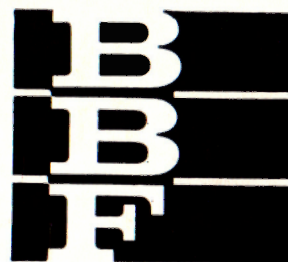


BIBLIOTHEK
20. NOV. 1975

Dubletto

Z 231



Berufsbildung

in Wissenschaft und Praxis

5 Oktober 75

Stok.



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 4

Heft 5

Oktober 1975

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
vormals Zeitschrift für Berufsbildungs-
forschung (bibliographische Abkürzung:
BWP)

einschließlich

Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufs-
bildungsforschung lt. Paragraph 17 seiner
Satzung

Herausgeber:

Der Präsident des Bundesinstituts für
Berufsbildungsforschung (BBF), 1 Berlin 31,
Fehrbelliner Platz 3

Redaktion:

Gisa Petersen (verantwortlich), BBF Berlin
Telefon (0 30) 86 83-2 87 o. -3 56 o. -2 26;
Tibor Adler, Doris Elbers,
Rolf Kleinschmidt.

Die mit Namen oder Buchstaben gekenn-
zeichneten Beiträge geben die Meinung
des Verfassers und nicht unbedingt die des
Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men; unverlangt eingesandte Rezensionsex-
emplare können nicht zurückgeschickt
werden.

Verlag

Hermann Schroedel Verlag KG
Redaktionsgruppe Berufliche Bildung
vormals Gebrüder Jänecke Verlag,
3000 Hannover 1, Podbielskistraße 295,
Postfach 5520, Telefon (05 11) 64 47 94

Verantwortlich für **Vertrieb und Anzeigen:**
Alfried Fehling.

Erscheinungsweise:

zweimonatlich (beginnend Ende Februar)
im Umfang von 32 Seiten.

Bezugspreise:

Einzelheft DM 7,-,
Jahresabonnement DM 28,-
einschließlich Mehrwertsteuer und
Versandkosten,
im Ausland DM 36,-
zuzüglich Versandkosten

Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten
Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der
fotomechanischen Wiedergabe und der
Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Druck

Druckerei Josef Grütter,
3003 Ronnenberg (Empelde)

Inhalt

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Zu diesem Heft

ZUR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

1

Erich Dauenhauer

Funktion, Bedeutung und Stand der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland

2

Bent Paulsen

Praxisorientierte Berufsbildungsforschung

Zum Problem grundlagen- und anwendungsorientierter wissenschaftlicher Behandlung der beruflichen Bildung

5

Heinz Holz und Norbert Wollschläger

Fünf Jahre Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) — eine vergebene Chance?

8

ANFORDERUNGEN AN DIE BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

Horst Lemke

Anforderung der Praxis an die Berufsbildungsforschung im BBF

11

Karl Wilhelm Herbst

Berufsbildungsforschung — Entwicklung, Aufgaben, Durchführung aus der Sicht der Wirtschaft

14

Lothar Pinkall

Berufsbildungsforschung —

Interessen und Forderungen der Arbeitnehmer

16

AUS DER ARBEIT DES BBF

Klaus Schweikert

Das Jungarbeiterproblem heute

19

Sabine Adler

Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen — Entwicklung von Instrumentarien durch das BBF —

20

Medienforschung im BBF

21

DISKUSSION

Dieter Mertens

Schlüsselqualifikationen und Berufsbildung — Versuch einer Erwiderung

24

UMSCHAU

Das Hearing zum Regierungsentwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz von Jürgen Zabeck

25

Personalien

28

REZENSIONEN

29

MITTEILUNGEN DES BBF

30

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Zu diesem Heft

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 hat erstmals wesentliche Elemente der Berufsbildung auf eine bundeseinheitliche gesetzliche Grundlage gestellt. Das BBiG hat zugleich eine in der Bundesrepublik Deutschland völlig neuartige Einrichtung geschaffen, das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF). Das BBF übernahm die aus dem BBiG folgende Verpflichtung, die öffentliche Verantwortung für die Berufsbildung durch zielgerichtete Forschungsarbeit (auf Bundesebene und mit Mitteln des Bundes) möglichst wirkungsvoll zu unterstützen. Inzwischen nimmt das BBF seit fünf Jahren von Berlin aus diese wichtige Aufgabe wahr. Es ist trotz anfänglichem unfreundlichen Fremdverständnis heute nicht mehr aus dem Umfeld der Berufsbildung wegzudenken. Das BBF kann es sich sogar leisten — wie in diesem Heft geschehen — eine Vielfalt von Meinungen und kritischen Anmerkungen zu seiner eigenen Genese zur Diskussion zu stellen. Darin steckt ein Pluralismus-Ansatz, den zu fördern eine Aufgabe der BBF-Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ ist. Dazu gehört auch der Versuch, in diesem Heft verschiedene mit der Berufsbildung verbundene gesellschaftliche Gruppen zu Wort kommen zu lassen; einmal mehr Indiz dafür, Forum für Auseinandersetzungen über Fragen und Probleme der Berufsbildung zu sein und die Diskussion miteubeleben.

In den wenigen Jahren, die das BBiG nunmehr in Kraft ist, hat sich im Gesetzgebungswerk für die Berufsbildung eine wesentliche Lücke gezeigt: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland sind entsprechend ihrer durch das Grundgesetz gesicherten Kulturhoheit Träger des schulischen Teils der Berufsbildung und in ihrer Kompetenz *de lege lata* nicht genügend durch das BBiG berücksichtigt worden. Außerdem blieben wichtige Bereiche der Berufsbildung — z. B. der öffentliche Dienst — ausgeklammert. Die Bundesregierung

hat die bisherigen Erfahrungen mit der administrativen Praxis der Berufsbildung nunmehr in einem Entwurf für die Neufassung des Berufsbildungsgesetzes (*de lege ferenda*) eingebracht. Über das Hearing hierzu, wird in diesem Heft der Zeitschrift berichtet. Der Gesetzentwurf sieht die Weiterentwicklung des BBF zu einer Einrichtung vor, an der die Länder beteiligt werden; es bleibt zu hoffen, daß der gewonnene Sachverstand und die heute vorhandenen Erfahrungen eingebracht und weiterentwickelt werden können.

Das BBF setzt Maßstäbe, seine Beiträge, Schriften, Materialien und Arbeitspapiere geben dem Praktiker, dem Wissenschaftler und dem Politiker Orientierungshilfen an die Hand. Dies wird nicht immer so empfunden, denn es gibt bildungspolitisch gesetzte Daten, in deren Nähe naturgemäß intersubjektiv vergleichbare Aussagen unbequem werden. Die Berufsbildung bedarf daher für das gesamte Bundesgebiet eines Mindestmaßes an allgemeingültigen Rechtsgrundlagen. Dieses Mindestmaß verändert sich, und die Anregung ist nicht von ungefähr, sich im Hinblick auf die nächste Dekade bildungspolitischen Handelns auch und erneut Gedanken über den Förderalismus zu machen, wenn eine sachgerechte Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben überkommene Kompetenzen weder als Verteidigung noch als Ausrede gelten lassen kann. Dann nämlich — und das möge die Diskussion der nächsten Jahre mitbestimmen — muß der Wissenschaftler fragen, ob bei den Auseinandersetzungen um die „Beruf“-s-„Bildung“ eine Fixierung auf den Begriff „Bildung“ tragbar bleibt, wenn daraus funktionale Zuständigkeiten verneint werden, oder ob nicht eine Orientierung der Berufsbildung am „Beruf“ selbst überkommene Positionen in Frage stellen muß.

Hans-Joachim ROSENTHAL (Herausgeber)

Das vorliegende Heft wurde unter dem Rahmenthema „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ geplant und gestaltet. Dieses Rahmenthema ist zugleich Titel unserer Zeitschrift. Die Beiträge befassen sich mit der Berufsbildungsforschung, der Arbeit des BBF, den Vorstellungen der an der beruflichen Bildung Beteiligten und Arbeitsergebnissen aus einzelnen Abteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF). Der Versuch, nach etwa fünf Jahren Existenz des BBF Hauptgegenstände und Probleme der Berufsbildungsforschung zur Diskussion zu stellen, soll nach Ansicht der Redaktion in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation — vor allem im Zusammenhang mit der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes — gesehen werden.

Probleme der beruflichen Bildung sind in der Wissenschaft lange vernachlässigt worden; in der Praxis notwendige Reformen sollten jedoch möglichst auf wissenschaftlicher Grundlage durchgeführt werden. In dieser Situation wurde das BBF gegründet, das damit von Anfang an vor einem viel zu weit gesteckten Erwartungshorizont stand: Ohne auf gesicherte Erkenntnisse aufbauen zu können, sollte das BBF möglichst kurzfristig fundierte praxisorientierte Forschungsergebnisse liefern. Zudem ist das Institut bei der Erfüllung seiner Aufgabe, berufliche Bildung durch Forschung zu fördern, ständig an Grenzen gestoßen, die durch Forschung nicht zu überwinden sind, da die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland durch eine Reihe einschränken-

der politischer Faktoren bestimmt ist. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Der Kompromißcharakter vieler zwischen Arbeitgebern, Arbeitnehmern und den zuständigen Bundesministerien erzielter Übereinkommen spiegelt die realen Machtverhältnisse in der Berufsbildungspolitik wider und hat sich insbesondere auf die Erstellung des Forschungsprogramms des BBF und auf dessen Umsetzung ausgewirkt. Hinzu kamen Nachteile, die vor allem durch einen auch in personeller Hinsicht raschen Aufbau des Instituts bedingt waren.

Die Berufsbildungsforschung im BBF konnte trotz dieser Schwierigkeiten und trotz der für Forschungstätigkeit relativ kurzen Lebensdauer des Instituts theoretische und praktische Lösungsansätze für Probleme der beruflichen Bildung entwickeln sowie konkrete Lösungsvorschläge unterbreiten. Dies war nicht zuletzt durch das persönliche Engagement und den Einsatz der Mitarbeiter des Instituts möglich. Das zeitweise negative Image des BBF in der Öffentlichkeit wird zunehmend abgebaut. Dazu haben sowohl Forschungsaktivitäten als auch Beratungstätigkeiten von BBF-Mitarbeitern beigetragen. Diese positive Entwicklung kann sich nur fortsetzen, wenn der Kommunikationsprozeß zwischen „Wissenschaft“ und „Praxis“ als wechselseitiges Lernen verstanden wird. Mit den folgenden Beiträgen soll dieser Kommunikationsprozeß gefördert werden.

Die Redaktion

ZUR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Erich Dauenhauer

Funktion, Bedeutung und Stand der Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland

1. Terminologische Klärung, Wissenschaftsverständnis und Forschungsstätten

Unter Berufsbildungsforschung versteht man allenthalben jene Abteilung der umfassenderen Bildungsforschung, die Daten zum beruflichen Lernen (nicht nur zum institutionalisierten beruflichen Bildungswesen) insbesondere sammelt und ordnet (empirischer Auftrag), reflektiert und strukturiert (theoretischer Auftrag) und experimentell durchspielt (pragmatischer Auftrag). Forschung in diesem dreifachen Sinne richtet sich in unserem thematischen Zusammenhang nicht auf die isolierten Sachverhalte Beruf und Bildung, sondern auf das Begegnungsphänomen, wie es das Subjekt in der Annäherung und Auseinandersetzung mit dem Berufsfeld erlebt. Dabei ist Bildung mehr als Sozialisation oder Einarbeitung [1] und Beruf mehr als eine auf Erwerb gerichtete Tätigkeit [2]. In dieser real reich schattierten Verschränkung von Bildung und Beruf, von arbeitendem Subjekt und technisiertem Objekt ist Berufsbildungsforschung angesiedelt.

Ihr Identitätsprinzip, das sie von anderen Forschungen unterscheidet, ist komplex wie bei allen neueren Integrationswissenschaften (Medizinsoziologie usw.). Zwar arbeitet sie als Bildungsforschung mit typischen Fragestellungen der Erziehungswissenschaft, ihre Objektgebundenheit (Beruf, Berufsfelder) zwingt sie jedoch zum Rückgriff auf Fachwissenschaften (Berufswissenschaft, Berufssoziologie, Wirtschaftswissenschaft u. a.).

Berufsbildungsforschung in diesem Wissenschaftsverständnis wird in der Bundesrepublik an etwa 100 Forschungsstätten betrieben, die sich wie folgt typisieren lassen:

- Forschungsstätten an Hochschulen: berufs-, wirtschafts-, arbeitspädagogische und soziologische Seminare und Institute [3];
- Forschungsstätten als Persönlichkeiten des öffentlichen Rechts, wie das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF), das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI), das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) [4];
- Forschungsstätten als nachgeordnete Behörden der Kultusverwaltungen, wie das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP), München; die Geschäftsstelle Blockunterricht; Pirmasens; das Regionale Pädagogische Zentrum (RPZ), Bad Kreuznach u. a. [5];
- Private Forschungsstätten, so der Arbeitnehmer- und Arbeitgebervereinigungen oder interessenspolitisch ungebundene Institute (z. B. Institut für empirische Sozialforschung, Köln).

2. Aufgaben der Berufsbildungsforschung

Entsprechend der eingangs gegebenen Definition stehen in der Erforschung der Berufsbildung empirische, theoretische und pragmatische Aufgaben an, die wiederum kurz-, mittel- oder langfristig konzipiert sein können. Gerade die Zeitkomponente spielt, wegen der sehr starken bildungspolitischen Eingebundenheit der Berufsbildung und wegen der Dynamik und der Veränderungsschübe im Objektbereich, eine große Rolle. Langfristige Forschungsvorhaben können, so unabdingbar sie sind, zum Zeitpunkt ihrer Ergebnisformulierung leicht auf stark veränderte Rahmenbedingungen im beruflichen und ausbildungspolitischen Bereich stoßen, so daß die finanzielle und die Arbeitsmotivation generell verloren gehen können. Die Spannung zwischen zeitaufwendiger Grundlagenforschung einerseits und der entwertenden Objektdynamik, der zumeist nur geringen unmittelbaren Praxisverwendbarkeit und dem Erwartungshorizont der Abnehmer andererseits ist wohl eines der Hauptprobleme der Berufsbildungsforschung.

Aufgabenfelder

	kurzfristig	mittelfristig	langfristig
empirisch	Feld 1	Feld 2	Feld 3
theoretisch	Feld 4	Feld 5	Feld 6
pragmatisch	Feld 7	Feld 8	Feld 9

Die empirische Aufgabenstellung reicht vom einfachen Inventarisieren von historischen und aktuellen Daten bis zu statistischen Operationen mit schwierigen Designs (Faktorenanalyse, Varianzanalyse usw.). Empirische Berufsbildungsforschung soll singulär, strukturell und tendenziell feststellen, was war und ist. Der über den Verifikationszwang damit verbundene Auftrag der theoretischen Forschung dürfte am anspruchsvollsten sein: Ziel ist die Gewinnung einer Berufsbildungstheorie oder Teile von ihr, d. h. ein System von geprüften Sätzen, Theoremen oder Gesetzesformulierungen, die über die Berufsbildung genügend exakte Aussagen machen. Die pragmatische Aufgabe ist hautnah an die Verwendungssituationen gebunden, an Lernprozesse, Lernorganisationen usw. Hier geht Empirie in Handlungsforschung über, die Daten des Erprobungsfeldes werden nicht mehr ungeprüft hingenommen.

Selbstverständlich können in der praktischen Arbeit die drei Forschungsbereiche ineinander übergehen: empirische Sätze unterstützen oder falsifizieren den Theoriebestand; Theorielücken provozieren empirische Forschungspläne, die wiederum pragmatisch ausgerichtet sein können.

Neben diese Aufgabengliederung treten weitere Funktionen, die entscheidend das Gesicht und die Wirksamkeit der Berufsbildungsforschung prägen. Wenn ich das intern sachstrategische und das extern bildungspolitische Forschungsfeld, das mehrfach vermessen wurde [6], richtig einschätze, nimmt das konzeptionelle Problem neben dem Zeitproblem die höchste Priorität in der Berufsbildungsforschung ein. Unter Konzeption wird dabei nicht nur das bloße Vermessen verstanden, das eine sachgegliederte Auflistung von Teilaufgaben zum Ergebnis hat, sondern auch vor allem das Aufstellen eines Planes von Forschungsprioritäten, der neben den Kriterien des Binnensystems (Sachstruktur) und des Außensystems (Situation der Bildungspolitik und der Wirtschaft) insbesondere die eigene personelle und methodische Kapazität zu berücksichtigen hat. Ich nehme ein Ergebnis des späteren Sachstandsberichts vorweg, wenn ich hier feststelle, daß in dieser zentralen Frage in der Berufsbildungsforschung ein unbefriedigender Zustand herrscht. Die beschriebene Pluralität der Forschungsstätten darf nicht als Hindernis angesehen werden. Unter Führung des BBF und über die Sektion der Wirtschafts- und Berufspädagogen innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft müßte dringend eine Forschungsabstimmung vorgenommen werden, einmal, um überhaupt Prioritäten zu finden und die nur begrenzt vorhandenen personellen und finanziellen Kapazitäten durch Doppelvorhaben nicht falsch auszulasten; zum andern aber um den noch sehr jungen Prozeß der Institutionalisierung der Berufsbildungsforschung nicht durch ein Bild der Zerrissenheit zu gefährden. Das von einer Art „Forschungsgemeinschaft für Berufsbildung“ (mit dem BBF an der Spitze) vertretene und legitimierte Forschungsprogramm könnte bundesweit besser vertreten werden und der Tendenz entgegenwirken, Berufsbildungsforschung abzubauen. Freilich müssen die Forschungsstätten selbst ihre Effizienz bildungspolitisch und ausbildungspraktisch (z. B. in der Curriculumforschung) beweisen und auch nur den Anschein bürokratischer Schwerfälligkeit (Bildungsverwaltung statt Bildungsforschung) vermeiden. Wissenschaftler vergessen leicht, daß es so etwas gibt wie eine Forschungsmobilität und einen Forschungsmarkt, den die Abnehmer der Arbeitsergebnisse und die finanziellen Träger prüfend beobachten.

Schließlich seien zwei weitere Aufgabenschwerpunkte angeführt, die sich zwar mit den genannten Feldern überschneiden, aber relativ eingewichtige Aspekte darstellen: die innovativen und ideologiekritischen Funktionen der Berufsbildungsforschung. Kaum ein Bildungsbereich ist vor 1970 von der Forschung und der öffentlichen Aufmerksamkeit (und damit finanziell) so sehr vernachlässigt worden wie die berufliche Bildung. Infolgedessen existiert ein starker innovativer Nachholbedarf sowohl inhaltlich wie organisatorisch und in der Qualität der Ausbildung (man denke allein an die Betriebsausbilder). Diese Innovationen bedürfen der Abstützung durch Forschung, so daß die Fülle der Probleme — von der Begleitung von Schulversuchen bis zur Kontrolle von Fernlehrgängen — in den nächsten Jahren nicht bewältigt werden kann. Das Forschungsprogramm muß dabei die Berufsbildungsprobleme von Behinderten ebenso berücksichtigen wie die berufliche Qualifizierung von Ungelernten.

Berufsbildung ist in großen Bereichen Gegenstand einer „Sozialpartnerdemokratie“ (vgl. das 69er Berufsbildungsgesetz und den 75er Regierungsentwurf). Wohl kein Bildungsbereich ist so sehr in Verbandsinteressen und in Ideologien der Wissenschaftler [7] verstrickt; erklärterweise deshalb, weil in der Berufsbildung die Brückenfunktion zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem sich in klassischer Weise und unmittelbar offenbart. Daher kann Berufsbildungsfor-

schung alles andere als nur Vollzugs- oder Auftragsforschung sein. Sie hat die Ideologien selbst zum Forschungsgegenstand zu machen und sich bei jeder Sachforschung der ideologischen Eingebundenheit bewußt zu sein.

3. Zur Bedeutung der Berufsbildungsforschung

Die Legitimation für das in den letzten Jahren zugenommene Gewicht der Berufsbildungsforschung — man vergleiche die Erklärungen der Bundesregierung und der Landesregierungen, der Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände — ist leicht zu formulieren: Je komplizierter, dynamischer und arbeitsteiliger die Berufsstrukturen in einer Industriegesellschaft werden, um so dringender wird das Bedürfnis nach Transparenz, didaktisch geleiteter Ausbildung, Umschulung und Fortbildung. Berufsbildungsforschung und die sie mitfundierende Berufsforschung sind in unserer kulturellen Lage in gleicher Weise existenznotwendig wie die aktuelle Wirtschaftsforschung. Beide sind daher in das Zentrum der politischen Entscheidungsträger gerückt. Im selben Maße wie sich Regierungen, Sozialpartner und Haushalte bei ihren Entscheidungen auf die Ergebnisse der Wirtschaftsforschung stützen, werden sie sich in Zukunft nach den Veröffentlichungen der Berufsbildungsforschung ausrichten, wenn Katastrophen wie die aktuelle Jugendarbeits- und -ausbildungslosigkeit vermieden werden sollen. Die Erforschung der beruflichen Mobilität und ihrer Curricula, der zukünftigen Veränderungen der Berufsstruktur usw. besitzt eine erhebliche volkswirtschaftliche und individuelle Tragweite.

Im Vergleich zu diesem gesellschaftlichen Gewicht der Berufsbildungsforschung mutet ihre Forschungskapazität bescheiden an. Zwar lassen sich etwa 100 Forschungsstätten nachweisen, aber vier Fünftel der Wissenschaftler sind überwiegend in der Lehre tätig. Unter Hinzurechnung des wissenschaftlichen Personals der reinen Forschungsinstitute (BBF, MPI u. a.) dürfte nach meiner Schätzung die Gruppe der mit Berufsbildungsforschung beschäftigten Wissenschaftler die Zahl 500 kaum übersteigen. Zweifelloos nimmt das BBF, allein von der personellen Ausstattung her, mit weitem Abstand den ersten Rang ein. Sein Forschungsauftrag ist nach dem geltenden Berufsbildungsgesetz und im 75er Regierungsentwurf eindeutig formuliert.

4. Zum Stand der Berufsbildungsforschung

Ein gründlicher Sachstandsbericht hätte die Veröffentlichungen und laufenden Vorhaben zur Berufsbildungsforschung etwa der letzten fünf Jahre zu registrieren und inhaltlich auf ihren empirischen, theoretischen, pragmatischen, konzeptionellen, innovativen und ideologiekritischen Wert zu prüfen. Aus einer solchen Literaturlaufarbeit wäre dann der Forschungsstand in den einzelnen Zellen unseres Aufgabenrasters angebbar. Es ist leicht einzusehen, daß diese Arbeit generell von einem Berichterstatter und erst recht in der von der Redaktion dieser Zeitschrift eingeräumten Zeit nicht zu leisten ist. Die folgenden kritischen Anmerkungen bleiben notwendig subjektiv und stützen sich auf das pflichtgemäß laufende Studium der als wissenschaftlich geltenden berufspädagogischen Zeitschriften und der für wichtig erachteten Buchveröffentlichungen. Ich verzichte auf einen ausführlichen Literaturstellennachweis.

Nach meinem Eindruck ist in den letzten Jahren dem empirischen Auftrag in der Berufsbildungsforschung stark Genüge getan worden. War noch vor zehn Jahren ein empirisches Defizit zu beklagen, so haben die sich häufenden Untersuchungen zur Lehrlings- und Curriculumssituation [8], über Ausbildungswerkstätten [9] und andere Gebiete den Mangel teilweise ausgeglichen. Allerdings ist anzumerken, daß statistisch relativ einfache Designs verwendet wurden.

Immer noch stehen theoretisierende Texte in der Häufigkeitsskala weit oben, ich erkenne aber trotz aufmerksamer Beobachtung nicht einmal Ansätze einer Berufsbildungstheo-

rie [10]. Nicht einmal in Texten, die Berufsbildungsforschung strategisch analysieren [11], ist der Wille zu einer Theorie beruflicher Bildung erkennbar.

Die Theoriearmut ist teilweise auch das Ergebnis der unbefriedigenden Lage im konzeptionellen Bereich. Gerade weil es nur eine mangelhafte Abstimmung unter den Forschungsstätten gibt, ist es nahezu unmöglich, ausreichendes und einander ergänzendes Material aus der empirischen und Grundlagenforschung zu erarbeiten, um darauf aufbauend das schwierige Geschäft der Theoriebildung zu beginnen. Innerhalb des BBF z. B. gibt es zwar Schwerpunkte, wie aus Selbstdarstellungen, Veröffentlichungen und Vorhaben zu erkennen ist, aber es ist zu prüfen, ob diese Sicht der Prioritäten mit den Bedürfnissen der realen Berufsbildungssituation und mit den Einschätzungen der anderen Forschungsstätten übereinstimmt; die pragmatischen und innovativen Aufgaben stehen nach meinem subjektiven Urteil zu stark im Hintergrund. Im pragmatischen Aufgabenbereich sind die am häufigsten beklagten Defizite festzustellen, seitdem die traditionellen Didaktiken dem wissenschaftlichen und ideologiekritischen Anspruch nur noch teilweise zu genügen scheinen [12]. Die Berufsbildungsforschung muß sich mit dem Vorwurf der Lernorte und Studienseminare auseinandersetzen, sie erreiche in ihren Erträgen zu wenig die Verwendungssituation und leiste dem Praktiker (Lehrer und Ausbilder) zu geringe Hilfe; Veröffentlichungen über Lernprozesse seien verbal und methodologisch zu hochgestochen. Bei einer Befragung dieser Praktiker mit dem Ziel festzustellen, welche Ergebnisse und Buchtitel der Berufsbildungsforschung der letzten Jahre sie zu nennen wüßten, würden vermutlich niederschmetternde Ergebnisse zutage treten. In ihren Augen produziert die Wissenschaft zu sehr für die Wissenschaftler und zu wenig für die Lernpraxis.

Rege Aktivität kann hingegen im innovativen Sektor beobachtet werden. Forschungen zum Blockunterricht, Berufsbildungsjahr, zum Kollegmodell, zur Berufsakademie usw. laufen oder sind abgeschlossen. Angekurbelt wurden solche Innovationen durch eine Explosion von Stellungnahmen, Gutachten und Empfehlungen (Bildungsrat, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände), Aktionsprogrammen und Markierungspunkten (Regierungen) zur Berufsbildung. Seit 1969 herrscht hier eine wunderbare Textvermehrung, die in der Diskussion um den 75er Regierungsentwurf zum Berufsbildungsgesetz ihren Höhepunkt fand. Nun versteht sich der geringste Teil dieser Texte als Forschungstexte, vielmehr sind es häufig Forderungs- und Interessenpapiere, aber sie schaffen ein ausbildungspolitisches Klima, in dem innovative Forschung finanziell erst im größeren Umfang möglich geworden ist. Diese Forschung wird erstaunlicherweise am wenigsten in die Programme der reinen Forschungsstätten aufgenommen. Träger sind in der Regel Hochschulen oder behördliche Geschäftsstellen.

Ein Blick in die berufspädagogischen Zeitschriften der letzten Jahre läßt den Zweifel, die Berufsbildungsforschung arbeite nicht ideologiekritisch genug, nicht mehr aufkommen. Eher ist das Gegenteil der Fall. Allein die markierten konträren Positionen halten das Bewußtsein für die weltanschauliche Basis des wissenschaftlichen Arbeitens [13] wach.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Dauenhauer, E.: Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre, Bad Homburg 1973, S. 266 ff.
- [2] Gemeint ist nicht ein idealisierter Berufsbegriff, wie er in der Geschichte in verschiedenen Varianten auftritt, so im frühen Christentum, im Mittelalter, im Calvinismus, im Idealismus und im späten Ständestaat. Dem real-komplexen Sachverhalt Beruf kommt man wohl am besten über eine Berufsanalyse näher, die zu Beschreibungen zahlreicher Berufselemente in individuell verschiedenen Profilausprägungen gelangt (Elemente Erwerb, Ausbildung, Mobilität, Ganzheit-Spezialisierung, Eignung, Neigung usw.).
- [3] Allein 38 Hochschulen, die neben der Lehre (für das Lehramt an beruflichen Schulen) auch berufspädagogische Forschung betreiben; daneben etwa gleichviel Hochschulen mit Lehrstühlen für Arbeitslehre, die zumindest teilweise Berufsbildungsforschung im Rahmen der beruflichen Vorbildung (Berufskunde) zur Aufgabe haben. Vgl. dazu: Grüner, G.: Die Situation im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/1975, S. 7 ff. und Dauenhauer, E.: Einführung in die Arbeitslehre, UTB 471, München 1974.
- [4] Vgl. dazu die Sachstandberichte aus dem Jahre 1973: Holz, H., Wollschläger, N.: Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, in: DtBfSch 2/1973, S. 83—97; Fenger, H.: Zwischenbilanz der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, in: DtBfSch 2/1973, S. 97, 109; Lempert, W.: Berufsbildungsforschung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, in: DtBfSch 2/1973, S. 109—125. Das IAB treibt zwar zentral Berufsforschung, muß aber allein aus Gründen der Objekt-Subjekt-Verzerrung im Forschungsgegenstand Berufsbildungsforschung mitorganisieren: vgl. als Beispiel Fröhler, D.: Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten, in: MittAB 4/1974, S. 315—329.
Weitere Beiträge zur Berufsbildungsforschung dieser Forschungsstätten: Schmiel, M.: Die Bestimmung der Prioritäten für die Berufsbildungsforschung, in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/1972, S. 5 ff.; Göring, H.: Berufsbildungsforschung — quo vadis? in: DtBfSch 7/1973, S. 535 ff.; Paulsen, B.: Zielsetzungen und Aufgaben der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung — einige Anmerkungen zur Diskussion über eine Forschungskonzeption des BBF, in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/1973, S. 7 ff.
- [5] Diese Gruppe von Forschungsstätten, die in fast allen Bundesländern zur Begleitung von Schulversuchen nur temporär arbeiten und über die schwer ein vollständiger Überblick zu gewinnen ist, konzentrieren sich hauptsächlich auf die Erforschung beruflicher Curricula. Beispiel eines Forschungsertrages: Dauenhauer, E. (Hg.): Curriculum Elektrotechnik im Handwerk, Mainz 1975.
- [6] So vom BBF; vgl. u. a. Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung 2/1971.
- [7] Unter ihnen gibt es so konträre Positionen wie die marxistische und westlich-demokratische, die positivistische und die dialektisch-hermeneutische.
- [8] So etwa die WEMA-Studie, die Hamburger Lehrlingsstudie oder Höhn, E. (Hg.): Ungelernte in der Bundesrepublik, Kaiserslautern 1974; Dauenhauer-Klan-Ackermann: Schulversuche zum Blockunterricht in Rheinland-Pfalz, Mainz 1973; Dauenhauer, E. (Hg.): Curriculum Arbeitslehre, Kaiserslautern 1973. Münch, J. u. a.: Schulversuche zum Berufsgrundschuljahr in Rheinland-Pfalz, Mainz 1973.
- [9] Kleinschmidt, R.: Betriebliche und überbetriebliche Ausbildungswerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland — Eine Bestandsaufnahme, Hannover 1974.
- [10] Selbst nicht in zusammenfassenden neueren Veröffentlichungen, vgl. Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, München 1975; Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung, Frankfurt 1974 (bei Lemperts „kategorialem Kontext“ handelt es sich nicht um einen Theorieversuch, sondern um die Übertragung marxistischer Muster auf die Berufsbildung).
- [11] Vgl. das zitierte Heft 2/1975 der DtBfSch oder das Stichwort „Berufsbildungsforschung“ im Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Freiburg 1973. Das Stichwort Berufsbildungstheorie fehlt darin ganz.
- [12] Vgl. Czicholl, R.: Wirtschaftsdiagnostik, Trier 1974.
- [13] Vgl. dazu die Kapitel „Wertproblematik“ und „Ideologiekritik“ in: Dauenhauer, E.: Wissenschaftstheorie, Wirtschaftspädagogik, Arbeitslehre, Bad Homburg 1973, S. 86 ff., 112 ff.

Bent Paulsen

Praxisorientierte Berufsbildungsforschung Zum Problem grundlagen- und anwendungsorientierter wissenschaftlicher Behandlung der beruflichen Bildung

Vorbemerkung

In der allgemeinen forschungspolitischen Diskussion hat sich seit längerem die Unterscheidung von Grundlagenforschung (Gf) und anwendungsbezogener Forschung bzw. Forschung und Entwicklung (FuE) eingebürgert. Erst mit der Umorientierung staatlicher Forschungspolitik von der nahezu ausschließlichen Förderung natur- und ingenieurwissenschaftlicher Forschungsvorhaben hin zur staatlichen Verantwortung und Förderung auch sozialwissenschaftlicher Programme wurde diese Unterscheidung in einschlägigen Veröffentlichungen als problematisch angesehen. Zugleich wurde jedoch eine alte Debatte über den Praxisbezug von Forschung wiederbelebt. Sie schlug sich in der Forderung nieder, daß sich sozialwissenschaftliche Forschung an der Praxis zu orientieren habe. Diese Debatte ist auf dem Hintergrund der Zunahme staatlicher Trägerschaft für sozialwissenschaftliche Forschungsinstitute zu sehen, die mit der programmatischen Darstellung der Bildungsreform als vorrangiger Aufgabe der Reformpolitik der sozialliberalen Koalition einherging und zur Intensivierung staatlicher Bemühungen um die Bildungsforschung führte. Besonderes Gewicht erhielt in der Folge die Forderung, daß speziell die Berufsbildungsforschung praxisorientiert sein müsse. Unter Verweis auf die Formulierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) vom 14. 8. 1969, das in § 60 die Förderung der Berufsbildung durch Forschung, nicht jedoch die Förderung der Berufsbildungsforschung zur Aufgabe des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung erklärt, wurde ein Gegensatz zu grundlagenbezogener Forschung konstruiert, der quasi automatisch theoretische Arbeit gleich welcher Form und welchen Anspruchsniveaus aus diesem Aufgabenbereich ausschließt.

Soll es sich bei der Einrichtung eines Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung „... um etwas anderes als eine unter einem neuen Namen vergrößerte Verwaltung handeln...“ [1], so muß sowohl aus allgemeinen forschungspolitischen Erwägungen wie auch aus dem Interesse an wissenschaftlicher Beratung der Bildungspolitik daran festgehalten werden, daß eine Orientierung der Berufsbildungsforschung ausschließlich an einer festgeschriebenen Praxis und am bloßen Expertenwissen in die Sackgasse führt. Diese Auffassung bestätigt sich nicht nur in neueren Arbeiten zur Forschungspolitik, sondern auch in der Analyse neuerer empirischer Arbeiten im Bereich der beruflichen Bildung. Daß sie nicht vom Standpunkt einer zweckfreien und nur „reinen“ Erkenntnis aus vertreten wird, ist im folgenden nachzuweisen.

1. Zur Unterscheidung von Grundlagenforschung und Forschung und Entwicklung

Solange staatliche Forschungspolitik in der Bundesrepublik in erster Linie natur- und ingenieurwissenschaftliche Vorhaben förderte, ließen sich offensichtlich ohne nennenswerten Widerspruch Definitionen für den Unterschied von Gf und FuE am Vorhandensein eines Forschungszwecks festmachen [2]. Allerdings zeichnete sich allmählich eine Veränderung dieser Sichtweise ab, als der Begriff der *anwendungsorientierten Grundlagenforschung* eingeführt wurde, der Entwicklungen auffangen sollte, die in naturwissenschaftlichen Forschungsvorhaben die starre Trennung beider Bereiche bereits faktisch fragwürdig gemacht hatten [3].

Dies fand seinen Niederschlag auch darin, daß die Unterscheidung von Gf und FuE zu Zwecken der Forschungsplanung umformuliert wurde [4]. In der neuesten richtungweisenden Verlautbarung der Bundesregierung zur Forschungspolitik, im Bundesbericht Forschung V, wird schließlich der Grundlagenforschung eine Zielsetzung zugeschrieben, die streng genommen Aufgabe jeder wissenschaftlichen Arbeit sein müßte: Gf sei, so heißt es dort sinngemäß, Quelle neuer Erkenntnis und somit dazu geeignet, Verständnis über natürliche und gesellschaftliche Lebensbedingungen zu schaffen und zu fördern [5]. Zugleich wird ausgeführt, daß es die Funktion von Grundlagenforschung sei, als Fundament für anwendungsorientierte Forschung zu dienen. Es bleibt hierbei jedoch offen, wodurch sich diese Art von Forschung auszeichnet. Zu vermuten ist freilich, daß das Kriterium für die Unterscheidung beider Forschungsarten ein Begriff von Praxis ist, der im Gegensatz zu Theorie zu stehen scheint: Anwendungsorientierte Forschung bezieht sich demnach auf „praktische Probleme“, Grundlagenforschung auf Theorie [6].

In dieser Unterscheidung läßt sich erkennen, was einleitend als spezifisches Mißverhältnis und -verständnis beschrieben wurde: Der Gegensatz von zweckfreier Erkenntnis auf der einen Seite und wissenschaftlich fundiertem Verwaltungswissen auf der anderen Seite. Es geht bei dem Versuch, dieses Mißverständnis aufzulösen, keineswegs darum, die Autonomie des wissenschaftsförmigen Erkenntnisprozesses gegenüber einem an fiskalischem und politischem Erfolgsdruck ausgerichteten Forschungsförderungskriterium zu betonen [7]. Es soll vielmehr darauf ankommen, die Konsequenzen aufzuzeigen, die sich aus dem Gegeneinanderausspielen von Grundlagen und Anwendung, von Theorie und Praxis ergeben, und zwar nicht nur für den allgemeinen Forschungsbetrieb (speziell für die Bildungsforschung) [8] sondern, ebenso für diejenigen, die an wissenschaftlich begründeten Aussagen über das Bildungssystem ihr Interesse unter anderem durch die Errichtung des BBF bekundet haben.

Dieses Interesse kommt sehr deutlich im Bildungsbericht '70 der Bundesregierung zum Ausdruck: „Die Ursachen für die Mängel des gegenwärtigen Bildungswesens und die Auswirkungen von neuen Strukturen und Inhalten können nur durch wissenschaftliche Forschung erkannt und analysiert werden. Damit wird die Bildungsforschung eine wesentliche Voraussetzung für die Bildungsreform“ [9]. Im gleichen Zusammenhang wird auf die unzureichende Verbindung von Forschung und Praxis nicht in der Form eingegangen, daß sie ausschließlich das Versäumnis einer nur mit sich selbst beschäftigten Forschung sei. Im Gegenteil wird dieser Mangel auf beiderseitige Voreingenommenheiten zurückgeführt: „Viele Bildungseinrichtungen scheuen wissenschaftliche Untersuchungen. Forschungsergebnisse, die für die Praxis von Bedeutung sein könnten, bleiben oft ungenutzt, weil sie nicht in eine verständliche Form gebracht und verbreitet werden“ [10].

Von der zuvor genannten allgemeinen Aufgabenstellung der Bildungsforschung ausgehend, hat die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats in ihren Empfehlungen „Aspekte für die Planung der Bildungsforschung“ den Versuch unternommen, einerseits die innerwissenschaftliche Entwicklung

daraufhin zu prüfen, wie weit sie bereits den Anforderungen entsprechen kann, relevante Erkenntnisse für die Bildungsplanung bereitzustellen. Andererseits wurde auch versucht, die Struktur der Anforderungen zu analysieren, die von seiten der Bildungsplanung und -verwaltung an die Bildungsforschung herangetragen werden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang erstens, daß die von der Bildungskommission gewählte Definition für Bildungsforschung zunächst weder einen Unterschied zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung oder Theorie und Praxis macht: "... es sollte nur dann von Bildungsforschung gesprochen werden, wenn die zu lösende Aufgabe, die Gegenstand der Forschung ist, theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (...), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen ist" [11].

Zum zweiten fällt bei der Analyse der Beziehungen zwischen den empirischen Erscheinungen im Bildungswesen und der auf sie gerichteten Forschung auf, daß die Bildungskommission generell den Praxisbezug für jede spezielle Art von Bildungsforschung als gegeben ansieht: „Bildungsforschung ist nicht Anwendung von Theorie auf Praxis, sondern sie konstituiert sich in der Auseinandersetzung mit der Praxis“ [12].

Zum dritten, und damit soll die Aussage der Bildungskommission zur Leistungsfähigkeit von Bildungsforschung für die Bildungsplanung und -verwaltung interpretiert werden, wird die Hinwendung sozialwissenschaftlicher Arbeit auf den Gegenstandsbereich „Bildung“ als erster Schritt in einem Lernprozeß dargestellt, der freilich noch nicht abgeschlossen sei — weder auf der Seite der Forschung noch auf der Seite der Forschungsanwender: „Die Bildungsforschung muß in der wissenschaftsimmanenten Auseinandersetzung ihre Forschungsfelder im Hinblick auf die Praxis erkennen lernen; sie muß abschätzen lernen, wo ihre Ergebnisse für das Bildungswesen und die Bildungsreform signifikant werden können; die Praxis muß umgekehrt lernen, ihre Probleme mit Hilfe der Forschung genauer zu identifizieren und solche Fragen zu stellen, die der Forschung zugänglich gemacht werden können“ [13].

So sehr die Bildungskommission an mehreren Stellen aber auch auf die Notwendigkeit einer engen Verbindung von Grundlagen- und Anwendungsforschung hinweist und vor einer Trennung beider Bereiche mit überzeugenden Argumenten warnt [14], ebenso wenig gelingt es ihr, die Einheit von Grundlagen- und Anwendungsforschung selbst zu formulieren. In einem Systematisierungsvorschlag zur Unterscheidung verschiedener Typen von Bildungsforschung entlang dem Ausprägungsgrad von Theorie- bzw. Praxisorientiertheit wird vielmehr eine Dreiteilung eingeführt: Unterschieden werden vorwiegend praxisorientierte, vorwiegend entwicklungsorientierte und vorwiegend theorieorientierte Forschung. Der Zusammenhang, der zwischen allen drei Typen nach Auffassung der Bildungskommission besteht, reduziert sich jedoch auf ein unverbindliches Allgemeines, auf eine — noch nicht einmal in ihren Umrissen erkennbare — Theorie der Bildungsforschung. Zweifellos ist die vorgeschlagene Systematisierung angesichts der faktischen Entwicklung und der zur Zeit bestehenden Arbeitsteilung zwischen unterschiedlich orientierten Forschungseinrichtungen in der Bildungsforschung realistisch. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, daß die Bildungskommission diese Systematisierung nicht nur als Zustandsbeschreibung versteht, sondern auch auf künftige Entwicklungen überträgt. Damit gerät sie mit ihrer eigenen Intention, eine forschungspolitische Strategie für die Bildungsforschung zu entwickeln, in Widerspruch: Die Überwindung von Unzulänglichkeiten der analytischen Leistungsfähigkeit der Bildungsforschung einerseits und die Aufhebung der forschungspolitisch fixierten Trennung von Grundlagen- und Anwendungsforschung andererseits zerfällt auf diese Weise in zwei Zielsetzungen. Zum einen stellt die Bildungskommission auf die Erwartung ab, eine Theorie der Bildungsfor-

schung könne einheitsstiftend wirken. Zum anderen wird diese Wirkung durch technisch-organisatorische Maßnahmen anzustreben versucht. Beides erscheint mir wenig begründet, weil nicht klar wird, worin der Gewinn einer auf eine Forschungsaktivität und nicht auf einen Forschungsgegenstand bezogenen Theorie liegen kann. Es ist überhaupt zu fragen, ob Bildungsforschung in irgendeiner Form theoretisierbar ist; eher kann nach meiner Auffassung Einheit in der auf Bildungsprozesse bezogenen Forschung durch systematische Untersuchung des Gegenstands hergestellt werden.

Im übrigen scheint mir die Analyse der forschungspolitischen Entwicklung, die von der Bildungskommission dargestellt wird, auch dafür zu sprechen, daß es weder das Fehlen einer Theorie der Bildungsforschung noch ein fehlender technisch-organisatorischer Zusammenhang ist, dem die unzureichende Verbindung von Theorie und Praxis anzulasten ist. Vielmehr wird die Annahme nahegelegt, daß dies auch einem Wissenschaftsbetrieb zu verdanken ist, der von sich aus über lange Zeit Grundlagen und Anwendungsfragen inhaltlich und organisatorisch strikt getrennt hat.

Greifbarer wird das Spektrum der vermutlichen Ursachen dieser Entwicklung in einem von Friedrich Edding und Klaus Hüfner für den Deutschen Bildungsrat erstellten Gutachten über Organisations- und Finanzierungsprobleme der Bildungsforschung: Die unmittelbare und kurzfristige Anbindung der Aufgaben der Bildungsforschung an Erfordernisse des politisch-administrativen Systems habe zwar eine relative Expansion der Kosten für die hierauf bezogenen Forschungsaktivitäten verursacht, dies sei jedoch begleitet worden durch eine relative und absolute Abnahme der Ausgaben für solche Forschung, die sich nicht unmittelbar an vorgegebenen Themen orientiert habe [15]. Die Autoren kommen daher zu der Auffassung, daß die Bildungsforschung durch „ihre enge Kopplung an die ‚praktischen Bedürfnisse‘ ihrer unterschiedlichen Bezugssysteme (von den staatlichen Entscheidungsinstanzen bis hin zu den Betroffenen an der Basis der Universitäten und des Bildungswesens)“ in Gefahr gerate, „die theoretischen und sonstigen Grundlagen ihres eigenen Handelns nicht mehr selbstkritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln“ [16]. Das würde, so läßt sich dieses Argument fortsetzen, einem Verlust von theoretischer und methodischer Entwicklung und damit dem Substanzverlust von Wissenschaft gleichkommen und somit letztlich jede Form wissenschaftlicher Arbeit für die Bildungsplanung und -reform zum bloßen Legitimationsinstrument degradieren [17]. Positiv formuliert heißt dies, daß Bildungsforschung (wie jede andere Forschung) die für Forschungsanwender relevanten Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen nur in dem Maße bereitzustellen in der Lage ist, in dem sie über die zur Erkenntnis nötigen methodischen und theoretischen Mittel verfügt — oder in den Stand gesetzt wird, sie zu entwickeln.

2. Bildungsforschung als wissenschaftliche Bearbeitung bildungspolitischer Praxis

Ohne an dieser Stelle in eine wissenschaftstheoretische Diskussion darüber einzutreten, wie sich gesellschaftliche Wirklichkeit als Praxis und als Ausgangspunkt wissenschaftlicher Arbeit verstehen läßt, kann die banale Frage gestellt werden, warum es überhaupt nötig ist, daß sich eine besondere Forschungsrichtung mit dem Bereich der bildungspolitischen Praxis befaßt. Hierauf läßt sich die ebenso banale Antwort geben, daß diese Praxis offensichtlich unübersichtlich, wenn nicht sogar chaotisch ist: Mit bloßem Augenschein läßt sich hier weder eine Bestandsaufnahme durchführen noch etwas darüber aussagen, ob zwischen einzelnen Teilen dieser Praxisbereichs Zusammenhänge bestehen. Wer versuchen wollte, die vielen Einzelercheinungen des Bildungswesens auf diesem Wege zu erfassen, würde sich zunächst mit bloßer Beschreibung begnügen müssen; Erklärungen im Sinne des Nachweises von Zusammenhängen oder Nicht-Zusammenhängen würden auf dieser Ebene zwangsläufig zu einer Kette von Widersprüchen und Ungereimtheiten führen. Gerade die

Kenntnis von Zusammenhängen ist jedoch erforderlich, um die ablaufenden gesellschaftlichen Prozesse zu begreifen und für Steuerungsversuche zugänglich zu machen.

Hier setzt wissenschaftliche Arbeit an. Nicht jedoch durch eine der Praxis gewaltsam übergestülpte und bloß ausgedachte Theorie läßt sich wissenschaftliche Erklärung für das finden, was sich in der Praxis ereignet, sondern durch Sammeln und Verarbeiten derselben Erfahrung, die alltäglich ohne wissenschaftlichen Anspruch gemacht wird. Der Unterschied liegt somit in der Erfahrungsverarbeitung, nicht im Anwenden einer vorweggenommenen Theorie. Forschung muß mit bestimmten Methoden, das heißt systematisch, vorgehen. Sie muß sich immer wieder der Wirklichkeit versichern und zugleich den bloßen Augenschein kritisieren. Erst dann ist Erklärung möglich, erst dann ist es möglich, Zusammenhänge, Abhängigkeiten und dergleichen zu begreifen. Solche wirkliche, der Wirklichkeit standhaltende wissenschaftliche Erklärung kann auch als Theorie beschrieben werden.

Demnach ist Theorie im strengen Sinne das Resultat eines beständig auf die Wirklichkeit — die Praxis — bezogenen Erfahrungs- oder Erkenntnisprozesses. Theorie ist folglich nicht, auch wenn viele dies dafür halten, das Resultat langen angestrengten Nachdenkens über Unerfahrbares. So gesehen steht Theorie nicht auf dem anderen Pol zu Praxis als deren Gegensatz, sie ist vielmehr Ergebnis eines systematischen Prozesses von Erfahrungsgewinnung und -verarbeitung; sie ist das Resultat von Forschung und nicht deren Vorwegnahme [18].

Beleuchtet man unter diesen Vorzeichen den Unterschied von grundlagen- und praxisorientierter Forschung, so stellt er sich als ausgesprochener Schein-Gegensatz heraus. Entweder führt Forschung zu Erkenntnis, oder sie führt nicht dazu. Dann jedoch handelt es sich nicht um wirkliche Forschung, sondern um bloßes Aufpfropfen von anderswo entwickelten Deutungsmustern auf einzelne Ereignisse. Führt der Prozeß indessen zu Erkenntnis, dann muß er sich erstens immer schon auf Praxis als Ausgangspunkt bezogen haben — sonst würde es sich um Mystik handeln — und muß zweitens eine Erklärung für den Untersuchungsgegenstand produzieren, also theoretisch orientiert sein, um drittens zu neuen Handlungsstrategien zu führen, also anwendungsorientiert sein.

Eine Analyse neuerer empirischer Studien über die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung [19] bestätigt, was hier diskutiert wird: In dem Maße, in dem diese Studien aus der unmittelbaren Praxis heraus Fragen formulierten, wurde lediglich das ungeordnete Erscheinungsbild beschreibend reproduziert, das Gegenstand der Untersuchung war [20]. Währenddessen wurde der Ausgang von der Praxis dort mit dem Erfolg von Erklärung vorgenommen, wo dies zu einer von der Praxis unvoreingenommenen Frage führte: Wie kann die über die alltägliche Praxis gewonnene Erfahrung systematisch verarbeitet werden? Das Resultat der wissenschaftlichen Anstrengung, die in der Lösung dieser Frage liegt, ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert: Es hat wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs erbracht, und es hat deswegen zu praktisch relevanten, handlungsanleitenden Aussagen geführt [21]. Wissenschaftlicher Erkenntniszuwachs lag hier verkürzt formuliert, in der Lösung des schwierigen Problems, den Begriff der Qualität der beruflichen Bildung zu präzisieren, ihn empirisch zu erfassen und ihn damit wissenschaftlicher Bearbeitung zugänglich zu machen. Die Lösung dieses wissenschaftlichen Problems ist aber zugleich auch die Möglichkeit der Lösung eines bildungspolitischen Problems: Durch einige dieser Studien ließ sich der Bereich des praktisch relevanten Wissens erweitern, das nötig ist, um gezielte bildungspolitische Maßnahmen treffen und ihre Konsequenzen erkennen zu können. Es ist klar, daß hier nur von der Möglichkeit die Rede sein kann; daß zwischen der Formulierung einer praktisch relevanten Erkenntnis und ihrer praktischen Umsetzung ein Unterschied besteht, braucht hier nicht

weiter ausgeführt zu werden. Wichtig ist allerdings der Hinweis, daß dieser Unterschied billigerweise nicht als Praxisferne von Wissenschaft interpretiert werden darf — es handelt sich hierbei vielmehr um die politische Entscheidung darüber, wie und mit welchem Ziel solche Erkenntnisse in politisches Handeln umgesetzt werden sollen.

3. Berufsbildungsforschung als Ansatzpunkt zur Integration von Grundlagenforschung und Anwendungsforschung

Im Unterschied zu den von der Bildungskommission [22] und von Edding/Hüfner [23] vorgeschlagenen institutionellen Lösungen des Integrationsproblems ist aus den hier diskutierten Gründen eine Lösung vorzuziehen, die den Scheinunterschied zwischen beiden Forschungstypen in sich auflöst. Denn das Problem dieser Vorschläge ist gerade darin zu sehen, daß sie weiterhin an der Trennung festhalten, die zwischen reflexiver und entwicklungsorientierter Forschung institutionell besteht: Weder ein Kooperationsverbund noch eine Stiftung hätten die reale Möglichkeit, forschungspolitisch und innerwissenschaftlich so weitreichend Einfluß auszuüben, daß eine Entwicklung umgekehrt würde, die sich in der Reflexionsferne bzw. -abneigung von Forschungsanwendern sowie dem szientistischen Selbst(miß)verständnis in den Köpfen vieler Wissenschaftler ausdrückt. Dieses Mißverständnis liegt darin, daß auch in entsprechenden forschungspolitischen Auffassungen die Neigung zum Ausdruck kommt, schon den Wissenschaftsbetrieb als Praxis zu begreifen und zum bevorzugten Objekt des Nachdenkens zu machen, das sich eher durch aphoristischen Bezug zur Praxis des Gegenstandsbereichs schmückt als diese zu analysieren.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Problemen der Bildungspraxis ist, wie schon dargestellt, in der Tat nur der erste Schritt zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Praxisbereich. Zwingend wird der Zusammenhang von gesellschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Arbeit für die Bildungsforschung nur dann hergestellt, wenn es ihr nicht freigestellt bleibt, entweder eine praktisch irrelevante Theorie der Bildungsforschung zu formulieren oder relevante gesellschaftliche Probleme zu untersuchen. Daß solche Untersuchung mit wissenschaftlichen Mitteln geschehen muß, die den entwickeltsten Standards der betreffenden Disziplinen entsprechen, ist selbstverständlich. Mit anderen Worten: Weder die Frage, ob der zu bearbeitende Gegenstand „theorieträchtig“ ist, noch die Frage, ob die Untersuchung des Gegenstands zu praktisch anwendbaren Resultaten führt, entscheidet vorwiegend über die Erkenntnis- und Praxisfähigkeit von Bildungsforschung. Ausschlaggebend ist dagegen die Frage, ob der Gegenstand selbst gesellschaftlich relevant ist; wenn die Frage aus der wissenschaftlichen Entwicklung hervorkommt, dann ist das ein Zeichen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts. Eher jedoch wird sie von außen, also durch die bildungspolitische Praxis, vorgegeben werden müssen. In einem „theorie-zentrierten“ Forschungsinstitut, das Edding und Hüfner in offenkundiger Anlehnung an bestehende Grundlagenforschungsinstitute fordern, dürfte diese ausschlaggebende Frage indessen wenig Aussichten haben, formuliert zu werden.

Die Chance zu einer Integration der Bildungsforschung durch praxisbezogene wissenschaftliche Arbeit mit gründlich reflektierten Methoden ist indessen bisher kaum genutzt worden [24]. Sie liegt, wie die bestehenden Bildungsforschungsinstitute erkennen lassen, auch nicht in der additiven Zusammenfügung verschiedener Disziplinen in großen Forschungseinrichtungen. Sie liegt eher darin, durch praktischen Zwang bildungspolitisch relevante Probleme als Gegenstände relevanter wissenschaftlicher Arbeit begreifen zu lernen,

So gesehen besteht mit der Einrichtung des BBF nach wie vor die Möglichkeit, die Förderung der Berufsbildung durch Forschung auch als Förderung der Berufsbildungsforschung

zu begreifen. Die Zusammenarbeit der Disziplinen, die immer wieder als Voraussetzung für erfolgreiche Berufsbildungsforschung beschrieben wird, würde sich dann jedoch durch den Bezug zum Gegenstand der wissenschaftlichen Arbeit herstellen und nicht durch Kooperation, die auf der formalen Ebene bleibt. Dazu wird es aber auch nötig sein, die sinnlose Entgegensetzung von Theorie und Praxis fallenzulassen. Wissenschaftliche Arbeit kann nur dann praktisch sein, wenn sie mit der Absicht verbunden wird, diese Praxis erklären zu wollen.

Anmerkungen

- [1] Diese Formulierung verbindet die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates mit der Frage, wie in staatlichen Bildungsforschungsinstituten die Rückbindung an die Kriterien wissenschaftlicher Arbeit sichergestellt werden könne. Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Aspekte für die Planung der Bildungsforschung, Bonn 1974, S. 83.
- [2] Vgl. Bundesbericht Forschung I, Deutscher Bundestag, Drucksache IV/2963, S. 22; ähnliche Formulierungen enthalten der Bundesbericht Forschung II, Deutscher Bundestag, Drucksache V/2054, S. 5 sowie der Bundesbericht Forschung III, Deutscher Bundestag, Drucksache V/4335, S. 4.
- [3] Vgl. Bundesbericht Forschung III, S. 4 sowie S. 35 ff.
- [4] Vgl. Forschungsbericht IV der Bundesregierung, Deutscher Bundestag, Drucksache VI/3251, Ziff. 27.
- [5] Vgl. Bundesbericht Forschung V, Deutscher Bundestag, Drucksache 7/3574, Forschungspolitische Teil, Ziff. 4.
- [6] Vgl. Bundesbericht Forschung V, Ziff. 111.
- [7] Mit diesem Problem setzen sich beispielsweise die Arbeiten Wolfgang van den Daeles u. a. auseinander, die zur Frage der Planbarkeit und Zweckorientierung wissenschaftlicher Arbeit veröffentlicht wurden, vgl. Böhme, Gernot, Wolfgang van den Daele, Wolfgang Krohn, Die Finalisierung der Wissenschaft, zuerst in: Zeitschrift für Soziologie 2 (1973), S. 128–144 sowie van den Daele, Wolfgang: Autonomie contra Planung: Scheingefecht um die Grundlagenforschung? in: Wirtschaft und Wissenschaft 2/1975, S. 29–32; vgl. zum Verhältnis von politischem Erfolgszwang als Determinante wissenschaftspolitischer Entscheidungen zur Förderung wissenschaftlicher Projekte auch die empirische Untersuchung von Friedrich, Hannes: Staatliche Verwaltung und Wissenschaft, Frankfurt/Main, 1970, insbesondere S. 74 f.
- [8] Wenn hier und im folgenden von Bildungsforschung die Rede ist, so bezieht das selbstverständlich Berufsbildungsforschung mit ein — die ständige Beibehaltung des begrifflichen Unterschieds zwischen Bildungsforschung und Berufsbildungsforschung entspricht ohnehin nicht der zentralen Zielsetzung der Bildungsreform, daß berufliche Bildung ein Teil des gesamten Bildungssystems zu sein habe.
- [9] Bericht zur Bildungspolitik, Deutscher Bundestag, Drucksache VI/925, S. 91.
- [10] Bericht zur Bildungspolitik, S. 92.
- [11] Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 16.
- [12] Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 35.
- [13] Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 31.
- [14] Als Beispiel sei auf folgendes Argument verwiesen: „Das Prestige und die Aufträge, die der Bildungsforschung im Zusammenhang mit der auf wissenschaftlichen Grundlagen gestellten Bildungsreform zuwachsen, stellen eine Gefahr für ihre Entwicklung dar, wenn sie bewirken, daß die Forschung auf kurzfristige Ziele programmiert wird. Wissenschaftliche Modeströmungen werden nachgeahmt, wobei die Forschung meist keinen Erkenntniszuwachs verzeichnet, sondern auf einem vereinfachten Niveau lediglich verbreitert wird.“ Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 66 f., vgl. auch S. 70.
- [15] Vgl. Edding, Friedrich, Klaus Hüfner, Probleme der Organisation und Finanzierung der Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 51, Bildungsforschung. Probleme — Perspektiven — Prioritäten (Teil 2), hg. Roth, Heinrich, Dagmar Friedrich, Stuttgart 1975, S. 435 f.
- [16] Edding, Hüfner, 1975, S. 438.
- [17] Daß eine latente Funktion wissenschaftlicher Politikberatung ohnehin immer unter dem Legitimationsaspekt zu sehen ist, nimmt beispielsweise auch Friedrich, 1970, aufgrund seines empirischen Materials an.
- [18] Vgl. zu der hier vereinfacht wiedergegebenen wissenschaftstheoretischen Diskussion: Gensior, Sabine, Beate Kraus, Bent Paulsen, Friedrich O. Wolf, Gesellschaftliche Erfahrung und wissenschaftliche Methode. Methodologische und gesellschaftstheoretische Bestimmungen positiver Wissenschaft von der Gesellschaft, Berlin 1975 (Ms.).
- [19] Vgl. Gensior, Sabine, Beate Kraus, Bent Paulsen, Friedrich O. Wolf, Gesellschaft, Arbeit, Bildung. Die Entwicklung gesellschaftswissenschaftlicher Forschung und ihr Beitrag zur Grundlegung von Bildungspolitik, Berlin 1975 (Ms.), insbes. 3. Kapitel: Empirische Untersuchungen zur Qualität der beruflichen Bildung als Beitrag zur Berufsbildungspolitik.
- [20] Als Beispiel sei hier auf die Studie von Crusius, Reinhard, Manfred Wilke: Der Lehrling in der Berufsschule, München 1973, verwiesen.
- [21] Gute Beispiele für den Nachweis des Zusammenhangs von wissenschaftlicher Gründlichkeit in Form von Grundlagenarbeit und Praxisorientierung in Form von relevanten und auf Anwendung bezogenen Forschungsergebnissen sind die Arbeit von Daviter, Jürgen: Der Lehrling im Betrieb, München 1973 sowie die Arbeiten der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“.
- [22] Vgl. Deutscher Bildungsrat, 1974, S. 40 ff.
- [23] Vgl. Edding/Hüfner, 1975, S. 438 ff.
- [24] Eine bemerkenswerte Ausnahme macht hierbei das Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung, München, das sich ähnlich wie in der hier diskutierten Weise der Integration von empirischer Forschung und Theoriebildung ausdrücklich angenommen hat, vgl. Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung, München, Arbeiten 1965–1975, S. 12 f.

Heinz Holz und Norbert Wollschläger

Fünf Jahre Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) – eine vergebene Chance?

Die Tatsache, daß sich in diesen Wochen zum fünften Male der Tag jährt, an dem sich eine kleine Gruppe vorwiegend in Verwaltungsaufgaben geübter Bundesbediensteter in provisorischen Räumen am Berliner Platz der Luftbrücke als Aufbaustab des BBF konstituierte, ist Anlaß genug, in kritischer Distanz den Rückblick auf ein halbes Jahrzehnt Berufsbildungsforschung im BBF zu wagen. Vielfältige Fortschritte im BBF wären zu dokumentieren und die Vielzahl seiner Arbeiten wären vorzustellen, die direkt und indirekt auf eine Verbesserung der beruflichen Bildung abzielen, und die in

*„Wer nicht alles kann,
dem soll man nicht das wenigere
erlassen.“*

B. Brecht

vielen Kreisen eine große Resonanz gefunden haben. Im Rahmen der folgenden Bilanz sollen jedoch einige Trends und Aspekte aufgezeigt werden, um darzulegen, daß manches in der Arbeit des BBF — wie sicherlich in allen Institutionen — auch heute noch verbesserungsbedürftig erscheint.

Notwendig ist eine Zwischenbilanz um so mehr, als aktuelle bildungspolitische Reformvorhaben das BBF in seiner derzeitigen organisatorischen Formation ebenso wie in der inhaltlichen Ausprägung seiner Arbeit mehr oder weniger nachhaltig zu tangieren vermögen. Aus der Sicht zweier dem Institut von Beginn an verbundener Mitarbeiter sollen daher im folgenden kurz einige Gründe skizziert werden, weshalb es dem BBF bis heute nicht gelungen ist, eine seiner personellen und materiellen Ausstattung entsprechend gefestigte Position in Wissenschaft und Praxis einzunehmen.

Bereits seit 1966 hatte sich in der Bundesrepublik der Kreis der Institutionen, die sich mit Problemen der beruflichen Bildung und an die Berufsbildungsforschung angrenzende Fragestellungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung befaßten, erheblich erweitert [1]. Die Notwendigkeit, diese Fragestellungen mit Hilfe der Wissenschaft zu klären und durch Koordination der verstreut tätigen Institute, Verwaltungsdienststellen und anderer Einrichtungen eine Neuorganisation der Forschung auf dem Gebiet der beruflichen Bildung herbeizuführen, schien als allgemein anerkannt zu gelten. Der von der SPD-Fraktion 1966 im Bundestag eingebrachte Entwurf eines „Arbeitsmarktanpassungsgesetzes“ sah daher auch vor, daß die Bundesanstalt für Arbeit die Entwicklung von Wirtschaft und Technik zu beobachten und ihre Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt zu ermitteln hätte; zur Durchführung dieser Forschungsaufgaben sollte in Berlin ein Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung errichtet werden. Noch bevor ein vom Berliner Senat in Auftrag gegebenes „Gutachten zur Frage der Gründung eines Forschungsinstituts für Berufsbildung“ fertiggestellt werden konnte [2], entstand in Erlangen das der Bundesanstalt für Arbeit angegliederte Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Die Gutachter stellten jedoch fest, daß es nicht genügen würde, auf diesem Gebiet nur ein Institut tätig werden zu lassen und empfahlen den politischen Instanzen, „mindestens ein weiteres leistungsfähiges Institut von großer Unabhängigkeit als vollkompetenter Gesprächspartner“ dem IAB zur Seite zu stellen [3]. Da sie gleichzeitig gegenüber dem organisatorischen Anschluß des IAB an die Bundesanstalt deutlich Zurückhaltung zu erkennen gaben, sollte das neue Institut weder mit einer Behörde, noch mit einer Hochschule oder mit einer Organisation der Wirtschaft direkt verbunden sein, gleichzeitig jedoch die Verbindung nach allen Seiten ermöglichen und die volle wissenschaftliche Unabhängigkeit sichern.

Obgleich nunmehr auch die damaligen Regierungsparteien (CDU/CSU und FDP) einen eigenen Entwurf für ein „Berufsausbildungsgesetz“ in den Bundestag einbrachten, ohne jedoch die Frage eines Forschungsinstituts hierin geregelt wissen zu wollen, blieb in den sich anschließenden Ausschüßberatungen die Diskussion um die Gründung eines derartigen Instituts weitgehend erhalten. Nachdem allerdings bereits im Entwurf zum „Arbeitsmarktanpassungsgesetz“ die Forderung nach Arbeitsmarkt- und Berufsforschung nur global erhoben wurde, wurden diese Termini auch im Hearing vor dem Deutschen Bundestag durchgängig undifferenziert und ohne weitere Interpretation verwandt [4]. Ganz allgemein mochte es den Anschein haben, daß sich die parlamentarische Diskussion um diesen Teil des Gesetzes auf dem Nährboden einer weitgehend unreflektierten Forschungsgläubigkeit vollzog, ohne daß über den eigentlichen materiellen Gehalt dessen, was Berufsbildungsforschung im BBF repräsentieren und leisten könnte, bei Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) Verständigung bzw. Klarheit erzielt worden war. Dies hatte zur Folge, daß sich in Wissenschaft und Praxis, in der Staatsverwaltung ebenso wie bei den Sozialpartnern gegenüber dem neugegründeten Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung konkurrierende Erwartungen häufen mußten, die, wenn überhaupt, nur äußerst schwierig zu erfüllen waren.

Innerhalb des Gesetzgebungsverfahrens kaum Gegenstand echter politischer Auseinandersetzungen, wurde die Grün-

dung des BBF in Berlin allenthalben mit schier überschwenglichen Kommentaren bedacht und als „die bemerkenswerteste und wahrscheinlich auch die wertvollste Neuerung“ des Berufsbildungsgesetzes vermerkt [5]. Vereinzelt Kritik aus den Reihen der Wissenschaft richtete sich gegen Zusammensetzung und Aufgabenbereich des Hauptausschusses, ohne jedoch dem BBF ein gewisses Innovationspotential von vornherein abzusprechen [6]. Den offenkundig überhöhten Erwartungen an die Berufsbildungsforschung stand über mehrere Jahre eine äußerst großzügige finanzielle Förderung des Institutsausbaus zur Seite. Als Bundesinstitution in das Gesamtgefüge mittelfristiger Finanzplanung eingebettet, blieb es dem BBF geraume Zeit möglich, bereits mit ersten Ergebnissen und einem stetig wiederkehrenden, im übrigen berechtigten Hinweis auf den Forschungsbedarf und den Rückstand im Konzeptionellen und Methodischen in Haushaltsverhandlungen außerordentlich erfolgreich abzuschneiden. Nicht zuletzt die mehr einem bürokratischen Apparat als einem Forschungsinstitut ähnelnde Organisationsstruktur des BBF (von Dohnanyi: „Das ist ja wie im Ministerium!“) und damit verbundene Denk- und Argumentationsweisen halfen, diese Entwicklung zu forcieren.

Andererseits erweist sich eine derartige fixierte und rigide Organisationsstruktur, die sich bisher gegenüber allen intern und extern angeregten Veränderungen als enorm widerstandsfähig gezeigt hat — häufig wurden nur periphere Scheinlösungen praktiziert und akzeptiert — für ein Forschungsinstitut als nicht unproblematisch. So steht etwa ein zahlenmäßig stark ausgeprägter „Verwaltungsapparat“ den wenig bürokratieerfahrenen „Forschern“ gegenüber. Mangelndes Anpassungsvermögen an eine unwillkürlich behördlich strukturierte Tagesarbeit führt mitunter zu nicht unerheblichen Reibungsverlusten. Es wäre allerdings eine allzu vereinfachte Sichtweise, hierin die eigentlichen Ursachen für die Diskrepanz zwischen Aufwand und Ertrag und die Schwierigkeiten in der bisherigen Arbeit des BBF suchen zu wollen. Ausschlaggebend für die Entfaltung bisheriger Forschungsaktivitäten erscheinen vielmehr andere Aspekte, deren Skizzierung — nur exemplarisch möglich — sich im Rahmen der Grobanalyse dieses Aufsatzes auf pointierte Tendenzdarstellungen beschränken muß.

Ausgangslage: Die ungeklärte Position und die nicht fixierten Funktionen des BBF im Dreieck Bildungspolitik/Bildungsplanung — Bildungsforschung — Bildungspraxis sind wesensbestimmend für die Ausprägung einer Reihe von Faktoren, die Forschungsaktivitäten negativ beeinflussen. Die Ursachen ergeben sich insbesondere aus einer unrealistischen Einschätzung des Leistungsvermögens von Forschung, dem nur oberflächlichen Konsens über das Berufsbildungsgesetz von 1969 und der Kompetenzvielfalt auf dem Gebiet der beruflichen Bildung.

In diesem Zusammenhang sind etwa Maßnahmen der Bildungspolitik und der Bürokratie einzuordnen, die permanent auf eine Veränderung des BBF abzielen. So wurde bereits die Aufbau- und Ausbauphase des BBF, die sich an drei Standorten in Berlin vollzog, von einer Vielzahl von Aktivitäten flankiert, die prinzipiell das BBF zur Disposition stellten.

Ausgehend von den „Markierungspunkten“ über eine Vielzahl von Referentenentwürfen hinweg bis zum Regierungsentwurf eines neuen BBiG lassen sich thesenhaft durchgehend drei Aspekte aufzeigen:

- Veränderung der Organisationsform, die auf eine Einbeziehung des BBF in ein Bundesamt, eine Bundesanstalt oder ein Bundesinstitut für Berufsbildung abstellt.
- Konkretisierung der Funktionen, die den Leerformelcharakter des § 60 BBiG überwindet.
- Integration von Forschung, Entwicklung und Administration in einer neuen Organisationsform.

Allan diesen Aktivitäten ist gemeinsam, daß das BBF nicht in angemessener Weise bei der jeweiligen unmittelbar BBF-bezogenen Ausgestaltung beteiligt wurde.

Einen vorläufigen Höhepunkt findet diese Entwicklung darin, daß der Präsident des BBF weder zum Hearing über das „Fernunterrichtsgesetz“ noch zum Hearing über das „Berufsbildungsgesetz“ geladen wurde.

Korrespondierend zu diesen „Außeneinflüssen“ ist der vielschichtige Komplex der Forschungsprogrammgestaltung anzuführen.

Die Entwicklung, der Beschluß und die Genehmigung der bisherigen Forschungsprogramme scheint sich an einem weitgehend ungeschälerten Forschungseuphorismus orientiert zu haben, der, gepaart mit einer gewissen „Versäumnisangst“, für viele Projekte bereits von vornherein eine Realisierung innerhalb gesetzter zeitlicher, personeller und/oder inhaltlicher Grenzen ausschließen mußte. Verstärkt wurde diese Tendenz insbesondere durch einen „Zwang“ zum forschungspolitischen Interessenausgleich: die Forschungsprogramme sollten nach Möglichkeit in ausgewogener Zahl Projekte enthalten, die von den an der beruflichen Bildung Beteiligten jeweils mehr oder weniger favorisiert wurden. Letztlich hatte dies zum Ergebnis, daß kaum ein Problem der beruflichen Bildung unerwähnt bleiben sollte. Die folgende Aufstellung zu den bisherigen Forschungsprogrammen, die allerdings die Personalentwicklung nicht berücksichtigt, mag dies in der Tendenz quantitativ verdeutlichen:

Erfasster Zeitraum	Anzahl der Schwerpunktbereiche	Anzahl der Projekte	Anzahl der Teilprojekte
1971/72	11	68	—
1972/73	4	24	—
1973/74	4	19	86 *
1975/77	4	27	108

* Die Positionen in den Bearbeitungslisten für Ausbildungsordnungen und Fortbildungsordnungen sind als Teilprojekte ausgewiesen.

Offensichtlich orientierte sich die Programmgestaltung an dem Problembewußtsein über die Vielzahl offener Fragen im Bereich der beruflichen Bildung, unterlag aber einer Fehleinschätzung des Mächtbaren.

Folgende Faktoren mögen diese Situation beeinflusst haben:

- Der *Präsident* ist nach Gesetz sowohl für die Durchführung des Forschungsprogramms als auch die Verwaltung zuständig. Seine vielfältigen Erfahrungen konzentrierte er in der Aufbauphase mehr auf die Verwaltung als auf die Forschung.
- Bei den Mitgliedern des *Hauptausschusses* sind die Erfahrungen aus der Praxis der beruflichen Bildung und die Erwartungen der an der beruflichen Bildung beteiligten Organisationen konzentriert.
- Der *Bund* orientiert sich primär daran, inwieweit seine bildungspolitischen Zielvorstellungen und die damit gegebenen Problembereiche in den Ausprägungen des Forschungsprogramms erfaßt sind.
- *Mitarbeiter*: Die *Hauptabteilungsleiter* sind von ihrem bisherigen Werdegang schwerpunktmäßig mehr mit den praktischen Problemen der beruflichen Bildung vertraut als mit der adäquaten Umsetzung von Praxisproblemen in Forschungsfragen.

Die *wissenschaftlichen Mitarbeiter* verhalten sich in Fragen der Forschungsprogrammgestaltung ambivalent. In der ersten Phase wiesen sie mehrfach darauf hin, daß das Programm

überlastet sei. In den folgenden Phasen, nach Einarbeitung in die jeweils spezifischen Projektbereiche, erfolgten zwar weitere Hinweise zur Reduzierung des Forschungsprogramms; sie bezogen sich aber prinzipiell immer auf Projekte außerhalb des individuellen Arbeitsbereichs.

Alle bisher aufgeführten Aspekte der Programmgestaltung und darauf bezogener mittelbarer und unmittelbarer Innen- und Außenaktivitäten lassen sich prinzipiell darauf zurückführen, daß sich Berufsbildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis immer noch entfremdet gegenüberstehen.

Es ist bisher nicht gelungen, die konkurrierenden Erwartungen einander zu vermitteln, d. h. innerhalb der Forschung ein adäquates Politik- und Praxisverständnis und umgekehrt in der Politik und Praxis ein gleichermaßen angemessenes Verständnis tatsächlicher Möglichkeiten der Forschung zu festigen. Dieses Mißverhältnis zwischen den Anforderungen und Wünschen der Politiker und Praktiker einerseits und den Bedingungen ihrer Realisierung im Rahmen der Forschung andererseits wird zunehmend von der Problematik einer interessenungebundenen Wertung und Bewertung der BBF-Aktivitäten überlagert. Es ist evident, daß alle Arbeiten des BBF, wenngleich der Methode nach wissenschaftlich ausgerichtet, allein vom Gegenstand her (bildungs-)politische Bezüge enthalten. Es ist daher nicht gänzlich auszuschließen, daß sich eine Kritik an bisher vorgelegten Ergebnissen des BBF nicht nur aufgrund ihrer mangelnden Vollzugsfähigkeit im Rahmen der Politik und Praxis artikuliert; sondern in vielen Fällen letztlich „nur“ als Reflex bestimmter (verband- oder partei-) politischer Haltungen zu verstehen ist.

Ein Aspekt dieser vielschichtigen Bezüge soll an einem Beispiel der Wechselwirkungen zwischen Forschungsprogrammgestaltung, Erwartungen an das BBF und der Personalstruktur des BBF verdeutlicht werden. Unrealistische Einschätzungen des Leistungsvermögens von Forschung, die durch Programmankündigungen des BBF eher noch bestätigt und verstärkt wurden, führten zu einem zunehmenden Erwartungsdruck. Über verstärkte Aktivitäten im Rahmen der Sachverständigenarbeit, die vielfach den Bedürfnissen unterschiedlicher Gremien und Gruppierungen entsprachen, konnte Außenerwartungen in hohem Maße entsprochen werden. Alles dies vollzog sich, u. a. bedingt durch einen permanenten Wechsel bildungspolitischer Prioritäten, unter zum Teil unangemessenen Terminzwängen. Die in diesem Zusammenhang sich ergebende enge Verquickung von Sachverständigentätigkeit und anwendungsorientierter Forschung führte letztlich zur Konsequenz, daß geplante Forschungsaktivitäten in der mittel- und langfristigen Perspektive noch weniger realisiert werden konnten.

Mitarbeiter mit unmittelbarer Erfahrung aus der Berufsbildungspraxis konzentrierten sich zwangsläufig auf Aktivitäten im Umfeld der Sachverständigentätigkeit mit der Folge, daß Mitarbeitern mit forschungsmethodischen und forschungstechnischen Schwerpunkten nicht immer in ausreichendem Maße kompetente Gesprächspartner mit detaillierten Kenntnissen des Forschungsgegenstandes zur Verfügung standen. Andererseits führten kurzfristige Erfolgszwänge, verbunden mit einem überstürzten Personalaufbau, zu einer vermehrten Einstellung von „Praktikern“, die zudem noch durch bis heute ungelöste Probleme der Laufbahnordnung erschwert wurde.

Versucht man ein Fazit zu ziehen, so läßt sich unschwer feststellen, daß das BBF mit seiner Konzeption, die manchem als Konzeptionslosigkeit erscheinen mag, im Spannungsdreieck Politik/Planung — Forschung — Praxis überfordert ist.

Einer Neubesinnung könnten die Ausführungen des Präsidenten anläßlich seiner Amtseinführung im Jahre 1971 zugrundegelegt werden, der anmerkte, daß die Konstruktion des BBF „... sowohl anwendungsorientierte Forschung als

auch die rasche Umsetzung der Ergebnisse in die praktische Anwendung herausfordert... [7].

Unter diesem Leitmotiv wären folgende Gesichtspunkte zu diskutieren:

1. Orientierung der Forschung an wenigen ausgewählten Problembereichen der beruflichen Bildung unter gleichzeitigem Verzicht auf die Bearbeitung anderer Bereiche.
2. Verstärkung einer empirisch orientierten Forschung, die sich sowohl deskriptiv-analytisch auf gegebene Realsituationen als auch konstruierend-analytisch auf angestrebte Veränderungen, etwa im Rahmen der Versuchsmaßnahmen, bezieht.
3. Reduzierung einer grundlagenorientierten Forschung im BBF bei gleichzeitigem Ausbau der Kommunikation und Kooperation zu Institutionen, die unter gegebenen Strukturen eher befähigt sind, „zweckfrei“ orientierte Grundlagenforschung zu betreiben.
4. Verstärkung einer anwendungsorientierten und umsetzungsorientierten Forschung bei gleichzeitiger Reduzierung der Sachverständigentätigkeit, die sich unter angemessener Terminierung primär am jeweiligen Forschungsstand zu orientieren hat.

Eine Diskussion dieser Gesichtspunkte erscheint insoweit sinnvoll, als sie klar und eindeutige Entscheidungsalter-

nativen unter ausgewogener Beachtung forschungstheoretischer, forschungspraktischer und pragmatischer Kriterien anstrebt und sowohl gegebene Organisationsstrukturen als auch sogenannte „Sachzwänge“ nicht von vornherein tabuisiert, sondern rationalen Erwägungen zugänglich macht. Unter diesen Voraussetzungen und einer angemessenen Einbeziehung der Bildungspolitik/Bildungsplanung und Bildungspraxis könnten arbeitsaufwendige „Scheindiskussionen“ und damit einhergehende „Scheinelösungen“ möglicherweise vermieden werden.

Anmerkungen

- [1] Hegelheimer, A.: Berufsbildung und Arbeitswelt, Schriftenreihe des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung, Heft 17, Köln 1971, S. 14 f.
- [2] Blankertz, H., Claessens, D., Edling, F.: Gutachten zur Frage der Gründung eines Forschungsinstituts für Berufsbildung, vervielf. Manuskript, Berlin 1966
- [3] ebenda, S. VII
- [4] Fenger, H.: Arbeitsmarktforschung — Berufsforschung — Bildungsforschung, Versuch zur Bestimmung von Schwerpunkten, Angrenzungen und Überschneidungsbereichen, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg 1968, S. 327
- [5] Lemke, H.: Zur Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes, Restauration statt Reform, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 12, Köln 1969, S. 10
- [6] Hesse, H. A.: Berufe im Wandel, Stuttgart 1972, S. 118
- [7] Rosenthal, H.-J.: Berufsbildungspolitik im Übergang von reaktiver zu aktiver Phase, in: Mitteilungen des BBF, Heft 1/71, S. 14

ANFORDERUNGEN AN DIE BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

Horst Lemke

Anforderung der Praxis an die Berufsbildungsforschung im BBF

Zur Fragestellung

Die Überschrift könnte leicht den Eindruck erwecken — insbesondere bei den Forschern selbst —, als ginge es darum, Forschung in unzulässiger Weise einem sehr eingeeengten Praxisanspruch zu unterwerfen. Der Eindruck wäre falsch. Richtig ist vielmehr: Gerade die neueren Entwicklungen in der Berufsbildung, z. B. die Frage nach den Ursachen des Rückgangs an Ausbildungsplätzen und den Möglichkeiten, diesem Rückgang zu begegnen, haben gezeigt, wie dringend Beiträge der Berufsbildungsforschung zur Lösung dieser „praktischen“ Probleme erwartet werden. Gäbe es keine Institution der Berufsbildungsforschung, man müßte sie schnellstens schaffen.

Und, um gleich noch ein weiteres mögliches Mißverständnis auszuräumen: Orientierung an den Bedürfnissen der Praxis ist durchaus nicht notwendigerweise auf das Tagesgeschehen beschränkt. Vielmehr gehören hierzu auch langfristige und weit vorausgreifende Fragestellungen und Forschungsvorhaben: Es ist bedauerlich, daß Forschung oft erst beginnt, wenn die Probleme kaum noch lösbar sind. Schließlich ist

Forschung ja auch Vorausschau und insoweit ein Beitrag, Probleme zu vermeiden. Die Verantwortlichen in der Berufsbildung, in den Betrieben und Verbänden, in Regierungen und Parlamenten, müssen oft kurzfristige Entscheidungen treffen. Ihr Urteil über die Berufsbildungsforschung wird weitgehend davon beeinflusst, ob sie rechtzeitig Entscheidungshilfen liefert und ihre Rolle in der „Politikberatung“ wahrnimmt oder ob sie — wie bisher noch der Regelfall — bei Entscheidungen nur auf ihren eigenen Rat angewiesen sind.

Berufsausbildern und Lehrern, Bildungsforschern, Bildungsplanern und Bildungspolitikern begegnet der Begriff Praxis fast täglich in der Auseinandersetzung um die richtigen Lösungen. Redensarten wie: In der Praxis ist das alles ganz anders, oder: Ich will Ihnen mal aus der Praxis berichten, oder: Ja, wir Praktiker sind offenbar unausweichlich. Dabei wird der Anspruch, Praktiker zu sein oder mindestens die Praxis zu kennen und für sie zu sprechen, von fast allen erhoben, ob sie nun unmittelbar in der Berufsausbildung tätig sind, also selbst ausbilden, oder ob sie Ausbildung planen und leiten, oder ob sie in Verbänden und anderen

Institutionen tätig sind. Selbst wenn Ausbildungs- und Prüfungsordnungen durch Praktiker aus den Betrieben erarbeitet wurden — und dieses Beispiel ist auf andere Regelungen übertragbar —, werden sie häufig von anderen „Praktikern“ als praxisfremd abgelehnt. Wenn Vielfalt und Dynamik entscheidende Merkmale eines Berufsbildungssystems sind, gibt es aber nicht *die* Praxis, dann ist es auch nicht möglich, eine „Meßlatte Praxis“ aufzustellen und daran einfach die Forschungserfordernisse der Berufsbildung abzulesen.

Schließlich noch eine Vorbemerkung zur Effizienz der Berufsbildungsforschung, die sich wohl vor allem danach bemißt, ob ihre Ergebnisse in Entscheidungen umgesetzt werden bzw. ob sie dazu beitragen, Fehlentscheidungen zu verhindern. Kein Zweifel, daß hier noch viele Wünsche offen sind. Darauf wird weiter unten noch einzugehen sein. Aber allen, die mit der Berufsbildung zu tun haben, wäre im Interesse der Berufsbildung zu raten, hier keine strengeren Maßstäbe anzulegen als bei der übrigen auf einen bestimmten Zweck ausgerichteten Forschung. Wenn sogar in der unmittelbar auf Anwendung bezogenen Industrieforschung nur ein Bruchteil der „Ergebnisse“ erfolgreich angewendet wird — man denke nur an die vielen Prototypen der Autoindustrie, die nie zur Produktionsreife gelangen — um wieviel schwieriger ist es dann, in einem so differenzierten und politisch kontroversen Bereich, wie der Berufsbildung einen hohen Umsetzungsgrad der Forschung zu erreichen.

Das BBF

Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung wurde 1970 auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes von 1969 errichtet. Zwar gab es auch vorher schon Berufsbildungsforschung in anderen Institutionen, z. B. bei der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung, verschiedenen Handwerksinstitutionen, in einigen Großbetrieben und natürlich auch in den Hochschulen und bei der Bundesanstalt für Arbeit, aber eine umfassende Forschungseinrichtung für die berufliche Bildung war nicht vorhanden. Die Schaffung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung entsprach einem dringenden Bedürfnis. Ein außerordentlich großer Nachholbedarf, der trotz der zunehmend erfolgreichen Arbeit des BBF in den folgenden Jahren wegen der rasanten Entwicklung in der Berufsbildung eher noch größer geworden ist, muß aufgearbeitet werden.

Das Bundesinstitut kann den gesamten Forschungsbedarf in der Berufsbildung allein nicht befriedigen, selbst dann nicht, wenn die Zahl der Mitarbeiter drastisch erhöht würde. Allein die Modernisierung und regelmäßige Überprüfung der Ausbildungsordnungen für über 400 Ausbildungsberufe erfordert einen Aufwand, der nicht ohne die Mitarbeit der Fachleute aus Betrieben, Schulen und Verbänden zu leisten ist. Dies ist aber nur ein kleiner Ausschnitt aus dem Aufgabenbereich des BBF. Von großer Bedeutung ist deshalb

- die Zusammenarbeit und Arbeitsteilung mit anderen Institutionen und einzelnen Forschern;
- die Einbeziehung der Fachleute aus Betrieb und Schule in die Forschungsarbeit (auch zur Verbesserung des Verhältnisses zwischen Forschung und Praxis);
- die richtige Auswahl der Forschungsvorhaben aus der Vielfalt der dringenden Aufgaben;
- ein optimaler und flexibler Einsatz des Forschungspersonals;
- die Wahl des richtigen Zeitpunktes.

Es wird immer nur annähernd gelingen, die richtigen Forschungsvorhaben zum richtigen Zeitpunkt anzugehen und die Ergebnisse dann vorzulegen, wenn sie gebraucht werden. Um dies zu erreichen, ist es erforderlich, die Programme

und die eingeleiteten Vorhaben ständig zu überprüfen, bedarf es der Bereitschaft, sie gegebenenfalls zu ändern oder zurückzustellen. Wie für die Berufsbildungspraxis, so gilt auch für Berufsbildungsforschung: In den meisten Fällen sind umfangreiche und tiefeschürfende Forschungsvorhaben von geringerer Bedeutung als Informationen, die rechtzeitig kommen, auch wenn ihre Fragestellung eingeschränkt war und bei ihrer Aufbereitung nicht alle weiteren Aspekte beachtet werden konnten. Der Zusammenhang mit aktuellen Problemen ist nun mal besonders wichtig. Für die Forscher mag das manchmal bitter sein, aber es ist Realität. Wenn „normale Ausbildungsplätze“ fehlen, ist das Bedürfnis nach Vorschlägen für Ausbildungsgänge mit zusätzlichen Anforderungen weniger stark, als wenn es genügend solcher Ausbildungsplätze gibt und gleichzeitig Fachleute mit besonderer Qualifikation fehlen und deshalb Wege gesucht werden müssen, sie optimal auszubilden. Wenn zehntausende Berufsausbilder den nach dem BBIG erforderlichen Mindestnachweis für die pädagogische Eignung noch nicht erbracht haben, sind Forschungsvorhaben, die auf eine weitere Steigerung der fachlichen und pädagogischen Qualifikation zielen, nicht so vordringlich. (Dies ist keine Stellungnahme zu einzelnen Forschungsvorhaben).

Reformieren oder Festschreiben?

Berufsbildungsforschung befaßt sich vor allem mit der Gegenwart der Berufsbildung. Da sie wie jede Forschung prinzipiell darauf angelegt sein muß, diese Gegenwart, hier also die Berufsbildung, ihre Formen, Einflüsse, Meinungen und Eckwerte, die Übereinstimmung von Anspruch und Wirklichkeit zu untersuchen, kann sie von denjenigen, die das derzeitige System in seinen Grundlagen und seinen Ausprägungen unverändert erhalten wollen, als eine permanente Bedrohung empfunden werden, weil sie durch ihre Arbeit auf Veränderung tendiert.

Daraus kann leicht eine Belastung, nicht nur für die Fragestellungen der Berufsbildungsforschung schlechthin, sondern auch für die einzelnen Forschungsvorhaben und für die Forscher selbst werden. Sie kann zur Resignation oder Zuspitzung der Fragestellung und Interpretation führen. Für beides gibt es nicht nur in der Berufsbildungsforschung aktuelle Beispiele. Die Berufsbildungsforschung wird dabei vor allem dann Schaden leiden, wenn die Forschungsergebnisse durch persönliche Meinungen gefärbt werden oder solche dabei gar dominieren. Gerade in den Fragen, die offenkundig sachlich und politisch umstritten sind, muß die Berufsbildungsforschung besonders gründlich und weitgehend unbeeinflusst von Vorurteilen sein. Dies gilt übrigens nicht nur für die Forschungsvorhaben und Veröffentlichungen des BBF, sondern auch für private oder offizielle „Forschungsbeiträge“ der Berufsbildungsforscher.

Es ist ein unschätzbare Gewinn für die Berufsbildungsforschung, daß es dem BBF möglich war, Forschungsvorhaben anzugehen, die im Spannungsfeld von Festschreibung und Reform angesiedelt sind und dadurch sowohl zu einer Stabilisierung beitragen können, wenn sie sinnvoll ist, aber auch die Veränderung vorantreiben, wenn sie notwendig ist. Daß diese Forschungsvorhaben von Arbeitgebern, deren generelle Haltung eher auf Festschreibung zielt und den Gewerkschaften, die eher eine tiefgreifende Veränderung fordern, gemeinsam beschlossen und getragen werden, ist der größte Vorteil. Das sollte auch zukünftig so sein.

Die konkreten Forschungsvorhaben werden in den Organen des BBF beraten und im Forschungsprogramm festgelegt. Hier ist nicht der Ort, auf dieses Programm im einzelnen einzugehen, vielmehr sollen noch einmal Kriterien und Maßstäbe für ein solches Programm genannt werden:

In der Beurteilung des dualen Systems der Berufsbildung begegnet man immer wieder denselben Annahmen. Sie sind — wenn auch nicht unbestritten — Grundpfeiler dieses Berufsbildungssystems. Nun hat aber gerade die jüngste Ver-

gangenheit gezeigt, man denke nur an die Untersuchung der Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung durch die sogenannte Edding-Kommission oder den Rückgang des Angebots an Ausbildungsplätzen, daß bestimmte Annahmen mindestens teilweise falsch oder durch die Entwicklung der Wirtschaft sowie des Bildungs- und Beschäftigungssystems überholt sind. Es wäre schlecht, wenn sich auch andere Annahmen erst dann als nicht mehr zutreffend erweisen, wenn es bereits zu spät ist, konkrete Gegenmaßnahmen einzuleiten. Die Berufsbildungsforschung kann sich deshalb nicht nur um die sogenannten Graufelder, die noch unerforscht sind, kümmern oder um Bereiche, die einen anerkannt großen Nachholbedarf haben, sie muß auch die „Tatsachen“, d. h. die Grundannahmen auf ihre Zuverlässigkeit überprüfen. Solche Grundannahmen sind z. B.:

- Größere Betriebe haben eine besonders wichtige Funktion für die Weiterentwicklung und die Stabilisierung der Berufsbildung.

In der Öffentlichkeit sind Großbetriebe häufig das Aushängeschild der Berufsbildung, ausländische Besucher werden fast nur in solche Einrichtungen geführt. Die Diskussion orientiert sich vielfach an der Praxis der Lehrwerkstätten und den Problemen der hauptamtlichen Ausbilder. Der tatsächliche Einfluß dieser Einrichtungen ist jedoch bisher weder in qualitativer noch in quantitativer Hinsicht genau nachgewiesen. Der aktuelle Rückgang des Ausbildungsplätzeangebots in Industrie und Handel einerseits und die Zunahme der Ausbildung im Handwerk andererseits deuten eher auf das Gegenteil hin.

- Betriebliche Ausbildung gilt als weniger kostenaufwendig als etwa eine Berufsausbildung in Schulen. Bei entsprechender Qualität sei sie letztlich für alle Beteiligten billiger als andere Formen der Berufsbildung. Zu diesem Problembereich hat die Edding-Kommission bereits Fakten geliefert, aber immer noch sind viele Fragen offen. Hier könnte die Berufsbildungsforschung noch weitere Klarheiten bringen.

- Eine erfolgreiche Berufsausbildung kann nur in der Ernstsituation der betrieblichen Praxis durchgeführt werden. Simulationen und lehrgangsmäßige Aufbereitungen seien nur unvollkommener Ersatz. Ein großer Lernfortschritt könne nur durch eine systematische Ausbildung erreicht werden. Je länger der Auszubildende in Lehrwerkstätten oder ähnlichen Einrichtungen sei und je mehr dort Lehrgänge und Ausbildungsmittel verwendet würden, um so größer sei die Chance für den Ausbildungserfolg. Steht diese Annahme nicht im Gegensatz zu der Tatsache, daß Jugendliche mit geringer schulischer Vorbildung, z. B. Hauptschüler ohne Abschluß und Sonderschüler, viel häufiger in Betrieben ohne Lehrwerkstätten und ohne die Nutzung überbetrieblicher Ausbildungsstätten sind, als Hauptschulabsolventen und Realschüler? Welche bildungspolitischen Konsequenzen müssen gezogen werden?

Gegenstand der Berufsbildungsforschung ist die Praxis der Berufsbildung im weitesten Sinne. Daher ist es selbstverständlich, daß Forschung Hilfe leisten muß, die Berufsbildungspraxis zu verbessern. Ausbildungsordnungen, Weiterbildungsordnungen usw. sind erforderlich. Aber auch hier ist die Praxis wie sie sich heute darstellt, keineswegs tabu. So sollen z. B. die vorhandenen Ausbildungsberufe kein unveränderbares Raster für neue Ausbildungsordnungen sein, weil sich gerade in der Weiterentwicklung zeigt, daß Berufe zusammengefaßt, gestrichen oder neu geschaffen werden können. Es sollte ja nicht nur neuer Wein in alte Schläuche oder alter Wein in neue Schläuche gegossen werden. Das BBF hat in letzter Zeit hervorragende Beiträge zur Verbesserung der Berufsbildung geleistet, die sich auch von weit überzogenen Vorstellungen wohlthuend unterscheiden. Aber es hat auch hier feststellen müssen, daß Vorschläge zur Weiterentwicklung fast immer auf Widerstände derer stoßen, die ihre bisher gewohnte, geschätzte Praxis — die für eine

bestimmte Zeit ja auch wirklich akzeptabel war — verändern müssen. Ein weiteres Beispiel für widerstreitende Interessen ist die Tatsache, daß die Anwendung von Ausbildungsmitteln bei der Ausbildung am Arbeitsplatz oft schwierig oder unmöglich ist. Ferner ist es Tatsache, daß eine obligatorische berufliche Grundbildung für viele Berufe die Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr in Betrieben unmöglich macht. So führt die Forderung nach Einführung der beruflichen Grundbildung, die zwar von allen Beteiligten unterstützt wird, auch zu Veränderungen in der Praxis.

Nicht immer bringt die Offenlegung bestimmter Sachverhalte durch Forschung das erwartete Ergebnis, besonders dann nicht, wenn bisher nur auf Grund bestimmter Haltungen, Traditionen oder Annahmen gehandelt wurde. Gerade in der Berufsbildung sind solche Gründe noch häufig entscheidend.

Die Bedeutung der Berufsbildungsforschung steigt

Es ist kein Zweifel möglich: die Ressourcen der Berufsbildung sind knapper geworden. Einem Rückgang des Angebots an betrieblichen Ausbildungsplätzen steht vor allem in den nächsten Jahren eine zunehmende Anzahl von Bewerbern gegenüber. Hinzu kommt, daß wegen der Vorbildung der Bewerber, der knapper gewordenen Ausbildungszeit und der steigenden Qualitätsanforderungen die Arbeit für die Ausbildungsbetriebe (und Berufsschulen) schwieriger wird. Hier muß die Berufsbildungsforschung Hilfe leisten, damit die Betriebe und die beruflichen Schulen auch unter veränderten Bedingungen ihre Aufgaben erfüllen können.

Die Bedeutung der Berufsbildungsforschung nimmt aber auch zu in dem Maße, in dem Gepflogenheiten und Regelungen mehr als bisher generalisiert werden. Wenn z. B. die Inhalte der beruflichen Grundbildung nicht für einen, sondern für mehrere Berufe gelten sollen, wenn Regelungen einzelner zuständiger Stellen für alle verbindlich werden, muß besonders sorgfältig geprüft werden, ob das für alle Betroffenen sinnvoll und durchführbar ist.

Weiterentwicklung und Verbesserung der Berufsbildungsforschung

Die Bundesregierung hat den Entwurf der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes vorgelegt. Er enthält auch Veränderungen der Regelungen für das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Daraus geht hervor, daß die Bundesregierung die bisherigen gesetzlichen Möglichkeiten nicht als ausreichend ansieht, um die an die Berufsbildungsforschung zu richtenden Aufgaben zu erfüllen. Kapazität und Aktionsradius des Instituts müssen verbessert werden.

Das duale System der beruflichen Bildung braucht keinen Dualismus in der Berufsbildungsforschung. Berufsbildungsforschung darf sich nicht nur auf den betrieblichen Teil von Bildungsgängen erstrecken, weil dafür der Bund die Zuständigkeit hat, und den schulischen Teil völlig herauslassen, weil hierfür die Länder zuständig sind. Zukünftig muß erreicht werden, daß Inhalte und Ziele von Bildungsgängen insgesamt Gegenstand der Berufsbildungsforschung sind und aus „einem Guß“ entwickelt werden.

Viele Entwicklungsaufgaben und Regelungsvorbereitungen in der Berufsbildung, die unmittelbar mit der Forschung zusammenhängen, müssen noch effektiver bearbeitet werden können. Dies gilt auch für Modellversuche, ihre Betreuung und Umsetzung in Regelungen und Hilfsmittel, das gilt für die Vorbereitung von Rechtsverordnungsentwürfen, für die Förderung und den Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten usw.

Aber auch in Zukunft ist davon auszugehen, daß eine einzelne Institution für die Berufsbildungsforschung nicht in der Lage ist, die vielfältigen Aufgaben der Berufsbildungsforschung allein zu lösen. Die Zusammenarbeit und Arbeitsteilung mit anderen Einrichtungen muß deshalb verbessert und weiterentwickelt werden.

Karl Wilhelm Herbst

Berufsbildungsforschung – Entwicklung, Aufgaben, Durchführung aus der Sicht der Wirtschaft

Fünf Jahre Berufsbildungsforschung im BBF, das ist gemessen an der Entwicklung der Berufsbildung insgesamt oder auch nur an den Zeiten, die größere Arbeiten auf diesem Gebiet bisher in Anspruch genommen haben, keine allzu lange Zeit. Trotzdem ist sicher ein erster Rückblick angebracht, verbunden mit einer Würdigung der geleisteten Aufbauarbeit und einer Beurteilung aller bisherigen Bemühungen zur Lösung anstehender Probleme der Berufsbildung. Dazu gehören besonders die vielen Einzelarbeiten, die vom Institut durchgeführt oder als Auftragsarbeiten zum Abschluß gebracht wurden und auch die ersten Ergebnisse von größeren Projekten, die vom Institut geplant und in Angriff genommen wurden. Nicht zu vergessen sind die hierbei gesammelten Erfahrungen, die zur Bewältigung von allen weiteren, zum Arbeitsbereich des BBF gehörenden Aufgaben nicht unwesentlich beitragen werden.

Zeitpunkt und Stand der laufenden Arbeiten sollten jedoch — nach der Würdigung des bis jetzt Geleisteten auch Anlaß zu einer kritischen Analyse von Zielvorstellungen, Aufgabenkatalogen und bisher durchgeführten Forschungsarbeiten sein und zwar unter Berücksichtigung der Vorstellungen und Erwartungen der Berufsbildungspraxis in der Wirtschaft an die Berufsbildungsforschung. Auf diese Weise können evtl. mit der Zeit mögliche Diskrepanzen zwischen Forschungsplanung und Anforderungen der Praxis verhindert werden, wozu auch die nachfolgenden Ausführungen dienen sollen.

Die Anfänge der Berufsbildungsforschung sind zweifellos in ersten Überlegungen über notwendige Berufe, ihre Inhalte sowie über Art und Dauer entsprechender Ausbildungsgänge zu sehen, die zu diesen Berufen hinführen sollten. Solche Betrachtungen haben mit steigenden Erkenntnissen über die Zusammenhänge zwischen beruflicher Leistungsfähigkeit und Inhalt bzw. Güte einer entsprechenden beruflichen Bildung noch mehr Bedeutung erlangt und schließlich zur Konzipierung geordneter und zielgerechter Ausbildungsgänge geführt. In diesem Zusammenhang kann insbesondere auf die bereits seit dem Mittelalter im Handwerk vorhandenen festgefügteten Strukturen für Berufsordnung und -ausbildung verwiesen werden.

Wenn auch die ersten, auf diese Weise für Berufsordnung und -ausbildung zustande gekommenen Regelungen wegen der anderen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen an dem heutigen Anspruchsniveau nicht mehr gemessen werden können, so war in Ansätzen von dem schon vieles vorhanden, was heute allgemein als die Kerngebiete der Berufsbildungsforschung angesehen wird: Analyse, Prognose, Planung. Die Prognose hat dabei allerdings erst von dem Zeitpunkt an erhöhte Bedeutung bekommen, seitdem Umfang und Zeit der technischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung Festlegungen für die Berufsbildung bereits wieder infrage stellen, bevor sich die dazu gehörenden Ausbildungsmaßnahmen voll ausgewirkt haben.

Vor etwa 50 Jahren wurden von seiten der Wirtschaft die Aktivitäten zur Ordnung und Weiterentwicklung der Berufsausbildung durch die Gründung eines Arbeitsausschusses für Berufsbildung, dem der damalige Reichsverband der Industrie, die Arbeitgeberverbände und der DATSCH (Deutscher Ausschuß für das technische Schulwesen) angehörten, institutionalisiert. Die Aufgaben des DATSCH wurden Ende der 30er Jahre dann von einem durch Staat und Wirtschaft

getragenen Reichsinstitut übernommen, das mit der Aufgabe, „Ausbildungsberufe abzugrenzen, Ausbildungsunterlagen zu erstellen und die Abstimmung von beruflicher und schulischer Ausbildung zu fördern“, bis 1945 bestand. In der gleichen Zeit wurden die entsprechenden Aufgaben für den handwerklichen Bereich vom Deutschen Handwerksinstitut wahrgenommen.

Nach dem 2. Weltkrieg übernahm die später von den drei Spitzenverbänden der Wirtschaft, Bundesverband der Deutschen Industrie, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Deutscher Industrie- und Handelstag getragene Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) diese Aufgabe in der Bundesrepublik, während sich für den handwerklichen Bereich die Handwerksorganisationen in Zusammenarbeit mit mehreren wissenschaftlichen Institutionen um die Lösung dieser Probleme bemühten.

Fragen der Abgrenzung von Zielen und notwendigen Schwerpunkten sowie der Entwicklung der Berufs- und Berufsbildungsforschung bekamen in den 60er Jahren wieder Bedeutung, insbesondere im Zusammenhang mit den wieder aufkommenden Initiativen zur Schaffung eines Berufsbildungsgesetzes.

Wenn man einige wichtige Feststellungen und Forderungen für Organisation, Einordnung und Aufgaben der Berufsbildungsforschung, wie sie aus damals angefertigten wissenschaftlichen Abhandlungen hervorgehen, noch einmal herausstellt, so sind dies im wesentlichen:

- Die Darstellung der Berufsbildungsforschung als interdisziplinärer Forschungszweig:

Die bisherige Form von Planung und Ordnung der Berufsbildung wird als „monodisziplinäre Konzeption“ bezeichnet, und gleichzeitig wird ein „interdisziplinäres“, d. h. auf die Einbeziehung aller für die Berufsbildung bedeutender Forschungsgebiete abgestelltes Vorgehen verlangt. Für eine derartige Forschungskonzeption gab es jedoch in der Bundesrepublik — wie Hegelheimer feststellte — „keine Tradition“ [1].

- Der Hinweis auf den integrativen Charakter der Berufsbildungsforschung:

Hierzu gehören die Vorschläge zur Einordnung der Berufsbildungsforschung in das Gebiet der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung [2] oder Betrachtungen, bei denen die Berufsbildungsforschung nur als Teil der gesamten Bildungsforschung gesehen wird [3].

Für die eigentliche Forschungsplanung wurde meistens von mehreren Zielrichtungen ausgegangen, die offenbar nebeneinander stehen und praktisch gleichwertig sein sollten. So spricht Hegelheimer z. B. in diesem Zusammenhang von pädagogisch-bildungspolitischen, ökonomisch-wirtschaftlichen und vorwiegend sozial- und gesellschaftlich begründeten Zielen [4].

Von seiten der Wirtschaft waren die Bemühungen damals vor allem darauf gerichtet, das bisher (auch im Rahmen der früheren ABB) Erreichte zu erhalten, theoretisch abzusichern und weiter auszubauen. In jedem Fall sollten dabei die dringenden Probleme der Praxis im Vordergrund stehen, für die sachgerechte und zukunftsorientierte Lösungen auf dem Gebiet der Berufsbildung erwartet wurden. Mit der Zeit hätten

dann — neben den eigentlichen Kernproblemen — die Arbeiten auf für die Berufsbildung relevante Randgebiete ausgedehnt werden können mit der Intention, die gewonnenen Ergebnisse wieder bei der Bewältigung der Hauptaufgaben einsetzen zu können [5].

Diese Überlegungen sind später an anderer Stelle noch erläutert und durch weitere Angaben ergänzt worden. Hierbei wurden für die Bildungsforschung im wesentlichen zwei Kerngebiete gesehen, und zwar ein s. g. „arbeitswissenschaftlicher und ein erziehungswissenschaftlicher Pol“ [6]. Auf die hiermit verbundenen Überlegungen wird noch zurückzukommen sein.

Die inzwischen abgelaufene Entwicklung hat Vorstellungen nicht bestätigt, die auf s. g. „große Lösungen“ hinausliefen. So wurde für die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung eine eigene, der Bundesanstalt für Arbeit angegliederte Institution geschaffen, während der Gesetzgeber durch das 1969 in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz (BBiG) für die Berufsbildungsforschung die Errichtung eines Bundesinstituts vorschrieb.

Für dieses Institut wurden als Aufgaben im Gesetz genannt:

1. Die Grundlagen der Berufsbildung zu klären,
2. Inhalte und Ziele der Berufsbildung zu ermitteln und
3. die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten [7].

Auch die später entstandene Struktur des BBF zeigt, daß man komplizierten und schwer realisierbaren „interdisziplinären“ Vorstellungen nicht gefolgt ist, sondern weiterhin von den bisherigen Schwerpunkten: Ordnung der Ausbildung Jugendlicher, Ausbildungsmittel und Erwachsenenbildung ausgeht.

Wenn in dieser Weise auch den Wünschen der Wirtschaft im Hinblick auf die Wahrnehmung wichtiger Funktionen in der Berufsbildungsforschung entsprochen wurde, so ist in den letzten Jahren doch die eine oder die andere Frage offen geblieben und manche Anforderungen der Berufsbildungspraxis haben nicht die Beachtung gefunden, die von dort erwartet wurde. Es scheint deshalb notwendig, noch einmal auf die Problematik technisch-wirtschaftlicher Entwicklung und Bedeutung der Berufsbildung hinzuweisen und von dort auf erforderliche und erwartete Leistungen der Berufsbildungsforschung zu kommen.

Geht man davon aus, daß Berufsbildung optimal gestaltet ist, wenn die durch sie erreichten Qualifikationen die Bewältigung der in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft auftretenden Aufgaben ermöglichen und dem einzelnen existentielle Bewährung, Sicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten bringt, so kann dies letztlich nur durch eine Orientierung der Ausbildungsziele an den fachlichen und sozialen Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt erreicht werden. Daraus folgt, daß die Verwendungssituationen (für berufliche Qualifikationen) festgestellt, analysiert und aus ihnen — soweit wie möglich — Fertigkeiten, Kenntnisse, notwendige intellektuelle Fähigkeiten und Verhaltensweisen abgeleitet werden müssen.

Dies ist keine — wie manchmal behauptet wird — „naive Überschätzung analytischer Methoden“ [8], sondern der einzige, bis jetzt bekannte rationale Weg von sicheren qualitativen (und evtl. auch quantitativen) Daten aus zu den gesuchten Zielvorstellungen für notwendige Ausbildungsgänge zu kommen.

Natürlich ist bei solchem Vorgehen auch die voraussichtliche technisch-wirtschaftliche Entwicklung zu berücksichtigen. Das kann einmal durch ständige Beobachtung und Vergleich der Analyseergebnisse, zum anderen auch durch Betrachtung der hierfür in Wissenschaft und Forschung relevanten Disziplinen und der dort erwarteten Ergebnisse erfolgen [9].

Die Herausstellung der zunehmenden Bedeutung von „Methodenbeherrschung, Lernpotenzen, abstraktem, begrifflichem und kreativem Denken sowie von Überblicks-, Ordnungs- und Zusammenhangswissen“ [10], dem unter bestimmten Bedingungen zugestimmt wird, bringt jedoch keinen Ersatz für ein solches Verfahren; denn solche intellektuellen Fähigkeiten können praktisch nur mit entsprechenden Lerninhalten unter bestimmten Bedingungen herangebildet bzw. gefördert werden. Hier kann es nur sinnvoll sein, über die — aus den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt abgeleiteten Ausbildungsziele — zu den Lerninhalten zu kommen, die für die Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten geeignet sind.

So ist z. B. bei den damaligen Untersuchungen zur Neuordnung der elektronischen Ausbildungsberufe festgestellt worden, daß die Ausbildung zu bestimmten Berufen auch zu Fähigkeiten wie die o. g. (z. B. Lernbereitschaft, abstraktes Denkvermögen) geführt haben muß; denn die meisten der befragten Fachkräfte konnten sich ohne besondere Förderung durch Weiterbildungsmaßnahmen mit dem jeweils neuesten Stand einer sich besonders schnell entwickelnden Technik vertraut machen.

Zu diesem arbeitswissenschaftlichen Teil der Berufsbildungsforschung gehört außer der Ermittlung von Anforderungen und der Bestimmung des technisch-wirtschaftlichen Inhaltes von Berufen auch die Untersuchung vorhandener und notwendiger Strukturen, des Umfeldes und der Vergleichbarkeit ähnlicher Berufe oder Berufsgruppen. Prognostische Betrachtungen sollen hierbei — wie erwähnt — mit angestellt werden. Allzu optimistische Vorstellungen über die Möglichkeiten von bis zur Perfektion entwickelten Prognosetechniken werden ohnehin nicht mehr geteilt.

Zu den Aufgaben des zweiten bedeutenden Bereichs gehören dann: entsprechende Curricula zu entwickeln, Fragen der Didaktik und Methodik zum Erreichen der gesetzten Bildungsziele zu klären und zu einer Optimierung der einzelnen Wege im fachlichen und menschlichen Bereich zu kommen [11].

Hierzu gehört vor allem die mit den Beteiligten zu klärende und bis jetzt unbefriedigend gelöste Frage, welche Bildungsinhalte von welcher Bildungsstätte am besten, d. h. mit einem für beide Seiten höchstmöglichen Erfolg vermittelt werden können. Die früher oft zitierte Aufteilung, wonach die Schule die „Theorie“ und der Betrieb die „Praxis“ zu übernehmen habe, kann heute nicht mehr befriedigen. Es ist vielmehr zu prüfen, wie durch Zusammenwirken und gegenseitige Ergänzung die beruflichen Zielvorstellungen durch die beiden Bildungsstätten erreicht werden können.

Wenig zufriedenstellend sind auch die Kenntnisse darüber, an welcher Stelle als notwendig anerkannte Fähigkeiten und Verhaltensweisen, wie sie auch zur Persönlichkeitsbildung gehören, optimal gefördert werden können. Es müssen deshalb andere Prinzipien und Methoden von den Betroffenen aus den beiden infrage kommenden Bildungsbereichen gefunden werden, damit für die anschließend zu lösenden, nicht weniger schwierigen Probleme der Organisation des Ausbildungsablaufs die günstigsten Voraussetzungen geschaffen sind. Wahrscheinlich ist diese komplexe Aufgabe überhaupt nicht durch eine einfache formelmäßige Aussage zu lösen, sondern nur durch die Entwicklung von einigen allgemeingültigen Prinzipien und von Realisierungsmodellen für die verschiedenen Gebiete, Inhalte, Bereiche usw.

Für die Berufsbildungspraxis bleibt ferner die Entwicklung von Ausbildungsmitteln zur Unterstützung bei der Bewältigung von z. T. schwierigen Ausbildungsproblemen bedeutsam. Mit der Erarbeitung solcher Ausbildungshilfen haben Unternehmen und Institutionen der Wirtschaft schon vor 40 Jahren begonnen.

Das zuletzt von der ABB angewandte Prinzip für Aufbau und Einsatz solcher Ausbildungsmittel hatte sowohl im In-

land, wie im Ausland und dort auch im außereuropäischen Raum Anerkennung gefunden.

Gerade hier hätte die Wirtschaft — nach der Übergabe dieser Aufgabe an das BBF mehrfach entsprechende Erwartungen geäußert, und zwar zur Erweiterung des Programms, zur Weiterentwicklung vorhandener und für die Erstellung notwendig gewordener neuer Ausbildungsmittel. Besonders dringend ist heute noch die Ergänzung von neuen Ausbildungsgängen, wie sie durch Ordnungsmaßnahmen der letzten Jahre geschaffen worden sind, durch Ausbildungsmittel.

Die Effizienz aller dieser Bemühungen wird davon abhängen, inwieweit es gelingt, praxisgerechtes Material herauszubringen. Praxisgerecht heißt dabei, es muß der pädagogischen Besonderheit sowie den organisatorischen und wirtschaftlichen Bedingungen des Betriebes als Ausbildungsstätte entsprechen. Aus diesem Grund kann — um hier einmal ein Wort der Kritik zu gebrauchen — der Weg, solche Ausbildungshilfen mit erheblichem Aufwand erst für den schulischen Raum zu entwickeln und dann diese wieder mit vielen Schwierigkeiten an die betrieblichen Bedingungen zu adaptieren, weder von den Zielvorstellungen noch vom wirtschaftlichen Standpunkt her als zweckmäßig angesehen werden.

Sowohl zur Bewältigung der zuletzt genannten Aufgabe für den zweiten Schwerpunktbereich, wie auch für den arbeitswissenschaftlichen Bereich müßte natürlich das Methodeninstrumentarium laufend überprüft und wenn notwendig verbessert, erweitert oder ergänzt werden. Die Aufgabe sollte sich aber aus der Verfolgung der beschriebenen Hauptziele ergeben und sozusagen „begleitenden Charakter“ haben. Es ist für alle Beteiligten — wie sich bei den bisherigen Arbeiten auf dem Gebiet der Berufsbildung gezeigt hat — von Vorteil, wenn zunächst versucht wird, für vorliegende dringende Fragen Lösungen mit einem evtl. nicht in allem befriedigenden Methodeninstrumentarium zu suchen, weil sonst — bis zur Perfektionierung der notwendigen Verfahren — nicht vertretbare Verzögerungen für die erforderlichen Regelungen entstehen.

Für die Organisation der im Rahmen der Berufsbildungsforschung durchzuführenden Arbeiten ist von den geschilderten Hauptaufgaben und ihrer Interdependenz auszugehen. Dabei sollte die Bestimmung der Arbeitsziele, die Auswahl der Verfahren und die Entwicklung und Darstellung der Ergebnisse, soweit sie sich auf Fragen der betrieblichen Berufsausbildung beziehen, immer in enger Abstimmung mit der Wirtschaft und ihren Fachleuten auf diesem Gebiet erfolgen. Nur auf diese Weise lassen sich Schwierigkeiten bei Abwicklung der

in der Praxis und in der Theorienbildung zu betreibenden Forschungsarbeiten verhindern.

Nur durch entsprechende Kenntnis der wirtschaftlichen und technischen Zusammenhänge, durch die Anwendung für die Betriebsbedingungen geeigneter Methoden und Vermeidung ideologisch vorgeprägter Einstellungen können sachgerechte Lösungen gefunden werden, womit letztlich den Beteiligten am meisten gedient wird. Deshalb sollte auch bei der Mitwirkung von Vertretern der Wirtschaft und der sonst an der Berufsbildung Beteiligten an Aufgaben der Berufsbildungsforschung der Sachverstand für die bestehenden Probleme oder die betroffenen Gebiete besondere Berücksichtigung finden.

Zum Schluß ist noch einmal festzustellen, daß Berufsbildungsforschung ein Bereich der angewandten Forschung sein und bleiben muß. Die Aufgabenstellung kommt aus der Praxis und die Lösung der Probleme muß von den Möglichkeiten zur Anwendung der erzielten Ergebnisse in der Praxis ausgehen. Dabei ist die Bereitschaft der beiden Träger unseres Berufsbildungssystems, Schule und Betrieb, zur Umsetzung der gelieferten Daten, Materialien, Methoden und sonstigen technischen und pädagogischen Hilfen von entscheidender Bedeutung für Effizienz und Entwicklung der Berufsbildungsforschung überhaupt. Alle Vorstellungen, Programme und Durchführungspläne für Forschungsvorhaben auf diesem Gebiet sollten sich deshalb an diesen Gegebenheiten orientieren.

- [1] Hegelheimer, A.: Berufsbildung und Arbeitswelt. Berufsbildungsforschung, Ziele, Methoden, Forschungsprogramm. Schriftenreihe des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung Heft 17. Stuttgart 1971: Kohlhammer.
- [2] Blankertz, M., Claessens, D. u. Edding, F.: Gutachten zur Frage eines Forschungsinstituts für Berufsbildung, i. A. des Senats für Arbeit und Soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin 1966.
- [3] Fenger, H.: Arbeitsmarktforschung — Berufsforschung — Bildungsforschung: In Mitteilungen des IAB Nr. 5/1968, S. 325 ff.
- [4] s. a. Hegelheimer, A.: a. a. O., S. 32 f.
- [5] Vgl. Aufgaben und Ziele der ABB. Unveröffentlichtes Manuskript, Bonn 1970.
- [6] Krause, E.: Zukunftsorientierte Berufsbildung. Fakten, Pläne, Reformen. Köln 1972: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung.
- [7] s. a. § 60, Abs. 2 — BBIG — v. Sept. 1969.
- [8] Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum: In Didaktik 1971, S. 229 ff.
- [9] s. a. Klauder, W., Mertens, D., Ulrich, E.: In Mitteilungen des IAB 8/1969, S. 599 ff.
- [10] Fenger, H.: a. a. O., S. 332.
- [11] Krause, E.: a. a. O., S. 10.

Lothar Pinkall

Berufsbildungsforschung - Interessen und Forderungen der Arbeitnehmer

Interessen und Forschungsanspruch

Wissenschaftlich objektive Verfahren sind auch dann gültig, wenn die wissenschaftliche Aufgabenstellung interessenorientiert ist. Inwieweit gesellschaftliche Interessensätze (Kapital und Arbeit) zu einer einheitlichen Aufgabenstellung in der Forschung führen können, ist davon abhängig, ob und in welchem Umfang partielle Interessensübereinstimmung hergestellt werden kann.

Gewerkschaftliches Selbstverständnis

Interessen und Zielvorstellungen der Gewerkschaften in der Berufsbildungsforschung leiten sich ab aus dem Anspruch und dem demokratisch legitimierten Auftrag, die Interessen aller abhängig Beschäftigten in dieser Gesellschaft zu vertreten. Mit diesem Anspruch wird nicht ein beliebiges Gruppeninteresse artikuliert: Es geht um die Arbeits- und Lebensbedingungen der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung.

Dementsprechend hat der DGB seine Forderungen zur beruflichen Bildung unter das Ziel der „Verwirklichung gleicher Bildungschancen und der Demokratisierung des Bildungswesens“ als Teil fortschreitender Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft gestellt. Damit ist klar: Die Bestrebungen um die Veränderung der Berufsbildung sind Teil der gewerkschaftlichen Zielvorstellung insgesamt. Ziele der Berufsbildung sind demnach mit dem Gesamtziel gewerkschaftlicher Vorstellungen zu verbinden. Von diesem Interessenstandpunkt ausgehend fordern die Gewerkschaften „ein integriertes und differenziertes Gesamtbildungssystem“, in dem es weder eine auf Selektion ausgerichtete Gliederung des Schulsystems in drei qualitativ unterschiedene Schultypen noch die institutionelle Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung gibt.

Damit ist für die Gewerkschaften Bildung und Ausbildung eng mit den Bedingungen der Arbeit verbunden; das gilt für die Lernprozesse von der Sekundarstufe I bis zur Weiterbildung. Entsprechend der Bedeutung der Arbeitsprozesse für die Gestaltung des individuellen und gesellschaftlichen Lebens beschränkt sich der gewerkschaftliche Begriff von Berufsbildung nicht auf die enge Dimension arbeitsplatzspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern bezieht auch die sozialen und politischen Rahmenbedingungen von Arbeit mit ein.

So fordert der DGB für die Berufsbildung:

„Insbesondere... die Vermittlung von Einsichten und Verhaltensweisen, die Voraussetzung für soziale Orientierungsfähigkeit, für die Erkenntnis politischer, wirtschaftlicher und sozialer Zusammenhänge, für Kritikfähigkeit und für selbständiges und solidarisches Handeln sind.“ (These 23, Forderungen zur beruflichen Bildung).

Damit werden für Ausbildungsinhalte, -mittel, -methoden, -verfahren und -orte Maßstäbe gesetzt, die sowohl für die Berufsbildung als auch für die Berufsbildungsforschung, die diese Bereiche analysieren soll, Gültigkeit haben.

Nach Meinung der Gewerkschaften hat Berufsbildungsforschung vor allem die Aufgabe, gesellschaftliche Bedingungen, die die Realisierung dieses Konzeptes möglich machen bzw. verhindern, wissenschaftlich zu untersuchen.

Die Bedingungskonstellationen, die es für die Berufsbildung zu untersuchen gilt, lassen sich wie folgt benennen:

- Klärung des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem.
- Analyse der institutionellen und politischen Rahmenbedingungen von Ausbildung; Analyse von Ausbildungsformversuchen (Prozeßbegleitende Forschung).
- Analyse der unmittelbaren Ausbildungsprozesse (Curriculum- und Ausbildungsmittelforschung).

Staatliche Rahmenbedingungen

Die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland, die öffentlich-staatliche Verantwortung für die Bildung insgesamt vorsieht, macht langfristige bildungspolitische Planungen des Staates erforderlich, die sich am gesellschaftlichen Gesamtinteresse und an der gesellschaftlichen Entwicklung zu einem demokratisch-sozialen Rechtsstaat ausrichten haben. Allerdings kann Berufsbildungs- und Bildungspolitik ihre Ziele nicht unabhängig von den Entwicklungen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes erreichen. Entsprechend liegt im Berufsbildungsgesetz das Schwergewicht der Berufsbildungsforschung auf 1. Klärung der Grundlagen, 2. Ermittlung der Inhalte und Ziele und 3. Vorbereitung zur Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung.

Damit ist klar: Die von der Bundesregierung entwickelten Zielvorstellungen zur Reform der beruflichen Bildung gehen

über eine bloß reaktive Neuordnung des Berufsbildungssystems hinaus. Sie soll sich nach Aussagen der Bundesregierung und insbesondere des Bundesbildungsministers Rohde zukünftig mehr als bisher an Arbeitnehmerinteressen orientieren. Diese Zielvorgaben bilden demnach die Orientierungsgrundlage für die Durchsetzung der Bildungsreform.

Der Erfolg dieser Reform ist an Kenntnisse und Bedingungen geknüpft, die es wissenschaftlich zu analysieren gilt, um Maßnahmen und Methoden entwickeln zu können, durch die die bildungspolitischen Reformziele praktisch wirksam werden sollen.

Das BBF und sein gesetzlicher Auftrag entstanden aus der Erkenntnis, daß die politische Entscheidungsvorbereitung auf wissenschaftliche Vorleistung angewiesen ist, wenn Fehlentscheidungen und Fehlentwicklungen verhindert werden sollen.

Gewerkschaftliche Schwerpunkte

Innerhalb des gewerkschaftlichen Zielkatalogs ist die Veränderung von Arbeitsplatzstrukturen — Humanisierung der Arbeitswelt — von besonderer Bedeutung. Den Ausgangspunkt der angestrebten Veränderungen bilden Formen der betrieblichen Arbeitsteilung und Tätigkeitsstrukturen, die mit monotoner Arbeit, sozialer Isolierung und physisch/psychischer Belastung durch einseitige und gleichbleibende Anforderungen und einem hohen Arbeitstempo einhergehen und zur Abstumpfung der Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten führen.

Als Ansätze einer Neustrukturierung von Arbeit können gelten:

a) Ergonomische Bedingungen. Hier ist das verfolgte Ziel, die körperlichen und sensomotorischen Beanspruchungen und Belastungen des einzelnen zu verringern, um die menschliche Leistungsfähigkeit zu erhalten. Allerdings erstreckt sich die ergonomische Arbeitsgestaltung vorwiegend auf die technischen, räumlichen und sonstigen äußeren Faktoren der Arbeitsbedingungen. Bei der angestrebten Veränderung von Arbeitsorganisation und Tätigkeitsstrukturen muß es das Ziel sein, für den einzelnen Beschäftigten befriedigendere, abwechslungsreiche und anregendere Arbeitsplätze zu schaffen.

In diesem Zusammenhang werden bisher folgende Arbeitsformen untersucht und diskutiert: Systematischer Arbeitsplatzwechsel (job rotation) — Aufgabenerweiterung (job enlargement) — Aufgabenbereicherung (job enrichment).

b) Weitere Ansätze:

- Abbau der hierarchischen Arbeitsteilung, z. B. durch Übertragung von Kompetenzen an untergeordnete Gruppen;
- Selbstbestimmung in formalen Fragen, z. B. Bestimmung der Arbeitsaufgaben und ihrer Verteilung, Arbeitszeitregelung, Arbeitszeittempo, Kooperationsformen etc.

Von der Berufsbildungsforschung ist unter diesen Gesichtspunkten zu fordern: Wissenschaftliche Berücksichtigung und Bewertung vorliegender Erkenntnisse und Betriebserfahrungen mit dem Ziel

- der Entwicklung von menschengerechter Arbeitstechnologie,
- der Erarbeitung und Erprobung von Vorschlägen und Modellen und
- der Entwicklung und Erprobung von Curricula zur Umsetzung dieser wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Berufsbildung heute.

Zielrichtung der gewerkschaftlichen Forderungen im Bereich der Berufsbildung ist folglich eine ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung, die auf Veränderung der bestehenden hierarchischen Strukturen und Bedingungen der Arbeitsprozesse hinausläuft. Gefordert ist eine Bildung und

Qualifikation, die zwar heute noch nicht in vollem Umfang genutzt werden kann, die aber den abhängig Beschäftigten als Voraussetzung dafür dient, um ihre Interessen erkennen und durchsetzen zu können. Gemessen am aktuellen arbeitsmarktpolitischen Zustand mögen diese Zielvorstellungen überzogen erscheinen. Aber: Eine ausschließlich an den gegebenen Arbeitsplatzstrukturen orientierte Berufsbildungsforschung müßte demgegenüber — da langfristige Planungen wegen der Struktur unseres Wirtschaftssystems nicht möglich sind — auf kurzfristige Anpassung der betrieblichen Berufsausbildung beschränkt bleiben.

Neuere Untersuchungen aus dem Produktionsbereich zeigen: Technische Veränderungen führen nicht notwendig zu erhöhten Anforderungen an die Ausbildung. Zielvorgabe der Technik unter den Bedingungen der Wirtschaft ist es bis heute, kostensparende Fertigungsweisen zu entwickeln, wobei die Qualifikation der Arbeitskraft den Kostengesichtspunkten untergeordnet ist.

Das bedeutet konkret: Dequalifikation ist die Folge von nicht arbeitsorientierter technischer Entwicklung.

Die Maßstäbe gewerkschaftlicher Bildungspolitik gelten notwendigerweise auch für die Erstellung von Berufsbildern und Berufsordnungsmitteln. Sie sind auf die allgemeinen Dimensionen beruflicher Arbeit umzuorientieren. Eine systematische kritische Überprüfung der bisherigen Strukturen in der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung wäre erforderlich, um in der jetzigen Ausbildungsverfassung Prinzipien und Elemente einer neuen integrationsorientierten Berufspädagogik verankern zu können.

Allgemeine Forschungsaufgaben

Ein besonderes Problem für das BBF und die Berufsbildungsforschung bleibt die präzise Abgrenzung von Forschungsgegenüber Entwicklungs- und Administrationsaufgaben. Unabhängig davon hat die Forschung im BBF unter Einbeziehung der vorgenannten Zielvorgaben folgendes zu leisten:

- Überprüfung und Kontrolle bereits realisierter Teilschritte der Reform:
 - Analyse bildungspolitischer Konzeptionen im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit als Teilschritt der Reform;
 - Analyse der sozialen Bedingungen für die Strukturierung von Berufsbildungsprozessen;
 - Analyse finanzieller und wirtschaftlicher Konsequenzen bildungspolitischer Reformvorstellungen im Bereich der beruflichen Bildung;
- Erarbeitung von Schwerpunkten für die Grundlagenforschung aus der Analyse aktueller und potentieller Probleme

me der Berufsbildungs- und Gesellschaftspolitik im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung.

- Erarbeitung von Handlungsinstrumentarien für die Wahrnehmung von Entwicklungs- und Administrationsaufgaben:
 - Bestandsaufnahme der Planungen im Bereich von Finanzierungs Vorstellungen der beruflichen Bildung;
 - Analyse von Finanzierungsmodellen der betrieblichen und überbetrieblichen Berufsausbildung;
 - Zusammenhang zwischen Berufsbildungsfinanzierung und gesamtwirtschaftlicher Entwicklung;
 - Entwicklung von Bewertungsmaßstäben für die quantitative und qualitative Strukturierung der Sekundarstufe II;
 - Analyse der sozioökonomischen Voraussetzungen der Bildungsplanung in privaten und öffentlichen Unternehmen im Hinblick auf nachgefragte bzw. angebotene Qualifikationen;
 - Bestimmung des Verhältnisses von betrieblicher und staatlicher Ausbildung im Hinblick auf bildungspolitische Zielvorstellungen;
 - Aufbau eines Informationssystems für die berufliche Bildung;
 - Analyse statistischer Daten im Hinblick auf ihre Verwendbarkeit für die Entwicklung beruflicher Curricula.
- Entwicklung von sozioökonomischen Zielvorstellungen für die Weiterführung von Bildungsreform:
 - Erarbeitung eines geeigneten Instrumentariums durch Aufnahme und Weiterentwicklung sozialwissenschaftlicher Untersuchungsverfahren für die Berufsbildungsforschung;
 - Weiterentwicklung von Analyse- und Prognoseinstrumenten für die Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftepotentials.

Schlußbemerkung

Eine Berufsbildungskonzeption, die den Zusammenhang von wirtschaftlich-technologischer Entwicklung und bildungspolitischer Zielsetzung, die sich am gesellschaftlichen Fortschritt zu orientieren hat, nicht beachtet, kann kaum mehr als eine Anpassungserziehung sein. Sie vermittelt bestenfalls die Funktionsfähigkeit für die jeweils vorgegebenen technisch-organisatorischen Systeme und die Anpassungsfähigkeiten gegenüber ihren Veränderungen. Damit werden auch die auf dieser Arbeitsteilung basierenden sozialen Abhängigkeiten und Ungleichheiten reproduziert.

Hinweis

Das vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft herausgegebene Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe ist in neuer Ausgabe 1975 im W. Bertelsmann Verlag Bielefeld erschienen. Die jährlich erscheinende Veröffentlichung ist in den vergangenen Jahren erweitert und ergänzt worden. Sie enthält inzwischen — neben dem Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe (Teile A und B) —: Eine

Übersicht über die bundes- und landesgesetzlichen Ausbildungen für Heilhilfsberufe sowie über vergleichbare Ausbildungsgänge außerhalb des Geltungsbereichs des Berufsbildungsgesetzes (Teil C); — eine Reihe statistischer Tabellen, die Aussagen über die gegenwärtige Struktur der Ausbildungsberufe ermöglicht und wichtige Hinweise für künftige Planungen geben kann (Teil F); — ein Verzeichnis der nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen. In die Ausgabe 1975 sind erstmals die berufliche Fortbildung und die Berufsausbildung Behinderter einbezogen worden (Teil E und Anhang).

AUS DER ARBEIT DES BBF

Klaus Schweikert

Das Jungarbeiterproblem heute *

Die „Jungarbeiterfrage“ wurde vor allem in den zwanziger Jahren von der Berufspädagogik diskutiert [1]. Zwischenzeitlich hatte das Interesse an der Bildungs- und Lebenssituation dieser Gruppe „beruflicher Analphabeten“ nachgelassen, da der kontinuierliche Rückgang des Anteils dieser Gruppe die Hoffnung aufkommen ließ, das Problem löse sich im Zeitablauf ohne besondere bildungspolitische Anstrengungen.

Der Bildungsgesamtplan [2] sieht bis 1985 eine Senkung des Anteils an der Schülerzahl des gesamten Sekundarbereichs II von ca. 9 % (1970) auf etwa 2–3 % (1985) vor. Dabei bleibt unklar, ob und welche Maßnahmen hierzu getroffen werden müßten. Nach der jüngsten Entwicklung im gesamten Bildungswesen ist jedenfalls auf eine quasi-automatische Lösung des Problems nicht zu hoffen. Der Rückgang des Angebots an Berufsausbildungsplätzen läßt nun ein erneutes Ansteigen des Anteils der Jungarbeiter von derzeit rund 15 % auf über 20 % der berufsschulpflichtigen Jugendlichen befürchten. Zudem besteht die Gefahr, daß der numerus clausus an den Hochschulen allmählich „nach unten durchschlägt“: Jugendliche, die noch vor wenigen Jahren einen Ausbildungsplatz gefunden hätten, werden in der Konkurrenz mit Realschülern oder Gymnasiasten nun leer ausgehen. Eine längere Phase wirtschaftlicher Abschwächung kann diese Tendenz noch verstärken.

Die derzeitige Rezession hat zu einer erheblichen Jugendarbeitslosigkeit geführt, von der die Jungarbeiter besonders stark betroffen waren.

Eine demokratische, hochentwickelte und auf die Basisqualifikation des Facharbeiters angewiesene Gesellschaft hat sich auch und besonders in Zeiten wirtschaftlicher Abschwächung die Verbesserung der Lebenssituation der „Ungelernten“ zum Ziel zu setzen, die ohne ein solches Programm Gefahr laufen, zur von der Gesellschaft bedröhten und für die Gesellschaft bedrohlichen Randexistenz verurteilt zu werden, wo andere Personengruppen mit besserer Vorbildung nur Korrekturen an Status und Lebenskomfort hinzunehmen haben. Guter Wille der politisch handelnden Institutionen und die Bereitstellung von Mitteln reichen nicht aus, das vielschichtige Problem mit Aussicht auf Erfolg anzugehen. Vielmehr muß eine detaillierte Analyse die Hintergründe für Entstehung und Bestand des Problems aufzeigen und Lösungsmöglichkeiten auf ihre Erfolgchancen überprüfen.

Die bisherigen Untersuchungen des BBF haben hierzu bereits eine Fülle von Daten erbracht [3]. Hier sollen nur die wichtigsten resümiert werden.

Die Untersuchung der Generationen zeigt einen engen Zusammenhang zwischen der — mangelnden — Berufsausbildung der Eltern und dem Verzicht auf qualifizierte Berufs-

ausbildung bei den Kindern. Insbesondere das Fehlen der Berufsausbildung beim Vater wirkt sich ungünstig aus: Eine Sonderauswertung des Mikrozensus 1971 hat ergeben, daß rund 47 % der Väter (und 80 % der Mütter) jugendlicher Hilfsarbeiter keine Lehre beendet haben gegenüber nur 35 % der Väter (und rund 76 % der Mütter) jugendlicher Facharbeiter. Aus anderen zur Verfügung stehenden Daten ergab sich, daß die Jungarbeiter besonders stark von der elterlichen Entscheidung abhängen, die um so folgenschwieriger ist, als die Eltern nachweisbar über die Ausbildungsmöglichkeiten wenig — und sogar weniger als die Jugendlichen selber — Bescheid wissen. Die Auswirkungen unvollständiger Familien schlagen hier ebenfalls nachweisbar zu Buche. Für Mädchen — und das sind etwa 2 Drittel der rund 240 000 Jungarbeiter — gibt es zudem eine kritische Familiengröße: sind 2 oder mehr Kinder in der Familie vorhanden, so sinken die Chancen für Mädchen, einen Beruf zu erlangen, drastisch ab.

Für die Konzeption von Maßnahmen unmittelbar wichtig ist die Begabungsstruktur der Jungarbeiter. Ohne den Ergebnissen einer laufenden, für die Bundesrepublik Deutschland repräsentativen Erhebung vorzugreifen, kann festgestellt werden, daß die Jungarbeiter bezüglich ihrer Vorbildung ein sehr heterogen zusammengesetzter Personenkreis sind.

39 % haben Hauptschulabschluß (14 % sind von der Hauptschule vorzeitig abgegangen), 4 % haben die Mittlere Reife bzw. Obersekundareife (2 % haben Realschule und Gymnasium besucht ohne diesen Abschluß).

Aus der Sonderschule kommen 10 % der Jungarbeiter. Ein Viertel hat ein Ausbildungsverhältnis abgebrochen. Der Rest (6 %) kommt von anderen beruflichen Schulen. Die Jungarbeiter in Sammelklassen zusammenzufassen, wie es in der Teilzeitberufsschule geschieht, ist pädagogisch nicht sinnvoll.

Für alle schulischen Maßnahmen gilt, daß sie die erheblichen Reserven zu überwinden haben, die die Jungarbeiter der Schule entgegenbringen. Die Förderungslehrgänge der Bundesanstalt für Arbeit dürfen trotz ihrer unbestreitbaren Erfolge nicht vergessen lassen, daß sie sich nur an eine — gewissermaßen positive — Auslese von Jungarbeitern richten, deren Lerndisposition relativ gut ist.

Gute Ausrüstung, Ernstsituation und die für die Jungarbeiter leichter möglichen Erfolgserlebnisse durch zunächst praktische Arbeiten lassen, zumindest für die Anfangszeit berufsqualifizierender Ausbildung, einen Akzent im betrieblichen Bereich oder in überbetrieblichen Ausbildungsstätten suchen. Auch die theoretische Unterweisung sollte von der engen Bindung an „Schule“ gelöst werden. „Lernstudio“ oder ähnliche Einrichtungen könnten hier für eine besser motivierende Lernumgebung sorgen.

Die Frage nach den zu entwickelnden Programmen kann derzeit noch nicht abschließend beantwortet werden, da die analytischen Voraussetzungen hierfür noch nicht vollständig

* Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Zur Bildungssituation von Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag“ und Überlegungen zum Projekt. Das Projekt wird in der Hauptabteilung „Strukturforschung“, Abteilung „Ökonomische und soziale Grundlagen der Berufsbildung“ durchgeführt.

geklärt sind. Diese Klärung erfolgt zur Zeit. Die Ergebnisse werden für die Entwicklung eines Modellversuchs verwendet, von dem Aufschlüsse über zu empfehlende organisatorische und didaktische Maßnahmen erwartet werden, die den Katalog der nicht berufspädagogisch, sondern eher sozialpolitischen bzw. bildungspolitischen Empfehlungen wirkungsvoll ergänzen sollen.

Anmerkungen

- [1] Vgl. z. B. Kühne, A.: Die Jugendlichen Arbeiter in Deutschland VI, Schriften der Gesellschaft für soziale Reform, Heft 40, 1912

Erben, H.: Berufsschule der Urtelernten. In: Kühne's Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, 1929
Essig, O.: Die weibliche Berufsschule. In: Handbuch der Pädagogik von Nohl und Pallat, Band IV, 1928

- [2] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Band I, Stuttgart 1973: Klett
[3] Schweikert, K.; Grieger, D.; Waninger, W.; Seifert, H.; Mönikes, W.; Schmidt-Hackenberg, D.: Jugendliche ohne Berufsausbildung — ihre Herkunft, ihre Zukunft —. Analytische und konzeptionelle Ansätze. Mit einem Gutachten von Hans-Joachim Röhrs und Karlwilhelm Stratmann: Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 30, Hannover 1975: Schroedel

Sabine Adler

Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen – Entwicklung von Instrumentarien durch das BBF – *

1. Zur Notwendigkeit der Erarbeitung von Begutachtungsinstrumentarien für den Bereich der beruflichen Weiterbildung

Der Bereich der beruflichen Weiterbildung ist in den letzten Jahren durch ein rasches Anwachsen und zunehmende Bedeutung gekennzeichnet. Mit diesen Erscheinungen geht jedoch eine weitgehende Intransparenz über Umfang und Inhalte des Angebots und der Qualität beruflicher Weiterbildung einher. Aus diesen Gründen und weil

- es sich bei der beruflichen Weiterbildung im Gegensatz zu den vorgelagerten Bildungsbereichen um einen noch weitgehend unregulierten Bereich handelt und
- sowohl bei den Trägern und Lehrkräften als auch bei den zuständigen öffentlichen Stellen und Abnehmern erhebliche Unsicherheiten darüber bestehen, welche Anforderungen an eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme zu stellen sind,

hat das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) die Erarbeitung von Instrumentarien zur Begutachtung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen in sein Forschungsprogramm aufgenommen.

Für die Beschäftigung mit diesem Gegenstand sprach darüber hinaus, daß derartige Begutachtungsinstrumentarien

- bildungspolitisch direkt einsetzbare Steuerungsmittel zur Verbesserung und Vereinheitlichung des Angebots auf dem Bildungsmarkt sein können, wenn die Vergabe öffentlicher Mittel von der Erfüllung bestimmter Bedingungen abhängig gemacht wird,
- für Träger und Lehrkräfte eine Hilfe bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen sein können und
- auch den Interessenten und Teilnehmern an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen dazu dienen können, das Angebot auf dem Bildungsmarkt besser zu durchschauen und zu vergleichen.

Der vom Gesetzgeber im Berufsbildungsgesetz (§ 60 Abs. 3 BBiG) an das BBF erteilte Auftrag u. a. „... die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung ständig zu beobachten, zu untersuchen und auszuwerten“, verlangt insbesondere bei der Durchführung dieses Forschungsprojektes eine praxisorientierte Zielsetzung und Erarbeitungsweise. Als Einstieg in die Forschungsarbeit hat sich für das BBF eine enge Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit angeboten.

2. Aufgaben und Probleme der Bundesanstalt für Arbeit im Rahmen der Förderung beruflicher Bildungsmaßnahmen

Die Bundesanstalt für Arbeit fördert auf der Grundlage des 1969 in Kraft getretenen Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) die Teilnahme an beruflichen Ausbildungs-, Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen.

Die finanzielle Förderung der Teilnahme an einer beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahme ist, nach § 34 Satz 2 AFG davon abhängig gemacht, ob die Durchführung der Maßnahme hinsichtlich

- der Dauer,
- der Gestaltung des Lehrplans,
- der Unterrichtsmethode sowie
- der Ausbildung und Berufserfahrung des Leiters und der Lehrkräfte

eine erfolgreiche berufliche Bildung erwarten läßt.

Für die Bundesanstalt für Arbeit ist die Prüfung dieser Bedingungen außerordentlich schwierig, weil die zuständigen Sachbearbeiter in den Arbeitsämtern in der Regel kaum in der Lage sind, diese differenzierten Probleme der pädagogischen Gestaltung eines Lehrgangs zu beurteilen. Aus diesem Grund hat es die Bundesanstalt für Arbeit als notwendig erachtet, den Sachbearbeitern der Arbeitsämter ein Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dem diese die Erfüllung der im Gesetz gestellten Anforderungen differenzierter und einheitlicher beurteilen können.

3. Zur Erarbeitung des Begutachtungsinstrumentariums für die Berufsbildungspraxis

a) Probleme der Entwicklung

Die Erarbeitung eines solchen Begutachtungsinstrumentariums, das — wenn auch pragmatisch angelegt — nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten erarbeitet werden und gleichzeitig ohne weitere Zwischen- bzw. Umsetzungsstufen in die Arbeit der Praxis eingehen soll, wirft naturgemäß eine Reihe von Problemen auf. Das größte Problem bestand darin, daß das Begutachtungsinstrumentarium ein allgemeines, für alle Arten beruflicher Weiterbildung, die aufgrund der Bestimmungen des AFG gefördert werden, anwendbares sein sollte. Das bedeutet, daß berufliche Weiterbildungsmaßnahmen unabhängig von ihrer Dauer (lt. Förderungsrecht von mindestens 50 Unterrichtsstunden bis maximal zu 2 bzw. 3 Jahren), dem angestrebten Qualifikationsniveau (z. B. von Anlernkursen für niedrig Qualifizierte bis zur Weiterbildung für Diplomingenieure) und den dementsprechend vermittelten Inhalten mit dem gleichen Instrumentarium zu begutachtet sein müssen. Das hatte zur Folge, daß für die einzelnen Beurteilungsbereiche lediglich Mindeststandards aufgestellt werden konnten.

* Das Projekt „Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen“ wird in der Hauptabteilung „Erwachsenenbildungsforschung“, Abteilung „Andragogik der beruflichen Erwachsenenbildung“ durchgeführt.

Ein weiteres Problem bestand darin, daß neuere Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und der Curriculumforschung zusätzliche wichtige Anforderungen an Bildungsmaßnahmen stellen, die aufgrund der im AFG gestellten Anforderungsbereiche jedoch nicht berücksichtigt werden konnten.

b) Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit

Die Zusammenarbeit mit der Praxis bestand in ausführlichen Diskussionen der vom BBF vorgelegten Entwürfe des Begutachtungsinstrumentariums in einem Arbeitskreis. Diesem Arbeitskreis gehörten sachverständige Mitarbeiter der Hauptstelle der Bundesanstalt und mit Fragen der Förderung beruflicher Bildung befaßte Sachbearbeiter verschiedener Arbeitsämter an. Das Begutachtungsinstrumentarium wurde nach seiner Fertigstellung in 7 ausgewählten Arbeitsämtern des Bundesgebiets ein halbes Jahr lang auf seine Verwendbarkeit in der Praxis der Bundesanstalt für Arbeit geprüft und hat sich dabei nach Auffassung der Praktiker im wesentlichen bestätigt. Es ist geplant, die Erfahrungen, die die Bundesanstalt für Arbeit mit dem Instrumentarium macht, zu beobachten und auszuwerten, damit nach einem angemessenen Zeitraum das derzeit vorliegende Begutachtungsinstrumentarium überarbeitet und ggf. neuen Anforderungen angepaßt werden kann.

4. Vorstellungen zur weiteren Arbeit am Forschungsgegenstand

Für die 2. Stufe des Forschungsprojekts ist die Erarbeitung eines über die Anforderungen des Arbeitsförderungsgeset-

zes hinausgehenden erweiterten Begutachtungsinstrumentariums vorgesehen. Dieses soll einerseits den Abnehmern von beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen (z. B. Firmen, Institutionen) an die Hand gegeben werden, darüber hinaus soll es aber auch den Trägern beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen gleichzeitig als Orientierungshilfe für die Gestaltung von erwachsenengemäßen beruflichen Bildungsmaßnahmen dienen.

Langfristig könnte ein solches Instrumentarium zu einer allgemeinen Qualitätsverbesserung und zu einer gewissen Vereinheitlichung der angebotenen beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen führen.

Auch in dieser Bearbeitungsstufe soll nicht auf die Zusammenarbeit und ständige Rückkopplung mit den in der Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung tätigen Stellen und Institutionen verzichtet werden. Insbesondere soll dabei die enge Kooperation mit der Bundesanstalt für Arbeit aufrecht erhalten und darüber hinaus versucht werden, auch die Erfahrungen von Trägern beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen mit in die Arbeit einzubeziehen. Dieser ständige Kontakt und Erfahrungsaustausch mit Trägern beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen kann zudem dazu beitragen, daß einerseits die wissenschaftlichen Überlegungen des BBF nicht am „Bildungsmarkt“ vorbeigehen, und daß andererseits bei den Trägern eine erhöhte Bereitschaft geweckt wird, auch bei Bildungsmaßnahmen, die nicht mit öffentlichen Mitteln gefördert werden, eine generelle Anhebung der Qualität und eine gewisse Vereinheitlichung des Angebots zu erzielen.

Medienforschung im BBF*

I.

Im Rahmen des beruflichen Bildungssystems sieht der Gesetzgeber die Möglichkeit vor, unter Mitwirkung der an der beruflichen Bildung Beteiligten Ausbildungsinhalte und -ziele durch Rechtsnormen festzulegen. Derartig entstandene Ausbildungsordnungen zeichnen formale Bildungsweg vor, deren Ziele und Inhalte einen curricularen Rahmen für die Ausbildung darstellen. Die Qualität der Ausbildung bleibt letztlich jedoch von der Leistungsfähigkeit der Lehrinstitution, der Qualifikation der Lehrkraft und der Qualität des Lehrmaterials abhängig. Die sich hieraus ergebenden ungleichen Ausbildungsbedingungen führen zu Risiken, deren Verminderung insbesondere durch die Festlegung auf breiter Ebene abgestimmter detaillierter Lernziele und durch Umsetzung in Medien erreicht werden kann. Auch eine erfolgreiche Weiterentwicklung curriculärer Ziele und Inhalte wird begünstigt, wenn der von spezialisierten Fachleuten erarbeitete lernzielorientierte Stoff festgelegt und in ständiger Anwendung und Revision optimiert wird.

Die gleiche Bedeutung wie den Lehrinhalten kommt der Methodik des Lehrens in der Ausbildung zu. Die heute von der Bildungstechnologie angebotenen Möglichkeiten, insbesondere auch die Verfahren und Materialien autodidaktischen Lernens, in erster Linie audiovisuelle Hilfsmittel, einschließlich der vielfältigen Möglichkeiten, die Medienverbundsysteme bieten, sollten dabei genutzt werden.

Würde dieser gesamte Prozeß der curricularen Entwicklung und der Umsetzung in Medien auf breiter Basis beherrscht und betrieben, könnte mit diesem Instrumentarium die berufliche Bildung erheblich verbessert oder gar reformiert werden.

Die Möglichkeiten, die eine mit konkreter Curriculumentwicklung gekoppelte Bildungstechnologie bietet, und ihre Bedeutung für die Verbesserung der beruflichen Bildung wird allgemein unterschätzt — oder aber man will sie nicht sehen, weil dieser Umsetzungsprozeß, der an sich nach dem Erlaß von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen unerlässlich ist, interdisziplinäre Teams und damit einen erheblichen personellen und finanziellen Aufwand erfordert.

Indem die Hauptabteilung Medienforschung — F 5 — des BBF den Grobrahmen vorgegebener Ausbildungsordnungen durch konkrete lernzielorientierte Curricula zu materialisieren sucht, sich andererseits mit der Weiterentwicklung der Bildungstechnologie befaßt und auf der Grundlage gewonnener Erkenntnisse Medien für den Einsatz vor Ort erarbeitet, hilft sie im Rahmen ihrer bescheidenen Kapazität dem Mangel an geeignetem Lehrmaterial ab. Ein integratives Vorgehen durch Zusammenfassung von Forschung, Entwicklung, Erprobung und Revision stellt sicher, daß die Arbeiten zu praxisnahen Ergebnissen führen. Dadurch, daß eine kostengünstige Verbreitung der Ergebnisse durch Kooperation mit Verlagen und Herstellern von Experimentiereinrichtungen geschaffen worden ist, ist auch sichergestellt, daß die Ergebnisse unmittelbar in die Praxis einfließen und damit auch der öffentlichen Kritik der Anwender unterliegen. Die ständige

* Bericht der Hauptabteilung „Medienforschung“ mit den Abteilungen „Grundlagen der Bildungstechnologie“, „Lehrsysteme und Ausbildungsmittel“ und „Fernunterrichtswesen“.

Rückkoppelung von der Praxis zum Institut führt zwangsläufig zur Optimierung der Lehrmaterialien und der Lernprozesse. Bedauerlich bleibt nur, daß die bisher erfolgreich praktizierte Arbeitsweise aus Kapazitätsgründen nicht auf alle Berufsfelder übertragen werden kann, so daß nur eine beschränkte Möglichkeit besteht, Chancengerechtigkeit in der beruflichen Bildung zu erreichen.

Neben der Entwicklung von Lehrgängen in den Bereichen Metall, Elektrotechnik, Bau/Holz und Textil, die fast ausschließlich der betrieblichen Berufsausbildung dienen, hat die Hauptabteilung Medienforschung neue Medienverbund-Modelle für die Bereiche Elektrotechnik und Metall entwickelt und ist neue Wege gegangen, die den Anforderungen eines forschungsintegrierten Ansatzes gerecht werden.

II.

Mit erheblichem Aufwand ist im Bereich Elektrotechnik/Elektronik ein Modellversuch gestartet worden, dessen Ende nach nunmehr 3 Jahren abzusehen ist. Exemplarisch mag an dieser Stelle aus den Arbeiten der Hauptabteilung eine *Zwischenbilanz* zu diesem Modellversuch gezogen werden.

1. Seit Oktober 1972 wird gemeinsam mit 56 berufsbildenden Schulen aus allen Bundesländern und Berlin, seit 1974 auch mit 19 Ausbildungsbetrieben der Elektro-Industrie ein Modellversuch durchgeführt, der sich um die stufenweise Entwicklung, Erprobung, Revision und Einführung des „Mehrmediensystems Elektrotechnik/Elektronik“ (MME) zentriert und zur Curriculumentwicklung in diesem Berufsfeld wirksam beiträgt¹⁾. Dabei geht es nicht vordergründig und ausschließlich um Erstellung und Vertrieb von Unterrichtsmitteln, vielmehr soll dieses Projekt einen konkreten Beitrag zur *Reform* beruflicher Bildung auch im Sinne übergeordneter bildungs- und gesellschaftspolitischer Ziele leisten und zugleich die Forschung auf diesem Gebiet voranbringen.

2. Zieht man an dieser Stelle einmal Bilanz hinsichtlich der Möglichkeiten, Bildungsrealität zu verändern, so läßt sich aufgrund der in dem Modellversuch gemachten Erfahrungen eindeutig sagen: Über strukturelle, organisatorische und finanzielle Maßnahmen allein ist eine Reform beruflicher Bildung nicht zu leisten. Vielmehr müssen (mehr als bisher) Initiativen ergriffen und Vorhaben verwirklicht werden, die eine *qualitative Veränderung der konkreten Bildungsprozesse*, so wie sie sich tagtäglich in Schule und Betrieb vollziehen, ansteuern und zu sozialen Tatsachen werden lassen. Ohne ein „Erfolgsrezept“ liefern wir können oder zu wollen, seien hier einige unseres Erachtens wesentliche Anforderungen an Innovationsprojekte im Bildungsbereich, die uns im Vollzug des Vorhabens immer deutlicher wurden, aufgeführt:

- enge *Kooperation* zwischen Bildungspraxis und -forschung im Sinne eines ständigen Erfahrungs- und Kompetenzaustausches bei Erarbeitung, Erprobung und Einführung der Neuerung;
- Wahl eines *umfassenden Problemlösungsansatzes*; d. h. will man Unterricht und Ausbildung verändern, dann läßt sich dies z. B. nicht durch das Angebot von Lehrsystemen allein erreichen. Die Funktion des Lehrers und die Verhaltensmöglichkeiten der Schüler sind genauso mitzudenken wie organisatorische Maßnahmen bis hin zu Überlegungen der Raumplanung;
- nicht nur Aufzeigen neuer Wege, sondern Entwicklung und Bereitstellung von *Mitteln, Methoden, „know-how“* (in unserem Fall: Lehrsysteme, Experimentiereinrichtungen, Ausbildungsmittel, Unterrichtskonzepte, Forschungsergebnisse, Handlungsvorschläge) für die Bildungspraxis,

damit diese neuen Wege auch faktisch beschritten und entsprechende praktische Erfahrungen gesammelt werden können;

- ein „*dynamisches*“ *Verständnis von Innovation*, also Neuerungen nicht als „fertige Produkte“ begreifen, sondern als offene Prozesse, die Revision und Weiterführung zulassen;
- soziale Veränderungen lassen sich nicht kurzfristig herbeiführen; daher sind *Laufzeiten* derartiger Projekte von stets mehreren Jahren (mindestens 3—4) vorzusehen. Gleichmaßen sind sie auf eine hinreichend *breite Basis* zu stellen, um tatsächlich wirksam zu werden.

Bei alledem ist entscheidend, daß Lernprozesse bei allen Beteiligten ausgelöst und gefördert werden: Lehrer/Ausbilder und Schüler, Bildungspraktiker und -theoretiker, Entwickler und Forscher bauen schrittweise Handlungskompetenz im Hinblick auf die Innovation, ihre praktische Nutzung und Weiterführung auf. Modellversuche, wie wir sie verstehen, stellen geplante Lernprozesse dar, die sowohl der Bildungspraxis als auch der Bildungsforschung zugute kommen.

3. Welchen Stand haben die beiden Modellversuche bisher erreicht? Der Schulversuch neigt sich dem Ende zu (vorgesehener Abschluß Ende 1976); der Betriebsversuch dagegen befindet sich eher noch in der Anfangsphase.

Es haben bis jetzt etwa 400 Lehrer und 40 Ausbilder sowie ca. 20 000 Schüler/Auszubildende an den Projekten teilgenommen; der Finanzierungsaufwand an Entwicklungskosten beläuft sich bisher auf etwa 3 Mill. DM. Eine Vielzahl von Forschungsdaten zum Einsatz des MME wurden erhoben und befinden sich in der Auswertung. Die Ergebnisse und ausgelösten Initiativen dieser Projekte lassen sich hier im einzelnen aus Platzgründen nicht angeben; es werden nur einige wesentliche grob skizziert:

- Entwicklung und Erprobung von Lehrsystemen für die Fachbereiche Gleichstromtechnik, Wechselstromtechnik und Elektronik; 50 Lehrprogramme jeweils als Bücher und Tonbildschauen, rund 150 Experimentalübungen, 28 Filmstreifen sowie das zugehörige Begleit- und Arbeitsmaterial für Lehrende und Lernende. Der Ausbau des Systems um die Bereiche Elektrische Maschinen und Schutzmaßnahmen sowie problemlösungsorientierte und fachpraktische Übungen ist in Angriff genommen;
- Erarbeitung von Pflichtenheften (Konzeptionen) für Experimentiereinrichtungen im Bereich Elektronik, Gleich- und Wechselstromtechnik sowie Elektrische Maschinen und (teilweise) Bereitstellung dieser Einrichtungen für die Bildungspraxis;
- Aufbereitung von Forschungsergebnissen zur Revision der erprobten Lehrsysteme und für Neuentwicklungen sowie Auswertung weiterer empirischer Daten im Zusammenhang mit Fragen der Integration des MME in Unterricht und Ausbildung;
- Fortführung des Projekts (Schulbereich) in eigenständigen Länder-Arbeitskreisen (bisher in Rheinland-Pfalz, Bayern, Niedersachsen), die mit der Aufgabe betraut sind, die Projektergebnisse speziell für das Land zu nutzen und in weiteren Schulen zu implementieren;
- Berücksichtigung der mit dem MME verknüpften Ideen zu einem flexiblen, situationsgerechten, theorie- und praxisverbundenen Unterricht bei der Planung von Schulbauten (z. B. Göttingen, Oberstufenzentren Berlin);
- Einführung und Diskussion der bildungstechnologischen Konzeption des MME in Studienseminaren sowie im Rahmen der Erstausbildung und Fortbildung von Lehrern.

Trotz der Probleme und Schwierigkeiten, die mit der Durchführung von Modellversuchen dieser Art verbunden sind, hal-

¹⁾ Zur näheren Information zu diesen Projekten vgl. Gutschmidt n. a. „Bildungstechnologie und Curriculum“, Schroedel-Verlag, Hannover 1974 und Beuth-Verlag. Die Ergebnisse der Versuche werden in einer Reihe von Projektberichten, die jetzt sukzessiv erscheinen, dargestellt.

ten wir den verfolgten Ansatz prinzipiell für eine Reform beruflicher Bildung auf der Ebene des konkreten Lehr-Lern-Geschehens in Unterricht und Ausbildung für erfolgversprechend und effektiv.

4. Ein erheblicher Anteil der personellen Kapazität ist in die Vorbereitung eines weiteren Modellversuchs zur Entwicklung und Erprobung eines Mehrmediensystems für die Grundstufe metallbearbeitender Berufe investiert worden. Ab August 1976 wird in einem weiteren Modellversuch unter Beteiligung von insgesamt 30 Berufsschulen und Betrieben mit ca. 900 bis 1000 Auszubildenden ein Mehrmediensystem Metall in der Berufsgrundbildung sowohl in schulischer als auch ab August 1976 soll in einem weiteren Modellversuch unter Beibehaltung der dualen bzw. kooperativen Form erprobt werden. Auch bei diesem Modellversuch werden die an der Erprobung Beteiligten von Beginn der Erprobungsphase in die Vorbereitung aktiv einbezogen, so daß die Zielsetzung und inhaltliche Durchführung unter rechtzeitiger Einbringung des Sachverständnisses der Bildungspraxis erfolgen kann.

Zur Vorbereitung dieses Modellversuches sind bereits 27 Lehrprogramme bzw. Tonbildschauen mit Begleitmaterial sowie etwa 60 Übungen für den fachpraktischen Teil der Ausbildung mit Begleitmaterial entwickelt worden.

III.

1. Zu den Aufgaben der Hauptabteilung Medienforschung im BBF, die im Berufsbildungsgesetz von 1969 aufgezählt sind, gehört u. a. auch, den *berufsbildenden Fernunterricht* zu untersuchen, Vorschläge für seine Weiterentwicklung und Ausgestaltung zu machen sowie berufsbildende Fernunterrichtslehrgänge auf Antrag zu überprüfen.

Damit verfolgt der Gesetzgeber bildungspolitisch insbesondere zwei Absichten

- Integration des (vorwiegend) privaten Fernlehrwesens in das Gesamtbildungssystem und
- allgemeine Akzeptierung von Fernunterricht in der Öffentlichkeit.

Als das BBF 1971 seine Tätigkeit aufnahm, stand es vor folgenden Schwierigkeiten:

- Die Fernlehrinstitute zeigten zunächst nur zögernd Bereitschaft, ihre Lehrgänge auf freiwilliger Basis gemäß den Richtlinien zur Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge überprüfen zu lassen.
- Unseriöses Geschäftsgebahren einiger Fernlehrinstitute in der Vergangenheit hatte zu einem erheblichen Vertrauensschwund in der Bevölkerung geführt.
- Der Einsatz von Provisionsvertretern verschärfte das Problem der Bildungs- und Studienberatung von Interessenten am Fernunterricht.
- Teilnehmer am „autonomen“ Fernunterricht (ohne begleitenden Direktunterricht) waren hinsichtlich finanzieller Förderung (AFG) benachteiligt, alle Fernlehrgangsteilnehmer mußten darüber hinaus erhebliche Benachteiligungen hinnehmen, wenn sie sich Externenprüfungen staatl. oder öffentlich-rechtlicher Institutionen stellten.

2. Wenn man nach nunmehr vierjähriger Tätigkeit des BBF im Bereich des Fernlehrwesens eine Bilanz zieht, so muß man unumwunden eingestehen, daß das dem BBF gesetzlich zugestandene Instrumentarium nicht effektiv genug war, die intendierten bildungspolitischen Ziele zu erreichen.

Gleichwohl sind auf der Aktivseite zu verbuchen:

- eine wachsende Bereitschaft der Fernlehrinstitute, Fernlehrgänge überprüfen zu lassen. Sie findet ihren Ausdruck in mittlerweile über 400 Überprüfungsanträgen und 130 mit dem Gütezeichen versehenen berufsbildenden Lehrgängen,

- eine stetig steigende Anzahl von Nachfragen nach überprüften Fernlehrgängen seitens der Interessenten. Das BBF versucht diesem Informationsbedürfnis durch Kurzbeschreibungen und Broschüren nachzukommen,
- der Wunsch nach didaktischer Beratung bei der Verbesserung oder Entwicklung von Fernlehrgängen, der insbesondere von Fachverbänden an das BBF herangetragen wird. Das BBF leistet Hilfe, insbesondere auch im Rahmen von Autorenschulungen.
- Ergebnisse einiger Forschungsvorhaben, die geeignet sind, das Überprüfungsinstrumentarium zu verfeinern sowie Erhebungen von Sozial- und Sozialisationsdaten von Fernlehrgangsteilnehmern, die Eingang in vom BBF initiierte Modellmaßnahmen finden.

3. Hingegen sind auf der Passivseite noch eine Anzahl von offenen Problemen zu verzeichnen:

- Die Transparenz des Fernlehrwesens ist nach wie vor mangelhaft, sowohl im Hinblick auf allgemeine statistische Unterlagen als auch auf das Fernlehrgangsangebot. Mehr als $\frac{2}{3}$ aller Fernlehrgänge, die auf dem Markt angeboten werden, sind nach wie vor mangels gesetzlicher Handhabung unüberprüft.
- Zwischen den beiden staatlichen Stellen kam es erst in letzter Zeit zu engerer Koordination, insbesondere im Bereich sich überschneidender Kompetenzen.
- Informations- und Beratungsmöglichkeiten von Fernunterrichtsinteressenten bedürfen dringend der Verbesserung.
- Der besonderen Situation von Fernlehrgangsabsolventen bei externen staatlichen und öffentlich-rechtlichen Prüfungen muß in weit stärkerem Maße Rechnung getragen werden.

4. In einer derartigen Situation ist deshalb grundsätzlich die Einführung einer generellen gesetzlichen Regelung des privaten Fernlehrwesens zu begrüßen, wenn sie dazu beiträgt, die oben genannten bildungspolitischen Ziele zu verwirklichen.

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen sind an ein solches Gesetz eine Reihe von Anforderungen zu stellen, die eine effektivere Arbeit im Hinblick auf die Verbesserung und Förderung des Fernunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland ermöglichen:

- Der Charakter des Fernunterrichts als über Ländergrenzen hinweg wirkendes Bildungsmittel verlangt nicht nur eine bundesgesetzliche Regelung, sondern auch eine zentrale Handhabung.
- Die Überprüfungskompetenz des Staates muß verstärkt werden, um Auflagen als Ergebnisse von Lehrgangsüberprüfungen durchsetzen zu können (Akkreditierungsprinzip).
- Die gesetzliche Maßnahme muß abgestimmt werden, insbesondere mit dem zu hoveillierenden Berufsbildungsgesetz (Integration des Fernunterrichts in das berufliche Aus- und Weiterbildungssystem), um der Gefahr einer isolierten Regelung zu entgehen.
- Die im BBF gewachsene fachliche Kompetenz (Informations- und Beratungstätigkeit, Dokumentation und Statistik u. a.) sollte erhalten bleiben.
- Dem BBF muß die materielle Entscheidungsbefugnis für Lehrgangsbereiche erhalten bleiben, die eindeutig in die Bundeszuständigkeit gehören.

Eine von diesen Mindestanforderungen abweichende Regelung birgt die Gefahr in sich, daß wichtige bildungspolitische Forderungen und Absichten der Bundesregierung zum beruflichen Fernunterricht nicht erfüllt werden.

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 Zulehrnufwandes 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., Transen, 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 Alfried 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 im 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,

Lehrerverbände u. a. — auf strikte Ablehnung. In die Front der Kritiker hat sich inzwischen der Bundesrat mit einer ablehnenden Stellungnahme eingereiht, in der ausgeführt und begründet wird, daß der Regierungsentwurf nicht geeignet sei, „Qualität und Entwicklung der beruflichen Bildung sowie das Angebot von Ausbildungsplätzen so zu beeinflussen, daß wirtschaftlichen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Erfordernissen gegenwärtig und zukünftig angemessene Rechnung getragen wird“. Auf diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Aufgabe und dem Sinn des vom Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft am 19., 22. und 24. September 1975 durchgeführten Hearings. Geladen waren die im Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Verbände, die Gewerkschaften DGB, DAG und CGD, der Deutsche Lehrerverband mit den Bundesverbänden der Lehrer an Wirtschaftsschulen und an beruflichen Schulen, der Bundesverband der Freien Berufe und der Bundesverband der Ausbildungsberater u. a. Sie alle hatten schriftliche Stellungnahmen vorbereitet (ca. 300 Seiten Text). Außer den Interessenvertretern waren für die Anhörung sechs unabhängige Wissenschaftler benannt (Dauenhauer, Edding, Hegelheimer, Lutz, Winterhager, Zabeck). Der Ausschuß hatte keinen Fragenkatalog vorbereitet, Verbandsvertreter und Sachverständige waren vor die Aufgabe gestellt, aus der Situation heraus zu antworten. Das brachte es mit sich, daß die Fragen und Aussagen nicht immer die letzte Abgewogenheit und Exaktheit erreichten, daß insbesondere Zahlenangaben nicht unmittelbar mit Berechnungen belegt werden konnten. Andererseits bot der gewählte Modus den Ausschußmitgliedern die Möglichkeit, über die auf den kodifizierten Reformentwurf bezogenen Statements der Verbände hinauszufragen und denkbare Modifizierungen des Gesetzesentwurfes mit der Absicht ins Spiel zu bringen, Ansätze für eine Kompromißlösung auf breiterer Basis zu erkunden. Diese Chance wurde nur selten genutzt. Auf Seiten der Koalition überwog das Bemühen, Statements mit positiver Tendenz einzuholen. Die Opposition hatte es — schon auf der Grundlage der vorliegenden durchgängig negativen Stellungnahmen — relativ leicht, negative Urteile über das Gesetz zu provozieren. Ein relatives „Risiko“ bildeten nur die unabhängigen Sachverständigen. Aber auch ihr Urteil war insgesamt negativ, lediglich in der Frage der Finanzierung standen sich mit Edding, Lutz und Winterhager (Befürworter des Fond-Systems, halbherzige Zustimmung zum Prämien-System des Regierungsentwurfs) auf der einen und Dauenhauer, Hegelheimer und Zabeck auf der anderen Seite (Ablehnung von Finanzierungsregelungen) zwei Fronten scharf gegenüber.

Im folgenden gehe ich auf die drei Fragenkomplexe ein, die in (nicht immer scharfer) thematischer Abgrenzung im großen Kreis der Interessenvertreter und Sachverständigen behandelt wurden. Die berufliche Weiterbildung und Sondervorschriften für Behinderte werden nicht angesprochen.

2. Zielvorstellungen und Strukturen der beruflichen Erstausbildung

Auf den ersten Blick mag es als ein erfreuliches Ergebnis des Hearings erscheinen, daß die Zielvorstellung der beruflichen Erstausbildung nicht umstritten ist. Alle mit Berufsbildungsfragen Befassten haben zur Kenntnis genommen, daß in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre nicht mehr wie in den sechziger Jahren mit einem Überhang an angebotenen Ausbildungsplätzen in der Größenordnung von 200 000 bis 250 000 gerechnet werden kann. Die Eingliederung der nachwachsenden Generation in das Beschäftigungssystem über eine berufliche Erstausbildung wird deshalb nicht mehr wie eine Selbstverständlichkeit hingenommen, sondern tritt als Zielsetzung neben die Qualifikationsfunktion: die Ertüchtigung für den Beruf. Die Formel „großes Angebot auf hohem Niveau“ wurde allseits akzeptiert.

Nun löst die Formulierung einer Zielformel jedoch noch nicht die praktische Aufgabe der Zielverwirklichung. Hier entstehen, wie eine genauere Analyse der Zusammenhänge erweist, die eigentlichen Probleme:

- (1) Es gilt, die Bedingungen zu ermitteln, die Voraussetzung der Zielrealisation sind. Wo der Gesetzesentwurf Wirkungszusammenhänge bloß unterstellt bzw. mit empirisch widerlegten Kausalitätsannahmen operiert, vermag er seinen Anspruch nicht einzulösen.
- (2) Wenn zwei Ziele gemeinsam angestrebt werden, läßt es sich nicht ausschließen, daß Maßnahmen, die der Erreichung des einen Zieles dienlich sind, die volle oder sogar auch partielle Verwirklichung des anderen verhindern. In einem solchen Falle erfordert ein bündiges Konzept die klare Prioritätensetzung.
- (3) Die Einigung über die Ziele der Berufsausbildung setzt voraus, daß zwischen den Beteiligten kein Dissens besteht. Während das Ziel „hohe Ausbildungsbereitschaft“ über den Indikator „Zahl der für das erste Lehrjahr angebotenen Stellen“ ohne Schwierigkeiten operational gefaßt werden kann, wird eine Übereinstimmung über die Fassung des Ziels „Berufsausbildungsqualität/hohes Niveau“ nur schwer zu erreichen sein.

Die Abgeordneten der Koalition zeigten kein sonderliches Interesse an Informationen über das berufsbildungspolitische Wirkungsgefüge. Es blieb weitgehend der Opposition überlassen, den Sachverstand zu mobilisieren, der aufgrund von Erfahrung bzw. wissenschaftlicher Forschung die Auswirkungen einzelner Maßnahmen zu beurteilen vermag. Dabei ging es u. a. darum, die Auswirkungen der im Regierungsentwurf vorgesehenen „Qualitäts“-Setzung auf die Entwicklung der Ausbildungsbereitschaft zu prognostizieren.

Ein Beispiel: Bezugnehmend auf die Vorschriften über die fachliche und pädagogische Eignung des Ausbildungs-

personals (§ 17) konnte der Bundesverband der Freien Berufe plausibel begründen, daß eine „Qualitätsanhebung“ der Ausbildung über die Auflage eines pädagogischen Eignungsnachweises für Rechtsanwälte, Ärzte, Zahnärzte, Architekten usw. zu einer gravierenden Verringerung der Ausbildungsbereitschaft in einem der ausbildungsintensivsten Sektoren der Wirtschaft führen würde. Damit war am konkreten Fall das Problem der Prioritätensetzung in den Raum gestellt. Es zeigte sich in der Befragung, daß die Wirtschaft der Berufsausbildung an erster Stelle die Aufgabe zuweist, das vorhandene Arbeitspotential der Jugendlichen über die Erstausbildung in das Beschäftigungssystem einzugliedern. Demgegenüber plädierte der DGB dafür, Abstriche an „Qualitätsmaßstäben“ nicht zuzulassen. Sollte eine normgerechte Ausbildung in bestimmten Sektoren nicht mehr möglich sein, so sei z. B. eine dreimonatige schulische Einweisungszeit und anschließend eine Tätigkeit bei voller Bezahlung vorzuziehen. Dabei wurde — entgegen international vorliegenden Erfahrungen — unterstellt, daß die kurz Eingewiesenen auch tatsächlich eine voll bezahlte Stellung finden würden.

Die Befragung der Sozialpartner ließ zwei einander kraß entgegengesetzte, wenn auch von ihren jeweiligen Voraussetzungen her in sich bündige Konzeptionen der Berufsbildungspolitik erkennen. Darin unterschieden sie sich von dem in sich widersprüchlichen Regierungsentwurf. Bevor wir beide Positionen in ihrem Kern kurz kennzeichnen, sei aber noch erwähnt, daß die Wirtschaft trotz der Sachunterschiede, die zwischen den Verbänden in Berufsausbildungsfragen bestehen, in der Anhörung mit einer bemerkenswert geschlossenen Argumentation auftraten, während auf der Seite der Arbeitnehmer dem Nicht-Weit-genug von DGB und DAG das Zu-weit des CGB gegenüberstand.

Für den DGB besteht das Ziel der beruflichen Erstausbildung vornehmlich in der Offenhaltung aller Bildungschancen, und zwar durch die Bindung der Ausbildung an ein Theorieniveau, das dem allgemeiner Bildungswege gleichwertig ist. Damit geht es praktisch nicht mehr um eine bloße Verzahnung von beruflicher und allgemeiner Bildung, sondern um den Abbau der Unterschiede, um Gleichwertigkeit durch Gleichartigkeit. Aus diesem Grunde werden alle Maßnahmen befürwortet, die — im didaktischen Sinne — die Verschulung der Berufsausbildung vorantreiben, indem sie an die Stelle des Lernens durch Mitarbeit die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten aufgrund „künstlicher“ Planung und Gestaltung setzen. Alle Vorschriften des Regierungsentwurfs, die eine Theoretisierung der Berufsausbildung begünstigen, die Planungselemente und Systembezüge enthalten, die die beruflichen Curricula auf operationalisierte Ziele ausrichten, die der Professionalisierung des Ausbildungspersonals entgegen kommen, werden als Indikatoren für Ausbildungsqualität ausgewiesen und finden uneingeschränkte Zustimmung. Auf der glei-

chen Linie liegt das Votum für die Sukzessivprüfung, die die Anrechnung von Teilleistungen unterschiedlichster Art ermöglicht. Wenn auch immer wieder darauf verwiesen wird, man wolle das sogenannte „duale System“ nicht beseitigen, so wird es doch im Sinne seiner überkommenen Bedeutung, nämlich als Inbegriff einer „dualistischen Ordnung“, in der zwei selbständig sich entscheidende Träger der Berufsausbildung in einem spannungsreichen Zusammenhang stehen, negiert. Sehr eindrucksvoll formulierte die DAG, die sich nur in Nuancen von der Position des DGB unterschied, an die Stelle des Lernens durch Mitarbeit müsse die Mitarbeit auf der Basis des Gelernten treten. — Von dieser Position aus wird das Allokationsproblem nicht direkt angegangen und deshalb auch nicht bewältigt. Was geschieht mit denen, die aufgrund schulischer Bewertungskategorien gut ausgebildet worden sind, den Eintritt ins Beschäftigungssystem jedoch nicht finden, weil praktische Fähigkeiten, Lebensalter und Berufsanspruch in einem Mißverhältnis zueinander stehen? Wer die gekennzeichnete Konzeption vertritt, kann die Verantwortung vor der nachwachsenden Generation eigentlich nur dann tragen, wenn er der Ansicht ist, der Staat müsse und könne die sich bei der marktwirtschaftlichen Allokation ergebenden Schwierigkeiten und Ungleichgewichte durch ein Reglement ausgleichen bzw. beseitigen.

Der Anspruch des Individuums, bestmöglich auf die Anforderungen der Berufswelt vorbereitet zu werden, braucht nach Ansicht der Wirtschaft auch dann keine entscheidende Einschränkung zu erfahren, wenn der eine hohe Ausbildungsbereitschaft voraussetzenden Allokationsfunktion die Qualifizierungsfunktion untergeordnet wird. In diesem Zusammenhang ergab sich, daß der auf die Qualifizierungsaufgabe bezogene Qualitätsbegriff des Gesetzentwurfs der Bundesregierung (er entspricht in etwa dem, den die Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ formuliert hat) von der Wirtschaft nicht akzeptiert wird. Sie orientiert sich direkt an den Berufsfähigkeiten, die in der beruflichen Praxis dem einzelnen abverlangt werden, nicht jedoch an irgendwelchen „Input-Faktoren“, die seit dem Lehrlingsgutachten der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1969) als Indikatoren für die Qualität der Berufsausbildung gelten. Das Konzept einer Verschulung der Berufsausbildung bringt nach Ansicht der Wirtschaft die Gefahr mit sich, daß der einzelne etwas lernt, was er nicht braucht, weil er es nicht in die praktischen Anforderungssituationen hinein zu transferieren vermag. Die affektiven und psycho-motorischen berufsrelevanten Fähigkeiten haben für die Lehrlingsausbildung eine unvergleichlich höhere Bedeutung als schnell veraltende und kaum transferierbare theoretische Kenntnisse. Hinzu kommt, daß die Berufsanforderungen ein komplexes Leistungsvermögen voraussetzen, das der einzelne nur durch die Integration in den Leistungsprozeß selbst zu gewinnen vermag. Aus diesem Grunde wird die Sukzessivprüfung

strikt abgelehnt: Sie führt zu einer Atomisierung, die nicht mehr das geringste mit der Leistungssituation zu tun hat und deshalb im Hinblick auf sie auch keinerlei prognostische Bedeutung besitzt. Hinzu kommt, daß das vielgepriesene „Baukastenprinzip“ von falschen psychologischen Voraussetzungen ausgeht: Der Mensch ist kein Bauwerk, in dem Elemente additiv aneinander angelagert werden können. Vielmehr ist er — im praktischen Bereich — darauf angewiesen, Kenntnisse und Fertigkeiten einer Aufgabenstellung gemäß zu strukturieren. Daß unter diesem Aspekt Prinzipien schulischen Lernens nicht greifen, eine Lernzieloperationalisierung weithin illusorisch ist und Ausbildungsstrukturen immer wieder neu auf die Aufgabenstellung bezogen reflektiert werden müssen, wurde insbesondere von Dauenhauer und mir unter Bezugnahme auf den neuesten Stand der Curriculumdiskussion und der Transferforschung unterstrichen, während der Deutsche Lehrerverband darauf hinweisen konnte, daß das Abrücken von der nüchtern-pragmatischen Position der Wirtschaft und die Zuwendung zu einem Integrationsmodell nordrhein-westfälischer Prägung zu einer Zerstörung der Berufsausbildung führen müsse, ohne daß gleichzeitig eine Imageanhebung erfolgen würde.

Die Teilnehmer des Hearings mußten am dritten Tag (Thema Finanzierung) aus den Fragestellungen der Koalitionsabgeordneten den Eindruck gewinnen, die Argumente der Wirtschaft und einiger Sachverständiger, mit denen der Grundirrtum ausgeräumt werden sollte, man könne die Einhaltung einer hohen Ausbildungsqualität über die Input-Faktoren des 2. Kapitels des Regierungsentwurfs garantieren, seien nicht „angekommen“. Auch schien der Widerspruch, der sich aus der im Entwurf enthaltenen Verpflichtung der Berufsausbildungspolitik auf das gleichrangige Nebeneinander der Ziele (1) ausreichende Ausbildungsbereitschaft und (2) — falsch verstandene — hohe Qualität ergibt, als solcher nicht erkannt worden zu sein. Eine wirkliche Reform setzt jedoch die Einsicht voraus, daß man keine Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft erwarten kann, wenn man die Wirtschaft zwingt, eine Ausbildung zu betreiben, die an Erfordernissen des betrieblichen Leistungsprozesses vorbeigeht.

3. Organisation der beruflichen Erstausbildung einschließlich der Probleme der Abstimmung

Der Regierungsentwurf läßt sich von der Vorstellung leiten, die Effizienz der Berufsausbildung sei davon abhängig, daß die Lernorte Schule, Betrieb und überbetriebliche Ausbildungsstätte „Teile eines Systems“ würden, „in dem sie die Aufgaben erfüllen, die sie fachlich und pädagogisch am besten zu leisten vermögen“ (Begründung § 4). Es heißt in der Begründung zum Regierungsentwurf, eine „sinnvolle und effektive Berufsausbildung“ erfordere, daß „die Ausbildungsordnungen für die betriebliche und überbetriebliche Berufsausbil-

dung einerseits und die Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht andererseits inhaltlich und zeitlich miteinander abgestimmt“ würden (Begründung § 8). Der Regierungsentwurf unterstellt, daß die in ihm konzipierte Organisationsstruktur (Bundesinstitut mit viertelparitätischem Hauptausschuß — Bund, Länder, Arbeitgeber, Arbeitnehmer —, angegliedertem obligatorischen Länderausschuß) in der Lage ist, die Abstimmung von schulischer und betrieblicher Berufsausbildung zu gewährleisten. Die Anhörung ergab, daß Interessensvertreter und Sachverständige die Erwartungen der Bundesregierung für illusorisch halten. Nach allgemeiner Ansicht kann nicht erwartet werden, daß die Länder die Rahmenlehrpläne aufgrund der Empfehlungen einer Bundesinstitution gestalten werden, an der sie nicht von vornherein gleichberechtigt beteiligt sind. Wer die Verabschiedung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen als „Paket“ will, muß sich — so die Wirtschaft und drei der unabhängigen Sachverständigen — mit dem CDU-Vorschlag einer Zentralstelle für Berufsbildung befrieden. Sie setzt den Abschluß eines Staatsvertrages bzw. Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern voraus. Alle anderen Konzeptionen beruhen auf einer unrealistischen Einschätzung der mit unserer Verfassung gesetzten Bedingungen bzw. der Möglichkeit einer Verfassungsänderung.

Auf Fragen der Opposition ergab es sich in der Anhörung, daß innerhalb einer auf eine Zentralstelle für Berufsbildung bezogenen Organisation sowohl die Interessen der Sozialpartner als auch die Sachkompetenz der Fachleute zur Geltung kommen können. Darüber hinaus ließen sich Institutionen schaffen (z. B. für Berufsfelder), die diejenigen Probleme lösen könnten, die nicht einmalig anstehen, sondern permanent anfallen (Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne, Anrechnung von Prüfungen usw.). Eine solche Organisation böse die Flexibilität, sich auf neue Anforderungen ständig einzustellen und, den Veränderungen und Differenzierungen im Beschäftigungssystem entsprechend, Maßnahmen im Ausbildungsbereich zu ergreifen. Damit würde das Gesetz von speziellen Regelungen entlastet, andererseits jedoch auch die im Gesetzentwurf dem zuständigen Bundesminister etwa 50 mal zugestandene Kompetenz eingeschränkt, unter Umgehung des Bundesrates Vorordnungen zu erlassen. Von Seiten der Wirtschaft wurde insbesondere darauf hingewiesen, daß der Gesetzentwurf die Kompetenz des zuständigen Bundesministers so weit fasse, daß sich eine Verunsicherung ergeben müsse. Die Betriebe vermögen die Auswirkungen des Gesetzes nicht abzusehen und sind deshalb nicht in der Lage, langfristig zu disponieren.

Das sich in der Befragung herausstellende Modell „Zentralstelle“ (s. Schaubild) stand in Konkurrenz zu dem im Regierungsentwurf vorgeschlagenen Bundesinstitut und zu der von DGB und DAG geforderten Bundesanstalt mit Ein-Drittel-Parität (Arbeitgeber, Arbeitneh-

mer, Bund). Aus der Stellungnahme der Gewerkschaften gegen eine Länderbeteiligung ergibt sich, daß dem Abstimmungsproblem keine hohe Bedeutung beigemessen wird. Vor die Wahl gestellt, ob der Zentralstelle oder dem Bundesinstitut als der zweitbesten Lösung der Vorzug zu geben sei, entschieden sich die Gewerkschaften für das Bundesinstitut.

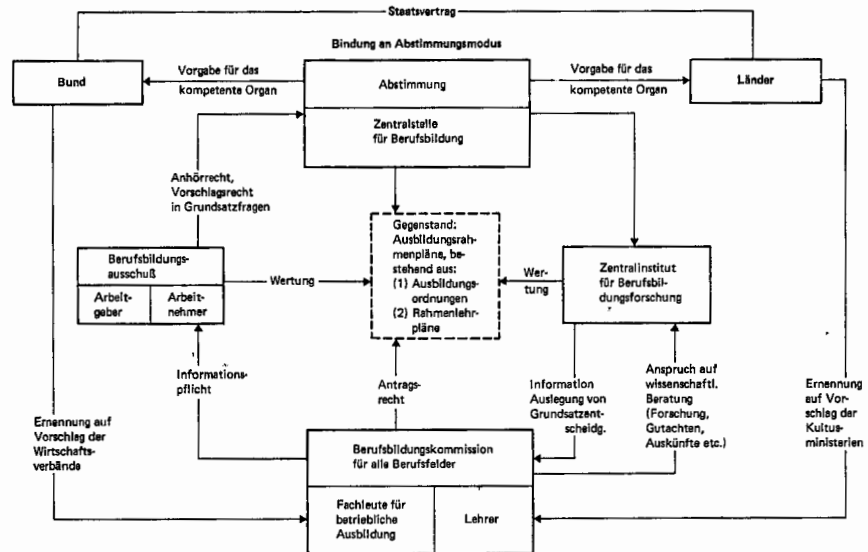
Ein weiterer Schwerpunkt war der § 113 des Gesetzentwurfs, der die Kompetenz des Berufsbildungsausschusses bei der zuständigen Stelle regelt. Während DGB und DAG die Beschlusskompetenz für den Berufsbildungsausschuß forderten, wurde von der Wirtschaft darauf hingewiesen, daß bereits der Gesetzentwurf im Widerspruch zur Selbstverwaltung stünde, daß die Schaffung von Eingriffsmöglichkeiten in die Finanz- und Personalhoheit der Kammern einen Dauerkonflikt institutionalisieren würde.

4. Finanzierung der beruflichen Bildung

Am dritten Tag der Anhörung bestand die Opposition darauf, nicht nur das Finanzierungsmodell der Bundesregierung stünde zur Diskussion, sondern auch die Kosten, die die Reform insgesamt verursache und die letztlich auch finanziert werden müßten. Schon im Zusammenhang mit den Organisationsfragen war zur Sprache gekommen, daß die Durchführung der geplanten Berufsbildungsstatistik sowohl bei den Kammern als auch in den Betrieben erhebliche Kosten verursachen würde, ohne daß die Praktikabilität gesichert und der Sinn bestimmter Erhebungen (berufliche Stellung der Erziehungsberechtigten usw.) plausibel sei.

Aus dem Kreis der Sachverständigen konnte unter Bezugnahme auf einzelne Paragraphen des Gesetzes nachgewiesen werden, daß auch für den Staat die Neuordnung der Berufsausbildung nicht zu den Reformen gehöre, die keine Kosten verursachten. Der Wirtschaft entstehen nach ihren vorläufigen Berechnungen etwa 2 Mrd. DM Mehrkosten. Aus pädagogischer Sicht — so habe ich als Sachverständiger erklärt — besägen Mehrkosten eigentlich nichts, wenn sie sich unter Bezug auf die Verbesserung der Effizienz der Berufsausbildung rechtfertigen ließen. Aber gerade das in das Gesetz eingegangene Qualitätsmodell, das über Input-Faktoren Qualität durch Kosten definiere, orientiere sich nicht an der konkreten berufsrelevanten Leistungsfähigkeit. Es sei durchaus möglich, daß eine Erhöhung der Qualität im Sinne des Gesetzentwurfs zu einer Verminderung der beruflichen Tüchtigkeit der Auszubildenden führe.

Die Sachverständigen Edding, Lutz und Winterhager erhielten die Gelegenheit — u. a. unter Bezugnahme auf den Bericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ —, die Notwendigkeit eines Umlagemodells zu begründen, das über das von der Regierung in Aussicht genommene Prämiensystem hinausgeht. Edding wies darauf hin, daß die Summe der Interessen der Einzelwirtschaften nicht dem allgemeinen In-



teresse entspräche. Gerade wenn die Berufsausbildung ein eigenständiger Weg zur Allgemeinbildung werden sollte, müßten die sich für die Ausbildung engagierenden Betriebe ein finanzielles Äquivalent erhalten. Lutz diagnostizierte „Zusammenbruchstendenzen im dualen System“, die durch ein „parasitäres Verhalten“ hervorgerufen würden. Deshalb könne die Berufsausbildung nicht länger als „preisloser Markt“ funktionieren, sondern erfordere im Interesse der Funktionserfüllung die Finanzumlage. Winterhager ging insbesondere auf die Konjunkturabhängigkeit des Ausbildungsverhaltens ein, mußte sich jedoch entgegenhalten lassen, daß sich bisher zyklische und antizyklische Tendenzen weitgehend ausgeglichen hätten. Dem Votum für ein Finanzierungssystem setzten die Wirtschaftsverbände und die Sachverständigen Hegelheimer, Dauenhauer und ich Argumente entgegen. So analysierte Hegelheimer aus volkswirtschaftlicher Sicht die unerwünschten Wirkungen eines Fonds-Systems, Dauenhauer kennzeichnete die Abkopplung des Ausbildungssystems vom Beschäftigungssystem über eine Finanzierungsregelung, während ich mich darauf konzentrierte, unter Bezugnahme auf empirische Erhebungen deutlich zu machen, daß sowohl das Fonds- als auch das Prämien-System zu einer Verringerung der Ausbildungsbereitschaft führen würden. Die Vertreter der Wirtschaftsverbände teilten und belegten die vorgetragenen Bedenken. Es konnte in der Befragung nicht endgültig geklärt werden, ob die von einem Mitglied der Sachverständigenkommission aufgestellte These, daß in den rd. 15 % der Betriebe, die ausbilden, rd. 80 % der Beschäftigten tätig sind, richtig sei und damit das Finanzierungssystem, wenn es einen Lohnsummenfreibetrag vorsehe, einen echten zwischenbetrieblichen Ausgleich nicht bewirken könne.

Der DGB und die für die Fonds-Finanzierung eintretenden Sachverständigen würden — trotz großer Bedenken gegen die Praktikabilität des von der Bundesregierung vorgeschlagenen Verfahrens — das Prämien-System dem völligen Verzicht auf die Aufnahme von Finanzierungsregelungen in das Gesetz den Vorzug geben.

Unter Bezugnahme auf den tarifvertraglich vereinbarten Finanzausgleich in der Bauwirtschaft ging es endlich noch um die Frage, ob das Gesetz Rahmenbestimmungen für freiwillige Branchenfonds enthalten solle. Dem wurde mit unterschiedlichen Begründungen — u. a. auch unter Hinweis auf schlechte Erfahrungen mit Branchenfonds im Ausland — insbesondere von den Sachverständigen und den Vertretern der Wirtschaftsverbände widersprochen.

Jürgen Zabeck

Personalien

Der stellvertretende Vorsitzende des Hauptausschusses des BBF, Herr Rechtsanwalt Karl Wilhelm **Herbst**, blickt am 21. 10. 1975 auf eine 40jährige Tätigkeit in der Bundesanstalt für Arbeit bzw. Reichsanstalt für Arbeitslosenvermittlung und Arbeitslosenversicherung zurück. Er war bis 1957 in der Arbeitsverwaltung und anschließend im Vorstand der Bundesanstalt für Arbeit, später als Vorsitzender bzw. stellvertr. Vorsitzender des Vorstandes tätig. Derzeit ist Herr Herbst Vorsitzender des Vorstandes der Bundesanstalt für Arbeit. Der Hauptausschuß und der Präsident des BBF mit seinen Mitarbeitern gratulieren herzlich zu diesem Jubiläum.

Am 1. 10. 1975 hat Herr Dr. Karl Josef **Uthmann** die Leitung der Hauptabteilung Ausbildungsordnungsforschung im BBF übernommen. Herr Dr. Uthmann, Diplom-Volkswirt, war seit 1963 Abteilungsleiter beim Bundesverband der Deutschen Industrie und ist Mitglied in zahlreichen Gremien im Bereich der Berufsbildung. Er hat u. a. seit 1970 den BDI im Hauptausschuß des BBF vertreten. Seine Hauptarbeitsgebiete sind Berufsbildung, Industrieforschung und Wissenschaftspolitik. Er tritt die Nachfolge von Dr. Rolf **Löns** an, der am 1. 7. 1975 aus dem BBF ausgeschieden und Hauptgeschäftsführer der Industrie- und Handelskammer Stade geworden ist.

Rezensionen

Verfahren zur Arbeitslehre im Sekundarbereich I

Band 1 Betriebserkundung, hrsg. von
H. Fähnrich, 214 S., DM 18,80, Han-
nover: H. Schroedel Verlag

Band 2 Betriebspraktikum, hrsg. von
H. Gattermann, 224 S., DM 21,00, Han-
nover: H. Schroedel Verlag

In der gegenwärtigen Diskussion um das Fach Arbeitslehre ist die Situation zugunsten eines eigenständigen Faches weitgehend entschieden, so daß man sich zunehmend lernorganisatorischen Fragen zuwenden kann. Mit dieser Aussage kann man den Ausgangspunkt der beiden vorliegenden Bände markieren, die als Teile einer ganzen Veröffentlichungsreihe zu Verfahren der Arbeitslehre gedacht sind. In bezug auf eine solche Reihe ist aus didaktischer Sicht die Frage zu stellen, wie denn die Interdependenz von Ziel, Inhalt und Methode (Verfahren) beachtet werden kann, wenn man — von „unten“ beginnend — Unterrichtungsverfahren darstellt. Ein besonderer curricularer Zusammenhang ist nicht erkennbar. Dennoch werden Lernziele angegeben. Die Autoren behelfen sich mit einer Art Selbstrechtfertigung der Verfahren, indem sie jeweils zu Beginn der „Verfahren“ didaktische Überlegungen anstellen und damit zu Kriterien für die Wahl der Schwerpunkte und Aspekte des jeweiligen Verfahrens kommen.

Dieser Ansatz ist insofern auch didaktisch interessant, als die ausgewiesenen Lernziele als Hinweis über mögliche und auch erreichbare Lernziele in curricularen Planungsentwürfen benutzt werden können.

Von der Vielzahl möglicher Unterrichtsverfahren für die Arbeitslehre (in der obengenannten Reihe sind neben Betriebserkundung und Betriebspraktikum vorgesehen: Fallstudie, Rollenspiel, Planspiel, Lehrgang, Projekt, Vorhaben) heben sich die Betriebserkundung und das Betriebspraktikum dadurch ab, daß sie die am häufigsten praktizierten Verfahren sind und den „Lernort“ Betrieb gemeinsam haben. Beides ist nicht problemlos. Die Häufigkeit z. B. der „Betriebsbesuche“ täuscht allzu leicht darüber hinweg, daß hier viel methodischer Unsinn betrieben werden kann. Der Vorteil des 1. Bandes liegt gerade darin — durch Beispiele aus zahlreichen Erfahrungen zugleich recht anschaulich gemacht —, die verhältnismäßig planlose und ebenso zufällige Betriebsbesichtigung durch die Betriebserkundung zu ersetzen. Aufgrund der Erfahrungen und Unterlagen, die zu diesem Verfahren bereits vorliegen, war es möglich und sinnvoll, ein „optimales“ Modell vorzustellen und die konsequente Anwendung dieses Modells bei Erkundungen in verschiedenen Wirtschaftsbereichen vorzuführen.

Beim Betriebspraktikum ist die Ausgangssituation dagegen unsicherer. Hier ist weder der didaktische Standort ein-

deutig fixiert, noch scheinen die Erfahrungen ausreichend, um entsprechende Modelle für Betriebspraktika vorstellen zu können. Doch wurde auch hier eine einheitliche Form für die ausführlichen Erfahrungsberichte über Praktika mit verschiedenen Schulstufen in verschiedenen Wirtschaftsbereichen gewählt.

Die Autoren richten sich mit diesen Verfahrensbänden besonders an Lehrer (auch angehende) für das Fach Arbeitslehre und wollen diesen Adressaten Hilfen für die praktische Arbeit geben. Bezogen auf methodische Überlegungen dürfte dieses Ziel in hohem Maße erreicht werden. Daneben bleiben aber auch Bereiche offen, die mit einer Verfahrensplanning in enger Beziehung stehen. Die Hilfen bzw. Hinweise für die „Vorbereitung des Lehrers“ sind eher dürftig. Die Möglichkeiten einer Planung der Praktikumsplätze und eines systematischen Praktikums (Wechsel der Plätze, Gestaltung der Tätigkeit) werden nicht hervorgehoben. Gerade hier aber hat bisher pädagogische Kritik das Praktikum zu desavouieren vermocht.

Herbert Tilch, Berlin

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): **Studien- und Berufswahl 1975/76, Entscheidungshilfen für Abiturienten und Absolventen der Fachoberschulen**, Bad Honnef 1975: Verlag Karl Heinrich Bock, 391 Seiten, Paperback, DM 8,50, kostenlos über Schulen und Fachoberschulen.

Die Absicht der Herausgeber ist es, Abiturienten und Absolventen von Fachoberschulen umfassende Informationen und Hilfe bei der Entscheidungsfindung für die Studien- und Berufswahl zu geben; dieses Vorhaben ist als gelungen zu bezeichnen.

Mit Nachdruck wird in dem Buch die Wichtigkeit „einer sorgfältigen und planmäßigen Analyse der Entscheidungssituation“ betont, wobei wesentliche und notwendige Schritte und Kriterien für den Entscheidungsablauf vorgezeichnet werden.

Außerdem wird auf die Wichtigkeit der Eigeninitiative verwiesen; auch hierbei ist das Buch behilflich, indem es genügend Informationsquellen und Beratungsstellen angibt, die es dem Abiturienten und Absolventen der Fachoberschule ermöglichen, zielgerichtet weitere Informationen zu sammeln und Beratung einzuholen.

Dabei bietet das Buch selbst eine ungeheure Fülle von Informationen, wobei die klare Gliederung und das Sachwortverzeichnis es jedem ermöglichen, die interessierenden Stellen leicht und schnell zu finden.

Zunächst werden Grundinformationen über die Voraussetzungen für das Studium an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen, über Zulassungsbeschränkungen, Bewerbung, Anmeldung, Einschreibung, Studienorganisation, Studienabschlüsse, Auslandsstudium, Studienkosten, Studienförderung, Wohnungsprobleme, Kranken- und Unfallversicherung, Beschäftigungsaussichten gegeben.

Insgesamt sind 76 Hoch- bzw. Fachhochschulgänge anhand folgender Gliederung eingehend dargestellt:

- Beschreibung des betreffenden Faches,
- Zusammenstellung der Hochschulorte und Hochschulen, an denen das Fach studiert werden kann mit dem Hinweis auf Zulassungsbeschränkungen,
- kurze Angaben zum Studium selbst,
- Mindeststudiendauer,
- Förderungsdauer nach BAföG,
- Berufspraktikum,
- Studienabschlüsse,
- Beschäftigungsmöglichkeiten und Aussichten.

Besondere Berücksichtigung findet die Ausbildung zum Lehramt an den Schulen in den einzelnen Bundesländern.

Außerdem bietet die Broschüre ein vollständiges Verzeichnis der Hochschulen und wichtige Adressen, z. B. Rektorat, Sekretariat, AStA, Studentenwerk, Zimmervermittlung.

Der Abschnitt über berufliche Bildungswege ohne Studium für Abiturienten und Fachoberschulabsolventen nimmt als Alternative zum Studium leider weit weniger Raum ein; das entspricht jedoch der augenblicklichen Situation auf diesem Sektor und kann nicht als Fehler der Darstellung gewertet werden.

Auch hier wird anhand von Frage- und Informationskategorien versucht, dem Abiturienten und Fachoberschulabsolventen bei der Entscheidungsfindung behilflich zu sein.

Eindringlich wird darauf hingewiesen; daß es für eine gezielte Informationssuche und für einen gestuften Entscheidungsprozeß wichtig ist, sich sowohl über den jeweiligen Ausbildungsgang als auch über den dadurch angestrebten Beruf eingehend zu informieren, da Ausbildung und Beruf nicht deckungsgleich sein müssen und eine Ausbildung durchaus den Zugang zu verschiedenen beruflichen Tätigkeiten ermöglichen kann.

Die Grundinformationen zur Ausbildung bleiben sehr allgemein; das wird jedoch bei den Ausführungen der einzelnen Ausbildungsgänge weitgehend ausgeglichen.

Insgesamt sind 13 Berufe bzw. deren Ausbildungsweg in der öffentlichen Verwaltung, 10 Berufe in Wirtschaft und Handel, 5 Berufe in Naturwissenschaft und Technik, 8 Berufe im Gesundheitswesen, 2 Berufe für Sicherheit und Verkehr und 6 Berufe im Kommunikationswesen dargestellt. Dabei wird im einzelnen eingegangen auf:

- Formale Voraussetzungen,
- Einstellungstermine,
- Ausbildungsdauer,
- Ausbildungsorte,

- Inhalt der Ausbildung,
- Abschluß,
- Berufsmöglichkeiten,
- Tätigkeitsbereich,
- Aufstiegsmöglichkeiten.

Das Buch ist für die Studien- und Berufswahl eine wichtige Informationsquelle und gibt gute Hilfen bei der Entscheidungsfindung; es sollte jedem Schüler frühzeitig und ohne vorherige Anforderung zur Verfügung gestellt werden.

Hannelore Albrecht, Berlin

Mitteilungen des BBF

Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge



Es wird den im folgenden genannten Fernlehrinstituten die Berechtigung erteilt, die Eignung der Lehrgänge durch das Gütezeichen des Bundesinstituts (Abb.) kenntlich zu machen.

Kurzbeschreibung Nr. 110

Der Fernlehrgang

Aktuelle Soziologie — Eine Einführung in soziologische Probleme

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung

Akademie für Fernstudium
3388 Bad Harzburg 1, Postfach 243

Lehrgangsziel

Vermittlung von soziologischen Grundkenntnissen und Erkenntnissen sowie Anbahnung von Verständnis für gesellschaftliche Probleme, gesellschaftliche Abläufe, soziologisch-politische Zusammenhänge und menschliche Verhaltensweisen

Zielgruppe /

Vorbildungsvoraussetzungen

Personen mit Interesse an einer Einführung in soziologische Probleme. Wünschenswert sind eine berufliche Tätigkeit, in der Erfahrung mit den sozialen Bedingungen der Arbeitswelt gesammelt werden konnten bzw. eine gleichzeitige Beschäftigung mit diesen Problemen im Unterricht. Der Hauptschulabschluß wird vorausgesetzt.

Lehrgangsinhalte

Soziologische Grundbegriffe — Eine Skizze ausgewählter Merkmale der heutigen gesellschaftlichen Situation auf dem Hintergrund vorindustrieller Verhältnisse — Soziale Schichtung früher und heute — Die gegenwärtige Bevölkerungsentwicklung — Ursachen, Folgen und Probleme — Gesellschaftliche Stel-

lung und Bedeutung der Familie — Die Jugend in unserer Gesellschaft — Die deutsche Berufsstruktur im Wandel — Der Betrieb in soziologischer Sicht — Die politische Ordnung der Bundesrepublik — Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 6—9 Monate

Umfang des Lehrmaterials

9 Lehrbriefe mit insgesamt 450 Seiten — DIN A 5; 1 Anleitung für das Fernstudium

Lehrgangskosten

Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (1 x DM 38,—; 4 x DM 28,—): DM 150,—

Kurzbeschreibung Nr. 111

Der Fernlehrgang

Französischer Sprachkurs

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung

DAZ Gesellschaft für Aus- und Weiterbildung mbH
2000 Hamburg 73, Doberaner Weg 10

Lehrgangsziel

Beherrschung der Fremdsprache bis zum Kommunikationsniveau. Vermittlung einer breiten Grundbildung in der französischen Sprache, auf die ein berufsspezifischer Wortschatz leicht aufgebaut werden kann

Zielgruppe /

Vorbildungsvoraussetzungen

Personen mit mindestens Realschulabschluß; für Absolventen der Hauptschule dann, wenn sie über die Fähigkeit zur syntaktischen Gliederung der deutschen Sprache sowie die Kenntnis der grammatischen Termini verfügen

Lehrgangsinhalte

Lektionen aus Bereichen des täglichen Lebens in der Umgangssprache — Grammatische Übungen und Sprechübungen (Idioms)

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate

Umfang des Lehrmaterials

1 Lehrbuch (illustrierter Textband mit 30 Lektionen); 1 Handbuch (mit Grammatik und Vokabeln zu den Lektionen); 1 Übungsbuch (mit schriftlichen Übungsaufgaben zu jeder Lektion; Schallplatten oder Tonbänder oder Tonband-Kassetten)

Lehrgangskosten

Bei Vorauszahlung:	DM 384,—
bei monatlicher Zahlungsweise (6 x DM 68,—):	DM 408,—
oder 12 x DM 36,—	DM 432,—

Kurzbeschreibung Nr. 112

Der Fernlehrgang

Digital-Elektronik

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Standard Elektronik Lorenz AG
Unternehmensgruppe Rundfunk
Fernsehen Phono
Abt. ITT Fachlehrgänge
7530 Pforzheim-Büchenbronn
Waldschulstraße 4—6
(Postfach 1570)

Lehrgangsziel:

Verstehen von digital arbeitenden elektronischen Systemen und deren praktische Ausführung mit integrierten Digitalbausteinen. Kennenlernen von Entwurfsmethoden digitaler Systeme und deren Schaltungstechnik.

Zielgruppen / Vorbildungsvoraussetzungen:

Abgeschlossene Berufsausbildung in der Elektrotechnik (Facharbeiter, Techniker, Ingenieure); Techniker, Ingenieure des allgemeinen Maschinenbaus und ähnliche Fachrichtungen, Studium der Naturwissenschaften.

Teilnehmer mit Nachweis einer fünfjährigen Tätigkeit auf dem Gebiet der Elektrotechnik.

Allgemeine Vorbildungsvoraussetzung: Grundkenntnisse der Elektrotechnik / Elektronik, mathematische Kenntnisse entsprechend des Realschulabschlusses.

Lehrgangsinhalte:

Grundlagen Digitaltechnik (Schaltalgebra, Zahlensysteme, Codes und Codie-

rung) — Halbleiterbauelemente in der Digitaltechnik — Grundlagen der Integrationstechnik — Begriffe und Kennwerte digitaler integrierter Schaltungen — Integrierte Logikfamilien — Digitale Rechentechnik — Zählertechnik — Digitale Rechenanlagen — A/D- und D/A-Wandler — Digitale Meßtechnik, Meßwertaufnehmer — Digitale Steuerungstechnik (Anwendungen in der Signalverarbeitungs- und Steuerungstechnik, Planung und Ausführung binärer Schaltwerke).

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 18 Monate; 2 Wochen Nahunterricht (Laborübungen).

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 850 Seiten — DIN A 4, großer Druck, viele Abbildungen (Diagramme); Digital-Experimentier mit ca. 120 Versuchen.

Lehrgangskosten:

Lehrgang ohne Nahunterricht (Laborübungswochen) bei Vorauszahlung: DM 975,—
bei monatlicher Zahlungsweise (18 x DM 59,72): DM 1 074,96
Lehrgang mit Nahunterricht (Laborübungswochen) bei Vorauszahlung: DM 1 441,—
bei monatlicher Zahlungsweise (18 x DM 88,17): DM 1 587,06

Für Teilnehmer an diesem Lehrgang gewähren die Arbeitsämter — wenn die dafür bestimmten Voraussetzungen erfüllt sind — Leistungen im Rahmen der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Für Teilnehmer, die nach dem AFG gefördert werden, ist Nahunterricht obligatorisch.

Kurzbeschreibung Nr. 113

Der Fernlehrgang

REFA-Grundausbildung — Vorstufe

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

REFA-Institut Darmstadt,
Verband für Arbeitsstudien
→ REFA — e. V.,
6100 Darmstadt, Wittichstraße 2.

Lehrgangsziel:

Beherrschung aller formalen Grundlagen der Methodenlehre des Arbeitsstudiums, die in den nachfolgenden Kursen der REFA-Grundausbildung vorausgesetzt werden.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Facharbeiter mit abgeschlossener Ausbildung oder mindestens sechsjähriger Berufspraxis, Industriemeister (IHK).

Lehrgangsinhalte:

Symbole der Mathematik, des Materialflusses, von Ablauf- und Netzplänen — Technische Größen — Technische Einheiten — Rechnen mit Zahlenwerten und Größen — Rationelles Arbeiten mit Zahlenwerten, Zahlentafeln, Rechen-

tafeln — Graphische Darstellungen in Diagrammen, Koordinatensystemen, Leitern und Skalen — Hilfsmittel bei technischen Rechnungen (Rechenstab, Rechenmaschinen).

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) ca. 7 Wochen einschl. 10 Std. Nahunterricht (Wochenendseminare).

Umfang des Lehrmaterials

ca. 320 Text- und Arbeitsblätter in Loseblatt-Form DIN A 4.

Lehrgangskosten:

DM 100,—
anteiliges Porto DM 2,—
Prüfungsgebühren DM 35,—
Nahunterricht (je nach

Gruppengröße) DM 60,—/DM 80,—
Für Teilnehmer an diesem Lehrgang gewähren die Arbeitsämter — wenn die dafür bestimmten Voraussetzungen erfüllt sind — Leistungen im Rahmen der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG). Für Teilnehmer, die nach dem AFG gefördert werden, ist Nahunterricht obligatorisch.

Kurzbeschreibung Nr. 114

Der Fernlehrgang

Marktforschung im Marketing

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Betriebswirtschaftlicher Verlag
Dr. Th. Gabler KG,
6200 Wiesbaden, Taunusstraße 54.

Lehrgangsziel:

Fortbildung zum Marktforschungs-Assistenten.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit abgeschlossener Schul- und Berufsausbildung sowie zweijähriger Berufspraxis im Marketingbereich eines Unternehmens oder Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, aber mit fünfjähriger entsprechender Berufspraxis oder Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung oder Berufspraxis, aber mit abgeschlossenem Hochschulstudium.

Lehrgangsinhalte:

Arten und Aufgaben der Marktforschung — Marktforschung und Statistik — Statistische Marktanalysen: Ermittlung von Markt- und Verbraucheranteilen, Absatzkontrollen, Trend-Ermittlung und Trend-Prognose, Regressionsfunktionen, Branchenprognosen, Querschnittsanalysen, Marktinformationen und ihre Beschaffung — Das Umfrageverfahren: Hauptprobleme, Bevölkerungsumfragen, Industrie- und Händlerbefragungen, Stichprobenlehre, Stichprobenpraxis, Interview und Fragebogen — Sonderverfahren der demoskopischen Marktforschung — Marktforschung im Marketing-Mix — Marktforschung und EDV.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 700 Seiten — DIN A 4.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung DM 480,—
bei monatl. Zahlungsweise (12 x DM 42,—) DM 504,—
Abschlußprüfung DM 120,—

Besonderheiten:

Vermittlung von Praktikantenstellen durch den Bundesverband Deutscher Marktforscher (BVM) und Aufnahme in die Berufsrolle des BVM ist möglich.

Kurzbeschreibung Nr. 115

Der Fernlehrgang

Metall

Grund- und Fachlehrgang für metallverarbeitende Berufe

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Lehrinstitut für allgemeine Berufsausbildung in Rita Latussek Verlag,
8700 Würzburg, Wolfhartgasse 10.

Lehrgangsziel:

Ausbildungsbegleitender Fernlehrgang zur Vermittlung von fachtheoretischen Kenntnissen, die auf die Facharbeiter- und Gesellenprüfung für metallverarbeitende Berufe (insbesondere Maschinen-schlossler, Betriebsschlossler, Mechaniker, Schlosser) vorbereiten ohne Gemeinschaftskunde und politische Bildung.

Der Lehrgang eignet sich auch zur Vorbereitung auf den fachtheoretischen Teil der Facharbeiter-/Gesellenprüfung gemäß § 40 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz bzw. § 37 Abs. 2 Handwerksordnung.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen, die die Hauptschule erfolgreich abgeschlossen haben oder über einen vergleichbaren Kenntnisstand verfügen und in einem Ausbildungsverhältnis für einen der o. g. Berufe stehen sowie

Personen, die mindestens das Zweifache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit in entsprechenden Berufen tätig gewesen sind und eine Prüfung ablegen wollen.

Lehrgangsinhalte:

Fachkunde mit Werkstoffkunde, Meßtechnik, Maschinenkunde, Fertigungstechnik (auch neuerer Fertigungsverfahren) — Grundlagen der Elektrotechnik sowie Hydraulik und Pneumatik — Fachrechnen mit Grundrechnungsarten und auf die Fachkunde bezogenem technischen Rechnen.

Fachzeichnen mit geometrischen Grundkopstruktionen, Zeichnungsnormen, Zeichnen von Werkstück-Ansichten, Durchdringungen, Perspektiven, Zusammenstellungszeichnungen; Schaltpläne nach DIN 40714.

Zu allen Fächern gehören Zwischen- und Abschlußprüfungsaufgaben.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 24 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

24 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1400 Seiten — DIN A 4.

Lehrgangskosten ab 1. 1. 1974:

Bei Vorauszahlung
(innerhalb von 14 Tagen) DM 756,—
bei monatl. Zahlungsweise
(24 x DM 35,—) DM 840,—
Einschreibgebühr DM 20,—
(die Einschreibgebühr entfällt bei Vorauszahlung).

Kurzbeschreibung Nr. 116

Der Fernlehrgang

Betriebspsychologie

— Eine Einführung in betriebspsychologische Probleme —

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH,
7000 Stuttgart, Am Hohengeren 9.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von betriebspsychologischen Grundkenntnissen unter Berücksichtigung psychologischer und sozialpsychologischer Zusammenhänge.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit Interesse an einer Einführung in betriebspsychologische bzw. betriebssoziologische Probleme, besonders geeignet für Personen der unteren bzw. mittleren Führungsebene oder für Personen, die diese Führungsebenen anstreben.

Lehrgangsinhalte:

Generelle Einführung — Grundlagen der Menschenkenntnis — Der Mensch und seine Arbeitswelt (Arbeitsplatz und Arbeitsleistung, Persönlichkeit und Arbeitsleistung, menschliche Umgebung und Arbeitsleistung) — Grundlagen der Führung — Ausbildung als Führungsaufgabe — Führungsfehler — Spannungen und Konflikte im Betrieb — Schwierige Mitarbeiter und schwierige Situationen — Sondergruppen und Sonder-schichten.

Lehrgangsdauer:

(bei einer von der Fernlehreinrichtung angenommenen wöchentlichen Studienzeit von 3 Stunden) 12 Monate einschließl. der nicht obligatorischen Semesterprüfungen.

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 450 Seiten — DIN A 4; eine Anleitung für das Fernstudium.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung DM 240,—
bei monatl. Zahlungsweise
(12 x DM 20,—) DM 240,—
Für 2 nicht obligatorische Semesterprüfungen DM 60,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 1. Oktober 1975 bzw. bei Neuauflage nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 117

Der Fernlehrgang

Bürogehilfin 57 A

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Hamburger Fern-Lehrinstitut
Walter Schütz KG,
2000 Hamburg 73, Doberaner Weg 10.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Fachkenntnissen für den Ausbildungsberuf „Bürogehilfin“, Vorbereitung auf die IHK-Prüfung.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit Hauptschulabschluß bzw. ungelernete kaufmännische Angestellte. (Der Teilnehmer muß im Besitz einer Schreibmaschine sein.) Zulassungsbedingungen für die IHK-Prüfung: Ausbildungsvertrag für den Beruf der Bürogehilfin oder eine vierjährige kaufmännische Berufspraxis.

Lehrgangsinhalte:

Einführung in die Wirtschaftslehre — Betriebswirtschaftslehre (Büroorganisation und Organisationsmittel, Grundlagen der Kalkulation / Einzelhandelskalkulation, Betriebsorganisation, Betriebsstatistik, Gründung, Führung und Auflösung von Betrieben, Zahlungsverkehr, Postverkehr) — Kaufmännischer Schriftverkehr — Stenografie (Verkehrsschrift, Eilschrift) — Maschineschreiben — Deutsch (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Stillehre).

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 18 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

z. Z. 35 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1280 Seiten — DIN A 4.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung DM 1302,—
bei monatl. Zahlungsweise
(18 x DM 79,—) DM 1422,—
Einschreibgebühr DM 79,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 31. Dezember 1975 nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 118

Der Fernlehrgang

Fremdsprachenkorrespondent (Englisch) 580 C

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Hamburger Fern-Lehrinstitut
Walter Schütz KG,
2000 Hamburg 73, Doberaner Weg 10.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen, die zur Erledigung der englischsprachigen Korrespondenz im Geschäftsverkehr erforderlich sind.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit mindestens Hauptschulabschluß und guten Grundkenntnissen in der englischen Sprache sowie einer erfolgreich abgeschlossenen Kaufmannsgehilfenprüfung; bei Fehlen der kaufmännischen Berufsausbildung mit einer mindestens gleichwertigen schulischen kaufmännischen Ausbildung bzw. einer dreijährigen kaufmännischen Berufstätigkeit.

Lehrgangsinhalte:

Betriebswirtschaftslehre (Abladegeschäft und Warenimport, Seehafenspedition) — Englisch (Grammatik, Intonation, Wortschatz) — Englische Handelskorrespondenz (Anfrage, Angebot, Bestellung, Versand, Zahlungsverkehr, Warenversand, Versicherung, Außenhandel).

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

z. Z. 26 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1100 Seiten — DIN A 4.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung DM 1320,—
bei monatl. Zahlungsweise
(12 x DM 120,—) DM 1440,—
Einschreibgebühr DM 120,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 31. Dezember 1975 nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 119

Der Fernlehrgang

Korrespondent 32 B

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Hamburger Fern-Lehrinstitut
Walter Schütz KG,
2000 Hamburg 73, Doberaner Weg 10.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen des kaufmännischen Schriftverkehrs.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit Hauptschulabschluß und Kaufmannsgehilfenbrief bzw. einer mindestens gleichwertigen schulischen kaufmännischen Ausbildung bzw. einer mindestens dreijährigen kaufmännischen Tätigkeit.

Lehrgangsinhalte:

Einführung in die Wirtschaftslehre — Wirtschaftsrecht (Gesellschaftsrecht), Zivilprozeßrecht, gerichtliches Mahnverfahren, Vertragsarten) — Betriebswirtschaftslehre (Grundlagen der Kalkulation/Einzelhandelskalkulation, Betriebsorganisation, Betriebsstatistik, Zahlungsverkehr, Einkaufsvorbereitung und Angebot, Kundenbestellung, Aufgaben und Organisation des Vertriebs) — Kaufmännischer Schriftverkehr (u. a. Schriftverkehr im Einkauf und Verkauf) — Deutsch (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Stillehre, Grammatik).

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

z. Z. 35 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1330 Seiten — DIN A 4.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung	DM 1 210,—
bei monatl. Zahlungsweise	
(12 x DM 110,—)	DM 1 320,—
Einschreibgebühr	DM 110,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 31. Dezember 1975 nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 120

Der Fernlehrgang

Stenokontoristin 571 B

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Hamburger Fern-Lehrinstitut
Walter Schultz KG,
2000 Hamburg 73, Doberaner Weg 10.

Lehrgangsziel:

Vermittlung kaufmännischer Kenntnisse sowie von Fertigkeiten in Kurzschrift und Maschineschreiben.

Befähigung zum Einsatz im Sekretariat und zur Erledigung von Arbeiten im Rechnungswesen.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit Hauptschulabschluß. (Der Teilnehmer muß im Besitz einer Schreibmaschine sein.)

Lehrgangsinhalte:

Einführung in die Wirtschaftslehre — Betriebswirtschaftslehre (Büroorganisation und Organisationsmittel, Grundlagen der Kalkulation/Einzelhandelskalkulation, Betriebsorganisation, Betriebsstatistik, Gründung, Führung und Auflösung von Betrieben, Zahlungsverkehr) — Buchführung (Grundlagen und Praxis der Lohnbuchführung) — Kaufmännischer Schriftverkehr — Stenografie (Verkehrsschrift, Eilschrift) — Maschineschreiben.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 18 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

z. Z. 33 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1200 Seiten — DIN A 4. Schallplatten.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung	DM 1 303,—
bei monatl. Zahlungsweise	
(18 x DM 79,—)	DM 1 422,—
Einschreibgebühr	DM 79,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 31. Dezember 1975 nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 121

Der Fernlehrgang

Leistungsbeurteilung

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Akademie für Fernstudium,
3388 Bad Harzburg, Postfach 243.

Lehrgangsziel:

Erwerb von Kenntnissen für eine systematische Mitarbeiterbeurteilung und Leistungsbewertung als Voraussetzung für einen modernen Führungsstil.

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit guter Allgemeinbildung und einschlägigen Berufserfahrungen — z. B. Personen im unteren und mittleren Management von Industrie und Verwaltung.

Lehrgangsinhalte:

Betriebliche Notwendigkeit von Mitarbeiterbeurteilung und Leistungsbewertung — Menschenkenntnis und Mitarbeiterbeurteilung — Rahmen einer Beurteilung — Grundsätze eines Beurteilungssystems — Beurteilungsarten — Beurteilungen in der betrieblichen Praxis — Beurteilungsfehler — Einführung eines betrieblichen Beurteilungswesens — Arbeitsbewertung und Leistungsentlohnung — MTM-System — Bewertungsmerkmale — Umwandlung von Punktsystemen in Geld — Einführung eines Leistungsbewertungssystems und arbeitsrechtliche Probleme — Entwicklungstendenzen.

Lehrgangsdauer:

(bei einer von der Fernlehreinrichtung

angenommenen wöchentlichen Studienzeit von 4,5 Stunden) 6 bis 9 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

8 Lehrbriefe mit insgesamt 400 Seiten DIN A 5, eine Anleitung für das Fernstudium.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (1 x DM 36,—;	
4 x DM 33,—)	DM 168,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 31. Dezember 1975 nachzuweisen.

Widerruf (betr.: Kurzbeschreibungen Nr. 20 und 48)

Die Firma EURATELE — Radio-Fernlehreinstitut GmbH, 5 Köln 1, Luxemburger Str. 12, hat den Fernunterricht eingestellt.

Deshalb sind die Entscheidungen des BBF vom 12. 7. 72 und 28. 2. 73 über die Eignung der Fernlehrgänge

„Fernsehkursus — TV“ und
„Industrie — Elektronik“

der Firma EURATELE widerrufen worden.

Das Gütezeichen des BBF darf für die o. g. Fernlehrgänge nicht mehr verwendet werden.

**BHW: Die Bausparkasse,
die es ihren Kunden leichter macht**

**Wir sind die
Bausparkasse
mit den Extras für
Deutschlands
öffentlichen Dienst**



Besonders niedrige Spar- und Tilgungsraten. Unvergleichbar günstige Zinskonditionen. Und Zuteilungsbedingungen, die es sonst nirgends gibt. Dies und noch einiges andere sind die BHW-Extras für Deutschlands öffentlichen Dienst. Fragen Sie danach.

BHW die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 325 Hameln

Soeben erschienen

Schriften zur Berufsbildungsforschung

Berufsreife: Merkmale und Instrumente zu Ihrer Untersuchung

von Peter Hagmüller, Wolfgang Müller und Helge Schweizer. Mit einer Einleitung von Michael Müller-Heck

172 Seiten, 1. Auflage, 1975. Best.-Nr. 91840, kart. DM 18,—

Band **31**

Berufsreife ist Grundvoraussetzung für jeden Jugendlichen, der nach Verlassen des Sekundarbereichs I eine berufsqualifizierende Ausbildung im Sekundarbereich II bewältigen will. Die Autoren der vorliegenden Veröffentlichung ziehen in Form einer Literaturexpertise eine Bilanz bisheriger Forschungsarbeiten zum Thema Berufsreife. Im Anschluß daran werden sowohl praxisorientierte Hinweise als auch Anregungen für weitere Forschungsvorhaben gegeben.

Die Anwendung moderner Problemlösungsverfahren für die Planung der curricularen Rahmenbedingungen beruflicher Grundbildung

von Susanne Römer

99 Seiten, 1. Auflage, 1975. Best.-Nr. 91841, kart. DM 16,—

Band **32**

Bei der Umsetzung der allgemeinen Zielvorstellungen hinsichtlich der curricularen Ausgestaltung des Berufgrundbildungsjahres zeigt sich, daß eine Fülle unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten, ungeklärter Alternativen und offener Fragen einer Lösung bedürfen. Hier setzt die vorliegende Studie an, die versucht, dem Bildungsplaner Wege zur Erarbeitung von Entscheidungshilfen für die Lösung aktueller Probleme der Berufgrundbildung aufzuzeigen. In den dargelegten Lösungsansätzen und Anwendungsbeispielen steht die Zielfindung sowie die Bewertung und Auswahl konkreter Maßnahmen zur Gestaltung der curricularen Rahmenbedingungen beruflicher Grundbildung im Vordergrund.

Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung

von Armin Hegelheimer, Christel Alt und Helga Foster-Dangers

219 Seiten, 1. Auflage, 1975. Best.-Nr. 91842, kart. DM 22,—

Band **33**

Die Bedeutung der Qualifikationsforschung für die Zwecke der Berufsbildungsforschung zu untersuchen und ihre Antworten für Fragestellungen der Curriculumentwicklungs- und Ausbildungsforschung zu sichten, ist Gegenstand des vorliegenden Berichts. Die Autoren haben in einer Expertise vorwiegend deutscher und angelsächsischer Literatur die vorliegenden Ergebnisse der Qualifikationsforschung zusammengestellt und gewürdigt. Ihre Untersuchung dient der weiterführenden Klärung eines wichtigen Forschungsgebiets der Berufs- und Berufsbildungsforschung.

Fordern Sie unser ausführliches Verzeichnis „Berufliche Bildung“ an!

**Hermann Schroedel Verlag KG
Fachbereich Berufliche Bildung
3000 Hannover 81
Zeißstraße 10
Telefon 0511/834074**