

Jörg-Peter Pahl (Hg.)

Lexikon Berufsbildung

Ein Nachschlagewerk für
die nicht-akademischen und
akademischen Bereiche



Lexikon Berufsbildung

Ein Nachschlagewerk für die
nicht-akademischen und akademischen Bereiche

Jörg-Peter Pahl (Hg.)

Lexikon Berufsbildung

Ein Nachschlagewerk für
die nicht-akademischen und
akademischen Bereiche



© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2016

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

3. erweiterte und aktualisierte Auflage

Herausgeber:
Jörg-Peter Pahl

Bestell-Nr. 6004472a
ISBN 978-3-7639-5683-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-5684-5 (E-Book)

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

VORWORT

Mit diesem Lexikon wird eine dritte erweiterte Auflage vorgelegt. Dabei ist eine Vielzahl neuer Begriffe aus dem Bereich der Berufsbildung hinzugekommen. Auch mit der dritten Auflage des Nachschlagewerkes stehen praktische und theoretische Sachverhalte, Probleme und Fragestellungen im Zentrum, die sich aus der Diskussion im gesamten Berufsbildungssystem entwickelt haben. Diskurse ergaben sich weiterhin – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – in den Berufsbildenden Schulen, Ausbildungsbetrieben, Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten, Einrichtungen von freien Bildungsträgern, Berufsakademien, Fachhochschulen und Universitäten und darüber hinaus aus der berufswissenschaftlichen, berufspädagogischen und didaktischen Forschung.

Durch das Aufgreifen weiterer Begriffe erhalten die Leser/-innen ein breiteres Blickfeld auf den Bereich, in dem akademische und nicht-akademische Berufsbildung stattfindet. Dabei ergibt sich weiterhin zugleich auch ein wesentlich größerer Ausblick auf definitorische, strukturelle, funktionale und inhaltliche Merkmale berufsbildungsrelevanter Begrifflichkeiten.

Obwohl die Anzahl der Begriffe in dieser dritten Auflage wesentlich erhöht worden ist, und damit zwangsläufig einige Stichworte nahe beieinander liegen, kann auch mit dieser Ausgabe noch immer kein Anspruch auf Vollständigkeit erfüllt werden. Dennoch arrondieren sich aber durch die größere Zahl der teilweise etwas überlappenden Begriffe die behandelten Thematiken. Um eine bessere Abrundung der verschiedenen Thematiken zu erreichen, wurden geringfügige Überschneidungen und Wiederholungen hingenommen. Insgesamt wurde in den letzten Jahren versucht, durch eine fortlaufende Thesaurisierung berufsbildungsrelevanter Wissens Elemente und Objekte die fachinternen und öffentlichen Nutzungsmöglichkeiten zu erweitern und zu verbessern.

Bei allen Bemühungen, wichtige Begriffe darzustellen, sind die jeweiligen begriffsbezogenen Ausführungen nur als eine erste, einen Überblick gebende Information zu sehen. Für weitere und vertiefende Informationen zu dem jeweiligen Begriff sei auf die jedem Stichwort angefügte Literaturliste verwiesen. Angesprochen sind alle Personen und Interessengruppen, die im nicht-akademischen und akademischen Bereich auf den Gebieten der Bildungspolitik, -planung, -forschung und -praxis des Berufsbildungssystems tätig sind oder sich darüber informieren wollen. Um das Wörterbuch benutzerfreundlicher zu gestalten, wurden ein Stichwort- und ein Namensverzeichnis erstellt.

Der Dank für die Abrundung dieses Werkes gilt allen Autorinnen und Autoren für die kollegiale und konstruktive Zusammenarbeit, die mich darüber hinaus auch durch Zuspruch darin bestärkt haben, dass ein Lexikon der Berufsbildung in Printform im Zeitalter des Internets weiterhin Bedeutung hat.

Jörg-Peter Pahl
Dresden, im November 2015

A

Abbilddidaktik

Unter Abbilddidaktik versteht man eine fast ausschließlich auf Wissenschaften zugreifende Didaktik, in der die Studien- oder Unterrichtsfächer als kleinere Abbilder der jeweiligen Fachdisziplinen betrachtet werden. Mit der Orientierung an den Wissenschaften dominieren die Fachbegriffe und Fachsystematiken das Lerngeschehen. Abbilddidaktiken stellen eine auf die Fachwissenschaft ausgerichtete Didaktisierungsform von Zielen und Inhalten beruflichen Lehrens und Lernens dar. Dabei wird die Systematik der Fachwissenschaft direkt auf die Studien- oder Unterrichtsplanung übertragen, ohne weitere relevante Aspekte aufzugreifen und die Ansprüche der Lernenden zu berücksichtigen. Aus diesem didaktischen Ansatz ergibt sich ein mehr oder weniger vollständiges, meist sogar gravierend unvollständiges Abbild der Fachwissenschaft.

Für die nicht-akademische Berufsausbildung erfolgt damit ein Zugriff auf die Thematik, die berufliches Handeln und seine Besonderheiten bei der Berufsarbeit partiell ausgeblendet. Die Auszubildenden bzw. Schüler/-innen erhalten damit nur eine reduzierte fachwissenschaftliche Sicht über die Themen des Unterrichts. Mit Hilfe der didaktischen Analyse der Fachwissenschaft werden die Themen untersucht und danach didaktisch bewertet. Dadurch erscheinen den Lernenden die Themen berufsfremd, abgehoben und nur selten interessant, da die Verbindung zu der Berufsarbeit kaum zu erkennen ist. Darüber hinaus bleibt durch die einseitige Ausrichtung auf die abgebildete und reduzierte

Struktur der Fachwissenschaft, d. h. der fachwissenschaftlich ausgerichteten Lernobjektstruktur, die Lernsubjektstruktur der Adressanten unberücksichtigt. Die Lernenden erhalten bestenfalls ein reduziertes Abbild der Fachwissenschaft. Kritisiert wurde schon vor mehr als drei Jahrzehnten für die Berufs- und Fachdidaktiken des nicht-akademischen Berufsbildungsbereichs, dass durch die Fächerzuweisungen so genannte Abbilddidaktiken entstanden, die einerseits ein reduziertes Wissenschaftsmodell und andererseits darüber hinaus ein verkleinertes oder verfälschtes Berufsmodell anstreben. Berufliche Handlungskompetenz wird auf diese Weise nicht erreicht. Entsprechende Ansätze des überkommenen Modells finden sich noch heute, wenn auch nur selten in beruflichen Schulen, vermehrt jedoch in Weiterbildungseinrichtungen.

Anders sieht es für den akademischen Bereich des beruflichen Studierens aus. Dort steht die Fachwissenschaft im Zentrum und die Abbilddidaktik wird verstanden als eine möglichst vollständig auf die jeweilige Fachwissenschaft zugreifende Didaktik, in der das entsprechende Studienfach als vollkommenes Abbild der Fachdisziplin betrachtet wird. Vornehmliches Ziel einer solchermaßen verstandenen Didaktik ist die Abbildung der Fachwissenschaft mit ihrem Begriffsinstrumentarium und fachlichen Systematiken im Verhältnis eins zu eins. Dieses Ziel kann in praxi nicht immer umgesetzt werden, so dass berufliches Handeln und Anforderungen der späteren beruflichen Arbeit zu didaktischen Reduzierungen führt. In der Fachdisziplin Physik ist es beispielsweise möglich wesentliche fachspezifische Zusammenhänge wie methodisches Vorgehen, experimentelle Ergebnisse, Datenanalyse, Abgleich gewonnener Erkenntnisse mit theoretischen Ansätzen u. v. m. in Doktor-

antenseminaren eins zu eins abzubilden. Auch für den einen Masterabschluss anstrebenden Studenten kann weitgehend das fachliche Spektrum abgebildet werden mit der Einschränkung, nur allgemein anerkannte Methoden und Ergebnisse vorzustellen. Eine weitergehende Reduktion wird allerdings unumgänglich für den physikalischen Studienbereich von Medizinern, Pharmazeuten, Lehramtsstudenten, Chemiker u. a.

Während die Abbilddidaktik für den nicht-akademischen Berufsbildungsbereich als eine überwundene Form der Aufbereitung von Zielen und Inhalten angesehen werden muss, hat sie für den akademischen Bereich durchaus auch in Zukunft ihre Berechtigung.

Literatur:

MEYER, H./JANK, W. (1996): Didaktische Modelle. 3. Aufl., Frankfurt am Main

Heinz Baisch/Gerhard Rach

Abschlusszeugnis

Lernende erwerben im Laufe ihrer Bildungs- und Berufsbiographie zumeist mehrere Abschlusszeugnisse, die belegen, mit welchen Bewertungen bzw. Leistungen sie die geforderten inhaltlichen Anforderungen der jeweiligen Bildungsphase abgeschlossen haben. Abschlusszeugnisse testieren die Absolvierung von Bildungsphasen in der Allgemeinbildung, in der Berufsvorbereitung, in der beruflichen Ausbildung sowie in der beruflichen Fort- und Weiterbildung.

Bei der Vergabe von Ausbildungsstellen für eine duale Ausbildung ziehen die ausbildenden Unternehmen die Abschlusszeugnisse der Bewerber/-innen als Teil der

schriftlichen Bewerbungsunterlagen zu Rate. Formal ist für den Beginn einer Ausbildung zwar kein Schulabschluss erforderlich, in der Praxis steigen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz mit einem höheren Schulabschluss jedoch deutlich an. So wird das schulische Abschlusszeugnis von den Unternehmen z. B. zur Vorauswahl der Bewerber/-innen eingesetzt, indem ein Mindestniveau für (bestimmte) schulische Leistungen gefordert wird. Im weiteren Verlauf des Auswahlverfahrens sind häufig allgemeine Kompetenzen, über die Schulzeugnisse nur wenig Auskunft geben, von besonderem Interesse. Da den Unternehmen die im (Abschluss-)Zeugnis ausgewiesenen Leistungen zudem oft wenig vergleichbar und dadurch unzuverlässig erscheinen, führen viele Unternehmen ergänzend eigene Auswahltests durch, mit Hilfe derer versucht wird, die für die Unternehmen wichtigen Kompetenzen der Bewerber/-innen zu prüfen.

Der Abschluss der beruflichen Erstausbildung leitet einen weiteren Übergang in der individuellen (Berufs-)Biographie einer Person ein. Bescheinigt wird der Abschluss der dualen Erstausbildung durch zwei Abschlusszeugnisse: ein Abschlusszeugnis der Berufsschule sowie das Kammerzeugnis (Gesellenbrief, ehem. Gehilfenbrief, Facharbeiterbrief), welches auf Grundlage einer Abschlussprüfung von der zuständigen Kammer vergeben wird. Seit der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 kann das Kammerzeugnis auf Antrag auch in englischer oder französischer Sprache ausgestellt werden, um den nationalen und europäischen Bemühungen zur Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität und zur Transparenz der Befähigungsnachweise Rechnung zu tragen. Außerdem können die Schulnoten (bzw. ggf. eine Abschlussnote) auf dem Zeugnis ausgewiesen werden.

Für den Einstieg in das Berufsleben als ausgebildete Fachkraft wird dem Kammerzeugnis ein höherer Stellenwert beigemessen als dem Abschlusszeugnis der Berufsschule. Außerdem wird bei der Stellenvergabe noch das (Arbeits-)Zeugnis des ausbildenden Betriebs berücksichtigt. Das Abschlusszeugnis der Berufsschule kann hingegen vor allem für einen weiteren (schulischen bzw. hochschulischen) Bildungsverlauf von Bedeutung werden. Neben dem Hauptschulabschluss, der mit dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung erworben wird, kann ein bestimmter Notendurchschnitt oder die erfolgreiche Teilnahme an zusätzlichem Unterricht je nach Bundesland auch den Erwerb eines Realschulabschlusses oder der Fachhochschulreife ermöglichen, jeweils bestätigt durch ein Abschlusszeugnis (vgl. Berufsschulverordnungen der Länder).

Literatur:

HEINTZ, B. (2005): Was ist ein Abschlusszeugnis wert? Die Anforderungen der Wirtschaft an Abschlussprüfungen. In: Schulmanagement, Band 36, Heft 6, S. 11-13

IMDORF, C. (2009): Die betriebliche Verwertung von Schulabschlusszeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe. In: Empirische Pädagogik, Band 23, Heft 4, S. 392-409

NEUENSCHWANDER, M. P./GERBER, M./FRANK, N./ROTTERMANN, B. (2012): Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit, Wiesbaden

ULRICH, J. G./KREWERTH, A. (2006): Determinanten des Erfolgs bei der betrieblichen Lehrstellensuche. In: Eberhard, V./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (Hrsg.): Mangelware Lehrstelle. Zur aktuellen Lage der Ausbildungsplatzbewerber in Deutschland, Bonn, S. 161-174

Britta Schlömer / Georg Spöttl

Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen

Weil der Bund für den betrieblichen Teil und die Bundesländer für den berufsschulischen Teil der Berufsausbildung im Dualen System zuständig sind, ist für ein sinnvolles „Gesamtprogramm“ der beruflichen Bildung mit Blick auf die Optimierung der Bildungsprozesse an allen Lernorten eine sachlich-inhaltliche Abstimmung der jeweils für Betrieb und Berufsschule spezifisch entwickelten beruflichen Bildungspläne unverzichtbar.

Abstimmung als zentraler Begriff für die Zusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung zwischen dem Bund, den Ländern und den Organisationen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer bezieht sich vor allem auf die inhaltliche, zeitliche und organisatorische Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. Das Abstimmungsverfahren setzt die Koordinierung zwischen den Kultusministern (-senatoren) der Länder voraus. Dies geschieht im Rahmen eines Unterausschusses der KMK. Rahmenlehrpläne der KMK müssen in den Bundesländern „ratifiziert“ werden.

Mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahre 1969 erhielt der Staat die alleinige Befugnis zum Erlass von Ausbildungsordnungen. Im Anschluss an das BBiG wurde mit dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung mit den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30. Mai 1972“ u. a. ein Koordinierungsausschuss gebildet, dem Beauftragte der zuständigen Bundesministerien und fachlich zuständige Entscheidungsträger

der Länder angehören und dem u. a. die Aufgabe zugewiesen ist, Grundsätze für die Abstimmung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zu vereinbaren und während des Abstimmungsverfahrens für die erforderliche Rückkopplung zu den jeweils verantwortlichen Stellen und Gremien zu sorgen.

Der Koordinierungsausschuss hat am 8. August 1974 das „Verfahren für die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen nach dem gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972“ beschlossen. Seither wird jeder neuen Ausbildungsordnung der entsprechende Rahmenlehrplan der KMK für den jeweiligen Beruf beigelegt. Dabei geht das Abstimmungsverfahren nicht von einer gemeinsamen Entwicklung des betrieblichen Ausbildungsrahmenplanes und des schulischen Rahmenlehrplanes aus.

Dieses Vorgehen war zwischen Bund und Ländern von Anfang an umstritten. Es war im Vorfeld die Frage diskutiert worden, ob ein Gesamtcurriculum erstellt oder getrennte Pläne entwickelt und sie dann aufeinander abgestimmt werden sollten. Für die Entscheidung zugunsten der letztgenannten Alternative wurden hauptsächlich rechtliche Gründe vorgebracht.

Es gab immer wieder Bemühungen zur Verbesserung des Abstimmungsverfahrens, die insbesondere eine Integration der Verfahrensabläufe und Entscheidungsprozesse auf Bundes- und Länderseite sowie die Entwicklung eines beruflichen Gesamtcurriculums anstrebten. Alle Versuche scheiterten bisher. Die Novellierung des BBiG im Jahr 2005 hat diesbezüglich lediglich kleinere Veränderungen gebracht. In § 4 Abs. 5 BBiG wird das jeweils zuständige Fachministerium verpflichtet, die Länder frühzeitig über Neuordnungskonzepte zu

informieren und sie in die Abstimmung einzubeziehen.

Literatur:

BENNER, H./PÜTTMANN, F. (1992): 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. Eine kritische Darstellung des Verfahrens zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen aus Bundes- und Ländersicht, Bonn

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (1982): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen ... Bonn 2011

PÄTZOLD, G. (Hrsg.) (1982): Zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875-1981. Köln/Wien

PÄTZOLD, G. (1999): Rechtliche Rahmenbedingungen der dualen Berufsbildung und Bedarf an Lernortkooperation. In: Pätzold, G./Walden, G. (Hrsg.): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld, S. 85-112

Günter Pätzold

Abstraktionskompetenz

Abstraktionskompetenz verweist als Begriff auf zwei Bezugsräume im Feld der Berufspädagogik: erstens als explizit definierte Kompetenzmodell-Kategorie zwischen Sozial- und Fachkompetenz (I.); und zweitens als weniger abgeschlossen definierter Begriff im Rahmen von (Berufs-) Bildungstheorie (II.).

I. Als explizit definierte Kategorie verweist der Begriff im Nachhaltigkeitsdiskurs auf ein Kompetenz-Kreislaufstrukturmodell für nachhaltiges Wirtschaften von Individuen (vgl. Klemisch u. a. 2008). Begriff und Modell gelten hier als Analyseinstrument zur Beschreibung handlungsrelevanter Fähigkeiten. Teilkompetenzen dieses Kreislaufs sind: Fachkompetenz,

Gestaltungskompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, moralisch-ethische Kompetenz, Abstraktionskompetenz.

Innerhalb dieses Kreislaufmodells verknüpft Abstraktionskompetenz operativ die Sozialkompetenz mit der Fachkompetenz. Abstraktion versteht sich hier als soziale Verallgemeinerung von Wissen über nachhaltiges Wirtschaften. Auf der im Modell getrennt zu betrachtenden Performanzebene operationalisiert sie sich als „interaktives Erzeugen von Rationalitätsdefinitionen (z. B. Modelle) und sprachlichen Verallgemeinerungen“ (Klemisch u. a. 2007, S. 15).

II. Als weniger abgeschlossen definierte Kategorie in berufspädagogischer Alltagsverwendung verweist die Abstraktionskompetenz auf Vorstellungen über die Fähigkeit, Einzelnes in Abstrakteres überführen zu können.

Hintergrund dieser Verwendung sind unterschiedliche Theoriebezüge. In philosophischen Zusammenhängen geht die Abstraktion darauf zurück, Zusammenhänge in ihrem Wesen fassen zu wollen und entsprechend von Unwesentlichem absehen zu können. Die Vorstellung von Speziellem und Allgemeinem ist dabei nicht deckungsgleich mit den Begriffen des Konkreten und Abstrakten. Debatten darum lassen sich bis zu den Vorsokratikern zurückverfolgen. Von besonderer Bedeutung ist die Idee des „Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten“ gegenüber dem Weg vom Konkreten zum Abstrakten. Im ersten Fall ist das Spezielle (z. B. als Unterrichtsgegenstand) zunächst das Abstrakte, da individuell (z. B. bei Lernenden) noch keine Kategorien bestehen oder bewusst sind, um dieses Spezielle erfassen zu können. Erst über die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand formiert sich das Abstrakte zum Konkreten und kann in spezifischen

Merkmale betrachtet, erfasst und eingeordnet werden. Im pädagogischen Zusammenhang spiegelt sich dies als Dekontextualisierung und Rekontextualisierung z. B. in der lerntheoretisch und entwicklungspsychologisch hinterlegten Form der Unterrichtsentwicklung wider. Kern dieses Prozesses ist es, Einzelheiten eines konkreten Falls auf ihre systematische Relevanz für ähnliche Fälle zu prüfen und zu Gunsten von Modellbildung zu verdichten.

Dabei sind zwei Ebenen von Abstraktion zu unterscheiden: a) der Vergleich von Erscheinungs- und Gebrauchsmerkmalen als „formale“ oder „empirische“ Abstraktion; b) die theoriegeleitete Analyse von Wesensmerkmalen und inneren Zusammenhängen eines Erkenntnisgegenstandes als „inhaltliche“ oder „theoretische“ Abstraktion. (vgl. Giest 2011, S. 68) Als Fähigkeit spielt dieses Verständnis von Abstraktion eine zentrale Rolle sowohl in der Zielsetzung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen als auch in der Beschreibung notwendig zu bewältigender Aspekte im Verlauf von Arbeitsprozessen, auf die berufspädagogische Bemühungen zielen.

Literatur:

GIEST, H. (2011): Wissensaneignung, Conceptual Change und die Lehrstrategie des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten. In: Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland. In: Rückriem, G./Giest, H. (Hrsg.), Heft 4, S. 65-100

KLEMISCH, H./SCHLÖMER, T./TENFELDE, W. (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, I./de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden, S. 103-122

Udo Hagedorn

Agentur für Arbeit

Die Aufgaben der Agentur für Arbeit sind im Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) – Arbeitsförderung festgelegt. Ziele der Arbeitsförderung sind u. a.: dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegen zu wirken, die Dauer der Arbeitslosigkeit zu verkürzen, Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt auszugleichen. Zu den Kernaufgaben der Agentur gehören: Vermittlung in Ausbildungs- und Arbeitsstellen, Berufsberatung, Arbeitgeberberatung, Förderung der Berufsausbildung, Förderung der beruflichen Weiterbildung, Förderung der beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung, Leistungen zur Erhaltung und Schaffung von Arbeitsplätzen und Entgeltersatzleistungen, wie z. B. das Arbeitslosen- oder Insolvenzgeld.

Die Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung wird am 16.07.1927 errichtet. In der NS-Zeit von 1933-1945 stehen die Arbeitsämter sowie die Reichsanstalt unter der unmittelbaren Kontrolle durch den NS-Staat. Durch das Gesetz über die Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung kommt es 1952 zur Neugründung und Umbenennung in „Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung“. Mit der Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes am 01.07.1969 wird die Bundesanstalt erneut umbenannt. Bis zum 31.12.2003 heißt sie nun „Bundesanstalt für Arbeit“. Als zusätzliche Aufgabe wird den Arbeitsämtern die Förderung der beruflichen Bildung zugewiesen. Mit dem Inkrafttreten der „Gesetze für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ Teil I, II und III wird die Bundesanstalt reformiert und erhält die Bezeichnung „Bundesagentur für Arbeit“. Am 01.01.2005 werden Arbeitslosen- und Sozialhilfe entsprechend dem vierten „Ge-

setz für moderne Dienstleistungen“ (Hartz IV) zur Grundsicherung für Arbeitssuchende (SGB II) zusammengelegt. Im Dezember 2007 erklärt das Bundesverfassungsgericht die Mischverwaltung aus Arbeitsagenturen und Kommunen für verfassungswidrig. Seitdem sind die Jobcenter die gemeinsamen Einrichtungen zwischen der Agentur für Arbeit und den Kommunen.

Die Bundesagentur für Arbeit (BA) ist eine rechtsfähige bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts mit Selbstverwaltung. Sie ist in eine Zentrale in Nürnberg, 10 Regionaldirektionen, 156 Agenturen für Arbeit und ca. 600 Dependancen sowie 304 Jobcenter (gemeinsame Einrichtungen), die von den Agenturen für Arbeit vor Ort mit kreisfreien Städten bzw. Landkreisen gebildet worden sind, gegliedert.

Hinzu kommen die besonderen Dienststellen wie z. B. Familienkasse, Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) in Bonn, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg, die Führungsakademie der BA (FBA), Hochschule der BA – Staatlich anerkannte Fachhochschule für Arbeitsmarktmanagement. Den Vorstand bilden der Vorsitzende und zwei weitere Mitglieder.

Finanziert wird die Agentur vor allem durch die Beiträge der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber. Hinzu kommen noch Mittel des Bundes und Beiträge der freiwilligen Weiterversicherung. Den Beitrag zur Arbeitsförderung zahlen Arbeitnehmer und Arbeitgeber in der Regel je zur Hälfte.

Um Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen, bietet die Agentur Maßnahmen zur betrieblichen Einstiegsqualifizierung (EQ) und berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)

an. Die Agentur fördert die Berufsausbildung von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten Auszubildenden u. a. durch Angebote wie die Ausbildungsbeleitenden Hilfen (abH), die Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) oder die Aktivierungshilfen (Ah) für Jüngere.

Literatur:

SCHMUHL, H.-W. (2003): Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsverwaltung in Deutschland 1871-2002. Nürnberg

STARK, A. (1996): einst & jetzt. 100 Jahre Arbeitsamt Nürnberg, Arbeitsamt Nürnberg, www.arbeitsagentur.de.

Carsten-Norbert Schulz

Aggression

Die Ursachen von extremen Aggressionen systematisch zu erforschen, wurde im 20. Jahrhundert, vor dem Hintergrund zweier Weltkriege, zu einem wichtigen Thema der Humanwissenschaften. Aus Forschungen der Psychologie (Selg 1999, Zimbardo 2008) sind in den Erziehungswissenschaften vier Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggressionen übernommen worden:

- Aggression ist ein den Menschen innewohnender Trieb, der nach Abfuhr drängt.
- Aggressionen werden durch von außen verursachte Frustrationen erzeugt, die Verhaltensziele behindern.
- Aggressionen werden gelernt, entweder über die Belohnung aggressiven Verhaltens durch die Umwelt oder mittels Imitation eines positiv besetzten Vorbildes, das Gewalt zeigt und damit Erfolg hat.
- Unter Einfluss einer verhängnisvollen Gruppendynamik (Unterordnung, Kon-

formität, Feindbild) verwandeln sich ursprünglich friedfertige Menschen zu bösartigen Gewalttätern.

Übermäßige Aggressionen gelten in Schule und Ausbildung als unerwünscht. Sie stören den Arbeitsfrieden, behindern den Unterricht und gefährden den Lernerfolg. Geeignete vorbeugende und im Konfliktfall Aggressionen abbauende Maßnahmen sind abhängig von den vier Erklärungsansätzen. In triebtheoretischer Perspektive (Freud) sind Aggressionen nicht zu verhindern, können aber kanalisiert bzw. umgesteuert werden. Es gilt, Freiräume beim Arbeiten und Lernen zu schaffen, etwa durch Sport. Theorien, die das äußere oder gruppeninterne (Zimbardo) Hervorrufen von Aggressionen betonen, setzen zur Vorbeugung auf die bewusste Ausschaltung dieser Faktoren im Vorfeld kritischer Situationen oder auf Trainingsprogramme, die speziell auf derartige Situationen vorbereiten. Geübt wird, übermäßig aggressives Verhalten zu vermeiden und in kritischen Situationen anders zu reagieren. Alternatives, deeskalierendes Verhalten wird zielgerichtet aufgebaut. Ähnlich ist der Trainingsansatz in der Perspektive der Lerntheorien. Aggressives Verhalten wurde erlernt und kann wieder verlernt werden, wenn andere Verhaltensmuster gezielt gelernt werden (Nolting 2005).

Ein angemessener Umgang mit eigenen, in verschiedenen Umständen aufkeimenden Aggressionen ist unerlässlich, um in Schule, Ausbildung und Beruf Erfolge zu erzielen. Ebenso wichtig ist in diesem Zusammenhang das Erlernen von Strategien, wie überschäumenden Aggressionen anderer Personen zu begegnen ist. In der beruflichen Handlungskompetenz gehört der Aufbau eines entsprechenden Verhaltensrepertoires, das die Selbst- und Fremdper-

spektive berücksichtigt, zur Sozialkompetenz.

Schulen und Lehrkräfte sind für eine Gestaltung von Lernumgebungen und Lernsituation verantwortlich, die das Risiko von Gewalt und Aggressionen in Lerngruppen minimiert. Dazu gehören Konzepte für die optimale Gestaltung von Gebäuden und Räumen einer Schule und deren bauliche Umsetzung. Lehrende stehen vor der Aufgabe, Lernsituationen zu gestalten, die niemanden benachteiligen, und übermäßige Aggressionen von Lernenden, die den allgemeinen Lernerfolg gefährden, anzusprechen und anzugehen. Im Umgang mit heterogenen, multikulturellen Lerngruppen sollten sich alle Beteiligten bewusst sein, dass Aggressionen per se nicht negativ sein müssen und unterschiedliche Formen unterschiedlich bewertet werden. Die Psychologie hat zwischen positiver, die Dinge in Angriff nehmender und restriktiver, Dinge und Personen schädigender, Aggression unterschieden. Aggressionen können für Menschen ein angemessener Weg sein, sich zu artikulieren und möglichen Beeinträchtigungen wirksam zu begegnen. Allen am Lehr-Lernprozess in Schule und Betrieb beteiligten Personen muss in Form allgemeiner Regeln verdeutlicht werden, welche Formen von Aggressionen als nicht tolerabel gelten.

Literatur:

NOLTING, H.-P. (2005): Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu verhindern ist, 5. Aufl., Reinbek bei Hamburg

SELG, H. (1999): Aggression. In: Asanger, R./ Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. 5. Aufl., Weinheim, S. 1-4

ZIMBARDO, P. G. (2008): Der Luzifer-Effekt: Die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen. Heidelberg

Burkhard Vollmers

Akademiker

Der Begriff „Akademiker“ geht auf die durch Platon (428/427–348/347 v. u. Z.) gegründete Philosophenschule in Athen (griech. Ἀκαδημία *Akadēmeia*) zurück. Neuzeitlich gibt es zwei Hauptbedeutungen des Begriffes: (1) das „Akademiestglied“ (= Gesellschaft von gelehrten, literarischen und/oder künstlerischen Personen) und (2) der „Hochschulgebildete“ (= tertiärer Bildungsbereich, der auf den Sekundarbereich II aufbaut).

Die akademische Ausbildung erfolgt in unterschiedlichen Hochschultypen, welche traditionsgemäß eine ausdifferenzierte Aufgabenstellung aufweisen, jedoch im humboldtschen Grundsatz der „Einheit von Forschung und Lehre“ verbunden sind. Voraussetzung für ein Studium ist die Allgemeine oder Fachgebundene Hochschulreife oder die Fachhochschulreife. Landesrechtlich geregelt ist der Zugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulreife. Ziel eines Studiums ist die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld. Entsprechend ist die Vorstellung weit verbreitet, dass mit der Studienwahl weitgehend auch eine Berufswahl getroffen wird. In diesem Sinne ist das Recht zur Aufnahme eines Studiums nach GG Art. 12 „Freiheit der Berufswahl“ verfassungsrechtlich geschützt (BVG 1972, Numerusclausus-Urteil). Dennoch unterliegen einige Studiengänge bundesweiten oder regionalen Zulassungsbeschränkungen. Mit der Bolognaerklärung (1999) und der Vereinheitlichung des europäischen Hochschulraumes wurde das dreistufige Studienmodell eingeführt. Der Bachelorgrad ist seitdem der berufsqualifizierende Hochschul- und auch der akademische Regelabschluss. Ihm schließt sich ein konsekutiver, seltener ein nicht-konsekutiver oder weiterbil-

dender Masterstudiengang an. Die dritte Stufe ist die Erlangung des Doktorgrades.

2011 begannen ca. 43 % der Jahrgangskohorte ein Studium. Zunehmend werden die selektiven Mechanismen thematisiert, die zu einer Unterrepräsentanz von Studierenden aus Nicht-Akademikerfamilien oder mit Migrationshintergrund führen. Die Hochschulabsolventenquote war mit ca. 30 % der Kohorte im OECD-Vergleich noch immer gering. 2005 gab es erstmalig mehr weibliche als männliche Absolventen. Die durchschnittliche Studiendauer liegt bei 12,8 Semestern. Der Übergang Studium-Beruf wird zunehmend von temporären Verträgen und Wechseln gekennzeichnet („akademisches Prekariat“). Studien belegen jedoch, dass nach Aufnahme einer ersten regulären Tätigkeit der Weg in adäquate Beschäftigungsverhältnisse geebnet ist. Dafür sprechen auch die grundsätzlich niedrige Arbeitslosenquote (2,5 %; zum Vergleich: 5 % bei Personen der mittleren Bildungsebene; über 25 % bei Personen ohne Berufsabschluss) sowie die höheren Durchschnittseinkommen von Akademikern.

Der pragmatische Umgang mit akademischer Bildung hat zu erheblichen gesellschaftlichen Irritationen geführt. Mit dem neuen outcome-orientierten, informationsbasierten Kopfarbeiter scheint der akademische Intellektuelle verschwunden zu sein. In logischer Konsequenz wird nun auch das Hochschulwesen an seinem unmittelbaren Wert für das Beschäftigungssystem gemessen. In dem Maße, wie die akademische Ausbildung sich ausweitet, werden die Gleichwertigkeit von im Beruf erworbenen Qualifikationen formuliert und Zugangswege an die Hochschulen für Berufserfahrende gefordert. Neue Modelle der Verzahnung von akademischer und beruflicher Ausbildung (Duales Studium,

berufsqualifizierende duale Bildungsgänge an Berufsakademien) sollen die Stärken beider Systeme verbinden.

Literatur:

KMK (2012): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/12. Kap. 7, S. 143-170

PAHL, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem – Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld

STATISTISCHES BUNDESAMT (2014): Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2012.

TEICHLER, U. (2010): Hochschulen: Die Verknüpfung von Bildung und Forschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl., Wiesbaden

Katja Svensson

Akademische Berufe

Akademische Berufe gibt es schon seit dem Mittelalter als Juristen, Mediziner, Theologen u. a.

Der Begriff „akademisch“ im Bildungskontext umfasst Forschungs- und Lehraufgaben an Hochschulen. Über akademische Lehre, die durch Forschung gespeist wird, erfolgt im tertiären Bildungsbereich ein akademischer Abschluss. Die Verbindung von Forschung und Lehre ist damit ein Wesensmerkmal akademischer Bildung und zielt auf die Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit. In diesem Verständnis ist die ursprüngliche Bedeutung von „Akademie“ erhalten geblieben: als Philosophenschule in der Antike und spätere Wissenschaftlerschule. Gleichzeitig soll die akademische Bildung laut Hochschulrahmengesetz, § 7, Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten. Sie zielt damit auf einen akademischen Be-

rufsabschluss durch Graduierung und/oder Staatsexamen.

Die Verbindung „Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten“ und „Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld“ ist eine spätere Leitidee, die gleichzeitig Spannungsfelder erzeugt. Ob der graduierte Chemiker oder Ingenieur ein Wissenschaftler oder ein Berufsträger ist, stellt eine „alte Frage“ dar. Als die Chemieproduktion neben Laboratorien zu einem empirischen Feld der Wissenschaft wurde, führte das zu neuen Tätigkeitsfeldern der Chemiker in der Chemieindustrie des 19. Jahrhunderts und dazu, Chemiker im Studium auch zur Berufsausübung für die Chemieindustrie zu qualifizieren, was bis heute erhalten ist. In der Ingenieurbildung erfolgte die Schwerpunktsetzung sowohl nach Tätigkeitsfeldern als auch nach Studienabschlüssen.

Ferner gab es Tendenzen, eine Teilung in forschungs- und anwendungsbezogene Ingenieure vorzunehmen. Eine solche Aufteilung erscheint problematisch, weil sie eine Trennung von Theorie und Praxis darstellt und weder für das Selbstbild des Ingenieurs noch für die Fundierung von Berufsbildern für ein Studium tauglich ist.

Akademische Bildung, die auf eine spätere Berufstätigkeit gerichtet ist, erfordert ein Theorie-Praxis-Verständnis, in dem Praxis als empirische Basis für Wissenschaft sowie als deren Anwendungsfeld anzusehen ist. Wissensschöpfung in Forschung und Entwicklung ist prozesshaft geworden, indem sie viel enger als früher im Wechselspiel mit Wissensumsetzung vorangetrieben wird und enger an Tätigkeitsfelder ihrer Anwendung gebunden ist. Akademische Bildung orientiert an Wissenschaftsdisziplinen, ohne stärkere Beachtung beruflicher Tätigkeitsfelder, wird zunehmend problematisch. Ein stärker auf Berufser-

werb gerichteter Anspruch an akademische Bildung ist an alle Hochschultypen gerichtet, wobei an Universitäten mit ihren Traditionen in der Grundlagenforschung die Verbindung des Studierens mit disziplinorientierter Forschung von Bedeutung ist.

Diesem Anspruch an akademischen Berufserwerb steht entgegen, dass für viele Berufe kein definiertes Berufsbild vorliegt. Das hat zur Folge, dass disziplinorientiertes Wissen und entsprechende methodisch-analytische Befähigungen vermittelt werden. Im Rahmen des Bologna-Prozesses und einer wachsenden Kommerzialisierung der Bildung hat das in Deutschland zu einer extremen Diversifizierung in Studienprofilen und Lernorten akademischer Bildung (Universitäten, Fachhochschulen, Berufsakademien) geführt. Dabei fallen Zuschnitte von Studienprofilen mit sehr unterschiedlichen Bezeichnungen, studieninhaltliche Überschneidungen oder fragwürdige Spezialisierungen auf, deren Funktionalität für die spätere Berufsausübung kaum zu verifizieren sein wird. Die Studienprofile erscheinen als noch „vorhypothetische“ Annahmen, da Untersuchungen zu akademischen Berufsbildern in Tätigkeitsfeldern in Korrelation zu den Studienbildern (Befähigungsziele, Studieninhalte und -organisation) bisher kaum vorliegen.

Literatur:

PAHL, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem – Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. Bielefeld

STORZ, P. (2013): Forschungen zu akademischen Berufen der Chemie und Chemietechnik. In: Pahl, J.-P./Herkner, V. (Hrsg.): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld, S. 814-826

Peter Storz

Akademische Berufsausbildung, akademische Abschlüsse

Eine akademische Berufs(aus)bildung erfolgt in Deutschland in der Regel in akademischen Einrichtungen des tertiären Sektors, den Hochschulen, und wird als Studium – im konkreten Fall als Studiengang – bezeichnet. Der Zugang zum Studium ist an Voraussetzungen gebunden, mit dem Abschluss eines Studienganges wird in der Regel ein akademischer Grad verliehen. Die Zulassungsvoraussetzungen sowie die zur Verleihung möglichen akademischen Grade sind in den Hochschulgesetzen der Länder ausgewiesen.

Ein Hochschulstudium kann als Erstausbildung aufgenommen werden oder es kann als Weiterbildung, aufbauend auf einem in der Regel nicht-akademischen Beruf, erfolgen.

Auch wenn ein berufsqualifizierender Abschluss mit dem Studium angestrebt wird, wird doch in der Mehrzahl der Fälle nicht auf einen spezifischen Beruf abgestellt, wie es beispielsweise bei Handwerksberufen der Fall ist. Außer bei Staatsexamensstudiengängen (Lehramt, Jura), deren Abschluss auf einen spezifischen Einsatz im Erwerbsleben gerichtet ist (z. B. Lehrer/-in), gibt es bei allen weiteren Abschlüssen – Diplom, Magister, Bachelor, Master, Lizentiat, Meisterschüler – die verschiedensten Möglichkeiten der Berufsausübung. So spielt die Frage nach der „Verwertung“ eine immer größere Rolle. Sie stellt bei Bachelor- und Masterstudiengängen ein wesentliches Kriterium der Akkreditierung dar. Die Einrichtung von Studiengängen ist daher heute mehr von Interessen der Wirtschaft und des Staates geprägt als – wie in früheren Zeiten – durch wissenschaftliches Interesse, wobei in der Entwicklung der Wissenschaften durch die

zunehmende Spezialisierung eine steigende Zahl von Studiengängen geschaffen wurde.

Das Staatsexamen, das bei Lehramts-, Veterinärmedizin-, Rechtswissenschafts-, Lebensmittelchemie-, Medizin- und Pharmazie-Studiengängen absolviert wird, ist eine Prüfungsbezeichnung und stellt keinen akademischen Grad dar, sondern bezeichnet den Abschluss des Studiums, der wiederum eine Berechtigung/Voraussetzung für die Weiterqualifizierung (z. B. Referendariat) enthält. Mit erfolgreichem Abschluss kann auch, meist auf Antrag, in einigen deutschen Ländern mit dem Staatsexamen ein akademischer Grad – häufig im Verleihungsverfahren – erworben werden (z. B. im Lehramtsstudiengang für berufsbildende Schulen der akademische Grad eines Diplom-Berufspädagogen).

Institutionen der Ausbildung haben u. a. das Ziel und Interesse, den eigenen Nachwuchs zu fördern. So bieten Hochschulen postgraduelle Studiengänge, wie Promotionsstudiengänge, an. Aber auch in einem Forschungsverbund oder völlig unabhängig von der Hochschule kann eine Promotion durchgeführt werden, wobei der Abschluss allerdings wieder an eine Hochschule gebunden ist, deren Promotionsordnung bzw. die Promotionsordnungen der einzelnen Fakultäten bzw. Fachbereiche das Prozedere der Promotion regeln. Mit erfolgreichem Abschluss der Promotion wird der Dokortitel verliehen, mit dem Zusatz der ungefähren Studienrichtung (z. B. Dr. phil.).

Eine weitere Qualifizierung in der Hochschullehrerlaufbahn ist durch die Habilitation oder eine Juniorprofessur, aber auch adäquate wissenschaftliche Leistungen, die per Gutachten ausgewiesen werden kön-

nen, möglich. Mit Abschluss einer Habilitation wird eine Lehrbefugnis erteilt, und dem Doktorgrad kann (je nach Bundesland) der Zusatz „habil.“ zugefügt werden. Sie führt nicht automatisch zur Bezeichnung „Professor/-in“. „Professor/-in“ ist eine Amtsbezeichnung (kein Titel) für Inhaber von Professuren, auch wenn häufig von einem „akademischen Titel“ oder „höchstem akademischen Grad“ gesprochen wird. Dies verankern inzwischen einige Ländergesetze. So heißt es z. B. im Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetz (§ 69): „Ein Professor darf den Titel ‚Professor‘ nach Ausscheiden aus dem Dienstverhältnis führen, wenn seine Dienstzeit mindestens 5 Jahre betrug.“

Literatur:

PAHL, J.-P./HERKNER, V. (Hrsg.) (2013): Handbuch Berufsforschung. Bielefeld Hochschulgesetze der einzelnen Bundesländer

Barbara Fegebank

Akademische Bildung

Die akademische Ausbildung kann seit dem Bologna-Prozess – auch wenn es noch einige herkömmliche Studiengänge gibt – durch zwei Phasen beschrieben werden, und zwar die grundlegende polyvalente des Bachelorstudiums und die nachfolgende Vertiefung des Masterstudiums. Seitdem wird zumindest in der ersten Phase zum Bachelor mit den Hochschulcurricula auf nutzbares Wissen durch die quasi normierten Studieninhalte Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielt.

Dabei zeigt sich ein Trend zur grundlegenden akademischen Berufsausbildung, die durch eine verschulte Lehre bei gleichzeitig fast völliger Abkopplung der For-

schung gekennzeichnet ist. Kompetenzerwerb wird betrieben, abgefragt und zertifiziert, aber kaum hinterfragt. Damit wird die Einsicht verbaut, dass wissenschaftliches Wissen immer nur ein vorläufiges ist.

Mit der zweiten Studienphase, d. h. zum Master, ist eine Begrenzung der Teilnehmer an einer eher auf Forschung bezogenen Bildung intendiert. Doch ist die Idee der akademischen Bildung, jungen Menschen durch eine Teilnahme an Erkenntnisprozessen, durch forschendes Studieren, durch Selbstständigkeit und Selbstbestimmung bei der Erkenntnissuche, durch Methodenvielfalt sowie durch Gewährung gesellschaftlicher Verantwortung und individueller Freiheit ein Angebot zur Lehre und Forschung zu offerieren, auch in der zweiten Studienphase gefährdet.

Die Idee der akademischen Bildung bestand seit den 1960er Jahren darin, der nachwachsenden akademischen Generation eine wissenschaftliche Aufklärungs- und Erkenntniserfahrung zu ermöglichen, damit Wahrheit an die Stelle von Meinung, Ideologie, Offenbarung und Indoktrination trete.

Akademische Bildung sollte auch die Einsicht umfassen, dass Wissenschaften nicht normierte Inhalte vermitteln, sondern in ihrer Unabgeschlossenheit und Offenheit als eine zeitabhängige Form der Weltdeutung begriffen werden. Bei der Entwicklung der akademischen Bildung sollte auch die Idee von Wissenschaft mit den Kennzeichen intellektueller Redlichkeit, geistiger Unbestechlichkeit und argumentierender Urteilsfähigkeit unabhängig von dem angestrebten Beruf nicht unterschritten werden.

Insgesamt drängt sich nun der Eindruck auf, dass Ökonomisierung und Entscheidungen der Politik die Universitäten und Hochschulen und damit die akademische

Bildung in ein technokratisches Korsett zwingen. Die Idee und Gestalt der Universität in der Einheit von Lehre, Forschung und Bildung wird damit im Kern verändert. Schon derzeit ist erkennbar, dass akademische Bildung dadurch kein durchgängig transzendierender Vorgang mehr ist, sondern vor allem in der ersten Phase ein weitgehend am Konzept von beruflichen Schulen orientierter Ausbildungsabschnitt.

Um diesen Trend aufzubrechen, ist eine Besinnung auf den Kern akademischer Bildung, der auf einem Studium generale mit kulturellen, ästhetischen und moralischen Aspekten sowie der Einheit von Forschung und Lehre basiert, zu erhalten. Dabei muss der Blick auf die Berufe und Beruflichkeit keineswegs aufgegeben werden, vielmehr ist eine bessere Durchlässigkeit und Verschränkung von beruflicher und akademischer Bildung anzustreben. Die Gestaltung der akademischen Bildung muss durch neue Verhältnisse von Theorie und Praxis, Kompetenzerwerb und Allgemeinwissen, individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen sowie von Selbstbestimmtheit beim Studieren und Berücksichtigung von Rahmenbedingungen eines offenen Hochschulcurriculums vorgenommen werden, sodass die Studierenden selbstkritisch an ihrer akademischen Bildung mitwirken und arbeiten können. Mit autonom gesetzten Ansprüchen zu einer möglichst weitgehend selbstgestalteten akademischen Bildung können die Studierenden sich zugleich auch dem Ziel einer umfassenden Allgemein-, Berufs- und Menschenbildung nähern.

Literatur:

LENZEN, D. (2014): Bildung statt Bologna. Berlin
WISSENSCHAFTSRAT (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfeh-

lungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels; Drs. 3818-14, Darmstadt

Jörg-Peter Pahl

Akademisierte Beruflichkeit

Die Entgegensetzung von allgemeiner Bildung und funktionspezifischer Ausbildung durchzieht alle Debatten über die Hochschule. Historisch jedoch liegen die Dinge anders. Seit langem stellt gelingende Hochschulbildung eine Verbindung allgemeiner Bildung und Berufsqualifikation her. Das wird begrifflich mitunter als „wissenschaftliche Berufsausbildung“ gefasst. Dabei gibt es recht unterschiedliche Varianten, wie das Verhältnis von Bildung und Ausbildung in einem Hochschulsystem ausgestaltet werden kann:

In Frankreich und französisch inspirierten Hochschulsystemen haben Hochschulen im Wesentlichen die Funktion der wissenschaftlich basierten Berufsausbildung. In Großbritannien und britisch beeinflussten Hochschulsystemen wird die Funktion der Persönlichkeitsbildung stark betont. Der Humboldtsche Universitätstypus folgt idealtypisch vor allem der Funktion, Wissenschaft zu vermitteln. Das US-amerikanische Modell schafft es, alle diese drei Funktionen in sich zu vereinen, nämlich eine Bachelorausbildung mit der wesentlichen Funktion der Persönlichkeitsbildung, die in allen Hochschulen vorhanden ist, eine auf Professional Master Degrees abzielende Berufsausbildung und eine im engeren Sinne wissenschaftsbezogene Doktorandenausbildung.

Aber auch bereits die preußischen Universitätsreformen des 19. Jahrhunderts konnten daran anknüpfen, dass akademische

Ausbildung auch berufsbezogen war. Immer schon brachten die deutschen Universitäten nicht nur Philosophen und Naturforscher hervor, sondern vor allem (Gymnasial-)Lehrer, Ärzte, Beamte und Pfarrer – also: Absolventen, die zur Ausübung eines klar definierten Berufes befähigt und berechtigt waren. Deutlichster Ausdruck dessen war und ist, dass bestimmte Studiengänge mit Staatsprüfungen bzw. kirchlichen Examina abschließen. Ebenso führte die Aufwertung technischer Lehranstalten zu Technischen Hochschulen dazu, dass ein weiteres, ebenso klar bestimmtes Berufsbild akademisiert wurde – das des Ingenieurs.

Seit der Hochschulexpansion der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es eine Reihe von Neuerungen, die das Verhältnis von Akademisierung und Beruflichkeit veränderten. Mehr Geltung verschaffte sich die Forderung nach Praxisrelevanz der Studiengänge. Mit der Gründung der Fachhochschulen entstanden Einrichtungen, die wissenschaftlich basierte berufsorientierte Ausbildungen anbieten. Duale Studiengänge kombinieren Ausbildungen an den beiden Lernorten Betrieb und Hochschule.

Die Bachelor/Master-Studienreform formulierte das Ziel der Employability oder Berufsbefähigung. Allerdings geht es heute in der akademischen Ausbildung weniger um eine enge Berufsbefähigung, sondern um Berufsfeldbefähigung: Erfolgreich absolvierte Studiengänge ebnen zwar zum Teil den Zugang zu bestimmten Berufen. Doch in jedem Falle eröffnen sie zahlreiche Perspektiven in studienfachaffinen Berufsfeldern, ohne die konkrete Berufsrolle exakt vorzubestimmen. Im Weiteren vollzog und vollzieht sich die Akademisierung auch von anderen Berufen, für deren Ausübung zuvor kein Studium erforderlich

gewesen ist. So wurde beispielsweise das Lehramtsstudium auch für die Klassenstufen unterhalb des Gymnasiums eingeführt. Weitere herkömmliche Berufsrollen werden dadurch zunehmend akademisiert, dass die Anforderungen steigen: Ihre Wissensintensität nimmt zu, und es sind überwiegend nicht-routinisierte Abläufe zu bewältigen. Das betrifft etwa den Beruf der Sekretärin, der sich zur Office-Managerin bzw. zum Office-Manager wandelt, oder den des Landwirts.

Bei all dem besteht im deutschsprachigen Raum eine gewisse Sondersituation: Aufgrund des ausdifferenzierten Berufsbildungswesens führte und führt der Weg in viele Berufe über nicht-akademische Ausbildungen. Da sich diese mit den Akademisierungstendenzen nicht auflösen, sondern auch weiterhin bestehen, kommt es überwiegend zu Teilakademisierungen der betreffenden Berufsrollen.

Literatur:

SCHULTZ, T./HURRELMANN, K. (Hrsg.) (2013): Die Akademiker-Gesellschaft. Müssen in Zukunft alle studieren? Weinheim

SEVERING, E./TEICHLER, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld

TEICHLER, U. (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt a. M./New York

Peer Pasternack

Akademische Wissenschaft - Berufswissenschaft

Als akademische Wissenschaft wird die „normale“ Wissenschaft bezeichnet, die in der Regel als Beruf an einer wissenschaftlichen Institution (z. B. Universität, Forschungsabteilung der Industrie) betrieben wird und normalerweise eine professionel-

le Ausbildung (Studium) voraussetzt. Sie wird hier von der Bürger- oder Basiswissenschaft unterschieden, für die jene einschränkenden Bedingungen nicht gelten. Beides hat sich erst im Laufe der Herausbildung eines allgemeinen Universitätswesens auseinanderentwickelt. Noch im 19. Jahrhundert war diese Unterscheidung nahezu unnötig; es gab oft unproblematische Zwischenstufen oder Kooperationen, die es heute in dieser Form kaum noch gibt.

Die heutige Berufswissenschaft ist sehr stark institutionell geprägt. Insbesondere die Struktur der modernen Universität sowie ihre Abhängigkeit von staatlicher oder privater Finanzierung hinterlassen in ihr viele Spuren. Eine Konsequenz ist die Tatsache, dass die „Einheit von Forschung und Lehre“ (W. von Humboldt) längst zu einer Einheit von Forschung, Lehre und Verwaltung geworden ist. Hinzu kommt, dass der Konkurrenzkampf um die immer zu wenigen Stellen stark ist und zu einem Wettbewerb um Veröffentlichungen, Drittmittelzuteilungen und Qualitätsrankings führt, der ebenfalls nicht nur positive Begleiterscheinungen mit sich bringt.

Die Mittelzuteilung erfolgt fast immer mit starkem Einfluss von Außeninteressen, seien es politische Prestige- oder ökonomische Nutzungserwartungen. Dies führt zu einem meistens wissenschaftlich nicht begründbaren Ungleichgewicht zwischen oft extremer Mittelknappheit auf der einen Seite und Fächern, die aufgrund aktueller externer Interessenlagen sehr reichlich ausgestattet sind.

Die meisten Berufswissenschaftler arbeiten aber auf der Basis von oft sehr knapp befristeten Verträgen; gerade junge, kreative Personen spüren diesen Druck, während etablierte Forscher oft auf Dauerstellen sitzen, aber nicht selten erheblich weniger flexibel und innovativ arbeiten. Fak-

tisch ist die Freiheit der Berufswissenschaft auch noch aus anderen Gründen vielfältig eingeschränkt, etwa deshalb, weil Wirtschaft, Verwaltung und Politik noch weitere Rahmenbedingungen setzen: auch Hochschulgesetze, Aufsichtsgremien und ein zunehmender Einfluss von Medien und Öffentlichkeit begrenzen die Handlungsfreiheit der heutigen Wissenschaftler.

Die Berufswissenschaft zerfällt in viele verschiedene Wissenschaften. Insgesamt stellt sie eine extrem aufgesplitterte Wissenslandschaft dar, wo häufig schon Kommunikationsbarrieren innerhalb der verschiedenen Spezialgebiete ein und derselben Disziplin auftreten. Da sich darüber hinaus die einzelnen Fachsprachen immer weiter von der Alltagssprache entfernt haben, wird die Berufswissenschaft heute in ihrem Umfeld weitgehend als eine Veranstaltung im Elfenbeinturm wahrgenommen, die den Menschen lediglich isolierte Expertenmeinungen präsentiert, aber kein zusammenhängendes Weltbild mehr liefern kann. Reparaturansätze wie interdisziplinäre Forschung, „public understanding of science“ oder Wissenschaft in Unterhaltungsformaten lösen das Problem nur zum Teil.

Der Einfluss der verschiedenen Disziplinen ist heute so gewichtig geworden, dass bisher alle Rufe nach einer transdisziplinären Forschung daran nicht viel geändert haben. Dennoch spricht vieles dafür, heute nicht mehr den Fortschritt allein in noch weiterer Spezialisierung zu sehen; faktisch ist dies immer noch die Haupttendenz. Die damit weiter zunehmenden Verluste an Zusammenhängen und Überblick sind freilich eklatant und gefährden das Zutrauen in die Erklärungskraft der Berufswissenschaftler. Es gibt deshalb im Gegensatz zu früher, wo Wissenschaft per se als eine zukunftsfähige Form des Verstandes-

gebrauchs galt, zunehmend kritische Wissenschaftsdebatten, die ihren weiteren Weg diskutieren und einen Wandel einfordern.

Literatur:

FINKE, P. (2014): Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien, München

SCHNEIDEWIND, U./SINGER-BODROWSKI, M. (2013): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, Marburg

Peter Finke

Akademisierung

In den aktuellen Debatten um das (Aus-) Bildungssystem gehören die Akademisierung der Berufswelt und die Hochschulexpansion zu den zentralen Forderungen der europäischen und nationalen Bildungspolitik. Seit Jahren befeuern die Mahnrufe der OECD über die zu niedrige Quote von Akademikerinnen und Akademikern in Deutschland die Diskussion.

Was ist unter Akademisierung zu verstehen? Als Definition muss an dieser Stelle folgende Minimaldefinition ausreichen: Akademisierung ist die wachsende Bedeutung von Studierenden im Bildungssystem und von Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem (vgl. Kuda u. a. 2012, S. 12). Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive stellt die Akademisierung die Fortführung der Bildungsexpansion dar, die in Deutschland v. a. mit der Ausweitung der Sek II seit den 1960er Jahren in Verbindung gebracht wird. Der Trend der Akademisierung und Hochschulexpansion ist unbestritten und spiegelt sich auch im fortschreitenden Wandel des Arbeitsmark-

tes wider. Der Anteil von Akademikerinnen und Akademikern wuchs innerhalb der letzten zehn Jahre um 5 % auf nunmehr 19 % (vgl. BA 2013, S. 6). Für die Berufsbildung ist diese Entwicklung von besonderem Interesse, da es gerade ihre Klientel ist, die zukünftig noch stärker an der akademischen Bildung partizipieren wird. Erklärungsansätze zu Ursachen und Folgen aber auch die Einschätzungen und Bewertungen der Trendaussagen fallen sowohl national als auch international sehr unterschiedlich aus und werden i. d. R. kontrovers diskutiert (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 9 ff.):

- Veränderung der Anforderungsprofile im Beschäftigungssystem in Richtung akademische Bildung und Verdrängungstendenzen von beruflich Qualifizierten
- demographischer Wandel und Fachkräftemangel von beruflich Qualifizierten
- Einführung eines zweistufigen Studiensystems (Bachelor/Master) und Verberuflichungstendenzen vor allem auf der Bachelorebene (Bologna-Prozess)
- Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte.

Akademisierung wird für die berufliche Bildung dann problematisch, wenn es durch zunehmend akademisch Qualifizierte auf dem Arbeitsmarkt zu Verdrängung bzw. zur Substitution von Absolventinnen und Absolventen des Dualen Systems und der darauf aufbauenden Fortbildungssysteme kommt.

Die Verzahnung von akademischer und beruflicher Bildung stellt nicht nur die Berufsbildung vor neue Herausforderungen. Auch die Hochschulen müssen sich auf die neuen Zielgruppen und Erfahrungshorizonte einstellen. Zentral dabei

ist, wie die gesetzliche Neureglung der Hochschulzugänge und die damit verbundene Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte konzeptioniert und in hochschuldidaktische Modelle umgesetzt werden. Anrechnungsmöglichkeiten von beruflich erworbenen Kompetenzen auf etablierte und neu entwickelte (berufs begleitende) Studiengänge sind mögliche Varianten. Statistisch spielen Studierende ohne Abitur nach wie vor kaum eine bedeutsame Rolle, obgleich sich ihr Anteil von 0,5 % (1997) auf 2,08 % (2010) vervierfacht hat (vgl. Duong/Nickel 2012, S. 44).

Bisher lassen sich nur Tendenzen skizzieren, deren tatsächliche Entwicklung und Ausmaß kritisch und konstruktiv beobachtet werden sollten, um frühzeitig auf intendierte und nicht intendierte Folgen der gesellschaftlich und politisch gewollten Höherqualifizierung reagieren zu können.

Literatur:

BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (BA) (Hrsg.) (2013): Arbeitsmarktberichterstattung: Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland – Gute Bildung – gute Chancen. Nürnberg

DUONG, S./NICKEL, S. (2012): Studieren ohne Abitur oder Fachabitur. In: Wissenschaftsmanagement 1/2012, S. 44 f.

KUDA, E./STRAUB, J./SPÖTTL, G./KAßBAUM, B. (2012): Akademisierung als Herausforderung für berufliche Bildung. In: Kuda, E./Strauß, J./Spöttl, G./Kaßbaum, B. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt. Zur Zukunft der beruflichen Bildung, Hamburg, S. 10-18

SEVERING, E./TEICHLER, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschule? In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg): Akademisierung der Berufswelt. Bielefeld, S. 7-18

Heiko Jersak

Akkreditierung

Unter einer Akkreditierung kann allgemein eine Qualitäts- und Sicherheitsprüfung von Waren und Dienstleistungen verstanden werden. Bei der Überprüfung und Bewertung von Produkten, Verfahren, Dienstleistungen oder Systemen sollen möglichst objektive Maßstäbe, wie z. B. die Konformität zu geltenden Normen, Richtlinien und Gesetzen, überprüft werden. Mit der Zertifizierung durch z. B. anerkannte Gütesiegel wird eine Akkreditierung formal abgeschlossen. Mit der Vergabe eines Gütesiegels soll Vertrauen für die Qualität und Sicherheit der Produkte und Dienstleistungen geschaffen werden.

Die Anforderungen an Akkreditierungsstellen sind in der Norm DIN EN ISO/IEC 17011 festgelegt. Eine Akkreditierung ist demgemäß die „Bestätigung durch eine dritte Seite, die formal darlegt, dass eine Konformitätsbewertungsstelle die Kompetenz besitzt, bestimmte Konformitätsbewertungsaufgaben durchzuführen“ (ebd.).

In der Hochschullandschaft stellt ein aufwendiges Akkreditierungssystem und -verfahren die Qualität der Studiengänge bzw. der Hochschule sicher. Zur Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre in Deutschland wurde per Gesetz am 15. Februar 2005 die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland gegründet. Im Auftrag der und finanziert durch die Länder soll sie sicherstellen, dass die von zertifizierten Agenturen durchgeführten Akkreditierungsverfahren ein Höchstmaß an Qualität, Vergleichbarkeit und Transparenz aufweisen. Der Stiftung obliegt deshalb die Aufgabe, die Grundanforderungen für Akkreditierungsverfahren zu regeln. Im sogenannten Akkreditierungsrat werden Qualitätsanforderungen für die Akkreditierung von Stu-

diengängen bzw. hochschulinterner Qualitätssicherungssysteme festgelegt, und er überwacht die Akkreditierungen, die von verschiedenen Agenturen erfolgen können. Agenturen, die vom Akkreditierungsrat zugelassen sind, dürfen das staatlich sanktionierte Qualitätssiegel des Akkreditierungsrates vergeben. Die Mitglieder des Akkreditierungsrates werden von der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz für die Dauer von vier Jahren eingesetzt.

Auf Wunsch der Hochschulen können entweder Programmakkreditierungen oder Systemakkreditierungen durchgeführt werden. Bei der Programmakkreditierung werden einzelne Studiengänge begutachtet. Mit einer erfolgreichen Programmakkreditierung wird bestätigt, dass ein Studiengang vorgegebenen Anforderungen entspricht. Ausdruck von Qualität bei Studiengängen ist beispielsweise das Funktionieren des Qualifizierungsprozesses, das Zusammenspiel seiner Elemente und letztlich der Grad seiner Zielerreichung. Bei der Systemakkreditierung wird das Qualitätssicherungssystem einer Hochschule begutachtet und bewertet. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass ein leistungsfähiges Qualitätssicherungssystem auch auf die Studiengänge rückwirkt.

Der Ablauf eines Akkreditierungsverfahrens lässt sich folgendermaßen darstellen: Die Hochschulen übersenden den Agenturen Vorabinformationen über das zu akkreditierende Vorhaben. Die beteiligten Fachausschüsse beraten sich bezüglich der Zuständigkeit und über die Anzahl der benötigten Gutachter. Von den Agenturen wird ein Angebot über Verlauf und Kosten für das Akkreditierungsverfahren erstellt. Kommt es zu einer Unterzeichnung eines Akkreditierungsvertrags mit einer Agentur, so muss die Hochschule einen Selbst-

bericht verfassen. Von der Agentur wird ein Gutachterteam zusammengestellt, welches eine Vor-Ort-Begehung durchführt. Ein Gutachterbericht wird verfasst, in dem Auflagen und Empfehlungen formuliert sein können. Die Hochschule nimmt Stellung zum Akkreditierungsbericht. Die abschließende Bewertung der Gutachter mit Beschlussempfehlung wird der Akkreditierungskommission vorgelegt. Die beantragten Gütesiegel werden gegebenenfalls vergeben, und die Entscheidung wird an den deutschen Akkreditierungsrat übermittelt.

Literatur:

DIN EN ISO/IEC 17011(2004): Konformitätsbewertung – Allgemeine Anforderungen an Akkreditierungsstellen

Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ vom 15. Februar 2005

Axel Grimm

Akkreditierung von Studiengängen

Studiengänge sind die Lehrveranstaltungen, Seminare und Prüfungen als zusammenhängendes Ganzes, die den Studienabschluss mit akademischem Grad zum Ziel haben. Kern ihrer Strukturierung sind die Curricula, die durch fortlaufende Curriculumrevisionen im besten Fall einem qualitätsfördernden Transformationsprozess unterliegen. Zu den entscheidenden Elementen für die Umsetzung der Reformvorgaben des Bologna-Prozesses bei der (inneren) Studiengangsgestaltung zählen insbesondere Modularisierung, Leistungspunktesystem (ECTS) und das Prüfungswesen (vgl. Pietzonka 2014, S. 19). Seit 2003 werden durch Akkreditierungsagenturen die staatlichen und staatlich anerkannten

Bachelor- und Masterstudiengänge geprüft und bewertet.

Die Akkreditierung von Studiengängen wird auch als Programmakkreditierung bezeichnet und ist durch die Universitäten nur dann eigenständig möglich, wenn diese zuvor eine Systemakkreditierung durch die von der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland bestellten Akkreditierungsagenturen durchlaufen haben. Solch ein erfolgreiches Verfahren ist jeweils durch die zeitlich befristete Verleihung des Qualitätssiegels des Akkreditierungsrates gekennzeichnet.

Die Akkreditierung hat insbesondere auch für die Studierenden Bedeutung. Bei der Wahl des Studienortes spielt beispielsweise die Bewertung der institutionsspezifischen Qualitäten der Studiengänge durch die Studierenden eine wichtige Rolle. Konkrete Bewertungsaspekte sind unter anderem Zulassungsbeschränkungen, besondere hochschuleigene Auswahlverfahren, die Höhe der Studiengebühren und eben qualitative Erwägungen zur späteren Verwertbarkeit des Abschlusses im Beschäftigungssystem (vgl. Pahl 2012, S. 435 f.). Die Akkreditierung der Studienprogramme mag ein Weg sein, diese institutionsspezifischen Charakteristika und damit auch Studienleistungen, die an verschiedenen Hochschulen erbracht wurden, vergleichbarer zu machen. Im studentischen Alltag spürbar werden potentielle Vorteile einer besseren Vergleichbarkeit auf der Ebene der Bewertung von Studienleistungen mit einem effektiven, standardisierten Leistungspunktesystem. Letzteres ist eines der Ziele des Bologna-Prozesses; er soll eine einfachere Anerkennung von Leistungspunkten hochschulübergreifend ermöglichen und damit u. a. studentische Mobilität europaweit fördern (vgl. z. B. Pietzonka 2014, S. 24). Die Bewertung

von Studienleistungen steht innerhalb von dualen Studiengängen vor besonderen Herausforderungen, speziell hinsichtlich der Standardisierung der Anrechenbarkeit betrieblichen Erfahrungswissens auf den akademischen Teil des Studiums (vgl. Mattes/Zawacki-Richter/Barthel 2006, S. 36).

Ob Umfang, Art und Form des Studiengangwechsels mit oder ohne Studienunterbrechung von der Akkreditierung und dem angewandten Akkreditierungsverfahren abhängig ist oder auf die verkürzten Regelstudienzeiten in den Bachelor- und Masterstudiengängen, deren Struktur oder auf weitere, auch äußere Faktoren zurückzuführen ist, bleibt nachzuweisen. Dies gilt auch für die Frage, ob der jeweils betriebene personelle und finanzielle Aufwand für Akkreditierungen von Studiengängen im Verhältnis zu angestrebten oder tatsächlich schon erzielten Vorteilen steht (vgl. Kaube 2013, S. 550 f.).

Literatur:

- KAUBE, J. (2013): Irrsinn mit Methode – Tipps und Tricks für Akkrediture. In: Forschung und Lehre (hrsg. vom Deutschen Hochschulverband). 20. Jg., Heft 7, Bonn, S. 550 f.
- MATTES, T./ZAWACKI-RICHTER, O./BARTHEL, E. (2006): Kompetenzerwerb zwischen Hochschule und Betrieb – Kompetenzdiagnostik und -entwicklung in dualen Studiengängen. In: Koch, M./Westermann, G. (Hrsg.): Von Kompetenz zu Credits – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium. Wiesbaden, S. 36
- PAHL, J.-P. (2012): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Bielefeld
- PIETZONKA, M. (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna: Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden

Matthias Kulcke

Akquisition von Arbeitsaufträgen für Produktionsschulen

Um in einer Produktionsschule ein didaktisch ausgerichtetes Lernen an realen Arbeitsaufgaben zu ermöglichen, unterliegt die Akquisition der Marktaufträge vor allem den Ausbildungsinteressen. Die Arbeits- und Qualifizierungsprozesse sind zu synchronisieren und in ihrem Umfang auszubalancieren. Ebenso sind die technischen und organisatorischen Möglichkeiten einer Produktionsschule zu bedenken, die Warenbestellungen oder zu erbringenden Dienstleistungen dahingehend zu überprüfen, ob sie nach Volumen und Qualität zu bewältigen und für Ausbildungszwecke geeignet sind. Ein großer Teil der Aufträge macht die „in-house“-Produktion aus. Hierzu gehört die Herstellung von Unterrichts- und Anschauungsmaterial ebenso wie der Aufbau, die Wartung und Instandhaltung von Werkstätten, Maschinen und Einrichtungen.

Bei der Auswahl der „out-house“-Produktion ist besonders darauf zu achten, dass den umliegenden Betrieben keine zu große Konkurrenz entsteht. Vielmehr will man die regionale oder landesweite Wirtschaft beleben und unterstützen. Viele Produktionsschulen konzentrieren sich deshalb eher auf Marktnischen und technologische Lücken. Dazu gehören z. B. besonders lohnintensive, nicht alltägliche Einzelaufträge mit anspruchsvollen Fertigungsaufgaben und solche Produktionen, denen die umliegenden Betriebe organisatorisch oder technisch nicht gewachsen sind. Die Kooperation mit den privaten Unternehmen kann einer Produktionsschule zudem die Anpassung der Produktionsprozesse an ihre Ausbildungsstruktur erleichtern. Die Schule kann weniger geeignete Teilaufträge vergeben und erhält umgekehrt von diesen Betrieben oftmals ei-

nen erheblichen Anteil ihrer Produktionsaufgaben.

Die Akquisition der Aufträge wird vor allem durch die Organisationsform einer Produktionsschule beeinflusst. Der einfache Produktionsschultyp, bei dem Ausbildung und Produktion in einer Institution zusammengefasst sind, kann nur recht unflexibel auf den Markt reagieren. Hier werden oft Standard- und Kleinserienprodukte gefertigt, die in ihrer Ausbildungseignung erprobt sind und den Aufwand einer besonderen Vorbereitung reduzieren. Die Nachfrage kann durch Werbemaßnahmen angekurbelt und die Produktpalette in Katalogen und Ausstellungsräumen vorgestellt werden. Größere Spielräume für die Akquisition von Aufträgen ergeben sich, wenn eine „Betriebsgesellschaft“ zugeschaltet wird. Sie kann als selbstständiges Unternehmen Facharbeiter beschäftigen und andere Unternehmen beteiligen, die solche Aufträge übernehmen, die für Ausbildungszwecke ungeeignet sind. Verwendbare Aufgaben bzw. Teilaufträge gibt sie an die Schulwerkstätten weiter.

Beim entwickelten Produktionsschultyp werden eine produzierende Ausbildungswerkstätte und eine eigenständige Produktionsabteilung, die vor allem den Zweck hat, die Ausbildung finanziell zu sichern, additiv miteinander kombiniert. So lassen sich Teilaufträge der Produktionswerkstatt flexibler, variantenreicher und komplexer in das Ausbildungsprogramm integrieren. Die entwickelte Produktionsschule in Form der „Lernfabrik“ simuliert am konsequentesten einen Produktionsbetrieb und kann zusätzlich im Verbund mit anderen Produktionsschulen stehen. Sie hat vor allem die Aufgabe, eng mit den regional ansässigen Industriebetrieben zu kooperieren und von ihnen sehr arbeits- und entwicklungsintensive Aufträge zu überneh-

men, um in den Zukunftstechnologien eine technische Elite zu qualifizieren, wozu die Betriebe selbst (noch) nicht in der Lage sind.

Literatur:

BERGER, T. (2013): Das Modell der Produktionsschule als ein Instrument für die Entwicklungszusammenarbeit. München

GREINERT, W.-D./WIEMANN, G. (1993): Produktionsschulprinzip und Berufsbildungshilfe. Analyse und Beschreibungen, 2. Aufl., Baden-Baden

KIPP, M./LÜTIJENS, J./SPRETH, G. (Hrsg.) (2000): Produktionsorientierung und Produktionsschulen. Bielefeld

MEIER, J./GENTNER, C./BOJANOWSKI, A. (Hrsg.) (2011): Produktionsschule verstetigen. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster/New York/München/Berlin

Johannes Meyser

Allgemeinbildung und Berufsbildung

Das Verhältnis zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im Allgemeinen und der Berufsbildung im Besonderen ist schon seit Anfang des neunzehnten Jahrhunderts Gegenstand kontroverser Diskussionen. Das damals von Wilhelm von Humboldt vertretene Bildungsideal postulierte den Vorrang von allgemeiner Bildung sowie eine systematische Trennung von Bildung und beruflicher Erziehung.

Diese konsequente Privilegierung der allgemeinen Bildung vor der beruflichen Erziehung hatte bis zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts Bestand. Erst durch die Arbeiten von Georg Kerschensteiner und anderen Berufspädagogen kam es zu einer de facto Aufwertung der beruflichen Bildung. Seit dieser Zeit löste „sich der tradi-

tionelle und auch aus ideologischen Gründen aufgestellte Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung allmählich auf“. Eduard Spranger (1968, S. 10) sah dann sogar die Berufsbildung als Basis für eine höhere Allgemeinbildung, indem er behauptete: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“

Dieser Versuch einer Privilegierung der Berufsbildung vor der Allgemeinbildung konnte sich in der Gesellschaft jedoch nicht durchsetzen. Ganz im Gegenteil hatte das vermeintliche Ideal der allgemeinen Bildung und die Geringwertigkeit beruflicher Bildung weiterhin Bestand. Unstrittig war aber schon damals, dass im Spezifischen der Berufe das Allgemeine der Bildung enthalten sein sollte.

Auch durch die vielfältigen bildungstheoretisch fundierten Versuche, allgemeinbildende und berufsbildende Bildungsgänge und Bildungsinhalte stärker organisatorisch und curricular zu verzahnen, konnte eine bessere gesellschaftliche Bewertung der Berufsbildung bis zum Beginn der „Großen Bildungsreform“ Anfang der 1970er Jahre nur in geringem Maße erreicht werden. Danach erfolgte Aktivitäten zur Integration beider Bildungsbereiche äußerten sich beispielsweise im Konzept der berufsübergreifenden Schlüsselqualifikationen (Mertens 1974) sowie des Kollegsulversuches in Nordrhein-Westfalen (ab 1972).

Darüber hinaus wurde seit dieser Zeit damit begonnen, allgemeinbildende Unterrichtsfächer in die Lehrpläne der schulischen beruflichen Bildungsgänge zu integrieren. Damit war der Anspruch verbunden, im Rahmen der Berufsbildung zusätzlich neue oder vertiefende allgemeinbildende Inhalte (wie z. B. Sprachkenntnisse, methodische Kenntnisse sowie soziale

Kompetenzen) zu vermitteln. Mit dieser äußeren und curricularen Form der Anreicherung durch Fächer war allerdings auch die Gefahr einer starken Trennung von Allgemein- und Berufsbildung in den beruflichen Bildungsgängen verbunden. Zudem waren die Vorbehalte einiger gesellschaftlicher Interessengruppen (und dabei insbesondere die Vertreter der Wirtschaft) gegen die zusätzliche Einrichtung allgemeinbildender Unterrichtsfächer an berufsbildenden Schulen groß.

Unabhängig von diesen Vorbehalten hat die Kultusministerkonferenz Anfang der 1990er Jahre für die Berufsschule festgelegt, dass diese „den Schülerinnen und Schülern allgemeine und berufliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsbildung zu vermitteln“ (KMK 1991) habe. Die ausdrückliche Forderung einer integrativen Vermittlung von allgemein- und berufsbildenden Inhalten war und ist damit aber nicht verbunden. Unabhängig davon wird in den letzten Jahren – zumindest an beruflichen Schulen – zwischen Allgemein- und Berufsbildung kaum noch grundsätzlich unterschieden.

Literatur:

BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (1998): Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Bonn

PAHL, J.-P.(2008): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes, Bielefeld

SCHWIEDRZIK, B. (2006): Allgemeine und berufliche Bildung. In: Kaiser, F.-J./Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 12-15

UNGER, T. (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen, Münster

Jörg-Peter Pahl

Allgemeine Didaktik

Didaktik ist ein sehr alter pädagogischer Begriff, der etymologisch verschiedene Ursprünge hat. Meist wird das altgriechische Wort *didáskein* mit der Bedeutung lehren, unterrichten oder zeigen als Begriffsursprung genannt. Die Entwicklung der Didaktik kann in zwei große Epochen (1600-1900 und 1900-2000) und in verschiedene Entwicklungsschritte eingeteilt werden (vgl. Peterßen 2011). Der erste didaktische Entwurf und der Begriff Didaktik stammen von Ratke Anfang des 17. Jahrhunderts. Das erste didaktische Grundwerk, die *Didacta Magna* verfasste Comenius (1657). Didaktik wurde als eine Lehrkunst und als eine Disziplin gedeutet, die nach rationalen Gesichtspunkten alle Fragen zu Lehren und Lernen klären soll. Die nächste Didaktik-Generation im Zeitalter der Aufklärung wurde von Herbart und seinen Schülern in der Allgemeinen Pädagogik begründet. Didaktik wurde als Unterrichtslehre betrachtet mit der normativen Aufgabe, Erziehung aufzuhellen und gestaltbar zu machen. Willmann (1882/89) versuchte, die comensianische Lehrkunst zu erneuern, und verstand Didaktik als Bildungslehre. Die Reformpädagogik brachte Ende des 19. Jahrhunderts zahlreiche inhaltliche Programme und Leitideen für Schule und Unterricht hervor. Didaktik wurde zum Programm. Die Didaktik als wissenschaftliches Teilgebiet der Erziehungswissenschaft entfaltete sich erst mit der Verwissenschaftlichung der Pädagogik und ihrer Herauslösung aus der Philosophie, die Dilthey Ende des 19. Jahrhunderts initiierte. Es entstand eine geisteswissenschaftliche Didaktik, die erstmals wissenschaftstheoretisch fundiert wurde. Anknüpfend an diese Position und mittels umfassender Klärung des Bildungsbegriffs konzipierte Klafki die bildungstheoreti-