

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

1 D 20155 F

Sozialpflegerische Berufe

Altersstruktur der Bevölkerung
erfordert neue Berufsschneidung

3
Mai
1990

Überbetriebliche Berufsbildungsstätten

Bundes-Zuschüsse ermöglichen die
Modernisierung

Neue Weiterbildungskonzepte

- Der Arbeitsplatz als Lernfeld
- Fortbildung zum Weiterbildungslehrer
- Fortbildung Informatik-Pädagoge

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



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

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

19. Jahrgang

Heft 3
Mai 1990

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 (Redaktionsassistenz)
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 Monatshälfte 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 ausdrücklicher Bestätigung der Redaktion als angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion dar.

ISSN 0341-4515

Inhalt

Kommentar

- Hermann Schmidt
Zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung 1

Fachbeiträge

- Barbara Meifort
Veränderungen in der Altersstruktur der Bevölkerung:
Herausforderung zur Neuordnung der sozialpflegerischen Berufe 2
- Kurt Kielwein
Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten 7
- Gerhard Herz u. a.
Der Arbeitsplatz als Lernfeld. Ein innovatives Weiterbildungskonzept 10
- Marie-Luise Langenbach, Doris Löwisch, Albert Scherer
Fortbildung zum Weiterbildungslehrer 15

Interview

- Zur derzeitigen Lage der Berufsbildung in der DDR
— Interview mit dem Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung
der DDR, Prof. Dr. Wolfgang Rudolph 20

Aus Modellversuchen

- Angelika Nicol, Rolf Oberliesen
Modellversuch Informatik-Pädagoge/Pädagogin 22

Rechtsprechung

- Oberverwaltungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen
Zu Entscheidungen über die Abschlußprüfung in einem
anerkannten Ausbildungsberuf 28

Thema Berufsbildung

- Ressentiments gegen Ausländer — Ergebnisse einer Befragung
Jugendlicher in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen 30
- Einige Anmerkungen zu der Diskussion über Jugendliche ohne
Ausbildung 31
- Ausbildungsvergütungen im Jahr 1989 33

Rezensionen

- Rezensionen 34

Jahresregister-Hinweis:
Jahresinhaltsverzeichnis 1989 mit Sachregister liegt dieser Zeitschrift bei.

Aus aktuellem Anlaß: Zur Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

auf den Monat genau vor sechs Jahren, im Mai 1984, verabschiedete der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung die Empfehlung zur „Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung“. Die Vertreter der Arbeitgeber, der Gewerkschaften und der Länder hatten dann gefordert, daß „durch eine Gleichstellungsregelung den Absolventen beruflicher Fortbildungsprüfungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (z. B. Handwerks-, Industriemeister und entsprechende kaufmännische Abschlüsse) der Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen ist“.

Diese Empfehlung ist damals auf wenig Bereitschaft gestoßen. Insbesondere die angesprochenen Fachhochschulen verwiesen auf den steigenden Anteil von Abiturienten unter ihren Studierenden und versuchten, sich gegen Bewerber ohne formale schulische Abschlüsse abzuschotten. Dem Beharren auf der Höherwertigkeit allgemeiner Bildung als Grund für die Ablehnung von Nicht-Abiturienten an Hochschulen war mit der hohen Anerkennung, die die deutsche Berufsausbildung aufgrund ihrer Qualität auch international gefunden hatte, bereits in vielen Punkten der Boden entzogen worden.

Heute, sechs Jahre danach, ist von dieser brüchigen Argumentationsbasis nichts mehr übrig: Diejenigen Jungen und Mädchen, die als Grundlage ihres Berufsweges den Facharbeiter- oder Gesellenbrief und danach die Meister- oder Fachwirteprüfung und nicht das Abitur anstreben, arbeiten mit anspruchsvollen Ausbildungsinhalten und -methoden und erreichen damit Qualifikationen, die zwar „anders“, aber in jeder Hinsicht denen der Abiturienten gleichwertig sind.

Bei der Neuordnung der Berufe der letzten Jahre wurden die in den Ausbildungsordnungen beschriebenen Anforderungen nicht danach bestimmt, ob sie den Kategorien „allgemeinbildend“ oder „berufsqualifizierend“ zuzurechnen sind. Entscheidend ist das Bildungsziel einer selbstständig planenden, durchführenden und kontrollierenden Facharbeiter- oder Fachangestelltenpersönlichkeit, die in der technologischen, sozialen, ökologischen und politischen Entwicklung unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle spielt.

Die Grenzen zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Inhalten sind heute fließend, und mit der „europäischen“ Öffnung unserer Bildungswege werden sie noch stärker verwischen. Doch: Die Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit ist auch heute noch ein hochbrisantes Thema!

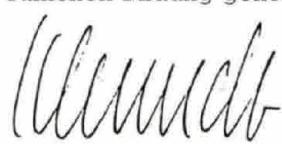
Der im Januar dieses Jahres von der schleswig-holsteinischen Landesregierung gefaßte Beschuß, daß künftig auch den Bewerberinnen und Bewerbern die Hochschulen des Landes offenstehen, die kein Abitur, dafür aber den Abschluß einer qualifizierten Berufsausbildung und eine fünfjährige Berufstätigkeit oder entsprechende Ersatzzeiten nachweisen können, hat nicht überall Beifall gefunden. Viele, die sich in der Belobigung des hohen Standards der deutschen Berufsbildung nicht genug tun können, finden es gleichwohl völlig verfehlt, unserer jungen praktischen Intelligenz den Weg in die Hochschule zu öffnen.

Der Deutsche Hochschulverband bezeichnete in einer Presseinformation vom 13. Februar 1990 den Hochschulzugang ohne Abitur als eine „drastische Erleichterung“ und äußerte die Befürchtung, daß mit dieser Regelung „bisher gültige Standards für den Hochschulzugang aufgegeben werden könnten“. Der Deutsche Lehrerverband, in dem sich offenbar die Philologen gegen die Berufsschullehrer durchgesetzt haben, fordert laut DL-Informationsdienst 7/1990 vom 13. 2. 1990 eine Diskussion in der KMK, weil diese Pläne „... den KMK-Konsens des Jahres 1987 bezüglich der Anforderungen von Gymnasien, Kollegs, Berufsoberschulen der Berufsgymnasien an die Studierfähigkeit unterließen“.

Allen diesen Äußerungen gemeinsam ist die Einschätzung, daß die im dualen System und in anschließender Berufstätigkeit und Weiterbildung erworbene Berufsqualifizierung, Kenntnisse und Verhaltensweisen den universitären Anforderungen nicht genügen könnten. Damit wird nicht nur die anerkannt hohe Qualität der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik diskriminiert und ihre Entwicklung in den letzten Jahren völlig unberücksichtigt gelassen. Damit wird auch die Ablehnung der Hochschullehrerschaft signalisiert, die notwendige, dem Lernverhalten dieses Personenkreises angemessene Innovation der Hochschuldidaktik in Angriff zu nehmen. Zusätzlich wird auch noch die Tatsache unterschlagen, daß an Universitäten unserer europäischen Nachbarn (z. B. Großbritannien und Frankreich) ebenso wie in den USA und Kanada Nicht-Abiturienten immatrikuliert werden, wenn sie die Anforderungen des ersten Studienjahrs erfüllt haben.

Schleswig-Holstein hat nun den längst überfälligen Schritt zur Anerkennung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung als Voraussetzung für ein Studium getan. Für diesen Schritt gebührt dem Land die Anerkennung der berufstätigen Menschen, die ihre intellektuelle und praktische Leistungsfähigkeit auch in einem Studium beweisen wollen, und denen nun neue Aufstiegsmöglichkeiten eröffnet wurden. Dies wird sich letztendlich auch als Lösung der Probleme erweisen, die sich durch das Ausbleiben junger Menschen auf dem Ausbildungstellenmarkt in der Bundesrepublik abzuzeichnen beginnen. Die Klage über den Rückgang der Bewerberzahlen im dualen System wird immer vehemente mit der Forderung nach Erhöhung der Attraktivität dieses Ausbildungssystems verknüpft. Der schleswig-holsteinische Schritt entspricht dieser Forderung voll und ganz. Er ist auch entscheidend im internationalen Wettbewerb der Berufsbildungssysteme.

Wenn künftig nicht nur Abiturienten, sondern auch Facharbeitern, Fachangestellten und Gesellen die Hochschulen offenstehen und die Leistungen der ersten Semester und nicht eine punktuelle Prüfung über das weitere Studium entscheiden, kann die Entscheidung für einen Beruf auf einer neuen Grundlage getroffen werden: Die Ausbildung in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf und die berufliche Weiterbildung eröffnen die gleichen akademischen Aufstiegsmöglichkeiten wie die Oberstufe des Gymnasiums. Das Odium der Bildungssackgasse ist der beruflichen Bildung genommen.



Hermann Schmidt

Veränderungen in der Altersstruktur der Bevölkerung: Herausforderung zur Neuordnung der sozialpflegerischen Berufe

Barbara Meifort

Dem demographisch bedingten Anstieg an Betreuungsbedarf für ältere Pflegebedürftige steht ein unzureichendes Versorgungsangebot an Einrichtungen, Plätzen und Personal in der stationären und ambulanten Altenhilfe sowie im Angebot für ältere Behinderte gegenüber. Diese Situation wird sich in der nächsten Zeit noch verschärfen, wenn in allen Wirtschaftsbereichen der Mangel an Nachwuchskräften deutlicher wird. Denn den gesundheits- und sozialpflegerischen Bereich wird diese Entwicklung mit unvergleichlich größerer Schärfe treffen, weil die Pflege und Betreuung hilfe- und pflegebedürftiger Menschen personalintensiv ist. Das heißt: Es wird mehr Pflegepersonal benötigt. Dabei stellt sich aber auch die Frage, welche Art von Pflegepersonal benötigt wird: Welche Berufe mit welchem Qualifizierungsumfang? Denn gegenüber der Versorgungsstruktur, die sich in den vergangenen Jahren mit dem Aufbau der ambulanten Dienste grundlegend verändert hat, ist die Qualifikationsstruktur weitgehend unverändert geblieben. Welche für die Berufsqualifikation relevanten Problemstellungen sich daraus ergeben, wird an Beispielen verdeutlicht. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Versorgungslücke im Bereich der Hauspflege gerichtet. Dies ist nach Auffassung des BIBB dringend erforderlich, weil im Bereich der Hauspflege häufig der Dreh- und Angelpunkt für präventive und rehabilitative Ansätze liegt, um das Verbleiben in der eigenen häuslichen Umgebung zu ermöglichen und zu erhalten. Zur Gewinnung des dringend benötigten Pflegepersonals wird eine flexible Qualifizierungsstrategie vorgeschlagen in Form eines teilnehmerorientierten Baukastenkonzepts, bei dem sich Einzelbestandteile je nach Teilnehmer/innenvoraussetzung zu Aus-, Weiterbildungs- und Umschulungsmöglichkeiten kombinieren lassen.



Barbara Meifort
Diplom-Handelslehrerin und Leiterin der Abteilung 4.3 „Organisation und Qualität“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin.

Die Bevölkerungsentwicklung hat unser Pflege- und Versorgungssystem überrollt

Zwei gegenläufige Entwicklungslinien bestimmen die gesundheits- und sozialpflegerische Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland zu Beginn der 90er Jahre:

— Auf der einen Seite haben wir mit einem weiteren erheblichen

Anstieg an Pflegebedürftigen zu rechnen.

— Auf der anderen Seite steht dieser Entwicklung ein weitreichender Mangel an einschlägig qualifizierten professionellen Helferinnen und Helfern gegenüber.

Diese Situation, die mit dem Schlagwort vom „Pflegenotstand“ belegt wird, besagt: „Die Bevölkerungsentwicklung hat unser Pflege- und Versorgungssystem überrollt.“¹⁾ Es handelt sich hierbei um kein spezifisch deutsches Problem: In allen „hochentwickelten Industrieländern“ ist im Rückblick auf die vergangenen 100 Jahre feststellbar, daß die Altersgruppen der über 60- bis 65jährigen absolut und relativ stärker zunehmen als die jüngeren Bevölkerungsgruppen. Aber im Verhältnis zu unseren europäischen Nachbarn — was Altersstruktur, Wirtschaftsprobleme usw. ausmacht, mit durchaus vergleichbaren Problemen konfrontiert — liegt die Bundesrepublik Deutschland im Hinblick auf die Beschäftigung von Vollzeitkräften in der stationären Altenhilfe

deutlich zurück — von der Ausstattung mit ambulanten Diensten und Pflegekräften völlig zu schweigen.²⁾

Nun sollte „Alter“ an sich kein Problem bedeuten. Zahlen belegen, daß der überwiegende Anteil der sogenannten „Altersbevölkerung“³⁾ im Vollbesitz seiner geistigen und auch körperlichen Kräfte ist. Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, die beiden geschilderten Entwicklungslinien zwischen Pflege- und Hilfebedürftigen auf der einen und Pflegepersonal auf der anderen Seite durch solche Hinweise relativieren zu wollen. Es ist nun einmal so, daß mit zunehmendem Alter die Zahl derjenigen, die krank und hilfebedürftig werden, ansteigt. Während z. B. bei den 60- bis 70jährigen heute nur 0,9% pflegebedürftig sind, sind es bei den über 80jährigen schon 19%. Zum Beispiel steigt beim Schlaganfall die Erkrankungshäufigkeit von 3% bei den 60- bis 65jährigen auf 23% bei den über 85jährigen an.⁴⁾ Ähnlich entwickelt sich die Erkrankungshäufigkeit bei Altersdemenz, einem degenerativen Intelligenz- und Persönlichkeitsabbau im Alter, die bei über 90jährigen einen Anteil von über 30% erreicht.⁵⁾ Das heißt natürlich auch, daß 70% im Vollbesitz ihrer körperlichen und geistigen Kräfte bleiben. Da sich aber der Anteil der Bevölkerung bei den höheren Altersgruppen seit 1950 vervielfacht hat, ist es einleuchtend, daß sich ebenfalls die Häufigkeit der altersbedingten Erkrankung mit der Folge einer entsprechenden „Pflegebedürftigkeit“ vervielfacht hat.

Die Veränderungen in der Altersstruktur sind seit langem zu beobachten, und die Konsequenzen für die Betreuung sind seit langem bekannt. Das gilt auch für die zweite Entwicklungslinie, den Personalmangel im Pflege- und Betreuungsbereich. Sowohl in der Krankenpflege als auch in der Altenpflege bleibt das ausgebildete Pflegefachpersonal nur ca. 3 bis 5 Jahre im Beruf.⁶⁾ Verlässliche Daten fehlen hierzu.

Nach Angaben des Berufsverbandes der Altenpfleger/innen übt schätzungsweise nur ein Drittel der ausgebildeten Altenpfleger/innen den erlernten Beruf auch tatsächlich aus. In den Krankenhäusern, wo 50% aller Pflegetage auf Patienten im Alter von über 60 Jahren entfallen und 80% der Moribunden sterben⁷⁾, fehlen 60 000 Pflegekräfte — obwohl sich in den letzten 15 Jahren die Zahl der Pflegekräfte bereits verdoppelt hat.⁸⁾ Auch in den 6 300 Einrichtungen der stationären Altenhilfe wird der zusätzliche Bedarf auf 35 000 bis 50 000 Stellen geschätzt.⁹⁾

Diese Situation wird sich in der nächsten Zeit noch verschärfen, wenn es nicht gelingt, neben der Bezahlung im gesundheits- und sozialpflegerischen Bereich vor allem auch die Qualität der Arbeit sowie der Aus- und Weiterbildung anzuheben. Die veränderte Altersstruktur der Gesamtbevölkerung bedeutet ja auch, daß in den 90er Jahren in allen Wirtschaftsbereichen mit einem Mangel an Nachwuchskräften zu rechnen ist. Diese Problemstellung wird allerdings den personalintensiven gesundheits- und sozialpflegerischen Bereich mit unvergleichlich größerer Schärfe treffen als alle anderen Berufsbereiche. Denn die Pflege und Betreuung hilfe- und pflegebedürftiger Menschen ist personalintensiv; Rationalisierungen sind hier nur in begrenztem Umfang und nur auf Kosten von Pflegenden und Geflügelten möglich.

Konsequenzen für die Berufsbildung der Pflegeberufe angesichts des Pflegenotstands

Das gesellschaftliche Ansehen der sozialpflegerischen Berufe steht in engem Zusammenhang damit, wie in unserer Leistungsgesellschaft Alter, Krankheit und Behinderung bewertet werden. Normen und Wertvorstellungen orientieren sich in unserer Gesellschaft in erster Linie an den Leistungsbildern einer hochindustrialisierten Erwerbsgesellschaft. In dieser Gesellschaft

nicht mehr mithalten zu können, nicht mehr im ökonomischen Sinne produktiv und nützlich zu sein, sind gängige Wertmuster, die sich mit Alter und Altern verbinden. Das geringe Ansehen, das wir denen zumessen, die aufgrund von Alter, Krankheit oder Behinderung aus dem Erwerbsleben ausgegliedert werden, spiegelt sich auch in fataler Weise in der Sprache über die „erhöhte Langlebigkeit“, über die „wachsende Zahl alter Menschen“, die als „Belastung“ „verbucht“ werden.

Solche Negativ-Stereotypien bekommen auch alle diejenigen zu spüren, die sich berufsmäßig mit alten und behinderten Menschen beschäftigen. Die geringe gesellschaftliche Wertschätzung von Alter, Pflegebedürftigkeit und Behinderung schlägt sich bei ihnen in der Bezahlung, in den Arbeitsbedingungen und der beruflichen Bildung nieder.¹⁰⁾

Daher ist für die Altenpflege, die hier für alle gesundheits- und sozialpflegerischen Berufe herausgegriffen werden soll, zunächst einmal eine angemessene Bezahlung im Vergleich zu anderen Berufen, z.B. den Facharbeiterberufen in der Industrie sicherzustellen, aber auch angemessene Ausbildungsbedingungen, wozu neben Schulgeldfreiheit auch eine Ausbildungsvergütung wie in anderen Ausbildungsberufen gehört. Allerdings wäre es zu kurz gegriffen, den Pflegenotstand ausschließlich als finanzielles oder quantitatives Problem zu definieren. Im Zusammenhang mit Fragen der beruflichen Bildung ist von Bedeutung, ob das Pflegepersonal nicht allein quantitativ, vom Stellenschlüssel her, sondern vor allem auch inhaltlich von der Aus- und Fortbildung her, adäquat auf die Veränderung in der Struktur von Pflege- und Hilfebedürftigen reagieren kann.

Altenpflege

Für die Veränderung der Ausbildung in der Altenpflege liegen inzwischen zahlreiche Anträge vor. Die Argumentation geht formal in die Richtung: 3jährige Ausbil-

dungsdauer, Schulgeldfreiheit, Zahlung einer Ausbildungsvergütung, angeleitete, integrierte praktische Ausbildung.¹¹⁾

Aber die Ausbildung muß auch inhaltlich den qualitativen Veränderungen in der Altenhilfe Rechnung tragen. Die zahlenmäßig insgesamt wachsende Gruppe älterer Menschen ist in sich sehr heterogen; sie umfaßt bereits mehrere Generationen und reicht von den sogenannten „jungen Alten“ (Vorruheständler, Frühverrentete) bis zu den Hochbetagten. Diese sehr heterogene Gruppe stellt sehr unterschiedliche Ansprüche, denen in den vorhandenen Altenhilfeeinrichtungen nicht entsprochen werden kann. Schon heute bilden sich breit gefächerte Hilfsangebote in der offenen, ambulanten, teilstationären und stationären Altenhilfe heraus. Diese alternativen und komplementären institutionellen Angebote müssen von qualifizierten Altenpflegern/innen inhaltlich gefüllt und praktisch umgesetzt werden. Demgegenüber zielt die Ausbildung in der Altenpflege gegenwärtig immer noch überwiegend auf eine spätere Berufstätigkeit in großen stationären Einrichtungen ab. Außerdem zeichnet sich in der Praxis der Altenhilfe mit wachsendem Anteil an Pflegebedürftigen, mit der Zunahme von Mehrfachbehinderungen, an chronisch Erkrankten, an Schlaganfallpatienten, gerontopsychiatrischen Erkrankungen und der Zunahme von Sterbebegleitung ein inhaltlich veränderter Hilfe- und Pflegebedarf ab. Ich will hier nur ein Beispiel dafür herausgreifen, nämlich die Pflege und Betreuung psychisch Erkrankter und Gestörter bzw. dementiell erkrankter älterer Menschen. Bei einer Erkrankungshäufigkeit von etwa einem Drittel der über 85- bzw. 90jährigen und einem fünf- bis sechsfachen Anstieg dieser Altersgruppe in den vergangenen 35 Jahren hat der Anteil dementiell Erkrankter insgesamt erhebliche Dimensionen angenommen.¹²⁾ Bewohner mit psychischen Veränderungen, von Desorientierung bzw. „Verwirrtheit“ bis hin zu schweren psychischen

Erkrankungen und in der Folge von Pflegebedürftigkeit prägen die Aufgaben in den Stationen der Alten- und Pflegeheime. Dies wird zu inhaltlichen Veränderungen in der Ausbildung führen müssen, und zwar insbesondere im medizinisch-pflegerischen Bereich

- zu einer Verstärkung der Inhalte aus der Behandlungspflege und Krankenbeobachtung und
- zu einer erhöhten Berücksichtigung der Inhalte aus dem rehabilitativ-therapeutischen Bereich und aus der Gerontopsychiatrie sowie psychosozialer Inhalte;
- zur Stärkung der Kompetenzen im musisch-kreativen Bereich, um die „Verwahrpflege“ abzulösen;
- zur stärkeren Vermittlung kooperativer und organisatorischer Fähigkeiten, um eine ganzheitliche Betreuung zu gewährleisten.

Bei diesem Forderungskatalog stellt sich allerdings die Frage, ob und wie dies alles in der Ausbildung vermittelt werden kann? Ob nicht zunächst eine klarere Bestimmung des Verhältnisses von Aus- zu Weiterbildung erforderlich ist? Ausbildung muß qualifiziert und breit sein, für die verschiedenen Einsatzfelder die Grundlagen vermitteln. Sie muß aber auch ihre Entsprechung im praktischen Arbeitsfeld finden, wenn sie nicht zu Frustrationen nach der Ausbildung und letztlich zum Ausstieg aus dem Beruf führen soll. Was nützt es, wenn z. B. in der stationären Altenpflege „am Tag 95% reine Versorgungs- und Grundpflege“ geleistet werden müssen, wenn gerade die medizinisch-pflegerische Kompetenz die Berufswirklichkeit bestimmt und wenn für den Bereich „psychosoziale Betreuung, Gesprächsführung, Psychohygiene, Prävention oder Rehabilitation“ in der Realität keine Zeit bleibt, wenn dann die Ausbildungsdauer in sozialer Gerontologie und Prävention/Rehabilitation auf Kosten der medizinisch-pflegerischen Kompetenzvermittlung erhöht wird? Gerät die Ausbildung damit nicht in ein klares Mißverhältnis zur Berufswirklichkeit? Bedeutet

das nicht, daß die Ausbildung falsche Erwartungshaltungen produziert, ja, an der Realität vorbeiläuft, daß sie zu unsagbaren Frustrationen und letztlich zu Resignation und Berufsausstieg führt?¹³⁾ Oder — anders ausgedrückt — : Wie tragfähig sind im personenbezogenen Feld Berufsbildungskonsequenzen, wenn sie nicht von strukturellen Veränderungen begleitet und gestützt werden? Wieviel Kraft verbleibt in diesem Feld noch den Arbeitenden, um Veränderungen selbst in die Wege zu leiten? Oder bleibt ihnen — wie in der jetzigen Situation des „Pflegenotstands“ — nur die Verweigerung und der Ausstieg?

Sozialstationen

Nun mag es vordergründig so scheinen, als ob durch den massiven Ausbau der ambulanten Pflegedienste das Problem des Pflegenotstands hierdurch gelöst werden könnte. Gilt nicht die häusliche Pflege Pflegebedürftiger und behinderter älterer Menschen als die „humanere“ Alternative? Und übt der ambulante Bereich nicht gerade auf die hochmotivierten und engagierten Pflegekräfte eine erhebliche Anziehungskraft aus, weil sie sich hier noch die Möglichkeit zur „ganzheitlichen Pflege“, zu mehr „Patientenbezug“ in der Arbeit erhoffen? Dabei sollte allerdings folgendes bedacht werden:

- Das Pflegepotential der Familien ist ausgeschöpft; die meisten Pflegebedürftigen werden bereits zu Hause, von Familienangehörigen, i. d. R. von Frauen — Ehefrauen, Müttern, (Schwieger-)Töchtern — versorgt; nur 4% der Pflegebedürftigen leben im stationären Bereich.¹⁴⁾
- Trotz des Ausbaus der Sozialstationen werden bislang nur 12% der zwei Millionen Pflegebedürftigen zu Hause bzw. ihrer pflegenden Familien von Sozialstationen unterstützt.¹⁵⁾
- Auch die ambulanten Pflegedienste sind personell völlig unterbesetzt. Wenn statt der 12% tendenziell alle Pflegebedürftigen, die zu Hause leben, die Dienste der Sozialstationen ihres Wohnbereichs beanspruchen

wollten, stünde einer Pflegekraft in der Sozialstation pro Tag für jeden Pflegebedürftigen im Durchschnitt gerade eine Pflegeminute zur Verfügung.¹⁶⁾

Wie eine Untersuchung des BIBB über Qualifikationsanforderungen bei Beschäftigten in Sozialstationen erbrachte, leisten Sozialstationen heute — bedingt auch durch die Finanzierungssituation und die zahlenmäßige Dominanz der Krankenpflegekräfte — überwiegend häusliche Krankenpflege. Spezifische Altenpflege findet kaum statt, obwohl 80% der Klientel Altenpflege benötigen. Tätigkeiten wie Gesprächsführung, soziale Beratung und Rehabilitation werden weder bei der Berechnung der verfügbaren Pflegezeiten des Pflegepersonals noch von den Finanzierungsträgern berücksichtigt.¹⁷⁾ Zusätzlich zu den medizinisch-pflegerischen Ansätzen müßten daher die Anforderungen an die Leistungen an die Sozialstationen um präventive und rehabilitative Inhalte, um Verfahren zur körperlichen, zur mentalen und sozialen Mobilisierung und Stabilisierung erweitert werden, wenn ein weiterer Ausbau des ambulanten Bereichs Sinn machen soll. Das hätte allerdings nicht nur Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung, sondern vor allem für die Finanzierung dieser Leistungen.

Zugleich führt der Ausbau der ambulanten Versorgungsangebote bereits heute dazu, daß Eintrittsalter und Grad der Pflegebedürftigkeit jener Patienten ansteigen, die von der ambulanten Betreuung in die stationäre Versorgung überwechseln müssen. Die hierin sichtbare Verlagerung der beruflichen Anforderungen auf Schwerst-, Intensiv- und Endpflegen bedeutet neben einer deutlichen Schwerpunktsetzung der Berufsanforderungen auf medizinisch-pflegerische und gerontopsychiatrische Anforderungen für die Beschäftigten in der stationären Alten- und Behindertenpflege gleichzeitig auch einen rapiden Zuwachs an physischen und psychischen Belastungen.

Dieses Problem, daß sich die beruflichen Anforderungen und Belastungen im stationären und ambulanten Einsatzbereich der Altenpflege auseinanderentwickeln, darf nicht unterschätzt werden. Im BIBB wird deshalb davon ausgegangen, daß die sich veränderten Belastungsformen in Zukunft leichter zu bewältigen wären, wenn im Rahmen beruflicher Bildungsmaßnahmen Rotations- bzw. Umsteigequalifikationen bereitgestellt würden. Sie sollen dazu beitragen, daß die Beschäftigten leichter zwischen den verschiedenen beruflichen Einsatzfeldern wechseln können und damit Resignation, Ausbrennen und Berufsausstieg gemindert werden.¹⁸⁾

Heilerziehungspflege

Neben der Altenpflege sollten wir allerdings nicht die übrigen Berufe aus den Augen verlieren, die bei der Versorgung Pflegebedürftiger ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Dies gilt in erster Linie für den Beruf Heilerziehungspflege, der im Zusammenhang mit dem Thema „Pflegenotstand“ bislang noch gar nicht erwähnt wurde und der meines Erachtens auch viel zu wenig bekannt ist. Auf die Angehörigen dieses Berufs kommen im Zusammenhang mit der veränderten Altersstruktur Probleme ganz neuer Art zu: Die Betreuung der ersten Generation älterer und alter Behindeter seit dem Bestehen dieses Berufes. Rückert hat bereits 1986 darauf hingewiesen, daß die Verweildauer alter Menschen in psychiatrischen Einrichtungen immer kürzer wird und daß diese Einrichtungen etwa ein Viertel ihrer Klientel in Einrichtungen der Altenhilfe entlassen.¹⁹⁾ Das heißt, zusätzlich zu den altersdementiell Erkrankten ist in den vergangenen Jahren noch eine erhebliche Anzahl ehemaliger Psychiatriepatienten in die stationären Einrichtungen der Altenhilfe hinzugekommen. Diese Tendenz wird mit der weiteren Auflösung von psychiatrischen Großkliniken (z. B. in den Ländern Bremen und NRW) weiter steigen.

Der Beruf Heilerziehungspflege ist nicht in allen Bundesländern staat-

lich geregelt. Das Berufsbild ist sehr breit angelegt; Ziel ist die lebensbegleitende, ganzheitliche Betreuung und Versorgung behinderter Menschen. Das beinhaltet pflegerische, erzieherische, hauswirtschaftliche, beratende und betreuende Aufgaben. Die Entstehung des Berufs ist mit dem Aufbau von Rehabilitations-Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation in den 60er Jahren untrennbar verbunden. Deshalb arbeiten Heilerziehungspfleger/innen bislang fast ausschließlich in Großeinrichtungen: (Rehabilitations-)Kliniken, Internaten von Berufsbildungswerken usw. mit überwiegend jüngeren Behinderten im erwerbsfähigen Alter. Für ältere Behinderte ist in diesen Einrichtungen kein Platz; sie werden bei Erwerbsunfähigkeit bzw. nach Erreichen der Altersgrenze in (Alten-)Pflegeheime „abgegeben“, wie es heißt.

Angesichts der Betreuungslücke für diese Gruppe und angesichts der besonderen Anforderungen bei der Betreuung dieser Personengruppe werden im BIBB die beruflichen Anforderungen in der Heilerziehungspflege bei der Betreuung alter behinderter Menschen in einer Berufsfelduntersuchung zusammen mit den Berufen „Altenpflege“ und „Haus- und Familienpflege“ analysiert.

Haus- und Familienpflege

Aus den Erhebungen des Forschungsprojekts des BIBB in Sozialstationen hat sich außerdem ergeben, daß im Bereich der Hauspflege, die pflegennahe Basishilfen zur Bewältigung des Lebensalltags leistet, ein großer und zunehmender Bedarf bei alten Menschen liegt, der z. Z. nicht ausreichend befriedigt werden kann. Haushaltsnahe Pflegehilfen sind im Zuge der Professionalisierung der Kranken- und Altenpflege weitgehend aus den Berufsbildern etablierter Pflegeberufe eliminiert worden und werden (deshalb?) auch nicht nach der Reichsversicherungsordnung (RVO) von den Krankenkassen vergütet. Gerade in diesem Bereich liegt jedoch häufig der Dreh- und Angelpunkt für präventive und re-

habitative Ansätze, um das Verbleiben in der eigenen häuslichen Umgebung zu ermöglichen und zu erhalten. Häufig sind es gerade Überforderungen der hilfebedürftigen alten Menschen bei den Verrichtungen der alltagsweltlichen Aufgaben, die einen Pflegebedarf erst verursachen.

Aufgaben und Anforderungs niveau in diesem Bereich dürfen nicht wegen ihrer Nähe zur Hausarbeit unterschätzt werden. Der Hilfebedarf ist häufig sehr komplex und in psychosozialer Hinsicht häufig auch verdeckt, so daß eine solide Qualifizierung der in Einzelarbeit tätigen Hauspflegerinnen unerlässlich ist. Zum Beispiel ergab eine Untersuchung von Prognos in Berlin, daß der Anteil gerontopsychiatrischer Erkrankungen der über 65jährigen sehr groß ist.²⁰⁾

Die vorhandenen Ausbildungsgänge und Berufsbilder für diesen Aufgabenbereich zielen bislang schwerpunktmäßig auf den Einsatz in Familien mit Kindern. Angesichts der demographischen Entwicklung und des Hilfebedarfs alter Menschen wird vom BIBB ein Ausbildungsgang zur staatlich anerkannten Haus- und Familienpflegerin vorgeschlagen, der neben der herkömmlichen Fachrichtung eine zweite Fachrichtung — die Versorgung von Altenhaushalten — anbietet.²¹⁾

Angesichts des großen Bedürfnisses vieler Frauen, ohne adäquate oder überhaupt ohne berufliche Qualifizierung nach der Familienphase wieder ins Erwerbsleben zurückzukehren und im Hinblick auf die Betreuungs- und Versorgungslücke im Bereich der Hauspflege bietet es sich in diesem Zusammenhang ferner an, tragfähige Qualifizierungskonzepte für ungelehrte oder nicht ausreichend qualifizierte Frauen zu entwickeln, in denen die in der Familienphase erworbenen Qualifikationen — systematisiert und fundiert — einbezogen und anerkannt werden und Abschlüsse auf dem Niveau staatlich anerkannter Berufe im Pflegebereich erreicht werden können.

Gedacht wird an ein Baukastenkonzept, nach dem in einer ersten Phase die in der Familienphase erworbenen Qualifikationen auf eine nach Berufsbildungsgesetz anerkannte Ebene gestellt werden — auch, um den betroffenen Frauen die damit verbundenen arbeitsversicherungsrechtlichen Möglichkeiten (z. B. Ansprüche nach AFG) zu erschließen. Nach dieser Einführungsphase, die der Motivierung und der Systematisierung vorhandener Fähigkeiten und Kenntnisse und der Ermutigung zum Weiterlernen dient, soll eine Externenprüfung vor der zuständigen Stelle nach § 40 BBiG zur Hauswirtschafterin abgelegt werden. Darauf aufbauend soll ein Weiterbildungsgang nach § 46, I BBiG anschließen, der zur staatlich anerkannten Haus- und Familienpflegerin mit den zwei Fachrichtungen — Haushalt mit Kindern oder Altenhaushalte — führt.

Basisqualifizierung

Als Einstieg in dieses Modell zur Professionalisierung der Hauspfllege hat der Hauptausschuß des BIBB empfohlen, zumindest eine Basisqualifizierung für die große Gruppe der pflegerisch nicht ausgebildeten Laienkräfte im ambulanten, aber auch im stationären Bereich vorzunehmen. In berufsbegleitender Form soll folgender Inhaltskatalog vermittelt werden:

- Kenntnisse pflegerischer Grundlagen und Befähigung zur pflegerischen Grundversorgung.
- Ernährungsgrundlagen, Diätzubereitung im Zusammenhang mit entsprechend häufig vorkommenden Krankheitsbildern; Bedeutung des Flüssigkeitshaushalts.
- Psychosoziale Grundlagen für Betreuungsaufgaben: Kenntnisse über Aktions-/Reaktionsmuster, Wissen über Familienstrukturen, Selbsterfahrung, Rollenverständnis, Abgrenzungsfähigkeit innerhalb des Pflegeprozesses.
- Rehabilitationsaufgaben, Mobilsierung.

Diese Basisqualifizierung trägt zur Qualitätssicherung bei und soll

dem sozialpolitisch unhaltbaren Zustand entgegenwirken, daß die bislang beruflich benachteiligten Frauen über kurze, nicht tragfähige „Zurichtungen“, die Ausbildung suggerieren, in schlecht bezahlte berufliche Sackgassen geraten. Der Qualifizierungsbaustein ist überdies so angelegt, daß er auf bestehende, staatlich anerkannte Ausbildungsgänge — z. B. auf die o. a. Haus- und Familienpflege — anrechenbar ist.²²⁾

Wiedereingliederungsmaßnahmen und verkürzte Umschulung

Abgesehen von den Vorschlägen zur Basisqualifizierung und zur Wiedereingliederung von Frauen ohne Ausbildung nach der Familienphase bietet es sich an, Kurse zur Wiedereingliederung nicht nur für Krankenschwestern, sondern auch für Altenpfleger/innen anzubieten. Immerhin dürften von den 20 000 bis 30 000 aus dem Beruf ausgeschiedenen ehemaligen Altenpfleger/innen auch ein großer Teil Frauen sein, die familienbedingt ausgeschieden sind und evtl. bei entsprechend attraktiven Angeboten hinsichtlich Bezahlung und Fortbildung an einer Rückkehr Interesse hätten.

Ferner sollten wir an die Erfahrungen anknüpfen, die wir Anfang der siebziger Jahre mit verkürzten Umschulungsmaßnahmen zur Krankenpflege gemacht haben: Wenn man daran denkt, daß Berufsmotivation und -stabilität bei dieser Gruppe auffallend hoch sind²³⁾ und daß es in den 90er Jahren eine große Zahl berufserfahrener Erwachsener geben wird, die in den 80er Jahren angesichts des Mangels an Ausbildungsplätzen entweder nicht den Wunschberuf oder überhaupt keine adäquate Berufsausbildung erhielten, kann man auch davon ausgehen, daß eine große Zahl von ihnen Fortbildungsbzw. Umschulungsmöglichkeiten zur Altenpflege nachfragen würde. Dieses Konzept bietet sich auch deshalb an, weil der Altenpflegeberuf ja ursprünglich als Fort- bzw. Umschulungsberuf für lebens- und berufserfahrene Erwachsene geschaffen worden ist.

Qualitätssicherung der Pflegearbeit setzt Qualität der Weiterbildung voraus

Der Pflegenotstand ist nicht allein ein finanzielles und quantitatives Problem. Vielmehr sind sich alle Betroffenen darin einig, daß in Fluktuation, Abwanderung aus dem Beruf und fehlendem Berufsnachwuchs eine Not der Pflegenden zum Ausdruck kommt, den andauernden und wachsenden physischen und psychischen Belastungen gewachsen zu sein, die die Konfrontation mit Krankheit, Alter und Behinderung, mit Tod und Sterben, Isolation und zunehmender sozialer Vereinigung alter und behinderter Pflegebedürftiger darstellen. Hierauf inhaltlich und methodisch ausreichend vorbereitet zu werden, mit den fortlaufenden Belastungen umgehen zu können, Entlastungsformen im Berufsalltag und berufliche Perspektiven anzubieten, stellt beträchtliche Anforderungen an die Qualität der beruflichen Weiterbildung im Gesundheits- und Sozialbereich.

Es fehlt jedoch sowohl im Bereich der stationären Versorgung alter pflegebedürftiger und behinderter Menschen als auch im gesamten Bereich der ambulanten sozialen Dienste an systematischen Weiterbildungskonzepten. Fort- und Weiterbildung werden in diesem frauenspezifischen Berufsbereich immer noch als Privileg und Luxus und als individuell zu erbringende Leistung angesehen, statt als Investition des Betriebes in das Human-Kapital „Arbeitsfähigkeit“. Die Pflegekraft müßte, wie in anderen Wirtschaftsbereichen auch, als Produktivkraft angesehen werden, die nicht nur das eigene, individuelle Arbeitsvermögen sichern muß, sondern auch die Basis für die ökonomische Leistungskraft eines jeden Betriebes, auch des Alten- und Pflegeheims und der Sozialstationen darstellt.

Die Initiierung betrieblicher Fortbildungsmaßnahmen, die in klarem Zusammenhang zu den berufs-

fachlichen Kompetenzbereichen stehen, die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen zur Erhöhung der Motivation zur Teilnahme an Weiterbildung, die Begleitung von Fort- und Weiterbildung mit strukturellen Veränderungen in der Arbeitsgestaltung, die die Umsetzung von neuen Erkenntnissen in der Berufspraxis ermöglicht, das alles sind originäre Leitungsaufgaben. Sie wahrzunehmen erfordert Leistungs- und Managementkompetenzen, die schwerlich automatisch oder naturwüchsig vorhanden sind.²⁴⁾

Anmerkungen

- 1) Rückert, W.: „Der Bedarf an ambulanten Diensten und die vorhandenen Dienste.“ In: *Gesundheits- und sozialpflegerische Arbeit im Umbruch*, hrsg. von Barbara Meifort. Alsbach/Bergstr.: Leuchtturm-Verlag, 1987. (Hochschule und berufliche Bildung; Bd. 3) S. 17.
- 2) Ebenda, S. 37, Übersicht 14.
- 3) Wir verfügen über keine Definition von Alter, sondern orientieren uns ersatzweise i. d. R. am rentenversicherungsrechtlichen Begriff der Altersgrenze für das Ausscheiden aus dem Erwerbsleben.
- 4) Siehe Anmerkung 1), S. 27, Übersicht 9.
- 5) Ebenda.
- 6) Bäuml, I.: „Unzureichendes Krankenpflegepersonal gefährdet die pflegerische Patientenversorgung im Krankenhaus.“ In: *Katholischer Berufsverband für Pflegeberufe*. Mitteilungsblatt, (1988), 5, S. 10.
- 7) „Personalnot in den Krankenhäusern — DKG fordert die Verantwortlichen zum Handeln auf.“ In: *Katholischer Berufsverband für Pflegeberufe*. Mitteilungsblatt, (1988), 5, S. 12.
- 8) „Ein Notstand wird herbeigeredet.“ Stellungnahme des Bundesverbandes der Allg. Ortskrankenkassen. In: *Katholischer Berufsverband für Pflegeberufe*. Mitteilungsblatt, (1988), 5, S. 16.
- 9) „Herausforderung Pflege. Chance zu neuer Arbeit.“ Schriftliche Stellungnahmen zum Expertengespräch (Fragenkatalog) der CDU am 24.2.1988 in Bonn. Bonn: CDU-Bundesgeschäftsstelle 1988.
- 10) Zum weiteren Begründungszusammenhang zwischen gesellschaftlicher Unterbewertung der sozialpflegerischen Berufe und geschlechtsspezifischer Diskriminierung dieser sog. „Frauenberufe“ vgl.: Meifort, Barbara: „Berufliche Diskriminierung von Frauen in ‚Frauenberufen‘: Das Beispiel Gesundheitsberufe.“ In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 17, (1988), 3, S. 82 ff.
- 11) sowie dies: „Gesundheits- und Sozialberufe auf dem Prüfstand.“ In: *Ein Schritt vorwärts ...*, hrsg. von Margit Frackmann. Hamburg: VSA-Verlag 1990.
- 12) „Berufsbildungsbericht 1989“, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn: BMBW 1989.
- 13) Siehe Anmerkung 9).
- 14) „Neue Ausbildungsordnung in Nordrhein-Westfalen.“ In: *Altenpflege*, 13, (1988), 10, S. 682.

- 15) „Anzahl und Situation zu Hause lebender Pflegebedürftiger.“ Ermittlungen der Repräsentativedaten und Situationsgruppenanalyse. Socialdata. Stuttgart: Kohlhammer 1980. (Schriftenreihe des BMJFFG; Bd. 80 S. 39ff)
- 16) Modellprogramm „Ambulante Dienste für Pflegebedürftige“ — Vor-Ort-Untersuchung Münster — Vorläufiger Abschlußbericht. Münster (1988).
- 17) Rückert, W.: „Hilfe und Pflege im Alter.“ Informationen und Ratschläge für die Betreuung und Versorgung zu Hause. Köln: KDA 1986. S. 10.
- 18) Vgl.: Ergebnisse aus BIBB-Projekt 4.046 „Qualifikationsanforderungen und Fortbildungsangebote für Beschäftigte in ambulanten gesundheits- und sozialpflegerischen Diensten“.
- 19) Vgl. BIBB-Projekt 4.065 „Qualifikationsstrukturen und Berufsentwicklung im Bereich der Betreuung Pflegebedürftiger“.

- 20) Siehe Anmerkung 15), S. 38.
- 21) Seitz, B.; Stürmer, W.: „Psychogeriatrische Pflege durch Sozialstationen.“ Untersuchung des Landes Berlin — vertreten durch den Senator für Gesundheit und Soziales —. Berlin: Prognos 1987.
- 22) Meifort, B.: „Notwendigkeiten zur beruflichen Förderung von Frauen im gesundheits- und sozialpflegerischen Feld.“ Im Auftrag der Frauenbeauftragten des Berliner Senats. Berlin: 1988.
- 23) Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „Fortbildungskonzeption für Beschäftigte in Sozialstationen“, Berlin 19. Juni 1989.
- 24) Fallstudien im Rahmen des Projektes 4.033 in verschiedenen Großkliniken, u. a. in einer westdeutschen psychiatrischen Landesklinik.
- 25) Siehe Anmerkung 22).

Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten

Kurt Kielwein

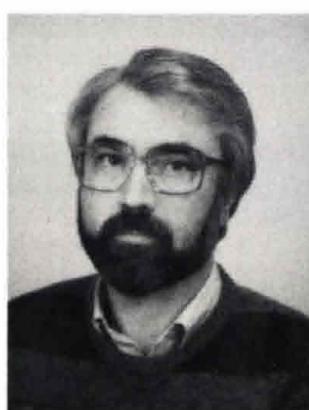
Überbetriebliche Berufsbildungsstätten haben die Aufgabe, durch betriebsergänzende Maßnahmen die qualitative und quantitative Aus- und Weiterbildungsfähigkeit insbesondere von Klein- und Mittelbetrieben zu erhalten oder zu erreichen.

Darum führen sie in erster Linie überbetriebliche Berufsausbildungs-, berufliche Fort- und Weiterbildungs- sowie Betriebsführungslehrgänge durch. In den letzten Jahren wurden auch Sondermaßnahmen (z. B. Benachteiligten-Programm) und Umschulungslehrgänge durchgeführt.

Angesichts des technischen und wirtschaftlichen Wandels ist damit zu rechnen, daß der Umfang der überbetrieblichen Berufsbildung noch wachsen wird. Damit die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten ihren Bildungsauftrag erfüllen können, ist es erforderlich, ihre Funktionstüchtigkeit zu erhalten, zu verbessern. Dies erfordert jedoch einen hohen Finanzbedarf für die notwendigen Erhaltungs- und Ersatz- bzw. Anpassungsinvestitionen. Diese Kosten können von den Trägern überbetrieblicher Berufsbildungsstätten in der Regel nicht getragen werden.

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat in seinen Empfehlungen an die Bundesregierung vom 10. 12. 1985 und 5. 2. 1988 darauf hingewiesen, daß eine unterstützende Finanzierung erforderlich ist, wenn funktionstüchtige, moderne überbetriebliche Berufsbildungsstätten im Interesse der Aus- und Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben erhalten bleiben sollen.

Mit der nun bestehenden neuen Förderungsmöglichkeit zur Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten soll dieses Ziel erreicht werden.



Kurt Kielwein
Leiter der Abteilung 6.3 „Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn.

Ausgangsposition

Die Bundesregierung hat am 24. 8. 1988 eine „Konzeption für die Förderung überbetrieblicher beruflicher Ausbildungsstätten“ dem Deutschen Bundestag zur Unter-richtung zugeleitet (siehe BT-Drs. 11 / 2824). Diese wurde in den zuständigen Ausschüssen des Deutschen Bundestages beraten. Nach einer öffentlichen Anhörung zur Bedeutung und zu den künftigen Aufgaben überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) im federführenden Ausschuß für Bil-

dung und Wissenschaft am 17.4.1989 hat sich dieser Ausschuß mit Stimmen der Koalitionsfraktionen am 21.6.1989 für eine Beschußempfehlung (siehe BT-Drs. 11/5050) ausgesprochen. Der Deutsche Bundestag hat am 26.10.1989 dieser Beschußempfehlung mehrheitlich zugestimmt. Danach wird die Bundesregierung aufgefordert, die bewährte Förderung ÜBS aus dem Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) entsprechend ihrer Konzeption fortzusetzen, und zwar nach drei Aufgabenschwerpunkten:

- a) Erreichen des Ausbauziels von 77 100 überbetrieblichen Ausbildungsplätzen nach dem sogenannten „Schwerpunkt-Programm“,
- b) Förderung der Betriebskosten ÜBS nach den bisherigen BMBW-Richtlinien für einen begrenzten Zeitraum,
- c) Förderung der Investitionskosten für Ausstattungsvorhaben, notwendige Umbauten und Substanzerhaltung zur Modernisierung ÜBS.

Zur Ausfinanzierung des „Schwerpunkt-Programms“ hat das BMBW in 1988 die Projekte festgelegt, mit denen das gesetzte Ausbauziel erreicht werden soll. Nach Förderung dieser Projekte dürfte das „Schwerpunkt-Programm“ abgeschlossen sein.

Zur weiteren Förderung von Betriebskosten hat das BMBW in 1988 die bisherigen Förderungskonditionen geändert (siehe BAnz. Nr. 173, S. 4160). Danach können die ÜBS, die die Förderungsvoraussetzungen nach den Richtlinien erfüllen, nur noch im Jahr der Betriebsaufnahme und in den vier darauf folgenden Haushaltsjahren Zuschüsse in Höhe von bis zu 50% der nachgewiesenen Fehlbeträge erhalten. Diese Einschränkung der Förderung hat dazu geführt, daß nur noch für eine relativ geringe Anzahl ÜBS Bundesmittel bereitgestellt werden können.

Bei der Modernisierung ÜBS wird eine neue Phase der Bundesförderung eingeleitet. Bundestag und

Bundesregierung sehen in der Modernisierung ÜBS eine ständige Aufgabe. Die Bedeutung dieser Aufgabe für die Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben wird von ihnen besonders hervorgehoben. In den kommenden Jahren soll damit eine zukunftsorientierte, regional und sektorale ausgewogene sowie qualitativ und quantitativ attraktive Berufsbildung der Klein- und Mittelbetriebe unterstützt und eine effektive Nutzung der geschaffenen Ausbildungskapazitäten in ÜBS gewährleistet werden.

Beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), welches nach § 6 Absatz 2 Nr. 2 Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG) die Förderung ÜBS durchführt, liegen bereits zahlreiche Anträge auf finanzielle Beteiligung an den Modernisierungskosten ÜBS vor. Die hohe Anzahl der Anträge bestätigt das große Interesse an dieser Förderung.

Förderung der Modernisierung ÜBS

Gründe für eine öffentliche Förderung

Um die vielfältigen Aufgaben, die ÜBS erfüllen, zeitgemäß durchführen zu können, bedarf es einer ständigen Anpassung an die geänderten Anforderungen. Dazu werden erhebliche Mittel für Erhaltungs- und Anpassungsinvestitionen benötigt.

Nach einer Modellberechnung des BIBB aus dem Jahre 1987 besteht ein jährlicher Gesamtinvestitionsbedarf von rd. 250,0 Mio. DM. Neben den jährlich hohen Betriebskosten ÜBS können die Träger aufgrund ihrer Finanzlage die notwendigen Investitionskosten nicht alleine tragen. Um die Erhaltung funktionsgerechter ÜBS zu sichern, ist die Gewährung finanzieller Zuschüsse aus öffentlichen Haushalten notwendig.

Grundlagen und Förderungsvoraussetzungen

Für die Förderung der Modernisierung ÜBS gelten die Richtlinien des

BMBW vom 19.9.1973 i. d. F. vom 30.11.1979. Im Wege der Auslegung wurden sie zur Umsetzung der Förderung von Modernisierungsvorhaben modifiziert. Ferner sind die Haushalt- und Verwaltungsvorschriften des Bundes anzuwenden. Gefördert werden können nur ÜBS, die ergänzende überbetriebliche Erstausbildung gemäß den Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung vermitteln. Sie müssen systematische überbetriebliche Lehrgänge anbieten. Ein Nutzungsplan für die ÜBS ist aufzustellen. Der Zugang zu den Bildungsmaßnahmen muß offen sein.

Gefördert werden können nur Modernisierungsvorhaben, die sich aus der Nutzung für die überbetriebliche Erstausbildung begründen lassen. Eine darüber hinausgehende Nutzung für andere Berufsbildungsmaßnahmen (z.B. berufliche Weiterbildung, Umschulung) ist förderungunschädlich. Bedarf, Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit des Vorhabens sowie die Sicherstellung der laufenden Kosten für die Unterhaltung der ÜBS und der Lehrgangsdurchführung ist im einzelnen vom Träger der ÜBS nachzuweisen.

Förderungsgegenstand

Nach der Konzeption der Bundesregierung wird die Modernisierung ÜBS durch die Begriffe der Erweiterungen, Umbauten, Substanzerhaltung und Sicherung der Funktionsfähigkeit durch Ausstattung definiert. Erweiterungsbauten sind insoweit nur förderbar, als sie keine neuen Kapazitäten durch neue Werkstattplätze schaffen. Ferner sind Umbauten in einer vorhandenen ÜBS förderungsfähig. Zur Verdeutlichung, welche Erweiterungs- und Umbauten berücksichtigt werden können, werden einige Beispiele angeführt:

- Die Größe einer Werkstatt ist nicht mehr ausreichend für die Durchführung neuer Lehrgänge. Daher müssen zusätzlich Flächen gebaut werden.
- Bisher angemietete Räume müssen aufgegeben werden. Daher

wird ein Erweiterungsbau an der bestehenden ÜBS notwendig.

- Die Intensivierung von Ausbildungsinhalten führt zum Bedarf neuer Geräte und zusätzlicher Flächen.
- Es fehlt eine Mensa, es fehlen Räume für die ergänzende theoretische Unterweisung, die Internatskapazität ist unzureichend, die Verwaltungsräume der ÜBS sind zu klein.
- Die Werkstätten liegen ungünstig zueinander. Es müssen Flächen verschiedener Werkstätten neu zugeordnet und Trennwände anders angeordnet werden.

Wesentliche bauliche Veränderungen zur Substanzerhaltung können gefördert werden, wenn damit eine nachhaltige Erhöhung des Gebrauchswerts einer ÜBS erreicht wird. Gravierende bauliche Mängel sollen damit behoben und die Funktionstüchtigkeit bestehender ÜBS nachhaltig auf einen modernen Stand gebracht werden. Zu den Investitionen der Substanzerhaltung zählen z.B. Maßnahmen des Wärmeschutzes, der Einbau von Isolierverglasungen, Fassadenverkleidungen, der Einbau moderner Heizungssysteme und Gebäudeinstallationen.

Bei Gebäuden, die älter als 10 Jahre sind, kann auch die Behebung umfangreicher Betonschäden, die Neueindeckung nicht mehr reparaturfähiger Dächer oder die Behebung unzureichender Isolierung an Fassaden gefördert werden, wenn durch diese Maßnahmen die Funktionstüchtigkeit und der Nutzungsauftrag der ÜBS erhalten werden kann. Die Förderung setzt aber voraus, daß trotz regelmäßiger Bauunterhaltung/Instandhaltung des Gebäudes, diese Schäden entstanden sind. Wird aufgrund einer Kosten-Nutzen-Analyse festgestellt, daß der Abriß einer bestehenden ÜBS wirtschaftlicher ist als eine andere Form der Substanzerhaltung, kann im Einzelfall auch ein Neuaufbau in die Förderung einbezogen werden. Die Beschaffung neuer Geräte (ein-

schließlich flankierender baulicher Maßnahmen) ist förderfähig. Hierzu zählen notwendige Erst-, Ergänzungs- und Ersatzausstattungen.

Nicht förderfähig sind Verbrauchsmittel und Maßnahmen der Bauunterhaltung und Instandsetzung.

Art und Höhe der Förderung

Die Zuschüsse betragen bis zu 50 % der ausgabewirksamen förderfähigen Kosten (Anteilfinanzierung). In begründeten Einzelfällen, insbesondere bei besonderer Finanzschwäche des Trägers und bei gleichzeitiger Lage der ÜBS in einer überdurchschnittlich strukturschwachen Region (Zonenrandgebiet, Ruhrgebiet, Saarland), kann unter bestimmten Voraussetzungen ausnahmsweise ein Überschreiten des Regel-Höchstförderungssatzes bis zu 15 Prozentpunkte zugelassen werden. Mindestens 25 % der ausgabewirksamen förderfähigen Kosten muß die Eigenleistung des Trägers ÜBS betragen. Eine Ermäßigung der Eigenleistung auf 10 % kann für ÜBS in strukturschwachen Regionen zugelassen werden. Als strukturschwache Regionen wurden vom BMBW festgelegt:

- das Zonenrandgebiet sowie in Umstrukturierung befindliche Montanregionen, „Stahlstandorte“ außerhalb von Montanregionen und „Werftstandorte“,
- Fördergebiete der Gemeinschaftsaufgabe „Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur“.

Zuwendungen aus öffentlichen Mitteln gelten nicht als Eigenmittel.

Haben auch andere Institutionen an der Durchführung des Vorhabens Interesse, so sollen sie sich an den förderfähigen Kosten angemessen beteiligen. Zu dem bis zu 50-Prozent-/65-Prozent-Anteil aus dem Haushalt des BMBW können weitere öffentliche Mittel eingesetzt werden. Wie bei der Vergabe öffentlicher Zuwendungen üblich, besteht auf die Förderung kein Rechtsanspruch. Sie erfolgt nur im Rahmen verfügbarer Haushaltsmittel.

Verfahren

Damit Träger ÜBS einen besseren Überblick über die vielfältigen Förderbedingungen und Verfahrensregelungen erhalten, hat das BIBB — nach Abstimmung mit dem BMBW — ein Informations-Blatt herausgegeben.

Zur besseren Planung sollen die Antragsteller ihre Vorhaben frühzeitig über die zuständigen obersten Landesbehörden dem BIBB anzeigen. In Koordination mit den übrigen potentiellen öffentlichen Zuwendungsgebern wird in den meisten Fällen das Antragsverfahren vom BIBB eingeleitet. Zur Prüfung des Bedarfs, der Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit des Vorhabens sowie zur Feststellung der Angemessenheit der Kosten beteiligt das BIBB

- Beratungs- und Gutachterstellen, die im Auftrag des BIBB tätig werden,
- bezüglich baulicher Maßnahmen zusätzlich die staatliche Bauverwaltung,
- die zuständigen obersten Landesbehörden und die zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. nach der Handwerksordnung.

Darüber hinaus hat das BIBB die Möglichkeit, auch andere Stellen, z.B. oberste Bundesbehörden, Bundesanstalt für Arbeit, Spitzenorganisationen der Wirtschaft, um fachliche Stellungnahme zu bitten.

Inzwischen wurden rd. 240 Anträge auf Förderung von Modernisierungsvorhaben gestellt. Das Antragsvolumen beträgt rd. 200,0 Mio. DM. Rund 53 % der Anträge betreffen nicht kapazitätswirksame Bauvorhaben, rd. 47 % Ausstattungsvorhaben. Die Annahme, der Bedarf an Modernisierung ÜBS würde überwiegend im Ausstattungsbereich liegen, wird dadurch nicht bestätigt. Der Bedarf an baulichen Maßnahmen zur Funktionserhaltung wird von vielen Trägern ÜBS als dringend notwendig erachtet.

Für die Investitionskosten-Förderung weist die mittelfristige Finanzplanung der Bundesregierung z.Z.

die Bereitstellung folgender Haushaltsmittel aus:

1991	80,0 Mio. DM
1992	60,0 Mio. DM
1993	40,0 Mio. DM
1994	40,0 Mio. DM.

Weitere Entwicklung

Bereits jetzt kann vermerkt werden, daß die Träger ÜBS an der seit dem 1.1.1989 bestehenden neuen Förderungsmöglichkeit zur Modernisierung ÜBS aus dem Haushalt des BMBW ein großes Interesse haben. Der seit langem festgestellte Bedarf an einer fortlaufenden Modernisierung ÜBS wird durch die Praxis bestätigt. Erfahrungen mit sogenannten „Förderungs-Programmen“ haben gezeigt, daß ein Attentismus entsteht, der dazu beiträgt, daß erforderliche Anpassungsinvestitionen zurückgestellt werden. Unter diesen Umständen wird eine erforderliche, sinnvolle Planung der Träger ÜBS erschwert. Hier hat nun die Konzeption der Bundesregierung und der Beschuß des Deutschen Bundestages die notwendige Klarheit geschaffen.

Eine effektive Umsetzung der Förderung erfordert zu gegebener Zeit eine Überprüfung mit dem Ziel einer Anpassung an die neuen Anforderungen. Es gilt, den Bedarf an baulichem Modernisierungsaufwand und die Auswirkungen neuer Technologien bei der Ausstattung ÜBS weiterhin zu beobachten, um den Trägern bei der Planung und Weiterentwicklung von Vorhaben zur Erhaltung funktionstüchtiger moderner ÜBS entsprechende Hilfen anbieten zu können. Fragenkomplexe wie z. B.

- Verbesserung der Anpassung an den dynamischen Wandel der Technik,
- wirtschaftlicher Einsatz der Gerätschaften und Entwicklung von Überprüfungsinstrumentarien für die anfallenden Betriebskosten, Koordination öffentlicher Förderung,

- planvolle und systematische Arbeitsweise bei der Neugestaltung pädagogisch-didaktisch sinnvoller Lehrgangsprogramme in Kooperation mit anderen Trägern ÜBS,
- Möglichkeiten einer schnelleren Reaktion auf die neuen Anforderungen durch flexiblere und breit angelegte Lehrgangsprogramme,
- weitere Entwicklung von Seminarkonzepten zur Sicherstellung der Qualifikation des Ausbildungspersonals,
- Übernahme weiterer Aufgaben im Rahmen des Technologie-

Transfers in Zusammenarbeit mit anderen Institutionen

müssen weiterhin untersucht und gelöst werden (s. auch Thesenpapier zum Forschungsprojekt FP 6.022 „Auswirkungen neuer Technologien auf Strukturen ÜBS des Handwerks“, U. Schöpke, K. Berger, Th. Dahm). Für die Träger ÜBS ist es gut zu wissen, daß nun der Bund bereit ist, die erforderliche Modernisierung der ÜBS im Interesse der notwendigen Berufsbildung in Klein- und Mittelbetrieben langfristig finanziell mit abzusichern.

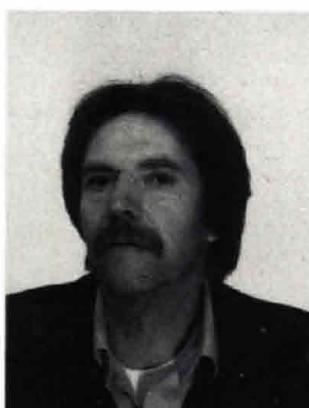
Der Arbeitsplatz als Lernfeld

Ein innovatives Weiterbildungskonzept

Gerhard Herz, Hans G. Bauer, Michael Brater, Kurt Vossen

Daß die betrieblichen Einsatzplätze wichtige, ja durch eine Lehrwerkstatt gar nicht ersetzbare Lernmöglichkeiten bieten, wird immer deutlicher erkannt, aber immer noch zu wenig genutzt. Berufliche Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Ausbildungsziel kann nur durch eine optimale Vernetzung systematisch-didaktisierten Lernens (meist in der Lehrwerkstatt) und aufgabenbezogenen Lernens in betrieblichen Realsituationen erreicht werden. Eine Voraussetzung dafür ist die Erschließung der betrieblichen Arbeitsplätze als Lernplätze. Dadurch werden die „Inhaber“ dieser Arbeitsplätze, meist Facharbeiter, in eine pädagogische Verantwortung gestellt, auf die sie in der Regel nicht vorbereitet sind. In einem Modellversuch, den die BAYER AG durchführt, wird ein arbeitsplatzbezogenes Qualifizierungskonzept erprobt, das die nebenberuflichen Ausbilder in die Lage versetzen soll, diese Aufgabe deutlicher zu sehen und mit den Mitteln, die ihnen inhaltlich, organisatorisch und zeitlich an ihrem Arbeitsplatz zur Verfügung stehen, produktiv zu bewältigen. Eine Folge von sieben Seminaren, verbindende Aufgabenstellungen und die dabei institutionalisierte Kooperation mit den hauptberuflichen Kollegen sind die wesentlichen strukturellen Komponenten dieses Modellversuchs.

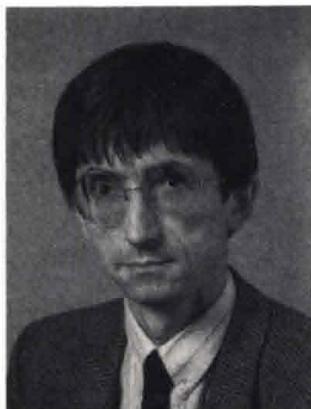
Die BAYER AG kooperiert in der Konzeption, Durchführung, Moderation und wissenschaftlichen Begleitung dieser Maßnahme mit der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., München.



Hans G. Bauer
Diplom-Soziologe. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., München.
Projektentwicklung und Seminarmoderation im Modellversuch.



Michael Brater, Dr. phil. M. A.
Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V., München. Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs.



Gerhard Herz, Dr. phil.
Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., München. Projektentwicklung und Seminarmoderation im Modellversuch.



Kurt Vossen
Ing. BAYER AG, Leverkusen. Ausbildungsleiter „Technische Berufsausbildung“ und Projektleiter des Modellsversuchs.

In den Jahren 1985/1986 wurde bei der BAYER AG in Leverkusen eine explorative Studie durchgeführt, die sich mit der Lern-, Motivations- und Sozialverhaltensstruktur von Auszubildenden mit höheren Schulabschlüssen, insbesondere solchen mit Abitur, befaßte.¹⁾ Die Befragung von Auszubildenden, Ausbildern und Lehrern erbrachte – verkürzt dargestellt – bezüglich der Veränderung der Alters- und Vorbildungsbedingungen der Auszubildenden folgende Ergebnisse:

- **Lernverhalten:** Auszubildende wollten schon immer wissen, **wie** etwas geht, heute wollen Auszubildende auch wissen, **warum** etwas geht.
- **Motivation:** Auszubildende wollen den **Sinnbezug** ihrer Arbeitszusammenhänge erfahren. Sie erwarten **Selbständigkeit** als Voraussetzung für hohe Arbeitsmotivation.
- **Sozialverhalten:** Auszubildende erwarten von Kollegen und Ausbildern **partnerschaftliches Verhalten**.

Aus dem Gesamtzusammenhang der Ergebnisse waren die folgenden, für die Inhalte und Methoden der Ausbildung zentralen Folgerungen abzuleiten:

1. anspruchsvolle Aufgaben stellen;
2. Abläufe umfassend durchschau- bar machen;
3. Verantwortung übertragen;

4. in den Methoden abwechseln;
5. auf individuelle Fähigkeiten/Unterschiede eingehen.

Die besondere Relevanz dieser Folgerungen zeigte sich vor allem im **Betriebseinsatz**. Hier nämlich haben die Auszubildenden das Ziel ihres Tuns konkret vor Augen und gerade in dieser Situation können sie eine Vorstellung davon gewinnen, was heute berufliche Handlungsfähigkeit heißt.

Allerdings stehen die Auszubildenden hier vor einem gewissen Dilemma: ihnen ist sehr deutlich, daß dieser Teil der Ausbildung von großer Bedeutung für ihren Lern- und Erfahrungsgewinn ist, andererseits finden sie sich dort immer wieder in der Situation, daß ihre Lernbedürfnisse und Informationsansprüche nicht in der Weise zufriedengestellt werden, wie sie es sich wünschen. Dafür gibt es eine ganze Reihe von Gründen. Einer von ihnen ist in der Tatsache zu sehen, daß die Mitarbeiter, denen sie dort zugeteilt sind, auf diese Zusatzaufgabe „Ausbildung“ nicht genügend vorbereitet sind.

Aus der Frage nach Lösungsmöglichkeiten für dieses Dilemma entstand die Grundidee des Modellversuchs, nämlich das für die beruflichen Handlungsvollzüge so wichtige *Lernpotential der betrieblichen Einsatzplätze zu nutzen*. Me-

thodisch ergab sich daraus die Anforderung, eine möglichst arbeitsplatznahe und erfahrungsbezogene Weiterqualifizierung betrieblicher Ausbilder zu entwickeln. Zielgruppe dieses EntwicklungsmodeLLS, das am 1. 8. 1989 begonnen hat, sind diejenigen (Fach-)Arbeiter vor Ort, die, begleitend zu ihrer Produktionsaufgabe, regelmäßig Auszubildende betreuen (nebenberufliche Ausbilder). Diese Zielgruppe ist angesichts der noch ziemlich fest gefügten betrieblichen Hierarchien schon deshalb nicht ohne weiteres für eine derartige Maßnahme freigestellt, weil in den meisten Großbetrieben *Ausbildungsbeauftragte* existieren, die die fachlichen und disziplinaren Ansprechpartner der Auszubildenden sind. Vielfach haben sie aber nur koordinierende, nicht jedoch unmittelbar betreuende bzw. anleitende Funktion.

Berufspädagogische Gestaltungselemente

Damit greift der Modellversuch eine aktuelle und äußerst wichtige Entwicklung in der Berufsbildung auf, die vor allem in den Betrieben, die über Ausbildungswerkstätten verfügen, in ihrem Gewicht immer deutlicher wird, nämlich die Wiederentdeckung der betrieblichen Ausbildung „vor Ort“, an den realen Arbeitsplätzen – im Unterschied zu allen für Lernzwecke geschaffenen „künstlichen“ Situationen. Trotz mehr oder weniger langer Betriebsphasen in der Ausbildung gewerblich-technischer Berufe hielt man noch bis vor wenigen Jahren eine systematische Ausbildung vor Ort unter modernen Arbeits- und Produktionsbedingungen für fast ausgeschlossen. Komplexität der Anlagen, Arbeitstempo, Gefahren, Undurchschaubarkeit und Verantwortungsgesichtspunkte schienen ausreichende Lernmöglichkeiten nicht zuzulassen. Der Vorteil der Systematik wird im Blick auf die notwendige Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit zu einem Problem, das sich für Klein- und Mittelbetrie-

be, in denen Ausbildung weitgehend im Arbeits- und Produktionszusammenhang stattfindet, niemals in dieser Weise (vielleicht aber mit umgekehrten Vorzeichen) gestellt hat.

In den letzten Jahren lassen sich aber drei Entwicklungstendenzen beobachten, die der Ausbildung am Arbeitsplatz wieder neue Aufmerksamkeit sichern:

- Die im Zuge des Einsatzes der Computertechnologie verstärkt an Aktualität gewinnende Diskussion um die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bzw. „beruflicher Handlungsfähigkeit“ zeigt, daß sich eine Reihe jener Fähigkeiten — etwa Improvisationsvermögen, Flexibilität, viele soziale Fähigkeiten — nicht oder nur sehr begrenzt didaktisieren und in simulierten Lernsituationen vermitteln lassen, sondern auf „Echtsituationen“ angewiesen sind.
- Die — allmählich — fortschreitende Entwicklung technischer Vernetzungs- und Integrationsysteme führt in vielen Großbetrieben zu der Erkenntnis, daß diese Technologie entweder in Lehrwerkstätten realistischerweise nicht mehr simuliert werden kann, oder daß sogar charakteristische Qualifikationsanforderungen — etwa der Instandhaltung oder Störungsbe seitigung — überhaupt nur unter Ernstbedingungen auftreten, somit auch nur dort gelernt werden können. Damit scheinen nun auch eine Reihe von modernen Fachqualifikationen nur „vor Ort“ vermittelbar zu werden.
- Schließlich — jüngste Tendenz — gerät die Trennung von Arbeit und Lernen gegenwärtig noch von einer anderen Seite her unter Druck: Gerade modernste Technologie ist durch schnelle Innovationen und zunehmend auch dadurch gekennzeichnet, daß sie erst in den Anwendungssituationen selbst „zu Ende entwickelt“ und in ihren Nutzungsmöglichkeiten voll erschlossen wird. Die Facharbeiter, die mit dieser Technik umgehen, müssen sich deshalb

selbst ständig mitverändern bzw. neue Nutzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten entdecken und aus der Praxis lernen. Damit wird für sie die Arbeitssituation objektiv auch eine Lernsituation, was derzeit an vielen Stellen zu der Forderung etwa nach der „lerntransparenten Technikgestaltung“ bzw. Anlagenkonstruktion führt! Das heißt, daß heute in zukunftsorientierten Arbeitsprozessen selbst wohl die Forderung nach einer Reintegration von Arbeiten und Lernen veranlagt ist.

Auf der anderen Seite haben trotz dieser Entwicklungen und zukunftsweisenden Erfordernissen die oben erwähnten Argumente über die Schwierigkeiten und Un möglichkeiten der Ausbildung am Arbeitsplatz nichts an ihrer Berechtigung verloren: Arbeiten und Lernen drohen sich, gerade in modernen Arbeitsprozessen, weitgehend auszuschließen. Für eine zukunftsweisende Ausbildung darf aber genau dies immer weniger eintreten.

Will man diesen Widerspruch auflösen, genügt es zweifellos nicht, lediglich die Betriebsphasen in der Ausbildung zu verlängern oder zu intensivieren, sondern es müssen die realen Arbeitsplätze bzw. betrieblichen Handlungssituatio nen bewußt für das Lernen erschlossen werden — selbstverständlich ohne daß diese betrieblichen Handlungssituationen dadurch in irgendeiner Weise „pädagogisiert“ werden dürfen. Diese Zugänglichkeit einer realen, deshalb technisch und organisatorisch nicht unter Lerngesichtspunkten (also etwa durch Anhalten der Produktionsflüsse) zu verändernden Arbeitssituation für das Lernen hängt zum einen von der Vorbildung und Vorbereitung des Lernenden ab (welche Grundlagen, welches Lernverhalten muß er mitbringen?), zum anderen aber und entscheidend von den Fähigkeiten des nebenberuflichen „Ausbilders vor Ort“, Arbeitssituationen als Lernsituationen überhaupt zu verstehen, aufzubereiten und für die

jeweiligen — individuell ja sehr unterschiedlichen — Auszubildenden aufzuschließen.

Auf dem Hintergrund der Ergebnisse der Vorstudie und der Beobachtungen zu den Entwicklungstendenzen in der Berufspädagogik erscheinen uns folgende Gestaltungselemente für diesen Modellversuch von zentraler Bedeutung zu sein:

- a) Die *berufspädagogische Qualifizierung* soll gerade auch den nebenberuflichen Ausbilder befähigen, am individuellen Entwicklungsstand des Auszubildenden anzuknüpfen. Damit kann das differenzierte Leistungs- und Erwartungsniveau unterschiedlich vorgebildeter Auszubildender besser berücksichtigt werden;
- b) Eine solche Qualifizierung reflektiert die fachlichen und überfachlichen Lernpotentiale der veränderten betrieblichen Handlungsfelder, nutzt sie methodisch vielfältig und macht sie dem nebenberuflichen Ausbilder pädagogisch verfügbar. Berufspädagogisch gesprochen heißt dies, den Arbeitsplatz und die reale fachliche Tätigkeit als Lernort und als Lernchance intensiver zu nutzen und damit der Forderung nach beruflicher Handlungsfähigkeit stärker als bisher zu entsprechen. Es liegt auf der Hand, daß mit dieser — im bisherigen Ausbildungsgeschehen noch nicht allzu verbreiteten — Aufwertung des betrieblichen Teils der Ausbildung zwei für die Zukunft der beruflichen Bildung äußerst interessante Fragenkomplexe bearbeitet werden müssen:
 1. Wie muß die Nahtstelle zwischen Ausbildungs(werk)stätte und Betrieb, die vielfach nur als Organisationsproblem gesehen wird, in Zukunft konzeptuell gestaltet sein?
 2. Welche Art von gemeinsamer (Lern-)Zielgestaltung ergibt sich aus dieser Situation, wenn sich zeigt, daß die am schulischen Lernen orientierten Lernzielformulierungen auf eine didaktisierte Situation, wie sie in der

Lehrwerkstatt herstellbar ist, gut passen und zur „Prüfungsfähigkeit“ führen, berufliche Handlungsfähigkeit dadurch aber keineswegs garantiert ist?

- c) Die Qualifizierung zielt auf einen konzeptuellen *Gesamtzusammenhang* des betrieblichen Ausbildungssystems hin, indem in diese — in erster Linie für nebenberufliche Ausbilder gedachte — Maßnahme auch hauptberufliche Ausbilder (sowohl mit getrennten als auch gemeinsamen Anteilen) eingebunden sind.

Methodisches

Die eigentliche methodische Herausforderung in diesem Modellversuch liegt in der Tatsache, daß der Betriebseinsatz ein Lernen in *Ernstsituationen* ermöglicht. Darin sind — und dies zeigt der bisherige Verlauf — für den Ausbilder und den Auszubildenden zwei Herausforderungen enthalten:

1. Der mehr oder weniger von schulischer Erfahrung geprägte Lernbegriff verhindert tendenziell, daß „nicht-didaktisierte“ Situationen als Lernsituationen verstanden werden. Dementsprechend verstehen beide Beteiligte eine Unterweisung ohne weiteres als Lernen bzw. Lehren, es ist aber offensichtlich schwierig, eine Situation, die sich etwa durch eine Betriebsstörung ergibt, und in der der Auszubildende oft „nur“ mitlaufen kann, als reale und fruchtbare Lerngelegenheit zu ergreifen.

2. Die „Entdeckung“ des eigenen Arbeitsplatzes als ganzheitliche und vielfältige Lernsituation ist ungewohnt und ungeübt. Entsprechend werden auch die darin liegenden Lernchancen mehr geahnt als erkannt.

Methodisch geht es also darum, die Chance, die eine niemals systematisch planbare Situation, wie sie sich im Betrieb findet, über Arbeitsplatzanalysen handhabbar zu machen und in Handlungsziele umzusetzen. Es ist selbstverständlich,

daß die Seminare selbst in den dort angewandten Methoden die Ansprüche erleben lassen müssen, auf die die Teilnehmer vorbereitet werden sollen (exemplarisches Lernen). Grundsätzlich gilt, daß die Seminarinhalte soweit wie irgend möglich an konkreten Erfahrungen der Teilnehmer anknüpfen und von ihnen selbst erarbeitet werden sollen. Damit wird Erfahrungsnähe und Transparenz hergestellt. Zudem werden hierdurch die Qualifikationen und die spezifisch persönlichen Qualitäten der Teilnehmer produktiv genutzt.

Es kann bei dieser Weiterbildungsmaßnahme nicht darum gehen, daß die Teilnehmer „belehrt“ oder im traditionellen Sinne unterrichtet werden. Ihre Praxis — auch mit Auszubildenden — ist in der Regel sehr vielfältig und reichhaltig. Sie wird aber über weite Strecken recht unbewußt vollzogen. Eine zentrale Aufgabe der Seminare besteht also darin, die Qualitäten der bisherigen Praxis bewußtzumachen, sie methodisch und didaktisch „auf den Begriff zu bringen“, Fragen zu beantworten und Anregungen zu geben. Die ersten Erfahrungen zeigen, daß dies zwar gerade für diesen Teilnehmerkreis ungewohnt ist, ihre Motivation und Initiative aber entschieden stärkt. Neben den üblichen teilnehmeraktivierenden Methoden werden zur Intensivierung von unmittelbaren und persönlichen Erfahrungsprozessen auch kreativ-künstlerische Übungen eingesetzt.

Struktur des Modellversuchs

Die Maßnahme ist auf drei Jahre angelegt.

- Einbezogen werden 36 nebenberufliche und 30 hauptberufliche Ausbilder aus dem technischen und dem naturwissenschaftlichen Bereich.
- Im ersten Jahr und Durchgang (Teilnehmer aus dem technischen Bereich) wird die Seminar-Konzeption entwickelt, im zweiten Durchlauf (Teilnehmer

ebenfalls aus dem technischen Bereich) sodann erprobt. Eine erste Übertragung findet im dritten Jahr und Durchgang statt, indem Ausbilder des naturwissenschaftlichen Bereichs die Seminarreihe durchlaufen.

- Die ersten vier Seminare jedes Durchgangs sind für die nebenberuflichen Ausbilder konzipiert, wobei das vierte bereits einer ersten Umsetzung „vor Ort“ dient (aber noch ohne Auszubildende stattfindet).
- Das fünfte Seminar führt die hauptberuflichen Ausbilder in Inhalte und Ziele des Modellversuchs ein.
- Das sechste und siebte Seminar führt die beiden Ausbildergruppen zusammen. Damit soll ein erster Schritt zu einer ausbildungsbezogenen Kooperation getan werden. Gleichzeitig kann damit die ebenfalls in der Untersuchung festgestellte „Entfremdungstendenz“ der hauptberuflichen Ausbilder von der Produktion bearbeitet werden.

Zwei zusätzliche innovatorische Elemente sind noch zu nennen:

- In der Zeit zwischen den Seminaren werden von den Teilnehmern *Aufgabenstellungen* bearbeitet. Sie sollen an den jeweils aktuellen Seminarinhalten anknüpfen und auf das nächste Seminar vorbereiten.
- Im personellen Konzept des Modellversuchs ist die seminarbegleitende Schulung von *Multiplikatoren* vorgesehen. Sie werden in die Vor- und Nachbereitung der Seminare einbezogen und werden, nachdem sie an einem Seminarzyklus teilgenommen haben, im nächsten Durchgang selbst einen Teil der Moderatoren-Aufgaben übernehmen. Durch die Multiplikatoren soll eine spätere Verbreitung des Konzepts im Unternehmen ermöglicht werden. Die zweite Aufgabe der Multiplikatoren besteht darin, die nebenberuflichen Kollegen bei der Erarbeitung der Aufgabenstellung und die Akzeptanz und Verbreitung der Maßnahme im jeweiligen Arbeitsbereich zu unterstützen.

Erste Erfahrungen

Die Anzahl der Teilnehmer (36 nebenberufliche und 30 hauptberufliche Ausbilder) weist aus, daß es sich hier nicht um einen Mengenansatz, sondern um die exemplarische Überprüfung und Weiterentwicklung eines Qualifizierungskonzepts handelt. Während die Erprobungs- und die Revisionsphase im Bereich der Metall- und Elektroberufe stattfindet, erfolgt durch das Einbeziehen von neben- und hauptberuflichen Ausbildern des *naturwissenschaftlichen* Ausbildungsbereichs im dritten Durchgang eine erste werksinterne Übertragung. Auch strukturell betrachtet gilt die Konzentration somit deutlich den nebenberuflichen Ausbildern, den *Facharbeitern* also, denen ein Auszubildender für die Praxisteile seiner Ausbildung an die Seite gestellt wird. Es sind dies durchweg keine Meister oder AEVO-Geschulte, sondern eher *Lernungewohnte*, die auch kaum von betrieblichen Weiterbildungmaßnahmen berührt werden — zumindest nicht von solchen überfachlicher Art.

Trotz dieser Auswahlbezogenen Einengungen findet sich bei den nebenberuflichen Seminarteilnehmern eine große Spannweite im Hinblick auf verschiedene Aspekte:

- die Teilnehmer des 1. Durchlaufs kommen zwar alle aus dem Instandhaltungsbereich, aber bereits hier variieren die Grade an z. B. überwiegender Werkstattarbeit oder einem fast permanenten Einsatz vor Ort;
- einige kommen aus Bereichen mit z. T. sogar ingenieurhaften Arbeits- und Aufgabenanteilen, andere aus sehr eng geschnittenen Arbeitszusammenhängen (die z. B. bereits die Diskussion darüber ausgelöst haben, ob an manchen solcher Arbeitsplätze eine sinnvolle Ausbildung überhaupt möglich ist);
- manche der Teilnehmer haben ständig Auszubildende zu betreuen, andere gelegentlich;
- sehr unterschiedlich präsentiert sich auch das Umfeld (Kollegen,

Vorgesetzte) der Seminarteilnehmer: es gibt dort Interesse, Unterstützung u. ä. ebenso wie Skepsis, Unverständnis und zumindest Zurückhaltung.

- Vor diesem vielfältigen Hintergrund ist zu sehen, daß die Teilnehmer unterschiedlich verteilte(n) Gewohnheiten und Mut mitbringen, etwa vor einer Gruppe zu stehen und zu sprechen und sich in einem Seminar und z. T. eben auch in ungewohnten Sprachformen zu bewegen.

Bezüglich der *künstlerisch-creativen Medien*¹⁾, die in den Seminaren eingesetzt werden, hat sich gezeigt, daß diese kreativen Handlungsformen breitere Kommunikationsebenen erschließen. Widerstand gegen dieses immer noch nicht selbstverständliche Vorgehen ist nicht erkennbar geworden, wohl aber, daß diese Übungen von den Teilnehmern als *exemplarische Erfahrungs- und Lernsituationen* begriffen und mittlerweile geschätzt werden.

Hier besteht bei den hauptberuflichen Ausbildern — so unser erster Eindruck — etwas mehr „Zurückhaltung“. Möglicherweise hängt dies mit der pädagogischen Professionalität zusammen, die uns bei diesen Ausbildern auffiel (manche dieser Teilnehmer agieren selbst als Referenten in betrieblichen Bildungsveranstaltungen).

Hinsichtlich der nebenberuflichen Ausbilder aber kann man zweifellos schon jetzt von einem *gesteigerten Ausbildungsinteresse* ausgehen. Aussagen hierzu reichen von einem „weiteren Blick auf Arbeitsplatz/-tätigkeit“ bis hin zu selbstinitiierten Umsetzungsversuchen mit Auszubildenden im Hinblick auf selbstständigkeitsorientierte Methoden der Ausbildung (manche Teilnehmer wünschen eine möglichst schnelle Einbeziehung ihrer Kollegen).

Vor allem die nebenberuflichen Ausbilder haben zu den methodischen und sozialen Fragen, die in den Seminaren berührt werden, einen deutlich praktisch-handlungs-

bezogenen Zugang. Ohne Zweifel hat sich eine methodisch-reflektierte Haltung sowohl in Hinblick auf das Erkennen und „Heben“ von Lernchancen wie auch im Umgang mit den selbstständigkeitsorientierten Methoden der Ausbildung bisher erst in ungleichen Anteilen herausgebildet.

Zu unserem teilnehmerorientierten Konzept gehört es auch, die Teilnehmer an ihren Arbeitsplätzen zu besuchen. Diese Besuche sind außerdem ein Wirkungs- und Einsatzbereich für die Multiplikatoren, den wir zu Anfang nicht in dieser Form und diesem Umfang eingeschätzt haben:

- in der „nebenseminarlichen“ Betreuung der Teilnehmer einerseits und
- in der „Pflege“ des Umfeldes, d. h. der Vorgesetzten und Kollegen der Teilnehmer.

Es wäre naiv anzunehmen, daß eine Maßnahme, die an einer Stelle des Ausbildungsgeschehens ansetzt, ohne Auswirkungen auf die anderen bliebe. Dem wurde zwar durch Kooperation von neben- und hauptberuflichen Ausbildern strukturell Rechnung getragen, allen Beteiligten ist aber bewußt, daß damit erst der Anfang eines längeren Prozesses gemacht ist, der auf eine *handlungsbezogene Gesamtkomposition* der dualen Ausbildung hinführt.

Ob es möglich sein wird, durch eine Kooperation zwischen neben- und hauptamtlichen Ausbildern intensivierend zu wirken, etwa in der Richtung des Etablierens eines „Ausbildungsteams“ zwischen Lehrwerkstatt und Betrieb, muß sich zeigen. Jedenfalls stellt diese „gemeinsame Ausbildungsaufgabe“ eine Zielsetzung unserer Bemühungen dar.

Literaturverzeichnis

¹⁾ Vgl. Bauer, H. G.; Herz, G.; Herzer, H.: Ausbilder als Partner. Eine Weiterbildungskonzeption für betriebliche Ausbilder als Ergebnis einer Studie über Alter und Vorbildung der Auszubildenden. Alsfeld 1990.

²⁾ Vgl. dazu Brater, M.; Büchele, U.; Fucke, E.; Herz, G.: Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse. Stuttgart 1989.

Fortbildung zum Weiterbildungslehrer

Lehrgangskonzept und Erfahrungen einer Qualifizierungsmaßnahme für arbeitslose Lehrer

Marie-Luise Langenbach, Doris Löwisch, Albert Scherer

In Hamburg wurde 1986/87 für arbeitslose Pädagoginnen und Pädagogen eine „Fortbildung zum Weiterbildungslehrer“ durchgeführt. Im Rahmen eines Forschungsauftrages des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde diese Fortbildung evaluiert, eine Qualifikationsprofil für Weiterbildungslehrer entwickelt und die Lehrgangskonzeption überarbeitet. Dieser Beitrag geht von der Arbeitsmarktsituation arbeitsloser Lehrerinnen und Lehrer aus und beleuchtet die Berufssituation von Weiterbildungslehrern. Danach werden die durchgeführte Fortbildung und ihre Auswertung skizziert und drei Punkte näher ausgeführt: die Fortbildungserfahrungen mit arbeitslosen Pädagoginnen und Pädagogen, das entwickelte Qualifikationsprofil für Weiterbildungslehrer und das überarbeitete Lehrgangskonzept für eine „Fortbildung zum Weiterbildungslehrer“.



Marie-Luise Langenbach
Diplom-Psychologin; freiberuflich tätig, Arbeits schwerpunkte: Erwachsenenbildung und Psychotherapie.



Doris Löwisch
Diplom-Psychologin und freiberufliche Therapeutin in Hamburg, Arbeitsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, Supervision, Beratung und körperorientierte Psychotherapie.

Arbeitsmarktchancen und Fortbildungsangebote für arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer

„Seit Jahren gehören die Lehrer zu den Berufsgruppen mit den größten Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt.“¹⁾ Diese Feststellung aus der Bundesanstalt für Arbeit Ende 1988 kennzeichnet die weiterhin schwierige Beschäftigungssituation für arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer. Im September 1987 waren bundesweit 27 800 offiziell als arbeitslos gemeldet²⁾ und im Juni 1987 37 800 als arbeitssuchend.³⁾ In wachsendem Maße bieten die Fachvermittlungsdienste der Arbeitsämter Umschulungen für Leh-



Albert Scherer
Diplom-Pädagoge; wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Stiftung Berufliche Bildung in Hamburg, Lehrbeauftragter an der Fachhochschule; Arbeits schwerpunkte: Berufliche Weiterbildung, Sozialpädagogik und Berufshilfe.

rer und Geisteswissenschaftler an.⁴⁾ Im Vordergrund stehen dabei Berufe in der Wirtschaft, im EDV-Bereich, in der Personalentwicklung und im Versicherungswesen.⁵⁾

Die pädagogischen, insbesondere die kommunikativen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer werden in diesen neuen Einsatzbereichen zwar genutzt, aber überwiegend findet eine Abkehr von der Unterrichtstätigkeit statt. Dies bedeutet eine relative Entwertung der vorausgegangenen Lehrerausbildung und oftmals geringere Identifikationsmöglichkeiten mit dem neuen Beruf. Für das Angebot von Bildungsmaßnahmen stellt sich daher die Frage, ob arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer nicht auch für Tätigkeiten fortgebildet werden können, die ebenfalls auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, aber eine bessere Verwertung der Lehrerausbildung ermöglichen: für Lehr tätigkeiten in der Weiterbildung?

Die Berufssituation von Weiterbildungslehrerinnen und Weiterbildungslehrern

Unter Weiterbildungslehrerinnen und Weiterbildungslehrern (im folgenden WBL genannt) werden Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung verstanden.⁶⁾ In der Praxis der beruflichen Weiterbildung wird dieser Begriff bisher nur vereinzelt verwendet; häufiger sind — wie generell in der Erwachsenenbildung — Bezeichnungen wie „Dozent, Referentin, Teamer, Kursleiter, Erwachsenen bildner, Mitarbeiterin in der Erwachsenenbildung, Lehrkraft“ oder allgemein „pädagogisches Personal“. Allein schon diese begriffliche Vielfalt wirft ein Licht darauf, wie unscharf dieses Berufsbild ist. Das gilt für die Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung allgemein ebenso wie für WBL als Lehrkräfte in der beruflichen Weiterbildung.

Über die Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmöglich

keiten für diese Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt es seit Jahren eine umfangreiche Diskussion.⁹⁾ Je nachdem, um welche institutionellen Träger, Arbeitsfelder oder Zielgruppen der Weiterbildung es sich handelt, sind die Aussagen sehr unterschiedlich. Im Bereich der Volkshochschulen wurden Qualifizierungsangebote für haupt- und nebenberufliche Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung geschaffen.⁸⁾ An zahlreichen Hochschulen gibt es grundständige oder Aufbaustudiengänge sowie Weiterbildungsangebote für Erwachsenenbilder.⁹⁾ Da es sich bei WBL um Lehrkräfte in der **beruflichen** Weiterbildung handelt, ist nur ein Teil dieser Aussagen und Qualifizierungsangebote für die Präzisierung des Berufsbildes hilfreich.

Es ist kein Zufall, daß in den letzten Jahren die Diskussion über Lehrkräfte in der beruflichen Weiterbildung zugenommen hat. Der sprunghaft angestiegene Weiterbildungsbedarf in der Gesamtgesellschaft ist vielfach festgestellt worden, und diese Entwicklung hält aller Voraussicht nach an. Die dritte industrielle Revolution mit ihrem Einsatz von Mikroelektronik sowie modernen Informations- und Kommunikationstechniken erfordert eine ständige Veränderung der beruflichen Qualifikationen.¹⁰⁾ Gleichzeitig bewirkt die andauernde Massenarbeitslosigkeit einen zusätzlichen Bedarf an beruflicher Weiterbildung, insbesondere für die sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Dieser wachsenden Nachfrage steht ein Lehrpersonal gegenüber, das fachlich zumeist hochqualifiziert ist, dessen pädagogische Qualifikationen den Anforderungen einer modernen Berufspädagogik aber oft nicht genügen. Dies ist u. a. eine Folge typischer Berufsmerkmale der Lehrkräfte in der Weiterbildung: Es gibt unter ihnen einen hohen Anteil nebenberuflich Lehrende, z. B. Spezialisten aus den Betrieben oder Berufsschullehrer, und einen kleineren Teil hauptberuflich Beschäftigter, die nicht nur lehrende, sondern auch planende, organisie-

rende und beratende Funktionen haben. Letztere sind vor allem die Zielgruppe WBL. Diese Situation begründet den erhöhten Bedarf an pädagogisch qualifizierten WBL und unterstreicht die Notwendigkeit, die Diskussion über eine Qualifizierung und Professionalisierung voranzutreiben. Auf diesem Hintergrund stellt eine „Fortsbildung zum Weiterbildungslehrer“ einen Beitrag dar zur Präzisierung des Berufsbildes und zur Professionalisierungsdiskussion über WBL bzw. pädagogisches Personal in der Weiterbildung insgesamt.¹¹⁾

Der Bereich der beruflichen Weiterbildung ist sehr differenziert, so daß WBL bei unterschiedlichsten Trägern bzw. Arbeitgebern beschäftigt sind: bei öffentlichen, halböffentlichen oder gemeinnützigen Einrichtungen, kommerziellen Trägern und Betrieben sowie stadtteil- oder zielgruppenbezogenen Projekten und Initiativen. Die verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen ergeben ein weitgefächertes Spektrum an möglichen Praxisfeldern für WBL.

Für die Arbeitsbedingungen von WBL ist es charakteristisch, daß ihre Berufsposition in einigen Bereichen latent unsicher ist. Dies ist das Ergebnis immer wieder veränderter bildungs-, sozial-, finanz- und arbeitsmarktpolitischer Rahmenbedingungen der AFG geförderter Weiterbildung sowie eine Folge der dynamischen Entwicklung der auf dem Arbeitsmarkt geforderten Qualifikationen.

Eine „Fortsbildung zum Weiterbildungslehrer“ und ihre Auswertung

Die vorangegangenen Überlegungen waren der Hintergrund für zwei FuU-Maßnahmen „Fortsbildung zum Weiterbildungslehrer“, die 1986 und 1987 im Auftrag der Arbeitsverwaltung in Hamburg durchgeführt wurden. Der Träger war die Stiftung Berufliche Bildung, eine Weiterbildungseinrichtung

der Freien und Hansestadt Hamburg. Sie führt schwerpunktmäßig berufliche Weiterbildungsmaßnahmen für bildungsmäßig und sozial benachteiligte Arbeitslose durch.¹²⁾ Die Fortbildung zum Weiterbildungslehrer richtete sich an arbeitslose Pädagoginnen und Pädagogen; überwiegend nahmen Lehrerinnen und Lehrer daran teil. Sie erhielten in der halbjährigen Maßnahme eine erwachsenenpädagogische Zusatzqualifikation als Lehrkraft für den Bereich der beruflichen Weiterbildung, insbesondere für die Arbeit mit den sogenannten Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Daran schloß sich eine vom Arbeitsamt zugesicherte zweijährige Tätigkeit als WBL auf ABM-Basis in Projekten der beruflichen Weiterbildung an.

Die Erfahrungen aus diesen beiden Lehrgängen und ABM-Projekten konnten durch einen vom Bundesinstitut geförderten Forschungsauftrag wissenschaftlich ausgewertet und durch eine qualitative Erhebung verbreitert werden. Der Forschungsauftrag bestand aus drei Teilen: Evaluation der Maßnahmen, Erstellung eines Qualifikationsprofils für WBL und Überarbeitung des Lehrgangskonzeptes. Das überarbeitete Lehrgangskonzept wurde vom BIBB bereits 1989 als gesonderter Materialband veröffentlicht; der Gesamtbericht zu dem Forschungsauftrag ist 1990 ebenfalls beim BIBB erschienen.¹³⁾ Im vorliegenden Artikel werden vor allem die Fortbildungserfahrungen mit der Zielgruppe der arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrer sowie das Qualifikationsprofil für WBL dargestellt; das überarbeitete Lehrgangskonzept wird nur in seinen Grundzügen skizziert.

Durch das Forschungsprojekt sollten vor allem drei Fragen beantwortet werden:

1. Welche Fortbildungserfahrungen wurden mit den arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrern gesammelt und welche Konsequenzen für das Lehrgangskonzept ergeben sich daraus?
2. Welche Erwartungen und welche Erfahrungen bestehen in

- der Praxis der beruflichen Weiterbildung hinsichtlich der Anforderungen an WBL?
3. Wie sollte ein Lehrgangskonzept für die oben genannte Zielgruppe aussehen, um die erforderlichen Qualifikationen zu vermitteln?

Bei der Evaluation der Fortbildung sowie bei der Entwicklung des Qualifikationsprofils wurden qualitative Erhebungsmethoden verwendet, insbesondere Leitfadeninterviews.¹⁴⁾ Befragt wurden die Teamerinnen der Fortbildung, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung, die zum Zeitpunkt der Interviews bereits als WBL in den ABM-Projekten tätig waren, die pädagogischen Leiter von acht betrieblichen und außerbetrieblichen Trägern beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen in Hamburg sowie fünfzehn in diesen Einrichtungen hauptamtlich beschäftigte WBL. Durch dieses Vorgehen sollte erreicht werden, daß das Qualifikationsprofil und das überarbeitete Lehrgangskonzept „aus der Praxis für die Praxis“ entwickelt wurden.

Fortbildungserfahrungen mit der Zielgruppe „arbeitslose Pädagoginnen und Pädagogen“

Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer kamen aus dem Lehrberuf und hatten Referendariatsfahrung. Sie verfügten über pädagogische Basisqualifikationen und erwarteten eine Weiterqualifizierung, innerhalb derer sie als kompetente Fachleute angesprochen und einbezogen werden. Ihre Hoffnungen, als Lehrkraft praktisch tätig sein zu können und eine berufliche Perspektive vor sich zu haben, waren endgültig zerplatzt. Daraus ergaben sich Vorbehalte gegenüber der Fortbildung. Eine Folge des „Praxishungers“ war Theoriemüdigkeit. Die Erinnerung an das Referendariat mit seinem System von Kontrolle, Bewertung, Leistungs- und Bewährungsdruck förderte Befürchtungen, in der Fort-

bildung eine Wiederholung dieser Situation zu erleben. Auf dem Hintergrund ihrer Arbeitslosigkeit war die Teilnahme an der Fortbildung für manche nicht ganz freiwillig; nach Jahren der Ausbildung erneut „die Schulbank drücken zu müssen“, wurde teilweise als „Kränkung“ empfunden. Die Hoffnung auf eine durch die Fortbildung gesicherte Berufsperspektive war oftmals stärker als das Interesse an ihren Inhalten.

Die Auseinandersetzung mit den neuen, erwachsenenspezifischen Anforderungen an pädagogisches Handeln weckte einerseits ein starkes Interesse an entsprechenden Ansätzen in der Didaktik, Methodik und Medienwahl. Andererseits erforderte es eine bewußte und nicht konfliktfreie Umorientierung gegenüber dem in der Schule gewohnten Arbeiten mit vorgegebenen, systematischen Curricula, mit durchgängiger Beurteilung nach Leistung und mit relativ homogenen Schulklassen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Fortbildung hatten sich jetzt auseinanderzusetzen mit neuen Anforderungen wie eigenständige, zielgruppenorientierte Entwicklung von Curricula, Teamarbeit, „tatsächliches“ Zuhören, Zulassen von Gefühlen, Umgang mit offenen Fragen, gemeinsames Erarbeiten neuer Lösungen und Auseinandersetzung mit eigenen Schwächen und Fehlern. Gegenüber Themen, die eine stärkere Beschäftigung mit der eigenen Person erfordern, sowie Selbsterfahrungsanteilen innerhalb der Fortbildung bestanden Vorbehalte.

Die Erfahrungen in der Hamburger Fortbildung unterstreichen, daß es sinnvoll ist, die pädagogische

Basisqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern für die Fortbildung von WBL zu nutzen. Gleichzeitig entstehen durch diesen „input“ spezifische Probleme, die didaktisch berücksichtigt und im dialektischen Sinne „aufgehoben“ werden müssen. Dazu gehört eine pädagogische Grundorientierung der Fortbildung, die im Lehrgangskonzept dargestellt wird.

Anforderungen an Weiterbildungslehrerinnen und Weiterbildungslehrer – Vorschläge für ein Qualifikationsprofil

Die folgenden Aussagen über die wünschenswerten bzw. erforderlichen Qualifikationen von WBL sind das Ergebnis unterschiedlicher Arbeitsschritte innerhalb des Forschungsauftrages. Die meisten Informationen lieferten die Interviews mit den pädagogischen Leitern und WBL sowie die Verarbeitung von drei neueren Fortbildungskonzeptionen für Lehrkräfte in der beruflichen Weiterbildung.¹⁵⁾

Als die wesentlichen Aufgabenfelder von WBL werden angesehen: Lehre, Beratung, Leitung von Gruppenprozessen, Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen bzw. innerhalb der Gesamtinstitution, Bildungsmanagement und eigene Fortbildung.

Wenn man von den o. g. Aufgabenfeldern für WBL und den ihnen innewohnenden Anforderungen ausgeht, lassen sich für das Qualifikationsprofil folgende Kompetenzbereiche unterscheiden:



Die wünschenswerten **Kompetenzen im Persönlichkeitsbereich** spiegeln die Komplexität der Anforderungen in der beruflichen Weiterbildung wider, insbesondere in der Arbeit mit den sog. Problemgruppen des Arbeitsmarktes. Die WBL sind gefordert, ihre „ganze Person“ einzubringen und können sich nicht auf die Rolle als Wissensvermittler und Fachautorität beschränken. Über die personalen Schlüsselqualifikationen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung entwickeln sollen, müssen die WBL selbst auch verfügen; dazu gehören Selbst-, Sozial- und Lernkompetenz. Als Grundlage für einen konstruktiven Umgang mit den Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern, besonders in Beratungssituationen, ist Empathie erforderlich. Diese personalen Kompetenzen bilden gewissermaßen die Basis für die Qualifikationen in den anderen Kompetenzbereichen.

Die erforderlichen **Kompetenzen im methodisch-didaktischen Bereich** beziehen sich auf die Anforderungen erwachsenengerechten Lehrens und Lernens. Dazu gehören: Kenntnisse über Grundprinzipien der Erwachsenenpädagogik und Lernbedingungen Erwachsener, Kenntnis und Anwendungsfähigkeit erwachsenengerechter Methoden und Medien, psychologische und soziologische (Zielgruppen-)Kenntnisse, teilnehmer- und zielgruppenorientierte didaktische Handlungsfähigkeit sowie Fachwissen und fachdidaktisches Können. Fachwissen und Methodensicherheit sind gleichermaßen wichtig. Die fachliche Sicherheit eröffnet erst den Handlungsspielraum für die pädagogische Tätigkeit. Methodensicherheit ist angesichts der oftmaligen Unterschiedlichkeit der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer unverzichtbar, um alle in den Lernprozeß einbeziehen zu können. Ohne Zielgruppenkenntnisse ist das pädagogische Prinzip der Teilnehmerorientierung nicht zu verwirklichen.

Die **Kompetenz zur Gruppenleitung** ist unmittelbar in jeder Lehr-/

Lernsituation gefordert. WBL sollen Diskussionen leiten, Orientierungen für die Gruppe schaffen, ein Gemeinschaftsgefühl aufbauen helfen, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur gegenseitigen Hilfe anregen, Toleranz für Unterschiedlichkeiten schaffen, Außenseiter integrieren, die Problemlösungsfähigkeit der Gruppe fördern und insgesamt eine lernförderliche Atmosphäre entwickeln. Voraussetzungen hierfür sind Kenntnisse über den Ablauf von Gruppenprozessen und über Gruppendynamik sowie die Fähigkeit, sich selbst angemessen in der Gruppe zu bewegen.

Die **Beratungskompetenz** wird oft nicht als unmittelbare Anforderung für WBL betrachtet, sondern eher Berufsgruppen wie Psychologen oder Sozialarbeiterinnen zugeschlagen. Tatsächlich fehlen diese jedoch in vielen Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung, und oftmals entstehen Probleme mit Beratungsbedarf unmittelbar im Zusammenhang mit den Lehr-/Lernsituationen, so daß sie dort auch bearbeitet werden sollten. WBL sollten über grundlegende Beratungskompetenzen für die Bereiche der Lern-, Weiterbildungsberatung und teilweise auch für die sozialpädagogische Beratung verfügen, sowohl für Einzel- als auch für Gruppenberatung. Gleichzeitig sollten sie aber auch die Grenzen der eigenen Möglichkeiten kennen und die Ratsuchenden rechtzeitig an spezielle Beratungsdienste weiterleiten.

Die **Kompetenz zur Teamarbeit** ist insbesondere in Einrichtungen erforderlich, deren Kurse interdisziplinär, projekt- und teilnehmerorientiert angelegt sind. Die Entwicklung von Curricula sowie das Teamteaching verlangen ein hohes Maß an produktiver Zusammenarbeit. Voraussetzungen dafür sind Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit. Diese Kompetenzen sind nicht nur nötig zwischen den Kolleginnen und Kollegen, sondern auch im Verhältnis zu anderen Abteilungen und Vorgesetzten, also innerhalb der Gesamtinstitution.

Kompetenzen im Bereich der organisatorischen und politischen Rahmenbedingungen der beruflichen Weiterbildung sind besonders da gefordert, wo WBL über die Lehr- und Beratungstätigkeit hinaus die institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen ihrer Arbeit mitgestalten können bzw. müssen. Dazu gehören die Handlungsfähigkeit im bildungspolitischen Bereich sowie Kenntnisse in den Bereichen Programmplanung, Evaluation, Öffentlichkeitsarbeit, Betriebswirtschaft, Verwaltung, Recht, Organisationsentwicklung und Personalplanung. Sicherlich ist gerade hier eine arbeitsplatzbezogene Schwerpunktsetzung erforderlich, um keine unrealistischen Anforderungen an WBL im Sinne von „Allround-Genies“ zu stellen.

Ergänzend zu diesen Kompetenzbereichen werden von den pädagogischen Leitern, die für die Einstellung der WBL zuständig sind, folgende Qualifikationen in der Reihenfolge ihrer Gewichtung als bedeutsam bezeichnet: Fachkompetenz, Berufsabschlüsse, Berufserfahrung, Zeugnisse und u. U. Referenzen; Erfahrungen in der beruflichen Weiterbildung gelten als wünschenswert.

WBL bewegen sich in verschiedener Hinsicht in Spannungsverhältnissen, die sie produktiv verarbeiten müssen. Zu diesen Konfliktfeldern gehören die tendenziellen Widersprüche zwischen Wirtschaftlichkeit und pädagogisch Wünschenswertem, zwischen dem Verwertungszweck der Fortbildung und der Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, zwischen der Identifikation mit dem Träger und der Fähigkeit, sich auch abgrenzen zu können.

Ein Lehrgangskonzept zur Fortbildung von arbeitslosen Pädagogen zu Weiterbildungslehrern

Das im Rahmen des Forschungsauftrages überarbeitete Lehrgangs-

konzept¹³⁾ trifft Aussagen zu den Lerninhalten, zu den Lernzielen und zur Lernorganisation, zur zeitlichen und organisatorischen Struktur sowie zur pädagogischen Grundorientierung der Fortbildung.

Für die Lerninhalte, für die Lernziele und für die Lernorganisation wurde ein teil-offenes Curriculum vorgelegt, das folgende fünf Lernfelder vorsieht und entsprechend konkretisiert ist:

1. Grundlagen der Erwachsenenbildung
2. Lehren und Lernen mit Erwachsenen
3. Gruppenleitung
4. Beratung
5. Institutionelle Rahmenbedingungen.

Für die zeitliche und organisatorische Struktur der Fortbildung bestehen zwei alternative Möglichkeiten:

1. Das Phasenmodell:

Innerhalb eines Jahres wechseln sich fünf unterschiedliche Phasen ab: Theoretisches Einführungsseminar (sechs Wochen), Praxis mit Praxisberatung (drei Monate), Seminar (drei Monate), Praxis mit Praxisberatung (drei Monate), Abschlußseminar (sechs Wochen).

2. Parallel- oder integriertes Modell:

Die sechswöchige Einführungs- und Abschlußphase ist wie im Phasenmodell. Dazwischen liegt eine neunmonatige Hauptphase, innerhalb derer an zwei Tagen wöchentlich das Seminar stattfindet und an drei Tagen die Praxis als WBL mit Praxisberatung.

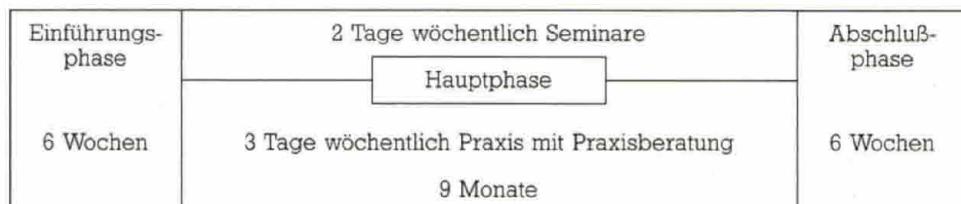
Für die Durchführung der Fortbildung wird ein didaktisches Konzept für notwendig erachtet, das folgenden Prinzipien entspricht:

- **Ganzheitlichkeit:** Alle am Lehr-/Lernprozeß beteiligten Faktoren haben ihre Berechtigung und verdienen Beachtung.
- **Teilnehmerorientierung:** Die Ziele und Inhalte der Fortbildung werden auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgerichtet, müssen für sie transpa-

Abbildung 1: Phasenmodell

Phase I: Seminar 6 Wochen	Phase II: Praxis + Praxisberatung 3 Monate	Phase III: Seminar 3 Monate	Phase IV: Praxis + Praxisberatung 3 Monate	Phase V: Seminar 6 Wochen
---------------------------------	---	-----------------------------------	---	---------------------------------

Abbildung 2: Parallelmodell oder integriertes Modell



rent sein und ihre Mitgestaltung ermöglichen.

- **Kompetenzorientierung:** An die vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird angeknüpft, und sie werden für den Fortbildungssprozeß fruchtbar gemacht.
- **Kooperation und Kommunikation:** Durch die Auswahl der Unterrichtsverfahren werden die sozialen Beziehungen in der Lerngruppe positiv beeinflußt und für den Lernprozeß genutzt.
- **Handlungsorientierung:** Es werden Handlungsstrategien erarbeitet, erprobt und angewandt, die auf Problemlösungen in der pädagogischen Praxis abzielen.
- **Prozeßorientierung:** Fortschritte und Krisen gehören gleichermaßen zu erfolgreichen Lernprozessen und werden didaktisch berücksichtigt.
- **Nutzung der „pädagogischen Doppeldeckersituation“:** Weiterbildung für Erwachsene ist Thema der Fortbildung und findet gleichzeitig faktisch statt. Diese „doppelte Sicht“ ermöglicht die Nutzung der eigenen Lerngruppe als Bezugsmöglichkeit bei der Bearbeitung der erwachsenenpädagogischen Themen.

— **Theorie-Praxis-Bezug:** Die eigene praktische Tätigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb der Fortbildung spielt eine große Rolle. Die Probleme der Praxis sind größtenteils themenbestimmend für die Theorieanteile.

Mit der Auswertung der Fortbildungserfahrungen, der Aufstellung des Qualifikationsprofils sowie der Vorlage des überarbeiteten Lehrgangskonzeptes hoffen wir, einen fruchtbaren Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierung von WBL geleistet und eine neue Berufsperspektive für arbeitslose Lehrerinnen und Lehrer skizziert zu haben. Die Ergebnisse sollen andere Bildungseinrichtungen und auch Arbeitsämter anregen, entsprechende Fortbildungsangebote aufzunehmen.

Anmerkungen

¹⁾ So urteilt Thomas Utecht, Fachbereichsleiter für die geistes- und sozialwissenschaftlichen Berufe in der Arbeitsmarktinformationsstelle der Zentralstelle für Arbeitsvermittlung (ZAV) der Bundesanstalt für Arbeit. In: UNI Berufswahl-Magazin, 12/88, S. 27.

²⁾ UNI Berufswahl-Magazin, 7–8/88, S. 13.

³⁾ UNI Berufswahl-Magazin, Sonderheft Arbeitsmarkt 1987/88, S. 29.

⁴⁾ Vgl.: UNI Berufswahl-Magazin, 9/88, S. 28ff.

9) Ebd. Vgl. auch: Havers, N./Parmentier, K./Stoss, F.: Alternative Einsatzfelder für Lehrer? Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 73, Nürnberg 1983. Und: Wiegand, U. (Hrsg.): Berufliche Einsatzmöglichkeiten für Lehrer und Pädagogen in der Wirtschaft, Bad Honnef 1988.

10) Vgl.: Beinke, L./Arabin, L./Faulstich, P. (Hrsg.): Der Weiterbildungslehrer, Bd. 1 und 2, Weil der Stadt 1981.

11) Vgl.: Dahm, G., u. a.: Weiterbildungspersonal. In: ders. u. a. (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980, S. 361 ff.; Gieseke, W.: Pädagogikenqualifikation. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 1982, S. 145 ff.; Vath, R.: Der Beruf des Erwachsenenpädagogen. In: Siebert, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baltmannsweiler 1979, S. 108 ff. Dort wird jeweils weiterführende Literatur zu diesem Thema genannt.

12) Vgl.: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (Hrsg.): Nebenberufliche Qualifikation, Bd. 1–8 und Dozentenleitfaden, Weinheim und Basel 1982; Liebl, P./Scherer, A.: Hauptberufliche Mitarbeit in der Erwachsenenbildung, hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt 1984; PAS (Hrsg.): Selbststudienmaterial für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung (sestmat), 23 Studieneinheiten, Frankfurt versch. J.; Schmidt, G.: Mitarbeiterfortbildung, hrsg. von der PAS, Frankfurt 1984.

13) Vgl.: Faulstich, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule, München/Wien/Baltimore 1982.

14) Vgl.: Glücklich, F.: Kapitulation vor der Dauerarbeitslosigkeit – Welchen Weg nimmt die Bundesrepublik, hrsg. von der Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg 1988, S. 23 ff.

15) Zu den widersprüchlichen Entwicklungen in der Professionalisierungsdiskussion in jüngster Zeit vgl. Schlutz, E./Siebert, H. (Hrsg.): Ende der Professionalisierung? Die Arbeitssituation in der Erwachsenenbildung als Herausforderung für Studium, Fortbildung und Forschung, Bericht der Jahrestagung 1987 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Tagungsberichte Nr. 17 d. Universität Bremen, Bremen 1988.

16) Vgl.: Stiftung Berufliche Bildung (Hrsg.): Die ersten fünf Jahre 1982–1987, Hamburg 1987.

17) Langenbach, M. L./Löwisch, D./Scherer, A.: Fortbildung zum Weiterbildungslehrer – Praxisanforderungen, Qualifikationsprofil und Lehrgangskonzept, hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1990.

18) Zu den Forschungsmethoden im Bildungsbereich vgl. Will, H./Winteler, A./Krapp, A.: Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Sauer-Verlag, Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Bd. 10, Heidelberg 1987.

19) Czycholl, R./Geißler, K. A.: Dozentenqualifizierung. In: Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 1, Linz 1985; Harke, D./Volk-von Bialy, H. (Hrsg.): Modellversuch „Lernberatung“ – Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 Bände, Bundesinstitut für Berufsbildung (Fachinformation, Heft 3, erscheint Ende April 1990); Wack, O. G.: Praxis gemeinsam bewältigen – Zur Konzeption einer subjekt- und situationsorientierten Kursleiterfortbildung, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1987.

Zur derzeitigen Lage der Berufsbildung in der DDR

Ein Interview*) mit Herrn Professor Dr. Wolfgang Rudolph, Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR



Wolfgang Rudolph, Prof. Dr. sc. paed.; Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR.

BWP: Herr Professor Rudolph, die Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik befindet sich zur Zeit in einem entscheidenden Wandel. Worin liegen ange-sichts der tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen die aktuellen Probleme der Berufsbildung in der DDR und worauf zielen Ihre Reformvorschläge?

Rudolph: Die Berufsbildung war immer und ist in jedem Lande auf so vielfältige Weise mit allen Bereichen der Gesellschaft, insbesondere mit der Wirtschaft verbunden, daß derartige Veränderungen, wie sie sich in der DDR seit dem Herbst 1989 vollziehen, auch einen grundlegenden Wandel der Berufsbildung mit sich bringen. Wir gehen davon aus, daß sich die Berufsbildung nicht nur den neuen Bedingungen und Erfordernissen anpassen muß, sondern daß sie selbst aktiv zu diesen Veränderungen beitragen sollte. Als erstes

wurden Maßnahmen durchgeführt, um Deformationen in der Berufsbildung aufgrund einseitiger weltanschaulich-ideologischer und parteipolitischer Beeinflussungen der Jugendlichen zu beseitigen. So haben wir z. B. in kurzer Zeit Vorschläge für die inhaltliche Neugestaltung der gesellschaftskundlichen Fächer in der Berufsausbildung ausgearbeitet. Wesentlich schwieriger gestaltet sich jetzt die Umstellung der Berufsbildung auf marktwirtschaftliche Bedingungen, die von inhaltlicher Neugestaltung – vor allem der kaufmännischen Ausbildung – bis zur Einstellung auf neue Wirtschaftsmechanismen – z. B. dem Wegfall zentraler staatlicher Planung auch in der Berufsbildung – reicht. Überhaupt gilt es m. E., den staatlichen Dirigismus zu ersetzen durch Übertragung von Verantwortung an die Wirtschaft und ihre sich neuformierenden Organe, d. h. Kammern, Verbände usw., sowie die konsequente Durchsetzung der gewerkschaftlichen Mitsprache auf allen Ebenen und in allen Fragen. Heute geht es nicht mehr um eine Reform der Berufsbildung, sondern entsprechend der Regierungserklärung vom 19. April 1990 auch auf dem Gebiet der Berufsbildung um eine Angleichung an die in der Bundesrepublik geltende Rechtsordnung. Damit sind vielfältige praktische Arbeiten verbunden, vor allem aber eine gewaltige Umstellung im Denken aller Beteiligten – von Mitarbeitern des Ministeriums für Bildung über unser Institut, die Verantwortlichen in der Wirtschaft, Gewerkschaftsfunktionäre bis hin zu allen Lehrern und Ausbildern, den Lehrlingen, den Schülern bei der Suche nach einer Lehrstelle und den Eltern.

*) Ein entsprechendes Interview zwischen der wissenschaftlichen Zeitschrift des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR „Forschung zur Berufsbildung“ und dem Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Dr. Hermann Schmidt, wird im Heft 3/90 der o. g. Zeitschrift veröffentlicht.

BWP: Sie sprachen über viele notwendige und bereits eingeleitete Veränderungen. Wenn Sie, Herr

Professor Rudolph, nach vier Jahrzehnten Berufsbildung in der DDR Bilanz ziehen, worin sehen Sie die Vorteile dieses Berufsbildungssystems?

Rudolph: Zunächst möchte ich einmal sagen, daß das Berufsbildungssystem der DDR international ein gutes Ansehen hatte und es auch innerhalb unseres Landes zweifelsohne auf der „Haben-Seite“ steht. Nicht zufällig gab es ja im Herbst relativ wenig Unmut unter der Bevölkerung gegenüber der Berufsbildung. Wir haben ein hohes Ausbildungsniveau erreicht, was ja auch in der guten Verwertbarkeit der Facharbeiterqualifikation von Übersiedlern in die Bundesrepublik zum Ausdruck kommt — vorwiegend im gewerblich-technischen Bereich. Wenn ich nach „Vorzügen“ gefragt werde, möchte ich darauf aufmerksam machen, daß sie immer relativiert werden müssen vor dem Hintergrund einer grundlegenden, konsequenten Überwindung aller Deformationen, die sich aus den früheren stalinistischen Strukturen auch für die Berufsbildung der DDR ergaben. Für einen Vorzug halte ich die Einheit zwischen theoretischer und praktischer Berufsausbildung, die u. a. durch einheitliche Lehrpläne für diese beiden Teile der Ausbildung seit 1951, durch die einheitliche Leitung beider Bereiche auf allen Ebenen und durch die Existenz von Betriebsberufsschulen, in denen ca. zwei Drittel aller Lehrlinge ausgebildet werden, verwirklicht wird. Das gleiche trifft auf die Einheit von Ausbildung und beruflicher Weiterbildung in konzeptioneller und organisatorischer Hinsicht zu. Für gut halte ich auch langjährige Traditionen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die Berufsbildung — das Studium für Berufsschullehrer an Universitäten, das Fachschulstudium für Lehrkräfte des berufspraktischen Unterrichts (Ausbilder) an Fachschulen, die Tätigkeit der Bezirkskabinete für Weiterbildung der Kader der Berufsbildung u. a. m. Als Vorteile erschienen einige soziale Fragen wie die Sicherheit einer Lehrstelle für alle Schulabgän-

ger oder die Arbeitsplatzgarantie nach der Ausbildung, die aber mit einem administrativen Druck auf die Betriebe verbunden waren und deshalb mit marktwirtschaftlichen Prinzipien unvereinbar sind.

BWP: *Worin liegen Ihrer Ansicht nach die gemeinsamen Perspektiven der Berufsbildung in beiden deutschen Staaten?*

Rudolph: Vielleicht sollte man zunächst präzisieren und angesichts der in historisch kurzer Zeit erfolgenden Vereinigung zwischen den beiden deutschen Staaten nach der Berufsbildung im zukünftigen einheitlichen Deutschland fragen. Die ersten freien und geheimen Wahlen in der DDR am 18. März haben ein eindeutiges Votum der Mehrheit der Wähler für eine schnelle Vereinigung auf der Grundlage des Artikels 23 des Grundgesetzes ergeben. Das ist der Wählerauftrag, der auch für die Berufsbildung gilt, wenn auch noch viele Diskussionen über Detailfragen notwendig sein werden. Für die Berufsbildung ist dabei zunächst die Tatsache bedeutsam, daß sie in beiden deutschen Staaten sehr ähnlich ist: Es handelt sich bei beiden um ein auf betriebliche Ausbildung orientiertes System in Einheit mit Berufsschulunterricht, wobei der Staat die theoretische Ausbildung und die Wirtschaft einzelbetrieblich die praktische Ausbildung finanziert. Es sind also keine grundlegenden Umstellungen erforderlich, wie sie z. B. bei einem Aufeinandertreffen vollzeitschulischer und betrieblicher Ausbildungssysteme notwendig wären. Aber es gibt einige Unterschiede, vor allem in der Art und Weise der Verbindung zwischen der theoretischen und der praktischen Berufsausbildung. Das duale System in der BRD hat sich bewährt und findet weltweit — auch in der DDR — hohe Anerkennung. Ich würde aber die Vereinigung der beiden Staaten für eine günstige Möglichkeit erachten, auch über die weitere Vervollkommenung dieses Systems nachzudenken, wofür es ja auch in der Bundesrepublik ver-

schiedene Vorstellungen gibt, wie ich aus dem Zwischenbericht der Enquete-Kommission des Bundestages ersehen konnte. Dabei sollte auch diese und jene Erfahrung der DDR ins Kalkül gezogen werden. Natürlich ist mir klar, daß manches unter marktwirtschaftlichen Bedingungen einfach nicht geht, z. B. die Planung von Lehrstellen, die planmäßige Verteilung der Schulabgänger, die Beauflagung von Betrieben zur Schaffung von Ausbildungsplätzen o. ä. Ich könnte mir aber vorstellen, daß einige spezifische Teile der Berufsbildung der DDR — z. B. Betriebsberufsschulen oder die „Berufsausbildung mit Abitur“ — auch auf der Grundlage der Rechtsordnung der Bundesrepublik bzw. der Schulgesetze der zukünftigen Länder in der DDR modifiziert erhalten bleiben könnten.

BWP: *Welchen Beitrag kann die Berufsbildungsforschung zur Lösung der anstehenden Probleme leisten?*

Rudolph: Meines Erachtens sehr viel. Die Berufsbildungsforschung hat in der DDR gute und lange Traditionen. Bekanntlich wurde ja bereits unmittelbar nach Gründung der DDR 1950 ein Deutsches Zentralinstitut für Berufsbildung geschaffen, weil eine gute Berufsbildungspolitik und -praxis nur auf wissenschaftlicher Grundlage möglich ist. Das beweist ja auch die Tätigkeit des BIBB. Die Berufsbildungsforscher in beiden deutschen Staaten haben — wie es das Berufsbildungsförderungsgesetz (§ 6 Abs. 2 Nr. 3) vorsieht — die vornehmliche Aufgabe, auf der Grundlage ihrer wissenschaftlichen Untersuchungen als Berater der Regierungen zu fungieren. So war unser Institut auch maßgeblich an der Tätigkeit von zwölf Arbeitsgruppen beteiligt, die Vorschläge zur Berufsbildungsreform ausarbeiteten. In diesen Gruppen wirkten seit Januar 1990 etwa 600 Wissenschaftler, Praktiker und Bildungspolitiker mit. Jetzt geht es darum, für die Rechtsangleichung auf dem Gebiet der Berufsbildung im Rahmen des Vereinigungspro-

AUS MODELLVERSUCHEN

zesses zwischen beiden Staaten eine wissenschaftliche Fundierung durch Analysen, Expertisen, Variantenvergleiche, synthetisierende Arbeiten, konstruktive Vorschläge u. v. a. m. zu fördern. Darunter fallen auch Arbeiten zur Angleichung an das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, zur schrittweisen Umstellung der Ausbildungsinhalte auf die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne der BRD bis hin zur erstmaligen Ausarbeitung eines Berufsbildungsberichtes der DDR, der sich in Aufbau und Inhalt in den Berufsbildungsbericht der Bundesregierung organisch einfügt. Nicht zuletzt braucht gerade im gegenwärtigen Vereinigungsprozeß die Praxis viele Hilfen von uns, was auch unsere Unterstützung bei der Weiterbildung von Lehrkräften und Leitungspersonal der Berufsbildung einschließt.

Bei vielen dieser Projekte gibt es bereits eine unmittelbare Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern des ZIB und des BIBB. Ich denke dabei an die inhaltliche Neugestaltung der kaufmännischen Ausbildung in der DDR, an die Einbeziehung der DDR in die Qualifikationserhebung des BIBB und des IAB, an Äquivalenzuntersuchungen zu den Facharbeiterberufen der DDR, an Modellversuche zum Einsatz neuer Medien u. v. a. m.

BWP: Wie sehen Sie die Lösung der Probleme der Berufsbildung in beiden deutschen Staaten vor dem Hintergrund der gesamteuropäischen Entwicklung?

Rudolph: Die Berufsbildung beider deutschen Staaten — ebenso wie die Berufsbildung eines vereinigten Deutschland — muß einen aktiven Beitrag zum europäischen Vereinigungsprozeß leisten. Ich habe sogar den Eindruck, daß die anderen Länder von uns auf diesem Gebiet besonders viel Initiative erwarten. Und die DDR hat dabei auch viel einzubringen. Ich denke dabei u. a. an die seit zwanzig Jahren erfolgreich durchgeföhrte Forschungscooperation zwischen den Berufsbildungsforschungsinstituten

der RGW-Länder, an der wir maßgeblich beteiligt sind. Diese Erfahrung sollte unbedingt in die gesamt-europäische Zusammenarbeit einfließen. Die DDR könnte dabei auch eine gewisse „Mittlerfunktion“ zwischen den EG- und RGW-Ländern spielen, da unser Institut aufgrund jahrelanger international vergleichender Berufsbildungsforschung über eine gute Situationskenntnis, über eine umfangreiche Dokumentation und entsprechende Sprachbefähigung verfügt. Auch der Prozeß des Zusammenwachsens zweier Berufsbildungssysteme, wie er in Deutschland vor sich geht, wird viele Erkenntnisse mit sich bringen, die auf den europäischen Rahmen ausgedehnt wer-

den können. Andererseits sollten wir gerade bei den jetzigen Bemühungen um die Veränderung der Berufsbildung in der DDR im Rahmen des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses auch die Erfahrungen anderer europäischer Länder beachten — ost- und westeuropäischer — und selbstverständlich unsere Erfahrungen einbringen. Dafür hat CEDEFOP mit der ersten Ost-West-Konferenz zur Berufsbildung im Januar in Budapest einen guten Auftakt gegeben und auch für die nächste Zeit wertvolle Initiativen eingeleitet.

BWP: Herr Professor Rudolph, ich danke Ihnen für das Gespräch.

Modellversuch Informatik-Pädagoge / Pädagogin

Zu einem neuen pädagogischen Qualifikationsprofil für Hochschulabsolventinnen und -absolventen in außerschulischen Beschäftigungsbereichen

Angelika Nicol, Rolf Oberliesen

Bedingt durch berufliche Wandlungsprozesse entsteht gegenwärtig ein bedeutender Bedarf an fachlich und pädagogisch qualifizierten Dozenten und Dozentinnen. Hier wird über eine Weiterbildungsmaßnahme (Modellversuch) berichtet, die unter Einbeziehung der vorhandenen pädagogischen Qualifikation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen diese neuen Beschäftigungsmöglichkeiten im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien zu erschließen sucht. Der Modellversuch verfolgt u. a. das Ziel, ein innovatives Curriculum auch für andere Weiterbildungsträger bereitzustellen. Gleichzeitig blieb zu prüfen, inwieweit sich mit diesem neuen Qualifikationsprofil die angenommene betriebliche Antizipation bestätigte und sich die postulierten Beschäftigungschancen potentiell erhöhten.



Angelika Nicol
Diplomandin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.



Rolf Oberliesen, Dr.
Ordentlicher Professor für Erziehungswissenschaft am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Vorbemerkung

Angesichts der in der Vergangenheit ungünstigen Einstellungsbedingungen ist es nicht verwunderlich, daß sich immer mehr ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer auf außerschulische Beschäftigungsfelder hinorientieren. Hier wird über einen Modellversuch berichtet, der Lehrerinnen und Lehrer über ein spezifisches Qualifikationsprofil (mit informatischen und integrierten betriebswirtschaftlichen sowie betriebspракти- schen Elementen) neue Beschäftigungschancen in Unternehmen der Industrie und des Dienstleistungsgewerbes, aber auch für Ausbildungssituationen der Wirtschaft und anderer freier Träger zu eröffnen sucht. Träger dieses mit Mitteln des BMBW geförderten Projektes ist das Bildungswerk der Deutschen Angestellten-Gewerkschaft (DAG), die DAA, die diesen Modellversuch an insgesamt drei Lehrgangsorten (Hamburg, Dortmund, München) von 1987 bis 1988 durchführte. Das Projekt¹⁾ wurde von der Universität Hamburg wissenschaftlich beraten und begleitet.

Der Modellversuch **Informatik-Pädagoge / Pädagogin** hatte das generelle Ziel, arbeitslose Lehrer und Lehrerinnen aufbauend auf ihre bereits erworbenen Qualifikationen für pädagogisch-didaktische Tätigkeiten, in außerschulischen Tätigkeitsfeldern und Arbeitsbereichen zu qualifizieren. Im Zentrum des Modellversuchs standen dabei Fragen nach der curricularen Entwicklung, der Erprobung und Evaluation (Prozeßevaluation, Wirkungsevaluation) und Implementation dieses Weiterbildung Lehrgangs für Hochschulabsolventinnen und -absolventen. So wurde u. a. das Ziel verfolgt, ein Modellcurriculum für Weiterbildungsträger bereitzustellen und dabei gleichzeitig zu überprüfen, ob sich mit dieser Konzeption tatsächlich die Beschäftigungschancen arbeitsloser Lehrer und Lehrerinnen in außerschulischen Bereichen verbessern lassen.

Informatik-Pädagoge / Pädagogin – ein neues Qualifikationsprofil

Lehrer und Lehrerinnen bringen für Beschäftigungsfelder, die mit Aus-, Fort- und Weiterbildung im Zusammenhang stehen, zunächst Grundqualifikationen mit, die in ein Kompetenzprofil **Informatik-Pädagogin** eingehen. Hierzu gehören insbesondere pädagogisch-didaktische, fachwissenschaftliche sowie kommunikative Qualifikationen, wie sie Falk (1988) in seinem „kategorialen Strukturmodell der Lehrerqualifikation“ differenziert.

Für die Beschäftigungsaussichten dürfte die allgemeine didaktische Qualifikation der **Informatik-Pädagogin / Pädagoginnen** einen relativ hohen Stellenwert einnehmen (Stooss 1983, 128; Falk 1988, 118): Dabei ist weniger das theoretisch-wissenschaftliche Verständnis entscheidend als vielmehr die Fähigkeit, Lerninhalte adressatengemäß auszuwählen, aufzubereiten und zu vermitteln, Lehr- und Lernprozesse zu evaluieren sowie entsprechende Beratungstätigkeiten zu übernehmen. Diese wichtigen Grundqualifikationen bedürfen jedoch für ein geschlossenes Qualifikationsprofil Informatik-Pädagogin / Pädagoginnen der Ergänzung beziehungsweise Erweiterung. Im Modellversuch Informatik-Pädagogin wurden dabei folgende – für die außerschulischen Beschäftigungssektoren wichtige – Zusatzqualifikationen angenommen:

(1) **Betriebswirtschaftliche Qualifikation;** volks- und betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten, die sich besonders auf innerbetriebliche Kommunikations- und Kooperationsabläufe beziehen.

(2) **Datenverarbeitungs-Qualifikation;** Kenntnisse über Aufbau und Funktion von DV-Systemen, über Programmiersprachen wie zum Beispiel PASCAL, COBOL, ASSEMBLER, verschiedener Betriebs- und

Anwendersysteme und Softwareentwicklung; Fähigkeiten, betriebswirtschaftliche und kaufmännische Problemstellungen unter Einsatz von Datenverarbeitungssystemen zu lösen (Methodenkompetenz)

(3) **Berufspädagogische / Erwachsenenpädagogische Qualifikation;** Kenntnisse über Aufgaben und Methoden der Qualifikationsforschung, curriculare Planungsfähigkeiten sowie Fähigkeiten zur Beurteilung von Weiterbildungssystemen.

(4) **Betriebspraktische Qualifikation;** Fähigkeiten zur Herstellung von Anwenderbezügen in konkreten betrieblichen Zusammenhängen.

Umfassende Handlungskompetenz als Leitkategorie

Berufliche und außerbetriebliche sowie die allgemeine Weiterbildung von Erwachsenen dürfte sich generell zu einem Kernbereich zukünftiger Innovationssektoren entwickeln. Dies bedeutet, daß ein entsprechend großer Weiterbildungsbedarf auf allen Ebenen und damit verbunden der Ruf nach hinreichend fachlich und besonders pädagogisch-didaktisch kompetenten Weiterbildnern entsteht.²⁾ Mit dem Umbruch der Produktionskonzepte³⁾ werden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beispielsweise zukünftig stärker gefordert sein, Prozeßabläufe in übergreifenden Zusammenhängen zu erfassen. Dies hat zur Folge, daß von ihnen vermehrt Systemdenken, Abstraktionsvermögen und sachlogisches Denken gefordert wird, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die aber immer in enger Verknüpfung mit der jeweiligen spezifischen beruflichen Qualifizierung stehen. Zum Verständnis der Zusammenhänge sind Kenntnisse um Arbeitsprozesse über die einzelnen Arbeitsplätze hinaus erforderlich, die in enger Verzahnung mit den verschiedenen Fachkenntnissen systematisch zu vermitteln sind.

Die zentrale Prämisse der curricularen Konzeption **Informatik-Päd-**

AUS MODELLVERSUCHEN

agoge/Pädagogin ist daher die Forderung nach einer umfassenden informations- und kommunikationstechnologischen Handlungskompetenz. Gemeint sind damit umfassende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sowohl fachliche, pädagogisch-didaktische Kompetenzen wie auch eine entsprechende Sozialkompetenz bedingen. Hierin sind eingeschlossen spezifische Fähigkeiten der Mitgestaltung von Arbeitsorganisationen, der selbsttätigen Anpassung an Arbeitsmarktstrukturen sowie auch Fähigkeiten zur Interessenwahrnehmung und -artikulation: In der Zielperspektive des Curriculums liegt die Weiterbildung zu einem Generalisten, einer Generalistin mit breitem Basiswissen auf der einen und vielfachem Detailwissen auf der anderen Seite.

Auf diese spezifischen Anforderungen hin weitergebildete Lehrerinnen und Lehrer müssen neben ihren allgemeinen pädagogisch-didaktischen Kompetenzen über fundierte Kenntnisse betriebswirtschaftlicher Zusammenhänge und DV-gestützter Anwendungen verfügen, damit sie befähigt sind, in den genannten Bereichen etwa Lernprogramme, Tutorensysteme oder Shells für Expertensysteme zu entwickeln sowie auch komplexe Aus- und Weiterbildungsprojekte vollständig autonom zu planen und unter Berücksichtigung erwachsenenpädagogischer Aspekte durchzuführen. **Informatik-Pädagogen/Pädagoginnen** sollten die verbreitetsten Softwaresysteme kennen und in der Lage sein, in betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen auch mit unbekannter Software eigenständig zu arbeiten. So können sie auch unmittelbar mit Softwareentwicklungs- und -anpassungsprojekten beauftragt werden. Sie sollten hinreichend vertraut sein mit den verschiedenen Mediensystemen, dem selbständigen Entwurf von unterschiedlichen Präsentationsformen sowie den Besonderheiten der Rhetorik in diesen Tätigkeitsbereichen. Beispielsweise können **Informatik-Pädagogen/Pädagoginnen** ebenfalls selbständig in der Mitarbeiter-

und Mitarbeiterinnen-Kundenschulung tätig werden. Um neue Informations- und Kommunikationstechnologien in der betrieblichen Praxis zu Problemlösungen kompetent einsetzen zu können, ist es erforderlich, Techniken des Problemlösen sowie Techniken der Umsetzung der Lösungen in algorithmische und schließlich formale Strukturen zu beherrschen. Diese Fähigkeiten müssen jedoch gekoppelt sein mit einer Kompetenz zur kritischen Analyse der sich ergebenden Wirkungen in Arbeitswelt und Gesellschaft.

Curriculares Strukturprinzip: Integration

Handlungskompetenz bedeutet neben dem Erwerb der fachlichen wie auch sozialen Voraussetzungen des Handelns den Erwerb der Handlungsfähigkeit selbst. Wenn

es um aktive Aneignungsprozesse von fachlicher, pädagogisch-didaktischer und sozialer Kompetenz geht, ist eine Trennung von Theorie und Praxis, von Lernen und Erfahrung ebenso aufgehoben wie die Fähigkeit zu Handeln mit reflektierter Handlungsbereitschaft verschmilzt. Für das Curriculum **Informatik-Pädagoge/Pädagogin** ergibt sich damit explizit ein Strukturierungsanspruch der curricularen Integration.

Zunächst geht es um die fachliche Integration, die Vermittlung von differierenden spezifischen fachlichen Kompetenzen der so verschiedenen Fächer wie „Kommunikationstechnologie“, „Software-Engineering“, „Organisationslehre“, „Berufspädagogik“, „Didaktik der Wirtschaftsinformatik“. Das Curriculum **Informatik-Pädagoge/Pädagogin** zielt hier eindeutig auf den Generalisten, die Generalistin. So ist zunächst versucht, die Gefahr

Curriculare Integration im Lernbereich Datenverarbeitung (vgl. Abschlußbericht des Modellversuchs)

Lernbereich Datenverarbeitung

Praktische Informatik		Angewandte Informatik
Programmierung	Systembez. Datenverarb.	
Einführung in die Datenverarbeitung		
Software Engineering PASCAL	Betriebssysteme	Textverarbeitung integr. Software-Paket:
Software-Entwicklungs-Training PASCAL		
COBOL	Datenbanksysteme	Tabellenkalkulation, Geschäftsgraphik, Datenbanksystem
Software Tools		betriebswirtschaftliche Fallstudien: Lohn und Gehalt und Finanzbuchhaltung
Software-Entwicklungs-Training COBOL		
C	Datenfernübertragung und Lokale Netze	Programmiersprachliche Übungen zu C

einer fachlichen Partikularisierung, die Einsichten in Gesamtzusammenhänge verhindert, durch eine entsprechende horizontale und vertikale curriculare Strukturierung aufzufangen. Die verschiedenen Fächer sind im Curriculum horizontal in drei verschiedenen Lernbereichen (Datenverarbeitung, Betriebswirtschaft, Berufspädagogik / Erwachsenenbildung) zusammengefaßt, die eine aufgabenbezogene Integration ermöglichen. Durch eine Konzentration auf Anwendungssituationen werden betriebswirtschaftliche, technische Kenntnisse der Informatik sowie wirtschaftliche, aber auch soziale und gesellschaftliche Aspekte miteinander verzahnt vermittelt.

Die vertikale Gliederung unterstützt diese aufgabenbezogene Integration. In der Einführungsphase wird eine breite Orientierungsgrundlage vermittelt (ca. 340 Std.). In der Aufbauphase (ca. 1560 Std.) hingegen stehen sehr deutlich Datenverarbeitungsanwendungen in sehr enger Anlehnung an die Inhalte aller Lernbereiche z. B. in Form programmiersprachlicher Übungen, Anwendung von Programmen und betriebswirtschaftlichen Fallstudien, eingeschlossen fachdidaktische Aufbereitung sowie auch die Erprobung von Lernsequenzen im Mittelpunkt des Lehrgangs. Hier werden Informationen über Anfangssituationen und Zielsetzungen vermittelt, zugleich auch Fachwissen und Problemlösungsstrategien, die Umsetzungen in zielorientierte Handlung ermöglichen. Die Abschlußphase konzentriert diese verschiedenen Lernerfahrungen noch einmal in einem EDV-Projekt, das in Kooperation mit einem Softwarehaus organisiert wird. Die curriculare Organisation folgt hier den Prinzipien einer zunehmenden Verdichtung, Komplexität und Praxisnähe.

Die *Integration von Theorie und Praxis* ist ein weiteres wichtiges Referenzmoment des Curriculums. Es sind Lernkonzepte erforderlich, in denen die Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen im Zusammenhang der Anwen-

dung und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in besonderer Weise sichergestellt ist. Der formulierte ganzheitliche Anspruch handlungsorientierter Lernstruktur gilt hier ebenfalls. Hinzu kommt ein zielgruppenspezifisches Moment, das hinreichend empirisch belegt scheint, nämlich daß dauerhafte Beschäftigungsaussichten für Lehrerinnen und Lehrer in der Wirtschaft nur bestehen, wenn spezifische betriebsbezogene Zusatzqualifikationen praxisorientiert erworben wurden. Das Curriculum realisiert diesen Anspruch zunächst, indem es typische Anwendungsbeispiele in den Mittelpunkt der Weiterbildungsmaßnahme stellt: Beispiele, die möglichst repräsentativ für die verschiedenen Aspekte und Anwendungssektoren stehen. Für alle beteiligten Fächer ist damit zum einen ein einheitlicher Rahmen vorgegeben, zugleich aber auch ein hohes Motivationspotential für die Beschäftigung mit zum Teil sehr abstrakten und unzusammenhängend erscheinenden Inhalten. In umfassenden Übungsphasen am Rechner werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Bewältigung komplexer Fehler- und Problemsituatiosn konfrontiert.

Das Curriculum **Informatik-Pädagoge / Pädagogin** sieht verschiedene Praxisphasen vor: Ein mehrwöchiges Betriebspрактиkum hat neben der Vertiefung des Anwenderbezuges besonders die Funktion, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern differenzierte Einblicke in betriebliche Zusammenhänge und die Nutzung von DV-Systemen als auch in die sich damit abzeichnenden Probleme zu ermöglichen. Als Praktikumsbetriebe erwiesen sich besonders Software-Häuser, DV-Hersteller und DV-Abteilungen von mittleren und größeren Unternehmen als sinnvoll. Problemlösungsverfahren und Programme werden unter Anleitung z. T. von Mitarbeitern von Software-Häusern entwickelt, überprüft und evaluiert. In den Lehrgang ist zudem ein pädagogisches Praktikum integriert. Während die-

ser Praktikumssequenzen besteht insbesondere die Gelegenheit, eigene Konzeptionen und Durchführungen von DV-bezogenen Lehr- und Lernorganisationen zu erproben.

Im Hinblick auf die spätere Tätigkeit von **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen** erscheint die *Integration von fachlichen und pädagogisch-didaktischen Inhalten* besonders wichtig, besteht doch ein wesentlicher Teil ihrer Handlungskompetenz darin, DV-Inhalte didaktisch aufbereitet bedarfsoorientiert zu vermitteln. Die Lehrgangskonzeption **Informatik-Pädagoge** stellt diese Zusammenhänge zunächst dadurch sicher, daß sie über die drei Lernfelder durch die beschriebene Aufgabenintegrität alle drei Bereiche problemorientiert aufeinander bezieht. Daneben stehen zwei weitere Integrationsfaktoren wie das des pädagogischen Praktikums und der Didaktischen Studie, die zusammen den integrierten Verwertungszusammenhang von Datenverarbeitung, Betriebswirtschaft und Pädagogik/Didaktik, von dem das Modell **Informatik-Pädagoge** ausgeht, repräsentieren.

Angesichts der sehr heterogenen Eingangsqualifikationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer besteht für die curriculare Konstruktion in besonderer Weise das Problem der *Integration differenzierender fachlicher Kompetenzen und Lernerfahrungen*. Die curriculare Konzeption berücksichtigt dies insofern, als sie neben prinzipiell teilnehmerorientierter Lernorganisation mit offenen projektorientierten Lernsituationen eine prozeßbegleitende curriculare Evaluation mit dem Ziel institutionalisiert, Lernende und Lehrende von vornherein in die Diskussion um den curricularen Innovationsprozeß einzubeziehen. Diese setzte mit Beginn des Lehrgangs **Informatik-Pädagoge / Pädagogin** ein und sicherte während des gesamten Ablaufs einen kontinuierlichen Kommunikations- und Kooperationsprozeß zwischen allen Betroffenen und Beteiligten.⁴⁾

AUS MODELLVERSUCHEN

Curriculare Evaluation – Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Zur Erfassung der Einstellungen und Bewertungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, ihrer subjektiven Einschätzungen der Bedeutung der Inhalte, Gestaltung und Organisation der Maßnahme sowie ihre allgemeinen und spezifischen Erwartungen an den Lehrgang wurde während des Modellversuchs an allen Lehrgangsorten eine Eingangs- beziehungsweise Abschlußbefragung durchgeführt. Die Ergebnisse der Befragungen bezüglich der curricularen Evaluation werden hier zusammengefaßt dargestellt.

Als wesentliches Element der handlungsorientierten Lernstruktur galt die Durchführung einer interdisziplinär und integrativ gestalteten Ausbildung. Im Lehrbereich *betriebswirtschaftliche Grundlagen*, in welchem die Fähigkeit zur Darstellung ökonomischer Zusammenhänge ein unerlässliches Lernziel darstellte, konnte festgestellt werden, daß den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die berufspraktische Bedeutung dieses Lehrgangselements nicht immer unmittelbar einsichtig war. Im Bereich *Datenverarbeitung* wurde schon während des laufenden Lehrgangs deutlich, daß das ursprüngliche Curriculum nicht weit genug differenziert war, um eine durchgehende Unterrichtspraxis anzuleiten. Mit der curricularen Evaluation ist angestrebt, Lehrgangsinhalte stärker zu spezifizieren und zu systematisieren, um eine effektivere Verzahnung der Inhalte von Betriebswirtschaftslehre und Datenverarbeitung gewährleisten zu können, was auch hier am ehesten durch einen projektorientierten Unterricht mit entsprechenden Unterrichtsunterlagen und organisatorischen Voraussetzungen zu initiieren wäre. Auch im Lernbereich *Berufspädagogik / Erwachsenenbildung* wurden die curricularen Richtlinien beibehalten, jedoch ließen die hier gemachten Erfahrun-

gen es ebenfalls als sinnvoll erscheinen, die Auswahl und Abfolge der Inhalte zu revidieren, sie stärker zu systematisieren, um das Lernen in Zusammenhängen zu fördern. Gegenüber dem ursprünglichen Curriculum wurden hier bereits die Besonderheiten einer berufspädagogischen Perspektive stärker betont, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die berufliche Identität von Angestellten näherzubringen, was jedoch nicht immer auf eine umfassende Akzeptanz stieß. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gingen vielfach mehr von der Annahme aus, daß ihre pädagogisch-didaktische Qualifikation, im Vergleich mit den Kenntnissen und Fähigkeiten im Bereich Datenverarbeitung, in ihrem Qualifikationsprofil nur von untergeordneter Bedeutung hinsichtlich beruflichen Vermittlungschancen sein würde.

Die Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergab unter anderem, daß das Interesse der Population an den inhaltlichen Themenschwerpunkten zu Beginn wie am Ende der Maßnahme sehr stark auf die Bereiche Datenverarbeitung und Datenverarbeitung/-anwendung, vor allem auf die Programmiersprachen PASCAL, COBOL und ASSEMBLER, auf Betriebssysteme sowie Datenbanksysteme, das Softwareentwicklungs-training und programmiersprachliche Übungen konzentriert war. Ebenso großes Interesse bestand aber auch an dem Bereich Berufspädagogik / Erwachsenenbildung, hier vor allem an dem Erlernen von Arbeitstechniken / Methoden und dem Planen von Seminaren. Das schon zu Lehrgangsbeginn geringere Interesse am Lernbereich betriebswirtschaftliche Grundlagen reduzierte sich noch im Laufe des Lehrgangs, stärkeres Interesse äußerte hier etwa die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lediglich an dem Fach Organisationslehre.

Das abschließende sechswöchige betriebliche Praktikum wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, mit der Einschränkung, daß

es zu kurz bemessen gewesen sei, recht positiv bewertet. Der Träger konnte allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern adäquate Praktikumsplätze mit unterschiedlichsten Aufgabengebieten vermitteln, in denen sie ihre im Lehrgang erworbene fachlichen Qualifikationen verwenden konnten. Fachdefizite wurden vor allem im Bereich Datenverarbeitung erlebt. Fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten jedoch während ihres Praktikums Qualifikationsbedarf im Zusammenhang mit der Datenverarbeitung erkennen und ihre pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten hilfreich integrieren.

Betriebliche Antizipation

Über den beruflichen Verbleib der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Modellversuchs aus den Lehrgangsorten Hamburg, Dortmund und München liegen folgende Informationen vor: Bis Mitte Februar 1989 konnten 38 der 46 Absolventinnen und Absolventen ein ihnen adäquates Arbeitsverhältnis aufnehmen, was einer Vermittlungsquote bis dato von bisher 83% entspricht. Nach Tätigkeitsfeldern aufgeschlüsselt ergab die Analyse des Berufsverbleibs, daß 45% der Vermittelten im Berufsfeld Softwareentwicklung / DV-Organisation tätig wurden, 21% eine Dozentenbeziehungsweise Dozentinentätigkeit bei Trägern der beruflichen Weiterbildung aufgenommen hatten, 16% erhielten bei Software-Häusern und DV-Herstellern einen Arbeitsplatz im Bereich Kundenschulung. Weitere 13% verblieben in der innerbetrieblichen Mitarbeiterfortbildung, ein Absolvent bekam eine Redakteursstelle beim Rundfunk und einer wurde in der Unternehmensberatung tätig.

Nach etwa einem halben Jahr führte der Träger der Weiterbildungsmaßnahme eine *Verbleibsstudie* auf der Basis einer schriftlichen Befragung durch, die alle bisher abgeschlossenen Lehrgänge für *Informatik-Pädagogen / Pädagogin-*

nen in Hamburg, Dortmund, München, Kassel und Marburg umfaßte. Von den betroffenen 120 Teilnehmerinnen und Teilnehmern sandten 41 den Fragebogen ausgefüllt zurück (34 %), hiervon etwa ein Drittel Frauen. Von diesen **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen** konnten über 63 % innerhalb des ersten Monats nach Ende der Weiterbildung eine berufliche Tätigkeit aufnehmen. 22 % der Befragten fanden den beruflichen Einstieg nach einer Arbeitslosenphase von 1–3 Monaten, 3 % nach 3–6 Monaten, 2,4 % nach 6–9 Monaten. Einige wenige **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen** waren zum Zeitpunkt der Befragung noch ohne Beschäftigung.

Für 28 % der **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen** erfolgte durch das in den Lehrgang integrierte sechswöchige betriebliche Praktikum der unmittelbare Anschluß an die Berufstätigkeit durch die direkte Übernahme vom Praktikumsbetrieb. Innerhalb der ausgeübten Berufe liegt ein deutlicher Schwerpunkt bei den Tätigkeitsbereichen Programmierung und DV-Organisation beziehungsweise Softwareentwicklung und Systemanalyse, mit denen 56 % der **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen** befaßt sind. Dozententätigkeiten wie innerbetriebliche Mitarbeiterfortbildung oder Fortbildung bei Trägern der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden von 18 % der Absolventen / Absolventinnen ausgeübt, Kundenschulung bei Softwarehäusern / DV-Herstellern von einigen wenigen **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen**. Diese ausgeübten Berufe entsprechen weitgehend den Berufswünschen, die die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Abschluß des Modellversuchs äußerten.

Der überwiegende Teil der **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen** gab an, daß nach ihrer Einschätzung die in der Weiterbildungsmaßnahme erworbenen fachlichen Qualifikationen ausschlaggebend zum Erhalt des Arbeitsplatzes beigetragen haben. Weiterhin, zu jeweils etwa 35 %, war für die Arbeit-

geber der Studienabschluß, die vorherige Berufserfahrung sowie der bereits bestehende Kontakt zu den potentiellen Arbeitnehmern relevant. Von den Befragten erhielt die Mehrheit (77 %) einen unbefristeten Arbeitsvertrag in Vollzeitbeschäftigung. Die Sicherheit des Arbeitsplatzes schätzen 33 % als sehr groß und 41 % als groß ein; hier scheint eine allgemeine Zufriedenheit vorzuherrschen, von denen lediglich die befristeten und Honorararbeiten ausgenommen sind.

30 % der **Informatik-Pädagogen / Pädagoginnen** sagten aus, daß sie sich aufgrund ihrer jetzigen Erfahrungen in der gleichen Situation auf jeden Fall wieder für diese Weiterbildungsmaßnahme entscheiden würden, die Hälfte der Befragten äußerte sich indifferenter mit „vielleicht“. Positive Kritik erfuhr der Lehrgang im Rückblick auf die befriedigende Beschäftigungssituation besonders durch die Meinung der ehemaligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, daß sie an der Gestaltung des Lehrgangs unmittelbar beteiligt waren (35 %), woraus sich ersehen läßt, daß das implizierte handlungsorientierte curriculare Konzept nach Meinung von über einem Drittel der Befragten seine Einlösung fand. Einschränkende Aussagen beziehen sich hingegen auf die Organisation des Lehrgangs sowie die reale curriculare Organisation mit ihrer nicht durchgehend transparenten übergreifenden Struktur und die Qualifikation der Dozentinnen und Dozenten.

lungskompetenz zu vermitteln, bezogen auf ihre individuellen beruflichen Perspektiven als sehr sinnvoll erachteten. Der Weiterbildungsträger hat hieraus insofern Konsequenzen gezogen, als er diese Lehrgänge inzwischen weiter anbietet in Bielefeld, Dortmund (in Kooperation mit der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Informatik), Hamburg, Kassel, München, Münster (in Kooperation mit der Siemens-Schule für Kommunikations- und Datentechnik).

Anmerkungen

¹⁾ Die Projektleitung hatte Uwe Ploch, DAA, Hamburg. An der Entwicklung des Curriculums arbeiteten zeitweise Marianne Horstkemper-Tillmann, Lehrbeauftragte; Angelika Schwabel, Fachbereich Informatik und Willy Brand, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, mit.

²⁾ In den Betrieben erhält zum Beispiel die qualifizierte Kundenberatung und -betreuung als auch -schulung mit darin enthaltenen pädagogisch-didaktischen Orientierungen mehr und mehr wachsendes Gewicht. Auch im Rahmen von Marketingaktivitäten spielt diese zunehmend eine Rolle. Eine im Zusammenhang mit dem Modellversuch Informatik-Pädagoge / Pädagogin durchgeführte Trenderhebung von Stellenangeboten im EDV-Bereich (I/85–XI/86) in vier überregionalen Tageszeitungen ergab immerhin für diesen Zeitraum eine deutliche Anzahl von Stellenausschreibungen (ca. 250), die eine pädagogische Tätigkeit verbunden mit EDV- und betriebswirtschaftlichen Qualifikationen nachfragten.

³⁾ Vgl. z. B.: Kern, H.; Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung?, München 1984, sowie Baethge, M.; Oberbeck, H.: Zukunft der Angestellten – Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung, Frankfurt 1986.

⁴⁾ Zum Evaluationskonzept vgl. Nicol, A.; Oberliesen, R.: Informatik-Pädagoge/in – Generalist/in mit Spezialkenntnissen. In: Erziehungswissenschaften und Beruf, 1989, Heft 2, S. 148–162.

Zusammenfassung

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß das Qualifikationsprofil **Informatik-Pädagoge** insbesondere in den Betrieben offensichtlich auf eine hinreichende Akzeptanz gestoßen ist. Dies bestätigen auch die Aussagen der Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildungsmaßnahmen, die insgesamt den Lehrgang mit seinem Anspruch über ein integriertes Curriculum eine umfassende Hand-

§ 36 BBiG, § 14 der Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschlußprüfungen

Der bei einer Industrie- und Handelskammer eingerichtete Prüfungsausschuß für die Abschlußprüfung in einem anerkannten Ausbildungsberuf kann nicht verlangen, daß ihm überregional erstellte Prüfungsaufgaben vor der Prüfung zur Einsichtnahme und zur Beschußfassung vorgelegt werden.

OVG NW, Urteil vom 1. 9. 1989 — 15 A 2584/86 — (rechtskräftig);
I. Instanz: VG Münster — I K 2059/85 —

Zum Sachverhalt: Die Beteiligten streiten über die Kompetenzen der Organe einer Industrie- und Handelskammer im Bereich der beruflichen Bildung. Entsprechend der überwiegenden bundesweiten Handhabung läßt der beklagte Geschäftsführer der Kammer die Prüfungsaufgaben für die Abschlußprüfung in den Ausbildungsberufen jeweils von überregionalen Instituten ausarbeiten. Demgegenüber vertritt der klagende Prüfungsausschuß die Auffassung, er sei im Kammerbereich umfassend zuständig für die Abnahme der Abschlußprüfung. Die Aufforderung des Klägers, ihm vor der Prüfung die Aufgabentexte zur Einsichtnahme und Beschußfassung vorzulegen, lehnte der Beklagte ab. Das Verwaltungsgericht gab der Feststellungsklage des Prüfungsausschusses statt; die Berufung des Beklagten hiergegen hatte Erfolg.

Aus den Gründen: Die Klage ist nur in geringem Umfang begründet.

Zugunsten des Klägers ist festzustellen, daß die Bescheide vom ... rechtswidrig waren. Denn der Beklagte hatte die Ablehnung der Anträge — wie die Rechtsmittelbelehrung zeigt — in die Gestalt von Verwaltungsakten gekleidet, die die Rechtsfolge einer möglichen Bestandskraft in Anspruch nahmen. Dafür ist beim Streit zwischen Organen um Kompetenzen im innerorganisatorischen Bereich schon mangels einer unmittelbaren Rechtswirkung nach außen (vgl. § 35 Verwaltungsverfahrensgesetz) kein Raum.

Weitergehende Feststellungen kann der Kläger nicht beanspru-

chen, denn eine Befugnis zur Einsichtnahme in überregional erstellte Prüfungsaufgaben und zur Beschußfassung darüber steht ihm nach geltendem Recht nicht zu. Weder das Berufsbildungsgesetz noch die Prüfungsordnung der vom Beklagten vertretenen Industrie- und Handelskammer enthalten eine entsprechende, im innerorganisatorischen Bereich unverzichtbare Kompetenzzuweisung.

Das Berufsbildungsgesetz institutionalisiert zwar im Vierten Abschnitt die Prüfungsausschüsse, regelt aber — mit einer hier nicht interessierenden Ausnahme in § 39 Abs. 2 Satz 2 BBiG — nicht deren Kompetenzen. Das gilt auch für § 36 Satz 1 BBiG. Danach errichtet die zuständige Stelle für die Abnahme der Abschlußprüfung Prüfungsausschüsse. Die neutrale Bezeichnung „Abnahme“ besagt lediglich, daß, nicht jedoch in welchem Umfang die Prüfungsausschüsse tätig werden sollen. Ein Unterschied zu dem an anderer Stelle verwandten Begriff „durchzuführen“ (vgl. § 34 Abs. 1 Satz 1 BBiG) ist nicht zu erkennen. Die Fassung des § 36 BBiG stützt daher weder die vom Beklagten vertretene Auffassung, bereits das Berufsbildungsgesetz beschränke die Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse auf die Prüfungsabschnitte „Bewerten der Prüfungsleistung und Feststellung des Prüfungsergebnisses“ und schon deshalb sei deren Mitwirkung an den Prüfungsaufgaben ausgeschlossen (vgl. Knopp / Kraegeloh, Berufsbildungsgesetz, Komm., 2. Aufl. 1982, Erl. 3 zu § 36; Hurlebaus, Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1984, 44 ff.; Herkert, Berufsbildungsgesetz, Komm., Stand März 1989, Rdn. 9

und 10 zu § 36 —), noch die Annahme des Klägers, der Prüfungsausschuß sei als allein zur Abnahme der Prüfung berufenes Gremium für alle die Abschlußprüfung betreffenden Fragen zuständig (vgl. Walter / Hausmann, Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1984, 40, 43; Düring / Wohlgemuth, DB 1986, Beil. 28, S. 10; Hamb. OVG, Urteil vom 22. 12. 1977 — Bf II 93/76 —, Hamb. JVBl. 1978, 37). Der zuletzt genannten Auslegung stünde im übrigen die Systematik des Berufsbildungsgesetzes entgegen.

Das Prüfungswesen in den anerkannten Ausbildungsberufen gehört zu den Selbstverwaltungsangelegenheiten der Industrie- und Handelskammer (vgl. § 1 Abs. 2 IHKG). Demgemäß führt sie die Prüfungen als eigene Angelegenheit aus (vgl. BVerwG, Urt. vom 20. 7. 1984 — 7 C 28.83 —, BVerwGE 70, 4, 7 = DVBl. 1985, 57, 58), hat dabei aber die bindenden Vorgaben des Vierten Abschnitts des Berufsbildungsgesetzes zu beachten. Danach ist ihr die Verpflichtung auferlegt, einen Prüfungsausschuß zu errichten und diesen am Prüfungsverfahren zu beteiligen. Ferner hat sie die Zusammensetzung und die Berufung des Ausschusses sowie Fragen des Vorsitzes, der Beschußfähigkeit und der Abstimmung in Übereinstimmung mit §§ 37 und 38 BBiG zu regeln und muß dem Ausschuß gemäß § 39 Abs. 2 Satz 2 BBiG die abschließende Entscheidung über die Prüfungszulassung einräumen. Über diese Mindestregelung hinaus überläßt jedoch das Berufsbildungsgesetz die Ausgestaltung des Einsatzes des Prüfungsausschusses und damit auch die Abgrenzung seiner Kompetenzen der Regelung durch die Industrie- und Handelskammer in der Prüfungsordnung.

Die weitreichende Gestaltungsmächtigung zugunsten der Industrie- und Handelskammer kommt etwa darin zum Ausdruck, daß ihr sogar die Festlegung der Bewertungsmaßstäbe in der Prüfungsordnung übertragen ist (vgl. § 41 Satz 2 BBiG).

Vor diesem Hintergrund kann dem Hamburgischen Oberverwaltungsgericht (Hamburg: JVBl. 1978, 37) auch nicht darin gefolgt werden, daß die Prüfungsausschüsse die einzigen im Prüfungswesen zu bildenden Institutionen seien. Denn die Industrie- und Handelskammer kann, soweit sie nicht dem Prüfungsausschuß Funktionen zuweist, Aufgaben des Prüfungswesens auch durch ihren Hauptgeschäftsführer erfüllen lassen.

Aufgrund der Ermächtigung hat der Berufsbildungsausschuß der vom Beklagten vertretenen Industrie- und Handelskammer die „Prüfungsordnung für die Durchführung von Abschlußprüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen“ (PrO) beschlossen. Diesem Ausschuß obliegt es als mit umfassender Regelungskompetenz ausgestattetem Organ der Kammer (vgl. BVerfG, Beschluß vom 14. 5. 1986 — 2 BvL 19/84 —, BVerfGE 72, 278, 291f.; Düring/Wohlgemuth, a. a. O., S. 3ff.) nach § 58 Abs. 2 BBiG, die aufgrund des Berufsbildungsgesetzes von der Kammer zu erlassenden Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsbildung zu beschließen. Dazu zählen auch die Prüfungsordnungen (vgl. Knopp/Kraegeloh, a. a. O., Erl. 2 zu § 58).

Die hier maßgebliche Vorschrift der Prüfungsordnung lautet — in Übereinstimmung mit der Musterprüfungsordnung des Bundesausschusses für Berufsbildung (abgedruckt bei Knopp/Kraegeloh, a. a. O., Anh. III, Nr. 2, Anl. 1a) — wie folgt:

§ 14 Prüfungsaufgaben

- (1) Der Prüfungsausschuß beschließt auf der Grundlage der Ausbildungsordnung die Prüfungsaufgaben.
- (2) Der Prüfungsausschuß ist gehalten, überregional erstellte Prüfungsaufgaben zu übernehmen, so weit diese von Gremien erstellt oder ausgewählt worden sind, die im Einvernehmen mit der beteiligten Stelle entsprechend § 37 Abs. 2 BBiG zusammengesetzt worden sind.

Danach kann nur in den Fällen, in denen der Prüfungsausschuß selbst die Prüfungsaufgaben formuliert und „beschließt“, dem Anliegen des Klägers Rechnung getragen werden; denn die Beschlußfassung erfordert, wenn sie sinnvoll sein soll, die Möglichkeit einer vorhergehenden umfassenden Beschäftigung des Ausschusses mit dem Prüfungsstoff. Die — im vorliegenden Falle allein streitige — Behandlung überregional erstellter oder ausgewählter Prüfungsaufgaben ist dagegen ausdrücklich (nur) in § 14 Abs. 2 PrO geregelt, der eine Beschlußfassung durch den Prüfungsausschuß nicht vorsieht. Damit entfällt auch das daran anknüpfende, die Beschlußfassung vorbereitende Einsichtsrecht.

Die strikte Bindung des Prüfungsausschusses an überregional erstellte oder ausgewählte Aufgaben kommt in den Formulierungen „ist gehalten“ und „übernehmen“ zum Ausdruck. Beide Wendungen verdeutlichen, daß dem Prüfungsausschuß kein eigener Spielraum für die Entscheidung verbleibt, inwieweit die von der Prüfungsordnung intendierte Rechtsfolge, die Abnahme der Abschlußprüfung auf der Grundlage überregional erstellter Prüfungsaufgaben, eintreten soll. Das Wort „gehalten“ bedeutet in diesem Zusammenhang dasselbe wie „verpflichtet“ (ebenso Hurlebaus, a. a. O., S. 46; a. A. [„Soll-Vorschrift“] Eule, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1982, 1, 4, und Walter/Hausmann, a. a. O., S. 41). Es handelt sich um die Partizipialform des heute nur noch wenig geläufigen Tätigkeitswortes „halten“ im Sinne von „zu etwas anhalten“. Allgemein wird es in der Verbindung „zu etwas gehalten sein“ gleichgesetzt mit den Formulierungen „auferlegt bekommen haben; verpflichtet, gebunden oder verbunden sein“ (vgl. Duden, Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, Band 3, 1977; Grimm, Deutsches Wörterbuch, Nachdr. 1984, Band 5, S. 2319). Das Wort „übernehmen“ verstärkt — gerade im Vergleich zu der in § 14 Abs. 1 PrO verwandten Wendung „beschließt“ — die beabsichtigte

Bindung des Prüfungsausschusses. Bei einer Verpflichtung zur Übernahme von Prüfungsaufgaben bleibt kein Raum für die Untersuchung, ob etwa ein atypischer Fall vorliegt, der abweichende Rechtsfolgen rechtfertigen könnte. Hätte der Berufsbildungsausschuß mit § 14 Abs. 2 PrO lediglich eine Richtlinie für typische Fälle geben wollen, von der „aus wichtigen Gründen“ zur Fehlerkorrektur oder zum Ausgleich regionaler Besonderheiten abgewichen werden dürfte, so hätte er auf Formulierungen wie „soll“ oder „in der Regel“ zurückgreifen müssen, die in der Rechtssprache seit jeher für eine differenzierte Gebundenheit der Rechtsanwendung stehen (vgl. Wolff/Bachof, Verwaltungsrecht I, 9. Auflage 1974, § 31 IIb). Im übrigen bedarf es zur Fehlerkorrektur keines Einsichtsrechts; denn der Prüfungsausschuß kann von ihm für fehlerhaft erachtete Aufgaben im Rahmen der allein ihm obliegenden Bewertung der Prüfungsleistungen berücksichtigen und ausgleichen.

Angesichts des eindeutigen Wortlauts des § 14 Abs. 2 PrO können Zweckmäßigkeitswägungen (vgl. Düring/Wohlgemuth, a.a.O., S. 11: Beachtung regionaler Besonderheiten, Beseitigung möglicher Anfechtungsgründe im Vorfeld der Prüfung; vgl. ferner Berufsbildungspolitischer Ausschuß des DGB, Thesen zur Arbeit der Aufgabenerstellungsausschüsse, Gewerkschaftliche Bildungspolitik 1984, 44), entsprechende Befugnisse des Prüfungsausschusses nicht begründen (vgl. BVerwG, a. a. O., [DVBl. 1985, S. 58]).

Die von der Prüfungsordnung in Übereinstimmung mit dem Berufsbildungsgesetz versagte Kompetenz läßt sich auch nicht aus sonstigen Rechtsvorschriften herleiten.

Es gibt insbesondere keinen allgemein anerkannten Grundsatz des Prüfungsrechts, nach dem ein Prüfungsausschuß neben der Leistungsbewertung auch die Aufgabenerstellung durchführen muß. Vielmehr ist das Prüfungswesen

geprägt durch eine Vielzahl nebeneinander bestehender Prüfungssysteme, die sowohl eine eingeschränkte wie eine umfassende Mitwirkung des Prüfungsausschusses kennen. Im schriftlichen Prüfungsverfahren überwiegen jedoch die Fallgestaltungen, in denen die Erarbeitung der Prüfungsfragen und die Bewertung der Lösung — wie hier — durch verschiedene Personen erfolgt.

Auch der Grundsatz der Chancengleichheit im Prüfungswesen gebietet eine Einsichtnahme und eine Beschußfassung durch den Prüfungsausschuß nicht. Es dient vielmehr in besonderem Maße der Chancengleichheit, wenn die Aufgaben und damit der Schwierigkeitsgrad der Prüfungsanforderungen für alle Prüflinge möglichst gleich sind. Denn die Abschlußprüfung ist nach dem System des Berufsbildungsgesetzes überregional ausgestaltet. Nach § 35 BBiG ist ihr die jeweilige Ausbildungsordnung zugrunde zu legen. Diese wiederum wird nach § 25 BBiG bundesweit erlassen. Dem liegt die Zielsetzung zugrunde, den Auszubildenden eine möglichst breite Berufsausbildung zu ermöglichen und ihnen zur Förderung ihrer beruflichen Mobilität eine Qualifikation unabhängig von den Bedürfnissen des Einzelbetriebes zu vermitteln (vgl. Walter/Hausmann, a. a. O., S. 42). Der Chancengleichheit der Prüflinge dient die Bindung des Prüfungsausschusses an überörtlich gestellte Prüfungsaufgaben im übrigen auch unter dem Gesichtspunkt der Geheimhaltung der Aufgaben vor der Prüfung. Es liegt — auch bei Würdigung der Verschwiegenheitspflicht der Ausschußmitglieder gemäß § 6 PrO — auf der Hand, daß der Prüfungsstoff bei der ausschließlichen Beauftragung eines überörtlichen Gremiums besser gegen eine vorzeitige Bekanntgabe geschützt werden kann, als dies bei der Einsichtnahme durch eine Vielzahl örtlicher Prüfungsausschüsse möglich wäre.

Der folgende Beitrag von Magdalena Joos ist im Rahmen eines Praktikums entstanden, das die Autorin als Studentin der Verwaltungswissenschaften im BIBB abgeleistet hat und während dessen sie zeitweise im Forschungsprojekt „Berufsbildungssituation ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik“ tätig war. Im Zuge der Bearbeitung des Projekts sollte vor allem die Frage geklärt werden, warum sich die Berufsbildungsbeteiligung der hier lebenden Ausländer trotz insgesamt besserer Lernvoraussetzungen über einen Zeitraum von zehn Jahren nur wenig erhöht hat. Bezogen auf die Berufsausbildung wurde die Hypothese aufgestellt, daß die früher ermittelten Einflußfaktoren — Einreisealter, Deutschkenntnisse, Schulabschlüsse — langsam an Gewicht verlieren. Welche anderen Faktoren treten an ihre Stelle? Ein solcher Faktor sind die Kontakte.

Allerdings sind Kontakte zwischen Ausländern und Deutschen gleichermaßen Indikatoren wie Determinanten der Integration. Es schien daher geraten, vorhandenes Erhebungsmaterial aus diesem Bereich und dem der Vorurteile auszuwerten.

Interaktionen und Ressentiments bestimmen sich wesentlich aus der ökonomischen Situation. Deshalb lag es nahe, das Material aus zwei Bundesländern mit deutlich unterschiedlicher wirtschaftlicher Lage zu vergleichen. Die günstigen Bedingungen in Baden-Württemberg kontrastieren für Analysezwecke ausreichend mit den in Nordrhein-Westfalen.

Die Darstellung mag auf den ersten Blick etwas zugespitzt und eingeschränkt erscheinen. Der Nutzen der Fragestellung liegt in einer gewissen Verallgemeinerungsfähigkeit der Aussagen. Die Ergebnisse finden Verwendung in der weiteren Projektarbeit.

(Die Redaktion)

Ressentiments gegen Ausländer — Ergebnisse einer Befragung Jugendlicher in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojektes zur Berufsbildungssituation ausländischer Jugendlicher wurde unter anderem auch der Frage der Ausländerfeindlichkeit unter Jugendlichen nachgegangen. Auf der Basis einer 1985 durchgeföhrten repräsentativen Mehrthemen-Befragung der 14- bis 29jährigen Jugendlichen in der Bundesrepublik einschließlich Berlin (West) wurden die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Ausländern untersucht. Die Studie war als Ländervergleich zwischen Baden-Württemberg (BW) und Nordrhein-Westfalen (NRW) angelegt, um mögliche Unterschiede in den Einstellungen, die sich auf Faktoren wie Arbeitslosigkeit, beruflicher Status und Gemeindegröße zurückführen lassen, zu ermitteln.

Ausgangspunkt der Überlegungen bildete die Frage, ob zwischen Arbeitslosigkeit und Ausländerfeindlichkeit ein statistischer Zusammenhang nachgewiesen werden könne. Dabei wurde insbesondere die Frage untersucht, ob unter den arbeitslosen Jugendlichen in NRW eine häufigere ablehnende Haltung festgestellt werden könnte als in BW, da in NRW die Arbeitslosenquote in NW mit 10,6 % doppelt so hoch ausfällt wie in BW (5,1%).

Des weiteren wurde untersucht, ob Facharbeiter gegenüber Ausländern relativ ablehnend eingestellt seien. Da in Baden-Württemberg 21 % der Befragten Facharbeiter sind (gegenüber 10 % in Nordrhein-Westfalen), müßten hier — so die Annahme — die negativen Aussagen gegenüber ausländischen Mitbewohnern höher liegen als in Nordrhein-Westfalen.

Außerdem wurde die Frage geprüft, ob sich zwischen der Wohnortgröße und der Einstellung gegenüber Ausländern ein statistischer Zusammenhang nachweisen lasse. Dieser Fragestellung liegt die Annahme zugrunde, daß sich der spezifische Lebensraum — neben zahlreichen anderen Faktoren — prägend auf bestimmte Lebenshaltungen auswirken könne; insbesondere in Großstädten — so die Annahme — sei die Möglichkeit zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Ausländern eher gegeben, weil sich häufigere Gelegenheit zum Kontakt mit Ausländern ergäbe. Da in BW der größte Teil der Jugendlichen in mittelgroßen und kleinen Gemeinden und demgegenüber in NRW jeder zweite Jugendliche in Kernstädten mit über 500 000 Einwohnern lebt, müsse die ablehnende Haltung in BW stärker als in NRW ausgeprägt sein.

Ergebnisse

Wie die Untersuchungsergebnisse zeigen, hat jeweils die Hälfte der Jugendlichen in beiden Ländern „regelmäßig“ bzw. „häufig“ Kontakt zu Ausländern; ebenso viele kommen dagegen „selten“ oder

„praktisch nie“ mit ausländischen Mitbürgern in Kontakt. Weiter berichten die Jugendlichen, daß sie „eher gute“ (90% NRW; 80% BW) als „eher schlechte“ Erfahrungen (9% NRW; 14% BW) im Umgang mit Ausländern gemacht haben.

Zwischen der Tätigkeit der Jugendlichen und den mit Ausländern gemachten **Erfahrungen** besteht ein nur schwacher Zusammenhang: Arbeitslose Jugendliche geben etwas häufiger die Antwort „eher schlechte Erfahrungen“ (14%) als die nicht arbeitslosen Jugendlichen (10%). Die meisten (76%) bewerten jedoch ihre Erfahrungen mit Ausländern positiv.

Ein stärkerer Zusammenhang (bei einem Signifikanzniveau von 1%) ergibt sich zwischen der **Stellung im Beruf** und den mit Ausländern gemachten Erfahrungen. Die Gruppe der Facharbeiter gibt überdurchschnittlich häufig an, eher schlechte Erfahrungen gemacht zu haben, während sich die Gruppe der qualifizierten bzw. leitenden Angestellten häufiger positiv äußert.

Interessant erscheint dieses Ergebnis im Hinblick auf die weiter oben gemachte Feststellung, daß Facharbeiter tendenziell selten regelmäßig Kontakt zu Ausländern pflegen, aber vergleichsweise häufig schlechte Erfahrungen machen (es stellt sich die Frage nach Ursache und Wirkung).

Zwischen den Erfahrungen im Umgang mit Ausländern und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten **Gemeindegröße** läßt sich ebenfalls ein Zusammenhang auf einem Signifikanzniveau von 5% erkennen: Jugendliche aus Städten mit 20 000 bis 100 000 Einwohnern geben relativ selten eher schlechte Erfahrungen an (3%), ähnlich die Befragten aus städtischen Randzonen (7%; der Durchschnitt liegt bei 10%). Personen aus Gemeinden mit 5 000 bis 20 000 Einwohnern geben

häufiger an, eher schlechte Erfahrungen gemacht zu haben als die anderen. Daß 40% der Jugendlichen aus kleinen Gemeinden (d.h. mit weniger als 5 000 Einwohnern) praktisch nie Kontakt zu Ausländern haben und somit die Gruppe mit der geringsten Kontakthäufigkeit darstellen, dabei aber vergleichsweise oft die Kategorie der eher schlechten Erfahrungen von dieser Gruppe angegeben wird, erstaunt. Durch dieses Resultat kann die These unterstützt werden, daß in kleinen Gemeinden und ländlichen Regionen Vorurteile gegen Ausländer stärker ausgeprägt sind als in Städten, wo auch eher die Möglichkeit gegeben ist, mit ausländischen Mitbewohnern zusammenzutreffen und bestehende Vorbehalte abzubauen.

Die Ergebnisse insgesamt lassen den vorläufigen Schluß zu, daß in BW die Ressentiments gegen Ausländer stärker ausgeprägt sind als in NRW: Zum einen ist die Berufsgruppe der Facharbeiter in BW stärker vertreten, die weniger mit Ausländern zu tun hat und ihnen skeptischer gegenübersteht als andere Berufsgruppen.

Zum anderen lebt ein Großteil der Befragten aus BW in Gemeinden der Größenordnung unter 5 000 Einwohner, in denen deutlich höhere Vorbehalte Ausländern gegenüber bestehen.

(Magdalena Joos)

Erfahrungen mit Ausländern und Stellung im Beruf

Erfahrungen mit Ausländern	Arbeiter un-/ angelernt	Facharbeiter	Angestellte ausführend	Angestellte qualifiziert
%				
eher gute	87	73	85	92
eher schlechte	11	22	14	4
keine Angabe	2	5	2	3
Summe	100	100	101	99

Einige Anmerkungen zu der Diskussion über Jugendliche ohne Ausbildung

In der bildungspolitischen Diskussion wird öfters darüber geklagt, daß trotz großer Bemühungen in der schulischen und außerschulischen Berufsausbildung ein erheblicher Teil der jungen Generation ohne Berufsausbildung bleibt. Weniger über die Größenordnung — aber auch darüber — als über die Zusammensetzung der Gruppe bestehen divergierende Vorstellungen.

Klemm¹⁾ hat auf der Grundlage des Mikrozensus ermittelt, daß von den Geburtenjahrgängen 1960 bis 1969 rund 1,5 Mio., das entspricht einem Anteil von 15% der Jahrgänge, ohne Berufsausbildung bleiben. In einer früheren Berechnung wurde aufgrund der Schülerströ-

me²⁾ der Anteil der Schulentlassenen aus dem Sekundarbereich I ohne anschließende Berufsausbildung auf gut 10% geschätzt.

Diesen Angaben scheint zu widersprechen, daß im Durchschnitt der 80er Jahre

- 650 000 oder zwei Drittel eines Jahrganges eine betriebliche Berufsausbildung aufnahmen,
- 200 000 oder 20% eines Jahrganges eine **mehrjährige** Berufsfachschule³⁾ einschließlich Gesundheitsschule begannen,
- 210 000 oder 21% eines Jahrgangs sich als Studienanfänger an einer Hochschule immatrikulierten und
- etwa weitere 60 000 bis 70 000 oder 6 bis 7% eines Jahrganges andere Berufsausbildungsgänge wie z.B. Beamtenausbildung, Berufsakademie begonnen haben.

THEMA BERUFSBILDUNG

Bei der Addition dieser Zahlen für einen Jahrgang müssen Doppelzählungen berücksichtigt werden. Viele, die z. B. eine Lehre absolvieren, beginnen im Anschluß daran mit einem Studium. Die Addition der Jahrgangsanteile zeigt aber, daß rein rechnerisch rd. 112 % eines Altersjahrganges mit der Absolvierung einer Berufsausbildung beginnen. Berücksichtigt man, daß etwa 4 bis 5 % eines Jahrganges außer einer einjährigen vollzeitschulischen Maßnahme wie z. B. Berufsvorbereitungsjahr **keine** Berufsausbildung ergreifen, dann kann man folgern, daß etwa jeder sechste Jugendliche an zwei Berufsausbildungen („Doppelqualifizierung“) teilnimmt. Ferner folgt aus der Zahl von 112 %, daß wenn 15 % eines Jahrganges ohne Berufsausbildung bleibt, dies weniger an der mangelnden Teilnahmechance, sondern an der hohen drop-out-Quote des Berufsbildungssystems liegt.

Erstaunlicherweise entzündet sich über die drop-out-Quote des Berufsbildungssystems keine große bildungspolitische Debatte. Am ehesten noch im Bereich der Hochschulen, aber auch dort beklagt man sich mehr über die vermeintlich zu langen Studienzeiten als über die drop-out-Quote. Wenn man mangels verlaufsstatistischer Daten den Studienanfängern der Jahre 1975 bis 1980 die von der KMK berechneten Hochschulabsolventenzahlen von 1981 bis 1986⁴⁾ gegenüberstellt, dann ergibt sich daraus eine Differenz von 26 %, die man in grober Annäherung als die obere Grenze der drop-out-Quote für die Studierenden bezeichnen kann. In verschiedenen HIS-Studien wird eine Abbruchquote um 20 % ermittelt.⁵⁾

Wie hoch ist die drop-out-Quote der betrieblichen Ausbildung? Genaue statistische Zahlen liegen auch für diese Berechnung nicht vor. Auch läßt eine Gegenüberstellung der Zahl der Beginner einer Berufsausbildung (= neu abgeschlossene Ausbildungsverträge) mit der Zahl der bestandenen Prüfungen keine ausreichenden Rückschlüsse für den drop-out zu. Die

Schwierigkeiten liegen nicht an den Prüfungszahlen, sondern an ihrer mangelnden Möglichkeit, nach einzelnen Personengruppen zu untergliedern.

Die Prüfungszahlen umfassen nicht nur die Prüfungen von (regulären) Auszubildenden, sondern auch die von externen Teilnehmern bzw. Umschülern. Diese müssen jedoch genauso wie die erfolgreichen Prüfungen für die zweite Stufe („Stufenausbildung“), soweit bereits eine Prüfung für die erste Stufe erfolgreich abgelegt wurde, von der Gesamtzahl der bestandenen Prüfungen abgezogen werden. Nur die so verbliebenen „Restprüfungen“ sind für die Gegenüberstellung mit den Neuabschlüssen relevant.

Die Probleme liegen bei der externen Prüfung, die bis heute trotz vielfach geführter Klagen nur sehr unzureichend erfaßt werden. In längerer Zeitreihe werden sie nur für den IHK-Bereich ausgewiesen, für die Bereiche Hauswirtschaft und Freie Berufe liegen entsprechende Angaben lediglich aus den letzten fünf Jahren vor. Für den Bereich des Handwerks fehlen die Zahlen völlig. Die Prüfungen in anerkannten Ausbildungsberufen bei den von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen⁶⁾ stiegen von 10 000 1980 auf 35 000 1989 (vgl. Berufsbildungsbericht 1990) an.

Ein **nicht bekannter** Teil dieser Prüfungen wird auch unter den Prüfungszahlen Externer im IHK-Bereich (Anstieg von 15 000 1980 auf 22 000 1988) erfaßt. Aus den genannten Gründen kann der drop-out der betrieblichen Berufsausbildung nur grob geschätzt werden:

Ausbildungsbeginner von 1978 bis 1985 (9 Jahrgänge)	5,900 Mio.
Bestandene Prüfungen von 1980 bis 1988 (9 Jahrgänge)	5,600 Mio.
abzügl. Prüfungen für die 2. Stufe (1980 bis 1988)	0,300 Mio.

Externe Prüfungen insgesamt davon im IHK-Bereich	0,250 Mio. 0,160 Mio.
--	-----------------------

Prüfungen von „Umschülern“, die nicht bei externen, sondern bei regulären Prüfungen erfaßt werden	0,150 Mio.
---	------------

Die von den Ausbildungsbeginnern der Jahrgänge 1978 bis 1985 bestandenen Prüfungen betragen nach der o. g. Schätzung 4,900 Mio.; das entspricht einer drop-out-Quote von 17 %.

Eine Mittelwertbildung für einen Durchschnittsjahrgang aus den drop-out-Quoten verschiedener Bildungsbereiche ist wegen der „Doppelqualifizierer“ unzulässig. Die hohen drop-out-Quoten in den beiden wichtigsten Berufsbildungsbereichen zeigen aber, daß die Berechnungen von Klemm eher an der unteren Grenze der Quote der Jugendlichen ohne Ausbildung liegen. Sie zeigen auch, daß die **ausbildungsbegleitenden** Maßnahmen Vorrang bei der Reduzierung der Zahl der Jugendlichen ohne Ausbildung haben müssen. Zu lange haben Versorgungsaspekte die Effizienzgesichtspunkte verdrängt.

(Laszlo Alex)

Anmerkungen

¹⁾ Klemm, K.: Die vergessene Generation, Bilanz der Ausbildungskrise, in Pädagogik 7/8 — 1989 S. 111 ff.

²⁾ Alex, L.: Beruflicher Bildungsweg eines Schuljahrganges, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6 1980.

³⁾ Dabei wird im Gegensatz zur einjährigen Berufsfachschule sowie zum Berufsgrundbildungsbz. Berufsvorbereitungsjahr unterstellt, daß diese Schulen eine vollwertige Berufsausbildung vermitteln.

⁴⁾ KMK-Dokumentation 106 vom April 1989.

⁵⁾ Hochschul-Informations-System: Ergebnisspiegel 1987 S. 175.

⁶⁾ Diese Zahlen werden nicht gesondert in der Berufsbildungsstatistik erfaßt, sondern in der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit unter Förderung der beruflichen Weiterbildung.

Ausbildungsvergütungen im Jahr 1989

Bei 694 DM pro Monat lag 1989 der Durchschnitt der tariflichen Ausbildungsvergütungen in der Bundesrepublik Deutschland. Dies bedeutet eine Steigerung um 3,1 % gegenüber dem Vorjahr. Damit entwickelten sich die Ausbildungsvergütungen etwas günstiger als die Tariflöhne und -gehälter, die nach Angaben des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung um durchschnittlich 2,7 % angehoben wurden.

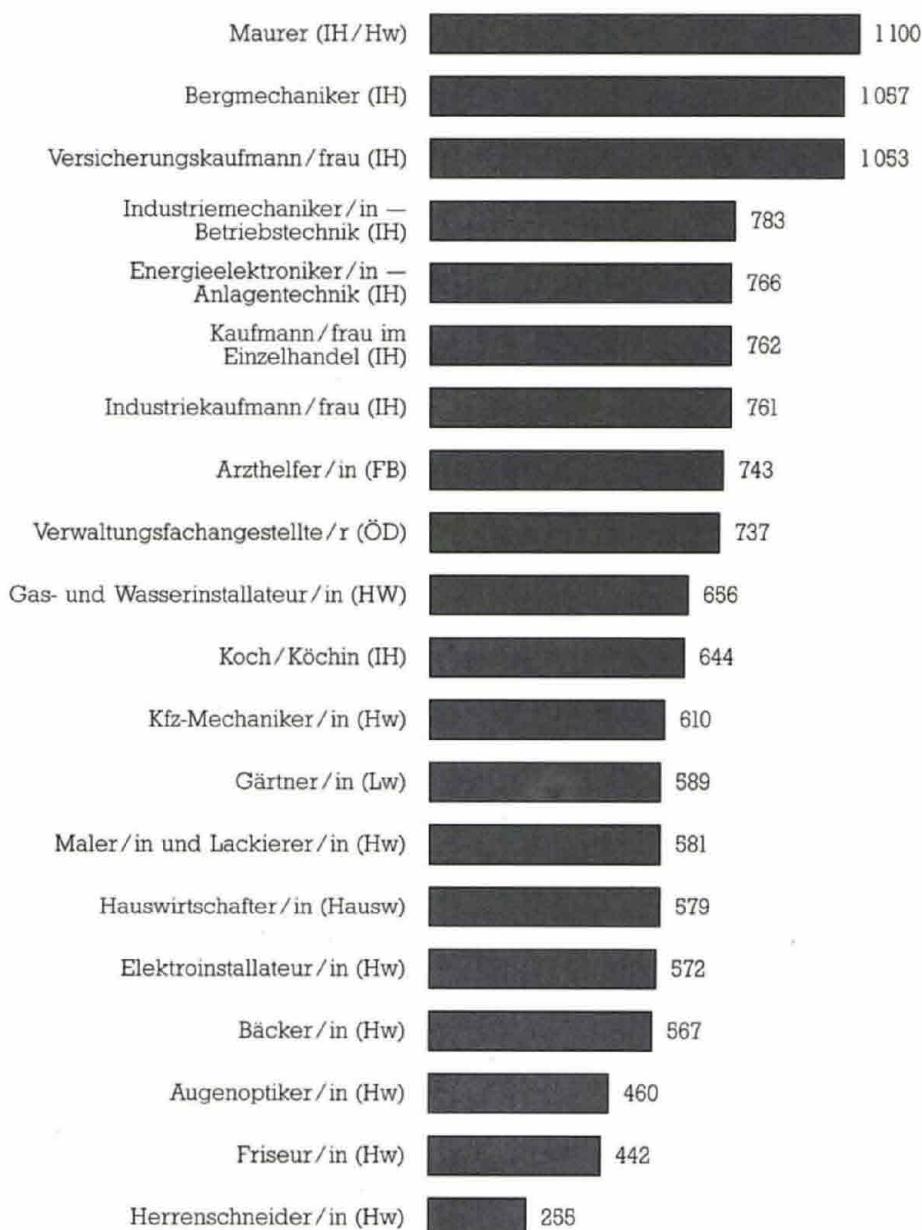
Zu diesem Ergebnis kommt das Bundesinstitut für Berufsbildung in seiner Auswertung tariflicher Ausbildungsvergütungen, die jedes Jahr zum Stand 1. Oktober durchgeführt wird. Grundlage bilden die Tarifvereinbarungen zu den Ausbildungsvergütungen aus über 400 Tarifbereichen der Bundesrepublik. Mittels einer Zuordnung von Ausbildungsbereichen zu Tarifbereichen werden derzeit für 234 Berufe die durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen berechnet. Es handelt sich um Berufe mit einer Besetzungszahl von mindestens 250 Auszubildenden; insgesamt 93 % aller Ausbildungsverhältnisse entfallen hierauf.

Der oben genannte Vergütungsdurchschnitt wurde auf der Basis der tariflichen Grundbeträge berechnet. In ca. 15 % der Tarifverträge werden außerdem für Jugendliche ab einem bestimmten Lebensalter — in der Regel ab 18 Jahren — erhöhte Ausbildungsvergütungen vereinbart. Bei Berücksichtigung dieser altersabhängigen Zuschläge ergibt sich ein um 8 DM höherer Vergütungsdurchschnitt von 702 DM. Die Einbeziehung der erhöhten Beträge wurde in der Auswertung 1989 erstmals vorgenommen, und zwar angesichts des in den vergangenen Jahren deutlich angestiegenen Alters der Auszubildenden — zwei Drittel sind inzwischen 18 Jahre und älter. Im folgenden werden nun jeweils diese unter Einrechnung der „Alterszuschläge“ ermittelten Vergütungswerte zugrunde gelegt.

Für 81 % der Jugendlichen, die 1989 in einem der untersuchten Berufe betrieblich ausgebildet wurden, lag der monatliche Verdienst zwischen 550 DM und 800 DM. Weniger als 550 DM erhielten 8 %, mehr als 800 DM erreichten 11 % der Auszubildenden. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, daß die tariflichen Ausbildungsvergütungen Bruttbeträge sind.

Die Spitzenverdiener unter den Auszubildenden waren 1989 — wie auch im Jahr zuvor — im Bauhauptgewerbe zu finden; die angehenden Maurer, Zimmerer, Straßenbauer, Stukkateure/-innen, Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-innen usw. bekamen durchschnittlich 1 100 DM pro Monat. Relativ hoch waren auch die Ausbildungsvergütungen im Bergbau: Dem künftigen Bergmechaniker wurden z. B. 1 057 DM monatlich gezahlt. Fast ebenso viel erhielten die Versicherungs-

Abbildung 1:
Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen pro Monat
in ausgewählten Berufen 1989 — in DM —



IH = Industrie und Handel
Hw = Handwerk
Lw = Landwirtschaft

ÖD = Öffentlicher Dienst
FB = Freie Berufe
Hausw = Hauswirtschaft

kaufleute mit 1 053 DM (s. Abb. 1). Den mit Abstand geringsten Verdienst hatten 1989 die — meist weiblichen — Auszubildenden im Herren- und im Damenschneiderhandwerk mit 255 DM bzw. 265 DM pro Monat. Auch in dem von Mädchen bevorzugten Friseurhandwerk waren die Ausbildungsvergütungen mit durchschnittlich 442 DM recht knapp bemessen. Vergleichsweise niedrig waren außerdem die Vergütungen im Augenoptikerhandwerk mit 460 DM.

In Abb. 1 sind darüber hinaus die Vergütungsdurchschnitte in einer Reihe sehr stark besetzter Ausbildungsberufe, die als „typische“ Beispiele für das gesamte Berufsspektrum ausgewählt wurden, dargestellt. Dabei fällt auf, daß die Berufe aus Industrie und Handel meist im höheren Vergütungsbereich über 700 DM angesiedelt sind, während die Handwerksberufe fast ausschließlich im niedrigeren Vergütungsbereich unter 700 DM vertreten sind; dies trifft auch auf die Gesamtheit der untersuchten Berufe zu.

Bei den ermittelten berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen ist zu beachten, daß es sich um Durchschnitte über die von Lehrjahr zu Lehrjahr ansteigenden Vergütungsbeträge handelt. Aufgrund des in der Bundesrepublik bestehenden Tarifsystems unterscheiden sich bei vielen Berufen die Ausbildungsvergütungen darüber hinaus nach Branchen und Regionen, was ebenfalls in die Durchschnittswerte eingegangen ist.

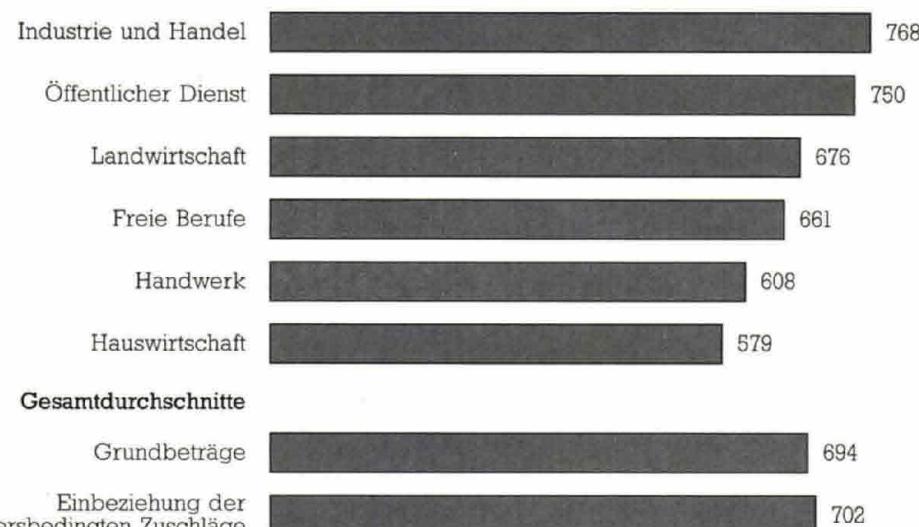
Bei einer Gesamtbetrachtung nach Ausbildungsbereichen ist festzustellen, daß in Industrie und Handel 1989 — ebenso wie in den vorangegangenen Jahren — die höchsten Ausbildungsvergütungen gezahlt wurden (siehe Abb. 2): 768 DM betrug hier der durchschnittliche Monatsverdienst der Auszubildenden. Die Hauswirtschaft stellte dagegen mit 579 DM den Ausbildungsbereich mit den geringsten Vergütungen dar; sie ist allerdings mit einem Auszubildendenanteil von weniger als einem Prozent

quantitativ eher unbedeutend. Relativ niedrige Vergütungen sind außerdem im Handwerk — nach Industrie und Handel der zweitgröß-

te Ausbildungsbereich — zu verzeichnen, hier lag der Durchschnitt der Ausbildungsvergütungen bei 608 DM.

Abbildung 2:

Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen pro Monat nach Ausbildungsbereichen 1989*) — in DM —



*) Für die einzelnen Ausbildungsbereiche sind die Durchschnitte unter Einbeziehung der altersbedingten Zuschläge ausgewiesen.

Dieter Euler:

Kommunikation und Computerunterstütztes Lernen

Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, WBST, Hrsg. M. Twardy, Band 13, Düsseldorf 1989, Müller Botermann Verlag, Köln

Dies sei vorausgeschickt: Probleme, die ganz offensichtlich erscheinen, Fragestellungen, die aktuell sind, führen denjenigen, der sich damit auseinandersetzt, häufig zurück auf grundsätzliche Fragen, von denen andere vielleicht meinen, sie seien längst gelöst. — So etwas offenbart sich dem Leser, wenn er sich mit der von Euler vorgelegten Abhandlung: „Kommunikation und Computerunterstütztes Lernen“ beschäftigt. Scheint doch „Kommunikation“ hinlänglich bekannt und nicht einer Klärung bedürftig und ist „Computerunter-

stütztes Lernen“ ganz sicher aktuell und klärungsbedürftig.

Erwartungen des Lesers ...
So vermutet man als Leser, wenn man den Titel liest, daß mit der Gegenüberstellung von „Kommunikation“ einerseits und „Computerunterstütztes Lernen“ andererseits ein ideologiekritisch zu beleuchtendes Spannungsfeld angedeutet ist, daß es ggf. um den Computer als Lehrmaschine geht, um die Grenzen, die dieses Medium erfährt, daß untersucht wird, welche Möglichkeiten es für den Computereinsatz in Unterricht und Unterweisung gibt.

Vorgaben des Autors ...

Über Kommunikation zu reden, darüber zu schreiben, setzt Kommunikation voraus. Als Autor einer Abhandlung über Kommunikation sieht sich Euler in genau dieser Situation. Er kommuniziert über das

von ihm präsentierte Kommunikat — dem hier rezensierten Buch — mit dem Leser, was er einleitend auch thematisiert (S. 17f.). So ist dann Kommunikation nicht nur zentraler Gegenstand der Untersuchung, sondern immer auch für den Leser ein sich beim Lesen vollziehender Prozeß, auf den der Autor verweist. Thematisch bietet er dem Leser drei Problembereiche an:

(1) den Problembereich sozial-kommunikatives Handeln, (2) den Problembereich Wissenschaftstheorie und (3) den Problembereich Computerunterstütztes Lehren und Lernen. Genau in diese drei Teile ist das Buch dann auch gegliedert. Auch wenn sie anfänglich für den Leser eher nebeneinander stehen, zeigt sich doch bei der vertiefenden Lektüre der drei Problembereiche, daß sie aufeinander bezogen sind und ein gemeinsames Ganzes darstellen, welches zu verstehen letztlich Voraussetzung ist, um als Leser die einzelnen Problembereiche vollkommen zu durchdringen. So ist dann das letztlich als unbekannt vermutete Phänomen „Computerunterstütztes Lernen“ genau dadurch geklärt, daß das vermutlich bekannte Phänomen „Kommunikation“ der Klärung unterzogen wird.

Über Kommunikation reden ... Autoren konstruieren in Texten Sinn, d. h., sie verfolgen mit Hilfe von Themen und unter Verwendung von Methoden im Rahmen einer Tradition bestimmte Ziele. Sie werben, damit ihre Texte gelesen werden — entscheidend und vorrangig —, mit dem Titel: Euler wirbt mit: „Kommunikation und Computerunterstütztes Lernen“, wobei es — wie bereits gesagt — vorerst nicht um das Unterrichtsmedium Computer geht. Zuerst ist das Buch für den Leser eine auf Grundsätzliches zielende Abhandlung über Kommunikation. Läßt man sich hierbei auf Euler ein, vollzieht man seinen Gedankengang konsequent nach, gewinnt man als Leser eine Anschauung über Kommunikation, so daß das Buch für den Leser zu einer Antwort auf Fragen, die er erwartet, werden kann.

... und Kommunikation (re-)konstruieren

Der Leser rekonstruiert den Sinn des Textes, wobei er der eigentlich Mächtige ist, da er abschließend festlegt, was der Autor meint. Bücher sind i. d. S. als Medium (Kommunikate) der Kommunikation zwischen Autor und Leser zu begreifen, was den Autor in die Situation bringt, den unbekannten Leser beim Schreiben mitzudenken. So werden Bücher zu Prozeßbeschreibungen. Der Autor bietet Informationen an, legt — ganz i. S. einer wissenschaftlichen Tradition — dar, wie er sie erzielt. Lesen ist dann die Rekonstruktion von Intention, Thematik und Methodik des Autors. Es ist dann niemals nur Reproduktion von Teilen, sondern i. S. Gedamers Produktion eines Ganzen. So ist auch Eulers Einleitung zu verstehen: „Es ändert sich alles, alles verändert sich“ (S. 22). Dieses Zitat von Julio Numhauser und Mercedes Sosa ist das Motto, welches der Verfasser dem Problembereich sozial-kommunikatives Handeln vorausstellt. Sich auf Eulers Argumentationsgang einzulassen bedeutet i. S. Eulers, daß man in eine Kommunikation tritt. Hierbei sieht sich Euler selbst in einem kommunikativen Prozeß mit der Fachliteratur eingebunden: Kommunikation geschieht allgegenwärtig bei der Erstellung und darüber hinaus bei der Rezension des Buches. Der Prozeß der Kommunikation verändert stetig die theoretische Vorstellung über Kommunikation, die — ganz i. S. Apels — ein pragmatisches Phänomen ist, welches bei seiner eigenen Klärung vorausgesetzt werden muß. Kommunikation ist eine Form von Handeln, und zwar koordiniertes Handeln von zwei und mehr Akten.

Die Teile ...

Sozial-kommunikatives Handeln ist somit sowohl die Reflexion von Kommunikation, einschließlich der Selbstreflexion von wissenschaftlichem Handeln, als auch praktisches Handeln, beispielsweise in der Unterrichtswirklichkeit. Eulers Ausführungen zum sozial-kommunikativen Handeln sind somit untersuchungsmethodisch eine Klam-

mer zwischen den Problembereichen Wissenschaftstheorie und Computerunterstütztes Lehren und Lernen. Eine thematische Präzisierung erfährt Kommunikation durch eine systemtheoretische Auslegung (S. 40f.), als koordiniertes Handeln von Akten. Der Verfasser geht dabei davon aus, daß Kommunikation immer im Erlebnisvollzug zu Erfahrungen führt, die sich in subjektiven Erfahrungsstrukturen (S. 51) niederschlagen. Kommunikation determiniert Erfahrungsstrukturen und wird durch diese determiniert, und zwar in einem koordinierten Prozeß, der „als eine Ereignisfolge wechselseitiger Äußerungen und Interpretationen“ (S. 97) verstanden werden kann.

Eine weitere thematische Präzisierung wird über eine lernzieltheoretische Erörterung sozial-kommunikativen Handelns (zusammenfassend: S. 148 ff.) erreicht. Euler entwickelt ein Zielklassensystem, bei dem davon ausgegangen wird, daß sich jedes sozial-kommunikative Lehr-/Lernziel durch drei Komponenten: Inhalt, Verhalten und Situation, bestimmen läßt. So entsteht ein dreidimensionales Kontinuum, bei dem der Koordinationsgrad sozial-kommunikativen Handelns zu folgender taxonomischen Gliederung der Verhaltenskomponente führt:

- (1) Dialogfähigkeit
- (1.1) Artikulationsfähigkeit
 - (1.1.1) Kontaktfähigkeit
 - (1.1.2) Ausdrucksfähigkeit
 - (1.1.3) Rückspiegelungsfähigkeit
- (1.2) Interpretationsfähigkeit
 - (1.2.1) Fähigkeit zur Sachinterpretation
 - (1.2.2) Fähigkeit zur Absichtsinterpretation
 - (1.2.3) Fähigkeit zur Wirkungsinterpretation
- (2) Kooperationsfähigkeit
 - (2.1) Konfliktfähigkeit
 - (2.1.1) Explorationsfähigkeit
 - (2.1.2) Toleranzfähigkeit
 - (2.1.3) Fähigkeit zur Identitätseingriffung
 - (2.1.4) Begründungsfähigkeit
- (2.2) Konsensfähigkeit
 - (2.2.1) Akzeptanzfähigkeit
 - (2.2.2) Meta-Kommunikationsfähigkeit

- (2.2.3) Kompromißfähigkeit
- (3) Solidaritätsfähigkeit
- (3.1) Partizipationsfähigkeit
- (3.2) Sozialverantwortungsfähigkeit

Diese Verhaltensklassen sind auf Situationen zu beziehen, in denen Kommunikation stattfindet, wobei diese Situationen nach dem Anonymitätsgrad in eine Rangfolge gebracht werden können (von „intensive emotionale Beziehung“ bis „instrumentale Anonymitätsbeziehung“).

Der Inhalt wird von Euler nach dem Objektivierungsgrad in die Merkmale „subjektive Welt“ (Gefühle, Emotionen etc.), „intersubjektive Welt“ (Beziehungen etc.) und „objektive Welt“ (Sachverhalte) unterteilt.

Als Ergebnis des ersten Teils ergibt sich somit eine Lehr-/Lernziematrix in Form eines geordneten Systems von Dispositionen, die für jede denkbare Lebenssituation herangezogen werden kann (Euler illustriert dies am Beispiel „Arbeitssituation“ auf S. 150 sehr anschaulich!).

Die Gedanken des Verfassers zur sozial-kommunikativen Kompetenz haben auch untersuchungsmethodische Konsequenzen. Bezieht man sie auf sich selbst, so führt dies zur Wissenschaftstheorie, dem zweiten Teil der Untersuchung: Die Theorie der Kommunikation wird zu einer Metatheorie transzendiert. Die selbstreferentielle Betrachtung von Kommunikation durch Euler (als Folge des systemtheoretischen Ansatzes von Kommunikation als Handeln im ersten Problembereich, u. a. S. 40) innerhalb dieses zweiten Untersuchungsteils, der Wissenschaftstheorie, erhebt diesen methodologischen Problembereich zu einer Basisbetrachtung. Euler begründet in ihm die normenlogischen und kommunikationstheoretischen Voraussetzungen, die es ermöglichen, Handlungsanweisungen für die und in Kooperation mit der Praxis zu formulieren. Daher ist dieser Problembereich Wissenschaftstheorie gleichzeitig auch

eine Klammer zwischen den kommunikationstheoretischen Überlegungen im ersten Problembereich und der praktischen Umsetzung im dritten Teil. Euler stellt die Betrachtung als Vertreter der neo-normativen Position der Neuen Kölner Wirtschafts- und Sozialpädagogik in Anlehnung an Umberto Eco unter das Motto, daß Wissenschaft „nicht nur darin besteht, zu wissen, was man tun muß oder kann, sondern auch, was man könnte, aber lieber nicht tun sollte“ (S. 151). Euler erarbeitet thematisch die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis, bei der es um die Entwicklung und Erprobung von Lösungsentwürfen für praktische Probleme geht (vgl. u. a. S. 205). Diese Klärung schafft wiederum untersuchungsmethodisch die Grundlagen für die Bearbeitung von Problemen, wie dies das „Computerunterstützte Lehren und Lernen“ darstellt.

Bei der Erarbeitung des Problembereichs Computerunterstütztes Lehren und Lernen betrachtet Euler thematisch den Computer als Medium (S. 235). Es ist kein Selbstzweck, sondern im Rahmen eines didaktischen Gesamtdesigns Mittel. Ganz i. S. seiner normenlogischen Analyse im Teil Wissenschaftstheorie (S. 186 ff.) fordert Euler daher, den Einsatz des Computers über die Ziele zu begründen, die erreicht werden sollen. In diesem Kontext steht auch das an Weniger angelehnte Motto dieses Untersuchungsteils: „Die Entscheidung über die anzuwendende Methode muß mehr enthalten als die Feststellung ihrer Zweckmäßigkeit. Man entscheidet immer zugleich über ihre geistigen Hintergründe . . .“ (S. 219). Euler begnügt sich daher nicht mit der oberflächlichen Analyse der Wirkung von computerunterstütztem Lernen hinsichtlich einer Realisierung von möglichen sozial-kommunikativen Lehr-/Lernzielen. Vielmehr nimmt er diese Erörterung auf der Grundlage einer didaktischen Konzeption vor, in der didaktisches Handeln „als aufeinanderbezogenes, zielgerichtetes Lehren und Lernen, als Prozeß der Handlungskoordination

im Kontext der situativ wirksamen Erfahrungsstrukturen der Lehrenden und Lernenden“ (S. 220) verstanden wird. Hierbei wird vom Verfasser sowohl eine detaillierte Aufarbeitung der Fachliteratur als auch eine grundlegende Kritik an den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Kommunikationsförderung durch das Medium Computer vorgenommen. Dabei greift Euler auf eigene Forschungsarbeiten zurück, die dem gerade am Problembereich Computerunterstütztes Lehren und Lernen interessierten Leser zugute kommen.

Untersuchungsmethodisch gesehen ist dieser Teil eine evaluative Klammer zwischen den beiden vorausgehenden Teilen. Sie hat dabei eher exemplarische Funktion für die Bearbeitung des Komplexes Kommunikation, was sich nicht zuletzt darin zeigt, daß eine Vielzahl von Informationen nebenher in Fußnoten mitgeliefert werden (z. B. Fußnoten 7 ff., S. 238 ff.).

... und das Ganze
Hiermit schließt sich in gewisser Weise ein Kreis. Der letzte Teil lebt – wie auch die anderen – aus der konzeptionellen Strenge des Gesamtansatzes. Es zeigt sich, daß eine Analyse genau dann so weitreichend sein kann, wie hier vorgeführt, wenn sie auf einem dezidierten und auf grundsätzliche Klärung ausgerichteten Fundament steht.

Am Schluß des Buches fragt sich der durchaus begeisterte Rezensent, der viele Kapitel mehrfach interessiert und i. S. des ersten Mottos „Es ändert sich, alles verändert sich“ mit immer neuen Ideen und Überlegungen gelesen hat, von welcher Absicht die Wahl des Titels bestimmt war! Warum heißt dieses Buch nicht „Wissenschaftstheorie, Kommunikation, Computerunterstütztes Lernen“? Vielleicht war der Partner des Autors da eher ein Strateg, wollte den Leser nicht erschrecken. Nun, den Leser, der die Erwartung hat, neben den heute im Überfluß vorhandenen Büchern rund um den Computer ein weiteres, schnell zu überlesendes gar auf Rezepte angelegtes Buch

vorzufinden, wird Euler trotz des Titels erschrecken. Einer vermeintlichen, quantitativen Erwartung steht hier eine qualitative Erörterung gegenüber, die für Pädagogen: Forscher wie Praktiker eine Quelle für fundierte Ideen und Gedanken sein kann. Euler präsentiert eine sehr fundierte und in dieser Form neue Betrachtung von Kommunikation, eine in der Tat didaktisch-kommunikativ orientierte Aufarbeitung von computerunterstütztem Lehren und Lernen und einen pragmatisch-kommunikativen Entwurf von Wissenschaft. Der gelungene Versuch, nicht einfach Teile nebeneinander aufzubauen, bedeutet dabei, daß der Leser gezwungen ist, den Dialog mit dem Verfasser zu suchen. Man kann dieses Buch nicht konsumieren, man muß mit ihm arbeiten.

(Peter F. E. Sloane)

Martin Kröll:

Lehr-Lernplanung Grenzen und Möglichkeiten

Köln 1989, 611 Seiten. 68,— DM

Ausgehend von der Prämissen, der tatsächlich erzielbare Lernerfolg hänge nicht zuletzt von der Intensität und der Qualität der antizipativen Unterrichtsplanung ab, dann kann durch eine Verbesserung der Planungsstrategien nicht nur das subjektive Erfolgserlebnis des Lehrenden, sondern auch das objektiv nachprüfbare Lernergebnis bei den Lernenden positiv beeinflußt werden.

Die Interdependenz und Kausalität von Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung stand und steht immer wieder im Zentrum wissenschaftlicher Untersuchungen und praxisorientierter Beiträge zur Unterrichtsgestaltung. Bei den ersten führen inhärente Wissenschaftsverständnisse zu unterschiedlichen Planungsansätzen, bei letzteren werden konkrete, auf Erfahrungswerten basierende Handlungsanweisungen für bestimmte Unterrichtssituationen konzipiert und als Handlungsoptionen konstituiert.

Der Anspruch, unter dem die vorliegende Veröffentlichung von Herrn MARTIN KRÖLL angetreten ist, eine Zusammenfassung, Interpretation und Integration der existierenden wissenschaftstheoretischen Erklärungsansätze zur Planungsproblematik mit dem Ziel der Entwicklung einer subjektiven Lehr-Lerntheorie für den Lehrenden zu leisten, ist — nicht zuletzt aufgrund der Stoffhülle und der damit verbundenen Anforderungen an die Strukturierungsfähigkeit und die Stringenz der Gedankenführung — als sehr hoch einzustufen; dieser wird jedoch, betrachtet man den sachlogischen Aufbau der Ausführungen und die erzielte sprachliche Klarheit, die darüber hinaus durch hervorragende graphische Abbildungen ergänzt und erweitert werden, durch den Autor in einer beeindruckenden Weise eingelöst.

Als erkenntnisleitende Elemente, auf denen sich der komplexe subjektive Planungsprozeß — quasi auf einer Metaebene — spiegelt, werden in Kap. II unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse und in Kap. III — als Gegenpol — die Erziehungswirklichkeit thematisiert und auf ihre Relevanz für die Lehr-Lernplanung hin untersucht. Eine weitere Facette der Arbeit bildet das Beziehungsgefüge der beiden, vielfach als unüberbrückbare Gegensätze postulierten Erkenntnisfelder, Praxis und Wissenschaft, in Kap. IV. Als letzter Baustein für einen eigenständigen Planungsansatz werden in Kap. V Theorien zur Voraussage vorgestellt.

Das von Herrn Kröll entwickelte Planungskonzept in Kap. VI, das auf der subjektiven Lehr-Lerntheorie der Lehrenden basiert, enthält zwei essentielle Modellaussagen:
— Planung wird als ein permanenter, sowohl antizipativer als auch unterrichtsbegleitender Prozeß, der durch die Unterrichtsnachbereitung reflexiv abgeschlossen wird, begriffen.
— Planungsprozesse werden als sequentielle Abläufe definiert, bei denen der Lehrende — entsprechend seinen individuellen

Fähigkeiten und Neigungen — eine Selektion aus der Vielzahl möglicher Planungsalternativen trifft und treffen muß, da er nicht alle Komponenten des mehrdimensionalen didaktischen Feldes gleichzeitig berücksichtigen kann.

Die von Herrn Kröll klar herausgearbeitete Erkenntnis, die Komplexität der existierenden Unterrichtsplanungsmodelle sei für den Anfänger, der am Anfang seiner Berufspraxis lediglich über rudimentäre Handlungsmuster verfügt, und daher lediglich zur Berücksichtigung einiger weniger Parameter in der Lage ist, eher ein Hindernis denn eine Hilfe, stellt eine wichtige Anregung zur Bewältigung der Probleme bei der Lehrerausbildung dar. Das stufenweise, aus unterschiedlichen Planungselementen baukastenförmig aufgebaute Planungsmodell zur Unterrichtsgestaltung bietet für die individuellen Fragestellungen von Berufsanfängern und erfahrenen Praktikern gezielte Hilfestellungen, weil es dem Lehrenden überlassen bleibt, diejenigen Komponenten des Planungsmodells auszuwählen, die entsprechend seiner jeweiligen Unterrichtspraxis und seiner spezifischen Fähigkeitenstruktur im Unterrichtsverlauf zu integrieren vermag.

Infolge der vorgenommenen Differenzierung und der damit erzielten Flexibilität der Planungskonzeption eignet sich das vorliegende Buch einerseits für den Praktiker im Lehrberuf, andererseits für den Wissenschaftler als Bestandsaufnahme derzeitigen Wissensstandes und gleichzeitiger Ansatzpunkt für weitere Forschungsaktivitäten, die von Herrn Kröll an mehreren Stellen herausgearbeitet werden. Damit bietet diese umfassende Arbeit eine Breite des Erwartungsspektrums, die relativ selten bei vergleichbaren Veröffentlichungen anzutreffen ist.

(Brigitte Bauer)

Volker Thomas
unter Mitarbeit von Albert Schlag:

Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung

Schriftenreihe Arbeits- und Sozialforschung des Forschungsinstitutes der Friedrich-Ebert-Stiftung

Band 1, herausgegeben von Ursula Mehrländer. J. H. W. Dietz Nachf. GmbH, Bonn 1989.
ISBN 3-8012-4002-9

Was verbirgt sich hinter diesem allgemein gehaltenen Titel? Lassen wir den Autor sich hierzu am besten selbst äußern. Nach ihm hat die Veröffentlichung zum Gegenstand den „Gesamtzusammenhang von sich verändernden Arbeitsanforderungen, Arbeitspolitik, marktökonomischen Bedingungen und geschäftspolitischen Strategien, subjektiven Ansprüchen von Beschäftigten und Auszubildenden an Arbeit und Ausbildung, Ausbildungsgestaltung und Neuordnungspolitik im kaufmännisch-verwaltenden Bereich“ (S. 23). Es handelt sich somit um ein komplexes, anspruchsvolles Thema.

Zugrunde liegt dem ein Forschungsauftrag des DGB an die Friedrich-Ebert-Stiftung, die Konsequenzen der Veränderungen kaufmännisch-verwaltender Arbeit für berufsbildungspolitische Perspektiven zu untersuchen. Handelt es sich aber dabei nun um eine Weiterentwicklung des Diskussions- und Arbeitspapiers des DGB „Zur Neuordnung der Ausbildung im kaufmännisch und verwaltenden Bereich“, an das der Autor anknüpft, oder um einen Neuansatz?

Dieses Papier hatte sich als ein überlastig auf bildungspolitischen Forderungen aufgebautes, aber mangels ausreichenden Realitätsbezugs ziemlich lebensfremdes Gedankengebilde herausgestellt. Mit dem nun gewählten Ausgangspunkt der empirischen Sozialforschung, deren Ergebnisse zu ganz neuen Schlußfolgerungen führen, scheint eher ein Bruch mit dem 1981 veröffentlichten Gewerk-

schaftspapier vollzogen. Die Tatsache, daß der Autor in seinen Ausführungen auch kaum hierauf Bezug nimmt, scheint dies zu bestätigen. Zur Erarbeitung nun der bisher weitgehend fehlenden empirischen Grundlagen und, daraus abgeleitet, eines berufsbildungstheoretischen Fundamentes für eine arbeitnehmerorientierte Neukonzeption der kaufmännischen und verwaltenden Berufe, leistet der Verfasser einen beachtenswerten Beitrag.

Dabei wäre es falsch anzunehmen, Thomas' Buch böte nur für die Arbeitnehmerseite interessante Informationen. Zum einen werden Entwicklungen analysiert. Hier stehen objektive Faktoren jenseits der Meinungen der am Arbeitsprozeß Beteiligten und ihrer Interessenstandpunkte im Vordergrund. Zum andern kann auch dem Arbeitgeber nicht gleichgültig sein, wie kaufmännische und Verwaltungsassistenten ihre Arbeit sehen und erleben und welche Ansprüche sie an sie stellen. Dies gilt insbesondere in Anbetracht der Tendenz zur Dezentralisierung von Verantwortung und Entscheidungsfindung. Schließlich erkennt man unschwer in den Ausführungen von Volker Thomas das Streben nach Objektivität, das u. a. vieles zutage fördert, an dem auch die Gewerkschaften zu schlucken haben dürften.

Was charakterisiert Thomas' Werk außer der bereits erwähnten Pointierung der Arbeitnehmerperspektive?

Es ist zunächst die Tatsache, daß es sich bei ihm um eine umfassende und zugleich differenzierende Untersuchung der Berufe des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung handelt. Sie unterscheidet sich wohltuend von den üblichen einzelberuflichen bzw. undifferenzierten Darstellungen von allgemeinen Fragen kaufmännischer oder verwaltender Berufe, wobei es bei diesen sicher häufig zu vorschnellen Generalisierungen gekommen ist.

Wie interessant z. B. zu erfahren, daß die vielzitierte Reintegration

von Hilfsfunktionen in die kaufmännische Sachbearbeitung ein bisher sehr partieller und begrenzter Prozeß ist, also keineswegs eine umfassende und funktionsübergreifende Entwicklung, wie vielfach unterstellt. Interessant ferner, wie sehr sich die Nutzungskonzepte des EDV-Einsatzes in den verschiedenen Wirtschaftszweigen unterscheiden.

In der Gegenüberstellung wird wieder einmal die außerordentliche Vielfalt und Heterogenität von Aufgaben, Arbeitsbedingungen und beruflichen Anforderungen im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung deutlich. Das gilt sowohl im Verhältnis zwischen den Berufen als auch Funktionen. Hieran hat auch die Informationsverarbeitung nichts geändert, die u. a. dank ihrer Bausteinstruktur und Speicherprogrammierung ein erhebliches organisatorisches Flexibilitätspotential aufweist und daher den jeweiligen Gegebenheiten angepaßt werden kann.

Dies leitet über zu einem weiteren bestimmenden Gedanken des Verfassers. Thomas setzt sich explizit ab von dem herkömmlichen Bild der Anpassungsqualifizierung, d. h. von der Zielsetzung, die Berufsbildung auf Qualifikationsanforderungen auszurichten, die sich aus der vorliegenden Aufgabenstruktur und absehbaren Veränderungen ergeben. Er stellt dem den erweiterten, subjektbezogenen Qualifikationsbegriff entgegen, der berufliche Bildung generell als die Befähigung versteht, auf die Herausforderungen des Arbeitslebens zu antworten. Dies beinhaltet nicht nur aktive und passive Anpassungsfähigkeit an veränderte Anforderungen, sondern auch die Fähigkeit, die eigene Position im komplexen Spannungsfeld der Kräfte im Betriebe zu verstehen, Ansprüche an die Qualität der Arbeit zu formulieren, Gestaltungsspielräume und -möglichkeiten zu erkennen und Aufgaben und Abläufe selbst (mit-)zugestalten.

Von zentraler Bedeutung in Volker Thomas' „Perspektiven“ sind fer-

ner seine Strukturtypen kaufmännisch-verwaltender Arbeit. Unterscheidungskriterium ist der kaufmännisch-verwaltende Sinnbezug. Bezogen auf den kaufmännischen Bereich gibt es dementsprechend bei Erfüllung dieses Kriteriums den Grundtyp der – in der Terminologie des Autors – „kaufmännischen Funktion“ mit eigentlichen kaufmännischen Aufgabeninhalten, bei fehlendem Sinnbezug den der am Verfahrensprozeß orientierten „kaufmännischen Tätigkeit“. Kaufmännische Funktionen werden als das wesentliche substantiellere und beständigere Bildungselement angesehen. Für die kaufmännische Ausbildung wird die Forderung erhoben, Verfahrenskenntnisse nicht vom kaufmännischen Sachinhalt isoliert zu vermitteln. Dies ist u. a. von weitreichender Konsequenz für das immer wichtiger werdende Gebiet der Informationsverarbeitung, der gestalt, hierauf bezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten grundsätzlich in kaufmännische Inhalte zu integrieren.

Letztlich sei noch die abschließende Kategorisierung kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildungsinhalte im weitesten Sinne hervorgehoben, in die die Ausführungen des Autors münden. Überschrieben ist dieser Abschnitt mit „Grundelemente kaufmännisch-verwaltender Ausbildung und Überlegungen zu einer grundbildungsorientierten Neukomposition mit erweiterten Berufsbezügen“. Wenn auch hier eine Weiterentwicklung denkbar ist, so bedeutet doch eine solche Systematisierung weit mehr als ein Ordnen von Bildungsinhalten, sie ist ein Weg, an das Wesen der Dinge heranzukommen, und damit ein Stück Aufarbeitung der Theoriefehlzettel der Berufsbildungsforschung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dies ist keine Lektüre für den eiligen Leser. Themen- und niveaubedingt verlangt sie vom Leser ein gewisses Maß an Zeit, Konzentration und Versenkung. Nicht diagonales Lesen ist gefragt, sondern zeitweiliges Einhalten, Nachden-

ken und ggf. auch zurücksetzen. Die Schätzungen liegen hier zum Teil unter der Oberfläche und nötigen ihm geistige Schürfarbeit ab, lohnen aber seine Mühe durch einen entsprechenden Erkenntnisgewinn.

Soweit so gut. Gibt es auch Gründe zur Kritik? – Dies bleibt i. a. wie auch hier nicht aus. Sie liegen einmal in der recht engen empirischen Basis in Form von sehr wenigen Fallstudien (pro Beruf eine bis zwei), die der Autor jedoch in wissenschaftlicher Redlichkeit eingehend darlegt. Da wird dann überdies offenbar, daß Klein- und Mittelbetriebe aus der Betrachtung ausgeklammert bleiben. Das gleiche gilt für einige Berufe des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung. Das geht natürlich auf Kosten der Allgemeingültigkeit bzw. Validität der Aussagen. Macht man sich die Breite des betrachteten Spektrums und die Vielschichtigkeit der untersuchten Probleme bewußt, so mag man eher Verständnis für Begrenzungen aufbringen. Dann vermisst man immer noch einen Hinweis auf eine entsprechende Vormerkung für eine Ergänzung der Untersuchung dieser auch für die kaufmännische Ausbildung so wichtigen Betriebsgrößenklassen und der fehlenden Berufe. Ebenso wird die schulische Seite abgekoppelt. Dabei haben wir **ein** duales System. Darin spielt die Schule keineswegs eine Nebenrolle. Deswegen hätte eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit Fragen der Neukonzeption kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung der Einbeziehung des Berufsschulunterrichts bedurft.

Allerdings kann man dem Autor nicht entgegenhalten, daß er nicht einhält, was er im Titel ankündigt. Mit der Formulierung „Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung“ hat er sich einen entsprechenden Spielraum geschaffen.

(Gerd Alschner)

Wolfgang Fix

Juniorenfirmen: ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen

Band 29 der Schriftenreihe „Ausbildung – Fortbildung – Personalentwicklung“, hrsg. von Joachim Münch, begründet von Alfons Dörschel, Erich Schmidt Verlag, Berlin, Bielefeld, München 1989, 160 Seiten

Neue Qualifikationsanforderungen an Mitarbeiter in kaufmännischen Berufen, u. a. bedingt durch den Einsatz neuer Technologien und Veränderungen in den verschiedensten Tätigkeitsbereichen, können nicht allein durch Weiterbildungsmaßnahmen aufgefangen und berücksichtigt werden, sondern erfordern schon eine entsprechende Anpassung der beruflichen Ausbildung. Zur Vermittlung der benötigten Handlungskompetenz am späteren Arbeitsplatz reicht jedoch die Aufnahme zusätzlicher und neuer Inhalt nicht aus. Es bedarf vor allem methodischer Neuorientierungen, die inzwischen in unterschiedlicher Weise in der betrieblichen und auch schulischen Ausbildung erprobt und eingesetzt werden.

Nachdem in den vergangenen Jahren im Rahmen eines Modellversuchs verschiedene Unternehmungen die Juniorenfirma als ein Methodenkonzept für die kaufmännische Ausbildung entwickelt und überprüft haben, gibt Fix in dem vorliegenden Buch einen Überblick über Verlauf und Ergebnisse des Modellversuchs unter Einbeziehung der Informationen über Juniorenfirmen, die nicht an dem Versuch beteiligt waren (hier sei insbesondere auf die einzige an einer Schule existierende Juniorenfirma verwiesen) und erleichtert damit nicht nur jedem theoretisch Interessierten die Information über diese Methode, ihre Gestaltungs- und Einsatzmöglichkeiten und ihre Grenzen, sondern gibt auch dem Praktiker wertvolle Hinweise für die Planung und Entwicklung weiterer Juniorenfirmen.

REZENSIONEN

Im ersten Kapitel werden zunächst in kurzer, aber umfassender Form die Veränderungen der Anforderungen erfaßt, die das Produktionssystem an die Qualifikation des einzelnen stellt, sowie Ansätze aus dem Bildungsbereich skizziert, die diesen in besonderer Weise entgegenkommen und die Vermittlung der Qualifikationen fördern und unterstützen können. Insbesondere wird hier durch den Rückgriff auf den Leitsatz des „Learning by doing“ und die folgende methodische Entwicklung (Projektmethode, Reformpädagogik, Leittextmethode, psychologische Handlungstheorie, Junior Achievement) das Konzept der Juniorenfirma praktisch und theoretisch fundiert abgeleitet.

Die Vorstellung der unterschiedlichen Ausprägungen dieses Konzeptes bei den zugrunde gelegten Firmen erfolgt anhand der funktionalen Struktur einer Unternehmung, die auch bei der Organisation der Juniorenfirmen vorherrscht, und beinhaltet neben der Darstellung auch die Begründung für Gestaltungsalternativen sowie Möglichkeiten und Grenzen des Modells.

Die sich aus dem Modellversuch ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung einer Juniorenfirma

sind übersichtlich und vor allem sehr praxisorientiert als Rahmenbedingungen zusammengestellt und können als Informations- und Planungshilfen bei der Konzipierung einer Juniorenfirma hinzugezogen werden. Unterstützt wird diese Funktion des Buches noch durch kurze Wertungen einiger Auszubildenden über ihre eigene Juniorenfirma sowie durch Firmenporträts und weitere Informationen zu den entsprechenden Ausbildungsbetrieben bzw. -institutionen mit Ansprechpartnern.

(Anna Stexkes)

Autoren

Hans G. Bauer

Dr. Michael Brater

Dr. Gerhard Herz

Gesellschaft für Ausbildungsforschung
Bodenseestraße 5
8000 München 60

Kurt Kielwein

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 152
5300 Bonn 2

Marie-Luise Langenbach

Schmilinskystraße 6a
2000 Hamburg 1

Doris Löwisch

Sachsenwaldstraße 17
2071 Kuddewörde

Barbara Meifort

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Angelika Nicol

Prof. Dr. Rolf Oberliesen
Universität Hamburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Von-Melle-Park 8
2000 Hamburg 13

Prof. Dr. Wolfgang Rudolph

Zentralinstitut für Berufsbildung
der DDR
Reinhold-Huhn-Straße 5
1080 Berlin

Kurt Vossen

Bayer AG
PS-BW, Berufsausbildung techn.
Gebäude C 202
5090 Leverkusen, Bayerwerk

Das europäische Dokumentationszentrum für die Berufsausbildung ICODOC/CIDOC (belgisches Mitglied im Informationsnetz des CEDEFOP) hat Ende 1989 ein Dossier „Forschung im Bereich der Berufsausbildung in Flandern-Belgien“ erstellt. Die Dokumentation liegt in französischer Sprache vor.

ICODOC/CIDOC will dieses Dossier in den europäischen Zentren der Berufsbildungsforschung verbreiten, um die Kooperation zwischen belgischen und anderen europäischen Forschungszentren mit Projekten gleicher Themenstellung zu fördern.

Das Dossier enthält Informationen über rund zwanzig belgische Forschungszentren mit Projektbeschreibungen (Ziel, Inhalt, Methode, Forschungsdauer, Adressen) aus dem Forschungsfeld „Berufsbildung“. Interessierte Institutionen können das Dossier auf Anfrage bei folgender Adresse kostenlos beziehen:

VDAB
ICODOC
Frederik Geers
Keizerslaan 11
B-1000 Brüssel

Wolf-Dieter Gewande
unter Mitarbeit von Ulrich Gomolla

Integration der Übersiedler aus der DDR

Anerkennung von Übersiedlerzeugnissen
Beschreibung von DDR-Facharbeiterberufen
Empfehlungen für die Gleichstellung mit Ausbildungsberufen

1990, 624 Seiten, 25,— DM
ISBN 3-88555-395-3

Diese Publikation widmet sich ausschließlich der Facharbeiterebene in der DDR. Sie enthält die Berufsbeschreibungen für **alle** derzeit erlernbaren **347 Facharbeiterberufe der DDR** und stellt sie den anerkannten Ausbildungsberufen in der Bundesrepublik Deutschland gegenüber. Damit werden zum **ersten Mal** die bisher in der Bundesrepublik Deutschland unzugänglichen „**Ausbildungsunterlagen für die Facharbeiterausbildung**“ sowie der „**Berufsbilder für die Berufsberatung**“ einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Die Veröffentlichung soll es Arbeitgebern, Arbeitsämtern und sonstigen Behörden erleichtern, die in der DDR abgelegten Berufsabschlüsse in das System der beruflichen Bildung der Bundesrepublik Deutschland einzuordnen.

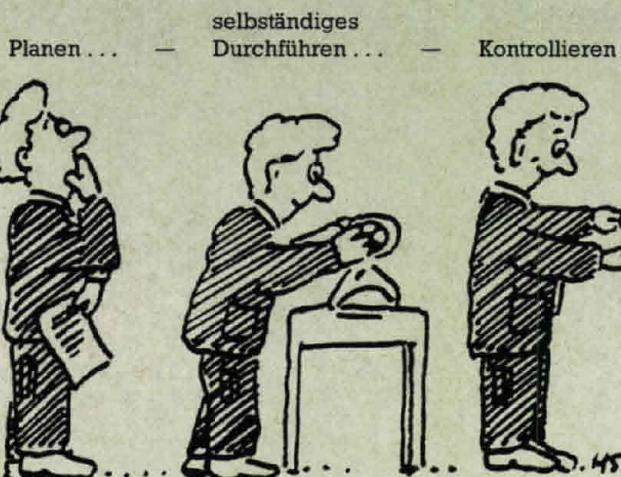
Am Zustandekommen dieser Broschüre haben neben Privatpersonen auch offizielle Stellen in der DDR mitgeholfen, indem sie entsprechendes **Vergleichsmaterial** zur Verfügung stellten. Dadurch wurde es u. a. möglich, **erstmals** auch Angaben über abgeschlossene Lehrverträge in den einzelnen Facharbeiterberufen zu veröffentlichen.

Dieses Werk ergänzt und erweitert die im April 1990 aufgelegte Broschüre
„Anerkennung von Übersiedlerzeugnissen“
Berufliche Bildung und berufliche Qualifikation
in der Deutschen Demokratischen Republik

Von Wolf-Dieter Gewande
1990, 400 Seiten, 25,— DM
ISBN 3-88555-389-9

Die neuen industriellen Metallberufe

Ein Seminar zum praktischen Umgang mit der Verordnung
über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen



- Berufliche Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit — Neue Modewörter oder tatsächlich erreichbare Ausbildungsziele?
- Moderne Ausbildungsmethoden — Eine Schreibtisch-Erfundung oder zeitgemäße Instrumente für die Ausbildungspraxis?
- Betrieblicher Ausbildungsplan — Wie wird er aufgestellt?
- Praxisnahe Prüfungen — Wie sehen sie aus und wie werden die Prüflinge darauf vorbereitet?

Im Seminarpaket werden diese und weitere Fragen, die den für die Ausbildung Verantwortlichen in der Praxis begegnen, betriebsnah und systematisch behandelt. Es enthält:

- Erläuterungen zur Industriellen Metall-Ausbildungsverordnung und zur Struktur der neuen industriellen Metallberufe. Dabei wird ausführlich auf den Aufbau der Ausbildungsrahmenpläne und auf den neuen Qualifikationsbegriff eingegangen.
- Grundzüge ausgewählter und in Betrieben erprobter und bewährter moderner Ausbildungsmethoden, mit denen im Rahmen einer effizient gestalteten Ausbildung vor allem Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit und andere übergreifende Qualifikationen gefördert werden können.
- Einzelne Aspekte der Umsetzung der Ausbildungsverordnung in die Praxis. An einem Beispiel wird dargestellt, wie aus dem Ausbildungsrahmenplan ein betrieblicher Ausbildungsplan abgeleitet werden kann.

	BIBB-Best.-Nr.	Preis	ISBN
Seminarpaket (3 Teilbände)	12613	50,— DM	3-88555-354-6
zusätzliche Teilnehmerunterlagen (Mindestabnahme 10 Stück)	12643	7,— DM pro Stück	

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