

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Wirtschaft und Sozialwissenschaften

(Dr. rer.pol.)

im Fachbereich 10

(Berufsbildungs-, Sozial- und Rechtswissenschaften)
der Universität Gesamthochschule Kassel

Von Ferdinand Jürgen Ermeling aus Münster

12. Februar 2001

Die Berufspädagogik im Modernisierungsprozeß:

Berufspädagogik und Schlüsselqualifikationen

Dargestellt anhand des Konzeptes der Juniorenfirma

Erster Gutachter : Universitätsprofessor Dr. Gerhard Gerdsmeier
Fachbereich 10

Zweiter Gutachter:; Universitätsprofessor Dr. Otfried Kießler
Fachbereich 2

| | |
|---|----------|
| Einleitung | 5 |
| | |
| 1. Leitlinien für eine moderne Berufspädagogik | 7 |
| | |
| 1.1 Die Veränderungen der sozialen Rahmenbedingungen..... | 18 |
| 1.1.1 Globalität und Globalisierung | 20 |
| 1.1.2 Technologischer Wandel. Die Veränderung von Information und Wissen..... | 25 |
| 1.1.3 Von der Industrie- zur »Dienstleistungsgesellschaft« | 35 |
| 1.1.4 Der Wandel der Arbeitsorganisation | 39 |
| 1.1.5 Wertewandel..... | 52 |
| | |
| 1.2 Die interne Figuration des Subjekts der berufspädagogischen Ziele..... | 56 |
| 1.2.1 Die gehirnphysiologischen Grundlagen der Person | 58 |
| 1.2.2 Das Werden der Person als Interaktionsprozeß..... | 63 |
| 1.2.3 Die reale soziale Interaktion der gegenwärtigen Generation | 71 |
| | |
| 1.3 Die Definition von Schlüsselqualifikationen als Ausweis der externen Modellierung..... | 74 |
| 1.3.1 Schlüsselqualifikationen konkret | 75 |
| 1.3.2 Die Debatte um Sinn oder Unsinn des Schlüsselqualifikationskonzeptes . | 80 |
| 1.3.2.1 Die fundamentale Kritik am Schlüsselqualifikationskonzept | 82 |
| 1.3.2.2 Die mangelnde Inhaltlichkeit des Schlüsselqualifikationskonzeptes | 90 |
| 1.3.2.3 Die schwierige Vermittlung von Schlüsselqualifikationen..... | 93 |
| 1.3.2.4 Schlüsselqualifikationen versus Fachwissen? | 94 |
| | |
| 1.4 Die Veränderung in der Berufsausbildung | 96 |
| | |
| 1.5 Fazit | 101 |

| | |
|--|------------|
| 2. Interne und externe Modellierung: Reformpädagogik und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen..... | 103 |
| 2.1 Theoriegeschichtlicher Rückgriff auf die Reformpädagogik als ein Versuch externer Modellierung | 110 |
| 2.2 Die Rolle der Kulturkritik als Modernisierungsdruck..... | 119 |
| 2.3 Erziehungsmodelle zur »Heilung der Gesellschaft« oder die Formierung einer externen Modellierung..... | 131 |
| 2.3.1 Landerziehungsheime - Erziehung in der Gemeinschaft, wer ist Sozialisationsagent?..... | 133 |
| 2.3.2 Kurzschulen - Erziehung durch Erlebnisse, eine interne Modellierung? .. | 143 |
| 2.4 Handlungs- und Qualifikationsorientierte Konzepte der Reformpädagogik als Vermittlung von interner und externer Modellierung | 151 |
| 2.4.1 Die Arbeitsschulbewegung - produktive Arbeit als Erziehung zu Verantwortungsbewußtsein und Selbständigkeit..... | 152 |
| 2.4.2 »learning by doing« - Pragmatismus und Erziehung in der Philosophie Deweys oder das Problem der Selbstprogrammierung | 163 |
| 2.5 Fazit | 181 |
| | |
| 3. Juniorenfirmen als Mittel der Selbstprogrammierung?..... | 186 |
| 3.1 Die Juniorenfirma als reale Simulation gedachter Modellierung..... | 188 |
| 3.1.1 Juniorenfirmen als externe Modellierungsvorgabe | 191 |
| 3.1.2 Die Juniorenfirma - eine Innovation der Modellierung? | 194 |
| 3.1.2.1 Die Junior-Achievement-Bewegung in den Vereinigten Staaten..... | 195 |
| 3.1.2.2 Die Adaption in Europa | 201 |
| 3.2 Juniorenfirmen im Zwiespalt von Bildung und Ausbildung | 202 |

| | |
|---|-----|
| 3.3 »Realität« und »Simulation« von interner und externer Modellierung | 206 |
| 3.4 Reale Simulation externer Vorgaben | 212 |
| 3.4.1 Geschäftsfeld, Rechtsform und grundsätzliche Voraussetzungen für die Einrichtung..... | 213 |
| 3.4.2 Die Zuschreibung der Modellierungscharakteristika..... | 214 |
| 3.4.3 Die Modellierung: Verkauf und Ertrag | 217 |
| 3.4.3.1 Produkte und Dienstleistungen als interne Maxime | 217 |
| 3.4.3.2 Markt und Marketing als Spiegelung externer Zielsetzungen | 219 |
| 3.4.4 Die interne Organisation als Zwangsmittel der Externalität | 222 |
| 3.4.4.1 Produktfertigung und Einkauf als Kontrolle der internen durch die externe Modellierung | 223 |
| 3.4.4.2 Rechnungswesen und Steuern als Limitierung..... | 224 |
| 3.4.5 Die Rolle des Ausbilders - Moderator oder Mentalingenieur | 227 |
| 3.5 Die Bewertung der Juniorenfirmen als Simulationsinstrument | 229 |
| 3.5.1 Die Isomorphie von innerer und äußerer Modellierung durch Juniorenfirmen? | 230 |
| 3.5.2 Selbststeuerung des Lernens in Juniorenfirmen | 231 |
| 3.5.3 Die Integration gewerblich-technischer Auszubildende in Juniorenfirmen | 232 |
| 3.6 Juniorenfirmen in Deutschland in der Praxis..... | 234 |
| 3.6.1 ZF-Synchronia | 235 |
| 3.6.2 Zeiss Reflex..... | 237 |
| 3.6.3 BIGEFA GmbH | 239 |
| 3.6.4 Juniorenfirma Otto Maier Verlag | 240 |
| 3.6.5 AHD Auto-Hifi & -Design GmbH..... | 242 |
| 3.6.6 Die Juniorenfirma der Constantin-Vanotti-Schule..... | 243 |
| 3.6.7 Interna (Juniorenfirma der Pfaudler-Werke AG)..... | 245 |
| 3.6.8 Die Juniorenfirma der Weidmüller Interface | 248 |
| 3.6.9 Erste formale Ergebnisse..... | 249 |

3.7 Möglichkeiten und Grenzen der Modellierung..... 251

**4. Entwicklungsperspektiven von Juniorenfirmen als
Modellierungsanstalt..... 254**

4.1 Juniorenfirmen - ein Modell auch für Klein- und Mittelbetriebe?..... 256

4.1.1 Der Nutzen von Juniorenfirmen für Klein- und Mittelbetriebe 256

4.1.2 Beschränkungen und Realisierungsmöglichkeiten der Etablierung
von Juniorenfirmen in Klein- und Mittelbetrieben..... 258

4.2 Vorschläge zur Intensivierung der Kooperation von kaufmännischen
und gewerblich-technischen Auszubildenden in Juniorenfirmen 262

4.2.1 Vom Nutzen einer Kooperation von Auszubildenden verschiedenster
Fachrichtungen vom Modellierungsstandpunkt 263

4.2.2 Möglichkeiten zur Organisation der sinnvollen Zusammenarbeit von
gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden in
Juniorenfirmen 267

4.3 Erste Auswertung 274

4.4 Die quantitative Evaluation der Schlüsselqualifikation »Teamfähigkeit« ... 277

4.4.1 Theoretische Vorüberlegungen..... 278

4.4.2 Das Untersuchungsdesign..... 281

4.4.2.1 Gruppenkohäsion..... 283

4.4.4.2 Einstellungen zur Teamarbeit..... 285

4.4.3 Analyse..... 287

Schlußwort 291

Literatur 295

Einleitung

Die politisch getragene Losung von der Wissensgesellschaft und ihren Konsequenzen für das Bildungssystem zeugt von einem diffusen Bewußtsein über eine Zäsur der Entstehung und Rolle des Wissens als Bestand und als Prozeß, das auf Daten-Highways um die Erde pulsiert. Dieses Problem reicht weit zurück in die philosophische Diskussion wie sie von Leibniz über implizites und explizites Wissen ausgeht, das zu erwerben und anzuwenden sei.¹ Es hat natürlich Konsequenzen für die Anlage des pädagogischen Selbstverständnisses, ob Wissen wie eine Vermittlungsmasse oder als eine organisatorische Interaktion zwischen Akteuren und der Umwelt verstanden wird. Werfen wir einen Blick auf die Wirtschaft als Abnehmer der berufspädagogischen Arbeit, so fällt auf, daß der Ausbildungsqualität ein hoher Stellenwert zugemessen wird, um im Wettbewerb Vorteile zu erlangen. Einer der Gründe für den ausgezeichneten Ruf, über den in Deutschland ausgebildete Facharbeiter verfügen, ist sicher im Dualen System der Berufsausbildung zu suchen, in dem die Wissensvermittlung und zugleich der Erwerb von Fertigkeiten ideell eine Einheit bilden. Doch in den letzten Jahren sind vielfach Zweifel am dualen System der Berufsausbildung geäußert worden, weil eine einseitige theoretische Ausrichtung vermutet wurde. Privatwirtschaftliche Initiativen entstanden aus der zusätzlichen Vermutung, daß die Anpassung der Berufsausbildung aus institutionellen Gründen sehr langwierig ist, und so kam es zu zahlreichen Versuchen, um das Duale System der beruflichen Erstausbildung um zusätzliche, qualifizierende Maßnahmen der direkten Berufswelt zu ergänzen. Ein auf diese Art und Weise eingeführtes Instrument zur komplementären Verbesserung der beruflichen Erstausbildung stellen die Juniorenfirmen dar. Sie sind reale Unternehmen, in denen Auszubildende begleitend zur Schulausbildung durch eigene praktische Erfahrungen und durch eigene praktische Tätigkeit lernen sollen, wie sich ihre spätere Berufswirklichkeit gestaltet. Es herrscht dabei die naheliegende Vorstellung vor, daß der Erwerb von Wissen durch die Anwendung in fiktiven Abläufen verstärkt werden könne. So haben Auszubildende die Möglichkeit, das gelernte Wissen im Sinne einer inneren Formierung in Ernstsituationen der äußeren Vorgaben selbständig anzuwenden und weiterzuentwickeln. Dabei treffen die durch die Familie und Schule mitgeprägten Fähigkeiten der Schüler, die ja mit dem Eintritt in die Berufsausbildung bereits vorhanden sind, auf die institutionellen Gegebenheiten und vorgegebenen Werte als äußere

¹ Ursula Schneider hat in ihrem herausgegebenen Buch »Wissensmanagement. Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals« [Edition Blickbuch Wirtschaft. FAZ-Verlag 1996] die Zusammenhänge dargestellt, a.a.O., S. 17 f.: »Als Hintergrundverständnis dieses Ansatzes fungiert eine sogenannte Leibniz-Welt, also die Idee eines vollständig in Kalkülen abbildbaren Universums. Wissen gilt als teilbar, positiv gegeben und weder körper-, noch kontextgebunden. Prozesse der Weitergabe und Nutzung haben nach dieser Meinung keinerlei Einfluß auf das Wissen. Es ist als Fakten- und Verfügungswissen definiert, welches Auskunft über eine gegebene Realität vermittelt.« Dazu auch Ekkehard Kappler, Zur Verflüchtigung des Wissensbegriffs. Kann in pluralistischen Gesellschaften überhaupt noch »gewußt« werden?, S. 181-203.

Formierung. Es ergibt sich daraus der Konflikt, wer sich nun an den Wandel der industriellen Zivilisation anzupassen habe: Hat die berufsbildende Schule die Ankommenen auf den Druck von Außen auszurichten oder hat sie sich selbst zu verändern?

Der vorliegenden Arbeit liegt die zentrale Annahme zugrunde, daß Juniorenfirmen ein wirksames Instrument zu Vermittlung von Schlüsselqualifikationen innerhalb der beruflichen Erstausbildung darstellen können, wie sie analytisch aus den zukünftigen Berufsanforderungen gefolgert wurden. Es wird allerdings nicht vermutet, daß Juniorenfirmen das duale System der Berufsausbildung ersetzen könnten, sondern nur eine sinnvolle Ergänzung des Systemes ergeben. Es soll im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, ob die Grenze zwischen den kaufmännischen und den gewerblichen Ausbildungsgängen durch allgemeine Elemente von Fertigkeiten überbrückt werden kann, weiterhin soll geprüft werden, ob sich Juniorenfirmen nicht nur für Großunternehmen, sondern auch für kleine und mittlere Unternehmen - ggfs. als Verbundlösung eignen - können.

Im ersten Teil wird dargestellt, daß aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen die Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen als Zusatz zum Fachwissen in die Ausbildung integriert werden muß. Dabei wird erläutert, was Schlüsselqualifikationen sind und was - realistisch gesehen - von der Vermittlung dieser Qualifikationen zu halten ist. Es wird nicht angenommen, daß Schlüsselqualifikationen das Fachwissen ersetzen, sondern es wird sich immer nur eine sinnvolle instrumentelle Ergänzung ergeben können. Danach werden theoretische Grundlagen für die Vermittlung dieser Qualifikationen dargestellt. Das vielversprechendste Konzept besteht im sogenannten Handlungslernen, auf dem letztlich die Idee der Juniorenfirmen basiert. Dieses Kapitel gründet sich insbesondere auf die Diskussion der Reformpädagogik im ausgehenden 19. und 20. Jahrhundert. Im Anschluß an die lerntheoretische Begründung der Vermittlungsweise von Schlüsselqualifikationen wird die praktische Umsetzbarkeit von Juniorenfirmen dargestellt und diskutiert. Hier werden die organisatorischen Grundprinzipien vorgestellt, die Auswirkungen der Tätigkeit von Juniorenfirmen dargestellt, sowie das deutsche Modell der Juniorenfirmen mit ähnlichen Institutionen in Europa und den USA verglichen. Besonderes Augenmerk wird auf die Variationsbreite der Juniorenfirmenidee im Bezug auf Zielsetzung und Organisationsform gelegt. Der Ausblick widmet sich der Frage, ob das Konzept der Juniorenfirma sich nicht auch für Mittel- und Kleinbetriebe eignet und ob eine kooperative Nutzbarkeit möglich ist. Die Zusammenarbeit von kaufmännischen und technischen Auszubildenden wird geprüft. Durch eine Befragung von Teilnehmern an Juniorenfirmen wird danach geprüft, ob durch den Einsatz des Instrumentes Juniorenfirma Schlüsselqualifikationen konkret verbessert werden konnten.

1. Leitlinien für eine moderne Berufspädagogik

Jede Diskussion über Pädagogik hat davon auszugehen, dass die Erziehungskunst [griechisch *paidagogike*: Erziehungskunst] neben der Technik, Wirtschaft und Medizin zu jenen grossen Handlungsbereichen in der Gesellschaft gehört, die nicht durch eine einzige abgrenzbare Wissenschaft repräsentiert werden. Immer haben wir es mit einem System von Wissenschaften zu tun, das auf eine Propädeutik, auf Hilfswissenschaften und ein Referendariat angewiesen ist. Der Weg dahin war gekennzeichnet durch eine Kaskade von Menschenbildern, die viele Gedanken erst heute zu grossen Bedeutungen werden liessen. Immer geht es um die Einweisung in kulturelle, soziale, religiös-moralische und seit Beginn der Aufklärung auch wissenschaftliche Werte, Normen und Erkenntnisse einer Gesellschaft, die sich anschickte, alle vorgegebenen Grenzen überschreiten zu wollen. Die Erziehung der jungen Generation war nie normativ neutral und zweckfrei, da es immer um die Weitergabe von Normen und Kenntnissen ging, die die Kette von Generationen durchlaufen mußte, weil nur so die Entität „Gesellschaft“ überhaupt leben konnte. Die Pädagogik als Wissenschaft teilt das Schicksal der Psychologie, eine lange Vergangenheit, aber eine kurze Geschichte zu haben. So ist die Reformpädagogik eingebunden in die Konzepte des Renaissance²-Menschen, die sich von der Scholastik unterschieden.³ Die Bildungssysteme in Europa sind eine Kombination von jüdisch-christlicher Tradition und griechischer Antike. Das griechische Erziehungswesen hatte das Ziel, vielseitig gebildete junge Menschen für Führungspositionen in Staat und Gesellschaft heranzubilden. Die Römer übernahmen das griechische Erziehungsideal in Kombination mit dem Studium der Sprache, der Literatur, der Philosophie und den Na-

² Byzantinische Gelehrte, die nach dem Fall Konstantinopels 1453 nach Italien gekommen waren und nun in Florenz, Ferrara und Mailand lehrten, brachten das Studium des Griechischen im 15. und 16. Jahrhundert zur Blüte. Obwohl es manchmal zur bloßen Imitation der Klassik verkam, sollte das Studium antiker Literatur, Geschichte und Philosophie die Menschen freier und gebildeter machen, ihnen Stil und Urteilsvermögen vermitteln. Die Vervollkommnung des Körpers durch Training, ein Ideal, das im Mittelalter kaum Anerkennung fand, wurde in der Renaissance zu einem wichtigen Erziehungsziel. Voraus ging die arabische Renaissance, die die Naturwissenschaften und Metallurgie sowie Medizin entstehen liess.

³ Die ältesten geschichtlich bekannten Bildungssysteme unterwiesen in der Religion und gaben die Traditionen des Volkes weiter. Die Tempelschulen des alten Ägypten vermittelten ihren Schülern außerdem auch das Schreiben, die Naturwissenschaften, die Mathematik und die Baukunst. In Indien wurde religiöses und weltliches Wissen vornehmlich von Priestern in buddhistischen Klöstern weitergegeben. Die buddhistischen Werte beeinflussten auf dem Weg über China den gesamten Fernen Osten. Im alten China bildeten philosophische Lehren den Schwerpunkt der Erziehung in Philosophie, Dichtkunst und Religion. Die in Persien weit verbreiteten Methoden der körperlichen Übungen dienten als Vorbild für das Erziehungswesen im alten Griechenland, in dem auf Gymnastik ebenso Wert gelegt wurde wie auf Mathematik und Musik. Im traditionellen Judentum gebot der Talmud den Eltern, ihren Kindern u. a. berufliche Kenntnisse, das Schwimmen und eine Fremdsprache beizubringen. Auch heute bildet nach wie vor die Thora die Grundlage für die Erziehung zu Hause, in der Synagoge und in der Schule, so dass jeder Jude alphabetisiert ist. In Persien und Arabien entstanden zwischen dem 6. und 9. Jahrhundert Institutionen, an denen Naturwissenschaften und Sprachen gelehrt wurden. Als Zentren islamischer Gelehrsamkeit wurden 859 die Al-Karawiyin-Universität in Fez (Marokko) und 970 die Al-Azhar-Universität in Kairo gegründet.

turwissenschaften, wobei ein besonderer Wert auf die Entwicklung des Charakters gelegt wurde. Zu den Formen der christlichen Erziehung gehörten u. a. der Katechumenenunterricht, der Taufbewerber in das Christentum einführte, Katechismusunterricht für Christen sowie die Priesterausbildung an Pfarr- oder Domschulen, wobei die Pfarrer Begabungen aus allen Schichten selektierten. Auch die Kirchenväter, insbesondere Augustinus, beschäftigten sich in ihren Werken ausführlich mit Fragen der Erziehung und Bildung im frühen Christentum. In den ersten Jahrhunderten wurden viele Klöster sowie Kloster- und Domschulen gegründet, die die *Artes liberales* (die freien Künste) vermittelten: das *Trivium*, das die Fächer Grammatik, Rhetorik und Logik, sowie das *Quadrivium*, das Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik umfasste. Vom 5. bis zum 7. Jahrhundert stellten viele Gelehrte, wie z. B. der lateinische Schriftsteller Martianus Capella aus Nordafrika, der römische Historiker Cassiodor und der spanische Kleriker Isidor von Sevilla, Kompendien zusammen, die das vorhandene Wissen sammelten und Schülern als Lehrbücher dienten.⁴

Im 9. Jahrhundert anerkannte Karl der Große, den Wert der Bildung und holte Kleriker und den Pädagogen Alkuin von York aus England, um in Aachen eine Palastschule zu gründen. In England gründete König Alfred der Große, der selbst ein Gelehrter war, Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. Darüber hinaus regte er die Klöster dazu an, ihre Bildungsaktivitäten zu erweitern. In Irland gab es Zentren der Gelehrsamkeit, aus denen Mönche als Lehrer auf den europäischen Kontinent geschickt wurden. Die hochgebildeten und kultivierten maurischen Eroberer Spaniens belebten zwischen dem 8. und 11. Jahrhundert die römische Universität in Córdoba wieder und machten diese zu einem Zentrum der philosophischen, altertumswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Forschung.

Im Mittelalter versuchte die Scholastik mit Hilfe der Logik, das Christentum mit den aristotelischen Auffassungen [Thomas von Aquin] in Einklang zu bringen. Ein führender Vertreter der Scholastik war der Kleriker Anselm von Canterbury, der wie Platon der Auffassung war, dass nur die Ideen real sind. Roscelin von Compiègne, ebenfalls Kleriker, der aber Aristoteles folgte, vertrat den Nominalismus,

⁴ Das Lesen diene nicht mehr der Weisheit und Erbauung, sondern dem Wissen, das der Scholast in der Disputation nachweisen musste. Es war die Zeit der grossen Anthologien und Lexika, der Summen und Florilegien, die es überflüssig machten, in den Originalen zu lesen. Die zweite Revolution war der Übergang vom intensiven zum extensiven Lesen, es war die Basis des Bildungsbürgertums, das Lesen an jedem Ort. Hintergrund der revolutionären Entwicklung im Mittelalter war, dass der Leser nun anders zu denken begann, er konnte nun anders sehen und hören, weil ein stummes Lesen möglich war. Die Schriftgelehrten lasen vor dem Buchdruck keine Bücher als Wissenserwerb, sondern sie diskutierten und ihre Bücher waren nur Gedächtnisstützen für die verbale Kommunikation. Mit dem Buchdruck entstand auch die Unterscheidung von Lesen und Hören, heute verbindet sich das Visuelle mit dem Schreiben im Internet. Eine interessante Studie über die Verwaltung des Wissens bei William Clark: *On the Table Manners of Academic Examination*. In: Hans Erich Bödeker u.a. (Hrsg.): *Wissenschaft als kulturelle Praxis, 1750-1900*. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 1999.

eine Denkrichtung, der zufolge die konkreten Dinge real sind, während die allgemeinen Ideen (Universalien) nur Bezeichnungen (Namen) darstellen. An der Universität Wittenberg gab es spezielle Aufgänge für Nominalisten und Realisten, damit verbindet sich der Streit zwischen Franziskanern und Dominikanern.⁵ Für die Bewertung von Positionen ist der Konzeptualismus des Realismus von gewisser Bedeutung.⁶

Auch der französische Theologe Abélard, Schüler Roscelins, und der italienische Philosoph und Theologe Thomas von Aquin waren berühmte Lehrer der Scholastik. Ihr guter Ruf zog viele Schüler an, was seit dem 12. Jahrhundert in Europa zur Gründung einiger Universitäten z. B. in Paris, Oxford, Cambridge und Bologna führte. Während des ganzen Mittelalters waren die Klöster Hochburgen der Bildung, nicht zuletzt deshalb, weil in ihren Bibliotheken viele Handschriften aus der Antike aufbewahrt wurden. Die Berufsausbildung im Mittelalter sah eine Lehrzeit in einem Handwerk oder in den Diensten einer höher gestellten Person vor. Generell lässt sich jedoch sagen, dass Bildung das Privileg der Oberschicht war, während die Unterschicht keine Möglichkeit hatte, Bildung zu erwerben. Muslime und Juden, die außerhalb der christlich geprägten europäischen Gesellschaften standen, führten in Europa als Übersetzer und Gelehrte die Gedankenwelt der Antike ein.

Der Begriff *Renaissance* wurde zum ersten Mal vom französischen Historiker Jules Michelet im Jahr 1855 in seinem Buch *Entdeckung von Welt und Mensch im 16. Jahrhundert* benutzt. Der Schweizer Historiker Jacob Burckhardt baute in seinem Klassiker *Die Kultur der Renaissance in Italien* (1859) Michelets Auffassung weiter aus und definierte die Renaissance (italienisch *Rinascimento*) als den Zeitraum zwischen den Malern Giotto und Michelangelo. In diese Zeit falle die Geburt des Individuums, die Bewusstwerdung des Menschen als Individuum nach einer langen Epoche des Verfalls. Heute ist der Mythos widerlegt, das Mit-

⁵ Nominalismus (von lateinisch *nomen*: Name, Benennung), zur mittelalterlichen Scholastik gehörende Lehre, die den Abstraktionen oder *Universalien* keine Substanz oder essentielle Realität einräumt und nur die Existenz einzelner Objekte für unbestreitbar hält. Bei Universalien wie *Tier*, *Nation*, *Schönheit* oder *Kreis* handelt es sich dagegen nach Auffassung der Vertreter dieser Richtung um bloße Namen, daher der Titel *Nominalismus*. Den Gegenpol des Nominalismus bildet der extreme Realismus, nach dem die Universalien bereits vor sowie unabhängig von den einzelnen Dingen bestehen. Besonders scharfe Züge nahm die Kontroverse zwischen Nominalisten und Realisten ab dem späten 11. Jahrhundert unter der Federführung von Roscelin von Compiègne einerseits und Bernhard von Chartres sowie Wilhelm von Champeaux andererseits an, allesamt bedeutende Vertreter der Scholastik.

⁶ Zwischen dem Nominalismus und dem Realismus bewegt sich der Konzeptualismus. Universalien existieren ihm zufolge als geistige Ideen oder Konzepte auch dann, wenn ihnen in der Realität keine Entität entspricht. Sie sind daher mehr als bloße Namen. Um Kompromisse bemüht sich auch der gemäßigte Realismus, der die Universalien im Geist ansiedelt, ihnen jedoch zugleich eine Verbindung zu den einzelnen Objekten unterstellt. Im 14. Jahrhundert verteidigte der englische Scholastiker William von Ockham den Nominalismus und bereitete damit den Weg für verschiedene moderne nominalistische Ansätze. Hierzu zählen beispielsweise der Instrumentalismus, der Pragmatismus, die Semantik und der logische Positivismus.

telalter sei ein dunkles, unschöpferisches Zeitalter gewesen. Den *scriptoria* (Schreibsälen) der mittelalterlichen Klöster war es zu verdanken, dass Abschriften der Werke lateinischer Schriftsteller wie Vergil, Ovid, Cicero und Seneca erhalten blieben. Das heute in Europa vorherrschende Rechtssystem hat seinen Ursprung im zivilen und kanonischen Recht, wie es im 12. und 13. Jahrhundert entwickelt wurde.⁷ Die italienische Renaissance war vor allem ein städtisches Phänomen; die blühenden Städte Mittel- und Norditaliens, Florenz, Ferrara, Mailand und Venedig spielten hier eine herausragende Rolle. Mit dem Reichtum dieser weltlich orientierten Städte und ihres aufstrebenden Bürgertums wurden die kulturellen Errungenschaften der Renaissance finanziert. Der Humanismus der Renaissance stellte neben dem Historismus einen weiteren Bruch mit mittelalterlichen Traditionen dar. Man studierte klassische Texte um ihrer selbst willen und benutzte sie nicht länger zur Ausschmückung und Rechtfertigung der christlichen Kultur. Die Geographie wurde durch das neue empirische Wissen revolutioniert, das man durch Forschungsreisen außerhalb Europas gewann, sowie durch die Übersetzungen der Werke der griechischen Geographen Ptolemäus und Strabo. Die Erfindung der Buchdruckerkunst im 15. Jahrhundert schuf schließlich die Voraussetzungen für die Verbreitung des neu erworbenen Wissens. Der Einsatz von Schießpulver ab Mitte des 15. Jahrhunderts revolutionierte die Kriegsführung. Die Artillerie war gegen die Steinmauern der Burgen und Städte auf verheerende Weise wirkungsvoll. Die Reitertruppen und Bogenschützen der mittelalterlichen Heere wurden allmählich durch Fußsoldaten mit tragbaren Feuerwaffen ersetzt und bildeten die ersten stehenden Heere Europas. Die Rechtswissenschaft bewegte sich zunehmend von der abstrakten dialektischen Vorgehensweise mittelalterlicher Juristen weg hin zu einer philologischen und historischen Interpretation der Quellen des Römischen Rechtes. Nach den in der mittelalterlichen Staatsphilosophie besonders wichtigen Themen Freiheit, Recht und Gerechtigkeit wurden nun Sicherheit und Frieden zu den zentralen Gegenständen des politischen Denkens.⁸ Die italienischen Stadtstaaten entwickelten sich während der Renaissance zunehmend zu Territorialstaaten, deren Bestreben es war, das jeweils eigene Territorium auf Kosten der anderen Staaten auszudehnen. Territoriale Konsolidierungsprozesse fanden gleichzeitig auch in Deutschland, Spanien, Frankreich und England statt. Unterstützt wurden diese Prozesse durch eine moderne Diplomatie, die als politisches Instrument neben der neuen Kriegsführung ihren Platz fand. Der Klerus, vor allem der höhere, richtete sich in der Renaissance zunehmend an der Moralvorstellung und der Ethik der Zivilgesellschaft aus und die Päpste, Kardinäle und Bischöfe waren in ihrem Handeln kaum von weltlichen Kaufleuten und Politikern zu unterscheiden. Wesentliche Erfin-

⁷ Vgl. dazu auch Harold J. Berman: „*Recht und Revolution. Die Bildung der westlichen Rechts-tradition*“. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1203, Frankfurt/Main 1995.

⁸ Vgl. dazu Ebenda.

dungen der Finanzsphäre gingen von den Orden aus und trugen Finanzimperien des klerikalen Milieus, die in der Reformation untergingen.⁹

Die von den italienischen Pädagogen Vittorino da Feltre in Mantua (1425) und Guarino von Verona gegründeten Schulen demonstrierten das Bildungsideal der Renaissance in ihrer Konzentration auf Wissenschaft, Geschichte, Geographie, Musik und körperliche Übungen. Sie beeinflussten die pädagogische Theorie und dienten bis ins 18. Jahrhundert als Schulmodell. Auch der holländische Humanist Desiderius Erasmus von Rotterdam, der deutsche Pädagoge Johannes Sturm, der französische Essayist Michel de Montaigne und der spanische Humanist und Philosoph Juan Luis Vives beeinflussten in der Renaissance die Theorie der Pädagogik. Sie legten Wert auf die klassischen Fächer wie Griechisch und Latein, was zur Gründung der Lateinschule führte. Aus dieser entwickelte sich u. a. auch das Gymnasium.

Durch die Reformation, die auf Martin Luther zurückging, entstanden im frühen 16. Jahrhundert viele Schulen, die von protestantischen Kirchen gegründet wurden und die deutsche Sprache als Vermittlungssprache einführten. Im Grundschulunterricht wurde Lesen, Schreiben, Rechnen und der Katechismus vermittelt; weiterführend wurden dann klassische Fächer wie Hebräisch, Mathematik und Naturwissenschaften angeboten. In Genf gründete der französische Theologe und Reformator Johannes Calvin 1559 eine Akademie, die sich zu einem bedeutenden Bildungszentrum entwickelte. Der wachsende protestantische Einfluss in Europa führte in der katholischen Kirche zur Gegenreformation, in die jedoch auch Gedanken der Renaissance miteinfließen. Der spanische Kleriker Ignatius von Loyola gründete 1540 mit Billigung von Papst Paul III. den Jesuitenorden. Dieser führte in vielen Ländern Europas Schulen ein, die eine scholastisch geprägte Bildung vermittelten.

Das 17. Jahrhundert war durch große Fortschritte in den Naturwissenschaften gekennzeichnet, wobei die 1660 in London gegründete Royal Society eine besondere Rolle spielte. Sie diente dem Austausch wissenschaftlicher und kultureller Informationen und förderte den Austausch von Entdeckungen und Forschungsergebnissen unter den Gelehrten der verschiedenen europäischen Länder. Die neuen Naturwissenschaften wurden in die Lehrpläne der Universitäten und weiterführenden Schulen aufgenommen. Das *Christ's Hospital* in London war eine der ersten weiterführenden Schulen, wo Naturwissenschaften durch Fachkräfte gelehrt wurden. Sie diente zu Beginn des 18. Jahrhunderts als Vorbild für die erste naturwissenschaftlich ausgerichtete weiterführende Schule in Russland: die Moskauer Schule für Navigation und Mathematik. Die Bedeutung der Naturwissenschaften legte im 16. Jahrhundert der englische Philosoph Francis

⁹ Vgl. dazu Dauphin-Meunier, Achille: Kirche und Kapitalismus [L'église en face du capitalisme]. (=Bibliothek Ekklesia Bd. 7), Paul Pattloch-Verlag Aschaffenburg 1958.

Bacon in seinen Schriften dar, in denen er Wert auf das Lernen durch Prozesse des induktiven Schließens legte. Lernende sollten dazu angeregt werden, viele Dinge mit ihren Sinnen und geistig zu erfassen, bevor sie zu Schlussfolgerungen gelangten.

Im 17. Jahrhundert gewannen viele herausragende Pädagogen an Einfluss. Der deutsche Pädagoge *Wolfgang Ratke* leistete Pionierarbeit bei der Vermittlung der Muttersprache, der alten Sprachen und des Hebräischen. Der französische Philosoph René Descartes betonte die Rolle der Logik als grundlegendes Prinzip rationalen Denkens. Bis heute bildet die Logik in Frankreich die Grundlage der Bildung. Der englische Dichter John Milton entwickelte für die weiterführende Bildung ein enzyklopädisches Programm, in dem die Beschäftigung mit der Antike dem Lernenden Moral vermitteln und so eine intellektuell allseitig gebildete Persönlichkeit schaffen sollte. Der englische Philosoph John Locke empfahl einen Lehrplan, der darauf beruhte, nachweisbare Tatsachen empirisch zu überprüfen. Zu seiner Erziehungsmethode gehörten auch körperliche Übungen. In seinem Werk *Some Thoughts Concerning Education* (1693; *Gedanken über Erziehung*) sprach sich Locke für eine Reihe von pädagogischen Reformen aus. Er schlug u. a. vor, in Schulen weniger Buchwissen und mehr anschauliches Wissen zu vermitteln. So riet er, lieber einen Baum zu studieren als ein Buch über Bäume, lieber nach Frankreich zu fahren, als ein Buch über Frankreich zu lesen. Locke wird auch die Lehre von der Ausbildung des Geistes zugeschrieben, der zufolge die geistigen Fähigkeiten durch Übungen in der Logik und im Erkennen und Widerlegen von Trugschlüssen geübt und erweitert werden. Diese Lehre übte einen großen Einfluss auf die Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts aus. Der französische Pädagoge Jean Baptiste de la Salle gründete 1684 in Frankreich das Institut der Christlichen Schulbrüder und rief 1685 ein Lehrerseminar ins Leben, das zum ersten Mal eine systematische Lehrerausbildung betrieb.

Der wohl größte Pädagoge des 17. Jahrhunderts war der protestantische Bischof Jan Komenský, der unter seinem lateinischen Namen Comenius bekannt wurde. Er schrieb ein weit verbreitetes, illustriertes Lehrbuch der lateinischen Sprache, *Orbis Pictus* (1658; *Welt in Bildern*). In seinem Werk *Didactica Magna* (1628-1632; *Die große Didaktik*) betonte er, wie förderlich es für den Erziehungsprozess sei, wenn man das Interesse der Schüler anregt und sich beim Lehren auf konkrete Dinge und nicht nur auf deren Beschreibungen bezieht. Sein Erziehungsziel kann in der Formulierung auf der Titelseite seiner *Didactica Magna* zusammengefasst werden: „Alle Menschen in gleicher Weise alles“ zu lehren. Durch seinen Einsatz für eine allgemeine Bildung erwarb er sich den Ehrentitel „Lehrer der Völker“.

Der Pädagoge August Hermann Francke war wie viele Vertreter des Deutschen Idealismus Angestellter der evangelischen Kirche wirkte seit dem späten

17. Jahrhundert auch als Theologieprofessor in Leipzig und lehrte später orientalische Sprachen in Halle. Seine Verdienste liegen im Bereich der weiterführenden Bildung, der Lehrerbildung, Erwachsenenbildung, Missionsschulen und der Reformierung der Lehrpläne. Die Francke'schen Erziehungsanstalten, die auch Francke'sche Stiftungen genannt wurden, blieben über fast drei Jahrhunderte erhalten und wurden erst 1946 der Universität Halle angegliedert.

Zur gleichen Zeit als das Schulsystem in Preußen eingeführt wurde, ließen im 18. Jahrhundert die Zaren Peter I. der Große und seine Nachfolger in Russland Schulen einrichten.¹⁰ Im kolonialen Amerika entwickelten sich Schulen und *Colleges*; in Frankreich führte die Französische Revolution auch zu einer Reform der Bildung. Gegen Ende des Jahrhunderts wurden in England von dem Mäzen und Zeitungsverleger Robert Raikes Sonntagsschulen für arme und arbeitende Kinder gegründet. Die Sonntagsschulen schufen die Grundlagen für die Bildung der unteren Bevölkerungsschichten, die aus einer Rebellionsgesinnung herausgeführt werden sollten. Der bestimmende Pädagoge des 18. Jahrhunderts war der aus Genf stammende Jean-Jacques Rousseau. In seinem Buch *Émile ou l'éducation* (1762; *Émile oder über die Erziehung*) forderte er, dass Kinder als Kinder und nicht als kleine Erwachsene behandelt werden sollten und dass die Persönlichkeit des Einzelnen zu entwickeln sei. Er schlug vor, dass Kinder Natur und Gesellschaft durch direkte Beobachtung untersuchen sollten, was ihn vermutlich dazu veranlasste, seine Kinder immer vor Waisenhäusern auszusetzen. Seine radikalen Vorschläge bezogen sich jedoch nur auf Jungen, während bei Mädchen die überkommene Erziehung beibehalten werden sollte. Da Rousseau vor allem ein pädagogischer Theoretiker war, blieb es seinen Nachfolgern vorbehalten, seine Ideen praktisch umzusetzen. Der deutsche Pädagoge Johann Bernhard Basedow und andere eröffneten in Deutschland und in anderen Ländern Schulen, die auf der Vorstellung einer „natürlichen Erziehung“ basierten.

Der einflussreichste Schüler Rousseaus war der Schweizer Pädagoge Johann Pestalozzi. Sein Hauptziel bestand darin, die Lehrmethoden an die natürliche Entwicklung des Kindes anzupassen. Zu diesem Zweck strebte er die harmonische Entwicklung aller Fähigkeiten des Lernenden (Kopf, Herz, Hand) an. Weitere einflussreiche Pädagogen des 19. Jahrhunderts waren Friedrich Fröbel, der Vater des Kindergartens, Johann Herbart, der psychologische und philosophische Theorie in die Pädagogik einführte, die amerikanischen Pädagogen *Horace Mann* und *Henry Barnard*, die die Gedanken Pestalozzis und anderer europäischer Pädagogen in den Vereinigten Staaten bekannt machten, der englische

¹⁰ Vgl. dazu Gorochov, Vitaly: Wissenschaftlich-technische Revolution und Gesellschaft. Moskau 1973. Ders.: Der Russische Ingenieur und Technikphilosoph Peter Klimentjewitsch Engelmeyer, Ms Moskau 1989. Ders.: Technological Enlightenment in Russia in the 19th and Early 20th Century. Ms Moskau 1989.

Philosoph Herbert Spencer, der sich für die Naturwissenschaften als wichtigste Schulfächer einsetzte, und der dänische Bischof *Nikolai Grundtvig*, dessen pädagogische Vorstellungen den Grundstein für die Volkshochschulbewegung legten.

Das 19. Jahrhundert war die Zeit, in der England, Frankreich, Deutschland, Italien und andere europäische Länder nationale Schulsysteme einführten, um auch über die Bildung den Staat als das Allgemeine zu konstituieren. Länder der Neuen Welt in Übersee lehnten sich an die Bildungssysteme Europas und der Vereinigten Staaten an, Japan löste sich aus seiner traditionellen Isolierung und führte Institutionen nach westlichem Vorbild ein, wobei es sich bei der Gründung eines modernen Schul- und Universitätssystems ebenfalls auf Erfahrungen europäischer Länder und der Vereinigten Staaten stützen konnte. Eine weitere bedeutende Entwicklung des 19. Jahrhunderts war das Missionsschulwesen in den Entwicklungsländern, besonders in Afrika und Ozeanien, in Indien und anderen Kolonien wurden vonseiten der Kolonialmächte Bildungssysteme eingeführt, um eine kulturelle Dominanz für den Handel auszuüben. Damit einher ging andererseits oft genug eine Zerstörung der traditionellen kulturellen Werte, die von den Kolonisatoren in der Regel als minderwertig betrachtet und durch eine aufgepfropfte europäische Kultur, v. a. im Zusammenhang mit einer eifrig betriebenen Christianisierung, ersetzt wurden.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts übte die schwedische Feministin und Pädagogin Ellen Key einen großen Einfluss auf die Pädagogik aus. Ihr Buch *Das Jahrhundert des Kindes* (1900) wurde in viele Sprachen übersetzt und regte Reformpädagogen in vielen Ländern an. Unter Reformpädagogik verstand man Erziehungsmethoden, die an den Bedürfnissen und Fähigkeiten des Kindes ansetzten und nicht die Bedürfnisse der Gesellschaft oder religiöse Vorschriften in den Mittelpunkt stellten. In den Vereinigten Staaten entwickelte John Dewey eine Projektmethode, die durch Einbeziehung der persönlichen Bedürfnisse und Interessen die schulische Entwicklung des Kindes fördern sollte. In den Vereinigten Staaten und anderen Ländern war diese Methode lange Zeit führend im Grundschulunterricht.

Nach der Russischen Revolution von 1917 begann das Thema der Erziehung in der UdSSR für Beobachter einen größeren Stellenwert einzunehmen. Besonders als die Sowjetunion 1957 den *Sputnik* als ersten künstlichen Satelliten in die Erdumlaufbahn brachte, war dies ein Zeichen für den fortgeschrittenen technischen Ausbildungsstand in der Sowjetunion.¹¹ Zur Zeit des Kalten Krieges wirkte

¹¹ Es zeugt von Unkenntnis zu unterstellen, dass Russland eine niedere naturwissenschaftliche Ausbildung aufgewiesen hätte, so ist hinzuweisen auf die Automaten- und Algorithmustheorie von Tschebyschev und Ljapunov sowie den Admiral Berg als U-Bootbauer, Russen waren immer gute Statistiker und Mathematiker und brachten Nobelpreisträger auf diesem Gebiet hervor. Von den größten Leistungen im Waffenbau [Schiffartillerie = England, Langstrecken-

der technische Vorsprung der UdSSR als *Sputnikschock*, der vor dem Hintergrund des Wettrüstens auch zur Verbesserung der technischen Ausbildung an amerikanischen Schulen führte.

Unser Jahrhundert ist von der Ausweitung des Bildungswesens in den Industrienationen und vom Entstehen eines Schulwesens in den jüngeren, sich noch entwickelnden Ländern Asiens und Afrikas gekennzeichnet. Obwohl es fast in allen Ländern eine Schulpflicht gibt, gehen jedoch weltweit schätzungsweise 50 Prozent der Kinder im schulpflichtigen Alter nicht zur Schule. Mit dem Ziel, auf jedem Niveau bessere Bildungschancen zu schaffen, hat die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) Alphabetisierungskampagnen und andere Bildungsprojekte ins Leben gerufen. Die UNESCO arbeitet darauf hin, dass alle Kinder der Welt zur Schule gehen können und der Analphabetismus beseitigt wird. Dies scheitert jedoch oft an kulturellen Wertvorstellungen (speziell in Bezug auf die Bildung von Mädchen) sowie an der weltweit immer noch verbreiteten Kinderarbeit, die den oft genug für die Familien lebensnotwendigen Beitrag zum Broterwerb über abstrakte Bildungsideale stellt.

Die neunziger Jahre sind in hohem Maße geprägt von tiefgreifenden Veränderungen unserer Lebens- und Arbeitswelt, die sich bereits in den sechziger Jahren anbahnten. Diese technologische Inkubation, die zunächst als technotronisches Zeitalter oder postindustrielle Gesellschaft beschrieben wurde, geriet dann unter dem Einfluß der Metapher von einer sogenannten »dritten industriellen Revolution«, nach Mechanisierung und Automation der physischen Arbeit erfolgt nun ein apparativer Zugriff auf die intellektuellen Prozesse.¹² Mit dem zunehmenden Einsatz moderner Informationstechnologien in Produktion und Verwaltung und der immer stärker werdenden Automatisierung klassischer Arbeitsbereiche geht die Einführung neuer Produktionsmethoden und neuer Managementphilosophien einher, die als intelligenzintensiv gelten, so daß von hier ein Druck auszugehen schien, die Berufsausbildung auch zu verwissenschaftlichen. Die westlichen Industriestaaten erleben zur Zeit einen nachhaltigen Strukturwandel, der sich insbesondere auf die Beschäftigung auswirkte und den Druck verstärkte, über zukünftig nachgefragte Ausbildungen nachzudenken. So steht die Wirtschaft erstens aufgrund der Auswirkungen der fortschreitenden, ökonomischen Globalisierung unter immer stärker werdenden Konkurrenz- und Kostendruck. Zweitens verändert der technologische Wandel und insbesondere die zunehmende Bedeu-

bomber und Flugzeugträger = USA, 8,8 cm Flak = Deutschland, waren die Russen mit dem T 34 als Massenpanzer vertreten, später auch Konkurrenten im Raketenbau.

¹² Vgl. dazu Lucian Kern (Hrsg.): Probleme der postindustriellen Gesellschaft. [Athenäum Taschenbücher Sozialwissenschaften, AT 4068] Königstein Ts. 1964. Das systembildende Paradigma waren der technologische und soziale Wandel und die Konturen der zukünftigen Gesellschaft, die vorausschauend zu gestalten seien. Zum Schema des sozialen Wandels Daniel Bell: Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt a.M.; New York 1975, Tabelle 1-1.

tung von Informations- und Kommunikationstechnologien die Tätigkeitsprofile sämtlicher Berufe. Drittens entstehen durch die Wandel von der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft eine Vielzahl neuer Berufe, während viele alte, insbesondere unmittelbar auf die Produktion ausgerichtete Berufe an Relevanz verlieren. Viertens findet unter den Stichworten der schlanken Produktion und des schlanken Managements ein Prozeß der Enthierarchisierung der Arbeitsorganisation statt.¹³

Aufgrund dieser objektiv feststellbaren Strukturveränderungen ist auch das System der Berufsbildung dem Druck der Anpassung und Veränderung ausgesetzt. Schließlich erfordern neue Strukturen und Bedingungen des Arbeitens andere Qualifikationen des einzelnen Arbeitnehmers:

»Mit dem zunehmenden Wettbewerb in Europa und auf dem gesamten Globus, mit technisch-organisatorischen Umwälzungen, mit der Abkehr von starren Hierarchien, von großen zentral gesteuerten Einheiten und von extremer Arbeitsteiligkeit sind gerade auch für die Berufsbildung neue Anforderungen entstanden.«¹⁴

Etwa seit Beginn der achtziger Jahre wird die Berufspädagogik in zunehmenden Maße von der Debatte geprägt, wie denn nun am besten auf die Herausforderungen der Veränderungen in den wirtschaftlichen Strukturen zu reagieren sei, also: welche Anforderungen ein Arbeitnehmer der Zukunft besitzen muß und wie diese ihm am besten zu vermitteln seien. In diesem Zusammenhang könne davon ausgegangen werden, daß Arbeitnehmer in Zukunft darauf vorbereitet sein müssen, ein durch zeitweilige Arbeitslosigkeit unterbrochenes Arbeitsleben zu führen und verschiedenartige berufliche Tätigkeiten im Laufe ihres Lebens auszuüben. Brüche in der Erwerbsbiographie seien folglich hinzunehmen.

»Im Hinblick auf die ausgeprägte Dynamik in Gesellschaft, Wirtschaft und Technik betont man aber immer häufiger das Erfordernis, möglichst viele Mitarbeiter so zu qualifizieren, daß sie die Veränderungen in den beruflichen Anforderungen während ihres Arbeitslebens erfolgreich meistern können.«¹⁵

Das ist aber nur eine Seite, gravierender dürften die inneren Wandlungen in den Einstellungen sein, welche die junge Generation gegenüber der beruflichen

¹³ Wesentliche Antriebe kommen aus dem Japanischen, die dann arteigen interpretiert werden. Felix Gendo und Rolf Kenschak [Management und Ostasien] entmystifizieren in »Mythos Lean Production« die mißverstandenen japanischen Methoden, die im westlichen Kulturkreis ein Eigenleben entwickelten und eine falsche Gestaltung bewirkten: »Die Diskussion um das schlanke Management und das totale Qualitätsmanagement ist eine Phantomdiskussion, die nur in der westlichen Literatur stattfindet.« Nadja Pastega: »Lean Production« als gewaltiger Irrläufer entlarvt. Japan-Experten schreiben gegen den Mythos an. In: Die Welt vom 27. 5. 1999.

¹⁴ Schlaffke, Winfried: Vorwort, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 4.

¹⁵ Gaugler, Eduard: Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, in: Eduard Gaugler (Hrsg.), Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe. Wiesbaden 1987, S. 70.

Tätigkeit besitzen. Arbeit wird von dieser nämlich nicht als bloßes Mittel zur Sicherung der eigenen Existenz aufgefaßt, sondern vielmehr als wertvoller Teil der eigenen Lebenswelt. Die berufliche Tätigkeit trägt daher in den Augen der jungen Generation maßgeblich zur eigenen Lebensqualität bei. Deshalb muß der Beruf in der Lage sein, die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu bestätigen. Die junge Generation strebt nach Selbstverwirklichung im Beruf und entsprechend hoch sind ihre Anforderungen an die sozial-kommunikative Ausgestaltung des Arbeitsverhältnisses.

Zweifellos werden die tiefgreifenden Wandlungsprozesse, welche die deutsche Wirtschaft seit den achtziger Jahren erfaßt haben, dazu führen, daß die Unternehmen nun ihrerseits weitergehende Qualifikationen von ihren Arbeitnehmern verlangen, um auch in Zukunft noch wettbewerbsfähig zu bleiben. In diesem Zusammenhang befindet sich die Berufspädagogik in einer zwiespältigen Situation, wobei Volker Fiesler eine funktionale Meinung zum Ausdruck bringt: »Ausbildung und Qualifizierung der jungen Menschen ist für die Betriebe und Unternehmen am Standort Deutschland überlebensnotwendig«¹⁶, die die äußerst wichtige Frage nach den inneren Bedingungen der pädagogischen Bildung nicht thematisiert.

Die sehr schnelle informationelle Durchstufung der Gesellschaft durch das Internet schafft für die vorhandenen Rechnerkapazitäten eine neue Situation, es können wichtige technische und ökonomische Daten in diese ohne Zeit und Raum eingespeist werden. Die Industriegesellschaft hat sich ein Nerven- und Steuerungssystem geschaffen, das über Nacht ein ganzes Heer von Operateuren erfordert, die die Frameworks oder „neuronalen Karten“ aufbauen können sowie die Algorithmen und Handlungsregeln der Datensteuerung beherrschen. Wird hierauf der Begriff „Wissensmanagement“ bezogen, so haben wir hier das Ausbildungsproblem in der Zeit im Sinne des formalen sequenziellen Kenntniserwerbs und die Anwendungserfahrung als Berufsbiographie. Weltweit gibt es einen Nachfragesog von Computerfachleuten, die in jene räumlichen Agglomerationen gezogen werden, die als Zentren der Informationstechnologie gelten. Es ist absehbar, dass ein Zurückbleiben auf dem Wettbewerbs-Markt für IT-Intelligenz eine maßgebliche ökonomische und strategische Schwächung bedeutet. Inzwischen ist auf Grund der offenbaren Mängel im nationalen Ausbildungssystem durch falsche Finanzallokation und ein Fachleutemangel durch falsche Beschäftigungspolitik eine Hysterie ausgebrochen.

¹⁶ Fiesler, Volker: »Kurzbeitrag«, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 379.

„Wer vom deutschen Silicon Valley träumt, kann das nicht mit Fortbildungsmaßnahmen erreichen. Auch ist das Gängelband des Staates bei kreativen Vorgängen eher kontraproduktiv. Die digitale Revolution kümmert sich nicht um deutsche Illusionen. Sie jagt auf Datenautobahnen dahin, und wer nicht mitmacht, ist draußen.“¹⁷

Es geht hier schlicht um die Frage, wie kann ein globaler Modernisierungsdruck institutionell aufgefangen werden unter Bedingungen, wo die eigentlichen sozialen Wirkungen erst noch gedacht werden müssen. Die USA und Indien können sich Oasen der IT-Branche leisten, weil die Räume gross genug sind. Europa hat eine industrietechnische Tiefenstufung der letzten industriellen Revolution mit allen Bildungsmodi, Verteilungsmentalitäten, Infrastrukturen und Finanzsystemen, die gar nicht von heute auf morgen umgestellt werden können. Deutschland ist zudem voll in Erinnerungsarbeit verstrickt, was waren wir mal, wo kommen wir her, was haben wir angestellt, welche Erfahrungen sind der Jugend zu vermitteln, welchen Anteil erhalten die Alten vom Sozialprodukt, aber keinen Plan für die Allokation von Finanzmitteln für ein einheitliches Bildungssystem, dafür föderale Selbstblockaden. Aus dieser Sicht müssen die damaligen Bildungsaufbrüche gesehen werden, wie sie mental und administrativ gestaltet wurden.¹⁸

1.1 Die Veränderungen der sozialen Rahmenbedingungen

Bislang betrachtete man die Sphären der Politik, der Wirtschaft und der Kultur immer als voneinander getrennt. Jetzt aber bahnt sich eine Entwicklung an, gemäß der die Kultur in den Dienst der Wirtschaft gestellt wird. Die einzige Möglichkeit zur Gestaltung der Zukunft scheint nämlich die Verwaltung und der Einsatz von Wissen zu sein.¹⁹ Wir treten ein in eine »Wissensgesellschaft«, so wird insbesondere von der akademischen Ebene unter Verstärkung der Medien-Intelligenz für die Politik erklärt. Was aber unter »Wissen« zu verstehen ist, das

¹⁷ Christine Brinck: Deutschland in Nöten. Um die digitale Revolution zu überstehen, braucht die Bundesrepublik dringend Experten. In: Die Welt vom 22. März 2000 [Essay], S. 11. Dazu: Es ist dovh wohl auch irrig, sich das so vorzustellen, dass Kleinkinder schon angelernt werden müssten, um Knöpfchen zu drücken lernen, um das Sozialprodukt zu steigern. Es handelt sich hier um Bildungsinvestitionen grossen Ausmasses, so auch das Treffen Regierungschefs in Lissabon Ende März 2000 mit dem Programm, in zehn Jahren die USA überholt zu haben.

¹⁸ Vgl. dazu Wolfgang Webler: Über die Bildung vor dem I. Weltkrieg. [Diss.] und neu Heinrich August Winkler: Der lange Weg nach Westen. Bd. 1: Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik. C.H. Beck Verlag München 2000. Instruktiv für die ideelle Infrastruktur ist Ferdinand Seibt: Das alte böse Lied. Deutsche Geschichte 1900 bis 1945. Piper Verlag München 2000.

¹⁹ Auf kultureller Ebene ging der Auffassung der Wirtschaft, daß »Wissensmanagement« die einzige Antwort auf den durch den Wandel der Wirklichkeit ausgelösten Druck sei, eine intensive Diskussion voraus, welche die Aufmerksamkeit auf die Rolle des Menschen und auf Führungsprobleme in Großunternehmen lenkte. Im Hinblick auf die Defizite, welche die rationalen Schemata unserer Lebenswirklichkeit im Menschen hinterlassen haben, baute die Beratungsbranche nämlich eine umfangreiche Konditionierungsindustrie auf. Vgl. dazu Rust, Holger: Trends. Das Geschäft mit der Zukunft. Kremayer u. Scherian-Verlag Wien 1995.

läßt sich nicht eindeutig aus dem Begriff der »Wissensgesellschaft« selbst ableiten. Denn »Wissen« ist ein kompliziertes Ergebnis von individueller und kultureller Biographie, das im Laufe der Geschichte sehr unterschiedlich definiert und mit dem auf sehr verschiedene Art und Weise umgegangen wurde. Wenn von der entstehenden Wissensgesellschaft gesprochen wird, so kann damit nur gemeint sein, daß das »Wissen« als Einheit von *Kenntnissen* und *Erfahrungen* materielle Ressourcen in der Wertschöpfung durch die Anwendung von Intelligenz²⁰ [Problemlösungsverhalten] und Kreativität²¹ [Überwindung von Routinen] ersetzt.

»Wissensmanagement ist eine Herausforderung für alle Unternehmen, welche in der Wissensgesellschaft überleben und ihre Wettbewerbsposition ausbauen wollen. Während das Management klassischer Produktionsfaktoren ausgereizt zu sein scheint hat das Management des Wissens seine Zukunft noch vor sich.«²²

Die »Dynamik des Wissens« ist durch das Internet zu einem sehr wirkmächtigen Begriff geworden, weil der Zugang zu Datenbanken und Lexikabeständen bereits als Element der Lebensbewältigung gilt. Es wird jedoch nicht deutlich, ob es sich bei der hiermit angesprochenen Evolution des Wissens, manche sprechen auch von einer »Wissensexplosion«, um einen quantitativen oder um einen qualitativen Vorgang handelt. Außerdem stellt sich die Frage, ob wir Kenntnisse über die Wissenschaftliche Revolution benötigen, die der Industriellen vorausging, wenn wir die gegenwärtige Entwicklung zur Informationsgesellschaft abschätzen wollen.²³ Welche Beziehungen bestehen überhaupt zwischen Wissen-

²⁰ Vgl. dazu Hans Gruber et. al. (Hrsg.): Wissen und Denken. Beiträge aus Problemlösepsychologie und Wissenspsychologie. Deutscher Universitätsverlag 1999.

²¹ Kreativität (lat. Creare = erschaffen) gilt als Fähigkeit, Neues zu erfinden, Bekanntes in neuen Zusammenhängen zu sehen oder gebräuchliche Denk- und Verhaltensschemata zu verlassen. Es werden zugeordnet: Originalität [Dinge und Beziehungen neu sehen], Flexibilität [ungewöhnlicher aber sinnvoller Gebrauch von Gegenständen], Sensitivität [Probleme bzw. bisher missachtete Zusammenhänge erkennen], Flüssigkeit [Abweichen von gewohnten Denkschemata] und Nonkonformismus [gesellschaftlichen Widerstand überwinden].

²² Probst, Gilbert; Raub, Steffen; Romhardt, Kai: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurter Allgemeine und Gabler Verlag 1998, S. 15.

²³ Vgl. dazu auch Technik, Technologie, Technosphäre, Technotop. Naturlos. Journal für Philosophie *der blaue reiter* Nr. 9, S. 76. Im Begriff Technik fließen zusammen: das Wissen um die manuelle Geschichtlichkeit, sachkundige Fähigkeit und schöpferische Erfindung. Die Untersuchung von Wirtschaft und Technik hat in Deutschland eine lange Tradition: F. von Gottl-Ottlilienfeld: Wirtschaft und Technik. Tübingen 1923 -- W.G. Waffenschmidt: Technik und Wirtschaft. Jena 1928 -- A. Sartorius von Waltershausen: Wirtschaft und Technik in der Geschichte und als Entwicklung. Jena 1936. -- G. Schnabel: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Bd. 3 (= Erfahrungswissenschaften und Technik), Freiburg 1954 -- F.M. Feldhaus: Die Technik. Ein Lexikon der Vorzeit, der geschichtlichen Zeit und der Naturvölker. München 1970. -- D.S. Landes: Der entfesselte Prometheus. Technologischer Wandel und industrielle Entwicklung in Westeuropa von 1750 bis zur Gegenwart. Köln 1973. -- C.M. Cipolla u. K. Borchardt (Hrsg): Europäische Wirtschaftsgeschichte. 5 Bde, Stuttgart 1976-1980. -- R. Rübber: Geschichte der Industrialisierung. Wirtschaft und Gesellschaft auf dem Weg in unsere Zeit. München 1972 -- W. Fischer: Geschichte der Weltwirtschaft im 20. Jahrhundert (= dtv Wissenschaftliche Reihe, Bd. 1-6, München 1973. -- W. Treue: Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit. Im Zeitalter der Industriellen Revolution 1700 bis 1960. (= Kröners Taschenausgabe Bd. 208), Stuttgart 1962. -- S. Klatt: Zur Theorie der Industrialisierung. (= Die industrielle Entwicklung, Abtl. A, Bd. 1, Köln-Opladen 1959.

schaft, Ausbildung, Kenntnissen und Organisationen, wenn von »Wissen« die Rede ist? Aus der Sicht der reinen ökonomischen Rationalität dürften diese und andere Fragen wohl nicht zu beantworten sein. Jene strebt nämlich danach, »Wissen« bzw. dessen Produktion als organisationales Lernen zu verstehen, das ja nichts anderes als das Erwerben von Erfahrungen in der Zeit sein kann. Auf diese Art und Weise wird der soziale Akt des Wissens jedoch nicht mehr in der Ebene des Kulturellen angesiedelt, sondern in als kaufmännisches Handlungswissen²⁴ das Innere des Unternehmens verlagert. Die Kulturleistung »Wissen« wird damit zu einem Teil der Ökonomie.

1.1.1 Globalität und Globalisierung

Die modernen Industriestaaten befinden sich gegenwärtig in einem Veränderungsprozeß, der in grundlegender Weise die politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Lebensverhältnisse der Menschen erfassen wird. Die unterschiedlichsten Gruppen, welche die Wirtschaft repräsentieren, nehmen dieses Thema auf und auch Politiker und Journalisten fehlen nicht, die sich literarisch äußern. Zentrale Fragestellung in vielen dieser Arbeiten ist, auf welche Art und Weise sich die fortschreitende ökonomische Vernetzung der Welt (Globalisierung) auf unser gesellschaftliches Zusammenleben (Globalität) auswirkt.

Eine zentrale Frage, die vielfach aufgeworfen wird, besteht in diesem Zusammenhang darin, in welchem Maße die zunehmende ökonomische Vernetzung der Welt, die Globalisierung der Ökonomie, auch zu einem umfassenden Prozeß einer gesellschaftlichen Angleichung aller Kulturen und damit zur Herausbildung einer Art Weltgesellschaft führt.

Für Thomas Gensicke beispielsweise spiegelt sich der Prozeß der ökonomischen Vernetzung in einer zunehmenden und von ihm auch kritisierten »Ameri-

²⁴ Nach Michael Nerlich: „Abenteuer oder das verlorene Selbstverständnis der Moderne“ [Gerling-Akademie-Verlag München 1997] liegt die Epochenschwelle der Moderne bereits im 12./13. Jahrhundert. Der Kaufmann wurde Handlungsträger des Wagnis, des Lebensplans, der sich auch auf Zufall gründet. Bereits 1475 wurde in Trient auf dem Hintergrund der Kalenderianisierung ein kaufmännischer Algorithmus in arabischen Ziffern als Rechenkunst gedruckt, seit 1480 hatte sich die Zinsrechnung in Italien und 20 Jahre später in Deutschland und den Niederlanden [Ausbildung der Frauen] ausgebreitet. Luca Fra Paccioli [Goldener Schnitt] hatte in seiner Geometrie 1494 den Florentiner Kaufleuten die Doppelte Buchführung formuliert, Zeit und Struktur wurden „doppelt“ erfaßt. Das kaufmännische Wissen war im 16. Jahrhundert in den Intermundien der Patristik angesiedelt, in der Mischung von Rechentabellen und Handlungsbelehrungen, die bis zur Verwissenschaftlichung um 1910 das Kontorwissen ausmachten. Vgl. dazu Jochen Hook u. Pierre Jeannine: *Ars Mercatoria*, Bd. 1, Schöningh-Verlag Paderborn. Die Inkubation der Neuzeit behandelt Heinz Schilling in: *Die neue Zeit. Vom Christenheitseuropa bis zum Europa der Staaten. 1250-1750*, Siedler Verlag Berlin 1999. Arteigen Hans Graeve: *Die offene Zukunft. Orientierung in der Gegenwart aus den Lehren der Geschichte*. FAZ / Verlag Resch Gräfelfing 1996. Einschlägig: Rainer Otte: *Aufbruch der europäischen Wirtschaft aus dem Geist der Renaissance*. FAZ-Verlag 1998.

kanisierung« der deutschen Bevölkerung, d.h. einer wachsenden Orientierung an Leistung und materiellen Gütern, ohne den Weg des Kommunitarismus zu beschreiten, die an die Idee der deutschen Soziologie von der Gemeinschaft unter Tönnies anknüpft. Auf eine solche Dominanz der Ökonomie in den Werten sei die deutsche Gesellschaft mental jedoch nicht vorbereitet.²⁵ Im globalen Kontext führt die fortschreitende ökonomische Vernetzung für H.-P. Martin und H. Schumann zwangsläufig zur Einebnung der bestehenden kulturellen Vielfalt. Ein solcher zur Globalität führender Prozeß der Globalisierung begünstigt nach Meinung dieser Autoren dabei die Ausbreitung organisierter Kriminalität.²⁶

Auch für Viviane Forrester führt Globalisierung zu kultureller Globalität. Sie geht dabei von der sehr pessimistischen Prognose aus, daß es hierdurch zu einem Primat der Ökonomie in den gesellschaftlichen Werten kommt und die Menschen schließlich zu Gefangenen der Marktwirtschaft werden.²⁷ Alfred Zänker hingegen wertet diese Entwicklung als durchaus positiv und sieht allorten eine durch den Prozeß der Globalisierung ausgelöste Wende zum Besseren: »Aus dieser weiten, den Globus umspannenden Perspektive können wir der Zukunft mit Zuversicht entgensehen, auch wenn Europa und Deutschland zur Zeit hinterherhinken. Das ist die Quintessenz meiner Erfahrungen als Ökonom, Journalist und Zeitgenosse zwischen Gestern und Morgen.«²⁸

Ernest Geller vertritt ebenfalls die These, daß die Globalisierung im internationalen Vergleich Prozesse der Homogenisierung des Kulturellen auslösen wird.

²⁵ Gensicke, Thomas: Sozialer Wandel und Modernisierung, Industrialisierung und Wertewandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B42/1996. S. 16. Hinzuweisen ist auch in diesem Zusammenhang auf die frühe Problematisierung des Verhältnisses von Gemeinschaft und Gesellschaft bei Tönnies, Simmel und Max Weber. „Gemeinschaft“, geht auf Ferdinand Tönnies' Buch *Gemeinschaft und Gesellschaft* von 1887 zurück und bezeichnet organisch gewachsene und funktionierende soziale Zusammenschlüsse. Die Gemeinschaft als Gegenstück zu der auf Vernunft basierenden Gesellschaft gedacht, galt als Ort der Eintracht und der emotionalen Verbundenheit. Dem natürlichen „Wesenwillen“ entsprach das Handeln aus innerem Antrieb, dem kalkulierenden „Kürwillen“ das Handeln aus äußerer Zielsetzung. Aus dem Wesenwillen ergab sich die natürliche Ordnung der Gemeinschaft als Bindung des Blutes, der Verwandtschaft, des Geistes, der Freundschaft und des Ortes bzw. der Gemeinde. Das soziale Handeln in der Gemeinschaft war immer ein Handeln aller für die Gemeinschaft, so dass selbst noch die Ausübung von Macht als ein Handeln zum Nutzen der Beherrschten erschien. Als sozialetische Kategorie ist die Idee der Gemeinschaft auf den Wunsch nach einer gesellschaftspolitischen Erneuerung rückführbar; einem Wunsch der am Ende des vorigen Jahrhunderts weit verbreitet war, als sich gewohnte bürgerliche Lebensformen und Orientierungen wie etwa die bürgerliche Familie aufzulösen begannen. Diese Einflüsse wirkten auch auf die Reformpädagogik ein.

²⁶ Vgl. dazu Martin H.-P., Schumann, H.: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek bei Hamburg 1996.

²⁷ Vgl. Forrester, Viviane: Der Terror der Ökonomie, Wien; München 1997, Vgl. ebenso : Bonse, Eric, Diktatur ohne Diktator, In: Handelsblatt vom 6.4.2000, S.21.

²⁸ Vgl. Zänker, Alfred: Jenseits der Jahrtausendwende. Wissen, Wettbewerb. Wohlstand. Asendorf 1997, S. 212.

Jedoch führe dies nicht zur Herausbildung einer einzigen Weltgesellschaft, sondern vielmehr zur Entstehung von zueinander nicht kompatiblen, kulturellen Blöcken.²⁹ Eine ähnliche Argumentation läßt sich bei Jean-Christophe Rufin finden. Er geht davon aus, daß die globale Ökonomie einen wohlhabenden Block der Industrieländer und einen armen Block der Entwicklungsländer entstehen läßt: »Der Bruch zwischen dem Norden und dem Süden ist nicht mehr zu verhehlen. Er weitet sich aus, in der Realität der Fakten, vor allem aber in der Denkweise. Alles trägt dazu bei, ihn zu verschärfen.«³⁰

Nicht alle Autoren teilen jedoch die Ansicht, daß eine fortschreitende, ökonomische Vernetzung eine politische und gesellschaftliche Homogenisierung zur Folge hat, selbst wenn sie nicht zu einer, sondern nur zu verschiedenen »Weltgesellschaften« führt. Gerhard Wagner weist in diesem Zusammenhang zurecht auf die Fiktion der Weltgesellschaft hin, indem er in Übereinstimmung mit einer Vielzahl von jüngeren Analysen zeigt, daß durch den ökonomischen Globalisierungsprozeß ausgelöste Vereinheitlichungstendenzen durchaus kulturelle Heterogenität und Individualisierung fördern können.³¹

Für Karlheinz Weißmann beispielsweise bedingt die ökonomische Vernetzung der Welt durch ihre homogenisierenden Aspekte die Aufhebung alter Bindungen, beispielsweise des Bürgers an die Nation. Dies führt seiner Ansicht nach jedoch nicht zur Herausbildung einer Weltgesellschaft, sondern zu einer Renaissance des Nationalen, weil zum Nationalstaat keine ernsthafte Alternative bestünde: »Die Souveränität der Nationen wird durch den Prozeß der Globalisierung überlagert und gebrochen, aber nur, um sich in geminderter und modifizierter Form wiederherzustellen, und das vor allem, weil nach dem Absterben des Staates nichts an seine Stelle treten könnte. Auch deshalb dürfte die gedanklich naheliegendste Lösung, auf die ökonomische und technologische Globalisierung mit einer politischen zu antworten, ohne Aussicht auf Erfolg bleiben.«³²

Für Ulrich Beck schließlich ist die ökonomische Globalisierung mit einer Heterogenisierung der Gesellschaft in ihrem Inneren verbunden, die sich in einer zunehmenden und insbesondere auch arbeitsmarktabhängigen Individualisierung biographischer Muster äußert: »Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen.«³³ Dies bedeutet jedoch nicht, daß der Mensch sich von äußeren Zwängen emanzipiert. »An die Stelle traditionaler Bindungen und Sozialformen (soziale Klasse, Kleinfamilie) treten sekundäre Instan-

²⁹ Vgl. Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991, S. 176.

³⁰ Rufin, Jean-Christoph: Die neuen Barbaren. Der Nord-Süd-Konflikt nach dem Ende des Kalten Krieges. München 1996, S. 256.

³¹ Vgl. Wagner, Gerhard: Die Weltgesellschaft. Zur Überwindung einer soziologischen Fiktion. In: Leviathan, Jg. 24/1996, S. 539-556.

³² Weissmann, Karlheinz: Globalisierung und Nation, In: Criticon, Heft 151/1996, S. 129-134, S. 132.

³³ Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 209.

zen und Institutionen, die den Lebenslauf des einzelnen prägen und ihn gegenläufig zu der individuellen Verfügung, die sich als Bewußtseinsform durchsetzt, zum Spielball von Moden, Verhältnissen, Konjunkturen und Märkten machen.«³⁴ Globalisierung bedeutet damit sowohl Homogenisierung als auch Heterogenisierung des gesellschaftlichen Lebens. Kulturelle Globalität ist damit nicht zwangsläufig die Folge von ökonomischer Globalisierung.

Marie-Theres Tinnefeld vertritt die Ansicht, daß ökonomische Globalisierung und gesellschaftliche Globalität nicht identisch sind. Zwar lassen sich in vielen Bereichen der Gesellschaft Vereinheitlichungsprozesse erkennen, diese laufen ihrer Ansicht nach jedoch in verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und Intensität ab, so daß so daß von einer Herausbildung einer homogenen Weltgesellschaft im eigentlichen Sinne nicht gesprochen werden könne.³⁵

Innerhalb der deutschen Wirtschaft laufen gegenwärtig Fusionsprozesse in hohem Tempo ab, die, wegen ihrer Einbettung in die Globalität, die unterschiedlichsten Innen- und Außenwelten miteinander in Kontakt bringen. Globalisierung ist nur ein Faktor innerhalb dieses Wandlungsprozesses zu einer weltweiten Vernetzung von Informationen, Kapital und Wissen, immer mehr Märkte, Volkswirtschaften und damit einzelne Unternehmen partizipieren am globalen Wettbewerb, das wirft aber komplizierte Fragen auf, so wird dieser These widersprochen.³⁶ Ökonomische Globalisierung bedeutet, daß in der Zukunft jedes Produkt überall auf der Welt produzierbar sein wird. Beispielsweise hat allein der Zusammenbruch des politischen Systems des Kommunismus und der damit verbundenen planwirtschaftlichen Systeme von Wirtschaft dazu geführt, daß sich die Anzahl der in marktwirtschaftlicher Konkurrenz zueinander stehenden Staaten

³⁴ Ebd., S. 211; s. auch Kap. 1.2.3.

³⁵ Vgl. Tinnefeld, Marie-Theres: Globalisierung und informelle Rechtskultur in Europa. In: Lamneck, Siegfried und Tinnefeld, Marie-Theres (Hrsg.): Globalisierung und internationale Rechtskultur in Europa. Informationelle Teilhabe und weltliche Solidarität. Baden-Baden 1998, S. 17-28.

³⁶ Paul Krugman hält die Globalisierungsthese für ein nicht abgestütztes Dogma. Er arbeitet mit Zahlen und er sieht kein Ansteigen der Importe aus Niedriglohnländern in die USA, also bestehe kein Lohndruck, die Zerstörung der Sozialstaaten in Europa hält er für einen Fehler. Er ist gegen die Übertragung der Wettbewerbsidee zwischen Produkten auf Volkswirtschaften, da diese nicht bankrott gehen könnten, als Handelstheoretiker hält er die Internationalisierungstheoretiker für »Courths-Mahler-Ökonomen«. Das, was der Globalisierung zugeschrieben werde, sei hausgemacht: Es können Branchen international miteinander konkurrieren, aber die Beschäftigung ginge zurück, weil die Leute weniger kauften und Arbeiter durch Maschinen ersetzt würden, die Produktivität ist zu schwach, deshalb könnten die Löhne nicht so wachsen. Die Nachfrage nach ungelerten Arbeitern geht in einer hochtechnologischen Industrie zurück. Durch die Bildung der Euro-Zone ist der größte Markt der Welt entstanden, die ein Mindestmaß von Anpassung verlange. Bei Aussetzen der Wechselkurse durch den Euro komme es zu Einwanderungen oder zu Zahlungen an andere oder zu Arbeitslosigkeit. Vgl. dazu: Krugman, Paul: Der Mythos vom globalen Wirtschaftskrieg, Frankfurt am Main/New York 1999

annähernd verdoppelt hat. Außerdem partizipieren die Entwicklungs- und Schwellenländer immer erfolgreicher am Weltmarkt. Und alle diese neuen Konkurrenten haben gegenüber den westlichen, insbesondere aber europäischen Industrieländern den enormen Vorteil geringerer Produktionskosten. Das wirft natürlich die Frage nach den Traditionen der Buchhaltung auf: Die doppelte Buchführung ihrerseits wird nach verschiedenen historisch-nationalen Ausprägungen unterschieden. Bei der deutschen Buchführung wird das *Hauptbuch* durch das Vorschalten eines Grundbuchs, in dem laufende Geschäftsvorfälle chronologisch verbucht werden, entlastet. Die amerikanische Buchführung kann nur in kleineren Betrieben angewendet werden, da dabei ein *Tabellenjournal (Journalhauptbuch)* benutzt wird, in welchem das Grundbuch und die einzelnen Sparten des Hauptbuchs nebeneinander geführt werden. Bei der französischen Buchführung werden nur die Monatssummen aus dem stark gegliederten Grundbuch in das Hauptbuch übernommen.

Es wird davon ausgegangen, daß die einzelnen Unternehmen in Zukunft nur dann im »globalen« Wirtschaftsleben bestehen werden, wenn Qualität und Preis der von ihnen angebotenen Produkte und Dienstleistungen auch im »globalen« Konkurrenzkampf wettbewerbsfähig sind. An die Stelle des materiellen Gewichts der Stockholder trete die Fluidität der Information, die raum- und zeitlos von Individuen ausgetauscht wird, die dieses Handling beherrschen. Reinhard Zedler schreibt in diesem Zusammenhang: »In diesem globalen Wettbewerb können Betriebe nur mit qualitativ hochwertigen Produkten bestehen. Diese Güter können wiederum nur Betriebe herstellen, die dafür qualifiziertes Personal haben.«³⁷ Heute spitzt sich alles auf die Frage zu, wie die ganze kaufmännische Struktur über das Internet beherrscht werden kann, was das Berufsbild eines Informatikers erfordert. Was in langer historischer Zeit als kaufmännische Kommerzialität, nicht an basaristische Tauschökonomie, in Kompetenz von Personen umgesetzt wurde, ist heute ein angewandtes Programm in elektronischen Netzen. Alle Ausbildungen müssen von daher darauf hinauslaufen, eine Metakompetenz zur Steuerung elektronischer Netze zu vermitteln. Dafür fehlen im Berufsbildungssystem alle infrastrukturellen, personellen und curricularen Voraussetzungen.

³⁷ Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12, S. 8.

1.1.2 Technologischer Wandel. Die Veränderung von Information und Wissen

Der globale Wettbewerb ist nur ein Aspekt der Veränderungen, denen die deutsche Wirtschaft ausgesetzt ist und die sich in wandelnden Anforderungen an die Berufspädagogik niederschlagen. Auch der sich verstärkende Einsatz moderner Informationstechnologien in Produktion und Verwaltung verursacht Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen an den einzelnen Arbeitnehmer. Es ist sehr leicht einzusehen, daß der Einsatz moderner computergesteuerter Werkzeugmaschinen andere Qualifikationen erfordert als das manuelle Hantieren mit Hammer, Feile und Bohrer. Das gleiche gilt auch für die elektronische Text- und Datenverarbeitung in den Verwaltungsetagen der Betriebe. Zedler schreibt hierzu: »Die modernen Techniken werden nicht nur den quantitativen Arbeitskräftebedarf beeinflussen. Auch die qualifikatorischen Anforderungen werden sich in ihren Inhalten ändern.«³⁸

Die Aufgabe der betrieblichen Ausbildung besteht deshalb darin, schnell auf technische Innovationen zu reagieren und Prinzipien des Umgangs mit diesen Geräten möglichst schon in die Erstausbildung zu integrieren. In der Vergangenheit gelang dies der Berufspädagogik jedoch nur unzureichend. Als Negativbeispiel für eine zu langsame Integration von technologischen Fortschritt in die Lehrpläne der Berufsausbildung sei an dieser Stelle angeführt, daß es von der technischen Reife des Farbfernsehers an gerechnet, zwanzig Jahre dauerte, bis diese Technologie Eingang in die Lehrpläne des entsprechenden Berufsausbildungsganges fand.³⁹ Es ist bis heute nicht gelungen, das Berufsbild eines Informatikers zu entwerfen, so dass auch nicht für dieses Berufsbild ausgebildet wurde. So ist zu erklären, dass ein Leerstand von 75000 benötigten Individuen auf diesem Gebiet vermutet werden, der durch 10000 Green Cards abgearbeitet werden soll. Die Ursache wird dem Bildungssystem zugeschoben, aber das Tempo der Diffusion der IT ist so hoch, dass keine vorauslaufende Bildung aufgebaut werden konnte, der Ausweg wird darin gesehen, auf einem globalen Arbeitsmarkt für IT-Fachleute als Nachfrager aufzutreten.⁴⁰ Nach Auffassung von Ulrich Klotz⁴¹ führen neue ökonomische Spielregeln als Folge der Informationsökonomie zu neuen Formen von Arbeit, Organisation und Politik. So sagt er:

³⁸ Ebd., S. 10.

³⁹ Vgl. Wolf, Manfred: »Kurzbeitrag«, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 384-389, S. 384.

⁴⁰ Vgl. dazu den Leitartikel von Jürgen Jeske „Bildung braucht mehr Wettbewerb“, in: FAZ Nr. 66 vom 18. 3. 2000, S. 13. „Der Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft stellt die Zukunftsfähigkeit Deutschlands auf die Probe.“ —

⁴¹ Ulrich Klotz: „Neue Arbeitsplätze entstehen nicht durch mehr Verteilung.“ In: FAZ Nr. 170 vom 26. Juli 1999, [Betrieb und Praxis im Überblick], S. 25. Der Autor ist IG-Metall-Vorstand für Wirtschaft, Technologie und Umwelt. Er folgert, dass sich die Wirtschaftstheorie auf das neue

„Treffen aktuelle Prognosen zu, werden schon im nächsten Jahrzehnt sogar vier Fünftel aller menschlichen Arbeit aus dem Umgang mit Informationen bestehen. Kurz: Die Arbeit von immer Menschen wird es ein, Daten in Wissen zu verwandeln. ... Immaterielle Komponenten und Werte (Informationen, Dienstleistungen, Beziehungen und Emotionen) haben einen immer größeren Anteil an der Wertschöpfung. Der Umgang mit Daten, Informationen und vor allem mit Wissen erhält mehr und mehr die Schlüsselrolle für den effektiven Einsatz aller anderen Produktionsfaktoren.“

Es entsteht sozusagen eine Metaebene des Subjekts „informationelle Arbeitssteuerung“, die sich eben auf die Effektivierung des Objekts „Faktor Arbeit“ beziehen soll. Auf was soll nun die Berufspädagogik vorbereiten, auf die Subjekt- oder Objektstellung? Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß technologische Innovationen grundsätzlich nur mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung in die Berufsausbildung integriert werden können. »Didaktisch stellt sich dabei ein ›Hase-Igel-Problem‹, denn der technische Fortschritt wird immer einen Schritt weiter sein, als es eine noch so dynamische Lehrplan- bzw. Ausbildungsplankorrektur sein kann.«⁴² In Zeiten rapiden technologischen Fortschritts kommt es deshalb immer mehr darauf an, die künftigen Arbeitnehmer dazu zu befähigen, selbständig und erfolgreich auf technologische Veränderungen ihrer späteren Arbeitswelt reagieren zu können und lebenslang zu lernen.⁴³ In gewisser Weise muß der Arbeitnehmer von morgen in die Lage versetzt werden, technologische Entwicklungen aus sich selbst heraus zu antizipieren.⁴⁴ Wir stehen hier vor dem erstaunlichen Phänomen, dass der Arbeitnehmer der Zukunft seine Berufsvorbereitung, die ja in Deutschland durch Zertifikate geregelt ist, nach einem Privatcurriculum vornehmen müßte. Arbeitszeit, Freizeit und Privatzeit gehen ineinander über und müssen in einem Selbstmanagement reguliert werden. Das beantwortet nicht die Frage, welche Funktionen dann noch die Gesellschaft hat, allgemeine Ziele zu definieren und diese in die Ausbildung der jungen Generation einzubringen. Entwicklungen zu antizipieren, auf Veränderungen in Quantität und Qualität erforderlichen Wissens zu reagieren, erfordert jedoch effektive Praktiken des Wissensmanagements, wie sie im berufspädagogischen System immer angewandt wurden. Es gibt einen starken Druck, die Bildung dem neoliberalen Ideal des kommerziellen Wettbewerbs zu unterwerfen.

Paradigma der Informationsökonomie noch nicht eingestellt habe, so dass auch keine Begriffswelt vorhanden ist, die auf die neue Lage vorbereiten könnte.

⁴² Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart, 1995, S. 15; vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 13 f.

⁴³ Vgl. Demmel, Walter: Die berufliche Vielfalt der Gegenwart, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 295-334, S. 328 f.

⁴⁴ Vgl. Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart, 1995, S. 33; vgl. insb. auch Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg 1982.

„An die Stelle von Anordnung und Kontrolle treten Autonomie und Vergleich, also Benchmarking wie in der Wirtschaft. ... So wehrt sich die Lehrgewerkschaft GEW vehement gegen die geplante Schulleistungsstudie „Pisa“, die Aufschluss geben soll über so genannte Schlüsselqualifikationen.“⁴⁵

Gerd Gerken weist in diesem Zusammenhang auf die Rezeption der neuen Richtungen in der Weltsicht hin, die für die Denkausrichtung des Managements eine große Bedeutung besitzen. Nach Gerken sei Wissensmanagement nur durch die Delegitimierung von Wissen zu erreichen.⁴⁶ Es sei nichts anderes als ein ständig revolvierender Prozeß des »Lernens« und »Ent-Lernens«, der sich im Gleichschritt mit der kinetischen Informationsentwicklung bewege: Die regellose Entwicklung sei nur durch die Nutzung des Chaos als Erkenntnismittel zu beherrschen.

Die These von der Nutzung des Chaos als Erkenntnismittel wirft jedoch die Frage nach den unabdingbaren Wissensbeständen, deren Wachstum und deren Beherrschung auf. Das Gesetz des exponentiellen Wachstums des Wissens jedenfalls wird durch ständige Spezialisierung auf der Individualebene gebrochen. Dies bedeutet, daß wohl immer mehr über immer weniger gewußt wird und gleichzeitig die Synthese der Wissensbestände zu einem Ganzen als immer dringlicher erscheint.⁴⁷ Was unabdingbare Wissensbestände sind, wird unterschiedlich gesehen. Hermann Lübbe spricht angesichts der Innovationsbeschleunigung von Gegenwartsschrumpfung und er vermutet:

„Die relative Menge dessen, was in kulturell verbindliche Lektürkanons eingebunden werden kann, nimmt ab. Damit nimmt zugleich die kulturelle Homogenität in der Prägung der Kulturgenossen durch gleichartige Rezeptionsleistungen ab. In Abhängigkeit von nicht mehr kanonisch und curricular festschreibungsfähigen zufälligen Umständen wächst der Grad der Differenzierung dessen, was Individuen, gegebenenfalls auch Individuen in gebundenen Gruppen, sich tatsächlich aneignen. Damit wächst tendenziell die Ungleichverteilung kulturell insgesamt vorhandenen Wissens. ... Es erübrigt sich, diese kulturellen Folgen der Brechung der Innovationsverdichtung an den engen temporalen Grenzen der Lebenszeit weiter auszumalen.“⁴⁸

⁴⁵ Jürgen Jeske: Bildung braucht mehr Wettbewerb. In: FAZ Nr. 66, vom 18. März 2000. S. 13.

⁴⁶ Vgl. dazu seine Werke: Abschied vom Marketing; Management by Love; Die Trends für das Jahr 2000; Geist. Das Geheimnis der neuen Führung. Alle erschienen im Econ Verlag Düsseldorf.

⁴⁷ Vgl. Daniel Bell, in: Kern, Lucian (Hrsg.): Probleme der postindustriellen Gesellschaft. Athenäum Taschenbücher Sozialwissenschaften. Königstein Ts. 1964, S. 130 ff.

⁴⁸ Hermann Lübbe: Gegenwartsschrumpfung. In: Klaus Backhaus/Holger Bonus (Hrsg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte. Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart 1994, S. 140. In den 20er Jahren lernten die Kinder den Umgang mit dem Telephon, heute ist es das Handy für Kinder. Anfang der 50er Jahre wurden Fernseher in der Schule gebaut, später waren es Computer. Heute ist es der Zugang zum Internet, wobei sich bislang alle Extrapolationen des Wissenserwerbs über neue Medien sich nicht erfüllt haben, es werden dagegen räumliches Vorstellungsvermögen gefördert. Dietrich Schwanitz spricht von einem bedenklichen Analphabetismus, wenn der Übergang vom Mündlichen zum Schriftlichen gestört sei, das kulturelle Wissen [Orientierung an Schrift und Texten] sei der Übergang zum Bewußtsein. Die Konstruktion der Welt erfolgt über strategische Begriffe, durch die Ordnung des Satzbaus erfolge die Kontrolle des Sinns. Artikel „Lieber gebildet als nur informiert“ in: Die Welt vom 29. Dezember 1999, S. 3. Inzwischen hat Schwanitz ein neues Buch über die Essentials von Bildung herausgebracht: „Bildung. Was man wissen muß“. Eichborn Verlag Frankfurt/Main 1999.

In der Geschichte der Menschheit wurde die als kollektives Wissen definierte Akkumulation von Erfahrungen und Know-How in unterschiedlichsten Medien gespeichert und äußerst divergent verwaltet.⁴⁹ Wenn nun wie heute gehirnphysiologische Fortschritte einerseits, der ansteigende Datenfluß andererseits sowie das Problem des Wissensverlustes durch Vergessen, Ausmerzungen und technischer Vernichtung durch Auflösung der Speichermedien aufeinandertreffen, ergeben sich neue Interpretationshorizonte.⁵⁰ Heute stehen die Zugriffe auf frei rezipierbare frei produzierte Informationen im Vordergrund und nicht kanonisiertes Kulturgut, es bleibt die Frage nach der kulturell vorgegebenen Selektion von eingehenden und ermöglichten Datenzugriffen unbeantwortet. Wolfgang Mack⁵¹ weist darauf hin, dass der Mensch ein Ökosystem ist, das sich situativ in einer Umwelt biographisch und historisch entwickelt. Der Mensch muss erst lernen, die Sinneseindrücke zu interpretieren, dazu gehört auch die kulturelle Sozialisation mit ihren Werten und Normen. Als soziales Wesen ist der Mensch wohl ein Individuum, aber nicht autonom ein Beherrscher seiner Biographie. Durch diese Prozesse lernt der Mensch, die Koordination von neuronalen Ensembles über Frequenzmodulation vorzunehmen, wie Walter Freese nachweist.⁵²

Das Problem der als kognitive Externalität zu verstehenden kulturellen Leistungen, die mündlich oder auf Speichermedien, über Riten und Brauchtum weitergegeben werden, besteht darin, daß der Demiurg oder Schöpfer von illustren Ideen (Philosoph, Priester, Jurist, Bürokrat, Religionsstifter, Eiferer, Utopist u.a.)

Ders.: „Die neue Schlacht der Bücher. Alles, was man wissen muß: Das Plädoyer für einen demokratischen Bildungskanon“. In: Die Literarische Welt vom 25. September 1999, Nr. 39 von 1999, S. 1.

⁴⁹ Vgl. dazu Schneider, Wolf: Vergessen - verloren - zerstört. Wie die Menschheit ihr Kapital an Wissen und Können vergeudet. In: Geo, April 1999 [Millennium-Serie Teil 4].

⁵⁰ Folgt man nun den Ausführungen des Ehepaars Haken [Haken-Krell, Hermann u. Maria: Gehirn und Verhalten. Stuttgart 1997], das auf der Basis der Lehre von der Synergetik einen neuen Zugang zum Verständnis des Zusammenhangs von Gehirn und Verhalten entwickelte, so könnte man sagen, daß unter der Regie des neurophysiologischen Paradigmas der 90er Jahre die Kategorien Information und Wissen aus geisteswissenschaftlicher Sicht mit der Absicht der Orientierungsgebung an die Managementtheorie herangetragen wird. Auch Gertrud Höhler und Peter Sloterdijk versuchen in diesem Zusammenhang mit Hilfe einer sich auf das menschliche Gehirn beziehenden, metasprachlichen Ebene das Top-Management in die Lage zu versetzen, die objektsprachliche Ebene des Management zu steuern. Unternehmen werden in diesem Sinne als wie soziale Gehirne funktionierende Organisationen aufgefaßt.

⁵¹ „Gibt es intelligente Roboter? Warum und wie Menschen sich, anderen und Maschinen Intelligenz zuschreiben. In: Universitas, Nr. 644, Febr. 2000, S. 121-134.

⁵² Walter Freese: Parallele Datenverarbeitung in der Grosshirnrinde. In: Karl-Heinz Welmann u. Utz Thimm (Hrsg.): Intelligenz zwischen Mensch und Maschine. Von der Hirnforschung zur künstlichen Intelligenz. [= Begleitbuch zum Neuen Funkkolleg Die Zukunft des Denkens], LIT Verlag Münster 1999, S. 30-35. Das Gehirn arbeitet nicht hierarchisch wie eine Zentrale, die alles abspeichert, sondern wie ein Oszillator, der Frequenzen moduliert und filtert.

die Folgen seines Tuns im Unterschied zum transzendentalen virtuellen Gesamtsubjekt (Gott, Idee, Unendlichkeit, Weltgeist), das im Reich des Mathematischen zu leben scheint, letztlich nicht überblicken kann. Religionsstiftungen waren keineswegs ein Bedürfnis der Armen und Geknechteten, sondern das Werk reicher Mittelschichten und Händler, die für die Abwicklung von unsicheren Geschäften einer virtuellen identitätsstiftenden Ebene bedurften.⁵³ In diesem Kontext sind auch die Institutionen als Identitätsstifter und Entschleuniger zu denken, weil sie hinreichend langsam sind.⁵⁴ Im individuellen Bereich stelle die geglückte Identitätsbildung sich als Biographie dar, aus der Handlungsorientierungen ergäben.

„In der Biographie eines Menschen sind die eigenen Werturteile, Normen und Erfahrungen niedergelegt. Sie bilden einen Filter, mit dessen Hilfe eingehende Informationen sortiert und eingeordnet werden. ... Jeder Mensch wandelt in seiner eigenen Welt und nimmt etwas anderes wahr, und eine Brücke zwischen diesen subjektiven Welten braucht nicht zu existieren.“⁵⁵

Die Außenwelt einschließlich der artifiziellen Welt der mathematischen Modelle, der sozialen Utopien und der Aktenführung wird durch die Biographie in eine Innenwelt transformiert, in deren Röhren die Gedanken zirkulieren.⁵⁶ Dies ist die eigentliche, nicht durch Computer zu kopierende Leistung und Eigenart des Gehirns,⁵⁷ denn hier finden dynamische Be- und Umwertungen der chemisch-physikalischen Sinnessignale statt, die Daten zu Informationen werden lassen.⁵⁸

⁵³ Von den Aufklärern wird mit dem Begriff der Vernunft unterstellt, daß der Mensch seine geistige Vervollkommnung anstrebt. Der Klassiker der Science-fiction-Literatur Stanislaw Lem sagte in diesem Zusammenhang u.a. resignierend: „Wo finden Sie den Mann, dem es nicht interessanter ist, mit einer plötzlich auferstandenen Marilyn Monroe sich im Bett zu finden als mit einem Albert Einstein? Wer braucht schon einen Albert Einstein als Gesprächspartner! Der wird Unverständliches zu Ihnen reden, das braucht man nicht. Die Vernunft ist nicht die Ware, die sehr beliebt und gesucht ist, fürchte ich“ in: Die Zukunft der Medien. In: Wellmann/Thimm (Hrsg.): Intelligenz zwischen Mensch und Maschine, a.a.O., S. 186. Eine sehr kenntnisreiche Analyse der westlichen Philosophie bei Haruo Naniwada: Sozialwissenschaft und Wirklichkeit. Eine Aufsatzsammlung. Waseda University Press, Tokyo 1984.

⁵⁴ Vgl. dazu Holger Bonus: Die Langsamkeit von Spielregeln. In: Backhaus/Bonus, a.a.O., S. 5ff.

⁵⁵ Ebenda, S. 9, so auch Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus, 1973, ders.: Kindheit und Gesellschaft, 1984, Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, 1982 und Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung – Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen, Braunschweig 1980, S. 34.

⁵⁶ Nach Daniel T. Gilbert verfügt die Seele über einen Mechanismus, der dafür sorgt, daß negative Erlebnisse durch Illusionen und Verdrängungen überlagert werden. Diese Mechanismen des Selbstschutzes der Psyche laufen automatisch ab und unterliegen nicht der bewußten Kontrolle. Gedächtnistage an bestimmte traumatische Erfahrungen, sind daher sehr problematisch und für die soziale Integration eines Individuums wahrscheinlich auch kontraproduktiv. Insofern benötigt die Psyche keine fundamentalistische Realitätsaufdeckung der räumlichen und zeitlichen Leiderfahrung, sondern einen positiven Horizont des Vergessens.

⁵⁷ Vgl. Guggenberger, Bernd: Das digitale Nirwana. Rotbuch Verlag Hamburg 1997. - Dery, Mark: die Kultur der Zukunft. Volk & Welt Berlin 1997.

⁵⁸ Die Aufgabe der Neurobiologie in diesem Zusammenhang besteht nun darin, zu beantworten, wie Informationen im Gedächtnis gespeichert, verarbeitet und weitergegeben werden. Dafür nutzt sie verschiedene Arbeitstechniken der Molekularbiologie, Biochemie und Biophysik. Die biologischen Organe verfügen über drei Nachrichtensysteme: das Nerven-, das Hormon- und

Wolf Singer machte in seinem Aufsatz „Das Bild im Kopf – ein Paradigmenwechsel“⁵⁹ neurobiologische Anmerkungen zum Konstruktivismus-Diskurs, nach denen drei verschiedene Mechanismen das Wissen über die Umwelt konstituieren:

„Die Architektur der Verschaltung von Nervenzellen ist das Programm, welches die Funktionen des Nervensystems festlegt. Folglich muss all das, was das Nervensystem über die Welt wissen kann, in der besonderen Art der Verschaltung seiner Nervenzellen niedergelegt ist. Hierin drückt sich das Wissen aus, das im Laufe der Evolution durch Versuch, Irrtum und Selektion des Bewährten über die Welt und in den Genen gespeichert wurde. ...

Eine zweite wichtige Informationsquelle für die Programmierung von Hirnfunktionen ist die während der frühen Entwicklung bis hin zur Pubertät erworbene Erfahrung über die Welt. ... Es bilden sich neue synaptische Kontakte aus, und dieser Entwicklungsprozess setzt sich in bestimmten Hirnrindenarealen bis hin zur Geschlechtsreife fort. ... Das bedeutet, dass nicht nur selbst gemachte Erfahrung, sondern auch alle Interaktionen, die von Bezugspersonen initiiert werden, in gewisser Weise mikrochirurgische in die Verschaltungsarchitektur des werdenden Gehirns darstellen.“⁶⁰

Wir finden den gleichen Hinweis auf die Basisprägungen bis zum Ende der Pubertät unter dem Begriff „ideale impressive Zeit“ bei Rothschuh in seinem Buch „Physiologie des Werdens“⁶¹, die sich unterscheiden von der Wissensaufnahme im Alter. Die kognitive Arbeit bestimmt über ihren Kontext das Selbstverständnis und die Identität des Menschen, da der Mensch sich in gewisser Weise Kulissen seiner Weltsicht schafft, die er je nach Bedarf immer wieder umbaut.⁶² Damit keine psychische Instabilität entsteht, müssen die Menschen nämlich sehen, was Sie sehen wollen. Sie färben die Nachricht durch den Kontext so ein, daß diese keine innerpsychische Dissonanz verursacht, was sehr leicht als Verdrängung zu denunzieren ist.⁶³ Bruno Fritsch⁶⁴ weist auf die Konsequenzen für

Immunsystem, die Gesellschaft über Institutionen, Regeln und das Internet als artifizielles System. Francis Crick diskutiert unter dem Titel „Willensfreiheit“ die internen Berechnungen des Gehirns, von sich selbst ein Bild zu haben. „Eine derartige Maschine kann versuchen, sich selbst (mit Hilfe von Introspektion) zu erklären, warum sie eine bestimmte Entscheidung getroffen hat. Gelegentlich gelangt sie vielleicht zur richtigen Schlußfolgerung. In anderen Fällen wird sie es nicht wissen oder – was wahrscheinlicher ist – einfach konfabulieren, weil sie ja von den ‚Gründen‘ für die Entscheidung keinerlei bewußte Kenntnis hat.“ S. 53f.

⁵⁹ Universitas, Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, Nr. 644, Febr. 2000, S. 108ff.

⁶⁰ Ebenda, S. 110f.

⁶¹ Karl Eduard Rothschuh: Theorie des Organismus. Bios, Psyche, Pathos. München-Berlin 1959, ders.: Physiologie im Werden (= Medizin in Geschichte und Kultur, Bd. 9), Stuttgart 1969.

⁶² Vgl. Detlef B. Linke »Das Ich und sein Gehirn«. Neurophilosophische Betrachtungen zur Gehirnforschung. Adalbert Reif im Gespräch mit Detlev B. Linke [Universität Bonn]. In: Lettre International, Heft 32/1996, S. 26-33.

⁶³ Besonders eindringlich führt dies das überlieferte Beispiel des jüdischen Jungen Sally Perel aus Peine vor Augen, der nur überleben konnte, weil er an einer NS-Eliteschule eine andere Identität angenommen hatte.

⁶⁴ „Kognitive Dissonanz oder: Wie man rebellisch wird“, in: bild der wissenschaft, Nr. 2 (1982), S. 110/113. Auszug aus Bruno Fritsch: Wir werden überleben. Orientierungen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Günter Olzog Verlag, München 1982.

die Gesellschaft hin, wenn die eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen beziehungsweise Verhaltensweisen in Widerspruch zu anderen Daseinsweisen geraten, die auf u.a. auf folgende Faktoren zurückgehen: Selbstverstärkung des Anpassungsdruckes durch beschleunigte Veränderung und eine übergreifende Akzeleration der Erlebnisfähigkeit. Der Mensch kann unter diesen Beziehungen seine Identität verlieren.⁶⁵ Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Bruno Fritsch, dass der Mensch die Aussenwelt in eine Innenwelt transformiert, innerhalb der die artifizielle Welt der mathematischen Modelle, der sozialen Utopien und der amtlichen Aktenführung entsteht. Der Aufbau dieser Innenwelt ist ein bevorzugtes Thema der Neurophysiologie, da sich hier alle Projekte der Künstlichen Intelligenz brechen. In der Menschenführung spielen diese Zusammenhänge unter Hinweis auf das Limbische System in der Gehirnstruktur eine grosse Rolle, da ihre unausgesprochene Anerkennung ein wesentliches Element der Beziehungs„chemie“ zwischen Menschen ist. Zentrum der Überlegungen bei Hans Georg Häusel⁶⁶ sind die vom Limbischen System ausgehenden Instruktionen I: gnostische, kognitive, soziale und physische Sicherheit, Schutz u. Stabilität [3,5 Mrd. Jahre alt], II: gnostische, kognitive, soziale und physische Dominanz/Macht, Status, Verdrängung, Territoriale Autonomie als Prägung der Wirtschaftsordnung, III: Stimulanz/Reiz und Risiko durch kognitive, soziale und physische Lust, es ist die zweitälteste Instruktion für das Verhalten.

Ein übergreifendes Projekt ist die Ausdeutung der kognitiven Prozesse auf dieser Basis. In den zwanziger Jahren löste der Kantianer Hans Vaihinger mit seiner »Philosophie des als ob« eine heftige Diskussion aus.⁶⁷ »Dinge, welche Eigen-

⁶⁵ Ebenda, S. 113. Dazu auch Gerhard Schulze: Wer bin ich, und was will ich hier. Im Überfluss sucht der Mensch nach dem Sinn des Daseins, das er im Erlebnis zu finden glaubt. In: Die Welt vom 27. 12. 1999, S. 9. „Mit der Entstehung der Erlebnisgesellschaft begann die Idee der Steigerung sich ins Subjektive zu wenden. Eine Form der Rationalität, die zur Optimierung von Maschinenleistungen taugt, sollte nun auch zur Optimierung von Gefühlen, Erlebnissen, Eindrücken, Einsichten, Projekten der Selbstverwirklichung, Ästhetischen Ereignissen und körperlichen Empfindungen herhalten.“

⁶⁶ Hans Georg Häusel: Das Reptilienhirn lenkt unser Handeln. Menschen sind durch ihr Gehirn unbewussten Steuerungen unterworfen. Das sollte in der unternehmerischen Praxis berücksichtigt werden. In: Harvard Businessmanager, Nr. 2(2000); S. 9-18. Abbildungen S. 13/14.

⁶⁷ Vaihinger wurde am 25. September 1852 in Nehren bei Tübingen geboren und studierte Theologie an der Universität Tübingen. Er war von 1884 bis 1906 Professor für Philosophie an der Universität Halle. Danach widmete er sich ganz seinem Hauptwerk, der *Philosophie des Als-ob* (1911), das die Fachwelt bereits kurz nach seinem Erscheinen rege diskutierte. Vaihingers *Philosophie des Als-ob* ist ein erkenntnistheoretisches Werk, in dem der Autor die These vertritt, dass das Denken ein Instrument der Selbsterhaltung ist und den praktischen Bedürfnissen untergeordnet wird. Danach verwendet der Mensch Begriffe, Methoden und Annahmen – Vaihinger spricht von „Fiktionen“ –, die der Wirklichkeit oft nicht entsprechen, mit denen aber trotzdem Sinnvolles erreicht werden kann und die deshalb benutzt werden können, „Als-ob“ sie wahr wären. Fiktionen sind keine Hypothesen, denn diese können verifiziert werden, während von jenen klar ist, dass sie falsch sind. Vaihingers grundsätzliche These gilt auch für die Logik.

schaften haben, Ursachen, welche wirken, sind Mythen.« Entsprechend Vaihingers Gesetz der Ideenverschiebung steigen Hypothesen über Fiktionen zum Dogma auf, um letztlich einer wieder neuen Hypothese Platz zu machen. Damit stellt der Ansatz von Vaihinger eine frühe Fassung der Beschreibung wissenschaftlicher Revolutionen als Paradigmenwechsel durch Thomas Kuhn dar.⁶⁸ Fiktionen als Annahmen, für die kein Wahrheits- oder Wahrscheinlichkeitsbeweis gefordert wird, spielen in Philosophie, Mathematik, Psychologie, Literatur und Recht, in Modelltheorien und Gedankenexperimenten eine große Rolle. Es sind erdachte, in sich widersprüchliche Gebilde, von bloß praktischem Wert. Der Mensch nimmt keine Fakten auf, sondern das, was er dafür hält: „Das Gehirn ist nie ruhig, sondern generiert ständig hoch komplexe Erregungsmuster, auch wenn Außenreize fehlen. ... Es gibt neuerdings Hinweise dafür, dass just diese Aktivität in hohem Maße strukturiert sein könnte.“⁶⁹ Eine besondere Form des generierten Vorurteils stellt nach Stephen Jay Gould die Illusion des Fortschritts dar, die die Bedeutung des Basiswissens verringert, Marx sprach vom falschen Bewußtsein.⁷⁰ In bezug auf die von vielen nur zu leicht vorgenommene Kritik an vermeintlich alten Denkern und Konzepten macht Paul Feyerabend die folgende Anmerkung:

»Einzig John Stuart Mill hat eingesehen, daß wahre Ideen aus falschen Gründen verdrängt werden können, und er hat uns daher geraten, alle Ideen, ganz unabhängig von unserer Reputation, immer für die Wissenschaften bereitzuhalten. Das Prinzip von heute kann die Idiotie von morgen sein und der Mythos von vorgestern die ›Grundlage allen Denkens‹ von übermorgen. Aber es ist schwer, an eine Sache zu glauben, die hoffnungslos aussieht. Dann spielen ›irrationale‹ Mittel der Verteidigung (und da keine Idee je vollkommen ist, in jedem Stadium) eine so große Rolle.«⁷¹

Für Peter Sloterdijk ist der Rückgriff auf die philosophischen Klassiker ein Mittel zum Beschreiten eines Weges wachen Wissens. In einem Interview gab er im Rahmen einer Antwort auf die Frage nach der Sehnsucht in den Chefetagen der Wirtschaft nach philosophischer Weisheit versucht er einen Einblick in die Identität des Managements:

»Von daher, daß die Chefs den Mangel daran selbst verspüren. Sie finden zunehmend heraus, daß sie für die Macht, die sie ausüben, unterqualifiziert sind. ... Seit je-

Die Richtigkeit einer logischen Aussage liegt in ihrer praktischen Zweckmäßigkeit. Die Vernunft ist in der *Philosophie des Als-ob* deshalb auch nicht das höchste Vermögen des Menschen, sondern Erfahrung und Intuition. Vgl. „Philosophie des als ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus“. Berlin 1911.

⁶⁸ Vgl. Kuhn, Thomas S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1976; Ders.: Die Kopernikanische Revolution. Vieweg Verlag Wiesbaden 1981.

⁶⁹ W. Singer, Das Bild im Kopf – ein Paradigmenwechsel, a.a.O., S. 118.

⁷⁰ Vgl. Gould, Stephen Jay: Illusion Fortschritt. Die vielfältigen Wege der Evolution. S. Fischer Verlag Frankfurt a.M. 1998.

⁷¹ Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1998.

her haben mächtige und erfolgreiche Menschen eine Neigung zu glauben, daß aus dem Jenseits ein Finger auf sie zeigt und sie aus der Menge heraushebt: du, mein Rockefeller, du Burda, du Reuter! Für dich habe ich besondere Arbeit, du bist mein lieber Sohn, an dem ich mein Wohlgefallen habe. Darum stehst du auf einer Stufe der Leiter, auf der du ohne mich nicht wärst. Kurzum: die Erfolgreichen haben oft eine mystische Ader und kommunizieren mit dem Gott des Erfolgs.«⁷²

Die Consultingbranche verdreht jedoch nach Ansicht von Sloterdijk diesen Zusammenhang von Vision und Erfolg: »Visionen zu haben ist ein Privileg der Götter und Zuschauer; die stehen auf dem Olymp, lehnen sich ans Geländer und genießen den Blick auf das große Bild. Die aber, die heute von Visionen reden, sind Leute, die im Tunnel stecken.«⁷³ Gerken argumentiert ähnlich, wenn er vom cartesianischen Erbe spricht, welches die Funktion der Gehirne prägt und ein neues Paradigma von Sein und Werden beschwört.⁷⁴

Dieses neue Paradigma läßt sie philosophiegeschichtlich wie folgt beschreiben. In Abwehr des im Gewand des Marxismus auftretenden Hegelianismus und des von Lenin stigmatisierten Empiriekritizismus entwickelte sich ein Fokus auf den logischen Positivismus des Wiener Kreises⁷⁵ und auf die Sprachphilosophie. Bereits Henri Poincaré (1853-1912) hatte in Anlehnung an die Beschreibung nicht-euklidischer Räume durch Riemann und Hilbert sowie an Émile Boutroux (1845-1921)⁷⁶ darauf hingewiesen, daß Naturgesetze nicht wahr oder falsch seien, sondern nach Nützlichkeitsüberlegungen formuliert würden. Alles das, was nach dem Ende der spekulativen Philosophie überwunden zu sein schien, »der Übergang aus dem philosophischen in das naturwissenschaftliche Zeitalter«,⁷⁷ scheint

⁷² Abgedruckt in: magermagazin Oktober 1995 [Philosophie, Manager privat], S. 291 f.

⁷³ Ebd., S. 292. Vision (zu lateinisch *videre*: sehen), im weiteren, umgangssprachlichen Verständnis das aktiv-kreative Wunschbild von einem zu erreichenden Sollzustand in der Zukunft. In diesem Wortsinn ist die Vision positiv besetzt und steht Aktivität, Kreativität und Phantasie nahe. Psychologisch steht Vision für „Gesichtshalluzinationen“, d. h. für optische Wahrnehmungen von empirisch nicht Vorhandenem im Zustand herabgesetzten Bewusstseins, also etwa im (Halb-) Schlaf oder in Hypnose. Solche Visionen werden oft auch als „Erscheinungen“ ausgegeben, in denen sich zukünftige Ereignisse dem offenbaren, der die Vision hat. Sie ist das Geschäftsfeld sogenannter Medien, die ihre Dienste auch Dritten zur Verfügung stellen, die Näheres über ihre Zukunft oder auch ihre Vergangenheit erfahren wollen.

⁷⁴ In Anbetracht der klassischen Fragestellungen der Philosophie im Bereich der Ontologie (Sein als Werden, Sein als Geist, Sein als Materie), der Gnoseologie (Erkenntnis als Logik des Seins, Objektivismus/Subjektivismus), der Ethik (Existenz als das Gute) und der Ästhetik (Sein als das Schöne) stellt dieses neue Paradigma eine bemerkenswerte Wendung dar.

⁷⁵ Vgl. als Hintergrund zur vom sogenannten Wiener Kreis vertretenen Philosophie: Nautz, Jürgen; Vahrenkamp, Richard (Hrsg.): Die Wiener Jahrhundertwende. Böhlau Verlag Wien; Köln; Graz 1993, Abschnitt Philosophie und Wissenschaft, S. 181-376.

⁷⁶ Boutroux, Emile: Die Kontingenz der Naturgesetze, 1874, dt. 1911. Vgl. dazu auch: Störig, Hans-Joachim: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Fischer Verlag Frankfurt a.M. 1987, S. 646 ff.

⁷⁷ Rudolf Virchow in seine Rede zum Stiftungsfest der Berliner Universität im August 1893.

sich nun umzukehren: Vermittelt über die Leistungen von Dilthey⁷⁸, Spranger⁷⁹ und von Uexküll⁸⁰ wird die Spiritualität rehabilitiert und man kehrt reumütig zur Ontologie als Werden [Holismus], als Change zurück. Damit ist auch ein Bogen zur ganzheitlichen Betrachtung geschlagen, wie er im Vitalismus als Programm entwickelt wurde. Mit gewisser Berechtigung kann das Programm des Kritischen Rationalismus als eine Reaktion auf die spekulative Geschichtsphilosophie gesehen werden, aber die Reduzierung der Philosophie auf Erkenntnistheorie gestattet es nicht, die Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz zu beantworten, die dann sehr schnell von sogenannten Erlösungsbewegungen aufgegriffen werden kann.⁸¹ Die pädagogischen Reformbewegungen an der Schwelle des 20. Jahrhunderts ordnen sich ein, in die höchst komplexen sozialen Umbrüche nach der Auflösung der feudalen Gefolgschaften, die die Grosseltern der unterschiedlichsten Stände, Gruppen und Klassen in einen Orkus der Verunsicherung sties- sen und nach einer „Gemeinschaft“ suchen liessen, die wir ja heute auch in der alternativen Bewegung unserer Tage reklamiert sehen.⁸²

⁷⁸ Dilthey, Wilhelm (1833-1911), ist einer der Hauptvertreter der Hermeneutik, nach der sich die Geisteswissenschaften mit der sozialen und historischen Wirklichkeit der menschlichen Erfahrungswelt befassen (*historische Schule*). Erkenntnis vollzieht sich im Bewusstsein geschichtlicher Entwicklung: Bedeutung wird erkannt, indem ein vorgegebenes, systematisiertes Ganzes (Institutionen, Wertvorstellungen, Konventionen, Kunstwerke) hinterfragt und bereits vorhandener Sinn rekonstruiert wird. Allein dieser Prozess macht dem Interpretieren sein geschichtliches Wesen erfahrbar. Dieser auf Subjektivität bezogene Akt symbolischen Erkennens unterscheidet den Gegenstandsbereich der Geisteswissenschaften vom objektiv gültigen der Naturwissenschaft. Die Form der (hermeneutischen) Erkenntnis bezieht sich nach Ansicht Diltheys auf drei Aspekte menschlicher Kommunikation: auf Sprache, Handlung sowie auf Ausdrücke mimischer und geistischer Art. Neben seinen Arbeiten zur Literatur hatte Diltheys Erkenntnisbegriff großen Einfluss auf die Entwicklung von Psychologie, Wissenschaftstheorie und Sozialwissenschaft im 20. Jahrhundert. Unter anderen wurden die Philosophen Edmund Husserl und Martin Heidegger sowie der Pädagoge und Kulturphilosoph Eduard Spranger von seiner Theorie beeinflusst.

⁷⁹ Eduard Spranger (1882-1963), lehrte ab 1911 als Professor in Leipzig, ab 1920 in Berlin und in Tübingen (ab 1946). Als Schüler von Wilhelm Dilthey (1833-1911) vertrat er den Ansatz einer beschreibenden Psychologie oder auch Hermeneutik, wie sie Dilthey nannte.

⁸⁰ In Europa und insbesondere in Deutschland lebte der Vitalismus in der Zeit zwischen den Weltkriegen zusammen mit verschiedenen Formen des Holismus wieder auf, beispielsweise in den Arbeiten von Ludwig von Bertalanffy, J. J. von Uexküll und anderen, die den extremen Reduktionismus jener Zeit (insbesondere in der Genetik und Biochemie) ablehnten. Heute findet der Vitalismus in seinen verschiedenen Formen nur noch wenig Beachtung, jedoch erkennen mittlerweile viele Wissenschaftler, wie wichtig der Holismus beispielsweise für die auf Lebewesen angewandte Systemanalyse ist.

⁸¹ Vgl. dazu die Methodendiskussion der Frankfurter-Schule. Als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziologie griff Adorno 1961 Karl Raimund Popper an, dessen kritischen Rationalismus er als Inbegriff faktenhöriger Ideologie begriff. Die Kontroverse der Vertreter der kritischen Theorie mit den kritischen Rationalisten ging als Positivismusstreit in die Geschichte der Soziologie ein.

⁸² Ferdinand Seibt zeichnet diese Probleme in seinem Buch „Das alte böse Lied“ [Piper Verlag München 2000] für die Zeit zwischen 1900 und 1945 nach. Neu Heinrich August Winkler: Der lange Weg nach Westen. Bd. 1: Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik. C.H. Beck München 2000.

1.1.3 Von der Industrie- zur »Dienstleistungsgesellschaft«

Wirtschaftshistorisch betrachtet setzte der Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft eine Dynamik frei, die das Schwergewicht der Geschäftstätigkeiten von der Agrar- bzw. Rohstoffherzeugung in die Industriefertigung als sekundärem Sektor und von da in einen tertiären Sektor als Dienstleistung sowie in einen quaternären verlagert. Damit ist gemeint, daß immer weniger Beschäftigte in diesen Bereichen auf Grund der hohen Produktivität an der Wertschöpfung beteiligt sind. Die Eigenart der Dienstleistung besteht im Gegensatz zur Güterproduktion darin, daß sie im Gebrauch erlischt, sie ist reine Vermittlung. Das Mittelalter war mit der Hofhaltung eine gigantische Dienstleistungsmaschine, die vom Bürgertum als parasitär angesehen wurde. Eine Dienstleistung setzt eine hohe Wertschöpfung voraus, so daß der Umfang der Dienstleistungen ein Indikator für Reichtum ist. Dazu gehören die Ausgaben für die Bildung und Ausbildung, die zurückzuführen werden, daher stimmt das nicht, wenn gesagt wird, Deutschland ist auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Etwas anderes ist die Ausgliederung von Vermittlungsfunktionen in der Produktion als Dienstleistung bzw. wenn die Anwendung von Maschinen und Geräten eine Ausbildung verlangt.

Neben dem Globalisierungsfaktor und dem raschen technologischen Wandel läßt sich als weiterer Entwicklungstrend erkennen, daß sich Deutschland dem Trend zur »Dienstleistungsgesellschaft« stellen muss. Durch die umstrukturierte Arbeitswelt in Richtung auf anthropologische und symbolische Arbeit, die zu Beginn der Industrialisierung und in vorindustriellen Gesellschaften als unproduktiv galten, so die Kirchen und Höfe, wird die Ausrichtung auf Symbolarbeit plausibel. Wichtig sind zwei Aspekte, die Robert B. Reich herausstellt:

(1) Das Weiterbestehen von Routinearbeiten, deren Kontrolle und die neuen Arbeitsbedingungen der Symbolarbeiter, deren Einkommen und Status vom Maß der Kreativität beim Erfassen und Lösen von Problemen besteht, die bestimmte Ausbildungen und Altersklassen begünstigen. Allen gemeinsam ist, dass die Bedeutung anthropologischen und psychologischen Wissens ansteigt. Aggregierende Berufsbezeichnungen geben nicht mehr die eigentliche Funktion wieder.

(2) Innerhalb der Symbolanalytiker gibt es neue Rangunterschiede, die sich nicht unbedingt in den Berufsbezeichnungen ausdrücken. Die Karrieren hängen heute in der Regel von kreativen Leistungen und nicht von Anciennität ab, die aber eine bestimmte Organisation und einen bestimmten Führungsstil erfordern. Vom Beratungsdesign her müssen also Vorschläge so gelagert sein, dass sie die Arbeit der Symbolanalytiker und –manipulatoren nicht behindern, durch ständige

Übersicht, Innovationen und Kreativität auf den Wandel zu reagieren und diesen mitzubestimmen. Verallgemeinert bedeutet dies, daß die gesamtwirtschaftliche Bedeutung der industriellen Produktion zugunsten von »Dienstleistungen« abnimmt. Wenn ein Mangel an Computerefachleuten reklamiert wird, handelt es sich im eigentlichen Sinne um Symbolarbeiter [Green-Card-Anwärter] und nicht um Routinearbeiter, die den Großteil der Arbeitslosen ausmachen.

Gemäß einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Zusammenarbeit mit der Prognos AG ist bis zum Jahre 2010 mit einem Anstieg der in sogenannten sekundären Dienstleistungen tätigen Personen von ca. +61 % gegenüber den 1985 dort Beschäftigten zu rechnen.⁸³ Zu Tätigkeiten im Bereich sekundärer Dienstleistungen werden in diesem Zusammenhang Forschungs- und Entwicklungstätigkeiten, Organisations- und Managementtätigkeiten sowie Betreuen, Beraten oder Lehren gerechnet.⁸⁴ Diesem Anstieg gegenüber steht ein Rückgang der Beschäftigtenzahlen in den »primären Dienstleistungen« (Handel, Bürotätigkeiten und allgemeine Dienste wie Reinigen, Bewirten, Lagerhaltung, Transportieren und Sicherheitstätigkeiten) und in bezug auf »produktionsorientierte Tätigkeiten« (Primärproduktion, industrielle Produktion, Reparaturtätigkeiten).⁸⁵ Im Bereich primärer Dienstleistungen liegt der erwartete Rückgang von 1985 bis 2010 bei ca. -6,5 % und bei den produktionsorientierten Tätigkeiten bei ca. -13,5 %.⁸⁶ Die Arbeitskräfteentwicklung in den einzelnen primären Dienstleistungen ist nach der Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Prognos AG jedoch sehr heterogen. So gehen die Autoren im Bereich der Handelstätigkeiten bis 1995 sogar von einem Anstieg der Beschäftigtenzahlen von 0,7% aus und erst ab 1995 von einem geringfügigen Rückgang (-0,5%) aus. Im Bereich allgemeiner Dienste (Reinigung, Bewirtung, Transport, etc.) sollen die verfügbaren Arbeitsplätze nur geringfügig abnehmen (-1%). Nur im Bereich der Bürotätigkeiten ist mit einem starken Rückgang der Beschäftigtenzahlen von 1985 bis 2010 zu rechnen (-20%).⁸⁷

Entsprechend des vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Prognos AG prognostizierten starken Anstiegs von Tätigkeiten von sogenannten sekundären Dienstleistungen muß davon ausgegangen werden, daß nicht eine

⁸³ Vgl. Prognos AG (Peter Hofer; Inge Weidig; Heimfrid Wolff): Arbeitslandschaft 2010 nach Umfang und Tätigkeitsprofilen. Gutachten im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Textband. Nürnberg 1989, S. 251 f.

⁸⁴ Ebd., S. 251.

⁸⁵ Ebd., S. 251.

⁸⁶ Ebd., S. 233; S. 251 f.

⁸⁷ Vgl. S. 232; S. 252.

vielfach befürchtete Nachfrage nach geringwertigen Dienstleistungen (sogenannte »Mac-Jobs«), sondern vielmehr die prognostizierte, wachsende Nachfrage nach hochqualifizierten, sogenannten industrienahen Dienstleistungen die eigentliche Herausforderung für die Berufspädagogik ist. Es ist nicht davon auszugehen, daß langfristig die Industrieproduktion verschwinden wird. Vielmehr wahrscheinlich ist ein Szenario, daß die Beschäftigten mit reinen produktionsorientierten Tätigkeitsprofilen zugunsten von produktions- bzw. industrienahen Dienstleistungsaufgaben abnehmen werden, insbesondere organisatorischer Art. Dies bedeutet, daß sich die Gesellschaft in wirtschaftlicher Hinsicht nicht in eine reine Dienstleistungsgesellschaft im Sinne reiner Geistesarbeit bzw. primärer Dienstleistungen (Frisöre, etc.) entwickeln wird, sondern daß viele Personen Dienstleistungsaufgaben im Rahmen der industriellen Produktion statt reiner Produktionsaufgaben wahrnehmen werden.⁸⁸ So ist über sämtliche Tätigkeitsbereiche mit einer Abnahme von gering qualifizierten Berufstätigen im Zeitraum von 1985 bis 2010 von ca. -30 % zu rechnen und im Bereich primärer Dienstleistungen⁸⁹ alleine von ca. -20 %. Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und die Prognos AG gehen davon aus, das im Bereich sekundärer Dienstleistungen überhaupt keine gering qualifizierten Personen beschäftigt sind.⁹⁰ Deshalb werden für die Betrachtung der Entwicklung von gering qualifizierten Beschäftigungsverhältnissen aus dem Dienstleistungssektor nur die entsprechenden Tätigkeitsbereiche aus dem primären Dienstleistungssektor herangezogen. Demgegenüber steht eine Zunahme von gering Qualifizierten in bestimmten Bereichen allgemeiner Dienstleistungen, wie beispielsweise in Reinigung und Bewirtung in Hilfsfunktion von +16 %, dessen Bedeutung in absoluten Zahlen gemessen jedoch relativ gering ist. Der Anteil der im genannten Bereich beschäftigten Personen an sämtlichen Berufstätigen beträgt im Jahre 2010 ca. 3 %. In bezug auf höher qualifiziert Beschäftigte ist von 1985 bis 2010 hingegen mit einem Anstieg von +49 % über sämtliche Tätigkeitsbereiche und sogar von +76 % im Bereich sekundärer Dienstleistungen⁹¹ auszugehen.⁹² Der Anteil von höher qualifizierten Beschäftigten im Bereich primärer Dienstleistungen ist vergleichsweise gering. Daher wird an dieser Stelle nur die Entwicklung im Bereich sekundärer Dienstleistungen untersucht. Die Expansion dieses Dienstleistungsbereiches vollzieht sich hierbei in starkem Maße innerhalb der Industrie. So weist Reinhard Zedler darauf hin, daß

⁸⁸ Vgl. dazu auch Davidow, William H.; Malone, Michael S.: Das virtuelle Unternehmen. Der Kunde als Co-Produzent. Frankfurt a.M.; New York 1993, S. 21 ff.

⁸⁹ Vgl. Prognos AG, a.a.O., S. 252.

⁹⁰ Vgl. ebd., S. 232; S. 252.

⁹¹ Vgl. ebd., S. 232.

⁹² Vgl. ebd., S. 232; S. 252.

sich in Deutschland die Zahl von Arbeitsplätzen in wirtschafts- bzw. industriena-
hen Dienstleistungen von 1976 bis 1994 annähernd verdoppelt hat.⁹³

Eine Tätigkeit in den künftig stark nachgefragten industriena-
hen Dienstleistungen erfordert eine hohe Qualifikation und zeichnet sich durch die Verbindung von
Elementen sowohl von White-Collar-, als auch von Blue-Collar-Berufen aus. Die-
se »neuen« Berufe sind also am ehesten als Verschmelzung von planenden, lei-
tenden, lenkenden und produzierenden Tätigkeiten zu beschreiben, die wie sich
jetzt zeigt, eine neue Klasse von Tätigkeiten ausdifferenzieren: Die Symbolmani-
pulatoren, die jene IT-Einrichtungen verwalten, die die Routinearbeiter freigesetzt
haben. Von besonderer Bedeutung sind Vermutungen über Kosteneinsparpoten-
tiale durch E-Commerce und Zusammenfassung von logistischen Leistungen
durch Internet-Firmen. Rolf Arnold schreibt in diesem Zusammenhang: »Gerade
die Neuen Technologien machen (...) die Arbeitsteilung obsolet und führen in den
fortgeschrittenen Industrien, vor allem im Maschinenbau, der Automobilindustrie
und der Chemieindustrie, zu einem Verschmelzen von bislang isolierten Tätigkei-
ten zu ganzheitlicheren Arbeiten.«⁹⁴ Auch die Zahlen der Studie des Instituts für
Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Prognos AG stützen diese Behaup-
tung. So geht nach dieser Untersuchung die Zahlen der Beschäftigten mit rein
produktionsorientierten Tätigkeiten um -38 % von 1985 bis 2010 zurück.⁹⁵ Pro-
duktionsorientierte Tätigkeiten sind an ein spezifisches Produkt bzw. an produkt-
spezifische Be- und Verarbeitungsverfahren gebunden.⁹⁶ Diesem Rückgang der
Beschäftigten mit dem genannten Tätigkeitsprofil steht ein Anstieg der Beschäf-
tigten von +40 % im gleichen Zeitraum gegenüber, deren Tätigkeiten in der Pro-
duktion nicht in diesem starken Ausmaß an bestimmte Produkte bzw. Produkti-
onsverfahren gebunden sind.⁹⁷ Diese »unspezifischen« Produktionstätigkeiten
werden in der Studie wie folgt charakterisiert: »»Unspezifisch« ist allerdings nicht
gleichzusetzen mit einem niedrigen Qualifikationsniveau. Produktspezifisches
Wissen (..) wird nicht obsolet. »Unspezifisch« bedeutet vielmehr, daß an einer
wachsenden Zahl von Arbeitsplätzen die technische Komponente gegenüber der
produktspezifischen Komponente in der Vordergrund rückt, technische Kenntnis-
se und mentale Fähigkeiten im Vergleich zu sehr engen berufsorientierten Wis-
sensinhalten an Gewicht gewinnen, letztlich also die Flexibilitäts- und Mobilitäts-

⁹³ Vgl. Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf
Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12, S.
9.

⁹⁴ Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 132.

⁹⁵ Vgl. Prognos AG, a.a.O., S. 232.

⁹⁶ Vgl. ebd., S. 234.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 232.

spielräume der Arbeitskräfte und der Arbeitsplätze größer werden müssen.«⁹⁸ Es ist jedoch darauf hinzuweisen, daß die Beschäftigtenzahlen in der Produktion im allgemeinen abnehmen werden.

Eine vergleichbare Entwicklung zum Beschäftigungsprofil im Produktionsbereich wird vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Prognos AG auch im Bereich administrativer Tätigkeiten vorhergesagt. Auch hier nehmen geringer qualifizierte Tätigkeiten ab und höher qualifizierter Tätigkeiten zu. Gleichzeitig ist von einem Rückgang der in diesem Bereich beschäftigten Personen insgesamt auszugehen (s.o.). So wird die Zahl von Beschäftigten mit den Tätigkeitsprofilen »einfache Bürotätigkeiten« und »Sachbearbeiterfunktionen« im Zeitraum von 1985 bis 2010 um -27 % abnehmen und die Beschäftigtenzahl in den Bereichen »spezifische Sachbearbeiterfunktionen« und »Sachbearbeitertätigkeit mit Führungsaufgaben« im gleichen Zeitraum um +28 % zunehmen.⁹⁹ Die wachsende Bedeutung höher qualifizierter Tätigkeiten im administrativen Bereich wird vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und der Prognos AG zum einen mit einem verstärkten Einsatz elektronischer Datenverarbeitung im Verwaltungsbereich selbst sowie mit einem geringeren Verwaltungsaufwand in der Industrie durch zunehmende Fertigungsautomatisierung und Integrierung der Fertigungsstufen begründet.

1.1.4 Der Wandel der Arbeitsorganisation

Die zunehmende Bedeutung industrienaher Dienstleistungen geht einher mit einem tiefgreifenden Wandel der Arbeitsorganisation überhaupt. Und von allen skizzierten Veränderungsprozessen überhaupt wird dies vielleicht die stärksten Auswirkungen auf die berufliche Bildungsarbeit besitzen. Heute läßt sich immer deutlicher erkennen, daß die Epoche des »Taylorismus« mit extremer Arbeitsteilung und extremer Hierarchisierung sich langsam dem Ende neigt und anderen Stelle der Toyotismus tritt. Denn neue Formen der Arbeitsorganisation, die sich allmählich etablieren, verlangen nicht mehr die auch personelle Trennung von Planung und Ausführung, die Unterweisung durch hierarchisch höherstehende, die perfekte Nachahmung durch den Facharbeiter, oder die isolierte Bearbeitung eines einzelnen Arbeitsschrittes durch einen einzelnen Arbeitnehmer.

⁹⁸ Ebd., S. 234.

⁹⁹ Vgl. ebd., S. 232; S. 240 f.

Faßt man politische und ökonomische Ordnungen vom Standpunkt des holistischen Weltbildes¹⁰⁰ analog zur Struktur und Arbeitsweise von Gehirnen auf, so stoßen wir auf das Problem der Emergenz, gemäß der hierarchische Ableitungen wie neuronale Abläufe, Gehirne, Organisationen und Gesellschaften einander gleichgestellt werden können.¹⁰¹ Gesellschaften als eine Ansammlung von Individuen bedürfen institutioneller Regelungen, um die Zentrifugalität der individuellen Gehirne aufzuhalten. Analog zu den neuronalen Karten im individuellen Gehirn sind die politischen, ökonomischen und ideologischen Infrastrukturen in den einzelnen Kulturen zu denken. Dabei steht die Vermutung im Vordergrund, dass die Grundprinzipien sozialer Organisationen durch die Gehirnorganisation der Individuen entsprechend dem Einfaltungsprinzip des holographischen Weltbildes vorgegeben sind, Gesellschaften sind danach über Individuen pulsierende Gebilde von Institutionen.¹⁰² Umgekehrt kann daraus geschlossen werden, dass jedes Individuum als Vertreter einer Kultur ihren Kontext in sich trägt und repräsentiert.¹⁰³ Bei der ganzen Diskussion um die Ausrichtung Berufsausbildung auf die zukünftige Handlungspraxis geht es im Grunde um die holistische Einfaltung von erwarteten Handlungsroutinen, so wie jedes Gen eingefaltet den Bauplan des Gesamtorganismus enthält.¹⁰⁴ Erkenntnistheoretisch zählen Pierre-Maurice Duhem (1861-1916) und Willard Van Orman Quine zu den Hauptvertretern der These,

¹⁰⁰ Holismus (griechisch *holon*: das Ganze), von Jan Christiaan Smuts in *Holism and Evolution (Die holistische Welt)* 1926 geprägte Bezeichnung für eine *ganzheitliche* Perspektive. Dabei ist das Ganze mehr als seine Teile. Methodisch wendet sich der Holismus folgerichtig gegen solche Wissenschaftsprogramme, die das Ganze lediglich als Mosaik seiner Teile betrachten und meinen, über die Untersuchung des Teils zum Verständnis des Ganzen gelangen zu können. Holistische Positionen wurden in allen Epochen der Geschichte der Philosophie vertreten, in der Antike etwa von Aristoteles, später von Denkern wie Gottfried Wilhelm Leibniz oder Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

¹⁰¹ John C. Eccles: *Das Gehirn des Menschen*. Piper Verlag München-Zürich 1976, S. 234. Siehe auch die verbale Beschreibung in Karl R. Popper u. John C. Eccles: *Das Ich und sein Gehirn*. Piper Serie 1096, München/Zürich 1997, S. 34ff.

¹⁰² Der britische Physiker Dennis Gabor nahm 1948 mit einem kohärenten Laser die ersten Raumbilder auf und erhielt 1971 dafür den Nobelpreis. Die dreidimensionalen Bilder enthalten durch Interferenz in jedem Punkt das Gesamtbild als Unschärfe. Diese Idee war massgebend für die Idee der Einfaltung von Individuen in ein System wie nicht mischbare Flüssigkeiten ineinander- und auseinandergedreht werden können. Vgl. dazu Universitas, Nr. 644, Febr. 2000 [Titelheft Geist und Gehirn].

¹⁰³ Vgl. dazu Ludwig Bress: Hans Lades und der holistische Systemvergleich. In: *Konflikt - Konkurrenz - Kooperation*. (= Gedenkschrift für Hans Lades), Erlangen 1989, S. 81-96. Angewandt auf die Analyse des Radikalismus bei Ulrich Herbert: *Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft 1903-1989*. Verlag J.H.W. Dietz Bonn 1996.

¹⁰⁴ Vgl. dazu Marilyn Ferguson: *Wirklichkeit und Wandel – Karl Pribram als Pionier der Gehirn- und Bewusstseinsforschung*. In: Ken Wilber (Hrsg.): *Das holographische Weltbild. Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Weltverständnis – Erkenntnisse der Avantgarde der Naturwissenschaften*. Scherzverlag 1986, es geht allgemein um die Neujustierung des Weltbildes durch die Interpretation der neuesten Forschungsergebnisse. Zur Rolle heuristischer Modelle Klaus Eder: *Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Ein Beitrag zu einer Theorie sozialer Evolution*. Frankfurt/Main 1976, S. 133ff. Es handelt sich um die Übertragung biologischer Mutation und genetischer Rekombination, natürlicher Selektion, Stabilisierung durch Kompartimentierung, Codierung und Reproduktion auf die Gesellschaft.

dass nicht lediglich Teile einer Theorie falsifiziert oder verifiziert werden können, sondern immer nur die Theorie als Ganze (Duhem-Quine-Hypothese). Ein strenger Holismus [Stegmüller] behauptet, dass zwischen dem empirischen Gehalt einer Theorie und den sie stützenden empirischen Daten nicht unterschieden werden könne und weiterhin die theoretischen Terme der Theorie von deren Gehalt abhängen. Es handelt sich um eine ganzheitliche Denkweise, die z.B. von Anton A. Grässle bemüht wird, um seine Konzeption lernender Systeme in einem Netzwerk zusammenzubringen, die nicht auf dem Hintergrund des einzig akzeptablen holographischen Weltbildes aufgebaut, sondern auf der gängigen Methode der Hypostasierung wird dem Begriff „Unternehmen“ eine dingliche Handlungskompetenz unterstellt.¹⁰⁵ Das geschieht aber nicht durch das Unternehmen¹⁰⁶ als Hypostasierung eines Zweckes, sondern durch die Synergie einer auf ein Ziel ausgerichteter Individualgehirne.

Der Termitenstaat kann auf Grund seiner biochemisch abgreifbaren Botenstoffe als ein heuristisches Modell dafür gelten, wie Gehirne biochemisch funktionieren. Säugetiere unterscheiden sich von Insekten dadurch, dass sie über ein Immunsystem und eine Emotionalität verfügen, wobei letztere im limbischen System angesiedelt sind.¹⁰⁷ Dies bedeutet, daß das Einrücken der Emotion eine Transmitterfunktion ist, die, neben Nahrungsbeschaffung und Ruhe, Zeit absorbiert. Insofern ist der Mensch zuallererst ein Säugetier und steht nicht außerhalb des Zwanges zur Emotionspflege in sozialen Einheiten. Diese als vorgeblich ineffizient abschaffen zu wollen wäre also eine teure Eselei.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Andre Papehl u. Rainer Siewers (Hrsg.): Wissen im Wandel. Die lernende Organisation im 21. Jahrhundert. Wirtschaftsverlag Ueberreuther Wien 1999.

¹⁰⁶ Es sei nochmals hingewiesen auf Artur Wollert, in ebenda, S. 90f. „Als soziales Gebilde hat jedes Unternehmen folgende Merkmale: eine(n) Idee/Zweck, eine Hierarchie, seine Zeichen und Symbole, seine Kommunikationsform, seine Entscheidungsprozeduren, seine Initiations- und Abgrenzungsmechanismen, seine Beteiligungssysteme. Unternehmenskultur gibt Antwort auf die Fragen: Wie sehen wir uns? Wie sollen uns die anderen sehen?“

¹⁰⁷ «Termiten – die realen, biologischen – sind bekannt für ihre großartigen Architekturen. Erstaunlicherweise erteilt die Königin aber einer Kolonie keinerlei Anweisungen „von oben“. Und es gibt auch keine Vorarbeiter oder andere Individuen, die den Bau steuern. Die Termitenbauten müssen also offenbar als Ergebnis vieler lokaler Wechselwirkungen entstehen: ... Um die Entstehung komplexer Strukturen aus einfachen Aktionen zu verstehen, definiert man nun im Computer „Termiten“, die in einer Simulation beispielsweise Holzstückchen suchen und zu Haufen zusammentragen.» M.-D. Weitze, Artificial Life, Universitas, Nr. 638 von August 1999, S. 771. Das Problem besteht nun aber darin, welchen Modellcharakter hat die Software, woher bekommt die reale Termiten die Information, die und die Funktion auszuführen? In diesem Sinne werden Multiagentensysteme entwickelt, um das Internet zu automatisieren [Universität Saarbrücken]. Robert Ader und Nathan Cohen wiesen 1981 nach, dass es möglich ist, das Immunsystem durch Gedächtnis an chemischen Informationen zu konditionieren. [Conditioned immunopharmacological responses. In: R. Ader (Ed.): Psychoneuroimmunology. N.Y. Academic Press 1981. Das limbische System spielt in der Managerkonditionierung eine gewisse Rolle:

¹⁰⁸ Vgl. Morris, Desmond: Der nackte Affe. München 1968. - Ders.: Das Tier Mensch. vgs Verlag 1994. - Meier, Heinrich (Hrsg.): Die Herausforderung der Evolutionsbiologie. Piper Verlag München 1993. - LeDoux, Joseph E.: Brain Mechanism of Emotion and Emotional. Learning.

Wenden wir auf soziale Systemen den Begriff »Gehirn« an, so soll auf die Tatsache verwiesen werden, dass soziale Systeme nur über Individuen existieren können und diese prägen, daher werden Territorien von Gruppen besetzt und durch Grenzen gesichert. Institutionen und Regelwerke sorgen für eine abgrenzbare Identität, sie prägen sich ein und ermöglichen Kontinuität und Verlässlichkeit.¹⁰⁹ Mit kulturellen Botenstoffen sind Verhalten auslösende und kontrollierende Konstrukte gemeint, in der Regel Designatoren, Appraisoren, Preskriptoren und Formatoren,¹¹⁰ die sich in Übereinstimmung mit den internen Gehirnstrukturen befinden sollten und die über Wissenschaften und Handlungskünste (Politik, Marketing) abgreifbar sind. Die Sprache, Symbole und die Schrift sind die entscheidenden Leistungen, die als Botenstoffe der sozialen Kommunikation den ersten Rang einnehmen. Auf dieser Basis entwickelten sich, die Hauptlast der sozialen Integration leistende, Religions- und Normensysteme sowie ethnische Abgrenzungen. Religiöse Basissysteme stellen in diesem Zusammenhang ohne Zweifel diejenigen Programme dar, die historisch determinierte, umfassende Einbrüche der Botenstoffsysteme erlitten haben, nämlich: 1) den Übergang von der Stammesverfassung zur Staatszivilisation, 2) den Übergang von der Aristokratie zur bürgerlichen Gesellschaft und 3) das Kommunistische Experiment. Auf diese Art und Weise ergibt sich ein Muster der synchronen und diachronen Entwicklung.

Die Kulturtechnik der Schrift stellt neben der Statistik die vielleicht entscheidendste Zäsur zwischen der Stammesgesellschaft und der Zivilisation dar. Höhere Formen der staatlichen und sozialen Organisation können nämlich erst dann entstehen, wenn eine Gruppe von Spezialisten in der Lage ist, Informationen aufzuzeichnen. Die sumerischen Keilschriften wurden bislang für die älteste Schriftform gehalten. Später, vor 5.000 Jahren, sollen Händler und Tempelpriester im Gebiet des heutigen Irak Zeichen entwickelt haben, um Geschäfte und Abgaben genau festhalten zu können. In wenigen Generationen soll sich daraus schließlich ein Verfahren entwickelt haben, komplexe Erinnerungen und Gedan-

In: Current Opinion Neurobiology. Bd. 2, H. 2, April 1992, S. 191-197. - Wurm, Wolfgang: Evolutionäre Kulturwissenschaft. Die Bewältigung gefährlicher Wahrheiten oder über den Zusammenhang von Psyche, Kultur und Erkenntnis. S. Hirzel/Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart 1991. Nach der phylogenetischen Entwicklung ist die Verbindung zwischen dem limbischen System und dem Riechhirn [*Bulbus Olfactorius*] die primäre Verbindung zur Steuerung von Reaktionen, diese Verbindung wurde die Entwicklung des Neokortex durch jüngere Neuronenstämme abgebaut, das war bei Walen, Elefanten und bei Primaten der Fall. Beim Menschen steht die Verbindung zwischen dem Limbischen System und dem Neocortex im Vordergrund, wobei viele junge Neuronen eigentlich unnütz und daher gefährdet durch Abbau phylogenetisch unreifer Markscheiden seien. Vgl. dazu Heiko Braake, Gehirn-Anatom in der Sendung "10 vor 11" auf RTL am 24. Januar 2000 um 0.35 Uhr über Alzheimer.

¹⁰⁹ Holger Bonus, Die Langsamkeit von Spielregeln, a.a.O., S. 3ff.

¹¹⁰ Vgl. Morris, C: Signs, Language and Behavior. New York 1955, S. 95 ff.

ken zu fixieren.¹¹¹ Die modernen Kognitionswissenschaften¹¹² zeigen, daß sich die neuronale Struktur des menschlichen Gehirns in einem komplizierten Rückkopplungsprozeß mit der kulturellen Umgebung selbst schafft. Individuelles Verhalten kann damit prinzipiell nicht prognostiziert werden, denn neuronale Struktur und Verhaltensschemata sind das Produkt der jedem Menschen eigenen Biographie.¹¹³ Ein Muster für die fraktale Entwicklung einer Biografie stellt das Leben von Oswald Spengler dar, der in seinen Aufzeichnungen in den Jahren 1911 bis 1917 nicht nur die eigene psychische Exploration betrieb, sondern zugleich die Empfindung einer ganzen Generation und Epoche zum Ausdruck bringt.¹¹⁴ Hier sind auch die sogenannten Entwicklungsromane zu subsumieren. In welchem

¹¹¹ Neuere Forschungen lassen jedoch Zweifel an dieser Entwicklungsvorstellung aufkommen. Grabungen in Abydos deuten nämlich darauf hin, daß die Sumerer die Schrift von den Ägyptern übernommen haben. Nach Günter Dreyer vom Deutschen Archäologischen Institut gab es zwei in jener Zeit angewandte Schriftsysteme: Hieroglyphen und eine Hieratische phonetische Schrift. Durch diese Erkenntnis konnten bereits die Datierungen von Herrschern am Nil wesentlich erweitert werden.

¹¹² Vgl. dazu Florey, Ernst; Breidach, Olaf (Hrsg.): Das Gehirn - Organ der Seele? Zur Ideengeschichte der Neurobiologie. Akademie Verlag Berlin 1993. - Edelmann, M.: Unser Gehirn - Ein dynamisches System. Die Theorie des neuronalen Darwinismus und die biologischen Grundlagen der Wahrnehmung. Piper Verlag München 1993. - Vroon, Piet: Drei Hirne im Kopf. Warum wir nicht können, was wir wollen. Kreuz Verlag Zürich 1993. - Ornstein, Robert: Die Wurzeln der Persönlichkeit. Das Geheimnis der Individualität und ihrer Entfaltung. Scherz Verlag 1994. - Yates, Francis A.: Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare. Akademie Verlag Berlin 1991. - Hinderk, Emrich M.; Kocka Jürgen; Smith, Gary: Vom Nutzen des Vergessens. Akademie Verlag Berlin 1994.

¹¹³ Ein besonderes Problem in diesem Zusammenhang stellt die Vermittlung von vorgegebener Programmierung, handelnder Institution, Verrechtlichung und schließlich der Biographie dar. Joachim Fest untersuchte in seinem Werk »Staatsstreich. Der lange Weg zum 20. Juli 1944« anhand von Biographien diese komplizierten Beziehungen zwischen gebundenem Gehorsam, den Funktionen der Institution und den Zielen der Gesellschaft als Organismus. Ein ähnliches, kompliziertes Abbild finden wir in dem Gespräch zwischen Wolfgang Leonhard und Markus Wolf im Spiegel [Nr. 28, vom 8.7.1996, S. 42-57] unter dem Titel »Zwei Kinder Stalins«. Wie die Kontroverse zwischen Bubis, von Dohnanyi und Walser über die Erinnerung als Erlösung zeigt, stehen die Vertreter der Zeitgeschichte nach dem Aussterben von Zeitzeugen vor dem Problem, moralisierend »aufzuarbeiten«, oder aber sich in die Zeitzusammenhänge hineinzu-denken. Beispielhaft hierzu ist die Diskussion der jungen Historikergeneration als Moralgiganten und Tugendriesen auf dem Historikerkongress 1998 über die Haltung von Historikern, die nach 1945 die historische Forschung repräsentierten. Zu diesen Zusammenhängen schrieb Jacques Schuster in der Beilage »Die literarische Welt« Nr.10/1999 in der Welt vom 6. März 1999] unter dem Titel »Von Paulus zu Saulus ... oder wie aus Deutschen Juden wurden« die erhellenden Sätze: »»Haskarat Neshamot«, das »In-Erinnerung-Rufen« der Seelen, gehört zum Judentum wie Abraham, Isaak und Jakob zur Bibel, ist unabtrennbarer Bestandteil der jüdischen Religion. (...) Judentum heißt ständiges Gedenken, unablässige Rückschau, ewiges Gedächtnis, wo man geht und steht. (...) Die Deutschen gingen mit sich selbst ins Gericht, stellten sich und alles andere in Frage - schmerzlich und unter Qualen. Sie taten Buße, Buße im Sinne von Umkehr, von Wandel, von völliger Veränderung, Buße, die öffentlich sein mußte - ganz nach dem Vorsatz der evangelischen Tradition, die lautstarkes Bekennen von Schuld mit dem Abwerfen einer großen Last gleichsetzt. (...) Zudem verknüpfte man protestantisches Bekennen von Schuld mit jüdischen Formen der Erinnerung.«

¹¹⁴ Vgl. dazu Kockanek, Anton Mirko: Oswald Spengler in seiner Zeit. C.H. Beck Verlag München 1968. - Felken, Detlev: Eis heauton - Autobiographische Aufzeichnungen. C.H. Beck Verlag 1988. - Die vollständigen Aufzeichnungen Spenglers finden sich bei Gurisatti, Giovanni; Edizioni, Adelphi (Hrsg.): A me Stesso. Mailand 1993.

Masse die Weltdeutung von der Umwelt abhängt, hat Umberto Eco in seinem neuesten Buch „Kant und das Schnabeltier“ [Hanser Verlag München 2000, Aus dem Ital.] über die Zeichentheorie beschrieben. Das Gehirn produziere Zeichen und Kategorien als flexible Anleitungen zum Erstellen von Vorstellungen, die je nach Kontext unterschiedlich sein können.

Das menschliche Denken wird ohne Zweifel von den ihm umgebenden, kulturellen Zusammenhängen geprägt. Gleichwohl sind dem Denken biologische Grenzen auferlegt, worauf Rupert Riedl zurecht hinwies, denn die evolutionäre, biologische Anpassung des Gehirns an neue Gegebenheiten kann nicht mit der Geschwindigkeit kultureller Veränderungen Schritt halten.¹¹⁵

»Die Evolutionäre Erkenntnislehre wiederum beantwortet die alte Frage, wie es kommt daß unsere Sinne und unser Gehirn dieser Welt entsprechen, mit dem Prozeß der Anpassung. Die Aprioi unseres Denkens werden aus demselben Grund in die Welt passen, aus welchem die Flosse des Fisches ins Wasser paßt noch bevor er aus dem Ei geschlüpft ist. Es sind a posteriori Lernprodukte unseres Stammes (Konrad Lorenz). Dazu kommt in der zweiten Generation der Theorie die Einsicht, daß die Langsamkeit solch genetischer Adaptierung von der Geschwindigkeit der Kulturentwicklung überannt worden ist.«¹¹⁶

Eine große Rolle für die soziale Evolution in Europa spielte neben den sozialen Erfindungen in England und den politischen in Frankreich – im eigentlichen Sinne in Nordamerika – der Deutsche Idealismus mit seiner philosophischen Systembildung, die auf dem religiösen Basissystem beruhte.¹¹⁷ Auf sie geht die Konstituierung virtueller Welten durch Begriffe wie Gott als Unendlichkeit und Actus purus, All-Wisser und All-Lenker zurück, die in der Mathematik und Logik als reines Denken, in der Kommerzialität als Geld, Preise, und im Markt als Medien der materiellen und sozialen Reproduktion, sowie in den Mythologien und Utopien als Erklärung von Vergangenheit und Zukunft erscheinen. Sie haben schließlich in artifiziellen Organisationen wie in Kirchen, Börsen, Parlamenten, Parteien, Justizapparate, Universitäten, Bürokratien und Militär bzw. Polizei eine institutionelle

¹¹⁵ Das Novum kognitiver Externalität kommt aus den Randzonen interner Strukturen und hat die bisherigen Zeiträume evolutionärer Veränderungen über den Haufen geworfen. Von der Streitaxt bis zum Atomkraftwerk benötigte der Mensch eine Million Jahre, die Agrarzivilisation entstand vor 10.000 Jahren. Die Industriezivilisation setzte sich in 400 Jahren durch, seit der Französischen Revolution sind erst 200 Jahre vergangen, das kommunistische Experiment durchlebte nur 70 Jahre, das neue Informationszeitalter benötigte eine Inkubationszeit von nur 50 Jahren - alles eine extrem kurze Zeit. Was sich evolutionär mit hohem Tempo verändert hat, sind die sozialen Organisationen, während der Mensch als biologisches Wesen diesen Veränderungen nur sehr, sehr langsam und unmerklich folgt. Das Gehirn in seiner heutigen Struktur ist seit etwa 30.000 Jahren fertig und heute muß es sich erstmals in seiner biologischen Entwicklung an die technische Rückständigkeit seiner Physiologie anpassen.

¹¹⁶ Riedl, Rupert: Mit dem Kopf durch die Wand. Klett-Cotta Stuttgart 1994, S. 11 f.

¹¹⁷ Die Hauptvertreter waren protestantische Theologen und Angestellte der Kirche. Ein letzter Ausläufer waren die politisierten Pfarrer 1990 aus der ehemaligen DDR.

Form erhalten.¹¹⁸ In diesen Organisationen werden über soziale Codierung Individuen als spezialisierte Intelligenz zusammengefasst und zur Kunst, zum Geheimnis oder zum Machtapparat, d.h. zu einem Supergehirn. Organisationen zur Erfassung von Informationen begleiten jede Staatsgründung und Religionsstiftung (4. Moses, 13¹⁻³⁴) von Beginn an. Was für die jüdische Religion die Bundeslade und im konspirativen Kominternstaat das Politbüro als Sachverwalter der Absichten des virtuell gedachten Subjekts der KP darstellte, sind heute einerseits die Einrichtungen zur weltweiten Nachrichtenüberwachung und andererseits die zur Nachrichtenerzeugung.¹¹⁹

Ordnungen sind dann erst erloschen und/oder transformiert, wenn neue juristische und semantische Codierungen gefunden wurden. Dazu gehören im Bildungssystem vor allem die Curricula der Ausbildung und die Heranbildung entsprechender Pädagogen als Symbolarbeiter.¹²⁰ In unserer Zeit ist die Fälschung von Photographien, Dokumenten und geschichtlichen Zusammenhängen bis hin zur organisierten Desinformation üblich.¹²¹ Unter Anlehnung an die grossen Sinnggebungssysteme Christentum, Kommunismus und Wissenschaft zeichnete Klaus Eder kulturell differenzierte Transformationen nach und wies auf die drei Ansätze zu einer Theorie der soziokulturellen Evolution hin: den historischen Materialismus, den Spencerismus als Komplexitätssteigerung auf der Basis sozialer und biologischer Gesetze sowie den Darwinismus. Dabei kommen Mechanismen der Mutation und der Evolution von Systemen sowie denen der Komplexitätser-

¹¹⁸ Vgl. Gebhardt, Winfried: Soziologie aus Resignation. Über den Zusammenhang von Gesellschaftskritik und Religionsanalyse in der deutschen Soziologie der Jahrhundertwende. In: Leviathan, Heft 4, 1994, S. 520-540.

¹¹⁹ Vgl. Nollau, Günther: Die Internationale. Kiepenheuer & Witsch Köln; Berlin 1959. - Weber, Hermann (Hrsg.): Die kommunistische Internationale. Eine Dokumentation. Verlag J.H.W. Dietz Nachf. Hannover 1966. - Chlewnjuk, Oleg W.: Das Politbüro. Mechanismen der Macht in der Sowjetunion der dreißiger Jahre. Hamburger Edition Hamburg 1998.

¹²⁰ Besondere Fälle in diesem Kontext sind die juristische Auflösung von Bürokratien, die sakrale Stigmatisierung von Normensystemen (Acht und Bann, Recht wird Unrecht Unrecht wird Recht, Terrorist wird Staatspräsident, Staatspräsident wird Krimineller), der Raub und die Auflösung der Sanktionsmittel, der Austausch der Welterklärung und Gesetze, Ideologien, Kosmologien, Religionen, Verfassungen, Gesetzeswerke, Literaturen sowie die durch Elektrifizierung der Nachrichten (Telefon, Fax), des Theaters (Film) und Bildes (Fernsehen) geschaffenen Medien, über die und in denen soziale Botenstoffe ausgetauscht werden. Ein historisch bemerkenswerter Vorgang in diesem Zusammenhang war das Schicksal des von Amenothep IV. (Achen-aten oder auch Echnaton) vertretenen Monotheismus auf der Basis der Ptach-Lehre (ca. 1384-1356 v.C., Neues Reich 18. Dynastie) nach dessen Tod und der Auslöschung aller Erinnerungen an ihn. Erst 1922 wurde die Grabstätte von Tut-ench-amun durch Howard Carter wiederentdeckt. Vgl. Orthbandt, Eberhard: Geschichte der großen Philosophen, Verlag Werner Dausien, Hanau 1980, S. 23-44. - Seewald, Berthold: Sie waren viel normaler - und auch kriegerischer. Deutsche graben die Hauptstadt Ramses II. aus und entdecken dabei das Leben der alten Ägypter. In: Die Welt vom 5. Oktober 1996, S. G4.

¹²¹ Vgl. Jaubert, Alain: Fotos, die lügen. Politik mit gefälschten Bildern. Äthenäum Verlag Frankfurt a.M. 1989. - Krämer, Walter; Trenkler, Götz: Lexikon der populären Irrtümer. Eichborn Verlag 1995. - Gabelmann, Thilo: Thälmann ist niemals gefallen? Eine Legende stirbt. Verlag Das Neue Berlin 1996.

haltung. In den Blick, auf die schon bei Bonus hingewiesen hatte. Es ergeben sich Ähnlichkeiten zwischen der individuellen und der sozialen Evolution, wenn darauf hingewiesen wird:

»Die Evolution der Weltbilder ist Ergebnis kognitiver und normativer Lernprozesse, die den soziokulturellen Variationspool konstituieren. Dieser Variationspool wird für die Konstruktion der sozialen Realität dann zu einer evolutionär neuen Ausgangsbedingung, wenn die in diesen Lernprozessen erzeugten neuen Strukturen in die Konstruktion des gesellschaftlichen Interaktionszusammenhanges eingebracht werden: dann wird die Evolution gesellschaftlicher Organisationsprinzipien möglich.«¹²²

Die kulturelle Evolution weist auf bestimmte Mechanismen hin, die Streßfaktoren mit der Kognitionsarbeit bei der Situationsbewältigung über Erfahrung verbinden. Dieser Ansatz ermöglicht es, die an das Berufsbildungssystem herangebrachten „Nötigungen“ zur Modernisierung in neuer Struktur zu sehen, da es sich um eine Umgruppierung neuronaler Strukturen handelt, die mit den neuen Herausforderungen fertig werden müssen.¹²³ Dabei spielen Großbürokratien mit Hilfe eines gleichförmigen Rechts eine große Rolle. Die strukturellen Umstände schöpfen aus der Möglichkeit einer evolutionären Sackgasse, die sich aus ineffizienten Institutionen ergeben können. Dabei wandelt sich das Rechtsempfinden am langsamsten.¹²⁴

Fassen wir Gesellschaften aber als eine über Identitätsstiftung geschaffene Verbindung von Individuen auf, so stellt sich die Frage nach den politischen, ökonomischen und ideologischen Infrastrukturen, die eine stabile und sinnvolle Koordination des individuellen Willens gestatten.¹²⁵ Im Kontext der sozialen Evolution von Unternehmen verlangt die Wirtschaft heute von Facharbeitern in immer größeren Umfange bestimmte Formen spezialisierten »Wissens« wie z.B. die Qualifikationen Selbständigkeit, Verantwortungsbewußtsein und Teamfähigkeit. Die Nachfrage nach diesen Qualifikationen von Arbeitnehmern begründet sich dabei durch die von immer mehr Unternehmen durchgeführte und durch moderne Techniken erst möglich gemachte¹²⁶ Veränderung der Arbeitsorganisation. Das bisher übliche tayloristische Modell wird hierbei durch Organisationsformen

¹²² Eder, Klaus: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1980, S. 183.

¹²³ Mühlmann, Heiner: Die Natur der Kulturen. Entwurf einer kulturgenetischen Theorie. Springer Verlag Wien; New York 1996.

¹²⁴ Unangepaßte Individuen können als soziales Mutationspotential Entwicklungen beschleunigen, indem sie Rechtsbrüche legalisieren durch Gewöhnlichmachung.

¹²⁵ Vgl. Bress, Ludwig: Hans Lades und der holistische Systemvergleich. In: Konflikt - Konkurrenz - Kooperation. Erlangen 1989, S. 81-96. Hans Ulrich Best (Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft. 1903-1989. Verlag J.H.W. Dietz Bonn 1996) hat diese Auffassung auf die Analyse einer speziellen Biographie angewandt.

¹²⁶ Vgl. Davidow, William H.; Malone, Michael S.: Das virtuelle Unternehmen. Der Kunde als Co-Produzent. Frankfurt a.M.; New York 1993.

wie beispielsweise »Aufgabenbereicherung, Aufgabenerweiterung, Gruppenarbeit und Fertigungsinseln«¹²⁷ ersetzt. In diesem Zusammenhang setzen viele (Industrie-) Unternehmen - um wettbewerbsfähig zu bleiben - nicht mehr auf die industrielle Massenproduktion von Produkten, sondern - unter dem Stichwort »Customizing«¹²⁸ - auf quasi Einzelfertigung nach Kundenwunsch. Solche Unternehmen benötigen zwar keine Lagerhaltung, statt dessen aber ausgeklügelte Verfahren zur Informationsverarbeitung, um den Weg von der Äußerung eines Kundenwunsches bis hin zur (Einzel-) Fertigung so schnell zu machen, daß die Nachfrage genauso schnell bedient werden kann wie im Rahmen einer industriellen Massenproduktion. Davidow und Malone bezeichnen solche Unternehmen als virtuelle Unternehmen, weil die hergestellten Produkte im Unternehmen nicht in plastischer Form, sondern nur in den Computern der Entwicklung und der Produktionsanlagen in virtueller Form vorliegen. Hergestellt im klassischen Sinn werden diese Produkte auf Kundenwunsch und »just in time.« Solche Unternehmen haben in bezug auf ihre Arbeitsorganisation dabei mit herkömmlichen Unternehmen nichts mehr gemein, denn sie müssen auf die Flexibilität und Eigenständigkeit ihrer Mitarbeiter vertrauen, um selbst flexibel und schnell auf Kundenwünsche reagieren zu können. Davidow und Malone bezeichnen eine derartige, informationsbasierte Arbeitsorganisation sogar als wirtschaftlichen »Schlüsselfaktor des erfolgreichen Unternehmens im 21. Jahrhundert.«¹²⁹ Solche Organisationsformen von Unternehmen firmieren in der Betriebswirtschaftslehre nicht nur unter dem Stichwort »virtuelle Unternehmen«. Andere Bezeichnungen sind beispielsweise »schlanke Organisationen« oder »lernende Organisationen.«¹³⁰

Mit dem Abschied vom Taylorismus stellt sich irgendwann einmal auch die Frage nach der Sinnhaftigkeit der intensiven Bindung des Arbeitnehmers an den eigentlichen Produktionsprozeß. Peter Fischer geht beispielsweise davon aus, daß die Bedeutung von sogenannten »Selbstangestellten«¹³¹ in Zukunft stark ansteigen wird. Dieser Typus eines Selbständigen, der zeitweise seine Fähigkeiten einem Unternehmen wie ein Angestellter mit Zeitvertrag zur Verfügung stellt, jedoch rechtlich selbständig ist, wird vielfach auch als »Wanderarbeiter im Cyberspace« bzw. als moderne Variante eines »Tagelöhners« oder als Free-Lancer

¹²⁷ Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12, S. 11.

¹²⁸ Vgl. Fischer, Peter: Die Selbständigen von morgen. Unternehmer oder Tagelöhner? Frankfurt a.M.; New York 1995.

¹²⁹ Ebd., S. 13.

¹³⁰ Vgl. dazu Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang: Lernende Organisationen - Herausforderung für die betriebliche Bildung. In: Berufsbildung. Heft 39/1996, S. 3-7, S. 3.

¹³¹ Vgl. dazu Fischer, Peter: Die Selbständigen von morgen. Unternehmer oder Tagelöhner? Frankfurt a.M.; New York 1995.

bezeichnet.¹³² Diese Arbeitskräfte sind nicht auf Dauer in einem Unternehmen beschäftigt, sondern arbeiten als (Schein-) Selbständige für eine gewisse Zeit in einem Unternehmen, wobei es aufgrund der Möglichkeiten moderner Kommunikationstechnologien noch nicht einmal erforderlich ist, daß sie physisch in einem modernen Unternehmen anwesend sein müssen. In diesem Zusammenhang sei an dieser Stelle nur auf die vielfachen Möglichkeiten der sogenannten »Telearbeit« verwiesen.¹³³ Solche modernen »Wanderarbeiter« sind hochqualifiziert und können von den Unternehmen je nach Bedarf eingesetzt werden. Es muß in diesem Zusammenhang jedoch darauf hingewiesen werden, daß diese neuen Selbständigen (»Selbstangestellte«) kein beliebig von Unternehmen ausbeutbares Menschenmaterial darstellen, sondern hochqualifizierte Arbeitskräfte sind, die - nach Peter Fischer - aufgrund ihres Selbstverständnisses als selbsttätige und flexible Menschen die Freiräume ihres Status niemals zugunsten einer »festen« Anstellung aufgeben würden. Auf diese Art und Weise profitieren sowohl diese neuen Selbständigen als auch die jetzt flexibler ihren Arbeitskräftebedarf disponierenden Unternehmen.¹³⁴

Es stellt sich jedoch die Frage, welche neuen Qualifikationen der »neue Facharbeiter« - sei er nun im klassischen Sinne angestellt oder sei er selbständig tätig - in der neuen Organisationsform der Arbeit mitbringen muß, um in diesen Strukturen erfolgreich und produktiv arbeiten zu können. Eine Arbeits- bzw. Betriebsorganisation gemäß tayloristischer Prinzipien, so wie sie in den letzten Jahrzehnten üblich war, zeichnet sich aus durch Zentralisierung, eindeutige Hierarchien und klar voneinander abgegrenzte Funktionsbereiche, sowie ausgeprägte Spezialisierung und Standardisierung sämtlicher Tätigkeiten.¹³⁵ Dieser Vorstellung der Arbeitsorganisation lag im Kern die allgemeine Planbarkeit sämtlicher Prozesse und Vorgänge nach technokratischen Prinzipien zugrunde. Der Arbeitnehmer sollte nur noch das ausführen, was die betriebsinterne Planung ihm vorschrieb. In gewisser Weise sollte der einzelne Arbeitnehmer die Rolle eines perfekt funktionierenden »Rädchens« in einer großen »Maschinerie« einnehmen.¹³⁶ Brater u.a. verwenden diese Maschinenmetapher zur Beschreibung der tayloristischen Arbeitsorganisation: »Die Betriebsorganisation ist hier als eine Art gigantische

¹³² Vgl. ebd.

¹³³ Vgl. Themenarbeitskreis Telearbeit und virtuelle Unternehmen: Bayern online. Datenhochgeschwindigkeitsnetz und neue Kommunikationstechnologien für Bayern. München 1995.

¹³⁴ Vgl. Fischer, Peter: Die Selbständigen von morgen. Unternehmer oder Tagelöhner? Frankfurt a.M.; New York 1995.

¹³⁵ Vgl. Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 47.

¹³⁶ Vgl. Fischer, Peter: Die Selbständigen von morgen. Unternehmer oder Tagelöhner? Frankfurt a.M.; New York 1995.

Maschinerie konzipiert, in der es im wesentlichen darauf ankommt, daß der einzelne genau nach Schema und Plan funktioniert. Dabei wird er zugleich austauschbar, wie sein Verhalten auch unbedingt planbar und vorhersehbar sein muß.«¹³⁷ Im Zentrum der Qualifikationsanforderungen in dieser Organisationsform steht die fachliche Spezialisierung. Es kommt hier nicht darauf an, Zusammenhänge zu erkennen - denn dies ist schließlich Aufgabe der betriebsinternen Planung -, sondern »gegebene Aufgabenstellungen ›fachmännisch‹ auszuführen.«¹³⁸

Das klassische, tayloristische Modell der Arbeitsorganisation weist unter den modernen Bedingungen des Wirtschaftens große Schwächen auf. So ist es abhängig von planbaren Prozessen und damit nicht in der Lage, flexibel auf - außerplanmäßige - Umweltänderungen zu reagieren. »In vielen Wirtschaftsbereichen haben nun in den vergangenen Jahrzehnten vor allem Marktentwicklungen dazu geführt, daß jene latenten Probleme der klassischen Betriebsorganisation manifeste Hindernisse für die wirtschaftliche Weiterentwicklung und Anpassung der Unternehmen wurden.«¹³⁹ Ökonomische Entwicklungen, die vom klassischen, tayloristischen Modell der Arbeitsorganisation nicht mehr bewältigt werden können, weil die hierzu nötige Flexibilität fehlt, die Notwendigkeit, eine größere Produktvielfalt und immer schneller Produktinnovationen anzubieten, sowie die aufgrund der zunehmenden globalen Konkurrenz größere Bedeutung der Qualität der angebotenen Produkte und Dienstleistungen machen die Schwächen des klassischen tayloristischen Modells offensichtlich.¹⁴⁰

Angesichts der sich verändernden wirtschaftlichen Strukturbedingungen verändert sich zur Zeit in vielen Betrieben die Organisation der Arbeit. In den siebziger und achtziger Jahren wurden Effizienz- und Produktivitätssteigerungen insbesondere durch die Einführung moderner Technologien in Fertigung (Fabrikautomatisierung) und Administration (Bürokommunikation) erzielt. Mit der gleichen Intention wird in den neunziger Jahren beabsichtigt, die Arbeitsorganisation zu reformieren. Stand in den siebziger und achtziger Jahre die Technik im Mittelpunkt aller effizienzsteigernden Maßnahmen, hat diesen Platz heute der Mensch eingenommen.¹⁴¹ In bezug auf die betrieblichen Qualifikationsanforderungen er-

¹³⁷ Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 48.

¹³⁸ Ebd., S. 48.

¹³⁹ Ebd., S. 48 f.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S. 49.

¹⁴¹ Vgl. Gerhards, Karl Rudolf; Stock, Jörg: Ziele, Strategien und Maßnahmen innovativer Wandlungsprozesse in der Berufsbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 13-17, S. 13.

forderte der technologische Wandel spezifische Fähigkeiten in den Bereichen Steuer-, Regel- und Automatisierungstechnik. Der aktuelle Wandel der Arbeitsorganisation verlangt hingegen ausgeprägte soziale Fähigkeiten der Menschen, denn jetzt soll der Arbeitnehmer in Kooperation mit anderen seine Arbeit selbstständig planen und mit anderen Mitarbeitern koordinieren.¹⁴² Hiermit ist gemeint, daß tayloristische Modelle der Arbeitsteilung durch kooperative Modelle der Gruppenarbeit ersetzt werden. Solche sozialen Fähigkeiten waren in den tayloristischen Modellen noch nicht gefordert. Schließlich dominierte der von anderen isolierte Einsatz der eigenen Fachqualifikationen. Auf sich rapide verändernde Umwelten reagierende Formen der Arbeitsorganisation verlagern hingegen die Planung der Arbeitsvorgänge hin zu den einzelnen Arbeitnehmern und in Arbeitsgruppen. Diese modernen Arbeitsmodelle überlassen es den einzelnen, bestimmte Aufgaben eigenverantwortlich durchzuführen und setzen damit nicht mehr die exakte Planung eines jeden einzelnen Arbeitsschrittes voraus.

Angesichts der modernen ökonomischen und technischen Bedingungen und der gesellschaftlichen Wertorientierungen sind diese Formen der Organisation dem tayloristischen Modell auf der unternehmerischen Seite genauso überlegen wie die marktwirtschaftlich orientierten Wirtschaftsordnungen den sogenannten Planwirtschaften auf der volkswirtschaftlichen Ebene. Diese Überlegenheit der modernen Organisationsformen gründet sich dabei auf die stärkere Ausschöpfung des Potentials der Mitarbeiter, wie Rolf Arnold treffend formuliert: »Im Arbeiter wird heute, jedenfalls von den beweglicheren Teilen des Managements, eher eine Person mit komplexen Fähigkeiten und vielfältigen Entwicklungspotential verstanden, die man als Arbeitskraft gerade dann besonders wirksam nutzt, wenn man ihr Vermögen umfassend betrieblich bindet und funktionalisiert, statt nur minimale Segmente davon aufzugreifen und den Rest brachliegen und verkümmern zu lassen; also nicht Lockerung des Leistungsbegriffs, sondern Verstärkung hinsichtlich der intellektuellen und motivationalen Fähigkeiten.«¹⁴³

In Zukunft muß der Arbeitnehmer unter den Bedingungen einer veränderten Betriebsorganisation also über andere und komplexere Qualifikationen verfügen als noch zu tayloristischen Zeiten extremer Arbeitsteilung. Der einzelne Arbeitnehmer muß jetzt mit anderen kommunizieren: »Gemeinsame Beratung, Ideen und Initiative, Selbstkontrolle sind tragende Säulen dieses ›partizipativen Managements‹, bei dem Vorgesetzte nicht mehr allwissende Alleinverantwortliche

¹⁴² Vgl. ebd., S. 13; Schlaffke, Winfried: Die duale Berufsausbildung - ein geschmälertes Erfolgssystem, in: Winfried Schlaffke; Reinhold Weiss (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf. Köln 1996, S. 8-33, S. 25.

¹⁴³ Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 133.

sind, sondern Koordinatoren von Informations- und Initiativströmen.«¹⁴⁴ Davidow und Malone formulieren in bezug auf die benötigten Qualifikationen von Arbeitnehmern in Unternehmen, die sich von tayloristischen Arbeitsmodell entfernt haben: »Virtuelle Unternehmen benötigen viele hochqualifizierte und intelligente Arbeitskräfte - Menschen, die mit den neuen Formen der Datennutzung umgehen, sich auf Veränderungen einstellen und gut mit anderen zusammenarbeiten können. Dazu müssen sich nicht nur lesen und schreiben können, sondern auch analysieren und planen.«¹⁴⁵ Aufgabe der beruflichen Bildung ist in diesem Zusammenhang die verstärkte Förderung dieser Qualifikationen.

Stand bisher die Vermittlung der rein fachlichen Qualifikation im Zentrum der betrieblichen Bildung, so genügt dieses Qualifikationsprofil in Zukunft nicht mehr. Neben den bisher nicht geforderten und nicht geförderten sozialen Fähigkeiten sind »Verständnis, Übersicht, Mitdenken können, (...) wichtige neue Anforderungen, ebenso die Fähigkeit, Initiative zu entwickeln und immer wieder neue aufgabenangemessene Wege zu finden.«¹⁴⁶ Dies bedeutet, daß die Berufsbildung jetzt nicht mehr nur die reinen Fachqualifikationen vermitteln muß, sondern dem Lernenden auch die Fähigkeit mitgeben muß, wie er diese fachlichen Fähigkeiten in den verschiedenartigsten Problemzusammenhängen auch einzusetzen sind. Die Berufsbildung muß also »Methodenkompetenz vermitteln, deren Schulung aber in der herkömmlichen Berufsausbildung keinen offiziellen Platz hatte.«¹⁴⁷

Aufgrund der Veränderung der Arbeitsorganisation weg vom arbeitsteilig-tayloristischen und hin zum partizipativen Modell werden insbesondere in den wachstumsorientierten, innovativen Unternehmen in Zukunft andere Qualifikationen des Arbeitnehmers gefordert sein. Arnold geht beispielsweise davon aus, daß insbesondere technologie- und innovationsorientierte Unternehmen partizipative Modell der Arbeitsorganisation einführen werden: »Die Smith-Taylor-Epoche ständig zunehmender Arbeitserlegung geht in den technologie- und innovationsintensiven Betrieben zu Ende. Vielmehr bestimmen zunehmende Integration und Verzahnung von Aufgabenbereichen Produktion und Management.«¹⁴⁸ Ohne die mit diesen Veränderungsprozeß naturnotwendig verbundenen Qualifikationsanforderungen an den einzelnen Arbeitnehmer, wie z.B. Sozial- und Me-

¹⁴⁴ Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 49.

¹⁴⁵ Davidow, William H.; Malone, Michael S.: Das virtuelle Unternehmen. Der Kunde als Co-Produzent. Frankfurt a.M.; New York 1993, S. 17.

¹⁴⁶ Ebd., S. 50.

¹⁴⁷ Ebd., S. 51.

¹⁴⁸ Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 95.

thodenkompetenz, kann das partizipative Modell der Arbeitsorganisation nicht funktionieren, und ohne dieses Modell ist unter den Bedingungen der Globalisierung kaum ein Unternehmen wettbewerbsfähig. Der Hintergrund ist eben die Rolle des Limbischen Systems, über dem alle kognitiven Abläufe eine Selbstverstärkung in positiver und negativer Weise erfahren können. Folglich muss dieses phylogentisch alte Gehirn zuerst bedient werden, wenn destruktive Wirkungen nicht durch Tabus und investigative Restriktionen gedeckelt werden. Daran ist ja bekanntlich das realsozialistische Experiment gescheitert, als es versuchte, unerwünschte Reaktionen aktenmäßig zu erfassen.

1.1.5 Wertewandel

Der Abschied vom Taylorismus in der Arbeitsorganisation fällt leicht, denn dieser Prozeß korrespondiert mit dem gesellschaftlichen Wertewandel, der klassische (tayloristische) Tugenden zugunsten sogenannter post-materieller Wertorientierungen verdrängt. Dieser insbesondere seit dem Ende der sechziger Jahre feststellbare Wertewandel hat heute weitgehend die Erwartungshaltungen und Verhaltensnormen der jungen Generation verändert.¹⁴⁹ Heute orientiert sich der (insbesondere junge) Arbeitnehmer immer weniger an traditionellen Autoritäten oder präferiert die bloße Erwerbstätigkeit als allein zufrieden machendes Lebensmodell. Stattdessen gewinnen Werte wie die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, die Mitwirkung an Entscheidungsprozessen und die »Zeitsouveränität« im Alltagsleben des einzelnen an Bedeutung.¹⁵⁰

Grundsätzlich besteht der aktuell feststellbare Wertewandel in der Arbeitsauffassung insbesondere von jungen Arbeitnehmern bzw. von Jugendlichen darin, daß die Identifikation mit der jeweiligen beruflichen Tätigkeit zunimmt. Die Arbeit nimmt also einen höheren Stellenwert in der Lebenswelt des einzelnen ein und im gleichen Maße steigen die Ansprüche an die berufliche Tätigkeit. Die Berufstätigkeit wird heute - wie Wolfgang Fix schreibt - »nicht mehr im selben Maße wie früher als Fron und notwendiges Übel akzeptiert, sondern sie soll auch ein Stück Lebensqualität sein.«¹⁵¹ Im Begriff der Lebensqualität spiegeln sich die Ansprüche, die heute vermehrt an die eigene berufliche Tätigkeit gestellt werden. So soll Arbeit heute so gestaltet sein, daß sie ein Sich-Einbringen des Arbeitnehmers

¹⁴⁹ Vgl. Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12, S. 9.

¹⁵⁰ Vgl. Murawski, Josef: Der Wandel der Wirtschafts- und Arbeitswelt im nächsten Jahrzehnt, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.), Der Wandel der Wirtschafts- und Arbeitswelt im nächsten Jahrzehnt. Bonn 1991, S. 5-13.

¹⁵¹ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 17.

und eine Selbstbestätigung durch die Arbeit ermöglicht. In einer empirischen Untersuchung über Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen in bezug auf die Arbeitswelt fassen Martin Baethge u.a. diese Ansprüche an die Arbeit wie folgt zusammen: Die Jugendlichen »wollen innerlich an der Arbeit beteiligt sein, sich als Person in sie einbringen können und über sie eine Bestätigung eigener Kompetenzen erfahren. Man will sich in der Arbeit, die interessant und vielseitig sein soll, nicht wie ein Jedermann, sondern als Subjekt mit besonderen Fähigkeiten, Neigungen und Begabungen verhalten können und die Tätigkeit in der Dimension persönlicher Entfaltung oder Selbstverwirklichung interpretieren können.«¹⁵²

Der Wertewandel beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Veränderung des Stellenwertes von Arbeit im Leben eines einzelnen in Form des Wunsches nach Selbstverwirklichung in der Arbeit, sondern äußert sich auch in hohen Ansprüchen an die sozial-kommunikative Ausgestaltung des Arbeitsverhältnisses. Der Wert von Hierarchien wird gering geschätzt. Die erwünschte Rolle des Arbeitnehmers in einem Betrieb soll nicht auf dessen Arbeitsleistung reduziert sein, sondern fachliche und überfachliche Kommunikation auch mit den Vorgesetzten ermöglichen. In der schon angesprochenen Untersuchung über den Wertewandel bei Jugendlichen von Baethge u.a. heißt es dazu: »In ihren Äußerungen machen die Jugendlichen deutlich, daß sie nicht zu unmündigen Befehlsempfängern degradiert werden wollen; sie lehnen es auch ab, auf ihre bloße Arbeitsrolle reduziert zu werden und anderen ausschließlich in dieser Rolle zu begegnen. Von einem betrieblichen Klima, in dem sie sich wohlfühlen können, erwarten sie mehr: Vorgesetzte, die sich ernst nehmen und auf Kritik ebenso offen reagieren wie auf positive Anregungen; Vorgesetzte, die Verständnis für alltägliche Sorgen und Probleme aufbringen und in Konfliktfällen verbindlich beziehen kann, von denen man persönlich anerkannt wird und mit denen man mehr als nur ein paar belanglose Worte wechseln kann.«¹⁵³ Arbeit wird von den Jugendlichen nicht als notwendiges Übel angesehen, sondern als inhaltlich wertvoller Teil der eigenen Lebenswelt. Von Arbeit wird mehr erwartet, als nur die Sicherung der eigenen Existenz.¹⁵⁴ Die Jugendlichen wollen sich in der Arbeit selbst verwirklichen und als arbeitende Person - und nicht als Arbeiter - Verhaltensweisen wie beispielsweise Kommunikation praktizieren können, die auch im »Privatleben« einen hohen Stellenwert besitzen.

¹⁵² Baethge, Martin; Hantsche, Brigitte; Pelull, Wolfgang; Voskamp, Ulrich: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen 1988, S. 168.

¹⁵³ Ebd., S. 170.

¹⁵⁴ Vgl. ebd., S. 174.

In der Untersuchung von Baethge u.a. äußerten die überwiegende Mehrheit der befragten Jugendlichen die oben skizzierten Ansprüche an die Arbeit. 42% der Jugendlichen suchen Selbstbestätigung in ihrer Berufstätigkeit. 24% stellen kommunikative Aspekte in den Vordergrund. Lediglich bei 20% der befragten Jugendlichen dominiert die Sicherung der materiellen Existenz durch die Arbeit im Vordergrund.¹⁵⁵ Nach Baethge u.a. dokumentiert sich hierdurch ein umfassender Wandel in den Ansprüchen an Arbeit der jungen Generation.¹⁵⁶ Baethge u.a. formulieren wie folgt: »Deswegen interpretieren wir diese Präferenzstruktur in den Arbeitsansprüchen als einen historisch neuen Stand des Arbeitsbewußtseins, dessen Träger die heutige Jugendgeneration ist; ein Arbeitsverständnis, bei dem die unmittelbar person- und subjektbezogenen Dimensionen der Arbeit den reproduktionsbezogenen Aspekten der materiellen Absicherung und der Arbeitsbedingungen den Rang abgelaufen haben.«¹⁵⁷

Unabhängig davon, ob man auf dem Standpunkt steht, daß der gesellschaftliche Wertewandel den Abschied vom tayloristischen Arbeitsmodell durch eine sinkende Arbeitsmotivation in dieser Organisationsform erst erforderlich machte¹⁵⁸ oder vielmehr die stark veränderten Qualifikationsanforderungen neuer Modelle der Arbeitsorganisation die durch den allgemeinen Wertewandel bedingten Veränderungen in den individuellen Werthaltungen dringend benötigen,¹⁵⁹ harmoniert doch der auf die Arbeitswelt bezogene, aktuelle Wertewandel ausgezeichnet mit den Veränderungen in der Arbeitsorganisation. Denn durch den Übergang vom Taylorismus zu partizipativen Modellen der Arbeitsorganisation (s. Kap. 1.1.4) wuchs die Nachfrage nach Arbeitnehmereigenschaften wie Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit. Diese Nachfrage nach solchen Qualifikationen stößt aufgrund des Wandels in den Arbeitsauffassungen auf das Angebot von jungen bzw. künftigen Arbeitnehmern, selbstbestimmt und kommunikationsorientiert arbeiten zu wollen.

Die partizipative Arbeitsorganisation ist nur durch eine weitestgehende Entbürokratisierung von Unternehmen möglich. Wenn wir jedoch von Entbürokratisierung sprechen, können gewisse anthropologische Konstanten bei der Herausbil-

¹⁵⁵ Vgl. ebd., S. 168.

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 174.

¹⁵⁷ Ebd., S. 174.

¹⁵⁸ Vgl. z.B. Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994, S. 109.

¹⁵⁹ Vgl. z.B. Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12, S. 11.

derung von Kommunikationsstrukturen nicht ignoriert werden. So weist beispielsweise Franz M. Wekutits darauf hin, daß wir bis heute durch entwicklungs- geschichtliche Aspekte des Territoriums und der Gruppengröße beeinflusst werden.¹⁶⁰

Neuere Erkenntnisse im Bereich der Sprachentwicklung¹⁶¹ besagen, daß die soziale Bindung bei Primaten durch »social grooming« ab einer Gruppengröße von 55 Individuen aufgrund des hiermit verbundenen, hohen Zeitaufwands ineffizient wird. Bei dieser Gruppenanzahl wird etwa ein Fünftel der Tageszeit für Sozialkontakte aufgewandt. Bei 150 Gruppenmitgliedern vergrößert sich dieser Anteil auf etwa 45%. Die Zeit für jagen und fressen wird also knapp. Jagd und komplexe soziale Kommunikation machten angeblich die Koordination durch die Sprache notwendig, eine Auffassung, die korrigiert werden muß zugunsten der These von der Entwicklung sprachlicher Kommunikation durch die Frauen, die pro Tag dreimal soviel reden als ein Mann. Die Sprache brachte nämlich für die Primaten den Vorteil, daß mehrere Mitglieder einer Gruppe zugleich miteinander sprechen und bestimmte Arbeiten erledigen konnten. Dieser anthropologische Tatbestand ist heute die Basis für den Short Message Service (SMS) der Teenager über Handys.

Robin Dunbar¹⁶² untersuchte das Verhältnis von Gruppengröße und dem Neokortex. Je größer der Neokortex, desto größer war auch die durch soziale Kommunikation zusammengehaltene Gruppe. Entsprechend dem Gehirn-Neokortex-Verhältnis beim Menschen besteht die ideale Gruppe aus 148 Personen, die noch durch Gruppenzwang zu steuern ist. In der menschlichen Geschichte findet sich eine Vielzahl von Beispielen von Gruppen dieser Größe. So hatte die kleinste römische Kampfeinheit 130 Mann, die moderne Kompanie umfaßt 130 bis 150 Mann, Unternehmen bis 150 Mitarbeiter können noch durch persönliche Kontakte geleitet werden. Steigt die Anzahl an, so sind hierarchische Strukturen zur Gewährleistung des Gruppenzusammenhalts notwendig. Neolithische Siedlungen im Nahen Osten um 6.000 v.C. hatten 120 bis 150 Einwohner, die Pyramiden wurden von Arbeitsgruppen von je 2 mal 100 Sklaven errichtet. Die Hutterer und Shaker in den USA legten die Höchstgröße von Siedlungen auf 150 Einwohner fest. Ebenfalls im Bereich von 148 Personen liegt die optimale Zahl für Studen-

¹⁶⁰ Vgl. Wekutits, Franz M: Entwurzelte Seelen. Biologische und anthropologische Aspekte des Heimatgedankens. In: Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, Nr. 583, Januar 1995, S. 11-24. Entsprechendes findet sich bei Frans de Waal, der auf die Analogie zwischen Mensch und Affe im Bereich des Sozialverhaltens hinweist. Vgl. Waal, Frans de: Wilde Diplomaten. Versöhnungs- und Entspannungspolitik bei Affen und Menschen. München 1991.

¹⁶¹ Vgl. Die Welt, 13. Februar 1993, S. 9.

¹⁶² Vgl. Dunbar, Robin: Grooming, Gossip and the Evolution of Language. Cambridge Mass. 1997.

tenjahrgänge eines Fachgebietes. Volkskommunen und alternative Einheiten besaßen eine ähnliche Größe. Jenseits dieser Größe setzen Hierarchien und Anonymität ein. In Baracken werden in der Regel je 100 Menschen kaserniert. Die Amerikaner verschicken bis zu 100 Weihnachtskarten. Der Eiffelturm wurde von 2 mal 100 Arbeitern in zwei Jahren zusammengenietet, der Superchip wurde von 2 mal 100 Akademikern in zwei Jahren entwickelt. Über die Frage, von welcher Klientenanzahl an Pfarrer, Psychiater, Rechtsanwälte und Ärzte den Überblick verlieren und es zu einer funktionellen Ausdifferenzierung kommen muß, liegen noch keine Untersuchungen vor. Es ist jedoch anzunehmen, daß auch hier die ideale Gruppengröße von 148 Personen eine entscheidende Rolle spielen dürfte.

1.2 Die interne Figuration des Subjekts der berufspädagogischen Ziele

Bevor auf die Berufspädagogik und ihre Bemühungen eingegangen wird, erscheint es notwendig, in einem Exkurs die interne Prägung, also die biologischen Möglichkeiten des Objektes dieser Bemühungen allgemein zu klären. Neben den physiologischen Grundlagen sollen das Werden der Person sowie die reale soziale Interaktion betrachtet werden, um einzugrenzen, welche Wirkungen durch gezielte pädagogische Einflußnahme erzielt werden können. Das Gehirn als physischer Träger der menschlichen Person reagiert - in welcher Weise auch immer - im Laufe seiner Biographie auf Herausforderungen und formt so die Person. Das Gehirn im Sinne einer Einheit von materieller Substanz und Programmierung erschafft sich damit in gewisser Weise selbst. Jack Miles hat einmal anhand des Alten Testaments die Selbstschaffung Gottes durch den Geist nachgezeichnet.¹⁶³ Demzufolge wurde Gott nur dadurch ein Wissender, daß er als Actus purus eine innere Evolution durchmachte, weil er selbst unfertig war und der reflexiven Durchbildung durch Erfahrung bedurfte. Damit gibt es im Prozeß der Selbstschaffung einen Durchgang von der Äußerlichkeit bzw. der Externalität der Evolution in die unmittelbare Projektion des Wortes. Letztere bringt schließlich das hervor, was der Mensch ist: ein denkendes Wesen. Es handelt sich hierbei um eine Steuerung von Geist durch Geist auf einer virtuellen Ebene, d.h. auf der Ebene des weltanschaulichen Metaprogrammes »Religion«. Der Bibel läßt sich in diesem Sinne interpretieren als eine Inkarnation des Wortes, denn es geht um die Menschwerdung durch das Wort. Wir dürfen nie vergessen, dass die Religion eine konzeptionelle Schaffung der Weltbegründung ist, die durch hochspezialisierte Symbolarbeiter ausgearbeitet wurde, um zwei unterschiedliche Mirakel aufzulösen: A. Die Erklärung der Schöpfung als Herkunft und die Legitimierung der Machtverhältnisse. B. Mythologisierung der Entstehung des geistigen Produkts

¹⁶³ Vgl. Miles, Jack: »Gott«. Eine Biographie. Carl Hanser Verlag München 1996.

im Gehirn selbst. Dagegen handelt es sich beim Koran um eine Inliberation, um eine Buchwerdung Gottes.¹⁶⁴ Der Ausdruck der »Selbstschaffung durch Geist« ist also berechtigt, mag er auch noch so unterschiedliche Ergebnisse haben oder zu nihilistischen Fehlprogrammierungen mit selbstzerstörerischen Folgen führen.¹⁶⁵

Die Erfindung der Religion ist vielleicht die größte Leistung des Menschen, denn auf diese Weise verlagerte sich die emotionale Belastung des Fragens nach seiner Existenz in das Transzendente, welches wiederum in einem paraneuralen Rückübertragungsprozeß die Seele bzw. des Menschen Weltsicht stabilisiert. Folgt man den Analysen von Gerald Massagié, so besteht die Funktion von Religion in diesem Sinne entweder darin, das apokalyptische Fieber der messianischen Erwartung zu löschen oder die Unerträglichkeit des Nihilismus für den Menschen zu erleichtern.¹⁶⁶

Religion produziert also im Gehirn an die jeweiligen Zeitumstände gebundene Überzeugungen, welche jene erst erträglich machen.¹⁶⁷ In diesem Sinne handelte es sich bei der Verurteilung des Galileo Galilei nicht etwa um eine reaktionäre Tat des Vatikans, sondern um eine Interessenlage, institutionelle Umbrüche zu entschleunigen oder die Übernahme von Verantwortung für die Stabilität einer Weltsicht, die flächendeckend zusammengebrochen wäre, wenn ein zentraler Pfeiler abrupt und ohne Zeit zur Anpassung herausgebrochen worden wäre.¹⁶⁸

¹⁶⁴ Vgl. Berqué, Jacques: Der Koran neu gelesen. Lembeck-Verlag Frankfurt a.M. 1996.

¹⁶⁵ So bei der Gnosis und deren Derivaten: Manichäismus, Bogomolismus und Kathareismus, oder bei den heutigen Formen: absoluter Subjektivismus, Esoterik, Neue Spiritualität und New Age. Vgl. dazu Strohm, Harald: Die Gnosis und der Nationalsozialismus. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1997, S. 9. Die Frankfurter Schule hat die Aufklärung selbst mit der Mystifikation des Wissens in Zusammenhang gebracht und den Positivismus als ein Verfahren aufgefasst, die inneren Entstehungsbedingungen der Theorie nicht mit zu bedenken.

¹⁶⁶ Vgl. Massagié, Gerald: Die Geschichte Gottes. Propyläen Verlag Berlin 1998. Einen interessanten Hinweis auf die Entstehung sozialer Konzepte bei Julian Jaynes: Odysseus – ein held ohne Bewußtsein? In: Karl-Heinz Wellmann u. Utz Thimm (Hrsg.): Intelligenz zwischen Mensch und Maschine. Von der Hirnforschung zur künstlichen Intelligenz. [Funkkolleg: Die Zukunft des Denkens.] Münster 1999, S. 57-63. "Die ‚Ilias‘ weiß im allgemeinen nichts von einem Bewußtsein. ... Die Götter sind – so würden wir es heute ausdrücken – Halluzinationen." S. 56, 62.

¹⁶⁷ Das Repertoire religiöser Grundmotive ist erstaunlich klein. Die jeweilige Kombination von sakralen Invarianzen, so wie bei der Husserlschen, phänomenologischen Einklammerung, machen in ihrer Mixtur das System der speziellen Religion aus. Siegreiche Religionen zeichnen sich darüberhinaus noch durch etwas anderes aus. Diese gehen nämlich von aggressiven und mobilen Völkern mit hohem technologischen Standard und rassistischer Überlegenheitsideologie aus. Das Christentum wäre demnach Ergebnis vielgestaltiger Einflüsse und der Übernahme von Invarianzen aus dem Griechentum, dem Mithraskult, dem Zoroastrismus, dem Messianismus, etc. Ferner wäre der Menschensohn Gottes, Jesus, nur aus dem Kontext von Wunderheilern, Mystikern und Bettelmönchen seiner Zeit zu verstehen. Vgl. ebd.

¹⁶⁸ Vgl. dazu Holger Bonus: Die Verlangsamung der Spielregeln. In: Backhaus/Bonus (Hrsg.): Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte. Schäffer-Poeschel Verlag 1994. „Durch ihr verlässliches *Stehenbleiben* begrenzen Institutionen die Ungewißheit der Welt. ... Insi-

Die Sowjetunion implodierte beispielsweise, weil Gorbatschow der Gesellschaft von heute auf morgen die zentrale Legitimation ihrer Institutionen entzog. Der Bürger erwartete nicht vom Staat die Subsistenz, sondern von der Partei als Hirn des Reiches.

1.2.1 Die gehirnphysiologischen Grundlagen der Person

In biologischer Hinsicht wird das menschliche Gehirn [100 Milliarden Nervenzellen, 100 Billionen Kontakte und eine Million Kilometer Leitungen] gemeinhin als physiologischer [elektronisch-biologisch] Sitz des menschlichen Geistes angesehen. In diesem Kontext betrachtet, finden Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung im biologischen System des Gehirns statt. Das Gehirn selbst ist zusammengesetzt aus etwa 100 Milliarden Nervenzellen. Informationen verarbeitet es dabei durch das wechselseitige Zusammenspiel aller dieser Neuronen. Nach allgemeiner Auffassung führt jede einzelne dieser Nervenzellen alle 10 Millisekunden Prozesse zur Informationsverarbeitung aus, die etwa der Multiplikation und Addition von 1.000 reellen Zahlen entsprechen.¹⁶⁹

Wie der Computer dient auch das Gehirn der Informationsverarbeitung, aber es grundsätzlich anders aufgebaut. Es ist besser als jeder Computer, denn es kann jederzeit mehrere Sinnesreize verarbeiten, weil sich die Nervenzellen zu Netzwerken zusammenschließen. Die unterschiedlichsten Informationen, die auf das Gehirn einströmen, werden von ihm zu einem einheitlichen Bild verarbeitet. Es empfängt diese dabei nicht passiv. Vielmehr vergleicht es eingehende Reize mit Hypothesen und Visionen, die es auf der Grundlage vorhandenen Vorwissens formuliert.¹⁷⁰

Physiologisch gesehen ist jede einzelne Nervenzelle durch einen typischen Aufbau gekennzeichnet. Vom Soma genannten Zellkörper gehen zum einen kurze, Dendriten genannte Verästelungen und zum anderen das sogenannte Axon, ein schlauchartiger, bis zu einem Meter langer Fortsatz, aus. Im Regelfall ist ein Axon dabei von einer Myelinscheide umgeben, die einen maßgeblichen Einfluß auf die Geschwindigkeit der Signalübertragung innerhalb des Axons ausübt. Je stärker die Myelinisierung des Axons nämlich ausgebildet ist, desto rascher kön-

tionen überbrücken Zeiträume; und das können sie nur, wenn der Prozeß ihres Wandels hinreichend langsam ist.“ S.4, 5.

¹⁶⁹ Vgl. Anderson, John R.: Kognitive Psychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996, S. 18.

¹⁷⁰ Vgl. dazu Detlev Ganten u.a. (Hrsg.): Gene, Neurone, Qubits & Co. Unsere Welten der Information. [= Verhandlungen der Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. 120. Versammlung in Berlin 1998], Hirzel Verlag Stuttgart 1999.

nen elektrische Impulse auf der Basis von biochemischen Prozessen innerhalb des Axons weitergeleitet werden.¹⁷¹

Mit Hilfe des Axons und der Dendriten kann eine einzelne Nervenzelle mit anderen Neuronen kommunizieren. An seinem Ende verästelt sich nämlich jedes Axon und tritt dort mit den Dendriten anderer Nervenzellen in Kontakt. Die Signalübertragung innerhalb einer Nervenzelle, also auch in den Dendriten und den Axonen, erfolgt dabei in Form elektrischer Impulse. Im Rahmen der Kommunikation zwischen den einzelnen Neuronen sendet eine Nervenzelle Signale über das Axon an andere Nervenzellen. Ankommende Signale nimmt eine Nervenzelle schließlich über die Dendriten auf. Axone dienen einem Neuron also zum Senden von als elektrische Signale zu verstehende Informationen und die Dendriten zu deren Empfang.

Die Axone und Dendriten von Nervenzellen sind nicht unmittelbar miteinander verbunden. An der Stelle, an der beide Nervenfortsätze miteinander in Kontakt treten, verästelt sich das Axon und teilt sich in eine große Anzahl von in jeweils einem Endknöpfchen mündende Endverzweigungen auf. Jedes dieser so gebildeten Endknöpfchen berührt, von einem etwa 10 bis 40 Nanometer breiten Spalt getrennt, jeweils einen Dendriten des Zielneurons. Die Signalübertragung in dieser Synapse genannten Kontaktstelle zwischen einem Endknöpfchen eines Axons und eines Dendriten erfolgt durch chemische Botenstoffe. Jede Nervenzelle verfügt dabei etwa über 1.000 synaptische Verbindungen zwischen ihrem Axon und den Dendriten anderer Neuronen sowie über ebenfalls etwa 1.000 synaptische Verbindungen zwischen ihren Dendriten und den Axonen anderer Nervenzellen.

Wird von einer Nervenzelle ein elektrischer Impuls durch den zugehörigen Axon ausgesendet, stimuliert dieser in seinen Endknöpfchen die Ausschüttung von sogenannten Neurotransmittern. Diese wandern durch den Spalt zwischen Endknöpfchen und Dendriten und ändern das elektrische Potential des empfangenden Dendriten. In diesem Zusammenhang unterscheidet man zwischen synaptischen Verbindungen, in denen ankommende Signale das elektrische Potential des Dendriten gesenkt und solchen, in denen es erhöht wird. Eine Anhebung des elektrischen Potentials entspricht dabei der Erzeugung einer höheren, an die Nervenzelle weitergeleiteten elektrischen Spannung als im nicht erregten Zustand und eine Senkung des elektrischen Potentials einer Verringerung der weitergeleiteten, elektrischen Spannung.

¹⁷¹ Vgl. dazu auch Wolfgang Mack: Gibt es intelligente Roboter? Warum und wie Menschen sich, anderen und Maschinen Intelligenz zuschreiben. In: Universitas, Nr. 644, Febr. 2000, S. 121ff.

Über die Dendriten wird eine Vielzahl unterschiedlicher Spannungszustände an das Soma eines Neurons weitergeleitet. Die Höhe dieser einzelnen Spannungszustände hängt dabei davon ab, ob ein Signal einer anderen Nervenzelle über die Synapse weitergeleitet wird und ob die synaptische Verbindung einen hemmenden oder einen erregenden Einfluß auf das elektrische Potential des Dendriten besitzt. Erreicht schließlich die Summe der das Soma erreichenden Spannungszustände einen Schwellwert, so kommt es an derjenigen Stelle, an der das Axon in das Soma mündet, zu einer kurzzeitigen Spannungsveränderung. Dieses, einem elektrischen Spannungsimpuls entsprechende Aktionspotential wird schließlich durch das Axon weitergeleitet und wirkt über die synaptischen Verbindungen jenes Axons mit anderen Dendriten auf wieder andere Neuronen ein.¹⁷²

Die gesamte Informationsverarbeitung innerhalb einer Nervenzelle basiert darauf, daß elektrische Potentiale wie beschrieben in einer Nervenzelle zusammenlaufen, und dort je nach ihrer additiven Stärke die Aussendung eines an andere Neuronen weitergeleiteten, elektrischen Impulses auslöst. Das Zusammenspiel und die Vernetzung der etwa 100 Milliarden Neuronen des menschlichen Gehirns begründen schließlich in biologischer bzw. neurophysiologischer Hinsicht die menschliche Intelligenz und stellen damit das naturwissenschaftliche Fundament der menschlichen Person dar.¹⁷³

»Neuronen interagieren, indem sie das Aktivationsniveau anderer Neuronen erhöhen (Erregung) oder senken (Hemmung). Jegliche neuronale Informationsverarbeitung erfolgt in Form dieser exzitatorischen und inhibitorischen Effekte; nichts anderes liegt der menschlichen Kognition zugrunde.«¹⁷⁴

Die neurologische Informationsverarbeitung des Menschen findet im wesentlichen in seinem, aus Gehirn und Rückenmark bestehenden Zentralnervensystem statt. Grundlegende Aufgabe des Rückenmarks ist es, neuronale Botschaften des Gehirns in den Körper und neuronale Botschaften des Körpers zum Gehirn zu schicken.

Das Gehirn selbst weist verschiedene, voneinander zu trennende Bereiche auf, die unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. So steuert das sich unmittelbar an das Rückenmark anschließende, sogenannte verlängerte Mark grundlegende Körperfunktionen wie beispielsweise die Atmung, das Schlucken, die Verdauung

¹⁷² Vgl. zur Physiologie von Nervenzellen insb. Kandel, E.R.; Schwartz, J.H.: Principles of neural science. New York 1984; Schmidt, R.F.; Thewse, G.: (Hrsg.): Physiologie des Menschen. Berlin 1995; Keeton, W.T.: Biological science. New York 1980.

¹⁷³ Vgl. insb. Rumelhart, D.E.; McClelland, J.L. (Hrsg.): Parallel distributed processing. Explorations in microstructure of cognition, Bd. 1. Cambridge Mass. 1986; McClelland, J.L. ; Rumelhart, D.E. (Hrsg.): Parallel distributed processing. Explorations in microstructure of cognition. Bd. 2. Cambridge Mass. 1986.

¹⁷⁴ Anderson, John R.: Kognitive Psychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996, S. 21.

und den Herzschlag. In unmittelbarer Nachbarschaft zum verlängerten Mark bzw. sich direkt hieran anschließend befindet sich das sogenannte Kleinhirn, das als das motorische Zentrum des menschlichen Gehirns gilt.

Zwischen den tiefer liegenden Bereichen des verlängerten Marks und des Kleinhirns sowie den höher liegenden Bereichen des cerebralen Cortex befindet sich unter anderem der insbesondere als Umschaltstation für motorische und sensorische Informationen zwischen dem cerebralen Cortex und dem tiefer liegenden Teilen des Gehirns zuständige Thalamus. Unterhalb des Thalamus liegt der für primäre Triebe wie Hunger oder Durst zuständige Hypothalamus. An der Grenze zwischen cerebralen Cortex und den darunter liegenden Strukturen sitzt ferner das insbesondere für Gefühle zuständige, sogenannte limbische System. Wichtiger Bestandteil dieses limbischen Systems ist der sogenannte Hippocampus, dem eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Gedächtnis und Erinnerungsvermögen zugeschrieben wird.

Der sogenannte cerebrale Cortex beinhaltet etwa drei Viertel aller Neuronen des menschlichen Gehirns. In ihm sind die sogenannten höheren Gehirnfunktionen verortet. Er besteht im wesentlichen aus einer sehr dünnen, vielfach gefalteten Schicht von Nervenzellen. Der cerebrale Cortex selbst teilt sich schließlich in die rechte und in die linke Gehirnhälfte. Beide Gehirnhälften sind durch den sogenannten Balken miteinander verbunden. Im allgemeinen ist die rechte Hemisphäre dabei für Empfindungen und willentliche Bewegungen der linken Körperhälfte und die linke Hemisphäre entsprechend für die rechte Körperhälfte zuständig.

Die rechte und die linke Gehirnhälfte gliedern sich jeweils in vier verschiedene Bereiche. Dem vorderen Teil des sogenannten Frontallappens wird eine maßgebliche Beteiligung an höheren kognitiven Vorgängen wie beispielsweise Planungsprozessen zugeschrieben. Der hintere Teil dieses Lappens besitzt Aufgaben zur motorischen Steuerung. Im Hinterhauptslappen ist das sogenannte Sehzentrum angesiedelt. Im Scheitellappen werden insbesondere Funktionen zur räumlichen Vorstellung verortet. Der Schläfenlappen schließlich beinhaltet das Hörzentrum und ist an der Erkennung von Objekten beteiligt.¹⁷⁵ Im allgemeinen wird davon ausgegangen, daß die höheren, kognitiven Fähigkeiten des Menschen sich aus der Vernetzung der verschiedensten Nervenzellen ergeben. Lernen kann in diesem Kontext als Aufbau von Verknüpfungen zwischen Neuronen

¹⁷⁵ Vgl. zum Aufbau des Gehirns insb. Keeton, W.T.: Biological science. New York 1980; Kandel, E.R.; Schwartz, J.H.: Principles of neural science. New York 1984; Schmidt, R.F.; Thewse, G.: (Hrsg.): Physiologie des Menschen. Berlin 1995.

aufgefaßt werden.¹⁷⁶ Dies wird insbesondere an der neurophysiologischen Entwicklung des Menschen bis zum Erwachsenenalter deutlich.

Vor der Geburt und in den ersten vier Lebensjahren wächst das menschliche Gehirn in bezug auf Gewicht und Volumen sehr schnell. Das vorgeburtliche Wachstum besteht insbesondere aus der Zunahme der Zahl an Nervenzellen. Nach der Geburt reifen die einzelnen, bei der Geburt noch unfertigen Nervenzellen. Bis etwa zum vierten Lebensjahr vollzieht sich diese Reife und damit auch das quantitative Wachstum des Gehirns relativ rasch. Danach nimmt jedoch die sich in Gewichts- und Größenzunahme ausdrückende Wachstumsrate langsam ab. Etwa im Alter von 16 Jahren hat das menschliche Gehirn schließlich seine endgültige Größe erreicht. Parallel zu diesem physischen Gehirnwachstum vollzieht sich auch eine innere Reifung bzw. Entwicklung, die jedoch nicht mit dem Erreichen der endgültigen Größe des menschlichen Gehirns abgeschlossen ist. Diese besteht aus einer fortwährenden Verknüpfung der einzelnen Nervenzellen untereinander.¹⁷⁷

Das biologische Gehirn sieht folgendermaßen aus: Wir haben zu unterscheiden zwischen dem Grosshirn mit der linken und rechten Gehirnhälfte als Sitz der kognitiven Fähigkeiten, dem Kleinhirn, dem Hirnstamm, dem Limbischen System und den Hirnnerven.

| Grosshirn | |
|---|---|
| Es sind einzelne Felder eingegrenzt worden, die gehirnanatomisch und –physiologisch abgestützt sind: | |
| Linke Gehirnhälfte | Rechte Gehirnhälfte |
| <ul style="list-style-type: none"> • Zahlengedächtnis • Schreiben • Logisches Denken • Sprache • Wissenschaftliche Fähigkeiten • Kontrolle der rechten Hand | <ul style="list-style-type: none"> • Einsicht • Raumorientierung • Künstlerische Fähigkeiten • Vorstellungskraft • Musikalische Fähigkeiten • Kontrolle der linken Hand |

| Kleinhirn | | |
|---|--|---|
| Es liegt im hinteren Teil des Schädels unter dem Grosshirn. Seine zwei Hälften sind durch den Kleinhirnwurm verbunden. Stränge verbinden dieses mit dem Mittelhirn, zur Gehirnbrücke und zum Rückenmark. Es ist unentbehrlich für die Bewegungskoordination, das Gleichgewicht, willentliche Muskelanspannung und alle motorischen Tätigkeiten, die für Sport und Musik von Bedeutung sind. | | |
| Hirnstamm | | |
| Zwischenhirn: Pallidum, Thalamus, Hypothalamus | Mittelhirn: Impulsgeber zum Grosshirn, optische und akusti- | Rautenhirn mit Kleinhirn, Brücke und verlängertem |

¹⁷⁶ Vgl. insb. Rumelhart, D.E.; McClelland, J.L. (Hrsg.): Parallel distributed processing. Explorations in microstructure of cognition, Bd. 1. Cambridge Mass. 1986; McClelland, J.L.; Rumelhart, D.E. (Hrsg.): Parallel distributed processing. Explorations in microstructure of cognition. Bd. 2. Cambridge Mass. 1986.

¹⁷⁷ Vgl. Hurlock, Elisabeth, B.: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim, Berlin, Basel 1970, S. 106.

| | | |
|--|--|---|
| und Hypophyse | sche Signalerfassung, Schmerz- und Suchtempfindung. | Mark |
| ⇒ Thalamus: Er liegt genau in der Mitte zwischen den zwei Grosshirnhälften. Hier ist die Schaltstelle für Sinneseindrücke ausser Geruch und ausgesandte motorische Signale, die alle hier erst durchlaufen, ehe sie in die Grosshirnrinde gelangen. | ⇒ Hypothalamus: liegt unter dem Thalamus und wirkt bei der Steuerung vieler wichtiger Körperfunktionen und Triebe mit: Essen, Trinken, Temperaturregulierung, Schlafen, Gefühlsbewegungen und Sexualität. Regelung unbewußter Abläufe innerer Organe. | ⇒ verlängertes Mark = Steuerung für Herzschlag, Blutgefäßvereinerung, Atmung und unwillkürliche Funktionen. Der Ausfall dieses Gehirnteils hat den sofortigen Tod zur Folge. |
| Limbisches System | | |
| <p>Thalamus, Hypothalamus, Hippocampus, Mandelkern, Schweifkern, Septum cervicale und Mittelhirn bilden eine Funktionseinheit, die insbesondere viele Aspekte des Verhaltens steuert und für die Speicherung und den Abruf von Erinnerungen verantwortlich ist.</p> | | |
| Gehirnnerven | | |
| <p>Auf der Gehirnunterseite entspringen zwölf Paare symmetrisch angeordneter Nerven. Sie laufen zu verschiedenen Teilen von Kopf und Hals und werden von vorn nach hinten durchnummeriert. Hier verlaufen motorische Nerven, die Muskelbewegungen steuern, Sinneswahrnehmungen in Signale umwandeln.</p> | | |

Durch die Evolution des menschlichen Gehirns schafft der Geist sich selbst. Der Geist ist jedoch nicht frei, sondern gebunden an somatische Muster der Gefühle, die erst die Vernunft in eine alternative Entscheidungsebene hineinheben.¹⁷⁸ Die 68er beispielsweise hatten andere somatische Marker als diejenige Generation, die aus der Erfahrung der totalen Niederlage den Kampf um das Überleben aufnehmen mußte. Die Ökogeneration besitzt wieder andere somatische Marker und kann sich der moralistischen Auflösung alter Marker widmen.¹⁷⁹

1.2.2 Das Werden der Person als Interaktionsprozeß

Von besonderer Bedeutung für bildungstheoretische Zugänge sind die humanistischen Theorien, die in der deutschen Philosophie eine große Tradition haben und auf die Selbstverwirklichung als Grundmotiv einer konstruktiven Haltung, die aus dem Innern des Menschen entspringt, verweisen. Dem entspricht ein positives Menschenbild, nachdem die sich verwirklichende Person selbstaufmerksam ist, sich selbst akzeptiert, spontan und offen für Veränderungen ist. Wie schon dargestellt, sind humanistische Theorien holistisch, dispositionell, phänomenolo-

¹⁷⁸ Vgl. Damasio, Antonio R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Paul List-Verlag München 1994. - Backer, Gordon; Morris, Katherine J.: Descartes' Dualism. Routledge London; New York 1996. - Kemmerling, Andreas: Ideen des Ichs. Studien zu Descartes' Philosophie. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1996. - Kemmerling, Andreas; Schütt, Hans-Peter (Hrsg.): Descartes nachgedacht. V. Klostermann Verlag Frankfurt a.M. 1996.

¹⁷⁹ Folgt man diesem Gedanken weiter, so kommt man unwillkürlich zu dem Schluß, daß Bürgerkriege die Folge von sich in Gewalt entladenden, konkurrierenden somatischen Markern sind.

gisch und existentialistisch. Humanistische Theorien sind holistisch, weil sie die einzelnen Handlungen der Menschen immer durch Bezugnahme auf dessen Gesamtpersönlichkeit erklären. Daher ist es konsequent, die Schaffung von Wirklichkeit durch Psychobiographien nachzuzeichnen und narrativ zu konstruieren. Da der Einblick in das Seelenleben der komplizierteste Vorgang ist, vor dem die Wissenschaft steht, ergeben sich auch besondere Anforderungen an den theoretischen Hintergrund, das Leib-Seele-Problem als gegenseitige Beziehung von verschiedenen Substanzen zu denken.¹⁸⁰ Trotz der Aufdeckung der physiologischen Abläufe im Gehirn durch PET ist es bisher nicht möglich, die Inhalte des Bewußtseins und die seelischen Vorgänge der Bewußtheit vom Limbischen System abzuleiten. Dazu bedarf es eines reaktiven Kontaktes zwischen Menschen, die die Inhalte der inneren Abläufe offenbaren oder diagnostisch ablesen lassen: „Psychologen, die Lebensgeschichten (Psychobiographien) konstruieren wollen, erbitten von der Person Erzählungen über Lebenserfahrungen. ... Menschen konstruieren ihre Identität, indem Sie aus den Erzählungen Lebensgeschichten entstehen lassen. Diese Erzählungen öffnen ein Fenster auf die Ansichten der Menschen von sich selbst und von sozialen Beziehungen.“¹⁸¹

Das Gehirn unterliegt einer permanenten individuellen Evolution im Rahmen der Biographie. Herausforderungen sind die natürliche Triebfeder dieser Entwicklung des menschlichen Geistes. Nach Ernst Pöppel¹⁸² kann die junge Generation die Fertigkeiten zum Leben und Arbeiten unter den Bedingungen der medialen Vernetzung insbesondere durch Selbstschaffung erwerben. Dabei lernt sie die Moderation des Programms, ohne dieses selbst kennen zu müssen. Für Kinder stellen Computer deshalb eine enorme kognitive Herausforderung dar. Durch die Beschäftigung hiermit können sie vieles lernen, das dauerhaft in ihrem Gehirn bleibt und was die älteren so nicht mehr erwerben können. Ein wichtiger Aspekt der Selbstschaffung in diesem Sinne besteht in der Weitergabe von semantischen Signalen. Beispielsweise lernen gute Schüler besonders effektiv, wenn sie schwachen Schülern etwas erklären.

Die natürliche Lebensspanne eines Menschen läßt sich unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten in verschiedene Phasen einteilen. Unterschieden wird dabei im allgemeinen zwischen den Abschnitten der frühen Kindheit,

¹⁸⁰ „Die *causa efficiens* der Veränderungen des Körpers durch die Seele und der Seele durch den Körper ist also stets nur Gott; das Wollen der Seele und die unaufhörlich erneuten Eingriff seiner Allmacht. *Leibniz* endlich pflegte dies Problem mittels des von *Geu-lincx* zuerst darauf angewandten Bildes zweier Uhren zu erläutern, die gleichen Gang zeigen sollten.“ Emil du Bois-Reymond [Physiologe, 1818-1896]: Über die Grenzen des Naturerkennens. 45. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte zu Leipzig am 14. August 1872.

¹⁸¹ Zimbardo, Philip G. u. Richard J. Gerrig Lehrbuch für Psychologie; Psychologie. Springer Verlag Berlin Heidelberg New York 1999, S. 539.

¹⁸² Vgl. Pöppel, Ernst: Lust und Schmerz. Über den Ursprung der Welt im Gehirn. Goldmann-Verlag München.

der Kindheit, des Jugendalters, des frühen, mittleren sowie des höheren Erwachsenenalters.¹⁸³ Jeder dieser Phasen ist gekennzeichnet von spezifischen Ausprägungen der menschlichen Entwicklung. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, daß die menschliche Entwicklung nicht mit dem Beginn des Erwachsenenalters endet, sondern auch höhere Lebensalter mit psychologischen Veränderungen im allgemeinen einhergehen und diese nicht grundsätzlich gleichzusetzen sind mit einem Abbau kognitiver Fähigkeiten.

»Von besonderem Interesse für die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne bleibt natürlich die Frage, welche Wachstumsmöglichkeiten im Erwachsenenalter und höheren Alter verbleiben. Die Forschung war konzentriert auf Expertenwissen, das als Berufserfahrung und als Expertise in spezifischen Bereichen definiert ist. Expertenwissen gehört zum Bereich der kristallisierten Intelligenz. Neben beruflichen Expertenwissen werden heute vor allem soziale Intelligenz, Lebenswissen und Lebensweisheit als mögliche Wachstumsfunktionen im mittleren und höheren Erwachsenenalter in Betracht gezogen.«¹⁸⁴

Der neugeborene Mensch ist im gewissen Sinne einem Fötus noch sehr ähnlich. Insbesondere die Entwicklung des menschlichen Zentralnervensystems ist bei der Geburt noch nicht beendet. Gehirnwachstum sowie neurologische Reife im biologischen Sinne werden erst viele Jahre später abgeschlossen.¹⁸⁵ Die Wahrnehmungsfähigkeiten und motorische Ausstattung des Neugeborenen sind sehr begrenzt. Sie dienen primär dem physischen Überleben, der Verfeinerung der Hirnstrukturen und der protosozialen Bindung fürsorglicher Erwachsener an das Kind.¹⁸⁶

In der bis etwa bis zum Ende des dritten Lebensjahres andauernden Phase der frühen Kindheit bilden sich die motorischen, sensuellen und sprachlichen Fähigkeiten des Menschen heraus. In kognitiver Hinsicht entwickelt das Kind die Fertigkeit, ein einfaches Handlungsziel planend zu erreichen, emotionale Bindungen zu anderen Personen, ein ausdifferenziertes Sozialverhalten sowie das Bewußtsein einer eigenen, sozialen Identität. Während im Kontext der motorischen und kognitiven Entwicklung in diesem Alter nur im geringen Maße interindividuelle Unterschiede auszumachen sind, spiegeln sich im sozial-emotionalen Verhalten der Kinder bereits Persönlichkeitsunterschiede.¹⁸⁷

¹⁸³ Vgl. Rauh, Hellgard: Frühe Kindheit. In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 167-248, S. 167.

¹⁸⁴ Montada, Leo: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 1-83, S. 13.

¹⁸⁵ Vgl. Hurlock, Elisabeth B.: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

¹⁸⁶ Vgl. Rauh, Hellgard: Frühe Kindheit. In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 167-248, S. 201.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 245. Hinweise auch bei W. Singer: Das Bild im Kopf – ein Paradigmawechsel, a.a.O., S. 111. „Zum Zeitpunkt der Geburt verfügt das Gehirn zwar bereits über den vollen Satz von Nervenzellen, aber in zahlreichen Hirnstrukturen ist das Auswachsen von Nervenverbindungen noch in vollem Gange. ... Diese zweite, epigenetische Lernphase ist für den Rest des

Die Phase der Kindheit umfaßt etwa das Alter vom vierten bis zum zwölften Lebensjahr.¹⁸⁸ Großen Einfluß auf die Entwicklung des Kindes haben in diesem Lebensalter das Spiel und die Schule. Das Spiel ist in diesem Zusammenhang als Technik der Lebensbewältigung aufzufassen. Spiele können - in objektiver Hinsicht - der Exploration von Wissen, der Weiterentwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten, sowie - in subjektiver Hinsicht - der Realitätsbewältigung dienen. Gleichzeitig erfordern viele Spiele das Vorhandensein bzw. die Herausbildung bestimmter Kompetenzen, um überhaupt gespielt werden zu können. So verlangt beispielsweise das Zusammenspiel zu mehreren die Fähigkeit, sich auf einen gemeinsamen Gegenstand oder einen gemeinsamen Spielrahmen zu beziehen, bzw. sich hierüber zu verständigen.¹⁸⁹ Das Spiel hat zweifellos eine entwicklungsfördernde Wirkung. Jedoch spielt das Kind nicht aus dem Grund, seine Fähigkeiten zu trainieren. Vielmehr spielt es um der Aktivierung willen, um sich mit der Umwelt auszutauschen, spezifische Probleme zu bewältigen, die es nicht einordnen kann oder mit denen es nicht zurechtkommt, oder um alltags- und entwicklungstypische Themen zum Beispiel durch Nachspielen zu bewältigen.¹⁹⁰

Die Schule stellt einen für das Kind sehr prägenden Kontext dar. Einerseits erlebt es durch die hiermit verbundene Herauslösung aus den familiären Beziehungszusammenhang in weitaus größerem Umfang als bisher Formen universalistischer Beziehungen, die aufgrund ihrer starken Rollenorientierung besondere Bedeutung in bezug auf den Gesamtzusammenhang der externen Gesellschaft besitzen.¹⁹¹ Unabhängig vom Erwerb basaler Kulturtechniken in der Schule wie Lesen, Schreiben und Rechnen, verändert sich durch die schulische Sozialisation auch die Persönlichkeitsstruktur des Kindes. Es muß Eigenschaften internalisieren, die es befähigt, den Anforderungen schulischer und damit auch der späteren beruflichen Arbeit zu entsprechen. Es muß sich auf eine gewisse Beliebigkeit des Lernstoffes einstellen, Aufgaben innerhalb vorgegebener Zeitgrenzen zuverlässig beenden und zum Lernen motiviert sein, auch wenn es den Sinn des Wissenserwerbs nicht in allen Fällen erfassen kann. Vergleichbare Anforderun-

lebens sehr bedeutsam, da nach Ablauf dieser Entwicklungsphase die Architektur des Nervensystems auskristallisiert und starr wird.“

¹⁸⁸ Vgl. Oerter, Rolf: Kindheit, In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 249.

¹⁸⁹ Vgl. Griffin, H.: The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In: I. Bretherton (Hrsg.): Symbolic play. London 1984, S. 73-100.

¹⁹⁰ Vgl. Oerter, Rolf: Kindheit, In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 262 ff.

¹⁹¹ Vgl. Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung, Jg. 27/1964, S. 225-243; Oerter, Rolf: Kindheit, In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 277; Oerter, Rolf: Psychologie des Spieles. Ein handlungsorientierter Ansatz. München 1993.

gen stellen sich dem Individuum in einer späteren Entwicklungsphase im Arbeitsleben.¹⁹²

Die bereits in der Kindheit beginnende Herauslösung aus dem sozialen Gefüge des Elternhauses läßt sich auch in der zunehmenden Bedeutung von Sozialkontakten mit Gleichaltrigen erkennen. Die soziale Interaktion innerhalb der Peergruppe fördert dabei die Entstehung eines im Vergleich zur Eltern-Kind-Beziehung stärker symmetrischen Sozialverhaltens. Durch den intensiven Kontakt mit Gleichaltrigen erwerben Kinder schließlich die Kompetenz zu sozialer Interaktion in weitestgehend von Gleichberechtigung und Gleichheit geprägten Strukturen. Die Interaktion in der Gruppe wirkt ferner unterstützend auf die Selbstentwicklung des Kindes ein. So führt die Mitgliedschaft in einer Gruppe beispielsweise zur Entwicklung eines stärkeren Selbstwertgefühls des Kindes und fördert die Entstehung von Freundschaften und Freundschaftsverhältnissen.¹⁹³ Das Jugendalter ist in physischer Hinsicht ein Lebensabschnitt der körperlichen Reifung. Klammert man die psychosozialen Wirkungen der physischen Entwicklung in diesem etwa vom 13. bis zum 21. Lebensjahr andauernden Lebensabschnitt aus, so steht die Herausbildung und Formung einer eigenen und damit individuellen Identität im entwicklungspsychologischen Zentrum des Jugendalters. Der Wechsel vom Kindes- zum Erwachsenenalter bedeutet für den Jugendlichen den Eintritt in einen für ihn noch unbekanntem Lebensbereich. Er muß Eigenverantwortung erlernen und sich von den Eltern lösen. Ferner muß er ein eigenes Wertesystem und Sinnkonzepte zukünftiger Lebenskonzepte aufbauen.¹⁹⁴

Wichtige Einflußfaktoren auf die Entwicklung einer eigenen Identität bilden die im Jugendalter sehr hohe Orientierung an die Peergruppe und die beginnende Integration in die Arbeits- und Berufswelt. Umfangreiche Sozialkontakte in der Gruppe mit Gleichaltrigen bieten Jugendlichen Orientierung, emotionale Geborgenheit und tragen zur psychischen Stabilisierung in dieser Phase der Veränderung bei. Außerdem bieten sie sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten und dienen der allmählichen Ablösung vom Elternhaus. Die Peergruppe trägt schließlich auch zur Identitätsfindung bei, indem sie bestimmte Möglichkeiten der Identifikation und die Übernahme von Lebensstilen

¹⁹² Vgl. Oerter, Rolf: Kindheit, In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 291.

¹⁹³ Vgl. Parker, J.G.; Gottman, J.M.: Social and emotional development in a relational context. Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: T.J. Berndt; G.W. Ladd (Hrsg.): Peer relationships in child development. New York 1989, S. 95-131, S. 104.

¹⁹⁴ Vgl. Oerter, Rolf; Dreher, Eva: Jugendalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 310-395, S. 311. Vgl. auch E. Rothsuh, a.a.O. und Spranger, Jugendpsychologie.

bietet. Die Peergruppe ermöglicht den Jugendlichen, Autonomie zu entwickeln, ohne dabei wichtige Sozialbeziehungen aufzugeben. Sie begleitet ihn also auf dem Weg vom »Verhaftetsein« im Elternhaus hin zum »autonomen« bzw. selbstverantwortlichen Dasein als Erwachsener.¹⁹⁵

Schul- und Berufsrollen sind in unserer Gesellschaft wichtige Komponenten der Identität. »Wer sich an eine Gesellschaft wie die unsere anpassen will, muß sich die zentrale Stellung von Arbeit und Beruf zu eigen machen und sie in seine Identität integrieren.«¹⁹⁶ Die Übernahme von Arbeits- und Berufsrollen im Jugendalter wirken dabei förderlich auf die Identitätsbildung. Arbeit und Arbeitsorientierung wird nämlich in Übereinstimmung mit den herrschenden gesellschaftlichen Normen einerseits als Mittel der Selbstverwirklichung und Ausdruck der eigenen Fähigkeiten und Talente sowie andererseits im Sinne des Tauschwertes der Arbeitskraft vom Jugendlichen internalisiert.¹⁹⁷

Das Erlernen eines Berufes während der Ausbildung wirkt darüber hinaus prägend auf die spezifische Persönlichkeitsentwicklung. Beispielsweise nehmen bei Auszubildenden in besonders qualifizierten Berufen das Interesse an Politik, die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten, die intrinsische Arbeitsorientierung sowie die Wertschätzung sozialer, beruflicher Beziehungen zu. In Ausbildungsberufen, die besondere Freiräume für gestalterisches Handeln bieten, steigt schließlich der subjektive Stellenwert von Arbeit bzw. des erlernten Berufes.¹⁹⁸ Die Wirkungen der Berufsausbildung sind damit nicht nur auf ihre fachqualifikatorische Funktion zu reduzieren, sondern beeinflussen auch die Persönlichkeitsentwicklung. Entwicklungspsychologische Prozesse und Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur sind nicht mit dem Ende des Jugendalters abgeschlossen. Veränderungen und Entwicklung kann während des gesamten Erwachsenenlebens bis ins Alter stattfinden. Arbeits- und Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen sich dabei gegenseitig und verändern sich in diesem Prozeß der Beeinflussung. Negativ auf die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten wirken sich in diesem Zusammenhang Tätigkeiten aus, die anforderungsarm, einengend und belastend sind. Positive Wirkungen haben hingegen solche Tätigkeiten, die

¹⁹⁵ Vgl. Erikson, E.H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart 1988.

¹⁹⁶ Oerter, Rolf; Dreher, Eva: Jugendalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 310-395, S. 389.

¹⁹⁷ Vgl. Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären, und politischen-weltanschaulichen Bereichen. Bern 1991; Haefeli, K.; Kraft, U.; Schallberger, U.: Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie. Bern 1988; Oerter, Rolf; Dreher, Eva: Jugendalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 310-395, S. 389 ff.

¹⁹⁸ Vgl. Haefeli, K.; Kraft, U.; Schallberger, U.: Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie. Bern 1988.

zugleich inhaltlich anspruchsvoll und Spielräume bei der Übernahme von Verantwortung und in der Ausgestaltung der Tätigkeit selbst bieten.¹⁹⁹

Die jeweilige Form der Tätigkeit bestimmt die Entwicklung von durchaus berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen, kognitiven und sozialen Kompetenzen. Besonders entwicklungsförderlich ist dabei die Erfahrung ökologischer Brüche bzw. von einschneidenden Erlebnissen.²⁰⁰ Das Bewußtwerden von Widersprüchen und Diskontinuitäten ist die treibende Kraft der berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter. Solche Wirkungen zeigen jedoch nicht allein innerhalb der Arbeitswelt, sondern in der gesamten Umwelt des Subjekts auftretende Widersprüche.

»In erster Linie sind es Diskrepanzen zwischen restriktiven und nichtrestriktiven Lebensbedingungen, Widersprüche und Konflikte, die psychische Entwicklung vorantreiben - und zwar nicht allein Widersprüche innerhalb der Arbeit, sondern auch Diskrepanzen zwischen restriktiven und nichtrestriktiven Lebensbedingungen oder biographische Kontraste, Diskontinuitäten oder gar Brüche.«²⁰¹

Mit dem Ausscheiden aus dem Berufsleben durch die Pensionierung beginnt der Lebensabschnitt des höheren Erwachsenenalters bzw. des Alters. Der Berufsaustritt löst den Menschen aus dem Arbeitsprozeß als zentralen Teilbereich unserer Gesellschaft heraus.²⁰² Diese Diskontinuität ist dabei Triebfeder für die notwendigen Umorientierungen in dieser Lebensphase und damit auch für entwicklungspsychologische Veränderungen. Entwicklungsprozesse finden in dieser Lebensphase auch im kognitiven Bereich statt. So zeigen zwar fluide Intelligenzleistungen wie Abstraktionsvermögen oder schlußfolgerndes Denken im Alter einen systematischen Abfall, demgegenüber steigt jedoch die Leistungskraft auf dem Gebiet der kristallinen Intelligenz, d.h. dem Umfang mit kultur- und erfahrungsabhängigen Wissen.²⁰³

Welche Rolle nun kulturspezifisches Wissen, insbesondere im Hinblick auf die Weitergabe literarischer kanonischer Werke, in der Selbstschaffung des menschlichen Geistes

¹⁹⁹ Vgl. Kohn, M.L. ; Schooler, C.: Work and personality. An inquiry into the impact of social stratification. Ablex Norwood NJ 1983; Hoff, Ernst-H.: Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 423-438, S. 426.

²⁰⁰ Vgl. Hoff, Ernst-H.: Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 423-438, S. 431; Baitsch, Christof: Kompetenzentwicklung und partizipative Arbeitsgestaltung. Eine hermeneutische Analyse bei Industriearbeitern in einer sich verändernden Arbeitssituation. Bern 1985.

²⁰¹ vgl. auch Hoff, Ernst-H. Lempert, W.; Lappe, L. (Hrsg.) Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern 1991.

²⁰² Vgl. Saup, Winfried, Mayring, Philipp: Pensionierung. In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 1110-1115.

²⁰³ Vgl. Filipp, Sigrun-Heide, Schmidt, Katharina: Mittleres und höheres Erwachsenenalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 439-486, S. 453 ff.

tes spielt, ist jedoch noch ungeklärt. Werke der Kinderliteratur vermitteln beispielsweise Phantasie und den Sinn für das Wunderbare, Überraschende, Anrührende, Gemütvolle und Unerwartete im Alltag. Gleichzeitig ist in jeder Erzählung die Moral mit den Gegenspielern Gut und Böse gegenwärtig. Die beliebtesten Helden der Kinder sind dabei nicht klinisch rein, sondern wie Kinder: aufsässig, aufmüpfig, eigenwillig, eigensinnig und selbstbewußt. Ferner siegen in den Geschichten nicht nur die Starken, sondern auch die Dummen und Faulen. Märchen und Erzählungen lassen denken. Ihre Welt ist zwar »einfach«, doch ihre Erklärung der Welt diffizil und gekonnt.

Die modernen Medien jedoch verändern aufgrund der in ihnen liegenden, unbegrenzten Kommunikationsmöglichkeiten den Zugang der Menschen zur Wirklichkeit. Sie werden in gewisser Weise zu einer neuen Art von Sinnesorgan. Der modernen Öffentlichkeit wird dabei nur das präsentiert, was die neuen Sinnesorgane als notwendig selektieren, um eine bestimmte emotionale und moralische Stimmung zu erzeugen.

Die Wirklichkeit läßt sich mit Niklas Luhmann als rekursiver Selbstschaffungsprozeß interpretieren.²⁰⁴ Sie entsteht in den Köpfen der Menschen nach den Vorstellungen eines Redakteurs. Neben der Nachricht enthalten nämlich Aufzeichnungen und Dossiers immer auch die Intention des Aufzeichners. Zerbrechen nun Rechts- und Interpretationssysteme, wie es 1989 in Deutschland geschah, so zeigt sich die Macht des Gewinners daran, seine Intention an die Interpretation der Geschichte heranzutragen. Dieser Sieger schafft in gewisser Weise Realität. Im genannten Beispiel fand der »Kalte Krieg« beispielsweise nur für die DDR-Bevölkerung statt. Das von den Sowjets installierte »Unrecht« wird den Betroffenen angelastet, etc. Die Schaffung der Wirklichkeit erfolgt durch den Geist, den man Aufarbeitung über die Moralität und das Recht nennt. Gedient wird hiermit dem Mythos, daß das Ende der Spaltung Deutschlands durch Kanzler Helmut Kohl und durch eine Volksbewegung bewirkt wurde.²⁰⁵ Illustrieren läßt sich diese Dynamik eines neuen Geistes, der sich um die eigentliche Intention des historischen Vorganges nicht kümmert, auch anhand der Interpretation von Goldhagen über die Deutschen und anhand der Ausstellung über die Wehrmacht

²⁰⁴ Vgl. Luhmann, Niklas. Die Realität der Massenmedien. Westdeutscher Verlag Opladen 1996.

²⁰⁵ Faktisch handelte es sich um einen »Deal« zwischen dem amerikanischen Präsidenten George Bush und Gorbatschow, dem ein weiterer Handel mit der Bundesrepublik folgte. Die Aufhebung der Spaltung Deutschlands gestaltete sich in diesem Sinne als historisch einmaliger, kommerzieller Akt der Übernahme von Volk und Territorium frei nach dem Hegelschen Satz: »Der Geist, die Idee, teilt sich in die zwei endlichen Sphären des Begriffs Demokratie und Marktwirtschaft und teilt diesen in seiner Unendlichkeit den Individuen als Material des Begriffs zu.« Vgl. zu den Vorgängen auch: Zelikow, Philip; Rice, Condoleezza: Sternstunden der Diplomatie. Propyläen-Verlag Berlin 1997.

und das Dritte Reich. Beide Beispiele kennen nicht die Jeweiligkeit als Teil des Daseins, sondern nur die Punctualität.

1.2.3 Die reale soziale Interaktion der gegenwärtigen Generation

Der menschliche Geist schafft sich in gewisser Weise durch die Interaktion mit der Umwelt selbst. Menschliche Sozialisation bedeutet insbesondere die Internalisierung von Rollen, welche die Gesellschaft an ein Individuum adressiert.²⁰⁶ Veränderungen der menschlichen Verhaltensweisen bzw. die Entwicklung der menschlichen Person²⁰⁷ sind in diesem Sinne als Wandlungen in den an das Individuum herangetragenen Rollen und Rollenansprüchen zu verstehen.

In der realen Gesellschaft sind die Verhaltensweisen der menschlichen Person nicht vollständig von einem festen Gerüst von Rollen und Rollenerwartungen determiniert. Beispielsweise brachte die gesellschaftliche »Modernisierung« den Menschen durch den mit ihr verbundenen Prozeß der »Individualisierung« ein größeres Maß an Handlungsoptionen, indem sie den Menschen zunehmend aus historisch vorgegebenen Sozialformen und sozialen Bindungen wie beispielsweise Klassenlagen und personalen Abhängigkeitsverhältnissen herauslöste.²⁰⁸

Dieser mit der gesellschaftlichen Modernisierung verbundene Gewinn des einzelnen Individuums an Handlungsoptionen, die sich unter anderem in einer »Individualisierung« von Lebensstilen, Lebenslagen und biographischen Mustern niederschlägt,²⁰⁹ ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Befreiung des Menschen von gesellschaftlichen Zwängen. Die Steigerung der im Handeln verfügbaren Optionen bedingt auf gesellschaftlicher Ebene nämlich die Herausbildung von Steuerungsinstrumenten zur Selektion von brauchbaren und unadäquaten Handlungsalternativen. Für das einzelne Subjekt zur Verfügung stehende Handlungsalternativen dürfen im gesellschaftlichen Kontext also nicht dazu führen, daß deren Ausübung zur sukzessiven Auflösung der Koexistenz von Individuen in einer Gesellschaft führt. Als Antwort auf die größere Verfügbarkeit von Handlungsalternativen für den einzelnen ist die Gesellschaft als soziales System damit

²⁰⁶ Vgl. Dahrendorf, Ralf: Homo sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle. Köln; Opladen 1977.

²⁰⁷ S. Kap. 1.2.2.

²⁰⁸ Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 206.

²⁰⁹ Vgl. Schäfers, Bernd: Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Ein Studienbuch zur Sozialstruktur und Sozialgeschichte der Bundesrepublik. Stuttgart 1992, S. 191; Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 205 ff.

gezwungen, neue Handlungsbeschränkungen aufzubauen und auf diese Art und Weise den einzelnen Menschen sozial neu einzubinden.²¹⁰

»Die progressive Liquidierung traditionaler Handlungsschranken, die im Modernisierungsprozeß stattfindet, läßt einen neuen Bedarf an Beschränkungen entstehen, mit deren Hilfe die anderenfalls prekär werdende, in ›Anarchie‹ umkippende Kompatibilität subjektiver Wahlhandlungen gewährleistet werden kann.«²¹¹

Der Freiheitsgewinn für den einzelnen durch die Herauslösung des Menschen aus traditionellen sozialen Bindungen ist also fiktiv. So sind die Handlungsentscheidungen des Menschen in der modernisierten Gesellschaft durch als Reaktion auf den Zugewinn an Handlungsoptionen entstandene, institutionalisierte Beschränkungen, wie beispielsweise des Arbeitsmarktes, des Sozialstaates oder des Bildungs- und Ausbildungssystems begrenzt.²¹² Die Folge des Aufbaus solcher institutionalisierten Beschränkungen ist, daß der einzelne nach der Überwindung traditionaler Abhängigkeiten in bezug auf die Gestaltung seines Lebensweges wieder von neuen Abhängigkeiten gebunden wird. Ehemals ständisch, klassenkulturell oder durch familiäre Strukturen geprägte Lebensläufe werden heute nämlich durch institutionale Handlungsbeschränkungen wie beispielsweise vorgegebene Zeiten des Ein- und des Austritts aus dem Bildungssystem, den Rhythmen der Erwerbsarbeit oder auch durch sozialpolitische Fixierung des Rentenalters ersetzt. Individualisierung bzw. die Steigerung von Handlungsoptionen hat damit eine neue Standardisierung von Lebensläufen zur Folge.²¹³

»Die freigesetzten Individuen werden arbeitsmarktabhängig und deshalb bildungsabhängig, konsumabhängig, abhängig von sozialrechtlichen Regelungen und Versorgungen, von Verkehrsplanungen, Konsumangeboten, Möglichkeiten und Moden in der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Beratung und Betreuung.«²¹⁴

Der gesellschaftliche Individualisierungsprozeß ist, wie die Gleichzeitigkeit des Gewinns an Handlungsoptionen und deren neuerlichen Beschränkung gezeigt hat, in sich widersprüchlich. Diese immanente Ambivalenz wird durch die wachsende Markt- bzw. Arbeitsmarktabhängigkeit des Menschen verstärkt. Die Herauslösung aus traditionellen Bindungen zwingt den Menschen, nämlich die Ver-

²¹⁰ Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 206.

²¹¹ Offe, Klaus: Die Utopie der Null-Option. Modernität und Modernisierung als politische Gütekriterien. In: Peter Koslowski, Robert Spaemann, Reinhard Löw (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986, S. 143-172, S. 150.

²¹² Vgl. Ferchhoff, Wilfried; Neubauer, Georg: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen, Opladen 1997, S. 37.

²¹³ Vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 211 ff.

²¹⁴ Ebd., S. 210.

antwortung für sein Tun und insbesondere die Folgen seiner Handlungen zu übernehmen. Gleichzeitig wird aber der Lebensweg des Menschen zunehmend durch institutionale Vorgaben und Maßnahmen gesellschaftspolitischer Planung und Steuerung beeinflusst, so daß sich das in den menschlichen Handlungen liegende »Risiko« bzw. die »Krisenanfälligkeit« des individuellen Lebens im Sinne unbeabsichtigter Nebenfolgen staatlichen Handelns stark erhöht.

»In den letzten Jahrzehnten ist es zu dramatischen und tiefgreifenden gesellschaftlichen Strukturveränderungen gekommen, die in fast allen Lebensbereichen einem zugleich chancenreichen und riskanten Prozeß der ambivalenten Individualisierung folgen.«²¹⁵

Individualisierung bedeutet gleichzeitig einen Zugewinn an Handlungsoptionen für den einzelnen und deren Beschränkung durch institutionale Vorgaben. Der individualisierte einzelne ist gezwungen, über die Ausgestaltung seines Lebensweges selbst zu entscheiden und die Verantwortung seiner Handlungen hierfür zu übernehmen. Als Reaktion auf die Zunahme von Handlungsoptionen sich herausbildende, institutionale Beschränkungen der Handlungen begrenzen jedoch die absolute Handlungsfreiheit des Menschen. Der Aufbau solcher institutionaler Beschränkungen bzw. politische und sozialpolitische Steuerungsprozesse entstehen dabei als Reaktion auf die Handlungen von Individuen und erhöhen auf diese Art und Weise das in Handlungen liegende Risiko.

»Für den einzelnen sind die ihn determinierenden institutionellen Lagen nicht mehr nur Ereignisse und Verhältnisse, die über ihn hereinbrechen, sondern mindestens auch Konsequenzen der von ihm selbst getroffenen Entscheidungen, die er als solche sehen und verarbeiten muß.«²¹⁶

Letztendlich bewirkt die Steigerung der Handlungsfreiheit das Entstehen neuer, institutionaler Handlungsbeschränkungen. Individualisierung bedeutet damit nicht die Befreiung des Subjekts von alten Zwängen, sondern vielmehr die Subjektivierung von Lebensläufen und biographischen Mustern. Durch die Individualisierung erhöht sich also die Verantwortung des Menschen für die Ausgestaltung seines Lebenslaufes, an Freiheit gewinnt er nicht.²¹⁷

²¹⁵ Ferchhoff, Wilfried; Neubauer, Georg: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen, Opladen 1997, S. 39.

²¹⁶ Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 218.

²¹⁷ Vgl. Offe, Klaus: Die Utopie der Null-Option. Modernität und Modernisierung als politische Gütekriterien. In: Peter Koslowski, Robert Spaemann, Reinhard Löw (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986, S. 143-172, S. 157; Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986, S. 217.

1.3 Die Definition von Schlüsselqualifikationen als Ausweis der externen Modellierung

In der heutigen berufspädagogischen Diskussion werden die aufgrund der Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen wünschbaren Qualifikationsprofile von Arbeitnehmern unter dem Stichwort »Schlüsselqualifikationen« subsumiert. Paul Harro Piazo – damals Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft – faßt diesen Sachverhalt wie folgt zusammen:

»Auf die Frage, welche Qualifikationen die Industrie von einem Facharbeiter heute verlangt, werden in der Antwort – häufig an erster Stelle – »Schlüsselqualifikationen« genannt. Gemeint sind damit berufsübergreifende Qualifikationen wie planerisches Denken, Denken in Systemen, Kenntnisse von ökonomischen und ökologischen Zusammenhängen, aber auch personale Fähigkeiten und Verhaltensweisen, wie Team- und Kooperationsfähigkeit, Lernbereitschaft, Kreativität.«²¹⁸

Schon seit vielen Jahren ist in der Berufspädagogik eine Debatte im Gange, welche Qualifikationen und Anforderungen den nun konkret an den Facharbeiter von morgen aufgrund der feststellbaren Veränderungen im Wirtschaftsprozess zu stellen sind. Der Kern dieser Debatte sind sogenannte Schlüsselqualifikationen. Die Idee geht davon aus, daß gewisse Fähigkeiten ein Schlüssel seien, ganz bestimmte Funktionen ausüben zu können, wobei nicht erfaßt wird, welche internen Modellierungen untrennbar mit diesem verbunden sind. Schläffke geht in diesem Zusammenhang davon aus, daß insbesondere die Überwindung tayloristischer Modelle der Arbeitsorganisation die Vermittlung solcher Schlüsselqualifikationen erforderlich macht: »Der Abschied vom Taylorismus und neue, weitaus effizientere Betriebsstrukturen erfordern in ganz besonderem Maße die Herausbildung von Schlüsselqualifikationen.«²¹⁹ Grundgedanke der Forderung nach Vermittlung dieser Qualifikationen ist dabei, daß handwerkliche Geschicklichkeit in Zeiten zunehmender Automatisierung weniger, dafür aber Kenntnisse des »Gewußt-Wie« stärker nachgefragt werden. Diese bedeutet, daß die kognitiven Anteile der jeweiligen beruflichen Tätigkeit im Vergleich zur Bedeutung rein manueller Fähigkeiten stark zunehmen werden.²²⁰ Qualifikationen zur Bewältigung der kognitiven Anteile – wie beispielsweise eine gewisse »Informatikkompetenz«²²¹ – des jeweiligen Tätigkeitsspektrums sind prinzipiell auch auf andere Berufsbilder übertrag-

²¹⁸ Piazo, Paul Harro: Ein Beispiel erfolgreicher Bildungspolitik, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufsausbildung für das Jahr 2000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Köln 1987, S. 11-17, S. 15.

²¹⁹ Schläffke, Winfried: Die duale Berufsausbildung – ein geschmähtes Erfolgssystem, in: Winfried Schläffke; Reinhold Weiss (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf. Köln 1996, S. 24.

²²⁰ Vgl. Schmidt, Hermann: Szenario 1995 – Entwicklungslinien beruflicher Bildung, in: Günter Cramer; Jürgen W. Möllemann; Hermann Schmidt: Zukunftsaspekte der Berufsbildung. Köln 1987, S. 20-36, S. 31

²²¹ Vgl. ebd.

bar. Es handelt sich bei Schlüsselqualifikationen daher um fachübergreifende mentale Qualifikationen, die ohne Inhalte sinnlos sind. Es muss ganz klar gesehen werden, dass auf Grund des schnellen Wandels viele Überlegungen Vermutungen sein müssen.

1.3.1 Schlüsselqualifikationen konkret

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen, der mittlerweile zu einer Art Modebegriff in der berufspädagogischen Debatte geworden ist, entstand bereits Ende der siebziger Jahre und soll diejenigen Qualifikationen unter einem Sammelbegriff zusammenfassen, die für die Arbeitswelt der Zukunft voraussichtlich benötigt werden. Eingeführt wurde der Begriff der »Schlüsselqualifikationen« in den siebziger Jahren von Dieter Mertens. Er definiert Schlüsselqualifikationen wie folgt:

»Schlüsselqualifikationen sind (...) solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Fähigkeiten einbringen, sondern vielmehr a) die Einigung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.«²²²

Mertens trennt also klar zwischen fachlichen und außerfachlichen Qualifikationen, die keinen »unmittelbaren Bezug« zur beruflichen Tätigkeit aufweisen. Schlüsselqualifikationen sind für Mertens damit Qualifikationen, die nicht im unmittelbaren fachlichen Kontext der jeweiligen Berufsausübung stehen, aber unter den Bedingungen unserer Zeit grundsätzlich für jede Form beruflicher Tätigkeit benötigt werden. Entstanden ist der Begriff der Schlüsselqualifikationen dabei aus der Unsicherheit heraus, welche Anforderungen ein Arbeitnehmer erfüllen muß, um unter den Bedingungen sich verändernder wirtschaftlicher Grundbedingungen am Arbeitsmarkt bestehen zu können.²²³ In diesem Sinne sind »Schlüsselqualifikationen« tätigkeitsübergreifende Fertigkeiten, die der »Bewältigung von Anforderungen einer flexiblen Arbeitswelt« dienen sollen. Diese Sicht macht den Arbeitnehmer zu einem Objekt der Personalpolitik, wobei entsprechende Instrumente auf ihn angewandt werden, damit er erwerbsfähig wird.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wird zur Zeit in der Berufspädagogik intensiv und insbesondere auch kontrovers diskutiert, wobei natürlich die Frage interessant ist, inwieweit die Berufspädagogik Sozialisierungsinstrument der

²²² Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7/1974, S. 36-43, S. 40.

²²³ Vgl. Gonon, Philipp: Schlüsselqualifikationen aus kontroverser Sicht: eine Einleitung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 9-14, S. 10.

Wirtschaft zu sein hat. Teilweise wird die Kritik an diesem Konzept so geführt, daß der Eindruck entstehen kann, es handele sich hierbei um eine rein akademische Diskussion ohne praktischen Hintergrund. Die Entstehung des Schlüsselqualifikationskonzeptes liegt jedoch nicht allein in akademischer Reflexion begründet, sondern beruht direkt auf den durch den strukturellen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandel der Wirtschaft ausgelösten Bedürfnissen.²²⁴ Insbesondere die Berufsbildung muß auf diese Veränderungen in der Qualifikationsnachfrage reagieren, worauf Paul Harro Piazolo zutreffend hinweist:

»Mehr als andere Bereiche des Bildungswesens wird die Berufsbildung unmittelbar von den sich infolge der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung verändernden Qualifikationsanforderungen berührt.«²²⁵

Niemand vermag zur Zeit vorherzusagen, wie sich denn die Fachanforderungen an die Arbeitnehmer mit seiner inneren mentalen Biographie aussöhnen. Gleichzeitig verändert sich die Arbeitswelt aber nachhaltig. In der aktuellen berufspädagogischen Debatte gingen viele Autoren davon aus, daß diese »neuen« Fachanforderungen an die Arbeitnehmer mit den althergebrachten Methoden der Berufsausbildung nicht im ausreichenden Maße vermittelt werden können. In der Vergangenheit wurde Berufsausbildung insbesondere im Sinne der Vermittlung reinen fachlichen Wissens aufgefaßt. Darüber hinaus sollten jedoch auch traditionelle Arbeitstugenden wie Disziplin, Fleiß oder Sauberkeit im Rahmen der beruflichen Ausbildung eingeübt werden.²²⁶ Das sind alles Tugenden, die an der Schwelle zum vorigen Jahrhundert im Vordergrund standen, um insbesondere Zuwanderungen aus dem agrarischen Bereich für die Industriearbeit zu konditionieren.

Die Wirtschaft benötigt heute wieder erfolgversprechende Konzepte der Aus- und Weiterbildung, denn sie steht unter großem Wettbewerbsdruck. „Schlüsselqualifikationen“ boten sich als Lösung des Dilemmas in der Berufspädagogik an, Konzepte zur Befriedigung der Bedürfnisse der Wirtschaft entwickeln zu müssen, dies aber aufgrund der durch den rapiden Strukturwandel entstehenden Planungsunsicherheit nicht zu können. Auf diesem im Schlüsselqualifikationskonzept liegenden »Nutzen«, trotz aller Unwägbarkeiten planen zu können, weist Laur-Ernst zutreffend hin:

²²⁴ Vgl. Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 17-23, S. 17.

²²⁵ Piazolo, Paul Harro: Ein Beispiel erfolgreicher Bildungspolitik, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufsausbildung für das Jahr 2000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Köln 1987, S. 11-17, S. 12.

²²⁶ Vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 1994, S. 567.

»Schlüsselqualifikationen besitzen ein gutes Maß an Plausibilität: Wenn nicht mehr verlässlich vorhergesagt werden kann, welche Qualifikationen in den nächsten 5 bis 10 Jahren nachgefragt werden, dann entscheidet man sich für berufsübergreifende, nicht-fachspezifische und grundlegende Fähigkeiten. Damit ist die Berufsausbildung wieder ›im Griff‹; sie gewinnt ihre Planbarkeit und Dauerhaftigkeit mit neuer Qualität zurück.«²²⁷

Der zunehmende Globalisierung läßt die Abhängigkeit der Unternehmen von ausreichend qualifizierten Personal immer deutlicher zu Tage treten. Auf der fachlichen Seite wird der rapide technologische Fortschritt zweifelsfrei veränderte fachliche Qualifikationen der Arbeitnehmer erfordern, die dadurch ihren sozialen Status und ihr Selbstverständnis verlieren. Außerdem soll es in Zukunft nötig sein, daß der einzelne Arbeitnehmer sich auf ein lebenslanges Lernen einstellt, ein Anerbieten, das ingewisser Weise banal und zugleich zumutend ist. Die traditionelle Vorstellung, ein ganzes Berufsleben lang von den während der »Lehrzeit« erworbenen Fähigkeiten und Qualifikationen zu zehren, war schon immer durch die Entwicklung der Berufswelt nicht mehr haltbar. Hinzu kommt, daß die zunehmende Bedeutung des Dienstleistungssektors, wie leicht einzusehen ist, Kenntnisse nicht nur eines Berufes, sondern mehrerer Fachgebiete (z.B. technische und kaufmännische) gleichzeitig erforderlich machen wird:

»Der Facharbeiter der Zukunft wird ein Universalfacharbeiter sein; hierauf deutet bereits heute die wachsende Bedeutung sogenannter ›Hybridqualifikationen‹ (Kombination von Qualifikationen aus verschiedenen Berufen) hin.«²²⁸

Im Rahmen des Wandels der Arbeitsorganisation, also durch die zunehmende Auflösung extremer Arbeitsteilung, wird eine vollkommen neue, sogenannte überfachliche Qualifikation als externe Modellierung herangetragen. Die heute so häufig als »Allheilmittel« propagierten »Schlüsselqualifikationen« sollen überfachliche, allgemeine Qualifikationen bezeichnen. Diese Eigenschaft machte das Konzept der Schlüsselqualifikationen für viele Autoren auch so attraktiv, denn die fachlichen Qualifikationen, die ein Arbeitnehmer in Zukunft erfüllen müsse, waren und sind nicht prognostizierbar. Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen konnte hingegen von den Planungsstellen der beruflichen Bildung als zukunftssträftig postuliert werden, ohne in Argumentationsnöte zu geraten:

»Die Diskussion um die Schlüsselqualifikationen soll also dazu beitragen, überdauernde und eine längerfristige Gültigkeit besitzende Qualifikationen zu betonen. An die

²²⁷ Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 17-23, S. 18.

²²⁸ Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 132.

Stelle schwer zu prognostizierbarer fach- und beruflicher Qualifikationen treten besser prognostizierbare Qualifikationserfordernisse.«²²⁹

Als »Planungsstellen« der Berufsbildung sind an erster Stelle das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), dessen Hauptausschuß, das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW), die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Kultusministerien der Länder zu nennen. Herausragende Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang jedoch dem BiBB zu, das bei der Entwicklung der Lehrpläne bzw. Ausbildungsordnungen in der Berufsbildung federführend ist.²³⁰ Darin zeigt sich der Anspruch der Leitstellen des Bildungssystems, für dieses Subsystem der Gesellschaft die Leitlinien zu formulieren.

Wenn man nun versucht, genauer zu ermitteln, was Schlüsselqualifikationen denn nun konkret seien, bekommt man von jeder Seite verschiedene Antworten. Sammelt und analysiert man die verschiedenen Meinungen über die extrafunktionalen oder außerfachlichen Qualifikationen, die in Zukunft sehr wichtig sein sollen, lassen sich dennoch verschiedene Typen extrahieren: Arbeitsethik und Motivation; Selbständigkeit; analytisches Denken; Lernfähigkeit; Teamfähigkeit.²³¹

Zum einen wird ein gewisser Kanon traditioneller Werte in Zukunft wichtig sein. Hierzu gehören: Zuverlässigkeit, Geduld, Ausdauer und Genauigkeit. Weiterhin werden in Zukunft wohl Eigenschaften des Arbeitnehmers wie Selbständigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Flexibilität und das Handeln aus Einsicht wichtiger werden.²³² Schließlich werden auch die Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten des Arbeitnehmers von morgen steigen. Er muß analytisch, vorausschauend und flexibel denken und eine gewisse Planungsfähigkeit aufweisen, sowie auch komplexe Zusammenhänge überschauen und systemisch denken können. Weiterhin muß der Arbeitnehmer von morgen in der Lage sein, innovativ zu sein und mit Innovationen umgehen zu können. Er muß also offen für Unvorhergesehenes sein, Geistesgegenwart besitzen, sowie

²²⁹ Gaugler, Eduard: Gedanken zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der organisierten Weiterbildung, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Schlüsselqualifikation und Weiterbildung. Dokumentation des Dritten BMBW-Kolloquiums zur Weiterbildung am 26. September 1985 in Bonn. Bonn 1986, S. 20-27, S. 22.

²³⁰ Vgl. dazu auch Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 1994, S. 563.

²³¹ Ds deckt sich mit den Vorstellungen von Personalabteilungen und Unternehmensberatern, die in dem Fall von weichen Skills reden. In der Regel bleibt nur Durchsetzungsvermögen übrig.

²³² Vgl. Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 72; Klein, Helmut E.: Wandel der Arbeitswelt - Wandel der Qualifikationen. Köln 1995, S. 10.

Lernfähigkeit und Lernbereitschaft aufweisen. Nicht zuletzt benötigt er außerdem Qualifikationen, die für das Arbeiten in einem Team unabdingbar sind. Dies sind: Kooperationsfähigkeit, soziales Vertrauen, Empathie, Kritikfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit.²³³

Zusammengefaßt läßt sich also sagen, daß der Arbeitnehmer von morgen

1. zum Arbeiten motiviert sein muß und seine Tätigkeit gewissenhaft ausübt (Motivation).
2. selbständig und problembewußt arbeiten muß, ohne daß jeder Handgriff einzeln angeordnet wird (Selbständigkeit).
3. auf der Basis des Erkennens von Zusammenhängen in der Lage ist, zu analysieren und zu planen (Denken).
4. sich während seines gesamten Berufslebens auf technische Innovationen einstellen und mit diesen umgehen kann (Lernen) und
5. mit anderen Menschen produktiv im Team zusammenarbeiten kann (Teamfähigkeit). Auf diese fünf Qualifikationsfelder: Motivation, Selbständigkeit, Denken, Lernen und Teamfähigkeit lassen sich nahezu sämtliche existierenden Kataloge oder Aufzählungen von Schlüsselqualifikationen reduzieren.

Diese Einforderungen erfordern aber von den Unternehmen entsprechende soziale und materielle Angebote, die nach dem alten Schema von Kapital und Arbeit nicht gestaltet werden können. Die unternehmerische Seite erhofft sich von der Vermittlung dieser Qualifikationen vor allem eine Verbesserung der Konkurrenzfähigkeit, weil sie selbst durch ungenügende Wandlung der Führungstile diese integrativen Leistungen nicht vollbringen. Und in Zeiten der zunehmenden Globalisierung der Weltwirtschaft kommt der Qualität der hergestellten Produkte und Dienstleistungen und natürlich auch deren Preis eine immer größere Bedeutung zu:

»Qualität sichert Wettbewerbsvorteile (...) Da Produktqualität erzeugt und nicht erprüft wird, müssen sich qualitätssichernde Arbeitstechniken sowie Werthaltungen sofort am Ort der Wertschöpfung auswirken.«²³⁴

Der Arbeitnehmer muß nach diesem Ideal also Qualitätsmängel erkennen und am besten sofort und eigenverantwortlich ausräumen. Zunächst sieht es so aus, als ob es ausreicht, wenn der Arbeitnehmer von morgen sich an seinem Arbeitsplatz so verhält, als ob das Unternehmen ihm gehören würde und er die ganze

²³³ Vgl. Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 72 f.

²³⁴ Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12, S. 12.

Verantwortung für sein Tun trägt, ohne über die dem Unternehmen zuwachsenden Gewinne verfügen zu können. Zu dieser Schlüsselqualifikation des »unternehmerischen Denkens« gehört auch ein gewisses Gespür für entstehende Kosten und für deren Reduzierung, wobei die Beteiligung an diesen Effekten unklar ist.

»Das Bild von eigenverantwortlich handelnden und unternehmerisch denkenden Mitarbeiter beinhaltet auch eine kostenbewußte Einstellung« Die moderne Fachkraft muß also - wie Winfried Schlaffke zutreffend zusammenfaßt - »eigenständig planen und organisieren können, muß team- und verantwortungsfähig, kreativ und produktiv, qualitätsbewußt und kundenorientiert sein.«²³⁵

De facto ist aber folgender Hintergrund wirksam: Wenn in der Wertschöpfungskette die Anwendung des Wissens zentral ist, so ergeben sich zwei Dimensionen: A. Die Anwendungsbereitschaft des Wissens auf der Basis der neurophysiologischen Möglichkeiten und B. die Fähigkeit, die in elektronischen Anlagen ausgelagerten kognitiven Routinen mit dem geringsten Destruktionspotential anzuwenden. Das bedeutet auch, daß der Arbeitnehmer sich dadurch im Widerspruch zu seinen eigenen persönlichen Interessen befinden kann, die Arbeit als ein Mittel zum Aufbau der Person zu betrachten.

Es muß an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen werden, daß die Vermittlung dieser sogenannten Schlüsselqualifikationen - schon aus lernpsychologischen und ideologischen Überlegungen heraus - niemals zum alleinigen Inhalt der beruflichen Bildung gemacht werden können und auch nicht gemacht werden sollen. Beispielsweise können überfachliche Schlüsselqualifikationen nur in fachlichen Lernprozessen erworben werden.²³⁶ Dies bedeutet, daß Schlüsselqualifikationen fachliches Wissen nicht ersetzen können, sondern eine Ergänzung für dieses darstellen (s. dazu auch Kap. 1.3.2.4).

1.3.2 Die Debatte um Sinn oder Unsinn des Schlüsselqualifikationskonzeptes

In den Jahren nach der Veröffentlichung von Dieter Mertens²³⁷ hat sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen zu einem beliebten und überaus kontrovers diskutierten Thema innerhalb der Berufspädagogik entwickelt. Von den einen wurde dieses Konzept als großer Zukunftsentwurf in den Himmel gelobt, und von wieder anderen als »Worthülse« verteufelt. Daß die Schlüsselqualifikationsdebatte teilweise mit großer Schärfe geführt wurde, läßt sich insbesondere auf das ho-

²³⁵ Schlaffke, Winfried: Vorwort, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 4.

²³⁶ Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 129.

²³⁷ Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7/1974, S. 36-43; s. auch Kap. 2.2.1.

he »Kränkungs-« und »Bedrohungspotential« zurückführen, das im Schlüsselqualifikationskonzept enthalten ist.

[Denn] »bewährte Berufsleute, Ausbilderinnen und Ausbilder, Vorgesetzte, Lehrpersonen in Berufsschulen müssen sich zwangsläufig fragen, ob sie bisher als Ausbildende oder Vorgesetzte versagt haben, indem sie den ihnen Anvertrauten das Falsche oder zu wenig beigebracht haben« und »ob ihre eigene berufliche Sozialisation, ihre eigene betriebliche Erfahrung, ihr eigenes berufliches Können wertlos geworden sei, kurzum, ob sie den Anforderungen selbst überhaupt noch genügen.«²³⁸

In der Tat weckt die Forderung nach der Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen die Vorstellung, daß in der bisherigen Berufsausbildung und im übertragenen Sinne damit auch bei den dort tätigen Ausbildern Defizite vorhanden sind. Insbesondere für den fachlichen Bereich ist diese Vorstellung vorhandener Defizite mit Sicherheit jedoch unzutreffend. Die Forderung nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen sollte deshalb nicht so aufgefaßt werden, daß die bisherige Berufsausbildung mangelhaft war, sondern daß in Zukunft die Vermittlung zusätzlicher, fachübergreifender Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) wünschenswert ist. Nur auf diese Art und Weise läßt sich das Bedrohungs- und Kränkungspotential abbauen, das der Schlüsselqualifikationsdebatte inne wohnt.

In der sehr heterogenen Debatte um »Sinn« oder »Unsinn« von Schlüsselqualifikationen lassen sich schließlich zwei verschiedene Typen von Positionen ausmachen. So zum einen kritische Standpunkte, die das Schlüsselqualifikationskonzept im Ganzen oder in großen Teilen verwerfen und zum anderen konstruktiv-kritische Positionen, die eine Weiterentwicklung dieses Konzeptes unterstützen. Die Argumentationsmuster der fundamentalen Kritik am Schlüsselqualifikationskonzept sind inhaltlich sehr heterogen. Sie reichen von einer Ablehnung dieses Konzeptes, weil solche Qualifikationen in der Arbeitswelt der Zukunft nur geringe Bedeutung hätten, bis zur stark vom bildungspolitischen Denken der siebziger Jahre, also dem Plädoyer für Chancengleichheit und Emanzipation,²³⁹ geprägten Zurückweisung von Mertens Konzept, weil dieses die Verwertungsinteressen der individuellen Arbeitsleistung durch die Wirtschaft offenbare, während sich ganze humane Möglichkeiten durch Informationsökonomie ergäben.²⁴⁰

²³⁸ Goetze, Walter: Von SQ (Schlüsselqualifikationen) zu QS (Qualitätssicherung): Sollten wir mehr über Qualität von Bildungsangeboten reden - und weniger über Schlüsselqualifikationen? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 58-66, S. 59.

²³⁹ Vgl. Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994, S. 123.

²⁴⁰ Vgl. dazu Ulrich Klotz, a.a.O. „Zeitwettbewerb, Spezialisierung und eine neue Definition von Produktivität führen die überkommenen Denkmuster der Industrieökonomie ad absurdum. ... Mit der Auflösung des klassischen Betriebs und der Verschiebung der sozialen Bezüge vom

Andere Autoren äußern sich hingegen konstruktiv-kritisch gegenüber diesem Konzept. Sie sehen in den Schlüsselqualifikationen die prinzipielle Voraussetzung für konkurrenzfähiges Wirtschaften unter den Bedingungen einer neuen Produktionsorganisation. Das Spektrum dieser, durchaus als wohlwollend zu bezeichnenden Position gegenüber Mertens Konzept der Schlüsselqualifikationen ist ebenfalls sehr umfassend. Einige Autoren sehen in diesem Konzept die Zukunft der Berufspädagogik, weil nur durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen der Mensch auf sich beständig ändernde, fachliche Anforderungen im Laufe seines Berufslebens vorbereitet werden könne.²⁴¹ Andere, für eine Weiterentwicklung dieses Konzeptes viel bedeutsamere Ansätze, schätzen es realistischer ein und kritisieren zentrale Mängel dieses Konzeptes, wie zum Beispiel die zutreffende, mangelhafte theoretische Fundierung dieses Konzepts, um diesen Mißständen abzuhelpfen und sich konkret über die Realisierungsmöglichkeiten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen Gedanken machen zu können. Im folgenden werden nach der Darstellung, warum eine fundamentale Ablehnung des Schlüsselqualifikationskonzeptes argumentativ nicht zu stützen ist, die zweifellos vorhandenen, zentralen Schwachstellen des Schlüsselqualifikationskonzeptes diskutiert.

1.3.2.1 Die fundamentale Kritik am Schlüsselqualifikationskonzept

Zu den exemplarischen Vertretern dieser, in sich sehr heterogenen, kritischen Position gehören Wolfgang Wittwer, Karlheinz Geißler und Wolfgang Becker. Wittwer stellt in seiner - ursprünglichen und heute revidierten - Kritik dar, daß Schlüsselqualifikationen lediglich ein Platzhalter für zur Zeit noch unbekannte, künftige Fachqualifikationen seien.²⁴² Wittwer formuliert seine Generalthese folgendermaßen: »Es kann daher durchaus sein, daß im Jahre 2000 die heutigen Schlüsselqualifikationen an Bedeutung verloren haben und die Erwerbstätigen sich neue Fachqualifikationen aneignen müssen. Ihre eigentliche Funktion ist also, den Platz für künftige Fachqualifikationen freizuhalten.«²⁴³ Er begründet seine These mit dem Beispiel von numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen, nach deren Einführungsphase in den Betrieben sich auf einmal neuartige Fachqualifikationen für ihre Handhabung als notwendig ergeben hätten. Diese Fachqualifi-

Arbeitsplatz in die übrige Lebenssphäre werden sich neue Formen gemeinschaftsorientierten Handelns und neue Quellen der Identitätsbildung entwickeln.“

²⁴¹ Vgl. Zabeck, Jürgen: Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zeitformel, in: *Wirtschaft und Erziehung*, Jg. 41, Nr. 3/1989, S. 77-86, S. 78.

²⁴² Vgl. Wittwer, Wolfgang: Schlüsselqualifikation. Schlüssel zur beruflichen Zukunft? in: *Lernfeld Betrieb*, Nr. 3/1989, S. 28-29, S. 29.

²⁴³ Ebd., S. 29.

kationen bauen in Wittwers Beispiel sowohl auf Kenntnissen aus metallverarbeitenden als auch aus elektrotechnischen Berufen auf. Die Vermittlung dieser fachgebietsübergreifenden aber dennoch fachlichen Kenntnisse haben einige Betriebe mittlerweile in die eigene betriebliche Ausbildung einfließen lassen.²⁴⁴ Dies hat beispielsweise bei BMW dazu geführt, ausgewählte Mitarbeiter zu sogenannten »Hybridfacharbeitern« auszubilden. Hybridfacharbeiter sind in diesem Zusammenhang Fachkräfte, die zwei Ausbildungsgänge (sowohl aus dem Metall- als auch aus dem Elektrobereich) absolviert haben (s. dazu auch Kap. 4.2.1). Schlüsselqualifikationen hingegen werden nach Wittwer nur in der Einführungsphase neuer Technologien in den Betriebsablauf von den Unternehmen nachgefragt. Sind diese Technologien erprobt und damit der für deren Einsatz erforderlichen Fachqualifikationen der Mitarbeiter ermittelt, benötigen die Beschäftigten nach Wittwer nur noch diese neuen Fachqualifikationen, nicht aber mehr Schlüsselqualifikationen, um ihre Aufgaben im Betrieb zu erfüllen.

Wittwer geht in seiner Argumentation davon aus, daß sich die Wirtschaft zur Zeit in einem Wandlungsprozeß befindet, in dem die Unternehmen aktuell zwar zu Modellen der Teamarbeit übergehen, bald aber wieder zum traditionellen Arbeitsmodell des »Taylorismus« zurückkehren würden. Wittwer sieht in der aktuellen Entwicklung (s. insb. Kap. 1.1.4) also keinen dauerhaften Wandel in der Arbeitsorganisation, sondern lediglich einen zeitweiligen. Was sich nach Wittwer jedoch verändern wird, sind die fachlichen Anforderungen an den künftigen Arbeitnehmer. Jedoch vermag im Augenblick noch niemand exakt vorherzusagen, auf welche Art und Weise sich die Qualifikationsanforderungen verändern werden. Um überhaupt auf die ungewissen Veränderungen der Zukunft schon heute zu reagieren, führen viele Unternehmen nach Wittwer neue Modelle der Arbeitsorganisation ein. Wittwer schreibt hierzu: »Da man also zur Zeit in den Betrieben nicht genau weiß, welche fachlichen Qualifikationen und wieviel von diesen ein Arbeiter an der Fertigungsstraße benötigt, hat man zunächst einmal die Arbeit neu organisiert und ist von Einzelarbeit zu Teamarbeit übergegangen.«²⁴⁵ Mit diesem Wechsel der Arbeitsorganisation werden nach Wittwer die altbewährten fachlichen Qualifikationen als obsolet erklärt und durch Schlüsselqualifikationen ersetzt. Nach Wittwer werden die sogenannten Schlüsselqualifikationen zu dem Zeitpunkt nicht mehr »benötigt«, sobald gesicherte Kenntnisse über die fachlichen Qualifikationen des Facharbeiters von morgen vorliegen.²⁴⁶

²⁴⁴ Vgl. ebd., S. 28 f.

²⁴⁵ Ebd., S. 29

²⁴⁶ Vgl. Wittwer, Wolfgang: Biographieorientierte Bildung - Schlüssel zur beruflichen Entwicklung. Bielefeld 1997, S. 29.

Die Schlüsselqualifikationen werden wiederum von neuen Fachqualifikationen und moderne, eben eingeführte kooperative Formen der Arbeitsorganisation durch altbewährte tayloristische Varianten ersetzt.

Diese kritische Position gegenüber dem Schlüsselqualifikationskonzept hat Wittwer jedoch in seinen neuesten Arbeiten relativiert. Jetzt betrachtet und schätzt Wittwer Schlüsselqualifikationen als Hilfe bei der Lebensplanung, bei zukünftig unklar werdenden Berufslaufbahnen, die nicht mehr wie früher planbar sind. Er ordnet dabei die Frage des Erwerbes der für die Ausübung eines Berufes notwendigen Qualifikation dem Bereiche der Weiterbildung zu.²⁴⁷ Er erweitert die Weiterbildung auf die Person der Lernenden, ihre individuellen Besonderheiten, Wertvorstellungen, Interessen und Erfahrungen.²⁴⁸ Diese Weiterbildung müsse neben der Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen auch auf den Umgang mit Fachkompetenz eingehen. Wittwer sieht in diesem Zusammenhang die Kommunikationsfähigkeit als »eigentliche Schlüsselqualifikation«²⁴⁹ an. Wittwer geht jetzt also von der prinzipiellen Wichtigkeit von überfachlichen Qualifikationen wie beispielsweise der Kommunikationsfähigkeit aus, die unter den modernen Bedingungen immer häufiger wechselnder Berufsrollen den einzelnen befähigen, ein solches unstetes Berufsleben durch deren Anwendung in den verschiedensten Arbeitszusammenhängen zu bewältigen.²⁵⁰ Die Vermittlung solcher, auch von Wittwer als wichtig anerkannten Schlüsselqualifikationen soll nach Wittwer dabei insbesondere durch die Weiterbildung geschehen:

»Daraufhin muß die Weiterbildung - wie Bildung überhaupt - qualifizieren. Sie muß von der Lebenswirklichkeit, gedacht als subjektiver Erfahrungsraum, ausgehen. Sie muß die Lernenden in Phasen des (Neu-) Anfangs, des Übergangs, der Veränderung und kritischer Entscheidungen begleiten.«²⁵¹

Betrachtet man allein seine ursprünglich kritische Haltung gegenüber dem Schlüsselqualifikationskonzept, so ist Wittwer zum einen entgegenzuhalten, daß seine Auffassung, Schlüsselqualifikationen seien ein Ersatz für fachliche Qualifikationen, zwar eine sinnvolle Kritik an der Überschätzung der im Schlüsselqualifikationskonzept liegenden Möglichkeit ist, aber jede berufliche Tätigkeit auch in Zukunft und gerade in Unternehmen mit kooperativen Modellen der Arbeitsorganisation in erster Linie auf der fachlichen Qualifikation der Mitarbeiter beruhen wird. Schlüsselqualifikationen stellen in diesem Zusammenhang eine wün-

²⁴⁷ Vgl. ebd., S. 4.

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 27.

²⁴⁹ Ebd., S. 28.

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 27 f.; S. 29.

²⁵¹ Ebd., S. 29.

schenswerte Ergänzung fachbezogener Qualifikationen dar, vermögen diese jedoch nicht zu ersetzen.

Zum anderen widerspricht der Produktivitätsfortschritt, insbesondere unter Qualitäts- und Kostengesichtspunkten, der mit partizipativen gegenüber extrem arbeitsteiligen Modellen zu erreichen ist, Wittwers These vom Übergangsmodell. Denn wenn es sich nicht lohnt, das partizipative zugunsten des tayloristischen Modells der Arbeitsorganisation aufzugeben, wird wohl kaum ein Unternehmen diesen Weg beschreiten. Und der Grund, warum sich überhaupt Unternehmen dazu entschließen, partizipative Modelle der Arbeitsorganisation einzuführen, besteht in deren größerer Produktivität. Der aktuelle Wandel in der Betriebsorganisation ist damit kein Übergangsphänomen, sondern ein durchgreifender, evolutionärer Wandel.²⁵² Wenn jedoch der Wandel der Arbeitsorganisation kein Übergangsphänomen ist, verliert auch Wittwers fundamentale Kritik an Schlüsselqualifikationen ihre Schlagkraft, da sie nach Wittwer nur unter diesen Formen der Arbeitsorganisation sinnvoll sind. Zuzustimmen ist Wittwer jedoch, daß Schlüsselqualifikationen kein Ersatz für fachliche Qualifikationen sein können.

Betrachtet man hingegen die spätere Revision seiner ursprünglichen Kritik am Schlüsselqualifikationskonzept, so ist Wittwer zuzustimmen, daß Schlüsselqualifikationen als Orientierungshilfen für die individuelle Lebensplanung gut geeignet sind, die Mitarbeiter auf flexibler werdende Anforderungen (im Berufs- und Privatleben) einzustellen. Seine bisherige Kritik an einer zu einseitigen Ausrichtung des Schlüsselqualifikationskonzeptes allein auf die Interessen der Unternehmer erfährt mit diesem Weiterbildungsansatz beruflicher Ausbildung eine neue und interessante Ergänzung und Ausrichtung. Mit Wittwer übereinstimmend muß nach Ansicht des Verfassers auch darauf hingewiesen werden, daß die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nicht nur in der Weiterbildung, sondern gerade auch in der beruflichen Erstausbildung eine wichtige Rolle spielen sollte. Nach Wittwers Ansicht kommt der Berufsausbildung in Zukunft insbesondere die Funktion zu, eine Einstiegshilfe in eine Berufslaufbahn zu sein, während der eigentliche Berufserfolg von der Weiterbildung abhängt.²⁵³ Aufgabe der beruflichen Erstausbildung in diesem Zusammenhang ist nach Wittwer daher insbesondere die »Vermittlung einer breiten Grundbildung«, worunter Wittwer Schlüsselqualifikationen versteht.

²⁵² Vgl. Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994, S. 118.

²⁵³ Vgl. Wittwer, Wolfgang: Biographieorientierte Bildung - Schlüssel zur beruflichen Entwicklung. Bielefeld 1997, S. 5.

Ausgangspunkt von Karlheinz Geißlers Kritik am Schlüsselqualifikationskonzept sind nicht prospektive Überlegungen zur allgemeinen Entwicklung des Wirtschaftssystems wie im Falle Wolfgang Wittwers, sondern die angeblich rein »ideologische« Funktion von Schlüsselqualifikationen. Nach Geißler soll Mertens Konzept der Schlüsselqualifikationen dem einzelnen Arbeitnehmer suggerieren, daß es mit Hilfe der Ansammlung von Schlüsselqualifikationen möglich sei, den eigenen sozialen Status zu erhöhen und berufliche Karriere zu machen. Geißler schreibt hierzu:

»Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ignoriert den äußerst wirkungsvollen Sachverhalt, daß über Qualifikationsprozesse gesellschaftliche Ungleichheit verteilt wird. Allein der Begriff ›Schlüsselqualifikation‹ erzeugt bereits den falschen Schein, als sei die Qualifikation der Schlüssel für die Karriere, Einkommen und gesellschaftliches Ansehen. Dieser Schlüssel liegt aber nicht bei den Qualifikationen, er liegt bei den Titeln, den Abschlüssen, den Zertifikaten. (...) Insofern hat die Schlüsselqualifikationsdebatte eine ideologische Funktion. Sie soll auch davon ablenken, daß Entscheidungen über Karrieren, Einkommen und sozialen Status von jenen getroffen werden, die über die Weiterbildungschancen der Beschäftigten entscheiden.«²⁵⁴

Nach Geißler ist das Schlüsselqualifikationskonzept also deshalb zu kritisieren, weil der Erwerb von Schlüsselqualifikationen sich nicht in Zertifikaten niederschlägt und damit der Arbeitnehmer als Individuum keinen Nutzen aus seinen erworbenen Schlüsselqualifikationen ziehen kann, sondern lediglich sein Arbeitgeber.

In diesem Zusammenhang wird die stark emanzipatorische Ausrichtung der Kritik Geißlers an den Schlüsselqualifikationen deutlich. Schließlich besteht das Hauptargument seiner Kritik darin, daß mit diesem Konzept die Berufspädagogik sich von dem noch in den siebziger Jahren dominanten Streben nach Befriedigung angeblicher Arbeitnehmerinteressen verabschiedet habe und sich ökonomischen Nützlichkeitsabwägungen der Arbeitgeberseite unterwerfe. Nach Geißler wird der Mensch als Arbeitnehmer im Schlüsselqualifikationskonzept nicht mehr als Subjekt wahrgenommen, sondern nur noch als unpersönlicher Träger von Qualifikationen. Geißler formuliert dies wie folgt:

»Im Schlüsselqualifikationskonzept kommt der einzelne nicht mehr vor - bzw. nur als potentieller Träger von verwertbarer Arbeitsleistung. Die Qualifikation abstrahiert vom konkreten Subjekt; sie betreibt das, was die französischen Philosophen bereits als realisiert sehen: den Tod des Subjekts.«²⁵⁵

Es ist zwar richtig, daß im Schlüsselqualifikationskonzept Nützlichkeitsabwägungen unternehmerischer Seite eine große Rolle spielen, doch dies allein ist

²⁵⁴ Geißler, Karlheinz: Schlüsselqualifikationen. Der Alpenmythos - pädagogisch arrangiert (Ms.), S. 6.

²⁵⁵ Ebd., S. 4.

nach Ansicht des Verfassers kein wissenschaftlich objektives Argument, das Schlüsselqualifikationskonzept vollständig zu verwerfen. Darüberhinaus ist es nicht zutreffend, daß das Schlüsselqualifikationskonzept den Arbeitnehmer verdingliche. Beispielsweise finden Vertreter einer humanistischen, also sich dem Subjekt verschriebenen Pädagogik das Schlüsselqualifikationskonzept deshalb so interessant, weil es in letzter Konsequenz zur Befreiung des Subjekts führe, also das exakte Gegenteil der von Geißler vorgeworfenen Verdinglichung darstellt. Beispielsweise heißt es in einer berufspädagogischen Schrift mit anthroposophischen Hintergrund im Zusammenhang mit der Schlüsselqualifikationsdebatte:

»Indem sich Ausbildung tatsächlich ganz auf das einläßt, was die Vertreter der ›reinen Menschenbildung‹ ihr dereinst vorwarfen, nämlich auf die instrumentelle Vorbereitung auf einen eng begrenzten Kreis von beruflichen Tätigkeiten, gelangt sie im dialektischen Umschlag gerade aus der Entwicklung der Arbeitsanforderungen heraus zu pädagogischen Aufgabenstellungen, die nicht nur das Korsett der Fixierung auf den Beruf sprengen, sondern im Grunde genommen verlangen, solche allgemeinen Bildungsziele nun konkret und praktisch zu verwirklichen, die dem Kern der neuhumanistischen Idee zumindest sehr nahe kommen. Pointiert könnte man sagen, daß erst die moderne Berufsausbildung wirklich tätig einlösen muß, was in der neuhumanistischen Bildungsphilosophie stets nur Programm geblieben ist.«²⁵⁶

Wenn jedoch die Forderung nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen den Menschen nicht verdinglicht, vielmehr im Gegenteil der Entfremdung entgegenwirkt, verliert Geißlers grundsätzliche Kritik am Schlüsselqualifikationskonzept stark an Plausibilität.

Gewisse Ähnlichkeiten mit der Argumentation Karlheinz Geißlers weist die grundsätzliche Ablehnung des Schlüsselqualifikationskonzeptes durch Wolfgang Becker auf. Auch Becker geht davon aus, daß der einzelne Arbeitnehmer durch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen keinen Nutzen ziehen könne und im Gegenteil hiermit sogar seine Entfremdung vorangetrieben werden. Ausgangspunkt von Beckers fundamentaler Kritik ist die Überlegung, daß der aktuelle wirtschaftliche Wandel naturnotwendig in Zukunft andere Berufsqualifikationen bedingen wird. Deshalb werden nach der Ansicht Beckers auch die gegenwärtigen fachlichen Qualifikationen zunehmend »entwertet«. Schlüsselqualifikationen werden nach Becker in diesem Zusammenhang eingesetzt, um den Arbeitnehmern die Hoffnung zu geben, diese Entwertung durch den Erwerb von Schlüsselqualifikationen überwinden zu können:

»In Anbetracht der herrschenden Situation am Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem kann das ›Konzept Schlüsselqualifikationen‹ auch als sprachlich fein gedrehtes Beruhigungsmittel für alle diejenigen eingesetzt werden, die mit der progressi-

²⁵⁶ Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 57.

ven Entwertung ihrer beruflichen Vorbildung umgehen müssen - bis hin zur Arbeitslosigkeit.«²⁵⁷

So gesehen dienen Schlüsselqualifikationen nach Becker also dem Zweck, die »Arbeiterschaft« in Anbetracht des drohenden Verlustes ihres Arbeitsplatzes zu beruhigen. Allerdings gesteht Becker, daß es nicht ganz klar sei, in wessen Interesse die »Suggestivität« des Konstrukts²⁵⁸ eingesetzt wird. Die Beruhigung der Arbeitnehmer durch das Schlüsselqualifikationskonzept ist nach Becker jedoch nur ein Aspekt seiner Kritik an diesem Konzept. In diesem Zusammenhang wirft er dem gesamten System der beruflichen Bildung vor, mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen nur die von der Wirtschaft nachgefragten Qualifikationen bereitstellen zu wollen. Dies widerspricht nach Becker aber völlig dem bürgerlichen Bildungsideal einer zweckfreien Bildung zur Persönlichkeitsentwicklung, dem auch die Berufsbildung dienen sollte. Mit dem durch das Schlüsselqualifikationskonzept offenbarten, rein zweckrationalen Selbstverständnis der Berufspädagogik negiert sie nach Becker, das theoretisch im Schlüsselqualifikationskonzept steckende emanzipative Potential,²⁵⁹ theoretisch zur Persönlichkeitsbildung der Arbeitnehmer beitragen zu können.

Im Gegensatz zu Karlheinz Geißler akzeptiert Becker also, daß durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen theoretisch der Entfremdung der Arbeitnehmer entgegengewirkt werden könne. Becker verwirft das Schlüsselqualifikationskonzept allein deshalb, weil sich die Berufsbildung hiermit ganz in den Dienst wirtschaftlicher bzw. unternehmerischer »Interessen« gestellt habe. Und weil sich die Berufspädagogik nach der Ansicht Beckers unternehmerische Interessen verfolge, können die theoretisch möglichen Wirkungen des Schlüsselqualifikationskonzeptes in bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung des Arbeitnehmers nicht greifen. Nach Ansicht des Verfassers ist die Kritik Beckers am Schlüsselqualifikationskonzept deshalb nicht stichhaltig, weil zum einen die prospektive Wirkung von Schlüsselqualifikationen - sei es zum Wohle der Arbeitnehmer oder der Arbeitgeber - nicht allein von dem unterstellten »Interesse« abhängig ist, das dem Wunsch nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen vielleicht zugrunde

²⁵⁷ Becker, Wolfgang: Schlüsselqualifikationen - Begriffsgeschichte, Beispiele und Erläuterungen, in: Barbara Meifort (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. Alsbach, S. 75-96, S. 83.

²⁵⁸ Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994, S. 121; vgl. Becker, Wolfgang: Schlüsselqualifikationen - Begriffsgeschichte, Beispiele und Erläuterungen, in: Barbara Meifort (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. Alsbach, S.75-96, S. 76.

²⁵⁹ Vgl. Becker, Wolfgang: Schlüsselqualifikationen - Begriffsgeschichte, Beispiele und Erläuterungen, in: Barbara Meifort (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. Alsbach, S. 75-96, S. 90.

liegen könnte. Darüberhinaus ist der Verfasser der Meinung, daß die Berufsbildung nicht die genuine Aufgabe hat, der Befreiung des Subjekts zu dienen. Vielmehr ist die Bezugnahme des beruflichen Bildungswesens auf Anforderungen und Bedingungen der gesellschaftlichen Systems Wirtschaft eine Notwendigkeit. Aus dieser Verschränkung von Berufsbildung und Wirtschaft ziehen dabei sowohl die unternehmerische Seite (z.B. in Form der Produktivitätssteigerung) als auch die einzelnen Arbeitnehmer (z.B. in Form besserer Voraussetzungen für das erfolgreiche Bestehen des Berufslebens) ihren spezifischen Nutzen. Pointiert stellt Lehmkuhl die fundamentale Kritik Beckers am Schlüsselqualifikationskonzept in einen größeren theoretischen Rahmen. Sie schreibt:

[An Beckers] »Formulierungen wird deutlich, daß der Bezug des Bildungs- auf das Produktionssystem nicht als eine gesellschaftliche Notwendigkeit und rationale Form der Verschänkung von gesellschaftlichem Produktionsprozeß und seinen vorausgesetzten Rahmenbedingungen begriffen wird, sondern vielmehr im Sinne der Habermasschen Angst vor dem ›Übergriff der System- auf die Lebenswelt‹ bekämpft wird.«²⁶⁰

Wolfgang Becker und Karlheinz Geißler kritisieren das Schlüsselqualifikationskonzept aus rein »ideologischen« Gründen heraus. Der Kern ihrer Kritik besteht im Vorwurf an die Berufspädagogik, mit dem Schlüsselqualifikationskonzept rein wirtschaftlichen Interessen zu dienen. Inhaltlich setzen sich Becker und Geißler nicht mit diesem Konzept auseinander. Der Verfasser ist im Gegensatz zu Becker und Geißler zum einen der Ansicht, daß die Berufspädagogik aufgrund der aktuellen wirtschaftlichen Veränderungen notwendigerweise auf die Wirtschaft Bezug nehmen muß und zum anderen, daß unter den modernen Bedingungen des Wirtschaftens sowohl Arbeitgeber als auch Arbeitnehmer aus Schlüsselqualifikationen Nutzen ziehen können. In der Tat wurde von manchen Autoren die Einschätzung vertreten, Schlüsselqualifikationen könnten dies und deshalb euphorisch als Ersatz für jede fachliche Qualifikation »gefeiert«. Nach Ansicht des Verfassers sind Schlüsselqualifikationen jedoch nicht in der Lage, dies zu leisten, stellen aber eine sinnvolle Ergänzung zu fachlichen Qualifikationen dar.

In der Gesamtbetrachtung der berufspädagogischen Debatte zu Schlüsselqualifikationen nehmen diejenigen Autoren, die dieses Konzept gänzlich verwerfen eine fast verschwindende Minderheitenposition ein. Die überwiegende Mehrheit der Autoren innerhalb der berufspädagogischen Debatte geht von der prinzipiellen Wichtigkeit von Schlüsselqualifikationen sowohl für das Wohl der Unternehmen, als auch für das Berufsleben des einzelnen aus. Häufiger Kritikpunkt am

²⁶⁰ Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994, S. 122.

Konzept der Schlüsselqualifikationen ist jedoch die hohe Interpretationsvariabilität dieses Konzepts. Beispielsweise lassen sich nach Rolf Dubs mittlerweile mehr als 600 verschiedene Definitionen von Schlüsselqualifikationen finden.²⁶¹ In der Tat sind die zahlreichen veröffentlichten Listen notwendiger Schlüsselqualifikationen sehr »eindrucksvoll«.²⁶² Zentraler Kritikpunkt am Schlüsselqualifikationskonzept ist daher dessen mangelnde Inhaltlichkeit und Verbindlichkeit.²⁶³ Weiterhin wird insbesondere die mangelnde theoretische Fundierung dieses Konzepts²⁶⁴ und der häufig vorgetragene Anspruch, Schlüsselqualifikationen könnten Fachqualifikationen ersetzen (s.o., s. Kap. 1.3.2.4), von vielen Autoren kritisiert.

1.3.2.2 Die mangelnde Inhaltlichkeit des Schlüsselqualifikationskonzeptes

Die Kritik an der mangelnden Inhaltlichkeit zielt im Prinzip auf die Eigenschaft der sogenannten Schlüsselqualifikationen, nicht detailliert in Ausbildungsordnungen fixiert und auch nicht genau geprüft werden zu können.

»Mit den ›Schlüsselqualifikationen‹ ist eine neue Kategorie von Lerninhalten und -zielen in die Berufsbildung aufgenommen worden, über die eine wissenschaftliche und praktische Verständigung weitaus schwieriger ist als über definiertes Wissen, konkrete Handlungsvollzüge oder klassische Fähigkeiten.«²⁶⁵

Denn Schlüsselqualifikationen sind keine Fähigkeiten, deren Inhalt objektiv darstellbar ist, sondern es sind im Individuum verankerte Verhaltensdispositionen, die im Detail nicht beschreibbar sind. In der Tat lässt sich nach einer Analyse der vorhandenen Literatur, was denn nun eigentlich Schlüsselqualifikationen

²⁶¹ Vgl. Dubs, Rolf: Schlüsselqualifikationen - werden wir erneut um eine Illusion ärmer? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 46-57, S. 49.

²⁶² Goetze, Walter: Von SQ (Schlüsselqualifikationen) zu QS (Qualitätssicherung): Sollten wir mehr über Qualität von Bildungsangeboten reden - und weniger über Schlüsselqualifikationen? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 58-66, S. 61.

²⁶³ Vgl. Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 17-23, S. 20; s. dazu Kap. 2.2.2.2.

²⁶⁴ Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen - innovative Ansätze in den neu geordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen, in: Lothar Reetz; Thomas Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg: »Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 36-52; Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 17-23; Reetz, Lothar: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 5/89, S. 3-10 u. Nr. 6/89, S. 24-30; Reetz, Lothar: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikation in der Berufsbildung, in: Lothar Reetz; Thomas Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg: »Schlüsselqualifikationen« - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 16-35; s. dazu Kap. 2.2.2.3.

²⁶⁵ Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 17-23, S. 20.

konkret seien, in den meisten Fällen kaum mehr konkreter Inhalt extrahieren, als die von Mertens selbst formulierten Skizzen.

Mertens selbst gibt keinen klaren Katalog vor, was Schlüsselqualifikationen seien, sondern vielmehr, welche Qualifikationsgruppen als Schlüsselqualifikationen gelten können. Als erste Gruppe sieht er »Basisqualifikationen«. Dies sind für Mertens übergeordnete Fähigkeiten, bzw. »Qualifikationen höherer Ordnung oder ›gemeinsame Dritte‹ von Einzelfähigkeiten.«²⁶⁶ Konkret sind dies für Mertens: logisches, kritisches, strukturierendes, dispositives, planerisches Denken sowie kooperatives Handeln²⁶⁷ Als zweiten Qualifikationsblock postuliert Mertens die sogenannten »Horizontalqualifikationen«.²⁶⁸ Dies sind »Fähigkeiten zum Gewinnen, Verstehen und Auswerten von Informationen«²⁶⁹, also Fähigkeiten, die zur eigenständigen, permanenten Weiterbildung nötig sind. Drittens sind sogenannte »Breitenelemente«²⁷⁰ Teil der sogenannten Schlüsselqualifikationen. Breitenelemente sind für Mertens berufsfeldübergreifende Fachqualifikationen, also spezielle »Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderungen am Arbeitsplatz auftreten.«²⁷¹ Viertens ist nach Mertens insbesondere in die berufliche Weiterbildung die Vermittlung sogenannter Vintage-Faktoren einzuschließen. Hierunter sind Fähigkeiten und Qualifikationen zu verstehen, über die eine Generation verfügt, eine andere Generation aber nicht mehr, wie z.B. Computerkenntnisse. Diese Qualifikationen sollen nach Mertens dann im Rahmen der Weiterbildung derjenigen Generation vermittelt werden, die nicht mehr über sie verfügt.²⁷²

Über die von Mertens vorgeschlagenen Profile von Schlüsselqualifikationen hinaus läßt sich in der Tat kaum Konsens erzielen. Heute findet man deshalb

²⁶⁶ Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7/1974, S. 36-43, S. 41.

²⁶⁷ Vgl. Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994, S. 128 f.; Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart, 1995, S. 174.

²⁶⁸ Vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7/1974, S. 36-43, S. 41.

²⁶⁹ Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart, 1995, S. 174.

²⁷⁰ Vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7/1974, S. 36-43, S. 41.

²⁷¹ Ebd., S. 42.

²⁷² Vgl. ebd., S. 43.

kaum noch detaillierte Kataloge von Schlüsselqualifikationen. In der ersten Euphorie postulierten dagegen einige Verfechter des Schlüsselqualifikationskonzeptes eine Vielzahl von Qualifikationen, die für die Berufsausübung angeblich alle nötig seien, aber alle so inhaltsleer waren, daß die hierauf zielende Kritik an den Schlüsselqualifikationen als absolut gerechtfertigt erscheint. Auf die Formulierungskünste mancher Autoren bei der Postulierung von Schlüsselqualifikationen weist Goetze pointiert hin:

»Anstelle psychologischer Analyse wurden mit viel Intuition und gehobenen Sprachgebrauch (...) Dispositionen postuliert, die es dann in Lehrgängen zu schulen gelte. Und der Arbeitspsychologe W. Hacker (..) fragt ironisch: »Warum soll beispielsweise die psychische Bedingung für das Kochen eines leckeren Puddings nicht das »Puddingkochvermögen« sein?«²⁷³

In der heutigen Schlüsselqualifikationsdebatte sind unreflektiert-euphorische Positionen,²⁷⁴ an denen sich die Kritik an der angeblichen Inhaltsleere des Konzeptes sich eigentlich entzündete, glücklicherweise nicht mehr zu finden. Die Debatte orientiert sich wieder mehr an den allgemeinen Vorgaben von Mertens selbst. Beispielsweise führen Karl Rudolf Gerhards und Heidi Steinbach als zentrale Qualifikationen für die Zukunft auf: Lernen, Denken, Planen, Zusammenarbeiten, Qualität und Kosten²⁷⁵ Wilfried Reisse wiederum bestimmt andere Kategorien, die aber durchaus mit dem Katalog von Gerhards und Steinbach harmonieren. So sieht er als Qualifikationsfelder: Handlungswissen, Kooperation, Lernen/Informieren, Planung/Organisation, kreatives Gestalten sowie fakultativ Raumvorstellung und Sensomotorik.²⁷⁶

Die Berufspädagogik ist auf leicht zu operationalisierende Bildungsziele angewiesen, um hierfür Konzepte zu deren Vermittlung zu finden. Die weitverbreiteten, allgemeinen Vorstellungen über das, was Schlüsselqualifikationen seien, sind jedenfalls nicht konkret genug, um diese Bedingung zu erfüllen. Ohne klar operationalisierte Lernziele, die Schlüsselqualifikationen nun einmal nicht darstellen, stoßen die erprobten Konzepte der Berufspädagogik zur Vermittlung bestimmter Lernziele (»Vier-Stufen-Methode«, etc.) an ihre Grenzen. Hinzu kommt, daß der Lernerfolg nicht meßbar ist.

²⁷³ Goetze, Walter: Von SQ (Schlüsselqualifikationen) zu QS (Qualitätssicherung): Sollten wir mehr über Qualität von Bildungsangeboten reden - und weniger über Schlüsselqualifikationen? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 58-66, S. 61.

²⁷⁴ Vgl. ebd.

²⁷⁵ Gerhards, Karl Rudolf; Steinbach, Heidi: Ein neues didaktisches Qualifizierungskonzept für die Aus- und Weiterbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 18-23, S. 19 ff.

²⁷⁶ Vgl. Reisse, Wilfried: Die Prüfbarkeit von Schlüsselqualifikationen, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 114-120, S. 119.

»Zu erwähnen aber sind kurz die erheblichen methodischen Probleme, die dem empirischen Nachweis bzw. dem Messen dieser Qualifikationen entgegenstehen. Sie machen es praktisch unmöglich, (...) direkt und methodisch abgesichert angeben zu können, »wieviel Prozent« Zunahme bei bestimmten Schlüsselqualifikationen (...) erreicht werden.«²⁷⁷

Bevor Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können, muß gesichert sein, mit welchen Methoden dies gelingen kann. Die Kritik an der Inhaltsleere des Schlüsselqualifikationskonzeptes ist daher eine vornehmlich didaktische Kritik - d.h. sie kritisiert, daß Schlüsselqualifikationen mit dem gebräuchlichen Instrumentarium der Berufspädagogik nur schwer zu lehren sind - weil die traditionellen didaktischen Methoden nicht zur Vermittlung extrafunktionaler Qualifikationen geeignet sind, insbesondere weil sich Schlüsselqualifikationen der Lernkontrolle weitestgehend entziehen.

1.3.2.3 Die schwierige Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Bevor Schlüsselqualifikationen in Ausbildungskonzepte eingehen können, muß das Konzept theoretisch fundiert werden. Dies bedeutet, es muß klar sein, auf welcher theoretischen Basis und insbesondere mit welchen Methoden Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können. Viele Autoren, die sich konstruktiv mit dem Schlüsselqualifikationskonzept auseinandersetzen, sehen in handlungstheoretischen Ansätzen den einzig möglichen Weg, Methoden der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu finden.²⁷⁸ Für Lothar Reetz wird zum Beispiel nur mit auf der Handlungstheorie basierenden Methoden »eine Erweiterung in der Komplexität des Denkens und Handelns erreicht, die genau den Forderungen der Schlüsselqualifikations-Programmatik entspricht.«²⁷⁹

Ute Laur-Ernst hingegen teilt nicht den Optimismus von Reetz. Für Laur-Ernst ist nämlich auch bei handlungstheoretischen Konzepten nicht garantiert, daß Schlüsselqualifikationen wirklich auch erfolgreich vermittelt werden: »Lernsituationen mit diesen Merkmalen sind (...) kein Garant für Erfolg. Sie schaffen zwar wesentliche und günstige Voraussetzungen für die Entwicklung individueller, persönlicher Kompetenz, aber sie garantieren diese nicht im Einzelfall.«²⁸⁰ Dennoch

²⁷⁷ Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 73.

²⁷⁸ z.B. Arnold, Rolf: Von der Skepsis zur Nutzung von Gestaltungschancen - eine berufspädagogische Antikritik zur Kritik der Schlüsselqualifikationen, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 129-135; Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997; Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988; Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart 1995.

²⁷⁹ Reetz, Lothar: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, in Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 5/89, S. 3-10 u. Nr. 6/89, S. 24-30, S. 28.

²⁸⁰ Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen - innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen, in: Lothar Reetz; Thomas Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqua-

sieht aber auch Laur-Ernst in handlungstheoretischen Konzepten den vielversprechendsten Weg.²⁸¹ Auch in der gesamten berufspädagogischen Debatte der letzten Jahre wurde das Konzept des Handlungslernens zunehmend als der am besten geeignete Weg angesehen, berufsfeldübergreifende Qualifikationen zu vermitteln.²⁸²

1.3.2.4 Schlüsselqualifikationen versus Fachwissen?

In der ersten Euphorie der Schlüsselqualifikationsdebatte wurde die zukunfts-trächtige Bedeutung rein fachlichen Qualifikationen häufig unterschätzt, und die Rolle von Schlüsselqualifikationen oft überschätzt. Beispielsweise sieht Wolfgang Fix in reinem fachlichen, berufsspezifischen Wissen keinen Schlüssel zur Zukunft:

»Gefragt ist der fachlich vielseitig ausgebildete Mitarbeiter, der über ein hohes Maß an Mobilität, Flexibilität, technologischer Akzeptanz und sozialer Konsensbereitschaft verfügt. Er muß lernfähig und kooperationsfähig sein; einer Reduktion von Routinearbeiten steht ein zunehmender Freiraum für kommunikative, soziale und entscheidungsorientierte Verhaltensweisen gegenüber. Fähigkeit zum selbständigen Denken und Verantwortungsbereitschaft sind noch wichtiger als fachspezifische Qualifikationen oder Fleiß. Denken in Zusammenhängen, »vernetztes Denken« anstelle der Anhäufung von Fakten ist notwendig.«²⁸³

In letzter Zeit hat sich jedoch zunehmend die realistische Erkenntnis durchgesetzt, daß Schlüsselqualifikationen niemals Fachqualifikationen ersetzen können. Schließlich können die sogenannten Schlüsselqualifikationen nach den theoretischen Konzepten des Handlungslernens nur im fachlichen Kontext erworben werden, worauf Rolf Dubs zurecht hinweist:

»Oder allgemein ausgedrückt bleibt das jeweilige Fachwissen eine grundlegende Voraussetzung für alle Lern- und Denkprozesse, so daß es keine Schlüsselqualifikation geben kann, die nicht mit spezifischen Fachwissen verbunden sind.«²⁸⁴

Außerdem ist der Einsatz von Schlüsselqualifikationen im Berufsleben im fachlichen Kontext erforderlich. Beispielsweise kann die Schlüsselqualifikation »Problemlösungsfähigkeit« nicht unabhängig vom fachlichen Kontext existieren. »Während man vor rund 30 Jahren noch glaubte, daß sich das Problemlösen als allgemeine Fähigkeit (inhaltsfrei) schulen lasse, so zeigt eine lange Forschungsstra-

lifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg: »Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 36-52, S. 47.

²⁸¹ Vgl. Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994, S. 148.

²⁸² Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 138 f.

²⁸³ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 15.

²⁸⁴ Dubs, Rolf: Schlüsselqualifikationen - werden wir erneut um eine Illusion ärmer? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 46-57, S. 51.

dition auf, daß Problemlösungsstrategien wissens- und kontextgebunden sind. Die Vermittlung von allgemeinen Denkfähigkeiten mit breiten Transfermöglichkeiten ist nicht möglich. Ganz ähnlich liegen die Befunde auch bei allgemeinen Programmen der Kreativitätsschulung.«²⁸⁵ Probleme zu lösen ist damit nur möglich, wenn der einzelne diese Probleme auch vollständig erfassen und analysieren kann. Hierzu ist aber fachliches Wissen unbedingt erforderlich. Beispielsweise wird niemand den Ausfall einer numerisch gesteuerten Werkzeugmaschine beseitigen können, wenn er das fachliche Wissen über die Funktionsweise dieser Maschine im Detail nicht besitzt.

Grundsätzlich ist also zu konstatieren, daß Schlüsselqualifikationen ohne entsprechende berufliche Fachqualifikationen nicht existieren können. Deshalb können sie fachliche Lernziele auch nicht überflüssig machen. Daß Schlüsselqualifikationen Fachqualifikationen angeblich überflüssig machen würden, war ein weiterer Kritikpunkt am Schlüsselqualifikationskonzept. Gonon faßt diesen Kritikpunkt wie folgt zusammen:

»Für die Berufswelt selbst schienen eigentliche Fachkenntnisse kaum mehr von Bedeutung zu sein. Bei dieser Ausgangslage mußte beinahe wieder an grundlegende Tatsachen erinnert werden, wie etwa diese: Immer noch gilt, daß ein guter Schreiner nicht derjenige ist, welcher gut über Möbelstücke spricht und sich eines erlesenen Wortschatzes bedient, sondern derjenige, der zunächst einmal sein Handwerk beherrscht. Je globaler und weiter gefaßt die Schlüsselqualifikationen erscheinen, um so problematischer erschienen die Bestandteile und Grundelemente, quasi der Unterbau des Konzepts.«²⁸⁶

Es steht also zweifelsfrei außer Frage, daß im Rahmen einer den modernen Bedingungen der »dritten industriellen Revolution« entsprechenden Berufspädagogik fachliches Know-How nach wie vor an erster Stelle in der beruflichen Ausbildung stehen muß, weil überfachliches Wissen prinzipiell nur in fachlichen Kontexten erworben und ausgeübt werden kann: Aus diesen Wesen von Schlüsselqualifikationen zieht Roman Dörig den Schluß, »daß nicht die Schulung formaler Qualifikationen oder Instrumente im Mittelpunkt der zukünftigen Bildung stehen darf, sondern in erster Linie der Aufbau einer elaborierten Wissensbasis. Diese ermöglicht es, den vielfältigen, sich auch ändernden Anforderungen im Berufsalltag gewachsen zu sein und komplexe Aufgaben zu bewältigen.«²⁸⁷ Dies bedeutet, daß ohne eine fundierte Berufsausbildung im klassischen Sinne, die umfangreiches fachliches Wissen vermittelt, wirkliche berufliche Handlungsfähigkeit nicht

²⁸⁵ Dörig, Roman: Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 81-88, S. 82.

²⁸⁶ Vgl. Gonon, Philipp: Schlüsselqualifikationen aus kontroverser Sicht: eine Einleitung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 9-14, S. 12.

²⁸⁷ Ebd., S. 84.

herzustellen ist. Die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen (Schlüsselqualifikationen) ist losgelöst vom jeweiligen fachlichen Kontext also nicht sinnvoll.

1.4 Die Veränderung in der Berufsausbildung

Aufgrund der Veränderungen der ökonomischen, technischen und gesellschaftlichen Anforderungen an eine optimale Ausbildung und unter dem Eindruck der lautstarken Forderung nach der Vermittlung der sogenannten »Schlüsselqualifikationen« hat die Berufsausbildung in den letzten Jahren eine große Wandlung durchgemacht. Die Ausbildungsberufe wurden zum größten Teil schon neu geordnet und neue Qualifikationsprofile, sowie die Vermittlung des Umgangs mit modernen, rechnergesteuerten Maschinen und Geräten haben Eingang in die Ausbildungsordnungen gefunden. Ausgangspunkt für diese Veränderungen war insbesondere die harsche Kritik am Ausbildungssystem in den achtziger Jahren nicht nur durch die Wirtschaft, sondern auch durch die Pädagogik.

Die Kernpunkte der pädagogischen Kritik am Berufsbildungssystem zielen, durch die Ergebnisse zahlreicher Studien der beruflichen Sozialisationsforschung untermauert,²⁸⁸ insbesondere auf die verwendeten, didaktischen Methoden. So wurde (und wird teilweise auch heute noch) die Kritik geäußert, daß sich berufliche Bildung immer noch zu sehr an der sogenannten »Vier-Stufen-Methode« orientiert. Durch dieses didaktische Konzept sollen fachliche Qualifikationen durch die Stufen: Vorbereitung, Vormachen, Nachmachen und Üben vermittelt werden.

Die Kritik an diesem Konzept wirft der Berufsausbildung vor, sie sei zu eindimensional, denn sie versuche durch die »Vier-Stufen-Methode« hauptsächlich motorische Aspekte der späteren beruflichen Tätigkeit einzuüben, statt sich vielmehr auf das Lernen in Zusammenhängen und durch Zusammenarbeiten zu stützen. Weiterhin sei der beruflicher Unterricht zu wenig aktivitätsfördernd, denn hier wird auf passives Rezepieren statt auf aktives Handeln gesetzt.²⁸⁹ In diesem Zusammenhang wird der beruflichen Bildung häufig auch vorgeworfen, daß sie nicht die Selbständigkeit des Lernenden fördert. Dies bedeutet umgekehrt, daß - wie Rolf Arnold ausführt - der Auszubildende mit den klassischen Methoden der Berufsbildung nur dazu befähigt werde, vorgegebenen Leitlinien zu folgen, ein-

²⁸⁸ Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 137.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 136.

mal gelerntes immer wieder zu wiederholen und nicht lernt, sich innovatives und kreatives berufliches Handeln anzueignen:

»Der ›heimliche Lehrplan‹ dieser herkömmlichen Methoden der Berufsausbildung führt im Extremfall zu der Herausbildung einer beruflichen Kompetenz, die häufig unselbständig und autoritätsfixiert lediglich auf die Fähigkeit zur repetitiven Anwendung manuell, psychomotorisch eintrainierter Fertigkeiten bzw. zur Wiedergabe gepaukten Berufswissens in der Lage ist.«²⁹⁰

Ein anderer, nicht auf die verwendeten Methoden zielender Kritikpunkt an der beruflichen Bildung besteht darin, daß durch den aktuellen raschen Wandel der Arbeitswelt andere Qualifikationen als noch vor wenigen Jahren nötig seien, und daß die bloße Vermittlung isolierter, zusammenhangsloser Fachqualifikationen nicht mehr geeignet ist, dem Arbeitnehmer von morgen die nötige berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. Bernd Ott faßt diesen Kritikpunkt an der Berufsbildung wie folgt zusammen: »Berufliche Handlungskompetenz ist ein unstrittiges Ziel der beruflichen Bildung. Bisher war berufliche Handlungskompetenz gleichbedeutend mit fachlichen Qualifikation, vermittelbar durch Kenntnisse und Fertigkeiten. Dieser Anspruch ist jedoch für die heutige Berufs(aus-)bildung nicht mehr hinreichend.«²⁹¹

Vielfach kritisiert worden am Berufsbildungssystem ist unter dem Eindruck der sich rapide ändernden, technischen Arbeitsumwelt auch die angeblich mangelhafte Vermittlung der Fähigkeiten zum »lebenslangen« Lernen.²⁹² In der Vergangenheit herrschte nämlich in der Tat häufig noch die Vorstellung vor, man könnte »Lehrzeit« und darauffolgendes »Berufsleben« trennen. Heute zwingt der rasante technologische Fortschritt jedoch dazu, von der Vorstellung eines Stadiums des »Ausgelernt-Habens« Abschied zu nehmen. Nur durch die Bereitschaft und Fähigkeit zur lebenslangen Weiterbildung ist der einzelne Arbeitnehmer heute in der Lage, eine gesicherte berufliche Existenz aufzubauen. Gaugler faßt diesen Sachverhalt wie folgt zusammen:

»Der technische und organisatorische Wandel in den Arbeitsanforderungen verlangt von immer mehr Arbeitnehmern, daß sie während ihres Berufslebens ihre Qualifikation tiefgreifend weiterentwickeln, um einer gesicherten Beschäftigung im Erwerbsleben nachgehen zu können.«²⁹³

Die zunehmende Globalisierung der Wirtschaft und der hiermit verbundene, weitaus stärkere Wettbewerbsdruck macht es darüberhinaus notwendig, daß die

²⁹⁰ Ebd., S. 136.

²⁹¹ Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart, 1995, S. 50.

²⁹² Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 136 f.; Pätzold, Günther: Berufliches Lernen unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 78, Nr. 11/1982, S. 803-811, S. 804.

²⁹³ Gaugler, Eduard: Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, in: Eduard Gaugler (Hrsg.), Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe. Wiesbaden 1987, S. 69-83, S. 76.

Unternehmen höhere Anforderungen an die Fähigkeiten und Talente ihrer Arbeitnehmer stellen müssen, als unter den Bedingungen eines stark arbeitsteilig orientierten Wirtschaftens. Denn schließlich lebt ein Unternehmen heute mehr als noch vor wenigen Jahrzehnten vom Potential seiner Mitarbeiter, worauf Winfried Schläffke eindringlich hinweist:

»Mit wachsender Arbeitszufriedenheit und damit steigendem Engagement können Effizienz und Produktivität des Betriebes gefördert werden. Mit dem Standortvorteil der beruflichen Bildung läßt sich wuchern und mancher Wettbewerbsnachteil ausgleichen, denn die Kreativität und Leistungsvielfalt engagierter Mitarbeiter sind durch keine Technik zu ersetzen.«²⁹⁴

Die stark gestiegenen Anforderungen an die beruflichen Fähigkeiten bedeuten, daß von unternehmerischer Seite ein immer größeres Vertrauen in die Fähigkeiten des Arbeitnehmers gesetzt wird. Dieser muß wiederum dieses Vertrauen erfüllen. Der Arbeitnehmer von morgen muß also den ihm zugestandenen größeren Freiraum ausfüllen. Hierzu bedarf es aber einer Kultur des selbständigen und eigenverantwortlichen Arbeitens, was vom bisherigen Ausbildungssystem nur unzureichend vermittelt wird.

Ein weiterer Kritikpunkt am traditionellen Berufsbildungssystem bestand - und besteht auch immer noch - im Vorwurf der mangelhaften Vermittlung sozialer Kompetenzen. Soziale Fähigkeiten werden, unter dem Eindruck der sich verändernden Arbeitsorganisation, von unternehmerischer Seite aus aber immer stärker nachgefragt. Die Organisation der Arbeit geht heute immer mehr in Richtung kooperativer Zusammenarbeit. Gruppen- und Teamarbeit halten verstärkt in die interne Organisation von Unternehmen Einzug. Dies bedeutet, daß hierzu nötigen Kompetenzen wie Zuhören, Kommunizieren und die Handhabung von Konflikten, die bislang kaum im Zentrum des Interesses der beruflichen Bildung standen,²⁹⁵ verstärkt Eingang in die Lernziele der Berufsausbildung finden sollen.

Letztendlich läßt sich die Forderung nach der Vermittlung von, den modernen Bedingungen des Wirtschaftens angepaßter Qualifikationen auf den Wunsch nach verstärkter Vermittlung sogenannter »Schlüsselqualifikationen« reduzieren. Dies darf jedoch nicht so verstanden werden, daß die Bedeutung von Fachqualifikationen, in Zukunft abnehmen wird. Berufliche Handlungsfähigkeit gründet sich in der modernen Arbeitswelt auf die Verbindung sowohl von Fach- als auch von

²⁹⁴ Schläffke, Winfried: Vorwort, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 4-6, S. 5.

²⁹⁵ Vgl. Gerhards, Karl Rudolf; Stock, Jörg: Ziele, Strategien und Maßnahmen innovativer Wandlungsprozesse in der Berufsbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 13.

Schlüsselqualifikationen.²⁹⁶ Schlaffke skizziert die Anforderungen des modernen Berufslebens im Sinne der Verbindung von Fach- und Schlüsselqualifikationen:

»Die moderne Arbeitswelt verlangt nach einem Verbundsystem aus Wissen und Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sozialen Kompetenzen und Handlungsorientierungen. Das Miteinander von Fach- und Schlüsselqualifikationen - also jenen wichtigen überfachlichen Fähigkeiten zu logischen Denken, zu kooperativem Verhalten und zur Teamarbeit, zu Verstehen und Verarbeiten von Informationen, zu Veränderung und Neugestaltung - macht das heute besonders benötigte Qualifikationspotential aus.«²⁹⁷

Mittlerweile wurde auf die zunehmende Kritik am Berufsbildungssystem reagiert und in den letzten Jahren sind eine Fülle von Veränderungen und Verbesserungen durchgeführt worden:

»Es ist unbestreitbar, daß die Ausbildung selbst zumindest bis zum Anfang der neunziger Jahre viel dazu beigetragen hat, das Bild des kostenträchtigen Klotzes am Bein statt des betrieblichen Innovationszentrums zu prägen. Da hat sich in den vergangenen Jahren eine Menge getan.«²⁹⁸

So wurden viele Ausbildungsgänge »neu geordnet«, also neu organisiert und mit neuen Lernzielen versehen. Auf diese Art und Weise sollte die häufig kritisierte,²⁹⁹ auf den rasanten technologischen Wandel zurückzuführende Kluft zwischen den Inhalten der Berufsausbildung und der Realität des Arbeitslebens verringert werden.³⁰⁰ Auch fanden viele neue Methoden sogenannten »handlungsorientierten Lernens« in Form von Modellprojekten Eingang in viele betriebliche Ausbildungen.³⁰¹ Weiterhin wurden unter dem Eindruck des sich intensivierenden europäischen Binnenmarktes Projekte zur Erhöhung der europaweiten Mobilität von

²⁹⁶ Vgl. Schlaffke, Winfried: Die duale Berufsausbildung - ein geschmähtes Erfolgssystem, in: Winfried Schlaffke; Reinhold Weiss (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf. Köln 1996, S. 24.

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ Herz, Gerhard; Schlicht, Joachim: Ein innovativer Ansatz für die Ausbildung, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 36-39, S. 36.

²⁹⁹ Vgl. Fix, Wolfgang: Die Projektmethoden in der betrieblichen Ausbildung, in: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Dritter Bayerischer Berufsbildungskongreß. Nürnberg. 5. und 6. April 1984. Dokumentation. Bayreuth 1984, S. 145-149.

³⁰⁰ Vgl. Piazzolo, Paul Harro: Ein Beispiel erfolgreicher Bildungspolitik, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufsausbildung für das Jahr 2000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Köln 1987, S. 11-17, S. 13; Herz, Gerhard; Schlicht, Joachim: Ein innovativer Ansatz für die Ausbildung, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 36-39, S. 36.

³⁰¹ Vgl. Herz, Gerhard; Schlicht, Joachim: Ein innovativer Ansatz für die Ausbildung, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 36-39, S. 36; Brater, Michael; Büchele, Ute; Fücke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 71 ff.; Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12.

Auszubildenden etabliert, um vielen Auszubildenden eine Art internationaler Qualifikation zu vermitteln.³⁰² Außerdem führen viele Betriebe mittlerweile die Auszubildenden schon frühzeitig an Gruppen- und Teamarbeit heran.³⁰³ Schließlich verstehen sich auch immer mehr Ausbilder nicht als »Lehrer«, sondern als »Dienstleister«, dem es um die optimale Vermittlung von Qualifikationen zum Wohl von Unternehmen und Auszubildenden geht:

»Um die duale betriebliche Ausbildung in die neue Firmenphilosophie einzubinden und ihre Fortentwicklung unter sich permanent ändernden Bedingungen zu gewährleisten, ist es notwendig, daß der Ausbildungsleiter ein neues Bewußtsein seiner Funktion im Unternehmen entwickelt. Er muß der Taktgeber der Erneuerung in der Ausbildung sein und durch die Ausbildung Innovationen in den Betriebsabteilungen initiieren. Im Betrieb muß er weg vom Verwalter mit Lehrerimage hin zur Führungskraft und zum Unternehmer im Unternehmen (Interpreneur), der als Coach für seine Mitarbeiter die Ausbildung aus dem Elfenbeinturm der betrieblichen Bildung hin zu einer innovativen und kundenorientierten betrieblichen Dienstleistungsabteilung führt.«³⁰⁴

Die vielfältige Integration zusätzlicher Qualifizierungsmaßnahmen in die betriebliche Ausbildung durch die Initiative einzelner Unternehmen³⁰⁵ macht jedoch deutlich, daß die durchgeführten Maßnahmen zur Verbesserung des Berufsbildungssystems den unternehmerischen Bedürfnissen nicht in ausreichendem Maße Rechnung tragen. Es besteht somit ein hoher Bedarf nach zusätzlichen Qualifikationsmaßnahmen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Jedoch müssen dieses Konzepte in ausreichendem Maße theoretisch fundiert werden, um eine sinnvolle Ergänzung zum bisherigen Berufsbildungssystem darstellen zu können.

³⁰² Vgl. Fahle, Klaus: Leonardo da Vinci - Berufsbildung für Europa, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 25-27, S. 26.

³⁰³ Vgl. Braun, Norbert: Phasen der Veränderung, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 28-30.

³⁰⁴ Schöffski, Heinz-Dieter; Schmitt, Reimund: Herausforderung an den Ausbildungsleiter als Unternehmer, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 33-35, S. 34 f.

³⁰⁵ Vgl. z.B. Gerhards, Karl Rudolf; Steinbach, Heidi: Ein neues didaktisches Qualifizierungskonzept für die Aus- und Weiterbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 18-23; Tyborczyk, Heinz Werner: Einführung von Lerninseln in der Ausbildungswerkstatt und im Fachbetrieb, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 24-30; Nierfeld, Monika; Bieniek, Dieter; Tilstra, André: Projektorientierung in der kaufmännischen Ausbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 37-41; Creutz, Erich: Die Lernfeldorganisation - ein zukunftsorientiertes Modell der Berufsbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 42-46; Herz, Gerhard; Schlicht, Joachim: Ein innovativer Ansatz für die Ausbildung, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 36-39.

1.5 Fazit

Die aktuellen Veränderungen des Wirtschaftslebens (Globalisierung, technologischer Fortschritt, Bedeutungsgewinn des industrienahen Dienstleistungssektors, zunehmender Einsatz partizipativer Arbeitsmodelle) führten zum Bedürfnis der Wirtschaft, daß neue, diesen Bedingungen angepaßte Qualifikationen in die Berufsausbildung aufgenommen werden. Diese Qualifikationen firmieren in der aktuellen Debatte als Schlüsselqualifikationen. Dies sind berufsfeldübergreifende Kompetenzen, wie zum Beispiel die Fähigkeit zum selbständigen, »unternehmerischen« und eigenverantwortlichen Handeln, zum lebenslangen Lernen und zum Antizipieren technischer Innovationen, oder die Team- und Sozialfähigkeit. Solche berufsfeldübergreifenden Qualifikationen wurden jedoch schon vor der Schlüsselqualifikationsdebatte vermittelt und von den Arbeitnehmern erworben. Doch die Herausforderungen der »dritten industriellen Revolution« machen die verstärkte Vermittlung dieser Qualifikationen nötig. »Zur Berufsausbildung gehörte auch früher die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen. Diesen Qualifikationen wird allerdings heute erheblich mehr Bedeutung beigemessen.«³⁰⁶

Trotz aller Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen ist deutlich geworden, daß diese in der Zukunft eine große Bedeutung, sowohl für den unternehmerischen Erfolg, als auch für den Berufserfolg des einzelnen Arbeitnehmers haben werden. Dennoch wird die Bedeutung fachlichen Qualifikationen nicht abnehmen, denn bevor ein Arbeitnehmer berufsfeldübergreifende Qualifikationen nutzen kann, muß er zunächst einmal über berufsfeldabdeckende Fähigkeiten verfügen.

Allgemeiner Konsens besteht innerhalb der Berufspädagogik darin, daß die in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnenden Schlüsselqualifikationen nur mit handlungstheoretisch fundierten Modellen erfolgversprechend vermittelt werden können. Dies bedeutet, stark verkürzt, daß berufsfeldübergreifende Qualifikationen nur mit Hilfe von Verfahren angeeignet werden können, die sich an das Prinzip des »learning-by-doing« anlehnen. Der Lernende wird damit in gewisser Weise zum Lehrer für sich selbst.

Aufgrund der spezifischen Eigenschaft von Schlüsselqualifikationen, relativ inhaltsleer zu sein, ist es jedoch schwierig, Schlüsselqualifikationen zu prüfen. Man geht mittlerweile zwar davon aus, daß dies prinzipiell möglich sei,³⁰⁷ doch erprob-

³⁰⁶ Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Das duale System und die Herausforderungen der 90er Jahre. Grundpositionen der Wirtschaft zur Berufsausbildung, Köln 1991, S. 14.

³⁰⁷ Ebd., S. 14.

te Konzepte der Überprüfung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen existieren bisher nicht. Es scheint so zu sein, daß sich - zumindest auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bezogen - die Berufspädagogik vom Konzept der Lernzielkontrolle verabschieden müßte.

Trotz der genannten Gründe wird die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen von der Wirtschaft gewünscht, deren Vermittlung allerdings nur über handlungstheoretisch fundierte Methoden geschehen kann. Allerdings geschieht diese Vermittlung nur sehr langsam und kann nur in der konkreten Situation erfolgen. Auch das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung weist auf diesen Zusammenhang hin: »Bei diesen Fähigkeiten, die gemeinsam mit den zu erwerbenden Kenntnissen und Fertigkeiten Voraussetzung für berufliche Handlungsfähigkeit sind, handelt es sich um Qualifikationen, die sich beiläufig beim beruflichen Tätigwerden oder in speziellen Situationen, in denen ihr Einsatz gefordert wird, entwickeln können. Solche Situationen können in der Ausbildung auch bewußt herbeigeführt werden.«³⁰⁸ Juniorenfirmen sind in diesem Sinne im Rahmen der Ausbildung hergestellte künstliche, konkrete »Situationen«, die zur Herausbildung von »Schlüsselqualifikationen« beitragen können.

In den letzten Jahren hat das berufliche Bildungssystem auf die Kritik an der unzureichenden Vermittlung von, den technologischen und strukturellen Veränderungen des Wirtschaftslebens entsprechenden Qualifikationen reagiert und die Qualität der Ausbildung hat spürbar zugenommen.³⁰⁹ Dennoch ist die Nachfrage nach geeigneten Modellen und Konzepten zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ungebrochen. Zahllose Firmen integrieren aus Eigeninitiative heraus Modelle handlungsorientierten Lernens in ihre eigene betriebliche Ausbildung.

Trotz der aktuellen Nachfrage nach Schlüsselqualifikationen muß jedoch deutlich sein, daß diese »Lernziele« immer nur als Ergänzung zur Vermittlung von Fachwissen zu sehen. Sie können Fachwissen nicht ersetzen: »Es gibt keine ›Abkürzung des Lernens‹ und kein Weg zu anwendungsfähigen kognitiven Schlüsselqualifikationen führt am Erwerb spezifischen Fachwissens vorbei.«³¹⁰ Deshalb können schlüsselqualifizierende Bildungsangebote wie Juniorenfirmen zwar kein Ersatz, aber dennoch eine sinnvolle Ergänzung zur etablierten Berufsausbildung sein. Denn die zu erwartenden und schon im Gange befindlichen

³⁰⁸ Ebd., S. 15.

³⁰⁹ Vgl. Amann, Josef: »Kurzbeitrag«, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 373-375, S. 374.

³¹⁰ Dörig, Roman: Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 81-88, S. 83.

Veränderungen in sämtlichen beruflichen Tätigkeitsfeldern machen die verstärkte Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen erforderlich.

2. Interne und externe Modellierung: Reformpädagogik und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Die im Umfeld der Debatte um die Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen vorgebrachte Kritik am beruflichen Bildungswesen in Deutschland ähnelt in bestimmten Bereichen der Argumentation der Kritik der sogenannten »Reformpädagogik« am Schul- und Bildungswesen zur Zeit der Wende zum 20. Jahrhundert.

Beispielsweise wird in der aktuellen Debatte dem beruflichen Bildungswesen in Deutschland vorgeworfen, sich auf die Akkumulation von Fachwissen zu beschränken, statt Überblickswissen und Zusammenhangsdenken zu vermitteln.³¹¹ Denn in einer Zeit eines rasch veraltenden Fachwissens soll berufliche Bildung in erster Linie erreichen, daß der Lernende befähigt wird, sich im Beruf eigenständig weiterzuentwickeln und weiterzubilden, um den ständig wachsenden Anforderungen gerecht werden zu können (s. Kap. 1.1.2). Weiterhin wird in der heutigen Schlüsselqualifikationsdebatte kritisiert, daß die berufliche Bildung den Auszubildenden nur dazu befähigt, das während der Ausbildung gelernte im späteren Beruf zu wiederholen, statt wirkliche berufliche Handlungsfähigkeit - also Selbständigkeit und Flexibilität - zu »lehren«.³¹² Als weitere, erforderliche Schlüsselqualifikationen werden heute soziale Fähigkeiten, also die Befähigung zu Teamarbeit genannt. Der Inhalt der Schlüsselqualifikationsdebatte läßt sich damit im wesentlichen auf die Forderung nach der Vermittlung der Fähigkeit zum lebenslangen und eigenständigen Lernen (statt der Vermittlung zusammenhangslosen »Fachwissen«) und der Vermittlung sozialer Kompetenzen reduzieren.

Die Reformpädagogikdebatte, die etwa vor einem Jahrhundert einsetzte, kritisierte in ähnlicher Intention das damalige, insbesondere schulische Bildungswesen. Auch den Reformpädagogen ging es um größere Nähe des Bildungswesens zum Leben (Praxisnähe). Sie kritisierten die »Überfrachtung mit zuviel Stoff« in der »Wissens-« oder »Buchsule«, also daß dort kein Zusammenhangswissen vermittelt wird. Ein weitere zentraler, wenn nicht der entscheidendste Kritikpunkt der damaligen Debatte war, daß das Schulwesen nicht dazu beitrage, soziale Fähigkeiten zu vermitteln, die den Menschen zu einem »wertvollen und verant-

³¹¹ Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 136; Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart, 1995, S. 50.

³¹² Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 136; s. auch Kap. 2.3.

wortungsbewußten« Teil der »Gemeinschaft« machen. Es ist hier auf die argumentative Infrastruktur hinzuweisen, die auch eben die Reformpädagogik im Übergang zur Moderne prägen musste. Es handelt sich um die Wirkung der Lebensphilosophie, die nicht nur die bereits in der deutschen Romantik auftretende Tendenz, philosophische Fragen aus der Perspektive der Alltagserfahrung zu beantworten bezeichnete, sondern auch ein gegen Ende des 19. Jahrhunderts aufgekommener Terminus war, der sich mit den Namen Wilhelm Dilthey und Henri Bergson verbindet.³¹³ Die Wurzeln der Lebensphilosophie liegen in einer Unterscheidung der Wolff'schen Schule, wonach von der theoretischen (Schul-) Philosophie jene Philosophie unterschieden wird, die aus dem Leben selbst kommend auf das praktische Leben zielt. Lebens- und Weltweisheit waren im ausgehenden 18. Jahrhundert Modebegriffe in gehobenen Gesellschaftskreisen, vor allem unter Frauen, die von der akademischen Philosophie ausgeschlossen waren. Charakteristisch für die hier vertretende Lebensphilosophie ist Goethes Diktum, alle Theorie sei grau und grün des Lebens Baum. Zuspruch erhielt die Lebensphilosophie in der Romantik (Novalis), für die ist nicht die Vernunft, sondern das dem Leben enger verwandte Fühlen und Glauben vorrangig. Die Lebens- und Weltweisheiten wurden häufig (wie bei Schopenhauer, *Aphorismen zur Lebensweisheit*, 1851; später auch bei Nietzsches *Fröhliche Wissenschaften*, 1882) in Aphorismen dargestellt. Akademisch bedeutsam wurde der Begriff Lebensphilosophie 1827 durch Friedrich Schlegels gegen die Systemphilosophien Kants und Hegels gerichtete *Vorlesungen über die Philosophie des Lebens*. Schopenhauer wird häufig als Lebensphilosoph bezeichnet, da in seiner Philosophie alle Natur durch den in ihr vorfindlichen Willen zum Leben bestimmt ist. Zu einem philosophischen Fachbegriff wurde die Lebensphilosophie erst am Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland durch Wilhelm Dilthey, das Leben war für ihn eine Grundtatsache. Ein zentraler Begriff seiner Philosophie ist das *Erlebnis*. Dilthey war der Auffassung, dass menschliche Erkenntnis letztlich nur durch das Erleben und im erlebten Zusammenhang mit der „gedankenbildenden Arbeit des Lebens“ entsteht. Die spezifische Methode geisteswissenschaftlicher Erkenntnis besteht für Dilthey deshalb in dem Nacherleben dessen, was in der Geschichte von einzelnen Menschen erlebt wurde. Positive Aufnahme fand die Lebensphilosophie bei Georg Simmel (*Lebensanschauung*, 1918), Ludwig Klages (*Der Geist als Widersacher der Seele*, 3 Bd. 1929-1930, worin die Seele als Sinn des lebendigen Leibes begriffen wird. Nicht zu übersehen ist die Entwicklung der Psychologie. Dilthey war der Auffassung, dass seelische Vorgänge nur zu verstehen und nicht zu analysieren seien, darauf fußt die Deutung und Auslegung des Seelischen als Hermeneutik. Die „Geist“wissenschaften werden so zu einer Psy-

³¹³ Dilthey und Bergson gelten heute als Hauptvertreter der Lebensphilosophie. Auch Friedrich Nietzsche und Arthur Schopenhauer werden gelegentlich als Lebensphilosophen bezeichnet. Der Lebensphilosophie ist ihr antisystematischer Charakter eigentümlich.

chologie des historischen Bewußtseins, die über Eduard Spranger zur Menschentypologie führte.³¹⁴ Die Integration von Wertsystemen in die Ableitung von seelischen Vorgängen findet hier ihre Anknüpfung. Die Entwicklung der Psychologie als Disziplin in Deutschland fusste auf Untersuchungen von Physikern, so maß Hermann von Helmholtz die Geschwindigkeit eines Nervenimpulses, und Physiologen, so untersuchte Gustav Fechner die physikalische Umsetzung von Sinnesempfindungen, die wiederum die Gossenschen Gesetze und die subjektive Wertlehre in der Ökonomie begründeten. Die experimentelle Psychologie erhob dabei den Anspruch, dass die Psyche die empirische Basis für die Philosophie abzugeben habe, was einen Disput der Psychologen mit Dilthey [Ideen zu einer zergliedernden und beschreibenden Psychologie], Husserl und Windelband provozierte und die Psychologie als „Philosophie mit der Stoppuhr“ [Windelband] erscheinen liess. Es war nach Ash der Gegensatz von philosophischer Kopfarbeit und psychologischem Handwerk, der sich in den Ängsten vor der Industriearbeit zeigte.³¹⁵

Der Unterschied zwischen der damaligen und der heutigen Debatte besteht hingegen darin, daß die Reformpädagogen in erster Linie die Schule reformieren wollten, während die heutige Debatte auf die berufliche Bildung zielt. Auch die Intention der Reformpädagogik war eine andere als heute. Geht es heute hauptsächlich um berufliche Qualifikationen, so hatten die Reformpädagogen sozialpolitische Ziele im Sinne der Überwindung der »Moderne« (Entfremdung des Menschen) durch Formung des einzelnen zu einem wertvollen Teil der Gemeinschaft. Die Kritik der Reformpädagogik am Schulwesen des 19. Jahrhunderts wurde zur Zeit der Jahrhundertwende von vielen Personen geteilt. Beispielsweise stellte sich Kaiser Wilhelm II. durch eine Rede vor einer von ihm selbst einberufenen Schulkonferenz in gewisser Weise an die Spitze der Reformpädagogen. In dieser Rede, in der er vornehmlich Kritik an der Institution des Gymnasiums äußerte, faßte er die zentralen Kritikpunkte der Reformpädagogik zusammen und macht sie zu seinen eigenen. Wilhelm II. kritisierte die Lebensferne (Praxisdefizit) der Schule, die Überfrachtung mit zuviel an Lehrstoff (Buchsule) und die nicht aus-

³¹⁴ Spranger beschäftigte sich vor allem mit dem Zusammenhang von Allgemeinbildung, Schulbildung und Berufsbildung. Als sein Hauptwerk wird die *Psychologie des Jugendalters* (1924) angesehen. Darin beschäftigt er sich mit den Grundsätzen einer verstehenden Psychologie ebenso wie mit jugendlicher Erotik und Sexualität. Spranger sieht den Versuch, Jugendliche über Ansätze der beschreibenden Psychologie zu verstehen, als den einzigen Weg der Erziehung. In seinen letzten Lebensjahren wandte sich Spranger vor allem ethischen und religiösen Erziehungsfragen zu, speziell der Gewissensbildung. Von Bedeutung ist auch die vom Neokantianisten Wilhelm Windelband (1848-1915) vorgenommene Unterscheidung von nomothetischer [Gesetzeswissenschaft] und ideographischer [Geschichte] Wissenschaft, Straßburger Rektoratsrede 1894.

³¹⁵ Mitchell Ash: Psychologie in Deutschland um 1900. Reflexiver Diskurs des Bildungsbürgertums, Teilgebiet der Philosophie, Akademische Disziplin“, In: Konkurrenten in der Fakultät. Hrsgg. Von C. König, Fischer Verlag Frankfurt/Main 1999.

reichende Erfüllung des Erziehungsauftrages der Schule im Sinne einer umfassenden Charakterbildung (Entfremdung des Menschen in der Moderne), womit er die Argumente übernahm, die sowieso geäußert wurden, aber mit der höchsten Autorität versehen wurden. Oelkers schreibt in bezug auf diese Rede:

»Tatsächlich verlangte Wilhelm II. die Reform der Schule, vor allem des Gymnasiums, das einer scharfen Kritik unterzogen wurde. Die einflußreiche Rede betonte im wesentlichen drei Kritikpunkte, die fehlende Verbindung der Schule mit dem Leben, die ›Überbürdung‹ des Unterrichts mit zuviel Stoff und schließlich die mangelhafte Berücksichtigung der Erziehungsauftrages der Schule. Positiv folgte hieraus die Forderung nach einer Lebensdienlichkeit und Nützlichkeit des in der Schule gelernten, die Entlastung von Ballast, der sich nur aufgrund der Eigengesetzlichkeit der Schulorganisation angesammelt habe und der deutliche Anspruch, daß die Schule an der Bildung des Charakters mitzuwirken habe.«³¹⁶

Die Hinwendung zu den Realien im Staatsinteresse korrespondiert mit den Bedürfnissen der neuen naturwissenschaftlichen Intelligenzindustrien [Chemie, Elektrizität, Metallurgie, Maschinenbau, Festungsbau, U-Bootbau, Fahrzeugbau] der Wirtschaft und den Machtzielen [Flottenbau] des Staates nach der Reichsgründung 1871. Es war der Aufstieg der Realgymnasien und der Handelshochschulen sowie höheren technischen und kaufmännischen Lehranstalten. Deutschland wurde zu einer Handelsmacht und zu einem Hauptkonkurrenten, ein erster globaler Ausbruch, der sich bis in die dreißiger Jahre literarisch spiegelte³¹⁷. Durch die industrielle Revolution wurden Buchführungstechniken nötig, die der Mechanisierung, dem Fabrikbetrieb und der Massenproduktion von Waren und Dienstleistungen Rechnung zu tragen vermochten. Die Entstehung großer Aktiengesellschaften Mitte des 19. Jahrhunderts, die sich im Besitz von Aktionären befanden, die den Betrieb nicht selbst leiteten, sondern angestellte Betriebsleiter mit dieser Aufgabe betreuten, erforderte eine Neudefinition des gesamten Rechnungswesens und somit auch der Buchführung.³¹⁸ Dem wurde im Berufsschulwesen Rechnung getragen, in dem auf dem Hintergrund des Verbots der Kinderarbeit auf Drängen des Generalstabes Tugenden disziplinierter Arbeit³¹⁹ anzuerziehen waren, so auch die Rolle der ehemaligen Unteroffiziere als Volksschullehrer. Zur damaligen Zeit war die Marine neben der Artillerie die Intelligenzwaffengattung, die auf die Leistungen der Chemie [Lösung des Salpeterprob-

³¹⁶ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 21.

³¹⁷ Vgl. dazu das Buchprogramm „Weltgeschehen“ des Wilhelm Goldmann Verlages Leipzig, es ging um den Energiehaushalt der Erde, Wirtschaftskrieg und Kriegswirtschaft, Weltmeere und Weltmächte, Weltkampf um Rohstoffe, Wissenschaft bricht Monopole u.a. geopolitische Themen, ein Ansatz, der heute auf die USA übergegangen ist.

³¹⁸ Vgl. dazu auch die einschlägigen Quellen Horlebein, Manfred (Hrsg.): Quellen und Dokumente zur Geschichte der kaufmännischen Berufsbildung, 118-1984. Köln/Wien 1989 sowie Pache, Oskar: Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens, Bd. 1-7, 1896ff.

³¹⁹ An dieser Stelle ist der neurophysiologische Ansatz der Prägung anzuführen, so auch Rothsuh, Physiologie im Werden und Eduard Spranger „Jugendpsychologie“.

lems] und Metallurgie [Stahlguss] angewiesen waren.³²⁰ Die Basis des Aufstiegs von Wissenschaft und Technik war schon durch die Universitäts- und Sozialreformen gelegt worden, von atmosphärischer Bedeutung war die Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte von 1878, ähnlich die Rolle der Technik-Philosophie, die heute von Lehrstühlen an Technischen Universitäten und vom Verband Deutscher Ingenieure vertreten wird, das Verhältnis von Wirtschaft und Technik wurde speziell in Deutschland untersucht. Die komplizierte Herausbildung der Privatwirtschaftslehre ist nachgezeichnet bei E. Leitherer³²¹: Die für Ökonomen relevanten Betriebslehren wurden Privatwirtschaftslehre genannt, so auch bei O. Spann in seinen Ausbildungsentwurf von 1910, der für die Handelshochschulen mit den Fächern Technologie und Wirtschaftsgeographie prägend war. Die Entwicklung einer speziellen kaufmännischen Doktrin als Privatwirtschaftslehre ging zwischen 1908 und 1912 von den Schweizern J.F. Schär in Zürich und L. Gomberg in St. Gallen sowie H. Niklisch von der Handelshochschule Leipzig aus. Wenn Moses Hess, Friedrich Engels und Nikolai Bucharin von einer Aufhebung der Ökonomie sprachen, dann war damit die Privatwirtschaftslehre gemeint. In diesem Bering von Modernisierung war die Reformpädagogik nur ein spezieller Aspekt.

Die Epoche der Reformpädagogik wird in der Literatur als die fruchtbarste Epoche der gesamten pädagogischen Theoriegeschichte angesehen. Als Epoche der Reformpädagogik wird hierbei im wesentlichen der Zeitraum von 1880 bis 1940 bezeichnet. In Deutschland endete diese Epoche in etwa mit dem Machtantritt der Nationalsozialisten 1933. Außerhalb Deutschlands muß noch der Zeitraum bis ca. 1940 zur Reformpädagogik gerechnet werden.³²² Die sehr heterogene ideologische Gemengelage hat sich in unterschiedlicher Weise im Bildungswesen geltend gemacht. In diesem Kontext wird u.a. in der Regel auf den »Reformpädagogen« Georg Kerschensteiner³²³ verwiesen, dessen Tätigkeit ange-

³²⁰ Hinzuweisen ist auf die Gründung der Kaiser-Wilhelm-Institute und die hohe Zahl von Nobelpreisen auf dem Gebiet der Physik und Chemie. Von Bedeutung waren Hermann Oberth, Hermann von Helmholtz, Justus von Liebig, Werner von Siemens, Carl Bosch, Carl Duisberg, Rudolf Diesel, Albert Einstein und Otto Hahn/Lise Meitner. Vgl. Hermann Schreiber: Vom Experiment zum Erfolg. Die Großen der Naturwissenschaft und Technik. Arena Verlag Würzburg 1969. Für Mitte 2000 ist die Herausgabe einer Technikphilosophie angekündigt: Thomas Zoglauer (Hrsg.): Technikphilosophie [= Alber Texte Philosophie, Bd. 15], Freiburg i.Br. 2000. Es werden erfaßt: Aristoteles, Hugo von St. Viktor, Francis Bacon, Ernst Kapp, Ortega Y Gasset, Arnold Gehlen, Friedrich Dessauer, Martin Heidegger, Mario Bunge, Hans Lenk, Günter Ropohl, Ulrich Beck.

³²¹ Dogmengeschichte der Betriebswirtschaftslehre, Hinweis bei Rolf Wunderer (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre als Management- und Führungslehre. Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart 1995, 3. Aufl., S. V.

³²² Vgl. Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth 1991, S. 141.

³²³ Georg Kerschensteiner wurde am 29. Juli 1854 in München geboren. Er war anfangs als Volksschullehrer, dann von 1883 bis 1895 als Gymnasialpädagoge tätig. Von 1895 bis 1919 bekleidete er das Amt eines Stadtschulrates in München. In den Jahren von 1912 bis 1918 war

lich die Entstehung des Berufsschulwesens zur Folge gehabt haben soll.³²⁴ Es ging vordergründig um eine praxis- und lebensnahe Bildung, was eben ein Einfluss der Lebensphilosophie war, eine ethisch angeleitete Aktivität in vaterländische Gesinnung überzuleiten. Die verschiedenen reformpädagogischen Konzepte sind in diesem Zusammenhang eben sehr stark im ideengeschichtlichen Hintergrund ihrer Zeit verwurzelt.³²⁵ Ein später Ausläufer war die Wendung von Walter Eucken³²⁶ zur unmittelbaren Anschauung wirtschaftlicher Tatbestände in seinen „Grundlagen der Nationalökonomie“ [1939], die als methodische kopernikanische Wende zwischen der reinen Theorie und der eklektizistischen Historischen Schule angesehen wurde. Walter Eucken gehörte mit Maynard Keynes und Joseph Alois Schumpeter zu dem theoretischen Dreigestirn der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Walter Eucken stand unter dem Einfluss seines Vaters Rudolf Eucken [1846-1926], Lebensphilosoph, Nobelpreisträger 1908. Prägend für *Rudolf Eucken* war der Verlust der Ideale und der aufkommende naturalistische Realismus sowie Neopositivismus, nach seiner Auffassung alles eine Folge des Wohlergehens nach 1871. "Ohne eine moralische Regeneration und eine durch sie erfolgreiche Verjüngung und Kräftigung sind wir den ungeheuren Aufgaben der weltgeschichtlichen Lage bei weitem nicht gewachsen; sie kann aber nur aus der Tiefe kommen." [Sinn und Wert des Lebens] Sein Programm der Tat: "Soll die geistige Evolution der Menschheit das Hauptergebnis haben, daß der Mensch darin sich selbst zerstört und sich alles Wertes beraubt, indem er sich nur als ein etwas begabteres Tier versteht?" [Zur Sammlung der Geister, 1913] Seine Stufenlehre ist durch *Hegel* beeinflusst, am Ende steht die Stufe der Geistigkeit. 1920 wurde der *Eucken-Bund* gegründet und die Verbreitung seiner Gedanken des ethischen Aktivismus geschah durch die Zeitschrift «Die Tatwelt», die gegen die geistige Verflachung und den Nihilismus nach dem Ersten Weltkrieg antrat. Hinzuweisen ist auch auf die Einflüsse des Stefan George-Kreises, der gelegentlich im Salon Eucken in Jena zu residieren pflegte. Das Bildungsbürgertum war um seine kulturelle Hegemonie bemüht, und legte auch die Grundlagen für die Rekrutierung von Führungskräften auf der Basis von soziali-

er Mitglied der Freisinnigen Volkspartei im deutschen Reichstag. 1918 erhielt er eine Professur und war Wegbereiter der so genannten Arbeitsschule (Hervorhebung des Werkunterrichtes). Zu seinen Hauptwerken zählen u. a. *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901), *Grundfragen der Schulorganisation* (1907), *Begriff der Arbeitsschule* (1912) und *Theorie der Bildung* (1926). Kerschensteiner starb am 15. Januar 1932 in München.

³²⁴ Deok-Chill, Kim: Deweys Theorie der »beruflichen Erziehung« als Grundlage seines Erziehungsdenkens. Mit einem Ausblick auf die deutsche Berufspädagogik. Diss. Wuppertal 1995, S. 136; vgl. Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth 1991, S. 141, S. 55.

³²⁵ Inzwischen liegt eine Würdigung der Reformpädagogik von Wolfgang Keim: Frankfurter Rundschau, Teil I. 30. 12. 1999, S. 8, Teile II./III./IV. am 6., 20. u. 27. Januar 2000 vor, auf die noch eingegangen werden muss.

³²⁶ Hauptvertreter des Neoliberalismus, zur Kritik vgl. Egon Edgar Nawroth: Die Sozial- und Wirtschaftsphilosophie des Neoliberalismus. [Sammlung Politeia, Bd. XIV] F.H. Kehrle Verlag Heidelberg 1961.

sierten Verinnerlichungen über spezielle Bildungsstätten, wie sie in Deutschland bei der Entstehung und Formierung des Deutschen Idealismus [Tübinger Stift, Schulpforta, Salem] bedeutungsvoll waren. In diesem Kontext weist Wolfgang Keim auf die Rolle spezieller Bildungsstätten wie Waldorf-, Montessori- und Peter-Petersen-Schulen sowie Landerziehungsheime hin, die eben auch unter dem Einfluss spezieller psychologischer Ansätze standen, so bei Ellen Key [Jahrhundert des Kindes] und auch durch die Lebensphilosophie beeinflusste Autoren wie Ludwig Klages (1872-1956).³²⁷ Er ging aus dem Stefan George-Kreis hervor, seine Leistungen liegen auf dem Gebiet der Charakterkunde. „Die Seele ist das bewußtlos-bildhafte Leben, das der Geist zerhacke, so gebe es den Gegensatz von Seele und Geist.“ Von Bedeutung für die reformpädagogische Diskussion war schließlich Eduard Spranger, als Hauptvertreter der modernen Kulturphilosophie und Kulturpädagogik.³²⁸ Zu Sprangers Werk gehören u.a. theoretische Arbeiten über die Polarität von erlebender Seele und objektivem Geist, eine kulturphilosophische Typologie der Lebensformen sowie zahlreiche schul- und bildungspolitische Beiträge. Spranger beschäftigte sich in diesen Beiträgen vor allem mit dem Zusammenhang von Allgemeinbildung, Schulbildung und Berufsbildung. Schließlich sei noch auf Karl Mannheim³²⁹ (1893-1947) hingewiesen. Beeinflusst von Karl Marx, Wilhelm Dilthey, Max Weber und Max Scheler, vertrat er die These, dass Erkenntnis vor allem aus dem tätigen Miterleben in der Gesellschaft geschöpft werde und nicht durch rein rationale Prozesse gewonnen werden könne. Eine bessere Zukunft zu ermöglichen sei Aufgabe der Erziehung, insofern nämlich die Hoffnung auf eine solche einzig auf einen neuen Menschentyp zu gründen sei.

Die eigentlichen Modi der Ausbildung von Führungskräften wird erst jetzt im internationalen Vergleich klar. Während in Deutschland bei Vorliegen einer bestimmten familiären und schulischen Sozialisation implizite Identifikationen mit dem Berufszweck vermutet werden, werden diese in England und den USA durch die Inhalte der Bildungsstätte erzeugt, das mag ein Ansatz sein, der auf die

³²⁷ Ludwig Klages: „Die Grundlagen der Charakterkunde“. Es ging immer darum, besondere Begabungen festzustellen, ein Ziel, das schließlich auf die Prognose von Berufseignungen ausgedehnt wurde, wobei zunächst Arbeitszeugnisse und Einstellungsinterviews bei Bahn, Post, Arbeitsämtern, AEG, Bosch und Siemens eine große Rolle spielten. Hintergrund waren die gestiegenen Anforderungen an die technischen und kaufmännischen Kenntnisse in der Intelligenzindustrie sowie Gewährleistung von Zuverlässigkeit bei Post und Bahn.

³²⁸ Als sein Hauptwerk wird die *Psychologie des Jugendalters* (1924) angesehen. Darin beschäftigt er sich mit den Grundsätzen einer verstehenden Psychologie ebenso wie mit jugendlicher Erotik und Sexualität. Spranger sieht den Versuch, Jugendliche über Ansätze der beschreibenden Psychologie zu verstehen, als den einzigen Weg der Erziehung. In seinen letzten Lebensjahren wandte sich Spranger vor allem ethischen und religiösen Erziehungsfragen zu, speziell der Gewissensbildung.

³²⁹ Zu Mannheims Hauptwerken zählen *Ideologie und Utopie* (1929), der Beitrag „Wissenssoziologie“ in dem 1931 von Alfred Vierkant herausgegebenen *Handwörterbuch der Soziologie* sowie *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus* (1935).

Landerziehungsheime überkam, in Frankreich über kognitive Mechanismen.³³⁰ Die demokratisierten Zugänge zu den Bildungsstätten in Deutschland indes konnten so nach der Auflösung von Bildungsmonopolen der Stände als Rekrutierungsmodi unterlaufen werden, weil nun die Inhaber von ökonomischer, politischer und kultureller Macht die Weitergabe von sozialen Positionen in Konkurrenz mit Vertretern der Mittelschichten über die Landerziehungsheime neu zu ordnen suchten. Damit spielten nationalistische und rassistische Ideologien³³¹ zum Aufbau einer speziellen Innenwelt, die zum Nationalsozialismus hinführen sollten, eine grosse Rolle. Bei der Betrachtung der Reformbewegungen sind die freigesetzten Dynamiken um den Erwerb von Bildungsgütern durch Machteliten, Mittelschichten und Proletariat zu beachten, insbesondere ging es um die kulturelle Dominanz, wie sie Vertreter der aufstrebenden Mittelschichten mit Hilfe der NS-Ideologie anstrebten. Dabei übten die sozial und ökonomisch reputierlichen Aufstiege in Wissenschaft und freien Berufen eine grosse Anziehungskraft aus, die zum Teil durch die jüdische und ständische [Adel und Militär] Intelligenz besetzt waren, wenn wir vom klassischen Bildungsbürgertum absehen. Es wäre ein Mangel, den hohen Blutzoll der Bildungsschichten im Ersten Weltkrieg für die schließliche Entwicklung in der Weimarer Republik zu übersehen, die zur Auslöschung der jüdischen und demokratischen Intelligenz führte. Entsprechend niedrig war das Aufstiegsalter der NS-Eliten, die die ganze ideologische Gemengelage des Völkischen als rechtes Projekt gegen die Moderne in sich aufgesogen hatten.

2.1 Theoriegeschichtlicher Rückgriff auf die Reformpädagogik als ein Versuch externer Modellierung

Der zunächst nur kursorische Hinweis auf die ideelle Abbildung der realen ökonomischen und machtpolitischen Entwicklung gewinnt schärfere Konturen, wenn wir uns konkreten Aussagen auch im Vergleich zu heute näher ansehen: So lesen wir bei Kerschensteiner:³³²

„Der Wert unserer Schulerziehung, so weit sie die grossen Volksmassen geniessen, beruht im wesentlichen weniger auf der Ausbildung des Gedankenkreises als vielmehr in der konsequenten Erziehung zu fleissiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Ar-

³³⁰ Vgl. dazu die neue Studie Michael Hartmann: Auf dem Weg zu einer transnationalen Bourgeoisie. In: Leviathan, Nr. 1, 1999, S. 113-141, Forschungsbericht und Literatur.

³³¹ Vgl. dazu insbesondere die interessante Studie Harald Strohm: Die Gnosis und der Nationalsozialismus. edition suhrkamp es 1973, NF Band 973, 1973. Wenn von „Bewegungen“ die Rede ist, dann ist es unerlässlich, den heute klarer werdenden neurophysiologischen Prägungsmechanismus als Einheit von emotionaler und kognitiver Beeinflussung zu denken. Bewegungen sind gefährliche Prägungsmechanismen, weil sie auf die ganze Person zugreifen, so im Nationalsozialismus, Kommunismus, Antikommunismus und Fundamentalismus.

³³² Georg Kerschensteiner: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt 1901, S. 35.

beit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit.“

In heutiger Lesart wären das die weichen Skills, die neben den harten der Fachausbildung ständen. Eindrucksvoll ist in jedem Fall der Katalog von in das Stammhirn abzusenkenden Tugenden:

„Denn aller wahrhaften, ernsten Arbeit ist das eine eigentümlich, dass sie jene Willensbegabungen übt, welche die Grundlagen der wichtigsten bürgerlichen Tugenden sind: Fleiss, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Beharrlichkeit, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, Geduld, Selbstbeherrschung, Hingabe an ein festes, ausser uns liegendes Ziel. Wohl müssen diese Tugenden später durch die Einsicht in die Notwendigkeit eines sittlichen Lebens gehoben werden, aber diese Einsicht kann erst wirken, wenn die Keime bereits entwickelt sind, die sie veredeln soll.“³³³

Allgemein gelten heute folgende Eigenschaften in absteigender Wichtigkeit: Führungsstärke, sich verkaufen können, Flexibilität, Mobilität, Verantwortungsbereitschaft, tadelloses Auftreten, Leistungsbereitschaft, richtige Selbsteinschätzung, Erfolg, Geduld, Familiensinn, Kreativität, Wissen, Ehrgeiz, Unterordnungsbereitschaft, Theoretiker, einfaches Denken, Fortune, Ehrgeiz, kein Arbeitstempo-Beamter, Zuverlässigkeit, Identifikation, Kollegialität, Weiterbildung. Teamfähigkeit hat inzwischen einen mystischen Rang als die „Schlüsselqualifikation“ zur Zusammenführung hochgradig spezialisierten Wissens. Es kann daraus geschlossen werden, dass das Miteinander und Auskommen mit unterschiedlichen Charakteren ein Engpass in der Verwertung des Humankapitals ist. Kognitive Befähigungen nehmen nur einen mittleren Platz ein, während Identifikation, Einordnung und Weiterbildung als weniger wichtig angesehen werden. Führungsfähigkeit und Durchsetzungsvermögen stehen an der Spitze wünschenswerter Eigenschaften. Die „Bewegungen“ arbeiteten bevorzugt mit den Topoi „Führung“ und „Führer“, die die Implikation der Auserwähltheit nur schlecht verbergen können. Für die kaufmännischen Berufe wird heute ein folgendes Befähigungsprofil angestrebt:³³⁴

| Befähigungsmerkmal | Ausprägung | | | |
|-----------------------|------------|-------------|---------|--------------|
| | gering | mittelgross | hoch | hervorragend |
| Analytisches Denken | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Konzepte entwickeln | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Kreativität | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Strategisches Denken | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | | |
| Einsatzbereitschaft | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Überzeugungskraft | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ |
| Organisationsvermögen | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Beziehungspflege | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Leistungsfähigkeit | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |

³³³ Ebenda, S. 36. Dabei soll die Fröhlichkeit nach heutiger Lesart als Zugang zum Limbischen System eingesetzt werden.

³³⁴ Lodovico Floriani: Ausbildungsdefizite hemmen Europa 1992. In: Führungskräfte- und Personalentwicklung, Bd. 1, S. 64 [Harvard Businessmanager] The World of Work and the World of Education, May 1991.

| | | | | |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Initiativverhalten | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Führungsstärke | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ |
| Teamfähigkeit | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Förderung anderer | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Selbstbewußtsein | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |
| Entscheidungsfreudigkeit | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | ⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒⇒ | |

Es wird von Fall zu Fall und von Situation zu Situation diese oder jene Eigenschaft zum Zuge kommen, so dass für die Rekrutierung gilt, entweder Charaktereigenschaften durch Zuordnung vorauszusetzen oder mit Fingerspitzengefühl und Einfühlung Charaktereigenschaften kunstvoll zu erfassen. Unzweifelhaft ist feststellbar, dass der jeweils vorhandene theoretische oder praktizistische Blickwinkel entweder den Habitus der Person im Kontext von Charisma im gnostischen Sinne oder die situativen organisatorischen Spielräume betont. Die durch Eindrücke vermittelten Charakteristiken sollen zumeist durch Ausblendung der eigenen Wahrnehmungsvorlieben gewonnen werden, wenn von Akademisierung oder Profession die Rede ist. Damit ist gemeint, man solle in der Menschenkunde nicht ein Opfer von Vorurteilen und ungegliederten Meinungen werden. Jede Selektion von Chancen setze einen Abstand zur seelischen Dimension der Selektion voraus. Wird diese Elle angelegt, so liegt das eben in der Reformbewegung nicht vor, wenn es darum geht, zu verfolgen, wie der von außen vordringende Individualismus in der Innenwelt abgewehrt werden soll. Es ging um die Geltung und Ermöglichung von Subjektivität, wie sie später bei Heidegger in arteigener Semantik formuliert wurde:

Im Sichrichten ... und Erfassen geht das Dasein nicht etwa erst aus seiner Innensphäre hinaus, in die es zunächst verkapselt ist, sondern es ist seiner primären Seinsart nach immer schon »draußen« bei einem begegnenden Seienden... Und wiederum, das Vernehmen des Erkannten ist nicht ein Zurückkehren des erfassenden Hinausgehens mit der gewonnenen Beute in das »Gehäuse« des Bewußtseins, sondern auch im Vernehmen, Bewahren und Behalten bleibt das erkennende Dasein als Dasein draußen -- Das Erkennen schafft ... weder allererst ein »commercium« des Subjekts mit einer Welt, noch entsteht dieses aus einer Einwirkung der Welt auf das Subjekt...³³⁵

Das „Dasein“ ist der erkennende Mensch, der danach immer schon draussen ist, als objektivierbare ansprechbare Masse, die Mythen zugänglich ist. Diese sind bei Heidegger die Ansprache der Gefühle, der Hoffnungen und Ängste, die nach Häusel im Limbischen System³³⁶ aufgehoben sind. Es ist jedoch ein Unterschied, ob konzeptionelle Botschaften der Unheimlichkeit durch Subjektivismus eine Elite ansprechen sollen, die die Semantik der Vereinzelung als „Ruf“ aufzu-

³³⁵ Martin Heidegger: Sein und Zeit. Niemeyer Verlag Tübingen 1986, S. 62.

³³⁶ Hans Georg Häusel: Das Reptilienhirn lenkt unser Handeln. Menschen sind durch ihr Gehirn unbewussten Steuerungen unterworfen. Das sollte in der unternehmerischen Praxis berücksichtigt werden. In: Harvard Businessmanager, Nr. 2(2000); S. 9-18. Abbildungen S. 13/14.

nehmen in der Lage ist oder als religiös-mythische Infiltration einer Bewegung auftreten, die die Gemeinschaft wieder in ihre Rechte einzusetzen sucht. So haben wir letztlich die Konstitution einer Elitenbildung mit entsprechenden Attributen als Idee, die die Gemeinschaft durch aktive Eingriffe [des Terrors] bewahren hilft. Die Traditionen der Grossfamilie waren um die Jahrhundertwende noch in den Städten mit den zugewanderten Landproletariern virulent, so dass es dringlich war, die proletarischen Jugendlichen im Sinne des Staates [Militärdisziplin] und der Wirtschaft [Arbeitsdisziplin] in den Industriezentren zu sozialisieren. Während die Eltern noch das Standes-Bewußtsein von Gemeinschaft besaßen, waren die Werteübertragungen nicht mehr intakt, das sollte nun von der Schule durch Einübung in Arbeitstugenden geleistet werden:

„Wo sollen wir nun den jungen Staatsbürger packen, um ihn zu einem einsichtsvollen Altruismus zu erziehen? Auf diese Frage scheint mir nur einen Antwort möglich: »Bei seiner Arbeit«. Zwar weiss ich wohl, dass die Grossstadt so manche birgt, die auch da nicht zu fassen sind. Aber die direkt arbeitsscheuen Knaben sind dank dem guten Volksschulwesen unserer grossen Städte und dank der Kindesnatur an sich bei weitem in der Minderzahl; die überwiegende Mehrzahl steht in Arbeit, will in ihr und mit ihr vorwärts kommen. ... Haben wir den Knaben gewonnen, so haben wir auch sein Vertrauen, und haben wir sein Vertrauen, so haben wir seine Führung, seine sittliche wie seine intellektuelle.“³³⁷

Es ging hier um das Problem, wie können die Eigeninteressen im Beruf so gelagert werden, dass sie [nach Mill und Smith] im Dienste der Allgemeinheit wirken. Die Eigeninteressen, die durch die sozialistische und gewerkschaftliche Bewegung vor 1900 bereits eine organisierte Gestalt [Arbeiter-Bildungsvereine] angenommen hatten, waren nicht einfach zu diskreditieren, sie mussten akzeptiert werden. Das sah Kerschensteiner auch als ein curricular-operatives Vorhaben, indem er sagt:

„Man könnte noch manch anderen Weg angeben. Soll er brauchbar sein, so muss er folgende Merkmale besitzen:

a) er muss zunächst den egoistischen Berufsinteressen des Schülers Rechnung tragen, aber langsam und ungezwungen auf das Gebiet der allgemeinen Staatsinteressen hinüber führen;

b) er muss so lange als möglich mit konkreten Fällen der jeweiligen Berufsgruppe arbeiten und jedenfalls von einer Disposition absehen, die sich auf Definitionen aufbaut;

c) er muss sich frei halten von jeglicher Politik;

d) er muss wirkungsvolle Momente der vaterländischen Geschichte oder charaktervolle sittliche Gestalten zwanglos in den Lehrgang mit einbeziehen lassen.“³³⁸

Wir haben hier zu berücksichtigen, dass seit der Reichsgründung erst 30 Jahre vergangen waren und Deutschland als aufholende Industriemacht sich moderni-

³³⁷ G. Kerschensteiner: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, a.a.O., S. 38.

³³⁸ Ebenda, S. 51.

sieren musste. Das geschah vor allem auf dem Bildungssektor und in der Sozialpolitik zur Pazifizierung des Vierten Standes. Der Bildungssektor war notwendigerweise ein Feld widerstreitender Interessen, die sich als Gegensatz von Allgemeinbildung [Dualismus von literarischer und realer Bildung] und Berufsbildung [Berufsschulen und Höhere technische und kaufmännische Lehranstalten bis hin zu den Handelshochschulen] entluden. Durch das Bildungsideal der altsprachlichen Gymnasien war im Bildungsbürgertum die Profanebene des Ökonomischen im aristotelischen Sinne Banausentum.³³⁹ Die Apologeten der beruflichen Profanebene [Besitzbürgertum] mussten sich eben mit Hilfe der literarischen Semantik gegen die Widerstände des Bildungsbürgertums durchsetzen, so wie es im militärischen Bereich für das Bildungs- und Besitzbürgertum gegen den Adel notwendig war, um Offizierspatente zu erlangen. Diese Auseinandersetzung über die Modi einer „bürgerlichen“ Modernisierung an Haupt und Gliedern stand aber bereits unter dem Druck „sozialdemokratisch-gewerkschaftlicher“ Bildungskonzepte³⁴⁰, so dass die politischen Strukturen des Kaiserreiches nicht problematisiert werden konnten, aber gleichwohl die Gemengelage der Reformbewegung mit ihren unterschiedlichen ideologischen Positionen einsichtig machen, auf die Wolfgang Keim hinweist.³⁴¹ Aus der Position des Wissens, welches Ergebnis bestimmte ideologische Positionen letztlich hatten, kann Kerschensteiner als Exponent von Auffassungen gelten, die ihn später als geistesverwandt der nationalen Bewegung akzeptabel machten:

„Wenn wir darüber einig sind, daß der wahre Mensch ein nationales Produkt ist, und zwar sowohl in der Idee als auch in der Wirklichkeit, daß die klare Tiefe seiner Einsicht und die Sicherheit seines Könnens, die zarte Empfänglichkeit seines Gemüts, die Festigkeit seines Willens und die bezähmte Kraft seiner physischen Natur vor allem in den Beziehungen zu seinen Volksgenossen zum Ausdruck kommen muß, so wird es möglich sein, daß wir in der Bildungsfrage jene Lösung finden, die den durchaus nicht innerlich begründeten Streit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung aufhebt, und die geeignet ist, unsere Bestrebungen nicht nur nach einem Punkt zu richten, sondern auch von vornherein in die gleichen Wege zu leiten. Der Weg zum idealen Menschen führt über den brauchbaren Menschen. Der brauchbare Mensch ist aber derjenige, der seine und seines Volkes Arbeit erkennt und den Willen und die Kraft besitzt, sie zu tun. Nur in dem Maß, wie ihm dieses gelingt, kann eine Nation ihn als Menschen bewerten. ... Die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung.“

³³⁹ Kerschensteiner bedient sich der üblichen bildungsbürgerlichen Semantik, wenn er schreibt: „Bleibt nun allerdings die Erziehung des Menschen bei der Erziehung zum Berufe stehen, oder, richtiger ausgedrückt, wird sie geradezu künstlich isoliert, so entstehen freilich keine Menschen, sondern einseitige Banausen.“ [Berufs- oder Allgemeinbildung?, in: Grundfragen der Schulorganisation, S. 47.]

³⁴⁰ Hinzuweisen ist auf die Volkshochschulbewegung unter Flitner und Reichwein. Für den akademischen Bereich waren die Hochschulen für Politik [Otto-Suhr-Institut später] wegen des Erwerbs von Studienzulassungen, kleine Matrikel.

³⁴¹ Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt 1997.

Man kann sagen, dass sein Arbeitsbegriff im Sinne von Berufung weitergefaßt ist, wenn er darauf insistiert, dass die Arbeitserziehung auf das Ganze gerichtet sein müsse, um eine „mystische“ Gemeinschaft der Schaffenden zu bilden. Natürlich kann gesagt werden, dass die späteren verhängnisvollen „Arbeitsfront-Phantasien“ des NS-Staates hier im grassierenden Arbeitskult ihre Wegbereitung finden sollten. Diese Verstärkungen des damaligen Zeitgeistes, Berufsbildung mit Menschenbildung gleichzusetzen, mögen dazu beigetragen haben, die semantische Nähe von „Berufs“bildung zur „Berufs“schule so auszudeuten, Kerschensteiner sei der Schöpfer der Berufsschule, was so nicht aufrechtzuerhalten ist, weil sie aus der Fortbildungsschule hervorging, deren Programm Kerschensteiner kritisch beleuchtet. Trotz der starken ideologischen Aspekte kann nicht übersehen werden, dass unter Berücksichtigung der sozial- und geisteswissenschaftlichen Diskussionen, beachtliche pragmatische Einsichten in die Methoden des Aufbaus einer wünschbaren Innenwelt bei Jugendlichen angewandt wurden. Es lag hier kein ideologisch tumpes Weben vor, sondern eine ganz gezielte Indienststellung theoretischer Bestände. Wir sind heute natürlich durch die Entwicklung der Neurophysiologie in den letzten 15 Jahren, die referiert wurden, das Anliegen von Kerschensteiner in bezug auf die Berufsbildungsschulen ideologiefreier zu formulieren, aber es ist schon „beeindruckend“, wenn Kerschensteiner im Sinner einer wissenschaftlichen Beratung der Unterrichtspolitik mit dem Anspruch allgemeiner Geltung formuliert:

„Einmal kann sie erst einsetzen, wenn eine gewisse Reife des Zöglings vorhanden ist, eine Reife, die sich bereits auf Erfahrungen aus dem Leben stützt. Sodann genügt es nicht, bloß staatsbürgerliche Kenntnisse auswendig lernen zu lassen in Form von Gewerbe- oder Gesetzes- oder Verfassungskunde oder bruchstückweiser Volkswirtschaftslehre. Man muß auch den Willen anregen, der Einsicht gemäß zu handeln, und schließlich auch Möglichkeiten bieten, das Handeln selbst herbeizuführen. Einsicht, Wille und die Gelegenheit, gemäß Wille und Einsicht zu handeln, diese drei Dinge muß die Fortbildungsschule fördern, die im staatsbürgerlichen Sinne erziehen soll. An die Stelle der Gewinnung einer tieferen Einsicht wird sie nicht selten die Gewöhnung an staatsbürgerliches Wollen und Handeln treten lassen müssen, und zwar überall da, wo die geistige Begabung eine geringe ist.“³⁴²

Es ist schon „starker Tobak“, wenn er eine Zweiteilung der Bildungsmethoden vorschlägt, die er dann auch inhaltlich ausfüllt: So konstatiert er einen natürlichen fernliegenden Willen zum Aufbau einer immerhin mit Mühe belasteten ideologischen Innenwelt: „Dabei scheint ihm vor allem praktisches Können am wichtigsten, nächst Zeichnen und Warenkunde. Schon weniger notwendig dünken ihm Rechnen und Buchführung; Staatsbürgerkunde aber zunächst gar nicht.“ So

³⁴² Georg Kerschensteiner: Die drei Grundfragen für die Organisation des Fortbildungsschulwesens, 1906, in: Grundfragen der Schulorganisation, a.a.O., S. 143ff.

kommt es zu einer Dreigliedrigkeit: praktische Relevanz, Hintergrundwissen und Orientierungswissen, die sich in Erlassen niederschlug:

„...Kurse in Zeichnen und Warenkunde meist vollgefüllt, [...] dagegen Unterrichtskurse in Rechnen, allgemeiner Physik, Chemie, Geographie, Geschichte (außer Kunstgeschichte) meist schwach besucht [...], während Kurse in Gesetzes-, Verfassungs- Gewerkekunde usw. gewöhnlich überhaupt nicht oder nur in spärlichster Besetzung zustande kommen. Aber das alles ist psychologisch selbstverständlich. ... Unsere ganze Erziehungskunst wird also darauf auszugehen haben, dasjenige, was wir dem Zögling mit Rücksicht auf staatsbürgerliche Erziehung beizubringen wünschen, möglichst unauffällig mit dem zu verknüpfen, wonach er aus eigenen Trieben trachtet. Die Psychologie nennt das Assoziation der Vorstellungskomplexe und Triebe im Menschen.

... Den beiden so assoziierten Trieben ist durch planmäßige Gestaltung der Arbeitsgemeinschaft auf den Arbeitsplätzen der Schule und auf dem Wege einer zweckmäßigen und genügend überwachten Selbstregierung der Schüler möglichst reichhaltige Gelegenheit zum praktischen Handeln zu geben.“³⁴³

Abgesehen davon, dass diese Forderungen von Kerschensteiner von Standpunkt der bereits skizzierten höheren Anforderungen an die Berufswelt, die neben der Warenkunde auch eine kaufmännische Denkweise und Einordnung in koloniale Weltökonomie erforderten, eben auch eine Gesetzeskunde als zweckmäßig erscheinen ließen, nun auch ein Prinzip aufscheint, dass in den Juniorfirmen als „überwachte Selbstregierung der Schüler“ fröhliche Urständ feiert.

Wir haben in den technischen und kaufmännischen Fortbildungsschulen einen administrativen Schöpfungsakt vor uns. So erließ der preußische Minister für Handel und Gewerbe Dr. Sydow am 1. Juli 1911 einen Erlaß zur Einrichtung von Fortbildungsschulen³⁴⁴, durch diesen wurden die Bestimmungen von 1897/1898 und 1901 revidiert. Zwecks Anpassung und Umsetzung wurden die Regierungs- und Gewerbeschulräte sowie Schulrevisoren zu Konferenzen zusammengefaßt. Die Bezeichnung „Fortbildung“sschule bezieht sich auf die Absolvierung der Volksschule bis 14 Jahre, so dass die Fortsetzung dieser Pflichtbeschulung als Fortbildung über Gewerbeschulen definiert wurde, die sich neben die Gymnasien und Realschulen schoben. Die Gewerbeschulen sind als ein Teil der merkantilistischen Gewerbe- und Polizeypolitik aufzufassen, wie sie auch in der Hygiene-

³⁴³ Ebenda.

³⁴⁴ Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen und Einrichtung und Lehrpläne kaufmännischer Fachklassen an gewerblichen Fortbildungsschulen, HMBI. II(1911), 14, S. 3676-291. Dem ging voraus ein Erlass des preußischen Ministers für Handel und Gewerbe vom 31. August 1899 „Der Wert der Fortbildungsschulpflicht“. In: Adolf Ziegler (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland. Erster Band. Leipzig 1916, S. 540-41. Es ging hier um die Regulierung von Freiwilligkeit und Zwang in der Fortbildung auf der Basis der ortsstatarischen Möglichkeiten, da hier destruktive Rückwirkungen vermutet wurden. Vgl. dazu auch Dietmar Schirmer: Mythos, Heilshoffnung, Modernität. Politisch-kulturelle Deutungscodes in der Weimarer Republik. (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 114), Westd. Verlag Wiesbaden 1992.

überwachung, Verbot der Kinderarbeit und Zunftvorschriften zum Ausdruck kam. Daher wurde auf dem Erlasswege verfügt:

„1. Aufgabe der Schule: Die kaufmännische Pflichtfortbildungsschule hat die Aufgabe, die berufliche Ausbildung der jungen Leute zwischen 14 und 18. Jahren zu fördern und an ihrer Erziehung zu tüchtigen Staatsbürgern und Menschen mitzuwirken.“

Die Unterrichtszeit wurde auf 240 Stunden, verteilt auf 40 Wochen je 6 Stunden mit Tendenz auf 8 Stunden festgelegt. Die Vorstufe soll 3 Stunden für Deutsch, 3 Stunden für Rechnen oder eine Stunde für Schreiben aufwenden. In der Unter-, Mittel- und Oberstufe sollten 13 Wochenstunden wie folgt verteilt werden: Handelskunde/Deutsch/Schriftverkehr 6, Rechnen 5, Buchführung 3 und Bürgerkunde 1 Stunde. Die übrigen 3 Stunden sollten sich verteilen auf Wirtschaftsgeographie, Kurzschrift, Maschinenschreiben und Schönschrift. Vermutlich unter Anlehnung an Kerschensteiners Leitsätzen von 1901 finden wir hier in den Allgemeinen Grundsätzen für den Unterricht im Erlass:

„1. *Unterricht und Erziehung.* Der Unterricht in der Fortbildungsschule hat auf die Eigenart des Lebensalters zwischen dem 14. Und 18. Lebensjahre Rücksicht zu nehmen. Das gesteigerte Ehrgefühl und der Drang zur Selbständigkeit sind für die Erziehung nutzbar zu machen. Besonderer Wert ist darauf zu legen, dass die Bildung des Charakters auf sittlich religiöser Grundlage gefördert wird.

2. *Stoffauswahl.* Der Unterricht in der Fortbildungsschule entsprechend so auszuwählen, daß er die Lebens- und Berufsinteressen dient und die Arbeitsfreudigkeit erhöht. ... Die Überfüllung mit Stoffen, zu deren ausreichende Behandlung die Zeit mangelt, ist zu meiden. Nur so viel Stoff ist zu bieten, daß Zeit für ein wirkliches Durchdringen und Verarbeiten. für Übung und Wiederholung vorhanden ist.

3. *Lehrverfahren.* ... Je nach der Eigenart des Stoffes sind auch Besprechungen in freierer Form, die ein gemeinsames Erarbeiten des Neuen zum Ziele haben, oder kleinere zusammenhängende Darstellungen des Lehrers oder einzelner Schüler anzuwenden. Möglichst oft sind Aufgaben zu stellen, die die Erfahrung der Schüler benutzen und ihre lebendige Mitarbeit erfordern. Eine freie Wiederholung und Anwendung behandelte wichtiger Stoffe durch die Schüler ist auf allen Stufen anzustreben. Immer muß das Ziel sein, die Schüler von der Leitung des Lehrers unabhängig zu machen und sie anzuspornen, daß sie sich auch nach dem Abschluß der Schule selbstständig weiterbilden.“³⁴⁵

Eine Bewertung der Vorgaben für eine moderne Lehrmethode müßte davon ausgehen, welche didaktische Ausbildung die Gewerbelehrer erfahren hatten, so dass es sich hier möglicherweise um den Ausgleich von Defiziten oder die Form handelt, wie didaktische Gesichtspunkte verordnet werden mussten. In der Weiterführung des Erlasses von 1911 ist auf die Betonung technischer Fertigkeiten wie Kurzschrift und Maschinenschreiben sowie Ausdrucksweise sowie die Einrichtung von freiwilligen Kursen, so neben Plakatmalen auch fremde Sprachen und Warenkunde ein großer Wert gelegt worden. Je nach örtlichem Bedarf kommen Buchführung, Handelsbriefwechsel, Handels- und Wechselrecht, Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre, Geld-, Bank- und Börsenwesen, Geschmacksbildung u.a., insbesondere für Kleingewerbetreibende und –kaufleute sowie für

³⁴⁵ Ebenda.

Schüler mit dem Einjährigenabschluss. Bei der Einübung von Rechenkünsten sollen besonders jene Gebiete zur Geltung kommen, die eine kaufmännische Bedeutung haben und durch Schnellrechnung im Kopf zu bewältigen sind. Von besonderer Relevanz war auch die Wirtschaftsgeographie, mit der die Bürgerkunde zu verbinden war.

„1. Aufgabe: Die Bürgerkunde hat die Aufgabe, den Zusammenhang des einzelnen und seiner Berufsarbeit mit dem Gemeinschaftslehre in Familie, Geschäft und Schule, in Gemeinde, Staat und Reich zum Bewußtsein zu bringen, das Werden und Wesen wichtiger Einrichtungen des öffentlichen Lebens zu erklären, die Ehrfurcht vor der Verfassung und Rechtsordnung zu festigen, die Liebe zu Heimat, Vaterland und Herrscher zu pflegen und Ziele für die freudige Mitarbeit im Staate vor Augen zu stellen.“

In der Stoffauswahl sollten die in der Wirtschaftsgeographie entwickelten Kenntnisse der Oberstufe in einer Jahresstunde zusammengefasst werden: „über die Verfassung und Verwaltung von Gemeinde, Staat und Reich, über Gerichtswesen, über Heer und Flotte.“ Schließlich wurde wurde gefolgert: „Von hervorragender Bedeutung für die staatsbürgerliche Erziehung kann vor allem das Turnen und Jugendspiel sein, wenn es in der rechten Weise zu Mut, Selbstzucht und freiwilliger Unterordnung anleitet.“

Vorläufer der Berufsschulen sind somit die gewerblichen staatlich durch Verwaltungsberichte kontrollierte Fortbildungsschulen des 19. Jahrhunderts, die zum Staatszweck erhoben wurden. Die Umwandlung der Fortbildungsschule zur fachbezogenen Pflichtschule erfolgte erst 1921, nachdem 1919 auf der Basis des Artikels 145 der Weimarer Verfassung die Berufsschulgesetze erlassen wurden. 1938 wurde das in der Praxis bereits eingeführte duale System gesetzlich festgeschrieben. Die Berufsschule wurde eine berufsbegleitende Pflichtschule für Schulabsolventen im Rahmen staatlich anerkannter Ausbildungswege. Sie ergänzt die betriebliche Ausbildung und dauert in der Regel drei Jahre. Die Berufsschule ist Teil eines fein gegliederten Systems, zu dem ebenso die Berufsgrundschule, Berufsfachschulen, Berufsaufbau-, Fach- und Fachoberschulen sowie Berufliche Gymnasien gehören.³⁴⁶ In Bayern und Baden-Württemberg existieren darüber hinaus Fachakademien und Berufsoberschulen.³⁴⁷ Daneben gibt es den Typus der Berufsonderschule und sogenannte Berufsbildungswerke, die ihren Schwerpunkt auf die praktische Ausbildung legen. Diese im internationalen Vergleich weitgehend einzigartige Kombination aus betrieblicher (von Industrie und Handwerk getragener) und (staatlicher) schulischer Ausbildung wird als Duales System bezeichnet.

³⁴⁶ Es sei hier auf die Idee der polytechnischen Bildung hingewiesen, wie sie in der DDR als Oberschultyp eingeführt war, in der Bundesrepublik im speziellen Fach der Arbeitslehre.

³⁴⁷ In der DDR wurde in der Kaderpolitik genau zwischen einer mittleren Berufsbildung und einer Hochschulausbildung unterschieden.

Die Berufsschulen bilden verschiedene Fachrichtungen, je nachdem ob sie z. B. eine kaufmännische, handwerkliche, haus- oder landwirtschaftliche Berufsausbildung begleiten. Sie sind nach dem Berufsbildungsgesetz von 1979 für den fachtheoretischen und allgemeinbildenden Teil der Berufsausbildung zuständig. Der zwischen acht und zwölf Wochenstunden umfassende Unterricht wird in Teilzeit (meist blockweise an einem oder zwei Tagen der Arbeitswoche) im Wechsel mit der beruflichen Ausbildung durchgeführt. Die Auszubildenden sind in der Regel zum Besuch der Berufsschule verpflichtet, auch wenn sie aus Altersgründen nicht mehr der allgemeinen Schulpflicht unterliegen. Insbesondere für Hauptschulabgänger (mit oder ohne Abschluss), die keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finden konnten, gibt es ein Berufsgrundbildungsjahr.

2.2. Die Rolle der Kulturkritik als Modernisierungsdruck

Genauso wie die heutige Forderung nach der Vermittlung nach Schlüsselqualifikationen entstand die inhaltlich sehr heterogene Reformpädagogik im Umfeld einer epochalen Phase gesellschaftlicher und insbesondere auch wirtschaftlicher Modernisierung, wie kurz skizziert wurde. Das 19. Jahrhundert war die Zeit der industriellen Revolution.³⁴⁸ Die heutige Epoche wird häufig mit dem Schlagwort der »dritten industriellen Revolution« bezeichnet. Beide Phasen der Modernisierung verändern und veränderten die Gesellschaft nachhaltig. Im 19. Jahrhundert entstand aufgrund des Modernisierungsdrucks, wie gezeigt, allmählich das moderne staatliche Schulwesen, dessen Strukturen heute noch bestehen. Die Veränderungen im 19. Jahrhundert verlangten hierbei die Schaffung neuartiger Bildungsverhältnisse. Die Gesellschaft, bzw. der Staat, reagierte auf diese Veränderungen mit der Schaffung des staatlichen Bildungsmonopols. Die Veränderungen der Gesellschaft im 19. Jahrhundert waren dabei allumfassend. Oelkers schreibt hierzu: »Die Modernisierung der Gesellschaft war total und betraf nach und nach alle Lebensbereiche, die unter dem Primat des unbeschränkten Wachstums gestellt wurden.«³⁴⁹ Innerhalb weniger Jahrzehnte erlebte das System der Wirtschaft einen grundlegenden Strukturwandel, in dessen Sog sich sämtliche Lebensbereiche der Menschen veränderten. Die Herstellung von Wa-

³⁴⁸ Dilthey machte eine interessante Rückschau auf den Beginn der industriellen Gesellschaft: „Die als unwandelbar vorgestellten Herrschaftsverhältnisse und Arbeitsformen des Mittelalters in Ackerbau und Handwerk, in Stadt und Land waren von wissenschaftlicher Reflexion nicht berührt worden; jetzt forderte die ungemein rasch anwachsende Bevölkerung in den Städten Fortschritte in den Produktionsmitteln und Auffindung neuer Absatzquellen, und gerade in dem Zeitalter vor der Reformation hatte das soziale Problem der Zeit durch Geldentwertung, die großen Kaufmannsgesellschaften, dem Import neuer Genußmittel eine erhebliche Verschärfung erfahren.“ [Wilhelm Dilthey: Aufsätze zur Philosophie. Verlag Werner Dausien Hanau, von Union Verlag Berlin 1986, S. 354.

³⁴⁹ Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 23.

ren wurde industrialisiert und die Ökonomie rationalisiert. Mit Hilfe von Dampfschiffen und Eisenbahnen trieben große Kapitalgesellschaften die Entwicklung eines globalen Handelsverkehrs voran, es entstanden spezielle kaufmännische Berufe, wie die des Handelsreisenden und der Buchhalter. Die Medizin verlängerte das Leben der Menschen, und die wirtschaftliche Prosperität bewirkte die Herausbildung einer gewissen Konsumorientiertheit der Menschen. Gleichzeitig wuchs als Reaktion auf die »Modernisierung« der Gesellschaft der Einfluß des Staates auf die Lebensbereiche eines jeden einzelnen. So wurde nicht nur ein staatliches Bildungswesen aufgebaut, sondern die gesellschaftlichen Risiken für jeden einzelnen durch den Aufbau staatlicher Versicherungssysteme verringert.³⁵⁰ Der durch den gewaltigen Modernisierungsschub im 19. Jahrhundert bedingte Aufbau des modernen Schulwesens war es, der die in der Reformpädagogikdebatte zur Sprache gebrachte Kritik an diesem Bildungswesen auslöste. Kritisiert wurde jedoch nicht so sehr die Tatsache, daß überhaupt ein staatliches, allgemeinverbindliches Schulwesen aufgebaut wurde, sondern vielmehr die dort herrschende Praxis. Schließlich entstand das staatliche Schulwesen aufgrund der Notwendigkeit, das Bildungswesen der veränderten gesellschaftlichen Grundbedingungen anzupassen:

»Grundsätzlich begleiten Expansion und Neustrukturierung des Bildungswesens die Modernisierungsprozesse in allen Industriegesellschaften des 19. Jahrhunderts, wengleich in sehr unterschiedlicher Weise. Aber in jedem Falle war eine Antwort auf die Frage zu finden, wie in der neuartigen Dynamik gesellschaftlicher Entwicklung Bildung organisiert werden soll, wenn sie nicht mehr einfach im Anschluß an die Überlieferung bestehen kann, wie sie traditionelle Sozialisationsmilieus leisten.«³⁵¹

Kritik begleitete den Aufbau des staatlichen Schulwesens von Beginn an. Doch erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts waren die Bedingungen dafür vorhanden, daß pädagogische Reformbestrebungen Wirkung zeigen konnten. Während des gesamten 19. Jahrhunderts wurde im Rahmen des Aufbaus des staatlichen Bildungsmonopols die Zersplitterung des Lehrplans durch die Vermittlung zusammenhangloser Einzelheiten kritisiert, ohne daß diese Entwicklung des Bildungswesens aufgehalten werden konnte. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts - in den achtziger und neunziger Jahren - hingegen wurde diese Kritik wirkungsmächtiger. Beispielsweise warnten jetzt viele Ärzte davor, daß die Vermittlung zusammenhanglosen Faktenwissens durch Drill die Schüler überforderte und nachhaltige gesundheitsschädigende Auswirkungen hätte. Über die Wirkungen dieser ärztlichen Warnungen schreibt Oelkers: »diese Warnungen haben unter

³⁵⁰ Vgl. ebd.

³⁵¹ Ebd., S. 25.

dem Stichwort »Überwindung« die öffentliche Diskussion nachhaltig beeinflusst.«³⁵²

Die in den verschiedenartigsten Konzepten der Reformpädagogik zum Ausdruck kommenden Bemühungen, Schulreformen zu formulieren, entstanden mit der Absicht, eine lebensnähere Gestaltung der Schule herbeizuführen im Sinne einer Reduktion der Vermittlung schierem Detailwissens zugunsten von Zusammenhangswissen. Unter diesem Aspekt betrachtet, ähneln sich die heutige Debatte um Schlüsselqualifikationen und die reformpädagogische Diskussion im ausgehenden 19. Jahrhundert im starkem Maße.

Die theoretischen und ideengeschichtlichen Hintergründe beider Strömungen unterscheiden sich jedoch frappierend. So ist die Weltanschauung vieler, insbesondere der deutschen Reformpädagogen stark von der von Nietzsche beeinflussen »Kulturkritik« geprägt. Dementsprechend kam es den Reformpädagogen immer auch auf gesellschaftliche Veränderungen durch die Bildung - also durch die Herausbildung eines neuen Menschentypus - und nicht nur auf die Reform des Bildungswesens an.

»An der Schwelle der Reformpädagogik steht die kulturkritische Auseinandersetzung mit der Schule, die als Lern-, Lehrer- und Wissensschule in ihrer Einseitigkeit dekuviert wird. Die Reformbestrebungen sind in einem durchaus revolutionären Grundverständnis auf eine Gesellschaftsreform gerichtet.«³⁵³

Dieser gesellschaftspolitische Impetus fehlt den heutigen Propagandisten der Integration von Schlüsselqualifikationen in die berufliche Bildung. Sie wollen nicht, so wie die Reformpädagogen, durch Bildung die Gesellschaft verändern, sondern - wenn »humanistische« Absichten überhaupt eine Rolle spielen - den einzelnen besser dazu befähigen, im Arbeitsleben zu bestehen. Das 19. Jahrhundert war die Zeit der Industrialisierung. In dieser Epoche veränderten sich nicht nur die wirtschaftlichen, sondern auch die politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nachhaltig. Die alte, agrarische Ständegesellschaft löste sich durch den politischen und wirtschaftlichen Aufstieg des Bürgertums auf. Die moderne, industrialisierte Gesellschaft entstand. Durch die Industrialisierung veränderten sich Ordnung und Struktur der Gesellschaft. In der ökonomisch stabilen, traditionellen europäischen Ständegesellschaft beherrschte die Religion das gesellschaftliche Ordnungsmodell. Sie gab den Menschen Halt und schuf allgemeinverbindliche Werte. Doch die Modernisierungsprozesse insbesondere des 19. Jahrhunderts zerstörten diesen Ordnungsfaktor. Der Liberalismus »zerstörte« die vormoderne, ständestaatlich orientierte politische Ordnung. Die industrielle

³⁵² Vgl. ebd., S. 61.

³⁵³ Vgl. Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth 1991, S. 141, S. 142 f.

Revolution veränderte das alltägliche Leben eines jeden, denn die ökonomische Bindung der Bevölkerung an die Landwirtschaft verringerte sich rapide. Die einsetzende Landflucht führte zur Herausbildung der Großstädte. Rationalisierung und Mechanisierung bewirkten eine Entspiritualisierung des alltäglichen Lebens und verdrängten den Ordnungsfaktor »Religion«.³⁵⁴ Solche durchgreifenden Veränderungen riefen in Deutschland insbesondere gegen Ende des 19. Jahrhunderts Kritiker gegen die »alles verändernde« Moderne auf den Plan. Fritz Stern, ausgewiesener Kenner der deutschen »Kulturkritik« schreibt hierzu:

»Als Ethiker und Wahrer dessen, was sie als altüberkommene Tradition ansahen, bekämpften sie die sich stetig ausbreitende Modernität, die wachsende Macht von Liberalismus und Verweltlichung. Sie stellten all das zusammen, was an der industriellen Zivilisation Deutschlands unbefriedigend war, und warnten eindringlich vor dem Verlust von Glauben, Einheit und »kulturellen Werten.«³⁵⁵

Doch ein Zurück zu den alten (christlich geprägten) Werten war für die Vertreter der sogenannten »Kulturkritik« nicht mehr möglich. Die Werte des Christentums waren nicht mehr glaubwürdig, da man in ihr nur ein Instrument zur Unterdrückung der menschlichen Freiheit betrachtete. Weiterhin machte der allgemeine wissenschaftliche Fortschritt den Rückgriff auf teleologische bzw. kreationistische philosophische Konzepte wenig plausibel. Die alten Werte schienen in den Augen der »Kulturkritik« ausgedient zu haben. Neue Werte mußten geschaffen werden, um den allgemeinen Verlust von »Moral« und »Kultur« aufzuhalten und den Materialismus und Liberalismus zu überwinden. Zentrale Feststellung der »kulturkritischen« Gesellschaftsanalyse war, daß »Mensch« und »Moral« nicht mehr im Vordergrund stünden und nur noch »Leistung« und »Besitz« zählten. Der Liberalismus war für die Kulturkritik im wahrsten Sinne des Wortes die Wurzel allen Übels. All jene von den Autoren der Kulturkritik verurteilten Auswirkungen der sich veränderten Gesellschaft - der Aufstieg der Bourgeoisie, die als Manchestertum verunglimpft Ökonomisierung der Gesellschaft, der Parlamentarismus, das gesamte Parteiwesen - schienen in ihren Augen die direkte Folge des »Liberalismus« zu sein. Die Autoren der Kulturkritik sehnten sich nach dem Gegenteil dessen, was der Liberalismus versprach. Sie wollten die Schaffung fester und ununstößlicher Werte und einer Art »nationaler Religion«, welche alle Deutschen in einer Glaubensgemeinschaft vereinen sollte: »All dies lehnte der Liberalismus ab, und deshalb haßten sie ihn, warfen ihm vor, er mache sie zu Ausgestoßenen und entfremde sie ihrer vermeintlichen Vergangenheit und ihrem Glauben.«³⁵⁶

³⁵⁴ Vgl. Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte. 1866-1918, Bd. 1. München 1990.

³⁵⁵ Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986, S. 1.

³⁵⁶ Ebd., S. 2 f.

Die »Kulturkritik« der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts und die in ihr geäußerte Kritik am Bildungswesen war ein zentraler Anregungsfaktor der reformpädagogischen Bewegungen.³⁵⁷ Inhaltlich ist die sogenannte »Kulturkritik« stark von den Schriften von Friedrich Nietzsche³⁵⁸, Paul de Lagarde³⁵⁹ und Julius Langbehn (1851-1907) geprägt. Die Meinungen und Ansichten dieser Autoren sind zwar sehr heterogen und stimmen in der Regel nicht überein, doch in ihrem Protest gegen das staatliche Schulwesen der damaligen Zeit schienen sie übereinzustimmen.³⁶⁰ Auf diese Art und Weise konnte die Kulturkritik insbesondere auf die Reformpädagogik Einfluß nehmen. Denn die sittliche Erneuerung der Nation konnte nur über das Bildungswesen vollzogen werden, doch die Schule erschien in der Schulkritik als Institution des 19. Jahrhunderts und des verachteten Liberalismus. Die Schulkritik verurteilte die »seelenlose« Organisation der Schule und forderte die Bindung der Schule an allgemeinverbindliche Werte. Die Schule wird in diesem Zusammenhang als Sinnbild für ein als »Zivilisation« bezeichnetes, auf Rationalität aufgebautes und dem Wesen des Menschen nicht entsprechendes staatliches Ordnungsmodell angesehen, das im radikalen Gegensatz zum von Schul- und Kulturkritik ersehnten, an Werten orientierten und die Seele eines Menschen berührenden Ordnungsmodell der »Kultur« steht.³⁶¹ Ideengeschichtlich steht die schroffe Unterscheidung zwischen der mit Deutschland identifizierten »Kultur« und Großbritannien und Frankreich zugeschriebenen »Zivilisation« in sehr engem Zusammenhang mit der relativ späten deutschen Nationalstaatsbildung. Norbert Elias schreibt hierzu:

³⁵⁷ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 49.

³⁵⁸ Als Schriftsteller wirkte Nietzsche auf die deutsche Literatur der Moderne, insbesondere auf Rainer Maria Rilke, Robert Musil, Hermann Broch, Stefan Zweig, Thomas Mann, Hermann Hesse, Karl Kraus und Gottfried Benn, sowie auf die französische Literatur und Philosophie, namentlich auf Michel Foucault und Jacques Derrida. Hier war neben der Forderung einer *Neuen Mythologie* durch die Schöpferkraft einer originären Sprache (*Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn*) vor allem die aus Prosagedichten bestehende Textsammlung *Also sprach Zarathustra* bedeutend. In der Psychologie beeinflusste Nietzsche Sigmund Freud, Ludwig Klages und Carl Gustav Jung. Darüber hinaus setzten sich Karl Jaspers, Martin Heidegger, Martin Buber, Paul Tillich, Albert Camus und Jean-Paul Sartre in ihren Schriften intensiv mit Nietzsches Philosophie auseinander.

³⁵⁹ Mit dem Namen Paul de Lagarde verbindet sich der Madagaskarplan. Die Idee, Juden nach Madagaskar zu evakuieren taucht erstmals in den Schriften Paul de Lagardes (Professor für orientalische Sprachen, 1827-1891) auf. 1939 gelangte die Idee zum Leiter des für die Judenpolitik im deutschen Auswärtigen Amt zuständigen Franz Rademacher. Zynisches Ziel war die „Vermeidung dauernder Berührung anderer Völker mit Juden“ (Alfred Eichmann). Auf der Insel Madagaskar sollte ein Riesenghetto entstehen, wobei eine „natürliche Verminderung“ durch Überbevölkerung von den Planern einkalkuliert war. Mit dem Plan entwarf das NS-Regime erstmals die Perspektive eines „judenfreien“ Europa, ein wichtiges Übergangsstadium zum späteren Völkermord.

³⁶⁰ Vgl. ebd.

³⁶¹ Vgl. ebd., S. 101.

»Im Gegensatz zu der Funktion des Zivilisationsbegriffs, einer ständigen Ausbreitungstendenz kolonisierender Gruppen und Nationen Ausdruck zu geben, spiegelt sich in dem Kulturbegriff das Selbstbewußtsein einer Nation, die immer wieder fragen mußte: »Was ist eigentlich unsere Eigenart?«, die immer von neuen und auf allen Seiten ihre Grenzen im politischen wie im geistigen Sinne suchen und zusammenhalten mußte. Die Bewegungsrichtung des deutschen Kulturbegriffs, die Tendenz zur Abgrenzung, zum Hervorheben, zum Herausarbeiten der Gruppen-Unterschiede, entspricht diesem geschichtlichen Prozeß.«³⁶²

Die Bewegung der Kulturkritik war zweifellos ein Impulsgeber für die Reformpädagogik. Doch die Reformpädagogik, die diesen Impuls »in eine alternative Erziehungspraxis«³⁶³ umsetzte, übernahm nicht die nationalistischen, wohl aber die organisatorischen Implikationen der Kulturkritik, deren Anhänger maßgeblich am Entstehen der völkischen Ideologie des Nationalsozialismus beteiligt waren.³⁶⁴ Es ging den Reformpädagogen um anderes, als um die Adaption des »aggressiven Nationalismus« Lagardes oder der »Blut- und Boden-Ästhetik« Langbehns.³⁶⁵ Zwar blieb die völkisch-nationale Grundüberzeugung der Kulturkritik nicht ohne Wirkung auf die Reformpädagogik, doch ging es ihr im wesentlichen um anderes, nämlich um eine, in ihren Zielen und Methoden an der »Natur des Menschen« orientierten Erziehung. Viele Reformpädagogen sahen die Moderne genauso als verderbt an, wie die Autoren der Kulturkritik. Sie konstatierten, daß die Bedingungen der Moderne keine naturgemäße Bildung erlaubte. Und nur der Rückgriff auf vormoderne, am Gemeinschaftsdenken orientierte Konzepte versprach die Überwindung der Moderne.

Ohne Zweifel fand die moderne bürgerlich-liberale Gesellschaft des 19. Jahrhunderts in Friedrich Nietzsche ihren radikalsten Kritiker. Er begriff seine Zeit als Epoche des Verfalls. Von diesem Verfall, der für ihn ein Verfall der Werte ist, sind sowohl christliche also auch bürgerlich-liberale Werte betroffen. Der allgemeine Wertverfall (Nihilismus) läßt Werte wie Fortschritt, Zivilisation, Humanität und Rationalität als trivial, konventionell und vor allem als überwunden erscheinen. Auch die Schule wurde von Nietzsche sehr scharf attackiert, denn sie produziere und reproduziere nur Wissen. Damit komme sie aber ihrem Auftrag nicht nach, Menschen zu bilden. Denn nach Nietzsche ist die in der Schule des 19. Jahrhunderts vermittelte Bildung »keine wirkliche Bildung, sondern Wissen.«³⁶⁶

³⁶² Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a.M. 1988, S. 4.

³⁶³ Ebd., S. 11.

³⁶⁴ Vgl. Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986.

³⁶⁵ Vgl. ebd., S. 49 f.

³⁶⁶ Ebd., S. 51.

Nietzsche sah den einzigen Ausweg aus der Epoche des Verfalls in der endgültigen Zerstörung der traditionellen Werte, und diese wurden für Nietzsche insbesondere vom Christentum repräsentiert. Nur durch die Zerstörung der alten Werte, sollte eine neue Wertordnung, die an Natur und Natürlichkeit orientiert war ihren Siegeszug antreten.³⁶⁷ Die Kulturkritikbewegung ließ sich von vielen der Gedanken Nietzsches inspirieren. Allerdings bestehen große Unterschiede im Denken Nietzsches zu den Autoren der eigentlichen »Kulturkritik«. So bewunderte Nietzsche die Leistungen der Aufklärung, während die anderen Autoren der Kulturkritik sie verdammt. Auch anerkannte Nietzsche den Einfluß früherer Denker auf die deutsche Geistesgeschichte und verdammt den Nationalismus und Antisemitismus seiner Zeit. Fritz Stern schreibt über Nietzsche: »Nietzsche bewunderte die Aufklärung, die völkischen Kritiker fürchteten sie. Nietzsche erkannte den Einfluß zahlreicher früherer Denker gerne an; die Kritiker wollten überhaupt niemand anerkennen. Nietzsche war zeitlebens ein ›guter Europäer‹ und prangerte immer wieder den deutschen Nationalismus, den Antisemitismus und andere protonazistische Handlungen an. Niemals gab er die individualistische Grundlage seines Denkens auf; er glaubte, daß der einzelne Größe und Erfüllung nur im Gegensatz zur Gesellschaft finden könne.«³⁶⁸ In anderer Hinsicht stimmt Nietzsche hingegen mit den völkisch orientierten Autoren der Kulturkritik überein. Beispielsweise sah Nietzsche wie auch Paul de Lagarde³⁶⁹ die deutsche Nation durch ihren neuen, entwickelten Wohlstand in einen Zustand des Verfalls geraten.³⁷⁰ Lagarde war der Ansicht, daß die Deutschen zunehmend in einem Zustand geistiger Passivität und Amoralität gerieten. Für Lagarde jagte der »nach Bequemlichkeit und Erfolg, für die Welt jenseits des Materiellen hatte er kein Verständnis.«³⁷¹ Religion, Kunst und die idealistische Philosophie verloren an Bedeutung. Lagarde interpretierte diese zweifellos vorhandene Entwicklung als Verfall. Jedoch wünschte sich Lagarde nicht ein Zurück zur heilen Welt der ständischen Gesellschaft - wie andere politische Autoren des 19. Jahrhunderts -, sondern die Schaffung einer neuen Wertordnung. In diesem Zusammenhang kritisierte er insbesondere die Repräsentanten des Bildungswesens, die er als

³⁶⁷ Vgl. Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte. 1866-1918, Bd. 1. München 1990.

³⁶⁸ Vgl. Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986, S. 337.

³⁶⁹ Professor für Orientalische Sprachen (1827-1891). Wolfgang Keim, a.a.O., Teil I, weist auf das Auffinden eines Vorlesungs-Manuskripts aus dem Wintersemester 1933/34 von Herman Nohl mit dem Titel „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“ hin, dass das Einsickern rassehygienischer Auffassung in die Reformpädagogik belegt.

³⁷⁰ Vgl. Lagarde, Paul de: Deutsche Schriften. München 1937.

³⁷¹ Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986, S. 56.

»Schmarotzer, die von der Vergangenheit leben«³⁷² und als Konsumenten, die weder Ideale noch Kreativität entwickeln können ansah.

Um die Gesellschaft vor dem Verfall zu retten, schlug Lagarde vor, eine neue Religion, eine andere Staatsform und ein neues Erziehungssystem zu etablieren, in dem die Lehrer das spontane, selbständige Denken ihrer Schüler fördern und entwickeln sollten. Nach Lagarde sollten die so erzogenen »freien Persönlichkeiten« die Moderne und ihre Prinzipien überwinden. Das traditionelle Bildungsideal des »Gelehrten« widerspricht jedenfalls dem Lagardeschen Idealbild. Es geht ihm also statt einer an Wissen orientierten Bildung um eine Bildung am Leben³⁷³ um Erziehung zur Lebenstüchtigkeit.

Großen Einfluß auf die Reformpädagogik hatte zweifellos Julius Langbehn. Wie Nietzsche forderte auch Langbehn einen radikalen Individualismus, der zu einem neuen Organizismus führen sollte. Langbehn forderte, daß der Mensch sich von der Gesellschaft und deren Konventionen befreit, um sein »leibseelisches Eigenwesen« zu entfalten. Und er forderte die Befreiung der Bildung von allem »toten Wissen«.³⁷⁴ In bezug auf die Erziehung ging es Langbehn hauptsächlich um die Herausbildung individueller und selbständig-kreativer Stärke statt um die Ansammlung von Wissen, sowie um die Überwindung des Fachspezialistentums durch eine Art ganzheitlichen Denkens.³⁷⁵ Das Werk Langbehns wurde in seiner Zeit insbesondere als ein Zeichen der Wiedergeburt der deutschen Kunst und der deutschen Kultur angesehen, da er die Kunst als »Quelle der Erneuerung des Lebens« beschrieb.³⁷⁶ In seinem Werk »Rembrandt als Erzieher« stilisiert Langbehn diese Figur zu einer »Personifizierung der höchsten Lebensform, der höchsten Kunst und der reinsten Individualität. Die Deutschen der Gegenwart beschrieb er dagegen als »Zwerge«, die, von ihrem Nährboden und ihrem Stamm losgerissen, durch eine verderbte Erziehung unterjocht wurden. Sie beherrschten nicht mehr die wahre Form mystischer Kunst.

³⁷² Ebd., S. 102.

³⁷³ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 50.

³⁷⁴ Vgl. ebd., S. 49.

³⁷⁵ Vgl. ebd., S. 51. Einordnung: Kunsterziehungsbewegung, in Deutschland Mitte der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts einsetzende pädagogische Reformbewegung in Verbindung mit irrational-nationalistischer Kulturkritik, die mit den Kunsterziehungstagen in Dresden (1901), Weimar (1903) und Hamburg (1905) ihren Höhepunkt erreichte. Von großer Bedeutung waren ferner die Kulturkritik Friedrich Nietzsches und Julius Langbehns (1851-1907). Als Ziele hatte man sich die Erziehung durch Kunst sowie die Erziehung zur Kunst gesetzt. Lehrinhalte und Lehrmethoden der bisherigen autoritären Lernschule sollten verändert werden.

³⁷⁶ Vgl. Weber, Helga; Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen. Historischer Rückblick - gegenwärtige Situation - Perspektiven. Weinheim; Basel 1983, S. 14.

Gemäß der Ansichten Langbehns sollte das Vorbild des Rembrandt »den Weg zu einer Wiederherstellung aller lebensbejahenden Werte für Mensch und Gesellschaft aufzeigen: diese Werte waren Einfachheit, Natürlichkeit und Intuition. Wissenschaft, Handel und Technik müßten verschwinden; Kunst, Individualität und ursprüngliches Leben sollten als die Gottheiten des neuen Zeitalters gelten.«³⁷⁷ Langbehns »Rembrandt als Erzieher« wurde eines der am weitesten verbreiteten und am meisten gelesenen Werke der gesamten deutschen Kulturkritik.³⁷⁸ Seine Ansichten, daß die Kunst der einzige Weg sei, die deutsche Nation aus ihrer von der 1890er Generation so empfundenen »geistigen Krise« herauszuführen, beeinflusste nachhaltig die frühe deutsche Reformpädagogik.

Mit seinem Gedanken - die Überwindung der »Verfallserscheinungen« seiner Epoche durch die Etablierung eines radikalen Individualismus und gleichzeitige Zerstörung christlicher Werte - machte sich Nietzsche zum eigentlichen Begründer der »Kulturkritikbewegung«, die ihren Höhepunkt gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts erreichte. Diese Bewegung strebte nach der Erhebung der deutschen »Kulturnation« und insbesondere nach der Wiederherstellung des »Geistes« in Deutschland. Dies sollte durch die Überwindung der Moderne durch »Persönlichkeitsbildung« erreicht werden. Die Reformpädagogik ließ sich dabei von der Kulturkritik inspirieren und übernahm die Gedanken der Persönlichkeitsbildung statt der Fokussierung auf »Wissensbildung« in der Institution »Schule«. Die Reformpädagogik ging dabei auf alte Konzepte einer naturnahen oder natürlichen Erziehung zurück.

Allumfassend war der Einfluß der Kulturkritik auf die theoretischen Konzepte der Reformpädagogik jedoch nicht. Sie war nur eine Art »Impulsgeber«.³⁷⁹ Bestimmte Gedanken der Kulturkritik fanden Eingang in die deutsche Reformpädagogik und beeinflussten insbesondere deren politischen Anspruch. So bewirkte beispielsweise der in der Kulturkritik stark verhaftete Gedanken von der Werthaftigkeit einer völkischen Gemeinschaft, daß innerhalb der deutschen Pädagogik insbesondere nach dem Ersten Weltkrieg demokratische Traditionslinien nur im geringem Maße weiterentwickelt wurden - ganz im Gegensatz zur Pädagogik im westeuropäischen Ausland. Die vielfach publizierte Vorstellung einer weitreichenden Beeinflussung der Reformpädagogik durch die Kulturkritik muß nach Oelkers zurückgewiesen werden:

³⁷⁷ Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986, S. 150.

³⁷⁸ Vgl. ebd., S. 141.

³⁷⁹ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 57.

»So ist die Kulturkritik, stilisiert zur entscheidenden Einflußquelle der deutschen Reformpädagogik, eine Fiktion, wenngleich nicht geleugnet werden soll, daß die damit verbundenen Diskussionen kritische Einstellungen verstärkt und geprägt haben. Originell sind die Motive aber nicht, sondern nur neu für eine kritische Generation, deren literarische Bildung mit ›Rembrandt als Erzieher‹ einsetzte. Was damit freilich bewirkt wurde, ist vor allem politisch von Bedeutung, denn die Fixierung der Erziehungstheorie auf den Gemeinschaftsgedanken, die in Übernahme der ›völkisch-nationalen‹ Motive erfolgte, hat mit dazu beigetragen, daß demokratische Traditionslinien der Pädagogik (wie im westlichen Ausland) nicht entwickelt werden konnten. ›Gemeinschaft‹ zielt auf Einheit, die vorgesellschaftlich und damit ›ursprünglich‹ gedacht war; sie kommt nicht demokratisch und rational zustande, sondern liegt jedem derartigen Verfahren voraus. Sie erlaubt nicht jene Differenz, die für eine demokratische Erziehung gerade die Voraussetzung wäre.«³⁸⁰

Zu den Ideen der Kulturkritik, die nachweislich einen großen Einfluß auf die Reformpädagogik besaßen, gehört die in der Kulturkritik stark thematisierte These, daß die Bedingungen der Moderne (Individualismus, Rationalismus, Liberalismus) der Natur des Menschen widersprüchen. Von Natur aus ist der Mensch für die Reformpädagogen ein »ganzheitliches« Wesen. Von dieser Perspektive aus wird auch die Schärfe der Kritik der Reformpädagogik am klassischen Schulwesen verständlich, daß es nur zusammenhangloses Faktenwissen weitergebe, statt den Menschen, bzw. das Kind in seiner Ganzheit zu fassen. Das Bestreben der Reformpädagogik »geht dahin, das Kind auf eine neue, alle seine Kräfte ansprechende Weise zu fassen. Es soll als ganzer Mensch, d.h. in der Gesamtheit seiner geistig-seelischen Kräfte berücksichtigt und nicht mehr nur als Empfänger und Träger von Wissens-elementen betrachtet werden.«³⁸¹ Zentrales Element der gesamten Reformpädagogik ist damit die Ansicht, daß die Pädagogik sich nicht auf die Vermittlung eines bloßen Kulturwissens - in Form der Vermittlung von Fakten in der kritisierten »Buchsule« - beschränken dürfe, sondern vielmehr den individuellen Menschen, bzw. das individuelle Kind als seelenbehaftete Person in das Zentrum ihres Interesses stellen müsse. Die Pädagogik müsse gemäß der Reformpädagogik also das Kind als Subjekt und nicht als objektivierter - und damit von seiner personalen Natur »entfremdeter« Träger objektiven Wissens behandelt werden. Deshalb müssen nicht nur die Lerninhalte, sondern auch die pädagogischen Methoden auf den Menschen als Subjekt Rücksicht nehmen.³⁸² Die Betonung des subjektiven Charakters eines Kindes bzw. Schülers ist besonders bei der von Langbehn stark beeinflussten Kunsterziehungsbewegung ausgeprägt: »Langbehn war der Überzeugung, daß ein intuitiv durch Kunst erworbenes Wissen weit über jenem Wissen stehe, das durch

³⁸⁰ Ebd., S. 57.

³⁸¹ Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 22.

³⁸² Vgl. ebd., S. 21.

wissenschaftliche Forschung und Deduktion erlangt wird.«³⁸³ Und die Kunsterziehungsbewegung sieht gerade im Kind ausgeprägte künstlerische Talente schlummern, die durch die »Buchsche« vernichtet würden. Die Kunsterziehungsbewegung geht dabei von einer natürlichen Begabung aller Kindern mit zeichnerischen oder musikalischen Fähigkeiten. Man betrachtet das von der Moderne und Zivilisation unverdorben Kind als dem Künstler wesensverwandt.³⁸⁴ Ebenfalls wie Langbehn sieht darüberhinaus auch die Kunsterziehungsbewegung in der »künstlerischen Erziehung« den einzigen Weg zur »sittlichen Erneuerung« der Nation.³⁸⁵ Über die Rolle von Kreativität liegen heute natürlich viel weitgehendere Erkenntnisse vor. Durchbrüche erfolgen immer auf der Grenze der bisherigen Konvention, wobei der Rückgriff auf die Kunst in gewisser Weise auf gehirnphysiologische Abläufe hinweist.³⁸⁶

Erziehung bedeutet für die Kunsterziehungsbewegung eine Absage an die klassische Buchschule. Nicht die Reproduktion von Wissen soll Gegenstand der Bildungseinrichtung »Schule« sein, sondern die künstlerische Betätigung der Schüler aus eigenem Antrieb heraus. Es geht um aktives Tun und nicht um passive Rezeption. Die staatliche Schule hingegen ist in ihren Lernzielen an die Vermittlung ihres Lehrstoffes gebunden, der mit Disziplin von den Schülern eingeübt werden soll. Diesem didaktischen Prinzip setzen die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung ein Lernen durch kindliche Eigeninitiative und Kreativität entgegen, die insbesondere in künstlerischen Lehrangebot ihre Entfaltung finden sollen: »Die kindliche Spontaneität oder wie die Reformen auch häufig sagen, die Selbsttätigkeit wird zum Grundprinzip der neuen Unterrichtsgestaltung.«³⁸⁷

Selbsttätigkeit ist ein Schlüsselbegriff zum Verständnis der gesamten Reformpädagogik - und nicht nur der Kunsterziehungsbewegung. Alle bedeutenden Strömungen der deutschen wie der internationalen Reformpädagogik haben die-

³⁸³ Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986, S. 151.

³⁸⁴ Vgl. Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 23.

³⁸⁵ Vgl. Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986, S. 214.

³⁸⁶ Vgl. dazu Koestler, Arthur: Der göttliche Funke. Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft. Scherz-Verlag Bern/München/Wien 1966 und Emrich Hinderk: Ästhetische Wahrnehmung und Kunst. Psychische und neurobiologische Prozesse bei der Entstehung von Kreativität. In: Universitas, Nr. 644, Februar 2000, S. 141-149.

³⁸⁷ Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 23.

ses Prinzip zum Zentrum ihrer jeweiligen Konzeption erhoben. Dies gilt für die Landschulbewegung und die Kurzschulbewegung genauso wie für die Arbeitsschule Georg Kerschensteiners und die philosophisch-anthropologische Pädagogik John Deweys.

Die Hochschätzung der Selbsttätigkeit, der Vorzug der Aktivität gegenüber der Passivität, rührt in den reformpädagogischen Strömungen aus der Kritik am traditionellen Bildungswesen her, das die Einübung von literarischem Wissen als Basis der inneren Prägung in den Vordergrund stellte. Genauso wie heute die Propagandisten der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen am beruflichen Bildungswesen dessen starke Ausrichtung auf reproduzierbares Faktenwissen und die Passivität fördernde Unterrichtsmethoden kritisieren, stand auch am Anfang der gesamten Reformpädagogik eine durchaus vergleichbare Kritik an der Ausrichtung des damaligen Schulwesens auf die passive Rezeption »enzyklopädischen Wissens«, der nur eine bestimmte Phase der Gehirnbiographie entspricht.

Die heutige Debatte fordert die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit, die nur auf Erfahrung beruhen kann. Die Reformpädagogen forderten Lebenstüchtigkeit, die sich nur durch die Integration des Prinzips der Aktivität, der Selbsttätigkeit in den Unterricht vermitteln ließe.³⁸⁸ Beide Forderungen gleichen sich, denn Lebenstüchtigkeit bedeutet Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen. In der heutigen Debatte geht es um das gleiche Ziel, jedoch nicht lediglich in einem bestimmten Teil der Lebenswelt eines Menschen.

Der spezifische ideengeschichtliche Hintergrund der Reformpädagogik und der hieraus erwachsene sozialreformerische Anspruch reformpädagogischer Konzepte lassen eine direkte und unkritische Übertragung solcher Konzepte zur Lösung der in hier zu thematisierenden Frage nach den Vermittlungsmethoden von Schlüsselqualifikationen jedoch nicht zu. Denn im, für diese Arbeit relevanten Zusammenhang kommt es in erster Linie auf die Vermittlung von für die Berufstätigkeit des einzelnen wichtiger Qualifikationen - die nicht nur fachlichen, sondern auch überfachlicher und damit allgemeiner Natur sein können - und nicht wie in der Reformpädagogik auf die Umsetzung gesellschaftspolitischer bzw. -reformerischer Ambitionen an. Dennoch kann die Reformpädagogik, trotz ihrer »kulturkritischen« Ausrichtung, positive Impulse zur theoretischen Fundierung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ermöglichen. Im folgenden sollen zu diesem Zweck auf der einen Seite reformpädagogische Konzepte zur Vermittlung »sozialer Fähigkeiten« im weitesten Sinne und auf der anderen Seite Konzepte zur Überwindung der Vermittlung von »enzyklopädischen« Wissen zugunsten

³⁸⁸ Vgl. ebd.

von Zusammenhangsdenken analysiert werden. Zugleich steht aber fest, dass alle Vermittlungskennntnisse ohne faktisches Wissen leer. Angesichts der Verwissenschaftlichung der Berufswelt und Industrialisierung der Wissenschaft erscheinen die Erörterungen Glasperlenspiele zu sein.

2.3 Erziehungsmodelle zur »Heilung der Gesellschaft« oder die Formierung einer externen Modellierung

Erziehungsmodelle zur „Heilung der Gesellschaft“ wollen Kindern und Jugendlichen gemeinschaftliche Werte nahebringen und sind von daher ideologiebelastet. Unter gemeinschaftlichen Werten wird dabei insbesondere die Wertschätzung menschlicher Interaktion verstanden, die heute keinen normativen, sondern einen instrumentellen Wert hat. Kindern und Jugendlichen sollen in diesen Erziehungsmodellen im Praktizieren dieser Interaktion unterwiesen werden, um in einem System von Individualisten pluralistisch angelegte Fähigkeiten zusammenzuführen. Damit besteht eines der Hauptziele, das diese Erziehungsmodelle verfolgen, in der Vermittlung sozialer Kompetenzen, die auch heute mit dem EQ gleichgesetzt werden.³⁸⁹ Solche Erziehungsmodelle versuchen soziale Fähigkeiten durch eine aktive Teilhabe an einem gemeinschaftlichen Leben Kindern und Jugendlichen zu vermitteln. Die Methoden reichen dabei von einem gemeinsamen, mit Rechten und Pflichten verbundenen Leben und Arbeiten von Schülern und Lehrern in Schulen bis hin zur Gestaltung von Situationen mit »Ernstcharakter«, die von den Kindern und Jugendlichen gemeinsam überstanden werden müssen. Im folgenden sollen exemplarisch für solche Erziehungsmodelle die sogenannten Landerziehungsheime und Kurzschulen in ihrer theoretischen Fundierung und didaktischen Prinzipien kurz vorgestellt werden. Im Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit verfolgten Zwecke dient die Betrachtung dieser reformpädagogischen Konzepte insbesondere der Ermittlung von Bedingungen zur Vermittlung sozialer Kompetenzen, die in der heutigen berufspädagogischen Debatte einen wichtigen Aspekt der sogenannten Schlüsselqualifikationen darstellen. Es ist in diesem Moment zweckmäßig, einen Blick auf die Managementtheorie zu werfen, die ja mit den gleichen

³⁸⁹ So betont Daniel Goleman in seinem Buch „EQ 2 – Der Erfolgsquotient [Hanser Verlag München 1999], dass emotionale Intelligenz für die Karriere doppelt so wichtig sei als akademische Intelligenz und berufliche Erfahrung. Hilfreich sind an dieser Stelle auch die Überlegungen von Lewis Mumford über den Symbolüberschuss des Menschen, der seiner neuronalen Verfassung entspringt: „Wegen der extremen Kompliziertheit des grossen Gehirns des Menschen sind Unsicherheit, Unvorhersagbarkeit, Gegenanpassung und Kreativität (das heisst, gewollte, statt zufällige Neuerung) konstitutive Gegebenheiten, eingebettet in die komplexe Neuronalstruktur des Menschen. ... Die Tatsache, dass Ordnung und Kreativität einander ergänzen, war grundlegend für die kulturelle Entwicklung des Menschen, denn er braucht eine innere Ordnung, um seiner Kreativität eine äussere Form geben zu können. ... Wenn aber andererseits die kulturelle Struktur brüchig wurde und zerfiel, oder wenn ihre Komponenten aus irgendwelchen Gründen nicht verinnerlicht werden konnten, dann entfaltete das unablässig aktive und hochgespannte Gehirn eine Hyperaktivität manisch-destruktiver Art und verhielt sich wie ein rasender Motor, der ausbrennt, weil er nicht genügend belastet ist.“, a.a.O., S. 55, 57.

Zielsetzungen von Schlüsselqualifikationen antritt.³⁹⁰ Die Drucker Foundation gab 1996 eine Aufsatzsammlung „The Leader of the Future“ [dt. Die Manager von morgen. Was in der Zukunft wirklich zählt.] heraus. Rosabeth Moss Kanter postuliert universelle Führungseigenschaften: Klarer Verstand, Vision, Zuversicht für Veränderungen, den Willen, die Gruppe konstruktiv zu machen, Ausstrahlung einer Persönlichkeit, die motiviert und leistungsbereit macht, so Jesus Christus, Mahatma Gandhi, Attila, Machiavelli, die immer auf eine Gefolgschaft angewiesen sind. Heute sollen kosmopolitische Befähigungen hinzukommen. Warren Wilhelm destillierte unter dem Titel „Von den Führern der Vergangenheit lernen“³⁹¹

„Gewisse Eigenschaften effizienter Führung scheinen allgegenwärtig und dauerhaft zu sein, wohingegen andere wiederum zeitbezogenen Veränderungen zu unterliegen scheinen. Indem wir bestimmen, was die Schlüsseleigenschaften effizienter Führung sein könnten, können wir deren Kontinuität über die Zeiten hinweg verfolgen.“

Es wird von den Gedanken ausgegangen, dass auf der Basis von Schlüsselqualifikationen: Intelligenz, klare und ausgeprägte Wertvorstellungen, persönliche Energie, die Fähigkeit und das Bestreben zur eigenen Weiterentwicklung, Visionsfähigkeit, ansteckende Neugier, ein gutes Gedächtnis und die Fähigkeit, den Mitarbeitern ein gutes Gefühl zu vermitteln. Führungsbegabung sei die unabdingbare Bedingung, die nicht machbar ist, sondern vorhanden ist. Es ist die Fähigkeit, weiter zu sehen als andere, effektiver die Lage zu beurteilen und alles im Leben Erlernte zu verknüpfen, so dass andere sich angezogen fühlen und mit der Führungskraft eine symbiotische Verbindung eingehen. Jetzt erst kommen die technischen Gesichtspunkte ins Spiel, die erlernbar sind. Grundwerte bestimmen das Führungsverhalten: „Solche Werte dienen als gesellschaftliche Konstrukte.“ Die Möglichkeiten erschlossen sich nur über die Energiepotentiale, die effiziente Manager in ihre Arbeit, in eigene Fähigkeiten investieren, um ein kluger Kopf, eine Informationsquelle und ein Verhaltensvorbild zu sein, eine Investition, die die gesammelten Erfahrungen ausmachen. Hier kommen die Aspekte der Selbstschaffung ins Spiel, die die Gehirnbiographie ausmachen.³⁹² Daran knüpft die Vorstellung von der Bedeutung weicher Faktoren an, die einen personalen Erfolg ausmachten im Gegensatz zu den harten Ausbildungsfakten, die professionell zu erwerben und anzuwenden seien. Was heute viel gegliedert thematisiert wird, macht das Ziel klar: Die Heranbildung von Führungsfähigkeit im Rahmen der politischen Ziele des Dritten Reiches. Natürlich gibt es eine

³⁹⁰ Die Drucker Foundation gab 1996 eine Aufsatzsammlung „The Leader of the Future“ [dt. Die Manager von morgen. Was in der Zukunft wirklich zählt.] Econ-Verlag 1996 heraus, die sich mit unabdingbaren Schlüsselqualifikationen, a.a.O., S. 98.

³⁹¹ Ebenda, S. 193.

³⁹² Vgl. dazu Wolf Singer: Das Bild im Kopf – ein Paradigmenwechsel, a.a.O., S. 110.

Verbindung zum militärischen Bereich, so bei John Keegan.³⁹³ ” Ergänzt man das militärische Aufgabenspektrum um die Bewältigung des (systemischen) Wandels in Militärnetzwerken, sind die Ähnlichkeiten zwischen militärischen und zivilen Netzwerken offensichtlich.”

2.3.1 Landerziehungsheime - Erziehung in der Gemeinschaft, wer ist Sozialisationsagent?

Der erste reformpädagogische »Schultyp«, der in Deutschland außerhalb der konventionellen Schule entstand, waren die Landerziehungsheime von Hermann Lietz.³⁹⁴ Diese Idee ist jedoch nicht originär der deutschen Reformpädagogik zuzurechnen, denn die Bewegung der Landerziehungsheime findet ihren Ursprung im Konzept des Briten Cecil Reddie, der 1889 die erste »New School« in Abbotsholme aufbaute. Reddie entwickelte diese Schule in Abgrenzung zu der traditionellen »public school«, also als Abgrenzung zur üblichen »Buchsule«. Im Gegensatz zur reinen Wissensvermittlung in der traditionellen Schule sollte in Reddies »New School« und in ihrem deutschen Pendant, der Lietzschen Landerziehungsheime, die manuelle Arbeit einen grundlegenden Teil der Erziehung bilden.³⁹⁵

Hermann Lietz³⁹⁶ propagierte durch seine Schule eine »Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren, zu deutschen Jüng-

³⁹³ Die Maske des Feldherrn. Alexander der Grosse, Wellington, Grant, Hitler. BeltzQuadriga Verlag Weinheim und Berlin 1997, hier S. 63ff, dazu auch Ders.: Die Kultur des Krieges. rororo 1995 u. Die Schlacht. München 1981.

³⁹⁴ Landerziehungsheime sollten ihre Zöglinge exklusiv auf dem Lande, fernab von den schädlichen Einflüssen der Großstadt zu selbständigen, charaktervollen und gesunden Menschen erziehen. Die ersten Landerziehungsheime in Deutschland wurden von dem kulturkritischen, völkisch-nationalen Ideologen anhängenden Pädagogen Hermann Lietz als Stätte einer hygienisch-asketischen Bildungsgemeinschaft auf dem Lande in Ilsenburg im Harz [Landgut Pulvermühle 1889], Haubinda 1901 und Bieberstein 1904 gegründet. Im Vordergrund stand die Rückbesinnung auf die Natur und das Natürliche; zu den Erziehungsidealen der seit 1924 in der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime zusammengeschlossenen Schulen gehören der Arbeitsunterricht, das Prinzip des sozialen Lernens und der Koedukation sowie die Schülermitverantwortung und -verwaltung. Bekannte Landerziehungsheime, die die Zeit überdauert haben, sind Schloss Bieberstein (Hofbieber bei Fulda), Birklehof (Breitenau im Breisgau), Hermann-Lietz-Schulen (Spiekeroo), Hohenwerda (Haunetal bei Hersfeld-Rotenburg), Louisenlund (bei Eckernförde), Marienau (Dahlem bei Lüneburg), Neubeuern (bei Rosenheim), Burg Nordeck (Allendorf/Lumda bei Gießen), Odenwaldschule (Oberhambach bei Heppenheim), Reichersbeuern (Kreis Bad-Tölz/Wolfratshausen), Schondorf (am Ammersee), Solling (bei Holzminden), Stein an der Traun (bei Traunreut) und Urspring (Schelklingen im Alb-Donau-Kreis).

³⁹⁵ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 106 f. Dazu auch Jost Hermand: Der alte Traum vom neuen Reich. Völkische Utopien und Nationalsozialismus. Athenäum Verlag Ffm 1988.

³⁹⁶ „1868 als Sohn eines Gutsbesitzers auf der Insel Rügen geboren und dort in einer Welt aufgewachsen, die noch als vorindustrielle, ja fast als feudal zu bezeichnen ist, musste Lietz – um ein Gymnasium besuchen zu können – etwa ab seinem 11. Lebensjahr in Greifswald bzw. Stralsund bei Wirtsleuten leben und machte dort die negativen Erfahrungen, die ihn später zur Gründung seiner Heime motivierten. Seine Herkunft prägte zweifellos auch seine national-

lingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark wollen.«³⁹⁷ Bildungsziel von Lietz war also, in Übereinstimmung zu den grundsätzlichen Ansprüchen der Reformpädagogik, die ganzheitliche, also »Leib« und »Seele« berücksichtigende Erziehung. Zentral ist nicht die Vermittlung von Wissen, wie in der althergebrachten »Buchsule«, sondern die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Letztendlich soll durch die »ganzheitliche«, sowohl geistige wie körperliche Erziehung eine sittliche Charakterbildung erreicht werden. Grundsätzliche Erziehungsprinzipien bei Lietz sind Vertrauen und Liebe, da er die Ansicht vertrat, daß die sich als brauchbar erweisenden Werte der Treue und der Zuverlässigkeit die Fundamente des Zusammenlebens ausmachen.³⁹⁸ Dabei wandte er einen autoritativen Guthofsstil an, der darauf achtete, dass die Geschlechter getrennt waren und Altersstufen die Zöglinge gliederten. Es ist einleuchtend, dass der exklusive national-völkische Erziehungsstil eine grosse Anziehungskraft auf die Schichten ausübte, die sich als Träger des zukünftigen Staates ansahen. Keim weist ausserdem auf den Antisemitismus an den Lietzschen Schulen hin [Haubindaer Judenkrach führte zum Ausschluss jüdischer Kinder].

In Übereinstimmung mit den Zielen der Kulturkritik geht es auch Lietz um die Überwindung des wachsenden Materialismus und Egoismus der modernen, liberalen Gesellschaft. Er strebte an, die »Selbstsucht und sinnlich-materielle Lebensrichtung durch Erziehung zum Idealismus«³⁹⁹ zu ersetzen. Unter dem Begriff des »Idealismus« versteht Lietz jedoch nicht die System-Konfiguration des deutschen Idealismus, sondern eine ideelle Hinwendung auf ein Ziel, es drückt sich hierin die Hoffnung aus, durch den Rückgriff auf die Natur und die Kunst die moderne »Gesellschaft« durch Prinzipien der »Gemeinschaft« zu ersetzen und so eine geistig-moralische Wende zu erreichen. Es geht ihm also um eine Erziehung, die sich am »Ideal« der Gemeinschaft orientiert.

Wolfgang Keim hat sich intensiv mit der Reformpädagogik und Insonderheit mit den Landerziehungsheimen befaßt.⁴⁰⁰ Im Rückgriff auf bereits erfolgte Hinweise

konservative politische Einstellung, die sich deutlich von der als liberal-fortschrittlich zu bezeichnende Grundhaltung Ellen Keys unterschied.“ [W. Keim, Teil I, Frankfurter Rundschau vom 30. 12. 1999.]

³⁹⁷ Lietz, Hermann: Die Erziehungsgrundsätze des deutschen Landerziehungsheimes, in: Flitner, W.; Kurdritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1. Stuttgart 1984, S. 73.

³⁹⁸ Vgl. Weber, Helga; Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen. Historischer Rückblick - gegenwärtige Situation - Perspektiven. Weinheim; Basel 1983, S. 14, S. 21.

³⁹⁹ Lietz, Hermann: Die Erziehungsgrundsätze des deutschen Landerziehungsheimes, in: Flitner, W.; Kurdritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1. Stuttgart 1984, S. 77.

⁴⁰⁰ Ein Jahrhundert Reformpädagogik. Ein widersprüchliches Phänomen. Versuch einer Bilanz I/II/III/IV Frankfurter Rundschau vom 30. 12. 99, 06. 01. 2000, 20. 01. 2000, 27. 01. 2000.

ist die im Bildungsbürgertum konstatierte Grundstimmung, sich mit der speziellen Psychologie von Kindern und Jugendlichen zu befassen, ein ernstes Anliegen, um die eigenen Kinder im Auftrieb der Moderne im Rahmen der Reformpädagogik bestens plazieren zu können.⁴⁰¹ Er weist zugleich auf die Einrichtung von Einrichtungen für Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik hin.⁴⁰²

Ein zentraler Punkt in Lietz' Konzept der Landerziehungsheime war die Idee der »Gemeinschaft«, die für ihn nur in einem Leben außerhalb der von den Prinzipien des Materialismus und des Individualismus geprägten »Gesellschaft« möglich ist. Die Scheidung zwischen guter »Gemeinschaft« und schlechter »Gesellschaft« geht ideengeschichtlich auf Ferdinand Tönnies zurück. Die »Gemeinschaft« ist dabei ein gesellschaftliches Ordnungsprinzip, das die Menschen verbindet. In der sich im Zuge der Industrialisierung herausgebildeten Gesellschaft eien die Menschen »vereinzelt«. Wie schon darauf hingewiesen, ist das Bewußtsein vom Verlust der Gemeinschaft eine Folge der Kulturkritik wie sie die Moderne begleitete. Dieser aufgerissene Gegensatz von Gesellschaft und Gemeinschaft thematisierte die deutsche Soziologie unter Ferdinand Tönnies, Georg Simmel und Max Weber⁴⁰³ um die Jahrhundertwende⁴⁰⁴, ein Ergebnis war die Flucht in die Wertfreiheit einerseits und und der Ruf nach moralischer Rettung durch die Tat (Rudolf Eucken). Eine aparte Erscheinung des Kampfes gegen die wertauflösende Moderne, war der Kampf gegen die aufkommende Mentalitätsindustrie von Kino und Groschenheften, die die der jungen Generation zukommende Freizeit absorbierte. Seit 1905 waren immer mehr Serien von Groschenheften mit Abenteuer- und Detektivgeschichten, mutigen Helden und farbigen Titelbildern auf den Markt gekommen, die eine Schundkampagne lostraten, weil die ältere Generation dem verständnislos gegenüberstand. Über Papierhändler, Zeitungsstände und Straßenverkäufer wurden 30 Mill. Stck dieser Hefte über Nick Knatterton, Nick Carter, Buffalo Bill, Backfischstreiche u.a. verbreitet, die sich auch an die Gartenlaube anlehnten, in der Karl May seine ersten Kolportageromane und Reiseerzählungen veröffentlichte. Die vaterländische Gesinnung

⁴⁰¹ Vgl. dazu auch Donata Elschenbroich: Das Kind als Modell. Das heillose Jahrhundert vergöttert ein Bild erlöster Kindheit und endet mit einem Zögern. In: FAZ Nr. 277 vom 27. November 1999 [Bilder und Zeiten] Das Jahrtausend: Zwanzigstes Jahrhundert. S. VI. Keim weist in bezug auf Ellen Key auf die verhängnisvollen rassehygienischen Implikationen zur Verbesserung des Menschengeschlechts hin.

⁴⁰² Keim führt für das Ende der Weimarer Republik an: 200 Schulversuche, 300 Sammelschulen, 1100 Versuchsklassen mit 40000 Schülern, 250 Landschulheime.

⁴⁰³ Vgl. dazu auch Eckehard J. Häberle: „Skizze einer reflexiven Sozialgeschichte der Kultursoziologie bei Alfred und Max Weber“, die sich mit dem Problem der individuellen Lebenswelt als Sozialgeschichte befasst. Unv. Manuskript Heidelberg/Kassel 1996.

⁴⁰⁴ Vgl. dazu auch Kaesler, Dirk: Die frühe deutsche Soziologie 1909-1934 und ihre Entstehungsmilieus. Westdeutscher Verlag. Nicholas Goodrick-Clarke: Die okkulten Wurzeln des Nationalsozialismus. Leopold Stocker Verlag 1996.

fühlte sich herausgefordert: "Unbotmäßigkeit, Rohheit und ruheloses Hasten" wurden diagnostiziert. Die erste kommerzielle Massenkultur griff von den Jugendlichen der unteren Schichten auf die Kinder der Mittelschichten und Akademiker über, die die Hefte tauschten oder weiterverkauften. 1910 wurden erstmals Hefte in gleicher Aufmachung mit erbaulich-pädagogischem Inhalt an Volksschüler ausgegeben, es kam auch zu ersten Verbrennungen dieser Hefte, lodernde Autodafes wurden von Lehrern gespeist, die die zumeist zerlesenen Hefte eingesammelt hatten. Schließlich wurde 1913 ein Gesetzentwurf gegen den Schund zur Rettung der Jugend vorgelegt, der dann mit dem Ausbruch des Krieges vom Militär angewandt wurde.⁴⁰⁵ Jene Kulturen, die unsere kommerziellen und technischen Erfindungen übernehmen, aber zugleich über Tabus und heilige Orte verfügen, schlagen jene Systeme aus dem Feld, die nicht mehr in der Lage sind, Tugenden und Hierarchien zu legitimieren. Die antagonistischen Begriffe »Gemeinschaft« und »Gesellschaft« bezeichnen verschiedene Formen menschlichen Zusammenlebens. Gemeinschaft bezeichnet organisch gewachsene und auf Vertrauen, Gesellschaft dagegen rationale und auf Nützlichkeitsabwägungen beruhende soziale Verhältnisse.⁴⁰⁶ Die Tönniesche Begriffsscheidung und die Wertschätzung der »guten« organischen Gemeinschaft gegenüber der »schlechten« Gesellschaft wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert dabei zu einem festen Grundsatz der gesamten damaligen deutschen Geisteswelt und zu einem der zentralen Argumente in der Kritik an der modernen, liberalen und bürgerlichen Gesellschaft. Denn nach Tönnies verschwindet die der Natur des Menschen angemessene Form der Gemeinschaft dort, wo die Ökonomie Vorrang vor dem organischen Leben bekommt. Ökonomische Prinzipien und Rationalität sind aber das Kennzeichen der modernen Gesellschaft und damit wird Gemeinschaft unter der Folie der allgemeinen Kritik an der Moderne im ausgehenden 19. Jahrhundert zu einem idealen Wunschbild.

Diese Argumentation übte schließlich einen entscheidenden Einfluß auf die pädagogische Diskussion dieser Zeit auf. Denn in den Augen der Reformpädagogik kann das Ordnungsmodell der »Gesellschaft«, so wie es von Tönnies typisch skizziert wurde (s.o.) nicht als Grundlage einer Erziehung gelten, weil es eben eine Antwort auf die Individualisierungsschübe finden muss, die der durchgängigen Kommerzialisierung entspringen. Denn der Begriff der Gesellschaft steht für die von den Reformpädagogen kritisierte Rationalisierung und Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche, die schließlich in der kritisierten »Buch-

⁴⁰⁵ Vgl. dazu Sven Felix Kellerhoff: Schon der Kaiser bekämpfte den Schund. In: DIE WELT vom 8. August 1998, S. G4.

⁴⁰⁶ Vgl. Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1963.

schule« ihren Niederschlag gefunden haben. Für die Reformpädagogik sind die von Tönnies dem Ordnungsmodell der »Gesellschaft« zugeordnete Charakteristika wie »Entfremdung«, »Zwietracht« und »Vereinzelung« keine erstrebenswerten pädagogischen Ziele. Erziehung müsse sich vielmehr an Werten wie Natürlichkeit und Bindungsstärke orientieren, die Tönnies der Gemeinschaft zugeordnet hatte. »Gesellschaft« ist bei Tönnies der antagonistische Gegenbegriff zur »Gemeinschaft«. Eine Erziehung zur »Gemeinschaft« muß sich daher immer gegen die »Gesellschaft« richten, wie sie sich herausgebildet hatte. Es muss ohne Illusionen gesehen werden, dass der Nationalsozialismus voll auf diese Karte gesetzt hatte, als es darum ging, die Weimarer Republik als pluralistisches System zu diskreditieren. Oelkers sagt dazu:

»Die Erziehung kann sich nur auf die Gemeinschaft richten und muß sich dann aber gegen die Gesellschaft stellen. Das liegt in der Logik des Arguments und entspricht zugleich dem genannten Ressentiment gegen die Moderne. ›Gesellschaft‹ ist bei Tönnies nur moderne Gesellschaft, also das System rationaler Sozialbeziehungen; wird ›Gemeinschaft‹ als ihr Gegensatz betrachtet, dann setzt sich beinahe automatisch ein Ressentiment frei, das beliebige Erfahrungen der Großstadtkultur als Beweis für Entfremdung nimmt, die einzig durch eine Wiederherstellung von Gemeinschaft aufgehoben werden kann.«⁴⁰⁷

Symbolfigur der schlechten »Gesellschaft«, die durch Erziehung zu überwinden sei, ist für die Reformpädagogik - und insbesondere für die Landerziehungsbewegung - dabei die moderne Großstadt, so wie sie sich im 19. Jahrhundert herausgebildet hatte. Den Gegenpol der guten »Gemeinschaft« bildet folgerichtig das Land oder das Dorf. Dort sind die schädlichen Einflüsse der Gesellschaft noch nicht zu spüren und das Leben ist noch »organisch«.⁴⁰⁸ Als logische Konsequenz dieses Argumentationsmusters, die »schlechte« Gesellschaft von der »guten« Gemeinschaft zu scheiden und jede Erziehung zur Überwindung der Einflüsse der Gesellschaft auszurichten, sollten auch das Schulmodell von Lietz außerhalb der Großstadt, auf dem Land verortet werden.⁴⁰⁹ In seinen Landerziehungsheimen sollten seine Schüler eine Jugend unter den Prinzipien der Liebe

⁴⁰⁷ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 166.

⁴⁰⁸ Vgl. dazu auch die organologischen Vorstellungen von Othmar Spann (1878-1950), österreichischer Soziologe, Nationalökonom und Philosoph. Er war seit 1911 ordentlicher Professor an der Technischen Hochschule in Brünn und 1919 an Professor für Politische Ökonomie und Gesellschaftslehre an der Universität Wien. Spanns wissenschaftliche Arbeiten waren von der katholischen Soziallehre, dem deutschen Idealismus und der philosophischen Romantik beeinflusst; er betrachtete die Gesellschaft als eine geistige Totalität, die mehr ist als die Summe ihrer Teile. Der Mensch könne sich seiner Ansicht nach nur als Glied in einer durch Stände hierarchisierten Gesellschaft richtig entfalten. Spann hat durch die Betonung der ständestaatlichen Ordnung gegenüber den demokratisch-pluralistischen Gesellschaftsideen seiner Zeit die katholisch-faschistische Bewegung in Österreich beeinflusst. Bedeutende Werke Spanns sind *Wirtschaft und Gesellschaft* (1907), *Die Irrungen des Marxismus* (1929) und *Kämpfende Wissenschaft* (1934).

⁴⁰⁹ Vgl. Lietz, Hermann: Der Gründungsaufwurf von 1898, in: T. Dietrich (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbronn Obb. 1967, S. 15-17, S. 15.

zu »Gott, Heimat und Mitmenschen« erleben und dabei (gemeinschaftsbezogene) Kräfte entwickeln, um der Gemeinschaft und der Nation dienen zu können.⁴¹⁰

Die Kritik an der Moderne richtete sich im ausgehenden 19. Jahrhundert insbesondere gegen das Großstadtmilieu. Der ländliche Raum wurde als Rückzugsgebiet der »Gemeinschaft« angesehen. Deshalb konnte eine Erziehung des Menschen zum Guten, also zur Gemeinschaft nur auf dem Lande, also außerhalb der verdorbenen Gesellschaft erreicht werden. Folgerichtig waren die Landerziehungsheime so angelegt, daß in ihnen die organischen Prinzipien der »Gemeinschaft« beachtet wurden. »Man lebte zusammen wie ein Gutsherr mit seinen Kindern, seinen Geschwistern und Angestellten.«⁴¹¹ Zentrale didaktische Methoden in den Lietzschen Landerziehungsheimen war die Beschäftigung mit »echter Kunst« und das praktizierte »religiös-sittliche Leben«. Die künstlerische Betätigung sollte den »Sinn für das Schöne« erwecken. Die sehr eindringliche Erfahrung des Gemeinschaftslebens durch das Zusammenleben von Lehrern und Schülern im Landerziehungsheim sollte Grundeinsichten über Sittlichkeit und Religion vermitteln. Große Bedeutung in diesem Zusammenhang kam den didaktischen »Methoden« der Übernahme von Verantwortung in der Selbstverwaltung der Landerziehungsheime und der enge Kontakt mit den Lehrern als sittliche Vorbilder.⁴¹² Durch Abgeschiedenheit von der verderbten Gesellschaft und durch praktizierte Werte der Gemeinschaft sollten die Schüler sowohl zu »nationaler Gesinnung und Tat« als auch zu »religiöser Gesinnung und Tat« erzogen werden.⁴¹³

Das Lietzsche Modell führte zur Gründung der verschiedensten Landerziehungsheime in Deutschland, die sich von der Konzeption her ähneln, doch in ihren Absichten durchaus variieren. Das vielleicht bekannteste Landerziehungsheim ist das von Kurt Hahn gegründete Schloß Salem am Bodensee.⁴¹⁴ Hahn kritisierte ebenso wie Lietz sehr stark die steigende Technisierung und die Pluralisierung der modernen Gesellschaft und teilte die Ansicht von Lietz, daß eine sinnvolle »Erziehung« nur außerhalb der Gesellschaft, also abseits der Großstadt möglich sei, wo die zügellosen Proletarier und Nihilisten ihr Unwesen trieben. Die Entwicklungen, die zur Herausbildung der modernen Gesellschaft führ-

⁴¹⁰ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 109.

⁴¹¹ Lietz, Hermann: Lebenserinnerungen. Hrsg. v. A. Andreesen. Weimar 1935, S. 81 f.

⁴¹² Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 110.

⁴¹³ Vgl. Lietz, Hermann: Das fünfzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungsheimen. Beiträge zur Schulreform. Leipzig 1913, S. 9 f.

⁴¹⁴ Vgl. Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim; Basel 1994, S. 117.

ten, bewirken nach Hahn, daß sich die Individuen zunehmend von ihren menschlichen Werten entfremden.⁴¹⁵

Seine Kritik fokussierte Hahn auf die vermeintliche Ursache der »Entfremdung«: der Wissenschaft. Nach Hahn wäre ohne die wissenschaftlichen Fortschritte nicht die gesellschaftliche Entwicklung möglich gewesen, die zu der Entfremdung der Menschen von der Gemeinschaft führte, denn ohne den wissenschaftlichen Fortschritt wäre es nicht zu einer wachsenden Komplexität der Lebenswelt gekommen, die zunehmend durch eine wachsende Arbeitsteilung geprägt wurde. Eine arbeitsteilige Welt verhindert nach Hahn aber, daß die Menschen weiterhin den organischen Zusammenhang der »Dinge« innerhalb des »Ganzen« erkennen können. Die Menschen »entfremden« sich von ihrer Natur. Hahn machte also letztendlich die Wissenschaft für die Zurückdrängung der Gemeinschaft verantwortlich, denn sie schuf die nötige »geistige Grundhaltung«, die wiederum erst den Aufschwung von Individualität und Rationalität ermöglicht hat.⁴¹⁶

Als »Verfallserscheinungen« der modernen Gesellschaft, die nach der Ansicht Hahns durch die Pädagogik korrigiert werden müssen, identifiziert er in erster Linie einen »Verfall des Mitgefühls«⁴¹⁷ unter den Menschen, dieses wird ja in Sozialämtern kaserniert. Dieses Phänomen ist nach Hahn dadurch gekennzeichnet, daß die modernen Menschen süchtig nach Abwechslung geworden sind, weil sie dank der Entwicklungen der modernen Technik auf immer weniger Schwierigkeiten stoßen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Es ist also zu »einfach« geworden, in der Welt zu leben aufgrund der Masseneinkommen und Massenfabrikationen. Einfachheit in diesem Sinne führt nach Hahn jedoch zu Oberflächlichkeit. Und Oberflächlichkeit verhindert, tiefe Gefühle zu erleben und auf diese Art und Weise auch, ein echtes Mitgefühl für die Mitmenschen zu entwickeln.⁴¹⁸ Das aktive

⁴¹⁵ Diese Trauer um den Sinn- und Orientierungsverlust erfasste die ganze Kritik an der Moderne unter dem Titel der Eindimensionalität und ist daher als Zuschreibung nicht originell. Vgl. dazu die Anwendung der psychoanalytischen Theorie auf soziale und kulturelle Probleme durch Erich Fromm (1900-1980). Er brach mit biologisch orientierten Theorien, da er den Menschen als Produkt seiner Kultur betrachtete. Er erkannte, dass Anstrengungen unternommen werden müssten, um eine Harmonie zwischen den Trieben des Individuums und der aus Individuen bestehenden Gesellschaft herzustellen. Zu den vielen Publikationen Fromms zählen u. a. *Escape from Freedom* (1941, *Die Furcht vor der Freiheit*), *Man for Himself* (1947), *The Forgotten Language* (1951, *Märchen, Mythen, Träume*), *The Sane Society* (1955, *Wege aus einer kranken Gesellschaft*), *The Art of Loving* (1956, *Die Kunst des Liebens*), *Sigmund Freud's Mission* (1956), *Beyond the Chains of Illusion* (1962), *The Heart of Man* (1964) und *The Anatomy of Human Destructiveness* (1973, *Die Anatomie der menschlichen Destruktivität*).

⁴¹⁶ Vgl. Röhrs, Hermann: *Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn*. Heidelberg 1966, S. 46.

⁴¹⁷ Vgl. Hahn, Kurt: *The young and outcome of the war*. London 1965, S. 20.

⁴¹⁸ Vgl. hierzu auch Schwarz, Karl: *Die Kurzschulen Kurt Hahns*. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1968, S. 41.

Erleben der Welt unter den Bedingungen der »Gemeinschaft« ist nach Hahn also durch die Technisierung der Welt zu einem passiven Erleben geworden.⁴¹⁹ Dieses passive Erleben führt nach Hahn jedoch dazu, daß die Menschen daran gewöhnt werden, daß die als »unpersönlich« empfundene Welt ihnen zur Verfügung stellt, was sie haben wollen, ohne dabei zu erkennen, daß sie für die aus realen Menschen bestehende »Gesellschaft« auch Verantwortung übernehmen müssen.

Neben diesem Mangel an Teilnahme leidet die moderne Gesellschaft nach Hahn auch unter einem Mangel an Sorgsamkeit, der »Seuche der Schlampelei«.⁴²⁰ Nach Hahn verliert der Mensch unter den Bedingungen der Moderne die Fähigkeit zur Präzision und zur Konzentration. Dies ist für ihn gleichzeitig eine Folge der Sucht nach schneller Befriedigung der Bedürfnisse und der daraus erwachsenen Sucht nach Abwechslung, die dazu führt, dass der Mensch die Fähigkeit verliert, Aufgaben zu beenden. Dies breitet sich schließlich auch auf die Gedanken der Menschen aus. Wie seine Bedürfnisse, wird der Mensch auch seine Gedanken wechseln. Er vertieft seine Gedanken nicht mehr, sie bleiben oberflächlich. In diesem Zusammenhang bedauert Hahn den Rückzug des Handwerks in der modernen Gesellschaft. Das Handwerk symbolisiert für ihn ideale Arbeit, denn sie fördert die »Sorgsamkeit« im Umgang mit den Dingen, weil das Ergebnis handwerklicher Tätigkeit immer präzise sein soll. Das ist reinsten Romantizismus angesichts der modernen Technologie.

⁴¹⁹ Der Begriff Technik stammt aus dem Französischen (*technique*) und leitet sich von dem griechischen Wort *téchne* ab, was so viel wie Kunstfertigkeit bedeutet. 1751 erschien der erste Band der *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Im Titel wurde also noch der bis dahin in allen europäischen Sprachen übliche Ausdruck „Kunst“ benutzt (im Deutschen etwa Kunstrad für Wasserrad, Künstler für Techniker, wobei oft eine Überlagerung mit dem Maschinenbegriff festzustellen ist). In den Auseinandersetzungen um die Herausgabe der schließlich weiteren 34 Bände bis 1781 tauchte der Begriff *arts techniques* auf, um verallgemeinernd die in großer Zahl in diesem Werk dokumentierten Erzeugungsmethoden der Gewerbe (*arts*) und Handwerke (*métiers*) zu bezeichnen, die potentiell als angewandte Naturwissenschaften gesehen wurden (*science*). Seitdem der Ökonom und Technologe Johann Beckmann seine Anleitung zur Technologie veröffentlichte (1777), war der Begriff schon einmal im Deutschen (bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts) präsent und bedeutete Gewerbekunde. Im Angloamerikanischen bezeichnet *technology* die „systematische Wissenschaft von den Techniken, Dinge herzustellen oder in Gang zu setzen“ (Encyclopaedia Britannica, 1993). Hinter dieser Definition steckt ein von „Technik“ verschiedenes gedankliches und kulturelles Konzept, das mit dem deutschen Begriff „Ingenieurwissenschaft“ Überschneidungen aufweist. *Technology* bezeichnet, ähnlich wie das französische *technologie*, nicht nur die Summe der *techniques*, sondern gleichzeitig deren Verknüpfung, wissenschaftliche Überprüfung, Systematisierung, theoretische Durchdringung und Weiterentwicklung, die Wechselwirkung der *techniques*, von Theorie und Praxis. Im Deutschen interessieren im Begriffszusammenhang „Technik“ dagegen stärker die Beziehungen zwischen dem technisch Handelnden, seinen Zwecken und der Veränderung des Objekts (außermenschliche Natur), wobei der Mensch als der Natur gegenüberstehend gedacht und nicht als Bestandteil der Natur betrachtet wird, aus der er letztendlich hervorgeht.

⁴²⁰ Vgl. Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958, S. 72.

Der Mangel an Teilnahme und der Mangel an Sorgsamkeit zieht so nach Hahn schließlich einen Verfall der körperlichen Leistungsfähigkeit und der menschlichen Antriebskraft nach sich. Der Mensch leidet an der »Krankheit des Zuschauens«. Er ist an der Welt nur noch »teilnahmslos beteiligt«, weil er aufgrund seiner Oberflächlichkeit zu keinem echten und tiefen Erleben der Welt und der Dinge in der Lage ist.⁴²¹ Für den Menschen wird das Erleben der Welt zu einem passiven Ereignis. Er verliert die Befähigung, Entscheidungen zu treffen und leidet an einem »Verfall der Unternehmungslust.«⁴²² Die Phänomene des Mangels an Teilnahme, des Mangels an Sorgsamkeit und des Verfalls der körperlichen Leistungsfähigkeit und der menschlichen Antriebskraft sind für Hahn Symptome der kranken modernen Gesellschaft. Mit seinem pädagogischen Wirken zielt Hahn dabei in erster Linie auf eine Heilung der Symptome und weniger auf die »Ursachen« dieses »Krankheitsbildes«.⁴²³ Eine eventuelle Heilung der Krankheit der modernen Gesellschaft kann für Hahn nur durch die richtige Erziehung erfolgen, weil diese die einzige mögliche »Gegenkraft« zu den Einflüssen einer kranken Gesellschaft darstellt. Die Erziehung wird also als »Therapiemittel« angesehen. Dabei versucht Hahn nicht, die Gesellschaft als solche oder als ganze zu heilen. Er beabsichtigt vielmehr dem Kind, als noch nicht vollständig sozialisierendem Wesen eine »richtige« Erziehung zu geben, so daß diese Kinder in der nächsten Generation eine bessere Gesellschaft herausbilden werden.

Hahn ist davon überzeugt, daß eine gute Gesellschaft nur aus guten Menschen entstehen kann. Deshalb kann eine zukünftige Gesellschaft nur durch eine individuelle Erziehung verbessert werden.⁴²⁴ Das Individuum spielt in den Ideen Hahns eine zentrale Rolle. Dennoch kommt es ihm weniger auf die Persönlichkeitsbildung an, sondern vielmehr auf die Erziehung des einzelnen zu einem wertvollen Teil der »Gemeinschaft«, der in der Lage ist, innerhalb dieser Verantwortung zu übernehmen.⁴²⁵ Das entscheidende didaktische Instrument in den Landerziehungsheimen, um das Ziel der Erziehung zu einem »sozialen Wesen« besteht dabei lediglich in der richtigen Organisation der Schule in Form einer Gemeinschaft, die ein Abbild der wirklichen »Gemeinschaft« darstellen soll. Dieses Motiv findet sich in allen Landerziehungsheimen, angefangen bei Reddies

⁴²¹ S.o.; vgl. Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1968, S. 45.

⁴²² Vgl. Ziegenspeck, Jörg: Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen. Lüneburg 1987, S. 49.

⁴²³ Vgl. ebd., S. 48.

⁴²⁴ Vgl. ebd., S. 46.

⁴²⁵ Vgl. ebd., S. 47.

Vorbild Abbotsholme: »Its central purpose is to bring the boy into conscious harmonious relation with this miniature world, as the surest way of making him into a Man and a Citizen.«⁴²⁶

Zentrales Anliegen des pädagogischen Konzeptes der Landerziehungsheime bestand darin, Kinder und Jugendliche zu sozial kompetenten und damit wertvollen Mitgliedern einer »Gemeinschaft« zu erziehen. Zu diesem Zweck sollte eine ideale Gemeinschaft im Sinne der Initiatoren der Landerziehungsheime nachgebildet werden. Hier sollten die Schüler auf die Gemeinschaft gerichtete soziale Fähigkeiten im kleinen Modell erlernen, damit sie diese auch in ihrem späteren Leben in der wirklichen Staatsgemeinschaft anwenden würden.

In bezug auf die wünschenswerte Vermittlung von Sozialkompetenzen im Sinne der vielfach diskutierten Schlüsselqualifikationen erscheint dieser Gedanke des Lernens durch praktisches Tun in einem möglichst der Realität entsprechenden Modell als vielversprechend, denn im Sinne der Postulats ganzheitlichen Lernens in der Reformpädagogik und in den Landerziehungsheime geht es hierbei nicht um theoretisch-abstraktes Lernen, sondern um ein Einüben von und ein Einleben in soziale Beziehungen. Deshalb müssen die erwünschten sozialen Fähigkeiten durch das »Leben« in sozialen Beziehungen vermittelt werden. Verworfen werden sollte jedoch die politische Komponente der Landerziehungsheime. Schließlich geht es bei der angestrebten Vermittlung sozialer Kompetenzen im Sinne des Praktizierens von Teamarbeit in einem Unternehmen nicht um das Einfügen in eine sich stark von der modernen »Gesellschaft« unterscheidende natürliche und organische »Gemeinschaft« - und damit in bestimmte soziale Hierarchien einschließlich der Übernahme von Pflichten gegenüber dieser Gemeinschaft -, sondern insbesondere um das Vermitteln kommunikativer Fähigkeiten.

Die Idee, daß gemeinschaftsorientiertes Verhalten nur in einer Gemeinschaft praktiziert werden kann ist die Kernthese der Landerziehungsheime. Verwirft man die antimoderne Intention der Landerziehungsheime und verallgemeinert man diese Kernthese, dann sollten soziale und kommunikative Fähigkeiten im Sinne beruflicher Schlüsselqualifikationen am besten durch das Zusammenarbeiten in einem Team vermittelbar sein. Die Arbeitsbedingungen dieses Teams bzw. der Arbeitsgemeinschaft sollten dabei möglichst an der Berufswirklichkeit angelehnt sein.

⁴²⁶ Reddie, Cecil: Abbotsholme 1889-1899 or Ten Years' Work in an Educational Laboratory. London 1900, S. 135.

Es ist hier zugleich anzumerken, dass die Diagnose des Umbruchs in die Industriegesellschaft mit seiner Durchwirbelung aller Werte, sozialen Bindungen und sozialen Schichten ein durchgängiges Zeitempfinden war und die „Heilungsprojekte“ plausibel und zukunftsweisend zu sein schienen, aber es darf nicht übersehen werden, dass gerade diese Aspekte des Richtigen sehr leicht eine Beute einer ideologischen Instrumentalisierung werden kann, um meta-normative Anforderungen an die Zeit wie Aufklärung, Demokratie, Liberalismus und Gerechtigkeit zur Überwindung von Untertanengeist und Autoritarismus sowie Rassismus abzuwehren.⁴²⁷ Keim zitiert Petersen: „Einzelmenschen ordnen sich in voller Freiheit um eines Geistigen willen ihr ein und der geistigen Idee unter. Diese geistige Idee wird durch Führer repräsentiert, um die sich jene Menschen wie eine Art Gefolge freiwillig scharen.“ Daher sind die referierten vielseitigen Ansätze dogmengeschichtliche interessant, aber sie müssen sich messen lassen, an ihren faktischen Wirkungen, die doch sehr zwiespältig zu betrachten sind.⁴²⁸

2.3.2 Kurzschulen - Erziehung durch Erlebnisse, eine interne Modellierung?

Kurzschulen sind keine Schulen im klassischen Sinne, da dort keine eigentliche Wissensvermittlung geschieht. Vielmehr verbergen sich hinter dem Begriff der Kurzschulen abseits der Großstädte stattfindende (Ferien-) Kurse von vierwöchiger Dauer, die der Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen dienen. Zentraler Lerninhalt der Hahnschen Kurzschulen ist dabei die Erziehung zur Gemeinschaft durch die Vermittlung der Werte der Solidarität und der Verantwortungsbereitschaft. Zentrales didaktisches Instrument der Gemeinschaftserziehung ist dabei, vergleichbar mit dem Konzept der Landerziehungsheime, das Leben und Arbeiten der Kinder und Jugendliche in einer Gemeinschaft.

⁴²⁷ Keim weist in Teil II paradigmatisch auf die Petersen-Schulen hin, die ihren Mythos bis heute bewahren konnten, obwohl Petersen in die HJ-Schulung eingebunden war. Petersen: Bedeutung und Wert des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule [1934], Die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen des Jena-Plans im Lichte des Nationalsozialismus [1935]. Wir haben hier die Wendung der eigenen Biographie in die Gesellschaft vor uns, wie sie Detlev Felken, a.a.O. Eis heauton - autobiografische Aufzeichnungen, nachzeichnete, dazu auch Herbert, Ulrich: Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft 1903-1989, und Koltanek, Anton Mirko: Oswald Spengler in seiner Zeit.

⁴²⁸ Vgl. dazu auch Tobias Rülcker u. Peter Kaßner (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit. Frankfurt/Main u.a. 1992.

Die Landerziehungsheime wurden wegen ihrer stark »elitären« Ausrichtung häufig der Kritik unterzogen.⁴²⁹ Zwar bestand das von Hahn, Lietz und Reddie angestrebte Ziel der Erziehung in einer Erziehung zum gemeinschaftsorientierten Staatsbürger, damit in Zukunft eine bessere Gesellschaft errichtet werden könne. Hierzu ist es jedoch notwendig, daß Kinder aus allen Schichten eine solche, in den Landerziehungsheimen vermittelter Erziehung »genießen« können. Die elitären Landschulheime, die ja als Privatschulen konzipiert waren,⁴³⁰ konnten dies jedoch nicht leisten. Aus dieser Kritik am Konzept der Landerziehungsheime entwickelte Hahn die Idee der sogenannten »Kurzschulen«, in denen in zeitlich begrenzten Kursen durch intensive Gemeinschaftserlebnisse Kindern und Jugendlichen Gemeinschaftswerte und Verantwortungsbewußtsein nahegebracht werden sollen. Die Kurzschulen wurden also als Schulen für »Alle« konzipiert, denn nur auf diese Weise konnten die Hahnschen Erziehungsideale einer größeren Zahl an Schülern vermittelt werden, um so eine künftige, bessere Gesellschaft aufzubauen.⁴³¹ Diese Projekte der allgemeinen Verbesserung des Menschen sind ja nun alle gescheitert und von daher gesehen überfrachtet. Es ist eine offene Frage ob man hier von Allmachtsphantasien sprechen kann, wenn andere Sozialisationseinrichtungen ausgeblendet werden.

Damit ein Mensch für Hahn die Funktion eines wirklichen Bürgers übernehmen kann, müssen gewisse Voraussetzungen und Eigenschaften erfüllt sein. Diese Voraussetzungen sind die psychische Stabilität, die Selbstverwirklichung des Menschen und seine Fähigkeit zur sozialen Verantwortung.⁴³² Letztendlich muß der Mensch also eine starke Persönlichkeit besitzen, damit er Verantwortung für andere Menschen übernehmen kann und damit zum Bürger wird. Eine starke Persönlichkeit wird für Hahn durch die Eigenschaften der Selbstschätzung, der Selbstsicherheit und der Selbstbeherrschung gebildet. Nur diese Eigenschaften führen den Menschen zur Urteilsfähigkeit und zur Verantwortungsbereitschaft für andere.

Die erste Aufgabe der Erziehung ist für Hahn folgerichtig die Bildung der Persönlichkeit oder des Charakters. Charakterbildung kann nach Hahn aber nur unter den Bedingungen der Gemeinschaft erfolgreich sein, weil nur in der Gemeinschaft sich das Kind als Mitglied einer Gruppe fühlt und so einen sozial orientierte Persönlichkeit herausbilden kann. Nur durch eine Erziehung unter den Bedin-

⁴²⁹ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 106.

⁴³⁰ Vgl. ebd., S. 111.

⁴³¹ Vgl. Pielorz, Anja: Werte und Wege der Erlebnispädagogik in der Schule Schloß Salem. Luchterhand 1991, S. 105.

⁴³² Vgl. ebd., S. 138.

gungen der Gemeinschaft werden die Menschen damit bereit sein, soziale Verantwortung zu übernehmen. Charakterbildung heißt für Hahn also in erster Linie Erziehung zur sozialen Verantwortung.⁴³³ Verantwortung zu lehren kann für Hahn jedoch nur auf dem Wege des Lehrens von Pflichten geschehen. Die Übernahme von Verantwortung ist daher eine der zentralen Punkte in Hahns Pädagogik.

Ziel der Hahnschen Pädagogik ist es, gemeinschaftsorientierte Werte wie Partizipation, Verantwortung und Nächstenliebe, die seiner Ansicht nach in der modernen Gesellschaft nahezu verschwunden sind, wiederherzustellen.⁴³⁴ Diese Werte sind für Hahn die Grundbedingungen für die Existenz einer Gemeinschaft. Durch die Vermittlung von Gemeinschaftswerten sollen darüberhinaus auch Selbstdisziplin, Leistung, Ehre und Pflicht zu allgemeinverbindlichen Werten werden. Nur durch die Etablierung solcher Werte ist es nach Hahn schließlich möglich, daß Menschen in der Gemeinschaft für die Gemeinschaft leben.

In einer Gemeinschaft zu leben bedeutet für Hahn, von den jeweils anderen auch respektiert zu werden. Diesen Grundsatz versucht Hahn in seinen Kurzschulen auch im Verhältnis von Lehrern und Schülern zu berücksichtigen. Die Lehrer werden also nicht wie in der traditionellen »Buchsule« als Wissensvermittler kraft ihrer Autorität angesehen, sondern sie sollen vielmehr die Schüler als in gewisser Weise gleichberechtigt betrachten und ein Vertrauensverhältnis zu ihren Schülern pflegen.

In der Kurzschule wird »Gemeinschaft« also nicht wie in den Landerziehungsheimen als Familie verwirklicht, denn in einer Familie ist das Kind der Autorität der Erwachsenen unterworfen. In den Kurzschulen soll sich nach Hahn das Kind dagegen als Mitglied einer Gemeinschaft fühlen, in der es den Status der Gleichberechtigung genießt, es also keine Hierarchie zwischen Kindern und Erwachsenen gibt. Auf diese Art und Weise können die Lehrer ihren Erziehungsauftrag, Gemeinschaftswerte zu vermitteln, auch nicht nachkommen, indem sie eine hierarchisch übergeordnete Position einnehmen, sondern indem sie am Leben der Schüler teilnehmen.⁴³⁵ Die Erziehungsmethode in den Kurzschulen basiert auf der Ansicht Hahns, daß die Erfahrung den Charakter eines Kindes bildet. Ein Kind lernt damit durch bestimmte Erfahrungen und Hahn versucht dieses Lernen durch die Gestaltung der Erfahrungen zu steuern und dadurch die Entwicklung ihres Charakters zu beeinflussen. Zu diesem Zweck läßt Hahn die Schüler in seinen Kurzschulen intensive Erfahrungen - Erlebnisse - machen, die deren späteres Leben nachhaltig prägen sollen. Als Zielgruppe seiner Erziehungsmethode hat Hahn insbesondere Jugendliche in der Pubertät

⁴³³ Vgl. ebd., S. 111.

⁴³⁴ Vgl. ebd., S. 201.

⁴³⁵ Vgl. ebd., S. 56 ff.

hungsmethode hat Hahn insbesondere Jugendliche in der Pubertät im Auge. Diese Erlebnisvermutungen sind heute bereits in der Freizeit voll industrialisiert als Extremsport. Auf diese Implikationen greift auch die Managerausbildung zurück. Diese Lebensphase identifizierte Hahn als besonders »gefährliches« Alter, weil hier die Weichen gestellt werden, ob sich der Charakter von Menschen zum Guten oder zum Schlechten entwickelt. Zentral für die spätere Charakterentwicklung nach Hahns Ansicht ist dabei die Art und Weise, mit der Jugendliche mit ihrem in der Pubertät besonders stark ausgeprägten Bedürfnis nach Aktivität umgehen.⁴³⁶ Das ist richtig gesehen, aber die sozialen Strukturen müssen berücksichtigt werden, wenn heute von Gewalt an die Schulen die Rede sein muss.

Eine Entwicklung zum Schlechten vollzieht sich nach Hahn unter der Bedingung, daß die Jugendlichen nicht wissen, zu welchem Zweck sie ihren »Überschuß an Energie« verwenden sollen. Ein solches, nicht zielgerichtetes Ausleben des Bedürfnisses nach Aktivität führt nach Hahn insbesondere zur Gewalttätigkeit. Eine solche Entwicklung läßt sich jedoch vermeiden, indem durch eine sinnvolle Erziehung die guten Eigenschaften, die »giftlosen Leidenschaften«, des Menschen verstärkt werden. Diese, schon in der Kindheit des Menschen vorhandenen Eigenschaften sind Lebensmut, Mitgefühl, Neugier oder die Freude an der Bewegung und können nach Hahn als ein Drang nach Forschung und Tat verstanden werden.⁴³⁷ In seiner Pädagogik versucht Hahn nun, genau diesen Drang in sinnvolle Bahnen zu lenken, um eben eine Entwicklung schlechter Charaktereigenschaften zu vermeiden.

Die Herausbildung guter Charaktereigenschaften versucht Hahn dadurch zu gewährleisten, indem der Erzieher das Kind bzw. den Jugendlichen in seinem Drang nach Aktivität und Tat begleiten und leiten soll. Deshalb wird in den Kurzschulen Hahns dem Jugendlichen die Gelegenheit gegeben, durch eine Abfolge geplanter Ereignisse seine Kräfte zu entdecken und zu entwickeln. Dieses organisierte Angebot an Erlebnissen verhindert nach Hahn die Entwicklung schlechter Charaktereigenschaften, wie der Gewalttätigkeit. Denn diese entstehen nach Hahn dadurch, daß die Jugendlichen in der modernen Gesellschaft nicht ausreichend Gelegenheit vorfinden, ihren Drang nach Aktivität nachzukommen. Die in den Kurzschulen Hahns organisierten Erlebnisse sind geplante Ereignisse, welche die Lust der Jugendlichen nach Abenteuer und Tat befriedigen. Für die Charakterbildung ist es dabei von großer Bedeutung, daß die organisierten Erlebnisse eine so große Stärke besitzen, daß sie sich fest in der Erinnerung des Kindes

⁴³⁶ Vgl. ebd., S. 144 ff.

⁴³⁷ Vgl. Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1968, S. 40.

einprägen. Die Erlebnisse müssen von den Jugendlichen also als außergewöhnlich empfunden werden, damit sie den Jugendlichen in dauerhafter Erinnerung bleiben und auf diese Art und Weise das spätere Leben der Jugendlichen bestimmen.⁴³⁸

Durch diese eindringlichen Erlebnisse hofft Hahn, daß bei den Jugendlichen ein verantwortungsvolles Denken und Handeln im Sinne einer demokratischen Staatsgemeinschaft entsteht.⁴³⁹ Schließlich ist die Wiederentdeckung von gemeinschaftsbezogenen Werten eine der Hauptintentionen von Hahn. Von Bedeutung für die Wirksamkeit der Hahnschen Erlebnispädagogik in bezug auf eben die Herausbildung gemeinschaftlichen Wertbewußtseins ist dabei die Intensität des Erlebnisses. Aus diesem Grund wird in den Hahnschen Kurzschulen versucht, die organisierten Erlebnisse im Form eines »Abenteuers« oder »Wagnisses« zu gestalten, denn gerade solche Erlebnisse werden von Jugendlichen als sehr intensiv und prägend empfunden.

Für den Erfolg der pädagogischen Mittel »Abenteuer« und »Wagnis« sieht Hahn die Realitätsnähe dieser Erlebnisse als entscheidend an. Denn nur wenn die zu erlebenden Ereignisse in den Augen der Jugendlichen eine reale, existentielle Gefahr darstellen, haben sie die nötige Intensität, um die Jugendlichen dauerhaft zu prägen. Abenteuer und Wagnis werden in den Kurzschulen dadurch organisiert, die Jugendlichen plötzlich mit dem Unbekannten oder mit überraschenden und wechselnden Situationen zu konfrontieren. Diese Konfrontation bezieht sich dabei sowohl auf die neue Landschaft und die neuen Menschen während eines Aufenthaltes in einer Kurzschule, als auch auf die dort angebotenen Tätigkeiten.

Die erste Reaktion des Jugendlichen mit dem Unbekannten besteht in Unsicherheit, Furcht, vielleicht auch in Angst. Der Jugendliche kann sich dieser Situation jedoch nicht entziehen und es bleibt ihm keine Wahl, als seine Furcht zu überwinden. In der Regel werden die Jugendlichen in einer Kurzschule mit Krisensituationen konfrontiert, die sie gemeinsam überwinden sollen. Auf diese Art und Weise wird dem Jugendlichen erlaubt, bisher noch nie wahrgenommene Kräfte und Fähigkeiten an sich selbst zu entdecken. In der Folge wird er an Selbstsicherheit gewinnen. Durch die vom Jugendlichen als Extremerfahrungen wahrgenommenen Erlebnisse wird dessen Willenskraft gestärkt. Zuerst hat er durch das Erlebnis gelernt, seine Furcht zu überwinden. Anschließend kommt er zu dem

⁴³⁸ Vgl. ebd., S. 39.

⁴³⁹ Vgl. ebd

Ergebnis, daß er trotz seiner anfänglichen Furcht die Situation erfolgreich bewältigt hat und gewinnt an Selbstsicherheit.

Die organisierte Auseinandersetzung des Jugendlichen mit Extremsituationen dient nach Hahn jedoch nicht nur der Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch dem Erfahren des positiven Charakters gemeinschaftlicher Werte durch das Erleben einer gemeinschaftlichen Solidarität. Der Jugendliche wird nämlich nicht als Individuum einer Extremsituation ausgesetzt, sondern als Mitglied einer Gruppe. Alle Mitglieder der Gruppe sind gegenüber der schwierigen Situation, der sie ausgesetzt sind, gleich. Alle treffen auf das gleiche Hindernis und alle wollen das gleiche Ziel erreichen. Unter dem Eindruck der gemeinsam erlebten Gefahr bildet sich nach Hahn eine solidarische Gemeinschaft heraus. Der Jugendliche begreift sich dadurch als ein Teil der Gemeinschaft. Jetzt wird er für die Gruppe handeln und gleichzeitig für seine Gruppe auch Verantwortung übernehmen. Auf diese Art und Weise versucht Hahn, vermittelt durch seine Methode des organisierten Erlebnisses, Jugendlichen verantwortungsbewußtes Handeln in der Gemeinschaft beizubringen, damit sie in ihrem späteren Leben als erwachsener Staatsbürger ebenfalls so handeln werden.

Das Vermitteln von Erlebnissen basiert in den Kurzschulen auf einer aus vier grundsätzlichen Elementen bestehenden Didaktik. Diese Elemente, die für alle Schüler in den Kurzschulen obligatorisch sind, sind das körperliche Training, die Expedition, das Projekt und der Rettungsdienst.

Das »körperliche Training« besteht aus einer großen Zahl praktizierter Sportarten, wie zum Beispiel Leichtathletik, Handball, Skilauf oder Segeln. Das körperliche Training dient der Beherrschung »angeborener Schwächen« und soll die Vielfältigkeit des Jugendlichen stärken. Hahn vertrat die Ansicht, daß ein körperliches Training nur dann Sinn macht, wenn etwas Neues entdeckt und nicht nur eine schon geübte Tätigkeit weiterhin geübt werden soll. Für Hahn muß der Jugendliche seine Stärke entdecken und dies gelingt nur durch das Üben einer ihm unbekannteren Sportart. Sport ist für Hahn damit nur dann ein pädagogisch wertvolles Erlebnis, wenn der Jugendliche eine neue Sportart beginnt, die ersten Widerstände überwindet und die ersten Fortschritte seiner Kraft und Fähigkeiten spürt.⁴⁴⁰

Der Sport dient für Hahn sowohl der Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen, als auch der Entwicklung gemeinschaftsbezogener Werte. Denn durch das erlebnishafte Üben unbekannter Sportarten gewinnt der Jugendliche zum einen

⁴⁴⁰ Vgl. ebd., S. 41.

an Selbstsicherheit und übt durch die gemeinschaftliche sportliche Tätigkeit Tugenden wie Fairneß und Kooperation als wichtige Gemeinschaftswerte.

Um den Forschungstrieb der Jugendlichen zu befriedigen, wurden »Expeditionen« und »Projekte« in das Programm der Kurzschulen integriert eingeführt. Expeditionen, die häufig in Form von Bergtouren unternommen werden, sollen bei der Herausbildung von Fähigkeiten wie beispielsweise Umsichtigkeit, Entschlußkraft und Ausdauer beitragen.⁴⁴¹ Solche Expeditionen werden gemeinschaftlich durchgeführt. Die gemeinsame Bewältigung einer solchen Expedition soll zur Entstehung eines gemeinschaftlichen Solidaritätsgefühls innerhalb der Gruppe beitragen.

Dieses Gefühl der Solidarität soll sich dabei unabhängig von der sozialen Herkunft der Jugendlichen oder Gefühlen wie Sympathie oder Antipathie entwickeln. Denn durch die Expeditionen setzen sich die Jugendlichen gemeinsam mit der Natur auseinander und erleben und überwinden die Widerstände der Natur gemeinsam. Durch das Erlebnis der Expedition werden die Kräfte der Jugendlichen auf eine Probe gestellt. Auf diese Art und Weise können die Jugendlichen ihre Kräfte selbst erfahren. Weiterhin werden durch Expeditionen auch Gemeinschaftswerte vermittelt. Denn die spezifischen klimatischen Bedingungen und die wachsende Müdigkeit der Jugendlichen auf einer solchen Expedition führen zur Phasen der »Entmutigung«, die durch die Solidarität der Gruppe überwunden werden können.

Die »Projekte« sind in der Regel handwerkliche, künstlerische oder literarische Aufgaben, die von den Jugendlichen einzeln oder in einer Gruppe gelöst werden sollen unter Ausblendung soliden Wissens. Wie auch bei den Expeditionen verfolgen die Jugendlichen in den jeweiligen Projekten ein festgesetztes Ziel. Dieses soll durch sorgfältige und in der Tiefe betriebene Arbeit erreicht werden. Geduld und Sorgfalt sind also notwendige Eigenschaften zur Lösung der Projekte. Wie die Expeditionen stellen auch die Projekte eine Gelegenheit zur »Selbstentdeckung« dar, weil auch hier der Jugendliche mit Schwierigkeiten konfrontiert wird, die er überwinden muß. Aufgrund der in den Projekten erlebten Erfolgserfahrung wird der Jugendliche in seinem Selbstwertgefühl gestärkt. Denn dem Jugendlichen ist durch das Bestehen eines Projektes bewußt geworden, daß er Schwierigkeiten durch Ausdauer und Sorgfalt überwinden kann.

Zur Förderung gemeinschaftsbezogener Werte wie der Solidarität und dem Verantwortungsgefühl gegenüber den Mitbürgern führte Hahn in die Kurzschulen

⁴⁴¹ Vgl. Bauer, H. G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. München 1987, S. 33.

verschiedene Formen von »Rettungsdiensten« ein. Beim Einsatz in den Rettungsdiensten geht es daher nicht um die Persönlichkeitsentwicklung des Jugendlichen, sondern ausschließlich um die Entwicklung gemeinschaftsbezogener Werte. Die Rettungsdienste sind für Hahn - aufgrund ihrer Ernsthaftigkeit - das vielleicht wirksamste Erziehungsmittel im Konzept der Kurzschulen. Durch Rettungsdienste solle der Jugendliche nach Hahn ein neues Verhältnis zur Gemeinschaft gewinnen, weil er sich unter Einsatz seiner eigenen Existenz für das Wohl der Nächsten einsetzt.⁴⁴²

Die Rettungsdienste, Küstenwachdienste, Bergnotrettungsdienste oder sonstige soziale Hilfsleistungen, verknüpften die Kurzschule mit ihrer Umgebung, denn auf diese Art und Weise können die Jugendlichen am Leben der Gemeinschaft am Ort der Kurzschule partizipieren. Die Jugendlichen lernen durch die Rettungsdienste, Solidarität nicht nur gegenüber den anderen Teilnehmern der Kurzschule zu üben, sondern auch reale Verantwortung in der realen Welt zu übernehmen. Von allen skizzierten didaktischen Methoden spielen die Rettungsdienste im Konzept Hahns vielleicht die wichtigste Rolle, weil diese explizit Gemeinschaftswerte fördern sollen. Hahn geht dabei davon aus, daß das Helfen anderer Menschen keine selbstverständliche Handlung ist, sondern auch erst erlernt werden muß. Ziel dieses Lernprozesses ist dabei für Hahn, daß das Helfen zu einer Gewohnheit, zu einer akzeptierten Pflicht verinnerlicht wird.⁴⁴³

Das pädagogische Konzept von Hahn basiert nicht auf einer speziellen Theorie, sondern entstand durch sein praktisches Wirken. Insofern hat seine Konzeption auch einen explizit experimentellen und praktischen Charakter. Denn Hahn entwickelte das Kurzschulkonzept aus seiner Tätigkeit als Leiter des Landerziehungsheimes Schloß Salem heraus.⁴⁴⁴ Zuerst sollten alle Schüler von Schloß Salem an einem konzentrierten (körperlichen) Training von vierwöchiger Dauer teilnehmen, das einmal jährlich angeboten wurde. Dieser Kurs sollte die Jugendlichen nicht nur körperlich anstrengen, sondern auch eine »Disziplinierung innerhalb einer Gemeinschaft« bewirken. Als Ergänzung hierzu wurde die Teilnahme an einer einmaligen, praktischen Sozialarbeit von drei Monaten Dauer verpflichtend vorgeschrieben. Später organisierte Hahn zweiwöchige Segel- und Skikurse sowie Zeltlager, in denen die Jugendlichen das Leben innerhalb einer Gemeinschaft ohne Rücksichtnahme auf die soziale Herkunft lernen sollten.⁴⁴⁵ Das ei-

⁴⁴² Vgl. Röhrs, Hermann: Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg 1966, S. 88.

⁴⁴³ Vgl. Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1968, S. 193.

⁴⁴⁴ Vgl. ebd., S. 49.

⁴⁴⁵ Vgl. ebd., S. 50.

gentliche Konzept der Kurzschulen entwickelte Hahn jedoch erst im schottischen Exil, in das er aufgrund der Auswirkungen der nationalsozialistischen Diktatur fliehen mußte.

Die Idee der Kurzschulen baut konzeptionell sehr stark auf den Landerziehungsheimen auf. Auch hier geht es um eine Erziehung zur »Gemeinschaft« durch das Praktizieren von »Gemeinschaft«. Neu in der Kurzschulidee ist hingegen der Gedanke »hierarchiefreier« Gemeinschaften, denn nur auf diese Weise sollen sich Eigenschaften wie Selbstsicherheit, Selbstschätzung und Selbstbeherrschung vermitteln lassen, die Voraussetzung für verantwortungsvolles Handeln in einer Gruppe sind. Auch im Rahmen der Vermittlung von sozialen Kompetenzen als berufliche Schlüsselqualifikationen kommt auf Kompetenzen zur Arbeit in weitestgehend hierarchiefreien Arbeitsgemeinschaften an, in die jeder seine Leistungskraft einbringen soll. Die Idee, soziale Kompetenzen in hierarchiefreien Gemeinschaften zu erlernen ist also für die Zwecke dieser Arbeit wertvoll. Ähnliches gilt für den Idee Hahns, daß solche Kompetenzen insbesondere dann vermittelt werden können, wenn hiermit prägende Erlebnisse verbunden sind. Für die isolierte Vermittlung von sozialen Fähigkeiten mag es sinnvoll sein, Mitarbeiter bzw. Auszubildende in Firmen auf Erlebnistouren in die Natur zu schicken - wie dies durchaus praktiziert wird (s. Kap. 3.4) - doch scheint es fraglich, ob hiermit auch andere Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Zusammenhangsdenken vermittelbar sind. Verwirft man den Gedanken der Kurzschulen, Erlebnisse in der Natur herbeizuführen, behalten dennoch viele Ideen ihre Gültigkeit. Das Konzept des Lebens in hierarchiefreien Gemeinschaften wurde schon angesprochen (s.o.). Bedeutsam ist weiterhin die Vorstellung, daß soziale Kompetenzen auch in relativ kurzer Zeit vermittelbar sind - wenn sie in Erlebnisse gekleidet sind. Diese bedeutet, daß die Vermittlung von sozialen Fähigkeiten im Sinne von Schlüsselqualifikationen dann die besten Aussichten auf Erfolg besitzt, wenn diesbezügliche Schulungs- bzw. Ausbildungsmaßnahmen einen bleibenden Eindruck hinterlassen.

2.4 Handlungs- und Qualifikationsorientierte Konzepte der Reformpädagogik als Vermittlung von interner und externer Modellierung?

Verstanden sich die Landerziehungsheime und die Kurzschulen explizit als Mittel für die »Erziehung zur Gemeinschaft«, d.h. als Mittel zur Vermittlung sozialer Kompetenzen, kritisieren handlungsorientierte Konzepte der Reformpädagogik insbesondere die Art und Weise der Wissensvermittlung in traditionellen Schulwesen. Handlungsorientierte Konzepte, von denen im folgenden als wichtigste Vertreter die Arbeitsschulbewegung von Kerschensteiner und das Konzept

des »learning by doing« vorgestellt werden sollen, beabsichtigen, die insbesondere mit dem Mittel der Theorie arbeitenden didaktischen Methoden der sogenannten »Buchschole« durch praxisorientierte didaktische Methoden zu überwinden. Hiermit sollen insbesondere Qualifikationen wie Zusammenhangsdenken, Überblickswissen, methodische Kompetenzen, Selbständigkeit, u.a. vermittelt werden, um wirkliche Handlungsfähigkeit erreichen zu können. Die mit diesen Konzepten zu vermittelnden Qualifikationen erinnern dabei in sehr starkem Maße an die in der heutigen berufspädagogischen Debatte geforderten Schlüsselqualifikationen, die indes dazu zwingen, die historisch nachweisbaren Ergebnisse mit Distanz zu sehen. Es ist eine offene Frage, ob Kerschensteiners Arbeitsschulbewegung mit Deweys Konzept des »learning by doing« trotz gleicher Ziele wie Handlungsfähigkeit vergleichbar ist. Zusammenhangsdenken und die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung erworbenen Wissens kann nicht allein »in der Welt« praktisch erfahren werden. Der hohe Grad der Verwissenschaftlichung unseres Lebens kann nicht mehr praktizistisch aufgehoben und bejammert werden.⁴⁴⁶

2.4.1 Die Arbeitsschulbewegung - produktive Arbeit als Erziehung zu Verantwortungsbewußtsein und Selbständigkeit

Die pädagogischen Konzepte der Landerziehungsheime und der Kurzschulen wurden explizit als alternatives Konzept zur traditionellen »Buchschole« entwickelt. Sie verfolgten daher weniger das Konzept der Wissensvermittlung, wie in der traditionellen Buchschole, sondern dienten vielmehr der Vermittlung gemeinschaftsorientierter Werte. Der von Georg Kerschensteiner entwickelten Arbeitsschulbewegung geht es zwar auch um die Herausbildung von für die Gemeinschaft wertvollen Charakteren, in erster Linie aber um eine Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit. Die von Kerschensteiner begründete Arbeitsschulbewegung ist darüberhinaus die wahrscheinlich diejenige Erziehungsbewegung, die das formale Schulwesen in Richtung auf eine soziale Pazifizierung als instabil angesehener Jugendlicher rücken wollte. Inbezug auf die Aspekte, die sich mit beruflicher Kompetenz befassen, kann eine Verbindung zur heutigen Berufsschule hergestellt werden.⁴⁴⁷ Elemente seiner Konzeption finden sich heute in nahezu

⁴⁴⁶ Vgl. dazu auch Deutschmann, Christoph: Marx, Schumpeter und die Mythen ökonomischer Rationalität. In: Leviathan, Zeitschrift für Sozialwissenschaft. 3(1996). Ders.: Reflexive Verwissenschaftlichung und kultureller "Imperialismus" des Managements. In: Soziale Welt, (1989)3. Ders. mit P. Jauch u. P. Notz: Veränderung der Rolle des Managements im Prozess reflexiver Rationalisierung. In: Zeitschrift für Soziologie, (1995)6.

⁴⁴⁷ Vgl. Deok-Chill, Kim: Deweys Theorie der »beruflichen Erziehung« als Grundlage seines Erziehungsdenkens. Mit einem Ausblick auf die deutsche Berufspädagogik. Diss. Wuppertal 1995, S. 136. Die Zumessung ist überzogen. Kerschensteiner, Georg (1854-1932), war an-

allen Bildungssystemen dieser Welt, das kann aber nur besagen, dass es Kerschensteiner gelang, sich als „wissenschaftlicher“ Berater der Kultuspolitik plazieren konnte.⁴⁴⁸ Eine solche Wirkung sind den gemeinschaftsorientierten Konzepten der Landerziehungsheime und der Kurzschulen bisher versagt geblieben, weil sie eben der politischen und akademischen Weihe entbehren mussten.⁴⁴⁹

Ausgangspunkt der Arbeitsschulbewegung ist die Kritik am rein auf die Anhäufung von Faktenwissen konzentrierten Schulwesen - eine Ansicht, die in der Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts weit verbreitet war (s.o.). Kerschensteiner kritisiert in diesem Zusammenhang insbesondere die »Erfolglosigkeit« des Schulwesens seiner Zeit, denn sie konnte nicht die von ihm erwünschte Handlungsfähigkeit der Schüler herzustellen. Aufgabe des Schulwesens seiner Zeit war nach Kerschensteiner die Vermittlung einer möglichst umfassenden Stoffmenge und nicht das Lehren von Zusammenhangswissen, auf dessen Basis Handlungsfähigkeit nach Kerschensteiner erst möglich wäre.⁴⁵⁰ Kerschensteiner wünschte sich eine Schulreform, die zu einer besseren Beherrschung des gelehrten Wissens kommt, indem sie in der Schule dem Kind die Fundamente dieses Wissens legt. Es geht ihm darum, »daß wir in unseren Schulen uns auf ein Minimum des Lehrstoffes beschränken lernen zugunsten eines Maximums an Vertiefung.«⁴⁵¹ Das ist die Hinwendung zum Spezialisten, der alles über wenig weiß und gleichwohl im System des Taylorismus konstitutiv ist.

Für Kerschensteiner läßt sich die Schule nur dadurch reformieren, indem durch die Einführung »produktiver Arbeit« als didaktisches Instrument eine näher am Leben orientierte Bildung verwirklicht werden soll. Für Kerschensteiner soll die bestehende Schule in eine »Arbeitsschule« umgewandelt werden.⁴⁵² Überein-

fangs Volksschullehrer, dann von 1883 bis 1895 Gymnasialpädagoge. Zwischen 1895 bis 1919 bekleidete er das Amt eines Stadtschulrates in München und war von 1912 bis 1918 Mitglied der Freisinnigen Volkspartei im deutschen Reichstag. 1918 erhielt er eine Professur. Zu seinen Hauptwerken zählen u. a. *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901), *Grundfragen der Schulorganisation* (1907), *Begriff der Arbeitsschule* (1912) und *Theorie der Bildung* (1926).

⁴⁴⁸ Vgl. Meyers großes Taschenlexikon, Stichwort »Arbeitsschule«. Bd. 2. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich 1992. S. 93.

⁴⁴⁹ Vgl. Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989, S. 111.

⁴⁵⁰ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921, S. 91 ff.

⁴⁵¹ Kerschensteiner, Georg: [Eröffnung als Vorsitzender des Zweiten Kunsterziehungstages], in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10., 11. Oktober 1903. Leipzig 1904, S. 20-23, S. 21.

⁴⁵² Vgl. Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 23.

stimmend mit der Grundthese der Reformpädagogik, daß sich die Bildung nicht so sehr an den Bildungsinhalten, sondern vielmehr am kindlichen Subjekt orientieren müsse, verlangt auch Kerschensteiner, daß der Ausgangspunkt sämtlicher Bildungsmaßnahmen bzw. didaktischer Konzepte sich nicht am zu vermittelnden Stoff, sondern an der Alltagswirklichkeit bzw. der Lebensumstände des Kindes orientieren müssen.⁴⁵³

Auch das Grundaxiom der Reformpädagogik von der natürlichen Aktivität des Kindes findet sich bei Kerschensteiner: »Die Jahre der Kindheit bis zur Pubertät sind in der Regel durch lebendige Aktivität gekennzeichnet. Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Bewegen, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen, aber es fehlt die Basisausbildung durch sequenzielles Einüben. Das ganze rastlose Spielleben des Kindes ist eine direkt von der Natur gewollte Einrichtung, daß die geistigen und körperlichen Kräfte wachsen unter dem Einfluß der lebendigen Erfahrungen aller Art.«⁴⁵⁴

Für Kerschensteiner ist die Aktivität des Kindes kein zielloser Aktionismus. Denn durch das Spiel setzt sich das Kind mit seiner Umwelt auseinander und hierdurch lernt es, in seiner Umwelt handeln zu können. Die Schule muß an diese kindliche Aktivität anschließen und in der Schule dem Kind die Möglichkeit zum Handeln geben.⁴⁵⁵ Doch die Aktivität des Kindes läßt sich kaum dirigieren. Dies läßt sich daran erkennen, daß Kinder im außerschulischen Leben zwar zu den produktivsten Geschöpfen werden, in der »Buchschiele« jedoch nur passiv und rezeptiv reagieren. Kerschensteiner formuliert die Wirkungen eines Lernens durch eigene praktische Tätigkeit dabei wie folgt: »In Werkstatt und Küche, im Garten und auf dem Felde, in Stall und am Fischerboote sind sie stets zur Arbeit bereit. Hier ist ihr ausgiebigstes Lernfeld. Hier sind die tausend Dinge, die der wachsende Verstand lebhaft ergreift, hier entwickeln sich Hunderte von Fertigkeiten, die der unbewußte Muskelsinn erfaßt.«⁴⁵⁶

Die Schule muß nach Kerschensteiner die kindliche Aktivität fördern, um es zur aktiven Lebensgestaltung zu erziehen. Doch die Schule kann keine Inhalte vor-

⁴⁵³ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921, S. 94; Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 23.

⁴⁵⁴ Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921, S. 91.

⁴⁵⁵ Vgl. ebd., S. 94.

⁴⁵⁶ Ebd., S. 92.

geben, die dann voller Aktivität bearbeitet werden sollen. Die Schule muß vielmehr dem Kind die Möglichkeiten geben, jene Objekte handelnd erfahren und begreifen zu können, die seinem individuellen Interesse entsprechen.⁴⁵⁷ Die Schule muß in gewisser Weise also »Freiräume« schaffen. Die Schaffung von Freiräumen bedeutet für Kerschensteiner jedoch in keinster Weise die Einführung von Beliebigkeit in die Schule durch Praktizierung des Prinzips des »Laissez-faire«. Es geht Kerschensteiner vielmehr um die Einbeziehung der kindlichen Wirklichkeit in die Bildung. Er erachtet durch eigene Erfahrung erworbenes Wissen höher als der überlieferte Bildungskanon. Denn nach Kerschensteiner nehmen Kinder und Jugendliche überliefertes Wissen nur unter der Voraussetzung an, wenn es mit dem von ihnen durch Tätigkeit erworbenen Wissen in einem begreifbaren Zusammenhang steht. Kerschensteiner schreibt hierzu: »Erst da, wo das fremde Wissen ihnen zum Gelingen ihres Probierens verhilft, da spitzen sie die Ohren zum Hören, da verschlingen sie auch Bücher.«⁴⁵⁸

Da jedoch diese Art des »Lernens« für Kerschensteiner nur dann möglich ist, wenn das Kind bzw. der Schüler aus der Erfahrung »Gelerntes« freiwillig in sich aufnimmt, muß auch die Institution der Schule den Schülern dieses »freiwillige« Lernen ermöglichen. In bezug auf zu vermittelnde Lernziele bedeutet dies, daß diese Lernziele sich die Kinder und Jugendlichen in Kerschensteiners Arbeitsschule selbst erarbeiten sollen. Dies gelingt nach Kerschensteiner jedoch nur unter der Voraussetzung, daß die zu vermittelnden Lernziele mit den Interessen der Schüler in Verbindung gebracht werden können. Methoden dieser Verknüpfung externer Lernziele und kindlichen Interesse stellen nach Kerschensteiner dabei »Gewöhnung« und »Einsicht« dar.⁴⁵⁹

Kindliche Interessenlagen sind von ihrer spezifischen Entwicklung abhängig. Aus der notwendigen Verknüpfung von Lernzielen und der Interessenlage der Schüler ergibt sich zwangsläufig, daß Unterrichtsmethoden und didaktische Prinzipien der entwicklungsabhängigen Interessenlagen und Fähigkeiten der Schüler angemessen sein müssen.⁴⁶⁰ Kerschensteiner legte »kindgerechte« Schwerpunkte seines didaktischen Konzeptes, aufgrund des postulierten Axioms der Entwicklungsadäquatheit, dabei auf die Bereiche der Naturwissenschaften und der praktischen Arbeit. Diese Themenschwerpunkte entwickelte Kerschensteiner

⁴⁵⁷ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. München; Stuttgart 1961, S. 38 f.

⁴⁵⁸ Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921, S. 92.

⁴⁵⁹ Vgl. ebd., S. 39.

⁴⁶⁰ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. München; Düsseldorf 1953, S. 71.

durch seine Analyse und Beobachtung des außerschulischen Verhaltens von Kindern, denn nur in diesem Bereich des kindlichen Lebens konnten sich nach Kerschensteiner die »natürlichen Interessen« von Kindern zeigen.⁴⁶¹ Naturwissenschaft und praktische Arbeit stellen deshalb in der Didaktik von Kerschensteiners »Arbeitsschulbewegung« ein zentrales Element dar.

Durch die Einführung praktischer Tätigkeit versuchte Kerschensteiner die kritisierte »Buchsule« zu überwinden. Dennoch wollte er die Vermittlung klassischer Bildungsinhalte nicht abschaffen. Kerschensteiner ist sich »darüber im klaren, daß das Belehrungswissen nicht vollständig ausgeschaltet werden darf.«⁴⁶² Insbesondere in den späteren Jahren seines Wirkens betonte Kerschensteiner immer stärker die »geistige« statt »praktischer« Arbeit.⁴⁶³ Jedoch beruht für Kerschensteiner ein echtes, verstehendes Lernen von Wissen immer auf der eigenen Erfahrung der Grundlagen dieses Wissens. Kinder sind nach Kerschensteiner in der Lage, Lernziele bzw. zu vermittelndes Wissen in Zusammenhang mit ihren bisherigen Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Welt zu stellen. Der Erfolg der Vermittlung von Wissen ist in diesem Zusammenhang nach Kerschensteiner in großem Maße davon abhängig, ob das Kind das vermittelte Wissen mit schon (aus der eigenen Erfahrung) Erlernten in Verbindung zu setzen.⁴⁶⁴ Für Kerschensteiner ist es also wichtig, daß das Kind lernt, in Zusammenhängen zu denken und Zusammenhänge zu erkennen. Zentrale Methode der Vermittlung solcher Zusammenhänge stellt nach Kerschensteiner dabei die Erfahrung dieser Zusammenhänge durch eigene praktische Arbeit, bzw. eigene Tätigkeit in der Welt dar.

Die Betonung praktischer Arbeit ist eines der zentralen Kennzeichen der pädagogischen Konzeption Kerschensteiners. Nach Kerschensteiner ist die eigene praktische Tätigkeit der Schüler nicht nur ein hervorragendes Instrument zur Vermittlung von Zusammenhängen, weil sie der kindlichen Interessenstruktur entspricht.⁴⁶⁵ Die praktische Arbeit ist für Kerschensteiner darüberhinaus auch im

⁴⁶¹ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921, S. 91 f.

⁴⁶² Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 26 f.

⁴⁶³ Vgl. Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim; Basel 1994, S. 177.

⁴⁶⁴ Vgl. Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 27.

⁴⁶⁵ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921, S. 29 f.

besonderen Maße dafür geeignet, von ihm hoch geschätzte Tugenden und Werte wie beispielsweise Fleiß, Sparsamkeit, Gründlichkeit, Genauigkeit oder Ausdauer einzuüben⁴⁶⁶ bzw. den praktischen Wert solcher Tugenden zu erfahren. Praktische Arbeit stellt für Kerschensteiner jedoch etwas anderes dar als ein bloßes Tätigsein. Arbeit muß für Kerschensteiner »produktiv« sein, um pädagogisch wertvoll sein zu können.⁴⁶⁷ Diese schöpferische Arbeit unterscheidet sich vom bloßen Tätigsein dadurch, daß sie das Kind in seiner Ganzheit in Anspruch nimmt und nicht nur funktionale Fertigkeiten erfordert.⁴⁶⁸ Und nur durch die Inanspruchnahme aller geistigen und körperlichen Kräfte und Anlagen des Kindes ist es möglich, es zum wirklichen Menschen zu bilden. Produktive bzw. schöpferische Arbeit bedeutet für Kerschensteiner damit also eine Tätigkeit, die Schüler nicht bloß beschäftigen soll, sondern die Entwicklung der Schüler vorantreibt.⁴⁶⁹

Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit sind für Kerschensteiner wesentliche Bildungsziele. Diese können nur durch eine wirklich produktive »Arbeit« erreicht werden. Nur durch diese Art der Arbeit kann das Prinzip der »Sachlichkeit« in Denken und Tun den Kindern und Schülern vermittelt werden. Kerschensteiner steht damit durchaus in Kritik zu vielen anderen Reformpädagogen, denen es nicht darauf ankam, was und in welcher Form »getan« wurde, sondern in der bloßen Aktivität schon ein ausreichendes Mittel zur Herausbildung des »wahren Menschentum« sahen. Kerschensteiner schreibt hierzu: »Indem diese Apostel beständig nach den neuen Schlagwortsternen der Arbeitsschule blinzelten, stolperten sie ahnungslos über die Selbstverständlichkeit des Aktivitätsprinzips: die Schule wurde Arbeitsschule genannt und ist Spielschule geworden.«⁴⁷⁰

Bloße Aktivität stellt für Kerschensteiner nicht das Fundament einer wirklich fruchtbaren Erziehung dar. Nur die intensive Auseinandersetzung mit der Sache durch die eigene kindliche Tätigkeit, an deren Ende die Fähigkeit zur Bewältigung und Beherrschung der Situation steht, ist für Kerschensteiner die Grundlage seines Konzeptes der Arbeitsschule. Diese produktive Arbeit darf nach Kerschensteiner kein »Spiel« sein, sondern muß vielmehr dem Prinzip der Sachlichkeit verhaftet sein.⁴⁷¹ Mit dem Begriff der Sachlichkeit wendet sich Kerschenstei-

⁴⁶⁶ Vgl. ebd., S. 198.

⁴⁶⁷ Vgl. Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 38 f.

⁴⁶⁸ Vgl. ebd., S. 39.

⁴⁶⁹ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Arbeitsschule. München; Düsseldorf 1955, S. 81 ff.

⁴⁷⁰ Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung. Leipzig; Berlin 1926, S. 454.

⁴⁷¹ Vgl. Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der

ner sowohl gegen die klassische »Buchscheule«, die enzyklopädisches und kein vertieftes und Zusammenhänge beachtendes Wissen vermittelt, als auch gegen die bloße Aktivität verherrlichende Strömungen der Reformpädagogik. In diesem Zusammenhang übt Kerschensteiner harte Kritik an aktivitätsverherrlichenden Strömungen der Reformpädagogik: »Die alte Pestalozzische Forderung der Erziehung durch Selbsttätigkeit wurde gründlich mißverstanden (und wird es heute noch). Es liegt die Gefahr nahe, daß eine solche Verkennung des Begriffs die Idee der Arbeitsschule notwendig und gründlich in Mißkredit bringt. Selbst ich würde eine stahlharte alte Buchscheule einer solchen wachweichen Arbeitsschule bei weitem vorziehen. Arbeitsschule heißt nicht: Wachsen lassen wie es eben wächst, sondern den Willen bedingungslos dem Gesetz der Sache unterwerfen.«⁴⁷²

Sachlichkeit ist für Kerschensteiner keine natürliche Eigenschaft des Menschen. Sie muß durch Erziehung erst erworben werden.⁴⁷³ Sachlichkeit beinhaltet für Kerschensteiner die Eigenschaften Präzision, die Planung des Tuns, wie es vom Facharbeiter verlangt wurde. Diese Eigenschaften dienen dabei dem Zweck, daß die vom Kind begonnene »Arbeit« auch wirklich vollendet werden kann. Unverzichtbar in diesem Zusammenhang ist die Beherrschung der für die spezifische »Arbeit« notwendigen mechanischen bzw. handwerklichen Fähigkeiten. Nur deren perfekte, d.h. präzise Beherrschung versetzt das Kind in die Lage, das geplante Tun zu sinnvoll zu vollenden. Fehlendes handwerkliches Können kann für Kerschensteiner leicht zu einem Abgleiten in Dilettantismus führen. Denn wenn Kinder ohne das hierfür nötige handwerkliche Können etwas zu erreichen versuchen, übersteigt dies die »produktiven Kräfte« der Kinder bei weitem und führt dazu, daß die Motivation zu weiterer eigenständiger Betätigung verloren geht.⁴⁷⁴

Produktive Arbeit im Sinne Kerschensteiners ist immer ein zweckbestimmtes Tun, denn produktive Arbeit strebt nach Vollendung des Tuns.⁴⁷⁵ Bevor nun eine produktive Arbeit begonnen werden kann, ist daher immer eine klare Aufgabenstellung wichtig. Das Kind muß den Zweck des Tuns erfassen. Nur unter dieser Voraussetzung ist nach Kerschensteiner eine sinnvolle Planung der Tätigkeit möglich. Die Planung ist das Kernstück, aber auch der schwierigste Teil der ge-

Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 29.

⁴⁷² Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Arbeitsschule. München; Düsseldorf 1955, S. XIII.

⁴⁷³ Vgl. ebd., S. 62 f.

⁴⁷⁴ Vgl. ebd., S. 162.

⁴⁷⁵ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung. Leipzig; Berlin 1926, S. 279.

samten produktiven Arbeit.⁴⁷⁶ Für Kerschensteiner ist jede Arbeit »im pädagogischen Sinne Ausfluß geistiger Arbeit«⁴⁷⁷. Diese geistige Arbeit als Vorbereitung der praktischen Arbeit ist die Planung. Für Kerschensteiner gleicht die Planung der Arbeit einem »Gedankenexperiment«. Sie ist eine selbständige Denkleistung des Kindes. Durch sie soll der Arbeitsweg geistig vorweggenommen werden. In der Planung der Arbeit soll das Kind bzw. der Schüler alle Wege erkunden, die zur Bewältigung der Aufgabe erforderlich sind. Dabei soll er nicht den naheliegendsten Weg einschlagen, sondern jeweils - im ökonomischen Sinne - besten Weg herausfinden und wählen. Kriterien für den Planung der geeignetsten Vorgehensweise sind nach Kerschensteiner dabei der geringste Aufwand an Material, der Zeit und der zu leistenden Arbeit.⁴⁷⁸ Je besser der Plan dabei durchdacht ist, desto besser gelingt dann auch die Ausführung der »Arbeit«.

Arbeit ist nach Kerschensteiner nur dann pädagogisch wertvoll, wenn sie auch tatsächlich vollendet wird: »Bildungswert hat jede Arbeit, die in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug immer mehr zur sachlichen Einstellung zu führen imstande ist.«⁴⁷⁹ In diesem Zusammenhang kommt es Kerschensteiner nicht auf die bloße Beendigung des Werkes an, sondern vielmehr auf dessen »Vollendung«. Vollendung schließt nach Kerschensteiner sowohl die perfekte Durchgestaltung der Arbeit als auch deren Überprüfung durch den Schüler ein.⁴⁸⁰ Die Vollendung eines Werkes hat für Kerschensteiner dabei eine außerordentliche pädagogische Wirkung, denn aus dem Erlebnis der Vollendung einer Sache gewinnt der Schüler Kraft und Motivation, weiter voran zu gehen.⁴⁸¹ Die Vollendung eines Werkes gelingt nach Kerschensteiner jedoch nur unter der Voraussetzung einer sehr intensiven und auf die Fertigstellung des Werkes zielenden Beschäftigung mit dem eigenen Tun. Wann ein Werk vollendet ist, soll dabei der Schüler selbst entscheiden. Auf diese Art und Weise muß der Schüler eigenständig erkennen, »ob das, was er getan hat, mit der Vorstellung von dem ›Wie‹ des Gedachten und dem ›Warum‹ des Gedachten übereinstimmt.«⁴⁸² Die Selbstprüfung ist für Kerschensteiner so etwas wie die - auch pädagogische - Vollendung seines Konzeptes der Arbeits-

⁴⁷⁶ Vgl. Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 45.

⁴⁷⁷ Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Arbeitsschule. München; Düsseldorf 1955, S. 30.

⁴⁷⁸ Vgl. ebd., S. 31.

⁴⁷⁹ Ebd., S. 52.

⁴⁸⁰ Vgl. ebd., S. 50 ff.

⁴⁸¹ Vgl. ebd., S. 51 f.

⁴⁸² Ebd., S. 58.

schule. Denn erst durch die Selbstprüfung wird der Schüler zur Sachlichkeit erzogen und durch sie kann er erkennen, daß er »sachlich« gearbeitet hat. Die Selbstprüfung der eigenen Arbeit ist für Kerschensteiner darüberhinaus die Voraussetzung dafür, Verantwortung für das eigene Tun zu übernehmen, denn nur der Schüler durch die Selbstprüfung seine Arbeit vor seiner eigenen Persönlichkeit verantworten muß, wird er auch bereit sein, diese Arbeit auch vor anderen zu verantworten.⁴⁸³

Wenn durch Selbstprüfung der eigenen Arbeit der Schüler schließlich zum Ergebnis kommt, daß das Werk vollendet wurde, hat dies für Kerschensteiner einen entscheidenden Einfluß auf die Motivation des Schülers, die Prinzipien der Sachlichkeit in seinem Tun weiterhin anzuwenden: »Je mächtiger der innere Drang, einen selbstgesetzten Zweck zu verwirklichen, und je größer die äußeren Schwierigkeiten, die seiner Verwirklichung entgegenstehen, desto tiefer die Seligkeit, wenn die Verwirklichung tatsächlich restlos gelungen ist.«⁴⁸⁴

Durch die Konzeption der Arbeitsschule versucht Kerschensteiner Kindern ein »sachliches Verhalten« nahezubringen. Dieses sachliche Verhalten läßt sich auf die Elemente: Beherrschung der zur Herstellung eines Werkes notwendigen fachlichen bzw. handwerklichen Qualitäten, Präzision und Perfektion in Ausführung und Planung, sowie in der Vollendung des begonnenen Werkes. Methodisch versucht Kerschensteiner dieses sachliche Verhalten durch »produktive Arbeit« den Schülern zu vermitteln. Dabei kommt es Kerschensteiner nicht auf die bloße Aktivität der Kinder an, sondern darauf, daß sie zielgerichtet ein Werk herstellen wollen und daß dieses Werk durch die Überwindung von Widerständen zur Vollendung bringen. Denn nach Kerschensteiner ist der pädagogische Nutzen praktischer Arbeit dann am größten, wenn die Schüler Widerstände überwinden müssen, um ihr Tun vollenden zu können. Widerstände in diesem Sinne müssen dabei als für den Schüler neue Gegebenheiten und Zusammenhänge verstanden werden, die er erfahren und begreifen muß, um das Ziel der Vollendung seiner Arbeit erreichen zu können. Durch das selbständige und handelnde Überwinden dieser Widerstände lernt der Schüler in der Arbeitsschule Kerschensteiners.⁴⁸⁵

Durch seine Konzeption versuchte Kerschensteiner einerseits, bestimmte Qualifikationsprofile zu vermitteln, die für die spätere Berufstätigkeit eines einzelnen bedeutsam sind. Eike-Volkmar Kötteritz schreibt in diesem Zusammenhang über

⁴⁸³ Vgl. Kerschensteiner, Georg: *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*. Leipzig 1924, S. 65.

⁴⁸⁴ Ebd., S. 75.

⁴⁸⁵ Vgl. Kerschensteiner, Georg: *Der Begriff der Arbeitsschule*. München; Düsseldorf 1955, S. 29; Kerschensteiner, Georg: *Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze*. Leipzig 1924, S. 75.

Kerschensteiner: »Die Arbeitsschule dient nach Kerschensteiner einer Erziehung zur Arbeit und einer indirekten Berufserziehung.«⁴⁸⁶ Auf diesen Aspekt bezogen erinnert die Intention Kerschensteiners an Argumente der modernen Schlüsselqualifikationsdebatte, durch Schlüsselqualifikationen den Arbeitnehmer dazu zu befähigen, unter den Bedingungen unserer Zeit im Arbeitsleben bestehen zu können. Andererseits strebt Kerschensteiner durch die Erziehung zur Arbeit und zur Wahrung der Prinzipien der Sachlichkeit eine Erziehung zum »wertvollen Staatsbürger« an,⁴⁸⁷ der sich in die Staatsgemeinschaft eingliedert und diese Gemeinschaft durch sein eigenes Handeln verantwortungsvoll mitgestaltet. Diese gesellschaftspolitische Komponente fehlt hingegen der heutigen Schlüsselqualifikationsdebatte.

Nicht nur der qualifikatorische Teil Kerschensteiners Intention, sondern auch die zu vermittelnden Qualifikationen erinnern stark an heutige »Schlüsselqualifikationen«. Denn durch die Arbeitsschule sollen die Schüler zu selbständigen Denken und Urteilen erzogen werden, das beispielsweise in der Planung des Tuns und in der Selbstprüfung des Tuns zum Ausdruck kommt (s.o.). Verbunden mit diesem Aspekt ist auch die Erziehung zur Verantwortlichkeit des eigenen Tuns. Wichtig ist für Kerschensteiner weiterhin, daß bloßes, vermitteltes Wissen nicht im Zentrum der Erziehung stehen soll, sondern die Anleitung zum »Selbst-Lernen«. Kerschensteiner selbst formuliert dies wie folgt: »Das Wertvollste, was wir einem Schüler geben können, ist eben nicht das Wissen, sondern eine gesunde Art des Wissenserwerbes und eine selbständige Art des Handelns.«⁴⁸⁸ Diese Vermittlung der Befähigung zum »lebenslangen« Lernen findet sich auch an zentraler Stelle der modernen Schlüsselqualifikationsdebatte (s. Kap. 1.3.1).

Wie schon angesprochen intendiert Kerschensteiner mit einer Erziehung zur Sachlichkeit nicht nur die Verbesserung der beruflichen Handlungsfähigkeit seiner Schüler, sondern auch die Herausbildung eines »sittlichen Charakters«, um den einzelnen zu einem »wertvollen« Teil der Gemeinschaft zu machen. Erziehung zur Sittlichkeit bedeutet für Kerschensteiner jedoch nicht die Erziehung zur Verinnerlichung gesetzter Werte, sondern vielmehr eine Erziehung zur Übernahme der Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns.⁴⁸⁹

⁴⁸⁶ Kötteritz, Eike-Volkmar: Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart. Köln; Wien 1981, S. 88.

⁴⁸⁷ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. München; Stuttgart 1961, S. 34.

⁴⁸⁸ Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921, S. 57.

⁴⁸⁹ Vgl. Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. München; Stuttgart 1961, S. 52 f.

Kerschensteiner will also nicht, daß seine Schüler eine bestimmte Gesinnung verinnerlichen, wie dies das Ziel anderer Strömungen der Reformpädagogik gewesen ist (s.o.). Er wünscht sich vielmehr eine pragmatische Erziehung zur Sittlichkeit und zur Gerechtigkeit, denn in letzter Konsequenz ist Gerechtigkeit als Grundprinzip der Sittlichkeit⁴⁹⁰ nichts anderes als ein sachliches, d.h. verantwortungsvolles und präzises Verhalten anderen Menschen gegenüber.⁴⁹¹

Die Erziehung in Kerschensteiners Arbeitsschule kann die beiden, eigentlich völlig verschiedenen Zielrichtungen sowohl berufliche Qualifikationen zu vermitteln und gleichzeitig staatsbürgerliche Erziehung zu betreiben nur deshalb verfolgen, weil die Erziehungsinhalte zum Zwecke der beruflichen Handlungsfähigkeit als auch zum Zwecke der Herausbildung eines wertvollen Teils der politischen Gemeinschaft identisch sind. »Es geht ihm, wie alle seine pädagogischen Maßnahmen zeigen, darum, den Menschen zu einem selbständigen, verantwortungsvollen Handeln zu erziehen«⁴⁹² Selbständigkeit und die Übernahme von Verantwortung für sein eigenes Tun sind Elemente der von Kerschensteiner als Erziehungsziel angestrebten Sachlichkeit. Und Sachlichkeit ist ein Prinzip, daß Kerschensteiner sowohl im Handeln gegenüber »Werkstücken«, als auch im Handeln gegenüber Menschen als wünschenswert auffaßt.

Kerschensteiner strebte immer die Gleichwertigkeit sowohl von praktischer Tätigkeit als auch von theoretischen Unterricht an (s.o.). In die Schule wollte Kerschensteiner seine didaktischen Prinzipien deshalb auch nicht an die Stelle des traditionellen Unterrichts setzen, sondern vielmehr Formen praktischer Arbeit in den Unterricht zu integrieren. Kerschensteiner dachte in diesem Zusammenhang insbesondere an den naturwissenschaftlichen Unterricht, der beispielsweise durch von den Schülern ausgeführte Experimente zu ergänzen sei.

Im Gegensatz zu den pädagogischen Konzepten der Landerziehungsheime und der Kurzschulen versteht sich die Arbeitsschule Kerschensteiners - von ihrem gesellschaftspolitischen Anspruch befreit - sehr stark als berufliche Qualifizierungsmaßnahme. Diesbezügliche Gedanken Kerschensteiners könnten uneingeschränkt in Maßnahmen zur Schlüsselqualifizierung einfließen. Insbesondere ist dies das Konzept, dem Lernenden das Lernen selbst zu überlassen und

⁴⁹⁰ Vgl. ebd., S. 57.

⁴⁹¹ Vgl. auch Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64, S. 61.

⁴⁹² Ebd., S. 62.

nicht von außen steuern zu wollen. Denn nach Kerschensteiner ist der Lernerfolg dann am größten, wenn der Lernende ein besonderes Interesse am Lernen besitzt. Die Wissensvermittlung soll sich dabei insbesondere in Form des praktischer Handlungen vollziehen und nicht durch theoretisch-abstrakten Unterricht. Für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die den von Kerschensteiner erwünschten Qualifikationen wie beispielsweise der Sachlichkeit, der Selbsttätigkeit, der Selbständigkeit oder der Fähigkeit zum Selbst-Lernen sehr ähnlich sind, bedeutet dies, daß qualifizierende Maßnahmen dieser Art nicht im Form theoretisch abstrakten Unterrichts, sondern vielmehr in Form eigenständigen, praktischen Handelns gestaltet sein müssen. Darüberhinaus müssen die Lernenden bei ihrem praktischen Tun Hindernisse und Schwierigkeiten überwinden, um einen wirklichen Lernerfolg zu erhalten. Übernimmt man diesen sinnvollen Gedanken, dann müssen die Teilnehmer an schlüsselqualifizierenden Maßnahmen gefordert werden, um sich weiterentwickeln zu können.

2.4.2 »learning by doing« - Pragmatismus und Erziehung in der Philosophie Deweys oder das Problem der Selbstprogrammierung

Die Kernaussage der Pädagogik John Deweys⁴⁹³ läßt sich auf die griffige Formel »learning by doing« bringen.⁴⁹⁴ Seine Ideen beeinflussten viele Autoren der

⁴⁹³ Dewey, John (1859-1952), amerikanischer Philosoph, Psychologe und Pädagoge. Deweys lange und einflussreiche Karriere in der Pädagogik begann an der University of Michigan, an der er von 1884 bis 1888 lehrte. Dewey war Dozent und arbeitete als Berater in pädagogischen Fragen. Er studierte die Bildungssysteme in China, Japan, Mexiko, der Türkei und der Sowjetunion. Während seiner Zeit in Chicago war Dewey aktiv an der Reform der Pädagogik beteiligt. Seine pädagogischen Prinzipien testete er in der berühmten Versuchsschule, der *Dewey-Schule*, die 1896 in Chicago gegründet wurde. Deweys Prinzipien stellten Lernen durch vielfältige Tätigkeiten über formale Lehrpläne und widersprachen autoritären Methoden, die den Menschen keine wirklichkeitsnahe Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft bieten. Dewey war der Meinung, Erziehung sollte selbst das Leben sein und nicht nur Vorbereitung auf das zukünftige Leben. Seine Arbeit und seine Schriften wirkten zum großen Teil tief greifende Veränderungen in der Pädagogik, die im frühen 20. Jahrhundert in den USA begannen. Obwohl sich Dewey gegen autoritäre Methoden stellte, wollte er nicht, dass Führung und Lenkung gänzlich aufgegeben werden. Er kritisierte eine Erziehung, die darauf ausgerichtet war, die Schüler nur zu unterhalten und zu beschäftigen, ebenso wie eine, die nur auf berufliche Ausbildung abzielte. Als Philosoph betonte Dewey die Praxis und versuchte immer aufzuzeigen, wie philosophische Gedanken im täglichen Leben umgesetzt werden könnten. Seine Logik und seine Philosophie änderten sich ständig und passten sich den Bedürfnissen und Umständen an. In seiner Philosophie ist das Denken ein Mittel zur Handlungsplanung, um die Hindernisse aus dem Weg zu räumen, die zwischen dem Gegebenen und dem Gewollten liegen. Wahrheit ist ein Begriff, der sich in der praktischen Erfahrung bewährt hat. Dewey folgte dem amerikanischen Philosophen und Psychologen William James als führende Persönlichkeit des Pragmatismus. Deweys eigene Philosophie, der Instrumentalismus oder Experimentalismus, stammt von James' Pragmatismus ab. Zu seinen umfangreichen Schriften gehören *Psychology* (1887), *The School and Society* (1899), *Schule und öffentliches Leben*, *Democracy and Education* (1916), *Demokratie und Erziehung*, *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Human Nature and Conduct* (1922), *Die menschliche Natur*, *The Quest for Certainty* (1929), *Art as Experience* (1934), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) und *Problems of Men* (1946).

⁴⁹⁴ Vgl. Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reform-

deutschen Reformpädagogik, darunter auch Georg Kerschensteiner und sein Konzept der Arbeitsschule,⁴⁹⁵ das mit Deweys Philosophie der Erziehung große formale Ähnlichkeiten aufweist. Der Philosoph Dewey ist in Deutschland vor allem als Pädagoge wahrgenommen worden. Erst in jüngster Zeit wächst die Beschäftigung auch mit seinen philosophischen Ideen.⁴⁹⁶ Für Dewey sind Philosophie und Pädagogik zwei Seiten ein und der selben Medaille. Philosophie ist für Dewey eine Theorie der Erziehung und Pädagogik deren praktische Umsetzung. Dewey begründet dieses Verhältnis von Pädagogik und Philosophie wie folgt:

»Das entscheidende Merkmal des philosophischen Denkens liegt darin, daß die Zweifel, mit denen es sich beschäftigt, in weitverbreiteten sozialen Verhältnissen und Zielen liegen und in einem Widerstreit organisierter Interessen und der Ansprüche gewisser Einrichtungen bestehen. Da der einzige Weg zur Herbeiführung einer harmonischen Neuanpassung der entgegengesetzten Tendenzen aneinander in einer Abänderung der geistigen und Gemütsdispositionen besteht, ist die Philosophie zugleich eine ausdrückliche Formulierung der verschiedenen Lebensinteressen und ein Vorschlag von Gesichtspunkten und Methoden, durch die ein besserer Ausgleich der Interessen herbeigeführt werden könnte. Wenn die notwendige Wandlung nicht bloß ein leerer Vorschlag bleiben soll, so bedarf es der Erziehung als des Vorganges, durch den sie verwirklicht werden kann. Damit ist die Behauptung, die Philosophie sei eine Theorie der Erziehung, gerechtfertigt, die Erziehung die planmäßige Durchführung der Philosophie in der Praxis.«⁴⁹⁷

Erziehung nimmt nach Dewey eine bestimmte Funktion innerhalb einer Gesellschaft ein. Sie dient dazu, den Fortbestand der Gesellschaft durch Weitergabe der kulturellen Leistungen einer Gesellschaft von einer Generation auf die andere zu sichern. »Die Notwendigkeit des Lehrens und Lernens für den Fortbestand der Gesellschaft ist so offensichtlich, daß es scheinen könnte, als ob wir von einer Selbstverständlichkeit unnötig viel Wesens machten.«⁴⁹⁸ Je größer dabei die kulturelle Stufe einer Gesellschaft ist, desto notwendiger ist eine systematische Erziehung. Nach Dewey vergrößert sich mit der Fortschreitenden Entwicklung einer Gesellschaft der Unterschied zwischen den Fähigkeiten der jungen Generation und den Anforderungen der entwickelten Gesellschaft. Diese Differenz ist dabei nur mit Hilfe der Pädagogik aufzuheben.⁴⁹⁹ Das ist natürlich eine ganz anders fundierte Position als bei Kerschensteiner. Die Einbettung in den Pragmatis-

pädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 65-100, S. 96.

⁴⁹⁵ Vgl. ebd., S. 67 f.

⁴⁹⁶ Vgl. Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994, S. 36.

⁴⁹⁷ Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig; Berlin; Hamburg; München; Kiel; Darmstadt 1964, S. 427.

⁴⁹⁸ Ebd., S. 18.

⁴⁹⁹ Vgl. ebd., S. 23.

mus⁵⁰⁰ als eine spezielle Form des Utilitarismus entsprach voll und ganz der kulturellen Orientierung der USA.⁵⁰¹

Weil praktische Anschauung in hochentwickelten Gesellschaften ohne systematische Anleitung nicht mehr in der Lage ist, sämtliche kulturellen Leistungen weiterzugeben, wurde nach Dewey die Erziehung »geschaffen«, um die notwendige Funktion der Wissensweitergabe und damit des Aufrechterhaltens des Fortbestandes der Gesellschaft zu sichern. »Ohne solche systematische Erziehung

⁵⁰⁰ Pragmatismus ist eine im 19. Jahrhundert von Charles Sanders Peirce, William James und anderen begründete Lehre, nach der sich die Wahrheit einer Aussage durch ihren praktischen Nutzen beweist. Hauptabsicht des Denkens ist es dieser Theorie zufolge, das Handeln zu leiten – die Wirkung einer Idee ist wichtiger als ihre Ursache. Der Pragmatismus entstand als erste unabhängige amerikanische Strömung der Philosophie. Er lehnt es ab, über Fragen zu spekulieren, für die kein praktischer Nutzen abzusehen ist. Außerdem betont er, dass Wahrheit sich in Relation zu Zeit, Ort und dem jeweils verfolgten Ziel verhält und dass sowohl Zwecke als auch Mittel einen Wert in sich selber tragen. Im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts bestimmte dieser Ansatz den philosophischen Diskurs in den Vereinigten Staaten. John Dewey entwickelte den Pragmatismus zu einer neuen Richtung weiter, dem Instrumentalismus. Auch der britische Denker Ferdinand Canning Scott Schiller und der Franzose Henri Bergson leisteten ihren Beitrag zur Ausformung des Pragmatismus. Wie der ältere Utilitarismus fand dieser vor allem in den Naturwissenschaften großen Anklang.

⁵⁰¹ James, William (1842-1910), amerikanischer Philosoph und Psychologe. Er war einer der Mitbegründer und Hauptvertreter der vor allem von Charles Sanders Peirce begründeten Philosophie des Pragmatismus. Sein Bruder war der für seinen psychologischen Realismus bekannte Schriftsteller Henry James. Nach 1907 hielt er eine Reihe äußerst erfolgreicher Vorlesungen an der Columbia University. James gründete das erste psychologische Universitätsinstitut der USA und nahm großen Einfluss auf die Entwicklung einer funktionalistischen Psychologie in Nordamerika. Er beeinflusste zahlreiche Philosophen und Psychologen, darunter John Dewey und Nelson Goodman. Bereits mit seinem ersten Buch, *Principles of Psychology* (1890; *Prinzipien der Psychologie*), legte James eine psychologische Theorie vom kontinuierlichen Fluss der Bewusstseinszustände vor, die sich gegen Ideen der Elementenpsychologie richtete und wichtige Prinzipien der Gestaltpsychologie bzw. des Behaviorismus vorwegnahm. Später wandte er sich verstärkt philosophischen und theologischen Fragestellungen zu. Dabei steht immer eine „radikale“ empiristische Methode im Zentrum der Betrachtung (*Essays in radical Empirism*, posthum 1912; Empirismus): Die Wahrnehmung des Individuums allein ist Garant der Erkenntnis. Vor allem die Schrift *The Will to Believe* (1897; *Der Wille zum Glauben*) trägt deutlich empiristische Züge. James' Religionsphilosophie ist geprägt vom Gedanken einer personalistisch ausgerichteten Allbeseelungstheorie (*The Varieties of Religious Experience*, 1902; *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit*). 1907 erschien unter dem Titel *Pragmatism: A New Name for Old Ways of Thinking* (*Der Pragmatismus. Ein neuer Name für alte Denkmethoden*) die Abschrift einer Vorlesungsreihe, in der James die Gedanken der Semiotik von Charles Sanders Peirce aufgriff und weiterentwickelte. James verallgemeinerte Peirces pragmatistische Methode, die zunächst nur Instrument zur Wissenschaftskritik gewesen war, und machte sie zur Bewertungsgrundlage für Erfahrungen jeder Art. Dabei vertrat er die Auffassung, dass sich der wahre Wert jeder Art des ordnenden oder institutionalisierenden (wissenschaftlichen, religiösen, sozialen, politischen etc.) Denkens allein im Hinblick auf seine Nützlichkeit erschließe. Für James muss die Wissenschaft ihre Grundbegriffe anhand des Wahrheitsgehalts ihrer Hypothesen feststellen: Diese Hypothesen erweisen sich dann als wahr, wenn das vermutete Ereignis tatsächlich eintritt. Die meisten metaphysischen Theorien sind daher bedeutungslos, weil sie lediglich spekulative Aussagen enthalten. Nur als Anregung zum Denken sind sie für James noch fruchtbar. Maßstab hierbei ist immer der Erfahrungsrahmen des Subjekts, dessen freier Willen Normen radikal zu setzen versteht. Auch den Monismus als Erklärungsmodell von Welt lehnte William James strikt ab. Stattdessen ging er in seinem Buch *A pluralistic universe* (1909; *Das pluralistische Universum*) und anderen Schriften von einer vielgestaltigen, poly-perspektivistischen Weltansicht aus. Diesem Gedanken verdanken Nelson Goodmans Theorie einer Vieldeutigkeit von Realität (*Weisen der Welterzeugung*) und Umberto Ecos Modell eines „offenen Kunstwerks“ wichtige Anregungen.

ist es unmöglich, alle Hilfsquellen und Leistungen einer verwickelten Gesellschaft weiterzugeben.«⁵⁰² Der Schlüssel für die Herausbildung pädagogischer Methoden ist nach Dewey die Anthropologie.⁵⁰³ Der Philosophie fällt nun nach Dewey die Aufgabe zu, die anthropologischen Grundlagen zu ermitteln, auf deren Basis eine Pädagogik zu entwickeln ist. Anthropologie versteht Dewey in diesem Zusammenhang als die theoretische Vorbereitung der Erziehung. Beides zusammen ist Philosophie, denn die Philosophie verwirklicht sich nach Dewey in der Erziehung.⁵⁰⁴

Für Dewey ist das menschliche Wesen nicht fest und unwandelbar. Der Mensch lebt und handelt in der Welt und durch die Wechselwirkung mit der Welt wird sein Wesen geformt. »Insofern Dewey diesen endlosen Prozeß der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt als ›Leben‹ bezeichnet, nennt er mit Recht seine Philosophie eine ›Philosophie des Lebens‹.«⁵⁰⁵ Da der Mensch als Wesen in der Welt zu denken ist, kann der Mensch die Dinge dieser Welt nicht unabhängig von der Welt erfahren. Nur wenn der Mensch die Dinge durch seine Wechselwirkung mit der Welt erfährt, kann er sie begreifen lernen. »Der Mensch kann nicht auf eine von ihm isoliert bestehende Welt als auf die Welt seiner Objekte hinschauen, er wird dieser Objekte vielmehr erst dadurch gewahr, daß sie in seinem Handeln eine Rolle zu spielen beginnen, d.h. dadurch, daß sie sich als Widerstände seinem Tun entgegenstellen.«⁵⁰⁶ Für die Verwirklichung der Philosophie in der Praxis - die Erziehung - hat dies die Konsequenz, daß entsprechend Deweys lebensphilosophischer Grundannahmen jeglicher Lernprozeß immer durch die Erfahrung begründet ist.

Gegebenheiten und Dinge in der Welt treten für Dewey dann in den Erfahrungshorizont des Menschen ein, wenn sie seinem Handeln einen Widerstand entgegensetzen. Wenn der Mensch jetzt sein Handeln fortsetzen will, muß er die Dinge begreifen. Jedes Ding in der Welt erhält seine Bedeutung für den Menschen aus der spezifischen Erfahrungssituation. Nur auf der Basis dieser Situation können sie gedeutet werden. Die Art der Deutung der Dinge dieser Welt hängt also von der spezifischen Handlungssituation des einzelnen ab. Für Dewey ist allerdings nicht nur die spezifische Handlungssituation, sondern auch die innere Befindlichkeit des Menschen, wie z.B. sein spezifisches Temperament, ein Ein-

⁵⁰² Ebd., S. 23 f.

⁵⁰³ Vgl. Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 65-100, S. 68 f.

⁵⁰⁴ Vgl. ebd., S. 69.

⁵⁰⁵ Ebd.

⁵⁰⁶ Ebd.

Einflußfaktor für die Deutung eines Dinges.⁵⁰⁷ Aus dem subjektiv gedeuteten Ding geht für Dewey der Impuls für eine Reflexion über das Ding und seine Bedeutung aus, am deren Ende die Entwicklung eines Handlungsplanes steht, wie auf das Ding reagiert werden soll. »An dem in solcher Weise gedeuteten Ding (für das jeweilige Subjekt) entzündet sich dann das Denken als das Entwerfen eines Handlungsplans, der das unterbrochene Tun fortsetzen soll.«⁵⁰⁸

Das auf diese Art und Weise entstehende Handeln des Menschen verändert die Welt des einzelnen. In dieser veränderten Welt stößt der Mensch in seinem Handeln wiederum auf Dinge, die er deuten muß, um weiter handeln zu können. Die permanente Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt führt schließlich zu einer sich ständig verändernden Welt. Wie Correll berechenbare Welt gäbe, so wäre kein Deuten, kein Denken oder Bewußtsein und damit auch kein menschliches Handeln möglich, weil dann die Welt nicht ein Teil des Menschseins wäre, der als eine Mischung von Gesichertem und Ungesichertem, als eine ›vital mixture‹, Widerstände und Konflikte als Handlungsstimuli möglich macht« Welt gäbe, so wäre kein Deuten, kein Denken oder Bewußtsein und damit auch kein menschliches Handeln möglich, weil dann die Welt nicht ein Teil des Menschseins wäre, der als eine Mischung von Gesichertem und Ungesichertem, als eine ›vital mixture‹, Widerstände und Konflikte als Handlungsstimuli möglich macht.«⁵⁰⁹ Die Deutung der Dinge in der Welt führt nach Dewey dabei nicht zwangsläufig zu einem »richtigen« Denken und Handeln. Schließlich läßt sich die Richtigkeit der Deutung und damit die Richtigkeit des durch sie entwickelten Handlungsplanes nur durch die Überprüfung der Auswirkungen des Handelns in der Welt feststellen. Dies bedeutet, daß die Richtigkeit des aufgestellten Handlungsplanes zur Fortsetzung des durch das Ding unterbrochenen Handelns nicht durch das Denken, sondern nur durch Beurteilung der Folgen des tatsächlichen Handelns ermitteln läßt. »Mit anderen Worten: es gibt kein Kriterium für die Richtigkeit des (im Denken hervorgebrachten) Entwurfs außer dem Deuten seiner konkreten Ergebnisse, der Verifikation der Hypothese.«⁵¹⁰

Für Dewey führt die Begegnung mit einem Ding, also einem Widerstand gegen das eigene Handeln zu einem Denkprozeß, an dessen Ende ein Handlungsplan

⁵⁰⁷ Vgl. ebd., S. 71 f.

⁵⁰⁸ Ebd., S. 72.

⁵⁰⁹ Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 65-100, S. 72.

⁵¹⁰ Ebd.

zur Überwindung dieses Widerstandes steht. Dieser Vorgang ist für Dewey gleichbedeutend mit »Lernen«. Daß der Mensch überhaupt lernen kann, ist für Dewey darin begründet, daß er nicht von fixierten Trieben, Instinkten und festen Handlungsschemata geleitet ist. »Der Mensch unterscheidet sich dadurch von den (...) Tieren, daß seine angeborenen Antriebe eben die komplexe und festgerichtete Organisation der angeborenen Fertigkeiten der Tiere nicht aufweisen.«⁵¹¹ Der Mensch wird also erst durch die Wechselwirkung mit der Welt und nicht durch unveränderliche Anlagen geprägt. Das Wesen des individuellen Menschen ist damit durch seine Erfahrung geprägt.⁵¹²

Die Entwicklung des menschlichen Verhaltens durch die immer wiederkehrende Überwindung von Widerständen der Umwelt läßt sich auch als »Lernen« bezeichnen. Dieses Lernen geschieht dabei in Wechselwirkung des Menschen mit der Umwelt. Dies bedeutet, daß der Mensch durch die Erfahrung der Umwelt lernt, durch die so erlernten neuen Verhaltensformen aber wiederum auf die Umwelt einwirkt und sie auf diese Art und Weise wieder verändert. Das von Dewey entwickelte dynamische Modell der Mensch-Umwelt-Beziehungen löst sich damit von den »statischen« Vorstellungen der traditionellen Psychologie. Auf diese Art und Weise löst sich Dewey von den anthropologischen Annahmen der traditionellen Pädagogik und stellt sein Konzept »bewußt auf den Boden der neuen Biologie.«⁵¹³

Die von Dewey kritisierten klassischen Modelle der Pädagogik⁵¹⁴ gehen davon aus, daß Mensch und Welt jeweils feste Größen sind. Sie unterscheiden sich lediglich darin, daß die eine Variante der klassischen Pädagogik davon ausgeht, der Mensch von vorneherein über feste Anlagen verfüge, die nur noch zur Entfaltung gebracht werden müssen und die andere Variante davon ausgeht, daß feste Erziehungsziele dem Menschen beigebracht werden müssen. Nach Suhr wird das Individuum »in all diesen Theorien als Form verstanden, die Welt als der Stoff, als das Material, dem das Individuum seine Form aufprägt. Je nach dem Vorrang, der der einen oder anderen Seite eingeräumt wird, entstehen also die verschiedenen Erziehungstheorien, die entweder alles von der Entfaltung schon

⁵¹¹ Dewey, John: Die menschliche Natur, ihr Wesen und ihr Verhalten. Stuttgart; Berlin 1931, S. 107.

⁵¹² Vgl. Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 65-100, S. 76.

⁵¹³ Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994, S. 57.

⁵¹⁴ Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig; Berlin; Hamburg; München; Kiel; Darmstadt 1964, S. 80 ff.

angeborener Anlagen oder von dem Heranbringen schon fertiger Inhalte erwarten.«⁵¹⁵

Im Gegensatz zu klassischen Vorstellungen betrachtet Dewey das Verhältnis zwischen Mensch und Welt, zwischen Form und Stoff als dynamischen Prozeß wechselseitiger Beeinflussung auf. Diese Wechselwirkung bestimmt dabei die Entwicklung des Menschen. In diesem Bedeutungszusammenhang muß nach Dewey auch die Erziehung gesehen werden. Erziehung ist daher für Dewey weder Vorbereitung auf das Erwachsenenendasein oder auf einen Beruf, sondern Erziehung ist identisch mit dem menschlichen Leben.⁵¹⁶ In diesem Sinne ist das gesamte Leben des Menschen eine Form der »Erziehung«. Er lernt im Leben sein ganzes Leben lang. Durch Erfahrungslernen verändert sich der Mensch beständig. Durch diese anthropologische Annahme der permanenten Wechselwirkung von Umwelt und Mensch - die sich in einer Art »lebenslangen Erziehung« äußert - unterscheidet sich Dewey stark von dualistischen pädagogischen bzw. philosophischen Theorien, die entweder ausschließlich von einer Beeinflussung der Natur durch den Menschen oder des Menschen durch die Natur ausgehen.⁵¹⁷

Das menschliche Wesen wird nach Dewey durch die in der Wechselwirkung erworbenen Verhaltensformen bestimmt. Aufgrund des ewigen Prozesses der Wechselwirkung zwischen dem menschlichen Selbst und der Welt verändern sich die Verhaltensformen beständig. »Alles, was in der Psychologie gelegentlich als ›angelegt‹, als ›ererbter und fester Besitz‹ des Menschen angesehen wird, löst Dewey in freie, plastische Verfügbarkeit im Zusammenhang mit den Verhaltensformen auf.«⁵¹⁸ Diese Veränderung wird jedoch nur durch Widerstände der Umwelt motiviert, an die sich der Mensch anpassen muß. Jede Veränderung im menschlichen Verhalten und damit jedes Lernen geschieht nach Dewey also dadurch, daß der Mensch Hindernisse in seiner Umwelt überwinden muß.⁵¹⁹

Diese Hindernisse bedingen eine Reflexion über sie, damit der Mensch veränderte Handlungsmuster zu deren Überwindung entwickeln kann. »Die Verhaltensform, die in einem solchen Konflikt in ihrer Darstellung gehemmt wird, veran-

⁵¹⁵ Vgl. Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994, S. 56.

⁵¹⁶ Vgl. ebd., S. 62.

⁵¹⁷ Vgl. ebd., S. 58 f.

⁵¹⁸ Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 65-100, S. 77.

⁵¹⁹ Vgl. ebd., S. 77 ff.

laßt das Denken, indem sie die Notwendigkeit schafft, in einer Art »innerem Handeln«, d.h. einem Handeln auf der Ebene des Denkens, einen möglichen neuen, den veränderten Bedingungen angepaßten Handlungsentwurf zu konzipieren.«⁵²⁰ Diese Konzeption vollzieht sich nach Dewey in einem mehrphasigen Denkakt.

In seiner Konzeption des Denkaktes orientiert sich Dewey an den Vorbildern der griechischen Antike. Quasi als Vorbild für Deweys Form des pädagogisch wertvollen Denkaktes diente ihm ein Dialog aus Platons erkenntnistheoretischer Schrift »Menon«.⁵²¹ In diesem beschreibt Plato, indem er Sokrates mit einem Sklaven ein Gespräch über ein mathematisch-geometrisches Problem führen läßt, eine Methode, Lernvorgänge Schülern nicht aufzudrängen, sondern von diesen selbst entwickeln zu lassen.

Das Gespräch des Sokrates beginnt damit, daß er sich von den mathematischen Vorkenntnissen des Sklaven überzeugt. Sokrates stellt sicher, daß der Sklave weiß, was ein Quadrat ist, was unter dem Flächeninhalt des Quadrats zu verstehen ist, und was es bedeutet, den Flächeninhalt eines Quadrats zu verdoppeln. Sokrates läßt den Sklaven ein Quadrat von zwei Fuß Seitenlänge in den Sand zeichnen. Daraufhin stellt Sokrates dem Sklaven die Frage, wie groß die Seitenlänge des Quadrats sein muß, um den Flächeninhalt zu verdoppeln. Der Sklave gibt daraufhin als Lösung an, die Seitenlänge auf vier Fuß zu verdoppeln.

Mit Hilfe des in den Sand gezeichneten Quadrats verdeutlicht Sokrates jetzt dem Sklaven, daß seine Antwort falsch war. Denn bei einer Verdoppelung der Seitenlänge vervierfacht sich der Flächeninhalt des Quadrats. Durch Sokrates entsteht für den Sklaven also ein unklare Situation, denn sein ursprüngliches Handeln (die Verdoppelung der Seitenlänge) erwies sich nicht als richtig. Der Sklave sucht nach einer neuen Lösung und gibt antwortet dem Sokrates, daß ein Quadrat mit der anderthalbfachen Seitenlänge (also drei Fuß) eine Verdoppelung des Flächeninhalts zur Folge hätte. Sokrates führt daraufhin den Gegenbeweis, daß ein Quadrat mit drei Fuß Seitenlänge den Flächeninhalt des ursprünglichen Quadrats nicht verdoppelt, sondern einen Inhalt von neun »Quadrat-Fuß« zur Folge hat.

Sokrates hat dem Sklaven jetzt in den Zustand der »Aporie« (aporia) geführt. Für die griechische Philosophie war dieser Zustand der »Ratlosigkeit« die Voraussetzung für die Erkenntnis der Wahrheit, weil jetzt Falschheit des bisherigen

⁵²⁰ Ebd., S. 84.

⁵²¹ Vgl. Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994, S. 45 f.; Plato: Menon, in: Ders.: Werke in acht Bänden, hrsg. v. Günther Eigler, bearb. v. Heinz Hofmann, dt. Übers. v. Friedrich Schleiermacher, Bd. 2. Darmstadt 1973. S. 505-600, [80d5-86c3].

Denkens bzw. Handelns eindeutig bewußt wurde. Zuerst ging der Sklave bei der Frage des Sokrates nach der Verdoppelung des Flächeninhaltes noch davon aus, daß er die Lösung kenne. Sokrates' Beweisführung überzeugte ihn jedoch davon, daß er die Lösung dieses mathematisch-geometrischen Problems nicht kenne.

Der Sklave befindet sich jetzt im Zustand der Ratlosigkeit. Jetzt erst ist er - nach Überzeugung der griechischen Philosophie - bereit, zu lernen. Und unter Anleitung des Sokrates findet er schließlich die Lösung der Aufgabe, den Flächeninhalt eines Quadrats zu verdoppeln, nämlich ein Quadrat auf der Diagonalen des Ursprungsquadrates zu errichten. Auf diese Art und Weise drängt Sokrates seinem Gesprächspartner die Lösung der Aufgabe nicht auf, sondern läßt sie ihn selbst entwickeln.⁵²²

Dewey knüpft an dieses Verfahren des dialektischen Lernens der antiken Philosophie an, verändert es jedoch,⁵²³ indem er diesen Erkenntnisprozeß seiner Anthropologie anpaßt. Dewey ist der Ansicht, daß Denken und Tun sehr eng miteinander verknüpft sind. Die Folge eines Denkprozesses ist für immer ein verändertes Handeln. Nach der griechischen Philosophie kommt es dagegen nicht so sehr auf ein verändertes Handeln als Folge eines Erkenntnisprozesses an, sondern auf die Erkenntnis als solche. Deshalb ist das Beispiel aus Platons Menon auch im Gebiet der Geometrie und Mathematik und nicht auf dem Gebiet des praktischen Handelns angesiedelt. Schließlich entspricht die Mathematik als »reine Idee« Platons Vorstellung von Erkenntnis als »Ideenschau« besser als das alltägliche Leben. »Deweys primäre Einsicht ist dagegen, daß Erkenntnis ein intermediäres Stadium zwischen einer verworrenen, weniger organisierten, fragmentarischen Art der Erfahrung und einer klareren, freieren, reicheren und besser beherrschbaren Situation darstellt. Denken ist ›Probehandeln‹, und die Folge des Denkens ist die bessere Beherrschung einer Situation.«⁵²⁴ In Platons Dialog des Menon bleibt die Erkenntnis des Sklaven hingegen vollkommen folgenlos.

Ausgangspunkt im Erkenntnisvorgang nach Dewey, der in gewisser Art und Weise eine Verallgemeinerung der Dialektik des Sokrates darstellt, ist ebenfalls wie in der antiken Philosophie eine unbestimmte, objektiv verworrene Situation. In einem zweiten Schritt wird diese Situation vom Menschen als problematisch empfunden. In diesem Schritt entscheidet sich der Mensch für die grobe Richtung des Lösungsweges und welche Fakten zur Ermittlung der Lösung des Prob-

⁵²² Vgl. Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994, S. 48.

⁵²³ Vgl. ebd., S. 48 f.

⁵²⁴ Ebd., S. 49.

lems herangezogen werden sollen.⁵²⁵ In einem dritten Schritt wird nach Dewey die Lösung des Problems bestimmt. Hier wird die Ausgangssituation anhand der ausgewählten Fakten daraufhin überprüft, wie der Lösungsweg zu konkretisieren ist. Im vierten Schritt wird die jetzt aus Beobachtung gewonnene Idee einer Lösung »symbolisch geprüft«: »Diese Überprüfung besteht darin zu überlegen, was die fragliche Bedeutung im Verhältnis zu anderen Bedeutungen in dem System impliziert, dessen Element sie ist. Sobald eine Hypothese erst einmal vorgeschlagen ist, wird sie in Beziehung zu anderen begrifflichen Strukturen entwickelt, bis sie eine Form erhält, in der sie ein Experiment anregen und lenken kann. Denken ist Probehandeln mit Hilfe von Symbolen.«⁵²⁶

Diese vier Schritte lassen sich in Platons Dialog durchaus nachvollziehen. Der fünfte und letzte Schritt des Erkenntnisvorganges nach Dewey geht aber über Plato und Sokrates hinaus. Diese letzte Stufe stellt nach Dewey schließlich die Aufstellung eines, durch den Erkenntnisvorgang bedingten, neuen Handlungsplan dar, der ein verändertes Handeln nach sich zieht. Der in Platons Dialog dargestellte Erkenntnisprozeß geht nicht über die bloße Erkenntnis hinaus. Für Dewey zieht Erkenntnis hingegen immer die Möglichkeit eines veränderten Handelns nach sich.⁵²⁷

Die erste Phase in Deweys Analyse des Denkaktes ist vergleichbar mit der Aporie in Platons Dialogen. Nach Dewey tritt hier eine Hemmung einer Verhaltensform auf. Diese Hemmung macht dem Individuum Handlungsabläufe bewußt, die ohne deren Hemmung durch eine problematische Situation unbewußt geblieben wären.⁵²⁸ Die Hemmung der Verhaltensform, also die Schwierigkeit, weiterzuhandeln, bewirkt damit, daß sich der Mensch in seinem Verhalten der Umwelt anpassen muß. In der ersten Phase im Denkakt nach Dewey nimmt der Mensch diese Hemmung bewußt wahr. Im Zentrum der zweiten Phase in diesem Denkakt steht die Analyse der Hemmung. Die näheren Umstände und Ursachen der Hemmung werden dabei analysiert. Diese Analyse ist hierbei ein reiner Denkakt. Auswirkungen auf die Welt hat der Erkenntnisprozeß nach Dewey erst auf der fünften Stufe im Sinne der praktischen Erprobung des erdachten Lösungswege.⁵²⁹ Deweys »Denkakt« ist damit kein Handeln, sondern ein Denken. Das eigentliche Handeln steht am Ende des Denkaktes. Nach der Analyse der

⁵²⁵ Vgl. ebd.

⁵²⁶ Ebd., S. 50.

⁵²⁷ Vgl. ebd., S. 51.

⁵²⁸ Vgl. Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 65-100, S. 85.

⁵²⁹ Vgl. ebd.

Hemmung der Verhaltensformen in der zweiten Phase schließt sich in der dritten Phase des Denkaktes die Entwicklung möglicher Konzepte zur Überwindung der Hemmung.⁵³⁰ In der vierten Phase des Denkaktes schließlich werden die möglichen Folgen bei der praktischen Anwendung der in der dritten Phase entwickelten Handlungskonzepte gedanklich durchgespielt. »Von dem gegebenen Ansatz wird dabei auf das geschlossen, was möglicherweise aus einer Anwendung in der Situation folgen wird.«⁵³¹ In der fünften und letzten Phase des Denkaktes wird aus dem in der dritten Phase entwickelten und in der vierten Phase überprüften Konzept ein Handlungsplan entwickelt und in die Praxis umgesetzt. »Doch hat dieser Plan immer noch den Charakter einer Hypothese. Erst wenn er sich in der Anwendung in der betreffenden Situation bewährt (verifiziert) hat, gilt er als angenommen. Andernfalls wird er verworfen und ein neuer, angemessener Plan muß entwickelt werden.«⁵³² Nur wenn also ein Plan zur Überwindung eines Hindernisses sich in der praktischen Anwendung als erfolgreich erwiesen hat, führt dies nach Dewey also zur Entwicklung einer neuen Verhaltensform. Damit bedeutet jeder Lernprozeß für Dewey die eigenständige Entwicklung eines erfolgreichen Handlungsplanes. Der Mensch lernt damit durch sein Handeln.

Denken ist für Dewey »die Auseinandersetzung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesen Versuchen ergibt.«⁵³³ Lernen ist damit die Folge des Denkens und jede »Methode« der Erziehung muß nach Dewey in ihrer Struktur dem Denkakt entsprechen.⁵³⁴ Lernen und damit die Veränderung menschlicher Verhaltensdispositionen und Erkenntnis sind für Dewey identisch. Damit entspricht jede erfolgreiche Erziehungsmethode nach Dewey der Struktur des Denkaktes. Zuerst muß der Schüler eine Situation als problematisch empfinden und Interesse an der Überwindung dieser Situation besitzen: »Diese Situationen geben dem Schüler etwas zu tun, nicht etwas zu lernen, und dieses Tun ist von der Art, daß es Denken, absichtliche Beobachtung von Beziehungen erforderlich macht; dabei ergibt sich das Lernen als notwendiges Nebenerzeugnis.«⁵³⁵

Wichtig ist für Dewey in diesem Zusammenhang, daß die »lehrreiche« Situation, die in der ersten Phase seines Denkaktes als problembehaftet empfunden wird, ein »echtes« Problem für den Schüler darstellt. Dewey argumentiert in die-

⁵³⁰ Vgl. ebd., S. 85.

⁵³¹ Ebd.

⁵³² Ebd., S. 86.

⁵³³ Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994, S. 73.

⁵³⁴ Vgl. ebd.

⁵³⁵ Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig; Berlin; Hamburg; München; Kiel; Darmstadt 1964, S. 206.

sem Zusammenhang wie folgt: »Weil es fehlt an greifbarem Material und wirklicher Tätigkeit, die echte Probleme erzeugen könnten, sind die Probleme der Schule nicht diejenigen des Schülers; oder vielmehr: sie berühren ihn nur als ›Schüler‹, nicht als Menschen. Daher geht so bedauerlich viel verloren, wenn die Kenntnisse und Fertigkeiten, die er in der Beschäftigung mit Schulproblemen erworben hat, in das Leben außerhalb der Schule übertragen werden sollen. Der Schüler hat wohl ein Problem - aber es besteht nur darin, den vom Lehrer und der Schule gestellten Anforderungen zu genügen.«⁵³⁶ Wenn nach Dewey der Denkakt, dessen Nebenfolge das Lernen ist, nur durch Situationen initiiert wird, die den einzelnen vor »echte«, d.h. dem Bedeutungszusammenhang der Problemsituation entsprechende Schwierigkeiten stellen, muß am Anfang einer jeden wirklich erfolgreichen pädagogischen Methode die Schaffung von Lagen stehen, »die in normaler Weise Probleme erzeugen und zu verständiger eigener Umschau in der Welt Anlaß geben.«⁵³⁷

Im Zentrum der zweiten Phase des Denkaktes steht nach Dewey die Reflexion über die problematische bzw. hemmende Situation. Damit eine solche Reflexion jedoch möglich ist, müssen die hierfür nötigen »Daten« vorhanden sein. »Mit anderen Worten: wer erfolgreich denken will, muß Erfahrungen gemacht haben oder machen, die ihm die Hilfsmittel liefern, mit denen er der gegebenen Schwierigkeit zu Leibe gehen kann.«⁵³⁸ Für die Erziehung bedeutet dies, daß die Lernsituation so gestaltet sein muß, daß der Schüler sie auch wirklich bewältigen kann. »Die Kunst des Unterrichts besteht zum großen Teil darin, die Schwierigkeiten neuer Probleme ausreichend groß zu machen, so daß sie das Denken anregen, aber wiederum so klein zu halten, daß neben der durch die neuen Elemente naturgemäß hervorgebrachten Verwirrung auch lichte, vertraute Stellen vorhanden sind, von denen helfende Fingerzeige ausgehen.«⁵³⁹

Die dritte Phase in Deweys Denkakt beschreibt das Entwickeln möglicher Handlungskonzepte zur Überwindung des Problems und die vierte Phase beschreibt das Durchdenken der möglichen Folgen dieser Konzepte. Von Phase zwei bis Phase vier findet also ein »Durchdenken« der Situation statt, um Auswege zu finden. Die Pädagogik muß nach Dewey erreichen, daß dieser innere Denkprozeß in Gang geht, auf den die Pädagogik keinen Einfluß mehr haben kann. Sie muß also »lediglich« dafür sorgen, daß eine problematische Situation

⁵³⁶ Ebd., S. 208.

⁵³⁷ Ebd., S. 209.

⁵³⁸ Ebd.

⁵³⁹ Ebd., S. 209 f.

entsteht, wodurch das Denken angeregt wird. Weiterhin muß sie gewährleisten, daß diese Situation aufgrund des vorhandenen »Wissens« gelöst werden kann.

Jedes Resultat eines solchen Denkaktes hat grundsätzlich einen schöpferischen Charakter. »In diesem Sinne ist der Gedanke (das, worauf ein Gegenstand hinweist, das er aber nicht darstellt) etwas Schöpferisches, ein Einbruch in das Neuartige.«⁵⁴⁰ Und das Schöpferische muß immer am Ende eines Denkaktes stehen. Eine übersteigerte Hilfestellung der Pädagogik im Denkkakt verhindert nach Dewey nur das Schöpferische und damit das Eigenlernen durch das eigene Überwinden der als schwierig empfundenen Situation. Die Aufgabe der Pädagogik erschöpft sich nach Dewey also in der Schaffung »lehrreicher Situationen«. Die Begründung für die notwendige Beschränkung der Pädagogik auf die Schaffung lehrreicher Situationen formuliert Dewey wie folgt: »Wenn Vater, Mutter oder Lehrer für die Umwelt gesorgt haben, die zum Denken anregt, wenn sie an den Betätigungen des Lernenden inneren Anteil nehmen, mit ihm in einen gemeinsamen Vorgang des Erfahrens eingehen, so haben sie alles getan, was ein zweiter tun kann, um das Lernen zu fördern. Das übrige bleibt Die Begründung für die notwendige Beschränkung der Pädagogik auf die Schaffung lehrreicher Situationen formuliert Dewey wie folgt: »Wenn Vater, Mutter oder Lehrer für die Umwelt gesorgt haben, die zum Denken anregt, wenn sie an den Betätigungen des Lernenden inneren Anteil nehmen, mit ihm in einen gemeinsamen Vorgang des Erfahrens eingehen, so haben sie alles getan, was ein zweiter tun kann, um das Lernen zu fördern. Das übrige bleibt die eigene Aufgabe des Lernenden. Wenn er nicht seine eigene Lösung, seinen eigenen Ausweg finden kann (natürlich nicht in Vereinzelung, sondern im Wechselverkehr mit dem Lehrer und mit anderen Schülern), so lernt er nichts - selbst wenn er irgendeine richtige Antwort vollster Genauigkeit wiedergeben kann.«⁵⁴¹

Wie auch viele andere, der Reformpädagogik zuzurechnenden Autoren kritisiert Dewey die klassische Art der »Wissensvermittlung« in der Schule. Denn nach Dewey wird in der Schule der Schüler nur dazu gebracht, Wissen zu lernen, statt Denken zu lernen: »Dieses statische ›Speicher«-Ideal des Wissens ist der Feind echter erzieherischer Entwicklung. Es bewirkt nicht nur, daß die Gelegenheiten zum Denken ungenützt vorübergehen, sondern schwemmt geradezu das

⁵⁴⁰ Ebd., S. 212.

⁵⁴¹ Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig; Berlin; Hamburg; München; Kiel; Darmstadt 1964, S. 213.

Denken hinweg.«⁵⁴² Dewey wendet sich jedoch nicht gegen die Wissensvermittlung als solche, denn wirkliches Wissen ist für ihn die Voraussetzung dafür, sich neues Wissen anzueignen: »Wissen im Sinne von wirklicher ›Erkenntnis‹ bedeutet das arbeitende Kapital, das unentbehrliche Hilfsmittel für weiteres Forschen, für das Erkennen und Erlernen neuer Stoffe und Dinge.«⁵⁴³

Wirkliches Wissen ist für Dewey ein Wissen, das selbst erarbeitet wird. Dies bedeutet für die Erziehung, daß der »Lehrer« nicht einfach nur Wissen vorgibt, das die Schüler wiedergeben sollen, sondern vielmehr, daß die Schüler sich Wissen durch eigene Anstrengung selbst erarbeiten und dabei Sinnzusammenhänge des Wissens erkennen. Denn nur wenn sie diese Zusammenhänge erkennen, können sie das erlernte Wissen wieder einsetzen, um weiter zu lernen.⁵⁴⁴ Deweys pädagogisches Konzept beschränkt sich jedoch nicht auf die bloße geistigen Beschäftigung des Schülers mit problembehafteten Situationen. Denn damit das Denken zu einer wirklichen Veränderung der Verhaltensgewohnheiten und dadurch zum echten Lernen führt, müssen die durch das Denken entwickelten Lösungskonzepte im realen Handeln verifiziert werden. »Bloße Denkgebilde, seien es nun bescheidene Vermutungen oder würdige Theorien, sind, wie wir gesehen haben, Voraussetzungen möglicher Lösungen.«⁵⁴⁵ Bleibt der Denkkakt auf der Stufe des Denkens stehen, lernt der Mensch nicht. »Nur die Anwendung entscheidet über ihre Richtigkeit, und nur diese Entscheidung gibt ihnen vollen Sinn und ganze Wirklichkeit. Solange von Gedanken kein Gebrauch gemacht wird, haben sie die Tendenz, sich in einer eigenen Welt abzusondern.«⁵⁴⁶ Nur durch die praktische Anwendung des Denkens wird der Denkkakt vollendet und Verhaltensformen können sich ändern. Die Deweysche Pädagogik basiert auf der direkten Übertragung seiner lebensphilosophischen Erkenntnistheorie auf pädagogische Lehrmethoden. Dewey selbst faßt diese Übertragung wie folgt zusammen: »Die wesentlichen Merkmale der ›Methode‹ sind darum identisch mit den wesentlichen Merkmalen des ›Denkens‹. Es sind folgende: erstens, daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat - daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens, daß er auf mögliche Lösungen verfällt und ver-

⁵⁴² Ebd., S. 211.

⁵⁴³ Ebd.

⁵⁴⁴ Vgl. ebd., S. 213 f.

⁵⁴⁵ Ebd., S. 214.

⁵⁴⁶ Ebd., S. 215.

pflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken.«⁵⁴⁷

Deweys Vorstellung, daß Pädagogik lebensnah gestaltet sein soll und Zusammenhangswissen und kein »enzyklopädisches« Wissen vermitteln soll, deckt sich durchaus mit den in der heutigen Schlüsselqualifikationsdebatte geäußerten Qualifikationsanforderungen an den Facharbeiter. Denn der für unsere Zeit am besten ausgebildete Facharbeiter zehrt nicht sein gesamtes Berufsleben lang von den während seiner Lehrzeit erlernten Wissen, sondern bildet sich permanent weiter. Er ist befähigt zum lebenslangen Lernen. Genau dieses Ziel der Befähigung zum lebenslangen Lernen möchte auch Dewey erreichen, weil sich die Welt permanent verändert. Diese Argumentation findet ihre Entsprechung in der modernen Vorstellung vom beständig veraltenden Wissen. Damit sich der Mensch in einer sich permanent verändernden Welt zurechtfinden kann, muß er über Eigenschaften wie »Initiative, Erfindungskraft und Umstellungsfähigkeit«⁵⁴⁸ verfügen. Solche Eigenschaften finden sich auch in den heute kursierenden Katalogen von Schlüsselqualifikationen. Die Erziehung muß nach Dewey den Menschen helfen, diese von Dewey genauso wie in der Schlüsselqualifikationsdebatte als Verhaltensdispositionen (s. Kap. 1.5) aufgefaßte Eigenschaften zu entwickeln. Dies gelingt entsprechend der Deweyschen Erkenntnistheorie jedoch nicht durch »enzyklopädische« Wissensvermittlung, sondern nur ein selbstgesteuertes Erfahrungslernen entsprechend der Einsicht in die Natur des menschlichen Denkens. Erziehung nach Dewey ist eine »beständige Erneuerung der Erfahrung«.⁵⁴⁹ Pädagogische Methoden sollen, da der Mensch nur durch eigene Erfahrung lernt, »gute Denkgewohnheiten«⁵⁵⁰ vermitteln, damit der Mensch zu lebenslangen Lernen befähigt ist.

Dieser qualifikationsvermittelnde Anspruch ist jedoch nur ein Teil der Zielsetzung von Deweys Pädagogik. »Deweys wichtigstes Anliegen ist die weitere Demokratisierung der Gesellschaft.«⁵⁵¹ Denn die Demokratie benötigt die Bildung aller Menschen. Demokratisierung durch Erziehung bedeutet für Dewey jedoch nicht, daß die »Erziehung zum guten Staatsbürger« als die Vermittlung festste-

⁵⁴⁷ Ebd., S. 218.

⁵⁴⁸ Ebd., S. 98.

⁵⁴⁹ Ebd., S. 112.

⁵⁵⁰ Ebd., S. 203.

⁵⁵¹ Deok-Chill, Kim: Deweys Theorie der »beruflichen Erziehung« als Grundlage seines Erziehungsdenkens. Mit einem Ausblick auf die deutsche Berufspädagogik. Diss. Wuppertal 1995, S. 26.

hender Werte zum eigentlichen Erziehungsziel erkoren wird. »Dewey hat sich (...) bemüht zu zeigen, daß es keine höchsten Ziele, die ein für alle Mal feststehen, geben kann. Das dynamische Modell des Geistes schließt das aus.«⁵⁵² Demokratie ist für Dewey weniger eine Regierungsform, vielmehr eine Form des Zusammenlebens. Und wirkliche Demokratie ist für Dewey ohne Erziehung nicht denkbar, denn diese basiert auf der individuellen Erkenntnis der Tragweite der Handlungen ihrer Mitglieder mit dem Ziel, daß die individuellen Handlungen den anderen Mitgliedern einer Demokratie nicht schaden sollen.⁵⁵³ Hinter dem Ideal einer demokratischen Gesellschaft verbirgt sich für Dewey eine Gesellschaft, »in der jeder Mensch mit etwas beschäftigt ist, das das Leben der anderen lebenswerter und dadurch das Band zwischen den einzelnen Menschen deutlicher macht, was die Schranken zwischen ihnen niederlegt. Es geht um einen Zustand der Dinge, bei dem jeder an seinem Werke ohne Zwang und einsichtsvoll interessiert ist, weil dieses Werk seinen eigenen Fähigkeiten angepaßt ist.«⁵⁵⁴ Dieses Ideal zu verwirklichen ist für Dewey die Aufgabe der Erziehung. Durch Erziehung sollen die einzelnen demokratische Verhaltensdispositionen entwickeln. Der Erfolg dieser Erziehung zur Demokratie hängt nach Dewey dabei von den verwendeten Erziehungsmethoden ab.⁵⁵⁵ Nur pädagogische Methoden, die dabei den Bedingungen des menschlichen Erkenntnisprozesses entsprechen, haben Aussicht auf Erfolg.

Weil der Mensch nach Dewey durch Erfahrung lernt, also Verhaltensformen in Auseinandersetzung mit der Umwelt erwirbt und auf diese Art und Weise auch die Umwelt verändert, ist es Aufgabe der Pädagogik, eine entsprechende Lernsituation herbeizuführen, in der das demokratische Ideal erfahren werden kann und so der Mensch auf dieses bezogene Verhaltensformen erwerben kann. Dies bedeutet für nach Dewey für die konkrete Erziehungspraxis, »daß wir die Schule zu einem Modell derjenigen Gesellschaft machen, die wir gern verwirklichen möchten, und in ihr die Geister so formen, daß sie bereit und imstande sind, allmählich die Züge der größeren und widerspenstigeren Gesellschaft der Erwachsenen zu ändern.«⁵⁵⁶

Dewey kritisiert an der Gesellschaft seiner Zeit, die er durch die Pädagogik zu ändern sucht, die Produktion sozialer Ungleichheit durch die Ökonomie und die Fortschreibung dieser sozialen Ungleichheit durch eine einseitig auf den gewerb-

⁵⁵² Ebd.

⁵⁵³ Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig; Berlin; Hamburg; München; Kiel; Darmstadt 1964, S. 121.

⁵⁵⁴ Ebd., S. 408.

⁵⁵⁵ Vgl. ebd.

⁵⁵⁶ Ebd., S. 409.

lichen Bereich ausgerichtete »Berufsbildung« für die Masse der Bevölkerung. »Jeder Plan beruflicher Bildung, der von der gegenwärtig bestehenden Ordnung ausgeht, wird wahrscheinlich die heutigen Teilungen und Schichten übernehmen und weitertragen und damit das feudale Dogma der sozialen Vorherbestimmung stützen.«⁵⁵⁷

Dewey wünscht sich eine Bildung, die allen Menschen die »geistige und soziale Bedeutung eines Berufes.«⁵⁵⁸ vermittelt. Diese Aufgabe fällt nach Dewey der Schule zu, denn berufliche Bildung soll eine rein fachspezifische, technische Leistungsfähigkeit vermitteln. Die Vermittlung dieser ist für Dewey durchaus wünschenswert, doch in der Reduktion des Bildungswesens auf die alleinige Vermittlung beruflicher Fertigkeiten sieht Dewey die Gefahr der permanenten Reproduktion von Ungleichheit. »Dann würde die Erziehung nur dazu dienen, die gegenwärtige industrielle Gesellschaftsordnung unverändert fortzupflanzen, nicht aber als Mittel zu ihrer Neuordnung.«⁵⁵⁹ Das Mittel zur Überwindung sozialer Ungleichheit liegt für Dewey in der Vermittlung von Zusammenhangsdenken durch die Schule für alle Teile der Bevölkerung. Im Berufsleben kann der einzelne aufgrund der dort herrschenden Zwänge ein solches Wissen nicht erwerben. »Der gewöhnliche Arbeiter in der Fabrik steht freilich unter zu starkem wirtschaftlichen Druck, als daß er die Möglichkeit hätte, Erkenntnis zu erzeugen wie der Forscher im Laboratorium. In der Schule jedoch kann der Schüler mit Maschinen und industriellen Vorgängen so in Beziehung gebracht werden, daß die bewußte Hauptabsicht des Schülers ist, sie zu verstehen.«⁵⁶⁰

Das Vermitteln von Zusammenhangsdenken, das überdies auch für die heutige Schlüsselqualifikationsdebatte zentral ist, wirkt sich nach Dewey insbesondere zugunsten der »wirtschaftlich Schwächeren.«⁵⁶¹ aus. Denn die Vermittlung von Zusammenhangs-, also von verstehenden Denken würde den Wunsch der Menschen nach politischer Mitbestimmung wecken, um die »sozial bedenklichen Züge der gegenwärtigen industriellen und kommerziellen Ordnung abzuändern«. Denkschulung für alle auf der Basis der Umsetzung von Deweys Analyse menschlicher Erkenntnis würde den einzelnen also zu einem wirklich mündigen Bürger der Gesellschaft machen, der zu aktiver Mitgestaltung am aktiven Leben bereit ist. Die Erziehung des Arbeiters zum mündigen Bürger durch die Vermittlung von »Zusammenhängen« ist für Dewey ein Weg, die Entfremdung des Men-

⁵⁵⁷ Ebd., S. 410.

⁵⁵⁸ Ebd., S. 411.

⁵⁵⁹ Ebd., S. 408.

⁵⁶⁰ Ebd., S. 406.

⁵⁶¹ Ebd., S. 413.

schen durch den modernen Produktionsprozeß zu überwinden. Die Entfremdung des Menschen besteht für Dewey dabei darin, daß durch den sehr handwerklich orientierten Produktionsprozeß der Vormoderne die Möglichkeit zum Erfahrungslernen, das der menschlichen Natur entspricht, weitaus größer waren als zur Zeit der »Anpassung des Arbeiters an die Maschine.«⁵⁶² Durch die industrielle Produktion ist nach Dewey »der Bildungswert der industriellen Arbeit für die Massen heute weit geringer geworden, viel geringer als in der Zeit, da man durch Handarbeit für den örtlichen Markt produzierte«.

Der gleiche Topos der Überwindung der »Entfremdung« des Menschen durch die Vermittlung von Zusammenhangswissen findet sich vereinzelt auch heute in der Schlüsselqualifikationsdebatte (s. Kap. 1). Während Dewey also die Überwindung der Entfremdung des Menschen und die Überwindung sozialer Ungleichheit durch das Mittel der Vermittlung solcher Qualifikationsprofile als zentrale Zielsetzung seiner Pädagogik ansah, ist dieser Aspekt in der heutigen Debatte um Schlüsselqualifikationen zugunsten der Forderung nach einer »Qualifikationsoffensive« zum primären Nutzen wirtschaftlicher Interessen weit in der Hintergrund gerückt. Nur die Vertreter einer »neuhumanistischen« Pädagogik verwenden die Überwindung der Entfremdung des Menschen als Hauptargument der Forderung nach der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung. Das philosophisch-pädagogische Konzept Deweys hat insbesondere die Schulpädagogik beeinflußt. Zentrales didaktisches Instrument, Erfahrungslernen nach Dewey zu ermöglichen, ist das sogenannte »Projekt«. Projekte sind mittlerweile zu einem in Schulen vielfach eingesetzten und erprobten didaktischen Instrument geworden. Konkret entwickelt wurde diese »Projekt-Methode« dabei von William Heard Kilpatrick, dem vielleicht bedeutendsten Schüler Deweys.⁵⁶³ Kern dieser Projekt-Methode ist dabei die Orientierung am Erkenntnisprozeß nach Dewey. Im wesentlichen besteht die Projektmethode darin, Schülern eine lebensnahe Aufgabe zu geben, die sie gemeinsam und eigenständig erfüllen sollen.⁵⁶⁴ Der Lernprozeß des Schülers und die didaktische Methode des Projektes werden dabei weitestgehend identisch. Die Aufgabe der Pädagogik im Rahmen der Projektmethode besteht damit entsprechend Deweys Konzept insbesondere in der Aufgabenstellung, d.h. der Schaffung einer Situation zu deren Bewältigung Probleme zu lösen sind. Weiterhin müssen die Schüler die Gelegenheit zur eigenständigen Bewältigung dieser Situation bekommen. Wichtiges Merkmal der Projektmethode ist weiterhin auch, daß die Schüler diese Aufgabe

⁵⁶² Vgl. ebd., S. 406.

⁵⁶³ Vgl. Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth 1991, S. 141, S. 27 ff.

⁵⁶⁴ Vgl. ebd., S. 35.

gemeinsam bewältigen sollen, um auf diese Art und Weise Verhaltensdispositionen für das Leben in sozialen Gemeinschaften zu erlernen.⁵⁶⁵ In diesem Aspekt spiegelt sich Deweys sozialpolitische Ambitionen der Erziehung zur Demokratie. Denn auch Dewey beabsichtigte die Schaffung demokratischer Verhaltensdispositionen durch die Erziehung (s.o.).

In bezug auf die Entwicklung schlüsselqualifizierender Maßnahmen in der beruflichen Bildung kann nach Ansicht des Verfassers in sehr starkem Maße auf Deweys pädagogische Konzeption zurückgegriffen werden. Schließlich decken sich die von Dewey angestrebten Bildungsziele wie beispielsweise die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, Denken und Zusammenhängen und soziale Fähigkeiten inhaltlich mit den heute propagierten Schlüsselqualifikationen. Beide sind Verhaltensdispositionen. Auch das in der Projektmethode angestrebte Lernen in der Gruppe durch gemeinsame Arbeit am Projekt kann übernommen werden, denn hiermit vermittelbare soziale Fähigkeiten wie Kommunikations- und Ausdrucksstärke sind nicht nur zum Wohle der Demokratie verwendbar, sondern werden auch im Rahmen der kommunikations- und kooperationsorientierten, modernen Formen der Arbeitsorganisation benötigt. Deweys didaktische Konzeption läßt sich für die mögliche Übertragung auf schlüsselqualifizierende Methoden innerhalb der Berufsbildung in wenigen Stichworten zusammenfassen. Grundbedingung, damit ein selbstgesteuertes Handlungslernen im Sinne Deweys stattfinden kann ist die Schaffung einer Situation, zu deren Bewältigung Probleme zu überwinden sind. Diese Situation hat dabei den Charakter einer Aufgabe, die möglichst lebensnah und realistisch ausgestaltet sein sollte. Die Lernenden sollten dabei über genügend Freiräume verfügen, die Bewältigung dieser Aufgabe selbständig und selbstbestimmt vorzunehmen. Die Arbeit an diesem Projekt sollte dabei von einer Gruppe von Lernenden gemeinsam vorgenommen werden. Nur unter dieser Voraussetzung ist nach Dewey die Veränderung von Verhaltensdispositionen im Sinne der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen möglich.

2.5 Fazit

Die Reformpädagogik begleitet den mit starken sozialen Umbrüchen verbundenen Übergang in die Moderne, der von den betroffenen Menschen als dumpfe Bedrohung empfunden wurde. Der durch die industrielle Revolution bedingte

⁵⁶⁵ Vgl. ebd., S. 35 f.

Wandel der Gesellschaft wurde in bezug auf relativ lange Friedensphase und die Wertekonstanz als Verfall gedeutet, dem mit der Propagierung neuer Werte entgegengetreten werden sollte. In diesem Zusammenhang wurde das Bildungswesen als geeignetes Instrument gedeutet, die neuen, auf die Gemeinschaft bezogenen Werte zu vermitteln und damit dem gesellschaftlichen Verfall entgegenzutreten.

Die Kritik am damaligen Bildungswesen weist dabei gewisse Ähnlichkeiten mit der heute geäußerten Kritik an der beruflichen Bildung auf. Die Schnittpunkte der damaligen und der heutigen Kritik am Schulwesen bzw. am beruflichen Bildungswesen bestehen darin, daß zum einen die mangelnde Vermittlung von Sozialkompetenz und zum anderen die Fokussierung auf durch Fachpläne zusammenhangslos verbundenes Fachwissen kritisiert wird.

Während jedoch heute Sozialkompetenz in bezug auf die Teamfähigkeit des Arbeitnehmers gefordert wird, forderte die Reformpädagogik diese »Qualifikationen« zur Erziehung zum sinnvollen Teil der Gemeinschaft bzw. zum mündigen Staatsbürger, was aber nicht Berufsfähigkeit verleiht. Auch die Intention der Kritik an der »Buchschiele«, d.h. der Vermittlung von zusammenhangslosen Wissen unterscheidet sich in der damaligen und der heutigen Debatte. Wollte die Reformpädagogik mit »Denkschulung« und »Überblickswissen« insbesondere die Entfremdung des Menschen von sich selbst überwinden, beabsichtigt die heutige Debatte mit Überblickswissen den Menschen zum lebenslangen, eigenverantwortlichen und selbständigen »Selbstlernen« zu befähigen. Das führt aber zur lebenslangen Infantilisierung und Ummündigkeit, zumal die Kenntnisse über die Abläufe im Gehirn auf zwei unterschiedliche Phasen der Informationsverarbeitung verweisen, die sich zudem vom Lernen im Alter unterscheiden. Geläufig ist die Unterscheidung von fluider und kristalliner Intelligenz, was dazu führt, dass bei Vorliegen einer geprägten Struktur die einlaufenden Sinneseindrücke bereits auf ein Selektionplateau treffen.

Doch auch in der heutigen Schlüsselqualifikationsdebatte gibt es noch Autoren, welche die Vermittlung von »Schlüsselqualifikationen« aus, mit der reformpädagogischen Debatte durchaus vergleichbaren, »humanistischen« Motiven heraus fordern.

»In der Arbeit werden gemeinhin nicht Aufgaben erfüllt oder Probleme gelöst, sondern vorgeschriebene Tätigkeiten vollzogen. Die sozialen Verhältnisse der Arbeit werden nicht als Feld gemeinsamer Gestaltung erfahren, sondern als Konkurrenz und In-

teressengegensatz, die wiederum für den einzelnen fremdbestimmte soziale ›Mechanismen‹ und bürokratische Strukturen herbeiführen.«⁵⁶⁶

Trennt man sämtliche sozialpolitischen und gesellschaftsverändernden, anti-ökonomischen und antiliberalen Bestandteile der Reformpädagogik ab, bleiben in bezug auf die Vermittlung »sozialer Kompetenzen« zwei Komponenten der Landerziehungsheime und der Kurzschulen übrig, die defakto aus heutiger Sicht defizitär waren, weil es für die Prägung unabdingbar ist, Grenzen und Orientierungen zu geben. Eine Ichstärke ist nicht so aufzubauen, wie es die Arbeitsschule anstrebte. Teamfähigkeit (»Gemeinschaftswerte«) durch gemeinsames Handeln - also Handeln in der Gruppe - kann auch eine terroristische Erzwingung von Disziplin bedeuten, wie es im Dritten Reich üblich war, wobei die gemeinsam erfahrenen »Erlebnisse« sehr zwiespältig waren.

In der Tat werden solche, unter dem Etikett der »Erlebnispädagogik« firmierenden Methoden, wie z.B. Bergtouren, von einigen Firmen in der beruflichen Erstausbildung eingesetzt.⁵⁶⁷ Die durch den Einsatz solcher pädagogischer Instrumente erhofften Wirkungen bestehen dabei zum einen darin, daß die Jugendlichen mit neuen Situationen konfrontiert werden, die nicht mit den bisher bekannten Verhaltensschablonen überwunden werden können. Auf diese Art und Weise soll der Auszubildende in gewisser Weise selbständig handeln lernen.⁵⁶⁸ Zum anderen sollen die Auszubildenden an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit herangeführt werden, damit sie »selbst herausfinden, daß jenseits der bisherigen Gewohnheiten noch Reserven an körperlicher Kraft, an Tapferkeit und Zähigkeit vorhanden sind.

Darüberhinaus haben solche Gruppenerlebnisse einen großen Einfluß auf die Herausbildung sozialer Fähigkeiten. »Man ist aufeinander angewiesen und hängt voneinander ab. Man muß sich - gerade wegen der relativ großen Unbestimmtheit der Situationen - ständig miteinander absprechen und gegenseitig Hilfe leisten, man muß auf sich und den anderen achten, sich dabei dem anderen ein Stück weit ausliefern und sich ihm anvertrauen«.

Diese Erlebnisse können dabei - aufgrund des »Wagnischarakter« der organisierten Erlebnisse und der damit verbundenen starken Emotionalität - durchaus nachhaltig das Verhalten der Jugendlichen verändern. »Deshalb ist es auch möglich, daß schon relativ kurze, aber emotional intensive Erlebnistouren außer-

⁵⁶⁶ Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 11.

⁵⁶⁷ Vgl. ebd., S. 110; Bauer, H. G.; Brater, M.; Büchele, U.: Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung. München 1985.

⁵⁶⁸ Vgl. Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988, S. 111.

ordentlich nachhaltige, mitunter biographisch entscheidende Wirkungen bei einzelnen Jugendlichen erzielen können.«⁵⁶⁹ Es bleibt die Erinnerung, was man für ein Kerl war.

Löst man das Zusammenhangsdenken betonende Konzepte der Reformpädagogik aus ihrem sozialreformerischen Kleid heraus, so erweist sich Deweys Erkenntnistheorie als ein Ansatz, pädagogische Konzepte konstruktiv wissenschaftliche zu fundieren, während Kerschensteiners Konzept der Arbeitsschule voluntaristisch politische Zwecke zu erfüllen hatte. Dewey geht in seinem Konzept davon aus, daß pädagogische Methoden, die auf der anthropologisch begründeten Erkenntnistheorie des »reifen Denkaktes« beruhen, dem Lernenden die Zusammenhänge des Wissens vermitteln können. Auf dieser Basis ermöglicht das auf diese Art und Weise erworbene Wissen ein auf diesem aufbauendes, permanentes Lernen, das nichts anderes sein kann als das Gesetz des Lebens, die Informationsaufnahme durch die Sinne zu managen. Es ist billig, aus Gründen der sozialen Selektion auf die ständige Pflicht zur Beseitigung von Anpassungsmängeln durch ständiges Lernen hinzuweisen, wenn sich diese Forderung als ideologische Hülse erweist.⁵⁷⁰

Nach Dewey erlernt der Mensch ein »Überblickswissen« nur durch eigene Erfahrung. Er muß durch sein eigenes Handeln lernen, indem er Widerstände, welche die Umwelt seinem Handeln entgegengesetzt, handelnd überwindet, wie auf dem Weg gegen Westen. In diesem Zusammenhang entwickelt der Mensch durch sein Denken Handlungsstrategien, die er schließlich in der realen Welt handelnd überprüft. Nach Dewey war der Lernprozeß dann erfolgreich, d.h. er führt zu einem veränderten Handeln, wenn sich die entwickelten Handlungsstrategien in der Wirklichkeit als erfolgreich erwiesen haben. Das ist in gewisser Weise die Strategie der Evolution und daher in der Aussage konstruktiv.⁵⁷¹

Deweys Erkenntnistheorie des reifen Denkaktes eignet sich vorzüglich zur Umsetzung in Lernstrategien, weil sie - im Gegensatz zu allen anderen reformpädagogischen Konzepten - auf philosophischen Einsichten beruhen. Deweys Pädagogik fußt auf einer generalisierenden Erkenntnistheorie, die von vorneherein so angelegt ist, daß sie auch unabhängig von Deweys sozialreformerischen Anliegen ihre Gültigkeit nicht verliert. Die Gültigkeit verliert Deweys erkenntnisphilosophischer Ansatz darüberhinaus auch nicht bei einer

⁵⁶⁹ Ebd., S. 112.

⁵⁷⁰ Geißler, Karlheinz A. u. Frank Michael Orthey: Bildung zur Unmündigkeit. Von der Dialektik der Weiterbildung. In: Universitas. Zeitschrift für Interdisziplinäre Wissenschaft. Nr. 634 [April 1999].

⁵⁷¹ Vgl. dazu Klaus Eder: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Ein Beitrag zu einer Theorie sozialer Evolution. Suhrkamp 1976.

philosophischer Ansatz darüberhinaus auch nicht bei einer Gegenüberstellung mit kognitiven, psychologischen Lerntheorien, beispielsweise von Aebli⁵⁷² oder Piaget.⁵⁷³ Beispielsweise zeigen aktuelle lernpsychologische Untersuchungen, daß die Behaltensrate von Informationen dann am größten ist, wenn die Lernenden diese selbst anwenden.⁵⁷⁴

Überträgt man Deweys Konzept auf die berufliche Bildung, so muß die Antwort auf die Frage nach den besten Methoden zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Überblickswissen und die Befähigung zum eigenständigen, lebenslangen Lernen, lauten, daß diese Qualifikationen nur durch das eigenständige Handeln in der Wirklichkeit »gelehrt« werden können. Diese Qualifikationen müssen durch eigene Erfahrung erworben werden. Das gleiche gilt auf für die Schlüsselqualifikation »Sozialkompetenz«.

Wie die Konzepte der »Erlebnispädagogik«, also insbesondere die Kurzschulkonzepte, zeigen, kann gemeinschaftsorientiertes und verantwortungsbewußtes Verhalten sehr gut durch die Erfahrung gemeinsamen Handelns in Ernstsituationen vermittelt werden. Integriert man beide Konzepte in ein neues, didaktisches Prinzip zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung, so kommt man unweigerlich zu einem Konzept, daß »berufliche Handlungsfähigkeit« durch ein gemeinsames Arbeiten im Team in einer dem jeweiligen beruflichen Hintergrund angepaßten Ernstsituation vermittelt. Ein solches Konzept stellen die sogenannten Juniorenfirmen dar.

Juniorenfirmen sind wirklichkeitsgetreue (reale) Abbilder von Unternehmen, die von Auszubildenden mit realem Geld und realen Waren betrieben werden (s. dazu ausführlich Kap. 3). Sie stellen damit eine wirklichkeits- und lebensnahe Situation entsprechend Deweys Konzeption dar (s. Kap. .3.2). Aufgabe der Auszubildenden ist die Organisation des laufenden Geschäftsbetriebs einer Juniorenfirma. Diese anspruchsvolle und problembehaftete Aufgabe müssen die Auszubildenden dabei gemeinsam im Team bewältigen. Auf diese für Teamarbeit nötige Verhaltensdispositionen erwerben. Die Auszubildenden in Juniorenfirmen lernen handelnd, also durch eigene Erfahrung. Niemand greift in den laufenden Geschäftsbetrieb einer Juniorenfirma ein. Die Auszubildenden lernen durch Überprüfung der Auswirkungen ihres Handelns. In diesem Sinne entspricht das »Pro-

⁵⁷² Aebli, H.: Grundformen des Lernen. Klett-Verlag Stuttgart 1976. Ders.: Zwölf Grundformen des Lehrens. Klett-Verlag Stuttgart 1985.

⁵⁷³ Vgl. Söltenfuß, Gerhard: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbronn Obb. 1983, insb. S. 77 ff.

⁵⁷⁴ Vgl. Nietmann, H.: Visualisierung. In: Geißler, Kh. A.; Landberg, G. v.; Reinartz, M.: Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfadens für die Praxis. 1990.

jekt Juniorenfirma« den wesentlichen Kriterien eines selbstgesteuerten Handlungslernen im Sinne Deweys. Auch die für eine Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wichtigen Elemente aus Kerschensteiners Arbeitsschule (s. Kap. 2.3.1) lassen sich im Konzept der Juniorenfirma wiederfinden. Denn in Juniorenfirmen werden die Auszubildenden gefordert, müssen also ernsthafte Aufgaben erfüllen und lernen durch praktisches Tun. Auf diese Art und Weise können die Auszubildenden Verhaltensdispositionen bzw. Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Zusammenhangsdenken, oder Problemlösungsfähigkeiten erlernen. Durch die gemeinsame Arbeit in der Juniorenfirma (als Arbeitsgruppe) entwickeln die Junioren durch ihre eigene Erfahrung soziale Kompetenzen. Der Gedanke der gemeinsamen Arbeit, der Arbeitsgemeinschaft, findet sich sowohl bei Dewey als auch bei Kerschensteiner, aber mit entscheidenden Unterschieden in der Intention. Die Juniorenfirma kann sich in gewisser Weise auf reformpädagogische Konzepte berufen. Der Gedanke hierarchiefreier Gemeinschaften aus den Kurzschulen, der sich auch in der Projektmethode Deweys und Kilpatricks wiederfinden läßt, ist hierbei auch auf Juniorenfirmen anwendbar. Denn alle am Projekt Juniorenfirma mitarbeitenden Auszubildenden stehen formell auf gleicher Stufe. Besondere Beachtung findet in Juniorenfirmen darüberhinaus der in den Kurzschulen entwickelte Gedanke, daß soziale Fähigkeiten vermittelnde Methoden »Erlebnischarakter« aufweisen sollen. In der Tat stellen Juniorenfirmen für die daran beteiligten Auszubildenden ein einprägsames, die Junioren emotional berührendes Erlebnis dar, denn Juniorenfirmen besitzen - wie beispielsweise aus den Kurzschulen bekannte erlebnispädagogische Konzepte von Bergtouren oder Rettungsdiensten - einen hohen Grad an Ernsthaftigkeit und unbedachtes Handeln in Juniorenfirmen kann gravierende Auswirkungen nach sich ziehen (z.B. in Form von Verlustgeschäften). Im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit muß daher untersucht werden, ob die Juniorenfirmen diese Forderungen erfüllen können.

3. Juniorenfirmen als Mittel der Selbstprogrammierung?

Juniorenfirmen sind eine am pädagogischen Modell des »Handlungslernens« orientierte, betriebliche Ausbildungsmaßnahme. Sie sind reale Kleinunternehmen, die von Auszubildenden zwar in eigener Verantwortung, aber abgesichert vom jeweiligen Ausbildungsbetrieb betrieben werden.⁵⁷⁵ In ihnen lernen Auszubildende - die in der bisherigen Praxis bestehender Juniorenfirmen insbesondere aus dem kaufmännischen Bereich stammten - durch eigene Erfahrung, also

⁵⁷⁵ Vgl. Bunk, Gerhard P.; Zedler, Reinhard: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln 1986, S. 29.

durch die eigene praktische Tätigkeit, wie sich ihre spätere Berufswirklichkeit gestalten wird. Juniorenfirmen weisen in ihrem Geschäftsbetrieb einen hohen Charakter an »Ernsthaftigkeit« auf, auch wenn das in ihnen enthaltende »unternehmerische Risiko« weitestgehend vom ausbildenden Betrieb übernommen wird. So sind einige Juniorenfirmen zwar rechtlich selbständig, die Mehrzahl operiert jedoch unter dem Dach ihrer Mutterfirma.

Von der pädagogischen Konzeption her stellen Juniorenfirmen eine Variante des projektorientierten Handlungslernens gemäß der Theorie von Dewey dar. Die Zielrichtung dieser pädagogischen Konzepte besteht insbesondere in der Vermittlung von Breitenqualifikationen, wie beispielsweise von Zusammenhangswissen. Diese Breitenqualifikationen stellen dabei die Grundlage für ein selbstgesteuertes Lernen dar. Darüberhinaus weisen Juniorenfirmen Elemente »erlebnisorientierter« pädagogischer Konzepte auf. Solche, in der Reformpädagogik entwickelten Konzepte werden insbesondere mit dem Ziel angewandt, soziale Kompetenzen zu vermitteln.

Mit dem Konzept der Juniorenfirmen wurden in Deutschland erstmals erlebnispädagogische und auf den Arbeiten Deweys aufbauende, projektorientierte Formen des Lernens in die Berufspädagogik integriert. Dies bedeutet, daß mit dem Juniorenfirmenkonzept die Idee des Erlernens bestimmter Kompetenzen (soziale Kompetenzen, Handlungsfähigkeit, Zusammenhangsdenken, etc.) durch das Erleben besonderer Situationen bzw. durch die Arbeit in Projekten jetzt Eingang in die deutsche Berufspädagogik gefunden hat. Diese orientierte sich bisher stark an der handlungstheoretischen Konzept der Arbeitsschule nach Kerschensteiner. Zwar weist die betriebliche Ausbildung hierdurch eine starke Handlungsorientierung auf, weil die Auszubildenden durch ihre eigene manuelle Tätigkeit lernen, doch das die Selbständigkeit betonende Konzept des Lernens in Projekten nach Dewey wurde bisher von der Berufspädagogik ebenso wenig übernommen wie erlebnispädagogische Konzepte. Statt dessen orientierte sich die Schulpädagogik sehr stark an diesen Konzeptionen und viele Elemente des schulischen Alltags lassen sich auf deren Einfluß zurückführen. Die der Berufspädagogik zuzurechnende Idee der Juniorenfirmen hingegen wurde in Auseinandersetzung mit den »schulischen« Varianten handlungsorientierten Lernens entwickelt. Damit stellt sie in gewisser Weise eine Übertragung von - in der Schulpädagogik - erprobten Konzepten auf die Berufspädagogik dar. Die bisherige Praxis bestehender Juniorenfirmen hat gezeigt, daß diese ein hervorragendes Instrument zur Vermittlung sogenannter »Schlüsselqualifikationen« darstellen. Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich daher insbesondere auf die Fragen, wie Juniorenfirmen arbeiten, wie diese organisiert sind und welche Wirkungen Juniorenfirmen erzielen können. Zu diesem Zweck werden insbesondere die Ergeb-

nisse des Modellversuchs »Juniorenfirmen als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung« des Bundesinstituts für Berufsbildung⁵⁷⁶ sowie die unternehmerische Praxis exemplarischer Juniorenfirmen dargestellt und diskutiert.

3.1 Die Juniorenfirma als reale Simulation gedachter Modellierung

Die erste Juniorenfirma in Deutschland wurde 1975 von Wolfgang Fix - dem damaligen Leiter des Zentralen Bildungswesens der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG - als Ergänzungsmaßnahme der betrieblichen, kaufmännischen Ausbildung in diesem Industriebetrieb gegründet. In der Folgezeit entstanden in Deutschland eine Vielzahl weiterer, sich an diesem Modell orientierende Miniaturfirmen. Juniorenfirmen sind damit - zumindest in Deutschland - eine relativ junge Methode innerhalb der Berufsausbildung. In der Mehrzahl werden Juniorenfirmen heute im Bereich der beruflichen Erstausbildung in Unternehmen und mittlerweile auch in kaufmännischen Schulen eingesetzt.⁵⁷⁷ Sie stellen insbesondere eine Maßnahme im Rahmen der kaufmännischen Ausbildung dar. An Auszubildende anderer Fachrichtungen richten sich Juniorenfirmen - zumindest entsprechend der bisherigen Praxis - also nicht. Auch in der ersten deutschen Juniorenfirma waren überwiegend Auszubildende im Beruf »Industrie-kaufmann/-kauffrau« tätig.⁵⁷⁸

Der Impuls zur Einrichtung von Juniorenfirmen ging von der Industrie aus: »Die Zielsetzung, unter der die Juniorenfirma in den Großbetrieben eingeführt wurde, bestand in erster Linie in einer Ergänzungsfunktion für bestimmte Defizite der kaufmännischen Berufsausbildung in Großunternehmen.«⁵⁷⁹ Wolfgang Fix, der Initiator der ersten deutschen Juniorenfirmen faßt die Zielsetzung dieser Ergänzungsmaßnahme zur betrieblichen, kaufmännischen Ausbildung wie folgt zusammen: Die Juniorenfirma »sollte Zusammenhangswissen und ein besseres Verständnis betrieblicher Vorgänge vermitteln, sollte Grundfunktionen des Unternehmens und Führungsentscheidungen erfahrbar machen und zur Persönlich-

⁵⁷⁶ Vgl. Fix, Wolfgang: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht zu einem Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben. Berlin 1992.

⁵⁷⁷ Vgl. Hilt, Karl: Die Juniorenfirma »Junior Trading Künzelsau« (JTK) der Kaufmännischen Schule Künzelsau. In: Wirtschaft und Erziehung 46/1994, S. 115-118, S. 115.

⁵⁷⁸ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 26.

⁵⁷⁹ Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376, S. 373.

keitsentwicklung beitragen; dies vor allem durch die Übernahme von Verantwortung in einer - allerdings gegenüber der beruflichen Realität reduzierten - »Ernstsituation«. Die »Kleinfirma in der Großfirma« sollte ferner Teamfähigkeit und Kreativität fördern und die Lernmotivation verbessern.«⁵⁸⁰ Organisatorisch trat die Juniorenfirma in der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG an die Stelle des innerbetrieblichen Unterrichts für Auszubildende kaufmännischer Fachrichtung.⁵⁸¹ Damit wurde diese Juniorenfirma als Ergänzungsmaßnahme zur bisher praktizierten betrieblichen Berufsausbildung⁵⁸² und als praxisnaher Ersatz für den theoretischen betrieblichen Zusatzunterricht eingerichtet.

Mit der Einrichtung der ersten Juniorenfirmen wurde insbesondere das Ziel verfolgt, das hauptsächlich in Großunternehmen feststellbare, sogenannte »Praxisdefizit« innerhalb der kaufmännischen Berufsausbildung zu verringern. So formulierte Wolfgang Fix, der Vater der Juniorenfirmenidee, zur Notwendigkeit von Juniorenfirmen: »Ein Kennzeichen der betrieblichen Lehrlingsausbildung in Großbetrieben ist oft ein gewisses Praxisdefizit, das sich allmählich verstärkt. Die Komplexität eines modernen Industriebetriebs erschwert eine Transparenz betrieblicher Abläufe. Vor allem durch die Einführung moderner Bürotechnologien geht oft der Einblick in die Struktur betrieblicher Vorgänge verloren. Es fehlt oft das Verständnis für größere Zusammenhänge, was die Motivation und das persönliche Engagement der Auszubildenden beeinträchtigen kann.«⁵⁸³

Wolfgang Fix sieht die wesentlichen Gründe für die Notwendigkeit zur Einrichtung von Juniorenfirmen also in der mangelnden Transparenz der Betriebsabläufe in Großbetrieben und der hierauf aufbauenden, geringen Einsicht in und dem fehlenden Verständnis für Führungsentscheidungen.⁵⁸⁴ Ein erhoffter Nebeneffekt der Einrichtung von Juniorenfirmen bestand darin, daß am Markt agierende Juniorenfirmen Gewinn erwirtschaften könnten, um so einen Beitrag zur Senkung der Ausbildungskosten zu leisten.⁵⁸⁵ Vorrangiges Ziel war jedoch immer, die Qualität

⁵⁸⁰ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 26.

⁵⁸¹ Vgl. ebd., S. 25 f.; Miller, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 38/1990, S. 246-252, S. 247.

⁵⁸² Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 26.

⁵⁸³ Fix, Wolfgang: Die Projektmethoden in der betrieblichen Ausbildung, in: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Dritter Bayerischer Berufsbildungskongreß. Nürnberg. 5. und 6. April 1984. Dokumentation. Bayreuth 1984, S. 145-149, S. 145.

⁵⁸⁴ Vgl. Fix, Wolfgang: Ein Projekt im Betrieb - die Übungsfirma mit realem Geschäftsbetrieb. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 17-24, S. 17.

⁵⁸⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 27.

der betrieblichen Ausbildung zu verbessern. Diese Mängel können nach Fix im Rahmen der üblichen Berufsausbildung in Großbetrieben nicht beseitigt werden. Mit dem Einsatz von Juniorenfirmen kann dieses Praxisdefizit nach Fix jedoch verringert werden. Die kaufmännischen Auszubildenden sollen durch Juniorenfirmen nämlich einerseits die Funktionsabläufe in einem Großunternehmen am kleinen und überschaubaren Modell realistisch erfahren können und andererseits, indem sie selbst »unternehmerisch« tätig würden - also Entscheidungen trafen -, ein größeres Verständnis für die Entscheidungen der Unternehmensführung entwickeln. So erhoffte sich beispielsweise die Fahrradfabrik Friedrichshafen AG von der Einrichtung ihrer Juniorenfirma, die Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit der Auszubildenden zu erhöhen.

Die Entscheidung zur Einrichtung einer Juniorenfirma in der Fahrradfabrik Friedrichshafen AG gründete sich auf die Einsicht in die Defizite der bisherigen Ausbildungspraxis. Wolfgang Fix formulierte diese Kritik wie folgt: »Daß unternehmerische Tätigkeit risikobehaftet ist, wird schulbuchmäßig gelernt, aber nicht praktisch erfahren. Es ›passiert nichts‹, wenn der Auszubildende Fehler macht, außer daß ihm der Ausbilder etwas erläutert.«⁵⁸⁶ Durch die Tätigkeit in der Juniorenfirma sollten die angehenden Industriekaufleute also am eigenen Leibe - unter Ernstbedingungen - erfahren, welche Auswirkungen selbstgetroffene unternehmerische Entscheidungen haben können und durch das eigene Handeln Entscheidungsfähigkeit gewinnen.

Einen weiteren Hauptgrund für die Einrichtung einer Juniorenfirma sah man in der Fahrradfabrik Friedrichshafen AG jedoch auch in einer Verbesserung der »affektiven« Fähigkeiten der Auszubildenden, deren Vermittlung durch eine traditionelle Ausbildung gemäß den Ausbildungsordnungen als nicht möglich erschien: »so sind die Lernziele in den »Ausbildungsrahmenplänen stark auf reproduktives Wissen hin orientiert, es fehlen weithin Anforderungen, die mit dem Vollzug bestimmter kommunikativer Aufgaben verbunden sind, so etwa Verhandeln mit Lieferanten oder Kunden, Präsentation von Erzeugnissen u.a. Es ist theoretisch möglich, die Abschlußprüfung im Beruf Industriekaufmann mit der Note ›sehr gut‹ zu bestehen, ohne daß der Betreffende in der Lage sein müßte, ein erfolgreiches Kundengespräch zu führen.«⁵⁸⁷ In gewisser Weise wurde von der Einrichtung einer Juniorenfirma also erhofft, die dort tätigen, angehenden Kaufleute besser als bisher auf ihren Beruf vorzubereiten, so daß sie unmittelbar nach Beendigung ihrer Ausbildung ohne große Einarbeitungszeit ihre gesamte Arbeitskraft dem Betrieb zur Verfügung stellen können. Denn in einer Junioren-

⁵⁸⁶ Ebd., S. 17 f.

⁵⁸⁷ Ebd., S. 17.

firma tätig zu sein, bedeutet für den einzelnen Auszubildenden, sich auf die spätere Berufspraxis realistisch vorzubereiten und sich damit in den späteren Beruf praxisnah einzuarbeiten.

Die eben skizzierten Defizite bisheriger Ausbildungspraxis - also: mangelnder Selbständigkeit, fehlenden Zusammenhangswissens (fehlende Transparenz betrieblicher Funktionsabläufe), zu wenig ausgeprägter Entscheidungsfähigkeit oder nicht ausreichende soziale Kompetenzen - wurden in den siebziger Jahren von Fix als Praxisdefizit der Berufsausbildung bezeichnet (s.o.). Heute spricht man in bezug auf die Schwächen der Berufsausbildung jedoch nicht mehr von einem »Praxisdefizit« der betrieblichen Ausbildung, sondern von der Notwendigkeit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (s. Kap. 2). Juniorenfirmen wird dabei eine zentrale Rolle in der Vermittlung eben dieser Schlüsselqualifikationen zugeschrieben. Sie sollen dabei die bisherige Ausbildungspraxis jedoch nicht ersetzen, sondern diese sinnvoll ergänzen. In diesem Zusammenhang können Juniorenfirmen durchaus zu einem wesentlichen Bestandteil der betrieblichen Ausbildung der sie einrichtenden Unternehmen werden: »Die Stärken der Juniorenfirma liegen nicht so sehr auf dem Gebiet des Ersatzes oder der Kompensation einer mangelhaften betrieblichen Berufsausbildung (Die Juniorenfirma versteht sich nicht als ›vierter Lernort!‹), sondern vielmehr auf dem Gebiet der Vermittlung zusätzlicher Qualifikationsmerkmale wie Sozialverhalten, Teamfähigkeit und Mitwirkungskompetenz.«⁵⁸⁸

3.1.1 Juniorenfirmen als externe Modellierungsvorgabe

Juniorenfirmen werden explizit als Ergänzungsmaßnahme zur üblichen beruflichen Bildung verstanden, die weder die fachliche betriebliche Ausbildung noch den Berufsschulunterricht ersetzen sollen.⁵⁸⁹ Mit einer Tätigkeit in Juniorenfirmen wird also kein formaler Berufsbildungsabschluß erreicht. Vielmehr sind Juniorenfirmen Teil der innerbetrieblichen Berufsausbildung mancher Betriebe. Die Berufsausbildung in Deutschland⁵⁹⁰ basiert auf zwei Säulen (Duales System). Zum einen wird direkt im Betrieb, in der Praxis ausgebildet. Zum anderen findet die Ausbildung in Berufsschulen statt. Es existieren also zwei verschiedene Lernorte:

⁵⁸⁸ Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376, S. 324.

⁵⁸⁹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 26.

⁵⁹⁰ Vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 1994.

Betrieb und Berufsschule. Die Juniorenfirma ist in diesem Zusammenhang kein über diese beiden Elemente hinausgehender Lernort.⁵⁹¹

Die Berufsausbildung in Deutschland erfolgt mit dem Ziel der beruflichen Qualifikation der »Berufsanwärter«. Zu diesem Zweck kooperieren Betrieb und Berufsschulen entsprechend staatlicher Rahmenvorschriften, in denen die Lerninhalte einer Berufsausbildung, also die zu vermittelnden Qualifikationen, festgelegt sind. Die konkrete Ausgestaltung der Kooperation von Betrieb und Berufsschule ist in der Bundesrepublik Deutschland ebenfalls in Form rechtlicher Vorschriften niedergelegt, um einen einheitlichen Ausbildungsstand zu gewährleisten. Für die (praktische wie theoretische) Ausbildung im Betrieb gelten in diesem Zusammenhang Ausbildungsverordnungen nach dem Maßgaben des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Der Unterricht am Lernort Berufsschule, mit dem auch allgemeinbildende Lerninhalte vermittelt werden, unterliegt den jeweiligen landeshoheitlichen Bestimmungen (Lehrpläne).⁵⁹²

Vereinfacht typologisiert lassen sich im internationalen Vergleich drei verschiedene Modelle der Berufsausbildung erkennen. Erstes das insbesondere in den deutschsprachigen Ländern vorhandene »Duale Modell«. Zweitens das beispielsweise in den USA und Japan beheimatete »Marktmodell«, in dem die Ausbildung alleinige Sache der Privatwirtschaft ist. Drittens das z.B. in Frankreich und Schweden verwendete »Schulmodell«. Hier plant, organisiert und koordiniert allein der Staat die Berufsausbildung.⁵⁹³ Das deutsche Duale System orientiert sich in weiten Teilen am Marktmodell der Berufsausbildung, gehorcht also weitestgehend den »Regeln des Marktes«, wird aber staatlich durch festgesetzte Rechtsnormen reglementiert und kontrolliert.

Insbesondere von Ländern, in denen das Schulmodell in der Berufsausbildung vorherrscht, wird das deutsche System häufig als Vorbild für eine Reform des eigenen Systems angesehen. Sieht man einmal vor allem vom »Vorteil« der teilweise in die Privatwirtschaft verlagerten Ausbildungskosten ab, besitzt das Duale Modell gegenüber dem Schulmodell für die unternehmerische Seite nämlich den Vorzug einer »praxisnahen« Ausbildung. Es ist »vorteilhaft zu sehen, daß im Dualen System der Berufsausbildung das Lernen in die Berufspraxis eingebunden ist. Man sagt auch, eine Berufsausbildung erfolgt mit »Ernstcharakter«.«⁵⁹⁴

⁵⁹¹ Vgl. Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376, S. 324.

⁵⁹² Vgl. Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1991, S. 51 ff.

⁵⁹³ Vgl. ebd., S. 72 ff.

⁵⁹⁴ Ebd., S. 64.

Junioerenfirmen sind ein Teil der betrieblichen Ausbildung und traten ursprünglich an die Stelle des von vielen Unternehmen angebotenen, betrieblichen Zusatzunterrichts. Insbesondere in Großunternehmen ist es üblich geworden, daß die Berufsausbildung nicht ausschließlich »in der Praxis« erfolgt, sondern daß den Auszubildenden ein betrieblicher, theoretischer Zusatzunterricht angeboten wird. Dieser betriebliche Zusatzunterricht orientiert sich dabei sehr stark am Produktions- und Lieferprogramm, der Geschichte und der Unternehmensgrundsätze des Ausbildungsbetriebes.⁵⁹⁵ Ziel dieses betrieblichen Zusatzunterrichtes ist es, den Auszubildenden »den Sinn seiner Arbeit für das Betriebsganze«, sowie Zusammenhangs- und Hintergrundwissen seiner späteren beruflichen Tätigkeit zu vermitteln. Ähnliche Ziele - die Erhöhung der Transparenz betrieblicher Funktionsabläufe - werden auch mit der Einrichtung von Junioerenfirmen beabsichtigt und ursprünglich war die Junioerenfirmenidee als praxisnaher Ersatz für den theoretischen betrieblichen Zusatzunterricht konzipiert. Von den sie einrichtenden Betrieben werden die Junioerenfirmen mittlerweile als wesentlicher Teil der betrieblichen Ausbildung angesehen. Als betriebliches Angebot im Rahmen der Erstausbildung sind Junioerenfirmen jedoch kein fest institutionalisierter Teil des Dualen Systems der Berufsausbildung jenseits von betrieblicher Ausbildung und Berufsschulunterricht, sondern ihre Einrichtung gründet sich ausschließlich auf die jeweilige betriebliche Initiative. In diesem Sinne verstanden sind sie ein über die in den Ausbildungsordnungen gesetzten Standards hinausgehender Teil der betrieblichen Säule des Dualen Systems.

Die in der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG gemachten Erfahrungen mit dem Experiment »Junioerenfirma« waren durchgehend positiv.⁵⁹⁶ So wurde beobachtet, daß die »Junioeren« eine höhere Lernmotivation entwickelten, über bessere Fähigkeiten in problemlösenden Denken verfügten und kreativer waren als nicht die Junioerenfirma durchlaufende Auszubildende: »Die Übungsfirma hat nicht nur fachbezogene, sondern auch eine Fülle pädagogischer Erfahrungen erbracht. Die wichtigste ist wohl die: Selbständigkeit und Eigenverantwortung verbessern die Lernmotivation. Diese wiederum führt zu einem besseren Lernerfolg, und zwar nicht nur im Hinblick auf die in der Lehrabschlußprüfung geforderten Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern auch im Hinblick auf die Fähigkeit zu problemlö-

⁵⁹⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Lehrlinge leiten einen Betrieb. Die Junioerenfirma als Alternative zum Zusatzunterricht in der betrieblichen Ausbildung. In: Personal, Jg. 37/1985, S. 57-60, S. 57.

⁵⁹⁶ Vgl. Fix, Wolfgang: Junioerenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 28.

senden Denken und zur Kreativität.«⁵⁹⁷ Besondere Wirkung entfaltete die Tätigkeit in der Juniorenfirma darüberhinaus in bezug auf die Entwicklung sozialer bzw. »affektiver« Kompetenzen, so wie es von den Initiatoren erhofft wurde: »Eine nicht zu unterschätzende Wirkung der Übungsfirma liegt in der Entwicklung der Teamfähigkeit. Es ist ein Kennzeichen unseres Bildungssystems, daß die Einzelleistung gefordert und geprüft wird, nicht dagegen die Teamleistung. Im Berufsleben andererseits ist eine Bewährung nicht möglich, wenn die Teamfähigkeit fehlt. Die Angehörigen der Lehrlingsfirma lernen Zusammenarbeit, indem sie sie selbst praktizieren, sie lernen Verantwortung, indem sie sie selbst ausüben.«⁵⁹⁸ Die Qualifikationen, die mit dieser ersten deutschen Juniorenfirma den Auszubildenden vermittelt werden konnten, finden sich auch in den verschiedenen Katalogen erwünschter Schlüsselqualifikationen (s. Kap. 2). Dies bedeutet, daß Juniorenfirmen ein geeignetes Modell zur Vermittlung eben dieser Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Berufsausbildung darstellen können (s. dazu insb. Kap. 3.5). Die bisherige Form der Integration von Juniorenfirmen in das Duale System der Berufsausbildung als Teil dessen betrieblicher Säule hat sich also bewährt.

3.1.2 Die Juniorenfirma - eine Innovation der Modellierung?

»Juniorenfirmen« stellen im deutschen Berufsbildungssystem zwar eine Innovation dar, ähnliche Einrichtungen sind jedoch bereits seit vielen Jahren Teil anderer nationaler (Berufs-) Bildungssysteme. Die Existenz solcher, vergleichbarer Einrichtungen war den Initiatoren der ersten Juniorenfirmen in Deutschland allerdings unbekannt. »Als Wolfgang Fix, damaliger Leiter des Zentralen Bildungswesens der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG (ZF), die Juniorenfirma der ZF im Jahre 1975 gründete, war ihm nicht bekannt, daß ähnliche Einrichtungen seit dem Jahre 1919 in der amerikanischen außerschulischen Wirtschaftserziehung existieren.«⁵⁹⁹ Neben der amerikanischen Junior-Achievement-Bewegung lassen sich vergleichbare Einrichtungen auch in Frankreich (Jeunes Entreprises), Großbritannien (Young Enterprises) und Schweden (Ung Företagsamhet) finden.

⁵⁹⁷ Fix, Wolfgang: Ein Projekt im Betrieb - die Übungsfirma mit realem Geschäftsbetrieb. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 22.

⁵⁹⁸ Ebd.

⁵⁹⁹ Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 291.

3.1.2.1 Die Junior-Achievement-Bewegung in den Vereinigten Staaten

Die amerikanische Junior-Achievement-Bewegung geht auf eine Initiative des Industriellen Horace Moses aus dem Jahre 1919 zurück, der im Verbund mit anderen Industriellen nach Möglichkeiten suchte, die Wirtschaftserziehung in amerikanischen Schulen zu verbessern bzw. in sinnvoller Weise zu ergänzen.⁶⁰⁰ Kerngedanke der Junior-Achievement-Bewegung ist das »learning business by doing business«. Dies bedeutet, daß in den Junior-Achievement-Firmen Schülern die Gelegenheit gegeben werden sollte, das amerikanische Wirtschaftssystem durch das Betreiben einer eigenen kleinen Firma vermittelt durch das eigene Handeln in diesem System begreifen zu können. Die Schüler sollten diese Firmen dabei unter Anleitung erfahrener Geschäftsleute und Unternehmer gründen und betreiben.

Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen sind wie die deutschen Juniorenfirmen Miniaturfirmen, die mit realem Geld und realen Produkten operieren. Beide Varianten sind Teil einer wirtschaftlichen Erziehung bzw. Berufsausbildung mit dem Ziel der Vermittlung bestimmter Qualifikationen: »Vergleicht man nun Struktur und Eigenarten der Junior-Achievement-Bewegung einerseits und der neugegründeten deutschen Juniorenfirmen, so überwiegen sicherlich die Gemeinsamkeiten. Dies gilt vor allem für die Zielsetzung im Bereich der extrafunktionalen Qualifikationen, wie Verantwortungsbereitschaft, Fähigkeit zum problemlösenden Denken, Kreativität und Teamfähigkeit. In beiden Fällen handelt es sich um einen im hohen Maße realen Geschäftsbetrieb, allerdings mit vereinfachten Arbeitsmethoden.«⁶⁰¹

Die großen Unterschiede zwischen den deutschen Juniorenfirmen und den amerikanischen Junior-Achievement-Firmen liegen in der unterschiedlichen pädagogischen Zielsetzung. So verstehen sich die deutschen Juniorenfirmen als Teil der betrieblichen Berufsausbildung. Die Teilnehmer einer Juniorenfirma sind Auszubildende mit abgeschlossener Schulausbildung und die spezifische Tätigkeit in den Juniorenfirmen orientiert sich in starkem Maße am jeweiligen Ausbildungsgang. Ein wichtiges, ursprüngliches Lernziel in den Juniorenfirmen stellt die Erhöhung der Transparenz betrieblicher Entscheidungen und Abläufe dar. Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen richten sich dagegen an Schüler der High-School. Ihr Ziel besteht nicht in einer Art Berufsausbildung, sondern in einer Art der Einführung in das amerikanische Wirtschaftssystem. Junior-Achievement-Firmen sollen also nicht wie die deutschen Juniorenfirmen auf einen Beruf vorbe-

⁶⁰⁰ Vgl. ebd., S. 292.

⁶⁰¹ Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: Wirtschaft- und Berufserziehung, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 209.

reiten, sondern es geht in ihnen um die Erhöhung des Verständnisses bzw. des Wissens der Schüler in bezug auf das Funktionieren und die Funktionszusammenhänge der Marktwirtschaft.⁶⁰²

Aus dieser unterschiedlichen Zielsetzung der amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und der deutschen Juniorenfirmen resultieren die organisatorischen Unterschiede zwischen beiden. In den deutschen Juniorenfirmen gibt es in der Regel eine eindeutige personelle Trennung zwischen »Produktion« und »kaufmännischen Bereich«. So arbeiten in deutschen Juniorenfirmen im Regelfall gewerblich-technische Auszubildende in der »Produktion«, während sich die kaufmännischen Auszubildenden um sämtliche kaufmännischen Belange kümmern. Dies ist zum Beispiel im »Vorbild« für alle deutschen Juniorenfirmen, der Juniorenfirma der Fahrradfabrik Friedrichshafen AG, der Fall. Hier stellen die gewerblichen Auszubildenden Produkte her, deren Vertrieb von den kaufmännischen Auszubildenden betrieben wird.⁶⁰³

Da die deutschen Juniorenfirmen in überwiegender Zahl Teil der betrieblichen Berufsausbildung sind und die vertriebenen Produkte von gewerblich-technischen Auszubildenden vorgenommen wird, müssen die hergestellten Produkte ausbildungskonform sein. In den amerikanischen Junior-Achievement-Firmen ist diese Trennung hingegen nicht vorgesehen. Denn die in einer Junior-Achievement-Firma tätigen Schüler sind sowohl in der Geschäftsleitung, in kaufmännischen Funktionen als auch in der Produktion tätig.⁶⁰⁴ Die Schüler in den Junior-Achievement-Firmen werden für ihre Tätigkeit (sei es im kaufmännischen oder im Produktionsbereich) von ihren Betreuern angelernt.⁶⁰⁵ Die Auszubildenden in Juniorenfirmen bringen aufgrund ihrer Berufsausbildung schon - mehr oder weniger umfangreiche - kaufmännische bzw. gewerblich-technische Vorkenntnisse mit. Deshalb ist in Juniorenfirmen beispielsweise auch die Eigenfertigung technisch anspruchsvollerer Produkte denkbar, als dies in den amerikanischen Junior-Achievement-Firmen möglich wäre.⁶⁰⁶

⁶⁰² Vgl. ebd., S. 210.

⁶⁰³ Vgl. Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 293.

⁶⁰⁴ Vgl. Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: Wirtschaft- und Berufserziehung, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 210.

⁶⁰⁵ Vgl. Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 293.

⁶⁰⁶ Vgl. Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: Wirtschaft- und Berufserziehung, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 210.

Die von Juniorenfirmen vertriebenen Produkte entsprechen den in den jeweiligen Lehrlingswerkstätten herstellbaren Produkten. Da sich in Deutschland bisher insbesondere Unternehmen aus der Metallbranche zur Einrichtung einer Juniorenfirma entschlossen haben, stammt auch die Mehrzahl der von Juniorenfirmen hergestellten Produkte aus diesem Bereich. (beispielsweise Werkzeuge, Kerzenständer, Kaminbestecke, Uhren).⁶⁰⁷ Allerdings gibt es auch in Deutschland Juniorenfirmen, die sich nicht auf die mögliche Produktpalette einer Lehrlingswerkstatt beschränken, sondern nach dem Vorbild der Junior-Achievement-Firmen eigenständig Produkte fertigen, diverse Dienstleistungen (z.B. Textverarbeitung im Auftrag) anbieten, oder sogar mit auf dem freien Markt erworbenen Produkten Handel treiben.⁶⁰⁸

Wesentlich weiter gefaßt ist der Katalog der von den amerikanischen Junior-Achievement-Firmen vertriebenen Produkte (und Dienstleistungen), da in diesem Fall die Beschränkung auf »ausbildungskonform« herstellbare Produkte entfällt. Produkte, die von Junior-Achievement-Firmen hergestellt und vertrieben werden, sind beispielsweise: »Uhren, Möbel, Lampen, Kalender, Weihnachtsdekorationen, Kochbücher, Kerzen, Sparsbüchsen und Spielzeug.«⁶⁰⁹ Darüberhinaus bieten einige Junior-Achievement-Firmen (JA) auch Dienstleistungen der unterschiedlichsten Art an: »Obgleich 80-85% aller JA-Firmen immer noch Produkte im traditionellen Sinn herstellen, gibt es unter den restlichen 15-20% der Miniaturfirmen eine Vielzahl von Dienstleistungsbetrieben wie Banken, Buchprüfer, EDV-Firmen, Werbeagenturen, Fotogeschäfte, Zeitungen und wöchentliche Radio- oder Fernsehprogramme. Die Banken und Buchprüfer bieten ihre Dienste hauptsächlich anderen JA-Firmen an«.

Die Junior-Achievement-Firmen bieten ihre Produkte und Dienstleistungen auf dem freien Markt an. Sie treten dabei auch in Konkurrenz zu allen am Markt befindlichen Unternehmen. Schließlich besteht die Zielsetzung der Junior-Achievement-Firmen darin, den beteiligten Schülern die freie Marktwirtschaft möglichst wirklichkeitsgetreu nahezubringen. Die deutschen Juniorenfirmen hin-

⁶⁰⁷ Vgl. Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 294.

⁶⁰⁸ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 46 ff.; Mathes, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 84-88; Hilt, Karl: Die Juniorenfirma »Junior Trading Künzelsau« (JTK) der Kaufmännischen Schule Künzelsau. In: Wirtschaft und Erziehung 46/1994.

⁶⁰⁹ Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 294.

gegen versuchen ihre Produkte in der Regel auf einem begrenzten Markt - beispielsweise die Belegschaft der Mutterfirma oder andere Juniorenfirmen - zu vertreiben. Der Grund hierfür ist in erster Linie darin zu sehen, daß es bei den deutschen Juniorenfirmen weniger um eine Einführung in die Funktionsweisen einer freien Marktwirtschaft, sondern vielmehr um eine Ausbildungsmaßnahme zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. der Teamfähigkeit, bzw. um die Erhöhung der Transparenz innerbetrieblicher (und nicht makroökonomischer) Funktionsabläufe handelt.⁶¹⁰ »Im Unterschied zu rein ökonomisch orientierten Unternehmen stellt die Juniorenfirma in erster Linie ein Lern-Arrangement dar; die ökonomischen Unternehmensziele sind hier den didaktischen untergeordnet.«⁶¹¹ Ein weiterer Grund für die häufige Selbstbeschränkung der deutschen Juniorenfirmen auf begrenzte Märkte liegt jedoch auch darin, daß die initiierenden Unternehmen nicht in unnötige Konkurrenz zum örtlichen Einzelhandel treten wollen - selbst wenn die Produktpalette und die verkauften Stückzahlen zu gering sind, um eine wirkliche Konkurrenz darstellen zu können.⁶¹²

Junior-Achievement-Firmen sind in den Vereinigten Staaten eine sehr weit verbreitete Methode in der Wirtschaftserziehung. So waren 1980 über 200.000 High-School-Schüler aus allen Bundesstaaten in ca. 8.000 Junior-Achievement-Firmen organisiert.⁶¹³ Jede von ihnen besteht aus ca. 15 bis 25 Schülern. Um das benötigte Startkapital für die Aufnahme der Geschäftstätigkeit zu erhalten, verkaufen die Schüler »Aktien« beispielsweise im Wert von jeweils einem US-Dollar.⁶¹⁴ Jeder Schüler in einer Junior-Achievement-Firma ist gleichzeitig auch Inhaber von »Aktien« seiner Firma. Jedoch finanziert sie sich nicht ausschließlich aus eigenen Mitteln. Ohne zahlungskräftige Sponsoren aus der Wirtschaft können Junior-Achievement-Firmen in der Regel also nicht das nötige Betriebskapi-

⁶¹⁰ Vgl. Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: *Wirtschaft- und Berufserziehung*, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 210; Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 46.

⁶¹¹ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 38.

⁶¹² Vgl. Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 295; Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 46; Buß, Helmut: Die reale Übungsfirma »Interna« im Hause der Pfaudler-Werke AG, Schwetzingen. Bindeglied zwischen kaufmännischer und gewerblich/technischer Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): *Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung*. Berlin 1986, S. 25-34, S. 33.

⁶¹³ Vgl. Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 292.

⁶¹⁴ Vgl. ebd.

tal aufbringen.⁶¹⁵ Jeder Anteilseigner am Betriebskapital erhält dabei am Ende des Geschäftsjahres eine Dividende.

Als Aufwandsentschädigung erhält jedes Mitglied einer Junior-Achievement-Firma eine geringe Vergütung. Diese beträgt für die in der Produktion tätigen Achievers etwa 40 ¢ pro Stunde. Das »Gehalt« der »Führungskräfte« ist geringfügig höher. In den deutschen Juniorenfirmen erhalten die Auszubildenden hingegen keine besondere Vergütung für ihre Juniorenfirmen-tätigkeit. Zusätzlich zu ihrem »Arbeitslohn« können die Achievers ca. 10% der Verkaufspreises ihrer Produkte als Provision verdienen.⁶¹⁶ Die Schüler in den amerikanischen Junior-Achievement-Firmen erhalten damit durch ihre Beteiligung am »Unternehmensgewinn« eine zusätzliche Motivation für ihre Tätigkeit. Diese Unterschiede zwischen Juniorenfirmen und Junior-Achievement-Firmen werden von Martha Brodersen wie folgt zusammengefaßt: »Hier sieht man, daß es sich für die Achievers lohnt, mehr eigene Initiative in dem Verkauf ihrer Produkte aufzubringen. Während die Juniorenfirmen aus Rücksicht auf den Einzelhandel ihre Produkte nur an die Belegschaft ihres Betriebes verkaufen und außer auf den Verkaufsausstellungen passiv den Eingang von Bestellungen abwarten, sollen die Achievers im Rahmen der Wirtschaftserziehung ihre Erfahrungen mit dem Verkauf auf dem freien Markt sammeln. Sie müssen sich deshalb direkt an potentielle Kunden (Freunde, Nachbarn, Verwandte, Fremde) wenden und versuchen, diese durch sachliche Darstellung der Vorteile und des Nutzens des Produktes zum Kauf anzuregen«.

Die Mitglieder von Junior-Achievement-Firmen werden von externen Beratern aus der Wirtschaft betreut und unterstützt. Im Regelfall stammen diese Berater aus einem Unternehmen, das eine Art »Patenschaft« für diese Junior-Achievement-Firma übernommen hat.⁶¹⁷ Aufgabe dieser erfahrenen Berater ist, den Achievers eine Einführung in die Funktionsweisen des amerikanischen Wirtschaftssystems zu geben, beim Aufbau einer Junior-Achievement-Firma mit Rat und Tat zur Seite zu stehen und die Achievers insbesondere mit »Führungsaufgaben« in ihre jeweiligen Funktionen einzuarbeiten.

Die Mitarbeiter in Junior-Achievement-Firmen wenden etwa zweieinhalb bis drei Stunden in der Woche für ihre jeweilige Tätigkeit in dieser Firma auf.⁶¹⁸ Juni-

⁶¹⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: Wirtschaft- und Berufserziehung, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 205.

⁶¹⁶ Vgl. Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 295.

⁶¹⁷ Vgl. ebd., S. 294.

⁶¹⁸ Vgl. ebd., S. 295.

or-Achievement-Firmen sind schulbegleitende Maßnahmen und werden im Laufe eines Schuljahres oder eines Semesters gegründet, betrieben und wieder liquidiert. Die deutschen Juniorenfirmen haben im Regelfall eine weitaus höhere Lebensdauer. Die vergleichsweise kurze Lebensdauer einer Junior-Achievement-Firma ermöglicht es, den Achievern eine breit angelegte Einführung in das Wirtschaftssystem in relativ kurzer Zeit geben.⁶¹⁹

Junior-Achievement-Firmen besitzen zweifellos einen hohen Realitätsgrad. Denn in die Preiskalkulation für die angebotenen Produkte und Dienstleistungen fließen alle auch im wirklichen Geschäftsleben anfallenden Kosten ein. Dies sind beispielsweise Materialaufwendungen, Kosten für die Geschäftsräume und die Bankverbindung, Leasing-Gebühren für Maschinen und andere von Sponsoren zur Verfügung gestellten Einrichtungen sowie Lohnkosten.⁶²⁰ Der wichtige Kostenfaktor der Besteuerung wird bei den Junior-Achievement-Firmen jedoch nicht real, sondern simuliert berücksichtigt. Schließlich müssen Junior-Achievement-Firmen als Einrichtungen der Wirtschaftserziehung in den meisten Bundesstaaten keinerlei Steuern zahlen, jedoch sollten die Achievers die wichtigsten Steuerarten und deren spezifischen Wirkungen auf ein Unternehmen kennenlernen. Das Problem, aus pädagogischen Gründen Steuern zahlen zu wollen, aber durch den Gesetzgeber von der Unternehmensbesteuerung befreit zu sein, wurde in den Vereinigten Staaten dadurch gelöst, indem simulierte Steuern an die lokale Dachorganisation der Junior-Achievement-Bewegung abgeführt werden. Diese »Abgaben« werden dabei nicht zur Finanzierung der Dachorganisation verwendet, sondern in Form von Stipendien und Auszeichnungen für besonders gute Junior-Achievement-Firmen an die Achievers selbst wieder ausgeschüttet.⁶²¹

Vergleicht man nun die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen mit den deutschen Juniorenfirmen, so weisen die Junior-Achievement-Firmen - trotz aller Ähnlichkeiten - einen in der Regel größeren Realitätsgrad auf. So sind alle auch in der Realität auftretenden Kosten in den Junior-Achievement-Firmen berücksichtigt: Material, Löhne, Raummieten und Steuern.⁶²² In den deutschen Juniorenfirmen fallen derartige Aufwendungen ohnehin im Rahmen der betrieblichen Ausbildung an und gehen daher häufig nicht in die Kalkulation bzw. in das Rech-

⁶¹⁹ Vgl. ebd., S. 295 f.

⁶²⁰ Vgl. ebd., S. 299; Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: *Wirtschaft- und Berufserziehung*, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 205.

⁶²¹ Vgl. Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 80/1984, S. 291-301, S. 298.

⁶²² Vgl. Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: *Wirtschaft- und Berufserziehung*, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 210.

nungswesen der Juniorenfirma ein.⁶²³ So werden Materialkosten über die Lehrlingswerkstatt abgerechnet, Aufwendungen für Löhne sind durch die Ausbildungsvergütungen abgedeckt und weil die meisten Juniorenfirmen rechtlich nicht selbständig sind, fallen für die Juniorenfirma selbst auch keine Steuern an.⁶²⁴ Auch das operative Geschäft der Junior-Achievement-Firmen ist in der Regel realistischer als das von Juniorenfirmen. Denn die Junior-Achievement-Firmen operieren auf dem realen Markt unter realen Konkurrenzbedingungen, während die Juniorenfirmen im Regelfall lediglich auf einem beschränkten Markt tätig sind. Wolfgang Fix bemerkt in diesem Zusammenhang: »Im Verkauf haben es die deutschen Junioren in der Regel leichter als ihre amerikanischen Kollegen. Sie haben einen festen Markt, nämlich die Belegschaft des Ausbildungsbetriebs, während die Achievers sich ihren Markt jeweils im Kreis von Bekannten oder Verwandten erst schaffen müssen.«⁶²⁵

3.1.2.2 Die Adaption in Europa

Das amerikanische Modell der Junior-Achievement-Firmen wird bereits in vielen anderen Staaten angewandt. So existiert in Europa seit 1977 ein zentraler Dachverband von Junior-Achievement-Firmen (European Federation of Young Enterprises, E.F.Y.E.). Verbreitungsschwerpunkt der europäischen Junior-Achievement-Firmen ist Großbritannien mit 400 »Young Enterprises«. In Frankreich lassen sich 40 Firmen finden, fünfzehn in Belgien und fünf in der Schweiz.⁶²⁶ In Schweden existierten 1983 78 Juniorenfirmen.⁶²⁷ Wie auch im amerikanischen Vorbild beabsichtigen die europäischen Ableger mit diesen Einrichtungen die Einführung von Jugendlichen in das Wirtschaftsleben, vermittelt durch den eigenständigen Betrieb einer »realen« Miniaturfirma. Lernziel in den europäischen »Young Enterprises« ist die Herausbildung von Eigenschaften wie Initiative und Verantwortungsbereitschaft.⁶²⁸

Die nach dem Vorbild der amerikanischen Junior-Achievement-Firmen errichteten europäischen Juniorenfirmen stellen jedoch keine hundertprozentige Adaption des Grundmodells dar, sondern variieren entsprechend besonderer nationa-

⁶²³ Vgl. ebd.

⁶²⁴ Vgl. Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: *Wirtschaft- und Berufserziehung*, Jg. 36/1984, S. 205-211; Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 80/1984, S. 291-301.

⁶²⁵ Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: *Wirtschaft- und Berufserziehung*, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 210.

⁶²⁶ Vgl. ebd., S. 206.

⁶²⁷ Vgl. ebd. S. 209.

⁶²⁸ Vgl. ebd., S. 207.

ler Zielsetzungen. Die Dachorganisation der britischen Young Enterprises legt beispielsweise besonderen Wert auf von den Junioren anzufertigende Geschäftsberichte. Auf der Basis der Daten aus diesen Berichten veranstaltet die Dachorganisation Wettbewerbe mit Sachpreisen, um einen stärkeren Anreiz für das wirtschaftliche Handeln der Junioren zu bieten.⁶²⁹

Die französische Bewegung der Jeunes Entreprises lehnt sich ausdrücklich stark an das amerikanische Vorbild an. Die Besonderheit in Frankreich besteht insbesondere in einer von der Dachorganisation bewußt unterstützten Realitätsnähe: »Unternehmenspolitik und Berichtswesen müssen möglichst eng an reale Unternehmungen angelehnt sein. Die Tätigkeit in einem »jungen Unternehmen« darf kein Spiel sein, sondern muß mit echter Verantwortung verbunden sein. Deshalb unterliegen die französischen Juniorenfirmen auch denselben Steuern und Abgaben, sie haben ebenso wie »echte« Firmen über ihre Kostenstruktur Rechenschaft abzulegen«. Da jedoch die Jeunes Entreprises gemäß dem französischen Steuerrecht keinerlei Steuerpflicht unterliegen, werden Steuern und Abgaben ähnlich wie im amerikanischen Vorbild von der Dachorganisation simuliert (d.h. an diese abgeführt). Mit diesen Abgaben wird einerseits der Dachverband zum Teil finanziert und andererseits fließen Teile der Abgaben und »Steuern« karitativen Einrichtungen zu.

Eine Besonderheit der schwedischen Ung-Företagsamhet-Firmen besteht darin, daß die Idee der Juniorenfirmen auch zur Re-Integration von arbeitslosen Jugendlichen in die Arbeitswelt verwendet wird.⁶³⁰ Darüberhinaus geht es der schwedischen Ung-Företagsamhet-Bewegung nicht nur um eine Einführung in das Wirtschaftsleben, sondern ganz konkret auch um eine Vorbereitung und Förderung einer späteren selbständigen, unternehmerischen Tätigkeit. Im Gegensatz zu anderen europäischen »Young Enterprises« werden nicht alle Ung-Företagsamhet-Firmen am Ende eines »Geschäftsjahres« liquidiert, sondern setzen ihren Betrieb fort. In diesem Aspekt ähneln die schwedischen Ung-Företagsamhet-Firmen den deutschen Juniorenfirmen.

3.2 Juniorenfirmen im Zwiespalt von Bildung und Ausbildung

Aufgrund der geforderten Anpassung der betrieblichen Ausbildung an die Anforderungen unserer Zeit (Schlüsselqualifikationen) wurden in jüngerer Zeit »neue« ausbildungsmethodische Konzepte, wie beispielsweise die Projektmethode (Lernen durch ganzheitlichen Einsatz menschlicher Fähigkeiten), die Leittextmethode (geleitete Ausbildung anhand von vorgegebenen Texten) oder die

⁶²⁹ Vgl. ebd., S. 208.

⁶³⁰ Vgl. ebd., S. 209.

teamorientierte Ausbildung (Lernen und Arbeiten in Arbeitsgruppen) in der Praxis betrieblicher Ausbildung eingesetzt.⁶³¹ Alle diese Konzepte haben gemeinsam, daß sie auf jenes didaktische Konzept zurückgreifen, auf dem auch das deutsche Duale Ausbildungssystem ursprünglich basiert, nämlich daß das Erlernen von beruflichen Fähigkeiten idealerweise durch die eigene praktische Erfahrung, durch eigenes Tun erfolgt. Diese Ansätze basieren also auf der pädagogischen Erkenntnis, daß eine aktive Tätigkeit den Lernerfolg verbessert.⁶³² Juniorenfirmen basieren ebenfalls auf dieser Konzeption des »learning by doing«, vereinen in sich aufgrund ihres ausgeprägten Ernstcharakters jedoch zusätzlich noch erlebnispädagogische Elemente (s. Kap. 2.3).

Mit handlungstheoretischen Ansätzen wird innerhalb der Berufspädagogik - insbesondere seit Mitte der achtziger Jahre - versucht, eine Anpassung der Berufsausbildung an »moderne« Qualifikationsprofile vorzunehmen und das Prinzip des »learning by doing« zu stärken. In der Berufspädagogik steht heute die Sinnhaftigkeit solcher handlungstheoretischer Konzepte außer Frage. »Der handlungstheoretische Ansatz in der Berufspädagogik nimmt in der wissenschaftlichen Diskussion einen immer breiteren Raum ein und wird theoretisch differenziert; fast könnte man schon von einer Modeerscheinung sprechen.«⁶³³

Juniorenfirmen stellen eine besondere Ausprägung handlungsorientierten Lernens dar, denn die Fülle der von ihnen erwarteten, qualifikatorischen Wirkungen geht weit über das hinaus, was mit anderen Formen des Handlungslernens (Leittextmethode, etc.) beabsichtigt wird. So sollen Juniorenfirmen den Auszubildenden sowohl fachliche und methodische Handlungskompetenz als auch Sozialkompetenz und Mitwirkungskompetenz vermitteln. Unter »fachlicher Hand-

⁶³¹ Vgl. Creutz, Erich: Die Lernfeldorganisation - ein zukunftsorientiertes Modell der Berufsbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 42-46; Nierfeld, Monika; Bieniek, Dieter; Tilstra, André: Projektorientierung in der kaufmännischen Ausbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 37-41; Gerhards, Karl Rudolf; Steinbach, Heidi: Ein neues didaktisches Qualifizierungskonzept für die Aus- und Weiterbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 18-23; Gerhards, Karl Rudolf; Stock, Jörg: Ziele, Strategien und Maßnahmen innovativer Wandlungsprozesse in der Berufsbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 13-17; Schlaffke, Winfried: Vorwort, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997; Tyborczyk, Heinz Werner: Einführung von Lerninseln in der Ausbildungswerkstatt und im Fachbetrieb, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 24-30.

⁶³² Vgl. Dulisch, F.: Lernen als Form menschlichen Handelns. Eine handlungstheoretisch orientierte Analyse von Lernprozessen und besonderer Berücksichtigung des Selbststeuerungsaspektes. Bergisch Gladbach 1986.

⁶³³ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 21 f.

lungskompetenz« sind in diesem Zusammenhang zu verstehen: das selbständige Planen, Durchführen und die Erfolgskontrolle von betrieblichen Arbeitsvorgängen; die Einsicht in die Struktur und Grundfunktionen von Unternehmen; das Verständnis für das Zusammenwirken betrieblicher Funktionsbereiche sowie für strategische Entscheidungen der Unternehmensführung. Weiterhin soll die Fähigkeit vermittelt werden, Handlungsabläufe zu planen und zu kontrollieren, Probleme zu definieren und Lösungen zu entwickeln, Lösungsansätze zu bewerten und Entscheidungen im Team zu treffen und gemeinsame Ziele zu vereinbaren (methodische Handlungskompetenz). Auch soziale Fähigkeiten (Sozialkompetenz) sollen durch Juniorenfirmen, die sich ja in besonderer Weise durch weitestgehend hierarchiefreie Teamarbeit auszeichnen, vermittelt werden: Argumentations- und Verhandlungsfähigkeit; die Fähigkeit zur aussagekräftigen Präsentation von Sachverhalten; soziales Verhalten im Team; Kooperationsbereitschaft; die Fähigkeit zur angemessenen Bewältigung von Konflikten; Motivationsfähigkeit. Ferner sollen die Teilnehmer an Juniorenfirmen ja zur aktiven Mitwirkung am Unternehmensgeschehen befähigt werden (Mitwirkungskompetenz). Hierunter ist zu verstehen: die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen; die Fähigkeit auch fremde Standpunkte und Ansichten zu diskutieren und zu tolerieren, eigene zu revidieren und bei Bedarf argumentativ zu rechtfertigen.⁶³⁴

Theoretisch formuliert wurde das Konzept des »Lernens durch Handeln« in der modernen Pädagogik insbesondere durch Georg Kerschensteiner (Arbeitsschulbewegung) und durch John Dewey (»learning by doing«) (s. Kap. 2.4.2). Diesen beiden theoretischen Ansätzen ist gemeinsam, daß die beste Lernform in einer Art »selbstgesteuerten Handlungslernen« gesehen wird. Dieses stellt sich jedoch nur dann ein, wenn die Lernenden zum Lernen motiviert sind und sie über genügend Spielraum zum selbstverantwortlichen Lernen verfügen, also sowohl Mißerfolge als auch Erfolge erleben und selbst erarbeiten dürfen. »Selbstbestimmung und Entscheidungsspielraum, Aktivität, Kreativität, Spannung und Neugier, Teamgeist und Mut, sie sind es wohl, die die jungen Menschen verwandeln.«⁶³⁵ Genau dieses selbstgesteuerte Lernen soll durch das Konzept der »Juniorenfirmen« verwirklicht werden, denn die Junioren sollen die Funktionsabläufe in einem modernen Unternehmens und die Bedingungen und Möglichkeiten unternehmerischen Handelns »handelnd« erfahren.

⁶³⁴ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 18 f.

⁶³⁵ Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16, S. 15.

Ausgangspunkt für die Umsetzung der Juniorenfirmenidee in Deutschland war der Wunsch nach einer Verbesserung der betrieblichen Berufsausbildung. Die Idee, qualifikatorische Maßnahmen in Projektform - und in letzter Konsequenz in Form eines realitätsnah simulierten Unternehmens - durchzuführen, entstand bei den Initiatoren der Juniorenfirmenidee in der Auseinandersetzung mit der schulpädagogischen Praxis.⁶³⁶ Schließlich beschäftigte sich insbesondere die Schulpädagogik in den letzten Jahrzehnten stark mit Formen des Handlungslernens. Auch die Konzeption Deweys ist in erster Linie der Schulpädagogik und nicht der Berufspädagogik zuzurechnen (s. Kap. 2). Die Berufspädagogik per se wurde nicht zuletzt aufgrund des Einflusses von Kerschensteiner (s. Kap. 2) immer mit dem Idealtypus von Handlungslernen gleichgesetzt, so daß hier niemals die Notwendigkeit empfunden wurde und deshalb Berufspädagogen niemals das Bedürfnis empfanden, mit anderen Varianten handlungsorientierten Lernens zu experimentieren. Hingegen verspürten die Initiatoren der Juniorenfirmenidee Handlungsbedarf in bezug auf die Berufsausbildung. Sie wurde als zu verschult und als zu praxisfern angesehen.⁶³⁷ So schreibt Wolfgang Fix, der Initiator der Juniorenfirmenidee in Deutschland über die Entwicklung dieses Konzeptes: »Der Wert des Erfahrungslernens wurde in der Vergangenheit besonders in der Schulpädagogik immer wieder hervorgehoben, während die betriebliche Ausbildung eo ipso als Anwendung dieser Lernform angesehen wurde. Daß auch im Ausbildungsbetrieb ›Verschulung‹ möglich ist, gehört wohl zu den neueren Erkenntnissen auf dem Gebiet der Pädagogik. ›Learning by doing‹ ist heute nicht nur eine Maxime für den schulischen Bereich, sie ist auch in der betrieblichen Ausbildung angebracht.«⁶³⁸

Mit Hilfe von Juniorenfirmen soll die spätere berufliche Praxis den Auszubildenden handelnd erfahrbar gemacht werden. Defizite in der bisherigen Berufsausbildung wurden insbesondere in der praktischen Anwendung des erworbenen Wissens gesehen. Beispielsweise wurde in bezug auf die kaufmännischen Ausbildung die mangelnde Fähigkeit kritisiert, erfolgreiche Verkaufsgespräche zu führen (s.o.). Gleiches läßt sich auch auf dem Gebiet der Entscheidungsfähigkeit

⁶³⁶ Vgl. Fix, Wolfgang: Ein Projekt im Betrieb - die Übungsfirma mit realem Geschäftsbetrieb. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 18.

⁶³⁷ Vgl. Fix, Wolfgang: Die Projektmethoden in der betrieblichen Ausbildung, in: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Dritter Bayerischer Berufsbildungskongreß. Nürnberg. 5. und 6. April 1984. Dokumentation. Bayreuth 1984, S. 145-149, S. 145.

⁶³⁸ Fix, Wolfgang: Ein Projekt im Betrieb - die Übungsfirma mit realem Geschäftsbetrieb. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 18.

und der sozialen Kompetenzen beobachten. Erfolgreiches Bewältigen des Verkaufs gehört dabei genauso zur alltäglichen Praxis in kaufmännischen Berufen wie Teamarbeit oder das Treffen weitsichtiger, unternehmerischer Entscheidungen auch in belastenden Situationen. In der aktuellen Verordnung über die Berufsausbildung zum Industriekaufmann⁶³⁹ ist dabei zwar die Bearbeitung bzw. die Abwicklung von Anfragen, Angeboten und Aufträgen nach Anleitung als Lernziel aufgeführt, doch sind diese Kenntnisse weitestgehender theoretischer Natur. Auch als Kaufmann selbständig und selbstverantwortlich Entscheidungen zu treffen steht genausowenig auf dem Lehrplan wie das Zusammenarbeiten im Betrieb mit anderen Mitarbeitern. Mit der Konzeption der Juniorenfirmen sollen hingegen die Auszubildenden berufliche Handlungsfähigkeit erwerben und damit die skizzierten Defizite der bisherigen Ausbildung überwunden werden. Bleibt man im Beispiel der Ausbildung zum Industriekaufmann, so stellen u.a. das erfolgreiche Bewältigen von Verkaufsgesprächen, der Erwerb von Entscheidungsfähigkeit und von sozialen Fähigkeiten wichtige Lernziele für diese Auszubildenden in einer Juniorenfirma dar. Grundlegendes didaktisches Prinzip von Juniorenfirma ist in diesem Zusammenhang das »Learning by doing«, also das Erwerben beispielsweise der genannten Qualifikationen durch das eigene Handeln in einer Handlungssituation mit möglichst hohem Realitätsgrad.

3.3 »Realität« und »Simulation« von interner und externer Modellierung

Die erste Juniorenfirma in Deutschland wurde 1975 als Ersatz für den betrieblichen Unterricht für Auszubildende zum Industriekaufmann/-kauffrau in der Fahrradfabrik Friedrichshafen AG gegründet.⁶⁴⁰ Juniorenfirmen sind eine didaktische Reduktion der komplexen Wirklichkeit eines »realen« Unternehmens. In diesem Sinne können sie als eine Simulation der späteren Berufswirklichkeit aufgefaßt werden. Die Idee des Lernens durch eigenständiges Handeln im Rahmen der kaufmännischen Ausbildung im Rahmen einer mehr oder weniger realistisch gestalteten »Simulation« der späteren Berufswirklichkeit (»Realität«) existiert jedoch nicht erst seit der Etablierung von Juniorenfirmen. Sie ist wesentlich älter, denn die »Idee praxisnahen Übens in der wirtschaftsberuflichen Ausbildung läßt sich bis ins 17. Jahrhundert zurückverfolgen.«⁶⁴¹ Kerngedanke hierbei ist, daß in

⁶³⁹ BGBl. 1978 I, S. 162.

⁶⁴⁰ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 25; Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16.

⁶⁴¹ Miller, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 38/1990, S. 246-252, S. 246.

einer simulierten Umwelt sämtliche zu lernenden Fähigkeiten realitätsnah eingeübt werden können, ohne daß Fehler in den Handlungen der Lernenden sich hierbei so gravierend auswirken würden, wie im Falle eines Handlungslernen in der kaufmännischen Realität.

Die Idee des Lernens durch Handeln in simulierten Umwelten wird seit dem 17. Jahrhundert praktiziert. Beispielsweise sind im 1610 erschienenen Lehrbuch »Commission und Facturey« fiktive Briefwechsel zu Kommissionsgeschäften enthalten, die kaufmännische Lehrlinge selbständig verbuchen mußten.⁶⁴² In der Vergangenheit bestand die Absicht in der Einrichtung solcher Formen simulierter Realität, wie beispielsweise auch des »Musterkontors« oder des »Übungskontors« darin, mittels simulierter oder fingierter Geschäftsvorfälle kaufmännische Grundfertigkeiten wie Buchführung oder Korrespondenz einzuüben.⁶⁴³ und auf diese Art und Weise die Auszubildenden auf ihre spätere Berufstätigkeit vorzubereiten.

Die Idee des »Musterkontors« wurde später zu einem festen Bestandteil der (kaufmännischen) Berufsausbildung in Deutschland. So wurden in den fünfziger Jahren dieses Jahrhunderts insbesondere an kaufmännischen Schulen - in Zusammenhang mit der Einführung des Faches »Kontorübungen«⁶⁴⁴ - eine Vielzahl von »Übungs-« oder »Lernbüros« eingerichtet. Solche Übungsbüros stellen eine relativ abstrakte, wirklichkeitsferne Simulation realer Bedingungen dar und das Lernen in ihnen erfolgt in Form schulischen Unterrichts. In diesen Übungsbüros wurden »unter Verwendung praxisgerechter Formulare und mit Hilfe einer entsprechenden technischen Ausstattung - die dem damaligen Stand der Bürotechnik entsprach - Geschäftsvorfälle und deren Bearbeitung simuliert.«⁶⁴⁵ Ende der sechziger Jahre wurde die weitaus größte Zahl dieser Übungsbüros jedoch wieder geschlossen. Der Grund hierfür ist vor allem im großen didaktischen Paradigmenwechsel dieser Zeit zu suchen, durch den insbesondere die theoretische Fundierung der zu erlernenden Fertigkeiten und Fähigkeiten zum obersten Lernziel erhoben wurde. Die praktische Einübung solcher Fertigkeiten besaß damit nur noch untergeordneten Stellenwert. Söltenfuß verdeutlicht dies wie folgt: »Im Zuge der Curriculumrevision gegen Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre, die unter dem Vorzeichen einer Verwissenschaftlichung der Inhalte stand,

⁶⁴² Vgl. Söltenfuß, Gerhard: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbronn Obb. 1983, S. 11.

⁶⁴³ Vgl. ebd., S. 11 ff.

⁶⁴⁴ Vgl. Miller, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 38/1990, S. 246-252, S. 246.

⁶⁴⁵ Söltenfuß, Gerhard: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbronn Obb. 1983, S. 13.

wurden praktische Übungen kaum mehr für nötig erachtet. Anstelle der bis dahin lehrplanmäßig ausgewiesenen Arbeit im Übungskontor bzw. Übungsbüro enthielten die »neuen« Lehrpläne für Handelsschulen, Höhere Handelsschulen und Fachoberschulen für Wirtschaft Unterricht in »Organisationslehre« bzw. »Bürowirtschaft«, die als wissenschaftliche Fächer aufgefaßt und daher vor allem theoretisch erteilt wurden.«⁶⁴⁶

Erst in der jüngeren Vergangenheit gewann der Gedanke der praktischen (simulierten) Einübung kaufmännischer »Geschäftsvorfälle« wieder an Popularität. »In jüngster Zeit wird die bildungspolitische und berufspädagogische Diskussion um das schulisch geprägte Übungskontor im wesentlichen außerhalb ihres historischen Entwicklungszusammenhangs, nämlich den kaufmännischen Berufsfachschulen, unter dem Stichwort »Übungsfirma« geführt« Unterscheidungsmerkmal zwischen den klassischen »Übungskontoren« bzw. »Lernbüros« und den sogenannten »Übungsfirmen«⁶⁴⁷ ist der jeweilige Simulationsgrad der kaufmännischen Wirklichkeit. Denn im Gegensatz zu den »Übungsbüros« werden in den »Übungsfirmen« die im späteren Berufsleben auftretenden »Außenkontakte« nicht vom Lehrer simuliert (sprich: vorgegeben), sondern finden tatsächlich statt. »Im Gegensatz zum Übungskontor ist man in der Übungsfirma bestrebt, berufspraktische kaufmännische Arbeit zu praktizieren, »d.h. die kaufmännischen Arbeitsplätze, Arbeitsmittel und Arbeitsabläufe sind konkret vorhanden und bedürfen keiner Simulation.«⁶⁴⁸

Übungsfirmen weisen zweifellos einen höheren Realitätsgrad auf als Übungsbüros. Jedoch sind auch hier die Außenkontakte nicht wirklich »real«, sondern auch nur simuliert. Denn in Übungsfirmen finden die Außenkontakte in einer »simulierten Übungsvolkswirtschaft«⁶⁴⁹ statt. Betriebliche Marktteilnehmer an einer solchen Übungsvolkswirtschaft sind sämtliche in einem »Übungsfirmenring« zusammengeschlossene Übungsfirmen. Eine Übungsfirma korrespondiert innerhalb eines Übungsfirmenrings mit den dort angeschlossenen anderen Übungsfirmen und wickelt auf diese Art und Weise simulierte Geschäfte ab.⁶⁵⁰ Auch der Umgang mit Behörden und öffentlichen Institutionen wird durch den Übungsfirmen-

⁶⁴⁶ Ebd.

⁶⁴⁷ Vgl. Gillmann, Roger; Müller, Martina; Wiegant, Meike; Wiesemann, Jörg; Bittorf, Ellen: Simulation / Übungsfirma / Juniorfirma / Lernbüro. In: Claudia Denstorf; Gerd Neumann (Hrsg.): Konzepte für die betriebliche aus und Weiterbildung. Kassel 1994. S. 128-142, S. 130 ff.

⁶⁴⁸ Söltenfuß, Gerhard: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbronn Obb. 1983, S. 13 f.

⁶⁴⁹ Vgl. Miller, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 38/1990, S. 246-252, S. 247.

⁶⁵⁰ Vgl. Söltenfuß, Gerhard: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbronn Obb. 1983, S. 14.

ring simuliert. So gibt es innerhalb des Übungsfirmenringes ein Übungs-Finanzamt, ein Übungs-Arbeitsamt, ein Übungs-Zollamt und eine Übungs-Krankenkasse.

Im Unterschied zu klassischen Übungsfirmen operieren die sogenannten Juniorenfirmen jedoch nicht in einer simulierten Übungsvolkswirtschaft, sondern am realen Markt unter realen Bedingungen, mit realen Geld und realen Waren. Juniorenfirmen zeichnen sich damit durch einen weitaus höheren Grad an »Ernsthaftigkeit« (d.h. einen geringeren Grad an Simulation) aus, als Übungsfirmen dies bieten können. »Von den Übungsfirmen herkömmlicher Art unterscheiden sie sich durch den Ernstcharakter und den Einsatz realer Produkte und realen Geldes.«⁶⁵¹ Jedoch operieren auch Juniorenfirmen nicht ohne Rückendeckung und Absicherung am realen Markt, denn deren finanzielles (unternehmerische) Risiko wird von der Mutterfirma getragen, weil der größte Teil der Juniorenfirmen rechtlich nicht selbständig ist. Juniorenfirmen stellen die jüngste Ausprägung des Gedankens handlungsorientierten Lernens dar. Sie basieren im wesentlichen auf dem Gedanken der Übungsfirmen und werden deshalb auch als »reale Übungsfirmen« bezeichnet.⁶⁵²

Claus Mathes faßt die Unterschiede zwischen Juniorenfirmen und Übungsfirmen wie folgt zusammen: »Juniorenfirmen - gelegentlich auch als »reale Übungsfirmen« bezeichnet - unterscheiden sich in erster Linie von Scheinfirmen dadurch, daß mit echten Produkten und mit echtem Kapital gearbeitet wird. Die Juniorenfirma versucht das Spielerische der Scheinfirma zugunsten der Ernstsituation durch realen Geld- und Wareneinsatz zu ersetzen.«⁶⁵³ Auf diese Art und Weise nehmen Juniorenfirmen am realen Markt teil und die Junioren lernen durch eigene Erfahrung - also durch eigenes Tun - die tatsächlichen Marktmechanismen kennen. Im Gegensatz zu simulierten Abläufen wie sie beispielsweise in den Übungsfirmen praktiziert werden, sind Juniorenfirmen den Gesetzen des realen Marktes unterworfen. Die Auszubildenden arbeiten in Juniorenfirmen unter realen Bedingungen und die Auswirkungen ihres Handelns erfahren sie nicht durch die Reaktionen des Ausbilders, sondern erleben sie als Marktreaktionen »hautnah«. Die ausgewiesene Realitätsnähe von Juniorenfirmen wird auch von Hilt hoch ge-

⁶⁵¹ Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376, S. 373.

⁶⁵² Vgl. Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16; Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989.

⁶⁵³ Mathes, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991 S. 84-88, S. 85.

schätzt: »Im Gegensatz zu simulierten Abläufen bei Scheinfirmen, Fallstudien und Börsenspielen nehmen Juniorenfirmen, die in der Regel als Handelsbetrieb eine bestimmte Dienstleistungs- und Handelswarenpalette anbieten, tatsächlich am Markt teil und sind den Gesetzen des Marktes unterworfen. Beim entscheidungsorientierten Lernen in einer Juniorenfirma erfahren und erkunden die Schüler Vorgänge und Abläufe im Betrieb mit ihren gesellschaftspolitischen Auswirkungen sozusagen hautnah.«⁶⁵⁴

Faßt man die oben kurz skizzierte geschichtliche Entwicklung der Simulation beruflicher Realität kurz zusammen, so läßt sich begonnen bei den Musterkontoren des 17. und 18. Jahrhunderts bis hin zu den heutigen Juniorenfirmen eine stetig zunehmende Erhöhung der Wirklichkeitsnähe der jeweiligen Simulation erkennen. Zunehmende Realitätsnähe bedeutet in diesem Zusammenhang jedoch nicht, daß damit die Simulation auch immer komplexer wird. Dies verdeutlicht ein Vergleich zwischen der sehr komplexen Simulation des realen Wirtschaftslebens in Form einer Übungsfirma und der zwar »realistischeren« aber doch wesentlich weniger komplexen Juniorenfirma. So weisen Juniorenfirmen zwar eine weitaus größere Realitätsnähe auf als Übungsfirmen, sie sind im Gegensatz zu diesen jedoch nicht in der Lage, als Mittel zum Einüben aller nur denkbaren Handlungen herangenommen zu werden, die ein Kaufmann beherrschen muß. Für Ausbildungszwecke mit genau diesen Anforderungen wird daher eher auf Übungsfirmen zurückgegriffen. Beispielsweise können in Übungsfirmen Geschäftsvorfälle eingeübt werden, die in der Praxis beispielsweise eines kleinen Ausbildungsbetriebes oder im Rahmen einer Umschulung realistischerweise kaum vorkommen würden.⁶⁵⁵ In der Praxis haben sich Übungsfirmen daher insbesondere in beruflichen Schulen, aber auch in den Bereichen Umschulung und Rehabilitation bewährt. Im Bereich der betrieblichen Erstausbildung wurde bisher jedoch kaum auf das Konzept der Übungsfirmen zurückgegriffen.⁶⁵⁶

Übungsfirmen sind zwar besser als Juniorenfirmen dazu geeignet, komplexe Aufgaben einzuüben, sie weisen aufgrund ihres relativ geringen Realitätsgehaltes jedoch einen entscheidenden Nachteil für die Bedürfnisse vieler ausbildender Betriebe auf. Denn in Übungsfirmen ist es wegen des hohen Simulationsgrades nicht möglich, den Auszubildenden ökonomisches Risiko bzw. die realen Auswir-

⁶⁵⁴ Hilt, Karl: Die Juniorenfirma »Junior Trading Künzelsau« (JTK) der Kaufmännischen Schule Künzelsau. In: *Wirtschaft und Erziehung* 46/1994, S. 115.

⁶⁵⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 22 f.

⁶⁵⁶ Vgl. Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): *Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung*. Berlin 1986, S. 1-14, S. 6.

kungen unternehmerischer Entscheidungen zu vermitteln. Schließlich besteht das von vielen Ausbildungsbetrieben beklagte Praxisdefizit der kaufmännischen Berufsausbildung insbesondere in der zu wenig ausgeprägten Vermittlung kaufmännischen Denkens (s. Kap. 3.1). Mathes sieht die Vorteile von Juniorenfirmen gegenüber Übungsfirmen insbesondere in der Vermittlung von Entscheidungsfähigkeit: »Bei Übungsfirmen geht es letztlich um die Simulation realer Vorgänge. Da Produkte real nicht existieren und ebenso auf echtes Kapital verzichtet wird, bleiben die Vorgänge ›Papier- und Bleistift-Handlungen‹. Aber gerade im Hinblick auf eine entscheidungsorientierte Betriebswirtschaftslehre mangelt es den Übungsfirmen - die mit Recht ›Scheinfirmen‹ genannt werden - an der Möglichkeit, ökonomisches Risiko real erfahrbar zu machen.«⁶⁵⁷

Die Gründe für die Forderung nach einer verbesserten - insbesondere kaufmännischen - Berufsausbildung liegen nicht in fachlichen Defiziten, sondern in der Notwendigkeit, entscheidungsfähige und entscheidungsbereite Persönlichkeiten heranzubilden: »Kaufmännische Berufsausbildung hat auf Lebens- und Berufsanforderungen vorzubereiten, die sicheres Handeln als Arbeitnehmer und Konsument in der Lebenswirklichkeit ermöglichen. Ein so verstandenes Handlungsprinzip geht von einem Bildungsverständnis aus, das ›kaufmännisches‹ Können, reflektiertes Werten, den Handlungswillen und das tatsächliche Handeln einschließt. Da sich der Handlungsverlauf nicht immer vorherbestimmen läßt und Änderungen unterworfen ist, ist ein hohes Maß an Selbständigkeit im Vollzug der Tätigkeiten erforderlich.«⁶⁵⁸ In einer so aufgefaßten kaufmännischen Berufsausbildung steht die Handlungsfähigkeit der späteren Kaufleute im Gesamtzusammenhang eines Unternehmens im Vordergrund und nicht die isolierte Vermittlung fachlicher Fertigkeiten. Kaufleute sollen also nicht nur ihr »Handwerkszeug« beherrschen, sondern auch in ihrem Beruf eigenständig handeln und vor allem auch entscheiden können.

Entscheidungsfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation. Zu entscheiden steht in Übungsfirmen hingegen nicht auf dem Lehrplan. Übungsfirmen dienen der Vertiefung kaufmännischer Grundfertigkeiten. Damit liegt bereits in der Konzeption von Übungsfirmen die große Gefahr begründet, »daß die Lernenden sich mehr auf das Einüben praktischer Fertigkeiten als auf das Entscheiden konzentrieren.«⁶⁵⁹ Juniorenfirmen mit ihrem hohen Grad an Ernsthaftigkeit sind eher dazu geeignet,

⁶⁵⁷ Mathes, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? in: *Wirtschaft und Erziehung*, Jg. 43/1991, S. 84-88, S. 84.

⁶⁵⁸ Ebd., S. 5.

⁶⁵⁹ Fix, Wolfgang: *Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen*. Berlin 1989, S. 23.

zur Vermittlung der von unternehmerischer Seite geforderten Qualifikationsprofile (Schlüsselqualifikationen) beizutragen als Übungsfirmen. Hieraus resultiert die »größere Relevanz« von Juniorenfirmen für die betriebliche Ausbildung.⁶⁶⁰ Denn die Juniorenfirma ist - wie Gerhard P. Bunk pointiert formuliert - »Medium und Methode handlungsorientierten Lernens. Ihre reale Dimension sichert den Ernstcharakter betrieblichen Lernens und antizipiert damit zukünftige berufliche Verantwortung nach Abschluß der Ausbildung. Ihre simulierte Dimension ermöglicht den Lernenden, in dem abgebildeten Rahmen eines fiktiven Gesamtunternehmens alle Entscheidungsfunktionen durchzuspielen und antizipiert damit späteres multifunktionales berufliches Handeln.«⁶⁶¹

3.4 Reale Simulation externer Vorgaben

Juniorenfirmen sind »reale« Miniaturfirmen, in denen die Junioren die Funktionsabläufe in einem Großunternehmen handelnd erlernen sollen. Sie werden in Deutschland üblicherweise von einem »Mutterunternehmen« als Ergänzungsmaßnahme der innerbetrieblichen Berufsausbildung initiiert.⁶⁶² Im Regelfall geht es in diesem Zusammenhang um die Erhöhung der Transparenz innerbetrieblicher Funktionsabläufe und um die Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen. Jedoch können mit Juniorenfirmen auch »andere« Qualifikationsprofile wie beispielsweise das »Lernziel Umweltschutz« vermittelt werden.⁶⁶³

Neben dem Einsatzgebiet als Ergänzungsmaßnahme zur innerbetrieblichen Ausbildung werden in Deutschland auch Versuche gemacht, das Konzept der Juniorenfirma für Schulen mit wirtschaftlicher bzw. kaufmännischer Ausrichtung nutzbar zu machen.⁶⁶⁴ Im Regelfall dienen Juniorenfirmen in Deutschland aber der innerbetrieblichen Berufsausbildung. Die Versuche zur allgemeinen »Wirtschaftserziehung«, was Schulen mit dem Einsatz von Juniorenfirmen beabsichti-

⁶⁶⁰ Vgl. Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14, S. 7.

⁶⁶¹ Bunk, Gerhard P.: Simulation, Realität und Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 17-32, S. 29 f.

⁶⁶² Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989.

⁶⁶³ Vgl. Schmidt, Heinz-Dieter: Himmel-Erde-Wasser. Juniorenfirma als integraler Bestandteil der Berufsausbildung. In: Personalführung, Heft 5/1996, S. 384-388.

⁶⁶⁴ Vgl. Mathes, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 84-88; Hilt, Karl: Die Juniorenfirma »Junior Trading Künzelsau« (JTK) der Kaufmännischen Schule Künzelsau. In: Wirtschaft und Erziehung 46/1994.

gen, sind also in der Minderheit. Eine Sonderrolle in diesem Zusammenhang stellt eine universitätsnahe Berliner Juniorenfirma dar, welche die Vermittlungschancen von Jugendlichen durch die als Berufsvorbereitungslehrgang anerkannte Tätigkeit in dieser Juniorenfirma für einen Ausbildungsplatz erhöhen will.⁶⁶⁵

3.4.1 Geschäftsfeld, Rechtsform und grundsätzliche Voraussetzungen für die Einrichtung

Bezogen auf den Geschäftsfelder, den Firmennamen und die Rechtsform lehnen sich die Juniorenfirmen stark an die Mutterfirma an. Schließlich geht es in der jeweiligen Zielsetzung einer Juniorenfirma in der Regel nicht um eine allgemeine »Wirtschaftserziehung« im Sinne einer Hinführung zur Marktwirtschaft, sondern um eine Art der »Vorbereitung« auf die spätere berufliche Tätigkeit im Mutterbetrieb. Dies wird insbesondere bei der Frage der (simulierten) Rechtsform der Juniorenfirmen deutlich: »Bei der Rechtsform hat es sich bewährt, wenn sich die Junioren an die Rechtsform des Ausbildungsbetriebes anlehnen, auch wenn sie (...) dafür nicht alle geltenden Bestimmungen einhalten. Sie lernen auf diese Weise die Gesellschaftsform ihres Ausbildungsbetriebes besser kennen.«⁶⁶⁶

Juniorenfirmen sind in der Regel nicht rechtlich selbständig. Zwar könnte die rechtliche Selbständigkeit - einschließlich des Eintrags ins Handelsregister - den Ernstcharakter steigern, jedoch zieht dies die exakte Beachtung sehr vieler rechtliche und steuerliche Regelungen nach sich, welche die Auszubildenden erst im Laufe ihrer Ausbildung erlernen sollen. Viele Unternehmen, die Juniorenfirmen einrichten, verzichten daher auf die Ausweisung der rechtlichen Selbständigkeit von Juniorenfirmen, um nicht bei den Junioren Kenntnisse voraussetzen und damit die Auszubildenden überfordern zu müssen, die diese erst im Laufe ihrer Ausbildungszeit erwerben werden. Schließlich besteht das mit Juniorenfirmen angestrebte Lernziel nicht im Einübung von »Buchungstricks«, sondern in der Erhöhung der Transparenz betrieblicher Funktionsabläufe und anderer wichtiger Schlüsselqualifikationen: »Die Mehrzahl der Juniorenfirmen verzichtet aus pädagogischen Gründen daher auf eine solche hundertprozentige Realitätsnähe und begnügt sich mit der Fiktion einer selbständigen Firma, die im juristischen Sinne nur eine Abteilung des Ausbildungsbetriebes ist. Eine solche didaktische Reduk-

⁶⁶⁵ Vgl. Bammé, Arno; Faltin, Günter; Holling, Eggert; Peters, Werner: Ein Betrieb als projektorientierte kaufmännische Ausbildungsstätte. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 65-86.

⁶⁶⁶ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 34.

tion der komplexen Wirklichkeit kommt der Durchschaubarkeit der wesentlichen Strukturen und Gegebenheiten zugute.«⁶⁶⁷

Auch wenn Juniorenfirmen in der Regel nur eine - wenn auch sehr realistische - Simulation der unternehmerischen Wirklichkeit darstellen, ist für die Einrichtung und den Betrieb einer Juniorenfirma dennoch das Vorhandensein bestimmter realer und nicht etwa simulierter Strukturen unbedingte Voraussetzung. So benötigt jede Juniorenfirma einen Arbeitsraum mit der einem normalen Büro entsprechenden Ausstattung sowie in manchen Fällen ein Lagerraum.⁶⁶⁸ Besonders wichtig ist außerdem ein Telefonanschluß, von dem aus eine Verbindung zu Kunden und Lieferanten hergestellt werden und auch die Juniorenfirma selbst erreicht werden kann.

3.4.2 Die Zuschreibung der Modellierungscharakteristika

Die Junioren in den betrieblichen Juniorenfirmen bestehen in der Regel aus Auszubildenden kaufmännischer Berufe.⁶⁶⁹ In manchen Juniorenfirmen wird auch versucht, gewerblich-technische Auszubildende stärker in die Arbeitsabläufe einer Juniorenfirma zu integrieren und ihnen nicht nur die Rolle der (weisungsgebundenen) »Fertigung« zukommen zu lassen.⁶⁷⁰ Allerdings besitzt nicht jede Juniorenfirma einen »Fertigungsbereich«. Manche sind reine Handelsunternehmen, die mit auf dem Markt erhältlichen Produkten Handel treiben⁶⁷¹ und manche Juniorenfirmen bieten auch Dienstleistungen an - beispielsweise für den Mutterkonzern.⁶⁷²

Die in Juniorenfirmen tätigen Auszubildenden verbringen dort nicht ihre gesamte Ausbildungszeit. Schließlich werden Juniorenfirmen als Ergänzung und nicht als Ersatz der herkömmlichen Berufsausbildung eingesetzt. Aus der bisherigen Juniorenfirmenpraxis hat sich als ungefähre Faustregel ergeben, daß die Junioren etwa fünf bis zehn Prozent ihrer gesamten Ausbildungszeit in der Junio-

⁶⁶⁷ Ebd., S. 34.

⁶⁶⁸ Vgl. ebd., S. 89.

⁶⁶⁹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 39.

⁶⁷⁰ Vgl. Buß, Helmut: Die reale Übungsfirma »Interna« im Hause der Pfaudler-Werke AG, Schwetzingen. Bindeglied zwischen kaufmännischer und gewerblich/technischer Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 25-34.

⁶⁷¹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 41.

⁶⁷² Vgl. Fix, Wolfgang: Lehrlinge leiten einen Betrieb. Die Juniorenfirma als Alternative zum Zusatzunterricht in der betrieblichen Ausbildung. In: Personal, Jg. 37/1985, S. 57-60, S. 59; Gröger, Ilona: Dienstleistungsangebote der Juniorenfirma an die Mutterfirma. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 99-102.

renfirma tätig sein sollten. Auf die gesamte Ausbildungszeit von zwei bis drei Jahren umgerechnet, bedeutet dies einen Zeiteinsatz in einer Juniorenfirma von etwa einem halben Tag pro Woche für jeden Auszubildenden.⁶⁷³ In der Praxis liegt die durchschnittliche Wochenarbeitszeit in der Juniorenfirma im Durchschnitt bei vier Wochenstunden.⁶⁷⁴ Bei einer regelmäßigen Tätigkeit in einer Juniorenfirma, beispielsweise an jeweils einem halben Tag in der Woche, hat sich eine minimale Verweildauer in einer Juniorenfirma von ca. einem Jahr als notwendig herausgestellt. Eine auf den Gesamtaufwand bezogene, kürzere Tätigkeitsdauer ist aus organisatorischen und didaktischen Gründen heraus nicht sinnvoll.⁶⁷⁵

Neben der intervallförmigen, über die Dauer der Ausbildung verteilten Mitarbeit in einer Juniorenfirma haben sich jedoch auch Konzepte der blockweisen Arbeit bewährt. Wenn man die Mitwirkung von Auszubildenden in einer Juniorenfirma zeitlich zu einem Block zusammenfaßt, ergibt sich eine kontinuierliche, von der jeweiligen Dauer der Lehrzeit abhängige Tätigkeitsdauer entsprechend der oben vorgestellten Faustregel zwischen eineinhalb und vier Monaten.⁶⁷⁶

Nach dem Ausscheiden der Junioren aus der Juniorenfirma wird im Regelfall die Juniorenfirma nicht aufgelöst, sondern eine neue Ausbildungsgeneration in diese eingeführt. Da für die »Übergabe« der Juniorenfirma und für die Einarbeitung der nächsten »Generation« zwangsläufig ein gewisser (Übergangs-) Zeitraum erforderlich ist, hat sich eine überlappende Tätigkeit der ausscheidenden und der eintretenden Junioren als sinnvoll ergeben.⁶⁷⁷ Bei Juniorenfirmen, in denen die Auszubildenden jeweils einmal in der Woche in ihrer Firma tätig sind, hat sich ein Zeitraum von vier bis sechs Monaten als optimal und wünschenswert herausgebildet, in dem die nachfolgende Juniorengeneration in die Juniorenfirma eingeführt wird. Entsprechend der obigen Faustregel entsprechen diese vier bis sechs Monate überlappender Generationen etwa 15% der gesamten Tätigkeit in einer Juniorenfirma.

In der Praxis hat es sich als sinnvoll ergeben, daß der Eintritt eines Junioren in eine Juniorenfirma bereits am Beginn seiner Berufsausbildung stattfinden sollte, weil der Auszubildende am Ende seiner Ausbildungszeit Zeit für die Vorbereitung

⁶⁷³ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 39.

⁶⁷⁴ Vgl. Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150, S. 146.

⁶⁷⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 40.

⁶⁷⁶ Vgl. ebd., S. 39.

⁶⁷⁷ Vgl. ebd., S. 109.

auf seine Abschlußprüfung benötigt. Diese Zeit verbringt der Auszubildende dann beispielsweise im Rahmen eines ergänzenden betrieblichen Unterrichts. Fix merkt zum Problem der Prüfungsvorbereitung an: »Die Juniorenfirma ist nicht die einzige Ergänzungsmethode zur betrieblichen Ausbildung. Zur Vorbereitung auf die Abschlußprüfung bieten viele Ausbildungsbetriebe ergänzenden betrieblichen Unterricht an oder richten entsprechende Arbeitsgruppen ein.«⁶⁷⁸ Außerdem muß am Ende der Ausbildungszeit noch genügend Zeit für den Durchlauf der Auszubildenden durch die verschiedenen Betriebsabteilungen vorhanden sein.⁶⁷⁹ Aus ausbildungsorganisatorischen Gründen ist es daher nicht zweckmäßig, daß Auszubildende erst gegen Ende ihrer Ausbildungszeit in Juniorenfirmen eintreten sollen.

Eine sinnvoll agierende Juniorenfirma benötigt entsprechend der Erfahrungen in der Praxis eine personelle Mindeststärke von vier bis fünf Auszubildenden. Nur auf diese Art und Weise kann gewährleistet werden, daß der Geschäftsbetrieb arbeitsteilig und entsprechend detailgetreu durchgeführt werden kann.⁶⁸⁰ Die optimale Teilnehmerzahl einer Juniorenfirma besteht aus etwa acht bis fünfzehn Junioren. Bei einer zu kleinen Teilnehmerzahl kann der Geschäftsbetrieb einer Juniorenfirma nicht mehr pädagogisch sinnvoll organisiert werden, bei einer zu großen Teilnehmerzahl hingegen - beispielsweise über dreißig Junioren - erscheint das Ausbildungsziel von Juniorenfirmen, eine größere Transparenz betrieblicher Abläufe herzustellen, in Frage gestellt. Denn das Zusammenwirken der einzelnen Funktionsbereiche wird in diesem Fall genauso »undurchschaubar« wie im Mutterbetrieb.

In betrieblichen Juniorenfirmen liegt die oberste Verantwortung immer beim zuständigen Ausbildungsleiter, der auch weisungsbefugt ist.⁶⁸¹ Darüberhinaus ist in vielen Juniorenfirmen auch eine Hierarchie unter den einzelnen Junioren ausgebildet. In diesen hierarchisch aufgebauten Juniorenfirmen nimmt ein Teil der Auszubildenden Vorgesetztenfunktionen wahr. Die Hauptaufgabe einer solchen Juniorengeschäftsleitung besteht dabei in der Aufgabenverteilung sowie der Erledigungskontrolle, der Terminüberwachung und in der Aufrechterhaltung eines reibungslosen Informationsflusses. Die Juniorengeschäftsführer sind im Regelfall schon erfahrenere Auszubildende - die z.B. im zweiten Lehrjahr bzw. bereits seit längerem in der Juniorenfirma tätig sind.⁶⁸²

⁶⁷⁸ Vgl. ebd., S. 40.

⁶⁷⁹ Vgl. ebd., S. 40.

⁶⁸⁰ Vgl. ebd., S. 90.

⁶⁸¹ Vgl. ebd., S. 85.

⁶⁸² Vgl. ebd., S. 40 ff.

3.4.3 Die Modellierung: Verkauf und Ertrag

Innerhalb des operativen Geschäfts von Juniorenfirmen besitzt die Tätigkeit des »Verkaufens« einen hohen Stellenwert.⁶⁸³ Schließlich besteht das unternehmerische Ziel von Juniorenfirmen aus dem Vertrieb von Produkten bzw. dem Angebot von Dienstleistungen. Im Rahmen einer üblichen kaufmännischen Berufsausbildung besitzt der Auszubildende in der Regel nicht die Gelegenheit, selbst reale Kundengespräche zu führen. In einer Juniorenfirma hingegen muß er dies tun und kann auf diese Art und Weise solche kaufmännischen Grundfertigkeiten handelnd erlernen. Nach Wolfgang Fix tritt der Auszubildende in einer Juniorenfirma »dem Kunden und der Kundin von Angesicht zu Angesicht gegenüber. Dies fördert nicht nur seine Einsichten in administrative, kalkulatorische und psychologische Gegebenheiten im Zusammenhang mit dem Verkaufen, sondern zweifellos auch seine kommunikative Kompetenz, seine Fähigkeit, zu überzeugen und zu argumentieren, nicht zuletzt auch die Fähigkeit des Zuhörens und des Eingehens auf den Partner.«⁶⁸⁴

3.4.3.1 Produkte und Dienstleistungen als interne Maxime

Die Palette der von Juniorenfirmen anbietbaren Produkte und Dienstleistungen ist mannigfaltig und unüberschaubar. Die selbst oder im Auftrag hergestellten Produkte können aus den unterschiedlichsten Materialien bestehen. Metallprodukte können beispielsweise Werkzeuge, Uhren, Behälter, Bilderrahmen, Pokale, Kerzenständer, etc. sein. Als Beispiele für Holzprodukte sind Kleinmöbel und Holzspielzeug zu nennen. Denkbar sind auch Produkte aus Glas (z.B. optische Artikel, Briefbeschwerer, etc.), Kunststoffprodukte (Plaketten, Lineale, etc.), Textilprodukte (Kissen, bedruckte T-Shirts, etc.), Papierprodukte (Kalender, Spiele, etc.) oder auch Elektroartikel (Meßgeräte, etc.).⁶⁸⁵ Dienstleistungen, die von Juniorenfirmen bisher angeboten wurden, sind beispielsweise: Markterkundungen im Auftrag, Direktwerbeaktionen, Textverarbeitung im Auftrag, Adressenverwaltung, Ankauf und Verwaltung von Schulbüchern, Berufsinformationen für Schüler oder auch die Organisation von Veranstaltungen.⁶⁸⁶

⁶⁸³ Vgl. ebd.

⁶⁸⁴ Ebd., S. 46.

⁶⁸⁵ Vgl. ebd., S. 47 ff.

⁶⁸⁶ Vgl. ebd., S. 50.

Häufig werden die von Juniorenfirmen vertriebenen Produkte in der Lehrwerkstatt bzw. in der Anlern- und Umschulungswerkstatt des Ausbildungsbetriebes hergestellt. Die Produkte müssen jedoch nicht im eigenen Hause gefertigt werden, sondern können auch von außen zugekauft werden. Vorstellbar ist zum Beispiel auch eine (externe) Fertigung in Werkstätten für Behinderte und Arbeitslose oder der Zukauf von Produkten auf dem »freien Markt« (reine Handelsobjekte). Die eben skizzierten Möglichkeiten einer Produktfertigung gründen sich darauf, daß die Junioren die von ihnen vertriebenen Produkte von anderen herstellen lassen. Es ist jedoch auch möglich, daß die Junioren, die im Regelfall kaufmännische Auszubildende sind, die Produkte selbst (also: eigenhändig) herstellen.⁶⁸⁷ Falls Juniorenfirmen Dienstleistungen anbieten, so werden diese im Regelfall von diesen selbst erbracht.⁶⁸⁸

Welche Produkte und Dienstleistungen eine Juniorenfirma letztendlich vertreibt bzw. anbietet, ist stark von deren betrieblichen Umfeld abhängig. So bietet sich in von Industriebetrieben getragenen Juniorenfirmen die Fertigung der zu vertriebenen Produkte in hauseigenen Lehrwerkstatt an. Die Eigenfertigung der Produkte von den in der Regel kaufmännischen Auszubildenden in Juniorenfirmen wird meist nicht beabsichtigt, da zum einen für die Tätigkeit in der Juniorenfirma ohnehin nur wenig Zeit bemessen ist und diese Auszubildenden sich hauptsächlich mit kaufmännischen Angelegenheiten und nicht mit der Fertigung beschäftigen sollen. Außerdem sollen Juniorenfirmen auch auf die spätere Berufstätigkeit der Junioren im jeweiligen Betrieb vorbereiten und beispielsweise auch die Mechanismen der Zusammenarbeit von kaufmännischer und technischen Betriebsbereichen verdeutlichen. Deshalb findet die Produkt- und Dienstleistungspalette des Mutterbetriebes häufig in derjenigen der zugehörigen Juniorenfirma ihre Entsprechung.

Die Mehrzahl der bestehenden Juniorenfirmen ist von Betrieben aus der Metallbranche gegründet worden. Diese Juniorenfirmen bieten folgerichtig hauptsächlich in der Lehrwerkstatt des eigenen Betriebes gefertigte Metallprodukte an. Handelsobjekte werden in der Regel von Juniorenfirmen des Handels vertrieben, aber auch von Juniorenfirmen aus der Industrie, beispielsweise um Lieferschwierigkeiten der Lehrlingswerkstatt zu überbrücken.

Nach einer unter dreizehn Juniorenfirmen durchgeführten empirischen Untersuchung vertreiben nur 22% der befragten Juniorenfirmen Produkte aus eigener Herstellung. Weitere 28% fertigen die vertriebenen Produkte teilweise selbst und

⁶⁸⁷ Vgl. ebd., S. 47.

⁶⁸⁸ Vgl. ebd., S. 48.

50% arbeiten ausschließlich mit Handelsware.⁶⁸⁹ Die Produktpalette der befragten Juniorenfirmen besteht zu ca. 33% aus Kleingeschenken (z.B. Keramiken, Puzzles, Schmuck), zu ca. 29% aus Metallprodukten (z.B. Kerzenständer, etc.), zu ca. 18% aus Holzprodukten (z.B. Holzspielzeug), zu ca. 8% aus Lebensmitteln (Juniorenfirmen des Lebensmitteleinzelhandels!), zu ca. 3% aus Textilien (z.B. bedruckte T-Shirts). Die verbleibenden ca. 10% teilen sich diverse Dienstleistungen und sonstige Produkte, wie beispielsweise Elektrogeräte.

Die Bewältigung des »Problems« einer jeden Juniorenfirma, welches Produkt oder welche Dienstleistung den potentiellen Kunden angeboten werden kann, ist nicht nur in deren Gründungsphase von großer Wichtigkeit. Jede Generation von Junioren muß sich hiermit beschäftigen. Schließlich muß die Produktpalette manchmal bereinigt, d.h. den Erfordernissen des Marktes angepaßt werden. Neue Produkte treten an die Stelle von alten. Alte Produkte werden in neuen Formen und Varianten hergestellt, etc.⁶⁹⁰ Die Produktfindung (Weiterentwicklung, Neuentwicklung, Bereinigung) ist also auch für seit langem etablierte Juniorenfirmen eine wichtige, von den beteiligten Junioren wahrzunehmende Aufgabe. Der Grund hierfür ist darin zu suchen, daß genauso wie reale Unternehmen auch Juniorenfirmen auf die Veränderungen ihres jeweiligen Marktes reagieren müssen.⁶⁹¹

3.4.3.2 Markt und Marketing als Spiegelung externer Zielsetzungen

Prinzipiell können alle nur denkbaren Produkte und Dienstleistungen von Juniorenfirmen angeboten werden. Diese Produkte und Dienstleistungen müssen jedoch drei wesentliche Bedingungen erfüllen: 1. müssen sie in den Ausbildungsplan passen, 2. müssen sie kurze Fertigungszeiten bzw. niedrige Kosten verursachen und 3. müssen sie sich auf dem Markt der Juniorenfirma auch verkaufen lassen.⁶⁹² Juniorenfirmen operieren in der Regel nicht auf dem »freien«, sondern auf einen beschränkten, d.h. nicht der Öffentlichkeit zugänglichen Markt. Die Gründe hierfür sind einerseits prinzipieller Natur - z.B. um dem örtlichen Einzelhandel keine Konkurrenz machen zu wollen - oder rechtlicher Natur - soweit die

⁶⁸⁹ Vgl. Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150, S. 144.

⁶⁹⁰ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 53.

⁶⁹¹ Vgl. ebd., S. 50.

⁶⁹² Vgl. Hülsen, Kraft-Siegfried von: Produktfindung mit Problem-Lösungstechniken. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 103-104, S. 103.

Grenzen des Kleinhandels überschritten würden. Schließlich sind Juniorenfirmen in der Regel rechtlich nicht selbständig.

Als »Märkte« bewährt haben sich bei Juniorenfirmen beispielsweise die Belegschaft des Ausbildungsbetriebes, die Schüler einer Schule samt deren Eltern und der Lehrer, bestimmte Abteilungen des Ausbildungsbetriebes oder auch andere Juniorenfirmen.⁶⁹³ Es existieren jedoch auch rechtlich selbständige Juniorenfirmen, die auf einem offenen - d.h.: freien - Markt auftreten, um einen möglichst realistischen Geschäftsbetrieb abbilden zu können.⁶⁹⁴ Allerdings wenden sich auch einige rechtlich nicht-selbständige Juniorenfirmen aus dem Bereich des Einzelhandels - beispielsweise im Rahmen einer Abteilung des ausbildenden Einzelhandelbetriebes - an einen offenen Markt, nämlich an das Publikum bzw. die Kunden des Ausbildungsbetriebes.⁶⁹⁵ Die Hauptabnehmer von Juniorenfirmen in der Praxis stellen mit 45% die Mitarbeiter der jeweiligen Mutterfirma, mit 27% andere Juniorenfirmen und mit 28% der »freie Markt« dar.⁶⁹⁶

Ein wichtiges Kriterium für die Eignung eines Produktes bzw. einer Dienstleistung für den Vertrieb durch Juniorenfirmen ist dessen Markteignung. Hierüber entscheidet insbesondere der Preis des Produkts bzw. der Dienstleistung: »Ein Wesensmerkmal jeder Aktivität auf dem Markt ist der Preis. Im Prozeß der Preisgestaltung entscheidet sich nicht nur, was zu welchem Preis anzubieten ist, sondern auch, ob das Produkt überhaupt marktfähig ist. Dies ist dann der Fall, wenn der am Markt erzielbare Preis, der Marktpreis, nicht niedriger ist als der Kostenpreis.«⁶⁹⁷

Die Ermittlung des Marktpreises durch Marktforschung und die Kalkulation des Angebotspreises gehört daher zu den wichtigen Aufgaben innerhalb einer Juniorenfirma. Bei in der Lehrwerkstatt des Mutterbetriebes hergestellten Produkten sind hierbei Lohn- und Materialkosten bei der Herstellung zu berechnen. Zu den Herstellungskosten bzw. zum Netto-Einkaufspreis bei Handelsware müssen schließlich die absatzunabhängigen Fixkosten sowie die Verwaltungskosten errechnet und hinzugeschlagen werden. Streng genommen müßte an dieser Stelle auch ein entsprechender Anteil an den Ausbildungsvergütungen errechnet und in

⁶⁹³ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 47.

⁶⁹⁴ Vgl. ebd., S. 46; S. 132.

⁶⁹⁵ Vgl. ebd., S. 46.

⁶⁹⁶ Vgl. Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150, S. 145.

⁶⁹⁷ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 53.

die Preiskalkulation einbezogen werden. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, daß es sich bei Personalaufwendungen für Juniorenfirmen - gemeint sind die Ausbildungsvergütungen der Auszubildenden - um Kosten im Rahmen einer Ausbildungsmaßnahme handelt, die der Betrieb immer zu finanzieren hätte, ob eine Juniorenfirma nun vorhanden ist oder nicht.⁶⁹⁸

In der Praxis von Juniorenfirmen wird sehr unterschiedlich mit der Einbeziehung von Personalaufwendungen verfahren, ohne daß dies einen Einfluß auf die Wirkungen der Juniorenfirmen­tätigkeit hätte. Ein Teil der bestehenden Juniorenfirmen legt einen der Tätigkeit entsprechenden Anteil an den Ausbildungsvergütungen der Kalkulation zugrunde, ein anderer Teil der Juniorenfirmen schenkt den »Personalkosten« keinerlei kalkulatorische Beachtung.

Die von Juniorenfirmen vertriebenen Produkte werden häufig im Rahmen eines betrieblichen Verkaufsraumes oder Kiosks angeboten. Der Praktiker Wolfgang Fix schreibt dazu: »Zur Aufstellung von Vitrinen eignen sich besonders häufig begangene Orte im Betrieb, z.B. die Kantine oder das Pfortnerhaus.«⁶⁹⁹ Eine ebenfalls weit verbreitete Form des Verkaufs besteht in Verkaufsveranstaltungen zu bestimmten Terminen und an bestimmten, auch öffentlichen Orten - beispielsweise in der Vorweihnachtszeit. In Juniorenfirmen des Handels ist hingegen der Barverkauf im Einzelhandelsgeschäft - beispielsweise des Ausbildungsbetriebes - üblich. Auch einige rechtlich selbständige Juniorenfirmen verfügen über eigene Verkaufsräume bzw. Einzelhandelsgeschäfte. Weiterhin ist der Vertrieb von Produkten - beispielsweise an die Belegschaft des Mutterbetriebes - im Rahmen von Katalogbestellungen ein vielfach erprobter Absatzweg.⁷⁰⁰ Kataloge sind für Juniorenfirmen ebenso wie sich im Ausbildungsbetrieb befindliche Vitrinen und Schaufenster ein gebräuchliches Werbemittel. Weitere Mittel sind beispielsweise der Anschlag am schwarzen Brett oder Anzeigen in der Werkszeitschrift.⁷⁰¹ Regelmäßig stattfindende Juniorenfirmenmessen dienen hingegen nicht der Verkaufsförderung - es sei denn man schließt den Handel von Juniorenfirmen untereinander ein -, sondern vielmehr der Öffentlichkeitsarbeit, d.h. der Propagierung der Juniorenfirmenidee.

⁶⁹⁸ Vgl. ebd., S. 54.

⁶⁹⁹ Ebd., S. 57.

⁷⁰⁰ Vgl. ebd., S. 56 ff.

⁷⁰¹ Vgl. ebd., S. 56 f.

3.4.4 Die interne Organisation als Zwangsmittel der Externalität

Die hierarchische Gliederung von Juniorenfirmen ist in der Regel nur sehr schwach ausgeprägt. Sieht man von den Geschäftsführern ab, herrscht eine funktionale Gliederung z.B. in Rechnungswesen, Einkauf, Verkauf, Fertigung, etc. vor.⁷⁰² Die Art Ausgestaltung solcher Funktionsbereiche ist in diesem Zusammenhang davon abhängig, welches operative Geschäft eine Juniorenfirma verfolgt. So verfügen reine Handels-Juniorenfirmen beispielsweise nicht über einen Fertigungsbereich.

Das vorherrschende Entscheidungsprinzip in einer Juniorenfirma ist das Kollegialprinzip: »Die Funktionsbereiche werden, wenn sie mehrere Mitarbeiter aufweisen, in der Regel kollegial geführt, die Beteiligten sind also Ressortleiter und Sachbearbeiter in einer Person«. Dies gilt jedoch nicht nur für die jeweiligen Funktionsbereiche, sondern insbesondere auch für die von Junioren gebildete Geschäftsleitung. Auch die Juniorengeschäftsführer entscheiden im Regelfall nach dem Kollegialprinzip, d.h. wichtige Entscheidungen werden nicht von ihnen alleine getroffen und »nach unten« durchgesetzt, sondern sind Konsensentscheidungen unter Beteiligung aller mitarbeitenden Junioren.⁷⁰³ Das Vorherrschen des Kollegialprinzips in Juniorenfirmen wird von Fix insbesondere mit der nicht zwangsläufig von allen Junioren akzeptierten Autorität der Juniorengeschäftsführer begründet: »Als Entscheidungssystem in der Leitung von Juniorenfirmen herrscht das Kollegialprinzip vor; sofern in Einzelfällen Geschäftsführer von Juniorenfirmen versucht haben, nach dem Direktorialprinzip Weisungen zu erteilen, hat dies zu Akzeptanzproblemen, ja sogar zu Konflikten geführt. Es liegt auch nahe, daß Lehrlinge untereinander nicht einfach deshalb schon Amtsautorität beanspruchen können, weil sie, z.B. als Geschäftsführer, eine Hierarchiestufe höher stehen als die anderen. Der Führungsgrundsatz, daß Entscheidungen nur unter Beteiligung aller davon Betroffenen gefällt werden sollten, erscheint in der Juniorenfirma noch plausibler als in »normalen« Unternehmungen.« Eine besondere Ausformung des Kollegialprinzips stellen sogenannte hierarchiefreie Juniorenfirmen dar, die nicht über Juniorengeschäftsführer verfügen. In diesen Juniorenfirmen sind alle gleich und damit alle in gleicher Weise an ausführenden und leitenden Tätigkeiten beteiligt.⁷⁰⁴

⁷⁰² Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 40 f.

⁷⁰³ Vgl. ebd., S. 41.

⁷⁰⁴ Vgl. ebd., S. 87.

3.4.4.1 Produktfertigung und Einkauf als Kontrolle der internen durch die externe Modellierung

In Juniorenfirmen, die Produkte aus der im Hause des Mutterbetriebes hergestellten Lehrwerkstatt vertreiben, ist die Koordination zwischen Produktion und kaufmännischen Bereich in der Regel ein wichtiges Lernziel. In diesem Zusammenhang muß jedoch auf die im Vergleich zur industriellen Fertigung bestehenden Beschränkungen einer jeden Lehrwerkstatt Rücksicht genommen werden: »auch die Lehrwerkstatt ist, wie die Juniorenfirma, ein gegenüber der komplexen Wirklichkeit reduziertes didaktisches Modell, sie vermittelt elementare Fähigkeiten und Einsichten in Strukturen, ihre Produktionsweise ist Einzelfertigung, und zwar bezogen auf Produkte von relativ geringem Wert.«⁷⁰⁵ Das Erlernen »handwerklicher« Fähigkeiten geht in Lehrwerkstätten im Vergleich zur Produktion für die in der Regel kaufmännisch orientierten Juniorenfirmen immer vor. Beispielsweise liegt die Entscheidung, ob ein von den Juniorenfirmen gewünschtes Produkt wirklich produziert werden kann und soll, beim jeweiligen Ausbildungsmeister.

Probleme können weiterhin auftreten, wenn die Junioren eine Serienfertigung von Produkten wünschen. Eine solche würde jedoch der pädagogischen Zielrichtung von Lehrwerkstätten zuwider laufen: »Wenn die Einzelfertigung zur Serie wird, wenn der Lern- und Übungswert einer Tätigkeit sich der Nullgrenze nähert, wenn die Gefahr der Monotonie auftaucht, dann sind in der Regel die Möglichkeiten der Lehrwerkstatt erschöpft. Sie verfolgt schließlich in der Regel pädagogische und nicht ökonomische Ziele.«⁷⁰⁶

In vielen Fällen können die Lehrwerkstätten die Anforderungen der (kaufmännischen) Junioren in bezug auf die gewünschte oder erforderliche Stückzahl also nicht vollständig erfüllen. Um den Geschäftsbetrieb der kaufmännischen Juniorenfirma aufrechtzuerhalten ist es daher auch in Industriebetrieben häufig notwendig, auf Handelsware zurückzugreifen - wenn nicht auf eine Eigenfertigung der Junioren oder auf Dienstleistungen ausgewichen wird. Nicht nur in Juniorenfirmen des Handels spielt daher der »Einkauf« eine wichtige Rolle. Anbieter von extern produzierten Waren (Handelsware) können beispielsweise andere Juniorenfirmen sein, aber auch Werkstätten für Behinderte und Arbeitslose. Von diesen Werkstätten können beispielsweise niederpreisliche Gebrauchsgegenstände oder kunstgewerbliche Artikel bezogen werden.⁷⁰⁷

⁷⁰⁵ Ebd., S. 60.

⁷⁰⁶ Ebd., S. 61.

⁷⁰⁷ Vgl. ebd., S. 65.

Es existieren auch Juniorenfirmen, die mit am realen Markt partizipierenden Anbietern von Handelsware - beispielsweise mit Lieferanten von Werbegeschenken - Handelsbeziehungen pflegen. Eine Juniorenfirma ist sogar auf die Idee gekommen, mit gebrauchten (d.h. abgeschriebenen) Büromöbeln und -maschinen des eigenen Mutterbetriebes Handel zu treiben. In vielen Fällen wird der Einkauf von externen Produkten jedoch nicht durch die Juniorenfirmen direkt durchgeführt, denn die meisten sind rechtlich nicht selbständig. Der Bezug der Ware - im rechtlichen Sinne - erfolgt also im Regelfall über die Einkaufsabteilung des Ausbildungsbetriebes. Allerdings werden Einkaufsverhandlungen durchaus von den Junioren selbst durchgeführt. Einen selbständigen, eigenen Einkauf betreiben in der Regel daher nur rechtlich selbständige Juniorenfirmen.

3.4.4.2 Rechnungswesen und Steuern als Limitierung

Juniorenfirmen stellen in der Regel - wenn es sich nicht um rechtlich selbständige, d.h. ins Handelsregister eingetragene Unternehmen handelt - nur eine weniger komplexe Abbildung der unternehmerischen Wirklichkeit dar. Besonders deutlich wird dies in bezug auf den Funktionsbereich des Rechnungswesen und auf anfallende Steuern. Zwar ist das Rechnungswesen ein wesentliches Element eines jeden Geschäftsbetriebes, doch in den Ausbildungsrahmenplänen für Kaufleute steht die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten in diesem Bereich erst im letzten Ausbildungsjahr auf dem Programm.⁷⁰⁸ Die Tätigkeit in einer Juniorenfirma steht in den meisten Fällen aber am Beginn der Ausbildungszeit und eine Tätigkeit im Rechnungswesen der Juniorenfirma bedeutet deshalb eine Vorwegnahme von Ausbildungsinhalten. Wolfgang Fix weist in diesem Zusammenhang zurecht darauf hin, daß gerade in diesem Bereich eine Reduktion der Komplexität dieser Materie aus pädagogischen Gründen anzustreben ist, um eine Überforderung der Auszubildenden und damit eine Verringerung der Lernmotivation zu vermeiden: »Deshalb ist vor allem in diesem Bereich eine Vereinfachung des Lehrstoffs und Beschränkung auf das Elementare besonders wichtig (...) Überforderung sollte auf jeden Fall vermieden werden; sie beeinträchtigt die spätere Lernmotivation, wenn das Rechnungswesen zum regulären Ausbildungsinhalt nach Ausbildungsrahmenplan geworden ist«.

Es hat sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen, das Rechnungswesen in Juniorenfirmen stark zu vereinfachen und vielmehr als Vorbereitung für das Erlernen von Bilanz und Gewinn- und Verlustrechnung zu betrachten.⁷⁰⁹ Die Finanzbuchhaltung der Juniorenfirmen wird in der Regel (bei rechtlich nicht selbständigen

⁷⁰⁸ Vgl. ebd., S. 71.

⁷⁰⁹ Vgl. ebd., S. 71 f.

Juniorenfirmen) so organisiert, daß entweder alle Geschäftsvorfälle der Juniorenfirma in der Buchhaltung des Ausbildungsbetriebes anhand von Originalbelegen erfaßt und gebucht werden, oder daß die Juniorenfirma mit dem Rechtsstatus einer Betriebsabteilung alle Geschäftsvorfälle selbst erfaßt und bucht.⁷¹⁰ Diese Form der Buchhaltung erfordert jedoch eine hohe Pflicht zur Sorgfalt, denn die Buchhaltung der Juniorenfirma unterliegt in diesem Fall der Prüfungspflicht von Wirtschaftsprüfern und Finanzamt. Eine besondere Unterstützung der Auszubildenden in der Finanzbuchhaltung ist in diesen Fall - aufgrund der nicht voraussetzbaren Kenntnisse - unbedingt nötig.

Wesentliches Element des Rechnungswesens ist neben der (Preis-) Kalkulation und der ordentlichen Kassenführung insbesondere der Jahresabschluß. Denn der Jahresabschluß (Bilanz oder Gewinn- und Verlustrechnung) ist gleichsam die Erfolgsbilanz des Juniorenfirmenteams.⁷¹¹ Die Jahresabschlußrechnung von Juniorenfirmen wird jedoch im Vergleich zur Realität vereinfacht vorgenommen. Schließlich weisen die Auszubildenden durch ihren Ausbildungsstand in der Regel noch nicht die erforderlichen Kenntnisse im Rechnungswesen auf und die Erstellung eines Jahresabschlusses gehört »nicht zu den Zielen der Lehrlingsausbildung«. Als Vereinfachung des Jahresabschlusses verzichten viele Juniorenfirmen beispielsweise auf der Aktiva-Seite auf die Ausweisung von Anlagevermögen. Umlaufvermögen (Waren, Forderungen, Geldmittel) wird jedoch von allen Juniorenfirmen im Jahresabschluß ausgewiesen. Auf der Passiva-Seite wird in der Regel nur das Eigen- bzw. Stammkapital verbucht.⁷¹² »Die Werte für den Gewinn schwanken zwischen 300 DM und 18.000 DM; Verluste kommen gelegentlich auch vor.«⁷¹³

Da die weitaus größte Zahl der Juniorenfirmen rechtlich nicht selbständig ist, kann theoretisch auf eine Buchführung nach gesetzlichen Vorschriften verzichtet und einfachere Verfahren angewandt werden. Die Entscheidung welches Verfahren verwendet wird, unterliegt dabei dem Ausbildungsleiter, der sich mit dem Rechnungswesen des Ausbildungsbetriebes abstimmen muß. Aus pädagogischen Gründen ist hierbei eine Vereinfachung gegenüber den gesetzlichen Vorschriften durchaus anzustreben. Sinnvoll ist in jedem Fall aber die Zugrundelegung des Industriekontenrahmens, denn der Umgang mit diesem wird auch an den kaufmännischen Berufsschulen vermittelt.⁷¹⁴

⁷¹⁰ Vgl. Sauer 1985, S. 96 f.

⁷¹¹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 72.

⁷¹² Vgl. ebd., S. 74.

⁷¹³ Ebd.

⁷¹⁴ Vgl. ebd., S. 79.

Steuern im gesetzlich vorgeschriebenen Umfang müssen ebenfalls nur bei rechtlich selbständigen Juniorenfirmen abgeführt werden. Allerdings wird auch die Geschäftstätigkeit von rechtlich nicht selbständigen Juniorenfirmen besteuert, die anfallenden Steuern müssen jedoch nicht von diesen selbst, sondern vom Ausbildungsbetrieb abgeführt werden. Dies gilt insbesondere für die Umsatzsteuer. Umsatzsteuerpflichtig ist in der Regel nur der Ausbildungsbetrieb. Nur rechtlich selbständige Juniorenfirmen sind selbst umsatzsteuerpflichtig. Eine enge Zusammenarbeit der Juniorenfirma mit dem Rechnungswesen des Ausbildungsbetriebes ist insbesondere dann erforderlich, wenn nicht auf Rechnungsformularen des Ausbildungsbetriebes fakturiert wird - in diesem Fall ist die Berücksichtigung der Umsatzsteuer alleinige Sache des Rechnungswesens des Mutterunternehmens -, sondern wenn Barverkäufe durch die Juniorenfirma getätigt werden, oder auf - eigentlich nicht rechtsgültigen - eigenen Formularen der Juniorenfirma fakturiert wird.⁷¹⁵

Rechtlich (und damit auch steuerlich) stellt die Mehrzahl der Juniorenfirmen eine Abteilung des Ausbildungsbetriebes dar.⁷¹⁶ Soweit die erwirtschafteten Gewinne einer Juniorenfirma nicht angesammelt werden, fließen sie in die Gewinne des Mutterunternehmens ein und müssen von diesen steuerlich berücksichtigt werden. Auf diese Art und Weise gleichen die erwirtschafteten Erträge der Juniorenfirma zumindest zu einem Teil die Ausbildungskosten des Ausbildungsbetriebes aus. Juniorenfirmen eignen sich damit auch zur Reduzierung der Ausbildungskosten - jedoch nur wenn sie wirklich Gewinn erwirtschaften.⁷¹⁷ Viele der theoretisch anfallenden anderen Steuern und Abgaben (z.B. Sozialabgaben bei der Berücksichtigung von Personalkosten) werden in rechtlich nicht selbständigen Juniorenfirmen nur simuliert. Hierauf kann nicht verzichtet werden, denn die Unternehmensbesteuerung ist ein wichtiger Teil der kaufmännischen Ausbildung. Wolfgang Fix bemerkt hierzu: »Das Finanzamt als wichtiger Partner jedes Unternehmens sollte nicht außerhalb des Blickfelds eines kaufmännischen Lehrlings bleiben. Es ist daher nur konsequent, die Gewerbe- und Körperschaftssteuer zu berechnen und in die Erfolgsrechnung einzusetzen. Es ist schon eine wichtige Erfahrung, von dem Gewinn vor Steuern 56% Körperschaftssteuer abziehen zu müssen.«⁷¹⁸

⁷¹⁵ Vgl. ebd., S. 76.

⁷¹⁶ Vgl. ebd., S. 24.

⁷¹⁷ Vgl. ebd., S. 74.

⁷¹⁸ Ebd., S. 76.

3.4.5 Die Rolle des Ausbilders - Moderator oder Mentalingenieur

Die Betreuung der Auszubildenden in Juniorenfirmen geschieht durch betrieblichen Ausbilder. In fachlicher Hinsicht stellt die Betreuung einer Juniorenfirma dabei keine größeren Anforderungen an den Ausbilder als in Ausbildungsbetrieben ohne diese Einrichtung erforderlich ist.⁷¹⁹ Etwas anders verhält es sich jedoch mit sogenannten überfachlichen Qualifikationen der Ausbilder. Der Ausbilder muß die Junioren betreuen, ohne in den Ablauf einer Juniorenfirma einzugreifen. Er muß die Junioren kooperativ und partnerschaftlich betreuen und nicht kraft seiner Autorität. Juniorenfirmen sind ein didaktisches Modell selbstgesteuerten Lernens. Die Selbststeuerung kann jedoch nur unter der Voraussetzung einsetzen, daß die Junioren die Freiheit zum Selbstlernen besitzen. Diesen Prozeß muß der Ausbilder unterstützen.

Am Anfang der Ausbildungsmaßnahme »Juniorenfirma« besitzen die Junioren einen erhöhten Beratungsbedarf, denn die eigenständige »Geschäftstätigkeit« ist für alle Junioren eine neue Erfahrung. In dieser Phase werden die Junioren mit vielen Fragen auf den Ausbilder zugehen. In der Anfangsphase der Juniorenfirma bzw. beim Beginn der Tätigkeit einer neuen Juniorenfirmen-Mannschaft ist also mit einem erhöhten Zeitaufwand des Ausbilders zu rechnen. Hiermit ist gleichzeitig eine Strukturbedingung für die Einrichtung von Juniorenfirmen durch Betriebe benannt. Denn Ausbilder können nur unter der Voraussetzung die Junioren während der Anfangsphase ihrer Tätigkeit im ausreichenden Maße unterstützen, wenn sie in dieser Zeit an ausbildungsfremden Tätigkeiten im Betrieb freigestellt sind. Diese Bedingung können jedoch nur Unternehmen mit hauptamtlich beschäftigten Ausbildern erfüllen.

Mit zunehmender Erfahrung in der Juniorenfirma wird der Bedarf der Junioren nach Betreuung immer mehr abnehmen, denn Antworten auf auftretende Fragen ergeben sich jetzt immer häufiger aus dem eigenen Handeln der Junioren. Nach Wolfgang Fix verläuft der Ausbildungsprozeß durch die Juniorenfirma nämlich dann richtig, »wenn der Lernende allmählich immer unabhängiger vom Ausbilder wird, bis er auf diesen ganz verzichten kann. Dieser sieht seine Aufgabe dann richtig, wenn er danach strebt, sich im Laufe der Zeit überflüssig zu machen.«⁷²⁰ Der Ausbilder muß also in der Lage sein, den Junioren die Freiheit zum Selbstlernen zu gewähren, ohne aber seine Betreuungsaufgabe zu vernachlässigen.

⁷¹⁹ Vgl. ebd., S. 91.

⁷²⁰ Ebd., S. 92.

Im Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) über Juniorenfirmen in der Berufsausbildung ergab sich als Ergebnis in bezug auf die erforderlichen Ausbilderqualifikationen, daß diese in der Lage sein müssen, die Junioren kooperativ, also partnerschaftlich zu führen. Der Ausbilder muß also die Rolle eines Partners für die Junioren (kooperativer Führungsstil) und nicht die einer autoritären Persönlichkeit einnehmen: »Sein Sozialverhalten muß erkennen lassen, daß er Meinungen und Haltungen anderer respektiert und sich damit geduldig und verständnisvoll auseinandersetzt, daß er ihnen mit Wohlwollen und nicht mit Mißtrauen oder einem Überlegenheitsgefühl begegnet, daß er ihnen Freiheit läßt und doch dabei an ihrem Tun und Lassen Anteil nimmt«.

Aus der Praxis der bestehenden Juniorenfirmen hat sich ergeben, daß das Gelingen des Projektes »Juniorenfirmen« im sehr starkem Maße vom »Führungsstil« des Ausbilders abhängt. Er muß einen kooperativen Führungsstil und nicht etwa einen autoritären Führungsstil im Umgang mit den Junioren praktizieren. Wolfgang Fix schreibt dazu: »Unter allen Rahmenbedingungen, die über das Funktionieren einer Juniorenfirma entscheiden, ist die Persönlichkeit des Ausbilders die wichtigste. Ohne kooperativen Führungsstil läuft nichts.«⁷²¹ Der Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich in diesem Zusammenhang gezeigt, daß zwischen der Kooperationsbereitschaft des Ausbilders und der positiven Einstellung der Junioren zum Ausbildungsmodell der Juniorenfirma - d.h. der Lernmotivation - ein sehr enger Zusammenhang besteht.⁷²² Juniorenfirmen gedeihen also nur auf dem Boden der Freiheit. Jeder Ausbildungsbetrieb, der eine Juniorenfirma betreibt, muß den Junioren diese Freiheit gewähren. Dies bedeutet, daß das Führungspersonal dieses Unternehmens bereit sein muß, möglichst viel Verantwortung nach unten - in diesem Fall an die Junioren - abzugeben.⁷²³

Das Grundprinzip jeder Juniorenfirma besteht darin, daß die hierin sich betätigenden Auszubildenden eigenverantwortlich entscheiden und handeln können. Nur auf diese Art und Weise ist überhaupt das didaktische Prinzip des selbstgesteuerten Handlungslernens möglich, auf dem alle Juniorenfirmen in ihrer Konzeption basieren. Alle Entscheidungsträger in Betrieben, die Juniorenfirmen einrichten, müssen also bereit sein, den Auszubildenden in den Juniorenfirmen größtmögliche Handlungsautonomie zu gewähren. Juniorenfirmen zehren nämlich von den Freiräumen, die Auszubildende in ihnen besitzen⁷²⁴), denn nur auf

⁷²¹ Ebd., S. 93.

⁷²² Vgl. ebd.

⁷²³ Vgl. ebd., S. 32.

⁷²⁴ Vgl. Miller, Siegfried: Zum Konzept der Juniorenfirma. Entgegnung auf C. Mathes: »Die Firma in der Schule ...«, in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 167.

diese Art und Weise können sie ihre spezifischen, aufgrund der aktuellen Wandlungen im Wirtschaftsleben besonders nachgefragten (s. Kap. 1.1) Wirkungen entfalten.

3.5 Die Bewertung der Juniorenfirmen als Simulationsinstrument

Die außerordentlich positiven Erfahrungen der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG mit ihrem Projektversuch der »Juniorenfirma« führten schließlich zu einem Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB)⁷²⁵ Im allgemeinen sollen »Modellversuche (...) neue Konzepte und Möglichkeiten erproben und allgemeine Innovationen vorbereiten.«⁷²⁶ Die Zielsetzung dieses Modellversuchs bestand nun darin, wie sich das Konzept der Juniorenfirmen unter verschiedenen Bedingungen in der Praxis bewährt.⁷²⁷ Der Modellversuch beabsichtigte dabei, Antworten auf die Fragen zu finden, welche qualifikatorischen Wirkungen durch Juniorenfirmen zu erwarten sind (s. Kap. 3.5.1), ob Juniorenfirmen ein selbstgesteuertes Lernen ermöglichen (s. Kap. 3.5.2) und ob in Juniorenfirmen auch Auszubildende gewerblich-technischer Fachrichtung integriert (s. Kap. 3.5.3) werden können.⁷²⁸ Zu diesen Zwecken wurden im Modellversuch spezielle psychologische Tests und Interviews sowohl der beteiligten Ausbilder als auch der Junioren eingesetzt. Die verwendeten Tests sind das von der Landesstelle für Erziehung und Unterricht Stuttgart entwickelte Arbeits-Verhaltens-Inventar zur Messung der Arbeitszufriedenheit und eine vereinfachte Form der Balesschen Interaktionsanalyse zur Messung von Veränderungen im Sozialverhalten (SYMLOG-Test).⁷²⁹ Ohne diese aufwendigen Testverfahren wären die Wirkungen der Juniorenfirmen-tätigkeit kaum meßbar gewesen, sondern erst im Laufe der späteren Berufstätigkeit der Junioren erkennbar geworden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, daß der Erwerb von Schlüsselqualifikationen nicht wie bei der Vermittlung

⁷²⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht zu einem Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben. Berlin 1992.

⁷²⁶ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, zit. nach Kutt, Konrad: Bildungsinnovationen durch Modellversuche. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 33-48, S. 33.

⁷²⁷ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 28.

⁷²⁸ Vgl. Scherrieb, Thomas: Der Modellversuch »Juniorenfirmen« unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee Oberschwaben. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 49-54, S. 51 f.

⁷²⁹ Vgl. Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16, S. 11 f.

rein fachlicher Qualifikationen in der »üblichen« Berufsausbildung durch standardisierte und objektivierbare Prüfungen überprüft werden kann (s. Kap. 1.3.2.2). In keiner Juniorenfirma wird der Lernerfolg daher durch Prüfungen gemessen.

Die organisatorische Trägerschaft des Modellversuchs übernahm die Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben in Weingarten.⁷³⁰ Die wissenschaftliche Begleitung dieses Versuchs wurde Prof. Wolfgang Fix übertragen, auf dessen Initiative als Leiter des Zentralen Bildungswesens der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG die Gründung der »ersten« deutschen Juniorenfirma ZF-Synchronia zurückging. An den von 1983 bis 1986 stattfindenden Modellversuch »Juniorenfirmen« beteiligten sich neben der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG sieben weitere, große Industriebetriebe mit der Gründung von eigenen Juniorenfirmen mit jeweils anderen Schwerpunkten und Strukturen.⁷³¹ Diese Unternehmen waren: Bizerba-Werke Wilhelm Kraut GmbH & Co. KG (Balingen), FAG Kugelfischer Georg Schäfer & Co. KG aA (Schweinfurt), Otto Maier Verlag GmbH (Ravensburg), Wieland Werke AG (Ulm), Württembergische Metallwarenfabrik AG (Geislingen), Carl Zeiss (Oberkochen) und die Zeppelin-Metallwerke GmbH (Friedrichshafen).⁷³²

3.5.1 Die Isomorphie von innerer und äußerer Modellierung durch Juniorenfirmen?

Die erste Fragestellung, die mit dem Modellversuch⁷³³ verfolgt wurde, zielt auf die Qualifikationsvermittlung durch Juniorenfirmen ab. So fragt der Modellversuch beispielsweise nach der Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten (Sozialkompetenz) und in welchem Ausmaß betriebliche und wirtschaftliche Zusammenhänge transparent gemacht werden können (Zusammenhangswissen).⁷³⁴ Das Ergebnis des Modellversuchs in bezug auf diesen Fragenkomplex

⁷³⁰ Vgl. Scherrieb, Thomas: Der Modellversuch »Juniorenfirmen« unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee Oberschwaben. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 49-54.

⁷³¹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 28.

⁷³² Vgl. Scherrieb, Thomas: Der Modellversuch »Juniorenfirmen« unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee Oberschwaben. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 49-54, S. 50.

⁷³³ Vgl. Fix, Wolfgang: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht zu einem Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben. Berlin 1992.

⁷³⁴ Vgl. Scherrieb, Thomas: Der Modellversuch »Juniorenfirmen« unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee Oberschwaben. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Hand-

ist eindeutig: Die Tätigkeit der Auszubildenden in den Juniorenfirmen wirkt sich eindeutig positiv auf die Entwicklung sozialer und kommunikativer Fähigkeiten aus. Sie erhöht die Lernmotivation und vermittelt Zusammenhangswissen.⁷³⁵ Juniorenfirmen sind also zu weitaus mehr in der Lage, als »nur« ihre ursprünglich intendierte Funktion zu erfüllen, nämlich zur Veranschaulichung von Funktionszusammenhängen in einem Großbetrieb beizutragen.⁷³⁶

Juniorenfirmen eignen sich in besonderer Weise für die Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen.⁷³⁷ Beispielsweise arbeiten die Auszubildenden nach dem Besuch einer Juniorenfirma problembewußter und erkennen Zusammenhänge besser. Auch in bezug auf Verantwortungsbereitschaft und selbständiges Handeln wurden Verbesserungen erzielt. Stark erhöht hat sich darüberhinaus die Sozialkompetenz der Auszubildenden.⁷³⁸ Besonders deutlich wurde die Lern- und Leistungsmotivation der Auszubildenden durch ihre Tätigkeit in einer Juniorenfirma erhöht.⁷³⁹ Nach Wolfgang Fix ist in den Juniorenfirmen »die Begeisterung Realität«.

3.5.2 Selbststeuerung des Lernens in Juniorenfirmen

Ein weiterer Fragenkomplex des Modellversuchs bestand darin, ob Juniorenfirmen ein geeignetes Instrument darstellen, um eine Selbststeuerung des Lernens und Tuns der Auszubildenden zu ermöglichen.⁷⁴⁰ Die Selbststeuerung des Lernens und Tuns zielt dabei auf wichtige Bereiche wie Ideenfindung, Zeitplanung, Informationssuche, Entscheidungsfähigkeit und Selbstkontrolle. Auch diesen Fragenkomplex konnte der Modellversuch eindeutig positiv beantworten: In den Juniorenfirmen kommt es zu einem von der Pädagogik als besonders wichtig empfundenen, selbstgesteuerten Handlungslernen (s. Kap. 2), weil die Tätigkeit

lungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 49-54, S. 51.

⁷³⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 30.

⁷³⁶ S. Kap. 4.1; vgl. Fix, Wolfgang: Die Projektmethoden in der betrieblichen Ausbildung, in: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Dritter Bayerischer Berufsbildungskongreß. Nürnberg. 5. und 6. April 1984. Dokumentation. Bayreuth 1984, S. 145-149.

⁷³⁷ Vgl. Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376, S. 373; Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 17 ff.

⁷³⁸ Vgl. Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16, S. 13.

⁷³⁹ Vgl. ebd., S. 14.

⁷⁴⁰ Vgl. Scherrieb, Thomas: Der Modellversuch »Juniorenfirmen« unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee Oberschwaben. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 49-54, S. 51.

in einer Juniorenfirma den beteiligten Auszubildenden Freude macht, weil sie abwechslungsreich ist und ein großer Entscheidungsspielraum besteht.⁷⁴¹ Die Tätigkeit in einer Juniorenfirma gewährt den Auszubildenden ein großes Maß an Freiheit und Entfaltungsmöglichkeiten. Sie fordert und fördert Eigenschaften wie Selbstbestimmung, Ausschöpfen eines Entscheidungsspielraumes, Aktivität, Kreativität, Spannung, Neugier, Teamgeist und Entscheidungsfähigkeit.⁷⁴² Juniorenfirmen ermöglichen es den darin Tätigen, durch eigenverantwortliches Tun Erfahrungen zu machen und dadurch zu lernen. Diese Konzeption spiegelt sich darüberhinaus in den »Lernbedürfnissen« der Junioren. So arbeiten die Junioren voller Motivation in den Juniorenfirmen⁷⁴³ und viele Jugendliche sogar in ihrer Freizeit.⁷⁴⁴

3.5.3 Die Integration gewerblich-technischer Auszubildende in Juniorenfirmen

Der dritte Fragenkomplex des Modellversuchs in bezug auf die Wirkungen von Juniorenfirmen beschäftigte sich damit, ob und wie eine Verbindung zwischen den Ausbildungszielen von kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildungsgängen hergestellt werden kann.⁷⁴⁵ Durch die Zusammenarbeit von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden in einer Juniorenfirma - so die hinter einer Integration stehende Absicht - soll diesen fachübergreifendes Wissen vermittelt und hierdurch ein betriebliche Funktionsbereiche übergreifendes Denken ermöglicht werden. Hierdurch soll erreicht werden, daß die Auszubildenden in ihrem späteren Beruf in der Lage sind, »Entscheidungen und deren Wirkung auf andere Bereiche besser zu erkennen und Probleme im Ferti-

⁷⁴¹ Vgl. Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150, S. 150; Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 30.

⁷⁴² Vgl. Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16, S. 15; Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150, S. 148 ff.

⁷⁴³ Vgl. Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150, S. 149.

⁷⁴⁴ Vgl. Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16, S. 14.

⁷⁴⁵ Vgl. Scherrieb, Thomas: Der Modellversuch »Juniorenfirmen« unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee Oberschwaben. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 49-54, S. 51.

gungsprozeß einerseits und im kaufmännischen Bereich andererseits besser zu verstehen.«⁷⁴⁶

In bezug auf die angestrebte Kooperation von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden in der Juniorenfirma war der Modellversuch jedoch nicht so erfolgreich wie in bezug auf die Bereiche Qualifikation und Selbststeuerung des Lernens (s.o.). Zumindest in den am Modellversuch teilnehmenden Juniorenfirmen konnte die Kooperation zwischen kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden aufgrund der dort favorisierten Form der Organisation der Kooperation zwischen den Auszubildenden verschiedener Fachrichtungen, d.h. der organisatorischen Dominanz der kaufmännischen Auszubildenden (s.u.), nämlich nur unzureichend verbessert werden.⁷⁴⁷ Allerdings geht der Modellversuch davon aus, daß die Intensivierung der Kooperation zwischen administrativen (kaufmännischen) und produktionstechnischen (gewerblich-technischen) Bereichen zumindest theoretisch möglich ist.⁷⁴⁸

In der Praxis der Juniorenfirmen kann zumindest für die am Modellversuch teilnehmenden Juniorenfirmen nur von einer »Teilintegration« der gewerblichen Auszubildenden gesprochen werden.⁷⁴⁹ In letzter Konsequenz kann deshalb davon ausgegangen werden, daß die am Modellversuch teilnehmenden Juniorenfirmen hauptsächlich kaufmännische Schwerpunkte erfolgreich verfolgten. Der Grund für die unzureichende Integration der gewerblichen Auszubildenden in die Juniorenfirmen ist nach Meinung des wissenschaftlichen Begleiters des Modellversuchs, Wolfgang Fix, insbesondere in organisatorischen Problemen zu suchen.⁷⁵⁰ Diese Probleme sind jedoch zu lösen, denn es existieren funktionierende Beispiele für eine gelungene Kooperation von Auszubildenden verschiedenster Funktionsbereiche (s. Kap. 3.6.7). Auf die Probleme bei der Kooperation von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden in Juniorenfirmen wird an anderer Stelle (s. Kap. 4.2) noch ausführlich eingegangen werden.

⁷⁴⁶ Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 119.

⁷⁴⁷ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 31.

⁷⁴⁸ Vgl. ebd., S. 30.

⁷⁴⁹ Vgl. Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 119.

⁷⁵⁰ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 31; S. 62 ff.

Zusammenfassend läßt sich über die Ergebnisse des Modellversuchs des Bundesinstituts für Berufsbildung festhalten, daß Juniorenfirmen die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen. Sie ermöglichen ein selbstgesteuertes Handlungslernen der Auszubildenden und sind ein geeignetes Instrument zur Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise Zusammenhangswissen, Verantwortungsbereitschaft, Entscheidungskompetenz und Teamfähigkeit. Lediglich im Bereich der Kooperation zwischen gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden konnten die am Modellversuch teilnehmenden Juniorenfirmen nicht alle in sie gesetzten Erwartungen erfüllen. Prinzipiell scheint jedoch eine Kooperation von Auszubildenden verschiedener Ausbildungsgänge in Juniorenfirmen durch die Bewältigung organisatorischer Probleme möglich zu sein.

3.6 Juniorenfirmen in Deutschland in der Praxis

Obwohl die Idee der Juniorenfirmen in Deutschland erst in jüngerer Vergangenheit Verbreitung gefunden hat, ist diese Idee doch bereits in den unterschiedlichsten Varianten in der Praxis erfolgreich erprobt worden. Die verschiedenen Juniorenfirmen unterscheiden sich in der Art der angebotenen Produkte und Dienstleistungen sowie in der Organisationsform und im jeweiligen Grad der Ernsthaftigkeit des Handelns. Die Unterschiede zwischen Simulation und Realität sind dabei durchaus fließend. Manchmal sind Unterschiede zu einem realen Unternehmen dabei gar nicht mehr zu erkennen.

Im folgenden sollen einige Juniorenfirmen in Deutschland und ihre Besonderheiten exemplarisch vorgestellt werden. Diese Vorstellung erfolgt anhand organisatorischer und pädagogischer Kriterien. Es soll danach auch überprüft werden, ob und wie diese Kriterien erfüllt werden können. Die vorgestellten Juniorenfirmen sind die am Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung teilnehmende ZF-Synchronia, die Zeiss Reflex, die BIGEFA und die Juniorenfirma Otto Maier Verlag. Die ZF-Synchronia (s. Kap. 3.6.1) wird ausführlich dargestellt, weil sie die erste Juniorenfirma in Deutschland war und für viele später gegründete Juniorenfirmen ein Vorbild darstellte. Die Zeiss reflex (s. Kap. 3.6.2) wurde ausgewählt, weil in ihr personalwirtschaftliche Fragestellungen besondere Bedeutung aufweisen. Die BIGEFA (s. Kap. 3.6.3) wird in die Darstellung aufgenommen, weil sie eine rechtlich (völlig) selbständige Juniorenfirma ist und die Juniorenfirma Otto Maier Verlag, weil sie im Gegensatz zu den anderen Juniorenfirmen des Modellversuchs nicht auf eine firmeninterne Lehrlingswerkstatt zur Produktherstellung zurückgreifen kann. Als nicht am Modellversuch teilnehmende Juniorenfirmen sind die AHD Auto-Hifi & -Design GmbH, die Juniorenfirma der Constantin-Vanotti-Schule in Überlingen, die Juniorenfirma der Pfaudler-Werke

AG (Interna) und die Juniorenfirma der Weidmüller Interface vertreten. Die AHD Auto-Hifi & -Design GmbH verdient Beachtung, weil sie als rechtlich vollständig selbständige Juniorenfirma feste Angestellte beschäftigt, die nicht in einem Ausbildungsverhältnis zum Mutterkonzern stehen. Die Juniorenfirma der Constantin-Vanotti-Schule in Überlingen wird als Beispiel für eine schulische Juniorenfirma herangenommen, in der keine Auszubildenden, sondern Schüler als Junioren tätig sein. Die Juniorenfirmen der Pfaudler-Werke AG (Interna) und der Weidmüller Interface werden dargestellt, weil sie insbesondere die Verbesserung der Zusammenarbeit von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden zum Ziel haben. Die Auswahl der im folgenden vorgestellten Juniorenfirmen erfolgte nicht ausschließlich auf der Basis ihrer Besonderheiten, sondern auch auf der Grundlage der über Juniorenfirmen überhaupt verfügbaren Informationen. Auch in bezug auf die exemplarisch vorgestellten Juniorenfirmen ist die Quellenlage - mit Ausnahme der ZF-Synchronia - nur sehr mangelhaft und unvollständig. Die schlechte Quellenlage spiegelt sich leider auch in der nachfolgenden, sämtliche verfügbaren Informationen berücksichtigenden Darstellung exemplarischer Juniorenfirmen.

3.6.1 ZF-Synchronia

Die erste Juniorenfirma in Deutschland wurde von der Zahnradfabrik Friedrichshafen AG im Jahre 1975 als Ergänzungsmaßnahme zur kaufmännischen Ausbildung gegründet. Die Zahnradfabrik Friedrichshafen AG mit ca. 7.000 Beschäftigten⁷⁵¹ ist ein bedeutender Spezialhersteller von Fahrzeugkomponenten (z.B. Getriebe u.ä.). Die Juniorenfirma dieses Betriebes besitzt den Namen ZF-Synchronia und war am Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung beteiligt. Die Juniorenfirma ist rechtlich nicht selbständig. Die Junioren bestehen aus ca. sieben bis vierzehn kaufmännischen Junioren: Auszubildende zum Industriekaufmann im zweiten Lehrjahr und Betriebswirte (BA) im ersten Lehrjahr.⁷⁵² Hinzu kommt noch die gleiche Anzahl gewerblich-technischer Auszubildende. Die Junioren sind pro Woche ca. einen halben Tag für eine Dauer von ca. eineinhalb Jahren in der Juniorenfirma beschäftigt.⁷⁵³

⁷⁵¹ Vgl. ebd., S. 151.

⁷⁵² Vgl. ZF-Synchronia stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 75-78, S. 75.

⁷⁵³ Vgl. Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14, S. 13; Fix, Wolfgang: Ein Projekt im Betrieb - die Übungsfirma mit realem Geschäftsbetrieb. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 20.

Innerhalb der ZF-Synchronia wird auf eine von Junioren gebildete Geschäftsleitung verzichtet. Die Zusammenarbeit der Junioren basiert auf Gleichberechtigung. Die Juniorenfirma ist also »hierarchiefrei«. ⁷⁵⁴ Organisatorisch gliedert sich die Juniorenfirma in vier Bereiche: Rechnungswesen; Beschaffung, Marketing und Public Relations; Auftragsabwicklung, Kundenbetreuung und Fertigungsvorbereitung; Fertigung. Die Funktionsbereiche Rechnungswesen sowie Beschaffung, Marketing und Public Relations werden von den kaufmännischen Auszubildenden gebildet. Die Funktionsbereiche Auftragsabwicklung, Kundenbetreuung und Fertigungsvorbereitung rekrutieren sich sowohl aus kaufmännischen als auch aus gewerblich-technischen Auszubildenden. Wichtige Aufgabe dieses Bereichs ist die Koordinierung mit der Fertigung (Lehrlingswerkstatt). Die Fertigung besteht ausschließlich aus gewerblich-technischen Auszubildenden, die Kundenaufträge in der Lehrwerkstatt bearbeiten. ⁷⁵⁵

Die Produktpalette der ZF-Synchronia besteht hauptsächlich aus (Metall-) Produkten der Lehrwerkstatt: Heimwerker-, Geschenk- und Freizeitartikel, Sonderanfertigungen. ⁷⁵⁶ Neben den Produkten aus der Lehrwerkstatt vertreibt die Juniorenfirma auch Handelsware: beispielsweise Holzspielzeug aus einer Behindertenwerkstatt. ⁷⁵⁷ Folgt man den Berichten aus der Praxis dieser Juniorenfirma, so liegt der Schwerpunkt des operativen Geschäfts auf dem Vertrieb von in der Lehrwerkstatt gefertigten Produkten. Auf Handelsware wird nur ausgewichen, wenn die Lehrwerkstatt beispielsweise in Zeiten der Prüfungsvorbereitung nicht ausreichend Produkte liefern kann.

Obwohl gewerblich-technische Auszubildende an der Juniorenfirma beteiligt sind, dient die ZF-Synchronia in erster Linie doch der Verbesserung der kaufmännischen Ausbildung. Die Zusammenarbeit mit den gewerblichen Auszubildenden beschränkt sich im wesentlichen auf die Auftragserteilung an die Lehrwerkstatt, die wiederum sich vorrangig an den Ausbildungszielen der gewerblich-technischen und nicht der kaufmännischen Ausbildung orientieren muß. Auch aus der Selbstbeschreibung der ZF-Synchronia heraus wird deren vorrangig kaufmännische Charakter deutlich. So werden als Mitglieder der Juniorenfirma

⁷⁵⁴ Vgl. ZF-Synchronia stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 75-78, S. 75.

⁷⁵⁵ Vgl. ebd., S. 77.

⁷⁵⁶ Vgl. Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14, S. 13.

⁷⁵⁷ Vgl. ZF-Synchronia stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 75-78, S. 76.

ausschließlich Auszubildende aus dem kaufmännischen Bereich benannt,⁷⁵⁸ während sich die »Beteiligung« auch gewerblich technischer Auszubildender nur aus dem der Selbstbeschreibung beiliegenden Organigramm sowie externen Beschreibungen⁷⁵⁹ erschließt.

Die wichtigsten Lernziele, die mit dem Projekt »ZF-Synchronia« vom Ausbildungsbetrieb verfolgt wurden, bestehen in der Vermittlung von Zusammenhangswissen, in der Erhöhung des Verständnisses betrieblicher Zusammenhänge, betrieblicher Grundfunktionen und von Führungsentscheidungen. Weiterhin sollte die Tätigkeit in der Juniorenfirma zur Persönlichkeitsentwicklung der Junioren beitragen.⁷⁶⁰

3.6.2 Zeiss Reflex

Ebenfalls am Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung teilgenommen hat die Juniorenfirma des Herstellers optischer und feinmechanischer Produkte Carl Zeiss (Oberkochen): Zeiss reflex. Carl Zeiss beschäftigt ca. 7500 Personen.⁷⁶¹ Die Junioren der rechtlich nicht selbständigen Zeiss reflex bestehen ausschließlich aus kaufmännischen Auszubildenden, die wie auch in der ZF-Synchronia jeweils für einen halben Tag in der Woche in der Juniorenfirma tätig sind.⁷⁶² Zusätzlich durchlaufen die beteiligten Auszubildenden zum Industriekaufmann/Industriekauffrau einen Tätigkeitsblock in der Juniorenfirma von vier Wochen Dauer.⁷⁶³

Organisatorisch gliedert sich die Zeiss reflex in drei Funktionsbereiche: Marketing; Materialwirtschaft; Rechnungswesen. Aufgabe des Rechnungswesens ist unter anderem die Erstellung eines Geschäftsberichtes. Der Marketingbereich umfaßt Marktforschung, Marketingplanung, Werbung und Verkauf. In der Materialwirtschaft stellt die Verbindung zur Fertigung dar und organisiert die hierfür nö-

⁷⁵⁸ Vgl. ebd., S. 75.

⁷⁵⁹ Vgl. Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14; Fix, Wolfgang: Ein Projekt im Betrieb - die Übungsfirma mit realem Geschäftsbetrieb. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986.

⁷⁶⁰ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 26.

⁷⁶¹ Vgl. ebd., S. 151.

⁷⁶² Vgl. Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14, S. 13.

⁷⁶³ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 145.

tigen Rohstoffe. Die hierin beschäftigten Junioren kümmern sich auch um den Einkauf von Handelsware.⁷⁶⁴

Die Produktpalette der Zeiss reflex umfaßt Glasartikel wie Glasprismen, feinmechanische Produkte wie Messinglokomotiven oder Repliken von alten Mikroskopen. Handelsware wird analog zur ZF-Synchronia zur Abrundung der Produktpalette vertrieben.⁷⁶⁵ Der Verkauf erfolgt über Schaukästen und Vitirinen im Werk und über werksinterne Verkaufsausstellungen.

Eine Besonderheit der Zeiss reflex ist die Integration einer »Stabsstelle Personalwesen«⁷⁶⁶ in die Juniorenfirma. In diesem Zusammenhang wurde ein Beurteilungssystem für die Junioren aufgebaut,⁷⁶⁷ mit dem die jeweiligen Bereichsleiter der Funktionsbereiche (Marketing, Materialwirtschaft, Rechnungswesen, s.o.) in Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsleiter sämtliche Junioren beurteilen sollen.⁷⁶⁸ Mit dieser Initiative soll den Auszubildenden die Schwierigkeit von Mitarbeiterbeurteilungen im allgemeinen nahegebracht werden.⁷⁶⁹ Weitere Ausbildungsziele der Zeiss reflex sind die Erhöhung der Transparenz der Funktionsbereiche eines Großbetriebes, das Vertiefen von Fachwissen sowie die Stärkung von Verhaltensweisen wie Verantwortungsbereitschaft, Selbständigkeit, Kreativität, Kostenbewußtsein und Kollegialität (Teamfähigkeit).⁷⁷⁰

⁷⁶⁴ Vgl. Zeiss reflex stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 79-82, S. 79.

⁷⁶⁵ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 145.

⁷⁶⁶ Vgl. Zeiss reflex stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 79-82, S. 80.

⁷⁶⁷ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 68 f.

⁷⁶⁸ Vgl. Müller, Hartmut: Die Personalabteilung als Besonderheit der Juniorenfirma Zeiss reflex. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 115-118.

⁷⁶⁹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 70.

⁷⁷⁰ Vgl. Zeiss reflex stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 79-82, S. 79.

3.6.3 BIGEFA GmbH

Die BIGEFA GmbH ist die Juniorenfirma der BIZERBA-Werke Wilhelm Kraut GmbH & Co KG aus Balingen (ca. 2200 Beschäftigte).⁷⁷¹ Sie ist die einzige Juniorenfirma, die am Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung teilgenommen hat, die rechtlich selbständig und ins Handelsregister eingetragen ist.⁷⁷² Rechtlich ist sie eine hundertprozentige Tochter der BIZERBA Werke.⁷⁷³ Die »Belegschaft« der BIGEFA GmbH besteht aus kaufmännischen Auszubildenden, die jeweils einen halben Tag in der Woche in der Juniorenfirma tätig sind. Damit die rechtlich selbständige BIGEFA GmbH ständig ansprechbar ist, übernimmt ein Auszubildender die Überwachung von Post-Eingang, Post-Ausgang und Waren-Eingang.⁷⁷⁴

Die BIGEFA GmbH vertreibt Handelsware. Die Produktpalette umfaßt Holzartikel (aus einer Behindertenwerkstatt) sowie Geschenkartikel der unterschiedlichsten Art (Blumenübertöpfe, Schirmständer, Schreibetuis, Taschen, Uhren, Flaschenöffner, etc.). Vertrieben werden die Produkte an die Belegschaft der Mutterfirma über Verkaufsaktionen und Katalogbestellungen.⁷⁷⁵

Organisatorisch gliedert sich die BIGEFA GmbH in die Funktionsbereiche: Einkauf/Lager; Absatzwirtschaft/Werbung; Absatzwirtschaft/Verkauf und Finanz- und Rechnungswesen. Im Organigramm der BIGEFA GmbH wird zwar ein Funktionsbereich Produktion aufgeführt, über den jedoch nichts genaueres zu ermitteln war. Dies legt den Schluß nahe, daß hier wie auch in den Juniorenfirmen ZF-Synchronia und Zeiss reflex der gewerblich-technische Bereich so gut wie gar nicht bis gar nicht in den Geschäftsbetrieb der jeweiligen Juniorenfirma eingebunden ist und diese damit de facto nur einen Teil der kaufmännischen Ausbildung darstellt.

Wichtige Aufgaben des Funktionsbereiches Einkauf/Lager bestehen in der Ermittlung von Lieferanten sowie in der Aufnahme neuer Produkte in das Lieferprogramm. Weiterhin wird der Einkauf kaufmännisch durchgeführt, der Wareneingang kontrolliert, die Lagerhaltung organisiert sowie benötigte Büromaterialien verwaltet und bei der Mutterfirma eingekauft. Der Funktionsbereich Absatzwirt-

⁷⁷¹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 150.

⁷⁷² Vgl. ebd., S. 25.

⁷⁷³ Vgl. Die Juniorenfirma BIGEFA stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 55-63, S. 62.

⁷⁷⁴ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 133.

⁷⁷⁵ Vgl. Die Juniorenfirma BIGEFA stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 55-63, S. 55; S. 58.

schaft/Werbung umfaßt die Erstellung des Produktkataloges und die Durchführung von Verkaufsaktionen. Der Funktionsbereich Absatzwirtschaft/Verkauf organisiert Verkaufsaktionen, nimmt Bestellungen an, liefert die Ware aus und stellt die Rechnungen aus.⁷⁷⁶

Aufgrund der rechtlichen Selbständigkeit der BIGEFA GmbH kommt dem Funktionsbereich Finanz- und Rechnungswesen eine besondere Bedeutung zu. Im Gegensatz zu anderen, nicht selbständigen Juniorenfirmen muß die Tätigkeit dieses Funktionsbereiches der BIGEFA GmbH sämtlichen rechtlichen Bestimmungen entsprechen. Die Finanzbuchhaltung der BIGEFA gliedert sich in die Hauptbuchhaltung, in der alle Geschäftsvorfälle gebucht werden, die Debitorenbuchhaltung, in der Forderungen verbucht werden, und die Kreditorenbuchhaltung, in der die Verbindlichkeiten verbucht werden. Sämtliche Vorgänge werden auf dem Buchungsbeleg nach dem Nettobuchungsverfahren vorkontiert. Das Buchen auf Konten und Journal erfolgt nach dem Journaldurchschreibeverfahren.⁷⁷⁷ Als Kapitalgesellschaft unterliegt die BIGEFA darüberhinaus der Pflicht zur Bilanzierung.⁷⁷⁸

3.6.4 Juniorenfirma Otto Maier Verlag

Die Juniorenfirma Otto Maier Verlag ist die rechtlich nicht selbständige Juniorenfirma des Otto Maier Verlages aus Ravensburg (860 Beschäftigte).⁷⁷⁹ Auch diese Juniorenfirma nahm am Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung teil. Der Otto Maier Verlag ist vor allem durch die Produktreihe »Ravensburger Spiele« bekannt. Die Juniorenfirma wird gebildet aus den kaufmännischen Auszubildenden des Otto Maier Verlages, die jeweils einen halben Tag in der Woche in der Juniorenfirma verbringen.⁷⁸⁰

Im Gegensatz zu Juniorenfirmen aus der Industrie verfügt die Juniorenfirma des Otto Maier Verlages nicht über die Möglichkeit, Produkte in einer eigenen Lehrwerkstatt herzustellen. Weil keine Lehrwerkstatt vorhanden ist, muß die Juniorenfirma ihr Geschäft also rein mit dem Vertrieb von Handelsware, selbst hergestellten »Produkten« und Dienstleistungen bestreiten. Als Handelsware ver-

⁷⁷⁶ Vgl. ebd., S. 56 ff.

⁷⁷⁷ Vgl. ebd., S. 60 f.

⁷⁷⁸ Vgl. ebd., S. 61.

⁷⁷⁹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 150.

⁷⁸⁰ Vgl. ebd., S. 140; Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14, S. 13.

treibt die Juniorenfirma Produkte, z.B. aus Behindertenwerkstätten (z.B. Holzspielzeug), aber auch aus der Mutterfirma (z.B. Puzzlekarten).

Daneben bietet diese Juniorenfirma auch Dienstleistungen z.B. an die Mutterfirma an. So wurde für diese beispielsweise eine Marktbefragung und -analyse durchgeführt.⁷⁸¹ Darüberhinaus stellt diese Juniorenfirma als »Produkt« in Eigenfertigung auch die Hauszeitschrift »Der kleine Boss« des deutschen Juniorenfirmenverbandes her und übernimmt deren Vertrieb. Diese Zeitschrift stellt gleichzeitig eine Art Klammer des Modellversuches Juniorenfirmen dar: »Sie hat eine doppelte Funktion, einmal können sich die Juniorenfirmen auch unter werblichen Gesichtspunkten selbst darstellen, redaktionelle Beiträge liefern und Anzeigen schalten, andererseits können in einem »amtlichen Teil« die den Modellversuch steuernden Experten (Ausbilder, wissenschaftliche Begleitung, IHK und BIBB) aus ihrer Sicht Artikel einreichen.«⁷⁸² Weitere Beispiele für Produkte der Juniorenfirma Otto Maier Verlag, die von den kaufmännischen Auszubildenden selbst »gefertigt« werden, sind Spiele und Geburtstagskalender.⁷⁸³

Die Juniorenfirma des Otto Maier Verlages ist ein herausragendes Beispiel dafür, daß die Palette anbietbarer Produkte und Dienstleistungen von Juniorenfirmen zwar keinen prinzipiellen Schranken unterworfen ist, jedoch sehr stark von den jeweiligen Strukturvoraussetzungen (d.h. des Ausbildungsbetriebes) abhängt. Da der Otto Maier Verlag über keine eigene Lehrlingswerkstatt verfügt, mußte die zugehörige Juniorenfirma auf andere Produkte ausweichen. Sie vertreibt Handelsware und die kaufmännischen Auszubildenden fertigen verschiedene Produkte auch in eigener Arbeit an und bieten der Mutterfirma Dienstleistungen wie Marktforschung an. Gleichzeitig bereitet die Eigenfertigung von Produkten der kaufmännischen Auszubildenden auf die spätere Berufstätigkeit vor, denn die hergestellten Produkte - Spiele, Verlagsobjekte und die Verbandszeitschrift »Der kleine Boss« - stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem operativen Geschäft der Mutterfirma.

Organisatorisch gliedert sich die aus sämtlichen kaufmännischen Auszubildenden⁷⁸⁴ bestehende Juniorenfirma in sechs Funktionsbereiche und die Geschäftsführung. Die beiden Geschäftsführer der Juniorenfirma werden aus der Mitte der

⁷⁸¹ Vgl. Die Firma in der Firma - Neue Wege in der Berufsausbildung. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 69-70, S. 69.

⁷⁸² Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14, S. 11.

⁷⁸³ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 140.

⁷⁸⁴ Ca. 12 bis 35, vgl. ebd.

beteiligten Auszubildenden in geheimer Wahl gewählt. Die Funktionsbereiche der Juniorenfirma sind: Spieleredaktion; Buchherstellung; Presse; Buchhaltung/Rechnungswesen; Werbung; Einkauf/Vertrieb.⁷⁸⁵ Der Funktionsbereich Spieleredaktion hat die Aufgabe, ein von der Juniorenfirma vertreibbares Spiel zu entwickeln. In der Buchherstellung wurde beispielsweise ein Geburtstagskalender für die örtliche Kreissparkasse gefertigt. Dem Bereich Presse obliegt Herstellung und Vertrieb der Verbandszeitschrift »Der kleine Boss«. Zu den Aufgaben der Buchhaltung/Rechnungswesen gehört die vierteljährliche Erstellung einer Bilanz. Im Funktionsbereich Werbung werden beispielsweise Verkaufsaktionen (z.B. Werksverkäufe zu Weihnachten und Ostern) organisiert. Im Bereich Einkauf/Vertrieb wird die Lagerorganisation betrieben, neue Absatzmärkte gesucht und der Kontakt zu Lieferanten und Kunden gehalten.

3.6.5 AHD Auto-Hifi & -Design GmbH

Die AHD Auto-Hifi & -Design GmbH ist die rechtlich selbständige Juniorenfirma des Handelsunternehmens Adolf Würth GmbH & Co. KG (Künzelsau). Diese Juniorenfirma hat nicht am Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung teilgenommen und unterscheidet sich im Geschäftsbetrieb deutlich von anderen Juniorenfirmen. Sie ist eine rechtlich selbständige Juniorenfirma, die auch räumlich von der Mutterfirma getrennt ist. Betrieben wird ein Facheinzelhandelsgeschäft für exklusives Autozubehör. Gebildet wird die AHD Auto-Hifi & -Design GmbH von jeweils vier bis sechs Auszubildenden der Ausbildungsgänge Industrie-, Groß- und Außenhandelskaufmann, die für jeweils zwölf Wochen im Blocksystem das Geschäft leiten und organisieren. Auf diese Art und Weise ist ein kontinuierlicher Betrieb des Geschäftes gewährleistet.⁷⁸⁶

Eine weitere Besonderheit dieser Juniorenfirma besteht darin, daß sie als wohl einzige Juniorenfirma Angestellte und Arbeiter fest beschäftigt. Zu diesen Beschäftigten gehört auch ein Mechaniker, der für den Soforteinbau des vertriebenen Autozubehörs zuständig ist. Die AHD Auto-Hifi & -Design GmbH ist eine kleine, reale Firma, die sämtliche staatlichen Rechts- und Steuervorschriften beachten und Verantwortung für ihre Beschäftigten übernehmen muß. Damit stellt sie keine im Komplexitätsgrad reduzierte Simulation der Realität wie bei anderen Juniorenfirma dar, sondern deren wirklichkeitsgetreues Abbild.

Das Arbeiten und realen Geschäftsbedingungen war Leitgedanke bei der Gründung der AHD Auto-Hifi & -Design GmbH durch die Adolf Würth GmbH &

⁷⁸⁵ Vgl. ebd.

⁷⁸⁶ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 132.

Co. KG. Auf diese Art und Weise sollten den kaufmännischen Auszubildenden insbesondere die Detailprobleme im laufenden Geschäftsbetrieb eines kaufmännischen Unternehmens vor Augen geführt werden. Weitere »Lernziele« durch die Tätigkeit in dieser »Juniorenfirma« ist die Vermittlung von eigenständigen und selbstverantwortlichen Arbeiten sowie das Einüben von Teamarbeit. Der Geschäftsbetrieb der Juniorenfirma ist genauso real wie in der Mutterfirma. Die Komplexität des Geschäftsbetriebes in der Mutterfirma ist nur durch die Größe der Juniorenfirma reduziert. Im Gegensatz zur Mutterfirma mit ca. 1800 Beschäftigten⁷⁸⁷ ist der Geschäftsbetrieb in der Juniorenfirma (vier bis sechs Junioren und drei Angestellte) hingegen noch überschaubar. Auf diese Art und Weise lassen sich die Lernziele - so die Intention der Adolf Würth GmbH & Co. KG - leichter und anschaulicher vermitteln als in einem Großbetrieb.⁷⁸⁸

3.6.6 Die Juniorenfirma der Constantin-Vanotti-Schule

Mit der Einrichtung einer Juniorenfirma an der Constantin-Vanotti-Schule in Überlingen (1987) wurde das Ziel verfolgt, die im Rahmen des theoretischen Unterrichts (Betriebswirtschaftslehre und Rechnungswesen) vermittelten Kenntnisse von den Schülern praktisch anwenden zu lassen.⁷⁸⁹ Darüberhinaus sollten auch noch (Schlüssel-) Qualifikationen wie die Fähigkeit zur Teamarbeit, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit, Sprachkompetenz oder Denken in Zusammenhängen durch die Juniorenfirma gefördert werden. Die Einrichtung von schulischen Juniorenfirmen - die hier vorgestellte ist nicht die einzige schulische Juniorenfirma in Deutschland⁷⁹⁰ - im Sinne einer »schlüsselqualifizierenden« Maßnahme korrespondiert dabei mit allgemeinen Trend der Lehrplanentwicklung für wirtschaftliche bzw. wirtschaftswissenschaftliche Schulen. Insbesondere lässt sich in der Lehrplanentwicklung eine stärkere Akzentuierung von kaufmännisch-entscheidungsorientierten Denken feststellen.⁷⁹¹

⁷⁸⁷ Vgl. ebd., S. 151.

⁷⁸⁸ Vgl. ebd., S. 132.

⁷⁸⁹ Vgl. Miller, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 38/1990, S. 246-252, S. 249.

⁷⁹⁰ Vgl. ebd.; Miller, Siegfried: Zum Konzept der Juniorenfirma. Entgegnung auf C. Mathes: »Die Firma in der Schule ...«, in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 167; Mathes, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 84-88; Hilt, Karl: Die Juniorenfirma »Junior Trading Künzelsau« (JTK) der Kaufmännischen Schule Künzelsau. In: Wirtschaft und Erziehung 46/1994.

⁷⁹¹ Vgl. Mathes, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 84-88, S. 84.

Im Unterschied zu den bisher vorgestellten betrieblichen Juniorenfirmen bestehen die Mitarbeiter der Juniorenfirma der Constantin-Vanotti-Schule aus Schülern eines Wirtschaftsgymnasiums und ist Teil der Wirtschaftserziehung. Im diesen Sinne weist diese Juniorenfirma mit dem amerikanischen Vorbild einer Junior-Achievement-Firma größere Ähnlichkeiten auf als mit dem »deutschen Modell« einer betrieblichen Juniorenfirma. Während aber mit den amerikanischen Junior-Achievement-Firmen eher das Vertrautmachen mit dem Wirtschaftssystem im allgemeinen angestrebt wird, soll in der Juniorenfirma der Constantin-Vanotti-Schule ausdrücklich unter dem Stichwort »Schlüsselqualifikationen« geführte Fähigkeiten vermittelt werden. So schreibt Siegfried Miller, der Initiator dieser Juniorenfirma: »Die Juniorenfirma ist in besonderer Weise dazu geeignet, zusätzlich Schlüsselqualifikationen bzw. extrafunktionale Qualifikationen zu vermitteln.«⁷⁹²

In der schulischen Praxis ist diese Juniorenfirma als freiwillige Arbeitsgemeinschaft organisiert. Dieser Arbeitsgemeinschaft gehören ca. fünfzehn Schüler jeweils für ein Jahr an, die sich jeweils für einen halben Tag in der Woche die Juniorenfirma gemeinsam betreiben.⁷⁹³ Die Geschäftstätigkeit dieser Arbeitsgemeinschaft Juniorenfirma umfaßt neben dem Angebot verschiedener Dienstleistungen den Vertrieb von Handelsware, wie beispielsweise Schreibmaterialien, T-Shirts oder Geschenkartikeln.⁷⁹⁴ Wichtiger Bestandteil dieses Aufgabenbereiches sind in der kaufmännischen Praxis anfallende Tätigkeiten wie Kalkulation, Buchen und Bilanzieren und insbesondere das Treffen von »Entscheidungen.«⁷⁹⁵

Im Bereich »Dienstleistungen« plant und organisiert die Juniorenfirma verschiedene Veranstaltungen. Außerdem liegt in der Hand der Juniorenfirma die gesamte Lernmittelorganisation und Lernmittelversorgung sämtlicher Schüler der Constantin-Vanotti-Schule. »Die Aufgabe besteht hier im Einkauf, in der Lagerung, in der Ausgabe und Rücknahme und im Inkasso der teilweise von den einzelnen Schülern käuflich erworbenen Schulbücher«.

Zu den wichtigen Lernzielen der Arbeitsgemeinschaft Juniorenfirma gehört die Erstellung eines Geschäftsberichts, einer Gewinn- und Verlustrechnung sowie einer Bilanz. Der größte Teil des erzielten Gewinns wird nicht an die Schüler ausbezahlt, sondern für eine Abschlußfahrt verwendet. Im Vergleich mit den betrieblichen Juniorenfirmen besteht das Lernziel schulischer Juniorenfirmen sehr

⁷⁹² Miller, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 38/1990, S. 246-252, S. 250.

⁷⁹³ Vgl. ebd., S. 249.

⁷⁹⁴ Vgl. ebd., S. 249 f.

⁷⁹⁵ Vgl. ebd., S. 250.

stark auf dem Bereich von Schlüsselqualifikationen wie insbesondere der Einübung von Entscheidungsfähigkeit und von Teamfähigkeit.⁷⁹⁶ Mit den betrieblichen Juniorenfirmen wird jedoch noch etwas anderes als »nur« die Vermittlung solcher Qualifikationen intendiert. In diesen Juniorenfirmen sollen die in der Regel kaufmännischen Auszubildenden nämlich auch auf ihre spätere berufliche (kaufmännische) Tätigkeit in einem Großunternehmen vorbereitet werden, indem sie das Zusammenwirken betrieblicher Funktionsbereiche an einem kleinen und überschaubaren, aber dennoch realen Modell handelnd erfahren (s. Kap. 3.1). Solche Ziele verfolgen schulische Juniorenfirmen nicht.

3.6.7 Interna (Juniorenfirma der Pfaudler-Werke AG)

Die bisherige kurze Skizze der Organisationsformen und des Geschäftsbetriebes bestehender betrieblicher Juniorenfirmen (s. Kap. 3.6.1 bis 3.6.5) sowie die Ergebnisse des Modellversuchs »Juniorenfirmen« des Bundesinstituts für Berufsbildung machen deutlich, daß einerseits der Grad der Zusammenarbeit von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden in der Regel relativ gering ist und andererseits, daß hierin noch Schwächen des Juniorenfirmenkonzeptes liegen (s. Kap. 3.5).

Durch die Gründung der Juniorenfirma »Interna« versuchen die Pfaudler-Werke AG (Schwetzingen) explizit die Zusammenarbeit von kaufmännischen und gewerblich-technischen Funktionsbereichen zu verbessern: »Das Problem, das als auslösendes Moment zur Gründung unserer Übungsfirma angesehen werden kann, war die Kluft, die zwischen den Auszubildenden der verschiedenen Ausbildungsberufe bestand. Es galt die Vorurteile zwischen ›Blau- und Weißkitteln‹ und ›Büro- oder Kravattenmenschen‹, wie sie heute leider noch viel zu oft anzutreffen sind, auszuräumen.«⁷⁹⁷ In der Juniorenfirma Interna sollten die Auszubildenden erfahren, daß ein Industrieunternehmen nur durch die produktive Zusammenarbeit von »technisch-organisatorischer« und »rechtlich-finanzieller« Wirtschaftseinheit florieren kann. Um dies den Auszubildenden zu verdeutlichen, arbeiten in der Juniorenfirma Interna kaufmännische (Industriekaufleute) und gewerblich-technische Auszubildende (Maschinenschlosser und technische Zeichner) eng zusammen.

⁷⁹⁶ Vgl. ebd., S. 251.

⁷⁹⁷ Buß, Helmut: Die reale Übungsfirma »Interna« im Hause der Pfaudler-Werke AG, Schwetzingen. Bindeglied zwischen kaufmännischer und gewerblich/technischer Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 25-34, S. 27.

Die Interna vertreibt Metallprodukte aus ausschließlich eigener Fertigung ausschließlich an Mitarbeiter der Mutterfirma. Hergestellte Produkte sind beispielsweise Katalogprodukte wie Bohrstände, Maschinenschraubstöcke, Kerzenstände, Blumenwaagen oder Sonderkonstruktionen wie Garderoben oder Kaminabdeckungen.⁷⁹⁸ Die Beschränkung des Kundenkreises auf die Mitarbeiter der Mutterfirma wird von den Pfaudler-Werken mit einer Rücksichtnahme auf den örtlichen Einzelhandel und mit Zweifeln an der Qualität der von den Junioren hergestellten Produkte begründet.

Organisatorisch besteht die Interna aus sechs verschiedenen Funktionsbereichen: Administration; Konstruktion; Fertigung; Qualitätskontrolle; Organisation; Auftragsleitstelle.⁷⁹⁹ Die kaufmännischen Auszubildenden werden dabei vorrangig in der Administration, die Auszubildenden zum technischen Zeichner in der Konstruktion und die Auszubildenden zum Maschinenschlosser in der Fertigung und in der Qualitätskontrolle eingesetzt. Organisation und Auftragsleitstelle werden von Vertretern aller Ausbildungsberufe gemeinsam gebildet.

Aufgabe des von Auszubildenden zum Industriekaufmann gebildeten Funktionsbereiches Administration sind: Verkauf, Werbung, Materialwirtschaft und Rechnungswesen.⁸⁰⁰ Alle kaufmännischen Auszubildenden werden dabei abwechselnd in allen Bereichen der Administration eingesetzt.⁸⁰¹ Der Funktionsbereich Konstruktion besteht aus den Auszubildenden zum technischen Zeichner. Aufgaben dieses Bereichs sind beispielsweise die Erstellung von technischen Zeichnungen aller Katalogprodukte und von Sonderanfertigungen sowie die Entwicklung (Konstruktion) neuer Produkte.⁸⁰² Die Auszubildenden zum Maschinenschlosser besetzen die Funktionsbereiche Fertigung (Herstellung der Produkte; Beteiligung an der Entwicklung neuer Produkte) und Qualitätskontrolle.⁸⁰³

Die Funktionsbereiche Organisation und Auftragsleitstelle werden aus je einem Vertreter der Auszubildenden zum Industriekaufmann, zum technischen Zeichner und zum Maschinenschlosser gebildet. Der »Organisation« obliegt das Erkennen und Beseitigen von organisatorischen Schwächen in der Zusammenarbeit der einzelnen Funktionsbereiche, der Aktualisierung des Organisationshandbuchs

⁷⁹⁸ Vgl. ebd., S. 33.

⁷⁹⁹ Vgl. ebd., S. 28 ff.

⁸⁰⁰ Vgl. ebd., S. 29.

⁸⁰¹ Vgl. ebd., S. 33.

⁸⁰² Vgl. ebd., S. 29 f.

⁸⁰³ Vgl. ebd., S. 30.

und das Formularwesen.⁸⁰⁴ Die Auftragsleitstelle ist der wichtigste Funktionsbereich der Interna. Zu den Aufgaben der Auftragsleitstelle gehören die Planung, Steuerung und Überwachung von Terminen, die Kapazitätsplanung sowie die Koordination zwischen den einzelnen Funktionsbereichen.⁸⁰⁵

Die Auftragsleitstelle muß dafür sorgen, alle für den Auftragsdurchlauf nötigen Informationen vollständig an die betreffenden Funktionsbereiche weiterzugeben. Die Einrichtung einer solchen zentralen Auftragsleitstelle entstammt dabei den Erfahrungen aus der unternehmerischen Praxis der Mutterfirma. So schreibt Helmut Buß in einem Erfahrungsbericht mit der Interna: »In Anlehnung an die Erfahrungen mit einer vergleichbaren Abteilung der Pfaudler-Werke AG haben wir erkannt, daß neben der reinen Fertigungssteuerung eine übergeordnete Steuerung notwendig ist, die gleichsam die Verbindung mit Produktion, der Konstruktion und der Administration darstellt. Diese Stelle kann auch als Nahtstelle zwischen allen an der Auftragsabwicklung beteiligten Funktionsbereichen angesehen werden.«⁸⁰⁶

Die Funktionen der Auszubildenden in den Bereichen Organisation und Auftragsleitstelle nehmen wöchentlich etwa zwei Stunden Zeit der Auszubildenden in Anspruch. Die Auszubildenden auf diesen Positionen wechseln etwa alle vier Monate.⁸⁰⁷ In der Administration sind die Auszubildenden für ca. fünf Stunden in der Woche beschäftigt. In der Fertigung in der Konstruktion ist ein regelmäßiger Zeitaufwand für die Auszubildenden zum Maschinenschlosser und zum Technischen Zeichner nicht bezifferbar, denn dies schwankt je nach Auftragslage der Interna. Minimalanforderung für jeden Auszubildenden zum Maschinenschlosser ist, daß er während seiner Ausbildungszeit zumindest ein Katalogprodukt der Interna herstellt.⁸⁰⁸ Darüberhinaus kommen alle Auszubildenden in der Juniorenfirma einmal im Monat zu einer Aussprache zusammen (für ca. drei Stunden). Dort tragen die kaufmännischen Auszubildenden auch die Abschlußrechnung des entsprechenden Monats vor.⁸⁰⁹

Die Erfahrungen der Pfaudler-Werke AG mit der Juniorenfirma »Interna« waren positiv. Beispielsweise hat die Tätigkeit in der Juniorenfirma zu mehr Verständnis für unternehmerische Entscheidungen in der Mutterfirma⁸¹⁰ und zu einer

⁸⁰⁴ Vgl. ebd.

⁸⁰⁵ Vgl. ebd., S. 32.

⁸⁰⁶ Ebd., S. 30.

⁸⁰⁷ Vgl. ebd., S. 33.

⁸⁰⁸ Vgl. ebd.

⁸⁰⁹ Vgl. ebd., S. 33 f.

⁸¹⁰ Vgl. ebd., S. 33.

besseren Zusammenarbeit zwischen allen Funktionsbereichen in den Pfaudler-Werken durch die ehemaligen Auszubildenden geführt.⁸¹¹ Das Beispiel der Juniorenfirma Interna zeigt damit, daß eine verstärkte Zusammenarbeit von Auszubildenden verschiedenster Berufsbilder in einer Juniorenfirma möglich und aufgrund der verbesserten Zusammenarbeit der einzelnen Funktionsbereiche im späteren »realen« Berufsleben auch wünschenswert ist.

3.6.8 Die Juniorenfirma der Weidmüller Interface

Die Weidmüller Interface, die am Markt für Verbindungstechnologien tätig ist, hat sich für ihre Personalarbeit die anspruchsvolle Zielsetzung gegeben, Innovationsfreude und Kreativität der Mitarbeiter ständig zu steigern. Das Unternehmen sieht dieses Ziel auch grundsätzlich als verwirklicht an, denn als Maßstab für die steigende Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter führt es eine Verdoppelung der Anzahl der Verbesserungsvorschläge im Rahmen des betrieblichen Vorschlagswesens an.⁸¹²

Für die Ausbildung der cirka 140 Auszubildenden (110 Techniker, 30 Kaufleute) setzt das Unternehmen stark auf »Lernen durch Handeln« und »Teamarbeit«. Innerhalb der beruflichen Ausbildung werden die neuen Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahres (kaufmännische gemeinsam mit den technischen Auszubildenden) nach einer Woche im Unternehmen auf eine Studienfahrt gesandt, in der verschiedene Fähigkeiten, insbesondere im Bereich der gemeinschaftlichen Arbeiten, gestärkt werden sollen.

Die Juniorenfirma des Unternehmens wurde im Jahre 1989 gegründet, sie ist rechtlich nicht selbständig, sondern als Teil der Ausbildungsabteilung in das Mutter-Unternehmen integriert. Die Juniorenfirma wird von den Auszubildenden des dritten Ausbildungsjahres besucht, dort werden sie von den neun Ausbildern (8 Techniker, 1 Kaufmann) in Arbeitsteams eingeteilt, die dann jeweils konkrete Projekte betreuen und abwickeln. Diese Arbeitsteams organisieren ihre Arbeitsabläufe und Planungen völlig selbständig. In der Phase der Auftragsklärung wird lediglich von den Ausbildern die Frage der Übereinstimmung der Auftragsinhalte mit den bisherigen Ausbildungsinhalten überprüft. Team und Betreuer legen dann die Projektphase (Konstruktion, Arbeitsvorbereitung und -realisierung, Terminierung) fest. In der Regel findet zur Zeit keine eigene Aquisition von Aufträgen am Markt durch die Juniorenfirma statt, diese betriebliche Funktion wird bisher durch das Mutterunternehmen wahrgenommen, das über ausreichende

⁸¹¹ Vgl. ebd., S. 34.

⁸¹² Vgl. dazu Weidmüller Interface, Geschäftsbericht 1998, S.8 ff.

Auftragspotentiale verfügt, eine eigene Aquisition könnte aber sofort eingerichtet werden. Die Produkte der Juniorenfirma Weidmüller Interface liegen im Bereich der Produktpalette des Mutterunternehmens, sie werden in der Lehrwerkstatt und in den Lehrbüros konzipiert und erstellt. Die Juniorenfirma rechnet mit dem Rechnungswesen des Mutterunternehmens zu internen Kosten ab, die Überschüsse verbleiben dann in der Ausbildungsabteilung.

Bei dieser Juniorenfirma ist das Einüben der praktischen Zusammenarbeit von Kaufleuten und Technikern ein wesentlicher Ausbildungsanspruch, der auch nach allen Erklärungen des Unternehmens von den Auszubildenden erfüllt wird. Die Juniorenfirma ist als offenes System angelegt, das alle betrieblichen und unternehmerischen Abläufe nachvollziehen soll. Diese gehen von der Bearbeitung des Auftragseinganges über die Vorkalkulation, die Projektplanung, die Materialwirtschaft, die Qualitätskontrolle und Auslieferung bis zur Nachkalkulation und die Abrechnung des Auftrages, sie umfassen also alle wichtigen betrieblichen Funktionen eine mittelgroßen Industrieunternehmens. Weidmüller Interface legt besonderen Wert auf die Schulung von Qualifikationen wie Kreativität, Selbständigkeit, koordiniertes Vorgehen, Teamarbeit und Verlässlichkeit, die in selbstgesteuerten Bedingungen von den Auszubildenden erfahren werden sollen. Das Unternehmen hat seine Ausbildung seit dem Start der Juniorenfirma stärker an Budget und Plandaten ausgerichtet.

Weidmüller Interface, das in einem besonders innovativen Marktsegment aktiv ist, will durch die Ausbildung im vorgestellten Modell erreichen, daß die schnelle Umsetzung von neuem Wissen sich in kostensparenden Verfahren, aber auch in neuen Produkten niederschlagen wird.⁸¹³

3.6.9 Erste formale Ergebnisse

Die in Kapitel 3.6 genannten organisatorischen und pädagogischen Kriterien werden weitgehend erfüllt, darum stellen die Juniorenfirmen auch ein vielfältiges und überaus anpassungsfähiges pädagogisches Instrument nicht nur im Rahmen der betrieblichen Ausbildung dar. Im Regelfall orientieren sie sich in Organisationsform und operativen Geschäft an den Strukturen des jeweiligen Mutterunternehmens (betriebliche Juniorenfirmen) bzw. der sie einrichtenden Institution (schulische Juniorenfirmen) sowie an den sich hieraus ergebenden Möglichkeiten und Beschränkungen.

⁸¹³ Vgl. ebd., S. 9 ff.

Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn eine Juniorenfirmen­tätigkeit die Auszubildenden auf die Spezifika ihrer späteren Berufstätigkeit im Mutterunternehmen vorbereiten soll. Beispielsweise läßt sich dies sehr deutlich anhand der Juniorenfirmen Interna und Weidmüller Interface (s. Kap. 3.6.7 und 3.6.8) erkennen, in der die Junioren die Berufswirklichkeit unter den Bedingungen einer auch im Mutterunternehmen vorhandenen, zentralen Planungs- und Lenkungs­zentrale zur Steuerung der Kooperation zwischen administrativen und gewerblich-technischen Funktionsbereichen handelnd erfahren sollen. Ähnliches - jedoch für jeweils andere betriebliche Zielsetzungen - läßt sich auch im Falle der Juniorenfirmen »ZF-Synchronia« (s. Kap. 3.6.1), »Zeiss reflex« (s. Kap. 3.6.2), »BIGEFA GmbH« (s. Kap. 3.6.3) und »Juniorenfirma Otto Maier Verlag« (s. Kap. 3.6.4) beobachten.

Als Gegenbeispiel hierzu kann die Juniorenfirma »AHD Auto-Hifi & Design GmbH« dienen, deren Zielsetzung in keinsten Weise in einer Vorbereitung der Junioren auf ihre spezifische, spätere Berufstätigkeit im Mutterunternehmen besteht, sondern vielmehr in der Vermittlung von Handlungskompetenz für den Betrieb und die Leitung eines Handelsunternehmens. Entsprechend ihrer Zielsetzung einer allgemeinen Wirtschaftserziehung und der spezifischen Möglichkeiten und Beschränkungen der sie einrichtenden Institution besitzt auch die schulische Juniorenfirma der Constantin-Vanotti-Schule (s. Kap. 3.6.5) ihre spezifischen Besonderheiten. Zusammenfassend läßt sich also konstatieren, daß sich Organisationsform und Geschäftsbetrieb der genannten Juniorenfirmen genauso unterscheiden wie sich auch reale Unternehmen voneinander unterscheiden.

Die Variationsbreite bestehender Juniorenfirmen in Organisationsform, Geschäftsbetrieb und pädagogischen Zielrichtungen ist damit zu groß, um an dieser Stelle konkrete Vorschläge zur bestmöglichen Einrichtung von Juniorenfirmen zu geben, denn sie können sehr stark den jeweiligen betrieblichen Bedürfnissen und den Anforderungen der in ihnen zu vermittelnden »Lernziele« angepaßt werden.

Juniorenfirmen können die Auszubildenden sehr gut auf ihre spätere, spezifische Tätigkeit in der Mutterfirma - sei es beispielsweise ein Industriebetrieb (Zahnradfabrik Friedrichshafen AG) oder ein Verlagshaus (Otto Maier Verlag) - vorbereiten und können die Transparenz betrieblicher Abläufe und Funktionszusammenhänge am kleinen, überschaubaren Modell plastisch (Weidmüller Interface) erfahrbar machen. Jenseits dieser auf betriebsspezifische Zusammenhänge zielende Zielsetzungen können sie jedoch auch allgemeine Handlungskompetenz im kaufmännischen Bereich vermitteln, wie das Beispiel der Betrieb eines

Einzelhandelsgeschäfts durch eine Juniorenfirma (AHD Auto-Hifi & -Design GmbH) zeigt. Auch finden sich in der Juniorenfirmenpraxis Beispiele für die Zielsetzung einer allgemeinen Wirtschaftserziehung (schulische Juniorenfirmen). Mit Juniorenfirmen können also die verschiedensten Lernziele verfolgt werden. Als Beispiel sei an dieser Stelle nur auf das personalwirtschaftliche »Lernziel« in der Zeiss reflex hingewiesen. Unabhängig von spezifischen Lernabsichten, die mit Juniorenfirmen angestrebt werden können, sind sie in jedem Fall ein herausragendes pädagogisches Instrument zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (s. Kap. 3.5).

3.7 Möglichkeiten und Grenzen der Modellierung

Juniorenfirmen werden in Deutschland als Teil der betrieblichen - insbesondere kaufmännischen - Berufsausbildung eingesetzt. Aufbauend auf der pädagogischen Konzeption des selbstgesteuerten Handlungslernens stellen sie - wie Erfahrungen aus der Juniorenfirmenpraxis zeigen - ein günstiges Instrument zur Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen dar. Besondere Wirkung entfalten Juniorenfirmen dabei in der Erhöhung der Transparenz betrieblicher Funktionsabläufe und Funktionszusammenhänge, in der Erhöhung der Lern- und Arbeitsmotivation, in der Stärkung verantwortungsbewußten und selbständigen Handelns sowie in der Vermittlung sozialer Kompetenzen (s. Kap. 3.1; Kap. 3.2).

Juniorenfirmen bewegen sich in ihrer konkreten Ausgestaltung in einem Spektrum von der bloßen Simulation der betrieblichen Realität bis hin zu der vollständigen Abbildung eines realen Unternehmens (s. Kap. 3.3). Der Simulationsgrad in diesen Juniorenfirmen kann dabei im Einzelfall (rechtlich selbständige Juniorenfirmen) so gering sein, daß zu realen Unternehmen kaum noch Unterschiede bestehen. Aufgabe der Teilnehmer in einer Juniorenfirma ist immer die Organisation und Durchführung des Geschäftsbetriebes der Juniorenfirma. Der konkreten Ausgestaltung des jeweiligen Geschäftsbetriebes von Juniorenfirmen sind dabei theoretisch keine Grenzen gesteckt. Das zentrale Betätigungsfeld der Teilnehmer an Juniorenfirmen hat, durch das Modell der Nachbildung eines »realen« Unternehmens, jedoch hauptsächlich kaufmännische Inhalte.

Nicht nur in Deutschland gibt es Modelle einer realistischen Simulation von realen Unternehmen. Das »deutsche Modell« der Juniorenfirmen, das erst seit 1975 existiert, stellt im internationalen Vergleich jedoch eine Besonderheit dar. Trotz aller Ähnlichkeiten der Juniorenfirmen mit anderen europäischen und außereuropäischen Modellen »realer«, von Jugendlichen zu Bildungszwecken betriebenen Unternehmen ist die Hauptzielrichtung der deutschen Juniorenfirmen

doch eine andere. So werden die anderen, insbesondere auf das amerikanische Vorbild der Junior Achievement-Firmen zurückführbaren Modelle nämlich hauptsächlich zur allgemeinen Wirtschaftserziehung von Schülern eingesetzt, während die deutschen Juniorenfirmen Teil der betrieblichen Berufsbildung sind. Zwar werden auch in Deutschland Juniorenfirmen von Schulen mit dem Ziel einer allgemeinen Wirtschaftserziehung betrieben, doch diese Ausprägungen stellen nur eine Minderheit aller existierender Juniorenfirmen dar.

Die unterschiedliche Zielrichtung von deutschen Juniorenfirmen im Vergleich zu ähnlichen Einrichtungen im Ausland ist insbesondere in der praktischen Ausgestaltung dieses Modells zu erkennen. Die deutschen Juniorenfirmen als Teil der betrieblichen Ausbildung sind nämlich in erster Linie auf betriebliche Bedürfnisse zugeschnitten (s. Kap. 3.4). Wolfgang Hirschberger faßt diese betrieblichen Bedürfnisse wie folgt zusammen: »Ausbildung soll vorbereiten - vorbereiten auf die späteren Tätigkeiten im Unternehmen. Der Auszubildende soll nach Abschluß der Vorbereitung in der Lage sein, eine angenommene Aufgabe im Unternehmen zur allgemeinen Zufriedenheit übernehmen zu können.«⁸¹⁴ Es ist daher nicht verwunderlich, daß sie die Mehrzahl der Juniorenfirmen in Deutschland in ihrem Geschäftsbetrieb und in ihrem Organisationsaufbau am jeweiligen Mutterunternehmen orientieren. Schließlich wird von den einzelnen Unternehmen neben der Vermittlung überfachlicher Qualifikationen insbesondere eine Erhöhung der Transparenz betrieblicher Funktionszusammenhänge angestrebt, um die Leistungskraft der Auszubildenden für ihre spätere Tätigkeit im Ausbildungsbetrieb zu erhöhen.

Die bisherige Praxis der Juniorenfirmen (s. Kap. 3.4; Kap. 3.5; Kap. 3.6) hat gezeigt, daß sie eine hervorragende Qualifizierungsmaßnahme im Rahmen der beruflichen Ausbildung darstellen und unter mannigfaltigen Strukturbedingungen ihre Leistungsfähigkeit entfalten können. Die wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Juniorenfirmen besteht im Vorhandensein von Freiräumen. Schließlich kann sich der erwünschte Lernerfolg in Konzepten selbstgesteuerten Handlungslernens nur unter der Voraussetzung einstellen, daß das Lernen wirklich weitgehend innerhalb des vorgegebenen Rahmens selbstbestimmt erfolgt. Auch an den Organisationsstrukturen und am Geschäftsbetrieb der Juniorenfirmen läßt sich die große Bedeutung des Prinzips »Freiheit« erkennen. Prinzipiell ist der Geschäftsbetrieb mit alle Formen von Produkten und Dienstleistungen zu bestreiten. Hierarchische, funktionale und hierarchiefreie (kooperative) Juniorenfirmenphilosophien sind denkbar. Pointiert hat Siegfried Miller diese Einsicht formuliert: »Es

⁸¹⁴ Hirschberger, Wolfgang: Gründung einer Juniorenfirma. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 89-94, S. 89.

würde dem Grundsatz der Juniorenfirma widersprechen, wollte man genaue Vorgehensweisen und Strukturen festschreiben. Die Juniorenfirma lebt von den Freiräumen, innerhalb derer die Jugendlichen Probleme bewältigen und entsprechende Entscheidungen selbst treffen können.«⁸¹⁵

Nach einer unter Auszubildenden in Juniorenfirmen durchgeführten empirischen Studie bewerten ca. 87% der Junioren aus dem Handel und ca. 61% der Auszubildenden in der Industrie ihre Tätigkeit in der Juniorenfirma so, daß sie hierdurch gelernt haben, Verantwortung zu tragen. Ca. 78% der befragten Junioren aus dem Handel und ca. 63% der Junioren aus der Industrie sind der Ansicht, daß ihre Tätigkeit in der Juniorenfirma ihre Selbständigkeit erhöht hat. Darüberhinaus stehen ca. 83% der Junioren aus dem Handel und ca. 75% der Junioren aus der Industrie aufgrund ihrer Juniorenfirmen-tätigkeit der Teamarbeit sehr positiv gegenüber. Diese Motivation wiederum trägt stark zum Erwerb von Sozialkompetenz bei.⁸¹⁶ Auch die Anwendbarkeit der in der Juniorenfirma erworbenen Qualifikationen und Kenntnisse wird von den Junioren als sehr positiv eingeschätzt. Ca. 83% der Junioren aus dem Handel und ca. 47% der Junioren aus der Industrie sind der Ansicht, daß diese Kenntnisse und Qualifikationen auf ihr späteres Berufsleben übertragbar sind.⁸¹⁷

Auf der Basis dieses empirischen Datenmaterials fällt auf, daß Junioren aus dem Handel stärker von den Wirkungen ihrer Tätigkeit in einer Juniorenfirma überzeugt sind, als Junioren aus der Industrie. Gemäß dieser empirischen Untersuchung sind diese Unterschiede insbesondere auf das größere Maß an Berufserfahrung der Junioren aus dem Handel im Vergleich zu den industriellen Auszubildenden zurückzuführen. So waren die Junioren aus dem Handel schon mindestens zwei Jahre in ihrem Ausbildungsbetrieb tätig, bevor sie in eine Juniorenfirma eintraten. Bei den Junioren aus der Industrie handelte es sich dagegen vorwiegend um Berufsanfänger.⁸¹⁸ Hieraus läßt sich der Schluß ziehen, daß die Junioren aus dem Handel die Wirkungen ihrer Tätigkeit deshalb positiver einschätzten als die Junioren aus der Industrie, weil sie einen Vergleich zu ihrer vorherigen Berufstätigkeit im Ausbildungsbetrieb ziehen können. Dies bedeutet, daß die Wirkungen einer Tätigkeit in Juniorenfirmen größer sind, als von den Junioren aus der Industrie ohne große Berufserfahrung eingeschätzt. Die Wirkun-

⁸¹⁵ Miller, Siegfried: Zum Konzept der Juniorenfirma. Entgegnung auf C. Mathes: »Die Firma in der Schule ...«, in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 167.

⁸¹⁶ Vgl. Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150, S. 148 f.

⁸¹⁷ Vgl. ebd., S. 149.

⁸¹⁸ Vgl. ebd., S. 147.

gen einer Juniorenfirmen-tätigkeit kann jedoch nicht in einfachen Verfahren abgeprüft werden, sie treten streng genommen erst im Laufe der späteren Berufstätigkeit der Junioren zutage.

Die während des Modellversuchs »Juniorenfirmen« des Bundesinstituts für Berufsbildung gemachten Erfahrungen, daß Juniorenfirmen außerordentliche qualifikatorische Wirkungen insbesondere auf dem Gebiet der sogenannten Schlüsselqualifikationen erzielen können (s. Kap. 3.5), spiegeln sich also auch in den Aussagen der Junioren selbst wieder. Diese Wirkungen können Juniorenfirmen jedoch nur unter der Voraussetzung entfalten, daß den Junioren ausreichend Freiräume gelassen werden, damit sich ein selbstgesteuertes Handlungslernen entwickeln kann. Die konkrete Organisationsform, die konkrete Ausformung des Geschäftsbetriebes bzw. das Betätigungsfeld einer Juniorenfirma ist für die qualifikatorische Wirkung von Juniorenfirmen relativ unerheblich (s. Kap. 3.6). Hier gilt der Grundsatz des »anything goes«. Als Grundbedingung für das Gelingen einer Juniorenfirma ist - entsprechend der theoretischen Prämisse der Schaffung einer geeigneten Lernsituation (s. Kap. 2.4) - also nur nötig, daß die Geschäftsleitung der Mutterfirma den Junioren so viel Vertrauen entgegenbringt, sie selbstverantwortlich und eigenständig handelnd lernen zu lassen. Denn Juniorenfirmen benötigen »Freiräume«, um ihre schlüsselqualifizierende Aufgabe erfüllen zu können.

4. Entwicklungsperspektiven von Juniorenfirmen als Modellierungsanstalt

Trotz der Plastizität in den Einsatzbereichen und pädagogischen Zielsetzungen von Juniorenfirmen haben sich in der bisherigen Praxis dennoch bestimmte Schwerpunkte in deren Verwendung herausgebildet. So wurden Juniorenfirmen bisher insbesondere von Großbetrieben eingesetzt. Die Beschäftigtenzahlen der beobachteten, Juniorenfirmen betreibenden Unternehmen liegen in der Regel im vierstelligen Bereich (s. Kap. 3.6). Der Grund dafür, daß insbesondere Großbetriebe Juniorenfirmen einrichten, ergibt sich in erster Linie aus deren ursprünglichen Zielsetzung, nämlich betriebliche Funktionsabläufe transparenter zu machen. Klein- und Mittelbetriebe gelten in der Regel aber noch als überschaubar, so daß in diesem Fall kein Grund für ausbildende Betriebe bestünde, Juniorenfirmen überhaupt einzurichten.⁸¹⁹

Der andere Grund für die bisherige Beschränkung des Einsatzes von Juniorenfirmen für die Zwecke von Großbetrieben liegt im vergleichsweise hohen Zeitaufwand, den die betrieblichen Ausbilder zumindest in der Gründungsphase für

⁸¹⁹ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 26.

die Betreuung der Junioren investieren müssen.⁸²⁰ Betriebe, die nicht wie Großunternehmen über hauptamtliche Ausbilder verfügen, können und wollen ihre Ausbildungsmeister jedoch nicht zu lange von wichtigen betrieblichen Arbeiten abziehen. Schließlich geht der reguläre Geschäftsbetrieb immer vor. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit Juniorenfirmen in bezug auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen stellt sich jedoch die Frage, ob Juniorenfirmen nicht auch für Klein- und Mittelbetriebe eine sinnvolle Ergänzung zur Berufsausbildung darstellen und falls dies zutrifft, wie die Einrichtung einer Juniorenfirma auch für Betriebe dieser Größenordnung sinnvollerweise organisiert werden könnte (s. Kap. 4.1).

Neben der scheinbaren Beschränkung des Einsatzgebietes von Juniorenfirmen auf Großbetriebe scheinen sich Juniorenfirmen vor allem als sinnvolle Ergänzung der kaufmännischen Ausbildung zu eigenen. Im Modellversuch »Juniorenfirmen« des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde jedoch auch der Frage nachgegangen, ob nicht auch Auszubildende anderer Fachrichtungen in Juniorenfirmen integriert werden können. Eine Zusammenarbeit von Auszubildenden verschiedener Berufsrichtungen, namentlich kaufmännischer und gewerblich-technischer Berufe, ist deshalb wünschenswert, weil auf diese Art und Weise eine besseren Verzahnung der betrieblichen Funktionsbereiche erreicht werden kann, sobald die Auszubildenden in ihren Beruf eintreten. Die bisherige Praxis weist Juniorenfirmen jedoch als Domäne kaufmännischer Berufe aus (s. insb. Kap. 3.6). Dies ist nicht verwunderlich, kommt es beim Betrieb einer Juniorenfirma, der ja mit dem realen Geschäftsbetrieb in einem realen Unternehmen in den Grundzügen identisch ist, auf vornehmlich kaufmännische Fähigkeiten an. In den bestehenden Juniorenfirmen wurde vielfach zwar versucht, kaufmännische und gewerblich-technische Auszubildende zusammenarbeiten zu lassen, doch aufgrund der unterschiedlichen Anforderungen der jeweiligen Ausbildungsgänge⁸²¹ ist dies in der Regel nur unzureichend gelungen.

Es steht außer Frage, daß eine Zusammenarbeit von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden wünschenswert ist, denn vorhandene Kenntnisse der spezifischen Anforderungen des jeweils anderen betrieblichen Funktionsbereiches können zu einer effizienteren Betriebsorganisation und zu einem effizienteren Zusammenarbeiten der einzelnen Funktionsbereiche führen. Es stellt sich deshalb die berechtigte Frage, in welchem Ausmaß eine Kooperation von Auszubildenden verschiedenster Fachrichtungen in Juniorenfirmen denk-

⁸²⁰ Vgl. ebd., S. 32.

⁸²¹ Vgl. dazu insb. ebd., S. 63.

bar ist - zumal es Beispiele für eine gelungene Zusammenarbeit von gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden in Juniorenfirmen gibt - und wie diese organisatorisch gestaltet werden könnte (s. Kap. 4.2).

4.1 Juniorenfirmen - ein Modell auch für Klein- und Mittelbetriebe?

In der Vergangenheit wurden Juniorenfirmen als Ergänzungsmaßnahme der betrieblichen Erstausbildung nahezu ausschließlich in Großbetrieben eingesetzt. Klein- und Mittelbetriebe setzten dieses Ausbildungsinstrument in der Regel nicht ein. Im folgenden sollen der potentielle Nutzen eines Einsatzes von Juniorenfirmen für kleinere Betriebe (s. Kap. 4.1.1) sowie die Gründe für die bisherige Beschränkung des Einsatzes von Juniorenfirmen in Großbetrieben erörtert und Möglichkeiten für die Umsetzung des Juniorenfirmenkonzeptes auch für kleinere und mittlere Betriebe diskutiert werden (s. Kap. 4.1.2).

4.1.1 Der Nutzen von Juniorenfirmen für Klein- und Mittelbetriebe

Juniorenfirmen als Ergänzungsmaßnahme im Rahmen der betrieblichen Berufsbildung haben sich in der Vergangenheit insbesondere bei Großbetrieben bewährt. Der Hauptgrund hierfür ist darin zu suchen, daß eine der Hauptintentionen bei der Einrichtung von Juniorenfirmen in der Erhöhung der Transparenz betrieblicher Funktionszusammenhänge bestand. Die aus dieser Zielsetzung erwachsende Motivation, eine Juniorenfirma überhaupt einrichten zu wollen, war bei Klein- und Mittelbetrieben in der Regel nicht vorhanden. Schließlich waren diese Unternehmen aufgrund ihrer Betriebsgröße in der Regel auch für den einzelnen Auszubildenden sehr überschaubar und das Zusammenwirken der einzelnen, in vielen Fällen nur aus wenigen oder gar nur einer einzigen Person bestehenden, »Funktionsbereiche« war noch erfahrbar. Schließlich werden Auszubildende in solchen Betrieben mit allen dort vorkommenden Arbeiten beschäftigt. Eine gewisse Transparenz der innerbetrieblichen Funktionsabläufe wird den Auszubildenden in solchen Betrieben also schon seit jeher vermittelt.

Mittlerweile geht jedoch auch in Klein- und Mittelbetrieben die Transparenz betrieblicher Funktionszusammenhänge - insbesondere im kaufmännischen Bereich - durch den Einsatz moderner Technologien immer mehr verloren.⁸²² Als Beispiel ist hier insbesondere an das EDV-gestützte Rechnungswesen im kaufmännischen Bereich zu denken. Weiterhin besteht die Tendenz, insbesondere im

⁸²² Vgl. Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376, S. 374.

kaufmännischen Bereich ganze Funktionsbereiche auszulagern (Outsourcing). Die Verlagerung kaufmännischer Aufgabenbereiche auf externe Leistungsanbieter - beispielsweise große Rechenzentren - wird von den Klein- und Mittelbetrieben durchgeführt, um »den Verwaltungsaufwand zu minimieren und gleichzeitig den zeitlichen Spielraum für dispositive Maßnahmen zu erhöhen«. Auf diese Art und Weise steigt aber auch in Klein- und Mittelbetrieben der Bedarf, die Transparenz betrieblicher Funktionsabläufe für die Auszubildenden zu erhöhen und basale Qualifikationen zu vermitteln.

In diesem Zusammenhang werden in Klein- und Mittelbetrieben bestimmte Tätigkeiten vielfach nicht mehr selbst durchgeführt, die jedoch im Rahmen einer Ausbildung erlernt werden müßten. In überbetrieblichen Ausbildungsstätten (Berufsschulen) stehen jedoch Einrichtungen zur Verfügung (z.B. Lernbüros), um im Betrieb fehlende Ausbildungsmöglichkeiten zu ergänzen bzw. zu ersetzen, so daß das Argument, Juniorenfirmen mit der einzigen Zielrichtung einrichten zu wollen, die Transparenz innerbetrieblicher Funktionsabläufe zu erhöhen, indem ausgelagerte oder fehlende »Funktionsbereiche« in Juniorenfirmen nachgebildet werden, für Klein- und Mittelbetriebe nicht stichhaltig ist. Darüberhinaus eignen sich Juniorenfirmen - wie anderer Stelle bereits dargelegt wurde (s. Kap. 3.3) - nicht zum Einüben sämtlicher nur denkbarer Fertigkeiten des späteren Berufes, denn sie simulieren die unternehmerische Wirklichkeit zwar sehr realistisch, bilden diese aber nicht in ihrer ganzen Komplexität ab. Die besonderen Wirkungen einer Tätigkeit in einer Juniorenfirma liegen auf einem gänzlich anderen Gebiet.

So haben sich Juniorenfirmen in der bisherigen Praxis nicht nur als geeignet gezeigt, die Transparenz betrieblicher Funktionsabläufe in Großbetrieben zu erhöhen, sondern auch ihre herausragenden Möglichkeiten zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen unter Beweis gestellt. Hierin liegen die eigentlichen Stärken der Ausbildungsmethode »Juniorenfirma«. Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Selbstverantwortung oder Denken in Zusammenhängen sind nicht nur für eine Tätigkeit in Großbetrieben wichtig, sondern auch für Klein- und Mittelbetriebe: »Gerade die angeführten Schlüsselqualifikationen (soziale Kompetenzen u.ä.) können von den Auszubildenden nach Abschluß ihrer Lehre in Klein- und Mittelbetrieben verwertet werden; denn hier sind sowohl eine engere Zusammenarbeit mit Kollegen als auch ein Überblick über Gesamtzusammenhänge erforderlich«.

Zusammenhangswissen und die Fähigkeit zur eigenständigen (selbstgesteuerten) Weiterbildung der Mitarbeiter - so wie sie in Juniorenfirmen praktiziert wird - ist für Klein- und Mittelbetriebe besonders wichtig. So ist es Klein- und Mittelbetrieben im Gegensatz zu Großbetrieben nicht möglich - aufgrund der Betriebs-

größe -, für jeden denkbaren Geschäftsvorfall einen entsprechenden Spezialisten zu beschäftigen. Statt dem Spezialisten ist hier also der Allround-Mitarbeiter gefragt, der sich eigenverantwortlich und aus eigener Initiative in Sachfragen selbst einarbeiten kann. Dieses selbstgesteuerte Handlungslernen wird in Juniorenfirmen praktiziert und auf diese Art und Weise erwerben die beteiligten Junioren auch die nötige Motivation, sich auf das lebenslange »Abenteuer Lernen« einzulassen. Auch Sozialkompetenz und Teamfähigkeit ist in Klein- und Mittelbetrieben gefragt. Schließlich ist aufgrund der geringen Betriebsgröße eine engere Zusammenarbeit der Mitarbeiter zwangsläufig. Als Instrument zur zusätzlichen Qualifizierung von Auszubildenden ist die Juniorenfirma prinzipiell also auch für Klein- und Mittelbetriebe wünschenswert: »Da die Juniorenfirma eine Qualifizierung der Auszubildenden über den Mindestrahmen hinaus ermöglicht, käme den beteiligten Betrieben, falls sie die Auszubildenden nach Abschluß der Lehre übernehmen, deren höhere Qualifikation selbst zugute«.

4.1.2 Beschränkungen und Realisierungsmöglichkeiten der Etablierung von Juniorenfirmen in Klein- und Mittelbetrieben

Das Potential, das Juniorenfirmen in der Ausbildung auch für Klein- und Mittelbetriebe leisten können, resultiert insbesondere aus deren schlüsselqualifizierenden Wirkungen. An erster Stelle sind hier insbesondere die Vermittlung von Entscheidungskompetenz, Sozialkompetenz, Überblickswissen und Lernfähigkeit zu nennen. Jedoch gibt es in Klein- und Mittelbetrieben strukturelle Beschränkungen, welche die Einrichtung von Juniorenfirmen durch Unternehmen dieser Betriebsgröße als kaum durchführbar erscheinen lassen. An erster Stelle ist hier die relativ geringe Mitarbeiterzahl und daraus folgend die relativ geringe Zahl an Auszubildenden zu nennen.

Für die Aufrechterhaltung des Geschäftsbetriebes einer Juniorenfirma hat sich in der Praxis eine Mindestteilnehmerzahl von vier bis fünf (kaufmännischen) Junioren als erforderlich erwiesen.⁸²³ Dies bedeutet, daß jeder Betrieb, der eine Juniorenfirma einrichten will, über mindestens diese Anzahl an (vorzugsweise) kaufmännischen Auszubildenden verfügen muß. Für Klein- und Mittelbetriebe, die nicht über diese Mindestanzahl von Auszubildenden verfügen, ist es daher nicht empfehlenswert, eine Juniorenfirma unter der Federführung ausschließlich des eigenen Betriebes einzurichten. Großbetriebe jedoch verfügen über das entsprechende Potential an Auszubildenden, so daß es diesen Betrieben relativ leicht fällt, eine funktionierende Juniorenfirma zu etablieren. Aus diesem Grund

⁸²³ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 90; s. Kap. 4.4.2.

wurde die größte Zahl der bestehenden betrieblichen Juniorenfirmen in Deutschland auch von Großbetrieben gegründet.

Ein weiteres strukturelles Hindernis für die Einrichtung von Juniorenfirmen durch Klein- und Mittelbetriebe besteht im hierfür nötigen, hohen Betreuungsaufwand durch die Ausbilder. Unternehmen dieser Größe verfügen nicht wie Großbetriebe über hauptamtliche Ausbilder. In Klein- und Mittelbetrieben wird im Regelfall ausgebildet, indem regulär ihrer fachlichen Tätigkeit im Betrieb nachgehende, nebenberufliche Ausbilder den Auszubildenden berufliche Fertigkeiten und Fähigkeiten in gewisser Weise »en passent« vermitteln.⁸²⁴ Nebenberufliche Ausbilder, die ihre fachliche Arbeitsleistung in den regulären Betriebsablauf einbringen müssen, können in der Regel jedoch nicht den - insbesondere bei einem Einstieg der Auszubildenden in eine Juniorenfirma - anfallenden Betreuungsaufwand leisten. Die bisherige Praxis der Juniorenfirmen hat nämlich gezeigt (s. Kap. 3.4.5), daß die Auszubildenden, die in Juniorenfirmen eintreten, einen weit über das »Normalmaß« hinausgehenden Betreuungsbedarf besitzen. In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, daß die Ausbilder wohl mindestens zwanzig Wochenstunden und mehr in die Junioren und die Juniorenfirma investieren müssen.⁸²⁵

Während der Tätigkeit der Auszubildenden in der Juniorenfirma ist für den jeweiligen Ausbilder ein Zeitaufwand in etwa der gleichen Höhe zu veranschlagen, der auch im Rahmen des betrieblichen Zusatzunterrichts für Auszubildende anfällt, so wie er insbesondere in Großunternehmen praktiziert wird.⁸²⁶ Schließlich besitzen viele Juniorenfirmen den Status einer Ersatzmaßnahme für eben diesen Unterricht, für die nicht mehr Zeit aufgewendet werden soll.⁸²⁷ Der Aufwand hierfür bewegt sich - entsprechend der von den Auszubildenden in den Juniorenfirmen verbrachten Zeit - in der Größenordnung von mindestens fünf Wochenstunden - also der ungefähren Unterrichtsdauer pro Woche (s. Kap. 3.4.2).

Zwar nimmt der Betreuungsbedarf der Junioren im Laufe ihrer Tätigkeit in der Juniorenfirma immer weiter ab, so daß insbesondere für Ausbilder in Großunter-

⁸²⁴ Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 188.

⁸²⁵ Vgl. Hirschberger, Wolfgang: Gründung einer Juniorenfirma. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 89-94, S. 92.

⁸²⁶ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 91.

⁸²⁷ Vgl. Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 36/1984, S. 205-211, S. 205; Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 91.

nehmen von einer »zeitlichen Entlastung«⁸²⁸ im Vergleich zum Aufwand für den betrieblichen Zusatzunterricht ausgegangen werden kann, doch es ist fraglich, ob Klein- und Mittelbetriebe mit nebenamtlichen Ausbildern ihr Personal von der fachlichen Tätigkeit im Betrieb zugunsten der Betreuung von Auszubildenden in einer Juniorenfirma freistellen kann. Schließlich ist der eindeutig quantifizierbare Arbeitsausfall des Ausbilders in der Anfangsphase einer Juniorenfirma bzw. beim Einstieg einer neuen Juniorengeneration in die Juniorenfirma insbesondere im Fall von Klein- und Mittelbetrieben dem Nutzen besser qualifizierter Mitarbeiter, deren Arbeitskraft erst mittel- und langfristig zur Verfügung stehen wird, gegenzurechnen. Für Großunternehmen stellt sich dieses Problem hingegen nicht, da sie im Gegensatz zu Klein- und Mittelbetrieben über hauptamtliche Ausbilder verfügen, deren intensive Betreuungstätigkeit während der Aufbauphase einer Juniorenfirma bzw. dem Einstieg einer neuen Juniorengeneration nicht mit einem Arbeitsausfall im Betrieb gegengerechnet werden muß.

Für einzelne Klein- und Mittelbetriebe alleine ist die Einrichtung von Juniorenfirmen aus betrieblichen bzw. strukturellen Gründen heraus nicht sinnvoll. Einerseits müssen sie eine ausreichende Anzahl von Auszubildenden - mindestens vier bis fünf - beschäftigen, denn diese Mindestzahl ist für eine funktionierende Juniorenfirma Voraussetzung. Andererseits ist die Etablierung einer Juniorenfirma bzw. der Generationswechsel von Junioren mit einem erheblichen Zeitaufwand der Ausbilder verbunden. Klein- und Mittelbetriebe können ihre nebenberuflichen Ausbilder jedoch kaum im hierfür nötigen Maße von ihrer fachlichen Tätigkeit im Unternehmen entbinden, ohne daß dieser »Arbeitsausfall« zu einer hohen finanziellen Belastung des Unternehmens führt.

Diesen strukturellen Beschränkungen des Einsatzes von Juniorenfirmen steht jedoch deren Nutzen durch eine weitergehende Qualifizierung der Auszubildenden auf dem Gebiet sogenannter Schlüsselqualifikationen (Selbständigkeit, Zusammenhangsdenken, Teamfähigkeit) gegenüber. Von einem solcherart qualifizierten Personal können insbesondere auch Klein- und Mittelbetriebe profitieren. Deshalb sind Juniorenfirmen auch für Klein- und Mittelbetriebe eine qualifizierende Maßnahme, die sich lohnen könnte (s. Kap. 4.1.1). Hierzu müssen jedoch die strukturellen Hindernisse überwunden werden, die einer Einrichtung von Juniorenfirmen durch Betriebe dieser Größe entgegenstehen.

Einen Weg aus dem Dilemma, daß ein Einrichtung von Juniorenfirmen aus qualifikatorischen Gründen heraus zwar sinnvoll ist, der Etablierung jedoch die

⁸²⁸ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 91.

spezifischen strukturellen Bedingungen von Klein- und Mittelbetrieben entgegenstehen, bietet eine Verbundlösung. In einem Ausbildungsverbund von mehreren Ausbildungsbetrieben⁸²⁹ - beispielsweise unter der Trägerschaft der ortsansässigen Kammern - kann einerseits das Problem gelöst werden, genügend Auszubildende für den funktionierenden Betrieb einer Juniorenfirma bereitzustellen und andererseits kann in diesem Fall der Betreuungsaufwand durch die Ausbilder auf mehrere Schultern verteilt, bzw. durch hauptamtliche (externe) Ausbilder übernommen werden. Beispielsweise ist es denkbar, daß die Betreuung der Junioren während ihrer Tätigkeit in der Juniorenfirma von den Kammern übernommen und organisiert wird.

Beispiele für einen funktionierenden Ausbildungsverbund sind in der jüngeren Vergangenheit bereits erfolgreich erprobt worden. Das nachfolgende Beispiel dient der Darstellung einer funktionierenden Verbundlösung für Klein- und Mittelbetriebe. Es sollte jedoch nicht als ohne weiteres kopierbares Modell für eine Verbundlösung angesehen werden, denn die im Juniorenfirmenkonzept liegende, hohe Variabilität in den Zielsetzungen und Zwecken erfordert eine auf den jeweiligen Einzelfall abzustimmende Lösung. Juniorenfirmen sind ein überaus anpassungsfähiges Konzept. Die bisherige Praxis hat darüberhinaus gezeigt, daß es kein allgemeingültiges Modell einer funktionierenden Juniorenfirma gibt (s. Kap. 3). Vielmehr ist jede einzelne Juniorenfirma einzigartig und auf ihre Umwelt speziell zugeschnitten. Aus diesem Grund ist es an dieser Stelle auch nicht sinnvoll, ohne die spezifischen Bedingungen und Beschränkungen des jeweiligen Einzelfalles konkrete Vorschläge für die Gründung einer Juniorenfirma zu geben. So wird in Künzelsau eine Juniorenfirma - die Junior Trading Künzelsau GmbH - im Ausbildungsverbund ortsansässiger Ausbildungsbetriebe und der kaufmännischen Schule Künzelsau betrieben.⁸³⁰ Träger dieses Ausbildungsverbundes ist der Hohenlohe Kreis (Gebietskörperschaft) in seiner Funktion als Schulträger der Kaufmännischen Schule Künzelsau.⁸³¹ Die Juniorenfirma ist als Kapitalgesellschaft (GmbH) organisiert. Gesellschafter sind der Hohenlohe Kreis (als Träger der Kaufmännischen Schule Künzelsau), die örtliche Kreissparkasse, Fa. Bürkert (Ingelfingen), Fa. Stahl (Künzelsau) und Fa. Ziel-Abegg (Künzelsau).⁸³² Durch diesen Verbund stehen genügend Junioren für den Betrieb der kaufmännisch orientierten Juniorenfirma zur Verfügung. Die Junioren rekrutieren sich aus fünf

⁸²⁹ Vgl. Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufserziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376, S. 375.

⁸³⁰ Vgl. Hilt, Karl: Die Juniorenfirma »Junior Trading Künzelsau« (JTK) der Kaufmännischen Schule Künzelsau. In: Wirtschaft und Erziehung 46/1994.

⁸³¹ Vgl. ebd., S. 115.

⁸³² Vgl. ebd., S. 116.

Schülern der Kaufmännischen Schule Künzelsau und aus je drei Auszubildenden der Ausbildungsbetriebe - also aus insgesamt siebzehn Jugendlichen.

Die Betreuung der Junioren wird von Lehrern der kaufmännischen Schule und von Ausbildern der Ausbildungsbetriebe gemeinsam durchgeführt.⁸³³ Auf diese Art und Weise wird die Belastung durch die Betreuung der Junioren auf alle Schultern gleichmäßig verteilt und der Aufwand für jeden einzelnen Beteiligten im Ausbildungsverbund minimiert. Die bisherigen Erfahrungen mit diesem »Künzelsauer Modell« haben gezeigt, daß die Trägerschaft einer Juniorenfirma durch einen Ausbildungsverbund sinnvoll und erfolgreich sein kann: »Die seitherige Zusammenarbeit und das Ergebnis des ersten Geschäftsjahres haben gezeigt, daß mit dieser Konzeption erfolgreich gearbeitet werden kann und sich die Erwartungen in hohem Maße erfüllen.«⁸³⁴ Die qualifikatorischen Wirkungen der Juniorenfirma im »Künzelsauer Modell« entsprechen dabei denen anderer (einzelbetrieblicher) Juniorenfirmen.⁸³⁵ Damit eignet sich auch eine von einem Ausbildungsverbund getragene Juniorenfirma zur Vermittlung der für die berufliche Tätigkeit so bedeutsamen Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Kreativität, Denken in Zusammenhängen, Selbsttätigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Teamfähigkeit oder Verantwortungsbewußtsein.⁸³⁶

Trotz der strukturell bedingten Nachteile von Klein- und Mittelbetrieben gegenüber Großbetrieben können also auch Unternehmen dieser Größe von der Einrichtung von Juniorenfirmen als Ergänzungsmaßnahme zur betrieblichen Berufsausbildung profitieren. Um die notwendige Mindestanzahl an Auszubildenden in Juniorenfirmen bereitstellen zu können und um den nötigen Betreuungsaufwand für die Junioren leisten zu können, ohne den Betriebsablauf zu behindern, ist eine Einrichtung von Juniorenfirmen auch in Klein- und Mittelbetrieben insbesondere in Form eines Ausbildungsverbundes mehrerer Ausbildungsbetriebe sinnvoll. Die bisherigen Beispiele aus der Praxis (Junior Trading Künzelsau GmbH) haben die prinzipielle Umsetzbarkeit dieser Verbundlösung unter Beweis gestellt.

4.2 Vorschläge zur Intensivierung der Kooperation von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden in Juniorenfirmen

Eine Hoffnung, die von Anfang an mit dem Konzept der Juniorenfirmen verbunden ist, besteht in einer Verbesserung der Kooperation der verschiedenen

⁸³³ Vgl. ebd., S. 115 f.

⁸³⁴ Ebd., S. 115.

⁸³⁵ Vgl. ebd., S. 117; s. auch Kap. 4.5.

⁸³⁶ Vgl. ebd., S. 117 f.

betrieblichen Funktionsbereiche, indem Auszubildende in einer Juniorenfirma diese Zusammenarbeit in einem überschaubaren Rahmen praktizieren und damit üben können. Der Großteil der bestehenden Juniorenfirmen sind jedoch insbesondere von kaufmännischen Junioren betriebene Kleinunternehmen (s. Kap. 3.6). Dies ist auch verständlich, denn Kernaufgabe einer jeden Juniorenfirma ist nicht die Herstellung von Produkten, sondern die kaufmännische Organisation eines Unternehmens. Der kaufmännische Teil in der Juniorenfirmenarbeit wird demzufolge immer zentral bleiben. Es stellt sich jedoch die Frage, in welchem Maße auch gewerblich-technische Auszubildende in die Arbeitsabläufe einer Juniorenfirma integriert werden können, um auf diese Art und Weise eine verbesserte Zusammenarbeit zu erreichen. Das Modell Weidmüller Interface zeigt allerdings auch, daß es unter bestimmten Bedingungen gangbare Wege zur Erreichung dieses Zieles gibt.

4.2.1 Vom Nutzen einer Kooperation von Auszubildenden verschiedenster Fachrichtungen vom Modellierungsstandpunkt

Von vielen Seiten wird eine verbesserte Kooperation betrieblicher Funktionsbereiche gewünscht. Insbesondere in Unternehmen der Industrie, in denen kaufmännische und gewerblich-technische Funktionsbereiche produktiv zusammenarbeiten müssen, wird angestrebt, durch Juniorenfirmen eine Zusammenarbeit zwischen kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden herzustellen.⁸³⁷ Beispielsweise wird versucht, dies zu praktizieren, indem die kaufmännischen Auszubildenden Aufgabenbereiche entsprechend ihres späteren Berufsbildes und gewerblich-technische Auszubildende Produktionsaufgaben wahrnehmen (s. Kap. 3.6). In solchen Juniorenfirmen wird dabei versucht, den Geschäftsbetrieb weitestgehend am Vorbild der jeweiligen Mutterfirmen zu orientieren.

Mit der Integration von gewerblich-technischen Auszubildenden in - von ihrer Grundkonzeption her vornehmlich kaufmännischer - Juniorenfirmen wird beabsichtigt, einen vermehrten Informationsaustausch, den Abbau der Vorurteile zwischen Auszubildenden in der Administration und in der Produktion herbeizuführen sowie fachübergreifendes Wissen zu vermitteln. Auf diese Art und Weise sollen die Junioren in ihren späteren Beruf im Mutterunternehmen die Wirkungen von Entscheidungen auf andere Bereiche - z.B. administrative Entscheidungen auf den Produktionsprozeß - erkennen und in der Lage sein, spezifische Probleme

⁸³⁷ Vgl. Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 119.

me des jeweils anderen Funktionsbereiches besser zu verstehen. Die Junioren sollen also durch eine kooperative Zusammenarbeit mit Auszubildenden anderer Fachrichtungen befähigt werden, abteilungsübergreifend zu denken und zu arbeiten. Faix et. al vertreten zum Beispiel über die wahrscheinlichen Berufsanforderungen für den »Ingenieur der Zukunft« die Meinung, daß der Ingenieur insbesondere im Hochtechnologiesektor in der Lage sein muß, »sein« Fachgebiet in einem Team von Ingenieuren und Spezialisten anderer Disziplinen fruchtbar einzubringen. Er muß die Bereitschaft zur offenen, kommunikativen Teamarbeit aufweisen, und er braucht die Fähigkeit, komplexe Probleme in Kooperation mit vielen Funktionen voranzutreiben.«⁸³⁸

Die Wertschätzung solcher, Funktionsbereiche übergreifende Qualifikationen steht dabei im unmittelbaren Zusammenhang mit den durchgreifenden Änderungen des Wirtschaftslebens in unserer Zeit. Hier sind an erster Stelle der wachsende Einsatz moderner Technologien in Produktion und auch in der Administration (s. Kap. 1.1.2), der hieran sich anschließende Wandel in den Berufsanforderungen und Berufsbildern von Facharbeitern und Angestellten hin zu einem ganzheitlicheren Arbeiten im Sinne einer Abnahme rein manueller Tätigkeiten bei gleichzeitiger Zunahme von Dienstleistungen in Steuerung und Lenkung (s. Kap. 1.1.3) sowie der hiermit wiederum verknüpfte Wandel in der Arbeitsorganisation weg von tayloristischen, funktionalen Gliederungen hin zu kooperativen Modellen der Arbeitsorganisation zu nennen, in denen die Beschäftigten eigenverantwortlich und Funktionsbereich übergreifend zusammenarbeiten sollen (s. Kap. 1.1.4).

Diese Prozesse, die als Veränderungen in der Arbeitsorganisation für den einzelnen am eindringlichsten erfahrbar sind, fordern die Qualitäten eines neuen Typus des Facharbeiters bzw. auch des kaufmännischen Angestellten. Durch die Auflösung zentraler Steuerungselemente für sämtliche Betriebsabläufe werden dem Mitarbeiter unter modernen Formen der Arbeitsorganisation größere Freiräume in der Planung seiner Tätigkeit nicht nur zugebilligt, sondern von ihm verlangt, diese Freiräume auszufüllen. Das Prinzip des »management by delegation« verlagert Planungs- und Steuerungsprozesse von der Unternehmensführung hin zu jedem einzelnen Mitarbeiter. Dieser muß sich diesen Herausforderungen stellen. Planung und Steuerung von Arbeitsprozessen bedeutet jedoch auch die Planung der Kooperation mit anderen Arbeitsabläufen und verlangt deshalb auch Kenntnisse in den jeweils anderen »Funktionsbereichen«. Dem Arbeiter und An-

⁸³⁸ Faix, Werner G.; Hofmann, Lothar; Buchwald, Christa; Wetzler, Rainer: Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung. Köln 1989, S. 21.

gestellten wird in diesen modernen Modellen der Arbeitsorganisation nicht mehr jeder einzelne Arbeitsschritt vorgegeben, sondern es werden nur noch allgemeine Aufgaben gestellt, die er eigenverantwortlich lösen muß.

Die Planung der eigenen Arbeit kann jedoch nur unter der Voraussetzung erfolgreich sein, wenn dem einzelnen die Wechselwirkung der jeweiligen funktionalen Bereiche in einem Unternehmen sowie die spezifischen Bedingungen der Arbeitsweise in jedem Funktionsbereich bekannt sind. Schon heute nimmt die Bedeutung sogenannter Hybridqualifikationen, also der fachlichen Kenntnisse verschiedener Berufsbilder zu.⁸³⁹ Dies gilt sowohl für die Gesamtheit gewerblich-technischer Berufe als auch für kaufmännische Berufe.

Ansatzweise hat diese arbeitsorganisatorische Entwicklung ihren Niederschlag schon in den verschiedenen Ausbildungsordnungen gefunden. Beispielsweise wurde im Rahmen der Neuordnung der Ausbildungsverordnungen für die Metall- und Elektroberufe die hohe Spezialisierung von ca. fünfzig Berufen aufgehoben und stattdessen zehn neue Berufsabschlüsse geschaffen, damit die fachliche Kompetenz des einzelnen sich eben nicht nur auf ein Fachgebiet beschränkt.⁸⁴⁰ Ein weiteres Element der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe bestand darin, jedem Facharbeiter eine möglichst breite berufliche Grundbildung zu vermitteln, um ihn auf die Anforderungen der beruflichen Tätigkeit in Modellen kooperativer Arbeitsorganisation vorzubereiten: »In den industriellen Metall- und Elektro-Ausbildungsordnungen wurde deshalb als Ziel ausdrücklich festgelegt, daß die jungen Facharbeiter nicht nur fachspezifisch ausgebildet, sondern auch problemorientiert und verantwortungsbewußt zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren ihrer Tätigkeiten befähigt werden sollen.«

Die Vermittlung fachübergreifender Qualifikationen - bedingt durch die Aufhebung der extremen funktionalen Gliederung und Hierarchisierung in der Arbeitsorganisation - beschränkt sich jedoch nicht nur auf »artverwandte« Berufsbilder. Der Wert kaufmännischer Grundkenntnisse für Facharbeiter in der Produktion und produktionstechnischer Grundkenntnisse für kaufmännische Angestellte ist unbestritten. So sieht auch der Ausbildungsrahmenplan für Industriekaufleute die Vermittlung von Kenntnissen in der Produktionswirtschaft vor.⁸⁴¹ Solche Kenntnisse sind für Kaufleute beispielsweise in den Funktionsbereichen »Einkauf« o-

⁸³⁹ Vgl. Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997, S. 132.

⁸⁴⁰ Vgl. Piazzolo, Paul Harro: Ein Beispiel erfolgreicher Bildungspolitik, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufsausbildung für das Jahr 2000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Köln 1987, S. 11-17, S. 14.

⁸⁴¹ Vgl. Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16; Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 58.

der »Verkauf« unbedingt nötig. Darüberhinaus ermöglichen solche basalen Kenntnisse erst eine Kooperation von Kaufleuten und Mitarbeitern in den Produktionsbereichen in Industriebetrieben.

Auch für gewerblich-technische Facharbeiter sind Grundkenntnisse im kaufmännischen bzw. im kalkulatorischen Bereich heute besonders wichtig. Wolfgang Fix schreibt in diesem Zusammenhang: »Die Orientierung über kaufmännische Aufgaben kann für gewerblich-technische Auszubildende nur von Vorteil sein, hilft sie doch, die Verflechtung ihres engeren Aufgabengebietes mit den Gesamtaufgaben eines Unternehmens besser zu verstehen.«⁸⁴² Doch nicht nur in bezug auf ein Zusammenhangsdenken, sondern auch im Rahmen der »normalen« fachlichen Tätigkeit erscheint die Beachtung kaufmännischer Grundprinzipien als besonders wünschenswert. Beispielsweise ist die Eigenschaft des Kostenbewußtseins gerade in der Produktion wesentliches Element einer selbstverantwortlichen und selbsttätigen Tätigkeit. Denn nur wenn sich die Facharbeiter im Produktionsprozeß der mit ihrer Tätigkeit verbundenen »Kosten« und Kalkulationsweisen bewußt sein, können sie auf wichtige Faktoren wie die Fertigungskosten im Rahmen ihrer fachlichen Tätigkeit achten. Umgekehrt können auch Kaufleute nur dann ihrer Tätigkeit im Sinne des beschäftigenden Unternehmens optimal nachkommen, wenn sie beispielsweise Einzelheiten des Produktionsprozesses in bezug auf die Terminplanung (Lieferzeiten!) kennen.⁸⁴³

In der Vergangenheit wurde in unterschiedlichster Form versucht, mehrere fachliche Qualifikationen miteinander zu verbinden. Als Beispiel sei hier in bezug auf mutlifachliche Fähigkeiten im gewerblich-technischen Bereich der sogenannte Hybrid-Facharbeiter angeführt. Bei BMW wurde mit diesem Modell experimentiert, um leistungsfähige Facharbeiter der Fachrichtung Maschinenschlosser zu einer Art zweiten Ausbildung in einem Elektroberuf zu verhelfen. Solche Hybrid-Facharbeiter besitzen nach schließlich viereinhalb bis fünf Jahren Ausbildungszeit umfangreiche fachliche Qualifikationen sowohl im Metall- als auch im elektrotechnischen Bereich.⁸⁴⁴ Ein Beispiel für die Verbindung kaufmännischer und gewerblich-technischer Qualifikationen stellt der Studiengang des »Wirtschaftsingenieurs« dar. Die Hochschulausbildung zum Wirtschaftsingenieur ist eine Art Doppelstudium mit der Vermittlung sowohl betriebswirtschaftlicher als auch ingenieurwissenschaftlicher (Maschinenbau bzw. Elektrotechnik) Qualifikationen.

⁸⁴² Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 63.

⁸⁴³ Vgl. Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16, S. 59.

⁸⁴⁴ Vgl. Guerra, Duccia; Wollschläger, Norbert: Hybridqualifikationen: Verschiedene Lösungen für ein Problem. In: Berufsbildung, Heft 19/1986, S. 15-19.

Die reine Vermittlung möglichst breit angelegter, fachlicher Qualifikationen - vielleicht sogar von Hybridqualifikationen - steht trotz ihrer Wichtigkeit jedoch nicht an erster Stelle dessen, was mit Juniorenfirmen geleistet werden kann. Wie oben skizziert, ist die Vermittlung fachlicher Qualifikationen auch anderer Fachgebiete im Rahmen der klassischen »Ausbildung« - worunter, wie das Beispiel des Wirtschaftsingenieurs zeigt, auch die ingenieurwissenschaftliche Ausbildung gerechnet werden muß - möglich. Schließlich hat die Vermittlung solcher »fachfremder« Qualifikationen mittlerweile Eingang in die verschiedensten Ausbildungsordnungen gefunden. In der Berufspraxis ist jedoch nicht nur die bloße Anwendung überfachlichen Wissens, das auch im Rahmen eines theoretischen Unterrichts vermittelt werden kann, gefragt, sondern dessen praktische Anwendung in der Kooperation mit Mitarbeitern anderer Funktionsbereiche. Es gilt in diesem Zusammenhang also insbesondere die sozialen Kompetenzen und die Teamfähigkeit von Arbeitnehmern in der Zusammenarbeit mit Personen anderer Berufsbilder und Funktionsbereiche zu stärken.

4.2.2 Möglichkeiten zur Organisation der sinnvollen Zusammenarbeit von gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden in Juniorenfirmen

Die Tätigkeit von Auszubildenden in Juniorenfirmen, die ja ein herausragendes Instrument zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen darstellen (s. Kap. 3), kann zur »Einübung« der genannten sozialen Qualifikationen beitragen. So wurde mit dem Modellversuch »Juniorenfirmen« des Bundesinstituts für Berufsbildung untersucht, ob mit Juniorenfirmen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung eine sinnvolle Kooperation von gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden erreicht werden kann (s. Kap. 3.5), um auf diese Art und Weise ein »ausbildungsübergreifendes Denken und Handeln«⁸⁴⁵ im Sinne der oben skizzierten, erwünschten Kooperation verschiedenster Funktionsbereiche zu ermöglichen. In vielen Juniorenfirmen, die an diesem Modellversuch teilgenommen haben, wurde zu diesem Zweck eine solche Zusammenarbeit zu organisieren versucht, indem die Geschäftsorganisation dieser Juniorenfirmen relativ eng an diejenige der Mutterfirma angelehnt wurde (s. Kap. 3.4). Zwar hat der Modellversuch bestätigt, daß eine Kooperation zwischen kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden auf diese Art und Weise prinzipiell zu

⁸⁴⁵ Vgl. Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 119.

verwirklichen ist,⁸⁴⁶ doch im Rahmen des Modellversuchs konnte im Regelfall nur eine partielle Kooperation⁸⁴⁷ etabliert werden. Die Gründe hierfür liegen vor allem im organisatorischen Bereich.⁸⁴⁸

Eine organisatorische Schwierigkeit in der Kooperation gewerblich-technischer und kaufmännischer Auszubildenden besteht in der Integration der Lehrlingswerkstatt in die Juniorenfirma.⁸⁴⁹ In vielen industriellen Juniorenfirmen wird die Organisationsstruktur des Mutterbetriebes nachgeahmt, in der es unter anderen eine Trennung zwischen dem administrativen und dem produktionstechnischen Bereich gibt. Auch in den meisten Juniorenfirmen, in denen die Kooperation von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden angestrebt wird, lassen sich diese Bereiche deutlich voneinander getrennt erkennen. So sollen die kaufmännischen Auszubildenden administrative Aufgaben und die gewerblich-technischen Auszubildenden die Produktion im Rahmen der Lehrlingswerkstatt übernehmen. Eine Kooperation zwischen beiden Gruppen von Auszubildenden findet hierbei beispielsweise im Rahmen der Produktplanung statt (s. Kap. 3.4; Kap. 3.6).

Für die Verkaufsbedürfnisse bzw. die Produktionsnachfrage der kaufmännischen Junioren ist die Einbeziehung der Lehrlingswerkstatt jedoch schlecht geeignet. Schließlich ist sie in erster Linie ein Instrument zur Vermittlung fachbezogener Fertigkeiten. Die in ihr hergestellten Produkte sollen damit vor allem der Einübung fachlicher Fähigkeiten und nicht etwa ökonomischen Zwecken dienen, wie dies etwa der Verkauf über Juniorenfirmen erfordern würde.⁸⁵⁰ Dies bedeutet, daß eine Lehrlingswerkstatt häufig nicht in der Lage ist, sämtliche Anforderungen zu erfüllen, die sich aus einer sinnvollen (kaufmännisch-unternehmerischen) Geschäftstätigkeit in einer Juniorenfirma ergeben.

Es ist daher nicht verwunderlich, daß viele Juniorenfirmen in großem Maße auf Handelsware zurückgreifen, um den Geschäftsbetrieb aufrechterhalten zu können (s. Kap. 3.4; Kap. 3.6). Wenn dies aber geschieht, nehmen gewerblich-technische Auszubildende nur partiell am Geschehen in einer Juniorenfirma teil, denn der Einkauf bzw. der Verkauf von Fremdprodukten ist in den beobachteten

⁸⁴⁶ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 30.

⁸⁴⁷ Vgl. Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 119, Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 31.

⁸⁴⁸ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 31.

⁸⁴⁹ Vgl. ebd., S. 60.

⁸⁵⁰ Vgl. ebd., S. 60 f.

Juniorenfirmen (s. Kap. 3.4; Kap. 3.6) nahezu ausschließlich Teil der Aufgaben der kaufmännischen Junioren. Die durch die Mitarbeit der Lehrlingswerkstatt als Stätte der Integration gewerblich-technischer und kaufmännischer Auszubildender gedachte Juniorenfirma verwandelt sich so in eine rein kaufmännische Juniorenfirma. Dies läßt sich auch anhand der Selbstdarstellungen vieler Juniorenfirmen feststellen, in denen die gewerblich-technischen Auszubildenden de facto keine Rolle mehr spielen (s. Kap. 3.6). In diesem Sinne ist auch jene Aussage über Juniorenfirmen zu verstehen, daß es bisher - zumindest im Rahmen des Modellversuchs »Juniorenfirmen« - bestenfalls zu einer Teilintegration von gewerblich-technischen Auszubildenden in Juniorenfirmen gekommen ist.⁸⁵¹

Die zumeist mangelhafte Organisation einer Kooperation von gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden in Juniorenfirmen führt dazu, daß die kaufmännischen Junioren die Juniorenfirma führen und die Tätigkeit von gewerblich-technischen »Junioren« auf die »Produktion von Waren auf Anweisung« reduziert wird.⁸⁵² Kooperation basiert jedoch auf Mitsprache. Und Mitsprache basiert auf Information - beispielsweise über Pläne, laufende Aktivitäten und Erfolge bzw. Mißerfolge der Juniorenfirma.⁸⁵³ In der bisherigen Praxis hat sich aber gezeigt, daß genau diese Information der produzierenden gewerblich-technischen Auszubildenden über alle Belange der Juniorenfirma nur sehr mangelhaft gelöst werden konnte.⁸⁵⁴ Der Grund für die nur schlechte Information der gewerblich-technischen Auszubildenden liegt dabei insbesondere in den spezifischen Produktionsbedingungen der Lehrlingswerkstatt (s.o.), die eine bessere Integration der gewerblich-technischen Auszubildenden in eine Juniorenfirma schon organisatorisch verhindert. Darüberhinaus gibt es zwischen der kaufmännischen und den gewerblich-technischen Auszubildenden in einem Industrieunternehmen häufig große räumliche Entfernungen, so daß die Kooperation zusätzlich erschwert wird.⁸⁵⁵

⁸⁵¹ Vgl. dazu Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 119.

⁸⁵² Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 63.

⁸⁵³ Vgl. Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 120.

⁸⁵⁴ Vgl. Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 62 f.

⁸⁵⁵ Vgl. Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121, S. 121.

Diese organisatorischen Mängel und die hiermit verbundenen Informationsdefizite konnten in der Juniorenfirma der Pfaudler-Werke AG (Juniorenfirma »Interna«, s. Kap. 4.6.7) jedoch beseitigt und auf den ersten Blick eine gelungene Zusammenarbeit von Auszubildenden verschiedener Fachrichtungen institutionalisiert werden. Auch diese Juniorenfirma stellt - ebenso wie die Weidmüller Interface Juniorenfirma - in organisatorischer Hinsicht ein Abbild des Mutterunternehmens dar. Kaufmännische Junioren übernehmen Aufgaben in der Administration, gewerblich-technische Junioren Aufgaben in Produktion bzw. Konstruktion. In der Interna geht die Abbildung des Mutterunternehmens so weit, daß gänzlich auf die Einbeziehung von Handelsware in das operative Geschäft verzichtet wird und ausschließlich Produkte aus eigener Produktion - d.h. der Lehrlingswerkstatt - vertrieben werden. Dies bedeutet, daß sich diese Juniorenfirma durch die Einbeziehung von Handelsware in das Produktsortiment nicht zu einer rein kaufmännischen Juniorenfirma entwickeln kann, sondern auf die Kooperation mit den gewerblich-technischen Auszubildenden angewiesen ist. Um jedoch eine Reduktion der Tätigkeit der gewerblich-technischen Auszubildenden (Maschinenschlosser und technische Zeichner)⁸⁵⁶ auf rein produktionstechnische Aufgaben ohne Mitwirkungsmöglichkeit zu vermeiden, wurde in der Interna nach dem Vorbild im Mutterunternehmen eine institutionelle Klammer der verschiedenen Funktionsbereiche in Form der Stabsstellen »Organisation« und »Auftragsleitstelle« geschaffen.⁸⁵⁷

Diese beiden Stabsstellen bestehen aus je einem Vertreter der an der Juniorenfirma beteiligten Ausbildungsberufe (Kaufleute, Maschinenschlosser und technische Zeichner). Aufgabe der Stabsstelle »Organisation« ist insbesondere das Erkennen und Beseitigen organisatorischer Schwierigkeiten in der Kooperation der verschiedenen Funktionsbereiche.⁸⁵⁸ Der »Auftragsleitstelle« (AL) kommt im Zusammenhang mit der Optimierung der Kooperation zwischen den verschiedenen Auszubildenden eine Schlüsselrolle zu, denn ihre Aufgabe besteht in der zentralen Steuerung des Informationsflusses. Helmut Buß, der Initiator der Juniorenfirma Interna, schreibt in diesem Zusammenhang: »Ziel der AL ist es, den Informationsfluß zentral zu steuern, d.h. alle den Auftragsdurchlauf betreffenden wichtigen Informationen vollständig und zwangsläufig an die richtigen Stellen weiterzuleiten. Betroffene Funktionsbereiche können so frühzeitig aktiv werden

⁸⁵⁶ Vgl. Buß, Helmut: Die reale Übungsfirma »Interna« im Hause der Pfaudler-Werke AG, Schwetzingen. Bindeglied zwischen kaufmännischer und gewerblich/technischer Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 25-34.

⁸⁵⁷ Vgl. ebd., S. 30 ff.; s. Kap. 4.6.7.

⁸⁵⁸ Vgl. ebd., S. 30; s. Kap. 4.6.7.

und entsprechende Steuerungs- und Korrekturmaßnahmen auslösen. Da die Quer- und Zwischenverbindungen zwischen den einzelnen Bereichen und Abteilungen alle über diese Leitstelle laufen, kann von dieser Stelle aus die Koordination gewährleistet werden«. Die Praxis dieser Juniorenfirma hat gezeigt, daß diese Form der Kooperation durchaus erfolgreich ist. So wurde beispielsweise durch die gute Informationsarbeit der Auftragsleitstelle insbesondere den gewerblich-technischen Auszubildenden Grundbegriffe wirtschaftlichen Denkens in ihrer praktischen Anwendung nahegebracht.⁸⁵⁹

Zwar ist es eine prinzipielle Möglichkeit, durch zentrale, von Auszubildenden verschiedener Fachrichtungen besetzter Gremien die Kooperation zwischen allen Auszubildenden zu gewährleisten, zu steuern und zu planen. Doch in diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß in diesem Fall insbesondere die in diesen Gremien wirkenden Auszubildenden die Kooperation praktizieren, während die anderen an der Juniorenfirma beteiligten Auszubildenden lediglich die von solchen Gremien betriebene Informationspolitik »beobachten« und ansonsten ihrer jeweiligen fachlichen Tätigkeiten in der Juniorenfirma nachgehen. Da die pädagogische Wirksamkeit einer Juniorenfirmen­tätigkeit insbesondere durch die praktische Tätigkeit der Junioren bedingt wird, ist es bei einer Gremienlösung wichtig, daß auch wirklich alle beteiligten Junioren in diesen Gremien die Kooperation zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen praktizieren. Denn nur durch die eigene Erfahrung der Kooperation können sie den Wert dieser wirklich schätzen lernen und hierfür nötige Kompetenzen (Sozialkompetenzen), z.B. auch mit Konflikten umzugehen, erwerben.

Wie bereits gezeigt wurde, sind Juniorenfirmen durch ihre Betonung des Lernens durch selbständige und eigenverantwortlich durchgeführte Handlungen besonders geeignet, Kompetenzen (Selbständigkeit und Eigenverantwortung) zu erwerben, die für eine Tätigkeit in kooperativen Modellen der Unternehmensführung besonders benötigt werden (s. insb. Kap. 1.1; Kap. 3.4.4). Das Modell einer durch zentrale Lenkungs- und Steuerungsinstitutionen aufrechterhaltenden Kooperation zwischen kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden, so wie es in der in den achtziger Jahren gegründeten Juniorenfirma »Intern« praktiziert wird, entspricht jedoch funktional und hierarchisch ausdifferenzierten Formen der Arbeitsorganisation, die den Anforderungen unserer Zeit eigentlich nicht mehr gewachsen sind (s. Kap. 1.1.4). Denn die zentrale Steuerung und Planung der Arbeitsabläufe und insbesondere die Koordinierung der Kooperation der verschiedenen Funktionsbereiche wird hier von den mit der Unternehmens-

⁸⁵⁹ Vgl. ebd., S. 34.

führung in »realen« Betrieben vergleichbaren Stabsstellen »Organisation« und »Auftragsleitstelle« wahrgenommen.

Im Juniorenfirmenmodell der »Interna« kooperieren damit lediglich die in diesen Stabsstellen tätigen Junioren miteinander, die weitaus größte Zahl der Junioren übt ihre von den anderen Funktionsbereichen unabhängige, fachliche Tätigkeit beispielsweise in Administration oder Produktion aus. Über die Kooperation bzw. über andere Funktionsbereiche werden diese Junioren lediglich informiert, ohne diese Kooperation handelnd erfahren zu können. Diese praktizieren nur die mit der Unternehmensführung beauftragten Junioren in den Stabsstellen. Zu kritisieren am Modell der Interna ist damit, daß zu viele Junioren die Kooperation zwischen gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden nicht selbst handelnd erfahren können und damit die spezifischen pädagogischen Wirkungen von Juniorenfirmen nicht voll ausgeschöpft werden können. Zu wenige Junioren können also im eher tayloristisch organisierten Modell der »Interna« abteilungsübergreifende Denken in der Praxis erfahren und damit erlernen.

Wünschenswert wäre vielmehr ein Juniorenfirmenmodell, das eine weitgehende Kooperation von gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden ermöglicht, ohne, wie im Fall der »Interna«, auf zentrale Steuerungs- und Planungsinstitutionen zurückgreifen zu müssen. Schließlich ist das mit einer Kooperation angestrebte Ausbildungsziel, den kaufmännischen Auszubildenden produktionstechnische und den gewerblich-technischen Auszubildenden kaufmännische Grundkenntnisse zu vermitteln, durch das eigene praktische Handeln weitaus besser zu vermitteln, als durch theoretische Information der Auszubildenden über eine zentrale Informationsvermittlungsstelle.

Eine sinnvolle Möglichkeit zur Intensivierung des Handlungslernens auch in fachfremden Bereichen besteht in der verstärkten praktischen Tätigkeit der Junioren in den jeweils fachfremden Bereichen. Beispielsweise könnten die Junioren abwechselnd in den jeweils anderen Fachbereichen tätig werden und von den dortigen Auszubildenden angeleitet werden. So könnten die kaufmännischen Junioren beispielsweise im Produktionsprozeß und die gewerblich-technischen Junioren an der Administration beteiligt werden. Wichtiger als der Erwerb fachlicher Grundfertigkeiten im jeweils anderen Fachbereich ist nach Ansicht des Verfassers jedoch das Praktizieren der Kooperation mit anderen Fachbereichen und die Mitwirkung der gewerblich-technischen Auszubildenden an den Entscheidungen in der Juniorenfirma. Schließlich können fachliche Grundbegriffe auch im Rahmen klassischer Methoden der Berufsausbildung vermittelt werden (s. Kap. 4.2.1). Juniorenfirmen sind aber ein herausragendes Instrument zur Aneignung sozialer Kompetenzen, Zusammenhangsdenken, Selbständigkeit, Verantwor-

tungsbewußtsein und anderer Schlüsselqualifikationen, wenn die Junioren diese Qualifikationen selbsttätig handelnd erfahren können.

Im Rahmen der in Industrieunternehmen erwünschten, selbständigen Kooperation der in Produktion und Administration eingesetzten, späteren Mitarbeiter sind als besondere Qualifikationen das Wissen um die betrieblichen Zusammenhänge dieser Funktionsbereiche, um deren jeweilige Möglichkeiten und Beschränkungen sowie um die Auswirkungen von Entscheidungen auf die jeweils anderen Bereiche wichtig. Diese Qualifikationen inklusive der Teamfähigkeit in der erwünschten Kooperation von Beschäftigten verschiedener Funktionsbereiche können am besten durch die praktische Kooperation der Junioren unter den Bedingungen moderner kooperativer Arbeitsmodelle eingeübt werden. Dies bedeutet, daß die Arbeitsorganisation in kooperativen, also nicht rein kaufmännischen Juniorenfirmen den Strukturen moderner, partizipativer und kooperativer Unternehmensführung entsprechen muß. Deshalb müssen nach Ansicht des Verfassers Junioren sämtlicher Funktionsbereiche in der (überschaubaren) Juniorenfirma an den unternehmerischen Entscheidungen beteiligt werden - und nicht nur die kaufmännischen Auszubildenden.

Eine solche Kooperation kann durch die Etablierung regelmäßiger und häufiger Zusammenkünfte von allen Junioren erreicht werden, auf denen die unternehmerischen Entscheidungen getroffen werden und Vertreter der jeweiligen Funktionsbereiche über die praktische Arbeit in diesen und über Erfahrungen und mögliche Anregungen für die Tätigkeit der anderen Fachbereiche berichten. Auf diese Art und Weise können möglichst viele Junioren an der praktischen Arbeit in den jeweils fachfremden Bereichen beteiligt werden und die Wirkungen der eigenen fachlichen Tätigkeit auf andere Bereiche gemeinsam diskutiert und erörtert werden. Die schon angesprochene Tätigkeit von Junioren in anderen Funktionsbereichen kann in diesem Zusammenhang das Verständnis für Zusammenhänge im jeweils anderen Funktionsbereich erhöhen und durch die so gewonnenen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit fachfremden Junioren die Kooperation im Ganzen intensivieren. Als Beispiel für eine solche Zusammenarbeit kann die kooperative Entscheidung über die herzustellenden und zu vertreibenden Produkte gelten. Denn hier müssen zwangsläufig sowohl kaufmännische (Verkaufbarkeit) als auch gewerblich-technische Gesichtspunkte (Herstellbarkeit) berücksichtigt werden.

Die erörterten Empfehlungen zur Verbesserung der Kooperation von Junioren verschiedener Berufsbilder bzw. die bessere Integration von gewerblich-technischen Auszubildenden in Juniorenfirmen decken sich dabei mit Ergebnis-

sen aus dem Modellversuch »Juniorenfirmen« des Bundesinstituts für Berufsbildung. Beispielsweise wurde dort der »turnusmäßige Durchlauf von gewerblichen Lehrlingen durch die Juniorenfirma und von kaufmännischen Lehrlingen durch die Lehrwerkstatt«⁸⁶⁰ befürwortet und der Wert der gegenseitigen Information über sämtliche Belange der jeweils anderen Bereiche betont. Nur auf diese Weise können nämlich die angestrebten Qualifikationsziele der effektiven Kooperation verschiedener Funktionsbereiche in nicht-tayloristischen Modellen der Arbeitsorganisation erreicht werden.

Darüberhinaus ist es nach der Ansicht des Verfassers von großer Bedeutung, sich nicht nur auf gegenseitige Information zu beschränken, sondern die Integration der gewerblich-technischen Auszubildenden durch Partizipation an den unternehmerischen Entscheidungen in der Juniorenfirma zu vollenden. Denn nur auf diese Art und Weise ist es möglich, die Lernmotivation der gewerblich-technischen Auszubildenden aufrechtzuerhalten und ihnen den Sinn der Kooperation verschiedener Funktionsbereiche handelnd begreiflich zu machen.⁸⁶¹ Schließlich soll ja auch der Auszubildende im gewerblich-technischen Bereich - wie Wolfgang Fix treffend formuliert - »nicht einfach nur nachahmen (Vier-Stufenmethode) und Anweisungen ausführen, sondern mitdenken und mitgestalten«. Und die Kooperation verschiedener Funktionsbereiche in einem Unternehmen kann nur unter der Voraussetzung gelingen, wenn über solche Eigenschaften (Schlüsselqualifikationen) nicht nur die kaufmännischen, sondern auch die im Produktionsbereich beschäftigten Personen verfügen.

4.3 Erste Auswertung

Die aktuellen Veränderungen des Wirtschaftslebens manifestieren sich in Phänomenen und Schlagworten wie Globalisierung, technologischer Fortschritt, Bedeutungsgewinn des industrienahen Dienstleistungssektors oder den zunehmenden Einsatz partizipativer Arbeitsmodelle. Im Kontext dieses Wandlungsprozesses erging nun aus der Wirtschaft die Forderung, daß neue, der neuen Wirklichkeit angepaßte Qualifikationen in die Berufsausbildung aufgenommen werden müßten. Diese Qualifikationen werden in der Regel als sogenannte Schlüsselqualifikationen bezeichnet. Hinter diesem Begriff verbergen sich berufsfeldübergreifende Kompetenzen, wie zum Beispiel die Fähigkeit zum selbständigen, »unternehmerischen« und eigenverantwortlichen Handeln, zum lebenslangen Lernen

⁸⁶⁰ Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989, S. 63.

⁸⁶¹ Vgl. ebd., S. 64.

und zum Antizipieren technischer Innovationen, oder die Team- und Sozialfähigkeit.

Angemerkt werden muß jedoch, daß solche berufsfeldübergreifenden Qualifikationen bereits vor der Debatte über Sinn und Unsinn der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen von den Arbeitnehmern im Verlauf ihrer Ausbildung erworben wurden. Dies deutet darauf hin, daß die Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen seitens der Wirtschaft vielleicht nur vordergründiger Natur ist. Interpretiert man nämlich die gegenwärtigen Veränderungen als evolutionären Prozeß sozialer Organisation, so geht es hier vielmehr um die Integration individuellen Wissens zur Aufrechterhaltung der bislang hierarchisch und bürokratisch organisierten Strukturen als solcher. Die verstärkte Forderung nach sogenannten Schlüsselqualifikationen läßt sich also auffassen als Rückzugsgefecht der alten Ordnung gegenüber der neuen Sicht der Dinge. Damit verbirgt sich hinter der Schlüsselqualifikationsdebatte aber auch das Herannahen neuer Formen sozialer Organisation, in denen Qualitäten wie Kreativität und Individualität eine besondere Rolle einzunehmen scheinen.

Innerhalb der Berufspädagogik herrscht die Ansicht vor, daß solche Schlüsselqualifikationen nur auf der Grundlage handlungstheoretisch fundierter Modelle erfolgversprechend vermittelt werden können. Dies bedeutet, daß der Lernende durch die pädagogische Methode in gewisser Weise in die Rolle seines eigenen Lehrers schlüpfen muß. Juniorenfirmen stellen Manifestationen solcher handlungstheoretischer Lernmodelle dar. Im Prinzip sind sie nichts anderes als im Rahmen der beruflichen Ausbildung hergestellte künstliche, konkrete »Situations«, die zur Herausbildung von »Schlüsselqualifikationen« beitragen sollen.

Es ist denkbar, daß Teile der Wirtschaft in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen einen Ersatz für eine als mangelhaft empfundene, fachliche Ausbildung sahen. Schlüsselqualifikationen sind jedoch individuelle Qualitäten und kein Ersatz für fachliches Wissen. Deshalb können schlüsselqualifizierende Bildungsangebote wie Juniorenfirmen nur eine Ergänzung zur etablierten Berufsausbildung sein. Viele Unternehmen handelten nach diesem Motto und integrierten Juniorenfirmen schließlich in die eigene, innerbetriebliche Ausbildung.

Faßt man die erfolgte Darstellung exemplarischer, von Wirtschaftsunternehmen eingerichteter Juniorenfirmen zusammen, so kommt man zu dem Ergebnis, daß sich die Juniorenfirma in der bisherigen Praxis, im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, als Ergänzungsmethode in der betrieblichen Berufsausbildung bewährt zu haben scheint. Insbesondere gilt dies für die Ausbildung innerhalb von Großunternehmen und hier vor allem im Rahmen der

kaufmännischen Ausbildung. Als einzelbetriebliche Lösung ist sie für kleine und mittlere Unternehmen aufgrund ihrer strukturellen Voraussetzungen - Mindestanzahl der (kaufmännischen) Auszubildenden und hoher Betreuungsaufwand - jedoch nicht geeignet (s. Kap. 4.1). Juniorenfirmen stellen aufgrund ihrer schlüsselqualifizierenden Wirkung jedoch auch für Klein- und Mittelbetriebe ein wünschenswertes Instrument zur Erhöhung der Mitarbeiterqualifikation dar (s. Kap. 4.1.1).

Es ist möglich, die bestehenden strukturellen Hindernisse, die der Einrichtung von Juniorenfirmen auch für Klein- und Mittelbetriebe entgegenstehen, durch eine Verbundlösung zu beseitigen. In einem solchen Verbund von Ausbildungsbetrieben betreiben mehrere Unternehmen gemeinsam - beispielsweise unter der Trägerschaft der Kammern - eine Juniorenfirma (s. Kap. 4.1.2). Auf diese Art und Weise stehen immer genügend Auszubildende für die Aufrechterhaltung des Geschäftsbetriebes der Juniorenfirma zur Verfügung und der hohe Betreuungsaufwand kann auf mehrere Schultern verteilt werden. Indem mehrere Klein- und Mittelbetriebe also gemeinsam eine Juniorenfirma betreiben, steht das in Juniorenfirmen liegende Qualifikationspotential im Rahmen der Erstausbildung auch diesen Betrieben zur Verfügung.

Juniorenfirmen als Ergänzungsmethode der betrieblichen Ausbildung eignen sich darüber hinaus nicht nur für die ausschließlich kaufmännische Ausbildung. Wie etliche Beispiele zeigen, sind sie durchaus in der Lage, die Sinnhaftigkeit der Kooperation zwischen produktionstechnischen und administrativen Bereichen in Industriebetrieben zu verdeutlichen und diese Zusammenarbeit praxisnah den Auszubildenden verschiedenster Berufsbilder erfahrbar zu machen (s. Kap. 4.2). Insbesondere aufgrund des zunehmenden Stellenwerts von leistungsfähigen, kooperativen Modellen der Arbeitsorganisation wird auch von der Industrie eine möglichst autonome, selbständige und verantwortungsvolle Kooperation zwischen verschiedenen betrieblichen Funktionsbereichen gewünscht. Die Integration von gewerblich-technischen Auszubildenden in (eigentlich kaufmännisch orientierten) Juniorenfirmen wird von dieser daher als ausgesprochen wünschenswert angesehen (s. Kap. 4.2.1). In der betrieblichen Praxis stieß eine solche Integration bisher jedoch immer auf organisatorische Schwierigkeiten. Eine sinnvolle Kooperation zwischen gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden kann aber dann gewährleistet werden, wenn diese beispielsweise in Form von Gremien oder Versammlungen institutionalisiert wird (s. Kap. 4.2.2). Wichtig in diesem Zusammenhang ist dabei, daß sich die in diesen Treffen praktizierte Kooperation auch auf unternehmerische Entscheidungen in der Junioren-

firma bezieht und nicht nur auf eine gegenseitige Information. Andernfalls besteht die Gefahr, daß die Rolle der gewerblich-technischen Auszubildenden auf Produktion bzw. Fertigung reduziert und durch diese Handlungsbeschränkung der Lernerfolg von Juniorenfirmen gerade für die gewerblich-technischen Auszubildenden in Frage gestellt wird - womit dem Aspekt der Enthierarchisierung und Entbürokratisierung der Arbeitswelt entgegengewirkt wird. Werden diese Aspekte beachtet, können auch Auszubildende gewerblich-technischer Fachrichtung an den Wirkungen von - bislang hauptsächlich kaufmännischen Auszubildenden vorbehaltenen - Juniorenfirmen partizipieren.

4.4. Die quantitative Evaluation der Schlüsselqualifikation »Teamfähigkeit«

Juniorenfirmen werden gemeinhin als probates Mittel zur Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen angesehen. Solche Qualifikationen wie Sozialkompetenz, Kreativität, Selbständigkeit, etc. sind individuelle Qualitäten und können in gewisser Weise auch als charakterliche Dispositionen aufgefaßt werden. In keinsten Weise stellen Sie eine Art formales Wissen dar, das regelhaft »erlernt« und direkt abprüfbar ist. Die Unzulänglichkeit traditioneller Formen der Berufsausbildung in der Vermittlung von überfachlichen Fertigkeiten führte zur Entwicklung handlungstheoretisch fundierter, pädagogischer Modelle, von denen eines die Juniorenfirma darstellt.

Schlüsselqualifikationen sind keine Fähigkeiten, deren Inhalt objektiv darstellbar ist, sondern es sind im Individuum verankerte Verhaltensdispositionen, die im Detail nicht beschreibbar sind. Deshalb weisen sie auch eine gewisse Inhaltsleere auf. Wenn man aber nicht genau weiß, welche Eigenschaften sich denn nun konkret hinter dem schwammigen Begriff der Schlüsselqualifikationen verbergen, ist es auch nicht möglich, den Lernerfolg durch schlüsselqualifizierende Lernmethoden eindeutig zu quantifizieren.

Die im Rahmen der Schlüsselqualifikationsdebatte geäußerte Kritik an der Inhaltsleere des Konzeptes (s. Kap. 1.3) zielt genau auf diesen Punkt der schwierigen Meßbarkeit. Die Kritik ist damit eine vornehmlich didaktische Kritik. Schlüsselqualifikationen sind nämlich mit dem gebräuchlichen Instrumentarium der Berufspädagogik nur schwer zu lehren. Diese Auffassung gründet sich dabei nicht hauptsächlich darauf, daß die traditionellen didaktischen Methoden nicht zur Vermittlung extrafunktionaler Qualifikationen geeignet sind, sondern darauf, daß Schlüsselqualifikationen sich weitestgehend der Lernkontrolle entziehen.

Die bisherigen Erfahrungen mit dem Konzept der »Juniorenfirma« zeigen zwar, daß irgendeine qualifizierende Form hiervon ausgeht. Dieses Urteil beruht aber hauptsächlich auf qualitativen Einschätzungen der an der Juniorenfirma beteiligten Ausbilder und auf die Interaktion der Junioren beobachtenden Sozialforschern (s. Kap. 3.5). Insofern ist eine tiefer gehende Überprüfung der modellierenden Wirkung von Juniorenfirmen in schlüsselqualifikatorischer Hinsicht dringend angeraten.

4.4.1 Theoretische Vorüberlegungen

Wie bereits beschrieben ist es aufgrund der spezifischen Eigenschaft von Schlüsselqualifikationen, relativ inhaltsleer zu sein, sehr schwierig, die qualifikatorische Wirkung von Juniorenfirmen zu prüfen. Erprobte Konzepte der Überprüfung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen existieren bisher nicht. Es scheint also so zu sein, daß sich - zumindest auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bezogen - die Berufspädagogik vom Konzept der Lernzielkontrolle verabschieden müßte. Dennoch soll an dieser Stelle die Wirkung von Juniorenfirmen kritisch überprüft werden.

Um der Frage nachzugehen, ob die Tätigkeit von Auszubildenden in einer Juniorenfirma tatsächlich zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen geeignet ist, muß mangels anderer, vorliegender Daten eine eigene, quantitativ angelegte Untersuchung angestrebt werden. In diesem Zusammenhang wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht auf die mögliche Wirkung von Juniorenfirmen auf das gesamte Spektrum aller nur denkbaren Schlüsselqualifikationen eingegangen, vielmehr konzentriert sich diese Evaluation auf das Beispiel der Qualifikation »Teamfähigkeit«.

In der wissenschaftlichen Literatur zum Thema finden sich derzeit weder quantitative Untersuchungen zur schlüsselqualifizierenden Wirkung von Juniorenfirmen im allgemeinen noch zum Einfluß auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen im besonderen. Der Grund hierfür ist insbesondere darin zu suchen, daß sich »Sozialkompetenz wie auch andere unter den Oberbegriff »Schlüsselqualifikationen« zu subsumierende Fähigkeiten nur sehr schwer inhaltlich konkretisiert werden können (s. Kap. 1.3.1).

»Der Begriff der sozialen Kompetenz wird in diesem Zusammenhang zu einem diffusen Schlüsselbegriff, auf den sich verschiedene Wünsche projizieren lassen. Bislang findet man in der Literatur bislang eine Aufzählung abstrakt formulierter Eigenschaften und Fähigkeiten, über die der einzelne verfügen soll.«⁸⁶²

⁸⁶² Bungard, Walter; Antoni, Conny Herbert: Gruppenorientierte Interventionstechniken. In: Lehrbuch Organisations-psychologie, hrsg. v. Heinz Schuler u.a. Verlag Heinz Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995, S. 377-404, S. 399.

Will man trotz dieser Schwierigkeiten, überfachliche Qualifikationen überhaupt begrifflich zu fassen, eine wissenschaftliche Evaluation zur schlüsselqualifizierenden Wirkung von Juniorenfirmen am Beispiel der »Teamfähigkeit« durchführen, so muß zuerst eine operationalisierbare, inhaltliche Konkretisierung der Schlüsselqualifikation »Teamfähigkeit« durchgeführt werden.

Im Kontext der Vermittlung von sozialen Kompetenzen stellt die Juniorenfirma von ihrer Grundidee her eine spezifische Technik zur Teamentwicklung dar. Als Beispiel für eine weitere Variante von teambezogenen Trainingsmethoden sei an dieser Stelle das Rollenspiel genannt. Grundsätzlich hat sich in der bisherigen Praxis in bezug auf die Überprüfung der Wirksamkeit solcher Instrumente ergeben, daß die von diesen erhofften Effekte einerseits aufgrund der inhaltlichen Diffusität von Qualifikationen wie beispielsweise der Sozialkompetenz nur sehr schwer meßbar und andererseits die Evaluation selbst, aufgrund des für eine valide Überprüfung eigentlich notwendigen, experimentellen Designs, kaum in den betrieblichen Alltag integrierbar ist.⁸⁶³

Als zur Zeit wohl geeignetste Methode, soziale Kompetenzen zu »messen«, wird im allgemeinen das sogenannte »Assessment Center« angesehen. In einem solchen werden unter anderem mehr oder weniger wirklichkeitsgetreue Simulationen betrieblicher Gruppenarbeit in einem engen zeitlichen Rahmen durchgeführt. Die Teilnehmer an einem Assessment Center werden dabei während der gesamten Dauer der Simulation von erfahrenen Beobachtern, meist ausgebildeten Fachpsychologen, in bezug auf ihr Sozialverhalten analysiert und beurteilt.⁸⁶⁴

Die auf diese Art und Weise erhobenen Beurteilungen über die »Teamfähigkeit« einzelner Personen scheinen dabei eine hohe Validität aufzuweisen. Dies bedeutet, daß sich gute Beurteilungen eines Teilnehmers in bezug auf seine »Teamfähigkeit« in einem günstig verlaufenden, späteren Berufsweg widerspiegeln, bzw. daß eine gute Beurteilung mit einer positiv verlaufenden Karriere des einzelnen korreliert.⁸⁶⁵ In diesem Zusammenhang wird also davon ausgegangen, daß der einzelne nur dann beruflichen Erfolg haben kann, wenn er »teamfähig« ist.

⁸⁶³ Vgl. ebd.

⁸⁶⁴ Vgl. Schuler, Heinz; Funke, Uwe: Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In: Lehrbuch Organisationspsychologie, hrsg. v. Heinz Schuler u.a., Verlag Heinz Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995, S. 235-284, S. 257 ff.

⁸⁶⁵ Vgl. Thornton, G.C.; Gaugler, B.B.; Rosenthal, D.B.; Bentson, C.: Die prädiktive Validität des Assessment Centers - eine Metaanalyse, In: Assessment Center als Methode der Personalentwicklung, hrsg. v. H. Schuler und W. Stehle. Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen 1992, S. 36-60.

Die Konzeption von Assessment Centern weist, in bezug auf die »objektive« Messung von Qualifikationen, jedoch eine strukturelle Schwäche auf. So wissen beispielsweise die Teilnehmer, daß sie beobachtet werden und welche Bedeutung eine »gute« Beurteilung für ihren eigenen Karriereweg besitzt. Insofern können massive Verzerrungseffekte in dem Sinne entstehen, daß die Teilnehmer bewußt versuchen, kooperative Verhaltensweisen quasi schauspielerisch zu demonstrieren.

Zwar ist das Konzept der sozialen Kompetenz inhaltlich nur sehr vage ausformuliert, es kann jedoch als gesichert gelten, daß die Qualifikation »Teamfähigkeit« mehr als die bloße Fähigkeit zu kooperativen Handeln umfaßt. Beispielsweise ist in einem stark auf Gruppenarbeit bezogenen, betrieblichen Alltag Teamarbeit beispielsweise nur dann möglich, wenn die Mitarbeiter einerseits soziale Kompetenz besitzen und andererseits diese auch tatsächlich im Arbeitsprozeß einsetzen. »Es genügt nicht, daß jemand Teamfähigkeit praktizieren kann, sondern er muß von seiner Grundeinstellung her auch bereit und gewillt sein, in einem Team mit anderen zusammenzuarbeiten.«⁸⁶⁶ Die Sozialkompetenz eines einzelnen beinhaltet damit auch seine individuelle Bereitschaft bzw. Einstellung zur Anwendung von kooperativen Verhaltensweisen.

Für die durchzuführende Evaluation der Frage, in welchem Ausmaß die Tätigkeit in einer Juniorenfirma die Sozialkompetenz eines einzelnen hebt, bedeutet dies, daß sowohl die Kooperationsfähigkeit als auch die Einstellung zum kooperativen Handeln gemessen werden muß. Erst beide Variablen zusammen lassen nämlich eine aussagekräftige Bewertung der Wirkung von Juniorenfirmen auf die Entwicklung der Schlüsselqualifikation »Teamfähigkeit« zu.

In bezug auf die individuelle Bereitschaft zur Anwendung kooperativen Verhaltens läßt sich, wie oben dargelegt, plausibel vermuten, daß diese Bereitschaft dann hoch ist, wenn die entsprechende Person positive Einstellungen zur Teamarbeit im allgemeinen aufweist. Solche Einstellungen sind mit Hilfe einer quantitativen Untersuchung relativ einfach erheben.

Zur Messung des tatsächlichen, kooperativen Verhaltens eignen sich jedoch permanent beobachtete Laborexperimente am besten, wie sie beispielsweise im Rahmen von Assessment Centern durchgeführt werden können. Zur direkten Messung des tatsächlichen kooperativen Verhaltens in Juniorenfirmen stehen daher zwei Verfahrensweisen theoretisch zur Verfügung. Zum einen ist es möglich, unter den Auszubildenden zwei der Fragestellung entsprechend angelegte

⁸⁶⁶ Bungard, Walter; Antoni, Conny Herbert: Gruppenorientierte Interventionstechniken. In: Lehrbuch Organisationspsychologie, hrsg. v. Heinz Schuler u.a. Verlag Heinz Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995, S. 377-404, S. 398.

Assessment Center jeweils vor und nach ihrer Juniorenfirmen­tätigkeit durchzuführen. Hier ist jedoch die Einschränkung zu machen, daß, wie oben beschrieben, Verzerrungseffekte auftreten und Kooperation von den Auszubildenden nur simuliert wird. Zum anderen ist es möglich, die Junioren während ihrer gesamten Tätigkeit von ausgebildeten Fachpsychologen beobachten zu lassen. In diesem Fall ist die Wahrscheinlichkeit zwar geringer, daß die Auszubildenden während dieser gesamten, sehr langen Beobachtungsphase Kooperation simulieren, kann jedoch nicht vollständig ausgeschlossen werden. Allerdings ist zu vermuten, daß der für eine solche direkte Messung der Kooperation zu betreibende Aufwand in keinem sinnvollen Verhältnis zum erwarteten Nutzen stehen dürfte. Zum einen aus diesen Überlegungen heraus und zum anderen insbesondere aus organisatorischen Gründen greift die im Rahmen dieser Arbeit durchzuführende Evaluation schließlich nicht auf das Instrument eines wie auch immer konzipierten, psychologischen »Laborexperiments« zurück, sondern beschränkt sich auf eine schriftliche, standardisierte Befragung.

Die tatsächliche Interaktionsdichte bei Team- oder Gruppenarbeit läßt sich damit, aufgrund des zur Verfügung stehenden Untersuchungsdesigns, nicht direkt messen. Es läßt sich jedoch ein anderes Maß für die Kooperation konstruieren, wenn man von der allgemein geteilten Annahme ausgeht, daß gelungene Teamarbeit sich in guten Arbeitsergebnissen niederschlägt. Laborexperimente zu Arbeitsgruppen haben in diesem Zusammenhang ferner gezeigt, daß die besten Arbeitsergebnisse dann erzielt wurden, wenn innerhalb einer Arbeitsgruppe eine hohe Kohäsion, d.h. eine starke Identifikation des einzelnen mit der Gruppe herrscht.⁸⁶⁷

Geht man aber davon aus, daß sich Teamfähigkeit bzw. Sozialkompetenz in einer hohen Arbeitsproduktivität der Gruppe niederschlagen und diese auf eine hohe Gruppenkohäsion zurückzuführen ist, so spiegelt sich die zu messende Variable Teamfähigkeit letztendlich in der mit Hilfe einer Fragebogenevaluation meßbaren Variablen Gruppenkohäsion. Die Teamfähigkeit ist damit indirekt meßbar geworden, auch ohne daß es erforderlich war, den vagen Begriff der »Sozialkompetenz« detailliert inhaltlich zu bestimmen.

4.4.2 Das Untersuchungsdesign

Im Rahmen der hier vorliegenden Untersuchung wird versucht, die Frage nach dem erhofften positiven Einfluß auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen durch

⁸⁶⁷ Vgl. Rosenstiel, Lutz v.: Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In: Lehrbuch Organisationspsychologie, hrsg. v. Heinz Schuler u.a., Verlag Heinz Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995, S. 321-351, S. 336.

die Tätigkeit von Auszubildenden in einer Juniorenfirma am Beispiel der Juniorenfirma der Weidmüller-Interface zu erörtern. In dieser Juniorenfirma arbeiten kaufmännische und gewerblich-technische Auszubildende in Kooperation an der Herstellung und dem Vertrieb von technischen Produkten, die im Produktspektrum des Mutterunternehmens angesiedelt sind. Die Herstellung erfolgt dabei überwiegend mit den Maschinen und Einrichtungen der Lehrwerkstatt und die gesamte Ausrichtung der Juniorenfirma wurde vom Mutterkonzern bewußt auf den gewerblich-technischen Bereich fokussiert.

Die Durchführung der Untersuchung erfolgt als zweistufige Längsschnittanalyse auf Fragebogenbasis. Eine schriftliche Befragung der Auszubildenden findet dabei vor dem Beginn deren Tätigkeit in der Juniorenfirma und eine weitere nach Abschluß dieser Ausbildungsmaßnahme statt. Als Arbeitshypothese wird angenommen, daß die Tätigkeit in einer Juniorenfirma die »Teamfähigkeit« der Auszubildenden stärkt.

Grundsätzlich wird, wie bereits erläutert, davon ausgegangen, daß von einer Erhöhung der Teamfähigkeit durch die Tätigkeit in der Juniorenfirma nur dann zu sprechen ist, wenn sich erstens eine Gruppenkohäsion herausbildet und zweitens die Auszubildenden positiv gegenüber der Anwendung kooperativer Verhaltensweisen eingestellt sind.

Da es sich bei beiden zu erhebenden Variablen um individuelle Einschätzungen bzw. Einstellungen handelt, zielt die im Rahmen dieser Untersuchung vorgenommene, schriftliche Befragung insbesondere auf die Auszubildenden selbst. Die Ausbilder selbst werden nicht als Testpersonen in die Untersuchung eingeschlossen. Der Grund hierfür liegt insbesondere darin, daß diese nicht in der Lage sind, Aussagen über die individuellen Einschätzungen und Einstellungen der Junioren abzugeben, sondern bestenfalls ihre eigene, zweifelsfrei hohe Meinung über Teamarbeit zum Ausdruck bringen können.

Die Fragebögen selbst bestehen aus jeweils fünf Items zu den Erhebungsschwerpunkten »Gruppenkohäsion« und »Einstellungen zur Teamarbeit«. Die dazugehörigen Antwortkategorien wurden in Anlehnung an eine fünfstufige Likert-Skala formuliert. Die jeweils an die Fragen angepaßten Kategorien umfassen daher das Spektrum: »Nein« (vollständige Ablehnung), »eher Nein« (teilweise Ablehnung), »weiß nicht« bzw. »weder noch« (neutral, keine Meinung), »eher Ja« (teilweise Zustimmung) und »Ja« (vollständige Zustimmung).

In bezug auf die Einstellungen der Junioren zur Teamarbeit werden sowohl bei der Befragung vor dem Beginn der Tätigkeit der Auszubildenden in der Juniorenfirma als auch nach deren Beendigung die gleichen Fragen gestellt. Auf diese Art

und Weise ist eine direkte Messung der vermuteten Einstellungsveränderung durch die Tätigkeit in einer Juniorenfirma möglich.

In bezug auf die zu messende Gruppenkohäsion wird in der Befragung vor dem Beginn der Juniorenfirmen-tätigkeit nach der erwarteten Intensität des Zusammengehörigkeitsgefühls gefragt. Die zweite Befragung zielt demgegenüber auf die tatsächlich erlebte Gruppenkohäsion ab. Den Abschluß jedes der beiden Fragebögen bildet die Ermittlung der Zugehörigkeit der Junioren entweder zum gewerblich-technischen oder zum kaufmännischen Ausbildungsbereich.

4.4.2.1 Gruppenkohäsion

Mit Hilfe des Fragenkomplexes zur Gruppenkohäsion versucht die hier vorliegende Untersuchung vor allem, den Grad des Zusammengehörigkeitsgefühls der einzelnen Gruppenmitglieder (Junioren) zu ermitteln. Gruppenkohäsion im Arbeitskontext bedeutet in diesem Zusammenhang insbesondere, daß die Gesamtleistung der Gruppe als Resultat der Zusammenarbeit und nicht als Leistung einzelner aufgefaßt wird. Dies bedeutet, daß jeder Auszubildende das Gefühl haben muß, daß sowohl er selbst als auch die anderen sich gut und insbesondere auch gleichermaßen in das Team »einbringen« konnten. Während der ersten Befragung wird deshalb aus den nachfolgenden vier Items ein ungewichteter Index zur erwarteten Gruppenkohäsion gebildet:

- 1) Glauben Sie, daß Sie Ihre eigenen Fähigkeiten und Talente gut in die Juniorenfirma von Weidmüller-Interface einbringen können? (Frage b, Fragebogen 1).
- 2) Glauben Sie, daß der Erfolg der Juniorenfirma von Weidmüller-Interface vor allem von der Leistung einzelner Auszubildender bestimmt wird? (Frage d, Fragebogen 1).
- 3) Glauben Sie, daß die anderen Auszubildenden ihre Fähigkeiten und Talente gut in die Juniorenfirma von Weidmüller-Interface einbringen können? (Frage g, Fragebogen 1).
- 4) Glauben Sie, daß die gewerblich-technischen und die kaufmännischen Auszubildenden produktiv in der Juniorenfirma von Weidmüller-Interface zusammenarbeiten können? (Frage i, Fragebogen 1).

Der Kohäsions-Index besteht dabei aus den Stellungnahmen der Auszubildenden zur erwarteten, eigenen Integration in die zu bildende Gruppe der Junioren (1), der erwarteten Integration der anderen (3), der erwarteten Integration von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden (4), sowie der Einschätzung der Leistungskraft der gesamten Gruppe (2). Ergänzt wird dieser Index durch eine nicht in ihn eingehende »Kontrollfrage« (5) zum Grad der bisherigen Interaktion der Auszubildenden untereinander:

- 5) Wie gut kennen Sie die anderen Auszubildenden, mit denen Sie bald in der Juniorenfirma von Weidmüller-Interface zusammenarbeiten werden? (Frage a, Fragebogen 1)

Während der zweiten, nach der Ausbildungsmaßnahme »Juniorenfirma« durchgeführten Befragung sollen die Auszubildenden eine retrospektive Einschätzung der Gruppenkohäsion abgeben. Zu diesem Zweck wird die Formulierung der entsprechenden, bereits in der ersten Befragung verwendeten Items leicht geändert. Inhaltlich entsprechen die Fragen jedoch denjenigen aus der zuerst durchgeführten Befragung:

- 1) Hätten Sie sich gewünscht, Ihre Fähigkeiten und Talente besser in die Juniorenfirma von Weidmüller-Interface einzubringen? (Frage b, Fragebogen 2)
- 2) Wurde der Erfolg der Juniorenfirma von Weidmüller-Interface vor allem von der Leistung einzelner Auszubildender bestimmt? (Frage f, Fragebogen 2)
- 3) Konnten die anderen Auszubildenden Ihrer Meinung nach ihre Fähigkeiten und Talente gut in die Juniorenfirma von Weidmüller-Interface einbringen? (Frage g, Fragebogen 2)
- 4) War die Zusammenarbeit von gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden in der Juniorenfirma von Weidmüller-Interface produktiv? (Frage i, Fragebogen 2)

Wie auch schon anlässlich der ersten Befragung wird aus diesem Fragenkatalog ein ungewichteter Index zur Gruppenkohäsion gebildet. Ergänzt wird dieser schließlich noch durch eine Kontrollfrage (5), in der ein allgemeines Stimmungsbild des Arbeitsklimas abgegeben werden soll:

- 5) Würden Sie Ihr Verhältnis zu den anderen Auszubildenden, mit denen Sie in der Juniorenfirma von Weidmüller-Interface zusammengearbeitet haben, als freundschaftlich und kollegial beschreiben? (Frage c, Fragebogen 2)

Die Kodierung der Items zur Gruppenkohäsion wird sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Befragung so vorgenommen, daß die Antwortkategorien auf den zu den Fragen gehörigen, fünfstufigen Lickert-Skalen mit Werten zwischen »-2« und »+2« versehen werden. Vollständige Zustimmung (»Ja«) zu einer Frage wird dabei mit dem Wert »+2«, teilweise Zustimmung (»eher Ja«) mit »+1«, eine neutrale Antwort (»weiß nicht« bzw. »weder noch«) mit »0«, teilweise Ablehnung (»eher Nein«) mit »-1« und vollständige Ablehnung (»Nein«) mit »-2« bewertet.

Diejenigen Fragen, deren Zustimmung auf einen starken Gruppenzusammenhalt schließen lassen, gehen dabei in positiver Form in den Kohäsions-Index ein. Solche, deren Zustimmung auf einen geringen Gruppenzusammenhalt deuten, fließen jedoch negativ in den zu bildenden Index ein. Für die einzelnen Fragen bedeutet dies, daß die Fragen 1), 3) und 4) positiv in den Index eingehen, Frage 2) hingegen negativ. Der Index selbst wird entsprechend der folgenden Formel gebildet: $\text{var}(\text{Kohäsion}) = [\text{Frage}(1) - \text{Frage}(2) + \text{Frage}(3) + \text{Frage}(4)] / N$. »N« bezeichnet dabei die Zahl der während dieser Befragung interviewten Testperso-

nen. Auf diese Art und Weise der Indexbildung lassen hohe Indexwerte auf eine starke und niedrige auf eine geringe Kohäsion schließen.

Geht man von der Richtigkeit der Hypothese aus, daß die Juniorenfirmen-tätigkeit die Herausbildung eines starken Gruppengefühls begünstigt, so sollte der Kohäsions-Index (Fragen 1-4) bei der zweiten Befragung erstens hohe Werte erreichen und zweitens eine relativ geringe Varianz bzw. Standardabweichung aufweisen, d.h. die Schwankungen der Antworten der Testpersonen sollten sich in einem engen Spektrum bewegen. Gleichzeitig ist zu erwarten, daß das Stimmungsbild (Frage 5) ebenfalls positiv ist.

Der bei der ersten Befragung ermittelte Kohäsions-Index (Fragen 1-4) bildet die Erwartungen an das Zusammengehörigkeitsgefühl in einer Arbeitsgruppe ab. Im Vergleich mit dem nach der Juniorenfirmen-tätigkeit erhobenen Kohäsions-Index ist zu erwarten, daß die Auszubildenden, vielleicht in Abhängigkeit vom bisherigen Grad der Interaktion bzw. des Bekanntheitsgrades (Frage 5), zwar positive Erwartungen an den Gruppenzusammenhalt in einem Arbeitsteam äußern werden, diese Einschätzungen jedoch relativ diffus sein werden. Während der ersten Befragung könnten also ebenfalls hohe Werte des Kohäsions-Index erreicht werden, die Varianz der Antworten dürfte aufgrund der vermuteten Diffusität der Erwartungen jedoch größer sein als jene des während der zweiten Befragung aufgenommenen Index.

4.4.4.2 Einstellungen zur Teamarbeit

Die Einstellungen der Auszubildenden zur Teamarbeit im allgemeinen werden in beiden Befragungen durch fünf gleichlautende Items erhoben. Auf diese Art und Weise soll ein direkter Vorher-Nachher-Vergleich ermöglicht werden. Die entsprechenden Fragen lauten:

- 1) Bereitet es Ihnen Freude, in einem Team zu arbeiten? (Frage c, Fragebogen 1; Frage h, Fragebogen 2)
- 2) Sind Sie der Ansicht, daß die Arbeit für jeden einzelnen leichter fällt, wenn Menschen zusammenarbeiten? (Frage e, Fragebogen 1; Frage a, Fragebogen 2)
- 3) Glauben Sie, daß Teamarbeit den Arbeitsprozeß unnötig schwierig macht? (Frage f, Fragebogen 1; Frage d, Fragebogen 2)
- 4) Stimmt es, daß die eigene Leistung bei Gruppenarbeit nicht ausreichend gewürdigt wird? (Frage h, Fragebogen 1; Frage e, Fragebogen 2)
- 5) Sind Sie der Ansicht, daß Teamarbeit nur dazu führt, daß einige sich während der Arbeit ausruhen und andere dafür umso härter arbeiten müssen? (Frage j, Fragebogen 1; Frage j, Fragebogen 2)

Mit Hilfe dieser fünf Items wird analog zur Vorgehensweise beim Fragenkomplex zur Gruppenkohäsion ein ungewichteter Index zur Einstellung der Auszubildenden zur Teamarbeit jeweils vor Aufnahme und nach Beendigung der Tätigkeit in der Juniorenfirma gebildet. Gemessen wird dabei insbesondere, ob die Auszubildenden ein eher kooperatives oder ein eher kompetitives Leistungsverständnis besitzen und wie sich dieses durch die Juniorenfirma verändert hat.

Die Kodierung der Items zur Messung der Einstellungen zur Teamarbeit wird analog zur Bildung des Kohäsions-Indexes so vorgenommen, daß die Antwortkategorien auf den zu den Fragen gehörigen, fünfstufigen Lickert-Skalen mit Werten zwischen »-2« und »+2« versehen werden. Vollständige Zustimmung (»Ja«) zu einer Frage wird dabei mit dem Wert »+2«, vollständige Ablehnung (»Nein«) mit »-2« bewertet. Die dazwischen liegenden Kategorien werden je nach dem Grad von Zustimmung und Ablehnung mit den Werten »+1«, »0« und »-1« versehen.

Diejenigen Fragen, deren Zustimmung auf eine positive Einstellung zur Teamarbeit (kooperative Handlungsorientierung) schließen lassen, gehen dabei in positiver Form in den Teamarbeits-Index ein. Solche, deren Zustimmung auf eine negative Einstellung zur Teamarbeit (kompetitive Handlungsorientierung) deuten, fließen jedoch negativ in den zu bildenden Index ein. In den Teamarbeits-Index gehen damit die Fragen 1) und 2) positiv und die Fragen 3), 4) und 5) negativ in die Berechnung ein. Der Index selbst wird also nach der folgenden Formel gebildet:
$$\text{var}(\text{Teamarbeit}) = [\text{Frage}(1) + \text{Frage}(2) - \text{Frage}(3) - \text{Frage}(4) - \text{Frage}(5)] / N.$$
 »N« bezeichnet dabei die Zahl der während dieser Befragung interviewten Testpersonen. Auf diese Art und Weise lassen, analog zur Bildung des Kohäsions-Variable, hohe Indexwerte auf eine kooperative Arbeitseinstellung und niedrige auf eine kompetitive Arbeitseinstellung schließen.

Wenn die Tätigkeit in einer Juniorenfirma wie erhofft zur Verbesserung zur Teamfähigkeit beiträgt, so ist zu erwarten, daß sich in der zweiten Befragung höhere Werte auf dem Teamarbeits-Index feststellen lassen als in der ersten. In diesem Fall hätte die Juniorenfirmen-tätigkeit bei den teilnehmenden Auszubildenden eine Einstellungsveränderung hin zu einer größeren Wertschätzung kooperativer Verhaltensweisen bewirkt. Gleichzeitig ist zu erwarten, daß die Varianz bzw. die Standardabweichung, d.h. die Schwankungsbreite der Antworten, des bei der zweiten Befragung erhobenen Teamarbeits-Index geringer ist als bei der ersten Befragung. Dies würde bedeuten, daß bei der ersten Befragung bei

den Auszubildenden noch relativ diffuse Vorstellungen über Teamarbeit herrschten, diese durch Juniorenfirmen-tätigkeit aber positiv gefestigt wurden.

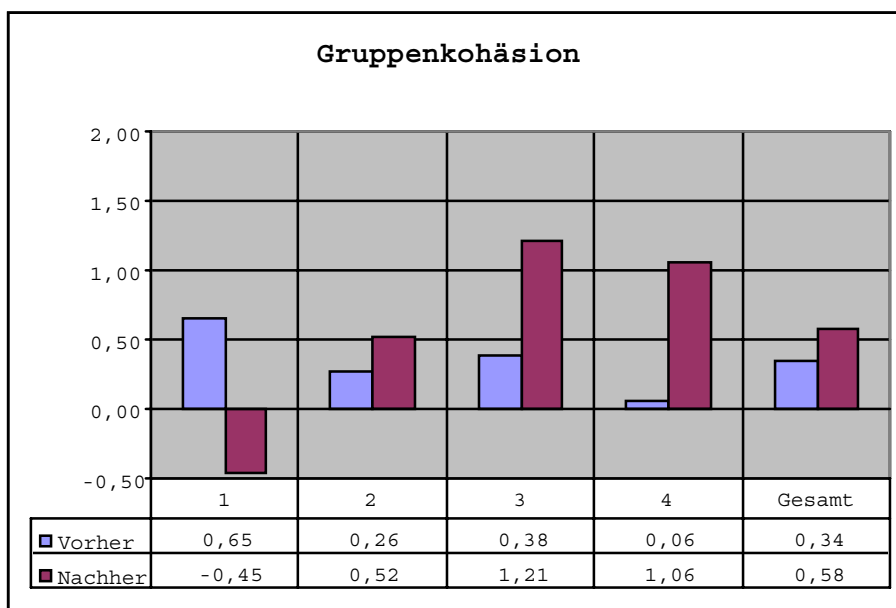
Das in beiden Befragungen vorkommende Item nach der Zugehörigkeit des jeweiligen Ausbildungsganges entweder zum gewerblich-technischen oder zum kaufmännischen Bereich (Frage k) stellt eine Kontrollfrage dar, mit deren Hilfe festgestellt werden soll, falls die entsprechenden Fallzahlen überhaupt eine sinnvolle Analyse zulassen, ob die Wahrnehmung der Gruppenkohäsion bzw. die Einstellungen zur Teamarbeit je nach fachlicher Ausrichtung der Auszubildenden variieren. Bei gelungener Zusammenarbeit von kaufmännischen und gewerblich-technischen Auszubildenden dürfte kein Zusammenhang dieses Items mit der Höhe der ermittelten Indizes zur Gruppenkohäsion bzw. zur Einstellung zur Teamarbeit festgestellt werden.

4.4.3 Analyse

Die hier vorliegende Untersuchung zielte darauf ab, die Gesamtzahl der die Juniorenfirma von Weidmüller-Interface im Jahre 1999 durchlaufenden Auszubildenden im Hinblick auf die Entwicklung der Gruppenkohäsion und der Einstellungen zur Teamarbeit schriftlich zu befragen. In der ersten, vor dem Beginn der Juniorenfirmen-tätigkeit durchgeführten Fragebogenaktion konnten insgesamt 34 Auszubildende erfaßt werden. Von den so befragten Personen waren 27 dem gewerblich-technischen Ausbildungsbereich zuzuordnen, die verbleibenden 7 Testpersonen dem kaufmännischen Bereich. An der zweiten, nach dem Abschluß der Juniorenfirmen-tätigkeit stattfindenden Befragung nahmen 33 Auszubildende teil. Von diesen gaben 26 Testpersonen an, sie seien dem gewerblich-technischen Ausbildungsbereich zugehörig. Eine Person versäumte es, den entsprechenden Ausbildungsgang zu spezifizieren. Die restlichen 6 Personen ordneten sich dem kaufmännischen Bereich zu. Aufgrund der sehr geringen Fallzahlen der kaufmännischen Auszubildenden und damit der Nichtanwendbarkeit der entsprechenden, statistischen Verfahren wird im Rahmen der folgenden Analyse auf die Unterscheidung der Junioren in bezug auf ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Ausbildungsbereich verzichtet.

Methodisch handelt es sich bei der Analyse der erhobenen Daten um den Vergleich von zu zwei verschiedenen Zeitpunkten erhobenen Merkmalen einer Grundgesamtheit, nämlich der Gesamtzahl der im Jahr 1999 an der beschriebenen Juniorenfirma teilnehmenden Auszubildenden. Die zu untersuchenden Merkmale waren zum einen die Gruppenkohäsion und zum anderen die Einstellungen zur Teamarbeit. Die Analyse wird daher, weil es sich um die direkte Be-

trachtung einer Grundgesamtheit zu zwei verschiedenen Zeitpunkten handelt, in Form eines direkten Vergleichs der aus den entsprechenden Frage-Items gebildeten Indizes durchgeführt. Während der ersten Befragung wurde ein Kohäsions-Index von 0,34 ermittelt. Die Standardabweichung betrug 0,77. Der bei der zweiten Befragung ermittelte Kohäsions-Index betrug demgegenüber 0,58 bei einer Standardabweichung von 0,38. In Prozentzahlen ausgedrückt stieg der Kohäsions-Index der Junioren im Laufe ihrer Juniorenfirmen-tätigkeit also um etwa 70 % an. Damit wuchs, wie eingangs vermutet, das Maß für die Gruppenkohäsion im Rahmen des Durchlaufs durch die Juniorenfirma stark an, während die durch die Standardabweichung der Variablen ausgedrückte Variabilität in den Antworten stark zurückging. Dieses Bild läßt sich auch durch Heranziehen der erhobenen Kontrollvariablen bestätigen. Vor Beginn der Aufnahme der Juniorenfirmen-tätigkeit gaben die Auszubildenden mehrheitlich an, sich gegenseitig »gut« zu kennen. Der gemittelte Wert dieser Variable betrug 0,74. Nach Beendigung der Juniorenfirmen-tätigkeit stieg der Grad der gegenseitigen Bekanntschaft und Wertschätzung stark an. Auf die Frage, ob das Arbeitsbeziehungen »freundschaftlich« und »kollegial« waren, antwortete die Mehrheit mit einem starken »Ja«. Der gemittelte Wert dieser Variable betrug 1,42. Der direkte Vergleich der beiden Kohäsions-Indizes läßt letztendlich nur den Schluß zu, daß durch die Tätigkeit der Auszubildenden in der Juniorenfirma die Gruppenkohäsion und - entsprechend der theoretischen Vorüberlegungen - damit auch die »Teamfähigkeit« gesteigert werden konnte. Die eingangs formulierte Hypothese in bezug auf die Entwicklung der Gruppenkohäsion konnte damit vollständig bestätigt werden.



Graphik 1: Gruppenkohäsion vor und nach der Juniorenfirmen-tätigkeit

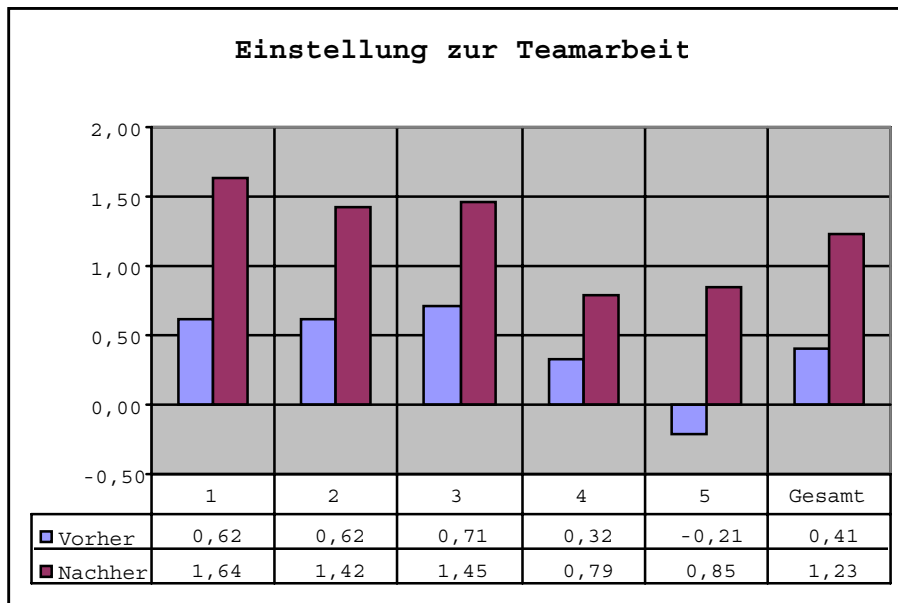
Bei Betrachtung der einzelnen Variablen fällt jedoch auf, daß zwar die Fragen 2), 3) und 4) wie auch der Gesamtindex »bessere« Ergebnisse im Sinne einer gestiegenen Gruppenkohäsion in Folge der Juniorenfirmen-tätigkeit zeigten, es im Bereich der Frage 1) jedoch zu einer Verringerung der Werte kam. Bei der zweiten Befragung lautete die entsprechende Frage, ob die Auszubildenden es gewünscht hätten, ihre Fähigkeiten und Talente besser in die Juniorenfirma einzubringen. Bei der ersten Befragung wurde hingegen nach der Einschätzung gefragt, ob sie damit rechnen, ihre Fähigkeiten und Talente gut einbringen zu können.

Da die anderen Variablen sich durch die Tätigkeit der Auszubildenden in der Juniorenfirma erhöht haben, läßt sich die auffallende Veränderung in dieser Variable nicht mit einer allgemeinen Unzufriedenheit mit der Teamarbeit in der Juniorenfirma erklären. Plausibler ist es, anzunehmen, daß in der Juniorenfirma nicht in ausreichendem Maße auf die Leistungsbereitschaft der Auszubildenden eingegangen wurde. Die Junioren wären also bereit gewesen, mehr zu leisten und sich stärker in die Juniorenfirma einzubringen, konnten dies jedoch aus nicht näher bestimmbar-Gründen nicht. Sicher ist, daß die Teamarbeit aus den genannten Gründen als erklärende Ursache ausscheidet. Eine mögliche Erklärung besteht jedoch darin, daß die vom Mutterunternehmen vorgegebenen Strukturen der Juniorenfirma, deren Einbindung in den Ausbildungsprozeß und das Maß des den Auszubildenden zugestanden-ten Freiraums diesen Effekt bedingten. Schließlich funktioniere eine Juniorenfirma nach allgemeiner Einschätzung dann am besten, wenn möglichst wenig Einfluß auf sie genommen werde (s. Kap. 3).

Daß die in der Juniorenfirma praktizierte Teamarbeit nicht die Ursache ist für die Unzufriedenheit der Auszubildenden in bezug auf den ihnen zur Verfügung stehenden Rahmen, eigene Leistung einbringen zu können, läßt sich auch anhand der zweiten im Rahmen der Längsschnittanalyse zu untersuchenden Frage erkennen. Wenn nämlich die Arbeit im Team den beschriebenen Effekt verursacht hätte, so müßte sich dies nämlich auch in den Einstellungen der Auszubildenden zur Teamarbeit als solcher niederschlagen.

In der ersten Befragung wurde ein Teamarbeits-Index von 0,41 ermittelt. Die Standardabweichung betrug in diesem Fall 0,70. Bei der zweiten Befragung erhöhte sich dieser Index auf den Wert 1,23. Dies entspricht einer Steigerung um 200 %! Die Standardabweichung als Maß der Antwortvariabilität verringerte sich gleichzeitig auf 0,51. Sämtliche fünf Einzelitems dieses Indexes verbesserten sich dabei im Sinne einer positiveren Einstellung zur Teamarbeit als solcher. Dies bedeutet, daß sich durch die Tätigkeit der Auszubildenden in der Junioren-

firma ihre grundlegende Einstellung zur Teamarbeit im Sinne der eingangs formulierten Hypothese verbessert hat.



Graphik 2: Teamarbeit vor und nach der Juniorenfirmen-tätigkeit

Letztendlich konnte durch diese kurze, auf einem Indexvergleich basierende, quantitative Evaluation zweifelsfrei gezeigt werden, daß die Tätigkeit in einer Juniorenfirma einen positiven Einfluß auf die Entwicklung der Schlüsselqualifikation Teamfähigkeit besitzt. Es festigte sich nämlich auf der einen Seite die Gruppenkohäsion unter den Auszubildenden, auf der anderen Seite wurden auch die Einstellungen der Junioren zur Teamarbeit als solcher positiver.

Es muß an dieser Stelle jedoch angemerkt werden, daß die Ergebnisse dieser Untersuchung auf dem exemplarischen Beispiel einer einzigen Juniorenfirma beruhen und nur begrenzt verallgemeinerbar sind. Die Wahl einer Juniorenfirma kann nämlich, nicht zuletzt durch die sehr große Variabilität der existierenden Strukturen von Juniorenfirmen (s. insb. Kap. 3.6), nicht im Sinne einer repräsentativen Auswahl (Stichprobe) aus allen bestehenden Juniorenfirmen interpretiert werden kann. Aus diesem Grunde wurde die Analyse schließlich auch in Form eines direkten Vergleiches von Indexwerten durchgeführt und nicht mit Hilfe der Methoden der induktiven Statistik.

Am konkreten Beispiel der untersuchten Juniorenfirma der Weidmüller-Interface zeigte sich ferner, daß sich trotz einer Steigerung der am entsprechenden Index zu beobachtenden Gruppenkohäsion ein gewisses Unzufriedenheitspotential der Auszubildenden in bezug auf die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten herausbildete, ihre eigenen Fähigkeiten und Talente in die Arbeit

in der Juniorenfirma einfließen zu lassen. Die Teamarbeit scheidet zur Erklärung dieses Phänomens aus. Wahrscheinlicher ist es hingegen, die Ursache hierfür in den spezifischen Strukturbedingungen dieser Juniorenfirma zu suchen. Gleichzeitig läßt dies den Schluß zu, daß Juniorenfirmen zwar prinzipiell geeignet sind, zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen wie beispielsweise von sozialen Kompetenzen beizutragen, das Ausmaß des Einflusses jedoch stark von den Strukturbedingungen und Besonderheiten der jeweiligen Juniorenfirma abhängig ist.

Schlußwort

Der hier vorliegenden Arbeit liegt als zentrale These zugrunde, daß Juniorenfirmen ein wirksames Instrument zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen innerhalb der beruflichen Erstausbildung darstellen. In diesem Zusammenhang wird dabei nicht davon ausgegangen, daß Juniorenfirmen das Duale System der Berufsausbildung ersetzen könnten, sondern daß sie vielmehr eine sinnvolle Ergänzung zu diesem darstellen würden. Weiterhin eignen sich Juniorenfirmen in der praktischen Durchführung nicht nur für die Integration in die betriebliche Ausbildung in Großunternehmen, sondern - als Verbundlösung - auch für Klein- und Mittelbetriebe. Darüberhinaus sind Juniorenfirmen auch in der Lage, die Grenze zwischen kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildungsgängen zu überwinden und Auszubildende beider Fachgebiete kooperativ zusammenarbeiten zu lassen, um sie auf diese Art und Weise auf ihre spätere Berufstätigkeit in Industrieunternehmen mit kooperativen Arbeitsmodellen vorzubereiten.

Die eingefügte Betrachtung der entwicklungspezifischen Grundlagen der Person macht dann deutlich, daß eine Prägung durch die Bemühungen der Pädagogik erst innerhalb bestimmter Entwicklungsstufen des Individuums Aussicht auf eine erfolgreiche Absolvierung hat, die Möglichkeiten, spezifische allgemeine Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben bestehen erst in einem Lebensalter, das dem der Auszubildenden entspricht. Für die Ausbildungsphase in der Juniorenfirma und den Erwerb der Schlüsselqualifikationen bietet sich aus dieser »biologischen« Sicht ein zumeist günstiger oder sogar optimaler Zeitpunkt an, in dem das Individuum in aller Regel sehr aufnahmefähig für den Erwerb dieser besonderen Qualifikationen ist. (s. Kap. 1.2)

Die Darstellung der aktuellen Veränderungen im Wirtschaftsleben (s. Kap. 1) hat gezeigt, daß die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen wie beispielsweise sozialer Kompetenzen, Überblickswissen, Zusammenhangsdenken, Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein im Rahmen der Berufsausbildung

überaus wünschenswert ist. Die kontrovers geführte Schlüsselqualifikationsdebatte zeigt, daß die Vermittlung solcher Qualifikationen das Fachwissen nicht ersetzen kann und deshalb nur als Ergänzung der fachlichen Berufsausbildung sinnvoll ist. Jedoch eignen sich die bisher in der Berufsausbildung praktizierten didaktischen Methoden nicht in ausreichendem Maße zur Vermittlung solcher wünschenswerter Qualifikationen. Auch ist der Lernerfolg in der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nicht direkt meßbar, weil er überhaupt erst im Rahmen der späteren beruflichen Tätigkeit erkannt werden kann.

Der Rekurs auf insbesondere in der Schulpädagogik erprobte Konzepte der Reform- bzw. Erlebnispädagogik (s. Kap. 2) zeigt, daß diese mit der Zielsetzung geschaffen wurden, Qualifikationen ähnlich bzw. identisch mit Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Aus der Analyse der relevanten theoretischen, pädagogischen Konzepte ergibt sich, daß mit projektartigen, Erlebnischarakter besitzenden Formen eines selbstgesteuerten Handlungslernens (learning by doing) Schlüsselqualifikationen vermittelt werden können.

Im Rahmen der beruflichen Erstausbildung stellen »Juniorenfirmen« (s. Kap. 3) solche projektartigen, Erlebnischarakter aufweisende Formen des selbstgesteuerten Handlungslernens dar. Juniorenfirmen sind ursprünglich aus der Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Methoden entstandene Projekte, um Verschulungstendenzen in der Berufsausbildung entgegenzuwirken. Juniorenfirmen als sehr realitätsnahe Simulation von Unternehmen haben sich dabei in der Praxis als wirksames Instrument zur Ergänzung insbesondere der kaufmännischen Ausbildung in Großbetrieben erwiesen. Ihre Wirkung entfalten sie - wie von ihrer theoretischen Konzeption her erwartet (s. Kap. 2) - insbesondere auf dem Gebiet der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. Dies hat ein Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung klar bestätigt. Juniorenfirmen haben sich darüberhinaus als sehr vielfältig in bezug auf die mit ihnen zu verfolgenden Zielsetzungen bzw. in bezug auf die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse und Anforderungen des Ausbildungsbetriebes erwiesen. Deshalb ist jede in Deutschland existierende Juniorenfirma trotz der konzeptionellen Ähnlichkeiten einzigartig.

Ihre Vielfältigkeit und Variationsbreite legt die Vermutung nahe, daß auch die bisherigen Defizite von Juniorenfirmen überwunden werden können. In der Praxis haben sich solche Defizite bzw. Beschränkungen bisher in der Form ergeben, daß die Juniorenfirmenidee insbesondere von Groß- und nicht von Klein- und Mittelbetrieben aufgenommen wurde und daß sich die Integration von gewerblich-technischen Auszubildenden in die vor allem im Rahmen der kaufmänni-

schen Ausbildung verwendeten Juniorenfirmen als sehr schwierig erwiesen hat. Die Vielfältigkeit und Anpassungsfähigkeit der Juniorenfirmenidee hat sich jedoch auch in der Diskussion möglicher Lösungen zur Nutzbarmachung dieser Idee auch für Klein- und Mittelbetriebe und zur Verbesserung der interfachlichen Kooperation unter Beweis gestellt (s. Kap. 4).

Für Klein- und Mittelbetriebe bietet sich die Schaffung eines Ausbildungsverbundes an, damit die für den Betrieb einer Juniorenfirma nötige Mindestzahl an Auszubildenden gewährleistet und die nötige Betreuungsaufwand auf viele Schultern verteilt werden kann. Die Kooperation von gewerblich-technischen und kaufmännischen Auszubildenden in Juniorenfirmen der Industrie kann ferner optimiert werden, indem Gremien der gegenseitigen Information und der gleichberechtigten Partizipation auch der gewerblich-technischen Auszubildenden an unternehmerischen und strategischen Entscheidungen geschaffen werden. Insofern ist insbesondere für diese Zwecke die Etablierung einer möglichst hierarchiefreien und kooperativen Arbeitsorganisation in industriellen Juniorenfirmen vorzuschlagen.

Die durchgeführte Befragung von Juniorenfirmen-Teilnehmern hat ergeben, daß sich durch die Arbeit in der Juniorenfirma im Bereich der Bereitschaft zur Teamarbeit und auch in der konkreten Bewertung der Teamarbeit deutliche, teilweise sogar extreme Steigerungen ergeben haben. Dieses Ergebnis zeigt - wenn auch die Stichprobe nicht als repräsentativ für alle Juniorenfirmen eingestuft werden kann -, daß die Grundannahme, daß durch die praktizierte Teamarbeit in einer Juniorenfirma die Schlüsselqualifikation Teamfähigkeit bei den Jugendlichen verbessert wird, erreicht werden kann.

Im Gesamtzusammenhang betrachtet, haben sich Juniorenfirmen in der Praxis bewährt und verfügen aufgrund ihrer Vielfältigkeit und Anpassungsfähigkeit über ein großes Entwicklungspotential. Die Generalthese dieser Arbeit, daß Juniorenfirmen eine herausragende Ergänzungsmethode in der beruflichen Erstausbildung für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen darstellen, kann daher ohne Einschränkung bestätigt werden (s.o.). Als Ergänzungsmethode stehen Juniorenfirmen dabei nicht außerhalb des bewährten Dualen Systems der Berufsausbildung. Als Teil der innerbetrieblichen Berufsausbildung sind Juniorenfirmen nämlich gleichzeitig Teil dieses Berufsbildungssystems. Sie stellen ein Konzept dar, das innerhalb des Dualen Systems handlungsorientiertes Wissen vermittelt. Über die in dieser Arbeit behandelten Möglichkeiten von Juniorenfirmen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung hinausblickend, eröffnet die Juniorenfirmenidee dabei einen großen Raum für künftige Weiterentwicklungen. Beispielsweise ist es denkbar, Juniorenfirmen nicht nur in der beruflichen Erstausbildung, son-

dern auch in der Weiterbildung - vielleicht im Sinne modularähnlicher Ausbildungsphasen - sinnvoll einzusetzen.

Literatur

- Ader, R. (Ed.) Psychoneuroimmunology. N Y Academic Press 1981
- Aebli, H.: Grundformen des Lernens, Stuttgart 1976.
- Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens, Stuttgart 1985.
- Amann, Josef: »Kurzbeitrag«, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 373-375.
- Anderson, John R.: Kognitive Psychologie. Heidelberg, Berlin, Oxford 1996.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 1994
- Arnold, Rolf: Von der Skepsis zur Nutzung von Gestaltungschancen - eine berufspädagogische Antikritik zur Kritik der Schlüsselqualifikationen, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 129-135.
- Arnold, Rolf: Betriebspädagogik. Berlin 1997.
- Ash, Mitchell: Psychologie in Deutschland um 1900, In: König, C.(Hrsg.) Konkurrenten in der Fakultät, Frankfurt/Main 1999.
- Backer, Gordon; Morris, Katherine J.: Descartes' Dualism. Routledge London; New York 1996.
- Baethge, Martin; Hantsche, Brigitte; Pelull, Wolfgang; Voskamp, Ulrich: Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen. Opladen 1988.
- Baitsch, Christof: Kompetenzentwicklung und partizipative Arbeitsgestaltung. Eine hermeneutische Analyse bei Industriearbeitern in einer sich verändernden Arbeitssituation. Bern 1985.
- Bammé, Arno; Faltin, Günter; Holling, Eggert; Peters, Werner: Ein Betrieb als projektorientierte kaufmännische Ausbildungsstätte. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 65-86.
- Bauer, Brigitte; Stexkes, Anne: Juniorenfirma. Eine zukunftsweisende Methode der kaufmännischen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, Jg. 38/1986, S. 372-376.
- Bauer, H. G.; Brater, M.; Büchele, U.: Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung. München 1985.
- Bauer, H. G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. München 1987.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf den Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986.
- Becker, Wolfgang: Schlüsselqualifikationen - Begriffsgeschichte, Beispiele und Erläuterungen, in: Barbara Meifort (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen für gesundheits- und sozialpflegerische Berufe. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung '90. Alsbach 1991, S. 75-96.
- Daniel Bell: Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt a.M.; New York 1975.
- Berman, Harold, J. "Recht und Revolution. Die Bilder der westlichen Rechts-tradition, Frankfurt am Main 1995.
- Bonus, Holger, Die Langsamkeit von Spielregeln, In: Backhaus / Bonus , 1999
- Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt a.M. ; New York 1975.
- Bell, Daniel, Probleme der nachindustriellen Gesellschaft, Königstein 1964.
- Berqué, Jacques: Der Koran neu gelesen. Lembeck-Verlag Frankfurt a.M. 1996.

- Best, Hans Ulrich: Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft. 1903-1989. Verlag J.H.W. Dietz Bonn 1996.
- Boedecker, Hans Erich (Hrsg.) Wissenschaft als kulturelle Praxis, Göttingen 1999
- Bonus, Holger: Die Langsamkeit von Spielregeln, In: Backhaus/Bonus 1197
- Bonse, Eric, Diktatur ohne Diktator, Handelsblatt vom 6.4.2000, S.28.
- Boutroux, Emile : Die Kontingenz der Naturgesetze, Frankfurt 1911
- Braake, Heiko, Gehirn-Anatom in der Sendung „10 vor 11“ auf RTL am 24.Januar 2000 um 0:35 Uhr
- Brater, Michael; Büchele, Ute; Fucke, Erhard; Herz, Gerhard: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1988.
- Braun, Thomas: Die Juniorenfirma als eine Perspektive handlungsorientierter Berufsausbildung - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Wirtschafts und Berufserziehung, Jg. 39/1987, S. 143-150.
- Braun, Norbert: Phasen der Veränderung, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 28-30.
- Bress, Ludwig: Hans Lades und der holistische Systemvergleich. In: Konflikt - Konkurrenz - Kooperation. Erlangen 1989, S. 81-96.
- Brinck, Christine, Deutschland in Nöten, In: Die Welt vom 22.3.2000 (Essay), S.11.
- Brocher, T. Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1980
- Brodersen, Martha: Die amerikanischen Junior-Achievement-Firmen und die deutschen Juniorenfirmen. Ein Vergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 80/1984, S. 291-301.
- Bündnis für Arbeit, Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“, Berlin (10.11.1999)
- Bungard, Walter; Antoni, Conny Herbert: Gruppenorientierte Interventionstechniken. In: Lehrbuch Organisationspsychologie, hrsg. v. Heinz Schuler u.a. Verlag Heinz Huber Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995, S. 377-404.
- Buß, Helmut: Die reale Übungsfirma »Interna« im Hause der Pfaudler-Werke AG, Schwetzingen. Bindeglied zwischen kaufmännischer und gewerblich/technischer Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 25-34.
- Bunk, Gerhard P.: Simulation, Realität und Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 17-32.
- Bunk, Gerhard P.; Zedler, Reinhard: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln 1986.
- Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg 1982.
- Cipolla, C.M. und Borchardt , K. (Hrsg.) Europäische Wirtschaftsgeschichte, Stuttgart 1976 - 1980
- Chlewnjuk, Oleg W.: Das Politbüro. Mechanismen der Macht in der Sowjetunion der dreißiger Jahre. Hamburger Edition Hamburg 1998.
- Correll, Werner: Die Anthropologie John Deweys und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse:

- Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 65-100.
- Creutz, Erich: Die Lernfeldorganisation - ein zukunftsorientiertes Modell der Berufsbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 42-46.
- Dahrendorf, Ralf: Homo sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der sozialen Rolle. Köln; Opladen 1977.
- Damasio, Antonio R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. Paul List-Verlag München 1994.
- Dauphine-Meunier, Achille: Kirche und Kapitalismus, Aschaffenburg 1958.
- Davidow, William H.; Malone, Michael S.: Das virtuelle Unternehmen. Der Kunde als Co-Produzent. Frankfurt a.M., New York 1993.
- Demmel, Walter: Die berufliche Vielfalt der Gegenwart, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 295-334.
- Deok-Chill, Kim: Deweys Theorie der »beruflichen Erziehung« als Grundlage seines Erziehungsdenkens. Mit einem Ausblick auf die deutsche Berufspädagogik. Diss. Wuppertal 1995.
- Dery, Mark: Die Kultur der Zukunft. Volk & Welt Berlin 1997.
- Deutschmann, Christoph.: Marx, Schumpeter und die Mythen ökonomischer Rationalität, In: Leviathan 3/1996.
- Dewey, John: Die menschliche Natur, ihr Wesen und ihr Verhalten. Stuttgart; Berlin 1931.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig; Berlin; Hamburg; München; Kiel; Darmstadt 1964.
- Die Firma in der Firma - Neue Wege in der Berufsausbildung. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 69-70.
- Die Juniorenfirma BIGEFA stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 55-63.
- Dilthey, Wilhelm, Aufsätze zur Philosophie, Berlin – Hanau 1986.
- Dörig, Roman: Ersetzen Schlüsselqualifikationen das Wissen? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 81-88.
- Dubs, Rolf: Schlüsselqualifikationen - werden wir erneut um eine Illusion ärmer? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 46-57.
- Dulisch, F.: Lernen als Form menschlichen Handelns. Eine handlungstheoretisch orientierte Analyse von Lernprozessen und besonderer Berücksichtigung des Selbststeuerungsaspektes. Bergisch Gladbach 1986.
- Dunbar, Robin: Grooming, Gossip and the Evolution of Language. Cambridge Mass. 1997.
- Eccles, John C. Das Gehirn des Menschen, München – Zürich 1976

- Edelmann, M.: Unser Gehirn - Ein dynamisches System. Die Theorie des neuronalen Darwinismus und die biologischen Grundlagen der Wahrnehmung. Piper Verlag München 1993.
- Eder, Klaus: Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften. Frankfurt a.M. 1980.
- Elias, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt a.M. 1988.
- Elschenbroich, Donata, Das Kind als Modell, In: FAZ Nr. 277 vom 27.11.1999.
- Erikson, E.H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart 1988.
- Fahle, Klaus: Leonardo da Vinci - Berufsbildung für Europa, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 25-27.
- Faix, Werner G.; Hofmann, Lothar; Buchwald, Christa; Wetzler, Rainer: Der Mitarbeiter in der Fabrik der Zukunft. Qualifikation und Weiterbildung. Köln 1989.
- Feldhaus, F.M., Die Technik, Ein Lexikon der Vorzeit, der geschichtlichen Zeit und der Naturvölker, München 1970.
- Felken, Detlev: Eis heauton - Autobiographische Aufzeichnungen. C.H. Beck Verlag 1988.
- Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären, und politischen-weltanschaulichen Bereichen. Bern 1991.
- Ferchhoff, Wilfried; Neubauer, Georg: Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen, Opladen 1997.
- Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1998
- Ferguson, Marylin, Wirklichkeit und Wandel, In: Wilber , Ken (Hrsg.) Das holistische Weltbild, Scherzverlag 1986
- Filipp, Sigrun-Heide, Schmidt, Katharina: Mittleres und höheres Erwachsenenalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 439-486.
- Fiesler, Volker: »Kurzbeitrag«, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 379-380.
- Fischer, Peter: Die Selbständigen von morgen. Unternehmer oder Tagelöhner? Frankfurt a.M.; New York 1995.
- Fix, Wolfgang: Die Projektmethoden in der betrieblichen Ausbildung, in: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Dritter Bayerischer Berufsbildungskongreß. Nürnberg. 5. und 6. April 1984. Dokumentation. Bayreuth 1984, S. 145-149.
- Fix, Wolfgang: Vorberufliche und berufliche Bildung durch Juniorenfirmen. In: Wirtschaft- und Berufserziehung, Jg. 36/1984, S. 205-211.
- Fix, Wolfgang: Lehrlinge leiten einen Betrieb. Die Juniorenfirma als Alternative zum Zusatzunterricht in der betrieblichen Ausbildung. In: Personal, Jg. 37/1985, S. 57-60.

- Fix, Wolfgang: Lernen als Abenteuer. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 5-16.
- Fix, Wolfgang: Ein Projekt im Betrieb - die Übungsfirma mit realem Geschäftsbetrieb. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 17-24.
- Fix, Wolfgang: Juniorenfirmen. Ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Berlin 1989.
- Fix, Wolfgang: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht zu einem Modellversuch des Bundesinstituts für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit der Industrie- und Handelskammer Bodensee-Oberschwaben. Berlin 1992.
- Florey, Ernst; Breidach, Olaf (Hrsg.): Das Gehirn - Organ der Seele? Zur Ideengeschichte der Neurobiologie. Akademie Verlag Berlin 1993.
- Floriani, Lodovici: Ausbildungsdefizite hemmen Europa , In: Führungskräfte und Personalentwicklung, Band 1, S.,64, May 1991.
- Forrester, Viviane: Der Terror der Ökonomie, Wien; München 1997.
- Fresse, Walter, Parallele Datenverarbeitung in der Großhirnrinde, In: Weimann, Karl-Heinz und Thimm, Ute: Intelligenz zwischen Mensch und Maschine, München 1999, S. 30-35.
- Fritsch, Bruno, Wir werden überleben, München 1982.
- Fritsch, Bruno, Kognitive Dissonanz, oder: Wie man rebellisch wird, In: Bild der Wissenschaft Nr. 2/1982, S.110-113.
- Gabelmann, Thilo: Thälmann ist niemals gefallen? Eine Legende stirbt. Verlag Das Neue Berlin 1996.
- Ganten, Delef u.a. (Hrsg.) Gene, Neurone, Qubits und Co., Stuttgart 1999.
- Gaugler, Eduard: Gedanken zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in der organisierten Weiterbildung, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Schlüsselqualifikation und Weiterbildung. Dokumentation des Dritten BMBW-Kolloquiums zur Weiterbildung am 26. September 1985 in Bonn. Bonn 1986, S. 20-27.
- Gaugler, Eduard: Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, in: Eduard Gaugler (Hrsg.), Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe. Wiesbaden 1987, S. 69-83.
- Gebhardt, Winfried: Soziologie aus Resignation. Über den Zusammenhang von Gesellschaftskritik und Religionsanalyse in der deutschen Soziologie der Jahrhundertwende. In: Leviathan, Heft 4, 1994, S. 520-540.
- Gerhards, Karl Rudolf und Zedler, Reinhard (Hrsg.) Innovationsorientierte Berufsausbildung, Köln 1997.
- Geißler, Karlheinz: Schlüsselqualifikationen. Der Alpenmythos - pädagogisch arrangiert (Ms.). o.J.
- Gellner, Ernest: Nationalismus und Moderne. Berlin 1991.
- Gendo, Felix; Kenschak, Rolf: Mythos Lean Production. Essen 1999.
- Gensicke, Thomas: Sozialer Wandel und Modernisierung, Industrialisierung und Wertewandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B42/1996.

- Gerhards, Karl Rudolf; Steinbach, Heidi: Ein neues didaktisches Qualifizierungskonzept für die Aus- und Weiterbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 18-23.
- Gerhards, Karl Rudolf; Stock, Jörg: Ziele, Strategien und Maßnahmen innovativer Wandlungsprozesse in der Berufsbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 13-17.
- Gerken, Gerd: Abschied vom Marketing. Econ Verlag Düsseldorf 1990.
- Gerken, Gerd: Management by Love. Econ Verlag Düsseldorf 1990.
- Gerken, Gerd: Die Trends für das Jahr 2000. Econ Verlag Düsseldorf 1990.
- Gerken, Gerd: Geist. Das Geheimnis der neuen Führung. Econ Verlag Düsseldorf 1991.
- Gillmann, Roger; Müller, Martina; Wiegant, Meike; Wiesemann, Jörg; Bittorf, Ellen: Simulation / Übungsfirma / Juniorfirma / Lernbüro. In: Claudia Denstorff; Gerd Neumann (Hrsg.): Konzepte für die betriebliche aus und Weiterbildung. Kassel 1994. S. 128-142.
- Coleman, Daniel : "EQ2 – Der Erfolgsquotient", München 1999.
- Goetze, Walter: Von SQ (Schlüsselqualifikationen) zu QS (Qualitätssicherung): Sollten wir mehr über Qualität von Bildungsangeboten reden - und weniger über Schlüsselqualifikationen? in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 58-66.
- Gonon, Philipp: Schlüsselqualifikationen aus kontroverser Sicht: eine Einleitung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 9-14.
- Goodrick-Clarke, Nicholas: Die okkulten Wurzeln des Nationalsozialismus, Stocker-Verlag 1996.
- Gorochov, Vitaly: Wissenschaftlich-technische Revolution und Gesellschaft, Moskau 1973.
- Gorochov, Vitaly: Technological Enlightenment in Russia in the 19th und early 20th Century, Moskau 1989.
- Gould, Stephen Jay: Illusion Fortschritt. Die vielfältigen Wege der Evolution. S. Fischer Verlag Frankfurt a.M. 1998.
- Graeve, Hans, Die offene Zukunft, Gräffelfing 1996
- Griffin, H.: The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In: I. Bretherton (Hrsg.): Symbolic play. London 1984, S. 73-100.
- Gröger, Ilona: Dienstleistungsangebote der Juniorenfirma an die Mutterfirma. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 99-102.
- Gruber, Hans (Hrs.) Wissen und Denken, Dt. Universitätsverlag 1999.
- Guerra, Duccia; Wollschläger, Norbert: Hybridqualifikationen: Verschiedene Lösungen für ein Problem. In: Berufsbildung, Heft 19/1986, S. 15-19.
- Guggenberger, Bernd: Das digitale Nirwana. Rotbuch Verlag Hamburg 1997.
- Gurisatti, Giovanni; Edizioni, Adelphi (Hrsg.): A me Stesso. Mailand 1993.
- Häberle, Eckehard J.: „Skizze einer reflexiven Sozialgeschichte der Kultursociologie bei Alfred und Max Weber. Unveröff. Manuskript, Heidelberg/Kassel 1996.

- Haefeli, K.; Kraft, U.; Schallberger, U.: Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Langschnittstudie. Bern 1988.
- Häusel, Hans Georg, Das Reptiliengehirn lenkt unser Handeln, In: Harvard Businessmanager Nr. 2(2000) S.9-18.
- Hagenmaier, Theresia: Der Begriff der Sachlichkeit in der Pädagogik Georg Kerschensteiners, in: Theresia Hagenmaier, Werner Correll, Brigitte van Veen-Bosse: Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori. Heidelberg 1968, S. 13-64.
- Hahn, Kurt: Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart 1958.
- Hahn, Kurt: The young and outcome of the war. London 1965.
- Haken-Krell, Hermann u. Maria: Gehirn und Verhalten. Stuttgart 1997.
- Hartmann, Michael, Auf dem Wege zu einer transnationalen Bourgeoisie, In: Leviathan Nr. 1/1999, S.113-141.
- Heckhausen, H.: Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung, Jg. 27/1964, S. 225-243.
- Hense-Ferch, Sabine, Rezepte für ein gutes Team, Im : Welt am Sonntag, 21.01.2001
- Heidegger, Martin, Sein und Zeit, Tübingen 1986.
- Hermund, Jost: Der alte Traum vom neuen Reich, Völkische Utopien und Nationalsozialismus, Frankfurt am Main 1988.
- Herz, Gerhard; Schlicht, Joachim: Ein innovativer Ansatz für die Ausbildung, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 36-39.
- Hilt, Karl: Die Juniorenfirma »Junior Trading Künzelsau« (JTK) der Kaufmännischen Schule Künzelsau. In: Wirtschaft und Erziehung 46/1994, S. 115-118.
- Hinderk, Emrich M.; Kocka Jürgen; Smith, Gary: Vom Nutzen des Vergessens. Akademie Verlag Berlin 1994.
- Hirschberger, Wolfgang: Gründung einer Juniorenfirma. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 89-94.
- Hook, Jochen und Jeannine, Pierre, Ars Mercatio, Paderborn 1986
- Hoff, Ernst-H. Lempert, W.; Lappe, L. (Hrsg.) Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Bern 1991.
- Hoff, Ernst-H.: Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 423-438.
- Holland, Ralf, Berufs- und arbeitspädagogische Eignung betrieblicher Ausbilder, In: Neue Wirtschaftsbriefe vom 18.10.1999, S. 3889 – 3892.
- Hülsen, Kraft-Siegfried von: Produktfindung mit Problem-Lösungstechniken. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 103-104.
- Hurlock, Elisabeth, B.: Die Entwicklung des Kindes. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

- Jaubert, Alain: Fotos, die lügen. Politik mit gefälschten Bildern. Athenäum Verlag Frankfurt a.M. 1989.
- Jeske, Jürgen. Leitartikel: Bildung braucht mehr Wettbewerb“, In: FAZ Nr. 66 vom 18.3.2000, S 13.
- Jeske, Jürgen , Abschied vom Marketing, Düsseldorf 1998.
- Jeske, Jürgen, Management by Love, Düsseldorf 1998.
- Kaesler, Dirk, Die frühe deutsche Soziologie 1909 – 1934, Stocker-Verlag 1996.
- Kandel, E.R.; Schwartz, J.H.: Principles of neural science. New York 1984.
- Kappler, Ekkehard: Zur Verflüchtigung des Wissensbegriffs. Kann in pluralistischen Gesellschaften überhaupt noch »gewußt« werden?
- Kath, Fritz, SQ – Vorwärts in die Vergangenheit, In: Reetz, Reitmann (Hrsg.) SQ, Hamburg, 1990.
- Keeton, W.T.: Biological science. New York 1980.
- Keim, Wolfgang: Ein Jahrhundert Reformpädagogik, Ein widersprüchliches Phänomen, Versuch einer Bilanz: Artikelserie in der Frankfurter Rundschau am 30.12.99, S.8 / 06.01.2000, S.6. / 20.01.2000, S.12 / 27.01.2000, S.6.
- Keim, Wolfgang, Erziehung unter der Nazi.-Diktatur, Bd. 1 Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung, Bd. 2 Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust, jeweils Darmstadt 1997.
- Kellerhoff, Sven Felix: Schon der Kaiser bekämpfte den Schund: In: Die Welt vom 8.8.1998, S. G 4.
- Kemmerling, Andreas: Ideen des Ichs. Studien zu Descartes‘ Philosophie. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1996.
- Kemmerling, Andreas; Schütt, Hans-Peter (Hrsg.): Descartes nachgedacht. V. Klostermann Verlag Frankfurt a.M. 1996
- Kern, Lucian (Hrsg.): Probleme der postindustriellen Gesellschaft. Athenäum Taschenbücher Sozialwissenschaften: Königstein Ts. 1964
- Kerschensteiner, Georg: [Eröffnung als Vorsitzender des Zweiten Kunsterziehungstages], in: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des 2. Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10., 11. Oktober 1903. Leipzig 1904, S. 20-23.
- Kerschensteiner, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig; Berlin 1921.
- Kerschensteiner, Georg: Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze. Leipzig 1924.
- Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildung. Leipzig; Berlin 1926.
- Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. München; Düsseldorf 1953.
- Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der Arbeitsschule. München; Düsseldorf 1955.
- Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. München; Stuttgart 1961.
- Klatt, S. Zur Theorie der Industrialisierung, Opladen 1959
- Klein, Helmut E.: Wandel der Arbeitswelt - Wandel der Qualifikationen. Köln 1995.
- Klotz, Ulrich: „Neue Arbeitsplätze entstehen nicht durch mehr Verteilung“, In: FAZ vom 26. Juni 1999, S.25.
- Koestler, Arthur, Der göttliche Funke. Bern/München/Wien 1966.

- Kötteritz, Eike-Volkmar: Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart. Köln; Wien 1981.
- Kohn, M.L. ; Schooler, C.: Work and personality. An inquiry into the impact of social stratification. Ablex Norwood NJ 1983.
- Koktanek, Anton Mirko: Oswald Spengler in seiner Zeit. C.H. Beck Verlag München 1968.
- Krämer, Walter; Trenkler, Götz: Lexikon der populären Irrtümer. Eichborn Verlag 1995.
- Kraus, Josef, Junge Menschen brauchen ökonomische Bildung, In: FAZ 10.06.2000, S.15
- Krischke, Wolfgang, Am Eingang eines bahnbrechenden Forschungsgebietes, In: FAZ vom 18.07.2000,
- Krugman, Paul, Der Mythos vom globalen Wirtschaftskrieg: Eine Abrechnung mit den Pop-Ökonomen, Frankfurt / New York 2000.
- Krugman, Paul, Schmalspur-Ökonomie, Die 27 populärsten Irrtümer über Wirtschaft, Frankfurt / New York 2000.
- Kuhn, Thomas S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1976.
- Kuhn, Thomas S.: Die Kopernikanische Revolution. Wiesbaden 1981.
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Das duale System und die Herausforderungen der 90er Jahre. Grundpositionen der Wirtschaft zur Berufsausbildung, Köln 1991.
- Kutt, Konrad: Bildungsinnovationen durch Modellversuche. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 33-48.
- Kutt, Konrad: Die Juniorenfirma als Ergänzungsmethode zur betrieblichen kaufmännischen Ausbildung. In: Konrad Kutt, Reinhard Selka (Hrsg.): Simulation und Realität in der kaufmännischen Berufsbildung. Berlin 1986, S. 1-14.
- Kutt, Konrad: Juniorenfirmen. Eine Methode zur Ergänzung der kaufmännischen Berufsausbildung - im Westen erprobt, im Osten gebraucht. In: Berufsbildung Jg. 47/1993, S. 31-34.
- Lagarde, Paul de: Deutsche Schriften. München 1937.
- Landes, D.S. Der entfesselte Prometheus, Köln 1973
- Langbehn, Julius: Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig 1891.
- Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen - innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen, in: Lothar Reetz; Thomas Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg: »Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 36-52.
- Laur-Ernst, Ute: Schlüsselqualifikationen in Deutschland - ein ambivalentes Konzept zwischen Ungewissheitsbewältigung und Persönlichkeitsbildung, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 17-23.
- LeDoux, Joseph E.: Brain Mechanism of Emotion and Emotional. Learning. In: Current Opinion Neurobiology. Bd. 2, H. 2, April 1992, S. 191-197.

- Lehmkuhl, Kirsten: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion? Alsbach 1994.
- Lietz, Hermann: Das fünfzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungsheimen. Beiträge zur Schulreform. Leipzig 1913.
- Lietz, Hermann: Lebenserinnerungen. Hrsg. v. A. Andreesen. Weimar 1935.
- Lietz, Hermann: Der Gründungsaufwurf von 1898, in: T. Dietrich (Hrsg.): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbronn Obb. 1967, S. 15-17.
- Lietz, Hermann: Die Erziehungsgrundsätze des deutschen Landerziehungsheimen, in: Flitner, W.; Kurdritzki, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1. Stuttgart 1984.
- Linke, Detlef B. Das Ich und sein Gehirn, In: Lettre International, Heft 23/1996, S.26-33.
- Lipsmeier, Antonius, Didaktik der Berufsausbildung, München 1978.
- Lübbe, Hermann, Gegenwartsschrumpfung, In: Backhaus, Klaus und Bonus, Holger: Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte, Stuttgart 1994, S.140.
- Löscher, Roland: Integration gewerblicher Lehrlinge in der Juniorenfirma In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 119-121.
- Luhmann, Niklas. Die Realität der Massenmedien. Westdeutscher Verlag Opladen 1996.
- Mack, Wolfgang: Gibt es intelligente Roboter ?, In: Universitas Nr. 466, (02/2000), S.121 ff.
- Martin, H-P., Schumann, H.: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek bei Hamburg 1996.
- Massagie´, Gerald: Die Geschichte Gottes, Berlin 1968.
- Mathes, Claus: Die Firma in der Schule. Ein sinnvolles Konzept vor dem Hintergrund einer entscheidungsorientierten Betriebswirtschaftslehre und der Forderung nach Vermittlung von Schlüsselqualifikationen? in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 84-88.
- McClelland, J.L. ; Rumelhart, D.E. (Hrsg.): Parallel distributed processing. Explorations in microstructure of cognition. Bd. 2. Cambridge Mass. 1986.
- Meier, Heinrich (Hrsg.): Die Herausforderung der Evolutionsbiologie. Piper Verlag München 1993.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 7/1974, S. 36-43.
- Meyers großes Taschenlexikon: Stichwort »Arbeitsschule«. Bd. 2. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich 1992. S. 93.
- Miles, Jack: »Gott«. Eine Biographie. Carl Hanser Verlag München 1996.
- Miller, Siegfried: Die Juniorenfirma - Ein handlungsorientiertes Konzept auch für die Schule? in: Erziehungswissenschaft und Beruf, Jg. 38/1990, S. 246-252.
- Miller, Siegfried: Zum Konzept der Juniorenfirma. Entgegnung auf C. Mathes: »Die Firma in der Schule ...«, in: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 43/1991, S. 167.

- Montada, Leo: Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 1-83.
- Morris, C: Signs, Language and Behavior. New York 1955.
- Morris, Desmond: Der nackte Affe. München 1968.
- Morris, Desmond: Das Tier Mensch. vgs Verlag 1994.
- Mühlmann, Heiner: Die Natur der Kulturen. Entwurf einer kulturgenetischen Theorie. Springer Verlag Wien; New York 1996.
- Müller, Hartmut: Die Personalabteilung als Besonderheit der Juniorenfirma Zeiss reflex. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 115-118.
- Murawski, Josef: Der Wandel der Wirtschafts- und Arbeitswelt im nächsten Jahrzehnt, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Hrsg.), Der Wandel der Wirtschafts- und Arbeitswelt im nächsten Jahrzehnt. Bonn 1991, S. 5-13.
- Naniwada, Haruo, Sozialwissenschaft und Wirklichkeit, Tokyo 1984.
- Nautz, Jürgen; Vahrenkamp, Richard (Hrsg.): Die Wiener Jahrhundertwende. Böhlau Verlag Wien; Köln; Graz 1993.
- Nawroth, Egon Edgar, Die Sozial- und Wirtschaftsphilosophie des Neoliberalismus, Heidelberg 1961.
- Nerlich, Michael: Abenteuer und das verlorene Selbstverständnis der Moderne, München 1997.
- Nierfeld, Monika; Bieniek, Dieter; Tilstra, André: Projektorientierung in der kaufmännischen Ausbildung, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 37-41.
- Nietmann, H.: Visualisierung. In: Geißler, Kh. A.; Landberg, G. v.; Reinartz, M.: Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfadens für die Praxis. 1990
- Nipperdey, Thomas: Deutsche Geschichte. 1866-1918, Bd. 1. München 1990.
- Nollau, Günther: Die Internationale. Kiepenheuer & Witsch Köln; Berlin 1959.
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1989.
- Oerter, Rolf: Psychologie des Spieles. Ein handlungsorientierter Ansatz. München 1993.
- Oerter, Rolf: Kindheit, In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 249-309.
- Oerter, Rolf; Dreher, Eva: Jugendalter. In: Rolf Oerter; Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 310-395.
- Offe, Klaus: Die Utopie der Null-Option. Modernität und Modernisierung als politische Gütekriterien. In: Peter Koslowski, Robert Spaemann, Reinhard Löw (Hrsg.): Moderne oder Postmoderne? Zur Signatur des gegenwärtigen Zeitalters. Weinheim 1986, S. 143-172.
- Ornstein, Robert: Die Wurzeln der Persönlichkeit. Das Geheimnis der Individualität und ihrer Entfaltung. Scherz Verlag 1994.
- Orthbandt, Eberhard: Geschichte der großen Philosophen, Verlag Werner Dausien, Hanau 1980, S. 23-44.

- Ott, Bernd: Ganzheitliche Berufsbildung. Theorie und Praxis handlungsorientierter Techniklehre in Schule und Betrieb. Stuttgart 1995.
- Otte, Rainer, Aufbruch der europäischen Wirtschaft aus dem Geist der Renaissance, FAZ-Verlag 1998.
- Pätzold, Günther: Berufliches Lernen unter dem Anspruch praktischer Theorie, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 78, Nr. 11/1982, S. 803-811.
- Papmehl, Andre/ Sievers, Rainer (Hrsg.) Social an emotional development in a relational context, Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: Berndt, T.J./Ladd, G.W. (Hrsg.) Peer relationship in child development. New York 1989, S.95-131.
- Parker, J.G.; Gottman, J.M.: Social and emotional development in a relational context. Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: T.J. Berndt; G.W. Ladd (Hrsg.): Peer relationships in child development. New York 1989, S. 95-131.
- Pastega, Nadja: »Lean Production« als gewaltiger Irrläufer entlarvt. Japan-Experten schreiben gegen den Mythos an. In: Die Welt vom 27. 5. 1999.
- Piazolo, Paul Harro: Ein Beispiel erfolgreicher Bildungspolitik, in: Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufsausbildung für das Jahr 2000. Eine Bilanz der Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe. Köln 1987, S. 11-17.
- Pielorz, Anja: Werte und Wege der Erlebnispädagogik in der Schule Schloß Salem. Luchterhand 1991.
- Plato: Menon, in: Ders.: Werke in acht Bänden, hrsg. v. Günther Eigler, bearb. v. Heinz Hofmann, dt. Übers. v. Friedrich Schleiermacher, Bd. 2. Darmstadt 1973. S. 505-600.
- Probst, Gilbert; Raub, Steffen; Romhardt, Kai: Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen. Frankfurter Allgemeine und Gabler Verlag 1998.
- Pöppel, Ernst: Lust und Schmerz. Über den Ursprung der Welt im Gehirn. Goldmann-Verlag München.
- Popper, Karl R., und Eccler, John C., Das Ich und sein Gehirn , München /Zürich 1997.
- Prognos AG (Christoph v. Rothkirch; Inge Weidig): Zum Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationen bis zum Jahr 2000. Im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg 1986.
- Prognos AG (Peter Hofer; Inge Weidig; Heimfrid Wolff): Arbeitslandschaft 2010 nach Umfang und Tätigkeitsprofilen. Gutachten im Auftrag des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Textband. Nürnberg 1989.
- Probst, Gilbert, Raub, Steffen und Romhardt, Kai, Wissen managen, Wiesbaden 1998
- Rauh, Hellgard: Frühe Kindheit. In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 167-248.
- Reddie, Cecil: Abbotsholme 1889-1899 or Ten Years' Work in an Educational Laboratory. London 1900.
- Reetz, Lothar: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung, in Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 5/1989, S. 3-10 u. Nr. 6/1989, S. 24-30.

- Reetz, Lothar: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikation in der Berufsbildung, in: Lothar Reetz; Thomas Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg: »Schlüsselqualifikationen« - Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 16-35.
- Reisse, Wilfried: Die Prüfbarkeit von Schlüsselqualifikationen, in: Philipp Gonon (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996, S. 114-120.
- Riedl, Rupert: Mit dem Kopf durch die Wand. Klett-Cotta Stuttgart 1994
- Röhrs, Hermann: Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von Kurt Hahn. Heidelberg 1966.
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth 1991.
- Rolf, Arnold, Betriebspädagogik, Berlin 1997.
- Rosenstiel, Lutz v.: Kommunikation und Führung in Arbeitsgruppen. In: Lehrbuch Organisationspsychologie, hrsg. v. Heinz Schuler u.a., Verlag Heinz Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995, S. 321-351.
- Rothschuh, Karl Eduard, Theorie des Organismus, Stuttgart 1969
- Rübbert, R. Geschichte der Industrialisierung, München 1972
- Rülcker, Tobias und Kastner, Peter (Hrsg.): Peter Petersen: Antinoderne als Fortschritt ?, Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor den Herausforderungen ihrer Zeit, Frankfurt/Main 1992.
- Rufin, Jean-Christoph: Die neuen Barbaren. Der Nord-Süd-Konflikt nach dem Ende des Kalten Krieges. München 1996.
- Rumelhart, D.E.; McClelland, J.L. (Hrsg.): Parallel distributed processing. Explorations in microstructure of cognition, Bd. 1. Cambridge Mass. 1986.
- Rust, Holger: Trends. Das Geschäft mit der Zukunft. Kremayer u. Scherian-Verlag Wien 1995
- Sanides, Silvia, Neue Zellen für neues Denken, Die neue Rolle der Neurobiologie, In: FOCUS Nr. 13/2000S. 189 – 200.
- Sauer, Ludwig: Organisation der Geschäftsbuchhaltung in der Juniorenfirma. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 95-98.
- Sauerland, Karol: Die Lust an der Denunziation. Fallstudien in zwei Diktaturen. In: Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, Nr. 581, November 1994, S. 1021-1033.
- Saup, Winfried, Mayring, Philipp: Pensionierung. In: Rolf Oerter, Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim 1995, S. 1110-1115.
- Schäfers, Bernd: Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland. Ein Studienbuch zur Sozialstruktur und Sozialgeschichte der Bundesrepublik. Stuttgart 1992.
- Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Weinheim; Basel 1994.
- Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1991.
- Scherrieb, Thomas: Der Modellversuch »Juniorenfirmen« unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammer Bodensee Oberschwaben. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 49-54.
- Schilling, Heinz, Die neue Zeit, Berlin 1999

- Schirmer, Dietmar: Mythos, Heilshoffnung, Modernität, Politisch-kulturelle Deutungs-codes in der Weimarer Republik, Wiesbaden 1992.
- Schlaffke, Winfried: Die duale Berufsausbildung - ein geschmähertes Erfolgssystem, in: Winfried Schlaffke; Reinhold Weiss (Hrsg.), Das duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf. Köln 1996, S. 8-33.
- Schlaffke, Winfried: Vorwort, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 4-6.
- Schmidt, Heinz-Dieter: Himmel-Erde-Wasser. Juniorenfirma als integraler Bestandteil der Berufsausbildung. In: Personalführung, Heft 5/1996, S. 384-388.
- Schmidt, Hermann: Szenario 1995 - Entwicklungslinien beruflicher Bildung, in: Günter Cramer; Jürgen W. Möllemann; Hermann Schmidt: Zukunftsaspekte der Berufsbildung. Köln 1987, S. 20-36.
- Schmidt, R.F.; Thewse, G. (Hrsg.): Physiologie des Menschen. Berlin 1995.
- Schneider, Ursula: Wissensmanagement. Die Aktivierung des intellektuellen Kapitals. Edition Blickbuch Wirtschaft, FAZ-Verlag: Frankfurt a.M. 1996.
- Schneider, Wolf: Vergessen-verloren-zerstört. Wie die Menschheit ihr Kapital an Wissen und Können vergeudet. In: GEO, April 1999 [Millennium-Serie Teil 4].
- Schöffski, Heinz-Dieter; Schmitt, Reimund: Herausforderung an den Ausbildungsleiter als Unternehmer, in: Kuratorium der deutschen Wirtschaft (Hrsg.), Berufliche Bildung in sich wandelndem betrieblichen Umfeld. Fachtagung 1995 der gewerblich-technischen Ausbildungsleiter. 1996, S. 33-35.
- Schuler, Heinz; Funke, Uwe: Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In: Lehrbuch Organisationspsychologie, hrsg. v. Heinz Schuler u.a., Verlag Heinz Huber: Bern, Göttingen, Toronto, Seattle 1995, S. 235-284.
- Schulze, Gerhard: Wer ich bin, und was will ich hier?, In: Die Welt vom 27.12.1999, S.9.
- Schumann, H.P. Die Globalisierungspfälle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand, Reinbek bei Hamburg 1996.
- Schwanitz, Dietrich, „Lieber gebildet, als nur gut informiert“, In: Die Welt vom 29.12.2000
- Schwanitz, Dietrich, Bildung, Was man wissen muss, Frankfurt 1999
- Schwanitz, Dietrich, Die neue Schlacht der Bücher. In: Die literarische Welt vom 25.9.1999, S.1.
- Schwarz, Karl: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1968.
- Seewald, Berthold: Sie waren viel normaler - und auch kriegerischer. Deutsche graben die Hauptstadt Ramses II. aus und entdecken dabei das Leben der alten Ägypter. In: Die Welt vom 5. Oktober 1996, S. G4.
- Seibt, Ferdinand, Das alte böse Lied, München 2000
- Singer, W., Das Bild im Kopf, Berlin 2000
- Söltenfuß, Gerhard: Grundlagen handlungsorientierten Lernens. Dargestellt an einer didaktischen Konzeption des Lernens im Simulationsbüro. Bad Heilbronn Obb. 1983.
- Sommer, Karl Heinz (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung – Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14.Juni 1985 an der Universität Stuttgart, Esslingen 1985.
- Sosalla, Ulrike, Am Computer Teamarbeit üben, Habndelsblatt vom 18.11.1999

- Spann, Othmar: Wirtschaft und Gesellschaft, Wien 1907.
- Spann: Othmar: Die Irrungen des Marxismus, Wien 1929.
- Spann, Othmar: Kämpfende Wissenschaft , Wien 1934.
- Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland. München 1986.
- Störig, Hans-Joachim: Kleine Weltgeschichte der Philosophie, Fischer Verlag Frankfurt a.M. 1987
- Strohm, Harald: Die Gnosis und der Nationalsozialismus. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M. 1997.
- Suhr, Martin: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994.
- Themenarbeitskreis Telearbeit und virtuelle Unternehmen: Bayern online. Datenhochgeschwindigkeitsnetz und neue Kommunikationstechnologien für Bayern. München 1995.
- Thornton, G.C.; Gaugler, B.B.; Rosenthal, D.B.; Bentson, C.: Die prädiktive Validität des Assessment Centers - eine Metaanalyse, In: Assessment Center als Methode der Personalentwicklung, hrsg. v. H. Schuler und W. Stehle. Verlag für angewandte Psychologie, Göttingen 1992, S. 36-60.
- Tinnefeld, Marie-Theres: Globalisierung und informelle Rechtskultur in Europa. In: Lamneck, Siegfried und Tinnefeld, Marie-Theres (Hrsg.): Globalisierung und internationale Rechtskultur in Europa. Informationelle Teilhabe und weltliche Solidarität. Baden-Baden 1998, S. 17-28.
- Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1963.
- Treue, W., Wirtschaftsgeschichte der Neuzeit, Stuttgart 1962
- Tyborczyk, Heinz Werner: Einführung von Lerninseln in der Ausbildungswerkstatt und im Fachbetrieb, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 24-30.
- Vahrenkamp, Richard (Hrsg.) Die Wiener Jahrhundertwende, Wien-Köln-Graz 1993
- Vaihinger, Hans: Philosophie des als ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Berlin 1911.
- Von Gottl-Ottilienfeld, F.: Wirtschaft und Technik, Tübingen 1923
- Vroon, Piet: Drei Hirne im Kopf. Warum wir nicht können, was wir wollen. Kreuz Verlag Zürich 1993.
- Waal, Frans de: Wilde Diplomaten. Versöhnungs- und Entspannungspolitik bei Affen und Menschen. München 1991
- Waffenschmidt, W.G., Technik und Wirtschaft, Jena 1928
- Wagner, Gerhard: Die Weltgesellschaft. Zur Überwindung einer soziologischen Fiktion. In: Leviathan, Jg. 24/1996, S. 539-556.
- Weber, Helga; Ziegenspeck, Jörg: Die deutschen Kurzschulen. Historischer Rückblick - gegenwärtige Situation - Perspektiven. Weinheim; Basel 1983.
- Weber, Hermann (Hrsg.): Die kommunistische Internationale. Eine Dokumentation. Verlag J.H.W. Dietz Nachf. Hannover 1966.
- Webler, Wolfgang: Über die Bildung von dem I.Weltkrieg (Diss.)
- Weidmüller-Interface, Jahresbericht 1998, o.O.
- Weitze, M.-D., Artificial Life, In: Universitas Nr. 638/August 1999, S.771

- Weissmann, Karlheinz: Globalisierung und Nation, In: Criticon, Heft 151/1996, S. 129-134.
- Wekutits, Franz M: Entwurzelte Seelen. Biologische und anthropologische Aspekte des Heimatgedankens. In: Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft, Nr. 583, Januar 1995, S. 11-24.
- Wellmann/Thimm (Hrsg.) Intelligenz zwischen Mensch und Maschine
- Wilbel, Ken (Hrsg.) Das holografische Weltbild, Scherzverlag 1986.
- Winkler, Heinrich August, Der lange Weg nach Westen, München 2000.
- Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang: Lernende Organisationen - Herausforderung für die betriebliche Bildung. In: Berufsbildung. Heft 39/1996. S. 3-7.
- Wittwer, Wolfgang: Schlüsselqualifikation. Schlüssel zur beruflichen Zukunft? in: Lernfeld Betrieb, Nr. 3/1989, S. 28-29.
- Wittwer, Wolfgang: Abschied von Gestern. Neuorientierung in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung. Heft 33/1995, S. 3-7.
- Wittwer, Wolfgang: Biographieorientierte Bildung - Schlüssel zur beruflichen Entwicklung. Bielefeld 1997.
- Wolf, Manfred: »Kurzbeitrag«, in: Max Liedtke (Hrsg.), Berufliche Bildung - Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn Obb. 1997, S. 384-389.
- Wunderer, Rolf (Hrsg.) Betriebswirtschaftslehre als Management- und Führungslehre, Stuttgart 1995.
- Wurm, Wolfgang: Evolutionäre Kulturwissenschaft. Die Bewältigung gefährlicher Wahrheiten oder über den Zusammenhang von Psyche, Kultur und Erkenntnis. S. Hirzel/Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft Stuttgart 1991
- Yates, Francis A.: Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare. Akademie Verlag Berlin 1991.
- Zaback, Jürgen: Schlüsselqualifikationen - Zur Kritik einer didaktischen Zeitformel. In: Wirtschaft und Erziehung, Jg. 41, Nr. 3/1989, S. 77-86.
- Zänker, Alfred: Jenseits der Jahrtausendwende. Wissen, Wettbewerb. Wohlstand. Asendorf 1997.
- Zedler, Reinhard: Rahmenbedingungen betrieblicher Bildungsarbeit, in: Karl Rudolf Gerhards; Reinhard Zedler (Hrsg.), Innovationsorientierte Berufsbildung. Köln 1997, S. 7-12.
- Zeiss reflex stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 79-82.
- Zelikow, Philip; Rice, Condoleezza: Sternstunden der Diplomatie. Berlin 1997.
- ZF-Synchronia stellt sich vor. In: Karl-Heinz Sommer (Hrsg.): Handlungslernen in der Berufsbildung - Juniorenfirmen in der Diskussion. Tag der Juniorenfirmen am 14. Juni 1985 an der Universität Stuttgart. Esslingen 1985. S. 75-78.
- Ziegenspeck, Jörg: Kurt Hahn. Erinnerungen - Gedanken - Aufforderungen. Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen. Lüneburg 1987.
- Ziegler, Adolf (Hrsg): Handbuch für das kaufmännische Unterrichtswesen in Deutschland, Erster Band, Leipzig 1916.
- Zimbardo, Philip G., / Gerrig, Richard J.: Lehrbuch für Psychologie, Berlin/Heidelberg/New York 1999.