

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

1 D 20155 F

Beiträge der Berufspädagogik zur beruflichen Bildung

6

**Dezember
1990**

- Qualifizierung des Bildungspersonals
- Forschungsschwerpunkt „Lernen und Arbeiten“
- Regionale Berufsbildungsforschung
- Bildungspolitik-Beratung
- Berufliche Umweltbildung
- DFG-Denkschrift
„Berufsbildungsforschung an den Hochschulen“

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



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

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

19. Jahrgang

Heft 6

Dezember 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
Friedendorfer Straße 152, 5300 Bonn 2

Redaktion

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

Beratendes Redaktionsgremium

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

Verlag

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

Erscheinungsweise

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

Bezugspreise

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

Kündigung

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

Copyright

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

Manuskripte + Beiträge

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

ISSN 0341-4515

Inhalt

Kommentar

Hermann Schmidt
Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung nach Osteuropa
ausdehnen

1

Themenschwerpunkt

- Karlheinz A. Geißler
Vorwort zum Thema 2
- Günter Kutscha
Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips 3
- Karlheinz A. Geißler/Wolfgang Wittwer
Der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Qualifizierung
des Personals in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung 10
- Adolf Kell
Lernen und Arbeiten:
Zu einem berufspädagogischen Thema und seiner Forschungslage 15
- Ingrid Lisop
Bildungspolitik-Beratung 21
- D. Jungk
Berufliche Umweltbildung:
Herausforderung und Chance für die Berufspädagogik 26
- Frank Achtenhagen
Berufsbildungsforschung an den Hochschulen
der Bundesrepublik Deutschland 31

Aus der Arbeit des Hauptausschusses

- Kurzbericht über die Sitzung 3/90 des Hauptausschusses des
Bundesinstituts für Berufsbildung am 26./27. September 1990 in Berlin 35
- Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB
vom 27. September 1990 36

Thema Berufsbildung

- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik 39
- Lernprobleme Erwachsener — ein wichtiges Thema
für Lehrkräfte in der Berufsbildung Erwachsener 40

Hinweis der Redaktion:

Mit Beginn des Jahres 1991 wird der Umfang der Zeitschrift von 40 auf
durchschnittlich 48 Seiten erweitert. Dieses verstärkte Leistungsangebot,
die Tarifabschlüsse in der Druckindustrie 1990 und gestiegene Material-
kosten haben uns veranlaßt, die Bezugspreise neu festzulegen:

- Jahresabonnement 47,50 DM
— Auslandsabonnement 56,— DM

Das Einzelheft kostet künftig 12,— DM, das Studenten- und Mitarbeiter-
abonnement entfällt.

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt mit Bestellkarte vom
W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld, bei und eine In-
formation der Deutschen Bundespost POSTDIENST,
Generaldirektion, Bonn.

Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung nach Osteuropa ausdehnen

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die Vorbereitungen zum **gemeinsamen Binnenmarkt in der EG** haben erheblich an Dynamik gewonnen. Die uneingeschränkte Freizügigkeit von Personen, Gütern, Dienstleistungen und Kapital sowie die sich abzeichnende Währungsunion **beleben die wirtschaftliche Phantasie**. Die politische Union in der Gemeinschaft erscheint auf dem Hintergrund der Veränderungen in Staaten des ehemaligen Ostblocks in greifbare Nähe gerückt. Eine wesentliche Voraussetzung hierfür ist jedoch eine stärkere Annäherung der Mitgliedstaaten auf dem Gebiet der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik.

Unter dem Motto „Qualifizierungspolitik ist Arbeitsmarktpolitik“ wurde die berufliche Bildung als ein wichtiges strategisches Instrument zur Lösung sozial- und arbeitsmarktpolitischer Probleme erkannt: In den letzten fünf Jahren hat die Zusammenarbeit auf den Gebieten der Berufsbildungspolitik, der Berufsbildungspraxis und der Berufsbildungsforschung erheblich zugenommen. Die EG-Kommission fördert diesen Prozeß durch Programme wie z. B. PETRA = Ausbildung, FORCE = Weiterbildung. Das Bundesinstitut für Berufsbildung ist in diese europäische Kooperation nicht zuletzt durch **intensive Arbeitsbeziehungen mit dem Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)** einbezogen.

Mit den politischen und wirtschaftlichen Umbrüchen in den **osteuropäischen Staaten** und ihrer Öffnung nach Westen haben sich die Perspektiven der europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung dramatisch verändert. Heute stehen die Staaten Osteuropas in einem **tiefgreifenden Prozeß politischer, sozialer und wirtschaftlicher Umstrukturierung**. Vergleichbar der Situation in den Ländern der ehemaligen DDR verlieren die auf eine zentrale Kommando-Wirtschaft mit staatlichen Unternehmen ausgerichteten Berufsbildungssysteme ihren Bezugsrahmen. Da man von der beruflichen Bildung Vorleistungen und Hilfen bei der erfolgreichen Realisierung des Übergangs zu einer marktwirtschaftlichen Ordnung erhofft, ist der **Zeitdruck auf Strukturinnovationen** in diesem Bereich enorm.

Die osteuropäischen Staaten sind deshalb in allen Qualifizierungsbereichen auf **intensive Hilfe aus dem Westen** angewiesen. Besonders hohe Erwartungen richten sich hierbei an die Bundesrepublik Deutschland, deren duales System der Berufsausbildung als ein wesentlicher Faktor für die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft eingeschätzt wird.

Die Möglichkeiten und Leistungen im Rahmen der bilateralen Zusammenarbeit und Hilfe, wie sie von der Bundesrepublik Deutschland und anderen westlichen Staaten geleistet werden, bleiben angesichts der gewaltigen Modernisierungsprobleme der beruflichen Bildung in den osteuropäischen Staaten begrenzt. Um eine wirksame Unterstützung in diesem historischen Umgestaltungsprozeß zu leisten, ist eine Konzentration der Kräfte und eine bessere Abstimmung von Hilfsmaßnahmen unumgänglich.

Die von der Europäischen Gemeinschaft beschlossene Gründung einer Europäischen Stiftung für Berufsbildung für Mittel- und Osteuropa ist für eine solche Konzentration der Kräfte der erste Schritt. Der Europäische Rat hat die Trägerschaft über die 12 EG-Staaten hinaus auf die 24 in der OECD zusammenarbeitenden Industriestaaten erweitert und insofern eine transatlantische Kooperation (USA, Kanada) hergestellt. Dadurch wird auch eine erhebliche Verbreiterung der finanziellen Basis erreicht.

Die Stiftung soll dazu beitragen, die Berufsbildungssysteme der osteuropäischen Länder den veränderten Anforderungen entsprechend weiterzuentwickeln und hierbei insbesondere die Zusammenarbeit zwischen den Geber- und Empfängerländern zu koordinieren.

Eine Entscheidung über den Sitz der Stiftung zugunsten Berlins wäre zu begrüßen. Dies würde die Brückenfunktion, die die zukünftige deutsche Hauptstadt im Prozeß der europäischen Integration zwischen den ost- und westeuropäischen Ländern einnehmen möchte, nur fördern. Damit ergäben sich auch für das Bundesinstitut für Berufsbildung neue und interessante Kooperationsmöglichkeiten.

Das **Bundesinstitut für Berufsbildung** ist bereit, im Rahmen seiner Möglichkeiten die Arbeit der Stiftung zu unterstützen und seine bisherige Zusammenarbeit mit den osteuropäischen Berufsbildungsinstituten auf dem Gebiet der Forschung und Entwicklung in der beruflichen Bildung mit Hilfe der Stiftung zu intensivieren.



Hermann Schmidt

Vorwort

Beiträge der Berufspädagogik zur beruflichen Bildung

Die „Beiträge der Berufspädagogik zur beruflichen Bildung“, so der Titel dieses Schwerpunktheftes, wurden von Autoren verfaßt, die an universitären Instituten Berufsbildungsforschung betreiben. So gesehen hat diese Veröffentlichung auch Symbolcharakter im Hinblick auf eine Intensivierung der Kooperation zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und den berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehr- und Forschungsbereichen der Universitäten.

Die Sinnhaftigkeit arbeitsteilig organisierter Kooperationsbeziehungen zur Untersuchung berufsrelevanter Bildungsprozesse in einer Zeit beschleunigter technischer, ökonomischer, gesellschaftlicher

und politischer Veränderungen, wird in allen Beiträgen dieses Themenschwerpunkts belegt. Ebenso deutlich wird, daß die berufs- und wirtschaftspädagogische Berufsbildungsforschung der Universitäten in eine solche Zusammenarbeit die Vorstellung von Berufsbildung als Persönlichkeitsbildung einbringt.

— Explizit wird dies in dem Beitrag von *Kutscha* formuliert. Berufsbildungsforschung muß auf die Subjektivität des Menschen, d.h. auf dessen Identität als Handlungssubjekt bezogen sein. Hieraus ergibt sich eine produktive Konfrontation zwischen dem Bildungs- und dem Qualifikationsbegriff.

— Berufsbildungsforschung, so das Fazit von *Kells* Beitrag, hat den Blick auf die Wechselbeziehung von Lernen und Arbeiten zu werfen. Die lernenden und arbeitenden Personen sind dabei Ausgangs- und Bezugspunkte berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung.

— Auch *Jungks* vorläufige Bilanz der Forschung zur beruflichen Umweltbildung macht deutlich, daß es einen spezifischen und unverzichtbaren Beitrag der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Berufsbildungsforschung gibt: „Zwingend ist das Erfordernis, institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse ‚ganzheitlich‘ zu gestalten.“

— Ebenso steht in *Lisops* Ausführungen zu einer Berufsbildungspolitik, die sich an berufs- und wirtschaftspädagogischen Erkenntnissen orientiert, die Subjektorientierung im Zentrum. Es geht, so Lisop, „um die Reduktion der Dominanz des instrumentellen, objektbezogenen Denkens“ zugunsten der Entfaltung subjektiver Handlungspotentiale.

— *Geißler/Wittwer* analysieren die Situation der institutionalisierten Forschung im Bereich der Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals. Dabei kritisieren sie die dominante Verwertungsorientierung in diesem Feld, die eine notwendige Theoriebildung über die einschlägige Forschung mehr behinderte als förderte und die daher stärker an qualifikations- als an persönlichkeitsorientierten Bildungsprozessen interessiert war und ist.

— Perspektiven für einen systematischen Ausbau der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland wurden in der kürzlich erschienenen Denkschrift der DFG Senatskommission für Berufsbildungsforschung publiziert. *Achtenhagen*, der Vorsitzende dieser Kommission, stellt in seinem Beitrag die Leitlinien dieser Denkschrift heraus.

In den Beiträgen wird versucht, den Forschungsstand in einem je spezifischen Feld der Berufsbildungsforschung zu analysieren. Auf dieser Basis, auch das ist den Ausführungen gemeinsam, werden Perspektiven für eine berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Berufsbildungsforschung verdeutlicht. Daß vieles Programm ist und nur wenig bereits erforscht ist, daß eine Bilanzierung der Berufsbildungsforschung deshalb noch zu früh wäre, daß der Ausbau universitärer Berufsbildungsforschung notwendig ist, und daß die vereinbarte engere Kooperation zwischen den Universitäten und dem Bundesinstitut für Berufsbildung sinnvoll ist, daran lassen die hier veröffentlichten Beiträge keinen Zweifel.

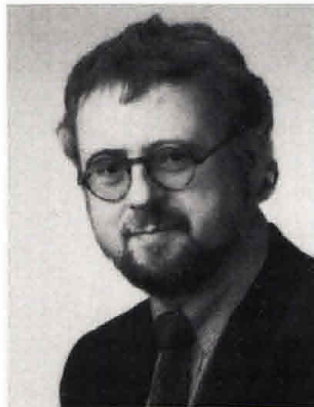
Kh. A. Geißler

Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips

— Berufspädagogische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Regionalforschung —

Günter Kutscha

Von Berufsbildungsforschung im Sinne einer „sich selbst tragenden Entwicklung“ kann erst seit Ende der sechziger Jahre die Rede sein. Wirksame Impulse dazu gingen von der Einrichtung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit und des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung aus. Zwischen deren Forschungsprogrammen und der berufs- und wirtschaftspädagogischen Hochschulforschung gab es zunächst kaum Berührungspunkte, nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Ausrichtung auf den Bereich der betrieblichen Berufsbildung einerseits und des Unterrichts an beruflichen Schulen andererseits. Erst seit wenigen Jahren zeichnet sich eine „Konvergenz“ der Forschungsorientierungen ab. Sie wird durch die Denkschrift der DFG-Senatskommission für Berufsbildungsforschung unterstrichen. Der vorliegende Beitrag geht aus bildungstheoretischer Sicht auf diese Entwicklungen ein, weist auf Konsequenzen für Forschungsk Kooperation und -organisation hin und diskutiert bildungspolitische Implikationen einer am Bildungsbe- griff orientierten Berufsbildungsforschung. Sie betreffen nach Auffassung des Verfassers zentral das Problem der Ungleichheit von Bildungschancen. Dazu werden ausgewählte Daten aus dem Bereich der neueren Regionalforschung vorgetragen und kommentiert. Der Rückblick beschränkt sich auf Entwicklungen in der bisherigen Bundesrepublik Deutschland; perspektivisch sind jedoch Probleme der Berufsbildungsforschung im vereinigten Deutschland angesprochen.



Günter Kutscha, Dr. phil.
Professor der Berufspädagogik/Berufsbildungs-
forschung an der Universität — Gesamthoch-
schule — Duisburg.

Berufsbildungsforschung an Hochschulen

Berufsbildungsforschung ist ein verhältnismäßig neuer Forschungsbereich und in der Bundesrepublik Deutschland bis heute zu großen Teilen eine Domäne der zentralen außeruniversitären Forschungsinstitute geblieben. Das mehrfach beklagte Kooperationsdefizit zwischen diesen Einrichtungen und den Universitäten/Hochschulen hat vielfältige Ursachen,

hochschulseitig wären insbesondere zu nennen: extreme Ressourcenknappheit, zugleich Zersplitterung vorhandener Kapazitäten auf relativ viele Institute und Disziplinen, zwischen denen auf dem Gebiet der Berufsbildungsforschung kaum wechselseitige Kontakte und so gut wie keine arbeitsteilig organisierten Kooperationsbeziehungen bestehen. Dort, wo die Berufsbildungsforschung historisch und systematisch am ehesten vermutet werden könnte, nämlich in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, waren in der Vergangenheit besonders gravierende Engpässe in der Forschungsentwicklung zu verzeichnen. Sie hängen einerseits mit den besonderen Aufgaben in der Lehrerbildung und dementsprechend starken schulpädagogischen Orientierungen zusammen, andererseits aber auch mit traditionell bedingten Defiziten im Bereich empirischer Forschung. Unter diesen Bedingungen bot sich an den Universitäten lediglich die Möglichkeit zu einer punktuell ansetzenden und thematisch eng begrenzten Berufsbildungsforschung.

Perspektiven für einen forcierten Ausbau der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen in Deutschland zeigt die unlängst ver-

öffentlichte Denkschrift der DFG-Senatskommission für Bildungsforschung auf (vgl. *Deutsche Forschungsgemeinschaft* 1990). Bei ihren Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung setzte die Senatskommission die Hauptakzente auf die Untersuchung berufsrelevanter Bildungsprozesse im Kontext von Veränderungen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen und Bedingungen. Die **maßgebliche Leitlinie** soll sein: „Berufsbildungsforschung steht unter dem **Anspruch des Bildungsprinzips**“ (*Deutsche Forschungsgemeinschaft* 1990, S. 63; Hervorhebung vom Verfasser).

Bildung und Beruf

Sucht man in der noch jungen Geschichte der Berufsbildungsforschung nach Anknüpfungspunkten für die **theoretische Grundlegung** einer am Bildungsprinzip orientierten und in ihren Methoden empirisch ausgerichteten Wissenschaftsposition, ist man auf das von *Blankertz*, *Claessens* und *Edding* erstellte **Gutachten über die Frage „Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung?“** (1966) verwiesen. Es gehört zu den Pionierarbeiten der Berufsbildungsforschung und zu den geistigen Wegbereitern des später gegründeten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. Bezeichnenderweise war die Autorengruppe interdisziplinär zusammengesetzt. Bei der Lektüre des Gutachtens ist zwar leicht zu erkennen, daß (pädagogische) Bildungstheorie (*Blankertz*), Bildungssoziologie (*Claessens*) und Bildungsökonomie (*Edding*) konzeptionell noch wenig aufeinander bezogen sind. Aber das erstaunt nicht; denn zum Zeitpunkt der Erstellung des Gutachtens gab es mit interdisziplinärer Kooperation kaum praktische Erfahrungen. Es ist der Weitsicht der Verfasser zu verdanken, wenn sie durch ihre Arbeit den gemeinsamen Standpunkt zur Geltung brachten, daß Berufsbildungsforschung nicht zureichend aus der Perspektive nur einer einzelnen Disziplin betrachtet und betrieben werden könne.

Von einem Bildungstheoretiker und Inhaber eines berufs- und wirtschaftspädagogischen Lehrstuhls war eine solche Position zu jener Zeit eigentlich nicht zu erwarten gewesen. **Bildungstheorie** stand in der Tradition der geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Pädagogik, einer Richtung, die sich vom Ansatz her zwar auf die sogenannte Erziehungswirklichkeit verpflichtet sah, aber diese nicht mit den Methoden der empirischen Sozialforschung untersuchte, sondern vorzugsweise über die Auslegung von Textdokumenten als Artefakten pädagogischer Praxis im Kontext historisch-gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen versuchte (vgl. *Dahmer/Klafki 1968*). Nicht zuletzt der Mangel an empirischer Überprüfbarkeit und Kontrolle pädagogischer Aussagen hatte dazu geführt, den Bildungsbegriff zu idealisieren. Aber noch ein anderer Grund war dafür ausschlaggebend. Seit Humboldts Zeiten prägte die Entgegensetzung von Bildung und Beruf das Selbstverständnis der Bildungstheorie. Dem entsprach einerseits der Realitätsverlust und der damit korrespondierende Dünkel der höheren allgemeinen Bildung, den auch die Vertreter der Curriculumrevision beklagten (vgl. *Robinson 1967*), andererseits die Verengung der traditionellen Berufslehre, bedingt dadurch, daß die ökonomische und technische Tätigkeit des Menschen durch die Trennung, die angeblich dem Prinzip der Bildung zufolge notwendig sein sollte, lange Zeit der kritischen Reflexion entzogen war.

Auf Widersprüchlichkeiten dieser Art hatte *Blankertz* bereits in seiner Habilitationsschrift über „Berufsbildung und Utilitarismus“ (1963) aufmerksam gemacht. Die Quintessenz dieser Studie bestand in dem Nachweis, daß ein Gegensatz zwischen Bildung und Beruf nicht systematisch zu begründen, ja nicht einmal aus der neuhumanistischen Position herzuleiten sei. Der neuhumanistische Standpunkt sei zu verstehen als Reaktion auf die maßlose Übersteigerung des Nützlichkeitsdenkens bei den utilitaristisch

orientierten Pädagogen des 18. Jahrhunderts, gleichsam als Kampfansage aus Sorge um den Verbleib des Menschen und dessen Individualität unter den Zumutungen gesellschaftlicher Brauchbarkeit. Mit dem **Bildungsbegriff** wurde — dieser Interpretation zufolge — mithin ein **pädagogischer Maßstab** zur Geltung gebracht, der auf die Entfaltung und Vervollkommenheit des Subjekts bezogen ist. Für Blankertz gab es deshalb keinen Grund, Berufserziehung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Anknüpfend an diese Überlegungen und unter Bezugnahme auf die gegenwärtige Diskussion, halte ich folgende **Aspekte des Bildungsprinzips** für bedeutsam:

- Bildung als Erziehung zur Mündigkeit ist auf die **Subjektivität** des Menschen, d.h. auf dessen Identität als **Handlungssubjekt**, bezogen. Damit korrespondiert in einem theoretisch und praktisch anspruchsvollerem Sinne das Prinzip der **Handlungsorientierung** als pädagogisch adäquater Modus der Aneignung und Verwertung von Lerninhalten.
- Bildung vollzieht sich immer am besonderen Gegenstand, ob aus dem Bereich beruflicher oder außerberuflicher Lebenssituationen ist dabei unerheblich. Wesentlich ist die Frage nach den allgemeinen Lernzielen. Sie vertreten gegenüber den fachspezifischen Lernzielen eine pädagogische Funktion und sind unter den Bedingungen der technischen Zivilisation bestimmt durch die Momente der **Wissenschaftsorientierung** und **Kritik**. Diese didaktischen Intentionen stehen nicht im Widerspruch zu dem Prinzip der Handlungsorientierung, sondern präzisieren es unter dem pädagogischen Anspruch, alle Inhalte der fachlichen Lernziele mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen so in Lernprozesse umzusetzen, daß dem Lernenden die Möglichkeit des selbständigen Urteils und kritischen Einspruchs offenbleibt. Damit sind Fragen angesprochen, die auch unter dem

Begriff der sogenannten **Schlüsselqualifikationen** diskutiert werden. Allerdings bleibt zu beachten, daß die **Differenz zwischen Bildungs- und Qualifikationsbegriff** nicht bloß nomineller Art ist, sondern auf Unterschiede bei der Konzeptualisierung des Verhältnisses von subjektiver Entwicklung und gesellschaftlichen Anforderungen verweist (vgl. *Kade 1983*).

- **Nicht Auslese, sondern Entfaltung der subjektiven Handlungspotentiale und Ausgleich ungleicher Entwicklungschancen** sind die Leitperspektiven des Bildungsprinzips. Es gilt in demokratisch verfaßten Gesellschaftssystemen für das gesamte Bildungswesen und ist unter dem Gesichtspunkt der öffentlichen Verantwortung für die Bildung der nachwachsenden Generationen nicht teilbar. So unterschiedlich die Bildungsinhalte der allgemeinen und beruflichen Bildungsgänge in staatlicher oder privater Trägerschaft auch sein mögen, das Unterscheidungsmerkmal zwischen ihnen kann — bildungstheoretisch stringent argumentiert — nicht darin bestehen, daß die Jugendlichen in den allgemeinen Bildungsgängen des staatlichen Schulwesens, zum Beispiel des Gymnasiums, zu mündigen Handlungssubjekten befähigt und die Auszubildenden im dualen System einem verfrühten Auslese- und Anpassungsprozeß unterworfen sind. Kurzum: Das Bildungsprinzip ist untrennbar mit dem Prinzip der Chancengleichheit verbunden.

Bildungstheorie und Berufsbildungsforschung

Was folgt daraus für die Berufsbildungsforschung? Zunächst ist zu konstatieren, daß sich aus dem Bildungsbegriff keine unmittelbaren Handlungsanweisungen deduzieren lassen, weder für die Forschung noch für die Praxis. Konzepte von der Art des Bildungsbegriffs haben eine diskursanleiten-

de und **regulative Funktion** — darin liegt ihre Bedeutung. Ebenso wenig wie die Rechtswissenschaft auf die Kategorie der Gerechtigkeit oder die Wirtschaftswissenschaften auf das Prinzip ökonomisch rationalen Handelns als Abgrenzungs- und Leitkriterium zu verzichten vermögen, ohne die innere Substanz der jeweiligen Disziplin in Frage zu stellen, kann die Berufsbildungsforschung — als Bildungswissenschaft — ohne Gefahr für die wissenschaftliche Integrität auf Dauer der forschungsanleitenden und -begleitenden Reflexion ihrer Grundbegriffe „Bildung“ und „Beruf“ entbehren. Es gehört zu den großen Verdiensten von *Blankertz*, die Überwindung der völlig unproduktiven Abschottung bzw. Frontstellung zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung angebahnt und in praktische Forschungsprojekte umgesetzt zu haben (vgl. *Kutschka 1989*). Daran anzuknüpfen und unter Berücksichtigung des Erkenntnisfortschritts der vergangenen Jahre weiterzuarbeiten, wäre m. E. eine lohnende und unerlässliche Aufgabe der Berufsbildungsforschung, auch und gerade unter dem Aspekt der interdisziplinären Kooperation zwischen universitären und außeruniversitären Forschungseinrichtungen.

Kooperationsperspektiven

Die Zeichen dafür stehen gut. Um es am Beispiel der Zusammenarbeit zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an Hochschulen zu erläutern: Seit einigen Jahren sind Tendenzen zur „**Konvergenz**“ der **Forschungsorientierungen** zu beobachten. Auf seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nimmt das Interesse an Fragen der Berufsbildungsforschung, die über den schulpädagogischen Bereich hinaus die außerschulischen Lernfelder der beruflichen Bildung betreffen, zu. So widmete die **Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** dem Thema

Berufsbildungsforschung eine eigene Fachtagung (1987). Das Ergebnis ist im „Positionspapier zur Berufsbildungsforschung“ dokumentiert. Darin heißt es u. a.: „Es sollte alles daran gesetzt werden, jene Aktivitäten zu verstärken, die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hinsichtlich einer Förderung der Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG mit dem Ziel in Gang gesetzt wurden, die Forschungsmöglichkeiten an den Hochschulen zu verbessern und diese zum wichtigen Part eines zu entwickelnden ‚Netzwerkes‘ der Berufsbildungsforschung zu machen.“

Berufsbildungsforschungsnetz — ein neues Kooperationskonzept

Inzwischen sind entsprechende Verhandlungen zwischen Vertretern des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik zur Einrichtung eines „Berufsbildungsforschungsnetzes“ mit konstruktiven Verhandlungsergebnissen weit gediehen. Auf seiten der Berufsbildungsforschung an den zentralen Instituten, namentlich am **Bundesinstitut für Berufsbildung** und am **Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)**, gibt es eine zunehmende Bereitschaft, sich mit Aspekten der Berufsbildung zu befassen, die vormals als eine eher weltfremde Eigentümlichkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik überlassen waren. Symptomatisch für diese konzeptionelle Öffnung sind die vom Bundesinstitut für Berufsbildung 1986 veröffentlichten „Forschungsperspektiven“ und damit zusammenhängend das „Colloquium über Szenarien des Berufsbildungssystems und Forschungsperspektiven des BIBB“. Einen breiten Raum, so hieß es im Tagungsbericht zum Forschungsfeld „Entwicklung und Determinanten des Qualifikationsbedarfs und der Qualifikation“

„nahmen die mit der subjektiven Seite des Qualifikationsvermögens verbundenen und mit dem Begriff „berufliche Handlungskompetenz“ bezeichneten Inhalte ein, die alle Teilnehmer für besonders notwendig erachteten“ (*Alex 1986*). Wer die Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung seit Beginn ihres Erscheinens verfolgt, wird feststellen, daß mit dem Subjektbezug und dem Begriff Handlungskompetenz eine neue, betont berufspädagogische Dimension eingeführt wird, die in früheren Beiträgen zum Thema Qualifikationsbedarf und Qualifikationsverwertung weitgehend fehlte. Ähnliche Entwicklungen, wenngleich mit anderer Schwerpunktsetzung, insbesondere auf den unterschiedlichen Gebieten des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem und unter besonderer Berücksichtigung der regionalen Rahmenbedingungen, sind auch an den mittelfristigen Schwerpunktprogrammen des IAB, zuletzt für den Zeitraum 1988 bis 1992, abzulesen (vgl. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit 1988*).

Es liegt auf der Hand, daß die zentralen Forschungsinstitute sowohl hinsichtlich der **Regionalisierung** als auch der **Subjektorientierung von Berufsbildungsforschung** schnell an Grenzen ihrer Forschungskapazitäten stoßen, ganz abgesehen von Begrenzungen, die aus den gesetzlich festgelegten Aufgaben resultieren. Die arbeitsteilige Kooperation zwischen zumeist kleinbetrieblich organisierten Hochschuleinrichtungen mit ihren vielfältigen Kontakten zum regionalen Umfeld und den zentralen Instituten mit einem relativ hohen Organisiertheitsgrad auf dem Gebiet der Durchführung regionalübergreifender Großforschungsprojekte drängt sich geradezu auf. Gemeint ist aber nicht, daß die Berufsbildungsforschung an den Universitäten auf eine bloße Zulieferfunktion beschränkt bleibt. Damit wäre für die Berufsbildungsforschung in Deutschland auf längere Sicht nichts gewonnen. Auch kann

das Differenzierungskriterium für Arbeitsteilung und Kooperation nicht die Unterscheidung zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung sein — sie ist ohnehin problematisch genug und in der Forschungspraxis kaum durchzuhalten. Entscheidend sind die fallweise zu klärende Spezifität der Fragestellungen, die infrastrukturellen Voraussetzungen der Forschung „vor Ort“ und damit zusammenhängend der insbesondere an Universitäten noch immer vernachlässigte Gesichtspunkt, daß intermediäre Strukturen und Netzwerke als Bedingungsrahmen für Berufsbildungsforschung in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden.

Konsequenzen für die Organisationsentwicklung in der Forschung

Das alles hat weitreichende Konsequenzen für die Praxis von Forschung, speziell an den berufs- und wirtschaftspädagogischen Einrichtungen der Universitäten. Die Beteiligung an wissenschaftlicher Organisationsentwicklung, am Aufbau von Steuerungs- und Informationssystemen wird maßgeblich darüber entscheiden, ob die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Arbeitszusammenhängen der Berufsbildungsforschung ihren Standort finden wird. So ist zum Beispiel die Zusammenarbeit von **Berufsbildungsforschung und Regionalentwicklung** und innerhalb dieses Geflechts zwischen universitären Einrichtungen und kommunalen Instanzen, Kammern, Arbeitsverwaltung sowie den politisch beteiligten Gruppen wie Parteien, Organisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften mehr als nur eine beiläufige Kontaktpflege, sondern — forschungsimmanent — unverzichtbare Bedingung dafür, auf die Öffentlichkeitsrelevanz von Forschung wie auch auf die Bedingungen ihrer Durchführbarkeit und auf Forschungsanwendung in praktischen Handlungsfeldern, in der Berufsbildungsplanung und wissenschaftlichen Politikberatung nachhaltiger Einfluß zu

nehmen. Als Beispiel dafür sei die Entwicklung regionaler Berufsbildungsinformationssysteme genannt, ein Aufgabengebiet, mit dem sich unser Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität — Gesamthochschule — Duisburg seit mehreren Jahren beschäftigt (vgl. *Kutscha/Stender 1986; Kutscha 1987; Stender 1989*). Die Bewältigung der damit verbundenen Forschungsarbeiten läßt sich nur in permanenter Zusammenarbeit mit allen „lokalen Akteuren“ realisieren, was unter Praktikabilitätsaspekten zur Voraussetzung hat, daß für die Kooperation geeignete Infrastrukturen geschaffen werden. Verzicht darauf bedeutet — wie die Mehrzahl der Projekte zur Erstellung regionaler Berufsbildungsberichte zeigt —, daß man über einmalige Aktionen kaum hinauskommt.

Ungleichheit der Bildungschancen — Herausforderung an Berufsbildungspolitik und -forschung

Kooperation und Konvergenz in der Berufsbildungsforschung dürfen und müssen nicht dazu führen, Wissenschaft nach dem „Konsens“-Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners zu betreiben. Der Bildungsbegriff verpflichtet zur kritischen Forschung. Doch was sind die Bezugspunkte dafür? Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips — so meine abschließende These — kann nicht politisch abstinent sein, ebensowenig wie es die angeblich „reine“ Wissenschaft ist. Bildungstheoretisch kommt dabei — wie bereits angedeutet — der Gleichheit von Bildungschancen eine besondere Bedeutung zu. Und um diese ist es in der Berufsbildung — im dualen System wie in der beruflichen Weiterbildung — nicht zum besten bestellt.

Zu den wichtigsten **Zielgrößen der Berufsbildungspolitik und -planung** gehören in bezug auf das duale System:

- Sicherstellung der zur Anpassung an die technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklung notwendige Ausbildungsqualität,
- Gewährleistung eines quantitativ ausreichenden Angebots an beruflichen Ausbildungsplätzen und
- Gleichheit der Chancen beim Zugang zur und bei der Qualifizierung während der Berufsausbildung.

Im Rückblick auf die vergangenen Jahrzehnte betrachtet, liegt die Vermutung nahe, es handele sich bei dieser Zielkomplexität um ein „**magisches Dreieck**“, d. h. nicht alle Zielgrößen sind strukturell bedingt zugleich erreichbar. Die Gründe hängen offenbar damit zusammen, daß das duale System auf miteinander konfligierenden Steuerungsprinzipien basiert: der marktorientierten Vertragsfreiheit bei der Begründung von Ausbildungsverhältnissen, der staatlichen Zuständigkeit für die unternehmensübergreifenden Normierungen der Ausbildungsqualität und der mittelbaren Staatsverwaltung durch die „zuständigen Stellen“, speziell der Kammern. Daß das duale System nicht alle Ziele maximal erreicht, ist kein grundsätzlicher Einwand gegen seine Zweckmäßigkeit, sofern bestimmte Optimalitätskriterien erfüllt sind. Dabei geht es jedoch nicht ausschließlich um **Effizienz**. Mit zunehmender Bedeutung des dualen Systems erhöht sich die öffentliche Verantwortung, und mit ihr verschärft sich das Problem der **Legitimität**. Je wichtiger die Berufsausbildung für die künftige Berufslaufbahn der Jugendlichen ist und je mehr der spätere Berufserfolg von einer guten Berufsausbildung abhängt, desto virulenter wird das Problem der **Ungleichheit von Bildungschancen**. Seit Mitte der 70er Jahre hat es sich von den „Dirigierungsstellen“ innerhalb des allgemeinen Bildungssystems auf die Übergangsschwellen vom allgemeinen Schulwesen in das berufliche Ausbildungssystem (Schwelle I) und von dieser in das Beschäftigungssy-

stem (Schwelle II) verlagert (vgl. Mertens/Parmentier 1983). Hierbei handelt es sich um ein ganzes Bündel von Problemen, von denen ich nur jene anspreche, die mir **aus Sicht der regionalen Berufsbildungsforschung** besonders wichtig erscheinen:

— Abweichend von den Modalitäten und Regulierungsmechanismen bei den Übergängen in Bildungsgänge des öffentlichen Schulwesens werden die Ausbildungsmöglichkeiten im dualen System unmittelbar von den Anforderungen und der Nachfrage

des Beschäftigungssystems beeinflusst. Die Chancen des Zugangs zu den Ausbildungsplätzen variieren mit der jeweiligen regionalen Wirtschaftsstruktur im Wohn- und Arbeitsbereich der Ausbildungsplatzbewerber. Selbst in Zeiten der Hochkonjunktur und des Überschusses an gemeldeten Ausbildungsplätzen insgesamt trifft man in strukturschwachen Regionen auf erhebliche Defizite an Ausbildungsmöglichkeiten. Unabhängig vom Hoch und Tief der Versorgungslage am Ausbil-

dungsstellenmarkt haben sich die **Versorgungsdisparitäten zwischen den Bundesländern** — gemessen an der Standardabweichung der Angebot-Nachfrage-Relation — seit Jahren vergrößert.

— In den schlecht versorgten Regionen kumulieren die auch überregional beobachtbaren Ungleichheiten der Zugangschancen in bezug auf das Ausbildungssystem, speziell hinsichtlich solcher Ausbildungsberufe, die unter Gesichtspunkten der beruflichen Karriere,

Tabelle 1: *Herkunft und Verbleib Duisburger Schulabgänger (Input-Output-Matrix, insgesamt), 1984–1989*

Herkunft			Verbleib														
Schulabgänger			Betriebliche und schulische Berufsausbildung					Vollzeitschulische Bildungsgänge Sek. II, mit höheren Abschlüssen				Studium	Bundeswehr/ Zivildienst	Bildungsgänge mit überwiegend marktbenachteiligten Jugendlichen			Saldo
			Duales System	Ausp. DS	BA/Schule	BAW	GW	BFS	FOS	GyOB	Ausp. Schule			Vk-BGJ/BGJ	JOA	Maßnahmen	
absolut = 100 %			Übergangsquoten (i. v. H. der Schulabgänger)														
SS	288	12,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	13,5	32,3	36,8	4,9	
Hs	2 517	40,0	3,8	2,0	0,2	0,5	9,5	1,2	2,9	1,2	0,0	0,0	10,5	16,9	11,0	0,3	
GS	424	46,5	5,0	4,2	0,7	0,7	11,1	1,7	1,2	1,4	3,5	5,2	3,8	5,0	2,8	7,3	
RS	723	41,9	5,5	4,3	2,5	5,4	8,7	4,8	14,5	3,9	0,0	0,0	4,0	2,2	0,7	1,5	
GY	1 578	29,8	4,9	0,8	2,7	4,1	3,7	0,9	0,0	0,9	23,1	24,3	0,7	0,4	0,2	3,7	
Vk-BGJ/BGJ	367	25,6	1,1	6,3	0,0	1,1	5,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,3	1,4	6,0	47,1	
BFS	478	61,3	7,9	2,9	1,5	3,3	3,6	3,3	0,0	0,8	0,0	0,8	0,8	0,2	1,0	12,3	
FOS	283	17,0	2,1	0,0	0,7	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	36,0	34,3	0,0	0,0	2,5	0,7	
1989	insg.	6 658	36,7	4,3	2,2	1,1	2,4	6,7	1,5	2,8	1,2	7,2	7,6	5,8	8,5	6,6	5,3
1988	insg.	7 552	34,71	3,79	1,97	1,23	1,59	7,80	1,46	2,81	1,83	7,18	7,47	6,45	9,22	3,38	9,14
1987	insg.	8 240	37,45	3,41	—	1,55	2,21	8,83	1,38	2,16	1,46	5,57	6,02	6,97	11,44	0,91	10,63
1986	insg.	8 924	33,84	4,89	—	1,14	1,69	8,18	1,30	2,21	1,54	5,06	6,42	7,72	9,58	2,94	13,49
1985	insg.	9 527	32,80	6,85	—	1,25	5,35	8,91	1,04	2,54	—	5,31	5,49	11,07	8,91	0,81	9,66
1984	insg.	10 040	32,23	3,70	—	7,07	—	8,58	1,73	2,23	—	5,85	4,62	11,50	6,31	1,89	14,28

Abkürzungsverzeichnis:

Ausp. DS Auspendler / duales System
Ausp. Schule Auspendler / Schule
BA/Schule Berufsausbildung Schule =
Kollegsche mit Berufsabschluß bzw.
vollzeitschul. Berufsausbildung (Modellversuch)
BAW Beamtenanwärter
BFS Berufsfachschule
BGJ Berufsgrundschuljahr
DS Duales System
FOS Fachoberschule

GS Gesamtschule
GW Schulen des Gesundheitswesens
GyOB Gymnasiale Oberstufe
GY Gymnasium
HS Hauptschule (einschließlich Schulen für Erziehungshilfe)
JOA Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag
RS Realschule
Saldo Jugendliche, die das Bildungssystem ohne Berufsausbildung verlassen
SS Sonderschule
Vk-BGJ Vorklasse-Berufsgrundschuljahr

Quelle: Stadt Duisburg — Der Oberstadtdirektor (Hrsg.), Berufsbildungsberichte 1985–1990, Duisburg 1985–1990; Stender, J.: Ausbildungsverorgung in der Problemregion Duisburg, Opladen 1989; eigene Erhebungen und Berechnungen.

der Einkommenserwartungen, Arbeitsbedingungen u. a. als privilegiert gelten. Die Ergebnisse unserer mehrfach wiederholten Input-Output-Analysen zum Ausbildungsstellenmarkt im Arbeitsamtsbezirk Duisburg zeigen eine erstaunliche Stabilität der Übergangsquoten, in denen sich die selektiven Effekte an der sogenannten Schwelle I, also bei der Rekrutierung der Auszubildenden für bestimmte Ausbildungsberufe, verfestigt haben (vgl. *Stender 1989*). Weitgehend unabhängig von den drastisch gesunkenen Schulabgängerzahlen Mitte der 80er Jahre wurden dieselben Schulabgängerklinteile je nach schulischer Herkunft, Geschlecht und Staatsangehörigkeit in dieselben Teilbereiche des Bildungssystems selektiert. Bei der **Segmentierung des Ausbildungsstellenmarkts** handelt es sich offenbar nicht um eine bloß vorübergehende Erscheinung, die sich durch den hohen Nachfragegedruck der 80er Jahre erklären ließe, sondern um einen relativ dauerhaften Zuordnungsmechanismus.

— **Geschlechtsspezifische Disparitäten** sind in benachteiligten Re-

gionen nicht nur stärker ausgeprägt, sie erweisen sich auch bei Entspannungstendenzen als besonders resistent. Für genauere Analysen sind Strömungsmatrizen erforderlich (vgl. *Grieger u. a. 1981*), die es erlauben, Übergangsstrukturen über mehrere Jahre hinweg zu erfassen (vgl. *Kutscha 1990*). Aufgrund der kontinuierlichen und konsequent übergangsorientierten Analyse des regionalen Ausbildungsmarkts in Duisburg liegen für diesen Arbeitsamtsbezirk — wohl einmalig in der Bundesrepublik — Übergangsmatrizen für bereits sechs aufeinander folgende Jahre vor (vgl. Tabelle 1). Die Übergangsquoten belegen, daß von einer wirklichen Entspannung der regionalen Ausbildungsmarktsituation auch unter den im Bundesdurchschnitt außerordentlich günstigen Bedingungen kaum gesprochen werden kann. Insgesamt, d. h. bezogen auf alle Duisburger Schulabgänger, fiel die Quote des Übergangs in das duale System von 37,5% im Jahr 1987 auf 34,7% ein Jahr später, und sie blieb mit 36,7% auch 1989 — dem Jahr der besten Ausbildungsplatzbilanz seit Erschei-

nen im ersten Berufsbildungsbericht des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft — noch unter dem Niveau von 1987. Besonders ungünstig verlief die Entwicklung bei den Abgängerinnen der Hauptschule. Seit 1987 fiel deren Übergangsquote bezüglich des dualen Systems von 38,4% auf 27,8%, und gleichsam spiegelbildlich dazu stieg der Anteil der Hauptschulabgängerinnen in Bildungsgänge für marktbenachteiligte Jugendliche (Berufs-Vorbereitungsjahr, berufsvorbereitende Maßnahmen u. ä.) von 38,4% auf 47,0% (Tabelle 2).

— Für diejenigen Jugendlichen, die das Glück haben, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen, ist das Risiko, nach Ausbildungsabschluß keine Beschäftigung zu finden, inzwischen erheblich reduziert. Allerdings sind auch bei dieser Gruppe an der zweiten Schwelle des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem gravierende Selektionsprozesse festzustellen. Sie betreffen die zunehmende **Ungleichheit der Chancenrealisierung** in bezug auf eine **ausbildungsadäquate Beschäftigung** (für Nordrhein-Westfalen

Tabelle 2: *Übergänge Duisburger Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen (ohne Gesamtschule) in das duale System und in Bildungsgänge mit überwiegend marktbenachteiligten Jugendlichen, sowie Schulabgänger, die das Bildungssystem ohne Berufsausbildung verlassen haben, Duisburg 1984–1989*

Jahr	1984			1985			1986			1987			1988			1989		
Verbleib	DS und Ausp. DS	BVJ BGJ JOA Maßn.	Saldo	DS und Ausp. DS	BVJ BGJ JOA Maßn.	Saldo	DS und Ausp. DS	Vk-BGJ BGJ JOA Maßn.	Saldo	DS und Ausp. DS	Vk-BGJ BGJ JOA Maßn.	Saldo	DS und Ausp. DS	Vk-BGJ BGJ JOA Maßn.	Saldo	DS und Ausp. DS	Vk-BGJ BGJ JOA Maßn.	Saldo
Übergangsquoten (i. v. H. der Schulabgänger)																		
Herkunft	männlich																	
Hauptschule	52,3	26,7	12,6	58,3	27,1	4,0	55,4	29,0	3,8	56,8	26,3	4,7	57,4	30,7	0,3	58,6	30,5	0,2
Realschule	64,8	0,0	8,4	68,9	2,2	2,6	63,9	0,6	7,7	59,5	2,7	3,7	51,6	3,5	5,3	54,9	3,1	0,3
Gymnasium	31,0	0,1	3,6	34,7	0,1	5,2	26,9	0,5	0,2	29,9	0,2	6,9	27,7	0,2	3,9	29,9	0,5	2,4
Herkunft	weiblich																	
Hauptschule	29,0	34,2	16,5	35,1	44,2	0,1	32,6	40,2	4,5	38,4	38,4	0,4	30,4	41,5	1,3	27,8	47,0	0,4
Realschule	37,7	5,0	19,8	47,4	8,9	0,2	44,3	10,0	0,0	43,2	14,3	0,0	38,0	13,2	1,9	41,3	10,1	2,5
Gymnasium	31,2	0,6	26,3	34,0	4,3	19,5	39,0	3,9	11,0	39,2	1,5	13,2	34,5	2,3	9,4	39,6	2,1	5,0

Abkürzungen und Quellen: siehe Tabelle 1.

vgl. Winkel 1989) sowie der Chancenunterschiede in der beruflichen Weiterbildung und der damit verbundenen Aufstiegsmöglichkeiten. Nach den Ergebnissen unserer 1989er Befragungen von mehr als 800 Ausbildungsabsolventen in 10 besonders stark besetzten Ausbildungsberufen des Arbeitsamtsbezirks Duisburg erwarteten 43% nur einen befristeten Arbeitsvertrag, bei den Industrie- und Bürokaufleuten zwei Drittel bzw. drei Viertel. Was die Weiterbildungsmotivation der Ausbildungsabsolventen angeht, so erweist sich die Qualität der Berufsausbildung als ein zentraler Faktor. Absolventen, die die Güte ihrer Ausbildung als relativ ungünstig erfahren haben, sind an einer Weiterbildung deutlich seltener interessiert als Ausgebildete mit einer vergleichsweise positiven Einstellung zur abgeschlossenen Berufsausbildung. Im Hinblick auf die Chancenrealisierung im Beschäftigungssystem drängt sich die Hypothese auf, daß die schlecht ausgebildeten Erwerbspersonen auch diejenigen sind, bei denen am wenigsten zu erwarten ist, daß sie ihre Berufsaussichten durch Weiterbildung positiv werden beeinflussen können. Die Ergebnisse der in Duisburg durchgeführten repräsentativen Bürgerbefragungen belegen, daß die von der Arbeitsplatzunsicherheit in der Montanregion am ehesten Betroffenen weit unterdurchschnittlich an Weiterbildung teilnehmen (*Stadt Duisburg 1990*). Sie bestätigen damit die in der Weiterbildungsforschung bekannten selektiven Verstärkungseffekte der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Noll 1987). Vor dem Hintergrund des schrumpfenden Arbeitsmarkts für Einfach-Qualifizierte im Montanbereich sind solche Entwicklungen sowohl unter dem Gesichtspunkt des notwendigen Strukturwandels als auch im Hinblick auf die Wiedereingliederung der entlassenen Erwerbspersonen besonders brisant.

Qualität der Berufsbildung und Gleichheit der Bildungschancen — Prüfstein für die Zukunft des dualen Systems

Man mag einwenden, daß diese Daten ein falsches Licht auf das duale System werfen, weil sie einseitig auf eine besonders stark belastete Problemregion bezogen sind. Ein solches Argument wäre zutreffend und irreführend zugleich. Zutreffend im statistischen Sinne, irreführend aus pädagogischer Sicht deshalb, weil Bildung immer auch die Entwicklung des einzelnen meint. Die Effizienz des dualen Systems steht weithin außer Zweifel, seine pädagogische Legitimität erweist sich wesentlich an der bohrenden Frage nach der Gleichheit der Bildungschancen. Daß dabei nicht bloß quantitative Aspekte der Ausbildungsver-sorgung zur Diskussion stehen, wie es die Problematik der regionalen Disparitäten vordergründig nahelegen könnte, sondern die Qualität der Berufserziehung schlechthin, ist im Rückbezug auf den Bildungsbegriff ausdrücklich hervorzuheben — ein Prüfstein für die Zukunft des dualen Systems (vgl. Stratmann/Schlösser 1990). Und das gilt nach der deutschen Vereinigung und den dadurch verschärften Ungleichheiten mehr denn je!

Literaturverzeichnis

- Alex, L.: Colloquium über Szenarien des Berufsbildungssystems und Forschungsperspektiven des BIBB. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 15(1986)6, S. 198—199.
- Blankertz, H.: *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf 1963.
- Blankertz, H./Claessens, D./Edding, F.: Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Gutachten im Auftrag des Senators für Arbeit und soziale Angelegenheiten des Landes Berlin. Berlin 1966.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre*. Berlin 1986.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.): *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift. Weinheim 1990.
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche — Erich Weniger*. Weinheim — Berlin 1968.

Grieger, D. u. a.: *Quantitative Trends im Schulwesen. Eine Verlaufsanalyse*. Weinheim — Basel 1972.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB): Fünftes mittelfristiges Schwerpunktprogramm des IAB für den Zeitraum 1988—1992. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 21(1988)3, S. 329—360.

Kade, J.: Bildung oder Qualifikation. Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29(1983)6, S. 859—876.

Kutscha, G.: Aufbau und Verbesserung lokaler Berufsbildungs-Informationssysteme als Grundlage vorausschauender Regionalentwicklung. Beispiel: der Duisburger Berufsbildungsbericht. In: Kutscha, G./Reif, P./Weiß, W.: *Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg*, Duisburg 1987, S. 7—28.

Kutscha, G. (Hrsg.): *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz*. Weinheim und Basel 1989.

Kutscha, G.: Übergangsforschung — Aspekte zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./Kell, A. (Hrsg.): *Bilanz der Bildungsforschung*. Stuttgart 1990.

Kutscha, G./Stender, J.: Kommunale Berufsbildungsberichte — Institutionalisierung und Konzeptentwicklung am Beispiel des Duisburger Modells. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 15(1986)2, S. 45—50.

Mertens, D./Parmentier, K.: Zwei Schwellen — acht Problembereiche. In: Mertens, D. (Hrsg.): *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nürnberg 1983, S. 357—396.

Noll, H.-H.: Weiterbildung, Beschäftigungsstruktur und Statusdistribution. In: Weymann, A.: *Bildung und Beschäftigung*. Göttingen 1987.

Robinson, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied — Berlin 1967.

Stadt Duisburg (Hrsg.): *Berufsbildungsberichte 1984 ff., Duisburg 1984 ff. (letzter Bericht 1990)*.

Stender, J.: Ausbildungsver-sorgung in der Problemregion Duisburg. Aufbau und Erprobung eines regionalen Berufsbildungs-Informationssystems. *Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen* Nr. 3238. Opladen 1989.

Stratmann, K./Schlösser, M.: *Das duale System der Berufsausbildung — eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt a. M. 1990.

Winkel, R.: Chancenrealisierung an der zweiten Schwelle: Aktuelle Auswirkungen traditioneller Strukturdefizite des dualen Systems. Köln 1990.

Der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Qualifizierung des Personals in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung

— Schwerpunkte und Defizite —

Karlheinz A. Geißler/Wolfgang Wittwer

Dieser Beitrag ist keine Bilanz des Forschungsfeldes „Aus- und Weiterbildungspersonal“. Sieht man einmal davon ab, daß solches in einem Beitrag dieser Kürze nicht geleistet werden kann, so ist eine entsprechende Bilanzierung derzeit auch deshalb nicht möglich, da weder einschlägige repräsentative Einzeluntersuchungen existieren, noch die Ergebnisse vorliegender Untersuchungen miteinander verglichen werden können, da die Untersuchungsmerkmale sowie die methodischen Vorgehensweisen zu unterschiedlich sind.

Das von Kutt (1988) geforderte Plädoyer für eine Bilanzierung des Wissensstandes hinsichtlich der Ausbilderqualifizierung hat u. E. nach wie vor Gültigkeit und wird durch diese Ausarbeitung nicht überflüssig, sondern nochmals in Erinnerung gerufen und auf den Personenkreis der „Betrieblichen Weiterbildner“ erweitert.

Der Beitrag thematisiert die Tradition institutionalisierter Forschung im Bereich Ausbildung der Ausbilder und bezieht Position in Hinblick auf die stark anwendungsorientierte „neuere Ausbildungsforschung“.

Die defizitäre Forschungssituation bezüglich des betrieblichen Weiterbildungspersonals wird im zweiten Teil analysiert.



Karlheinz A. Geißler, Prof. Dr. rer. pol.
Universität der Bundeswehr Wirtschafts- und
Sozialpädagogik. Arbeitsschwerpunkt: Beruflich/
betriebliche Weiterbildung; Beratungstätigkeit im
Betrieb.



Wolfgang Wittwer, Dr. phil.
Vertritt z. Z. die Professur Theorie der beruflichen
Bildung an der Universität Oldenburg. Arbeits-
schwerpunkt: Beruflich/betriebliche Weiterbil-
dung; Beratungstätigkeit im Betrieb.

Die Orientierung der Berufsbildungsforschung an den Bedingungen und Interessen der „großen Industrie“

Die resümierende Analyse dessen, was die Berufsbildungsforschung im Rahmen der Qualifizierung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals geleistet hat, führt zu dem Schluß, daß die unmittelbare Nähe des Gegenstandes dieser Forschung zum Bereich der Ver-

wertung von Arbeitskraft auch die Berufsbildungsforschung selbst unter starken Verwertungsdruck gesetzt hat (und immer noch setzt). Jener Forschungsbereich, der sich mit dem Thema: „Ausbildung der Ausbilder“ und „Ausbildung der Weiterbildner“ befaßte und befaßt, stand und steht weitgehend unter der ihn einengenden Voraussetzung, die Anforderungen der Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals unter den Bedingungen der „großen Industrie“ zu bestimmen und davon ausgehend, Konzepte und Maßnahmen

zu entwickeln, zu erproben und zu überprüfen, um diese zu erfüllen. Dies hat Tradition, ohne daß der Terminus „Berufsbildungsforschung“ dabei immer gebräuchlich war. Unter weitgehender Ignoranz der heute geltenden wissenschaftlichen Standards kann dies durch die Tätigkeiten jener Institutionen belegt werden, die sich seit Beginn dieses Jahrhunderts mit der Qualifizierung des betrieblichen Bildungspersonals befaßt haben.

Zur Tradition institutionalisierter Forschung im Bereich Ausbildung der Ausbilder

Der 1908 auf Initiative der deutschen Maschinenbauindustrie und des Verbandes Deutscher Ingenieure (VDI) gegründete Deutsche Ausschuß für Technisches Schulwesen (DATSCH) erstellte u.a. Richtlinien für Ausbilder und entwickelte Anschauungsmittel (Schaufeln, Merkblätter, Modelle usw.) für die Qualifizierungsarbeit der betrieblichen Bildungskräfte. Die technisch-organisatorischen Anforderungen der Produktion und die soziale und rechtliche Verfassung der Produktionsverhältnisse waren dabei unproblematisierter Ausgangspunkt jener Aktivitäten, die man als Vorläufer berufsbildungsforschender Aktivitäten bezeichnen kann.

Das 1925 gegründete „Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung“ (DINTA) hatte die Aufgabe, die in den Betrieben Arbeitenden mit pädagogischen Mitteln für den jeweiligen Stand der Produktionskräfte zu qualifizieren und sie mit der betrieblichen Sozialverfassung zu identifizieren.

Widmete sich der DATSCH vornehmlich der Qualifikation des betrieblichen Bildungspersonals als Teil des sich verändernden Arbeitsprozesses, so das DINTA insbesondere der Qualifikation dieses Personenkreises im Hinblick auf ein spezifisches (Unternehmerinteressen stützendes) Verhältnis zur Ver-

fassung des Arbeitsprozesses. Die Forschung (sofern man dies aus heutiger Sicht überhaupt so nennen kann) diene durch und über die Qualifizierung der Ausbilder im Betrieb im DINTA einer gegen die Gewerkschaften gerichteten Werkgemeinschaftsideologie.

Die Gleichschaltung der Berufsbildungsziele und der „Berufsbildungsforschung“ mit der nationalsozialistischen Ideologie erfolgte (aus inhaltlicher Sicht) ab 1933 problemlos. Der im Auftrag des Reichsinstituts für Berufsbildung in Handel und Gewerbe entwickelte Grundlehrgang für Berufe der Eisen- und Metallindustrie „Eisen erzieht“ stellt dabei das markanteste Beispiel von ideologisch korrupter Wissenschaft dar. Daß die Qualifizierungsaktivitäten des betrieblichen Bildungspersonals und deren wissenschaftliche Fundierung innerhalb der nationalsozialistischen Ära eine berufsbildungsforschende „Terra incognita“ darstellen, liegt nicht am Fehlen solcher Aktivitäten, sondern an den immer noch funktionierenden Verdrängungs- und Verleugungsmechanismen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dazu Kipp/Miller (1990, S. 37) lapidar: „Noch gar nicht untersucht ist die Ausbildung der Ausbilder während der NS-Zeit.“

Die 1947 gegründete „Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung“ (ABB) schloß in ihrer Tätigkeit weitgehend an die DATSCH-Initiativen an. Die Entwicklung von Unterweisungsunterlagen, von Schaufafeln und Demonstrationsgegenständen waren die wichtigsten systematischen Arbeiten zur Qualifizierung von betrieblichen Ausbildern.

Die universitäre Forschung im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war nach dem zweiten Weltkrieg weitgehend auf das Tätigkeitsfeld der Lehrer an berufsbildenden Schulen ausgerichtet, nicht zuletzt, da dies auch das zukünftige Berufsfeld der Studierenden an den einschlägigen Instituten war.

Bis zum Erlass des *Berufsbildungsgesetzes* 1969 waren die auf das

betriebliche pädagogische Handeln bezogenen Forschungsaktivitäten — ebenso wie die Legitimation und die Konzeption der betrieblichen Berufsausbildung — weitgehend an der Position der Unternehmer ausgerichtet. In deren Interesse lag es bis dahin nicht, das betriebliche Bildungspersonal, speziell die Ausbilder, durch eine systematische außerbetriebliche Qualifizierung für ihre berufspädagogischen Aufgaben zu professionalisieren. 1970 beklagte Winterhager in seiner viel beachteten Schrift „Lehrlinge — die vergessene Majorität“ diesen Zustand:

„Tatsächlich sind bis heute die Ausbilder als Gruppe nicht wirksam. Sie sind bisher nicht einmal organisiert; es gibt im Gegensatz zu vielen anderen Berufen keinen Verband der betrieblichen Ausbilder, keine Regeln, die Anforderungen an die Ausübung dieses Berufs stellen und keine Interessenvertretung, die etwa in den Berufsbildungsausschüssen zum Zuge kommen könnte (...).“

Mit der Zunahme der Zahl der qualifizierten Ausbilder werden jedoch sehr wahrscheinlich deutlichere Professionalisierungstendenzen auftreten. Typischerweise wird dann eine Formulierung von Regeln für den Zugang und die Ausübung des Berufes eines hauptberuflichen Ausbilders, insbesondere die Forderung nach einer berufspädagogischen Mindestqualifikation neuer Ausbilder zu erwarten sein; außerdem eine Aufwertung im betrieblichen Hierarchiegefüge, eine Repräsentation und Mitbestimmung in den nach dem Berufsbildungsgesetz gegründeten Gremien, eine größere Attraktivität des Ausbilderberufes für Außenstehende und Versuche, auch der Öffentlichkeit ein deutlicheres Bild von den Funktionen der Ausbilder zu geben. Eine solche Entwicklung wäre für die Repräsentierung des Ausbildungsinteresses und damit auch für seine Durchsetzungsmöglichkeit ausgesprochen positiv. Immerhin: bisher ist auch ein erster Ansatz dazu noch nicht festzustellen“ (S. 72/73).

Mittlerweile ist dieser Sachverhalt nicht mehr in dem Maße beklagenswert wie noch vor zwanzig Jahren. Eines der zentralen Merkmale für die Professionalisierung eines Berufsstandes — die Vereinheitlichung des Berufszugangs, aus der verallgemeinerbare Ansprüche von Abnehmern und Anbietern auf dem Arbeitsmarkt geltend gemacht werden können — ist durch rechtliche Regelungen, insbesondere durch das *Berufsbildungsgesetz* von 1969 und die *Ausbildereig-*

nungsverordnungen von 1972 ff., erheblich verbessert worden. Der Gesetz- bzw. Verordnungsgeber hat die Wichtigkeit der Ausbilder-aufgabe herausgestellt und betont. Für die Tätigkeit im Bereich der betrieblichen Weiterbildung gibt es eine solche Präzisierung nicht.

Zur neueren „Ausbilderforschung“

Die gesetzliche Festlegung von Mindestqualifikationen für betriebliche Ausbilder (fachliche, persönliche und pädagogische Eignung) wurde zu einem starken Impuls für die Berufsbildungsforschung, sich diesem Personenkreis und dessen pädagogisch relevanter Tätigkeit zuzuwenden.

Neben dem durch das Berufsbildungsgesetz etablierte Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (das durch das *Ausbildungsplatzförderungsgesetz* 1976 in das neu gegründete Bundesinstitut für Berufsbildung integriert wurde) waren es seit Beginn der siebziger Jahre zunehmend mehr die Universitäten, die sich, speziell im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, vereinzelt auch der Berufs- und Arbeitssoziologie, systematisch mit der Qualifizierung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals beschäftigten.¹⁾

Auf zwei Schwerpunkte, die nicht immer miteinander in ein produktives Verhältnis gesetzt wurden und werden, konzentriert sich bis heute die auf das betriebliche Bildungspersonal ausgerichtete Berufsbildungsforschung an den Universitäten:

- Auf die sozialwissenschaftliche Analyse der Bedingungen, der Realisierung und der Überprüfung berufspädagogisch relevanten Handelns im Betrieb;
- auf die Entwicklung und die Begleitforschung der Realisierung von Konzepten zur Qualifizierung, speziell zur pädagogischen Qualifizierung, des betrieblichen Ausbildungspersonals. Dies wurde, u. a. in enger

Zusammenarbeit von Forschern des Bundesinstitutes für Berufsbildung und Berufs- und Wirtschaftspädagogen an den Universitäten durch staatlich geförderte Modellversuche unterstützt und forciert.

Dies alles ist zweifelsohne als Fortschritt im Bereich der Berufsbildungsforschung zu bewerten, aber es ist auch bis heute ein markantes Beispiel für die Abhängigkeit der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung vom Verwertungsdruck und Verwertungsinteresse ihrer Abnehmer. Nicht zuletzt wird dies an dem gravierenden Defizit eines ausgearbeiteten Bezuges zwischen der Forschung über Ausbilder (und deren Qualifizierung) und einer Theorie der betrieblichen Berufsbildung deutlich.

Chancen, die die anwendungsorientierte Forschung auch im Hinblick auf Impulse zur „Grundlagenforschung“ (Theorieentwicklung) enthält, müssen von den Wissenschaftlern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erst noch gesehen und genutzt werden. Nur so kann die bestehende Abhängigkeit von Politik und Kapitalverwertungsinteressen reduziert und die anwendungsorientierte berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung unabhängiger werden. Dann auch stünde die gesetzlich grundgelegte institutionelle Trennung von fachlicher und pädagogischer Qualifizierung zur Diskussion. Eine stärker an berufspädagogischer Theorie orientierte Qualifizierung des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals könnte so z. B. die Möglichkeit prüfen, ob Fach- und Erziehungskompetenz nicht integriert zu vermitteln und anzueignen wären. Erst durch eine systematische reflexive und selbstreflexive Thematisierung des Zusammenhangs von Arbeits- und Lern- (bzw. Erziehungs-)prozessen kann ein kritisch sinnverstehender Zusammenhang zwischen Auszubildenden und den Ausbildungsinhalten hergestellt werden. Dies wäre dann ein Gewinn an Souveränität, sowohl für die Ausbilder und Auszubilden-

den als auch für jene, die diese zur Zielgruppe ihrer Forschungsaktivitäten machen.

Die Forschungssituation im Hinblick auf die Qualifizierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals

Der Ertrag der Berufsbildungsforschung ist bezüglich der Qualifizierung des betrieblichen Weiterbildungspersonals weitaus geringer als jener, der sich mit der Qualifizierung der Ausbilder befaßt.²⁾ Es gibt diesbezüglich keine eigenständige und repräsentative Erhebung. Bei den wenigen Untersuchungen, die zu diesem Thema vorliegen, handelt es sich um explorative Studien oder statistische Erhebungen, die zudem oft nur am Rande auf die Qualifizierungsfrage eingehen.³⁾ Diese Untersuchungen lassen sich in zwei Kategorien klassifizieren:

- a) Auswertung von Stellenanzeigen in überregionalen Zeitungen innerhalb eines begrenzten Zeitraumes⁴⁾
- b) Befragung von Betrieben (meistens in ihrer Eigenschaft als Mitglied einer bestimmten Vereinigung, z. B. der Deutschen Gesellschaft für Personalführung).⁵⁾

Der wichtigste Grund für die defizitäre Forschungssituation liegt vor allem im allseitigen geringen Interesse an einer Beforschung der Situation der Weiterbildner.

Im Gegensatz zur Ausbildung hat die institutionalisierte betriebliche Weiterbildung kaum Tradition. In nennenswertem Umfang gibt es sie erst seit den sechziger Jahren. Ihre Entwicklung verlief „naturwüchsig“, d. h. ihre Institutionalisierung und Einbindung in die hierarchische und funktionale Organisation des Betriebes war von der jeweiligen innerbetrieblichen Macht- und Interessenstruktur abhängig. Zielsetzung, Funktion und Organisation der betrieblichen Weiterbildung können daher je nach Betriebsgröße und Branche sehr verschiedenen sein.

Inhalte und Methoden der betrieblichen Weiterbildung verändern sich zudem rasch, wobei die verschiedenen Weiterbildungsmodelle z. T. zeitlich parallel angewendet werden. Man unterscheidet zwischen Angebots-, Nachfrage- und Beratungsmodell.

Diese Flexibilität ist möglich, weil die berufliche Weiterbildung nicht nach staatlich geregelten Weiterbildungsordnungen erfolgt. Die Aufgaben eines betrieblichen Weiterbildners liegen im Schnittpunkt verschiedener betrieblicher Funktionsbereiche. Er soll mitwirken bei der Versorgung des Betriebes mit Fachkräften durch Schulungsmaßnahmen, der Entwicklung und Veränderung der betrieblichen Organisation sowie bei der Aufstellung von Investitionsplänen und den sich daraus ergebenden Qualifizierungsmaßnahmen.

Diese Aufgaben sind sehr unterschiedlich. Er (bzw. sie) kann Lehrer, Bildungsmanager, Prozeßberater sowie Bildungs- und Organisationsentwickler sein. Für die Ausübung der Tätigkeit eines betrieblichen Weiterbildners kommen daher, je nach Aufgabenschwerpunkt, verschiedene Qualifizierungswege in Frage. Pädagogische Maßnahmen bilden nur einen Teil der Ausbildung. Die Weiterbildungsaufgabe wird meistens zusätzlich im Rahmen anderer betrieblicher Funktionen wahrgenommen. Sie steht daher im Schatten dieser Funktionen. Aus diesem Grund werden die Weiterbildner im Betrieb häufig unter Bezeichnungen wie „Betriebliches Bildungspersonal“ oder „Mitarbeiter mit Personalfunktion“ kategorisiert und dementsprechend nicht als eigenständige Berufsgruppe erforscht.

Berufspädagogische Defizite und mangelndes Forschungsinteresse

Die betriebliche Weiterbildungsarbeit ist zwar „geladen mit Theorie“, es fehlt jedoch eine ausformulierte

Theorie der betrieblichen Weiterbildung. Es gibt einerseits Zielaussagen von Vertretern der Wirtschaft, die auf einen konkreten Bildungsanspruch hinweisen. Dabei handelt es sich jedoch überwiegend um inhaltsleere Begriffe, mit denen die Weiterbildungsarbeit bildungspolitisch-strategisch abgesichert werden soll. So wird z.B. postuliert, die Beschäftigten in ihrer „gesamten Person“ zu bilden, tatsächlich werden diese aber einseitig auf ihre jeweilige betriebliche Funktion hin qualifiziert. Für die Arbeit des Weiterbildners im Betrieb – und damit für seine Qualifizierung – fehlt ein berufspädagogischer Bezugsrahmen. Es überrascht daher nicht, daß zur Wahrnehmung dieser Aufgabe in den Betrieben keine spezifische berufspädagogische Qualifikation verlangt wird.⁶⁾

In den letzten Jahren hat es mehrere Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildungssituation gegeben. Vernachlässigt wurde dabei jedoch die Analyse der Tätigkeiten des betrieblichen Weiterbildungspersonals.⁷⁾

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat im letzten Jahr eine Informationskampagne zur „Beruflich-betrieblichen Weiterbildung“ gestartet und ein Aktionsprogramm zur Erforschung der betrieblichen Weiterbildung aufgelegt. Bei der Vorstellung dieser beiden Aktionen fehlten jedoch explizite Hinweise auf den Personenkreis „Betrieblicher Weiterbildner“ [vgl. *Informationen Bildung Wissenschaft 10 (1989), S. 133 und 11 (1989), S. 150*].

Auch das von dem selben Ministerium beim Institut der Deutschen Wirtschaft und dem Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen in Auftrag gegebene Gutachten zu „Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Belange der Betriebe/der Mitarbeiter“ geht auf diese Aspekte nicht ein. Der Auftrag des Ministeriums sah zwar vor, das gesamte Feld betriebli-

cher Weiterbildungsarbeit zu erfassen, in dem vorgegebenen Themenkatalog wurde jedoch nur die „Ausbildung der Ausbilder“ genannt, nicht jedoch die Ausbildung der Weiterbildner (vgl. *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1989*). Da die letzten größeren Untersuchungen zur betrieblichen Weiterbildung mit öffentlichen Geldern bzw. von der Wirtschaft durchgeführt worden sind, kann davon ausgegangen werden, daß auf beiden Seiten kein großes Interesse an einer Erhebung von Aufgaben und Qualifikation der Weiterbildner im Betrieb besteht.

*Betriebliches
Weiterbildungs-
personal
— ein vernachlässigtes
Forschungsfeld*

Entsprechende Untersuchungsergebnisse könnten – so die Befürchtungen – die Diskussion um eine staatliche Regelung der Qualifizierung der Weiterbildner neu beleben. An einer solchen Diskussion hat aber die Wirtschaft und die gegenwärtige Regierung kein Interesse, da die Weiterbildungsfunktionen an einzelbetriebsspezifischen Gesichtspunkten ausgerichtet werden sollen.

Auch die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung an den Universitäten hat den betrieblichen Weiterbildner noch nicht als „Forschungsfeld“ entdeckt. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik versteht sich weitgehend noch als „Schulpädagogik“ und ist auf die Ausbildung von Lehrern an den berufsbildenden Schulen fixiert. Ihr Interesse an außerschulischer Forschung ist daher gering. Nachdem auch die Betriebspädagogik eher ein randständiges Dasein führt, gehen auch von ihr keine entsprechenden Forschungsimpulse aus.

Perspektiven zum Forschungsbereich „Betrieblicher Weiterbildner“

Neben den Mängeln, die sich aus dem methodischen Vorgehen ergeben, kranken die bisherigen empirischen Untersuchungen auch daran, daß sie den Schwerpunkt auf quantitative Aspekte legen und diese isoliert erfassen. Funktion und Qualifikation der Weiterbildner im Betrieb lassen sich jedoch nicht angemessen begreifen, wenn diese nur als isolierte untersucht werden. Es müssen auch die gesellschaftlichen Bedingungen mit einbezogen werden, unter denen Weiterbildner arbeiten.

Wenig hilfreich ist auch die Orientierung der Weiterbildnerqualifizierung an jener, die zu anderen „Lehrberufen“ führt, z. B. an der Berufsschullehrerausbildung oder der Ausbildung der Ausbilder.

Für eine fundierte Erforschung der Situation der betrieblichen Weiterbildner und ihrer Qualifizierung fehlt bislang ein zusammenhängender Orientierungsrahmen, der auch als Interpretationsfolie für die entsprechenden empirischen Befunde dienen könnte.

Dieser Orientierungsrahmen müßte in bezug auf zwei Gesichtspunkte entwickelt werden:

- a) unter einer berufspädagogischen Perspektive: Entwicklung eines theoretisch begründeten Weiterbildungskonzeptes. Unter diesem Gesichtspunkt wäre u. a. zu klären,
 - ob in der betrieblichen Weiterbildung der einzelne Erwerbstätige in seiner Eigenschaft als Träger einer bestimmten betrieblichen Funktion angesprochen oder ob dessen Subjektivität entwickelt und gefördert werden soll?
 - ob zur betrieblichen Weiterbildung nur die geplanten, aus dem Arbeitsprozeß ausgegliederten und in eigenen Bildungsmaßnahmen organi-

sierten oder auch die nicht geplanten Lernprozesse gehören, die sich aus dem Arbeitsprozeß ergeben?

b) unter einer berufssoziologischen Perspektive: Eine Neubestimmung des Professionalisierungsbegriffs unter Berücksichtigung sich wandelnder Berufs- und Tätigkeitsstrukturen und -ordnungen.

In der Diskussion um die Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildner wird noch zu wenig berücksichtigt, daß sich weniger die Berufe selbst als die jeweiligen Berufstätigen verändern. So wird beispielsweise die Weiterbildung der Mitarbeiter immer mehr zu einer Aufgabe des einzelnen Vorgesetzten. Und die Fachtrainerfunktion kann nur noch auf Zeit ausgeübt werden, da ohne Praxiseinsatz der Fachtrainer von der wissenschaftlich-technischen Entwicklung in seinem Fachgebiet abgekoppelt wird.⁸⁾

Professionalisierungsfragen müssen in engem Zusammenhang mit Qualifizierungsfragen **erforscht** und diskutiert werden. Dies macht eine enge Forschungsk Kooperation zwischen Berufssoziologen, Berufs- und Wirtschaftspädagogen und Betriebswirten notwendig. Zweifels ohne wäre dies eine Herausforderung für die Universitäten, deren Forschungsstrukturen ja mehr durch Abgrenzung als durch offene interdisziplinäre Kooperationsmöglichkeiten gekennzeichnet sind.

Anmerkungen

- 1) Zur Situation des betrieblichen Ausbildungspersonals vgl. in zusammenfassender Weise Hanisch/Kutt 1979 sowie die Hefte 4 (1983) und 4 (1989) der Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis.
- 2) Für die Weiterbildungsverantwortlichen in den Betrieben gibt es eine Vielzahl von Bezeichnungen, die z. T. den jeweiligen Arbeitsschwerpunkt ausdrücken, z. B. Trainer/Dozent, Leiter Bildungswesen. Im folgenden soll für alle Positionen in der betrieblichen Weiterbildung der „neutrale“ Begriff „Weiterbildner“ verwendet werden.
- 3) Auch die in den siebziger Jahren durchgeführte Erhebung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung zur „Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung“ hatte nur explorativen Charakter und befaßte sich nur mit einer Teilgruppe der

betrieblichen Weiterbildner, den Lehrkräften. Vgl. Kühn/Preuß 1976; Kühn 1976; Preuß 1977; Wolf 1977; Kühn/Preuß/Wolf 1978.

- 4) Analysen von Stellenanzeigen sind immer wieder von verschiedenen Autoren durchgeführt worden, die anhand unterschiedlicher Kriterien und während verschieden langer Zeiträume Anzeigen ausgewertet haben. Die Ergebnisse lassen sich daher nicht miteinander vergleichen. Vgl. u. a. Lukie 1983; „Stellen für Bildungsexperten“ 1987; „Weiterbildung sucht Fach- und Führungskräfte“ 1989.
- 5) Die Erhebungen sind entweder bei einer kleinen Anzahl von ausgewählten Betrieben, bei Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft für Personalführung oder bei Abonnenten einer Fachzeitschrift durchgeführt worden. Vgl. Faßbender/Vassem/Wippermann 1977; Seifert/Uebele 1974; Hofstetter/Lünendonk/Streicher 1986; „Der Leiter des betrieblichen Bildungswesens“ 1977; Olesch 1988.
- 6) Als Qualifikation kommt jeder Beruf in Frage, wobei der Trend zu verzeichnen ist, daß jeweils dort, wo an der Spitze der Bildungsabteilung ein Volks-, Betriebswirt oder ein Naturwissenschaftler steht, auch die Mitarbeiter dieser Abteilung bzw. die Stellennachfolger meistens die gleichen bzw. verwandte Qualifikationen besitzen. Diese in einer älteren Untersuchung getroffene Feststellung (vgl. Faßbender 1972 u. a.) scheint auch heute noch zu gelten, zumindest was die Qualifikationsvielfalt anbetrifft, vgl. „Weiterbildung sucht Fach- und Führungskräfte“ 1989, S. 8.
- 7) Zu den Ausnahmen gehören die Untersuchungen von Hofstetter/Lünendonk/Streicher 1986; Kailer 1988.
- 8) Vor dem gleichen Problem steht auch der hauptberufliche Ausbilder im Betrieb, vgl. Wittwer 1987.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/Institut der Deutschen Wirtschaft/Soziologisches Forschungsinstitut: Gutachten zu „Forschungsstand und Forschungsperspektiven im Bereich betrieblicher Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung der Belange der Betriebe/Mitarbeiter. Kurzfassung. Bonn 1989
- „Der Leiter des betrieblichen Bildungswesens“. Sein Berufs- und Funktionsbild. Köln 1977 (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Personalführung e. V., Bd. 41)
- Edding, F.: Weiterbildung für alle? — Überlegungen zur Gestaltung des künftigen Weiterbildungssystems. In: Wittwer, W. (Hrsg.): Annäherung an die Zukunft. Zur Entwicklung von Arbeit, Beruf und Bildung. Weinheim, Basel 1990
- Faßbender, S./Vassem, P. J./Wippermann, R.: Innerbetriebliche und überbetriebliche Weiterbildung. Köln 1977
- Hanisch, Chr./Kutt, K.: Auswahlbiographie Funktion und Qualifikation des Ausbildungspersonals. Berlin 1979 (Bibliographien und Dokumentationen zur beruflichen Bildung, Heft 1)
- Hofstetter, H./Lünendonk, Th./Streicher, H.: Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und Konsequenzen einer Enquete der SCS Personalberatung GmbH. Datakontext-Verlag, Köln 1986
- Kailer, N.: Betriebliche Bildungsarbeit. Entwicklungstendenzen in österreichischen Unternehmen. Wien 1988
- Kipp, M./Kipp-Miller, G.: Erkundungen im Halbdunkel. Kassel 1990

Kühn, G.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Teil I. Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Berlin 1976 (als Manuskript vervielfältigt)

Kühn, G./Preuß, V.: Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Unternehmen/Betrieben der Wirtschaft. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Berlin 1976 (als Manuskript vervielfältigt)

Kühn, G./Preuß, V./Wolf, B.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Teil IV „Ergebnisse von Interviews mit Fortbildungsbeauftragten und Lehrkräften über Stand und Entwicklung der andragogischen Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1978 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 5)

Kutt, K.: Was wissen wir über Ausbilder oder was glauben wir zu wissen? Plädoyer für eine Bilanzierung des Wissensstandes im Forschungsfeld „Ausbildungspersonal“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 84. Band, 6 (1988), S. 525—532

Lukie, M.: Anforderungsprofile in der betrieblichen Weiterbildung. In: Personalreport '83. Hrsg. v. Institut Mensch und Arbeit München

Olesch, G.: Daten zur Personalentwicklung und Weiterbildung. In: Personalführung. 7 (1988), S. 566—572

Preuß, V.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Teil II „Curriculare Aspekte von Konzeptionen zur Qualifizierung des Lehrpersonals in der beruflichen Erwachsenenbildung“. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Berlin 1977 (als Manuskript vervielfältigt)

Seifert, L./Uebele, H.: Berufsbildung in Großunternehmen. Göttingen 1974

„Stellen für Bildungsexperten“. In: Aktuelle Informationen zur Weiterbildung. 9 (1987), S. 14

„Weiterbildung sucht Fach- und Führungskräfte“. In: Lernfeld Betrieb. 4 (1989), S. 8

Winterhager, W. D.: Lehrlinge — die vergessene Majorität. Weinheim 1970

Wittwer, W.: Weiterbildung im Betrieb. Darstellung und Analyse. München, Wien, Baltimore 1982

Wittwer, W.: Verliert die Ausbildertätigkeit an Bedeutung? In: Lernfeld Betrieb. 5 (1987), S. 51—52

Wolf, B.: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung. Teil III „Gesetzliche Anforderungen an Lehrkräfte und Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung“. Hrsg. v. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Berlin 1977 (als Manuskript vervielfältigt)

Lernen und Arbeiten: Zu einem berufspädagogischen Thema und seiner Forschungslage

Adolf Kell

Von einem Bericht über die Beiträge der Berufspädagogik zum Thema „Lernen und Arbeiten“ kann die Bilanzierung der Forschungen und die Würdigung von Forschungsplanungen über diesen Themenbereich erwartet werden. Diese Erwartungen muß ich aus zwei Gründen enttäuschen. Zum einen fehlen mir für eine inhaltlich ansetzende Analyse, synoptische Zusammenfassung und Bewertung einschlägiger Forschungen hier der Darstellungsraum — und die Zeit. Als Beispiel, wie eine solche Bilanzierung ansetzen kann, verweise ich auf das 1988 durchgeführte Siegener Symposium über „Lernen und Arbeiten“.¹⁾

Zum anderen fehlen mir Informationen, die für einen Überblick und Ausblick auf einschlägige Forschungsplanungen notwendig sind. Als Beispiel, wie zur Beseitigung solcher Informationsdefizite über Planungen beigetragen werden kann, ist auf die entsprechenden Veröffentlichungen des Bundesinstituts für Berufsbildung hinzuweisen.²⁾ Aus beiden Beispielen sind Gesichtspunkte für eine Verbesserung des Informationsaustauschs in der Berufsbildungsforschung zu gewinnen. Mit Bezug auf beide Beispiele will ich zum einen für inhaltliche Analysen und Planungen im Forschungsbereich „Lernen und Arbeiten“ einen theoretischen Orientierungsrahmen anbieten (Seite 16), zum anderen will ich Hinweise zur Forschungsorganisation geben, die zur Verbesserung der Forschungslage beitragen können (Seite 18). Im vorangestellten Problemaufriß (s. unten) soll mit Bezug auf die Komplexität des Gegenstandsbereichs „Berufsbildung“ ein Forschungsbereich „Lernen und Arbeiten“ eingegrenzt werden.



Adolf Kell, Prof. Dr. rer. pol.
Universität — Gesamthochschule — Siegen;
Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Berufspädagogik.

horizontale und vertikale Arbeitsteilung, die dadurch entstandenen spezialisierten Arbeitsplätze sowie die Ausstattung von Arbeitsplätzen mit Werkzeugen und Maschinen haben einerseits und global betrachtet zur weitgehenden organisatorischen Trennung von Lern- und Arbeitsprozessen geführt. Mit Blick auf lernende und arbeitende Personen haben andererseits sich viele qualitativ unterschiedliche Beziehungsverhältnisse zwischen Lern- und Arbeitsprozessen entwickelt, sind diese bewußt gestaltet worden und werden Veränderungen in diesen Beziehungen für notwendig gehalten und geplant.

In der Praxis der Berufsbildung — von der vorberuflichen Bildung über die berufliche Erstausbildung bis zur beruflichen Weiterbildung — werden permanent individuelle Lern- und Arbeitsprozesse initiiert, ermöglicht, beeinflusst usw., und zwar in je spezifischen Beziehungen zueinander. Auf einige qualitative Unterschiede sei anhand von drei illustrierenden Beispielen hingewiesen:

1. Im Arbeitslehreunterricht der Hauptschule als Teil vorberuflicher Bildung können Lernprozesse angeregt werden, die auf das Erkennen der eigenen be-

ruflichen Motive, Eingangsvoraussetzungen, Ziele usw. gerichtet sind und die noch keine direkten Beziehungen zu (beruflich organisierten) Arbeitsprozessen haben, sondern nur sehr vermittelte Beziehungen zu zukünftigen Arbeitsprozessen aufweisen.

2. Im Berufsgrundbildungsjahr bestehen bei einer handlungsorientierten Vermittlung des für ein Berufsfeld grundlegenden Wissens und entsprechender Fertigkeiten und Fähigkeiten in einer (betrieblichen oder überbetrieblichen) Ausbildungsstätte enge Beziehungen zwischen Lern- und Arbeitsprozessen mit Dominanz der Lernprozesse (arbeiten, um zu lernen).

3. Im Qualitätszirkel stehen Lern- und Arbeitsprozesse ebenfalls in enger Beziehung zueinander, allerdings mit Dominanz der Arbeitsprozesse: Die Auseinandersetzung des Arbeitenden mit produktionstechnischen bzw. arbeitsplatzbedingten Problemen während der Arbeitszeit, aber freigestellt von der Erfüllung der zugewiesenen Arbeitsaufgabe, ist ein spezifischer Arbeitsprozeß, der einen parallelen Lernprozeß begünstigt (oder erfordert?) (lernen, um — besser — zu arbeiten).

Ein Schwerpunkt der berufspädagogischen Entwicklungs- und Forschungsarbeiten liegt im Bereich der beruflichen Erstausbildung, auf den sich das zweite Beispiel bezieht. In diesem Bereich sind mit den Regelungen, der Institutionalisierung und der Organisation der Berufsbildung nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 spezifische Strukturen für die Beziehungen zwischen Lern- und Arbeitsprozessen festgelegt: durch Zielvorgaben, durch curriculare Vorgaben in Ausbildungsberufsbildern und Rahmenlehrplänen, durch institutionelle Vorgaben (Betrieb und Berufsschule als Lerninstitutionen mit Differenzierungsmöglichkeiten nach innen und außen — „Lernorte“), durch Zeitvorgaben (Arbeitszeiten; Ausbildungszeiten; Zeitverteilung zwischen Betrieb und Be-

Problemaufriß

Soweit wir die Berufserziehung als spezifischen Teil gesellschaftlicher Praxis historisch zurückverfolgen können, weist sie als markantes Merkmal **Wechselbeziehungen** zwischen Lernen und Arbeiten auf. Individuelle (berufsbezogene) Lernprozesse und individuelle Arbeitsprozesse sowie ihre Beziehungen zueinander werden von vielen Faktoren beeinflusst. Der dominanteste Einflußbereich ist die gesellschaftlich organisierte Arbeit. Die

rufsschule) und durch Personalvorgaben (Zulassung oder Ausschließung von Jugendlichen; Qualifizierung und Beschäftigung des pädagogischen Personals). Diese Vorgaben sind historisch gewachsen und politisch gestaltet aufgrund von Konsensbildungen zwischen konkurrierenden Individual- und Gruppeninteressen. In die Vorgaben sind vorwiegend Erfahrungswissen, Plausibilitätsabwägungen, Annahmen und Erwartungen eingegangen. Der Einfluß des **wissenschaftlich gesicherten Wissens** auf solche Konsensbildungen und auf die politische Gestaltung der strukturellen Vorgaben ist bisher relativ begrenzt geblieben. Ein Grund dafür liegt in Defiziten in der Berufsbildungsforschung allgemein und in der über die Beziehungen von Lern- und Arbeitsprozessen speziell; sie bestehen in historischer, theoretischer und empirischer Hinsicht. Insbesondere fehlen empirische Studien im Bereich prozeßorientierter Evaluations- bzw. Wirkungsforschung. Angesichts der ökonomischen, politischen und pädagogischen Bedeutung der Berufsbildung ist dieser, auch von der DFG-Senatskommission Berufsbildungsforschung konstatierte Tatbestand erstaunlich.³⁾

Denn „wenn in einem Land ohne nennenswerte Rohstoffvorkommen der individuellen beruflichen Qualifikation eine entscheidende Bedeutung zukommt, ...“ dann bedürfen die erforderlichen Anpassungs- und Umgestaltungsprozesse gründlicher Vorbereitung. „Um diese auf eine gesicherte Grundlage zu stellen, ist eine breit angelegte, hinreichend differenzierte und umfassende geförderte Berufsbildungsforschung erforderlich.“⁴⁾

Die Senatskommission hat in ihrer Denkschrift aus den Analysen zur Lage der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen die Konsequenz gezogen, die „Untersuchung beruflicher Lernprozesse als Analyse von Bildungsprozessen“ in den Mittelpunkt zu rücken. Als Forschungsschwerpunkt wird empfohlen:⁵⁾

„Berufsrelevante Bildungsprozesse im Kontext von Veränderungen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen und Bedingungen.“

Dazu gehört als vordringliche Forschungsaufgabe:

„Lernen in Arbeitsprozessen und seiner Verbindung mit pädagogisch organisiertem Lernen.“

Die Erforschung individueller Lernprozesse außerhalb der Berufsbildung hat einen relativ guten Stand erreicht. Sie ist eine Domäne der Psychologie. Individuelle Arbeitsprozesse sind zunächst und vorrangig aus technischen und ökonomischen Interessen an den dadurch hervorgebrachten Leistungssteigerungen untersucht worden, und zwar von der Betriebswirtschaftslehre, der Betriebswissenschaft und heute vor allem von der (interdisziplinär orientierten) Arbeitswissenschaft. Die „Nebenwirkungen“ von Arbeitsprozessen – zunächst die unbeabsichtigten und als negativ wahrgenommenen – und die sozialen Folgen problematischer Arbeitsorganisation hat die Soziologie relativ gut erforscht. Über die Arbeit als anthropologische, philosophische und pädagogische Kategorie gibt es zahlreiche theoretische Arbeiten und auch viele spekulative Schriften. Die Beziehungen zwischen Arbeit und Bildung bzw. zwischen Beruf und Bildung gehören zur Thematik der Erziehungswissenschaft, seitdem sie sich als selbstständige Disziplin „Pädagogik“ von Theologie und Philosophie abgegrenzt hat. Hier ragen die Überlegungen zum Bildungswert der Arbeit und zur Arbeit als pädagogische Kategorie (in Abgrenzung zur ökonomischen Bedeutung der Arbeit) heraus. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft steht in dieser Tradition: sie hat viel zur Differenzierung der Fragestellungen beigetragen, zahlreiche auch empirisch gesicherte Befunde geliefert und neue Einsichten vermittelt. Aber speziell zu den **Beziehungen** zwischen individuellen Lern- und Arbeitsprozessen hat sie bisher – wie die anderen Wissenschaften – keine Theorie entwickelt. Deshalb fehlt auch eine darauf bezogene Evaluations- bzw. Wirkungsforschung unter der normativen Perspektive von Bildung (berufliche Mündigkeit).⁶⁾

Theoretischer Orientierungsrahmen

Wenn einerseits die Gestaltung der Verbindungen zwischen Lern- und Arbeitsprozessen von großer gesellschaftlicher Bedeutung ist und andererseits die Berufsbildungsforschung in diesem Bereich Defizite aufweist, dann sollten entsprechende Forschungen gefördert werden. Ein wichtiger Schritt zur Initiierung von einschlägigen Forschungsprojekten, zur Kooperation in der Forschungsplanung und -durchführung und zur Zusammenschau sowie zur Bewertung vorliegender und zukünftiger Forschungsergebnisse ist ein theoretischer Orientierungsrahmen, der Zuordnungen, Einordnungen und Abgrenzungen von einschlägigen Theorien und empirischen Befunden verschiedener Disziplinen ermöglicht. Zum Siegerner Symposium 1988 über „Lernen und Arbeiten“ habe ich von einem (berufsbildungspädagogischen Standpunkt ausgehend einen theoretischen Orientierungsrahmen vorgelegt, der m. E. für eine interdisziplinäre Zusammenarbeit offen ist.⁷⁾ Mit Bezug auf *Urie Bronfenbrenners* „Ökologie menschlicher Entwicklung“⁸⁾ bin ich dabei von folgender grundlegenden Annahme ausgegangen, zu der alle Disziplinen beigetragen haben, deren Interesse auf die Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft gerichtet ist (z.B. Biologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaften): Individuelle Entwicklungen vollziehen sich in Wechselwirkung von Person und Umwelt. Die Person wird (anthropologisch) als aktivitäts-, bewußtseins- und reflexionsfähig, umweltoffen und fähig zur Handlungssteuerung und -kontrolle gesehen. Die Umwelt wird topologisch vorgestellt „als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen ... Diese Strukturen werden als **Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme** bezeichnet ...“⁹⁾

Die spezifisch ökologische Konkretisierung dieser grundlegenden

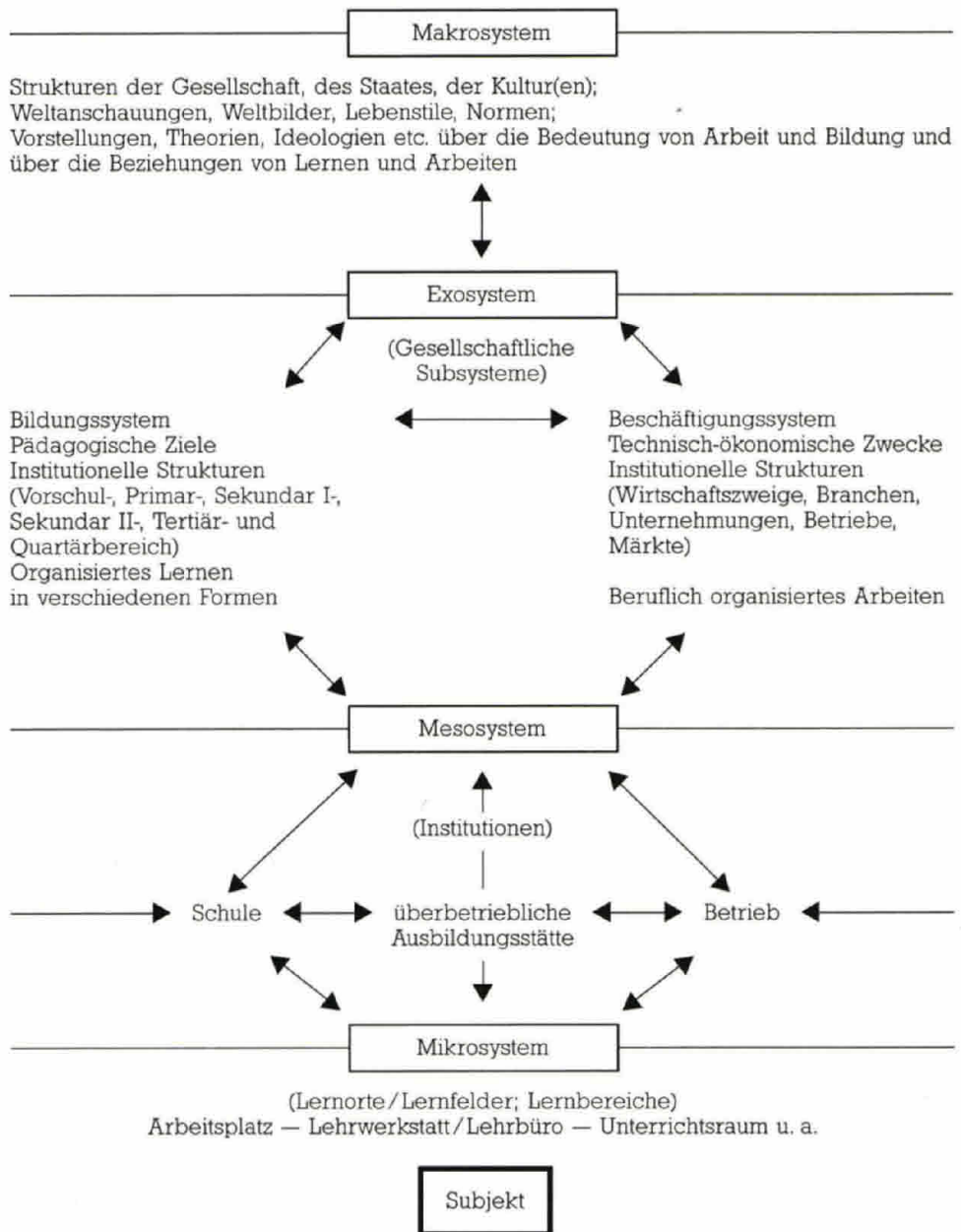
Einsichten habe ich auf den Gegenstandsbereich „Lernen und Arbeiten“ ausgelegt. Eine allgemeine Orientierung über Systemstrukturen ineinander geschachtelter Lern- und Arbeitsumwelten, von denen die Wechselbeziehungen zwischen lernendem und arbeitendem Subjekt und seiner Umwelt beeinflusst werden, ist anhand der folgenden Abbildung möglich.¹⁰⁾

In dieser zweidimensionalen Skizze können die mehrdimensionalen Beziehungen zwischen einem Subjekt und seiner Umwelt nur unzulänglich dargestellt werden. In dieser Abbildung dominiert die strukturbezogene Betrachtung. Mit Bezug auf das zweite Beispiel im Problemaufriß (Berufsgrundbildungsjahr) will ich mit einer stärker subjektbezogenen Betrachtung die ökologische Perspektive weiter verdeutlichen.

Für die Vermittlung der Berufsgrundbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung wird dem Lernen im Lehrbüro besondere Bedeutung zugemessen. Berichte über Unterrichtserfahrungen und Ergebnisse aus wissenschaftlichen Begleitungen von Modellversuchen bestätigen die tendenziell positiven Einflüsse von Lernsituationen im Lehrbüro auf den Ausbildungserfolg. Zur genaueren Analyse solcher Einflüsse kann die subjektbezogene Betrachtung zur Differenzierung und Präzisierung von Forschungsfragen beitragen:

1. Wie nehmen Jugendliche die Situation im Lehrbüro wahr; ob und inwieweit definieren sie sie als Lern- bzw. Arbeitssituation?
2. Welche personenbezogenen Merkmale der Jugendlichen und welche umweltbezogenen Merkmale des Lehrbüros beeinflussen die Wahrnehmungen und Definitionen der Jugendlichen (z. B. wann definieren Jugendliche eine Lernsituation als Arbeitssituation und nehmen sie ernst)? (Einflüsse durch das Mikrosystem).
3. Wie wird die Wahrnehmung von Situationen im Lehrbüro dadurch verändert, daß es institutionell in einer Schule, einer

Abbildung 1: *Lernen und Arbeiten im Kontext ineinander geschachtelter Umwelten (Umweltsysteme)*



überbetrieblichen/außerschulischen Ausbildungsstätte oder einem Betrieb angegliedert ist? (Einflüsse durch das Mesosystem).

4. Wie werden die Lernsituationen dadurch beeinflusst, daß das Berufsgrundbildungsjahr schulisch oder kooperativ organisiert ist, daß es erstes Ausbildungsjahr im Rahmen eines Berufsausbildungsvertrages oder staatliche Auffangmaßnahme zum Ver-

decken von Jugendarbeitslosigkeit ist; daß auf dem regionalen Arbeitsmarkt kaufmännisch-verwaltende Arbeitsplätze kaum angeboten werden (die Beschäftigungslage bundesweit aber günstiger ist); daß schulische Übergänge in zweijährige bzw. dreijährige vollzeitschulische Bildungsgänge mit oder ohne Doppelqualifizierungsmöglichkeiten vorhanden sind? (Einflüsse durch das Exosystem).

5. Wie werden gesellschaftliche Erwartungen an Jugendliche und an kaufmännisch tätige Erwachsene, Einstellungen gesellschaftlicher Gruppen zu ökonomischem Handeln und zu beruflicher Arbeit usw. wahrgenommen — direkt oder indirekt über das Schul- bzw. Betriebsklima, über normative Einstellungen von Lehrern und Ausbildern — und wie wirken sie auf die Lernsituationen? (Einflüsse durch das Makrosystem).

Die Abbildung 1 und diese auf das Beispiel Berufsgrundbildungsjahr bezogenen Fragen sollten deutlich machen, daß eine subjektbezogene Betrachtung der Systemebenen die Orientierung und Verständigung darüber ermöglichen kann, welche Beziehungen auf jeder Ebene (bzw. in jedem System) und/oder welche Beziehungen zwischen den Ebenen (bzw. den Systemen) untersucht werden (sollen) hinsichtlich ihrer Einflüsse auf die Entwicklungen von Subjekten.

Zu einer Orientierung und Verständigung ist weiterhin die Klärung nötig, was eine Situation ist, wodurch sich Lernsituationen von Arbeitssituationen unterscheiden und in welcher dimensional Beziehung individuelle Lern- und individuelle Arbeitsprozesse in komplexen mehrdimensionalen menschlichen Entwicklungsprozessen stehen. Schließlich ist von Bedeutung, von welchem normativen Standpunkt beobachtete Entwicklungen von Personen bewertet werden sollen.¹¹⁾

Forschungsaktivitäten und Forschungsplanung

Mit dem Problemaufriß und den Überlegungen zu einem theoretischen Orientierungsrahmen wollte ich deutlich machen, daß Lernen und Arbeiten ein Forschungsbereich der Berufsbildungsforschung ist,

1. in dem einschlägige Forschungsergebnisse und -fragen aufeinander bezogen werden sollten und

2. für den durch Kooperation die Forschungsaktivitäten gebündelt und durch mittelfristig angelegte Forschungsplanung abgestimmt werden sollten, um
3. durch Forschungsförderung bestehende Forschungsdefizite zu beseitigen.

Um diese Ziele zu erreichen, gibt es mehrere Wege und sind vielfältige Maßnahmen notwendig. Ich verweise nochmals auf die Denkschrift der DFG-Senatskommission für Berufsbildungsforschung und insbesondere auf ihre Zusammenfassung und auf die von ihr insgesamt gezogenen forschungspolitischen Konsequenzen.¹²⁾ Speziell besteht die Möglichkeit, ein DFG-Schwerpunktprogramm zu beantragen. Schwerpunktprogramme sind für komplexe Forschungsaufgaben vorgesehen, die sowohl ein inter- als auch ein intradisziplinäres organisatorisches Vorgehen erfordern. Auf die Einrichtung eines Forschungsschwerpunktes „Lernen und Arbeiten“ will ich meine abschließenden Überlegungen konzentrieren, allerdings beschränke ich mich dabei auf das formale, forschungsorganisatorische Vorgehen. Forschungsinhaltlich gehe ich davon aus, daß es genügend thematisch einschlägige Forschungserfahrungen gibt, von denen ausgehend die Verständigung über einen gemeinsamen theoretischen Bezugsrahmen möglich ist und grundsätzlich auch gewollt wird.

Um beim Abbau der Forschungsdefizite in der Berufsbildungsforschung Fortschritte erzielen zu können, müssen strukturelle Barrieren beseitigt werden, die einer Forschungskoooperation und -planung entgegenstehen. Vor allem sind forschungsförderliche Bedingungen zu schaffen. Die DFG-Senatskommission hat auch dazu analytische Aussagen und konstruktive Vorschläge gemacht.¹³⁾ Mit Bezug darauf und vor dem Hintergrund der dort erörterten Bedingungen und strukturellen Barrieren halte ich folgende Schritte für sinnvoll und erforderlich:

1. Informationsbeschaffung;

2. Informationsverarbeitung und -bewertung;
3. Herstellung persönlicher Kontakte zwischen Forschern und Forschungsgruppen;
4. Forschungskoooperation;
5. Forschungsplanung.

1. Die **Informationsbeschaffung** ist schwierig, weil ein institutionsübergreifendes Literatur- und Dokumentationssystem speziell für die Berufsbildungsforschung fehlt.¹⁴⁾ Dieser Mangel ist unter anderem darauf zurückzuführen, daß es in der Berufsbildungsforschung insgesamt keine abgestimmte Forschungsplanung und keine darauf bezogene Bereitstellung von Ressourcen gibt. Auf die dezentralisierten Forschungsplanungen in außeruniversitären Institutionen (wie BIBB, IAB, MPI, SOFI, ISF) und an den Hochschulen wirken neben allgemeinen politischen und finanziellen Bedingungen je spezifische institutionelle Abhängigkeiten. Institutionsübergreifende Abstimmungs- und Planungsprozesse sind nicht organisiert, sondern zufällig und deshalb äußerst selten.

Die Beschaffung von Informationen über bereits begonnene und beendete Forschungsprojekte ist gegenüber denen, die sich noch in der Vorbereitung befinden, vergleichsweise günstig. Die frühe Information über Forschungsinitiativen und -planungen ist aber eine notwendige Voraussetzung für jede Kooperation. Solche Informationen sind jedoch bisher nur durch persönliche Kontakte und Privatinitiativen zu gewinnen. Deshalb müßten solche Kontakte und Initiativen erleichtert und gefördert werden.

Aber auch die Information über Forschungsergebnisse ist nicht leicht, weil deren Dokumentation auf Schwierigkeiten stößt. Die Publikationsmöglichkeiten von Forschungsergebnissen aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind vor allem aus folgenden Gründen begrenzt: Privatverlage sind wegen geringer Absatzchancen auf schmalen Buchmärkten kaum zu gewinnen (allenfalls mit erheblichen Druckkostenzuschüssen).

Selbstverlage an den Hochschulen oder unter Beteiligung von Hochschullehrern haben nur eine schwache und unsichere finanzielle Basis und verfügen nur über begrenzte Absatzwege und -instrumente. Hochschul- oder Projektmittel für Publikationen stehen kaum zur Verfügung. Die einschlägigen Zeitschriften mit größerem Abnehmerkreis sind Verbandszeitschriften, z.B. der Berufsschullehrer-Verbände, die Forschungsergebnisse vorwiegend nach je spezifischen pragmatischen oder politischen Interessen publizieren. Eine wechselseitige, disziplinübergreifende Information über Probleme und Ergebnisse der Berufsbildungsforschung kann durch disziplinorientierte Fachzeitschriften kaum zustande kommen.

Eine spezielle Literatur- und Forschungsdokumentation zur Berufsbildungsforschung könnte solche Schwierigkeiten zwar nicht beseitigen, und sie würde unter diesen Bedingungen in ihrem Informationsgehalt auch eingeschränkt bleiben. Gleichwohl ist die Einrichtung einer solchen Dokumentation ein wichtiger Schritt zur Verbesserung der Informationsbeschaffung. Das hat sich auch aus den drei Gesprächen über „Kooperation in der Berufsbildungsforschung“, die der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft mit Vertretern aus einschlägig arbeitenden Forschungsinstitutionen und aus den Hochschulen organisiert hat, als vorrangiges Ergebnis herausgeschält (vgl. die Protokolle über die Gespräche am 12.12.1988, 20.6.1989 und 26.1.1990).

Die Informationsbeschaffung über Forschungen zur Thematik „Lernen und Arbeiten“ stößt schon bei der Suche nach einschlägigen Schlagworten auf Schwierigkeiten. Über die Schlagworte „Lernen“ bzw. „Arbeiten“ gewinnt man Zugänge zu zwei relativ komplexen und heterogenen Literaturkorpi, die aber nur wenige Hinweise über Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten liefern. Erst durch die zeitaufwendige Durchsicht von Fachzeitschriften und Mo-

nographien mehrerer Disziplinen sind die notwendigen Informationen über Fundstellen zu gewinnen, in denen das in der Vergangenheit bearbeitete Wissen gespeichert ist. Informationen über einschlägige Forschungsplanungen sind vorwiegend nur über privat organisierte und persönliche Kontakte zu erhalten, z. B. über die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

*Noch fehlt
ein umfassendes
Literatur- und
Dokumentationssystem
für die Berufsbildung*

2. Für die im zweiten Schritt zu leistende **Informationsverarbeitung und -bewertung** bedarf es eines theoretischen Orientierungsrahmens, denn zumindest für die Bewertung müssen der theoretische Standort und die Kriterien transparent sein, die ihr zugrunde liegen. So notwendig die Standortbestimmung auch ist, sie birgt zugleich die Gefahr, durch Ab- und Ausgrenzungen Informationen unverarbeitet zu lassen oder abzuwerten. Wie schwierig und arbeitsaufwendig dieser Schritt ist, kann daran abgelesen werden, daß Übersicht-Beiträge, Sammel-Rezensionen, Meta-Analysen usw. über komplexere Themen relativ rar sind. Wenn in mehreren Disziplinen zur Thematik geforscht wird, wie über „Lernen und Arbeiten“, kann eine umfassende und qualitativ gute Informationsverarbeitung und -bewertung kaum noch von einem Wissenschaftler allein geleistet werden. Deshalb sollten bereits für diesen Schritt Förderungsmöglichkeiten bereitgestellt werden. Für diesen zweiten Schritt und für die beiden folgenden Schritte kommt die Finanzierung von Symposien in Betracht, die als Rundgespräche insbesondere durch die DFG gefördert werden können.

3. Die **Herstellung persönlicher Kontakte** zwischen Forschern und Forschungsgruppen hat angesichts der Lage in der Berufsbildungsforschung und der Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit in vielen Bereichen große Bedeutung. Die Organisationen der Wissenschaftler wie „Deutsche Gesellschaft für Arbeitswissenschaft“, „Deutsche Gesellschaft für Betriebswirtschaftslehre“, „Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, „Deutsche Gesellschaft für Psychologie“, „Deutsche Gesellschaft für Soziologie“ tragen zur Zusammenarbeit und zur persönlichen Kontaktaufnahme wesentlich bei. Das Organisationsprinzip der privaten, freiwilligen Mitgliedschaft begrenzt aber die Förderungsmöglichkeiten persönlicher Kontakte vor allem in finanzieller Hinsicht. Für die Kontaktaufnahme zwischen den verschiedenen Wissenschaftlergruppen bieten sie nur wenige Ansatzpunkte. Diese ergeben sich vorrangig aus Doppelmitgliedschaften und Kommissions- bzw. Sektionsbildungen innerhalb dieser Gesellschaften, die nach außen offen angelegt oder die zu bestimmten benachbarten Wissenschaften auf gezielte Kontakte gerichtet sind. Über diese Möglichkeiten hinaus sind für eine wechselseitige Information als Voraussetzung für eine themenzentrierte Kooperation mehr Symposien und Rundgespräche als bisher erforderlich.

4. Die wechselseitige Information und die persönlichen Kontaktaufnahmen sind nur notwendige, aber keine hinreichenden Schritte zur **Forschungsk Kooperation**. Dafür sind darüber hinaus Übereinstimmungen in spezifischen Forschungsinteressen, grundsätzlich positive Einstellungen zur interdisziplinären Forschungsk Kooperation, Bereitschaft, die damit verbundenen zusätzlichen Belastungen und Schwierigkeiten auf sich zu nehmen und — nicht zuletzt — Finanzierungsperspektiven, notwendig. Mit dem Siegener Symposium „Lernen und Arbeiten“ ist zum Beispiel in diesem Forschungsbereich 1988 der dritte Schritt getan worden, oh-

ne daß bisher der vierte Schritt folgte. Der vierte Schritt sollte jetzt nach Vorlage der DFG-Denkschrift und mit günstigen Aussichten auf Einrichtung von DFG-Schwerpunkten in der Berufsbildungsforschung vorbereitet werden. Durch Rundgespräche bzw. Symposien wären die Voraussetzungen und Möglichkeiten dafür zu klären.

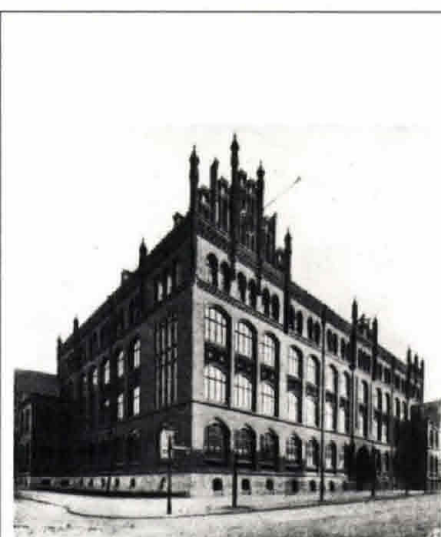
5. Konkrete, institutions- bzw. hochschulübergreifende **Forschungsplanung** kann erst nach den vier Schritten beginnen auf der Basis freiwilliger Entscheidungen und mit einer Finanzierungsperspektive, die durch die Einrichtung eines Forschungsschwerpunktes (oder eines Sonderforschungsbereichs) grundsätzlich eröffnet wird. Die Forschungsplanung bis zur Vorlage eines Antrages auf Forschungsförderung ist aufwendig und kann nur unter Bedingungen geleistet werden, die heute nur an wenigen Hochschulen vorhanden sind. Für diese fünf Schritte stehen aber kaum spezifische Förderungsmöglichkeiten zur Verfügung. Deshalb hat die DFG-Senatskommission den Katalog der Maßnahmen zur Förderung der Berufsbildungsforschung nicht auf die Möglichkeiten der DFG begrenzt. Sie hat die Länder und den Bund unter Hinweis auf die von ihr vorgelegten Defizitanalysen eindringlich auf Maßnahmen zur Schaffung notwendiger Voraussetzungen hingewiesen, wie Verbesserung der Grundausrüstung, Reform berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, Aus- und Weiterbildungsprogramme für den wissenschaftlichen Nachwuchs.¹⁵⁾

Zum Thema „Lernen und Arbeiten“ gibt es zunächst einmal viel zu lernen, um darüber gut und wirkungsvoll arbeiten zu können, und bei dieser Arbeit ist im Sinne der ökologischen Sicht auf die Wechselbeziehungen viel zu lernen: Forschungsarbeit und forschendes Lernen stehen in spezifischen Wechselbeziehungen zueinander. Für individuelle Entwicklungsprozesse bieten die Lern- und Arbeitssituationen in der Forschung im Hinblick auf die Erreichung päd-

agogischer Ziele günstige Umwelten. Berufsbildungsforscher sollten ihre Lern- und Arbeitssituationen als Privileg begreifen und als Chance zur Verbesserung auch der Chancen anderer nutzen — durch die Erarbeitung wissenschaftlich gesicherten Wissens über die Beziehungen zwischen Lern- und Arbeitsprozessen.

Anmerkungen

- ¹⁾ Kell, A.: Berufspädagogische Überlegungen zu den Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten. In: Kell, A./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten. Beiheft 8 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart 1989, S. 9–25.
- ²⁾ Bundesinstitut für Berufsbildung: „Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre“ (1986); „Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995“ (1986); „Forschungsprogramm 1988/89“ (1988); „Forschungsschwerpunkte“ (1989); „Arbeitsprogramm 1990“ (1990).
- ³⁾ Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim 1990.
- ⁴⁾ Geleitwort des DFG-Präsidenten H. Markl in DFG 1990 — vgl. Anmerkung 3.
- ⁵⁾ Vgl. Anmerkung 3, S. 65 ff. und S. 79 ff.
- ⁶⁾ Damit ist nicht gesagt, daß keine Theorien oder Theoreme vorliegen, die zur Forschung der Beziehungen zwischen Lernen und Arbeiten herangezogen werden können, oder daß es keine einschlägigen empirischen Befunde gibt. Ein Blick auf die Arbeiten z.B. von F. Frei, J. Riedel, W. Lempert, E. Ulich, W. Volpert aus den Bereichen Tätigkeitstheorie und humanistische Psychologie beweisen das Gegenteil. Es fehlt aber (1) eine Theorie oder theoretische Perspektive zur Integration und Zusammenschau, die (2) einen normativen Bezug zum berufspädagogischen Zielkomplex „berufliche Mündigkeit — berufliche Tüchtigkeit“ hat und (3) handlungsorientiert in dem Sinne ist, daß die auf ihrer Basis gewonnenen Forschungsergebnisse Hinweise zur pädagogischen Gestaltung von Lern- und Arbeitssituationen liefern.
- ⁷⁾ Vgl. Anmerkung 1.
- ⁸⁾ Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- ⁹⁾ Vgl. Anmerkung 8, S. 38.
- ¹⁰⁾ Vgl. Anmerkung 1, S. 12 ff.; Abbildung 1 auf S. 12.
- ¹¹⁾ Vgl. dazu ausführlich in Anmerkung 1, S. 15 ff.
- ¹²⁾ Vgl. Anmerkung 3, S. 109 ff.
- ¹³⁾ Vgl. Anmerkung 3, S. 104 ff.
- ¹⁴⁾ Einige der in der Berufsbildungsforschung arbeitenden Institutionen wie BIBB und IAB verfügen über eigene Literatur- und Dokumentationssysteme, durch die einschlägige Informationen über wichtige Bereiche der Berufsbildung gespeichert werden.
- ¹⁵⁾ Vgl. Anmerkung 3, S. 118 ff.



Gründerjahre der Berufsschule

Berufspädagogisch-historischer
Kongreß
6. Oktober 1989
in Frankfurt (Main)

herausgegeben von
Ingrid Lisop,
Wolf-Dietrich Greinert,
Karlwilhelm Stratmann

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung

1990, 400 Seiten, 25,— DM
ISBN 3-88555-405-4 (Code-Nr. 04.007)

Den Kongreßbericht können Sie
beziehen beim

Bundesinstitut für Berufsbildung
K 3/Veröffentlichungswesen

Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Telefon: (0 30) 86 83-5 20 oder
86 83-5 16

Telefax: (0 30) 86 83-4 55

Bildungspolitik-Beratung

Ingrid Lisop

Bildungspolitik ist Gesellschaftspolitik. Kein anderes bildungspolitisches Gremium in der Geschichte der Bundesrepublik, nicht einmal der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen¹⁾, hat dies so ausdrücklich als Auftrag mit auf den Weg bekommen wie die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ in ihrem Einsetzungsbeschuß.²⁾ Dies und die Tatsache, daß sich Regierungsmehrheit und Opposition, bzw. die diesen entsprechenden Gruppierungen, in der Kommission nicht auf eine gemeinsame Sicht der bildungspolitischen „Lage der Nation“ und auf gemeinsame Empfehlungen einigen konnten, veranlaßt mich, zunächst einige Überlegungen zum Verhältnis von Bildungspolitik und Macht anzustellen. Sodann werde ich in zwei weiteren Schritten, nämlich über „erziehungswissenschaftliche Selbstverständnisse und pädagogische Professionalität“ sowie „Logiken und Psychodynamik“ eine Annäherung an das Thema versuchen.

Diese Gliederung ist nicht mißzuverstehen als lineare Abhandlung von Teilen, die sich summarisch zu einem Ganzen fügen. Es geht vielmehr darum, von unterschiedlichen Konfrontationslinien aus das Verhältnis von Erziehungswissenschaft (besser wäre: Bildungswissenschaft) und Bildungspolitik zu reflektieren.

Zum Schluß werden Thesen für die weitere Forschung formuliert.

Bildung, Politik und Macht

Institutionell organisiertes Lernen war historisch stets Manifestation gesellschaftlicher Machtkämpfe zwischen sozialen Gruppen: zwischen „Obrigkeit“ und „Untertanen“, zwischen ideologischen Richtungen politischer oder religiöser Natur, zwischen wirtschaftlichen Machtgruppen, zwischen Arbeit und Kapital, Wirtschaft und Staat. Der Kampf des erstarkenden Bürgertums in den Städten des Mittelalters um eigene – städtische statt kirchliche – Schulen läßt sich ebenso als Beispiel anführen,

- wie die neuzeitlichen Kämpfe um Konfessionsschulen oder überhaupt um Religionsunterricht in Schulen;
- wie die mittelalterlichen Zugangsbedingungen zu den Zünften bzw. in die Handwerkerlehre oder
- wie das Tauziehen um den Zeitanteil der Berufsschulen während der beruflichen Erstausbildung heute;
- wie das berühmt-berüchtigte Edikt Wilhelms II., das alle Schulen und jeglichen Unterricht in den Kampf gegen die Sozialdemokratie stellte oder
- die Schulformen- und Schulsystemstreite unserer Zeit. Selbst die Einrichtung von Hauswirtschaftsschulen und Hauswirtschaftsunterricht im vorigen

Jahrhundert gehört in den Komplex von Bildungspolitik als Instrument sozialer Macht; ging es doch nicht nur um die Frauenfrage in all ihren Facetten, sondern auch darum, daß die „niederen“ Schichten des Volkes besser haushalten und sich beschränken lernen sollten.

Insofern sich das Bildungssystem als ökonomisches Zuliefersystem und als Zuteilungsapparat für wirtschaftliche und soziale Lebenschancen entwickelt hat, ist es, zugespitzt als politisches Instrument betrachtet, durchaus mit den Zielen militärischer Logistik vergleichbar. Es gilt, die eigenen Nachschubbasen zu sichern, aber diejenigen des „Gegners“ soweit wie möglich zu schwächen, und das alles mit dem geringst möglichen Aufwand.

Je stärker das sozusagen in der Natur der Sache liegende Faktum der gesellschaftspolitischen Wirksamkeit und Dynamik von Bildung und Bildungspolitik tabuisiert wird, desto größer ist die Gefahr, daß die (macht)politischen Interessen verdeckt, daß die offene, demokratische Auseinandersetzung vermieden werden soll.

Solches wurde auch während der Arbeit der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ deutlich, und zwar im-



Ingrid Lisop
Professorin für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität Frankfurt; Sachverständige in der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ beim Deutschen Bundestag.

mer dann, wenn versucht wurde, Wertungen oder die Diskussion um Werte negativ zu sanktionieren.

Nun mag man einwenden, daß in einem sozialen Rechtsstaat wie der Bundesrepublik Deutschland Machtkämpfe insofern gemildert ablaufen, als sie von den Erfordernissen sowohl des volkswirtschaftlichen Gesamtwohls als auch der Chancengleichheit und sozialen Wohlfahrt gebremst, gebrochen und versachlicht werden. Dies ist zwar grundsätzlich und vor allem formaljuristisch gesehen richtig. In Zeiten großer gesellschaftlicher Freisetzungen – und eine solche erleben wir gegenwärtig – entstehen aber Turbulenzen, welche mit den norm- und wertbezogenen Grundsatzfragen auch Machtpositionen in die Dynamik einbeziehen.

Mit gesellschaftlicher Freisetzung sind historische Entwicklungen gemeint, die durch technisch und ökonomisch verflochtene Veränderungen Arbeitskräfte, Wissensbestände, technische Aggregate, Produktionsverfahren und Organisationsstrukturen ebenso zur Disposition stellen wie Rechtsformen und Traditionsbestände des Denkens, Fühlens und Wollens. Freisetterscheinungen sind im weitesten Sinne mit Auflösungserscheinungen verbunden, die außer sozialem Sprengstoff aber auch chancenreiche Herausforderungen ent-

halten, die erkannt und genutzt werden können. Es entsteht nämlich gleichfalls eine Offenheit der Entwicklung, die unterschiedliche Möglichkeiten für neue Gestaltung und neue Machtkonstellationen enthält. Hierin sind heute von besonderem Belang:

- Nationale, personale und kooperative Identitäten;
- Wertemuster, insbesondere im Konflikt zwischen Ökologie und Ökonomie, Einzelwirtschaft und Gesamtwirtschaft, Industrieländern und Dritte Welt, Wachstum und sozialer Sicherheit;
- Formen der Demokratie und Radian der Partizipation an Wirtschaft, Arbeit, Politik und Kultur;
- die Erweiterung der Grundrechte z. B. um Arbeit und Bildung;
- die Grundsatzfrage nach dem hierarchischen Stellenwert des menschlichen Vermögens in Konfrontation mit künstlicher Intelligenz, Gentechnologie und vernetzten Systemen.

Wo dem Bildungssystem freilich nur wenig mehr zugestanden wird als die Funktion einer Qualifizierungsinstanz für das Erwerbssystem und wo Bildung primär als Verrechnungseinheit für Einkommen betrachtet wird, dort lauern geradezu Entfremdung, Entmündigung und psychosoziale Enteignung. Bildungspolitisch läßt sich darum heute der Kampf um Macht auch auf die Formel von den falschen Gegensätzen bringen. Sie lauten:

- Demokratie versus Expertokratie;
- Wachstum versus Arbeitsplätze;
- Wohlstand und Sicherheit versus Umweltschutz;
- Begabungsauslese versus Breitenförderung;
- Fachkompetenz versus Sozial- und Selbstkompetenz.

Durch Ausblenden der übergeordneten Zusammenhänge werden jedoch Auswege und neuartige Gesamtlösungen verstellt, weil das binäre Denken die Freiheit der Wahl des Fundaments, des Standpunktes bzw. der Blickrichtung beschnidet. So werden die Chancen

kleiner, Abmessung, Ausdehnung und Dimensionalität der Denk- und Handlungsräume durch ein Wechseln der Koordinaten zu verändern. Wissenschaft bzw. wissenschaftliche Aufklärung gerät dann außer an logische auch an psychodynamische Hürden in der Politikberatung.

Erziehungswissenschaftliches Selbstverständnis, pädagogische Professionalität und gesellschaftliches Bewußtsein

Mit Entsetzen haben nicht nur Mütter und Väter, nicht nur Pädagoginnen und Pädagogen im Frühjahr die Nachrichten über die Situation in Kinderheimen Rumäniens, aber auch über medikamentöse Ruhigstellung von scheinbar nicht förderungsfähigen Kindern in der damaligen DDR gelesen. Zum Entsetzen gesellten sich Scham und Trauer, wenn reflektierte Journalisten zugleich an die NS-Herrschaft und an die Sparte „Kindermißhandlungen“ in unserer Kriminalitätsstatistik erinnerten. Welche „Lobby“, wenn nicht die aller Erwachsenen, haben Kinder und Jugendliche? Wie steht es diesbezüglich mit denen, die von Beruf Pädagogen sind? Diese heikle Frage ist nicht neu. Adorno hat 1969 in „Tabus über dem Lehrerberuf“ analysiert, woraus das mangelnde Ansehen dieser Profession resultiert, das teilweise an Mißachtung grenzt und sich in der „Antipädagogik“³⁾ wissenschaftlich formiert hat. „Verlängerter Arm der Obrigkeit“, „Zuchtmeister der Nation“, „Steißtrommler“ und „professionelle Unterdrücker“ — solche Invektiven meinen im übrigen nie nur einzelne Lehrer und Lehrerinnen, sie zielen zumeist, wenn auch unausgesprochen, auf das Gesamtinstitutionalisierte Erziehung und Bildung, und sie erfüllen damit — unbewußt — die individuelle und kollektive Funktion der Entlastung von Schuldgefühlen und Selbsthaß. Der Selbsthaß ist Resultat der Verinnerlichung des Prinzips „Dressur statt Erziehung“ und der daraus re-

sultierenden negativen Selbstwertgefühle, insofern die menschlichen Lebensbedürfnisse⁴⁾ nach Autonomie und Gemeinschaft, Entwicklung und Entfaltung, Verortung und Orientierung und die Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens sich zwar „kultivieren“, aber weder zähmen noch stilllegen lassen. Stets bleiben Reste des Unangepaßten, des „Ungehorsams“, der Nicht-Entsprechung. Je ausgeprägter sie sind, desto größer wird unter dem verinnerlichten Diktat von „Dressur statt Erziehung“ bzw. unter seiner Anerkennung der Selbsthaß, der sich allerdings als Fremdenhaß, als Haß des Andersartigen, des Unangepaßten⁵⁾ und das heißt immer auch tendenziell der Kinder und Jugendlichen entläßt. Insofern das schmutzige Geschäft der Unterdrückung einem Berufsstand, den Lehrern (und professionellen Pädagogen) übertragen worden sei, treffe diese und die gesamte Pädagogik immer noch, so Adorno, die Verachtung, die eigentlich den eigenen autoritären Charakterstrukturen zu gelten habe.

Wie der große Erfolg der Antipädagogik beweist, ist das „Tabu über dem Lehrerberuf“ trotz Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, trotz antiautoritärer und multikultureller Erziehung nicht gebrochen. Wenn es das wäre und wenn demzufolge Entwicklung und Entfaltung, Hilfe zu lustvollem Lernen und lebenslanger Lernfreude das gesellschaftliche Verständnis von Erziehung und Bildung prägten — hätten wir dann immer noch überfüllte Klassen, unzulängliche und z. T. gesundheitsschädliche räumliche Bedingungen an Schulen, falsche Lernrhythmen, Leistungsdruck statt Leistungsfreude? Auch die weit voran getriebene Begabungsforschung in der damaligen DDR, die ja als Kehrseite der Ausgrenzungsprinzipien des Stalinismus zu sehen ist, Konkurrenzdruck und Arbeitslosigkeit, künstliche Intelligenz und Genforschung sollten uns veranlassen, über das Fortwirken von Einstellungsmustern nachzudenken, die menschliche Potentiale verbiegen oder gar vernichten statt sie zu fördern und zu entwickeln.

Der Einzug von Soziologen und Sozialpsychologen ohne pädagogisch professionelle Qualifikationen in die Bildungsforschung und in eine Reihe von Institutionen des Bildungswesens erklärt sich somit nicht nur aus der sogenannten realistischen Wende der Erziehungswissenschaft und damit ihrer Öffnung gegenüber den Sozialwissenschaften; er ist auch Ausdruck des Mißtrauens gerade gesellschaftskritisch Denkender gegenüber der institutionalisierten Pädagogik und mit ihr der Erziehungswissenschaft; eines Mißtrauens allerdings, dessen Rationalität durch das von *Adorno* beschriebene unaufgeklärte Tabu getrübt ist.

Da nun längst nicht alle Erziehungswissenschaftler auch Erziehungswissenschaften studiert haben, von praktischen pädagogischen Erfahrungen professioneller Art zu schweigen, ist selbst innerhalb der Erziehungswissenschaften das Selbstverständnis uneinheitlich, um nicht zu sagen durch das „Tabu über dem Lehrerberuf“ gebrochen. Dieser Tatbestand verkompliziert sich dadurch, daß es Lehrmeinungen gibt, welche breiten Teilen von Erziehungswissenschaft lediglich den Charakter einer nicht wissenschaftlichen Praxeologie zubilligen, solche, die lediglich empirisch-analytische, systematisierende Expost-Analysen als Wissenschaft gelten lassen wollen und wieder andere, die gezielt an der Grenzüberwindung zwischen Theorie und Praxis, zwischen unterschiedlichen Paradigmen und unterschiedlichen Erkenntnismethoden arbeiten. Das gesamte Spektrum wissenschaftstheoretischer Positionen — und damit das gesamte Spektrum möglicher Verhaltensmuster von Wissenschaft zu Politik — ist folglich auch in der Erziehungswissenschaft vertreten, nur verschärft durch das skizzierte Tabu.

Bildungspolitische Berater und Beraterinnen stehen vor dem objektiven Dilemma, dort aufzuklären und Perspektiven aufzeigen zu müssen, wo das gesellschaftliche Bewußtsein die Tabuzone errichtet hat.

Konkret tritt dieses Dilemma an drei bildungspolitischen Handlungsfeldern in besonderer Schärfe auf:

- bei der Beurteilung von und der Entscheidung über curriculare Probleme, z. B. denen der Neuordnung in der beruflichen Erstausbildung⁶⁾;
- bei der Einschätzung der Rolle von Lehr-/Lernmethoden bzw. Ausbildungsmethoden
- und nicht zuletzt bei der Ausdifferenzierung des Bildungsverständnisses.

Gerade bei letzterem treffen die polaren Vorstellungen von Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens einerseits und von „Dressur statt Erziehung“ andererseits aufeinander. Die mit dem Tabu verknüpften Emotionalitäten werden aber am ehesten dadurch ruhig gestellt, daß man den Bildungsbegriff auf anerkannte Tugend- bzw. Persönlichkeitswerte reduziert. Diese bildungspolitisch weit verbreitete Gepflogenheit läßt sich mit dem Zwang der Politik zur Gemeinverständlichkeit nur unzureichend erklären, und an den Berichten anderer Enquete-Kommissionen kann man sehr gut ablesen, daß es dort mit der Akzeptanz von Wissenschaft, wissenschaftlicher Lehrterminologie und je einschlägiger Professionalität besser bestellt ist als in der Bildungspolitik.

Der Bildungsbegriff ist ja eine Implikation, d. h. er birgt in sich Prozesse und Manifestationen in vielfältigen anthropologischen, sozialen und psychischen Dimensionen und zugleich deren gesellschaftliche Bewertung. Differenziert man ihn bildungswissenschaftlich aus, dann berührt man einerseits — weil man pädagogisch professionell vorgeht — das „Tabu über dem Lehrerberuf“ und andererseits das gesamte Spektrum sozialisationsrelevanter Faktoren, und das heißt das Spektrum von Bildungspolitik und Macht.

Wo Politik aber auf Koalitionen verwiesen ist, kann sie sich, unabhängig von besagtem Tabu, ausdifferenzierte Verbalisierungen nicht

unbedingt leisten. Wissenschaft gerät dadurch auch in terminologische Zerreißproben. Wenn im Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000“ insbesondere für alle Bereiche bzw. Institutionen und Gremien der beruflichen Erstausbildung entschieden mehr pädagogische bzw. erziehungswissenschaftliche Professionalität gefordert wird, so resultiert das aus einer doppelten Überzeugung. Erstens können wir uns im Zeitalter vernetzter Informatisierung und Technisierung bei gleichzeitiger Gefährdung durch Bürokratie und Expertokratie in keinem Bereich mehr Dilettantismus leisten. Unter demokratischen Bedingungen verlangen Verantwortung und Folgenabschätzung auch Kompetenz, und das heißt in beruflicher Arbeit Professionalität. Nur indem wir diese nicht abwerten, verleugnen oder verdrängen, brechen wir aber das „Tabu über dem Lehrerberuf“, befreien wir das Erziehungs- und Bildungssystem zur Aufgabe, das Humanvermögen zu entwickeln und zu entfalten. Dies ist die zweite Überzeugung.

Das „Tabu über dem Lehrerberuf“ zu brechen, heißt für die Berufspädagogik und die Berufsbildungsforschung, die Dominanz des instrumentellen, objektbezogenen Denkens zugunsten von subjektorientierter Ausbildung aufzuheben.⁷⁾ Was solches im Hinblick auf Logik(en) und Psychodynamik bedeutet, sei im nächsten Punkt skizziert. Zuvor seien zum Verständnis von Subjektorientierung einige Annotationen gemacht.

Der Sechsschritt beruflicher Erstausbildung, nämlich Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten, zielt auf die Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz. Diese ist einerseits an konkretem Bedarf orientiert, muß aber andererseits betriebliche und berufliche Belange, ja sogar solche von Wirtschaftsbereichen, extrafunktional übergreifen. Die vorherrschende Linie der Realisierung heißt: durch Schlüsselqualifikationen. Damit sind in ei-

ner Verschlichtung des Bildungsbegriffs moderne Arbeitstugenden gemeint, welche — wie die alten Arbeitstugenden auch — zugleich gesellschaftlich vorherrschende Persönlichkeits-Leitbilder sind. Politisch werden Leitbilder aber erst im Kontext von Auseinandersetzungen und Diskursen um Partizipation relevant, und das verlangt, Leitbilder und Bildungsbegriff auf ihren gesellschaftspraktischen Radius hin zu spezifizieren. Man muß sich dann über die Qualifizierung für den Erwerbsberuf hinaus folgenden Fragen stellen:

- Wie kann Berufsbildung heute der durch den Strukturwandel erzwungenen Berücksichtigung auch von öffentlicher Arbeit und von Reproduktionsarbeit gerecht werden?
- Wie können die über den jeweiligen Ausbildungsberuf hinausreichenden Qualifikationspotentiale von zu erwerbenden Kenntnissen und Fertigkeiten den Lernenden als allgemeine Bildung bewußt und handhabbar gemacht werden?
- Wie und in welchem Maße werden Informationen über gesellschaftliche Wissensbestände, Verstehen von Informationen und Informationsverarbeitung gelernt und geübt?

Das alles verlangt, soll es nicht in Technik-Determinismus oder in der Orientierung an wissenschaftlichen Einzeldisziplinen enden, ein Denken, das grundsätzlich von der Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens als Subjekt der Geschichte, d. h. als Subjekt von Gestaltungsaufgaben ausgeht, die immer über die je spezielle Qualifikation hinauszudeuten haben. Nur so kann sich Berufsausbildung als Bildung realisieren, kann sie zur Zukunft der Gesellschaft beitragen, die von den Bürgern und Bürgerinnen zu gestalten ist.

Logiken, Psychodynamik und Bildungspolitik(beratung)

Schlüssigkeit bzw. Folgerichtigkeit ergibt sich in der formalen Logik

aus Setzungen. Das trifft, abstrakt gesprochen, auch für das Alltagsdenken zu. Die Setzungen konkretisieren sich hier jedoch aus Erfahrungen. Unter Erfahrung wird die real erlebte oder vermeintliche positive oder negative Sanktionierung verstanden, auf welche die Lebensbedürfnisse auf dem Weg zu ihrer Realisierung im gesellschaftlichen Implikationszusammenhang, d. h. im Kontext von Produktionsformen, von Wissensbeständen, Denkmustern, Wertungen, von Sprache, Arbeitstechniken und Kommunikationsweisen treffen. Die Komplexität der Erfahrung ist somit nicht nur eine der Breite und Vielfalt des Lebens, sie ist zugleich psychodynamisch komplex und hat Tiefenschichten, die dem Bewußtsein nicht oder nicht unmittelbar zur Verfügung stehen. Solches verkompliziert die Verständigung insbesondere dort, wo Politik nach Erklärungsmustern und Aussagen sucht, welche die Komplexität reduzieren, was ja durch binäre Logik am leichtesten geschieht und am weitesten dem vorherrschenden Entweder-Oder-Denken entgegenkommt.

Wo es daher um Innovationen und um Folgeabschätzung politischer Entscheidungen geht, ist wissenschaftliches Denken tendenziell politischem unterlegen, wenn es nicht jederzeit auf ganzheitliche Verfahren des Erfassens und Darstellens von Zusammenhängen zurückgreift — sei es auf systemisches Denken, auf die Dialektik, auf Implikationen —, und wenn es dies nicht auch an Sprachformen bindet, die im Prinzip der Wissenschaft entgegenstehen, so z. B. Topoi und Bilder. Hierzu zwei Beispiele. Sie stammen aus flankierenden Arbeitszirkeln, wie sie alle Enquete-Arbeit begleiten, und sie werden hier nur der Substanz nach identisch, sonst aber verändert wiedergegeben.

„Wer aufsteigt, verläßt das Tal, er schafft es aber nicht ab.“

Diesen Satz, der sich auf den gesellschaftlichen Aufstieg durch Bildung bezieht, wollte ich aus einem Entwurf gestrichen haben. Ich plädierte statt dessen für eine Äußerung über die Gefahren des Zusammenhangs

von Aufsteiger-, Konkurrenz- und Ausgrenzungsmentalitäten, die sich unter bestimmten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Bedingungen breitmachen können. Aber ich traf nicht nur auf Unverständnis, sondern auch auf strikte Ablehnung meines Vorschlags.

Ich wies zunächst darauf hin, daß die Bildungspolitik in der Demokratie vom herzustellenden Niveau der Bildung der Allgemeinheit aus zu denken habe, nicht aber auf der Basis von Schichtenmodellen, denen ja das Aufstiegsdenken (ob im Pro oder Contra) entspringe.

Sodann argumentierte ich auf der Basis beobachtbarer gesellschaftlicher Veränderungen und entsprechender Forschungsergebnisse: Verminderung innerbetrieblicher Hierarchien aber auch innerbetrieblicher Aufstiegschancen; Mitbestimmungs- und Selbstbestimmungsansprüche nehmen zu; Rotations-Regelungen werden auch innerbetrieblich bedeutsam u. a. m.

Mein letzter Versuch schließlich machte das Scheitern meiner Argumentation ebenso endgültig wie er die Preisgabe der Psychologie bewirkte: Das Bild sei sprachlich falsch gewählt, wandte ich ein, denn das Nicht-Abschaffen müsse sich auf etwas beziehen, das man grundsätzlich abschaffen könne; von einem Tal ließe sich das aber nicht sagen. Eben deshalb — so die Erwiderung — schaffe ja auch, wer aufsteige, das Tal nicht ab!

Bilder oder sprachliche Wendungen, in denen es um Sinnzusammenhänge von Verortung und Orientierung geht, rühren immer an existentielle Fundamentabilitäten. Ein solcher Punkt war wohl berührt. Wissenschaftliche Argumentationen stoßen dann aber an ihre Grenze.

Im zweiten Beispiel ging es um die Thematik „Freiheit der Wissenschaft“, insbesondere um den Freiheitsstatus der Professoren und Professorinnen in Forschung und Lehre. Darf es, muß es Einschränkungen und Kontrollen geben und welcher Art? Ist die „Freiheit der Wissenschaft“ eine einmalige Insel in unserer Gesellschaft, ein Privileg Weniger, das sich nicht mehr aufrechterhalten läßt? Vor dem Hintergrund dieser Fragen entspann sich eine hitzige Diskussion. Thema waren:

Ethische Standards der Forschung, staatliche Kontrolle, Mitsprache von Interessengruppen, kooperative Selbstbestimmung, öffentlicher Diskurs, Ausstattung und Unbestechlichkeit, öffentliche versus private Hochschulen — vorwärts und rückwärts in Anhörungen und Diskussionen, diese und andere Aspekte. Und immer wieder die Ge-

fahr einer Entscheidung für Reglementierung, die Gefahr einer Scheinfreiheit, die ihre innovatorischen Potentiale gegen den Konsens der Interessengruppen austauscht. Schließlich setzt jemand das Thema „Liebe und Freiheit“ parallel. Zunächst Lachen; dann wieder die Kategorien Verantwortung, institutionelle und juristische Regelungen, Folgeabschätzung, Haftung. Nun wird der juristische Gehalt erkennbar. Schließlich ist die Lösung gefunden: Gleichbehandlung mit der Freiheit und Autonomie des Richteramtes; keine wissenschaftliche Erkenntnis dies, aber eine aus praxisbezogener Analogie und gesellschaftspolitischer Erfahrung. Und doch nicht ganz, denn der Umweg des Denkens hatte mit dem Thema Liebe durch aus wissenschaftsnahe Kategorien freigesetzt und so durch Reorganisation des Denkens die Lösung ermöglicht.

Das zweite Beispiel zeigt besonders klar, daß Entscheidungsfindung in Kooperation von Wissenschaft und Politik den Charakter eines hochdynamischen spiralförmigen Lernprozesses hat: Nach Konfrontationen und Verfremdungen re-organisieren und re-dynamisieren sich Wissensbestände, Wert- und Argumentationsmuster zu neuem Wissen und zu neuen Einschätzungen. Insofern nun in unserer Gesellschaft ein enges Verständnis von Lernen vorherrscht, verfügt in Gremienarbeit kaum jemand über das erforderliche Sachwissen zur Reflexion der Gremienprozesse. Objektiv wäre erziehungswissenschaftliche Kompetenz aber immer dann gefordert, wenn der Reorganisationsprozeß nicht oder nur schwer von der Stelle kommt, wenn sich keine Klärungen ergeben. Unter günstigen personellen Konstellationen gelingt es auch, die den eigenen Gruppen-Lernprozeß reflektierende Metaebene zu betreten. Es ändert dies aber nichts am grundsätzlichen Tatbestand, daß jenseits von Gruppendynamik und themenzentrierter Interaktion keine allgemein anerkannten erziehungswissenschaftlichen Instrumentarien sozusagen als Allgemeinbildung zur Verfügung stehen.

Systematisierende Thesen

Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft (auch Berufspädagogik)

und Bildungspolitik-Beratung ist wissenschaftlich weder hinreichend aufgearbeitet noch systematisiert. Hierzu bedarf es dringend weiterer Studien. Die folgenden Thesen sind aus der Reflexion von Erfahrungen erwachsen, und insofern sind sie Bestandteil der Gedankengänge des vorliegenden Aufsatzes. Sie führen aber über ihn hinaus und weisen eine mögliche Richtung auf, in die sich die weiterführende Systematik begeben könnte.

1. Bildungspolitik-Beratung umfaßt die Aufgaben Informieren, Korrelieren, Verbalisieren, Projektieren und Re-Dynamisieren. Daraus ergeben sich die folgenden Herausforderungen an die Erziehungswissenschaft:
2. Wegen ihres unmittelbaren Bezuges zu anderen Politikbereichen fordert die Bildungspolitik die Erziehungswissenschaften heraus, das Verhältnis ihrer Teildisziplinen zueinander und das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis aus interdisziplinärer Sicht neu zu bestimmen.
3. In diesem Zusammenhang hat die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine zentrale Aufgabe, weil ihr Praxisfeld und ihr Erkenntnisinteresse relativ weit außerhalb der sogenannten pädagogischen Provinz liegen.
4. Es ist nicht Aufgabe der „Gesellschaft“, das „Tabu über dem Lehrerberuf“ zu brechen, sondern primär Aufgabe der Erziehungswissenschaft selbst. Der moderne Zusammenhang von Arbeiten und Lernen in allen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere auf allen dispositiven Ebenen und in der Politikberatung bietet Chancen, „Pädagogik“ von ihrem Odium des Gängelns, des Autoritären und der Dressur zu befreien, wenn sie Instrumentarien u. a. als solche der Gestaltung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen zur Akzeptanz bringt.
5. Bildungspolitik-Beratung hat nicht nur zu informieren. Ihre besondere Aufgabe ist die des Korrelierens zwischen Ethik, Bildungsphilosophie, Grundrechten, Ordnungspolitik und päd-

agogischer Professionalität, wozu Didaktik und Methodik, Organisation und Verwaltung von Institutionen u. a. m. gehören. Die Korrelation ist das Spezifikum des erziehungswissenschaftlichen Transfers der Politikberatung. Es muß geleistet werden, ohne daß es bisher entsprechende grundlegende oder auswertende Forschung gäbe.

6. Auch die Korrelationsaufgaben verlangen eine Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, was außer über Interdisziplinarität zugleich über eine disziplinspezifische Neuentwicklung von Methodenlehre bzw. Erkenntnistheorie möglich ist.
7. Das Ausmaß der öffentlichen, politischen Diskussion über Bildungspolitik macht vergleichende Sprachforschung (Wissenschaftssprache und -termini und öffentliche Sprache) ebenso dringlich wie entsprechende Sprach-Wirkungsforschung.

Literaturverzeichnis

- 1) Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.
- 2) Enquete-Kommission: „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.), zur Sache. Themen parlamentarischer Beratung, Band 1, 1990.
- 3) Vgl. Braunmühl, E. von:
– Zeit für Kinder: Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Frankfurt 1989.
– Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung.
6. Auflage, Weinheim und Basel 1989.
Vgl. Weiler, H.: Vorlesungen zur politischen Kritik an Psychoanalyse und Pädagogik. Frankfurt 1987.
- 4) Vgl. Lisop, I.: Sozio-kulturelle Entmündigung in der Freizeitgesellschaft. Analyse und Perspektiven der Abwehr. Frankfurt 1986.
- 5) Vgl. Adorno, Th. W., u. a.: Der autoritäre Charakter, Bd. 1, Studien über Autorität und Vorurteil. Amerikanische Ausgabe. New York 1950. Gekürzte deutsche Fassung, Amsterdam 1968.
- 6) Vgl. Huisinga, R.: Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Frankfurt 1990.
- 7) Vgl. Lisop, I.: Neue Berufe ohne neue Lernkonzepte? Von der objektzentrierten zur subjektzentrierten Sicht. In: J. Dikau/M. Ehrke: Neue kaufmännische Berufe – Neues pädagogisches Handeln. Fachtagung Wirtschaft der Hochschultage berufliche Bildung 1988. Frankfurt 1990.

Berufliche Umweltbildung: Herausforderung und Chance für die Berufspädagogik

D. Jungk



D. Jungk, Prof. Dr. phil.
Leiter der Arbeitsgruppe Umweltschutz und Berufsbildung am Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover.

Berufliche Umweltbildung: ein neuer berufspädagogischer Aufgabenbereich

Seit etwa zwei Jahrzehnten wird von der beruflichen Bildung und damit auch von der Berufspädagogik gefordert, als neues Arbeitsgebiet „Berufliche Umweltbildung“ besonders zu beachten. Daß Umweltbildung notwendig ist, ist unbestritten und bedarf angesichts der bekannten Umweltbelastungen und -zerstörungen keiner neuen Begründungen. Für den Berufspädagogen ist es allerdings nützlich, die spezifische Ausgangslage und die besonderen Schwierigkeiten zu eruieren, die beim Bemühen um eine berufliche Umweltbildung zu beachten sind. Dabei sind die engen Verknüpfungen bedeutsam, die zwischen Berufsbildung/Berufspädagogik und der Arbeitswelt in der industriellen Leistungsgesellschaft bestehen.

Die rasch fortschreitende Industrialisierung war und ist zur Umsetzung und Ausnutzung neuer technischer Erkenntnisse zunehmend auf die Wirksamkeit institutionalisierter beruflicher Lernpro-

zesse angewiesen; in ihnen werden die sich schnell ändernden fachspezifischen Qualifikationen erworben, die für Ablauf und Effizienz beruflich organisierter Arbeitsprozesse in der Industriegesellschaft notwendig sind. Berufsbildung und Berufspädagogik profitierten von diesen Industrialisierungsprozessen, sie gewannen erheblich an Bedeutung. Sie trugen mit dazu bei, die Arbeitswelt und darüber hinaus die Industriegesellschaft umfassend zu verändern: Diese Entwicklungen zur und in der Industriegesellschaft brachten für viele Menschen einen erheblich gestiegenen materiellen Wohlstand und Verbesserungen in sozialen und politischen Bereichen.

Umweltkatastrophen haben uns aber inzwischen gelehrt, daß uns diese Entwicklungsprozesse und Vorzüge der Industrialisierung zu eindimensionalen Denk- und Handlungsprozessen verführt haben und uns blind gemacht haben gegenüber bedrohlichen Folgen. „Ökonomische Produktivität“ ist dominierendes Leistungs- und Bewertungskriterium geworden, an dem der technische Fortschritt vor allem gemessen wird. Einseitige technisch-ökonomische Orientierungen wurden entsprechend bestimmend für die mit der industriellen Arbeitswelt verknüpfte Berufsbildung, obwohl die mit der Berufsbildung verbundenen Ansprüche, die eine umfassende berufliche Mündigkeit fordern, eine Beschränkung auf technisch-ökonomische Funktionserfüllung ausschließen. Kritische berufspädagogische Untersuchungen, die diesen Widerspruch analysierten, blieben für die Praxis der beruflichen Bildung weitgehend folgenlos.

Berufliche Umweltbildung wird heute — einerseits — allgemein akzeptiert und verstärkt gefordert. Mit ihrer Hilfe soll umweltbeachtendes berufliches Handeln in der

Arbeitswelt, Hauptverursacherin von Umweltzerstörungen und -belastungen, gefördert werden. Das wird — andererseits — nur möglich sein, wenn wir bereit und in der Lage sind, „bewährte“ verfestigte Denk- und Handlungsweisen zu verändern, kurzfristigen Wirtschaftlichkeitsüberlegungen eine geringere Bedeutung beizumessen. Für die betroffenen Institutionen werden damit materielle Aufwendungen/Kosten entstehen, die beteiligten Personen müssen bei der notwendigen Neuorientierung mit Verhaltensunsicherheiten rechnen.

Der Übergang von der eindeutig berechenbaren Aufwand-Ertrags-Orientierung zu komplexeren, „ganzheitlicheren“ Denk- und Handlungsweisen wird, falls er gelingt, ein langwieriger Prozeß mit vielfältigen Schwierigkeiten und Widerständen — gerade in beruflichen Bereichen.

Die Bemühungen, in der Praxis der Berufsbildung die Auswirkungen beruflicher Lernprozesse und Tätigkeiten auf die Umwelt — und damit auf uns — stärker zu beachten, sind jung, befinden sich in der Anfangsphase. Mit diesem Beitrag ist beabsichtigt, über die ersten Versuche und Erfahrungen auf diesem Gebiet zu berichten und die Notwendigkeit zu begründen, berufliche Umweltbildung als neuen berufspädagogischen Aufgabenbereich zu akzeptieren und zukünftig systematisch in Forschung und Lehre zu integrieren.

20 Jahre berufliche Umweltbildung: Programme — erste Umsetzungsversuche

Zu Beginn der 70er Jahre fand die Notwendigkeit einer beruflichen Umweltbildung erstmals in der Bundesrepublik öffentliche Beachtung. 1971 hebt die Bundesregierung in ihrem Umweltprogramm und im darauf bezogenen Umweltbericht '76 hervor, auf umweltbewußtes Verhalten in der betrieblichen und schulischen Berufsaus-

bildung hinzuwirken. Als konkretere Maßnahmen dazu sollen ökologische Themen „in die Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildungen und in die Lehrpläne für berufsbezogene Bildungspläne“ aufgenommen werden; zur Einführung wird ferner die „Aus- und Weiterbildung von Fachpersonal für vordringlich“ angesehen (*Bundesregierung 1971*).

Parallel dazu wurden auch international Ansprüche an eine veränderte berufliche Bildung diskutiert: 1972 auf der Umweltkonferenz der Vereinten Nationen in Stockholm, 1977 auf der UNESCO-Konferenz in Tiflis. Dabei „wird deutlich, daß die Umwelterziehung in der beruflichen Bildung . . . eine Schlüssel-funktion einnimmt. Maßgebend für diese Beurteilung ist die Erkenntnis, daß die meisten Eingriffe in die Umwelt im Rahmen der beruflichen Tätigkeit vorgenommen werden und daß somit die Berufstätigen auch ganz unmittelbar die Möglichkeit haben, durch eine entsprechende Qualifikation günstig auf den Zustand unserer Umwelt einzuwirken“ (*Kayser 1984*). Auf der daran anschließenden in München (1978) stattgefundenen Arbeitstagung wurden für die berufliche Umweltbildung in der Bundesrepublik Empfehlungen erarbeitet, welche die weitere Entwicklung in den folgenden Jahren beeinflussen. Unter anderem wurde vorgeschlagen, bei der beruflichen Umweltbildung den „integrativen Ansatz“ — statt neu zu schaffender Umweltberufe — zu bevorzugen, also die Vermittlung umweltrelevanter Qualifikationen an die Berufsrolle des Auszubildenden zu binden und dazu in den derzeitigen Berufsbildern die (implizit meist vorhandenen) Umweltbezüge zu finden und festzulegen.

Ende der 80er Jahre begann ein neuer Abschnitt mit verstärkten Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen. Hervorzuheben ist der „Internationale Aktionsplan für Umwelterziehung in den neunziger Jahren“ mit Ergebnissen des Moskauer Kongresses 1987 (*UNESCO 1988*); er enthält u. a. „Leitlinien, Zielset-

zungen und Maßnahmen“ für „Forschung und Modellversuche“ sowie „Berufliche Bildung“, die unter berufspädagogischem Interesse aufgegriffen und weiterentwickelt werden müßten. In der Bundesrepublik haben seit 1986 mehrere wichtige Umwelt-Fachtagungen — z. B. des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, des Bundesinstituts für Berufsbildung (s. Literaturverzeichnis) — stattgefunden, in denen vor allem zu den länger existierenden Ansprüchen und Programmen für berufliche Umweltbildung Umsetzungsvorschläge beraten wurden; entsprechende Maßnahmen (Forschungsvorhaben, Modellversuche usw.) wurden beschlossen und begonnen.

Zusammenfassung:

In der bisherigen Entwicklung beruflicher Umweltbildung überwiegen Programme, Ansprüche, Planungen; deren Aufnahme in berufspädagogische Forschung und Lehre sowie deren Umsetzung in die Praxis betrieblicher und schulischer Berufsausbildung erfolgt mit Verzögerungen und punktuell. Der folgende Versuch einer **Zwischenbilanz** beruht auf Auswertungen vorliegender Veröffentlichungen, Untersuchungen und Materialien; er orientiert sich in seiner Systematik an den fünf Einzelempfehlungen zum „*Umweltschutz in der beruflichen Bildung*“ des *BIBB-Hauptausschusses vom 4./5. Februar 1988*, die durch Aussagen über deren Realisierung ergänzt werden.

- Die „Aufnahme berufsbezogener umweltschutzrelevanter Berufsbildungsinhalte und Prüfungsanforderungen in neue und zu überarbeitende Aus- und Fortbildungsordnungen“ findet seit einigen Jahren systematisch statt, ist relativ fortgeschritten, insgesamt noch unzureichend.
- Das „Erstellen umweltschutzrelevanter Unterlagen für die Berufsbildungspraxis“ hat in einigen Bereichen begonnen.
- Die „Fortbildung des Berufsbildungspersonals“ ist gerade initiiert und eingeleitet worden.
- Die „Intensivierung der Forschung zu Fragen des Umweltschutzes in der beruflichen Bildung“ hat noch nicht begonnen.
- Die „Kooperation vor Ort zwischen Betrieben und berufs- und allgemeinbildenden Schulen bei der Vermittlung umweltschutzrelevanter Bildungsinhalte“ findet nur in wenigen Ausnahmefällen statt.

Berufliche Umweltbildung 1990: Forschungsaktivitäten

1990 veröffentlichte die Deutsche Forschungsgemeinschaft eine Denkschrift zu Situation, Hauptaufgaben und Förderungsbedarf der Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland (*Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990*). Der Aufgabenbereich „Berufliche Umweltbildung“ wird darin nicht behandelt; das kann weder bedeuten, dieser Bereich sei irrelevant, noch bestehe hier kein Theorie- und Forschungsdefizit: Im Gegenteil! Dringlich sind wissenschaftliche Arbeiten zu den Zielen und Prinzipien, Bedingungen, Abläufen und Folgen beruflicher Umweltbildungsprozesse. Dabei kann und muß auf vorhandene sozialwissenschaftliche Ansätze, Konzepte und Untersuchungen zurückgegriffen werden, um deren Aussagen für die Weiterentwicklung der beruflichen Umweltbildung zu nutzen. Auch der bereits erwähnte „Aktionsplan“ (*UNESCO 1988*) ist als Aufforderung, Anregung und Orientierungsrahmen für Forschungsarbeiten in der beruflichen Umweltbildung zu verstehen und als hilfreich zu bewerten.

Der gegenwärtige **Stand** der Berufsbildungsforschung in diesem Bereich ist schwierig zu ermitteln. Deshalb müssen an dieser Stelle Hinweise von allgemeiner Bedeutung genügen. Es läßt sich feststellen, daß

- es auch in dieser Hinsicht erforderlich ist, die „gegenseitige Information und Kooperation“ zu verbessern und ein „Netzwerk Berufsbildungsforschung aufzubauen“ (BMBW 1990),
- die Anzahl der Forschungsarbeiten zur „allgemeinen“ Umweltbildung erheblich größer ist,
- die Forschungsarbeiten zur beruflichen Umweltbildung nur zu einem geringen Teil von berufspädagogischen Einrichtungen durchgeführt werden,

- trotz des Vorhandenseins begründet und differenziert vorge-tragener Ansprüche, Ziele, Auf-gabenbeschreibungen und For-schungsprogramme zur berufli-chen Umweltbildung die praxis-orientierten Forschungen und die damit verbundenen Umset-zungsaktivitäten noch in ersten Anfängen stecken.

Das bestätigen die inzwischen er-arbeiteten systematischen Darstel-lungen zu Entwicklung und Stand der Umwelterziehung, die Bilanzie-rungen der Forschung zur Umwelt-erziehung allgemein (vor allem *Fingerle 1990*). In diesen Untersuchun-gen wird z. T. auch auf berufsbezo-gene Forschungen eingegangen.

Über die in der Bundesrepublik 1990 laufenden BIBB- und BLK-Mo-dellvorhaben zur beruflichen Um-weltbildung, die vom BMBW geför-dert werden, informiert die Über-sicht (s. S. 29) mit Angaben u. a. über Zielsetzungen, Träger und „Wissenschaftliche Begleitung“. Damit ist der Großteil der gegen-wärtigen Vorhaben zur beruflichen Umweltbildung erfaßt; es gibt eini-ge weitere nicht aufgeführte Ein-zelprojekte — z. B. des Umweltbun-desamtes, von Handwerks- und Landwirtschaftskammern —, deren Schwerpunkt auf der Entwicklung von Unterrichts- und Ausbildungs-materialien liegt.

Notwendigkeit und Möglichkeiten berufspäd-agogischer Forschung: Erfahrungen aus der Praxis von Modellversuchen

Nach den Überblicken über Ent-wicklung und Stand der berufli-chen Umweltbildung soll, basie-rend auf eigenen Erfahrungen, auf einige Ergebnisse und relevante Fragestellungen berufspädagogi-scher Forschung auf diesem Ge-biet hingewiesen werden.

Eigene Erfahrungen liegen einmal vor aus zwei abgeschlossenen Mo-dellversuchen, deren Ergebnisse

zur verstärkten Berücksichtigung umweltbeachtender Aspekte im **Berufsschulunterricht** beitragen wollen. Dazu mußten zunächst ab-gesicherte Daten über die Unter-richtswirklichkeit gewonnen, ver-wendete und vorhandene außer-schulische Materialien erfaßt und bewertet sowie vergleichende Un-tersuchungen zu Unterrichtskon-zepten für Umwelterziehung vorge-nommen werden. Bedeutsam wa-ren außerdem die Ergebnisse von Lehrplan-Analysen. Berichte über diese Modellversuche enthalten die Veröffentlichungen von *Fingerle/Heid (1987)* und *Lieberam (1989)*. In einer abschließenden Evalua-tionsuntersuchung zu einer spezifi-schen berufspädagogischen Fra-gstellung wurde die Verwendung der entwickelten Unterrichtsmate-rialien unter schulalltäglichen Be-dingungen überprüft (*Mayer 1988*).

*Berufliche Bildung
schafft
Bewußtsein
für neues Verhältnis
Mensch — Umwelt*

Gegenwärtig wird ein mehrjähri-ger Modellversuch durchgeführt, der die Integration des Umwelt-schutzes in die **betriebliche Berufs-ausbildung** fördern will. In Koope-ration mit ausgewählten Betrieben und zuständigen Kammern, vor al-lem mit dem betroffenen Ausbil-dungspersonal, aber auch mit Aus-zubildenden, Arbeitsschutzexper-ten, Betriebsräten, Lehrkräften an Berufsschulen, wollen die wissen-schaftlichen Mitarbeiter/innen der Arbeitsgruppe „Umweltschutz und Berufsbildung“ am Institut für Be-rufspädagogik personale und ma-teriale Hilfen (wie Qualifizierungs-konzepte, Projektvorschläge) ent-wickeln und erproben, damit Um-weltbewußtsein, Umweltwissen, umweltbeachtendes Denken und Handeln zusätzlich zur technisch-ökonomischen Orientierung zum Bestandteil betrieblicher Lern- und

Arbeitsprozesse werden (*Arbeits-gruppe 1990*).

Der Erfolg dieses praxisbezoge-nen Vorhabens ist von einer Viel-zahl von Faktoren abhängig: vor-rangig von der Bereitschaft, den Fähigkeiten und der kontinuierli-chen Beteiligung der betroffenen Personen und Institutionen an den Planungs- und Entscheidungspro-zessen. Wesentlicher Einfluß geht ebenfalls aus von der theoreti-schen Klärung der Grundannah-men, der Erfassung, Auswertung und Berücksichtigung der Aus-gangsbedingungen — z. B. den rechtlichen (u. a. Analysen von Ausbildungsordnungen) wie der institutionellen (Lernortkooperation Berufsschule — Betrieb) und spe-zifisch betriebsorganisatorischen (Organisationsentwicklung) Voraus-setzungen. Außerdem müssen neue curriculare Ansprüche und Vor-schläge realisiert werden (Entwür-fe zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen, in denen Fachkompetenz und „Ver-netztes Denken“ vermittelt wer-den); Evaluationskonzepte müssen entwickelt werden.

Diese unvollständige Aufgabenbe-schreibung macht deutlich: In gro-ßem Umfang sind bei derartigen Modellversuchen berufspädagogi-sche Untersuchungen erforderlich, auf vorhandene Befunde kann sel-ten zurückgegriffen werden. Ange-sichts dieser komplexen Anforde-rungen sind in Modellversuchen Schwerpunktsetzungen notwendig. Eine der einprägsamsten und wir-kungsvollsten Erfahrungen aus den abgelaufenen Modellversu-chen besteht darin, daß diese wichtigen Schwerpunktsetzungen nur dann begründet vorgenommen werden können, wenn es gelingt, in der Vorbereitungsphase für die curriculare Entwicklungs- und die Evaluationstätigkeiten abgesicher-te, umfassende und systematische Konzepte mit praxisbezogenen, möglichst konkreten Zielsetzun-gen, Hypothesen und Umsetzungs-methoden zu erstellen. Dafür lie-gen inzwischen erste Vorschläge vor, die auch für unsere Planungen von Nutzen waren (*UNESCO 1987*).

Übersicht: Laufende Forschungsaktivitäten zur beruflichen Umweltbildung 1990 (BIBB- und BLK-Projekte)

Bezeichnung	Laufzeit	Durchführende Stelle (Wiss. Begleitung)	Ziele / Aktivitäten
BIBB-Modellversuche (1–4)			
1 Bausteine zur überfachlichen Qualifizierung von Ausbildern und Auszubildenden in der chemischen Industrie mit den Schwerpunkten Ökologie und soziales Lernen	1987 bis 1992	Schering AG Berlin (Freie Universität Berlin, Institut für Psychologie)	<ul style="list-style-type: none"> ● Erprobung von Maßnahmen zur Förderung überfachlicher, umweltrelevanter und sozialer Fähigkeiten in Zusammenhang mit berufsbezogenen Inhalten ● Erprobung flankierender Maßnahmen zur Qualifizierung von Ausbildern und Auszubildenden zur Unterstützung der berufsbezogenen und berufsübergreifenden Maßnahmen ● Maßnahmen zur Übertragung der Erfahrungen und Ergebnisse
2 Umweltschutzberater im Handwerk	1988 bis 1991	Handwerkskammer Hamburg ZEWU-Zentrum für Energie-, Wasser- und Umwelttechnik (Prognos Basel)	<ul style="list-style-type: none"> ● Unterstützung des Handwerks bei der Umsetzung staatlicher Umweltschutzprogramme ● Weiterqualifizierung von Handwerksmeistern und Gesellen im Umweltschutz durch einen berufsbegleitenden 5semestrigen Studiengang, Schwerpunkte: z. B. Umweltrecht, Umweltmeßtechnik, ökologisches Bauen, Abschluß „Umweltberater im Handwerk“
3 Ausbildungsmaterialien für das Ökologische Bauen im Bereich der Bauherhaltung	1988 bis 1993	Jugendwerkstätten Bremen (Universität Bremen)	<ul style="list-style-type: none"> ● Entwicklung baustellenbezogener Ausbildungsmittel (insbesondere audiovisueller Medien), von Vermittlungskonzepten, die den neuen Qualifikationsanforderungen entsprechen, von ökologisch orientierten Bauvorhaben zur Realisierung sozialer Wohnprojekte
4 Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung	1989 bis 1992	AG Umweltschutz und Berufsbildung Uni Hannover (Institut für Berufspädagogik Uni Hannover)	<ul style="list-style-type: none"> ● Entwicklung, Erprobung, Evaluation von verschiedenen Qualifizierungskonzepten für Ausbildungspersonal im Umweltschutz, Lehr- und Lernhilfen für die Ausbildungspraxis, betriebsbezogenen Umsetzungsstrategien
BIBB-Forschungssprojekte (5–7)			
5 Der Ausbildungsberuf Ver- und Entsorger/Ver- und Entsorgerin in der Praxis	1985 bis 1991	BIBB Berlin (BIBB)	<ul style="list-style-type: none"> ● Begleitung und Unterstützung der Ausbildungsordnung in der Praxis ● Überprüfung der Ausbildungsordnung im Hinblick auf ihre praktische Umsetzung
6 Weiterbildungsbedarf im Aufgabenfeld Energie und Umwelt	1986 bis 1990	BIBB Berlin (BIBB)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ermittlung der Schwerpunkte des Weiterbildungsbedarfs ● Ermittlung und Analyse von erfolgreichen Weiterbildungsansätzen auf die Übertragbarkeit ihrer Ergebnisse in anderen Bedarfsbereichen
7 Umweltschutz in der beruflichen Bildung	1987 bis 1991	BIBB Berlin (BIBB)	<ul style="list-style-type: none"> ● Unterstützung der Berufsbildungspraxis bei der Vermittlung von Lerninhalten ● Dokumentation vorhandener Berufsbildungsangebote, -modelle, Projekte und Methoden ● Auswertung von Weiterbildungsangeboten für Ausbilder
BLK-Modellversuche (8–13)			
8 Einführung der „Neuen Technologien“ in der beruflichen Erstausbildung an Berufsbildenden Schulen im Bereich der Versorgungstechnik	1986 bis 1990	Berufsbildende Schule 5 Hannover	<ul style="list-style-type: none"> ● Einbeziehung von Elementen der modernen Regel- und Steuertechnik im Berufsschulunterricht „Versorgungstechnik“, Beachtung umwelttechnologischer Entwicklungen ● Qualifizierung der Fachkräfte
9 Ökologisches Bauen – Entwicklung und Erprobung von Lehr-/Lern-Unterlagen für umweltschützendes und gesundheitsförderndes Bauen	1987 bis 1990	Schulzentrum der Sek. II Bremen	<ul style="list-style-type: none"> ● Einbeziehung neuer Lerninhalte ökologischen, baubiologischen, umweltverträglichen Bauens in den Unterricht der Berufsfelder Bau-, Holz- sowie Farbtechnik und Raumgestaltung ● Erarbeitung und Erprobung curricularer Materialien für das Berufsgrundbildungsjahr, die Berufsfachschule, die Fachoberschule und die gymnasiale Oberstufe
10 Entwicklung und Erprobung ökologisch ausgerichteter Lernangebote für nahrungsgewerbliche Bildungsgänge	1989 bis 1992	Schulzentrum der Sek. II Bremen	<ul style="list-style-type: none"> ● Ökologische Fragestellungen systematisch für den nahrungsgewerblichen Bereich mit den Berufen Bäcker/innen, Fleischer/innen, Köche/innen und Fachkräfte für Lebensmitteltechnik aufgreifen und Erarbeitung geeigneter Unterrichtsmaterialien
11 Entwicklung von Curricula und Erprobung der Bildungsgänge Fachschule für Technik; Fachrichtungen Kälte-, Abwasser-, Abfalltechnik und Wasserversorgung	1989 bis 1993	Regierungspräsident Münster	<ul style="list-style-type: none"> ● Entwicklung von Curricula und Erprobung der Bildungsgänge Fachschule für Technik. Die Teilnehmer müssen über eine mindestens 2jährige betriebliche Berufserfahrung als Techniker verfügen
12 Fachschule des techn. Umweltschutzes, Staatl. geprüfter Techniker, Fachrichtung Maschinentechnik, Schwerpunkt Verfahrens- und Umwelttechnik	1989 bis 1993	Ministerium für Kultus und Sport Stuttgart (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart)	<ul style="list-style-type: none"> ● Ermittlung der Qualifikationsanforderungen für Techniker ● Unterrichtliche Umsetzung der Verfahrens-, Labortechnik und der Meßwerterfassung und -verarbeitung
13 Umwelterziehung – eine Aufgabe der Berufsschule	1989 bis 1992	Staatsinstitut für Schulpädagogik u. Bildungsforschung München	<ul style="list-style-type: none"> ● Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmodellen, die umweltbeachtende Einstellungen und entsprechendes Handeln bei Schülern fördern (gewerbl. Bereich, Agrarwirtschaft)

Quelle: Zusammengestellt nach BIBB-, BLK-, BMBW-Unterlagen

Die einzelnen Forschungsvorhaben, die entsprechend der Schwerpunktsetzungen im Makro-Konzept des Modellversuchs stattfinden, sind nach unseren Erfahrungen häufig der Anlaß für weitere, „externe“ Untersuchungen. Ein Beispiel: Im laufenden Modellversuch ist in der Anfangsphase auf der Grundlage der Gesamtplanung eine „Empirische Erhebung zum Umweltbewußtsein bei Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr“ in den beteiligten Kooperationsbetrieben durchgeführt worden. Das entwickelte Erhebungsinstrument soll im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Technischen Universität Dresden, Sektion Berufspädagogik, zur Anwendung kommen und erprobt werden. Die dabei gewonnenen forschungsmethodischen und inhaltlichen Ergebnisse zur beruflichen Umweltbildung sind von relativ geringer Relevanz für den konkreten Modellversuch, vermutlich aber bedeutsam für vergleichende Analysen in diesem Bereich und für berufspädagogische Forschung generell.

Vorläufiges Fazit:

Berufspädagogische Mitarbeit an Modellversuchen zur beruflichen Umweltbildung ist die Ausnahme, generell ist berufspädagogische Begleitforschung umstritten, wird teilweise abgelehnt (*Deutsche Forschungsgemeinschaft 1990*). Einige Bedenken werden durch unsere Erfahrungen in mehreren Modellversuchen bestätigt; vor allem müßte dem Erfordernis nach längerfristig konzipierten Wirkungsanalysen verstärkt Rechnung getragen werden. Unabhängig davon bieten die Modellversuche Chancen und gute Möglichkeiten, Berufsbildungsforschung weiterzuentwickeln und die Ausbildungspraxis zu verbessern. Beides tut not!

Berufliche Umweltbildung: Anstoß zur berufspädagogischen Neuorientierung

Aus ersten praxisbezogenen Überlegungen und Erfahrungen auf diesem Gebiet der beruflichen Um-

weltbildung wissen wir, daß umweltbeachtende Einstellungen, Fachkompetenz und Handlungen nur sehr eingeschränkt durch herkömmliches berufliches Lernen erworben werden können. Zwingend ist, institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse „ganzheitlicher“ zu gestalten, in der alltäglichen berufspädagogischen Praxis darauf bedacht zu sein und sich **empirisch zu vergewissern**, Mündigkeit und Verantwortung — allerdings nicht nur im Umgang mit unserer Umwelt — zu fördern, statt sich mit einer technokratisch verkürzten „Bildung“ zu begnügen.

Wenn berufliche Umweltbildung gelingen sollte, sind von ihr innovative und aufklärerische Anstöße zur Überprüfung und Veränderung der tradierten, verfestigten Muster „industrialisierten“ Lernens zu erwarten. Die Voraussetzungen und Chancen für die Wirksamkeit beruflicher Umweltbildung sind günstig — nicht nur wegen des vorhandenen Konsens über ihre Notwendigkeit: Die Reduzierung beruflicher Umwelt-Bildung auf ausschließlich ökonomisches Denken und Handeln wird unsere Umwelt mit Sicherheit nicht ohne folgenreiche Rückwirkungen auf uns hinnehmen.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe Umweltschutz und Berufsbildung: Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung. Zwischenbericht. Hannover 1990 (Unveröffentlicht).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Neu: Umweltschutz — Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. BIBB-Kongreß (1988) + aktuelle Informationen. Nürnberg 1989.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Zukunftsaufgabe Umweltbildung. Stand und Perspektiven der Umweltbildung in der Bundesrepublik Deutschland. 2. aktualisierte Auflage. Bonn 1989.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990. Bad Honnef 1990.
- Bundesregierung: Umweltpolitik. Das Umweltprogramm der Bundesregierung. Stuttgart 1971.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim 1990.
- Fingerle, K.; Heid, H. (Hrsg.): Umweltlernen in der beruflichen Bildung. Stuttgart 1987. (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 7).

Fingerle, K.: Bilanzierung zur Umwelterziehung. In: K. Beck; A. Kell (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Weinheim 1990.

Kayser, B.: Umwelterziehung in der beruflichen Bildung. In: Beiträge zum Workshop: Ökologische Aspekte in der Berufsausbildung. Hochschultage Berufliche Bildung '84, Berlin 1984.

Lieberam, K. (Hrsg.): Umweltlernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Alsbach/Bergstr. 1989.

Mayer, Chr.: Unterrichtsmaterialien im Berufsschulalltag. Empirische Untersuchungen über die Verwendung von Planungs- und Unterrichtshilfen. Frankfurt/M.; New York 1988.

UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt (Hrsg.): Entwicklung eines methodischen Instrumentariums zur Evaluation der Umwelterziehung. Berlin 1987.

UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt; Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Internationaler Aktionsplan für Umwelterziehung in den neunziger Jahren. Ergebnisse des Internationalen UNESCO/UNEP-Kongresses über Umwelterziehung (Moskau 1987). Berlin; Bonn 1988.

Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland

— Zielsetzungen und Vorschläge einer Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft —

Frank Achtenhagen



Frank Achtenhagen, Prof. Dr. F. A.
Geschäftsführender Leiter des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

Anlässe und Motive für Auftrag und Erstellung der Denkschrift

Die Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft hängt in entscheidendem Maße von der Leistungsfähigkeit der beruflichen Bildung ab. Folgerichtig beschlossen Präsidium und Senat der Deutschen Forschungsgemeinschaft die Einsetzung einer Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Im folgenden werden Zielsetzungen und Vorschläge der von dieser Senatskommission erarbeiteten Denkschrift zur „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ vorgestellt, die in der vorgelegten Form vom Auftraggeber akzeptiert wurde. Als Vorsitzender war ich für die termingerechte Fertigstellung eines Textes verantwortlich, der nach Möglichkeit — was dann auch der Fall war — von allen Mitgliedern und Gästen der Kommission einstimmig verabschiedet werden sollte. In diesem Beitrag stelle ich in aller Kürze Leitlinien dieser

Denkschrift heraus — wobei die Verantwortung für diese Darstellung bei mir liegt.*)

Für Auftrag und Erstellung der Denkschrift waren — obwohl in die gleiche Richtung weisend — durchaus unterschiedliche Anlässe und Motive maßgebend:

1. In den letzten Jahren muß man von grundlegenden Änderungen der Rahmenbedingungen für den Bereich der beruflichen Bildung ausgehen:
 - Durch technische Veränderungen und Innovationen steigen auf der einen Seite die Anforderungen an das berufliche Handlungspotential und polarisieren sich die Qualifikationsgruppen auf der anderen Seite.
 - Trotz anhaltend hoher Arbeitslosigkeit auf der einen Seite wird es auf der anderen in vielen Fällen zunehmend schwieriger, qualifizierte Mitarbeiter auf dem Arbeitsmarkt zu finden.
 - Auf dem Ausbildungsstellenmarkt, auf dem lange Zeit ebenfalls Stellenmangel geherrscht hat, beginnt das Angebot-Nachfrage-Verhältnis bereits zu kippen; ein Wettbewerb um die Auszubildenden zeichnet sich ab.
 - Die wachsende Heterogenität der deutschen Auszubildenden, aber auch der Gastarbeiter, der Aus- und Übersiedler, nach Alter, Vorbildung sowie Arbeits- und Lebenserfahrung macht es zunehmend schwieriger, die eingefahrenen Ausbildungsregelungen und -praktiken weiterhin unterschiedslos und unver-

ändert durchzuhalten, die auf einen jüngeren, relativ homogenen Adressatenkreis zugeschnitten sind. Das gilt gerade auch für die neugeordneten Ausbildungsberufe.

- Immer weniger erwerbstätige Mitbürger, bei denen zudem große Unterschiede in der beruflichen Qualifikation bestehen, müssen das System der Renten- und Krankenversicherung finanzieren helfen.
- Die zunehmende internationale Verflechtung auf der Ebene der Wirtschaftssysteme beeinflusst den Wettbewerb auf der Ebene der Bildungs- und Ausbildungssysteme.

2. Immer mehr Betriebe erkennen, daß die erheblich gestiegenen und steigenden Anforderungen an die Mitarbeiter und die zunehmende Betrachtung der Personalkosten als Fixkosten es erforderlich machen, Aus- und Weiterbildungsmodelle zu modernisieren. Das geschieht zwar mit einem erheblichen Finanzaufwand, ist aber von der theoretischen Begründung her jedoch eher als „systematisch-pragmatisches Durchwursteln“ zu charakterisieren. Eine solche Modernisierung erfordert Forschungsergebnisse, die theoretisch fundiert und zugleich auf zentrale Problemstellungen bezogen sind.

3. Die Untersuchung und die Stellungnahme zur „Wissenschaftliche(n) und wirtschaftliche(n) Effizienz des Bundesinstituts für Berufsbildung“ (1987) zeigen an der Schnittstelle von Interessen der Politik und Forschung, in welchem Maße eine Weiterentwicklung der Berufsbildungsforschung besonders auch an den Universitäten erforderlich wäre.

4. Schließlich haben Vertreter der Berufspädagogik und der Wirtschaftspädagogik bereits 1975 und 1985 für die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die hier mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft kooperierte, Berichte zur Situation ihrer Fächer erstellt — wobei immer auch auf die ungenügenden Forschungs- und

*) Auf die Hervorhebung von Zitaten verzichte ich; der Leser sei auf den vollständigen Text verwiesen: Deutsche Forschungsgemeinschaft: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland, (VCH) Weinheim, Basel, Cambridge, New York 1990.

Ausbildungsressourcen aufmerksam gemacht worden war.

Der so vielfältig sich abzeichnende Informations- und Forschungsbedarf mündete dann in die Aufforderung, eine umfassende Denkschrift zu erarbeiten.

Beteiligte Disziplinen der Berufsbildungsforschung

Mit der Einsetzung einer Senatskommission für Berufsbildungsforschung dokumentierte die Deutsche Forschungsgemeinschaft, für wie wichtig sie dieses Themengebiet hielt und hält. Die 1986 vorgenommene Berufung der Kommissionsmitglieder spiegelt die als notwendig angesehene Interdisziplinarität:

- Berufspädagogik (3 Mitglieder: Grüner, Lipsmeier, Stratmann)*);
- Wirtschaftspädagogik (3 Mitglieder: Achtenhagen, Kell, Zabeck);
- Soziologie (3 Mitglieder: Lempert, Lutz, Ziegler);
- Psychologie (2 Mitglieder: Kleinbeck, Volpert);
- Betriebswirtschaftslehre (2 Mitglieder: Domsch, Gaugler);
- Ingenieurwissenschaft (1 Mitglied: Tönshoff).

Die ständigen Gäste aus dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Richter bzw. Braun) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (Alex) trugen mit ihrem Sachverstand zum Gelingen der Denkschrift bei.

Trotz der Heterogenität der Disziplinen und der Verschiedenheit der Charaktere und Temperamente banden sich die Kommissionsmitglieder an ihre Aufgaben und das Ziel, innerhalb des vorgegebenen Zielhorizonts von nicht ganz zwei Jahren eine den Notwendigkeiten der Berufsbildungsfor-

schung entsprechende Denkschrift zu erstellen. Im Austausch von disziplinenorientierten Forschungsergebnissen und -desideraten und unter Formulierung einer zentralen gemeinsamen Zielsetzung wurden in wechselnden Runden von den Mitgliedern Papiere erarbeitet, die dann zentral in die gemeinsam verantwortete Denkschrift Eingang fanden.

Aufgaben der Berufsbildungsforschung

Berufsbildungsforschung untersucht — so die Definition der Kommission — die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellungen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen. Zwei Sichtweisen bestimmen von der Tendenz her die Argumentationsstruktur der Senatskommission:

1. Zum einen wird anhand einer Fülle von Beispielen, die sich insbesondere auf die technologischen und demographischen Veränderungen und Verschiebungen beziehen, zu verdeutlichen versucht, daß im Bereich der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung grundlegende Umgestaltungen notwendig sind, die durch entsprechende Forschung vorzubereiten, zu stützen und zu evaluieren sind. Nur so läßt sich verhindern, daß der Faktor Arbeit im Hinblick auf die wirtschaftliche Entwicklung limitational wirkt.

2. Zum anderen wird aber mit Nachdruck herausgestellt, daß es neben der Betrachtung der ökonomischen Aspekte entscheidend auch auf die Entwicklung der Persönlichkeit der Erwerbstätigen und auf die Schaffung psychisch und sozial angemessener Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen ankommt. So wird auf Entwicklungsprozesse beim Menschen abgehoben, die nicht nur auf seine Qualifizierung, die Herausbildung seiner

beruflichen Tätigkeit, sondern auch auf seine Bildung, auf seine (berufliche) Mündigkeit zielen. Es geht also um die Förderung von Individuen, die ihre Handlungsspielräume erkennen und nutzen und damit zugleich besser zur Erreichung ökonomischer Zielsetzungen beizutragen vermögen.

Diese doppelte Sichtweise ist idealtypisch an einer Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft orientiert.

Um hier ein Forschungsprogramm angemessen plazieren zu können, hat die Senatskommission zwei Akzentsetzungen vorgenommen, an denen sich die Berufsbildungsforschung zumindest in den nächsten Jahren orientieren sollte:

1. Lernprozeßforschung als Erfordernis der beruflichen Organisation gesellschaftlicher Arbeit

Das Berufsbildungssystem der Bundesrepublik beruht auf einer begrenzten Zahl von Ausbildungsgängen, d. h. komplexen Kombinationen von Wissenserwerb, Einübung von Fertigkeiten und Ansammlung von Praxiserfahrung. Diesen Ausbildungsgängen entspricht eine ebenfalls begrenzte Zahl von „Berufen“, die jeweils einen weithin anerkannten und selbstverständlich vorausgesetzten Bestand an Kompetenzen sowie ein Feld entsprechender Tätigkeiten umfassen, wobei innerhalb eines „Berufes“ meist eine erhebliche Varianz der in Personen inkorporierten und von den Tätigkeiten geforderten Fähigkeiten der Breite wie Höhe nach zulässig ist. Die Struktur der Berufe war und ist von zentraler Bedeutung für die Bundesrepublik Deutschland, für ihre wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und Organisation der Arbeit, für das Funktionieren ihres Ausbildungsmarktes sowie für ihre soziale Stabilität und ihren gesellschaftlichen Konsens.

Will man an diesem Berufsprinzip festhalten — wofür vieles spricht —, dann scheint es notwendig, nicht starr auf dem Bestehenden zu beharren, sondern auch flexibel auf

*) Nach dem Td von Gustav Grüner blieb sein Platz frei, da ein der Soziologie zugerechneter Kollege über genügend Erfahrung auch in diesem Bereich verfügte.

aktuelle Herausforderungen zu reagieren. Entsprechende Änderungen setzen aber systematische Analysen und neue Synthesen von Elementen beruflichen Lernens voraus, d. h. Kombinationen, die sowohl höheren objektiven Anforderungen Rechnung tragen als auch von den Adressaten beruflicher Bildung, die heute älter und besser vorgebildet, aber auch heterogener sind als früher, als subjektiv sinnvoll erfahren werden und sie zum Lernen und Arbeiten motivieren.

2. Untersuchungen beruflicher Lernprozesse als Analyse von Bildungsprozessen

Die Senatskommission stellt neben der ökonomischen Bedeutung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung durchgängig „Bildung“ als Zielperspektive menschlichen Lernens und persönlicher Entwicklung heraus, womit Selbstbestimmung, Mündigkeit, Autonomie, Authentizität, persönliche Identität, Individualität, aber auch Rücksichtnahme auf andere Menschen und moralische Verantwortung gemeint sind. Dieser Bildungsbegriff sollte der Beurteilung und Gestaltung sowohl von Ausbildungsprozessen als auch von Arbeitsstrukturen und Laufbahnmustern zugrunde gelegt werden. Angesichts von Entwicklungen expandierender Industriezweige, bei denen eine wachsende Beanspruchung der kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten sowie eine Zunahme von Entscheidungskompetenzen und Verantwortungsbewußtsein der Beschäftigten zu beobachten sind, erscheint die Forderung, Bildung auch in der beruflichen Ausbildung und Arbeit zu verwirklichen, keineswegs nur als illusionäres Postulat idealistischer Pädagogen und anderer unbelehrbarer, wirklichkeitsfremder Weltverbesserer, sondern als Reflex realer Entwicklungen. Dabei könnten diese Tendenzen – durch eine zielstrebige Arbeitspolitik, die durch eine entsprechende Bildungspolitik gestützt werden muß – auch in anderen Branchen und Tätigkeitsbereichen durchgesetzt werden.

Empfehlungen zur Schwerpunktsetzung künftiger Berufsbildungsforschung

Diese Überlegungen veranlaßten die Senatskommission dazu, einen zentralen Forschungsschwerpunkt zu benennen: berufsrelevante Bildungsprozesse im Kontext von Veränderungen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen und Bedingungen. Dabei wird von der allgemeinen theoretischen Einsicht ausgegangen, daß sich menschliche Entwicklungsprozesse in Wechselbeziehungen zwischen Individuen und Umwelt vollziehen. Damit sind Situationen daraufhin zu untersuchen, wie sie zum einen von spezifischen Umweltstrukturen (des Arbeits- bzw. Lernfeldes) beeinflusst und wie sie zum anderen von Menschen individuell (als Arbeits- bzw. Lernsituation) wahrgenommen und definiert werden.

Senatskommission benennt berufsrelevante Bildungsprozesse zum zentralen Forschungsschwerpunkt

Lernprozesse und Arbeitsprozesse als spezifische Entwicklungsprozesse können von anderen dadurch abgegrenzt werden, daß aus der Sicht der Individuen und durch die Bestimmung objektiver Merkmale der Umwelt Arbeits- und Lernsituationen definiert und untersucht werden. Aufgrund von Erfahrungen aus der Geschichte und der gegenwärtigen Praxis in der vorberuflichen Bildung, in der beruflichen Erstausbildung und in der beruflichen Weiterbildung sowie aufgrund bildungstheoretischer Einsichten sind die Beziehungen von Lernen und Arbeiten, die Kombinationen von Lern- und Arbeitsprozessen, die pädagogische Gestaltung von Lern- und Arbeitsumwelten für berufsrelevante Bildungsprozesse von besonderer Bedeutung.

Bei der Planung und Durchführung von Berufsbildungsforschung als Entwicklungsprozeßforschung sind mindestens drei Aspekte zu berücksichtigen:

- Erstens sind die Ziele zu klären und festzulegen, auf die hin individuelle Entwicklungsprozesse zu untersuchen sind (Zielforschung).
- Zweitens sind die Bedingungen und Bedingungskonstellationen zu analysieren, unter denen sich menschliche Entwicklungsprozesse vollziehen (Bedingungsforschung).
- Drittens sind die Wirkungen verschiedener Situationen auf die individuelle Entwicklung zu untersuchen (Wirkungsforschung).

Die so gewonnenen Ergebnisse bieten die Möglichkeit, durch politische und/oder pädagogische Maßnahmen intervenierend im Sinne der festgelegten Ziele in die Entwicklungsprozesse einzugreifen, sie beeinflussen und kontrollieren zu können.

Katalog vordringlicher Aufgabenbereiche künftiger Berufsbildungsforschung

Vor diesem allgemeinen Hintergrund hat die Senatskommission vierzehn Fragenkomplexe bestimmt, die als vordringliche Forschungsaufgaben anzusehen sind. Dabei werden durchaus Leitlinien möglicher Forschung angesprochen, Beispiele genannt sowie Hinweise auf Ansätze, Verfahren und Ergebnisse einzelner Bezugsdisziplinen gegeben:

1. Zur Ordnung der Berufsbildung
2. Zur Zielstruktur beruflicher Bildungsprozesse
3. Zur Identifizierung und didaktischen Integration von Elementen beruflicher Lernprozesse
4. Zur Organisation beruflicher Lernprozesse
5. Zu pädagogischen Konsequenzen der veränderten Berufsstruktur und der heterogenen Klientel beruflicher Bildung

6. Zum Lernen in Arbeitsprozessen und seiner Verbindung mit pädagogisch organisiertem Lernen
7. Zum Einfluß von Leistungs- und Verhaltenskontrollen
8. Zu den sozialen Kontexten sowie den psychischen Voraussetzungen und Folgen beruflichen Lernens
9. Zum Verhältnis von Feld- und Experimentalstudien
10. Zur Anwendung von Ansätzen der Lehr-Lern-Forschung auf berufliche Bildungsprozesse
11. Zur Notwendigkeit von Modellversuchen und Begleitforschung
12. Zur Aktualität historischer Untersuchungen beruflicher Bildungsprozesse
13. Zur Fruchtbarkeit internationaler Vergleiche
14. Zur Notwendigkeit und Schwierigkeit interdisziplinärer Untersuchungen

Schlußfolgerungen im Hinblick auf institutionelle und organisatorische Maßnahmen

Im Anschluß an die Darstellung dieser zentralen möglichen und notwendigen Forschungsaufgaben hebt die Senatskommission hervor, welche personellen und institutionellen Defizite für die universitäre Berufsbildungsforschung gegeben sind. Dabei wird gezeigt, daß Hilfe in einer konzentrierten Aktion von den Bundesländern, dem Bund und der Deutschen Forschungsgemeinschaft gewährt werden muß, daß im Sinne der Förderung und Nutzung eines „vernetzten Denkens“ mehrere Maßnahmen gleichzeitig ergriffen und miteinander verschränkt werden müssen, will man über die Förderung der Berufsbildungsforschung letztlich die Berufsbildung voranbringen. Dabei spielt auch der Zeitaspekt eine entscheidende Rolle; so zeigen beispielsweise die Kopplung berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung an die Lehrerbildung oder die Qualifizierung eines

entsprechend ausgebildeten Forscherpotentials in den anderen beteiligten Disziplinen die mittel- und langfristigen, dabei zum Teil durchaus unbeabsichtigten Folgen administrativen Handelns.

Die von der Senatskommission aufgezeigten Forschungsaspekte und Förderungsnotwendigkeiten stellen für die angesprochenen Disziplinen eine Herausforderung dar: zu forschen und zu kooperieren. Die Senatskommission hofft, daß die vorgelegte Denkschrift die für

nötig gehaltenen Maßnahmen und Wirkungen auslöst, daß es in der Zusammenarbeit von Deutscher Forschungsgemeinschaft, dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft sowie den entsprechenden Länderministerien gelingt, die beteiligten Disziplinen in den Stand zu versetzen, angemessene und effektive Lösungen für viele Fragen der Berufsbildung zu finden. In diesem Sinne wünscht sich die Kommission eine breite und intensive Diskussion ihrer Vorschläge.

Veröffentlichungen aus dem BIBB

In der Reihe: Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung.
Band 6

Berufsausbildung und Industrie

Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung

von Wolf-Dietrich Greinert, Georg Hanf,
Hermann Schmidt, Karlwilhelm Stratmann

1987, 348 Seiten, 25,— DM

ISBN 3-88555-328-7
(Code-Nr. 04.006)

In Zusammenarbeit mit dem Institut für berufliche Bildung und Weiterbildungsforschung der TU Berlin und dem Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum hat das Bundesinstitut für Berufsbildung den Kongreß

„Berufsbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung“

durchgeführt.

Es war ein langer Weg, ehe aus dem „tüchtigen Gesellen“ als Leitbild der deutschen Berufsbildung der „Facharbeiter“ geworden war.

Berufsbildungs-Historiker haben diesen Weg **erstmals** in seiner ganzen Breite erhellt, mit z. T. ganz neuen Fragestellungen und Methoden.

Die industrietypische Lehrlingsausbildung:

- als Konsequenz der Differenzierung von Handwerk und Industrie,
- als Wirkung staatlicher Kontrollansprüche zum Schutze der jugendlichen „Arbeitskraft“,
- als Ergebnis kategorisierender und zentralisierender wissenschaftlicher „Ordnungsarbeit“.

Neben einer Vielzahl historischer Erkenntnisse bietet die Broschüre auch Analogien und Anknüpfungspunkte zu aktuellen Entwicklungen und liefert somit neue Sichtweisen zur Neuordnung der Berufe in der „3. industriellen Revolution“.

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

bibb

Kurzbericht über die Sitzung 3/90 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung am 26./27. September 1990 in Berlin

Die dritte Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1990 fand am 26./27. September 1990 in Berlin statt.

Der Hauptausschuß wählte den stellvertretenden Vorsitzenden des DGB, Ulf Fink, zum stellvertretenden Vorsitzenden für die Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer.

Diese Sitzung des Hauptausschusses hatte zwei inhaltliche Schwerpunkte: die Fortsetzung der Beratungen zum Thema **Berufsbildung in Deutschland** und die Stellungnahme zu Abstimmungsergebnissen — hier insbesondere die **Neuordnung der Büroberufe**.

Ministerialdirektor Dr. Harde-nacke, Leiter der Abteilung Berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und stellvertretender Vorsitzender des Hauptausschusses, eröffnete die Beratung mit einem ausführlichen Einleitungsreferat. In Gegenwart von drei Sachverständigen aus der DDR — u. a. des Abteilungsleiters für Berufliche Bildung im Ministerium für Bildung und Wissenschaft — diskutierte der Hauptausschuß Probleme insbesondere bei der Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen, bei der Umsetzung der neuen Rechtsvorschriften und Fragen der Umschulung und Weiterbildung von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in den künftigen neuen fünf Bundesländern. Der Hauptausschuß verabschiedete einstimmig folgende Stellungnahmen:

1. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hält zusätzliche Anstrengungen zur Aus- und Weiterbildung in den fünf neuen Bundesländern für dringend geboten. Für die Menschen in der DDR ist zur Zeit nicht erkennbar, für welche Qualifikationen Umschulung und Fortbildung sinnvollerweise vorzunehmen sind.

Die Bundesregierung wird aufgefordert, dadurch Hilfe zu leisten, daß sie in geeigneter Weise künftige Beschäftigungsmöglichkeiten in neu entstehenden Wirtschaftszweigen, z. B. im Dienstleistungssektor, aufzeigt und Informationen über entsprechende Qualifikationsanforderungen baldmöglichst für Betriebe und Arbeitnehmer zur Verfügung stellt.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung, die Bundesanstalt für Arbeit sowie andere dafür in Frage kommende Institute, z. B. die fünf großen Wirtschaftsforschungsinstitute, könnten die Erarbeitung der Materialien übernehmen.

2. Die Bundesregierung wird aufgefordert, dafür Sorge zu tragen, daß durch finanzielle Maßnahmen ein Angebot für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz auch in öffentlichen beruflichen Vollzeitschulen (BVJ, BGJ, BFS) in den fünf neuen Bundesländern auch im Jahr 1991 aufrechterhalten bleiben kann.

Zur Frage der **Anrechnung** des Besuchs eines **Berufsprüfungsjahres** oder einer einjährigen Berufsfachschule auf die anschließende Ausbildung soll der Ständige Unterausschuß als Hauptausschuß am 24. Oktober 1990 eine Empfehlung an die Bundesregierung abgeben.

Einmütig sprach sich der Hauptausschuß dafür aus, bis zur Novellierung des BerBiFG Vertreter der fünf neuen Bundesländer als Sachverständige zu den Sitzungen des Hauptausschusses hinzuzuziehen.

Dem Hauptausschuß lagen die Ergebnisse der Abstimmung von **Ausbildungsordnungsentwürfen** und Entwürfen der Rahmenlehrpläne für die folgenden Berufe zur Stellungnahme vor:

— Kaufmann/Kauffrau für Büro-kommunikation und
Kaufmann/Kauffrau für Organi-sation

— Flachglasmechaniker/Flach-glasmechanikerin
— Gerüstbauer/Gerüstbauerin
— Papiermacher/Papiermacherin

Nach ausführlicher Beratung, insbesondere über die Entwürfe zur Neuordnung der Büroberufe, stimmte der Hauptausschuß allen Entwürfen mit einigen inhaltlichen Änderungen zu.

Einstimmig verabschiedete der Hauptausschuß die weiter unten abgedruckten Empfehlungen zur **Qualifizierung von Aussiedlern durch Weiterbildungsmaßnahmen**.

Der Hauptausschuß stimmte der Verlängerung der Verordnung zur **Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Berufsfachschule für das Holz- und elfenbeinverarbeitende Handwerk in Michelstadt** zu. Die Verordnung gilt nun bis 30.9.1995.

Weiter beschloß der Hauptausschuß die Aufnahme folgender Forschungsprojekte in das **Forschungsprogramm** des Bundesinstituts:

— Ausbildung, berufliche Integration und Weiterqualifizierung von Berufsanfängern; BIBB-Panell: „Absolventen 1990–1992 des dualen Systems“ (FP 1.508).
— Entscheidungshilfen zum Vergleich von Angeboten in der beruflichen Weiterbildung (FP 6.603).

Anstelle einer Präsentation von Forschungsergebnissen aus dem Bundesinstitut wurde diesmal der Bundesanstalt für Arbeit die Möglichkeit gegeben, die Projekte „ZEBID-coBer/COMPAS“ vorzustellen. Hierbei handelt es sich um computerunterstützte Beratung und Ausbildungsvermittlung.

Die letzte Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1990 fand am 27./28. November 1990 in Berlin statt.

Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB vom 27. September 1990

„Qualifizierung von Aussiedlern durch Weiterbildungsmaßnahmen“

I. Ausgangssituation

In den letzten Jahren hat sich die Zuwanderung von Aussiedlern spürbar ausgeweitet. War noch in den 60er und 70er Jahren eine relativ geringe Zuwanderung von Aussiedlern aus dem osteuropäischen Raum einschließlich der Sowjetunion zu verzeichnen, so stieg ihre Zahl in den letzten Jahren sprunghaft an: 1987 gab es 79 000 Aussiedler, 1988 bereits über 202 000 und 1989 sogar gut 377 000. In diesem Jahr dürften es mehr als 400 000 werden. Herkunftsländer sind Polen, Rumänien und die Sowjetunion.

Unter Berücksichtigung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse in den Herkunftsländern ist daher auch in den nächsten Jahren mit einer erheblichen Zuwanderung von Aussiedlern zu rechnen.

Die Zuwanderung von Aussiedlern stellt für die Bundesrepublik Deutschland eine enorme Herausforderung dar:

- Ihnen müssen tragfähige Lebens- und Arbeitschancen geboten werden.
- Ihre Integration muß in der Gesellschaft akzeptiert werden.

Eine wichtige Voraussetzung für die Eingliederung der Aussiedler in die Gesellschaft ist das Beschaffen angemessener Arbeitsplätze. Ohne eine vorausgehende und begleitende sprachliche und berufliche Weiterbildung ist die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit häufig aber nicht möglich.

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung spricht daher folgende Empfehlungen aus:

II. Empfehlungen

1. Information und Beratung

1.1 Seit dem 1. 7. 1990 wird das Anerkennungsverfahren bereits im Herkunftsland durchgeführt. Die umfassende und realistische Aufklärung über die Lebensumstände, die beruflichen Gegebenheiten und die allgemeine Arbeitsmarktsituation in der Bundesrepublik Deutschland sollte Bestandteil dieses Verfahrens werden. Dafür muß die Bundesregierung angemessene Informations- und Beratungsmöglichkeiten schaffen und geeignete Informationsmedien entwickeln.

1.2 Nach Ankunft in der Bundesrepublik Deutschland müssen die Aussiedler unverzüglich intensive Gespräche mit Vertretern der zuständigen Stellen, zum Beispiel des Bundes, der Länder, der Kommunen, der Arbeitsverwaltung, der freien und der kirchlichen Wohlfahrtsverbände sowie Institutionen der Wirtschaft und Gewerkschaften, führen können. Ziel dieser Gespräche sollte neben der Sachinformation in jedem Fall auch die Aktivierung zum selbständigen und eigenverantwortlichen Handeln in der Bundesrepublik Deutschland sein.

1.3 Darüber hinaus wird in einzelnen Fällen eine Lebens- und Sozialbetreuung notwendig werden. Geeignete institutionelle und personelle Möglichkeiten sollten beispielsweise bei den Wohlfahrtsverbänden und auf kommunaler Ebene geschaffen und, soweit sie bereits vorhanden sind, entsprechend ausgestattet werden.

1.4 Aussiedlern fällt es häufig schwer, sich sicher und eigenverantwortlich in der Bundesrepublik Deutschland zu bewegen. Eine begleitende Unterstützung durch Beratungsstellen zum Beispiel der Sozialverbände und der kommunalen Einrichtungen erleichtert es ihnen, sich mit der für sie ungewohnten gesellschaftlichen Wirklichkeit bekannt und vertraut zu machen und ein sicheres Verhalten zu entwickeln. Diese Unterstützung sollte möglichst schnell nach dem Zuzug angeboten und geleistet werden, um Verunsicherung und Orientierungslosigkeit bei Aussiedlern möglichst geringhalten zu können.

1.5 Verständlich ist zwar, daß Aussiedler möglichst umgehend ein Beschäftigungsverhältnis beginnen wollen, um den schnellen materiellen, sozialen und beruflichen Anschluß an die Bevölkerung zu erreichen. Im Hinblick auf die langfristige Sicherung der Erwerbschancen bekommt jedoch eine zukunftsorientierte Weiterbildung für Aussiedler eine besondere Bedeutung. Dies haben Beratung und Information herauszustellen. Das Interesse der Aussiedler sollte daher unter Berücksichtigung der Situation des Einzelfalls über Maßnahmen der Anpassungsqualifizierung hinaus auch auf berufliche Ausbildung und Umschulung in anerkannte Ausbildungsberufe gelenkt werden.

2. Sprachförderung

2.1 Die hinreichende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift ist eine wesentliche Voraussetzung für die Eingliederung der Aussiedler in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Umfassende und intensive Anstrengungen aller Beteiligten — der politischen und administrativen Instanzen, der Bildungsträger und der Teilnehmer — bleiben auch in den nächsten Jahren erforderlich. Sie sind nach Möglichkeit noch zu verstärken.

2.2 Die deutsche Sprache wird nicht um ihrer selbst willen vermittelt. Sprachvermittlung muß stets auch in die Lebens- und Arbeitswelt einführen und Normen und Wertvorstellungen unserer Gesellschaft vorstellen. So können am besten die sprachlichen Fähigkeiten geschaffen werden, die für die Aufnahme einer Berufsausbildung, einer beruflichen Weiterbildung oder einer Erwerbstätigkeit Voraussetzung sind.

2.3 Die Sprachförderung sollte möglichst umgehend nach der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland einsetzen. Dabei bleibt zu berücksichtigen, daß die Deutschkenntnisse der Aussiedler zu erheblichen Teilen von der Generationszugehörigkeit und vom Herkunftsland abhängen. Während Aussiedler aus Rumänien zum überwiegenden Teil bereits Deutschkenntnisse mitbringen, reisen Aussiedler aus Polen und der Sowjetunion zu rund 80% ohne Deutschkenntnisse ein. Ein teilnehmerdifferenzierender Sprachunterricht ist somit unerlässlich.

2.4 Gegenwärtig wird Sprachförderung noch zu einem großen Teil im Vollzeitunterricht durchgeführt. Bereits in einer ersten Phase sollten verstärkt Betriebspraktika, berufsorientierte Einführungsveranstaltungen und berufspraktische Lehrgänge (u. a. in Werkstätten) im geeigneten Umfang einbezogen werden. Die Bundesanstalt für Arbeit hat entsprechende Hinweise an Arbeitsämter und Bildungsträger bereits gegeben, die verstärkt umgesetzt werden sollten.

2.5 Um möglichst früh die Integration sprachlicher und beruflicher Bildungsinhalte erreichen zu können, wird vielfach gefordert, Fachsprache bereits zu Beginn des Sprachunterrichts zu vermitteln. Dabei muß aber bedacht werden, daß Fachsprache nur dann sinnvoll vermittelt

werden kann, wenn dies in Verbindung mit alltagspraktischen Kenntnissen geschieht. In der Regel sollte daher Fachsprache erst in einer zweiten Phase des Sprachunterrichts gezielt unterrichtet werden.

2.6 Bereits in der Phase vorrangiger Sprachförderung sollten praxisorientierte und handlungsorientierte didaktische Prinzipien verwirklicht werden, die die Verknüpfung von Arbeit, beruflicher Qualifizierung und Deutschlernen einbeziehen. Sofern die Arbeitsaufnahme trotz noch unzureichender Deutschkenntnisse gelingt, sollte in jedem Fall eine berufsbegleitende Sprachförderung einsetzen. Die Kombination von Sprachunterricht und beruflicher Qualifizierung hat sich bewährt und sollte ausgeweitet werden. Der Hauptausschuß empfiehlt daher eine enge Zusammenarbeit zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und den Kultusministerien bei der Entwicklung und Bewertung von Sprachförderkonzepten.

3. Berufliche Bildung

3.1 Ein großer Teil der Aussiedler verfügt über berufliche Qualifikationen, die sich nur sehr wenig mit den Qualifikations- und Berufsanforderungen in der Bundesrepublik Deutschland decken. Aus diesem Grunde wird die Anpassung an die hiesigen Anforderungen — zumeist durch berufliche Aus- und Weiterbildung — notwendig.

3.2 Um eine erfolgreiche berufliche Bildung für alle Maßnahmeteilnehmer zu ermöglichen, sollten möglichst homogene Teilnehmergruppen gebildet werden. Dabei sollten lebens- und berufsbiographische Kriterien und das Herkunftsland besonders berücksichtigt werden. Zudem ist eine Binnendifferenzierung im Veranstaltungsangebot zu realisieren.

3.3 Aussiedlerinnen sind vielfach sehr viel schwerer in berufliche

Bildungsmaßnahmen und Arbeit zu vermitteln als Aussiedler. Die Gründe sind u. a. das tradierte Rollenverhalten, Kinderbetreuung und ihre bisherigen, in der Bundesrepublik Deutschland gar nicht oder kaum anzutreffenden Tätigkeiten. Daher sollten für sie spezifische berufliche Qualifizierungsangebote vorgesehen werden, die ihnen vor allem durch verbesserte Möglichkeiten zur Kinderbetreuung die Teilnahme an einer beruflichen Bildung erleichtern. Erfahrungen aus der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen sollten herangezogen werden.

3.4 Der Schwerpunkt der beruflichen Qualifizierung von Aussiedlern wird in der Verbesserung der beruflichen Grundqualifikation und der Vermittlung von Zusatz- und Ergänzungsqualifikationen liegen müssen. Denjenigen Aussiedlern, die in ihrem Herkunftsland keine fundierte Berufsausbildung erhalten haben und auch mit anderen Weiterbildungsmaßnahmen nicht in ein angemessenes Beschäftigungsverhältnis gelangen können, sollte die Umschulung mit anerkannten und arbeitsmarktgängigen Abschlüssen angeboten werden.

3.5 Neben der Vermittlung beruflicher Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten kommt dem Erwerb fachübergreifender Qualifikationen (den sog. Schlüsselqualifikationen) besondere Bedeutung zu. Diese Qualifikationen werden in der bundesdeutschen Arbeitswelt verlangt, in den östlichen Planwirtschaften gab es jedoch für die Aussiedler kaum Möglichkeiten, sich Schlüsselqualifikationen (zum Beispiel eigenständiges und selbstverantwortliches Arbeitsverhalten) anzueignen. In der Weiterbildung von Aussiedlern ist die Erlangung von fächerübergreifenden Qualifikationen in didaktisch abgewogenen Schritten gezielt anzustreben.

Für die Umsetzung kommen sozial-integrative Methoden besonders in Betracht, wie sie beispielsweise in Qualitätszirkeln, beim Projektlernen und beim Lernen am Arbeitsplatz realisiert werden.

3.6 Sowohl in die Sprachförderung wie in die berufliche Weiterbildung sollten Elemente gesellschaftspolitischer Bildung Eingang finden, um den Aussiedlern eine politische, soziale, kulturelle und wirtschaftliche Orientierung zu ermöglichen und ihnen durch Bewußtmachen der eigenen soziokulturellen Identität die Integration in die Bundesrepublik Deutschland zu erleichtern.

3.7 Aussiedler müssen sich auf längerfristige Weiterbildungsprozesse einstellen. Bei der Sprachförderung und bei der beruflichen Weiterbildung — in Vollzeit —, kombinierter oder berufsbegleitender Form — sind daher variable Einstiegsmöglichkeiten vorzusehen, die gegebenenfalls unter Zugrundelegung einer modularen Lernorganisation den individuellen Bildungsinteressen und -notwendigkeiten entgegenkommen.

3.8 Die berufliche und soziale Integration der Aussiedler ist kein einseitiger Prozeß. Vielmehr sind auch diejenigen Personen und Gruppen ggf. durch geeignete Weiterbildung für die Integrationsaufgabe — ihre Chancen und Probleme — zu sensibilisieren, die im Wohnumfeld, im Betrieb, in Verwaltungen, in Bildungseinrichtungen mit Aussiedlern zu tun haben.

3.9 In jedem Fall aber sollten die Sprachlehrer, Ausbilder und Fachlehrer, die in der beruflichen Weiterbildung von Aussiedlern tätig sind, umfassend in die Zielgruppenthematik eingeführt werden. Sie müssen nicht nur über eine hohe Motivation, sondern auch über fundiertes fachliches und pädagogisches Können verfügen.

Sprachlehrer sollten in die beruflichen Belange von Aussiedlern eingeführt werden; Ausbilder und Fachlehrer sollten die Grundelemente der Sprachvermittlung an Aussiedler kennen. Ferner wird es insbesondere bei kombinierten Maßnahmen zeitweise zweckmäßig sein, daß Ausbilder, Fachlehrer und Sprachlehrer gemeinsam unterrichten.

3.10 Zielgruppengemäße Lehr-/Lernmaterialien und Medien sowie didaktische Anleitungen und Handreichungen für die Lehrkräfte sind von zentraler Bedeutung für die Durchführung erfolgreicher sprachlicher und beruflicher Weiterbildung für Aussiedler. Vorliegende Erfahrungen und Konzepte auszuwerten und weiterzuentwickeln sowie neue Konzepte zu erstellen, gehört zu den vordringlichen Aufgaben von Wissenschaft und Praxis.

4. Wichtige Rahmenbedingungen

4.1 Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Weiterbildungsarbeit mit besonderen Personengruppen sollten daraufhin überprüft werden, ob sie in die Weiterbildung für Aussiedler übernommen werden können. Dies gilt beispielsweise für die Sprachvermittlung an Ausländer, die flankierende Unterstützung von lernungsgewohnten Un- und Angelernten in der Umschulung und die spezielle Förderung von Frauen in der beruflichen Fortbildung. Sofern ein direkter Erkenntnis- und Erfahrungstransfer nicht praktikabel ist, sollte die Anpassung und Weiterentwicklung derartiger Konzepte und Programme in Modellversuchen erprobt werden.

4.2 Bei Weiterbildungsmaßnahmen für Aussiedler ist auf eine ausreichende finanzielle Absicherung und ggf. auch auf eine kompetente Schuldenberatung zu achten.

4.3 Für eine kontinuierliche Kinderbetreuung ist vor allem bei

Weiterbildungsmaßnahmen für alleinerziehende Aussiedlerinnen zu sorgen.

4.4 Zur Sicherung einer zufriedenstellenden Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen für Aussiedler sind die von der Bundesanstalt für Arbeit vorgegebenen Qualitätsstandards anzuwenden. Vor allem ist eine ausreichende materielle und personelle Ausstattung von Weiterbildungsmaßnahmen für Aussiedler zu gewährleisten.

4.5 Den Ausbildern, Fachlehrern, Sprachlehrern, Sozialberatern und Mitarbeitern der Arbeitsämter ist eine fundierte fachliche und pädagogische Fortbildung anzubieten.

4.6 Sofern in einer Region die Träger jeweils keine adäquaten Weiterbildungsangebote für Aussiedler machen können, sollten die öffentlichen Förderinstanzen auf eine Kooperation zwischen den Trägern hinwirken.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen
an beruflichen Schulen

Die Kultusministerkonferenz hat sich auf ihrer 247. Plenarsitzung am 15./16. Februar 1990 mit der „Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen“ befaßt und Maßnahmen zur Behebung des bestehenden und zu erwartenden Lehrermangels empfohlen. Darüber hinaus wird die Überarbeitung geltender KMK-Vereinbarungen zur Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen an beruflichen Schulen angekündigt. Der vereinbarte Maßnahmenkatalog zielt schwerpunktmäßig auf kurzfristig und allenfalls quantitativ wirksame Übergangsmaßnahmen ab. Dadurch werden die schwierigen Probleme der langfristigen und kontinuierlichen Versorgung des beruflichen Schulwesens mit pädagogisch und fachlich gut ausgebildeten Lehrern/Lehrerinnen auf Dauer eher verschärft als gelöst. Angesichts dieser Situation haben sich die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit der Frage befaßt, an welchen gemeinsamen Mindestanforderungen sich das Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen — bei aller Unterschiedlichkeit der beruflichen Fachrichtungen und künftigen Einsatzfelder — orientieren sollten. Als Ergebnis dieser Beratungen werden folgende Grundsätze für die Regelung der ersten Ausbildungsphase empfohlen. Diese Grundsätze gelten für alle beruflichen Fachrichtungen:

1. Die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrern/Lehrerinnen an beruflichen Schulen ist grundständig zu organisieren, das heißt: Alle Fächer sind im Grund- und Hauptstudium anzubieten. Dies schließt die berufs- und wirtschaftspädagogischen sowie fachdidaktischen Studienangebote ein, weil nur so die

wissenschaftliche Qualifikation für berufliche Lehr-/Lernprozesse entwickelt werden kann. Aufbau-, Ergänzungs- oder Zusatzstudiengänge, die in anderen Organisationsformen die gleichen Standards sichern, sind nur in definierten Ausnahmen vorzusehen.

2. Da die Studiengänge mit dem Ziel der Staatsprüfung für das Lehramt an beruflichen Schulen unter den Druck der allgemeinen Staatsprüfung geraten sind und damit die für die beruflichen Schulen nötige Differenzierung gefährdet ist, sind sämtliche Studiengänge für Lehrer an beruflichen Schulen als Diplomstudiengänge anzubieten. Die Studienangebote sind zu gliedern in

- a) Berufs- und Wirtschaftspädagogik
- b) Berufliche Fachrichtung/Fachwissenschaft
- c) Wahlpflichtbereich.

Es sollte ein möglichst breites Fächerspektrum zugelassen werden, wobei die Spezialisierung auf eine jeweilige berufliche Fachrichtung durch Fächerkombinationen ergänzt werden kann, die über diese spezielle Fachrichtung hinausgehen.

3. Diplom-Studiengänge für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen gliedern sich in ein Grund- und Hauptstudium. Beide Teile werden durch Prüfungen abgeschlossen (Diplom-Vorprüfung, Diplom-Hauptprüfung). Das Thema der Diplomarbeit wird in der Regel dem Gebiet der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entnommen.

4. Für Fachrichtungen bzw. Fächer an beruflichen Schulen, für die entsprechende Fachwissenschaften an Hochschulen eines Bundeslandes nicht vorhanden sind,

ist von der Kultusministerkonferenz unter Mitwirkung der Universitäten ein bundesweites Konzept zu entwickeln.

5. Zur langfristigen Sicherstellung der Lehrerversorgung ist es erforderlich, Institute/Seminare für Berufs- und Wirtschaftspädagogik einzurichten bzw. auszubauen, die ein hinreichendes Lehrangebot ermöglichen sowie eine entsprechende Forschung gestatten.

Die Empfehlung wurde beschlossen von der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik am 21. 3. 1990 und vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 13. 8. 1990 verabschiedet.

Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Prof. Dr. Bernhard Bonz, Universität Hohenheim, Postfach 70 05 62, 7000 Stuttgart 70
Prof. Dr. Reinhard Czycholl (geschäftsführend), Universität Oldenburg, Postfach 25 03, 2900 Oldenburg
Prof. Dr. Martin Kipp, Gesamthochschule Kassel, Postfach 10 13 80, 3500 Kassel

Lernprobleme Erwachsener — ein wichtiges Thema für Lehrkräfte in der Berufsbildung Erwachsener

Lernprobleme sind häufig der Grund, weshalb Erwachsene Weiterbildungsmaßnahmen als starke Belastung oder sogar als Mißerfolg erleben. Lehrkräfte in der Berufsbildung Erwachsener sind deshalb besonders gefordert: Der erfolgreiche Verlauf und Abschluß einer Bildungsmaßnahme hängen u. a. von ihrer Fähigkeit ab, die besonderen Probleme der erwachsenen Teilnehmer frühzeitig zu erkennen, mit angemessenen Lösungen darauf zu reagieren und bereits absehbaren weiteren Schwierigkeiten vorzubeugen. Auf solche Anforderungen sind die in diesem Bildungsbereich tätigen Lehrkräfte jedoch häufig nicht ausreichend vorbereitet.

Zur Unterstützung und Fortbildung dieser Lehrkräfte hat das Bundesinstitut für Berufsbildung jetzt „fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener“ herausgegeben. An typischen Beispielen aus der Praxis wird darin aufgezeigt, wo die Ursachen für die verschiedenen Lernprobleme liegen, wie damit umgegangen werden kann und welche Trainingsmöglichkeiten es für einzelne Vorgehensweisen gibt.

Drei Wege zur Bewältigung von Lernproblemen Erwachsener werden anhand praktischer Fälle in dem Materialband vorgestellt.

- Die **Gesprächsführung**, eine in ihren verschiedenen Formen besonders flexible aber sehr anspruchsvolle Vorgehensweise zur Auseinandersetzung mit Lernproblemen.
- Die **systematische Selbstbeobachtung**, ein für Teilnehmer und Lehrkräfte gleichermaßen geeignetes Mittel zur gezielten Sammlung von Informationen und zur Steigerung der Fähigkeit zur Selbstkontrolle.
- Die Fragebögen zu Lernproblemen Erwachsener — methodisch ausgearbeitete Instrumente zur Erfassung von Schwierigkeiten Erwachsener in der beruflichen Bildung.

Eine **Tonbandkassette zur Gesprächsführung** dient zur Ergänzung der schriftlichen Materialien. Mit Bezug auf die Fallbeispiele und die Sachinformationen des Textbandes kann darauf ein Gesprächstraining aufgebaut werden.

Der Band „Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener“ von Peter Braun, Hans Freibichler und Dietrich Harke ist im Bundesinstitut für Berufsbildung als Sonderveröffentlichung erschienen. Er kann, zusammen mit der Tonbandkassette, gegen eine Schutzgebühr von 30,— DM bezogen werden beim Bundesinstitut für Berufsbildung K3/Veröffentlichungswesen Fehrbelliner Platz 3 1000 Berlin 31
Telefon: (0 30) 86 83-5 20/5 16.
(Einzelpreise
Materialband 25,— DM/
Kassette 5,— DM).

(BIBB)

Autoren

Prof. Dr. Frank Achtenhagen
Seminar für
Wirtschaftspädagogik
Platz der Göttinger Sieben 7
3400 Göttingen

Prof. Dr. Karlheinz A. Geißler
Universität der Bundeswehr
München
Werner-Heisenberg-Weg 39
8014 Neubiberg

Prof. Dr. Dieter Jungk
Institut für Berufspädagogik
Wunstorfer Straße 14
3000 Hannover 91

Prof. Dr. Adolf Kell
Universität — Gesamthochschule — Siegen
Fachbereich 2
Postfach 10 12 40
5900 Siegen

Prof. Dr. Günter Kutscha
Universität — Gesamthochschule — Duisburg
Fachbereich 2
Postfach 10 15 03
4100 Duisburg 1

Prof. Dr. Ingrid Lisop
Am Eschbachtal 50
6000 Frankfurt 56

Dr. Wolfgang Wittwer
Universität Oldenburg
Ammerländer
Heerstraße 114—118
2900 Oldenburg

Perspektiven der Weiterbildung – Zusammenarbeit in West- und Osteuropa

Neue Ideen – neue Wege

Perspectives on Continuing Education and Training – Cooperation between Western and Eastern Europe

A new perspective – a new approach

Les Perspectives sur la Formation Continue – Coopération entre l'Europe de l'Ouest et de l'Est

Des idées nouvelles – des voies nouvelles

Перспективы повышения квалификации – Сотрудничество в Западной и Восточной Европе

Новые идеи – новые пути

**3. Europäischer
Weiterbildungs-
kongreß mit
Fachausstellung**

**3rd European
Congress and
Exhibition on
Continuing
Education and
Training**

**3ème Congrès
Européen et
Foire-Exposition
sur la Formation
Continue**

**3. Европейский
Конгресс
специалистов
по повышению
квалификации
– со специали-
зированной
выставкой –**



**Berlin
1991**

14. – 15.3.1991



Veranstalter / Organizer / Organisateur / Организатор
Senatsverwaltung für Arbeit, Verkehr und Betriebe, Berlin
in Zusammenarbeit mit / in collaboration with
en collaboration avec / в сотрудничестве с
BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung
CEDEFOP Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung
EAP Europäische Wirtschaftshochschule



Brigitte Schmidt-Hackenberg/Ingrid Höpke/Ilse G. Lemke/
Klaus Pampus/Dietrich Weissker

Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung

Ergebnisse aus Modellversuchen

1990 (3. Auflage), 128 Seiten, 15,— DM

ISBN 3-88555-377-5

Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“, Heft 107

Die Modellversuchsreihe „Erprobung neuer Ausbildungsmethoden“ wurde für diese Schrift ausgewertet. An konkreten Fällen aus der industriellen Metall- und Elektroausbildung, der kaufmännischen Ausbildung und aus dem Maler- und Lackiererhandwerk wird Projektausbildung (Intention: ganzheitliches Lernen), Leittextausbildung (Intention: selbständiges Handeln) und Teamausbildung (Intention: kooperatives Verhalten) dargestellt.

Die Schrift wendet sich an alle Betriebe, die die neuen Ausbildungsvorschriften umzusetzen haben und bei grundsätzlichen methodischen Veränderungen ihrer Ausbildung von erprobten Konzepten profitieren möchten.

Die 3. Auflage enthält je eine Kurzfassung in englisch, französisch und spanisch.