

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit fokussiert den Prozess des Übergangs (Post-)Adoleszenter in eine betriebliche Berufsausbildung in Deutschland bzw. die Phasen vor und nach dieser „ersten Schwelle“ (vgl. Brinkmann & Schober, 1988; „IAB-Modell“, Mertens & Parmentier, 1988 bzw. Kap. 2.2.2.1) in das Erwerbs(fähigen)leben. Sie tut dies auf Basis der Auswertung einschlägiger, interdisziplinärer Publikationen einerseits wie auch zehnjähriger, explorativer Beobachtungen der Ausbildungspraxis andererseits und entwirft schließlich ein (didaktisches) Strukturmodell für eine modernisierte Berufsausbildung, das auf ganzheitlicher *Bildung* (Grundbegriff der Pädagogik) basiert und – idealiter – organisationale Lernprozesse katalysiert (die in AusBILDUNGsprozesse rückfließen können). Das zu entwerfende Strukturmodell beschränkt sich nicht auf die Phase der Berufsausbildung selbst, sondern umfasst v. a. auch eine antizipatorische Erwerbspropädeutik (vgl. Kap. 6.3).

Eine Übergangsproblematik für Jugendliche bzw. junge Erwachsene resultiert u. a. aus den subjektiven Eindrücken mitunter neuer, „objektiver“ betrieblicher Wert-, Deutungs- und Handlungsmuster, die sich mit bisherigen Sozialisationserfahrungen in Familien, peer-groups und Schulen bisweilen (z. T. analog zu jugendlichen Erwartungen an eine Berufsausbildung) inkompatibel zeigen und – in einer Phase verstärkter Identitätskonstruktion – zusätzliche Belastungen nach sich ziehen können. Der Ausbildungsbetrieb ist in aller Regel bereits vordefiniert und „erwartet“ traditionell u. U. eine funktionalistische Einordnung in seine Struktur, auf die die wenigsten Jugendlichen adäquat vorbereitet scheinen (zumindest, wenn man einschlägigen Klagen von Ausbildern glaubt). Eine erstmalige Vermittlung erwerbspropädeutischer Bildungsinhalte in der Berufsausbildung käme, lernbiografisch betrachtet, zu spät. Analog zu Bernfeld ist menschliche Entwicklung als Tatsache interpretierbar, auf die Erziehung und Bildung (bzw. Enkulturation) als bewusste gesellschaftliche Reaktionen erfolgen muss. Nur wer die Regeln gesellschaftlichen bzw. beruflichen „Spiels“ (Bourdieu) kennt, kann adäquat mitspielen – wie er/sie agiert, hängt dann jedoch v. a. von der jeweiligen Strategie bzw. Bildung ab (es wäre u. a. auch nach wie vor möglich, gegen die Spielregeln zu verstoßen bzw. sie z. B. interpretierend zu verändern). Wer solche Regeln jedoch nicht kennt oder versteht, kann gar nicht adäquat interpretieren / handeln (Hauptziele ganzheitlicher Bildungsprozesse sind Interpretations- und Handlungskompetenzen, die wiederum für diese lebenslangen Bildungsprozesse benötigt werden).

Die *quantitative* Problematik mangelnder Ausbildungsplätze (d. h. des „Mitspielen-Dürfens“) beherrschte die öffentliche Diskussion nach der Jahrtausendwende.

2008 überstieg dann die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen erstmals seit 2001 die Zahl der unversorgten Bewerber. Ende September 2009 fiel der Rückgang der Bewerber gegenüber dem Vorjahreszeitraum (-14.0 %) stärker aus als der Rückgang der gemeldeten Berufsausbildungsstellen (-7.1 %). Es gab 17 300 unbesetzte Berufsausbildungsstellen, ihnen standen 9 600 unversorgte Bewerber gegenüber (Bundesagentur für Arbeit / Partner des Ausbildungsabkommens 13.10.09). Die Matchingproblematik der Passung zwischen Bewerbern und Ausbildungsplätzen ist hierbei nicht tangiert.

Einen Paradigmenwandel zur stärkeren öffentlichen Fokussierung *qualitativer* Aspekte der Berufsausbildung könnten, abgesehen von zunehmenden Klagen über eine mangelnde Ausbildungsreife bei Schulabgängern, u. a. demografische Entwicklungen (vgl. Kap. 2.1.3) forcieren, die u. U. zum „Kampf um die besten Bewerber“ auf dem Ausbildungsmarkt führen. Zudem verlagert die novellierte „Ausbilder-Eignungsverordnung“ (AEVO), deren Prüfungsgebot ab 2003 ausgesetzt zum August 2009 wieder eingesetzt wurde (vgl. die 2006/07 durchgeführte BiBB- / SALSS-Studie über qualitativ negative Folgen der Aussetzung dieser Prüfung), den Fokus in Richtung qualitativer Elemente wie „Lernkultur“ in der Berufsausbildung (§3.3.1). Auf administrativer Seite wurde 2009 die Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der Berufsbildung (DEQA-VET) im Nachgang zum Europäischen Referenzrahmen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) implementiert.

Der am 16. Juni 2004 für drei Jahre gegründete und 2007 um drei Jahre verlängerte „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland“ (bestehend aus der Bundesagentur für Arbeit, 3 Bundesministerien, BDI, DIHK, ZDH und BDA) hat in seinem „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife“ einen „Orientierungsrahmen zur Beurteilung der Ausbildungsreife Jugendlicher zur Verfügung gestellt, der aber nicht im Sinne eines starren Schemas Verwendung finden kann – er wird in seiner Anwendung sonst nicht der Vielfältigkeit der Realität gerecht“ (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, 2006, S. 9). Auf der anderen Seite der Medaille beklagen sich Auszubildende zum Teil über für sie subjektiv spürbare Folgen einer ökonomischen Erfolgsorientierung in ihren (hier meist kleineren) Ausbildungsbetrieben. So positiv es sein könne, wenn eine Art „familiäres“ Vertrauensverhältnis zwischen Ausbildern und Auszubildenden bestehe, in dem u. a. Konflikte ausgetragen und bereinigt würden, „so schwierig wird es, wenn dieses Vertrauensverhältnis gestört ist“ (Hecker, 01.08.03, S. 4). Insbesondere Vertrauen und subjektiver Sinn (Weber, Schütz, Berger & Luckmann; vgl. Kap. 5.3.1) speisen die Motivation Jugendlicher. Ohne Sinnbezug (v. a. im Handlungsentwurf) wäre auch berufliches *Handeln* nur (bildungsfernes) *Verhalten*. In der Ausbildungspraxis scheinen jedoch

gerade divergierende Sinnbezüge von Ausbildern und Auszubildenden ein wechselseitiges (empathisches) Fremdverstehen negativ zu beeinflussen.

Mit Schütz gesprochen: Die *soziale Vorwelt* „Betrieb“ wird mit Eintritt in die *Lebenswelt* (Sinn-Matrix; R. M.) einer Berufsausbildung zu *sozialer Umwelt* für Auszubildende; ein neues *Relevanzsystem* (das es zu idealisieren gilt) ergänzt die bisherigen *Sinnprovinzen* jugendlicher Alltagswelt; die *thematische Relevanz* bezeichnet dabei das Interesse an der Ausbildung (Wollen), die *Interpretationsrelevanz* die Möglichkeit von Typisierungen aus dem Wissensrepertoire der Auszubildenden (Können) und die *motivationale Relevanz* die möglichen Handlungsentwürfe, beispielsweise „um-zu“ (Ziel) einer bestandenen Ausbildung beizutragen oder „weil“ (Plan) noch kein Gesellenbrief vorlag (Schütz, 1981, S. 307ff.).

Infolge eines „langen schulbiographischen Lernens“ (Peters, 1995, S. 320) werden zunehmend Sinnkriterien an die Arbeit gestellt; sie werde „auf die Persönlichkeit bezogen und nicht umgekehrt“ (ebd., S. 310). Am Ende möglicherweise divergenter Ausbildungserwartungen Jugendlicher und Ausbildender auf der Mikroebene kann mitunter der Ausbildungsabbruch stehen (vgl. Kap. 3.2.2.2).

In ihrer Pressemitteilung zum nationalen Bildungsbericht 2008 verwies die Autorengruppe (unter der Federführung des DIPF) im Hinblick auf die „mehr als 1.2 Millionen Neuzugänge in die berufliche Ausbildung pro Jahr“ (2006 wechselten davon etwa 550 000, d. h. 43.5 %, in das Duale System) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 12.06.08, S. 6f.) u. a. auf ein gestiegenes „durchschnittliches Kompetenzniveau im Schulalter“ (ebd., S. 8), aber auch auf die hohe Zahl der rund 76 000 Schulabgänger ohne Abschluss (ebd., S. 9) und „steigende bildungsbedingte Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt“ (ebd., S. 13). Die „Kopplung zwischen sozialem Status der Herkunftsfamilie und erworbenen Kompetenzen“ sei in Deutschland (v. a. bei Migrationshintergrund) vergleichsweise hoch (ebd., S. 15). Die Effektivität des Übergangssystems sei v. a. hinsichtlich von Maßnahmenkarrieren zu hinterfragen (ebd., S. 12), „Grundkompetenzen“ seien als Voraussetzungen für Übergänge zu fördern (ebd., S. 20).

(Aus-)Bildungspolitische Turbulenzen in Deutschland passen nicht unbedingt in die makropolitischen Pläne des Europäischen Rates, der im März 2000 die „Lissabon-Strategie“ festlegte, nach der sich die Europäische Union „bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ entwickelt haben solle, einem, der fähig sei, ein „dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen““ (Rat der Europäischen Union, 2004, S. 8).

Der genuin pädagogische Terminus Bildung ist im Kontext deutscher Bildungsdebatten zum inflationär benutzten Hochwort geworden – mitunter werden öffentlich „Bildungsdefizite“ beklagt, wo Qualifikationsdefizite bzw. mangelnde

„Ausbildungsreife“ von Ausbildungsplatzbewerbern (v. a. seit Veröffentlichung der „PISA“-Studien 2000/2003) gemeint sind. Insbesondere auf Publikationen aus den Bereichen Didaktik und Organisationstheorie heuristisch basierend soll in dieser Arbeit deshalb v. a. ein kontextadäquater, ganzheitlicher Bildungsbegriff entworfen werden.

Während der sich ab dem Neuhumanismus (von Humboldt) entwickelnde (geisteswissenschaftliche) Bildungsbegriff zunächst Prozesse der Förderung v. a. von kritisch-autonomer Mündigkeit und Emanzipation beim „Zögling“ bzw. „Edukan- den“ akzentuierte, verschob sich dieser Akzent spätestens in der Bildungsökonomie hin zur affirmativen beruflichen Qualifizierung. In seiner Bildungstheorie verband Klafki mit dem kategorialen Bildungsbegriff solche formalen bzw. materialen Bildungsprozesse. Rauner bezeichnet es als „konsequent, das dialektische Verhältnis von Bildung und Qualifikation zum Gegenstand einer Didaktik beruflicher Bildung zu machen“, die sich auch mit betrieblichen Qualifizierungsprozessen befasse (Rauner, 1995, S. 332).

Berufs-Bildungsbegriffe, wie sie beispielsweise in der Leitkategorie „Handlungsorientierung“ (Kap. 5.2.3) Verwendung finden, implizieren einen erfahrungsgeliteten (funktionalen) Bildungsbegriff, der sowohl (betriebliche) Enkulturations- als auch Individuierungsprozesse, formale wie auch materiale Bildungsprozesse im kategorialen Sinn umfasst. Zudem bieten sich innerhalb der aktuellen sozio-ökonomischen wie auch arbeitsorganisatorischen Wandlungsprozesse verstärkt Modelle und Konzepte des problemlösungsorientierten Organisationslernens an, die sich in ihrem partizipatorisch-verantwortungsfördernden Moment (vgl. Kap. 5.3.2) m. E. anschlussfähig zeigen an mündigkeitsfördernde Bildungsprozesse – auch und gerade bei Auszubildenden.

Petersen sieht es als Aufgabe der Pädagogik, Lernen (funktionalistische Ebene) und Kultur (ethische und normative Ebene) über den Bildungsbegriff miteinander zu verbinden (Petersen, 1993, S. 54). Der Bildungsbegriff soll, verglichen mit dem Lernbegriff, als differente Kategorie vorab dahingehend charakterisiert werden, dass Bildung als Voraussetzung für die kritische Verarbeitung des Gelernten fungiert bzw. durch diesen Verarbeitungsprozess wiederum Bildung induziert wird. Klassische Bildungsbegriffe akzentuieren gegenüber dem klassischen, eingliedernden Sozialisationsbegriff kritische Elemente. Betriebliche Enkulturation (vgl. Kap. 6.1.2) bezieht sich auf den Erwerb betrieblicher Normen-, Wert- und Deutungsmuster. Der klassische Sozialisationsbegriff, wie er beispielsweise noch in einigen funktionalistischen Modellen Verwendung findet, beinhaltet insbesondere auch normative, assimilative und funktionale Prozesse der Vergesellschaftung, der Rollen- und Statuszuweisung von Sozialisanden. Mit dem

symbolisch-interaktionistischen Sozialisationsbegriff (Mead, Blumer, Goffman, etc.) entstand hier ein interpretativ-paradigmatisches Gegengewicht.

Der Sozialisations- kann, gegenüber dem Erziehungsbegriff, in dieser Arbeit als Oberbegriff im Sinne Durkheims verstanden werden, der lebenslange, auch retroaktive, intentionale sowie nicht-intentionale Erziehungsprozesse auf mehreren Ebenen beinhaltet, da er die Gesamtheit der Umweltbedingungen, die die Subjektbildung determinieren, umfasst (vgl. die weitgehend anerkannte Definition von Geulen & Hurrelmann in Hurrelmann & Ulich, 1980, S. 51; bzw. Tillmann, 1995, S. 15).

Petersen führt Beispiele von Trennlinien zwischen Bildung und Qualifikation an: So hätten Jochen Kade bzw. Erhard Meuler 1983 einem mit der „realistischen Wende“ zur Erziehungswissenschaft (Roth, 1967) in den Mittelpunkt gerückten Qualifikationsbegriff das Prädikat „Bildung“ auf folgende Weise abgesprochen: Während Kade Bildung als integralen Bestandteil der Persönlichkeit bezeichne, weil Bildung auf Lernformen abziele, in denen die Besonderheit der Menschen zum Ausdruck komme, lasse er dieses Prädikat für Qualifikationen nicht zu. Grund sei die Problematik, dass Qualifikationsprozesse aufgrund zweckrationaler Präferenzen bestimmte Normen und Lernziele absolut setzten und somit menschliche Individualität verleugneten, da Lernende nur die Alternative hätten, eine Norm zu erfüllen oder von ihr abzuweichen (Petersen, 2003a, S. 247).

Eine solche Sichtweise basiert insbesondere auf strukturfunktionalistischen Rollenmodellen. Die Termini Konformität (bzw. Abweichung) in Qualifikationsprozessen verweisen u. a. auf vordefinierte Rollenbegriffe bei Auszubildenden; aber auch bei Ausbildern handelt es sich um formal institutionalisierte Rollen (vgl. Kap. 2.2.2.2), die in der Regel gesellschaftlich-kulturell und durch die Organisation „Ausbildungsbetrieb“ zunächst sozial differenziert sind (Perspektive z. B. des Strukturfunktionalismus) bzw. situational in Interaktionen (während der Ausbildung) interpretiert werden (Symbolischer Interaktionismus, Sozialkonstruktivismus). Insbesondere bezüglich (enttäuschter) Erwartungen der Ausbilder bietet sich m. E. die Rollentheorie an, werde doch „gerade über den Begriff der Rolle das Verhältnis von Individualität und Sozialität zu erklären versucht (Dreitzel 1979)“ (Giesecke, 2005, S. 1). Rollenträger orientieren sich in der Regel an den sozialisierten Rollenanforderungen bzw. Normen, individuelles Verhalten wird dadurch „sozial gebunden“. Das Rollenkonzept als analytisches Begriffssystem bezieht sich so klassischerweise v. a. auf strukturfunktionalistische Ansätze. Auch Rollen unterliegen jedoch den immensen sozialen Wandlungsprozessen; so könnte man formulieren, die soziale Rolle (bzw. das -segment) des „Lehrlings“ habe sich gesamtgesellschaftlich-kulturell (nicht nur begrifflich bzw. durch gesetzliche Novellierungen) in die des „Auszubildenden“ geändert.

„Dysfunktionale“ Rollenabweichungen Auszubildender werden in „objektiv“-funktionalistischer Perspektive weitgehend kaum geduldet, wenn der Status z. T. in der Praxis noch als „Lehrling“ bzw. „Stift“ bezeichneter junger Menschen (traditionell bzw. folgenreich) als relativ niedrig definiert wird.

Gegenüber dem Qualifikations- bietet sich ein bildungs-näherer Kompetenzbegriff an, der in der Regel mehr personengebunden, selbstreferentiell und entwicklungsbezogen zu verorten ist. Berufliche Handlungskompetenz fungiert dabei als Zielkategorie von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (z. B. Team- oder Konfliktfähigkeit), sowie von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen und (berufsferneren) Basiskompetenzen (z. B. Biografieplanungskompetenz). Neben dem „Besitz“ (Ebene des Könnens) beruflicher Handlungskompetenz ist auch deren Anwendung (Ebene des Wollens) für den Arbeits- und Lernprozess in der Berufsausbildung (als Sozialisation *in* den Beruf) konstitutiv.

Ein Vorschlag zur Ergänzung des Heinz'schen Konzepts beruflicher Sozialisation (1991) bzw. des IAB-Schwellenmodells ist der einer weiteren Differenzierung (vgl. Kap. 3.2) der Sozialisationsphasen vor der eigentlichen Erwerbstätigkeit (der Sozialisation *im* bzw. durch den Beruf wie z. B. bei Auszubildenden). Als Sozialisation *für* den Beruf wären hier die vorberuflichen Phasen Jugendlicher, die sich noch nicht in einer Ausbildung befinden (d. h. vor der „ersten Schwelle“ sind), zu benennen. Die Phase der Ausbildung selbst wäre so beispielsweise als Sozialisation *in* den Beruf zu bezeichnen (vor der „zweiten Schwelle“ in die eigentliche Erwerbstätigkeit).

Hinter dem klassischen Dualismus von Zweck- und Wertrationalität stehe derjenige von Objekt- und Subjekt-Referentialität, so Geißler, und dieser zeige sich in jedem Moment menschlichen Verhaltens (Geißler, 2000, S. 232). Nohl sprach im Zusammenhang mit der Objekt-Subjekt-Problematik von einer „Grundantinomie des pädagogischen Lebens“, die sich seit der industriellen Revolution und damit verbundener „Anpassung des Individuums an soziale Zwänge“ (Luttringer, 1980, S. 145f.) bzw. (später) an „Sachzwänge“ vollzogen habe; Kersten Reich unterscheidet (aktueller) „Ich-will-“ von „Ich-soll-Ansprüchen“ des Lernens (Reich, 2004, S. 31).

Von Rosenstiel sieht ein allgemeines Spannungsverhältnis zwischen Individuum und Organisation, da die Organisation v. a. nach dem „Prinzip der Zweckrationalität“ strukturiert ist (vgl. Mayntz, 1968) und der Einzelne, der in der Organisation tätig ist, diesem Zweck zu dienen hat und somit zum Instrument reduziert wird. Seine individuellen Ziele, soweit diese den Organisationszielen nicht entsprechen, werden somit frustriert (vgl. Argyris, 1975; Kieser, 1987; Mayer, 1970; v. Rosenstiel, 1989; Schein, 1965)“ (von Rosenstiel, 2003, S. 14). Von Rosenstiel bezweifelt jedoch auf Makroebene, ob „die Beziehung zwischen Kapital und Arbeit ein

„Nullsummenspiel“ ist. Entsprechend sollte man nach den Bedingungen suchen, unter denen man diese Beziehungen als „Plussummenspiel“ interpretieren kann“ (ebd., S. 116).

Von einer Verbindung von „beruflicher Tüchtigkeit“ und „beruflicher Mündigkeit“ (Deutscher Bildungsrat, 1969, Lipsmeier, 1982) bzw. von „Nützlichkeit und Sittlichkeit“ (Kant) kann in der Ausbildung zunächst nicht generell ausgegangen werden; konträr zu Liberalisierungstendenzen u. a. in Neuordnungen oder nach der BBiG-Novellierung (2005) beherrscht – abgesehen von viel versprechenden Modellversuchen (z. B. im Rahmen des BLK-Programms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ von 1998 bis 2003 in 14 Bundesländern, etc.) – mitunter eine traditionelle „Erzeugungsdidaktik“ (Arnold) im Sinne imitativer „Vier-Stufen-Methodik“ (Vorbereiten / Vormachen / Nachmachen / Üben) die Szenerie. Traditionelle Anpassungsqualifizierung für bestimmte Technikfelder (z. B. IT) läuft jedoch ins Leere, wenn die Techniken kürzere Innovationsprozesse aufweisen als die Ausbildung andauert.

Neuere Schlüsselqualifikationskonzepte der Berufsbildung (Kap. 5.2.2) weisen – über herkömmliche Qualifizierungsmodelle hinaus – Analogien zum Bildungsbegriff auf, indem sie nicht in erster Linie unmittelbar funktionalistisch ausgelegt sind, sondern v. a. auf fächerübergreifende Basiskompetenzen abzielen, die wiederum mit der autonomen Verarbeitung lebenslanger Lernprozesse korrespondieren. Gefragt sei zunehmend „die Ausbildung des Generalisten, der gelernt hat, sich bei Bedarf stets neu zu spezialisieren“ (Becker 1988, S. 142)“ (Pahl & Schilling, 1995, S. 291).

Schlüsselqualifikationen umfassen potentiell die Veränderung und Erweiterung des funktionsbezogenen Arbeits- und Handlungsrahmens. So könne sich z. B. Kreativität nur entwickeln und entfalten, wenn sie von der Arbeitsaufgabe und Arbeitsorganisation her überhaupt vorgesehen sei. Daraus ergebe sich die Konsequenz, dass die Förderung von Schlüsselqualifikationen „unweigerlich mit Organisationsentwicklung zu verbinden ist“ (Bessoth, Hofmann & Theymann, 1997, S. 1; 81). Bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen gehe es nicht, wie beim beruflichen Fachwissen, um funktionell einzuübende, gewohnheitsähnliche Verhaltensweisen oder das Aneignen klar fixierter Handlungsabläufe, sondern um die Entwicklung der „ICH-Kräfte (z. B. Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit) der einzelnen Persönlichkeit“ (ebd., S. 1; 66).

Ein ganzheitlicher Bildungsbegriff, der insbesondere auf berufliche Handlungsfähigkeit zielt, umfasst sowohl fachliche als auch persönlichkeitsbildende Elemente und impliziert dabei auch kollektive bzw. (gesellschaftlich) nachhaltige Lernprozesse. Nicht allein das Beherrschen der Arbeitstechniken, sondern auch die innere Bereitschaft und Fähigkeit, diese Situation gerecht auszuwählen und

anzuwenden, mache das Wesen beruflicher Handlungsfähigkeit aus (Baldin, 1997, S. 23). – Oder wie ein Ausbilder es formulierte: „Wir wünschen uns mündige Repräsentanten unserer Firma“.

Der in dieser Arbeit verwendete Organisationsbegriff bezieht sich insbesondere auf solche Unternehmen, Vereine, Genossenschaften, Freiberufler und Institutionen des öffentlichen Dienstes, die im „Dualen System“ Deutschlands (Kap. 2.2) ausbilden. Zwischenzeitlich erschienen Publikationen, die zwischen Organisations- bzw. Personalentwicklung und Berufsbildung Verbindungen herstellen. Beispielsweise Haase und Lacher (1993, S. 103) verbinden folgende Trends der Organisationsentwicklung mit der Berufsbildung:

- Integration von Technik-, Arbeitsorganisation- und Qualifikationsplanung
- Erweiterung hin zur arbeitsplatznahen, dezentralen Qualifizierung
- Verstärkung von Beteiligungs- und Mitarbeiterbeziehungsmaßnahmen

Diese drei Fragestellungen „verweisen auf ein Desiderat betrieblicher Modernisierungsstrategien, nämlich auf den Zusammenhang von betrieblicher Organisationsentwicklung und Berufsbildung“.

Betriebliche Organisationsentwicklung und berufliche Bildung sind für Dybowski, Haase und Rauner zwei Bereiche, die unter den Bedingungen eines verschärften Qualitätswettbewerbs als strategische Ressourcen betrieblicher Innovationen an Bedeutung zunehmen. Betriebliche Innovationen erforderten heute in erster Linie, Prozesse zu gestalten und Strukturen in Unternehmen auf- und auszubauen, die ein an Geschäftsprozessen orientiertes Unternehmenskonzept unterstützen. Dabei komme der Mitarbeiterqualifizierung und deren Einbeziehung in betriebliche Gestaltungsprozesse herausragende Bedeutung zu (Dybowski, Haase & Rauner, 1993, S. 5).

Durch Bildungsmanagement, so Petersen und Lehnhoff, könne zudem das Bewusstsein im Unternehmen offensiv im Sinne einer fairen Auseinandersetzung mit den Betrachtungen des anderen geschärft werden. Durch zeitgemäße und realitätsnahe Situationen würden Grundlagen für professionelle Feedbackgespräche und darauf aufbauende Personalentwicklungs- und Bildungsprogramme gelegt, die der ganzen Organisation und ihren Mitgliedern dienen. Neue Trends im Bildungsmanagement wiesen einen organisationsdidaktischen Charakter auf. Unternehmen könnten so professionell und dialogisch „gemanagt“ werden (Petersen & Lehnhoff, 2005, S. 221).

Die Termini „Management“ bzw. „Ganzheitlichkeit“ im vorliegenden Bildungsmanagement-Entwurf sollen nicht weitere Hochwörter in den Kontext einbinden; sie deuten vielmehr auf Interdisziplinarität hin. Bildungsmanagement betreibt insbesondere einen interdisziplinären Dialog zwischen Pädagogik bzw. ihrer Leitka-

tegorie „Bildung“ einerseits und modernen, entwicklungsorientierten Managementtheorien, die v. a. organisationale Lernprozesse fokussieren, andererseits. In Anlehnung an solche Konzepte kann u. a. von einer „objektiven“ Planbarkeit von Lernprozessen im Sinne des „one-best-way“ (zugunsten der Intersubjektivität) abgerückt werden. Für die Berufsausbildung mit ihrem Hauptziel für Auszubildende – dem Bestehen der Abschlussprüfung – ist weitgehende Planbarkeit jedoch wünschenswert. Zielorientierte Modelle wie das „Management by Objectives“ (MbO) (Drucker, 1954) werden hier im Zusammenhang mit liberalisierten Ausbildungsrichtlinien auf ihre Anschlussfähigkeit beleuchtet (Kap. 4.3.4).

Bildungsmanagement entfalte nach Harald Geißler einen Aspekt eines jeden Managements, den des Lernens, oder „genauer gesagt der (zu managenden) Erstellung und Förderung von lernstimulierenden und -förderlichen Rahmenbedingungen der Organisation“ (Geißler, 1994, S. 14). Bildungsmanagement habe sich mit operationalisierbaren Lernprozessen, die in der Regel fachlicher Art sind, mit Schlüsselqualifizierung und mit Bildung zu befassen (ebd., S. 15). Management müsse heute immer auch Bildungsmanagement sein, um seine eigenen Aufgaben angemessen erfüllen zu können (ebd., S. 264). Lernen und Arbeiten seien nicht zu trennen, Management komme ohne Lernen nicht aus. Dieses Lernen habe die dreifache Qualität operativen Anpassungs-, strategischen Erschließungs- und normativen Identitätslernens (ebd.). In traditionell ausgerichteten Berufsausbildungen wird mitunter noch das individuelle, „operative Anpassungslernen“ der jeweiligen Auszubildenden bzw. „single-loop-learning“ (Argyris & Schön, 1978) in den Vordergrund gerückt.

In neueren „hierarchiearmen“ Managementmodellen weitet sich der Personenkreis, der in Organisationen mit beispielsweise problemlösenden Managementaufgaben im weitesten Sinn betraut ist, tendenziell aus. Konsequenterweise dürften Ansätze, die von einer Einbeziehung aller Mitarbeiter in organisationale Lernprozesse ausgehen, Auszubildende nicht ausklammern – zumal Problemlösefähigkeit in Ausbildungsgängen häufiger als überfachliche berufliche Handlungskompetenz anvisiert wird.

Für die Arbeitsorganisation würden, so Höpfner, zunehmend Gruppenprozesse charakteristisch, bei denen Arbeitsteams vom übergeordneten Steuerungssystem nur eine Rahmenplanung vorgegeben bekämen und die Feinplanung in eigener Verantwortung des Teams übernommen werden würde (inklusive Kontrollprozessen). Mit den hohen Anforderungen an sozialer Kompetenz gingen Anforderungen an ein selbst reguliertes stetes Weiterqualifizieren einher. Vor diesem qualifikatorischen Hintergrund würden Forderungen erhoben, die von einem wechselseitigen, komplementären Bezug von Qualifikation und Bildung ausgingen. Es werde gefordert, dass berufliche Qualifikationen nicht ohne die auf das Individu-

um und die Mündigkeit abzielende Bildung zu erlangen seien – Individualität und Mündigkeit sollten in den betrieblichen Alltag eingebracht werden (Höpfner, 1995, S. 235). – Ganzheitliche Bildung hält so Einzug in die Organisation (Petersen, 1997).

Didaktische „Strukturmodelle“ (wie das zu entwerfende) dienen der Beschreibung von (wandelbaren) Lehr- und Lernstrukturen; sie reduzierten u. a. die Komplexität einer Unterrichtssituation auf „eine überschaubare Anzahl von Elementen“. Diese Reduktion ermöglichte es Forschern, „strukturelle Zusammenhänge zu erkennen, auf denen Unterrichtsprozesse gründen, z. B. Inhalte, Ziele, Methoden, Medien, die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen u. v. m.“ (Kron, 2000, S. 206).

Möglichkeiten zur Implementierung modernisierter Ausbildungsmodelle eröffnet u. a. die Novellierung der industriellen Metallberufe 2004, die insbesondere Freiraum für eine betriebliche Zeitrhemenausbildung in den Verordnungen vorsieht. Diese Neuordnung impliziert z. B. unter dem Punkt „Betriebliche Kommunikation“ das Lernziel „Konflikte im Team lösen“. Bereits die Neuordnung der Metallberufe 1987 wurde als Innovation in Richtung des Konzepts der Schlüsselqualifikationen gewürdigt; diese erweiterte Qualifizierung (vgl. Kap. 5.2.2) stelle (nach Arnold), eine grundlegende Voraussetzung u. a. für das organisationale Lernen dar. Schlüsselqualifikationen könnten jedoch nur nachhaltig wirksam werden, „wenn die ‚Schlüsselqualifizierten‘ sie in den Entwicklungs- und Lernprozeß ‚ihrer‘ Organisation einbringen dürfen“ (Arnold, 1997, S. 185).

Der einzelne Mensch sei in systemischer Lesart das Resultat seiner Geschichte von Interaktionen mit der (Lebens- bzw.) Umwelt; aber auch die Umwelt sei aus der Interaktion mit Menschen entstanden, wobei der Mensch seiner Umwelt nur Anregungen geben, aber keine determinierenden Veränderungen vornehmen könne (Kösel & Dürr, 1995, S. 249). Bezogen auf die ausbildungsbetriebliche Umwelt von Neu-Auszubildenden kann biografisch von bisher weitgehend außerbetrieblichen Interaktionen in v. a. familialen, peer-group- oder schulischen Lebenswelten und deren Folgen ausgegangen werden. Betriebliche Milieus unterscheiden sich hiervon v. a. aufgrund ihrer ökonomischen Zweckorientierung. Auszubildende könnten jedoch u. U. in kollektiven Lernprozessen sukzessive – idealiter – Anregungen zur organisationalen Entwicklung geben.

Der strukturelle Aufbau dieser Arbeit gliedert sich – nach dieser Einleitung – in eine interdisziplinäre Darstellung relevanter Bedingungen heutiger Berufsausbildung in Deutschland. Nach einer heuristischen (u. U. zitatreichen) Bündelung für die Berufsausbildung relevanter Theorien sozialer Wandlungsprozesse in Kapitel 2.1 wird in Kapitel 2.2 das duale Ausbildungssystem näher beleuchtet. (Mikro-)

Aspekte psychologischer Entwicklungstheorien des Jugend- und frühen Erwachsenenalters schließen sich in Kapitel 3.1 an, gefolgt von einer Darstellung exemplarischer Phänomene beruflicher Sozialisation. Organisationstheoretische Lern- und Bildungsbedingungen in (Ausbildungs-)Betrieben sind Thema des Kapitels 4 bzw. organisationskulturelle Aspekte des Kapitels 4.1, insbesondere Kapitel 4.2 fokussiert dabei exemplarisch neuere Organisations- und Managementtheorien, Kapitel 4.3 dialogische Aspekte. Individuelle (Kap. 5.2) und kollektive (5.3) Lern- und Bildungsprozesse betrieblicher Berufsausbildung stehen (jeweilige Leitkategorien explizierend) mit exemplarischen Aspekten neuerer didaktischer Theorien in Kapitel 5 im Mittelpunkt. In Kapitel 6 tragen die vorab behandelten Aspekte mit zum Entwurf eines berufs- bzw. betriebspädagogischen Bildungsmanagements betrieblicher Berufsausbildung bei. In dessen Mittelpunkt steht der „Triadische Ansatz Dialogischer Berufsbildung“, der wiederum durch eine antizipatorische „Erwerbspropädeutik“ bzw. ein Supervisionsmodell flankiert wird. Einschlägig thematisierte Spannungsfelder liefern grundsätzlichen „Zündstoff“ für das vorliegende Thema, ohne hier abschließend behandelt werden zu können.

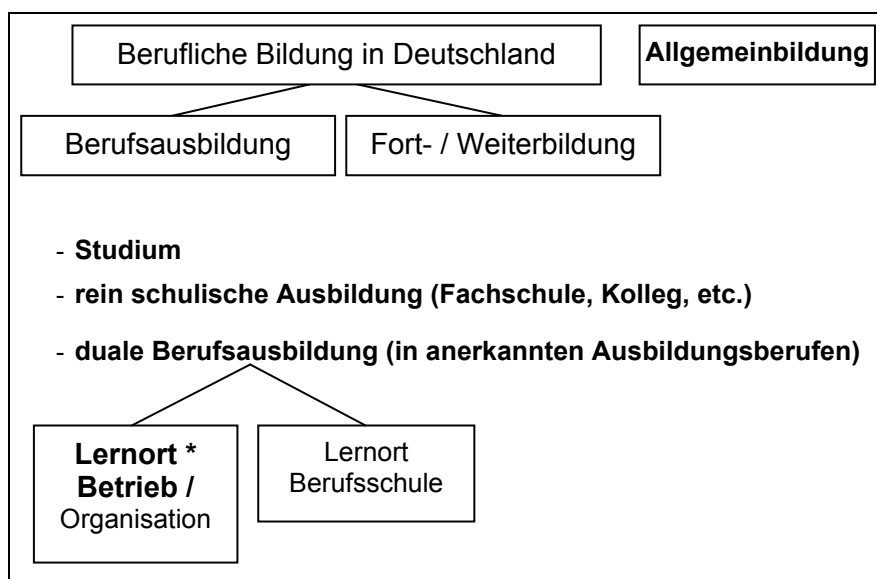


Abbildung 1: * Institutioneller Fokus des vorliegenden Themas

Für die Erziehungswissenschaft gelte es, so Petersen, im Rahmen des Dialoges insbesondere mit der Managementforschung, sich als „genuiner Anwalt“ des betrieblichen Lernens aufzufassen und somit nicht länger – möglicherweise ideolo-

gisch bedingt – diejenigen Impulse zu ignorieren, die aus der betrieblichen Praxis kämen und ihre Weiterentwicklung forderten. Würde sich die Erziehungswissenschaft den partnerschaftlichen Dialog mit der Managementforschung verweigern, der sich zweifellos in den Gestaltungsfeldern Personal- und Organisationsentwicklung herstellen lasse, „beginge sie den Fehler, der betriebswirtschaftlich-dominierten Management- und Organisationsforschung das exponentiell expandierende Praxisfeld betrieblichen Lernens zu überlassen. Dies hätte auch aus pädagogischer Betrachtungsweise die Konsequenz, sich von äußerst interessanten Ressourcen, Lern- und Mitgestaltungsfeldern abzuschneiden und somit auch ihre eigene Weiterentwicklung zu beeinträchtigen“ (Petersen, 2003a, S. 16).

Hieraus werde deutlich, dass die Erziehungswissenschaft für den Dialog mit der ökonomisch dominierten Organisations- und Managementforschung ihre Identität nicht aufzugeben, sondern sie vielmehr zu schärfen habe. „Für diesen ‚Schärfungsprozess‘ scheinen insbesondere die *erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretisch* zu begründenden Leitkategorien ‚Kritische Mündigkeit‘ und ‚Mitverantwortung‘ weiterführend zu sein, um darauf basierend einen *notwendigen Dialog* insbesondere mit der Managementforschung angesichts der Kriterien einer – primär betriebswirtschaftlichen Parametern unterliegenden – Bewertung organisationaler Leistungserstellung vornehmen zu können“ (ebd.). Petersen verweist hier auf sein Konzept der „gebildeten Organisation“ (1993, 1997). – V. a. Ausbildungsorganisationen sollten solche Leitkategorien beachten.

Die Auseinandersetzung mit dem Lebensweltaspekt (Kap. 4.1.1) des betrieblichen Lernorts könne als zunächst genuines Aufgabenfeld von dialogisch ermöglichten und entfaltenen Lernprozessen aufgefasst werden, zumal die Lebenswelt dem einzelnen Organisationsmitglied und der Gesamtorganisation die Orientierungsgrundlage geben könne,

- „mit der er sich selbst und seinen Kontext *kategorial* erschließt (S. Klafki 1963; Petersen 1997), daraus resultierend,
- verhaltens- und handlungsgenerierende Regeln entwickelt, die wiederum durch Sprache den Mitmenschen (beispielsweise Kollegen) mitgeteilt werden, was wiederum
- eigene (und mitmenschliche) Lernprozesse dieser Qualität auslösen kann (vgl. Bretz 1991, S. 192)“ (Petersen, 2003a, S. 223).

Diese Lernprozesse wirkten sich auf beobachtbare Handlungsmodi der Unternehmung aus. Durch Lernen sollten Menschen „*in der* Unternehmung und *die* Unternehmung befähigt werden, verantwortungsbewusst und (dadurch) ‚innerlich wachsend‘ die Zukunft zu gestalten (vgl. dazu auch Boehm-Tettelbach 1990, S. 6), so dass von einer geplanten Evolution i. S. einer *kollektiven Selbsttransfor-*

mation gesprochen werden kann“ (Petersen, 2003a, S. 223). – Ein „Ernst-nehmen“ durch Ausbilder bzw. die Partizipation von Auszubildenden in betrieblichen Lernprozessen kann auf diesem Weg Verantwortungsbewusstsein, Mündigkeit und Identitätsentwicklung fördern.

Berger und Luckmanns wissenssoziologischem (bzw. sozial-konstruktivistischem) Werk (Kap. 5.3.1) der „gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ zufolge zeichne sich eine „erfolgreiche Sozialisation“ durch eine weitgehende Symmetrie „objektiver und subjektiver Wirklichkeit (und natürlich Identität)“ (Berger & Luckmann, 1970, S. 175) aus. Im Alltag der Berufsausbildung wird jedoch mitunter seitens der Ausbilder eine gewisse Kluft zwischen ihren „objektiven“ Realitäten und den „subjektiven“ der Auszubildenden beklagt, der – in der Berger und Luckmann’schen Lesart – eine „mislungene“ Sozialisation (die möglicherweise auf konkurrierenden Sinnwelten basiert) zugrunde liegen könnte.

Die Möglichkeiten einer (dialogischen) Förderung von Intersubjektivität bzw. eventuellen Synergien zwischen individuell unterschiedlichen Sinn- und Lebenswelten sollen in der vorliegenden Arbeit u. a. geprüft werden. Dabei spielt der Bezug der Auszubildenden zum „signifikanten Anderen“ (Mead), beispielsweise einem Ausbilder, der den „generalisierten Anderen“, (hier: den Betrieb) vertritt, eine Hauptrolle, um neben „persönlicher Identität“ (Goffman) eine komplementär balancierte „soziale Identität“, bzw. ganzheitlich ein adäquates „self“ (Mead) zu entwickeln. In interaktionistischen (bzw. sozialkonstruktivistischen) Ansätzen stehen weder Sender, noch Empfänger im Mittelpunkt, sondern v. a. deren Interaktion. Soziales Handeln kann dabei idealiter (Sinn-)deutend verstanden und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklärt werden (Weber, 1972, S. 1).

Die maximale Verdeutlichung dessen, was von den in der Sozialwelt (Betrieb; R. M.) Lebenden über diese gedacht wird, „ist daher erstes Ziel jeder Sozialwissenschaft“ (Schütz, 1981, S. 315).

Unabhängig von zyklischen Veränderungen der Wirtschaft lasse sich in den letzten 30 Jahren eine Entwicklung zu mehr Demokratie im Ausbildungsbereich erkennen, so Staehle. Tendenziell lasse sich feststellen, dass Arbeit anspruchsvoller und abwechslungsreicher werde und eher Chancen zu sozialen Kontakten, zur Partizipation und generell zum permanenten Lernen ermögliche (Staehle, 1999, S. 570). In klassischen Experimenten (z. B. Coch & French, 1948) seien eindeutig positive Effekte der Partizipation an für Arbeitsgruppen relevanten Entscheidungen auf das Leistungsniveau festgestellt worden. Eine Erhöhung der Arbeitsmotivation als Folge von Partizipation erfordere die Übertragung „echter Entscheidungsbefugnisse“ auf Gruppen (Staehle, 1999, S. 289).

Aus entwicklungsorientierter Sicht bedeutet Management nicht mehr die tayloristisch-affirmative Sicherstellung eines gewünschten Verhaltens durch den Einsatz entsprechender Instrumente, sondern das Schaffen von Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Akteure eigenverantwortlich und selbstorganisierend handeln könnten. Zudem seien Managementleistungen (gerade in Krisenphasen) nicht mehr an einen bestimmten Personenkreis – etwa die Führungsspitze – gebunden, sondern würden von allen Akteuren im System erbracht. „*Jedes Systemmitglied ist ein potentieller Manager*. Die Fähigkeit zum Managen ist somit diffus über das ganze System verteilt“ (Klimecki, Probst & Eberl, 1994, S. 24) und impliziert in dieser Perspektive konsequenterweise auch Auszubildende. Entwicklungsorientiertes bzw. dialogisches Management geht weit über die Human-Relations-Bewegung (Mayo, Dickson, Roethlingsberger) und u. a. ihrer Kritik am mathematisch-rationalen „homo oeconomicus“ hinaus, da nicht nur Produktionsprozesse bzw. die dort implizierte Motivation der jeweiligen Arbeiter beleuchtet werden, sondern insbesondere die Organisationsentwicklung bzw. dialogisch inspirierte, abwägende, individuelle und kollektive Lernprozesse. Insofern wären Begriffe wie „complex man“ (Schein), „homo discens“ (Geißler) bzw. „homo dialogicus“ (Barzilai, 2000 bezüglich Buber) auf der Suche nach dem „sensus communis“ (Gadamer) heute relevanter.

Einschlägige Publikationen erörtern auch für die Berufsbildung mitunter „Paradigmenwechsel“. Beispielsweise Rauner zufolge habe sich in den letzten zwei Jahrzehnten „ein grundlegender Perspektivwechsel in der beruflichen Bildung“ vollzogen, der sich zu einem „weit in die Zukunft weisenden Leitbild“ verdichtet habe (Rauner, 2007, S. 5). Der Tradition einer Anpassung der Beschäftigten an den Wandel der Arbeitswelt werde die Leitidee entgegengesetzt, Jugendliche für die Mitgestaltung von Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung zu befähigen. Diese Leitidee reiche weit über die berufliche Bildung hinaus und sei geeignet, die bildungstheoretische Trennung in allgemeine und berufliche Bildung aufzuheben. Als Wendepunkt zur Entwicklung einer gestaltungsorientierten Berufsbildung bezeichnet Rauner den Bericht der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ von 1990 (ebd., S. 5f.). Die ökonomischen Wurzeln dieses neuen Leitbildes lägen in dem durch den internationalen Qualitätswettbewerb hervorgerufenen „Wandel vom Verkäufer- zum Käufermarkt und der Reorganisation der Betriebe, die diesem Wettbewerb ausgesetzt sind, hin zu ‚lernenden Unternehmen‘. Die damit einhergehende Verlagerung von Kompetenzen und Verantwortung in die direkt wertschöpfenden Aufgabenbereiche der Unternehmen erfordert einen neuen Arbeitertypus, der dazu befähigt und bereit ist, sich an den Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung aktiv zu beteiligen“ (ebd.). Die technolo-

gischen Wurzeln lägen in der Notwendigkeit begründet, zunehmend offene Informations- und Kommunikationssysteme und Architekturen betriebs- und situationsspezifisch zu implementieren; die pädagogischen Wurzeln in der Einsicht, die duale Berufsausbildung in das Bildungssystem zu integrieren und einen Bildungsauftrag zu formulieren, der berufliche und allgemeine Bildung miteinander verknüpfte (ebd., S. 6).

Diese die Entwicklungen in der Wissensgesellschaft aufnehmende pädagogische Leitidee reiche weit über das traditionelle Leitbild eines emanzipatorischen und auf persönliche Autonomie zielenden Bildungsbegriffes hinaus und fordere daher nicht nur die berufliche Bildung, sondern jegliche Form von Bildung heraus (ebd., S. 7). Rauner propagiert so eine Aufwertung beruflicher gegenüber allgemeiner Bildung, um das einschlägige „Bildungsschisma“ (Baethge) zu überwinden. Eine Theorie der Bildung, als eine Theorie integrierter beruflicher und allgemeiner Bildung, bedürfe regulativer Ideen, die der „Integration des Differenzen“ eine Richtung einprägten (Heidegger, 1997, S. 33).

Während normativ-funktionalistische bzw. mechanistisch-tayloristische Ansätze einerseits ontologisch die objektive Realität menschlicher Gesellschaft bzw. ihrer Arbeitseffizienz erklären woll(t)en, fokussieren v. a. interpretative (interaktionistische bzw. sozialkonstruktivistische) andererseits epistemologisch-hermeneutisch das subjektive (sich wandelnde) Verstehen von der Gesellschaft bzw. ihrem Arbeits- und Lernverhalten. Eine mangelnde Normthematisierung bzw. Negativdarstellung relevanter erwerbsspezifischer Deutungsmuster in der vorberuflichen Sozialisation könnte u. U. jedoch zum von Ausbilder mitunter beklagten „Wertevakuum“ bei Jugendlichen führen.

Soziologie-Paradigma	normatives	interpretatives
Grundannahme	Stabilität	Entwicklung
Fokus	Objekt	Subjekt / Interaktion
Psychologie-Paradigma	v. a. Behaviorismus	v. a. Humanistische Psychologie
Normen und Werte	Norm- / (Werte-)„Setzung“	Werte- / (Normen-)„Dialog“
Lernmodell (n. Argyris / Schön)	single-loop-learning	double-loop- / deutero-learning
Handlungsmodell (nach Steinmann / Schreyögg)	erfolgsorientiert	verständigungsorientiert
Subjektorganisation	Fremdorganisation	Selbstorganisation
Hauptziel (n. Kade / Meueler)	Qualifikation	Bildung
Arbeitsorganisation	Arbeitsteilung	Gruppenarbeit
Sinnmodell (n. H. Geißler)	Handwerkermodell	Mitverantwortungsmodell
Führungsverständnis	direktiv – autokratisch	kooperativ – demokratisch
Ökonomische Perspektive	atlantisch	republikanisch
Hierarchie	steil	flach (bzw. Heterarchie)

Kommunikation	weitgehend monologisch	weitgehend dialogisch
Prioritärer Bezug	Organisation – Betrieb	Lebenswelt
Haupttätigkeit	arbeiten	lernen
Problemdefinition	Problemvermeidung	Probleme als Entwicklungschance
Lernende	Auszubildende	Ausbilder, Auszubildende (+ „Kollektivsubjekt“ Betrieb)
Erwartungen an Auszubildende	Ein- / Unterordnung in betriebliche <i>Strukturen</i>	Partizipation an betrieblichen <i>Handlungen</i>
Denken und Handeln	getrennt	verbunden
Unterweisungsmethode	v. a. Instruktion	Methodenmix
„Lehrjahre ...“	„sind keine Herrenjahre“	sind eine Lern- / Entwicklungschance
Interaktionsbasis	v. a. Kontrolle	v. a. Vertrauen
BBS-Unterrichtsform	Lernfächer	Lernfelder
Kommunikationsrichtung	top-down	Top-down + bottom-up

Abbildung 2: *Polarisierte* (idealtypische) Spannungsfelder des vorliegenden Themas

Kron hält v. a. im Hinblick auf die didaktische Diskussion die Einsicht in die grundlegende Bedeutung von Paradigmen für besonders wichtig. Dies zeige sich u. a. an dem im Anschluss an Kuhn „vielfach diskutierten Paradigmenwechsel in den Sozialwissenschaften (Wilson 1976, 54ff.)“ (Kron, 2000, S. 112). Wilson lege dar, dass die klassische Sicht der sozialen Beziehung oder Interaktion aus einem normativen Paradigma erwachsen sei. In dem anthropologischen Konzept dieses Paradigmas werde der Mensch als ein Reflexwesen bestimmt. Demzufolge würden soziale Beziehungen als Verhalten im Sinne von Einflussnahme verstanden (ebd.). Im interpretativen Paradigma hingegen würden Verhaltens- und Rollenbeziehungen als offene Interaktionen angesehen, die grundsätzlich von der Sinnproduktion der Akteure bzw. deren Auslegungen ausgetauschter Symbole bestimmt seien (ebd., S. 113). – Sinndeutungen auch in Ausbildungsbetrieben können differieren (Kap. 5.3.1).

Victor Frankl habe den Menschen definiert als „Wesen auf der Suche nach Sinn“ (Ulrich & Probst, 1988, S. 102). Auch Mitarbeiterführung müsste dementsprechend als Prozess der Sinnvermittlung gesehen werden, „oder noch besser als solcher, der es dem Mitarbeiter ermöglicht, dem Geschehen selbst einen Sinn zu geben, indem er es im größeren Zusammenhang versteht“ (ebd., S. 300).

Das anthropologische Konzept sehe den Menschen als sinnverstehendes Wesen an; Sinnverstehen sei aber nie eindeutig und müsse oft erst (dialogisch, R. M.)

und mitunter auch durch Konflikte ermittelt werden. Dementsprechend sei die in einer sozialen Beziehung geltende Interpretation der Rollenerwartung und -übernahme für die Akteure nicht als Faktum vorgegeben. In den Theorie- und Modellbildungen didaktischen Handelns, die dem Interaktionsbegriff zugeordnet werden könnten, schlage der Paradigmenwechsel vom normativen zum interpretativen Paradigma voll durch (Kron, 2000, S. 169). G. H. Mead habe bereits 1934 die symbolisch vermittelte Interaktion zum „neuen Paradigma der Vernunft“ erhoben und Vernunft auf diejenige kommunikative Beziehung zwischen Subjekten zurückgeführt, die in dem Akt der Rollenübernahme, d. h. darin wurzele, dass sich Ego auf ihn gerichtete Verhaltenserwartungen von Alter zu eigen mache (Habermas, 1981a, S. 523).

Mit Ulich können stabilitäts- und veränderungs-orientierte Paradigmen und (daran anschließend) idealtypisch zwei Grundarten pädagogischer Interaktion differenziert werden. Je nachdem, welchem Paradigma „der Erziehungswissenschaftler in seiner Theorienbildung“ folge, werde er seinen Gegenstand „pädagogische Interaktion“ bestimmen als (Ulich, 1976, S. 50):

- a) regelmäßige, einseitige soziale Einflussnahme (Führung), die auf der Grundlage strukturell vorgegebener Rollenbeziehungen den Aufbau stabiler, strukturierter und rollenkonformer Verhaltensmuster bewirkt, oder als
- b) regelgeleitetes, reflexives, soziales Handeln, das in prinzipiell reversiblen Interaktionsbeziehungen über den Aufbau spezifischer Interaktionserfahrungen (des „Selbst“) die Entwicklung reflexiver kognitiver Schemata, „Situations-Definitionen“ anrege.

Diese „grobe Unterscheidung möglicher Gegenstandsbestimmungen“ könne es uns ermöglichen, vorliegende Theorien pädagogischer Interaktion durch ihre jeweilige Position „auf einem gedachten Kontinuum zwischen diesen beiden Idealtypen zu charakterisieren und einzuschätzen“ (ebd.).

Seit den 1960er Jahre hat in der (Diskurs-)Theoriediskussion und Forschungspraxis auch das Erkenntnisinteresse an der sprachförmigen Konstitution der Welt zugenommen (Bernstein). Rorty habe in diesem Kontext 1967 den „linguistic turn“ ausgerufen (Keller, Hirsland, Schneider & Viehöver, 2001, S. 8f.). Alexander und Robertson hätten die sozialwissenschaftlichen Begriffe des „cultural turn“, Rabinow und Sullivan den des „interpretative turn“ geprägt (ebd., S. 12). Die Wissenssoziologie verfolge seit den 1970er Jahren stärker den Gedanken einer „kommunikativen Wende“ (Knoblauch, 2001, S. 208). Ende der 1970er Jahre habe sich zunehmend das durchgesetzt, „was Habermas (1981 Bd. 1, S. 518) als *kommunikatives Paradigma* bezeichnet“ (Knoblauch, 2001, S. 208); für Luhmann

(1984) bestehe Gesellschaft im Wesentlichen aus Kommunikation (ebd.). Die dem „interpretativen Paradigma“ folgende Wissenssoziologie habe sich in zunehmendem Maße der qualitativen Forschung zugewandt; ihre Fragestellung habe sich von der Verteilung des gesellschaftlichen Wissens auf die „*kommunikative Verteilung gesellschaftlichen Wissens*“ verschoben. Der Gegenstand der Wissenssoziologie sei nach wie vor das Bedingungsverhältnis von gesellschaftlichen Wissensformen und Sozialstruktur; er werde jedoch nun in der Kommunikation verortet. Der Schwerpunkt wandere auf die Vorgänge, in denen Sinnzusammenhänge überhaupt erst objektiviert und vermittelt würden (Knoblauch, 2001, S. 209).

Staehe spricht von „interpretativer Wende“ in der Managementforschung (Staehe, 1999, S. 66) bzw. verweist auf Barnard, der erstmals deutlich gemacht habe, dass sich das Management neben organisatorischen Zielsetzungen („Effectiveness = Leistungswirksamkeit“) auch um die „Erfüllung individueller und sozialer Ziele der Mitarbeiter (Efficiency = Sozialwirksamkeit) bemühen muß“ (ebd., S. 36). Staehe propagiert die Abkehr von der „einseitigen Auffassung von Chandler (1962) – Struktur folgt der Strategie“ (Staehe, 1989, S. 394) zugunsten eines „strategischen Managements“ und stellt eine Verbindung zur Organisationsentwicklung her.

Baethge und Oberbeck propagierten 1986 den „Abschied vom Taylorismus“ (Reetz 01.08.03, S. 4), Geißler erinnert an den Wirtschaftswissenschaftler Perich (1993), der von einem sich abzeichnenden Paradigmenwechsel der Organisationspraxis spreche, nämlich den Wechsel vom industriellen zum post-industriellen Organisationsmodell (Geißler, 2000, S. 64).

Gegenüber den stabilitätsorientierten Modellen wurden und werden in den letzten Jahren dynamische, „entwicklungsorientierte“ Managementmodelle (Klimecki, Probst & Eberl, 1994) bis hin zum „Dialogischen Management“ (Petersen, 2003a) entworfen, die von einer „lebenden“ (autopoietischen) Organisation ausgehen und v. a. organisationale Lernprozesse fokussieren. Es trete, so Geißler, zunehmend ein Organisationsmodell hervor, „nämlich dasjenige des *Organismus*, das eine gewisse Nähe zum *Paradigma des reflexiven Managements* aufweist“ (Geißler, 2000, S. 187).

Für Harald Geißler ist der „Paradigmenwechsel vom linearen zu reflexiven Management“ ein Wechsel von einem sich moralisch nicht reflektierenden zu einem – im Rahmen von normativem Identitätslernen – sich moralisch reflektierenden Management, das sich den Fragen der Organisationsethik stelle (ebd., S. 98). Geißler sieht die Position dialogischer Ausbalancierung von Eigen- und Gemeinwohlorientierung als Gegenposition zu einer ausschließlichen Eigenwohlorientierung in Organisationen (ebd.), wie sie in der Finanzkrise 2008/09 kritisiert wurde.

Die Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft hätten für das Management von Organisationen nach Auffassung von Malik (1992) die Konsequenz eines Paradigmenwechsels von einem „konstruktivistisch-technomorphen“ zu einem „systemisch-evolutionären Management“ (Geißler, 2000, S. 66f.). Der Wechsel zeige sich u. a. darin, dass klassische Vorannahmen vom Management (z. B. als Menschenführung, die sich als direktes Einwirken auf den Einzelnen richte; oder als Optimierung auf das Ziel der Gewinnmaximierung ausgerichtet sei) ins Wanken gerieten und z. B. folgende alternative Grundüberzeugungen an ihre Stelle träten: Management sei

- nicht Menschenführung, sondern Gestaltung und Lenkung komplexer sozialer Einheiten (Organisationen) und ihrer Umwelt,
- nicht auf „kritische Gruppen“ beschränkt; es umfasse alle Organisationsmitglieder,
- eine Aufgabe, die von allen Organisationsmitgliedern wahrzunehmen sei,
- eine Aktivität, die mehr auf indirektem als auf direktem Einwirken beruhe,
- Prozessoptimierung (statt Optimierung von Steuerbarkeit und Anpassungsfähigkeit),
- nicht im Besitz aller wichtigen Informationen,
- Maximierung der Lebensfähigkeit von Organisationen (Geißler, 2000, S. 67).

Für Arnold markieren „Schlagworte, wie ‚Unternehmenskultur‘, ‚neues Denken‘ (vgl. Mann 1988; Schein 1995), ‚Ganzheitlichkeit‘ (Ulrich/Probst, 1988) sowie ‚Organisationslernen‘ (Arnold/Weber, 1995; Geißler 1994; Sattelberger 1991)“ einen Wandel der Managementtheorien (vgl. Kap. 4.2), der zunehmend auch die betriebliche Praxis durchdringe. „Lag nach Dörschel noch ‚das entscheidende pädagogische Grundproblem beim betrieblichen Bildungsangebot‘ in der Frage begründet, ‚ob die freie Entfaltung der Persönlichkeit nicht nur gewährleistet, sondern auch beabsichtigt ist‘ (Dörschel 1975, S. 10), so ist man heute – angesichts der rhetorischen ‚Praxis‘ von Betrieben und Wirtschaftsverbänden – jedoch eher gehalten zu prüfen, ob die freie Entfaltung der Persönlichkeit nicht nur ‚beabsichtigt‘ – an Absichtserklärungen herrscht wahrlich kein Mangel (vgl. Schlaffke 1994) –, sondern diese auch ‚gewährleistet‘ ist“ (Arnold, 1997, S. 11).

Arnold zitiert Rudolf Mann, der den „Gehalt“ des „neuen Denkens“ wie folgt umschreibe: „Das Unternehmen als Ganzheit betrachten, in dem Ganzheiten wirken – Menschen. (...) Wenn wir begreifen, daß die Menschen im Unternehmen nicht nur Kostenfaktoren, sondern Träger jener Potentiale sind, die die Zukunftschancen des Unternehmens ausmachen, haben wir den anderen Weg an der Gabelung (an der die Unternehmungen derzeit stehen; R. A.) begriffen“ (Mann 1988, S. 13f.). Diese Nachzeichnung geschieht unter individualpädagogischer Perspek-

tive und stellt den Versuch dar, einen betriebspädagogischen Zugang zu den aktuellen Tendenzen betrieblicher Bildungsarbeit zu umreißen, (...), kurz: ‚Unternehmen als pädagogische Institution zu betrachten‘ (Geißler 1990a, S. 11)“ (Arnold, 1997, S. 87). – Insbesondere in einer Berufsausbildung ist pädagogische Arbeit impliziert.

Peterßen (1991) identifiziere – nach Euler – zwei Tendenzen in der didaktischen Diskussion, die er als „Konsolidierung und Paradigmenwechsel“ bezeichne: „Die informationstheoretisch-kybernetische Didaktik wird offenbar von ihren Hauptvertretern aufgegeben. Die lernzielorientierte Didaktik wird als eigene Position überflüssig, da ihre wesentlichen Vorstellung und Forderungen (...) weitgehend von anderen übernommen worden sind. (...) Zur weitgehenden Angleichung, nicht zur Gleichheit, kommt es zwischen der bildungstheoretischen, der lerntheoretischen und der kommunikativen Didaktik, weil die beiden ersteren einen Paradigmenwechsel vollziehen‘. Übrig bleiben die kritisch-konstruktive Didaktik, die lehrtheoretische Didaktik sowie die kritisch-kommunikative Didaktik“ (Euler, 1995, S. 193f.). – Die Relevanz gängiger Didaktiken für die Berufsbildung wird in Kapitel 5.1 näher beleuchtet.

Durch die Transformation interpretativer Ansätze auf eine traditionell mitunter funktionalistisch ausgerichtete Berufsausbildung müsste es nicht zum Paradigmenwechsel kommen; möglich wäre auch eine Erweiterung des klassischen Paradigmenportfolios beruflicher Bildung um anschlussfähige, partizipativ-emanzipatorische, dialogische Ansätze z. B. aus der Managementtheorie.

Petersens interdisziplinärer Entwurf eines „Dialogischen Managements“ (Kap. 4.3.2) beispielsweise erweitert die Palette verständigungsorientierter Managementmodelle, er verweist aber auch darauf, dass es sich bei seinem Ansatz weder um eine Utopie, noch um ein ad-hoc umsetzbares Führungsmodell handelt. Der Dialog wird dabei als ein Verfahren identifiziert, welches die gemeinsame Herausarbeitung von Problemen und deren Lösungen ermögliche und auf diese Weise die organisationale Leistungserstellung und deren Akzeptanz in der Organisation und nach außen erhöhe (Petersen, 2003a, S. 407). Vor diesem Hintergrund liege es nahe, Management im Sinne eines (geplanten und organisierten) Planens, Organisierens, Ausstattens, Führens und Kontrollierens von Menschen und (knappen) materiellen Ressourcen aufzufassen. Management solle weiterhin die umfassende Entfaltung des organisationalen Potentials und damit die Zielerreichung der Organisation sicherstellen. Dies beinhalte darüber hinaus allerdings in möglicherweise noch viel stärkerem Maße, organisationale Ziele und somit den organisationalen Grundauftrag ständig überprüfen zu müssen (ebd., S. 37). Nur durch Dialoge mit anderen könnten Menschen ihre Denkweisen prüfen und diese weiterentwickeln. „Dialog und dessen Voraussetzungen *Vertrauen und Verlässlichkeit*

basieren auf einem *Konsens*, sprich: auf einer allgemeinen Überzeugung von der *gegenseitigen Abhängigkeit*, in der sich die Dialogpartner befinden“ (ebd., S. 364).

Dialogisches Management könne als Ermöglicher eines ethisch begründeten Managements bzw. einer ethisch begründeten Führung *in* und auch *von* Organisationen die Weichen dafür stellen, dass sich reflexiv eigenständige Persönlichkeiten in ihren jeweiligen Kontexten als überzeugte – gleichsam kritisch mündige und mitverantwortliche – Mitgestalter ihres jeweiligen organisationalen Kontextes und der (globalen) Gesellschaft verstehen würden.

Dies könne erreicht werden,

- wenn *einerseits* die Bereitschaft vorhanden sei, Position für das zu beziehen, was gemäß den eigenen Wertvorstellungen als „*Bessere bzw. Gerechtere oder Humanere*“ definiert worden ist, *andererseits* aber auch auf den Anspruch verzichtet wird,
- im Besitz der höheren politischen Wahrheit zu sein, zumal es in
- politischen Lernprozessen nicht darum gehen kann, *die endgültige gute Ordnung herzustellen*, sondern statt dessen darum,
- menschliche Imperfekteit *schrittweise zu wenden* (vgl. u. a. Benner 1991, Sutor 1991, S. 327).

Als konkreter Ansatzpunkt der Wissenschaft, reflexive Eigenständigkeit und Dialog als sinnvoll für die Gestaltung des organisationalen Miteinanders sowie der Beziehung zur Außenwelt zu erachten, ist die (...) als primär verständigungsorientiert identifizierte unternehmensethische Diskussion anzusehen, welche auch eine zunehmende (erwachsenen-)pädagogische Begleitung erfährt (S. hierzu Geißler 1997, Kern 1997, Lempert 1997, Petersen 1997, Pöggeler 1997)“ (Petersen, 2003a, S. 178f.).

Das Konzept des „herrschaftsfreien Diskurses“ könne der Diskussion um Bildung den Weg weisen und ihr eine Grundlage geben, bezüglich derer Konsens zu unterstellen sei. Der Zusammenhang von Arbeiten, Lernen und Kommunikation sei in diesem Sinne „*a priori* auf eine *Norm* bezogen, die die Lernaktivität des Analysierens auf das Kriterium vernünftigen Argumentierens und jede Kommunikation und Metakommunikation darauf verpflichtet, auch bei gegenläufigen Interessen sich um einen vernünftigen Konsens zu bemühen, d. h. auf Herrschaftsausübung grundsätzlich zu verzichten“ (Geißler, 1996a, S. 182) – auch, wenn z. B. das eigene Wissen überwiegt.

Transformiert auf den Kontext betrieblicher Berufsausbildung würde das bedeuten, beispielsweise auch Auszubildende (die mitunter angesichts gesteigener Auszubildendenalter aus der Perspektive der Erwachsenenbildung betrachtet werden

können) als vollwertige Dialogpartner anzuerkennen. „Im Zeitraum 1970 bis 1990 nahm das durchschnittliche Alter der Auszubildenden um mehr als zwei Jahre von 16.6 auf 19.0 Jahre zu, seither stagnierte es weitgehend. Erst in jüngster Zeit ist wieder ein leichter Anstieg auf derzeit 19.4 Jahre (2003) zu beobachten. War 1970 nur etwa jeder Fünfte (22 %) 18 Jahre und älter, so sind es gegenwärtig drei von vier Auszubildenden (77 %)“ (BMBF, 2005a, S. 94). Rolf Arnold beispielsweise sieht analog neben der Entwicklung von Fremdorganisation zur Selbstorganisation u. a. die von einer Jugend(aus)bildung zu einer Erwachsenenbildung (Arnold, 1996, S. 381). Differenzen zwischen dem Schulabgangsalter (15-16 Jahre) und dem Durchschnittsalter beim Beginn einer Berufsausbildung – inzwischen 19.3 Jahre (BiBB, 14.10.08, S. 6) – werfen jedoch Fragen nach dem zwischenzeitlichen Verbleib Jugendlicher auf (Bertelsmann Stiftung, 2007).

Petersen formuliert als Aufgabenfeld eines „Dialogischen Managements“, die Weichen dafür zu stellen, konsequent vom (atlantischen) fremdreferenziellen Verständnis abzurücken und statt dessen Selbstreferenzialität ins Zentrum des Interesses zu rücken. „Selbstreferenzialität bedeutet hierbei eine Konzentration auf sich selbst, sprich: Auf die ‚Unternehmensidentität‘ (vgl. Conradi 1996), wobei die unternehmenseigenen Kernkompetenzen und v. a. Normen und Werte mit Hilfe eines Dialoges mit dem Kontext in dem Mittelpunkt rücken. Hierfür bietet sich die Pädagogik als kritischer Begleiter und ‚Richtschnur‘ *vernünftiger Lehr- und Lernarrangements* an“ (Petersen, 2003a, S. 221).

Taxonomische Richtschnuren über das, was in einer Ausbildung vermittelt werden sollte, finden sich insbesondere in den jeweiligen Verordnungen bzw. Rahmenplänen der Ausbildungsberufe. Letztendlich diene „Dialogisches Management“ nicht nur der Ermöglichung eines vernünftig, reflexiv-eigenständig auszugestaltenden Organisationsführungsprozesses, sondern könne sogar Impulse für eine dialogische Mitgestaltung humaner Gesellschaft geben. Dialogisches Management stelle sich somit als ein erster Schritt zu einer „umfassenden, dialogischen Gesellschaftstheorie bzw. gesamtgesellschaftlichen dialogischen Bildungs- und Vernunftskonzeption dar (vgl. Lehnhoff 1997)“ (Petersen, 2003a, S. 409). Möglicherweise kann die vorliegende Arbeit für den Bereich der (betrieblichen) Berufsausbildung einen kleinen Beitrag zu einer solch umfassenden Theorie leisten. Dabei muss ggf. auch eine antizipatorische Sprachförderung (z. B. für Auszubildende mit Migrationshintergrund) als Verbesserung etwaiger benachteiligter Grundvoraussetzungen dialogischer Partizipation erfolgen.

In den dynamischen Märkten unserer Zeit hängt ein langfristiger Unternehmenserfolg auch von inneren, „weichen“ Faktoren wie der Organisationskultur (Kap. 4.1.2) oder der internen Motivations- und Qualifikationsstruktur der Mitarbeiter ab. Der wirtschaftliche Wettbewerb erfordere geradezu eine Intensivierung der

betrieblichen Bildungsarbeit, so Arnold. Im Vordergrund müsse ein außerfachliches Lernen stehen, das die Verantwortlichkeit bzw. die Selbstorganisationspotentiale der Mitarbeiter erhöhe und damit den „Qualifikationsanforderungen der ‚subjektzentrierten Rationalisierungsprozesse‘ (Baethge) Rechnung trägt“ (Arnold, 1996, S. 373). Eine gewandelte berufliche Bildung liefere u. a. die qualifikatorischen Grundlagen dafür, dass in unseren Unternehmen Individuen zur Verfügung stünden, die in der Lage seien, aktiv ihren Arbeitsbereich und die systemische Entwicklung des Unternehmens zu gestalten. Berufliche Bildung könne diese Entwicklung dadurch fördern, dass sie sich nicht ausschließlich an fachlichen Anforderungen der Arbeitsmärkte orientiere, sondern auch darum bemüht sei, die Persönlichkeit von Mitarbeitern zu entwickeln und sie auf den Wandel der Anforderungen vorzubereiten (ebd., S. 377).

Arnold formuliert folgenden „Baustein“ für eine pädagogische Theorie betrieblicher Bildungsarbeit: Die Betriebspädagogik habe nicht die betrieblichen Organisations- und Funktionszusammenhänge als solche zum Gegenstand, sondern das Individuum (den Mitarbeiter bzw. die Mitarbeiterin) als das in seinen Möglichkeiten zu entwickelnde und zu bildende Subjekt. Betriebliche Organisations- und Funktionszusammenhänge stellen für die Betriebspädagogik deshalb nur insofern einen Gegenstand dar, als sie diese Bildungsprozesse determinieren, d. h. auslösen, fördern oder auch behindern (ebd., S. 23).

Arnold skizziert Entwicklungstendenzen der betrieblichen Bildungsarbeit in Richtung auf

- eine stärkere ‚pädagogische‘, d. h. an den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen des Individuums ausgerichtete,
- eine dem Personal- und Qualifikationsbedarf nicht „nachlaufende“, sondern die Organisationsentwicklung und das Organisationslernen mittel- und langfristig „vorbereitende“ sowie
- eine nicht allein auf die technischen Anforderungen eingeeengte, sondern die Lern- und Unternehmenskultur des Betriebes mitarbeiterorientiert entwickelnde

Bildungspraxis, die ohne entsprechend qualifiziertes Bildungspersonal nicht zu gewährleisten sei. Bildungsmanagern, Aus- und Weiterbildnern komme die Schlüsselrolle bei der Weiterentwicklung einer pädagogisch zu legitimierenden Bildungsarbeit zu (ebd., S. 186).

Die Vermittlung von Lerninhalten in der Berufsausbildung sei zwar planbar, aber die Aneignung und der entscheidende Veränderungswille sowie die eigentliche innere Lernbewegung müssten vom Lernenden selbst geleistet werden, d. h. die Vermittlungs- und die Aneignungslogik seien nicht deckungsgleich (Bessoth,

Hofmann & Theymann, 1997, S. 1; 66). – Durch eine stärkere Fokussierung der Lernsubjekte kann sich jedoch die Aneignungs- der Vermittlungslogik ganzheitlich annähern.

Dem aktuellen Verständnis von Bildungsbedarf liege inzwischen ein eher konstruktivistisch- pragmatisches Wirklichkeitsverständnis als bedarfs-theoretische Implikation zugrunde, „die Arnold (1991, S. 154) im Anschluß an das Thomas-Theorem des symbolischen Interaktionismus in die Formel faßt: ‚Wenn die Beteiligten Bedarf definieren, dann ist dieser in seinen Konsequenzen real‘. (...) Dieser Entwicklungsschritt zu einer anthropozentrischen Sichtweise ist u. E. durchaus vergleichbar mit dem Paradigmenwechsel, der sich in der allgemeinen Pädagogik unter dem Etikett der ‚Subjektorientierung‘ (Adam 1988) in Form der Erweiterung der ‚technologisch-inhaltlichen Erzeugungsdidaktik‘ zu einer ‚subjektiv-interaktiven Ermöglichungsdidaktik‘ vollzog. Die neue mitarbeiterorientierte Sicht, die ‚weiche‘ und ‚qualitative‘ Daten mit in den Blick nimmt, macht den Bildungsbedarf zu einer potential- und gestaltungsorientierten Größe“ (Müller & Stürzl, 1992, S. 121).

Als „paradigmatische Grundlage“ einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung bzw. einer evolutionären Berufspädagogik werde – nach Petersen – von Arnold und Siebert die „Selbstorganisation“ bezeichnet. Selbstorganisation setze sowohl im berufs-, betriebs- als auch im erwachsenenpädagogischen Kontext „– wobei die Unterscheidung in bezug auf die Gesamtthematik, eine *innovative Didaktik zu ermöglichen*, allenfalls akademischer Natur ist – die Fähigkeit zum Selbstsein und somit auch die von der Organisation *bewusst geförderte Autonomie* der Subjekte voraus“ (Petersen, 2003a, S. 297). Eine Übertragung der „Erkenntnistheorie des Konstruktivismus“ auf erwachsenenpädagogische Situationen und zu gestaltende Lehr- / Lernarrangements bedeute „auf den ersten Blick, dass Lehre in der Erwachsenenbildung *nicht* (länger) als *lineare Vermittlung* nach dem Sender-Empfänger-Modell funktioniert. Lernprozesse sind vielmehr *autopoietisch* aufzufassen und zu ermöglichen, was letztendlich idealerweise auf eine ‚Koevolution‘ (vgl. Arnold/Siebert 1995, S. 88ff.) zwischen Lehrenden und Lernenden hinausläuft“ (Petersen, 2003a, S. 275).

Man könne Schüler natürlich veranlassen – so von Glasersfeld –, das zu wiederholen, was man ihnen sage, „und wenn das alles ist, was sie tun müssen, um eine Prüfung zu bestehen, dann werden sie meistens auch ganz gute Noten erreichen“. Gute Noten für Prüfungen seien jedoch keine Garantie dafür, dass die Schüler verstanden hätten, was Lehrer ihnen beibringen wollten. „Kurzum, Verstehen ist etwas, was wir alle für uns selbst aufbauen müssen. Verstehen ist daher in dieser Hinsicht nicht unähnlich einer körperlichen Fertigkeit. Wenn etwa Anfänger zum ersten Mal auf Skiern stehen, dann ist es ziemlich sinnlos, ihnen lang und breit zu

erklären, was sie tun sollen, wenn sie einen Abhang hinunterfahren“ (von Glasersfeld, 1997, S. 146f.). – Handlungsorientierung fördert so Verstehen.

Als „letzte Bedeutung“ jeder Art menschlicher Beziehung sieht Dewey aus der Perspektive des US-Pragmatismus ihren „Beitrag zur Verbesserung der Qualität der Erfahrung“ (Dewey, 1964, S. 25). Dieser Gedanke liegt auch handlungsorientierten Coachingansätzen der Berufsausbildung zugrunde.

Analog zu Dewey zielt Fairclough (1992) in seinem Konzept des „kritischen Sprachbewusstseins“ auf die Demokratisierung der Gesellschaft. Basisdemokratische, konstruktivistische Diskurse enden jedoch beispielsweise an den Erfordernissen exakt bemessener Werkstücke in einer Ausbildungswerkstatt, in realen medizinischen Notfallsituationen bzw. an den Erfordernissen ökonomischer Existenzsicherung.

Die Befähigung zur Partizipation als (Mit)Gestaltung (vgl. Kap. 5.3.2) von Arbeit und Technik habe als Leitidee für die berufliche Bildung „seit ihrer Begründung Mitte der 80er Jahre (Rauner 1986, 1987, 1988) eine rasche Verbreitung gefunden. So hebt die Enquête Kommission des Deutschen Bundestages ‚Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000‘ in ihrem Abschlußbericht mehrfach den ‚Perspektivwechsel‘ weg von einer zu engen Anpassungsorientierung und hin zu einer aktiven Mitgestaltung der zukünftigen Gesellschaft ... und der Arbeitswelt als eine zentrale bildungspolitische Orientierung hervor (S. 5, 20, 28). Sie nimmt damit die wesentlichen Momente des beim Expertenhearing zum ‚Strukturwandel von Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspektes‘ (15.02.1989) von Heidegger vorgebrachten ‚Gestaltungsansatzes‘ auf“ (Rauner, 1995b, S. 50).

Die „Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt in sozialer und ökologischer Verantwortung“ sei mittlerweile in allen (Rahmen)Lehrplänen als übergeordnetes Ziel beruflicher Bildung verankert (Rauner, Grollmann & Martens, 2007, S. 5).

Die in dieser Arbeit aufgegriffene Idee, partizipative Bildungs- bzw. organisationale Lernprozesse in den Fokus der Berufsausbildung zu rücken, ist kaum anschlussfähig an tradierte, objektivistisch-hierarchische, tayloristisch-funktionalistische Managementmodelle, die auf der Trennung von Planung und Ausführung basieren bzw. Probleme nicht als Lern- und Entwicklungschancen begreifen.

Für Ganguin z. B. ist das zentrale Grundübel für eine integrierte Organisationsentwicklung das Festhalten am Taylorismus. Wenn flache Organisationsstrukturen, kooperatives Management, Arbeit im Team und autonome Entscheidungen wesentliche Merkmale zukünftiger Arbeitsorganisation seien, müsse dies sowohl gelehrt als auch trainiert werden. Das Grundmuster von mündigen, eigenverantwortlichen und sozial handelnden Bürgern müsse zur Leitidee jeglicher Bildung werden und im gesellschaftlichen wie betrieblichen Handeln verankert werden.

Berufliche Bildung könne sich nicht mehr allein auf die Vermittlung von Wissen beschränken „und auch der Begriff der Qualifikation geht nicht in Wissensbestandteilen auf, sondern beinhaltet zugleich eine Dimension von Verhaltensmerkmalen“ (Ganguin, 1993, S. 33).

Die u. a. durch das vorliegende, interdisziplinäre Bildungsmanagementkonzept entworfene Transformation eines ganzheitlichen (d. h. v. a. qualifikatorische wie identitätsbildende Elemente umfassenden) Bildungsbegriffs auf die Berufsausbildung erfordert mitunter eine Professionalisierung didaktischer Konzepte in Betrieb (und Berufsschule) bzw. eine komplementäre, antizipatorische Erwerbspädagogik v. a. in Familien(-teilen) und allgemeinbildenden Schulen. Ganzheitlich (Aus-)Gebildete könnten – idealiter – sukzessive organisationale Lernprozesse (bis hin zum „deutero-learning“ – mit Unterstützung durch das Bildungsmanagement) anstoßen (bzw. mitunter zur gesellschaftlichen Humanisierung bzw. Demokratisierung beitragen). Vorhandene Basismotivation sollte *sinnvoll* (abgeleitet u. a. aus dem Alltagswissen Auszubildender; vgl. Kap. 5.3.1) gefördert werden. Der Begriff der (sozial nachhaltigen) Ganzheitlichkeit manifestiert sich hierbei v. a. auf zwei Ebenen:

- Auf der Ebene der Lernsubjekte (Bildung + Qualifikation) (vgl. Kap. 5.2.1) und
- auf der Ebene der Organisation (individuelle + kollektive Lernprozesse) (vgl. v. a. Kap. 5.3.3).

Geißler sieht als Aufgabe organisationaler Bildung, auf Basis des reflexiven Zweifels (Beck) gesellschaftliche Umbrüche „als Bedingungsfaktorenkomplex organisationaler Entscheidungen zu erfassen und verantwortungsbewußt mitzugestalten“ (Geißler, 2000, S. 74).

Die v. a. in Becks „Risikogesellschaft“ (1986) formulierte „Individualisierungsthese“ (Kap. 2.1.2.2) liefert die Basis für sozialwissenschaftliche Ansätze auch im Bereich der Berufsbiografien. Bezogen auf die Beruflichkeit werde aus diesem „Freisetzung-, Enttraditionalisierungs- sowie aus den daraus resultierenden Individualisierungs-Befund auch der Verlust ‚der ehemaligen Sicherheiten und Schutzfunktionen‘, welche der Beruf dem Individuum eröffnete, abgeleitet, obgleich (...) es auch zahlreiche Hinweise auf eine fortdauernde oder gerade auch wachsende Bedeutung von Arbeit und Beruf für die Identität und die Lebensplanung des Individuums gibt“ (Arnold, Lipsmeier & Münk, 1995, S. 20). – Die Relevanz jugendlicher Lebensplanungen wird von Ausbildern mitunter bezweifelt. Eine zunehmende Labilisierung der Übergänge vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem scheint den Aufbau „berufsbezogener Identitäten“ immer weniger zuzulassen. Wenn sich Arbeit zunehmend aus den traditionellen beruflichen Kol-

lektiven löse, verliere sie ihre Strukturierungsrolle für die individuelle Lebensführung. Dieser als „*Individualisierung*“ beschriebene Prozess der Erosion industriegesellschaftlicher Lebensformen gehe einher mit der Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses zugunsten flexibler, pluraler, dezentraler Beschäftigung und „neuen Verteilungsvarianten permanenter Unterbeschäftigung (vgl. Beck 1986)“ (Georg & Sattel, 1995, S. 137). – Kontinuität im Erwerbsleben reduziert sich aus dieser Perspektive künftig möglicherweise auf das lebenslange Lernen im Rahmen von Wandlungsprozessen.

In der industrialisierten Dienstleistungsgesellschaft verschiebe sich nach Heinz der Gravitationspunkt beruflicher Sozialisationsprozesse von der Vergesellschaftung (im Sinne des Erlernens konventioneller sozialer Rollen) auf die Individualisierung. Dies bedeute für die berufliche Sozialisation, dass die Verinnerlichung von Arbeitsnormen allmählich der Formulierung subjektiver Ansprüche an die Arbeitsinhalte und der aktiven Gestaltung von Berufsbiografien weiche (Heinz, 1995, S. 105). – Möglicherweise überwiegen im sozialisatorischen Spannungsfeld zwischen Vergesellschaftung und Individuierung während vorberuflicher Sozialisationsphasen mittlerweile individuierende Anteile, während in späteren, betrieblichen Phasen beruflicher Sozialisation Anteile der Vergesellschaftung bzw. Vergemeinschaftung für die Jugendlichen zunehmen. Oder an die Klagen von Ausbildern angelehnt: In Sozialisationsfeldern wie Familie und Schule bestimmte u. U. Formen von Passivität und mitunter Egozentrismus den Alltag der Jugendlichen, während ab dem Übergang in den Ausbildungsbetrieb (v. a. im expandierenden Dienstleistungsbereich) im Sinne einer Kundenorientierung aus jugendlicher Perspektive subjektiv geradezu eine Form von „Altruismus“ abverlangt werde – für manche Jugendliche, die kaum „institutionelle Beschränkungen“ (Luckmann, 1980, S. 205) in der Primärsozialisation erfahren, ein (zu) harter Übergang. Luckmann sieht (mit Berger) als „Paradox der modernen Gesellschaft“ den nahezu totalen Konformismus in einem (vordefinierten) Lebensbereich und die „scheinbar schrankenlose Autonomie im anderen“ (ebd., S. 150).

Die typischen Übergänge von der Schule in den Beruf haben sich zudem verlängert und zu einer zeitlich hinausgeschobenen Berufswahl geführt. Auch der Stellenwert der Berufswahl habe sich verändert: Weniger das konkrete Berufsziel als vielmehr der Wunsch, möglichst lange möglichst viele Bildungs- und Berufsmöglichkeiten offen zu halten, stehe heute bei vielen Jugendlichen im Vordergrund ihrer beruflichen Entscheidungsprozesse (Lappe, 1995, S. 68).

Georg und Sattel zufolge sei die „*Erstplatzierung im Arbeitsmarkt*“ von ausschlaggebender Bedeutung für die weitere Erwerbsbiographie (Sengenberger 1987, S. 44f.). Empirische Untersuchungen bestätigen immer wieder, dass die im beruflichen Bildungssystem erworbenen Qualifikationen von großem Gewicht für den

Zutritt zu den verschiedenen Teilarbeitsmärkten sind (vgl. Blossfeld/Mayer 1988; Szydlik 1990; Neubäumer 1991). Damit wird deutlich, daß schon der Zugang zum Ausbildungsstellenmarkt den späteren Berufsverlauf entscheidend vorstrukturiert und die Selektionswirkung der betrieblichen Personalrekrutierung bereits bei der Berufsausbildung beginnt (vgl. Windolf/Hohn 1984, S. 108)“ (Georg & Sattel, 1995, S. 132).

Die Arbeitslosenquoten der „mehr als anderthalb Millionen Jugendlichen, die ohne Ausbildung bleiben“ (BiBB, 2008, S. 14) seien im Vergleich zu solchen mit abgeschlossener Ausbildung „seit Beginn der 1980er-Jahre überproportional gestiegen (vgl. Reinberg/Hummel, 2007, S. 1)“ (BiBB, 2008, S. 2).

Um die komplexen Bedingungen der heutigen Berufsbildung beleuchten zu können, wird in Kapitel 2 ihr makrogesellschaftlicher Rahmen fokussiert. Die demografischen Prognosen zum nationalen Arbeitskräftebedarf und -angebot z. B. (vgl. die „IAB-Prognose“ bzw. die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“) weisen in eine Richtung: Der Bedarf an Arbeitskräften werde in den nächsten Jahren zunehmen, bundesweit ergebe sich 2015 ein Bedarf an Arbeitskräften von etwa 37.3 bis 37.6 Millionen. Der sich abzeichnende Rückgang der Bevölkerung werde trotz weiter steigender Frauenerwerbsquote auch zu einem Rückgang der Erwerbsbevölkerung führen. Die aus dem Erwerbsleben Ausscheidenden könnten dann nicht mehr in ausreichendem Maße durch die ins Erwerbsleben eintretenden jungen Menschen ersetzt werden. Das Arbeitskräfteangebot werde aufgrund der demografischen Entwicklung bis 2015 um insgesamt 1.8 Millionen Erwerbspersonen auf knapp 37 Millionen sinken. Der sich abzeichnende deutliche Abbau von „Einfacharbeitsplätzen“ werde die Arbeitsmarktchancen für die Personengruppe ohne abgeschlossene Berufsausbildung weiter verschlechtern (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2001a, S. 3ff.). Rund jeder Siebte (d. h. rund 15 %) der nichtstudienberechtigten Schulabsolventen bleibe heute ohne Berufsabschluss (BiBB, 14.10.08, S. 6). „Mit 416 000 Personen wird es 2020 rund 140 000 Schulentlassene weniger geben als noch im Jahr 2007, als 556 000 Jugendliche die Schule verließen“ (ebd., S. 5).

Betriebe könnten in den kommenden Jahren – in „kopernikanischer“ Wendung – darauf angewiesen sein, verstärkt um Nachwuchskräfte zu werben, beispielsweise mit der Idee, Ausbildung als Dienstleistung anzubieten. Ist heute noch beispielsweise ein Ausbildungsabbruch v. a. ein individuelles Problem (bezogen auf die weitere Berufsbiografie), kann er künftig – im Plural – (im Hinblick auf den Nachwuchskräftebedarf) „volkswirtschaftliche Auswirkungen“ nach sich ziehen. Für eine qualitative Weiterentwicklung der betrieblichen Berufsbildungsdidaktik, wie sie in der vorliegenden Arbeit entworfen wird, spricht zudem die offensichtliche Notwendigkeit, der großen Anzahl novellierter bzw. neu geschaffener Aus-

bildungsverordnungen eine adäquate „Novellierung bzw. Neuschaffung“ entsprechender didaktischer Modelle vorzunehmen. Laut Berufsbildungsbericht 2005 gehört die Überarbeitung und Entwicklung von Berufen mit neu zugeschnittenem Qualifikationsprofil oder in neuen Tätigkeitsbereichen zur „Daueraufgabe der Berufsbildungspolitik. Die Bundesregierung hat in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern und den für den berufsschulischen Teil der Ausbildungsordnungen zuständigen Ländern seit 1999 rund 160 Berufsbilder modernisiert bzw. neu geschaffen“ (BMBF, 2005, S. 33).

Möglicherweise wird, so eine These – sofern dies nicht durch moderne Individualisierungs- und Entkoppelungsprozesse bereits forciert wurde – mit der Abnahme der Zahl der Ausbildungsplatzbewerber das normative Rollenmodell (das durchaus interessante Aspekte bietet) zugunsten beispielsweise eines interaktionistisch orientierten, dialogischen Modells an Relevanz einbüßen. Zudem könnte die Berufsausbildung als dezentraler Teilbereich des Erwerbssystems (bzw. als „Sekundärorganisation“ mit realitätsnahen Arbeitsbedingungen), in dem (in der Regel) aber noch nicht die volle Schärfe ökonomischen Wettbewerbs zu spüren ist, geradezu „Pionierarbeit“ bei der breiteren Implementierung dialogischer Organisationslernmodelle leisten. Mitunter zunächst als funktionalistisch einordenbare erwerbspropädeutische Ansätze (Kap. 6.3), die eine vorberufliche schulische Sozialisation potentiell künftiger Auszubildender fördern, könnten durchaus als komplementäre Ergänzung dialogischer Berufsausbildung fungieren, indem sie für einschlägige Dialoge in der Berufsausbildung eine Orientierung (komplementär zur hermeneutischen Differenz) schaffen, die die vorberufliche Sozialisation z. B. in den Herkunftsfamilien möglicherweise nicht (mehr) entwickeln kann. Möglicherweise, so eine These, ist im individualisierten Zeitalter der Erosion u. a. früherer Autoritäten die Rolle als Auszubildender für einige (Post-) Adoleszente die erste gravierende Erfahrung mit einer Institution „sozialer Kontrolle“ – dann nämlich, wenn denjenigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Sozialisationsfeldern Familie, peer-group oder allgemeinbildender Schule nicht in ausreichendem Maß (antizipatorisch) eine entsprechende Wertevermittlung widerfuhr. In diesem Fall könnte u. U. ein (jedoch unwahrscheinlicher) radikaler Wandel in Richtung Rollenkonformität (die ja nur bei Kenntnis der Rollenerwartungen möglich ist) im Rahmen von Entfremdungsprozessen Identitätsprobleme heraufbeschwören, die durch eine stärkere *Förderung* der Persönlichkeitsentwicklung pädagogisch abzufedern wären. Dialogische Berufsausbildung könnte zudem die subjektorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen fördern, indem (v. a. neue) Auszubildende individuell (gemäß dem klassischen sozialarbeiterischen Grundsatz) in ihrer Lebenswelt, d. h. „dort abgeholt werden können, wo sie gerade stehen“. Karl Abraham beispielsweise beschrieb 1953 den Betrieb

(wenn auch in funktionalistischer Lesart) analog als Erziehungsfaktor. Demgegenüber könnten Auszubildende mit entsprechenden Potentialen im Rahmen von organisationalen Lernprozessen stärker *gefordert* werden.

Auszubildende, aber (nicht erst seit Ansätzen lebenslangen Lernens) auch die betrieblichen Interaktionspartner Ausbilder haben zwangsläufig (v. a. bedingt durch ihre jeweiligen Lebensalter, durch Kohortenspezifika oder divergierende Sozialisationsfelder) jeweils voneinander unterschiedliche Sozialisierungen durchlaufen. Unterschiedliche Sozialisierungen bedingen in der Regel zunächst einmal unterschiedliche Normen, Werte und Deutungsmuster. Analog dazu sind zumindest die quantitativen Aspekte bisheriger (beruflicher bzw. tätigkeitsrelevanter) Lernbiografie unterschiedlich, in der Regel auch die qualitativen – Ausbilder dürften daher durch ihr Lebensalter mehr Lernerfahrungen mitbringen und sollten in der Regel auch formal „höher“ qualifiziert sein als Auszubildende. Das besagt noch nichts über möglicherweise „höhere“ (informelle) Kompetenzen Auszubildender auf anderen Gebieten (die beispielsweise am heimischen PC erworben sein könnten). Solche informellen Kompetenzen könnten idealiter – ebenso wie beispielsweise in der Berufsschule erworbene – auf dialogischem Weg als Wissensressourcen in den Betrieb einfließen und zum ko(llektiv)-konstruktivistischen Faktor für innovative Organisationslernprozesse werden (Kap. 4.1).

Aus einer Perspektive neuerer Modelle des Organisationslernens wären auch Auszubildende nicht (mehr) „nur“ als (künftige) Nutzer im Wirtschaftskreislauf (bzw. „Wissensinternalisierender“ im Ausbildungsbetrieb) zu betrachten, sondern durchaus – unter bestimmten Voraussetzungen – auch als partizipativer Anbieter dialogisch zu externalisierenden Wissens (z. B. im Sinne der „Human Resources-Ansätze“ bzw. der Wissensgenerierung bei Nonaka, vgl. Kap. 4.2.5). Im engeren, beispielsweise technischen Sinne sei die Fähigkeit zu erstreben, konstruktive Vorschläge zur Veränderung und Verbesserung technischer Lebenssituationen unter dem Aspekt der Humanisierung zu entwickeln (Pahl & Schilling, 1995, S. 287).

Auszubildende sind zunächst Adressaten betrieblicher Normen-, Wert- und Deutungsmuster, können sukzessive aber auch deren Mitautoren sein bzw. werden. Das „endliche Subjekt soll sich ‚in der Welt‘ vorfinden, ohne seine ‚welterzeugende‘ Spontaneität ganz zu verlieren“ (Habermas, 2001, S. 9). Nach Kants klassischem Diktum müsse sich das vernünftige Wesen jederzeit als „gesetzgebend in einem durch Freiheit des Willens möglichen Reiche der Zwecke betrachten, es mag nun sein als Glied, oder als Oberhaupt“ (Kant, 1984, S. 86).

Das zu entwerfende organisationsdidaktische Strukturmodell (vgl. Kap. 6) eines Bildungsmanagements der betrieblichen Berufsausbildung – d. h. kurz skizziert:

Eine (möglicherweise bereits im Vorpraktikum startbare) berufs- bzw. betriebspädagogische Vision einer lebensweltlichen Handlungs-, Verständigungs- und Mit-Gestaltungsorientierung (unter Berücksichtigung von Konzepten der Fachqualifikation wie der Persönlichkeitsentwicklung) und der Fokussierung synergetischer, organisationaler Lernprozesse innerhalb interaktiver, dialogischer Coachingprozesse zwischen Ausbildern und Auszubildenden, (u. a. supervisorisch) betreut durch Bildungsmanager, ergänzt durch antizipatorische („erwerbspropädeutische“) Ansätze *vor* dem Einstieg in die Ausbildung – könnte die ganzheitliche Verbindung „beruflicher Tüchtigkeit“ und „beruflicher Mündigkeit“ (Deutscher Bildungsrat, 1969; Lipsmeier, 1982) einlösen. *Bildung* impliziert auch Berufsausbildung.

Mikro- / Makro-Dichotomien der Berufsausbildung (z. B. Qualifikations- versus Persönlichkeitsentwicklung, individuelle versus organisationale Lernprozesse etc.) sind m. E. nur scheinbare Widersprüche. Beispiele für die Überwindung solcher Dichotomien im Sinne von „Objekt versus Subjekt“ gehen zurück bis in die chinesisch- taoistische Philosophie des „Yin und Yang“, in der komplementäre, fließende Zusammenhänge Wandlungsprozesse bestimmten. Giddens (1984) beispielsweise spricht analog von einer Dualität von Struktur und Handlung, Habermas (1981) konzipiert Gesellschaften gleichzeitig als System *und* Lebenswelt (vgl. Kap. 4.3.1), für Berger und Luckmann (1970) ist „Gesellschaft objektiv und subjektiv Wirklichkeit“ (vgl. Kap. 5.3.1). Analog fokussiert Klafki kategoriale Bildung nicht ein Entweder-Oder von formaler und materialer Bildung, sondern ein Sowohl-als-auch (nach Beck eine „inklusive Unterscheidung“).

In dieser Arbeit werden solche „Dichotomien“ durch chronologische Akzentuierung in unterschiedlichen Phasen komplementär entworfen – eine („objektive“) Erwerbspropädeutik *vor* der Berufsausbildung bildet die Basis für reflexive („intersubjektive“) Bildungsprozesse *in* der Ausbildung.

Teleologisches Grobziel des Subjekts „Auszubildender“ bleibt indes v. a. die bestandene Abschlussprüfung; das des „Kollektivsubjekts“ Betrieb bleibt die Erwirtschaftung von Gewinn – das beachten einschlägige neuere Ansätze, die sinnhafte, entwicklungsorientierte bzw. organisationale Lernprozesse fokussieren, ebenso wie die traditionellen. Eine krude Fixierung möglichst „effizient“ verwertbaren „Human Capitals“ Auszubildender wäre jedoch unter (Aus-)BILDUNGsgesichtspunkten kontraproduktiv. Dagegen könnte eine sukzessive dialogische Enkulturation in den beruflichen Kontext (im Sinne des „single-loop-learning“), die individuell am Entwicklungsstand der jeweiligen Auszubildenden ansetzt – idealiter – organisationalen Lernprozessen den Weg bereiten, indem mögliche informelle Kompetenzen, „innovative, lebensweltliche Perspektiven und Ideen“ der (Post-)Adoleszenten (auch im Sinne eines Querdenkertums, das eingefahrene be-

triebliche Abläufe neu beleuchtet) aus der Berufsbildung in die jeweilige Organisation mit einfließen – bis hin zum „double-loop-“ bzw. (mit Unterstützung durch das Bildungsmanagement) „deutero-learning“ (Argyris & Schön, 1978). – „Alltagsmenschen“ sind nicht nur „Denker in Faustregeln“ (James). Betriebe entwickelten sich so u. U. analog zu „Bildungsträgern“ bzw. „gebildeten Unternehmen“ (Petersen).

Die Berufsausbildung ist determiniert von der (v. a. betrieblichen) Erwerbswelt – wie auch umgekehrt. Auszubildende wollen keine „besserwissenden“ Auszubildenden, wohl aber mitunter eine (ständige) Verbesserung betrieblicher Abläufe. Die vorherrschende Unternehmenskultur ist für Neu-Betriebsangehörige wie Auszubildende durch ihre „mangelnde Betriebsblindheit“ möglicherweise gut wahrnehmbar und (v. a. zu Beginn ihrer Ausbildung) als Symbol-, Wert- und Sinnsystem für eine Orientierung in der „neuen Lebenswelt“ bedeutsam – gleichwohl verlieren die bisherigen Lebenswelten der Jugendlichen als bewährte Quellen sinnorientierten Handelns nicht ad hoc ihre Bedeutung. Sinn- bzw. Bedeutungskonstruktion muss als anthropologisches Grundbedürfnis (das uns von Tieren unterscheidet) auch in der Berufsbildung Beachtung finden.

Die Didaktik der Berufsbildung weist – abgesehen von viel versprechenden Modellprojekten – ein „time lag“ gegenüber sie umgebenden Prozessen (z. B. einer möglichen Entwicklung vom Lehrstellen- zum Nachwuchskräftemangel, öffentlichen Qualifikationsdiskussionen – v. a. nach PISA, etc.), aber auch gegenüber einschlägigen wissenschaftlichen Entwicklungen auf. Die vorliegende Arbeit entwirft so als Forschungsziel ein didaktisches Strukturmodell dialogischer Berufsbildung, das Entwicklungen im Bereich der Managementtheorie bzw. des Organisationslernens, aber auch v. a. im erziehungswissenschaftlichen Bereich (unter besonderer Berücksichtigung eines ganzheitlichen Bildungsbegriffs) auf die betriebliche Berufsausbildung transferiert, ohne dabei einschlägige Rahmenbedingungen zu unterschlagen.

Pahl und Schilling verwundere es nicht, dass eine geschlossene Didaktik beruflicher Bildung noch nicht vorliege; das Gebiet sei zu komplex, zu differenziert und unterschiedlichsten Ansprüchen ausgesetzt (Pahl & Schilling, 1995, S. 279). Die betriebliche Ausbildung solle nach Lempert, so Pahl und Schilling, „die Qualifikationen und Orientierungen ... vermitteln, die die Arbeitenden brauchen, um die Struktur beruflicher und betrieblicher Rollen verändern zu können“ (Lempert/Franzke 1976, S. 179)“ (Pahl & Schilling, 1995, S. 285f.). Es gehe u. a. um die bessere Entfaltung der Bildungsmöglichkeiten des Individuums hinsichtlich seiner Selbstbestimmung in Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, seines Beitrages zur „Demokratisierung der gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere der Arbeitswelt (Lipsmeier 1980, S. 53; Piepkorn/Rütters 1976, S. 178)“ (Pahl & Schilling, 1995, S. 286).

Diese Forderungen fänden gegenwärtig in der „Tendenz zum Abbau autoritärer betrieblicher Führungskonzepte“ oder zum „Wandel vom traditionellen Unternehmen zur lernenden Organisation“ eine indirekte Unterstützung (ebd.).

Nicht in erster Linie die funktionalistische Einpassung Auszubildender in betriebliche Strukturen bzw. deren effiziente Qualifizierung werden in der vorliegenden Arbeit fokussiert, sondern ganzheitliche, partizipative Lern- und Bildungsprozesse, die u. a. der Antizipation makrosozialer wie auch individueller, biografischer Wandlungsprozesse Vorschub leisten. Entsprechende Auszubildende könnten über subjektive Bildungsprozesse hinaus – idealiter – sowohl zur qualitativen Weiterentwicklung betrieblicher Abläufe, als auch zu deren Humanisierung auf organisationsethischer Ebene beitragen. Insofern könnten wert- und zweckrationales Organisationslernen katalysiert werden. Möglicherweise könnte dies zunächst in den „Zelten“ (Hedberg) einer Sekundärorganisation „Ausbildungsabteilung“ starten und auf die „Paläste“ der Primärorganisation übergreifen.

Im Gegensatz etwa zum tayloristischen Menschenbild (bzw. McGregors „Theorie X“) „dürfte“ allerdings a priori davon ausgegangen werden, dass entsprechendes „Können“ / „Wollen“ auch bei Auszubildenden vorhanden ist (Ressourcen-Ansatz bzw. „Theorie Y“). Kontinuierliche Verbesserungsprozesse (KVP) beispielsweise, die sich auf die gesamte Organisation beziehen, implizieren *alle* Mitarbeiter als „resourceful humans“. Individuelle Lernprozesse Auszubildender dürfen jedoch in Zeiten stetigen Wandels, von Individualisierung (Beck), Patchworkbiografien (Elkind), Mosaikkarrieren (Sattelberger), etc. nicht unter den Tisch fallen, zumal die „charakterliche Förderung“ von Auszubildenden durch Auszubildende im neuen Berufsbildungsgesetz (2005), der „Magna Carta“ der Berufsausbildung (Arnold), in §14 (erneut) kodifiziert wurde. Zum Ruf nach Ausbildungs- kann sich der nach „Staatsbürgerreife“ gesellen – jedoch über die Perspektive beispielsweise strukturfunktionalistischer Rollentheorie hinaus – Qualifikations- und Bildungsprozesse umfassend. Problemlösungsorientierte Interpretations- und Handlungskompetenzen bilden die Basis für individuelle Lebensentwürfe, die Arbeit in Organisationen *und* das gesellschaftspolitische Leben.

Reell gesehen könnte das in dieser Arbeit vorgestellte – und in entsprechend dimensionierten Betrieben, kurz- bis mittelfristig implementierbare – progressive Bildungsmanagementmodell (anfangs) zumindest als „regulatives“ Idealziel anvisiert werden. U. a. Liberalisierungstendenzen im 2005 reformierten Berufsbildungsgesetz oder in neuen bzw. novellierten Ausbildungsverordnungen lassen Spielräume für die Implementierung modernisierter, qualitativ-nachhaltiger Didaktikmodelle in der betrieblichen Berufsausbildung – die Notwendigkeiten dafür (in demografischer und -kratischer, bildungspolitischer, volks- und betriebswirtschaftlicher und nicht zuletzt pädagogischer Hinsicht) liegen auf der Hand.

