

ROLF ARNOLD / ROLF DOBISCHAT / BERND OTT  
(Hsrg.)

WEITERUNGEN  
DER  
BERUFSPÄDAGOGIK

VON DER BERUFSBILDUNGSTHEORIE  
ZUR INTERNATIONALEN  
BERUFSBILDUNG

FESTCHRIFT FÜR  
ANTONIUS LIPSMEIER



FRANZ STEINER VERLAG STUTTGART

ROLF ARNOID / ROLF DOBISCHAT / BERND OTT (Hrsg.)

WEITIRUNGEN DER BERUFSPÄDAGOGIK



A. Yimmi

ROLF ARNOLD / ROLF DOBISCHAT / BERND OTT (Hrsg.)

# WEITERUNGEN DER BERUFSPÄDAGOGIK

VON DER BERUFSBILDUNGSTHEORIE  
ZUR INTERNATIONALEN  
BERUFSBILDUNG

FESTSCHRIFT FÜR  
ANTONIUS LIPSMEIER  
ZUM 60. GEBURTSTAG



FRANZ STEINER VERLAG STUTTGART  
1997

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Weiterungen der Berufspädagogik** : von der  
Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung ;  
Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag / Rolf  
Arnold ... (Hrsg.). - Stuttgart : Steiner, 1997

ISBN 3-515-07107-5

NE: Arnold, Rolf [Hrsg.]; Lipsmeier, Antonius: Festschrift



ISO 9706

Jede Verwertung des Werkes außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Übersetzung, Nachdruck, Mikroverfilmung oder vergleichbare Verfahren sowie für die Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen. Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier. © 1997 by Franz Steiner Verlag Wiesbaden GmbH, Sitz Stuttgart. Druck: Druckerei Peter Proff, Eurasburg.

Printed in Germany

## INHALT

Tabula Gratulatoria .....	7
Geleitwort .....	9
Die Autoren .....	10

### 0.

#### Anstelle eines Vorwortes

„Ich wollte immer etwas verändern und bewirken ...“ – Interview mit Prof. Dr. Antonius Lipsmeier .....	11
---	----

### I.

#### Theoretische Dimensionen einer Pädagogik beruflicher Bildung

Neuere bildungstheoretische Ansätze und Positionen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Bernd Ott) .....	23
Paradoxien der Freiheit in der Pädagogik (Rolf Arnold) .....	36

### II.

#### Berufsbildungspolitik und -geschichte

Wirtschaftspolitik, Sozialpolitik und Bildungspolitik (Rolf Dubs) .....	55
Berufliche Weiterbildung im Arbeitsförderungsgesetz – Erfahrungen aus dem Transformationsprozeß in den neuen Bundesländern (Rolf Dobischat) ..	67
Studierfähigkeit als Entwicklungsschritt zu wissenschaftlicher Handlungs- kompetenz – Plädoyer für die Feststellung der in beruflichen Bildungs- gängen entwickelten Studierfähigkeit durch die Schule (Reinhard Bader) .....	85
Zur Rolle der Berufsbildung in den bildungspolitischen Reform- gutachten der Bundesrepublik Deutschland (Ingrid Lisop) .....	97
Der Wochenspruch als Element ganzheitlicher Berufserziehung und Indikator betriebspädagogischer Modernisierung (Martin Kipp) .....	114
Reformbedarf in der Beruflichen Bildung (Felix Rauner) .....	124
Das Duale System – noch ein Modell mit Zukunftschancen? Thesen zur Reformfähigkeit im Verbund von beruflicher Aus- und Weiterbildung (Günter Kutscha) .....	140

### III.

#### Der internationale Rahmen: Vergleich, Austausch und Kooperation in der Berufsbildung

Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich (Walter Georg) .....	153
--	-----

Europäische Impulse für die deutsche Weiterbildung (Hermann Schmidt).....	167
Berufsausbildung in Deutschland, Japan und den USA – Systemvarianten (Joachim Münch).....	179
Arbeitsorganisation und Personalentwicklung in japanischen Unternehmen aus ökonomischer Sicht (Klaus Anderseck) .....	188
Gesellschaftliche und wirtschaftliche Aspekte praxisnaher Berufsbildung im Handwerk (Herbert Burk).....	197
Internationalisierung versus Partikularisierung der Berufspädagogik. Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit (Eberhard Schoenfeldt).....	205
Berufsbildungs- und Hochschulpolitik – dauerhafter Kontrast oder Ansätze zur Annäherung? (Ulrich Teichler) .....	213
Von der Nationalerziehung zur Europafähigkeit (Winfried Böttcher).....	221
Vingt cinq ans de formation continue à l’Université française (Marc Michel).....	236

#### IV.

##### Personalentwicklung in der beruflichen Bildung

Berufsbildungspolitik und Lehrerbildung für berufliche Schulen (Bernhard Bonz) .....	241
Betriebliches Bildungspersonal und Professionalität (Günter Pätzold) .....	251
Ausbildung der Ausbilder als Gegenstand der Berufsbildungsforschung (Adolf Kell) .....	269
Personalentwicklung in berufspädagogischer Sicht (Heinrich Schanz).....	280

#### V.

##### Anhang

Bibliographie von Antonius Lipsmeier.....	291
(zusammengestellt von Dieter Münk)	

## TABULA GRATULATORIA

Heinz Abels, Hagen  
Frank Achtenhagen, Göttingen  
Rabani Alekuzei, Kassel  
Klaus Anderseck, Hagen  
Wolfgang Angres, Neubulach  
Rolf Arnold, Kaiserslautern

Reinhard Bader, Magdeburg  
Martin Baethge, Göttingen  
Guido Baumgärtner, Bad Schönborn  
Franz Bernard, Magdeburg  
Lothar Bertels, Hagen  
Achim Bischoff, Karlsruhe  
Werner Blum, Kassel  
Wilfried Böttcher, Aachen  
Bernhard Bonz, Bad Liebenzell  
Michael Brater, München  
Rainer Brechmacher, Kassel  
Hans Brinckmann, Kassel  
Andreas Bröker, Karlsruhe  
Hans-Peter Bruchhäuser, Kassel  
Hans-Jürgen Brückner, Rotenburg a.d. Fulda  
Claus Bühler, Stuttgart  
Heinz Bühler, Berlin  
Herbert Burk, Berlin

Ute Clement, Karlsruhe

Heinz Dederling, Kassel  
Walter G. Demmel, München  
Karl-Heinz Dickopp, Krefeld  
Peter Diepold, Göttingen  
Joachim Dikau, Berlin  
Rolf Dobischat, Duisburg  
Karl-Otto Döbber, Karlsruhe  
Rolf Dörflinger, Bruchsal  
Klaus Drechsel, Dresden  
Claus Drewes, Neu-Anspach  
Rolf Dubs, St. Gallen  
Konrad Dürmaier, Karlsruhe  
Karl Düsseldorf, Wuppertal

Manfred Eckert, Crawinkel

Gerhard Faber, Mörlenbach  
Peter Faulstich, Hann. Münden  
Herbert Fenger, Darmstadt  
Karlheinz Fingerle, Ahnatal  
Tilman Fischer, Waldbronn

Reinhard Geffert, Porta Westfalica  
Walter Georg, Hagen  
Ekkehart Glässner, Waiblingen  
Axel Göhringer, Karlsruhe  
Klaus Götz, Schwäbisch Gmünd  
Ewald Gold, Erzhausen  
Dieter Gutzen, Hagen

Ulrich Haase, Bonn  
Klaus Harney, Recklinghausen  
Michael Hartmann, Düsseldorf  
Gerhard Hauptmeier, Marburg  
Volker Hedderich, Einhausen  
Franz J. Heeg, Bremen  
Helmut Heid, Regensburg  
Leo Heimerer, München  
Rolf Helmerich, Tübingen  
Manfred Hoppe, Bremen  
Richard Huisinga, Frankfurt  
Rudolf Husemann, Duisburg

Dieter Isberner, Radebeul

Gernot Jäger, Walzbachtal-Jöhlingen  
Heinz Jung, Iserzohn  
Dieter Jungk, Hannover  
Jürgen J. Justin, Chemnitz

Norbert Kailer, Bochum  
Franz-Josef Kaiser, Paderborn  
Rudolf W. Keck, Hildesheim  
Adolf Kell, Siegen  
Wilhelm Manfred Kiko, Karlsruhe  
Martin Kipp, Kassel  
Robert Kirchhof, Gütersloh  
Hans Joachim Klein, Karlsbad  
Klaus E. Köhler, Allmersbach im Tal  
Rudolf Konzelmann, Karlsruhe  
Edelgard Kopriwa, Karlsruhe  
Manfred Kreisel, Leopoldshöhe  
Heinz Kunle, Karlsruhe  
Günter Kutscha, Duisburg

Manfred Labude, Hofgeismar  
Gerhard Lachenmann, Tübingen  
Klaus Layer, Karlsruhe  
Helmut Lehmann, Bonn  
Ingrid B.-Lisop, Frankfurt  
Klaus Lorenz, Stutensee  
S. Oliver Lübke, Düsseldorf



- Cornelia Mattern, Witten  
 Manfred Mettke, Duisburg  
 Norbert Meyer, Nottuln  
 Marc Michel, Strasbourg  
 Helmut Milde, Dresden  
 Peter Mudra, Mannheim  
 Gernot Müller-Heinzmann, Bietigheim  
 Joachim Münch, Kaiserslautern  
 Dieter Münk, Karlsruhe  
  
 Wolfgang Nieke, Rostock  
  
 Bernd Ott, Karlsruhe  
  
 Günter Pätzold, Dortmund  
 Jörg-Peter Pahl, Dresden  
 Otto Peters, Hagen  
 Kirsten Petersen, Karlsruhe  
 Jürgen-Eckardt Pleines, Karlsruhe  
 Günter Ploghaus, Bonn  
 Rilo Pöhlmann, Gera  
  
 Heinz Quereu, Detmold  
  
 Joachim Rackel, Ludwigshafen  
 Günther Rath, Karlsruhe  
 Felix Rauner, Bremen  
 Gustav Reier, Wedel  
 Horst Rohlfing, Minden  
 Marian Romanowski, Steinhagen  
 Gerd Roser, Karlsruhe  
 Herbert Rottbacher, Neusäß  
 Josef Rützel, Darmstadt  
 Hermann Rychetsky, Eschborn  
  
 Ulrike Sattel, Hagen  
 Edgar Sauter, Berlin  
 Walter Schäfer, Weingarten  
 Bernhard Schäfers, Karlsruhe  
 Herbert Schöffner, Mühlhausen  
 Heinrich Schanz, Birkenheide/Pfalz  
 Andreas Schelten, München  
 Winfried Schlaffke, Köln  
 Hermann Schmidt, Berlin  
 Edgar Schmitz, München  
 Wilfried Schneider, Wien  
 Eberhard Schoenfeldt, Kassel  
 Friedhelm Schütte, Berlin  
 Manfred Schweres, Hannover  
 Gerhard Selmayr, Karlsruhe  
 Karl Spelberg, Bonn  
 Meinhard Stach, Borchen  
 Erich Staudt, Bochum  
 Hans-Jürgen Steffens, Düsseldorf  
  
 Ulrich Teichler, Kassel  
 Bernd Thum, Karlsruhe  
 Angelika Thurow, Bonn  
 Fritz Tornau, Leipzig  
  
 Ernst Uhe, Berlin  
 Kornelia Ullrich, Magdeburg  
  
 Joachim Voigt, Düsseldorf-Benrath  
  
 Reinhold Weiß, Köln  
 Anton Wengert, Waldstetten  
 Gabriele Wiechmann-Schröder, Kassel  
 Götz-Werner Wodrich, Karlsruhe  
  
 Reinhard Zedler, Köln  
 Siegmund Ziebart, Maulbronn  
 Gerhard M. Zimmer, Hamburg und Berlin

Verein für Förderung, Ausbildung, Rehabilitation, Gera  
 Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, Frankfurt

## GELEITWORT

Der Titel der vorliegenden Festschrift für Antonius Lipsmeier „Weiterungen der Berufspädagogik – von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung“, steht gleichermaßen für die wissenschaftlich-thematische Entwicklung des Jubilars wie auch für das aktuelle Leistungsspektrum der von ihm vertretenen Disziplin Berufspädagogik. Dabei ist die Auswahl der AutorInnen biographisch eng an Antonius Lipsmeier geknüpft: Alle haben ihm auf den verschiedenen Stationen seiner Berufskarriere, insbesondere in Hannover, Kassel, Hagen und Karlsruhe, in der einen oder anderen Form zur Seite gestanden und fühlen sich ihm bis heute verbunden. Damit ist die vorliegende Festschrift auch keine wissenschaftliche und menschliche Ehrenbezeugung der gesamten „Zunft“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, geschweige denn der Ausweis ihres kompletten Leistungsvermögens, sondern eher Ausdruck dieser genannten lebensgeschichtlich konstanten Beziehungen. Daß bei dieser Auswahl AutorInnen, die sich mit Antonius Lipsmeier auch sehr eng verbunden fühlen, keine Berücksichtigung finden konnten, sei hier ausdrücklich angemerkt und auch beklagt, aber aus kapazitären, also verlags- und drucktechnischen Gründen waren hier Beschränkungen erforderlich.

Traditionell wird in Festschriften das Vorwort dafür verwendet, Lebensweg und Lebensstationen des Geehrten aufzuzeigen und Besonderes hervorzuheben. Wir haben im vorliegenden Fall anders entschieden. Antonius Lipsmeier gibt in einem längeren Interview selbst Auskunft darüber, was er für ausschlaggebend und maßgeblich in seiner Berufskarriere bezeichnet wissen möchte und ermöglicht so in wesentlichen Aspekten einen authentischen Blick auf die Vergangenheit und Gegenwart seines Schaffens. Er thematisiert dabei auch, was er von der Zukunft erwartet und sich wünscht. Hier ist der thematische Kontext auch zu den vorliegenden Beiträgen herstellbar. Auch sie bilanzieren und entwerfen Visionen und Zukunftsstrategien für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dabei treten auch kritische Selbstzweifel zutage. Was kann einen Jubilar mehr ehren als eine selbstkritische und kompetente Zwischenbilanz und ein engagiertes Zukunftsdenken.

Wir hoffen, daß damit eine Verbindung zwischen der Intention der Beiträge und den besonderen Merkmalen von Antonius Lipsmeier herstellbar wird: sachkompetent sowie engagiert und zukunftsorientiert, immer einhergehend mit einer heiteren Gelassenheit.

Rolf Arnold  
Rolf Dobischat  
Bernd Ott

## DIE AUTOREN

- Prof. Dr. Klaus Anderseck, Lehrgebiet Didaktik der Wirtschaftswissenschaft, Fernuniversität Hagen
- Prof. Dr. Rolf Arnold, Lehrstuhl für Pädagogik (insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik) und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) an der Universität Kaiserslautern
- Prof. Dr. Reinhard Bader, Institut für Berufs- und Betriebspädagogik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Prof. Dr. Winfried Böttcher, Aachener Centrum für Europäische Studien und Europa-Centrum-Maas-Rhein / gemeinnützige Gesellschaft für Entwicklung, Forschung und Weiterbildung mbH
- Prof. Dr. Bernhard Bonz, ehemaliger Leiter des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hohenheim
- Dipl.-Gwl. Herbert Burk, Leiter der Zentralstelle für Gewerbliche Berufsförderung (ZGB) der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE)
- Prof. Dr. Rolf Dobischat, Fachgebiet für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt „Beruflich-betriebliche Aus- und Weiterbildung“, Universität Duisburg
- Prof. Dr. Dr. h. c. Rolf Dubs, Leiter des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen
- Prof. Dr. Walter Georg, Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der FernUniversität Hagen
- Prof. Dr. Adolf Kell, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Berufspädagogik an der Universität-Gesamthochschule Siegen
- Prof. Dr. Martin Kipp, Lehrstuhl für Berufspädagogik mit Schwerpunkt berufliche Rehabilitation an der Universität-Gesamthochschule Kassel
- Prof. Dr. Günther Kutscha, Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Duisburg
- Prof. Dr. Ingrid Lisop, Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt
- Prof. Dr. Joachim Münch, ehemaliger Inhaber des Lehrstuhls für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Universität Kaiserslautern
- Dr. Dieter Münk, Hochschulassistent im Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Abteilung Berufspädagogik an der Universität Karlsruhe
- Prof. Dr. Bernd Ott, Prof. für Berufspädagogik und Technikdidaktik an der Universität Karlsruhe
- Prof. Dr. Günter Pätzold, Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Universität Dortmund
- Prof. Dr. Felix Rauner, Institut für Technik und Bildung an der Universität Bremen
- Prof. Dr. Heinrich Schanz, ehemaliger Prof. für Pädagogik, unter besonderer Berücksichtigung der Berufspädagogik, z. Zt. Honorarprofessor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Chemnitz
- Dr. Dr. h. c. Hermann Schmidt, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Berlin
- Prof. Dr. Eberhard Schoenfeld, Lehrstuhl für Berufspädagogik, Universität-Gesamthochschule Kassel
- Prof. Dr. Ulrich Teichler, Direktor des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung, Universität-Gesamthochschule Kassel
- Prof. Dr. Marc Michel, Département de Formation Continue, Université des Sciences Humaines de Strasbourg

Anstelle eines Vorwortes:

*„Ich wollte immer etwas verändern und bewirken ...“*

Interview mit Prof. Dr. Antonius Lipsmeier

M.: Herr Lipsmeier, ich möchte das Gespräch nicht mit der von Ihnen selbst bekanntermaßen gerne gestellten Frage beginnen, ob Sie gedient haben, sondern mit der Frage danach, ob Ihre Vergangenheit als gelernter Meßdiener oder als gelernter Maschinenschlosser den nachhaltigeren beruflichen Sozialisationseffekt auf Ihre Vita hatte.

L.: Beides hatte ohne Zweifel einen Einfluß: Die Meßdienerschaft und die damit verbundene jahrelange Sozialisation in westfälischen Landen durch die Kirche sowie in einer streng katholischen Familie formen ohne jeden Zweifel nachhaltig. Dies machte sich bei mir insbesondere dadurch bemerkbar, daß ich große Schwierigkeiten hatte und auch lange Zeit dafür gebraucht habe, mich ohne Rücksicht auf Prägungen durch irgendwelche Instanzen oder Personen, meines Verstandes völlig frei zu bedienen. Im Grunde genommen hat dies bis in die späten Phasen meines Studiums und sogar noch in die Anfänge meines Referendariats hinein gedauert. Wenn ich ehrlich bin, hat demgegenüber die betriebliche Sozialisation, also der Maschinenschlosserberuf, meine persönliche Entwicklung weit weniger beeinflußt. Selbstverständlich hat der direkte Einblick in betriebliche Strukturen, die ja für mich nach der Schulzeit völlig neu waren, ebenfalls Auswirkungen in nicht unerheblichem Umfang mit sich gebracht: Die unmittelbare Begegnung mit der Arbeiterschaft, der Eintritt oder gar die ‚erzwungene‘ Anwerbung für eine Gewerkschaft und schließlich sogar als Betriebsjugendvertreter tätig geworden zu sein – das prägt natürlich ebenfalls und schafft zudem neue Formen des Konfliktes sowie neuartige Identifikationsprobleme.

M.: Sie gehören – ich bleibe in der Vergangenheit – zu den „weißen Jahrgängen“, zu jener Nachkriegsgeneration also, die man nicht nach der politischen oder beruflichen Sozialisationserfahrung von HJ und Wehrmacht bzw. Gefangenschaft befragen muß. Aber Sie haben nach Ihrem Studium in Saarbrücken und zu Beginn Ihrer akademischen Laufbahn von genau dieser Generation Ihre akademischen Weihen erhalten. Welche dieser Berufspädagogen der ersten Stunde waren für Sie in dieser frühen Phase besonders wichtig, wenn Sie an diese Zeit zurückdenken?

L.: Als Wissenschaftler war für mich – unter anderem auch dadurch, daß ich bereits früh an dessen Institut als wissenschaftliche Hilfskraft arbeitete – Josef Dolch eine leuchtende Figur. Eine ‚leuchtende Figur‘ war er für mich jedoch nicht nur als unglaublich belesener Wissenschaftler, sondern auch als ‚pädagogischer Vater‘: Dolch hat meine Erste Staatsarbeit mit einem Thema zur Reichsschulkonferenz betreut, und an Dolchs Institut habe ich auch meine ersten kleineren Schriften publiziert, wie beispielsweise die ‚Bibliographie Josef Dolch‘, die ich 1964 für die Festschrift zu dessen 65. Geburtstag angefertigt habe. Im Bereich der Wissenschaft hat mich dieser Hochschullehrer wohl am stärksten geprägt, zumal Dolch gleich-

zeitig auch unter pädagogischen Gesichtspunkten ein ausgezeichnete Lehrer war. Er war es schließlich auch, der bereits in Saarbrücken die Weichen für meinen weiteren Werdegang stellte: Weil Dolch schon alt und kränklich war, riet er mir, entweder nach Aachen zu seinem Freund Zielinski oder nach Münster zu seinem Freund Lichtenstein zu gehen. Ich habe ja dann in Aachen mein Referendariat gemacht, aber Zielinski war für mich als Hochschullehrer mit seinen Thematiken und Akzenten in dem damals gerade in Mode kommenden programmierten Unterricht weniger interessant, so daß ich schließlich froh war, nach dem Referendariat zu Heinrich Abel nach Darmstadt wechseln zu können.

M.: Dies war wohl die zweite zentrale Person in Ihrer universitären Berufsbiographie?

L.: Trotz der durch den frühen Tod bedingten Kürze der Zusammenarbeit in Darmstadt hat Heinrich Abel in der Tat und insbesondere aufgrund seiner dezidierten bildungspolitischen Orientierung ohne jeden Zweifel auf mich den größten Einfluß ausgeübt und bei mir auch den faszinierendsten Eindruck hinterlassen. Heinrich Abel hat nämlich bildungspolitisch Position bezogen, wie kaum ein anderer. Als Wissenschaftler war er zwar – sehr zu seinem Leidwesen – wohl gerade deshalb in einigen Lagern der Disziplin umstritten, aber ich übertreibe wohl nicht, wenn ich behaupte, daß er insgesamt – zumindest in der damaligen Bundesrepublik – einer der anerkanntesten, wenn nicht gar der anerkannteste Berufspädagoge seiner Zeit war, was auch seine Tätigkeit in verschiedenen Gremien beweist. Auch Abels Engagement und seine Art und Weise, Menschen für Aufgaben und wissenschaftliche Arbeit zu begeistern und mitzureißen, war schon ungeheuer faszinierend. Heinrich Abel hat buchstäblich nur gearbeitet und für die Wissenschaft gelebt, weil er glaubte, die durch die Kriegsgefangenschaft verlorenen Jahre kompensieren zu müssen. Dieses bedingungslose Engagement hat er dabei auch von seinen Mitarbeitern erwartet und verlangt.

M.: Und Ihre anschließenden Erfahrungen an der Universität Hannover?

L.: An der Universität Hannover erhielt ich eine Assistentenstelle und hatte zudem auch erstmals selbständig Lehrveranstaltungen durchzuführen. Mein neuer Chef Hans-Joachim Rosenthal beeindruckte mich insbesondere durch seine Liberalität und seine Art der Menschenführung. Vor allem aber räumte er mir die notwendigen Freiheitsgrade ein, damit ich die wissenschaftliche Arbeit, die ich in Darmstadt begonnen hatte – nämlich die Ausschlichtung der Darmstädter Archivmaterialien über technische Schriften, vor allen Dingen der Zeichenlehrgänge des 17. und 18. Jahrhunderts – nun in Hannover fortsetzen konnte. Mit diesen Vorarbeiten und Besitzständen konnte ich dann unter den von Rosenthal geschaffenen Arbeitsbedingungen auch ‚mein‘ Thema durchziehen, d. h. konkret bei der Aufarbeitung der Geschichte des Unterrichts im Technischen Zeichnen bleiben, obwohl mich zu dieser Zeit bereits andere Themen bildungspolitischer Art beschäftigt haben. Letzteres war natürlich auch durch die Zeit der späten 60er und frühen 70er Jahre geprägt – mit all dem Engagement, das damals insbesondere für die Vertreter des Mittelbaus erforderlich war.

M.: Sie haben also in Aachen Ihr Referendariat als Gewerbelehrer absolviert und sind danach trotzdem in der Universität geblieben. Spielten denn die genannten Perso-

nen bei Ihrer Entscheidung, sich von dem Beruf ‚Gewerbelehrer‘ im Hauptfach Maschinenbau abzuwenden und stattdessen eine wissenschaftliche Laufbahn als Hochschullehrer und Forscher einzuschlagen, ebenfalls eine Rolle?

L.: Eigentlich nicht. Entscheidend war wohl vielmehr, daß ich nach dem Referendariat das Angebot erhielt, bei Abel als Assistent ein Forschungsprojekt in der Vergleichenden Berufspädagogik durchzuführen. Und einmal im Netz des Wissenschaftsbetriebs mit den dann auch entstehenden Zwängen und selbstgesteckten wie fremdbestimmten Karriereerwartungen und -pfaden gefangen, war zur Hochschullaufbahn keine echte Alternative in Sicht. Ohne natürlich die sich damit eröffnenden Positionen auch nur im Ansatz erahnen zu können, war ich fest entschlossen, im Wissenschaftsbetrieb weiterzumachen.

Und ‚Feuer gefangen‘ im Hinblick auf die wissenschaftliche Arbeit hatte ich bereits im Rahmen meiner Ersten Staatsexamensarbeit, in der ich mich mit einem historischen Thema über die Reichsschulkonferenz befaßt hatte. Diese historische Linie habe ich schließlich sowohl in meiner Dissertation als auch in meiner Habilitationsschrift fortgeführt. Insofern würde ich schon sagen, daß ich zu diesem Zeitpunkt bereits vom Wissenschaftsbetrieb ergriffen war; er hatte mich ja zudem auch in seiner ganzen, na ja, politischen Dimension (Mittelbau, Hochschulpolitik usw.) erfaßt, und ich war darüber hinaus auch aktiv in diesem Bereich tätig. Später in Hannover wurde ich beispielsweise zusammen mit einem Kollegen aus den ingenieurwissenschaftlichen Fakultäten zum ersten Mittelbauvertreter in einem Selbstverwaltungsgremium der Universität, nämlich im Senat, und diese hochschulpolitischen Erfahrungen haben natürlich ebenfalls nachhaltig auf mich eingewirkt, das kann ich gar nicht leugnen.

M.: Waren Sie sich Ihrer zukünftigen Ehe mit der Wissenschaft denn tatsächlich so sicher, daß Sie überhaupt nicht über alternative Karrierewege nachdachten?

L.: Darüber habe ich mir in der Tat zunächst gar keine Gedanken gemacht. Eine ernsthafte Alternative habe ich in der Schule damals für mich nicht gesehen und auch nicht erwogen. Der Zwang, über Alternativen nachzudenken, stellte sich erst 1970 in Hannover, als Rosenthal das Angebot bekam, der erste Präsident des damals neu gegründeten ‚Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung‘ zu werden. Nun mußte ich überlegen, ob ich sein Angebot, mit nach Berlin zu gehen, annehmen sollte, oder ob ich mich lösen und etwas Neues aufbauen sollte. Zu diesem Zeitpunkt habe ich mich erstmals für Tätigkeiten außerhalb der Hochschule interessiert. Ich hatte Kontakt zum Westermann-Verlag und sollte dort die Schulbuchabteilung übernehmen. Die Angelegenheit war damals bereits so weit gediehen, daß ich schon tageweise im Verlag gearbeitet hatte. Aber die Arbeit sagte mir dann doch nicht so recht zu, so daß ich mich nicht zu dieser Alternative entschließen konnte.

M.: Hätte Ihre Gattin denn den ‚Bereichsleiter im Westermann-Verlag‘ als Option bevorzugt?

L.: Auch darüber haben wir nie ernsthaft nachgedacht, und es wäre auch gar nicht zu beurteilen gewesen. Beides, das zeichnete sich sowohl für den Wissenschaftsbe-

trieb – Heinrich Abel hatte meine Frau früh genug gewarnt, was es heißt, einen Wissenschaftler zu heiraten oder geheiratet zu haben – als auch für die Tätigkeiten im Verlag ab, beides war mit immens viel Arbeit verbunden, so daß ein beruflicher Kurswechsel unter diesem Aspekt im Grunde genommen kein Thema war.

M.: Zumal Sie ja parallel bereits mehr oder weniger fest in die Aufgaben der Hochschulplanung eingebunden waren?

L.: In der Tat war ich zu diesem Zeitpunkt bereits durch das von Wortmann und Geißler geleitete ‚Institut für Entwicklungsplanung‘ an der Universität Hannover in Planungsstudien einbezogen. Es handelte sich hier einerseits um Planungen für das berufliche Schulwesen in verschiedenen Regionen, vor allen Dingen aber auch um Hochschulplanungen an verschiedenen Standorten, so daß ich nun außerhalb des Kernbereiches ‚Berufspädagogik‘ und ‚berufliches Schul- und Ausbildungs-wesen‘ auch in anderen Arbeitsgebieten aktiv wurde. Diese Aktivitäten haben sich für mich auch als Alternative erwiesen, als ich später – wie ich gerne zugebe, durch die Vermittlung von Geißler – das Angebot bekam, in die sechsköpfige Planungsabteilung zur Planung der Gesamthochschule Kassel einzutreten. Dieses Angebot des Kultusministers von Friedeburg und die dadurch entstehende Planungsarbeit hat mich schon begeistert, muß ich sagen, obwohl ich damals nicht wußte, ob ich aus dieser Planungsarbeit je wieder herauskommen und nochmals den Rückweg zur Universität finden könnte. Ich habe dann aber meine Habilitation parallel zu der Tätigkeit in der ‚Planungskommission Gesamthochschule Kassel‘ weiterbetrieben und mich schließlich 1971 auch habilitiert.

Damit hatte ich wieder den Anschluß an die Wissenschaftslaufbahn gefunden und bekam unmittelbar nach Abschluß der Habilitation einen Anruf von Blankertz, der von meinem Habilitationsverfahren erfahren hatte. Er bat mich, seine Professur für Philosophie und Erziehungswissenschaft in Münster zu vertreten, weil er sich für längere Zeit beurlauben lassen wollte, um die Leitung der Planungskommission ‚Kollegscheule Nordrhein-Westfalen‘ zu übernehmen. Durch die Annahme dieser Vertretungsprofessur in Münster konnte ich dann in der Wissenschaftslaufbahn wieder Fuß fassen.

M.: Sie gehörten 1971 zu dem damals noch sehr kleinen Kreis junger Professoren für Berufspädagogik, die eine Habilitationsschrift verfaßt haben. Was hat Sie Ende der 60er Jahre, in einer Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs also, während der große Teile der akademischen Welt täglich mit dem Ausbruch der Revolution rechneten, dazu bewogen, sich mit einem historischen Thema zu beschäftigen?

L.: In diesem Kontext müßte man die Frage eigentlich grundsätzlicher stellen: Warum sollte man sich überhaupt habilitieren? Hierbei muß ich ergänzen, daß ich in der erwähnten Planungskommission für die Gesamthochschule Kassel der einzige Promovierte war. Das hat damals sogar zu einer Anfrage im hessischen Landtag geführt. Und als dann in dieser Planungskommission auch noch bekannt wurde, daß ich sogar noch habilitieren wollte, wurde ich ob meiner altväterlichen Vorstellung bezüglich dieser akademischen Tradition geradezu belächelt – man stellte mir die Frage, ob das denn heutzutage alles noch notwendig sei.

Wir planten damals eine Hochschule, welche diesem neuen gesellschafts- und hochschulpolitischen Gedankengut voll entsprechen sollte, was u. a. konkret bedeutete: keine Türen in den Zimmern, sondern allenfalls Glastüren in der ‚transparenten und offenen Hochschule‘, keine Waschbecken als Statusrelikte für die Professoren und nur Kleingruppenräume. Ich selbst hatte eine völlig andere Position und konnte es nur durch ein Sondervotum erreichen, daß in der ersten Bauphase der Gesamthochschule Kassel zumindest der – von meinen Kollegen sehr verpönte – Hörsaal noch realisiert werden konnte. Tatsächlich wollte man in Kassel in der ersten Phase eine Hochschule errichten, die zu Gunsten von sogenannten ‚Kleingruppenräumen‘ auf jeden Hörsaal verzichtete. Diese Anekdote zeigt im Detail die Konflikthaftigkeit zwischen den, na ja, neuen Positionen und dem angeblich neuen Weg auf der einen, und dem Verhaftetsein in Traditionen auf der anderen Seite. Kurzum: Ohne wahrscheinlich genau zu wissen, wie bedeutungsvoll das war, wollte ich auf jeden Fall die Habilitation erreichen, weil ich schon damals der Überzeugung war, daß dies eine wichtige Station sein würde.

M.: Die Anfertigung einer berufspädagogischen Habilitationsschrift, das wurde ja schon deutlich, war zu Beginn der 70er Jahre, so kurz nach der Auflösung der Berufspädagogischen Institute, durchaus keine *conditio sine qua non* für einen Lehrstuhl. Wie Sie blicken viele Ihrer etwa gleichaltrigen Kollegen – dann allerdings häufig ohne Habilitation – auf Bildungsbiographien zurück, die von den in anderen Disziplinen üblichen akademischen Hochschulkarrieren deutlich abweichen; ich nenne nur Stichworte: Berufsausbildung, Zweiter Bildungsweg, Studium bzw. Berufspädagogisches Institut, Promotion, Lehrstuhl. Markieren die frühen 70er Jahre eine Professionalisierung des Berufsbildes ‚Professor für Berufspädagogik‘, und bewirkte diese Entwicklung indirekt vielleicht auch eine starke Entfernung von Berufsschulpädagogik?

L.: Bis zu einem gewissen Grad, sicherlich. Vielleicht muß ich da doch etwas ausholen: Schon bei der Wahl meines Studienortes für das Gewerbelehrerstudium hatte ich mich neu orientiert und mich im Grunde von jener klassischen Linie der zweiten und dritten Generation der Berufsschulpädagogen gelöst, aus welcher die führenden Leute in den Berufspädagogischen Instituten hervorgegangen sind, die dann die Gewerbelehrer weiter ausgebildet haben. Ich dagegen bin ganz bewußt nach Saarbrücken an die Universität gegangen, weil nach meinem Abitur im Jahre 1959 das Gewerbelehrerstudium genau in der Umbruchphase war. Dies war der Beginn jener Phase, als die Berufspädagogischen Institute aufgelöst wurden und die Universitäten, d. h. im wesentlichen: die Technischen Universitäten, die Gewerbelehrausbildung übernahmen. Ich hatte mich damals zusammen mit einem Freund aus dem Oberhausener Kolleg umfassend über diese Umbruchsphase und über die neuen Studienmöglichkeiten informiert und dabei erfahren, daß Saarbrücken der einzige bzw. der erste Ort sei, an dem ein vollakademisches universitäres Gewerbelehrerstudium möglich sei. Ich bin also bewußt nicht zu den noch existierenden Berufspädagogischen Instituten in Köln oder in Frankfurt gegangen, sondern an eine Universität, und habe – wenn man denn so will – den Weg der universitären Gewerbelehrausbildung eingeschlagen.

Das war für meine weitere Entwicklung ein folgenreicher Entschluß, muß ich



ehrlich sagen. Vor allem deshalb war ich rückblickend sehr viel mehr dem universitären Denken und der universitären Sozialisation mit allem Drumherum verpflichtet, als der Sozialisation in den Berufspädagogischen Instituten mit den spezifischen Merkmalen dieser Institution. Und daher rührte natürlich auch die Identifikation mit dem klassischen Berufsbild eines Professors an einer Hochschule mit allen seinen Merkmalen. Ohne damit ein ‚Feindbild‘ aufbauen zu wollen, hatte ich mich also – in Erkenntnis dieser Umbruchsituation – bewußt von dieser Traditionslinie der Berufspädagogischen Institute abgewandt. Es zeichnete sich schließlich auch spätestens mit der Verlagerung der Gewerbelehrer-Ausbildung an die Universitäten ab: Diese Tradition war out, und daher war der Umbruch sicherlich eng verbunden mit der Entstehung des neuen Berufsbildes ‚Professor für Berufspädagogik‘. Insofern ist es wenig erstaunlich, daß ich – jedenfalls im Verhältnis zu der Alternative: Ausbildung an einem Berufspädagogischen Institut – ein unbefangeneres Verhältnis zu den akademischen Stationen und Traditionen, etwa auch zur Habilitation, entwickeln konnte.

M.: So gesehen stand also Ihre Habilitation auch für das Vertrauen auf die altehrwürdige Institution der deutschen Universität. Trotzdem haben Sie gerade in Ihrem Habilitationsvortrag engagiert für eine Berufspädagogik gefochten, die das damals verbreitete technokratisch-fachwissenschaftlich geprägte Bewußtsein gegen eine emanzipativ verstandene Berufsbildung im Rahmen der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft durchzusetzen suchte. War dieser Versuch der Integration von Theorie, Bildung, Forschung, Ausbildung und gesellschaftspolitischer Dimension gleichzeitig auch der ‚Aufstand der Jungen gegen die Alten‘ in der Disziplin?

L.: Ja, ohne Zweifel. Bereits meine nun allmählich entstehenden politischen Kontakte im Praxisfeld hatten mich zunehmend in eine bestimmte Richtung gesteuert – in diesen bildungspolitischen Kontexten meiner Arbeit sah ich mich mehr und mehr gezwungen, Position zu beziehen und mich intensiver auch den praktischen und berufsbildungspolitisch relevanten Themen zuzuwenden. Aber vor allem waren es die herausragenden Figuren dieser Zeit, wie etwa Heinrich Abel, welcher der Gewerkschaftsbewegung stark verbunden war und der daraus auch nie einen Hehl gemacht hat, und dann natürlich auch die jungen Leute wie beispielsweise Lempert, der sehr stark in die Theoriediskussion der Frankfurter Schule eingebunden war. Zusehends wuchsen auch die Kontakte mit den Berufspädagogen aus der ‚Abel-Schule‘, also etwa Personen wie Ingrid Lisop und auch der in bildungspolitischen Dingen etwas vorsichtiger und nicht so spontane Karlwilhelm Stratmann. Aber auch Stratmann war – wie Lisop und ich – durchaus bildungspolitisch, ich will nicht sagen festgelegt, aber doch zumindest in eine deutlich emanzipatorisch-kritische Richtung der Erziehungswissenschaft orientiert.

Nicht zu vergessen sind schließlich auch die in dieser Zeit entstandenen Richtungsstreite zwischen den verschiedenen Gruppierungen mit ihren starken Anfeindungen und Abgrenzungen. Zusammen mit den eben erwähnten politischen und persönlichen Kontakten hat diese Diskussion, die in der damaligen Zeit mit ziemlicher Härte geführt wurde, sicherlich ebenfalls ganz wesentlich zur Konturierung meines bildungspolitischen Profils sowie natürlich auch meiner wissenschaftlichen Position beigetragen.

M.: Ihre erste Dekade als Hochschulprofessor in Kassel fiel ja in eine berufsbildungspolitisch spannungsreiche Phase allgemeiner Aufbruchstimmung. Schon vorher, im Vorfeld von '69, waren Sie aktiv an der politischen Diskussion um das Berufsbildungsgesetz beteiligt. Aber Sie haben daneben auch sozusagen in den ‚Niederungen der Erziehungspraxis‘ aktiv und kontinuierlich an der hoch- und berufsschulpolitischen Gestaltung der Berufspädagogik mitgewirkt.

L.: Ja, wenn ich so zurückblicke, wollte ich immer etwas bewirken, etwas verändern. Daher sah ich meine jeweiligen Aktivitäten immer eingebunden in unterschiedlichste Praxisfelder. Aus diesem Grund habe ich mich nicht nur in den bereits erwähnten Planungskommissionen sehr wohl gefühlt – und es waren ja viele Planungskommissionen – sondern ich habe darüber hinaus weitere Bereiche gesucht, in denen ich glaubte, etwas verändern zu können.

Diese Praxisorientierung in der Wissenschaft war beispielsweise auch ein zentrales movens für meine immerhin 8 Jahre währende Tätigkeit als Hochschulprofessor an der Fernuniversität Hagen, deren Gründungskommission ich im übrigen ebenfalls angehört habe. An dieser in der BRD bis heute singulären Institution habe ich zwischen 1979 und 1988 als Hochschullehrer in dem zu dieser Zeit neuen Feld der beruflichen Weiterbildung gewirkt – wie gesagt, resultierte dieses Engagement dabei ganz wesentlich aus der Erkenntnis, daß eine Fernuniversität gerade aufgrund ihrer spezifischen – und d. h.: aufgrund ihrer für eine traditionelle Universität untypischen – Klientel in besonderer Weise Praxiswirksamkeit entfalten kann.

Ferner denke ich bei dem Stichwort ‚Praxiswirksamkeit‘ natürlich auch an die Modellversuche zurück, welche ich sehr früh mit initiiert habe und die ich bis heute entweder durch aktive wissenschaftliche Begleitforschung oder doch zumindest durch entsprechende Initiativvorschläge voranzutreiben suche.

M.: Welche der zahlreichen Modellversuche, die Sie im Laufe der letzten 25 Jahre begleitet und geleitet haben, liegen Ihnen denn besonders am Herzen?

L.: Dies sind zum einen die Modellversuche zur Neukonzeptionierung der Gewerbelehrausbildung – ich nenne hier das Stichwort „Aufbaustudiengänge an der Gesamthochschule Kassel“. Dieses Modell, also die Qualifizierung von Fachhochschulabsolventen in einem besonderen Studiengangmodell für das berufliche Schul- und Ausbildungswesen, hat sich als ein sehr erfolgreicher Modellversuch erwiesen, zu dem ich auch nach wie vor stehe. Zu diesen Modellversuchen im Hochschulbereich gesellte sich dann seit den 80er Jahren mehr und mehr die Thematik ‚Neue Technologien und Berufsausbildung‘ – die aufkommenden neuen Technologien im gewerblich-technischen Bereich erforderten eine grundlegende Neukonzeptionierung der Fachdidaktik, der Curricula, der Ausbildungsmethoden usw. im beruflichen Schul- und Ausbildungswesen. Für eine solche Neukonzeptionierung war also mit anderen Worten – und wenn man so will – ein nahezu gänzlich Umdenken notwendig, wodurch erheblicher Forschungsbedarf entstand. In Erkenntnis dieser Situation habe ich mich hierfür engagiert und mehrere Modellversuche in diesem Umfeld angestoßen sowie einige davon auch wissenschaftlich begleitet – und zwar kontinuierlich bis heute: So leite ich derzeit in Kooperation mit dem Regierungspräsidium Detmold die wissenschaftliche Begleitung eines

ebenfalls von mir auf den Weg gebrachten Modellversuchs zum computerunterstützten Lernen in der beruflichen Bildung, kurz gesagt, den sogenannten Modellversuch ‚OLLI‘ („Optimierung von Lernprozessen in ausgewählten Fachklassen der technischen Fachrichtungen durch neue Formen der Lernorganisation und Nutzung neuer interaktiver Medien sowie damit verbundener Differenzierungsmöglichkeiten“).

M.: War in diesen vielfältigen praxisorientierten Modellversuchen auch die fachdidaktische Forschung als sozusagen ingenieurwissenschaftliche Schnittstelle zur Berufspädagogik Gegenstand Ihrer Arbeiten?

L.: Natürlich spielte die Fachdidaktik für mich eine große Rolle – das zeigt ja auch mein Opus, welches, beginnend mit der Didaktik des Technischen Zeichnens, noch bis in die jüngere Zeit hinein verschiedene fachdidaktische Veröffentlichungen aufweist. Aber da zur fachdidaktischen Arbeit zwingend die Pflege der fachwissenschaftlichen Kompetenz in den Technikwissenschaften gehört, sah ich – zumindest was die konkrete fachdidaktische Forschung anbelangt – spätestens seit den 80er Jahren meine Grenzen. Ich hätte mich damals wieder stärker den Technikwissenschaften, aus denen ich ja eigentlich komme, zuwenden müssen, und dies konnte und wollte ich nicht mehr so sehr. Daher habe ich stärker die allgemeine Technikdidaktik betrieben – auch weil in der Diskussion die Gefahr bestand, daß die Technikdidaktik zu eng verstanden würde, wohingegen ich einem breiteren technikkdidaktischen Verständnis zuneige. Aber die konkrete fachdidaktische Forschung habe ich dann tatsächlich nur noch in Modellversuchen mitbetrieben oder mitgefördert, ohne mich allerdings selbst zu sehr zu engagieren. Ich habe also, wenn Sie so wollen, zwischenzeitlich ein etwas distanzierteres Verhältnis zur Fachdidaktik bekommen – dies notwendigerweise auch deshalb, weil ich in dem breiten Spektrum meiner Tätigkeiten die Verfolgung der Technikwissenschaften und meinen Kompetenzerhalt in den Technikwissenschaften nicht mehr so intensiv betreiben konnte, wie das eigentlich notwendig gewesen wäre.

M.: Verbinden Sie bei dem oben erwähnten Stichwort der „Praxisorientierung“ auch Aktivitäten im engeren Bereich der ‚Berufsschulpädagogik‘?

L.: Hier denke ich an erster Stelle an meine langjährige Tätigkeit im Schulbuchwesen, d. h. konkret: an meine Herausgeberschaft von Berufsschulbüchern. Vielleicht ist dieses Engagement im Schulbuchwesen eine Spät- und Fernwirkung des bereits erwähnten Angebotes des Westermann-Verlages zu Beginn der 70er Jahre. Jedenfalls gebe ich seit dieser Zeit, also seit mittlerweile mehr als 20 Jahren, für verschiedene Verlage, und heute schwerpunktmäßig für den Dümmler’s Verlag, Schulbücher heraus. Ich glaube nämlich, daß auch und gerade mit diesen Lernmaterialien Praxis sinnvoll gestaltet werden kann, weil Lehrer und Schüler sehr stark mit eben diesen Materialien arbeiten. Und bewirken kann man hier nur dann irgend etwas, wenn man nicht nur einfach Schulbücher so macht, wie sie immer gemacht worden sind, sondern indem man versucht, tatsächlich neue Akzente zu setzen – aber ein Exkurs in berufsschuldidaktische Spezifika der Schulbuchgestaltung würde jetzt zu weit führen.

M.: Ich würde Sie nun – zumindest räumlich – trotzdem gerne sehr weit wegführen:

Ihren Anspruch der praxisorientierten und berufsbildungspolitischen Gestaltung im gesellschaftlichen Kontext haben Sie an Ihren unterschiedlichen Standorten in Kassel, Hagen und in Karlsruhe immer auch auf dem Gebiet der Vergleichenden und internationalen Berufsbildungsforschung umzusetzen gesucht. Sie haben dabei insbesondere eine Reihe von Gutachten für Entwicklungsländer aus entwicklungspolitischer Perspektive verfaßt. Was wollten Sie hier verändern und gestalten?

L.: Bei meinem Engagement für die Veränderung der Berufsausbildung in Entwicklungsländern spielte, wie häufig im Leben, der Zufall eine große Rolle. Ich muß sagen, daß ich – aus kleinbürgerlichem Milieu stammend und trotz meiner Begeisterung für die Ferne – der Nähe sicherlich mehr verhaftet war als der Ferne. Gleichwohl traf mich, wie gesagt, das Angebot, sozusagen in der Ferne tätig zu werden, eher zufällig. Und nachdem ich anfangs der 80er Jahre einmal die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen Problemen in der Dritten Welt begonnen hatte, stimmte mich der Zustand der bundesdeutschen Berufsbildungshilfe für Entwicklungsländer doch recht bald sehr nachdenklich. Um es kurz zu sagen: Der Export eines bei uns bestehenden Ausbildungsmodells in Entwicklungsländer, also das sogenannte ‚Modell der deutschen Facharbeiterschule für Entwicklungsländer‘, löste bei mir von Anfang an große Skepsis aus, weil ich der festen Überzeugung war, daß dies angesichts der veränderten Gesamtsituation nicht mehr so recht in die Bedürfnislage der Entwicklungsländer paßte. Das war jedoch zunächst nicht mehr als ein naives Vorverständnis. Erst im Verlauf der intensiven Beschäftigung mit der Thematik hat sich dieser Verdacht dann mehr und mehr erhärtet, so daß mich dann im Rahmen meiner gutachterlichen Tätigkeiten in unterschiedlichsten Regionen der – wie ich schon sagen muß – gesamten Welt mehr und mehr die Entwicklung von nationalstaatlich geprägten und auf spezifische Bedürfnislagen bezogenen berufsbildungspolitischen Konzeptionen interessierte. Ich habe daher konsequent versucht, in diesem Sinne entwicklungspolitisch mitzuwirken und die Berufsbildungshilfe aktiv zu gestalten.

Und letztlich ist ja auch die von der Bundesrepublik bis weit in die 80er Jahre hinein gepflegte Praxis, Ausbildungsmodelle lediglich in geringfügig modifizierter und adaptierter Form zu exportieren, tatsächlich gescheitert, was zwischenzeitlich von den Berufsbildungsexperten, die sich mit dieser Thematik beschäftigten, durchaus auch einvernehmlich konzediert wird.

M.: Wenn Sie angesichts Ihrer breitgestreuten Forschungsaktivitäten zurückblicken, was waren denn aus Ihrer Sicht die interessantesten, die spannendsten, und was waren die in der Disziplin von der Fachöffentlichkeit am breitesten aufgenommenen Arbeiten? Können Sie hier überhaupt Unterschiede ausmachen?

L.: Eigentlich nicht so recht, muß ich sagen. Ich kann weder das eine noch das andere eindeutig beantworten. Ich habe mich – vielleicht fahrlässigerweise – zu fast allen Thematiken meiner Disziplin geäußert, ohne allerdings jemals einen eindeutigen Schwerpunkt gesetzt zu haben. Nichts davon war so intensiv, daß ich für eine bestimmte Thematik der einzige oder der führende Experte wäre – das könnte ich nun gar nicht behaupten.

Aber insgesamt, so würde ich sagen, sind es doch wohl eher die bildungspolitisch orientierten Thematiken, die mich innerlich am stärksten beschäftigen. Und ich denke auch, daß ich in der fachlichen und auch außerfachlichen Öffentlichkeit, also in der politischen Öffentlichkeit bzw. in der Bildungs- und Kultusverwaltung, gerade mit diesen Schriften am stärksten wahrgenommen werde. Man muß allerdings sagen, daß gerade hier die Wirkungsmöglichkeiten von Wissenschaftlern sehr begrenzt sind. Man macht in einigen Beratungsgremien mit, ohne genau zu wissen oder gar operationalisieren zu können, was man in diesen Kontexten konkret bewirkt.

Und dennoch: Die Tätigkeit beispielsweise in der Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Analyse der defizitären Situation in der Berufsbildungsforschung und der damit intendierte Versuch neuer Akzentsetzungen sowie einer neuen Fundamentierung der Disziplin insgesamt war – zumindest aus meiner Sicht – eine zweifelsohne wichtige Tätigkeit. Genau dies wäre auch in etwa das Umfeld, in welchem ich bildungs- und wissenschaftspolitisch am ehesten meine Schwerpunkte setzen würde. Alles andere ist mehr oder weniger Beiwerk.

- M.: Ein durchaus sehr üppiges Beiwerk! Angesichts dieser breitgestreuten umfangreichen Forschungsarbeiten, drängt sich mir – sozusagen auch in eigener Sache – angesichts des grundlegenden Strukturwandels der deutschen Universitäten seit Ihrer Habilitation zu Beginn der 70er eine Frage auf, von der ich annehme, daß sie insbesondere für den wissenschaftlichen Nachwuchs nicht nur der Berufspädagogen von Interesse ist: Welche Rolle spielt, welche Rolle kann Ihrer Erfahrung nach angesichts solch umfangreicher Forschungs- und Gutachtertätigkeiten die Lehre im Berufsalltag noch spielen, und welchen Rat können Sie an den Nachwuchs weitergeben, der – im Gegensatz etwa zu Ihrer Generation – an der modernen Massenuniversität groß geworden ist und sich ebenfalls mit der Herausforderung der Einheit von Forschung und Lehre auseinandersetzen muß?
- L.: Also mich hat die Lehre immer begeistert. Daher wäre ich auch sicherlich ein ganz guter Berufsschullehrer geworden. Und von meinen Aufgaben als Hochschullehrer sehe ich die Lehrtätigkeit nach wie vor als die wichtigste Herausforderung an. Denn die Qualifizierung und Förderung des Nachwuchses – gleich, ob für den Lehrerberuf, für andere Tätigkeiten oder auch für den engeren Wissenschaftsbe-  
reich – ist aus meiner Sicht die vornehmste Aufgabe eines Hochschullehrers.

Diese Tätigkeit ist nicht ohne begleitende Forschung möglich, wenn man qualitativ anspruchsvoll und zeitgemäß lehren will. Daher ist beides notwendigerweise eng miteinander verzahnt. Aber es wird angesichts der materiellen Bedingungen in der Hochschule immer schwieriger, die Studierenden in forschendes Lehren und Lernen einzubeziehen. Eigentlich läuft beides in der Praxis nebeneinander her. Die Studierenden sind – unter den derzeitigen Bedingungen – nicht oder jedenfalls nur marginal in Projekte einbeziehbar: Das fällt sehr, sehr schwer. In der Folge werden die Studierenden der Berufspädagogik an Hochschulen groß, in welchen sie mit ‚Forschung aus zweiter Hand‘ abgespeist werden, ohne selbst je in der Forschung so recht integriert gewesen zu sein.

Das ist zweifelsohne ein großes Manko, und man kann hieran leider auch wenig ändern. Und ob die vielbeschworenen neuen Möglichkeiten multimedialen Lehrens und Lernens in diesem Zusammenhang bessere Möglichkeiten und neue Chancen zu bieten haben, ist meiner Meinung nach doch sehr, sehr zweifelhaft.

M.: So ein runder Geburtstag bietet in der Regel Gelegenheit zum Nachdenken. Verfolgen Sie vielleicht abseits von den berufspädagogischen Modethemen ‚Multimedia‘, ‚Neue Technologien‘ und was in der Fachdiskussion augenblicklich sonst noch an Schlagworten herumschwirrt, in bezug auf Ihre weitere Arbeit noch einen ‚wissenschaftlichen Wunschtraum‘, den Sie realisieren würden, wenn Ihnen Ihre umfangreichen Alltags- und Forschungsverpflichtungen dafür mehr Zeit ließen?

L.: Ach, da hätte ich viele. Ich würde beispielsweise ganz gerne meine Beratungstätigkeit sowie meine Aktivitäten im Bereich der Entwicklungsländer fortsetzen. Und außerdem bin ich ja auch Leiter des Fachbeirats der ‚Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung‘ der ‚Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung‘ in Mannheim sowie Vorsitzender des Fachbeirats des ‚Instituts für Technik und Bildung‘ in Bremen, so daß ich zahlreiche Möglichkeiten sehe, meine Erfahrungen einzubringen und vielleicht auch Neues beizutragen.

M.: Darf man denn im Zusammenhang mit diesen ‚zahlreichen Möglichkeiten‘ auch auf die Fortsetzung Ihres langjährigen Engagements als Mitherausgeber der ‚Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ hoffen?

L.: In der Tat bin ich davon überzeugt, daß die ‚Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik‘ als führendes und fachübergreifendes wissenschaftliches Forum der bundesdeutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine sehr bedeutsame und wohl auch unverzichtbare wissenschaftspolitische Funktion erfüllt. Unter anderem deshalb habe ich mich vor mittlerweile mehr als 25 Jahren gerne dazu bereit erklärt, die Mitherausgeberschaft für dieses zentrale Organ unserer Fachwissenschaft zu übernehmen; und aus eben diesem Grunde würde ich diese Aufgabe zusammen mit meinen Fachkollegen auch sehr gerne bis zu meiner Emeritierung fortführen.

Ich möchte dabei diese Gelegenheit nicht ungenutzt lassen, um dem Franz Steiner Verlag nicht nur in sozusagen eigener Sache für seine Bereitschaft zu danken, die vorliegende Festschrift anlässlich meines 60. Geburtstages in sein Programm aufzunehmen, sondern auch – und dann sozusagen im Namen der gesamten berufs- und wirtschaftspädagogischen Zunft –, um diesem Verlag meine Anerkennung dafür zu zollen, daß er über lange Jahre hinweg und selbst in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen sein Engagement für diese wissenschaftlich eminent wichtige, aber ökonomisch wenig lukrative Aufgabe aufrechterhalten hat.

M.: Jenseits dieser Tätigkeiten im Umfeld der wissenschaftlichen Beratung und des wissenschaftlichen Managements denken Sie für die nähere Zukunft doch sicherlich auch an wissenschaftliche Forschung im engeren Sinne?

L.: Also wenn ich mehr Zeit hätte – vielleicht kann ich dies ja im Ruhestand tun –, würde ich gerne wieder zu den historischen Arbeiten zurückkehren, denn historisches Arbeiten übte schon immer eine außergewöhnliche Faszination auf mich aus.

Und zwar nicht nur durch die Begegnung mit Archivalien, die ihren eigenen Reiz haben, sondern auch durch das Entdecken von bisher verborgenen Entwicklungslinien oder auch spezifischen historischen Konstellationen – dies interessiert mich sehr!

M.: Schwebt Ihnen denn ein konkretes Projekt aus der Historie der Berufspädagogik vor?

L.: Ein Wunschtraum liegt schon seit Jahren im Keller, und seit 20 Jahren sind daran auch schon Vorarbeiten nicht nur von mir, sondern auch von vielen studentischen Hilfskräften, die ich einbezogen habe, betrieben worden. Es handelt sich hierbei um das Projekt „Biographisches Lexikon der Berufspädagogik“, das in der Disziplin dringend gebraucht würde. Aber ob ich so ein skurriles Werk, das – wenn man es denn realisieren würde – unglaublich viel Arbeit erfordert, tatsächlich noch zustande bringen werde, weiß ich nicht.

Ansonsten würde ich sicherlich auch noch das eine oder andere Thema ‚beforschen‘, aber größere Projekte, die heutzutage angesichts der knappen Mittel immer auch ein immenses Management erfordern, würde ich – wenn ich da so weit vorgreifen darf – nach meiner Pensionierung sicherlich nicht mehr beginnen. Vielleicht kann ich bis dahin noch das eine oder andere tun, aber danach sicherlich nicht mehr. Was man in einer derartigen Situation sinnvoll betreiben kann, wäre mehr die klassische Schreibtischforschung als Einzelkämpfer. Dies hat in den Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften ja durchaus auch eine große Tradition. Aber diese Form der Forschung ist in ihrer Wirksamkeit sehr limitiert – es sei denn, man schüfe Werke von einmaligem Wert. Und dies gelingt selten, und mir jedenfalls gelingt es nicht: Über die Jahre gesehen, hat nur wenig Bestand, und gerade deshalb war meine Selbstwahrnehmung immer geprägt von dem Zwiespalt zwischen Gestaltung und Veränderung von Praxis auf der einen und dem engen klassischen Forscherleben auf der anderen Seite. Und dies bleibt wohl offensichtlich so.

M.: Und dies hoffentlich noch für viele Jahre – Herr Professor Lipsmeier, ich danke Ihnen für dieses Gespräch!

*Das Gespräch führte Dieter Münk (im Juli 1996)*

# I. THEORETISCHE DIMENSIONEN EINER PÄDAGOGIK BERUFLICHER BILDUNG

*Bernd Ott*

## NEUERE BILDUNGSTHEORETISCHE ANSÄTZE UND POSITIONEN IN DER BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK

„Die Gültigkeit bzw. Dignität der Praxis  
ist unabhängig von der Theorie;  
die Praxis wird mit der Theorie nur eine bewußtere“.  
Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher

Bildungstheoretische Ansätze und Positionen haben in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine sehr bewegte Entwicklungsgeschichte. Während es sich bei der Konzentrationsidee des ausgehenden 19. Jahrhunderts um eine rein didaktische Theorie handelte, war die wesentlich mit dem Namen Kerschensteiner verbundene und um 1900 entstandene Berufsbildungstheorie umfassender konzipiert. Doch schon quasi bei ihrer Geburt wurde die Berufsbildungstheorie für staaterhaltende Ziele gebraucht, später wurde sie dann politisch mißbraucht, und heute wird sie häufig mißverstanden. Zudem scheint die Brauchbarkeit des Berufskonzepts für die berufspädagogische Theoriebildung nachhaltig mit dem Stigma ihrer obrigkeitsstaatlichen Vergangenheit belastet. Noch oft wird in Reden und Aufsätzen die Einheit von Beruf (Berufsausbildung und Berufsausübung) und Menschentum (Staatsbürgerliche Erziehung und staatsbürgerliches Verhalten) beschworen und als (zumindest latentes) Legitimationsmuster für einen umfassenden Bildungs- und Erziehungsanspruch der Berufspädagogik verwendet, „obwohl der Verlust der Begründungskraft der klassischen Berufsbildungstheorie berufspädagogisches Allgemeingut ist“ (Lipsmeier 1989, S. 140). Die Kategorie „Beruf“ (im klassischen Begriffsverständnis) ist demnach zur Theoriebildung in der Berufspädagogik ein fragwürdiger und unbrauchbarer Begriff geworden. Auch der bislang vertretene umfassende Erziehungsanspruch der Berufspädagogik erweist sich zumindest unter den heutigen Bedingungen weitgehend als Illusion. Das hat auch die zentrale Bezugswissenschaft, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zu rezipieren, denn der reklamierte Bildungsanspruch läßt sich weder unter der Perspektive von Praxis noch unter der von Theorie aufrechterhalten. Es ist daher an der Zeit, daß sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik dieser Situation stellt (vgl. Greinert 1991, S. 90).

Trotz vieler wissenschaftlicher Theorieansätze, die nach sehr unterschiedlichen Gesichtspunkten klassifiziert werden können (vgl. Hondrich 1976, S. 14ff; Baumgardt 1976, S. 23ff), ist eine „geschlossene Berufsbildungstheorie“ nicht in Sicht und in einer pluralistischen Gesellschaft sicherlich auch nicht erwartbar. Diskutiert werden vielfältige Positionen (vgl. Arnold 1994, S. 83ff) und je nach wissenschaftstheoretischem Standpunkt auch sehr gegensätzliche Theorieansätze zur Konstituierung der beruflichen Bildung.

Aus der Fülle der denkbaren Positionen greife ich in diesem Beitrag exemplarisch drei Theorieansätze heraus. Ich habe diese Ansätze deswegen ausgewählt, weil sie einerseits sehr kritisch (teilweise sogar antagonistisch) aufeinander bezogen sind, und



weil diese wissenschaftstheoretischen Grundpositionen andererseits das breite Spektrum der berufspädagogischen Theoriebildung markieren:

1. *Emanzipatorischer Ansatz*: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung
2. *Antizipatorischer Ansatz*: Berufliche Bildung als Qualifikationsvermittlung für künftige Handlungssituationen
3. *Subjektorientierter Ansatz*: Berufliche Bildung als Chance zur (kritischen) Persönlichkeitsentwicklung

Ich werde zunächst die „Leitmaxime“ dieser Ansätze herausarbeiten und dann diese Positionen in Relation zu einem vierten Ansatz stellen:

4. *Ganzheitlicher Ansatz*: Berufliche Bildung als Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung

### 1. Emanzipatorischer Ansatz

Die emanzipatorische Pädagogik orientiert sich wissenschaftstheoretisch an der Sozialphilosophie der „Frankfurter Schule“. Bezugspunkt von Wissenschaft ist im Sinne der „kritischen Theorie“ (vgl. Horkheimer 1970; 1974) die menschliche Emanzipation als Befreiung des Menschen aus Zwängen, die seine Selbst- und Mitbestimmung verhindern. Die pädagogische Konsequenz dieser Sozialphilosophie und kritischen Gesellschaftstheorie hat Mollenhauer (1964) gezogen, indem er feststellt, daß es in einer demokratischen Gesellschaft immer um die Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen gehe, und deshalb falle „der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderungen hervorzubringen“ (Mollenhauer 1964, S. 672).

Unter diesem Aspekt erfolgt bei der emanzipatorischen (Berufs-) Pädagogik eine Bedeutungsverschiebung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Fachlicher Qualifikationserwerb wird zwar als Bestandteil beruflicher Ausbildung anerkannt; Berufsbildung bedarf aber unbedingt des „Korrektivs“ allgemeiner Qualifikationen, um den einzelnen zu befähigen, die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Arbeit zu reflektieren bzw. „die wirkmächtigen, aber verborgenen Prämissen der Gesellschaft zu thematisieren“ (Gamm 1989, S. 136). (Berufs-)Bildung wird legitimiert durch die Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen respektive durch die angestrebte Fähigkeit des Individuums, sich innovativ gestaltend mit gesellschaftlichen Vorgegebenheiten auseinanderzusetzen.

„Mündigkeit“ heißt das Leitziel der „kritischen Erziehungswissenschaft“! Diese hat demnach die Aufgabe, „die Bedingungen für Mündigkeit zu erforschen und zur Herstellung solcher Bedingungen beizutragen“ (Voigt 1975, S. 33).

Wolfgang Lempert hat diese „kritische“ berufspädagogische Position neben Geißler (1974), Voigt (1975), Lipsmeier (1978; 1992) und Stütz (1979) sehr intensiv ausgeformt: Lempert stellt den engen Zusammenhang von beruflicher und politischer Bildung her, indem er „Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung“ (Lempert 1974) erachtet. Nach seiner Meinung sind technisches und organisatorisches Wissen und Können Voraussetzungen für fachliche Kompetenz, und ebenso ist ein aufgeklärtes gesellschaftliches Bewußtsein für die Ausbildung sozialer Kompetenzen erforderlich (vgl. Lempert/Thomssen 1974, S. 13f). Arbeit und Lernen stehen

in enger Interdependenz, denn die Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit setzt nicht nur bestimmte Lernprozesse voraus, sie trägt vielmehr selbst zur Formation (bzw. Deformation) psychischer Strukturen bei (vgl. Lempert 1979, S. 89). Folglich muß auch Berufsbildung in den Dienst des arbeitenden Menschen gestellt werden, denn der pädagogische Anspruch (Persönlichkeitsentwicklung) und der politische Anspruch (Humanisierung und Mitbestimmung) gehören untrennbar zusammen. Lempert fragt deshalb nach den notwendigen Bedingungen, um in industriell organisierter Arbeit Bildungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklungen in Gang zu setzen und erhebt die Forderung, daß die Berufserziehung zur aktiven Mitwirkung an der Humanisierung und Demokratisierung der Betriebe zu befähigen habe. Ziel sei die Durchsetzung einer erweiterten Mitbestimmung, die langfristig in Selbstverwaltung übergehen soll. Hierfür sei eine spezifische Ausbildung, Bildung und Erziehung erforderlich (vgl. Lempert/Franzke 1976, S. 25).

Maxime seiner Berufsbildungstheorie sind „Autonomie“ und „Emanzipation“. Unter „Autonomie“ versteht er nicht nur subjektive Handlungspotentiale und unter „Emanzipation“ nicht nur subjektive Entfaltungsmöglichkeiten, sondern er versucht, mit diesen Begriffen Wechselwirkungen zwischen subjektiven Qualifikationen einerseits und objektiven Handlungschancen andererseits zu erfassen. Deshalb ist auch für Lempert das moralische Urteilsvermögen „eine unerläßliche Komponente der Mündigkeit; seine Ausbildung gehört deshalb notwendig zur Subjektwerdung des Menschen, auf die alle Anstrengungen gerichtet sind, die den Namen „Bildung“ im empatischen Sinne verdienen“ (Lempert 1985, S. 387). Aus diesem Grunde komme auch in den Schulen der Diskussion „hypothetischer moralischer Konflikte“ und der Behandlung berufsspezifischer Moralfragen (als Dilemmata-Diskussion) ein hoher Stellenwert zu (vgl. Lempert 1988, S. 72f).

Auch für die betriebliche Ausbildung ist nach Lempert eine „Perestroika“ erforderlich, weil die „Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebes“ (Lempert 1982) eher die Herausbildung autoritärer und egoistischer Denk- und Verhaltensmuster begünstige. Die Arbeits- und Ausbildungsprozesse im Betrieb würden wieder lehrreicher, wenn in regelmäßigen Gesprächskreisen soziale Handlungsfolgen nicht nur im betrieblichen, sondern auch im gesellschaftlichen Kontext erörtert und dabei auch Rollen-, Normen- und Wertkonflikte besprochen würden (vgl. Lempert 1991). Damit könnte frühzeitig politische Partizipation eingeübt und moralische Verantwortung fähigkeitsangemessen zugewiesen werden.

Die berufspädagogischen Konsequenzen aus diesen Grundsätzen liegen auf der Hand: „Die Verbindung von technischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und politischer Bildung im theoretischen Unterricht, die Erfahrung der sozialen Strukturen und Prozesse der Betriebe in der praktischen Ausbildung, die selbständige Bewältigung komplexer Arbeitsaufgaben durch Gruppen von Lernenden und deren Mitwirkung bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse“ (Lempert/Franzke 1976, S. 27f). So sind beispielsweise zur Förderung der technischen Intelligenz, des moralischen Bewußtseins und der Lernmotivation, die Lernziele gemeinsam abzustimmen, Lernprozesse möglichst selbstgesteuert durchzuführen und die Lernerfolge selbst zu bewerten. Dabei kommt dem ganzheitlichen und forschenden Lernen große Bedeutung zu, da es Prozesse des kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernens verbindet und zur Ausbildung einer „solidarischen Orientierung“ (durch Gruppenarbeit) beiträgt.

## 2. Antizipatorischer Ansatz

Begründungsansatz für die berufspädagogische Konzeption der „antizipativen Berufsbildung“ ist der rasche gesellschaftliche und technologische Strukturwandel und die damit einhergehende schnelle Veralterung des Wissens. „Die antizipierende Didaktik versucht deshalb, im Lernprozeß die Konfrontation mit jenen Situationen vorwegzunehmen, denen der einzelne in seinem künftigen Berufsleben begegnen wird“ (Zabeck 1984, S. 130). Kennzeichnend für die „Antizipationisten“ ist ein ausgeprägter technologischer Fortschrittsglaube und ein grundlegender Optimismus in die Planbarkeit und „didaktische Vorwegnahme“ künftiger Qualifikationsanforderungen bzw. in die „technologische Machbarkeit“ beruflicher Bildung (vgl. Bunk 1982; Achtenhagen 1984; Zabeck 1984). „Gegenstand und Kernstück einer antizipativen Berufspädagogik sind die Lebens- und Arbeitsqualifikationen, die zukünftige Änderungen der Arbeitswelt soweit wie möglich vorwegnehmen respektive miteinschließen“ (Bunk 1982, S. 189). Der antizipativen Berufspädagogik fällt demnach die Aufgabe zu, die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels, untergliedert in die Bereiche wirtschaftlicher, technischer und sozialer Wandel, auf die „Arbeitsqualifikationen in der Industriegesellschaft“ zu untersuchen (vgl. Bunk/Flicke 1979, S. 65ff) und im Rückgriff auf die Situationsanalyse in der Curriculum-Theorie von S.B. Robinsohn zu fragen: „Welche Bildungs- und Ausbildungsmaßnahmen müssen erwogen und gegebenenfalls ergriffen werden, um zur Bewältigung des technologischen Wandels einen humanen Beitrag zu leisten?“ (Bunk 1981, S. 261). Der technologische Wandel führt (nach Bunk), neben der besagten Entspezialisierung der Berufe, auch zu einer Zunahme der Beschäftigten im Dienstleistungsbereich („Tertiarisierung“) und damit zum Entstehen neuer Berufe. Auch aus diesen Gründen komme den verschiedenen „Aspekten von Lebensqualifikationen“ (vgl. Bunk 1981, S. 262) große Bedeutung zu:

- Berufsbezogene Qualifikationen wie Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen vorberuflicher, grundberuflicher, fachberuflicher und beruflich weiterführender/polyvalenter Art
- Berufsübergreifende Qualifikationen wie Fähigkeit und Bereitschaft zur beruflichen Mobilität, Flexibilität, Partizipation und Akzeptanz
- Nicht-berufliche Qualifikationen wie Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und Haltungen politischer, kultureller, ethischer, familialer und lebenssichernder Art, soziale Konsensfähigkeit

Zabeck geht es um die Frage, welche Bedeutung der Beruf für die menschliche Lebensbewältigung habe. Unter „Beruf“ versteht er, im Rückgriff auf Max Weber (1925, S. 80), „institutionell verselbständigte, auf Menschen bezogene, mehr oder minder komplexe Kombinationen spezieller Leistungen, die den funktionalen Erfordernissen der Arbeitsteilung entsprechen“ (Zabeck 1991, S. 559). Die „Plazierung des einzelnen“ erfolge realiter unter restriktiven Bedingungen. Voraussetzung für eine wirtschaftlich selbständige Lebensführung sei die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit Übernahme eines Berufes auch in die durch Arbeitsteilung entstandenen gesellschaftlichen Strukturen einzufügen. Den Erkenntnisstand über Arbeitsplatzstrukturen zusammenfassend, skizziert Zabeck (1989, S. 84f) vier Strukturmerkmale beruflicher Anforderungen, auf die hin im Interesse der Förderung von Flexibilität und Mobilität zu qualifizieren wäre:

- Vermittlung der Fähigkeit zur repetitiven beruflichen Tätigkeit
- Umstellungsfähigkeit und Umstellungsbereitschaft
- Vermittlung eines allgemeinen beruflich-betrieblichen Orientierungswissens und eines beruflich-betrieblichen Urteilsvermögens
- Organisationsverständnis und Organisationsfähigkeit

Er geht davon aus, daß die „Hauptkennzeichen des Berufes, nämlich „Arbeit“ oder „Leistung“ oder „Dienstleistung“, weitgehend hingenommen werden müssen und es dem Menschen aufgetragen sei, „ein inneres Verhältnis“ zu seiner Tätigkeit zu gewinnen, um das Arbeitsleben menschlich zu führen. „In pädagogischer Sicht erscheint damit der Beruf als die sittlich verstandene innere Bindung des Menschen an eine Tätigkeit in der arbeitsteiligen Wirtschaft und arbeitsteilig organisierten Gesellschaft“ (Zabeck 1984, S. 34). Die „ethische Leistung“ des Menschen bestünde demnach darin, sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen der Sachnormen, auf denen die „Funktionalität der Gesellschaft“ beruht, in das „Gemeinschaftswerk der Arbeitsteilung“ einzufügen und sich in Selbstbeschränkung berufliche Pflichten aufzuerlegen. Die Grenzen für das „Gebot der Selbstbeschränkung“ müsse letztlich jeder alleine bestimmen, weil Verweigerungen auch bei „ethisch fragwürdigen Vorgaben“ zu „verheerenden sozialen und ökonomischen Konsequenzen“ für den einzelnen führen könnten (vgl. Zabeck 1991, S. 561).

### 3. Subjektorientierter Ansatz

Kritik am traditionellen Berufsbegriff erwuchs in den siebziger Jahren aus berufssoziologischen Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Produktion (vgl. Beck/Brater/Tramsen 1976; Beck/Brater 1977; 1978). Ziel dieser Arbeiten war die Entwicklung einer „subjektbezogenen Theorie der Berufe“. Danach sind Berufe (in ihrer subjektbezogenen Dimension) ein soziales Konstrukt mit attribuierender und determinierender Wirkung. Die „sozialen Attribute“ des Berufes beziehen sich auf

- den persönlichkeits- und identitätsprägenden Charakter;
- die Chancen des Arbeitenden, seine Bedürfnisse in den mit Berufen typischerweise verbundenen Arbeitssituationen realisieren zu können;
- die durch den Beruf vermittelte hierarchische Stellung des Arbeitenden in dem Kooperationsgefüge des Betriebes;
- die berufsspezifischen Sozialchancen und Lebenslagen des Berufsinhabers (vgl. Beck/Brater 1977, S. 57f).

Der Beruf zeige als „Subjektstruktur“ unmittelbare Wirkung „auf die Person des Arbeitenden, auf dessen Lebensgestaltung und persönliche Entwicklung“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 119). Die persönlichkeitsbildende Bedeutung des Berufes könne Quelle der Selbstbestätigung und des Selbstwertgefühles werden und damit persönliche Identität verleihen („Identitätshypothese“). Gleichzeitig werde aber auch die subjektive Identität durch den Beruf begrenzt, weil gesellschaftlich determinierte „Berufsschablonen“ bestimmte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung, wie subjektive Handlungs-, Orientierungs- und Denkweisen, quasi ausblenden: „Berufe sind nicht nur Vorgaben für die individuelle Fähigkeitsentwicklung, sondern zugleich institutionalisi-

sierte „Kompetenzbündel“, die auch die Verausgabung und den Einsatz der so entwickelten Fähigkeiten vorstrukturieren“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 223). Unter bildungstheoretischen Aspekten stelle diese Berufsform ein subjektives Entwicklungshemmnis dar! Hinzu komme noch die, insbesondere in der Wirtschaft, weit verbreitete Sichtweise eines technologischen Funktionalismus, wonach sich die Inhalte und Ziele der beruflichen Aus- und Weiterbildung am (privatwirtschaftlichen und gesellschaftlichen) Qualifikationsbedarf orientieren (vgl. Brater 1980). Damit werde aber die Berufsarbeit zur entscheidenden Stelle, an der individuelles Handeln in gesellschaftspolitische Dimensionen hineinwächst, denn die Berufstätigen wirkten in ihrer technisch-funktionellen Arbeit auch immer an der Erhaltung und Entwicklung gesellschaftlicher und politischer Strukturen mit (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980, S. 236). Für Brater und Mitarbeiter ist demnach Arbeit die gemeinsame Schnittmenge aus „Sozialgestaltung“, „Weltgestaltung“ und „Selbstgestaltung“. „Wenn Menschen arbeiten, geht ihr individuelles Sein über in gesellschaftliches und erhält Bedeutung für Leben und Entwicklung anderer Menschen. Zugleich nimmt der einzelne dadurch teil an der gemeinsamen Gestaltung der Welt“ (Brater u.a. 1988, S. 10). Deshalb könne der Beruf als dialektische Einheit von individueller Identifikation und gesellschaftlicher Anerkennung nur zum Moment einer Subjektentwicklung werden, wenn sich der einzelne gegen partikuläre ökonomische Interessen durchsetze. Brater u. a. sehen in dieser „kritischen Berufspraxis“ eine historische Möglichkeit des individuell initiierten, beruflich vermittelten sozialen Wandels. In ihrem genuin berufspädagogisch gewendeten Ansatz zur „Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ fordern sie eine „Überwindung der Entfremdung“ bei der Erwerbsarbeit. Aus anthroposophischer Perspektive kämen dazu drei Arbeitsrichtungen in Betracht (vgl. Brater u.a. 1988, S. 12ff):

- Erstens gehe es darum, die Aufgabenstellungen transparent zu machen, um dem einzelnen die Bezugspunkte seiner Arbeit zu erschließen.
- Zweitens ginge es darum, Wege zur Gestaltung der sozialen Verhältnisse zu finden und Herr der sozialen Beziehungen zu werden.
- Drittens seien Arbeitsverhältnisse so zu gestalten, daß sie dem Entwicklungs- und Lernprozeß der Arbeitenden dienen.

Voraussetzung für eine kritische Subjektentwicklung sei eine geänderte Berufsbildung, denn in ihrer Orientierung an den Anforderungen des Beschäftigungssystems verlängere die herkömmliche Berufsbildung quasi die tayloristischen Arbeitsstrukturen in die Berufsbilder und personalen Fähigkeitsstrukturen. Auf diese Art und Weise reproduziere sich eine Denkweise, die sich im wesentlichen darauf beschränke, vorgegebene und fachlich festgeschriebene Tätigkeitsabläufe einzutrainieren (vgl. Brater 1990, S. 83). Zudem sei die herkömmliche Berufsbildung nicht in der Lage, Wege zur Förderung personaler Handlungsfähigkeit zu beschreiten. Die Berufsausbildung könne nur weiterkommen, wenn sie künftig „subjektorientiert“ angelegt werde und dazu sei ein Paradigmenwechsel in der Berufsausbildung fällig: „Während sie sich nämlich bisher vor allem an dem orientieren konnte, was „Bedarf“ des Beschäftigungssystems war, und ihre Aufgabe hauptsächlich darin bestand, Wege zu finden, wie der einzelne an diesen Bedarf anzupassen war, so muß sich nun ihr Blick primär auf die Person des Lernenden und ihre je spezifischen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten richten“ (Brater 1990, S. 85). Zu einer subjektorientierten Berufsausbildung gehöre ein Lernen in realen Handlungssituationen, das fachliche, personale und soziale Kompetenzen

verbinde. „Personennahe Schlüsselqualifikationen wie z.B. Selbständigkeit, Teamfähigkeit und Flexibilität könnten nicht vermittelt werden, sondern müßten im Alltagslernen „bewältigt“ werden. Im Hinblick auf jene Schlüsselqualifikationen erhielten auch die Fachinhalte einen anderen Stellenwert – „vom Ziel des Lernens zu dessen Mittel“ (Brater 1990, S. 87).

Aus dem pädagogischen Grundmotiv einer allseitig entwickelten Persönlichkeit wird auch das Verhältnis zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung „neu“ bestimmt, denn „die alten pädagogischen Gegensätze von „Berufsbildung“ und „Allgemeinbildung“ haben sich faktisch aufgehoben“ (Brater/Büchtele/Fucke/Herz 1988, S. 56). Brater u. a. räumen gar der Berufsbildung eine gewisse Vorrangstellung ein, da „die innovativsten Impulse im Bildungssystem heute nicht von der (staatlich verwalteten) Allgemeinbildung ausgehen, sondern von den neuen Aufgaben und gewandelten Anforderungen der beruflichen Bildung“ (Brater/Büchele/Fucke/Herz 1988, S. 34).

In diesen neuen Anforderungen an die Berufsbildung sehen Brater u. a. gute Chancen für eine individuelle Persönlichkeitsbildung im neuhumanistischen Sinne. Ein wesentlicher Entwicklungsschritt läge darin, „vom Beruf als Orientierungsgröße der Ausbildung abzugehen und stattdessen zu fragen, welche Fähigkeiten die Person benötigt, um den betrieblichen Anforderungen des Berufslebenslaufes gerecht zu werden“ (Brater u.a.1988, S. 46). Es gelte nicht mehr, ein festes Qualifikationsbündel zu vermitteln, sondern Fähigkeiten zu veranlassen, um auf neue Qualifikationsanforderungen angemessen zu reagieren. Die praktischen Folgerungen dieser „ich-geführten Berufsbildungspraxis“ erwachsen nach Brater u.a (1988, S. 58f) aus drei Dimensionen der Bildung: der moralisch-handlungsbezogenen, der erkenntnisbezogenen sowie der ästhetisch-ganzheitlichen und vernunfthaften im Schillerschen Sinne. Allerdings seien für diese Entwicklung im Bereich der Berufsausbildung neue didaktische Konzepte und neue methodische Lernwege notwendig. In der betrieblichen Bildung sehen sie dafür zwei Ansatzpunkte: Einerseits sei bei grundsätzlich unveränderten Fachinhalten das Lernarrangement der Ausbildung methodisch neu zu gestalten. Dazu zählen Brater und Mitarbeiter die Projektmethode sowie Formen des entdeckenden, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens. Andererseits seien die bisherigen Ausbildungsinhalte durch ein „schlüsselqualifikationsförderliches Angebot“ zu ergänzen, beispielsweise sozialpädagogische Wochen, Erlebnispädagogik und insbesondere künstlerische Übungen.

*Zusammenfassung:* Der gemeinsame Nenner der vorgestellten berufspädagogischen Theorieansätze liegt darin, daß sie alle auf das Verstehen, Gestalten und Verbessern der beruflichen Bildung zielen und dabei die Kriterien der Wahrheit, Nützlichkeit und Moralität (bzw. Ethik) akklamieren (vgl. Arnold 1994, S. 86). Diskrepanzen und Divergenzen resultieren aber aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Grundpositionen respektive aus sehr verschiedenen bildungstheoretischen Leitmaximen und Intentionen:

- Der emanzipatorische Ansatz versucht, mit den Leitmaximen Autonomie und Emanzipation, Mündigkeit und Kritikfähigkeit, Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit einen Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung zu leisten, marginalisiert jedoch die Komponente der beruflichen Tüchtigkeit, zumindest in der Mehrzahl der Positionsbestimmungen.
- Der antizipatorische Ansatz zielt mit den Leitmaximen technologische Akzeptanz, Mobilität und Flexibilität und soziale Konsensbereitschaft auf die Bewältigung des

technologischen Wandels, eines an sich konsensfähigen Zieles, wenn damit nicht – wie etwa bei Zabeck – Anpassung und Einfügung legitimiert würden.

- Der subjektorientierte Ansatz will mit den Leitmaximen Selbsttätigkeit und Selbsterfahrung, Selbstreflexion und Ich-Stärke, Selbstgestaltung und Sozialgestaltung zur Förderung spezifisch-individueller Entwicklungsmöglichkeiten beitragen, wobei – wie auch beim emanzipatorischen Ansatz – die Tüchtigkeitskomponente etwas aus dem Blick gerät.

Die Unterschiede dieser bildungstheoretischen Ansätze werden noch transparenter, wenn man sich verdeutlicht, aus welcher Perspektive die einzelnen Positionen die „Berufsbildung“ beleuchten – dazu ist es allerdings erforderlich, zunächst diese Begriffsverwendung zu präzisieren. Doch vorab soll schon darauf hingewiesen werden, daß der folgende Ansatz Komponenten der drei vorangehend vorgestellten Ansätze zu verarbeiten beansprucht, ohne sich allerdings eklektizistisch verstehen zu wollen.

#### 4. Ganzheitlicher Ansatz

Trotz der kritischen Reflexion und Unzulänglichkeiten, die mit (dem klassischen) Bildungsbegriff verbunden sind, bleibt „Bildung“ m.E. eine zentrale (berufs-)pädagogische Kategorie, denn „Bildung als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung umschließt Persönlichkeitsmerkmale, wie sie üblicherweise als Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität gekennzeichnet werden. Dabei sind Rücksichtnahme auf andere Menschen und die moralische Verantwortung immer mitgemeint“ (DFG 1990, S. 62). Mit diesem Bildungsverständnis wird ein ganzheitlicher Anspruch postuliert, der sich auf alle Fähigkeiten und Möglichkeiten des Menschen und alle Bereiche gesellschaftlicher Existenz bezieht. Was m.E. ein neuerer Bildungsbegriff aus berufspädagogischer Sicht leisten muß, ist (im engeren Sinne) die Verbindung von Theorie und Praxis bzw. von Lernen und Arbeiten (vgl. Kell 1991, S. 303; Lipsmeier 1996, S. 205ff) und (im weiteren Sinne) die Verzahnung zwischen Arbeits- und Lebenswelt. Die allgemeinen Zielorientierungen, Mitbestimmung, Mitgestaltung und Mitverantwortung, verleihen diesem Bildungsbegriff eine normative Basis. Unter (ganzheitlicher) Berufsbildung verstehe ich deshalb eine Symbiose aus beruflicher Handlungskompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Ott 1995, S. 49 ff):

Berufliche Handlungskompetenz ist ein unstrittiges Ziel der beruflichen Bildung. In der Vergangenheit wurde berufliche Handlungskompetenz oft gleichgesetzt mit rein fachlicher Qualifikation, vermittelbar durch Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieser Anspruch ist jedoch für die heutige Berufs(aus-)bildung alleine nicht mehr hinreichend. Die Einführung neuer Techniken bewirkt tiefgreifende Änderungen in vielen Bereichen unserer Gesellschaft. Arbeitsorganisation und Qualifikationsanforderungen sind im Umbruch. Angesichts dieser unaufhaltsamen Änderungen wird verstärkt nach Wegen gesucht, die berufliche Bildung so zu verändern, daß, neben dem Fachwissen für den erlernten Beruf, Fähigkeiten vermittelt werden, die es ermöglichen, auch auf lange Sicht für die Berufs- und Arbeitswelt gerüstet zu sein. Berufliche Handlungskompetenz bedeutet deshalb heute neben gestiegenen kognitiven Ansprüchen vor allem eine deutlich ausgeprägte personale und methodische Kompetenz, vermittelbar durch soge-