

DISKUSSION

Dieter Mertens

Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung – Versuch einer Erwiderung

Unter den Diskussionsbeiträgen, welche sich bisher mit den „Schlüsselqualifikationen“ [1] beschäftigt haben, kommt die Erörterung der Autorengruppe im BBF [2] der eigentlichen Intention meines Versuchs, in ein fremdes Arbeitsgebiet überzugreifen, besonders nahe: Aus der Nahtstelle zwischen Arbeitsmarktforschung und Berufsbildungsforschung sollte eine Anregung aufgeworfen werden, damit Fachkundigere sie hin- und herwenden, um zu sehen, was mit ihr anzufangen ist. Insofern ist der genannte Aufsatz eine Rechtfertigung meiner Überlegungen auch und gerade dort, wo er sich kritisch mit einigen meiner Ausführungen beschäftigt. Ich will demnach nicht zu einer eigentlichen Verteidigung ansetzen, sondern nur auf einige Punkte kurz eingehen, in denen mir Mißverständnisse vorzuliegen scheinen. Denn nichts läge mir ferner als die Vorspiegelung eines in extenso durchdachten curricularen Systems. Insbesondere die sachkundige Kritik an einzelnen Aufzählungen, mit denen ich die *mögliche* Übersetzung der allgemeinen Leitlinie „transferhaltige Bildung“ in praktische Lehrplanprobleme bebildern wollte, will ich deswegen nicht versuchen zu widerlegen. Ich habe meine Skizze ja ausdrücklich nur „zur Diskussion gestellt“ [3].

Man bedenke auch, daß mein Ausgangspunkt ein arbeitsmarktpolitischer ist: Die Tatsache, daß die fachrichtungsbezogene Arbeitsplatzprognostik, welche von der Berufsbildungspolitik oft, wenn sie praxis- (und zukunfts-)orientierte Ausbildungsgänge fordert, so unbesehen vorausgesetzt wird, nicht ohne Unschärfen realisierbar ist. Bei der Frage nach anderen Orientierungspunkten für die Berufsbildungsforschung handelt es sich also nicht eigentlich — wie es bei Elbers u. a. zuweilen anklingt — um eine *Alternative* zur auch möglichen Ausrichtung auf garantiert wetterfeste Prognosen, sondern um eine *Ersatz-* oder *Hilfslösung* bei fehlender bzw. um eine *Ergänzungslösung* bei unzureichender Prognose. Die Vorfrage lautet immer: „Ist die Ausrichtung an Prognosen die einzige rationale Ausbildungsstrategie oder kann eine subsidiäre Ratio angeboten werden, wenn das Prognosefundament sich als so schwach erweist, daß das Beharren auf der Prognoseorientierung gerade nicht mehr als rational bezeichnet werden kann?“ Würde diese Frage verneint, so würde man die Möglichkeit der Orientierung am Praxisbedarf überhaupt negieren, sobald Prognosen fragwürdig sind, was prinzipiell immer der Fall ist.

In einem solchen Dilemma sollte man auch nicht das Problem der *Verwirklichung* von Systemkonzepten so in den Vordergrund rücken, daß man sich damit die Hände zur Beschreibung von Möglichkeiten, rational vorzugehen, binden ließe. Richtig ist, daß diese Fragen aufgeworfen werden müssen, aber sie sollten wohl nicht gerade am Anfang der konstruktiven Suche nach Auswegen stehen.

Es ist auch richtig, daß die verkürzte Gesellschaftskennzeichnung, die ich zugrundegelegt habe, keine hinreichende oder auch nur zutreffende Darstellung unserer gegenwärtigen, realen Gesellschaft ist. Sie sollte tatsächlich, wie vermutet, als Richtziel dienen. Ich spreche von Schulung für eine moderne Gesellschaft im Sinne von „auf eine solche Gesellschaft hin“.

Interessant ist, daß im BBF festgestellt wird, die Tendenz, das Faktenwissen zu verbreiten, treffe stellenweise zwar für die Realität zu, aber nicht für die pädagogische Diskussion. Dies zeigt, in welch verschiedenen Welten einander so nahe-

stehende und so eng miteinander kooperierende Wissenszweige wie die Arbeitsmarkt- und die Berufsbildungsforschung sich bewegen; denn in der arbeitsmarkt- und ausbildungssystembezogenen politischen Realität wird zunehmend Praxisorientierung durchaus im Sinne von Faktenorientierung *gefordert* und verwirklicht [4]. Diese Diskrepanz in den Informationsumwelten (oder in ihrer Wahrnehmung?) war zu vermuten; ich habe auch darauf angespielt, als ich darlegte, daß ich die Schlüsselqualifikations-Idee an sich nicht als neu vorstellen sondern nur aufzeigen wollte, daß sie *auch als arbeitsmarktdienlich* bezeichnet werden kann [5]. Die Geschichte und Verbreitung ähnlicher Gedanken in der Pädagogik waren deswegen auch nicht von mir zu diskutieren, mein Respekt davor wurde wohl deutlich gemacht; Experten zu belehren, lag mir fern. Das gleiche gilt für Psychologie und Soziologie [6].

Wichtig ist mir, hier noch einmal ausdrücklich der Forderung zuzustimmen, daß wesentlich mehr Forschung nötig ist, ehe das Schlüsselqualifikations-Konzept operationalisierbare Konturen annehmen kann. Allerdings würde das Konzept in sein Gegenteil verkehrt, wenn man der Differenzierung zuviel Raum gäbe. Gefahren in dieser Richtung sehe ich in zwei Bemerkungen der BBF-Gruppe [7]. Einmal meint sie, auch berufsfachspezialisierte Schlüsselqualifikationen seien möglich, und daher sei die Zahl der denkbaren Klassen von Schlüsselqualifikationen nicht eingeschränkt. Und bei der Erörterung der Breiterelemente wird die Frage nach der fachspezifischen Unterschiedlichkeit von Breiterelementen wie „Arbeitsschutz“ oder „Meßtechnik“ aufgeworfen. Aus diesen Denkrichtungen soll das Schlüsselqualifikations-Konzept gerade heraushelfen [8]. Durch Differenzierung und Spezialisierung in der Ausbildung wird mehr Fehlinvestition angerichtet als durch Verallgemeinerung. Dies ist der Grundgedanke. Andernfalls wäre auch die Kulturtechnik „Lesen und Schreiben“ als spezialisierbar in „Lesen und Schreiben für Tischler“, „Lesen und Schreiben für Bäcker“ usw. vorzustellen. Ich sehe nicht ein, wieso der Abstraktionsgrad, der hier erreicht ist, bei den verallgemeinerungsfähigen Fragen des Arbeitsschutzes oder der Meßtechnik nicht erreichbar sein soll [9]. Der spezielle Anwendungsfall eines allgemeinen Stoffes wäre nach der Schlüsselqualifikationsidee eher am Arbeitsplatz erlernbar als umgekehrt die Verallgemeinerung eines Spezialfalles, wenn nur ein solcher Spezialfall Gegenstand des formalisierten Lernens war. Dies ist der ökonomische Aspekt der Minimierung des Um- und Zulernaufwandes in einer Gesellschaft, die durch lebenslange Um- und Neuernanforderungen gekennzeichnet ist, deren Lerngegenstände im einzelnen aber nicht voraussagbar, also auch nicht vorauslernbar sind.

Hohen Forschungsaufwand also zugestanden, aber nicht in den traditionellen Geleisen der Suche nach detaillierten Ausbildungserfordernissen durch Erkundung detaillierter heutiger Arbeitsverrichtungen, sondern durch die Ausrichtung auf die Aggregationsproblematik: Welche vorfindbaren Anforderungselemente in verschiedenen Berufsbereichen lassen sich für eine transferhaltige, übergeordnete Ausbildung möglichst vieler aggregieren oder aus gemeinsamen Dritten ableiten? [10] Ich sehe nicht ein, im übrigen, warum, wie die BBF-Autoren glauben, der Forschungsaufwand nicht tolerierbar sein soll, der bei dieser Fragestellung zu betreiben wäre,

obwohl die einschlägige Empirie sich zunächst einmal kaum von der traditionellen Arbeitsplatzanalyse unterscheidet, die im Hinblick auf die Praxisorientierung differenzierter Ausbildungsgänge betrieben oder gefordert wird. Wieso ist der Aufwand größer (oder weniger tolerierbar), wenn 10 000 Arbeitsplätze im Hinblick auf ihre gemeinsamen oder übergeordneten Ausbildungserfordernisse untersucht werden, als wenn man sie im Hinblick auf ihre Unterschiede analysiert? Wenn man meint, Praxiserfordernisse ohne Transfereffekt für Hunderte von Einzelausbildungsrichtungen ermitteln zu müssen und zu können, so kann man auch ihre gemeinsamen Faktoren eruieren, um das Ausbildungssystem zu entfraktionieren. Und unter cost-benefit-Erwägungen: Wenn man sich mit gleichem Aufwand wie bislang zur Fraktionierung künftig der empirischen Grundlegung für die Entfraktionierung zuwendete, würden die Erträge im Rückgang der Fehlinvestitionen in unsinnige Spezialisierungen und Intensivierungen der Ausbildung zu sehen sein. Außerdem: Hier wie auch sonst im Bildungswesen muß nicht alles bis zur letzten Feinheit zuvor erkundet sein, ehe man eine bildungspolitische Aktivität wagt. Sorgfältig begleitete pädagogische Versuche sind auch auf dem Gebiet des Schlüsselqualifikations-Konzepts im Berufsbildungsbereich vorstell- und vertretbar. Ich gebe allerdings von vornherein zu, daß die Gretchenfrage der politischen Realisierbarkeit auch hierbei nicht übersehen werden kann. Forschung arbeitet, debattiert und entwirft aber nicht nur für den Tag.

Anmerkungen:

- [1] Mertens, D.: in: MittAB 1/1974, S. 36 ff.
- [2] Elbers, D., Heckenauer, M., Mönikes, W., Pornschlegel, H., Tillmann, H.: Schlüsselqualifikationen — Ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? in: BWP 4/75, S. 26 ff.
- [3] Mertens, D.: a. a. O., Ziff. 33, S. 41.
- [4] So auch das Soziologenteam des Sonderforschungsbereichs 101 in München, vgl. Beck, U., Brater, M., Transsen, E.: Beruf, Herrschaft und Identität (hektogr. Manuskript, München 1975), wo (S. 20 f.) diese reale Tendenz dem Konzept der Schlüsselqualifikationen gerade entgegengestellt wird.
- [5] Mertens, D.: a. a. O., S. 37.
- [6] Inzwischen liegen aber Weiterverarbeitungen und Auseinandersetzungen aus diesen Bereichen vor; vgl. Chancerel, L., Gontier, A., Identification des qualifications-clés en vue de la construction des unités capitalisables; Europarat, Straßburg, im Druck; Faltin, G., Überlegungen zu einer curriculumorientierten Berufsforschung, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 32, Bielefeld 1974, S. 122 ff.; Hartung, D., Nuthmann, R.: Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungswesens, in: Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Berlin, Mai 1975; Interessant auch: Nuthmann, R., Eingrenzung von Tätigkeitsfeldern: Verstärkung des Praxisbezuges oder Erhöhung von Mobilität und Flexibilität? in: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 34, Bielefeld 1974, S. 23 ff. sowie Arthur De W. Smith: Generic Skills for Occupational Training, Saskatoon, Sask. 1973 und die von der Training Research and Development Station in Prince Albert (Canada) herausgegebene "Life Skill Series", welche in bisher neun Heften über praktische pädagogische Versuche mit einem den Schlüsselqualifikationen sehr nahestehenden Bildungskonzept in der Erwachsenenbildung berichtet.
- [7] Elbers, D. u. a.: beides a. a. O., S. 28.
- [8] Ein Versuch, die Breitenelemente (auf der Basis der Schmielischen Modellanalyse) als Grundlage für ein Umschulungs-Optimierungsmodell zu verwenden, liegt schon vor. Kohler, R.-M.: Ein Verfahren zur Bestimmung optimaler Umschulungswege; Gutachten des Rheinisch-Westfälischen Instituts für Wirtschaftsforschung für die Alfred Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung, Essen 1975. Ein anderer Optimierungssatz dazu (auf der Basis der Ulrichschen Untersuchungen) findet sich bei Baumann, M.: Arbeitsmarktorientierte Forschungen zur beruflichen Flexibilität, Diss. Heidelberg 1975, S. 197 ff.
- [9] Die auf S. 29 des BBF-Aufsatzes gerügte Beschränkung der Beispiele für Breitenelemente auf den nichtakademischen Bereich hat ihre einfache Ursache darin, daß mir für den akademischen Bereich vergleichbares empirisches Material nicht zur Verfügung stand. Beim Hochschulinformationssystem (HIS) wurde einmal eine Dokumentationsform für Studien- und Prüfungsordnungen geplant, die es uns erlaubt hätte, vergleichbare Untersuchungen für den akademischen Bereich anzustellen. Dieses Projekt gilt aber wegen der Heterogenität des Materials als gescheitert (Baumann, M.: a. a. O., S. 196).
- [10] Es ist auch nicht so, als ob man mit dem Entwurf von Operationalisierungsansätzen in der Berufsbildungsforschung erst ganz am Anfang stünde. Vgl. Baumann, M.: „Von uns behandelte empirische Arbeiten, insbesondere nach dem Ansatz Brinkmanns, G., zeigen, daß sich solche Schlüsselqualifikationen für einzelne Berufsfelder schon ganz gut ausmachen lassen, wenn auch nicht mit dem Exaktheitsanspruch der theoretischen Forschung.“ (a. a. O., S. 150).

Umschau

Das Hearing zum Regierungsentwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz

1. Aufgabe und Problematik des Anhörungsverfahrens

Am 16. 4. 1975 legte die Bundesregierung den Entwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz vor, mit dem das erst im Jahre 1969 von der „Großen Koalition“ verabschiedete Gesetz abgelöst werden soll. Bedenkt man, daß das 69er Gesetz nach jahrzehntelangem Bemühen zustande kam, so wird erst recht deutlich, wie knapp die Regierung und die hinter ihr stehenden Kräfte seine Bewährungsfrist glaubten bemessen zu

dürfen. Gewiß: Die Verabschiedung des Gesetzes im Jahre 1969 wurde auch von kritischen und skeptischen Stellungnahmen begleitet, zumal die im Grundgesetz verankerte Kulturhoheit der Länder eine institutionalisierte Verklammerung von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung nicht zugelassen hatte. Es gab Kreise, die von Anfang an die Notwendigkeit und Möglichkeit einer Novellierung reflektierten. Weithin erhielt das Gesetz jedoch einen Vertrauensvorschuß. Dieser Vertrauensvorschuß schmolz in den durch Reform euphorie

und Gesellschaftskritik gekennzeichneten frühen siebziger Jahren rasch dahin. Bereits der Bildungsbericht der Bundesregierung (1970) und das Aktionsprogramm „Berufliche Bildung“ des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung (1970) hatten neue Akzente gesetzt. Die Konturen einer Gesetzesneufassung wurden jedoch erst mit dem November 1973 vom Bundeskabinett verabschiedeten „Markierungspunkten für die berufliche Bildung“ und mit dem Referentenentwurf vom 20. 2. 1974 sichtbar. Der jetzt vorliegende Regierungsentwurf ist im Zeichen eines heftigen politischen Meinungsstreites entstanden; und er hat es in seinem jungen Leben bereits schwer gehabt. Niemand — auch die Regierung nicht — fand sich bereit, ihn als einen „großen Wurf“ zu bezeichnen; nur wenige betrachten ihn als einen eben noch tragbaren Kompromiß; wenn man sich an den ersten publizierten Reaktionen orientiert, stößt er bei den meisten — und zu ihnen zählen Opposition, Wirtschaft, Gewerkschaften,