

1 **Einleitung**

1| **Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin** Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm

Einleitung und Überblick zum vorliegenden Handbuch

Dieses Handbuch richtet sich an Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, an Referendare und Lehrkräfte beruflicher Schulen, an das Bildungspersonal von Betrieben und außerschulischen Einrichtungen aber auch an Interessierte aus Nachbardisziplinen. Mit der inhaltlichen Ausrichtung am Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird eine Fokussierung vorgenommen, die die Orientierungsbedürfnisse von Lehrenden und Organisierenden in der beruflichen Bildung in den Mittelpunkt rückt.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft bearbeitet mit dem Thema „Berufsbildung“ ein Gegenstandsfeld, dessen Ausgestaltung von vielfältigen, häufig auch divergierenden Interessen beeinflusst wird. Primäres Ziel der Disziplin ist es, Erkenntnisse bereit zu stellen

- zu Zusammenhängen zwischen beruflicher Bildung und anderen gesellschaftlichen Subsystemen, insbesondere dem ökonomischen und politischen System (Makroebene),
- zur curricularen und organisatorischen Gestaltung beruflicher Bildungsgänge (Mesoebene) und deren Rückbindung auf gesellschaftliche Anforderungen einerseits und individuelle Ansprüche andererseits, sowie
- zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (Mikroebene), womit sowohl die primär durch Lehrende in institutionellen Strukturen gestaltbaren Lehr-Lern-Prozesse, deren Zielorientierungen, inhaltliche, methodische und mediale Merkmale und deren Implikationen für die damit initiierten Lernprozesse als auch die Lernprozesse in beruflichen Handlungskontexten selbst angesprochen sind.

Die zentrale Perspektive ist dabei, inwieweit pädagogisches Handeln oder auch die Arbeitsbedingungen der Entwicklung von Individuen förderlich sind, wobei die Zielperspektive über die berufliche Tüchtigkeit hinaus auf die Mündigkeit des Einzelnen gerichtet ist.

Dieses Handbuch folgt in seiner Grundstruktur dem von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2003 beschlossenen Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, dessen Ausgestaltung die oben angeführten Gegenstandsfelder spiegelt. Gemeinsam ist dem Basiscurriculum und dem Handbuch ebenso das Ziel, Orientierung für die Professionalisierung von Lehrenden und Organisierenden in der beruflichen Bildung zu geben.

Zur Entfaltung des Orientierungspotentials, das die Disziplin inzwischen bietet, wurde das Handbuch an sieben zentralen Themenkomplexen ausgerichtet, die für berufspädagogisch Handelnde essentiell sind. Jeder Themenbereich wird durch einen Basisartikel eröffnet, dessen Verfasser zugleich gemeinsam mit jeweils einem der Herausgeber die nachfolgenden, vertiefenden Beiträge redaktionell betreut hat und mit diesem auch jeweils ein kurzes Abschlusskapitel zu Erträgen und Desideraten des Themenbereichs verfasst hat.

(1) Im ersten Schritt wird die Entwicklung (eigener) pädagogischer Professionalität thematisiert (Kapitel 2), die für Berufs- und Wirtschaftspädagogen die persönliche Grundlage rational begründbaren und pädagogisch verantwortbaren Handelns darstellt. Pädagogische Professionalität als Basis ethisch verantwortlichen, wissenschaftlich fundierten und situationsangemessenen Handelns, das häufig mit unaufhebbaren Paradoxien, wie z.B. der Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen des konkreten Falls und der Beachtung genereller Regeln und Prinzipien konfrontiert ist, bedarf sowohl einer adäquaten Wissensbasis als auch der Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstkritisch-experimentellem Verhalten sowie wertbezogener pädagogischer Reflexion. Für beides kann in einem wissenschaftlichen Studium zwar eine Basis gelegt werden, die jedoch in einem Prozess reflexiven Handelns und stetiger Erschließung neuen Wissens zu erweitern ist.

An den Basisartikel von Wolfgang Lempert zu den Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien ihrer Entwicklung schließen sich vertiefend Beiträge an zu Grundlagen der Kompetenz von Lehrenden (Georg Hans Neuweg), zu Standards für die Aus- und Weiterbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals (Karl Wilbers), zur Struktur und zu Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen (Reinhard Bader), zur Lehrerbildung als Sozialisationsprozess (Birgit Ziegler) und zu Konflikten und Belastungen im Lehrerberuf (Johannes Mayr). Damit bietet dieses Kapitel einen gründlichen Einblick in Anforderungen an Lehrende, die im pädagogischen Handlungsfeld benötigten Kompetenzen, Gestaltungsformen von Ausbildungsgängen und deren Effekte.

(2) Die in Kapitel 2 bezogen auf Lehrende aufgenommene Entwicklungsperspektive wird in Kapitel 3 zum Thema „Lernen und Entwicklung, Handeln, Motivation und Lebenswelt“ erneut aufgegriffen, nun jedoch in der Perspektive auf die Adressaten von (institutionalisierten) Lehrprozessen. Jegliches pädagogische Handeln ist letztlich darauf ausgerichtet, Lernprozesse zu initiieren und zu stützen, wobei davon auszugehen ist, dass diese Lernprozesse nicht direkt von außen gesteuert, sondern durch die Schaffung einer anregenden und unterstützenden lernfreundlichen Umgebung beeinflusst werden können.

Lernprozesse können durch die Lernenden selbst absichtsvoll in Gang gesetzt, aber auch von außen angestoßen werden. Häufig vollziehen sie sich auch unbewusst im Austausch mit dem sozialen und dinglichen Umfeld im Handlungsvollzug, d.h. ohne dass das Handeln bzw. Verhalten bewusst auf Lernen ausgerichtet ist. Das Handeln bzw. Verhalten von Individuen wird durch die bereits vorhandene kognitive Ausstattung (Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) ermöglicht und durch Motive, Emotionen und Wertorientierungen mit bestimmt. Das gilt auch für

Handeln, das auf Lernen ausgerichtet ist. Die im Handlungsvollzug gesammelten Erfahrungen wirken gegebenenfalls auf die kognitive Ausstattung, aber auch auf Motivationen, Emotionen und Wertvorstellungen zurück.

Ein gut fundiertes Wissen zu solchen Lernvorgängen, zu Möglichkeiten ihrer Initiierung, Steuerung und Bewertung ist für Pädagogen essentiell. In Kapitel 3 wird dem Rechnung getragen durch Beiträge zum Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivation und Emotionen, deren gemeinsamen Referenzrahmen Gerald A. Straka in seinem Basisartikel umreißt. Es folgen vertiefend Beiträge zum Aufbau von Wissen und Kompetenzen (Gerhard Minnameier), zum Gebrauch und zur Anwendung von Wissen und Können (Fritz Klauser), zu selbstgesteuertem Lernen (Karsten D. Wolf/Jürgen Seifried), zu sozialem Lernen (Dieter Euler), zu Emotionen als Auslöser, Begleiter und Zielen individuellen und sozialen Handelns (Detlef Sembill), zu Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten Jugendlicher in der beruflichen Bildung (Arnulf Bojanowski/Günter Ratschinski) und zu den Kontextbedingungen beruflichen Lernens (Peter Dehnpostel/Bärbel Fürstenau/Jens Klusmeyer/Karin Rebmann).

(3) Lernen vollzieht sich, wie oben ausgeführt, im Austausch mit der Umwelt, d.h. in Kommunikations- und Interaktionsprozessen. Die Ausgestaltung dieser kommunikations- und Interaktionsprozesse erhält damit eine Schlüsselfunktion im pädagogischen Handeln.

Die Kommunikationsqualität ist bereits mit Blick auf die Beziehungsstrukturen zwischen den Beteiligten unter Erziehungs- und Sozialisationsgesichtspunkten ein Gütekriterium von Unterricht, sie erweist sich jedoch auch als hoch bedeutsam für den Lernerfolg. Das gilt sowohl für jene Interaktionsprozesse, die auf die Sicherstellung eines lernförderlichen Umfeldes gerichtet sind und den Anteil des Unterrichts bestimmen, der tatsächlich für die inhaltliche Auseinandersetzung zur Verfügung steht, als auch für die Qualität der inhaltsbezogenen Interaktionen.

Die Sicherung der Interaktionsqualität stellt somit für Lehrende eine zentrale Herausforderung dar. Die Möglichkeiten der Steuerung sind auch abhängig von didaktisch-methodischen Arrangements. Besonders deutliche Unterschiede in den Kommunikationsstrukturen und den Steuerungsoptionen können für direktive und eher auf Selbststeuerung setzende Lehr-Lernarrangements unterstellt werden.

In Kapitel 4 dieses Handbuches wird diese Thematik mit dem Ziel ausdifferenziert, zentrale Orientierungspotentiale zur Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen in pädagogischen Kontexten zu erschließen.

Aufbauend auf einem Übersichtsbeitrag zu „Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten – berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven“ von Jürgen van Buer und Constanze Niederhaus geschieht dies durch Vertiefungsbeiträge zu Interaktionsprozessen, die auf die Sicherung lernförderlicher Bedingungen ausgerichtet sind (Eveline Wittmann/Ulrike Weyland), zur unterrichtlichen Kommunikation in schülerzentrierten Lehr-Lernarrangements (Eveline Wuttke/Jürgen Seifried) und zu Interaktionsprozessen in Lehrgesprächen, d.h. einem stärker von Seiten der Lehrkräfte gesteuerten Lehr-Lernarrangement und zur Beziehungsebene des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens und dessen Bedeutung für die Lehr- und Lernprozesse (Sabine Lehmann-Grube).

(4) Diese Kommunikations- und Interaktionsprozesse sind in variierende Lehr-Lernarrangements eingebunden, die von Seiten der Lehrenden in vielfältiger Weise zu gestalten sind. Ihnen obliegt es im Kontext curricularer Vorgaben und organisatorisch-institutioneller Bedingungen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien zu bestimmen bzw. zu konkretisieren, für eine angemessene Sequenzierung zu sorgen, Instrumente zur Leistungsbewertung und Unterrichtsevaluation

zu entwickeln, auszuwählen oder zu adaptieren und dabei die vorliegenden Erkenntnisse zu den Zusammenhängen z.B. zwischen vorgefundenen Bedingungen (z.B. kognitive Voraussetzungen der Lernenden, Gruppengrößen und Zusammensetzungen) und den gestaltbaren Unterrichtsmerkmalen situationsadäquat zu nutzen. Nach einer Einleitung von Günter Pätzold zum systemischen Verständnis von Lehr-/Lernprozessen bieten Frank Achtenhagen und Günter Pätzold in Kapitel 5 in ihrem Basisartikel zentrale Erkenntnisse zu dem Themenkomplex der Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik an. Vertiefungen erfolgen in Beiträgen zur Didaktik der beruflichen Fachrichtungen (Günter Pätzold/Holger Reinisch), zu Ergebnissen und Desideraten der Unterrichtsforschung (Reinhold Nickolaus/Eveline Wuttke), zur Unterrichtsentwicklung (Susanne Weber), zu Bildungszielen im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule (Alfred Riedl/Andreas Schelten), zum Lernen mit elektronischen Medien und in Netzwerken (Andreas Diettrich/Martin Lang) sowie zur Leistungsbewertung und Unterrichtsevaluation (Klaus Breuer). Abschließend werden von Günter Pätzold Empfehlungen zur Lehr-/Lernforschung und Didaktik als Ausbildungsaufgabe formuliert.

(5) Wie bereits erwähnt, gestalten Lehrende Lehr-Lernarrangements im Kontext curriculärer Vorgaben und organisatorisch-institutioneller Bedingungen, d.h. sie setzen Curricula in Form von Lehrplänen und Richtlinien um. Die gegenwärtig präferierte Form beruflicher Lehrpläne lässt Lehrenden erhebliche Spielräume in der Ausgestaltung, womit zugleich spezifische Anforderungen verbunden sind. Die Lehrenden sind intensiv in die Entwicklung von Curricula eingebunden, neuere organisatorische Entwicklungen schaffen auch Raum für schul- bzw. lernortspezifische Ausgestaltungen der Curricula. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass die Anforderungen in den Berufen einem relativ schnellen Wandlungsprozess unterliegen, der nur bedingt antizipiert werden kann. Zudem erweisen sich (organische) Organisationsformen, in welchen Entscheidungsprozesse und -möglichkeiten nach unten verlagert werden, für Organisationen, die in dynamischen Umwelten agieren, als vorteilhafter im Vergleich zu bürokratischen Organisationsformen.

Die Curriculumentwicklung ist bestimmt von gesellschaftlichen Anforderungen und Vorstellungen zu dem, was für die Entwicklung von Individuen wünschenswert ist (Tüchtigkeit/Bildung/Mündigkeit), wobei die Ausbalancierung dieser z.T. konfligierenden Ansprüche in einem institutionalisierten Abstimmungsprozess erfolgt. Neuerdings wird die Curriculumentwicklung z.T. auch überlagert von der Debatte um Bildungsstandards, die sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene entwickelt werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse, z.B. zu sich ändernden Qualifikationsanforderungen und der mehr oder weniger eingeschränkten Zielerreichung in institutionalisierten Lehr-Lernprozessen, fließen nur begrenzt in diese Entwicklungsprozesse ein.

Die Vielschichtigkeit des hier angedeuteten Problemraums wird in Kapitel 6 aufbauend auf einem Basisartikel von Peter Sloane in insgesamt acht Beiträgen vertieft. Einen exponierten Stellenwert nimmt dabei der gegenwärtig dominierende Curriculumstyp, das Lernfeldkonzept, ein, das im betrieblichen Kontext in arbeitsprozessorientierten Curricula seine Entsprechung findet. Vertieft wird zunächst der normative Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns aus einer institutionentheoretischen Perspektive (Peter Sloane). Daran anschließend diskutieren Tade Tramm und Lothar Reetz grundlegende Prinzipien der Legitimation und Begründung curriculärer Entscheidungen (Situations-, Persönlichkeits- und Wissenschaftsprinzip), deren jeweilige Ausprägungen bestimmende Merkmale von Curricula bilden. Mit einem Beitrag zur Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung (Richard Huisinga) wird der systematischen Berücksichtigung der gesellschaftlichen Anforderungen im curricularen Entwicklungsprozess besonderer Raum gegeben.

Strukturierende Probleme und Prinzipien der curricularen Konstruktion stellt Gerhard Gerdsmeier in einem umfassenden Überblick dar. Problemen der Implementation bzw. Dissemination von Curricula und damit ihrer Umsetzung und Wirkung in konkreten Lehr-Lern-Kontexten widmen sich Detlef Buschfeld und Hugo Kremer in ihrem Beitrag. Für die Steuerung von Bildungsprozessen im Rahmen beruflicher Curricula gewinnt die Modellierung und Erfassung angestrebter Kompetenzen zunehmend an Gewicht; Susan Seeber und Reinhold Nickolaus diskutieren einschlägige Probleme, Ansätze und Instrumente. Dass unabhängig davon der curriculare Implementationsprozess in hohem Grade problemgeladen bleibt, und die intendierte Umsetzung bzw. die intendierten Effekte auf Schülerebene nur bedingt unterstellt werden können, hat mittlerweile flächendeckende Qualitätssicherungsbemühungen hervorgerufen, zu welchen Christoph Metzger und Dieter Euler mit einem Beitrag zur Curriculumevaluation einen Überblick geben.

(6) Die Ausgestaltung der Curricula erfolgt in einem übergeordneten institutionellen, sozialen und normativen Rahmen, der seinerseits einem kontinuierlichen Wandel unterliegt. Innovationen und die Innovationsfähigkeit der Lehr-Lernorte (Betrieb/Schule) sind in hohem Grade abhängig von der Entwicklung dieser Organisationseinheiten selbst. Die produktive Nutzung individueller und institutioneller Handlungsspielräume, sei es zur betriebs- bzw. schulspezifischen Ausgestaltung der Curricula, dem Aufbau einer eigenen Schulkultur, zur Sicherung der Qualität von Organisations-, Kommunikations- und Unterrichtsprozessen auf Schul- bzw. Betriebsebene (Organisationsentwicklung), ist eine wesentliche Voraussetzung für die Innovations- und Entwicklungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Funktion, die Politik und das konkrete Verhalten von Schulleitung und Schulaufsicht im Spektrum von bürokratischer Normierung einerseits und Ermutigung zur Innovation andererseits.

Dem wird in Kapitel 7 Rechnung getragen. Nach einer Einleitung von Hermann G. Ebner und Günter Pätzold zur Veränderung von Steuerungskonstellationen und schulischer Qualitätsentwicklung schließt sich zunächst ein Beitrag von Hermann G. Ebner zu den konzeptuellen Grundlagen des Managements beruflicher Schulen an. Dieser wird vertieft durch die Beiträge zur Struktur und Funktionalität von schulischem Leitungshandeln (Günter Pätzold), zur Organisationsentwicklung an beruflichen Schulen (Ralf Tenberg) und zu Fragen der Evaluation in der Aus- und Weiterbildung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung (Rolf Dobischat/Karl Düsseldorf). Abschließend werden von Hermann G. Ebner und Günter Pätzold Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate formuliert.

(7) Den Abschluss der problembezogenen Zugänge bildet das Kapitel zum gesellschaftlichen Ordnungsrahmen der Berufsbildung (Kapitel 8), in dem Architekturen von Berufsbildungssystemen in ordnungspolitischer, rechtlicher, bildungsökonomischer und politischer Hinsicht in den Mittelpunkt rücken. Dabei stellt sich einerseits die Frage nach dem, woran die Leistungsfähigkeit eines Berufsbildungssystems gemessen werden kann (hervorgebrachte Kompetenzen, Abschlüsse, Abbrüche, Verwertbarkeit etc.), zum anderen die Frage nach den Prinzipien und Typen beruflicher Bildungssysteme. In Deutschland ist nach wie vor die Beruflichkeit zentrales organisierendes Prinzip innerhalb des Berufsbildungssystems, dem sowohl die duale Berufsbildung als auch (rein) schulische und betriebliche Ausbildungsangebote verpflichtet sind. Das Gewicht betrieblich und schulisch organisierter Lehrangebote hat sich in der Bundesrepublik in den letzten Dekaden zugunsten schulischer Angebote verschoben, wobei insbesondere teilqualifizierende Angebotstypen ausgebaut wurden. Im internationalen Raum gibt es zahlreiche Varianten mit mehr oder weniger hohen Anteilen an betriebsgebundenen Ausbildungsanteilen, wo-

bei im europäischen Kontext zunehmend die Frage virulent wird, welche Ausbildungsabschlüsse zu vergleichbaren Kompetenzen führen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund beruflicher Freizügigkeit in der EU bedeutsam, verdient jedoch auch in einem zunehmend am Output orientierten (Berufs)Bildungssystem Beachtung. Internationale Vergleichsstudien, die geeignet wären, die Leistungsfähigkeit verschiedener Berufsbildungssysteme verlässlich abzuschätzen, stehen allerdings aus; Vorbereitungen zu solchen Studien sind angelaufen. Auf politischer Ebene wird diese Thematik gegenwärtig – notgedrungen – ohne empirische Fundierung im Kontext der Ausgestaltung des Europäischen Qualifikationsrahmens bearbeitet, der eine Grundstruktur für die Einordnung unterschiedlicher Qualifikations- bzw. Kompetenzniveaus bereitstellen soll. Dabei sind auch Ausbildungsgänge und Angebote im tertiären Bereich (Weiterbildung) einbezogen, die weniger konsequent am Berufsprinzip ausgerichtet sind, als dies für die berufliche Ausbildung gewährleistet ist.

Neben den „Regelangeboten“ des beruflichen Bildungssystems besteht auch ein erheblicher gesellschaftlicher Bedarf, Angebote für Problemgruppen bereit zu stellen, die einer besonderen Unterstützung bzw. Förderung bedürfen. Einschränkungen der Ausbildungsfähigkeit, die aus individuellen Merkmalen (kognitiv, psychisch, physisch) resultieren sowie Einschränkungen der Ausbildungsmöglichkeiten, die sich aus den Anforderungsstrukturen und Marktmechanismen ergeben, haben zahlreiche voll- und teilqualifizierende Ausbildungsvarianten hervorgebracht, die zum Teil darauf zielen, trotz spezifischer Einschränkungen eine optimale Kompetenzentwicklung zu sichern, zum Teil jedoch auch als „Kriseninterventionen“ eher auf die Milderung akuter Angebotsdefizite des Berufsbildungssystems ausgerichtet sind.

Aufbauend auf einem Basisartikel von Günter Kutscha werden Vertiefungen vorgenommen zur Beruflichkeit als organisierendem Prinzip der Berufsbildung in Deutschland (Karin Büchter), zur betrieblichen (Wolfgang Wittwer) und schulischen Berufsausbildung (Jens Klusmeyer) im dualen System und zur vollzeitschulischen Berufsbildung (Josef Aff), die in anderen EU-Ländern dominiert. In Österreich stellt die vollzeitschulische Berufsausbildung inzwischen neben dem dualen System eine hoch geschätzte Alternative dar, und auch in Deutschland sind trotz skeptischer bildungspolitischer Einschätzung unter Berücksichtigung akademischer Ausbildungsformen deutliche Expansionen zu konstatieren. Weitere Beiträge widmen sich den Typen nationaler Berufsbildungssysteme (Thomas Deißinger/Dietmar Frommberger) und der beruflichen Bildung im Kontext europäischer Leitlinien (Dieter Münk) sowie den Problemgruppen in der beruflichen Bildung (Horst Biermann) und der beruflichen Weiterbildung (Rolf Dobischat/Rudolf Husemann), die im Kontext verschiedener gesellschaftlicher Entwicklungen in den letzten Dekaden wachsenden Stellenwert erhalten haben.

(8) Neben den problembezogen strukturierten Kapiteln zwei bis acht, die darauf zielen, die einschlägigen Orientierungspotentiale der Disziplin zu erschließen, haben sich die Herausgeber dieses Handbuches dafür entschieden, zwei eher fachsystematisch ausgerichtete Kapitel aufzunehmen, um Querschnittsthemen abzudecken, die über die problembezogenen Themenfelder hinweg bedeutsam sind. Dabei handelt es sich erstens um wissenschaftstheoretisch-forschungsmethodologische Fragen und zweitens um die historische Entwicklung des Berufsbildungssystems im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen.

Wissenschaftstheoretische und forschungsmethodologische Fragen (Kapitel 9.1) mögen auf den ersten Blick für jene, die dieses Handbuch auf der Suche nach Orientierung für praktisches pädagogisches Handeln nutzen, weniger bedeutsam scheinen. Und doch sind Reflexionen zu den Geltungsansprüchen wissenschaftlicher Aussagen zentral für die Abschätzung, inwieweit

wissenschaftliche aber auch nichtwissenschaftliche Aussagen belastbar sind. Woran liegt es, dass zum gleichen Problemkomplex, wie z.B. dem Einfluss von Unterrichtsmethoden auf die Kompetenzentwicklung, widersprüchlich scheinende wissenschaftliche Aussagen vorliegen und auch Praktiker in diesem Feld zu höchst unterschiedlichen Einschätzungen kommen? Wie groß muss beispielsweise eine Stichprobe sein, damit von daraus gewonnenen Daten auf die Grundgesamtheit geschlossen werden kann, und welchen weiteren Kriterien muss die Stichprobe für solche Schlüsse genügen? Wie kann man gewährleisten, dass der Sinn von Aussagen anderer unverfälscht verstanden wird, und was begünstigt gegebenenfalls Fehlinterpretationen? Bei welchen Aussageformen ist überhaupt eine Prüfung auf richtig oder falsch möglich? Diese und vielfältige andere Fragen machen deutlich, dass erkenntnistheoretische Fragen in hohem Grade auch praktisch bedeutsam sind.

Berufsbildungsforschung als interdisziplinär angelegter Forschungsstrang wird nicht nur in erziehungswissenschaftlicher Perspektive betrieben. Zahlreiche Verflechtungen zwischen Arbeitswissenschaft, Arbeitsmarktforschung, Qualifikationsforschung, spezifischen Schwerpunkten der Soziologie und Psychologie sowie berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung kennzeichnen die Realität.

In der Forschungspraxis haben sich in nahezu allen Forschungssegmenten unterschiedliche Forschungsrichtungen etabliert, die von je eigenen Grundannahmen (Paradigmen) ausgehen. Da in diesem Handbuch weniger die Berufsbildungsforschung als solche, sondern deren Aussagen (für die Praxis) im Mittelpunkt stehen, diese Aussagen auf der Objektebene jedoch an erkenntnistheoretische Grundkonzepte rückgebunden sind, beschränken wir uns hier auf eine Übersicht zu drei zentralen Paradigmen.

Nach einem Basisartikel von Adolf Kell, der grundlegende Strukturen und Erkenntnisinteressen der Disziplin in ihrer Verflechtung zu angrenzenden Disziplinen thematisiert, sind dies das geisteswissenschaftliche Paradigma (Peter F. Sloane), Berufsbildungsforschung im Paradigma des kritischen Rationalismus (Klaus Beck) und die kritische Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Günter Kutscha). Dieter Euler nimmt daran anschließend einen Vergleich der Paradigmen vor und geht dabei explizit auf die grundlegende Zielperspektive von Forschung innerhalb dieser Paradigmen, das darin inkorporierte Wirklichkeitsverständnis, das zugrunde liegende Menschen- und Gesellschaftsbild sowie den Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis ein. Jens Klumeyer geht schließlich der Frage nach, welchen Stellenwert diese Paradigmen im Schrifttum der Disziplin einnehmen.

Ebenfalls in einem systematischen Zugriff werden die historischen Wurzeln der Berufsbildung in Kapitel 9.2 erschlossen. Berufsbildung als Gegenstand divergierender Interessen wurde und wird nicht am Reißbrett nach Effizienzkriterien entworfen, sondern unterliegt einem beständigen Wandel, der tradierte Strukturen zumeist nur langsam, den (temporär) dominierenden gesellschaftlichen Interessen folgend, überformt.

Dabei können nach den vorliegenden Analysen korrespondierende Beziehungen zwischen politischen, ökonomischen und bildungspolitischen Entwicklungen unterstellt werden. Berufliche Bildung dient letztlich immer den gesellschaftlichen Qualifizierungsbedürfnissen. Inwieweit dabei auch individuelle Ansprüche Berücksichtigung finden, ist letztlich eine politische Frage, d.h. eine Frage gesellschaftlicher Wertvorstellungen, politischer Interessen und Machtverhältnisse sowie eine Frage institutioneller Strukturen und institutionalisierter Prozesse.

Mit der beruflichen Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Arbeit gehen Qualifizierungsbedürfnisse einher, deren Einlösung die Tradierung und Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen und damit das gesellschaftliche Humankapital sichern. Zugleich ist das durch Bildungsprozesse angebahnte berufliche Arbeitsvermögen Basis für die Interessensicherung der

Berufsinhaber. Insofern sind institutionalisierte berufliche Bildungsprozesse nicht nur Reaktion auf Qualifizierungsbedürfnisse, sondern immer auch ein Mittel, um Berechtigungen zu sichern. Nur jene, die (formale) Abschlüsse erworben haben, wie beispielsweise eine Gesellen- oder Meisterprüfung, ein erstes bzw. zweites Staatsexamen etc., erhalten in beruflich organisierten Gesellschaften das Recht, bestimmte Tätigkeiten auszuüben, die mit spezifischen Einkommenschancen verbunden sind. Damit werden nicht nur Qualifikations-, sondern ebenso Selektions- bzw. Allokationsfunktionen Gegenstand beruflicher Bildung, die, wie das gesellschaftliche Gefüge insgesamt, der (politischen) Legitimation bedürfen. Legitimationsprozesse, sei es durch die Festigung des Leistungsprinzips bzw. der Leistungsideologie oder auch die Rechtfertigung leistungsferner gesellschaftlicher Normen und Strukturen, werden in der beruflichen Bildung teils implizit, teils jedoch auch explizit, immer wieder Gegenstand pädagogischer Handlungsprogramme. In diesem abschließenden Kapitel 9.2, werden die hier angedeuteten systemischen Zusammenhänge entfaltet. Im Anschluss an eine Einleitung von Manfred Horlebein und Günter Pätzold zum Stellenwert und zur Positionierung der Historischen Berufsbildungsforschung folgen vertiefende Beiträge zur Historischen Berufsbildungsforschung (Günter Pätzold/Manfred Wahle), zur Entwicklung der beruflichen Bildung als Geschichte der Arbeitsteilung, Qualifizierung und Entwicklung institutioneller Strukturen (Dieter Münk), zur beruflichen Arbeit, Sozialisation und zu Lernen im historischen Kontext (Hanns-Peter Bruchäuser/Manfred Horlebein), zur Geschichte der Curriculumentwicklung beruflicher Schulen (Günter Pätzold/Holger Reinisch) sowie zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Philipp Gonon/Holger Reinisch/Friedhelm Schütte). Abschließend werden Desiderate und Perspektiven historischer Berufsbildungsforschung von Manfred Horlebein und Günter Pätzold formuliert.

Lesehinweise

Zur leichteren Erschließung ist dieses Handbuch entlang grundlegender Problemfelder strukturiert, welchen unterstellt werden kann, dass sie im pädagogischen Handlungsfeld immer wieder bedeutsam werden. Innerhalb der einzelnen Kapitel ermöglichen die jeweiligen Basisartikel einen relativ schnellen Überblick zum jeweiligen Themenfeld, der durch vertiefende Beiträge ergänzt wird.

Trotz des relativ großen Umfangs dieses Handbuches kann auch in den vertiefenden Beiträgen in der Regel nur der Forschungsstand skizziert werden. Mit der eingearbeiteten Literatur wird jedoch der Aussagekorpus der Disziplin weitgehend erschlossen.

Wir wünschen den Lesern dieses Handbuches, dass sie hier (erste) Antworten auf ihre Fragen finden und Anregungen erhalten, die sich in ihrer jeweiligen Praxis als wertvoll erweisen.

Die Herausgeber