

**Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung**

W. Bertelsmann Verlag
Heft 5 / 1993
September / Oktober
1 D 20155 F

B|W|P

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**Projektorientierte
Ausbildung
im Handwerk •**

**Mehr Fremdsprachen-
unterricht in der
Ausbildung •**

**Erfahrungslernen
in der beruflichen
Weiterbildung •**

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Weiterbildung unter Druck

Fachbeiträge

- KLAUS HAHNE
03 Projektorientierung in der Ausbildung des Handwerks
- PETER WORDELMANN
09 Notwendigkeit von Fremdsprachenunterricht an der Berufsschule

- MARGARETE LIPPITZ
15 Prüfungen und Prüferqualifizierung

- BENT PAULSEN
21 Erfahrungslernen in der beruflichen Weiterbildung

- EDITH GAWLIK
26 Berufliche und soziale Integration von Aussiedlerfrauen

- HANS-BODO BANGERT, ULRICH BLÖTZ,
RAINER DIETRICH
32 Brückencurricula für Kaufleute in den neuen Bundesländern

Diskussion

- KARLHEINZ A. GEISSLER,
FRANK MICHAEL ORTHEY
38 Schlüsselqualifikationen:
Der Fortschritt schreitet voran —
was soll er auch sonst tun?

Nachrichten und Berichte

- 41** Informationsaustausch zwischen Landesinstituten und dem Bundesinstitut
- 42** Vorbereitung von psychisch Behinderten auf eine Fortbildung oder Umschulung
- 43** Innovationstransfer auf der Basis von Akzeptanz und Zusammenarbeit

Berufsbildung in Europa

- 45** Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa
- 49** Tagung der nationalen Koordinatoren der Initiative NOW

Rezensionen

- 50** Rezensionen
- 52** Impressum, Autoren

Weiterbildung unter Druck

Hermann Schmidt

Sparen ist angesagt. Allenthalben wird betont, daß niemand und nichts davon ausgenommen wäre. Auch nicht die berufliche Weiterbildung. Warum eigentlich? Zunächst ist die Gleichsetzung von Gleichbehandlung und Gerechtigkeit zurückzuweisen. Ungleiches kann und darf nicht gleichbehandelt werden. Wenn im Straßenbau gespart wird, muß dies keine Begründung dafür sein, daß auch in der beruflichen Weiterbildung gespart werden muß. Man ist zwar seit 1975 daran gewöhnt, daß der Versicherungscharakter des Arbeitsförderungsgesetzes mit Blick auf die Qualifizierung der Beschäftigten immer wieder konterkariert wurde: Kapitalbildung in guten Arbeitsmarktzeiten zum Zwecke der massiven Gegensteuerung durch Weiterbildung bei hoher Arbeitslosigkeit ist die Logik dieses Gesetzes, in die immer wieder eingegriffen wurde. Die „Stop-and-Go“-Politik bei der Anwendung des Arbeitsförderungsgesetzes im Bereich berufliche Weiterbildung ist so schon sprichwörtlich geworden.

Der Stellenwert beruflicher Weiterbildung ist in den letzten zehn Jahren unter der Chiffre „Investition in Humankapital“ enorm gestiegen. Die nach der deutschen Vereinigung ausgerufenen Qualifizierungsoffensive hat wegen der Weitsicht, mit der Deutschland den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umstrukturierungsprozeß mit Hilfe von beruflicher Weiterbildung betrieb, internationales Aufsehen erregt. Die 10. AFG-Novelle und der sogenannte „Qualitätserlaß“ der Bundesanstalt für Arbeit von 1992 beweisen jedoch, daß die bisherigen Leistungen der beruflichen Weiterbildung offenbar so überzeugend doch nicht waren, daß man von ihr einen nennenswerten Beitrag zur Behebung der außerordentlich hohen Arbeitslosigkeit erwartet. Die beträchtlichen Einsparungen — 20 Prozent weniger Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen — vernichten wichtige Teile der Weiterbildungsinfrastruktur, die wir bei steigenden Arbeitslosenzahlen dringender denn je benötigen.

Es sind insbesondere Problemgruppen am Arbeitsmarkt, die in den letzten Jahren durch eine stetige Förderpolitik nachhaltiger erreicht wurden als früher. Die Weiterbildungspraxis und die Berufsbildungsforschung haben zahlreiche Beispiele dokumentiert, die erstaunliche Wiedereingliederungserfolge bei diesen Gruppen belegen. Mit der Umstellung von maßnahmebezogener Förderung auf Abrechnung nach Teilnehmern mit Kappung der Stundensätze wird diesem erfolgreichen Ansatz die Grundlage entzogen. Eine wirksame Sozialbetreuung dieser Gruppe, notwendige Voraussetzung für den Qualifizierungserfolg, ist nun nicht mehr möglich.

Der Präventionsgedanke, vorbeugende Weiterbildung der von Arbeitslosigkeit bedrohten Menschen, gerät vollends unter die Räder. Besonders betroffen sind die Beschäftigten, die als weiterbildungsfern gelten und von der laut Expertenurteil weiter steigenden Arbeitslosigkeit am stärksten bedroht sind. Durch die Beschneidung der Stundensätze für Ungelernte auf 3,— DM wird ein finanzielles Engagement von Menschen gefordert, die Weiterbildung durchaus nicht als angenehme Unterbrechung ihrer Arbeit, sondern als ungewöhnliche Belastung empfinden.

Die aktuellen Weiterbildungsausgaben der Bundesanstalt für Arbeit in der ersten Jahreshälfte 1993 sind gegenüber den entsprechenden Vorjahreszahlen noch um 400 Millionen DM angestiegen. Dies ist jedoch nur der Abgesang auf die Weiterbildungsoffensive '91. Der Niedergang der beruflichen Weiterbildung kündigt sich in den drastisch rückläufigen Eintritt in Weiterbildungsmaßnahmen an, in den alten Ländern minus 37 Prozent, in den neuen Ländern sogar mehr als minus 60 Prozent. Wenn man berücksichtigt, daß 1992 drei Viertel der im Osten Eintretenden (im Westen 63 Prozent) arbeitslos waren, zeigt dies, was die oben angedeutete Entwicklung 1993 befürchten läßt.

Nun darf sich unsere Reaktion auf diese Entwicklung nicht in Klagen erschöpfen. Alle an der Berufsbildung Beteiligten sind aufgerufen, nach Wegen zu suchen, die Restriktionen in der Förderpolitik nicht einfach in Ausgrenzung der Problemgruppen umzusetzen. Vorhandene Weiterbildungskonzepte müssen auf ihre Tragfähigkeit unter den veränderten Bedingungen und mögliche Anpassungen überprüft werden, neue Möglichkeiten erkundet werden. Neben den arbeitsmarktpolitischen und sozialpolitischen Aspekten müssen die berufsbildungspolitischen und wirtschaftspolitischen Gesichtspunkte stärker ins Blickfeld gerückt werden. Unter den gegenwärtigen Umständen massive Einschnitte in die berufliche Weiterbildung vorzunehmen, ist berufsbildungspolitisch und wirtschaftspolitisch schlicht kontraproduktiv. Dies sollte in der nun geführten Grundsatzdebatte über eine Ablösung des Arbeitsförderungsgesetzes durch ein Arbeits- und Strukturförderungsgesetz beachtet werden. Die berufliche Weiterbildung hat in den letzten zehn Jahren bewiesen,

daß ihre arbeitsmarktpolitische Bedeutung lediglich ein, wenn auch herausragender Aspekt ist, den es bei der Gestaltung der beruflichen Weiterbildung in Deutschland zukünftig zu berücksichtigen gilt. Daneben haben die wirtschaftspolitischen Aspekte der beruflichen Weiterbildung aus der Sicht der Unternehmen in der Diskussion um den Wirtschaftsstandort Deutschland und — aus der Sicht des einzelnen Arbeitnehmers — die berufsbildungspolitischen Aspekte, die mit den Stichworten berufliche Weiterbildung als Alternative zu schulisch/hochschulischen Bildungsabschlüssen, Zugangsmöglichkeiten zur Weiterbildung für alle Arbeitnehmer und Transparenz am Weiterbildungsmarkt gekennzeichnet sind, ständig wachsende Bedeutung erlangt. Diese Funktion der beruflichen Weiterbildung steht auf dem Spiel.

Bedeutung und Reichweite der Projektorientierung in der Ausbildung des Handwerks



Klaus Hahne

Dr. phil. M. A., Berufspädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 5.1 „Medienentwicklung und Mediendidaktik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

In der berufspädagogischen Diskussion in den 80er Jahren erlebte der Projektbegriff eine Renaissance. Dabei wird der Begriff Projekt sehr unterschiedlichen Ansätzen übergestülpt. Der Bau eines 17 Meter Segelschoners durch Auszubildende, der dann anschließend für Fahrten für Auszubildende auf der Ostsee zur Verfügung steht, wird ebenso als Projekt gefaßt wie die Herstellung von Werkstücken nach Konstruktionszeichnungen, wie sie in vielen Sammlungen für Projektarbeiten für verschiedene Berufsbereiche enthalten sind. Auffallend ist, daß der Projektbegriff in der beruflichen Bildung vor allen Dingen in der großbetrieblichen industriellen Ausbildung diskutiert wurde und es kaum Überlegungen gibt, welche Möglichkeiten für seine Umsetzung in der dualen Ausbildung in Handwerksberufen bestehen. Dieser Frage will der folgende Aufsatz nachgehen.

Zur Diskussion des Projektbegriffs in der Pädagogik

Der Projektgedanke ist ein „Kind“ der Reformpädagogik und wie diese selbst eine Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel, der neue Anforderungen ans Bildungssystem stellte.¹ Es läßt sich leicht zeigen, daß der Projektgedanke auch in der neueren erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer

dann Konjunktur hatte, wenn konflikthafte Umbrüche oder neue Entwicklungen anstanden:

- So erlebte er im Hochschulstudium seine Renaissance als Konzept des „Projektstudiums“ der Bundesassistentenkonferenz im Zusammenhang mit der Studentenbewegung.
- In der Schule wurde er intensiv mit der Einführung der Gesamtschulen diskutiert, als Antwort auf den zuvor konstatierten „Bildungsnotstand“.
- In der beruflichen Bildung kam er gegenüber der lange Zeit dominierenden Lehrgangsmethode deutlicher in den Blickpunkt, als „neue Berufe neue Methoden forderten“.²

Der Projektbegriff bzw. seine Merkmale sind bereits so vielfältig diskutiert worden, daß schon 1976 ein Erziehungswissenschaftler eher resignierend feststellte, daß mit Projekten sowohl „schlichte Umbenennungen des traditionellen Unterrichts“ als auch konsequente Versuche, „Unterricht ganz anders zu organisieren, die dazu tendieren, den Rahmen der Schule zu sprengen, gemeint sein können“.³

Der pädagogische Anspruch der mit der Projektmethode verbunden ist, läßt sich am besten mit einem Rückgriff auf einen „Urvater der Projektmethode“, KILPATRICK darstellen, wonach „planvolles Handeln aus ganzem Herzen, das in einer sozialen Umgebung stattfindet“, als Quintessenz der Projektmethode zu kennzeichnen wäre.⁴ KILPATRICK führt dann weiter aus, daß das planvolle Handeln in Projekten Konzepte des „wertvollen Lebens“ mit den „Gesetzen des Lernens“ sinnvoll vereint und weist darauf hin, daß die

Projekte im Bereich der Fähigkeiten der Schüler liegen müssen und immer neue, weitergehende Fragen erzeugen sollen.

Gemessen an dieser Zusammenfassung des Projektbegriffs haben neuere Darstellungen eher Verwirrung und Nuancierungen als Klarheiten gebracht. Aus diesem Grund werden lediglich zwei Kennzeichnungen von Projektmerkmalen aus der jüngeren Diskussion angeführt. OTTO hat in Anlehnung an den Didaktiker SCHULZ die Projektmerkmale folgendermaßen zusammengefaßt:

- Bedürfnisbezogenheit (Das Projekt nimmt seinen Ausgang und seinen Inhalt vom Bedürfnis der Lernenden.)
- Situationsbezogenheit (Das Projekt bezieht sich auf die Bewältigung von Lebenssituationen.)
- Interdisziplinarität (Es geht um die problembezogene Aufhebung der Fächergrenzen.)
- Selbstorganisation des Lehr-Lernprozesses durch die Lernenden
- Produktorientiertheit
- Kollektive Realisierung
- Gesellschaftliche Relevanz.⁵

Die Merkmale und Ziele einer projektorientierten Berufsausbildung haben PETZOLD u. a.⁶ folgendermaßen zusammengefaßt:

- Projektausbildung zielt auf die konkrete Erstellung eines Produktes, welches einen gesellschaftlichen Nutzen hat.
- Fachtheoretisches Wissen, fachpraktische Kenntnisse und soziales Lernen werden ganzheitlich und fächerübergreifend erworben.
- Projektorientierte Berufsausbildung strebt die weitgehende Selbstorganisation der Auszubildendengruppe an.

Projekte und auftragsorientiertes Lernen in der Berufsbildung

In der beruflichen Bildung sind Projekte zunächst nicht in der handwerklichen Ausbil-

dung, sondern in der schulischen und pädagogisierten Ausbildung in Lehrwerkstätten von Industrie und Großbetrieben entstanden, weil dort die Formen der Lehrgangsunterweisung nach der sequentiellen Methode sowie die Herstellung von Übungsstücken zu Motivationsverlusten führte und angesichts des Wandels in den Qualifikationsanforderungen auch zunehmend unter lerntheoretischen Gesichtspunkten in Frage gestellt wurde. Die in der nach fachsystematischen oder lernsystematischen Gesichtspunkten geordneten Ausbildung vorherrschende Vier-Stufen-Methode (Erklären, Vormachen, Nachmachen, Üben) war nicht immer geeignet, eine hohe Motivation bei den Auszubildenden zu bewirken und ihre Fähigkeit zum selbständigen Planen, Durchführen und Bewerten komplexer Arbeitsaufgaben zu verstärken.⁷ Die Diskussion der Projektmethode in der beruflichen Bildung muß daher historisch gesehen als Antwort auf Probleme der sequentiellen Lehrgangsmethode verstanden werden.

Demgegenüber wurde in der handwerklichen Ausbildung das Lernen nicht von der Arbeit abgespalten und nach fachsystematischen und lernsystematischen Aspekten in kleinen Lernschritten sequentiell. In der vorherrschenden kleinbetrieblichen Ausbildung im Handwerk wird der Auszubildende im Rahmen seiner wachsenden Kompetenz zunehmend an der Erfüllung der betrieblichen Aufträge (Kundenaufträge) beteiligt. Dabei lernt er durch das Vorbild und die Anleitung von Gesellen und Meistern im wesentlichen durch „Stehlen mit dem Auge“ und durch Anweisung und Übung nach der Vier-Stufen-Methode. Von daher könnte man zunächst festhalten, daß Projekte als hochkomplexe, pädagogisch organisierte simulative Lernform im Handwerk nicht notwendig sind, weil es sich hier eo ipso im besten Fall um hochmotivierendes „Lernen im Ernstfall“ handelt.

SCHMIDT hat dieses einmal pointiert damit ausgedrückt, daß er den Kundenauftrag im

Kleinbetrieb als „bestes Projekt zum Lernen“ bezeichnet hat, dessen Chancen allerdings nur dann genutzt werden können, wenn der Handwerksbetrieb sich nicht scheut, den Lehrling in allen Phasen dieses Kundenauftrages von der Beratung über Planung und Durchführung bis hin zur Kalkulation und Bewertung einzuweißen.⁸

Will man aber die berufspädagogisch durchaus sinnvolle Unterscheidung von WIEMANN zwischen authentischen und simulativen Lernkontexten beibehalten⁹, so kann man das auftragsorientierte Lernen bestenfalls als Auflösung des Projektlernens im realen ganzheitlichen Arbeitshandeln kennzeichnen (besonders, wenn es alle Phasen der Auftragsdurchführung des Kundenauftrags umfaßt). Demgegenüber gilt für Projekte in der beruflichen Bildung, daß es sich um eine simulative, nach pädagogischen Kriterien organisierte hochkomplexe Lernform handelt, die sich vor allem dadurch auszeichnet, daß die Auszubildenden als soziale Lerngruppe weitgehend selbständig und eigenverantwortlich die Planung, Durchführung und Bewertung einer konkreten Arbeitsaufgabe Produkterstellung übernehmen. Entsprechend verlangen Projekte vom Ausbilder, daß dieser von seiner Rolle als Veranstalter, Vormacher und Kontrolleur des Lernprozesses Abschied nimmt und sich mit der weniger dominanten Rolle des Lernberaters und Gruppenmoderators bescheidet.

Damit wird deutlich, daß zwischen den auftragsorientierten Mitwirkungsformen in der handwerklichen Ausbildung und der Arbeit in Projekten sinnvollerweise weiterhin unterschieden werden sollte, wenngleich es strukturelle Ähnlichkeitsmerkmale gibt, die vor allen Dingen durch das Zugrundelegen von Modellen der vollständigen Handlung nach der Leittextmethode deutlich werden. Das Modell der vollständigen Handlung mit den sechs Schritten Information, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten/Transfer eignet sich in abgewandelten Formen für beides: für die Freilegung

der Lernstrukturen bei der Mitarbeit im Kundenauftrag und für die Phasen einer Projektbearbeitung im pädagogischen Kontext.

Handwerkliche Ausbildung und Projektlernen als Widerspruch

Die Schwierigkeit einer Anwendung der Projektmethode in der betrieblichen Ausbildung des Handwerks ist eine doppelte. Zum einen erscheinen Projekte als komplexe pädagogische Veranstaltung gegenüber dem auftragsorientierten Lernen im Handwerk mit seinem hochmotivierenden Ernstcharakter als überflüssig. Zum anderen bietet die betriebliche Ausbildung im Handwerk auch keine ausreichenden Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung von Projekten:

- Projekte leben von der Interaktion und dem sozialen Lernen in Gruppen. In Kleinbetrieben kommen die dazu nötigen Zahlen an Auszubildenden nicht zusammen.
- Es fehlt der Freiraum für projektgruppenbestimmte, ohne Produktionszwänge oder durch Kundenaufträge vorgegebene Arbeits- und Zeitstrukturen.
- Es fehlt an berufspädagogisch versierten Ausbildern oder Lehrern, die ihre neue Rolle beim Projektlernen auch ausüben können.

Betrachtet man die verschiedenen Lernorte der handwerklichen Ausbildung, so sind solche für Projekte förderliche Bedingungen eigentlich nur in den Berufsschulen (und dort vor allem im Berufsgrundbildungsjahr, in dem Theorie und Praxis zusammenkommen) und in der außer- und überbetrieblichen Ausbildung gegeben. Es liegen dann interessante und vielfältige Projektdokumentationen und Beispiele vor allem auch aus dem Benachteiligtenprogramm in der außerbetrieblichen Ausbildung¹⁰ und in kleinerer Form aus den Berufsgrundbildungsjahren in der Berufsschule vor. Bei den letzteren handelt es sich allerdings meistens um eingeschränkte Projektansätze, die man als sogenannte produktorientierte Projekte bezeichnen kann.

Intensivierung des handwerklichen Lernens durch Kooperation der Lernorte Schule und handwerklicher Kleinbetrieb

Das Projekt „Aktenkoffer“¹¹ soll als Beispiel verdeutlichen, daß auch in der dualen handwerklichen Ausbildung die Anwendung

der Projektmethode zu spannenden und guten Ergebnissen führt, wenn Schule und Betrieb zusammenarbeiten. Entsprechend der dargestellten unterschiedlichen Voraussetzungen liegt der Beitrag der Schule in der Planung und Bewertung der Projektschritte, während der Beitrag des Betriebes sich auf Durchführungen von Projektarbeiten, das heißt die Herstellung von Produkten, konzentriert.

Abbildung 1: Beispiel des Projekts „Holzkoffer“



Quelle: BIBB 1993

Abbildung 1: Projektbezeichnung: Holzkoffer — Idee und Erprobung: Peter Menken

Didaktischer Kommentar:

Das Projekt „Holzkoffer“ wurde in einer Tischleroberstufe zur Teilnahme an dem dds-Wettbewerb durchgeführt. Der Holzkoffer stellt ein, im Sinne der Ausschreibung, kompaktes Werkstück dar. Er enthält wichtige Techniken der Holzbearbeitung, hat einen Gebrauchswert, kann formschön gestaltet werden, benötigt wenig Material zur Herstellung, ist in einem begrenzten Zeitraum zu fertigen und weist Originalität auf. Für den dds-Wettbewerb wurde die Aufgabe konkretisiert: „Entwurf eines Schulkoffers“.

In seinem „Erfahrungsbericht zum Projekt ‚Holzkoffer‘“ schreibt Peter Menken u. a.:

Warum ein Schulkoffer?

- Ein Schulkoffer hat für die Schüler einen Gebrauchswert, besonders bei dem oft schwierigen Transport der Zeichenplatten.
- Da man einen Schulkoffer nicht nur wie andere Werkstücke einmal stolz nach Hause tragen kann, ermöglicht er eine starke Identifikation mit der eigenen Arbeit und dem Tischlerberuf.
- Ein individuell und gut gestalteter Koffer kann Werbung für den einzelnen Schüler, für die Schule und das Tischlerhandwerk, als gestaltendes Handwerk, sein.

Geplant in der Schule, gefertigt im Betrieb

Um jedem Schüler die Möglichkeit zu bieten, einen Koffer nach eigenem Entwurf zu fertigen, wurde mit Hilfe des Obermeisters der Tischlerinnung Braunschweig folgendes geplant und durchgeführt:

- Fertigen der Koffer in den Ausbildungsbetrieben
- Oberflächenbehandlung der Koffer im überbetrieblichen Oberflächenlehrgang des Berufsbildungszentrums (BBZ).

Durch das Vorstellen des Projektvorhabens auf einer Innungsversammlung und durch einen „Brief des Obermeisters an die betroffenen Betriebsinhaber“ konnte die für die Projektdurchführung wichtige Akzeptanz bei den Betrieben erreicht werden. Im folgenden arbeiteten die Auszubildenden selbständig, mit unterschiedlichem Engagement und unterschiedlicher Unterstützung durch die Betriebe, an ihren Koffern.

Auch wenn nicht alle Schüler am Wettbewerb teilnehmen konnten oder wollten, so war es doch für viele Skeptiker verwunderlich, daß überhaupt so viele Schüler zu dieser freiwilligen, außerordentlichen Mehrarbeit bereit waren; vielleicht auch ein Grund über Unterrichtsinhalte und -methoden nachzudenken?

Die abgegebenen Koffer sind im wesentlichen Modifikationen der für den dds-Wettbewerb gemachten Entwürfe. Doch wurden auch von einigen Schülern ganz neue Lösungen entwickelt, wie z. B. ein Koffer mit Zahnradverschluß. Für diese Verschlußvariante hat der Schüler eigens eine Fräsvorrichtung entwickelt, was deutlich macht, daß Gestalten nicht das reine Spielen mit Formen ist, sondern u. a. auch Kreativität in technischen Bereichen fordert und fördert. Auf dem Weg von einer Idee bis zum fertigen Werkstück wird alles abverlangt, was ein Tischler als gestaltender Handwerker können sollte. Die schulische Bewertung der abgegebenen Koffer erfolgte getrennt nach Entwurf und Ausführung. Hierbei wurde deutlich, daß gute „Gestalter“ meist auch eine hohe Fertigungsqualität erzielten.

Eindrucksvoller als die Bewertung durch den Lehrer war sicherlich die Beurteilung durch die Mitschüler. Bei einer vergleichenden Beurteilung der abgegebenen Arbeiten interessierte sich jeder dafür, wie die anderen die Probleme gelöst hatten. Bei diesem Erfahrungsaustausch war der Lehrer nur ein Fachmann unter anderen. Diese Auseinandersetzung mit den Arbeiten ließ bei vielen ein ganz neues Selbstbewußtsein und Freude am Gestalten erkennen.

Zusammenarbeit mit der Wirtschaft

Lernort und fächerübergreifende Projekte, z. B. ein Projekt pro Ausbildungsstufe, könnten im Dualen System einen guten Beitrag leisten, um eine bessere Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen und um die Kreativität bzw. allgemein die berufliche Handlungsfähigkeit des Nachwuchses in einem Handwerk zu fördern, das sich wieder mehr auf seinen Ursprung als gestaltendes Handwerk besinnt.

Durch die Form von Wettbewerben kann hier bei den Schülern ein zusätzlicher Leistungsanreiz geschaffen werden. Daß sich besonders regionale Wettbewerbe auch im Sinne einer positiven Öffentlichkeitsarbeit für das Tischlerhandwerk und die Schule einsetzen lassen, zeigte u. a. die Resonanz auf die Ausstellung der Koffer in der Braunschweiger Volksbank.

Produkt-Projekte in überbetrieblichen Lehrgängen mit Nutzanwendung im handwerklichen Kleinbetrieb

Die überbetriebliche Ausbildungsstätte hat als Teil der betrieblichen Ausbildung die Aufgabe, komplementär Defizite der Ausbildung im handwerklichen Kleinbetrieb zu beheben. Sie vermittelt zum einen Grundfertigkeiten der jeweiligen Materialbearbeitung (z. B. Holz oder Metall), für deren systematische Vermittlung im Handwerksbetrieb die notwendigen personellen und strukturellen Kapazitäten (Ausbilder und Lehrwerkstätten) fehlen, zum anderen vermittelt sie Systemwissen und komplexere Fähigkeiten, die nicht in spezialisierten Kleinbetrieben erworben werden können.

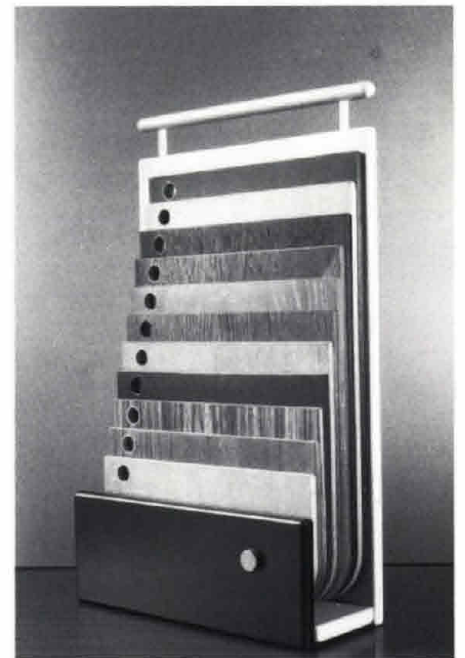
Die überbetriebliche Unterweisung hat für die einzelnen Handwerksberufe unterschied-

lich starke Bedeutung aufgrund der jeweiligen Betroffenheit der Branche durch Spezialisierung und technischen Wandel. Wie der Name „Unterweisung“ schon andeutet, ist der überbetriebliche Anteil der Ausbildung so durch Vorgaben geprägt (z. B. die Kostenpläne des Heinz-Piest-Instituts), daß dort zunächst für die Anwendung projektorientierter Lernformen nicht der geeignete Platz zu sein scheint. Dennoch soll folgendes Beispiel verdeutlichen, wie die überbetrieblichen Lehrgänge durch eine Orientierung auf die Herstellung eines sinnvollen Produktes, den Qualifikationserwerb im Lehrgang sinnvoll in eine kleine produktorientierte Projektarbeit einfließen lassen können.

Der Lehrgang „Oberflächenbehandlung“ soll Tischler aus unterschiedlich spezialisierten Kleinbetrieben in die Arten möglicher Holzoberflächenbehandlung einweisen. Die Tischler lernen dort die verschiedenen Techniken des Lackierens, Lasierens, Beizens etc. kennen, um sie anschließend in der weiteren

Ausbildung im handwerklichen Kleinbetrieb besser ausführen zu können. KRIESEMER läßt in den von ihm durchgeführten Lehrgängen zur Oberflächenbehandlung die Auszubildenden einen Musterständer für die Oberflächenbehandlung herstellen, wobei jeder Auszubildende dann dieses Produkt mit in seine Werkstatt nehmen kann.¹² Dort hat es seinen Gebrauchswert und findet seine Nutzanwendung darin, daß bei Auftragsbesprechungen mit den Kunden diesen anschaulich die verschiedenen Möglichkeiten einer Oberflächenbehandlung vor Augen geführt werden können, so daß der Kunde dadurch eine bessere Entscheidungsgrundlage für die von ihm auszuwählende Oberflächenbehandlung erhält.

Abbildung 2: **Musterständer für Oberflächenbehandlung**



Quelle: BIBB 1993

Projektarbeiten in der kleinbetrieblichen Ausbildung

Die Anfertigung von kleinen Projektarbeiten, die Auszubildende in den Zwischenphasen zwischen ihrer Mitarbeit an Kundenaufträgen — nach der Leittextmethode — selbst herstellen, kann den Charakter von kleinen

„Individual-Projekten“ annehmen, wenn die Auszubildenden alle Phasen einer vollständigen Handlung möglichst selbstständig durchführen können. Mit der vom BIBB herausgegebenen Sammlung von Projektarbeiten für die Ausbildung im Tischlerhandwerk¹³ soll ein Ansatz gestützt werden, die Phasen zwischen der Mitarbeit der Auszubildenden an Kundenaufträgen während der gesamten Ausbildungszeit dafür zu nutzen, geeignete kleine Werkstücke in die Ausbildung einzubeziehen. Die Zielsetzung solcher Vorlagen für Individualprojekte besteht darin,

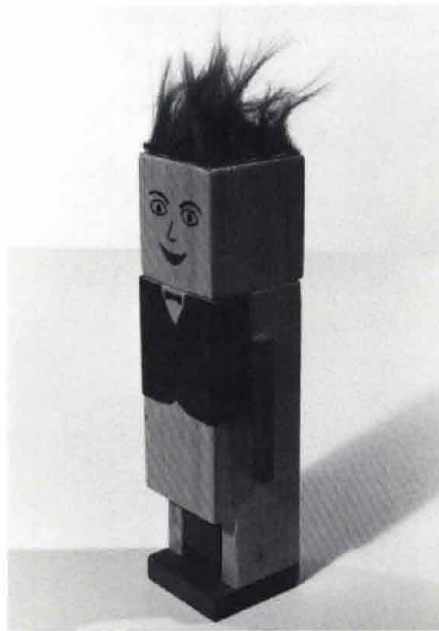
- zu motivieren
- Leerzeiten zwischen den Kundenaufträgen zu vermeiden
- Verantwortlichkeit und Selbständigkeit zu entwickeln
- die Ziele des Ausbildungsrahmenplanes abzudecken
- in der Ausbildung die betrieblichen Fertigungsspezialisierungen — z. B. eines auf Fensterbau spezialisierten Betriebes — zu überschreiten
- einen Sinn der Auszubildenden für gestalterische und handwerkliche Lösungen zu entwickeln.

Die Auszubildenden können mit Unterstützung durch einen Leittext die von ihnen ausgewählten Produkte selbst ändern und variieren bzw. von der Idee zur Konkretisierung anhand der Tischlerzeichnung bringen. Aus der Konstruktionszeichnung des Tischlers ergibt sich sachlogisch die Überlegung einer vollständigen Stückliste, einer Beschlagliste. Es ergeben sich Überlegungen zur Planung der Arbeitsgänge. Es folgt dann ihre Durchführung.

Ein einfaches Beispiel für eine solche Projektidee, die durch eine Auszubildende selber erdacht und gestaltet worden ist, stellt der Nußknacker von Irene Schweikert aus Nürtingen dar. Sie berichtet, daß in ihrem Ausbildungsbetrieb mehrere Nußknacker angefertigt wurden und zusammen mit einem Jutesäckchen Nüsse an gute Kunden der Schrei-

nerie verschenkt wurden. „Das Echo war überwältigend, d. h., die Kunden waren begeistert, und die Tischlerei hatte sich als weiterer Auftragnehmer angenehm in Erinnerung gebracht.“

Abbildung 3: **Beispiel eines Nußknackers als Kleinprojekt**



Quelle: BIBB 1993

Die Funktion von Erkundungsprojekten für die Verstärkung der beruflichen Umweltbildung im Handwerk

Mit einem weniger produkt- als prozeß- und erkenntnisorientierten Projektansatz haben wir es bei Erkundungsprojekten zu tun. Erkundungsprojekte zielen auf ein Verlassen von abgetrennten Lernwerkstätten, um in der Lebensrealität oder Arbeitswelt zu lernen. Dabei kommt es darauf an, die passive Besichtigung durch die aktive ziel-, interessen- und problemgeleitete Erkundung zu ersetzen. Erkundungsprojekte sind vielfältig mit Erfolg in der Ausbildung von Großbetrieben eingesetzt worden, wo sie u. a. dazu dienen, komplexe Werksbereiche und Fabrikationsvorgänge oder auch komplexe Tätigkeitspro-

file für Aus- oder Fortzubildende durchschaubarer zu machen. Prinzip bei der Erstellung von Erkundungsleittexten ist es, daß die Erkunder (also die „Auszubildenden“) selbst mit Checklisten sich die komplizierte Realität erschließen, wobei die Checklisten die richtigen Fragen, die richtigen Gesprächspartner und die richtigen Problemunkte so benennen sollten. Dadurch können Auszubildende ihre Erkundungstätigkeit strukturieren und später die Ergebnisse ihrer Erkundungsarbeit sichern und systematisieren.

In der Zusammenarbeit von Berufsschule und handwerklichem Kleinbetrieb gewinnt auch hier das Erkundungskonzept besondere Bedeutung, vor allem dann, wenn es um die Vermittlung von beruflichen Inhalten geht, die gegenüber den bisherigen etablierten Werten wie Produktivität und Leistung eine Innovation darstellen.

Damit z. B. versorgungstechnische Handwerker(innen), also Heizungs- und Lüftungsbauer bzw. Gas-Wasser-Installateure die Umweltbezüge ihres beruflichen Handelns besser erkennen können, als ihnen das durch eine bloße Mitarbeit im Kundenauftrag oder durch bloße schulische Wissensvermittlung möglich wäre, ist eine Simulation dort hilfreich, wo die kritischen Umweltfragen im realen Kundenauftrag (noch) als unzulässige Störung und Einmischung betrachtet würden.

Das BIBB führt z. Z. in Bremen und Freiburg Erkundungs-Projekte durch, welche sich zunächst der häuslichen Energieversorgungssituation im Wohn- und Lebensbereich der Auszubildenden zuwenden. Das heißt, die Auszubildenden entwickeln gemeinsam mit den Berufsschullehrern Checklisten und Erkundungsleittexte, mit denen sie in ihrer Lebenswelt, z. B. ihrer Familie, den Haushalt daraufhin untersuchen, mit welchen versorgungstechnischen Mitteln, mit welchem Aufwand an Primär- und Sekundärenergien

die Energiedienstleistungen Raumwärme und Warmwasser/Hygiene im privaten Wohnbereich bereitgestellt werden. Die Besprechung der unterschiedlichen versorgungstechnischen Situationen im Familienbereich der Auszubildenden kann dann als erste Auswertung zu Vergleichen über die eingesetzten Primär- und Sekundärenergien unter Umweltgesichtspunkten führen. Das hat die Vorteile, daß die Auszubildenden nicht bei Fremden oder beim Kunden erkunden müssen, sondern in ihrer eigenen Lebenswelt. Ob die dann im Unterricht erarbeiteten Verbesserungsvorschläge praktisch umsetzbar sind, ist weniger entscheidend, als daß durch die Erkundungen der Energiedienstleistungen im eigenen Lebensbereich die Augen der Auszubildenden auch für die energetische Betrachtung der Lebensbereiche ihrer Kunden geöffnet werden können.

Das schulische Erkundungsprojekt ist eindeutig simulativ, umgeht aber dadurch die vielfältigen Barrieren und Schwierigkeiten, die sich bei einer Erkundung realer betrieblicher Kundenaufträge oder realer betrieblicher Umweltprobleme darstellen könnten. Dafür ein Beispiel: Als wir in Sachverständigenzusatzungen die Idee einer Erkundung der Umweltbelange von kleinen Handwerksbetrieben (z. B. in den Problembereichen Abfallentsorgung, Verbleib der Altgeräte, Umgang mit gefährlichen Materialien beim Löten und Schweißen etc.) als ein paralleles Erkundungsprojekt vorstellten, wandten auch gutgesonnene Innungsmeister ein, das könne bei den erkundeten Betrieben einen „Aufschrei“ nach sich ziehen, „weil man sich in diese Bereiche nicht gerne hineingucken ließe“, schon gar nicht von Ausbildungserkundungsgruppen, wo Auszubildenden aus Konkurrenzbetrieben Einblick gewährt würde.

Die simulative energetische Erkundung der häuslichen Umwelt verbindet aber in besonders guter Weise die Lebenswelt der Jugendlichen mit ihrer sich entfaltenden Beruflichkeit. Die Erkundungsergebnisse können

überleiten zu gezieltem technologischen Experimentieren im Bereich der Warmwasserbereitung mit unterschiedlichen Energien (zentral, dezentral, Strom und Gas etc.) oder zu technologischen Experimenten zum Wirkungsgrad und zur Emission von Heizungsanlagen. Über die Erfahrungen mit schulisch initiierten Erkundungsprojekten zur Umweltbildung im Installationshandwerk können wir allerdings hier noch nicht berichten, weil die Projekte z. Z. erprobt werden.

Zusammenfassung

Die Frage nach der sinnhaften Anwendung der Projektmethode in der „normalen“ handwerklichen Ausbildung im Klein- oder Mittelbetrieb ist mit den knappen Beispielen nicht vollständig beantwortet. Es mag sehr wohl weitere Anwendungsformen geben. Dennoch läßt sich zusammenfassen, daß Projekte im Handwerk dort ansetzen sollten,

- wo sie das Zusammenwirken der Lernorte befördern können,
- wo sie prospektiv Fähigkeiten (Schlüsselqualifikationen) fördern können, die sich später bei der Mitarbeit im Kundenauftrag als zunehmende Selbständigkeit und Verantwortungsbereitschaft auswirken können,
- wo sie die Monotonie und Motivationsverluste eines Lehrgangs (z. B. ÜBS) durch Orientierung auf Produkte mit Gebrauchswert überwinden können,
- wo durch sie Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse der Ausbildungsordnung vermittelt werden können, die sonst in der spezialisierten betrieblichen Produktion nicht vorkommen,
- überall dort, wo die Simulation einen besseren bzw. ungestörten Qualifikationserwerb erlaubt als das komplexe und störanfällige „authentische Lernen“ am Arbeitsplatz oder im Kundenauftrag.

Es bleibt abschließend festzustellen, daß Projektansätze in der regulären dualen Ausbildung des Handwerks nur eine partielle,

ergänzende und stützende Nebenrolle spielen können. Die Innovationsschwerpunkte der beruflichen Bildung im Handwerk liegen daher m. E. weniger in einer Verstärkung projektorientierter Ansätze als vielmehr in der Förderung des auftragsorientierten Lernens im Kundenauftrag z. B. durch auftragsorientierte Leittexte oder Mitwirkungsstrategien.¹⁴

Anmerkungen:

¹ Vgl. dazu Dewey, J.; Kilpatrick, W. H.: *Der Projekt-Plan — Grundlegung und Praxis*. Weimar 1935

² Vgl. Tagungsmaterial zum BIBB-Infomarkt „Leittexte in der Metall- und Elektroausbildung“. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berlin 1990

³ Stubenrauch, H.: *Projektorientiertes Lernen im Widerspruch des Systems*. In: Redaktion, *Betrifft: Erziehung* (Hrsg.) *Projektorientierter Unterricht*. Weinheim/ Basel 1976

⁴ Vgl. Kilpatrick, W. H.: *Die Projektmethode*. In: Dewey, J.; Kilpatrick, W. H.: *Der Projekt-Plan*, a. a. O., S. 161 ff.

⁵ Vgl. Otto, G.: *Das Projekt — Merkmale und Realisationsschwierigkeiten einer Lehr-Lernform*. In: Frey, K.; Blänsdorf, K. (Hrsg.): *Integriertes Curriculum Naturwissenschaft der Sekundarstufe I, Projekte und Innovationsstrategien* (5. IPN-Symposium). Basel/Weinheim 1974, S. 575.

⁶ Vgl. Petzold, H. J. u. a.: *Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung — Handreichung für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW*, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1985, S. 54f.

⁷ Vgl. Weisker, D.: *Projektausbildung, Leittextausbildung und Teamausbildung zur Förderung von selbständigem Planen, Durchführen und Auswerten*. In: *BIBB-Info-Markt* vom 16. Juni 1988, S. 23 ff.

⁸ Vgl. Schmidt, H.: *Lernen durch Arbeit*. In: *BWP* 20 (1991) 6, S. 1

⁹ Vgl. Wiemann, G.: *Der Grundlehrgang Metall. Das strukturbildende Moment einer industrieorientierten Berufsausbildung*. In: *lernen und lehren, Elektrotechnik/Metalltechnik* 5 (1990) 18, S. 52—60

¹⁰ Vgl. Petzold, H. J. u. a.: *Sozialpädagogisch . . .*, a. a. O., S. 59 ff.

¹¹ Vgl. *Das von dem Oberstudienrat an der Berufsbildenden Schule I in Braunschweig, Peter Menken, entwickelte Projekt „Aktenkoffer“* wird ausführlich beschrieben in: Domann, P.; Hahne, K.: *Projektarbeiten und Holzübungsstücke*. Berlin 1993

¹² Vgl. ebenda, S. 132

¹³ Vgl. ebenda, S. 107

¹⁴ Vgl. Strathenwerth, W. (Hrsg.): *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk* (zwei Bände). Köln 1991

Die Notwendigkeit von Fremdsprachenunterricht an der Berufsschule¹

Peter Wordelmann

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die im folgenden vorgenommene Analyse beschäftigt sich mit dem arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Zugang zur Thematik des Fremdsprachenunterrichts an der Berufsschule. Entgegen gängiger Einschätzung sind die Erfordernisse von Fremdsprachen in der beruflichen Tätigkeit mit rund zwölf Prozent der Beschäftigten relativ gering. Die eher bildungspolitisch abgeleitete Notwendigkeit von Fremdsprachenunterricht an den Berufsschulen stößt auf erhebliche praktische Probleme, so daß insgesamt ein breiter Ausbau weder begründbar noch realistisch erscheint.

Bildungspolitische Forderungen im Rahmen der Internationalisierung des Wirtschaftens und Lebens

Die Notwendigkeit von mehr und besseren Fremdsprachenkenntnissen für Schüler, Auszubildende und Berufstätige wird oft diskutiert und gefordert, meist begründet im recht allgemeinen Zusammenhang des EG-Binnenmarktes und der Notwendigkeit von sogenannten Euroqualifikationen oder ähnlichen Kompetenzen.

Der Anlaß für die Diskussionen und Forderungen ist klar: es geht um den sich vermutlich verstärkenden Prozeß einer umfassenden Internationalisierung des Wirtschaftens und des Lebens, die im übrigen durchaus über

die Grenzen des Binnenmarktes hinausgeht. Dieser primär ökonomisch induzierte Prozeß beinhaltet eine Dynamik der räumlichen, beruflichen und auch geistigen Mobilität, die differenziert betrachtet werden muß. Wie groß ist diese eigentlich? Wie und für welche Gruppen wird sie sich entwickeln? Wieviel Mobilität ist eigentlich erwünscht und was sind die Folgen? Schließlich verändert sich die Mobilität selbst: die moderne Technik verlangt womöglich nicht unbedingt räumliche Veränderungen, wohl aber berufliche und geistige. Aber auch: welches sind die Voraussetzungen für mehr und veränderte Mobilität?

Hier setzen die Forderungen an die Bildungs- und Ausbildungssysteme an. Generell gilt derzeit verbreitet, daß das Bildungssystem auf die ökonomischen Herausforderungen zu reagieren hat², auch durch die Bereitstellung neuer oder zusätzlicher Qualifikationen. In diesem Zusammenhang spielen Fremdsprachen — nunmehr auch in der beruflichen Erstausbildung — offenbar eine immer wichtigere Rolle.³

Bereits seit längerem fördert die EG den Ausbau von Fremdsprachenkenntnissen. Über das Programm LINGUA werden Schüler und Jugendliche in der beruflichen Bildung gefördert, mit PETRA II können Jugendlichen in der Erstausbildung oder Weiterbildung Auslandspraktika und Sprachkurse ermöglicht werden. SESAM eröffnet jungen Arbeitnehmern aus Handel und Handwerk Arbeitsaufenthalte und die Gesellenprüfung im Ausland, mit EUROFORM können Arbeitnehmer aus kleinen und mittleren Unter-

nehmen, die von Arbeitslosigkeit bedroht sind, berufsbezogenen Sprachkurse und Auslandsaufenthalte durchführen. Die beiden Programme IRIS und NOW ermöglichen Maßnahmen speziell für Frauen.

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat eine Arbeitsgruppe „Fremdsprachen“ eingesetzt, um die Thematik auch konzeptionell voranzutreiben, während der VLW bereits 1989 berufsbezogene Fremdsprachenangebote für alle Berufsschüler sowie bei allen Neuordnungen die Aufnahme von Fremdsprachenkenntnissen in den Rahmenlehrplan gefordert hat. Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft fordert, daß in Berufen mit Fremdsprachenbedarf diese in die Rahmenlehrpläne der Berufsschule aufgenommen werden und in den fachkundlichen Unterricht integriert werden sollen. Daneben sollen Fremdsprachen auch im Rahmen von Wahl- oder Wahlpflichtfächern angeboten werden. Aber die zwölf Wochenstunden Teilzeitberufsschule der KMK-Rahmenvereinbarung dürfen insgesamt nicht ausgeweitet werden.⁴

Der DIHT schlägt vor, an den Berufsschulen das Lernen einer Fremdsprache im Rahmen der allgemeinbildenden Fächer fortzuführen⁵, während das Handwerk die Integration in den fachkundlichen Unterricht fordert⁶. Als Fazit der gegenwärtigen Diskussionen und Aktivitäten zu einer Verstärkung des Fremdsprachenunterrichts in der Berufsbildung läßt sich feststellen, daß hier im wesentlichen Forderungen an die Berufsschule gestellt werden. So lautet auch das Ergebnis einer Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft. Demnach bewertet fast jedes zweite befragte Unternehmen, das Fremdsprachenbedarf anmeldet, das Sprach-Know-how seiner Berufsanfänger mit abgeschlossener Berufsausbildung nur mit den Noten ausreichend oder mangelhaft. Nur etwa jedes achte befragte Unternehmen sehe derzeit Fremdsprachen im Berufsschulunterricht vollständig oder zumindest ausreichend berücksichtigt.⁷

Gegenwärtige Situation des Fremdsprachenunterrichts an den Berufsschulen

Schaut man sich die gegenwärtige Situation des Fremdsprachenunterrichts an den Berufsschulen an, so scheinen die genannten Forderungen zumindest auf den ersten Blick berechtigt. In den Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen kommen Fremdsprachen — sicherlich mit einigen Ausnahmen⁸ — nicht vor. Sie können sowohl in die berufsbezogenen wie die allgemeinbildenden Anteile integriert sein oder als Wahl- bzw. Wahlpflichtfächer angeboten werden, wie z. B. seit dem Schuljahr 1989/90 in Rheinland-Pfalz oder an Oberstufenzentren in Berlin. In Bayern wurde 1989/90 immerhin eine Erhebung über die Situation durchgeführt⁹, aber nicht

weitergeführt. Zudem gibt es dort das Pilot-Projekt „Modern Languages in Vocational Schools: Training for the European Single Market“¹⁰, das an ca. 26 Berufsschulen Sprachkurse anbietet und voraussichtlich Ende 1993 ausläuft.

Entsprechend sind die Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die fremdsprachlichen Unterricht an den Berufsschulen haben, gering. Ein genauer Überblick ist allerdings wegen Problemen bei der Datenerfassung schwierig.¹¹

Im früheren Bundesgebiet haben nur 3,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler Fremdsprachenunterricht an den Berufsschulen. Hohe Anteile finden sich dagegen in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg, ein Hinweis darauf, daß in Ballungsräumen mehr Fremdsprachenunterricht durchgeführt wird.¹²

Tabelle 1: **Schüler an Berufsschulen mit fremdsprachlichem Unterricht, 1990** (früheres Bundesgebiet)

	Englisch	Französisch	sonstige Sprachen	insgesamt	Anteil an Schülern insgesamt (in Prozent)
Schleswig-Holstein	8 144	—	23	1 867	2,7
Hamburg	8 093	1 914	1 079	11 086	26,7
Niedersachsen	799	126	—	925	0,5
Bremen	1 868	36	112	2 016	6,7
Nordrhein-Westfalen	9 552	4 184	3 463	17 199	4,4
Hessen	1 415	—	—	1 415	1,1
Rheinland-Pfalz	2 210	1 420	7	3 637	4,4
Baden-Württemberg	—	—	—	—	0,0
Bayern	4 402	601	164	5 167	2,1
Saarland	28	586	—	614	2,5
Berlin (West)	8 604	76	14	8 694	23,2
Früheres Bundesgebiet	38 815	8 943	4 862	52 620	3,6

Quelle: Statistisches Bundesamt

In den neuen Bundesländern gab es statistisch erheblich mehr Fremdsprachenunterricht an den Berufsschulen. Jedoch weisen die Zahlen von 1990 (31 Prozent der Schülerinnen und Schüler) offenbar auf Erfassungsprobleme nach der Wende hin, so daß auch der Anteil von 7,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit fremdsprachlichem Unterricht für das gesamte Bundesgebiet im Jahr 1990 zu hoch liegen dürfte.

In den Ausbildungsordnungen fehlen verbindliche Regelungen zum Fremdsprachenunterricht weitgehendst.

Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich sind in den Regelungen, die noch vor 1969 getroffen wurden (z. B. Kaufmannsgehilfe im Hotel- und Gaststättengewerbe, Musikalienhändler/Musikalienhändlerin, Luftverkehrskaufmann/Luftverkehrskauffrau), Fremdsprachenkenntnisse wenigstens noch als „erwünscht“ genannt.¹³ Beim Datenverarbeitungskaufmann/Datenverarbeitungskauffrau sind im Berufsbild Kenntnisse in englischen Fachausdrücken und Kennen der wichtigsten englischen DV-Ausdrücke erwähnt. Bei den derzeit neu zu ordnenden Bereichen (Banken, Versicherungen, Spedition) ist der verbindliche Einbau von Fremdsprachenkenntnissen noch offen. Traditionell gibt es bei den Köchen/Köchinnen die französische Fachterminologie.

In den gewerblich-technischen Berufen wird — angesichts noch nicht vorhandener Regelungen — das Thema Fremdsprachen in den Meinungsbildungsprozessen zunehmend wichtiger, wie z. B. die Diskussion bei den Technischen Zeichnern gezeigt hat. Gute Ansatzpunkte bietet bereits der neu geordnete Ausbildungsberuf „Eisenbahner/Eisenbahnerin im Betriebsdienst“: in der Ausbildungsordnung und im Rahmenplan wird gefordert „Auskünfte in einer Fremdsprache erteilen“, im Rahmenplan zusätzlich „Fremdsprachliche Kenntnisse des Güterverkehrs anwenden“.¹⁴

Zur Notwendigkeit von Fremdsprachenunterricht an den Berufsschulen

Prinzipiell gibt es zum Fremdsprachenunterricht in der Berufsausbildung, speziell an den Berufsschulen, einen arbeitsmarktlichen und einen bildungspolitischen Zugang. Zu den Fragen des arbeitsmarktlichen Bedarfs stehen neuere Informationen zur Verfügung und auch hinsichtlich der bildungspolitischen Einordnung der Thematik lassen sich zumindest Thesen formulieren.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1991/92 erneut eine Erwerbstätigenbefragung durchgeführt¹⁵, aus der — im Vergleich mit einer ähnlichen Befragung aus dem Jahr 1985/86¹⁶ — die folgenden Daten stammen.

In bezug auf den arbeitsmarktlichen Bedarf läßt sich demnach feststellen, daß dieser zwar zunimmt, aber keineswegs in den Größenordnungen, die andere Untersuchungen und auch die öffentliche Diskussion unter-

stellen. So ergab z. B. eine vielbeachtete neuere Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft, daß 70 Prozent der befragten Unternehmen auf mehrsprachige Mitarbeiter angewiesen seien und jeder vierte Befragte häufig Kenntnisse einer Sprache brauche (plus 27,5 Prozent ab und zu; nur 30 Prozent nie), bei Betrieben mit 100 bis 500 Beschäftigten sogar fast 50 Prozent¹⁷. Es handelte sich hier allerdings um eine schriftliche Betriebsbefragung, die wegen des geringen Rücklaufs (12,1 Prozent!, absolut 232 Fälle) auch von den Autoren keineswegs als repräsentativ beschrieben wird.

Dagegen sehen die Ergebnisse der mündlichen repräsentativen BIBB/IAB-Befragungen von Erwerbstätigen anders aus.

„Nur“ 11,7 Prozent der Beschäftigten benötigen bei ihrer derzeitigen Tätigkeit fremdsprachliche Kenntnisse; auch die Dynamik gegenüber 1985/86 (10,8 Prozent) hält sich in Grenzen. Der Weiterbildungswunsch, der über die Zeit nahezu gleichgeblieben ist, signalisiert ebenfalls keine großen Defizite. Die werden eher im Bereich der EDV-Soft-

Tabelle 2: **Erforderliche Fremdsprachenkenntnisse in der Berufstätigkeit nach Geschlecht — Anteil an jeweiligen Erwerbstätigen¹ (in Prozent)**

Geschlecht	1985/86		1991/92	
	Grundkenntnisse	Weiterbildungswunsch	Kenntnisse	Weiterbildungswunsch
männlich	10,3	4,2	12,1	5,9
weiblich	11,7	6,9	11,1	5,2
insgesamt	10,8	5,2	11,7	5,6
Frageformulierungen (1985/86; 1991/92 vergleichbar):				
zu „Grundkenntnissen“: Nun zur Frage, welche Kenntnisse Sie bei Ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit benötigen. Auf welchen Gebieten brauchen Sie zumindest Grundkenntnisse oder einen groben Überblick? (Vorgabe u. a. „Fremdsprachen“)				
zu „Weiterbildungswunsch“: Sind darunter Gebiete, in denen Sie Ihre Kenntnisse gerne durch Weiterbildung ergänzen, auffrischen oder erweitern würden?				
¹ 1985/86 (BIBB-Spezialteil N = 11 500); 1991/92 (N = 23 500), nur alte Bundesländer, deutsche Erwerbstätige				

Quelle: BIBB/IAB 1985/86, 1991/92

ware (zwölf Prozent) und EDV-Hardware (zehn Prozent) gesehen. Für weibliche Beschäftigte ergeben sich noch etwas geringere Größenordnungen als für die männlichen.

Aufgeschlüsselt nach Berufen, sind die höchsten Werte in Büro- und kaufmännischen Berufen festzustellen; aber auch hier zeigen

sich gegenüber 1985/86 keine wesentlichen Steigerungsraten, bei den Bürokräften und in Banken und Versicherungen sogar Rückgänge. Die hohe Zunahme bei den Ingenieuren signalisiert, daß sich zumindest gegenwärtig die Dynamik noch auf einer höheren Qualifikationsebene als der Berufsausbildung abspielen könnte.

Tabelle 3: **Erforderliche Fremdsprachenkenntnisse in der Berufstätigkeit nach ausgewählten derzeitigen Berufen¹ — Anteil an jeweiligen Erwerbstätigen** (in Prozent)

Berufe	1985/86		1991/92 ²	
	Grundkenntnisse	Weiterbildungswunsch	Kenntnisse	Weiterbildungswunsch
Ingenieure	29,2	³	36,4	17,3
Warenkaufleute	8,5	4,5	8,0	5,3
Bank-, Versicherungskaufmann/-frau	20,1	³	15,6	8,0
Unternehmer, Organisatoren	27,1	³	28,3	11,7
Rechnungskaufleute	17,8	³	19,9	8,4
Bürofach-, Bürohilfskräfte	18,7	9,9	15,6	8,3
Lehrer	42,8	13,6	41,7	11,5
insgesamt	10,8	5,2	11,7	5,6

¹ 2-Steller der Klassifikation der Berufe der Bundesanstalt für Arbeit

² nur alte Bundesländer

³ = zu geringe Fallzahl

Quelle: BIBB/IAB, 1985/86, 1991/92

Auch bei einer Betrachtung nach ausgewählten Branchen (vgl. Tabelle 4) fällt der Rückgang bei den Banken und bei den Sparkassen auf, wenn auch der Weiterbildungswunsch dort am höchsten ist. Dagegen sind vor allem in der Chemischen Industrie und im Maschinenbau sowie im Großhandel und Gastgewerbe Zunahmen im Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen gegenüber 1985/86 zu verzeichnen.

Als vorläufiges Fazit in bezug auf den arbeitsmarktlichen Bedarf an Fremdsprachen läßt sich ziehen:

- der gegenwärtige Bedarf ist mit etwa jedem neunten Beschäftigten keineswegs so hoch wie in den aktuellen Diskussionen unterstellt wird;
- die Dynamik der Entwicklung hält sich in Grenzen, wenn man die vergangenen fünf bis sechs Jahre betrachtet, in denen die The-

matik EG-Binnenmarkt einen breiten Raum in der arbeitsmarktlichen und bildungspolitischen Diskussion einnahm;

- dagegen nehmen Fremdsprachenkenntnisse in bestimmten Branchen, in einzelnen Betrieben (auch standortbedingt), für eine relevante Minderheit, die zudem eher über dem Facharbeiterniveau angesiedelt ist, durchaus einen hohen Stellenwert ein;
- der von den Befragten artikulierte Weiterbildungswunsch (nur rund jeder 20. Beschäftigte) signalisiert keine großen aktuellen Defizite.

Gerade das letzte Ergebnis läßt vermuten, daß die weitere Entwicklung sich in Grenzen halten wird, wenn auch die Frage des zukünftigen Bedarfs sicherlich nicht nur aufgrund von Befragungen der Erwerbstätigen selbst beantwortet werden kann. Hier dürfte vielmehr zu fragen sein, ob es Zusammenhänge zwischen der Außenverflechtung der Unternehmen und dem Fremdsprachenbedarf gibt und wie beide, die Zusammenhänge und die Außenverflechtung, sich in Zukunft entwickeln werden.

Folgerungen für den Berufsschulunterricht im bildungspolitischen Gesamtzusammenhang

Angesichts der dargestellten arbeitsmarktlichen Bedarfslage stellt sich die Frage, ob es tatsächlich ein konkretes Defizit in der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in der Berufsausbildung gibt. Das gilt auch deswegen, weil die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse — bei aller Problematik ihrer Feststellung — so schlecht nicht sind.

Immerhin behauptet fast jeder dritte Befragte in den alten Bundesländern der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 mit Abschluß einer Lehre/Ausbildung bzw. Berufsfachschule, eine Fremdsprache so gut zu beherrschen, daß

Verhandlungen oder ein Briefwechsel geführt werden können. Mit anderen Worten: der relativ geringe Umfang des Fremdsprachenunterrichts an den Berufsschulen schlägt nicht entscheidend durch, die Kenntnisse sind offenbar vielfach schon früher an den allgemeinbildenden Schulen, in der Weiterbildung oder auf sonstige Weise erworben worden.

Daß nur zwölf Prozent der Erwerbstätigen in den neuen Bundesländern (gegenüber 36 Prozent in den alten) angaben, eine Fremdsprache (hier auch russisch) gut zu beherrschen, dürfte zum einen darauf zurückzuführen sein, daß sowohl die Befragten als auch ihre früheren Fremdsprachenlehrer vergleichsweise nur geringe Praxiserfahrung im Ausland hatten. Es fand wohl weitgehend Lehrbuchunterricht statt. Darüber hinaus kann es auch an einer schlechteren Eigeneinschätzung der ostdeutschen Erwerbstätigen bei dieser subjektiv gestellten Frage liegen.

Die — vorläufige — Folgerung aus dem arbeitsmarktpolitischen Argumentationsstrang heraus kann deshalb — bei vielleicht 20 bis 25 Prozent der Betroffenen in ausgewählten Facharbeiterberufen — wohl kaum eine flächendeckende und allgemein verbindliche Einführung des Fremdsprachenunterrichts an den Berufsschulen sein. Vielmehr müßte eine Defizitanalyse bei einzelnen Ausbildungsberufen ansetzen, um dann gezielt — d. h. in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen der Schülerinnen und Schüler — integrierten Fremdsprachenunterricht sowohl im allgemeinbildenden als auch im fachbezogenen Teil des Berufsschulunterrichts anzubieten. Der für die Berufsausbildung notwendige Berufsbezug läßt sich zudem sicher nur dann herstellen, wenn auch zugleich in den Betrieben fremdsprachliche Angebote durchgeführt werden. Schließlich könnte für den besonders betroffenen Personenkreis auch angestrebt werden, die Fremdsprachenkenntnisse bei einem Auslandsaufenthalt während der Ausbildung zu verbessern. Eine Zertifizierung sowohl der schulisch als auch der

Tabelle 4: **Erforderliche Fremdsprachenkenntnisse in der Berufstätigkeit nach ausgewählten Branchenzugehörigkeiten — Anteil an jeweiligen Erwerbstätigen (in Prozent)**

Branche	1985/86		1991/92 ¹	
	Grundkenntnisse	Weiterbildungswunsch	Kenntnisse	Weiterbildungswunsch
Chem. Industrie	12,7	²	17,4	7,2
Maschinenbau	11,1	²	15,7	9,5
Elektrotechnik	13,5	²	14,9	8,6
Facheinzelhandel	6,9	²	6,0	2,9
Großhandel	12,8	²	16,4	8,6
Verkehrsgewerbe	22,1	²	24,1	10,3
Banken/ Sparkassen	24,6	(11,9)	21,2	10,4
Gastgewerbe	12,8	²	15,9	7,9
private Dienstleistungen	18,3	²	17,2	7,4
insgesamt	10,8	5,2	11,7	5,6

¹ nur alte Bundesländer
² = zu geringe Fallzahl
() = geringe Fallzahl

Quelle: BIBB/IAB, 1985/86, 1991/92

Tabelle 5: **Qualifizierte Fremdsprachenkenntnisse nach Berufsausbildung in den alten Bundesländern**

Erwerbstätige nach Berufsausbildung	Englisch	Französisch	keine Sprache	Qualifizierte Kenntnisse in mindestens einer Fremdsprache
ohne Berufsausbildung/ Teilfachausbildung	18	5	77	23
Lehre; Berufsfachschule	27	4	70	30
Fach-, Meister-, Technikerschule	34	5	63	37
Fachhochschule, Hochschule	74	25	22	78
Erwerbstätige insgesamt	32	7	64	36
Erwerbstätige in den neuen Bundesländern	8	7 (russisch)	88	12

Frage: Gibt es Fremdsprachen, die Sie so gut beherrschen, daß Sie in dieser Sprache z. B. Verhandlungen oder einen Briefwechsel führen können?

Quelle: BIBB/IAB, 1991/92

betrieblich — gegebenenfalls mit Auslandsaufenthalt — erworbenen Sprachkompetenzen dürfte für die Betroffenen eine zusätzliche Motivation darstellen.

Über den bildungspolitischen Zugang zur Thematik lassen sich eine Reihe von Gründen finden, die möglicherweise für eine Ausdehnung des Fremdsprachenunterrichts an den Berufsschulen über die arbeitsmarktlischen Argumente hinaus sprechen:

- zu einer Verbesserung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung ist mit dem Beschluß der KMK vom Juni 1992¹⁸ und der Notwendigkeit des Nachweises von mindestens fünfjährigem Fremdsprachenunterricht mit befriedigenden Leistungen schon ein Schritt gegangen worden. Hier sind aber noch weitere Möglichkeiten denkbar;
- die Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen über die allgemeine Schulzeit hinaus kann prinzipiell als bildungs- ja kulturpolitische Forderung sinnvoll sein.

Solchen Überlegungen stehen jedoch erhebliche praktische Probleme entgegen. Niemand weiß derzeit, wie eine breite Einführung von Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen angesichts der engen Stundentafeln, der personellen aber auch konzeptionellen Restriktionen realisiert werden könnte. Überspitzt gesagt: eine Stunde Englischunterricht — womöglich ohne Berufsbezug — pro Woche, die dann auch noch wegen Lehrermangel ausfällt, dürfte wohl kaum die gewünschten Effekte erzielen.

Was also gegenwärtig bleibt, ist die Forderung nach dem Ausbau von differenzierten Konzepten (etwa berufsspezifisch, lerngruppenspezifisch, regionalspezifisch), die z. T. ja bereits realisiert sind, für die die Berufsschule selbst aber auch mehr Flexibilität braucht. Nur dann kann Fremdsprachenunterricht wohl auch zur Attraktivitätssteigerung des dualen Systems beitragen.¹⁹

Anmerkungen:

¹ Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags, den der Verfasser im Dezember 1992 an der Evangelischen Akademie in Arnoldshain vor den Leiterinnen und Leitern der Öffentlichen Berufsbildenden Schulen in Hessen gehalten hat.

² Vgl. Wördelmann, P.: Produkte oder Menschen? Bildungspolitik in den neunziger Jahren. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 2/1993

³ Zum Komplex Weiterbildung vgl. „Fremdsprachen in der Weiterbildung in den neuen Bundesländern“. BMBW, Konzentrierte Aktion Weiterbildung, März 1992

⁴ Vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Fremdsprachen in der Berufsbildung. Empfehlungen der Wirtschaft, Bonn, August 1992

⁵ Vgl. Kümmerlein, S.: Fremdsprachen in der Berufsausbildung. In: Lernfeld Betrieb 2/1990

⁶ Vgl. Spelberg, K.: Berufsspezifische Vermittlung von Fremdsprachen erforderlich. In: Handwerk Magazin/Beruf und Bildung 5/92, S. 1

⁷ Vgl. Zedler, R.; Koch, R.: Berufsschule — Partner der Ausbildungsbetriebe. Ergebnisse einer Unternehmensumfrage. Köln 1992, insb. S. 31 ff.; es kann auch davon ausgegangen werden, daß zumindest teilweise in Großbetrieben heute das mögliche Defizit durch zusätzliche betriebsinterne Angebote gedeckt wird. Die Betriebe können über die Mindestanforderungen hinaus ausbilden.

⁸ So hat z. B. Bayern Englisch als Pflichtunterricht einstündig in allen drei Ausbildungsjahren für einzelne Berufe (Büroberufe, Drogisten, Speditionskaufleute und Augenoptiker) als Folge des Modellversuchs „Fremdsprachen in der Berufsschule“ (vgl. Anmerkung 10) eingeführt.

⁹ Vgl. Bofinger, J.: Englisch in der beruflichen Erstausbildung — Fremdsprachenlehrer und der Wahl-Unterricht in Englisch an Berufs-, Berufsaufbau- und Berufsfachschulen in Bayern. Eine Erhebung im Schuljahr 1989/90. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.), München 1991

¹⁰ Vgl. „Modellversuch: Fremdsprachen in der Berufsschule — Chancen für den Arbeitnehmer in der EG von morgen“. Hrsg. vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, München, o. D.

¹¹ So wird z. B. Fremdsprachenunterricht, der im Rahmen des fachkundlichen Unterrichts erteilt wird, i. d. R. nicht statistisch erfaßt.

¹² Das gilt z. B. auch für Frankfurt/M. Es ist allerdings auch so, daß — wie bereits erläutert, der in den fachkundlichen Unterricht integrierte Fremdsprachenunterricht nicht unbedingt statistisch erfaßt wird.

¹³ Vgl. Stiller, I.; Hill, C.; Kutscha, J.; Paulini, H.; Siemon, G.; Wenzel, U.: Fremdsprachen in der beruflichen Bildung — hier im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Bundesinstitut für Berufsbildung, internes Arbeitspapier, 6. 2. 92

¹⁴ Vgl. Bekanntmachung der Verordnung über die Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsberufes Eisenbahner/Eisenbahnerin im Betriebsdienst nebst Rahmenplan vom 10. Februar 1992

¹⁵ Vgl. erste Auswertungsergebnisse in: Jansen, R.; Stooß, F. (Hrsg.): Qualifikation und Erwerbsituation im geeinten Deutschland. BIBB/LAB-Erhebung 1991/92, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1993

¹⁶ Die Ergebnisse in bezug auf das Thema „Fremdsprachen“ sind dargestellt in Wördelmann, P.: Fremdsprachen in Ausbildung und Beruf. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 2/91

¹⁷ Vgl. Weiß, R.: Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: Kramer, W.; Weiß, R. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zur interkulturellen Kompetenz, Köln 1992, S. 77 ff.

Eine Auswertung älterer Untersuchungen findet sich in: „Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben. Eine vergleichende Analyse empirischer Untersuchungen, BMBW, Studien zu Bildung und Wissenschaft 101, Bonn 1992

¹⁸ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Vereinbarung über den Abschluß der Berufsschulen; Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1. 6. 1979 in der Fassung vom 25./26. 6. 1992

¹⁹ Es können aber auch bereits neue Bildungsgänge „oberhalb“ des dualen Systems (so z. B. das Berufskolleg in Baden-Württemberg, spezielle Ausbildungsrichtungen für Speditionskaufleute in Hamburg oder der/die Kaufmännische Assistent/in für Fremdsprachen in Köln) beobachtet werden, die zumindest z. T. auf verstärktem Fremdsprachenunterricht basieren.

Prüfungen und Prüferqualifizierung — Eine Problemdarstellung aus der Sicht der neuen Bundesländer

Margarete Lippitz

Dr. päd., Diplomhandelslehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 2.2 „Prüfungen und Lernerfolgskontrolle“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Im folgenden werden erste Erfahrungen mit IHK-Prüfungen größeren Umfangs in den neuen Ländern dargestellt. Das betrifft die Akzeptanz überregionaler Prüfungsaufgaben und der Zwischenprüfung, Fragen der Prüfungsorganisation und -gestaltung sowie die Stabilität der Prüfungsausschüsse. Im Mittelpunkt stehen Aussagen zur Prüferqualifizierung, deren Notwendigkeit unbestritten ist, deren Wirksamkeit aber ganz entscheidend davon abhängt, inwieweit sie der Problemlage in den neuen Ländern Rechnung trägt. Grundlage dieser Darstellung waren u. a. Gespräche, die in einigen Industrie- und Handelskammern der neuen Länder geführt wurden.

Prüfung und Prüferqualifizierung als Problembereich

Seit der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe ist wieder verstärkt der Problembereich „Prüfung“ im Gespräch. Wird einerseits das in stärkerem Umfang genutzte Instrumentarium der Arbeitsproben mit dem Vorzug größerer Praxisnähe von dem mit Prüfungen befaßten Personal begrüßt, gibt andererseits der gestiegene Prüfungsaufwand in einigen Ausbildungsberufen zu Kritik Anlaß.¹

Die mit der Neuordnung konzipierten Prüfungsmodelle lassen, was die Nähe zur be-

ruflichen Praxis sowie die Einbeziehung der sogenannten Schlüsselqualifikationen in Prüfungen anbelangt, zum Teil noch Wünsche offen. Vor allem den Praxisbezug betreffend, könnte bei künftigen Neuordnungen in einigen Berufen durch eine integrierte Prüfung von Fertigkeiten und Kenntnissen eine Verbesserung erreicht werden.²

Nicht zuletzt zeigen aber auch die Erfahrungen mit Prüfungen im Verlauf der Neuordnungen, daß vorab Überlegungen notwendig sind, wie sich der Prüfungsaufwand und die Kosten auf ein vertretbares, notwendiges Maß so reduzieren lassen, daß die gewonnene Aussagekraft der Prüfungsergebnisse in vernünftiger und vertretbarer Relation zum Mehraufwand stehen.³ Probeprüfungen können die Antwort auf diese Frage erbringen⁴, wenn berücksichtigt wird, daß das Implementieren eines neuen Prüfungsmodells gleich welcher Art anfangs immer mit Mehraufwand verbunden ist, der aus der Unerfahrenheit der Prüfer mit dem neuen Modell, notwendigen begleitenden Qualifizierungen des Prüfungspersonals, Aufbau einer entsprechenden Infrastruktur (Prüfungsbetriebe, Prüfungshard- und -software) erwächst.

Die neuen Länder standen und stehen vor dem Problem, daß mit der Übernahme des BBiG und der HwO ein anderes Prüfungssystem etabliert wurde, das sich in wesentlichen Elementen von dem bisher geläufigen unterscheidet. Insofern sind sie in einer ähnlichen Situation, wenn auch größeren Ausmaßes, wie bei der Einführung neuer Prüfungsmodelle.

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, in den neuen Ländern Meinungen über Erfahrungen mit der Einführung neuer Prüfungsmodelle einzufangen, aus denen möglicherweise notwendige Voraussetzungen, Maßnahmen und Zeithorizonte für eine effiziente Umsetzung neuer Prüfungsbestimmungen grundsätzlicher Art erwachsen. Inwieweit solche Verallgemeinerungen später möglich sein werden, kann gegenwärtig noch nicht eingeschätzt werden.

Eine Verallgemeinerung ist allerdings jetzt schon erlaubt — sie ist unbestreitbar —, **die Qualifizierung des Prüfungspersonals ist der Schlüssel für das erfolgreiche Einführen von neuen Prüfungsmodellen.**

Mit diesem Ziel wurden 1991 und 1992 Gespräche mit den für die Prüfungen Verantwortlichen in einigen Industrie- und Handelskammern der neuen Länder geführt. Darüber hinaus wurden Veröffentlichungen in Kammerzeitschriften zu Prüfungen, Kammerhandreichungen für Prüfer und Prüfungsordnungen und für einige Ausbildungsberufe die Prüfungsergebnisse im Kammervergleich gesichtet.

Erste Erfahrungen mit IHK-Prüfungen in den neuen Bundesländern

Erfahrungen mit der Übernahme überregionaler Aufgaben

Bis auf wenige Ausnahmen wurden, soweit vorhanden, überregional erarbeitete Aufgaben ohne Veränderungen übernommen. Diese Entscheidung der Kammern trugen auch die Prüfungsausschüsse. Als Gründe für diese Haltung der Prüfungsausschüsse wurden genannt:

- Durch Übernahme der Aufgaben sollte der Eindruck vermieden werden, daß ein von den Kammern in den neuen Ländern geprüf-

ter Facharbeiter mit dem Prädikat „zweitklassig“ belegt wird.

- Der hohe Aufwand, der auf die Prüfungsausschüsse zukommt, um Aufgaben mit einer angemessenen Qualität zu erarbeiten.

Austausch von Arbeitsproben zwischen Kammern — Verminderung der Schwierigkeiten

Letzteres zeigte sich bei Aufgaben für Arbeitsproben, die vor Ort erarbeitet werden mußten. Der Aufwand für das Erarbeiten von Arbeitsproben ist besonders groß, wenn viele Prüfungsteilnehmer die Prüfung ablegen und die Prüfung nicht für alle zur gleichen Zeit durchgeführt werden kann. Um Chancengleichheit für alle zu erreichen, sind mehrere Varianten von Arbeitsproben notwendig. Im allgemeinen verschleifen die Aufgaben recht schnell (insbesondere solche für die Fehlersuche). Aus Kostengründen können für die Fehlersuche keine komplexen Systeme herangezogen werden. Daher ist die Variantenbreite der Fehler gering. Die Aufgaben sind in nachfolgenden Abschlußprüfungen kaum noch zu nutzen. Das Sammeln und Austauschen von Arbeitsproben zwischen den Kammern könnte diese Schwierigkeiten mindern.

An den überregional erarbeiteten Aufgaben gab es durch die Prüfungsausschüsse nur wenig Beanstandungen, die an die Aufgabenerstellungsausschüsse weitergeleitet wurden. In welchem Umfang die Prüfungsausschüsse diese Aufgaben auch weiterhin akzeptieren, hängt davon ab, inwieweit diese Hinweise beachtet werden.

Prüfungsorganisation und -gestaltung

Die schriftlichen Prüfungen werden meist in den Berufsschulen vor Ort bzw. konzentriert

auf einige wenige Berufsschulen durchgeführt. Die erste Variante wird vor allem bei großflächigen Kammerbezirken gewählt, um zeitaufwendige Reisen der Prüfungsteilnehmer zum Prüfungsort zu vermeiden. Die Aufsichtsführung erfolgt oftmals durch Personen, die von den Prüfungsausschüssen dafür benannt wurden.

Bei Prüfungen im kaufmännischen Bereich wird ebenfalls als Prüfungsort die Berufsschule favorisiert. Allerdings ist zu befürchten, daß bei wachsender Zahl von Prüfungsteilnehmern die Bereitschaft der Schulen bzw. der Schulbehörde abnimmt, Räume für Prüfungen zur Verfügung zu stellen.

Für den praktischen Teil der Prüfung wurden neben Ausbildungsbetrieben überbetriebliche bzw. außerbetriebliche Ausbildungsstätten und Ausbildungszentren als Prüfungsbetriebe genutzt. Soweit letztgenannte Möglichkeiten gegeben waren, konnte auch erreicht werden, daß die Prüfungsbedingungen (z. B. Technik, Ausstattung) allen Prüfungsteilnehmern zumindest im Ansatz vertraut sind.

Die ersten Erfahrungen der Ausbildungsbetriebe, die als Prüfungsbetriebe im gewerblich-technischen Bereich gewonnen werden konnten, haben allerdings einige Betriebe nachdenklich gemacht. Mit wachsender Zahl von Prüfungsteilnehmern wird das Gewinnen von Prüfungsbetrieben bzw. die Motivation der Ausbildungsbetriebe, als Prüfungsbetriebe mitzuwirken, die mit Prüfungen bei den Kammern befaßten Personen noch stärker fordern.

Zwischenprüfung und ihre Akzeptanz

Die aus Kammern der alten Bundesländer übermittelten Anfangsschwierigkeiten mit Zwischenprüfungen, insbesondere die Unklarheiten über ihre Funktion als Lern-erfolgskontrolle, die mit der Benennung

„Zwischenprüfung“ verschleiert wird, hat die Kammern veranlaßt, mit mehr oder weniger großer Intensität die Prüfer, Ausbilder und auch die Auszubildenden mit dem Ziel und der Funktion der „Zwischenprüfung“ vorab vertraut zu machen.

In der Regel wurden diese Sachverhalte akzeptiert. Da die Zwischenprüfung als Lern-erfolgskontrolle verstanden wird, konnte in einigen Fällen (auch zur Entlastung der Prüfungsausschüsse) die Verantwortung der Prüfungsausschüsse für die Zwischenprüfung etwas zurückgenommen werden, so beispielsweise im gewerblich-technischen Bereich (ausgenommen Berufe mit Stufen-ausbildung). Der praktische Teil der Zwischenprüfung wurde vor Ort von den Ausbildern abgenommen.

Die Ergebnisse der Zwischenprüfung wurden von Prüfungsausschußmitgliedern gemeinsam mit den Ausbildern ausgewertet. Die Ausbilder begrüßten dieses teilweise Abgehen vom Prinzip: „Wer ausbildet, der prüft nicht“, da es ihnen die bisherigen Ausbildungserfolge oder -mißerfolge transparenter macht und damit Orientierung für die weitere Ausbildung gibt.

Nach den ersten Erfahrungen mit der Zwischenprüfung in gewerblich-technischen Berufen wurde in einigen Fällen erneut die Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen aufgeworfen. Es deutet sich ein Infragestellen der Zwischenprüfung in ihrer gegenwärtigen Funktion an; so wenn von Prüfern Vorschläge eingebracht werden etwa dahingehend, einen Punktbonus bei gutem Ergebnis der Zwischenprüfung für die Abschlußprüfung gutzuschreiben. Das Mißverständnis über die Funktion der Zwischenprüfung wird allerdings auch begünstigt durch Aussagen in Veröffentlichungen wie die folgende: „Bei der Abschlußprüfung könnten bestimmte Inhalte ausgespart bleiben, wenn sie in der Zwischenprüfung bereits abgefordert wurden. Auf die Weise kann die Abschlußprüfung zeitlich gestrafft bzw. praxisnäher gestaltet werden.“⁵

Prüfungsausschüsse

Der Bedarf an Prüfern und Prüfungsausschüssen ist nach wie vor groß. Zwar konnten bisher alle anstehenden Prüfungen mit großem Engagement der Prüfer (teilweise extrem hohe zeitliche Belastung) bewältigt werden, aber die künftig steigenden Zahlen von Prüfungsteilnehmern vor allem von Umschülern machen es notwendig, weitere Prüfer zu gewinnen.

Als Prüfer wirken meist hauptamtliche Ausbilder

Freistellungsprobleme von Prüfern gab es bisher ausgenommen bei Lehrern kaum. In der Regel wirken als Prüfer hauptamtliche Ausbilder. Die schon absehbare Verringerung dieses Ausbildungspersonals wird sicher das Freistellungsproblem verschärfen und sich darüber hinaus negativ auf die Stabilität der Prüfungsausschüsse auswirken. So ist bereits jetzt erkennbar, daß Prüfer bei Arbeitsplatzwechsel oder Ausscheiden aus dem Arbeitsprozeß (Arbeitslosigkeit, Vorruhestand) zum Teil ihre Mitarbeit in Prüfungsausschüssen aufgeben.

Vor dem Hintergrund dieser Situation sind auch die Aussagen zur Prüferqualifizierung zu relativieren.

Anforderungen an das Prüfungspersonal und Prüferqualifizierungen

Angebote und genutzte Möglichkeiten zur Prüferqualifizierung⁶

In der Anfangsphase waren die Qualifizierungsmaßnahmen für Prüfer und anderes

Prüfungspersonal vor allem auf rechtliche und organisatorische Fragen der IHK-Prüfung gerichtet. Sie wurden zum Teil berufsübergreifend durchgeführt und waren vor allem an das Prüfungspersonal allgemein gerichtet. Der berufsfeldübergreifende Ansatz war in der Anfangsphase sicher vertretbar, um eine große Anzahl der mit Prüfungen Be- faßten schnell mit den rechtlichen Bestimmungen vertraut zu machen. Größeren Gewinn und bessere Resonanz hatten weiterführend berufsbezogene Qualifizierungen der Prüfer, in denen der Ordnungsrahmen für die Prüfung in bezug zu konkreten Ausbildungsordnungen gesetzt werden konnte.

Diesen Trend hin zu stärker differenzierten und berufsbezogenen Weiterbildungsinhalten auch für das Prüfungspersonal zeigt die Einschätzung des Weiterbildungsbedarfs im Rahmen der Personalqualifizierung in den neuen Ländern.⁷ Die Kammern bekamen in der Anlaufphase wesentliche Unterstützung durch die Kammern der alten Bundesländer. Sie hatten allerdings anfangs Probleme, eine Kopie von Vorgehensweisen zu vermeiden und im Rahmen des Regelspielraums die jeweils spezifischen Kammerbedingungen einfließen zu lassen.

Gegenwärtig liegt der Schwerpunkt auf berufs- bzw. berufsgruppenbezogenen Qualifizierungen, die in enger Verbindung mit der unmittelbaren Vorbereitung und Auswertung der Prüfung stehen. Bei diesen Zusammenkünften wird — soweit notwendig — auch über fachliche Fragen reflektiert. Da sich viele Prüfer als Ausbilder fachlich weitergebildet haben, ist der Bedarf hinsichtlich fachlicher Weiterbildung sehr differenziert. Er ist besonders groß in den Prüfungsausschüssen, die Prüfungsaufgaben selbst entwickeln müssen.

Bei den gegenwärtigen Qualifizierungsmaßnahmen für das Prüfungspersonal nimmt bereits jetzt der Erfahrungsaustausch breiten Raum ein. Positive Resonanz fand auch das Aufgreifen von Prüfungsfragen in Ausbilder-

arbeitskreisen. In diese Gremien sind zum Teil auch Lehrer integriert. Die Gremien widmen sich vor allem dem Erfahrungsaustausch zu neuen Ausbildungsinhalten, den Prüfungsanforderungen, den Ausbildungsmethoden und zu Fragen des Zusammenwirkens von Ausbildungs- und Prüfungsbetrieben.

Weiterer Qualifizierungsbedarf aufgrund erster Prüfungserfahrungen

Neben solchen mehr die formale Seite der Prüfungen berührenden Sachverhalten weisen die ersten Erfahrungen auf berufsbezogen sehr unterschiedliche Inhalte für die Prüferqualifizierung hin. Im gewerblich-technischen Bereich stehen außer Fragen der Aufgabenerarbeitung vor allem für Arbeitsproben insbesondere prüfungsorganisatorische Fragen wie das Zusammenwirken von Ausbildungs- und Prüfungsbetrieben u. ä. an.

Für den kaufmännischen Bereich wird u. a. als Schwerpunkt die mündliche Prüfung angesehen, insbesondere das Ableiten von Situationsaufgaben. Die Erfahrungen haben gezeigt, daß bei einigen Prüfungsausschüssen das Themen- bzw. Fragespektrum zu gering war, so daß Chancengleichheit für alle Prüfungsteilnehmer nicht voll erreicht werden konnte.

Daneben bietet sich für den kaufmännischen Bereich bezogen auf den Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau für Bürokommunikation ein Erfahrungsaustausch zum Thema „Neue Ausbildungsinhalte und wie werden sie geprüft?“ an.

Als notwendig wurde darüber hinaus für den Personenkreis „Lehrer“ auch das Thema genannt: „Gebundene Aufgaben — was wird mit ihnen geprüft und was könnte mit ihnen erfaßt werden?“

Als hilfreich bei der Qualifizierung in unmittelbarer Verbindung mit der Vorbereitung und Auswertung der Prüfung wurden das Prüferhandbuch des DIHT und im kaufmännischen Bereich die Handbücher zu den praktischen Übungen angesehen. Auf die Überarbeitung und Vervollständigung der letztgenannten Titel wird dringend gewartet.⁸

Anforderungen an die Prüferqualifizierung entsprechend der Problemlage in den neuen Ländern

Vom Grundsätzlichen her unterscheidet sich die Ausgangssituation, die für die Qualifizierung des Prüfungspersonals mitbedacht werden muß, in den neuen Ländern nicht von der, die in der Hauptausschußempfehlung von 1990 zur Qualifizierung des Prüfungspersonals aufgezeigt wurde. Dort aufgezeigte Bedingungen, die generell die Ausgangssituation für die Qualifizierung des Prüfungspersonals bestimmen, sollen hier hervorgehoben werden:⁹

- die große Zahl der Prüfungen, die in jedem Jahr durchgeführt werden und die Vielzahl von Ausbildungsberufen, in denen geprüft wird,
- die große Zahl beteiligter Personen (personalintensiv angelegtes Prüfungssystem) und die unterschiedlichen Personengruppen, die mit Prüfungen befaßt sind,
- die engen Zeiträume für Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Prüfungen,
- die unterschiedlichen Prüfungsinhalte, -arten und -methoden und die sich daraus ergebenden Anforderungen,
- die integrierte Anwendung von Ausbildungsrahmenplan (Betrieb) und Rahmenlehrplan (Schule) als inhaltliche Prüfungsgrundlage für eine ganzheitliche Prüfung.

Die angespannte personelle und finanzielle Situation der Betriebe in den neuen Ländern

verschärft die anstehenden Probleme. Es ist zu berücksichtigen, daß für das Prüfungspersonal und die Ausbilder sowie die Lehrer der Ordnungsrahmen (Ausbildungsordnung, Rahmenlehrplan, Prüfungsordnung, Zuständigkeiten) neu ist, mit dem sich dieser Personenkreis erst ab 1989 vertraut machen konnte. Vor diesem Hintergrund und der daraus erwachsenen hohen zeitlichen Belastung ist die Frage nach der Effizienz von Qualifizierungsmaßnahmen für das Prüfungspersonal besonders bedeutsam. Für die Effizienz ist letztendlich auch die Akzeptanz der Qualifizierungsmaßnahmen durch das Prüfungspersonal mitbestimmend. Ganz entscheidend dafür ist, ob mit den Qualifizierungsmaßnahmen entsprechend den spezifischen Aufgabengebieten des Prüfungspersonals die neuen Anforderungen differenziert angesprochen werden.

Das Gesamtspektrum der neuen Anforderungen aus der Sicht der Ausbildung und der Prüfungen umfaßt sowohl fachliche, rechtliche, prüfungsmethodische (methodische) und prüfungsorganisatorische (organisatorische) Fragen. Das gilt mit entsprechenden Einschränkungen auch für das Prüfungspersonal der alten Länder (zum Beispiel Neuordnung einiger Ausbildungsberufe und erste Erfahrungen mit Prüfungen größeren Umfangs 1991).

Die fachliche Kompetenz ist auch dann als eine wesentliche Voraussetzung anzusehen, wenn mit überregionalen Aufgaben in Prüfungen gearbeitet wird. Von der fachlichen Kompetenz wird beispielsweise u. a. mitbestimmt, inwieweit im Zusammenhang mit der Auswertung der Prüfungen auf die Weiterentwicklung überregionaler Aufgabenstellungen Einfluß genommen werden kann.

Selbst erfahrene Aufgabenerstellungsausschüsse sind auf solche Impulse angewiesen und sollten sie herausfordern, um nicht in eingefahrenen Gleisen zu verharren. Dieses Beharrungsvermögen, das hier aus der Sicht

der Aufgabenerstellungsausschüsse angesprochen wurde, kann mit großer Wahrscheinlichkeit auch bei den Prüfern mit langjähriger Erfahrung vermutet werden, wenn sie ihr Rollenverständnis nicht ständig hinterfragen.

Veränderungen im Rollenverständnis kommen beispielsweise auf die Prüfer zu, wenn erstmals Arbeitsproben in Prüfungen vorgesehen sind. War der Prüfer vormals vor allem in der Bewertungsphase dominant, liegt in solchen Fällen — abgesehen vom Erarbeiten von Prüfungsaufgaben — der Schwerpunkt bei der Abnahme der Prüfung. Hier ist der Prüfer als Beobachter gefordert, muß Zwischenergebnisse auswerten und gegebenenfalls korrigieren. Im letztgenannten Sinne hat er auch eine Beratungsfunktion. Für den Prüfer sind unter prüfungsmethodischem Aspekt daher vor allem Sachverhalte relevant, die mit folgenden Fragen umrissen werden können:

- Welche Tatsachen sind einer Beobachtung zugänglich?
- Wie muß die Beobachtung angelegt sein, damit sie zum einen eine spätere sichere Wertung erlaubt und zum anderen die Prüfungsteilnehmer nicht verunsichert?
- Wie kann verhindert bzw. eingeschränkt werden, daß die beobachteten Erscheinungen jeweils sofort mit Wertungen verbunden und dadurch möglicherweise Fehlurteile produziert werden?
- Wann müssen Zwischenergebnisse sofort ausgewertet und ggf. korrigiert werden, um die weitere Prüfung nicht ins Leere laufen zu lassen?
- Welchen Stellenwert haben Gespräche zwischen Prüfer und Prüfungsteilnehmern bei Arbeitsproben im Zusammenhang mit der Korrektur von Zwischenergebnissen? Wie können sie dokumentiert und für die Wertung nutzbar gemacht werden?
- Wie ist bei der Bewertung zu verfahren, wenn der Prüfungsteilnehmer die Fehlerhaftigkeit eines Zwischenergebnisses oder die Unzweckmäßigkeit eines Zwischenschrittes

erkannt hat und erfolgreich korrigiert bzw. das Vorgehen variiert?

Diese Fragestellungen sind auch bedeutsam, wenn das Konzept der integrierten Prüfung für ausgewählte Ausbildungsberufe zum Tragen kommt. Auch in diesem Fall besteht die Notwendigkeit, das Prüfungspersonal vorab auf die neuen Anforderungen vorzubereiten.

Qualifizierungsmaßnahmen sollten neue Anforderungen differenziert ansprechen

Die hier sehr allgemein als fachliche, prüfungsmethodische, prüfungsorganisatorische Anforderungen sowie die als Verfahrensfragen gekennzeichneten Sachverhalte sind von den jeweiligen Aufgabenstellungen der mit Prüfungen Betrauten sowie ausbildungsberufsbezogen sehr unterschiedlich akzentuiert. Sieht man von Aufgabenerstellern in überregionalen Aufgabenerstellungsausschüssen und den Verantwortlichen der Kammern für die Prüfungen ab, so lassen die Gespräche in den Kammern und die Auswertung einschlägiger Materialien zumindest einige Verallgemeinerungen zu, von denen abhängig ist, inwieweit der zur Verfügung stehende zeitlich begrenzte Rahmen für die Qualifizierung der Prüfer sinnvoll genutzt werden kann. Entscheidend für die Wirksamkeit ist die Erhöhung des Praxisbezuges.

Es ist unter diesem Aspekt anzustreben,

- in Qualifizierungsmaßnahmen fachliche und prüfungsrelevante Inhalte in engerem Sinne miteinander zu verbinden, d. h., die Qualifizierung berufs- allenfalls berufsgruppenbezogen durchzuführen und schließt ein, bei der Qualifizierung des Ausbildungspersonals bzw. bei Zusammenkünften der Ausbilderarbeitskreise Prüfungssachverhalte aufzugreifen (Ausbilder als potentielle Prüfer).

- die zeitliche und inhaltliche Anpassung von Qualifizierungsmaßnahmen an den Ablauf der Prüfungen, d. h. kurze Zeitabstände zwischen Prüferqualifizierung und Anwendung in der Prüfungssituation; verknüpft mit der Vorbereitung auf die anstehende Prüfung könnten gestandene Prüfer für neugewonnene als Moderatoren wirken.

- unmittelbare Verknüpfung der Qualifizierung mit der Vorbereitung und Durchführung der Prüfung sowie als Bestandteil der Auswertung der Prüfung (Qualifizierung in der Ernstsituation).

Im Zusammenhang mit der Auswertung der Prüfung wäre auch über die Qualität der Prüfungsaufgaben zu reflektieren.

Hinsichtlich der häufig praktizierten Qualifizierungsform wie die Hospitation von künftigen Prüfern bei erfahrenen Prüfungsausschüssen sind Vor- und Nachteile genau abzuwägen. Die Hospitation ist zwar geeignet, um einen schnellen Überblick über organisatorische Abläufe und die notwendigen Formalien zu erhalten, birgt aber die Gefahr in sich, daß eingefahrene Routinen unkritisch übernommen werden.

Resümee

Wenn auch die Erfahrungen, welche die Kammern mit Prüfungen und der Prüferqualifizierung gemacht haben, optimistisch stimmen, die Übergangsprobleme gemeistert scheinen, sind Prognosen über die künftige Bewältigung der Anforderungen bei der Durchführung von Prüfungen in den neuen Ländern äußerst schwierig. Folgende Sachverhalte könnten einen negativen Trend sowohl hinsichtlich der Bewältigung der Anforderungen als auch bezüglich der Prüfungsergebnisse bewirken:

- Die steigende Zahl von Prüfungsteilnehmern bei gleichzeitiger Verringerung der Anzahl der hauptamtlichen Ausbilder, birgt die Gefahr in sich, daß der Bedarf an Prüfern nicht mehr abgedeckt werden kann.



Kathrin Hensge, Norbert Kampe

**LERNBEEINTRÄCHTIGTE IN DEN NEU
GEORDNETEN METALLBERUFEN**
SEMINARKONZEPT ZUR VERMITTLUNG VON
SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN IN DER GRUND-
UND FACHBILDUNG

SEMINARKONZEPTE DER AUSBILDERFÖRDERUNG
SEMINARPAKET (3 TEILBÄNDE)
Berlin, 1992, 260 Seiten, 32.00 DM
ISBN 3-88555-457-7

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen setzt nicht nur neue Maßstäbe, es eröffnet auch neue Perspektiven. Diese werden im Seminar herausgearbeitet und für die Ausbilderqualifizierung nutzbar gemacht.

Der Seminaransatz zeigt Wege der Ausbildung
► methodischen Könnens am Beispiel der systematischen Fehlersuche in Reparaturprojekten
► und Möglichkeiten der Förderung personenbezogener Fähigkeiten zur Entfaltung eigenständiger Entscheidungskompetenzen am Beispiel eines Fertigungsprojekts.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin
Telefon: 0 30-86 43-25 20/-25 16
Telefax: 0 30-86 43-26 07

- Das Wegbrechen von Ausbildungsbetrieben als Prüfungsbetriebe zeichnet sich ab.
- Die angespannte räumliche und personelle Situation in den Berufsschulen läßt diese als Prüfungsort ausfallen.
- Die jetzt sich andeutenden Tendenzen der Verringerung der Motivation bei Auszubildenden und Umschülern, da die beruflichen Perspektiven nicht absehbar sind, könnte Rückwirkungen auf die Prüfungsergebnisse haben.

Da die genannten Sachverhalte — wie überhaupt alle Entwicklungsfragen, die die Berufsausbildung betreffen — stark von der wirtschaftlichen Entwicklung abhängen, deren langfristige Entwicklungslinien und Struktur — zumindest was die neuen Bundesländer anbelangt — sich noch kaum abzeichnen, kann bezogen auf die hier anstehende Problematik allenfalls verallgemeinert werden: Es ist zu erwarten, daß der Bedarf an Prüfern wächst und damit verbunden der Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen für dieses Personal. Gleichzeitig wird der zeitliche Rahmen geringer, den Ausbilder und Lehrer als Prüfer für Prüfungen und Qualifizierungen aufwenden können (Freistellungsprobleme). Von dieser Bedingung ausgehend, sind Formen der Prüferqualifizierungen zu konzipieren. Das schließt ein, die Erfahrungen der Prüfer, die sie vormals unter anderen prüfungsrechtlichen Bestimmungen mit Prüfungen gemacht haben, aufzugreifen, an diese anzuknüpfen.

Das Prüfungssystem insgesamt — also nicht nur in den neuen Ländern — ist zu überdenken. Es ist nach Möglichkeiten zu suchen, den zeitlichen und finanziellen Aufwand zu senken. **Der Widerspruch zwischen den Anforderungen an die Prüfung, die immer anspruchsvolleren Qualifikationen (die — so der Wunsch — durch die punktuelle Prüfung erfaßt werden sollen) und den Rahmenbedingungen ist für einen Teil der Ausbildungsberufe offensichtlich.**

Anmerkungen:

¹ Vgl. u. a. Buresch, J.: Erfahrungen und Bewertungen der neugeordneten industriellen Metallberufe — ein Beispiel der Automobilindustrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992) 6, S. 29. Im einzelnen werden in diesem Artikel einige Gründe für den erhöhten Prüfungsaufwand angeführt.

² Zu den Merkmalen der integrierten Prüfung vgl. Buschhaus, D.: Neue Ausbildung und neue Prüfungen für Technische Zeichner/-innen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 21 (1992) 6, S. 54—55

Vgl. Hecker, O.: Aufstieg in den Konstruktionsbereich — eine Chance für die neugeordneten Metall- und Elektrobberufe. In: Ebenda, S. 55—58

³ Vgl. Buresch, J.: Erfahrungen und Bewertungen . . . , a. a. O.

⁴ Vgl. Christ, H.; Blome, U.: Prozeßelektroniker — Prüfungen auf dem Prüfstand. In: Position 2/1992, S. 10.

⁵ Vgl. ebenda, S. 12.

⁶ Vgl. Liepmann, D.: BMBW-Projekt „Prozeßbegleitung der Maßnahmen zur Qualifizierung von Multiplikatoren in der beruflichen Bildung in den neuen Ländern.“ November 1991, Ausgabennummer 1.

Vgl. Neubert, R.: Information über durchgeführte Veranstaltungen im Rahmen der Personalqualifizierung in Ostdeutschland, Nr. 1—4 von 1992 (ab Nr. 3 wird der Schwerpunkt gesondert ausgewiesen).

⁷ Vgl. Steinborn, H.-Ch.; Neubert, R.: Programm PQO: Bericht zum 31. 12. 1992 „Prüfung“

⁸ Als Fördervorhaben im Rahmen des Programms PQO werden durch die Zentralstelle für Berufsbildung im Einzelhandel e. V. bis 30. 9. 1993 Prüferhandbücher für 20 Branchen des Einzelhandels erarbeitet bzw. überarbeitet.

⁹ Empfehlung zur Qualifizierung des Prüfungspersonals. Hauptausschuß des Bundesinstitutes für Berufsbildung, 28./29. 11. 1990. Bundesanzeiger: 236/9

Erfahrungslernen in der beruflichen Weiterbildung



Bent Paulsen

Diplomsoziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 2.3 „Innovationen und Modellversuche“ und Leiter der EURO-TECNET-Koordinierungsstelle im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Bedeutung der Begriff der Erfahrung für die Organisation von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung hat. Ausgangspunkt ist eine neuere Untersuchung über den Einfluß des Lebensalters auf das Lernverhalten. Über einen Rückblick auf die Wiederentdeckung des Arbeitsplatzes als Lernort in der Weiterbildung wird die Verbindung zu neueren Erkenntnissen der Handlungsregulationstheorie hergestellt und das Konzept selbstgesteuerten Lernens von Erwachsenen in der Arbeitsumgebung erläutert.

Lernen und Lebensalter: Ein endloses Thema?

Die Frage, ob Lernen ein Privileg der Jugend sei, ist Thema eines jüngst veröffentlichten Artikels in einer französischen Fachzeitschrift¹, dessen Autorinnen einleitend² eine beeindruckend umfängliche Literatur aus den 80er Jahren referieren mit der vorherrschenden Aussage, daß zunehmendes Lebensalter eher doch ein Lernhindernis darstelle. Noch in der defensiven These der Autorinnen, zunehmendes Alter sei kein Bildungshindernis, drückt sich meinem Eindruck nach die gleiche latente Resignation aus, die der Volksmund auf Kurzform gebracht hat: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

Die Argumentation des Aufsatzes führt anhand einer empirischen Feldstudie in einem

Schreibmaschinenkurs für 40jährige und in einer Qualifizierungsmaßnahme für Linienpiloten auf einem neuen Flugzeugtyp zu dem Schluß, daß der Einfluß des Lebensalters auf das berufliche Lernen kein unmittelbares Hindernis ist. Das ist für die Zukunft der beruflichen Erwachsenenbildung beruhigend und gibt Anlaß zur Hoffnung. Ganz und gar kein Anlaß zur Ironie ist hingegen die Differenzierung dieser Aussage, die ich in drei Sätzen zusammenfassen will:

- Die Lernfähigkeit von Erwachsenen korreliert positiv bei zunehmendem Alter mit dem Grad an Vertrautheit zum Lernthema und mit dem Grad an Vertrautheit zum aktiven Erwerb von Wissen.
- Je fremder das Thema und je weniger Lernen geübt ist, desto schwieriger wird das Lernen.
- Wird das Lerntempo nach Maßgabe der individuellen Erfahrungen des Lernenden mit Lernen und Lerngegenstand pädagogisch gestaltet und individualisiert, steigt die Lernzufriedenheit, ein höherer Lernerfolg kann erreicht werden.³

In der Debatte über berufliche Erwachsenenbildung sind diese Erkenntnisse durchaus nicht neuartig; bemerkenswert ist jedoch, daß sich mit der Publikation einer solchen Studie im Jahr 1993 eine offenkundig fortbestehende Beweisnot manifestiert: Die Notwendigkeit, beständig nachweisen zu müssen, daß Erwachsenenbildung auf ein aktivierbares Potential an Erfahrung des Individuums zurückgreifen kann und muß, um Lernerfolg zu sichern.

Die Autorinnen der zitierten Studie gehen im übrigen der Frage nach, wie die lernpsychologischen Konsequenzen für ein Konzept der Individualisierung von Lernprozessen im Erwachsenenalter aussehen.

Das Problem: Einbeziehung von Erfahrung in Lernprozesse der beruflichen Weiterbildung

In diesem Beitrag steht die Frage im Vordergrund, wie mit der Kategorie „Erfahrung“ in der Organisation beruflicher Weiterbildung das offene Problem gelöst werden kann, berufliches Vorwissen als Grundlage für weiterführende Lernprozesse zu aktivieren. Dieses Problem schließt zwei Fragen ein:

Die erste Frage lautet: Wie kann ein beruflicher Lernprozeß für ausgebildete und nicht-ausgebildete Produktions- und Montagearbeiter so gestaltet werden, daß der Lerntransfer durch Arbeitsanforderungen und Arbeitsumgebung gefördert wird?

Die zweite Frage lautet: Wie kann berufliches Erfahrungswissen ermittelt werden, das den Ausgangspunkt für Lernbereitschaft bildet und damit den Grundstein für berufliche Weiterbildung legt?

Ich beziehe mich in meiner Darstellung vorwiegend auf Beiträge zur deutschen Eurotecnet-Konferenz⁴ vom Oktober 1992 in Oberhof; rund zwanzig ausländische und deutsche Projekte haben auf dieser Konferenz ihre Arbeiten zum Thema arbeitsorientierte Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe zur Diskussion gestellt.⁵ Eines der wichtigsten weiterführenden Ergebnisse dieser Konferenz ist die Erkenntnis, daß der Begriff der Erfahrung in der Organisation von Lernprozessen der beruflichen Weiterbildung erst in Ansätzen berücksichtigt wurde, obwohl mit der Handlungsregulationstheorie seit langem eine praktisch hilfreiche Grundlage zur didaktischen Gestaltung von Erfahrungslernen vorliegt.

Trennung von Arbeiten und Lernen

„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme **organisierten** Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase und nach der Aufnahme einer Berufstätigkeit.“⁶ Diese Definition der Bund-Länder-Kommission im Bildungsgesamtplan von 1973 wirkte über einen langen Zeitraum bewußtseinsprägend in dem Sinne, daß berufliche Weiterbildung als organisierter Lernprozeß paradigmatisch nur außerhalb der Arbeitsumgebung gedacht und diskutiert wurde.

Trennung von Arbeiten und Lernen — untauglicher Ansatz zur Organisation der Weiterbildung

Betrieblich-beruflicher Weiterbildung wurde in der Folge dagegen mit dem Verdacht begegnet, sie wäre ein Instrument „... zur Sicherung der Loyalität der Belegschaft und zur laufenden Erzeugung von Arbeitsmotivation im Rahmen betrieblicher Kooperation ...“⁷ — so bilanzierte noch 1980 das Wörterbuch der Weiterbildung die damals anhaltende Diskussion.

Vertan wurde mit dieser einengenden Betrachtungsweise die Chance, aus der ebenfalls in den Siebzigern beginnenden Debatte über den Lernort Arbeitsplatz in der beruflichen Ausbildung⁸ fruchtbare Rückschlüsse für die berufliche Weiterbildung zu ziehen und das Erfahrungswissen an den Arbeitsplätzen in den Mittelpunkt der Betrachtung über den geeigneten Weiterbildungslernort zu stellen. Diese Voreingenommenheit gegenüber dem Arbeitsplatz als Lernort der Weiterbildung wirkte so massiv, daß selbst das bereits 1970 durch KERN und SCHUMANN wiederentdeckte „verschwiegene Wissen“

(tacit knowledge) des Industriearbeiters⁹ keine Anregung dazu gab, berufliche Weiterbildung kontextuell mit dem Arbeitsplatz als Lernort zu verknüpfen.

Die strikte Trennung von Arbeiten und Lernen wird erst seit vergleichsweise kurzer Zeit als untauglicher Ansatz zur Organisation von beruflicher Aus- und Weiterbildung¹⁰ angesehen; der Lernort Arbeitsplatz findet damit endlich die gebührende Aufmerksamkeit.

Integration von Arbeiten und Lernen

Eine vordergründige Ursache für den Paradigmenwechsel ist einerseits in den verkürzten Zyklen von Innovation und Implementation rechnergestützter Technologien in der Produktionssteuerung, an den Produktionsanlagen und Montagelinien sowie in den Produkten selbst zu sehen, andererseits in den Auswirkungen dieser Technologien auf veränderte Arbeitsanforderungen und Arbeitsstrukturen. Betriebsferne Weiterbildung genügt den komplexen betrieblichen Anforderungen an Qualifikationsanpassung und -erneuerung der Beschäftigten nicht mehr oder nur unzureichend. Die permanenten Veränderungen in der Arbeitssituation selbst können außerhalb der Arbeitsumgebung nicht angemessen erfaßt und trainiert werden.

Eine weitere Ursache für den Paradigmenwechsel ist eher ökonomischer Art. Durch die Effekte neuer Technologien ist eine neuartige quantitative Dimension der beruflichen Weiterbildung entstanden: Die Aneignung von und Auseinandersetzung mit neuen Technologien läßt sich nicht mehr durch Management-Seminare oder ähnliches bewältigen; praktischer Weiterbildungs- und Qualifizierungsbedarf ist auf allen betrieblichen Organisationsebenen zu konstatieren. Kurz, der Bedarf nach beruflicher Weiterbildung hat eine Größenordnung erreicht, die durch

betriebsferne und kostenintensive Seminare weder betriebswirtschaftlich noch fachlich bewältigt werden kann.¹¹

Auch das Massenphänomen der beruflichen Weiterbildung hat das Nachdenken über eine kosteneffektive Organisation des Lehrens und Lernens in der Weiterbildung sowie über veränderte fachliche und räumliche Lernarrangements geradezu erzwungen.

Neue Technologien erfordern neuartige Dimensionen beruflicher Weiterbildung

Mit dem quantitativen Wachstum des Weiterbildungsbedarfs ist eine weitere Ursache des Paradigmenwechsels verbunden: Weiterbildungsteilnehmer in traditionellen Veranstaltungen waren überwiegend lernerfahrene Führungskräfte, die darin geübt sind, ihre berufliche Entwicklung selbständig zu planen.

Nun jedoch stellt sich die Aufgabe, mit der Gruppe der Produktions- und Montagearbeiter/-innen erwachsene Menschen an Weiterbildung heranzuführen und von der Notwendigkeit des Lernens zu überzeugen, die weder bildungserprobt sind noch in ihrem betrieblichen Aufgabenbereich dazu legitimiert sind, ihre berufsfachliche Entwicklung aktiv zu gestalten.

Mit einem verschulten, d. h. praxisfernen und transferbedürftigen Weiterbildungsangebot sind geringe Lernmotivation und geringer Lernerfolg für dieses Teilnehmerpotential vorprogrammiert. Standardisierte Grundlagenkurse z. B. in Anlagen- und Steuerungstechnik sind außerstande, die praktisch auftretenden Probleme am betrieblichen Arbeitsplatz zu lösen. Dies ist nicht nur so, weil die komplexe Anforderungssituation außer-

halb des Betriebs nicht simuliert werden kann, sondern ist es auch so, weil der standardisierte Kurs keine Rücksicht nehmen kann auf die Verschiedenartigkeit der beruflichen Erfahrungen der Lernenden.

Arbeitsorientiertes Lernen/ Lernorientiertes Arbeiten

Der Ort für die Einbeziehung von Erfahrung in einen Weiterbildungs-Lernprozeß ist mithin die Arbeitsumgebung; anders gesagt, der Arbeitsplatz muß als Lernort der Weiterbildung gesehen werden.

Seit wenigen Jahren Zeit wird in diesem Sinne über arbeitsorientiertes Lernen und lernorientiertes Arbeiten diskutiert. An anderer Stelle habe ich dies so erläutert: „Lernorientiertes Arbeiten setzt den Akzent auf die lernförderliche Gestaltung von Arbeitsanforderungen, deren Bewältigung mit systematischer Qualifizierung verbunden wird. Lernort ist der betriebliche Arbeitsplatz. Arbeitsorientiertes Lernen setzt den Akzent auf den Transfer von neuen Wissensinhalten in berufliche Handlungs- und Verhaltenskompetenz, d. h. Orientierung der Lerninhalte an ganzheitlichen beruflichen Handlungsanforderungen. Lernort kann sowohl der Betrieb als auch eine außerbetriebliche Weiterbildungseinrichtung sein. Die Verbindung beider Akzente zielt auf die organisatorische und fachliche Verknüpfung des betrieblich-beruflichen Lernens. Dieses Konzept stellt daher eine unmittelbare Verbindung zur Rolle der Lernorte in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung her.“¹² Damit wird auch deutlich, daß neben der Organisation des formalen Lernprozesses auch die Organisation der Arbeitsumgebung zur Unterstützung des nichtformalisierten Lernprozesses gestaltet werden muß.

In der theoretischen Begründung der klassischen Beistell-Lehre, beispielsweise bei MÜNCH und KATH, ist „... der Arbeits-

platz Arbeitsort und Lernort zugleich. ... Die Werkstatt des mittelalterlichen Handwerks gilt als klassisches Beispiel für das Lernen am Arbeitsplatz, für eine mögliche Doppelfunktion des Arbeitsplatzes als Arbeitsort und Lernort.“¹³ Unterstellt wird in diesem Konzept, daß der Arbeitsplatz des Lehrenden genügend Lernpotential für den Lernenden zu bieten hat, um die gewünschte berufsfachliche Qualifizierung zu erreichen.

Der Anspruch des Konzepts „Arbeitsorientiertes Lernen/Lernorientiertes Arbeiten“ ist dagegen einerseits pragmatischer, weil er auf die Lernortkombination setzt, um berufspraktische und berufstheoretische Handlungskompetenz zu erzeugen.

Andererseits ist dieses Konzept risikoreicher; es unterstellt ein aktivierbares Lernpotential am Arbeitsplatz des Lernenden. Das Risiko ist weitgehend kalkulierbar: Wirkt sich die neue Technik auf die Arbeitsumgebung so weitgehend aus, daß die vorhandene Arbeitsstruktur reorganisiert wird, dann kann das Lernpotential nur im Veränderungsprozeß selbst und seiner Gestaltung liegen.

DUELL und FREI haben beispielhaft in einer zu Anfang der achtziger Jahre durchgeführten Untersuchung, die durch das Programm Humanisierung des Arbeitslebens (HdA) gefördert wurde, anhand von zwei Betriebsstudien demonstriert, wie ein technischer Veränderungsprozeß durch Gestaltungsbeteiligung der Beschäftigten in einen Weiterbildungsprozeß überführt wird.¹⁴ Die Darstellung dieser Fälle erlaubt den Schluß, daß die Beteiligten in der Lage sind, Erfahrungen aus der bisherigen Arbeitsumgebung herzu-leiten und in den Veränderungsprozeß hineinzutragen. Der Ausgangspunkt für Qualifizierungs- und Bildungsprozesse ist damit das auf Erfahrungswissen basierende Handlungspotential. Nötige und mögliche Voraussetzung für die Herstellung von Bildungsbereitschaft und für die Sicherung eines zufriedenstellenden Bildungserfolgs ist daher ein Lern-

arrangement, das Erfahrung als Grundbaustein des Neulernens aktiviert.

Wird infolge der Auswirkungen der neuen Technik jedoch beispielsweise ein ganzer Fertigungsbereich aufgelöst und werden die Beschäftigten in völlig neue Arbeitsumgebungen und -abläufe eingegliedert, dann ist zumindest der Anknüpfungspunkt für erfahrungsorientiertes Lernen weniger evident; hier muß die Struktur des Erfahrungswissens systematisch ermittelt werden und das Lernarrangement so gestaltet werden, daß Erfahrungsübertragung kein Lernhindernis, sondern eine Lernhilfe ist. Beispiele für derartige Umstellungsprozesse, bei denen dem Erfahrungswissen und dem erfahrungsgeleiteten Handlungspotential bei der Gestaltung des Lernarrangements besondere Beachtung geschenkt wurde, sind in einer Reihe von Projekten des Programms Humanisierung des Arbeitslebens dokumentiert worden, so z. B. in der Entwicklung und Anwendung des sprachgestützten Lernprojekts CLAUS.¹⁵

Die Lösung des zuvor genannten Risikos kann also aus fachlichen, methodischen und wirtschaftlichen Gründen weder die betriebliche Weiterbildungswerkstatt für Erwachsene sein, noch in der Komplexitätsreduktion von simulierten Lernaufgaben liegen, sondern in der Aktivierung von bewußtgemachter Erfahrung für selbstgesteuerte Lernprozesse.

Selbstlernkompetenz und Lernpotential

Das Konzept arbeitsorientiertes Lernen/lernorientiertes Arbeiten setzt mit anderen Worten auf die **Selbstlernkompetenz** des Individuums und auf das **Lernpotential des Arbeitsprozesses** im Betrieb. Beide Begriffe spielen eine zentrale Rolle in der psychischen Handlungsregulationstheorie.

Hiernach ist berufliche Erfahrung oder „handlungsbedeutsames Fachwissen“ das

Resultat der **Selbstlernkompetenz** vermittelt psychischer Prozesse, in denen „... Arbeitende ... die geistigen und praktisch ausführenden Komponenten ihrer Tätigkeit miteinander ... verbinden.“¹⁶ Diese Definition von SKELL macht deutlich, daß „eigenaktives Lernen“ als selbständig durchdachte und bewußtgemachte Analyse komplexer Arbeitsanforderungen das Grundmuster des Erwerbs beruflicher Handlungsfähigkeit ist; Denken ist in diesem Sinne die Vorwegnahme des Handlungsablaufs.

Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit — persönliche Weiterentwicklung in der Arbeit

HACKER und SKELL beschreiben in ihrer neuesten Publikation das Lernen im Arbeitsprozeß „... a: als das Hinzulernen oder Lernen im engeren Sinne, ... b: als Lernaktivität, die Gedächtnisbesitz ... erhält (Erhaltungslernen), c: als Verlernen, ...“.¹⁷

Die Autoren heben im gleichen Zusammenhang hervor, daß Lernen in diesem Verständnis „... keineswegs nur als abgegrenzte und eigens für Ausbildungszwecke organisierte Lerntätigkeit in der Berufsausbildung, in Weiterbildungsveranstaltungen oder in Übungen (auftritt), ... Vielmehr ist das beiläufige, nicht als pädagogischer Prozeß organisierte Lernen die Hauptform.“¹⁸

Als **Lernpotential** bezeichnen dieselben Autoren „... die Gesamtheit der objektiven Lernanforderungen ... eines Arbeitsprozesses. Es (das Lernpotential) kann vergrößernd in das anfängliche Lernpotential und das bleibende Lernpotential unterteilt werden. Lernpotentiale als Anforderungen für das Hinzulernen werden durch vollzogene Lernprozesse aufgehoben. Lernpotentiale sind also nichts Statisches.“¹⁹

Mit dieser Definition stimmt sehr weitgehend die programmatische Aussage von DUELL und FREI in ihrem 1986 veröffentlichten „Leitfaden für qualifizierende Arbeitsgestaltung“ überein, wonach der Mensch in seiner Arbeitstätigkeit immer über „... Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (verfügt), die für die Arbeit scheinbar nicht erforderlich sind. ... er (setzt) sie ein, wenn er Fehler verbessert, wenn er ‚Tricks‘ anwendet, wenn er sich Pläne macht, wenn er seine Arbeit mit Kollegen abstimmt, wenn er sich für seine Interessen einsetzt usw.“ Und weiter führen DUELL und FREI aus: „Ohne neue Erfahrungen und ohne Möglichkeiten der Auseinandersetzung damit gibt es keine Entwicklung. Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit heißt, sich in seiner Arbeit persönlich weiterentwickeln zu können.“²⁰

Ein Fallbeispiel: Die Lernstatt

An einem Projektbeispiel läßt sich eine mögliche Lösung zur Umsetzung des Konzepts erfahrungsorientierten Lernens erläutern. Das Konzept dieses Projekts bezieht sich zwar nicht explizit auf die vorgenannten Autoren, es realisiert jedoch die wesentlichen Elemente von eigenaktivem Lernen und lernförderlicher Arbeitsgestaltung: In einem vom BiBB geförderten Modellversuch der Krupp-Stahl AG in Siegen-Geisweid wurde ein Lernstattkonzept zur Qualifizierung von Un- und Angelernten durchgeführt.²¹

Anlaß für das Projekt war die Tatsache, daß die bestehende Qualifikationsstruktur mit weit unter zehn Prozent Facharbeitern und über 60 Prozent an- und ungelernten Beschäftigten der Entwicklung der Edelstahlproduktion von der lowtech- zur Hochtechnologie-Produktion hinterherhinkte; der reale Facharbeiterbedarf im Unternehmen wurde gleichzeitig auf über 50 Prozent geschätzt. Um diese Qualifikationslücke durch Weiterbildung zu schließen, wurde ein Lernstattkonzept entwickelt, das der eigenaktiven

Lerndefizitermittlung und dem selbstgesteuerten Lernprozeß in der Gruppe zentrale Funktion zuweist. Hiermit verbunden war die These, daß die Mehrzahl der Stahlarbeiter dieses Betriebs auch ohne fachliche Ausbildung über beträchtliches Erfahrungswissen, jedoch über nur partiell konkretes Fachwissen verfügen. Die gleichzeitig bestehende hohe Lernschwelle gegenüber formalisierter Weiterbildung führte zur Konstruktion eines Lernarrangements, in dem die freiwillig gebildeten Lernstattgruppen aus verschiedenen Fertigungsbereichen sowohl die Auswahl der Lernthemen als auch das Lerntempo selbst bestimmen können.

Gestützt wird diese Arbeit durch eine Lernstattzentrale, die koordinierend tätig ist und Hilfestellung durch betriebliche Situationsberater vermittelt, jedoch nicht die Auswahl der von den Gruppen entwickelten Themen steuert. Für die Moderation der Lernstattgruppen wurden — ebenfalls freiwillig — Mitglieder der Lernstattgruppen durch ein spezielles Moderatorentaining geschult.

Bemerkenswert ist, daß im weiteren Verlauf des Projekts von den Gruppen selbst die Entwicklung von Lernmedien aufgenommen wurde, unter anderem die Entwicklung selbst-erarbeiteter Leittexte, die Konzipierung und Realisierung eines Films zur Analyse der eigenen Arbeitssituation und schließlich in der letzten Phase des Projekts die Integration von CBT in die selbstgesteuerte Bildungsarbeit.

Als Ergebnis dieses Lernarrangements zeichnete sich bereits sehr bald nach Beginn der Lernstattgruppenarbeit ab, daß die behandelten Themen sehr weitgehend an das Berufsbild des Verfahrensmechanikers heranführen und eine entsprechend hohe fachliche Qualifikation der Teilnehmer erreicht wird.

Obwohl die Arbeit im Betrieb traditionell Bedienergruppen vorsah, konnte in den Be-

reichen, in denen Lernstattgruppen aktiv wurden, in der Ausgangssituation keineswegs von einem Gruppenarbeitskonzept die Rede sein. Dieses zu realisieren, war auch kein ausdrückliches Projektziel.

Die Erfahrung der Lernstattgruppen hat diese selbst dennoch dazu geführt, ihre gruppeninterne Arbeitsteilung systematisch zu analysieren und dann zu reorganisieren, wenn die Arbeitsabläufe dysfunktional waren.

Auch das Arbeitsumfeld ist im Laufe der Arbeit der Lernstattgruppen zunehmend zum Thema geworden: Ohne externe Steuerung haben die Gruppen Kompetenz erworben in der Bewertung von Zusammenhängen zwischen technischen und arbeitsorganisatorischen Betriebsabläufen einerseits und Qualitätsansprüchen der Fertigung andererseits, die sich in einer weit überdurchschnittlichen Zahl technischer und organisatorischer betrieblicher Verbesserungsvorschläge niedergeschlagen hat.

Die skizzierten Projektergebnisse verdeutlichen, daß das Lernarrangement der Lernstatt den Lernenden eine selbstgesteuerte und aktive Auseinandersetzung mit ihrem eigenen Handlungspotential ermöglicht und damit sowohl die Weiterbildungsbereitschaft fördert als auch den meßbaren Weiterbildungserfolg einer betrieblichen Qualifizierungsmaßnahme von un- und angelernten Erwachsenen nachhaltig sichert.

Anmerkungen:

¹ Paumès, D.; Pèlerin, C.: *Apprendre . . . est-ce une aptitude réservée aux jeunes?* In: *Formation Emploi*, No. 41, 1993, S. 43ff.

² Vgl. ebenda, S. 43f.

³ Vgl. ebenda, S. 44; 53f.

⁴ Das EG-Programm Eurotecnet unterstützt den Innovationstransfer zwischen Pilotprojekten in der beruflichen Bildung durch ein europäisches Projekt Netzwerk mit rund 280 Projekten aus den EG-Mitgliedsstaaten. Die nationale Koordinierungsstelle ist im Bundesinstitut für Berufsbildung eingerichtet.

⁵ Die Tagungsdokumentation enthält die Beiträge aller an der Konferenz beteiligten Projekte sowie Berichte über die Diskussionen der Arbeitsgruppen;

Vgl. Paulsen, B.; Worschech, F. (Hrsg.): *Arbeitsorientierte Weiterbildung für KMU — Strategien — Konzepte — Methoden* —, Brüssel 1993

⁶ Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode: *Bildungsgesamtplan*. Drucksache 7/1474 vom 20. 12. 1973; Hervorhebung: der Verf.

⁷ Vgl. Preuß, V.: *Berufliche Weiterbildung*. In: Dahm, G.; Gerhard, R. u. a.: *Wörterbuch der Weiterbildung*. München 1980, S. 52ff.

⁸ Vgl. Münch, J.; Kath, F. M.: *Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort*. In: *Zeitschrift für Berufsbildungsforschung*, 2 (1973) 1, S. 19ff.

⁹ Vgl. Kern, H.; Schumann, M.: *Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Teil I*, Frankfurt am Main, 1970, S. 134ff.

¹⁰ Vgl. Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Band 149, Berlin und Bonn 1992

¹¹ Bei aller nötigen Vorsicht in Anbetracht der erheblichen methodischen Probleme bei der Erfassung von Weiterbildungskosten, sei darauf hingewiesen, daß das Umsatzvolumen für betriebliche Weiterbildung bereits vor zwei Jahren nach einer inoffiziellen Schätzung des BMBW rund 50 Mrd. DM betrug.

¹² Paulsen, B.: *Arbeitsorientiertes Lernen im Weiterbildungsverband*. In: *BWP* 20 (1991) 1, S. 31

¹³ Münch, J.; Kath, F. M.: *Zur Phänomenologie . . .*, a. a. O., S. 19

¹⁴ Vgl. Duell, W.; Frei, F.: *Leitfaden für qualifizierende Arbeitsgestaltung*. Köln 1986, S. 73ff.

¹⁵ Vgl. Krogoll, Tillmann u. a.: *CLAUS — CNC Lernen, Arbeit und Sprache*. Institut für Arbeitswirtschaft und Organisation, FhG, Stuttgart, 1986

¹⁶ Skell, W.: *Psychische Handlungsregulation: Ein Theoriekonzept für berufliches Lernen*. In: Paulsen, B.; Worschech, F.: *Arbeitsorientierte . . .*, a. a. O.

¹⁷ Hacker, W.; Skell, W.: *Lernen in der Arbeit*. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn, 1993, S. 28

¹⁸ Ebenda

¹⁹ Ebenda, S. 30

²⁰ Duell, W.; Frei, F.: *Leitfaden . . .*, a. a. O., S. 10

²¹ Vgl. Stötzl, B.; Schneider, J.: *Lernen in der Lernstatt. Materialien zur beruflichen Bildung*, H. 93, Berlin 1993 sowie Paulsen, B.; Stötzl, B.: *Lernen und Arbeiten im Lernstattmodell*. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für . . .*, a. a. O., S. 333ff.

Berufliche und soziale Integration von Aussiedlerfrauen in Deutschland



Edith Gawlik

Diplomvolkswirtin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 6.1 „Bildungsökonomie“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Die berufliche und soziale Integration der Aussiedler¹, vor allem der Aussiedlerfrauen, stellt unsere Gesellschaft vor schwierige Aufgaben. Integrationsprobleme bestehen im gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bereich. Zur Lösung dieser Probleme gibt es derzeit keine direkt verwertbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse. Dieser Beitrag widmet sich einigen zentralen Aspekten der beruflichen und sozialen Integrationsproblematik, insbesondere denen der Aussiedlerfrauen. Der Beitrag beruht auf Ergebnissen von Gesprächen mit Experten aus Wissenschaft, Wirtschaft, Arbeitsverwaltung und Multiplikatoren vor Ort sowie auf mündlichen Befragungen von Aussiedlerfrauen im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Integration von Aussiedlern durch Weiterbildungsmaßnahmen unter Berücksichtigung fachübergreifender Kompetenzen“.

Statistische Datenbasis der Aussiedlersituation

Seit Gründung der BRD kommen Jahr für Jahr Aussiedler nach Deutschland. Seinen bisherigen Höhepunkt erreichte dieser Zustrom im Jahre 1990 mit 397 073 Aussiedlern. Die meisten kamen aus Polen und aus den heutigen GUS-Ländern. Seither geht der Aussiedlerstrom aufgrund des neuen Auf-

nahmegesetzes und des Kriegsfolgenbereinigungsgesetzes², die den Einreisestrom einschränkten, leicht zurück. Im Jahr 1992 wurden 230 565 Aussiedler in der Bundesrepublik registriert. Damit war die Zahl etwa gleich hoch wie 1991 (221 995 Personen), aber rd. 58 Prozent niedriger als 1990.⁴ Dies bedeutet jedoch nicht, daß mit einem baldigen Abschluß der Zuwanderungen zu rechnen ist.

Vielmehr zeichnen sich die ersten Tendenzen für die von der Bundesregierung angestrebte Verstetigung des Aussiedlerstroms ab. Berücksichtigt man, daß der Integrationsprozeß etwa fünf bis acht Jahre dauert, so sind gegenwärtig rd. 1,3 Millionen Aussiedler als noch nicht integriert zu betrachten. Berücksichtigt man ferner die Zahl der noch Ausreisewilligen (etwa zwei Millionen in den GUS-Ländern, 600 000 in Polen, 200 000 in Rumänien), so kann das Integrationsproblem noch lange nicht als abgeschlossen gelten. Die Höhe des Frauenanteils ist wegen fehlender Statistiken unbekannt. Derzeit sind rund 60 Prozent der arbeitslosen Aussiedler Frauen, deren berufliche und soziale Integration als besonders schwierig einzuschätzen ist. Im Vergleich zur bundesdeutschen Bevölkerung weisen die Aussiedler eine günstigere Altersstruktur auf.

Unterschiedliche Voraussetzungen und Gemeinsamkeiten

Eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration in der Bundesrepublik Deutschland

Übersicht 1: **Altersstruktur der Aussiedler 1990 und 1991 im Verhältnis zur einheimischen Bevölkerung**
(Ist in %)

Personen ³	Aussiedler 1990	Aussiedler 1991	Einheimische Bevölkerung Stand: 1990
bis 20 Jahre	29,8	35,1	20,8
20 bis 25 Jahre	8,6	7,8	8,2
25 bis 45 Jahre	31,3	33,5	30,3
45 bis 60 Jahre	13,4	12,6	19,9
60 Jahre und mehr	10,3	11,0	28,8
nicht zuordnungsfähig	6,6	—	—

Quelle: Bundesausgleichsamt, Bundesanstalt für Arbeit. Arbeitsmarkt in Zahlen 1992. Statistisches Jahrbuch 1992

hängt zunächst einmal davon ab, ob die von den Aussiedlern mitgebrachten Erfahrungen und Voraussetzungen bei den Integrationsbemühungen berücksichtigt werden.

Die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Aussiedlerfrauen sowie zu einheimischen Frauen sollen im folgenden sichtbar gemacht werden. Die durchgeführte Untersuchung ergab, daß die Erfahrungen und Voraussetzungen, die die Aussiedler, vornehmlich die Aussiedlerfrauen, mitbringen, sich zunächst nach dem Herkunftsland unterscheiden.

Darüber hinaus haben Aussiedlerfrauen viel größere Integrationsprobleme als die männlichen Aussiedler. In den vorliegenden Ausführungen wurde gezielt eine thematische Auswahl getroffen, die nur die Aussiedler betrifft. Die Probleme der Ausländerintegration werden, trotz der aktuellen politischen Situation, in den folgenden Ausführungen wegen unterschiedlicher gesellschaftlicher und politischer Integrationsvoraussetzungen nicht berücksichtigt. Sie dürfen nicht miteinander vermischt werden.

Aussiedlerfamilien aus Polen sind Kleinfamilien, gläubig aber ohne strenge religiöse Bindungen. Die deutsche Kultur und Tradition blieb nur noch bei der älteren Generation erhalten. In der Nachkriegszeit hat diese

Aussiedlergruppe, aufgrund der geographisch bedingten Nähe zur Bundesrepublik, die Möglichkeit gehabt, die deutsche Nachkriegsgeschichte, einschließlich der umfassenden Veränderungen im modernen Denk- und Lebensstil, wenigstens aus der Entfernung mit zu erleben, z. B. durch Rundfunk und Fernsehen, was unter anderem auch ihr Verhalten prägt.

Aussiedlerfrauen haben größere Integrationsprobleme als die männlichen Aussiedler

Den Rußlanddeutschen war diese Möglichkeit verwehrt. Im Vergleich zu den Aussiedlern aus Polen hat sich der Großfamilienverbund noch stark erhalten. Insbesondere für die Frauen im erwerbsfähigen Alter bedeutet dies, daß sie bei der Kinderbetreuung und Familienarbeit unterstützt werden können, sofern die Wohnverhältnisse das erlauben. Überdies sind Rußlanddeutsche, vor allem die Frauen, meist sehr religiös, haben strenge ethische und moralische Wertvorstellungen und aufgrund ihrer religiösen Bindungen die klassischen Arbeitstugenden stärker verinnerlicht als die Deutschen aus Polen und

Rumänien. In ihren Herkunftsländern haben sie die deutsche Tradition und Kultur gepflegt und erhalten. Hier in der Bundesrepublik treffen sie auf einen Alltag, der sich aus ihrer Sicht stark von ihren Grundwerten unterscheidet.

Auch Rumäniendeutsche leben vielfach in Kleinfamilien. Die Familienbindungen sind bei ihnen, ebenso wie bei den Rußlanddeutschen, stark ausgeprägt. Die religiösen Bindungen sind schwächer als bei den beiden zuvor genannten Gruppen. Die Kultur und Tradition blieb in Rumänien erhalten und wird auch hier in Deutschland fortgeführt. Darüber hinaus kommen bei allen drei beschriebenen Gruppen Unterschiede in der Ausbildung hinzu. Der frühere Lebensraum ist bei dem überwiegenden Teil der aus den GUS-Ländern Kommenden ländlich geprägt; dies gilt auch für Rumäniendeutsche, während die aus Polen Kommenden teils in vorwiegend ländlichen Gebieten, teils in den industriell geprägten Teilen Schlesiens gelebt haben.

Aussiedler aus allen drei genannten Ländern, insbesondere die Aussiedlerfrauen, besitzen gute Improvisationsfähigkeiten, die Elemente von Geschick, Kreativität, Selbstständigkeit und Problemlösungskompetenz enthalten. Diese Fähigkeiten können sich aber unter den Bedingungen unserer Marktwirtschaft nicht entfalten. Fast alle Aussiedler und Aussiedlerinnen sind nicht imstande, eine selbständige Zukunfts- und Arbeitsplanung vorzunehmen. Sie halten sich starr an Vorgaben von „oben“. Obwohl sie gut im Improvisieren sind, nutzen sie diese Fähigkeiten nicht in Lebensumständen, die ihnen nicht vertraut sind.

Alle drei Gruppen haben unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Eines haben sie jedoch gemeinsam, daß sie mit der in Deutschland erforderlichen Entscheidungsfreiheit und Eigeninitiative zunächst nichts anfangen können.

In bezug auf die Wertvorstellungen unterscheiden sich die Aussiedlerfamilien ebenfalls. Während die Aussiedlerfamilien aus Polen eher konsumfreundlich sind, sind Rußlanddeutsche und Rumäniendeutsche eher investitionsfreundlich. Der Grund hierfür ist, daß Rußlanddeutsche und Rumäniendeutsche überwiegend aus ländlichen Gebieten stammen und dort ein eigenes Haus hatten und dies auch in Deutschland anstreben. Voraussetzung hierfür ist jedoch das Vorhandensein eines Arbeitsplatzes.

Alle Aussiedlergruppen haben gemeinsam, daß sie als deutsche Minderheit in den sozialistischen Staaten gelebt haben. In der Bundesrepublik stoßen sie auf fremde Lebenswerte, für die sie noch keine zweckgerichteten Verhaltensmuster entwickeln konnten. Die Reaktionen auf diese Anforderungen sind unterschiedlich, es dürfte aber feststehen, daß in jedem Falle das Einleben in der neuen Umgebung eine teilweise Entwertung und Relativierung von Einstellungen bisher bewährter Handlungsstrategien bedeutet. Allein diese kleine Auswahl soziologischer Aspekte zeigt, daß es „die Aussiedlerin“ und „den Aussiedler“ nicht gibt. Es wird deutlich, daß diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft bei den Integrationsbemühungen unbedingt berücksichtigt werden müssen.

Sprachprobleme

Die Mehrheit der Aussiedler verfügt über keine oder nur rudimentäre deutsche Sprachkenntnisse. Überdies nimmt bei den in den letzten Jahren eingereisten Aussiedlern die Beherrschung der deutschen Sprache je nach Alter und Herkunftsland ab. So sprechen Aussiedlerfamilien aus Polen für gewöhnlich kein Deutsch mehr, u. a. aufgrund der Polonisierungsanstrengungen der Volksrepublik Polen in den 50er und 60er Jahren, die durch Diskriminierungen im Alltag bestimmt waren.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich bei den Aussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion feststellen. Der Krieg und seine Folgen mit Deportationen aus den sowjetischen Heimatgebieten und das Verbot, dorthin zurückzukehren, haben die deutsche Bevölkerung bis heute geprägt. Es gab in der ehemaligen Sowjetunion keine Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache. Den Kindern und Jugendlichen blieb nur Deutsch als Fremdsprache, da aber Englisch im Fremdsprachenunterricht ein größeres Gewicht als Deutsch hatte, hat Deutsch an Bedeutung immer mehr verloren. Die deutsche Sprache wurde deshalb nur innerhalb der Familien gesprochen.

Im Anschluß an die Sprachkurse sind Integrationsmaßnahmen dringend notwendig

Schwierigkeiten bereitet den Rußlanddeutschen auch die Tatsache, daß sie überwiegend — ausgenommen diejenigen, die lateinische Buchstaben gelernt haben — nur kyrillische Buchstaben kennen.

Rumäniendeutsche haben aufgrund der Tatsache, daß in Rumänien bis in die 70er Jahre ein deutsches Schulsystem bestand, geringere Sprachprobleme zu bewältigen. Seit Beginn der restriktiven Nationalitätenpolitik, die vor allem gegen die Deutschstämmigen gerichtet war, und der damit verbundenen massenhaften Aussiedlung, hat sich die Situation insofern geändert, als in den früher deutschunterrichteten Schulen Rumänisch dominiert. Aus diesem Grund sprechen Rumäniendeutsche zum größten Teil Deutsch, aber auch hier gilt, daß die jüngere Generation zu geringeren Teilen der deutschen Sprache mächtig ist als die ältere.

Zum Erlernen der deutschen Sprache sind auf Bundesebene eine Reihe von Maßnahmen der sprachlichen Bildung für Aussiedler

ergriffen worden. Für die sprachliche Eingliederung der Aussiedler ist im wesentlichen die Bundesanstalt für Arbeit zuständig, die Sprachkurse gem. der §§ 62a ff. AFG fördert. Allerdings reichen diese Sprachkurse mit einer Dauer von höchstens sechs Monaten (Erlaß der Bundesanstalt für Arbeit vom 15. 8. 1992) für das Erlernen der deutschen Sprache nicht aus, um nach Abschluß des Kurses eine Arbeit zu finden. Für Frauen, die in den Ländern planwirtschaftlicher Wirtschaftssysteme ausgebildet und gearbeitet haben und die sich hier neu orientieren müssen, hat dieser Erlaß schwerwiegende Folgen. Nach den vorläufigen Ergebnissen der mündlichen Befragung hatten nach Beendigung eines Deutschsprachkurses

- neun Prozent der Frauen keine deutschen Sprachprobleme, wobei anzumerken ist, daß es sich um ältere Frauen handelte, die länger als fünf Jahre in Deutschland leben,
- 35 Prozent gaben an, daß sie die deutsche Umgangssprache beherrschen, aber nicht die Fachsprache ihres Berufes,
- 48 Prozent bezeichneten ihre Deutschkenntnisse als „mäßig“,
- acht Prozent konnten sich kaum verständigen und haben für die mündliche Befragung ihre Großeltern als Hilfe mitgebracht.

Dringend notwendig wären im Anschluß an die Sprachkurse zusätzliche Integrationsmaßnahmen. Diese Maßnahmen werden aber nach dem Erlaß der Bundesanstalt für Arbeit nicht mehr voll gefördert. Es ist nicht anzunehmen, daß ein Aussiedler bzw. eine Aussiedlerin derartige Maßnahmen selbst bzw. von der Sozialhilfe bestreiten kann.

Auch die Otto-Benecke-Stiftung fördert Sprachkurse, allerdings nur für Abiturienten und Hochschulabsolventen im Rahmen des vom Bund finanzierten Garantiefonds (Richtlinien des Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit vom 1. 3. 1988) und aufgrund von Zuschüssen des Bundes im Rahmen des Akademikerprogramms (Richtlinien des Bundesministers

für Bildung und Wissenschaft vom 1. 10. 1985).

Darüber hinaus bestehen auch Weiterbildungs- und Umschulungsmöglichkeiten, die von verschiedenen Trägern der Wirtschaft im Anschluß an einen abgeschlossenen Sprachkurs angeboten werden. Hierzu ist zu bemerken, daß die Teilnahme an einer angebotenen Weiterbildungs- oder Umschulungsmaßnahme im Falle bestehender Sprachdefizite nicht in Frage kommt. Zum anderen stellt sich auch hier die Frage des Unterhalts während der Maßnahme. Vor allem die Aussiedlerfrauen, die wegen großer Anschaffungsbedürfnisse zum Haushaltseinkommen beisteuern müssen, sind angesichts der langen Schulungsdauer meist von der Teilnahme ausgeschlossen.

Mit den Sprachkursen beginnen die Aussiedler erst zwei bis drei Monate nach der Einreise in die Bundesrepublik. Der Anteil der Aussiedler im erwerbsfähigen Alter, die an den Deutschlehrgängen teilnehmen müssen, ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Seine Höhe ist nicht genau bekannt, aber die Bundesanstalt für Arbeit schätzt diese Größe auf etwa 80 Prozent. Dies bestätigt die Erfahrung, daß immer mehr Aussiedler ohne Deutschkenntnisse in die Bundesrepublik einreisen.

Die Teilnahme an Sprachkursen für Aussiedlerfrauen mit Kindern ist noch schwieriger. Denn Voraussetzung für die Vermittlung einer reinen Sprachmaßnahme durch die örtliche Arbeitsverwaltung ist der Nachweis einer Betreuungsmöglichkeit für die Kinder (Platz im Kindergarten oder Betreuungsperson). Für die meisten betroffenen Frauen, vor allem die mit Kleinfamilien, ist es unmöglich, einen solchen Nachweis zu erbringen. Eine erfolgreiche Integration wird somit verhindert oder doch erschwert, weil Frauen in Arbeitsverhältnisse abgedrängt werden, die keine Sprachbeherrschung erfordern und meist ungesichert oder unterwertig sind, wie

z. B. Putzfrauen oder Haushaltshilfen. Gerade bei Frauen hängt die berufliche und soziale Integration entscheidend nicht nur von der Beherrschung der deutschen Umgangssprache, sondern überwiegend von den berufsspezifischen deutschen Sprachkenntnissen ab, da sie überwiegend die typischen Frauenberufe in Handel, Verwaltung und Organisation mitbringen, und in ihren erlernten Berufen arbeiten wollen.

Berufliche und soziale Integration hängen entscheidend von der Beherrschung der deutschen Sprache ab

Bekanntlich verlangen aber gerade diese Berufe eine hohe Sprachkompetenz, die sie innerhalb von sechs Monaten unmöglich erwerben können.

Unterbringungsprobleme

Die Aussiedler sind von der Wohnungsnot stärker betroffen als die einheimische Bevölkerung, da sie zunächst auf die Unterbringung in Wohnheimen für Aussiedler angewiesen sind. Diese bestehen in letzter Zeit nicht nur aus Gebäuden, die für die Aufnahme von Aussiedlern errichtet worden sind, sondern auch aus Containern, eingerichteten Turnhallen und Schulen sowie von den Städten angemieteten Hotels. Bei persönlichen Gesprächen mit Aussiedlerfrauen im Rahmen des eingangs genannten Forschungsprojekts mußte festgestellt werden, daß die Aussiedlerfamilien oft mit drei bis fünf Personen in einem Raum von zehn bis 20 Quadratmetern untergebracht sind, in dem sie durchschnittlich über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren leben müssen. Von den kargen sanitären Einrichtungen (mehrere Familien teilen sich die Bäder und WCs), den beengten Gemeinschaftsküchen und fehlenden

Spielflächen für Kinder abgesehen, bieten die Räumlichkeiten keinerlei Möglichkeiten zum Lernen und zu persönlicher Entfaltung. Besonders junge Frauen mit Kindern empfinden das ungewohnte Zusammenleben in engen Wohnverhältnissen als besondere Belastung. Der „Dichte-Stress“ äußert sich gegenüber den Kindern in Erziehungskonflikten und Kommandopädagogik.

Aussiedlerfrauen, die die Sprache nicht beherrschen, finden auch keine Kontakte zur einheimischen Bevölkerung. Die einzigen Bezugspersonen sind die Familienangehörigen. Der Kontakt zu anderen Heimbewohnern wird ausschließlich in der Sprache des Herkunftslandes hergestellt. Auch dieser Umstand wirkt sich nachteilig auf ein möglichst schnelles Erlernen der deutschen Sprache aus. Betroffen hiervon sind wiederum insbesondere die Frauen, da sie oft später einen Sprachkurs zugeteilt bekommen als ihre Männer.

Erwerbs- und Berufsstruktur

Die Aussiedler und Aussiedlerinnen treffen in Deutschland auf ungewohnte Qualifikationsanforderungen. Innerhalb der Arbeitstätigkeit kommt den fachübergreifenden Qualifikationen wie Lernbereitschaft, Teamfähigkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein eine immer größere Bedeutung zu. Vor allem die Aussiedlerfrauen sind diesen Anforderungen nicht gewachsen.

Generell ist für die Aussiedlerfrauen die Beschäftigungslage ungünstiger als für die männlichen Aussiedler. Dies liegt, wie schon erwähnt, auch daran, daß Aussiedlerfrauen meist in Dienstleistungsberufen tätig waren, für deren Ausübung in Deutschland gute bis sehr gute Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift erforderlich sind. Nach den Ergebnissen der mündlichen Befragung waren

- 57 Prozent der Frauen im Dienstleistungsbereich,

- 20 Prozent im gewerblich-technischen Bereich,
- 18 Prozent im Industriebereich und
- fünf Prozent in der Landwirtschaft beschäftigt.

Nach den Ergebnissen der mündlichen Befragung wollten 48 Prozent der befragten Frauen in ihren erlernten Berufen in Deutschland arbeiten, 20 Prozent wollten eine Weiterbildung im erlernten bzw. ähnlichen Beruf absolvieren, 19 Prozent einen völlig anderen Beruf erlernen und 13 Prozent waren bereit, irgendeine Arbeit anzunehmen.

Nach Erfahrungen der Arbeitsämter ist die ausbildungsadäquate berufliche Integration der oben genannten Berufsgruppen wegen der völlig anderen Berufsinhalte und der auch nach einem Sprachlehrgang meist noch bestehenden Sprachdefizite besonders schwierig.

Die Ursachen dürften, neben den für die berufliche Integration ungünstigen Herkunftsfaktoren,

berufen der Aussiedlerfrauen, die dargestellten familienbedingten Einschränkungen sein, die sich z. B. in einer geringeren regionalen Mobilität sowie den bekannten Problemen der Unvereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit äußern.

Ein weiterer Grund ist, daß Aussiedlerfrauen häufiger als die männlichen Aussiedler ohne Berufsausbildung sind bzw. oft nur über angelernte Berufe verfügen.

Ende September 1990 waren rd. 155 000 Aussiedler arbeitslos gemeldet; davon 42 Prozent Männer und 58 Prozent Frauen. 1992 waren insgesamt 144 484 Aussiedler arbeitslos gemeldet; davon 40 Prozent Männer, aber 60 Prozent Frauen.⁵ Wie ersichtlich, hat sich trotz rückläufiger Zuzugszahlen der Aussiedler insgesamt der Anteil der Frauen an Arbeitslosigkeit innerhalb der Aussiedlergruppe leicht erhöht.

Die Arbeitslosenzahlen nach ausgewählten Berufsgruppen sind Gegenstand der Übersicht 2.

Aus der hohen Arbeitslosigkeit bei den Aussiedlerfrauen kann geschlossen werden, daß ihre mitgebrachten Qualifikationen auf den deutschen Arbeitsmarkt nicht ohne weiteres übertragbar sind und daß die Vermittlung der Aussiedlerfrauen in ein Arbeitsverhältnis viel schwieriger ist als die der männlichen Aussiedler.

Als Fazit aus der bereits dargelegten Problematik ergibt sich folgende gemeinsame Ausgangslage für die Aussiedlerfrauen:

- Viele von ihnen haben einen stark sprachabhängigen Beruf.
- Zahlreiche Berufe, die im Herkunftsland nicht geschlechtsspezifisch sind, werden hier vorwiegend von Männern ausgeübt.
- Der berufliche Abstieg von Frauen findet schneller statt als der von Männern, da Frauen bereit sind, auch unter ihrem Qualifikationsniveau liegende Stellen zu akzeptieren.

Schlußbetrachtung

Eine vollständige und erfolgreiche berufliche und soziale Integration sowohl für die Aussiedlerfrauen als auch für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland ist ein wichtiges Ziel. Die Zielerreichung bedeutet für die Wirtschaft Nutzung vorhandener Arbeitskapazitäten, eine nicht gelungene Integration dagegen Vergeudung des Arbeitspotentials und damit Kosten für die Gesellschaft.

In verschiedenen Gesprächen vor Ort wurden Lehrer, Ausbilder, Sozialpädagogen und Sozialarbeiter befragt, welche Maßnahmen sie aus ihrer Sicht zur Integration von Aussiedlerfrauen für erforderlich halten.

Im folgenden sind die erhaltenen Anregungen zusammengefaßt. Es zeigte sich, daß die meisten Vorschläge über das Machbare und über die finanziellen Möglichkeiten staatlicher Förderung hinausgehen. Dies gibt zumindest zu Zweifeln Anlaß, ob die Integra-

Übersicht 2: Arbeitslosigkeitsanteile an ausgewählten Berufsgruppen im Jahre 1992 und 1990

Berufsgruppen	Arbeitslose			
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
	1990		1992	
Pflanzenbauer, Tierzüchter, Forst- und Jagdberufe	4 746	3 486	5 107	4 147
Montierer- und Metallberufe	2 111	840	2 908	1 588
Textil- und Bekleidungsberufe	6 553	410	5 393	219
Ernährungsberufe	4 100	857	4 493	582
Warenprüfer, Versandfertigmacher	2 777	434	4 066	731
Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe	18 049	1 536	16 398	1 075
Gesundheitsberufe	5 236	955	4 570	745
Reinigungsberufe	7 598	240	9 021	322

Quelle: Informationsdienst für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 41/91 Arbeitsmarkt in Zahlen, Aussiedler, Berichtsmonat März 1993. Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, im April 1993

tion der Aussiedlerfrauen ein aussichtsreiches Unterfangen ist.

Die Anregungen sind im einzelnen:

- Solide Sprachkenntnisse sollten unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwendung vermittelt werden. Darüber hinaus sollten die Deutschsprachkurse interessanter gestaltet und stärker auf Medieneinsatz ausgerichtet werden (Rundfunk, Fernsehbeiträge). So könnte eine Frau mit Kindern zu Hause das Gelernte vertiefen.

- Bei der Gestaltung von Kursgruppen sollte auf Homogenität geachtet werden, wie z. B. Alter, Vorbildung, Berufsgruppen. Auf keinen Fall sollten ganze Familien zusammen unterrichtet werden, da wegen der traditionellen Rollenverteilung in der Familie die Autorität des Vaters durchschlägt und somit die Familienangehörigen sich scheuen, im Unterricht Fragen zu stellen.

- Beim Nachweis der Kinderbetreuung sollte überlegt werden, ob dies nicht anderweitig gelöst werden könnte, z. B. durch Abendsprachkurse, Einschaltung der Familie oder der Nachbarschaft bzw. Hilfe zur Selbsthilfe sowie Tagesmütter oder Rentnerinnen.

- Die Kenntnisse der Aussiedlerfrauen über die deutsche Tradition, Gesellschaft, insbesondere über die Werte und Lebensformen, sollten ausgeweitet werden. So könnte Aufgeschlossenheit und Neugierde in bezug auf die von vielen Kulturen geprägte Bundesrepublik gefördert werden.

- Integrationshilfreich wäre der Ausbau von Netzwerken, u. a. mit früheren Aussiedlerfrauen, die sich erfolgreich integriert haben.

- Die Durchführung von Praktika bzw. frauenspezifischer Kurse, die Aussiedlerfrauen zusammen mit einheimischen Frauen nutzen könnten, wie z. B. Koch- und Näh-

kurse oder Malen und Gestalten, dürfte ebenfalls die Integrationsbemühungen unterstützen.

Abschließend soll noch darauf aufmerksam gemacht werden, daß es nach den ersten vorläufigen Ergebnissen der Untersuchung sehr wichtig erscheint, Multiplikatoren und Institutionen bezüglich der spezifischen Integrationsprobleme der Aussiedlerfrauen zu sensibilisieren, sie zu Informationsarbeit zu bewegen und bei ihnen ein Bewußtsein für die spezifische Situation der Aussiedlerfrauen zu wecken.

Es ist vorstellbar, daß sich die dargelegten Integrationsprobleme mit einem erfahrungsorientierten Lehrgangskonzept:

- Erwerbsbiographie
- Integrationssprachkurs
- Berufsorientierung
- Berufsintegration und Praxis
- Berufspraktikum

zumindest im curricularen Bereich beseitigen lassen.

Anmerkungen:

¹ Quelle: Grundgesetz Art. 116 Abs. 1 und Bundesvertriebenengesetz § 1 Abs. 2

² Quelle: Aussiedleraufnahmegesetz vom 28. Juni 1990 Bundesgesetzblatt Nr. 32 Jahrgang 1990, Teil 1. Kriegsfolgenbereinigungsgesetz vom 21. Dezember 1992 Bundesgesetzblatt Nr. 67 Jahrgang 1992, Teil 1

³ Vgl. Bundesausgleichsamt, Bundesanstalt für Arbeit. Arbeitsmarkt in Zahlen 1992 und Statistisches Jahrbuch 1992, Teil 3, Bevölkerung und eigene Berechnungen

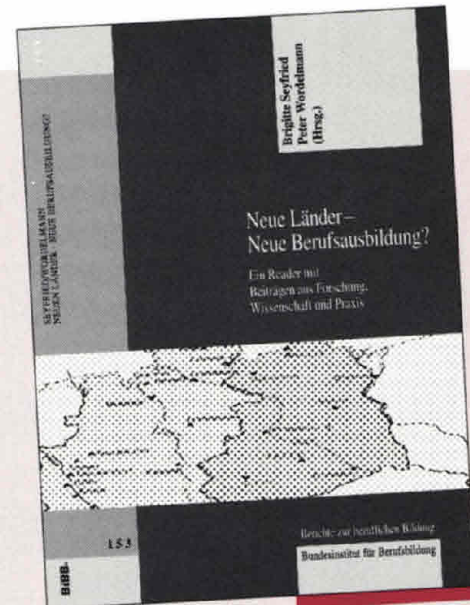
⁴ Vgl. Arbeitsmarkt in Zahlen, Bundesanstalt für Arbeit, Januar 1993

⁵ Vgl. Arbeitsmarkt in Zahlen (Bundesgebiet West). Aussiedler, Bundesanstalt für Arbeit, Februar 1993
Vgl. Deutsches Rotes Kreuz. Modellversuch „Eingliederung von Aussiedlerinnen mit Kindern aus osteuropäischen Staaten. Eutin 1991

Vgl. Hauser, S.: Curriculum zur Qualifizierung von Frauen aus Aussiedlerfamilien (unveröff. Manuskript) Berlin 1992

Vgl. Koller, B.; Nagel, E.; Blaschke, D.: Zur beruflichen Integration von AussiedlerInnen — Verlauf und Probleme. In: Dobischat, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Berufliche Umschulung. Konzepte und Erfahrungen mit Aussiedlern aus osteuropäischen Staaten. Stuttgart 1992

Vgl. Kühn, G.: Bildungspolitische Aspekte in der beruflichen Qualifizierung von AussiedlerInnen am Beispiel der Modellversuchspolitik des Bundes. In: ebenda



Brigitte Seyfried,
Peter Wordelmann (Hrsg.)

NEUE LÄNDER-NEUE BERUFS- AUSBILDUNG

EIN READER MIT BEITRÄGEN AUS
FORSCHUNG, WISSENSCHAFT UND PRAXIS

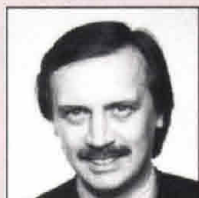
BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 153
Berlin, 1992, 525 Seiten, 25,00 DM,
ISBN 3-88555-504-2

In dem Reader wird die Übergangsphase der Umstellung des Berufsbildungssystems in den neuen Bundesländern problemorientiert dokumentiert. Er enthält 32 Beiträge von Autoren aus den alten und neuen Bundesländern, aus Wirtschaft, Wissenschaft, Verbänden und der Berufsbildungsforschung zu Themenkomplexen wie Prozeßanalysen zum Übergang, dem Vergleich alter und neuer Ausbildungsstrukturen, der Umstellung der Ausbildungsberufe, qualitativer und quantitativer Fragen der Ausbildungsplatzversorgung, der Situation von Auszubildenden und Ausbildungspersonal, Wanderungen und Austauschprozessen, aber auch den Zusammenhängen von Wirtschaftsentwicklung und Ausbildungsplatzangebot.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung
K3/Vertrieb
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin
Telefon: 0 30-86 43-25 20/25 16
Telefax: 0 30-86 43-26 07

Brückencurricula für Kaufleute in den neuen Bundesländern — Ein Beitrag für Chancengleichheit und Freizügigkeit

Hans-Bodo Bangert



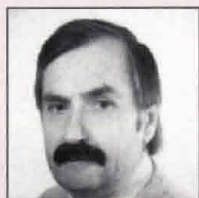
Diplomhandelslehrer, Verband Deutscher Privatschulen (VDP)

Ulrich Blötz



Dr. päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 4.1 „Qualifikationsentwicklungen und Fortbildungsregelungen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Rainer Dietrich



Dr. päd., Abteilungsleiter Forschung und Entwicklung, Zentrum für Unternehmensführung mit Neuen Technologien Berlin

Die Autoren stellen ihre auf der Grundlage von Untersuchungen zur kaufmännischen Nachqualifizierung in den neuen Bundesländern gewonnenen Auffassungen zu Nachqualifizierungskonzepten im kaufmännischen Bereich vor. Bei den Untersuchungen handelt es sich um Projekte des Bundesverbandes Deutscher Privatschulen und des Zentrums für Unternehmensführung mit Neuen Technologien, von denen letzteres durch das BIBB wissenschaftlich begleitet wird.¹

Ziel dieses Beitrages ist es, die Notwendigkeit einer staatlich anerkannten Nachqualifizierung für die in der ehemaligen DDR kaufmännisch ausgebildeten Facharbeiter zu begründen und inhaltliche Ansätze dafür aufzuzeigen.

„DDR-Kaufleute“ — Stiefkinder der Nachwendezeit?

Die besondere Situation der in der ehemaligen DDR kaufmännisch ausgebildeten Facharbeiter² ist aus dem Blickfeld der Politiker geraten. Inzwischen haben die wirtschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen sie zu Außenseitern von Gleichbehandlung, Chancengleichheit und Freizügigkeit werden lassen.

Von den gegenwärtig über eine Million Arbeitslosen in den neuen Bundesländern sind

weit über eine viertel Million kaufmännisch ausgebildete Facharbeiter und Fach- und Hochschulabsolventen in kaufmännischen Studiengängen (vgl. Übersicht 1).³

Während ein Teil der Banken, Versicherungen und Handel stark expandierten und so den vorhandenen Mitarbeiterstamm weitgehend weiterbeschäftigten, hat der Großteil der vormals in der Industrie kaufmännisch Beschäftigten heute kaum Aussicht auf Beschäftigung. Die Beschäftigungsaussichten in der Industrie sind weiter rückläufig und inzwischen ist selbst in stark expandierenden Gewerben wie den Versicherungen offensichtlich eine Sättigung eingetreten.

Drei Viertel der kaufmännisch Ausgebildeten Ostdeutschlands sind Frauen. Der Anteil der in den 70er und 80er Jahren zum Wirtschaftskaufmann ausgebildeten Frauen beträgt sogar 95 Prozent!⁴

In Anbetracht des hohen Frauenanteils und der Tatsache, daß Frauen von der Arbeitslosigkeit fast doppelt so häufig betroffen sind wie Männer⁵, dürften die Arbeitsmarktchancen dieser Berufsgruppe dadurch zusätzlich belastet sein.

Facharbeiter/-innen sind insofern besonders betroffen, als die Höherqualifizierten gegenwärtig leichteren Zugang zu Facharbeitertätigkeiten als Facharbeiter/-innen selbst haben. So hat das Versicherungsgewerbe in Ostdeutschland aufgrund dessen einen überdurchschnittlichen Anteil an Hoch- und Fachschulabsolventen. LÖTSCH/GRUNDMANN recherchierten, daß der Anteil von Hoch-

Übersicht 1: **Auszug aus der berufsgruppenbezogenen Arbeitslosenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit von Ende März 1993 für das Bundesgebiet Ost** (ANBA Nr. 5/1993)

Berufsgruppen	Arbeitslose		offene Stellen
	insgesamt	Frauen	
alle Berufsgruppen zusammen	1 140 559	433 014	32 220
Warenkaufleute	104 588	96 926	2 336
Dienstleistungskaufleute	7 591	5 425	468
Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe	154 800	139 195	2 558

schulabsolventen an Umschulungskursen des Versicherungsgewerbes 1991 60 Prozent betrug.⁶

Diese Situation verlangt in besonderem Maße wettbewerbsfähige Facharbeiterqualifikationen.

Kaufmännische Berufsabschlüsse, die in der ehemaligen DDR erworben wurden, sind — bezogen auf marktwirtschaftliche Anforderungen — stark defizitär. Facharbeiter müssen bis zu zwei Drittel der Ausbildung nachholen, um inhaltliche Gleichwertigkeit zu den entsprechenden West-Qualifikationen zu erreichen.⁷

DDR-Kaufmännische Ausbildung — rechtlich anerkannt, aber nicht gleichwertig

Insofern ist der Großteil der kaufmännischen Abschlüsse denen der alten Bundesländer inhaltlich nicht gleichwertig. Ausnahmen bilden Berufe mit den Hauptspezialisierungen Rechnungsführung, Statistik und Datenverarbeitung. Vom Gesamtspektrum der DDR-Ausbildungsberufe her gesehen, zählen die kaufmännischen Berufe damit zu den problematischsten.

Auf der Grundlage des Einigungsvertrages wird die „Gleichrangigkeit“, d. h. Gleich-

stellung des Niveaus des Prüfungszeugnisses, bescheinigt. Das bedeutet, daß der erreichte Qualifikationsstatus rechtlich anerkannt wird und erworbene, staatlich anerkannte bzw. akademische Berufsbezeichnungen, Grade, Titel weitergeführt werden dürfen. Nach Art. 37 Abs. 3 des Einigungsvertrages werden **Prüfungszeugnisse** gesetzlich einander gleichgestellt, ohne daß es einer behördlichen Feststellung dieser Gleichstellung bedarf.⁸ Diese Gleichstellung ist als § 108a in das Berufsbildungsgesetz (BBiG) eingefügt.⁹

Die Gleichstellung von Zeugnissen ist zweifellos bedeutsam für den damit gesicherten Zugang zu weiterführenden Bildungswegen. Darauf bezogen besteht Gleichwertigkeit der niveaugleichen kaufmännischen Abschlüsse in Deutschland. Absolventen der DDR-kaufmännischen Berufsausbildung ist es möglich, staatlich anerkannte kaufmännische Aufstiegsqualifikationen zu erwerben wie z. B. den Abschluß als Fachwirt, Betriebswirt oder weiterführende schulische Einrichtungen (Fach-/Berufsoberschulen) zu besuchen.

Hochschulzugangsberechtigungen von Abschlußzeugnissen der Ingenieur- und Fachschulen der ehemaligen DDR gelten nach dem Einigungsvertrag weiter.¹⁰

Eine staatliche Anerkennung der **inhaltlichen Gleichwertigkeit der mit den Zeug-**

nissen nachgewiesenen Qualifikationen besteht aber nicht, sondern es ist nur anerkannt, daß der erworbene Facharbeiterstatus unberührt bleibt. Grundsätzlich kann jedoch bei der zuständigen Kammer die Feststellung der „Gleichwertigkeit“ des von dem Antragsteller erworbenen „Prüfungsabschlusses“ oder „Befähigungsnachweises“ mit einer bestimmten Prüfung oder einem bestimmten Befähigungsnachweis beantragt werden.¹¹ Die zuständigen Stellen geben darüber Auskunft, mit welchem beruflichen der vorhandene Qualifikationsabschluß am ehesten vergleichbar ist.¹² Eine **Zuerkennung** des vergleichbaren Berufsabschlusses im Sinne des Erwerbs eines solchen Abschlusses erfolgt damit nicht.

Einige DDR-kaufmännische Facharbeiterberufe finden keine Entsprechungen, z. B. der Finanzkaufmann, Spezialisierungsrichtung Staatshaushalt.

So bleibt für die kaufmännisch Ausgebildeten der Nachteil, mit dem Vorzeigen des DDR-Berufsabschlusses auf dem Arbeitsmarkt stets ein **Nachweisdefizit an marktwirtschaftlicher Ausbildung** bzw. Arbeits Erfahrung zu bekennen, zumal die zweijährige DDR-Ausbildung ohnehin gegenüber der dreijährigen Ausbildung den **Mangel einer „Zwei-Drittel-Ausbildung“** besitzt. Dieses ist auch durch kurzzeitige Anpassungsmaßnahmen nicht auszugleichen, da diese eine fehlende duale Ausbildung in der Marktwirtschaft bzw. fehlende Berufserfahrung effektiv nicht kompensieren können.

Die Arbeitsämter fördern im Beitrittsgebiet kaufmännische Anpassungsfortbildung mit einer Fortbildungsdauer von bis zu einem Jahr. Diese schließt mit einem Zertifikat des durchführenden Bildungsträgers ab, wobei die Inhalte und Schwerpunkte der Fortbildung von Bildungsträger zu Bildungsträger unterschiedlich gesetzt werden. Mithin ist dies eine Form der Nachqualifizierung, jedoch keine gezielte Kompensation der Ausbildungsdefizite. Zudem werden häufig le-

diglich Teilnahmezertifikate erteilt. Diese sind kein verlässlicher Nachweis über erworbene Qualifikationen, sie geben letztlich nur Auskunft über die Qualifizierungsbemühung.

Folgende Nachqualifizierungen für kaufmännisch Berufsausbildete der früheren DDR sind möglich:

- **Anpassungsfortbildung** bei privaten Anbietern

(Kurz-, Teilzeit- und Fernlehrgänge mit anbieterinternem Zertifikat auf der Basis privater Finanzierung)

- **AFG-geförderte Anpassungsfortbildung**

(Teil- und Vollzeitlehrgänge von vier Wochen bis etwa ein Jahr Dauer, Fernlehrgänge auf der Grundlage individueller Förderung nach Arbeitsförderungsgesetz §§ 41 bis 46, mit Erwerb anbieterinterner Zertifikate oder mit Prüfung nach BBiG § 46 [1])

- **Externenprüfung**

(Teilnahme an schulischer Berufsausbildung mit maximal drei Jahren Ausbildungszeit, an Fernunterricht oder Nachweis des anderweitigen Erwerbs vergleichbarer Qualifikation und Prüfung zum Erwerb eines Abschlusses in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG, § 40 [2] und [3])

- **Aufstiegsfortbildung**

(Teil- oder Vollzeitlehrgänge zwischen 500 und 1 300 Unterrichtsstunden, Fernlehrgänge mit Prüfung nach BBiG, § 46 [1] oder [2]).

Externenprüfung — Lösung des Gleichwertigkeitsproblems für DDR-Facharbeiter?

Der Erwerb eines Berufsabschlusses, welcher Freizügigkeit auf dem Arbeitsmarkt in allen Bundesländern gewährleistet, erleichtert einerseits die Sozialisation DDR-kaufmännisch Ausgebildeter und verbessert andererseits deren Chancen auf berufliche

Wiedereingliederung, besitzt also diesbezüglich gegenüber der Anpassungsfortbildung eine höhere Wertigkeit. Die Frage ist hier, mit welchem Aufwand ein solcher Abschluß erlangt werden kann und ob dies für den Betroffenen letztlich vorteilhafter ist als eine Anpassungsfortbildung.

DDR-Facharbeiter können einen weiteren Berufsabschluß im Berufsfeld über ein Externenprüfungsverfahren nach § 40 (2) BBiG erwerben.¹³

Beispielsweise kann der gelernte Wirtschaftskaufmann der ehemaligen DDR bei Nachweis entsprechender Voraussetzungen die Prüfung zum Industriekaufmann als anerkanntem BBiG-Beruf nachholen. Da er aber bereits über einen rechtlich anerkannten Facharbeiterabschluß verfügt, stellt sich die Frage nach der Zweckmäßigkeit einer solchen Entscheidung. Zwar wäre dies ein Weg zur Erlangung einer gleichwertigen Qualifikation. Dieser kann aber nur dann besritten werden, wenn entweder entsprechende Berufserfahrungen in der Marktwirtschaft vorliegen — die Industrie- und Handelskammern fordern bei abgeschlossener Berufsausbildung in einem anerkannten DDR-Ausbildungsberuf mindestens zwei Jahre Berufserfahrung — oder eine entsprechende Nachqualifizierung durch Besuch von Ausbildungsmaßnahmen (Lehrgängen zur Externenprüfung) erfolgt ist.

Für den Externen ist das Absolvieren des Externenprüfungsverfahrens letztlich ziemlich beschwerlich. Externenprüfungslehrgänge für kaufmännische Berufe haben in den alten Bundesländern eine Dauer von 36 Monaten.¹⁴ Zudem muß gesehen werden, daß die Option der Externenprüfung für **Erwerbstätige** konzipiert wurde, die über mehrjährige Berufserfahrung verfügen, aber bislang keine geregelte, staatlich anerkannte berufliche Ausbildung erworben haben und **erstmalig** einen anerkannten Berufsabschluß erwerben wollen und somit die Facharbeiter-

prüfung in vollem Umfang nachholen müssen. Letzteres wäre u. E. für die in der früheren DDR ausgebildeten Facharbeiter nicht situationsgerecht.

Ein auf die Situation der DDR-kaufmännisch Ausgebildeten zugeschnittenes Verfahren zum Erwerb eines über die neuen Bundesländer hinaus anerkannten Berufsabschlusses wurde bislang für Fachschulökonominnen eingerichtet. Hierbei handelt es sich um vier- bis fünfsemestrige Brückenkurse an Fachhochschulen, die speziell auf die defizitären Elemente der DDR-Fachschulausbildung gerichtet sind und somit gegenüber einem herkömmlichen Fachhochschulstudium erheblich verkürzte Bildungsgänge darstellen.¹⁵ Facharbeiter aber auch Hochschulabsolventen haben derzeit keine adäquate Nachqualifizierungsmöglichkeit. Insofern bildet u. E. das Nachdiplomierungsverfahren für Fachschulökonominnen einen **Präzedenzfall für die Gleichbehandlung von Facharbeitern und Hochschulökonominnen**. Allein deswegen sollte auch Facharbeitern die Möglichkeit des verkürzten Erwerbs eines in allen Bundesländern anerkannten Berufsabschlusses eingeräumt werden.

Das Externenprüfungsverfahren kann dann eine solche Option eröffnen, wenn es auf den Bildungsbedarf dieser Klientel inhaltlich und zeitlich zugeschnitten ist, das heißt, es müßten spezielle Vorbereitungslehrgänge angeboten werden und die Prüfungen sollten auf den Nachqualifizierungsbedarf ausgerichtet sein.

Nachqualifizieren durch kaufmännische Aufstiegsfortbildung

Indem Facharbeitern mit DDR-Berufsabschluß die Teilnahme an Aufstiegsfortbildung geöffnet ist, ist dies für eine aufstiegsorientierte Klientel mit entsprechenden Vor-

aussetzungen eine weitere Möglichkeit beruflicher Nachqualifizierung. Sofern es sich um kammergeprüfte Fortbildung handelt, ist damit zugleich der Erwerb eines im gesamten Bundesgebiet anerkannten Qualifikationsabschlusses möglich.

Bedarf nach solchen Qualifikationen besteht in der Wirtschaft der neuen Bundesländer ohnehin. Kaufmännische, auf der Facharbeiterqualifikation aufbauende Fortbildungsberufe existierten in der damaligen DDR nicht. Ihr Einsatzbereich, insbesondere Aufgaben im unteren Management, wurden weitgehend von Fachschulökonomern übernommen. Mittel- bzw. langfristig wird sich sicherlich auch in den neuen Bundesländern eine Struktur kaufmännischer Fortbildungsberufe entwickeln.

Bei dem gegebenen hohen Frauenanteil kaufmännisch Ausgebildeter sowie der Tatsache, daß die Teilnehmerinnen solcher Fortbildung sich zunehmend aus den jüngeren und mittleren Altersjahrgängen rekrutieren werden, die in der Regel noch Kinder im Haushalt zu versorgen haben, müssen „frauenfreundliche“ Lehrgangsangebote entwickelt werden. Aufstiegsfortbildung sollte hier als Frauenfördermaßnahme profiliert werden, zumal die jüngste AFG-Novellierung die ohnehin geringen Möglichkeiten von Frauen zur Teilhabe am beruflichen Aufstieg weiter einschränken.

Teilnehmer an kaufmännischer Aufstiegsfortbildung in den neuen Bundesländern müssen zusätzlich Defizite in den beruflichen Grundlagen beseitigen. Für diese spezielle Nachqualifizierung hat das Zentrum für Unternehmensführung mit Neuen Technologien GmbH (ZUT) Berlin in Zusammenarbeit mit dem BIBB am Beispiel der Industriefachwirtsfortbildung ein Konzept entwickelt.¹⁶ Es integriert die Nachqualifizierung in die Fachwirtsfortbildung. Besonderes Augenmerk gilt dabei der berufspraktischen Nachqualifizierung, die zwar für

Übersicht 2: ZUT-Rahmenstoffplan für die Fortbildung zum/zur Gepr. Industriefachwirt/-in (Vollzeitvariante — 1 232 Unterrichtsstunden)

16 Std.	Einführung	
120 Std.	Volkswirtschaftliche Grundlagen Betriebswirtschaftliche Grundlagen	
80 Std.	Rechtliche Grundlagen	
64 Std./40 Std.	PC-Praxis EDV-Informations- und Kommunikationstechnik	p. A
56 Std./40 Std.	Materialwirtschaft	p. A
80 Std.	Produktionswirtschaft	
96 Std./40 Std.	Absatzwirtschaft	p. A
120 Std./40 Std.	Rechnungswesen	p. A
80 Std.	Finanzierung/Investitionen, Steuern	
80 Std./40 Std.	Personalwesen	p. A
80 Std./40 Std.	Betriebliche Organisation, Unternehmensführung	Planspiel
120 Std.	Berufs- und Arbeitspädagogische Grundlagen	
Berufsbegleitende Variante ohne praktische Anwendungen (p. A)/Planspiel = 992 Std.		

die Vorbereitung auf die theoretisch orientierte Kammerprüfung nicht zwingend notwendig, jedoch faktisch von großer Bedeutung ist, sofern die Teilnehmer nicht anderweitig hinreichende Berufserfahrung erwerben konnten.

Spezielle Regelung für DDR-Kaufleute notwendig?

Der Erwerb eines Facharbeiterabschlusses nach BBiG sollte für DDR-kaufmännisch Ausgebildete — ähnlich dem Verfahren zur Nachdiplomierung für Fachschulabsolventen — verkürzt und auf die Defizite zugeschnitten möglich sein. In der bundesrepublikanischen Facharbeiterweiterbildung ist ein solches Bildungsanliegen insofern neuartig, als es in der Bildungsrechtspraxis und auch curricular keine Vorbilder gibt.

Im Rahmen des geltenden Berufsbildungsrechts bestehen neben den bereits explizierten Optionen Externenprüfung und Aufstiegsfortbildung „theoretisch“ zwei weitere Möglichkeiten, die Nachqualifizierung

DDR-kaufmännisch Ausgebildeter mit dem Erwerb eines Berufsabschlusses nach BBiG zu verknüpfen:

- Fortbildung auf der Grundlage einer Rechtsverordnung nach § 46 (1) bzw. (2) BBiG, durch die Ziel, Inhalt, Prüfungsverfahren und Bezeichnung des Abschlusses bestimmt werden können. Die Fortbildung zum Erwerb eines BBiG-Facharbeiterabschlusses ist gesetzlich nicht ausgeschlossen und u. E. damit rechtlich möglich, z. B. in Verbindung mit der Externenprüfung.¹⁷ Jedoch regelt der Regelungsgeber nur auf Antrag der Betroffenen und im Konsens der Sozialparteien.

- Behandeln des Qualifizierungsanliegens als Umschulung in einen „artverwandten“ Beruf. Dies entspräche bei Anerkennung der Unterschiede in den „Berufsfunktionen“ durchaus den sachlichen Gegebenheiten und bedeutete keineswegs eine Dequalifizierung der DDR-kaufmännisch Ausgebildeten im Nachgang des Einigungsvertrages. DDR-Kaufleute waren für planwirtschaftlich-kauf-

männische Funktionen ausgebildet. Diese unterscheiden sich bis auf bereits genannte Ausnahmen von den marktwirtschaftlich orientierten Berufen in ähnlicher Weise wie auf bestimmte kaufmännische Funktionen spezialisierte Berufe (Werbekaufmann/-frau; Industriekaufmann/-frau), denen jeweils ein gewisses Potential von Berufsinhalten gemeinsam ist.¹⁸

Umschulung ist in der Interpretation der Arbeitsförderungsgesetzgebung als Maßnahme zum Erwerb von Qualifikation in einem völlig neuen eigenständigen Berufsfeld gefaßt.¹⁹ Die Nutzung des Umschulungsparagraphen für das Nachqualifizierungsanliegen wäre im Umschulungssektor eine Innovation, läge aber im Interpretationsbereich des BBiG.²⁰ Bildungsträger aber auch Arbeitsämter können bei der Industrie- und Handelskammer Umschulungsprüfungen beantragen, so daß hier kein spezieller Regelungsbedarf besteht. Sowohl der Inhalt der Umschulung als auch der Prüfungsmodus kann auf den Nachqualifizierungsbedarf zugeschnitten werden²¹, womit ein der Situation der Betroffenen angemessenes Verfahren gegeben wäre.

Insgesamt bestehen aus bildungsrechtlicher Sicht mit dem Externenprüfungsverfahren, der Umschulung und der Aufstiegsfortbildung für Berufstätige, Arbeitslose und Aufstiegsinteressierte jeweils spezifische Möglichkeiten, die Nachqualifizierung mit dem Erwerb eines Berufsabschlusses zu verknüpfen. Unseres Erachtens ist eine spezielle Regelung für DDR-Kaufleute nicht erforderlich. Jedoch erfordert die besondere Situation der Betroffenen die unkonventionelle Umsetzung der Bildungsoptionen, wobei zum Schutz vor Mißbrauch entsprechende Bildungsangebote zeitlich befristet und personell begrenzt werden sollten.

Als Teilnehmer kommen u. E. Erwerbspersonen mit einer DDR-kaufmännischen Berufsausbildung in Betracht,

- für die aus DDR-Zeiten keine berufspraktischen Jahre anrechenbar sind, und somit

die Wiedereingliederung besonders erschwert ist;

- bei denen es sich um ein massenhaftes Wiedereingliederungsproblem handelt, welches alle Regionen betrifft und
- für die keine betriebsinternen Eingliederungskonzepte vorliegen, wie etwa bei den Sparkassen, Banken und Versicherungen, so daß die Betroffenen weitgehend auf individuelle Bemühungen der Nachqualifizierung angewiesen sind.

Von den Berufen her betrifft dies Wirtschaftskaufleute, Finanzkaufleute und Außenhandelskaufleute, unter den bis 45jährigen wären dies schätzungsweise etwa eine viertel Million Erwerbspersonen.²²

Inhaltliches Konzept des Brückenkurses für Wirtschaftskaufleute

Der Bundesverband Deutscher Privatschulen (VDP) hat sich die Entwicklung von Brückenkursen zum Ziel gesetzt, mit denen DDR-kaufmännisch Ausgebildete die fehlenden Ausbildungsqualifikationen zum entsprechenden BBiG-Beruf nachholen können. Die Entwicklung der Brückencurricula fußt auf detaillierten Vergleichen von Ausbildungsunterlagen kaufmännischer Ausbildungsberufe der ehemaligen DDR mit denen der entsprechenden BBiG-Ausbildungsberufe sowie auf der Prüfung der ermittelten Defizite in Lehrgängen von Verbandsschulen.

Der im Rahmen dieser Arbeiten ermittelte Aufwand zum Nachholen der fehlenden Ausbildungsqualifikation liegt etwa im Bereich des Umfanges der arbeitsamtsgeförderten Anpassungsfortbildung (Übersicht 3).

Durch eine berufsorientierte Nachqualifizierung der Erwerbspersonen in diesen Berufen müssen Qualifikationsdefizite in folgenden Bereichen abgedeckt werden:

Verkaufsqualifikation; dazu gehören Produktkenntnisse, Grundlagen des Marketing, Verkaufspsychologie/verkaufsorientierter Umgang mit dem Kunden;

Kenntnisse für die kaufmännische Steuerung und Kontrolle; dazu gehören ausgewählte kaufmännische Kenntnisse wie Bilanzierungen, Kostenkalkulationen, spezielles Wirtschaftsrechnen, EDV-Anwenderqualifikation;

Volks- und betriebswirtschaftliche Grundlagen; dazu gehören Kenntnisse über das Modell der sozialen Marktwirtschaft, Kenntnisse über die Unternehmung in der Rechtsordnung, Grundlagen des Wirtschafts- und Arbeitsrechts, Aufgaben und Struktur der kaufmännischen Branche;

Spezielle Kenntnisse bezüglich der branchenspeziellen kaufmännischen Funktionen, wie Produktions- und Lagerwirtschaft im industriekaufmännischen Bereich.²³

Diese Defizitstruktur bildet zugleich die Grundlage des durch den VDP entwickelten Brückenkurskonzeptes für Wirtschaftskaufleute.

Neben der **Defizitorientierung** war für die Konzeptentwicklung die Gestaltung eines modularen Ansatzes von Bedeutung. Die Nachqualifizierung soll modular erfolgen, wobei die Lerneinheiten nach den industriekaufmännischen Funktionen strukturiert sind (Übersicht 3). Dies schafft sowohl für den Lernenden als auch für den Bildungsträger Möglichkeiten flexibler Lern- beziehungsweise Lehrorganisation. Der Lernwillige kann die Module je nach Lernbedarf belegen. Auch ein Seiteneinstieg in einen laufenden Lehrgang ist möglich, ebenso die Koppelung von Brückenkursen für verschiedene kaufmännische Berufe bzw. die Auskopplung bestimmter Module für eine auf eine kaufmännische Funktion orientierte Anpassungsfortbildung.

Übersicht 3: Brückenkurskonzept für Wirtschaftskaufleute zum Erwerb des Abschlusses als Industriekaufmann

Einführungsmodul	A: Kommunikation und Motivation B: Gesamt- und einzelwirtschaftliche Grundlagen
Fachmodul 1:	Einkauf/Materialwirtschaft <ul style="list-style-type: none"> • Angebotsvergleich • Betriebswirtschaftliche Kennzahlen der Lagerhaltung
Fachmodul 2:	Produktionswirtschaft <ul style="list-style-type: none"> • Kombination der Produktionsfaktoren • Wirtschaftlichkeit, Produktivität, Rationalisierungsverfahren
Fachmodul 3:	Investition und Finanzierung <ul style="list-style-type: none"> • Rentabilitäts- und Investitionsrechnungen • Kapitalmarkt • Finanzierungsregeln
Fachmodul 4:	Absatz und Marketing <ul style="list-style-type: none"> • Marketing-Mix • Werbungsstrategien, Public Relations • Verkaufspsychologie
Fachmodul 5:	Rechnungswesen/Buchführung <ul style="list-style-type: none"> • Bilanzierung • Controlling • Steuerrecht
Fachmodul 6:	Personalwirtschaft <ul style="list-style-type: none"> • Personalpolitik • Einstellungsverfahren und Kündigungsgründe • Arbeitsrecht
Gesamtvolumen:	1 200 Unterrichtsstunden

Berufsabschlußprüfungen sollten am Inhaltskonzept orientiert sein.

Unseres Erachtens bietet dieses Konzept der berufsorientierten Nachqualifizierung die inhaltliche Grundlage für Bildungsoptionen, mit denen der drohenden Benachteiligung der DDR-kaufmännisch Ausgebildeten entgegengewirkt werden kann. Im Interesse der Betroffenen wäre die Verknüpfung AFG-geförderter Maßnahmen mit der Option einer Berufsabschlußprüfung bei der Industrie- und Handelskammer wünschenswert. Letztlich kommt es darauf an, dem Bildungsanliegen durch ein geeignetes, die vorhandenen Optionen ergänzendes Bildungsangebot gerecht zu werden.

Für eine Diskussion der aufgezeigten Problematik sowie für Rückfragen stehen die Autoren gern zur Verfügung.

Anmerkungen:

¹ Qualifizierung kaufmännischer Fachkräfte in der ehemaligen DDR zum/zur Industriefachwirt/-in; Projekt der Zentrum für Unternehmensführung und Neue Technologien GmbH Berlin; Laufzeit 1992–1993

Vgl. Blötz, U.: Qualifizierung kaufmännischer Fachkräfte in den neuen Bundesländern. In: BWP 20 (1991) Sonderheft, S. 55–57; „Entwicklung von Fortbildungslehrgängen für Arbeitnehmer in den neuen Bundesländern (Brückencurricula)“; Projekt des Verbandes Deutscher Privatschulen (VDP); bereits beendet;

Vgl. Berufsbildungsbericht 1993 Abschnitt 5.10.4 Veröffentlichungen beider Projekte sind in Vorbereitung.

² Die DDR-kaufmännische Facharbeiterausbildung . . .

³ Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit 5/93, S. 1004

⁴ Eigene Berechnungen auf der Grundlage des Statistischen Jahrbuchs der DDR, Jahrgänge 1960–1989, Abschnitt XVIII, Bildungswesen und Kultur, Unterabschnitt 14., 23. und 27

⁵ Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, a. a. O., S. 968

⁶ Vgl. Löttsch, I.; Grundmann, S.: Betriebliche Anpassungsfortbildung in Banken, Sparkassen und Versicherungen. ITF-Schriften zur beruflich betrieblichen Weiterbildung in den neuen Ländern. Schwerin 1992, S. 19

⁷ Vgl. Blötz, U.; Dietrich, R.: Lehrgangskonzept für die Fortbildung zum Industriefachwirt/ zur Industriefachwirtin in den neuen Bundesländern. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 9, BIBB 1992, S. 5

Eine Befragung von BANGERT bei Lehrgangsteilnehmern belegt diese Zahl auch aus Betroffenenansicht. Bangert, B.: Entwicklung von Fortbildungslehrgängen für Arbeitnehmer in den neuen Bundesländern (Brückencurricula) Untersuchungsteilbericht: Anpassungsqualifizierung für das Berufsfeld Wirtschaftskaufmann der ehemaligen DDR zum Industriekaufmann; Magdeburg 1992, unveröffentlicht

⁸ Vgl. Einigungsvertragsgesetz vom 23. 9. 1990, Artikel 37 Abs. 3 (BGBl. II, S. 885)

⁹ Vgl. Schieckel; Oesterreicher: Berufsbildungsgesetz (BBiG) — Kommentar, 118. Ergänzungslieferung, Stand: 15. Dezember 1992 BGBl, S. 54

¹⁰ Vgl. Einigungsvertragsgesetz, Artikel 37 Abs. 6, a. a. O.

¹¹ Vgl. Empfehlungen des Bund-Länder-Ausschusses „Berufliche Bildung“ vom 25./26. April 1991. Vermerk des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und des Bundesministers für Wirtschaft vom 6. Mai 1991. Schreiben vom 6. Mai 1991 an den DIHT und den DHKT, S. 4

¹² Vgl. Empfehlungen des Bund-Länder-Ausschusses, a. a. O., S. 5

¹³ Vgl. Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14. August 1969, i. d. F. vom 23. Dezember 1981 BGBl. I, S. 1112 und 1692, § 40 (2) und (3)

¹⁴ Vgl. Vock, R.: Einrichtungen zur Externenprüfung. Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 90, BIBB, 1991, S. 12f.

¹⁵ Fernstudienbrückenkurse für Ingenieure, Ökonomen, Ingenieurökonomen zum Erwerb des akademischen Grades DIPLOM (FH) — Studieninformation —. Technische Fachhochschule Berlin, Arbeitsgruppe Fernstudienbrückenkurse, Annaberger Straße 119, 09120 Chemnitz. Chemnitz 1992

¹⁶ Vgl. Blötz, U.: Qualifizierung kaufmännischer . . . , a. a. O.

¹⁷ Vgl. BBiG, a. a. O., § 46 sowie Schieckel/Oesterreicher: Berufsbildungsgesetz (BBiG) — Kommentar, a. a. O.

¹⁸ Vgl. Blötz, U.; Dietrich, R.: Lehrgangskonzept für . . . , a. a. O., S. 6–7

¹⁹ Vgl. Arbeitsförderungsgesetz (AFG) vom 25. Juni 1969 (BGBl. I S. 582) — Kommentar. Stand: 1. März 1993 Band I, Verlag R. S. Schulz, § 47 S. 6 sowie BSG, Urt. v. 22. Oktober 1974 — 7 RA 38/74 — SozR 4100 § 41 Nr. 11

²⁰ Vgl. BBiG, a. a. O., § 47

²¹ Vgl. ebenda

²² Vgl. Statistisches Jahrbuch der DDR. Jahrgänge 1970–1988, Abschnitt XVIII, Unterabschnitt 14

²³ Untersuchungen des ZUT und des VDP siehe Fußnote 1 sowie Löttsch, I.; Grundmann, S.: Betriebliche Anpassungsfortbildung, a. a. O.

Vgl. Pogodda, G.: Betriebliche Anpassungsfortbildung im Einzelhandel. ITF Schriften zur beruflich betrieblichen Weiterbildung in den neuen Ländern. Schwerin 1992

Vgl. Wittig, A.: Qualifizierung für die Marktwirtschaft. Zum Bildungsbedarf kaufmännischer Mitarbeiter in den neuen Bundesländern. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 6, BIBB 1991

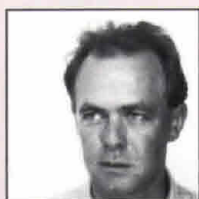
Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran — was soll er auch sonst tun?

Karlheinz A. Geißler



Prof. Dr., Professor für
Wirtschafts- und Sozialpädagogik im Lehrgebiet Berufspädagogik an der Universität der Bundeswehr München

Frank Michael Orthey



Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Berufspädagogik an der Universität der Bundeswehr München

Im Heft 1/1993 dieser Zeitschrift war das „duale System“ (das der beruflichen Ausbildung, nicht das mit dem grünen Punkt) der Themenschwerpunkt. Gleichwie uns dies — in Anbetracht der schon früher prognostizierten Situation des dualen Systems — angemessen ermutigend erschien, stolperten wir doch über Verheißungen, dessen Heilsversprechungsgehalt uns nicht schlummern ließ.

So mutmaßte ROLF ARNOLD in seinem Beitrag, daß im Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ „Substanzgewinn“ im Hinblick auf die Entwicklung des dualen Systems schlummere. Unseres Schlummerns beraubt und in der Befürchtung, daß das Erwachen aus derart hoffnungsvollen Träumen nichts anderes als einen weiteren Alptraum darstellen würde, ließen wir uns zu einem finalen Beitrag zum Thema Schlüsselqualifikationen anregen, bevor wir es dem dualen System (nun dem mit dem grünen Punkt) zur Entsorgung anvertrauten.

Leonce. Mein Herr, was wollen Sie von mir? Mich auf meinen Beruf vorbereiten? Ich habe alle Hände voll zu tun, ich weiß mir vor Arbeit nicht zu helfen. — Sehen Sie, erst habe ich auf den Stein hier dreihundertfünf- undsechzigmal hintereinander zu spucken. Haben Sie das noch nicht probiert? Tun Sie es, es gewährt eine ganz eigene Unterhaltung. (G. Büchner, Leonce und Lena)

Als Ergebnis der Lektüre mannigfaltiger Publikationen zu unserem Thema bleibt dem Leser auf die Frage nach den „Schlüsselqualifikationen“ nur der Augustinische Seufzer: „Wenn mich keiner fragt, weiß ich es; will ich es aber dem, der es mich fragt, erklären, so weiß ich es nicht.“ (Conf. XI, 14 — dort fragt AUGUSTINUS nach der Zeit). Deshalb — und weil wir Augustinus für klüger halten als all die vielen Autoren (einschließlich uns selber), die über Schlüsselqualifikationen schreiben und geschrieben haben — werden wir uns nicht damit beschäftigen, was Schlüsselqualifikationen sind und wie sie konkretisiert werden können, sondern damit, was der Begriff „Schlüsselqualifikation“ und dessen Diskussion überhaupt bezweckt.

Unsere Absicht ist es also nicht, die Leserin/den Leser über Schlüsselqualifikationen aufzuklären. Wir werden hingegen versuchen, darüber aufzuklären, warum das Bemühen um Aufklärungen über das, was Schlüsselqualifikationen sind, vergeblich ist und auch vergeblich bleibt.

**„Es bleibt alles beim Neuen!“
— Schlüssel des Marktes**

Als MERTENS 1974¹ nicht erstmals (SCHELSKY² hatte die Notwendigkeit „abstrakter moderner Berufs- und Arbeitstugenden“ bereits 1965 skizziert, und von MARX, wie heute üblich, ganz zu schweigen), aber erstmals öffentlichkeitswirksam, über „Schlüsselqualifikationen“ als „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ schrieb, setzte

er damit eine Konjunktur in Gang, die, Marktmechanismen gehorchend, immer wieder neue Angebote produzierte. Die publizierten Produkte dieses Marktgeschehens sind gleichermaßen Ergebnisse wie Ursache einer anhaltenden Nachfrage. Diese Nachfrage wird durch die Attraktivität des Begriffes „Schlüsselqualifikationen“ mehr genährt als durch den Bedarf nach Klärung des Begriffes. Die Schlüsselqualifikationseuphorie ist somit typisches Produkt einer Modernisierung, die die Differenz des Neueren zum Neuen bezeichnet, diese jedoch paradoxerweise kaum zu differenzieren vermag, weil oft unklar und unsicher bleibt (und bleiben muß), was „neu“ ist am „Neueren“. Diese postmodernen Phänomene von Unklarheit und Unsicherheit als Realitätsprinzipien schmälern die Nachfrage nicht. Im Gegenteil, sie schüren sie wiederum durch eine Paradoxie: Die Nachfrage nach der Beschäftigung mit Schlüsselqualifikationen erzeugt Produkte, die wiederum Nachfragen produzieren, dies aber nicht über ihren Klärungsgehalt, sondern über die von ihnen produzierte Unklarheit.

Attraktiv für den Markt ist die Suche, nicht das Finden. Dieses würde nicht nur viele Hoffnungen zerstören, sondern auch zum Zusammenbrechen dieses Marktes führen. Das erscheint ebenso widersprüchlich, wie die Ergebnisse der Suchbewegungen um den Begriff. Diese nämlich produzieren, was sie zu reduzieren angetreten sind.

Vor solchen Hintergründen ist die Suchbewegung und der Findeeffekt dieses Beitrages im Sinne der vielfältigen Marktförmigkeiten allgemeiner und beruflicher Bildung unverantwortlich. Es ist ein Beitrag, der Möglichkeiten reduziert, und zwar in einer Realität, die davon lebt, daß sie ihre Möglichkeiten permanent und immer schneller erweitert.

Die Übernahme der Verantwortung für diese Unverantwortlichkeit geschieht in der Gewißheit der pointierten Paradoxien der Mo-

dernisierung: „Es bleibt alles beim Neuen!“ oder: „Alles muß sich verändern, damit alles so bleibt, wie es ist.“

Schlüssel der Beschleunigung

Der Begriff der „Schlüsselqualifikation“ ist das Ergebnis einer auf maximale Geschwindigkeit hinauslaufenden Modernisierungsdynamik. Er ist nicht nur dessen Resultat, sondern vermag diesen Beschleunigungsprozeß selbst wieder zu beschleunigen. Der kurzfristigen, wechselvollen Begriffskarrieren in der Erziehungswissenschaft und der Alltagspädagogik überdrüssig, hat man endlich jenen Begriff gefunden, der langfristigen Bestand suggeriert. So konnte die „Schlüsselqualifikation“ Karriere machen, weil sie verspricht, von den täglich neuen Wort-Karrieren zu erlösen. Endlich — so die Illusion — fester Boden auf schlüpfrig erlebtem Gelände. Das Wort „Schlüsselqualifikation“ lebt von der Vorstellung eines von der beschleunigten Bewegung unabhängigen, quasi absoluten Ortes. Dies aber um den Preis der Entleerung, d. h. der Ortlosigkeit. Sie löst sich von den höchst flexiblen und mobilen konkreten Bedingungen, indem sie den rettenden Schein der Bedingungslosigkeit produziert, ohne den schnellen Qualifikations-Wandel selbst zum Thema zu machen. So aber werden die Schlüsselqualifikationen zu Ungefährqualifikationen, die den Prozeß beschleunigter Veraltung und Erneuerung von Ad-hoc-Qualifikationen fördern. Sie produzieren gleichzeitig eine beschleunigungswirksame Diffusität mit dem realistischen Ziel, schneller handeln zu können und der ideologisierenden Wirkung dieser Beschleunigungszumutung entzogen zu sein. Die Rettung aus dem qualifikatorischen Unruhezustand, die Erlösung von einem „Vonder-Hand-in-den-Mund-Leben“ wird aber durch Schlüsselqualifikationen nur kurzfristig gelingen. Auch Illusionen unterliegen beschleunigter Entwertung. Mal sehen, was demnächst kommt.

Konsens im Schein — Scheinkonsens

Die Vorstellung ist — zugegeben — verlockend, den Begriff der „Qualifikation“, der spezifisch individuell und aufgabenorientiert zu bestimmen ist, durch Voranstellung eines „Schlüssels“ zur endlichen Lösung der Suche nach einem universalistischen allgemein- und berufspädagogischen Prinzip machen zu können.

Bei aller Skepsis gegenüber einer solchen Formel, die ohne „Bildung“ auskommt, ist neidlos zu sagen: Der Begriff ist gefunden. Seine Existenz und Ver(sch)wendung suggeriert jedoch, daß es tatsächlich das gibt, wonach viele — aus der Not ständiger und immer schneller sich verändernder Arbeits- und Qualifikationsanforderungen — suchen: den universellen Lernschlüssel für sich beschleunigt verändernde Wirklichkeiten. Richtig ist jedoch lediglich, daß es den Begriff gibt, der dies verheißt. Und der hat eine Hoffnungsträgerfunktion, deren Gründe nicht nur in den skizzierten Modernisierungsdynamiken des Marktes liegen. Die Einlösung dieser Funktion stößt an Grenzen, die der Begriff selbst errichtet.

„Schlüsselqualifikationen“ werden als Konsensformel im bildungspolitischen Gerangel von allen Beteiligten, von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, von allen politischen Parteien, von Verbänden und sonstigen Interessengruppen genutzt. Sieht man genauer hin, dient dieser Begriff mehr der Beschwichtigung und weniger einer wirklichen Übereinstimmung. Er rettet ein Minimum an Verständigung und dient damit konfliktreduzierender (früher wohl eher „klassenversöhnender“) Konsensrhetorik. Je mehr Beliebigkeit, um so besser.

Dies ist die Attraktivität eines Hoffnungsträgers für Kommunikations- und Konsensfähigkeit. Mehr Beliebigkeit schafft mehr Phantasien, Zuschreibungen, Erwartungen. Falsche Antworten sind kaum möglich. Man

kennt sich aus im Ungewissen. Aber das reicht für Kommunikation und Konsens einer permanent und immer schneller sich modernisierenden Beschleunigungsgesellschaft.

„Schlüsselqualifikation“, das ist eine begriffliche Stopfgans (wobei diejenigen, die eine solche Gans stopfen — ebenso wie im richtigen Leben — meist wenig vom Ergebnis haben). Die Uneindeutigkeit des Begriffes macht alle zu Komplizen von Mißverständnissen. Und genau das, und nur das, macht ihre Gemeinsamkeit aus, daß sie diesbezüglich Komplizen sind, mehr nicht. Das propagandistische Geheimnis dieses „semantischen Universal-Sacks“ (Enzensberger) „Schlüsselqualifikationen“ besteht eben darin, konkreten Programmfestlegungen auszuweichen und breite, nicht faßbare Positionen zu markieren, die unterschiedliche reale Interessen in diese benannte Leere aufnehmen bzw. in ihr untergehen lassen. Die sprachliche Floskel ersetzt die Substanz. Pathetisch inszenierte Gemeinsamkeit des Nichts. „Der denkende Mensch“, so GOETHE sehr grundsätzlich, „hat die wunderliche Eigenschaft, daß er an die Stelle, wo das unaufgelöste Problem liegt, gerne ein Phantasiebild hinfaßt.“ Der Schein bestimmt das Bewußtsein.

Beliebigkeiten: Suchen und Finden

Der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ erfüllt zur Zeit seine Funktion hervorragend. Er eignet sich ideal zur thematischen Festlegung von Zeitschriften und Sammelwerken. Eine ganze Pädagogengeneration begibt sich auf die Suche nach dem, was Schlüsselqualifikationen sein könnten. Es gibt eine Fülle von Versuchen, Schlüsselqualifikationen inhaltlich zu bestimmen und/oder sie zu klassifizieren. Jede Publikation, die aufs Konkrete hinzielt, produziert eine weitere, die zu anderen Konkretisierungen kommt. Nicht zuletzt verbindet sie die Konkurrenz, daß das, was bei dieser pädagogisch arrangierten

Schatzsuche gefunden wird, von allen Beteiligten auch als Schatz erkannt wird. Das, was man findet, könnte ja immer nur auf das hindeuten, was an Wertvollerem zu finden wäre, wenn man weiter suchen würde. Und genau so funktioniert die Zauberformel „Schlüsselqualifikation“. Dieser Verheißungsbegriff schickt alle auf die Suche. Das, und nichts anderes, ist schließlich auch sein Zweck. Das Finden würde die Suche beenden, das Spiel wäre aus.

Aber wer hätte daran ein Interesse?

Vielleicht diejenigen, die durch den Einzug des Begriffes in die verbindlichen Grundlagen allgemeiner und beruflicher Aus- und Weiterbildung damit arbeiten müssen, ihn umzusetzen verpflichtet sind. Für sie stellt sich die Frage konkret: Wie kann denn nun „schlüsselqualifiziert“ werden? Dieses bedarfsorientierte Nachfragesegment verstärkt die bereitwilligen Suchbewegungen der pädagogischen Forschung. Dabei werden dann auch mal Schlösser gefunden, wo Schlüssel gesucht wurden — die Suche nach den passenden Schlüsseln kann unversehens und beschleunigt weitergehen.

Wenn der Suchprozeß erfolgreich würde, also zum Erfolg des (vermeintlichen) Findens von Schlüsselqualifikationen führte, dann wäre dies nicht nur für den Begriff bedrohlich — der müßte schlicht entsorgt (oder schlimmer: „entlernt“) werden, eine Spezialität pervertierter Modernisierung. Darüber hinaus wären Kommunikations- und Konsensfähigkeit in Gefahr — und damit die vermeintliche Balance unterschiedlicher Interessen (-träger). Jede (gefundene) Konkretisierung macht Schlüsselqualifikationen angreifbarer und unattraktiver für die, die durch den Findeerfolg eben nicht universalistisch abgedeckt, sondern ausgegrenzt und damit enttäuscht werden. Die zunächst noch wahrscheinlichen Gegenschuchaktionen ausgegrenzter Interessenträger würden über ihre „Erfolge“ des Findens diesen Attraktivitätsverlust nochmals steigern (besonders bei den nun neuerlich Ausgegrenzten). Somit geriete

eine zerstörerische Dynamik in Gang, wenn erkannt und transparent würde, für welche vielen unterschiedlichen neuen (Lern-)Arrangements „alter Hüte“ ein universalistischer Begriff einst stand. Das Paradoxon ist perfekt: Die Modernisierungsdynamik, die der Begriff in Gang setzt, führt über Konkretisierung und Entmystifizierung zur Entmodernisierung, indem sich Schlüsselqualifikationen nicht als universalistische Schlüsselbefähigungen für alle Bildungs- und Berufslagen identifizieren, sondern lediglich als immer wieder neue situations- und aufgabenspezifische Arrangements aus fachlichen, methodischen und sozialen Qualifikationen, deren Neuigkeits- oder Modernisierungsgehalt lediglich in ihrer je spezifischen Kombination liegt. Diese ist aber (nur) einzigartig und **nicht** universalistisch.

An diesem Findeerfolg haben auch diejenigen kein Interesse, die ein Interesse an der Beendigung der Suche haben könnten, weil sie mit dem Suchergebnis etwas tun müssen/wollen, das anderes nötig macht, als das, was sie bisher getan haben.

Die Suche nach dem passenden Universal-schlüssel für ein komplexes Schließsystem verschiedenster Schlösser findet neue, aber einzigartige, richtige (Einzel-)Schlüssel für die je entsprechenden Schlösser. Die Suche nach den passenden Schlössern für vermeintliche Universalschlüssel findet viele Einzelschlösser für viele Einzelschlüssel. Wenn alle (Einzel-)Schlüssel und Schlösser gefunden worden sind, ist der (erhoffte) Universal-schlüssel überflüssig.

Oder anders: Ein Suchbild ist in seiner fehlerbehafteten Ganzheitlichkeit wahrnehmungspsychologisch nur solange interessant, bis die Fehler gefunden wurden. Dann ist die Ganzheitlichkeit in ihrer Qualität gänzlich verändert, wird durch die gefundenen konkretisierten Fehler bestimmt und hält auch keinem ersten Blick mehr stand.

Nochmals: „Schlüsselqualifikation“, das ist ein Such-, kein Findebegriff. Nur wer immer strebend sich bemüht, der darf, wie man ja weiß, auf Erlösung hoffen. Und diese Hoff-

nung ist solange aufrechtzuerhalten und nicht einzulösen, wie das Subjekt für die industriekonforme Nutzung noch interessant ist.

Mehr Freiheit durch mehr Abhängigkeit

Schlüsselqualifikationen haben die Funktion, Unklarheit und Unsicherheit zu organisieren, und zwar hinsichtlich der Prognosefähigkeit jener Qualifikationen, die zukünftig für den Arbeitsprozeß benötigt werden. Da Organisation auch eine Verteilung von sozialem Einfluß ist, stellt sich die Frage, wer hierbei mehr, wer weniger Macht hat bzw. erhält. Konkret: Das nur schlüsselqualifizierte Subjekt kann auf dem Arbeitsmarkt keine konkreten, nur allgemeine Qualifikationsansprüche einbringen. Diese aber sind weitgehend inflationär bzw. so wenig definiert, daß von ihnen ausgehend, wenig Einkommens- und noch weniger soziale Statusansprüche artikuliert werden können. Wenn jemand beispielsweise behauptet, er könne gut kommunizieren, dann bekommt er dafür nichts. Er muß seine Kommunikationsfähigkeit spezialisiert ins Wirtschaftssystem einbringen, d. h., er muß z. B. gut verkaufen können. Erst die Spezialqualifikation (das Verkaufen-Können) bringt die Chance für Einkommen und Ansehen. Damit aber stellt sich die wichtige Frage: Wer definiert eigentlich jene konkreten Qualifikationen, die dann den Arbeitsplatz, die Karriere, ermöglichen bzw. garantieren? HEID gibt die Antwort:

„Die ‚Entleerung‘ menschlichen Sollens und Wollens von der Bestimmung, Begründung und Beurteilung bestimmter Handlungszwecke und -inhalte liefert die Verfügung und Bewertung der Zwecke und Inhalte jeweiligen Sollens und Handelns an jene soziale Hierarchie ungleich Definitions- und Sanktionsmächtiger aus, die in den gesellschaftlichen Verhältnissen inkorporiert ist.“³

Im Klartext: Die Personalchefs, die Vorgesetzten, die Vertreter der partikularen Inter-

essen der Unternehmensleitungen gewinnen zusätzliche Definitionsmacht. Dies zu Lasten des arbeitssuchenden Subjektes. Es wird abhängiger von denen, die ihr Verständnis von Schlüsselqualifikationen und ihre Konkretisierungsvorstellungen zur Bewertung und zur Selektion verwenden. Die große Zahl von Optionen, die in der relativen Offenheit der Schlüsselqualifikationen als Chance dem Subjekt angepriesen werden, erhöhen dessen Risiken. Denn letztlich dienen Optionszuwachs und wachsende Verallgemeinerung der „Sicherstellung eines hohen Mobilitätsgrades bei unmittelbarer Anerkennung der Vorherrschaft des Gegebenen“.⁴

Ein Schritt zum Homo disponibilis. Die vergesellschaftete Individualisierung macht vor der Landnahme des Qualifikations-Selbst nicht Halt. Gewonnene Freiheit, um den Preis erhöhter Abhängigkeit. Die Paradoxie unserer verschärften Moderne findet im Konzept der Schlüsselqualifikationen ihren deutlichen Ausdruck. Der Schlüssel allein verspricht viel, nutzt aber wenig, wenn man nicht auch die Verfügungsgewalt über das Schloß hat.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) S. 36–43

² Schelsky, H.: Beruf und Freizeit als Erziehungsziele in der modernen Gesellschaft. In: Schelsky, H.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf/Köln 1956, S. 160–181

³ Heid, H.: Erziehungsziel „Selbständigkeit“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1991) 4, S. 268

⁴ Koneffke, G.: Integration und Subversion: Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 11 (1969) 5/6, S. 407

Weitere kritische Publikationen zur Thematik „Schlüsselqualifikationen“:

Geißler, Kh. A.: Die Mär vom goldenen Schlüssel für eine goldene Zukunft. In: Frankfurter Rundschau Nr. 195, 24. 8. 1989, S. 13

Geißler, Kh. A.: Mit dem Qualifikations-„Schlüssel“ nach oben. Ein Begriff, der einen falschen Schein erzeugt. In: Frankfurter Rundschau Nr. 108, 10. 5. 1990, S. 35

Informationsaustausch zwischen Landesinstituten und dem Bundesinstitut

Bruno Tiedemann

Das nordrhein-westfälische Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest war vom 21. bis 23. Juni 1993 Gastgeber für ein erstes Informationstreffen zwischen Vertretern der Landesinstitute für Curriculumentwicklung und Lehrerweiterbildung und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

An diesem Treffen, das auf Initiative des Leiters der Gruppe berufliche Schulen im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, BRUNO TIEDEMANN und des Stellvertretenden Generalsekretärs des Bundesinstituts, HELMUT PÜTZ, zustande gekommen war, beteiligten sich die für Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung im Bereich der beruflichen Schulen verantwortlichen Experten des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München (ISB), des Comenius-Instituts in Dresden, des Niedersächsischen Landesinstituts in Hildesheim (NLI), des pädagogischen Landesinstituts Brandenburg in Ludwigsfelde (PLIB) und des Landesinstituts in Soest (LSW) sowie leitende Vertreter des BIBB in Berlin.

Wesentlicher Anlaß des Informationsaustauschs ist die Überzeugung, daß zur Umsetzung von neuen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in den Ländern auch eine Kooperation zwischen den zuständigen Landesinstituten und dem Bundesinstitut für Berufsbildung nützlich sei.

Anknüpfend an bestehende Kontakte des Landesinstituts in Soest, sollte das Treffen den gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch vor allem im Bereich der Curriculumentwicklung für berufliche Schulen intensivieren. Die Teilnehmer begrüßten die nordrhein-westfälische Initiative und bekundeten, daß auch sie wegen der äußerst vielfältigen und dringenden Aufgabenstellungen im Bereich der beruflichen Bildung durch eine künftig zu intensivierende Information und Kooperation eine nachhaltige Unterstützung ihrer Arbeit erwarten. TIEDEMANN wies in diesem Zusammenhang auch auf das gemeinsame Ergebnisprotokoll von 1972 hin, nach dem seither Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne der KMK in abgestimmter Weise entwickelt worden sind. Die Umsetzung von neuen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in den Ländern könnte durch eine Kooperation der dafür verantwortlichen Institute künftig wesentlich erleichtert werden. PÜTZ unterstrich diese Ausführungen und betonte, daß das Bundesinstitut für Berufsbildung sich in diesem Rahmen als Fachpartner verstehe, wie die einzelnen Landesinstitute untereinander.

Breiten Raum nahm die Präsentation der Organisations- und Aufgabenstrukturen und der aktuellen Arbeitsschwerpunkte der einzelnen Institute ein. Hierdurch ergab sich ein interessantes Szenario, welches eine intensive Fachdiskussion auslöste.

Hierbei kristallisierten sich aber auch Themen, die in allen Instituten gleichermaßen von aktueller Bedeutung sind. Zu nennen sind hier der Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule, der fächerübergreifende Unterricht und insbesondere die didaktische Verknüpfung von berufsübergreifenden (s. g.

allgemeinen) Fächern und berufsbezogenen Fächern. Ein weiteres zentrales Thema der Fachgespräche war die Förderung Benachteiligter in der beruflichen Bildung. Hierzu stellte PÜTZ die Ergebnisse eines Forschungsprojekts des BIBB vor.

Interesse fand auch die 1991 gegründete Arbeitsgemeinschaft „Berufsbildungsforschungsnetz“. Ziel dieser Arbeitsgemeinschaft ist, die informationelle Infrastruktur für freiwillige wissenschaftliche Arbeit zu verbessern und die Berufsbildungsforschung auf dieser Grundlage durch Austausch von Daten, Dokumentationen und Forschungsergebnissen zu fördern. Die Teilnehmer hielten die Arbeit dieser Arbeitsgruppe für grundsätzlich interessant.

Verlauf und Ergebnisse dieser Tagung wurden von allen Beteiligten für sehr anregend, hilfreich bewertet. Deshalb wurde vereinbart, vergleichbare Informationstreffen in regelmäßigen Abständen durchzuführen. Einladungen zu diesen Treffen sollen künftig an alle Landesinstitute und das Bundesinstitut in Berlin ergehen. Das ISB München erklärte sich bereit, das nächste Informationstreffen im Herbst 1994 auszurichten.

Weiterhin wird das Landesinstitut in Soest im Frühjahr 1994 eine Fachtagung ausrichten, die der Lehrplanentwicklung gemäß den Intentionen eines modernen handlungsorientierten Unterrichts gewidmet sein wird.

„Vorbereitung von psychisch Behinderten auf eine Fortbildung oder Umschulung“

Helena Podeszfa

Die Arbeitsgruppe „Psychisch Behinderte“ des Ausschusses für Fragen Behinderter (AFB) führte am 21. und 22. Juni 1993 in Berlin eine

Arbeitstagung zur „Vorbereitung von psychisch Behinderten auf eine Fortbildung oder Umschulung“ durch. Eingeladen waren Experten/-innen aus Einrichtungen, die unterschiedliche Ansätze bei der Vorbereitung von psychisch Behinderten auf eine Fortbildung oder Umschulung praktizieren.

Über die konkrete Ausgestaltung der Vorbereitungsmaßnahmen an den verschiedenen Lernorten (Rehabilitationseinrichtungen, andere Berufsbildungseinrichtungen, Betriebe) war bisher nur wenig bekannt. Zur Verbesserung der beruflichen Bildungschancen für psychisch Behinderte sind gezielte Vorbereitungsmaßnahmen aber unentbehrlich. Die Arbeitsgruppe „Psychisch Behinderte“ des AFB möchte durch die Arbeitstagung zu mehr Transparenz über die praktizierten Ansätze der Vorbereitung beitragen. Durch die Darstellung der verschiedenen Ansätze in einem Tagungsband soll ein Informationsaustausch und die Initiierung weiterer Maßnahmen vor Ort angeregt werden.

Es wurden Ansätze vorgestellt,

- die das Lernen am Arbeitsplatz in einem Betrieb des allgemeinen Arbeitsmarktes zum Training der beruflichen und sozialen Fähigkeiten nutzen. Die begleitende Beratung und Betreuung der psychisch Behinderten sowie der Mitarbeiter/-innen der Betriebe übernehmen bei diesen Ansätzen die Fachkräfte eines Bildungsträgers oder ein psychosozialer Dienst.
- die eine überbetriebliche Vorbereitung von psychisch Behinderten auf eine weitere Bildungsmaßnahme durchführen.

Ein privates Berufsförderungszentrum stellte eine fünfmonatige Berufsvorbereitungsmaßnahme für psychisch Behinderte vor.

Von Mitarbeiter/-innen des Berufsförderungswerkes Köln wurde eine speziell für die Zielgruppe „Psychisch Behinderte“ konzipierte sechswöchige Arbeitserprobung und

Berufsfindung vorgestellt sowie ein dreimonatiges Rehabilitationstraining. Dieses wird für Rehabilitanden/-innen mit einer psychischen Vorerkrankung vor einem regulären Rehabilitationsvorbereitungslehrgang durchgeführt.

Das Berufsförderungswerk Frankfurt/Main beschrieb einen integrativen Ansatz bei der beruflichen Förderung von psychisch Behinderten. Rehabilitanden/-innen mit einer psychischen Vorerkrankung nehmen an den regulären Arbeitserprobungs-/Berufsfindungs-, Vorbereitungs- und Umschulungsmaßnahmen teil. Die jeweilige Maßnahme wird individualisiert in einem BFW-internen Trainingszentrum fortgeführt, wenn es die Behinderungsauswirkungen in bestimmten Phasen des Rehabilitationsprozesses (drohende Wiedererkrankung, Abbruch) erforderlich machen sollten. Nach einem unterschiedlich langen Aufenthalt im Trainingszentrum wird eine Rückkehr in die reguläre Lerngruppe angestrebt.

Von einem nordrhein-westfälischen Arbeitsamt wurde ein Verbund von verschiedenen Bildungsträgern installiert, in dem ein Hauptträger eine Grundausbildung sowie die psychosoziale Betreuung über die gesamte Vorbereitung anbietet. Die übrigen Bildungsträger stellen für einzelne psychisch Behinderte oder Kleingruppen Plätze in verschiedenen Berufsfachrichtungen zur Verfügung. Mehr Erprobungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Berufsfeldern im Rahmen der Vorbereitung können so bei einem überbetrieblichen Träger realisiert werden.

Das Berufliche Trainingszentrum Köln sowie eine Berliner Werkstatt für psychisch Behinderte stellten ihre Trainingskonzepte vor. Die Teilnahme an diesem Training hat vorrangig die Vermittlung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zum Ziel. Erfahrungsgemäß schließt sich für einen Teil der Absolventen/-innen dieses Trainings eine weitere berufliche Rehabilitationsmaßnahme an, z. B. eine Um-

schulung in einem Berufsförderungswerk. Das Training in den beiden oben genannten Einrichtungstypen hatte in diesen Fällen die Funktion einer Vorbereitung auf die weiterführende berufliche Rehabilitationsmaßnahme.

Aus den neuen Bundesländern wurde über den Aufbau einer Einrichtung in Leipzig berichtet, die neben Dauerarbeitsplätzen für psychisch Behinderte auch Trainingsplätze anbieten wird, die zur Vorbereitung auf eine Umschulung genutzt werden können, sobald adäquate Umschulungsangebote für psychisch Behinderte zur Verfügung stehen.

Der Ausschuß für Fragen Behinderter wird die Ergebnisse der Arbeitstagung im Oktober 1993 beraten.

Innovationstransfer auf der Basis von Akzeptanz und Zusammenarbeit

Antje Lenk, Martina Klocke

Der Prozeß der Strukturveränderung in den neuen Bundesländern wird durch die Planung und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen unmittelbar berührt. Gerade hier gilt es, über Hilfe zur Selbsthilfe eine Qualifizierungsinfrastruktur zu schaffen, die dem tatsächlichen Bedarf der Wirtschaft bzw. des Arbeitsmarkts gerecht wird.

Die überbetrieblichen Aus- und Fortbildungsstätten ÜAZ Waren und ÜAZ Elsmhorn entwickeln seit Januar 1992 in einem gemeinsamen Modellversuch übertragbare Ansätze, die helfen, die berufliche Bildung zusammen mit Betrieben zu gestalten und

umzusetzen. Hierzu prüft das ÜAZ Waren im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft im Rahmen des Innovationstransferprogramms „Berufsbildung in der Wirtschaft“ eine betriebsnahe und zukunftsorientierte Gestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung unter besonderer Berücksichtigung neuer Technologien im betrieblichen Einsatz.

Das Projekt konzentriert sich auf den Kreis Neubrandenburg in Mecklenburg-Vorpommern. Die Ansätze für diese Region ergaben sich zunächst aus der Auswertung folgender Erfahrungsbereiche:

- Modellversuchsreihe des ÜAZ Elsmhorn und sechs weiterer Weiterbildungsträger „Qualifizierungsberatung zur Verbesserung des Weiterbildungsangebots für kleine und mittlere Betriebe, Schwerpunkt ‚Neue Technologien‘“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1.87 bis 12.89).
- Modellprojekt „Einrichtung einer Lernfabrik unter Berücksichtigung von CIM Strukturen im ÜAZ Elsmhorn“, gefördert vom Ministerium für Wirtschaft, Technik und Verkehr des Landes Schleswig-Holstein (2.89 bis 12.91).

Um in einem neuen bildungspolitischen Rahmen in Mecklenburg-Vorpommern betriebsnahe Aus- und Fortbildung zu praktizieren, wurden zunächst mit Hilfe einer neu eingeordneten Qualifizierungsberatung Randbedingungen wie Branchenverteilung in der Region, realisierte Betriebsstrukturen und Produktionsprogramme betrachtet. Die Bestimmung der kommenden Strukturpolitik ist zugleich wesentliche Voraussetzung zur Sicherstellung einer bedarfsgerechten Weiterbildungsstruktur.

Die Qualifizierungsberatung des ÜAZ Waren wird als Dienstleistungsangebot in Kooperation mit den Kammern, der Wirtschaftsförderung, der Technologieberatung und anderen

Multiplikatoren entwickelt. Auf der Basis dieser Zusammenarbeit werden u. a. die verfügbaren Lehrmaterialien und Lerninhalte von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen des ÜAZ Waren mit Unterstützung des ÜAZ Elmshorn überarbeitet.

Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wird im ÜAZ Waren ein ganzheitlicher Lernort eingerichtet, der zukunftsorientierten Lernzielen gerecht wird. Sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der Weiterbildung können sich so Lehrende und Lernende mit vernetzten betrieblichen Organisationsstrukturen auseinandersetzen.

Zur Unterstützung beim Aufbau einer betrieblichen Qualifizierungsberatung wurden Befragungen in Betrieben der Region durchgeführt, die in einem ersten Arbeitsschritt einen Überblick über die wirtschaftliche, technische und personelle Struktur der Betriebe geben.

Mit Rücksicht auf die mittelfristige strukturbildende Bedeutung metallverarbeitender Betriebe wurde der Aufbau der Qualifizierungsberatung für diesen Wirtschaftszweig durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Betriebsbefragungen kamen Schwerpunkte der Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten aus Wirtschaftszweigen, die im Zusammenhang mit der verstärkten Durchführung von Infrastrukturmaßnahmen stehen und daher für den langfristigen Aufbau der regionalen Wirtschaft nur von zeitlich begrenzter Bedeutung sind, hinzu.

Kleine und mittlere Unternehmen, die die Struktur des Landes Mecklenburg-Vorpommern zukünftig prägen werden, konzentrieren sich z. Z. auf eine notwendigerweise zu durchlaufende Stabilisierungsphase, in der marktwirtschaftliche Fragen denen der Ausbildung bzw. Qualifizierung vorangestellt werden. Die Öffnung der Betriebe gegenüber dem Angebot der Qualifizierungsberatung findet daher deutlich zögernder statt als in der Vergleichsregion Schleswig-Holsteins.

Die Hilfestellung der Qualifizierungsberatung Elmshorn wird weniger durch konkrete Vorgaben wirksam, sondern vielmehr in Form von situationsbezogener Unterstützung und Anregung, die nicht selten zum Selbstverständnis der Qualifizierungsberatung in Waren beizutragen hat.

Die Kontaktaufnahme mit regionalen Betrieben verfolgt mehrere Ziele:

- Bestimmung des Weiterbildungsbedarfs der Region
- Erfassung des betrieblichen Qualifikationspotentials
- Anpassung der Trägermaßnahmen
- Unterstützung von Netzwerken zur Bearbeitung von betriebspezifischen Problemstellungen
- Sensibilisierung von betrieblichem und überbetrieblichem Ausbildungspersonal.

Für das ÜAZ Waren wird vor allem eine Strategie für die zukünftige betriebliche Aus- und Weiterbildungsarbeit entwickelt. Dies ist um so notwendiger als z. Z. die realen Qualifizierungsbedarfe durch eine große Zahl arbeitspolitischer Maßnahmen verzerrt werden, deren Resultate für die Wirtschaftsstruktur des Landes noch nicht absehbar sind.

In persönlichen Gesprächen sowie Telefonaten mit Führungskräften wurden folgende vordringliche Problemstellungen der Betriebe bezogen auf Fragen des Aus- und Weiterbildungsbedarfs deutlich: Sämtliche Betriebe befinden sich in einem Selbstfindungsprozeß, der sich schwierig gestaltet u. a. aufgrund der unübersichtlichen Situation des Markts sowie der Probleme in der Umsetzung von Markterschließungsstrategien. Bezüglich der finanziellen Situation der Betriebe ergeben sich Fragen nach Förderungsmöglichkeiten, auch der Aus- und Weiterbildung. Hierbei steht die Problematik der berufsbegleitenden Fortbildung hinsichtlich ihrer Durchführung und Finanzierung eindeutig im Vordergrund. Die vielfach unsichere wirtschaftliche Situa-

tion der Betriebe führt zu einer niedrigen Reizschwelle der Verantwortlichen, die durch eine unübersehbare Häufung von Analysen, Befragungen usw. permanent weiter herabgesetzt wird.

Am unkompliziertesten gestaltete sich in Waren der Kontakt zu Betrieben, die bereits mit dem ÜAZ kooperieren bzw. Mitglied im Trägerverein sind. Generell ist festzustellen, daß Fragen der Qualifizierung für die Betriebe ein vordringliches Thema darstellen, wenn es gilt, sich über marktwirtschaftliche Grundlagen zu informieren. Technologische Defizite werden seltener genannt. In erster Linie handelt es sich um Defizite in Marketingstrukturen, Ablauforganisationen sowie in der Umsetzung erfolgsrelevanter Prozesse.

Die sich jetzt etablierenden Unternehmen können sich vorwiegend dann behaupten, wenn es ihnen gelingt, Marktnischen für sich zu entdecken und zu erobern. Dabei ist die Frage der optimalen Nutzung aller sich anbietenden technischen Systeme sicherlich meist zweitrangig. Vielmehr wird die Umsetzung geeigneter betrieblicher Ablauf- und Organisationsstrukturen die Position im Wettbewerb bestimmen.

Zur Umsetzung der Qualifizierungsberatung sowie zur Unterstützung der Betriebskontakte trägt der Kontakt zu relevanten Meinungsführern bei. Hierzu zählen Lokalpolitiker, Bildungsexperten, Mitarbeiter von Medien, Verbands- und Vereinsvorstände, Arbeitsämter, Wirtschaftsförderung, Kammern, Bildungsträger, Technologietransfereinrichtungen sowie Unternehmensberatungen.

Elmshorn unterstützt das ÜAZ Waren bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im dualen System, in dem von den Ausbildern beider Einrichtungen ein ganzheitlicher Lernort aufgebaut wird. Die Basis hierfür bildet eine in Elmshorn realisierte Lernfabrik, in deren Rahmen Ausbildungsinhalte unter Gesichtspunkten akuter betrieblicher

Notwendigkeiten und Anforderungen sowohl in der beruflichen Erstausbildung als auch in der Weiterbildung vermittelt werden können. Die Hinführung zu einem solchen Lernort in Waren erfolgt schrittweise unter Einbeziehung regionaler betrieblicher Rahmenbedingungen (also durch Auswertung der Kontakte der Qualifizierungsberatung) sowie in Abstimmung mit der notwendigen Ausbilderqualifizierung. Ziel ist es, Organisationsstrukturen abzubilden und exemplarisch darzustellen. Zielgruppe für diese Darstellung sind Teilnehmer von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen, Betriebe und Ausbilder. Letztere werden zugleich in die Gestaltung der Strukturen aktiv miteinbezogen.

Die Anfänge zur Umsetzung dieses Vorhabens machten offenkundig, daß für eine Anpassung fachlicher wie auch fachübergreifender Kenntnisse von Ausbildern der beiden Projektpartner die Schaffung einer gemeinsamen Vertrauensbasis notwendig war. Erst auf dieser Grundlage konnte die gemeinsame Entwicklung von neuen Lehr- und Lernmaterialien aufbauen.

Beispielhaft für die bilaterale Zusammenarbeit sei eine Maßnahme genannt, die beide Träger gemeinsam zunächst als Qualifizierungsmaßnahme im Verpackungsbereich in Torgau durchführten. Mit dieser Qualifizierungsmaßnahme, die im Laufe des ersten Projektjahres in eine Umschulungsmaßnahme zum Verpackungsmittelmechaniker umgewandelt wurde, war ursprünglich das ÜAZ Elmshorn beauftragt worden. Zur Durchführung der Maßnahme bezog das ÜAZ Elmshorn bereits von Beginn an das ÜAZ Waren ein, so daß einzelne Module der Maßnahme in Torgau, Waren und Elmshorn realisiert wurden.

Die Zusammenarbeit war von einer großen Flexibilität beider Träger gekennzeichnet, wobei die Inhalte von fachspezifischen Teilen der Umschulung qualitativ gleichwertig von Ausbildern und Dozenten beider Partner

behandelt werden konnten. Aufgrund der guten fachlichen Ausbilderqualifikation im ÜAZ Waren waren einige gezielte Impulse ausreichend, um Fragestellungen der Aus- und Weiterbildung effizient zu bearbeiten.

Zu den Hilfestellungen des ÜAZ Elmshorn im Gesamtprojekt gehören z. B. gemeinsame Literaturrecherchen, Interviewanleitung für Betriebskontakte, Entwicklung von Erhebungsbögen, Instrumente für die Selbstdarstellung des Trägers, Hilfestellung bei der Faltblatt- und Katalogdarstellung, Kontaktanlässe mit Multiplikatoren, gemeinsame Durchführung und Auswertung von Firmenbesuchen, Einarbeitung in die Leittextmethode, gemeinsame Prüfungsdurchführungen, Ausarbeitung von Lehrgangskonzeptionen.

Die Qualifizierungsberatung wird sich zukünftig noch stärker als bisher auf die einzelbetriebliche Aus- und Weiterbildungsplanung konzentrieren. Hierbei sollen verstärkt auch Mittel und Wege zur finanziellen Förderung dieser Maßnahmen geprüft werden.

Weitere Informationen zu diesem Projekt sind erhältlich über A. Lenk, ÜAZ Waren, Tel. 0 39 91/43 63, oder Dr. M. Klocke, ÜAZ Elmshorn, Tel. 0 41 21/7 95 41.

Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa

**Ingeborg Weilnböck-Buck,
Bernhard Buck**

Von Mitte Oktober 1992 bis Mitte April 1993 haben die Autoren als nationale Sachverständige für die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in Brüssel gearbeitet. Die Aufgabe bestand darin, zusammen mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen EG-Ländern die gegenwärtige Entwicklung der Berufsbildung in den Staaten Mittel- und Osteuropas (MOES) zu untersuchen; insbesondere ging es darum, strukturelle Aspekte der Berufsbildung zu beleuchten. Der Europäischen Stiftung für Berufsbildung soll der Ergebnisbericht als Arbeitsgrundlage dienen.

Rahmenbedingungen

- Die Autoren waren als Abgeordnete der Bundesregierung tätig. Das Bundesinstitut für Berufsbildung, dessen Mitarbeiter die Autoren sind, hat gegenüber dem zuständigen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine entsprechende Amtshilfe geleistet.

- Vertreter aus sieben EG-Ländern (Dänemark, Deutschland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Italien) bildeten das Arbeitsteam. Frankreich stellte den Supervisor der Gruppe und Deutschland den Consultant.

- Die Arbeitsgruppe war der Task Force „Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend“ (TFHR) zugeordnet. Die TFHR wurde Anfang 1989 als selbständige Einheit innerhalb der Generaldirektion 5 (Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Bildung) eingerichtet. Seit Anfang dieses Jahres ist sie der Generaldirektion 12 (Wissenschaft, Forschung und Entwicklung) zugeordnet. Die generelle Aufgabe der TFHR besteht darin, alle Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu bündeln und die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Fortbildung zu koordinieren.

Hintergrund

Die Europäische Gemeinschaft unterstützt seit einigen Jahren den Reformprozeß in Mittel- und Osteuropa durch das PHARE-Programm. Die Abkürzung steht für „Poland and Hungary Assistance for the Reconstruction of the Economy“. Ursprünglich bezeichnete PHARE die Anstrengungen der Industrieländer innerhalb der OECD (G-24), die beiden Demokratien wirtschaftlich zu unterstützen. Schon nach kurzer Zeit wurde diese Hilfe jedoch auf die übrigen mittel- und osteuropäischen Länder ausgedehnt. Diese Hilfsmaßnahmen wurden von der Kommission in Brüssel lediglich koordiniert.

In der Folge entschied die Europäische Gemeinschaft, die Hilfen der G-24 durch ein eigenes PHARE-Programm zu ergänzen. Obwohl es weiterhin die Koordination der G-24 Aktivitäten durch die Kommission gibt, steht PHARE heute ausschließlich für die aus dem EG-Haushalt finanzierten Maßnahmen der

Kommission für die folgenden elf Länder: Albanien, Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Polen, Rumänien, Slowakische Republik, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn.

Das PHARE-Programm der Kommission hat nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine ausgeprägte gesellschaftlich-soziale Dimension, in der der Berufsbildung kein geringer Stellenwert zukommt. Die Programme zielen jedoch nicht bevorzugt darauf, die Entwicklung der Berufsbildungssysteme in den MOES zu unterstützen.

Um hierfür entscheidende Impulse zu setzen und den Beitrag der Berufsbildung im Prozeß der Wirtschafts- und Sozialreform in diesen Ländern zu betonen, war vom Rat der Europäischen Gemeinschaften am 7. Mai 1990 die Verordnung zur Errichtung einer Europäischen Stiftung für Berufsbildung erlassen worden. „Stellung und Aufbau der Europäischen Stiftung für Berufsbildung“, heißt es in der Verordnung, „sollen eine flexible Reaktion auf die jeweiligen unterschiedlichen Erfordernisse der zu unterstützenden Länder erleichtern und es der Stiftung ermöglichen, ihre Aufgaben in enger Zusammenarbeit mit den bestehenden nationalen und internationalen Einrichtungen wahrzunehmen.“

Die Initiative der Kommission, durch ein internationales Expertenteam einen aktuellen Situationsbericht erarbeiten zu lassen, kann politisch u. a. als Maßnahme verstanden werden, die Entscheidungsfindung über den Sitz der Europäischen Stiftung für Berufsbildung argumentativ zu unterfüttern und die Dringlichkeit einer Entscheidung zu unterstreichen.

Zum Ablauf der Arbeit

In der Zeit von Ende November 1992 bis Mitte Januar 1993 wurde jedes der genannten „PHARE-Länder“ von jeweils zwei Mitglie-

dern der Arbeitsgruppe besucht. Die Aufenthaltsdauer pro Land betrug in etwa eine Woche. Gesprächspartner waren Minister und Mitarbeiter von Ministerien, Leiter von Forschungsinstituten, von ehemaligen Betriebsberufsschulen und — soweit das möglich war — Leiter neugegründeter Verbände, von Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern, Vertreter von Gewerkschaften und Unternehmensleiter.

Den Reisen ging ein intensives Literaturstudium über Stand und Entwicklung der einzelnen Länder voraus sowie der Besuch wichtiger internationaler Förderinstitutionen, wie der Bank für Wiederaufbau und Entwicklung, der Weltbank, der United States Information Agency und der United States Agency for International Development.

Auf der Basis von Arbeitsleitlinien der TFHR wurde ein Gesprächsleitfaden entwickelt, der den Gesprächen zugrunde lag und die Struktur für die anschließend erarbeiteten Länderberichte abgab. Er enthielt im wesentlichen folgende Punkte:

- Prozeß der Institutionenbildung bzw. deren Reorganisation;
- Öffentliche und private Akteure der Berufsbildung und deren Zusammenspiel;
- Dezentralisierung, Autonomie, Subsidiarität in der Berufsbildung;
- Finanzierung;
- Stand der Berufsbildungsforschung (Qualifikationsanforderungen, Curriculumentwicklungen, Lernprozeßforschung etc.);
- Organisation der Ausbildung in den Betrieben;
- Ausbildung der Ausbilder und Lehrer;
- Spezifische Programme für bestimmte Personengruppen, aber auch für bestimmte Regionen, die durch die Umstrukturierung besonders betroffen sind;
- Bilaterale und multilaterale Hilfsprogramme;
- Möglichkeiten der Hilfe innerhalb von Netzwerken zwischen Ost und West.

Der Endbericht „Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa“ wurde rechtzeitig zum Kopenhagener Gipfel im Juni 1993 fertiggestellt. Er bietet einen Überblick über die aktuelle politische, ökonomische sowie bildungs- und arbeitsmarktpolitische Situation in den MOES und identifiziert Probleme und eingeleitete Reformen. Im Hinblick auf externe Hilfsmaßnahmen — schwerpunktmäßig der Kommission der Europäischen Gemeinschaften — werden deren Struktur, Inhalte und Zielsetzungen diskutiert sowie Leitlinien vorgeschlagen für eine internationale Kooperation auf dem Gebiet der Berufsbildung. Ein eigenes Kapitel ist schließlich dem Aufgabenfeld und der Funktion der Europäischen Stiftung für Berufsbildung gewidmet. Kurzfassungen der Länderberichte sind dem Bericht als Anlage beigelegt. Es ist beabsichtigt, ihn in die neun Sprachen der Gemeinschaft zu übersetzen und anschließend zu veröffentlichen.

Schwerpunkte des Berichts

Die folgenden Ausführungen orientieren sich an der Gliederung des Berichts. Wegen ihrer Kürze können sie allerdings die dort gemachten Abwägungen und Differenzierungen nur andeutungsweise wiedergeben.

Die gegenwärtige Situation

Die MOES sehen sich derzeit gravierenden gesellschaftlichen Herausforderungen gegenüber: Der Rückzug des allgegenwärtigen Staatsapparates und die gleichzeitige Neudefinition seiner Rolle und Funktionen; der Niedergang der Großindustrie durch den Zusammenbruch des RGW-Handelssystems und der gleichzeitige Aufbau klein- und mittelständischer Betriebsstrukturen; die hohe, im Durchschnitt 15- bis 25prozentige Arbeitslosigkeit und der gleichzeitige Aufbau kapitalintensiver technologischer Infrastruktur.

Zum Zeitpunkt der Berichterstattung ist das Bildungs- und Berufsbildungssystem zum gro-

ßen Teil noch den überkommenen Strukturen verhaftet und somit den neuen Herausforderungen nicht gewachsen. Es ist noch in erheblichem Maße an einer standardisierten, für alle gleich-gültigen Wissensvermittlung orientiert, ohne Rücksicht auf individuelle Unterschiede der Schüler. Das Berufsbildungsniveau ist aufgrund der an tayloristischen Maßstäben orientierten Arbeitsorganisation der Großindustrie relativ niedrig, und die Bildungsprofile sind eng geschnitten. Die in der Marktwirtschaft notwendigen kaufmännisch-verwaltenden Qualifikationen sind kaum vorhanden. Die institutionelle Krise der betrieblichen Ausbildung verstärkt die Probleme: Die Großindustrie, die in den vergangenen Jahrzehnten die Basis für die industrielle Berufsbildung abgegeben hat, baut nach dem Zusammenbruch der Ostmärkte ihre Lehrwerkstätten ab. Hinzu kommt, daß es Weiterbildung im alten System nur für die Beschäftigten gab. Die gegenwärtige Infrastruktur ist zu schwach, die wesentlichen Bereiche der Weiterbildung effektiv zu versorgen.

Internationale Hilfe

Sie wurde schnell organisiert. Der G-7 Initiative im Jahr 1989 folgten die Hilfsmaßnahmen der G-24 und schließlich der Kommission. Insgesamt beläuft sich die Gesamtsumme aller Hilfsmaßnahmen einschließlich Weltbank, IMF etc. auf rd. 47 000 MECU über einen Zeitraum von 2½ Jahren in der Zeit von 1990 bis 1992. Davon sind rd. 14 000 MECU nicht rückzahlbare Zuschüsse. Die PHARE-Budgets wurden jährlich erheblich aufgestockt: 500 MECU in 1990; 785 MECU in 1991; 1 000 MECU in 1992.

Hilfen zur Förderung von neuen Berufsbildungsstrukturen und -systemen bleiben allerdings auf Ausnahmen begrenzt. Projekte, die sich mit Berufsbildung befassen, tun dies vorwiegend im Kontext größerer sektoraler Hilfsmaßnahmen. Das befördert in der Berufsbildungspolitik dieser Länder altes, auf Sektoren begrenztes Denken und stabilisiert alte Strukturen.

Zentrale Probleme

Der Einfluß von Organisationsstrukturen und Handlungsstrategien auf die Berufsbildung

Die vorherrschenden Produktionskonzepte verhindern eine an Human Resource-Ansätzen orientierte Entwicklungsstrategie.

Darüber hinaus befördert die hohe Arbeitslosigkeit, verbunden mit einem strukturell niedrigen Lohnniveau eine Managementpolitik, die eher an Disziplin und „Hire and Fire“ interessiert ist als an einer substantiellen Qualifizierung des Personals. Gesellschaftspolitisch kommt hinzu, daß die Gewerkschaften in den Prozeß der Qualifizierung und Berufsbildung derzeit nicht involviert und in der Regel auch (noch) nicht an ihm interessiert sind.

Arbeitslosigkeit und Berufsbildung

Wie Erfahrungen aus westlichen Ländern zeigen, kann Berufsbildung nur im Zusammenhang mit einer Verbesserung der wirtschaftlichen Situation die Beschäftigungschancen erhöhen. Aus sozialpolitischen Gründen ist es jedoch gegenwärtig notwendig, mit Arbeitslosigkeit auch ohne unmittelbare Beschäftigungsaussichten verantwortlich umzugehen. Aus- und Weiterbildung von Arbeitslosen ist deshalb in vielen Fällen eine vordringliche Maßnahme, um gesellschaftliche Spannungen abzubauen und unerträgliche soziale Situationen zu mildern. Gleichzeitig stehen die Regierungen vor der Herausforderung, hinsichtlich erwarteter neuer Industrien in entsprechende Berufe zu investieren.

Im Hinblick auf die Demokratieentwicklung besteht eine weitere wichtige Aufgabe darin, den Bürgern Grundlagen des demokratischen Systems und der Marktwirtschaft zu vermitteln. Aber auch Bildungsangebote, die an die Verantwortlichkeit für sich selbst und die Gesellschaft appellieren, sind insbesondere in dieser Übergangszeit wichtige Elemente von Berufsbildung.

Entwicklung eines neuen Berufsbildungssystems

Die MOES sehen sich einem Dilemma gegenüber. Sie wollen ihre Berufsbildungssysteme entsprechend westlichen Standards schnell und radikal modernisieren zu einer Zeit, in der in vielen westlichen Ländern die Rahmenbedingungen für Berufsbildung problematisiert werden. In diesem Veränderungsprozeß scheinen sich aber mehrere Prinzipien herauszuschälen, die auch für die MOES von Bedeutung sind:

Die rechtlich festgelegte Verteilung von Verantwortung einerseits zwischen der Zentralregierung und den regionalen sowie lokalen staatlichen Ebenen, andererseits zwischen öffentlichem und privatem Bereich ist ein entscheidender Baustein zum Aufbau eines Berufsbildungssystems. Für die MOES ergeben sich daraus zwei Herausforderungen: Sie müssen zwar ihre derzeitigen Entscheidungsstrukturen im staatlichen Bereich dezentralisieren, gleichzeitig jedoch verbindliche gesetzliche Grundlagen der Berufsbildung festlegen. Sie müssen zum anderen Strukturen aufbauen, die die unterschiedlichen Interessen zwischen Staat, Arbeitgebern und Arbeitnehmern (Tripartismus) integrieren können.

Ein zweites Prinzip betrifft die gestaltende Rolle der Unternehmen. Kein Berufsbildungssystem kann ohne die engagierte Beteiligung von Unternehmen effektiv sein:

- Erst sie erzeugen eine Nachfrage nach neuen Qualifikationen in der Übergangsphase zur Marktwirtschaft.
- Sie können eine Berufsbildung fördern, die neben guter theoretischer Kenntnisse die Arbeitserfahrung als Grundlage von Berufsbildung betont.
- Schließlich können die Unternehmen auch eine bedeutende Rolle bei der Weiterbildung von Arbeitssuchenden und bei der Fortbildung spielen, indem sie ihr Personal und ihre Einrichtungen für entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung stellen.

Die gesellschaftlich angemessene Finanzierung ist ein drittes Prinzip. Gegenwärtig sind mehrere Staaten dabei, neue Finanzierungsmodi für ihre Berufsbildung zu finden. Dabei ist die Frage zu klären, welchen Beitrag die Unternehmen leisten sollen, welcher Anteil den Aus- und Weiterzubildenden selbst zuzumuten ist und inwieweit es Bildungsinstitutionen erlaubt sein soll, nach privaten Finanzierungsquellen zu suchen. Zwei Auswahlprinzipien werden vorgeschlagen:

- Bildungsinstitutionen sollte auf der Grundlage staatlicher Rahmenvorgaben erlaubt werden, ihre Ressourcen flexibel zu nutzen.
- Es sollte nach Möglichkeiten gesucht werden, zusätzliche Ressourcen aus nicht-öffentlichen Quellen zu mobilisieren. So könnten z. B. Unternehmen und Individuen diejenigen Kosten der Berufsbildung tragen, deren Nutzen ihnen direkt zukommt.

Schließlich ist die qualitative Fundierung der Berufsbildung ein wesentliches Prinzip. Die MOES müssen der beruflichen Bildung ein Profil geben, das den demokratischen und marktwirtschaftlichen Herausforderungen gewachsen ist. Es sollte durch folgende Kriterien bestimmt sein:

- Berufsbildungspolitik sollte die in Zukunft notwendigen Berufsbildungsanforderungen formulieren und nicht nur auf die kurzfristigen Marktanforderungen reagieren.
- Berufsbildung sollte den Arbeitsplatz als Lernort aktiv nutzen.
- Berufsbildung sollte Möglichkeiten für die Entwicklung von individueller Kreativität und Flexibilität schaffen und die ausschließliche Vermittlung rein formaler Kenntnisse und Fertigkeiten vermeiden.

Leitlinien internationaler Kooperation

Die Entwicklung in den MOES zeigt, daß internationale Hilfe beim Aufbau eines Berufsbildungssystems gewissen Leitlinien folgen sollte. Folgende werden vorgeschlagen:

- Die Kooperationsprogramme sollten nicht jedes Jahr in Frage gestellt werden, sondern Planungssicherheit über mehrere Jahre gewährleisten.
 - Internationale Kooperation in der Berufsbildung sollte verbunden sein mit einer Politik der ökonomischen Entwicklung.
 - Kurzfristige Ziele und strukturelle Reformen sollten miteinander verbunden sein.
 - Die Art der durch die Hilfe ermöglichten Intervention sollte nicht starr und rigide sein, sondern sich nach den Bedingungen und Bedürfnissen vor Ort richten.
 - Die internationale Kooperation auf dem Gebiet der Hilfe sollte besser koordiniert werden.
 - Die Effektivität der Hilfe sollte nicht durch bürokratisches Prozedere auf westlicher Seite und dem Wunsch nach einem Blankoscheck auf mittel-östlicher Seite beeinträchtigt werden.
- Entsprechend den erwähnten zentralen Problemen werden folgende Handlungsfelder zur Förderung der Berufsbildung vorgeschlagen:
- Bei der Erarbeitung der gesetzlichen Rahmenvorgaben und beim Aufbau der vernetzten Verantwortungsstrukturen auf der intermediären Ebene mithelfen und beraten.
 - Die Modernisierung der Ausbildungssysteme unterstützen.
 - Erfahrungen der westlichen Länder im Aufbau eines Weiterbildungssystems einbringen.
 - Aus- und Weiterbildung von Ausbildern und Lehrern fördern.
 - Moderne Methoden und Medien einbringen.
 - Synergieeffekte zwischen Berufsbildung und Forschung stärker beachten.
 - Klein- und mittelbetriebliche Strukturen in der Berufsbildung entwickeln und ausbauen.

Die Europäische Stiftung für Berufsbildung

Der Bericht geht von der Verordnung zur Errichtung einer Europäischen Stiftung für Be-

rufsbildung aus, in der als wesentliche Ziele festgelegt sind: Kooperation zwischen der Gemeinschaft und den MOES sowie Koordination der Hilfe.

Im Hinblick auf die Arbeit der Stiftung schlägt der Bericht vor:

- die MOES an der Ausarbeitung des Arbeitsprogramms zu beteiligen;
- kurz- und langfristige Ziele zu verbinden;
- mit in der Berufsbildung ausgewiesenem Personal zu arbeiten, um sowohl für die MOES als auch für die Mitgliedsstaaten Sachverstand anbieten zu können.

Es werden drei Zielbündel für die Stiftung identifiziert:

- das erste Zielbündel enthält alle Aspekte, die sich mit den Rahmenbedingungen und Systemfragen von Berufsbildung beschäftigen;
- das zweite Zielbündel identifiziert Instrumente und Mittel einer modernen Berufsbildung;
- das dritte Zielbündel beschäftigt sich mit den Notwendigkeiten von Berufsbildung auf verschiedenen Ebenen, in unterschiedlichen Bereichen und Sektoren.

Schließlich werden die Arbeitsmethoden der Stiftung angesprochen:

- Die Stiftung sollte eine vernünftige Balance finden zwischen der Arbeit der Sachverständigen aus den MOES und Westeuropa.
- Sie sollte keine eindimensionalen, sondern mehrdimensionale Programme auflegen.
- Sie sollte nach Synergieeffekten bei der Finanzierung suchen. Sie sollte die Geberländer anregen, Möglichkeiten der Kofinanzierung untereinander zu nutzen, aber auch Kofinanzierungen mit Empfängerländern nicht auszuschließen.

Stellungnahme

Der Bericht ist das Ergebnis mehrerer Diskussionen zwischen der Arbeitsgruppe und der TFHR. Aus der Sicht der Autoren ist er

ein brauchbarer Kompromiß zwischen dem Interesse der Arbeitsgruppe, Bildung und Berufsbildung als eigenständiges Subsystem in der Gesellschaft zu definieren und dem Bestreben der Kommission, Bildung und Berufsbildung primär als Instrument der Industrie-, Struktur- und Sozialpolitik zu bestimmen.

Aus deutscher Sicht sind substantielle Gehalte von Berufsbildung in den Bericht eingegangen, wenn auch nicht immer so deutlich formuliert, wie es wünschenswert gewesen wäre.

Die Erfahrung hat gezeigt, daß es nicht einfach ist, in Brüssel reflektierte deutsche Positionen zur Sprache zu bringen. Um so dringlicher scheint es zu sein, sich einzumischen, die eigenen Positionen zu markieren und sich nicht ohne Not Kommissionsinteressen und -meinungen anzupassen.

Tagung der nationalen Koordinatoren der Initiative NOW zum Thema „Horizontale und vertikale Diversifizierung“

Brigitte Wolf

Am 6. und 7. Mai fand in Bonn eine Tagung zum Thema „Horizontale und vertikale Erweiterung des Berufsspektrums für Frauen“ statt. Teilnehmer waren die nationalen Koordinatorinnen und Koordinatoren von NOW, die Koordinatorinnen auf EG-Ebene, zwei Expertinnen zum Thema Diversifizierung und 28 Projekte aus den Bereichen der beruflichen Beratung und Orientierung mit dem Schwerpunkt, Orientierung auf technische

Berufe, der Qualifizierung in den Berufsbereichen Metall, Elektro und Bau und der Qualifizierung für die Anwendung neuer Technologien.

In ihren Einführungsreferaten stellten die beiden Expertinnen KARAMANOU (Griechenland) und Prof. SCHIERSMANN (Bundesrepublik Deutschland) die Positionen der Mitgliedsstaaten hinsichtlich der Diversifizierung und Strategien für die Durchsetzung dieser Ziele dar. Danach sollten die Anstrengungen verstärkt werden, zukunftssträchtige männerdominierte Berufe für Frauen zu öffnen aber auch neue Berufsfelder im technischen Bereich, die noch nicht geschlechtstypisch besetzt sind, für Frauen attraktiv zu machen. Die Erweiterung des Berufsspektrums sollte sich nicht ausschließlich an dem Kriterium orientieren, ob ein bestimmter Beruf männerdominiert ist. Vielmehr sollte die Qualität des Berufs im Hinblick auf eine gesicherte und attraktive Berufsbiographie im Vordergrund stehen.

Die deutsche Koordinatorin Ebeling (BMBW) stellte die bisherigen Maßnahmen und deren Konsequenzen für eine Diversifizierung in der Bundesrepublik Deutschland vor.

Im folgenden berichteten die nationalen Koordinatoren über den Stand der Entwicklung in ihren Ländern.

Im Anschluß daran fanden zu den Themen

- Berufliche Orientierung für technische Berufe,
 - Qualifizierung in den Metall-, Elektro- und Bauberufen und
 - Qualifizierung für die Anwendung neuer Technologien
- drei Workshops statt.

Im Vordergrund dieser Workshops standen die Berichte aus den einzelnen Projekten. Ein Schwerpunkt hierbei war die transnationale Zusammenarbeit. Die Bundesrepublik Deutschland war im zweiten und dritten

Workshop jeweils mit zwei Projekten vertreten. In der abschließenden Diskussion zeigte sich, daß die „traditionell“ männerdominierten Berufe im Hinblick auf eine gesicherte und attraktive Berufsbiographie von den Vertretern der Mitgliedsländer sehr unterschiedlich gesehen wurden. Während die „Nordländer“ hier eher Skepsis äußerten, sahen die „Südländer“ hier eine reelle Chance für die berufliche Integration von Frauen.

Unterschiedlich waren ebenfalls die Ansichten über eine geschlechtshomogene Teilnehmerzusammensetzung. Während die einen argumentierten, daß eine solche Zusammensetzung nicht genügend auf die reale Arbeitssituation vorbereite, verwiesen die anderen auf Erfahrungen und Forschungsergebnisse, die zeigten, daß gerade im Bereich der Technikvermittlung reine Frauenkurse erforderlich seien. Die Ergebnisse dieses Workshops sollen in einem „Handbuch der guten Praktiken“ zusammengefaßt und Ende des Jahres veröffentlicht werden.

Berufliche Karrierewege in Deutschland und Frankreich

Christel Alt

Das Ende des Facharbeiteraufstiegs?

Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich — ein Vergleich
Ingrid Drexel
Campus Verlag Frankfurt a.M. / New York, 1993

Neue technisch-gewerbliche Bildungsgänge und berufliche Karrierewege im qualifikatorischen Mittelfeld der Industrie — zwischen qualifizierten Facharbeitern und Akademikern/Ingenieuren — wurden in den letzten zwanzig Jahren von einer Reihe deutscher Industriebetriebe z. T. auch als schulische Bildungsgänge geschaffen.

Über diese neuen Zugangswege zu mittleren Positionen, ihre Entwicklung und Stabilität wurde bisher wenig empirisch geforscht, und es gibt wenig Informationen. Gänzlich fehlte eine Analyse dieser — in Deutschland und Frankreich recht unterschiedlichen — Entwicklungen vor dem Hintergrund von und in wechselseitigem Bezug auf die sonstigen wesentlichen Entwicklungen im Bildungssystem, die Konsequenzen für das bestehende Bildungssystem und die Berufsperspektiven der tangierten Gruppen.

In der vorliegenden Studie wird der — gelungene — Versuch unternommen, diese Forschungs- und Informationslücke zu schließen und zugleich bildungspolitische Auswege aus einer als problematisch eingeschätzten Entwicklungsperspektive aufzuzeigen.

Ausgangsannahme für die Untersuchung war, daß das qualifikatorische und soziale Mittelfeld des technisch-gewerblichen Bereichs in der Industrie, die Technikerebene, es wie in einem Prisma gestattet, wichtige Veränderungstendenzen für das gesamte (Berufs-)Bildungssystem zu erkennen, die von dieser „Brückenqualifikation“ ihren Ausgang nehmen oder hier hineinwirken können.

Die Einbeziehung der Situation in Frankreich mit dem schulischen Weg einer Erstausbildung für Techniker mit mittlerweile vier neu geschaffenen Bildungsgängen sollte dazu dienen, in der Vergleichsperspektive die deutsche Situation schärfer zu erfassen. Durch Informationen, ob und in welcher Form und ggf. gegen welche Widerstände sich neue Bildungsgänge durchsetzen (können), wovon Durchsetzung und Stabilisierung abhängen und welche Folgen Existenz und Verbreitung neuer Wege längerfristig haben für das Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie für die Berufsperspektive des einzelnen, sollte die Bewertung der neuen Entwicklungen in Deutschland erleichtern.

Zentrale Fragen der Untersuchung und Leitfaden der vorliegenden Studie sind vor diesem Hintergrund

- welche neuartigen Zugangswege typisiert nach „Aufstieg“ aus der Facharbeiterschaft in oder
- „Seiteneinstieg“ als schulische Erstausbildung für mittlere technisch-gewerbliche Positionen in Frankreich und Deutschland geschaffen wurden und
- wie die tatsächliche Durchsetzung in den Betrieben erfolgt.

Dabei werden die unterschiedlichen Zugangswege, die Durchsetzung in den Betrieben und die letztendliche Stabilisierung der

Bildungsgänge im Bildungssystem und im gesellschaftlichen Kontext der sozialen Positionierung durch (Berufs-)Bildung in Relation gesetzt zu je spezifischer Probleminterpretation durch den Staat und die Betriebe.

Systemübergreifend sieht die Autorin ihre Annahme bestätigt, daß Innovationen im Bildungssystem zugleich Indikatoren für (vermeintliche) Probleme des Bildungssystems sind, das Beschäftigungssystem mit den erforderlichen Qualifikationen (qualitativ und/oder quantitativ) zu versorgen. Die Artikulation eines diffusen neuen Qualifikations- und/oder Qualifizierungsbedarfs einerseits und einer „nach oben“ gerichteten Bildungsnachfrage andererseits, hatte in Frankreich die immer neue Schaffung von schulischen Ausbildungsgängen auf Abiturebene zum Techniker verschiedener Niveaustufen (IV und III) zur Folge. In Deutschland werden das Entstehen der Berufsakademien (u. a. mit dem Bildungsgang Ingenieur [BA]) in Zusammenhang mit der Überführung der Ingenieurschulen in Fachhochschulen, die Schaffung von Sonderausbildungsgängen für Abiturienten generell, neue Weiterbildungen und neue Formen der Nutzung von Weiterbildung (z. B. Weiterbildungsmodule für Facharbeiter im Rahmen von Fachlaufbahnen), Fortbildung zur Abstützung des Aufstiegs aus der Facharbeiterschaft sowie neue betriebliche Karrieremuster, die das Lernen an bestimmten Arbeitsplätzen nutzen, als Indikatoren dafür gewertet, daß das Berufsbildungssystem in den Augen der Betriebe den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems nicht ausreichend in Quantität und Qualität befriedigen konnte. Besonders abgestellt wird dabei auf die „Brückenfunktion“ der mittleren technisch-gewerblichen Qualifikationen zwischen der Ingenieurebene einerseits und der (Fach)arbeiterschaft andererseits. Für diese „Brückenfunktion“ wird ein Bedarf an spezifischen „Brückenqualifikationen“ unterstellt. Diese werden nicht nur auf die fachlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Berufserfahrungen

i. e. S. bezogen. Es geht vielmehr um Zusammenarbeit über Qualifikations- und Hierarchieebenen hinweg, um das „Miteinander-Redenkönnen“ in fachlicher und sozialer Hinsicht.

Für Frankreich wird gerade in diesem Bereich der defizitären „Brückenqualifikationen“ — in Verbindung mit qualifikatorischen Schwächen in der Arbeiterschaft und einer Elitestellung der Ingenieure — Anlaß und Antrieb für die zusätzliche Schaffung von Technikerbildungsgängen für den „Seiteneinstieg“ gesehen.

Für Deutschland werden diese „Brückenqualifikationen“ zwar auch als quantitativ und im betrieblichen Einzelfall qualitativ/inhaltlich unzureichend angenommen, aber die dominierende Stellung des dualen Systems in der Erstausbildung und in der Weiterbildung und die so erzeugten Qualifikationen und Berufsverläufe einerseits und die relativ geringere fachliche und soziale Barriere zu den (Fachhochschul-)Ingenieuren andererseits haben dazu geführt, daß der Facharbeiteraufstieg, nun allerdings wesentlich gestützt durch Weiterbildung und Fortbildung, in Deutschland weiterhin der dominierende Zugangsweg zu mittleren Positionen geblieben ist.

In Deutschland werden Probleme in der schleichenden Schwächung des dualen Systems durch die ausgeprägte Aufstiegsorientierung der Jugendlichen (und ihrer Eltern) und damit längerem Verbleib im allgemeinen Bildungswesen einerseits und des geringer werdenden Potentials (quantitativ und qualitativ) für eine gewerblich-technische Berufsausbildung und für Motivation und Fähigkeit zur Aufnahme einer Fortbildung (oder Weiterbildung) sowie der betrieblichen Selektion für den Facharbeiteraufstieg andererseits, gesehen. Hinzu kommt ein sich abzeichnender Aufstiegsstau für qualifizierte Facharbeiter („Meisterüberhang“ u. ä.) angesichts der relativen Enge des mittleren Segments im Beschäftigungssystem. Das tendenziell sich abzeichnende Einsickern von (Fachhochschul-)Ingenieuren oder Ingenieuren (BA) in die

Technikerpositionen wird als riskant für die Stabilität des deutschen (Berufs-)Bildungssystems ausgemacht.

Für die berufsbildungspolitische Diskussion wird klargestellt, daß die beschriebenen Innovationen nicht nur die Defizite des traditionellen Systems aufzeigen, sondern ebenso zur Destabilisierung wie zur Stützung des bestehenden Berufsbildungssystems führen können. Die angebotenen Lösungswege für die Stabilisierung des deutschen (Berufs-)Bildungssystems, die Stärkung von aufstiegsbezogener Weiterbildung für Spezialistenpositionen (mittlere Fachfunktionen), die Nutzung modularer Weiterbildungsgänge, die engere Verzahnung von Meister- und Spezialistenfortbildung, die Revitalisierung des zweiten Bildungswegs zum Ingenieur, die Verknüpfung von Berufsbildung mit beruflicher Mobilität als strategisches Konzept der Gestaltung des Berufsverlaufs („diagonale Karrieremuster“ als Verbindung horizontaler Mobilitätspfade mit vertikaler Mobilität im Hinblick auf Entlohnung und Status), können und sollen die Diskussion um die Zukunft des Berufsbildungssystems in Deutschland und insbesondere des dualen Systems, befruchten.

Die insgesamt sehr erkenntnisreiche Studie hat ihre Schwächen in der tendenziellen Überinterpretation von Teilproblemen und Lösungen aus einzelbetrieblicher Sicht mit dem einengenden Blickwinkel der Verortung der Probleme im Bildungssystem. Die Autorin scheint insofern ein Opfer ihrer Ausgangsannahme und erkenntnisleitenden Fragestellungen sowie des heuristischen Ansatzes der besprochenen Studie geworden zu sein. In der Studie fehlt eine Auseinandersetzung mit neueren Entwicklungen in der Arbeitsorganisation und generell neuer Produktionskonzepte. Ihre Auswirkungen auf das mittlere Segment im technisch-gewerblichen Bereich bleiben sowohl quantitativ als auch qualitativ weitgehend außerhalb der Betrachtung.

Dennoch, die facettenreiche Studie lohnt es, gelesen und diskutiert zu werden.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**22. Jahrgang
Heft 5
September 1993**

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, und
Friesdorfer Straße 151—153, 53175 Bonn

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch
Berlin, Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Peter Dehnpostel, Dietrich Harke,
Dr. Joachim Reuling, Gisela Westhoff

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Wolski/Blaumeiser

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax 05 21/9 11 01 79, Tel. 05 21/9 11 01-26

ERSCHEINUNGSWEISE + BEZUGSPREISE

Zweimonatlich
Einzelheft 14,— DM
Jahresabonnement 55,50 DM
Auslandsabonnement 64,— DM
zuzüglich Versandkosten

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrecht-
lich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise,
nur mit Genehmigung des Herausgebers.

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung
der Redaktion als angenommen. Namentlich
gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt
die Meinung des Herausgebers dar. Un-
verlangt eingesandte Rezensionsexemplare
werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341—4515

HANS-BODO BANGERT

VDP
Darmstädter Landstraße 84 a
60598 Frankfurt/Main

DR. ULRICH BLÖTZ

DR. BERNHARD BUCK

DR. KLAUS HAHNE

DR. MARGARETE LIPPITZ

BENT PAULSEN

HELENA PODESZFA

INGEBORG WEILNBÖCK-BUCK

BRIGITTE WOLF

DR. PETER WORDELMANN

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

DR. RAINER DIETRICH

Zentrum für Unternehmensführung
und Neue Technologien GmbH
Schönhauser Allee 172
10435 Berlin

EDITH GAWLIK

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151—153
53175 Bonn

PROF. DR. KARLHEINZ A. GEISSLER

FRANK MICHAEL ORTHEY

Universität der Bundeswehr München
Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Werner-Heisenberg-Weg 39
85579 Neubiberg

DR. MARTINA KLOCKE

ÜAZ Elmshorn

ANTJE LENK

ÜAZ Waren

BRUNO TIEDEMANN

Kultusministerium
Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf

BERNHARD BUCK

DIE VERNEINUNG DES FREMDEN

**ARBEIT, BILDUNG UND DIE KULTUR DES
SUBJEKTS**

Berlin, 1993, 332 Seiten, 29,00 DM
ISBN 3-88555-526-3
Bestellnummer 10.271

Sich die Welt durch Bildung und Arbeit verfügbar zu machen und nach den Vorstellungen des denkenden Menschen zu verändern, beherrscht seit alters her die abendländische Kultur. In den letzten Jahrzehnten wird uns jedoch vieles von dem, was wir auf diese Weise geschaffen haben, zum Problem. Vor dem Hintergrund der globalen Umweltzerstörung werden auch die Grenzen dieser Bewältigungsstrategie deutlich.

Bernhard Buck fragt nach den Beweggründen unserer Handlungsweisen und entwickelt gleichzeitig eine Handlungsperspektive, die lebensweltliche Verantwortung begründen kann. Aus der Sicht der Bildungsforschung kommt der Analyse eine wichtige Rolle zu, weil sie das Spannungsfeld von Handlung und Subjektivität bedenkt und den Rahmen markiert, innerhalb dessen Berufsbildung den paradigmatischen Wandel ihres Selbstverständnisses vollziehen könnte.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
Bundesinstitut für Berufsbildung - K3/Vertrieb
10702 Berlin
Telefon: 030-8643 2520/-2516
Telefax: 030-8643 2607



*Teamwork ist,
wenn alle das Gleiche wollen wie ich*



Wie halten Sie es mit der Leitung Ihrer Organisation, Ihres Amtes oder Verbandes?

Das **heidelberger institut beruf und arbeit (hiba)** bietet Ihnen an, Ihre Leitungsprofessionalität auszubauen.

Unser neues Fortbildungsprogramm für 1994 bietet u. a. Seminare zu den Themen:

- **Arbeit und Berufsausbildung kombinieren** – Ein neues Qualifizierungskonzept und seine Umsetzung
- **Jugendforschung für berufliche Qualifizierung?** – Neue Forschungsergebnisse und ihr Gebrauchswert für den beruflichen Qualifizierungsprozeß
- **Viele Ideen – zu wenig Geld!** – Eine Seminarreihe zur professionellen Mittelbeschaffung
- **Wenn ich mehr Zeit hätte** – Zeitmanagement und Zeitplanung
- **Frauen in leitenden Positionen** – Selbstbehauptung und Rhetorik
- **Leiten statt leiden** – Leitung und Identität im Rahmen von Organisationsentwicklung
- **Allein oder gemeinsam?** – Teamarbeit und Teamentwicklung in kleineren Einrichtungen
- **Partner oder Bittsteller** – Verbände und ihre ministeriellen Finanziere

Acht von vielen Seminarthemen aus unserem Fortbildungskalender 1994.

Fach- und Methodenkompetenz auf dem neuesten Stand. Wollen Sie unser Angebot kennenlernen?

Wir senden Ihnen unser Seminarangebot gerne unverbindlich zu.

hiba

heidelberger institut beruf und arbeit

Hauptstrasse 122, 69117 Heidelberg

Telefon 06221/26 32 5 oder 16 26 53 / Fax 06221 / 16 62 30