

**A 6835 F**

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt

Beuth Verlag GmbH,

Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30



# **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

**6** Dezember 1982

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**  
(Bibliographische Abkürzung BWP)  
— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung —

**einschließlich**

Mitteilungen des  
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

**Herausgeber**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
— Der Generalsekretär —  
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

**Redaktion**

Ulrich Degen (verantwortlich)  
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)  
Telefon (030) 86 83-3 41 oder 86 83-2 39

Beratendes Redaktionsgremium:

Dagmar Lennartz; Peter-Werner Kloas;  
Edgar Sauter

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben  
die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt  
die des Herausgebers oder der Redaktion wieder.  
Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Be-  
stätigung der Redaktion als angenommen; unver-  
langt eingesandte Rezensionsexemplare können  
nicht zurückgeschickt werden.

**Verlag**

Beuth Verlag GmbH,  
Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30

**Erscheinungsweise**

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

**Bezugspreise**

Einzelheft DM 7.—, Jahresabonnement DM 28.—,  
Studentenabonnement DM 15.—,  
bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzel-  
preis berechnet;  
im Ausland DM 36.—;  
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

**Kündigung**

Die Kündigung kann zum 30. Juni und 31. De-  
zember eines jeden Jahres erfolgen, wobei die  
schriftliche Mitteilung hierüber bis zum 31. März  
bzw. 30. September beim Herausgeber einge-  
gangen sein muß.

**Copyright**

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Bei-  
träge sind urheberrechtlich geschützt. Alle  
Rechte, auch die des Nachdruckes der fotome-  
chanischen Wiedergabe und der Übersetzung  
bleiben vorbehalten.

**Druck**

Oskar Zach KG  
Druckwerkstätten  
Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31

ISSN 0341 - 45 15

## Inhalt

<i>Matthias Rick</i> Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung	1
<i>Laszlo Alex</i> Berufsbildungsplanung und Berufsbildungsforschung	5
<i>Hans-Dieter Eheim/Uwe Grünewald/Barbara Meifort/Heinrich Tillmann</i> Dimensionen einer Qualifikationsforschung für Berufsbildungspraxis und -politik Einige Thesen	8
<i>Ingrid Drexel</i> Quantität, Qualität und Struktur Beobachtungen und Überlegungen zum Verhältnis von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung	12
<i>Friedemann Stooß</i> Zum Verhältnis von Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung	18
<i>Edgar Sauter</i> Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit: Entwicklung, Probleme und Perspektiven öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung	22
<i>Bernd Schwiedrzik</i> Über die Schwierigkeiten der Verständigung zwischen Forschern und Praktikern	27
ZUR DISKUSSION	28
MODELLVERSUCHE	35
UMSCHAU	40

## Anschriften und Autoren dieses Heftes

Dr. Laszlo Alex; Leiter der Hauptabteilung „Strukturforschung, Planung, Statistik“ des BIBB  
Dr. Ingrid Drexel; wiss. Mitarbeiterin am Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung e.V., Jakob-Klar-Straße 9, 8000 München 40  
Hans-Dieter Eheim; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Medienanwendung“ der Hauptabteilung „Medienforschung“ des BIBB  
Michael Eule; Mitarbeiter des BIBB  
Dr. Uwe Grünewald; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufsbildungsstatistik“ der Hauptabteilung „Strukturforschung, Planung, Statistik“ des BIBB  
Assessor Jürgen Hahn; Referent in der „Rechtsabteilung“ des Deutschen Industrie- und Handelstages, Adenauerallee 148, 5300 Bonn 1  
Dr. Horst-Dieter Hurlbaas; Referent in der Abteilung „Berufsbildung“ des Deutschen Industrie- und Handelstages, Adenauerallee 148, 5300 Bonn 1  
Barbara Meifort; wiss. Mitarbeiterin in der Abteilung „Qualifikations- und Ordnungsstrukturen“ der Hauptabteilung „Erwachsenenbildungsforschung“ des BIBB  
Günter Pohlmann; Mitbegründer der „Arbeitsgemeinschaft für angewandte Sozialforschung GmbH“, Blütenburgstraße 93, 8000 München 19  
Prof. Dr. Matthias Rick; Stellvertreter des Generalsekretärs des BIBB  
Dr. Edgar Sauter; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Berufliche Andragogik“ der Hauptabteilung „Erwachsenenbildungsforschung“ des BIBB  
Bernd Schwiedrzik; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Lernorganisation in der beruflichen Bildung“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB  
Dr. Karlheinz Sonntag; wiss. Mitarbeiter am Institut für Psychologie — Wirtschafts- und Organisationspsychologie — der Universität München, Widenerstraße 46a, 8000 München 22  
Friedemann Stooß; Leiter des Bereichs „Berufs- und Qualifikationsforschung“ im „Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit“, Regensburger Straße 104, 8500 Nürnberg  
Heinrich Tillmann; Leiter der Abteilung „Qualifikations- und Ordnungsstrukturen“ der Hauptabteilung „Erwachsenenbildungsforschung“ des BIBB  
Dietrich Weissker; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Betreuung und wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB  
Dietmar Zielke; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Betreuung und wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB

## Zum Schwerpunktthema „Berufsbildungsforschung“ ein Beitrag zur Standortbestimmung und zur Veränderung der Wissenschaftsorganisation:

Matthias Rick

### Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung

Themen über Wandel und Veränderungen der Aufgaben von Wissenschaft und Forschung\*) sind nicht mehr brisant und aktuell. Im Gegenteil: Diese Themen können – und sie werden sicherlich – zunächst mehr auf Ablehnung als auf Neugier stoßen. Erinnerungen werden an die heftigen und auch ermüdenden Auseinandersetzungen in den sechziger Jahren über Funktionen der Wissenschaft in hochindustrialisierten Gesellschaften wach. Folgen dieser wissenschaftstheoretischen Diskussionen in den siebziger Jahren wecken Befürchtungen vor einer Neuauflage. An einem konjunkturellen Hoch dieser Themen für die achtziger Jahre sind weder Politik und Praxis noch der Wissenschaftsbereich selbst interessiert.

Der nichtwissenschaftliche Bereich, also Politik und Praxis, steht zumindest skeptisch dem Wissenschaftsbereich allgemein, aber sicher einer theoretischen Diskussion über den Stellenwert der Wissenschaft in der gegenwärtigen Gesellschaft gegenüber. Die Skepsis beruht auf einer beschreibbaren Enttäuschung. Erwartungen und Hoffnungen auf brauchbare und hilfreiche Ergebnisse der Wissenschaft sind nicht so eingelöst worden, wie dies versprochen wurde.

Immerhin wurde durch die Wissenschaft in den sechziger Jahren plausibel begründet, daß in hochindustrialisierten Gesellschaften neben Arbeit und Kapital auch die Wissenschaft als Produktivkraft anzusehen und zu fördern sei. Verbunden mit der Forderung aus dem Wissenschaftsbereich heraus nach Demokratisierung des Wissenschaftsbetriebs sollte Wissenschaft als dritte Produktivkraft kontrolliert durch die, für die geforscht wird, in den Dienst der Gesellschaft gestellt werden. Mit erheblichen finanziellen Mitteln wurde in den letzten fünfzehn Jahren die Zahl der wissenschaftlichen Institute innerhalb und außerhalb der Hochschulen sowie als zwangsläufige Folge auch das wissenschaftliche Personal vergrößert.

Politik und Praxis fordern nun zu Recht die Einlösung der Versprechen, für die Ressourcen bereitgestellt wurden: Eine wie auch immer gestaltete Zusammenarbeit in und mit der Forschung, um Ergebnisse zu erhalten, durch die die Wissenschaft tatsächlich als dritte Produktivkraft ausgewiesen wird. Ohne eine überzeugende Einlösung dieser Versprechen werden sich Politik und Praxis sicherlich nicht mehr an einer gemeinsamen Diskussion mit dem Wissenschaftsbereich über das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft für die letzten zwanzig Jahre dieses Jahrhunderts beteiligen.

Anstelle einer inhaltlichen Auseinandersetzung über das Verhältnis dieser beiden gesellschaftlichen Bereiche greifen Politik und Praxis verständlicherweise zur Selbsthilfe: Durch administrative Regelungen – zumeist durch Verteilung von Finanzen für Forschung – wird der Versuch unternommen, bürokratisch zu erzwingen, was vom Wissenschaftsbereich versprochen, aber

nicht eingelöst ist. Vor der Vergabe von finanziellen Mitteln werden Projekte oder Institute daraufhin geprüft, ob zumindest aus der Planung ersichtlich ist, daß brauchbare Ergebnisse angestrebt werden. Gleichzeitig werden Mitspracherechte bei Veröffentlichungen, teilweise auch bei der Durchführung reklamiert. Es sieht also so aus, daß der nichtwissenschaftliche Bereich ohne Rücksicht auf theoretische Diskussionen mit seinen eigenen Mitteln seine Mitsprache durchsetzt und dadurch versucht, sich die Produktion des Wissenschaftsbereichs für seine Bedürfnisse zu sichern.

Der Wissenschaftsbereich selbst versucht, eine erneute Diskussion über seine Funktion und Aufgabe in der Gesellschaft zu vermeiden. Eine Auseinandersetzung heute würde in doppelter Hinsicht auf die Wissenschaftsorganisation und damit auf die noch immer vorhandene Reputation der Wissenschaftler – jedenfalls in ihrer Selbsteinschätzung – bedrohlich wirken.

Jedem Eingriff von außen in den Wissenschaftsbereich wird schnell der Artikel des Grundgesetzes entgegengestellt, der die Wissenschaftsfreiheit garantiert. Der Staat als Repräsentant der Gesellschaft sichert dem Wissenschaftsbereich die Freiheit zu, sich selbst zu organisieren. Der Staat garantiert, daß sich der Wissenschaftsbereich keiner außerwissenschaftlichen Instanz gegenüber verantworten muß. Diese Freiheit der Selbstorganisation aber ist an drei Bedingungen geknüpft.

1. Der Wissenschaftsbereich muß sicherstellen, daß er selbst durch öffentlich zugängliche Auseinandersetzungen feststellt, **welche** Forschungsergebnisse als wissenschaftlich anzusehen sind. Forschungsergebnisse als solche sind nicht automatisch auch wissenschaftliche Ergebnisse. Wissenschaftlich wird ein Forschungsergebnis erst dann, wenn es durch den Wissenschaftsbereich überprüft, kritisiert und als wissenschaftlich anerkannt worden ist. Ohne diese Selbstkontrolle könnte jede Äußerung im Prinzip als Forschungsergebnis ausgegeben werden.
2. Der Titel „Wissenschaftler“ ist nicht geschützt. Jeder kann daher, wenn er will, sich als solcher bezeichnen. Gemeinhin wird als Wissenschaftler der Hochschulabsolvent mit einer Anstellung in Organisationen oder Institutionen, die mit wissenschaftlichen Aufgaben betraut sind, angesehen. Diese Maßstäbe gelten für eine tarifrechtliche Eingruppierung; sie sind aber nicht ausreichend für die Feststellung, wer als Wissenschaftler von der Wissenschaftsorganisation anerkannt ist und als Wissenschaftler verantwortlich die Gesellschaft mit Gutachten und Vorträgen beraten darf. Anders formuliert: Die Wissenschaftsorganisation muß der Gesellschaft gegenüber die Sicherheit geben, daß nicht jeder, der in Forschungsinstitutionen tätig ist, mit der Reputation eines Wissenschaftlers auftreten darf.
3. Die von externen Reglementierungen freigehaltene Selbstorganisation der Wissenschaft ist nur dann aufrechtzuerhalten, wenn sie durch Forschung dem Staat als dem Repräsentanten

\*) Unter Wissenschaft und Forschung wird im folgenden nur die sozialwissenschaftliche Forschung verstanden.



der Gesellschaft wissenschaftliche Ergebnisse zur Aufklärung über und zur Weiterentwicklung von wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen garantiert. Dabei ist es unerheblich, ob die gesamtgesellschaftliche Bedeutung gesellschaftlicher Teilbereiche vom Staat reklamiert oder von der Wissenschaft prognostiziert wird.

Diese drei Bedingungen sind Voraussetzungen und Grundlage für die grundgesetzlich garantierte Freiheit der Wissenschaft und für das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. Eine Überprüfung der Einhaltung dieser Bedingungen und Voraussetzungen dürfte gegenwärtig die Wissenschaftsorganisation in der Bundesrepublik Deutschland in erhebliche Schwierigkeiten bringen. Verstärkt würden diese Schwierigkeiten, wenn zusätzlich noch ernsthaft auf die Einlösung der Versprechen bestanden würde: Überprüfung der Teilnahme am Forschungsprozeß durch Politik und Praxis und Überprüfung von Ergebnissen, die Wissenschaft als Produktivkraft ausweisen.

Die Konsequenzen sind gezogen worden. Der Bereich Politik und Praxis greift zur Selbsthilfe, der Wissenschaftsbereich zieht sich wieder der Selbsterhaltung wegen zurück in die praxisfernen Seminarräume. Hier wird heftig über die Frage gestritten, ob Wissen nur die Wiedergabe sozialer Bedingungen ist oder ob diese durch Wissen bestimmt sind. Die Antworten aber sind – soweit das bisher überschaubar ist – nicht umsetzbar, wenn die Organisation der Wissenschaft sich nicht ändert.

Hinweise, und zwar empirische, wie sich die Organisation von Wissenschaft ändern kann, wenn die Wissenschaft nicht hinter Diskussionen der sechziger Jahre zurückfallen will, kann das Bundesinstitut für Berufsbildung mit seinen Forschungsarbeiten geben. Dieses Institut ist im Zusammenhang mit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969 gegründet worden.

Die Gründung selbst, wie auch die bisherige Geschichte, die Organisation, die Aufgaben und Forschungsansätze sind für wissenschaftliche Institute in der Bundesrepublik Deutschland atypisch; typisch aber ist, daß diesem Institut von Beginn an der Typ von Forschung aufgetragen wurde, der als Konsequenz aus den wissenschaftstheoretischen Diskussionen der sechziger Jahre gezogen wurde.

Wieso ist dieses Bundesinstitut atypisch? Der Wissenschaftsorganisation in der Bundesrepublik Deutschland wurde durch die Art und Weise der Gründung des Bundesinstituts ein Versagen attestiert. Noch 1963 konnte der Wissenschaftsbereich selbstorganisatorisch auf offensichtliche Forschungsdefizite in einem gesellschaftlich wichtigen Bereich reagieren. Die Max-Planck-Gesellschaft gründete ein Institut für Bildungsforschung. Die Berufsbildung wurde in diesem Institut nur marginal berücksichtigt. Sonstige Forschungsergebnisse über den Bereich der Berufsbildung aus Hochschulen oder sonstigen Forschungseinrichtungen lagen seinerzeit nur sporadisch vor und waren für die Praxis nicht verwendbar. Der Grund dafür lag in der Organisationsstruktur der Forschungseinrichtungen, die durchweg nach dem Modell: „Hochschulordinarius mit Assistenten“ oder „Institutsdirektor mit Assistenten“ organisiert sind. In dieser Organisationsform werden die Forschungsziele ohne Beteiligung der Praxis festgelegt.

Die Forderungen nach einem Institut für Berufsbildungsforschung wurden von einzelnen Wissenschaftlern und der Praxis erhoben. Die Gründe, die die Notwendigkeit eines solchen Instituts belegten, waren überzeugend. Aber der Wissenschaftsbereich reagierte nicht auf die Notwendigkeit einer Gründung. Also blieb nur der Staat für die Gründung eines solchen Instituts als Adressat übrig. Wie auch immer: Die Selbstorganisation Wissenschaft konnte oder wollte nicht diesen gesellschaftlich wichtigen Bereich eigenständig und ohne staatlichen Eingriff übernehmen.

Diese Unfähigkeit oder Unwilligkeit weist für sich genommen auf die Nichteinhaltung einer Bedingung für wissenschaftliche Freiheit hin. Aber – nachzulesen in den Gutachten von Wissenschaftlern zur Organisation eines Instituts für Berufsbildung – die Wissenschaft legte auch kein überzeugendes Konzept für die

Gründung eines Berufsbildungsforschungsinstituts vor. Die vorgeschlagenen Organisationsformen entsprachen der traditionellen Vorstellung von wissenschaftlichen Einrichtungen. Es wurde nicht berücksichtigt, daß gerade in diesen Organisationsformen keine überzeugenden Ergebnisse für den Bereich der Berufsbildung hervorgebracht wurden und daß die Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland verantwortlich von Arbeitgebern, Arbeitnehmern, Bund und Ländern geplant und durchgeführt wird. Unberücksichtigt blieb auch ein Ergebnis der wissenschaftstheoretischen Diskussion; nämlich, daß Auffindung von Forschungsfragen, die Durchführung von Projekten und die Umsetzung der Ergebnisse in die Praxis als ein Forschungsprozeß zu begreifen ist.

Die für die Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland verantwortlichen Institutionen sind also von der Wissenschaft bei der Gründung eines Instituts für Berufsbildungsforschung alleingelassen worden. Daraus wurde konsequent von denen, die für die berufliche Bildung Verantwortung tragen, geschlossen, daß die Wissenschaft selbst nicht fähig sei, die Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung aus sich selbst heraus zu garantieren. Fortschritt im Sinne neuer Fragestellungen und dementsprechend neuer oder veränderter Methoden war nur möglich durch den direkten Kontakt mit denen, die in der Praxis selbst verantwortlich tätig sind oder die Praxis repräsentieren. Um aber als konstitutiver Teil der Berufsbildungsforschung Berücksichtigung zu finden, mußte die Praxis offensiv bei der Gründung tätig werden. Der Staat und die für die Berufsbildung repräsentativen Organisationen gründeten also ein Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung entsprechend ihren Erfahrungen. So schrieb der Staat einen behördenmäßigen Aufbau vor, Arbeitgeber und Gewerkschaften wollten ihre direkte Beteiligung nach dem Muster der Tarifauseinandersetzungen gesichert haben.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist nach den Regeln einer Verwaltung – nicht unähnlich einem Ministerium – aufgebaut. Sechs Hauptabteilungen mit Hauptabteilungsleitern und Abteilungsleitern und eine zentrale Verwaltungsabteilung bilden die formale Organisationsstruktur. Zuständigkeiten und Weisungsbefugnisse sind in der Geschäftsordnung und im Geschäftsverteilungsplan geregelt. Die Besoldung entspricht der Stellung in der Hierarchie.

Im Unterschied zu Forschungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland und auch im Unterschied zu einem Ministerium ist im Bundesinstitut innerhalb der Organisationsstruktur keine **personalisierbare** Instanz angebbar, die letztlich Verantwortung für die inhaltlichen Vorgaben trägt. Durch dieses Offenhalten der Spitze ist die Möglichkeit gegeben, daß Wissenschaftler und Praktiker gemeinsam die inhaltlichen Vorgaben bestimmen, die durchzuführen sind.

Im Bundesinstitut für Berufsbildung sind – mit unterschiedlichen Funktionen und Aufgaben betraut – Mitarbeiter und Mitglieder verantwortlich tätig. Dem Leiter mit seinen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen **Mitarbeitern** obliegt die Durchführung der Forschungsprojekte. Die Praxis ist im Hauptausschuß durch die an der Berufsbildung verantwortlich beteiligten Spitzenorganisationen von Arbeitgeber und Arbeitnehmer, durch die Bundesregierung und die Länderregierungen repräsentiert. Vertreten werden diese Organisationen und Regierungen durch von diesen in den Hauptausschuß entsandten und vom Minister für Bildung und Wissenschaft ernannten **Mitglieder**. Mitarbeiter und Mitglieder bilden gemeinsam das Bundesinstitut für Berufsbildung. Da von der Struktur her keine Person oder Position im Bundesinstitut für die Bestimmung der Inhalte der Arbeit vorgesehen ist, kann prinzipiell jeder – gleichgültig ob Mitarbeiter oder Mitglied – sich bei der Auffindung und Entwicklung von Forschungszielen beteiligen.

Eine gleichberechtigte Teilnahme sollte erfordern, daß – wiederum prinzipiell – der Diskussionsprozeß nicht durch sachfremde Einflüsse gestört wird: wie z. B. durch administrative statt argumentative Vorgaben. Dies gilt sowohl für die Mitarbeiter als auch für die Mitglieder des Bundesinstituts.



Die Forschungsprojekte werden während der Durchführung von den Mitgliedern des Bundesinstituts begleitet. Sie verfolgen die Fertigstellung der Projekte in der mit den Mitarbeitern abgesprochenen Zeit, sie überzeugen sich durch zweimal jährlich vorzulegende Berichte über den Stand der Forschungsarbeiten und über die Einhaltung der Intentionen und der Zielrichtungen der Projekte. Eine einseitige Veränderung durch die Mitarbeiter des Instituts darf nicht vorgenommen werden. Sollte dies aber erforderlich sein, bedarf es einer erneuten Diskussion zwischen Mitarbeitern und Mitgliedern. Dieses für den bisherigen Wissenschaftsbetrieb atypische Verfahren hat seinen Grund darin, daß die Mitglieder sich nicht ohne Darlegung der Gründe von den Mitarbeitern vorschreiben lassen, was von den Intentionen und Zielen der gemeinsam aufgefundenen Projekte nicht durchführbar ist. Die Mitarbeiter werden daher gezwungen, bei der Durchführung der Projekte auch solche Methoden zu suchen und anzuwenden, die von der Wissenschaft allgemein noch nicht anerkannt sind.

Praxis und Politik sind also – repräsentiert durch die Mitglieder des Bundesinstituts im Hauptausschuß – mitbestimmend bei der Auffindung von Forschungszielen beteiligt und beschließen diese; die Mitglieder haben während der Durchführung der Forschungsprojekte Informationsrechte. Sie wirken stimulierend auf die Entwicklung neuer Vorgehensweisen, um Ergebnisse für die Praxis zu erhalten und damit Wissenschaft als Produktivkraft zu ermöglichen.

Die Mitbestimmung von Praxis und Politik bei den inhaltlichen Vorgaben und ihre Begleitung der Forschungsarbeiten haben Konsequenzen für die Stellung der Berufsbildungsforschung gegenüber dem zu erforschenden Bereich.

Die traditionelle empirische Sozialforschung ist einer „objektiven“ Erkenntnis der Realität verpflichtet. Was nicht operationell definierbar ist, kann auch nicht erfaßt werden. Die Ergebnisse müssen wiederholbar sein. Voraussetzung aber dafür ist, daß der untersuchte Bereich nicht verändert wird. Dies wiederum erfordert, daß der empirische Forscher in den zu erforschenden Bereich nicht eingreift. Der Erkenntnisgewinn beruht auf einem einseitigen Handeln des Befragten. Der Befragte ist ausschließlich Instrument und nicht Partner des Forschers. Häufig werden solche empirischen Forschungen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Die Fragen werden gestellt, sie sind ohne Veränderungsmöglichkeiten durch den Befragten zu beantworten, die Antworten werden kommentarlos notiert und Informationen nur bei dem Forscher gespeichert, der auch ausschließlich die Interpretation vornimmt. Der Befragte erhält nicht nur keine Informationen in diesem Prozeß, er wird auch bewußt im Unklaren gelassen, wie seine gegebenen Informationen verstanden und verwertet werden. Die Kommunikationsstruktur ist also eindimensional.

Dieser Typ empirischer Sozialforschung hat unbestritten einen Wert und eine unverzichtbare Funktion. Ihn einzusetzen, ist aber nicht nur wegen der damit verbundenen Finanzmittel zunehmend

schwieriger geworden. Gerade in einem Institut, in dem die Praxis konstitutiv mitwirkt, hat der Einsatz dieses Forschungstyps eben wegen seiner notwendigen Einseitigkeit hinsichtlich seiner Relevanz für die Arbeit im Bundesinstitut nur bedingt Bedeutung. Die Reserve von Praxis und Politik vor diesem Forschungstyp ist verstehbar, wenn auch nicht immer akzeptierbar. Gemessen an der Zahl der Projekte im Bundesinstitut sind Projekte, die ausschließlich mit Hilfe der traditionellen empirischen Sozialforschung durchgeführt werden, zahlenmäßig gering. Typisch für die Forschungsarbeit im Bundesinstitut sind Projekte, die die Praxis in den Forschungsprozeß notwendig integrieren müssen, um erwartete praxisorientierte Ergebnisse zu erhalten. Dabei wird ein Forschungstyp angewandt, der in der Literatur als „handlungsorientierte Forschung“ beschrieben wird. Er ist dadurch gekennzeichnet, daß im Dialog zwischen Forschern und Befragten die einseitige Kommunikation aufgehoben und ein beidseitiger Lernprozeß in der Forschungsphase gewollt ist. Die auf diese Weise gefundenen Ergebnisse können aber nicht mehr wissenschaftlich durch Wiederholung des Forschungsprozesses gesichert werden. Auch eine Überprüfung durch die „Wissenschaftsgemeinde“ ist nicht möglich. Denn die gegenseitigen Lernprozesse im Ablauf des Forschungsprojektes sind nicht überprüfbar durch Dritte zu objektivieren.

Damit ist ein Vergleich mit der Wissenschaftlichkeit der Methoden der Psychoanalyse gegeben. Die Richtigkeit der angewandten Methoden kann nicht durch Wiederholung überprüft werden. Arzt und Patient verändern sich während der Behandlung durch gegenseitige Lernprozesse. Eine Überprüfung der Wissenschaftlichkeit, also der Richtigkeit, ist praktisch gegeben in der Heilung des Patienten.

Die Richtigkeit der durch die „handlungsorientierte Forschung“ gefundenen Forschungsergebnisse des Bundesinstituts wird auch praktisch festgestellt, indem diese Ergebnisse auf ihre praktische Anwendbarkeit mit dem Ziel der Weiterentwicklung der Berufsbildung überprüft werden. Die Tatsache, daß nicht alle Ergebnisse gleichermaßen von der Praxis akzeptiert werden oder daß Ergebnisse Konflikte mit der Praxis hervorrufen, hat Ursachen, die sich dem Zugriff der Forschung prinzipiell entziehen.

Die Integration der Praktiker in den Forschungsprozeß ist die Bedingung für einen erfolgreichen Abschluß der Forschungsarbeiten, deren Fragestellungen und Intentionen von Mitarbeitern und Mitgliedern des Bundesinstituts gemeinsam aufgefunden wurden. Über 1000 Praktiker der beruflichen Bildung waren 1982 beratend und unterstützend bei Forschungsprojekten tätig.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist ein atypisches Forschungsinstitut. In der Organisation und in den Arbeitsweisen des Bundesinstituts sind die Bedingungen für die Freiheit der Wissenschaft, die Berücksichtigung der Beteiligung der Praxis bei und in der Forschung, die Auffindung der Forschungsfrage, Durchführung sowie Umsetzung als ein Prozeß und die Produktion von Ergebnissen für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung festgeschrieben.

## ZU DEN BEITRÄGEN

*Berufsbildungsforschung stellt sich – bei aller Kontinuität – zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich dar. Dies hängt mit der Änderung der Forschungsgegenstände, mit veränderten methodischen Vorgehensweisen und nicht zuletzt auch mit inzwischen hervorgebrachten Ergebnissen zusammen. Die gewandelten Methoden, Inhalte und Forschungsergebnisse selbst sind Ausdruck für den Fortschritt dieser Disziplin. Inwieweit von der Berufsbildungsforschung gegebene Versprechen eingelöst oder nicht eingelöst wurden, ist nicht Gegenstand der Beiträge dieses Heftes.*

*Die Beiträge dieses Schwerpunktheftes – sieht man ab vom Beitrag zur Standortbestimmung, der sehr stark institutionell ausgerichtete Darstellung der Kooperation der beiden Forschungsinstitute Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) sowie der glossenhaften Darstellung der Verständigungsschwierigkeiten zwischen Praktikern und Forschern – sollen für unterschiedliche Themenstellungen den Stand der Berufsbildungsforschung und der methodischen Bemühungen in Teilbereichen der beruflichen Bildung, aber auch die möglichen Auswirkungen verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen „dokumentieren“.*

RICKs Standortbestimmung zeigt zunächst die wissenschaftstheoretischen Zusammenhänge, die forschungspolitischen und auch diejenigen Gründe auf, die erklären, warum die Selbstorganisation „Wissenschaft“ den gesellschaftlich wichtigen Bereich der beruflichen Bildung nicht übernommen hat. Die Konsequenzen, die daraus resultieren, daß die für die berufliche Bildung verantwortlichen Stellen und Institutionen bei der Gründung eines Instituts für Berufsbildungsforschung von der Wissenschaft weitgehend allein gelassen wurden, waren einmal eher legitimatischer Art, aber auch – weit wichtiger – dergestalt, daß Aufbau des und Beteiligung der gesellschaftlichen Gruppen im Bundesinstitut für Berufsbildung behördenmäßig sind. Nicht zu übersehende Vorteile der Konstruktion des Bundesinstituts sind die direkte Mitbestimmung von Praxis und Politik bei der Findung von Forschungs- und Projektzielen und auch die Möglichkeit, Methoden zur Anwendung bringen zu können und zu suchen, die von der Wissenschaft allgemein noch nicht anerkannt sind.

Welche Auswirkungen sich durch die Mitbestimmung der Praxis auf die im Bundesinstitut angewandten Methoden der empirischen Sozialforschung ergeben, wird im Zusammenhang mit der Projektarbeit dargestellt. Dabei wird hervorgehoben, daß typisch ist, daß die Praxis in den Forschungsprozeß integriert ist. Eine Auswirkung ist außerdem die, daß der Weg eher vom „Königsweg“ der empirischen Forschung weg und hin zu qualitativ ausgerichteten Ansätzen geht. In diesem Zusammenhang zeigt der Beitrag von POHLMANN sehr deutlich, wie wenig sich bisherige Sozial- und damit auch Berufsbildungsforschung von „ehernen Grundsätzen“ empirischer Forschung zu lösen vermochte, das Banner der Repräsentativität auch dort noch hochhielt, wo z. B. schon alleine aus finanziellen Gründen keine Repräsentativität mehr erzielbar war. Daß es für brauchbare Ergebnisse nicht alleine auf die „Mächtigkeit“ der Zahl ankommt, wird in diesem Beitrag anschaulich dargelegt. Eine an Erfahrungswerten orientierte Mischung von solider Forschung und demonstrativen qualitativen Einzel- oder Fallstudien scheint sich als methodisch und auch z. B. finanziell gangbarer und erfolgversprechender Weg zu erweisen. Die Projektmethode, wie sie im Bundesinstitut zur Anwendung kommt, erhält so betrachtet einen neuen Stellenwert. In diesem Zusammenhang sei auf den Beitrag von STOOSS verwiesen, in dem das institutionelle und forschungsmäßige „Pendant“ der Berufsbildungsforschung, die Arbeitsmarktforschung, nach ihren charakteristischen Forschungsfeldern und -projekten dargestellt wird. Neben der Darstellung des gesetzlichen und institutionellen Rahmens wird in diesem Beitrag auf die Schwerpunkte der Arbeit, den Praxisbezug und die Forschungsstrategie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung eingegangen. Der Verfasser geht dabei ausführlich auf die trotz unterschiedlichen gesetzlichen Auftrages sinnvolle und enge Kooperation beider Institutionen ein. So bestehen z. B. in zwei so zentralen eigenständigen Bereichen beider Institute wie der Qualifikationsforschung und der Arbeitsmarktforschung enge Arbeitsverbindungen, die dem Problemzusammenhang von Arbeitsmarkt und dort angebotener und nachgefragter Qualifikation entsprechen.

Die Thesen zu „Dimensionen einer Qualifikationsforschung für Berufsbildungspraxis und -politik“ von EHEIM/GRÜNEWALD/MEIFORT/TILLMANN setzen sich unter Einbezug der typischen Forschungsverfahren im BIBB u. a. kritisch mit Qualifikationsforschungsergebnissen des IAB auseinander. Der Beitrag verweist u. a. darauf, daß Qualifikation mehr als die Summe schulischer und beruflicher Bildung ist und auch als Arbeitsvermögen zu begreifen ist, das durch Berufstätigkeit und auch außerhalb des Berufs erworben wurde. Diesem Umstand muß die Qualifikationsforschung künftig mehr Gewicht beimessen, will sie sich nicht einseitig auf Fragen der Anpassung an technisch-organisatorische Änderungen beschränken.

In diesem Zusammenhang verweist ALEX darauf, daß – zumindest für den Bereich der Erstausbildung – Prozesse des Quali-

kationserwerbs im Berufsbildungssystem ebenso Objekt der Forschung sind wie für die künftige Berufsbildungsplanung der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und derjenige in den Beruf und die dortige Verwertung der Qualifikation konstituierend sein werden. Unter Berufsbildungsforschung faßt er alle die Forschungen zusammen, die sich systematisch mit den Sachverhalten der Arbeitswelt befassen, die direkt oder indirekt auf das System der Ausbildung gerichtet sind. Daß dabei Berufsbildungsplanung weder mit planwirtschaftlicher Methodik zu tun, noch – historisch gesehen – immer so in der Bundesrepublik Deutschland stattgefunden hat, ist gleichsam „Nebenprodukt“ seiner Ausführungen. Auf die Konflikte, die sich zwischen individueller Bildungsnachfrage, Wirtschaftswachstum und Beschäftigungsentwicklung ergeben können, wie sie z. B. durch Verbesserung der Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte zu vermeiden bzw. zu lindern versucht werden können, darauf wird im Zusammenhang mit der Verlagerung auch der Berufsbildungsforschung in den 70er Jahren eingegangen. Die Wandlung der Berufsbildungsplanung hin zu einem ausdifferenzierten Informationssystem über Entwicklungstendenzen auf dem Berufsbildungs- und Arbeitsmarkt wird unmittelbar als Folge einer stärker inhaltlich orientierten Qualifikationsforschung gesehen, die sich stärker um im Bildungsprozeß erworbene Ausbildungsqualifikationen und im Arbeitsprozeß gestellte Qualifikationsanforderungen bemüht. Der daraus abgeleitete Bedarf an empirischen Daten und Informationen über den Ausbildungsstellenmarkt und dessen bestimmende Faktoren wird durch die im Bundesinstitut betriebene Prognoseforschung besser als früher abgedeckt. Daß Berufsbildungsplanung Dialog mit den für die Berufsausbildung Verantwortlichen bedeutet, darauf hat RICK bereits im Zusammenhang mit der Konstituierung eines besonderen Forschungstypes im Bundesinstitut hingewiesen.

Bei alledem soll aber nicht übersehen werden, daß nicht in allen Teilen die Arbeitsteilung zwischen Qualifikationsforschung und Arbeitsmarktforschung geklärt ist; jedenfalls sieht I. DREXEL in ihrem Beitrag nicht nur eine Reihe von Folgeproblemen dieser ihres Erachtens nach ungeklärten Arbeitsteilung, sondern insbesondere Probleme im konzeptuellen Verhältnis von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung: z. B. hinsichtlich der Perspektiven, der Herangehensweise und der Inbeziehungsetzung von Teilergebnissen zueinander und zu Informationen über andere gesellschaftliche Bereiche. So warnt DREXEL u. a. vor einer elementaristischen Sichtweise von Qualifikation, die strukturelle Aspekte und Zusammenhänge auszublenden droht oder zu vernachlässigen scheint, zumal Qualifikationsstrukturen ja u. a. auch eigenständige betriebliche Zieldimension sein können. DREXEL erscheint es symptomatisch und für elementaristische Forschung charakteristisch, daß diese Kritik mit dem Hinweis zu entkräften versucht wird, daß sich die Arbeitsmarktforschung um strukturelle und die Qualifikationsforschung eben um die einzelne Qualifikation kümmern solle.

Daß der beruflichen Weiterbildung nicht nur angesichts steigender Arbeitslosigkeit, sondern auch im Zusammenhang mit dem Erhalt und dem Ausbau der in der Erstausbildung erworbenen Qualifikationen große Bedeutung zukommt, dürfte unbestritten sein. Um so schwerer wiegen deshalb restriktive Eingriffe in die bisherige Förderungspraxis der beruflichen Weiterbildung durch das Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetz (AFKG) von Anfang 1982. SAUTERs Beitrag arbeitet unter arbeitsmarkt- und qualifikationspolitischem Aspekt die absehbaren und zum Teil bereits feststellbaren Folgen solcher restriktiver Handhabung der Förderung der beruflichen Weiterbildung heraus. Wie sich trotz solcher Einschränkungen berufliche Weiterbildung perspektivisch und unter längerfristig orientierten Finanzierungs- und Effizienzgesichtspunkten entwickeln könnte, wird eindringlich gezeigt.

Laszlo Alex

## Berufsbildungsplanung und Berufsbildungsforschung

Im öffentlichen Bewußtsein war der Ausdruck Planung lange Zeit mit dem Odium behaftet, in einer freiheitlichen Gesellschaftsordnung ein Fremdkörper zu sein. Die großen Erfolge des marktwirtschaftlichen Systems am Wiederaufbau der deutschen Wirtschaft und die ebenso offensichtlichen Mißerfolge der östlichen Planwirtschaften trugen in erheblichem Maße zu planungsfeindlichen Einstellungen in der Bundesrepublik bei. Planung ist aber nicht mit Dirigismus gleichzusetzen, wenn sie dafür auch leicht mißbraucht werden kann; sie ist vielmehr die Voraussetzung für zielgerichtetes Handeln zur Verwirklichung politischer Vorstellungen vom Zusammenleben der Menschen in der Gesellschaft.

### Zum Wandel in der Einstellung zur staatlichen Planung

Ein grundsätzlicher Wandel in der Einstellung zur staatlichen Planung trat erst in den 60er Jahren ein. Der erreichte Wohlstand war in doppelter Weise Ursache dafür. Zum einen gewann die Wohlstandssicherung in der gesellschaftlichen Wertskala zunehmend an Bedeutung. Sie lenkte den Blick auf die Voraussetzungen für eine positive und möglichst stetige Wohlfahrtsentwicklung.

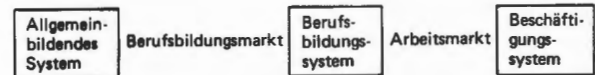
Zum anderen weckte das erreichte Wohlstandsniveau und die damit verbundenen fiskalischen Einnahmen wohlfahrtspolitische Wünsche nach einer Verringerung der ungleichen Verteilung von Lebenslagen und Lebenschancen.

Für die Erreichung beider Ziele, der langfristigen Wachstumsicherung und der Umverteilung der sozialen Lebenschancen, muß man der Bildung einen hohen strategischen Stellenwert bei. Bildungsökonomische und sozialpolitische Forderungen waren in gleicher Weise \*) auf eine Anhebung des Bildungsniveaus breiter Bevölkerungsschichten gerichtet. Sie forderten eine aktive, an langfristigen Zielvorgaben orientierte Bildungspolitik; Bildungsplanung statt der bis dahin üblichen punktuellen Eingriffe. Ein konkretes und konsistentes Ziel – Mittel – System zur Überwindung des Unterschiedes zwischen der Gegenwartslage und der „Sollzukunft“ erfordert dreierlei: Erstens eine hinreichend klare Zielvorgabe; man muß wissen, was man will und erreichen kann. Zweitens Informationen darüber, wie die tatsächliche Situation beschaffen ist (Diagnose) und wie sie voraussichtlich sein wird, wenn die Bildungspolitik passiv bleibt (Status-quo-Prognose). Drittens ist schließlich zu prüfen, mit welchen Mitteln die tatsächliche oder voraussichtliche Situation am besten der Prognosesituation angenähert werden kann (Handlungsprogramm).

### Bereich und Forschungsobjekte des Berufsbildungssystems

Die Berufsbildung umfaßt die Bereiche der Erstausbildung (= Berufsausbildung) und Weiterbildung. Die Aktivitäten der Bildungsplanung beschränken sich vorwiegend auf den Bereich der Erstausbildung. Die folgenden Ausführungen haben die Berufsausbildung zum Gegenstand. Sie hat die Aufgabe, Jugendliche für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit zu befähigen. Sie steht unabhängig von ihrer spezifischen Organisation (Trägerschaften der Ausbildung) zwischen dem allgemeinbildenden Schulsystem und dem Beschäftigungssystem. Durch diese „Bindegliedstellung“ muß das Ausbildungssystem an den beiden Berührungspunkten zwei verschiedene Konsistenzforderungen erfüllen: Es muß sowohl mit den Postulaten des allgemeinbil-

denden Teiles des Bildungssystems als auch mit denen des Beschäftigungssystems vereinbar sein. Die Vorgänge an den beiden Schwellen schlagen sich nieder zum einen auf dem Berufsbildungs-„markt“ und zum anderen auf dem Arbeitsmarkt.



Auf dem Berufsbildungsmarkt stehen sich Nachfrager nach Ausbildung und schulische, hochschulische und betriebliche Anbieter von Ausbildungsplätzen gegenüber; auf dem Arbeitsmarkt bieten Absolventen des Bildungswesens ihre Arbeitsleistungen den öffentlichen und privaten Arbeitgebern an. Sieht man das Berufsbildungssystem aus der bildungsplanerischen Perspektive, so hat es die Aufgabe eines „Vermittlungssystems“, die individuelle Nachfrage nach Ausbildungsplätzen mit der Nachfrage des Beschäftigungssystems nach ausgebildeten Fachkräften zu koordinieren und den Schulabgängern über eine „Qualifikations-schleuse“ den Übergang in Arbeit und Beruf zu erleichtern.

Forschungsobjekte für die Berufsbildungsplanung („Planungsforschung“) sind daher die Prozesse des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung, die Prozesse des Qualifikationserwerbs im Berufsbildungssystem, aber auch: Erwerb von Qualifikationen im Erwerbsleben und die des Übergangs in den Beruf sowie die Verwertung der Qualifikationen im Erwerbsleben. Berufsbildungsforschung ist somit auf die systematische Erforschung der Sachverhalte der Arbeitswelt, die direkt oder indirekt auf das Ausbildungssystem, und – vice versa – auf die Erforschung der Sachverhalte des Ausbildungssystems, die direkt oder indirekt auf die Arbeitswelt einwirken, gerichtet. Für den Forschungsbedarf im Bereich Bildungsplanung sind ferner die folgenden drei Aspekte von entscheidender Bedeutung: Die einzelnen Bereiche des Bildungswesens bilden eine Art System kommunizierender Röhren. Kapazitätsengpässe oder -beschränkungen in einem Bereich lösen zusätzliche Nachfrage für andere Bildungsgänge aus. Für bildungspolitische Entscheidungen sind daher nicht nur die Entwicklungen einzelner Bildungsbereiche, sondern auch ihre wechselseitige Bedingtheit wichtig. Zwei weitere Aspekte betreffen die langjährige „Produktionszeit“ und die Nutzung einschließlich Weiterentwicklung der erworbenen Qualifikation für die Dauer eines Arbeitslebens. Beide Aspekte weisen auf die langfristige Natur von Bildungsentscheidungen hin. Sie schließen eine Orientierung nach kurzfristigen, temporären Gesichtspunkten sowohl für die individuelle Bildungsentscheidung wie für die Bildungsplanung aus. Das heißt Bildungsplanung bedarf der Erforschung von langfristigen Entwicklungstendenzen im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie ihrer bestimmenden Faktoren.

### Vom Planungsansatz zum Informationssystem

Zielvorstellungen und die daraus abgeleiteten Planungsansätze für den Ausbau der Berufsbildungskapazitäten können grundsätzlich von den Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung (Nachfrageseite des Bildungsmarktes) oder von dem Bedarf des Beschäftigungssystems an Qualifikationen (Nachfrageseite des Arbeitsmarktes) ausgehen.

Im Planungsmodell zur Ermittlung des Ausbildungsbedarfs auf der Grundlage der Arbeitskräftenachfrage wird der voraussichtliche Bedarf der Wirtschaft und Gesellschaft an qualifizierten Arbeitskräften prognostiziert („Arbeitskräftebedarfsansatz“) und diese Prognose für die Zielbestimmung der Bildungsangebote verwendet.

\*) Charakteristisch hierfür ist das folgende Zitat aus der Regierungserklärung 1969: „Bildung, Ausbildung und Forschung müssen als ein Gesamtsystem begriffen werden, das gleichzeitig das Bürgerrecht auf Bildung sowie den Bedarf der Gesellschaft an möglichst hochqualifizierten Fachkräften und an Forschungsergebnissen berücksichtigt. Grundlegende Reformen sind zugleich Bedingungen für die zukünftige wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit unseres Landes.“



In dem „Bildungsbedarfsansatz“ geht man von der Nachfrage der privaten Haushalte nach Bildung aus. Dementsprechend prognostiziert man bei diesem Ansatz die private Nachfrage nach Bildung und macht sie zur Richtschnur für die Zielbestimmung in der Bildungsplanung. Eine Variante dieses Ansatzes ist der gesellschaftspolitische Bildungsbedarfsansatz, der auf bildungspolitischen Vorgaben basiert. Das einfachste und bisher am häufigsten praktizierte Verfahren, die gesellschaftlichen Ziele in ein Planungsmodell einzubringen, besteht darin, sogenannte Ausbildungsanfänger- und Abschlußquoten bei den entsprechenden Altersjahrgängen festzulegen und daraus die mutmaßliche Schülerzahl und hierauf beruhend die erforderlichen personellen und sachlichen Ausgaben zu bestimmen.

Aus der Reformdiskussion der 60er Jahre war es früh erkennbar, daß die Bildungsplanung in der Bundesrepublik Deutschland der Nachfrage nach Bildung gegenüber dem Qualifikationsbedarf den Vorrang einräumte. Das Bildungssystem „muß jedem Bürger offenstehen“, die „berufliche Bildung muß den individuellen Interessen und Fähigkeiten entsprechen“ (Bildungsbericht 1970). In der Nachfrageorientierung der Bildungsplanung bestand zu Beginn der 70er Jahre ein allgemeiner gesellschaftlicher Konsens: „Ziel qualitativer Reformen und aller quantitativen Ausbaupläne ist die Entwicklung eines Bildungswesens, das unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung den Anspruch des Einzelnen auf Förderung und Entfaltung seiner Begabungen, Neigungen und Fähigkeiten erfüllt und ihn dadurch befähigt, sein persönliches, berufliches und soziales Leben selbstverantwortlich zu gestalten“ (Bildungsgesamtplan, Band I, 1973, S. 8). Die Nachfrageorientierung für den Bereich der Berufsausbildung wurde durch das im Jahr 1976 verabschiedete Ausbildungsplatzförderungsgesetz ausdrücklich bekräftigt. Daß eine reine Nachfrageorientierung jedoch von Anfang an nicht beabsichtigt war, zeigt eine andere Stelle des Bildungsgesamtplanes: „Bestimmend (für den Ausbau der Hochschulen) sollen die voraussehbare Gesamtnachfrage nach Studienplätzen und der langfristig zu erwartende Bedarf an Hochschulabsolventen sein“ (S. 41). Ebenso hat das Bundesverfassungsgericht in seinem Urteil zum numerus clausus vom 18.7.1972 hervorgehoben, daß beim Hochschul-ausbau neben der individuellen Nachfrage nach Studienplätzen auch die Leistungskraft des Staates und der Bedarf des Beschäftigungssystems zu berücksichtigen seien, weil „ein unbegrenztes subjektives Anspruchsdenken auf Kosten der Allgemeinheit unvereinbar mit den Sozialstaatsgedanken ist.“ Das heißt eine ausschließlich am individuellen Bildungswunsch orientierte Bildungsplanung müßte sich selbst widersprechen, wäre erkennbar, daß die individuellen Ausbildungswünsche in ihrer Gesamtheit nicht mit der vorhersehbaren Entwicklung des Beschäftigungssystems vereinbar sind.

Die Diskussion um die Planungsansätze und die Entwicklung von Planungsmodellen nach diesen Ansätzen führte zu einem großen Aufschwung der bildungsökonomischen Forschung; sie löste einen wechselseitigen Prozeß aus, in dem die Auseinandersetzungen um die Leitbilder der Modelle die Diskussion um die methodisch-statistischen Grundlagen der Modelle befruchteten und vice versa. Dabei wurde deutlich, daß zwischen individueller Bildungsnachfrage, Wirtschaftswachstum und Beschäftigungsentwicklung keineswegs eine „prästabilisierte Harmonie“ bzw. ein sich selbst regulierendes Gleichgewicht nach dem Muster des Say'schen Theorems herrscht, sondern daß sie im Konflikt miteinander stehen können. Diese Konflikte können sich um so mehr verschärfen, je strenger die berufliche, statusgebundene Zuordnung von Ausbildungsgängen und Arbeitsplätzen ist; oder umgekehrt, sie können um so eher vermieden werden, je größer die Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte ist. Konsequenterweise verlagerte sich das Forschungsinteresse in den 70er Jahren zunehmend auf die „Flexibilisierung“ der Planungsansätze, d. h. auf die Erforschung der Bedingungen für die Flexibilität der Arbeitskräfte im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Damit rücken Fragen nach Aufbau und Inhalte der Ausbildung, wie die „Stufengliederung berufsqualifizierender Bildungsgänge in berufsfeld-

orientierte Grundbildung und darauf aufbauender Fachbildung unter Verringerung der Zahl der Ausbildungsberufe“ (Bildungsgesamtplan, S. 31) auf der einen und die technisch-wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen der Qualifikationsstrukturentwicklung auf der anderen Seite in den Vordergrund.

Die 70er Jahre zeichnen sich durch eine Reihe von Erweiterungen und Verfeinerungen der Modelle aus. Insbesondere die empirischen Analysen über die berufliche Flexibilität der Arbeitskräfte („Mobilität“) und der Arbeitsplätze („Substitution“) haben die Dichotomie der Planungsansätze abgemildert und den Weg für eine stärker inhaltlich orientierte Qualifikationsforschung eröffnet, in der es vermehrt um die spezifische Ausprägung der in Bildungsprozessen erworbenen Ausbildungsqualifikationen und die vom Arbeitsprozeß gestellten Qualifikationsanforderungen geht. Die Erforschung und Darlegung der in beiden Systemen vorhandenen Flexibilität als vorrangige Aufgabe der Bildungsplanung ergibt sich aus der Einsicht, daß eine zuverlässige Vorhersehbarkeit der Bildungs- und Berufswahlentscheidungen und des Arbeitskräftebedarfs in einem System freier Berufswahl und überwiegend marktwirtschaftlicher Steuerung der Arbeitsmarktvorgänge nicht möglich ist. Sowohl für die Bildungsnachfrage als auch für den Arbeitskräftebedarf sind nur bedingte „Wenn-dann-Aussagen“ möglich. Diese Bedingtheit der Aussagen zu erkennen, bedeutet, die bildungsplanerische Auseinandersetzung auf die Prämissen und Wertsetzungen der Prognosen, auf ihre Nachvollziehbarkeit und Konsensfähigkeit zu verlegen. Berufsbildungsplanung wird dann als ein umfassendes und differenziertes **Informationssystem** verstanden, das die Aufgabe hat, Entwicklungstendenzen und mögliche Konflikte auf dem Berufsbildungs- und Arbeitsmarkt zu verdeutlichen, Strategien gegen unerwünschte Entwicklungen zu entwickeln und sie mit Hilfe eines **Kommunikationsnetzes** in verhaltensändernde Impulse/Aktionen umzusetzen.

#### Berufliche Bildung im Bildungsgesamtplan

Die Maßnahmen für die Durchsetzung berufsbildungspolitischer Ziele können sich grundsätzlich auf die Veränderung (Ausbau) der Kapazitäten und/oder der Curricula erstrecken. Sie können, abhängig von der Organisation der Ausbildung einschließlich der Kompetenzen zu ihrer Regelung, direkter oder indirekter Art sein. Das Kernstück des deutschen Berufsbildungssystems ist die betriebliche Ausbildung (verbunden mit dem Besuch einer Teilzeitberufsschule). Ihre Wesenszüge sind die Durchführung der Ausbildung in eigener Verantwortung der Betriebe und ihre Finanzierung aus Eigenmitteln. Auf dem Ausbildungsstellenmarkt (ein Teilbereich des umfangreicheren „Berufsbildungsmarktes“) bieten private und öffentliche Betriebe Ausbildungsplätze an. Das Ausbildungsverhältnis wird mit dem Abschluß eines privatrechtlichen Vertrages zwischen dem Jugendlichen und dem Betrieb begründet. Im Gegensatz zur schulischen Ausbildung ist die betriebliche Ausbildung privatwirtschaftlich organisiert und „marktwirtschaftlich“ gesteuert: Die quantitative Steuerung erfolgt durch „Kräfte des Marktes“ zwischen Bewerbern und Betrieben, die qualitative Steuerung durch Absprachen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften, die staatlich sanktioniert werden. In diesem von wirtschaftsliberaler Tradition geprägten System sind die Möglichkeiten des staatlichen Einflusses vorwiegend indirekter Art. Sie beschränkten sich bis Mitte der 70er Jahre auf die curricularen und organisatorischen Fragen, was auch mit dem geringen quantitativen Problemdruck dieser Zeit zusammenhängen dürfte. Bis Anfang der 70er Jahre gab es auf dem Ausbildungsstellenmarkt einen erheblichen Angebotsüberschuß.

Traditionelle Machtverteilung zwischen Staat und Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft, Vielfalt der Zuständigkeiten verlangten eine Politik der kleinen Schritte: „Die Zielvorstellungen für die Neuordnung der beruflichen Bildung können nur schrittweise und durch Setzung von Schwerpunkten realisiert werden. Hierbei ist an der Vielfalt der bestehenden Einrichtungen, den Entwicklungen bei Bund, Ländern und Gemeinden (Gemeindeverbänden)

wie auch an den Bedingungen der Wirtschaftswelt anzuknüpfen" (BLK für Bildungsplanung: Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung 1975, S. 4).

Im Vordergrund berufsbildungspolitischer Aktivitäten standen Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität, insbesondere zum Ausgleich der vermuteten Defizite in den theoretischen Ausbildungsinhalten der Berufsausbildung. Der Bildungsgesamtplan bzw. der als Konkretisierung des Bildungsgesamtplanes verabschiedete Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung legte für drei Bereiche quantitative Ausbauziele fest: Für den Bereich der beruflichen Grundbildung einschließlich Berufsvorbereitung, für den Ausbau der überbetrieblichen Ausbildungsstätten und für die den betrieblichen Bereich 'flankierenden' Teilzeitberufsschulen. Bei den anderen Beschlüssen des Bildungsgesamtplanes zur beruflichen Bildung beschränkte man sich auf die Betonung der bereits im Berufsbildungsgesetz 1969 verabschiedeten Grundsätze zur Qualitätsanforderung.

Der Bildungsgesamtplan ist der erste umfassende Versuch bildungspolitische (vorwiegend pädagogische) Zielvorstellungen mit Hilfe des Bildungsbedarfsansatzes (s. oben) zu quantifizieren. Er beruhte auf einer sehr rudimentären statistischen Basis und lückenhafter Analyse und Diagnose.

#### Planungsforschung im Dienste der Berufsbildungsplanung

Der unbefriedigenden Datenlage war man sich bei der Beratung der quantitativen Ziele des Bildungsgesamtplanes ständig bewußt. Man sah wie auch bei anderen Reformbemühungen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre, daß eine wirksame Abhilfe hierfür nur durch den konsequenten Ausbau der Forschung und Statistik erzielt werden konnte. Die Gründung von Bildungsforschungsinstituten in den Ländern datiert vorwiegend aus dieser Zeit. Es ist auch kein Zufall, daß in den beiden bedeutsamen Reformgesetzen des Jahres 1969, in dem Arbeitsförderungsgesetz und in dem Berufsbildungsgesetz die 'institutionalisierte' Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung fester Bestandteil der Maßnahmen wurde. Es wurde mit der Gründung des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung (§ 60 Berufsbildungsgesetz) anerkannt, daß für die künftige Gestaltung der beruflichen Bildung, für ihre Anpassung an technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen ein umfassendes Informations- und Dokumentationssystem verbunden mit wissenschaftlichen Analysen und Prognosen erforderlich sind. (Für die Aufgaben des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit gelten nach § 6 AFG analoge Bestimmungen).

Es wurde bereits ausgeführt, daß wegen der marktwirtschaftlichen Steuerung des Ausbildungsgeschehens eine staatliche Einflußnahme nur indirekt über die Beeinflussung des Verhaltens der 'Marktparteien' realisiert werden kann: So vor allem durch

- Maßnahmen in anderen Bereichen des Bildungswesens, wie z. B. durch den obligatorischen Besuch des Berufsgrundbildungsjahres;
- rechtliche Regelung des Zugangs zum Ausbildungsmarkt, wie z. B. Eignungsvoraussetzungen für die Ausbildungsstätten, für das Ausbildungspersonal
- finanzielle Hilfen des Staates, wie z. B. Übernahme von Kosten bei Behindertenausbildung oder bei überbetrieblichen Ausbildungsstätten und schließlich
- Gewinnung und Verbreitung von Informationen zur Erhöhung der 'Markttransparenz'.

So unterschiedlich diese Instrumente im einzelnen auch sind, allen gemeinsam ist ihr Bedarf an empirischen Daten und Informationen. Sie richten sich auf die Erforschung der Entwicklungstendenzen des Ausbildungsstellenmarktes und ihrer Bestimmungsfaktoren.

Planungsforschung ist folglich immer eine Art Prognoseforschung. Auf der 'Nachfrageseite' sind einerseits die verschiedenen Ausbildungswege, die Übergänge von Schule zu Schule und in die Berufsausbildung bzw. in den Beruf zu erfassen; andererseits die

wechselseitige Bedingtheit der Bildungsverläufe vor dem Hintergrund von sozialökonomischen Merkmalen, wie z. B. Herkunft, Geschlecht, Region zu analysieren. Auf der Seite des Angebotes von Ausbildungsplätzen müssen die wirtschaftlichen, technologischen und sozioökonomischen Einflußgrößen wie Branche, Betriebsgröße, Fachkräfteeinsatz, Rekrutierungsmöglichkeiten von Auszubildenden und Facharbeitern und dergleichen systematisch erfaßt und die Sensitivität des Angebotes auf ihre Veränderung getestet werden.

Die 'Planungsforschung' im Bundesinstitut für Berufsbildung ist seit Verabschiedung des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes im Jahre 1976 systematisch ausgebaut worden. Ihr Ausbau beruht auf dem gesetzlichen Auftrag, bei der Erstellung des jährlichen Berufsbildungsberichtes mitzuwirken (s. u.) und im Rahmen dieser Mitwirkung die für die Beurteilung der Ausbildungsstellenlage notwendigen diagnostischen und prognostischen Informationen beizusteuern. Vier Forschungsgebiete sind daraus hervorgegangen:

- a) Untersuchung über die Bildungs- und Ausbildungswege von Schulabgängern, insbesondere aus beruflichen Schulen;
- b) Analyse des betrieblichen Ausbildungsverhaltens, der Flexibilität der unternehmerischen Ausbildungsplanung;
- c) Entwicklung und Test zeitreihenanalytischer und ökonomischer Modelle für die Vorausschau auf den Ausbildungsstellenmarkt, und schließlich
- d) Analyse der Entwicklungstendenzen in Regionen, Darstellung ihrer spezifischen Probleme.

Regionalforschung und Berufsbildungsplanung gehören zusammen, weil Abhilfemaßnahmen nicht losgelöst von der Situation vor Ort entwickelt werden können.

Berufsbildungsplanung in einem System marktwirtschaftlicher Steuerung bedeutet Dialog mit allen für die Berufsbildung Verantwortlichen zur Erzielung eines abgestimmten Ergebnisses. Mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 wurde die Basis für die gesellschaftspolitische Mitwirkung für alle an der beruflichen Bildung Beteiligten geschaffen. Mit ihm wurden Ausschüsse mit Beratungs- und Beschlußrechten auf Bundes-, Landes- und lokaler Ebene eingeführt, die neben den Vertretern des Staates mit Vertretern der Arbeitgeber und Gewerkschaften paritätisch besetzt werden. Diese für das deutsche Berufsbildungssystem charakteristische Mitwirkung aller in der Berufsausbildung Beteiligten ist auch die Basis für einen mit Hilfe der Informationsverbreitung angelegten Planungsprozeß. Dies kam deutlich im Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976 zum Ausdruck, das eine wichtige Ergänzung des Berufsbildungsgesetzes von 1969 war. Im Berufsbildungsgesetz wurden zwei wesentliche Bedingungen für die Berufsbildungsplanung geschaffen: Das soeben erwähnte **Ausschußsystem** als institutionelle Grundlage für die Informationsberatung und -verbreitung und die Gründung eines Bundesinstitutes für **Berufsbildungsforschung** (BIBB).

Das Berufsbildungsgesetz enthielt jedoch keine Bestimmungen, die das Bundesinstitut in die Lage versetzt hätten, die für die Erfordernisse der Planung notwendigen Informationen bereitzustellen. Diese Lücke wurde durch das Ausbildungsplatzförderungsgesetz geschlossen: Es wurde eine umfassende, jährliche **Berufsbildungsstatistik** eingeführt, auf deren Basis ein jährlicher **Berufsbildungsbericht** erstellt wird. In diesem Bericht werden der Stand und die vorhersehbare Entwicklung des Ausbildungsplatzangebotes und der -nachfrage dargestellt und beurteilt. Er enthält auch Maßnahmen bzw. Vorschläge der Regierung zur Veränderung (Verbesserung) der Ausbildungsstellenlage. Der Bericht wird mit den für die berufliche Bildung Verantwortlichen im Hauptausschuß des Bundesinstitutes für Berufsbildung (Bund und Länder, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Berufsbildungsforschung) vorbereitet und erörtert.

Das Ausbildungsplatzförderungsgesetz ist 1982 durch das Berufsbildungsförderungsgesetz ersetzt worden, in dem aber die Regelungen über die Berufsbildungsplanung unverändert fortbestehen.

Hans-Dieter Eheim / Uwe Grünewald / Barbara Meifort / Heinrich Tillmann

# Dimensionen einer Qualifikationsforschung für Berufsbildungspraxis und -politik

## Einige Thesen

Der vorliegende Beitrag ist aus einem BIBB-internen Diskussionspapier zur Qualifikationsforschung entstanden, das 1979 von einer Arbeitsgruppe aus Mitarbeitern mehrerer Hauptabteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erarbeitet worden war \*).

Die Diskussion, die durch das Expertencolloquium des BIBB „Qualifikationsforschung und berufliche Bildung“ im Jahre 1978 ausgelöst worden war, hat ihren Niederschlag im Programmbudget des BIBB, in einzelnen Projekten sowie in mehreren projektbezogenen Weiterbildungsveranstaltungen, die die hier enthaltenen Grundüberlegungen weiter präzisieren, gefunden.

### 1. Zielsetzung des Beitrages

Die Aktualität und die prinzipielle Richtigkeit der Überlegungen wurde durch die Ergebnisse eines im Herbst 1981 vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), Nürnberg, und dem BIBB gemeinsam durchgeführten Seminars zur Berufsbildungsforschung bestätigt.

Es wurde deutlich, daß es eine vorrangige Aufgabe der Berufsbildungsforschung ist, die Fragen und Methoden der Qualifikationsforschung so zu konkretisieren und zu systematisieren, daß eine verbesserte wissenschaftliche Grundlage für die Bestimmung der Ziele, Inhalte und der Organisation beruflicher Lernprozesse unter angemessener Berücksichtigung ihrer Funktionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung geschaffen werden kann.

Gerade angesichts der Fülle von Neuordnungsvorhaben, die zur Zeit anstehen, wie z. B. in den Bereichen der Metallberufe und der kaufmännischen Berufe, scheint es uns wichtig, auf prinzipielle Überlegungen zur Aufgabe der Qualifikationsforschung zurückzugreifen.

Eine Vielzahl von verantwortlichen Stellen und Personen, die sich in ähnlicher Weise wie das BIBB mit Fragen der Berufsbildungspolitik, -planung und -praxis zu befassen haben, sind auf Ergebnisse der Qualifikationsforschung angewiesen. Deshalb haben sich einige der Autoren des zitierten Diskussionspapiers entschlossen, den gewonnenen Überlegungsstand in die öffentliche Diskussion einzubringen. Dabei stehen diese Themen auch und gerade vor dem Hintergrund der Qualifikationsforschung im BIBB selbst. Zur Gewinnung umsetzbarer Ergebnisse für die Berufsbildungspraxis haben sich im BIBB typische auf Expertenurteile basierende Verfahren durchgesetzt. Wenn sich dieser Beitrag also in kritischer Weise mit der Qualifikationsforschung auseinandersetzt, so bedeutet dies auch, daß die typischen Verfahren im BIBB mit in die Diskussion einbezogen werden sollen.

\*) Eheim/Fink/Grünewald/Krischok/Meifort/Olbrich/Schenkel/Tillmann: Diskussionspapier zur Qualifikationsforschung. Unveröffentlicht. Berlin, Juni 1979.

Die Verfasser arbeiten in folgenden Schwerpunktbereichen des BIBB: Struktur- und Berufsbildungsplanung, Ausbildungsordnungsforschung, Erwachsenenbildungsforschung und Medienforschung. Durch eine derart breite Einbindung unterschiedlicher Arbeitsbezüge sollte der Versuch gemacht werden, Zusammenhänge zwischen den einzelnen Schwerpunktbereichen vor dem Hintergrund der Qualifikationsforschung sichtbar zu machen. Form und Inhalt spiegeln die außerordentlich schwierigen Abstimmungsprozesse zwischen den Verfassern wieder, die sich aus diesem Anspruch ergeben.

### 2. Thesen zu Problemen und

#### Defiziten der gegenwärtigen Qualifikationsforschung

Qualifikationsforschung stellt sich im Mikrobereich bisher weitgehend als Qualifikationsanforderungs- bzw. Aufgabenanalyse dar. Solche Analysen, die in der Regel an einzelnen arbeitsteiligen Arbeitsplätzen vorgenommen werden, tendieren einerseits leicht zur Partialisierung ganzheitlicher Arbeitsvollzüge. Andererseits abstrahiert eine solche Arbeitsplatzanalyse aber auch von den Personen, die die Aufgaben wahrnehmen und von deren Handlungspotentialen. Dispositionschancen des einzelnen Beschäftigten, die sich aus der unterschiedlichen Zuordnung von Qualifikation und Organisation am Arbeitsplatz ergeben können, werden bei einer solchen Betrachtungsweise nicht deutlich. Ebenso wenig wird eine Zunahme der individuellen Belastung und Entfremdung des einzelnen Beschäftigten vom Endprodukt bzw. Gegenstand seiner Tätigkeit erfaßt, wie sie sich bei zunehmender Arbeitsteilung als Folge von Automatisierung und Rationalisierung ergeben kann. Der individuelle Qualifizierungsprozeß am Arbeitsplatz (Einarbeitung, Berufssozialisation) wurde in den Analysen bisher ebenfalls weitgehend vernachlässigt.

Neben diesen Ansätzen auf der Mikroebene finden sich auf der Makroebene globale Analysen und Prognosen über das Bildungs- und Beschäftigungssystem und ihrer Beziehungen zueinander. Diese Analysen, die auf Daten über Entwicklungen in der Vergangenheit basieren, können zwar wichtig sein für die Einschätzung von globalen Trends hinsichtlich der sich vollziehenden Veränderungen in einzelnen Berufen und Branchen, und sie sind begrenzt für Entscheidungen, ob und auf welchem Niveau Aus- und Weiterbildungsgänge konzipiert werden sollen, relevant. Für die inhaltlichen Probleme beruflicher Bildung erbringen sie aufgrund ihrer hohen Aggregation und angesichts ihrer Vergangenheitsorientierung allerdings wenig umsetzbare Aussagen.

Die Untersuchungen über Mobilität, Flexibilität und Berufsverläufe verfolgen ebenfalls eher globalorientierte Fragestellungen, als daß sie Ausbildungs- und Arbeitsinhalte differenziert nach verschiedenen Tätigkeiten und Berufen untersuchen.

### 3. Dimensionen von Qualifikationsforschung als Grundlage für berufliche Bildung

#### 3.1 Betriebliche Anforderungen

Betriebe sind durch ihre Technostruktur und Organisationsstruktur, aber auch und gerade durch die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten gekennzeichnet. Die Technostruktur wird hier verstanden als wissenschaftlich-technologischer Standard der maschinellen Ausrüstung bzw. als der Mechanisierungs-/Automatisierungsgrad, die Kapazitätsauslastung im Betrieb, die verwendeten Produktionsverfahren sowie die durch Gesetz vorgegebenen Rahmenbedingungen und Auflagen. Die Organisationsstruktur wird hier als Aufgaben- und Kompetenzdifferenzierung, hierarchische Gliederung, Kooperationsverfahren und Umgangsformen im Betrieb sowie die Anwendung von gesetzlichen Bestimmungen gesehen. Die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten stellt sich aus der Sicht der Betriebe als von diesen zu verwertendes Potential dar. Dieses Potential umfaßt die von den Beschäftigten über schulische und betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen sowie über berufliche Tätigkeit und über berufliche und außerberufliche Sozialisation erworbenen Qualifikationen.



Gerade Engpässe bei der Qualifikationsstruktur des betrieblich verfügbaren oder über den Arbeitsmarkt rekrutierbaren Personals wie auch Qualifikationsdefizite bei einzelnen Mitarbeitern lösen allerdings spezifische betriebliche Entscheidungen im Hinblick auf die Technostruktur und die Organisationsstruktur aus, die dann wiederum die betrieblichen Anforderungen an die Qualifikationen der Mitarbeiter verändern.

Die Auswirkungen von Rationalisierungs- oder Automatisierungsprozessen betreffen alle drei Bereiche im Betrieb, die Techno-, Organisations- und Qualifikationsstruktur. Unter analytischen Gesichtspunkten müssen diese aber getrennt diskutiert werden, auch um die verschiedenen Tendenzen in den unterschiedlichen Bereichen vergleichen zu können.

Qualifikationsforschung als arbeitsplatzbezogene Qualifikationsanforderungsanalyse beschränkt sich bisher weitgehend auf die Ermittlung der Summe der zweckgerichteten Aufgaben, denen sich der Beschäftigte im Rahmen der von ihm unmittelbar am Arbeitsplatz auszuübenden Funktionen gegenübersteht. Betriebliche Anforderungen beinhalten aber auch diejenigen Qualifikationen des einzelnen Beschäftigten, die es ihm ermöglichen, seine Tätigkeiten, Funktionen und Fähigkeiten mit den Betriebszielen in Verbindung zu bringen.

Neben der Fixierung der konkreten Arbeitsaufgabe am Arbeitsplatz werden deshalb auch Angaben über Arbeitsabläufe und über die damit zusammenhängenden Informationsverarbeitungsprozesse (Informationsaufnahme, -verarbeitung, -weitergabe) sowie über die Arbeitsausführung selbst erforderlich, wozu beispielsweise auch Angaben über Arbeitsplatzbelastungen bzw. Arbeitsplatzumwelteinflüsse gehören. Dabei geben Informationen über das betriebliche Werte- und Normensystem sowie über allgemeine Verhaltensweisen, die sich erst im Zusammenhang mit Arbeitsabläufen konkretisieren lassen, wesentliche Hinweise auf das Anforderungsprofil. Hierzu gehören z. B. Kooperation, Organisation der eigenen Tätigkeit, Selbstständigkeit, Verantwortung, Kommunikations-, Entscheidungsfähigkeit und -bereitschaft, Konzentrationsfähigkeit.

Diese Gesichtspunkte müssen bei einer Qualifikationsanforderungsanalyse berücksichtigt werden, wenn diese einen Beitrag zur Ermittlung individueller Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz und vorhandener Dispositionschancen im Arbeitsprozeß leisten will. Damit soll eine Verbindung hergestellt werden zwischen den betrieblichen Anforderungsanalysen und den individuellen Qualifikationspotentialen der Arbeitnehmer bzw. der Realisierung gesellschaftspolitischer Zielsetzungen.

### 3.2 Individuelles Qualifikationspotential

Zwischen der Qualifikationsverwertung der Betriebe und dem Qualifikationspotential des Individuums besteht eine Wechselbeziehung. Diese Beziehung ist zu untersuchen und so zu beeinflussen, daß sich die Qualifizierung nicht einseitig auf eine Anpassung an technisch-organisatorische Veränderungen beschränkt. Sie sollte auch auf eine Erweiterung der Qualifikationspotentiale abzielen. Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation müssen auch Lernmotivation und Weiterqualifizierung fördern.

Qualifikationsforschung sollte sich deshalb verstärkt mit Qualifizierungsprozessen des einzelnen Beschäftigten befassen und darauf abzielen, die Information über die Arbeitssituation der Beschäftigten zu erhellen und versuchen, zukünftige Qualifikationsanforderungen im Beruf in dem Sinne zu beeinflussen, daß damit die Arbeitnehmer verstärkt versuchen, Veränderungen ihrer Arbeitssituation zu bewirken. Demnach wäre das Qualifikationspotential des Individuums zu begreifen als individuelle Handlungskategorie, als individuelle Fähigkeit, bestimmte berufliche Erfahrungen einordnen und nutzbar machen zu können für eine Tätigkeit/Arbeit, die dabei umgreifender zu definieren wäre als lediglich eine auf einen bestimmten Arbeitsplatz bezogene Funktion. Subjektives Qualifikationspotential sollte also nicht ausschließlich als abhängige, reaktive Bestimmungsgröße individuellen Funktionierens innerhalb des Produktionsprozesses ver-

standen werden, sondern vielmehr (auch) als konkrete Möglichkeit für den einzelnen Beschäftigten, für ihn zu eng gesetzte Grenzen am Arbeitsplatz zu überwinden.

Qualifikation ist danach also nicht nur als Summe schulischer und beruflicher Bildung, sondern auch als durch Berufstätigkeit und außerhalb des Berufes erworbenes individuelles Arbeitsvermögen zu begreifen.

Qualifikationsforschung muß aber auch verstärkt die Interdependenz zwischen den individuellen Handlungsvoraussetzungen, der Realität der Arbeitswelt und der sozialen Situation in den übrigen gesellschaftlichen Subsystemen berücksichtigen. Zusammenhänge und Widersprüche zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen wirken in ihren oft problematischen Bezügen auf die Wirklichkeit des einzelnen Arbeitnehmers ein. Über eine eigene Standortbestimmung soll der einzelne das notwendige „Anforderungsoll“ des jeweiligen Arbeitsplatzes überschreiten und zu einer kritischen Identifikation mit Arbeitsplatz(-struktur) und Betrieb(s-Zielen) sowie mit Wirtschaft und Gesellschaft gelangen. Es reicht deshalb nicht, in der Qualifikationsforschung zu fragen, welchen Belastungen ist der einzelne am jeweiligen Arbeitsplatz ausgesetzt, welches Verhalten (Normen, Einstellungen, Sprachverhalten, Denkstile, Aktionsformen) wird während der Zeit der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit (Berufssozialisation) verlangt, eingeübt und reproduziert, welche Anpassungsleistungen hat der einzelne Beschäftigte bei einem Arbeitsplatzwechsel zu erbringen? Vielmehr sind auch die Qualifikationen zu benennen (nach Inhalten und Vermittlungsweise), die gängige Kategorien wie „Mobilität“, „Wettbewerbsfähigkeit“ und „Lernwilligkeit“/„Lernfähigkeit“ des einzelnen Beschäftigten weitestgehend aus der Beliebigkeit von Unternehmensstrategien herauslösen und damit die individuelle Motivation zu einem politisch bewußter gestalteten Erwerbs- und Arbeitsverhalten (wieder) herstellen.

### 3.3 Gesellschaftspolitische Zielsetzungen

Für die Bewertung der arbeitsplatz- und personenbezogenen Anforderungen benötigt Qualifikationsforschung einen Orientierungsrahmen. Qualifikationsstrategie, die es sich zum Ziel setzt, Arbeitnehmer zu befähigen, ihre Arbeitskraft langfristig und gut bezahlt auf dem Arbeitsmarkt verkaufen zu können, muß sich an gesellschaftspolitischen Zielsetzungen orientieren, die beispielsweise die Verstärkung der (individuellen) Einflußnahme auf die Gestaltung von Arbeitsplätzen und der Arbeitsorganisation, die Humanisierung des Arbeitslebens und die Vermeidung von Arbeitslosigkeit beinhalten.

Umgesetzt auf die Qualifikationsforschung lassen sich diese Ziele wie folgt umreißen:

- Qualifikationen dürfen nicht nur als Potential für eine möglichst optimale Nutzbarmachung im Rahmen des Produktionsprozesses durch die Anbieter von Arbeitsplätzen gesehen werden. Dabei würde übersehen werden, daß Qualifikationen über ihre arbeitsplatzbezogene Verwertungsmöglichkeit hinaus Potentiale beinhalten sollten, die die individuelle Dispositionschance innerhalb des Arbeitsprozesses über den jeweiligen Arbeitsplatz hinaus ermöglichen.
- Bei der Arbeitsplatzgestaltung muß der Abfrage komplexer bzw. höherwertiger Qualifikationen eine besondere Bedeutung zukommen. Dies ist sowohl hinsichtlich der bestmöglichen Honorierung der eigenen Arbeitskraft als auch im Sinne der eigenen Selbstverwirklichung zu betonen. Damit wird aber auch die Forderung einer Qualifizierung auf „Halde“ ausgeschlossen.
- Dieser Betonung der höherwertigen Qualifikationsanforderungen wird am ehesten mit Mischarbeitsplätzen, die eine möglichst breite, vertikale Fächerung von Qualifikationen aufweisen, Rechnung getragen und einer dementsprechenden Angleichung der Bezahlung. Zugleich bedeutet das in der Folge für den einzelnen Arbeitnehmer eine Aufhebung einseitiger Belastungen.

- Der Arbeitsplatz soll dem einzelnen einen Überblick über die arbeitsorganisatorische Einbettung des eigenen Arbeitsplatzes ermöglichen und Kooperationsbezüge erleichtern. Der einzelne muß in der Lage sein, Arbeitsplatzanforderung und individuelle Ansprüche auf Selbstverwirklichung miteinander zu vergleichen und auf die Arbeitssituation verändernd Einfluß zu nehmen.
- Individuelle Qualifikationspotentiale müssen in diesem Sinne über die Befähigung zur Berufsausübung hinaus Qualifikationselemente enthalten, die eine selbständige, kritische Einordnung der eigenen Arbeit in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang ermöglichen und als Folge davon die Fähigkeit und Motivation zu einem politisch bewußten Verhalten herstellen.

### 3.4 Ziele und Funktionen des beruflichen Bildungssystems

Das berufliche Bildungssystem hat die Aufgabe, Qualifikationen zu vermitteln mit dem Ziel der langfristigen Existenzsicherung. Darüber hinaus muß es die Fähigkeit vermitteln, gesellschaftliche Realität kritisch zu erfahren und gegebenenfalls auf deren Veränderung einzuwirken. Dabei sind eine Reihe von Faktoren zu beachten, die zu Diskrepanzen zwischen den Zielen des Bildungssystems, die sich in Lehrplänen und curricularen Vorschlägen konkretisieren, und dem faktischen Ergebnis des Qualifikationsprozesses führen:

- o Um die Funktionsfähigkeit des beruflichen Bildungssystems für die Persönlichkeitsentwicklung und hinsichtlich der gesellschafts- und auch wirtschaftspolitischen Zielsetzungen zu sichern, muß das institutionalisierte Bildungssystem im Gesamtrahmen der weitgehend nicht institutionalisierten, individuellen lebenslangen Bildungsprozesse gesehen werden. Dabei sind insbesondere auch die Bildungs- und Lerneffekte von Berufstätigkeit zu berücksichtigen.
- o Diskrepanzen zwischen den Qualifikationszielen und den im Bildungssystem tatsächlich vermittelten Qualifikationen können jedoch auch schon während des Vermittlungsprozesses entstehen. Der berufliche Sozialisationsprozeß in Schule und Betrieb deckt sich in den seltensten Fällen voll mit der Lehrplanung. Außerbetriebliche Einflüsse, Struktur und Organisation des Bildungssystems, Anpassungsdruck und spezifische Belastungen, aber auch nicht lenkbare Haltungen und Einstellungen des Aus- und Weiterbildungspersonals bzw. der Lehrkräfte haben zur Folge, daß die berufliche Sozialisation zumindest teilweise nach einem „versteckten“ Curriculum verläuft.
- o In diesem Zusammenhang ist auch die Auslesefunktion der Abschlußprüfung zu nennen. Es ist keineswegs sicher, daß ein Bestehen der Abschlußprüfung auch das Erreichen der Lernziele dokumentiert bzw. für die darauf folgende Bildungs- und Berufsphase angemessen ist. Doch auch wenn die geprüften Themen dem Qualifizierungsziel entsprechen, ist es möglich, daß sich die Nachfrage des Beschäftigungssystems nicht in erster Linie am Abschluß orientiert.
- o Die genannten, zum Teil noch weitgehend unerforschten Zusammenhänge haben auch eine Bedeutung für das Entstehen der sogenannten Problemgruppen. Der mehrstufige Ausleseprozeß des Bildungssystems, verbunden mit einer stigmatisierenden Sozialisation in den verschiedenen Bildungsinstitutionen, läßt deren Qualifizierungsziele teilweise aus dem Blickfeld geraten.

### 4. Vermittlung von beruflichen Qualifikationen

Der Anspruch der Qualifikationsforschung, möglichst umfassend und unter Einsatz unterschiedlicher Methoden Qualifikationsprofile zu vermitteln, stellt auch erhebliche Anforderungen an Auswertung und Zusammenführung ihrer Einzelergebnisse in umsetzungsfähiger Form. Das Kernproblem der Qualifikations-

forschung liegt insofern nicht nur in dem Bereich der Erhebungen und Ermittlungen einzelner Kategorien, sondern auch in der Darstellung, Zusammenführung und Bewertung der Ergebnisse über berufliche Qualifikationen und in der Erforschung der Qualifizierungsvorgänge.

Schwerpunkte in der Diskussion zur Umsetzung ermittelter Qualifikationen bilden die Bereiche „Konstruktion von Curricula“ und „methodisch-didaktische Prinzipien der Qualifikationsvermittlung“. Die Notwendigkeit des Zusammenwirkens beider Bereiche bei der Ermittlung und der Umsetzung von ausgewiesenen Qualifizierungszielen, mit der Zielsetzung der gegenseitigen Ergänzung, blieb bisher weitgehend unbeachtet.

Für die Konstruktion von beruflichen Curricula bestehen vor allem hinsichtlich der Ausformulierung von Lernzielen zwei wesentliche Gefahren:

1. Das Bedürfnis, Bildungsgänge in ihrem Ablauf und ihrem Ergebnis zu kontrollieren, begünstigt die Konstruktion geschlossener Curricula; individuelle Möglichkeiten des Lernens werden dadurch behindert.
2. Durch eine Überbewertung des Aspekts der Überprüfbarkeit bereits bei der Konstruktion und Ausformulierung von Qualifizierungszielen wird eine Tendenz zur Atomisierung der angestrebten Gesamtqualifikation über isolierte Lernprozesse begünstigt. Die Trennung in kognitive, psychomotorische und affektive Elemente fördert diesen Atomisierungsprozeß zusätzlich.

Diesen Gefahren kann am ehesten begegnet werden, wenn beim Vermittlungsprozeß den angestrebten Qualifizierungszielen nur eine Leitfunktion bei der Umsetzung zukommt.

Für die Konstruktion entsprechender Curricula und für die Vermittlung selbst müssen die Qualifizierungsziele mit den individuellen Bedingungen der Lernenden, den Qualifikationen der Lehrenden und den ihnen zur Verfügung stehenden Lehrmitteln und -methoden zu einer komplexen Einheit zusammengeführt werden. Entsprechend ergeben sich Konsequenzen hinsichtlich methodisch-didaktischer Prinzipien der Qualifikationsvermittlung.

Im Mittelpunkt der Überlegungen über die Qualifikationsvermittlung müssen der Ausbildungsvollzug und die Ausbildungsorganisation stehen. Bei der Operationalisierung der Lernziele ist zu prüfen, ob jeweils bestimmte Lernorte und bestimmte Methoden gefordert oder ausgeschlossen werden müssen bzw. ob und gegebenenfalls welche Umsetzungshilfen für die Erreichung von bestimmten Lernzielen eingesetzt werden können.

Qualifizierungsziele dürfen allerdings nicht durch den Lernort oder durch Vermittlungsmethoden bestimmt werden. Vielmehr ist zu prüfen, welche Zielsetzungen sich im Lernprozeß durch Theorie und welche sich durch Praxis vermitteln lassen, wie diese verschiedenen Lernprozesse besser aufeinander zu beziehen und miteinander abzustimmen sind (z. B. Lernen in Projekten), und was dies für die Ausbildungsorganisation bedeutet. Dasselbe gilt für die Vermittlungsmethoden, die wesentlich den Erfolg einer Qualifizierungsmaßnahme bestimmen. Bei der Frage nach der geforderten und auszuschließenden Methode ist von dem Grundsatz auszugehen, daß grundsätzlich unterschiedliche Methoden verwendet werden können. Auf jeden Fall ist eine Verselbständigung der Methoden im Vermittlungsprozeß zu vermeiden.

Qualifizierungsprozesse können nur dann im oben genannten Sinne fruchtbar ablaufen, wenn gleichzeitig die Fähigkeit vermittelt wird, über Ziele und Methoden des Lernprozesses zu reflektieren. Begreift man Qualifikationsvermittlung als einen Prozeß ständiger aktiver Veränderung, dann muß vor allem auch die Fähigkeit zum ständigen Weiterlernen vermittelt werden. Das setzt voraus, daß auch differenzierte Kenntnisse über die Zusammenhänge zwischen psychologischen Regulationsgrundlagen und -mechanismen des Individuums und dem Qualifizierungsprozeß präzisere Aussagen über diesen selbst und damit über

sinnvolle Qualifizierungsziele gestatten. Das bedeutet ferner, daß derartige Qualifizierungsprozesse gekennzeichnet sein sollten durch einen umfassenden Erwerb des Umgangs des Individuums mit seiner eigenen Arbeitskraft und durch die systematische Einbeziehung seiner biographischen Entwicklung.

Allgemeines „Kontrollmuster“ für die Vermittlung beruflicher Qualifikationen sollte der Arbeitsplatz unter Berücksichtigung der unter 3.3 genannten gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sein. Dabei müssen Qualifizierungs- und Vermittlungsprozesse sowie biographische Verlaufsuntersuchungen über deren Absolventen in verstärktem Maße Gegenstand von Analysen werden, um realistische Qualifizierungsziele formulieren zu können, und um auf diesem Wege das Transferpotential von Qualifikationen beurteilen zu können.

### 5. Ansätze für Qualifikationsforschung

Um die oben beschriebenen Anforderungen an Qualifikationsforschung im Zusammenhang von konkreten (Qualifikations-) Forschungsprojekten umzusetzen, sind folgende Ansätze für Berufsbildungsforschung, die sich als Qualifikationsforschung begreift, aus der Sicht der Autoren zu berücksichtigen:

- o Qualifikationsforschungsanalysen dürfen sich nicht ausschließlich an gegenwärtigen Anforderungen orientieren. Damit liefen sie Gefahr, daß die auf der Basis dieser Analysen entwickelten Curricula in der Phase ihrer Realisierung bereits überholt wären. Sie müssen sich vielmehr auf künftige Entwicklungen, auf künftige Bedingungen, auf Tendenzen und Möglichkeiten beziehen.
- o Die Analyse darf sich nicht auf einzelne Arbeitsplätze beschränken, weil diese meistens nicht komplexe Arbeitsaufgaben beinhalten. Um die Komponenten des technischen Wandels, Veränderungen der Organisation im Zusammenhang mit der Qualifikation analysieren zu können, muß aber die gesamte Arbeitsaufgabe bzw. der ganzheitliche Arbeitsablauf betrachtet werden. Das beinhaltet auch, daß der Zusammenhang von Arbeitsorganisation, Arbeitsplatzanforderungen und Arbeitsbelastungen in stärkerem Maße als bisher berücksichtigt werden muß, da – wie empirische Untersuchungen gezeigt haben – das Anforderungsniveau und die Komplexität des Aufgabenspektrums durch die Art der organisatorischen Aufteilung des betrieblichen Produktionsprozesses bedingt sind.
- o Zur Ermittlung von individuellen Qualifikationspotentialen müssen die für die Sozialisationsforschung relevanten Ergebnisse aus Soziologie, Psychologie usw. stärker berücksichtigt werden. Es müssen dazu sowohl die ausgewiesenen als auch die formal nicht ausgewiesenen Wirkungen der dem beruflichen Bildungssystem vorgelagerten Bereiche (Schule, Familie) auf die Vermittlungssituation des einzelnen als Ausgangsbedingungen für berufliche Bildungsprozesse untersucht werden.
- o Auf dieser Basis sind beabsichtigte und unbeabsichtigte Lern- und Sozialisationsprozesse der beruflichen Bildung und der Berufstätigkeit zu präzisieren.
- o In diesem Zusammenhang sind auch die Auswirkungen von Personalpolitik, Rekrutierungsstrategien, Selektions- und Sanktionsmechanismen der Betriebe zu untersuchen, mit denen sich der einzelne im Berufsleben auseinandersetzen muß.
- o Um abschätzen zu können, inwieweit die individuellen und kollektiven Strategien der Beschäftigten mit der betrieblichen Personalpolitik kollidieren, sollten verstärkt Analysen von Konfliktsituationen durchgeführt werden.
- o Um die Ergebnisse der Qualifikationsforschung – die sowohl auf Arbeitsablaufanalysen als auch auf Analysen der individuellen bzw. kollektiven Qualifikationspotentiale beruhen – für die Organisation von beruflicher Bildung und insbesondere für die Entwicklung von beruflichen Curricula nutzbar zu machen, muß sichergestellt sein, daß die von den Qualifikationsforschern verwendeten Kategorien zur Erfassung von Qualifikationsprofilen auch für die Formulierung und Vermittlung von Qualifizierungszielen geeignet sind.
- o Unter organisatorischen Gesichtspunkten bedeutet dies, daß Fragen der Qualifikationsforschung grundsätzlich interdisziplinär bearbeitet werden müssen.
- o Darüber hinaus bedeutet das aber auch, daß das Problem, wie jemand berufliche Handlungs- und Sozialkompetenz erreicht, bereits bei der Erhebung von Qualifikationen berücksichtigt wird.
- o Außerdem sind für komplexe Qualifizierungsziele entsprechende Instrumente für die Implementation und Evaluation beruflicher Curricula zu entwickeln, um festzustellen, ob die angestrebten Qualifizierungsziele auch erreicht worden sind.

Schließlich sei auf einige neuere Forschungsansätze hingewiesen, die für eine Qualifikationsforschung für die Berufsbildung wichtige Hilfestellung bieten können und von daher verstärkt einzubeziehen wären:

- Projekte zur Humanisierung der Arbeit geben Aufschluß über Gestaltungsräume im Arbeits- und Berufsleben.
- Projekte zur Partizipationsforschung ermöglichen, die Steuerung von Anforderungen und Qualifizierungsprozessen zu präzisieren.
- Projekte zur Belastungsforschung, die die sich verändernden Faktoren psychischer Belastung am Arbeitsplatz ermitteln, helfen, Strategien zur Vermeidung von Belastungen zu entwickeln und die Beschäftigten über Aus- und Weiterbildung auf diese Belastungen vorzubereiten.

Es wird davon ausgegangen, daß Qualifizierungsziele, die sich auf wissenschaftlich fundierte Ergebnisse stützen, die Auseinandersetzung zwischen den an der Berufsbildungspolitik Beteiligten rationalisieren helfen und es erleichtern, daß derzeitige Ergebnisse über Qualifikationsprofile und Qualifikationsziele Eingang in die Praxis finden.

### Literaturhinweise

- BAETHGE, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt/Main 1974
- BECK, U.; BRATER, M. (Hrsg.): Die soziale Konstitution der Berufe. 2 Bände. Frankfurt/Main und München 1977
- FRICKE, W.: Arbeitsorganisation und Qualifikation. Ein industriesoziologischer Beitrag zur Humanisierung der Arbeit. Schriftenreihe des Forschungsinstituts der Friedrich-Ebert-Stiftung. Band 119. Bonn-Bad Godesberg 1975
- GRÜNEWALD, U.: Qualifikationsforschung und berufliche Bildung. Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung. Heft 2, BIBB, Berlin 1979
- HEGELHEIMER, A.: Arbeitsmarkt und Facharbeiterbedarf. Bielefeld 1976
- HENNINGS, H. v.; TESSARING, M.: Bildungs- und Beschäftigungssystem. Entwicklungstendenzen des Facharbeitereinsatzes in der Bundesrepublik Deutschland. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung. Bonn 1977
- KERN, H.; SCHUMANN, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/Main 1970, 2 Bände
- KRUSE, W.: Die Qualifikation der Arbeiterjugend. Eine Studie über die gesellschaftliche Bedeutung ihrer Veränderung. Frankfurt/Main 1976
- LEMPERT, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/Main 1974
- LUTZ, B. u. a.: Zur Analyse der Entwicklungstendenzen der Qualifikationsstruktur und der Beziehung Bildung – Beschäftigung. Deutsches Dossier, Teil B. München 1977
- LUTZ, B.; WELTZ, F.: Der zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel. Zur Sozioökonomie der Berufsmobilität. Frankfurt/Main 1966
- MERTENS, D.; RICK, M. (Hrsg.): Berufsbildungsforschung – BIBB/IAB-Kontaktseminar 1981 in Berlin, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 66. Nürnberg 1982



MERTENS, D.; KAISER, M. (Hrsg.): Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 30 (Hauptband und 3 Materialbände), Nürnberg 1978

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: MittAB 1. 1974

MICKLER, O.; MOHR, W.; KADRITZKE, U. (unter Mitarbeit von Baethge, M., Neumann, U.): Produktion und Qualifikation. Bericht über die Hauptstudie im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen

im System der beruflichen Bildung – eine empirische Untersuchung zur Entwicklung von Qualifikationsanforderungen in der industriellen Produktion und deren Ursachen. Im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Göttingen 1977

VOLPERT, W.: Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. Köln 1974

SASS, J.; SENGENDERGER, W.; WELTZ, F.: Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Eine industriesoziologische Analyse. Frankfurt/Main 1974

Ingrid Drexel

## Quantität, Qualität und Struktur Beobachtungen und Überlegungen zum Verhältnis von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung\*)

Qualifikationsforschung und Arbeitsmarktforschung der Bundesrepublik Deutschland stehen in einem merkwürdigen Verhältnis zueinander. Die Frage, ob sie die gleichen, jeweils spezifisch gegeneinander abgegrenzte oder aber einander überlappende Forschungsgegenstände haben, ist schwer zu beantworten. Noch schwieriger dürfte es sein, darüber, wie dieses Verhältnis aussehen sollte, unter den beteiligten Forschungsrichtungen und Forschern einen (nicht pragmatischen, sondern wissenschaftlich begründeten) Konsens herbeizuführen.

### 1. Arbeitsteilung – aber wie?

Auf Folgeprobleme dieser ungeklärten Arbeitsteilung, welche hier oder dort wahrgenommen werden, reagiert man einerseits durch gegenseitige Ausgrenzung, andererseits durch gegenseitige „Anleihen“, die Übernahme von Begriffen und Konzepten, durch ansatzweise Überschreitung der traditionellen Arbeitsteilungsgrenzen, durch Kolloquien und Kooperationsprojekte, – ebenfalls mehr oder minder pragmatisch. Noch größere Probleme und Unklarheiten bestehen in bezug auf das konzeptuelle Verhältnis von Qualifikationsforschung und Arbeitsmarktforschung: in Form von Unterschieden der Perspektiven, in denen Fragen gestellt und Antworten gesucht werden; in Unterschieden der Herangehensweise; und in Unterschieden der Art und Weise, wie Teilergebnisse zueinander und zu Informationen über andere gesellschaftliche Bereiche bzw. zu generelleren gesellschaftlichen Problemen in bezug gesetzt werden. Die zentrale Forschungsperspektive der (meisten Arbeiten der) Qualifikationsforschung der vergangenen zehn Jahre [1] ist, selbst wo sie auf aggregierte Massendaten ausgerichtet sind, letztlich immer bezogen auf individuelle Qualifikationen, personale Qualitäten und Potentiale: auf „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse“, wie die Standardformel der Qualifikationsforschung lautet; auf deren Veränderung (Qualifizierung oder Entqualifizierung), auf Anforderungen an diese Qualifikationen (Qualifikationsbedarf) und auf Veränderungen dieser Anforderungen (Dequalifizierung, Höherqualifizierung). Demgegenüber richtet sich die zentrale Frageperspektive zumindest der traditionellen Arbeitsmarktforschung [2] auf Arbeitskräftequanten, auf das Verhältnis von Angebot und Nachfrage und auf Prozesse des Ausgleichs eventueller Marktungleichgewichte. Dem entsprechen unterschiedliche zentrale Annahmen. Die Frage beispielsweise, wodurch vergleichsweise gute Arbeits- und Lebenschancen von Beschäftigten bestimmt

sind, wird von der Qualifikationsforschung traditionell dahingehend beantwortet, hierfür sei hohe Qualifikation von essentieller Bedeutung, während traditionelle Arbeitsmarktforschung hierfür vor allem eine hohe Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich macht.

In welchem Verhältnis stehen Konzepte und Aussagen dieser Art zueinander, in welcher Weise können die Ergebnisse, die auf der Basis dieser bei allen Anleihen doch recht unterschiedlichen Perspektiven erarbeitet werden, zueinander in bezug gesetzt, miteinander integriert, aber eventuell auch gegeneinander abgewogen werden? Ist „Addition“ hier ein adäquates Verfahren? Welche Ursachen und welche Folgen hat dieses merkwürdige, merkwürdig unausgewiesene Verhältnis, diese „Arbeitsteilung“, die vor allem im konzeptuellen Bereich eher ein „Nebeneinander“ bzw. „Schräg-Übereinander“ ist? Und: Welche Entwicklungspotentiale bestehen hier und wie sind sie zu nutzen?

In diesem Beitrag wird die These vertreten, daß die unklare Arbeitsteilung von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung und – damit eng zusammenhängend – das Fehlen einer gemeinsamen (gesellschafts-)theoretischen Basis sowohl für jede der beiden Forschungsrichtungen für sich genommen wie auch für die Zusammenführung ihrer Ergebnisse Einschränkungen der potentiellen Aussagefähigkeit und Fehlerrisiken bedeutet. Dies soll im folgenden zunächst beispielhaft anhand typischer Tendenzen zur Perspektivenverengung und daraus resultierender Schwachstellen der Qualifikationsforschung gezeigt werden [3]. Der exemplarische Charakter dieser Beobachtungen bedeutet allerdings nicht, daß von einer durchgängigen Parallelität der Schwachstellen von Arbeitsmarktforschung und Qualifikationsforschung ausgegangen wird; dies schon allein deshalb nicht, weil die Perspektiven der Arbeitsmarktforschung zu einem guten Teil [4] gerade komplementär zu denen der Qualifikationsforschung sind: Die (modell-)theoretischen und gesamtwirtschaftlich orientierten Arbeitsmarktkonzepte und -analysen tendieren ja zur Aussparung der qualitativen (Mikro-)perspektive, in der die Qualifikationsforschung vorrangig arbeitet. Die typischen Perspektiven und daraus resultierenden Schwachstellen der Arbeitsmarktforschung können jedoch in diesem Rahmen nur ganz ausschnitthaft dargestellt werden – am (allerdings besonders interessanten und relevanten) Beispiel der Kritik der Segmentationsforschung an traditionellen Arbeitsmarktansätzen [5]. Es folgen also zunächst einige exemplarische Beobachtungen zu Perspektivenverengungen der Qualifikationsforschung, dann einige Hinweise darauf, daß und inwiefern Arbeitsmarktforschung – insbesondere Segmentationsforschung – wichtige Perspektiven thematisiert, die von der Qualifikationsforschung normalerweise ausgespart werden, nun aber nicht einfach additiv übernommen werden können, sondern als „Herausforderungen“

\*) Dieser Aufsatz entstand im Rahmen der Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 101 der Universität München, Teilprojekt C 3 (Zur Bestimmung von Qualifikation und Qualifizierung). Für Diskussion und Kritik danke ich herzlich den Kollegen I. Asendorf, F. Braun, Ch. Köhler, B. Lutz und W. Sengenderger.

aufgegriffen und eigenständig verarbeitet werden müssen; und daran anschließend einige generellere Aussagen zur vermuteten Ursache dieser Defizite – der induktiven Begründung von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung als Teilbereichswissenschaft –, zu deren Charakteristika und problematischen Folgen. Naturgemäß lassen sich in einem Beitrag wie diesem, in dem eine differenzierte Analyse der verschiedenen Forschungsarbeiten, Forschungsrichtungen und ihrer im Zeitablauf noch einmal unterschiedlichen dominierenden Orientierungen nicht möglich ist, hierzu nur recht generelle und sicher nicht allen Arbeiten gerecht werdende Aussagen treffen [6]; doch müssen solche generellen Charakterisierungen versucht werden, wenn man einen gemeinsamen Nenner für viele Einzelprobleme vermutet und diesen Nenner näher bestimmen will.

## 2. Das Beispiel der Qualifikationsforschung und ihrer Probleme

Wichtige Probleme der gängigen Qualifikationsforschung lassen sich an den beiden folgenden, eng miteinander zusammenhängenden Charakteristika festmachen: Qualifikationsforschung ist zum einen vorrangig orientiert auf qualitativ-stoffliche Aspekte, Entwicklungen und Zusammenhänge: auf personale Qualitäten und Potentiale und deren Veränderung (Qualifizierung), auf Qualitäten von Arbeitsplätzen, die Anforderungen an Qualifikation begründen, auf Veränderungen dieser Anforderungen usw. Dem entspricht tendenziell eine Ausblendung von quantitativen Aspekten oder genauer: eine Ausblendung der Bedeutung von quantitativen Aspekten für qualitative Zusammenhänge. Daß z. B. quantitative Veränderungen des Arbeitskräfteangebots oder der Arbeitskräftenachfrage auch auf Qualifizierungsprozesse und auf die kurz- und vor allem langfristig akkumulierten Qualifikationspotentiale erhebliche Auswirkungen haben – und zwar sowohl im Positiven (durch Aufstiegs- und damit verbundene Weiterqualifizierungsprozesse) wie im Negativen (durch Einschränkung nicht nur der Ausbildungs-, sondern auch der Aufstiegsmöglichkeiten) – das ist eine Perspektive, die der Qualifikationsforschung eher fremd ist.

Das andere Problem der Qualifikationsforschung ist ihre elementaristische Sichtweise, ihre zentrale Orientierung auf einzelne Qualifikationen, auf einzelne Veränderungstendenzen usw., nicht aber auf deren strukturellen Zusammenhang. Das strukturelle Verhältnis einzelner Qualifikationsmomente innerhalb eines Qualifikationstyps etwa – gegenseitige Beförderung oder aber Inkonsistenz, ja Widerspruch – sind für die traditionelle Qualifikationsforschung kein Zugang, um Zusammenhänge und Entwicklungen zu erfassen; ebenso wenig etwa die Schnittlinien zwischen verschiedenen Qualifikationstypen (Bedingungen und Probleme dieser Schneidung) oder das spezifische Profil gesamtbetrieblicher Qualifikationsstrukturen. Auch wo – angestoßen durch empirische Fakten – quantitative und strukturelle Aspekte ins Blickfeld kommen, bleiben sie gewissermaßen abhängige Größe: Qualifikationsstrukturen werden als „Resultante“ verschiedener betrieblicher Bedingungen und Interessen analysiert, welche sich auf qualitative und quantitative Aspekte („Bedarf“) richten, nicht jedoch als eigenständige betriebliche Zieldimension. Daß strukturelle Aspekte ihrerseits massiven aktiven Einfluß auf qualitative Aspekte haben, daß also zum Beispiel betriebliche Qualifikationsentscheidungen auch am Ziel spezifisch gestalteter Belegschaftsstrukturen ausgerichtet sind, bleibt ausgespart.

Die traditionelle Orientierung der Qualifikationsforschung erschwert es ihr, nach dem systematischen Zusammenhang von Qualität, Quantität und Struktur des – einzelbetrieblichen und gesellschaftlichen – Arbeitskräftebestandes und seiner Entwicklung zu fragen. Damit kommen auch entsprechende Zusammenhänge auf konkreterer Ebene nicht systematisch, sondern nur „zufällig“ in ihr Blickfeld.

Kann man diese Kritik mit dem Hinweis darauf, um quantitative und strukturelle Aspekte kümmere sich ja die Arbeitsmarktforschung, also mit dem Hinweis auf Arbeitsteilung, ausreichend entkräften? Dagegen spricht, daß diese Ausgrenzung inhaltliche

Wahrnehmungs- und Erklärungsdefizite auch für Qualifikationsforschung selbst implizieren kann. Dies sei im folgenden beispielhaft illustriert.

1. Ein erstes Beispiel betrifft die sogenannte Bildungsexpansion: Weite Teile der Qualifikationsforschung haben die Expansion weiterführender schulischer Bildungsmöglichkeiten zunächst lange als Möglichkeit zur Verbesserung der sozialen Chancen der unteren Bevölkerungsschichten angesehen, ohne die Probleme zu antizipieren, die ohne entsprechende Vermehrung höherwertiger Beschäftigungsmöglichkeiten, insbesondere für die nicht an der Bildungsexpansion partizipierenden Gruppen, eintreten mußten. Die Orientierung auf die qualitativen Aspekte von (höherer) Qualifikation und Qualifizierung verstellte den Blick dafür, daß quantitative Verschiebungen sowohl die Qualität der Qualifizierungsgänge (und ihrer Träger, der höheren Schulen und Hochschulen) wie auch die Qualität der erzeugten Qualifikationen und vor allem deren Verwertungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt massiv verändern würden. Weitgehend erst dann, als diese Zusammenhänge – in Form von Überlastung/Entleerung und Funktionswandel von Bildungseinrichtungen, in Form einer veränderten Durchschnittsqualifikation der Absolventen der verschiedenen Ausbildungsgänge, in Form von Verdrängungen der untersten Bildungsabschlüsse auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt, in Form von „Brüchen“ in den Berufsverläufen usw. – in der Realität sichtbar wurden, wurden sie allgemein bewußt und thematisiert. Die Chance, daß Qualifikationsforschung von vornherein auf solche Gefahren hingewiesen und, damit verbunden, die Priorität einer alle Jugendlichen umfassenden Höherqualifizierung und der Vermehrung der höherwertigen Beschäftigungsmöglichkeiten als Voraussetzung dafür, daß Bildungsexpansion tatsächlich die sozialen Chancen der unteren Bevölkerungsschichten verbesserte, herausgestellt hätte, war damit veran.

2. In der Qualifikationsforschung ist heute allgemein anerkannt, daß betriebliche Qualifikationspolitik durch die jeweils gegebene Technologie nicht voll determiniert ist, sondern daß – so wird diese kollektive Korrektur früherer Positionen üblicherweise formuliert – arbeitsorganisatorische Spielräume bestehen, die von den Betrieben in unterschiedlichen Formen genutzt werden können, denen dann auch alternative Qualifikationsstrategien entsprechen. Wovon aber wird die Nutzung dieser Spielräume für unterschiedliche Gestaltungsformen von Arbeitsorganisation bestimmt? An die Stelle der früher vorherrschenden Annahme eines mechanistisch-deterministischen Zusammenhangs scheint nunmehr die Annahme einer generell nicht näher bestimmbar Beliebigkeit getreten zu sein; die Vorstellungen bewegen sich zwischen je betriebspezifisch variierenden Randbedingungen, über die nichts Generelles ausgesagt werden kann einerseits, und betrieblicher Willkür („Philosophie“) oder Zufall andererseits. Daß eine wesentliche Bestimmungsgröße für die Ausgestaltung von Arbeitsorganisation die im Betrieb vorhandene Qualifikationsstruktur der Belegschaft und die damit mehr oder weniger eng verbundene Lohnstruktur ist, und daß sich eine neue Technologie (die ja meist nur Teilbereiche des Betriebs erfaßt) hier einpassen muß, wird nicht systematisch als Ausgangshypothese genommen und untersucht. Ebenso wird nicht systematisch davon ausgegangen, daß strukturelle Verschiebungen – Verknappungen oder Ausweitungen des Angebots von Arbeitskräften einer bestimmten Qualifikation, Verschiebungen in den Mengenrelationen des Angebots verschiedener Qualifikationsniveaus, Veränderungen der Lohndifferenziale usw. – den Charakter eines partiell eigenständigen Erstanstoßes haben können. Insgesamt bleibt damit die Aufhebung der Annahme einer ausschließlich technologischen Determinierung von Qualifikationsentwicklung zugleich zu eng und letztlich formal. Es werden „Einflüsse“ anderer als technologischer Bedingungen für möglich gehalten und, wo sie sich empirisch zeigen, auch festgehalten. Es fehlt jedoch die vorgängige Konzeptualisierung der notwendigen Zusammenhänge von gesamtgesellschaftlichen und einzelbetrieblichen Qualifikationsstrukturen, darauf abgestellten Lohn- und

Arbeitsorganisationsstrukturen sowie da hinein zu integrierender neuer Technologien, um diese Zusammenhänge systematisch aufzusuchen und zu analysieren (ggf. einschließlich möglicher Grenzen der Integrierbarkeit und der daraus resultierenden Veränderungserfordernisse).

### 3. Segmentationsforschung und ihre Korrekturanstöße für Qualifikationsforschung

Manche der Ausblendungen, Fehlwahrnehmungen und vereinseitigten Thematisierungen sozialer Entwicklungen, welche durch die Perspektive der Qualifikationsforschung wenn nicht zwangsläufig verursacht, so doch zumindest in hohem Maß begünstigt werden, haben oder hätten traditionelle Arbeitsmarktkonzepte aufgrund ihrer zentralen Orientierung auf quantitative Zusammenhänge vermieden. Dies kann hier ebenso wenig dargestellt werden, wie die korrespondierenden Folgeprobleme einer Perspektive, die qualitative („Mikro“-) Zusammenhänge ausspart oder unterbelichtet [7]. Ein zentraler Aspekt sei jedoch genannt: Da die traditionelle neoklassische Konzeption von der Homogenitätsannahme und der Mobilitätsannahme – den Annahmen also, daß für Arbeitsmarktprozesse Qualifikationsunterschiede der Arbeitskräfte keine erhebliche Rolle spielen, da sie durch Mobilität ausgeglichen werden – ausgeht, werden Strukturierungen des Arbeitskräfteangebots ebenso wie innerbetriebliche Strukturen, an denen sich Mengeneffekte jeweils in spezifischer Weise brechen müssen, nicht systematisch als ihrerseits partiell eigenständige Einflußgrößen mit einbezogen. Wie erwähnt, hat sich hier allerdings in den vergangenen Jahren vieles geändert, was jedoch nur ausschnittshaft am Beispiel der Segmentationsforschung angedeutet werden kann.

Es ist sicher kein Zufall, daß die Segmentationsforschung, die im Grenzbereich von Arbeitsmarktforschung, Industriesoziologie und zum Teil Konzepten gesellschaftlicher Stratifizierung entstanden ist, (auch) wesentliche neue Zusammenhänge zwischen Arbeitsmarkt- und Qualifikationstatbeständen herausgearbeitet hat. Diese Zusammenhänge kann sich Qualifikationsforschung aneignen, d. h. aufgreifen und verarbeiten, um eigene traditionelle Perspektiven und deren Ergebnisse zu erweitern und zu korrigieren.

Segmentationsforschung [8] hat gegenüber der traditionellen Arbeitsmarktforschung zwei neue, eng miteinander zusammenhängende zentrale Zusammenhänge offengelegt: die Aufteilung („Segmentation“) des Gesamtmarktes in gegeneinander durch systematische Mobilitätsbarrieren abgeschottete betriebsinterne Teilarbeitsmärkte einerseits und betriebsexterne Arbeitsmärkte andererseits und die systematischen Interessen von Betrieben (zum Teil auch von Arbeitskräften) an dieser Segmentation; und das daraus resultierende systematische betriebliche Interesse an einer Strukturalisierung ihres Arbeitskräftebestandes, unter den institutionellen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere an seiner Aufteilung in Stamm- und Randbelegschaften. Die Segmentationsforschung hat gezeigt, daß betriebliche Segmentationsinteressen vor allem auf die Nutzung von internen Teilarbeitsmärkten – und damit verbunden: auf die langfristige Bindung der Arbeitskräfte an den Betrieb, auf die Vermeidung hoher Suchkosten, auf die Reduzierung von Qualifizierungsaufwand durch weitgehend selbsttätige Bewältigung von Umqualifizierungserfordernissen usw. – sowie auf die flexible Nutzbarkeit von externen Teilarbeitsmärkten – und die damit verbundenen hohen quantitativen Anpassungsmöglichkeiten, welche die begrenzten quantitativen Inflexibilitäten von Stammbeschaftungen auszugleichen erlauben – ausgerichtet sind. Segmentationsforschung widerlegt damit die Homogenitäts- und Mobilitätsprämissen der traditionellen neoklassischen Arbeitsmarktforschung: Sie zeigt, daß sich die Dynamiken des Gesamtmarktes an den Barrieren der internen „geschützten“ Teilarbeitsmärkte brechen, daß sich also Veränderungen auf dem Gesamtmarkt (Veränderungen des Gesamtangebots/der Gesamtnachfrage) nicht umstandslos und gleichmäßig über den gesamten Arbeitsmarkt verbreiten, son-

dern durch die „Enklaven“ der internen Märkte neutralisiert, verstärkt oder abgebremst werden können.

Neben dieser zentralen Kritik an neoklassischen Arbeitsmarktkonzepten macht die Segmentationsforschung aber auch auf wichtige Zusammenhänge zwischen Arbeitsmarkt- und Qualifikationsaspekten aufmerksam: Sie hat zum einen – wie erwähnt – gezeigt, daß der Aufbau interner Arbeitsmärkte und seine Regelung nach bestimmten Prinzipien unter anderem dazu dient, informelle – d. h. selbsttätige und nur durch erfahrene Arbeitskräfte unterstützte – Qualifizierungsprozesse sicherzustellen und damit betriebliche Qualifizierungskosten zu reduzieren. Zum anderen hat sie, insbesondere in ihrer deutschen Ausprägung, gezeigt, daß die Segmentationslinien zwischen verschiedenen Teilarbeitsmärkten in der Bundesrepublik Deutschland [9] entlang den unterschiedlichen gesellschaftlich standardisierten Qualifikationstypen verlaufen; dementsprechend wird hier zwischen berufsfachlichen (im wesentlichen mit Facharbeitern besetzten), betriebszentrierten (mit mehr oder minder qualifizierten Angelernten besetzten) und (mit Ungelernten besetzten) Jedermannsarbetsmärkten unterschieden.

Was kann Qualifikationsforschung aus diesen neuen Perspektiven und Ergebnissen lernen? Allgemein zusammengefaßt besteht der wichtigste Anstoß darin, zu sehen, daß einzelbetriebliche und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen von Qualifikation und Qualifizierung ganz zentral mitbestimmt sind durch Teilarbeitsmarktstrukturen und die dahinter stehenden betrieblichen Interessen. Eine solche Verschiebung und Erweiterung der traditionellen Perspektive der Qualifikationsforschung kann und muß sich in vielerlei Korrekturen auf konkreter Ebene niederschlagen – dies ist eine noch weitgehend ausstehende Aufgabe. Folgende wichtige Aspekte seien beispielhaft genannt:

Betriebliche Entscheidungen für eine bestimmte Qualifizierungsform sind nicht nur bestimmt durch betrieblichen „Bedarf“ an der entsprechenden Qualifikation, sondern auch und vielleicht sogar überwiegend durch betriebliche Interessen am Aufbau, an der Funktionsfähigkeit und dauernden Nutzbarkeit eines spezifischen Teilarbeitsmarktes; z. B. dient langjährige Anlernung auf zunehmend anspruchsvolleren Arbeitsplätzen nicht nur der Erzeugung einer hohen Angelerntenqualifikation und auch nicht nur ihrer möglichst billigen Erzeugung, sondern auch der Aufrechterhaltung und Effektivierung eines betriebsinternen Arbeitsmarktes und der damit neben Qualifizierung verbundenen weiteren Funktionen: der langjährigen Bindung der Arbeitskräfte an den Betrieb, der Motivierung für besondere Leistungsverausgabung usw.

Zum anderen läßt sich aus den Ergebnissen der Segmentationsforschung folgern, daß nicht nur betriebliche Qualifikationspolitiken sich an durch Technologie und Arbeitsorganisation vorgegebenen Anforderungen orientieren, sondern daß umgekehrt von einem partiell eigenständigen Interesse an Strukturalisierung des betrieblichen Arbeitskräftebestandes – an der Aufteilung in Stamm- und Randbelegschaften und/oder in differenziertere gesamtbetriebliche Belegschaftsstrukturen – ausgegangen werden kann, das seinerseits die konkrete Ausgestaltung von Technologie und Arbeitsorganisation beeinflusst. Eine Politik der Qualifikationspolarisierung etwa ist vermutlich nicht nur technologisch determiniert, sondern mit hoher Wahrscheinlichkeit und in einem im einzelnen zu prüfenden Ausmaß auch durch betriebliche Strukturinteressen, die andere, z. B. arbeitsmarkt- oder „betriebspolitische“ Gründe haben können.

Betriebliche Qualifikationspolitik muß man also – die beiden genannten Aspekte übergreifend – als Bestandteil und im Rahmen betrieblicher Personalpolitik, die auch als Personalstrukturpolitik zu konzipieren ist, sehen: Personalstrukturpolitik ist auf die Gliederung betrieblicher Belegschaften und deren kurz- und längerfristige Entwicklung ausgerichtet, paßt sich nicht nur passiv an vorgegebene Bedingungen an, sondern ist auch durch davon im Prinzip unabhängige – aber natürlich damit zu integrierende – eigenständige Gliederungserfordernisse und -inter-



essen mitbestimmt. Das Konzept des Qualifikationstyps – Facharbeiter, qualifizierter Angelernter, technischer Angestellter usw. – bekommt hier zentralen Stellenwert; nicht so sehr, wie schon bisher, als gesellschaftlich standardisiertes Bündel von inhaltlich bestimmten Qualifikationen, sondern als Strukturelement betrieblicher und gesamtgesellschaftlicher Qualifikationsstrukturen. Auf diese Qualifikationstypen bezogene gesellschaftlich standardisierte Qualifizierungsformen (Berufsausbildung, Hochschulausbildung usw.) werden erkennbar als Strukturierungsinstrumente.

Zusammenfassend läßt sich also sagen, daß Segmentationskonzepte wichtige Zusammenhänge zwischen Arbeitsmarkt und Qualifikation ansprechen, die von der traditionellen Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung ausgespart blieben. Sie können von diesen zur „Selbstkritik“, zur Erweiterung und zu einer teilweisen Integration ihrer Ergebnisse genutzt werden und damit zur Erarbeitung einer gemeinsamen konzeptuellen Grundlage dieser beiden Forschungsrichtungen beitragen. Ob jedoch solche induktiven Integrationsversuche ausreichen, um eine adäquate und leistungsfähige theoretische Grundlage zu schaffen, ist zu bezweifeln. Dies nicht zuletzt deshalb, weil wesentliche Schwächen und Vereinseitigungen, wie sie hier beispielhaft und konkret an der Qualifikationsforschung demonstriert wurden (aber – teilweise mit demselben, teilweise mit umgekehrtem Vorzeichen – auch weite Teile der Arbeitsmarktforschung charakterisieren), sich genau auf die induktive Begründung dieser beiden Forschungsrichtungen als „Teilbereichswissenschaften“, auf das Fehlen einer gemeinsamen gesellschaftstheoretischen Fundierung zurückführen lassen.

#### 4. Zur induktiven Konstitution von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung als Teilbereichswissenschaft: Ursachen . . .

Uneindeutige Arbeitsteilung und daraus resultierende inhaltliche Probleme dieser beiden Forschungsrichtungen sind – so die These dieses Beitrags – Folge der Konstitution von Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung als „Teilbereichswissenschaften“ und der Art dieser Konstitution: Zum einen wurde der Ausbau beider Forschungsrichtungen wesentlich mitgeprägt durch staatlich finanzierte Forschungsprojekte und damit durch eine ganz bestimmte Form der Wahrnehmung, Definition und Bearbeitung sozialer Probleme durch staatliche Politik; daraus resultiert eine Definition der Forschungsaufgaben, die ausgerichtet ist auf spezifische, in ministeriellen „Ressorts“ kanalisierte und gegeneinander ausgegrenzte politische Zuständigkeiten für und Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemen. „Vater“ sowohl von Arbeitsmarkt- wie von Qualifikationsforschung ist also das staatliche Interesse daran, komplexe gesellschaftliche Problemlagen der Entwicklung von Arbeitskraft nach den Scheidungslinien Qualifikation/Arbeitsmarkt aufzuspalten und als gesonderte politisch zu bearbeiten, und das Vertrauen darauf, daß dies möglich sei und eventuelle Probleme der Aufspaltung durch „Zusammenarbeit“ zu lösen seien. Daß diese „Vaterschaft“ eine solche Bedeutung für die inhaltliche Konstitution und Entwicklung dieser Teilbereichswissenschaften gewinnen konnte, hat jedoch eine zweite Ursache: das Fehlen einer unmittelbar verfügbaren „Mutter“, d. h. einer umfassenden Theorie gesellschaftlicher Zusammenhänge, die bereits soweit ausgebaut und für einzelne gesellschaftliche Bereiche und Zusammenhänge konkretisiert wäre, daß sich empirische, oft sehr spezialisierte Fragestellungen bearbeitende Forschungen hier unmittelbar einordnen könnten. Zwar existierten zur Zeit des Aufbaus von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung in der Bundesrepublik Deutschland umfassende Theorieentwürfe – insbesondere (Neo-) Funktionalismus, soziologische Systemtheorie, Marxismus –, welche im Prinzip einen Erklärungsanspruch für die hier in Frage stehenden Bereiche erheben; doch waren sie eben nicht viel mehr als relativ allgemeine Bezugsrahmen, die nur eine ungefähre Ausrichtung, nicht aber eine konkrete Strukturierung spezifischer empirischer Forschungsarbeiten ermöglichten. Derjenige Ansatz jedoch, der zwar keine gesellschaftstheoretischen Grundlagen bot,

jedoch empirische Qualifikations- und Arbeitsmarktprobleme auf gesamtgesellschaftlicher Ebene thematisierte – der Manpower-Approach – wurde vielfältiger politischer und wissenschaftlicher Kritik unterzogen: Nicht nur klammerte er ganz zentrale gesellschaftliche Bedingungen, insbesondere gesellschaftspolitische Ziele aus; er bot auch ein zu einfaches Erklärungsmodell des Zusammenhangs von Produktion und Bildung, in dem die vielfältigen Regelkreise auf Mikroebene, insbesondere die vielfältigen wechselseitigen Anpassungsprozesse im Betrieb, und alle Brechungen durch den Arbeitsmarkt nicht einbezogen waren. In einem engen Zusammenhang damit stand Kritik an den zentralen Kategorien, auf denen seine Modelle basieren: insbesondere die Verwendung von „Beruf“ und „Branche“ als Elementarkategorien, obwohl sich doch hinter diesen Begriffen außerordentlich verschiedenartige Qualifikationen respektive Produktionsprozesse verbergen.

Diese Konstitutionsbedingungen – der unmittelbar praktische, oft für die Wissenschaftler auch existenzielle oder politisch-moralische Druck, mit vorgegebenen konkreten Forschungsaufgaben rasch und effizient zurecht zu kommen; die unzureichende Ausdifferenzierung gesamtgesellschaftlicher Theorieentwürfe; und die „Abstoßung“ von den Defiziten der makroökonomisch orientierten Bildungsökonomie in bezug auf qualitative und „Mikro“-Zusammenhänge – haben deshalb zunächst zu einer Blüte von Ad-hoc-Konzepten geführt, d. h. zu theoretisch nicht abgeleiteten, sondern induktiv aus dem jeweils institutionell vorgegebenen, alltagssprachlich definierten Forschungsgegenstand entwickelten Konzepten und Begriffen. Diese Aussage gilt natürlich für die verschiedenen Forschungen und Zeitperioden in unterschiedlicher Weise und in unterschiedlichem Ausmaß; jedoch ist sie als Entwicklungstendenz generell: Auch da, wo zunächst „Ableitungen“ von Kategorien aus Gesellschaftstheorien versucht wurden, erfolgte dann häufig ein unvermittelter „Sprung“ in Konzepte, die aus dem Gegenstandsbereich und seiner Anschauung heraus gewonnen worden waren.

Welches sind nun die Konsequenzen dieser Konstitutionsgeschichte für Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung? Auch hierzu lassen sich an dieser Stelle natürlich nur recht generelle und nicht allen Arbeiten gerecht werdende Aussagen treffen.

#### 5. . . . Charakteristika . . .

Vor allem die folgenden, auf eine überwiegend induktive Begründung als Teilbereichswissenschaften zurückführende Merkmale bzw. Tendenzen der Qualifikations- und weiter Teile, insbesondere der empirischen Arbeitsmarktforschung, sind in diesem Zusammenhang zu nennen:

Sie sind charakterisiert durch eine Vielzahl von Konzepten mittlerer (oft aber eher: kürzerer) Reichweite, von Annahmen und Begriffen, welche hohe Scheinplausibilität und scheinbare Deutungskraft haben, aber – wie ihre Verwendung in unterschiedlichen Kontexten und mit den unterschiedlichsten Bedeutungen zeigt – ein Gutteil dieser Deutungskraft vorwissenschaftlichen Assoziationspotentialen verdanken; ein gutes Beispiel ist hierfür etwa das vielfältig verwendete Gegensatzpaar von funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen. Solche Konzepte und Begriffe existieren in einem ungeklärten Nebeneinander, sind untereinander konsistent vielfach nur für die jeweiligen Autoren, werden von anderen Autoren immer wieder „ergänzt um nicht berücksichtigte Aspekte“, neu kombiniert, reininterpretiert. Über ihre Verwendung oder Nichtverwendung entscheidet oft einfach das Kriterium der „Ergiebigkeit für die Zwecke dieser Studie“, nicht aber das einer theoretisch begründeten Adäquanz.

Ein weiteres Charakteristikum dieser Form von Teilbereichswissenschaft ist die Art, wie Zusammenhänge des als eigener Gegenstand bestimmten gesellschaftlichen Bereichs mit anderen Bereichen behandelt werden: Solche Zusammenhänge werden als wechselseitige „Einflüsse“ thematisiert und untersucht, d. h. also, außerhalb des eigenen Forschungsfeldes liegende Bereiche werden implizit als dessen „Umwelt“ gesehen. Zwar wird eine

„Interdependenz“ verschiedener gesellschaftlicher Bereiche in der Regel angenommen, jedoch nicht in Form von komplexen, vielfältig – eventuell über mehrere Gesellschaftsbereiche vermittelten – Zusammenhangsketten explizit untersucht und zur Verortung des eigenen Forschungsgegenstands genutzt. Es fehlt also vor allem ein systematisches Konzept der Zusammenhänge zwischen diesen verschiedenen Einflußgrößen.

Diese Charakteristika von empirisch-induktiv begründeten Teilbereichswissenschaften machen diese keineswegs ganz unbrauchbar. Sie ermöglichen, ja katalysieren zum Teil sogar eine vielseitige empirische Abbildung des Forschungsfeldes, die Identifizierung einer Vielzahl von bereichsinternen Zusammenhängen und -externen Einflüssen, also die Erarbeitung von differenzierten und detaillierten Wissensbeständen in großem Umfang. In bezug auf Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung steht außer Zweifel, daß – aufgrund der oben angesprochenen Konstitutionsbedingungen – diese Form des Herangehens wesentlich zum Zustandekommen der großen empirischen Wissensbestände beigetragen hat, über die wir heute für die Bereiche Qualifikation und Arbeitsmarkt verfügen. Jedoch hat diese produktivitätssteigernde Wirkung des Nebeneinanders zweier nur pragmatisch abgegrenzter Forschungsrichtungen und des Pluralismus vieler konkurrierender, in einem ungeklärten Verhältnis zueinander stehender Konzepte und Begriffe auch ihre Grenzen und daraus resultierende Folgeprobleme.

#### 6. ... und problematische Folgen

Die folgenden besonders wichtigen Folgeprobleme lassen sich auf genereller Ebene benennen:

Einzelne Begriffe und Konzepte mit begrenztem Gültigkeitsanspruch können, da sie nicht in einem übergreifenden Rahmen verortet sind, auch nicht systematisch zueinander in Beziehung gesetzt und auf ihre Konsistenz hin überprüft werden.

Das additive Nebeneinander von einander möglicherweise überlappenden, möglicherweise auch inkompatiblen Konzepten führt aber auch dazu, daß die mit ihrer Hilfe erarbeiteten empirischen Ergebnisse ebenfalls nicht stringent zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Es fehlen „Integrationsregeln“ und es fehlen Annahmen über das relative Gewicht einzelner Teilsammenhänge.

Gelten diese Aussagen in mehr oder minder großem Umfang bereits jeweils für das Innenverhältnis von Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung, so gelten sie noch wesentlich ausgeprägter für das Verhältnis zwischen Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung. Ein systematisches Konzept des Verhältnisses von Quantität, Qualität und Struktur des gesellschaftlichen oder einzelbetrieblichen Arbeitskräftebestandes fehlt. Die oben dargestellte Fehlwahrnehmung der Bildungsexpansion bzw. die Nichtwahrnehmung bestimmter negativer Konsequenzen, die diese ceteris paribus gerade für (Teile der) unteren Bevölkerungsschichten haben würde, ist hierfür ein Beispiel.

Aus dem Fehlen eines systematischen Konzepts über den Zusammenhang des eigenen Forschungsgegenstands mit anderen gesellschaftlichen Bereichen und der damit verbundenen Tendenz zur Residualisierung der „restlichen Gesellschaft“ gegenüber dem eigenen Gegenstandsbereich resultieren Tendenzen zur Hypostasierung der Bedeutung des eigenen Forschungsgegenstands. Diese drohen nicht nur, die adäquate Wahrnehmung anderer gesellschaftlicher Bereiche zu beeinträchtigen, sondern auch gerade die des eigenen Gegenstands selbst. Es gibt offenbar jeweils typische Wahrnehmungs- und Erklärungsdefizite, die zwar vielleicht nicht unbedingt zwangsläufig sind, jedoch durch induktive Konstitution der eigenen Forschungsrichtung begünstigt werden. So hat auch die empirische Arbeitsmarktforschung z. B. lange nicht gesehen, daß Qualifikationsunterschiede und interne Märkte (Gesamt-)Arbeitsmarktmechanismen blockieren oder verzerrten; typische Wahrnehmungs- und Erklärungsdefizite der Qualifikationsforschung sind oben an konkreten Beispielen ge-

zeigt worden. Solche Defizite bleiben oft lange unsichtbar und werden erst bei der Bearbeitung bestimmter Probleme offenkundig. Vielfach werden sie dann durch „Herausspringen“ aus der eigenen Perspektive zu korrigieren versucht – ein Verfahren, das sowohl an der Nachträglichkeit dieser Korrekturen, wie auch an bestimmten inneren Widerständen leidet.

#### 7. Einige Schlußfolgerungen für weitere konzeptuelle Arbeiten

Vor dem Hintergrund dieses hier nur kurz skizzierten, sicher zu präzisierenden Versuchs einer kritischen Analyse von induktiv begründeten Teilbereichsforschungen scheint die Erarbeitung einer umfassenden gesellschaftstheoretischen Fundierung [10] notwendig, welche die Integration, aber eventuell auch Korrekturen der Konzepte beider Forschungsrichtungen, die Verortung ihrer empirischen Teilergebnisse und eine präzisere Bestimmung des Verhältnisses von Qualifikations- und Arbeitsmarktphänomenen zu anderen gesellschaftlichen Phänomenen erlaubt. Die Herstellung einer solchen gemeinsamen theoretischen Basis erscheint notwendig, nicht (nur) um wissenschaftsimmanenter Ziele willen, sondern auch und gerade, um die Erträge der Arbeitsteilung zu erhöhen, ja vielfach überhaupt erst zu sichern: Nur wenn diese Arbeitsteilung ergänzt wird durch Kooperation – und wenn diese Kooperation mehr ist als die Reproduktion von Arbeitsteilung unter einem gemeinsamen Projekttitel –, wenn also eine gemeinsame inhaltliche Kooperationsgrundlage besteht, können in unterschiedlichen Forschungseinrichtungen und -projekten gewonnene Ergebnisse ohne Kompatibilitätsprobleme nebeneinandergestellt, können falsche Anleihen, fehlinterpretierte Übernahmen von Prämissen und Ergebnissen vermieden und können vor allem aufgedeckte Inkompatibilitäten zum Ausgangspunkt neuer Fragestellungen gemacht werden.

Die Beschränkung auf Konzepte mittlerer Reichweite ist also aufzugeben. In den vergangenen Jahren wurden ja zunehmend weniger auf Gesamtgesellschaft und ihre Entwicklung bezogene Beschreibungs- und Analysenentwürfe geliefert. Dies war Konsequenz einer zunächst teilweise sicher sinnvollen Hinwendung zur „Mikroebene“, zum Betrieb als der Zelle der vielfältigen, sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene aggregierenden Entwicklungen. Die Komplexität und Widersprüchlichkeit der bei dieser Hinwendung zum Betrieb gemachten „Entdeckungen“ haben dann aber immer weiter dazu beigetragen, die Entwicklung von Konzepten, welche diese „Entdeckungen“ auf gesellschaftlicher Ebene einordnen, nicht zu versuchen. Dies kann jedoch nur ein produktiver Zwischenschritt, kein Zielzustand bleiben. Gerade heute, mit den wesentlich erweiterten Wissensbeständen und der – im Bereich von Arbeitsmarkt und Qualifikation ja sehr deutlichen – Interdependenz von Problemen und Problemlösungsvorschlägen ist der Rekurs auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge nicht nur sinnvoll, sondern auch ganz praktisch notwendig.

Um dies wiederum am Beispiel der Bildungsexpansion und ihrer möglichen Folgen für das Beschäftigungssystem zu illustrieren: Zunächst ist davon auszugehen, daß die starke Vermehrung eines bestimmten Typs von Qualifikation diese (unter bestimmten Umständen) auch inhaltlich verändern kann: Stark vermehrtes Angebot einer Qualifikation führt dazu, daß sich betriebliche Rentabilitätskalküle in bezug auf diese Qualifikation verändern. Vermehrtes Angebot kann zu vermehrtem Einsatz dieser Qualifikation und/oder veränderten Einsatz- und Nutzungsprozessen (zu niedrigerem Ersteinstieg, niedrigerem Lohn und höherer Arbeitsintensität usw.) führen. Vermehrtes Angebot kann – vermittelt über solche Veränderungen der Verwertungsmöglichkeiten der Qualifikation für die individuelle Arbeitskraft – dann auch zu einer veränderten Bedeutung der Qualifikation für die Arbeitskraft führen, und, daraus resultierend, zu Veränderungen von deren Arbeitsverhalten; diese Veränderungen modifizieren ihrerseits deutlich die verfügbare Qualifikation. Außerdem kann vermehrtes Angebot auch zu anderen, in der Regel schlechteren Aufstiegschancen und damit schlechteren Chancen einer Weiterqualifizierung in der Arbeitstätigkeit führen, – auch

dies mit dem Resultat einer mittel- und langfristigen Veränderung der letztlich verfügbaren Qualifikation. Es muß also systematisch in Rechnung gestellt werden, daß die tatsächlich vorhandenen Qualifikationspotentiale nicht nur durch die Qualität von Qualifizierungsgängen/Bildungseinrichtungen bestimmt sind, sondern auch von quantitativen Marktentwicklungen beeinflusst werden können. Das zeigt noch einmal, daß und wie hier Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung eng ineinandergreifen müssen.

Markteinflüsse werden jedoch nur dann in der skizzierten Weise relevant, wenn die Betriebe auf die veränderten Angebotsstrukturen tatsächlich reagieren, d. h. wenn sie daran interessiert und/oder dazu gezwungen sind, ihre Einsatz- und Verwertungsbedingungen, die Gestaltung von Entlohnung und Berufsverläufen usw. auf die neuen Angebotsstrukturen abzustellen. Die Frage aber, ob die Betriebe dies tun oder ob sie ungeachtet der neuen Angebotssituation ihre traditionellen Formen der Qualifikationsverwertung aufrechterhalten, — das wird in hohem Maße von gesamtgesellschaftlichen Bedingungen mitbeeinflusst: Betriebe können eine Qualifikation in Reaktion auf deren vermehrtes Angebot nur dann deutlich anders einsetzen und niedriger bewerten (und damit indirekt auch qualitativ modifizieren), wenn bestehende Tarifsysteme und Gewerkschaften dem wenig Widerstand entgegensetzen; wenn das bestehende Arbeits- und Tarifrecht ein Ersetzen von bereits länger beschäftigten älteren Arbeitskräften durch junge und deren niedrigere Einstufung zuläßt; wenn die jungen Nachwuchskräfte weder durch staatliche Transfereinkommen, noch durch lang dauernde familiäre Unterstützung vor dem unmittelbaren Arbeitsmarktdruck geschützt werden und deshalb die traditionell an diese Qualifikation gebundenen Ansprüche an Einkommen, Arbeitsplatzniveau und „Karriere“ aufgeben müssen, um (irgend-) einen Arbeitsplatz zu erhalten usw. Die konkreten Formen des Ineinandergreifens von Arbeitsmarkt und Qualifikation sind also nur unter Heranziehung anderer gesellschaftlicher Einflußfaktoren zu erklären.

Die Wirkungen dieser gesellschaftlichen Einflußfaktoren aber lassen sich allenfalls vordergründig und kurzfristig ausschließlich empirisch erfassen. Für eine systematische Erklärung der hier ineinandergreifenden Zusammenhänge und für eine auch nur ansatzweise Aussage über mögliche oder wahrscheinliche zukünftige Entwicklungen sind darüber hinausgehende gesellschaftstheoretische Annahmen notwendig: Diese konkreten gesellschaftlichen Einflußfaktoren sind ja ihrerseits bedingt, also erklärungsbedürftig; und sie sind folglich nicht in alle Zukunft hinein zu verlängern, sondern veränderbar. Wie kann man etwa die mittel- und langfristigen Entwicklungen des Beschäftigungssystems abschätzen, wenn nicht unter Rekurs auf ein theoretisches Konzept darüber, welche Einflüsse einerseits die Entwicklung des Wirtschaftsprozesses, andererseits politische und institutionelle Entwicklungen haben können: Bestehen in einer lang anhaltenden ökonomischen Krise betriebliche Interessen an internen Arbeitsmärkten fort oder sinken sie zugunsten von Interessen an externen Märkten? Setzen sich im letzteren Fall diese Interessen durch oder aber die fortbestehenden, ja verstärkten Interessen der (beschäftigten) Arbeitskräfte an internen Märkten? Aufgrund welcher Bedingungen kann sich ein System einer ansatzweise (rechtlich und tarifvertraglich) formalisierten Sicherung von älteren, länger beschäftigten Arbeitskräften herausbilden und was besagt das für seine Stabilität? Welche Rolle spielt der Staat für die Stabilisierung oder Flexibilisierung von traditionellen Zuordnungen von Qualifikation und Qualifikationsverwertung? Wird die Familie in der ökonomischen Krise, trotz sinkender finanzieller Mittel, ihre Funktion als Versorgungsgemeinschaft (wieder) übernehmen oder die Nachwuchskräfte voll dem Druck des Arbeitsmarktes aussetzen?

Mögen Forschungskomplexe wie die industriellen Beziehungen, das System der sozialen Sicherung gegen Risiken des Erwerbslebens und seine Verrechtlichung in Arbeits- und Tarifrecht so-

wie staatlichen Einkommenstransfers, die Funktion(sstabilität) von Familie usw. und der innere Zusammenhang dieser Komplexe mit ökonomischer Prosperität bzw. Krise auch auf den ersten Blick denkbar weit von den Aufgaben von Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung entfernt scheinen, so kommen diese beiden Teilbereichswissenschaften doch nicht darum herum, ihre Bedeutung auch für den jeweiligen eigenen Forschungsgegenstand und die zwischen diesen bestehenden Zusammenhänge in Rechnung zu stellen, ja, bewußt herauszuarbeiten: Diese (und andere) gesellschaftliche Entwicklungen werden ja — über die angedeuteten Vermittlungsmechanismen — betriebliche Beschäftigungs- und Qualifikationspolitik und damit die längerfristigen Entwicklungen sowohl der Qualifikationsstrukturen des beschäftigten Arbeitskräftepotentials wie auch Volumen und Struktur des Arbeitslosenbestands wesentlich mitbestimmen.

#### Anmerkungen

- [1] Die manpower-Forschung — als eine frühe Form der „Einheit“ von qualitativer und quantitativer Betrachtung, von welcher sich große Teile der später dominierenden „qualitativen“ Qualifikationsforschung kritisch abgestoßen haben — bleibt hier ausgespart; dies vor allem deshalb, weil sie sich von der qualitativen Qualifikationsforschung soweit unterscheidet, daß ihre gemeinsame Behandlung unter den hier interessierenden Gesichtspunkten nicht möglich ist, ihre gesonderte Analyse jedoch die Komplexität der Argumentation (und den Platzbedarf) in einer nicht adäquaten Weise erhöhen würde.
- [2] Neuere Arbeitsmarkt-Konzepte, insbesondere Segmentationskonzepte und um mikroökonomische Perspektiven erweiterte neoklassische Konzepte, haben hier allerdings wichtige Veränderungen gebracht.
- [3] Die Illustration genereller Probleme von induktiv begründeten Teilbereichswissenschaften nur anhand der Qualifikationsforschung erfolgt zunächst aus pragmatischen Gründen des verfügbaren Platzes und der eigenen Kompetenz, d. h. einer intensiveren Erfahrung von Defiziten der Qualifikationsforschung. Darüber hinaus haben aber in der Arbeitsmarktforschung in den vergangenen Jahren, wie erwähnt, mehr Entwicklungen in Richtung auf eine Überwindung ihrer Defizite stattgefunden.
- [4] Das Bild ist hier insofern uneinheitlich, als hier neben umfassenden, an ökonomischen Theorien orientierten Ansätzen oft recht unvermittelt die Arbeiten stehen, die bestimmte Ausschnitte des Arbeitsmarktgeschehens empirisch-deskriptiv erfassen.
- [5] Wichtige Aspekte von Entsprechung und Gegenläufigkeit (der Perspektiven und Schwachstellen) von Qualifikations- und Arbeitsmarktforschung müssen also hier ausgeklammert bleiben; eine gewisse Asymmetrie der Darstellung zugunsten der Qualifikationsforschung ist notwendig, um zumindest gewisse Zusammenhänge verdeutlichen zu können.
- [6] Deshalb werden hier bewußt nicht einzelne Arbeiten zitiert, obwohl es in einer ausführlichen (notwendigerweise: sehr ausführlichen) Analyse sicher fruchtbar wäre, die verschiedenen Arbeiten auf unterschiedliche Ausprägungen der hier behaupteten Tendenzen hin zu untersuchen und zu vergleichen. An dieser Stelle sei lediglich angemerkt, daß in diesem Aufsatz die Zuordnung zu Qualifikations- bzw. Arbeitsmarktforschung thematisch, nicht institutionell erfolgt; unter Qualifikationsforschung werden also alle Arbeiten verstanden, die sich zentral mit Qualifikation/Qualifizierung (in soziologischer Perspektive) befassen, unabhängig davon, wo und von wem sie durchgeführt wurden.
- [7] Diese Charakterisierung gilt nur für einen Teil der Arbeitsmarktforschung, für die an ökonomischen Theorien (Neoklassik, Keynesianismus) orientierten Arbeiten, nicht aber für den Großteil der empirischen Arbeiten, die ohne Theoriebezug einzelne Arbeitsmarktphänomene untersuchen.
- [8] Es ist sinnvoller, von Segmentationsforschung zu reden als von Segmentations-theorie, da eine gemeinsame, ausgearbeitete Segmentations-theorie nicht existiert; diese Forschungsrichtung charakterisiert sich ja vorwiegend durch einen gemeinsamen Forschungsgegenstand — Segmentation — und einige gemeinsame zentrale Teilkonzepte/Begriffe. Die Annahmen über die Ursachen von Segmentation und insbesondere über das relative Gewicht und die Verknüpfung verschiedener Ursachen(-Bündel) differieren.
- [9] In anderen Ländern sind demgegenüber Geschlechts- und ethnische Zugehörigkeit als Segmentationskriterien von wesentlich größerer Bedeutung.
- [10] Eventuell auch mehrerer konkurrierender — es wäre vermutlich naiv, hier ein volle Vereinheitlichung zu erwarten; entscheidend ist jedoch die jeweilige innere Konsistenz von gesellschaftstheoretischer Grundlage und konkreteren Konzepten und Begriffen.



Friedemann Stooß

## Zum Verhältnis von Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung

Nach gesetzlichen Normen und institutionellem Rahmen stehen Arbeitsmarktforschung und Berufsbildungsforschung in unterschiedlichem Kontext. Die jeweiligen Institute haben auf identisch benannten Forschungsgebieten Aufgaben wahrzunehmen, die nach Schwerpunktsetzung und Art des Praxisbezugs voneinander abweichen. Die streckenweise Verwendung gleicher Begriffe (Beruf, Berufsbildung) als solche spricht noch nicht für Überschneidung oder Doppelarbeit. Nichtsdestoweniger hat sich der regelmäßige Austausch beiderseits als hilfreich und fruchtbar erwiesen. Aus einer Abklärung der Profile und Charakteristika der Forschungsarbeit, der wechselseitigen Beteiligung an Forschungstreffen, dem regelmäßigen Austausch der Programme und der Abstimmung bei der Projektplanung hat sich im Laufe der Zeit eine enge Kooperation entwickelt. Sie hat einen Stand erreicht, bei dem ohne formale Reglementierung Wissenschaftler theoretische und empirische Probleme regelmäßig diskutieren.

### Vorbemerkungen

Seit dem ersten Versuch, Schwerpunkte, Gemeinsamkeiten und Überschneidungen der Arbeitsmarkt-, Berufs- und Bildungsforschung herauszuarbeiten [1], sind Jahre vergangen. Die institutionalisierte Forschung im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) und im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist inzwischen voll ausgebaut. Im weiteren Feld sind darüber hinaus eine Reihe freier Institute tätig. Eine große Zahl einschlägiger Themen wird Jahr für Jahr im Hochschulbereich bearbeitet, die Forschungs- und Literaturdokumentation des IAB ist dafür ein bereichertes Zeugnis [2].

Eines ist im Laufe der Jahre sichtbar geworden: Im weiten, kaum trennscharf abzugrenzenden Feld „Arbeitsmarkt“ und „Berufsbildung“ ist die Verwendung identischer Begriffe keinesfalls ein Indiz für Überschneidung oder gar Doppelarbeit [3]. Entscheidend sind vielmehr die Aufgaben, wie sie beiden Instituten durch Gesetze vorgegeben sind. Hieraus leiten sich Erkenntnisziele, Schwerpunkte und institutionelle Rahmenbedingungen der Forschungstätigkeit ab.

Angesichts dieser Ausgangslage soll hier – aus der Sicht der Arbeitsmarktforschung – dargestellt werden,

- welche Akzente sich für die Forschungsarbeit im IAB aus den gesetzlichen Aufgaben ergeben und welche Berührungspunkte zu den Aktivitäten des BIBB bestehen.
- wie sich die Kooperation zwischen dem BIBB und dem IAB entwickelt hat, angefangen von ersten Arbeitskontakten zu Beginn der siebziger Jahre, über organisierte Arbeitstreffen bis zum regelmäßigen Austausch von Programmen und der engen Zusammenarbeit bei Einzelvorhaben.
- welche aktuellen Fragen sich – unter Beachtung der institutionellen Einbindung beider Institute – als Forschungsaufgaben stellen.

Ziel eines solchen Vorgehens ist es, eigenständige Forschungsfelder in Berlin und Nürnberg zu umreißen und gemeinsame Interessen an Forschungsthemen zu bestimmen. Wege des Zusammenwirkens sollen beschrieben und wechselseitige Austauschbeziehungen aufgezeigt werden.

### Felder der Arbeitsmarktforschung und ihre Berührung zur Berufsbildungsforschung

Der Arbeitsmarkt, verstanden im umfassenden Sinne des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG), hat vielerlei Gesichter. Dies wird be-

reits aus den zentralen Aufgaben erkennbar, die der Bundesanstalt für Arbeit übertragen sind. Neben der Vermittlung in betriebliche Ausbildungsplätze und Arbeitsstellen sowie den finanziellen Leistungen an Arbeitslose gehören dazu die berufliche Beratung Jugendlicher und Erwachsener (Nachfrageseite), genauso wie die Beratung der Betriebe und Behörden (Angebotsseite) oder die Förderung der beruflichen Bildung zu den Kernbereichen arbeitsmarktpolitischer Aktivitäten nach dem AFG.

Institutionalisierte Arbeitsmarktforschung umfaßt alle genannten gesetzlichen Aufgaben. Sie erweist sich damit – losgelöst von der Organisationsstruktur des IAB – als eine Bündelung von Forschungsanliegen mit den folgenden Schwerpunkten:

- Die Abschätzung aktueller und künftig erwartbarer globaler Größen des Angebots an Arbeitsplätzen und der Nachfrage nach Arbeitskräften einschl. der Bilanzierung beider Marktseiten bei unterschiedlichen Annahmen zur kurzzeitigen, mittel- und langfristigen Entwicklung (Arbeitsmarktvorausschau). Der Zugang junger Kräfte ins Erwerbsleben, untergliedert nach Bildungsebenen und Fachrichtungsgruppen, ist Teil einer solchen Vorausschau.
- Die Beschreibung der Arbeitsmarktstruktur als eine Analyse aktueller Gegebenheiten und dynamischer Prozesse des Wandels im Zeitablauf. Je nach Kontext der Arbeiten stehen dabei immer wieder andere Aggregate im Vordergrund. Es sind jene Merkmale, die üblicherweise Erwerbsstrukturen beschreiben und determinieren; also vorrangig Branchen und Wirtschaftsgruppen, betrieblicher und sozialrechtlicher Status der Arbeitskräfte, Ausbildungsebenen und -abschlüsse (Fachrichtungen) sowie Tätigkeitsfelder (Berufe). Bei all diesen Kategorien bildet die regionale Komponente – entsprechend dem dreigliedrigen Aufbau der Bundesanstalt für Arbeit über Arbeitsämter, Landesarbeitsämter als Mittelinstanz und der Zentrale in Nürnberg – eine wichtige, häufig nachgefragte Form der Disaggregation der Daten.
- Die Strukturierung der Tauschmuster von Arbeitskraft, ihre Einbettung in einzelwirtschaftliche Strukturen und deren Veränderung im Zeitablauf (Berufsforschung). Im genannten Sinne beschreibt die heutige Sozialforschung Beruf als Vorgabe, die der nachwachsenden Generation seitens der Gesellschaft angeboten wird, um ihre Arbeitsfähigkeiten auszubilden und marktkonform anzubieten. Beruf wird damit zur persönlichen Chance, sich für eine spezifische Betätigung im Erwerbsleben zu entscheiden, an der gesamtwirtschaftlichen Leistung mitzuwirken, seine Subsistenz zu sichern, sich in der Gesellschaft zu verorten, sich selbst zu verwirklichen und berufliche Identität zu entwickeln [4].
- Das Verhalten von Personen (Arbeitskräften) bei der Wahl zwischen den in Berufsform angebotenen Tauschmustern (Berufswahlproblematik) und später beim Übergang von der Berufsbildung auf einen ersten Arbeitsplatz sowie beim Wechsel im Verlaufe des Erwerbslebens zwischen Betrieben und Berufen [5]. Besondere Aufmerksamkeit gehört dabei Bewegungen zwischen Berufspositionen, zwischen individuell wahrgenommenen und tatsächlich bestehenden Berufswahlalternativen und zwischen Berufen mit ähnlichen funktionalen und sozialen Ausprägungen.
- Die Auswirkungen technologischer und organisatorischer Änderungen auf Berufe, Berufstätige, Arbeitsplätze und ihre Anforderungen. Dabei interessiert vor allem, wie viele Arbeitskräfte von technischen Änderungen betroffen sind, wer frei-

gesetzt, umgesetzt oder in den Änderungsbereich hinein neu eingestellt wird, wobei die Ergebnisse wiederum nach den zuvor genannten gängigen Merkmalen zur Beschreibung der Erwerbsstrukturen aufzubereiten sind.

- Die Betroffenheit einzelner Gruppen (z. B. Jugendliche; Akademiker) von aktuellen oder künftig erwartbaren Arbeitsmarktkonstellationen. Bezogen auf einzelne Zielgruppen der Arbeitsmarktpolitik wird dieser Aspekt im Arbeitsförderungs-gesetz besonders betont (§ 2 AFG). Rasch wechselnde Arbeitsmarktbedingungen führen allerdings dazu, daß immer wieder andere Personengruppen ins Blickfeld rücken (z. B. neuerdings die ausländischen Jugendlichen).
- Die Evaluation beschäftigungspolitischer Maßnahmen und Instrumente, die über das AFG der Bundesanstalt für Arbeit zur Erfüllung ihrer Aufgaben in die Hand gegeben sind (Wirkungs-forschung).
- Die Umsetzung der Forschungsergebnisse in Arbeitshilfen für die Fachkräfte der Arbeitsämter (und darüber hinaus für eine breitere Öffentlichkeit). Bei der bundesanstaatsinternen Um-setzung stehen Informationen zur Berufsstruktur und ihrem Wandel im Zeitablauf im Vordergrund. Sie dienen der Absiche-rung beruflicher Entscheidungen gegenüber Beschäftigungs- Risiken und der Beurteilung der Entwicklung einzelner Berufe oder Teilarbeitsmärkte. Grundlage für die Anwendung dieser berufsgebundenen Forschungsergebnisse bilden berufskund-liche Unterlagen in Verbindung mit beruflichem Fachwissen der Beratungs- und Vermittlungskräfte. Auf diese Weise ist es möglich, der Beratungspraxis verdichtete quantitative In-formationen zu beruflichen Strukturen und ihrer Verände-rung anzubieten [6].
- Die Arbeit an methodischen und statischen Grundlagen der Arbeitsmarktforschung. Hierzu zählen u. a. Arbeiten zur Ver-besserung des Instrumentariums für die kurz- und langfristige Vorausschau auf dem Arbeitsmarkt (z. B. die Arbeitskräfte-gesamtrechnung), Verfahren zur Detailanalyse der Arbeits-losigkeit (z. B. Messung des Saisoneinflusses, Zerlegung der Arbeitslosigkeit nach Dauer, Häufigkeit und Betroffenheit) oder Arbeiten zur differenzierten Erfassung der Tätigkeiten über Tätigkeitsschwerpunkte.
- Die Infrastrukturaufgaben der Dokumentation der einschlä-gigen Literatur und der Forschungsaktivitäten des weiteren Umfelds einschließlich der Serviceleistungen für Dritte [7].

Faßt man zusammen, ergeben sich – nach Stichworten geord-net – folgende Schwerpunkte:

Kurz-, Mittel- und Langfristprognosen, Analysen der Arbeits-marktstrukturen und -bewegungen, Untersuchungen zum Ar-beitsmarktverhalten von Personen und Personengruppen, Berufsstrukturforschung, Erforschung beruflicher Flexibilität und Identität, Arbeiten zu Zielgruppen der Arbeitsmarkt-politik, Wirkungsforschung, Technologieforschung, Grund-lagenarbeiten zur Verbesserung des methodischen und sta-tistischen Instrumentariums, Dokumentation, Transforma-tion und Information.

Die Auflistung zeigt, welch vielfältige Verknüpfungen zur Be-rufsbildungsforschung bestehen. Sie treten darüber hinaus in unterschiedlichen Phasen der Projektbearbeitung auf. So gibt es – sicher vielfach wechselnd – vor- und nachgelagerte Ar-beiten des einen und des anderen Instituts. Ein Beispiel für die der IAB-Forschung vorgelagerten Arbeiten des BIBB ist die Er-stellung der Ausbildungsordnungen und die Systematisierung der Ausbildungsberufe. Berufskunde und Berufsberatung bauen darauf ihre Informationsangebote für Schulen und Ratsuchende auf. Die Berufsforschung des IAB stellt ihre Ergebnisse nach den vorgegebenen Rastern dar. Die Strukturdaten des IAB sind nur auf dem Hintergrund derartiger inhaltlicher Abgrenzungen und Festlegungen zu interpretieren.

Daraus ergibt sich die weitere Frage, welche jeweils eigenstän-digen Forschungsfelder des einen und des anderen Instituts seien. Aus der vorangehenden Aufstellung läßt sich dazu ableiten:

- Für das BIBB ist die Qualifikationsforschung, die Curriculum-forschung, die Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und die von Regelungen für die Fort- und Weiterbildung einschließ-lich der Bereitstellung entsprechender Medien sowie die Bil-dungsplanungsstatistik der zentrale eigenständige Bereich;
- für das IAB ist es der Arbeitsmarkt, seine Strukturen und Bewegungen, seine künftige Entwicklung und in Verbindung damit die Wirksamkeit der arbeitsmarktpolitischen Instru-mente.

Das heißt aber zugleich, daß auf den anderen genannten Gebieten vielfältige wechselseitige Verknüpfungen und auch gemeinsame Erkenntnisziele, z. B. Qualifikationsentwicklung, bestehen. Die Erkenntnisziele, die jeweilige spezifische Aufgabenstellung und der unterschiedliche Anwendungsbezug differenzieren aller-dings die Arbeiten derart, daß Überschneidungen – dies haben die laufenden Abstimmungsgespräche gezeigt – selten sind.

Gegenüber Dritten haben beide Institute vielfach gemeinsame Interessen. Dies gilt z. B. für den raschen Zugriff auf die Erwerbs-statistiken aller Art, ebenso für die Möglichkeit, die Raster zur Erfassung der Erwerbs- und Qualifikationsstrukturen dem je-weiligen Erkenntnisstand und Forschungsbedarf entsprechend weiterzuentwickeln. Für die Forschung hat dabei allerdings die Kontinuität der Arbeit einen hohen Stellenwert. Nur so ist zu gewährleisten, daß Beobachtungen zum strukturellen Wandel überhaupt möglich und neuere Daten mit den bereits aufgebauten Zeitreihen kompatibel sind.

Ein Feld gemeinsamer Interessen und Aktivitäten besteht vor allem bei beruflichen Schneidungen und Tauschmustern. Hier wird es künftig verstärkt auf Grundlagenarbeiten, die mitein-ander abzustimmen sind, ankommen.

In welcher Weise vor- und nachgelagerte Arbeiten zwischen den Instituten wechseln, läßt sich anhand von Beispielen belegen. Danach besteht sozusagen ein eigenständiger Regelkreis der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung. An Strukturpro-blemen betrieblicher Berufsbildung sei dies demonstriert:

- In den Jahren 1971 und 1973 hat das IAB Arbeiten zu regio-nalen Ungleichgewichten beim Angebot und bei der Nach-frage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen vorgelegt [8].
- Das BIBB hat diese Arbeiten zum Ausgangspunkt eigener Forschungsbemühungen genommen, die Methoden weiter-entwickelt und zusätzliche Aspekte einbezogen. Das IAB hat seine Aktivitäten zu diesem Thema eingestellt.
- Die Bemühungen mündeten in detaillierte Beschreibungen der regionalen Nachfrage- und Angebotssituation, wie sie nun Jahr für Jahr im Berufsbildungsbericht der Bundesregierung enthalten sind.

Umgekehrt haben Arbeiten des BIBB zur Situation Jugendlicher ohne Ausbildungsvertrag und zu jahrgangsweisen Ausbildungs-platzbilanzen Eingang gefunden in IAB-Analysen zur Situation jugendlicher Arbeitsloser. Sie waren des weiteren Anlaß bei der Erstellung des Vierten mittelfristigen Schwerpunktprogramms des IAB für den Zeitraum 1983 bis 1987 weitergehende Über-legungen anzustellen.

Ein anderes Beispiel sind Analysen aus dem IAB-Panel der Ent-laßjahrgänge 1976 bzw. 1977. Sie sollen seitens des BIBB er-gänzt werden um Aktivitäten zur Frage, wieweit inhaltliche Vor-gaben der Ausbildungsordnungen an den Arbeitsplätzen zum Tragen kommen, die die Absolventen im Arbeitsprozeß ein-nehmen. Die Ergebnisse des IAB zum Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf werden auf diese Weise erweitert um Fragen zum Zusammenhang zwischen Ausbildungsinhalten und Arbeitsplatzanforderungen. Ergebnisse dieser Art werden wieder-um bei späteren Panelbefragungen des IAB Berücksichtigung finden.

#### **Kooperation zwischen institutionalisierter Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung im Abriß**

Die Aufbauphasen des IAB (ab 1967) und des BIBB (ab 1970 als BBF) waren beiderseits durch die Einbindung in den jeweili-

gen Kontext einer Diskussion um Arbeitsmarkt, Beschäftigung und Berufsbildung geprägt.

Die Bildungsökonomie als eine neue Disziplin schien Lösungen für die bessere Abstimmung der Teilsysteme anbieten zu können. Die Frage, welche Qualifikationen künftig nach Art und Höhe erforderlich seien, schien beantwortbar. In Verbindung mit den Reformen in Schule und Berufsbildung waren Orientierungshilfen für Politik, Wirtschaft, Schule und einzelne gefragt, die Wege zu zukunftssträchtigen Berufen und zur Anpassung der Bildungsinhalte an die damaligen Herausforderungen zu beschreiben vermochten.

In diese Phase fallen die ersten Arbeitskontakte zwischen dem BIBB und dem IAB. Die Diskussion der Forschungsziele, der gewählten Ansätze, der anzuwendenden Methoden und der Fakten, die sich aus den Bezugswissenschaften der Ökonomie, Soziologie, Bildungsökonomie oder Berufspädagogik übernehmen ließen, standen dabei im Vordergrund. Die beiderseitigen, unterschiedlich akzentuierten Standpunkte wurden bei zwei Workshops in den Jahren 1973 und 1974 erörtert. Die erzielten Ergebnisse bildeten den Rahmen für die weitere Kooperation; die Grundsatzfragen zum Überschneidungsbereich der Forschungsarbeiten waren abgeklärt. In Beratungen der Selbstverwaltungsgremien wurden die Ergebnisse weiter präzisiert. Im 1975 ergänzten Mittelfristigen Forschungsprogramm des IAB für den Zeitraum 1973 bis 1977 sind die Ergebnisse dieser Abklärung der Forschungsfelder folgendermaßen zusammengefaßt [9]:

„Eine Abgrenzung der Arbeiten ergibt sich gegenüber der Berufsbildungsforschung und der Berufskunde dadurch, daß dort jeweils für begrenztere Zwecke aufwendigere Detailuntersuchungen anzustellen sind.

Zur Erarbeitung von Curricula für die berufliche Bildung wird das BBF ausführliche Beschreibungen einzelner Tätigkeitsgebiete und notwendiger Ausbildungsinhalte erarbeiten; bezogen auf die Berufsaufklärung und -beratung hat die Berufskunde ebenfalls sehr ausführliche Berufs- und Tätigkeitsbeschreibungen zu erstellen. Die prognostische Berufsforschung muß demgegenüber Prozeß- und Systemanalyse aller Tätigkeiten betreiben und dabei die wesentlichen Elemente ermitteln, welche die einzelnen Tätigkeiten charakterisieren. Sie muß diese Ermittlungen aber jeweils in ein Gesamtsystem einbetten. Daraus ergeben sich wesentliche Unterschiede im Forschungsansatz, in der Arbeitsweise und bei den Kapazitätserfordernissen.“

Die grundlegende Klärung wechselseitiger Beziehungen leitete eine zweite Phase der Zusammenarbeit ein. Sie ist insbesondere durch wechselseitige Beteiligung an Arbeitstreffen des Partners gekennzeichnet. So nahmen Mitarbeiter des BIBB mit eigenständigen Beiträgen am IAB-Forschungstreffen 1977 zu Fragen beruflicher Flexibilität teil [10]. IAB-Mitarbeiter referierten ihre Sicht der Probleme bei der Fachtagung 77 des Bundesinstituts für Berufsbildung [11]. Sie waren auch beim Kolloquium des BIBB im Mai 1978 zum Stand der Qualifikationsforschung vertreten, genauso wie umgekehrt Kollegen des BIBB an IAB-Kontaktseminaren teilnahmen.

In der dritten Phase ab 1978 wurde — u. a. auf Anregungen der Selbstverwaltungsgremien — die wechselseitige Abstimmung der Forschungsprogramme durch Vereinbarungen der Institutsleitungen formalisiert. Vorhaben und Projektplanungen werden danach mindestens einmal jährlich zwischen beiden Seiten abgestimmt; die einschlägigen Unterlagen werden regelmäßig ausgetauscht. Überschneidungen und mögliche Doppelarbeit lassen sich auf diese Weise bereits im Vorfeld ausräumen; Kontakte zwischen Mitarbeitern, die auf gleichartigen theoretischen Grundlagen fußend ähnliche Fragen bearbeiten, können rechtzeitig hergestellt werden. Fortlaufende gegenseitige Information und regelmäßiger Austausch von Ergebnissen und Erfahrungen ist damit der Regelfall, u. a. abgesichert durch eine Reihe persönlicher Kontakte, die im Laufe der Zeit aufgebaut worden sind. Auf dieser Basis ist u. a. die Repräsentativbefragung des Jahres 1979 bei 30 000 deutschen Erwerbspersonen (BIBB-Projekt

1.036/IAB-Projekt 3/4-243) konzipiert, vorbereitet, an Befragungsinstitute vergeben und zusammenfassend ausgewertet worden [12]. Das Experiment zeigt, daß sich Projekte beider Institute zu gemeinsamen Vorhaben verknüpfen lassen. Ein und dasselbe Material kann zur Klärung unterschiedlicher Fragestellungen der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung herangezogen werden. Neben reichhaltigen Analysemöglichkeiten und der Einsparung finanzieller Ressourcen bietet ein solches Vorgehen Chancen, theoretische Grundlagen gemeinsam zu erarbeiten und fortzuentwickeln (im konkreten Fall betraf dies Grundlagen im Umfeld der Analyse von Qualifikationen, Arbeitsplätzen und Tätigkeiten).

Eine weitere Stufe bisheriger Zusammenarbeit wurde mit dem im Herbst 1981 gemeinsam geplanten und durchgeführten Kontaktseminar zur Berufsbildungsforschung [13] eingeleitet. Die dort vorgelegte Bilanz ist inzwischen bei einem Arbeitstreffen in Nürnberg vertieft erörtert worden. Dies gilt insbesondere für Fragen des Zusammenhangs zwischen beruflicher Qualifizierung und der Ausbildung personaler Handlungskompetenz sowie für die Beziehungen zwischen Erstausbildung, Arbeitsmarktchancen und Weiterbildungserfordernissen.

Versucht man eine Zwischenbilanz, so bleibt u. a. festzuhalten: Die jahrelang geäußerte Sorge, es gäbe vielfache Überschneidungen und mancherlei Doppelarbeit, erwies sich als unbegründet. Im Mittelpunkt der Kooperation stehen immer mehr Arbeiten zu theoretischen Grundlagen, der Austausch von Ergebnissen und Erfahrungen sowie die frühzeitige wechselseitige Information über die Forschungsplanung. In diesem Stadium geht es beispielsweise um Diskussionen zu speziellen Themen, die beiderseits Grundlagenarbeiten voraussetzen, wie es für Fragen personaler Handlungskompetenz, beruflicher Identität oder arbeitsmarkt-relevanter Verhaltensweisen, Einstellungen und Orientierungen gilt.

#### Institutioneller Kontext und aktuelle Forschungsfragen

Wie bereits eingangs festgestellt, stehen Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung in unterschiedlichem Kontext. Gesetzliche Aufgaben und institutionelle Rahmenbedingungen bestimmten die Akzente der jeweiligen Arbeit. Daraus abzuleiten, Arbeitsmarktforschung beziehe sich allein auf Fragen der Beschäftigung und Berufsbildungsforschung ausschließlich auf Probleme der Berufsbildung, wäre eine viel zu enge Sichtweite. Sie würde die vielfältigen Wechselbeziehungen zwischen gesellschaftlichen Teilsystemen ignorieren und an der Notwendigkeit verbesserter Abstimmung zwischen Bildung, Berufsbildung und Arbeitsmarkterfordernissen vorbeigehen. Keinem Teilbereich kommt dabei prinzipiell eine Leitfunktion zu, aber aus laufenden und erwartbaren Entwicklungen erwachsen Aufgaben, die — je nach Fachkompetenz — in erster Linie von der Arbeitsmarktforschung oder aber von der Berufsbildungsforschung anzugehen sind und die dann — neben solchen Forschungsfeldern, die simultan „entdeckt“ und gemeinsam erschlossen werden — zu gemeinsamem Vorgehen führen. Im Umfeld Beruf, Ausbildung, Übergang ins Erwerbsleben ist es vor allem die Frage einer stabilen beruflichen Integration und die adäquater Verwertung erworbener Fertigkeiten und Kenntnisse. Hinzu kommen Probleme des Ausbaus und der Anpassung beruflicher Qualifikationen, die sich angesichts vielfältiger Veränderungen der Arbeitsplatzstrukturen verschärft stellen.

Herausforderungen, die im Kooperationsbereich der beiden Institute liegen, seien hier kurz skizziert [14]. Sie bestehen insbesondere bezogen auf:

- Übergangsschwierigkeiten junger Menschen an der Schwelle Schule/Berufsbildung und später an einer zweiten Schwelle Berufsabschluß/Erwerbstätigkeit. An beiden Schwellen kommt es zu Ausleerungsprozessen, die Zielgruppen der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik in besonderer Weise treffen. Bei Arbeitslosen und bei Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz treten derartige Risiken offen zutage. Fragen der Hilfsmaßnahmen verbinden sich immer auch mit Aussagen zu



Defiziten qualifikatorischer Art, seien diese in vorgängigen Bildungsphasen und/oder durch geringere Leistungsfähigkeit entstanden. Die Implementation und Evaluation der Maßnahmen ist jedenfalls angewiesen auf gründliche curriculare Vorplanung und auf die Orientierung an den jeweiligen Gegebenheiten des Arbeitsmarktes. Dazu gehört u. a. die Entscheidung darüber, ob die Lerninhalte in größerer Nähe oder Distanz zu Einzelarbeitsplätzen formuliert werden sollen und welche Möglichkeiten eröffnet werden können, um zu einer vollwertigen Berufsqualifikation zu kommen.

- Wirkungen beruflicher Flexibilität, die dort, wo der Arbeitsmarkt ein Ausweichen auf gerade angebotene Qualifizierungsmöglichkeiten erzwingt, nicht als positiv erlebt werden. Mit einem derartigen Ausweichen wächst die Gefahr des Scheiterns in der Berufsbildung; der spätere Übergang auf einen ersten Arbeitsplatz bedarf sorgfältiger Vorplanung und intensiver Beratung. Aber die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit sind davon nicht alleine tangiert. Soweit sich das Angebot an Plätzen in breit verwertbaren Ausbildungsberufen nicht erhöhen läßt, ist auch die Berufsbildungsforschung und die Berufspädagogik aufgerufen dafür zu sorgen, daß die als Umleitung ins Ungewisse empfundenen Wege der Berufsqualifizierung nicht zu dauerhafter Benachteiligung und instabiler Integration ins Erwerbsleben führen.
- Rückwirkungen technischer Veränderungen auf die Tauschmuster der Arbeitskraft (Berufe). Die stabile, langfristig sich wandelnde Ausprägung gesellschaftlicher Vorgaben wird streckenweise durch die rasche Anpassung der Arbeitsplatzseite an neue Gegebenheiten zunehmend diffus. Die Arbeitsplatzstruktur löst sich von gesellschaftlich verankerten Berufsbildern ab; Tätigkeitsprofile sind oft nur noch mühsam üblichen beruflichen Kategorien zuzuordnen. Dies erfordert nicht allein neue Wege zur Erkundung der Erwerbsstruktur; vielmehr stellt sich damit zunehmend auch die Frage nach der Reichweite der Gestaltung von Tauschmustern durch Ausbildungs- und Weiterbildungsregelungen (vgl. dazu die Stichworte der „Entberuflichung“ bzw. der „Verberuflichung“). Je nachhaltiger jedenfalls Ausbildungsberufe auch die beruflichen Teilarbeitsmärkte zu prägen und abzugrenzen vermögen, um so deutlicher erscheinen für alle Seiten die Wege des Übergangs von der Ausbildung ins Erwerbsleben markiert (und umgekehrt). Die Arbeit an Ausbildungsordnungen bestimmt demnach – und darauf wird die Forschung beiderseits verstärkt achten müssen – auch die künftige Struktur der Teilarbeitsmärkte. Je weniger es jedenfalls gelingt, Tauschmuster von Arbeitskraft zu präzisieren, um so geringer wird die Transparenz des Marktgeschehens und um so schwieriger ist es, sichere Wege zu interessanten Berufspositionen zu weisen.
- Die Verbreiterung der in der Erstausbildung erworbenen Qualifikation in den nachfolgenden Phasen beruflicher Betätigung, bei denen es u. a. darauf ankommt, Erfahrungen zu sammeln und Berufsroutine zu erwerben [15]. Das bedeutet aber auch, nur der gilt als kompetenter Fachmann, der seine Qualifikation nach dem Berufsabschluß vertieft und erweitert hat. Eine Diskussion um Fort- und Weiterbildung, die allein formale Angebote außerhalb der Betriebe und Behörden im Auge hat, greift demnach zu kurz. Hinzu kommt, daß berufliches Können, das ungenutzt bleibt, rasch an Wert verliert. Wege zu suchen, Qualifikationen über aktuelle Notlagen hinweg zu erhalten, ist – gerade angesichts der Forderung nach „Ausbildung auf Vorrat“ – eine der Aufgaben, denen sich Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung genauso zu stellen hat, wie der Frage nach einer umfassenden Erörterung der Fort- und Weiterbildung.

Die Behandlung aktueller und künftig erwartbarer Problemlagen legt eine Ausweitung wechselseitiger Verknüpfungen zwischen den Anliegen der Arbeitsmarktforschung und denen der Berufsbildungsforschung nahe.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. Fenger, H.: Arbeitsmarktforschung – Berufsforschung – Bildungsforschung. Versuch zur Bestimmung von Schwerpunkten, Abgrenzungen und Überschneidungsbereichen. In: Mitt(IAB) Heft 5, Dezember 1968, S. 325–335.
- [2] Vgl. die fortlaufend erscheinenden Bände der Forschungsdokumentation und Literaturdokumentation zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (FoDokAB und LitDokAB), die vom IAB herausgegeben werden.
- [3] „Arbeitsmarktforschung“ und „Berufsbildungsforschung“ stehen in diesem Beitrag jeweils für die Gesamtheit der Aufgaben des IAB bzw. des BIBB. Nach H. Fenger, a.a.O., S. 327, versteht sich die Berufsforschung des IAB vorrangig als „arbeitsmarktorientiert“; vgl. dazu auch Hennings, H. von; Stooß, F.; Troll, L.: Berufsforschung im IAB-Versuch einer Standortbestimmung. In: MittAB 9.Jg. (1976), Heft 1, Seite 3.
- [4] Vgl. dazu Beck, U.; Brater, M.; Daheim, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek bei Hamburg 1980, insbesondere Seiten 35–37.
- [5] Vgl. Alex, L. et al.: Qualifikation und Berufsverlauf. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland. Sonderveröffentlichung des BIBB und des IAB, Berlin 1981, S. 28ff. und S. 82ff.
- [6] Berufsbeschreibungen verbaler Art und Darstellungen zur betrieblichen und schulischen Ausbildung werden innerhalb der Bundesanstalt für Arbeit von der Berufskunde fortlaufend erstellt. Die Ergebnisse der IAB-Forschung bauen auf diesen Grundlagen auf.
- [7] Vgl. a.a.O. (Fußnote 2); u. a. steht die Dokumentation des IAB Dritten für ihre Recherchen zu Forschungsvorhaben zur Verfügung. Zu zahlreichen aktuellen Problemfeldern sind Auszüge aus der dokumentierten Literatur abrufbar (Profildienste).
- [8] Vgl. Schwarz, U.; Stooß, F.: Zur regionalen Ungleichheit der beruflichen Bildungschancen und Vorschläge zum Abbau des Gefälles. In: MittAB 6.Jg. (1973), Heft 2, Seiten 121–176.
- [9] Vgl. dazu den 16. Arbeitsbericht des IAB, Stand: Juli 1976. In: MatAB, Nürnberg, August 1976, S. 89 (Textziffer 25) und S. 96 (Anhang 1).
- [10] Vgl. Mertens, D.; Kaiser, M.: Berufliche Flexibilitätserforschung in der Diskussion. Materialien des Forschungstreffens anlässlich des zehnjährigen Bestehens des IAB, BeitrAB 30, Nürnberg 1978, u. a. mit Beiträgen von Benner, H.; Bergmann-Krauss, B.; Tillmann, H.; Westphal-Georgi, U.
- [11] Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Ausbildungssituation – Ursachen, Folgen, Maßnahmen – Beiträge und Ergebnisse der Fachtagung 77 des Bundesinstituts für Berufsbildung, Tagungsbereich 1, Berlin, im Dezember 1977 (hektogr. Manuskript).
- [12] Vgl. Alex, L. et al., a.a.O. (Fußnote 5), S. 1–5.
- [13] Vgl. Mertens, D.; Rick, M. (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. BIBB-/IAB-Kontaktseminar 1981 in Berlin, BeitrAB 66, Nürnberg 1982.
- [14] Eine detaillierte Beschreibung derartiger Herausforderungen und der daraus abgeleiteten Folgerungen für die IAB-Forschung enthält das „Vierte mittelfristige Schwerpunktprogramm für das IAB für den Zeitraum 1983–1987“. Es erscheint demnächst in den MittAB, 15.Jg. (1982).
- [15] Zur Bedeutung der auf die Ausbildung folgenden Praxisphasen vgl. Hesse, H.A.: Über die Rolle des Gefühls im Beruf und in der Ausbildung. In: MittAB 14.Jg. (1981), Heft 2, Seiten 180–199.

**Andrea: "Ich gehöre zu Euch!"**

Sie ist geistig behindert



Andrea gehört zu uns. Andere geistig behinderte Menschen vielleicht noch nicht. – Sie können helfen. Senden Sie uns die Anzeige.

☐ Informieren Sie mich über Andrea und die Arbeit der Lebenshilfe.
 ☐ Wo ist die nächste Orts-/Kreisvereinigung der Lebenshilfe?

Name, Anschrift: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



**Lebenshilfe**  
für geistig Behinderte

Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.  
Raiffeisenstr. 18, 3550 Marburg  
Spenden-Konto 701,  
Bank für Sozialwirtschaft, Köln

Edgar Sauter

## Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit: Entwicklung, Probleme und Perspektiven öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung

Angesichts zunehmender Arbeitslosigkeit wird immer wieder nach dem Beitrag beruflicher Weiterbildung zur Vermeidung bzw. zum Abbau von Arbeitslosigkeit gefragt. In der Diskussion dieser Frage ist inzwischen deutlich geworden, daß der beruflichen Weiterbildung angesichts hoher Arbeitslosigkeit nur eine geringe Rolle bei deren quantitativem Abbau zukommen kann. Zugleich wird in diesem Zusammenhang die wachsende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für eine antizyklische Qualifikationspolitik hervorgehoben. Dabei wird häufig übersehen, daß deren Möglichkeiten von den konkreten Bedingungen öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung abhängen, die mit Inkrafttreten des Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetzes (AFKG) zu Beginn des Jahres 1982 restriktiv verändert wurden. Vor dem Hintergrund der Entwicklung beruflicher Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument werden im folgenden die sich aus den Einschränkungen ergebenden Probleme aufgeworfen und Perspektiven für eine Weiterentwicklung beruflicher Weiterbildung diskutiert.

### Berufliche Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument?

Der Förderung beruflicher Weiterbildung (Fortbildung und Umschulung – FuU) nach dem Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) kommt im Rahmen einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik eine Schlüsselfunktion zu. Es ist kaum vorstellbar, daß sich die arbeitsmarktpolitischen Zielsetzungen des AFG (§ 2) – insbesondere in der derzeitigen Arbeitsmarktsituation – ohne intensiven Einsatz beruflicher Bildungsmaßnahmen realisieren lassen. Im Rückblick ist festzustellen, daß – je nach Arbeitsmarktlage – unterschiedliche Ziele dominierten: Ausgehend von der Prämisse eines hohen Beschäftigungsstandes stand zunächst die berufliche Weiterbildung als ein Instrument zur Anpassung an technologischen Wandel, Wirtschaftswachstum und Arbeitsmobilität im Vordergrund. Die Vermeidung oder der Abbau von Arbeitslosigkeit wurde nur in zweiter Linie berücksichtigt und gewann erst mit der Arbeitsmarktkrise seit Mitte der 70er Jahre zunehmend an Bedeutung; heute wird Arbeitslosigkeit immer stärker auch als Herausforderung der Weiterbildung begriffen [1]. Diese Akzentverlagerung in der Zielkonzeption der Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument ist im einzelnen an den AFG-Förderungsbestimmungen und den Ergebnissen der Förderungsstatistik abzulesen.

Die einschneidendsten Veränderungen des Förderungsrechts sind in der noch kurzen Geschichte der Förderung beruflicher Weiterbildung primär durch Haushaltsprobleme des Bundes ausgelöst worden. Die Situation von 1981/82 nach Inkrafttreten des AFKG – auf die unten im einzelnen eingegangen wird – erinnert in vielfacher Hinsicht an die Situation des Haushaltsstrukturgesetzes von 1975/76. In beiden Fällen wurden Förderungsrecht und -praxis im Bereich beruflicher Weiterbildung restriktiv verändert und damit in Zeiten der Arbeitsmarktkrise und der Arbeitslosigkeit nicht antizyklisch, sondern prozyklisch eingesetzt. Zugleich wurde in beiden Fällen die Tendenz deutlich, die verbleibenden finanziellen Mittel für die berufliche Weiterbildung auf die Förderung der Arbeitslosen und der von Arbeitslosigkeit Bedrohten zu konzentrieren. Vergleichbar sind die beiden Situationen im übrigen auch darin, daß die Entscheidungen für Einschränkung der Weiterbildungs-förderung vor dem Hintergrund einer öffentlichen Diskussion über Mißbrauch von Leistungen

und mangelnder Effizienz der geförderten Bildungsmaßnahmen getroffen wurden [2].

Eine der wichtigsten Veränderungen der Weiterbildungs-förderung wurde durch die Unterscheidung von arbeitsmarktpolitisch „notwendiger“ und nur „zweckmäßiger“ Weiterbildung durch das Haushaltsstrukturgesetz von 1975 in das AFG eingeführt; sie bedeutete, daß der Weiterbildung von Arbeitslosen und von Arbeitslosigkeit Bedrohten gegenüber der in der Regel nur zweckmäßigen Aufstiegsfortbildung, die bis dahin dominiert hatte, der Vorrang eingeräumt wurde. Mit dieser Regelung wurde nicht zuletzt auf eine Arbeitsmarktentwicklung reagiert, die mit den Stichworten „Spaltung (Dualisierung) des Arbeitsmarktes“ und „Strukturalisierung der Arbeitslosigkeit“ gekennzeichnet werden kann: Die drastisch sich verschlechternde Arbeitsmarktlage 1974/75 wirkte sich insbesondere zuungunsten der Erwerbspersonen aus, deren arbeitsmarktbezogene Schwächen insbesondere darin bestehen, daß ihnen leicht arbeitsmarktexterne Alternativrollen zugewiesen werden können, wie z. B. erwerbstätigen Frauen, die der Hausfrau; Ausländern, die des „Rückkehrers“; Jugendlichen, die des Schülers; Behinderten, die des Kranken.

Mit wachsender „Dualisierung“ des Arbeitsmarktes traten die Grenzen zwischen Arbeitskräftegruppen mit unterschiedlicher Stabilität in den Beschäftigungsverhältnissen immer deutlicher hervor (Arbeitsmarktsegmentation). Es ergaben sich strukturelle Veränderungen, die im Zusammenhang mit der zusätzlichen Marginalisierung von sogenannten Problemgruppen zu einer kaum zu behebenden Arbeitslosigkeit führten.

Trotz eindeutiger Verlagerung der Weiterbildungs-förderung auf Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit Bedrohte konnte nach 1975 nur der relative Anteil der vor Eintritt in eine Bildungsmaßnahme Arbeitslosen gesteigert werden, während die absolute Anzahl dieser Teilnehmer zunächst erheblich zurückging. Angesichts der negativen Auswirkungen des Haushaltsstrukturgesetzes von 1975 kam es mehrfach zu Korrekturen der Förderungsbestimmungen im Bereich beruflicher Weiterbildung. Insbesondere im Zusammenhang mit der 5. Novelle des AFG (01.08.79) sind neue Akzente für die berufliche Weiterbildung der arbeitsmarktpolitischen Problemgruppen gesetzt worden, die zum einen die stärkere Berücksichtigung der betrieblichen Verwertungsbedingungen öffentlich geförderter Qualifizierung deutlich werden lassen und zum anderen daran orientiert sind, Arbeitslose stärker als bisher zur Weiterbildungsteilnahme zu bewegen:

- Mit Hilfe von „Informations- und Motivationskursen“ nach § 41a AFG sollen Arbeitslose in 4- bis 6wöchigen Kurzmaßnahmen über ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt und im Bereich beruflicher Weiterbildung informiert werden, um ihre Fähigkeiten zur Aufnahme von Arbeit oder der Teilnahme an Weiterbildung zu verbessern. Aufgrund erster Erfahrungen und nach vorläufigen Bewertungen scheinen die Kurse vor allem geeignet zu sein, Teilnehmer über weiterführende Bildungsmaßnahmen zu informieren sowie für eine Teilnahme zu motivieren und vorzubereiten [3].
- Neben den 41a-Maßnahmen, die primär von schulischen Bildungsträgern durchgeführt werden, ist auf die betrieblichen Trainingsmaßnahmen zu verweisen, durch die langfristig Arbeitslose die Chance erhalten, im Zusammenhang mit Anstrengungen zur Erhaltung und Erweiterung von Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten im Arbeitsleben wieder festen

Fuß zu fassen; nicht zuletzt sollen diese Maßnahmen auch dazu beitragen, daß Vorurteile gegen den Personenkreis der langfristig Arbeitslosen abgebaut werden.

- Um die Durchführung beruflicher Bildungsmaßnahmen zu erleichtern, kann die Einarbeitung eines neuen Mitarbeiters mit bis zu 80 Prozent der Lohnkosten und bis zu einem Jahr bezuschußt werden. Die Einarbeitung muß aber über die übliche kurzfristige betriebliche Einweisung hinausgehen und dem Arbeitnehmer auf der Grundlage eines Einarbeitungsplanes qualifizierende Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die seine berufliche Mobilität verbessern (vgl. § 49 AFG und § 19 Anordnung FuU).
- Viele langfristig Arbeitslose können auch mit Hilfe von Lohnkostenzuschüssen nicht vermittelt werden. Als Instrument der Vermittlungsvorbereitung wurde deshalb für Arbeitslose aus dem gewerblichen Bereich, für die kaum Möglichkeiten für eine baldige berufliche Wiedereingliederung bestehen, als Paralleleinrichtung zur Übungsfirma im kaufmännischen Bereich, die Übungswerkstatt entwickelt. Mit diesem Instrument, das das Spektrum adressatenorientierter Arbeitsmarkthilfen erweitert, werden Zielsetzungen verfolgt, die mit Berufsfeldorientierung, Anpassungsqualifizierung, Training, Motivation und Stabilisierung der Persönlichkeit gekennzeichnet werden können.
- Zusammen mit der Novellierung des AFG wurde das Arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen (AMP) in Kraft gesetzt; es förderte zum ersten Mal in größerem Umfang – wenn auch regional und zeitlich begrenzt – betriebliche Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in Betrieben mit Anpassungs- und Umstellungsprozessen durch FuU (mit anerkanntem Abschluß) und durch sonstige Qualifizierung sowie die Wiedereingliederung von längerfristig Arbeitslosen durch Einarbeitung und Anlernqualifizierung. Ergebnisse der Begleitforschung zeigen zwar, daß die beteiligten Betriebe vor allem „sonstige Qualifizierungsmaßnahmen“ durchführten, die in der Regel zu betriebsbezogenen Qualifikationen ohne überbetrieblich verwertbaren oder anerkannten Abschluß führten. Zugleich wurde aber auch deutlich, daß abweichend von der sonst üblichen Teilnehmerstruktur betrieblicher Weiterbildung in erheblichem Umfang Beschäftigte unterhalb der Facharbeiterebene (Un- und Angelernte) in die Qualifizierungsmaßnahmen einbezogen wurden [4].

Im Rahmen einer an der Förderung arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen orientierten Zielkonzeption sind die genannten Maßnahmen Schritte zum Ausbau beruflicher Weiterbildung, die zusammen mit der wieder quantitativen Expansion der Förderung nach 1975 die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung als arbeitsmarktpolitisches Instrument kennzeichnen. Es sollte aber nicht übersehen werden, daß die genannten Maßnahmen nicht nur positive Effekte besitzen, sondern zum Teil auch Gefahren mit sich bringen bzw. ambivalente Auswirkungen haben können:

- So zeichnet sich z. B. die Gefahr ab, daß die § 41a-Maßnahmen die Funktion von Selektionsinstrumenten übernehmen, mit denen die Förderinstanz und die Weiterbildungseinrichtungen die leistungsfähigsten Teilnehmer für ihre weiterführenden Maßnahmen auswählen. Dieser naheliegenden Selektionsgefahr wäre dadurch zu begegnen, daß für die besonders förderungsbedürftigen Teilnehmer bevorzugt weiterführende Bildungsangebote gefördert und durchgeführt werden. Aufwand und Schwierigkeiten von Bildungsmaßnahmen für diesen Personenkreis dürften angesichts der bisher vorliegenden 41a-Erfahrungen allerdings nicht unterschätzt werden [5].
- Auch die Schritte zur stärkeren Förderung betrieblicher Qualifizierung sind nicht nur unter dem Aspekt der Chancen für Wiedereingliederung, Arbeitsplatzsicherheit, Aufstieg und Einkommen zu sehen, sondern auch unter dem der Risiken und Mängel für die betroffenen Arbeitnehmer. Vor allem bei

erzwungenem Arbeitsplatzwechsel und Arbeitslosigkeit sind ausschließlich betriebsbezogene Qualifikationen mit den Risiken von Dequalifizierung und ihren Folgen (z. B. Einkommens- und Statusverlust) verbunden. Die Vorteile betriebsbezogener Qualifizierung, insbesondere für die sonst schwer erreichbaren und motivierbaren Arbeitnehmer ohne formale Qualifikation, sind nur auszuschöpfen, wenn zugleich die mit der öffentlichen Förderung verbundenen Steuerungsmöglichkeiten ausgenutzt werden.

- Schließlich ist auch darauf hinzuweisen, daß bei anhaltender Unterbeschäftigung, insbesondere bei Massenarbeitslosigkeit, Vermeidung oder Abbau von Arbeitslosigkeit durch berufliche Weiterbildung nur über die Stärkung individueller Wettbewerbspositionen erfolgen kann. Es besteht die Gefahr, daß durch Weiterbildungsmaßnahmen personalpolitische Ausleseprozesse in den Betrieben in Gang gesetzt werden, die zu Rotationsarbeitslosigkeit führen können. Neben diesen möglichen negativen Folgen betrieblicher Weiterbildungsentscheidungen darf andererseits nicht außer acht gelassen werden, daß betriebliche Weiterbildung auch dazu genutzt werden kann, über die Verbesserung der betrieblichen Qualifikationsstruktur auch die betriebliche Arbeitsplatzstruktur zu verändern, um das zusätzlich geschaffene Qualifikationspotential auch tatsächlich praktisch zu nutzen und auszuschöpfen. Berufliche Weiterbildung schafft hiermit auch Voraussetzungen für eine Humanisierung des Arbeitslebens.

#### **Zu den Auswirkungen der neuen Förderbestimmungen im Bereich der beruflichen Weiterbildung**

Angesichts der zuletzt dargestellten, in Ansätzen durchaus positiven Entwicklung der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung nach 1975 stellt sich die Frage nach den bereits sichtbaren und den voraussichtlichen Folgen des seit dem 01.01.82 durch das AFKG novellierten Förderrechts des AFG [6]. Aufgrund der Erfahrungen mit dem Haushaltsstrukturgesetz von 1975 und den zum Teil bereits sichtbaren Folgen ist davon auszugehen, daß insbesondere die im folgenden skizzierten Neuregelungen des AFKG erhebliche Auswirkungen auf Umfang, Struktur und Qualität der beruflichen Weiterbildung haben oder noch haben werden:

- Das Unterhaltsgeld für arbeitsmarktpolitisch „notwendige“ FuU-Maßnahmen wird von 80 Prozent auf 68 Prozent – bei Personen mit Kindern auf 75 Prozent – gesenkt, wobei noch stärker als bisher eine Konzentration der Maßnahmen auf Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit unmittelbar bedrohte Arbeitnehmer erfolgt (§ 44 Abs. 2 AFG i. d. F. des AFKG).
- Unterhaltsgeld (Uhg) wird nur noch dann gewährt, wenn der Antragsteller innerhalb der letzten drei Jahre vor Beginn der Maßnahme mindestens zwei Jahre beitragspflichtig beschäftigt war; bisher konnte diese Barriere vor der Aufnahme von Weiterbildung, die insbesondere diejenigen betrifft, die noch keinen oder längere Zeit keinen Beruf ausgeübt haben (wie z. B. Studienabbrecher oder Hausfrauen) dadurch überwunden werden, daß der Teilnehmer sich verpflichtete, im Anschluß an die Maßnahme mindestens drei Jahre eine beitragspflichtige Beschäftigung auszuüben. Diese Möglichkeit, mit Hilfe einer Verpflichtungserklärung einen Anspruch auf Unterhaltsgeld zu begründen, entfällt künftig (§ 46 Abs. 2 AFG i. d. F. des AFKG).
- Für Bildungsmaßnahmen, die lediglich als „zweckmäßig“, aber nicht als notwendig gelten – wie z. B. die gesamte Aufstiegsfortbildung – wird das Unterhaltsgeld von einem bisher möglichen 58%-Zuschuß in ein Darlehen umgewandelt, wobei jedoch der Darlehensanspruch nur besteht, wenn für den Antragsteller keine Möglichkeit zur Teilnahme an einer berufsbegleitenden Maßnahme besteht (§ 44 Abs. 2a AFG i. d. F. des AFKG).
- Es wird betont, daß die Gestaltung der Maßnahmen nach den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit und zu ange-



messenen Kostensätzen zu erfolgen hat (§§ 33 und 34 AFG i. d. F. des AFKG), wobei nicht geklärt wird, an welchen Qualitäts- und Erfolgskriterien Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit zu orientieren sind.

Die voraussichtlichen finanziellen Auswirkungen dieser Bestimmungen sollen nach dem AFKG-Gesetzentwurf im Bereich der individuellen Förderung der beruflichen Bildung 1,1 Mrd. DM für 1982 und 1,2 Mrd. DM an Minderausgaben für die Jahre 1983 bis 1985 umfassen. Gemessen an dem finanziellen Volumen von rund 2,5 Mrd. DM, das die BA im Jahre 1980 für Maßnahmen der beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung aufgewendet hat, wird das Ausmaß der geplanten Sparmaßnahmen deutlich; dabei betragen die Ausgaben für FuU und Einarbeitung ein knappes Viertel der Ausgaben für die gesamte aktive Arbeitsmarktpolitik. Die Umschichtung der Mittel erfolgt damit auf Kosten der aktiven Arbeitsmarktpolitik zugunsten der Leistungen im Bereich der Arbeitslosenversicherung.

Bei den Auswirkungen der finanziellen Umschichtungen bzw. Kürzungen sind neben den unmittelbaren Folgen für die Arbeitnehmer auch mittel- und langfristige Konsequenzen für das System der beruflichen Weiterbildung zu erwarten:

#### ○ *Beeinträchtigung der*

##### *Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung:*

Durch die Senkung des Uhg auf die Höhe des Arbeitslosengeldes entfällt für einen Teil der potentiellen Teilnehmer ein wichtiges Motiv zur Übernahme von Weiterbildungsanstrengungen, die von vielen Bildungswohnenden weitaus belastender empfunden werden als Arbeit. Für die Arbeitsverwaltung dürfte es deshalb noch schwieriger werden, gerade arbeitsmarktpolitische Zielgruppen für die Teilnahme an qualitativ hochwertigen und damit auch längerfristigen Maßnahmen (z. B. Umschulung) zu bewegen. Es besteht zudem die Gefahr, daß die bisher schon hohen Abbrecherquoten noch steigen werden, weil vielen auch eine wenig zukunftssträchtige Beschäftigung unter kurzfristigen Einkommenserwartungen attraktiver erscheint.

#### ○ *Benachteiligung von arbeitsmarktpolitischen Zielgruppen:*

Durch den Wegfall der Verpflichtungserklärung werden vor allem die Erwerbspersonen getroffen, die noch nicht oder nicht lange genug beruflich tätig waren, oder deren Erwerbstätigkeit, wie z. B. bei Hausfrauen, zu lange zurückliegt. Darüber hinaus wird die Gruppe der Uhg-berechtigten Frauen auch durch die Senkung des Uhg besonders berührt, weil ihre im Vergleich zu den Männern im Durchschnitt niedrigeren Nettolöhne sich unmittelbar auf die Höhe des Uhg auswirken. Der Einstieg bzw. Wiedereintritt der Frauen in das Beschäftigungssystem mit Hilfe von Weiterbildungsmaßnahmen ist damit erheblich erschwert worden.

#### ○ *Teilnehmerrückgang und Anstieg der Arbeitslosenzahl:*

In der Begründung zum AFKG-Entwurf (Bundestagsdrucksache 9/799, S. 31) wird als wesentliches Ziel des Gesetzes nicht die Verminderung der Teilnehmerzahlen, sondern eine Begrenzung der Maßnahmekosten gesehen. Aufgrund der o. g. Neuregelungen ist jedoch nach Schätzungen [7] mit einem erheblichen Rückgang der Teilnehmerzahlen zu rechnen, wobei insbesondere ein dramatischer Rückgang der Teilnehmer an arbeitsmarktpolitisch als zweckmäßig eingestuften Vollzeitmaßnahmen zu erwarten ist. Rückgang der Teilnehmerzahlen, insbesondere bei der arbeitsmarktpolitisch wichtigsten Gruppe der Arbeitslosen, bedeutet zugleich einen Anstieg der Arbeitslosenzahlen, da auf den Entlastungseffekt durch berufliche Weiterbildung verzichtet wird, der im Jahr 1980 immerhin bei 70 000 Personen lag [8].

Nach den bisher vorliegenden statistischen Angaben über Eintritte in Maßnahmen zur beruflichen Bildung aus dem Jahre 1982 (Januar bis November) zeichnet sich der erwartete Rückgang der Teilnehmerzahlen bereits deutlich ab. Eine besondere Bedeutung erhält dieser Rückgang, weil gleichzeitig der für Weiterbildungsmaßnahmen in Frage kommende Personenkreis

mit dem Anstieg der Arbeitslosigkeit expandiert und voraussichtlich auch noch weiter zunehmen wird. Es ist deshalb zu befürchten, daß es zwischen den Arbeitslosen zu einem Wettbewerb um die knapper werdenden Weiterbildungsplätze kommt; dabei dürfte der Personenkreis wachsen, der weder Chancen auf einen Arbeitsplatz noch auf Weiterbildungsteilnahme hat.

#### ○ *Gefährdung der Qualität der Maßnahmen:*

Soweit bei der Betonung der Wirtschaftlichkeit, Sparsamkeit und der angemessenen Kostensätze für den Bereich der beruflichen Weiterbildung davon ausgegangen wird, daß die Maßnahmen an eindeutigen Erfolgskriterien und Qualitätsstandards orientiert sind, handelt es sich um eine bei der Vergabe von öffentlichen Mitteln selbstverständliche Forderung nach effektiver Durchführung. In der Praxis ergeben sich jedoch erhebliche Probleme, woran und wie der Nutzen, die Qualität oder der Erfolg einer Maßnahme zu messen oder zu beurteilen ist. Je nach den zu berücksichtigenden Erfolgs- und Zielkriterien (z. B. Lern- und Prüfungserfolg, langfristige Beschäftigungswirkung, soziale Integration), der Zusammensetzung des Teilnehmerkreises und den Schwierigkeiten der Maßnahmedurchführung wird im Einzelfall der finanzielle Aufwand einer Maßnahme als wirtschaftlich oder ineffizient zu beurteilen sein. Angesichts dieser Situation besteht die Gefahr, daß die Begrenzung der Maßnahmekosten als Ziel des Gesetzes dazu führt, daß Maßnahmen ohne ausreichende Berücksichtigung von Qualitätsstandards einseitig unter Kostengesichtspunkten ausgewählt werden. Daß diese Tendenz besteht, zeigt sich z. B. in der einseitigen Bevorzugung berufsbegleitender Maßnahmen im Bereich der beruflichen Aufstiegsfortbildung durch die Neuregelungen des § 44 Abs. 2a AFG in der Fassung des AFKG. Realistisch erscheint in diesem Zusammenhang auch die Entwicklung, daß die Weiterbildungseinrichtungen den außergewöhnlichen Anstieg der Maßnahmekosten pro Teilnehmer – im Zweijahreszeitraum 79/80 fast 20 Prozent – durch Senkung der relativ hohen Abbrecherquote auffangen werden. Diese Art der Effektivitätssteigerung könnte jedoch dazu führen, daß Arbeitsämter und Weiterbildungseinrichtungen primär solche Teilnehmer auswählen und fördern, die aufgrund ihrer Leistungsfähigkeit die Gewähr für einen erfolgreichen Abschluß der Maßnahme bieten. Zugleich würden aber immer weniger Teilnehmer gefördert werden, für die eine didaktisch (und finanziell) aufwendigere Weiterbildung notwendig ist, um erfolgreich zu sein.

#### ○ *Gefährdung der Infrastruktur der beruflichen Weiterbildung:*

Die BA stützt sich bei der Planung, Organisation und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen auf eine vielgestaltige und pluralistisch zusammengesetzte Träger- und Einrichtungsstruktur, zu der neben Schulen, Betrieben und Kammern, Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen gehören. Durch ihre Förderungsinstrumente (individuelle und institutionelle Förderung, Auftragsmaßnahmen) beeinflusst und steuert sie Umfang, Struktur, Qualität und Entwicklung des gesamten Bereiches beruflicher Weiterbildung in erheblichem Maße; darüber hinaus ist die BA gesetzlich gehalten (§ 33 Abs. 1 AFG), mit den Trägern der beruflichen Bildung zu kooperieren. Mit dieser Rolle ist der Arbeitsverwaltung eine bildungspolitische Funktion und Verantwortung zugefallen, die sie bisher nur zögernd und ohne Nachdruck wahrnimmt; dies zeigt sich z. B. in der teilweise unzureichenden Anwendung des Begutachtungsinstrumentariums für die nach § 34 AFG erforderliche Beurteilung beruflicher Bildungsmaßnahmen in der Praxis der Arbeitsämter. Ein qualitativ anspruchsvolles Weiterbildungsangebot erfordert kontinuierliche und nachhaltige Aktivitäten zur Förderung, zum Ausbau und zur Erhaltung von Weiterbildungskapazitäten. Nur bei einer mittel- bis langfristigen Förderungsperspektive kann von Weiterbildungseinrichtungen gefordert und erwartet werden, daß sie qualitativ anspruchsvolle Lehrgangskonzepte realisieren und weiterentwickeln. Durch Kostendruck und kurzfristige Einsparungen wird deshalb nicht nur die Qualität der Maßnahmen in Frage gestellt, sondern es werden auch die infrastrukturellen Grundlagen der beruflichen Weiterbildung gefährdet [9].

○ *Abbau der präventiven Funktion der beruflichen Weiterbildung:*

Als Instrument zur Anpassung an technologischen Wandel, Wirtschaftswachstum und Arbeitsmobilität dominierte ursprünglich die präventive Funktion beruflicher Weiterbildung. Durch die jetzt vorgenommene Konzentration der Förderung auf Arbeitslose und unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmer wird zwar die dringend notwendige Einbeziehung der Problemgruppen in die Weiterbildung – mit den oben genannten Einschränkungen – noch deutlicher als bisher hervorgehoben; indem sich aber die Förderung zunehmend reaktiv auf den bereits eingetretenen „Schadensfall“ konzentrieren muß, büßt sie ihren wünschenswerten präventiven Charakter immer mehr ein. Dies zeigt sich verstärkt auch darin, daß die Möglichkeiten einer präventiven Qualifizierungsförderung, die auch die arbeitsmarktl. Problemgruppen berücksichtigt, wie z. B. die Förderung betrieblicher Weiterbildung, trotz zum Teil positiver Ergebnisse im Rahmen des AMP bisher nicht weiter verfolgt werden. Darüber hinaus wird der Abbau präventiver Funktionen beruflicher Weiterbildung auch durch die drastische Reduzierung der Förderung von Aufstiegsmaßnahmen bzw. deren Verlagerung auf berufsbegleitende Weiterbildung deutlich, denn die Aufstiegsfortbildung wird in der Regel mit langfristiger Perspektive und vorausschauendem Akzent genutzt. Schließlich wird durch eine primär berufsbegleitend durchgeführte Aufstiegsfortbildung verhindert, daß zusätzliche Arbeitskräfte auf die Arbeitsplätze der in Vollzeitmaßnahmen befindlichen Weiterbildungsteilnehmer eingestellt werden („Sogeeffekt“).

**Perspektiven der Förderung beruflicher Weiterbildung**

Die Neuregelungen des AFKG und ihre zu erwartenden Auswirkungen auf Anzahl, Motivation und Struktur der Weiterbildungsteilnehmer, auf Umfang, Qualität und Differenzierung (funktional und regional) des Weiterbildungsangebots sowie auf die Infrastruktur (Personalkapazität, Träger- und Einrichtungsstruktur) beruflicher Weiterbildung verdeutlichen, daß die Sparmaßnahmen bzw. Ressourcen-Umschichtungen an die Substanz beruflicher Weiterbildung gehen. Unter diesen Bedingungen ist die zentrale Zielsetzung des Gesetzes, „eine effektivere Ausgestaltung der arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen“ (Bundestagsdrucksache 9/799, S. 30) herzustellen, für den FuU-Bereich kaum zu realisieren. Die Kluft zwischen den Ansprüchen und Erwartungen, die sich mit Weiterbildung einerseits verbinden und den Realisierungsmöglichkeiten durch Weiterbildung andererseits, wird immer weniger überbrückbar. Selbst unter kurzfristigen Spargesichtspunkten sind die Neuregelungen nicht überzeugend: Vergleichsrechnungen zeigen, daß die Förderung beruflicher Weiterbildung kaum teurer ist als die Zahlung von Arbeitslosengeld; bei Berücksichtigung der vielfältigen positiven Wirkungen beruflicher Weiterbildung (z. B. Beschäftigung, soziale Sicherung, soziale Integration) dürften jedoch die Ausgaben für berufliche Weiterbildung längerfristig erheblich effizienter sein. Mit der drastischen Einschränkung der Förderung beruflicher Weiterbildung wird damit auch auf den Beitrag verzichtet, den berufliche Weiterbildung zur Bewältigung der sozialen Probleme des wirtschaftlichen Strukturwandels und die Sicherung sozialer Stabilität bisher geleistet hat [10].

Angesichts dieser Situation ergeben sich für die weitere Entwicklung der beruflichen Weiterbildung wenig günstige Perspektiven. Es wird künftig zunächst darauf ankommen, die verbliebenen arbeitsmarktpolitischen Spielräume für Initiativen auszunutzen, für die sich m. E. insbesondere drei Schwerpunkte ergeben:

**Aktivitäten**

1. zu noch stärkerer Motivierung von Erwerbslosen und anderen Problemgruppen an beruflicher Weiterbildung teilzunehmen,
2. zur stärkeren Einbeziehung von Betrieben als Träger beruflicher Weiterbildung,

3. zur Stärkung und zum Ausbau der BA für die kompetente Wahrnehmung von Planung, Organisation und Durchführung beruflicher Weiterbildung.

**Zu 1.:**

Die wachsende Zahl der Arbeitslosen einerseits und die nach dem AFKG vorgesehene Konzentration der Förderung beruflicher Weiterbildung auf Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmer andererseits machen es dringend erforderlich, einen größeren Anteil dieser Gruppen als bisher (vgl. oben) zur Teilnahme an Weiterbildung zu bewegen; insbesondere in den Fällen, in denen Arbeitslose noch nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, sind verstärkt Nachqualifizierungen für diese Gruppen anzustreben. Dazu sind die Motivierungs- und Beratungsmethoden für diese Gruppen auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen weiterzuentwickeln und auszubauen. Konkrete Ansatzpunkte sind hier z. B. die Ergebnisse des Modellvorhabens zur Entwicklung und Erprobung kommunaler Beratungsstellen für Weiterbildung, in denen die Erfahrungen der Weiterbildungsberatung für Erwerbslose und bildungsbenachteiligte Personen gesammelt und verarbeitet wurden [11]. Dabei wurde deutlich, daß die Motivierung und Beratung der Zielgruppen sowie die Beratung der Weiterbildungseinrichtungen Hand in Hand gehen müssen. Indem die Beratungsstellen sowohl die Aufgaben der Zielgruppenansprache und der Einzelberatung als auch der Bedarfsermittlung und der Zusammenarbeit mit den örtlichen Weiterbildungsanbietern wahrnehmen, konnten sie Weiterbildungsteilnahmechancen ihrer Zielgruppen wesentlich steigern und zugleich zur bedarfsgerechten Verbesserung und effektiveren Nutzung des lokal-regionalen Weiterbildungsangebots beitragen.

Zur Entwicklung und zum Ausbau neuer Motivierungs- und Beratungsinstrumentarien gehören auch die § 41a-Maßnahmen, die zum Teil auf die Erfahrungen des oben genannten Modellversuchs zurückgehen. Die Informations- und Motivierungskurse bieten eine wesentlich informativere Basis für die Auswahl von weiterführenden FuU-Maßnahmen als ein Gespräch mit dem Arbeitsberater eines Arbeitsamtes. Zugleich ergeben sich für die Anbieter der Informations- und Motivierungskurse Kriterien für die Gestaltung des weiterführenden Bildungsangebots. Wenn in diesem Zusammenhang auch für die leistungsschwächeren Teilnehmer passende Anschlußmaßnahmen entwickelt werden, dürfte auch die befürchtete Selektionsfunktion der § 41a-Maßnahmen (s. o.) kaum negativ wirksam werden können.

**Zu 2.:**

Eine auf die berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen und anderen arbeitsmarktpolitischen Problemgruppen konzentrierte AFG-Förderung wird sich stärker als bisher auf die von betrieblichen Interessen definierten Verwertungsbedingungen einlassen müssen, um eine dauerhafte Integration der Betroffenen in das Beschäftigungssystem gewährleisten zu können [12]. Da Betriebe auch bei finanzieller Förderung nur sehr schwer zur Einstellung von Langzeitarbeitslosen bewegt werden können [13], ist betriebliche Qualifizierung vor allem als präventives Instrument zu nutzen, um auch Un- und Angelernte in Weiterbildungsmaßnahmen einzubeziehen. Untersuchungsergebnisse zeigen, daß für diese (noch) nicht formal qualifizierten Arbeitnehmer – neben den Facharbeitern – ein erheblicher Qualifizierungsbedarf besteht, da diese Gruppe in besonderem Maße von betrieblichen Umstellungs- und Rationalisierungsprozessen betroffen ist. Zugleich zeigt sich, daß auch für diese Gruppe Qualifizierungsprozesse unter Aufrechterhaltung der Beschäftigungsverhältnisse und des Einkommens zu einer nahezu selbstverständlichen Anstrengung werden können. Es spricht vieles dafür, daß die Motivierungs- und Abbrecherproblematik, die den Erfolg außerbetrieblicher Weiterbildung nicht selten gefährdet, für die betriebliche Qualifizierung erheblich geringere Bedeutung besitzt. Angesichts der Schwierigkeiten und der deutlich werdenden Grenzen bei der bisherigen Weiterbildungsförderung dieser Gruppen, könnten verstärkte betriebliche Anstrengungen der Weiterbildung

neue Impulse geben, zumal die betriebliche Weiterbildung – unter Nutzung der betrieblichen Infrastruktur für die Erstausbildung – billiger als vergleichbare außerbetriebliche Angebote sein dürfte. Obwohl die Betriebe bereits heute die quantitativ bedeutendsten Weiterbildungsträger sind, gehört Weiterbildung in vielen Betrieben (noch) nicht zu den Instrumenten der Personalpolitik. Die mangelnde unternehmenspolitische Einstellung zur Weiterbildung findet ihren Ausdruck in der unzureichenden betrieblichen Infrastruktur für die Planung, Organisation und Durchführung von Weiterbildung. Für die Anregung und Einführung systematischer betrieblicher Qualifizierungspolitik und Bildungsarbeit ist deshalb insbesondere an die folgenden Hilfen zu denken:

- Durch eine eingehende Information und Beratung der Betriebe (durch Arbeitsämter, Kammern, außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtungen, wie z. B. die Bildungswerke der Wirtschaft) über die Einsatzmöglichkeiten der betrieblichen Qualifizierung als Instrument der Personalbeschaffung und -entwicklung sollten zunächst Zurückhaltung und/oder indifferente Einstellungen gegenüber der Weiterbildung überwunden werden. Möglicher Ansatzpunkt wäre dabei die Nachqualifizierung von Un- und Angelernten zur Deckung der Facharbeiterdefizite. In diese Informations- und Beratungsaktivitäten sind insbesondere die betrieblichen Arbeitnehmervertretungen einzubeziehen, die im Rahmen ihrer gesetzlichen Mitverantwortung für die Durchführung von Bildungsmaßnahmen auf eine aktivere Rolle bei der Planung und Gestaltung von betrieblicher Weiterbildung vorzubereiten sind.
- In diesem Zusammenhang sind, insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben, die instrumentellen Voraussetzungen (wie z. B. Hilfen für die Bedarfsermittlung, Ausbilderkapazität, Lehrmaterialien) für eine systematische betriebliche Bildungsarbeit zu schaffen bzw. zu verbessern; dabei ist die vorhandene lokal-regionale Infrastruktur für die berufliche Weiterbildung zu berücksichtigen und für Kooperationen (zwischen- und überbetrieblich, betriebsintern/-extern) auszuschöpfen.
- Zugleich ist auf der Grundlage der bisherigen Förderungsmöglichkeiten betrieblicher Qualifizierung (Einarbeitungszuschuß nach § 49 AFG) und der Erfahrungen der Förderung betrieblicher Weiterbildung im Rahmen des AMP das Förderungsinstrumentarium weiterzuentwickeln. Dabei sollte durch positive finanzielle Anreize eine an Auflagen orientierte Förderung betrieblicher Weiterbildung erreicht werden; mögliche Kriterien könnten sich auf arbeitsmarktpolitische Zielgruppen, z. B. Un- und Angelernte, auf Problemregionen, auf Klein- und Mittelbetriebe oder auf Betriebe in Umstellungssituationen mit Facharbeitermangel beziehen. Wenn durch solche Förderungsanreize die personalpolitischen Ausleseprozesse, die zu Problemgruppenbildung und Strukturalisierung des Arbeitsmarktes führen, auch nicht völlig abgebaut werden können, so lassen sie sich doch in ihren Auswirkungen entscheidend begrenzen.

### Zu 3.:

Die durch das AFKG vorgenommene Kürzung bzw. Umschichtung von finanziellen Ressourcen im Bereich der beruflichen Weiterbildung zugunsten von Leistungen im Bereich der Arbeitslosenversicherung wird durch eine Personalverlagerung innerhalb der Arbeitsverwaltung begleitet, d. h. es wird Personal aus der Arbeitsvermittlung, Arbeitsberatung und Berufsberatung in die Leistungsabteilung umgesetzt [14]. Das durch die Kürzungen betroffene System der beruflichen Weiterbildung wird dadurch weiter in seiner Leistungsfähigkeit gemindert (s. o.), denn es ist davon auszugehen, daß die erforderlichen Qualitätsstandards bei der Information und Beratung von Arbeitnehmern, Arbeitgebern und Weiterbildungsträgern, bei der Vermittlung von Arbeitslosen oder bei der Planung und Gestaltung von Bildungsmaßnahmen angesichts wachsender Arbeitsbelastung von einer reduzierten Personalkapazität nicht gewahrt werden können. Demgegenüber wäre im Interesse einer antizyklischen Qualifizierungspolitik daran festzuhalten, daß die Bundesanstalt für Arbeit gerade in

Zeiten der Arbeitsmarktkrise und Arbeitslosigkeit ihren Aufgaben und Steuerungsfunktionen im Bereich der beruflichen Weiterbildung nachkommen muß. Dazu sind zum einen personelle und finanzielle Voraussetzungen erforderlich, zum anderen kommt es darauf an, für alle Arbeitsschritte in der Planung, Organisation und Durchführung von FuU-Maßnahmen Erfolgsbedingungen herzustellen und laufend zu gewährleisten.

Dies bedeutet, daß die für Planung und Gestaltung von Bildungsmaßnahmen verantwortlichen Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung, neben Qualitäts- und Kostenbewußtsein, umfassenden curricularen Sachverstand besitzen und mobilisieren müssen, um die komplizierten Entscheidungs- und Steuerungsprozesse in der FuU-Praxis (z. B. bei der Auswahl und Beratung der Teilnehmer, der Entwicklung des Kursangebotes oder der kontrollierenden Begleitung der Lehrgänge) kompetent zu treffen und durchzuführen. Der Unterstützung dieses Ziels dient auch das Projekt „Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung“, das zur Zeit vom BIBB und der Bundesanstalt für Arbeit durchgeführt wird; Ziel dieses Vorhabens ist es, für die systematische Förderung der FuU-Praxis durch die Arbeitsämter Arbeitshilfen (FuU-Leitfaden) zu entwickeln und zu erproben, die an Qualitäts- und Wirtschaftlichkeitskriterien orientiert sind. Dazu gehört auch, den in der FuU-Praxis eingesetzten Begutachtungskatalog über berufliche Bildungsmaßnahmen nach § 34 AFG zu überprüfen und zu aktualisieren.

### Anmerkungen

- [1] Vgl. Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung (Hrsg.): Arbeitslosigkeit als Herausforderung für die Weiterbildung, Neuss 1982.
- [2] Vgl. Hoppe, W.: Berufliche Bildungsförderung der Finanzlage angepaßt. In: Sozialer Fortschritt, Heft 5/1982, S. 98.
- [3] Vgl. Dobischat, R. und Wassmann, H.: Die Teilnahme von Arbeitslosen an Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten und ihre Nutzung für die berufliche Weiterbildung. Erste Ergebnisse einer Untersuchung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 10 (1981), Heft 6, S. 17-19.
- [4] Vgl. Scharpf u. a.: Implementationsprobleme offensiver Arbeitsmarktpolitik. Frankfurt/M. und New York 1982, S. 47 ff. und Sauter, E.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarkt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 11 (1982), Heft 1, S. 1-6.
- [5] Vgl. Schneider, H.: Erfahrungen mit „41a“. In: Arbeit und Beruf 4/1981, S. 97 ff.
- [6] In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß sich durch ein Haushaltsbegleitgesetz 1983 (Bundestagsdrucksache 9/2074) eine weitere Veränderung des Förderungsrechts abzeichnet, die insbesondere den Arbeitsämtern einen größeren Spielraum bei der Entscheidung über die Förderung der sogenannten Aufstiegsfortbildung einräumt.
- [7] Vgl. Engelen-Kefer, U.: Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetz: Arbeitsmarktpolitik am Scheideweg. In: WSI-Mitteilungen 2/82, S. 76-85. „Nach Schätzungen ist davon auszugehen, daß die Zahl der Teilnehmer an arbeitsmarktpolitisch notwendigen Vollzeitmaßnahmen von etwa 63 000 1981 auf 40 000 1982 und für arbeitsmarktpolitisch zweckmäßige Vollzeitmaßnahmen von 32 000 1981 auf knapp über 10 000 1982 zurückgehen dürfte.“
- [8] Vgl. Schmid, G.: Aktive Arbeitsmarktpolitik als Element eines mittelfristigen Beschäftigungsprogramms. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 2/82, S. 87.
- [9] Garlichs, D. und Maier, F.: Die arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung. Bisherige Praxis und Reformperspektiven. In: IIMV/Arbeitsmarktpolitik (Hrsg.): Für eine aktive Arbeitsmarktpolitik. Erfahrungen und neue Wege, Frankfurt/M. 1982 (im Druck).
- [10] Vgl. dazu den Appell von 130 Wissenschaftlern von Oktober 1981 an die Abgeordneten des Bundestages, den Änderungen des AFG nicht zuzustimmen. In: WSI-Mitteilungen 2/82, S. 137/138.
- [11] Braun, J. und Ehrhardt, P.: Weiterbildungsberatung für Erwerbslose. Aufbau und Erprobung von zehn kommunalen Beratungsstellen für Weiterbildung. Deutsches Institut für Urbanistik, Berlin 1981.
- [12] Vgl. Sauter, E.: Arbeitsmarktbezug der Erwachsenenbildung. In: Nüssli, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 1982 (im Druck).
- [13] Vgl. Pollmeyer, B., und Spies, B.G.: Zum Problem der Wiedereingliederung von Arbeitslosen. Integration oder Marginalisierung. In: WSI-Mitteilungen 2/82, S. 100.
- [14] Vgl. „DIE ZEIT“ vom 12.02.82, S. 15/16.



Bernd Schwiedrzik

## Über die Schwierigkeiten der Verständigung zwischen Forschern und Praktikern

Die immer wieder vorgebrachte Klage, Sozialwissenschaftler im allgemeinen und Berufsbildungsforscher im besonderen könnten sich nicht verständlich ausdrücken oder weigerten sich gar, dies zu tun, ist scheinbar nicht einmal mehr eine Glosse wert.

Die „Beklagten“ sind weitgehend geständig, kleiden sich bußfertig in ein härenes Gewand, streuen Asche auf ihr Haupt – und werden doch immer wieder rückfällig, weil eine eigene Begrifflichkeit konstitutives Merkmal einer jeden Fachdisziplin ist. Dessen ungeachtet ist den „Klägern“ eine Menge Beifall sicher. Was Wunder auch. Wer hätte sich noch nicht geärgert über gedankenlos verwendeten Fachjargon oder gockelhaftes Imponiergehabe vermittelt durch hochtrabende Redeweise?

Wenn dennoch der Text an dieser Stelle nicht schon endet, dann weil „die Schwierigkeit der Verständigung zwischen Forschern und Praktikern“ offenkundig weitere Aspekte und Dimensionen hat, die über den leidigen Streit um den rechten Gebrauch von Fremdwörtern nicht vergessen werden sollten.

Ein Beispiel: In der Besprechung einer Veröffentlichung des Bundesinstituts [1] wird die Sprache der Abhandlung kritisiert; da wimmele es, wird tadelnd vermerkt, nur so von ‚Determinationsanalysen‘, ‚Akzeptanzen‘, ‚Innovationen‘, ‚Implementationsförderungen‘ usw., und das sei doch wohl nicht mehr ganz zeitgemäß [2].

Hinge es tatsächlich hiervon ab, ob die Verständigung zwischen Medienforschern und den Anwendern der von ihnen entwickelten Medien sichergestellt werden kann oder nicht, dann müßte die Kritik wohl angenommen werden, weil ohne eine solche Verständigung die Gefahr bestünde, daß die Mitteilungen über Medienprojekte in der beruflichen Bildung ihre Empfänger nicht oder doch nur unvollständig erreichen, so daß die Veröffentlichung ihren Zweck zu verfehlen drohte.

In Wahrheit hat der Rezensent nur übersehen, daß es sich bei ihr um einen **Forschungsbericht** handelt, der sich vorzugsweise an Bildungsforscher, Bildungsplaner und Bildungspolitiker wendet. Und denen ist die monierte Terminologie wohlvertraut. Für die Praktiker in Schule und Betrieb haben die Verfasser 1980 – also noch vor dem Forschungsbericht – ihr „**MME-Handbuch** für Ausbilder und Lehrer zum Einsatz von Medien in der beruflichen Bildung“ herausgebracht, und das bietet keinen Anlaß zu solchem Tadel.

Eine derartige Zweigleisigkeit der Vermittlung von Forschungsergebnissen – einmal an die Praxis, dann aber auch an Wissenschaft, Politik und Administration – ist zugegebenermaßen (noch) nicht die Regel, stellt aber lediglich ein technisches Problem dar [3], das durch hinlänglich genaue Zielgruppenbestimmung und eine entsprechende Aufbereitung von Forschungsergebnissen prinzipiell lösbar ist. Die tatsächlichen Schwierigkeiten dürfen allerdings nicht unterschätzt werden.

Verständigung erschöpft sich aber nicht in der Bewältigung des technischen Problems, eine Botschaft von A möglichst ungestört und unverfälscht zu B zu transportieren. Ob sie gelingt oder nicht zustande kommt, hängt ganz wesentlich auch davon ab, ob die Beteiligten bereit sind, ernsthaft bereit sind, den Prozeß der Verständigung, d. h.: der Verdeutlichung, der Begründung der unabhängig voneinander entstandenen „Standpunkte“ mitzuvollziehen.

Die Forderung, die darin steckt, erscheint nicht unbillig, und, einmal angenommen, scheint sie den Betroffenen nicht mehr abzuverlangen, als guten Willens zu sein und Geduld aufzubringen, bis beide Positionen – die des „Senders“ und die des „Empfän-

gers“ – genügend verdeutlicht worden sind, so daß sie aufeinander eingepegelt werden können.

Doch was dann? Und – viel bedrohlicher – was, wenn der Prozeß der Annäherung, der Verständigung vorsätzlich verkürzt, gestört, abgebrochen wird? Nicht, weil der andere ungeduldig wurde, sondern weil es zu seiner Strategie gehört, diesen Prozeß gerade nicht bis zu Ende ablaufen zu lassen; weil er sehr wohl begriffen – „verstanden“ – hat, worum es geht, was ihn jedoch nicht hindert, die Rolle des Opfers elitärer Wissenschaftler zu spielen.

Hierzu seien die Herausgeber der sozialwissenschaftlichen Zeitschrift „Soziale Welt“ zitiert. Bei aller Bereitschaft zur Selbstkritik stellen sie in ihrem Vorwort zum Sonderband „Soziologie und Praxis“ [4] fest:

„Im übrigen wird in diesem Band auch von einer gewissen Relativität der Verständigungsschwierigkeiten berichtet. Die Erfahrung lehrt: Wo Interessen auf dem Spiel stehen, verstehen ihre Vertreter (gemeint sind die Vertreter der Praxis; Vf.) auch soziologische Forschungsberichte“ (S. XI).

Was sich wie ein Problem der Kommunikationstechnik ausnimmt, wäre demnach in Wahrheit Ausdruck fehlender Übereinstimmung im Grundsatz. Soziologismen in der Berufsbildungsforschung lassen anscheinend schnell den Verdacht aufkommen, man habe es bei dem Autor des betreffenden Textes mit einem (heimlichen) Reformen, wenn nicht gar mit einem Systemveränderer zu tun, der sogenannten „fortschrittlichen Legitimationsmustern“ [5] anhängt, denen zahlreiche Praktiker zutiefst mißtrauen. Man denke nur an die fortwährend geäußerte Besorgnis, manchmal auch Verdächtigung, vorgeschlagene Reformmaßnahmen liefen auf eine „Verschulung“ der beruflichen Bildung hinaus oder zeugten zumindest von einem sachundienlichen staatlichen Zugriff auf das Berufsbildungssystem.

So etwas erweckt leicht den Anschein, daß es mit dem Selbstbewußtsein der Hüter praxisnaher Ausbildung nicht übermäßig weit her sein könne, denn sonst könnten sie ja in aller Ruhe abwarten und darauf bauen, daß ideologisch verblendete Wissenschaftler und von ihnen irregeleitete Politiker schon an der Wirklichkeit, die da Praxis heißt, zerschellen werden.

Wie auch immer: Vorbeugende Abwehrmaßnahmen gegen unerwünschte Vorhaben und Ergebnisse in die Form von Sprachkritik zu kleiden, zeugt von einer beachtlichen Umweghaftigkeit des Denkens und Argumentierens. Begreiflich wird sie vielleicht, wenn man sich vergegenwärtigt, wie stark der dem Bundesinstitut 1969 vom Gesetzgeber erteilte Auftrag, „durch Forschung die Berufsbildung zu fördern“ (§ 60 Berufsbildungsgesetz), in den folgenden Jahren durch die Hereinnahme weiterer Aufgaben relativiert wurde [6].

Gemessen an unmittelbar praxiswirksamen Vorhaben mögen andere Projekte von ihrer Anlage und vor allem von ihrer Diktion her befremdlich wirken und dadurch Anstoß erregen. Das Mißverständnis läge dann darin begründet, daß die Kritiker (vielleicht in des Wortes doppeltem Sinn) übersehen, daß die Ergebnisse solcher Projekte durch einen vermittelnden Zwischenschritt sehr wohl auch Praxisrelevanz erlangen können.

In einer Rede vor der Berufsbildungsreferentenkonferenz des Deutschen Industrie- und Handelstages [7] hat kürzlich Matthias Rick, Stellvertretender Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, den Versuch unternommen, die faktische Hereinnahme der Praxisvertreter in den Forschungsprozeß theoretisch zu untermauern und zu legitimieren [8].

In einer derart definierten Beziehung spielt begreiflicherweise die Kommunikation zwischen den Beteiligten und Betroffenen eine beträchtliche Rolle, und so ist denn auch wiederholt davon die Rede, daß sie „dialogfähig“ sein müßten; daß bei der Entscheidung über Projekte „interessengebundene Standpunkte“ nur insoweit Geltung haben dürften, „als sie in einer diskutablen Form und nicht als abschließendes unkorrigierbares Statement vorgetragen werden können“ (S. 205), und „daß die direkt oder indirekt Beteiligten oder Betroffenen mit Hilfe ihres Alltagswissens durch nachvollziehbare Plausibilitätskontrollen die Ergebnisse bewerten können“ müßten (S. 206).

Stichhaltigkeit und Tragfähigkeit eines solchen Ansatzes, der von der unverkennbaren Absicht geleitet ist, aus der Not eine Tugend zu machen, zu prüfen, ist hier nicht der Ort. Soviel aber kann gesagt werden: Wenn es gelänge, auf diese Weise die Schwierigkeiten der Verständigung zwischen den Vertretern der Berufsbildungsforschung und der Berufsbildungspraxis zu überwinden, dann – zumindest vorübergehend – um den Preis einer gestörten Kommunikation zwischen der Berufsbildungsforschung im BIBB und dem übrigen Wissenschaftsbetrieb.

Das was Praktiker an Wissenschaftlern immer wieder ärgert – zu viele Fremdwörter; allzu abstrakte Darlegungen; Problematisierung (scheinbar) einfacher Sachverhalte; ein Übermaß an methodologischer Reflexion – ist, verglichen mit einer nur noch dienenden Rolle [9] der Wissenschaft, schließlich doch das kleinere Übel.

„Bei aller Bezogenheit auf Handlungsprämissen und Entscheidungsspielräume der Praxis ist es doch wohl gerade die Differenz von praktischer und soziologischer Perspektive, die den Beitrag von Soziologen (und generell von Wissenschaftlern; Vf.) zur Entscheidungsfindung attraktiv und wichtig macht. Um es

bei dieser Gelegenheit vielleicht einmal überdeutlich auszusprechen: Es kann letztlich auch der Praxisseite nicht an einer ‚konformen‘ Soziologie, die ihren Stachel eingebüßt hat, gelegen sein, denn Selbstbestätigungen kann man auch billiger haben.“ (Beck/Rosenmayr, a.a.O. S. X)

#### Anmerkungen

- [1] Laur-Ernst, U. u. a.: Medienprojekte in der Berufsbildung. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 61, Berlin 1981.
- [2] Die berufsbildende Schule, Heft 4/1982, S. 269 f.
- [3] Das gilt auch dann, wenn „technisch“ nicht mit apparativ gleichgesetzt, sondern, in Rückbesinnung auf die ursprüngliche Bedeutung, sehr weit gefaßt wird als „mit dem zur Verfügung stehenden Wissen zu bewältigen“.
- [4] Beck, U., und Rosenmayr, L.: Vorwort – besonders an die „Praktiker“ unter unseren Lesern. In: Soziale Welt, Sonderband 1, 1982 (Soziologie und Praxis. Erfahrungen, Konflikte, Perspektiven).
- [5] Vgl. Dauenhauer, E.: Über den Verlust an Erfahrung ... In: Fritz Arlt/Helmut Brumhard/Erich Dauenhauer: Das Praxisdefizit in der beruflichen Bildung. Köln 1978, S. 36 ff.
- [6] Man vergleiche den Aufgabenkatalog des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes von 1976 – § 14 – bzw. des Berufsbildungsförderungsgesetzes von 1982 – § 6 – mit dem des Berufsbildungsgesetzes.
- [7] Abgedruckt in der Zeitschrift Wirtschaft und Berufserziehung, Heft 7/1982, S. 199–207.
- [8] Rick spricht von einem neuen Wissenschaftstyp, „der die Auffindung der Forschungsfrage, die Durchführung eines Forschungsprojekts, die Umsetzung der Projektergebnisse in dem Bereich der Berufsbildung und die Überprüfung der Ergebnisse als einen Wissenschaftsprozess begreift“ (S. 205).
- [9] „Das Bundesinstitut für Berufsbildung versteht sich als eine Dienstleistungseinrichtung für die betriebliche Ausbildungspraxis und die Berufsbildungsplanung in den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, des Bundes und der Länder“ (Programmbudget 1982/83, S. 3).

## ZUR DISKUSSION

Günter Pohlmann

### Anmerkungen zur Methodenwahl in der Berufsbildungsforschung

Kaum ein Vorurteil hat sich in der Methodendiskussion hartnäckiger gehalten als die Meinung, daß es die beste Erhebungsmethode gäbe oder jedenfalls geben müsse – wenn schon nicht für die gesamte Sozialforschung, so doch jedenfalls für bestimmte Themenbereiche. In Deutschland hat zur Etablierung dieses Vorurteils in starkem Maße jenes fatale Wort von René König beigetragen, der vor rund 30 Jahren kurzerhand das standardisierte Interview zum „Königsweg“ der empirischen Sozialforschung erklärte.

Seitdem spätestens ist es für die Mehrheit der Anwender, Auftraggeber und leider auch der wissenschaftlichen Methodenspezialisten – ausgesprochen oder unausgesprochen, reflektiert oder unreflektiert – eine Selbstverständlichkeit, daß Forschung „1. Klasse“ sich repräsentativer, standardisierter, mündlicher Interviews bedient, die nach Möglichkeit unter Anwendung komplexer Auswertungsverfahren maschinell ausgewertet werden. Andere Methoden gelten im wesentlichen als Verfahren „2. Klasse“.

Zur jahrzehntelangen Unterstützung der Ansicht, daß andere als repräsentative Methoden Methoden „2. Klasse“ sind, hat es

wohl nicht unwesentlich beigetragen, daß die Mehrzahl aller Methodenlehrbücher diese durch nichts zu begründende Gewichtung übernehmen hat und daß die Einführungskurse in die empirischen Methoden an den Universitäten vorwiegend technokratisch nach Art eines Kochbuches konzipiert sind und darüber die Ausbildung eines kritischen Methodenbewußtseins zu kurz kommt.

Daß diese Aussage so ketzerisch nicht ist, wie sie manchem erscheinen mag, wird leicht deutlich, wenn man beispielsweise die Behandlung der schriftlich-postalischen Erhebung in der Literatur und in den Einführungskursen betrachtet: Das Thema wird meist auf wenigen Seiten abgehandelt, der größte Teil des Textes bezieht sich auf die Schwächen der Methode – die sich zudem in der Mehrheit bei näherer Betrachtung als Schwachstellen entpuppen, die z. B. auch dem standardisierten, mündlichen Interview eigen sind. Wenn überhaupt wissenschaftliche Methodenvergleiche bemüht werden, so sind sie meistens alles andere als neutral: Einer sauber durchgeführten mündlichen Erhebung steht gewöhnlich eine dilettantisch konzipierte schriftlich-postalische Erhebung gegenüber – durchgeführt von Forschern, die diese Methode nicht beherrschen.

Ich halte es für unbedingt erforderlich, dieser Kritik einigen Platz zu widmen. Es ist meines Erachtens unerlässlich, daß man sich zu Beginn einer Methodenüberlegung darüber im klaren ist, daß **jede** Methode letztlich nur einen mehr oder weniger guten Kompromiß zwischen Erkenntnisanspruch und Erkenntnismöglichkeit darstellt.

Welche Verfahrensweise sich im einzelnen als „guter Kompromiß“ herausstellt, hängt weniger vom Themenbereich, als vielmehr von den projektspezifischen Erkenntnisansprüchen und den aus diesen resultierenden Operationalisierungen ab und oft auch von der Zielgruppe, an die sich die Erhebung richtet.

Dies bedeutet aber auch, daß es eine Universalmethode, also einen allgemein zutreffenden günstigsten Kompromiß, nicht gibt, so daß es mit einer einmaligen Entscheidung für eine Methode leider nicht getan ist: Die Entscheidung muß für jedes Projekt neu gefällt werden.

Die entscheidende Rolle spielen dabei aber meines Erachtens in der Forschungspraxis für die Methodenentscheidung weniger methodisch-wissenschaftliche Überlegungen, als vielmehr finanzielle Rahmenbedingungen.

Der angestrebte Kompromiß muß also einer ganzen Reihe von Anforderungen und Einschränkungen, die zudem oft ganz unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden müssen, durch ein Konzept gerecht werden.

Vergegenwärtigt man sich dieses Problem, so wird auch klar, daß es oft mehrere, etwa gleichwertige Konzepte geben wird. Die Frage nach der besten Methode oder dem besten Kompromiß sollte also besser ersetzt werden durch die Frage nach einem oder mehreren **sinnvollen Konzepten**.

Hüten sollte man sich aber auch vor der Hoffnung, Methodenüberlegungen generell objektiv und rational entscheiden zu können: Eben weil es so oft mehrere insgesamt etwa gleichwertige methodische Konzepte gibt, bleibt ein subjektiver Entscheidungsspielraum.

Die Vermittlung dieser Grundposition erscheint mir wichtiger als die Diskussion der jeweiligen Vor- und Nachteile bestimmter Methoden in bezug auf bestimmte Inhalte oder Zielgruppen (wenngleich auf diese Diskussion zumindest ansatzweise weiter unten nicht verzichtet werden soll), zumal sich viele zunächst offensichtlich methodenspezifische Nachteile bei näherer Betrachtung durch Variationen oder themenspezifische Anpassung des Vorgehens zumindest abmildern lassen.

Nur wenn es gelingt, Methoden in dieser relativ offenen Betrachtungsweise fern von Lehrmeinungen oder gar Ideologien als Instrumente zu sehen, die unterschiedliche Leistungsmerkmale – aber nicht auch damit automatisch unterschiedliche Qualität – haben, kann man aus den verfügbaren Methoden das jeweils Beste machen und vor allem auch den Versuch unternehmen, durch die Kombination unterschiedlicher Methoden einen möglichen günstigen Ausgleich der spezifischen Schwächen herbeizuführen.

Dennoch gibt es im Themenbereich Berufsbildungsforschung einige Erfahrungen, die – mit aller gebotenen Zurückhaltung – auch vorsichtige Verallgemeinerungen in bezug auf den Einsatz von Methoden ermöglichen.

Allerdings sind diese Erfahrungen meiner Ansicht nach weniger durch die Thematik als vielmehr durch die Zielgruppen bedingt. Unter methodischen Gesichtspunkten läßt sich das gesamte Spektrum der Berufsbildungsforschung zumindest in zwei grobe Gruppen unterteilen: in jenen Bereich, der sich vor allem durch Erhebungen bei den durch die berufliche Bildung betroffenen Individuen klären läßt, und in jenen Bereich, der Erhebungen bei Betrieben oder Institutionen erforderlich macht. Daß auch diese Unterscheidung weniger von der Themenstellung als von der Perspektive abhängt, sei hier nur am Rande bemerkt.

Wenn im folgenden die Aufmerksamkeit lediglich auf die Erhebungen bei oder im Zusammenhang mit Betrieben gerichtet

wird, so geschieht dies nicht, um diesen Bereich als den wichtigsten zu charakterisieren, sondern deswegen, weil dieser methodische Bereich in der einschlägigen Literatur vergleichsweise stiefmütterlich behandelt wird, während es auf der anderen Seite eine Vielzahl von Aussagen zu Datenerhebungen bei Individuen gibt (die ich allerdings in der Mehrzahl für ergänzungsbedürftig halte).

Unter dem Gesichtspunkt der Anwendbarkeit von Methoden unterscheiden sich Betriebe (für Institutionen gelten die meisten Überlegungen sinngemäß) in einigen wesentlichen Punkten von Individuen:

- Eine Gesamtheit von Betrieben ist sehr viel heterogener als eine gleichgroße Gesamtheit von Individuen, da Betriebe eine größere Zahl von Außenkontakten haben, auf eine größere Zahl limitierender Rahmenbedingungen reagieren müssen, durch eine Vielzahl sozialer Beziehungen bestimmt werden usw. Diese Situation wird noch verstärkt dadurch, daß Betriebe im allgemeinen entgegen landläufiger Meinung objektiv genauso wenig rational handeln wie Individuen.
- Betriebe werden durch eine Vielzahl von Forschungsvorhaben bzw. Fragebogen oder Formulare behelligt, zu deren Bearbeitung sie zum Teil sogar verpflichtet sind.
- Die Zeit, die ein Mitarbeiter für die Beantwortung von Forschungsfragen aufbringen muß, geht von der Arbeitszeit ab und wird deswegen direkt mit Kostenüberlegungen in Zusammenhang gebracht.
- In der Geschäftsleitung von Betrieben ist in höherem Maße als bei Individuen bekannt, daß lediglich ein – als verhältnismäßig gering eingeschätzter – Teil aller Forschungsprojekte zu praxisrelevanten Ergebnissen führt und davon wiederum nur ein Teil praktisch umgesetzt wird.

Bereits diese vier Punkte, die ich für die wesentlichsten Unterschiede halte, haben einen starken Einfluß auf die Anwendbarkeit von Methoden. Vor allem die eingangs erwähnte Heterogenität von Betrieben zeigt sich in einer Vielzahl von Zusammenhängen, von denen vor allem zwei erwähnt werden sollen:

- Die interne Organisation von Betrieben ist äußerst unterschiedlich und die Zahl möglicher Variationen außerordentlich hoch. Von „außen“ ist die jeweilige Organisationsform nur mit erheblichem Aufwand zu ermitteln.
- Wegen der vielfältigen Unterschiede zwischen den Betrieben ist es selbst für eine einzige Branche so gut wie ausgeschlossen, einen allgemein zutreffenden standardisierten Fragebogen zu erstellen. Der Anteil der Probanden, für die der Fragebogen nur zum Teil oder sogar insgesamt schlecht zutrifft, ist also in jedem Fall höher als bei Individuen.

Dies alles muß nun aber noch nicht, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag, gegen standardisierte Erhebungen sprechen: Selbst bei Themenstellungen, die mit einer einzigen Fragebogenversion keinesfalls erfaßt werden können, ist es prinzipiell möglich, durch Filterführung und/oder gesplittete Fragebogen eine weitgehende Anpassung an den Einzelfall herbeizuführen. Dies ist übrigens in einem gewissen Maße auch bei schriftlich-postalischen Erhebungen möglich.

Betrachtet man aber die oben für Betriebe genannten Merkmale insgesamt, so spricht vieles dafür, daß hier der „Königsweg“ der empirischen Sozialforschung – das standardisierte mündliche Interview – einer der am wenigsten gangbaren ist.

Dies hat seinen Grund nicht nur in der Schwierigkeit, Fragenablauf und Auswahl quasi „maßschneidern“ zu müssen, sondern zusätzlich in der Tatsache, daß es sehr viel schwerer ist, Betriebe von Sinn und Notwendigkeit einer Erhebung zu überzeugen. Die Kompetenz auch eines guten Allround-Interviewers reicht hier gewöhnlich nicht mehr aus, dies ist Aufgabe eines wissenschaftlichen Mitarbeiters oder des Projektleiters.

Darüber hinaus erwarten nach meiner Erfahrung die Vertreter des Betriebes, wenn sie sich für eine Erhebung zur Verfügung stellen, ein sachkompetentes Gespräch. Dies bedeutet wiederum



hohe Anforderungen an die Qualifikation des Interviewers und spricht zwar nicht gegen ein strukturiertes, aber doch gegen ein standardisiertes Vorgehen, denn dieses läßt sich meines Erachtens nicht mit einem derartigen Gespräch vereinbaren, ohne daß bedeutende Einbußen in Hinblick auf die Standardisierung hingenommen werden müssen.

Dies legt es nahe, Interviewer mit möglichst hoher Qualifikation einzusetzen und, wo immer möglich, auf Standardisierung zugunsten eher offener Gesprächsformen zu verzichten. Die Idealform der Erhebung ist unter diesem Gesichtspunkt demnach das offene, „qualitative“ Interview, durchgeführt durch den Projektleiter und seine wissenschaftlichen Mitarbeiter.

Mit diesem Vorgehen habe ich auch in meiner bisherigen Praxis, was die Zugänglichkeit und Auskunftsfreudigkeit der Gesprächspartner angeht, sehr gute Erfahrungen gemacht. Die methodischen Probleme sind damit aber nicht gelöst, ein „Königsweg“ für Erhebungen bei Betrieben nicht in Aussicht, denn diese Vorgehensweise hat ihre spezifischen Schwachstellen:

- So ist der Fallpreis unverhältnismäßig hoch
- die Auswertung offener Gespräche ist mit Problemen behaftet, deren nähere Erläuterung hier zu weit führen würde,
- die maximale Zahl qualitativer Erhebungen, die sich noch auswerten läßt, ist sehr beschränkt — nach meiner Erfahrung je nach Komplexitätsgrad 20 bis höchstens 50 Fälle.

Sofern die Untersuchungsfragestellung eine Beschränkung auf eine geringe Fallzahl nicht erlaubt, bietet auch diese Vorgehensweise allein keinen Vorteil.

Eine dritte Methode verspricht dagegen zumindest in bezug auf zwei Hauptprobleme eine günstige Lösung, nämlich

- das Kompetenzproblem und
- die Fallzahl.

Diese Methode ist die schriftlich-postalische Erhebung, die auch in letzter Zeit bei Betriebserhebungen immer häufiger angewendet wird. Dank der andersartigen Kommunikationssituation kann hier das Kompetenzproblem durch die Anschreiben und durch die Verfügbarkeit eines qualifizierten Telefonpartners für Rückfragen gelöst werden und es gibt kein anderes Verfahren, das so hohe Fallzahlen ermöglicht, ohne einen unangemessenen Organisationsaufwand zu bedingen.

Das vielfach zitierte Gegenargument, diese Methode erbringe zu geringe Rückläufe, zeugt lediglich von Unkenntnis; tatsächlich können sich die Rücklaufquoten mit den Ausschöpfungsquoten vergleichbarer mündlicher Betriebserhebungen messen: Ich habe in meiner Praxis mit unterschiedlichen Fragebogen zu unterschiedlichen Themen bei schriftlich-postalischen Betriebserhebungen Rücklaufquoten zwischen knapp über 50 Prozent und 75 Prozent erreicht.

Auch diese Methode hat aber ihre Schwächen, so vor allem:

- nicht alle Informationen lassen sich so abfragen (wenngleich es erheblich mehr sind als die Gegner dieser Methode wahrhaben wollen)
- der Erstellung von Split-Fassungen und der Differenzierung von Filterführungen sind verhältnismäßig enge Grenzen gesetzt
- die Zahl der Fragen pro Fragebogen ist verhältnismäßig begrenzt.

Der Schluß, den man aus diesen notgedrungen stark verkürzten Überlegungen zu den drei häufigsten Methoden ziehen kann, entspricht der Ausgangsbehauptung: Eine generelle günstigste Methodenentscheidung läßt sich nicht treffen, weil es gilt, den oder die besten Kompromisse zu finden. Daß es dabei — speziell im Hinblick auf die oben genannten Merkmale von Betrieben — sinnvoll ist, das jeweils flexibelste Vorgehen zu wählen, steht für mich außer Zweifel. Allerdings wird hohe Flexibilität zumeist mit hohen Kosten erkauft.

Prinzipiell aber bedeutet die Entscheidung für den Einsatz nur einer Methode — und dies, meine ich, zeigen auch die vorstehenden Überlegungen trotz ihrer Kürze — fast immer auch die Entscheidung für den Verzicht auf Information.

Die Lösung ist also letztlich nicht die Entscheidung für die flexibelste Methode, sondern für das flexibelste **Gesamtkonzept**, also für die eine oder andere Form des Methodenverbundes — in den selbstverständlich außer den hier kurz angesprochenen auch noch andere Methoden (z. B. Gruppendiskussionen oder Expertengespräche) einbezogen sein können. In jedem Fall aber muß eine kritische Methodenbetrachtung zu dem Ergebnis führen, daß die Festlegung des Erhebungskonzeptes nicht konfektioniert werden kann, sondern eine Einzelfallentscheidung bleibt.

Jürgen Hahn / Horst-Dieter Hurlebaus

## Erstellung und Auswahl von (schriftlichen) Prüfungsaufgaben nach § 36 Satz 1 BBiG

Erwiderung zu Michael Eule, BWP 3/82, S. 1 ff.

Der Auffassung von Eule, der den Stand der Rechtsprechung und der Literatur zutreffend wiedergibt, kann nicht beigetreten werden. Weder die Erstellung noch die Auswahl schriftlicher Prüfungsaufgaben fällt in den den Prüfungsausschüssen vorbehaltenen Zuständigkeitsbereich. Erstellung und Auswahl von schriftlichen Prüfungsaufgaben sind noch keine „Abnahme der Abschlußprüfung“ im Sinne von § 36 Satz 1 BBiG. Etwas anderes ergibt sich auch nicht aus den Prüfungsordnungen der zuständigen Stellen.

### 1. BBiG, IHK-Gesetz und Prüfungsordnungen

Weder das Berufsbildungsgesetz (BBiG) noch die Prüfungsordnungen bestimmen ausdrücklich, daß der Prüfungsausschuß die schriftlichen Prüfungsaufgaben zu erstellen und auszuwählen hätte. Das Ergebnis muß daher im Wege der Auslegung gefunden werden.

Aus §§ 34 ff. in Verbindung mit § 75 BBiG folgt die generelle Zuständigkeit der Industrie- und Handelskammern im Prüfungswesen. Sie haben die „Abschlußprüfungen durchzuführen“ (§ 34 Abs. 1 Satz 1 BBiG). Die Frage, welche Organe der IHK diese Aufgabe wahrzunehmen haben, ergibt sich aus dem Berufsbildungsgesetz und dem Gesetz zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern (IHKG). Die Aufgabenverteilung folgt aus der jeweiligen Satzung der IHK (vgl. § 4 IHKG). Nach den Satzungen werden die laufenden Verwaltungsgeschäfte vom Hauptgeschäftsführer, mithin von der Kammergeschäftsführung, besorgt [1]. Die Durchführung der Abschlußprüfung ist ein Geschäft der laufenden Verwaltung. Es ist — wie die Zahlen zeigen — ein Massengeschäft [2]. § 34 BBiG enthält daher — entgegen Eule — im Zusammenhang mit den genannten anderen Vorschriften sehr wohl eine **Zuständigkeitsregelung**: Soweit nichts anderes bestimmt ist, werden die Abschlußprüfungen im

Bereich der IHK'n von deren Organ „Hauptgeschäftsführer“ durchgeführt. Lediglich für die „Abnahme der Abschlußprüfung“ sind die von der zuständigen Stelle, bei IHK'n die von der Kammergeschäftsführung zu errichtenden Prüfungsausschüsse, zuständig [3]. Dabei kann in diesem Zusammenhang offen bleiben, ob die Prüfungsausschüsse „Organe“ im rechtlichen Sinne sind oder nur „Hilfsorgane“ des Hauptorgans „Hauptgeschäftsführer“ [4]. Jedenfalls sind die Prüfungsausschüsse nur für einen Teilausschnitt – wenngleich für einen wesentlichen – des von der Kammergeschäftsführung durchzuführenden Prüfungsverfahrens zuständig. Soweit ihre Zuständigkeit nicht reicht, bleibt die Kammergeschäftsführung allein zuständig. Eine Lücke, die z. B. durch die Prüfungsordnung ausgefüllt werden könnte, besteht insoweit nicht. In der Prüfungsordnung kann daher der Begriff der Abnahme weder eingengt noch ausgedehnt werden. Bei der Auslegung der Prüfungsordnung ist das höherrangige Berufsbildungsgesetz zu beachten. Es geht der Prüfungsordnung vor.

## 2. Begriff der

### „Abnahme der Abschlußprüfung“ nach § 36 Satz 1 BBiG

#### a) Wörtliche Auslegung

Schon dem Wortsinn nach schließt der Gesetzesbegriff der „Abnahme“ nicht die Erstellung und Auswahl der Prüfungsaufgaben ein. Nach dem allgemeinen Sprachgebrauch gehört zur Abnahme einer Prüfung, daß die vom Prüfling zu erbringenden Prüfungsleistungen bewertet und das Ergebnis der Prüfung festgestellt wird. Aus dem allgemeinen Sprachgebrauch folgt, daß es Aufgabe eines Prüfers ist, Prüfungen abzunehmen. § 36 Satz 1 BBiG bestätigt diese Selbstverständlichkeit. Zum Prüferamt – und damit auch zur Abnahme – gehört nach allgemeiner Auffassung die „Zuständigkeit zur Feststellung der Kenntnisse und Fertigkeiten von Personen“ [5]. Das Erstellen und die Auswahl von Prüfungsaufgaben gehört weder notwendigerweise zum Begriff des Prüfers noch zum Prüfungsamt und daher auch nicht zur „Abnahme“ der Prüfung durch Prüfungsausschüsse. Nach dem Sprachgebrauch wird eine Prüfung frühestens dann abgenommen, wenn die Prüfung im engeren Sinne „beginnt“. Für den Prüfungsteilnehmer beginnt die schriftliche Prüfung, also frühestens mit der Ausgabe der schriftlichen Prüfungsaufgaben, für den Prüfer mit der Bewertung der Prüfungsarbeit. Von „Abnahme der Prüfung“ schon dann zu sprechen, wenn die Prüfung noch nicht einmal für den Prüfungsteilnehmer begonnen hat, widerspricht dem Sprachgebrauch und dem Sprachgefühl.

Wenn der Gesetzgeber entgegen dem allgemeinen Sprachgebrauch auch das Erstellen und Auswählen schriftlicher Prüfungsaufgaben hätte zusprechen wollen, hätte er dies durch einen klarstellenden Hinweis jederzeit tun und formulieren können, daß der Prüfungsausschuß die Prüfungsaufgaben erstellt und auswählt und die Prüfung abnimmt.

#### b) Motive des Gesetzgebers

Die hier vertretene Auslegung entspricht auch dem Willen des Gesetzgebers; als er das Berufsbildungsgesetz erließ und im wesentlichen die bewährte Kammerpraxis kodifizierte. Bei Inkrafttreten des Gesetzes bestanden bereits seit Jahrzehnten bei Kammern Prüfungsausschüsse, die ausschließlich die Ermittlung der Prüfungsleistungen und deren Bewertung vornahmen, während die Kammergeschäftsführung die Prüfungsaufgaben erarbeitete und auswählte. Wie sich aus § 109 BBiG ergibt, wollte der Gesetzgeber an dieser Aufgabenteilung nichts ändern, lediglich die Zusammensetzung dieser Prüfungsausschüsse im Sinne paritätischer Besetzung neu regeln. Er hat dies dadurch zum Ausdruck gebracht, daß er in § 34 BBiG die Durchführung der Abschlußprüfung bei der Kammergeschäftsführung beließ und in § 36 BBiG lediglich die Abnahme der Abschlußprüfung an die Prüfungsausschüsse übertrug. Da damals dieses Verfahren unstreitig war, äußert sich der Gesetzgeber in den Materialien zu dieser Frage nicht. Sein Schweigen hätte er durchbrechen müssen, wenn er

die ehrenamtlichen Prüfer auch zum Erstellen von Prüfungsaufgaben und zur Auswahl hätte verpflichten wollen.

Den Begriff „Abnahme der Prüfung“ hat der Gesetzgeber vielmehr bewußt verwendet, da er gerade den Prüfungsausschüssen nicht die „Durchführung der Prüfung“ zuweisen wollte (vgl. § 34 Abs. 1 BBiG: „... sind Abschlußprüfungen durchzuführen ...“). Dies ergibt sich auch daraus, daß das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft bei der gescheiterten Reform des Berufsbildungsrechts im Jahre 1975 [6] den Prüfungsausschüssen erweiterte Kompetenzen einräumen und ihnen nach § 24 Abs. 1 des Entwurfs die Durchführung der Abschlußprüfung übertragen wollte. Für das geltende Recht ist daraus festzuhalten, daß vom Gesetzgeber in § 36 Satz 1 BBiG bewußt der engere Begriff der „Abnahme“ gewählt ist, um den Aufgabenbereich der Prüfungsausschüsse einzugrenzen. Eine erweiternde Auslegung ist mit dieser Zielsetzung unvereinbar.

#### c) § 36 BBiG im Gesamtsystem des Berufsbildungsgesetzes

Auch Sinn und Zweck des § 36 BBiG sowie der Gesamtzusammenhang des Berufsbildungsgesetzes sprechen für die hier vertretene Auffassung.

Sinn und Zweck des § 36 BBiG bestehen in der Klarstellung, welche Aufgaben vom Prüfungsausschuß als Organ bzw. Hilfsorgan wahrzunehmen sind. Für alle anderen Aufgaben im Zusammenhang mit der Durchführung der Abschlußprüfung bleibt dann die Kammergeschäftsführung allein verpflichtet. Die Durchführung der Abschlußprüfung durch die Kammergeschäftsführung ist der Regelsatz; ihre Verpflichtung, in diesem Zusammenhang bestimmte Zuständigkeiten („Abnahme der Abschlußprüfung“) durch besondere Prüfungsausschüsse wahrnehmen zu lassen, ist die Ausnahme [7]. Dies spricht nach anerkannten Auslegungsgrundsätzen gegen eine erweiternde Auslegung des Begriffs „Abnahme“, die zumindest ihre Grenze am Wortsinn hat. Das Erstellen und die Auswahl der Prüfungsaufgaben liegt jenseits dieser Grenze.

Da § 34 BBiG eine umfassende Zuständigkeitsregelung zugunsten der Kammergeschäftsführung enthält, die durch § 36 BBiG zugunsten der Prüfungsausschüsse lediglich modifiziert wird, entspricht eine am Wortlaut orientierte, weder einengende noch ausdehnende Auslegung beiden Vorschriften, die im Zusammenhang gesehen werden müssen, am besten. Ein unterschiedlicher Regelungszweck zwischen beiden Vorschriften, der zu einer erweiternden Auslegung zwingen würde, besteht nicht [8].

Die „Abnahme der Abschlußprüfung“ muß auch im Zusammenhang mit dem Prüfungsgegenstand (§ 35 BBiG) gesehen werden. Diese Bestimmung gibt das Ziel der Abschlußprüfung an und fixiert damit das Ende der „Abnahme der Abschlußprüfung“, nämlich die Feststellung durch den Prüfungsausschuß, ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt und mit dem ihm im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Dabei ist die Ausbildungsordnung zugrunde zu legen. Die Bestimmung ist aber auch für den Beginn der „Abnahme der Abschlußprüfung“ aussagekräftig. Die Abnahme der Abschlußprüfung beginnt dann, wenn der Prüfungsausschuß mit der Feststellung beginnen kann, ob der Prüfling den Prüfungsgegenstand beherrscht. Dies ist vor Ausgabe der schriftlichen Prüfungsaufgaben unmöglich. Daher spricht auch § 35 BBiG gegen eine Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse für das Erstellen und die Auswahl schriftlicher Prüfungsaufgaben.

Im Berufsbildungsgesetz findet sich keine Bestimmung, die dem Prüfungsausschuß die ausschließliche Verantwortung für den Prüfungsinhalt übertragen hätte. Den Prüfungsausschüssen ist nach §§ 35, 36 BBiG nur die Leistungsfeststellung übertragen worden, mehr nicht. Dazu ist weder das Erstellen noch die Auswahl der Prüfungsaufgaben notwendig. Waren die gewählten

Aufgaben zu leicht oder zu schwer, so kann dies der Prüfungsausschuß bei der Bewertung berücksichtigen. Entsprechendes gilt, wenn einzelne Prüfungsaufgaben unzulässig gewesen sein sollten: Sie werden dann nicht bewertet.

Es besteht kein einleuchtender Grund dafür, wegen der relativ gering einzuschätzenden Gefahr, daß die Kammergeschäftsführung unzulässige Prüfungsaufgaben erstellt und auswählt, diese Aufgabe den Prüfungsausschüssen im Wege erweiternder Auslegung übertragen sehen zu wollen. Nach der Wahrscheinlichkeitsrechnung ist die Gefahr fehlerhaft erstellter oder ausgewählter Prüfungsaufgaben wesentlich größer, wenn diese Aufgaben einer Vielzahl von Prüfungsausschüssen übertragen ist. Auch ist zu berücksichtigen, daß die zuständige Stelle nach außen hin ohnehin die Verantwortung für fehlerhaft erstellte und ausgewählte Prüfungsaufgaben sowie fehlerhaftes Verhalten der Prüfungsausschüsse trägt. Wird eine Prüfungsentscheidung angefochten, so entscheidet die IHK als zuständige Stelle, d. h. ihr Organ Hauptgeschäftsführer, über den Widerspruch [9]. Dabei muß dann auch verantwortlich geprüft werden, ob die Prüfungsaufgaben richtig erstellt und ausgewählt wurden, insbesondere ob sie der Ausbildungsordnung entsprechen. Es ist nicht einzusehen, warum dieses Organ dann die entsprechenden Überlegungen nicht auch schon vor der Abnahme der Prüfung soll anstellen dürfen.

Auch diese Überlegung spricht gegen das Argument von Eule, nach der Systematik des Berufsbildungsgesetzes müsse die Beschlußfassung über die Aufgaben durch den paritätisch besetzten Prüfungsausschuß erfolgen. Der Umkehrschluß entspricht dem Normzweck. Das Berufsbildungsgesetz hat auch nicht etwa dadurch, daß es dem Berufsbildungsausschuß bestimmte Wahrnehmungszuständigkeiten übertrug, den Paritätsgedanken gewissermaßen zum allgemeinen Rechts- und Auslegungsgrundsatz im Prüfungswesen erhoben. Daher ist es unzulässig, in den Fällen, in denen der Berufsbildungsausschuß nicht zuständig ist, die Zuständigkeit dann jedenfalls des Prüfungsausschusses zu fordern [10]. Daher kann letztlich offen bleiben, ob die Erstellung von Prüfungsaufgaben in ihrer inhaltlichen Bedeutung der Festlegung von Bewertungsmaßstäben in Prüfungsordnungen nahekommt, denn die Erstellung von Prüfungsaufgaben fällt weder dem Wortlaut noch dem Sinn nach unter die Abnahme der Abschlußprüfung.

#### d) Rechtsvergleichende Betrachtung

Auch aus einer vergleichenden Betrachtung mit anderen Prüfungsverfahren ergibt sich keine Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse für die Erstellung und Auswahl der Prüfungsaufgaben. Auf vergleichbare Vorschriften kann nach allgemeinen Auslegungsgrundsätzen zurückgegriffen werden [11]. Es gilt der allgemeine Rechtsgrundsatz, daß mangels anderer ausdrücklicher Zuweisung Prüfungsaufgaben vom Träger des Prüfungsverfahrens selbst erstellt und ausgewählt werden. Es gibt keinen allgemeinen Prüfungsgrundsatz, wonach die Prüfer auch die Prüfungsaufgaben selbst auszuwählen hätten. Vielmehr ist es bei schriftlichen Prüfungen so, daß mangels anderer ausdrücklicher Zuweisung die Erarbeitung der Prüfungsaufgaben und die Bewertung der Lösung von verschiedenen Personen oder Gremien vorgenommen werden. Zum Beispiel bestimmt § 3 Abs. 7 der Prüfungsordnung für Wirtschaftsprüfer in der Fassung vom 5.12.1975 (BGBl I, 3007) ausdrücklich, daß der Vorsitzende des Prüfungsausschusses, d. h. hier der Vertreter des zuständigen Ministeriums, auch die Aufgaben auswählen soll. Für das Prüfungswesen der Industrie- und Handelskammer ist dies nicht der Fall. Daher verbleibt diese Aufgabe dort bei der Kammergeschäftsführung.

Prüfungsämter, wie sie z. B. im Rahmen der Juristenausbildung für Erstellung und Beschlußfassung über Prüfungsaufgaben eingerichtet sind (z. B. für viele §§ 4 ff., 26 nordrhein-westfälisches Juristenausbildungsgesetz) kennt das Berufsbildungsgesetz nicht. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, daß wegen Fehlens der Einrichtung von derartigen Prüfungsämtern bei den Industrie-

und Handelskammern die Erstellung der Prüfungsaufgaben dem Prüfungsausschuß zufiele [12]. Durch Gesetz der Kammergeschäftsführung der zuständigen Stelle übertragene und ihr nicht wieder ausdrücklich entzogene Aufgaben verbleiben bei ihr selbst.

#### e) Verfassungskonforme Auslegung

Nur die hier vertretene Auslegung wird auch dem Grundgedanken des Berufsbildungsgesetzes und des Grundgesetzes gerecht. Das Berufsbildungsgesetz wollte eine weitestgehende Vereinheitlichung des Rechts der beruflichen Bildung und damit auch des beruflichen Prüfungswesens [13]. Es ist getragen von dem grundgesetzlich verankerten Auftrag der Verwirklichung der Chancengleichheit für alle Auszubildenden (Art. 3 Abs. 1 Grundgesetz) und dem hiermit verbundenen Gebot der Vereinheitlichung des Prüfungswesens. Die Übertragung der ausschließlichen Zuständigkeit auch für die Erstellung und Auswahl der schriftlichen Prüfungsaufgaben auf zahlreiche Prüfungsausschüsse stünde dem aber entgegen und würde die Weiterentwicklung und Verbesserung des Prüfungswesens im Sinne einer Vereinheitlichung stark einengen.

Gerade der Gleichheitsgrundsatz würde nämlich verletzt, wenn in Zukunft jeder Prüfungsausschuß mit unterschiedlichen schriftlichen Aufgaben arbeiten könnte. Bei der Vielzahl der bestehenden Prüfungsausschüsse wäre dies aber so gut wie sicher der Fall. Dies hätte vor allem auch tiefgreifende Konsequenzen für die Prüflinge, denen der Gesetzgeber gerade durch die enge Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse entgegensteuern will. Nicht so sehr ist hier daran zu denken, daß sich im Prüfungsausschuß keine Mehrheit finden könnte für die Entscheidung für eine bestimmte Aufgabe, sondern daß für gleiche Berufe bundesweit und sogar innerhalb eines einzigen IHK-Bereichs im Schwierigkeitsgrad unterschiedliche schriftliche Prüfungsaufgaben im selben Prüfungstermin gestellt würden.

Übergeordneter Zweck des gesamten Berufsbildungswesens ist die Verwirklichung der Chancengleichheit für alle Auszubildenden. Dieses Gebot des Grundgesetzes hat der Gesetzgeber mit Hilfe des Berufsbildungsgesetzes ausgefüllt. § 36 Satz 1 BBiG weist den Prüfungsausschüssen die individuell [14] zu lösende Auswertung und Einzelbewertung der Prüfungsaufgaben zu, während er es den Kammergeschäftsführungen überläßt, berufstypisch abgestellte, regional oder überregional abgestimmte Aufgaben zur Verwirklichung der Chancengleichheit sogar bundesweit zu erstellen und zu verwenden. Auf diese Weise wird die Vergleichbarkeit der Abschlüsse, zu denen bereits bundeseinheitliche Prüfungsanforderungen in den Ausbildungsordnungen beitragen sollen, zusätzlich gefördert. Damit wird den Interessen der Wirtschaft und der Ausgebildeten in besonderem Maße Rechnung getragen.

Die Gegenmeinung schließt eine Vereinheitlichung der Prüfungen zwar nicht aus, sie ist aber nicht geeignet, diese zu fördern. Sie steht daher im Gegensatz zum Grundgedanken des Berufsbildungsgesetzes und des Grundgesetzes. Deshalb verfährt der Hinweis von Eule nicht, die Möglichkeit zur Vereinheitlichung der Prüfungen bestehe auch bei der Erstellung und Auswahl der Aufgaben durch die Prüfungsausschüsse. Wenn die Geschäftsführungen der Kammern Prüfungsaufgaben überregional erstellen und auswählen lassen, werden sie diese auch einsetzen, so daß sie überregional angewandt werden, wodurch die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gefördert wird. Es erscheint aber nicht vorstellbar, daß dasselbe Ergebnis in den nach der Gegenmeinung erforderlichen Diskussionen in der Vielzahl von Prüfungsausschüssen, in denen Mehrheitsentscheidungen herbeigeführt werden müssen, innerhalb eines Kammerbezirks und darüber hinaus auch in möglichst vielen Kammerbezirken erzielt werden kann. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß gleiche schriftliche Prüfungsaufgaben für alle Teilnehmer eines Prüfungstermins dem Grundsatz der Chancengleichheit aller Prüfungsteilnehmer besonders entsprechen [15]. Selbstverständlich würde dieser Grundsatz verletzt, wenn diese Prüfungsaufgaben ein halbes Jahr oder ein Jahr



später erneut eingesetzt würden. Die Chancengleichheit der Prüflinge verschiedener Prüfungstermine, die mit ihren Vorgängern am Arbeitsmarkt konkurrieren müssen, wird dadurch gewährleistet, daß möglichst gleichartige oder jedenfalls gleichwertige Prüfungsaufgaben verwendet werden, die — um den Grundsatz der Chancengleichheit der Prüflinge im neuen Prüfungstermin zu gewährleisten — dann wiederum möglichst gleich sein sollten. Eule verneint diese beiden Postulate des Grundsatzes der Chancengleichheit in unzulässiger Weise [16]. Selbst wenn seine Auffassung noch keinen Verstoß gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz darstellt, so konterkariert sie doch das Verfassungsgebot, diesen Grundsatz in besonderer Weise zu verwirklichen zu versuchen.

### 3. § 14 Prüfungsordnung

§ 14 der Musterprüfungsordnung (MPO) muß im Gesamtzusammenhang der Musterprüfungsordnung und gesetzeskonform im Einklang mit § 36 BBiG ausgelegt werden. Da weder das Erstellen noch die Auswahl der Prüfungsaufgaben in die Wahrnehmungszuständigkeit des Prüfungsausschusses gehört, brauchen die Prüfungsaufgaben dem Prüfungsausschuß vor Beginn der Abschlußprüfung nicht vorgelegt zu werden. Dabei macht es keinen Unterschied, ob es sich um regionale oder überregionale Prüfungsaufgaben handelt.

Bestätigt wird dies durch § 16 MPO, wonach die Prüfung unter Leitung des Vorsitzenden vom gesamten Prüfungsausschuß abgenommen wird (Abs. 1) und bei schriftlichen Prüfungen und der Anfertigung von Prüfungstücken die zuständige Stelle im Einvernehmen mit dem Prüfungsausschuß die Aufsichtsführung regelt (Abs. 2).

Die schriftliche Prüfung gehört demnach noch nicht zur Abnahme. Hier genügt die Aufsichtsführung. Sie wird folgerichtig von der zuständigen Stelle, d. h. von der Kammergeschäftsführung, geregelt, nicht etwa vom Prüfungsausschuß. Die interne Bindung an das Einvernehmen des Prüfungsausschusses steht der Grundeinsicht nicht entgegen, daß hier auch aus der Sicht der Prüfungsordnung noch keine „Abnahme“ der Prüfung vorliegt. Entsprechendes gilt für die „Anfertigung von Prüfungstücken“, während bei der „Anfertigung von Arbeitsproben“ folgerichtig nach § 16 Abs. 3 MPO eine Überwachung durch Mitglieder des Prüfungsausschusses vorgeschrieben ist, weil hier nicht nur das Arbeitsergebnis, sondern auch die Art und Weise der Anfertigung bewertet wird, mithin bereits die „Abnahme“ beginnt. Auch aus der Sicht der Musterprüfungsordnung gehört das Erstellen der Prüfungsaufgaben und ihre Auswahl somit noch nicht zur „Abnahme“. Die Musterprüfungsordnung geht vielmehr davon aus, daß Prüfungsaufgaben vorhanden sind, bevor die Prüfung „abgenommen“ wird. Andernfalls wäre auch die Überschrift des III. Abschnitts „Durchführung der Prüfung“ — und nicht etwa „Abnahme“ — unverständlich.

Dies schließt nicht aus, daß der Prüfungsausschuß oder einzelne seiner Mitglieder der zuständigen Stelle beim Erstellen und bei der Auswahl von Prüfungsaufgaben behilflich sind und daß der Prüfungsausschuß auf der Grundlage der Ausbildungsordnung diese Prüfungsaufgaben „beschließt“. Dieser Begriff wurde in § 14 Abs. 1 MPO bewußt gewählt und nicht etwa „erstellt“ oder „wählt aus“ [17], um deutlich zu machen, daß dem Prüfungsausschuß gerade keine Berechtigung zur Erstellung oder ein Ermessen hinsichtlich der Auswahl der Prüfungsaufgaben zusteht. Die hier erwähnte Beschlußfassung ist als formale Bestätigung des Prüfungsausschusses zu verstehen, daß die ihm vorgelegten Aufgaben auf der Grundlage der Ausbildungsordnung stehen. Damit bindet sich der Prüfungsausschuß dann selbst hinsichtlich der „Abnahme“ im Sinne der Leistungsermittlung und -bewertung. Denn der Prüfungsausschuß darf nur solche Prüfungsaufgaben der Bewertung der Prüfungsleistung zugrunde legen, die der Ausbildungsordnung entsprechen. § 14 Abs. 1 MPO räumt der zuständigen Stelle die Möglichkeit ein, diese Entscheidung des Prüfungsausschusses vorzuverlegen. Eine weitergehende Bedeu-

tung kann § 14 Abs. 1 MPO nicht zukommen. Die Bestimmung muß gesetzeskonform ausgelegt werden. Aus ihr läßt sich nicht ableiten, daß die Kammergeschäftsführung verpflichtet wäre, den Prüfungsausschuß über die Prüfungsaufgaben vor deren Verwendung beschließen zu lassen. Ein solcher Regelungsinhalt würde gegen § 36 Satz 1 BBiG verstoßen.

Eine Beschlußfassung kommt nur dann in Betracht, wenn überregional erstellte oder ausgewählte Prüfungsaufgaben nicht zur Verfügung stehen. Dies folgt aus einer Gesamtschau der Absätze 1 und 2. Absatz 2 enthält die abschließende Regelung für den Fall, daß die Abschlußprüfung mit überregionalen Prüfungsaufgaben durchgeführt wird. In diesem Fall ist für eine Beschlußfassung des jeweiligen Prüfungsausschusses über die Prüfungsaufgaben kein Raum mehr, denn es hat bereits ein entsprechend § 37 Abs. 2 BBiG zusammengesetztes Gremium diese Prüfungsaufgaben im Auftrag der Kammergeschäftsführung auf der Grundlage der Ausbildungsordnung erstellt und ausgewählt, so daß für eine zusätzliche Absicherung durch den Prüfungsausschuß kein Bedürfnis mehr besteht. Für diesen Fall — das ergibt sich aus den Erläuterungen zu § 14 Abs. 2 MPO, für die Fortbildungsprüfungen sogar *expressis verbis* aus § 15 Abs. 2 MPO für die Durchführung von Fortbildungsprüfungen — ist folgerichtig keine Beschlußfassung des Prüfungsausschusses über die Prüfungsaufgaben vorgesehen, sondern bestimmt, daß der Prüfungsausschuß die überregionalen Prüfungsaufgaben übernehmen muß. Prüfungsaufgaben zu **übernehmen** (Abs. 2), ist etwas anderes, als Prüfungsaufgaben zu **beschließen** (Abs. 1). Mit der Verwendung des Begriffs „Übernahme“ wird verdeutlicht, daß für eine Beschlußfassung kein Raum ist. Die Verpflichtung des Prüfungsausschusses zur Übernahme der Prüfungsaufgaben bedeutet, daß er diese zur Grundlage der Leistungsermittlung und -bewertung zu machen, also für die „Abnahme“ zu übernehmen hat. Für die Auslegung der Prüfungsordnung macht es rechtlich keinen Unterschied, ob nun in der Prüfungsordnung formuliert ist, daß der Prüfungsausschuß überregionale Prüfungsaufgaben zu übernehmen hat [18] oder daß er gehalten ist, diese zu übernehmen [19]. Auch im letzteren Fall ist der Prüfungsausschuß verpflichtet, diese zu übernehmen. „Gehalten sein“ heißt schon dem Sprachgebrauch nach „(stillschweigend) verpflichtet sein“ [20].

Da die Kammergeschäftsführung auch dann, wenn sie sich überregionaler Aufgabenerstellungsausschüsse bedient, Herr der Entscheidung bleibt, welche Aufgaben verwendet werden, stellt sich das Problem einer möglicherweise unzulässigen Delegation von Entscheidungsbefugnissen im Prüfungswesen nicht.

### 4. Praktikabilitätsabwägungen

Nur die hier vertretene Auffassung erscheint im Hinblick auf die große Zahl der Prüflinge und die Tatsache, daß alle Prüfer ehrenamtlich tätig sind (§ 37 Abs. 4 Satz 1 BBiG), praktikabel. Nach der Gegenmeinung wären die Prüfer nicht nur berechtigt, sondern dann auch verpflichtet, die schriftlichen Prüfungsaufgaben zu erstellen und auszuwählen. Zunächst einmal müßte jeder Prüfungsausschuß eigenständig darüber beschließen, auf welche Weise er zu den Prüfungsaufgaben kommt. Jeder Prüfungsausschuß müßte dann eine Mehrheitsentscheidung darüber herbeiführen, welche Prüfungsaufgaben verwendet werden sollen. Bei der Vielzahl der Prüfungsausschüsse und der Möglichkeiten, Prüfungsaufgaben erstellen zu lassen, wäre dies ein so langwieriger Entscheidungsprozeß, daß davon ausgegangen werden muß, daß weder regional und schon gar nicht überregional auch nur annähernd gleiche Prüfungsaufgaben verwendet würden. Die Gefahr, daß die Prüfungsaufgaben innerhalb eines Prüfungstermins nicht einmal regional gleich sind, ist nicht von der Hand zu weisen. Es besteht auch die Gefahr, daß möglicherweise überhaupt keine Prüfungsaufgaben erstellt werden [21]. Der von Eule aufgewiesene Lösungsweg, Prüfer abzuverrufen, erweist sich als Sackgasse, weil er zumindest für den fraglichen Prüfungstermin nicht praktikabel wäre [22]. Es erscheint auch wenig

konsequent, wenn Eule einerseits das Recht und die Pflicht des Prüfungsausschusses zum Erstellen und zur Auswahl von Prüfungsaufgaben in den Vordergrund stellt, andererseits aber dann an die „Verantwortung der zuständigen Stelle“ appelliert, die Prüfungsausschüsse dabei zu unterstützen. Die Aufgaben, die dem Prüfungsausschuß zugewiesen sind, hat dieser zu erfüllen. Aufgabe der Kammergeschäftsführung ist es, nach § 5 Abs. 1 MPO, im Einvernehmen mit dem Prüfungsausschuß, dessen Geschäftsführung, insbesondere Einladungen, Protokollführung und Durchführung der Beschlüsse zu regeln.

Es trifft zu, daß häufig Prüfungsaufgaben von Prüfungsausschußmitgliedern erstellt werden, soweit keine überregionalen Prüfungsaufgaben vorliegen. Dies stützt den hier vertretenen Standpunkt. Die Prüfungsausschußmitglieder werden als besonders sachkundig hier für die Kammergeschäftsführung tätig. Aufgrund ihrer Zuständigkeit kann diese dann wenigstens sicherstellen, daß die Prüfungsaufgaben regional eingesetzt werden.

Nach der Gegenmeinung wäre der Einsatz überregionaler Prüfungsaufgaben in einem Prüfungstermin stark gefährdet, wenn nicht sogar unmöglich. Die Prüfungsaufgaben müßten den einzelnen Prüfungsausschüssen vorher vorgelegt werden, die sie möglicherweise abändern. Angesichts der großen Zahl der damit zu befassenden Prüfungsausschüsse stiege auch die Gefahr, daß die Prüfungsaufgaben vorzeitig bekannt würden. Es entspricht der Lebenserfahrung, daß die Gefahr vorzeitigen Bekanntwerdens in dem Maße wächst, in dem der Kreis der „Geheimnisträger“ erweitert wird. Die Verschwiegenheitsverpflichtung (vgl. § 6 MPO) begegnet dieser Gefahr nur unzureichend. Auch wenn man davon ausgeht, daß keiner der Prüfer gegen diese Pflicht verstößt, gibt es bei der großen Anzahl von Prüfern genügend Möglichkeiten für ein vorzeitiges Bekanntwerden.

#### Anmerkungen

- [1] Jäkel, E.; Junge, W.: Die deutschen Industrie- und Handelskammern und der Deutsche Industrie- und Handelstag, 2. Aufl. 1978, S. 17.
- [2] Allein im Bereich der 69 Industrie- und Handelskammern gab es 1981 18 000 Prüfungsausschüsse mit 91 500 Mitgliedern und 346 600 Teilnehmern an Abschlußprüfungen: Berufs- und Weiterbildung 1981/82, herausgegeben vom Deutschen Industrie- und Handelstag (DIHT), Heft 202, S. 55.
- [3] Eine weitere Ausnahme von der generellen Zuständigkeitsregelung zugunsten der zuständigen Stellen enthält § 39 Abs. 2 BBiG für das Zulassungsverfahren: Über die Ablehnung eines Zulassungsantrages hat der Prüfungsausschuß zu entscheiden.
- [4] Für die Prüfungsausschüsse eines Prüfungsamtes nehmen das OVG Münster, Entscheidungen der Oberverwaltungsgerichte für das Land Nordrhein-Westfalen in Münster ..., 22, 269 f., und Wolff/Bachof, Verwaltungsrecht II, 4. Aufl., § 74 I f. 10 y an, daß diese Hilfsorgane des Organs Prüfungsamt sind.
- [5] Wolff, Hans-J./Bachof, Otto, a.a.O., § 73 II b 2.
- [6] BT-Drucksache 7/3714.
- [7] Das OVG Hamburg, vgl. Eule a.a.O., Anm. 2, und mit ihm Eule verkennen, daß § 36 BBiG an § 34 BBiG angelehnt ist. Die Prüfungsausschüsse sind keinesfalls die „einzige Institution“ für den Bereich des Prüfungswesens. Die Institution für diesen Bereich ist die zuständige Stelle. Sie errichtet zur Abnahme der Prüfung Prüfungsausschüsse. Nur für diesen Teilbereich ist die „Institution“ Prüfungsausschuß zuständig.
- [8] A.A. Eule. Wenn seine Ansicht, § 34 BBiG enthalte gegenüber dem Prüfling die Verpflichtung für die zuständige Stelle, Abschlußprüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen durchzuführen, zutreffen würde, dann würde § 36 Satz 1 BBiG zumindest auch den Zweck verfolgen, diese Verpflichtung dahin zu konkretisieren, daß die Prüfung von einem Prüfungsausschuß abgenommen würde, so daß auch vom Standpunkt Eules aus ein unterschiedlicher Regelungszweck nicht erkennbar ist.
- [9] Vgl. § 73 Abs. 1 Satz 2 Nr. 3 VwGO.
- [10] So aber Eule, a.a.O., S. 4.
- [11] Vgl. Wolff/Bachof, a.a.O., § 28 III c 3, 5.
- [12] Wie hier VG Düsseldorf, zitiert bei Eule, S. 2, demnächst EzB § 36 BBiG, Nr. 5, und Herkert, Berufsbildungsgesetz, § 36 Rdnr. 9 ff.
- [13] Vgl. Schriftlicher Bericht, BT-Drucksache V/4260 I. Allgemeines 2.
- [14] Dies schließt nicht aus, daß die Auswertung computerunterstützt erfolgt.
- [15] Auf diesem Standpunkt steht auch die Musterprüfungsordnung, nach deren § 7 Abs. 3 einheitliche Prüfungstage von den beteiligten zuständigen Stellen einzusetzen sind, wenn die Abschlußprüfung mit einheitlichen überregionalen Prüfungsaufgaben durchgeführt wird.
- [16] Aus der Erkenntnis, daß gleiche Aufgaben in den einzelnen Prüfungsterminen ohnehin nicht eingesetzt werden können, sondern nur gleichwertige, folgert Eule, auch im selben Termin komme es nur auf gleichwertige Aufgaben an. Damit gibt er das den Grundsatz der Chancengleichheit besonders verwirklichende Ziel, möglichst gleiche Aufgaben in einem Termin zu verwenden, auf.
- [17] Dies wird besonders deutlich aus einem Vergleich mit § 15 der Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen, in der alle vier Begriffe — beschließen, erstellen, auswählen, übernehmen — verwendet werden. Vgl. Herkert, a.a.O., § 46 Rdnr. 32.
- [18] So bayerische Industrie- und Handelskammern, z. B. die IHK für München und Oberbayern.
- [19] So der Text der Musterprüfungsordnung in § 14 Abs. 2.
- [20] Wahrig, G.: Deutsches Wörterbuch, 1975.
- [21] So mit Recht Herkert, a.a.O., § 36 Rdnr. 10.
- [22] Die Abberufung ist ein Verwaltungsakt, gegen den Widerspruch mit aufschiebender Wirkung eingelegt werden kann. Zuvor müssen vorschlagende Institutionen angehört werden. Außerdem muß ein neuer Prüfungsausschuß gebildet werden — um nur einige Schwierigkeiten aufzuzeigen.

\* \* \* \* \*

#### Erwiderung auf Hahn/Hurlebaus, Erstellung ...

Es ist zu begrüßen, daß die Argumentation gegen die Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse bei der Erstellung und Auswahl schriftlicher Prüfungsaufgaben erstmals umfassend dargestellt wird.

Die Entscheidung der streitigen Frage hängt ausschließlich von der Auslegung des § 36 BBiG ab. Die Kammerstatuten und Prüfungsordnungen als untergesetzliche Rechtsnormen sind dem Berufsbildungsgesetz untergeordnet. § 36 BBiG ist gegenüber dem IHKG lex specialis und lex posterior.

Bei der Ermittlung des Regelungsgehalts von § 36 BBiG sind die üblichen Auslegungsmethoden anzuwenden. Hahn/Hurlebaus stellen sehr stark auf den Wortsinn und dabei darauf ab, daß eine Prüfung frühestens bei Beginn der Prüfung im engeren Sinne „abgenommen“ werde; dies sei frühestens mit der Ausgabe der schriftlichen Prüfungsaufgaben an die Prüfungsteilnehmer der Fall. Meines Erachtens stellt diese Ableitung sehr auf formale Kriterien ab. Wenn eine Stelle für eine Entscheidung durch Rechtsvorschrift für zuständig erklärt wird, umfaßt dies auch die Vorbereitung der Entscheidung, sofern nicht ausdrücklich etwas anderes geregelt wird. Auch die mündliche Prüfung bedarf einer Vorbereitung; teilweise finden hierfür sogar gesonderte Vorbereitungssitzungen statt, auch wenn die Abnahme der mündlichen Prüfung im Sinne des Sprachgebrauchs erst mit dem Prüfungstermin beginnt. Ich halte das Sprachverständnis des Begriffs „Abnahme“ nicht für eine tragfähige Begründung.

Die Begriffe sollten statt dessen danach abgegrenzt werden, was sinnvollerweise zusammengehört und was nicht. Die Abschlußprüfung dient dazu festzustellen, ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse hat, § 35 BBiG. Bei der mündlichen Prüfung fallen unbestritten die Aufgabenstellung, Feststellung und Bewertung des Ergebnisses zusammen. Die Feststellung der Fertigkeiten und Kenntnisse wird wesentlich durch die Aufgabenstellung beeinflusst.

Ich bedaure, daß Hahn/Hurlebaus nicht darauf eingegangen sind, ob die Festlegung der Prüfungsaufgaben in ihrer inhaltlichen Bedeutung der von Bewertungsmaßstäben in Prüfungsordnungen nahekommmt, da sie den Paritätsgedanken des Berufsbildungsgesetzes als Auslegungskriterium ablehnen. Gerade der Vergleich schriftlicher Prüfungsaufgaben mit den anderen nach dem Berufsbildungsgesetz zu erlassenden Entscheidungen und Regelungen ist eine wichtige Grundlage um festzustellen, ob vom Gesetz eine paritätische Beschlußfassung über die schriftlichen Prüfungsaufgaben gewollt ist. (Schon die Nicht-Zulassung zur Prüfung

nach § 39 Abs. 2 BBiG kann nur vom Prüfungsausschuß entschieden werden.) Dies ist m. E. die Kernfrage der Auslegung vom § 36 BBiG.

Die Chancengleichheit der Prüflinge würde durch die von mir vertretene Auslegung des § 36 BBiG nicht verletzt. Wenn das Gesetz Zuständigkeiten auf verschiedene Stellen, wie z. B. Prüfungsorgane, verteilt, dann müssen die Betroffenen die sich daraus ergebende unterschiedliche Handhabung hinnehmen, soweit sie im Rahmen des Gesetzes bleibt. Eine Vereinheitlichung von schriftlichen Prüfungsaufgaben ist hiervon getrennt zu sehen; sie wäre auch im Rahmen der hier vertretenen Auffassung in verschiedenen Formen (z. B. Aufgabenpool) möglich.

Es gibt im übrigen viele andere Gremien, deren Mitglieder ehrenamtlich tätig sind und die eng und vertrauensvoll mit der jeweiligen Verwaltung zusammenarbeiten (z. B. Selbstverwaltungsgremien der Kammern, der Hochschulen, des Bundesinstituts für Berufsbildung). Die Vorlagen werden dort in der Regel von der Verwaltung erstellt und nur im Ausnahmefall geändert. Die Zu-

sammenarbeit hat sich in den meisten Fällen bewährt. Ich sehe keinen Grund, warum dies bei schriftlichen Prüfungsaufgaben nicht so gehandhabt werden sollte.

Eine formale Bestätigung des Prüfungsausschusses, daß die vorgelegten Aufgaben auf der Grundlage der Ausbildungsordnung stehen, ohne daß der Prüfungsausschuß Aufgaben ablehnen oder ändern kann – wie es von Hahn/Hurlebaus gesehen wird – halte ich nach der bereits erfolgten Verwendung der Aufgaben für wenig sinnvoll.

Es wäre zu begrüßen, wenn die Streitfrage einer höchstgerichtlichen Klärung zugeführt würde. Bis zu einer Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichts ist das Urteil des OVG Hamburg zu berücksichtigen. Der Beschluß des VG München erging nur in einem summarischen Verfahren, die Ausführungen des VG Düsseldorf sind keine tragenden Entscheidungsgründe, da die Klage unzulässig war.

*Michael Eule*

## MODELLVERSUCHE

### Modellversuch „Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher“

#### Ergebnisse des Projekts JUBA (Jugend-Bildung-Arbeit)

##### Vorbemerkungen

Vom Februar 1980 bis zum Juli 1981 ist in der Apparatefabrik Wetzlar der Firma Philips GmbH ein Modellversuch durchgeführt worden. An ihm waren 35 „schwer vermittelbare“ junge Frauen beteiligt, die in zwei Gruppen in wöchentlichem Wechsel vormittags bzw. nachmittags im Werk gearbeitet und an der jeweils anderen Tageshälfte an einem walddorfpädagogisch orientierten Förderunterricht teilgenommen haben. Die Teilnehmerinnen hatten Arbeitsverträge als Jungarbeiterinnen. Globales Ziel des Vorhabens war es, eine Alternative zu herkömmlichen berufsvorbereitenden Maßnahmen zu erproben. Die wissenschaftliche Begleitung hatte Michael Brater von der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. in München übernommen. Die folgenden Aussagen zum Modellversuch entstammen dem Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung.

##### 1 Zielgruppe

Die Teilnehmerinnen waren vor Beginn des Modellversuchs arbeitslos. Von der Arbeitsverwaltung waren sie als schwer vermittelbar eingestuft worden. Sie entstammen relativ kinderreichen Familien (im Durchschnitt 4,3 Geschwister), die Väter sind durchweg Ungelernte. Zu Beginn des Modellversuchs waren die meisten Teilnehmerinnen 17 Jahre alt, der Ausländeranteil betrug 20 Prozent. Vier Teilnehmerinnen kamen aus der Sonderschule (12%), zehn hatten die Hauptschule ohne Abschluß verlassen (29%), 16 hatten den Hauptschulabschluß (47%), eine Teilnehmerin konnte einen Realschulabschluß nachweisen und drei ausländische Teilnehmerinnen hatten Abschlüsse, die den deutschen nicht eindeutig zugeordnet werden konnten.

Als Hintergründe für die Berufsstartprobleme der Zielgruppe nennt die wissenschaftliche Begleitung:

- die Perspektivlosigkeit der Jugendlichen; ihre Tendenz, „bei der ersten großen Schwierigkeit resignierend aufzugeben“ (S. 43). Die Teilnehmerinnen haben „noch nicht gelernt, daß die Realisierung von Zielen mit dem mühevollen Verändern und ‚Kleinarbeiten‘ widriger Umstände, möglicherweise sogar mit einer partiellen Veränderung der Ziele selbst verbunden ist und Ausdauer und Beharrlichkeit, meistens auch eine Modifikation der Teilziele verlangt“ (S. 43).
- Das Vorhandensein eines sehr eingeschränkten sozialen Verhaltensrepertoires; Konflikte beenden sie am ehesten durch einen Rückzug. Sie können kaum differenziert auf komplizierte soziale Situationen eingehen. „Es fehlt ihnen Rollendistanz und strategisches Geschick. Sie reagieren ‚blind‘ und direkt auf spezifische Reize, ohne daß zwischen Reiz und Reaktion ein kontrollierendes, steuerndes Bewußtsein eingeschoben würde. Die gesamte Situation überfordert auch ihre Sozialkompetenz, angefangen von mangelnder Empathie bis zu fehlendem Selbstbewußtsein und der Kontrolle von Erwartungen und Gegenerwartungen. Darüber hinaus beherrschen die Mädchen gewisse bürgerliche Mindestnormen der Ausdrucksweise und des Auftretens nicht, was ihnen nicht nur bei manchen Vorstellungen Ablehnung einbringt, sondern sie gerade für die ‚typischen‘ Mädchenberufe mit Kunden- oder Klientenkontakt – wie Verkäuferin oder Krankenschwester – ungeeignet erscheinen läßt“ (S. 43 f.).
- Sie tendieren grundsätzlich dazu, „ihr Berufsleben vielen anderen Lebensbezügen, vor allem zu ihren Freunden oder Ehemännern (am Ende des Modellversuchs waren 10 der 35 Teilnehmerinnen verheiratet, d. Vf.), unterzuordnen. Sie entwickeln keine eigene berufliche Perspektive, keine eigenständigen beruflichen Ansprüche: Die Lebensinteressen scheinen auf andere Bereiche verlagert zu werden, und zwar um so mehr, als die Bedingungen und Inhalte der Arbeit kaum dazu angetan sind, starke Motive zu wecken“ (S. 44).

##### 2 Ausgangslage und Ziele des Modellversuchs

Als die entscheidende Ursache für den unterbliebenen Übergang der Jugendlichen in ein Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis sieht BRATER ein strukturelles Problem des bestehenden Aus-



bildungssystems an: „Alle anspruchsvolleren Qualifikationen und Tätigkeiten sind ... ‚beruflich‘ organisiert, d. h., in einer sozialen Form geordnet, die auf die Vermarktung als ‚Ware‘ abzielt. Damit aber setzt das Erlernen und Ausüben dieser Qualifikationen gerade jene Verhaltensweisen voraus, (die) im Gegensatz zu den mitgebrachten Orientierungen und Standards der Mädchen stehen. Die Möglichkeit zum Erlernen jener beruflich ‚verpackten‘ praktischen Qualifikationen erhält man nur, wenn man sich in den Spielregeln des Warentausches bewegen kann.

Dies ist offensichtlich die entscheidende ‚Basisqualifikation‘, um überhaupt im Beruf Fuß zu fassen und damit Zugang zu anspruchsvollen Qualifikationen und Tätigkeiten zu erhalten. Wer über diese ‚Eintrittskarte‘ nicht verfügt, hat auch keine Chance an weiterführenden, eben beruflichen Lernprozessen teilzunehmen.

Die ‚Berufsform‘, in der die Qualifikationen gefaßt sind, wirkt also gegenüber jenen, die die ihr entsprechenden Verhaltensvoraussetzungen nicht erfüllen, außerordentlich **selektiv**. Innerhalb der beruflichen Ausbildungsgänge gibt es praktisch keine Möglichkeit, jene Basisverhaltensweisen zu lernen; sie müssen mitgebracht werden. Damit gehen aber die beruflichen Ausbildungen prinzipiell an den persönlichen Bedingungen und Handlungsfähigkeiten etwa der Kinder von Ungelernten vorbei. Jetzt erst, gemessen an diesen schematischen, auf ihre besondere persönliche Lage nicht weiter eingehenden Grundanforderungen des Berufs werden deren Verhaltensmuster zu ‚Defiziten‘, die sie von der weiteren Partizipation an relevanten gesellschaftlichen Bildungsprozessen ausschließen. Erst an der Meßlatte dieser starren beruflichen Anforderungen – die nichts mit den fachlichen Erfordernissen zu tun haben, sondern mit der sozialen Form, in der diese fachlichen Qualifikationen erlernt und vermarktet werden müssen – werden die **Unterschiede** der vor-schulisch erworbenen Handlungsmuster zu **Ungleichheiten**“ (S. 54).

Als zentrales Ziel von Fördermaßnahmen für die Modellversuchsgruppe sieht es die wissenschaftliche Begleitung an, nicht etwa direkt berufliches Verhalten einzuüben, sondern die blockierte Entwicklung der Teilnehmerinnen „wieder in Bewegung zu bringen, wieder anzuschließen, was durch den Wegfall der formalen Erziehung auf unzulänglichem Niveau festgefahren ist. Fördermaßnahmen müssen damit im Grunde gar nicht berufsverwertbare Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern vielmehr grundsätzlicher: Individualisierung fördern, Wahrnehmungsvormögen schulen, zu selbständigem Denken und Urteilen anregen, den Umgang mit den eigenen Gefühlen einüben, soziale Grundqualifikationen vermitteln, die Handlungsfähigkeit stärken“ (S. 88).

Zwingend ergab sich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen, daß die „Förderung der benachteiligten bzw. ‚schwer vermittelbaren‘ Jugendlichen nicht bei vorgegebenen, etwa den Berufsbildern entnommenen funktionalen Lernzielen ansetzen darf, sondern eben nur bei jenen Entwicklungsbesonderheiten und Blockierungen, die pädagogisch wieder in Bewegung gebracht werden sollen. Methodisch erfordert dies eine Abkehr von fachlich oder ‚gesellschaftlich‘ vorgegebenen Lernzielen und die Hinwendung zu einer Pädagogik, die sich bemüht, streng vom Entwicklungsstand und der persönlichen ‚Entwicklungslogik‘ des einzelnen Jugendlichen her zu denken, ohne immer schon im voraus zu wissen, zu welchen konkreten Qualifikationen oder auf welches Berufsbild der einzelne hinzuerziehen ist. Auch die konkrete Berufsperspektive kann sich erst dann herausstellen, wenn die individuelle Entwicklung ein Stück weiter fortgeschritten ist“ (S. 89).

Die Umsetzung dieser Ausgangsposition in praktisches Erziehungs- bzw. Ausbildungshandeln im Modellversuch orientierte sich dabei an folgenden Leitgedanken und curricularen Grundentscheidungen:

- „Erstens nahm man an, daß man eine neuartige Form des **Bildungsangebots** schaffen müsse, die sich von den üblichen Formen der Schule und Ausbildung dadurch unterscheidet, daß sie eben nicht jene für diese Jugendlichen unüberwindlichen Eingangsschwellen aufrichtet, sondern die Jugendlichen dort aufnimmt, wo sie in ihrem persönlichen Entwicklungsstand stehen.
- Zweitens sollte im Mittelpunkt dieser Bildungsform nicht die Vermittlung eines bestimmten Wissens oder der Erwerb spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten usw. stehen, sondern sie sollte ausschließlich darauf abzielen, die **personale Entwicklung individuell anzuregen** und wieder in Gang zu setzen, Grundfähigkeiten des Denkens und Handelns zu vermitteln und bisher versäumte Individualisierungsschritte nachzuholen; damit sollten die personenbezogenen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, daß diese Jugendlichen anschließend selbständig weiterlernen und ggf. auch funktionale Ausbildungen aufnehmen können.

Diese Leitgedanken wurden durch drei **curriculare Grundentscheidungen** zu realisieren versucht, nämlich

- durch die **Verbindung von produktiver Mitarbeit und Bildung** (Unterricht)
- durch Rückgriff auf die **Waldorfpädagogik** (Pädagogik nach Rudolf Steiner) und
- durch den breiten Einsatz **künstlerisch-handwerklicher Übungen**“ (S. 90 f.).

### 3 Maßnahmen

#### 3.1 Programmteil Arbeit

Für die Aufnahme des Programmteils Arbeit in das JUBA-Konzept sprach u. a. die Vermutung, daß die Zielgruppe mit reinen Bildungsmaßnahmen kaum erreicht werden kann (S. 91). Durch die produktive Mitarbeit im Betrieb sollte „von der Seite der Berufswelt her eine erste Brücke zum Entwicklungsstand der Jugendlichen geschlagen werden, um sie wieder in gesellschaftlich relevante Prozesse aufzunehmen und ihnen einen institutionellen Rahmen zu schaffen, der verhindert, daß sie einfach gesellschaftlich sitzengelassen werden und ausgestoßen bleiben.

Produktive Mitarbeit sollte also gewissermaßen die Schiene darstellen, auf die die neu anzustoßende Entwicklung in Gang gesetzt werden kann. Die Entscheidung, dafür Arbeit und nicht gleich Ausbildungsverhältnisse anzubieten, beruhte dabei vor allem auf der Überlegung, daß – abgesehen von der Bezahlungshöhe – produktive Mitarbeit als pädagogisches Mittel im Prinzip am ehesten bestimmte fehlende Grundfähigkeiten und Motive zu wecken in der Lage ist, die für eine Ausbildung vorausgesetzt werden müssen ... Hier entstand also der Gedanke an ein **Arbeitsverhältnis als Propädeutikum für weitere Lern- und Ausbildungsverhältnisse**“ (S. 91 f.).

Durch folgende Merkmale ist versucht worden, die produktive Mitarbeit dem Entwicklungsstand der Teilnehmerinnen anzupassen:

- herabgesetzte Arbeitsbelastung durch die Mitarbeit an Arbeitsplätzen, die keine besonderen Anlernzeiten erforderten (S. 138);
- die Rücknahme von Leistungsdruck;
- die Zuordnung der Teilnehmerinnen zu „pädagogisch geschickten“ Arbeiterinnen;
- eine erhebliche Rücknahme des Abmahnverfahrens als eine Reaktion auf hohe Fehlzeiten und unentschuldigtes Fehlen (S. 93).

Im einzelnen hat die wissenschaftliche Begleitung die Arbeitsplätze ausführlich beschrieben und deren Anforderungen mit dem „Fragebogen zur Arbeitsanalyse (F.A.A.)“ ermittelt.

### 3.2 Programmteil Förderunterricht

Die Aufgabe des Programmteils Förderunterricht bestand nicht wie in der „normalen Schule“ darin, den „aus der Entwicklung der Jugendlichen selbst kommenden Lern- und Erprobungsprozeß helfend und stützend, evtl. auch korrigierend zu begleiten, sondern er muß vielmehr helfen, die Impulse und Voraussetzungen zu dieser Entwicklung selbst anzuregen, in Bewegung zu bringen“. Der Pädagoge des Förderunterrichts „muß in dem Sinne ‚Sonderpädagoge‘ sein, daß er sich nicht einfach auf den Lern- und Entwicklungsprozeß der Jugendlichen verlassen und darauf beschränken kann, ihnen den richtigen ‚Stoff‘ zu geben, ihr ‚Lernpartner‘ zu sein, sondern er muß die verschütteten Quellen erst wieder freilegen, aus denen bei diesen Jugendlichen Lerninteresse und seelische Entwicklung selbständig fließen können.

Im Prinzip bedeutet dies, daß sich der Unterricht nicht darauf konzentrieren kann, den Fragen der Jugendlichen nach ihrer eigenen Identität und Weltbeherrschung Antwortmöglichkeiten, Ansatzpunkte, Informationen, Verfahrensweisen anzubieten. Der Lehrer muß sein Hauptaugenmerk vielmehr zunächst einmal darauf richten, zu diesen Fragen überhaupt hinzuführen; Mut zu machen, sie zu stellen; ihre Berechtigung und Wichtigkeit fühlen zu lassen. Der Lehrer erfährt diese Ausgangsaufgabe ganz unmittelbar daran, daß zunächst einmal von den Jugendlichen selbst „nichts kommt“, daß da kein Gegenüber ist, das etwas von ihm will, das ihm Fragen stellt, ihn auf die Probe stellt, oder ähnliches. Statt dessen begegnet er Apathie, Lustlosigkeit, Teilnahmslosigkeit, dem ständigen Versuch, sich zu drücken, auszuweichen, sich zu verstecken, u. U. auch relativ aggressiver Abwehr. Die erste pädagogische Aufgabe besteht hier damit darin, diese Apathie zu überwinden, Neugier, Fragen, Interessen überhaupt möglich zu machen, sich artikulieren zu lassen, die Suche nach sich selbst und nach der Welt anzuregen. Dann erst kann man sich gemeinsam auf den Weg machen, um verschiedene Dinge in der Welt und an sich selbst zu entdecken“ (S. 146 f.).

Dem „therapeutischen“ Grundanliegen dieses Ansatzes diene in erster Linie sicher der „künstlerisch-handwerkliche“-Unterricht, der neben dem „betrachtenden“ Unterricht und einem 14-tägigen Praktikum auf einem Bauernhof Bestandteil des Förderunterrichts war.

„Der Grundgedanke des künstlerischen Unterrichts beruht ... darauf, daß man ... gerade **nicht** — wie etwa bei psychoanalytisch orientierten Ansätzen — versucht, Bewußtsein von den eigenen Blockierungen und Defiziten zu wecken und durch den bewußten Rückgang zu den Ereignissen, an denen die eigene Entwicklung verschüttet wurde, diese Blockaden kathartisch aufzubrechen. Vielmehr geht der im JUBA-Projekt praktizierte Ansatz davon aus, daß man auch (und besser) ohne ‚Aufklärung‘ in diesem negativen Sinne blockierte und verschüttete Fähigkeiten dadurch entwickeln kann, **daß man sie vorsichtig und schrittweise durch entsprechende Aufgabenstellungen aufruft**. ‚Heilung‘ besteht hier nicht in der Auflösung des Negativen, aus der Vergangenheit mitgebrachten Symptome, sondern darin, daß an seine Stelle neue, zukunftsweisende Fähigkeiten gesetzt werden. In der Forderung bilden sich diese Fähigkeiten allmählich, wenn diese Forderung so dosiert ist, daß sie nicht einfach immer nur wieder mit der eigenen Unzulänglichkeit konfrontiert.

Diese pädagogisch-therapeutische Wirkung künstlerischen Schaffens ergibt sich aus dem künstlerischen **Prozeß**, d. h., es geht hier nicht um das künstlerische Ergebnis, sondern im Prozeßhaften des Gestaltens und dem, was für den künstlerisch Tätigen daran erlebbar wird, liegen Sinn und Bedeutung des pädagogischen Einsatzes der Kunst. Gelingt es, diesen Prozeß einzuleiten, so wirkt das künstlerische Gestalten gleichzeitig gestaltend und harmonisierend auf den künstlerisch Tätigen selbst zurück. Es werden seelische Qualitäten geweckt und gefördert, die den Menschen immer mehr sensibilisieren, ihn befähigen, immer differenzierter wahrzunehmen und dementsprechend auch immer differenzierter jenes den künstlerischen Prozeß tragende, aber

von ihm generalisierend ablösbare ‚Gestaltungshandeln‘ einzuüben, um dessen Grundfähigkeiten es hier geht“ (S. 180 f.).

Wie auch der betrachtende Unterricht ist der künstlerisch-handwerkliche Unterricht in Epochen durchgeführt worden. Solche Epochen waren z. B. Batik, Tonarbeiten, Linoldruck (S. 203).

### 4 Durchführung des Modellversuchs

Der Modellversuch hatte auf der Grundlage der Schrift „Projekt JUBA (Jugend — Bildung — Arbeit), Wetzlar 1979“ einen Vorlauf. Generelles Ziel seiner Durchführung als Modellversuch war es, anknüpfend an diesen Vorerfahrungen eine inhaltliche und methodische Konkretisierung unter der Beteiligung einer wissenschaftlichen Begleitung zu leisten. Von den ursprünglich geplanten zwei Modellversuchsdurchläufen konnte nur einer realisiert werden. Der Grund dafür lag in dem derzeitigen konjunkturellen Tief, von dem auch der Trägerbetrieb betroffen war. Der Betrieb mußte Entlassungen vornehmen und sah sich unter diesen Bedingungen außerstande, Teilnehmerinnen für einen weiteren Modellversuchsdurchlauf einzustellen.

### 5 Ergebnisse und Ausblick

Im Rahmen der hier versuchten Zusammenfassung können die im Modellversuchsverlauf erzielten Ergebnisse nur sehr verkürzt referiert werden. Als das wesentliche Ergebnis des Modellversuchs ist hervorzuheben, daß es der wissenschaftlichen Begleitung und den einbezogenen Lehrkräften gelungen ist, mit dem Abschlußbericht eine ausformulierte Ausbildungskonzeption vorgelegt zu haben, deren Stellenwert für die Berufsvorbereitung, auch für die Berufsausbildung „benachteiligter Jugendlicher“ gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Die Konzeption des JUBA-Projekts erscheint nicht nur „neu“ und „anders“ im Vergleich zu traditionellen Ansätzen in der Berufsvorbereitung: Sie ist mit ihrem Förderunterricht ganz offensichtlich eine Konzeption, deren therapeutischer Ansatz **pädagogisch** Machbares voll ausschöpft.

Die im Modellversuchsverlauf angestellten Untersuchungen und Befragungen der Meister, Lehrer und der Teilnehmerinnen lassen begründet vermuten, daß bei den Jugendlichen ganz im Sinne der JUBA-Konzeption Entwicklungen eingeleitet werden konnten, die in Richtung der pädagogischen Ziele des Modellversuchs liegen.

Betrachtet man das JUBA-Projekt als Ganzes, also die Teile Arbeit und Förderunterricht zusammen und deren Beitrag zur **beruflichen** Förderung der Teilnehmerinnen, dann stellen sich die Ergebnisse des Modellversuchs wesentlich ungünstiger dar: So sind z. B. nur drei (4%) von insgesamt 78 Teilnehmerinnen (Vorlauf und Modellversuch zusammengerechnet) in Berufsausbildungen eingemündet. Selbst ihr Verbleib im Ausbildungsbetrieb konnten nur 28 (36%) Teilnehmerinnen realisieren. 26 (33%) Teilnehmerinnen haben betriebliche Kündigungen erhalten (zumeist wegen extrem hoher Fehlzeiten). 20 (26%) haben von sich aus gekündigt (Hauptgründe waren das Vorhandensein einer anderen Arbeitsstelle und bestehende Schwangerschaften).

Dieses widersprüchliche Ergebnis muß als erneuter Beleg dafür angesehen werden, daß berufsvorbereitende Maßnahmen ihren Beitrag zur beruflichen Förderung der Teilnehmer nur unter der Bedingung leisten können, wenn der Übergang in eine Berufsausbildung ermöglicht wird. Hier lag das entscheidende Manko des Modellversuchs. Daß entsprechende Zusagen, die im Vorfeld seiner Bewilligung gegeben worden waren, nicht eingelöst werden konnten, lag nicht am bösen Willen der Beteiligten, sondern an den gleichen Gründen, die den geplanten zweiten Durchlauf verhindert haben. Damit dürfte deutlich sein, daß sich Vorhaben wie das JUBA-Projekt nur in wirtschaftlichen „Schönwetterperioden“ realisieren lassen, sie aber gerade in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit Betriebe überfordern. Es bleibt die Empfehlung, Arbeit und Förderunterricht in einer berufsvorbereitenden Maß-

nahme zu integrieren. Als Träger kommen aber wohl nur solche in Frage, die unabhängig von wirtschaftlichen Zwängen auch eine Berufsausbildung durchführen können.

## 6 Veröffentlichungen

Im Verlauf seiner Vorbereitung und Durchführung sind zum Modellversuch folgende Veröffentlichungen erschienen bzw. befinden sich in Vorbereitung:

- Philips GmbH Apparatefabrik Wetzlar (Hrsg.): Projekt JUBA (Jugend – Bildung – Arbeit), Wetzlar 1979.
- Brater, Michael: Berufliche Förderung Jugendlicher in der Philips-Apparatefabrik Wetzlar – Konzept und erste Erfahrungen des Modellversuchs „JUBA“. In: Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche – Konzepte und erste Erfahrungen aus Modellversuchen. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, 1981. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 7.
- Brater, Michael: Neue Formen der Jungarbeiterbildung. Theoretische Erträge und praktische Ansätze des Modellversuchs „JUBA“. In: MittAB Jahrgang 14 (1981), Heft 3.
- Brater, Michael: Berufliche Förderung Jugendlicher. Das Konzept des Modellversuchs „JUBA“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jahrgang 10 (1981), Heft 2.
- Brater, Michael: Das Projekt „JUBA“. In: Berufsvorbereitende Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche. Praxisberichte aus Modellversuchen. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1982. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 12 (in Vorbereitung).
- Brater, Michael unter Mitarbeit von Munz, Claudia; Peter Regine; Schuster, Regina; Weber, Stephan und Wehle, Ernst Ulrich: Das Projekt JUBA. Ausbildungsvorbereitung schwer vermittelbarer Jugendlicher. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München 1982 (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., hektographiert).
- Brater, Michael; Kugler, Walter; Peter, Regine; Weber, Stephan unter Mitarbeit von Fücke, Erhard und Wehle, Ernst-Ulrich: Kunst in der beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen zu den pädagogischen Chancen künstlerischen Übens (Endfassung). München 1982 (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., hektographiert).

Dietmar Zielke, BIBB Berlin

## Berufsgrundbildung in ständiger Weiterentwicklung – Ergebnisse aus Modellversuchen bei der Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg AG im Werk Augsburg (M.A.N.)

Berufliche Grundbildung sollte in Bayern zunächst in Form des Berufsgrundschuljahres eingeführt werden [1]. Bereits 1974, d. h. zwei Jahre nach dieser im Schulgesetz formulierten Absichtserklärung hat die M.A.N. in Augsburg einen Modellversuch eingeleitet, in dem auf der Grundlage der gesetzlichen Regelung von 1972 eine kooperative Form des BGJ zur Verbesserung der beruflichen Grundbildung erprobt werden sollte. Dieser Modellversuch im außerschulischen Bereich wurde vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert und ist am 31.12.1978 mit einem Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung [2] abgeschlossen worden.

Durch diesen Modellversuch sollte erprobt werden, inwieweit vorhandene gut ausgestattete Ausbildungsplatzkapazitäten und langjährige Ausbildungserfahrungen in den Betrieben bei der Einführung eines BGJ einbezogen werden können. Der Ablauf des Modellversuchs ist aufgrund seiner Sonderstellung in Bayern von Anbeginn mit großer Aufmerksamkeit aus verschiedenen

Blickwinkeln verfolgt worden. Darum hat auch die M.A.N. selbst ausführlich zur Gestaltung der beruflichen Grundbildung über das von ihr entwickelte Modell Stellung genommen [3].

Neben der Übertragbarkeit der bayerischen ‚Lehrpläne für Fachpraxis‘ in die betriebliche Berufsausbildung sollte vor allem untersucht werden, inwieweit sich die bisherigen Ausbildungsinhalte in der Fachpraxis – trotz der um einen Tag pro Schulwoche verringerten Ausbildungszeitanteile – weiterhin vermitteln lassen, ohne unzumutbare Qualitätsabstriche hinnehmen zu müssen. Dazu wurden Jugendliche aus einem herkömmlichen ersten Ausbildungsjahr im dualen System und aus einem Berufsgrundschuljahr mit den Auszubildenden verglichen, die das bei der M.A.N. entwickelte und erprobte Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form besucht haben. Wenn auch vor einer Überinterpretation von Prüfungsergebnissen aller Art immer wieder gewarnt wird, so kann doch positiv vermerkt werden, daß die Auszubildenden des BGJ/k bei der M.A.N. über die Jahre 1974/75, 1975/76 und 1976/77 hinweg in allen sieben ausgebildeten Berufen bessere oder mindestens gleichwertige Leistungen in bezug zum Kammerdurchschnitt bei den IHK-Zwischenprüfungen erzielen konnten, trotz der reduzierten fachpraktischen Ausbildungszeitanteile.

Im BGJ/s an der Berufsschule wurde dagegen von der Mehrzahl der Fachlehrer eine geringere Lernmotivation festgestellt. Nach erfolglos gebliebener Ausbildungsplatzsuche vor Eintritt in das BGJ/s und nach weiterhin erfolgloser Ausbildungsplatzsuche während des zweiten Halbjahres im BGJ/s sei ein zusätzlicher deutlicher Motivationsabfall registriert worden (Endbericht, S. 39). Von den 21 Schülern des BGJ/s im Jahrgang 1976/77 haben nur 7 Jugendliche einen Ausbildungsplatz mit Beginn im zweiten Ausbildungsjahr, d. h. mit Anrechnung des BGJ/s als erstes Ausbildungsjahr erhalten; 9 Jugendliche haben einen Ausbildungsvertrag ohne Anrechnung des BGJ/s abschließen können.

Als Grund für den Eintritt in das BGJ/s hatten 87 Prozent der Schüler angegeben, „weil ich keinen geeigneten Ausbildungsplatz gefunden habe und sonst arbeitslos geworden wäre“, und 44 Prozent hatten ihrer Hoffnung Ausdruck gegeben, „weil ich nachher leichter einen Ausbildungsplatz finden werde“ (Endbericht S. 46).

Aber nicht allein wegen der geringeren Lernmotivation dürfte die Durchschnittszensur im Schwerpunkt „Fertigkeiten“ bei den Berufsgrundschulabsolventen – unter Berücksichtigung annähernd gleicher Vorbildung – um eine halbe Note unter der Durchschnittsnote der drei bei der M.A.N. ausgebildeten BGJ/k-Klassen [4] gelegen haben, sondern auch wegen der mindestens um ein Drittel geringeren fachpraktischen Übungszeiten im BGJ/s gegenüber dem BGJ/k.

Diese Versuchsergebnisse liegen nun schon vier Jahre zurück. Aber die Integration des BGJ – mit seinen beiden unterschiedlichen Formen – in das bestehende Ausbildungssystem stößt immer noch auf Schwierigkeiten, obgleich es doch für alle an der Berufsbildung Beteiligten wünschenswert sein müßte, „daß sich diese Konkurrenz um die Jugendlichen vor allem als ein didaktischer Wettbewerb um das qualitativ beste Ausbildungsangebot abspielt“ [5].

Berufsgrundbildung konzentriert sich auf die Förderung technischer, methodischer und sozialer Beweglichkeit bei den Auszubildenden, besonders

- durch größere Berufsfeldbreite und bessere Berufsentscheidung
- durch größere Theorieanteile und bessere Theorieverzahnung
- durch größeres Ausbildungsplatzangebot und bessere Ausbildungsplatznutzung.

Es hat sich herausgestellt, daß das BGJ/s vorwiegend von Jugendlichen besucht wird,

- die noch keine Berufsentscheidung treffen konnten,
- die noch keinen – geeigneten – Ausbildungsplatz finden konnten und die damit in der Regel schwächer lernmotiviert sind,



während das BGJ/k von Jugendlichen besucht wird,

- die bereits eine Berufsentscheidung treffen konnten,
- die dazu einen geeigneten Ausbildungsplatz finden konnten und die damit in der Regel stärker lernmotiviert sind.

Die Auswertung des Modellversuchs hat ergeben, daß 18 von 20 befragten Ausbildern Schwierigkeiten (hinsichtlich des fachpraktischen Nachholbedarfes) beim Übergang der BGJ/k-Absolventen in die Fachstufe auf sich zukommen sahen. Darum wurde 1978 ein weiterer Modellversuch mit der M.A.N. vereinbart, um vor allem den Übergang in die Fachstufe für mehrere Einzelberufe verbessern zu helfen.

Darin werden Informationen erwartet über die inhaltliche Ausgestaltung des ersten Ausbildungsjahres in der Organisationsform des kooperativen Berufsgrundbildungsjahres (BGJ/k) in Abstimmung mit der anschließenden Fachbildung und den Erfordernissen des Beschäftigungssystems. Neben der Bestimmung von Ausbildungsinhalten wird eine sinnvolle thematische Strukturierung der analysierten Ausbildungsberufe (Maschinenschlosser(in), Werkzeugmacher(in), Dreher(in), Universalfräser(in), Fräser(in), Bohrer(in), Blechschlosser(in), Hochdruckrohrschlosser(in), Schmelzschweißer(in), Schmied(in)) für eine Zuordnung zu bestimmten Berufsgruppen innerhalb des Berufsfeldes Metalltechnik angestrebt. Zur Realisierung dieses Forschungsvorhabens bzw. zur Abklärung der Ausbildungsbedürfnisse wurden

- Adressatenanalysen (2 Ausbildungsjahrgänge – 212 Pbn – des BGJ/k),
- Inhaltsanalysen (10 Berufsbilder, 7 Lehr- und Ausbildungspläne),
- Arbeitsanalysen (83 Facharbeiterarbeitsplätze),
- Expertenbefragungen (40 Ausbilder und Meister/Gruppenleiter)

durchgeführt.

In dem ersten Zwischenbericht [6] der wissenschaftlichen Begleitung über diesen Anschluß-Modellversuch kommen die Autoren nach einer ausführlichen Adressatenanalyse, in der die Eingangsvoraussetzungen (demographische Daten, soziale Herkunft, Schulleistungsvermögen) festgestellt wurden, zu dem Ergebnis, daß die betriebliche Zuordnung der Auszubildenden zu den Berufen auch abhängig ist von den intellektuellen Voraussetzungen der Jugendlichen. „So zeigen die Feinschlosserischen Auszubildenden ein überdurchschnittliches Gesamtleistungsbild mit vorwiegend qualifizierendem Haupt- oder Realschulabschluß. Bei den Auszubildenden der Werkzeugmaschinen-Berufe weisen die Bohrer und teilweise die Fräser (2jährige Ausbildungsberufe) als Sonderschulabsolventen erhebliche Intelligenzdefizite auf. Den Grobschlosserischen Berufen werden Jugendliche mit durchschnittlichem Intelligenzniveau zugeordnet“ (1. Zwischenbericht, S. 30).

Neben der Adressatenanalyse wurde in diesem Bericht auch über die Bestandsaufnahme curricularer Vorgaben in relevanten fachpraktischen Lehr- und Ausbildungsplänen referiert. Die Inhaltsanalyse der geltenden Ordnungsmittel zeigte erhebliche Schwächen hinsichtlich Aktualität und curricularer Struktur auf. Der inhaltsanalytische Vergleich der curricularer Papiere für das BGJ (BGJ/s: KMK-Rahmenlehrplan, curricularer Lehrplan des ISP, München, BGJ/k: Entwurf des Vereins der Bayerischen Metallindustrie, Ausbildungsrahmenplan von Gesamtmetall/Institut der Deutschen Wirtschaft) macht deutlich, daß die auf Berufsfeldbreite und die dazugehörigen Schwerpunkte ausgelegten BGJ/s-Lehrpläne im Grobschlosserischen Bereich (bzw. im Schwerpunkt Installations- und Metallbautechnik) „notwendige berufsspezifische Inhalte für den Schmelzschweißer nur unzureichend, für den Schmied überhaupt nicht berücksichtigen“ (1. Zwischenbericht, S. 83).

Der zweite Zwischenbericht [6] zu diesem Modellversuch beinhaltet die Ergebnisse der Arbeitsanalysen und der Expertenbefragungen. Relativ gesichert lassen sich

- auf der Basis ähnlicher Tätigkeitsinhalte (durch Arbeitsanalysen) und
- auf der Basis ähnlicher Ausbildungsinhalte (durch Expertenurteile)

folgende Gruppierungen der in die Untersuchung einbezogenen zehn Ausbildungsberufe vorschlagen (II. Zwischenbericht, S. 101):

- Feinschlosserische Berufe: Maschinenschlosser(in) und Werkzeugmacher(in),
- Werkzeugmaschinen Berufe: Dreher(in), Universalfräser(in), Fräser(in), Bohrer(in),
- Grobschlosserische Berufe:
  - a) Blech- und Hochdruckrohrschlosser(in)
  - b) Schmelzschweißer(in)
  - c) Schmied(in).

Um möglichst praxisnahe Aussagen zu erhalten, wurden mit einem ausführlichen Beurteilungskatalog (312 Ausbildungsinhalte) und in vielen Einzelgesprächen die Ausbildungsseite (repräsentiert durch Ausbilder) und der Fertigungsbereich (repräsentiert durch Meister/Gruppenleiter) über die tatsächlich vermittelten fachpraktischen Inhalte (getrennt nach Grund- und Fachbildung) und die zur Berufsausübung erforderlichen Inhalte befragt. Von Interesse ist hierbei auch die Beurteilung neuartiger Techniken in Ausbildung und Beruf (z. B. NC/CNC-Maschinenbedienung, Pneumatik, Steuerungs- und Regeltechnik). Insgesamt können die Untersuchungsergebnisse zur inhaltlichen Klärung einiger wichtiger Problembereiche industrieller Metallausbildung beitragen [7], wie z. B.

- die Behandlung der zweijährigen Ausbildungsberufe Fräser und Bohrer,
- eine flexiblere und universellere Ausbildung der bisher mono-beruflich ausgebildeten Werkzeugmaschinen-Berufe,
- eine stärkere inhaltliche und zeitliche Beachtung neuartiger Ausbildungsinhalte, bei gleichzeitigem Aktualitätsverlust traditioneller Inhalte.

Daher bemüht sich das BIBB schon jetzt, Ergebnisse dieses Modellversuchs in die Vorarbeiten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe einfließen zu lassen, die auf der Grundlage der „Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe“ [8] in Arbeit ist.

*Karlheinz Sonntag, Institut für Psychologie der  
Universität München  
Dietrich Weissker, BIBB, Berlin*

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. das Gesetz über das berufliche Schulwesen vom 15. Juni 1972 (Gbsch).
- [2] Frieling, E., und Sonntag, Kh.: Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung. München/Augsburg, Febr. 1979
- [3] Barnert, W.; Hansen, H.-G., und Schiffner, F.: Erkenntnisse, Überlegungen, Vorschläge zur Gestaltung der beruflichen Grundbildung; Herausgeber: Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg AG, Werk Augsburg. Dez. 1977.
- [4] Fuchs, R., und Specht, H.: Staatsinstitut für Schulpädagogik – Arbeitsbericht Nr. 43 – Schulversuch Augsburg 1976/77, München 1978.
- [5] Pampus, K.: Entwicklungstendenzen beruflicher Grundbildung in der Bundesrepublik Deutschland (2. Teil). In: Die berufsbildende Schule, Heft 4/82.
- [6] Zu diesem Modellversuch (Kennzeichen D 0630.00) sind bisher zwei Zwischenberichte erschienen: Frieling, E./Sonntag, Kh.: Verbesserung des Übergangs von einem Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form (BGJ/k) in die Fachbildung für mehrere Einzelberufe (Berufsfeld Metalltechnik). 1. Zwischenbericht München 1980 und 2. Zwischenbericht München 1982.
- [7] Zur ausführlichen Behandlung dieser Problembereiche vgl. auch Sonntag, Kh.: Inhalte und Strukturen industrieller Berufsausbildung, Frankfurt/M./Bern, 1982.
- [8] IG Metall/Gesamtmetall: Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe, 1978.

# UMSCHAU

## Überblick über Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen

1. Vollständige statistische Daten über Teilnehmer, Umfang, Art oder andere Merkmale beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen liegen bisher nur für einzelne Trägerorganisationen und Einrichtungen vor. Auf der Grundlage eines vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Hannover, entwickelten Kernprogramms (vgl. BMBW (Hrsg.)): Weiterbildung in Stichworten. Ein statistischer Leitfaden. Schriftenreihe Bildungsplanung 39, Bad Honnef (1982) wird jedoch zur Zeit eine bundesweite Erhebung statistischer Eckdaten auf freiwilliger Grundlage für eine Reihe von Weiterbildungsinstitutionen durchgeführt; einbezogen sind unter anderem: BFW, Bildungswerke der Wirtschaft, DAA, DIHT, RKW, Verband der Landwirtschaftskammern, ZDH, Schulen der beruflichen Fortbildung.
2. Aus den letzten Jahren liegen drei repräsentative Erhebungen vor, die – mit unterschiedlichen Definitionen von Weiterbildung und des in die Erhebung einbezogenen Personenkreises – Überblicke über Weiterbildungsteilnahme geben:
  - Mikrozensus von 1978 in BMBW (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten 1981/82, S. 180/181.
  - Infratest Sozialforschung: Berichtssystem Weiterbildungsverhalten. Abschlußbericht, München 1980.
  - BIBB/IAB: Qualifikation und Berufsverlauf. Berlin 1981, S. 39ff.
3. Einen relativ aktuellen Überblick über die Weiterbildungsteilnahme im Rahmen der nach dem AFG geförderten Maßnahmen bietet die Arbeitsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit (vgl. dazu folgende Übersicht).

Wie die Weiterbildungsstatistik des DIHT (vgl. Berufs- und Weiterbildung 1981/82) zeigt auch diese Übersicht den starken Anstieg

der Teilnehmerzahlen im Jahre 1981. Die in der DIHT-Veröffentlichung (vgl. DIHT-Information vom 6.9.82) angesprochene Reduzierung der staatlichen Förderung konnte erst nach Inkrafttreten des Arbeitsförderungs-Konsolidierungsgesetzes (AFKG) am 1.1.82 voll wirksam werden. Nach den bisher vorliegenden Angaben über Eintritte in Maßnahmen zur beruflichen Bildung aus dem Jahre 1982 (Januar bis November) zeichnet sich der erwartete Rückgang der Teilnehmerzahlen ab. Ein besonderes Gewicht erhält dieser Rückgang unter dem Aspekt, daß sich der für Weiterbildungsmaßnahmen in Frage kommende Personenkreis mit dem Anstieg der Arbeitslosigkeit erheblich erweitert hat und voraussichtlich auch noch weiter zunehmen wird. Damit wird zum einen auf die den Arbeitsmarkt entlastende Wirkung der beruflichen Weiterbildung verzichtet und zum anderen wird die berufliche Weiterbildung nicht ausreichend genutzt, um die für den nächsten konjunkturellen Aufschwung erforderlichen Arbeitskräfte zu qualifizieren. Es zeichnet sich vielmehr ab, daß der Personenkreis weiter wächst, der weder Chancen auf einen Arbeits- noch auf einen Weiterbildungsplatz hat. Insbesondere für die arbeitsmarktpolitischen Problemgruppen dürfte sich die Lage noch verschlechtern. Es ist zu befürchten, daß eine ständig zunehmende Anzahl von Arbeitslosen nur noch verwaltet werden kann.

Edgar Sauter

### Abkürzungen

AFG	= Arbeitsförderungsgesetz
BFW	= Berufsfortbildungswerk des DGB
BIBB/IAB	= Bundesinstitut für Berufsbildung / Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit
DAA	= Deutsche Angestellten Akademie
DIHT	= Deutscher Industrie- und Handelstag
RKW	= Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
ZDH	= Zentralverband des Deutschen Handwerks

Umfang der berufsfördernden Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit –  
Eintritte in Maßnahmen zur beruflichen Förderung von 1970 bis 1982 (Januar bis November)

	Eintritte in Maßnahmen zur beruflichen Förderung				darunter (Spalte 4)	
	Berufliche Fortbildung	Berufliche Umschulung	Betriebliche Einarbeitung	Insgesamt	Frauen %	Vor Eintritt arbeitslos %
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1970	117 327	24 450	28 389	170 166	23,9	11,3
1971	224 879	34 099	29 412	288 390	21,7	6,9
1972	212 783	31 901	15 601	260 285	20,7	6,4
1973	185 199	31 430	10 313	226 942	22,0	5,8
1974	185 873	36 560	10 164	232 597	26,0	16,2
1975	216 407	36 575	17 871	270 853	25,8	31,1
1976	117 351	19 061	15 115	151 527	26,3	32,9
1977	100 509	20 048	15 369	135 926	28,2	39,1
1978	128 858	25 825	20 544	175 227	30,2	43,5
1979	149 766	30 867	28 796	209 429	31,4	42,9
1980	176 467	37 927	32 581	246 975	32,5	43,3
1981	214 716	47 498	17 293	279 507	32,5	47,1
1982	190 977	38 725	10 306	240 008	32,0	55,5
Jan. bis Nov.						

Quelle: Arbeitsstatistik der Bundesanstalt für Arbeit

# Ausbildungsmittel

## Gesamtverzeichnis 1983

Soeben ist das neue  
Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1983  
des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erschienen.

Das Verzeichnis enthält alle vom BIBB erarbeiteten  
Ausbildungsmittel und umfaßt folgende Einzelmedien:

- Lehrgänge
- Begleithefte für Ausbilder
- Kenntnisprüfungen
- Buchprogramme
- Arbeitshefte
- Filme
- Video-Kassetten
- Arbeitstransparente
- Lehrprogramme (als Buch oder Tonbildschau)
- Programmierte- und Lernergesteuerte Übungen
- Fachpraktische Übungen

Neu aufgenommen wurden Video-Kassetten  
im System 2000.

Die Ausbildungsmittel beziehen sich auf folgende  
Berufsfelder:

- Bautechnik
- Chemie, Physik, Biologie
- Elektrotechnik
- Farbtechnik und Raumgestaltung
- Holztechnik
- Metalltechnik
- Textiltechnik und Bekleidung
- Wirtschaft und Verwaltung (Einzelhandel)

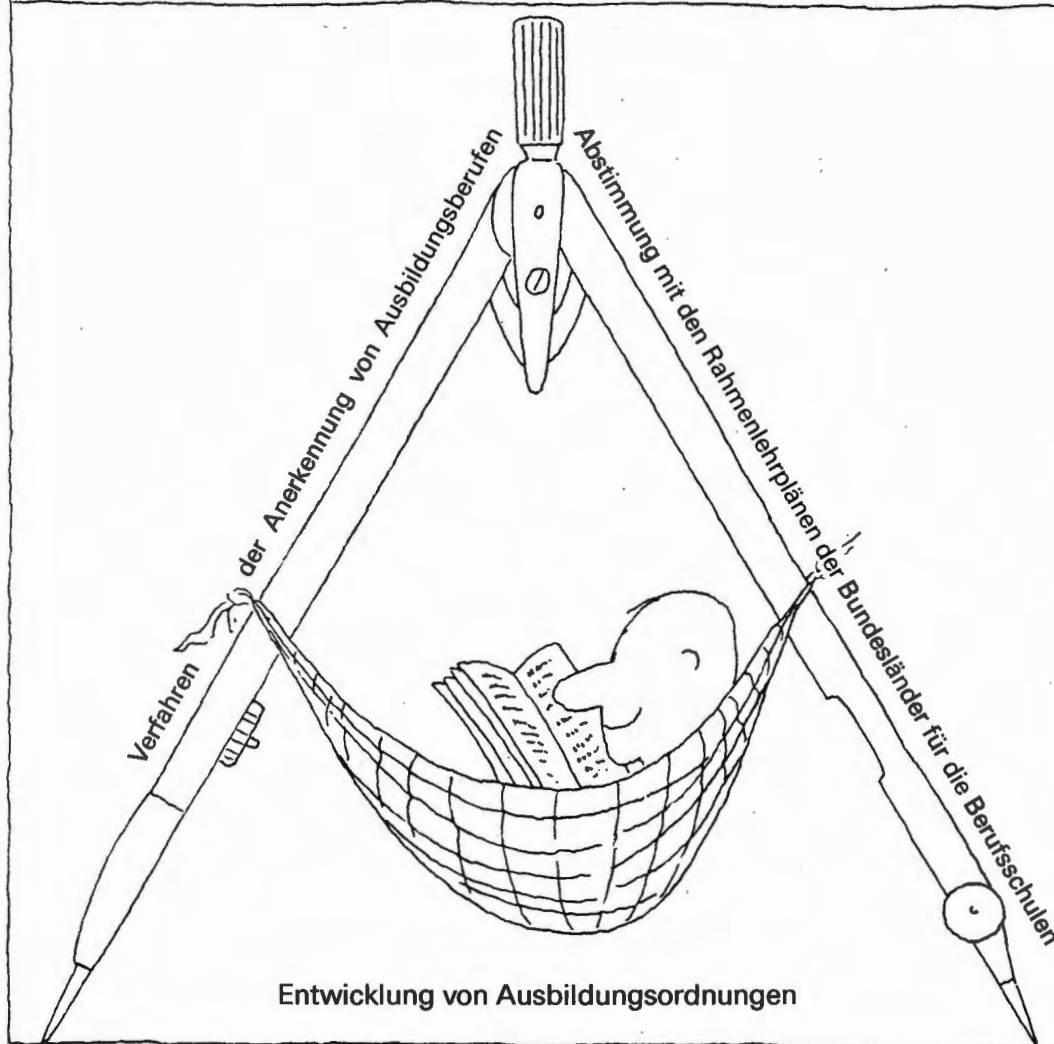


Das Gesamtverzeichnis 1983 kann **kostenlos**  
bezogen werden beim

**Bundesinstitut für Berufsbildung**  
Hauptabteilung Medienforschung · Fehrbelliner Platz 3  
1000 Berlin 31 · ☎ (0 30) 86 83-209 oder 86 83-310/311



## BIBB-Broschüre verdeutlicht Zusammenhänge und Zustandekommen von



### Neues aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 48

## Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe

von Hermann Benner

1982. 83 Seiten. DM 10,-

ISBN 3-88555-167-5

Die Bedeutung der anerkannten Ausbildungsberufe geht weit über die berufliche Bildung hinaus: Ein hier erworbener Abschluß hat auch Auswirkungen auf die soziale, die tarifliche und die sozialversicherungsrechtliche Situation eines Erwerbstätigen. Die Broschüre macht diese Zusammenhänge, das Verfahren der Anerkennung von Ausbildungsberufen sowie die Entwicklung von Ausbildungsordnungen und deren Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Bundesländer für die Berufsschulen auch einem größeren Kreis von Interessenten verständlich. Jeweils in einer Kurzdarstellung und in einer ausführlicheren Fassung sind in 11 Kapiteln u. a. das duale System, die Ausbildungsordnungen, die berufliche Grundbildung beschrieben und durch Grafiken sowie tabellarische Übersichten veranschaulicht.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung  
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (0 30) 86 83-280 oder 86 83-1

**bi  
bb**