

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

I D 20155 F

Schlüsselqualifikation in der Berufsbildung (Teil I)

Begründung und Legitimation eines pädagogischen
Konzeptes

5

**September
1989**

Duales Ausbildungssystem

Flexible technische Entwicklung und
formalisierte berufliche Ausbildung,
ein Widerspruch?

Hauptausschuß des BIBB

Forschungspolitische Grundsatzdebatte im BIBB
Europa 1992 — Konsequenzen für die Berufsbildung

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



W. Bertelsmann Verlag KG, Postfach 10 20, 4800 Bielefeld 1

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

18. Jahrgang

Heft 5
September 1989

Impressum

Berufsbildung in Wissenschaft und
Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
— Der Generalsekretär —
Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und
Friesdorfer Straße 152, 5300 Bonn 2

Redaktion

Henning Bau (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31
Tel. (0 30) 86 83-2 40/2 39

Beratendes Redaktionsgremium

Richard von Bardeleben
Ursula Hecker
Dr. Fred Steuerwald
Dr. Gerhard Zimmer

Verlag

W. Bertelsmann Verlag KG
Auf dem Esch 4, 4800 Bielefeld 1

Erscheinungsweise

Zweimonatlich
(jeweils zweite Monathälfte Januar,
März, Mai, Juli, September, November)

Bezugspreise

Einzelheft 10,— DM
Jahresabonnement 38,— DM
Studentenabonnement/
Mitarbeiterabonnement 24,— DM
Auslandsabonnement 46,— DM
zuzüglich Versandkosten bei allen Be-
zugspreisen

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate
vor Ablauf eines Jahres beim Verlag
erfolgen.

Copyright

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

Manuskripte + Beiträge

Manuskripte gelten erst nach ausdrück-
licher Bestätigung der Redaktion als
angenommen; unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare können nicht
zurückgesandt werden. Namentlich ge-
zeichnete Beiträge stellen nicht unbe-
dingt die Meinung des Herausgebers
oder der Redaktion dar.

ISSN 0341-4518

Inhalt

Kommentar

- Europäische Berufsbildung — kein nahes aber ein
erreichbares Ziel bis zum Jahr 2000! 2

Im Blickpunkt

- Lothar Reetz
Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der
Berufsbildung (Teil I) 3

Berichte

- Peter Meyer-Dohm
Unternehmensübergreifende Normierung des
Ausbildungssystems Ursache für ungenügende Anpassung
an die technisch-ökonomische Entwicklung 11

Zur Diskussion

- Antonius Lipsmeier
Möglichkeiten und Probleme einer Kooperation in der
Berufsbildungsforschung zwischen BIBB und Universitäten 19

Ans Modellversuchen

- Qualifizierungsberatung: Weiterbildungsträger als
Dienstleistungsanbieter für die regionale Wirtschaft 26

Ans der Arbeit des Hauptausschusses

- Kurzbericht über die Sitzung 3/89 27
- Empfehlungen:
- Förderung der Berufsbildung benachteiligter
Jugendlicher 27
 - Gestaltung einer Fortbildungskonzeption für
Sozialstationen 28
- Schwerpunkte für die Medienforschung des BIBB 31
- Arbeit des Hauptausschusses in der 2. Amtsperiode 32

Inhalt

Aus der Arbeit des Hauptausschusses

Diskussionen:

- Konsequenzen aus der Realisierung des Europäischen Binnenmarktes 1992 für die berufliche Bildung 35
- Forschungspolitische Grundsatzdebatte im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung 38

Thema Berufsbildung

- Entwicklung der Inanspruchnahme von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach dem AFG 1987 bis 1988 39
- Zum 80. Geburtstag von Professor Friedrich Edding 41
- Forschungssymposium: Betriebliche Weiterbildung — Situation und Perspektiven 44
- Nachruf: Prof. Dr. Dieter Mertens zum Gedenken 44

Rezensionen

- Rezensionen 45

Jahresregister-Hinweis:

Jahresinhaltsverzeichnis 1988 mit Sachregister liegt dieser Zeitschrift bei.

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt mit einer Anmeldekarte von der Gildemeister Trainingsakademie, Hannover, bei.

Hinweis der Redaktion

Die „plausible Bildhaftigkeit hat dem Terminus ‚Schlüsselqualifikationen‘ zu einer Karriere verholfen, wie sie selten einem pädagogischen Begriff widerfährt“, schreibt Lothar Reetz in seinem Beitrag **„Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung“** (S. 3) und fügt kritisch hinzu, daß trotz „häufiger und vielfältiger Verwendung“ nur „vage und recht unterschiedliche Vorstellungen“ über diesen Begriff bestünden.

Was sich hinter diesem Terminus tatsächlich verbirgt, zeigt Reetz in einer detaillierten, theoretisch fundierten und übersichtlichen Analyse auf. Der Autor beantwortet nicht nur Fragen, wie der Begriff der Schlüsselqualifikationen begründet und legitimiert werden kann und wie Schlüsselqualifikationen sich in einer Systematik einordnen lassen, sondern er erörtert auch Anwendungsbeispiele aus Betrieb und Schule und diskutiert Fragen nach den Auswirkungen der Schlüsselqualifikationen auf Lerninhalte und Lernprozesse. Wegen des grundlegenden Charakters dieses Beitrags hat sich die Redaktion — abweichend von der üblichen Praxis — entschlossen, diesen Beitrag in ungekürzter Fassung in dieser und der nächsten Ausgabe der BWP zu veröffentlichen.

Umfangreicher als sonst fällt in dieser Ausgabe auch die Berichterstattung über die **Arbeit des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung** (S. 27) aus. Die Erarbeitung mehrerer Empfehlungen (**Förderung der Berufsbildung benachteiligter Jugendlicher; Gestaltung einer Fortbildungskonzeption für Sozialstationen**), die Diskussion bildungs- und institutspolitisch wichtiger Fragen (**Konsequenzen aus der Realisierung des Europäischen Binnenmarktes 1992 für die berufliche Bildung; Forschungspolitische Grundsatzdebatte**) sowie die Würdigung der Arbeit des Hauptausschusses der im August zu Ende gegangenen 2. Amtsperiode haben dazu geführt, der Arbeit dieses Organs des Bundesinstituts ein entsprechendes Gewicht in der Berichterstattung dieser BWP einzuräumen.

Henning Bae

Europäische Berufsbildung — kein nahes, aber ein erreichbares Ziel bis zum Jahr 2000!

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Perspektiven der beruflichen Bildung bis zum Jahr 2000 in einem erweiterten Europa waren das zentrale Thema einer Tagung, zu der sich führende Berufsbildungsforscher aus den EG-Staaten und anderen Ländern im CEDEFOP, dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, in Berlin getroffen haben. An dieser seit 1985 regelmäßig stattfindenden Tagung der Leiter der 12 nationalen Berufsbildungsinstitute, die sich als ein wichtiges wissenschaftliches und bildungspolitisches Forum der Berufsbildung in Europa etabliert hat, nahmen erstmals als Gäste auch der Direktor des Warschauer Berufsbildungsforschungsinstituts, Prof. Dr. Kaczor, der Leiter des sowjetischen Berufsbildungsforschungsinstituts in Kasan, Prof. Dr. Makhmutov, sowie die stellvertretende Leiterin der internationalen Abteilung der Akademie der Wissenschaften in Moskau, Frau Dr. Olga Oleynikova, teil. Damit wurde die bereits in den Vorjahren begonnene Öffnung über die Grenzen der EG-Staaten hinaus fortgesetzt.

Zu den dringlichsten Aufgaben, die mit Blick auf die Ausbildung und Qualifizierung bis zum Jahr 2000 in Europa gelöst werden müssen, und die daher auch Gegenstand der Beratung in zwei der vier Arbeitssitzungen der CEDEFOP-Tagung waren, gehören Vereinbarungen über die Anerkennung vergleichbarer bzw. gleichwertiger Berufsbildungsgänge und -abschlüsse sowie die Entwicklung wirkungsvoller Maßnahmen zur Qualifizierung von Ungelernten.

Die bisherigen Schritte reichen nicht aus!

Da sich die Berufsausbildung in den einzelnen EG-Staaten nicht nur durch die Ausbildungsvoraussetzungen und die Organisationsformen, sondern auch durch Umfang und Dauer der Ausbildung voneinander unterscheidet, sind effektivere Schritte zur gegenseitigen Anerkennung beruflicher Qualifikationen dringend vonnöten.

Bisherige Verfahren, wie z. B. das deutsch-französische Äquivalenzabkommen, nach dem Sachverständige beider Länder die Gleichartigkeit der Ausbildungsinhalte und die Gleichwertigkeit der Prüfungsanforderungen entsprechender Berufsbildungsgänge prüfen, sind zu zeitaufwendig und bieten keine befriedigende Lösung — so konnten innerhalb von mehr als 10 Jahren lediglich 15 der rund 380 deutschen Ausbildungsberufe durch Rechtsverordnungen in beiden Ländern gegenseitig anerkannt werden.

Besser wäre ein Verfahren, nach dem unterschiedliche Ausbildungsgänge, die auf vergleichbare Tätigkeiten vorbereiten, EG-weit anerkannt werden können. Der Ausbildungsgang müßte zusammen mit der erworbenen Qualifikation und Berufserfahrung in einem europäischen Berufsbildungspaß beschrieben und registriert werden. Die Gleichstellung und Anerkennung könnten dem Inhaber nach einschlägiger Bewährung im Beruf bescheinigt werden. Eine solche Anerkennung durch Erwerb von Berufserfahrung im jeweils anderen Land würde dem „learning by doing“ ein größeres Gewicht verschaffen und die Freizügigkeit der Erwerbstätigen im europäischen Binnenmarkt verbessern.

Szenario 2000: Jeder vierte Erwerbstätige ohne Ausbildung

Wie die auf der CEDEFOP-Tagung vorgestellten Szenarien zeigen, ist in den nächsten Jahren damit zu rechnen, daß im Durchschnitt aller europäischen Länder 25% der auf dem europäischen Arbeitsmarkt beschäftigten Erwerbstätigen über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen. Damit diese Erwerbstätigen nicht in eine Randposition gedrängt werden, die durch Arbeitslosigkeit, Arbeitsmarktrisiko und instabile Beschäftigung gekennzeichnet ist, sind erhebliche Anstrengungen zu ihrer beruflichen Qualifizierung bzw. Nachqualifizierung erforderlich. In einem vom BIBB eingebrachten Beitrag wurden Erfahrungen und Vorschläge zur Diskussion gestellt, die durch motivationsfördernde Maßnahmen die Qualifizierungsbereitschaft verbessern können und deren Ziel ein anerkannter Berufsabschluß ist. Durch die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und außerbetrieblichen Trägern können die für jeden Lernort typischen Elemente miteinander verbunden werden: Sowohl arbeitsplatzbezogene Fertigkeiten und Erfahrungen als auch theoretische Grundlagen und systematische Kenntnisse, die für die Ausübung eines jeden Berufes erforderlich sind, können im Hinblick auf einen qualifizierten Bildungsabschluß miteinander verbunden und effektiv vermittelt werden. Ein derartiges, nach dem dualen System gestaltetes Qualifizierungskonzept hat sich in einer vom BIBB betreuten Modellversuchsreihe zur beruflichen (Nach-)Qualifizierung von Erwachsenen bereits erfolgreich bewährt.

Es grüßt Sie freundlich



Hermann Schmidt

Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil I)

Lothar Reetz



Lothar Reetz, Dr. phil.
Ordentlicher Professor der Erziehungswissenschaft/Wirtschaftspädagogik an der Universität Hamburg. Geschäftsführender Direktor des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Einführung und Problemstellung — Zum Begriff der Schlüsselqualifikationen —

Interessantes Merkmal der gegenwärtigen Diskussion um die „Schlüsselqualifikationen“ ist die Tatsache, daß diese bisher vorwiegend im Zusammenhang mit betrieblicher Weiterbildung und betrieblicher Ausbildung geführt wird. Im Vordergrund steht dabei jedoch nicht die **Auseinandersetzung** mit einem Konzept von Schlüsselqualifikationen, das Mertens 1974 in Form von „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ vorstellte. Vielmehr dominieren pragmatische Lösungsversuche eines Konzeptes von Schlüsselqualifikationen, dessen grundsätzliche Betrachtung nicht mehr in Frage gestellt wird, zumal diese bereits in neue Ausbildungsordnungen — z. B. für Metall- und Elektroberufe — Eingang gefunden haben (vgl. Furck/Nispel 1988), und als Bestandteil erfolgreicher Bildungspolitik angesehen werden (Piazolo 1987).

In diesem Zusammenhang sind solche Anzeichen durchaus ernst zu

nehmen, in denen den Schlüsselqualifikationen eine Bedeutung zugeschrieben wird, die geeignet ist, das didaktische Selbstverständnis bisheriger betrieblicher und schulischer Berufsausbildung nachhaltig in Frage zu stellen (vgl. z. B. Posth 1985; Stössel 1986, S. 44).

Mit einer der Hauptthesen zur Programmatik der Schlüsselqualifikationen wird behauptet, daß die aufgrund des technischen und sozialen Wandels als dringend erforderlich angesehenen Schlüsselqualifikationen die bisher vorherrschenden fachbezogenen Lerninhalte und Lernziele der Berufsausbildung in ihrer Bedeutung erheblich vermindern. Erforderlich sei deshalb eine Neuakzentuierung der Lernprozesse und Lerninhalte in schulischer und betrieblicher Berufs- und Weiterbildung (vgl. z. B. Brater 1987, S. 128, Expertenkommission Rheinland-Pfalz 1985).

Angesichts dieser Ansprüche und Aktivitäten ist die Rezeption des Schlüsselqualifikationskonzeptes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eher zurückhaltend verlaufen. Die frühe kritische Würdigung des Mertens-Konzeptes durch die Autorengruppe des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (D. Elbers u. a. 1975) hatte bereits die Schwachstellen und Forschungsdesiderate dieses Konzeptes beleuchtet. Kritisch war auf das Abstraktionsproblem (Boehm u. a. 1984, S. 158 f.) bzw. auf das Transferproblem dieses Konzeptes hingewiesen worden (Reetz 1975, S. 807). Gleichwohl fanden Terminus und Grundidee des Konzeptes Eingang in das Aussagesystem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie einschlägige Einführungen in diese Disziplin zeigen (Bunk 1982; Schelten 1987). Die Rezeption erfolgte um so leichter, als in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit längerem grundlegende trans-

ferierbare prozeßunabhängige Qualifikationen gefordert wurden, so daß das Votum für Schlüsselqualifikationen dem Inhalt nach nicht neu war, sondern lediglich, wie D. Elbers u. a. treffend feststellten, diese Forderung auf einen äußerst prägnanten Begriff gebracht haben (S. 28). Ebendiese sog. Prägnanz, eher die plausible Bildhaftigkeit, hat dem Terminus „Schlüsselqualifikationen“ zu einer Karriere verholfen, wie sie selten einem pädagogischen Begriff widerfährt; er ist beliebt, zumindest akzeptiert bei Bildungspolitikern, Unternehmern, Gewerkschaftern, Bildungsplanern, Lehrern, Wissenschaftlern, Ausbildern. Die gegenwärtig so häufige und vielfältige Verwendung des Terminus Schlüsselqualifikation setzt dieses Konzept allerdings leicht dem Verdacht aus, daß darüber bei manchen Beteiligten nur vage und recht unterschiedliche Vorstellungen bestehen. Mit hin gibt es den Konsens vielleicht nur deshalb, weil der Begriff der Schlüsselqualifikationen abstrakt genug dafür ist, daß sich jeder seine eigenen konkreten Vorstellungen dabei macht. Es wird deshalb gefordert:

„Bevor auf berufsbildungspolitischer Ebene curriculare Entscheidungen über ein revidiertes Zielkonzept der Berufserziehung fallen, bevor „Schlüsselqualifikationen“ zur verbindlichen Vorgabe für die Ausbildung in Betrieb und Schule erklärt werden, sollte eine gründliche und vorurteilslose Aufklärung des Sachverhalts erfolgen, auf den sich die Wortführer der didaktischen Reform beziehen.“ (Zabeck 1989)

Bei einer solchen Bemühung um Aufklärung dürfte es zweckmäßig sein, sich zunächst einmal Klarheit über den Begriff der Schlüsselqualifikationen zu verschaffen.

Was also verbirgt sich hinter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen?

Da es sich offensichtlich um eine besondere Form von Qualifikation handelt, ist zunächst dieser Begriff ins Auge zu fassen. Der Terminus

der Qualifikation wird vielfältig und in mancherlei Bedeutung verwendet. Das liegt u. a. daran, daß er vor allem in drei theoretischen Kontexten eine Rolle spielt, nämlich im Zusammenhang mit der Arbeitsmarkt- und der Qualifikationsforschung, der Curriculumtheorie und der Kompetenztheorie. In der einschlägigen Literatur wird zu Recht darauf aufmerksam gemacht, daß der Qualifikationsbegriff ein „relationaler“ Begriff ist, d. h. er definiert sich in der Beziehung zwischen dem Individuum und seiner situativen Umwelt (Beck 1980). Der Begriff der Schlüsselqualifikationen läßt sich modellhaft darstellen, wenn man sich „Person“ einerseits und „Situation“ andererseits jeweils entgegengesetzt auf den Polen einer Achse zugeordnet vorstellt. Die Verbindung zwischen „Person“ und „Situation“, zwischen Individuum und Umwelt wird hergestellt durch das **Handeln** im Sinne einer Einheit von Denken und Tun (vgl. Dulisch 1986, S. 118f.).

In dem Maße, in dem das Individuum in der Lage ist, sich mit der Situation handelnd auseinanderzusetzen, sie zu gestalten, zu bewältigen, erlangt die Person Handlungsfähigkeit. Besitzt diese Handlungsfähigkeit einen gewissen Grad von Reife und einen abgrenzbaren situativen Bezug, sprechen wir von „Qualifikation“. Im Kontext der Arbeitsmarkt- und der Qualifikationsforschung begrenzt sich dieser Qualifikationsbegriff auf das vom Arbeitsmarkt nachgefragte Leistungspotential, das zur Bewältigung bestimmter beruflicher Situationen erforderlich ist. Allerdings darf Qualifikation dabei nicht zu einer bloß statischen Eigenschaft der Person werden.

Vielmehr erweist sich das Vorhandensein von Qualifikation immer erst und immer wieder neu in der Beziehung zu konkreten Arbeitsanforderungen, also durch „Einsetzbarkeit“ der Person und damit durch Verwertbarkeit ihres Leistungspotentials. In dem Maße, in dem konkrete berufliche Anforderungen sich wandeln, können auch

berufliche Qualifikationen sich verändern:

- sie „veralten“, wenn sie nicht mehr verwertbar erscheinen und nicht mehr gesellschaftlich belohnt werden;
- sie sinken im Wert, wenn ihre Verwertbarkeit z. B. durch konkurrierende Arbeitsmittel, die billiger sind, ersetzt wird. Es kann aber auch sein,
- sie steigen im Wert, weil z. B. Bedarfsänderungen eingetreten sind.

Die damit angedeuteten Spannungen und Diskrepanzen zwischen dem beruflichen Leistungspotential, den Qualifikationen, und den tatsächlichen aktuellen Qualifikationsanforderungen können erhebliche soziale Folgen haben, wie z. B. Arbeitslosigkeit bzw. sozialen Abstieg. Andererseits sind derartige Diskrepanzen zwar vorwiegend, aber nicht allein durch Markt- und Produktionswandlungen etwa aufgrund der neuen Technologien und ihrer organisatorischen Folgen bestimmt. Vielmehr können solche Diskrepanzen vor allem dann vermindert werden, wenn die Qualifikationen einerseits flexibel genug sind für wechselnde Anforderungen und wenn sie andererseits darüber hinaus eine Mitgestaltung dieser Anforderungen erlauben.

Genau in diese Richtung zielt das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Auf der „Skala“ zwischen „Person“ und „Situation“ rückt es den Schwerpunkt der Qualifikation ab von den konkreten spezialisierten Berufsanforderungen und verlagert ihn hin zum Zentrum der Persönlichkeit.

Schlüsselqualifikationen wie „Entscheidungsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Fähigkeit zur selbständigen Arbeitsgestaltung“ machen dies deutlich. Curriculumtheoretisch handelt es sich hier um Lernziele mit hohem Grad von Allgemeinheit und Komplexität. Kompetenztheoretisch gesehen bezeichnen Schlüsselqualifikationen die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) situationsgerecht je-

weils neu zu generieren (erzeugen) bzw. zu aktualisieren.

Schlüsselqualifikationen bezeichnen also gegenüber den bisherigen normativen Vorgaben der Berufsausbildung durch „Kenntnisse“, „Fertigkeiten und Fähigkeiten“ eine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit.

Diese wird mithin

- eher persönlichkeitsbezogen als situationsbezogen definiert,
- sie ist hinsichtlich ihrer Reichweite eher allgemein und situationsunabhängig als spezifisch und situationsgebunden,
- schon die Formulierung, wie z. B. „Problemlösungsfähigkeit“ oder „Kommunikationsfähigkeit“, läßt darauf schließen, daß Schlüsselqualifikationen eher abstrakt als konkret formuliert werden, in der Abstraktionshierarchie also höher angesiedelt sind,
- bzw. daß sie im Umfang eher komplex als einfach strukturiert sind, also z. B. nicht nur die Ebene der Ausführung, sondern auch die der Planung und Kontrolle umfassen.

Damit taucht nun zugleich aber die Frage auf nach dem Verhältnis dieser persönlichkeitsbezogenen, situationsübergreifenden, abstrakten und komplexen Schlüsselqualifikationen zu den bisher vorherrschenden arbeitsplatzbezogenen fachwissenschaftlich orientierten Qualifikationen. Ferner wäre zu fragen, wie denn die Lernprozesse beschaffen sein müßten, um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu begünstigen.

Ich gehe diesen Fragen nach und suche sie zu beantworten, indem ich

- zuerst Ansätze zur Begründung und Legitimation von Schlüsselqualifikationen darstelle,
- sodann zur Systematisierung von Schlüsselqualifikationen in vorliegenden Ansätzen und Konzepten Stellung nehme und
- Beispiele für die Bedeutung und Realisierung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen in Be-

trieb und Schule erörtere; diese Erörterung soll hinführen

- zur Kernfrage der didaktischen Bedeutung von Schlüsselqualifikationen hinsichtlich der Veränderung von Lerninhalten und Lernprozessen in schulischen und/oder betrieblichen Lernorten.

Zur Begründung und Legitimation von Schlüsselqualifikationen

Das Argument der mangelnden Prognostizierbarkeit konkreter Anforderungen – das Mertens-Konzept in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion –

In seinem 1973/74 veröffentlichten Plädoyer für ein Konzept von Schlüsselqualifikationen geht Mertens davon aus, daß die Bildungsplanung kaum auf verlässliche Befunde der Qualifikationsforschung sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zurückgreifen könne, da die auf dieser Forschung aufbauende Prognostik mit erheblichen Mängeln behaftet sei. Er will deshalb die „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung“ machen (Mertens 1974, S. 39). Mertens stellt die These auf, „daß das Obsoleszenztempo (Zerfallzeit, Veraltentempo) von Bildungsinhalten positiv mit ihrer Praxisnähe und negativ mit ihrem Abstraktionsniveau korreliert“. Er plädiert deshalb für Schlüsselqualifikationen, nämlich „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen“, sondern sich für eine große Zahl von Positionen und Funktionen zum gleichen Zeitpunkt und für die Bewältigung einer Sequenz von meist unvorhersehbaren Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens eignen (Mertens 1974, S. 39f.). Die Sicherung von Flexibilität angesichts ungesicherter Prognosen soll erfolgen anhand von

4 Typen von Schlüsselqualifikationen, nämlich

- **Basisqualifikationen** als Qualifikationen höherer Ordnung mit vertikalem Transfer auf spezielle Wissens- und Anwendungsgebiete. Sie liegen vor allem auf dem Gebiet der Denkschulung. Beispiel: logisches Denken. Lehrstoffbeispiel: formale Logik
- **Horizontalqualifikationen** sichern eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Menschheit (Informationen über Informationen). Lehrstoffbeispiel: Bibliothekskunde
- **Breiterelemente** sind solche speziellen Kenntnisse, die so bedeutsam zu sein scheinen, daß sie wie etwa Lesen und Schreiben heute bereits zu den Allgemeinbildungserfordernissen zählen. Lehrstoffbeispiel: Meßtechnik
- **Vintagefaktoren** sind solche Bildungsinhalte, die durch Innovationen entstandene Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen aufheben sollen. Lehrstoffbeispiel: Programmieretechniken.

Die alsbald einsetzende Kritik bezog sich u. a. (vgl. D. Elbers et. al. 1975) auf Art und Form der Inhalte, da die angestrebten Schlüsselqualifikationen offenbar nicht an komplexen Arbeitsaufgaben und ohne Bezug auf den Produktionsprozeß „an abstrakten Lehrgegenständen“ wie „formale Logik, Netzplantechnik, Semantik etc. vermittelt werden“ sollten (Boehm et. al. 1974, S. 158 f.). In diesem Zusammenhang wurde besonders auf die sich damit verschärfende Problematik des Transfers derartigen Wissens auf konkrete berufliche Situationen verwiesen (Reetz 1976, S. 807 f.).

Andererseits nahm G. Kutscha das Mertens-Konzept zustimmend in seine differenziert vorgetragenen „Bedingungsanalysen“ zur Entwicklung eines wissenschaftsorientierten „politisch-ökonomischen Curriculums“ (Kollegstufen-Modell NW) auf. Mit Bezug auf Befunde der Substitutions-, Mobilitäts- und Flexibilitätorschung stellt Kutscha

fest, daß die Orientierung an „fachlich grundlegenden Schlüsselqualifikationen“ in kaufmännischen Ausbildungsberufen besonders günstig seien. Deswegen liege die These nahe, daß durch „gezielte Konzentration der Ausbildung auf berufsübergreifende Qualifikationsakzente Disposition und fachliche Eignung zur Mobilität positiv beeinflusst werden könnte“ (Kutscha 1976, S. 80). Teilt man diese Prämissen, gewinnt die Option für ein (wirtschafts-)wissenschaftliches Curriculum in der (kaufmännischen) Berufsausbildung an Plausibilität.

Demgegenüber ist jedoch die gegenwärtige Diskussion um die Schlüsselqualifikationen gerade dadurch gekennzeichnet, daß sie nicht mit wissenschaftsorientiertem, sondern mit handlungsorientiertem Lernen in Verbindung gebracht wird.

Veränderungen des Beschäftigungssystems

In gegenwärtigen Begründungen für die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wird der Gesichtspunkt mangelnder Prognostizierbarkeit nicht mehr betont. Vielmehr werden gerade mit Bezug auf Befunde der Qualifikations- und Berufsforschung neue Veränderungen und Entwicklungen im Beschäftigungssystem zum Anlaß genommen, die Aus- und Weiterbildung an einem Konzept von Schlüsselqualifikationen zu orientieren. Diese Veränderungen betreffen vor allem Tätigkeits- und Anforderungsveränderungen auf Grund des Wandels von Marktstrukturen und der Einführung der neuen Technologien sowie die teilweise damit verbundenen **organisatorischen** Veränderungen in den Betrieben. Einschlägige Untersuchungen wie die von Kern/Schumacher (1984) und von Baethge/Oberbeck (1986) belegen Veränderungen der betrieblichen Organisations- und Arbeitsstrukturen weg von stark arbeitsteiligen und hin zu mehr funktionsintegrativen und ganzheitlichen Formen. Im gewerblichen Bereich führen demnach veränderte Produktionskonzepte

zur Veränderung der qualitativen Bedeutung menschlicher Arbeitsleistung. Es wird von einem neuen Typus des Produktionsfacharbeiters gesprochen (vgl. Stratmann 1987, S. 9, Kern/Schumann 1984, S. 19).

Ähnlich der These Kern/Schumanns vom „Ende der Arbeitsteilung“ beschreiben Baethge/Oberbeck in bezug auf die Zukunft des Angestellten den „Abschied vom Taylorismus“. Im Unterschied zur bisherigen Form bloß substitutiver Rationalisierung hat die Einführung der neuen Technologien dennoch eine **„systemische Rationalisierung“** zur Folge, die eine neue Stufe in der Entwicklung von Büroarbeit darstellt (Baethge/Oberbeck, S. 27). Aus systemischer Rationalisierung und unmittelbarem EDV-Einsatz resultiert eine veränderte **Handlungsstruktur qualifizierter Sachbearbeitung**.

Um dieser Handlungsstruktur kaufmännisch-verwaltender Sachbearbeitung entsprechen zu können, bedarf es eines professionellen Verhaltensstils, der z. B. für alle unmittelbar am Markt operierenden Angestellten – „durch die zeitliche Verdichtung von Entscheidungsprozessen und durch eine Zunahme zweckgerichteter offensiver Kommunikation mit Kunden und/oder Lieferanten geprägt“ sei. „Seine Beherrschung ist abhängig von guten Fachkenntnissen, einer hohen intellektuellen Flexibilität im Umgang mit wechselnden Situationen, ausgeprägten analytischen Fähigkeiten zur Interpretation von Informationen und einer differenzierten sozial-kommunikativen Kompetenz.“ (Baethge/Oberbeck 1986, S. 290).

In berufssoziologischen Befunden wird des weiteren darauf hingewiesen, daß die organisatorischen Veränderungen zu einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen auf die unteren Hierarchieebenen führe, so daß hier neben neuen arbeitsprozeßbezogenen vor allem neue **soziale Fähigkeiten** der Mitarbeiter verlangt würden. Schließlich werde in diesen neuen

Organisationsformen sehr viel stärker als vorher die Fähigkeit zu autonomem Handeln, zu selbständiger Problemlösung erforderlich werden (M. Brater 1987, S. 130f.). Aufgrund der Befunde wird eine „Neuorientierung der Berufsbildung“ für notwendig gehalten, in der neben dem berufsfachlichen Kern solche Ausbildungsinhalte wichtig seien, die „zu Flexibilität, Mobilität, Beherrschung und Gestaltung von Veränderungsprozessen befähigen“ (Benteler/Fricke 1988, S. 69).

Auch aus der Perspektive betriebswirtschaftlicher **Personalentwicklung** erhalten derartige Schlüsselqualifikationen eine besondere Bedeutung. Die Betriebe sind, je mehr die Personalkosten zunehmend Fixkostencharakter tragen, darauf angewiesen, daß die vorhandenen Mitarbeiter lernfähig und flexibel sind und sich in wechselnde Arbeitsgruppen einfügen. Flexibilität, Arbeitsmotivation, Leistungsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit sind Kompetenzen, die mindestens als ebenso bedeutsam erachtet werden wie die berufsfachlichen Qualifikationen. Die Flexibilisierung des sog. Humankapitals ist eine wichtige Maxime gegenwärtiger personalwirtschaftlicher und ausbildungsstrategischer Konzepte (Meyer-Dohm 1986, S. 18ff.; Koeder/Stein 1988).

Pädagogische Begründungen aus der Perspektive des Individuums

In der Diskussion um die Schlüsselqualifikationen sind die Ansätze zur Begründung und Legitimation, die aus der Perspektive des Arbeitsmarktes und der beruflich-betrieblichen Anforderungen argumentieren, vorherrschend. Begründungen für Schlüsselqualifikationen, in denen aus der Perspektive des Individuums und seiner Bildungsansprüche argumentiert wird, scheinen in der gegenwärtigen Diskussion eine untergeordnete Rolle zu spielen. Im Gegensatz dazu war in der Bildungsdiskussion zu Anfang der 70er Jahre der Bildungsanspruch des Individuums die entscheidende Argumentationsfigur auch im Zusammenhang

mit Begründungen und Postulaten, die eine ähnliche Zielsetzung wie das Konzept der Schlüsselqualifikationen aufweisen. So formuliert der Deutsche Bildungsrat im Strukturplan 1970 im Kontext von allgemeinem und beruflichem Lernen, daß der einzelne über seine spezialisierte Tätigkeit in der Berufswelt hinaus über **allgemeine Fähigkeiten** verfügen soll, die zur Erkenntnis von Zusammenhängen „zu selbständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung führen sollen“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 35). In bezug auf die Lernzielproblematik wird für das Individuum ein **ausgewogenes Verhältnis von fachlichen und nichtfachlichen, allgemeinen Lernzielen** gefordert (problemlösendes Denken, selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung) (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 83f.). Diese Programmatik hat in der Folgezeit in der Praxis der Berufsausbildung allerdings nur vereinzelt einen angemessenen Niederschlag gefunden. Vielmehr dominiert seit den 70er Jahren in Berufsschulen und auch in der betrieblichen Ausbildung die Programmatik der Lernzielorientierung. Mit ihr ist u. a. die Tendenz verbunden, Ausbildungs- und Unterrichtspraxis auf dem Niveau „atomistischer“ Wissensreproduktion festzuschreiben und in beziehungslose Theorie-Praxis-Teile zu spalten (Kutscha 1980, S. 495f.; Lennartz 1984; Reetz/Seyd 1983). Ein Reformansatz zur Verbreiterung der Basis für das Erlernen beruflichen Handelns wie der der beruflichen Grundbildung hat sich letztlich nicht voll durchsetzen können; weniger aus didaktischen Gründen als aus interessenpolitischen Gründen der Erhaltung der „Verfügbarmacht über das Qualifikationsprofil... der Jugendlichen“ (Wiemann 1983, S. 120; vgl. Koll 1981, S. 213ff.).

Der berufspädagogisch wohl bedeutendste Reformsatz der 70er

Jahre, der auch in der Gegenwart fortwirkt (Cromme et. al. 1988), das Kolleg-Stufen-Modell Nordrhein-Westfalen, intendiert u. a. eine auf Allgemeinbildung gerichtete Erweiterung der Berufsbildung durch Wissenschaftsorientierung, die die (Ideologie-)Kritik wissenschaftlicher Ergebnisse und Methoden mit einschließt. In der Berufsbildung geht es dabei auch um die Entwicklung kognitiver Instrumente . . . , um die Ausbildung flexibler kognitiver Strukturen, welche Produktivität und Kreativität ermöglichen sollen (Kollegstufe NW 1972, S. 26). Die hier angestrebte Verbindung von Beruflichkeit und Wissenschaftlichkeit eröffnet die Chancen zum Erwerb höherer kognitiver Kompetenz. Damit ist aber auch das Risiko verbunden, daß der Kompetenzerwerb durch unangemessenen Umgang mit dem „Sprachspiel“ Wissenschaft behindert wird. Dies zeigen gerade die didaktisch-sprachkritischen Untersuchungen zu den Wirtschaftswissenschaften und ihrer Verwendung im Unterricht (Kroeber-Riehl 1972; Reetz/Witt 1974; Reetz 1976; Kutscha 1976 S. 107f.).

In dieser Zielsetzung höherer kognitiver Kompetenz besteht eine partielle Übereinstimmung mit der des Schlüsselqualifikations-Konzepts. Doch das Kollegstufenmodell erstrebt über Wissenschaftsorientierung vor allem die Gleichwertigkeit beruflicher und herkömmlich (allgemeiner) gymnasialer Bildung und gerät damit in die Auseinandersetzung kontroverser bildungs- und interessenpolitischer Kräfte.

Demgegenüber erfreut sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen allgemeiner Zustimmung. Dies wohl vor allem auch, weil ihm wegen seiner arbeitsmarktpolitischen Herkunft im Unterschied zur bildungspolitischen Zielsetzung der 70er Jahre das Moment der (Ideologie-)Kritik fehlt. Denn bei den Bemühungen, berufliche Bildung aus funktionalistischer Verengung zu lösen und **fachliche mit allgemeinen Lernzielen zu verbinden**, wurde in den 70er Jahren häufig auf die Ideologiekritik von Haber-

mas und seine Interessenlehre zurückgegriffen (vgl. Leu 1978). Die Thematisierung des technischen praktischen und emanzipatorischen Erkenntnisinteresses in der (Berufs-)Pädagogik geriet alsbald zu einer polarisierenden Gegenüberstellung von technischem Interesse mit dem ihm zugeordneten zweckrationalen Handeln und emanzipatorischem Interesse mit dem auf Kritik reduzierten kommunikativen Handeln. Vernachlässigt wurde das „praktische Erkenntnisinteresse“; „denn wer sich fortan auf Habermas berief, meinte durchweg das **emanzipatorische Erkenntnisinteresse**“ (Lange 1982, S. 738). Dies fand seinen Niederschlag im Prinzip der Kritik, das in Form „allgemeiner“ Reflexions- und Kritikfähigkeit eine Art übergeordneter Instanz für „bloß“ berufliche, technisch-fachliche Qualifikationen bilden sollte.

Damit wurde dem Allgemeinen eine mehr komplementäre Funktion zugewiesen. Vernachlässigt wurde der Gedanke, daß doch gerade auch fachliche Qualifikation als das „Besondere“ einen wesentlichen Beitrag zur Kompetenzweite und zu deren Qualität und Komplexität leisten könne (Leu 1978, S. 32; vgl. dazu auch Witt 1982, S. 766ff.). Insofern verstellt die Konzeptualisierung des Verhältnisses von Berufs- und Allgemeinbildung nach der abstrakten (Gattungs-)Interessenlehre von Habermas leicht den Zugang zum konkreten beruflichen Handeln und **seinen** Generalisierungsmöglichkeiten. Als angemessener mag daher ein handlungsbezogenes Konzept anzusehen sein, in dem fachliche auf allgemeine, praktische auf theoretische Kompetenzen zu beziehen sind (Leu 1978, S. 32f.).

Die „bewußte Handlungsfähigkeit“ des Auszubildenden gegenüber bloßer Funktionsfähigkeit betont auch Brater in seinen Diskussionsbeiträgen, in denen er davor warnt, die „Anforderungen des Beschäftigungssystems“ – „ohne Vermittlung über ein Bildungs- bzw. Persönlichkeitskonzept zu Zielen und Aufgaben des Bildungssystems zu

machen“ (Brater 1983, S. 37). Er ist einer der wenigen in der gegenwärtigen Diskussion um die Schlüsselqualifikationen, die pädagogisch aus der Perspektive des Individuums argumentieren, zu denen aber auch jene gezählt werden können, die berufliche Mobilität zur Leitmaxime berufsbildender Maßnahmen erheben (vgl. z. B. Dederich 1978; Koil 1981). Die Bedingungen des Beschäftigungssystems für die Persönlichkeitsentwicklung werden dabei von Brater besonders optimistisch gesehen. Er stellt sein betriebspädagogisch erprobtes Konzept zur Erlangung von Schlüsselqualifikationen in den Zusammenhang individueller Persönlichkeitsbildung. Demzufolge verlangen die Arbeitsverhältnisse heute ganz konkret eine „Entfaltung der Persönlichkeit“, eine „Entwicklung autonomer Handlungsfähigkeit, Vielseitigkeit“ und „moralischer Reife“ als konstitutive Elemente dessen, was heute real Persönlichkeit sein kann. Allerdings müsse die Ausbildung pädagogisch bewußt und gezielt im Sinne der neuen Aufgaben und Lernmöglichkeiten umgestaltet werden; es sei geradezu die historische Aufgabe des Ausbildungswesens und der Berufspädagogik „jene perspektivenreiche Bildungschance nicht ungenutzt verstreichen zu lassen, die sich gegenwärtig aus dem Beschäftigungssystem bietet“. Deshalb sei es erforderlich, daß sich die Berufsbildung in der Praxis von zahlreichen traditionellen Fixierungen löse, insbesondere „von ihrer Bindung an die fachlichen Lernzielkataloge der Berufsbilder“. (Brater 1987, S. 134). Es gehe darum, eine relativ breit angelegte selbständige berufliche Handlungsfähigkeit zu vermitteln, „dieses übergeordnete Lernziel der beruflichen Bildung schließt bei genauer Prüfung nicht nur eine ‚ganzheitliche‘ Bildung der kognitiven, affektiven und sensomotorischen Kräfte ein, sondern ebenso soziales Lernen und die Förderung politischen Bewußtseins“. (Brater 1987, S. 135).

Interessant ist in diesem Ansatz besonders, daß hier mit dem Konzept

der Persönlichkeitsentwicklung ausdrücklich am neuhumanistischen Bildungskonzept angeknüpft wird: Durch pädagogische Gestaltung von Lernen und Arbeiten soll ein Konzept von Schlüsselqualifikationen als Persönlichkeitsbildung realisiert werden. Es fragt sich jedoch u. a., ob die von Brater unterstellte Konvergenz betrieblicher und pädagogischer Intentionen der Realität entspricht.

Zur Systematisierung von Schlüsselqualifikationen

Es sollte jedoch an dieser Stelle nicht vergessen werden, daß der auf W. v. Humboldt sich berufende Versuch, individuelle Ansprüche der Persönlichkeitsbildung gegenüber den Zwecken gesellschaftlicher Institutionen durchzusetzen, eines der dominanten Themen und Motive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit ihrer Entstehung ist. Der Boden ist demzufolge bereitet für Anregungen, das Konzept der Schlüsselqualifikationen mit dem der Persönlichkeitsentwicklung zu verbinden.

Besonderes Merkmal der Schlüsselqualifikationsdebatte ist es, daß die Schlüsselqualifikationen jeweils nicht als einzelne Qualifikationen, sondern als Qualifikationskataloge bzw. Lernzielsysteme diskutiert werden. Es wäre nun interessant zu wissen, ob diesen Systemen nur ordnende und aufzählende Funktion zukommt oder ob in ihnen nicht die Grundidee der Schlüsselqualifikationen zum Ausdruck kommt, nämlich Ganzheit und Geschlossenheit im Bildungsprozeß. In der Tat werden solche Ansprüche auf Geschlossenheit sichtbar. Dabei sind neben vorwiegend pragmatisch aufzählenden Katalogen vor allem zwei Varianten der Systematisierung von Schlüsselqualifikationen zu unterscheiden, nämlich solche, die mehr aus der Perspektive der Diskussion um die neuen Technologien und der Qualifikationsforschung mit entsprechenden Modellversuchen formuliert werden, und andere, die

einen mehr bildungstheoretischen Hintergrund erkennen lassen.

Als Beispiel für die technologieorientierte Systematik mag die Gruppierung gelten, die U. Laur-Ernst mit Rückgriff auf ein Forschungsprojekt zur Entwicklung von Ausbildungsmitteln im Bereich der CNC-Technik vorgeschlagen hat. Unterschieden wird hier folgendermaßen:

1. technikspezifische, formalmethodische Qualifikationen (z. B. Kenntnis von Bedienen, Prozeduren für computerisierte Produktionsmaschinen, programunierlogisches Denken),
2. fachinhaltlich übergreifende, „interdisziplinäre“ Kompetenzen (z. B. Elektronik-Kenntnisse für den Metallfacharbeiter) und
3. generell relevante technikunabhängige, personenbezogene Fähigkeiten (z. B. kooperatives Verhalten, Kreativität).

Betont wird in diesem Konzept die inhaltliche Gebundenheit auch der personbezogenen Fähigkeiten. Es gehe nicht um eine „formale Bildung“, auch nicht um eine reine Persönlichkeitsbildung, vielmehr „um eine ziel- und gegenstandsgebundene Entwicklung dieser Fähigkeiten“ (Laur-Ernst 1988).

Die zweite Systematisierungsvariante ist stärker persönlichkeitsorientiert und basiert auf der traditionellen bildungstheoretischen Einteilung in „materiale“, „formale“ und „Persönlichkeits“-Bildung. Als „materiale“ Schlüsselqualifikationen werden dabei solche Kenntnisse und Fertigkeiten benannt, die die wirtschaftliche und soziale Allgemeinbildung, die elektronische Datenverarbeitung betreffen. Als „formale“ Schlüsselqualifikationen gelten z. B. selbständiges, logisches und kritisches Denken, Gewinnen und Verarbeiten von Informationen, selbständiges Lernen, Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit, und als „personale“ Schlüsselqualifikationen werden z. B. Kooperationsbereitschaft, Eigenständigkeit, Leistungsbereitschaft sowie die Arbeitstugenden Zuverlässigkeit, Exaktheit usw. benannt (vgl. z. B. Refa 1989; Schelten 1987).

In diesem Ansatz ist sicherlich etwas von der bildungstheoretischen Idee der Ganzheitlichkeit von Schlüsselqualifikationen enthalten. Positiv einzuschätzen ist auch, daß die Wissensbasis von Schlüsselqualifikationen ausdrücklich genannt wird. Dies ist zu betonen gegenüber manchen pragmatischen Interpretationen von Schlüsselqualifikationen, in denen vernachlässigt wird, daß Ziele höherer Komplexität die Wissensbasis mit einschließen.

Kritisch ließe sich gegenüber diesem Systematisierungsansatz einwenden, daß die auf F. Schlieper zurückgehende Dreiteilung material – formal – personal logisch nicht stringent ist, da personale entweder auch materiale oder formale Ziele sind. Zu bedenken ist ferner, daß die Unterscheidung material – formal einen Dualismus von Wissen und Können suggeriert, den es ja gerade zu überwinden gilt.

Betrachtet man die Systematisierungsansätze im Hinblick auf die dahinter stehenden theoretischen Konzepte, so zeigt sich, daß jeweils curriculum- bzw. lernzieltheoretisches Vokabular sich mengt mit der persönlichkeitspsychologischen Begrifflichkeit. Mithin wäre zunächst einmal zu theoretisch angemessener Systematik vorzustoßen, wenn man zur Strukturierung entweder auf Curriculumtheorien oder auf Persönlichkeitstheorien zurückgriffe.

Curriculum theoretisch könnte folgendermaßen angesetzt werden: Geht man davon aus, daß es sich bei Schlüsselqualifikationen um solche mit relativ hoher **Komplexität** (mehrere Dimensionen des Verhaltens) und **Abstraktion** (große Zahl subsumierbarer Situationen) handelt, so ließen sich diese Begriffe auch zur Systematisierung der Schlüsselqualifikationen heranziehen.

Wie in der **Lernziel Diskussion** bereits verwendet (vgl. Schmitt 1983), ergäbe sich eine **Matrix**, auf deren Feldern der Komplexitäts- bzw. Ab-

straktionsgrad der jeweils in Frage stehenden Schlüsselqualifikation abzutragen wäre. Die Zweckmäßigkeit einer solchen Systematik ergibt sich allein schon daraus, daß Komplexitäts- und Abstraktionsgrad häufig miteinander verwechselt werden bzw. daß nur Abstraktion und nicht Komplexität Berücksichtigung finden (wie z. B. bei Mertens). Soll eine derartige Systematik zugleich Verwendung als Lehrzielsystem finden, so muß man sich darüber im klaren sein, daß es sich hier um eine Lernzielformulierung mittels Dispositionsbegriffen handelt. So ist z. B. die Disposition „Selbständigkeit“ bei einer Person zu vermuten, wenn entsprechendes Verhalten entsprechend häufig auftritt. Es handelt sich hier zwar um ein hypothetisches Konstrukt, aber zugleich um einen sinnvollen interpretativen Begriff, der „das regelmäßige Auftreten unterschiedlicher, inhaltlich aber verwandter autonomer Verhaltensweisen“ erklärt (Schmitt 1983, S. 612). Die Verwendung dieser Matrix setzt jedoch erhebliche theoretische Vorarbeit voraus, wobei der Zusammenhang zwischen erwünschter Disposition (Schlüsselqualifikation) und einem bestimmten Spektrum von Verhaltensweisen begründet

dargestellt werden müßte. Taxonomische Vorschläge aus der Praxis der Berufsausbildung (vgl. Siemens-Studie PETRA), die partiell auf der Linie der vorgeschlagenen Matrix liegen, zeigen jedoch, daß bei der Zuordnung von Verhaltensweisen zu Dispositionszielen (Schlüsselqualifikationen) eher pragmatisch als überprüft theoretisch verfahren wird.

Um zu einem theoretisch wie praktisch umfassenden Konzept von Schlüsselqualifikationen zu gelangen, das auch den Ansprüchen einer ganzheitlich orientierten Persönlichkeitsbildung Rechnung trägt, sollte man auf entsprechende Persönlichkeitstheorien zurückgreifen. Eine pädagogisch-anthropologisch orientierte Theorie dieser Art, die auch mit modernen psychologischen Persönlichkeitstheorien kompatibel ist, wurde von Heinrich Roth entwickelt.

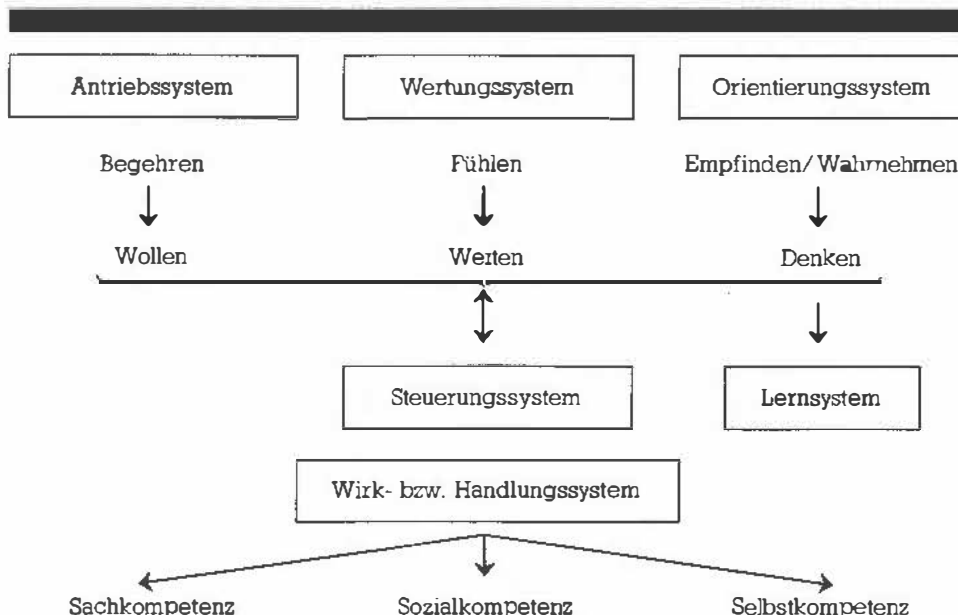
Im Mittelpunkt der Rothschen Persönlichkeitslehre steht die **menschliche Handlungsfähigkeit**. Nach der Eigenart ihres Beitrages für das menschliche Handeln faßt Roth sehr unterschiedliche „Systeme menschlicher Kräfte und Fähigkeiten“ zusammen (1966, Bd. 1, S. 366 ff.).

Roth deutet die menschliche Entwicklung als „zunehmende Freiheit aus instinktiven Verhaltensregelungen und den durch die primären Sozialisationsprozesse in uns automatisierten sozialen und moralischen Verhaltensnormen.“ (Roth 1971, S. 447). Die pädagogische Aufgabe besteht deshalb in der Entwicklung reifer Handlungsfähigkeit durch Entfaltung und Förderung der fünf vorgelagerten Systeme und mittels Ausdifferenzierung des Wirk- bzw. Handlungssystems durch Entfaltung und Vermittlung

- sacheinsichtigen Verhaltens und Handelns (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit)
- sozialeinsichtigen Verhaltens (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit)
- werteinsichtigen Verhaltens (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit).

In einer **Systematik von Schlüsselqualifikationen**, die auf einem solchen Persönlichkeitsmodell basiert, wären mithin **Verhaltensbereitschaften** in Form von Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen zu unterscheiden, die dem **beruflichen Handlungssystem biographisch vorgelagert** sind, von solchen Verhaltensbereitschaften, die das **berufliche Handeln selbst betreffen**. Somit wären zur **ersten Gruppe** vor allem **Einstellungen und Haltungen** zu rechnen, die aus dem Antriebssystem (z. B. Leistungsmotivation), aus dem Wertssystem (z. B. Verantwortungsbewußtsein), aus dem Orientierungssystem (z. B. Abstraktionsfähigkeit) aus dem Lernsystem (z. B. Fähigkeit zur Revision verfestigter Begriffe/Schemata) und aus dem Steuerungssystem (z. B. Aufrechterhaltung von Ausdauer, Interesse) resultieren. Diese persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten und Einstellungen wären zu unterscheiden von den Schlüsselqualifikationen, die stärker auf berufliche Situationsfelder bezogen sind. Dabei geht es entweder mehr um leistungs- und berufsaufgabengerichtete kognitive Fähigkeiten oder um sozialgerichtete, kommunikative Fähigkeiten. Mithin ließen sich unterscheiden:

Persönlichkeitsmodell nach H. Roth)*



*) H. Roth 1966, S. 367ff.; 1971, S. 203ff. und S. 379ff.

persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten

(Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen, charakterliche Eigenschaften, wie z. B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft),

leistungs-, tätigkeits-, aufgabengerichtete Fähigkeiten

(z. B. Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln),

sozialgerichtete Fähigkeiten

(Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw.).

Dabei wäre zu überlegen, ob die hier so bezeichneten persönlichen charakterlichen Grundfähigkeiten überhaupt als Schlüsselqualifikationen zu bezeichnen wären. Einem Vorschlag Schmiels folgend sollte dies nur gelten für allgemeine Qualifikationen, die den folgenden 4 Kriterien genügen:

Schlüsselqualifikationen müssen

1. berufsübergreifend wichtig sein,
2. modernen technologischen Anforderungen der Zeit entsprechen,
3. menschliches humanes Verhalten sichern helfen,
4. Veränderungen meistern helfen (Schmiel 1988).

Die Systematisierung nach dem Rothschen Persönlichkeitsmodell bietet den Vorteil theoretischer Begründbarkeit und konzeptioneller Geschlossenheit. Es finden alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, nämlich die des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns Berücksichtigung. Kritiker, die die kognitive Kopflastigkeit des Schlüsselqualifikations-Konzeptes beklagen, finden hier Aufklärung sowohl über den Zusammenhang emotional-motivationaler Voraussetzungen kognitiver Leistungsfähigkeit wie andererseits über die kognitive Bedingtheit menschlichen Fühlens, Wollens und Handelns.

(Fortsetzung folgt in der nächsten Ausgabe BWP 6/89.)

„Unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems“

Peter Meyer-Dohms Aussagen in seinem Beitrag „Unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems“ sind ein wichtiger Beitrag zur Debatte über die „besonderen Berufe für lernschwache Jugendliche“. Sie besagen nämlich nichts anderes, als daß Berufsordnungen, die sich nicht am langfristigen Qualifikations- und Beschäftigungsbedarf der Wirtschaft orientieren, keine Aussicht auf dauerhafte Beschäftigung eröffnen. Diese Aussage trifft nicht irgend jemand. Prof. Dr. Peter Meyer-Dohm ist für die Ausbildung eines der größten Ausbildungsbetriebe der Bundesrepublik Deutschland, der Volkswagenwerk AG in Wolfsburg, verantwortlich.

Peter Meyer-Dohm beschreibt das zukunftsorientierte Ausbildungskonzept: Die Berufsausbildung muß breit angelegt sein, womit erst die vielfältige Einsatzfähigkeit der ausgebildeten Mitarbeiter ermöglicht wird. Aus der Unternehmenssicht erleichtert eine solch breite Ausbildung die Personalplanung und die Einführung neuer Techniken. Gleichwohl ist eine solche Ausbildung nicht nur aus der Sicht der Unternehmensleitung eine langfristig sinnvolle und die Anpassung an die technisch-ökonomische Entwicklung fördernde Investition. Sie hat ganz konkrete Vorteile für den einzelnen Arbeitnehmer: Auszubildende erhalten eine relativ einheitliche Berufs-Ausbildung, „die gleichen Ausbildungschancen, und es entstehen keine z. B. von der Vorbildung abhängige Klassen mehr oder weniger intensiv ausgebildeter Jugendlicher“ — so die zu unterstützende Position des Autors.

Der Autor vertritt damit die Auffassung der im Bundesinstitut für Berufsbildung bei der Neuordnung der Berufe zusammenarbeitenden Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, daß die seit 1969 geltenden Normen des Berufsbildungsgesetzes auch heute noch ausreichende Instrumente für die unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems bieten. Das Berufsbildungsgesetz von 1969 ist Ausdruck der öffentlichen Verantwortung für die betriebliche Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Sie drückt sie im konkreten Vollzug dadurch aus, daß der Staat die Kompetenzen für die materielle Regelung der Berufsausbildung wahrnimmt, während er die Durchführung der Berufsausbildung quasi treuhänderisch auf die Privatwirtschaft und öffentlichen Verwaltungen übertragen hat. Mit der staatlichen Anerkennung der Ausbildungsberufe werden über die bildungspolitischen Normen hinaus weitgehende sozialrechtliche Absicherungen und tarifrechtliche Verbindlichkeiten bewirkt.

Dieses Berufsausbildungssystem lebt vom offenen Zugang zu allen Berufen, d. h. es gibt keine staatlich verordneten „Abiturientenberufe“ oder „Sonderschülerberufe“. Gleichwohl sind die Anforderungsprofile der ca. 380 Berufe so unterschiedlich, daß sie auch Jugendlichen ohne Schulabschluß eine reale Chance bieten, einen am Arbeitsmarkt verwertbaren Ausbildungsabschluß zu erreichen. Die vom Berufsbildungsgesetz gebotenen Möglichkeiten der individuellen Verkürzung der Berufsausbildung für Jugendliche mit besseren Schulabschlüssen und der individuellen Verlängerung der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche bieten im Rahmen der Norm genügend Flexibilität, um allen eine breite Grundlage in einem anerkannten Ausbildungsberuf zu geben.

Peter Meyer-Dohm hat wie viele seiner Kollegen in Großbetrieben den Nachweis erbracht, daß gerade benachteiligte Jugendliche, denen in ihrer Schullaufbahn allzu häufig Unfähigkeit bescheinigt worden war, unter der Anleitung erfahrener Ausbilder in der praktischen Berufsausbildung ungeahnte Lernerfolge erzielen. Gerade dieses soziale Engagement deutscher Großbetriebe in der Berufsausbildung hat wesentlich dazu beigetragen, daß das duale System weltweit als Waffe gegen die drop outs, die aus dem Bildungssystem Herausfallenden, gefeiert wird. Es ist zu wünschen, daß die deutschen Großbetriebe, namentlich auch die Volkswagenwerk AG, ihr Ausbildungsplatzangebot trotz sinkender Schülerzahlen nicht zurückfahren, sondern die herausragenden Fähigkeiten ihrer Ausbilder und die exzellente Ausstattung ihrer Lehrwerkstätten einem steigenden Anteil benachteiligter Jugendlicher zugute kommen lassen.

Unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems Ursache für ungenügende Anpassung an die technisch-ökonomische Entwicklung?*)

Peter Meyer-Dohm, Wolfsburg

Einleitung

Die Beschäftigung mit Fragen der Ausbildung hat eine lange Tradition im Verein für Socialpolitik. Bereits 1875 befaßte man sich auf einer Tagung mit Problemen der Lehrlingsausbildung. Im Mittelpunkt der Kritik stand damals der Einsatz der Auszubildenden als billige Arbeitskraft: Der Lehrling ist „nur Lauf- und Arbeitsbursche, zuweilen Küchenmagd und Kindermädchen, nur in der Zwischenzeit, oft wenn bereits Feierabend sein sollte, werden ihm die ersten Handgriffe beigebracht“.¹⁾ Nicht zuletzt wegen des häufigen vorzeitigen Verlassens der Lehre erfolgte eine Ausbildung für „begrenzte Hantierung“, um möglichst bald aus dem Lehrling Gewinn zu ziehen.²⁾

Die Konsequenzen dieser unzureichenden Qualifizierung für die Wirtschaft wurden ebenfalls erkannt. So stellten viele Tagungsredner fest, daß die deutschen Waren auch wegen der schlechten Ausbildung eine mangelnde Qualität aufwiesen und damit nicht international konkurrenzfähig seien.³⁾ Zur Regelung bestimmter Mindestanforderungen wurden daher damals „Normativvorschriften“ gefordert.⁴⁾

Während man 1875 noch einen Regelungsbedarf im Bildungsbereich zu erkennen glaubte, stellt sich heute im Rahmen der allgemeinen Deregulierungsdiskussion die Frage nach einem Abbau staatlicher Regeln.⁵⁾ Die Einengung der betrieblichen Handlungsfreiheit durch Vorschriften und Normen

wird vor allem wegen der vermuteten wettbewerbsverzerrenden Wirkungen sowie der zu beobachtenden Senkung der Innovations- und Investitionstätigkeit in den regulierten Bereichen kritisiert.⁶⁾

Die Deregulierungsbewegung setzte Ende der 70er Jahre in den USA ein: Der Lockerung von Preisvorschriften und Zulassungsbeschränkungen im Flugverkehr folgte der Abbau staatlicher Vorschriften im Fernmeldewesen, im Bank- und Börsengewerbe, auf dem Energiesektor und im Transportwesen.⁷⁾

Ob eine solche Deregulierung auch für das Ausbildungssystem gefordert werden muß, soll im folgenden geprüft werden. Wir leben in einer dynamischen, durch ständigen Wandel gekennzeichneten Gesellschaft. Überall zeigen sich merkbare Veränderungen — in unseren Denk- und Verhaltensweisen, den politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, der technischen Ausrüstung, den Produktions- und Organisationsmethoden und anderen Bereichen mehr. Diese Veränderungen vollziehen sich in unterschiedlicher Geschwindigkeit, treten auch schubweise auf und fordern Neuorientierungen heraus. Die Unternehmung ist in einer sich vielfältig wandelnden Umwelt ebenfalls zu — teilweise tiefgreifenden — Wandlungen genötigt. Gleichzeitig erweist sie sich auch als innovativer Akteur im Prozeß der Veränderungen.

Die Aufgabe des betrieblichen Bildungswesens besteht dabei vor-

nehmlich in der qualitativen Anpassung der Humanressourcen an die Erfordernisse des Unternehmens.⁸⁾ Die betriebliche Ausbildung muß daher unter Berücksichtigung des ökonomisch-technischen Wandels erfolgen. Angesichts der Geschwindigkeit des sich in der Umwelt und der Unternehmung vollziehenden Wandels stellt sich die Frage, ob dieser Anspruch sich vereinbaren läßt mit den Rigiditäten, die zwangsläufig mit Normierungen verbunden sind.

Zur Klärung dieser Frage bedarf es in einem ersten Schritt der Darstellung des Ausbildungssystems und der wesentlichen staatlichen Regeln. In einem zweiten Schritt werden die Auswirkungen dieser Normierung beschrieben und aus Sicht der jeweiligen Interessengruppen beurteilt — insbesondere im Hinblick auf die Anpassungsfähigkeit der Ausbildung an den technisch-ökonomischen Wandel. Im letzten Teil des Beitrages soll auf die neuen Ausbildungsordnungen für Metall- und Elektroberufe eingegangen und ein Ausblick auf die geplante Umsetzung der Neuordnung gegeben werden.

Das duale System der Berufsausbildung

Die Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland wird in einem dualen System kooperativ von den i. d. R. privaten Betrieben und den öffentlichen Berufsschulen durchgeführt. Die Betriebe der Wirtschaft übernehmen in diesem System die stärker praxisorientierte Seite der Berufsausbildung, während in den staatlichen Berufsschulen die dazugehörigen theoretischen Kenntnisse vermittelt werden. Der Auszubildende hat somit eine Doppelrolle: Er ist Schüler und — auf der Grundlage des mit dem Unternehmen geschlossenen Ausbildungsvertrages — Auszubildender zugleich (vgl. Abb. 1).

Die Berufsausbildung erfolgt in einem föderativen System mit unterschiedlichen Kompetenzen von

*) Genehmigter Abdruck aus: Schriften des Vereins für Socialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Neue Folge Band 178, Beschäftigungsprobleme hochentwickelter Volkswirtschaften, Duncker + Humblot, Berlin 1989, S. 417–434.

Bund und Ländern. Während ein Bundesgesetz die betriebliche Ausbildung regelt, sind die Länder für die Gestaltung des Berufsschulunterrichts verantwortlich.

Diese verteilten Zuständigkeiten müssen nicht zwangsläufig zu unterschiedlichen, miteinander nicht zu vereinbarenden Lösungen für Bildungsaufgaben führen. Die Ständige Konferenz der Kultusminister nimmt die notwendige Abstimmungsaufgabe wahr und bemüht sich um die Verfolgung gemeinsamer Ziele.

Die unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems

Die wichtigste Rechtsgrundlage für die Berufsausbildung ist das 1969 vom Bundestag beschlossene Berufsbildungsgesetz (BBiG), das die Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung fixiert. Es regelt im wesentlichen:

- das Berufsausbildungsverhältnis (Abschluß und Inhalt des

Ausbildungsvertrages, Beginn und Beendigung des Ausbildungsverhältnisses);

- die Zuständigkeiten der Berufsbildungsausschüsse und des Bundesinstituts für Berufsbildung;
- die Ordnung der Berufsbildung (Berechtigung zum Einstellen und Ausbilden, Erlass von Ausbildungsordnungen, Prüfungswesen, Regelung und Überwachung der Berufsausbildung).⁹⁾

Eine unternehmensübergreifende Normierung der Berufsausbildung erfolgt vor allem durch

- den Erlass von Mindestanforderungen an die Eignung der Ausbildungsstätte sowie des Ausbildenden und
- die Festlegung von Mindestausbildungsinhalten mittels der Ausbildungsrahmenpläne der Ausbildungsordnungen.

Öffentlich-normative Eignungsvoraussetzungen

Ein Unternehmen ist nur dann berechtigt — nicht verpflichtet — auszubilden, wenn

- Art und Umfang der produzierten und abgesetzten Güter und Dienstleistungen sowie die angewandten Produktions- und Arbeitsverfahren eine Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten entsprechend der Ausbildungsordnung gewährleisten;
- die für die Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten erforderlichen Einrichtungen und Ausbildungsplätze vorhanden sind;
- das Ausbildungspersonal die notwendige persönliche und fachliche Eignung besitzt, die (gemäß der 1982 erlassenen Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft/ Ausbilder-Eignungsverordnung) durch eine Prüfung nachzuweisen ist;
- die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zu der Zahl der Ausbildungsplätze bzw. der beschäftigten Fachkräfte steht.

Diese öffentlich-normativen Eignungsvoraussetzungen, die eine gewisse Mindestqualität der betrieblichen Berufsausbildung gewährleisten sollen, bewirken keine entscheidende Einschränkung des betrieblichen Handlungsspielraums.

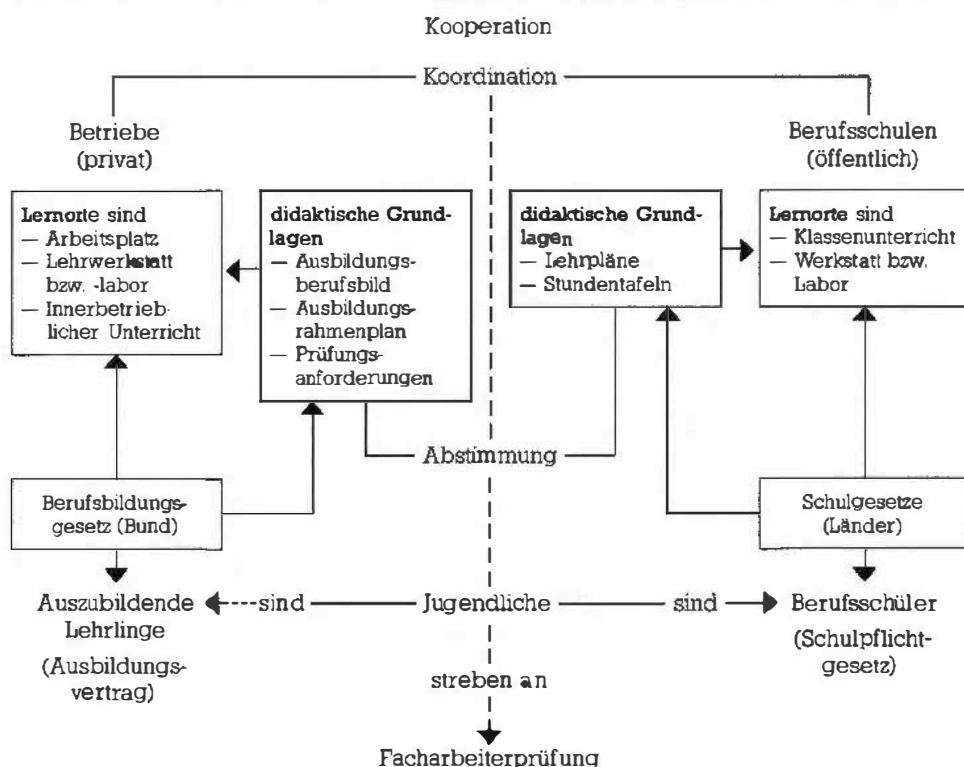
Unternehmensübergreifende Normierung der Ausbildung(sinhalte) durch Ausbildungsordnungen

Ein unmittelbar wirkender und gewichtiger Einfluß auf die Ausbildung wird durch die als Rechtsverordnung vom jeweils verantwortlichen Fachminister im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erlassene Ausbildungsordnung¹⁰⁾ ausgeübt. Die Zuständigkeit für Berufe in Industrie, Handel und Handwerk liegt beim Wirtschaftsminister.

Ausbildungsordnungen enthalten Angaben über

- das Ausbildungsberufsbild (Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind),

Die pädagogische Struktur des dualen Systems



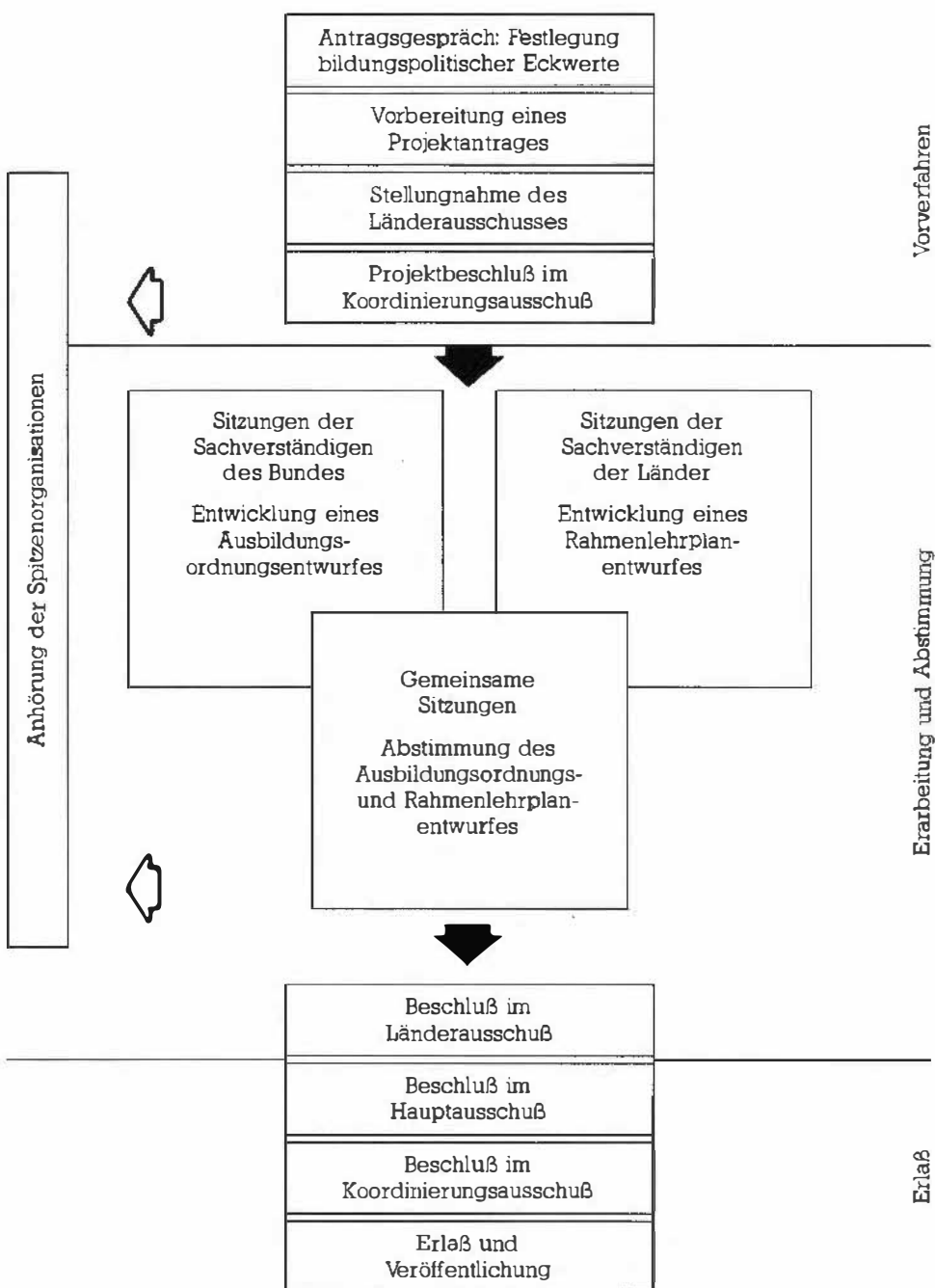
- den Ausbildungsrahmenplan (Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse),
- die Prüfungsanforderungen.¹¹⁾

Der Auszubildende besitzt einen einklagbaren Anspruch auf die Vermittlung der in der Ausbildungsordnung festgelegten Fertigkeiten und Kenntnisse.

Ausbildungsordnungen können auf Initiative von Fachverbänden, Unternehmerorganisationen, Gewerkschaften, Spitzenverbänden der zuständigen Stellen, dem Bundesinstitut für Berufsbildung oder den zuständigen Bundesministern erstellt oder überarbeitet werden. Dazu bedarf es eines mehrstufigen Entwicklungs- und Abstimmungsprozesses, der sich wegen der zu lösenden Sachprobleme und vor allem auch wegen der Vielzahl der zu beteiligenden Stellen kompliziert¹²⁾ und sehr zeitaufwendig gestaltet (siehe Abb. 2). So wurden bereits 1978 Eckdaten für die Neuordnung der industriellen Metallberufe zwischen den zuständigen Sozialparteien verabschiedet; der Erlass der Ausbildungsordnung erfolgte allerdings erst 1987, also nach 9 Jahren.

In Anbetracht solch langwieriger Verfahren und der Geschwindigkeit des Wandels der Umwelt wie auch der Unternehmung – ein Wandel, der sich nicht nur kontinuierlich und damit vorhersehbar, sondern auch in Sprüngen vollzieht – erweist sich eine ständige Modernisierung der Berufsbilder und Ausbildungsordnungen in Abhängigkeit vom technisch-ökonomischen Fortschritt als nicht in ausreichendem Umfang durchführbar. Die im Ausbildungsrahmenplan festgeschriebenen Inhalte müssen daher so allgemein formuliert werden, daß sie eine Anpassung an den jeweiligen Wissenstand erlauben. Diese Notwendigkeit wurde erkannt und bereits 1974 – vom ehemaligen Bundesausschuß für Berufsbildung – die Empfehlung ausgesprochen, Ausbildungsberufe nur dann anzuerkennen, wenn ein hinreichender Bedarf an ent-

Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen



sprechenden Qualifikationen, der zeitlich unbegrenzt und einzelbetriebsunabhängig ist, besteht.¹³⁾

Bei einer diesbezüglichen Untersuchung der Ausbildungsordnungen stellt man fest, daß die Berufsbilder nur sehr grob umrissen werden und die Ausbildungsrahmen-

pläne, die heute noch nicht für jeden Ausbildungsberuf existieren, ebenfalls keinen hohen Detaillierungsgrad aufweisen. Die Art der zu verwendenden Anlagen und Hilfsmittel wurde jedoch entsprechend dem zum Zeitpunkt des Erlasses üblichen Stand der Technik fixiert.

Die neuen Ausbildungsrahmenpläne für die Elektro- und Metallberufe enthalten für die ersten beiden Ausbildungsjahre einerseits sehr viel genauere Vorschriften, besitzen aber andererseits eine weitaus größere Flexibilität hinsichtlich der einzusetzenden Werkzeuge und Betriebsmittel.

Der Einfluß der (Abschluß-)Prüfungen auf die Gestaltung der Ausbildung

Eine deutlich stärkere Regulierung als durch Berufsbilder und Ausbildungsrahmenpläne erfährt das Ausbildungssystem durch die (Abschluß-)Prüfungen. Es handelt sich dabei um eine pragmatische Interpretation der Ausbildungsordnung¹⁴⁾ und ein „wichtiges Steuerungsinstrument der Berufsausbildung“¹⁵⁾. Durch die inhaltliche Vorgabe des in Prüfungen abgefragten Stoffes werden die Lehrenden — und dies gilt für jeden so normierten Ausbildungsgang — zur Vermittlung der für den erfolgreichen Abschluß der Prüfungen erforderlichen Qualifikationen gezwungen. Die Prüfungsfragen werden auf Basis der sog. Prüfungsparagraphen der Ausbildungsordnung zu jedem Prüfungstermin erstellt, so daß bei dieser die Autonomie privater Ausbildung am stärksten einengenden Regulierung also die Möglichkeit einer laufenden Anpassung an den technisch-ökonomischen Wandel besteht.

a) Das Verfahren zur Erstellung der Prüfungsaufgaben
Die Kompetenz für die Gestaltung der Abschlußprüfungen — dazu zählt auch die Erstellung der Prüfungsaufgaben und die Abnahme der Prüfung — liegt bei den „zuständigen Stellen“, den Kammern.¹⁶⁾

Das entscheidende Mitwirkungs- und Beschlußorgan der zuständigen Stelle ist der Berufsbildungsausschuß¹⁷⁾, dem je sechs Beauftragte der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber sowie sechs Lehrer von berufsbildenden Schulen angehören, letztere nur mit beratender Stimme.¹⁸⁾ Damit besteht prinzipiell die Möglichkeit, durch die

als Rechtsvorschrift vom Berufsbildungsausschuß zu jedem Prüfungstermin beschlossene und damit dem jeweiligen Wissens- und Technikstand weitgehend anpaßbare Prüfungsordnung die Ausbildung zwar nicht entsprechend den Bedürfnissen des einzelnen Betriebes, so doch gemäß den Erfordernissen der Gesamtheit der in der Region ansässigen Betriebe zu beeinflussen.

Laut § 14 der vom Bundesausschuß für Berufsbildung einstimmig beschlossenen Musterprüfungsordnung ist der Prüfungsausschuß der zuständigen Stelle jedoch „gehalten, überregional erstellte Prüfungsaufgaben zu übernehmen“.

Da die Formulierung von Prüfungsaufgaben sehr zeitaufwendig und kostenintensiv ist, folgen die Prüfungsausschüsse der zuständigen Stelle in der Regel dieser Empfehlung und übernehmen die zentral von der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammern in Baden-Württemberg (abgekürzt: PAL, angesiedelt bei der IHK Stuttgart)¹⁹⁾ angefertigten und regionale Besonderheiten nicht berücksichtigenden Aufgaben. Durch die Mitarbeit von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeauftragten in den PAL-Fachausschüssen besteht aber auch bei zentral erstellten Aufgaben die Möglichkeit, diese den sich im Zeitablauf wandelnden Belangen der Praxis anzupassen. Ein umfangreiches Set von Prüfungsaufgaben, aus denen in Abhängigkeit von den regionalen und betrieblichen Eigenheiten ausgewählt werden könnte, wäre ein wichtiger und auch in baldiger Zukunft zu realisierender Beitrag zu einer stärkeren Orientierung der gestellten Prüfungsaufgaben an den betrieblichen Erfordernissen.

b) Geringe Beschäftigungsbezogenheit der Prüfungen

In scheinbarem Widerspruch dazu stehen die häufig geäußerten Klagen über die geringe Beschäftigungsbezogenheit von Prüfungen.²⁰⁾ Diese Praxisferne hat — so

wird in der Literatur gefolgert — eine „Ausbildungsverstellung“ der Betriebe zur Folge. „Sie bilden, um die Durchfallquote geringzuhalten, prüfungsgerecht statt produktionsgerecht aus...“²¹⁾ bzw. „fahren ein Doppelprogramm: hier gezielte Prüfungsvorbereitung, dort arbeitsplatzverwertbare Qualifikationsvermittlung“²²⁾.

Die z. T. fehlende Praxisrelevanz der Prüfungen wird vor allem auf drei Faktoren zurückgeführt:

- die Dominanz programmierter Prüfungsverfahren;
- die zur Verabschiedung von Prüfungen notwendige Zustimmung jeder Interessengruppe;
- die Verschulung an betrieblichen Lernorten und Loslösung der Ausbildung vom Betrieb.²³⁾

Programmierte Prüfungen, die wegen ihrer Bearbeitungs- und Auswertungseinfachheit allgemein Anwendung finden, eignen sich z. Z. bestenfalls für die Beurteilung des Faktenkenntnisstandes; Schlüsselqualifikationen allerdings können auf diese Weise kaum bewertet werden. Im Bemühen um eine gerechte Bewertung werden zudem nur solche Inhalte für prüfungsfähig erklärt, die exakt zu messen sind; dies begünstigt die Beibehaltung programmierter Prüfungen.

Gegenstand der Prüfung wird zudem nur, was die Zustimmung aller Beteiligten findet. „Worüber sich die Interessenträger nicht einig werden (Strukturqualifikationen, soziale Qualifikationen), dies kann auch nicht in Prüfungen eingehen“²⁴⁾. Die Folge dieser „Vermeidungsstrategie“ sei — so die Behauptung in der Fachliteratur — eine ausschnittshafte, Mängel aufweisende Berufsausbildung. Untersuchungen, die diese These belegen, existieren jedoch nicht, und zumindest für die Berufsausbildung in Großunternehmen — und dies kann ich aus meiner Kenntnis vieler Unternehmen mit Gewißheit sagen — trifft sie nicht zu. Die für das Berufsleben erforderlichen und in der Ausbildung zu vermittelnden Qualifikationen können auch aus Gründen der Prüfungs-

ökonomie und der Prüfungstechnik — manches entzieht sich der Überprüfung — weder quantitativ noch qualitativ umfassend in der Prüfung abgefragt werden. Die Tendenz, die Prüfungsinhalte an konsensfähigen, allgemeinverbindlichen und betriebsunabhängigen Standards auszurichten, kann allerdings zu einer Festlegung von Qualifikationszielen in Form von Minimalstandards und damit zu einer Abwertung des Abschlußzeugnisses als Qualifikationsnachweis führen.²⁹⁾

Fast alle Großunternehmen und viele Mittelbetriebe praktizieren bislang noch ein schulisch organisiertes betriebliches Ausbildungssystem, das gekennzeichnet ist durch

- die zeitweise Ausbildung in von der Produktion (räumlich) getrennten Lehrwerkstätten,
- die Zunahme des innerbetrieblichen Unterrichts und
- thesiesystematische Organisation der Kenntnisvermittlung.²⁹⁾

Die Ausbildung in der Produktion²⁷⁾ fördert zwar den Erwerb einer „Arbeitsplatzqualifikation“, kann allerdings, da vom Arbeitsanfall und den jeweiligen Aufträgen abhängig, weniger planmäßig und systematisch sowie — aufgrund der hohen Spezialisierung in Industriebetrieben — nicht in jedem Fall umfassend genug erfolgen. Die Pädagogisierung der Ausbildung, die eher dem Ziel einer „theoriegerechten Qualifikation und Richtungspraxis“ dient, ermöglicht zudem die Vermittlung einer größeren Stofffülle. Es sprechen also durchaus gewichtige Gründe für die Einrichtung von betrieblichen Lehrwerkstätten — die im übrigen bereits auf der erwähnten Tagung des Vereins für Socialpolitik im Jahre 1875 gefordert wurde²⁸⁾ — und der Berücksichtigung pädagogischer Erkenntnisse bei der Ausbildung. Erfolgt die Ausbildung jedoch überwiegend in Lehrwerkstätten durch bereits seit Jahren im Bildungswesen tätige Ausbilder, die kaum noch Kontakt zum Betrieb haben, so besteht die Gefahr einer nicht in ausreichendem Maße an

den Erfordernissen der Praxis orientierten Ausbildung. Diese Tendenz wird gefördert durch die Dominanz des berufsschulischen Stoffes bei den Prüfungen²⁸⁾ und die Vorgabe umfassender theorieüberlasteter Kenntniskataloge³⁰⁾.

Auswirkungen der unternehmensübergreifenden Normierung auf das Ausbildungssystem

Welche Auswirkungen haben die dargestellten unternehmensübergreifenden Normierungen auf das Ausbildungssystem?³¹⁾ Behindern diese Regulierungen, die — wie gezeigt wurde — weniger durch den Staat selbst fixiert als vielmehr von den Interessengruppen — allerdings auf staatliche Veranlassung — vereinbart wurden, die erforderliche Anpassung an die durch den technisch-ökonomischen Wandel geprägten Strukturen im Unternehmen?

Die unternehmensübergreifende Festlegung der Ausbildungsinhalte zwingt die Unternehmen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die in der Regel, d. h. in der Mehrzahl der Unternehmen, benötigt werden. Diese prüfungsrelevanten Anforderungen können in zweifacher Hinsicht von den betriebsnotwendigen Erfordernissen abweichen. Zum einen muß der Ausbildungsbetrieb im Unternehmen nicht einsetzbare Qualifikationen vermitteln — es handelt sich damit aus Unternehmenssicht um eine (verordnete) Fehlinvestition. Zum anderen kann die Tätigkeit in einem bestimmten Betrieb Kenntnisse erfordern, deren Vermittlung zwar nicht vorgeschrieben ist, aber dennoch — in der Ausbildungszeit, falls die prüfungsrelevante Stoffmenge dieses erlaubt, oder nach der Ausbildung — erfolgen muß.³²⁾

Bei den prüfungsrelevanten, nicht betriebsnotwendigen Fähigkeiten und Kenntnissen lassen sich verschiedene Typen unterscheiden:

- veraltete, generell nicht mehr verwertbare Fähigkeiten und Kenntnisse,
- in der Zukunft im Unternehmen erforderliche Fähigkeiten und
- Qualifikationen, die in anderen Unternehmen benötigt werden.

Die Festschreibung von Ausbildungsinhalten, die nur in einzelnen Betrieben — z. B. aufgrund der noch verwandten rückständigen Produktionsverfahren — verwertbar sind, ist sowohl aus Sicht der Unternehmen als auch der Arbeitnehmer eindeutig negativ zu beurteilen und volkswirtschaftlich als Fehlinvestition abzulehnen.

Bei den in Zukunft einsetzbaren, nicht betriebspezifischen Qualifikationen kann es sich einerseits um Fähigkeiten und Kenntnisse handeln, die in dem Unternehmen zwar bereits an einzelnen Arbeitsplätzen, nicht aber an dem für den Auszubildenden vorgesehenen Arbeitsplatz/-bereich erforderlich sind; andererseits zählen dazu auch Qualifikationen, die z. B. erst bei Einführung neuer Produktionsmethoden nutzbar sind. Werden die in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten innerhalb eines vertretbaren Zeitraums, solange sie noch nicht in Vergessenheit geraten sind, abgerufen, so ist diese Qualifikationsvermittlung aus betrieblicher Sicht durchaus als eine — wenngleich erst langfristig wirksam werdende — Investition anzusehen. Eine breite Ausbildung der Mitarbeiter erhöht wesentlich ihre Einsatzfähigkeit und erleichtert daher die Personaleinsatzplanung, während ein im Unternehmen bislang nicht ausgeschöpftes Qualifikationspotential der beschriebenen Art die Einführung neuer Techniken zumindest stark erleichtert (keine weiteren Humankapitalinvestitionen mehr erforderlich, kein Widerstand der Betroffenen abzubauen), u. U. sogar initiiert, wenn — wie zunehmend gefordert wird — bei der Planung und Beschaffung von Anlagen³³⁾ die vorhandenen Qualifikationen Berücksichtigung finden. Die Fixierung der Ausbildungsordnungen sowie die Erarbeitung von Prüfungs-

aufgaben erfolgt zudem durch Fachleute, die möglicherweise genauere Kenntnisse als ein Mitarbeiter eines Klein- oder Mittelbetriebes über Techniken der Zukunft und die sich daraus ergebenden Ausbildungsnotwendigkeiten besitzen. Auch die Lern- und Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft sowie die Bindung der Mitarbeiter an das Unternehmen³⁴⁾ wird durch die umfassende Ausbildung gefördert.

Aus Sicht des Unternehmens ist somit eine durch die betriebsübergreifende Normierung erzwungene breite Ausbildung eine langfristig sinnvolle, die Anpassung an den technisch-ökonomischen Wandel nicht hemmende Investition, selbst wenn bestimmte, während der Ausbildung erworbene Fähigkeiten der Auszubildenden im späteren Arbeitsleben nicht zum Einsatz gelangen sollten. In einer nur an kurzfristigen Zielen orientierten und nicht an überbetrieblichen Normen gebundenen Ausbildung würden diese positiven, erst in Zukunft — und damit auch nicht sicher — auftretenden Effekte unterbewertet und vernachlässigt — mit der Konsequenz, daß gerade in Zeiten hoher Kapazitätsauslastung u. U. lediglich eine mehr oder minder intensive arbeitsplatz(-bereichs)bezogene Anlernung erfolgen würde.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, daß die Vermittlung nicht unmittelbar im Betrieb umsetzbarer Kenntnisse nicht in jedem Fall als Ressourcenverschwendung abgelehnt werden sollte.

Die Vermittlung von Kenntnissen, die in vielen Unternehmen einsetzbar sind, bedeutet für ein Unternehmen, in dem diese Qualifikation nicht zum Einsatz gelangen kann, einen nicht sinnvollen Einsatz von Ressourcen, der noch weitere Folgekosten nach sich zieht. Der Erwerb dieser Qualifikation erhöht nämlich die Mobilität des Arbeitnehmers (Fluktuationskosten: Kosten der Suche und Einarbeitung neuer Mitarbeiter) und vermindert

seine Abhängigkeit vom ausbildenden Betrieb. Die damit verbundene Stärkung seiner Position ermöglicht zudem unter bestimmten Bedingungen die Durchsetzung höherer Lohnforderungen. Eine betriebsspezifische Ausbildung ist daher in mehrfacher Hinsicht ertragswirksam: Die Ausbildungserträge besonders in der Anfangszeit der Erwerbstätigkeit werden erhöht und gleichzeitig die zu erwartende Dauer des Ertragsstromes durch die Senkung der Fluktuationswahrscheinlichkeit verlängert.³⁵⁾

Den einzelbetrieblichen Kosten des Aufbaus von Qualifikationen, die weder zum Zeitpunkt der Ausbildung noch innerhalb eines angemessenen Zeitraumes direkt eingesetzt werden können, stehen positive volkswirtschaftliche Effekte sowie Vorteile für den einzelnen Arbeitnehmer gegenüber.³⁶⁾

So garantieren betriebsübergreifend fixierte Ausbildungsinhalte eine (relativ) einheitliche Berufsausbildung. Damit erhält jeder Auszubildende die gleichen Ausbildungschancen, und es entstehen keine z. B. von der Vorbildung abhängige Klassen mehr oder weniger intensiv ausgebildeter Jugendlicher. Eine solide Ausbildung besitzt einen hohen Wert für jeden Mitarbeiter, denn die Qualifikation entscheidet mit über hierarchische Position, Einkommen, Beschäftigungssicherheit und Aufstiegschancen.³⁷⁾

Die aufgrund des erfolgreichen Abschlusses der Ausbildung vergebenen Zeugnisse stellen einen Nachweis über bestimmte Mindestqualifikationen dar und beinhalten so wichtige Informationen, die umfangreiche Tests von Bewerbern unnötig machen und daher die Einstellung erleichtern. Es handelt sich hierbei um positive externe Effekte³⁸⁾, von denen die Gesamtheit der Unternehmen, nicht jedoch der ausbildende Betrieb profitiert.³⁹⁾

Mit der zunehmenden Mobilität der Arbeitnehmer steigt auch die in einer dynamischen Gesellschaft

so wichtige Anpassungsfähigkeit der Wirtschaft. Von einer breiten Ausbildung erhofft man sich auch positive Auswirkungen auf die Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft der Bürger an politischen und gesellschaftlichen Prozessen.⁴⁰⁾

Diese positiven Effekte einer betriebsübergreifenden Ausbildung sind es, die die Vertreter der Arbeitnehmer für eine (noch stärkere) Einbeziehung der betrieblichen Ausbildung in das öffentliche Bildungssystem und in die öffentliche Verantwortung plädieren lassen, während die Arbeitgeber eine Minimierung der gesetzlichen Regelungen präferieren.⁴¹⁾

Maßnahmen zur Erhöhung der Anpassungsfähigkeit des Ausbildungssystems

Will man die Anpassungsfähigkeit des Ausbildungssystems erhöhen, die wesentlichen betriebsübergreifenden Regulierungen jedoch beibehalten, so gibt es dafür verschiedene Ansatzpunkte:

a) Die Aktualisierung und Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen

Es bedarf nicht nur der Streichung nicht mehr notwendiger Ausbildungsinhalte, sondern auch eines weniger an den jeweiligen Stand der Technik gebundenen Qualifikationskataloges, der überdies mehr Spielraum für die Vermittlung betriebsspezifischer Inhalte beläßt.

b) Die Ausrichtung der Prüfungsaufgaben an den jeweils vorherrschenden neuen Technologien

Die Besetzung der PAL-Fachausschüsse mit Mitarbeitern aus (technisch) fortschrittlichen Unternehmen könnte einen Beitrag zur Erreichung dieses Ziels leisten.

c) Die Einbeziehung von sozialen Qualifikationen und Schlüsselqualifikationen

Die Förderung von sozialen und Schlüsselqualifikationen sollte Be-

standteil der Ausbildungsrahmenpläne werden und auch Berücksichtigung finden bei der inhaltlichen und der formalen Gestaltung der Prüfungen.

d) Förderung der Arbeitsplatzqualifikation

Die Förderung der Arbeitsplatzqualifikation erfordert zum einen die Verminderung des Anteils verschulter theoretischer Ausbildungsinhalte in den Ausbildungsordnungen und den Prüfungsanforderungen, zum anderen eine stärkere Bindung der Ausbildung an den Betrieb. Diese könnte z. B. erzielt werden durch

- enge Zusammenarbeit der in der Lehrwerkstatt auszubildenden Mitarbeiter mit den betrieblichen Ausbildern;
- Information der Ausbilder über den technischen Fortschritt (im Unternehmen);
- gemeinsame Workshops von Ausbildern und Mitarbeitern aus Produktions- sowie Planungsabteilungen;
- temporäre Mitarbeiter der Ausbilder im Betrieb.

Zur Bedeutung und Gestaltung der Ausbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft

Die dargestellten Maßnahmen können zwar helfen, die Anpassungsfähigkeit des Ausbildungssystems zu erhöhen, der Grundwiderspruch zwischen dem sich beschleunigenden Wandel und der Notwendigkeit, die Ausbildungsinhalte langfristig zu planen, kann jedoch dadurch nicht gelöst werden. Für die Planung der Ausbildungsinhalte, die Beschaffung der erforderlichen technischen Ausrüstung sowie die Ausbildung sind z. Z. etwa 5 Jahre anzusetzen, d. h. man muß heute schon den inneren Stand erkennen bzw. abschätzen. Angesichts der Geschwindigkeit und Sprunghaftigkeit, mit der sich die Änderungen vielfach vollziehen, kann eine befriedigende Lösung

dieses Prognoseproblems nicht erwartet werden.⁴²⁾ Der technisch-ökonomische Wandel führt überdies im Zeitablauf stets zu einer Veralterung der in der Ausbildung erworbenen Kenntnisse.

Verliert die Ausbildung aus diesem Grund an Bedeutung zugunsten der Fortbildung? Diese Frage kann verneint werden. Angesichts der Unsicherheit über die zukünftige Entwicklung empfiehlt sich — statt einer auf eine bestimmte Technik zugeschnittenen Ausbildung — die Vermittlung flexibel einsetzbarer, berufsfeldbreiter Qualifikationen und die Förderung der Fundamental- oder Schlüsselqualifikationen, die so allgemeiner Natur sind, daß sie einerseits praktisch nicht durch den technisch-ökonomischen Wandel entwertet werden und andererseits die Bewältigung der notwendigen Anpassungsvorgänge erleichtern.

Einmal erworben, bleiben sie „wie feste Inseln in den unruhigen Wissen- und Könnensgezeiten erhalten“.⁴³⁾

Durch die Ausbildung wird die entscheidende Lernbereitschaft und -fähigkeit erzeugt und damit das Fundament gelegt für ein lebenslanges Lernen.⁴⁴⁾

Anforderungen an eine zukunftsorientierte Ausbildung(sordnung)

Das Fazit der bisherigen Ausführungen läßt sich in vier Thesen festhalten:

a) Das bisher übliche, sehr langwierige Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen erlaubt nicht die ständige Anpassung der in den Ausbildungsrahmenplänen festgeschriebenen Ausbildungsinhalte an den technisch-ökonomischen Wandel. Die Formulierung der zu vermittelnden Qualifikationen muß daher so allgemein gehalten sein, daß die Betriebe flexibel auf Veränderungen

reagieren können. Die neuen Ausbildungsordnungen für die Metall- und Elektroberufe erfüllen diese Anforderung. Eine deutliche Kürzung des Verfahrens dergestalt, daß eine ständige Überarbeitung durch eine begrenzte Zahl von Experten möglich wird, sollte ebenfalls in Erwägung gezogen werden.

b) Die Prüfungsaufgaben, die im gegebenen System faktisch die Ausbildung am stärksten beeinflussen, werden zu jedem Prüfungstermin neu erstellt, so daß aktuellen Entwicklungen Rechnung getragen werden kann. Damit diese Möglichkeit genutzt wird, muß eine sorgfältige Auswahl der Prüfungsausschußmitglieder erfolgen. Nachdrücklich plädiert werden soll auch für die Erarbeitung eines umfangreichen, unterschiedliche Technikstände berücksichtigenden Aufgabenkataloges, aus dem die jeweils gestellten Prüfungsaufgaben in Abhängigkeit von den regionalen Erfordernissen ausgewählt werden können.

c) Einer (weitgehenden) Anpassung der Qualifizierungsinhalte an die Bedürfnisse des einzelnen Unternehmens — und damit einer betriebsspezifischen Ausbildung — werden durch die unternehmensübergreifende Normierung des Ausbildungssystems jedoch stets Grenzen gesetzt. Eine breite, allgemein — und nicht nur im Ausbildungsbetrieb — verwertbare Ausbildung liegt allerdings im Interesse der Auszubildenden. Die Ausbildungsordnungen stellen somit einen Kompromiß dar zwischen betrieblichen, individuellen und auch gesellschaftlichen Zielen.

d) Die Ausbildung als Abschluß des individuellen Qualifizierungsprozesses zu betrachten, wäre, selbst wenn sie sich an dem jeweils neuesten Stand der Technik orientiert, angesichts des sich ständig vollziehenden Wandels der Umwelt und der Unternehmung fatal. Der berufliche Bildungsprozeß wird nicht mit der Berufsausbildung abgeschlossen, sondern vielmehr dadurch erst eingeleitet.⁴⁵⁾

Viele dieser Erkenntnisse und Forderungen wurden z.B. bei der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe berücksichtigt. Die Streichung überalterter und die Hinzunahme zukunftsorientierter Ausbildungsinhalte, eine neue Strukturierung der Berufe und eine berufsfeldbreite Grundqualifizierung sind wesentliche Kennzeichen der neuen Ausbildungsordnungen.

Bei Volkswagen haben wir den Erlass dieser neuen Ausbildungsordnungen zum Anlaß genommen, eine neues Qualifizierungskonzept zu erarbeiten und auch umzusetzen — Stichtag war der 1. September 1987 —, das unsere Berufsausbildung deutlich verändern wird.⁴⁵⁾ Unserem neuen Ausbildungskonzept liegt ein ganzheitliches Kompetenzmodell zugrunde, das der Personal- und Sozialkompetenz neben der bislang dominierenden Fachkompetenz gleichrangige Bedeutung einräumt. Durch die Verknüpfung von methodischen, didaktischen und inhaltlichen Konzeptionen wird eine selbständige, kreative Handlungsfähigkeit der Facharbeiter zu erreichen versucht. Unser Ziel ist ein neuer Typ von Mitarbeiter, der nicht Spezialist für eine bestimmte Technik ist, sondern der vielmehr die Fähigkeit hat, sich immer wieder neu zu spezialisieren. Neben der Lernfähigkeit wird besonderer Wert gelegt auf die Entwicklung der für die Lösung der komplexen Probleme immer wichtiger werdenden Teamfähigkeit. Mit diesem neuartigen, die Erfahrungen aus vielen Modellversuchen berücksichtigenden Qualifizierungskonzept hoffen wir, mündige Mitarbeiter auszubilden, die sich nicht nur flexibel an den technisch-ökonomischen Wandel anpassen, sondern an dessen Gestaltung mitzuwirken in der Lage sind.

Anmerkungen

- ¹⁾ Franz Bujarski: Gutachten, in: Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. X, Die Reform des Lehrlingswesens, Leipzig 1875, S. 148.
- ²⁾ Vgl. Rolf Schöfer: Berufsausbildung und Gewerbepolitik: Geschichte der Ausbildung in Deutschland, Frankfurt, New York 1981, S. 103 und S. 106.
- ³⁾ Vgl. ebenda, S. 107. Siehe auch Franz Reuteaux: Briefe aus Philadelphia, Braunschweig

1877. Auf den Zusammenhang von Ausbildung und Wirtschaftsentwicklung geht auch Karl Bücher ein. Vgl. Karl Bücher: Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang, Eisenach 1877.

- ⁴⁾ Vgl. Rolf Schöfer, a.a.O., S. 107.
- ⁵⁾ Vgl. Carl Christian von Weizsäcker: Staatliche Regulierung — positive und normative Theorie, in: Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik, Heft 3/1982, S. 325, und Egon Tuchfeldt: Soziale Marktwirtschaft als wirtschafts- und gesellschaftspolitische Aufgabe, in: Politische Studien, Jg. 37 (1986), S. 639f.
- ⁶⁾ Vgl. zur Kritik an der öffentlichen Regulierung Gerhard Aschinger: Regulierung und Deregulierung, in: WiSt, Heft 11, November 1985, S. 849.
- ⁷⁾ Vgl. ebenda.
- ⁸⁾ Vgl. Peter Meyer-Dohm: Betriebliche Bildungsarbeit im technischen und strukturellen Wandel, in: Franz Coester (Hrsg.): Bildung, Beruf, Beschäftigung — Zukunftsperspektiven der jungen Generation, Bad Honnef 1987, S. 115ff.
- ⁹⁾ Vgl. Wolfgang Stratenwerth: Betriebliche Berufsausbildung, in: Udo Müllges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1979, S. 384ff.
- ¹⁰⁾ Die erste staatliche, d. h. nicht durch die Zünfte bestimmte Ausbildungsordnung wurde 1802 für das Manufakturwesen erlassen. Vgl. Rolf Schöfer, a.a.O., S. 33.
- ¹¹⁾ Vgl. Joachim Münch: Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Luxemburg 1982, S. 112, und Hermann Benner: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Heft 48 der Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1982, S. 37ff.
- ¹²⁾ Zu den wissenschaftlichen Verfahren zur Ex-/Überarbeitung von Berufsinhalten siehe Armin Hegelheimer: Berufsanalyse und Ausbildungsordnung — Eine Problemstudie über die Bedeutung von Arbeits- und Berufsanalysen für die Entwicklung von Ausbildungsberufen, Bd. 49 der Schriften zur Berufsbildungsforschung, Berlin 1977, S. 20ff.
- ¹³⁾ Vgl. Hermann Benner, a.a.O., S. 54, und Joachim Münch: Politik und Reform der beruflichen Bildung, in: Udo Müllges, a.a.O., S. 486.
- ¹⁴⁾ Vgl. Erich Dauenhauer: Berufsbildungspolitik, Berlin, Heidelberg, New York 1981, S. 331.
- ¹⁵⁾ Wolfgang D. Winterhager: Reform der Berufsbildung, Berlin, New York 1974, S. 189.
- ¹⁶⁾ Für die Berufsausbildung in Gewerbebetrieben (ohne Handwerksbetriebe) ist die Industrie- und Handelskammer zuständig. Zu den Zuständigkeiten der einzelnen Kammern siehe Joachim Münch, a.a.O., S. 63f.
- ¹⁷⁾ Zu den Kompetenzen des Berufsbildungsausschusses siehe ebenda, S. 66.
- ¹⁸⁾ Zu dem Verfahren der Benennung der Auszubildenden vgl. Wolfgang Stratenwerth, a.a.O., S. 389f.
- ¹⁹⁾ Für die Entwicklung und Verabschiedung der Prüfungsaufgaben bestehen Fachausschüsse, in denen in der Regel 9–12 von den Industrie- und Handelskammern der einzelnen Bundesländer benannte Fachleute tätig sind. Zur Zusammensetzung dieser Ausschüsse siehe „Die Fachausschüsse der PAL“, in: PAL aktuell, Heft 1/1979, S. 6ff.
- ²⁰⁾ Vgl. Erich Dauenhauer, a.a.O., S. 332.
- ²¹⁾ Ebenda, S. 72.

²²⁾ Ebenda, S. 338.

²³⁾ Vgl. ebenda, S. 170ff.

²⁴⁾ Ebenda, S. 332.

²⁵⁾ Vgl. Wolfgang Stratenwerth, a.a.O., S. 417. Eine einheitliche Qualität der Berufsausbildung auf einem hohen Niveau kann dadurch nicht sichergestellt werden. So Heinrich Mading: Effizienz und Effektivität — Kriterien zur Beurteilung des beruflichen Ausbildungssystems und der Ausbildungspolitik, in: Bernhard Külp, Heinz-Dieter Haas (Hrsg.): Soziale Probleme der modernen Industriegesellschaft, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 92/II, Berlin 1977, S. 744.

²⁶⁾ Vgl. Wolfgang Stratenwerth, a.a.O., S. 172.

²⁷⁾ Zu dem Vergleich von produktionsgebundenem und schulischem Lernen siehe ebenda, S. 170.

²⁸⁾ Vgl. Rolf Schöfer, a.a.O., S. 110.

²⁹⁾ „Die ‚betrieblichen‘ Prüfungen der zuständigen Stellen (Kammern) haben nachweislich bis zu 90 % berufsschulischen Stoff zum alleinigen Gegenstand.“ Erich Dauenhauer, a.a.O., S. 330.

³⁰⁾ Vgl. ebenda, S. 331.

³¹⁾ Binkelmann/Schneller untersuchen vier mögliche Reaktionsformen der Unternehmen auf öffentlich-normative Regelungen der Berufsausbildung:

1. Verzicht auf eigene Berufsausbildung und Einstellung ausreichend qualifizierter Mitarbeiter.
2. Nutzung überbetrieblicher Ausbildungsleistungen.
3. Konzentration auf weniger stark geregelte Bildungsaktivitäten (Ausbau der Fort- und Weiterbildung zu Lasten der Ausbildung).
4. Auslegung und Einsatz der normativen Regelungen zur Absicherung der betrieblichen Interessen.

Vgl. Peter Binkelmann, Irmtraut Schneller: Berufsbildungsreform in der betrieblichen Praxis — Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit öffentlich-normativer Regelungen, Frankfurt, München 1978.

³²⁾ Bei kurzfristiger Orientierung der Auszubildenden an den Prüfungsanforderungen fehlt u. U. ein gewisser Lernerreiz.

³³⁾ Zur Notwendigkeit eines dualen Entwurfs von Mensch-Maschine-Systemen siehe Klaus Henning/Burkhard Ochterbeck: Dualer Entwurf von Mensch-Maschine-Systemen, in: Der Mensch im Unternehmen, Hrsg. von Peter Meyer-Dohm, Egon Tuchfeldt, Ekkehardt Wesner, Bern, Stuttgart 1988, S. 225ff.

³⁴⁾ Vgl. Dieter Sadowski: Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget, Stuttgart 1980, S. 24ff. und S. 31ff.

³⁵⁾ Vgl. Heinrich Mading, a.a.O., S. 777.

³⁶⁾ Zu den möglichen Zielkonflikten vgl. Horst Albach: Zielkonflikte zwischen einzelwirtschaftlichen Entscheidungen und gesamtwirtschaftlichen (-gesellschaftlichen) Erfordernissen im Bildungssystem, in: Bernhard Külp, Heinz-Dieter Haas, a.a.O., S. 731ff.

³⁷⁾ Zu den Funktionen von formalisierten Ausbildungsgängen, Prüfungen und Zertifikaten siehe Klaus Schweikert, Dorothea Grieger: Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem, Göttingen 1975, S. 27ff.

³⁸⁾ Zu den positiven externen Effekten als Grund für staatliche Eingriffe siehe Rüdiger Soltwedel et al.: Deregulierungspotentiale in der Bundesrepublik, Tübingen 1986, S. 13ff.

- ³⁸⁾ Das langfristige Rekrutierungsinteresse steht damit in Konflikt mit dem kurzfristigen Verwertungsinteresse der Unternehmung. Vgl. Reinhard Franzke: Berufsausbildung und Arbeitsmarkt, Funktionen und Probleme des „dualen Systems“, Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd. 39, Berlin 1978, S. 17.
- ³⁹⁾ Zu dem Beitrag der Bildung für die Stärkung der politischen, sozialen und kulturellen Kompetenz siehe Wolfgang Stratenwerth, a. a. O., S. 380.
- ⁴¹⁾ Vgl. Joachim Münch, a. a. O., S. 36.
- ⁴²⁾ So wurden in einem Großunternehmen der Chemie (BASF) aus personalplanerischer Sicht „Prognosezeiträume, die über 5 Jahre hinausgehen, ... als unseriös verworfen“. Jürgen Maasch: Neue Technologien — Folgerungen für die quantitative und qualitative Personalplanung, in: Klaus Lompe (Hrsg.): Techniktheorie — Technikforschung — Technikgestaltung, Opladen 1987, S. 312.
- ⁴³⁾ Vgl. Erich Dauenhauer, a. a. O., S. 341.
- ⁴⁴⁾ Vgl. Peter Meyer-Dohm: Gestaltung berufsbezogener Ausbildung, in: Gerd Böken (Hrsg.): Menschliche Arbeit unter veränderten Bedingungen, Bad Honnef 1985, S. 118 ff. sowie ders.: Konzepte industrieller Aus- und Weiterbildung am Beispiel der Volkswagen AG, in: Hellmut Lamszus, Horst Sanmann: Neue Technologien, Arbeitsmarkt und Berufsqualifikation, Bern, Stuttgart 1987, S. 241 ff.
- ⁴⁵⁾ Vgl. Peter Meyer-Dohm: Betriebliche Bildungsarbeit im technischen und strukturellen Wandel, in: Franz Coester (Hrsg.): Bildung, Beruf, Beschäftigung — Zukunftsperspektiven der jungen Generation, Bad Honnef 1987, S. 142 ff.
- ⁴⁶⁾ Vgl. Harald W. Bongard, Günther Litzenberg, Peter Schneider: Lebenslanges Lernen als Schlüssel für die Zukunft, in: Lernfeld Betrieb, Heft 6, August 1987, S. 12 ff.

Literaturverzeichnis

Albach, Horst: Zielkonflikte zwischen einzelwirtschaftlichen Entscheidungen und gesamtwirtschaftlichen (-gesellschaftlichen) Erfordernissen im Bildungssystem, in: Bernhard Kulp, Heinz-Dieter Haas (Hrsg.): Soziale Probleme der modernen Industriegesellschaft, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Bd. 92/II, Berlin 1977, S. 731 ff.

Aschinger, Gerhard: Regulierung und Deregulierung, in: WiSt, Heft 11, November 1985, S. 545 ff.

Benner, Hermann: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Heft 48 der Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1982.

Binkelmann, Peter / Schneller, Irmtraud: Berufsbildungsreform in der betrieblichen Praxis — Eine empirische Untersuchung zur Wirksamkeit öffentlich-normativer Regelungen, Frankfurt, München 1975.

Bongard, Harald W. / Litzenberg, Günther / Schneider, Peter: Lebenslanges Lernen als Schlüssel für die Zukunft, in: Lernfeld Betrieb, Heft 6, August 1987, S. 12 ff.

Bücher, Karl: Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang, Eisenach 1877.

Bujarski, Franz: Gutachten, in: Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Bd. X, Die Reform des Lehrlingswesens, Leipzig 1875.

Dauenhauer, Erich: Berufsbildungspolitik, Berlin, Heidelberg, New York 1981.

Franzke, Reinhard: Berufsausbildung und Arbeitsmarkt, Funktionen und Probleme des „dualen Systems“, Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd. 39, Berlin 1978.

Hegelheimer, Armin: Berufsanalyse und Ausbildungsordnung — Eine Problemstudie über die Bedeutung von Arbeits- und Berufsanalysen für die Entwicklung von Ausbildungsberufen, Bd. 4 der Schriften zur Berufsbildungsforschung, Berlin 1977.

Henning, Klaus / Ochterbeck, Burkhard: Dualer Entwurf von Mensch-Maschine-Systemen, in: Der Mensch im Unternehmen, hrsg. von Peter Meyer-Dohm, Egon Tuchteldt, Ekkehardt Wesner, Bern, Stuttgart 1988, S. 225 ff.

Maasch, Jürgen: Neue Technologien — Folgerungen für die quantitative und qualitative Personalplanung, in: Klaus Lompe (Hrsg.): Techniktheorie — Technikforschung — Technikgestaltung, Opladen 1987, S. 308 ff.

Mädig, Heinrich: Effizienz und Effektivität — Kriterien zur Beurteilung des beruflichen Ausbildungssystems und der Ausbildungspolitik, in: Bernhard Kulp, Heinz-Dieter Haas, a. a. O., S. 759 ff.

Meyer-Dohm, Peter: Betriebliche Bildungsarbeit im technischen und strukturellen Wandel, in: Franz Coester (Hrsg.): Bildung, Beruf, Beschäftigung — Zukunftsperspektiven der jungen Generation, Bad Honnef 1987, S. 115 ff.

— Gestaltung berufsbezogener Ausbildung, in: Gerd Böken (Hrsg.): Menschliche Arbeit unter veränderten Bedingungen, Bad Honnef 1985, S. 118 ff.

— Konzepte industrieller Aus- und Weiterbildung am Beispiel der Volkswagen AG, in: Hellmut Lams-

zus / Horst Sanmann: Neue Technologien, Arbeitsmarkt und Berufsqualifikation, Bern, Stuttgart 1987, S. 241 ff.

Münch, Joachim: Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Luxemburg 1982.

o. V.: Die Fachausschüsse, in: PAL aktuell, Heft 1/1979.

Reuteaux, Franz: Briefe aus Philadelphia, Braunschweig 1877.

Sadowski, Dieter: Berufliche Bildung und betriebliches Bildungsbudget, Stuttgart 1980.

Schöfer, Rolf: Berufsausbildung und Gewerbepolitik: Geschichte der Ausbildung in Deutschland, Frankfurt, New York 1981.

Schweikert, Klaus / Grieger, Dorothea: Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem, Göttingen 1975.

Soltwedel, Rüdiger et al.: Deregulierungspotentiale in der Bundesrepublik, Tübingen 1986.

Stratenwerth, Wolfgang: Betriebliche Berufsausbildung, in: Udo Millges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 2, Düsseldorf 1979, S. 377 ff.

Tuchteldt, Egon: Soziale Marktwirtschaft als wirtschafts- und gesellschaftspolitische Aufgabe, in: Politische Studien, Jg. 37 (1986), S. 635 ff.

von Weizsäcker, Carl Christian: Staatliche Regulierung — positive und normative Theorie, in: Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik, Heft 3/1982, S. 325 ff.

Winterhager, Wolfgang D.: Reform der Berufsbildung, Berlin, New York 1974.

Möglichkeiten und Probleme einer Kooperation in der Berufsbildungsforschung zwischen BIBB und Universitäten*)

Antonius Lipsmeier



Antonius Lipsmeier, Dr. phil.
Ordentlicher Professor der Berufspädagogik und Leiter der Abteilung „Berufspädagogik“ im Institut für Berufspädagogik und allgemeine Pädagogik an der Universität Karlsruhe (TH)

Vorbemerkungen

Die unbefriedigende Lage der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung an Hochschulen¹⁾ einerseits und der spätestens seit Mitte der 60er Jahre auszumachende Forschungsbedarf andererseits, der ja dann auch über das Blankertz / Claessens / Edding-Gutachten²⁾ im Gefolge des BBiG zur Errichtung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung geführt hatte, sind oft genug beklagt bzw.

*) Ich danke meinen Mitarbeitern Dr. R. Dobischat und A. Voigt für kritische Anmerkungen und Einbringung von Ideen.

reklamiert und analysiert worden; auf die Ursachen der unbefriedigenden Lage wird später noch eingegangen. Die Genese dieser Situation muß hier nicht gebracht werden; einige wichtige Stationen der Entwicklung werden in der Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung“ nachzulesen sein, in die auch die beiden Berichte zur Lage der Berufsbildungsforschung von 1975 und 1985³⁾, erstellt von Achtenhagen u. a. für die DFG, eingegangen sind. In den beiden folgenden Kapiteln werden einige Befunde und Ursachen zur Situation herausgearbeitet, bevor abschließend auf Strategien zur Verbesserung dieses Zustandes eingegangen wird.

Befunde zur Lage der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung an Hochschulen

a) Trotz der Zunahme der Anzahl der Dissertationen in diesem Bereich von 17 im Jahre 1982 auf 51 im Jahre 1987⁴⁾ muß von einer relativen quantitativen Stagnation gesprochen werden; denn die ausgewiesene Steigerung hängt stärker mit der Verbesserung der Erfassung bzw. Rückmeldung und der ausgeweiteten Einbeziehung von Randbereichen als mit einem vermuteten Forschungs- oder Forscherboom zusammen.

b) Das trifft in gleicher Weise auf die Habilitationen zu: Randgebiete dominieren, die Wirtschaftspädagogik ist stärker vertreten als die Berufspädagogik. Die in den 90er Jahren vermutlich anstehende Besetzungswelle von C 3- und C 4-Professuren — vorausgesetzt, die Stellen werden nicht gestrichen — gibt zu ernsthafter Sorge Anlaß.

c) Auf den ersten Blick positiv erscheint das Bild der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung im Spiegel der selbständigen Publikationen. Die Auswertung der jährlich in der ZBW zusammengestellten Listen ergibt folgende Befunde: Die Zahl der Publikatio-

nen liegt bei durchschnittlich etwa 190 pro Jahr, allerdings mit einer stetigen Abnahme seit 1982 (Maximum mit 230 Publikationen). Dabei ist jedoch zu beachten, daß die Titel „zur“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfaßt werden, und bei der Einvernehmung wird recht großzügig verfahren. Zu beachten ist weiterhin, daß sich in der zurückliegenden Dekade erhebliche Verschiebungen thematischer Art ergeben haben. Während der Anteil der Allgemeinen Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1977 noch bei gut 30 % lag, ist er inzwischen auf weniger als 20 % zurückgegangen; dagegen ist der Anteil der soziologisch und psychologisch relevanten Literatur von knapp 10 % auf 20 % gestiegen.

d) Eine Auszählung der Publikationen in der ZBW, vorgenommen von Achtenhagen (unveröffentlicht), ergibt für die zurückliegende Dekade eine Halbierung der Anzahl der Aufsätze von etwa 60 im Jahre 1978 auf etwa 30 im Jahre 1987. Diese Halbierung hängt nun gerade nicht mit der geringfügigen Reduzierung der Seitenzahl pro Jahrgang zusammen, sondern mit dem kontinuierlichen Rückgang des Eingangs von Manuskripten seit etwa 10 Jahren mit einem Maximum im Jahre 1977 mit 88 Eingängen und einem Rückgang auf weniger als 50 Manuskripte pro Jahr.

e) Einzelne Forschungsfelder sind nolens volens weitgehend anderen Disziplinen überlassen worden, so z. B. die Weiterbildungsforschung der Betriebswirtschaftslehre (bes. dem Schwerpunkt Personalwesen), die Medienforschung, z. B. im CUU (Computerunterstützter Unterricht) bzw. CBT (Computer based training) der Psychologie und die Qualifikationsforschung der Arbeits- und Berufssoziologie.

f) Der Umfang der Drittmittelforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist nicht erfaßbar. In den drei großen DFG-Förderungsbereichen

- Schwerpunktprogramme,
- Sonderforschungsbereiche und
- Forschergruppen

ist diese Disziplin nicht vertreten⁵⁾, und auch ihr Anteil an der Förderung im Normalverfahren ist sehr gering. Dabei mißt die DFG dieser Disziplin, wie an der Einrichtung einer Senatskommission erkennbar, durchaus Bedeutung bei, wenn sie darin auch erst durch den BMBW bestärkt werden mußte; aber auch innerhalb der durch die DFG erklärtermaßen zu fördernden erziehungswissenschaftlichen Forschung könnte sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in den sechs als besonders dringlich gekennzeichneten Themenschwerpunkten sehr gut wiederfinden⁶⁾, zumal sie von der DFG als empirische⁷⁾ Forschungsdisziplin angesehen und damit den Sozialwissenschaften zugeschlagen wird, die sowieso dem Anschein nach im Vergleich zu einer sich geisteswissenschaftlich verstehenden Erziehungswissenschaft als forschungswürdiger gelten.

g) In einem besonderen Bereich der Drittmittelforschung, der wissenschaftlichen Begleitforschung zu den „Modellversuchen in der außerschulischen Berufsbildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung, ist der Umfang der Begleitforschung von Wissenschaftlern an Hochschulen, Fachhochschulen und von wissenschaftlichen Instituten außerhalb der Hochschulen recht stark zurückgegangen. Vergleicht man die Trägerschaft der wissenschaftlichen Begleitung abgeschlossener Modellversuche mit derjenigen noch laufender Modellversuche⁸⁾, so ergibt sich gemäß der Dokumentation des Bundesinstituts für die Berufsbildung bei den Wissenschaften, besonders also bei der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, ein Rückgang um etwa 50 %, während bei den privaten Instituten bzw. Privatpersonen der Rückgang lediglich 20 % beträgt.

Der Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Hermann Schmidt, differenziert die Begleitforschungspraxis nicht nach diesen Merkmalen, und er erweckt möglicherweise einen falschen Eindruck, wenn er schreibt, daß das BIBB bislang „in mehr als

100 Modellversuchen mit über 160 Wissenschaftlern von Hochschulen und anderen wissenschaftlichen Einrichtungen in der wissenschaftlichen Begleitung zusammengearbeitet⁹⁾ habe.

Meine Befunde ergeben, wie gesagt, etwas anderes: Danach vertraut das Bundesinstitut also offensichtlich der Leistungsfähigkeit oder auch der Preiswürdigkeit privater Anbieter von Begleitforschung stärker als den Wissenschaften, zumindest in neuerer Zeit.

Soweit einige Befunde zum Zustand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung an Hochschulen, ein Zustand, der — wenn man von einigen Lehrstühlen absieht — mit unbefriedigend vielleicht noch verharmlosend charakterisiert wird, den man mit Desolatheit allerdings wahrscheinlich etwas übertrieben beschreiben würde. Diese Befunde interpretiere ich wie folgt: Berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung an Hochschulen erscheint weithin weder wissenschaftspolitisch gewollt noch bildungs- und gesellschaftspolitisch gefragt. — Worin liegen die Ursachen für diesen Zustand?

Ursachen für den unbefriedigenden Zustand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung an Hochschulen

Die verschiedenen „grauen Papiere“ zur Lage der Berufsbildungsforschung, die auch in die Denkschrift der genannten DFG-Senatskommission eingehen werden, verweisen vorrangig auf den Stellenabbau im Hochschulbereich etwa seit Mitte der 70er Jahre als Hauptursache. Obwohl keine exakten Zahlen vorliegen, sind durch das Zusammentragen von Erfahrungsberichten und Zustandsbeschreibungen die Konturen des Bildes deutlich geworden, das Stratmann dann auf der Saarbrücker Tagung der DGfE eindrucksvoll ausgemalt hat.¹⁰⁾

In diesem Zusammenhang ist auch relevant, daß der Nachwuchs weitgehend disziplinfremd rekrutiert werden muß, also aus anderen Disziplinen als der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stammt, womit im Positiven mit der Vermeidung von „Inzucht“ das Negativum einhergeht, das zentrale Betätigungsfeld hochschulischer Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die schulische Berufsausbildung in Abgrenzung vom Schwerpunkt des BIBB, also der betrieblichen Berufsausbildung, schwerer untersuchen zu können; die DFG-Senatskommission für Berufsbildungsforschung spricht in diesem Zusammenhang von Kompetenzlücken.¹¹⁾

Eine weitere Ursache liegt, zumindest für die Berufspädagogik, weniger für die Wirtschaftspädagogik, in dem seit Ende der 70er Jahre erfolgten Abbau (z. B. in Nordrhein-Westfalen) oder auch der Verhinderung der Möglichkeit (z. B. in Baden-Württemberg), im Rahmen des Ersten Staatsexamens Zulassungsarbeiten, also schriftliche Hausarbeiten, in diesem Fach anfertigen lassen zu können.

Das berufspädagogische Desinteresse der nachwachsenden Generation von Berufsschullehrern wird so ministeriellerseits gefördert, denn von einer positiv bewußtseinsprägenden Kraft eines ad-libitum-Studiums — studiert werden darf alles, wenn es sich nur irgendwie über den pädagogischen Leisten schlagen läßt — kann ernsthaft nicht ausgegangen werden. Es ist zu bezweifeln, ob das Studienseminar die Versäumnisse nachholen kann, zumal zu vermuten ist, daß ein pädagogisch indifferentes oder technokratisches Standesbewußtsein oder Berufsbild von Berufsschullehrern staatlicherseits durchaus gewünscht ist, zumindest willig geduldet wird.

Von daher wäre in eine dringend erforderliche Neufassung der KMK-Rahmenvereinbarung über die Ausbildung von Berufsschullehrern vom 5. 10. 1973 eine entsprechende Bestimmung aufzunehmen.

Es wäre jedoch verfehlt bzw. griffe zu kurz, die Ursachen für den unbefriedigenden Zustand der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung nur als Folge des doppelten ministeriellen Würgegriffs — Stellenabbau und Studentenentzug — anzusehen.

Es kann ernsthaft nicht bestritten und soll auch hier nicht verschwiegen werden, daß auch der innere Zustand unserer Disziplin zu Kritik und Sorge Anlaß gibt.

Auch wenn es im wissenschaftlichen Disput als unfein gilt, soll auf folgendes hingewiesen werden:

- Manche Ordinarien, die in den frühen 70er Jahren, begünstigt durch den offensiven Hochschulausbau, berufen wurden, haben sich getreu abendländischer Bildungstradition in ihre „Innerlichkeit“ zurückgezogen, obwohl in den Hochschulgesetzen des Bundes und der Länder zur Aufgabe von Forschung und Lehre etwas anderes steht.¹²⁾ Sie beteiligen sich nicht mehr am wissenschaftlichen Disput, weder auf Tagungen noch im Publikationswesen. Die Kritik am Wissenschaftsbetrieb der Universitäten war auch in der Vergangenheit oft eine Kritik an den Ordinarien. So schrieb Dittrich im Jahre 1919: „Es liegt in der Natur der Sache, daß der Fortschritt der Wissenschaft von Nichtordinarien und Studenten oft anders und gründlicher verstanden wird als von Ordinarien, deren eigene fortschrittliche Wirksamkeit weit zurückliegt.“¹³⁾
- Die Disziplin selbst ist von einer Konflikte und Kontroversen meidenden Langweiligkeit durchzogen, von wenigen Ausnahmen abgesehen. Brisante Themen werden gemieden, zu bildungs- und gesellschaftspolitischer Harmlosigkeit heruntertransformiert oder von den Ordinarien den Mitarbeitern als wissenschaftliches Übungsfeld überlassen.
- Kollegenschelte, oder etwas feiner formuliert: die Kollegenkritik, gilt mehr und mehr als etwas

Unfeines, wird zur moralischen Prestigefrage hochstilisiert oder als bedauerliches Versehen verharmlöst. Eignet sich so etwas noch einmal wider Erwarten, sind die Reaktionen gereizt, und zwar immer auf beiden Seiten.

Der wissenschaftliche Disput, wesentliches Merkmal der „universitas litterarum“, ist zum Gerede oder zur durch entsprechende Begrifflichkeit gestellten Nebulösität verkommen.

— Internationalität wird als private Reiselust diskriminiert: Die Abschottung unserer Disziplin nach außen hin, selbst im EG-Raum, war nach meinen Beobachtungen noch nie größer, weder zu Kerschensteiners noch zu Schliepers und Abrahams Zeiten. Auch in der DFG-Denkschrift wird der Mangel an internationalen Kontakten beklagt (Kap. 6).

— Die Zuwendung zu „harten“ empirischen Forschungsmethoden gilt mehr und mehr als Ausweis von höchster Wissenschaftlichkeit, auch wenn selbst die in solchen Fragen sehr zurückhaltende DFG weiß, „daß sich Methoden der empirischen Sozialforschung auf das komplexe Feld pädagogischen Handelns, seiner Bedingungen und Wirkungen, nur bedingt anwenden lassen.“¹⁴⁾

Diese Liste könnte bei längerem Nachdenken und Recherchieren sicherlich noch fortgesetzt werden, doch genug. Es ergibt sich das Bild eines weitgehenden Stillstandes oder gar einer gewissen Degeneration unserer Disziplin: zumindest scheint sie innovations- und impulsbedürftig zu sein.

Woher kann dieser Innovations- und Impulsschub kommen?

Der Beantwortung dieser Frage soll im letzten Teil dieser Abhandlung nachgegangen werden. Vorher ist jedoch noch auf die Kooperationsdebatte in der Berufsbildungsforschung näher einzugehen.

Forschungskooperation und -koordination

Der Ausweg aus dem Forschungstal heraus auf Forschungshöhen hinauf scheint in der Kooperation zu liegen, mit wem, wozu und wie auch immer. Schon in das Hochschulrahmengesetz von 1976 ist das Koordinations- und Kooperationsgebot hineingeschrieben und auch in die Fassung vom 9.4.1987 übernommen worden (§ 23 HRG). Trotz zugegebenermaßen unverhältnismäßig großer Reibungsverluste bei vielen Kooperationsversuchen sieht auch Stratmann zu einer „wie immer zu organisierenden Kooperation von Forschungsvorhaben, -konzepten und -aktivitäten keine Alternative“.¹⁵⁾

Die wohl umfangreichste Liste von Aufgaben der Information, Kooperation und Koordination ist während des BMW-Kolloquiums „Kooperation in der Berufsbildungsforschung“ am 25.10.1988 in Bonn erstellt worden. Dem Protokoll sind gemäß der Zusammenfassung durch den Sitzungsleiter, Ministerialdirigent Hardenacke, die folgenden Punkte zu entnehmen:

a) Verbesserung des Informationsaustausches zwischen den einzelnen Forschungseinrichtungen über ein verbessertes Publikationswesen, über eine jährlich in der ZBW zu veröffentliche Liste der laufenden Forschungsprojekte und über eine Sonderdokumentation „Berufsbildungsforschung“.

In der DFG-Denkschrift (Kap. V.) wird in diesem Zusammenhang darüber hinaus die Einführung eines Berichtsystems zur Berufsbildungsforschung vorgeschlagen.

b) Besonders wichtig ist die Forschungskooperation im Planungsstadium von Projekten, aber auch während des Arbeitsprozesses und bei der Diskussion der Forschungsergebnisse. Um diese Kooperation gewissermaßen zu institutionalisieren, wird für Projekte eine arbeitsteilige Zerlegung in Teilaufträge vorgeschlagen.

Diese Vorschläge gehen nur unwesentlich über das hinaus, was auch

schon die Evaluierungskommission des BIBB formuliert hatte¹⁶⁾: Die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und BIBB „könnte mittels gemeinsamer Arbeitskonferenzen und Symposien, durch die Vergabe von Forschungsarbeiten an die Hochschulen und Forschungsinstitute, die zeitweilige Abordnung von Gastforschern an das BIBB sowie die gemeinsame Durchführung von Forschungs- und Entwicklungsarbeiten verbessert werden.“

Das BMW hatte in seiner ergänzenden Stellungnahme vom 13.8.1987 ausdrücklich diesen Katalog gutgeheißen.¹⁷⁾

Der Kooperationskatalog ist konsensual, denn an den Beratungen und Formulierungen waren alle für die Berufsbildungsforschung relevanten Gruppen und Institutionen beteiligt. Enthebt diese Legitimation durch Verfahren, auch wenn nicht abgestimmt worden ist, den Katalog der Kritik? Natürlich keineswegs.

In den abschließenden Bemerkungen soll dieser Katalog weder abgeschafft noch durch einen neuen ersetzt, sondern lediglich hinterfragt werden, und zum Schluß soll dann noch auf Organisationsformen für die zu etablierende Forschung eingegangen werden.

Forschungskooperation — cui bono?

a) Eine Standortbestimmung der Berufsbildungsforschung an Hochschulen sieht sich gegenwärtig offensichtlich dem Versuch einer bürokratischen Indienstnahme gegenüber, die von einer Logik ausgeht, der man sich auf den ersten Blick kaum entziehen kann:

Auf der einen Seite stehen absehbare Probleme bei der Gestaltung des Berufsbildungssystems, über die ein relativ breiter fachöffentlicher Konsens besteht. Zu nennen sind hier:¹⁸⁾

— nicht bewältigte Probleme der geburtenstarken Jahrgänge;

- Integration ökologischer Inhalte in Berufsbildungsgänge;
- weitere Implementation neuer Technologien;
- Antizipation demographischer Entwicklungen;
- Bedeutungszuwachs der Weiterbildung;
- der projektierte europäische Binnenmarkt in den 90er Jahren;
- regionale Disparitäten in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Auf der anderen Seite steht eine fiskalisch angespannte Situation der öffentlichen Haushalte, die somit für viele der mit Berufsbildungsforschung befaßten Institutionen eine identische, nämlich schlechte Ausgangssituation konstituiert. Was liegt also näher, als der Bundesregierung zuzustimmen, wenn sie „eine effizientere Abstimmung zwischen den in der Berufsbildungsforschung tätigen Einrichtungen“ anstrebt und das BIBB in ein „Netzwerk von Forschungseinrichtungen (Hochschulen, schulpädagogischen Instituten und Arbeitsstellen der Länder sowie außeruniversitären Forschungsinstituten) als Dienstleistungs-, Forschungs- und Beratungseinrichtung der außerschulischen Berufsbildung auf wissenschaftlicher Grundlage“ einbinden will.¹⁹⁾ Ebenfalls auf den ersten Blick scheint hier das Konzept einer effektiven Arbeitsteilung zwingend.

Zu fragen ist nun, ob diese Plausibilität auch bei näherer Betrachtung aufrechtzuerhalten ist. Zumindest erscheint es notwendig, die in der Sache fraglos vorhandene Bereitschaft der an Hochschulen vorhandenen Berufsbildungsforschung, an dieser Aufgabe mitzuwirken, bezüglich der Begriffe „Effektivität“ und „Effizienz“ zu präzisieren.

Denn folgende Varianten eines Verständnisses von Effizienz könnten zu völlig unterschiedlichen Forschungsprogrammen, wo auch immer angesiedelt, führen:

- Forschung ist effizient, wenn bei einem bestimmten Mittelansatz möglichst viele Mitarbeiter beschäftigt und/oder möglichst

viele Programme abgewickelt werden können.

- Forschung ist effizient, wenn die politisch vorgegebenen Thematiken oder Problembereiche beforscht werden.
- Forschung ist effizient, wenn durch ihre Ergebnisse ex ante oder ex post politische Entscheidungen legitimiert werden.
- Forschung ist effizient, wenn Doppelforschung vermieden wird.
- Forschung ist effizient, wenn sie nicht als Störgröße in politischen Entscheidungsprozessen wirksam wird.
- Forschung ist effizient, wenn von ihr gravierende individuelle und gesellschaftliche Problembereiche bearbeitet werden.
- Forschung ist effizient, wenn sie effizient arbeitet.

b) Generell ist jedoch festzustellen, daß die Berufsbildungsforschung allgemein — besonders die an den Hochschulen — keinen Effektivitäts- und Effizienzbeweis anzutreten hat. Denn zum einen muß die hochschulische Berufsbildungsforschung unabhängig sein, und zum anderen hängt die effektive und effiziente Problembewältigung, zu der die Berufsbildungsforschung sicherlich beizutragen hat, sowohl von dem Willen der entsprechenden politischen Instanzen ab, die vorgelegten Ergebnisse umzusetzen, als auch von dem Willen der relevanten gesellschaftlichen Kräfte, die so eingeleiteten Initiativen mitzutragen und konstruktiv weiterzuentwickeln.

c) Hinzuweisen bleibt in diesem Zusammenhang darauf, daß die verschiedenen Institutionen der Berufsbildungsforschung unterschiedlich strukturiert sind. Hier ist zum einen hervorzuheben, daß für das BIBB und das IAB konkrete Aufgabenbeschreibungen gesetzlich vorgeschrieben sind, während für reine Forschungsinstitute, wie etwa das SOFI, stärker wissenschaftsimmanente Normen verbindlich sind (oder sein sollten). Hieraus folgt weiter, daß für das IAB und das BIBB relativ rationale Ressourcenkalkulationen vorge-

nommen werden können, weil aus Aufgabenzuweisungen zumindest partiell deduzierbar, während andere Forschungsinstitute auf die jeweilige Akzeptanz ihrer Vorschläge und damit verbundener „Ressourcengewährung“ angewiesen sind.

Auch die BIBB-Evaluierungskommission sieht dieses Problem, im BIBB selbst faßbar am dort im Hauptausschuß waltenden Konsensprinzip, das eigentlich nur im Verfahren der Erarbeitung und Verabschiedung von Ausbildungsordnungen anzuwenden ist; doch die Evaluierungskommission teilt die in einer nicht näher bezeichneten Öffentlichkeit angeblich laut gewordene Sorge, daß „das Konsensprinzip... als Vetorecht von Verbandsvertretern gehandhabt werden“ könnte, was dazu führen könne, „daß Projekte inhaltlich uninteressanter werden und daß Forschungsergebnisse zu einem Zeitpunkt vorliegen, in dem sie ihre Aktualität eingebüßt haben.“²⁰⁾ Doch die Bundesregierung hält trotz dieser Bedenken am Konsensprinzip fest, da es „zu der erforderlichen Praxisnähe der Berufsbildungsforschung“ führe.²¹⁾ Daß diese Hoffnung nicht ganz unbegründet ist und daß dieses Prinzip auch zu respektablen, sich wichtigen Problemfeldern zuwenden den Forschungsprogrammen gerinnen kann, zeigen sowohl die BIBB-„Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre“²²⁾ als auch das neueste Papier über die künftigen Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung im BIBB.²³⁾

Auch die Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung“ ist, ohne formale Vorgaben entsprechender Art, in gewisser Weise ein Konsenspapier, und zwar sowohl zwischen verschiedenen, wenn auch nicht extrem unterschiedlichen Positionen unserer Disziplin, immerhin aber reichend von A bis Z, von Achtenhagen bis Zabeck, also auch zwischen verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Betriebswirtschaftslehre, bes. Personalwesen und Arbeitswissen-

schaft; Soziologie, bes. Berufs- und Arbeitssoziologie; Psychologie, bes. Arbeits- und Berufspsychologie).

Dennoch, aber vielleicht gerade auch deswegen, scheint die Sorge gegenüber einengender Koordination und Kooperation durchaus angebracht zu sein; die Diversifikation der Berufsbildungsforschung darf nämlich selbst bei begrenzten Ressourcen nicht einer schon durch Übertreibung ihrer Möglichkeiten sich selbst desavouierenden Koordinierungspolitik zum Opfer fallen, weil sonst kaum auszuschließen ist, daß ganze Forschungsfelder unbearbeitet bleiben.

d) Anzumerken ist weiter, daß aus der unterschiedlichen institutionellen Struktur und damit verbundenen Standards und Möglichkeiten auch spezifische Zugangsweisen auf berufspädagogische Gegenstandsbereiche folgen. Im schlechtesten Fall kann dies zu institutionell verankerter Forschung ohne Grundlagenforschung aber mit Handlungsvollmachten auf der einen Seite und zu solcher mit Grundlagenforschung aber ohne Handlungsvollmachten führen. Bei einer einfachen „Addition“ brauchen sich hier keineswegs die jeweiligen Schwächen zu kompensieren.

e) Hinsichtlich der Aufgabenteilung tut sich ein weiteres Problem auf. Wenn festgestellt werden muß, daß sich unterschiedliche Interessen keineswegs im Medium der Wissenschaft mediatisieren, wird „Doppel“- und Parallelforschung kein Ärgernis, sondern gerade zwingende Notwendigkeit oder zumindest sinnvoll, will man eine möglichst breite gesellschaftliche Repräsentanz an berufsbildungspolitischen Entscheidungen gewährleisten. Außerdem besitzt „Doppelforschung“ eine „in ihrer Wichtigkeit kaum zu unterschätzende Kontrollfunktion“ (DFG-Denkschrift, Kap. II.). Vermieden werden muß sicherlich die „unnötige“ Sammlung von Primärdaten an mehreren Stellen, wofür organisatorische Hilfen gegeben werden können.

f) Die Thematisierung vordringlicher Forschungsaufgaben in der DFG-Denkschrift soll Akzente für zukünftige Forschung setzen, insbesondere in folgenden Bereichen:²⁴⁾

- zur Zielstruktur beruflicher Bildungsprozesse,
- zur didaktischen Integration von Elementen beruflicher Lernprozesse,
- zur Organisation beruflicher Lernprozesse,
- zu pädagogischen Konsequenzen veränderter Berufsstrukturen,
- zum Lernen in Arbeitsprozessen,
- zu den sozialen Kontexten sowie den psychischen Voraussetzungen und Folgen beruflichen Lernens,
- zum Verhältnis von Feld- und Experimentalstudien,
- zur Anwendung von Ansätzen der Lehr-Lernforschung auf berufliche Bildungsprozesse,
- zur Fruchtbarkeit internationaler Vergleiche,
- zur Notwendigkeit von Begleit- und Evaluationsforschung,
- zur historischen Berufsbildungsforschung.

Dieser Katalog, der in der DFG-Denkschrift natürlich noch ausdifferenziert worden ist, geht einerseits auf die schon früher aufgestellte Defizitliste zurück²⁵⁾; auf der anderen Seite stellt er den Versuch dar, bei größtmöglicher thematischer und positioneller Offenheit einer konzertierten und konzentrierten Forschungsstrategie Perspektiven zu eröffnen, natürlich in relativer Abgrenzung vom BIBB-Forschungsprogramm. Doch was kritisch anzumerken bleibt, soll in einer These zum Ausdruck gebracht werden:

Attraktive Forschungsthematiken für die Berufsbildungsforschung werden nicht durch den Abgleich zweier Listen, nämlich der Liste der denkbaren oder möglichen Thematiken und der Liste der bearbeiteten oder in Arbeit befindlichen oder zu bearbeitenden Thematiken, identifiziert, sondern aus wissenschaftlichen Fragestellungen heraus evoziert oder durch ge-

sellchaftlichen Druck provoziert; an ersteren scheint es gegenwärtig angesichts der Verfaßtheit unserer Disziplin zu mangeln, und der gesellschaftliche Druck kann von uns — Bereitschaft zu seiner produktiven Verarbeitung einmal trotz gewisser Zweifel unterstellt — aus kapazitären Gründen nicht akzeptiert werden.

g) Forschungsk Kooperation und -koordination setzen, wenn damit nicht nur die Proklamation hehrer Ziele gemeint ist, halbwegs gleichstarke und gleichberechtigte Partner voraus. Davon kann überhaupt nicht die Rede sein: Dem einigermaßen geordneten Forschungsapparat des BIBB steht eine wenig strukturierte, vorerst nur partiell aktivierbare Disziplin gegenüber.

Was tun in dieser Situation?

Forschungsorganisation

Folgende Lösungsmöglichkeiten bieten sich in forschungsorganisatorischer Hinsicht an:

a) Ausbau der Forschungskapazitäten in den Universitäten durch Umverteilung in den Landes- bzw. Hochschulhaushalten zugunsten der Berufsbildungsforschung, eine auf absehbare Zeit völlig illusorische Strategie.

b) Konzentration der Berufsschullehrerausbildung und damit auch der freilich bescheidenen Kapazitäten und Ressourcen länderspezifisch, prinzipiell machbar z. B. in Nordrhein-Westfalen mit einem Überangebot an Standorten für die Berufsschullehrerausbildung. Dieses Hochschulpolitikum wird z. Z. weder von der BLK noch von den betroffenen Länderregierungen angepackt.

c) Verstärkte Anwerbung von Drittmittelprojekten durch Berufs- und Wirtschaftspädagogen, so z. B. im Normalverfahren bei der DFG oder bei anderen Einrichtungen: Möglich und geringfügig ausbaufähig, aber z. Z. fehlen weitgehend

die personellen Ressourcen zur Erarbeitung solider Forschungskonzeptionen und zur Anwerbung solcher Mittel.

d) Einrichtung von DFG-geförderten Schwerpunktprogrammen in der Kooperation mehrerer Hochschulen, wie z. B. im Symposium „Lernen und Arbeiten — Theorien, Forschungskonzepte, Befunde“ in Siegen (19.—21. 9. 1988) versucht.²⁶⁾

Die Fragen der Machbarkeit und Sinnhaftigkeit einer solchen Strategie sind in der DFG-Senatskommission nicht konsensual.

e) Minimallösung²⁷⁾: Bei der BLK sollte die Planung der Berufsbildungsforschung einen neuen Stellenwert erhalten. Angesichts der Kompetenzverteilungen zwischen Bund und Ländern und innerhalb des Bundes und der Länder zwischen den verschiedenen Ministerien (Bildung, Schule, Kultur — Wissenschaft, Forschung — Wirtschaft — Arbeit, Soziales) müßte auf der Planungsebene die einzige Stelle, die zu diesem Zweck (nach einer Änderung des Grundgesetzes) eingerichtet worden ist, mindestens zum vollständigen und systematischen Informationsaustausch und zur Koordination in der Forschungsplanung genutzt werden.

f) Obwohl der Wissenschaftsrat in seinen jüngsten Empfehlungen zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren empfiehlt, vor der Neugründung außeruniversitärer Forschungseinrichtungen zu prüfen, „ob die dort vorgesehenen Arbeiten nicht auch in den Hochschulen durchgeführt werden können“ und sogar eine Auflösung von außeruniversitären Instituten, etwa derjenigen der „Blauen Liste“, für denkbar hält²⁸⁾, schlage ich zur Stimulierung und Effektivierung der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung an Hochschulen die Errichtung eines selbständigen Instituts vor, ähnlich dem von Grüner schon seit Jahren geforderten „Bundesinstitut für das berufliche Schulwesen“²⁹⁾ als Analogon zu dem Bundesinstitut für Berufsbildung.

In diesem Zusammenhang soll daran erinnert werden, daß die Krisensituation der Universitäten um 1700 zur Errichtung außeruniversitärer wissenschaftlicher Institutionen geführt hat, beginnend mit der Preußischen Akademie der Wissenschaften.³⁰⁾

Natürlich stößt diese Strategie sofort auf eine kaum überwindbare Hürde: Die Kompetenzverteilung in der Berufsbildung und die rechtlichen, organisatorischen, institutionellen und finanziellen Bedingungen für die Berufsbildungsforschung behindern eine Koordination der Information, Planung, Durchführung und Auswertung von Forschungen in diesem Bereich.

Das zu gründende Institut muß keine gesetzlich verankerte Dauereinrichtung wie das BIBB sein, sondern könnte evtl. nach 20 bis 30 Jahren Aufbauarbeit (Aufbau von Forschungsstandards und Qualifizierung von Forschungspersonal) wieder gemäß der Empfehlung des Wissenschaftsrates an die Hochschulen zurückverlagert werden.

Resümee

Zusammenfassend führen die angestellten Analysen zu folgenden Ergebnissen:

- Die Lage der hochschulischen Berufsbildungsforschung ist prekär in vielfältiger Hinsicht.
- Die Ursachen, die diese Lage geschaffen haben, sind nicht schlagartig zu beseitigen, auch nicht bei positiver Ressourcenskalisierung oder Koordinierungsoptimierung.
- Eine Erneuerung unserer Disziplin ist nicht oder nur schwer und konfliktreich von außen stimulierbar und steuerbar; eine verordnete und kodifizierte Kooperation könnte evtl. sogar einen Renovierungsprozeß gefährden, da die Themen der Kooperationsprojekte sich mit großer Wahrscheinlichkeit von denjenigen, die für diesen Erneuerungsprozeß erforderlich wären, unterscheiden würden.

- Mit einem gewaltigen Kraftakt, nämlich der Gründung eines (möglicherweise nur für einen gewissen Zeitraum erforderlichen) Forschungsinstituts für schulische Berufsbildung, könnte es gelingen, einen Erneuerungsimpuls für unsere Disziplin und einen quantitativen Sprung für die Erforschung schulischer Berufsbildung zu initiieren.

Anmerkungen

- ¹⁾ Forschung an Hochschulen ist nicht dasselbe wie Hochschulforschung (Beforschung von Hochschulen). Vgl.: Veröffentlichungen des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel.
- ²⁾ Blankertz, H./Claessens, D./Edding, F.: Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin 1966.
- ³⁾ Achtenhagen/Kell/Lipsmeier/Stratmann/Zabeck: Bericht zur Lage der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen. Im Auftrag der DFG, 1985.
- ⁴⁾ Vgl. die jährlich in der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) veröffentlichte Dokumentation.
- ⁵⁾ DFG: Perspektiven der Forschung und ihrer Förderung. Aufgaben und Finanzierung VII 1987 bis 1990. Weinheim 1987, S. 335ff.
- ⁶⁾ Ebenda, S. 92f.
- ⁷⁾ Ebenda, S. 91f.
- ⁸⁾ Bundesinstitut für Berufsbildung: Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung. Inhaltliche Förderbereiche und regionale Verteilung (1986/87). Berlin 1987.
- ⁹⁾ Schmidt, H.: Über die Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung. Ergänzende Ausführungen zum Thema „Zukünftige Schwerpunkte der Berufsbildungsforschung“. In: Achtenhagen/John (Hrsg.): Lernprozesse und Lernorte in der beruflichen Bildung. Göttingen 1988, S. 410.
- ¹⁰⁾ Vgl. dazu den Bericht von Geißler/Kell: Berufsbildung als öffentliche Aufgabe. Probleme und Formen der Berufsbildungsforschung. In: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, hrsg. von Beck u. a. Weinheim/Basel 1988, S. 303—308.
- ¹¹⁾ Vgl. dazu Kap. 3.2 in der DFG-Denkschrift: Kompetenzen aktiver und potentieller Berufsbildungsforscher.
- ¹²⁾ Hochschulrahmengesetz von 1976 in der Fassung vom 9. 4. 1987, § 7 (Ziel des Studiums) und § 22 (Aufgaben der Forschung).
- ¹³⁾ Dittrich, O.: Die neue Universität. Ein Reformversuch Leipzig 1919, S. 16.
- ¹⁴⁾ DFG, Perspektiven, a. a. O., S. 92.
- ¹⁵⁾ Nach Geißler/Keil, a. a. O., S. 304.

¹⁶⁾ Gutachten der Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 15. 7. 1986. In: BMW (Hrsg.): Wissenschaftliche und wirtschaftliche Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung. Untersuchungen und Stellungnahmen. Bonn 1987, Teil B, S. 228.

¹⁷⁾ Ebenda, Teil A, S. 29.

¹⁸⁾ Vgl. dazu: Kap. 3 in der DFG-Denkschrift: Zukünftige Herausforderungen der Berufsbildung.

¹⁹⁾ Gutachten der Kommission, a. a. O., Teil A, S. 42.

²⁰⁾ Gutachten der Kommission, a. a. O., Teil B, S. 152.

²¹⁾ Ebenda, Teil A, S. 23.

²²⁾ Herausgegeben vom Generalsekretär. Sonderveröffentlichung, Berlin/Bonn 1986.

²³⁾ Undatiert, eingebracht in das BMW-Kolloquium, 23. 10. 1988.

²⁴⁾ DFG-Denkschrift, Kap. 4.

²⁵⁾ Achtenhagen u. a., 1985.

²⁶⁾ Vgl.: Forschungsinstitut für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität — Gesamthochschule Siegen, Materialien, 1988 (vgl.: ZEW-Be-

heft 8, hrsg. von Kell und Lipsmeier, Wiesbaden 1989).

²⁷⁾ DFG-Denkschrift, Kap. 5.3.

²⁸⁾ Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln 1988, S. 71f.

²⁹⁾ Grüner, G.: Berufsschulnahe Forschung. In: Die Berufsbildende Schule, 37. Jg. (1985), H. 12, S. 713 ff.

³⁰⁾ Vgl. Schelsky, H.: Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek, 1963, S. 31.

Qualifizierungsberatung: Weiterbildungsträger als Dienstleistungsanbieter für die regionale Wirtschaft

Die Ergebnisse einer seit drei Jahren laufenden Modellversuchsreihe zur Qualifizierungsberatung sollen auf einer Fachtagung am **29. November 1989** in München vorgestellt werden. An sieben Standorten im Bundesgebiet ist in dieser Zeit Qualifizierungsberatung erprobt worden mit dem Ziel, für den Weiterbildungsbedarf von Klein- und Mittelbetrieben ein bedarfsgerechtes Weiterbildungsangebot entwickeln zu helfen.

Ausgangsüberlegung für die Modellversuche war, daß der erfolgreiche Einsatz der sogenannten neuen Technologien oft nicht durch die Höhe der investierten Summe entschieden wird, sondern durch die Qualifikation der Mitarbeiter, die die neuen Maschinen, PCs oder Steuerungen bedienen bzw. einsetzen sollen. Weiterbildung ist dabei in aller Regel unentbehrlich.

Während die Großbetriebe ihre professionellen Weiterbildungsabteilungen bedarfsgerechte Qualifizierungsmaßnahmen schneidern lassen, sind Klein- und Mittelbetriebe auf die Angebote des Bildungsmarktes angewiesen.

Das regional erreichbare Weiterbildungsangebot ist jedoch vielfach unübersichtlich, so daß geeignete Weiterbildungsangebote nicht gefunden werden können. Oft haben Klein- und Mittelbetriebe auch feststellen müssen, daß die

Nutzung von bestehenden Weiterbildungsangeboten nicht geholfen hat, die Anwendungsprobleme mit neuen Technologien nachhaltig in den Griff zu bekommen. Das Angebot hat nicht dem tatsächlichen Bedarf entsprochen.

Hier haben die Modellversuche angesetzt.

In München wollen die sieben Versuchsträger ihre Ergebnisse vorstellen. Neben einigen grundsätzlichen Referaten wird es vor allem einen Infomarkt geben, auf dem die entstandenen Beratungsmaterialien, die gesammelten Erfahrungen und die unterschiedlichen Organisationsformen von Qualifizierungsberatung dargestellt werden. Die breitgefächerte Trägerstruktur hat insbesondere zum letzten Punkt interessante Ergebnisse gebracht. Neben den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände, die auch gemeinsam mit dem BIBB die Tagung ausrichten, waren die Gesamthochschule Kassel, die Handwerkskammer der Pfalz, das Überbetriebliche Ausbildungszentrum Elmshorn, die Berufsbildungsstätte Westmünsterland, das Informationstechnik-Zentrum Köln und die Niedersächsische Volkshochschule beteiligt. Alle Träger wollen aufgrund der bisherigen Ergebnisse Qualifizierungsberatung nach Auslaufen der Modellversuche als Daueraufgabe weiterführen.

Nähere Informationen sind bei der gemeinsamen wissenschaftlichen Begleitung zu erhalten: Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung, An der Schölke 5, 3320 Salzgitter 1. Bei Interesse an der Tagung kann man sich direkt an die bfz-Zentrale, Briener Str. 55, 8000 München 2, wenden.

Ralf Kraak



Beufliche
For bildu gs-
zentren der
Bayerischen
Arbeitgeber-
verbände e.V.

FACHTAGUNG
 29. November 1989
 in München

Qualifizierungs- beratung:

Weiterbildungsträger als
Dienstleistungs-Anbieter
für die regionale
mittelständische Wirtschaft

In Zusammenarbeit mit dem



**BUNDESINSTITUT
FÜR BERUFSBILDUNG**
Fehrberliner Platz 3
1000 Berlin 31, Tel.: 030/86 83-265

Kurzbericht über die Sitzung 3/89 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 19. Juni 1989 in Bonn

Am 19. Juni 1989 fand die Sondersitzung des Hauptausschusses (3/89) in Bonn statt.

Im Mittelpunkt dieser Sitzung stand die bereits in der letzten Sitzung am 11./12. Mai 1989 begonnene Beratung zu den Bundesratsinitiativen des Landes Baden-Württemberg.

Das Land Baden-Württemberg hat im Bundesrat eine Änderung des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung beantragt, die zum Ziel haben soll, eine Berufsausbildung unterhalb der Ebene eines anerkannten Ausbildungsberufs für leistungsgeminderte, jedoch nicht behinderte Jugendliche zu ermöglichen (Bundesratsdruck-

sache 160/89). Hierzu hatte der Hauptausschuß bereits am 12. Mai 1989 festgestellt, daß er eine Gesetzesänderung nicht für notwendig hält.

Zum Entwurf der EntschlieÙung „Zur Sicherung angemessener Ausbildungschancen für leistungsgeminderte, jedoch nicht behinderte Jugendliche“ — vom Land Baden-Württemberg mit Bundesratsdrucksache 161/89 eingebracht — verabschiedete der Hauptausschuß die weiter unten abgedruckte „**Empfehlung zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher**“ (s. S. 27).

Weiter beschloß der Hauptausschuß die ebenfalls unten abge-

druckte „**Empfehlung zur Gestaltung einer Fortbildungskonzeption für Sozialstationen**“ (s. S. 28).

Der Hauptausschuß befaßte sich schließlich mit dem Arbeitsergebnis seines Unterausschusses „Medien — Ausbildungsmittel“ und beschloß einstimmig die „**Schwerpunkte für die Medienforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung**“ (s. S. 31).

Am Ende der Sitzung würdigte der Vorsitzende die **Arbeit des Hauptausschusses in der 2. Amtsperiode** nach dem Berufsbildungsförderungsgesetz (s. S. 32).

Die 3. Amtsperiode des Hauptausschusses beginnt am 1. September 1989, die konstituierende Sitzung des Hauptausschusses (4/89) findet am 27./28. September 1989 in Berlin statt.

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher vom 19. Juni 1989

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich wiederholt mit der Förderung der Berufsausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher befaßt und am 25. August 1976, am 6. Dezember 1979 sowie am 12. Mai 1989 dazu Empfehlungen verabschiedet. Die Empfehlungen bedürfen der weiteren Umsetzung in die Berufsbildungspolitik und Ausbildungspraxis.

1. Alle in der Bundesrepublik für die Berufsausbildung Verantwortlichen und an ihr Beteiligten haben in der Vergangenheit erhebliche Anstrengungen unternommen, um den bildungspolitischen Grundsatz zu verwirklichen, allen Jugendlichen eine qualifizierte und anerkannte Berufsausbildung zu vermitteln.

Auf dem Weg zu diesem Ziel konnten zwar deutliche Fort-

schritte erzielt werden; gleichwohl blieben nach fundierten Schätzungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in den letzten Jahren im Durchschnitt mehr als 80 000 Jugendliche pro Jahr ohne Berufsausbildung. Diese Jugendlichen nehmen aus unterschiedlichen Gründen keine Ausbildung auf, brechen eine begonnene Ausbildung ab, ohne eine neue zu beginnen oder bestehen endgültig nicht die Abschlußprüfung am Ende ihrer Ausbildung.

Die Auswirkungen der Ausbildungslosigkeit für die betroffenen Jugendlichen sowie die damit verbundenen beschäftigungspolitischen, sozialpolitischen und volkswirtschaftlichen Probleme sind schwerwiegend. Angesichts des weiter zurückgehenden Bedarfs an un- und an-

gelernten Arbeitskräften werden diese Auswirkungen sich ohne gegensteuernde Maßnahmen noch verschärfen.

Nach allen vorliegenden Daten und Erkenntnissen ist für einen großen Teil dieser Jugendlichen ohne abgeschlossene Ausbildung der Weg in eine zum Teil dauerhafte Arbeitslosigkeit vorgezeichnet, auch weil bei fehlender beruflicher Ausbildung in jungen Jahren Bereitschaft und Fähigkeit zur späteren Weiterbildung oder Nachqualifizierung in der Regel stark beeinträchtigt sind.

Der Hauptausschuß appelliert deshalb an die Bundesregierung und die Länder, an die Sozialparteien und öffentliche Verwaltung, die Anstrengungen zur Verwirklichung des Grundsatzes „Berufsausbildung für alle“ zu verstärken und — soweit erforderlich — auch weitere Initiativen und Maßnahmen zu entwickeln und zu erproben. Ziel aller Maßnahmen muß dabei sein, die betroffenen Jugendlichen im Rahmen des Berufsbildungsge-

setzes in anerkannten Ausbildungsberufen auszubilden.

2. Die Gründe, warum Jugendliche keine Ausbildung aufnehmen oder an einer begonnenen Ausbildung scheitern, sind differenziert. Sie können z. B. in fehlender Berufsreife oder Ausbildungsmotivation liegen, in mangelnder Vorbildung oder Leistungsfähigkeit, in sozialen Benachteiligungen oder sozial bedingten Verhaltensabweichungen, in die Ausbildungsfähigkeit beeinträchtigenden Bildungsdefiziten bei jungen Aussiedlern und Ausländern, z. B. auch in Sprachdefiziten. Sie können aber auch in Fehlentscheidungen aufgrund unzureichender Information und Beratung, in den Anforderungen einer Ausbildung oder in Struktur und Umfang von regionalem Angebot und regionaler Nachfrage nach Ausbildungsplätzen begründet sein, die vorhandene Chancenbeeinträchtigungen verstärken. Häufig treffen mehrere dieser Ursachen zusammen.

Eine entscheidende Senkung des Anteils beruflich nicht ausgebildeter Jugendlicher ist deshalb nur mit einem Bündel differenzierter Maßnahmen zu erreichen, die der jeweiligen Situation und den individuellen Problemlagen entsprechen.

Der Hauptausschuß hält es deshalb für notwendig, in die Diskussion zur Verbesserung der Situation der betroffenen Jugendlichen folgende Überlegungen einzubeziehen:

- Die Länder sollten Maßnahmen, die zur Minderung des Anteils der Jugendlichen ohne Schulabschluß beitragen, sowie berufsorientierende und berufsmotivierende Unterrichtsangebote inhaltlich weiterentwickeln und bedarfsgerecht ausweiten. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Qualifizierung von Lehrern speziell für diese Aufgaben sowie die Verbesserung und Intensivierung der Zusam-

menarbeit mit der Arbeitsverwaltung und der örtlichen Wirtschaft.

Die bewährten, von der Arbeitsverwaltung geförderten Motivierungs- und Berufsvorbereitungsmaßnahmen sowie die Berufsinformation und -beratung — insbesondere für diese Zielgruppe — sollten inhaltlich weiterentwickelt und ausgebaut und aufeinander abgestimmt werden.

- Betriebe, Praxen und Verwaltungen sollten — insbesondere in den noch von Ausbildungsplatzengpässen betroffenen Regionen und Berufsbereichen — in ihren Ausbildungsanstrengungen nicht nachlassen und sich stärker für die von Ausbildungslosigkeit besonders betroffenen Gruppen öffnen. Die öffentliche Förderung zur Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots sollte in Regionen mit noch bestehenden Ausbildungsplatzengpässen zielgruppenspezifisch und bedarfsgerecht fortgesetzt werden.
- Um mehr Jugendliche aus den betroffenen Zielgruppen ausbilden zu können, sollten die Ausbildenden wesentlich mehr von bewährten Ausbildungsbegleitenden und ergänzenden Hilfen und ggf. auch von der Möglichkeit individueller Ausbildungszeitverlängerung Gebrauch machen. Besondere Bedeutung

kommt dabei auch Maßnahmen zur Verminderung von Ausbildungsabbrüchen und zur Vorbereitung auf die Abschlußprüfungen zu. Das Bundesinstitut für Berufsbildung sollte die Ausbildenden dabei mehr als bisher durch spezielle Praxis- und Arbeitshilfen für die Ausbildung und die Qualifizierung von Ausbildern unterstützen. Die zuständigen Stellen sollten die Betriebe über ihre Ausbildungsberater verstärkt auf diese Möglichkeiten aufmerksam machen.

Die Förderprogramme für diese Zielgruppe, insbesondere die von der Arbeitsverwaltung nach dem Arbeitsförderungs-gesetz geförderten Maßnahmen zur Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher müssen bedarfsgerecht fortgesetzt und — wo es notwendig ist — verbessert und weiterentwickelt werden.

3. Voraussetzung für die Entwicklung von Ausbildungsberufen ist wie bisher ein auf längere Sicht absehbarer Bedarf der Wirtschaft und nicht nur einzelner Betriebe für so Ausgebildete, d. h. eine konkrete und dauerhafte Verwertbarkeit von Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt, die den Jugendlichen die Beschäftigungsrisiken un- und angelernter Arbeitskräfte erspart und umfassende Weiterqualifizierungsmöglichkeiten eröffnet.

Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Gestaltung einer Fortbildungskonzeption für Sozialstationen vom 19. Juni 1989

Problembeschreibung

In den vergangenen Jahren wurde in sämtlichen Bundesländern zur Unterstützung der häuslichen Pflege und zur Entlastung der stationären Einrichtungen der Ausbau der ambulanten Dienste insbesondere

durch den Aufbau eines Netzes von Sozialstationen vorangetrieben. Im Zusammenhang damit stellt sich die Frage nach den Konsequenzen, die aus dieser Entwicklung für die berufliche Fortbildung des Personals in Sozialstationen zu ziehen sind.

Der überwiegende Anteil an den pflegerisch qualifizierten Beschäftigten in ambulanten Diensten sind Krankenpflegekräfte und nur ein geringfügiger Anteil sind Alten- sowie Haus- und Familienpfleger/-innen. Demgegenüber kann nicht davon ausgegangen werden, daß die in der Regel betagten Patienten von Sozialstationen auch überwiegend akut krank sind und dementsprechend krankenpflegerischer Versorgung bedürfen. Vor allem aber verfügt der größte Anteil der Beschäftigten in ambulanten gesundheitspflegerischen Diensten über gar keine Ausbildung in einem Pflegeberuf und wird nur stundenweise beschäftigt; die meisten der Pflegehilfskräfte sind Frauen.

Zwar ist das vorhandene Angebot an beruflicher Fortbildung generell umfangreich. Allerdings ist es regional und trägerspezifisch sehr ungleich verteilt. Auch hinsichtlich der verschiedenen Beschäftigten- bzw. Berufs- und Funktionsgruppen bestehen z. T. erhebliche Angebotslücken, insbesondere für die Fortbildung zu Leitungsfunktionen und zur Praxisanleitung sowie zur Nachqualifizierung für die große Zahl der Pflegehilfskräfte ohne Pflegeausbildung. Ferner werden auch bestimmte Themen und Aufgaben, die allgemein und in der ambulanten Arbeit im besonderen an Bedeutung gewinnen, insbesondere Themen zur Verbesserung der Kooperation und psychosozialen Orientierung sowie zur Förderung von Prävention und Rehabilitation, bislang vernachlässigt. Immer noch scheitert die Teilnahme an beruflicher Fortbildung vielfach aus arbeitsorganisatorischen und finanziellen Gründen.

Der Hauptausschuß sieht es daher als seine Aufgabe an, bei allen Beteiligten auf die große Bedeutung der Qualifizierung des Personals in den gesundheits- und sozialpflegerischen Diensten hinzuweisen. Im folgenden werden Empfehlungen zur inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung eines Mindestangebots von Fortbildungsmaßnahmen für Beschäftigte in Sozialstationen gemacht. Dabei wird davon ausgegangen, daß die bisherigen Schwerpunktsetzungen der Einrichtungen und Träger den aktuellen Bedürfnissen entsprechenden Fortbildungsbedarf abdecken, so daß in den nachfolgenden Empfehlungen besondere Themenbereiche, Beschäftigtengruppen und Rahmenbedingungen zur Durchführung der Fortbildung herausgehoben werden, die bislang vernachlässigt werden.

nen gemacht. Dabei wird davon ausgegangen, daß die bisherigen Schwerpunktsetzungen der Einrichtungen und Träger den aktuellen Bedürfnissen entsprechenden Fortbildungsbedarf abdecken, so daß in den nachfolgenden Empfehlungen besondere Themenbereiche, Beschäftigtengruppen und Rahmenbedingungen zur Durchführung der Fortbildung herausgehoben werden, die bislang vernachlässigt werden.

1. Berufliche Fortbildung für Leitungskräfte von Sozialstationen

Eine besondere Aufgabe für Leitungskräfte von Sozialstationen besteht darin, über Personalplanung und Dienstplangestaltung einerseits und über Information über Fortbildungsangebote, Organisation von Fortbildung und Motivation zur Teilnahme andererseits die Bedingungen für ein positives Fortbildungsklima zu schaffen und bei den Beschäftigten die Einsicht zu vermitteln, daß berufliche Fortbildung zur besseren Bewältigung der besonderen physischen und psychischen Belastung ambulanter Arbeit notwendig ist. Voraussetzung ist, daß die Leitungskräfte für diese Aufgaben gezielt qualifiziert werden.

Empfehlung:

In Anlehnung an Fortbildungskurse für Stationsleitungen (3 Monate Vollzeitkurse bzw. ein Jahr lang berufsbegleitend 12 x 1 Woche Fortbildung) sind Angebote zur Fortbildung für Leitungsfunktionen in Sozialstationen zu entwickeln. Relevante Inhaltsbereiche für Leitungskurse sind insbesondere Betriebswirtschaft, Organisation und Management, Recht sowie Organisation und Durchführung von Einführungsfortbildung und Praxisanleitung sowie Grundlagen zur Förderung der Kooperation.

2. Berufliche Fortbildung für Praxisanleiter

Ein besonderes Problem ist die Praxisanleitung, z. B. für die nach dem Krankenpflegegesetz in Sozialstationen auszubildenden

Krankenpflegeschülerinnen und -schüler und für die Pflegehilfskräfte. In Sozialstationen fehlen Zuständigkeiten, allgemein verbindliche Konzepte bzw. Grundsätze für die Praxisanleitung, Fortbildungsvorschriften entsprechend der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) gibt es nicht.

Empfehlung:

Zur Verbesserung und Systematisierung der Praxisanleitung ist berufliche Fortbildung in Anlehnung an die AEVO erforderlich. Sie umfaßt vor allem Fortbildungsveranstaltungen zur pädagogischen Qualifizierung der Praxisanleiter/-innen und die Befähigung zur Entwicklung von Anleitungskonzepten und -plänen.

3. Einführungsfortbildung für alle Beschäftigten zu Beginn der Tätigkeit

Die in ambulanten Diensten tätigen Pflegefachkräfte haben ihre Ausbildung und praktische Erfahrung in stationären Einrichtungen erhalten. Diese unterscheiden sich hinsichtlich personeller Ausstattung, Arbeitsorganisationen und verfügbarer Arbeitsmittel erheblich von der häuslichen Situation. Außerdem stellt die ambulante Betreuung vor Ort und je nach regionalen Gegebenheiten sehr unterschiedliche Anforderungen.

Empfehlung:

Eine systematische Einführungsfortbildung vor Aufnahme bzw. zu Beginn der Tätigkeit in einer Sozialstation soll sicherstellen, daß den besonderen Anforderungen im ambulanten Bereich besser entsprochen werden kann. Es empfiehlt sich, daß unter Berücksichtigung der unterschiedlichen beruflichen Vorkenntnisse und Arbeitsschwerpunkte Einführungsmaterialien als Bestandteil eines Anleitungskonzeptes entwickelt werden, in denen grundlegende Informationen zur Arbeit in ambulanten Diensten und zur Arbeit in der jeweiligen Sozialstation handlich dargestellt werden.

4. Berufliche Fortbildung zur Vermittlung von Basisqualifikationen für Laien

Die Zahl der Pflegehilfskräfte, die über keine formal anerkannten pflegerischen Qualifikationen verfügen, ist im Verhältnis zur Zahl der Fachkräfte überproportional hoch. Zur Sicherstellung einer qualifizierten Versorgung ist daher eine bessere Qualifizierung der Laien (insbesondere Hauspflegehelferinnen, Zivildienstleistende und Frauen aus dem freiwilligen sozialen Jahr) unerlässlich, und zwar im Interesse der Patienten als auch zur fachlichen und persönlichen Stützung des betroffenen Personals.

Empfehlung:

Empfohlen wird eine Basisqualifikation in berufsbegleitender Form, die Kenntnisse über pflegerische Grundlagen, über Ernährungsgrundlagen im Zusammenhang mit bestimmten Krankheitsbildern, über psychosoziale Grundlagen für Betreuungsaufgaben und über grundlegende Rehabilitationsaufgaben vermittelt. Die Qualifizierung soll inhaltlich so angelegt sein, daß sie auf bestehende staatlich anerkannte Ausbildungsgänge im pflegerischen Bereich anrechenbar ist. Da die überwiegende Zahl der Hauspflegekräfte Frauen sind, sollen die Angebote zur Basisqualifikation auch als berufliche Grundkurse in Vollzeitform zur Wiedereingliederung von Frauen durchgeführt werden.

5. Berufliche Fortbildung zur Verbesserung der Kooperation

Die Kooperation innerhalb der Sozialstation und auch zwischen Sozialstation und anderen Einrichtungen wird dadurch erschwert, daß Kenntnisse und Erfahrungen über die Kompetenzen der angrenzenden Berufe nicht überall vorhanden sind, daß die tagtägliche Arbeit in der ambulanten Patientenversorgung überwiegend Einzelarbeit ist und daß auch die internen arbeitsorganisatorischen Regelungen und die sozialstations- und

trägerspezifischen Grundsätze über die lokale Kooperation nicht immer kooperations- und kommunikationsfördernd gestaltet sind.

Empfehlung:

Es wird empfohlen, die Befähigung zur Kooperation mit anderen Einrichtungen und Diensten, mit Kollegen und Patienten gezielt durch Fortbildungsangebote zu fördern, die zur Unterscheidung zwischen persönlichen, berufsfachlichen und strukturell begründeten Grenzen der eigenen Arbeit befähigen.

Dazu sind Fortbildungsangebote erforderlich, die allen Beschäftigten mehr Kenntnisse über die Kompetenzen und Grenzen des eigenen Berufs im Gesamtgefüge der angrenzenden und verwandten Berufe, über gesundheitspolitische Strukturen, Rechtsgrundlagen und Betriebswirtschaft vermitteln. Zur psychischen Stabilisierung und persönlichen Stützung der Beschäftigten im pflegerischen Bereich ist eine regelmäßige fachliche Begleitung (Supervision, Balint-Gruppen) erforderlich. Ferner sind Fortbildungsangebote notwendig, die die Abgrenzungsfähigkeit gegenüber der Institution und den Patienten verbessern sowie die Konfliktfähigkeit aufbauen (z. B. über verbesserte Selbst- und Fremdwahrnehmung).

Es wird empfohlen, entsprechende Fortbildungsangebote berufsübergreifend durchzuführen, damit die Teilnehmer/-innen Kooperation praktisch erproben und erfahren können und über die gemeinsame Beteiligung an Fortbildung zugleich Einsicht in die Kompetenzen der anderen Berufe des gemeinsamen Tätigkeitsfeldes erhalten.

6. Berufliche Fortbildung zur Erweiterung der medizinisch-pflegerischen Kenntnisse um präventive und rehabilitative Aspekte

Prävention und Rehabilitation haben im pflegerischen Aufgabenverständnis der verschiedenen

Berufsgruppen und in den verschiedenen Sozialstationen einen sehr unterschiedlichen Stellenwert. Sie werden entweder nicht als Aufgabe der Sozialstationen gesehen oder überwiegend unter rein medizinisch-pflegerischen Gesichtspunkten betrachtet. Die festgestellten Handlungsdefizite bei der Patientenbetreuung werden durch das vorhandene Fortbildungsangebot keinesfalls kompensiert, sondern eher noch fortgeschrieben.

Empfehlung:

Prävention im Sinne gesundheits- und sozialpflegerischer Vorsorge und als Ergänzung oder Entsprechung zur Krankenbeobachtung sowie Rehabilitation und Reaktivierung sollen die Eigenständigkeit erhalten, damit die Patienten in der häuslichen Umgebung bleiben können. Deshalb wird empfohlen, durch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen eine Erweiterung der medizinisch-pflegerischen Kenntnisse um präventive und rehabilitative Inhalte anzustreben, die nicht nur der körperlichen, sondern auch der mentalen und sozialen Mobilisierung und Stabilisierung dienen. Für die Umsetzung der Inhalte sind bei der Berechnung der verfügbaren Pflegezeiten entsprechende Tätigkeiten, wie beispielsweise Gesprächsführung und Selbsthilfetraining, zu berücksichtigen.

7. Verbesserung der organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen für die Fortbildungsteilnahme

Immer noch scheitert die Teilnahme an beruflicher Fortbildung vielfach aus arbeitsorganisatorischen und finanziellen Gründen. Deshalb kommt Teilnahme- und Durchführungsregelungen große Bedeutung zu. Außerdem darf sich eine gezielte berufliche Fortbildung nicht allein an individuellem Interesse ausrichten, vielmehr sind konzeptionelle Grundlagen zur Fortbildung erforderlich.

Empfehlung:

Es wird die Erarbeitung einer Fortbildungskonzeption über Teilnahme- und Durchführungsbedingungen mit Richtlinien hinsichtlich Häufigkeit der Freistellung, Vertretungsregelung und Modalitäten der Kostenübernahme, einem zeitlichen Mindestumfang der Freistellung sowie mit Angaben zu einem inhaltlichen Mindestkanon und arbeitsorganisatorische Regelungen für interne Fortbildung (Arbeitsgruppen für besondere Aufgaben, berufsübergreifende Dienstbesprechungen mit einem ständigen Tagesordnungspunkt „Bericht der Fortbildungsteilnehmer und Bericht der Leitung über neue Angebote“) empfohlen.

8. **Einrichtung kommunaler bzw. regionaler Arbeitsgemeinschaften für die berufl. Fortbildung des Personals von Sozialstationen**
Aufgrund des erheblichen regionalen und trägerspezifischen Gefälles im vorhandenen Fortbildungsangebot sollte auf kommunaler bzw. regionaler Ebene nach Wegen gesucht werden, Gremien zu initiieren, in denen die Beteiligten in freiwilliger, den Pluralismus der Träger wahrerender Zusammenarbeit auf eine Optimierung des Fortbildungsangebots hinwirken und zur Überwindung noch bestehender Hürden, die beispielsweise z. Z. hinsichtlich der Finanzierung, der erforderlichen Personalkapazitäten sowie im organisatorischen Bereich liegen, gemeinsam nach alternativen Lösungswegen suchen.

Empfehlung:

Es wird die Einrichtung von kommunalen bzw. regionalen Arbeitsgemeinschaften für die berufliche Fortbildung des Personals von Sozialstationen empfohlen. Mit gemeinsamen Fortbildungsprogrammen schaffen sie Transparenz und sorgen für ein ausgeglichenes Angebot entsprechend dem regional- und kommunalspezifischen Bedarf. Im Rahmen dieser Zusammenarbeit sollen kostengünstige be-

rufsbegleitende Fortbildungsangebote vor Ort organisiert, Überschneidungen und Doppelangebote vermieden, Kosten gesenkt sowie Räumlichkeiten, Transportmittel usw. optimaler genutzt werden. Die kommunale bzw. regionale Kooperation erleichtert die Durchführung von Fortbil-

dung auch für solche Sozialstationen, die aufgrund ihrer regionalen Lage oder trägerspezifischen Situation über kein ausreichendes Fortbildungsangebot verfügen und erleichtert es, den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Beschäftigten zu entsprechen.

Schwerpunkte für die Medienforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung

Die Aufgabe des Bundesinstituts für Berufsbildung, „Bildungstechnologie durch Forschung zu fördern“ (§ 6 Abs. 2 Nr. 4 BerBiFG), hat zu einer Vielzahl von Medienentwicklungen geführt, die insgesamt einem Bedarf der Berufsbildungspraxis entsprechen.

Die Arbeiten des Bundesinstituts müssen jedoch immer wieder — auch nach dem Prinzip der Subsidiarität — daraufhin überprüft werden, ob sie die größtmögliche Wirksamkeit entfalten.

Der Hauptausschuß hat sich mit den Schwerpunkten der Medienforschung in den 90er Jahren befaßt und stellt dazu folgendes fest:

Die Schwerpunkte der Medienforschung müssen dem besonders dringenden Bedarf der Berufsbildungspraxis immer wieder angepaßt werden. Der Bedarf wird geprägt durch die strukturelle und sektorale Entwicklung, die Veränderung des Qualifikationsbedarfs, durch neue Techniken und Arbeitsorganisationsformen, die Qualifizierung besonderer Personengruppen und durch die Notwendigkeit der Vermittlung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Erfahrungen auf dem Gebiet des Umweltschutzes. Veränderungen in der Berufsbildungspraxis aufgrund technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen fordern von den qualifizierten Fachkräften in stärkerem Maße als bisher neben Fachkompetenz auch Methoden- und Sozialkompetenz. Medien müssen den Erwerb die-

ser Kompetenzen unterstützen. Bei Projekten der Medienforschung und den dabei angestrebten Ergebnissen ist in diesem Sinne prinzipiell die Vermittlung von fachübergreifenden (sozialkommunikativen und technologischen) Qualifikationen zu berücksichtigen.

Medienprojekte sollen ferner darauf abzielen, solche Aus- und Weiterbildungsphasen und -prozesse bevorzugt zu unterstützen, deren Lerninhalte auf andere Weise nicht oder nur schwer zu vermitteln und zu veranschaulichen sind, sei es wegen steigender fachtheoretischer Anforderungen oder wegen des Einsatzes komplexer Technologien. Damit sollen Anschaulichkeit, Verständlichkeit und Systematik der Ausbildung verbessert, die Lernmotivation erhöht und so insbesondere auch der Lernerfolg von Auszubildenden mit unterschiedlicher allgemeiner Vorbildung in anerkannten Ausbildungsberufen sichergestellt werden.

Als Akzente zukünftiger Medienentwicklung sind anzusehen:

- Förderung von Handlungsfähigkeit in Arbeitszusammenhängen; integrative Vermittlung berufsspezifischer und berufsübergreifender Qualifikation; Erarbeitung von Konzepten/Medien, die diesen neuen Qualifikationsanforderungen und dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung dienen.
- Stärkere Integration von Inhalten des Umweltschutzes in die Medienforschung mit dem Ziel, in der Berufsbildung die Fähig-

keit zu umweltbewußtem Handeln zu vermitteln und als wichtigen Teil einer arbeitsbezogenen Handlungsfähigkeit durch Medienprojekte zu fördern; wie die Arbeitssicherheit soll auch der Umweltschutz als didaktisches Prinzip bei jeder Medienentwicklung bedacht und berücksichtigt werden.

- Entwicklung und Förderung von Vermittlungskonzepten/Medien zur Anpassung handwerklicher Berufsausbildung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen unter besonderer Berücksichtigung des arbeitsplatz- und auftragsbezogenen Lernens auf der Grundlage von Analysen

der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung in Klein- und Mittelbetrieben.

- Analyse, Förderung und Verwendung neuer didaktischer Konzepte und Lernorganisationsformen zur Verbreitung und intensiveren Nutzung didaktischer/medialer Neuerungen in der betrieblichen Praxis wie z. B. computergestützter Lehr- und Lernformen.

Entsprechend einem besonders dringenden Bedarf der Berufsbildungspraxis sollen die künftigen Arbeitsschwerpunkte der Medienentwicklung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung mit den angegebenen Prioritäten in folgenden Bereichen liegen:

Entwicklung von Medien für	Priorität
— kaufmännisch-verwaltende Berufe	I
— Metall- und Elektroberufe für Klein- und Mittelbetriebe <ul style="list-style-type: none"> ○ mit Baustellenbezug ○ mit Kundenbezug ○ für die Bereiche Meß-, Steuer- und Regeltechnik sowie Klebetechnik 	
— den CAD-Einsatz in Klein- und Mittelbetrieben	
— die Robotertechnik	II
— Berufe im Bereich Hotel, Restaurant, Touristik	
— Berufe im Gesundheitsbereich, insbesondere arztlicherische Berufe	III
— Elektroberufe, soweit nicht unter I erfaßt	
— grafische Berufe	

Arbeit des Hauptausschusses in der 2. Amtsperiode

Wortlaut der Rede des Vorsitzenden des Hauptausschusses

Meine Damen und Herren!

Diese Sitzung des Hauptausschusses war die letzte der laufenden Amtsperiode. Deshalb sei mir gestattet, eine kurze Bilanz unserer Arbeit und einen Ausblick auf die vor uns liegenden Aufgaben zu geben.

1. Große Neuordnungsvorhaben abgeschlossen

Wir haben im Laufe dieser Amtsperiode die Neuordnung der industriellen und der handwerklichen Metall- und Elektroberufe, der Chemieberufe und des Berufs des Einzelhandelskaufmanns abgeschlossen. Ich

möchte daran erinnern, daß die Dauer des Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens gerade bei den Metall- und Elektroberufen im politischen Bereich oftmals kritisiert worden ist. Dieser Kritik haben wir uns gestellt und haben — wie ich glaube mit Erfolg — deutlich machen können, daß der breite Konsens von Arbeitgeber und Gewerkschaften, Bund und Ländern über die Ausbildungsordnungen wichtiger ist, als ein schnell zusammengestrickter, kurzfristiger Erfolg, der von denen, die die Berufsausbildung durchzuführen haben, als auf die Dauer nicht tragfähig angesehen wird. Verschweigen möchte ich auch nicht die Probleme, die sich immer wieder beim Zusammenwirken mit dem Ordnungsgeber ergeben haben. Doch ich glaube, daß unser Gespräch mit Herrn MinDir. Geisendörfer in der letzten und in dieser Hauptausschußsitzung einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet hat, daß sich das Verhältnis entkrampf und an die Stelle formaler Betrachtungsweisen die inhaltlich-sachliche Auseinandersetzung über den Weg zur besten Berufsausbildung tritt. Denn das Konsensprinzip bei der Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen ist für alle an der Berufsausbildung Beteiligten einer der wichtigsten Faktoren für das Funktionieren des dualen Systems, der nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden darf. Nicht umsonst beneiden uns viele Staaten um unser gut funktionierendes Ausbildungssystem. Es ist einer der Garantiefaktoren für die Konkurrenzfähigkeit deutscher Produkte und Dienstleistungen auf dem Weltmarkt.

2. Politikberatung durch den Hauptausschuß

Seiner Aufgabe, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung zu beraten, ist der Hauptausschuß auch in dieser Amtsperiode in vielfältiger Weise nachgekommen. Neben den Empfehlungen,

von denen ich beispielhaft die Empfehlungen zur Ausweitung des Berufsspektrums für Frauen im gewerblich-technischen Bereich und die Empfehlung über Bildungsauftrag, Kapazitäten, Kosten und Finanzierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten sowie die Empfehlung zur Einbeziehung von Fragen des Umweltschutzes in die berufliche Bildung nennen möchte, hat der Hauptausschuß in direkten Gesprächen mit den bei der Bundesregierung für berufliche Bildung politisch Verantwortlichen seinen Beratungsauftrag erfüllt. Wir haben mit Frau Bundesminister Dr. Wilms und mehrfach mit Herrn Bundesminister Möllemann sowie mit Herrn Staatssekretär Dr. Böning und Herrn Staatssekretär Dr. Schumann grundlegende Fragen der beruflichen Bildung diskutiert. Ich glaube, daß diese direkte Form der Beratung der Bundesregierung von besonderem Nutzen ist.

Die Beratungen im Hauptausschuß über den Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1989 haben in uns Hoffnungen aufkommen lassen, daß sich die im Hauptausschuß vertretenen Gruppen bei den künftigen Beratungen nicht mehr mit so starren Positionen wie häufig in der Vergangenheit gegenüberstehen werden. Ich glaube, wir bewegen uns auf eine mehr sachorientierte inhaltliche Beratung zu. Die durch die demographische Entwicklung absehbare Entkrampfung auf dem Ausbildungsstellenmarkt leistet hierfür einen wesentlichen Beitrag. Sie erleichtert es hoffentlich insbesondere Arbeitgebern und Gewerkschaften, sich mehr den ungelösten inhaltlichen Problemen der Berufsbildung zuzuwenden und stark ideologisierte Positionen aufzugeben. Unser aller Wunsch wäre es, daß wir folglich einmal eine von allen im Hauptausschuß vertretenen Gruppen getragene Empfehlung zum Entwurf eines Berufsbildungsberichts zustande brächten.

3. „Parlament der Berufsbildung“

In der jetzt zu Ende gehenden Amtsperiode hat sich der Hauptausschuß in zunehmendem Maße zu einem „Parlament der Berufsbildung“ entwickelt. Es werden in ihm die Kernfragen und Probleme der beruflichen Bildung breit diskutiert. Wir haben uns intensiv befaßt mit den Problemen des Ausbildungsabbruchs, mit den Qualifikationen in der beruflichen Bildung und mit den Fragen, die mit der Errichtung des Europäischen Binnenmarktes ab 1993 für die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland bedeutsam werden. Die Ausbildungsplatzsituation hat uns regelmäßig beschäftigt. Außenstehende fragen oftmals, was solche Diskussionen eigentlich bringen sollen, wenn ihnen nicht konkrete Beschlüsse folgen. Alle Mitglieder des Hauptausschusses sind Repräsentanten von Organisationen oder Regierungsstellen, die in ihrer jeweiligen Funktion Verantwortung für die berufliche Bildung tragen. Wir bringen unsere Positionen in die Diskussionen ein und nehmen Positionen aus den Diskussionen mit. Es hat sich über die langen Jahre der Zusammenarbeit im Hauptausschuß erwiesen, daß es oftmals viel einfacher ist, in den jeweiligen Organisationen Positionen zu verändern bzw. neue Positionen zu vertreten, wenn dahinter keine formalen Beschlüsse eines Gremiums stehen, das außerhalb der eigenen Organisation agiert. Deshalb kommt der offenen Diskussion grundlegender Probleme im Hauptausschuß zunehmend Bedeutung zu. Mit der Möglichkeit, diese Diskussionen auch zu veröffentlichen, haben wir einen weiteren großen Schritt in Richtung auf mehr Transparenz in der Berufsbildungspolitik gemacht, der sich, so meinen wir, trotz mancher Anlaufschwierigkeiten für uns gelohnt hat!

4. Zusammenarbeit von Hauptausschuß und Generalsekretär

Das Berufsbildungsförderungsgesetz hat mit der Beschreibung

der unterschiedlichen Aufgaben von Hauptausschuß und Generalsekretär den Grundstein für zwar spannungsreiches, aber nutzbringendes Zusammenwirken von Hauptausschuß und Generalsekretär gelegt. Obwohl das Budgetrecht und das Programmrecht des Hauptausschusses seine wesentlichen internen Aufgaben sind, wurde die letzte Amtsperiode über weite Strecken dominiert von Beratungen über die Konsequenzen, die aus dem Gutachten der Kommission zur Überprüfung der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Effizienz des Bundesinstitutes zu ziehen sind. Wir haben eine Arbeitsgruppe eingesetzt, der 50 % des Hauptausschusses angehörten, die für uns die grundlegenden Entscheidungen vorbereiten sollte. Allein diese Arbeitsgruppe tagte zwölfmal. Sie hat die notwendigen Beschlüsse des Hauptausschusses zur Änderung der Satzung und der Richtlinien, die Strukturierung des Arbeits- und des Forschungsprogramms sowie für die Organisation des Bundesinstituts vorbereitet. Während die Entscheidungen über die inhaltlichen Fragen im wesentlichen im Einvernehmen zwischen den Gruppen und dem Generalsekretär getroffen wurden, waren die Beratungen zur Neuorganisation des Bundesinstitutes, und das soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden, problematisch.

Die Evaluation des Bundesinstitutes durch die Kommission hatte aus unserer Sicht insgesamt den Effekt, daß die im Hauptausschuß vertretenen Gruppen sich stärker als früher in der Verantwortung für das Institut sehen. Dies hat sich in vielfacher Weise gezeigt, nicht zuletzt auch bei der Anhörung der Vorsitzenden des Hauptausschusses durch den Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft zur Evaluierung des Instituts. Hier wurden viele Gemeinsamkeiten deutlich. Alle Gruppen standen zum Institut, was die Parlamentar-

rier sehr beeindruckt hat. Dies zeigen die Positionen, die sich aus den Stellungnahmen der im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien vom 7. Juli 1988 ergeben. Gemeinsam haben wir auch gegen die Eingriffe der Bundesregierung in den Stellenplan des Institutes gekämpft und — wie man sieht — zumindest mit Teilerfolg.

Daß wir das für die Neuorganisation des Bundesinstitutes notwendige Einvernehmen zwischen dem Hauptausschuß und dem Generalsekretär herstellen konnten, ist ein Zeichen dafür, daß sich die Gruppen ihrer besonderen Verantwortung für das Institut bewußt sind. Natürlich hat jede Gruppe aufgrund ihrer eigenen bildungspolitischen Zielvorstellungen sehr konkrete Wünsche und Vorstellungen, wie das Institut aussehen, wie es seine Aufgaben wahrnehmen und wer welche Aufgaben im Institut wahrnehmen sollte.

Die jetzt gefundene Lösung ist ein Kompromiß. Er zeigt, daß der Hauptausschuß an einem gut funktionierenden Bundesinstitut interessiert ist. Kompromisse haben es so an sich, daß Wunschvorstellungen nicht realisiert werden können. Auch dieser Kompromiß zeigt, daß die einzelnen Gruppen und auch der Generalsekretär ihre Wunschvorstellungen nicht überall durchsetzen konnten. Trotzdem glauben wir, daß die jetzt gefundene Regelung und die weiteren Maßnahmen, die der Generalsekretär vorgesehen hat, wesentlich zur Steigerung der Effizienz des Institutes beitragen werden.

Insgesamt möchte ich die Zusammenarbeit zwischen Hauptausschuß und Generalsekretär, insbesondere auch die Unterstützung des Hauptausschusses bei seinen Aufgaben durch den Generalsekretär in der jetzt auslaufenden Amtsperiode positiv bewerten. Ich möchte deshalb in Ihrer aller Namen dem Generalsekretär und seinen Mitarbeite-

rinnen und Mitarbeitern den Dank des Hauptausschusses für die gute Arbeit in der Vergangenheit aussprechen und dies mit der Hoffnung auf eine Fortsetzung dieser guten Zusammenarbeit in der neuen Amtsperiode verbinden.

5. Zukunftsperspektiven

Zum Abschluß gestatten Sie mir bitte einen Ausblick auf die neue Amtsperiode:

Wir werden bei den Beratungen des Arbeits- und des Forschungsprogramms des Institutes veränderte Schwerpunkte setzen müssen, um den Anforderungen des Europäischen Binnenmarktes gerecht zu werden. Dabei dürfen wir den Teil Europas, der nicht zur EG gehört, insbesondere die RGW-Staaten, nicht aus dem Auge verlieren. Wir haben mit großem Bedauern zur Kenntnis genommen, daß die Probleme der Einbeziehung des Bundesinstitutes in Kontakt zu den RGW-Staaten wegen der Berlin-Problematik noch immer nicht einer vollbefriedigenden Lösung zugeführt werden konnten.

Wir hoffen, daß dies in der neuen Amtsperiode gelingt.

Wir werden uns noch stärker als bisher mit Fragen der Ausbildungsqualität und der beruflichen Weiterbildung befassen müssen.

Die Politik erwartet von uns, daß wir für die Überarbeitung von Ausbildungsordnungen ein modifiziertes Verfahren entwickeln. Die Beratungen hierfür sollten wir in der neuen Amtsperiode so früh wie möglich aufnehmen.

Die Kontakte zur Politik sollten weiter vertieft werden. Deshalb sollten wir sehen, daß wir häufiger Bildungspolitiker im Hauptausschuß zu Gast haben. Die Teilnahme eines Mitglieds der Enquête-Kommission Bildung 2000 an der letzten Hauptausschußsitzung ist ein erster positiver Schritt in eine Richtung, in die wir weitergehen sollten.

Wir werden, nachdem die Beratungen über die Evaluierung des Institutes abgeschlossen sind, uns hoffentlich in der neuen Amtsperiode weniger mit Regularien, sondern mehr mit inhaltlicher Arbeit befassen können. Unser Beitrag zur Effizienzsteigerung ist auch in der Verringerung der Zahl der Unterausschüsse von 8 auf 5, wie wir sie für die neue Amtsperiode vorgesehen haben, zu erkennen.

Die Frage der Zukunft des dualen Systems unter veränderten gesellschaftlichen und technischen Anforderungen sowie unter Berücksichtigung der demographischen Entwicklung wird uns als „Dauerbrenner“ beschäftigen.

Ich habe in meinen Ausführungen nur einen Bruchteil der Aufgaben und Aktivitäten des Hauptausschusses ansprechen können. Es gibt viele Probleme, die im Bereich der beruflichen Bildung der Lösung bedürfen. Deshalb appelliere ich an uns alle:

Lassen Sie uns auch in Zukunft intensiv daran arbeiten

- zum Wohle unserer arbeitenden Bevölkerung
- zum Wohle unserer Jugend.

Unsere nachwachsende Generation wollen wir auffordern, die Risiken und Chancen der 90er Jahre anzunehmen.

Wir sprechen ihr Mut zu:

- Mut zum Lernen
- Mut zur Arbeit und Beruf
- Mut zur Zukunft.

Mit diesem Appell verbinde ich den großen Dank an die Vorsitzenden und die Mitglieder des Hauptausschusses, insbesondere aber an die Herren Bendziula, Prof. Dr. Griesinger, Dr. Kreklau und Prof. Dr. Lepper, die mit dieser Sitzung ausscheiden.

Konsequenzen aus der Realisierung des Europäischen Binnenmarktes 1992 für die berufliche Bildung

Diskussion im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung am 11. Mai 1989

Der 31. Dezember 1992 ist ein wichtiges Datum. Bis dahin soll der Europäische Binnenmarkt vollendet sein; dann sollen Waren, Dienstleistungen, Kapital und die EG-Bürger die Grenzen der 12 EG-Länder ungehindert passieren können. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die berufliche Bildung?

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat diese Frage auf der Grundlage eines Einführungsreferats von Herrn Dr. Hardenacke, Leiter der Abteilung „Berufliche Bildung“ im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, zu den Konsequenzen des Binnenmarktes für die berufliche Bildung sowie einer Vorlage des Generalsekretärs zu den damit für das Bundesinstitut verbundenen Aufgaben diskutiert. An der Sitzung nahm als Gast auf Einladung des Hauptausschusses an die Oblen der Fraktionen bei der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ auch Herr Bundestagsabgeordneter Prof. Weisskirchen teil.

Die großen **Herausforderungen** des EG-Binnenmarktes liegen nach Hardenacke in der Verstärkung der Arbeitsteilung und den damit verbundenen Strukturveränderungen, in der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit und der notwendigen Verwirklichung des sozialen Ausgleichs. Aus diesen Entwicklungen resultiert ein Innovations- und Qualifikationsdruck in allen Bereichen des Beschäftigungssystems; besondere Anstrengungen zur Verbesserung der Aus- und Weiterbildung sind für die wirtschaftsschwächeren Regionen, für kleine und mittlere Betriebe sowie für benachteiligte Personengruppen dringend geboten. Die veränderten Marktbedingungen erfordern, wenn auch nach Berufs-

gruppen unterschiedlich, eine erhöhte Mobilität.

An welchen gemeinsamen politischen Zielen soll eine Berufsbildungspolitik orientiert sein, die auf diese Herausforderungen antwortet? Unverändert, so Hardenacke, bestehe Übereinstimmung in folgenden Zielen:

- Erleichterung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer und der Niederlassung von Selbständigen;
- keine Vereinheitlichung oder Harmonisierung der Berufsbildungssysteme, sondern Vergleichbarkeit der Abschlußqualifikationen;
- keine Nivellierung der Anforderungen, sondern Orientierung an den höchsten und der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung am besten entsprechenden Qualifikationsstandards;
- keine zentrale Dekretierung und Bürokratisierung im Sinne von Verordnungen und Richtlinien, sondern Beachtung des Subsidiaritätsprinzips mit Entscheidungen und Orientierungen für die Mitgliedstaaten und alle Beteiligten;
- Verstärkung des sozialen Dialogs, d. h. stärkere Beteiligung der Sozialparteien in der Berufsbildung und darüber hinaus;
- Schaffung einer Solidargemeinschaft, in der die Mitgliedstaaten die Verpflichtung übernehmen, zusammen mit der Gemeinschaft (Strukturfonds) den weniger entwickelten Regionen zur Seite zu stehen (Kohäsionspolitik);
- Verstärkung des Informations- und Erfahrungsaustausches zwischen den Mitgliedstaaten auf allen Ebenen (Netzwerke, Datenbanken, Studienbesuchsprogramme, Austausch, Zusammenarbeit in der Berufsbildungsforschung, Dokumentationen, Fremdsprachen lernen).

Die Diskussion im Anschluß an den Beitrag von Herrn Dr. Hardenacke konzentrierte sich auf die folgenden **Fragen**:

Wie ist ein Einfluß auf die Entwicklungen und Entscheidungen in der europäischen Berufsbildungspolitik möglich?

Welche Entwicklungen sind bei den Anerkennungs- bzw. Entsprechungsverfahren und bei der damit zusammenhängenden Freizügigkeit absehbar?

Welche Stellung hat das deutsche duale System in Europa und was bedeutet die europäische Integration für das duale System?

Welche neuen Inhalte sind in die berufliche Bildung aufzunehmen (Sprachen, Multikulturalität, Europakompetenz)?

Welche Erfahrungen und Erwartungen gibt es hinsichtlich der Austauschprogramme?

Welche Bedeutung kommt dem sozialen Dialog in der Europäischen Gemeinschaft zu?

Einige Mitglieder des Hauptausschusses zeigten sich besorgt über das Tempo der europäischen Entwicklung auf dem Gebiet der Berufsbildung, dem noch nicht überall genügend Aufmerksamkeit gewidmet werde. Dringend erforderlich sei die weitere umfassende **Information** über die Aktivitäten der EG.

Der Generalsekretär wies darauf hin, daß bislang diesen Problemen wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, weil man in der Bundesrepublik als „Geberland“ innerhalb der Europäischen Gemeinschaft dies nicht für nötig erachtet habe. Er forderte ein einheitliches deutsches Auftreten, wie es beispielsweise Frankreich und Großbritannien schon praktizierten.

In der Diskussion wurde auch die Frage nach dem rechtlichen Status und der demokratischen Legitimation der Brüsseler Entscheidungen gestellt. Herr Prof. Weisskirchen, MdB, verwies auf die Ausführungen von Herrn Dr. Hardenacke, die deutlich gemacht hätten, daß der EG-Vertrag und die einheitliche Europäische Akte kein originäres

Bildungsrecht setzten. Es handle sich hierbei um Sekundärrecht, und es gebe gerade in der Berufsbildungspolitik vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten auf den folgenden Ebenen: Lernorte (Betrieb und Schule), Regionen, Nationalstaaten, Europäische Gemeinschaft.

Durchaus strittig war, wie auf EG-Ebene die **Einflußnahme** organisiert werden sollte. Die Vertreter des Handwerks plädierten dafür, daß der Hauptausschuß die Rolle einer nationalen Koordinationsstelle für die Bundesrepublik einnehmen könnte. Hier sollte kooperativ eine Meinung gebildet werden, die dann nach Brüssel weiterzuleiten wäre. Nur so könnte effizient auf die europäische Berufsbildungspolitik Einfluß genommen werden. Dagegen wurde seitens der Gewerkschaften deutlich gemacht, daß sie es vorzögen, wenn die deutschen Arbeitnehmervertreter versuchten, das gemeinsame Anliegen der Arbeitnehmer zu formulieren. Ziel aller Bestrebungen solle nicht vorrangig die Durchsetzung einer abgestimmten nationalen Linie, sondern die Akzeptanz der europäischen Entscheidungen in der Bevölkerung aller 12 Mitgliedstaaten sein. Ein Ländervertreter machte darauf aufmerksam, daß die EG insbesondere mit ihren Strukturprogrammen an den Ländern vorbei Einfluß auf die nationalen bzw. regionalen Entwicklungen nehme. Er plädierte dafür, die EG-Programme künftig ernster zu nehmen, die eigenen Richtlinien stärker an die der EG anzugleichen und auf die Richtlinien der EG stärker Einfluß zu nehmen.

Mehr Informationen und damit auch verbesserte Möglichkeiten daran teilzunehmen, wünscht man sich insbesondere hinsichtlich der **Austauschprogramme**. Hier liegen offensichtlich bereits langjährige Erfahrungen der Wirtschaft im Rahmen deutsch-französischer Vereinbarungen vor. So werden beispielsweise jährlich 600 Jugendliche zwischen dem deutschen und dem französischen Handwerk ausgetauscht. Diese Austauschprogramme stoßen bei den Jugendli-

chen auf eine hohe Akzeptanz, sie könnten noch verstärkt werden. Sie sind eine gute Möglichkeit, die Ausbildung attraktiver zu gestalten. Besonders intensiv war der Austausch in der Vergangenheit vor allem im grenznahen Bereich wie zwischen Baden-Württemberg und Rhone-Alpe. Die Teilnahme der einzelnen Betriebe wird jedoch häufig dadurch erschwert, daß die Programme zu unübersichtlich sind und die entsprechenden Partner in den anderen Ländern nicht gefunden werden. Hier müßten Kammern und Verbände Hilfestellung geben. Im Schulbereich sollten künftig vermehrt Lehrer an den Austauschprogrammen teilnehmen können. Der Vertreter der Bundesanstalt für Arbeit wies darauf hin, daß bislang die Bundesanstalt mit ihren Beratungsdiensten nur unzureichend in die Programme einbezogen würde. Es ließen sich jedoch durch eine solche Einbeziehung viele Kosten einsparen.

Einigkeit bestand darin, daß die Arbeiten an den **Entsprechungen** zu beschleunigen seien. Das Interesse der Arbeitnehmerseite an den Entsprechungen liege darin, auf ihrer Grundlage allen Versuchungen des verdeckten Sozialdumpings Widerstand entgegenzusetzen. Im BIBB-Hauptausschuß wurde bezweifelt, ob man mit den Entsprechungsverfahren allen Berufen tatsächlich gerecht werden könne. Diese Frage gelte besonders für die Freien Berufe, aber auch für die Gesundheitsberufe bzw. die ihnen zugeordneten Ausbildungsberufe. Wie könne man beispielsweise für die „vorbehaltenen Tätigkeiten“ in der Berufsbeschreibung der Medizinisch-technischen Assistentin eine Entsprechung finden?

Herr Dr. Hardenacke erläuterte, wann Entsprechungen und wann Anerkennungen nötig seien. Bei freiem Zugang zu den Berufen reichten Entsprechungen zur Herstellung der Transparenz für alle Beteiligten aus; die **Anerkennung** von Abschlüssen sei notwendig, wenn in einem Mitgliedstaat der Zugang zu einem Beruf von einem

Zertifikat abhängig gemacht werde, weil dadurch der Zugang für Bürger anderer EG-Mitgliedstaaten ausgeschlossen sei und nur über den Weg der Anerkennung geöffnet werden könne. Entsprechungen gelten somit für nichtreglementierte Berufe, der Zugang zu reglementierten Berufen müsse über Richtlinien geregelt werden. Die Frage, ob ein reglementierter Zugang in einem Mitgliedstaat für diesen Beruf zur Konsequenz habe, daß das Anerkennungsverfahren gewählt werden müsse, ließ er offen. Zunächst müsse die Tatsachenfeststellung erfolgen. Er spreche sich für den Abbau reglementierter Zugänge aus. (Für ca. 5 % der Berufe, z. B. für Heilhilfsberufe, besteht ein reglementierter Zugang.)

In diesem Zusammenhang wurde seitens des Handwerks die Frage gestellt, ob es sich bei der **Meisterprüfung** (großer Befähigungsnachweis) um einen reglementierten Berufszugang handle. Hier sei baldige Klarheit erforderlich, da es bereits Unruhe unter den Meisterkandidaten gäbe. Herr Dr. Hardenacke wies darauf hin, daß zu unterscheiden sei zwischen Freizügigkeit und Niederlassungsfreiheit. Die Niederlassungsfreiheit im Handwerk ist bereits 1964 geregelt worden. Danach ist für die Tätigkeit eines Staatsangehörigen aus dem EG-Ausland die Ablegung einer Meisterprüfung nicht erforderlich. Der Betreffende muß nur mindestens sechs Jahre lang ununterbrochen im Herkunftsland als Selbstständiger oder Betriebsleiter in dem Handwerk tätig gewesen sein, das er in der Bundesrepublik ausüben will. Ausgenommen sind allein 6 Gesundheitshandwerke und die Schornsteinfeger.

Von der Freizügigkeit ausgenommen ist nach Art. 48 Abs. 4 EWG-Vertrag die öffentliche Verwaltung. Hier stehen allerdings noch Entscheidungen aus, welche Berufe auch künftig unter diese Ausnahmeregelung fallen. Nach Ansicht der Gewerkschaftsseite sollte sie für den Lehrer mit Beamtenstatus nicht mehr gelten.

Das Ziel der Freizügigkeit im Binnenmarkt dürfe, da waren sich alle vier „Bänke“ einig, bei aller Öffnung **nicht zu einer Preisgabe des dualen Systems und des Standortvorteils** führen, den dieses System mit seiner qualitativ hochwertigen beruflichen Ausbildung für alle, die dies wünschen, biete.

Die enge Verknüpfung von Berufsbildung und Beschäftigungssystem mit dem deutlichen Praxisbezug der beruflichen Ausbildung mache das duale System besonders für Staaten mit hoher Jugendarbeitslosigkeit attraktiv. Der Artikel 128 des EWG-Vertrages sieht eine harmonische Entwicklung und keine Gleichmacherei vor. Dies gilt es besonders auch bei der Diskussion um die langen Ausbildungszeiten in der Bundesrepublik zu bedenken: Sie sei nach der Gesamtunterrichtszeit und nach Qualifikationsgesichtspunkten, nicht jedoch nach dem Alter der Auszubildenden zu beurteilen. Gleichwohl, so Prof. Weisskirchen, könne das duale System von der europäischen Einigung nicht unberührt bleiben. Er schlug vor, den damit angesprochenen Problemkomplex in drei Fragen aufzuteilen:

1. Was gälte es zu wahren?
2. Was könne von anderen übernommen werden?
3. Was müsse zusätzlich entwickelt werden?

Die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sei durch die Gestaltung der Inhalte der beruflichen Bildung herzustellen. Dazu gehören die Vermittlung breiter beruflicher Grundqualifikationen einschließlich Schlüsselqualifikationen, fremdsprachliche sowie multikulturelle Bildung.

Die Forderung nach **Fremdsprachenunterricht** in der Berufsschule wurde kontrovers diskutiert. Herr Dr. Hardenacke bestätigte, daß Sprachkenntnisse in bestimmten Berufen dringend notwendig seien. Nicht nur unter kulturellen, sondern auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten sei die Beherrschung von Fremdsprachen wichtig. Andere Länder, wie z. B. Frank-

reich, hätten hier mit der Einführung einer Fremdsprache in der Grundschule und zwei Fremdsprachen in der Sekundarstufe II einen Vorsprung. Das Handwerk erklärte, daß die Sprachkompetenz nicht in allen Berufen gleich wichtig und deshalb dieser Komplex differenziert zu betrachten sei. Die Gewerkschaftsseite begegnete einer berufsspezifischen Vermittlung von Fremdsprachen jedoch eher mit Skepsis. Eine generelle Fremdsprachenvermittlung ohne engen Berufs- und Arbeitsmarktbezug mache die Berufsausbildung insgesamt attraktiver. Einer fakultativen Sprachbildung in der Verantwortung der Betriebe könnten die Gewerkschaften nicht viel abgewinnen.

Die **Notwendigkeit einer multikulturellen Bildung** wurde von den Gewerkschaften an den heute vorfindlichen Einstellungen der deutschen zu den „ausländischen“ Arbeitnehmern deutlich gemacht. Mit Blick auf die europäische Integration gewinne der Kampf gegen Ausländerfeindlichkeit eine neue Brisanz. Ausländer würden nach wie vor an den gesellschaftlichen Rand gedrängt und empfinden es als schwer, als Ausländer in der Bundesrepublik zu leben. Nehme man das Ziel eines Europas der Bürger ernst, liege hier noch eine große Bildungsaufgabe, ungeachtet der Tatsache, daß in vielen Betrieben Vorbildliches für die Integration ausländischer Jugendlicher getan werde.

Als besonderes Merkmal des dualen Systems kann der soziale Dialog auf allen Ebenen gelten. Das **Konsensprinzip** ist ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Berufsbildung. Im Hauptausschuß des Bundesinstituts ist der soziale Dialog institutionalisiert.

Das Wissen um das duale System wird nicht zuletzt bei der **Wahrnehmung europäischer Aufgaben durch das Bundesinstitut** in die Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft transportiert. Zu diesen Aufgaben gehören die Arbeiten an den Entsprechungen, das

Engagement in den einschlägigen Aktionsprogrammen wie PETRA, Eurotecnet und künftig möglicherweise weiteren Programmen sowie internationale Forschungsaktivitäten. Wie der Generalsekretär darlegte, würden im Bundesinstitut ca. 6–7 Personenjahre in Arbeiten für Europa investiert, wobei diese Aktivitäten derzeit im Rahmen der Beratung der Bundesregierung durchgeführt werden. Eine besonders herausragende Rolle kommt der Kooperation des Bundesinstituts mit dem CEDEFOP zu, wo im alljährlichen Forum die Entwicklungen in den Berufsbildungssystemen der 12 Mitgliedstaaten diskutiert werden. Dort wird auch eine Erweiterung des europäischen Horizonts in Richtung RGW-Staaten vorbereitet.

Angesichts der vielfältigen Arbeiten des Bundesinstituts im europäischen Bereich regte Herr Prof. Weisskirchen, MdB, an, zu prüfen, ob nicht im Rahmen einer Novellierung des Berufsbildungsförderungsgesetzes dem Bundesinstitut explizit konkrete Aufgaben in diesem Bereich übertragen werden sollten. Herr Dr. Hardenacke und andere Mitglieder des Hauptausschusses hielten eine solche Gesetzesänderung jedoch nicht für unmittelbar erforderlich.

In seiner zusammenfassenden Würdigung der Diskussion stellte Herr Dr. Hardenacke fest, daß die Sensibilität für europäische Fragestellungen gewachsen sei. In nationalen Überlegungen sei eine größere Offenheit für Europa festzustellen. Er hoffe, daß nun die Grundlage für eine strukturierte Diskussion im Hauptausschuß geschaffen sei. Diese sollte daher in der September- oder in der Dezembersession fortgesetzt werden.

Berichterstatter: Georg Hanf

Forschungspolitische Grundsatzdebatte im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung

Über die künftige Forschungstätigkeit des Bundesinstituts hat der Hauptausschuß in seiner Sitzung 2/89 am 11./12. Mai 1989 in Berlin im Zusammenhang mit dem Arbeitsprogramm 1989 eine forschungspolitische Grundsatzdebatte geführt. Ausgangspunkt der Diskussion waren die im Institut entwickelten „Forschungsschwerpunkte“^{*)}. Sie umreißen die wesentlichen Problemfelder der beruflichen Bildung und stellen zugleich ein wichtiges Planungsinstrument und einen Orientierungsrahmen zur Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut dar.

Die Diskussion war geprägt von grundsätzlicher Zustimmung zu der Forschungstätigkeit des Bundesinstituts sowie von konkreter Kritik und Vorschlägen für einzelne Forschungsprojekte.

- Die Debatte wurde von Vertretern der **Arbeitnehmerseite** eröffnet, die ihre grundsätzliche Anerkennung über das vom Institut vorgelegte Arbeitsprogramm und die geleistete Arbeit zur Verbesserung des Informationsstandes zum Ausdruck brachten. Bildungspolitisch verwiesen die Arbeitnehmer auf die aus ihrer Sicht drängenden Probleme der beruflichen Bildung und stellten eine Reihe von Vorschlägen zur Forschungsarbeit zur Diskussion, die einerseits dem Institut gegenüber die Überlegungen aus gewerkschaftlicher Sicht verdeutlichen und andererseits die gewerkschaftliche Position im Hauptausschuß markieren sollen.

Danach ergäben sich aus den gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklungstendenzen und Problemen eine Reihe von Forschungsfel-

dern, die im einzelnen Forschungsarbeiten zur Struktur, zur Ordnung und zur Durchführung der Berufsbildung erforderlich machen würden. Eine dabei notwendige Prioritätensetzung müsse aus gewerkschaftlicher Sicht vor allem folgende Themen berücksichtigen:

1. Dienstleistungsbereich
2. Evaluierung der Umsetzung der neu geordneten industriellen Metall- und Elektroberufe
3. Qualifikationsbedarf und Qualifikation im Umweltschutz
4. Integration und Reintegration in das Erwerbsleben
5. Wirksamkeit von Maßnahmen und Instrumenten zur Gestaltung beruflicher Bildung
6. Auswirkungen der Öffnung des Europäischen Binnenmarktes auf das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland.

Die Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer hat Vorschläge für die Forschungsarbeit in den nächsten 5 Jahren für das Bundesinstitut in einer 19seitigen Vorlage zu Protokoll gegeben.

- In der Stellungnahme der **Arbeitgeberseite** wurde darauf verwiesen, daß das Institut aus diesen Erfahrungen gelernt habe. Dies zeige die Vorlage des Arbeitsprogramms. Eine Stellungnahme des Hauptausschusses zu den vom Institut vorgelegten Forschungsschwerpunkten in Form eines von allen vier Bänken getragenen Konsenses sei aus der Sicht der Arbeitgeberseite nicht erforderlich und auch nicht sinnvoll, da die Formulierung jeweils eigener Maßstäbe — an diese Schwerpunkte — mehr Klarheit verspräche. Danach sei die Formulierung der Schwerpunkte nicht so gelungen, wie sie — nach Auffassung der Arbeitgeber — hätte

gelingen können. Als wichtige Kriterien für die Formulierung sollten gelten:

- Die Forschungsschwerpunkte sollten so beschrieben werden, daß die Inhalte der Forschungsprojekte in den Schwerpunkten wiedererkennbar seien.
- Die Forschungsschwerpunkte sollten so formuliert werden, daß sie zusätzliche Transparenz böten, insbesondere sollten die daraus abzuleitenden Konsequenzen erkennbar werden und die bildungspolitischen Prioritäten hervorgehoben werden.

Im Hinblick auf die inhaltliche Aufgabenbestimmung befürwortete die Arbeitgeberseite eine intensivere Auseinandersetzung — und gegebenenfalls auch Forschungstätigkeit — mit den Fragen, die sich aus der Veränderung der Nachwuchssituation, aus der Realisierung des europäischen Binnenmarktes und der Öffnung Ost-Europas ergeben.

Vor dem Hintergrund der abgeschlossenen Evaluierung des Bundesinstituts wurde von der Arbeitgeberseite hervorgehoben, daß die Erfolgskontrolle der Forschungsarbeit und darüber hinaus der Arbeit des Bundesinstituts insgesamt sich durch die notwendige Bewährung in der Praxis vollziehe. Die Arbeit des Instituts habe zur Stabilisierung des dualen Systems und der beruflichen Bildung insgesamt beigetragen. Künftig müsse verstärkt daran gearbeitet werden, wie die Ergebnisse der betrieblichen Praxis besser zur Kenntnis gebracht und wie sie wirkungsvoller umgesetzt werden könnten.

- Auf die gewachsene Bedeutung der Berufsbildungsforschung verwiesen die **Vertreter der Länder** in ihrer Stellungnahme. Zugleich wurde betont, daß sich die Länder künftig bei der Schwerpunktsetzung der Berufsbildungsforschung stärker

^{*)} Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Forschungsschwerpunkte des Bundesinstituts für Berufsbildung, Sonderveröffentlichung, Berlin und Bonn 1989.

mit ihren regionalen Interessen einbringen wollten. Bei den vorgelegten Forschungsschwerpunkten sei eine Ergänzung bzw. Vertiefung folgender Themen wünschenswert:

1. Das duale System und seine Weiterentwicklung
2. Die Rolle der Berufsschulen in der Weiterbildung
3. Regionale Folgerungen für die Berufsbildungspolitik aufgrund des gemeinsamen EG-Binnenmarktes
4. Qualifizierung von Langzeitarbeitslosen und anderen Zielgruppen des Arbeitsmarktes
5. Nachqualifizierung von Angelernten und Ungelernten
6. Fragen der Verbesserung der Weiterbildungsmotivation
7. Ausbau der frauenspezifischen beruflichen Forschung.

Darüber hinaus seien aus Sicht der Länder einige organisatorische Verbesserungen möglich; so sollten bei der Präsentation der Forschungsergebnisse allgemeinverständliche und für Berufspraktiker verwertbare Darstellungsformen entwickelt werden. Und bei regional orientierten Untersuchungen sei eine Verbesserung des Datenaustausches zwischen dem Bundesinstitut und den Ländern wünschenswert.

- **Generalsekretär und Stellvertreter** der Generalsekretär verwiesen ihrerseits auf den konstruktiven Charakter der Stellungnahmen und sprachen ihren Dank für die hilfreiche Kritik aus. Es wurde eingeräumt, daß bestimmte Forschungsfelder bislang vom Bundesinstitut nicht entsprechend bearbeitet worden seien — aber aufgrund des Fehlens eines klaren Auftrags auch nicht aufgegriffen werden konnten, wie dies etwa bei der vergleichenden internationalen Berufsbildungsforschung, insbesondere im Hinblick auf den Europäischen Binnenmarkt, der Fall sei. Hier stelle sich die Frage, ob ein klarer gesetzlicher Auftrag wünschenswert sei.

Es wurde aber auch darauf hingewiesen, daß andere Forschungsfelder — wie beispielsweise Fragen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung — nicht weiter forschungsmäßig bearbeitet werden müßten, hier käme es vielmehr darauf an, die vom Institut vorgelegten Forschungsergebnisse bildungspolitisch umzusetzen.

Weitere Vorschläge, die zur Forschungstätigkeit des Bundesinstituts in die Debatte eingebracht wurden, wie z. B. die Forderung nach der Intensivierung des integrativen Ansatzes, der Verbesserung der Erfolgskontrolle, der stärkeren Einbeziehung externen Sachverständs oder des verstärkten Datenaus-

tausches werde man sorgfältig prüfen und bei der Forschungsarbeit berücksichtigen.

Abschließend wurde der Nutzen einer solchen forschungspolitischen Grundsatzdebatte für die Arbeit des Bundesinstituts hervorgehoben. Die Debatte habe deutlich gemacht, daß gerade aus der Unterschiedlichkeit der Standpunkte nützliche Anregungen für die Forschungsarbeit erwachsen. Die Vorgehensweise der Arbeitnehmerseite, ihre Stellungnahme schriftlich vorzulegen, sei hilfreich. Entsprechende Unterlagen der anderen Bänke seien ebenfalls sehr willkommen.

Berichterstatter: Henning Bau
Berichterstatlerin: Susanne Sabat

Entwicklung der Inanspruchnahme von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach Arbeitsförderungsgesetz von 1987—1988¹⁾

Die „Konsolidierung auf hohem Niveau“, die die Bundesanstalt für Arbeit Mitte 1988 bei den Maßnahmen der Fortbildung und Umschulung eingeleitet hat, haben zu einem deutlichen Rückgang der Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen geführt. Dieser Rückgang war bei einzelnen Personengruppen und in verschiedenen Gruppen von Arbeitsamtsbezirken unterschiedlich stark ausgeprägt.

Eine Auswertung der Entwicklung der Eintritte in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung nach Arbeitsförderungsgesetz²⁾ zeigt, daß von 1987 bis 1988 die Eintritte von zuvor Arbeitslosen in Weiterbildungsmaßnahmen weitaus stärker abgenommen haben als die der übrigen Erwerbspersonen. In einzelnen Regionen mit überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit und ohnehin schon geringerer Weiterbildungsbeteiligung wie im Ruhrgebiet, im Saarland oder im bayerischen Grenzland war die Zahl der Eintritte Arbeitsloser in Weiterbildungsmaßnahmen noch stärker rückläufig.

Obwohl diese Auswirkungen keineswegs beabsichtigt waren und

1988 mit 5,909 Mrd. DM rd. 300 Mio. DM mehr an Förderungsleistungen gewährt wurden als 1987 (5,615 Mrd. DM), waren sie zunächst nicht zu vermeiden. Die 1988 zur Verfügung stehenden Mittel waren durch den hohen Teilnehmerbestand Ende 1987 zum großen Teil bereits gebunden. Weitere Steigerungsraten konnten in einer solchen Übergangsphase nur durch entsprechende Reduzierung der Neueintritte in Weiterbildung vermieden werden. Da die Arbeitsämter wegen des Rechtsanspruches auf Förderleistungen bei Eintritten in freie Maßnahmen nur geringen oder fast gar keinen Einfluß nehmen konnten, verringerten sie die für die Vergabe von Auftragsmaßnahmen noch zur Verfügung ste-

henden Mittel beträchtlich.³⁾ In diesen Auftragsmaßnahmen wird ein hoher Anteil von Angehörigen der Zielgruppen der Qualifizierungsoffensive, wie vorher Arbeitslose, von Arbeitslosigkeit Bedrohte oder von Personen ohne Berufsabschluß, weitergebildet. Es ist davon auszugehen, daß nach Abbau des Überhangs und der Rechtsänderungen ab 1. 1. 1989⁴⁾ bzw. 1. 3. 1989, die erst nach und nach greifen, wieder mehr Auftragsmaßnahmen vergeben werden und damit der Anteil der vorher Arbeitslosen auch wieder ansteigt. Die im Rahmen der Konsolidierung vorgenommenen Rechtsänderungen (s. o.) bezwecken keinen Abbau der Teilnehmerzahlen, sondern vielmehr eine stärkere Konzentrierung der Förderleistungen auf die Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Aus diesem Grunde stehen auch für 1989 wieder 5,730 Mrd. DM für die Förderung der Weiterbildung nach dem AFG zur Verfügung.

Das Jahr 1987 bildet den vorläufigen Abschluß einer geradezu stürmischen Entwicklung des Ausbaus der Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung im Zuge der Qualifizierungsoffensive.

Wie gut die berufliche Wiedereingliederung der Weiterbildungsteilnehmer gelang, läßt sich daraus schließen, daß im Zeitraum von 1983 bis 1987 bei den Erwerbspersonen nur 23 bis 24 % und bei den zuvor Arbeitslosen nur zwischen 26 und 28 % am Ende des übernächsten Quartals nach erfolgreichem Abschluß der Maßnahme noch oder wieder Leistungsempfänger waren.

Während 1987 noch 596 000 Erwerbspersonen in Weiterbildungsmaßnahmen eintraten, fiel die Zahl der Eintritte im darauffolgenden Jahr 1988 um etwa 5 % auf rd. 566 000. Die Zahl der Eintritte von Arbeitslosen in Weiterbildungsmaßnahmen nahm dagegen von rd. 383 000 auf rd. 316 000, d. h. um rd. 18 % ab. Während der Anteil von Eintritten zuvor Arbeitsloser in Weiterbildungsmaßnahmen an

Jahr	Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen gem. §§ 41, 41 a, 47, 49 AFG			Arbeitslose im Jahresdurchschnitt
	insgesamt	davon zuvor arbeitslos		
1980	246 975	106 996	43 %	888 900
1983	306 201	196 846	64 %	2 258 235
1986	530 042	349 876	66 %	2 228 004
1987	596 354	383 136	64 %	2 228 788
1988	566 611	316 847	56 %	2 241 556

den Arbeitslosen insgesamt 1987 noch 17 % betrug, ging er damit im Jahre 1988 auf rd. 14 % zurück.

Wie oben bereits erwähnt, hat die Konsolidierungsphase in der Weiterbildungsförderung nach dem AFG von 1987 bis 1988 auch zu z. T. erheblichen Rückgängen der Eintritte von zuvor Arbeitslosen in Weiterbildungsmaßnahmen in solchen Arbeitsmarktregionen geführt, die ohnehin schon eine überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit und unterdurchschnittliche Inanspruchnahme von Weiterbildungsmaßnahmen aufweisen. Von den 21 Arbeitsamtsbezirken, für die diese ungünstigste Kombination zutrifft, lagen 13 in Verdichtungsräumen — überwiegend in den altindustrialisierten Gebieten Nordrhein-Westfalens und des Saarlandes. Arbeitsamtsbezirke ländlicher Regionen waren sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Bayern und Rheinland-Pfalz betroffen. Diese hier gezeigten Rückgänge widersprechen den ursprünglichen Konsolidierungsabsichten, die gerade Einbrüche in den strukturschwachen Räumen vermieden sehen wollten.

Ein Vergleich der Eintritte in Weiterbildungsmaßnahmen zwischen dem jeweils 1. Quartal 1989 und 1988 zeigt einen überaus starken Einbruch von 30 %.

Es spricht deshalb vieles dafür, Regionen mit besonderen Arbeitsmarkt- und Strukturproblemen bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung vorrangig zu berücksichtigen. Damit wird ein wichtiger Beitrag geleistet, den Qualifi-

kationsabbau von Arbeitslosen aufzuhalten und die Mobilität der Betroffenen zu erhöhen. Bei einer solchen regional abgestimmten Weiterbildungsförderung sollten vor allem auch die Langzeitarbeitslosen besonders berücksichtigt werden.

(Klaus Fraaz)

Anmerkungen

¹⁾ Diese Auswertung kommt der freundlichen Unterstützung von Kollegen in Bundesressorts und -institutionen zustande. Besonderer Dank für fachliche Gespräche, Auskünfte und Bereitstellung von Material gilt den Herren Dr. Pröbsting und Barnowski, Bundesministerium für Arbeit; Parsch, Bundesanstalt für Arbeit; Kremer, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft; von Bardeleben, Dr. Sauter und Dr. Walden, Bundesinstitut für Berufsbildung.

²⁾ Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung gem. §§ 41, 41 a, 47, 49 Arbeitsförderungsgesetz (AFG).

³⁾ Vgl. auch: Herbert Schneider: Qualifizierungsoffensive — Wohin steuert die berufliche Weiterbildung. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 6 vom 10. 2. 1988, S. 337 ff.

Ders., Die Förderung der beruflichen Bildung nach der 9. AFG-Novelle. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 50 vom 14. 12. 1988, S. 2219.

⁴⁾ Aufgrund der Ermächtigung in § 45 des novellierten AFG-Gesetz zur Änderung des Arbeitsförderungsgesetzes und zur Förderung eines gleitenden Übergangs älterer Arbeitnehmer in den Ruhestand (BGBl. I Nr. 52, S. 2343, vom 20. 12. 1988), hat die Bundesanstalt für Arbeit nachstehende Anordnung erlassen:

Anordnung des Verwaltungsrats der Bundesanstalt für Arbeit zur Änderung der Anordnung über die individuelle Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung (17. Änderungsanordnung zur A-Fortbildung und Umschulung) vom 28. 2. 1989 in Amtlichen Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, 26. 4. 1989.

Die Anordnung enthält Reduzierungen bzw. Streichungen bei den erstattungsfähigen Weiterbildungskosten, z. B. bei Lehrgangsgebühren, Fahrtkosten, Leihmittelkosten und Prüfungsgebühren. Es ist damit zu rechnen, daß sich hierdurch der Anreiz zur Teilnahme an freien Maßnahmen verringern wird.

Die gewerbliche Wirtschaft als Bildungsträger

Herrmann Schmidt

Zum 80. Geburtstag von Professor Friedrich Edding

Die gewerbliche Wirtschaft als Bildungsträger, der Betrieb als Lernort und die Bildungswirkung von Arbeit und Berufstätigkeit sind zentrale Themen der Arbeiten Friedrich Eddings. Immer wieder hat er darauf hingewiesen, den Prozeß der gesellschaftlichen Arbeitsteilung anzuhalten und umzukehren, der dazu geführt hat, Lernprozesse in schulischen Einrichtungen zu konzentrieren und zugleich andere soziale Organisationen, wie z. B. die Betriebe, von Lernprozessen zu entlasten. Schulen und Hochschulen können nur einen Bruchteil der Lernprozesse organisieren, die von den Menschen im Laufe ihres Lebens gefordert werden. Insbesondere sind schulische Einrichtungen nicht in der Lage, die Lernbedingungen und Erfahrungsräume für den Erwerb der Fähigkeiten zu schaffen, die heute unter dem Begriff der Schlüsselqualifikationen die individuelle Handlungskompetenz im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich begründen.

Lange bevor die heute aktuelle Diskussion über die Schlüsselqualifikationen begann, formulierte Friedrich Edding Ende der 60er Jahre einen Katalog von Fähigkeiten und Grundhaltungen (z. B. die Bereitschaft und Fähigkeit, ständig hinzuzulernen; die Fähigkeit zu logischem, analytischem, kritischem und strukturierendem Denken; die Fähigkeit zur Zusammenarbeit), die auch heute noch als Definition der extrafunktionalen Qualifikationen Bestand haben. Zugleich forderte er, daß für diese „Jedermann-Bildung“ alle gesellschaftlichen Bereiche, insbesondere Wirtschaft und Berufspraxis, in die Bildungspflicht genommen werden müssen.

Darüber hinaus sah er hier eine zentrale Aufgabe der Berufsbildungsforschung; es sollte unter-

sucht werden, wie die auf Bildungswirkung anzulegenden Veränderungen der Arbeit in den einzelnen Berufstätigkeiten am besten zu organisieren sind. Erst heute, im Zusammenhang mit dem sich abzeichnenden Trend zur Enttaylorisierung, haben diese Forschungsdesiderate eine Chance, realisiert zu werden.

Bei diesem Ansatz wird die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung unter dem Aspekt der Bildungsträger zweitrangig. Auch Betriebe können danach als Träger von Allgemeinbildung gelten, sie sind Lernorte, an denen sowohl fachspezifische als auch allgemeine Bildungsziele verfolgt werden. Für lebensnahe Lernprozesse mit hoher Transferqualität bleibt jedoch die arbeitsteilige Kooperation möglichst unterschiedlicher Lernorte eine zentrale Voraussetzung.

Von diesen Grundvorstellungen her ist das Interesse Friedrich Eddings an beruflicher Bildung geprägt. Als „Querdenker“ wirkte und wirkt er aber vor allem zwischen den etablierten Disziplinen. Indem er Theorien und Techniken aus der Ökonomie auf die Erziehungswissenschaften anwendete, ergaben sich neue Fragestellungen und Sichtweisen von oft ungeahnter Wirkung: Dies zeigte sich z. B. an den Ergebnissen seiner Analyse des relativen Schulbesuchs in den Bundesländern (1962), auf deren Grundlage dann G. Picht die Diskussion über „Die deutsche Bildungskatastrophe“ einleitete. Die neue wissenschaftliche Disziplin der Bildungsökonomie, als deren Vater Edding gilt, gab darüber hinaus viele Anregungen, wie z. B. Anstöße für interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Bildungsforschung und Bildungsplanung oder für die vergleichende Erziehungswissenschaft.

Insbesondere die berufliche Bildung hat Edding viel zu verdanken. Hier ist zumindest an zwei wichtige Wegmarken zu erinnern:

- Zum einen handelt es sich hier um das Gutachten für ein „Forschungsinstitut für Berufsbildung“, das Friedrich Edding zusammen mit H. Blankertz und D. Claessens 1966 erstellte; dieses Gutachten wurde zu einer wichtigen Grundlage für das 1970 gegründete Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung bzw. das heutige Bundesinstitut für Berufsbildung. Die Gutachter empfahlen ein Institut, „das weder mit einer Behörde noch mit einer Hochschule, noch mit einer Organisation der Wirtschaft direkt verbunden ist. Die Konstruktion des Instituts sollte die Verbindung nach allen Seiten ermöglichen, aber die volle wissenschaftliche Unabhängigkeit sichern“. Zahlreiche Forschungsfragen und -perspektiven dieses Gutachtens sind für die berufliche Bildung noch heute aktuell.
- Zum anderen sind es die Ergebnisse der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung“ (1974), die als „Edding-Kommission“ in die Geschichte der beruflichen Bildung eingegangen ist. Noch heute bilden zum Beispiel diese Untersuchungen aus dem Jahre 1972 die letzte verlässliche Grundlage für das Volumen der Weiterbildungskosten der privaten Wirtschaft; auch für die Beurteilung der Qualität der beruflichen Bildung haben die Kommissionsarbeiten bis heute gültige Grundlagen und Instrumente geliefert.

In den letzten Jahren hat Friedrich Edding sich vor allem mit der Entwicklung der Weiterbildung befaßt. Zuletzt wurden seine Vorstellungen zur Reform der Weiterbildung, die er im Frühjahr dieses Jahres der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ vortrug, öffentlich diskutiert. Die Eckpunkte seiner Vorstellungen beziehen sich auf

- die konsequente Neugestaltung der Organisation der Lernprozesse; das bedeutet einmal, wo immer es möglich ist, die Bildungswirksamkeit der Arbeit durch qualifizierende Arbeitsgestaltung für informelle Lernprozesse („Lernarbeitsplätze“) zu nutzen. Zum anderen geht es darum, dem System der recurrent education entsprechend, einen periodischen Wechsel von Arbeiten und Lernen über die gesamte Zeit des aktiven Lebens nach der Pflichtschulzeit zu organisieren.
- die bundesgesetzliche Verankerung eines Anspruchs aller Beschäftigten auf Freistellung von der Arbeit zur Teilnahme an Weiterbildung; dieser Anspruch sollte einen Monat pro Jahr ($\frac{1}{2}$ Tag pro Arbeitswoche) umfassen. Ein Drittel der kumulierten Anspruchszeit soll dabei auf Lehrgänge entfallen, die der Weiterbildungsinteressierte frei wählen kann.
Um eine Reduzierung der Studienzeiten zu erreichen, sind auch Studienzeiten, die über die Regelzeiten hinausgehen, auf den Freistellungsanspruch anzurechnen.
- ein System der Mischfinanzierung für die Deckung der Weiterbildungskosten; während die Kosten des Arbeitsausfalls von den Beschäftigten zu tragen sind, sollen die direkten Kosten der Kurse (mit Refinanzierungsmöglichkeiten durch Abzug von der Steuerschuld) von den Weiterbildungsteilnehmern selbst getragen werden. Die kompensatorische Weiterbildung, d. h. der Bereich der Nachqualifizierung (Nachholen von Schul- und Berufsabschlüssen), sollte vom Staat bzw. auf der Grundlage des Arbeitsförderungsgesetzes finanziert werden.
- die Entwicklung eines integrierten Systems der Weiterbildung; die verschiedenen Teilbereiche (betriebliche Weiterbildung, AFG-geförderte Weiterbildung, individuelle Weiterbildung) und Elemente der Weiterbildung (Beratung, Zulassung, Zertifizierung, Freistellung, Finanzierung



etc.) sollen auf gemeinsame Ziele hin geordnet werden. Damit würden die Ansprüche eingelöst, die von einer Weiterbildung, die als integraler Bestandteil des Bildungssystems verstanden wird, gestellt werden.

Im Rahmen dieser Grundvorstellungen über die Gestaltung der Weiterbildung sind in Eddings Vorstellungen die Betriebe als Bildungsträger unverzichtbar; nur mit ihrer verstärkten Bildungsarbeit kann die dringend erforderliche Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung erreicht werden. Das Weiterbildungsverhalten der Betriebe ist jedoch unterschiedlich: Neben den bekannten Barrieren (Mangel an Know-how, Ausbildungspersonal und finanziellen Mitteln) für eine höhere Weiterbildungsbeteiligung bei Klein- und

Mittelbetrieben gibt es auch eine Weiterbildungszurückhaltung von Betrieben, denen Bildung als Unternehmensaufgabe noch nicht ausreichend bewußtgeworden ist; in diesen Betrieben werden dem Humankapital und dem Sachkapital trotz gegenteiliger öffentlicher Bekundungen de facto keine gleichwertige Bedeutung eingeräumt.

Ein Ansatzpunkt, das Weiterbildungsverhalten dieser Betriebe positiv zu beeinflussen, ist deshalb darin zu sehen, Bildungsarbeit als Unternehmensaufgabe bewußt zu machen und als Bestandteil der Unternehmenskultur zu verankern. Ein Verzicht der Betriebe auf diese Aufgabe bedeutet nicht nur Reputationsverlust und erhöhte Personalsuchkosten, sondern führt gerade im Hinblick auf die zukünftigen Anforderungen zu einer suboptimalen Nutzung der Arbeitsorganisation mit unabsehbaren negativen Konsequenzen (z. B. Qualitätsmängel der Produkte, Demotivation der Mitarbeiter). Weiterbildung als Investition gewinnt in den Betrieben eine neue Perspektive: Sie ist nicht nur ein Instrument der Personalentwicklungsplanung, sondern im Rahmen der Organisationsentwicklung erhält sie auch eine Schlüsselrolle, Arbeit und Technik sozialverträglich zu gestalten sowie die Arbeitsorganisation innovatorisch zu verändern.

Aus Anlaß des 80. Geburtstages von Professor Friedrich Edding veranstaltete das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung am 6. Juli dieses Jahres ein Symposium zum Thema „Die gewerbliche Wirtschaft als Bildungsträger“. Die dort gehaltenen Referate und Diskussionen werden vom Max-Planck-Institut Ende dieses Jahres publiziert. Wir veröffentlichen im folgenden einen auf diesem Symposium vorgelegten Text von Professor Edding, von dem er hoffe, daß er möglicherweise für einen Minimalkonsens aller an der betrieblichen Bildungsarbeit Interessierten geeignet sei. Der Text fand bei den Teilnehmern viel Zustimmung, wenn auch einige kritisierten, daß er wichtige Probleme auslasse. Redaktion und Herausgeber der BWP würden sich freuen, wenn dieser Text Resonanz bei den Lesern fände.

Friedrich Edding

Eine Charta für die Bildungsaufgaben der gewerblichen Wirtschaft

Die gewerbliche Wirtschaft hat eine Bildungsaufgabe, die sie im eigenen Interesse, aber auch als Dienst für die Gesellschaft insgesamt wahrzunehmen hat.

Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Personen im Betrieb sind letztlich bestimmend für den Erfolg von Unternehmen.

Diese persönlichen Qualitäten werden zwar in Familie, gesellschaftlichem Leben, Schule und Hochschule vorgeformt, bedürfen aber der ständigen Weiterentwicklung während und neben der Berufstätigkeit.

Ein großer Teil der Lebenszeit ist weiterhin durch Arbeit in Betrieben ausgefüllt. Mit der Sachleistung bei dieser Arbeit sollte sich für alle und stetig das Bemühen um Verbesserung fachlicher und sozialer Kompetenz verbinden. Arbeitsstätten sind deshalb potentiell immer auch Bildungsstätten.

Vor allem durch die Art, wie die Arbeit organisiert wird, sowie durch die Ausrichtung der betrieblichen Tätigkeit auf das Fördern von Mitverantwortung und rücksichtsvollen Umgangsformen erfüllen die Unternehmen im betrieblichen Alltag eine ihnen gestellte besondere Bildungsaufgabe.

Außerdem setzt die gewerbliche Wirtschaft qualifiziertes Personal für Aufgaben der Erstausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz und für die geplante Personalentwicklung durch Weiterbildung ein. Für Kurse und Lehrgänge außerhalb der Betriebe werden Beschäftigte zeitweise freigestellt. Die Effizienz dieser formalen Weiterbildung ist weitgehend bedingt durch die Intensität der informellen Bildung, die mit der Sachleistung im Betrieb verbunden ist.

Die meßbaren Leistungen der gewerblichen Wirtschaft für die Erfüllung ihrer Bildungsaufgaben lassen seit langem eine steigende Tendenz erkennen. Sie haben im Verhältnis zu Bildungsleistungen im Rahmen öffentlicher Haushalte zunehmend Gewicht gewonnen. Vieles deutet darauf hin, daß sich der Trend dieser Entwicklungen fortsetzen wird. Die Arbeitsteilung zwischen den Unternehmen der gewerblichen Wirtschaft und den für Bildung im Hauptzweck tätigen Einrichtungen bedarf jedoch einer Überprüfung. Das gilt auch von den Finanzierungsweisen.

Ein weiterer Ausbau der mit den Sachaufgaben gewerblicher Unternehmen eng verbundenen Bildungsarbeit liegt im allgemeinen Interesse. Dieser Ausbau sollte be-

müht sein, Lücken zu schließen, Verbesserungen vorzunehmen und eine arbeitsteilende Kooperation mit den öffentlichen Bildungseinrichtungen herbeizuführen.

Im einzelnen sind folgende Empfehlungen zu nennen:

1. Alle Unternehmen sind aufgerufen, sich an der Bildungsarbeit intensiv zu beteiligen. Die herausragenden Leistungen von Spitzenbetrieben auf diesem Gebiet sind kein Alibi für das geringe Engagement großer Teile der gewerblichen Wirtschaft.
2. Leistungen, durch die kleinere Unternehmen je für sich überfordert sind, sollten noch mehr als bisher in Kooperation erbracht werden. Auch die Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen der beruflichen Bildung und Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist zu verstärken.
3. Die Spanne zwischen der Höhe der Ausbildungsvergütungen und den Erträgen aus Sachleistungen der Auszubildenden ist für viele Betriebe ein großes Problem geworden. Es wird sich tendenziell künftig noch verschärfen.
Die Funktion der Vergütungen bedarf dringend der Überprüfung.
4. Die Professionalisierung des für die Bildungsarbeit eingesetzten Personals ist zu fördern. Die enge Verbindung der Bildungsarbeit mit den obersten Unternehmenszielen sollte auch in der Position der für diese Arbeit Verantwortlichen in der Unternehmensleitung zum Ausdruck kommen.
5. Die Beteiligung der Beschäftigten an Entscheidungen im Unternehmen ist zu verstärken. Verantwortungsbewußtsein entwickelt sich in dem Maße, wie konkrete Mitverantwortung übertragen wird.
6. Der innerbetriebliche Wechsel des Arbeitsplatzes als Mittel zur Erhaltung der Flexibilität und zur Verbreiterung der Kompetenz ist zu fördern.
Gekonnte Routine ist gut. Beweglichkeit und Hinzulernen ist besser.
7. Wie die betriebliche Bildungsarbeit durch die Beschäftigten beurteilt wird und welche Änderungen sie vorschlagen, sollte regelmäßig durch anonymisierte Umfragen festgestellt werden.
8. Da sich die Aufgaben der Wirtschaft und damit auch die Anforderungen an die Bildungsarbeit ständig verändern, ist die beratende Begleitung durch wissenschaftliche Arbeit eine wichtige Bedingung der Effizienz dieses Bildungsaufwands. Eine Voraussetzung für das Gelingen der Kooperation mit der Wissenschaft ist die Bereitschaft der Wirtschaft, an der Herstellung von Transparenz der Fakten und Zusammenhänge durch empirische Forschung ohne Angst mitzuwirken.

Forschungssymposium: Betriebliche Weiterbildung — Situation und Perspektiven

Im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft erstellen das Soziologische Forschungsinstitut an der Universität Göttingen und das Institut der deutschen Wirtschaft in Köln Gutachten über den Forschungsstand und die Forschungsperspektiven zur betrieblichen Weiterbildung. Die Ergebnisse beider Gutachten sollen im Rahmen eines Forschungssymposiums

vorgelegt und mit Fachleuten aus Betrieben, der Wissenschaft, den Gewerkschaften, Kammern und Verbänden diskutiert werden.

Das Forschungssymposium findet am 2. und 3. November 1989 in Bonn statt. Es wird durch Bundesminister Möllemann eröffnet. In sechs Foren sollen folgende Aspekte diskutiert werden:

- Neue Techniken in der betrieblichen Weiterbildung
- Betriebliche Weiterbildung und Segmentierung
- Steuerungs- und Entscheidungsstrukturen
- Weiterbildungs-Controlling
- Didaktisch-methodische Gestaltungsformen
- Internationale Aspekte.

Nähere Auskünfte erteilt das Institut der deutschen Wirtschaft (Reinhold Weiß — 02 21 / 37 08-240).

(Reinhold Weiß)

Dieter Mertens zum Gedenken

Dieter Mertens ist tot. Ein in der Forschung erfülltes Leben fand plötzlich und viel zu früh sein Ende. 20 Jahre leitete Prof. Dr. Dieter Mertens das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, dessen Gründer er war und das er zu einer international anerkannten sozialwissenschaftlichen Forschungseinrichtung ausbaute. Dieter Mertens wurde der Pionier der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der mit einer glücklichen Hand bei der Auswahl seines Wissenschaftlerteams entscheidende Weichen für eine langfristig erfolgreiche und effektive Institutsarbeit stellte.

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und das Bundesinstitut für Berufsbildung verbindet eine langjährige und fruchtbare Zusammenarbeit auf verschiede-

nen Arbeitsfeldern: zum einen die gemeinsamen, arbeitsteilig zu lösenden Aufgaben in einem interdisziplinären Forschungsfeld und zum anderen die vergleichbare Wahrnehmung der Aufgaben in einem viel Überzeugungskraft und Geschick erfordernden gesellschaftspolitischen Rahmen. Die Zusammenarbeit mit Dieter Mertens war von Beginn an angenehm und gewinnbringend. In vielen Diskussionen haben wir von seinen profunden Sachkenntnissen profitieren dürfen. Besonders dann, wenn wir in Sachfragen einmal nicht übereinstimmten, beeindruckte seine klare und geradlinige Art der Argumentation. Dieter Mertens' wissenschaftliches Wirken hat auch die Berufsbildungsforschung nachhaltig beeinflusst, wie beispielsweise seine Überlegungen zu den Schlüsselqualifikationen.

Als er 1987 vorzeitig die Leitung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aufgeben und in den Ruhestand treten mußte, blieb sein Rat in der Forschungsgemeinde und bei Politikern begehrt. Erst vor kurzem forderte er warnend auf, die demographische Entwicklung nicht als Schock, sondern als politische Herausforderung zu begreifen. Er wurde nie müde, darauf hinzuweisen, daß eine Gefahr für die Gesellschaft niemals von einer sogenannten Überqualifikation, sondern nur durch die Unterversorgung mit Aus- und Weiterbildung entstehe.

Wir im Bundesinstitut für Berufsbildung trauern um Dieter Mertens, der ein ermutigender Anreger und kritischer Wegbegleiter unserer Arbeit war.



Hermann Schmidt
Berlin/Bonn, im August 1989

Brigitte Bauer:

Übertragbarkeit und Optimierung methodischer Neuorientierungen in der Berufsausbildung

Stratenwerth, W.; Schurer, B.; Albers, H.-J. (Hrsg.): Bergisch Gladbach 1989 (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften Band 7)

Der Titel „Übertragbarkeit und Optimierung methodischer Neuorientierungen in der Berufsausbildung“ weckt Interesse und ein wenig Skepsis, denn der Anspruch erscheint hoch.

Erleichtert liest man den Innentitel „... — Untersuchung am Beispiel des Ausbildungsberufes ‚Bürokaufmann/frau‘ im Handwerk“. Die notwendige Eingrenzung des Themas durch die Konzentration auf den Querschnittsberuf Bürokaufmann/Bürokauffrau spricht trotzdem Ausbilder/Ausbilderinnen unterschiedlichster Branchen an, hilft gleichzeitig, die Erkenntnisse in weitere Ausbildungsbereiche des Handwerks hineinzutragen und, das sei vorab gesagt, ist auch für andere Wirtschaftszweige von großem Informationswert.

Ausgangspunkt der Arbeit ist das zunehmende Gewicht kaufmännischer Tätigkeiten im Handwerksbereich.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Entwicklung dieses Querschnittsberufes im Handwerk darzustellen „sowie potentielle Maßnahmen zur Steigerung der Ausbildungsqualität in diesem Wirtschaftszweig zu überprüfen“. Die Darstellung der Ausbildungssituation basiert im wesentlichen auf einer empirischen Erhebung bei Ausbildungsberatern in 10 Handwerkskammern (ca. 25% aller Handwerkskammern), die nach regionalen und größenspezifischen Besonderheiten ausgewählt wurden.

Im ersten Teil des Buches wird vor allem die Entwicklung des Ausbildungsberufs zum Bürokaufmann/zur Bürokauffrau im Handwerk im Spannungsfeld der Interessen in der Berufsausbildung eindringlich dargestellt und die unter-

schiedlichen organisatorischen und personalen Ausbildungsbedingungen in den einzelnen Lernorten (Ausbildungsbetrieb — überbetriebliche Ausbildung, Berufsschule) beleuchtet.

Sicher überrascht die Feststellung nicht, daß „betriebsgrößenspezifische und branchenbedingte Besonderheiten die Ausbildungsgegebenheiten in einem nicht unerheblichen Ausmaß tangieren“.

Interessant ist, daß von „Handwerksseite“ — in Gesprächen mit Ausbildungsberatern — aufgrund „absehbarer qualifikatorischer Tendenzen“ folgende Qualifikationen als wünschenswert angesehen werden:

- EDV-Kenntnisse
- zusätzliche Warenkenntnisse,
- organisatorische Fähigkeiten,
- Schulung rhetorischer Fähigkeiten.

Die erhöhte Bedeutung von EDV-Qualifikationen tangiert die Ausbildungsfähigkeit von Handwerksbetrieben ohne eigene EDV-Nutzung, sofern diese Qualifikationen in die Ausbildungsordnung aufgenommen werden. Bezogen auf die überbetriebliche Ausbildung ist die Bundesseite aufgefordert, die bisherigen Finanzierungsmodalitäten zu überdenken, das Heinz-Piast-Institut handlungsorientierte Rahmenlehrpläne zu entwickeln und die Lernorte (s. o.) die Abstimmung ihrer Vermittlungsbemühungen zu verbessern. Das zunehmende Gewicht kaufmännischer Tätigkeiten erfordert für die Erfüllung marketingorientierter Funktionen verstärkt auch branchenspezifische Fachkenntnisse und fachübergreifende Qualifikationen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der neben veränderten Qualifikationsanforderungen zum Überdenken der Ausbildung Anlaß gibt, ist die rückläufige Schulabgängerzahl.

Um die Attraktivität handwerklicher Berufsausbildung zukünftig zu gewährleisten, sind neben zukunftsorientierten Berufsbildern, Werbemaßnahmen, die auf die Besonderheiten handwerklicher Berufsausbildung hinweisen — wie den hohen Grad an Selbständigkeit —,

methodische Neuorientierungen zur Verbesserung der Ausbildungsqualität — wie etwa veränderte Ausbildungs- und Lernorganisation, verbesserte Ausbildungsmethoden und Medien —, dringend erforderlich.

Der zweite Teil des Buches ist den Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsausbildung im Handwerk gewidmet. Die Autorin hat sich wegen des laufenden Neuordnungsverfahrens nicht für das ordnungspolitische Instrumentarium entschieden, sondern für — im industriellen Bereich entwickelte und eingesetzte — methodische Neuorientierungen, die sie auf Übertragbarkeit in die Ausbildung im Handwerk überprüft.

Aus der Erkenntnis heraus, daß „zur Vermittlung zukunftsorientierter Qualifikationsmerkmale ... die Anpassung der Ausbildungsinhalte allein nicht ausreicht; hinzutreten müssen in gleichem Maße entsprechende Methoden, die von ihren Intentionen und spezifischen Wirkungen zur Vermittlung der veränderten Qualifikationsanforderungen geeignet erscheinen“ wird für den methodischen Bereich die Dominanz des traditionellen Vier-Stufen-Modells — im kaufmännischen Bereich in ihrer Ausprägung als Beistellehre —, problematisiert.

Problemlösung verspricht die Einführung methodischer Neuorientierungen, „deren Zielsetzungen sich an folgenden Merkmalen orientieren: Abbau von Fremdsteuerung zugunsten selbstgesteuerter Lernprozesse; Lernen in vollständigen Handlungsabläufen, die individualisiert und differenziert werden; die Priorität von Selbstkontrolle, verbunden mit einer Änderung des Ausbilderverhaltens zu einer Beratungsfunktion.“

Die methodische Neuorientierungen sollten in komplementärer Beziehung zu den bisherigen Vermittlungsmethoden stehen, „wobei als Ziel ein betriebspezifisches Optimierungsmodell ‚mehrdimensionaler Methoden und Konzepte‘ ” anzustreben ist.

Die Autorin stellt folgende Formen methodischer Neuorientierungen dar

- Juniorenfirma,
- funktionsorientierte Ausbildung,
- auftragsbezogene Ausbildung und
- Leittextmethode

und überprüft ihre Übertragbarkeit „unter den Gesichtspunkten der Notwendigkeit dieser Maßnahmen, ihrer potentiellen Vorteile und Realisierungsmöglichkeiten“. Hier bietet sich eine breite Informationsbasis, die für eine begründete Entscheidung sowohl für die Einführung einer oder mehrerer Methoden als auch gegen ihre Einführung.

Für den innerbetrieblichen Entscheidungsprozeß werden darüber hinaus Kriterien entwickelt, an denen sich die Auswahl und der Einsatz methodischer Neuorientierungen orientieren kann. Dieses Optimierungsmodell ist in vier Stufen gegliedert und steht für einen „mehrdimensionalen Prozeß, in dessen Verlauf eine optimale Entscheidungsgrundlage für die Gestaltung betrieblicher Ausbildungsprozesse entwickelt wird“.

Die Autorin erkennt nicht, daß „selbst bei sorgfältigster Überprüfung und Abwägung ... ein Restrisiko bei der Einführung erhalten (bleibt), das nicht zuletzt auf der Unmöglichkeit beruht, den Faktor Mensch bei der Realisation vorherbestimmen zu können“.

Ein Buch, das zur rechten Zeit kommt!

Die Neuordnung des Ausbildungsberufes steht vor dem Abschluß. Damit besteht ein Grund mehr, den Optimierungsprozeß zu wagen.

Ingrid Stiller, Berlin

Michael Brater, Ute Büchele, Erhard Fücke, Gerhard Herz:

Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung

Stuttgart 1988, 210 Seiten

Schon bald nach ihrer Gründung im Jahre 1980 galt die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Be-

rufsentwicklung e. V. als eine gute Adresse für eine innovative und zugleich humane Berufsbildung. Zwei Voraussetzungen scheinen ihre in Berufsbildungsforschung und -praxis relativ schnelle und große Beachtung befördert zu haben: Ein fundiertes Wissen über die Theorie der Arbeit und Berufe sowie die Überzeugung, daß ein personenbezogenes Bildungskonzept nicht nur ethisch aus einem substantiellen Verständnis von Bildung geboten ist, sondern daß die heutige Arbeitswelt das personenbezogene Bildungskonzept geradezu erfordert. Das Bildungsverständnis der Mitarbeiter/-innen ist geprägt von der Steiner-Schule (Waldorfpädagogik), die sich ja bekanntlich darum bemüht, die Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen durch praktisches Tun zu entwickeln. Die bisherigen Arbeiten und Veröffentlichungen der Gruppe kreisen um Themen wie Gestaltung von Ausbildungsgängen und -methoden, Möglichkeiten der Berufsvorbereitung Jugendlicher, Rehabilitation psychisch behinderter Menschen durch Arbeit, praktische pädagogische Weiterbildung von Ausbildern, künstlerische Übungen im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse, Computertechnik in der Ausbildung. In ihnen wird immer wieder deutlich, daß die Mitarbeiter/-innen einem (erweiterten) Verständnis von beruflicher Bildung verpflichtet sind, das sachbezogene, soziale und biographische Aspekte beruflichen Lernens umschließt.

Das vorliegende Buch spiegelt die Erfahrungen der Gruppe wider, die sie an konkreten Problemen aus Arbeit und Ausbildung gewonnen hat. Sie treibt gleichzeitig den Ansatz eines eigenen berufspädagogischen Ansatzes weiter, ohne doch systematisch zu verfahren. Es handelt sich nicht um eine Einzeldarstellung, sondern um vier unterschiedlich akzentuierte Aufsätze mit vielen Querbezügen, aber auch einigen, bei dieser Form nicht auszuschließenden, Überschneidungen. Das Buch ist außerordentlich lehrreich. Sowohl Forscher als auch Praktiker finden eine Fülle

von Gedanken für ihre Arbeit. Die Gedankenführung und Klarheit der Sprache, insbesondere in den Teilen, in denen das Verhältnis von künstlerischem Üben und herstellender Tätigkeit gegenübergestellt wird, hat mich beeindruckt.

Der erste Aufsatz beschäftigt sich mit „Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung“. Sein Ausgangspunkt ist die Kritik der Autoren am geronnenen Bildungswesen: Sowohl allgemeines als auch berufliches Bildungswesen stellen Bildung her, das heißt, sie folgen einem Formalismus, der einen substantiellen, personenbezogenen Bildungsbegriff verhindert. Allgemeinbildung verkommt durch eine im Sinne formaler Gleichheitserfordernisse legalistisch verfahrenende bürokratische Verwaltung zu einem zu vermittelnden Fächerkanon, und traditionelle Berufsbildung ist in ihrer Orientierung an Fachlichkeit und Berufsfähigkeit vorzugsweise ein „Herstellungsprozeß für Fachqualifikationen“. Deshalb geht auch eine Kritik an der Dichotomie von Allgemein- und Berufsbildung fehl, die sich immer nur daran reibt, daß die eine mit dem „Höheren“, dem „Geistigen“, die andere mit „unten“ und mit der „reinen Nützlichkeit“ assoziiert wird. In ihren gegenwärtigen dominierenden Verfassungen sind für die Autoren beide Bildungsbereiche überholt.

Die Berufsbildung kommt nun durch ihre Orientierung an der Arbeitswelt seit etwa zwei Jahrzehnten mehr und mehr in die Situation, daß sie sich aufgrund von Veränderungen des Arbeitsmarktes und der Berufslebensläufe, neuer Formen der Betriebsorganisation und neuer Technologien Anforderungen stellen muß, die in Richtung einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung der Lernenden weisen. Wenn der zukünftige Arbeitsmarkt kaum noch jemanden vor berufs-fremder Arbeit bewahren kann und verlangt, daß sich der einzelne wiederholt neu orientiert, dann reicht Beruf als Orientierungsgröße für Ausbildung nicht mehr aus und die Vermittlung eines beruf-

lich abgegrenzten Kanons von Fachkompetenzen wird umgewandelt werden müssen in den biographischen Umgang mit den Fachkompetenzen. So wird ihre Bedeutung relativiert und statt dessen die Fähigkeit des einzelnen gefördert, mit veränderten Ansprüchen und Situationen umzugehen. — Marktentwicklungen haben in den vergangenen Jahrzehnten dazu geführt, daß die „klassische“, stark von den Prinzipien des Taylorismus bestimmte Betriebsorganisation, in der der einzelne genau nach Schema und Plan zu funktionieren hatte, zunehmend durch Organisationsformen abgelöst wird, die das verantwortliche Handeln des einzelnen stärken. So wird die Hierarchie verkürzt, die Formalisierung wird zugunsten situativer „Prinzipien“ aufgeweicht. Es wird weniger vorgeschrieben, sondern es werden mehr Probleme beschrieben, deren Bearbeitung dem einzelnen überlassen bleibt. Eine solche Organisationsform setzt aber ein anderes Selbstverständnis voraus: Konkurrenz und Instrumentalisierung des anderen für eigene Zwecke werden dysfunktional. Gefragt ist Kooperationsfähigkeit aus einer emphatischen Haltung heraus. „Der andere ist in dieser Organisationsform ganz real nicht der Konkurrent oder Mittel zu einem Zweck, sondern derjenige, ohne dessen Beitrag die gemeinsame Problemlösung nicht gelingt“ (S. 50). — Die Computertechnologie weist in eine ähnliche Richtung: Mehr und mehr werden alle jene menschlichen Arbeiten, die einem logischen Ablauf unterworfen werden können, von Computern übernommen. Zwar ist Regelwissen und fachliches Können weiterhin notwendig, aber weniger, um es in Arbeitsvollzügen einzusetzen, als um Maschinen einzurichten, Programme zu überwachen und zu optimieren und um den Sonderfall überhaupt als solchen zu verstehen und behandeln zu können. Damit wandelt sich auch aus dieser Sicht der Wert der Fachkompetenz: Sie dient weniger der routinehaft-normalen Arbeit, sondern sie gewinnt erst ihre Bedeutung, indem sie mit der Fähigkeit des einzelnen ver-

koppelt wird, in offenen, unplanbaren, nicht kalkulierbaren Situationen zu handeln. Daß diese Handlungsfähigkeit keine rein vom Verstand geführte ist, die sich von den Prinzipien der Fachlichkeit und Berufsförmigkeit allein durch ihre übergreifenden Bezüge unterscheidet, wird deutlich. Sie hat eine andere ethische Grundlage: Sie ist nicht auf das Eigene, schon immer Gewußte beschränkt, sondern wendet sich dem anderen zu, das uns etwas zu sagen hat, ohne daß wir es vereinnahmen. In diesem Sinne ist die Vermittlung von Handlungsfähigkeit dezidiert ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung.

Die Entwicklungen zur Ausgestaltung dieses neuen Berufsbildungsverständnisses stehen noch am Anfang. Insgesamt sind aber vielfältige Bemühungen festzustellen. Der zweite Aufsatz „Methodische Ansätze zur Förderung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung“ versucht die verschiedenen Konzepte, wie die Autoren betonen, „möglichst kommentarlos“ wiederzugeben. Dabei unterscheiden sie zwei Richtungen: die erste bemüht sich darum, die als unverändert angesehenen Fachqualifikationen mit neuen Methoden zu vermitteln. Die Betonung liegt also hier auf der Neugestaltung von Lernarrangements. Hierunter zählen die Autoren Projektmethode, entdeckendes, selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Die zweite Richtung arbeitet mit zusätzlichen Ausbildungsinhalten, die mit den Fachinhalten direkt nichts zu tun haben, wie sozialpädagogische Wochen, Erlebnispädagogik und künstlerische Übungen.

Bei der Beschreibung der ersten Richtung hätte ich mir etwas weniger Enthaltsamkeit in der Stellungnahme zu einzelnen Konzepten gewünscht; denn es ist mir nicht deutlich genug geworden, wie einzelne Ansätze, wie z. B. die Selbststeuerung, deren Ursprung aus der programmierten Instruktion der 60er Jahre man den Begriff auch heute noch anmerkt, vereinbart werden können mit einer personalen und das heißt ja nicht-instrumentellen

Berufsbildung. Tragen nicht in anderen Kontexten entstandene Begriffe eine Selbstmächtigkeit in sich, die die eigenen Bemühungen konterkarieren? Die Autoren lassen sich aber von solcher Frage, die sie sich selbst schon gestellt haben mögen, nicht beunruhigen. Sie versuchen in ihrer übersichtlichen Darstellung neuerer Ansätze auch bei theoretisch fragwürdigen Methoden noch die Momente aufzuzeigen, die ihre Intentionen voranbringen. Damit leisten sie sicherlich den Ausbilderinnen und Ausbildern „vor Ort“ einen Dienst, sagen sie ihnen damit doch, daß auch die neue Berufsbildung auf dem Humus der Tradition entsteht. Ein fruchtbarer Vergleich ergibt sich, wenn man das Konzept des entdeckenden Lernens, das der ersten Richtung zugeordnet ist, den der zweiten Richtung subsumierten künstlerischen Übungen gegenüberstellt. Beide Konzepte folgen ja dem Ziel, dem Auszubildenden die Fähigkeit zu vermitteln, sich in unüberschaubaren Situationen zurechtzufinden. Deutlich wird aber, daß im Konzept des entdeckenden Lernens das Unüberschaubare nicht in der Sache selbst liegt, sondern im Lernenden, der auf der Basis seiner lebensgeschichtlichen Erfahrung erkennen muß, daß sein Wissen begrenzt ist und daß er Fehler macht; künstlerische Übungen verweisen dagegen auf die Unüberschaubarkeit der Situation, auf die Eigenprinzipien der Sache, die Eigenmöglichkeiten des Gegenübers, auf die man sich einlassen muß.

Hier klingt schon das Thema des dritten Aufsatzes „Werkstattarbeit und künstlerisches Üben als Bildungsmittel“ an. Ausgangspunkt dieses erhellenden Artikels sind Hinweise Rudolf Steiners zum Verhältnis von praktischer Arbeit und künstlerischem Üben. Danach ist das Künstlerische eine notwendige Vorbereitung des Praktischen. Sofort einzusehen ist, daß eine solche Aussage nicht auf der Basis eines bürgerlichen Kunstverständnisses getroffen werden kann. Nicht nur, daß dieses Kunst und Arbeit in zwei säuberlich geschiedene Be-

reiche trennt, sondern insbesondere deshalb, weil in dieser Sicht sowohl das Kunst- als auch das Arbeitsverständnis eine gemeinsame Wurzel haben. Die ganzheitliche Erfahrung in Kunst und Arbeit wird verdrängt durch die ausschließliche Verstandesleistung: hier die Ausbildung zur Geschmackskompetenz, dort zur Fachkompetenz. Der Zweck der Kunst (wie die Arbeit) ist nach bürgerlicher Auffassung die Herstellung einer Urteilsfähigkeit, durch die sich Kenner gegenseitig ihre Zugehörigkeit versichern und die Banausen draußen bleiben. Nein, hier geht es, wie der Titel schon sagt, um zwei unterschiedliche Handlungsformen, die mit den Begriffen „Gestalten“ und „Konstruieren“ beschrieben werden. Diese Unterscheidung folgt der aristotelischen von „Praxis“ und „Poiesis“ und verweist darauf, daß, wenn wir konstruieren, immer genau wissen, was schließlich als Produkt herauskommt, während für Praxis keine Regeln der Herstellung verfügbar sind, sondern sie sich verwirklicht, indem die Handlung vollzogen wird. Dieser grundlegende Unterschied zwischen Gestalten (Praxis) und Konstruieren (Poiesis) zieht weitere Verschiedenheiten nach sich. So muß sich der Gestaltende auf einen grundsätzlich offenen Prozeß einlassen, der mit freien Setzungen beginnt, was bei Jugendlichen häufig mit einer Entscheidungskrise verbunden ist, die dazu führt, am liebsten gleich aufzugeben. Beim Gestalten wendet sich der Jugendliche dem zu, was sich z. B. auf einem Blatt Papier unter seinen Händen bildet. Es bekommt ein Eigenleben, beginnt zu „sprechen“, wird zum Dialogpartner. Der so künstlerisch Tätige folgt dialogisch den Spuren und Hinweisen der sich entwickelnden Gestalt. Werkstattarbeit dagegen ist durch und durch planvolles Handeln mit deutlichen Zäsuren zwischen Planung, Ausführung und Kontrolle. Kommt es bei der Werkstattarbeit auf die exakte Ausführung des Plans an, so beim künstlerischen Üben auf ein mutiges Beginnen und sensibles Wahrnehmen der sich ergebenden gestalterischen Gelegenheiten.

Die Autoren geben eine ganze Reihe von differenzierten Gegenüberstellungen, die deutlich machen, daß beide Handlungsformen zentrale Dimensionen einer ganzheitlichen Handlungsfähigkeit besitzen, daß sie von daher auch nur zwei Seiten einer Medaille sind. Künstlerisches Üben und Werkstattarbeit führen erst in ihrer sinnvollen Verknüpfung zu einer reifen Handlungsfähigkeit, in der auch so zentrale Aspekte wie Umweltschutz ihren systematischen Stellenwert erhalten. Das ist die Botschaft dieses Aufsatzes.

Im vierten und letzten Artikel geht es um eine weitere Tendenz der Trennung von eigentlich Zusammengehörigem, die sich seit Beginn der Industrialisierung erheblich beschleunigt hat: der Tendenz zur Trennung von Lernen und Arbeiten, die das Lernen der Notwendigkeit enthebt und Arbeit ohne Ansehen der Person und damit ohne Entwicklungsperspektive organisiert. Der Titel des Aufsatzes: „Lernen an realen Aufgaben: Perspektiven der Ausbildung am Arbeitsplatz“ ist ein Plädoyer für ein Lernen in Realsituationen, soweit das ohne Schaden des Jugendlichen möglich ist. Ausgehend von der Einsicht, daß das Lernen seiner Natur nach ein Moment des Handlungsprozesses ist, das die besondere Fähigkeit bezeichnet, auf neue Probleme mit neuen Fähigkeiten zu antworten, wird hier für ein Lernen votiert, in der sich die in einer Handlung geforderten Fähigkeiten in deren Vollzug bilden. Dies ist nicht nur die Konsequenz aus einem Verständnis von Handlungsfähigkeit, in der das gestaltende Moment wesentlich dazu gehört. Es ist auch die Konsequenz aus der Steinerschen Aussage, nach der das Künstlerische eine notwendige Vorbereitung des Praktischen ist. Mit ihrer Forderung, im Lernprozeß das praktische Tun dem Begriff, Praxis der Theorie voranzustellen, gewinnen die Autoren die notwendige Freiheit, die sie brauchen, um Gestalten als notwendiges Element des Lernprozesses zu verankern. Daß dies sowohl bei Auszubildenden

als auch bei Ausbildern eine Haltung verlangt, das andere, sei es die Person oder die Sache, immer auch sich selbst zur Sprache bringen zu lassen, darauf wird nachdrücklich hingewiesen.

Insgesamt ist dies ein beachtliches Buch. Selbstverständlich wird jeder, der will, auch zu Kritisieren finden. So kann sich der theoretisch Interessierte einige zentrale Kategorien und Begriffe, wie z. B. „Ich“, „Subjekt“, „Selbstbewußtsein“, „Identität“, deren aus dem 18. und 19. Jahrhundert überkommene Bedeutungen gegenwärtig in Philosophie und Sozialwissenschaft fraglich geworden sind, nur implizit erschließen. Auch ist einigen Begriffen aus der Steiner-Schule anzumerken, daß sie nicht im gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext entstanden sind. Aber dies scheinen mir eher Aufforderungen an den Leser, selbst weiterzudenken, als einer wirklichen Kritik würdig.

Bernhard Buck, Berlin

Autoren

Prof. Dr. Lothar Reetz
Universität Hamburg
Institut für Berufs- und
Wirtschaftspädagogik
Sedanstraße 19
2000 Hamburg 13

Prof. Dr. Peter Meyer-Dohm
Volkswagen AG
Postfach
3180 Wolfsburg 1

Prof. Dr. Antonius Lipsmeier
Institut für Berufspädagogik und
allgemeine Pädagogik
Abteilung Berufspädagogik
Universität Karlsruhe (TH)
Postfach 69 80
7500 Karlsruhe

Ralf Kraak
Friedrichsdorfer Büro für
Bildungsplanung
An der Schölke 5
3320 Salzgitter 1

Neuerscheinungen aus dem BIBB

Günter Walden,
Richard von Bardeleben,
Klaus Fraaz

Regionale Weiterbildungsaktivitäten und Arbeitslosigkeit

Eine Analyse AFG-geförderter Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung von Arbeitslosen

72 Seiten, broschiert, 12,— DM

ISBN 3-88555-373-2

Reihe „Materialien und statistische Analysen“, Heft 87

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesanstalt für Arbeit hat in den letzten Jahren einen hohen Stellenwert erlangt. Im Mittelpunkt der Weiterbildungs-förderung steht dabei die Zielgruppe der Arbeitslosen.

Die vorliegende Analyse der AFG-geförderten Weiterbildungsmaßnahmen knüpft an die Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung zu Auftragsmaßnahmen des Jahres 1982 „Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit“ (Berlin und Bonn 1984) an. Die aktualisierte Studie basiert im wesentlichen auf Daten des Jahres 1986, in dem die Qualifizierungsoffensive der Bundesanstalt für Arbeit erstmals voll wirksam wurde.

Ziel der Untersuchung ist es, zum einen anhand interpretierter tabellarischer und karto-graphischer Darstellungen die z. T. beträchtlichen regionalen Unterschiede der beruf-lichen Weiterbildung nach dem AFG transparent zu machen und zum anderen zu ver-suchen, mit Hilfe statistischer Analyseverfahren Hinweise auf relevante Einflußfaktoren zu geben.

Damit richtet sich die Veröffentlichung an die Mitarbeiter der Arbeitsverwaltung, denen insbesondere die Planung, Organisation und Betreuung von Auftragsmaßnahmen obliegt, an die Weiterbildungseinrichtungen, die die Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose durchführen, sowie an die für die Regionalplanung verantwortlichen Per-sonen auf der Ebene der Kommunen, Landkreise und Länder.

Ursula Hecker

Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme

Eine bundesweite Repräsentativbefragung von Auszubildenden
ab dem zweiten Lehrjahr

108 Seiten, broschiert, 15,— DM

ISBN 3-88555-376-7

Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“, Heft 108

Dem Bericht liegt eine Befragung von 1000 Auszubildenden über deren Ausbildungsbedingungen und -erfahrungen sowie deren berufsbezogene Einstellungen und Orientierungen zugrunde.

Schwerpunkte dieses Berichtes sind vor allem:

- **Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung**, Fragen der Berufswahl und Lehrstellensuche, die dabei erfahrene Unterstützung und Hilfe sowie Aspekte, die nach Meinung der Auszubildenden zum Bewerbungserfolg geführt haben.
- **Bewertung der Ausbildungssituation durch die Auszubildenden**, dabei geht es vor allem um deren generelle Zufriedenheit mit der Berufswahl und Ausbildung, aber auch um Fragen, durch welche Mängel und Störfaktoren die Ausbildungssituation gekennzeichnet ist und wie die Jugendlichen mit Problemen und Schwierigkeiten umgehen. Die Analyse bezieht sich auch auf solche Bedingungen in der Ausbildung, die möglicherweise als Abbruchursachen gelten können.
- **Fragen nach den Berufsperspektiven** aus der Sicht der Jugendlichen im Anschluß an ihre Ausbildung.