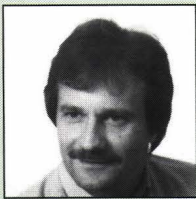


# Für eine Berufspädagogik des „Und“ — ein Plädoyer für Komplementarität in der Theorie- diskussion zur Berufsbildung

**Rolf Arnold**

Prof. Dr. phil., Fachgebiet  
Pädagogik, insbesondere  
Betriebs- und Berufspädagogik  
an der Universität  
Kaiserslautern



**In Heft 5/1993 dieser Zeitschrift legen KARLHEINZ GEISSLER und MICHAEL ORTHEY — unter Bezugnahme auf meine These vom möglichen (!) Substanzgewinn der Berufsbildung durch das Konzept der Schlüsselqualifikation<sup>1</sup> — zum „finalen“ (Todes-)Schuß auf dieses Konzept an. Was dabei herauskommt, ist ein „schlapper Schuß“, nämlich eine weitere begriffliche Dichotomie — die von den „Such-“ versus „Findebegriffen“, mit der die aktuellen Widersprüchlichkeiten und Paradoxien der Berufsbildungswirklichkeit jedoch viel eher „aus der Welt geschafft“ statt „auf den Begriff gebracht“ werden.**

Ein solcher dichotomisierender Begriffsrealismus ist Ausdruck eines überlebten wissenschaftlichen Argumentationsstils, der an die Stelle komplementärer Geltung<sup>2</sup> Zerteilung und Absonderung setzt: „Bildung“ versus „Qualifikation“, „Ende“ versus „Zukunft“ (des dualen Systems) sowie „Such-“ versus „Findebegriffe“ — alle diese Dichotomien stehen — wie es der Maler KANDINSKY ausdrückte — „unter dem Zeichen entweder“.<sup>3</sup>

In einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „und“ markiert er auch ganz deutlich — im Blick auf die Kunst<sup>4</sup> — die Grenzen dieses traditionellen Entweder-Oder-Denkens: „Neue Erscheinungen werden von der alten Basis aus betrachtet und auf eine tote Art behandelt“.<sup>5</sup>

## Schlüsselqualifikationen konstituieren formale Bildung

Es ist kennzeichnend für diese tote — finale — Art der Behandlung von Neuem in der beruflichen Bildung, daß das Qualifikationslernen in einen grundsätzlichen Gegensatz zur Bildung und zu den Eigenkriterien pädagogisch verantwortbarer Berufsbildung gerückt wird. Dabei wird die Auffassung vertreten, daß „das Konzept der Schlüsselqualifikationen kein Bildungskonzept (ist). Es ist vielmehr“ — so GEISSLER an anderer Stelle — „ein Qualifikationskonzept“.<sup>6</sup> „Es muß der blendende Glanz der goldenen Schlüssel sein, der den Blick von all den Perspektiven weglenkt, die dann ab-, ein- und zugeschlossen werden“ — so kritisiert er und fährt fort: „Zu allererst und am meisten ist dies die Idee, daß es (in den Betrieben) auch ganz anders sein könnte“.<sup>7</sup> Solche grundsätzliche Skepsis verkennt m. E. jedoch selbst vieles, nämlich u. a., daß Schlüsselqualifikationen auf einer „nicht begrenzbaren Qualifikationsdimension“<sup>8</sup> angesiedelt sind. Hierbei handelt es sich letztlich um eine Dimension formaler Bildung.<sup>9</sup> In diesem Sinne knüpft z. B. REETZ an die Persönlichkeitstheorie von ROTH an, dem es darum ging, „Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit“, „Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit“ sowie „Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit“ als Bildung zu vermitteln, wobei diese Persönlichkeitstheorie s. E. deutlich zeigt, „(. . .) daß die im Konzept der Schlüsselqualifikationen thematisierten Dimensionen und Systeme der Persönlichkeit in einem interdependenten Zusammenhang stehen“.<sup>10</sup>

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen stellt sich demnach — dieser alternativen Betrachtungsweise zufolge — als eine neue Bezeichnung für das dar, was früher als „Bildung“ bzw. genauer: als Persönlichkeitsbildung konzipiert worden war. Denn offene und unstrukturierte Situationen erfordern in zunehmendem Maße eine offene, nicht auf enge Handlungszwecke eingeengte Qualifizierung, d. h., „die Anforderungen der Arbeitswelt (schlagen) in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit (um) (. . .), Berufsausbildung (muß), gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert“ — und hierin liegt das Paradoxon der Schlüsselqualifikationen — „mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden!“<sup>11</sup> Die einer solchen Sichtweise zugrunde liegenden Erwartungen sind allerdings selbst paradox: Die Qualifikationen der (zukünftigen) Beschäftigten sollen angepaßt werden an Situationen, die offen sind und für deren Gestaltung es gerade keine „passenden“ Lösungen gibt.

### Formale Bildung als potentielles Qualifikations-„Risiko“

Die Unbegrenzbarkeit formaler Bildung beinhaltet jedoch auch die Möglichkeit, daß Schlüsselqualifikationen von den Mitarbeitern eines Unternehmens durchaus auch gegen die Absichten des Managements „ins Spiel gebracht werden“ können. Schlüsselqualifikationen beinhalten somit ein Qualifikationsrisiko für die Unternehmen, auf das diese sich jedoch einlassen müssen, wollen sie nicht auch auf die für sie funktionale Seite dieser Qualifikationen verzichten: „Selbständigkeit“ und „kommunikative Kompetenz“ — dies sind die immer wieder genannten wesentlichen Schlüsselqualifikationen<sup>12</sup> — erhöhen nämlich eher die Wahrscheinlichkeit, daß — um der Skepsis von GEISSLER Rechnung zu tragen — Mitarbeiter sich auch Gedanken darüber machen, und sich darüber verständigen, daß es in den Betrieben auch

ganz anders sein könnte. Eine solche nicht-dichotomisierende, dialektisch-komplementäre Konzeptualisierung der Modernisierung der Berufsbildung ist gerade durch die kritische Bildungstheorie, auf die GEISSLER und ORTHEY unter Bezugnahme auf KONEFFKE rekurrieren, vorbereitet worden. So kann man bereits 1970 bei HEYDORN lesen: „Die Entwicklung der Produktivkräfte zeigt Mündigkeit an (. . .). Die Revolution der Technik macht die Revolution des Bewußtseins möglich. Bildung ist Revolution des Bewußtseins. Bildungsfragen sind Machtfragen; die Frage der Bildung ist die Frage nach der Liquidation der Macht. Sie baut auf das Handeln des Menschen, das niemand für ihn übernimmt.“<sup>13</sup> Die dialektisch-paradoxen Bildungsgehalte von Schlüsselqualifikationen i. S. nicht begrenzbarer, d. h. teilweise unberechenbarer, Qualifikationen sind in der bisherigen Debatte zu wenig beachtet worden; sie sind bislang weder von den Betrieben (als — notwendiges — „Qualifikationsrisiko“) noch von den Gewerkschaften (als „Bildungschance“) wirklich erkannt worden.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen weicht somit die traditionellen Entweder-Oder-Gegensätze zwischen Bildung und Qualifikation, zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung tendenziell auf. Ähnliches gilt auch für die Leitfrage einer reduktionistischen Ideologiekritik, nämlich die, ob „es Herrschaft (gibt) — in den Unternehmen der Unternehmenskultur“.<sup>14</sup> Die Frage, die heute — und gerade aus Gründen einer ideologie- und erkenntniskritischen Wachsamkeit — gestellt werden muß, ist vielmehr, „ob mit den traditionellen Formen betrieblicher Herrschaft für die sich diversifizierenden Märkte überhaupt noch erfolgreich produziert werden kann“.<sup>15</sup> Abbau von Hierarchien, die Einrichtung von selbstorganisierten Arbeitsgruppen und die Vermittlung von „selbstschärfenden“ oder „reflexiven“ (Schlüssel-)Qualifikationen<sup>16</sup> sind letztlich nur „um den Preis“ des sozial verantwortlichen und mündigen Individuums zu „ha-

ben“. Bildung wird somit heute durch Technik und betriebliche Herrschaft nicht mehr nur negativ determiniert, d. h. ausgeschlossen, vielmehr erhält die Bildungsintention gerade durch die technische Entwicklung selbst und die mit ihr notwendig gewordene „erweiterte Qualifizierung“ der Beschäftigten erstmals wirklich die Chance, die Arbeitswelt humaner zu gestalten. Auch auf der Ebene der Qualifikationsstruktur verläuft der Modernisierungsprozeß somit „reflexiv“ und nicht finalistisch, zielorientiert: Als „Schlüssel der Beschleunigung“<sup>17</sup> werden dabei „reflexive“ Qualifikationen notwendig, die paradoxerweise selber nur in entschleunigten Lernprozessen entstehen und keineswegs in Crash-Kursen „hergestellt“ werden können, auch wenn dies vielen Betriebspädagogen und selbsternannten betrieblichen Didaktikern noch nicht bewußt geworden ist.

### Aspekte einer evolutionären Berufspädagogik

Der reflexive Modernisierungsprozeß<sup>18</sup> läßt finale — sprich: endgültige — Befunde im Geißler-Ortheyschen Sinne immer weniger zu. An die Stelle dichotomischen Denkens muß deshalb auch in der Berufspädagogik das treten, was WOLF LEPENIES unlängst mit dem Begriff der „Dimmer-Mentalität“<sup>19</sup> treffend beschrieben hat.<sup>20</sup> Denn Informatisierung und Technologisierung von Produktion und Dienstleistung vollziehen sich als eine durchaus uneindeutige und „widersprüchliche Entwicklung“<sup>21</sup> mit paradoxen Auswirkungen auf die Qualifikationen der Beschäftigten. In diesem Sinne spricht KUTSCHA von einer „neuen Beruflichkeit“, und er weist darauf hin: „Anders als in der Reformphase Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre scheinen berufspädagogische Reformvorstellungen und betriebliche Erfordernisse angesichts der neuen technologischen Entwicklungen nicht zu divergieren. Der berufspädagogische Reformoptimismus unserer Tage

zehrt vom ‚Konvergenztheorem‘.<sup>22</sup> Doch letztlich weicht auch KUTSCHA, ebenso wie CORSTEN und LEMPERT<sup>23</sup>, einer systemisch-ganzheitlichen Erweiterung des traditionellen Paradigmas der Berufspädagogik aus. Dadurch begeben sie sich aber der Möglichkeit, die fortdauernde Gleichzeitigkeit von bisher Entgegengesetztem als Charakteristikum der Modernisierung beruflicher Bildung adäquater zu konzeptualisieren. Was bleibt sind eindimensionale finale Einschätzungen, wie die Feststellung: „Neue Beruflichkeit und Unternehmenskultur sind Elemente eines Modernisierungsprojektes für die berufliche Qualifikation und Sozialisation des fortgeschrittenen, postfordistischen Kapitalismus mittels Strategien der Re-Vergemeinschaftung.“<sup>24</sup> In Anschluß an BECK könnte man diesen Denkstil — mit Verlaub — als „langweilig“ oder besser: „etwas unterkomplex“ bezeichnen, weil er sich darauf beschränkt, „immer nur den Zerfall der alten Welt in ‚binären Codes‘ nachzuzeichnen“.<sup>25</sup> Wäre es nicht auch in der Berufspädagogik an der Zeit, das „Simplifikations-Tabu zu brechen und beispielsweise nach Code-Synthesen zu fragen, danach zu fahnden, wo diese heute wie erprobt werden?“<sup>26</sup>

Die berufspädagogische Debatte um „neue“ Konzepte, wie Schlüsselqualifikation, neue Beruflichkeit, Unternehmenskultur und Selbstorganisation, liefert somit in der Regel mehr Aufschlüsse über das berufspädagogische Denken der Diskutanten, als daß es tatsächlich in der Lage ist, das Neue, das mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen zutage getreten ist, wirklich adäquat abzubilden. Dies gilt auch für den skeptischen Finalisten GEISSLER, wobei ausdrücklich erwähnt sei, daß seinen ansonsten produktiven Hinterfragungen und Anmerkungen meine ganze Sympathie gilt. In der zur Rede stehenden Glosse beschränken sich GEISSLER und ORTHEY jedoch darauf, mit den überlieferten „Mehr-desselben-Konzepten“<sup>27</sup> eines Entweder-Oder-Denkens das zu fassen, was mit diesen Konzepten — im wahrsten Sinne des

Wortes! — „nicht zu fassen ist“. Mit diesem Versuch befinden sie sich allerdings in derselben paradoxen Situation wie der Betrunkene aus dem bekannten Beispiel von WATZLAWICK, der — passend zu unserem Thema! — seinen „Schlüssel“ verloren hat und nicht „findet“ (wobei in diesem Zusammenhang einmal ausgeklammert bleiben soll, ob hier der Begriff „Schlüssel“ im Geißlerschen Sinne als „Such-“ oder als „Findebegriff“ verwendet wird):

„Unter einer Straßenlaterne steht ein Betrunkener und sucht. Ein Polizist kommt daher, fragt ihn, was er verloren habe, und der Mann antwortet: ‚Meinen Schlüssel‘. Nun suchen beide. Schließlich will der Polizist wissen, ob der Mann sicher ist, den Schlüssel gerade hier verloren zu haben, und jener antwortet: ‚Nein, nicht hier, sondern dort hinten — aber dort ist es viel zu finster‘. Finden Sie das absurd?“ — fragt Watzlawick den Leser — „Wenn ja, suchen auch Sie am falschen Ort. Der Vorteil ist nämlich, daß eine solche Suche zu nichts führt, außer mehr desselben, nämlich nichts.“<sup>28</sup>

Wird uns nicht auch in der Debatte um die Schlüsselqualifikationen das Versagen und Scheitern unserer traditionellen berufspädagogischen „Mehr-desselben-Konzepte“ vor Augen geführt? Und müssen wir bei der Reform und Weiterentwicklung unserer beruflichen Bildung vielleicht auch die Lösungen „woanders“ suchen — dort, wo es hell ist, und nicht dort, wo wir unsere Lösungen verloren haben oder verloren zu haben glauben? — Wer so fragt, möchte in einer umfassenden Weise die Folgerungen aus der jüngeren wissenschaftstheoretischen Debatte, die die biologische Erkenntnistheorie von MATURANA und VARELA<sup>29</sup> einerseits, die Folgerungen aus der Quantenphysik<sup>30</sup>, der Chaosforschung<sup>31</sup> sowie der Radikale Konstruktivismus<sup>32</sup> andererseits ausgelöst haben, aufgreifen und auch für die Berufspädagogik als der Wissenschaft von der beruflichen Bildung „nutzen“. Grundlegend ist dafür nach diesen Ansätzen die Einsicht in die Bedeutung des Beobachters, wozu LUHMANN folgend: „Es bleibt dabei: ein Beobachter kann

nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er läßt sich durch die Offensichtlichkeit der ihn überzeugenden Form blenden.“<sup>33</sup> In diesem Sinne vermögen auch GEISSLER und ORTHEY nur das zu erkennen, was sie zu erkennen vermögen; und sie lassen sich von ihren eingefahrenen „Mehr-desselben-Konzepten“ blenden. Mit diesen sind sie kaum in der Lage, den „verlorenen Schlüssel“ zu finden, der ihnen ein Verständnis des Neuartigen und des Anderen des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen zu erschließen vermag! Insbesondere übersehen auch GEISSLER und ORTHEY die paradoxen „Zwischentöne“ der derzeitigen Entwicklungstendenzen in der betrieblichen Qualifizierungspolitik. Zwar charakterisieren sie das Konzept der Schlüsselqualifikation als ein „Ergebnis einer auf maximale Geschwindigkeit hinauslaufende Modernisierungsdynamik“<sup>34</sup>, doch ignorieren sie gleichzeitig, daß die Modernisierung auch in der Berufsbildung nach dem von BECK identifizierten Muster der „reflexiven Modernisierung“ erfolgt. Um die Prozesse einer solchen Modernisierung adäquat konzeptualisieren zu können, „ist eine komplexere Sicht notwendig, die die Gleichzeitigkeit von Widersprüchen und Angewiesenheiten reflexiv moderner und gegenmoderner Elemente und Strukturen im Bild der ‚modernen‘ Gesellschaft entdeckt“.<sup>35</sup> Eine solche systemisch-ganzheitliche Sicht der Dinge findet man jedoch in Ansätzen bei anderen Theoretikern. So sprechen z. B. BAETHGE u. a. in ihrem Gutachten zum Stand und den Perspektiven der betrieblichen Weiterbildungsforschung „aus der Sicht der Arbeitnehmer“ von einem „Produktivitätsbündnis“ zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern.<sup>36</sup>

Diese Möglichkeit einer Konvergenz von betrieblichem Nutzen und individueller Bildung schließen GEISSLER und ORTHEY ebenso wie bereits FRIEBEL aus.<sup>37</sup> Hochproblematisch und beinahe fundamentalistisch klingt es dabei, wenn in der beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung „per se eine Instrumentalisierung“ gesehen wird<sup>38</sup>,

oder wenn GEISSLER apodiktisch feststellt, das Konzept der Schlüsselqualifikationen sei kein Bildungs-, sondern ein Qualifikationskonzept<sup>39</sup>, womit er — ganz im Gegensatz zur neueren Such- und Finde-Begriff-Geschichte — immerhin schon einmal eine finale Einschätzung „gefunden“ zu haben meint. Doch sind solche Instrumentalisierungsvorwürfe ebenso wie die grundsätzliche Trennung von Bildung und Qualifikation<sup>40</sup>, auch Teil eines konventionellen Paradigmas bildungstheoretischer Argumentation, dessen dichotomisches Muster abgelöst werden muß durch eine andere Form des Denkens und durch eine andere Form des Konzipierens der Bildungswirklichkeit, „die die Ganzheit der Erscheinungen dieser Welt zu wahren vermag“. ORTMANN vertritt die Auffassung, daß es bei dieser neuen — eher weiblichen — Form der Wahrnehmung „(. . .) um eine radikale Umgestaltung der Erkenntnisgrundlagen (geht), mit denen wir unsere Existenz zu erfassen und zu gestalten versuchen. (. . .) Auf den verschiedensten Wissenschaftsgebieten werden Entdeckungen gemacht, die das bisherige Weltbild und das bisherige Wissenschaftsverständnis schon weitgehend destruiert und erneuert haben“.<sup>41</sup> Auf die berufspädagogische Debatte gewendet bedeutet dies, daß wir die dualistische bildungstheoretische Unterscheidung „Bildung **oder** Qualifikation?“ , wie sie uns in vielen Beiträgen immer wieder begegnet<sup>42</sup> ablösen und ersetzen müssen durch ein integratives Konzept von „Bildung **und** Qualifikation“, wenn auch die Berufspädagogik neue Entdeckungen machen bzw. das Neue angemessen „entdecken“ will. Hierfür müßte sich die Berufspädagogik sehr viel stärker mit den „Erweiterungen“ auseinandersetzen, den der Qualifikationsbegriff in der Praxis bereits erfahren hat. Die Kritik am Qualifikationslernen basiert nämlich vielfach noch auf einem verengten berufspädagogischen Qualifikationsbegriff („Fachmenschentum“), der nicht erst seit der Schlüsselqualifizierungsdebatte und der Diskussion um die Bildungsfolgen (z. B.

„Neuordnung“) der neuen Technologien „ad acta“ gelegt worden ist. Vielmehr steht die berufliche Bildung in ihrer Praxis heute vielerorts vor einer der neuhumanistischen Allgemeinbildungsidee durchaus verwandten Aufgabe, nämlich vor der Aufgabe, den einzelnen nicht so sehr nur inhaltlich, sondern auch formal zu bilden, d. h., ihn auch zum freien ich-haften Individuum zu entwickeln, kurz: seine „Ich-Kräfte“ zu stärken und zu entwickeln“.<sup>43</sup>

Erwachsenenbildungswissenschaft und die Berufspädagogik müssen angesichts dieser Tendenzen ihre dualistischen Konzeptionen von „Allgemeinbildung versus Berufsbildung“, „Bildung oder Qualifikation“ überwinden und durch ein komplementäres Denken ersetzen. Interessanterweise wird auch aus dem Bereich der neueren Physik immer stärker für ein solches komplementäres, d. h. Dualitäten nicht wechselseitig ausgrenzendes, sondern sie als Teil derselben Wirklichkeit integrierendes Denken plädiert. In einer neueren Veröffentlichung zur „Widersprüchliche(n) Wirklichkeit“ wird BOHR mit einem Satz zitiert, der als erste Beschreibung eines solchen Denkens gewertet werden kann: „Nach dem Wesen der Quantentheorie müssen wir uns also damit begnügen, die Raum-Zeit-Darstellung und die Forderung der Kausalität, deren Vereinigung für die klassischen Theorien kennzeichnend ist, als komplementäre, aber einander ausschließende Züge der Beschreibung des Inhalts der Erfahrung aufzufassen, die die Idealisation der Beobachtungs- bzw. Definitionsmöglichkeiten symbolisieren.“<sup>44</sup>

In seinem Buch „The structure of scientific Revolution“ hat THOMAS KUHN den wissenschaftshistorischen Befund herausgearbeitet, daß eine neue Theorie bzw. eine neue Denk- und Wahrnehmungsweise immer erst dann zutage tritt, nachdem die Erklärungskraft und die Problemlösungsfähigkeit der bislang etablierten Theorien ganz offensichtlich versagt hat.<sup>45</sup> KUHN weiß auch zu berichten, was

die Vertreter etablierter Paradigmen niemals tun, wenn sie mit dem Auftauchen neuer Paradigmen konfrontiert werden und die Krise ihrer bisherigen Erklärungsweisen erleben: „Wenn sie auch beginnen mögen, den Glauben zu verlieren und an Alternativen zu denken, so verwerfen sie doch nicht das Paradigma, das sie in die Krise hineingeführt hat. (. . .) Sie werden sich zahlreiche Artikulierungen und ad-hoc-Modifizierungen ihrer Theorie ausdenken, um jeden scheinbaren Konflikt zu eliminieren.“<sup>46</sup> In der erwachsenen- und berufspädagogischen Debatte um die Neuansätze der betrieblichen Aus- und Weiterbildung erleben wir seit einiger Zeit beides: die schwindende Erklärungskraft und Problemlösungsfähigkeit etablierter Theorien einerseits und den „Beharrungskampf“ der Vertreter der etablierten Ansätze andererseits. In diesem Sinne kann auch die Geschichte von den Such- und Findebegriffen, die GEISSLER und ORTHEY erzählen, als Ausdruck des Beharrungskampfes eines überlieferten, mit dichotomisierender Begrifflichkeit arbeitenden berufspädagogischen Paradigmas gewertet werden. Aber vielleicht gilt auch für dieses überlieferte Paradigma, was BECK über den Zerfall der Rechts-Links-Ordnung in der Politik feststellt:

„Weil die Menschen auch noch den letzten Halt der Links-Rechts-Ordnung verlieren, restaurieren sie die Links-Rechts-Ordnung? Vielleicht hat diese Ortsmetapher tatsächlich unersetzliche Vorteile: Sie gilt immer und überall, ihre Übertragung auf das Politische ist geschichtlich eingestimmt und eingeschliffen, und sie schneidert die (überfordernde) Komplexität bipolar, also handlungsfähig zu, eine Kostbarkeit, die gerade mit dem Verfall der Weltordnung ihren Wert steigert.“<sup>47</sup>

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Vgl. Arnold, R.: *Das duale System der Berufsausbildung hat eine Zukunft*. In: BWP 22 (1993), 1, S. 24

<sup>2</sup> Vgl. Fischer, E. P. u. a. (Hrsg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit. Neues Denken in Wissenschaft und Alltag*. München 1992

- <sup>3</sup> Kandinsky, W.; Kade, J.: *Essays über Kunst und Künstler* (1955). 3. Auflage. Bern 1973, S. 98
- <sup>4</sup> Den Hinweis auf Kandinsky verdanke ich Beck, U.: *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a. M. 1993, S. 9
- <sup>5</sup> Kandinsky, W.; Kade, J.: *Essays . . .*, a. a. O., S. 99
- <sup>6</sup> Geißler, Kh.: *Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes*. In: *Lernen und Lehren. Elektrotechnik & Metalltechnik* 16 (1990), 5, S. 56
- <sup>7</sup> ders.: *Die Mär vom goldenen Schlüssel. Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat*. In: *Lernfeld Betrieb*, 5 (1989), S. 3
- <sup>8</sup> Arnold, R.: *Das duale . . .*, a. a. O., S. 24
- <sup>9</sup> Laur-Ernst, U. u. a.: *Qualifizierungskonzept für das Arbeiten mit NC-Maschinen im Rahmen der Erstausbildung für Metallberufe. Ein zu diskutierender Vorschlag. Berichte zur beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung*, H. 47. Berlin 1982
- <sup>10</sup> Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen — Fachwissen in der Krise?“* Hamburg 1990, S. 22
- <sup>11</sup> Brater, M. u. a.: *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1988, S. 43
- <sup>12</sup> Vgl. Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen . . .*, a. a. O., 1990  
Vgl. Reetz, L.: *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. Begründung und Legitimation eines pädagogischen Konzeptes*. In: *BWP* 18 (1989) 5, S. 3—10
- <sup>13</sup> Heydorn, H. J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 2*. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1979, S. 337
- <sup>14</sup> Axmacher, D.: *Doktrin oder Funktion. Über einige notwendige Justierungen der Unternehmenskultur-Diskussion. Antikritik zu Rolf Arnold*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (1991) 1, S. 68—73
- <sup>15</sup> Arnold, R.: *Betriebliche Weiterbildung zwischen Ideologiekritik und Ganzheitlichkeit*. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft*. Frankfurt a. M. 1991, S. 13
- <sup>16</sup> Bauerdick, J. u. a.: *Qualifikationsanforderungen beim Einsatz von CIM und flexiblen Arbeitssystemen: Zum Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung*. In: Staudt, E. (Hrsg.): *Personalentwicklung für die neue Fabrik*. Opladen 1993, S. 114
- <sup>17</sup> Geißler, Kh.; Orthey, F. M.: *Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran — was soll er auch sonst tun?* In: *BWP* 22 (1993) 5, S. 39
- <sup>18</sup> Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O.
- <sup>19</sup> *Mir ist bewußt, daß dieser Begriff Geißler und Orthey zu weiteren Wortspielen (Dimmer, Dämmer . . .) animieren wird, beschränken sie ihre Bezugnahme auf meinen Artikel doch darauf, rhetorisch den Autor in den Zustand des „Schlummerns“ und „Träumens“ hineinzureden, statt inhaltlich mit seinen Positionen auseinanderzusetzen*.
- <sup>20</sup> Lepenies, W.: *Weniger kann mehr sein*. In: *Die Zeit* vom 5. II. 1993, S. 20
- <sup>21</sup> Schmidt, G.: *Die „Neuen Technologien“ — Herausforderung für ein verändertes Technikverständnis der Industriesoziologie*. In: Weingart, P. (Hrsg.): *Technik als sozialer Prozeß*. Frankfurt a. M. 1989, S. 233
- <sup>22</sup> 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. 537
- <sup>23</sup> Corsten, M.; Lempert, W.: *Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Materialien aus der Bildungsforschung*. Nr. 42, Berlin 1992, S. 72
- <sup>24</sup> Kutscha, G.: *„Entberuflichung“ . . .*, a. a. O., S. 545
- <sup>25</sup> Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O., S. 175
- <sup>26</sup> ebenda
- <sup>27</sup> Watzlawick, P.: *Anleitung zum Unglücklichsein*. München/Zürich 1983, S. 27ff.
- <sup>28</sup> Ebenda
- <sup>29</sup> Vgl. Maturana, H. R.; Varela, F. J.: *Der Baum der Erkenntnis*. Bern 1987  
Vgl. Maturana, H. R.: *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. durchgesehene Auflage*, Braunschweig 1985
- <sup>30</sup> Vgl. Fischer, E. P. u. a. (Hrsg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit . . .*, a. a. O.
- <sup>31</sup> Vgl. Meier, K.; Strech, K.-H. (Hrsg.): *Tohuwabohu. Chaos und Schöpfung*. Berlin 1991
- <sup>32</sup> Vgl. Schmidt, S. J.: (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M. 1987  
Vgl. ders. (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a. M. 1992
- <sup>33</sup> Luhmann, N.: *Konstruktivistische Perspektiven. Soziologische Aufklärung 5*. Opladen 1990, S. 69
- <sup>34</sup> Geißler, Kh.; Orthey, F. M.: *Schlüsselqualifikationen . . .*, a. a. O., S. 39
- <sup>35</sup> Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O., S. 197f.
- <sup>36</sup> *Soziologisches Forschungsinstitut der Universität Göttingen: Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven aus Sicht von Arbeitnehmern*. In: *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zwei Gutachten. Bd. 88 der Schriftenreihe „Studien zu Bildung und Wissenschaft“*. Bad Honnef 1990, S. 233
- <sup>37</sup> Vgl. Friebel, H.: *Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Weiterbildungsteilnehmer*. Vervielf. Manuskript. o. O. 1991
- <sup>38</sup> Ebenda, S. 26
- <sup>39</sup> Geißler, Kh.: *Der falsche Glanz . . .*, a. a. O., S. 56
- <sup>40</sup> Vgl. Kade, J.: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983) 6, S. 859—876
- <sup>41</sup> Ortmann, H.: *Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff*. Frankfurt a. M. 1990, S. 19
- <sup>42</sup> Vgl. Kade, J.: *Bildung oder . . .*, a. a. O.  
Vgl. Strunk, G.: *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung*. Bad Heilbrunn 1988
- <sup>43</sup> Brater, M. u. a.: *Berufsbildung und . . .*, a. a. O., S. 56
- <sup>44</sup> Bohr 1931; zit. nach Fischer, E. P. u. a. (Hrsg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit . . .*, a. a. O., S. 18
- <sup>45</sup> Kuhn, T. S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M. 1979, S. 87
- <sup>46</sup> Ebenda, S. 90f.
- <sup>47</sup> Vgl. Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O., S. 230f.

## Ein Jahr nach PETRA

Sigrid Jordan, Peter Löw

**Vor drei Jahren begannen acht Jugendliche im Berufsbildungswerk des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands — CJD — e. V. in Dortmund eine Tischlerausbildung. Als Sonderschüler ohne Hauptschulabschluß sollten sie innerhalb des Benachteiligtenprogramms (BNP) mittels eines pädagogischen Sonderprogramms zum Facharbeiterabschluß nach § 48 BBIG geführt werden.**

Als erste Gruppe aus dem Jugenddorf Dortmund hatten sie die Möglichkeit, im Juni 1992 für drei Wochen im Rahmen des europäischen Berufsbildungsprogramms PETRA nach Irland zu fahren.

Durch eine Lernortverlagerung, als integrativer Bestandteil ihrer beruflichen Bildung konzipiert, sollten mittels projektorientierten Arbeitens in der Gruppe unter irischen Arbeitsbedingungen und -standards, mittels Besuchen von nationalen Ausbildungszentren sowie durch das kulturelle Erleben im europäischen Ausland neue fachliche und überfachliche Qualifikationen erworben und eine „Europafähigkeit“ entwickeln werden. Das methodische Vorgehen zur Vermittlung von