen, aber auch berufspädagogischen Abhandlungen die Erosion der berufsförmig strukturierten Arbeit. Dies zeige sich in dem Wandel von einer funktionsbezogenen zu einer prozessorientierten Arbeitsorganisation und lasse die Beruflichkeit diffundieren. Grund dafür seien schnell wechselnde Marktbedingungen, beschleunigte Innovationszyklen und die zunehmende Globalisierung der Wertschöpfungskette (vgl. Lisop 1994; Lipsmeier 1998; Baethge u. a. 2007). Mit diesen hypothetisch angenommenen Erosions- und Entgrenzungstendenzen der berufsförmigen Arbeit wird zugleich verbunden, dass das Berufsprinzip inflexibel und die Berufsform von Arbeit hinfällig sei. Schon in den 1990er-Jahren postulierte Lipsmeier ein Verständnis beruflichen Lernens jenseits des Berufs: «Gegen das in vieler Hinsicht obsolete Konzept Beruf wird hier ein neues Bildungs- und Methodenverständnis jenseits des Berufs gesetzt und für eine an Arbeit als solcher orientierte Bildungsauffassung plädiert.» (Lipsmeier 1998, 481) In der aktuellen Diskussion werden an die Stelle des Berufsprinzips vor allem die Begriffe Entberuflichkeit, Employability, Modularisierung und Entrepreneurship gesetzt, zumeist verbunden mit normativen Leitbildern der Selbstorganisation und Selbstverpflichtung.

Andere Positionen deuten die beschriebenen Veränderungen demgegenüber als Herausbildung einer neuen, modernen Beruflichkeit. Dies unter Bestätigung der bereits Anfang der 1990er-Jahre von Kutscha getroffenen Feststellung, dass «die Verberuflichung der Arbeit in unserer Gesellschaft ein nie zuvor dagewesenes Ausmass angenommen hat» (Kutscha 1992). Sie wird durch neue Berufsformen in IT- und Hochschulbildungsgängen sowie die Verzahnung von Aus- und Weiterbildungsberufen noch gestützt. Nach dem Aufkommen der Erosionsthese ist die Beruflichkeit im Bereich der anerkannten Ausbildungsberufe weiterentwickelt worden, indem vor allem neue Strukturkonzepte erarbeitet wurden. Die These, die duale und die schulische Berufsausbildung – und damit im Kern auch das Berufsprinzip – seien an die herkömmliche Industriegesellschaft gebunden und somit heute obsolet, hat sich nicht bestätigt. Das Berufsprinzip beizubehalten bedingt allerdings die Verabschiedung eines Berufskonzepts, das von einem lebenslangen Beruf ausgeht. Vor dem Hintergrund lebensbegleitenden Lernens, einer starken Arbeits- und Berufsdynamik sowie der Prozessorientierung der Arbeit ist eine neue, zukunftsorientierte Berufsbildung gefragt, die gemäss der berufspädagogischen Berufsforschung (vgl. Meyer 2000; Sauter 2003; Kutscha 2008; Harney 2009) vor allem drei Aufgaben zu erfüllen hat:

1. Sie bezieht sich auf ein Bündel zusammenhängender Tätigkeiten, die an Qualifikations- und Kompetenzstandards ausgerichtet und in Aus- und Weiterbildungsordnungen dokumentiert sind.
2. Sie dient dem Erwerb oder Ausbau von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen mit dem Ziel einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und reflexiven Handlungsfähigkeit und fördert die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Mündigkeit, Identität und Verantwortlichkeit.
3. Sie leistet einen wesentlichen Beitrag für die gesellschaftliche Integration der Aus- und Weiterzubildenden sowie für deren soziale und berufliche Absicherung und Weiterentwicklung.

Moderne Beruflichkeit beinhaltet ein hohes Mass an Reflexivität in und bei der Arbeit. Das Prinzip der Reflexivität entspricht sowohl modernen Arbeitsanforderungen als auch einer an Bildung und Persönlichkeit orientierten Berufsbildung. Allerdings wird der Begriff der Reflexivität weder einheitlich definiert noch gleichförmig verwendet. Einerseits gebrauchen ihn sowohl die Berufs- und Weiterbildung als auch die Arbeits- und Organisationspsychologie vor allem im Kontext von Lernen und Kompetenzentwicklung. In diesem Sinne fragen Unternehmen die Kompetenz der Reflexivität zunehmend nach, um den wachsenden Innovations-, Kommunikations- und Qualitätserfordernissen in der Arbeit nachzukommen. Andererseits bildet Reflexivität als «Seele des Lernprozesses» (Mader 1984, 56) eine Kernkategorie pädagogischen Denkens und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Beispielsweise stellte Reflexivität für den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey bereits Anfang des letzten Jahrhunderts eine zentrale Denkkategorie dar: «Reflektierendes Denken besteht in einem regen, andauernden sorgfältigen Prüfen von etwas, das für wahr gehalten wird, und zwar im Lichte der Gründe, auf die sich die Ansicht stützt und der weiteren Schlüsse, denen sie zustrebt.» (Dewey 1951 [1910], 6) An diesen unterschiedlichen Deutungen wird das Spannungsfeld zwischen ökonomischer Anforderung und humaner Entwicklung greifbar.

3. Berufliche Kompetenzentwicklung im Spannungsfeld von Bildung und Ökonomie

Inwieweit betriebliche und pädagogische Interessen konvergieren oder von einem Zusammentreffen ökonomischer und pädagogischer Vernunft gesprochen werden kann, ist empirisch-analytisch nicht belegt. Auch wenn allgemein anerkannt wird, dass das Lernen im Prozess der Arbeit im Zuge betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse an Bedeutung gewonnen hat, so sagt dies noch nichts über dessen Reichweite, Qualität und Subjektbezug aus. Bisherige Einschätzungen und Analysen

verweisen stattdessen eher auf die Ambivalenz und Unübersichtlichkeit der Entwicklungen in modernen Arbeitsprozessen. Zudem steht einer allzu optimistischen Sichtweise betrieblich-pädagogischer Entwicklungen die Auffassung Klaus Harneys (1998) gegenüber, dass sich die berufliche und die betriebliche Handlungslogik grundlegend unterscheiden und die berufliche Weiterbildung vom Betrieb vereinnahmt werden kann.

Entscheidend für die Diskussion ist, wie sich betriebliche Arbeits-Lern-Umgebungen und die damit verbundenen Lernoptionen und Lernchancen real weiterentwickeln. Sie sind Teil der neu auszulotenden betrieblichen Bildungsarbeit und damit Grundlage beruflich-betrieblicher Weiterbildung im Spannungsverhältnis von ökonomischer Zweckorientierung und personaler sowie humaner Entwicklung (Dehnbostel 2010). Die angesprochene Reflexivität in Arbeit und Beruf sowie die Kompetenzentwicklung zeigen, dass ganzheitliche Arbeits- und Organisationskonzepte den Erwerb von erweiterten fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen notwendig und möglich machen. Diese Feststellung ist jedoch nicht mit einer Konvergenz oder Koinzidenz von Bildung und Ökonomie gleichzusetzen. Abgesehen davon, dass empirische Analysen dazu fehlen, kann man die relative Übereinstimmung von Kompetenzentwicklung und betrieblicher Handlungslogik nicht einfach auf Bildungsprozesse übertragen.

Eine Reihe von Kompetenzbegriffen bzw. -verständnissen implizieren eine starke Affinität zwischen Bildung und Ökonomie, indem sie Kompetenzen als Dispositionen eines selbstorganisierten Handelns in komplexen Situationen verstehen und keine Differenz zur Bildungsdimension vornehmen. Dabei ist von der sogenannten Selbstkompetenz die Rede. Eigentlich bedürfte es keiner besonderen Hervorhebung als *Selbstkompetenz*, da Kompetenzen per se auf das Individuum bezogen und nur subjektbezogen zu erwerben sind.

Einigkeit besteht darin, dass Kompetenz u. a. von Berechtigung, Fähigkeit und Qualifikation zu unterscheiden ist und fachliche, soziale, personale und methodische Dimensionen vereint. Auch wenn einschlägige Definitionen des Kompetenzbegriffs in ihrem Subjektbezug bildungstheoretische Ziele und Inhalte aufnehmen, so bleibt gleichwohl der Unterschied zum Bildungsbegriff und zum Qualifikationsbegriff für seine Bestimmung grundlegend. Der Deutsche Bildungsrat hat hierzu schon in den 1970er-Jahren deutlich Position bezogen. Ihm zufolge bezieht sich die Kompetenz als – immer vorläufiges – Ergebnis der Kompetenzentwicklung auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Unter Qualifikation hingegen sind Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit zu verstehen, das heisst, Qualifikation ist primär aus Sicht der Nachfrage und nicht des Subjekts be-

stimmt (Deutscher Bildungsrat 1974, 65). Der Deutsche Bildungsrat weist dabei bereits auf unterschiedliche Kompetenzbereiche, indem er von integrierten Lernprozessen fordert, dass sie «mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln» (ebd., 49).

Diese drei Kompetenzen stehen aber nicht gleichwertig nebeneinander. Vielmehr misst der Bildungsrat der Humankompetenz eine grössere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Bildungszielen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert, «dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag» (ebd.). Dabei bleibt Bildung eine dem Kompetenzbegriff übergeordnete Kategorie, die zwar partiell in den Kompetenzbegriff eingeht, aber insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentfaltung und die Erlangung von Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation nicht darin aufgeht. Auch wenn Kompetenzen in ihrer Subjektgebundenheit eher zur Einlösung von Bildungszielen beitragen können als einseitig auf die Verwertung zielende Qualifikationen, lässt sich daraus keine Konvergenz, keine Übereinstimmung pädagogischer und ökonomischer Vernunft ableiten.

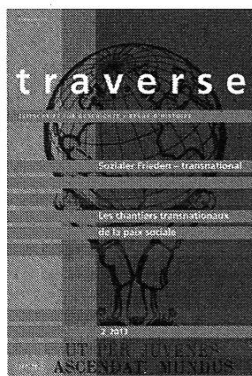
Dies gilt letztlich auch für die Kompetenzverständnisse mit dem wissenschaftstheoretisch oder anthropologisch begründeten Anspruch, das Spannungsverhältnis von Ökonomie und Bildung zu harmonisieren, indem Wertorientierungen und Einstellungen für berufliche und lebensweltliche Handlungssituationen in Übereinstimmung gebracht werden. Demgegenüber bleibt zu betonen, dass Bildung und Wertorientierung nur partiell in der Arbeit realisiert werden können und dass Bildung als Entfaltung von Persönlichkeit und betriebliche Verwertungsinteressen, also Bildung und Ökonomie auch weiterhin in einem Spannungsverhältnis stehen werden.

Literatur

- Amos, S. Karin, 2008: Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In: Stefanie Hartz / Josef Schrader (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, 65–90
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Baethge, Martin / Baethge-Kinsky, Volker, 2004: Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen

- Bevölkerung. In: edition QUEM, Studien zur beruflichen Weiterbildung im Transformationsprozess. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., Bd. 18. Münster u. a.
- Baethge, Martin u. a., 2007: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn
- Beck, Ulrich / Brater, Michael / Daheim, Hansjürgen, 1980: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg
- Castel, Robert, 2000: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz
- Castel, Robert / Dörre, Klaus (Hg.), 2009: Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main / New York
- Dehnbostel, Peter, 2008: Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dehnbostel, Peter, 2010: Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Baltmannsweiler
- Deutscher Bildungsrat, 1974: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 2009: Schwerpunktthema «Governance im Bildungswesen», Heft 3, Jg. 101
- Harney, Klaus, 1998: Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Harney, Klaus, 2009: Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Ingrid Lisop / Anne Schlüter (Hg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main, 37–64
- Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (Hg.), 2010: Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. Wiesbaden
- Kerschensteiner, Georg, 1954: Grundfragen der Schulorganisation. München (7. Auflage)
- Konsortium Bildungsberichterstattung, 2010: Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge- stützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografi- schen Wandel. Bielefeld
- Kronauer, Martin, 2010: Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main / New York (2., erweiterte Auflage)
- Kussau, Jürgen / Brüsemeister, Thomas (Hg.), 2007: Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden
- Kutscha, Günter, 1992: «Entberuflichung» und «Neue Beruflichkeit» – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 88, Heft 7, 535–548
- Kutscha, Günter, 2008: Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwick- lung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@ Berufs- und Wirt- schaftspädagogik, Heft 14. www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.shtml (Abfrage 17.7.2013)
- Kuwan, Helmut u. a., 2006: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesmi- nisteriums für Bildung und Wissenschaft. Bonn / Berlin
- Lempert, Wolfgang, 2006: Berufliche Sozialisation. Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5. Baltmannsweiler
- Lipsmeier, Antonius, 1998: Vom verblässenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 94, Heft 4, 481–495
- Lisop, Ingrid, 1994: Zur Neuorientierung der Weiterbildung unter den durch «Lean Production» veränderten Produktionsbedingungen. In: Andreas Fischer / Günther Hartmann (Hg.): In Bewegung. Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbil- dung. Bielefeld, 87–98

- Mader, Wilhelm, 1984: Paradigmatische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Enno Schmitz / Hans Tietgens (Hg.): Erwachsenenbildung. Band 11 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart / Dresden, 43–58
- Meyer, Rita, 2000: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster / New York
- Oelkers, Jürgen / Reusser, Kurt, 2008: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bildungsforschung, Bd. 27. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn / Berlin
- Sauter, Edgar, 2003: Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Bielefeld
- Schiersmann, Christiane, 2007: Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden
- Spranger, Eduard, 1969: Gesammelte Schriften, Bd. 1. Heidelberg

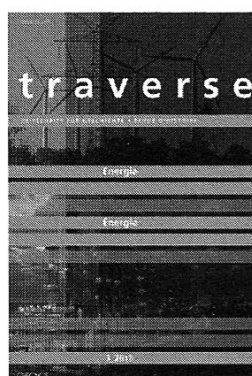


Genese des europäischen Sozialmodells

Die westeuropäischen Länder hatten sich bereits früh mit sozialpolitischen und rechtlichen Normen und Praktiken ausgestattet, bevor es zur Verabschiedung der ersten internationalen Instrumente kam, wie beispielsweise der Europäischen Sozialcharta von 1961.

Sozialer Frieden – transnational

traverse 2013/2. 200 S., 15 Abb. Br. CHF 28



Energie – eine der wichtigsten Ressourcen der Gegenwart

Die Beiträge beleuchten den Energiehunger während des Wirtschaftsbooms nach dem Zweiten Weltkrieg, gehen den Wurzeln des heutigen Energieregimes nach und thematisieren Innovationen in der Wasserkraft, Energieverwendung und -verbrauch sowie die Abhängigkeit der Gesellschaft vom Strom.

Energie / Énergie

traverse 2013/3. ca. 200 S., ca. 20 Abb. Br. CHF 28. Oktober 2013

traverse erscheint dreimal jährlich. Abo CHF 75, für Studierende CHF 54. Einzelheft CHF 28

www.chronos-verlag.ch **CHRONOS**