

Rützel, Josef

Lehrerbildungsreform unter Berücksichtigung europäischer Kompetenzen

Döbrich, Peter [Hrsg.]; Neß, Harry [Hrsg.]: *EUROPASS-Berufsbildung - Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess. Frankfurt, Main : GPF 2000, S. 61-87. - (Materialien zur Bildungsforschung; 6)*



Quellenangabe/ Reference:

Rützel, Josef: Lehrerbildungsreform unter Berücksichtigung europäischer Kompetenzen - In: Döbrich, Peter [Hrsg.]; Neß, Harry [Hrsg.]: *EUROPASS-Berufsbildung - Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess. Frankfurt, Main : GPF 2000, S. 61-87 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34974 - DOI: 10.25656/01:3497*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34974>

<https://doi.org/10.25656/01:3497>

in Kooperation mit / in cooperation with:



GPF

Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung e.V.

<http://www.gpf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

GFPPF
Gesellschaft zur Förderung
Pädagogischer Forschung

IDPF
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung

Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.)

EUROPASS-Berufsbildung
– Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess –

Fachtagung am 2. Juni 1999

Materialien zur Bildungsforschung
Band 6

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

EUROPASS-Berufsbildung : Anstoß und Projekt im nationalen Reformprozess ; Fachtagung am 2. Juni 1999 / GFPP, Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung ; DIPF, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Peter Döbrich/Harry Neß (Hrsg.) – Frankfurt am Main : GFPP ; Frankfurt am Main : DIPF, 2000

(Materialien zur Bildungsforschung; Bd. 6)

ISBN 3-923638-24-8

Copyright © 2000 by Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung;
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloßstraße 29, D-60486 Frankfurt am Main

Printed in Germany
ISBN 3-923638-24-8

Inhalt**Vorwort**

V

Ansichten zur Situation

- Hans Krollmann, Staatsminister a.D., Präsident der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Frankfurt am Main:
Ausbildung und Weiterbildung angesichts fallender Grenzen in der Europäischen Union – Gedanken eines Ehemaligen 3
- Karin Wolff, Staatsministerin, Kultusministerium des Landes Hessen:
Internationale Erfahrungen hessischer Berufsschulen 11
- Peter Thiele, Regierungsdirektor, Bundesministerium für Bildung und Forschung:
Der EUROPASS ab 2000: Start frei für ein europäisches Zertifizierungssystem? 19

Perspektiven zur Weiterentwicklung

- Dr. Harry Neß, Projektleiter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main:
Erfahrungen und Erwartungen steuern den Erfolg EUROPASS-Berufsbildung – ein weiterer Schritt transnationaler Transparenz – 29
- Jürgen Schlegel, Ministerialdirigent, Generalsekretär der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung:
Bund und Länder bauen Brücken – Reform beruflicher Bildung als Chance für mobilitätsfördernde Maßnahmen 47

IV

Prof. Dr. Josef Rützel, Technische Universität Darmstadt, Institut für Berufspädagogik: Lehrerbildungsreform unter Berücksichtigung europäischer Kompetenzen	61
Peter Schermer, Ministerialdirigent i.R., Hessisches Kultusministerium: Vom "Europass Berufsbildung" zum "Europäischen Berufsbildungspass"	89
Dr. Ursula Herdt, Leiterin des Organisationsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung der GEW: Anforderungen an die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen	109
Walter Hoffmann, MdB, Berlin: Die Weiterbildungspolitik der nationalen Gewerkschaften in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union	119
Prof. Dr. Hermann Avenarius, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main: Berufsbildung in Europa - Neue Herausforderungen für die deutsche Berufsbildungsforschung	139
Anlagen zur Eigeninitiative	
Entscheidung des Rates der Europäischen Union vom 21.12.1998 zur Förderung von alternierenden europäischen Ausbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung	145
Adressen der Ausgabestellen für den EUROPASS in Deutschland	155

Josef Rützel

Lehrerbildungsreform unter Berücksichtigung europäischer Kompetenzen

Einleitung

Die Lehrerbildung steht wie viele andere Themen in den Zeiten des Übergangs auf der Tagesordnung. Nach BECK leben wir in einer Gesellschaft des *nicht mehr* und des *noch nicht*. Wir leben nachindustriell, post-postmodern, postfordistisch, postfeministisch etc., die Zahl dieser Etiketten ist beliebig vermehrbar. In welcher Gesellschaft wir angekommen sind oder ankommen werden ist unklar, zumindest umstritten. Ein Charakteristikum dieser Übergangssituation ist es, dass die Zahl der virulenten Themen und die Themen selbst kaum noch überschaubar sind. Es gibt eine Vielzahl von Analysen, Konzepten, Modellen und Reformvarianten für alle gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere auch für die Berufsbildung und die Lehrerbildung. Ist es schon schwierig genug einen Überblick über die sich auf dem „Markt“ befindlichen Konzepte und Reformvorschläge zu behalten, ist deren Bewertung und Einordnung von Einzelnen kaum noch zu leisten, denn die Unterschiede zwischen diesen Modellen werden feiner und meist nur noch bei sehr genauem Hinsehen erkennbar. Man kann sich also nicht nur im Internet verlieren, sondern auch dann, wenn die Reform der Lehrerbildung der Gegenstand ist. Es ist deshalb notwendig, einige wesentliche Aspekte herauszugreifen, sie zu konturieren und miteinander in Beziehung zusetzen. Dadurch soll nicht der Eindruck entstehen, dass sie überbewertet werden. Auf andere wichtige Aspekte kann nur am Rande oder gar nicht eingegangen werden, sie verschwinden damit im Hintergrund. Ihre Bedeutung wird damit jedoch nicht in Frage gestellt.

Ziel dieses Beitrages ist es, Anforderungen an die Reform der Lehrerbildung und deren Hintergründe aufzuzeigen. Es geht also darum, sich der Entwicklungstendenzen zu vergewissern, in die die Lehrerbildung eingebunden ist. Das Zusammenwachsen Europas und europäische Kompetenzen sind ein wichtiger Bestandteil davon. Diese Analyse der Entwicklungstendenzen und neuen Anforderungen erfolgt aus der Sicht eines Be-

rufspädagogen. Ich freue mich, dass ich dazu die Gelegenheit habe, denn in der Gesamtdiskussion zur Reform der Lehrerbildung wird die Berufspädagogik oft überhört, obwohl immer wieder deren große Bedeutung für den Modernisierungsprozess betont wird.

Bezugspunkte einer modernen Lehrer/-innenbildung sind die Diskussionen zur Professionalisierung, die Modernisierungsstrategien in der Berufsbildung, gesellschaftliche Veränderungsprozesse und Entwicklungstrends im Beschäftigungssystem. Daher werde ich zunächst die neueren Diskussionen zum professionellen Lehrer/-innenhandeln aufzeigen (1). Danach gehe ich kurz auf die drei zentralen Modernisierungsstrategien in der Berufsbildung der Neunzigerjahre ein (2). Die Ursachen für Reformen liegen in Entwicklungstrends, die ich im Abschnitt 3 knapp skizzieren werde und deren Folgen ich im Abschnitt 4 beleuchte. Abschließend werde ich Stens drei Reformoptionen vorstellen, die derzeit bereits praktiziert werden bzw. in der Diskussion sind.

1. Professionelles Lehrerhandeln

In den aktuell geführten Diskussionen zur Lehrerbildung herrscht Konsens, dass sich die Aufgaben und die Funktion von Lehrerinnen und Lehrern gewandelt haben. Deren Aufgabe besteht nicht mehr in erster Linie in der Vermittlung von Wissen und im „Stundenhalten“. Das Bild der Lehrenden in berufsbildenden Schulen als „didaktische Vereinfacher“, deren spezifische Kompetenz darin besteht, wissenschaftliche Aussagen sachlich korrekt auf das Niveau der Lernenden zu reduzieren sowie mit methodischen Kniffen den Lernprozess zu steuern und in Gang zu halten, ist längst überholt. Wie in anderen Berufen ist auch die Tätigkeit der Lehrenden einem Strukturwandel unterworfen. Die Aufgaben verlagern sich vom „reinen Unterrichten“ auf die Ebene der Planung, Koordination und Prozessgestaltung. Moderne Lernprozesse sind komplexer geworden und weniger vorbestimmt. Das Ausbildungshandeln dient vorwiegend der Aufrechterhaltung von komplexen, selbst gesteuerten, oft störanfälligen Lernprozessen. Die notwendigen Eingriffe in diesen Prozess sind weder sachlich noch zeitlich voll planbar und müssen situativ gestaltet werden. Vor dem Hintergrund dieses veränderten Verständnisses von Lernen ist es heute die Aufgabe von Lehrenden, Lernsituationen für selbst organisiertes, selbständiges und mediengestütztes Lernen zu gestalten sowie Lernprozesse anzuleiten, zu begleiten, zu reflektieren und zu evaluieren. Ferner sollen sie im Team arbeiten, mit externen Partnern kooperieren und

sich an Reformvorhaben und Modellversuchen beteiligen. Sie sollen demnach Fachleute für Erschließungswissen, für Lernprozessgestaltung, Beurteilung, Beratung, Motivation, die Aufbereitung und Gestaltung von Medien sowie für Innovationen und Kooperationen sein und sich permanent weiterbilden. In Anlehnung an HASENBANK/SLOANE (1999) sind in *Übersicht 1* (s. S. 83) diese Anforderungen in einem Funktionskreis dargestellt.

Mit den alten Leitbildern der Lehrerbildung wird man den neuen Anforderungen nicht mehr gerecht. Stattdessen bilden heute professionstheoretische Ausarbeitungen die Grundlage dafür, die Anforderungen an das Lehrerhandeln zu klären (FASSHAUER 1997/KURTZ 1997). Danach stellt die wissenschaftliche Kompetenz, der Umgang mit Theorie und der enge Kontakt zum Fachwissen der Disziplinen nur eine Seite pädagogischen Handelns dar. Die darauf abzielende universitäre („akademische“) wissenschaftliche Lehramtsausbildung ist notwendige aber alleine nicht hinreichende Bedingung für eine zeitgemäße pädagogische Professionalisierung. Diese ist darüber hinaus:

- ein langer Prozess der individuellen Ausprägung von Handlungs- und Selbstkompetenz in der situativen Offenheit der Lehr-Lernsituationen
- die auf wertenden Entscheidungen basierende Balance von Autonomie und Verantwortung des Einzelnen wie der gesamten Berufsgruppe
- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation mit internen und externen Partnern sowie
- die Ausprägung einer „pädagogischen Haltung“ im Lehr-Lernprozess, also eines professionellen Selbstverständnisses, das jenseits des Leitbildes „Fachwissenschaftler“ angesiedelt ist.

Neue Ausprägungen erfahren die pädagogischen und diaktisch-methodischen aber auch die fachlichen Kompetenzen. Die Beschleunigung des Wissenszuwachses, der gleichzeitig stattfindende Wissensverfall und die Auflösung bestehender Disziplin- und Fachstrukturen (vgl. Abschnitt 4) erfordern sowohl eine neue Grundlegung und Verallgemeinerung als auch Spezialisierung des Fachwissens. Neue Paradigmen in der Berufsbildung wie Handlungsorientierung, selbst organisiertes Lernen, die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz, neue didaktische Konzepte, Methoden und Medien und die Verlagerung der Aufgaben auf die Planungs-, Organisations- und Prozessgestaltungsebene fordern neue und erweiterte pädagogische und diaktisch-methodische Kompetenzen. Am Beispiel

der Kooperation, die ein neues und wichtiges Element insbesondere auch unter dem Aspekt europäischer Kompetenzen ist (*Der Rat der europäischen Union* 1999) wird dies kurz erläutert:

Lehrende sollen heute mit Kolleginnen und Kollegen (nicht nur der eigenen Schule), mit Ausbilderteams, in Teams aus Vertretern verschiedener Bildungseinrichtungen sowie mit Teams aus anderen Bundesländern und europaweit kooperieren. Dabei verschwinden die fachlichen Anforderungen nicht, im Gegenteil. Die Lehrer arbeiten in diesen Teams nicht mehr mit „unwissenden“ Schülerinnen und Schülern, sondern mit Expertinnen und Experten, die teilweise aus anderen Fachgebieten kommen. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Lernenden ebenfalls auf bestimmten Gebieten größere Kompetenzen als die Lehrenden mitbringen. Des Weiteren sprechen auch die Wissensexplosion und der Wissensverfall gegen eine Verringerung der fachlichen Anforderungen.

Das Beispiel der Kooperation verweist auch auf die gestiegenen Anforderungen an die pädagogische und didaktisch-methodische Kompetenz. Gelingende Kooperation setzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion voraus. Es ist notwendig, die eigene Position wahrzunehmen, zu reflektieren und in den Kooperations- bzw. Gestaltungsprozess einzubringen. Zugleich geht es darum, die Positionen der anderen zu deuten, deren Optionen zu verstehen und diese mit den eigenen Positionen zu spiegeln, damit der Kooperationsprozess aufrecht erhalten und die gesetzten Ziele erreicht werden können. Grundlagen hierfür sind Wissen und Erfahrungen im Umgang mit Kooperationsprozessen und Konflikten, mit der Steuerung und Organisation von Gruppenprozessen sowie mit Methoden der Selbstorganisation. Hinzu kommen aber auch Wissen und Kenntnisse über die Kulturen der anderen Gruppenmitglieder und Empathie. Die Fähigkeit mit ausländischen Partnern und Kollegen auf einer gemeinsamen Ebene zu kommunizieren und Kenntnisse über fremde Kulturen werden neben den Fremdsprachen als wichtigste „internationale“ Qualifikationen angesehen (BUSSE u.a. 1997, 108ff).

Zur erwarteten Selbstkompetenz von Lehrenden gehört, die fast lebenslang erfahrene Schülerrolle aufzuarbeiten und zu verlassen. Gleiches gilt für die eigenen Ausbildungs- und Berufserfahrungen denen auch viele Jahre später noch eine sehr hohe Relevanz zugerechnet wird. Wichtiger Bestandteil dieser Selbstkompetenz ist die emotionale Leistungsfähigkeit (FASSHAUER, 1999), die für Kreativität, Problemlösefähigkeit, sowie für soziale und kommunikative Kompetenzen grundlegend ist. Emotionale

Kompetenz bedeutet eine Integration von Emotion und Kognition, die die Basis für erfolgreiches, effizientes Handeln und faires Leiten in Lern- und Arbeitsgruppen bildet.

2. Modernisierungsstrategien in der Berufsbildung

Der Wandel der Berufsbildung ist ein wichtiger Bezugspunkt der Reform der Lehrerbildung. Dieser zeigt sich unter anderem in den Modernisierungsstrategien und deren Ausgestaltung.

Es sind drei große Modernisierungsstrategien, die Mitte der 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland eingeleitet und in den 90er Jahren forciert wurden. Die *Flexibilisierung* als Anpassung der Berufsbildungsangebote an technische, arbeitsorganisatorische und ökonomische Veränderungen, die *Individualisierung* durch stärkere Differenzierung der Bildungswege und Bildungsangebote, um die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Interessen der Bildungsnachfrager besser berücksichtigen zu können und die *Kooperation*, als strategische Option zur Sicherung und Steigerung der Qualität der beruflichen Bildung und zur Minimierung der Kosten (vgl. Schaubild 2, S. 84). Ergänzt und unterstützt werden diese Strategien durch Organisations- und Regionalentwicklungskonzepte, die der Profilierung, der Teambildung, dem Abbau von Hierarchie, flexiblen Organisationsstrukturen sowie der regionalen Koordination und Qualitätsverbesserung des Angebots und der regionalen Profilbildung dienen sollen.

Diese Modernisierungsstrategien spiegeln sich u.a. wider in neuen Ausbildungsberufen, in der Diskussion um das DIHT-Satelliten-System, das eine stärkere Berücksichtigung einzelbetrieblicher Anforderungen in der Ausbildung vorsieht oder im KMK-Modell. Erprobt und eingeführt werden Lernfelder und modularisierte Formen der beruflichen Bildung, in denen u.a. die Berufsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung besser miteinander verzahnt und zugleich die individuellen Bildungsinteressen besser berücksichtigt sowie die Qualität und Quantität der regionalen (Berufs-)Bildungsangebote erhöht werden sollen.

Etwa die Hälfte der Ausbildungsberufe ist in den letzten Jahren neu geordnet worden. Mehr als 30 neue Ausbildungsberufe wurden geschaffen. Neue Lehrpläne werden entwickelt. Für die Integration Behinderter und Benachteiligter wurden neue Richtlinien erlassen und neue Konzepte

entwickelt. Über die EBA-Maßnahmen sollen ausländische Jugendliche in Arbeit, Ausbildung und Beruf integriert werden. Der Austausch auf der europäischen Ebene wurde intensiviert. In Modellversuchen wurden und werden u.a. neue Lehr-/Lernkonzepte, neue Formen der Teambildung, der Kooperation und der Organisationsentwicklung erprobt. Diese Liste ließe sich fortsetzen.

Die genannten Modernisierungsstrategien liegen auch dem Verbundmodellversuch „Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung“ (DIFLEX) zugrunde, der in Bayern, Rheinland-Pfalz und Hessen, u.a. an den Beruflichen Schulen des Main-Kinzig-Kreises durchgeführt wird und den wir wissenschaftlich begleiten (RÜTZEL u.a. 1999). Bereits zu Beginn des Modellversuchs ist zu erkennen, dass die zu erprobenden Innovationen unmittelbar an die bestehenden Grenzen des Ordnungsrahmens, der Abstimmung mit anderen Bildungsträgern wie Betriebe, Kammern und Freie Bildungsträger, der Organisationsformen der berufsbildenden Schulen, der Lehr- und Lernformen und der Erfahrungen der Akteure führen. Dies wird auch im Projekt der Landesregierung „FIT für Ausbildung und Beruf“ (FAUB) deutlich, das von uns ebenfalls wissenschaftlich begleitet wird.

Besonders deutlich sichtbar werden die neuen Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer. Von ihnen werden neue Kompetenzen in der selbständigen Gestaltung von Curriculum- und Lernbausteinen, in der Arbeit mit wechselnden Teams, in der Ausgestaltung von Organisationsstrukturen und regionaler Bildungskonzepte verlangt. Das Wissen über berufsbildungspolitische Systemstrukturen, didaktische Konzepte, Methoden, die Umsetzung von Lehrplänen in Stundenverteilungspläne, die Planung und Durchführung einzelner Lerneinheiten und die Zertifizierung über Klassenarbeiten ist dazu nicht ausreichend. Benötigt werden die Qualifikationen, wie sie im Kapitel 2 und als Folgen des Wandels in Kapitel 6 beschrieben sind.

3. Entwicklungstrends

Wenn heute über den beruflichen und gesellschaftlichen Wandel geschrieben und gesprochen wird, und dies geschieht täglich und allerorten, dann geht es um Ereignisse, Fakten und Phänomene, die sich zu vier Megatrends verdichten lassen (vgl. Schaubild 3, S. 85).

Als Erstes ist der Trend der Globalisierung und Internationalisierung zu nennen, der die Europäisierung einschließt. Globalisierung wird von der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) charakterisiert als ein „Prozess durch den die Märkte und Produktion in verschiedenen Ländern immer mehr voneinander abhängig werden – dank der Dynamik des Handels mit Gütern und Dienstleistungen und durch die Bewegung von Kapital und Technologie“ (zitiert nach: von PLATE 1999, 3). Die wesentlichen Faktoren die den Prozess der Globalisierung vorantreiben sind neben den Innovationen im Bereich der Mikroelektronik, der Telekommunikation und der Optoelektronik (Gewinnung, Übertragung und Speicherung von Information) und der außenwirtschaftlichen Liberalisierung, innerstaatliche Deregulierungen, gesunkene Transportkosten und die Vereinheitlichung von (technischen) Standards und Normen. Die Märkte, Finanzströme, Unternehmen aber auch die Lebensräume und die Lern- und Ausbildungsformen erfahren eine zunehmende Internationalisierung. Global Players, weltweite Zirkulation des Kapitals und der Finanzströme, Verlauf der Produktion „mit der Sonne um die Erde“ durch die technologische Überwindung von Zeit und Raum oder internationale Qualifikationen sind nur einige Beispiele, hinter denen sich diese Entwicklungen verbergen.

Das Kapital und die Unternehmensstrategien werden global. Virtuelle Unternehmen beschäftigen Mitarbeiter in verschiedenen Ländern, die ihre Produkte in Mailboxen deponieren, so dass die jeweils anderen damit weiterarbeiten können. Der Projektverlauf wird ebenfalls digital kontrolliert. Accelerometer, Sensoren auf Computerchips die Airbags in Autos steuern, sind in Boston (USA) entwickelt worden und werden auch dort noch zum größten Teil produziert. Zum Testen werden sie auf die Philippinen verschickt, in Taiwan werden sie verpackt und in Deutschland in ein Auto eingebaut, das für den Markt in Lateinamerika bestimmt sein könnte. Das „Arbeitsteam“ für dieses 50 Dollar teure Teil besteht aus Facharbeitern in den USA, Ungelernten und Hilfsarbeitern auf den Philippinen und Taiwan und deutschen Facharbeitern (THUROW 1999). Im World Tune Projekt, das im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative „Youthstart“ des Europäischen Sozialfond stattfindet, arbeiten Jugendliche aus vier europäischen Ländern an einer interaktiven Klangskulptur, die ins Internet gestellt wird und über das www weltweit abrufbar ist (NEUHAUS/RAUTER 1998).

Eine Internationalisierung erfahren auch die ökonomischen und ökologischen Krisen und die Konkurrenz, die sich dadurch erheblich verschärft.

Vergleichbares gilt für die Lern- und Ausbildungsformen, die heute zunehmend an internationalen Standards gemessen werden. Darüber hinaus erweitern sich durch die Internationalisierung die potentiellen Lebensräume. Immer mehr Menschen leben und arbeiten zumindest zeitweise in anderen Ländern; immer mehr Menschen werden mit den kulturellen Erfahrungen und Lebensformen anderer Länder konfrontiert. Durch IuK-Medien werden Ereignisse aus anderen Ländern zeitgleich empfangen. Über das Internet kann in Echtzeit weltweit mit Unbekannten kommuniziert werden, in Chatforen erscheinen Mails live auf dem Bildschirm und Wissen kann weltweit ausgetauscht werden. Dadurch wird es, wie unter anderem die oben genannten Beispiele verdeutlichen, aber auch möglich, dass nicht nur die Arbeitskräfte wandern, sondern die Qualifikationen zunehmen global abzurufen sind.

Der Globalisierung steht der „Megatrend“ der Individualisierung gegenüber, der die andere Seite der selben Medaille zeigt. Der populären Denkfigur der „Individualisierung“ zufolge werden die Individuen aus historisch vorgegebenen Sozialformen, sozialen Bindungen und Milieus herausgelöst. Dadurch wird die Biographie offen und entscheidungsabhängig und deren Gestaltung zur Aufgabe für das Handeln des Einzelnen. Alte gesellschaftliche Zwänge und kulturelle Fesseln verlieren an Kraft, es eröffnen sich neue Möglichkeiten für eigene Entwürfe, Ziele, Werte und Wege (BECK 1986, 205). Die Pluralisierung der Lebensformen und -stile sowie der persönlichen Werte sind dafür ein Indiz. Zugleich gibt es aber auch einen Zwang zur Selbstgestaltung. Zusätzlich zu der alten Aufforderung des Orakels von Delphi: „Erkenne dich selbst!“ kommt die Nötigung des „Erfinde dich selbst!“ hinzu.

Die Entstandardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern, im Sinne des Verlustes der Orientierung am Lebensmodell der Eltern oder vorheriger Generationen, kennzeichnet die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Lebenslagen und -stile der Individuen sind nicht mehr unbedingt an die Stellung im Arbeits- und Produktionsprozess gebunden, es ergibt sich eine wachsende Eigenverantwortung für die Gestaltung der persönlichen (Erwerbs-)biographie. Jenseits von Stand und Klasse gibt es heute Gruppen von Jugendlichen, die sich in den schwierigen Übergangsprozessen von der Schule in Ausbildung und Arbeit experimentierend und bastelnd relativ erfolgreich bewegen (PAUL-KOHLHOFF/KRUSE 1997). Bildungsabschlüsse werden einerseits wichtiger, andererseits findet deren Entwertung statt. Um die Karten im Kampf um privilegierte Positionen zu verbessern, werden privat organisierte und be-

zahlte Aktivitäten als zusätzliche Qualifizierung bedeutsam. Neben formalen Bildungsabschlüssen ist zusätzliches kulturelles und soziales Kapital (BOURDIEU) für die zur Neuorientierung erforderliche Wendigkeit und für das Aushalten schwieriger ungesicherter Situationen notwendig.

Ein dritter indirekt bereits angesprochener Trend wird mit Begriffen wie Informations-, Wissens- und Mediengesellschaft zu charakterisieren versucht. Der forcierte Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien hat zu einer industriellen Revolution geführt, die auf Information und Wissen beruht. Die Information wird heute neben Arbeit, Kapital und Rohstoffen als vierter großer Wirtschaftsfaktor angesehen. Die richtigen Ideen und die richtigen Informationen sind danach ausschlaggebend für Wachstum und Erfolg, so der englische Wirtschaftsphilosoph Charles Handy. Das Wachstum der Zukunft sei ein Wachstum durch Wissen. „Wissen, nicht Arbeit, wird zur Quelle gesellschaftlichen Reichtums“ (BECK 1999, 44). Erstmals ist mit Bill Gates ein Kopfarbeiter der reichste Mann der Welt. Im Prozess des Schaffens von Reichtum symbolisiert er einen tief greifenden Wandel. Land oder Bodenschätze wie Gold, Erdöl oder Kohle sind nicht mehr alleine ausschlaggebend für Reichtum und Wohlstand. Nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hatte die Information 1996 einen Anteil von knapp 50% an allen Wirtschaftsfaktoren, während die Produktion nur noch ca. 25 % ausmachte. Die Dienstleistungen lagen bei etwas über 20% und der Anteil der Landwirtschaft betrug weniger als 3%. Auch wenn diese Zahlen von einigen Experten kritisch hinterfragt werden, ist der Trend doch eindeutig.

Durch die IuK-Technologie wird es möglich, Informationen jeglicher Art, also mündliche, schriftliche oder visuelle Informationen, unabhängig von der Entfernung zu speichern, zu verarbeiten, weiterzuleiten und wieder aufzubereiten. Bereits heute können unüberschaubare Wissensbestände an jedem vernetzten Computer zeit-, orts- und personenunabhängig bei entsprechender Infrastruktur und vorhandenen Ressourcen zur Verfügung stehen. Durch Multimedia, die integrierte Verarbeitung digitaler Medien, kann Arbeit in vielen Fällen unabhängig von Raum und Zeit stattfinden. Teleshopping, Telebanking, Telekommunikation und Telelernen durchdringen den Alltag. Virtuelle Realitäten versprechen neue Tätigkeits-, Erfahrungs- und Lernwelten. Viele sprechen daher von einer *Mediengesellschaft* in der nichts geschehen könnte ohne durch Medien verursacht, beeinflusst, verstärkt oder vermittelt zu sein (SCHLEMMER 1994, 11 ff.).

Zu beobachten ist eine rasante Zunahme des Wissens und eine Beschleunigung der Innovationen. Nach Auffassung von Experten verdoppelt sich zurzeit das Wissen in einem Zeitraum von fünf Jahren. Zugleich veraltet das erworbene Wissen schneller als bisher. Die so genannte Halbwertszeit des Wissens wird immer kürzer. Lebensbegleitendes Lernen und Medienkompetenz werden zu grundlegenden Anforderungen, die an alle Mitglieder einer Gesellschaft gestellt werden.

Die Entwicklung hin zur Informations-, Wissens- bzw. Mediengesellschaft bedeutet einen *Wandel der Arbeitsgesellschaft*, womit der vierte *Megatrend* benannt ist. Der Soziologe BECK (1999, 8ff) spricht von der Brasilianisierung des Westens. Nach seiner Einschätzung werden in zehn Jahren 50 % der Beschäftigten „brasilianisch“ arbeiten, da die größte Zuwachsrates die prekäre Arbeit hat. In die westliche Bastion der Vollbeschäftigung würde das Diskontinuierliche und Informelle einbrechen. Das bisherige (männliche!) Leitbild eines Normalarbeitsverhältnisses mit einer lebenslangen Tätigkeit im erlernten Beruf in der Stammbesellschaft eines einzigen Unternehmens wird durch eine diskontinuierliche Erwerbsbiographie abgelöst, die Zeiten der Arbeitslosigkeit genauso umfasst wie Phasen der Weiterbildung oder eine weitere Berufsausbildung. Teilzeitarbeit und Gleitzeit, auftragsorientierte variable Arbeitszeiten, geringfügige Beschäftigung, befristete Verträge und Selbständigkeit, manche sprechen von Scheinselbständigkeit, lassen den bisherigen Standard für immer mehr Menschen zur Ausnahme werden. Gesucht werden müssen danach Anschlüsse an neue auch hoch qualifizierte und hochspezialisierte Tätigkeiten. Bezahlte Leistungen sind immer häufiger in wirtschaftlicher Selbständigkeit und auf eigenes Risiko zu erbringen. Es finden zeitliche und räumliche Flexibilisierungen statt, die über die bisher erfasste Erwerbstätigkeit hinausgehen. Die Beschäftigungssicherheit wird nicht mehr vom Beschäftigten garantiert.

Verknüpft sind diese Veränderungen mit neuen Formen der Arbeitsorganisation, in denen der Gesamtprozess, die Arbeit in wechselnden Teams, höhere Autonomie und neue Qualitätsansprüche große Bedeutung haben. Auch in Brasilien, wo es auf dem Land noch Sklavenarbeit gibt und ca. 30 % der Bevölkerung Analphabeten sind, finden sich in den Großindustrien diese Formen der systemischen Rationalisierung (MARKERT 1994, 150 f).

Die Wissensgesellschaft ist eine hochspezialisierte, arbeitsteilige Leistungsgesellschaft, in der das eigene Wissen zum Produktionswerkzeug

wird. Statt Facharbeit ist Wissensarbeit gefragt. Das sich in rasanter Geschwindigkeit vermehrende Wissen ist für den Einzelnen nicht überschaubar und nur noch in enger werdenden Teilbereichen im Sinne des davon Gebrauch-machen-Könnens beherrschbar. Dieses spezialisierte Wissen ist meist nicht autonom, sondern nur in Verbindung mit dem Expertenwissen anderer, in einem arbeitsteiligen Zusammenwirken mit anderen Experten verwertbar. Über das Spezialwissen hinaus wird folglich auch die Fähigkeit verlangt, komplexe Probleme in ihrer Gesamtheit zu erkennen, sich in andere Hinein versetzen zu können sowie kooperativ und ergebnisorientiert zu arbeiten. Der Einsatz des Wissens zur Lösung von Problemen geschieht vermehrt unter Wettbewerbsbedingungen, die dem Einzelnen ein hohes Maß an Leistung abverlangen. Die Mobilisierung der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft gilt deshalb als eine der wichtigsten „Spielregeln für Sieger“, so ein Buchtitel von Gertrud Höhler.

4. Folgen des Wandels

Bei den hier nur in sehr groben Strichen skizzierten Entwicklungstrends handelt es sich um hochkomplexe, vielfältig verästelte und vernetzte, teilweise auch gegenläufige und paradoxe Veränderungen. Versucht man die (berufs-)bildungsrelevanten Dimensionen dieser Veränderungen aufzuspüren, lassen sich wiederum fünf Bereiche identifizieren. Es sind dies neue zeitliche Rahmenbedingungen, die Zunahme von Komplexität und Konkurrenz sowie neue Anforderungen an Qualität und Leistungsfähigkeit (vgl. Schaubild 4, S. 86).

Erstens ist als ein wichtiges Charakteristikum der gesellschaftlichen Modernisierung die Beschleunigung aller Arbeits- und Lebensprozesse zu konstatieren. Die auf den Iu.K-Technologien basierenden, nach globalen und dezentralen Prinzipien organisierten Arbeits- und Geschäftsprozesse, deren Ergebnisse auf weltweiten Märkten verkauft werden müssen, haben zu einer kaum vorstellbaren Beschleunigung geführt. Schnelle Zyklen und radikaler Zeitwettbewerb bestimmen das Tempo. In der ökonomischen Dynamik wird Zeit mit Geld gekoppelt – Zeit *ist* Geld. Mehr Konkurrenten und größere Räume schaffen eine eigene ökonomische Dynamik. Es entstehen Ungleichzeitigkeiten im Raum, weil irgendwo immer jemand schneller ist, vielleicht sogar nur durch den Zeitunterschied. Durch die rasante Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken wird diese Dynamik unterstützt und sie führt zu neuen Quali-

täten. Ungleichzeitigkeiten wiederum führen zu einer globalen Zeitgleichheit, weil Distanzen verschwinden.

Zeit spielt auch im individuellen Qualifikationserwerb eine herausragende Rolle. Wie bereits erwähnt, veralten einmal erworbene Qualifikationen durch den sich beschleunigenden Wissenszuwachs immer schneller, die Aneignung neuer, durch den Wandel hervorgerufenen, wiederum nur kurzlebigen Qualifikationen wird immer wichtiger. Geschwindigkeit verschafft auch hier einen Wettbewerbsvorteil. Lernbereitschaft und Lernfähigkeit erhalten unter den Bedingungen des Wandels hohe Rationalisierungspotentiale. Die damit verbundene Ausweitung und Intensivierung des lebensbegleitenden Lernens setzt dieses selbst unter Rationalisierungsdruck, in dem die Verkürzung der Lernzeiten und -zyklen eine herausragende Rolle spielt.

Durch die Beschleunigung und die immer ausgefeilteren Möglichkeiten der Zeiterfassung sind immer kleinere (Zeit-)Abstände für den Wettbewerbsvorteil oder den Sieg ausschlaggebend. Zeitfenster, so der modische Begriff, werden enger, gleichzeitig aber deutlicher sichtbar. Zeitliche und räumliche Entstandardisierung und Beschleunigung führen zu einer Rückverlagerung der Verantwortung an individuell gestaltbarer und planbarer Zeit an die einzelnen. Unter anderem entsteht auf Gruppenarbeitsplätzen innerhalb eines Arbeitsauftrages im Produktions- und Geschäftsprozess eigenständig verplanbare Zeit. Die Flexibilisierung der Arbeitszeit führt ebenso zur Rückverlagerung individuell planbarer Zeit an die einzelnen, wie die Auflösung des Normalarbeitsverhältnisses. Diese neue Zeitsouveränität wird aber durch die Beschleunigung eingengt und begrenzt. Trotz Zeitsouveränität verdichtet sich die Zeit. Davon sind alle Lebensbereiche erfasst. Optimales Zeitmanagement scheint nicht nur bezogen auf die Arbeit, sondern auch bezogen auf das Lernen, die Freizeit, die Hobbys, die Gestaltung der einzelnen Lebensphasen und insbesondere auch bezogen auf die Abstimmung dieser Lebensbereiche unabdingbar. Trotz größerer Gestaltungsspielräume werden „sich Ziele setzen“, genaue Planungen wie diese Ziele erreicht werden können sowie die Optimierung für alle Lebensbereiche immer wichtiger.

Neben der Beschleunigung ist die Zunahme von Komplexität eine weitere Begleiterscheinung der Wandlungsprozesse. Komplexe Situationen sind durch Dynamik charakterisiert. Zunächst bedeutet die Zunahme von Komplexität, dass die Zahl der zu berücksichtigenden Einzelfaktoren und Elemente rasant ansteigt und, dass sich diese Einzelfaktoren sowohl in ih-

rer Qualität als auch hinsichtlich der Intensität ihrer Beziehungen verändern können. Es gibt eine Vielzahl von Kombinations- und Vernetzungsmöglichkeiten, die auch unterschiedliche Hierarchien bilden. Je nach Bedingungen und Verknüpfungen können sich die einzelnen Elemente unterschiedlich verhalten. Veränderungen in hochkomplexen, vernetzten Systemen haben eine Vielzahl, zum Teil auch paradoxe Folgewirkungen, die zudem nicht unmittelbar, sondern erst nach längeren Zeiträumen sichtbar werden. Wegen des rasanter werdenden Entwicklungstempos werden sie zwischenzeitlich von neuen Veränderungen überlagert. Langfristige Wirkungen von Handlungen und Entscheidungen lassen sich deshalb nicht eindeutig bestimmen. Ein Beispiel dafür ist der Erwerb von Abschlüssen oder Qualifikationen, deren Wert kaum noch einzuschätzen ist.

Die Zunahme und Wirkung von Komplexität ist ein Phänomen, das alle aus ihrem beruflichen Alltag kennen. Gerade die berufliche Bildung ist ein Feld, in dem die zunehmende Komplexität ihre Wirkung zeigt. Alleine das Thema internationale Qualifikationen, zu denen nach BUSSE/PAUL-KOHLHOFF (1996, 54) die Fremdsprachenkompetenz, die internationale fachliche Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz zählen, die wiederum in 18 Unterqualifikationen unterteilt sind, lässt erahnen, was die Zunahme von Komplexität bedeutet.

Die Verschärfung der Konkurrenz als eine weitere Folge der Modernisierungsprozesse wurde schon mehrfach angesprochen. Es sind fünf miteinander vernetzte Gebiete auf denen sich die Zunahme von Konkurrenz vollzieht (BUSSE u.a. 1997, 11f.). Verschärft wird die Konkurrenz in bzw. zwischen *Wirtschaftsstandorten*. Direktinvestitionen gelten als das wichtigste Mittel der globalen Arbeitsteilung. Ein wichtiger Standortfaktor ist u.a. auch die (berufliche) Qualifikation der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Auf die härtere Konkurrenz auf den *Güter- und Dienstleistungsmärkten* ist als Zweites zu verweisen. Wegen der raum- und zeitüberspannenden neuen Technologien wird vor allem die Konkurrenz auf den Dienstleistungsmärkten größer. Zugenommen hat auch die Konkurrenz auf den *Arbeitsmärkten*, u.a. durch Beschäftigte aus Billiglohnländern in Hochlohnländern, durch Wanderungsbewegungen und Qualifikationsvorsprünge einzelner Arbeitskräfte. Obwohl Arbeit regional bleibt, entwickelt sich ein globaler Kampf um Arbeitsplätze. Die Konkurrenz um internationales Kapital und (internationale) Qualifikationen, also die Konkurrenz um die *Zukunft* nationaler Volkswirtschaften verschärft sich ebenfalls. Für die Qualifizierung bedeutet das, dass es sowohl um die Art

der Qualifikation als auch um die Minimierung der Kosten für die Qualifizierung geht. Schließlich ist als fünfter Aspekt die Konkurrenz um *Lebensstile* und *Lebensnormen* zu nennen, die durch die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung hervorgerufen wird. Auch im privaten Raum muss sich der Einzelne den anderen gegenüber immer wieder beweisen. Folgen der durch die sich verschärfende Konkurrenz in Gang gehaltenen Dynamik sind u.a. das Ausscheiden von Konkurrenten sowie regionale und individuelle Verarmung.

Eine Neubestimmung erfährt auch das Qualitätsbewusstsein. TQM, das Total Quality Management bezieht den gesamten Prozess in die Bestimmung und Erzeugung von Qualität ein. Ihm liegt die „Null-Fehler-Philosophie“ zugrunde. Die normierte Umsetzung von TQM ist in ISO 9000 ff erfolgt. Mit dem weltweiten Wettbewerb und der weltweiten Konkurrenz setzen sich neue Formen von Kostendenken, ökonomischer Rationalität und Rationalisierung zunehmend in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern durch. Dies bekommen auch die beruflichen Bildungseinrichtungen zu spüren. Die Überprüfung und Zertifizierung von Bildungseinrichtungen erfolgt ebenfalls nach ISO 9000 ff. So genannte Freie Träger können sich in Deutschland dieser Zertifizierung nicht mehr entziehen, wenn sie sich auf dem Bildungsmarkt behaupten wollen. Öffentliche Einrichtungen wie die Berufsbildenden Schulen sind davon bereits indirekt betroffen, indem sie sich diesem Qualitätswettbewerb stellen müssen. Vergleichbares gilt für die betrieblichen Bildungseinrichtungen. Die Zertifizierung einzelner Bildungsangebote ist auch in Deutschland in der Diskussion.

Beschleunigung, Komplexität, neue Qualitätsanforderungen und die Ausdehnung ökonomischer Rationalität fordern auch ein neues Leistungsbewusstsein. Die Durchsetzung des Leistungsgedankens dehnt sich auf alle Lebensbereiche aus. Als ein wesentlicher Faktor von Leistungssteigerung und Erfolg werden die Menschen gesehen, genauer deren soziale und persönliche Qualifikationen. „Rationell, so das ökonomische Kalkül, sollen im Betrieb nicht nur die maschinell-technisch strukturierten Abläufe sein, sondern ebenso die sozialen Kontakte. Störungen sollen möglichst ausgeschaltet werden. Entscheidungen sollen möglichst effektiv sein. Geschäftsbesprechungen und Konferenzen konfliktfrei und ergiebig, Kundenkontakte erfolgreich. Soziale Techniken, bestimmte Verhaltensmuster sowie ökonomisch Erfolg versprechende Haltungen sollen dies gewährleisten“ (GEIBLER/ORTHEY 1996, 50f). Diese Rationalität gilt nicht nur für die Erwerbsarbeit, sondern zunehmend für die gesamte Lebensgestaltung.

In der Konsequenz geht es um die Entwicklung und Durchsetzung neuer *nachindustrieller* Lebensformen, mit dem beschriebenen neuen Zeitbewusstsein, anderen Lebensräumen sowie einem neuen Qualitäts- und Leistungsbewusstsein.

5. Reformvarianten

Es dürfte unschwer nachzuvollziehen sein, dass die skizzierten, komplexen, widersprüchlichen, ungleichzeitigen und sich rasant beschleunigenden Entwicklungen und deren Folgen nur mit neuen und erweiterten Kompetenzen zu bewältigen sind (vgl. Schaubild 5, S. 87).

Gefordert sind hohe allgemeine Qualifikationen und eine hohe Problemlösefähigkeit, die das Denken in Systemen und Zusammenhängen, das Arbeiten in wechselnden Teams, soziale Kompetenzen und die Fähigkeit, sich neues Wissen lebenslang anzueignen, einschließen. Zugleich wird ein hohes Maß an Spezialwissen verlangt, das erst die Handlungsfähigkeit und Verwertbarkeit des Wissens in konkreten Situationen ermöglicht. Durch die Arbeit in wechselnden Teams und die zunehmende Individualisierung werden Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie solidarisches Handeln unabdingbar. Die Fähigkeit des Umgangs mit der zunehmenden Komplexität und Beschleunigung sowie mit der daraus entstehenden Offenheit, Unsicherheit und Konkurrenz ist eine weitere grundlegende Kompetenz, ohne die die neuen Anforderungen nicht zu bewältigen sind. Dies setzt Initiative, Eigenverantwortung, eine hohe Leistungsbereitschaft, Mut zum Risiko und ein hohes Maß an Selbstreflexivität voraus. Erst dadurch wird es möglich, immer wieder Anschlüsse zu finden, lebenslang zu lernen, mit Konkurrenz, Unsicherheiten und Offenheit umzugehen und zugleich die eigene Identität und Handlungsfähigkeit nicht zu verlieren. Schließlich, aber nicht zuletzt sind auch und gerade in der hochspezialisierten, arbeitsteiligen, globalisierten und individualisierten Wissensgesellschaft der pflegliche Umgang mit der Natur und anderen Menschen sowie die Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, für Ungleichheit und Ausgrenzung zum Erhalt der Gesellschaft und für demokratisches und friedliches Miteinander unabdingbare humane Kompetenzen.

Unstrittig ist in der Diskussion, dass aufgrund der aufgezeigten Entwicklungen und der sich daraus ergebenden Anforderungen an professionelles Lehrerhandeln die bestehenden Studiengänge zu reformieren sind. Große

Unterschiede in den Analysen zeigen sich jedoch bezogen auf die konkrete Ausprägung der einzelnen Entwicklungen und neuen Anforderungen an professionelles Handeln, insbesondere in der Gewichtung von Einzelaspekten im Gesamtkontext. Daraus ergeben sich wiederum große Differenzen bei den Reformvorschlägen zur Zielrichtung, Struktur und inhaltlichen Ausgestaltung der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Dabei lassen sich drei Grundvarianten erkennen, die auf das KMK-Modell aufbauend existierende Ansätze aufgreifen und weiterentwickeln.

Variante A: Ingenieur- oder Diplom-Modell mit hohem Anteil an Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Diese bereits praktizierte Reformvariante (LIPSMIEIER 1992) bevorzugt eine Ausweitung des Stundenumfanges der beruflichen Fachrichtung auf 90 – 100 Semester-Wochenstunden (SWS) und die Kombination mit einer speziellen beruflichen Fachrichtung. Innerhalb dieses fachwissenschaftlichen Studiums sollen neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen und größere Wahlmöglichkeiten realisierbar sein. Um den gestiegenen Anforderungen an die pädagogische Professionalität zu genügen, soll der Anteil der Berufspädagogik auf 40 SWS erhöht werden. Die Berufspädagogik soll dazu beitragen, die Verbindung zwischen den Studieninhalten, den beruflichen und wissenschaftlichen Anforderungen sowie den individuellen und gesellschaftlichen Strukturen im Hinblick auf berufliche Bildung aufzuklären. Zur Ausbildung pädagogischer Professionalität sollen neuere Lehr-Lernkonzepte theoretisch erschlossen und in der Studiengestaltung umgesetzt werden. Angeeignet werden soll zudem der Umgang mit neuen Medien sowie das Lernen und Arbeiten im Team. Darüber hinaus sollen verstärkt reflektierte Praxiskontakte in das Studium einbezogen werden. Begründet wird der hohe Anteil fachwissenschaftlicher Studien zum einen mit der Wissensexplosion. Die notwendige Herausarbeitung von Zusammenhängen sowie die Erschließung neuen Wissens und neuer Gebiete ist nach dieser Argumentation nur auf der Grundlage einer fundierten fachwissenschaftlichen Ausbildung möglich. Außerdem biete die fundierte fachliche Kompetenz auch die notwendige Sicherheit in der Gestaltung von Lernprozessen und im Umgang mit den Lernenden. Eine relative professionelle Breite der speziellen beruflichen Fachrichtungen wird als wichtige Grundlage für den Unterricht in beruflichen Fachklassen angesehen. Desweiteren wird die berufliche und curriculare Polyvalenz dieses Modells besonders hervorgehoben. Es ermöglicht auch Lehrtätigkeiten auf dem größer werdenden Markt der außerschulischen Bil-

dungseinrichtungen und Ingenieurstätigkeiten. Damit ist es relativ unabhängig von Schwankungen auf dem Lehrerarbeitsmarkt. Curricular ist durch innere Differenzierung eine breite und sinnvolle Kombination von unterschiedlichen Disziplinschwerpunkten möglich (CZYCHOLL 1998, 173ff.).

Variante B: Orientierung des Studiums an Berufsfeldwissenschaften

Die Kritik an der Variante A richtet sich auf die Überbetonung der Fachwissenschaftlichkeit und die mangelnde Konvergenz von Ingenieurs-Disziplinen mit den beruflichen Tätigkeiten. Daher wurde insbesondere an der Universität Bremen (RAUNER 1995) das Konzept der Berufsfeldwissenschaften entwickelt (vgl. auch PETERSEN/SPÖTTL 1999). In den Berufsfeldwissenschaften sollen Arbeit, Bildung und Technik aufeinander bezogen sein und deren Verhältnis zueinander wissenschaftlich geklärt werden. Erforscht werden soll darüber hinaus die berufliche Handlungskompetenz und die Formen, wie diese ausgebildet werden kann. Den „disziplinären“ Rahmen der Berufsfeldwissenschaften bilden die bestehenden Berufsfelder. In der Studienorganisation ist die Berufsfeldwissenschaft mit der beruflichen Fachrichtung identisch. Neben dem Verhältnis von Arbeit, Bildung und Technik sind für die didaktische Ausgestaltung die Arbeitsprozessorientierung und der Gestaltungsaspekt von Bedeutung. Wert gelegt wird darüber hinaus auf Betriebs- und Praxisstudien, um Theorie und Praxis miteinander verbinden zu können und die Tätigkeitsfelder der Absolventen zu erweitern.

In diesem Konzept werden viele Kritikpunkte am Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen sowie neue Entwicklungen produktiv aufgegriffen. Der Vorteil des Modells, sich auf die Berufsfelder zu konzentrieren und darüber berufliches Handeln aufklären zu können, ist zugleich ein Nachteil, weil die bestehenden Berufsfeldgrenzen in der realen Arbeitswelt fließend werden. Zum Beispiel sind Mechatroniker und die neuen IT-Berufe keinem Berufsfeld zugeordnet. Neue Entwicklungen und berufsfeldübergreifende Aspekte können tendenziell wie bei einer einseitigen Disziplinorientierung ausgegrenzt werden. Kritiker befürchten zudem eine fachliche „Schmalspurausbildung“, die den gestiegenen Anforderungen nicht gerecht würde. Schließlich setzt die Realisierung dieses Modells hohe personelle und sachliche Ressourcen voraus. Es lässt sich daher nur bei relativ großen Studierendenzahlen und der Konzentration des Studiums auf wenige Standorte realisieren. An Standorten mit eher tradi-

tionellen Strukturen ist es kaum möglich. In ihrem neuesten Gutachten schlagen (GERDS u.a. 1999, 18ff.) eine Neuschneidung und Verringerung der Beruflichen Fachrichtungen auf neun sowie die Bildung universitätsübergreifender Organisationsstrukturen vor, um diese Probleme zu entschärfen. Dennoch scheint damit die aufgezeigte grundsätzliche Problematik nicht lösbar.

Variante C: Modularisierte Konzepte mit interdisziplinären Anteilen

Zunehmend stärker fassen modularisierte Ansätze Fuß in der Diskussion zur Reform der Lehrerbildung. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die in der Reform der beruflichen Bildung insgesamt dominierenden Modernisierungsstrategien Differenzierung, Flexibilisierung und Kooperation mit modularen Ansätzen verbunden werden können. (RÜTZEL u.a. 1999) Auch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen fördert die Verbreitung modularisierter Ansätze. Im Zusammenhang einer modularisierten Gestaltung der universitären Lehrerbildung können für Module folgende Eigenschaften genannt werden:

- sie sind in sich geschlossene Einheiten
- sie sind einzeln zertifizierbar
- sie beschreiben eine konkrete Handlungskompetenz in berufspädagogischen Arbeitsfeldern
- sie können für Aus- und Weiterbildung sowie in anderen Studiengängen eingesetzt werden (Polyvalenz)
- sie sind zeitlich flexibel (Dauer, Reihenfolge im Studium etc.)
- sie sind prinzipiell lernortunabhängig (Universität, Kooperationen, Fachhochschule, Schulen etc.)

In dem Schaubild 6 (s. S. 88) ist eine mögliche Form des modularisierten Konzepts dargestellt. Darin werden an Stelle eines zweiten Faches Module im Gesamtumfang von 40 SWS studiert. Ein Modul hat 10 oder 20 SWS und wird einzeln zertifiziert. Beispiele für Module sind: Informations- und Medienpädagogik, internationale Berufspädagogik, Bildungsmanagement/Organisationsentwicklung sowie Förderung benachteiligter Gruppen. Diese Module liegen quer zu einzelnen Wissenschaftsdisziplinen und sind auf konkrete Handlungsfelder bezogen. Meist sind sie interdisziplinär angelegt, wie die zurzeit an der TU-Darmstadt in der Erpro-

bung befindlichen Module „Studienschwerpunkt Umweltwissenschaften“, „Gestaltung multimedialer Lernumgebungen“ und „Technologie und Entwicklung in der 'Dritten Welt'“.

Die Vorteile dieses Modells liegen darin, dass es flexibel gestaltet werden kann und damit neue Entwicklungen zeitnah aufgegriffen werden können. Außerdem können die individuellen Vorerfahrungen und Studieninteressen, die sich aufgrund der aufgezeigten Individualisierungstendenzen stark ausdifferenziert haben, berücksichtigt werden. Möglich werden (berufsbegleitende) Teilzeitstudien und der schrittweise Erwerb von Zertifikaten. Weiterhin können durch modularisierte Konzepte die Ressourcen der Universität besser genutzt werden, da einzelne Module zugleich Bestandteile anderer Studiengänge sein können. Darüber hinaus werden die Interdisziplinarität der Lehrveranstaltungen und die Polyvalenz der Abschlüsse gefördert.

Gleichzeitig trägt die Modularisierung über die Setzung verbindlicher Standards zur Qualitätssicherung und Transparenz bei. Es ist einfacher, einzelne Bestandteile in ihrer Qualität zu überprüfen und zu optimieren, als ganze Studiengänge. Die Entwicklung von Modulen verbessert die Möglichkeiten dafür, dass neue aktivierende Lehr-/Lernformen eingesetzt, die Auseinandersetzung mit neuen Medien verbessert und somit die Standards im Studium durch erprobte und reflektierte professionelle Handlungen erhöht werden können. Hier liegt nach neueren Untersuchungsbefunden das größte Defizit in der Lehrerbildung. Die Festlegung verbindlicher Qualitätsstandards relativiert darüber hinaus die Frage des Studienortes. Eine neue Qualität erhält durch modularisierte Formen die Kooperation zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerbildung und das Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung, die besser aufeinander abgestimmt und verzahnt werden können. Dies gilt auch für die (überholte) funktionale Ausdifferenzierung der Lehrtätigkeit an beruflichen Schulen (LIPSMEIER 1998).

In allen drei Varianten der Debatte zur Reform der ersten Phase der Lehrerbildung wird weiterhin die Frage der Studienabschlüsse diskutiert. Vorgeschlagen wird die Abkehr vom Ersten Staatsexamen. Ein doppelt qualifizierender Abschluss als Dipl. Berufspädagoge oder Dipl. GWL, analog des seit fast einem Jahrhundert bestehenden Abschlusses „Dipl.-Handelslehrer“, gilt als optimale Variante. Prinzipiell denkbar ist bei modularisierten Varianten auch ein Masterabschluss. Ob dieser gleichwertig sein kann, ist abhängig von Erfahrungen, die mit den sich gerade an den

Universitäten etablierenden Bachelor- und Masterstudiengängen gemacht werden. Auf jeden Fall bedarf es standes- und ordnungspolitischer Entscheidungen, die die Gleichwertigkeit absichern.

Auszüge dieses Beitrages sind veröffentlicht in: Rützel/Faßhauer (1999)

Literatur

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.

Beck, Ulrich (1999): Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. Frankfurt/Main.

Busse, Gerd/Paul-Kohlhoff, Angela/Wordelmann, Peter (1997): Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Bielefeld.

Czycholl, Reinhard (1998): Handelslehrausbildung in Niedersachsen am Beispiel und aus der Perspektive des Oldenburger Handelslehrerstudienanges. In: Dortmunder Beiträge zur Pädagogik. Bd. 22. Dortmund, S. 173-192.

Faßhauer, Uwe (1997): Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Bd. 19. Alsbach.

Faßhauer, Uwe (1999): Emotionale Leistungsfähigkeit – vom ‚erkenne dich selbst‘ zum ‚erfinde dich selbst‘. Neue Sammlung 4/99, S. 543-561.

Geißler, Karlheinz, A./Orthey, Frank Michael (1996): Wandern bildet – Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft: Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld, S. 41-78.

Gerds, Peter/Heidegger, Gerald/Rauner, Felix (1999): Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Bremen.

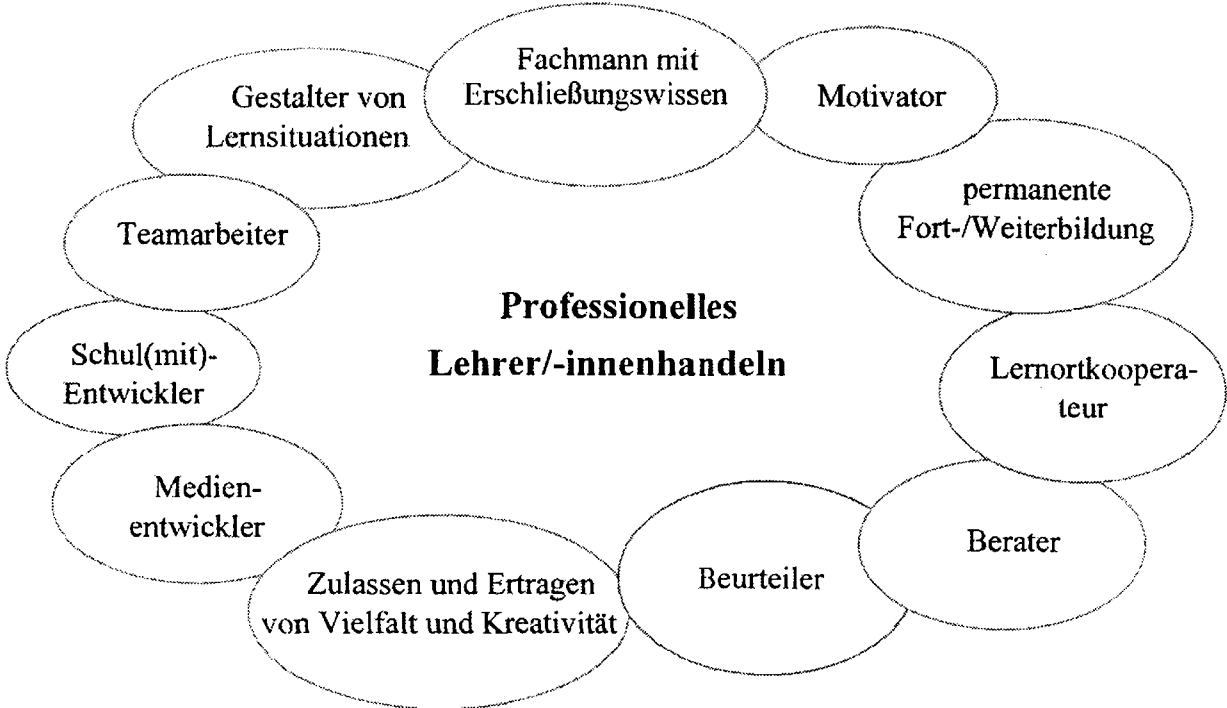
Hasenbank, Thomas/Sloane Peter, F.E. (1999): (Handels-Lehrer(aus)bildung in Zeiten des Umbruchs. In: berufsbildung. H. 58, S. 12-14.

Kurtz, Thomas (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme: der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen.

Lipsmeier, Antonius (1992): Zur Entwicklung neuer Studiengänge für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen. Berufsschullehrer Studiengänge im Kontext von Bedarfsdeckung und Professionalisierung. In: Bonz, B. (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Alsbach, S. 58-79.

- Lipsmeier, Antonius (1998): Theorielehrer – Praxislehrer. Das Problem der funktionellen Aufgabendifferenzierung für Lehrer an beruflichen Schulen im Kontext der neueren didaktisch-methodischen Entwicklungen beruflichen Lernens. In: Die berufsbildende Schule 50, 1998, S. 80-88.
- Markert, Werner (1994): Zur Reformulierung des Verhältnisses von Arbeit und Subjekt im Kontext einer kritischen Bildungstheorie. In: Peters, S. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozess durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen, S. 150-171.
- Paul-Kohlhoff, Angela/Kruse, Wilfried (1997): Jugendlich und arbeitslos am Ende der 90er Jahre. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 12 (1997), S. 703-712.
- Peters, Willi/Spöttl, Georg (1999): Der berufsfeldwissenschaftliche Ansatz für die Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen. In: berufsbildung H. 58, S. 8-11.
- Plate, Bernhard von (1999): Grundelemente der Globalisierung. In: Informationen zur politischen Bildung, Nr. 263, Globalisierung München, S. 3-7.
- Rauner, Felix (1995): Konzepte und Perspektiven der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen. Eine kritische Bilanz der Diskussion um berufliche Fachrichtungen. In: Bader, R./Pätzold, G. (Hrsg.): Lehrerbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft und Beruf. Bochum, S. 9-24.
- Rützel, Josef (1999): Integration und Ausgrenzung durch neue Formen der Arbeit. In: Rützel, J./Sesink, W.: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik 1998. Frankfurt/M., S. 27-51.
- Rützel, Josef/Bendig, Burkhard/Faßhauer, Uwe/Giebenhain, Dagmar (1999): Differenzierende Lernkonzepte als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung (DIFLEX). Technische Universität Darmstadt.
- Rützel, Josef/Faßhauer, Uwe/Ziehm, Stefan (1996): Arbeitssituation der BildungsarbeiterInnen in der Berufsbildung. In: Böttcher, (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. München, S. 81-125.
- Rützel, Josef/Faßhauer, Uwe (1999): Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: berufsbildung, H. 58, S. 3-7.
- Schlemmer, Oswald (1994): Glanz und Elend der Medienkultur. In: Meyn, H. (Hrsg.): Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin.
- Thurow, Lester (1999): „Kolumbus irrte richtig“. In: Süddeutsche Zeitung am Wochenende vom 13./14. Februar 1999.

Schaubild 1: Professionelles Lehrer/-innenhandeln



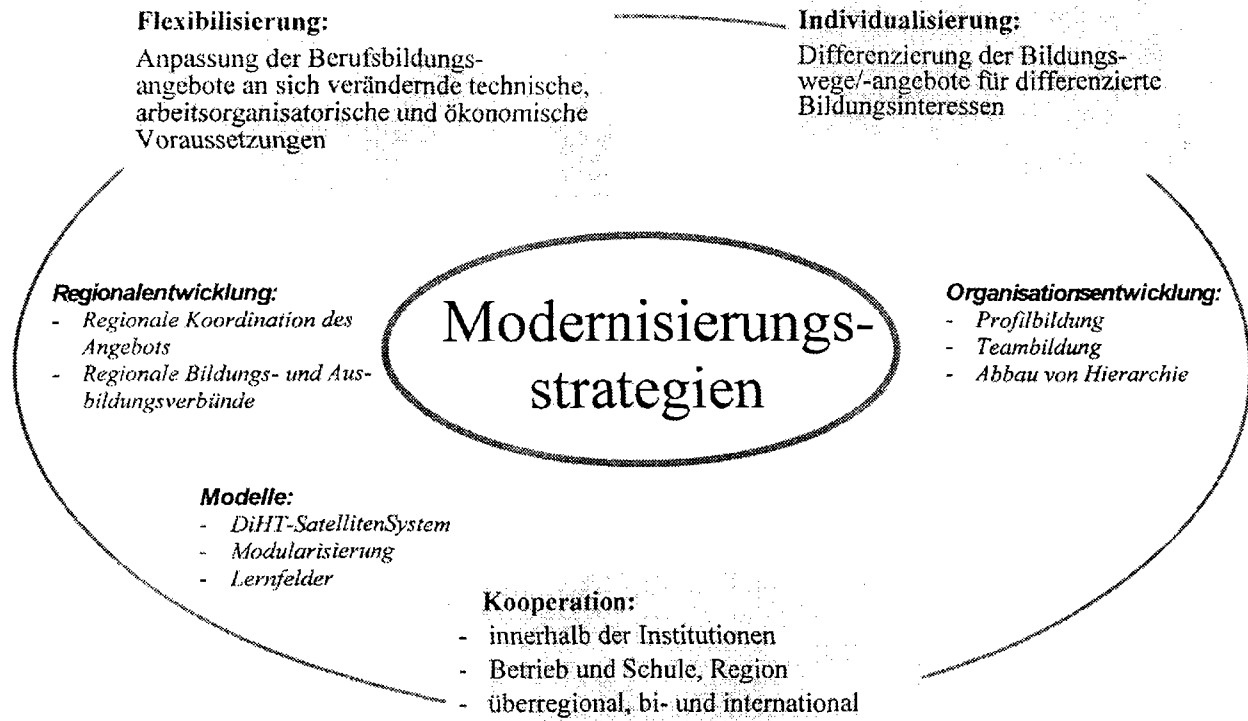
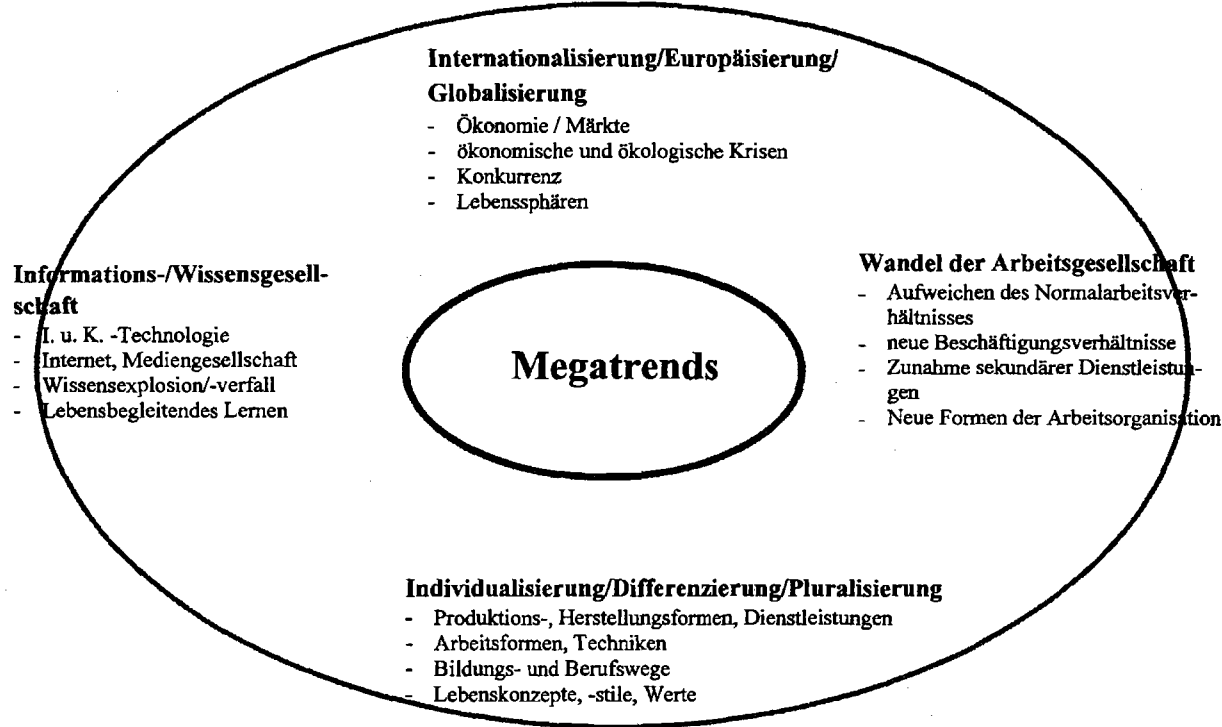
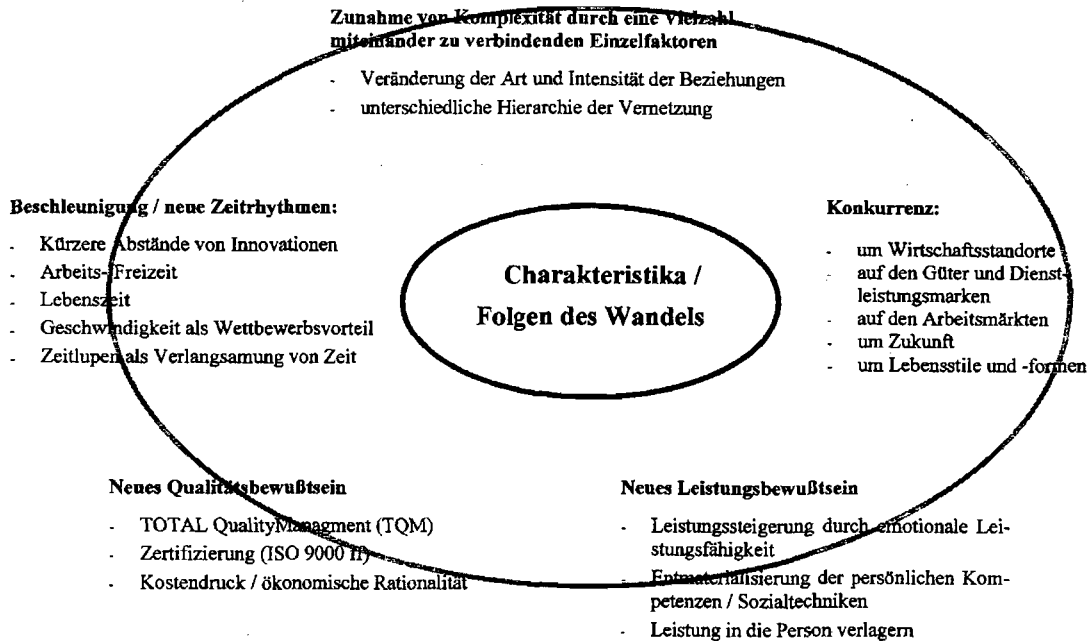


Schaubild 2: Modernisierungsstrategien





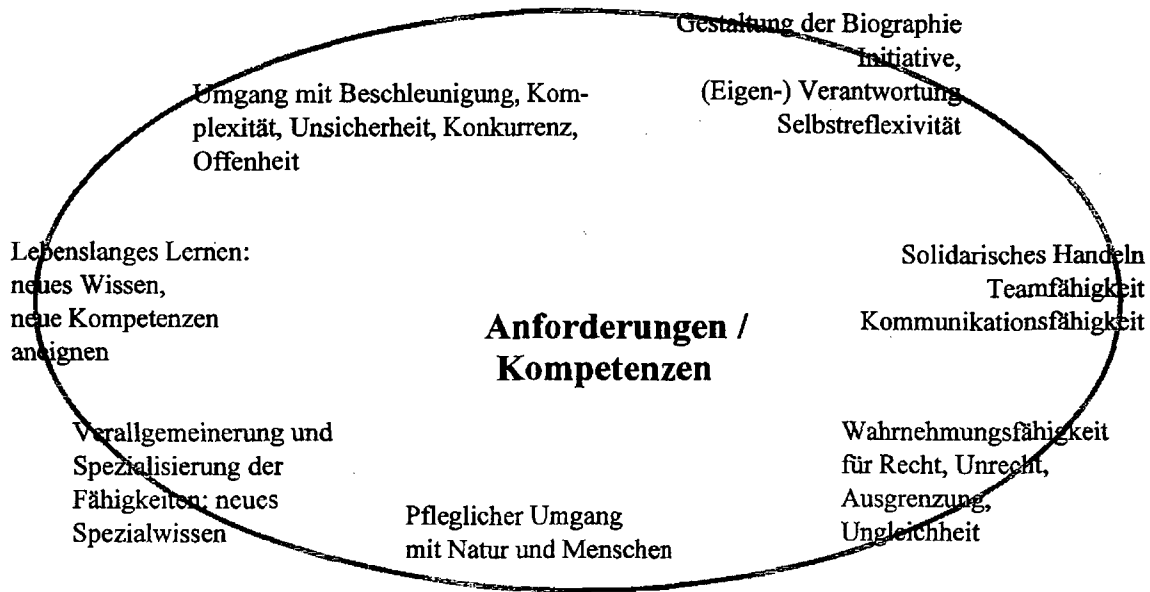


Schaubild 6: Modularisierung

