

Karl Weber (Hrsg.)

**Berufsbildung und
Allgemeinbildung:
Konstanz und Wandel eines
bildungspolitischen Problems**

**Seminar der
Koordinationsstelle für Weiterbildung
der Universität Bern
22. Juni 1993, Hotel Kreuz, Bern**

Arbeitsbericht 11

Am 1. Oktober 1990 hat die Koordinationsstelle für Weiterbildung, eine interfakultäre Einrichtung der Universität Bern, ihre Arbeiten aufgenommen. Drei Aufgaben nimmt die Koordinationsstelle für Weiterbildung wahr: Sie initiiert, koordiniert, betreut und verwirklicht zusammen mit den Fakultäten und Instituten Weiterbildungsprojekte. Sie führt Lehrveranstaltungen zur Weiterbildung durch und beteiligt sich auch an einzelnen Weiterbildungsprogrammen. Schliesslich führt sie Forschungen zu Bedarfs-, Vermittlungs- und Evaluationsfragen durch.

Arbeitsberichte

In dieser Reihe veröffentlicht die Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern Studien und Berichte zur universitären Weiterbildung in ihrem wissenschaftlichen und beruflichen Zusammenhang. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie Weiterbildung und soziale, politische, wirtschaftliche und technologische Entwicklungen zusammenhängen. Es soll auch untersucht werden, welchen Beitrag universitäre Weiterbildung zur Orientierung und Sinnstiftung leisten kann.

Die Koordinationsstelle hofft, mit diesen Beiträgen zum Verständnis der Weiterbildung, ihrer Voraussetzungen und ihrer Reichweite beizutragen und dadurch ihren Ausbau zu fördern.

Die inhaltliche Verantwortung für die Berichte liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Herausgeber: Prof. Dr. Karl Weber, Leiter Koordinationsstelle für Weiterbildung

Bisher sind folgende Arbeitsberichte erschienen:

1	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Jahresdokumentation 1992	1992	gratis
2	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Hochschule und Weiterbildung in der Diskussion (Workshopbericht Kongress SGS)	1992	14.00
3	Doris Aebi	Universitäre Weiterbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis	1992	14.00
4	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Weiterbildung (Symposiumsbericht)	1992	30.00
5	Koordinationsstelle für Weiterbildung	Handlungsbedarf in der Bildungspolitik ? (Seminarbericht)	1992	14.00
6	Adelheid Bürgi-Schmelz, Karl Weber	Technikgestaltung und -bewertung	1992	14.00
7	Per Bergamin	Wissenschaftliche Weiterbildung im Oberwallis	1993	14.00
8	Martin Wicki	Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Kantons Solothurn	1993	14.00
9	Rudolf Bürgi	Weiterbildungsprogramm Ingenieurepädagogik (Konzept)	1993	7.00
10	Günter Cyranek, Adelheid Bürgi-Schmelz (Herausgeber)	Computergestützte kooperative Arbeit (Dokumentation der gleichnamigen Weiterbildungsveranstaltung)	1993	14.00
11	Karl Weber (Hrsg.)	Berufsbildung und Allgemeinbildung: Konstanz und Wandel eines bildungspolitischen Problems	1993	14.00

Die Arbeitsberichte können bezogen werden bei der Koordinationsstelle für Weiterbildung, Postfach 484, 3000 Bern 25
Telefon 031 / 65 39 28, ab 25.9.1993: 031 / 631 39 28

Karl Weber (Hrsg.)

Berufsbildung und Allgemeinbildung:

Konstanz und Wandel eines
bildungspolitischen Problems

Seminar der Koordinationsstelle
für Weiterbildung der Universität Bern
22. Juni 1993, Hotel Kreuz, Bern

Arbeitsbericht 11

© 1993 by

Universität Bern

Koordinationsstelle für Weiterbildung

Postfach 484, 3000 Bern 25, 031 / 65 39 28

Inhaltsverzeichnis

		Seite
Karl Weber	Einleitung	1
Rolf Dubs	Aktuelle Reformbewegungen aus berufspädagogischer Sicht	3
Urs Kiener	Bemerkungen zu aktuellen Reformbewegungen	7
Heinz Ochsenbein	Schulversuch als Beitrag zur Reform des allgemeinbildenden Unterrichts	13
Martin Straumann	Die Reform des Berufsschulunterrichts	17
Martin Wicki	Berufsbildung zwischen Wissensexpansion und technologischem Wandel	27
Fritz Osterwalder	Berufsbildung und Allgemeinbildung, zunehmende Annäherung und unüberbrückbare Differenz - oder hat Allgemeinbildung noch einen Sinn	35
Günter Kutscha	Berufsbildung zwischen Beruf und Allgemeinbildung - ein historischer Zugang	47
Philipp Gonon	Bildung und Beruf als historische Determinanten für das Bildungssystem (auf Sekundarstufe II) in der Schweiz	59

Einleitung

Karl Weber

Der Themenkreis Allgemeinbildung und Berufsbildung bildet einen periodisch wiederkehrenden Gegenstand in der Bildungspolitik. Er ist Teil fast jeder Reformdebatte und zwar relativ unabhängig von den Fragen, welche gerade konkret zur Diskussion stehen. Die Notwendigkeit der Allgemeinbildung wird aber auch regelmässig in Phasen des gesellschaftlichen Umbruchs beschworen, immer dann, wenn sich die Ueberzeugung einstellt, das Bildungswesen hätte einen ganz besonderen Beitrag zur Bewältigung aktueller Probleme zu leisten. Das Tagungsthema passt also in die heutige Situation. Die Berufsmatur steht zur Diskussion. Produktion und Dienstleistungen sind in einem tiefergehenden Umbruchprozess begriffen, der nicht nur durch die Neuorganisation der Märkte und ihre teilweise Sättigung, sondern ebenso sehr durch die neue Art der Herstellung und Verteilung von Gütern und Dienstleistungen bestimmt ist.

Wer die Diskussion über unser heutiges Thema verfolgt, glaubt zwei Argumentationsstränge zu entdecken: *Erstens* ist die Allgemeinbildung jenseits der beruflichen Arbeitsteilung und Spezialisierung - zu erinnern ist an die rund 400 Lehrberufe - *verbindend*, weil sie *allen gemeinsam* ist. Allgemeinbildung kann also als gesellschaftliche Basisqualifikation gelten, als Kitt, welcher Kommunikation und Erfahrungsaustausch unter Gleichen ermöglicht. Insofern sprengt Allgemeinbildung den beruflichen Bereich im engeren Sinne. Sicher wäre es jedoch zu einfach, wollte man der Allgemeinbildung nur diese gesellschaftliche Funktion zuschreiben. Allgemeinbildung hat *zweitens* auch eine berufliche Komponente, in dem sie auf die Annahme bezogen ist, ein erfolgreicher Berufsvollzug sei ohne Allgemeinbildung nicht möglich. Stichworte dazu sind u.a. Sprachkompetenz und Sozialkompetenz.

Freilich sprechen einige Argumente dafür, dass mit diesen Hinweisen die Aktualität unseres heutigen Themas nicht hinreichend erklärt ist.

Zwar wird im neuen Rahmenlehrplan für die Berufsmatur pragmatisch festgelegt, was Allgemeinbildung sei. Dieses Curriculum kann aber für sich keine unmittelbare Evidenz beanspruchen. Ob Sprachförderung und Staatskunde in einer zunehmend mediatisierten Welt allgemeinbildend sind, lässt sich diskutieren.

Zu prüfen wäre auch, ob nicht jedes Konzept von Allgemeinbildung allein schon deswegen prekär ist, weil die Berufsbildung sowohl als Teil der Wirtschaft, wie auch als Teil des Bildungswesens gelten kann. In der Berufsbildung konkurrenzieren sich deswegen notwendigerweise zwei unterschiedliche Logiken und Wertmuster, die nicht ohne weiteres zu versöhnen sind. In der Wirtschaft herrschen andere Logiken und Wertmuster als in der pädagogischen Welt. Hier geht es mehr um Handlungsvollzüge, dort eher um Wissen. Insofern, so die These, ist *die Aktualität des Themas strukturell - organisatorisch* in der Berufsbildung angelegt.

Vielleicht sind unser Thema und seine Kontroversen auch gar nicht sachbedingt, sondern schlicht Ergebnis der unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche der verschiedenen Lehrerguppen, die in der Berufsbildung engagiert sind. Lehrer in der Allgemeinbildung haben eine andere Karriere hinter sich als jene im berufskundlichen und fachlichen Bereich.

Als Soziologe stelle ich mir schliesslich die Frage, ob Allgemeinbildung in einer Gesellschaft, die sich in verschiedene, relativ autonome Teilbereiche - Wirtschaft, Politik, Kultur, Wissenschaft, etc. - ausdifferenziert hat, überhaupt möglich ist. Lässt sich die tatsächliche, jedoch oft beklagte Differenz zwischen diesen Bereichen wenn nicht aufheben, so doch wenigstens überbrücken?

Am 22. Juni 1993 hat die Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern zum Themenkreis "Berufsbildung und Allgemeinbildung" eine Tagung durchgeführt. In diesem Arbeitsbericht veröffentlichen wir die Referate. Sie verdeutlichen, dass das Thema "Berufsbildung und Allgemeinbildung" die bildungspolitische Diskussion seit dem letzten Jahrhundert begleitet und dass die Fragestellung in dieser Zeit zunehmend vielfältig und komplex geworden ist. Ein Ende der wissenschaftlichen und berufsbildungspolitischen Thematisierung zeichnet sich nicht ab.

Bern, den 1. Juli 1993

Professor Dr.Dres h.c. Rolf Dubs

Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften

BERUFSBILDUNG UND ALLGEMEINBILDUNG

AKTUELLE REFORMBEWEGUNGEN AUS BERUFSPÄDAGOGISCHER SICHT

Kurzfassung des Referates

1. Gegenwärtig sind es zwei Tendenzen, die gegen das traditionelle duale System sprechen:
 - der Rückgang der Lehrtöchter und Lehrlinge in der Schweiz (Attraktivitätsverlust der Berufslehre) mit dem Trend zum Gymnasium;
 - gewisse wissenschaftliche Bewegungen aus der Bundesrepublik Deutschland, welche dem dualen System die Zukunftsberechtigung absprechen.
2. Deshalb muss zunächst objektiv geklärt werden, ob das duale System neuen Formen der Berufsbildung (vollschulische Berufsbildung) gegenüber unterlegen ist.

Beim heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisstand ist keines der Systeme überlegen. Je nach Kriterium hat ein anderes System Stärken. Stark verallgemeinert bereitet das duale System besser auf die unmittelbare Berufstätigkeit vor, während die vollschulische Berufsbildung sich besser eignet, wenn es um generelle Mobilität und Interesse an Weiterbildung geht.

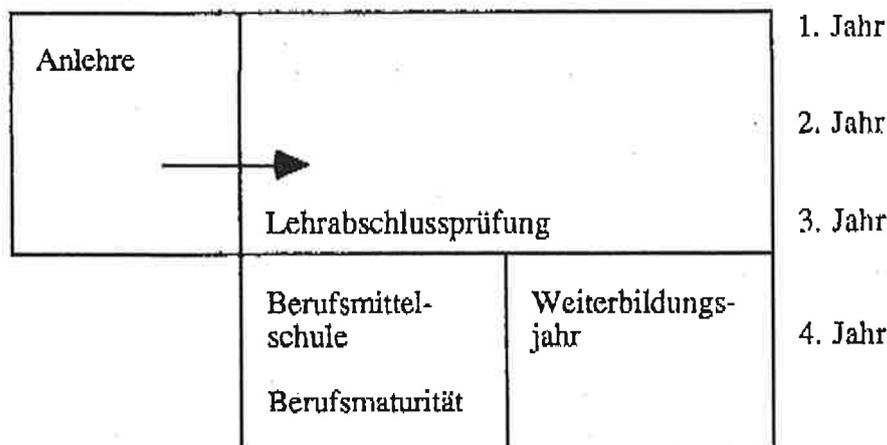
3. Dieser Befund zwingt dazu, weitere - ausserpädagogische - Gesichtspunkte als Entscheidungsgrundlage zu suchen. In den nächsten Jahren werden zweifellos finanzpolitische Kriterien prägend wirken. Deshalb kann in der Schweiz momentan kein Systemwechsel ins Auge gefasst werden.

Deshalb sind notwendige Reformmassnahmen innerhalb des bestehenden Systems zu vollziehen: Aus dem dualen muss ein **echtes, triales** Berufsbildungssystem entstehen.

Das triale System ist so aufzubauen, dass die Nachteile des herkömmlichen dualen Systems überwunden werden und die Effizienz der Bildung erhöht werden kann. Dies kann mit folgenden Reformpunkten erreicht werden:

- a) Die schulischen Einführungskurse sind zu verlängern, damit die wenig fruchtbare Anfangszeit in der Berufslehre sinnvoller genutzt wird. Die Einführungskurse sollen nach Wahl von Grossunternehmungen, Verbänden oder Berufsschulen angeboten werden können, damit ein Qualitätswettbewerb für Einführungskurse stattfinden kann.
- b) In jedem Lehrjahr muss ein vollschulischer Block eingeführt werden, damit auch die Berufsschule sinnvoll mit neuen Lehr- und Lernformen arbeiten kann.
- c) Alle Berufslehren sind auf drei Jahre zu verkürzen, damit für die interessierten und leistungsfähigeren Lehrlinge und Lehrtöchter ein vollschulisches Berufsmittelschuljahr angeschlossen werden kann, und die übrigen Lehrtöchter und Lehrlinge im Lehrbetrieb in einem Weiterbildungsjahr als volle Mitarbeiter noch unter Anleitung in die Weiterbildung eingeführt werden (Besuch von Weiterbildungskursen unter Anleitung des Betriebs, damit die Hemmschwelle für Weiterbildung möglichst überwunden wird). Die Lehrabschlussprüfung ist nach dem dritten Lehrjahr zu bestehen; die Fachausweise werden nach dem vierten Lehrjahr (bei den Berufsmittelschülern zusammen mit der Berufsmatura) abgegeben.
- d) Die Anlehren sind beizubehalten, damit die schwächeren Lernenden eine Chance zu einem offiziellen Berufsabschluss erhalten, ohne dass es zu einer weiteren generellen Niveausenkung der Berufslehren kommt.

Damit trete ich für die folgende Organisation des dualen Berufsschulwesens ein:



- 4. Der Entscheid, die Berufsmatura einzuführen und die HTL- und HWV-Schulen in Fachhochschulen aufzuwerten, ist richtig, weil damit echte Weiterbildungsmöglichkeiten für Absolventen und Absolventinnen einer Berufslehre geschaffen werden.

Aber die Aufgabe der Fachhochschule ist genau zu definieren. Die immer wieder beschworene Unterscheidung, die wissenschaftlichen Hochschulen hätten sich auf die Theorie und die Grundlagenforschung zu beschränken und die Fachhochschulen um die angewandte

Forschung und die Praxis zu bemühen, dürfte sich bald einmal als Illusion erweisen. Eine solche Abgrenzung ist sinnlos und nicht machbar. Die Unterscheidung muss sich aus den Voraussetzungen der Lernenden ergeben. Die wissenschaftliche Hochschule orientiert sich an den abstrakt-theoretisch Interessierten, die Fachhochschule an der praktischen Erfahrung. Die beiden Hochschultypen müssen sich also in der Art des Lehrens und Lernens unterscheiden.

Deshalb stelle ich mich auch gegen eine allgemeine Hochschulreife für Berufsmaturandinnen und -maturanden. Eine solche Lösung wertete die berufliche Bildung zu einem intellektuell weniger anspruchsvollen Weg zur wissenschaftlichen Hochschule ab.

5. Vollständig neu zu überdenken ist die Abgrenzung der Bildung zwischen den Schulen und Betrieben. Soll ein sinnvolles handlungsorientiertes Lernen verwirklicht werden, so ist - angesichts des Wandels der modernen Berufsarbeit - die bisherige Aufteilung (die Schule unterrichtet die Theorie, der Betrieb die Praxis) nicht mehr haltbar. Zu suchen ist nach einer thematischen Abgrenzung, wobei die Betriebe immer mehr zu **Lernarbeitsplätzen** übergehen müssen.
6. Neu zu konzipieren ist der allgemeinbildende Unterricht. Zunächst ist er - um dem europäischen Niveau standhalten zu können - auszuweiten. Dabei muss aber endlich ein Entscheid fallen, welchem Ziel er dienen soll. Zu vermeiden ist eine Angleichung an den gymnasialen Unterricht, weil die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern zu verschieden sind. Ein eigenständiger, allgemeinbildender Unterricht an Berufsschulen kann auf verschiedene Funktionen ausgerichtet sein: Nachholfunktion (Ausgleich von Bildungsdefiziten), Berechtigungsfunktion (im Hinblick auf Uebertritte in eine andere Bildungsstufe), Verstärkerfunktion (Bezug zum Beruf) oder Kompensationsfunktion (Ausweitung des Horizontes).

Es wäre dringend, dass diese Zielfrage geklärt würde, statt dass man sich auf methodische Fragen konzentriert und glaubt, damit seien die Probleme des allgemeinbildenden Unterrichtes gelöst.

7. Sehr zu verstärken ist die Bildung des allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverständnisses, denn angesichts der vielen komplexen Zielkonflikte unserer Zeit besteht die Gefahr, dass nicht ohne gesteigerte politische und wirtschaftliche Sachkompetenz die unheilvolle Polarisierung in unserem Land weitergeht und zu Rückschlägen führt.

8. Zwei abschliessende Bemerkungen:

- Selbst nach dem Maastrichter Abkommen gilt in der EG das Subsidiaritätsprinzip für die Berufsbildung. Art. 126 sieht sogar ausdrücklich vor, dass die einzelnen Staaten in der Gestaltung und bei den Inhalten der Berufsbildung frei sind. Deshalb sollte die Schweiz ihr Berufsbildungssystem nach ihren kulturellen und wirtschaftlichen Vorstellungen reformieren.
- Alle Reformmassnahmen im Berufsbildungswesen genügen solange nicht, als nicht der Staat und die Unternehmungen sich voll für das triale System einsetzen. Wenn sie trial Ausgebildeten immer weniger Chancen bieten und immer häufiger und überall Akademikerinnen und Akademikern den Vorzug geben, so nützen alle Reformen nichts; die Chancen der Berufsleute nehmen ab, so dass es nicht mehr interessant ist, trial ausgebildet zu werden. Ohne wesentlichen Einstellungswandel hat das triale System nicht wegen des Systems sondern aus gesellschaftspolitischer Sicht keine Chance mehr.

Berufsbildung und Allgemeinbildung: Bemerkungen zu aktuellen Reformbewegungen

Urs Kiener, Sozialforschung, Winterthur

1.

Die folgenden Bemerkungen gehen von einer Situations-Feststellung aus: Es herrscht zur Zeit in der Schweiz ein grosser Konsens über einen Reformbedarf sowohl in den allgemeinbildenden wie in den berufsbildenden Institutionen. Gleichzeitig besteht eine grosse Unklarheit darüber, was heute "Berufsbildung" und "Allgemeinbildung" bedeuten bzw. bedeuten sollen.

Heisst das: Wir wissen zwar nicht, was wir tun sollen, aber packen wir's an? Das braucht nicht zwingend so zu sein; es hängt davon ab, wie man damit umgeht. Man spricht von einer Krise der Allgemeinbildung, weil das Allgemeine der Gesellschaft zerrinne. Man spricht von einer Krise der Berufsbildung, weil der Beruf als deren Fundament wanke. Das weist darauf hin, dass die genannte Unklarheit kaum dadurch behoben werden kann, dass man sie den Bildungsverwaltungen zur raschen Aushandlung übergibt.

2.

Eine Variante des Umgangs mit der Spannung zwischen Handlungsbedarf und Konsensdefizit im Konzeptuellen soll hier kurz skizziert werden, weil sie zur Zeit in der bildungspolitischen Diskussion der Schweiz eine grosse Rolle spielt. Diese Variante - eigentlich ein Variantenstrom mit Seitenflüssen, aber doch alle in die gleiche Richtung verlaufend - verspricht eine Lösung, indem sie Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen nehmen und gleichzeitig alten Begriffs-Ballast abwerfen will. Ausgangspunkt der Argumentation sind die Berufsveränderungen: Die Berufe sind zu eng und zu starr. Nötig für die Erfüllung aktueller beruflicher Aufgaben sind nämlich berufsübergreifende Qualifikationen - übergreifend in die Richtung von Berufsgruppen oder Berufsfeldern und in die Richtung traditioneller Allgemeinbildung. Stichworte wie Handlungsfähigkeit, Schlüsselqualifikation, abstrakte Qualifikation usw. bringen das zum Ausdruck. Die Gründe für diese Bewegung liegen in Umwälzungen der Technologie, der Produktionskonzepte, der Arbeitsorganisation, der Unternehmungskulturen usw.

Das Kernargument dieser bildungspolitischen Stossrichtung lautet also: Weil für die Berufsausübung etwas Allgemeineres als strikte Berufsorientierung notwendig ist, findet eine Entberuflichung statt, und diese führt hin in die Allgemeinbildung. Gemeinsamer Bezug von Berufs- und Allgemeinbildung sind nun die rasant vor sich gehenden Veränderungen bzw. die Befähigung, in diesem Wandel zu bestehen. Eine solche Befähigung verlangt nach Lernen. In dieser Optik sollte das Bildungswesen möglichst durchlässig gestaltet sein, möglichst offen, mit möglichst vielen symmetrischen Uebergangsmöglichkeiten zwischen seinen Zweigen. Diese Zweige, überhaupt die verschiedenen Laufbahnen, die verschiedenen Lernorte, sind grundsätzlich gleichwertig, also gegenseitig übersetzbar. Es geht ja im Grunde überall um das gleiche.

Die Argumentation erweckt den Anschein, wir lebten bald im goldenen Zeitalter neuer Sachlichkeit, neuer Uebersichtlichkeit, neuer Symmetrie. In einem Zeitalter ohne verpasste Chancen und individuelle Bildungsmisserfolge (alles ist nachholbar), in einem Zeitalter mit offenen Entwicklungsmöglichkeiten für alle - in einer harmonischen Lerngesellschaft. Tatsächlich ist in der Progagierung dieser breiten Strategie eine beträchtliche Einmütigkeit unter sonst oft divergierenden Interessengruppen zu beobachten. Kein Wunder: Sie gereicht zum Vorteil aller, es gibt darin keine Verlierer.

3.

Die Skepsis hat nicht nur an der Wirklichkeit von Paradigma-Wechseln und Revolutionen anzusetzen. Sie hat auch festzuhalten, dass die angerufenen Veränderungen auf Technologie und Oekonomie beschränkt sind. Tatsächlich ist auch nur schon "Berufsbildung" weit komplexer, als es hier erscheint: "Beruf" ist mehr als ein arbeitstechnischer bzw. qualifikatorischer Begriff, es ist eine schillernde soziale Kategorie. Und in die Berufsbildung teilen sich Betrieb, Verbände, Staat und Oeffentlichkeit - und bilden ein widersprüchliches Spannungsfeld.

Die Spannung zwischen Handlungsbedarf und Konsensdefizit im Konzeptuellen: Sie wird durch die pragmatische Strategie der "übergreifenden Sachlichkeit" nicht gelöst. Denn die Strategie spricht nur von bestimmten Bereichen der Gesellschaft und nur von einer bestimmten Beziehung zu diesen Bereichen: der linearen Beziehung der Anpassung (Qualifizierung), der Bewährung vor dem Wind. - Einer modernen, einer pluralistischen Gesellschaft ist diese Stossrichtung nicht angemessen und auch nicht förderlich.

Ein andere Folgerung: Die Bezeichnungen "Berufsbildung" und "Allgemeinbildung" sind in dieser bildungspolitischen Diskussion nichtssagend geworden. Wie Etiketten mit Mehrfachleim, wie post-it-Zettel werden sie beliebig und austauschbar verwendet ("die Allgemeinbildung ist die neue Berufsbildung", "die neue Berufsbildung ist die bessere Allgemeinbildung" usw.). Der Bezug zur bildungstheoretischen Diskussion besteht kaum noch. Damit ist auch nochnmals gesagt, dass diese Bemerkungen die aktuelle bildungspolitische Diskussion und nur diese betreffen.

4.

Als Ergänzung zu den üblichen Sichtweisen wird hier nun vorgeschlagen, sich zur Abwechslung von der Ebene von Bildungszielen, Programmen und Postulaten zu lösen und sich stattdessen auf die Struktur der Prozesse in den Institutionen zu konzentrieren. Nach welchen Mustern und Regeln geschieht oder wird vollzogen, was wir als Bildung und Ausbildung von Jugendlichen bezeichnen?

Dieser Perspektive liegt die einfache Annahme zugrunde, dass der Prozess das Resultat bestimmt. Sehr vereinfacht möchte ich behaupten, die Struktur der Prozesses sei durch grundlegende Vorstellungsmuster geprägt. Für die Berufs-

bildung nun - das meine These - ist das folgende Vorstellungsmuster dominierend:

Die Berufsbildung (und mit ihr die Berufsmittelschule) ist geprägt vom Vorstellungsmuster oder der Kultur der Leistungserbringung. Es geht um die bestmögliche und effiziente Qualifizierung der Person, es geht um ihre Befähigung, Anforderungen zu erfüllen: Hier ist das, woran man sich zu bewähren hat; hier sind diejenigen, die das angeht; und dazwischen ist der effizient zu gestaltende Qualifizierungsprozess. Da das Ziel (Funktions- und Handlungsfähigkeit innerhalb des Berufsbildes bzw. der Institution) gegeben ist, könnte man auch von einer "Kultur der Linearität" sprechen. Nicht zu vergessen ist, dass zu diesem Vorstellungsmuster die Norm verantwortungsvoller und zielbewusster Nützlichkeit für das Gemeinwohl gehört.

Nur drei Aspekte möchte ich besonders hervorheben:

- Das Ziel wird weitgehend unabhängig von den Prozessteilnehmern, insbesondere den Schülerinnen und Schülern, festgelegt.
- Das Ziel ist eindeutig und messbar.
- Der Prozess der Zielerreichung steht unter Effizienzdruck.

5.

Zur Illustration dieses Vorstellungsmusters kann durchaus die aktuelle Reform der Berufsmittelschule mit der Einführung der Berufsmatur herangezogen werden:

Ihr Ziel ist es, für eine Leistungselite die Attraktivität der Berufsbildung zu steigern, indem insbesondere die Studierfähigkeit und die Studienberechtigung für höhere Schulen (Fachhochschulen) verbessert wird. Das geschieht durch qualitativ und quantitativ erweiterte Allgemeinbildung - hauptsächlich notwendig für die europäische Anerkennung schweizerischer Bildungstitel (Fachhochschulen), wichtig aber auch für die Bewältigung zukünftiger beruflicher Aufgaben. Unter den bekannten Rahmenbedingungen resultiert daraus trotz höchst erfindungsreicher organisatorischer Anpassungen ein erhöhter Leistungsdruck, mehr Stofffülle in gleicher Zeitspanne.

Die genannten Aspekte lassen sich auch hier finden, etwa die Vernachlässigung der Frage, ob die lehrbegleitende BMS tatsächlich attraktiv für die Schüler ist. Oder - beim Ziel der Reform - die vorerst sehr eng und detailliert definierte Studienberechtigung, die erst nachträglich vielleicht erweitert wird. Oder die Hierarchie der Reformprioritäten: Zuerst die Festlegung der Lektionenzahl, dann der Fächer und schliesslich der Rahmenlehrpläne.

Natürlich handelt es sich dabei um Kompromisse in einem schwierigen politischen Kontext - aber vielleicht gerade deshalb illustrieren sie die Muster, Regeln und Zwänge der Institution.

Ein kurzer Vergleich mit den Maturitätsschulen zeigt die Unterschiede der grundlegenden Vorstellungsmuster bzw. Prozessstrukturen deutlich. Mit der MAV-Revision wird bekanntlich mehr Wahlfreiheit für die Schüler und Schüler-

innen angestrebt, also mehr Möglichkeiten, individuelle Interessen, Lebensbezüge und Fachgebiete miteinander zu kombinieren, ohne das Spektrum der Studienmöglichkeiten einzuschränken.

6.

Der Prozess prägt das Resultat. In dieser Sichtweise sind "Allgemeinbildung" und "Berufsbildung" in erster Linie Bezeichnungen für Institutionen, für Zweige des Bildungswesens - von der einzelnen Schule bis zu den nationalen Gremien ihrer Verwaltung. Aufgrund der grundlegend verschiedenen Prozessstrukturen ist in nächster Zeit keine wesentliche Annäherung zu erwarten. Die Reformen zeigen das deutlich. In der Tat stehen die beiden Zweige zur Zeit in einer Konkurrenzsituation. Die ganzen Anerkennungsfragen verlangen einen Rahmen, ein Gesamtkonzept, in das die Teile einzubetten sind. Wie dieses Ganze definiert wird, mit welchem Gewicht für die Teile - darum drehen sich die aktuellen Auseinandersetzungen.

Wenn es zutrifft, dass es nicht Wunschdenken, sondern die Strukturen der Prozesse sind, welche die Institutionen bestimmen, dann ist es unfruchtbar, mit Wörtern und Wortspielen den Unterschied zwischen den beiden Institutionen überspielen oder verbrämen zu wollen ("das eine ist auch das andere"). Und immer und überall "wir aber auch" zu sagen. Auch übergreifende common-sense-Argumente können rasche Brückenschläge nicht erzwingen.

Vielleicht wäre es überhaupt gut, statt möglichst viele Ausgangspasserellen zu schaffen, die Mittel so zu investieren, dass die Fähigkeit der Systeme verbessert wird, in einer komplexen Gesellschaft ihre Aufgabe angemessen wahrzunehmen. Das heist unter anderem, Widersprüchlichkeit (wieder) zuzulassen, sie nicht negieren zu wollen. Ich denke, dass dafür - für die Berufsbildung - die Konstruktionsmuster selbst tangiert werden müssen: Die Berufsbildung müsste meiner Ansicht nach ihre Linearität, ihre enge Zielgerichtetheit öffnen. Protagiert wird nicht, der Weg sei das Ziel. Sondern es geht um etwas mehr Komplexität im Verhältnis zwischen Weg und Ziel, zwischen Ziel und Mittel, um eine grössere Differenz zwischen herangetragenem Anforderung und (re)agierender Politik. Ansätze dazu sind vorhanden, Ansätze, die das Potential haben, eine öffnende Dynamik in Gang zu setzen. Solche Ansätze finden sich in der aktuellen BMS-Reform (Aufwertung der Lehrkräfte, Möglichkeit verschiedener Organisationsmodelle), in Schulversuchen, Kooperationsprojekten über Schultypgrenzen hinweg, in Schulentwicklungs-Projekten u.a., und zwar im staatlichen und betrieblichen Teil der Berufsbildung. Allerdings dürfte ihre "revitalisierende" Kraft eben nicht gleich wieder in die traditionelle Linearität eingespannt werden.

Reformbedarf und Konsensdefizit im Konzeptuellen: Für die Berufsbildung scheint es mir nach all dem wichtiger, sich über den Ausgangspunkt der Reformen klar zu werden als über das genaue Ziel, das am Ende erreicht werden soll. Was in den Organisationen der Berufsbildung nach ihren spezifischen Regeln konkret gemacht wird, das kann und muss analysiert werden. Das zweite - der Zustand nach der Reform - kann und soll in einer sich komplex verändernden Gesellschaft

nicht vorweggenommen werden. Zu bestimmen ist freilich die Richtung. Auf eine Kurzformel gebracht: reflektierte Reformschritte in Richtung von Oeffnungen. Für die Reflexion von Richtung und Schritten wäre eine parallel zu führende theoretische Diskussion hilfreich, die, um ihr zu nützen, sich von der politischen Diskussion aber zu unterscheiden hätte. Das Bestehen auf Differenzen bringt heute wohl mehr als voreilige Harmonisierungen.

BERUFSBILDUNG UND ALLGEMEINBILDUNG

Schulversuch als Beitrag zur Reform des allgemeinbildenden Unterrichts

Dr. Heinz Ochsenbein, Direktor GIBB

1. Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern (GIBB): Kurzcharakterisierung

- Mit rund 6 800 Schülerinnen und Schülern gehört die GIBB zu den grössten Berufsschulen der Schweiz
- Das Unterrichtsangebot umfasst den Lehrlingsunterricht in rund 80 Berufen und die berufliche Fort- und Weiterbildung mit mehr als 1000 Teilnehmern
- Zum Lehrlingsunterricht gehören der berufstheoretische Pflichtunterricht, der allgemeinbildende Unterricht (ABU), ergänzt durch Freikurse und Stützkurse
- Begabte und leistungswillige Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, neben dem berufstheoretischen Unterricht den erweiterten allgemeinbildenden Unterricht, der auf die Berufsmaturität vorbereitet, zu besuchen
- Lernschwächere Schülerinnen und Schüler, die nicht in der Lage sind, eine vollständige Berufslehre zu bestehen, besuchen den Anlehrunterricht
- Die Fort- und Weiterbildungsstufe umfasst eine Technikerschule TS im Bereich Heizung, Klima, Kälte, Vorbereitungskurse auf die Höhere Fachprüfung (Meisterprüfung) in mehr als 20 Berufen, rund 15 Vorbereitungen auf die Berufsprüfung, Fortbildungskurse in spezifischen Berufsbereichen oder berufsübergreifenden Sparten, Informatik, Personalführung und Diplomkurs in Unternehmensführung.

2. Schulversuch zur Reform des allgemeinbildenden Unterrichts (Kurfassung des Konzeptes)

2.1 Ausgangslage

Die bestehenden Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen basieren mehrheitlich auf Arbeiten, Theorien und Problemstellungen der frühen siebziger Jahre. Einige Anpassungen sind um 1976 vorgenommen worden. In den achtziger Jahren setzte sich die Ueberzeugung durch, dass angesichts des gegenwärtigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technologischen und kulturellen Wandels eine Neuorientierung erforderlich sei. Verschiedene Organisationen des Berufsbildungswesens in der Schweiz haben in der Folge konzeptionelle Beiträge für eine Reform des allgemeinbildenden Unterrichts zur Diskussion gestellt.

Im Rahmen der Arbeiten der Schweizerischen Berufsschuldirektorenkonferenz (SDK), die in einer breitangelegten Umfrage an die Lehrkräfte für Allgemeinbildung gelangten, äusserten sich über 80 % der rund 750 antwortenden Berufsschullehrer/-innen zugunsten einer Reform. Im Zusammenhang mit dieser Umfrage bildete sich auch an der GIBB eine Gruppe von Lehrkräften, die sich intensiv und in einer eigenständigen Arbeit mit der Reform auseinandersetzte.

Angesichts der Vielfalt der Vorstösse übernahm das BIGA 1987 die Leitung der Arbeiten mit dem Ziel, eine Reform des ABU einzuleiten, in der die neuen Inhalte die Lehr- und Lernformen, die Lehrabschlussprüfungen und die Aus- und Weiterbildung des Lehrkörpers optimal aufeinander abgestimmt sind.

Zur Klärung der konzeptionellen Eckelemente der künftigen Reform wurde eine Arbeitsgruppe beauftragt, inhaltliche und organisatorische Zielvorstellungen des allgemeinbildenden Unterrichts

zu erarbeiten. Die Ergebnisse der diesbezüglichen Arbeiten, die unter der Leitung des Direktors GIBB standen, waren anfangs 1990 soweit gediehen, dass die Zielrichtung der künftigen Reform klar ersichtlich war.

Ein Charakteristikum der Arbeitsweise dieser Arbeitsgruppe war, dass sich verschiedene Mitglieder auf die parallel laufende Meinungsbildung von Lehrergruppen abstützen konnten, die die Arbeiten begleiteten. Insbesondere verfügte der Leiter der Arbeitsgruppe über eine interne Stabsstelle "Ressort Allgemeinbildung". In diesem Ressort entstand die Idee eines Schulversuches als Beitrag zur Konkretisierung und Klärung von Möglichkeiten einer praktischen Umsetzung der wichtigsten Reformanliegen. Diese Idee wurde in der Eingabe vom 11. Januar 1990 konkretisiert. In der Folge bewilligten das Kantonale Amt für Berufsbildung Bern und das BIGA die Planung und Durchführung des Schulversuchs an der GIBB.

2.2 Generelle Zielsetzungen des Schulversuchs

Kernpunkte des neuen Konzeptes des allgemeinbildenden Unterrichts sind:

- Verstärktes Gewicht auf der Förderung der Handlungsfähigkeit im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts
- Aktuelle und individuell nützliche Inhalte und ihre Vernetzung
- Neugestaltung der Lehrabschlussprüfung (LAP)

Die praktische Umsetzung dieser auf hoher Abstraktionsstufe formulierten Anliegen im Unterricht ist keine triviale Aufgabe. Der GIBB-Schulversuch setzt sich zum Ziel, die geforderte Umsetzbarkeit zu erproben und Aussagen über mögliche Wege, den Aufwand, die Wirkungen und die Rahmenbedingungen einer Reform zu erarbeiten. Im besonderen stehen die nachfolgenden Problemstellungen im Zentrum:

- Förderung der allgemeinen Handlungsfähigkeit durch themenzentrierten Unterricht auf der Basis neu gegliederter Inhalte und des Einsatzes angemessener Lehr- und Lernmethoden.
- Ueberdenken des Stellenwertes und der Formen der Lehrabschlussprüfungen im Bereich ABU; schrittweise Entwicklung und Erprobung von Prüfungsverfahren
- Förderung der Fähigkeiten der Lehrerschaft zur Gestaltung und Evaluation des Unterrichts gemäss Zielsetzungen des ABU-Schulversuchs
- Erkennen und Gestalten der wichtigsten Rahmenbedingungen in Schul- und Behördenorganisation, welche die Verwirklichung der angestrebten Ziele erleichtern
- Erarbeitung von Vorschlägen zu flankierenden Massnahmen: Beratung, Begleitforschung und Evaluation
- Identifikation des berufsbildungspolitischen Handlungsbedarfs (Gesetzesgrundlagen, Lehrerfortbildung u.a.)
- Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehrplankonzepte
- Bereitstellung von Grundlagen und Materialien für die Lehrerweiterbildung GIBB

2.3. Handlungsfähigkeit als Leitidee

Der Begriff Handlungsfähigkeit hat eine individuelle, berufliche und sozial-allgemeine Dimension. Alle drei Dimensionen sprechen die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt der Jugendlichen an. Handlungsfähigkeit beinhaltet Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und auch Haltungen, die es gestatten, die physische und soziale Umwelt zu verstehen und aktiv und eigenständig mitzugestalten. Handlungsfähigkeit zeichnet schliesslich eine mündige, sich selbst und andern gegenüber verantwortungsbewusst und ethisch fundiert handelnde Persönlichkeit aus. Handlungsfähigkeit kann nicht bloss auf Vorrat, im Hinblick auf die aktive Bewältigung zukünftiger Probleme, vermittelt werden. Das Lehrangebot ist vielmehr so auszugestalten, dass in der

Schule - als Teil des Lebensraums Jugendlicher - Handlungsfähigkeit herausfordert, erprobt und erworben wird.

Die allgemeinbildenden Fächer können damit einen Beitrag dazu leisten, dass die einzelnen in der Schule Handlungsfähigkeit erwerben und dass sie die entsprechenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse auch ausserhalb der Schule, als Bürger/-in, Konsument/-in etc. entfalten.

Vermittlung und Erwerb der Handlungsfähigkeit erfolgen in einem bewusst gestalteten Lernprozess. Dieser Prozess beinhaltet nicht nur die Vermittlung und Aneignung von Wissen, sondern auch die Entwicklung von Handlungsentwürfen und ihren Vollzug im Rahmen von vier analytisch zu unterscheidenden Phasen, die häufig den angesprochenen Lernprozess charakterisieren:

- Analyse und Beurteilung einer Situation
- Entwicklung von Handlungsentwürfen
- Vollzug der Handlungsentwürfe
- Evaluation der Erfahrungen

2.4 Uebersicht über den ganzen Schulversuch

- Der Schulversuch erstreckt sich über die ganze Dauer der Lehrzeit. Er begann am 1.8.1990 mit der 4jährigen Lehrzeit von Klassen der Automonteuere, Optiker, Schreiner, Kälteanlagezeichner, Kälteanlagemonteuere und Zahntechniker sowie am 1.8.91 mit der 3jährigen Lehrzeit der Sanitärinstallateure, Elektronikmonteuere, Maler und Köche. Der Schulversuch endet am 31.7.1994 mit einer neugestalteten Lehrabschlussprüfung.
- Für die einzelnen Lehrjahre werden allgemeine Ziele und Hauptthemen gesetzt.
- Der bisher unterrichtete Fächerkanon Deutsch, Geschäfts-, Staats- und Wirtschaftskunde wird zugunsten eines fächerübergreifenden, themen- und handlungszentrierten Unterrichts aufgegeben.
- Ausgangspunkt für die Bestimmung der Lehrinhalte ist während der ganzen Ausbildung die Thematik "Arbeitswelt" und die mit ihr verbundenen Probleme. Die vorerst enger verstandene Arbeitswelt der Lehtöchter und Lehrlinge wird ständig erweitert, vertieft und vernetzt, bis hin zur weltwirtschaftlichen Perspektive. Der ökonomische Aspekt wird stets mit andern aus soziokulturellen, politischen und ökologischen Bereichen ergänzt, verknüpft oder auch konfrontiert.

2.5 Evaluation

Allgemeines Ziel der durch eine wissenschaftliche Begleitgruppe verantworteten Evaluation ist die Klärung der Frage, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden und welche Mittel (Didaktik, Organisation, etc.) sich dabei als besonders geeignet erwiesen haben.

Fünf Leitfragen strukturieren die Evaluation des ABU-Schulversuchs

- Wird das geplante fächerübergreifende Curriculumkonzept in die Praxis umgesetzt (Programmwirklichkeit)?
- Wie reagieren die Lehtöchter/Lehrlinge auf das neue Lehrangebot? Erwerben sie Handlungsfähigkeit?
- Welche didaktisch-methodischen Ansätze sind besonders geeignet um Handlungsfähigkeit zu vermitteln?
- Wie ist die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften, aber auch zwischen der Lehrerguppe und den andern am Schulversuch beteiligten Aktoren - wissenschaftliche Begleitgruppe, Schul- und Oberbehörden - verlaufen und wie hat sich diese auf die Ergebnisse des Schulversuchs ausgewirkt?
- Wie kann in zusammenfassender Weise das Aufwand - Ertragsverhältnis des Schulversuchs charakterisiert werden?

2.6 Organisation des Schulversuches

Die eigentliche Durchführung des Schulversuchs Allgemeinbildung liegt in den Händen einer **Gruppe von acht erfahrenen Fachlehrkräften**, die unter der Leitung eines ihrer Mitglieder wöchentlich zu gemeinsamen Arbeitssitzungen zusammentritt.

Hauptaufgaben:

- Gemeinsame Vorbereitung, Planung und Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichts. Bereitstellung und Austausch von Unterrichtsmaterialien und anderen Arbeitsinstrumenten.
- Periodische Evaluation der eigenen Tätigkeit, insbesondere der jährlichen Programmrealisierung
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der jährlichen Prüfungen über die Lernfortschritte der Berufsschüler/-innen
- Erarbeitung der jährlichen Arbeitsprogramme und der Leitlinien für die Mehrjahresplanung
- Information und Meinungsaustausch über den Fortgang und die Erfahrungen im Schulversuch mit andern ABU-Kolleginnen und Kollegen, den Fachlehrkräften und den Lehrbetrieben und den Eltern
- Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen, die anderswo ähnliche Projekte durchführen

Die wissenschaftliche Begleitgruppe setzt sich aus einem externen Bildungswissenschaftler (Vorsitz), einem Vertreter der Schulleitung GIBB (Bildungswissenschaftler), einem externen Didaktiker und einem auf Bildungsfragen spezialisierten Soziologen sowie dem Leiter der Lehrergemeinschaft zusammen.

Hauptaufgaben:

- Beratung und Begleitung der Lehrergemeinschaft bei der Erarbeitung der Ausbildungsziele, ihrer Operationalisierung, der Wahl angemessener Lehr- und Lernmethoden sowie der Auswahl der Lehrinhalte.
- Durchführung einzelner Evaluationsstudien und Erarbeitung von Vorschlägen für den jährlichen Arbeits-, Termin- und Kostenplan.

Aufsicht und Leitung des Schulversuchs obliegen dem **Projektausschuss Schulversuch Allgemeinbildung**. Dieser setzt sich aus Mitgliedern der Schulleitung, dem Leiter der Lehrergemeinschaft, dem Leiter der wissenschaftlichen Begleitgruppe sowie Behördenvertreter des Bundes, des Kantons und der Stadt zusammen.

Hauptaufgaben:

- Diskussion und Genehmigung des Schulversuchskonzepts, der jährlichen Arbeits-, Termin- und Kostenpläne, des jährlichen Evaluationsberichtes, der Prüfungskonzepte für eine erneuerte Lehrabschlussprüfung und ihre Weiterleitung an die Oberbehörden.
- Ferner befasst sie sich mit der Information der Interessierten aus dem Kreise der Berufsbildung und einer weiteren Öffentlichkeit.

Martin Straumann

Die Reform des Berufsschulunterrichts¹

Vorbemerkung

Ich spreche hier im persönlichen Namen. Wenn ich kritisch mit anstehenden Reformen umgehe, nehme ich mich von der Kritik nicht aus. Ich konzentriere mich in meiner Analyse auf den Berufsschulunterricht an gewerblich-industriellen Berufs- und Fachschulen. Ich weiss aber, dass die bildungspolitischen Trends im kaufmännischen oder gestalterischen Berufsbildungswesen sich etwas anders akzentuieren. Meine Motivation, bei Ihnen zu sein, erschliesst sich teilweise aus dem Kommunikationsdefizit, in dem sich meiner Ansicht nach die Pädagogen und Berufspädagogen in der Schweiz befinden. Deshalb danke ich den Veranstaltern, allen voran Prof. Weber, dass er diese Veranstaltung ermöglicht hat.

Zur ersten These:

1. Das Berufsbildungssystem (Verwaltung, Lehrmeister, Berufsschullehrer) steht bei Innovationen vor einem Dilemma, das historisch neu entstanden ist. Es propagiert einen eigenständigen Bildungsweg und gleichzeitig sollte es sich in vor-, neben- und übergelagerte andere Bildungssysteme einfügen. Eine für die Berufsbildung konzipierte Allgemeinbildung muss sich theoretisch auf alle drei Lernorte beziehen und nicht allein auf die allgemeinbildenden schulischen Fächer.

Der Erfolg des dualen Berufsbildungssystems hängt entscheidend vom wirtschaftlichen Wohlergehen der Ausbildungsbetriebe ab. Die Solidarität der Ausbildungsbetriebe im Berufsverband und das Wirtschaftswachstum in der Nachkriegszeit waren die entscheidenden Voraussetzungen für den statistisch nachweisbaren Erfolg der Berufslehre schweizerischer Prägung. Aus vielerlei Gründen, nicht zuletzt wiederum auch aus wirtschaftlichen, besteht heute bei Jugendlichen eine Tendenz, in der Berufswahl die Berufslehre eher zu vermeiden. Die allgemeinbildenden Schulen haben Zulauf, wir vermuten, weil

1 Vortrag im Rahmen des Seminars "Berufsbildung - Allgemeinbildung" der Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern vom 22. Juni 1993

sie den direkten Anschluss zu höheren Bildungen und Fachausbildungen ermöglichen. BADER spricht in diesem Zusammenhang vom "schleichenden Abbau des Dualen Systems" (1993, 120).

Abbildung 1

Wissenschaftlich ist der Trend kaum untersucht. Objektive Faktoren wie Demographie und Arbeitsmarktnachfrage reichen für die Erklärung des Phänomens nicht aus. In der Perspektive des Jugendlichen und seiner Eltern tauchen andere Gründe auf, wie das Risiko arbeitslos zu werden, das Risiko, sich umschulen zu müssen, mangelnde Attraktivität vieler Ausbildungsberufe für Frauen, kleinere Freizeit-Budgets für Lehrlinge und Lehrtöchter, weniger Ferien, fehlende Weiterbildungsmöglichkeiten u.a.m.

Das Berufsbildungssystem kommt damit unter einen doppelten Reformdruck: einerseits sollte es sich aus den genannten Gründen modernisieren und dem übrigen Bildungssystem anpassen (vgl. zum Beispiel die Forderung nach mehr Allgemeinbildung im OECD Länderexamen), andererseits muss es sich aber gerade auch als Alternative behaupten, muss als eigener Bildungsweg attraktiv bleiben.

Dass der strukturelle Wandel in der Berufswelt auch Ausbildungsplätze kostet, ist normal. Ob mit der Schaffung von neuen Arbeitsplätzen als Folge eines möglichen konjunkturellen Wiederaufschwungs Ausbildungsplätze wiederum in gleicher Zahl zur Verfügung stehen werden, ist mehr als fraglich. Die Uhrenindustrie sucht wiederum gelernte Uhrmacher und findet sie auf dem Lehrstellenmarkt nicht ohne weiteres; die Grossindustrie sucht heute noch Ingenieure in gewissen Sparten und entlässt gleichzeitig Spezialisten in anderen Sparten. In England ist das traditionelle Berufsbildungssystem aus ökonomischen Gründen untergegangen und seither in dieser Form nicht wieder aufgebaut worden. Schliesslich hat in Deutschland Burkhardt Lutz schon seit Jahren vorausgesagt, dass der Facharbeiter in der Tendenz verschwindet und durch höherqualifizierte Techniker und Ingenieure ersetzt werden wird. In der Konsequenz bedeutet das: Der Abbau von Lehrstellen aus konjunkturellen Gründen ist in einzelnen Bereichen möglicherweise *irreversibel*.

Mit der Schaffung der Berufsmaturität durch den Bund, der Reform der Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht, und der Reform der kaufmännischen Lehre soll die Attraktivität der Berufslehre insgesamt wieder aufgewertet werden. Von den Beschäftigungsaussichten und den Aufstiegschancen her, erhöhen die laufenden Reformen die Attraktivität. Zugleich werten sie jedoch die Eigenständigkeit und den Eigenwert der Berufslehre

weiter ab. Mit der Uebernahme schulischer allgemeinbildender Fächer wird die Berufsschule in der Tendenz zu einem die Berufsausbildung begleitenden Gymnasium mit etwas knapper Stundendotation. Das gleiche gilt für den neuen einheitlichen Abschluss, der den Zugang zu den Fachhochschulen eröffnet. Nicht die Berufsbildung selber wird attraktiv, sondern die Möglichkeit der vermehrten Allgemeinbildung und die Aussicht auf einen direkten Zugang zu den Fachhochschulen. Die konkurrenzierenden Ansprüche zur Mittelschule und zu den Hochschulen sind in den laufenden Reformen unübersehbar und haben auch zu entsprechenden Zurückweisungen durch die Gymnasien und die wissenschaftlichen Hochschulen geführt.

Entsprechend ist auch das Image des Berufsschulunterrichts in vielen Berufen nicht mehr optimal. Die bildungspolitische Kritik an der Vielzahl der Berufe, an den Lehrplänen, die Kritik am ungeliebten Sportunterricht bis hin zu den Klagen der Lehrkräfte über die vermeintliche Schulmüdigkeit der Lehrtöchter und Lehrlinge: Dies ist der alltägliche Diskurs, der zwar wissenschaftlich kaum bestätigt ist, teilweise sogar widerlegt ist. Um so hartnäckiger wird die Kritik von den Verantwortlichen der nachgeordneten Schulen vorgetragen.

Der Berufsschulunterricht wird generell nicht sehr hoch eingeschätzt, wenn Ingenieurstudenten im Grundstudium eine Sechskantschraube zeichnen lernen, nachdem sie u.U. während vier Jahren als Maschinenzeichner ausgebildet worden sind. Fehlende Sprach-, Fremdsprachen- und Mathematikkenntnisse bei Lehrabsolventen verstärken dieses Bild bei den Lehrkräften der weiterführenden Schulen. Aus dieser Sicht ist die Einführung der Berufsmatura ein Konzept, das dem Berufsschulunterricht grundlegend Remedur verschaffen soll.

Unbeantwortet bleiben damit Fragen wie

- Welche Wirkung hat der allgemeinbildende Unterricht über die Berufsausbildung hinaus im späteren Berufsleben ?
- Trägt der berufskundliche Unterricht zur Allgemeinbildung bei ?
- Welchen allgemeinbildenden Wert hat die betriebliche Ausbildung ?

Wenn ich so frage, möchte ich richtig verstanden werden: Die Tatsache, dass ein angehender Maler 600 Lektionen berufskundlichen Unterricht bekommt, sagt noch nichts Konkretes aus über dessen allgemeinbildende Fähigkeiten. Da wir von konkreten Bildungsvorgängen sprechen, begründet selbst der sogenannte allgemeinbildende Unterricht von beispielsweise 320 Lektionen noch keine faktischen Kompetenzen im Sinne von verfügbarem allgemeinbildendem Wissen und Können. Darf man deswegen den Berufsschulunterricht praktisch zum Nullwert einsetzen ?

Der Berufsschulunterricht ist im Leben eines Berufsmanns oder einer Berufsfrau ein ansehnlicher Bildungsbaustein. Zusammen mit der Ausbildung im Betrieb und den Einführungskursen ergibt sich der Anspruch, dass das Fähigkeitszeugnis nicht nur einen *berufsqualifizierenden* sondern auch *eigenständig allgemeinbildenden* Anspruch hat. Allgemeinbildend würde dann mehr bedeuten als gehabte allgemeinbildende Fächer in der Berufsschule.

Damit komme ich zur zweiten These.

2. Die Analyse der spezifischen Allgemeinbildung für die Berufsschule und deren Bildungswerts muss in Würdigung des bisher Geleisteten und in Einbezug neuer Bildungserfordernisse teilweise noch geleistet werden; in diesem Zusammenhang muss in den nächsten Jahren der Bildungsauftrag der Berufsschule neu reflektiert werden.

In der Diskussion der Allgemeinbildung fällt mir auf, wie hüben und drüben, in der Mittelschule und in der Berufsschule Allgemeinbildung mit dem traditionellen schulischen Unterricht gleichgesetzt wird. Weder die Tradition der Allgemeinbildung in der Berufsschule in Deutschland und der Schweiz, die heute Nachmittag noch Gegenstand des Seminars sein wird, noch die Fachdiskussion wie sie zum Beispiel Rolff 1992 vorgelegt hat, wird in der Bildungspraxis zur Kenntnis genommen.

In der Regel wird die Reform mit den veränderten Anforderungen in der Wirtschaft oder der Berufswelt begründet. Die Berufsschule soll auch neue Fähigkeiten vermitteln wie Teamfähigkeit, fächerübergreifendes Lernen und kognitive Leistungsfähigkeit. "Wesentliche Veränderungen in der Arbeitswelt zwingen zu Anpassungen in der Berufsbildung" so Professor Dubs an den Berufsbildungstagen 1992.

In den grossen Linien ist uns bewusst, dass Allgemeinbildung, ausgehend von den Konzeptionen Humboldts über Kerschensteiner und via die schulgeschichtliche Entwicklung im 20. Jahrhundert, sich als traditioneller schulischer Fächerkanon in unsere Zeit hinübergerettet hat. Das Bewusstsein für den historischen Trend und damit auch das Bewusstsein für eine allfällige Trendwende oder ein Paradigmawechsel ist in der schweizerischen Literatur nur mässig ausgeprägt. Wir sind uns gewohnt, allgemeinbildende Inhalte pragmatisch im Konsensverfahren festzulegen. PFLÜGER (1991) hat die Entwicklung für die Schweiz im Rahmen einer Dissertation aufgearbeitet. Der allgemeinbildende Unterricht hat sich in der Nachkriegszeit aus seiner geisteswissenschaftlichen-pädagogischen Tradition gelöst und wurde in den Dienst der Meisterausbildung gestellt. Wie mir Konrad Weber persönlich erzählt hat, ging es in den siebziger Jahren darum,

eine neue Lehrplangeneration zu schaffen und dabei inhaltlich von der ausschliesslichen Vorbereitung auf die Meisterausbildung gerade wegzukommen. Mit der Orientierung an Rechtsproblemen, die ein Jugendlicher in seinem Alltag als Privatperson antreffen wird, wurde die Lebenswelt des Jugendlichen im Lehrplan Geschäftskunde 1981 inhaltlich viel direkter berücksichtigt als früher. Zu dieser Tradition gilt es auch heute noch Sorge zu tragen, wenn wir nun den Blick erneut auf nachgeordnete Ausbildungsmöglichkeiten legen.

In Kenntnis dieser Tradition können wir dann neue Bildungsbedürfnisse formulieren. Das sind neben der Bedeutung des Wissens über Kultur, Staat und Wirtschaft, was zusammen mit der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit von keiner Seite bestritten wird, Themenbereiche wie "Natur und Umwelt", "Neue Technologien und ihre Folgen", "Gleichstellung von Mann und Frau", "multikulturelle Gesellschaft", "Gesundheitsberatung und Drogen", alles Themen, die neu in den Unterricht integriert werden müssen.

Erst nach dieser inhaltlichen Klärung des Bildungsinhalts geht es in der Analyse der Allgemeinbildung auch um praktisch verfügbare Kompetenzen: integrierte Sprachschulung, vernetztes Denken, kognitive Leistungsfähigkeiten, hier treffe ich mich mit den Forderungen von DUBS oder ROLFF, die mit der Allgemeinbildung heute vor allem verfügbare kognitive und soziale Kompetenzen verbinden, die als Grundtechniken für die Bewältigung der Anforderungen der Berufswelt nach der Berufslehre zur Verfügung stehen sollen.

3. Die Reform der Berufsschule steht im Spannungsfeld von lokalen Initiativen und übergeordneter Steuerung. Das Innovationsmanagement für Berufsschulen wird im Milizsystem betrieben. Der Stil ist Ausdruck einer pragmatischen und konsensfähigen Bildungspolitik.

Wenn wir uns auf die inhaltlichen und finalen Umschreibungen der Allgemeinbildung einigen können, stellt sich die Frage des Innovationsmanagements. Normalerweise ändert sich das Berufsbildungssystem pragmatisch. Die Berufsverbände überarbeiten unter Leitung des BIGA die Reglemente und Lehrpläne, in der Regel funktioniert dies im Konsensverfahren. Bei einem Paradigmen-Wechsel, wie wir ihn heute erleben mit einer neuen Lehrplan-Generation, verbunden mit der Integration neuer Bildungsinhalte und der Ausrichtung auf neue Fähigkeiten und Fertigkeiten, eignet sich das Milizsystem relativ schlecht. Wenn ein Patient ein Bein bricht, kann man das auch mit 20 Samaritern wieder einzurenken versuchen. Vermutlich gelingt das sogar, von den Schmerzen und der späteren Gehfähigkeit einmal abgesehen. Wir gehen dennoch im allgemeinen zum Facharzt, wenn uns so

etwas passiert. Dasselbe gilt für die Lehrplanrevision: die Hochschulen verfügen im Bereich Lehrplankonstruktion, -revision und -einführung über ein Professionswissen, das besser genutzt werden könnte. Curriculumtheorie ist zwar kein Geheimwissen, dennoch bewährt es sich, wenn wir die Erfahrung derartiger Institute beiziehen. Das soll nicht heissen, dass Lehrplanarbeit losgelöst von der Bildungspolitik, der politischen Kräfte oder der Basis der Lehrkräfte konzipiert werden soll. Nur: gewisse bildungspolitische Themen ergeben sich erst aus der theoretischen Analyse und den bildungspolitischen Erfahrungen, wie sie andernorts gemacht werden. Die Debatte um die Reform der Berufsbildung in Deutschland ist momentan geprägt durch Themen wie "Gleichwertigkeit der Berufs- und Allgemeinbildung" (SCHAUMANN, 1993), "Meister an die Uni?!" (HOCH, 1993 oder "Lernortkooperation" (PÄTZOLD, DREES und THIELE, 1993). Damit werden Modellvorstellungen verbunden, die bei Reformvorhaben in der Schweiz mindestens in die Ueberlegungen einbezogen werden sollten.

Zur Frage der zentralen Steuerung: Auch hier scheint mir, liegt ein Paradigmenwechsel in der Luft. Dem historischen Erfolg der gesamtschweizerischen Regelung von Ausbildungsberufen, steht das Bedürfnis der Kantone, der Schulträger und der Lehrkräfte gegenüber, sich in bezug auf die Schulorganisation nach örtlichen Gegebenheiten in der Wirtschaft auszurichten. Nicht alles kann gesamtschweizerisch vorgeschrieben werden. Die Gewährung von lokaler oder sprachregionaler Autonomie zum Beispiel durch die Schaffung von Rahmenlehrplänen ist aus dieser Sicht ein hilfreicher Gedanke. Ergänzt werden muss er durch die Einsicht, dass die politischen Entscheidungsträger und die Repräsentanten der Berufsverbände, der Schulverbände und der Hochschulen in einer Art Kooperationsverbund agieren müssen, was nicht mehr institutionell, sondern heute nur mehr in Projektorganisationen zu bewältigen ist.

4. Eine systematische Schul-, Curriculum-, Unterrichts-, und Evaluationsforschung für Berufsschulen existiert nur in Ansätzen.

Fragen wir schliesslich in der vierten These nach der Verfügbarkeit von personellen Ressourcen für die Durchführung von Reformen, kommen wir in der Schweiz in der Berufsbildung rasch in grosse Nöte.

In den achtziger Jahren hat der Bund das Nationale Forschungsprogramm 10 durchgeführt, das allein der Berufsbildung gewidmet war. Wie die Evaluationsstudie von Professor Huberman im Auftrag des Nationalfonds gezeigt hat, ist der Ausbau von Kompetenzzentren, die sich kontinuierlich mit Theorie und Praxis der Berufsbildung befassen, nicht gelungen. St. Gallen und Genf sind nachwievor die Kompetenzzentren für Wirtschaftspädagogik und Erwach-

senenbildung. Ein geplanter Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Universität Bern konnte nicht geschaffen werden, in Zürich wiederum ist ein Lehrstuhl für Erwachsenen-Didaktik im Kommen. Vor allem dank den Aufträgen des Bundes kann sich die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung behaupten. Das SIBP wiederum schickt sich, teilweise unter grossen methodischen Schwierigkeiten, an, Eigenprojekte im Bereich der Lehrerbildung zu lancieren.

Als einer der Experten des Nationalen Forschungsprogramms 33, das sich mit Fragen der Wirksamkeit unserer Bildungssysteme befasst, muss ich im Quervergleich die Anmerkung anbringen, dass erfreulich viele Projekte Probleme der Berufsbildung oder der höheren Berufsbildung thematisieren. Zweierlei fällt dennoch negativ auf:

1. Die methodische Anlage der Projekte ist in vielen Fällen schwach bis ungenügend ausgeführt.
2. Kein Projekt befasst sich mit den Wirkungen oder Auswirkungen des Berufsschulunterrichts.

Die thematische Besonderheit ist sicher auch durch die laufenden bildungspolitischen Reformvorhaben begründet, die sich in der Tendenz eher auf den Tertiärbereich konzentriert. Eine kritische Bestandesaufnahme der Berufsbildungsforschung in Deutschland kommt jedenfalls zu anderen Prioritäten: die berufliche Weiterbildung wird dort eher akzessorisch behandelt, zentral sind

- sozioökonomische Struktur- und Planungsforschung
- Sozialisationsforschung
- berufliche Lehr-Lernforschung
- andere sozialwissenschaftliche Forschungen arbeitspsychologischer, betriebswissenschaftlicher oder industriesoziologische Art (ARNOLD 1992).

Das methodische Ungenügen ist meines Erachtens darin begründet, dass forschungsungewohnte Private, die entweder direkt aus dem Ausbildungssektor kommen oder dort mit Reformen oder pädagogischen Entwicklungsaufgaben betraut sind, mit einem Schlag komplexe wissenschaftliche Fragen untersuchen sollen. Das Problem scheint das Fehlen eines Forschungsnetzwerkes zu sein, das auch private Forscher integriert und methodisch hinlänglich qualifiziert. Die Vorschläge zur Förderung Bildungsforschung wurden bereits 1988 im Entwicklungsplan der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung gemacht und anlässlich der Ueberprüfung der Sozialwissenschaften in der Schweiz durch den Wissenschaftsrat bestätigt.

Gemäss dem SOWI-Bericht des Wissenschaftsrates ist das Problem nicht das mangelnde Interesse der Forscher und Forscherinnen an Themen der Berufsbildung, sondern die mangelnde Kooperation und das Fehlen einer akademischen Spitze, die methodische Ausbildungsfunktionen übernimmt. Laut dem SOWI Bericht Bildungsforschung entfallen auf die Berufslehre 5,5 Prozent der Bildungsforschungsprojekte in der Schweiz. Das sind mehr Projekte als in der Sekundarstufe II oder im ganzen Hochschulbereich (GROSSENBACHER UND GRETHER 1992,37). Die Zeitschrift Berufs- und Wirtschaftspädagogik weist für das Jahr 1992 45 Dissertationen mit berufs- oder wirtschaftspädagogischen Themen aus. Davon entfallen auf die deutschsprachige Schweiz 7, was sicher überdurchschnittlich ist. 6 dieser Arbeiten betreffen die Hochschule St. Gallen und 1 die Universität Bern. Im Evaluationsbericht des SOWI-Projekts wird denn auch ganz klar die Forderung aufgestellt, dass die Universitäten mehr Bildungsforscher ausbilden sollten, die über ein breites methodologisches Repertoire verfügen und dieses ggf. auch selbständig einsetzen können (REVITALISING SWISS SOCIAL SCIENCE Evaluation Report, SWR, 13/1993).

An Themen für die Bildungsforschung im Berufsschulbereich mangelt es sicher nicht. Wir im Bundesamt wären schon froh, wenn die laufenden Projektvorhaben von methodisch qualifizierten Bildungsforschern begleitet und evaluiert werden. Gerade aber im Evaluationsbereich deckt das NFP33 in der Deutschschweiz theoretische und praktische Defizite auf, die für die Forscher und Forscherinnen negative Auswirkungen haben. Kaum ein Projektverfasser will sich ernsthaft der Frage annehmen, was Bildung und Ausbildung subjektiv, kurz- oder längerfristig, ökonomisch oder sozial bewirkt oder zu bewirken vorgibt. In vielen Fällen fehlen auch repräsentative oder statistische Daten zur bestehenden Ausbildungspraxis. Für die Berufsbildungsplanung und die Berufsbildungsreform sind das aber unabdingbare Voraussetzungen. Es besteht dennoch die begründete Hoffnung, dass einzelne Projekte, die die Kompetenzen von Lehrlingen und Lehrtöchter sowie von Lehrabsolventen untersuchen möchten, repräsentative Daten erheben werden, die im Quervergleich zu Mittelschulen, teilweise sogar zu Ausbildungssystemen anderer Länder Ergebnisse produzieren werden, die bildungspolitische Einschätzungen ermöglichen werden.

5. Ein Lehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht sollte

- pädagogisch professionell erarbeitet werden,
- Antworten zu den gestellten bildungspolitischen Fragen liefern,
- der Steuerung des Unterrichts im Sinne einer optimalen Erreichung der gesetzten Bildungsziele dienen ohne lokale Initiativen zu behindern

- den Lehrkräften ein Instrument in die Hand geben zur optimalen Gestaltung des Unterrichts im Wissen darum, dass diese Experten sind für Lernen, Vermittlung, Arbeitsorganisation, Differenzierung, Kommunikation und Evaluation.

Mit der fünften These komme ich zum Schluss meiner Ausführungen.

1. Wenn der Bund eine Reform der Lehrpläne des allgemeinbildenden Unterrichts beschliesst, kann diese Frage nicht unabhängig vom Kontext der übrigen Berufsbildung durchgeführt werden. Die Allgemeinbildung muss als theoretisch begründetes Konzept in allen drei Lernorten und im Verbund postuliert, nachgewiesen und in ihrer Wirkung im späteren Berufsleben beurteilt werden. Damit stellen wir vielleicht die Schicksalsfrage an die Berufslehre überhaupt. Die Gefahr besteht heute, dass mangelnde Attraktivität der Berufsbildung zu Lehrstellenabbau führt, der u.U. irreversibel sein könnte.

2. Lehrplanarbeit muss weiter im Verbund mit den Praktikern und den wissenschaftlichen Hochschulen geschehen. Dabei sollte von den Hochschulen nicht nur Innovationsmanagement und Professionswissen über Lehrplankonstruktionen eingebracht werden. Die Hochschulen sind ebenso gefordert, den Diskurs über Allgemeinbildung in der Berufsbildung aufzuarbeiten, um längerfristige Trends aber auch Brüche und Verwerfungen aufzuzeigen.

3. Die Kooperation und Institutionalisierung der Berufsbildungsforschung sollte verstärkt werden. Im Hinblick auf die Umsetzung und Nutzbarmachung von Forschungsergebnissen in der Praxis wäre der Ausbau der Forschungsdokumentation im Berufsbildungsbereich notwendig.

4. Wenn die politischen Entscheidungsträger im Verbund arbeiten mit den Hochschulen und Dritten, die Berufsbildungsforschung betreiben, sind die Voraussetzungen gegeben, dass sich auch auf der Ebene der Akteure pädagogisches Handeln professionalisieren lässt. Der Einbezug der Erziehungswissenschaften in die Lehrerbildung und die Diskussion von Bildungsforschungsprojekten in der Lehrerfortbildung wird so immer mehr zu einem Instrument der Schulentwicklung und zur Schulreform.

Wer an die Berufsbildung als bildungspolitisches Gut glaubt, müsste bereit sein, Investitionen zu tätigen. Neben der Erhaltung und der Schaffung von Ausbildungsplätzen kommt der Innovations- und der Reflexionsfähigkeit des Berufsbildungssystems dabei eine zentrale Rolle zu. Diese autoevaluative Funktion des Berufsbildungssystems mit Bildungsforschung zu stärken, dies ist die vornehme Aufgabe der wissenschaftlichen Hochschulen, die unter anderem diese Tagung ermöglicht haben. Dafür noch einmal herzlichen Dank.

Literatur:

Arnold, R. (1992): Universitäre Berufsbildungsforschung "auf dem Prüfstand". *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 599 - 609.

Bader, R. (1993): Der schleichende Abbau des Dualen Systems. *Die Berufsbildende Schule*, 45, 120f.

Dubs, R.: (1993): Gedanken zur schweizerischen Berufsbildung. In: *Berufsbildung im Umbruch*, Bern, BIGA-Schriftenreihe, Beiträge zur Berufsbildung Nr. 4, 71 - 94.

Grossenbacher S. und Gretler, A.(1992): Untersuchung zur Situation der sozialwissenschaftlichen Forschung in der Schweiz. Bericht Bildungsforschung. *Forschungspolitik 1/1992* des Schweizerischen Wissenschaftsrates.

Hoch, A. (1993): Meister an die Uni ?!. *Die berufsbildende Schule*, 45, 106.

Pätzold, G., Drees, G und Thiele H. (1993): Lernortkooperation - Begründungen, Einstellungen, Perspektiven. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 22, 24 - 32.

Pflüger, M. (1991): *Allgemeinbildung an schweizerischen gewerblichen Berufsschulen: Geschichte - Zustand - Perspektiven*. Dissertation 1281 der Hochschule St. Gallen.

Rolff, H.-G. (1992): Die allgemeinbildende Schule der Zukunft - Das Wissen für Morgen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 88, 286 -299.

Schaumann, F.(1993): Gleichwertigkeit von Berufs- und Allgemeinbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 22, 11-20.

Berufsbildung zwischen Wissensexpansion und technologischem Wandel

von Martin Wicki

1.

Der nun folgende Block ist überschrieben mit: "Berufsbildung zwischen Wissensexpansion und technologischem Wandel". Wenn wir im Zusammenhang mit betrieblicher Aus- und Weiterbildung von Wissensexpansion sprechen, dann denken wir einerseits an vielfältiger gewordene Qualifikationsanforderungen und erhöhte Komplexität, andererseits materialisiert sich immer mehr Wissen in den Neuen Technologien.

Mit dem Anspruch nach einer "Bewältigung des technologischen Wandels" stellt sich für die Berufsbildung die Frage: Welche Kompetenzen sind heute notwendig, um den Anforderungen an die Produktion begegnen zu können und den Umgang mit neuen Technologien zu bewältigen? Und welchen Beitrag kann ein pragmatisch definiertes Allgemeinwissen dazu leisten?

Dieser Frage möchte ich anhand einer empirischen Untersuchung nachgehen. Die Studie der KWB wurde in zwölf industriellen Klein- und Mittelbetrieben des Kantons Solothurn durchgeführt.

2.

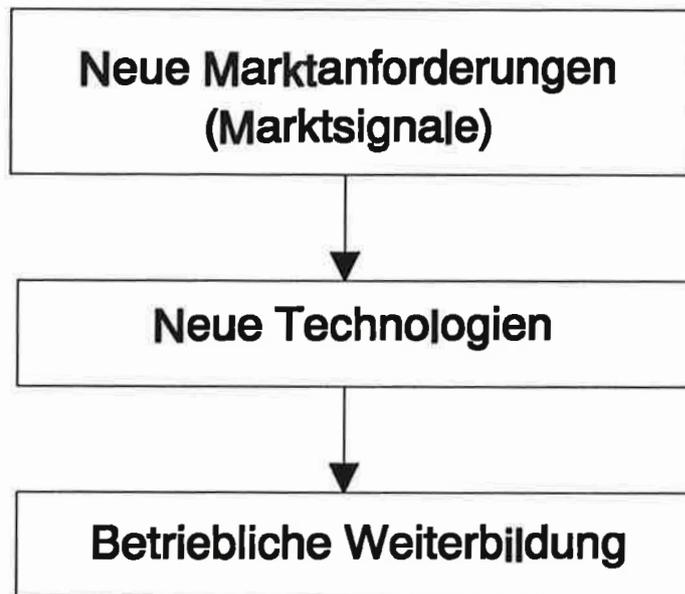
Schwerpunkt der Berufsbildung in der Schweiz ist zweifelsohne der Betrieb. 78% aller Betriebe der verarbeitenden Industrie beschäftigen weniger als 500 MitarbeiterInnen, bzw. 65% zwischen 10 und 500 MitarbeiterInnen. (Die letztere Kategorie entspricht der üblichen Definition von KMU.) Mit einem Anteil von 65% an allen Industriebetrieben also spielen die *Klein- und Mittelbetriebe* eine zentrale Rolle. Ihre Strategien, mit welchen sie dem technologischen Wandel zu begegnen suchen, sind also für die Berufsbildung von grossem Interesse.

Unsere Betriebserhebung wurde im Herbst 1992 in 12 Klein- und Mittelbetrieben der Branchen Maschinenbau, Metall und der Elektroindustrie durchgeführt. Sie erhebt nicht den Anspruch auf Repräsentativität, will aber exemplarisch typisches Weiterbildungsverhalten von Klein- und Mittelbetrieben erfassen. Befragt wurden jeweils der Unternehmens- bzw. Produktionsleiter sowie ein Meister oder Abteilungsleiter. Die thematischen Schwerpunkte der offen geführten Interviews waren:

1. Allgemeine Fragen zur Marktlage, zum Produkt, zu Produktion, Technologie und Arbeitsorganisation etc.;
2. Fragen zur Qualifikation und Wahrnehmung des Weiterbildungsbedarfs im Betrieb sowie zur Realisierung solcher Massnahmen;
3. Weiterbildungsbedürfnis und Weiterbildungsbereitschaft der Mitarbeiter/-innen;
4. Konkrete Regelung der betrieblichen Weiterbildung (Art der Weiterbildung; Freistellungen und Kostenregelung);
5. Erfahrungen mit betrieblicher Weiterbildung und Wahrnehmung von Mängeln in diesem Zusammenhang.

Zur Erklärung firmenspezifischer Bewältigungsformen des technologischen Wandels wollen wir vorerst ein einfaches, lineares Modell unterstellen (**FOLIE I**):

Folie I:



Der Strukturwandel wird von den Firmen in der Gestalt neuer, marktvermittelter *Anforderungen* wahrgenommen. Diesen wird mit Umstrukturierungen und insbesondere dem Einsatz *neuer Technologien* begegnet. Diese Technologien wiederum verlangen nach einer entsprechenden Schulung des betrieblichen Personals, weshalb betriebliche Weiterbildung notwendig wird.

3.

Die empirische Untersuchung liess vorerst eine enorme Heterogenität erkennen. Dennoch fassten wir die Betriebe zu 4 charakteristischen Typen zusammen (primär nach dem Charakteristikum der "Produktmodernität"): Robuste, High-Techs, Konventionelle, Diversifizierte. Diese vier Betriebstypen gehen offensichtlich mit den Anforderungen des technologischen Wandels recht unterschiedlich um (**FOLIE II**):

Folie II:

Weiterbildungsverhalten der untersuchten Betriebe:

Branche	Firmen- grösse	Fertigung- tiefe	Technologie/ Kultur	Qualif.- anteil	tatsächl. Nutzung	Auslöser von WB
<i>"Die Robusten"</i>						
Metall	mittel	gross	konventionell/ handwerklich	tief	kaum	unten
Metall	klein	klein	archaisch/ handwerklich	tief	kaum	oben
Metall	klein	klein	archaisch/ handwerklich	tief	kaum	oben
<i>"Die High-Techs"</i>						
Metall	gross	klein	modern/ segmentierend	tief	häufig	oben
Maschinen	klein	gross	modern/ androzentrisch	hoch	mittel	unten
Elektro	klein	klein	modern/ technozentrisch	tief	kaum	Mitte
<i>"Die Konventionellen"</i>						
Elektro	gross	klein	gemischt/ segmentierend	hoch	häufig	unten
Maschinen	gross	gross	modern/ androzentrisch	hoch	häufig	unten
Maschinen	mittel	gross	gemischt/ konservativ	tief	kaum	Mitte
Metall	mittel	gross	konventionell/ androzentrisch	hoch	mittel	Mitte
<i>"Die Diversifizierten"</i>						
Met (Mas)	gross	gross	modern/ androzentrisch	hoch	häufig	Mitte
Maschinen	mittel	gross	gemischt/ technozentrisch	tief	kaum	unten

- Eine erster Typ, "**die Robusten**", lassen sich als stark handwerklich-gewerblich geprägte Betriebe beschreiben, welche praktisch keinerlei Weiterbildung betreiben und sich allein auf ihre traditionelle regionale Marktstellung (als Zulieferbetriebe) verlassen. Hier scheint es oft an Einsicht oder Motivation zu fehlen, sich den Anforderungen des Strukturwandels zu stellen. Auch knappe Ressourcen werden angeführt.
- Die "**High-Techs**" stellen einen zweiten Typ dar, welcher ein technologisch weit entwickeltes Produkt meistens auf sehr modernen Anlagen produziert. Das Weiterbildungsverhalten dieser Betriebe ist stark von der Notwendigkeit der Qualifikationsförderung ihrer Arbeitskräfte geprägt. Allerdings verläuft dies oft ausgesprochen technikzentriert, d. h. Weiterbildung stellt eine Anpassung der Qualifikation an die unmittelbaren Anforderungen der neuen Technologien und Prozesse dar, statt dass Technik- und Qualifikationsentwicklung gesamthaft geplant würden. (Eine weitere Variante des Weiterbildungsverhaltens bei High-Techs ist die Beschränkung auf spezielle privilegierte Personalkategorien; eine solche Qualifizierungsstrategie traf ich auch beim dritten Typ an).
- Den dritten Typ nennen wir die "**Konventionellen**". Darunter finden sich vor allem traditionelle Maschinenbaubetriebe. Sie zeigen - ausgehend von einem eher höheren Qualifikationsniveau - bezüglich der Weiterbildung ähnliche Verhaltensweisen wie die "High-Techs", doch trafen wir hier zusätzlich stark hierarchisch-patriarchale Strukturen an, welche die Weiterbildungsbereitschaft hemmen.
- Als vierten Typ schliesslich identifizierten wir die "**Diversifizierten**", Betriebe mit mehreren sehr unterschiedlichen Produkten und Produktionslinien. Hier sind die Entwicklungen vielgestaltiger. Es zeigt sich jedoch, dass trotz dieser Verschiedenartigkeit integrierte Weiterbildungskonzepte anwendbar sind, wie dies auch in Betrieben der "High-Techs" und der "Konventionellen" möglich war.

Für unsere Frage lassen sich zusammenfassend folgende Punkte festhalten:

1. Es gibt Firmen, welche fatalistisch den *Status Quo* erhalten wollen und auf Weiterbildung weitgehend verzichten. Sie vertrauen allein auf ihre Marktnische und ihre Stellung als *Zulieferer* - oder sind aus Kostengründen auch dazu gezwungen.
2. Demgegenüber bekunden die meisten Firmen ein grosses Interesse an Weiterbildung, wenngleich sie diese *verhältnismässig wenig nutzen* und bloss in Einzelfällen systematisch vorgehen (im Sinne einer qualifizierenden Personalplanung). Pragmatismus und *unsystematisches* Vorgehen herrschen bei den untersuchten KMU vor. Der Budgetposten ist fix, begrenzt und selten mit den Posten Technikbeschaffung und -einführung oder Arbeitsorganisation koordiniert.
3. Unsystematischer Einsatz von Weiterbildung bedeutet auch fehlende *Anwendung* des gelernten Wissens. Dies kann mit ein Grund für mangelnde Teilnahmemotivation seitens MitarbeiterInnen sein. Dass der Werkstatt durch vertikale Mobilität (Aufstieg ins Büro) oft die fähigsten und motiviertesten MitarbeiterInnen entzogen werden, verweist auf den grossen Graben, zwischen Konstruktions- oder Planungsbüro und der Werkstatt. Dieser wird durch die traditionelle arbeitsteilige Betriebsorganisation hervorgerufen und stellt ein schwer überwindbares Hindernis

dar. Bei einigen Firmen wird Weiterbildung zwar systematisch betrieben, doch wird ein traditionelles arbeitsteiliges Muster unterlegt, indem nur bestimmte Belegschaftssegmente einbezogen werden.

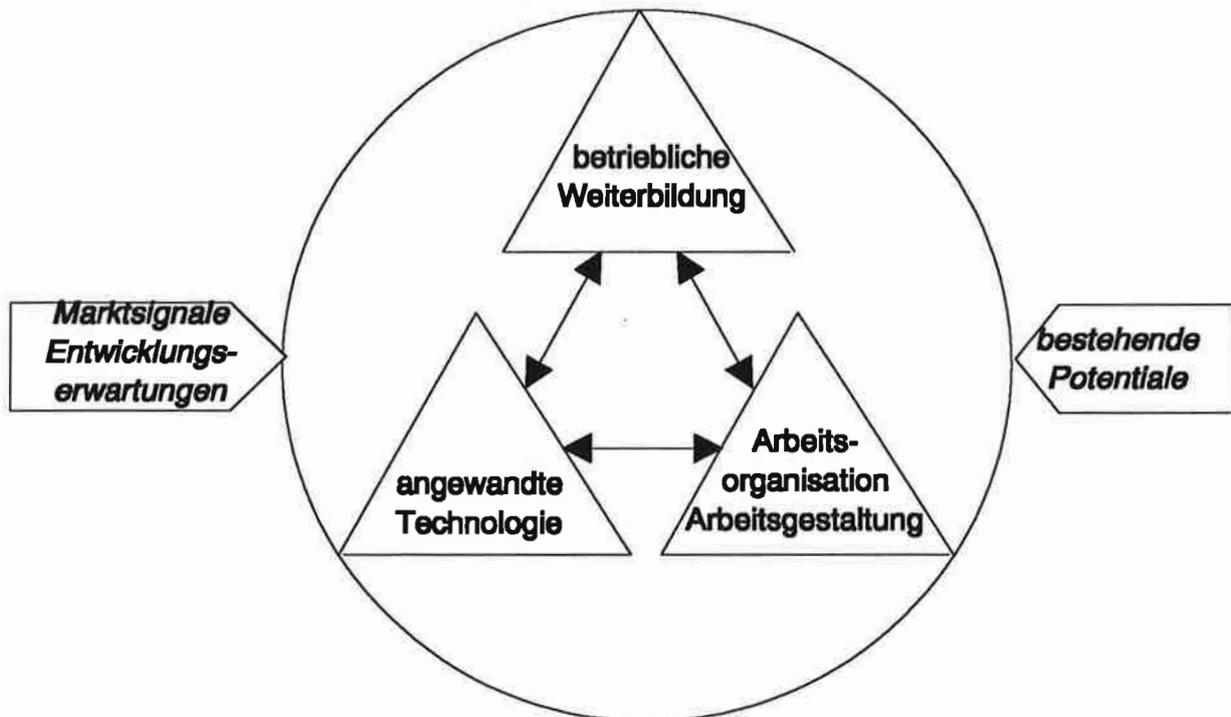
4. Weiterbildung wird mehrheitlich *eng tätigkeitsbezogen* verstanden. Allfällige tätigkeitsübergreifende WB wird meist als "persönliche Angelegenheit" der MitarbeiterInnen betrachtet, die quasi als "Bonus" mehr oder weniger grosszügig gewährt wird. Geäussert wird auch die Befürchtung (interessanterweise von den Nichtnutzern von WB-Massnahmen), dass TeilnehmerInnen von Weiterbildungskursen die Abteilung oder gar den Betrieb verliessen (vertikale und horizontale Mobilität).

4.

Es lässt sich schnell erkennen, dass es keine so einfache Verknüpfung von Marktsignalen und bestimmten anzuwendende Technologien gibt, wie es unser lineares Modell unterstellt. Ebenso wenig ist ein eindeutig determinierender Zusammenhang zwischen gewählter Technologie und Qualifikationsanforderungen auszumachen.

Bei der Wahl der anzuwendenden Technologie bestehen offensichtlich grosse Spielräume, und ebenso bei der Art der Anwendung dieser Technologien. Es ist deshalb angebracht, das lineare Modell durch ein komplexeres zu ersetzen (Folie III):

Folie III:



Hier wird keine eindeutige Determiniertheit zwischen Technologie, Anforderung und Qualifikation unterstellt, sondern dem Umstand Rechnung getragen, dass eine grosse Zahl von Faktoren und Bedingungen die Rationalisierungsstrategien der Unternehmen bestimmen. Auch bei ähnlichen externen Rahmenbedingungen kann sich die Technik-anwendung von Betrieben erheblich unterscheiden. Hirsch-Kreinsen (1992) spricht davon, dass sich vor dem Hintergrund der betrieblichen Binnenstrukturen spezifische Implementationsfaktoren herausbilden, welche sich zu einem *komplexen Syndrom* verfestigen.

5.

Angesichts der Variationsbreite, mit welcher dem Strukturwandel begegnet werden kann, stellt sich die Frage nach *optimalen* Bewältigungsformen und dem Stellenwert der Weiterbildung darin. Welche Bedeutung könnte dem Allgemeinwissen zukommen? Greifen wir aus den generellen Anforderungstrends, welche die Unternehmungen als "Marktsignale" wahrnehmen, zwei zentrale heraus:

- die Globalisierung der Märkte und
- die Individualisierung der Produkte.

Die Globalisierung fordert von den Betrieben eine neue Positionierung auf dem Weltmarkt, das Anstreben hoher Qualitätsstandards, Spezialisierung und dauernde Innovation. (Diese Anforderungen verweisen auf eine wachsende Bedeutung externen, betriebsübergreifenden Allgemeinwissens). Die Anforderung der individueller gewordenen Produkte ruft nach vermehrter Flexibilität, engen Kundenbeziehungen, schnellem Reagieren auf wechselnde Wünsche und Aufträge. (Hier ist ein produktionspezifischeres, aber tätigkeitsübergreifendes Allgemeinwissen gefragt).

Aus beiden Anforderungssträngen resultieren also hohe Ansprüche an Qualität, Innovativität und Flexibilität des Unternehmens und deren MitarbeiterInnen

Zwischen diesen modernen Marktanforderungen und einigen strukturellen und kulturellen Eigenschaften von KMU zeigen sich einige Parallelen:

- Übersichtlichkeit der Strukturen, geringere Entfremdung
- Kundennähe und Flexibilität durch Polyvalenz bzw. Multifunktionalität der MitarbeiterInnen (meist breiterer, vielfältigerer Aufgabenzuschnitt)
- Tendenz zu eher kooperativen Arbeitsstilen.

Allerdings stützt sich die traditionelle kleinbetriebliche Unternehmenskultur auch stark auf tendenziell überkommene Werte wie Anerkennung hierarchisch-patriarchaler Strukturen, Fleiss/Ausdauer, feinmotorische Fertigkeiten usw.

Herkömmliche Anwendungsformen neuer Technologien, welche ja in erster Linie für arbeitsteilige Grossbetriebe entwickelt wurden, in Kombination mit solchen konservativen Werthaltungen drohen die Vorteile von KMU zu überdecken.

6.

Industrielle Produktion verlangt heute vermehrt abstraktere Kompetenzen. Konkrete handwerklich-sinnliche Arbeit, welche feinmotorische Fertigkeiten und eine entsprechende Wahrnehmung verlangt, wird von Arbeit abgelöst, welche über technische Medien wie Tastaturen, Bildschirme, Sensoren vermittelt wird und eine Distanz zum eigentlichen Kern des Herstellungsprozesses aufweist (Kontroll-, Einricht- und Wartungstätigkeiten). Solche abstraktere Arbeit erfordert reflexive Kompetenzen: Indem ich eine Tastatur "bearbeite", verforme ich ein Metallstück oder ich löse einen komplizierten chemischen Prozess aus, während sich meine Handgriffe im einen oder andern Fall stark gleichen. Einsicht in Gesamtabläufe, Erkennen der wesentlichen Zusammenhänge der Prozesse, also Kenntnisse über die unmittelbar notwendigen Bearbeitungsschritte hinaus sind nicht nur eine Frage der Mitarbeitermotivierung, sondern stellen eine Bedingung dar, um rasch und kompetent auf neue Qualitätsanforderungen des Marktes reagieren zu können. Kommunikation erhält dabei eine strategische Schlüssel-funktion: Kooperative statt hoch arbeitsteilige Arbeitsformen sowie zeitgemässe Beteiligungsformen verbessern die Chancen, die Flexibilitätsanforderungen zu bewältigen. Neue Kooperationsformen erfordern Sozialkompetenzen, ganzheitlicheres integrierendes und damit allgemeines Wissen.

Was lässt sich aus dem Gesagten in bezug auf die Allgemeinbildung im Industriebetrieb schliessen? Allgemeinwissen umfasst in einer pragmatischen Definition zumindest eine *innerbetriebliche* und eine *überbetriebliche* Komponente.

- Als innerbetriebliche Elemente des Allgemeinwissens können das Wissen über Arbeitsabläufe, über die Struktur des Betriebs, die Entwicklung neuer Bearbeitungsverfahren aber auch arbeitsrechtliche Fragen angeführt werden. Solche Kompetenzen sind erforderlich, um motiviert und flexibel neuen Aufgabenstellungen gewachsen zu sein. Die einzelne Tätigkeit mit andern zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen setzt integrierendes Allgemeinwissen voraus.
- Ausserbetrieblich umfasst Allgemeinbildung das Verständnis volkswirtschaftlicher Zusammenhänge, Kenntnisse über die Entwicklung der Märkte, über rechtliche und politische Zusammenhänge und ökologisches Problembewusstsein. Solche orientierungsstiftende Allgemeinbildung erscheint für die gesellschaftliche Verankerung der produzierenden Individuen in ihrer komplex gewordenen Umwelt ebenso unerlässlich.

Wir plädieren für eine betriebliche Aus- und Weiterbildung, welche weit über eine enge Tätigkeitsorientierung, über die blosser Anpassung an die Bedienungsanforderungen neuer Maschinen hinausgeht. Allgemeinbildung ist ein zentraler Bestandteil davon.

Literatur

- Buchmann, Marlis (1992):* Le défi des nouvelles technologies. in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Vol. 18 Nr. 1/1992. Zürich (Seismo).
- Gebert, Diether/Steinkamp, Thomas (1990):* Innovativität und Produktivität durch betriebliche Weiterbildung. Eine empirische Analyse in mittelständischen Unternehmen. Stuttgart (Poeschel).
- Gensior, Sabine (1989):* Die mikroelektronische Modernisierung der Elektroindustrie und ihre arbeitspolitischen Implikationen. In: Pries, L. u.a. (Hg.)(1989): Trends betrieblicher Produktionsmodernisierung. Chancen und Risiken für die Industriearbeit. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag).
- Hirsch-Kreinsen, Hartmut (1992):* Entwicklungsmuster industrieller Arbeit. in: Lehner, Franz/Schmid, Josef (Hg.)(1992): Technik, Arbeit, Betrieb, Gesellschaft. Reihe: Neue Informationstechnologien und flexible Arbeitssysteme 1. Opladen (Leske + Budrich).
- Bayer, Manfred (1988):* Bedarfsanalyse für die betriebliche Weiterbildungspraxis. in: *Lechner, Elmar/Zielinski, Johannes (Hg.)(1988):* Wirkungssysteme und Reformansätze in der Pädagogik. Frankfurt aM. (Peter Lang).
- Pries, L., Schmidt, R., Trinczek, R. (Hg.)(1989):* Trends betrieblicher Produktionsmodernisierung. Chancen und Risiken für die Industriearbeit. Wiesbaden (Westdeutscher Verlag).
- SHIV (1990):* Euro-Brevier für kleine und mittlere Unternehmungen. Standortbestimmungen, Strategien und Anpassungsmassnahmen. Hg. vom Vorort des Schweiz. Handels- und Industrie-Vereins. Zürich (SHIV).
- Seltz, Rüdiger/Hildebrandt, Eckart (1989):* Rationalisierungsstrategien im Maschinenbau- systematische Kontrolle und betriebliche Sozialverfassung. in: Pries u.a. (1989).
- Wicki, Martin (1993):* Betriebliche Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben des Kantons Solothurn. Eine Untersuchung über den Weiterbildungsbedarf bei 12 Solothurner Klein- und Mittelunternehmen in den Branchen Metall, Maschinenbau und Elektroindustrie. Bern (erscheint demnächst in der Reihe 'Arbeitsberichte der KWB').

Berufsbildung und Allgemeinbildung, zunehmende Annäherung und unüberbrückbare Differenz - oder hat Allgemeinbildung noch einen Sinn.

von Fritz Osterwalder

Wenn Bildung generell auf psychische Zustände bezogen wird, hat es der Pädagoge bei unserer Problematik schwer, einer gewissen Weltfremdheit zu entgehen. Allgemeinbildung erscheint dann als allgemeine Menschlichkeit und Berufsbildung wird schnöde zu einer eingeschränkten Einübung von Tätigkeiten. Diese weltfremde Art, über Ausbildung zu sprechen, hat mancherorts einen solchen Ueberdruss erzeugt, dass ende der 80er Jahre verschiedentlich sogar das baldige Verschwinden oder zumindest die Obsolenz der Allgemeinbildung prognostiziert wurde. WOLFGANG FISCHER meinte sogar, dieses Konzept halte sich einzig und allein deswegen, weil sonst die Pädagogen nichts mehr zu diskutieren hätten (FISCHER 1986, S. 897). Ich möchte in einem ersten Schritt einen andern Zugang zum Problem vorschlagen und dann zweitens die moderne berufliche und drittens die allgemeine Bildung beschreiben. Von dieser Beschreibung aus stelle ich viertens die These auf, dass sich berufliche und allgemeine Bildung zusehends gegenseitig annähern. Fünftens und abschliessend versuche ich aber die Grenze meines Vorgehens zu zeigen, und auf ebenso starke Gegentendenzen, die genügend Gründe für eine starke Abgrenzung geben, verweisen. Damit soll auch ein Punkt erreicht werden, von dem aus die aktuelle Diskussion eröffnet werden könnte, nach welchen Kriterien der Allgemeinbildende Unterricht an den Berufsschulen reformiert werden kann.

1. Eine Topographie von Wissen und Können

Ich schlage vor, dass wir von einer Beschreibung der Bildung in Form von Wissen und Können ausgehen, die zu wenig Kontroversen Anlass geben wird, weil sie relativ einfach ist. Wissen und Können definiere ich als eine Summe von Verfahren. Diese können unter-

schieden werden (1.) nach ihrem Gegenstand, mit dem verfahren wird, (2.) nach dem spezifischen Ablauf des Verfahrens und (3.) nach dem Standard womit das Ergebnis beurteilt wird.

Dementsprechend können wir unsere Summe nach verschiedenen Kriterien ordnen. Ich demonstriere hier eine erste Achse, andere werde ich am Schluss noch andeuten. Auf der einen Seite haben wir Verfahren, deren Gegenstände selbst wieder Wissen sind, während auf der andern Seite Verfahren stehen, deren Gegenstand sachlicher Natur ist. Oder um gebräuchlichere Differenzen einzuführen, auf der einen Seite stehen mehrfach symbolisch vermittelte Verfahren und auf der andern sachlich-prozessuale Abläufe.

Um das an zwei extremen Beispielen zu erläutern, können wir den Wissensbestand der Mathematik und den Könnensbestand des Kochens nehmen. Der erste besteht aus Regeln, die man anwenden muss, um von einer Aussage zu einer andern Aussage zu kommen. Diese Regeln werden durch Symbole festgehalten. Demgegenüber besteht der Könnensbestand des Kochens aus Verfahren, die von bestimmten Ausgangsprodukten zu Endprodukten führen. Während wir bei den ersten Verfahren Standards von wahr und falsch, oder richtig und falsch anlegen, die symbolisch bestimmt sind, so fragen wir beim letzten nach recht oder falsch oder nach angemessen und unangemessen, gut und schlecht je nach dem, ob von einem kulinarischen oder ernährungstechnischen Standpunkt aus geurteilt wird.

Unsere Wissens- und Könnensbestände siedeln sich zwischen diesen beiden Extremen an, dabei wird es wenige geben, die so einfach den Extremen zuzuordnen sind, wie dies eben gemacht wurde - auch unsere beiden Beispiele sind nicht derart einfach, wenn man sie näher analysieren würde. Um unserer Problemstellung näher zu kommen, können wir sagen, dass diese Achse, auf der wir unsere Wissens- und Könnensbestände anordnen wollen, die der zunehmenden Abstraktion ist. So haben wir auf der einen Seite die wenigen allgemeinen, abstrakten Wissensbestände mit enormen Transferfeldern und auf der andern Seite die unzähligen spezifischen Kenntnisbestände. Im grossen Mittelfeld befindet sich das technologische Wissen, das formalisiert angibt, wie prozessuale Wirkung zu erzielen ist. Die Verfahren betreffen nicht nur die einzelnen Bestände, sondern sie geben auch an, wie man von einem Bestand in einen andern kommt, d.h. sie geben Uebersetzungsregeln an.

Von hier aus können wir uns jetzt eine Vorstellung machen, wie eine Topographie der Wissens- und Könnensbestände aussehen würde. Es wäre allerdings nicht ein fein abgestuftes Spektrum oder ein kontinuierlicher Raum, sondern eher eine Tigerfellkarte, ein zerklüfteter Raum oder geradezu verschiedene, weitgehend in sich geschlossene Räume, wobei die Uebergänge oft unsichtbar bleiben und nur schwer, d.h. über sehr schwierige Verfahren zu erschliessen sind, oder in den meisten Fällen überhaupt nicht existieren, d.h. keine Uebersetzungsverfahren zur Verfügung stehen. Allein Phantasie, Witz und Glaube, oder wissenschaftlicher gesprochen, Hypothesen und Vermutungen können hier zu Uebergängen verhelfen (ZIMAN 1978). Um das an unseren Beispielen zu erläutern gibt es zwar einige definierte Verfahren, die mir angeben, wie ich von Wissen in Chemie zu Kochkünsten komme, aber trotzdem lässt sich ein feines Essen nicht in eine chemische Formel fassen. BOCCUSE muss nicht ein guter Chemiker sein und LAVOISIER kein guter Koch. Obwohl die herkömmliche Mechanik sich in der traditionellen Mathematik formalisieren lässt, nützt es dem Mechaniker wenig, alle Transformationsregeln zu kennen, wenn er ein Werkstück herstellen muss.

Wenn wir nun diese Topographie für die Bildungsproblematik nutzbar machen, so beschreiben wir mit Bildung oder vielmehr von deren Pluralität nicht einen psychischen Status, sondern die Zugänglichkeit zu bestimmten Räumen und deren Verfahren, resp. Transformationen. Der Zugang zu diesen Räumen wird durch die Verfahren selbst eröffnet. Ihre Erschliessung nennen wir lernen. Ein grosser Teil des Lernens kommt durch unvermittelte Erfahrung zu stande. Ein anderer, kleinerer, aber in der Hierarchie der Verfahren wichtiger Teil hat eine derartig komplexe Struktur, dass eine spezifische Initiation nötig wird, diese nennen wir Lehre oder Unterricht.

2. Berufliche Kenntnisse und ihre Position in der Topographie des Wissens

Berufliche Bildung dürfte weitgehend durch die Seite in unserm Schema bestimmt werden, die wir mit Verfahren auf Gegenstände bezeichnet haben.

Bevor ich versuche, in diesem Schema die Entwicklung der beruflichen Bildung durch die technische Erneuerung zu verorten, möchte ich auf ein generelles Problem hinweisen. Wenn berufliche Kenntnisse, das 'knowing how', 'being able to', oder das Können auf einem Extrem des Schemas angesiedelt werden, dann wird pädagogisch sehr schnell auf Drill geschlossen - um demgegenüber selbstverständlich das allgemeine Wissen aufzuwerten. Dieses Problem ist aber überhaupt nicht spezifisch für das Können, sondern kann ebenso auf das formale, abstrakte Wissen bezogen werden, beide sind durch ihre spezifischen Verfahren bestimmt. Verfahren können allein durch Wiederholung oder/und auch durch distanzierte Beurteilung eingeübt und verbessert werden. Nur durch diese Distanz kann die Angemessenheit eines bestimmten Verfahrens auf unbekannte Gegenstände, sein Transfer oder die Erschliessung von neuen Räumen überhaupt beurteilt werden (SCHEFFLER 1965, S. 103).

Diese Distanzierung zum prozessualen Können selbst durch ein Beurteilungsverfahren wird gerade durch die technische Erneuerung zusätzlich gefördert. ZUBOFF beschreibt in seiner grossen Studie über die modernen Arbeitsformen, "In the Age of the smart Machine" von 1988 diese Beurteilungsverfahren unter den Bedingungen der modernen Technik als symbolischen, d. h. einen weitgehend formalisierten Vorgang (ZUBOFF 1988, S. 76ff). Dadurch verschwindet der Gegenstandsbezug nicht, aber ihm vorgelagert wird ein spezifisches Prüfungsverfahren, das genau wie das formalisierte Wissen nach symbolischen Kriterien urteilt und infolgedessen einen höheren Grad an Verallgemeinerung aufweist als bisher. Gleich wie in den abstrakten Wissensbeständen besteht das Verfahren darin, die Kriterien zu kennen, die Meinen in Wissen verwandeln. Ich muss wissen, dass eine gewisse Symbolkonstellation auf dem Monitor der Maschine genau x bedeutet, bevor ich den folgenden Schritt einleite. Dementsprechend wird auch von "intellective skills" gesprochen.

Von hier aus stellt ZUBOFF eine zweite Tendenz fest, die in die gleiche Richtung weisen kann. Diese symbolischen Verfahren, die dem Arbeitsprozess eingelagert werden, sind auch die Voraussetzung für die Möglichkeiten einer neuen Betriebsorganisation, die noch zusätzliche symbolische Verfahren in die Arbeitsteilung einbaut. Die Informationstechnik kann die Forderung nach Wissens- und

Könnensmanagement in den leitenden Schichten des Betriebes selbst stärken, indem mit der Komplexität auch die Sichtbarkeit der Information erhöht wird, stellt ZUBOFF fest (S. 243). Management bedeutet zunehmend explizit im Betrieb vorhandenes Wissen und Können "lesen", d.h. mobilisieren und organisieren zu können. Diese Forderung kann und wird aber im ganzen Betrieb, auf allen Stufen erhoben werden und beschränkt sich keineswegs auf das Verhältnis Betriebsleitung und Beschäftigte. Autorität im Betrieb wird zunehmend auf allen Stufen durch diese Fähigkeit, vorhandenes Wissen und Können zu mobilisieren und zu organisieren, legitimiert.

Ähnliche Ergebnisse werden auch in der Gross-Studie über "The Employment Impact of New Technology" von MATZNER und WAGNER beschrieben. Es wird darauf hingewiesen, dass ein weiterer Spezialisierungsschub mit dieser Entwicklung keineswegs in Widerspruch geraten ist. Die zusätzliche Spezialisierung wurde weitgehend eingebettet in "contextual knowledge" für mehr Beschäftigte. Sie müssen wissen, wie ihre Arbeit in den Zusammenhang eines umfassenderen Arbeitsprozesses eingefügt wird (S. 47).

Auch wenn ähnlich umfangreiche Untersuchungen für die Schweiz nicht vorliegen, so bestätigen viel eingeschränktere Studien diesen Trend. Er dürfte durch die spezifische Betriebs- und Produktionsstruktur der Schweiz, der vorherrschenden kleinen und mittleren Unternehmen, und der nach wie vor schwachen Massenproduktion sogar eher zusätzlich verstärkt werden.

Diese Untersuchungen geben vielleicht nicht ein grundlegend, so doch ein wesentlich anderes Bild des technologischen Wandels, als es in den 70er Jahren prospektiv gezeichnet wurde und in der Bildungsdiskussion aufgenommen wurde.

Wir können also feststellen, dass das berufliche Können und Wissen beginnt, sich gegen die Mitte hin auszudehnen. Könnensbestände werden neu zusammengeschlossen und verbunden, indem sie durch symbolische Verfahren überlagert werden, aber sie verlieren damit ihre Bedeutung nicht einfach. Auch wenn die Werkzeugmaschine numerisch gesteuert ist, so gehört zu ihrer Bedienung und erst recht zu ihrer Programmierung nach wie vor die Kenntnis, wie der technische Produktionsprozess verläuft. Das selbe kann auch gesagt werden zu den symbolischen Kenntnissen der Arbeitsorganisation. Diese sind insofern auch verschieden vom traditionellen Managerwissen

und gerade deswegen damit konkurrenzziell, wie ZUBOFF meint. Die reale Kenntnis des Arbeitsablaufs wird bedeutend für ihren technischen Ablauf, und gerade dies macht die Verbreitung von 'managerial skills' auf weiteren Ebenen der Belegschaft notwendig. Diese beiden Prozesse, die wir hier beschrieben haben, sind einander kontextuell.

Während die erste Tendenz in Richtung von allgemeinen, symbolischen Wissensbeständen führt, leitet die zweite, die Legitimierung sozialer betrieblicher Verhältnisse durch symbolische, rationale Verfahren zu einer Annäherung an das Verfahren der demokratischen Öffentlichkeit.

3. Allgemeines Wissen auf dem Weg zum Sachwissen

Wenn wir demgegenüber die Entwicklung der allgemeinen, symbolischen oder formalisierten Wissensbestände betrachten, können wir eine Tendenz feststellen, die ziemlich genau gegenläufig ist. Ich schlage hier vor, das wissenschaftlich-formalisierte Wissen vom normativen-formalisierten Wissen zu trennen, die Wissenschaften von dem was als "Werte" diskutiert wird, was ich hier als ethische Konzepte und Verfahren bezeichne.

Wenn die Entwicklung des wissenschaftlichen Wissens untersucht wird, dann lässt sich aufs erste natürlich eine zunehmende Abstraktion feststellen, und es sieht so aus, wie wenn sich das ganze Wissensspektrum synchron in Richtung Verallgemeinerung verschoben hätte. Gleichzeitig entwickelt sich aber zunehmend auch eine Spezialisierung und Differenzierung. Die spezifischen Formalismen oder Symbolbereiche, die dadurch entstehen, werden nicht untereinander zusammengeschlossen, sondern sie werden sachlichen Bereichen zugeordnet. Das heisst grob vereinfacht, sie erhalten einen zugeordneten Experimentalbereich. Dazu soll ein Beispiel aus der formalen Wissenschaft par excellence, der Mathematik, dienen. In keiner Art und Weise verwandelt sich diese zurück in eine informelle Erfahrungswissenschaft. Aber sie spezialisiert sich soweit, dass nicht mehr von der Mathematik die Rede ist, sondern von Mathematiken. Und diese Mathematiken werden verschiedenen sachlichen Bereichen zugeordnet. So kann gefragt werden, welche Mathematik dem numerischen Bilderlesen entspricht.

Ein anderer Prozess kann bezüglich des normativen allgemeinen Wissens beschrieben werden - ich möchte mich aber hüten, ihn dem obigen einfach gleich zu setzen oder mit vorschnellen Analogien zu handwerken. Dass politische oder ethische Begründungsverfahren nicht mehr von einem archimedischen Punkt aus, von einem Absolutum aus aufgebaut werden, ist seit dem letzten Jahrhundert ein steter Trend. In den 70er und vor allem in den 80er Jahren wurde in verschiedenen Studien aber zudem eine zunehmende Auflösung der grossen Einbindung der normativen Urteile festgestellt. Diese Entwicklung wurde beschrieben als sogenannte "non-attitude", quasi als Entscheidungsverfahren, die vollständig im Einzelfall verharren.

So verschiedene Phänomene wie Wechselwähler, abnehmende Parteizugehörigkeit, Zusammenbruch der grossen Ideologien, schneller Wertewandel uam. wurden darunter zusammengefasst. Es könnte von hier aus leicht die These aufgestellt werden, es handle sich bei solchen Verfahren gar nicht mehr um symbolische Verfahren, sondern um ein eigentliches ethisches, soziales oder politisches Können.

RONALD INGLEHART hat in seiner neuesten Studie, "Kultureller Umbruch: Wertewandel in der westlichen Welt" (Am. und Dt. 1989) diese Aussagen mit dem alten und mit neuem Material wesentlich relativiert, und kommt damit zu einer bedeutend interessanteren Schlussfolgerung. "Massengesellschaften haben sehr stabile gesellschaftliche und politische Orientierungen, die von Umfrageindikatoren aber nur unzulänglich erfasst werden. Wir haben es offenbar mit Orientierungen auf zwei Ebenen zu tun, und die Antworten auf bestimmte Fragen stehen nicht in einem einsinnigen Verhältnis zu den relevanten affektiven Grundorientierungen. Wenn die Befragten diese Verknüpfungen nicht bereits vor der Umfrage geklärt haben, geben sie auf bestimmte Fragen möglicherweise Zufallsantworten, vor allem, wenn sie viele Fragen in kurzer Zeit beantworten müssen (INGLEHART 1989, S. 168).

Die entscheidende Veränderung der normativen Verfahren liegt demnach nicht darin, dass sie ihre Allgemeinheit eingebüsst haben, sondern dass sie sich ausweiten um Zuordnungsverfahren von allgemeinem Wissen zu spezifischen Anwendungs-Bereichen. Wenn die Leute in den Umfragen um schnelle Urteile zu Einzelproblemen gebeten werden, können sie genau diese Zuordnungsverfahren nicht vornehmen und geben die "non-attitude"-Antworten.

4. Annäherungen und Überschneidungen von allgemeinem und beruflichem Wissen/Können

Wenn wir von den beiden Polen der Wissenstopographie her schauen, dann ist eine zunehmende Kommunikation verschiedener Räume im Mittelbereich unübersehbar. Diese Überschneidung wird festgestellt, von welcher Warte aus die Entwicklung auch betrachtet wird.

Allerdings geht es nicht nur darum, diese Annäherung und Überschneidung festzustellen, sondern vor allem auch, zu bestimmen welche Inhalte diese Felder jeweils bestimmen und in welche je spezifischen beruflichen Kenntnisse und in welche allgemeinen formalen Wissensbestände sie hineinreichen. Provisorisch und sehr generell sollen drei solche Räume abgesteckt werden.

Die Mathematik wurde schon verschiedentlich als Beispiel herbei gezogen, sie soll hier noch um Elemente der Physik und der Chemie ausgeweitet werden. Es dürfte heute fast keinen technischen Beruf mehr geben, in dem man ohne Kenntnisse auskommt, die über jenen liegen, die in der Sek.Stufe I. vermittelt werden.

Ähnliches kann gesagt werden von den Verfahren der sozialen Organisation. Dies ist nicht nur einer der Bereiche, der heute wesentlich an allgemeine ethische Wissensbestände an-, sondern ebenso von der andern Seite her, von der Arbeitsorganisation her, erschlossen wird.

Ein dritter Bereich dieser Überschneidungen umfasst die sprachlichen Kenntnisse. Fremdsprachen bislang der Inbegriff von allgemeinen Verfahren werden zunehmend in spezifischer professioneller Umgebung zu eindeutigem Kontextwissen der meisten Berufe.

Bei all diesen Überschneidungen ist allerdings bereits eine besondere Problematik kaum zu übersehen. Berlitz-Englisch ist nicht identisch mit der mechanisch-technischen oder banking Fachsprache, die rechtlich-ethischen Verfahren sind nicht einfach gleich wie jene der Betriebsorganisation. Aber die Annäherung und Überschneidung zu übergehen, wäre kaum angebracht. Es ist unausweichlich, bei den Anpassungen der Lehrpläne des Allgemeinbildenden wie des Fachunterrichts und eingeschlossen der Ausbildungsreglemente dieser Entwicklung Rechnung zu tragen - sofern das nicht bereits geschehen ist - und sich nicht einfach auf die bestehende Trennung zu verlassen.

Wenn sich von hier aus allerdings der Schluss aufdrängen könnte, Allgemeinbildung als spezifischer Teil in der schulischen Berufsausbildung sei überholt, so soll dies abschliessend durch drei Argumente widerlegt werden.

5. Allgemeinbildung als öffentliche Verfahren

Bis jetzt beschränkten wir uns in der Argumentation auf die Verschiebung und Kommunikation der verschiedenen durch Wissens- und Kenntnisbestände definierten Räume auf der einen Achse der Topographie Abstraktion/Symbolismus - prozessuale Verfahren. Die Topographie des Wissens und Könnens beschränkt sich allerdings nicht auf diese eine Achse, dementsprechend sprachen wir auch von Räumen.

Sowie weitere Achsen angeführt werden, zeigt sich, dass die Annäherung und Überschneidung nur *ein* Aspekt der Veränderung ist, und dass die eigentlichen pädagogischen Dimensionen der Situierung der Allgemeinbildung erst durch die weiteren Achsen erschlossen werden können. Es geht hier vor allem um die Achse, auf der die verschiedenen Vermittlungsorte angesiedelt werden, die Achse privat-öffentlich.

Dazu soll als *erstes* mit der institutionellen Dimension und ihren Veränderungen begonnen werden. Die Berufslehre ist traditionell in eine einzige, je spezifische Berufskarriere eingebaut gewesen. Auf sie folgten weitere Stufen, die durch die betriebliche Hierarchie bestimmt waren. Schliesslich wurden noch die ebenso spezifischen höheren Fachschulen angesetzt. Es ist heute aber angebracht, davon auszugehen, dass die abgeschlossene Berufsausbildung durch weitere spezifische Ausbildung fortgesetzt wird, die nicht unbedingt in der gleichen Branche liegen. Auf solche Optionen kann nur durch eine Neudefinition der Allgemeinbildungs-Fächer und ihrer Inhalte vorbereitet werden, die sich nicht darauf beschränkt, das berufliche Können zu verallgemeinern, sondern auch Inhalte einschliesst, die unter Umständen sehr fern vom beruflichen Wissen und Können sind.

Die *weitere* Dimension, die eine gesonderte Bewertung der Allgemeinbildung in der Berufsausbildung stark profiliert, betrifft die Masse des Allgemeinen Wissens. Die Schule ist bei weitem nicht mehr der einzige Anbieter von Allgemeinem Wissen. Sie wird dabei

nicht nur von eventuell privaten Schulen und Kursen konkurrenziert, sondern vor allem durch das, was als mediale Öffentlichkeit und Freizeit bezeichnet wird. Der Grossteil der Bevölkerung reist, schaut Fernsehen, liest Zeitungen und Zeitschriften. Was immer man auch hält von der Qualität der so vermittelten Wissensbestände, ihre Vermittlung bestreiten, wäre sehr unklug. Ein Grossteil davon ist typisches Allgemeinwissen, das weit über die beruflich vermittelten, verallgemeinerten Bestände hinausreicht. Allerdings bleibt es ausschliesslich beschränkt auf Bestände, die nicht einer komplizierten Erschliessung bedürfen, sondern situativ eröffnet werden können, auf Bestände die nicht weitere Räume verbinden oder möglicherweise zugänglich machen, sondern vorwiegend auf sich beschränkt bleiben. Die Schule ist nach wie vor die einzige Institution, die Allgemeinwissen nach wissensstrategischen Kriterien auslesen kann. Wenn die Schule mit den Massenmedien oder auch mit dem betrieblichen Teil der Lehre konkurrenzieren will durch situatives und erfahrungsgebundenes Lernen, wird sie weder grosses Interesse wecken, noch kann sie sich dadurch legitimieren. Sie ist höchstens die Bewahrung vor etwas Schlimmerem. Für das Lernen von Allgemeinen Wissensbeständen, die sich auch situativ erschliessen, braucht es sicher keine teure öffentliche Grossinstitution. Wenn sie aber eine Auswahl trifft, die auf die Bestände abzielt, die der Erfahrung fern sind, deren Zugänge sich gerade nicht aus der unmittelbaren Erfahrung ergeben, die aber hierarchisch den andern Beständen überlegen sind, indem sie sie erschliessen, dann gewinnt sie vielleicht nicht an unmittelbarer Attraktivität, aber an gesellschaftlicher Bedeutung. "School is an engagement to learn by study, this is a difficult undertaking, it calls for effort" (OAKESHOTT, 1989, S. 68), so MICHAEL OAKESHOTT in seinem Aufsatz "Education: The engagement and its frustration" von 1972. Schule, die auf die schwierigen Bestände des allgemeinen Wissens setzt, die gerade nicht situativ erfassbar sind, die fern der unmittelbaren Erfahrung liegen, die einen mühevollen Lernprozess und damit auch einen pädagogischen Effort verlangen, wird es eventuell schwerer haben, ihre Absolventen "abzuholen", aber sie rechtfertigt sich durch eine Leistung, in der sie jedem andern Vermittlungsort überlegen ist.

Und *drittens* rechtfertigt sich diese Auswahl von bestimmten Inhalten, und ihre gesonderte Wertung als Allgemeinbildung im Rahmen der Berufsbildung aber doch erst durch die Bedeutung bestimmter Wissens-Teile selbst, durch die Tatsache, dass Allgemeines Wissen vor allem *öffentliches Wissen* ist. Öffentlichkeit bestimmt eine der wichtigsten Achsen unserer Wissenstopographie.

Die Öffentlichkeit nicht als medial-einbahnige, sondern als argumentativ-demokratische baut sich auf, indem mit Wissen über Wissen in einem extensiven sozialen Feld verfahren wird.

In diesem öffentlichen Prozess werden je länger je mehr komplexere Bestände bearbeitet, die eine willentliche und strategisch konzipierte Auseinandersetzung erfordern, wenn die Bürgerin und der Bürger ihre Entscheide auf ein selbständiges, rationales Urteil abstützen sollen. Diese Komplexität betrifft nicht nur die sogenannten sachlichen Probleme und Entscheide, sondern noch viel mehr diejenigen, die als ethische oder soziale bezeichnet werden. Und Öffentlichkeit zeichnet sich bei uns gerade dadurch aus, dass sie eine grosse Selbständigkeit auch gegenüber dem beruflichen Leben ausweist. Wenn heute Funktionieren und Problematik der Wirtschaft zu einem der grossen Themen der Öffentlichkeit geworden ist und auch dementsprechend öffentliche Entscheide auf diesem Felde sich häufen, so steht die Komplexität dieser Problematik nicht unbedingt in einem direkten Bezug zu den Kenntnissen, die beruflich für die grosse Mehrheit anstehen. Auf die Vermittlung von wirtschaftlichem Allgemeinwissen auch in Bezug auf den Komplex, den ich als ethisch-soziales Wissen bezeichnete, zu verzichten, heisst einen Grossteil der Bevölkerung aus der Öffentlichkeit ausschliessen.

Schliesslich sei dazu noch auf eine Problematik verwiesen, die nicht nur erlaubt, zum Anfang zurückzukehren sondern auch von diesen sehr allgemeinen Ausführungen zur heutigen sehr spezifischen Diskussion zu gelangen. Wenn diese Kriterien mit der zur Verfügung stehenden Zeit für Allgemeinbildung in der Berufsbildung konfrontiert werden, dann mag die Versuchung gross sein, einfach zu kapitulieren oder nach sogenannten einfachen Lösungen zu suchen. Ich sehe darin den Grund, warum immer wieder versucht wird, statt präzise Wissensbestände psychische Zustände der Schüler mit dem Unterricht anzupeilen, die quasi jenseits von jeden Sachkenntnissen

mit einem Sesam-öffne-dich oder dem Stein der Weisen ausrüsten sollen.

Diese Versuchung ist nur zu zügeln, wenn gerade die pädagogische Aufgabe bezüglich der Allgemeinbildung ernst genommen wird, die eigentliche Auswahl. Für die Auswahl der Berufskennnisse für Fachkunde, Ausbildungsreglemente, ausserbetriebliche Kurse ist ein Verfahren festgelegt, das ermöglicht, die innovativen Kräfte einzubeziehen und sprechen zu lassen. Dementsprechend wirksam ist auch dieses Verfahren in der Anpassung der Ausbildungsreglemente an die feinsten technischen Neuerungen. Wenn dies für die allgemeine Bildung ebenso der Fall ist, dann muss die Öffentlichkeit ebenso ein Verfahren für die Auswahl und Erneuerung des öffentlich-allgemeinen Wissens erhalten, das sie über ihre Schule vermittelt. Darüber legt sie fest, worüber sie ihre kulturelle Tradition und Erneuerung führen will, über diese Auswahl gewinnt Öffentlichkeit die Möglichkeit, mit sich selbst pädagogisch zu verfahren.

6. Literatur

FISCHER, W.: Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten? In: Universitas 1986, Heft 4. S. 892 - 902

INGLEHART, R.: Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Aus dem Englischen Mäurer, U., Frankfurt / New York 1989.

MATZNER, E. / WAGNER, M.: The Employment Impact of New Technology. The Case of West Germany. Avebury 1990.

OAKESHOTT, M.: The Voice of Liberal Learning. Ed. Fuller, Th., New Haven / London 1989.

SCHEFFLER, I.: Conditions of Knowledge. An introduction to epistemology and education. Chicago 1965

TENORTH, H.-E.: Neue Konzepte der Allgemeinbildung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 1987, Heft 3, S. 263 - 283

ZIMAN, J.: Reliable Knowledge. An Exploration of the Grounds for Belief in Science. (1978) Cambridge 1991.

ZUBOFF, S.: In the Age of the Smart Machine. The Future of Work and Power. New York 1988

Prof. Dr. Günter Kutscha
Universität-GH-Duisburg

Berufsbildung zwischen Beruf und Allgemeinbildung - ein historischer Zugang

1. Vorbemerkungen

"Gott sey Dank, die Zeiten bessern sich, wir werden immer klüger." - Ein optimistischer Satz; er steht am Ende einer Epoche, die wir Aufklärung zu nennen pflegen. Johann Michael Friedrich Schulz, Leiter der im Jahre 1791 gegründeten Handlungsschule in Berlin hat ihn ausgesprochen, und er fügte hinzu: "Auch für den Kaufmann ist jetzt eine wissenschaftliche Vorbereitung zu den Geschäften und Pflichten seines Standes nötig."¹

Schulzes Konzeption war zu ihrer Zeit keineswegs mehr sensationell. Sie ist geprägt von den aufklärungspädagogisch-utilitaristischen Ideen des Dessauer Philanthropinum, dem Schulz mehrere Jahre als Lehrer angehörte und wo ihn insbesondere Basedow in der ketzerischen Auffassung bestärkte, Schulnot und lateinische Michelei durch einen vernünftigen und zweckmäßigen Schulunterricht zu überwinden. Das hieß: Wissenschaftliche Erkenntnis nutzbar zu machen für die Vorbereitung auf den künftigen Beruf des Lernenden. Einen wichtigen Anstoß für solche Unternehmungen hatte die von dem Berliner Prediger Johann Julius Hecker 1797 in Friedrichstadt gegründete vielgliedrige Schulanstalt gegeben, zu der als ein Zweig die bekannte "Ökonomisch-mathematische Realschule" gehörte. "Die sämtlichen Schulanstalten", so berichtete der Preußische Schulinspektor, "gewannen das Aussehen einer Universalschule, wenn man diejenigen so nennen darf, worinnen Jünglinge Gelegenheit haben, alles zu lernen, wozu sie Geschicklichkeit und Neigung haben: der künftige Gelehrte, Kaufmann, Künstler, Professionist, Landwirth usw. finden in derselben einen ihrer Lebensart angemessenen Unterricht ..."²

Liest man die Modernisierungskonzepte des 18. Jahrhunderts aus heutiger Sicht, so drängt sich die Frage auf, wie es zu der für das Bildungswesen in Deutschland und deren Theorie typischen Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung überhaupt hat kommen können. Aus Gründen des knappen Zeitbudgets, das mir für meinen Vortrag zur Verfügung steht, werde ich mich weder auf das - ohnehin fragwürdige - Vorhaben einer Chronologie zur Entwicklung des Bildungswesens einlassen noch den Versuch unternehmen, die Diskursgeschichte zum Problem des Verhältnisses von Beruf(sbildung) und Allgemeinbildung in ihren unterschiedlichsten Facetten zu rekonstruieren. Mein Zugriff ist historisch-exemplarischer Art. Zunächst möchte ich in aller Kürze darauf eingehen, worin der Sinn besagter Disjunktion von allgemeiner und beruflicher Bildung liegt; dabei beziehe ich mich auf das Bildungskonzept des preußischen Bildungsreformers Wilhelm von Humboldt (Teil 1). Daran anknüpfend erörtere ich zwei Konzepte, die in kritischer Auseinandersetzung mit dem Ansatz Humboldts maßgeblich die bildungstheoretische Diskussion in Deutschland beeinflusst haben: Sprangers kulturpädagogische Grundlegung

¹ Zitiert bei: Gilow, H.: Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den pädagogischen Bestrebungen seiner Zeit dargestellt. Berlin 1906, S. 75.

² Zitiert bei Gilow, H., a.a.O., S. 18.

der beruflichen Bildung und Blankertz Position zur Aufhebung der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung (Teil 2). Die Ausführungen schließen ab mit einigen Hinweisen auf neuere bildungspolitische Perspektiven zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (Teil 3).

2. Zur Disjunktion von allgemeiner und spezieller Bildung im neuhumanistischen Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts

"Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. - Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger."³

Wilhelm von Humboldt, dessen "Unmaßgebliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litauischen Stadtschulwesens" - bekannt als "Litauischer Schulplan" - hier zitiert sind, gilt bis heute als derjenige, den man je nach bildungspolitischem Standort ehrt oder haftbar macht für die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung in unserem Lande. Als Humboldt am 27. September 1809 seine Gedanken zur Reform des Bildungswesens notierte, befand er sich in der Funktion des Chefs der Sektion für Kultus und Unterricht auf einer Inspektionsreise in Litauen, also in einer herausgehobenen bildungspolitischen Position. Es geht im Litauischen Schulplan mithin nicht bloß um weltfremde bildungstheoretische Erwägungen, sondern um zwar grundsätzliche, gleichwohl praxisbezogene Fragen der Bildungsreform im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts, ausgelöst u.a. durch die Niederlage Preußens im Kampf gegen die napoleonischen Truppen bei Jena und Auerstedt (1806). Diese Niederlage wurde von den aufgeklärten Schichten nicht nur als ein militärisches Desaster erlebt. Die Stein-Hardenbergschen-Reformen (insbesondere Bauernbefreiung, Einführung der kommunalen Selbstverwaltung, Niederlassungsfreiheit) sind ebenso wie Humboldts Konzept für die Reform des Bildungswesens Ausdruck eines weit in die Zukunft reichenden Modernisierungsschubs. Dahinter stand die Einsicht, daß gesellschaftliche Reformen weder mit der Subalternität angelernter Untertanen noch mit dem instrumentalen Verstand bornierter Technokraten zu realisieren seien, sondern nur durch die kritische Vernunft frei entscheidender und selbstverantwortlicher Bürger. Interpretiert man den Litauischen Schulplan vor diesem historisch-gesellschaftlichen Hintergrund, so lassen sich dem zugrundeliegenden Konzept, so altmodisch die Formulierungen im einzelnen anmuten, Aspekte abgewinnen, die zu bedenken auch heute noch ein sinnvolles Anliegen ist. Dazu bedarf es freilich einer Differenzierung des Begriffs der *Allgemeinbildung*; er läßt sich bei Humboldt auf drei unterschiedliche, gleichwohl aufeinander verwiesene Bezugspunkte hin auslegen:

- Die *formale* Dimension allgemeiner Bildung: "Denn beide Bildungen - die allgemeine und die spezielle -, so heißt es im Anschluß an den oben zitierten Text aus dem Litauischen Schulplan, "werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden, durch die spezielle soll er nur Fer-

³ Der Litauische Schulplan (1809). In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von A. Flitner. 2. Auflage. Düsseldorf-München 1964, S. 76-82.

tigkeiten zur Anwendung erhalten." Bildung bedeutet für Humboldt zunächst und vor allem Entwicklung der Individualität, das heißt der inneren Formkraft des Menschen in intellektueller, moralischer und ästhetischer Hinsicht. Jede Kenntnis, jede Fertigkeit, "die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung ... die Denk- und Einbildungskraft und durch beide das Gemüt erhöht", sei "tot und unfruchtbar". Es sei mithin "ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung", "so vorzubereiten, daß nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe." Bemerkenswert ist, daß Humboldt hier und an anderen Textstellen die Bedeutung der so verstandenen allgemeinen Bildung für die gewerblichen Berufe hervorhebt. Wogegen er sich wendet, ist die verfrühte Engführung von Bildungsprozessen auf die speziellen Anforderungen der Gewerbe. Sobald man nämlich praktischer Weltbeherrschung den Primat einräume vor theoretischem Selbstverständnis, geschehe es nur allzu leicht, daß man in unreflektierter Erscheinungsvielfalt stecken bleibe, ohne zu erkenntnistheoretisch gesicherten Einsichten vorzustoßen, die allgemeingültig wären im Sinne sozialer Kommunizierbarkeit und formaler Übertragbarkeit.

- Die *materiale* Dimension allgemeiner Bildung: Daß Bildung als Prozeß sich immer auch auf bestimmte Gegenstände bezieht ist trivial. Worauf es in pädagogischer Hinsicht ankommt, ist die Frage nach dem Verhältnis von Prozeß und Gegenstand, von Ich und Welt als Kernproblem aller Bildung. Humboldt faßt dieses Verhältnis als eine dialektische Beziehung in der Weise auf, daß einerseits der Mensch die durch Bildung erworbene Formkraft dem Inhalt (Welt) aufprägt, daß aber andererseits die Welt als Bewußtseinsinhalt die individuelle Form erst zu sinnlicher Erscheinung bringt.⁴ Unter diesem Gesichtspunkt wäre die Qualität der Lerninhalte für die Bildung des Individuums gleichbedeutend mit der Form ihrer Vermittlung. Humboldt hat es wohl so verstanden. Jedenfalls drängt sich diese Interpretation auf, wenn man die formale Dimension seines Bildungskonzepts in Beziehung setzt zu dessen inhaltlichen Optionen: zur Theorie des Klassischen. Diese Variante materialer Bildung ist bei Humboldt mit der Idee verknüpft: Das Studium der Griechen sollte ein Studium des Menschen überhaupt sein.⁵
- Die *gesellschaftlich-politische* Dimension allgemeiner Bildung: Allgemeine Bildung im bisher erläuterten Sinne - und darin liegt unter dem Gesichtspunkt der Modernisierung des Bildungswesens in der bürgerlichen Gesellschaft die Quintessenz des neuhumanistischen Bildungskonzepts, sollte eine Bildung für alle Mitglieder des Gemeinwesens sein. Der Begründungszusammenhang für diesen Anspruch erschließt sich über die Trias der Begriffe Individualität, Totalität (als innere Geschlossenheit) und Universalität (als Wesensreichtum). Allgemeine Bildung ist Humboldt zufolge immer Bildung des Individuums, und zwar "höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen". Das "Ganze" hat in individueller Besonderung repräsentiert zu sein. In der Bildung des Individuums ist die Bildung der Menschheit als Gattung vorweggenommen, sie ist insofern universell. Vor diesem Hintergrund ist die im Litauischen Schulplan formulierte Bestimmung zu verstehen, wonach der "gesamte Unterricht ... nur ein und dasselbe Fundament" kenne: "Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten

⁴ Vgl. hierzu: Blankertz, H.: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 101 ff.
⁵ Ebenda, S. 104.

Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll".

Halten wir fest: Nach dem neuhumanistischen Reformkonzept sollte Bildung *allgemein* sein, und das vereinfacht ausgedrückt - im doppelten Sinne des Wortes: der erkenntnistheoretischen Allgemeingültigkeit von Lerninhalten und -formen und als gesellschaftspolitischer Anspruch der Allgemeinheit auf den Zugang zu den gleichen Bildungsmöglichkeiten. Wer sich heute auf Humboldt beruft, müßte beides fordern: daß dem öffentlichen Unterricht prinzipiell ein und dasselbe Fundament zugrunde zu liegen habe und daß dieser Unterricht verbindlich sei für die "ganze Nation". Mir sind viele Stimmen der aktuellen Diskussion um die allgemeine Bildung an Gymnasien in Erinnerung, die sich auf Humboldt beziehen, aber kaum eine, die die hier genannten Voraussetzungen und Konsequenzen des Humboldtschen Reformkonzepts ernsthaft erwogen hätte. Ein "Einheitsgymnasium" für die ganze Nation? Diese Vorstellung war schon zu Humboldts Zeiten eine Horrorvision. Die Gründe dafür brachte Ludolph von Beckedorff in seiner Kritik treffend auf den Punkt: Das Konzept der allgemeinen Bildung, wie es Humboldt und sein Mitarbeiter im Ministerium Sövern vorschwebte, habe zur Voraussetzung, "daß der Zweck des Staates eine Gleichförmigkeit der Bildung seiner Bürger verlangt, und zwar die Bildung nicht bloß zu einer übereinstimmenden Gesinnung, sondern auch zu gleichartigen Kenntnissen und Fertigkeiten." Das war zutreffend interpretiert, folgerichtig ist auch Beckedorffs Kommentar: "Für Republiken mit demokratischer Verfassung mag dergleichen vielleicht passen, aber mit monarchischen Institutionen verträgt es sich gewiß nicht."⁶

"Gesellschaftliche Stabilität durch standesgemäße Bildungsbeschränkung" - So haben Herrlitz, Hopf und Titze⁷ die bildungspolitische Position Beckedorffs charakterisiert. Die Forderung nach gleicher Bildung in einer Gesellschaft zu stellen, deren soziale Struktur durch Ungleichheit gekennzeichnet ist, durchschaute Beckedorff als revolutionär. In der Standesgesellschaft konnte das neuhumanistische Bildungskonzept nur als Standesschule umgesetzt werden, und zwar in Form der gymnasialen Oberstufe als berufsvorbereitender Anstalt für Aspiranten der akademischen Berufe. Das ist bis heute - mutatis mutandis - so geblieben.

3. Modernisierung des Bildungssystems unter dem Anspruch von allgemeiner und beruflicher Bildung im 20. Jahrhundert - Alternativen zum neuhumanistischen Bildungskonzept

Neue Impulse erhielt der bildungstheoretische Diskurs zum Verhältnis von Bildung und Beruf, von allgemeiner und beruflicher Bildung Anfang dieses Jahrhunderts im Zusammenhang mit der pädagogischen Legitimation der Berufsschule. Eduard Spranger, Humboldtforscher, Kenner und Interpret der humanistischen Bildungsidee, aber auch, gemeinsam mit Georg Kerschensteiner und Alois Fischer, ein Klassiker der Berufsbildungstheorie, schrieb zu Beginn der 20er Jahre, in der Berufsschulentwicklung

⁶ Zitiert bei: Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts. 1981, S. 47 f.

⁷ Ebenda, S. 49.

liege der einzige und eigentliche schöpferische Punkt der gegenwärtigen Schulreform.⁸ Damit spielte Spranger auf die Umwandlung der früheren Fortbildungsschule in die moderne Berufsschule als zweiten Faktor des dualen, sich auf Betrieb und begleitende Teilzeit-Schule stützenden Ausbildungssystems an. In Sprangers Schriften findet sich erstmalig eine bildungstheoretisch schlüssige Rechtfertigung der beruflichen Bildung und - für Jahrzehnte - ihrer wissenschaftlichen Disziplin, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Grundlegend für den später so bezeichneten kulturpädagogischen Ansatz Sprangers waren die Prämissen,

- daß die Kulturleistungen der Wirtschaft im Ensemble der übrigen "gültigen", vom "echten Wertgehalt erfüllten" Kulturgüter nicht fehlen dürften, wenn die "rohe Individualität zur geformten Individualität oder vollgebildeten Persönlichkeit" entfaltet und "für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig)" gemacht werden solle.⁹
- "daß sich an die grundlegende Bildung der Volksschule nach dem inneren Gesetz des Bildungsfortschritts zunächst die Berufsbildung anschließt und daß erst aus dieser die eigentliche Allgemeinbildung erwächst."¹⁰

Unter diesen Prämissen konnte Spranger postulieren: "Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf".¹¹ Während Humboldt durch allgemeine Bildung den jungen Erwachsenen auf die spätere berufliche Wirklichkeit vorbereiten wollte, rekurriert der Jugendpsychologe und Pädagoge Spranger auf das "Entwicklungsgesetz" und das "persönliche Bildungszentrum" des jungen Menschen, hierbei den Überlegungen Georg Kerschensteiners und seinem "Grundaxiom des Bildungsprozesses" folgend: "Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist."¹² Der Rekurs auf subjektive Bildungsinteressen, auf den "inneren Beruf" der Jugendlichen, qualifiziert Sprangers Ansatz als dezidiert pädagogische Position. Das allerdings gelingt nur unter weitgehender Vernachlässigung der schon zu Sprangers Zeiten sich abzeichnenden Entwicklungen im Beschäftigungssystem. Die Verbindung von Bildung und Beruf gelingt nur mit Hilfe eines idealisierten Berufskonzepts. In der beruflichen Bildung, so Spranger¹³, gehe es nicht um eine bestimmte Beschäftigungsart, vielmehr müsse ein gewisser "Berufstypus" angestrebt werden: als "Medium, an dem der Berufsgedanke der jungen Seele überhaupt entwickelt werden sollte, die Größe, die Heiligkeit und die Schönheit des Berufs als Lebensinhalt."

⁸ Vgl. Spranger, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung (1922). Abdruck in: Röhrs, H. (Hg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 1963, S. 17-34.

⁹ Spranger, E.: Grundlegende Bildung - Berufsbildung - Allgemeinbildung. Heft 9/10 der Reihe: Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, hrsg. von Ballauf, Th. u.a. Heidelberg 1965, S. 24 f.

¹⁰ Ebenda, S. 19.

¹¹ Ebenda, S. 10.

¹² Kerschensteiner, G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Berlin 1917.

¹³ Spranger, E.: Allgemeinbildung und Berufsschule. In: Stratmann, K./Bartel, W. (Hg.): Berufspädagogik. Köln 1975, S. 47.

Ungeachtet der bei deutschen Berufspädagogen über Jahrzehnte nahezu uneingeschränkten Geltung des kulturpädagogischen Legitimierungsansatzes, stieß dieser schon in den 20er Jahren auf scharfe Kritik. Anna Siemsen vermerkte in ihrem 1926 veröffentlichten und noch heute lesenswerten Buch "Beruf und Erziehung": "So haben wir durch eine merkwürdige Ironie der Entwicklung das Schauspiel, daß der Beruf als Bildungszentrum anerkannt wird und man durch ihn die Erziehung bestimmen will in dem Augenblick, wo er allgemein zum bloßen Erwerb zusammenschumpft, für weiteste Kreise nicht einmal die primitivste Funktion der Lebenssicherung erfüllt, geschweige daß er Lebensinhalt und Entwicklungsgrundlage bilden könnte."¹⁴

Aus Sicht der damaligen Zeit und des Beschäftigungssystems traf Anna Siemsen mit ihrem Verdikt den wunden Punkt des kulturpädagogischen Ansatzes: Je weniger nämlich unter den Bedingungen des Arbeitsmarkts von einer Übereinstimmung zwischen innerem Beruf, also subjektiver Bedeutsamkeit, und äußerem Beruf, also den Anforderungen des Beschäftigungssystems ausgegangen werden kann, je mehr die Revision von Berufswünschen als Zwangsanpassung an vorgegebene Arbeitsmarktbedingungen erlebt wird, um so weniger gelingt es den Jugendlichen, eine Berufsperspektive zu entwickeln, die sich sowohl für die fachliche Kompetenzentwicklung als auch für eine subjektiv bedeutsame Sinnstiftung als tragfähig erweist. Spranger selbst hat diese Problematik gesehen, als er in späteren Jahren, 1950, anlässlich seines Vortrags über "Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung" fragte: "1. Werden wir künftig noch Dauerberufe haben?" und "2. In welchen Grenzen wird es künftig noch eine freie Berufswahl geben?"¹⁵

Das Konzept des "inneren Berufs" bildete in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion über Jahrzehnte hinweg die Folie berufs-ideologischen Denkens, aber sie provozierte ebenso die These von der zunehmenden Entberuflichung der Erwerbsbiographie. Unbelastet von der Tradition berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens brachte es der Stern-Report aus dem Jahr 1963, verfaßt von Burkhardt Lutz u.a., auf den Punkt: "Die Zeit von Berufen ist endgültig vorbei: heute denkt man nicht mehr in Berufskategorien, heute sucht man einen Job."¹⁶

Kaum ein Vertreter der neueren Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich der Entberuflichungsthese in der radikalen Zuspitzung des Stern-Reports angeschlossen. Gerade des Realitätsbezugs wegen konnte angesichts der beruflich verfaßten Gesellschaft in Deutschland auf das Berufskonzept ernsthaft nicht verzichtet werden.¹⁷ Modernisierung der Berufsbildung vollzieht sich auf dem Entwicklungspfad der Verberuflichung: als Anpassung der Berufe an die veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems, nicht als Umstrukturierung des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems im Sinne der Entberuflichung. Der Automatisierungsprozeß hat diese Entwicklung begünstigt. Indem immer mehr Anlernertätigkeiten wegrationalisiert wurden, konsolidierte sich das System der beruflich organisierten Arbeit. Die

¹⁴ Siemsen, A.: Beruf und Erziehung. Berlin 1926, S. 163.

¹⁵ Spranger, E.: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung. In: Die berufliche Ausbildung im Kanton Bern (1950). Abdruck in: Röhrs, H. (Hg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M. 1963, S. 181-190.

¹⁶ Zitiert bei: Blankertz, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Blankertz, H. (Hg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen 1968, S. 24.

¹⁷ Kutscha, G.: 'Entberuflichung' und 'Neue Beruflichkeit' - Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88(1992)7, S. 535-548.

soziale Abwertung und Problematisierung des Jungarbeiter- und Ungelerntenstatus - ein zentrales Thema der Berufspädagogik in den 50er/60er Jahren - war eine Folge der Verberuflichung, heute ist sie ein randständiges Thema. Keinen Beruf erlernt zu haben, wird mehr und mehr die Ausnahme von der Regel - so die jüngsten Daten.

Weder die Idealisierung des Berufs noch die irrealen Annahmen von der Entberuflichung ergeben für die Reform des Bildungswesens eine tragfähige Perspektive. Eine kritisch-konstruktive Vermittlungsposition, an die sich das Kollegstufenkonzept in Nordrhein-Westfalen anschließt, nimmt Herwig Blankertz mit der scheinbar paradoxen These ein: "Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche".¹⁸ Blankertz' Konzept zielt auf die Überwindung der traditionellen Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen einer integrierten Sekundarstufe II ab. Der bildungstheoretische Kerngedanke findet sich bereits in der Habilitationsschrift "Berufsbildung und Utilitarismus" aus dem Jahre 1963.¹⁹ Die Quintessenz dieser Studie bestand in dem Nachweis, daß ein Gegensatz zwischen Bildung und Beruf nicht systematisch zu begründen, ja nicht einmal aus der neuhumanistischen Position herzuleiten sei. Der neuhumanistische Standpunkt sei zu verstehen als Reaktion auf die maßlose Übersteigerung des Nützlichkeitsdenkens bei den utilitaristisch orientierten Pädagogen des 18. Jahrhunderts, gleichsam als Kampfansage aus Sorge um den Verbleib des Menschen und dessen Individualität unter den Zumutungen gesellschaftlicher Brauchbarkeit.

Mit dem Bildungsbegriff wurde - dieser Interpretation zufolge - ein pädagogischer Maßstab zur Geltung gebracht, der auf die Entfaltung und Vervollkommnung des Subjekts bezogen ist. Für Blankertz gab es deshalb keinen Grund, Berufserziehung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Bildung vollziehe sich immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen sei dabei unerheblich. Die Lerninhalte entsprächen gar keiner bildungstheoretischen Ableitung, sie ergäben sich aus den Anforderungen, die die Gesellschaft an Schule und Unterricht stellt. Von bildungstheoretischer Bedeutung jedoch sei die Frage nach den allgemeinen Lernzielen, vor denen sich die Form der Vermittlung fachlicher Inhalte zu rechtfertigen habe. Der Umkreis solcher allgemeinen Lernziele sei im wesentlichen definiert durch zwei Momente: durch die Wissenschaftsorientiertheit allen Lernens und durch das Prinzip der Kritik. Sei das erste Moment bedingt durch die Lebenssituation in der radikal verwissenschaftlichten Zivilisation, so korrespondiere das zweite Moment mit der seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz zur Mündigkeit des Menschen, zu der sich unsere Republik als demokratisch verfaßtes Gemeinwesen bekenne. Die Konsequenzen, die Blankertz aus diesen Überlegungen zieht, liegen nahe: Allgemeinbildung könne überhaupt kein Gegensatz zur Berufsbildung sein, und dementsprechend schließe Berufsbildung in der Form wissenschaftsorientierten Lehrens und Lernens den Erwerb studienqualifizierender Fähigkeiten und Berechtigungen nicht aus.

Der Modellversuch Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen ist selbstverständlich nur eine von vielen Möglichkeiten, diese Überlegungen in die Bildungspraxis umzusetzen.²⁰ Alternativen sind denkbar und notwendig, um Bildung im Medium des Berufs unter veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen

¹⁸ Blankertz, H.: Berufliche Bildung. In: Rombach, H.: Wörterbuch der Pädagogik. Freiburg i.B. 1977, S. 91.

¹⁹ Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.

²⁰ Vgl. Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf 1972.

Voraussetzungen flexibel praktizieren zu können. Der Prüfstein für die Realisierung der Verbindung von Bildung und Beruf ist die Berufsausbildung im Dualen System. Dazu einige abschließende Bemerkungen.

4. Differenzierung und Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung - Neue Konzepte der Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland aus bildungstheoretischer Sicht

Bildung hat etwas mit der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbsttätigkeit und zur Verantwortung der individuellen Handlungssubjekte zu tun. Früher wurde Bildung als Standesprivileg betrachtet, heute gilt sie als Ressource zur Steigerung der Leistungsfähigkeit komplexer Systeme - sei es im Bereich politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Handelns. Wir setzen zunehmend auf Selbstorganisation dezentralisierter Systeme, wohlwissend, daß jeder Versuch, gesellschaftliche Verhältnisse zentral zu regeln, die Steuerekapazität der Regelungszentralen überfordert und zu suboptimalen Ergebnissen oder gar zum Kollaps führen muß. Restriktive Einschränkungen und institutionelle Behinderungen sich selbst organisierender Prozesse bedeutet Verzicht darauf, die Leistungsmöglichkeiten eines Systems zu nutzen. Die neuere Entwicklung des Dualen Systems, speziell die neuen Ausbildungsordnungen für die Elektro-, Metall- und Büroberufe tragen dieser Einsicht Rechnung - jedenfalls konzeptionell. Begriffe wie Schlüsselqualifikationen, Handlungsfähigkeit, selbsttätiges Lernen weisen in diese Richtung. Wesentlich für die sich abzeichnenden Tendenzen der betrieblichen Berufsausbildung unter dem Einfluß der neuen Technologien scheint mir zu sein, daß unter dem Begriff von beruflicher Bildung betrieblich organisierte Lernprozesse intendiert werden, die dem Bildungskonzept im Sinne der Aufklärung und der neuhumanistischen Reformbewegung zu Beginn des 19. Jahrhunderts zumindest in dem Punkt nahekommen, wo die Zielsetzung der Befähigung zum selbsttätigen Lernen zugleich als Voraussetzung für die Reformfähigkeit der Gesellschaft und der gesellschaftlichen Teilpraxen verstanden wurde. Galt Bildung ehemals als Abgrenzungskriterium für die Unterscheidung zwischen Schulen als öffentlichen Bildungsanstalten und Einrichtungen, die der unmittelbaren Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken, ist sie nunmehr gemeinsamer Bezugspunkt schulischer und betrieblicher Berufsausbildung.

Ganz offensichtlich hat sich die Berufsbildungspolitik der Bundesregierung mit ihren Plänen zur Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung auf diese Entwicklungen eingestellt. Hierzu einige Passagen aus dem jüngsten Berufsbildungsbericht 1993:²¹ Es sollte "prinzipiell möglich sein, daß formale Berechtigungen, die der erfolgreiche Besuch einer allgemeinen Schule verleiht, auch durch Berufsbildung zu erwerben ... Es geht nicht um eine Anpassung der beruflichen Bildung an den Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule oder um Ergänzung von beruflicher Bildung um allgemeine Bildungsinhalte in Form von Doppelqualifikationen. Es geht auch nicht um Gleichartigkeit, sondern um die Anerkennung von Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungsinhalte und Methoden der verschiedenen Bildungswege."²² Als Ansatz zur Realisierung werden in Erwägung gezogen:

21 Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Berufsbildungsbericht 1993. Bonn 1993, S. 6.
22 Ebenda, S. 6.

- "Der Berufsabschluß ist grundsätzlich mit dem Realschulabschluß gleichwertig;
- der Meister-, Techniker- und ein vergleichbarer Fortbildungsabschluß berechtigt zum Besuch einer Hochschule;
- zum Erreichen der Fachhochschulreife oder der fachgebundenen Hochschulreife könnte zudem erwogen werden, für Ausbildungsabsolventen neben dem traditionellen schulischen Weg über die Fachoberschule einen neuen beruflichen Bildungsweg zu eröffnen, und zwar durch Zusatzausbildungen."²³

Das Gesamtkonzept ist abgestimmt auf die bildungspolitischen Optionen der Bundesländer und der Wirtschaft.²⁴ Eine "konzertierte Aktion" für die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung scheint sich damit anzubahnen. Die Konsequenzen der neuen Berufsbildungspolitik sind für das Bildungswesen kaum zu überschätzen. Sie sind im Grunde radikaler als alle bisher praktizierten Modellversuche zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, wie etwa der des Kollegstufenversuchs in Nordrhein-Westfalen, und zwar nicht nur deshalb, weil sie sich auf das gesamte Bundesgebiet beziehen, sondern weil sie vom Ansatz her den schulischen und betrieblichen Ausbildungsbereich umfassen, was bei den Schulversuchen aus rechtlichen Gründen nicht möglich war.

Aus dem Blickwinkel des hier zu behandelnden Themas zeichnet sich in den bildungspolitischen Perspektiven von Bund, Ländern und Wirtschaftsverbänden in der Bundesrepublik Deutschland eine neue Qualität der Modernisierung des Ausbildungssystems ab. Wenn ich recht sehe, gibt es dazu auch keine Alternative, allenfalls Umwege, Verzögerungen und Rückschläge.

Die neuen Ausbildungsordnungen, speziell für die Metall- und Elektroberufe sowie für die kaufmännischen Berufe, tragen diesen Entwicklungen mit der Zielsetzung Rechnung, daß die Berufsausbildung zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit zu befähigen habe, die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt. Fraglos stellt die Zielsetzung selbständigen und ganzheitlichen Lernens eine große Herausforderung an die Berufsausbildung dar. Sie betrifft im Kern die Bildung des Individuums zum mündigen Handlungssubjekt und korrespondiert so mit den Ideen europäischen Bildungsdenkens seit der Aufklärung. Freilich ist vor überzogenen Erwartungen zu warnen. Denn immer wieder wurde der Bildungsbegriff mißbraucht, um Verhältnisse zu rechtfertigen, die Bildung für und durch den Beruf erschweren oder gar verhindern.

Und noch ein anderes Bedenken sei zum Abschluß angesprochen: Die (berufs)didaktische Diskussion der vergangenen Jahre ist durch Konjunkturen und ständigen Wechsel neuer Ideen gekennzeichnet, weniger durch Kontinuität. Um nur einige Schlagworte in Erinnerung zu bringen: Curriculumrevision versus Lehrplanentwicklung, lernzielorientierter Unterricht versus schülerorientierter Unterricht, Handlungsorientierung versus Wissenschaftsorientierung. Wie leicht zu zeigen wäre, handelt es sich um

²³ Ebenda, S. 6.

²⁴ Vgl. Bundesverband der deutschen Industrie u.a.: Differenzierung, Durchlässigkeit, Leistung. Strukturmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems. Bildungspolitische Position der Spitzenverbände der Wirtschaft. Bonn 1992.

falsche bzw. unbrauchbare Alternativen. Das gilt insbesondere für Wissenschafts- und Handlungsorientierung als Bezugspunkte der Bildungsreform im Spannungsverhältnis von Bildung und Beruf. Es wäre ein fataler Irrtum, das neu in die bildungspolitische und berufsdidaktische Diskussion eingebrachte Prinzip der Handlungsorientierung gegen das der Wissenschaftsorientierung auszuspielen. "Die Bedingungen des Lebens der modernen Gesellschaft", so formulierte es der Deutsche Bildungsrat vor mehr als zwei Jahrzehnten im "Strukturplan für das Bildungswesen"²⁵, "erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind." Das organisierte Lernen sollte für alle Schularten und Bildungsgänge wissenschaftsorientiert sein. Auch werde es nicht länger zu rechtfertigen sein, einer allgemeinen eine nur berufliche Bildung gegenüberzustellen. Die Ausführungen des Deutschen Bildungsrats - an Weitsicht kaum zu überbieten - haben heute mehr denn je ihre Berechtigung. Wissenschaftsorientierung allen Lernens ist in unserer hochtechnologisierten, durch Abstraktheit und Indirektheit der Produktions- und Arbeitsvollzüge, durch zunehmende Systemkomplexität, Interdependenz und Variabilität der Systemelemente gekennzeichneten Wirtschaft und Technik unverzichtbar.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen plädiere ich im Rückbezug auf das bildungstheoretische Konzept von Blankertz und im Hinblick auf die neuen Herausforderungen des Bildungs- und Beschäftigungssystems für "Berufsbildungsreform unter dem Anspruch des Bildungsprinzips".²⁶ Es basiert auf folgenden Prämissen:

- Bildung als Erziehung zur Mündigkeit ist auf die Subjektivität des Menschen, d.h. auf dessen Identität als Handlungssubjekt, bezogen. Damit korrespondiert in einem theoretisch und praktisch anspruchsvolleren Sinne das Prinzip der Handlungsorientierung als pädagogisch adäquater Modus der Aneignung und Vermittlung von Lerninhalten.
- Bildung vollzieht sich immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen ist dabei unerheblich. Wesentlich ist die Frage nach den allgemeinen Lernzielen. Sie vertreten gegenüber den fachspezifischen Lernzielen eine pädagogische Funktion und sind unter den Bedingungen der technischen Zivilisation bestimmt durch die Momente der Wissenschaftsorientierung und Kritik. Diese didaktischen Intentionen stehen nicht im Widerspruch zu dem Prinzip der Handlungsorientierung, sondern präzisieren es unter dem Anspruch, alle Inhalte der fachlichen Lernziele mit den Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen so in Lernprozesse umzusetzen, daß dem Lernenden die Möglichkeit des selbständigen Urteils und kritischen Einspruchs offen bleibt.
- Nicht Auslese, sondern Entfaltung der subjektiven Handlungspotentiale und Ausgleich ungleicher Entwicklungschancen sind die Leitperspektiven des Bildungsprinzips. Es gilt in demokratisch verfaßten Gesellschaftssystemen für das gesamte Bildungswesen und ist unter dem Gesichtspunkt der öffentlichen Verantwortung für die Bildung der nachwachsenden Generationen nicht teilbar. So unterschiedlich die Bildungsinhalte der allgemeinen und beruflichen Bildungsgänge in staatlicher oder privater Trägerschaft auch sein mögen, das Unterscheidungsmerkmal

25 Deutscher Bildungsrat (Hg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 33.

26 Vgl. Kutscha, G.: Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 19(1990)6, S. 3-9.

zwischen ihnen kann - bildungstheoretisch stringent argumentiert - nicht darin bestehen, daß die Jugendlichen in den allgemeinen Bildungsgängen des staatlichen Schulwesens, zum Beispiel des Gymnasiums, zu mündigen Handlungssubjekten befähigt und die Auszubildenden im dualen System einem verfrühten Auslese- und Anpassungsprozeß unterworfen sind. Kurzum: Das Bildungsprinzip ist untrennbar mit dem Prinzip der Chancengleichheit verbunden.

BERUFSBILDUNG ZWISCHEN BERUF UND ALLGEMEINBILDUNG

Bildung und Beruf als historische Determinanten für das Bildungssystem (auf Sekundarstufe II) in der Schweiz

von Philipp Gonon

Mit den folgenden Ausführungen versuche ich Beruf und Bildung als Determinanten des Bildungssystems zu beschreiben, welche in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Berufliche Tätigkeiten setzen in der Regel institutionalisierte Bildungsprozesse voraus, währenddessen Bildung in institutionalisierter Form sich durch Distanz von beruflichen Anwendungen auszeichnet. Der historische Trend zunehmender institutionalisierter Bildung auch im nicht-akademischen Berufsbildungssystem (mehr Schulunterricht, mehr ausserbetriebliche Aus-, Weiter- und Fortbildung, die Forderung die Allgemeinbildung weiter auszubauen) führt - so die vielleicht etwas provozierende These - zu einer Schwächung des Berufsbezuges.

1. Beruf und Bildung aus der Perspektive der Berufstätigkeit

In Marianne Webers Biographie über ihren Gatten Max Weber, den Verfasser der berühmten "Protestantischen Ethik", findet sich eine Stelle, in welcher dieser anlässlich seiner Wehrdienstverpflichtungen über Pfllegetätigkeiten für Verwundete während des 1. Weltkrieges berichtet. Ein erheblicher Teil der Krankenpflege habe auf "Dilettantenarbeit" gegründet werden müssen, da viel zu wenig Berufskrankenschwestern zur Verfügung gestanden hätten. Im folgenden möchte ich einige Passagen zitieren, in welchen die Arbeit dieser professionellen Krankenschwestern mit den von ihm so benannten "Dilettantenschwestern" verglichen wird:

"Unzweifelhaft bedeutet die Zugehörigkeit zu einer festen, auch im Frieden weiterbestehenden Organisation und die Ausübung der Krankenpflege als dauernden Beruf eine gewisse Garantie der Tüchtigkeit und auch eine solche für ein passendes Verhalten der Schwestern. Bei Verstössen gegen Takt und Lässigkeit in der Pflichterfüllung schreitet der Verband im Interesse seines Renoméés ein, und die einzelne Schwester ist schon in ihrem materiellen Interesse darauf hingewiesen, einen Konflikt mit ihrer Organisation zu vermeiden. Dem hat die typische Dilettantenschwester (...) zunächst nur ihren persönlichen Idealismus und ihre im Durchschnitt stärkere Schulung durch eine bessere Kinderstube und bessere Allgemeinbildung gegenüberzustellen. (...). Im allgemeinen ist nichts sicherer, als dass auf die Dauer hier wie überall der bloss ideale Schwung der Hingabe an die Schwesterntätigkeit nicht genügt, um die berufliche Einschulung in nüchterne sachliche Berufsarbeit zu ersetzen".

Ich möchte darauf hinweisen, dass bei der Auswahl der "Dilettantenschwestern" darauf geachtet wurde, dass die anzulernenden Frauen einen möglichst hohen Bildungsstand aufweisen sollten. Max Weber beschreibt dann das unterschiedliche Verhältniss zu den Aerzten dieser beiden Gruppen.

Bei den Dilettantenschwestern unterscheidet er im wesentlichen zwei Gruppen, eine welche mit "meist ehrlicher Begeisterung" und "Sentimentalität" die Arbeit verrichtete; diese bezeichnet Weber als für die Lazarettpflege ungeeignet und eine zweite Gruppe:

"Sie sind im Durchschnitt im hohen Grade geeignet, überaus oft im gleichen und nicht selten in höherem als der Durchschnitt der (...) Berufsschwestern. Und zwar kommt anscheinend sehr wenig darauf an, in welchen Berufen oder durch welche Mittel sie sich jene Gewöhnung an *Sachlichkeit* in der Auffassung solcher Aufgaben angeeignet haben, an welcher allein alles hängt. Die denkbar günstigsten Erfahrungen wurden sowohl, was die reine Leistung als die Sicherheit im Verkehr mit den Kranken anlangt, unzweifelhaft mit reiferen, d.h. etwa 25-35 Jahre alten, fein gebildeten Mädchen gemacht, die in ganz heterogenen Berufen (zB. als Violinistin oder Schriftstellerin) tätig gewesen waren, oder streng fachliche Schulung irgendwelcher Art (hygienisches Turnen, Massage) möglichst mit eigener Berufsausübung, oder ernste Lebensschicksale und entschlossenen Kampf mit schwierigen Verhältnissen hinter sich hatten. Was derartige Persönlichkeiten (...) zu arbeiten vermochten, war durchaus unerwartet und stand nach Ueberwindung der Anfangsschwierigkeiten sicherlich mindestens auf gleicher Höhe wie die Leistung einer besonders gut geschulten Berufsschwester, übertraf aber den Durchschnitt der Leistungen einer solchen durch die meist weit weniger schematische, individuell auf die Kranken eingehende Art, deren nicht nur hygienische und physische, sondern auch rein menschliche und geistige Interessen zu befriedigen, ohne dass die erforderliche Distanz verloren ging. Dies setzt einen ziemlich erheblichen Bildungsgrad, Ueberlegung und Verantwortlichkeitsgefühl voraus" (Max Weber zit. in Marianne WEBER 1989, S. 552 ff.).

Die hier ausführlich zitierte Passage liesse sich in mancherlei Hinsicht kritisch würdigen. Ich möchte diese aus einer historischen Aussenahmesituation entstandene Beobachtung im Hinblick darauf rekapitulieren, dass Berufsausübungen offenbar nicht zwingend an eine vorgängige Ausbildungsform gebunden sind.

Der Zugang zum Beruf wird in einem Falle geregelt durch eine betriebsnahe Einführung in vorwiegend praktische und prozessorientierte Tätigkeiten. Verbände, die sich um die Ausbildung kümmern, meist Berufsorganisationen, wachen darüber, dass alles mit rechten Dingen zugeht, dass die vorgängig definierten Ausbildungsstandards eingehalten werden. Die oder der künftige Berufsangehörige ist ge-

halten, sich in der Berufsausübung - und zwar nicht nur in fachlicher Hinsicht - zu bewähren, was eine mehrjährige Ausbildungsdauer erfordert. Das Befähigungszeugnis sagt aus, dass die oder der Inhaber fähig ist, den erlernten Beruf auszuführen.

Anders hingegen der Berufszugang, wie er von Weber für die Dilettantenschwester beschrieben worden ist. Hier dominiert ein Ausbildungstypus, welcher ausschliesslich ausserhalb des Berufsfeldes stattfindet. Eine im Vergleich zur berufs- und betriebsnahen Einführung in Arbeitstätigkeiten umfassende schulische Bildung (Webers andere Typen von Dilettantenschwestern möchte ich an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigen) wird mit einer relativ kurzen Anlehrphase im Betrieb angereichert. Dieser Zugang zur Berufstätigkeit ist nicht nur in Ausnahmesituationen denkbar, auch wenn gleich angefügt werden muss, dass hier wahrscheinlich von Beruf zu Beruf, von Arbeitstätigkeit zu Arbeitstätigkeit und von Branche zu Branche erhebliche Unterschiede bezüglich Möglichkeit, Umfang und Art des Anlernens bestehen. (Es sollen an dieser Stelle nicht die Vor- und Nachteile bezüglich Arbeitsmarktintegration usw. diskutiert werden).

In der Gegenüberstellung von Webers Dilettanten- und Berufskrankenschwestern ist bemerkenswerterweise wenig von Qualifikationen die Rede, als vielmehr davon, wie das Verhältnis zur Berufsarbeit dargestellt wird. Als gemeinsames Merkmal, als erforderliches Resultat des Bildungsganges wird die "Sachlichkeit" und Nüchternheit beschrieben, welche offenbar durch verschiedenste Bildungswege bewerkstelligt werden kann. Bezeichnen wir diese Einstellung - Sachlichkeit gegenüber obliegenden Berufsarbeiten - als Resultat von "Bildung" so lässt sich feststellen, dass dieses Resultat nicht zwingend an eine Ausbildungsform gebunden wird.

Die Geschichte des Krankenpflegeberufes in der Schweiz (vgl. FRITSCHI 1990) wie auch Vergleiche der Berufsanforderungen im europäischen Rahmen heute untermauern die Beobachtung, dass beispielsweise für Krankenschwestern (deren Ausbildung in England z.T. auf Hochschulebene angesiedelt ist) erhebliche Unterschiede bezüglich Bildungsvoraussetzungen denkbar sind und auch so in Rechnung gestellt werden.

Nichts ist damit aus bildungspolitischer Sicht gesagt, welches die "günstigste" (volkswirtschaftlich oder betriebswirtschaftlich kostengünstigste, politisch durchführbare oder mentalitäts- und kulturadäquate) Variante ist, die jeweils zu bevorzugen ist.

Weber neigt nun in seiner Beschreibung offensichtlich dazu, dass bei gesteigener Komplexität, bzw. in Situationen, die über unmittelbare Berufskennntnisse und -fertigkeiten hinausweisen, "höhere" Bildung bessere Transferleistungen gewährleistet.

Wenn wir die zwei skizzierten Zugänge zum Beruf gegenüberstellen so wird mit Bezug auf die Schweiz sofort deutlich, dass im nicht-akademischen Bereich eindeutig der erste Weg dominiert. Bildung wird insbesondere damit legitimiert, dass der berufliche Nachwuchs gesichert werden soll. Diese *Nachwuchsrekrutierung* war es denn auch, welche den Schweizerischen Gewerbeverband in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts veranlasste, den Bund um Unterstützung bezüglich Sicherung der Ausbildungsqualität - durch Vorschriften und Subventionierung von gewerblichen Schulen, öffentlichen Lehrwerkstätten und Gewerbemuseen - zu bitten. Der Schutz vor ausländischer Konkurrenz war Anlass, selbst die betriebliche Ausbildung zu regeln und durch schulische Leistungen von Seiten der Öffentlichkeit zu ergänzen. Historisch entwickelte sich über 100 Jahre hinweg ein duales oder triales Ausbildungssystem, welches auf Sekundarstufe II 75% der Jugendlichen umfasst.

Der zweite Weg schien bis anhin eher weniger praktikabel zu sein. Es ist allerdings daran zu erinnern, dass für bestimmte Arbeitstätigkeiten in der Schweiz -zB. in der Computerbranche aber auch im Bankenwesen und in Sozial- und Pflegeberufen - durchaus auf dieses Muster zurückgegriffen wurde. Auch in Deutschland wird in einzelnen Betrieben -zB. Volkswagen- neuerdings auf diese Strategie zurückgegriffen, indem Abiturienten für handwerkliche Tätigkeiten angelernt werden (vgl. SPIEGEL 1992).

Beide Wege werden aus der Perspektive der Berufstätigkeit unter einer zentral wirtschaftspolitischen Optik betrachtet, die sich auf die Frage rückführen lässt, welche Bildungsform die besten Resultate für die Berufsausübung und für die Oekonomie als gesamtes liefert. Internationale Vergleiche wie auch historische und aktuelle

Verschiebungen weisen darauf hin, dass es dafür keine eindeutige oder immer gültige Antwort gibt.

2. Beruf und Bildung aus der Perspektive der Bildungsinstitution

Dem oben knapp skizzierten beruflichen Bildungssystem vorgelagert - sowohl in historischer wie auch in bildungsmässiger Hinsicht - ist ein so benanntes Allgemeinbildungssystem. Ein elementares Schulwesen soll allen Bürgern - diese *staatspolitische* Rechtfertigung ist wichtig - in erster Linie eine Teilnahme am republikanischen Staatswesen ermöglichen. Rechnen, Schreiben und Lesen wie auch das Verständnis des Staatwesens sind dabei unerlässliche Lerngegenstände. Das Berufsbildungssystem fusst nun, zumindest was den schulischen Teil anbelangt - wie oben vielleicht etwas allzu flüchtig skizziert wurde - auf den Vorleistungen insbesondere des elementaren Bildungssystems.

Als im 19. Jahrhundert das Bildungswesen in seiner heute noch erkennbaren Gestalt neu strukturiert wurde, ging es unter anderem auch darum, den Bezug zur Berufstätigkeit zu klären.

Ernst August EVERS, seit 1806 Rektor der damaligen Kantonsschule in Aarau, polemisierte (auf der Ebene der Sekundarstufe II) gegen eine berufsvorbereitende Rechtfertigung seiner Institution. In der in pädagogischen Kreisen eher anrühigen, 1807 publizierten, Schrift "Über die Schulbildung zur Bestialität" wendete er sich scharf gegen Versuche, die Bildung mit beruflichen Anliegen zu begründen.

Gegen die "Bedarfsdressur für die Gegenwart", gegen "Bauern-Profession-Kunst-Fabrik-Garnison-Junkerschulen", gegen eine ausschliesslich auf Berufsgeschäfte vorbereitende Verstandesbildung, gegen eine auf gemeine Nützlichkeit angelegte Wissenschaft, gegen einen "verökonomisierten Unterricht", ja selbst gegen ein für Gelehrtenschulen vorgesehenes Berufslatein wird die unmittelbarer Zwecksetzung entthobene Bildung zur Humanität, welche mit Sprachbildung und Wissenschaft enggeführt wird, hervorgehoben (vgl. EVERS 1807).

Die Heftigkeit von EVERS Attacke erklärt sich u.a. auch daraus, dass er die Stadt und den Kanton und insbesondere die Eltern, die ihr liebes "Söhnlein gewöhnlich nicht früh genug in Amtspraxi erblicken können" und darum eine Instruktion in engen Schranken zur Erlangung des Handelsberufes befürworteten, von einer Ausweitung der Schulzeit generell wie einer Orientierung des Curriculums auf Wissenschaften hin überzeugen wollte.

Selbst einem merkantilistischen (und berufsvorbereitenden) Unterricht sollte deshalb möglichs viel allgemeine Bildung beigefügt werden: "welch ein ärmlicher Mensch, dessen ganzer Gesichtskreis sich kaum über das Comptoir hinaus" erstreckt (vgl. EVERS 1809). Ein solcher Jüngling würde im Staub der Industrie für jedes Selbstanschaun gänzlich erblinden.

EVERS gelang es bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Schule, die berufsbildenden Elemente insbesondere in ihrem unmittelbaren Anwendungsbezug zu marginalisieren und die Kantonsschule auf die nachfolgenden Universitäten und Akademien auszurichten. Gegenüber einem Berufsbezug betonte er den Zugang und die Vorbereitung zu den Wissenschaften.

Dies war nun nicht eine einmalige Parforceleistung eines fanatischen Humanisten oder Neuhumanisten - welcher die Berufsbildung als solche generell verdammen wollte - so wird der Neuhumanismus zu dessen Vertretern auch EVERS gehörte häufig dargestellt - sondern ein Prozess, der auf dieser Stufe an vielen Schulen, auch auf sogenannten Gewerbeschulen stattfand.

Das Verhältnis zum Polytechnikum, zur später so benannten ETH bestimmte etwa, wie sich eine Bildungsstätte entwickelte. Joseph SCHILD, der 1858 "Die Entwicklung des Polytechnikums und der Gewerbeschulen in der Schweiz" untersuchte, konstatiert, dass an denjenigen Gewerbeschulen (wie in Zürich, Aarau und St.Gallen) die sich daran orientierten, die nötige Vorbildung für den Eintritt in das Polytechnikum zu gewähren, sich ein reges *wissenschaftliches* Leben entwickelte. SCHILD, welcher gerne die ETH als Hochschule der Gewerbeschulen sehen wollte, stellt allerdings fest, dass viele dieser Schulen in ihrem Streben "nur den Anforderungen der bürgerlichen Berufsarten zu entsprechen, aus steten Schwankungen nie herausgekommen seien und daher modern ausgedrückt nicht "anschlussfähig" gewesen seien.

Die Alternative sich an den Standards der Wissenschaften und Hochschulen zu orientieren, bzw. "Wissenschaftspropädeutik" zu gewährleisten, oder sich an beruflichen Tätigkeiten bzw. Anwendungen auszurichten, entschied also letztlich, wie eine Institution, bildungspolitisch positioniert wurde.

Eine berufliche Legitimation wurde insbesondere teils von den aus der Volksschule sich entwickelnden und andererseits durch vielerlei lokale Initiativen entstandenen - wie der Name schon sagt - "Fortbildungsschulen" (sie setzen die Bildung der Primarschule fort) geboten, welche die betriebliche Lehre ergänzen sollten. In diesen manifestierten sich die gewerblichen Anliegen. Wissenschaftspropädeutik versus ergänzende oder stützende Funktion des betrieblichen Ausbildungssystems - auf diese Alternative lässt sich die Legitimation der Bildungstypen auf der Sekundarstufe II charakterisieren.

3. Einige Folgerungen

Auch heute bestimmt diese alternative Ausrichtung zentral die Position und Legitimität von Bildung. EVERS u.a. formulierten im wesentlichen drei Kriterien, welche den Bildungsbegriff eingrenzten. Bildung zeichnet sich negativ formuliert durch eine Distanz von unmittelbarer Berufsanwendung aus - d.h. je ferner und unabhängiger sie vom beruflichen Anwendungsbezug ist, desto verallgemeinerbar ist sie. Zweitens wird Bildung auf eine nachfolgende Institution bezogen. Funktional zu dieser nachfolgenden Institution - sei dies ein Betrieb, eine Fach(hoch)schule oder eine Universität - wird die Bildung positioniert. Dieser Bezug zu einem Kontext bestimmt drittens auch ihren Gehalt, indem die Bildung den Anforderungen der Abnahmeinstitution genügen muss.

Wenn nun im Zusammenhang mit der Einführung der Berufsmatura unbestrittenermassen "mehr" Allgemeinbildung gefordert wird, so bedeutet dies nicht nur aus historisch-theoretischer Perspektive sondern auch faktisch eine deutlichere Abkehr vom unmittelbaren Berufsbezug, eine Schwächung des eindeutigen Bezuges zum Betrieb als abnehmende Institution und eine Hinwendung zu einer nachgelagerten Bildungsinstitution, zur Fachhochschule. Diese tritt nun konkurrierend mit ihren Anforderungen an die Berufsbildung und legt

einen qualitativen und umfangmässigen Ausbau des (schulisch) vermittelten Curriculums nahe.

Dies bedeutet nicht, dass eine neue Konkurrenz zwischen Allgemein- und Berufsbildung entfacht wird, sondern schlicht, dass der Bildungsbegriff in seinen Bezügen modifiziert wird. Neben einem unmittelbar auf Berufstätigkeiten hin orientierten und einem auf Wissenschaften bezogenen Bildungsbegriff wird bei erfolgreicher Einführung einer Fachhochschulreife eine neue Bildungsvariante Eingang finden, die die oben skizzierten zwei Wege des Berufszuganges einander näher bringt. Nicht nur aus dem Bildungssystem selbst sondern auch aus ökonomischer Perspektive erhöht sich somit der Anspruch, die Berufsbildung einerseits stärker vom gegebenen berufs- und betriebsspezifischen Kontext zu lösen und sie andererseits weiter in das Bildungssystem als Gesamtes zu integrieren. Max Webers Beobachtungen bezüglich gebildetem Dilettantismus in der Berufsausübung drücken hierbei die Chancen und Gefahren einer Reform aus, welche das Spannungsverhältnis Beruf und Bildung tangiert.

Literatur

- EVERS, Ernst A.: Ueber die Schulbildung zur Bestialität. Ein Programm zur Eröffnung des neuen Lehrkurses in der Kantonsschule zu Aarau. Aarau 1807.
- EVERS, Ernst A.: Die Kantonsschule zu Aarau in ihrem gegenwärtigen Streben. Aarau 1809.
- FRITSCHI, Alfred: Schwesterntum. Zur Sozialgeschichte der weiblichen Berufskrankenpflege in der Schweiz 1850-1930. Zürich 1990.
- SCHILD, Joseph: Die Entwicklung des Polytechnikums und der Gewerbeschulen der Schweiz. Bern 1858.
- SPIEGEL: "Die Lehrer müssen umdenken". Spiegel-Interview mit dem Personalplaner Peter Haase über Abiturienten im Betrieb. Der Spiegel, Nr. 23, 1992, S. 53.
- WEBER, Marianne: Max Weber. Ein Lebensbild. München 1989.