

- Es sollen verschiedene Organisationsmodelle für regionale Gegebenheiten und soweit möglich eine zentrale Stelle für die Datenpflege und -sicherung und die Festlegung des Schlagwortverzeichnis vorgesehen werden.

Neben den Empfehlungen für die Datenbanken hat der Arbeitskreis auch Empfehlungen für die Weiterbildungsberatung vorgelegt. Diese sind noch nicht verabschiedet worden, sie sollen aber hier erwähnt werden.

Diese Empfehlungen gehen davon aus, daß durch die wachsende Unübersichtlichkeit und Komplexität des Bildungswesens ein erweitertes Beratungsangebot erforderlich wird. Die Aufgaben der Beratung sollen sich dabei nach dem Bedarf unterschiedlicher Zielgruppen richten, indem z. B. dem einzelnen Interessenten eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei Weiterbildungsangeboten gegeben wird oder in Form einer Institutionenberatung, indem z. B. Erkenntnisse aus der Beratungstätigkeit zur Verbesserung des Weiterbildungsangebotes beitragen.

Weiterbildungsinformationssysteme, so wird erklärt, können als eine notwendige Voraussetzung für die Weiterbildungsberatung angesehen werden, können diese aber nicht ersetzen — insbesondere wenn bildungsgewohnte Zielgruppen angesprochen werden. Es wird daher empfohlen, daß die Weiterbildungsinformation und die Weiterbildungsberatung so miteinander verknüpft sein sollten, daß damit auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Nutzer der Weiterbildungsinformationssysteme eingegangen werden kann.

Ausblick

Auf dem Forum der Konzertierte Aktion Weiterbildung wurde deutlich, daß die Einrichtung einer bundesweiten zentralen Weiterbildungsdatenbank weder aussichts-

reich noch wünschenswert ist. Aufgrund der unterschiedlichen politischen Gegebenheiten und fachlichen Anforderungen sollen vielmehr unterschiedliche regionale und bereichsspezifische Lösungen angestrebt werden. Beim Aufbau solcher Systeme im Weiterbildungsbereich sollen daher regionale und überregionale Einsatzmöglichkeiten von kompatiblen Datenbanken erprobt werden. Perspektivisch gesehen, ließen sich diese Weiterbildungsinformationssysteme, die beispielsweise im Rahmen von Modellprojekten entstehen und bestehende Datenbanken miteinander verbinden und zu einem „Informationsnetz Weiterbildung“ ausbauen. Auf diese Weise ließe sich auch eine überregionale und damit weitergehende Transpa-

renz des Weiterbildungsmarktes erreichen.

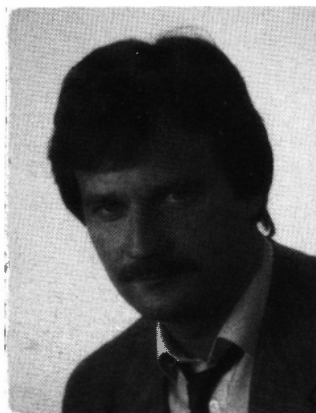
Anmerkungen

- ¹⁾ Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung erscheint Mitte 1989.
- ²⁾ Diese Informationssysteme / Datenbanken sind: Berliner Weiterbildungsdatenbank; Internationale Bildungs-Datenbank (IBD-Berlin); Weiterbildungs-Informationssystem (WISY-Hamburg); Hamburger Informationsverbund Weiterbildung (HIW); Weiterbildungsdatenbank Modellversuch „Qualifizierungsberatung“ (GHK-Kassel); Weiterbildungsdatenbank (RKW-Eschborn); Weiterbildungsborse (IHK/HWK München-Augsburg); Weiterbildungs-Informationssystem Hessen (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft/IHK Frankfurt); Weiterbildungsdatenbank Schleswig-Holstein (Wirtschaftsakademie Kiel); Computerunterstützte Beratung (coBer, Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg); Datenbank PRODIS (Institut der deutschen Wirtschaft IW-Köln); Weiterbildungsdatenbank Osnabrück (Stadt/Kreis Osnabrück); Weiterbildungsdatenbank Bremen.
- ³⁾ Siehe Empfehlungen zu Weiterbildungsdatenbanken; KAW-Papier vom 17. 11. 1988.

Betriebliche Weiterbildner — eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung?

Rolf Arnold

Der Beitrag untersucht die Frage, ob im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ein Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. der Weiterbildner) existiert, dem die universitäre Berufspädagogik Rechnung tragen sollte, und untersucht, wie ein entsprechendes Studium — bzw. Weiterbildungsangebot — aussehen sollte, das dem Professionalisierungsbedarf der betrieblichen Weiterbildung und den Berufschancen (Akzeptanz) der Absolventen gleichermaßen gerecht zu werden vermag.



Rolf Arnold, Dr. Priv.-Doz., Diplompädagoge, Vertreter des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Arbeitspädagogik, an der Universität Kaiserslautern

„Wenn sich die Industrie entschließen müßte, aufgrund mangelnder Initiative der Universität, das Kapitel des lebenslangen Lernens in eigener Regie zu behandeln, würde ein wichtiger Teil der Zukunft verpaßt“ (Mitglied des Vorstandes der BWM AG, zit. nach GERHARDT 1988, 23).

Das Verhältnis von Universität und Weiterbildung stellt ein umfangreiches Kapitel europäischer Bildungs- und Hochschulgeschichte dar (KRÜGER 1988), allerdings eines, daß eher Lektionen über unerfüllte Reformhoffnungen — z. B. hinsichtlich einer größeren wechselseitigen Durchlässigkeit beider Bereiche (vgl. EDDING 1977; PFUNDTNER u. a. 1984) — sowie über den außerordentlichen Rückstand der Bundesrepublik Deutsch-

land im europäischen und außer-europäischen Vergleich (KRÜGER 1988) beinhaltet. Dieses spannungsreiche Verhältnis untersucht der folgende Beitrag im Hinblick auf den augenblicklich wohl expansivsten Weiterbildungsbereich, nämlich die betriebliche Weiterbildung. Dabei werden die Fragen untersucht,

- ob im Bereich der Bildungsarbeit der Betriebe (und hierbei insbesondere der betrieblichen Weiterbildung) ein Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung existiert, dem die universitäre Ausbildung von Berufspädagogen Rechnung tragen sollte
- wenn ja, wie ein entsprechendes Studien- bzw. Weiterbildungsangebot aussehen sollte und
- welche Realisierungschancen und -probleme mit z. B. der Entwicklung eines „Weiterbildenden Studiums betriebliche Weiterbildung“ (WSBW) verbunden sein dürften.

Der Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit ist in mehrfacher Hinsicht für eine Illustration des in bildungs- und gesellschaftspolitischer sowie didaktischer Hinsicht schwierigen Verhältnisses von Universität und beruflicher Weiterbildung geeignet:

(1) Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik selber ist ein Opfer der für die deutsche Bildungstradition kennzeichnenden Abwertung der Berufsbildung und der praktischen Berufstätigkeiten zugunsten der Allgemeinbildung; als wissenschaftliche Disziplin fand sie erst in und seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts ihren hochschulmäßigen Ausbau (vgl. STRATMANN 1983, 187).

(2) Die Etablierung der Gewerbe- und Handelslehrausbildung in die wissenschaftlichen Hochschulen war allerdings mit einer zum Teil überstarken Orientierung an den bereits bestehenden Studienordnungen und Berufsbildern des Diplomkaufmanns oder der Ingenieure verbunden, wodurch eine Verkürzung des Berufspädagogi-

schen auf das Fachliche begünstigt wurde und „die erzieherische Funktion des Lehrers, der eine pädagogische Qualifikation zu entsprechen hätte, dabei allzuleicht aus dem Blickfeld (geriet)“ (LIPSMAYER 1983, 172f.).

(3) Noch heute ist die Berufsbildung ein berufsrollenmäßig stark untergliedertes Feld: Neben den mittlerweile akademisierten Theorielehrern an berufsbildenden Schulen und den Lehrern für die allgemeinbildenden Fächer sowie den nicht-akademisierten Technischen Lehrern existiert die zahlenmäßig stärkste Gruppe der hauptamtlich tätigen betrieblichen Ausbilder und die größenordnungsmäßig nicht näher bestimmbar Zahl der betrieblichen Weiterbildner, deren berufspädagogische Qualifizierung vielfach eher als unzureichend angesehen werden muß.

(4) Gerade die Gruppe der betrieblichen Berufspädagogen verfügt nicht nur über die i. d. R. geringsten formalen Bildungsvoraussetzungen (z. B. keine Hochschulreife): eine Hinwendung zu dieser Gruppe — z. B. im Wege eines weiterbildenden Studiums — entspricht deshalb der mit wissenschaftlicher Weiterbildung seit jeher verbundenen Zielsetzung einer sozialen Öffnung der Hochschule (vgl. ARNOLD 1982).

(5) Der Aufgabenbereich der Betriebspädagogen unterliegt auch zum Teil einem starken Wandlungsprozeß, der mit erhöhten pädagogischen Anforderungen verbunden ist, von denen nur einige aufgeführt seien:

- die betriebliche Ausbildung von Jugendlichen ist zu einer Ausbildung junger Erwachsener geworden, die in einigen Bereichen immer höhere schulische Bildungsabschlüsse aufweisen;
- neben den fachlichen Lernzielen gewinnen in immer stärkerem Maße außerfachliche bzw. überfachliche Qualifikationen („Schlüsselqualifikationen“) an Bedeutung, die nur in ganzheitli-

chen Lernprozessen vermittelt werden können;

- gleichzeitig beschleunigt sich die technologische Entwicklung in der Produktion, von der die Ausbilder selber i. d. R. abgekoppelt sind, d. h. der Ausbilder muß verstärkt Qualifikationen vermitteln, die er sich selbst erst aneignen muß;
- weil die berufliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnt, nimmt die Bedeutung der Ausbilder Tätigkeit eher ab (vgl. WITTMER 1987);
- insgesamt steigt die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung als „Treibriemen“ für die technologische Entwicklung bzw. als wesentliche Strategie für die Organisationsentwicklung in Unternehmen.

Expansion betrieblicher Weiterbildung — Berufschancen für Pädagogen

Das Weiterbildungsangebot der Betriebe wurde in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich ausgeweitet. Betriebe sind heute im Bereich der beruflichen Weiterbildung der bedeutendste Träger. Ein Blick in die Statistik bestätigt dies:

- Aus einer vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft vorgelegten Untersuchung geht hervor, daß 47% aller Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung betrieblich organisiert sind,
- und auch die finanziellen Aufwendungen der Betriebe für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter sind in den letzten Jahren erheblich gestiegen: Nach den Angaben des Instituts der Deutschen Wirtschaft betragen sie 1980 mit 8 Milliarden DM etwa das Vierfache des Jahres 1971. Unter Berücksichtigung der Inflationsrate war dies das Zweieinhalbfache dessen, was noch 1971 für betriebliche Weiterbildung ausgegeben wurde (zit. n. ARNOLD 1988a, 99). Neuere Kostenschät-

zungen sprechen von 15 (MALCHER 1987) bis 25 Milliarden DM (SCHNEIDER 1989).

Mit dieser Expansion des betrieblichen Weiterbildungsbereiches steigen auch die Anforderungen an das in den Bildungsabteilungen tätige Personal. Benötigt werden Personen, die den Bildungsbedarf des Unternehmens analysieren, Bildungsziele definieren und die Bildungskonzeption nach innen und außen vertreten können. Sie müssen in der Lage sein, als Weiterbildungsberater die Organisations- und Personalentwicklung des Unternehmens zu unterstützen, Mitarbeiter und Führungskräfte zu beraten und Entwicklungen in Gang zu bringen. Zentrale Aufgaben sind auch die Auswahl, Qualifizierung bzw. didaktische Beratung von Dozenten und Teamern sowie die administrative Steuerung der Bildungsarbeit, d. h. das Bildungsmanagement. Neben der Planung und Budgetierung der Programmentwicklung spielt dabei auch die Evaluierung und die Transferisierung der Weiterbildung eine große Rolle. — Diese Anforderungen erfordern neben einem hohen Maß an kommunikativen und sozialen Fähigkeiten auch die Beherrschung zweckrationaler Instrumente der Planung, Durchführung und Kontrolle von Bildungsarbeit, deren Vermittlung Aufgabe einer Aus- und Weiterbildung betrieblicher Weiterbildner zu sein hätte.

In der Diskussion über die Möglichkeiten einer Berufsfelderweiterung für Diplompädagogen wurde in letzter Zeit wiederholt die Auffassung vertreten, daß gerade die „pädagogische Kompetenz“, die diese Studiengänge vermitteln, geeignet sei, die im Zusammenhang mit den neuen Technologien erforderlichen Weiterbildungsprozesse in Gang zu setzen. Auf einer Tagung zum Thema „Pädagogische Qualifikation im betrieblichen Umfeld“ hob Friedemann Stooß kürzlich die „besondere Transferqualität pädagogisch-didaktischer Kompetenz“ hervor und stellte fest:

„Sie (gemeint: die Pädagogen) können im Zentrum ihrer Qualifikation, bei der

pädagogisch-didaktischen Kompetenz ansetzen und Mitarbeiter entsprechend ihrem Vorwissen gezielt und effizient in den Umgang mit neuem Gerät einweisen. Ihr Vorteil liegt am Ende gerade darin, daß sie nicht bis ins letzte Detail Fachleute für Informations- und Kommunikationstechnologie, für Pneumatik oder Hydraulik usw. sind. Sie können unbefangener an Aufgaben herangehen, Expertenwissen abklopfen, (feststellen) welche Sachverhalte im Mittelpunkt eines Gebietes stehen, welche Verknüpfungen sich zu anderen Gebieten ergeben, und dann unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten festlegen, wie die Vermittlung fachspezifischer Fertigkeiten und Kenntnisse vom Allgemeinen zum Speziellen adressatengemäß anzulegen sei“ (STOOSS 1988, 17).

Diese Einschätzung sieht sich auch durch die zukünftige Arbeitsmarktentwicklung bestätigt. Nach Prognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird gerade der Bereich des Lehrens und Lernens bis zum Jahr 2000 im Arbeitsmarkt der postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft enorm anwachsen, wobei mehr Qualifikationen außerhalb des traditionellen Feldes der Lehrberufe, z. B. in der betrieblichen Weiterbildung, benötigt werden.

„Solche Notwendigkeiten erwachsen längerfristig schon aus der demographischen Entwicklung; denn: geburten-schwache Jahrgänge werden ab 1990/1991 die aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Personen nicht mehr voll ersetzen. Die Innovation in der Wirtschaft ist zunehmend abhängig von der Qualifizierung jener, die schon im Erwerbsleben stehen. Ihnen das erforderliche Know-how für Tätigkeiten des Jahres 2000 zu vermitteln, ist eine der Aufgaben, die auf qualifizierte Kräfte mit soliden pädagogischen Fähigkeiten und der Bereitschaft, sich in neue Sachgebiete einzuarbeiten, warten“ (STOOSS 1988, 20).

Wie reagieren die Hochschulen und Universitäten auf diesen Bedarf?

Die Berufspädagogik stellt sich seit ihrem gelungenen Emanzipationsprozeß als Fachdisziplin an den deutschen Universitäten in erster Linie als Berufsschulpädagogik dar. Von wenigen Ausnahmen abgesehen gerät der Betrieb als „Bil-

dungsstätte“ selten in den Blick; die o. g. Anforderungsbereiche an den Weiterbildner im Betrieb finden nur selten eine Entsprechung in den Vorlesungsangeboten der Universitäten. „Weiterbildungsmanagement“, „Bildungsmarketing“ und visualisierende Methoden des kommunikativen Erwachsenenlernens (z. B. Metaplan) sind — um nur wenige Aspekte betrieblicher Weiterbildung anzusprechen — zweckrationale Fertigkeiten, die die universitäre Berufspädagogenausbildung i. d. R. kaum vermittelt. Diese Kritik beinhaltet nicht ein Plädoyer für eine bedingungslose Ausrichtung des universitären Curriculums an den Praxisanforderungen der Betriebe. Wissenschaftliche Ausbildung beinhaltet vielmehr auch zu Recht eine gewisse Distanz zur Praxis, um Ideologien, soziale Motive und Verfahrensweisen — z. B. unter bildungstheoretischer Perspektive — zu reflektieren und zu kritisieren, doch bleibt solche Reflexion praktisch folgenlos, wenn die Absolventen universitärer Ausbildung keinen Zugang zur Praxis finden, weil sie den Praxisanforderungen z. B. im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht genügen. Meine Einschätzung ist die, daß ein Mehr an Vermittlung zweckrationaler Handlungsstrategien, wie z. B.

- Methoden der Bildungsbedarfsanalyse im Betrieb,
 - Strategien der Programmplanung,
 - Methoden kommunikativen, selbstgesteuerten Lernens (Metaplan, Lernstatt-Modelle, Leittext-Methode usw.),
 - Transfer- und Erfolgskontrollmethoden,
 - Methoden der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von Organisations- und Personalentwicklungsansätzen,
 - Methoden der Kalkulation, Budgetierung und Administration von Bildungsmaßnahmen,
- die Akzeptanz und die Berufschancen von Berufspädagogen im Berufsfeld der betrieblichen Weiterbildung erhöhen und damit auch die Chancen zu einer pädagogischen Professionalisierung dieses Bereiches im Sinne des Bildungs-

anspruchs eröffnen könnte. Es geht also für die universitäre Qualifizierung von Berufspädagogen darum, mit sinnvollen und „akzeptablen“ Modellen auf „die Tatsache steigender und zudem spezifisch erwachsenenpädagogischer Handlungsanforderungen innerhalb der betrieblichen Bildung selbst“ (SCHÄFFNER 1988, 34) zu reagieren.

Dort, wo Universitäten z. B. im Rahmen von Modellversuchen eine Berufsfelderweiterung von Berufspädagogen in Richtung betriebliche Weiterbildung angestrebt haben (wie z. B. in Berlin, Kassel, Landau, Bremen), (vgl. ARNOLD 1984; DRÖGE u. a. 1982; PASSE-TIETJEN/STIEHL 1982), geschah dies in einer der drei Varianten Grundstudium, Aufbaustudium oder weiterbildendes Studium. Die Erfahrungen dieser Modellversuche legen den Eindruck nahe, daß den Vollzeitvarianten Grundstudium und Aufbaustudium es i. d. R. nicht gelingt, — selbst bei einer Beteiligung der Betriebe im Beirat des Modellversuchs — die Vorbehalte der Praxis gegen eine universitäre Ausbildung betrieblicher Weiterbildner zu überwinden. So waren z. B. im Berliner Modellversuch die Betriebe ständig bemüht, durch eine Verlängerung der Praxisphasen das Studium „mehr im Sinne eines betrieblichen Traineeprogramms um(zu)funktionieren“ (HEUER/KALKUM 1984, 75).

Der Vorteil eines „Weiterbildenden Studiums Betriebliche Weiterbildung“ ist demgegenüber darin zu sehen, daß es solche **Akzeptanzprobleme** seitens der potentiellen Abnehmer nicht in der Schärfe gibt, wie bei den anderen Varianten einer universitären Qualifizierung betrieblicher Weiterbildner. In der Regel handelt es sich bei einem solchen weiterbildenden Studium um Teilnehmer, die bereits oftmals von Betrieben in Bildungsfunktionen rekrutiert, betrieblich sozialisiert und deshalb für die Betriebe bereits „berechenbar“ sind. Diese „Berechenbarkeit“, d. h. dieser „Stallgeruch“, ist gerade im Bereich der betrieblichen Weiterbildung von grundlegender Bedeu-

tung, weil es sich bei der Bildungsarbeit der Betriebe immer auch um Aktivitäten handelt, die nicht nur auf Qualifikation, sondern auch auf Integration und Loyalitätssicherung in der Belegschaft ausgerichtet sind (SCHMITZ 1978), weshalb z. B. Betriebe in der Vergangenheit teilweise bewußt auch Nicht-Pädagogen in Bildungsfunktionen rekrutiert haben, weil diese weniger pädagogisch festgelegt und berufsethisch „innengeleitet“ arbeiten wie universitär ausgebildete Pädagogen. Während bei Grund- und Aufbaustudienvarianten das Ziel an „pädagogischer Autonomie“ und „kritischer Kompetenz“ sowie das Praxisdefizit der universitären Seminarthemen eher zu Akzeptanzproblemen in den Betrieben führte, steht das weiterbildende Studium eher in der Gefahr, zu wenig ideologiekritische Kompetenz und pädagogische Reflexion zu vermitteln. Hierin liegt die Problematik und gleichzeitig die Herausforderung einer wissenschaftlichen Weiterbildung von Betriebspädagogen für die Weiterbildungsarbeit der Betriebe: die Vermittlung einer kritischen Distanz zur eigenen Bildungspraxis, die Offenlegung und Weiterentwicklung von Begründungen und Handlungsstrategien, derer, die in diesem Bereich tätig sind, d. h. kurz gesagt: die Entwicklung eines Bewußtseins von der Eigenstruktur und Eigen-dynamik der Bildung Erwachsener. Durch einen solchen Dialog mit der Berufspraxis kann m. E. auch erst die universitäre Berufspädagogenausbildung **die** Impulse erhalten und allmählich **die** Akzeptanz entwickeln, die für eine auch stärker zweckrationale Ausrichtung der Vollzeitstudiengänge auf die Handlungsanforderungen der betrieblichen Weiterbildung erforderlich sind. Ich plädiere demnach — im Sinne dosierter Kontakterlebnisse zwischen Universität und (betrieblicher) beruflicher Weiterbildung — für den stufenweisen Aufbau eines integrierten Studiengangsystems, dessen erste Phase die Entwicklung eines „Weiterbildenden Studiums Betriebliche Weiterbildung“ darstellen könnte (vgl. ARNOLD u. a. 1981).

Fazit

Der Bedarf an Weiterbildungsspezialisten nimmt im Zuge der Ausweitung der Weiterbildung zu Lasten der Erstausbildung, wie sie im Zusammenhang mit der Verbreitung und Anwendung neuer Technologien feststellbar ist, zu. Die Betriebe stellen sich dabei als der größte, doch gleichwohl in pädagogischer Hinsicht vielfach — sieht man von den Protagonisten der betrieblichen Bildungsarbeit (i. d. R. Großbetriebe) einmal ab — noch am wenigsten professionalisierte Träger beruflicher Weiterbildung dar. Das Verhältnis der Universität zur beruflichen Weiterbildung wird sich in Zukunft auch danach bemessen, inwieweit es gelingt, praktikable Modelle für die Aus- oder Weiterbildung professioneller betrieblicher Weiterbildner zu etablieren. Während im Falle der universitären Vollzeitstudiengänge eine stärkere Ausrichtung auf die genuinen Anforderungen betrieblicher Weiterbildungspraxis notwendig wäre, um auch im zweckrationalen Handeln eine größere Professionalität der universitären Berufspädagogen zu erreichen und ihre Akzeptanz in der betrieblichen Weiterbildung zu verbessern (Studienreform!), sind m. E. in der universitären Weiterbildung Formen eines Erwachsenenlernens vorzusehen, die Reflexion, Suchbewegungen und Überwindung vorwissenschaftlicher Begründungen des eigenen Handelns anzubahnen vermögen (ARNOLD 1988b). Scheint im ersteren Fall eine Studienreform z. B. im Sinne einer Integration von Berufspädagogik, Betriebspädagogik, Industriesoziologie und Erwachsenenbildung erforderlich, so erfordert eine wissenschaftliche Weiterbildung eine neue, stärker erwachsenenpädagogisch angelegte Art des Lernens an der Universität. Nur so kann vermieden werden, daß das Verhältnis der Universität zur beruflichen Weiterbildung (in den Betrieben) in Zukunft durch faktische Wirkungslosigkeit infolge der Akzeptanzprobleme universitärer Berufspädagogen einerseits und vor-

dergründige Dienstbarkeit infolge einer mißlingenden Infragestellung, Weiterentwicklung und Professionalisierung der Deutungsmuster von Praktikern der betrieblichen Bildungsarbeit andererseits gekennzeichnet sein wird. Auch für die betriebliche Weiterbildung gilt die eingangs zitierte Äußerung eines Firmenvertreters: „Wenn sich die Industrie entschließen müßte, aufgrund mangelnder Initiative der Universität, das Kapitel des lebenslangen Lernens in eigener Regie zu behandeln, würde ein wichtiger Teil der Zukunft verpaßt“ (zit. nach: GERHARDT 1988, 23), und so möchte ich ergänzen — es würde auch die Chance verpaßt, einen zunehmend wichtiger werdenden Bereich gesellschaftlichen Lernens, der zudem kaum einer öffentlichen Kontrolle unterliegt, unter Zugrundelegung von Bildungsansprüchen (der zu bildenden Subjekte) zu „professionalisieren“.

Literaturverzeichnis

ARNOLD, R., u. a.: Begründung des schrittweisen Aufbaus eines integrierten Studiengangsystems Betriebspädagogik. In: ders. u. a. (Hrsg.): Rekrutierung und Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals. Heidelberg 1981, S. 209—214.

ARNOLD, R.: Weiterbildendes Studium und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982), 1, S. 3—17.

ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt 1983.

ARNOLD, R.: Der Berufspädagoge als Bildungshelfer und Qualifikator. Aspekte einer subjektorientierten Berufsbildung der Berufsbildner. In: Universität Bremen (Hrsg.): Vom Berufsschullehrer zum Berufspädagogen. Workshop auf den Hochschultagen Berufliche Bildung vom 3.—6. Oktober 1984 in Berlin. Bremen 1984, S. 7—33.

ARNOLD, R.: Anspruch auf Realität betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84 (1988 a), 2, S. 99—117.

ARNOLD, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 1988 b.

DRÖGE, R., u. a.: Integration schulischer und außerschulischer Tätigkeitsfelder für Berufspädagogen. Zur Entwicklung neuer Studiengänge an der Gesamthochschule Kassel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982), 5, S. 327—346.

EDDING, F.: Studium neben dem Beruf. Eine Projektskizze. Schriftenreihe Hochschule des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Bd. 26. Bonn 1977.

GERHARDT, R.: Die Entwertung der Hochschulbildung nach dem AFG. In: Hochschule und Weiterbildung. AUE-Informationen, Nr. 2/1988, S. 22—24.

HEUER, G./KALKUM, D.: Erfahrungen mit dem Studiengang „Modellversuch Diplom-Pädagoge Betriebliche Ausbildung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80 (1984), 1, S. 72—76.

KRÜGER, W. (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung in Europa. Braunschweig 1988.

LIPSMEIER, A.: Berufsschullehrer. In: BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 169—174.

MALCHER, W.: Neue Hochrechnung: Fast 15 Milliarden DM. In: Der Arbeitgeber, Nr. 18/39 — 1987, S. 654—656.

PASSE-TIETJEN, H./STIEHL, H.: Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Modellversuch „Aufbaustudium Betriebliche Ausbildung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982), 5, S. 346—361.

PFUNDTNER, R., u. a.: Projekt „Studium neben dem Beruf“. Schlußbericht. Hagen 1984.

SCHÄFFNER, L.: Das betriebliche Bildungswesen als Berufsperspektive von Diplompädagogen der Studienrichtung „Erwachsenenbildung“. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung — Studium und Beruf. Bd. 17 der Schriftenreihe „Theorie und Praxis“ der Universität Hannover. Hannover 1988, S. 33—40.

SCHMITZ, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978.

SCHNEIDER, T.: Weiterbildung gefragt wie nie. In: Die Rheinpfalz vom 18. 3. 1989.

STOOSS, F.: Arbeitsmarktzugang für Pädagogen — Möglichkeiten und Probleme eines Perspektivenwechsels. In: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover (Hrsg.): Pädagogische Qualifikation im betrieblichen Umfeld. Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Nr. 17. Hannover 1988, S. 11—26.

STRATMANN, K.: Berufs-/Wirtschaftspädagogik. In: BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 186—189.

WITTMER, W.: Verliert die Ausbilderfähigkeit an Bedeutung? Fünf Thesen zur Stellung und Qualifikation des hauptamtlichen Ausbilders. In: Lernfeld Betrieb 5/1987, S. 51—52.

Neuerscheinungen aus dem BIBB

Dagmar Beer, Ruth Tober

Modellversuche zur Ausbildung ausländischer Jugendlicher: Ausbildungsbegleitende Stütz- und Förderangebote

58 Seiten, broschiert, 12,— DM (ISBN 3-88555-364-3)
(Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 25)

Grundlage dieser Studie sind 25 Modellversuche zur Erstausbildung ausländischer Jugendlicher, die im Rahmen des Modellversuchsprogramms „zur Förderung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft durchgeführt wurden. Durch modellversuchsübergreifende Auswertungen wurden Erfahrungen und Ergebnisse der Modellversuche zur Beschreibung der Ausbildungsprobleme in unterschiedlichen Lernorten, insbesondere in Betrieb und Berufsschule, genutzt (Kap. 2). Des weiteren werden die von den Betrieben angebotenen, ausbildungsbegleitenden Stütz- und Förderprogramme und ihre Wirkung beim Abbau der Ausbildungsdefizite beschrieben (Kap. 3). Abschließend werden die Modellversuchsergebnisse daraufhin untersucht, ob und welchen Einfluß der Förderunterricht direkt auf die Abschlußergebnisse hat (Kap. 4).

Sie erhalten diese Studie beim Bundesinstitut für Berufsbildung — Referat Veröffentlichungswesen — Fehrbelliner Platz 3 — 1000 Berlin 31 — Tel.: (0 30) 86 83-5 20 oder 86 83-1

bi
bb