

**Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung**

W. Bertelsmann Verlag
Heft 1/1994
Januar/Februar
1 D 20155 F

B|W|P

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Renaissance des
Lernorts Arbeitsplatz •

Qualifizierung
von Ungelernten
dringender denn je •

Europäische
Berufsbildungspolitik
vor neuen
Herausforderungen •

Kommentar

- HERMANN SCHMIDT
01 Sehen die Kostenrechner auch den Nutzen beruflicher Bildung?

Fachbeiträge

- SABINE DAVIDS, PETER-WERNER KLOAS
03 Vom Ungelernten zum Facharbeiter

- RUTH ENGRUBER
09 Arbeitsprojekte in der handwerklichen Berufsausbildung

- PETER DEHNBOSTEL
13 Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz

- MARGITTA KLÄHN, MARTIN SCHROEDER
18 Umschulung von Frauen im Lernortverbund

- RICHARD KOCH
25 Berufliche Qualifikationen als Schlüsselkategorie der europa-bezogenen Berufsbildungspolitik

- WILFRIED REISSE
29 Berufliche Zertifikate und Arbeitsmarkt aus internationaler Sicht

Diskussion

- ROLF ARNOLD
34 Für eine Berufspädagogik des „Und“

Berufsbildung in Europa

- 38** Ein Jahr nach PETRA

- 41** EG-Programme im Rehabilitationsbereich

Nachrichten und Berichte

- 41** Mehr Flexibilität bei der Aktualisierung von Ausbildungsberufen

- 43** Erwerbssituation und Weiterbildungsmotivation von jungen Erwachsenen ohne anerkannte Berufsausbildung in den neuen Ländern

- 45** Quo Vadis Tankwart/Tankwartin?

- 46** Prüfungen zukunftsorientiert gestalten und Prüfungspersonal weiterbilden

Arbeit des Hauptausschusses

- 47** Kurzbericht über die Sitzung 3/93 des Hauptausschusses

Rezensionen

- 48** Rezensionen

- 52** Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage „BIBB aktuell“.

Dieser Ausgabe liegt die **Empfehlung zur Ausbildung und Umschulung Behinderter in Elektroberufen** des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung bei.

Sehen die Kostenrechner auch den Nutzen beruflicher Bildung?

Hermann Schmidt

Das Handeln gewerblicher Unternehmen ist in seinem **Hauptzweck** auf **gewinnbringende Produktion von Gütern und Dienstleistungen** gerichtet. Dabei wird gemeinhin davon ausgegangen, daß die Verfolgung des Unternehmenszweckes nach dem ökonomischen Prinzip geschieht. Dies gilt nach modernem betriebswirtschaftlichen Verständnis gleichermaßen für den Einsatz von Sachkapital wie auch für die Belegschaft, das Humankapital des Unternehmens. In den letzten 20 Jahren hat sich — gefördert durch die grundlegenden Arbeiten des Bildungsökonom Friedrich Edding — auch in Deutschland die Auffassung verbreitet, daß **betriebliche Bildungsaufgaben Produktionskosten des Humankapitals** (human capital investment) sind. In den 80er Jahren wurde betriebliche Bildungsplanung, und zwar in der beruflichen Ausbildung wie in der Weiterbildung, zunehmend als Bestandteil einer umfassenden betrieblichen Organisationsentwicklung begriffen.

Deutschland wurde weltweit als die Industrienation gefeiert, die trotz steigender Arbeitslosigkeit auf ständig steigende Beteiligungsraten in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung verweisen konnte. Die **betriebliche Berufsausbildung erreichte 1990 ein Rekordhoch von 70 Prozent eines Altersjahrgangs** und die Beteiligung an der beruflichen Weiterbildung stieg in einem Jahrzehnt von etwa einem Fünftel der Beschäftigten auf ein Drittel.

Den Unternehmen wurde attestiert, daß sie endgültig vor kurzfristigen Ad-hoc-Entscheidungen in ihrem Bildungsengagement zu einer langfristigen strategischen Personalrekrutierung und -pflege übergegangen seien, mit der sie sich ein zusätzliches **„Reputationskapital“** (Sadowski) verschaffen.

Die Auswirkungen der schärfsten wirtschaftlichen Rezession nach dem zweiten Weltkrieg haben in den letzten eineinhalb

Jahren mit diesen euphorischen Vorstellungen gründlich aufgeräumt. Die Unternehmen der **Großindustrie**, die von der **Rezession** besonders betroffen wurden, haben ihre **Ausbildungskapazitäten** zum Teil **drastisch** und überproportional zum Beschäftigungsabbau **reduziert**. Mit Recht kann von einem Wegbrechen wichtiger und bedeutsamer Ausbildungskapazitäten gesprochen werden, wie der zehnpromtente Rückgang der Ausbildungsplätze 1993 im Bereich der Industrie- und Handelskammern beweist. Dieser Ausbildungsabbau geschieht nicht irgendwo, sondern in den Unternehmen, die weltweit als Flaggschiffe des dualen Systems der Berufsausbildung vorgezeigt wurden. In diesen Unternehmen kämpfen die Bildungsverantwortlichen häufig einen verzweifelten argumentativen Kampf um die Erhaltung der Ausbildungskapazitäten. Sie wissen, daß diese — einmal abgebaut — kurzfristig nicht wieder verfügbar gemacht werden können. Dieser Kampf für die Erhaltung der Ausbildungskapazitäten fällt um so schwerer, als wissenschaftlich belegbare Fakten für den unmittelbaren Zusammenhang von Mitarbeiterqualifizierung und wirtschaftlichem Erfolg des Unternehmens fehlen. In größeren Ausbildungsbetrieben wird als Begründung für den Abbau der Ausbildungskapazitäten ausschließlich der nicht unbedeutende Block der Bruttokosten für die betriebliche Berufsbildung herangezogen. In diesem Zusammenhang werden häufig **Kostenvergleiche** bemüht, **die zwar falsch, aber einfach und überzeugend sind**.

Dies gilt für den Vergleich der Kosten für die Berufsausbildung eines Facharbeiters im Großbetrieb, die ohne weiteres 150 000 DM ausmachen können, mit den Einarbeitungskosten eines Fachhochschulabsolventen, die etwa 50 000 DM betragen. Der Kostenrechner stellt fest, daß die Ausbildungskosten beim Fachhochschulabsolventen bereits vom Staat getragen worden sind und vom Unternehmen nicht

mehr erbracht werden müssen, macht sich aber kaum Gedanken über die künftige Personalstruktur.

Abgesehen von den Trümmern, die ein solcher Vergleich in der Debatte um die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung hinterläßt, ist er auch aus betriebswirtschaftlicher Sicht schlichtweg falsch. Es sollte deshalb etwas näher hingeschaut werden, wenn man **die Kostenvor- und -nachteile der ausbildenden mit denen der nichtausbildenden Unternehmen vergleicht:**

- **Das ausbildende Unternehmen spart vor allem Kosten für das Einarbeiten** der über den Arbeitsmarkt angeworbenen Mitarbeiter und deren Anpassungsqualifikation an betriebsspezifische Erfordernisse. Die Einarbeitungskosten variieren je nach Beruf, Qualifikationsniveau und Spezialisierungsgrad des Betriebes sehr stark. Bei hochqualifizierten Facharbeitern muß von einer mindestens halbjährigen Einarbeitungsphase ausgegangen werden, in der der neue Mitarbeiter bestenfalls 50 Prozent der Leistung erbringt. Bei durchschnittlichen Arbeitskosten in Höhe von 50 000 DM errechnet sich bereits ein erheblicher Kompensationsbetrag, wenn der Betrieb selbst ausbildet.

- **Das nichtausbildende Unternehmen muß** an einem immer schwieriger werdenden Arbeitsmarkt **qualifizierte Fachkräfte anwerben**. Dies kann nur mit nennenswert höheren Lohn- und Gehaltsangeboten geschehen. Dabei läuft das Unternehmen Gefahr, seine gesamte Lohn- und Gehaltsstruktur in Frage zu stellen oder auch für die übrigen Mitarbeiter eine Anpassung nach oben vorzunehmen. Auf diese Weise entstehen Kosten, die einen nicht unbeträchtlichen Teil der Ausbildungskosten kompensieren.

- **Das ausbildende Unternehmen trägt ein viel geringeres Fehlbesetzungsrisiko**, da es über einen

Zeitraum von drei Jahren die geeignetsten Fachkräfte auswählen kann. Der Kostenfaktor Fehlbesetzung ist in nichtausbildenden Unternehmen erheblich höher als in Ausbildungsunternehmen.

Die neueren Zielsetzungen des modernen Managements (**lean, total quality u. a.**) funktionieren nicht mehr nach den herkömmlichen hierarchischen Grundsätzen („oben wird gedacht, unten wird gemacht“). Die Einbeziehung **ALLER** Beschäftigten des Unternehmens in die neuen Strategien gilt als Voraussetzung für deren Erfolg. Wie aber soll das in diesen Konzepten geforderte **lernende Unternehmen erfolgreich lernen, wenn es die Kosten für die Basis des Lernens, die Berufsausbildung, nicht aufbringen will?** Wenn die Investition in der Krise als die erfolgsträchtigste gilt, dann die Investition in die Ausbildung.

Die **Arbeitgeberorganisationen** in der Bundesrepublik Deutschland haben vor ein paar Monaten die Gefahren des kurzfristigen Bruttokostendenkens im Ausbildungsbereich der Großunternehmen erkannt und eine **Kampagne gegen Abbau der Ausbildungskapazitäten gestartet**. Es zeigen sich erste Erfolge. Die Daimler-Benz AG hat wie einige andere Großunternehmen kürzlich beschlossen, die 1994 aus der Ausbildung kommenden Facharbeiter und Fachangestellten vorläufig in Beschäftigung zu übernehmen. Sie bekunden damit deutlich, daß sie die für die Berufsausbildung dieser jungen Menschen aufgewendeten hohen Kosten als eine rentierliche Investition in die Zukunft des Unternehmens ansehen. **Diese Unternehmen haben damit einen wichtigen Beitrag zur Nutzenschätzung der beruflichen Bildung geleistet.**

Vom Ungelernten zum Facharbeiter — Nachholen einer Berufsausbildung in dualer Form

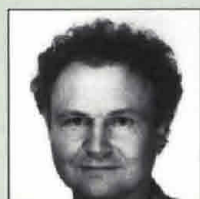
Sabine Davids

Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung 1.1 „Sozialwissenschaftliche Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Peter-Werner Kloas

Dr. rer. pol., Diplomvolkswirt / Diplombetriebswirt, Leiter der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Angesichts des steigenden Bedarfs an gut ausgebildeten Fachkräften und der wachsenden Zahl der Arbeitslosen ohne Berufsausbildung ist die Qualifizierung von Ungelernten eine dringende Aufgabe der Berufsbildung geworden. Da die herkömmlichen Wege der Nachqualifizierung für den Personenkreis der (jungen) Erwachsenen aus verschiedenen Gründen nicht „passen“, müssen Möglichkeiten zum Nachholen der Berufsausbildung geschaffen werden, die den individuell unterschiedlichen Lebenslagen, Berufsverläufen, Qualifizierungsbedürfnissen und -voraussetzungen der Zielgruppe angepaßt sind. Die Koppelung von Erwerbstätigkeit mit Qualifizierung, die curricular und organisatorisch mit dem Arbeitsprozeß abgestimmt ist und den Arbeitsplatz als Lernfeld nutzt, bietet für (junge) Erwachsene ohne Berufsausbildung eine Chance, den Berufsabschluß nachzuholen.

Die berufliche Qualifizierung von Erwachsenen ohne anerkannten Berufsabschluß ist aufgrund der sinkenden Anzahl von Arbeitsplätzen mit geringen Qualifikationsanforderungen und wegen des spürbaren Mangels an qualifizierten Fachkräften zu einer dringlichen Aufgabe der Berufsbildung geworden. Schätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) gehen davon aus, daß in der gesamten Bundesrepublik rund 1,6

Mio. Personen in der Altersgruppe der 20- bis unter 30jährigen Ungelernte sind, d. h. weder einen Berufsabschluß erworben haben noch sich in Ausbildung befinden. Die Gründe der Ausbildungslosigkeit lassen sich vor allem drei Problembereichen zuordnen:

Erstens wirken die strukturellen Engpässe des Ausbildungssystems negativ; zu nennen sind z. B. das unzureichende Ausbildungsplatzangebot Mitte der 80er Jahre in den alten Bundesländern, die gegenwärtige Ausbildungsstellenknappheit in den neuen Bundesländern sowie regionale und berufsbezogene Ausbildungsengpässe. Fehlende Ausbildungsplätze verschärfen die Auswahlkriterien der Betriebe: Frauen, Ausländer, Leistungsschwache, „sozial auffällige“ Jugendliche und Behinderte haben das Nachsehen.

Zweitens ist ein Teil der Schulabgänger zunächst nicht auf Ausbildung, sondern auf „Jobben“ orientiert. Bei diesen Jugendlichen dominiert der materielle Anreiz für ihre „Lebensplanung“ — zumal viele des Lernens in herkömmlichen Formen überdrüssig sind, aufgrund unzureichender schulischer Leistungen sich in der Konkurrenz um Ausbildungsplätze wenig zutrauen und/oder hinsichtlich der Berufswahl orientierungslos sind.

Drittens fehlt es — wenn der Schritt in die Ausbildung gelingt — an begleitenden Hilfen (bei persönlichen Notlagen), an Stütz- und Förderunterricht (wenn Lernschwierigkeiten auftreten) und an sozialpädagogischer Betreuung (wenn Konflikte zu bewältigen sind).

Ersatzlose Ausbildungsabbrüche sind die Folge. Ungelernte sind in erhöhtem Maß von beruflicher Perspektivlosigkeit, sozialem Abstieg und gesellschaftlicher Ausgrenzung bedroht: In den alten Bundesländern sind nur zwei Drittel der jüngeren Ungelernten erwerbstätig, überwiegend als ungelernete Arbeiter oder Gelegenheitsarbeiter, während der Erwerbstätigenanteil der gleichaltrigen jungen Fachkräfte mit 80 Prozent deutlich höher ist. Dieser Unterschied ist maßgeblich auf die hohe Arbeitslosigkeit bei Ungelernten zurückzuführen, und auf den überproportional hohen Anteil von jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung, die eine Tätigkeit als Hausfrau bzw. Hausmann nennt.¹

In den neuen Bundesländern ist die berufliche und soziale Situation von Ungelernten nach den vorliegenden Daten noch schlechter. Nicht einmal die Hälfte der jungen Erwachsenen ohne anerkannte Berufsausbildung ist 1992 erwerbstätig gewesen, mit 27 Prozent sind doppelt so viele arbeitslos wie in den alten Bundesländern. Dies wiegt um so schwerer, da in der DDR jedem ein Ausbildungsplatz und Arbeitsplatz garantiert wurde. Das galt auch für Behinderte und Jugendliche, die aufgrund ihrer mangelnden schulischen Voraussetzungen innerhalb des streng gegliederten Systems von Facharbeiterberufen nur in Teilausbildungen einmünden konnten. Heute zeigt sich ihre mangelnde Integration in marktwirtschaftliche Verhältnisse nicht nur im niedrigen Beschäftigungsgrad, sondern auch an der Instabilität der Erwerbssituation für Niedrigqualifizierte. In den neuen Bundesländern arbeitet jeder dritte Ungelernte mit einem befristeten Vertrag, jeder siebente ist in Kurzarbeit, und jeder achte bestreitet seinen Lebensunterhalt durch Jobs (Leiharbeit und Gelegenheitsarbeit). Jeder vierte Arbeitsplatz für Ungelernte in den neuen Bundesländern wird durch Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (ABM) subventioniert. ABM stellen nach diesem Ergebnis in den neuen Bundesländern das wichtigste Instrument zur Integration junger

Erwachsener ohne anerkannte Berufsausbildung ins Erwerbsleben dar.²

Diese Fakten belegen, wie wichtig es ist, diesen Personenkreis in stabile Erwerbstätigkeit zu vermitteln und diese jungen Erwachsenen zu einem anerkannten Berufsabschluß nachzuqualifizieren. Betrachtet man die im Bildungssystem bestehenden Möglichkeiten der Nachqualifizierung wird jedoch schnell klar: Wer als Jugendlicher den Einstieg in eine Ausbildung verpaßt hat, steht als Erwachsener vor verschlossenen Türen.

Herkömmliche Wege zur Nachqualifizierung scheiden aus

Der „übliche“ Weg über die traditionelle Umschulung kommt nur für wenige in Betracht, da sie weder die formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllen noch in der Lage sind, in einem verkürzten Zeitrahmen die Lernanforderungen eines vollständigen Berufsbildes zu bewältigen.³ Wer in einem stabilen Beschäftigungsverhältnis steht, wird kaum kündigen, um über den Umweg der Arbeitslosigkeit sich den Weg in eine Umschulung zu bahnen. Darüber hinaus liegt das Unterhaltsgeld deutlich unter dem derzeitigen Verdienst, so daß eine Qualifizierung auch unter finanziellen Gesichtspunkten nicht attraktiv ist.

Es besteht die Möglichkeit, über die Externenregelung nach sechsjähriger einschlägiger Berufstätigkeit zu einem anerkannten Abschluß zu kommen. Diesen Weg gehen überwiegend Menschen, die hoch motiviert sind, und die sich die fachtheoretischen Anforderungen in Abend- und Wochenendkursen aneignen können.⁴ Die meisten jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung sind lernungewohnt und können aufgrund ihrer Biographie und ihrer Lebensumstände ein so anspruchsvolles Ziel unter erschwerten Bedingungen nicht über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgen.

Es zeigt sich, daß die vorhandenen Instrumentarien der Nachqualifizierung in ihrer üblichen Form die Zielgruppen nur begrenzt oder gar nicht erreichen, weil

- der zeitliche Rahmen der Qualifizierung zu eng und unflexibel ist
- die Didaktik und Methodik für lernungewohnte Personen zu verschult ist
- Voraussetzungen zur Bedingung gemacht werden, die oft bei jungen Erwachsenen in sozial und familiär schwierigen Situationen nicht vorliegen (wie z. B. mehrere Jahre berufliche Tätigkeit in einem Berufsfeld)
- die finanzielle Absicherung unzureichend ist und Qualifizierungsfortschritte nicht mit einer besseren Entlohnung verbunden sind
- die häufig vorhandenen Vorqualifikationen (die z. B. im Rahmen einer abgebrochenen Ausbildung, einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme oder regulärer Beschäftigung erworben wurden) nicht betriebs-/trägerübergreifend zertifiziert und nicht so anerkannt werden, daß sie für aufbauende Qualifizierungsmaßnahmen anrechenbar sind
- die Erfordernisse bestimmter Personengruppen (Mütter, Teilzeitbeschäftigte etc.) nicht berücksichtigt werden und
- keine Hilfestellungen geboten werden bei der Bewältigung sozialer Probleme, die bei der Zielgruppe überproportional auftreten (Schulden, Wohnungsprobleme, Suchtfähigkeit etc.).

Differenzierte und flexible Wege zum Berufsabschluß eröffnen

Jeder zweite junge Erwachsene ohne Berufsabschluß ist an einer nachträglichen Ausbildung interessiert. Jeder vierte bis fünfte Befragte denkt ernsthaft über die Aufnahme einer Ausbildung binnen Jahresfrist nach. Bezogen auf den eingangs genannten Anteil Ungelernter im Alter von 20–29 Jahren ergibt sich eine Größenordnung von rund 320 000 Personen in der Bundesrepublik, die für eine

abschlußbezogene Nachqualifizierung zu gewinnen wären, aber nur, wenn die Qualifizierung nicht losgelöst von Erwerbsarbeit erfolgt.⁵

Aufbauend auf den Forschungsergebnissen zur Zielgruppe der Un- und Angelernten und die Erfahrungen aus der „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“⁶ wurde im Mai 1992 ein Programmentwurf zur Nachqualifizierung junger Erwachsener vom BIBB und dem Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen vorgestellt.⁷

Mit ihm wurde versucht, den individuell unterschiedlichen Lebenslagen, Lernvoraussetzungen, Lernbedingungen und -bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden und Qualifizierungshemmnisse zu überwinden. Konstitutiv für diesen Programmentwurf sind folgende Kriterien:

- Hinführung zum anerkannten Ausbildungsabschluß nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung
- Verknüpfung von Qualifizierung am Arbeitsplatz und Lernen in Kursen (duale Berufsbildung)
- Zerlegung vorhandener Berufsbilder in zertifizierbare Qualifizierungsmodule/Bausteine sowie Entwicklung erwachsenenspezifischer Curricula
- steigendes Vergütungsniveau mit Zunahme der erworbenen Qualifikationen
- kontinuierliche entwicklungsbegleitende Beratung und Hilfe bei sozialen Problemen.

Ein an diesen Kriterien orientiertes, in sich geschlossenes und einen Zeitraum von vier bis fünf Jahren umfassendes Konzept zur Nachqualifizierung im Verbund mit Beschäftigung wird bereits von einigen Bildungsträgern in Kooperation mit Betrieben praktiziert; entsprechende Beispiele wurden kürzlich in der Arbeitsgruppe 3 der BMBW-

BIBB-Fachtagung „Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß“ am 25. und 26. Mai 1993 in Schwerin vorgestellt.⁸

Kombination von Beschäftigung und Qualifizierung mit dem Ziel anerkannter Berufsabschlüsse

Eine duale, abschlußbezogene Qualifizierung in modularer Form gerät zunehmend in das Blickfeld von Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsexperten. Dahinter verbirgt sich die Hoffnung, über mit Beschäftigung integrativ verbundene Qualifizierungswege den unterschiedlichen Vorqualifikationen und Lernvoraussetzungen der Problemgruppen des Arbeitsmarktes eher gerecht zu werden, als mit der bisherigen Trennung in Beschäftigungsmaßnahmen einerseits und Qualifizierungsmaßnahmen andererseits.⁹

Welche Gestaltungskriterien sind für die Curriculumentwicklung anzuwenden? Es sind die Anforderungen des jeweiligen Ausbildungsberufs bzw. der Ausbildungsordnung. Über Zusatzmodule sollten daneben die Anforderungen von benachbarten Berufen bzw. Querschnittsanforderungen, die Vorteile auf dem Arbeitsmarkt versprechen, sowie teilnehmerspezifische Qualifikationen (zum Ausgleich individueller Defizite) berücksichtigt werden.

Ein weiteres Kriterium für die Curriculumentwicklung ist die parallele Organisation von Kursen außerhalb des Arbeitsplatzes und Lerneinheiten, die den Arbeitsplatz als Lernmittel nutzen.¹⁰

Das Spektrum der Lernprozesse reicht von Lerneinheiten ohne jeden Arbeitsplatz-Anteil (reine Kursform ohne Vertiefungs-/Übungsphasen am Arbeitsplatz) über Mischformen (z. B. Vermittlung theoretischer Grundlagen sowie Vor- und Nachbereitung der Arbeit in

Kursform/Durchführung und Einübung am Arbeitsplatz) bis hin zu Lerneinheiten, die ausschließlich am Arbeitsplatz angesiedelt sind (z. B. Mitarbeit an einem „Kernauftrag“). So wie in arbeitsplatzbezogenen Lerneinheiten auch Theorie vermittelt werden kann, lassen sich auch in Lerneinheiten außerhalb des Arbeitsplatzes berufspraktische Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben (z. B. im Rahmen eines Lehrprojekts).¹¹

Eine berufliche Qualifizierung in Modulen muß sich am anerkannten Ausbildungsabschluß orientieren, weil sonst das Wesen der Anerkennung, nämlich die Generalisierbarkeit, verlorengeht. Kritiker der modularen Qualifizierung befürchten, daß die Modularisierung ausgenutzt wird, um nur noch nach einzelbetrieblichen Erfordernissen ausbilden und auf eine überbetriebliche, auf den Arbeitsmarkt bezogene Verwertbarkeit verzichten zu können. Ausgangspunkt für solche Überlegungen sind negative Erfahrungen, die sich auf das Ausland beziehen (z. B. Japan, Großbritannien), in der Regel auf Qualifizierungssysteme, die nicht berufsbezogen sind. Als Gefahr wird hierbei besonders von den Arbeitnehmerorganisationen gesehen, daß — ist eine modulare Berufsausbildung für Erwachsene erst einmal etabliert — diese längerfristig wieder zur generellen Einführung eines Berufsabschlusses „zweiter Klasse“ führen könnte.

Aus Erfahrung mit der (zahlen- und anteilmäßig stark zurückgegangenen) Stufenausbildung ist die Befürchtung nicht von der Hand zu weisen, daß bei einer modularen Ausbildung das Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses zwar postuliert, von der überwiegenden Mehrheit der so Ausgebildeten aber nicht erreicht wird. Nur die eindeutig am Berufsabschluß ausgerichtete modulare Gestaltung von Lernprozessen verspricht eine über den Einzelbetrieb hinausgehende Anerkennung der erworbenen Qualifikationen und deren Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt.

Modularisierung kann darüber hinaus dazu beitragen, die einzelnen geförderten Maßnahmen zu „Förderketten“ zu verbinden. Wichtig im Hinblick auf die Bildung von „Förderketten“ ist die Zertifizierung der vom Teilnehmer bereits durchlaufenen Module, z. B. in Form eines Bildungsheftes/Qualifizierungspasses, um an vorhandene Qualifikationen gezielt anknüpfen zu können.

Erworbene Qualifikationen anerkennen

Die Zertifizierung der erworbenen Qualifikationsbausteine sollte sich beziehen auf

- die Bezeichnung des Qualifikationsmoduls,
- die Einordnung des Moduls als Berufs- oder Zusatzmodul,
- die Benennung der Qualifikationsbausteine (= Lerneinheiten), die individuell durchlaufen wurden, um das Modul zu erreichen sowie
- einen Hinweis auf die erfolgreiche Qualifikationsaneignung und die Art der Überprüfung der Leistung.

Auf den letztgenannten Punkt sollte keinesfalls verzichtet werden, weil eine Zertifizierung ohne Leistungsüberprüfung der Gefahr unterliegt, als „Gefälligkeitschein“ abgetan zu werden. Eine Anerkennung wäre dann problematisch. Als Formen der Leistungsüberprüfung kommen z. B. Prüfungsgespräch, Arbeitsprobe (selbständige Auftragsbearbeitung oder selbständige Herstellung eines Gegenstandes) sowie mit Eigen- oder Fremdkontrolle verbundene schriftliche Tests in Frage. Eine gewisse Standardisierung der Prüfung ließe sich erreichen, wenn bei der Entwicklung von ausbildungsbegleitenden Medien bereits Prüfungsbögen für die Selbst- oder Fremdkontrolle enthalten sind. Ziel sollte eine individuelle Beurteilung des Teilnehmers durch den Qualifizierungsträger und eine „staatliche“ Beurteilung der Qualität des Qualifizierungsträgers durch die

Kammern sein. Ein solches zweigleisiges Beurteilungsverfahren wird in anderen europäischen Ländern, die mit modularer Berufsbildung Erfahrung haben (z. B. England), praktiziert.

Zertifizierung ohne Leistungsüberprüfung läuft Gefahr, als „Gefälligkeitschein“ abgetan zu werden

Das empfohlene Verfahren hätte mehrere positive Konsequenzen:

- Für den Teilnehmer und die Umfeldpersonen wird der Qualifizierungsprozeß und das erreichte Qualifikationsniveau transparent.
- Es unterstützt die Einbindung des Lernfeldes „Arbeitsplatz“ in den Qualifizierungsprozeß.
- Es dokumentiert die „Qualität der Qualifizierungsmaßnahme“ bzw. die Leistungsfähigkeit des Qualifizierungsträgers.
- Es erleichtert die Verhandlungen über die Zulassungsvoraussetzungen zur Externenprüfung und über die Anerkennung für eine eventuell nachfolgende „Rest“-Umschulung.

Die durch das Nachweisverfahren verbesserte Transparenz der Qualifizierung hilft,

- den für den Teilnehmer aufgestellten individuellen Bildungsplan zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren;
- die Selbstkontrolle des Teilnehmers über die erworbenen und noch fehlenden Qualifikationen zu stärken;
- in anschließenden oder späteren Qualifizierungsmaßnahmen leichter an die vorausgegangenen anzuknüpfen;
- die erworbenen Qualifikationen anderen gegenüber besser beschreiben und deutlich machen zu können (z. B. bei Bewerbungen).

Das Lernfeld Arbeitsplatz wird gestärkt, weil über die Zusammenfügung arbeitsplatznaher Lerneinheiten mit Qualifikationsbau-

steinen in Kurs-/Projektform zu einem bestimmten Qualifikationsmodul die Gleichrangigkeit beider Lernformen hervorgehoben wird. Das Einbringen arbeitsplatznaher Qualifizierungsbausteine in „anerkannte“ Module wird — so die Einschätzung von Experten — die Position derjenigen verbessern, die sich in Beschäftigungsgesellschaften oder Betrieben um die lernfördernde Organisation von Arbeitsplätzen bemühen und gegenüber den betriebswirtschaftlichen Argumenten der Kostenminimierung durchsetzen müssen.

Die Dokumentation erworbener Qualifikationen im Qualifizierungsheft bzw. Berufsbildungspass ist nicht nur ein Nachweis für den Teilnehmer, sondern gleichermaßen auch ein Nachweis für den Qualifizierungsträger, eine qualitativ gute Maßnahme anzubieten. Dies gilt vor allem, wenn der Zertifizierung der Module eine Überprüfung der erworbenen Qualifikationen vorausgeht. Die Einordnung der Module im Hinblick auf den Berufsabschluß verhindert eine „Beliebigkeit“ im Qualifizierungsangebot der Träger. Auch die im Zertifizierungsverfahren vorgesehene Klärung zwischen Teilnehmer, Berater, Lehrpersonal und den beim Beschäftigungsträger/Betrieb für den Einsatz zuständigen Personen muß als wesentlicher Qualifikationsfortschritt betrachtet werden.

Finanzierungsrahmen für Nachqualifizierung absichern

Die Koppelung von Erwerbstätigkeit mit Qualifizierung, die curricular und organisatorisch mit dem Arbeitsprozeß abgestimmt ist und den Arbeitsplatz als Lernfeld nutzt, bietet für Erwachsene ohne Berufsausbildung eine Chance, den Berufsabschluß nachzuholen.

Um den Verdacht zu entkräften, trotz gut gemeinter Absichten der Binnendifferenzierung und individuellen Anpassung von Lernprozessen mit der modularen Gestaltung der

nachträglichen Qualifizierung „über die Hintertür“ letztlich doch nur Teilqualifikationen hervorzubringen, muß das Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses ernst genommen werden. Die Ernsthaftigkeit wird dokumentiert, wenn eine große Zahl der so Qualifizierten den Berufsabschluß erreicht oder — nach Abschluß einer zeitlich zu kurz befristeten Maßnahme (z. B. von einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme mit Qualifizierungsanteilen) — in eine Folgemaßnahme einmündet, die den abschlußbezogenen Weg fortführt. Dies aber ist nur möglich, wenn die bestehenden restriktiven Förderbedingungen im Hinblick auf diesen Personenkreis so geändert werden, daß eine Verzahnung von Einzelmaßnahmen möglich wird. Ein solcher Schritt würde für eine große Zahl von Teilnehmern an Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen oder arbeitsmarktpolitischen Landesprogrammen nach dem Bundessozialhilfegesetz die Möglichkeit eröffnen, den Berufsabschluß noch in der Maßnahme oder über eine sich daran anschließende „Ergänzungsqualifizierung“ zu erwerben.

Was die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen an eine nachgeholtene Berufsausbildung in Verknüpfung mit Erwerbstätigkeit betrifft, sind weitere Entwicklungsarbeiten erforderlich.¹² Curricula für die Zerlegung von Berufsbildern in Qualifizierungsmodule und Lerneinheiten und für die Gestaltung von Arbeitsaufgaben nach Lerngesichtspunkten müssen erarbeitet, ausbildungsunterstützende Medien erprobt werden. In engem Zusammenhang damit steht die Klärung ordnungspolitischer Fragen, wie zum Beispiel Anerkennung von Qualifizierungsmodulen für die Zulassung zur Abschlußprüfung. Die Entwicklung von Lerneinheiten, die sowohl den Erfordernissen des Ausbildungsberufes gerecht werden als auch den Gegebenheiten des Betriebes/Beschäftigungsträgers und in den Bildungsvoraussetzungen der Zielgruppe angepaßt sind, bedarf großer Mühe und Sorgfalt und ist nicht nebenbei zu leisten.

Unter organisatorischen Gesichtspunkten stellt das Nachholen einer Berufsausbildung in dualer Form große Anforderungen an die **Kooperation von Betrieben/Beschäftigungs- und Qualifizierungsträgern**. Beide Prozesse könnten durch **Modellversuche** unterstützt werden.

Die Koppelung von Erwerbstätigkeit mit Qualifizierung bietet Chancen, den Berufsabschluß nachzuholen

Der Betrieb muß bereit sein, die anfallenden Arbeiten/Aufträge unter Qualifizierungsgesichtspunkten zu gestalten und hierfür Personal, Zeit (Freistellung) und auch Geld z. B. für die Einrichtung von Lerninseln im Betrieb zu investieren. Wie die Erfahrungen zeigen, engagieren sich vor allem Betriebe, die ein starkes Interesse an qualifizierten Fachkräften haben und eine entsprechende Personalentwicklungspolitik betreiben.

Der Qualifizierungsträger ist gefordert, sein Kursangebot differenziert auf die Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmer und auf die in den Betrieben anfallenden Arbeitsinhalte abzustimmen. Ein derartiges Angebot kann nur gewährleistet werden, wenn zum einen genügend Teilnehmer mit vergleichbaren Bildungsvoraussetzungen und ähnlichen (betrieblichen) Erfahrungshintergründen zusammenkommen.

Der wesentliche Hemmfaktor liegt in den restriktiven, sich weiter verschlechternden Finanzierungsbedingungen der Maßnahmen: Alle Wege, die das Nachholen von Ausbildungsabschlüssen in dualer Form anbieten, zeichnen sich durch diskontinuierliche und instabile Rahmenbedingungen aus. Ausnahmslos müssen die Träger ihre Finanzierung durch einen Förderungsmix managen.

Je nach regionalen Besonderheiten können hierzu Mittel aus Landesprogrammen und EG-Fonds verwendet werden, sofern eine Basisfinanzierung gesichert ist, die in der Regel über Mittel aus dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) bereitgestellt wird. Jeder Eingriff in das AFG, jede Änderung seiner Durchführungsbestimmungen wirken sich auf das labile Gefüge des Angebots zur Nachqualifizierung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes aus. Die Maßnahmeträger sind gezwungen unter kurzfristig sich ändernden Bedingungen ihr Qualifizierungsangebot immer wieder aufs Neue anzupassen. Dabei müssen sie das Kunststück fertigbringen, ihre pädagogischen Konzepte zu retten und ihren Mitarbeitern und Qualifizierungsteilnehmern Kontinuität zu gewährleisten. Mittelkürzungen bedeuten meist Abstriche an der Qualität. Ein Großteil der Kapazitäten muß auf die komplizierte Verwaltung von Fördermitteln und auf die Akquisition von neuen Geldquellen ver(sch)wendet werden.

Mit der jüngsten 10. Novelle des AFG ist das Nachholen einer Berufsausbildung erheblich erschwert worden. Kürzung der Umschulungszeit auf die Hälfte der Erstausbildung sowie des Unterhaltsgeldes, Einführung von Mindestwartezeiten zwischen F & U-Maßnahmen, niedrigere Kostenerstattung für die Qualifizierung von beschäftigten Un- und Angelernten, ABM-Stopp etc. machen es gegenwärtig schwer, qualitative Verbesserungen und eine quantitative Ausweitung von Nachqualifizierungsmaßnahmen durchzusetzen. Trotzdem müssen die Möglichkeiten zur abschlußbezogenen Nachqualifizierung ausgeweitet und die Wege dorthin den individuell unterschiedlichen Lebenslagen, Berufsverläufen, Qualifizierungsbedürfnissen und -voraussetzungen der Zielgruppe angepaßt werden, weil nur so der steigende Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften und der ebenfalls wachsenden Sockelarbeitslosigkeit (von den Personen ohne anerkannten Berufsabschluß im besonderen Maße betroffen sind) aufgehalten werden kann.

Differenzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß

Dokumentation einer Fachtagung
zur Berufsausbildung benachteiligter
Jugendlicher und junger Erwachsener



Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Bundesinstitut für Berufsbildung

DIFFERENZIERTE WEGE ZUM ANERKANNTEN BERUFSABSCHLUß

DOKUMENTATION EINER FACHTAGUNG ZUR BERUFS-
AUSBILDUNG BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER UND JUNGER
ERWACHSENER
Berlin und Bonn 1993, 285 Seiten, kostenlos

Vom Bundesministerium für Bildung und Wissen-
schaft und vom Bundesinstitut für Berufsbildung
wurde im Mai dieses Jahres in Schwerin eine
gemeinsame Fachtagung mit dem Ziel veran-
staltet, neue Ansätze und Wege der beruflichen
Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher und
junger Erwachsener vorzustellen sowie Praxis-
erfahrungen auszutauschen.

Rund 170 Teilnehmer – aus den Bereichen der
Ausbildungsträger, der Verbände, der Ministerien
und Verwaltungen, der Berufsbildungsforschung
u. a. – diskutierten in drei themenspezifischen
Fachforen unterschiedliche Modelle und Maß-
nahmen

- ▶ zur Vorbereitung auf eine Berufsausbildung
 - ▶ zum erfolgreichen Abschluß in einem aner-
kannten Ausbildungsberuf
 - ▶ zum Nachholen einer Berufsausbildung.
- Beiträge des Bundesministers für Bildung und
Wissenschaft und des Generalsekretärs des
Bundesinstituts für Berufsbildung sowie weitere
Grundsatzreferate im Plenum rundeten die
Tagung ab.

Die Dokumentation dieser Veranstaltung liegt
nunmehr vor. Darin werden die Grundsatzreferate
und die Ergebnisse der Fachforen wiedergegeben.
Einen breiten Raum nimmt der Teil der Dokumen-
tation ein, in dem die einzelnen Ansätze und
Modelle vorgestellt werden.

- ▶ Die Veröffentlichung kann kostenlos beim
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft,
Referat Öffentlichkeitsarbeit, 533170 Bonn, oder
beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Vertrieb,
10702 Berlin, angefordert werden.

Vordringlich müssen die bestehenden „För-
derlücken“ zwischen den Einzelmaßnahmen
geschlossen werden. Besonders für Unge-
lernte als besondere Problemgruppe des Ar-
beitsmarktes ist es sinnvoll, daß die bisherige
Trennung von Beschäftigungszielen und
Qualifizierungszielen in den Maßnahmen
des Bundes und der Länder aufgehoben
wird. Grundsätzlich Abhilfe schaffen kann
nur ein **Bundesprogramm**, das das Nachho-
len einer Berufsausbildung in dualer Form
für junge Erwachsene fördert.

Als kurzfristiges Programmziel sollte die
Qualifizierung von Ungelernten in den **ar-
beitsmarktpolitischen Programmen der
Länder** auf den anerkannten Berufsabschluß
hin ausgerichtet und mit einer aktiven Ar-
beitsmarktstrukturpolitik verknüpft werden.
Auch sollten die **Fördermittel aus den EG-
Fonds** zur Strukturangepassung im Beschäfti-
gungssystem und auf dem Arbeitsmarkt von
der Bundesregierung gezielt für Maßnahmen
der beruflichen Qualifizierung im Verbund
mit Beschäftigung für Erwachsene ohne
anerkannte Berufsausbildung eingesetzt wer-
den.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Davids, S.: *Junge Erwachsene ohne anerkannte
Berufsausbildung in den alten und neuen Bundesländern.*
In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Ausbildung für alle
– Prävention von Arbeitslosigkeit und Ausbildungsab-
bruch in der vorberuflichen Bildung. Tagungsdokumenta-
tion. DJI-Arbeitspapier 2-072, München 1992*

² Vgl. Davids, S.: *Junge Erwachsene ohne anerkannte
Berufsausbildung in den neuen Bundesländern.* In: *BWP
22 (1993) 2, S. 11–17*

Vgl. Kloas, P.-W.: *Ungelernte in den neuen Bundesländern
– DDR-Erbe oder Wendeprodukt?* In: *Berufsausbildung
benachteiligter Jugendlicher in den neuen Bundesländern
– Dokumentation einer Info-Börse. Bundesministerium
für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1993, S. 13–25*

³ Vgl. Podeszfa, H.; Klähn, M.: *Man tut sich schwer, bis
man wieder im Tritt ist. Betriebliche Umschulung mit an-
erkanntem Abschluß – Maßnahmen und Kooperations-
formen zur Minderung von Problemen.* In: *Berichte zur
beruflichen Bildung. H. 136, Bundesinstitut für Berufsbil-
dung, Berlin/Bonn, 1992*

⁴ Vgl. Hecker, U.: *Vorbereitung auf die Externenprüfung.*
In: *BWP 22 (1993) 3, S. 32–37*

⁵ Vgl. Kloas, P.-W.; Selle, B.: *Lernvoraussetzungen von
„Ungelernten“ – Grundlagen für eine Nachqualifizie-
rung.* In: *Lernen heute – Fragen für morgen. Reader zur
Lernforschung in der Berufsbildung (in Vorbereitung)*

⁶ Klähn, M.; Dinter, I.; Helbold, Ch.: *Modelle betrieb-
licher und außerbetrieblicher Umschulung – Wege der
beruflichen Integration nach Erwerbslosigkeit (in Vorbe-
reitung)*

⁷ Vgl. Fricke, P.; Kloas, P.-W.; Marzdorf, R.; Petzold,
H.-J.: *Arbeit und Berufsausbildung kombinieren – Ein
Programmwurf zur Ausbildung junger Erwachsener.*
*Materialien und Praxisberichte zur Ausbildung und Arbeit
von Jugendlichen, Band 18, Lübeck 1992*

⁸ Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissen-
schaft/Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): *Diffe-
renzierte Wege zum anerkannten Berufsabschluß. Ta-
gungsdokumentation, Bonn 1993 (in Vorbereitung)*

⁹ Vgl. Kloas, P.-W.: *Modulare Weiterbildung – Zur
Kombination von Beschäftigung und Qualifizierung mit
dem Ziel eines anerkannten Berufsabschlusses. Referat
zur Tagung „Qualifizierung in Portionen – neue Konzepte
beruflicher Weiterbildung im europäischen Vergleich“ am
30. 4. 1993 im CEDEFOP (in Vorbereitung)*

¹⁰ Vgl. Kleinschmitt, Manfred: *Unterstützung des Ler-
nens im Arbeitsprozeß.* In: Franke, G.; Kleinschmitt, M.:
*Der Lernort Arbeitsplatz. Schriften zur Berufsbildungs-
forschung, Band 65, Berlin 1987*

¹¹ Vgl. Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: *Lernen für
die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz.*
*Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Pra-
xis. Berichte zur beruflichen Bildung 149, Berlin 1992*

¹² Vgl. Kloas, P.-W.; Davids, S.: *Differenzierte Wege zum
nachträglichen Erwerb eines anerkannten Berufsab-
schlusses – Überblick über die Beiträge und Diskus-
sionsschwerpunkte der Arbeitsgruppe 3.* In: *Bundesmini-
sterium für Bildung und Wissenschaft/Bundesinstitut für
Berufsbildung (Hrsg.): Differenzierte Wege zum aner-
kannten Berufsabschluß. Tagungsdokumentation, Bonn
1993 (in Vorbereitung)*

Arbeitsprojekte in der handwerklichen Berufsausbildung — ein Konzept zur Förderung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß

Ruth Enggruber

Dr. rer. pol., Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik



Im Handwerk haben immerhin rund sechs Prozent der Auszubildenden keinen Hauptschulabschluß. Die Ausbilder in den Handwerksbetrieben sind auf diese Jugendlichen mit ihren besonderen Lernschwierigkeiten nicht vorbereitet. Deshalb werden in einem Modellversuch der Handwerkskammer in Nürnberg curriculare Materialien, sogenannte „Arbeitsprojekte“, entwickelt und erprobt, um die Ausbilder in ihren Ausbildungsaufgaben zu unterstützen. Die grundlegenden mediendidaktischen Überlegungen, die Entwicklungs- und Erprobungsprozesse ebenso wie die damit gemachten Erfahrungen werden im folgenden Beitrag dargestellt.

Jedes Jahr sind unter den Jugendlichen, die das allgemeinbildende Schulwesen verlassen, ca. zehn Prozent ohne Hauptschulabschluß.¹ Nur rund 25 Prozent von ihnen gelingt es zumindest in den alten Bundesländern, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf abzuschließen.² Die anderen 75 Prozent suchen oder finden erst gar keine Lehrstelle, andere schaffen ihre Ausbildung aus den unterschiedlichsten Gründen nicht und brechen sie ersatzlos ab.³

Für manche dieser Jugendlichen ist die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung nach § 40c Arbeitsförderungsgesetz die einzige Möglichkeit, sich in einem anerkannten Aus-

bildungsberuf erfolgreich zu qualifizieren. In diesen außerbetrieblichen Maßnahmen werden sozial benachteiligte, ausländische und lernbeeinträchtigte Jugendliche mit besonderer sozialpädagogischer, fachpraktischer und fachtheoretischer Lernunterstützung in ihrer Berufsausbildung gefördert.

Neben diesem außerbetrieblichen Angebot bieten sich für die Jugendlichen in den letzten Jahren auch neue Chancen im Handwerk. Trotz der momentanen gesamtwirtschaftlichen Rezession bleiben in vielen Handwerksbetrieben Ausbildungsplätze unbesetzt. Die demographische Entwicklung der geburtenschwächeren Jahrgänge und das geänderte Berufswahlverhalten der Jugendlichen sind Gründe für die Nachwuchssorgen. Die Betriebe bilden zunehmend auch Jugendliche ohne Hauptschulabschluß aus. So stieg ihr Anteil an allen Auszubildenden im Ausbildungsbereich Handwerk allein von 1988 bis 1991 von 4,9 auf 6,2 Prozent.⁴ Die Handwerksbetriebe sind jedoch in keiner Weise auf die Ausbildung dieser besonderen Zielgruppe vorbereitet.

Eine der möglichen Konsequenzen aus der mangelnden pädagogisch-didaktischen Vorbereitung der Ausbilder ist in vielen Fällen der Ausbildungsabbruch.⁵ Ebenfalls nach § 40c Arbeitsförderungsgesetz kann zwar die betriebliche Ausbildung mit ausbildungsbegleitenden Hilfen, also mit sozialpädagogischer Betreuung, Stützunterricht und überbetrieblichen Zeiten, gefördert werden, doch reichen diese Angebote oftmals nicht aus, oder sie sind unbekannt.⁶

Ein Modellversuch als Lösungsansatz!

Um die rein quantitativ verbesserten Chancen für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß auch qualitativ sichern zu können, führt die Handwerkskammer für Mittelfranken in Nürnberg seit Januar 1990 bis März 1994 einen Modellversuch zur Förderung der handwerksbetrieblichen Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß, insbesondere Abgänger der Schule für Lernbehinderte, durch. Die Jugendlichen werden im Rahmen des regulären dualen Systems zu Malern/Malerinnen und Lackierern/Lackiererinnen, zu Metallbauern/Metallbauerinnen oder zu Gas- und Wasserinstallateuren/Gas- und Wasserinstallateurinnen ausgebildet.

Die Wahl fiel auf diese Berufe, weil sie alle drei zu den zehn Ausbildungsberufen gehören, die am stärksten mit Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß besetzt sind.⁷ Außerdem zählen der Metallbauer/die Metallbauerin und der Gas- und Wasserinstallateur/die Gas- und Wasserinstallateurin zu den neu geordneten Metallberufen. In den Neuordnungen wird mit dem „Qualifikationsdreieck“: Planen, Durchführen und Kontrollieren⁸ selbständiges Handeln der Jugendlichen eingefordert, so daß mit dem Modellversuch auch geprüft werden soll, ob Jugendliche ohne Hauptschulabschluß diesem Erwartungsdruck standhalten können.⁹

Unterstützend zur dualen Ausbildung in den Handwerksbetrieben und in der Berufsschule werden die Jugendlichen überwiegend in berufsvorbereitenden und ausbildungsbegleitenden Maßnahmen nach § 40c Arbeitsförderungsgesetz gefördert. Aber im Zentrum des Modellversuchs stehen die Ausbildungsprozesse in den Handwerksbetrieben. Sie sollen durch gezielten Medieneinsatz so gestaltet werden, daß die Lehrlinge ohne Hauptschulabschluß systematischer und individualisierter ausgebildet werden.

Ziele und didaktische Funktionen des Medieneinsatzes

Ausgangspunkt unserer Überlegungen im Modellversuch war die didaktische Grundstruktur der Ausbildung in Handwerksbetrieben, die für alle Zielgruppen von Jugendlichen, seien es Abiturienten oder Sonderschulabsolventen, gilt: Ausbildung geschieht im wesentlichen durch das unmittelbare Lernen während der Mitarbeit im betrieblichen Auftragsereignisprozess unter Anleitung von Meistern und/oder Gesellen. Lernen folgt dabei in stärkerem Maße der Planmäßigkeit der anfallenden Kundenaufträge als der eines betrieblichen Ausbildungsplanes. Neben betriebswirtschaftlichen Überlegungen der Meister könnte diese pädagogische Planlosigkeit unserer Meinung nach auch damit erklärt werden, daß es den Meistern nicht gelingt, die in den Ausbildungsrahmenplänen aufgelisteten einzelnen **Fertigkeiten** und Kenntnisse in konkrete, in den Betrieben anfallende Arbeitsaufgaben zu übersetzen. Daher entstand die Idee, im Modellversuch mediale Übersetzungshilfen für die Ausbilder zu entwickeln. In diesen werden die isoliert aufgeführten Fertigkeiten und Kenntnisse des jeweils maßgeblichen Ausbildungsrahmenplans in rund 25 Auftragsarbeiten für die gesamte Ausbildungszeit zusammengeführt und didaktisch aufbereitet. Die einzelnen Auftragsarbeiten nannten wir Arbeitsprojekte. Ein Arbeitsprojekt¹⁰ ist ein Plan oder Entwurf zur Ausbildung eines Lehrlings in einer produkt- bzw. ergebnisorientierten Arbeitsaufgabe, die aus mehreren, miteinander zusammenhängenden Tätigkeiten besteht, wie „das Tapezieren eines Zimmers mit Rauhfaser und anschließendem Dispersionsfarbanstrich“. Die Arbeitsaufgaben wurden so gewählt, wie sie im alltäglichen Betriebsablauf in Handwerksbetrieben anfallen. Im einzelnen enthalten die Materialien die Arbeitsschritte und die damit verfolgten Lernziele, methodische Hinweise zur Individualisierung, Angaben zu Werkzeugen, Material, Hilfsmitteln sowie Informations- und

Übungsblätter für die Auszubildenden. Um die eigenständige berufsfachliche und sozial-kommunikative Handlungsfähigkeit der Jugendlichen zu fördern¹¹, sollen die Arbeitsprojekte, abgestimmt auf die individuellen Lernbedingungen, möglichst in selbständiger Alleinarbeit von den Lehrlingen vollständig oder in einzelnen Teilen eingesetzt und bearbeitet werden.

Obwohl der Begriff Projekt benutzt wird, ist der Ansatz der Arbeitsprojekte streng von Methodenkonzeptionen wie der Projektmethode¹² oder den sogenannten neuen Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung¹³ zu trennen. Die Arbeitsprojekte sind für einzelne Ausschnitte der Ausbildungsordnungen entwickelte Curricula zur Unterstützung der Handwerksmeister oder Gesellen in ihren Planungs- und Durchführungsaufgaben im Rahmen der Ausbildung. Sie sind mit Entwürfen für Unterrichtseinheiten oder -stunden vergleichbar, so wie sie in Schulbüchern für Lehrer mit Lehr-Lernzielen, Folienaufschriften, Test- und Übungsaufgaben, Arbeitsblättern und Fachtexten vorzufinden sind.

Neben dem didaktischen Zielbündel, handwerksbetriebsspezifische Curricula zur Förderung der Planmäßigkeit, Individualisierung und Koordination der Ausbildung mit anderen Lernorten bereitzustellen, wird mit den Arbeitsprojekten das Ziel verfolgt, die Handwerksmeister und Gesellen in ihrer unterweisungsdidaktischen Handlungskompetenz gezielt für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß fortzubilden. Dieser Zielsetzung liegt die Annahme zugrunde, mittels der Arbeitsprojekte bei den Ausbildern Lernprozesse durch Erfahrung initiieren zu können, indem sie durch den Einsatz der Arbeitsprojekte Anhaltspunkte dafür bekommen, wie sie ihre Ausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß generell konsequenter planen und individualisieren sowie eigene Arbeitsprojekte entwickeln und umsetzen können.

Mediendidaktische Grundlagen der Arbeitsprojekte und Erfahrungen in den Handwerksbetrieben

Die Arbeitsprojekte als Medien zur Förderung der handwerksbetrieblichen Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß lassen sich in ihrer didaktischen Struktur ebenso wie in ihrem Entwicklungsverfahren anhand der drei Dimensionen skizzieren, die EULER¹⁴ generell zur Klassifizierung von Medien angibt:

Im **Entwicklungszusammenhang von Medien** wird zwischen dem Grad der Beteiligung der Medienanwender an der Entwicklung und Gestaltung der Medien unterschieden: In der über Medien erfolgenden Kommunikation entfallen alle situationsbezogenen und nonverbalen Bedeutungshinweise (z. B. Mimik, Gestik), die in der „face-to-face-Kommunikation“ zwischen den Personen gegeben sind und die Verständigungsprozesse fördern. Da alle diese Bedeutungshinweise in der medialen Kommunikation entfallen, bergen Medien die Gefahr sprachlicher Miß- oder gar Unverständnisse, da sie ausschließlich auf Schriftsprache, Abbildungen, Graphiken u. a. begrenzt sind.

Die benutzte Sprache und sonstige Symbole können gezielter auf die betreffenden Medienanwender abgestimmt und für sie gestaltet werden, wenn alle oder einzelne von ihnen an der Entwicklung der Medien beteiligt sind. Deshalb werden die Arbeitsprojekte berufsbezogen in „curricularen Arbeitskreisen“ entwickelt, in denen mehrere Meister aus Handwerksbetrieben, jeweils ein Ausbilder aus dem Berufsbildungszentrum der Handwerkskammer und der zuständige Berufsschullehrer beteiligt sind. Letzterer wurde hinzugezogen, um mit den Arbeitsprojekten auch die Lernorte Betrieb und Schule stärker aufeinander abzustimmen. Die Arbeitskreise treffen sich regelmäßig wöchent-

lich und/oder vierzehntägig und erarbeiten unter der Moderation einer didaktischen Expertin die Materialien.

Der **Strukturzusammenhang von Medien** bezieht sich auf den „Grad der Offenheit für unterschiedliche Anwendererfahrungen“¹⁵: Geschlossene Medien wie z. B. Lernprogramme oder Videospiele steuern die Medienanwender sehr stark. Der Umgang mit dem Medium ist genau vorgeschrieben und kann nicht variiert werden. Im Gegensatz dazu geben offene Medien wie die Arbeitsprojekte nur eine offene Struktur vor, die dann von den Ausbildern ganz unterschiedlich genutzt werden kann. So zeigen die Ergebnisse aus den Betriebsbefragungen¹⁶, daß die Arbeitsprojekte zur Arbeitsunterweisung innerhalb oder außerhalb des Arbeitsprozesses als Lernauftrag an den Lehrling, nur zur Lernstandskontrolle oder für das Lehrgespräch mit dem Auszubildenden eingesetzt werden. Auch in Abhängigkeit des Lernstandes des betreffenden Lehrlings erhalten die Lehrlinge in einigen Betrieben die Arbeitsprojekte in Teilen oder vollständig zur selbständigen Alleinarbeit. In anderen Betrieben werden dem Lehrling nur die Übungsblätter gegeben, nachdem ihm das Arbeitsprojekt komplett unterwiesen wurde. Insgesamt ist festzustellen, daß die Ausbilder so zahlreiche und unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten für die Arbeitsprojekte ihren besonderen Erfahrungen entsprechend entwickelt haben, an die von uns zu Beginn des Modellversuchs noch nicht gedacht wurde.¹⁷

Im **Anwendungszusammenhang von Medien** wird zwischen Konzept-, Begleit- und Selbstlernmedium unterschieden.¹⁸ Hier gelten alle drei Arten: Erstens ist jedes Arbeitsprojekt als Konzeptmedium einzustufen, weil es für den Ausbilder ein Konzept zur Planung, Durchführung und Kontrolle von Ausbildungsprozessen liefert. Doch auch für die Lehrlinge können einzelne Teile, wie die Arbeitsschritte, Werkzeuglisten, Zeichnungen und Informationsblätter, als Konzeptme-

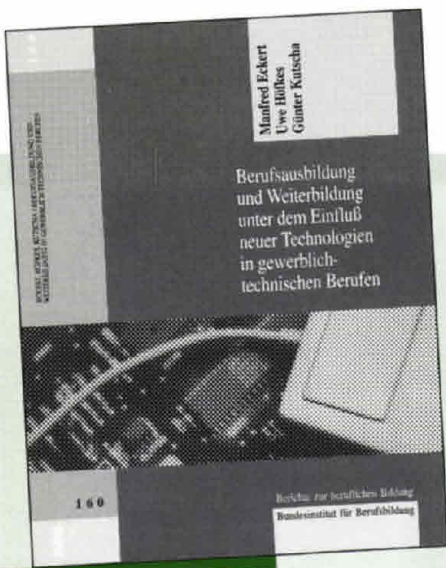
dium zur selbständigen Alleinarbeit dienen. Zweitens können auch wiederum beide Gruppen, also die Ausbilder wie die Auszubildenden, die Arbeitsprojekte bzw. einzelne Teile daraus als Selbstlernmedium nutzen, nämlich die einen zur didaktischen Fortbildung, die anderen, um Fachbegriffe und Arbeitsabläufe zu lernen. Drittens können sie die Materialien auch als Begleitmedien einsetzen, d. h., begleitend im alltäglichen Arbeits- bzw. Ausbildungsprozeß und nicht ausschließlich zum Selbstlernen außerhalb des betrieblichen Ablaufs.

In den Befragungen der Ausbilder stellte sich heraus, daß die Materialien auch in allen drei Formen in den verschiedenen Betrieben genutzt werden. Jeder Betrieb hat dabei seine spezifische Einsatzform gefunden. Die Jugendlichen äußerten allerdings Kritik daran, daß sie teilweise zuviel lesen und schreiben müßten. Sie zogen es vor, nach den Anweisungen der Ausbilder die einzelnen Arbeitsschritte auszuführen.

Gesamte Einschätzung zum Einsatz der Arbeitsprojekte in den Handwerksbetrieben

Von den insgesamt 46 Betrieben, die im Laufe des Modellversuchs mitgewirkt haben, konnten 44 zu ihren Erfahrungen befragt werden. Sechs dieser Betriebe lehnten die Arbeitsprojekte völlig ab, weil sie entweder als überflüssig oder als im Handwerk nicht umsetzbar erachteten. Weitere fünf Betriebe hatten bis zum jeweiligen Befragungszeitpunkt noch nicht mit den Materialien gearbeitet, weil sie weder Zeit noch Personal dafür hatten. Insgesamt waren es also 25 Prozent der Modellversuchsbetriebe, die die Arbeitsprojekte zumindest bis zum Befragungszeitpunkt noch nicht eingesetzt hatten.

Immerhin äußerten 76 Prozent der 33 Ausbilder, die die Medien einsetzten, daß sie sie als Planungshilfe bei ihren Ausbildungsauf-



Manfred Eckert, Uwe Höfkes, Günter Kutscha
**BERUFAUSBILDUNG UND WEITERBILDUNG
 UNTER DEM EINFLUß NEUER TECHNOLOGIEN
 IN GEWERBLICH-TECHNISCHEN BERUFEN**
 BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 160

1993, 256 Seiten
 Bestell.-Nr. 02.160
 Preis: 29.00 DM
 ISBN: 3-88555-535-2

Joachim Klose, Günter Kutscha, Jörg Stender
**BERUFAUSBILDUNG UND WEITERBILDUNG
 UNTER DEM EINFLUß NEUER TECHNOLOGIEN
 IN KAUFMÄNNISCHEN BERUFEN**
 BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 161

1993, 320 Seiten
 Bestell.-Nr. 02.161
 Preis: 35.00 DM
 ISBN: 3-88555-536-0

Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Mikroelektronik und Weiterbildung im Kontext des regionalen Strukturwandels in Duisburg werden in zwei Bänden vorgestellt. Es wird von der Überlegung ausgegangen, daß die Regionalentwicklung wesentlich durch eine verbesserte berufliche Qualifikation gefördert wird. In diesem Kontext wurden Mehrfacherhebungen zu sechs gewerblich-technischen und vier kaufmännischen Berufen durchgeführt.

Die erste Studie wertet das umfangreiche Datenmaterial in den **gewerblich-technischen Berufen** aus. Der zweite Band gibt Aufschluß über Verbleib und Risiken beim Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit sowie über die Qualifikationsverwertung und den Weiterbildungsbedarf in **kaufmännischen Berufen**. Ein umfangreicher Anhang enthält u.a. Falldarstellungen zum Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit bei Büro- und Einzelhandelskaufleuten.

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

gaben werten; sechs Prozent waren in dieser Frage unentschieden, 18 Prozent sahen sich nicht durch die Arbeitsprojekte in ihrer Ausbildungsplanung unterstützt. Als die beiden größten Vorteile nannten die Ausbilder zum einen, daß sie davon entlastet würden, selbst auf die Einhaltung des Ausbildungsrahmenplans achten zu müssen. Zum anderen stellten sie heraus, keine eigenen Ideen mehr für Unterweisungsproben entwickeln zu müssen. Trotz der geringen Anzahl der befragten Ausbilder – Modellversuche zeichnen sich eben dadurch aus, daß am historischen Einzelfall und nicht in großen Grundgesamtheiten Bildungsmaßnahmen erprobt und evaluiert werden – sind diese Ergebnisse zum Medieneinsatz in den Handwerksbetrieben insgesamt als positiv zu werten. Allerdings sind sie sicherlich durch die persönliche Ansprache der Betriebsinhaber im Modellversuch erheblich begünstigt worden: Die Modellversuchskordinatorin führt regelmäßig intensive Beratungsgespräche in den Betrieben durch. Außerdem werden die Ausbilder vierteljährlich zu Ausbildergesprächen in den Abendstunden eingeladen, um über Themen zu sprechen, die sie interessieren. Der Erfahrungsaustausch spielt dabei eine große Rolle. Schließlich sind die Ausbilderseminare zu nennen, in denen ebenfalls durch eine gezielte persönliche Ansprache der Einsatz der Ausbildungsmedien gefördert wird.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Hensge, K.: Schlüsselqualifikationen in den neugeordneten Metallberufen. Denkanstöße für die Umsetzung in die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Koch, Chr.; Hensge, K.: Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen. In: Modellversuche zur beruflichen Bildung, Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung Heft 29, Berlin/Bonn 199, S. 7

² Vgl. Emmid-Institut: Forschungsprojekt: Sammlung von Daten und Fakten über Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung – Abschlußbericht –. Bielefeld Februar 1991, S. 2, 19

³ Vgl. Kloas, P.-W.: Der ersatzlose Abbruch einer Ausbildung – quantitative und qualitative Aspekte. In: BWP 20 (1991) 4, S. 15 ff.

⁴ Vgl. Berufsbildungsbericht 1991, Übersicht 29, S. 36, und 1993, Übersicht 40, S. 57. Diese Übersichten zeigen die „Schulische Vorbildung der Auszubildenden nach Ausbildungsbereichen in den alten Ländern . . .“. Inwieweit in diesen Zahlen auch die Jugendlichen berücksichtigt wurden, die zwar in Handwerksberufen, aber in außerbetrieblichen Einrichtungen ausgebildet werden, geht aus diesen Angaben nicht hervor.

⁵ Vgl. Reiser, R. (Hrsg.): „Entwicklungsgeschichten von Ausbildungsabbrüchen im Handwerk“. Köln 1992. Dort sind nur frühzeitige Ausbildungsvertragslösungen von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß einbezogen worden.

⁶ So stellte sich auch in der qualitativen Studie zu „Entwicklungsgeschichten von Ausbildungsabbrüchen im Handwerk“ heraus, daß nur einer der dort befragten 24 Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß und sein Ausbilder ausbildungsbegleitende Hilfen kannten und auch in Anspruch nahmen. In allen anderen 23 Fällen waren bei den Jugendlichen wie auch Ausbildern ausbildungsbegleitende Hilfen nicht bekannt oder wurden abgelehnt.

⁷ Vgl. Berufsbildungsbericht 1992, Übersicht 23, S. 32

⁸ Hensge, K.: Schlüsselqualifikationen . . . , a. a. O., S. 8

⁹ Vgl. ebenda

¹⁰ Vgl. dazu und zum folgenden Enggruber, R.: Konzeptualisierung. In: Twardy, M. (Hrsg.): Neue Ausbildungskonzepte im Handwerk – Erster Zwischenbericht zur Ausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß –. Köln 1992, S. 54

¹¹ Zu diesem pädagogischen Leitziel des Modellversuchs siehe Enggruber, R.; Twardy, M.: Bildungspolitischer Hintergrund und pädagogische Legitimation. In: Twardy, M. (Hrsg.): Neue Ausbildungskonzepte . . . , a. a. O., S. 16 ff.

¹² Vgl. Frey, K.: Die Projektmethode. Weinheim/Basel 1982, passim, insbesondere die Merkmale der Projektmethode, S. 13 ff.

¹³ Siehe dazu die vom BIBB zusammengestellten Ergebnisse aus Modellversuchen bei Schmidt-Hackenberg, B. u. a.; Neue Ausbildungsmethoden in der betrieblichen Berufsausbildung. Ergebnisse aus Modellversuchen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 107, 3. Aufl., Berlin 1990

¹⁴ Vgl. Euler, D.: High Teach durch High Tech? Möglichkeiten und Grenzen des Medieneinsatzes. In: Twardy, M. (Hrsg.): Wissenschaft-Praxis-Kommunikation. Der Modellversuch „Pädagogische Beratung im Handwerk – Förderung von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern“. Köln 1989, S. 423–450

¹⁵ Ebenda, S. 433

¹⁶ Vgl. Enggruber, R.; Hahn, A.: Evaluation und Revision. In: Twardy, M. (Hrsg.): Neue Ausbildungskonzepte im Handwerk – Erster Zwischenbericht zur Ausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß –. Köln 1992, S. 129 ff.

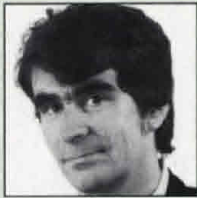
¹⁷ Diese Erfahrungen werden im Frühjahr 1994 im Abschlußbericht zum Modellversuch dokumentiert.

¹⁸ Vgl. Euler, D.: High Teach . . . , a. a. O., S. 63 f.

Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz

Peter Dehnbostel

Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 2.3 „Innovations- und Modellversuche“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin



Mit der Renaissance arbeitsplatzbezogenen Lernens haben Fragen zur Qualität des Lernorts Arbeitsplatz an Bedeutung gewonnen. Verschiedene Disziplinen wie die Arbeits- und Organisationspsychologie, die Arbeitswissenschaft und die Berufs- und Betriebspädagogik haben Kriterien und Verfahren zur Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz entwickelt.

Im folgenden wird aufgezeigt, welche praxisbezogenen Ansätze in der Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ bestehen. Es geht dabei um die Skizzierung bisheriger Entwicklungen und den Versuch, diese zu systematisieren und in die einschlägige Diskussion um die Herstellung lernförderlicher Arbeit und lernförderlicher Arbeitsstrukturen einzubringen.

Ausgangssituation

In der von 1990 bis 1996 laufenden Modellversuchsreihe „Dezentrales Lernen“ stand das Thema „Qualität und Erschließung des Lernorts Arbeitsplatz“ im Mittelpunkt der Arbeitskonferenz, die 1993 vom „Bildungszentrum Turmgasse“ in Villingen organisiert wurde.¹ Es ist eines von vier Schwerpunktthemen, die für die Entwicklung dezentralen Lernens Leitcharakter haben und die Kooperation zwischen den Modellversuchen fördern.²

Die Modellversuche sind Ausdruck einer seit einigen Jahren in der Berufsbildung zu beobachtenden Rückbesinnung auf den Arbeitsplatz als Lernort. Ihre gemeinsame Zielorientierung besteht in der Entwicklung von Konzepten für eine dezentrale Berufsbildung, die die Selbständigkeit und Pluralität betrieblicher Lernorte erweitert. Kern ist der Wechselprozeß von Lernen und Arbeiten angesichts zunehmend vernetzter Arbeitsstrukturen, neuer Formen der Arbeitsorganisation und ihnen angemessener ganzheitlicher Qualifikationen. Sie zeigen, daß der Ausbau arbeitsplatzbezogener Lernformen mit einer Übereinstimmung oder zumindest Verträglichkeit von betrieblich-ökonomischen und berufspädagogischen Interessen einhergeht.

In der Modellversuchsreihe wird arbeitsplatzbezogenes Lernen an verschiedenen Lernorten in unterschiedlichen Formen erprobt. Für das Lernen an Lernorten im unmittelbaren Arbeitsprozeß ist erfahrungsgelitetes Arbeitshandeln mit berufspädagogisch systematischem Lernen zu verbinden. Fragen zur pädagogischen Qualität des Lernorts Arbeitsplatz, zu seiner Erschließung und Gestaltung sind zu beantworten. Der Arbeitsplatz als Lernort ist unter Anwendung berufspädagogischer und lernpsychologischer Kriterien zu bewerten und — in Umkehrung eines jahrzehntelang vorherrschenden Trends — wieder verstärkt zu nutzen und auszubauen.

Auch für arbeitsplatzunabhängige Lernorte, die über Lernortkombinationen mit dem Arbeitsplatz organisatorisch und didaktisch

verschränkt sind, haben diese Fragen elementare Bedeutung. Arbeitsplatzbezogenes Lernen erhält erst mit Kenntnis der Beschaffenheit des Lernorts Arbeitsplatz eine materiale Bezugsgrundlage, erst dann kann entschieden werden, welcher Lernort zur Entwicklung welcher Kompetenzen die besten Voraussetzungen bietet bzw. wie die Lernorte unter dem Gesichtspunkt ihrer jeweiligen Lernpotentiale und Lernvorteile optimal zu kombinieren sind.

Zwar zielen dezentrale Konzepte auf die Ausweitung von Berufsbildungsprozessen in arbeitsplatzgebundenen Lernsituationen, auch implizieren sie eine Abkehr von zentralistischen und geschlossenen Organisations- und Lernkonzepten, ein Bedeutungsverlust arbeitsplatzunabhängiger Lernorte geht damit aber nicht einher. Diese legitimieren sich erneut über ihre eigentlichen Vorzüge als Lernorte, in denen Reflexion, ungestörte Lern- und Übungsphasen, ein lern- und entwicklungstheoretisch begründetes Vorgehen sowie ein gezielter Methoden- und Medieneinsatz optimal stattfinden können. Zusätzlich sind sie — unter Anreicherung möglichst realer Arbeitsaufgaben und Arbeitsmittel — dann einzubeziehen, wenn ein Lernen im Arbeitsprozeß ausgeschlossen ist, beispielsweise in kapitalintensiven rechnergestützten Arbeitssystemen mit hoher Störanfälligkeit und nicht absehbaren Schadensfolgen bei unsachgemäßer Handhabung. Schließlich kommt außer- und überbetrieblichen Bildungseinrichtungen dort eine wachsende Bedeutung zu, wo sie Ausbildungsanteile und Weiterbildungsmaßnahmen durchführen, die von den Betrieben gebraucht, selbst aber nicht erbracht werden.

Für die Modellversuchsreihe ist die Hypothese grundlegend, daß in modernen, technologisch anspruchsvollen Arbeitsprozessen integrative Formen der Verbindung von Arbeiten und Lernen notwendig und möglich geworden sind. Das heißt, daß auch dort Lernpotentiale und Lernchancen zunehmen,

wo sich Arbeitsprozesse durch fortschreitende Mediatisierung, erhöhte kognitive Ansprüche und eine Zunahme des Abstraktionsgrades auszeichnen. Gestützt wird diese These durch empirisch belegte Tendenzen zur Re-professionalisierung und Requalifizierung von Facharbeit. Generell ist — bei aller Ungleichheit und Widersprüchlichkeit — auf neue Unternehmens- und Produktionskonzepte, rechnergestützte Arbeitsprozesse, partizipative Organisationsformen und neue Werteorientierungen sowie deren jeweilige Implikationen für den Wandel von Facharbeit zu verweisen. Die erfolgreiche Einrichtung von Lernorganisationsformen wie Lernfabrik, Technikzentrum, Lernstation und Lerninsel in den Modellversuchen kann als eine erste Bestätigung der These gewertet werden, auch wenn Transfer und Evaluation dieser Organisationsformen noch am Anfang stehen.

Fallbeispiele

Systematisch wird das Thema Lernort Arbeitsplatz in der Modellversuchsreihe unter bestimmten Fragestellungen bearbeitet: u. a. danach, ob der Arbeitsplatz über Arbeits- und Qualifikationsanalysen, Erkundungen oder andere Instrumente als Lernort ausgewählt und erschlossen werden kann und wie lern- und qualifikationsförderliche Bedingungen des Lernens im Arbeitsprozeß herzustellen sind. Ausgehend von diesen Fragestellungen, wurde auf der Modellversuchskonferenz zunächst das — praktisch erprobte — Konzept der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB), München, zur Erschließung und Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz vorgestellt, in dem davon ausgegangen wird, daß in der Berufsbildung Fachinhalte, Schlüsselqualifikationen und darüber hinausgehende personale und soziale Fähigkeiten prinzipiell an realen Arbeitsplätzen zu erlangen sind.³ Anschließend wurde das Thema in Referaten und Arbeitsgruppen beispielhaft auf einige

Modellversuche konzentriert, und zwar handelte es sich gleichermaßen um Modellversuche aus dem Bereich der Klein- und Mittelbetriebe sowie des großbetrieblichen Bereichs. Diese Beispiele werden im folgenden skizziert, wobei es hier nur darum gehen kann, das Charakteristische des jeweiligen Ansatzes herauszustellen.

Arbeitsplatzerschließung über Arbeits- und Lernaufgaben

Der Modellversuch „Dezentrales Lernen in Klein- und Mittelbetrieben“ wird in acht Betrieben und dem „Bildungszentrum Turmgasse“ in der Region Villingen-Schwenningen für gewerblich-technische Ausbildungsberufe durchgeführt.⁴ Über die Auswahl von Arbeitsaufgaben, deren didaktische Aufbereitung zu Arbeits- und Lernaufgaben und deren Einsatz sollen Arbeitsplätze als Lernorte erschlossen und gestaltet werden.

Zunächst werden die Betriebs- und Ausbildungsbedingungen sowie die Arbeitsaufträge erfaßt, was in einem dreistufigen Analyseverfahren geschieht. Bei der Untersuchung der Arbeitsaufgaben geht es um die Erfassung „typischer“ Aufgaben, womit zweierlei Merkmale angesprochen sind: Zum einen soll es sich um gängige betriebliche Arbeitsaufträge handeln, auf die Arbeitsstrukturen und Arbeitsmittel zugeschnitten sind; zum anderen sollen sie für den Ausbildungsberuf kennzeichnend und in hohem Maße transferfähig sein. Diese Merkmale treffen z. B. auf die Herstellung einer „Welle“ zu. Sie ist in den Untersuchungen als eine lernrelevante Aufgabe identifiziert worden, die in ihrer didaktischen Aufbereitung eine Klasse von Arbeits- und Lernaufgaben repräsentiert, die auf viele Produktvarianten anzuwenden und in vielen Betrieben einzusetzen ist.

Für die Konstruktion von Arbeits- und Lernaufgaben bestehen Grundsätze wie Authentizität der Arbeitsaufgaben, die Übereinstim-

mung mit Inhalten des jeweiligen Berufsbildes, die Orientierung der Lehr- und Lernprozesse an erfahrungsgeleitetem Lernen, die Zunahme von selbständiger Gruppenarbeit sowie die Einlösung individueller Bildungsansprüche. Zur didaktischen Aufbereitung werden die Arbeitsaufgaben analytisch in einzelne Arbeitsschritte von der Auftragsentgegennahme und Arbeitsvorbereitung über die Produktion und Qualitätskontrolle bis zur abschließenden Übergabe des Auftrages gegliedert. Es wird untersucht, welche Qualifikationen notwendig und welche Inhaltserweiterungen unter den genannten Gesichtspunkten hinzuzufügen sind. Im Unterschied zu systematisch geplanten Ausbildungssequenzen für Bildungszentren ist dieses integrierte Arbeits- und Lernkonzept dabei in einem relativ offenen und flexiblen Rahmen zu verorten.

Der Einsatz der aufbereiteten Aufgaben wird von lernförderlichen Maßnahmen am Arbeitsplatz begleitet. Zu nennen sind u. a. der Einsatz von leittext- und projektorientierten Methoden, Verwendung handlungsleitender Materialien und Schaffung neuer Lernorganisationsformen. Dies wird wesentlich von ausbildenden Fachkräften und Ausbildern durchgeführt. Sie sind an der Erschließung des Arbeitsplatzes nach dem hier skizzierten Verfahren sowie an der Entwicklung und dem Einsatz der Arbeits- und Lernaufgaben einschließlich entsprechender Handreichungen von vornherein beteiligt.

Arbeitsplatzerschließung über die „Vollständige Arbeitshandlung“

Der abgeschlossene Modellversuch „Qualifizierung neben- und hauptberuflicher Ausbilder im Betriebseinsatz“ der Bayer AG in Leverkusen war in erster Linie auf die Weiterbildung ausbildender Fachkräfte im gewerblich-technischen und naturwissenschaftlichen Ausbildungsbereich gerichtet, bezog aber auch hauptamtliche Ausbilder ein. Die

im Betrieb entwickelte und erprobte Seminarreihe „Ausbilderqualifizierung am Arbeitsplatz“ (AQUA) ist als ein zentrales Ergebnis des Modellversuchs anzusehen.⁵ Das Grundanliegen dieser Weiterbildungskonzeption besteht darin, Arbeitsplatzuntersuchungen durchzuführen, um den Arbeitsplatz verstärkt als Lernort zu nutzen.

Arbeitsplatzbezogene Lernformen können mit ökonomischen und pädagogischen Interessen einhergehen

Im einzelnen sieht die Weiterbildung vor, daß die ausbildenden Fachkräfte befähigt werden, ihre eigenen Arbeitsplätze zu untersuchen, um Lernmöglichkeiten und Lernarrangements für die Ausbildung zu eröffnen. Der Arbeitsplatz wird als ganzheitliche und vielfältige Lernsituation verstanden, die in ausbildungsbezogene Inhalte und Methoden umgesetzt werden soll. Konzeptionell geht es dabei nicht nur um die Erfassung unmittelbar tätigkeitsbezogener Faktoren, sondern ebenso um Fragen des Technikeinsatzes, der betrieblichen Arbeitsstrukturen und der Arbeitsorganisation.

Ein wichtiges Ziel ist es, die eigenen Erfahrungen des Bildungspersonals im Arbeitsprozeß und bei der Ausbildung zu aktivieren und zu systematisieren. Die fachliche Professionalität der Teilnehmer sowie die Untersuchung des eigenen Arbeitsplatzes sind die Grundlage für dieses Vorgehen. Es zeichnet sich zusätzlich dadurch aus, daß die Teilnehmer der Weiterbildung zumindest einen Teil der Arbeitsplätze ihrer Kollegen untersuchen, während die Moderatoren der Weiterbildung den Arbeitsplatz eines jeden Teilnehmers erkunden, um dadurch das Konzept von vornherein erfahrungsbezogen auszurichten.

Wie erfolgt nun die Erkundung bzw. Untersuchung der Arbeitsplätze? Qualität und Lernpotentiale der Arbeitsplätze sollen über das Modell der „Vollständigen Arbeitshandlung“ analysiert werden. Dieses Modell geht von einer idealtypischen Handlungsstruktur aus, in der vier Handlungs- und Erfahrungsebenen integriert sind: die physische, die funktionelle, die seelische und die Ich-bezogene Ebene. Mit diesem arbeitsanalytischen Untersuchungsinstrument sollen bewußte wie unbewußte Arbeitsvorgänge transparent, soll die innere Logik von Arbeitsabläufen deutlich werden. Zugleich dient es mit insgesamt acht Grunddimensionen von der „Begegnung mit der Arbeitsaufgabe“ über die „Durchführung“ bis zur „Auswertung“ dazu, die Ausbildung im Arbeitsprozeß konstruktiv, lernförderlich und für die Auszubildenden weitgehend selbständig zu gestalten.

Arbeitsplatzeinschätzung aus außerbetrieblicher Sicht

Der von 1992 bis 1995 laufende Modellversuch „Integrierte produktionsnahe Aus- und Weiterbildung“ wird von den Bildungseinrichtungen Berufsbildungswerk (BBW) Hamburg GmbH und Berufsbildendes Gemeinschaftswerk (BG) Kassel e. V. getragen. Die Ausbildung erfolgt in beiden Einrichtungen im gewerblich-technischen Bereich; bei den Auszubildenden handelt es sich um lernbehinderte Jugendliche, Hauptschüler und Abiturienten.

Beim Hamburger BBW liegt der Schwerpunkt der Ausbildung zwar nach wie vor in den außerbetrieblichen Ausbildungswerkstätten, gleichwohl wird versucht, über eine verstärkte Hereinnahme von Realaufträgen produktionsnah auszubilden und so Sinn und Nützlichkeit konkreter Arbeit deutlich zu machen. Zudem wird das arbeitsplatzorientierte Lernen durch Betriebspraktika und die Kooperation mit sieben Klein- und Mittelbetrieben verstärkt, die am Modellversuch

beteiligt sind. Im BG Kassel, einer produzierenden Ausbildungswerkstatt, wird die Ausbildung an realen Aufträgen weiterentwickelt.

In beiden Bildungseinrichtungen werden die Realaufträge analysiert, um Lernpotentiale und Lernhaltigkeit festzustellen. Arbeitsplätze und Arbeitsprozesse in den beteiligten Betrieben werden untersucht. Es wird davon ausgegangen, daß die Lernhaltigkeit von Arbeit eine variable Größe ist, die von den jeweiligen Qualifikationsanforderungen und dem Lernverhalten der Lernenden abhängig ist. Das bedeutet, daß eine qualitativ anspruchsvolle Arbeitsaufgabe für qualifizierte Fachkräfte von geringer Lernhaltigkeit sein kann, umgekehrt eine einfache Aufgabe für Berufsanfänger oder Auszubildende von hoher Lernhaltigkeit.

Die Analyse von Arbeitsaufträgen und betrieblicher Arbeit erfolgt z. T. über Interviews und das oben umrissene Modell der „Vollständigen Arbeitshandlung“, das in diesem Modellversuch stärker in Richtung einer Handlungssituationsanalyse weiterentwickelt wird. Auch hier hat das Modell eine zweifache Funktion: zum einen als arbeitsanalytisches Instrument zur Erfassung der Ist-Situation, zum anderen als Grundlage zur Gestaltung arbeitsbezogener und berufspädagogischer Maßnahmen. Den Ausbildern und ausbildenden Fachkräften kommt eine ähnliche Rolle zu wie im zuvor skizzierten Modellversuch. Ein bedeutender Unterschied besteht allerdings darin, daß das Ausbildungspersonal bei jedem Auftragseingang eine Arbeitsplatzeinschätzung leisten muß.

Arbeitsplatzgestaltung unter prospektiven Gesichtspunkten

Der Modellversuch „Dezentrales Lernen in Teamarbeit“ findet in der gewerblich-technischen Berufsausbildung der Mercedes-Benz AG in Gaggenau statt.⁶ Der Kern des Vorhabens liegt in der Neubestimmung arbeits-

platzbezogenen Lernens in allen betrieblichen Ausbildungsstellen sowie in der Entwicklung eines neuen Lernorts inmitten der Produktion – der Lerninsel.

In mehreren Phasen wird der Arbeitsplatz als Lerninsel erschlossen und gestaltet. Zunächst werden in einem als heuristisch zu bezeichnenden Verfahren solche Arbeitsplätze in den Blick genommen, die sich in bisherigen Betriebseinsätzen der Auszubildenden als besonders lernhaltig erwiesen haben und die zugleich unter ausbildungssystematischen Gesichtspunkten berücksichtigt werden sollten. Darüber hinaus werden Arbeitsbereiche einbezogen, in denen hohe Lernpotentiale und gute Lernmöglichkeiten vermutet werden. In diesem Findungsprozeß kommt dem Erfahrungswissen des Ausbildungspersonals, besonders der ausbildenden Fachkräfte vor Ort, entscheidende Bedeutung zu. Erweitert wird dieses Wissen durch gezielte Arbeitsplatzerkundungen und Interviews.

In einer weiteren Phase werden dann die in Frage kommenden Arbeitsplätze und Arbeitsaufgaben analysiert, und zwar vorrangig im Hinblick auf folgende Merkmale: Arbeitsvollzüge, Handlungsspielräume, Schwierigkeitsgrad, Qualitätssicherung sowie arbeitsstrukturelles und soziales Umfeld. Konstruktiv werden die Untersuchungsergebnisse bei der Auswahl und Gestaltung von Lerninseln berücksichtigt.

Soweit beschränken sich die Untersuchungen in ihrer empirischen Bindung zumeist auf die Erfassung bestehender Lernpotentiale und Anforderungsprofile. Mit der Einrichtung von Lerninseln sollen arbeitsprozeßbezogene Qualifikationen auch im Hinblick auf eine dynamische Entwicklung prospektiv angelegt werden. Denn Lerninseln sollen als Innovationsstätten im Arbeitsprozeß fungieren, insbesondere als Pilot- und Experimentierfelder für neue Formen der Arbeitsorganisation sowie der Arbeits- und Technikgestaltung. In der Lerninselausbildung geht es

auch um den Erwerb von Zukunftsqualifikationen. Von daher sind bei der Gestaltung von Lerninseln Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen folgende Ziele realisiert werden können:

- Innovations- und Handlungsfähigkeit für unbestimmte und komplexe Situationen erwerben;
- Lernen im Arbeitsprozeß als Auseinandersetzung und Reflexion mit Arbeitsstrukturen und einem kontinuierlichen Verbesserungsprozeß erfahren;
- Kompetenzen zur Mitgestaltung von Arbeit und Technik entwickeln;
- die Inselarbeit nach den Prinzipien teilautonomer Gruppenarbeit organisieren.

Systematisierende Gesichtspunkte

Abschließend werden Übereinstimmungen und Disjunktionen zwischen den verschiedenen Ansätzen angesprochen und Bezüge zur einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion aufgezeigt. Dabei handelt es sich um Anmerkungen, die sich vorrangig aus der Modellversuchspraxis ergeben. Eine vertiefende Betrachtung erfolgt mit der weiteren Entwicklung der Modellversuchsreihe. Vor allem für die Berufsbildungsforschung besteht hier ein wichtiges, bisher zu wenig beachtetes Gebiet, zu dessen Bearbeitung die Modellversuche wesentliche Anregungen und Erkenntnisse liefern.

Zu den zentralen Begriffen Qualität, Erschließung und Gestaltung ist zu bemerken, daß sie zwar häufig verwandt werden, semantische Präzisierungen und Begriffsdefinitionen aber kaum erfolgen. Dies ist bei diesen allgemeinen Begriffen wohl nur in weit gesteckten, im Rahmen von Forschungsarbeiten noch einzuengenden Grenzen der Operationalisierung möglich. Unter Qualität des Lernorts Arbeitsplatz⁷ sind hier die positiven Bedingungen und Möglichkeiten zur Einlösung von Lehr- und Lernprozessen zu

verstehen. Diese Bedingungen und Möglichkeiten sind einerseits durch reale Gegebenheiten wie Betriebsgrößen und -branchen, Arbeitsaufgaben, Arbeitsorganisation, Qualifikationsprofile und anderes mehr bestimmt, andererseits durch festgelegte Ziele und Inhalte der Qualifizierung und damit einhergehender didaktisch-methodischer Leitlinien. Erschließung umfaßt den Prozeß der Untersuchung, Auswahl und Formierung des Arbeitsplatzes als Lernort. Die Gestaltung ist die gezielte Herstellung lernförderlicher Strukturen sowie personaler und sächlicher Ausstattungen.

Zwischen den skizzierten Ansätzen sind folgende Übereinstimmungen hervorzuheben: Entgegen der häufig anzutreffenden Ausweitung der Qualität des Lernorts Arbeitsplatz durch die Aufzählung von Güteigenschaften, die — mehr oder weniger ausgewiesen — aus Arbeitsaufgaben abgeleitet werden, dabei aber soziale und personale Faktoren allenfalls arbeitsplatzimmanent einbringen, ist das Qualifikationsverständnis durchweg breiter gefaßt. Die Kriterien hierfür werden sowohl über Arbeits- und Tätigkeitsanalysen als auch aus lerntheoretischen, berufspädagogischen und prospektiven Zielorientierungen gewonnen. Entsprechend zeichnen sich die Modellversuche durch die jeweilige Ganzheitlichkeit ihres Ansatzes aus: Analysen werden vorgenommen, Gütekriterien über Analyseergebnisse und Zielorientierungen festgelegt, eine darauf bezogene lernförderliche Gestaltung des Lernorts Arbeitsplatz durchgeführt, erprobt und evaluiert.

In allen Modellversuchen steht das Ausbildungspersonal im Mittelpunkt dieser Aktivitäten. Unterschiede bestehen darin, wie stark ausbildende Fachkräfte beteiligt sind und wie die Weiterbildung erfolgt. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, daß die Ansätze im Kontext von Lernortkombinationen stehen. Die Auswahl und Legitimation des Lernorts Arbeitsplatz geschieht unter dem Gesichtspunkt der qualitativen Optimierung der Lernorte mit

ihren unterschiedlichen Funktionen und Vorteilen im Rahmen des Gesamtausbildungskonzepts. Dabei wird das arbeitsplatzbezogene Lernen prinzipiell nach drei unterschiedlichen Lernorten differenziert. Für das arbeitsplatzgebundene Lernen sind Lernort und Arbeitsplatz identisch, was auf betriebliche Lernstationen und die genannten Lerninseln zutrifft.

Beim arbeitsplatzverbundenen Lernen sind Lernort und realer Arbeitsplatz zwar getrennt, zwischen ihnen besteht jedoch eine direkte räumliche und organisatorische Verbindung, so wie bei den Technikzentren. Von einem arbeitsplatzorientierten Lernen in zentralen betrieblichen und außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen ist schließlich zu sprechen, wenn dort didaktisch und methodisch ein vorrangiger Arbeitsplatzbezug besteht. Die oben angeführten Ausbildungswerkstätten sind ein Beispiel hierfür.⁸

An Unterschieden ist besonders auf die verschiedenen disziplinären Bezüge zu verweisen, die auf die Ansätze in vielfacher Weise einwirken. So basiert der Ansatz der „Arbeits- und Lernaufgaben“ wesentlich auf handlungsregulationstheoretischer Grundlage, wie sie im Projekt CLAUS entwickelt wurde.⁹ Interessant ist hierbei, inwieweit es gelingt, das sequentielle und von vorgefundenen Arbeitsaufgaben ausgehende Grundmodell für aufgabenübergreifende Arbeitsprozesse und unbestimmte Handlungssituationen zu erweitern und mit berufspädagogischen Zielorientierungen zu verbinden. Der Ansatz über die „Vollständige Arbeitshandlung“ folgt hingegen — anders als der Begriff nahelegt — keinem handlungsregulationstheoretischen, sondern eher einem bildungstheoretischen, Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung integrierenden Ansatz.¹⁰ Der prospektive Gestaltungsansatz über Lerninseln ist ebenfalls — wenn auch mit anderen Akzentsetzungen — diesem pädagogisch-bildungstheoretischen Ansatz zuzuzählen.

Die meisten Ansätze in der Modellversuchsreihe sind allerdings keiner bestimmten Wissenschaftsrichtung zuzuordnen, beziehen sich aber deutlich auf die einschlägige wissenschaftliche Diskussion. In dieser Diskussion sind drei unterschiedliche Grundorientierungen bzw. disziplinentorientierte Ansätze festzustellen, und zwar Ansätze, die sich auf

- die Arbeits- und Organisationspsychologie,
- die Arbeitswissenschaft sowie
- die Berufs- und Betriebspädagogik beziehen.

Während in den ersten beiden Disziplinen zahlreiche Gestaltungskonzepte vorliegen, die zumeist in einschränkendem Bezug auf der Basis von Arbeitsstrukturanalysen bzw. Arbeits- und Tätigkeitsanalysen zur Ermittlung von Qualifikationserfordernissen erstellt sind, existieren für die Berufs- und Betriebspädagogik kaum ausgewiesene Ansätze. Zwar wird der Bildungsbegriff als zentraler Bezugspunkt zur „Beurteilung und Gestaltung sowohl von Ausbildungsprozessen als auch von Arbeitsstrukturen und Laufbahnmustern“ angesehen¹¹ und seine Verwendung als regulatives Kriterium beruflichen Lernens und Arbeitens gefordert, die Umsetzung in Konzepte zur Erschließung und Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz steht aber aus. Nicht zuletzt an der weiteren Entwicklung und Realisierung bildungstheoretischer Positionen in diesem Bereich dürfte ablesbar sein, inwieweit das Konvergenztheorem zutrifft, „inwieweit nun tatsächlich von einer Konvergenz betrieblicher und pädagogischer Interessen ausgegangen werden kann.“¹²

Anmerkungen:

¹ In der Modellversuchsreihe finden jährlich Arbeitskonferenzen statt, an denen zwölf Modellversuche einschließlich ihrer wissenschaftlichen Begleitung teilnehmen. Zur Entstehung dieser Reihe und zur Beschreibung der einzelnen Modellversuche vgl. die ersten dreizehn Beiträge in: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz* —

Umschulung von Frauen im Lernortverbund*

Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis
— Berichte zur beruflichen Bildung, H. 149, Bundesinstitut
für Berufsbildung, Berlin 1992

² Die weiteren Themen sind: Neue Lernorganisationsfor-
men; arbeitsplatzbezogene didaktisch-methodische Ansät-
ze; Aufgaben des Bildungspersonals im Rahmen dezentra-
len Lernens. Zum letztgenannten Thema s. den Bericht zur
Arbeitskonferenz 1992 von Schlottau, W.: Ausbilden und
Lernen am Arbeitsplatz — ein Entwicklungsprozeß. Ziele
und Aktivitäten des Arbeitskreises „Dezentrales Lernen“.
In: BWP 21 (1992) 4, S. 40—45

³ An zwei Beispielen aus dem kaufmännischen Bereich,
einem Modellversuch bei der Wacker-Chemie und einem
Projekt bei der Vereins- und Westbank, wurden Durchfüh-
rung und Ergebnisse des Konzepts erläutert. Vgl. hierzu
die Berichte: Brater, M.; Büchele, U.: Persönlichkeits-
orientierte Ausbildung am Arbeitsplatz. München 1991;
Dieselben: Entwicklungsschritte zur Gruppenarbeit in der
Mengensachbearbeitung. München und Mering 1993

⁴ Zu den Zielen und Rahmendaten dieses von 1991 bis
1995 laufenden Vorhabens vgl. Kornwachs, K.; Reith, S.;
Schonhardt, M.; Wilke-Schnauffer, J.: Dezentrale Ausbil-
dungskonzeption für Klein- und Mittelbetriebe. In: Dehn-
bostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: Lernen für . . . , a. a. O.,
S. 189ff.

⁵ Zu diesem von 1989 bis 1992 durchgeführten Modell-
versuch vgl. Herz, G.; Bauer, H. G.; Vossen, K.: Arbeits-
prozeß und Lernprozeß. Leitende Gesichtspunkte zu einem
Weiterbildungskonzept für nebenberufliche Ausbilder. In:
Ebenda, S. 156ff. Zur Seminarreihe vgl. Bauer, H. G.;
Herz, G.; Herzer, M.: AQUA-Ausbilder-Qualifizierung
am Arbeitsplatz. Ein Konzept und Seminarpaket. Berlin
1993

⁶ Zu diesem von 1990 bis 1996 laufenden Modellversuch
vgl. Bittmann, A.; Erhard, H.; Fischer, H.-P.; Novak, H.:
Lerninseln in der Produktion als Prototypen und Experi-
mentierfeld neuer Formen des Lernens und Arbeitens. In:
Dehnbostel, P. / Holz, H. / Novak, H.: Lernen für . . . ,
a. a. O., S. 39ff.

⁷ Zum Versuch der Erfassung und Neufassung des Quali-
tätsbegriffs in der betrieblichen Ausbildung insgesamt vgl.
die Beiträge aus Wirtschaft und Wissenschaft in: Degen,
U.; Seyfried, B.; Wordelmann, P. (Hrsg.): Qualitätsver-
besserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung.
Fragen und Antworten. Tagungen und Expertengespräche
zur beruflichen Bildung, H. 9, Bundesinstitut für Berufs-
bildung, Berlin 1991

⁸ Vgl. hierzu Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H.: Ler-
nen für . . . , a. a. O., S. 12ff.

⁹ Vgl. Krogoll, T.; Pohl, W.; Wanner, C.: CNC-Grund-
lagenausbildung mit dem Konzept CLAUS. Didaktik und
Methoden. Frankfurt a. M., New York 1988

¹⁰ Vgl. hierzu die oben genannte Literatur und andere
Schriften der GAB München

¹¹ Achtenhagen, F.: Berufsbildungsforschung an den
Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. In: BWP
19 (1990) 6, S. 33

¹² Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-
Universität Göttingen: Modellversuch WOKI. Wolfs-
burger Kooperationsmodell für den Ausbildungsberuf In-
dustriekaufmann/-frau unter besonderer Berücksichti-
gung neuer Technologien. Gemeinsamer Endbericht. Göt-
tingen 1991, S. 48

Margitta Klähn

Bildungsökonomin, M. A.,
wissenschaftliche Mitarbei-
terin in der Abteilung 4.2
„Lehr- und Lernprozesse“
im Bundesinstitut für Be-
rufsbildung, Berlin

Martin Schroeder

Assessor des Lehramtes,
Projektleiter des Modell-
versuchs „Motivation und
Umschulung arbeitsloser
Frauen in Zukunftsberufen
(Bereich Handwerk)“ der
Handwerkskammer Lübeck

Nach wie vor sehen sich Frauen, die einen gewerblich-technischen Beruf erlernt haben, mit einem betrieblichen Akzeptanzproblem konfrontiert. Der im folgenden im Mittelpunkt stehende Modellversuch versucht dem entgegenzuwirken durch ein Umschulungskonzept in Form eines Lernortverbunds zwischen Berufsbildungsstätte und Fachbetrieben.

In dem folgenden Beitrag wird schwerpunktmäßig nicht auf die zur Zeit geführte Diskussion über neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens, neue Lernortkombinationen sowie integrative Verbindungen von Lernen und Arbeiten vor dem Hintergrund der Frage nach Lernpotentialen eingegangen.

Einleitung

Umschulungen mit Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf¹ bieten Erwachsenen die Chance, erstmalig einen Berufsabschluß zu erwerben oder soweit der erlernte Beruf auf dem Arbeitsmarkt keine Beschäftigung eröffnet, einen neuen Beruf zu erlernen. Diese Umschulungsmaßnahmen werden i. d. R. nach dem Arbeitsförderungs-gesetz durch die Bundesanstalt für Arbeit gefördert. Sie gehören zu den Maßnahmen, die

* Ergebnisse des Modellversuchs „Motivation und Umschulung arbeitsloser Frauen in Zukunftsberufen (Bereich Handwerk)“

die Chancen einer (Wieder-)Eingliederung von Arbeitslosen in das Erwerbsleben beträchtlich erhöhen.²

Die Umschuldauer ist im Vergleich zur regulären Ausbildungszeit erheblich verkürzt, so daß die Aneignung von Theorie und Praxis zwangsläufig immer in komprimierter Form erfolgt. Die Umschulungen können betrieblich oder außerbetrieblich durchgeführt werden. Sie stellen in jedem Fall hohe Anforderungen an die Teilnehmerinnen. Personen, die in einer oder sogar mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind, haben kaum Chancen, diese abschlussbezogenen Umschulungsmaßnahmen erfolgreich zu absolvieren.³

Daß jedoch auch Personen mit mehrfachen Benachteiligungen eine solche anspruchsvolle Weiterbildung bewältigen können, zeigen Modellversuche des Bundesinstituts. Hierbei handelt es sich um die „Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und die ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“.⁴ Dieser Modellversuchsreihe gehören insgesamt 13 Modellversuche an, die an elf Standorten des alten Bundesgebietes zeitversetzt zwischen 1984 und 1994 durchgeführt werden.

Berufliche Qualifizierung bedeutet in allen Modellversuchen Umschulung mit Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Bei diesen Modellmaßnahmen handelt es sich um integrierte erwachsenenpädagogische, sozialpädagogische und förderrechtliche Konzepte, d. h., die Umschulungsmaßnahmen sind ergänzt durch eine Vorbereitungs- und Nachbereitungsphase, Stütz- und Förderungsterricht sowie sozialpädagogische Betreuung.

In diese Modellversuche einbezogen werden längerfristig arbeitslose Personen ohne verwertbaren Berufsabschluß, im einzelnen

- Frauen mit längeren Erwerbsunterbrechungen, insbesondere nach der Familien-

phase, aber auch alleinerziehende Sozialhilfeempfängerinnen in der Familienphase,

- längerfristig Arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Männer ohne Berufsabschluß,
- Ausländer und Aussiedler
- ehemals Suchtkranke.

Ein Modellversuch dieser Reihe steht in den folgenden Ausführungen im Mittelpunkt. Es handelt sich um den Modellversuch „Motivation und Umschulung arbeitsloser Frauen in Zukunftsberufe (Bereich Handwerk)“. Träger ist die Handwerkskammer Lübeck.

In zwei Modellversuchsdurchgängen wurden knapp 70 Teilnehmerinnen erreicht. Bei den Teilnehmerinnen handelt es sich überwiegend um alleinerziehende Sozialhilfeempfängerinnen. Der überwiegende Anteil der Frauen ist im Alter zwischen 25 und 40 Jahren. Nur wenige Teilnehmerinnen haben einen höherwertigen Schulabschluß als den Hauptschulabschluß, etwa ein Viertel verfügt über einen Berufsabschluß, nicht verwandt dem des angestrebten Umschulungsberufs. Umgeschult wird bzw. wurde zur

- Dreherin,
- Elektromechanikerin,
- Feinmechanikerin,
- Technischen Zeichnerin.

Die besondere Bedeutung dieses Modellversuchs liegt in dem Ziel der Akzeptanzentwicklung zwischen Betrieben und Umschülerinnen im Bereich des Handwerks.

Nach wie vor sehen sich Frauen, die einen gewerblich-technischen Beruf erlernt haben, mit einem betrieblichen **Akzeptanzproblem** konfrontiert.⁵ Haben sie ihren Abschluß in einer außerbetrieblichen Maßnahme erworben, stellt sich dieses Problem in verschärfter Weise.⁶ Es reicht also nicht, Frauen in diesen Berufen einen erfolgreichen Ausbildungsabschluß zu ermöglichen, die Frage der Förderung der Beschäftigungschancen muß frühzeitig mit in den Blick genommen werden.

Das in diesem Modellversuch erprobte Konzept eines **Lernortverbunds zwischen Berufsbildungsstätte und Fachbetrieben** des Lübecker Wirtschaftsraums versucht dem Rechnung zu tragen, indem es die potentiellen Arbeitgeber/-innen der Umschülerinnen zu Kooperationspartnern/-innen im Umschulungsprozeß macht. Für das Akzeptanzproblem eröffnen sich so neue Lösungschancen, da der Entscheidung über die Beschäftigung der Fachfrauen ein längerfristiger, kontinuierlicher (Kenn-)Lernprozeß vorausgeht, der fachlich und sozialpädagogisch beratend begleitet wird.⁷

In Anbetracht vorhandener Lerndefizite und der verkürzten (zweijährigen) Ausbildungszeit wäre eine rein betriebliche Umschulung für die Zielgruppe des Modellversuchs ungeeignet.⁸ In der Kombination von außerbetrieblichen und betrieblichen Ausbildungsteilen liegt hingegen die Chance zu einer zielgruppen- und beschäftigungssystemorientierten Gestaltung der Umschulung.

Die Integrationseffekte der betrieblichen Ausbildungsphasen beziehen sich auf Entwicklungen beider Seiten. Betrieblicherseits geht es — immer noch — um den Abbau von Vorbehalten hinsichtlich der betrieblichen Einsatzmöglichkeiten und der familiären Einschränkungen weiblicher Fachkräfte.⁹ Auf Seiten der Frauen geht es um den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz in der betrieblichen Praxis. Der Verweis auf entsprechende Erfahrungen kann beschäftigungsrelevant werden — auch bei Bewerbungen in fremden Firmen.¹⁰

Aspekte der Curriculumkoordination im Lernortverbund

Analog zum Ausbildungsverbund in der handwerklichen Erstausbildung sind auch beim Lernortverbund in der Umschulung

verschiedene Gestaltungsformen der **rechtlichen Verhältnisse** denkbar.¹¹ In der hier gewählten Form übernimmt die Handwerkskammer als Trägerin der Berufsbildungsstätte die Verantwortung als Ausbildende im Sinne des BBiG. Sie ist Vertragspartnerin der Umschülerinnen. Im Umschulungsvertrag ist allerdings ausdrücklich vereinbart: „Zur Förderung der beruflichen Integration der Umschülerin wird die Umschulung wechselweise an den Lernorten Betrieb und außerbetriebliche Werkstatt durchgeführt.“

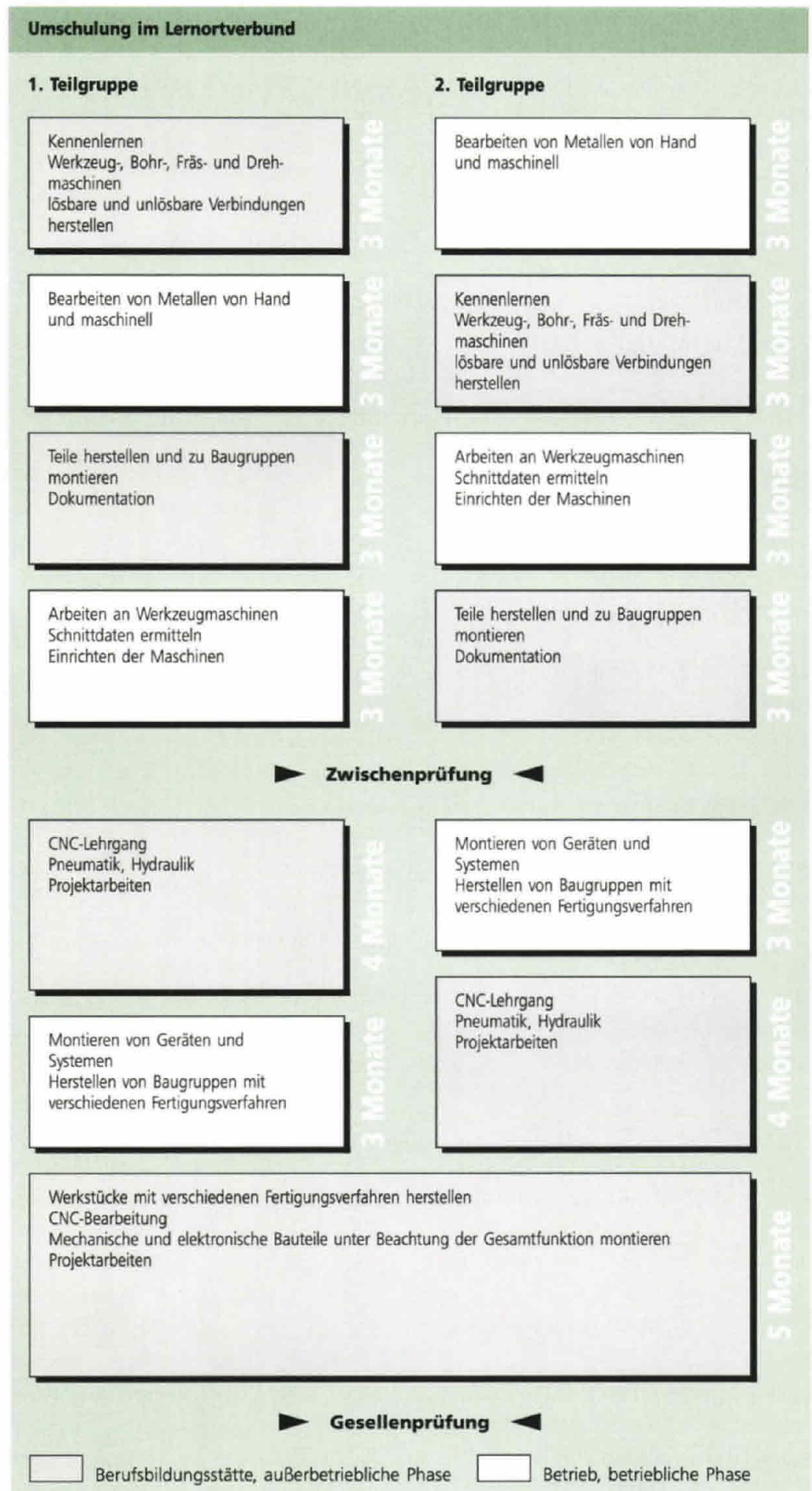
Wichtig sind gemeinsame Beratungs- und Auswertungsgespräche

Im Rahmen ihrer Gesamtverantwortung vereinbart die Handwerkskammer mit den Kooperationsbetrieben Verbundausbildungspläne, die verbindliche Grundlage für die betrieblichen wie außerbetrieblichen Umschulungsteile sind. Die Verbundausbildungspläne übernehmen zumindest z. T. die Rolle von betrieblichen Ausbildungsplänen.

Die schulische Ausbildung wird von der zuständigen Gewerbeschule durchgeführt, die hierfür eine separate Umschulungsklasse eingerichtet hat.

Eine der ersten Fragen bei der Ausbildungsplanung ist die nach der zeitlichen **Gewichtung von betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsanteilen**. Die Erfahrungen aus dem ersten Durchgang des Modellversuchs in dem die betrieblichen Ausbildungsteile drei von 24 Monaten umfaßten, besagen, daß ein solcher betrieblicher Anteil noch zu klein ist, um die angestrebten Integrationseffekte richtig zur Entfaltung zu bringen.¹² Der Stellenwert der betrieblichen Ausbildung muß sich auch in ihrem Umfang widerspiegeln. Zum einen brauchen die beabsichtigten Lernprozesse ihre Zeit, zum anderen scheint die Ernsthaftigkeit, mit der die

Abbildung 1: Lernortkombination in der Umschulung zur Feinmechanikerin



Quelle: BIBB 1994

betriebliche Ausbildungszeit auch als solche genutzt wird, von diesem Umfang abzuhängen. Letzteres betrifft in unterschiedlichem Maße alle beteiligten Seiten, u. a. aber auch die Umschülerinnen selbst. Im zweiten Modellversuchsdurchgang sind die betrieblichen Umschulungsanteile auf jetzt ca. zehn von 24 Monaten erhöht worden.

Eine weitere Frage betrifft die **Art der Kombination der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsabschnitte**. Um eine enge Verknüpfung herzustellen, findet i. d. R. alle drei Monate ein Lernortwechsel statt. Dieser Drei-Monats-Rahmen erfordert eine intensive Kooperation der Ausbildungs-beteiligten. Nebeneffekt davon ist die Möglichkeit einer phasenverschobenen Doppelnutzung der betrieblichen Ausbildungsplätze, was bei einem knappen Angebot geeigneter Plätze hilfreich sein kann.

Die Ausbildungsplanung liefert Soll-Werte, die im Laufe der Umschulung immer wieder modifiziert werden müssen. Wichtig ist, daß ein regelmäßiger Soll-Ist-Vergleich im Rahmen der **Ausbildungskontrolle** stattfindet — insbesondere an den Übergangsstellen des Lernortwechsels. Wichtigstes Kontrollinstrument sind die gemeinsamen Beratungs- und Auswertungsgespräche. Der Teilnehmerinnenkreis setzt sich zusammen aus dem Ausbildungsverantwortlichen und dem Ausbildungsbeauftragten des Betriebs, dem Curriculumkoordinator und der zuständigen Sozialpädagogin der Berufsbildungsstätte sowie der Umschülerin. Diese Gespräche finden in den jeweiligen Kooperationsbetrieben statt und haben den individuellen Ausbildungsstand der Umschülerin, Lernprobleme und Fragen der Ausbildungsplanumsetzung zum Gegenstand. Die betriebliche Einschätzung des Leistungsstands wird durch einen Beurteilungsbogen erfaßt, der auch Gesprächsgegenstand ist. Hilfsmittel der Ausbildungskontrolle sind außerdem die Berichtshefte, die während der betrieblichen Umschulungsphasen wöchentlich geführt werden.

Umschulung im Lernortverbund ist mit zusätzlichem **Personalbedarf** verbunden. Es sind entsprechende fachliche und sozialpädagogische Kapazitäten beim Maßnahmeträger erforderlich, damit die koordinierenden und beratenden Aufgaben erfüllt werden können. Der Aufwand für Ausbildungsplanung, Akquisition der Betriebe, Koordination und Lernberatung sollte nicht unterschätzt werden. Als hilfreich hat sich die Funktion des Curriculumkoordinators erwiesen. Er ist das Bindeglied zwischen den Ausbildern beider Lernorte — (Ver-)Mittler und Berater.

Die Kooperationsbetriebe des Modellversuchs

An der Durchführung des zweiten Modellversuchsdurchgangs beteiligen sich insgesamt acht Betriebe aus den Branchen Maschinen- und Apparatebau sowie Feinmechanik. Sie stellen jeweils ein bis zwei doppeltgenutzte Ausbildungsplätze zur Verfügung. Die Kooperationsbetriebe weisen eine große Heterogenität auf: es handelt sich um Klein-, Mittel- und Großbetriebe aus Handwerk und Industrie.¹³ Dies entspricht der tatsächlichen Struktur der Nachfrageseite auf dem lokalen Arbeitsmarkt.

Die meisten Betriebe haben langjährige Erfahrungen in der Erstausbildung, betriebliche Umschulung ist für alle Neuland.

Die Gewinnung der Betriebe ist zeitaufwendig, eine sorgfältige Auswahl aber wichtig. Mit den künftigen Kooperationspartnern müssen nicht nur die ausbildungsbezogenen Kooperationsmöglichkeiten geklärt werden, die Betriebe müssen auch umfassend über die Intentionen des Lernortverbunds, die Zielgruppe der Maßnahme und die Rahmenbedingungen der Durchführung informiert werden. Die Zusammenarbeit benötigt einen Konsens hinsichtlich der Zielsetzung, gewerblich-technische Berufe für Frauen zu erschließen, damit eine tragfähige Grundlage besteht, auftauchende Probleme konstruktiv lösen zu können.

Unterschiedliche Lernbedingungen im Lernortverbund

Die beiden Lernorte — Berufsbildungsstätte und Betrieb — weisen erhebliche Unterschiede auf, die die jeweiligen Lernbedingungen prägen.

So ist die **außerbetriebliche Ausbildungswerkstatt** ein Ort intentionalen Lernens.¹⁴ Frei von den Zwängen betrieblicher Leistungserstellung, kann der Lernstoff hier systematisch aufbereitet werden. Gelernt wird in der (Frauen-)Gruppe unter der Anleitung eines freigestellten Ausbildungsmeisters.

Abbildung 2: **Lernorte im Vergleich**

	außerbetrieblicher Lernort (Ausbildungswerkstatt)	betrieblicher Lernort (Produktion)
Lehr/Lernprozeß	lehrgangsmäßig	auftragsorientiert
Sozialform	(Frauen-)Lerngruppe	Einzellernen (im betrieblichen Sozialgefüge)
Ausbilder	freigestellter Ausbildungsmeister	„nebenamtlicher“ Ausbildungsbeauftragter
Praxisbezug	„simulierter“ Praxisbezug	reale Praxissituation

Das Prinzip der Teilnehmerinnenorientierung kann durchgängig zur Anwendung kommen. Aber berufliche Handlungskompetenz kann nur in begrenztem Umfang erworben werden, haben doch alle Simulationsmethoden ihre (Lern-)Grenzen.

Demgegenüber ist die **betriebliche Ausbildung** durch das Lernen in der „Ernstsituation“ der realen Praxis gekennzeichnet. Einer Pädagogisierung der Lernprozesse sind durch die Erfordernisse des betrieblichen Produktionsprozesses Grenzen gesetzt. Die einzelne Teilnehmerin ist stärker auf sich gestellt. Typische Form der Lernorganisation ist der Produktionsauftrag, dessen jeweiliger Schwierigkeitsgrad sich nach dem Ausbildungsstand richtet.¹⁵

Das Konzept des Lernortverbunds zielt darauf, diese unterschiedlichen Lernbedingungen für die Qualifikationsentwicklung der Teilnehmerinnen zu nutzen. Zunächst aber muß damit gerechnet werden, daß es zu Umstellungsproblemen der Umschülerinnen kommt.

Umstellungsprobleme der Umschülerinnen beim Lernortwechsel

Der erste Wechsel von der Berufsbildungsstätte in den Betrieb stellt für die Umschülerinnen eine große Herausforderung dar. Gerade erst gewonnene Sicherheiten gehen wieder verloren, neue Anforderungen müssen bewältigt werden. Gilt dies grundsätzlich auch für männliche Umschüler, so sind die Verunsicherungsfaktoren für Frauen in dieser Situation größer. Das betrifft z. B. die soziale Lernsituation. Gab zuvor die Frauenlerngruppe Rückhalt und Lernunterstützung, ist die einzelne Teilnehmerin im Betrieb stärker auf sich gestellt. Diese Vereinzelnung macht den Frauen besonders zu schaffen, sind Gruppeneinbindung und Lernklima für

Frauen doch von besonderer Bedeutung für den Lernerfolg.¹⁶ Hinzu kommt, daß die Neudefinition der eigenen Rolle im betrieblichen Sozialgefüge nicht einfach ist. Weder Lehrling noch Fachkraft, nimmt die Umschülerin im Betrieb eine Sonderstellung ein. Orientiert sie sich auch altersmäßig eher an den Fachkräften, so bleibt sie vom fachlichen Vermögen her doch den Auszubildenden zugeordnet. Die Sonderstellung wird noch verstärkt durch das Erleben, in einem männerdominierten Beruf weitgehend ohne Kolleginnen da zu stehen.

Die Umschülerin muß sich mit dieser Sonderrolle auseinandersetzen.

Mit der Zeit entstehen neue Orientierungspunkte: Ansprechpartnerinnen werden herausgefunden, Betriebsabläufe durchschaubar, soziale Kontakte entwickeln sich. Im Betrieb als Kollegin und künftige Fachfrau akzeptiert zu sein, ist eine sehr wichtige Erfahrung für die Frauen.

Beim Wechsel in den Betrieb tritt manchmal das Problem auf, daß Teilnehmerinnen **sich fachlich überfordert fühlen**. Das kann eine Folge der allgemeinen Verunsicherung in der Situation der Umstellung sein. Die konkreten Erfahrungen verweisen aber auf zwei weitere Erklärungsansätze. Die Umschülerinnen spüren sehr schnell, daß im Betrieb eine selbständige Arbeitsweise von ihnen erwartet wird. Für die meisten Frauen ist dies eine Herausforderung, die sie positiv aufgreifen können. Einigen leistungsschwächeren Teilnehmerinnen, die sich zuvor sehr viel Unterstützung aus der Lerngruppe geholt haben, fällt diese Umstellung aber schwer. Manchmal werden auch erst in dieser Situation vorhandene Lerndefizite sichtbar. Das Überforderungsgefühl kann insofern berechtigt sein, kompensatorische Hilfestellungen sind dann notwendig. Es gibt aber auch Umschülerinnen, die sich durch überzogene Selbstanforderungen stressen. Sie wollen zuviel schon können, wollen mithalten können mit ihren ausgebildeten und

routinierten Kolleginnen im Betrieb. Das Leistungsvermögen kann aber nur am Ausbildungsstand gemessen werden.

Nach der ersten Eingewöhnung im Betrieb taucht manchmal auch das Problem auf, daß Umschülerinnen **sich fachlich unterfordert fühlen**. Hier besteht ein deutlicher Zusammenhang zur unterschiedlichen Lernorganisation in Ausbildungswerkstatt und Betrieb.

Aus der Ausbildungswerkstatt sind die Frauen an Einzelfertigungen gewöhnt. Jedes Werkstück unterscheidet sich vom vorhergehenden, stellt unterschiedliche Anforderungen hinsichtlich der Ausführung.

Betriebliche Ausbildung entlang von Produktionsaufträgen bedeutet hingegen für die angehende Dreherin oder Feinmechanikerin Kleinserienfertigung. Unter didaktischen Gesichtspunkten tritt bei der Kleinserienfertigung der übende Aspekt stärker in den Vordergrund. Es geht darum, praktische Fertigkeiten zu vervollkommen, Qualitätsstandards serienmäßig einzuhalten, Ausführungszeiten zu verbessern und Routine zu gewinnen. Manche Teilnehmerinnen haben Schwierigkeiten, diese Lernziele zu erkennen und zu akzeptieren. Bei ihnen überwiegt das Gefühl, das doch alles schon zu können oder gar nicht zu brauchen. Diese (Selbst-)Einschätzung ist in der Regel nicht zutreffend. Es scheint hier auch einen Zusammenhang zum häufig noch unrealistischen Wunschbild dieser Teilnehmerinnen von ihrem zukünftigen Berufsalltag zu geben, was vor dem Hintergrund ihrer familienorientierten Lebenswege nicht verwunderlich ist.

Das äußert sich manchmal auch in Motivationsproblemen. So kann für eine angehende Feinmechanikerin die Erfahrung, daß Maschinenarbeit und Kleinserienfertigung im Mittelpunkt ihrer späteren Berufstätigkeit stehen werden, enttäuschend sein. Hier wird auch die Frage der Berufsidentität berührt. Die Desillusionierung mag zunächst demoti-

vierend wirken, letztlich kann aber nur eine realitätsnahe Berufsidentitätsbildung durchtragen.

Ein ganz anderes Motivationsproblem ist beim Rückwechsel vom Betrieb in die Ausbildungswerkstatt zu beobachten. Nach der Ausführung von „echten“ Produktionsaufträgen finden einige Teilnehmerinnen das Anfertigen „bloß“ von Übungsstücken wenig motivierend. Auch die Umstellung auf das (streß-)freiere Lernklima ohne Produktionszwang fällt z. T. schwer. „Durchhängezeiten“ kann sich bei der Kürze der Ausbildungszeit aber niemand leisten.

Sozialpädagogische Arbeit im Lernortverbund

Den Ausbildungsprozeß beratend und unterstützend zu begleiten, ist Aufgabe der Sozialpädagoginnen im Modellversuch. Ein Teil ihrer Arbeit hat präventiven Charakter. So z. B. die gründliche **Vorbereitung der Kooperationsbetriebe wie auch der Umschülerinnen** mit dem Ziel, möglichst realistische gegenseitige Vorstellungen und Erwartungen zu entwickeln.

Die Vorbereitung der Betriebe umfaßt dabei nicht nur Ausbildungsfragen, sondern auch die persönlichen Rahmenbedingungen der Zielgruppe des Modellversuchs. Es geht eben auch darum, Verständnis zu schaffen für die Probleme alleinerziehender Frauen in der Umschulung. In einigen Fällen müssen z. B. wegen der Kinderbetreuung gesonderte Anfangszeiten vereinbart werden.

Bei der Vorbereitung der Umschülerinnen stehen die betrieblichen Lernbedingungen im Mittelpunkt. Es gilt, Schwellenängste zu mindern und Lernchancen aufzuzeigen. Zur Vorbereitung gehört auch ein Bewerbungstraining, denn vor Beginn des ersten betrieblichen Umschulungsabschnitts stellt sich jede Teilnehmerin im Betrieb ihrer Wahl vor. Erst danach entscheiden sich beide Seiten.

Eine intensive Beratung bei der **Wahl der Betriebe** ist nötig. Nicht nur praktische Aspekte wie die Entfernung vom Wohnort sollten berücksichtigt werden, sondern auch Gesichtspunkte wie Betriebsgröße, Betriebsklima, betriebliche Leistungserwartungen usw.. Eine „passende“ Wahl erspart viele Probleme.

Während der Umschulung ist eine regelmäßige sozialpädagogische Beratung und Unterstützung wichtig

Das sozialpädagogische Beratungs- und Unterstützungsangebot steht umschulungsbegleitend zur Verfügung. Wichtig ist, daß auch während der betrieblichen Umschulungsphasen ein **regelmäßiger Kontakt** sichergestellt wird. Alle 14 Tage treffen sich die Teilnehmerinnen im Anschluß an den Berufsschulunterricht im Rahmen einer sozialpädagogischen Gruppenstunde. Zusätzlich besteht jederzeit die Möglichkeit, Einzelberatung in Anspruch zu nehmen. Häufig lassen sich dadurch problematische Entwicklungen frühzeitig erkennen.

Dennoch kommt es natürlich auch zu **krisenhaften Entwicklungen**. Für deren Verlauf ist charakteristisch, daß zunächst ein Kontaktabbruch stattfindet. In der Regel entziehen sich die Teilnehmerinnen durch Krankschreibung oder unentschuldigtes Fehlen der für sie schwer erträglichen Situation im Betrieb. Manchmal wird die Hilfe der Sozialpädagoginnen aktiv angefordert, andere Teilnehmerinnen warten darauf, daß die Signale erkannt und sie von den Sozialpädagoginnen angesprochen werden.

Der Hintergrund solch krisenhafter Zuspitzungen ist immer komplex. Gemeinsam ist

den hier vorliegenden Fällen, daß die Frauen sich bestimmten (Selbst-)Erwartungen nicht gewachsen fühlen.

Die betriebliche Seite verhält sich in der Regel abwartend: Meist erscheint hier das Verhalten der Umschülerin nicht erklärlich; mitunter wird die Frage nach der Belastbarkeit aufgeworfen.

Es ist Aufgabe der Sozialpädagoginnen, die unterbrochene Kommunikation wiederherzustellen und vermittelnd zu begleiten. Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit der Problemlösung im Betrieb waren durchweg positiv: Die betrieblichen Gesprächspartner zeigten sich aufgeschlossen und verständnisvoll: Einige Probleme erwiesen sich nachträglich als Mißverständnis, in anderen Fällen konnten veränderte Regelungen gefunden werden. An die Adresse der Umschülerinnen ging dabei immer wieder die Botschaft: „Ihr seid Lernende, ihr dürft Fehler machen, aber ihr solltet euch auch mehr (zu-)trauen.“

Vorläufiges Fazit

Der erste Modellversuchsdurchgang wurde mit einer Prüfungserfolgsquote von 83 Prozent und einer Integrationsquote von 67 Prozent abgeschlossen.¹⁷ Allerdings wurde nur eine Gesellin von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen. Hier bestehen in bezug auf den zweiten Modellversuchsdurchgang höhere Erwartungen.

Das erweiterte Konzept des Lernortverbunds hat im zweiten Modellversuchsdurchgang eine höhere Akzeptanz bei allen Beteiligten erreichen können. Die Auswertung zahlreicher Beratungsgespräche sowohl mit den betrieblichen Kooperationspartnern als auch mit den Umschülerinnen verweist darauf, daß die Ausweitung des betrieblichen Ausbildungsanteils von drei auf ca. zehn Monate sich positiv auf die Akzeptanzentwicklung ausgewirkt hat. Der betriebliche Ausbil-

dungsteil geht jetzt weit über ein bloßes Betriebspraktikum hinaus und erfordert eine deutlich intensivere Kooperation zwischen den beiden Lernorten. Die Betriebe sind stärker in die Ausbildungsverantwortung einbezogen und identifizieren sich in viel höherem Maße mit dem Ausbildungserfolg ihrer Umschülerinnen. Umgekehrt ist auch die Entwicklung einer Betriebsbindung auf Seiten der Frauen festzustellen.

Haben die Umschülerinnen die ersten Unsicherheiten überwunden und ist die eigene Rolle im Betrieb gefunden, kann man einen deutlichen **Motivationsaufschwung** beobachten. Die Erfahrung, in der betrieblichen „Ernstsituation“ erfolgreich bestehen zu können, stärkt das Selbstvertrauen der Frauen und trägt zur Festigung der Berufsidentität bei.

Die Umsetzung des Verbundausbildungsplans erfordert eine gewisse Flexibilität beider Kooperationspartner. Für Planabweichungen gibt es viele Gründe. So kann es durch betriebspraktische Besonderheiten hinsichtlich Auftragslage und technischer Ausstattung zu Planabweichungen kommen. Ebenso führen unterschiedliche Lerntempi und längere Fehlzeiten von Teilnehmerinnen zu einer **Differenzierung der Ausbildungsstände**. Wichtig ist, bei jedem Lernortwechsel den individuellen Ausbildungsstand der Umschülerin ins Auge zu fassen und zum Ausgangspunkt der weiteren Lernaktivitäten zu machen.

Die Frage der **betrieblichen Arbeitszeiten** hat erstaunlicherweise keine gravierenden Probleme aufgeworfen. Als alleinerziehende Mütter ist ein Großteil der Maßnahmeteilnehmerinnen in ihrer zeitlichen Flexibilität eingeschränkt. Hinsichtlich des traditionell sehr frühen Arbeitsbeginns im gewerblichen Bereich war mit Schwierigkeiten wegen der Kinderbetreuung gerechnet worden. Diese sind nicht eingetreten. Zum Teil existieren in den Firmen auch für das gewerbliche Perso-

nal flexible Arbeitszeiten, in den anderen Fällen konnten individuelle Anfangszeiten vereinbart werden. Ob diese aufgeschlossene Haltung nur modellversuchsbedingt ist oder auch weiterträgt, bleibt abzuwarten.

Anmerkungen:

¹ *Zugunsten einer besseren Lesbarkeit wird hier auf die in der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit erfolgende Differenzierung in Fortbildung oder Umschulung in einen anerkannten Ausbildungsberuf verzichtet.*

² Hofbauer, H.; Dadzio, W.: *Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung*. In: *MittAB*, Heft 2, 1987

³ Podeszfa, H.; Klähn, M.; Melms, B.: „Man tut sich schwer, bis man wieder im Tritt ist.“ *Bundesinstitut für Berufsbildung*, 1992, *Berichte zur Beruflichen Bildung*, Heft 136

⁴ *Eine Veröffentlichung zu dieser Reihe erscheint demnächst: Klähn, M.; Dinter, I.; Helmbold, Ch.: „Modelle betrieblicher und außerbetrieblicher Umschulungen – Wege der beruflichen Integration nach Erwerbslosigkeit“*

⁵ Vgl. *Gewerblich-technisch ausgebildete Frauen: Zwei Untersuchungen zu Berufsübergang und Berufsverläufen*. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. *Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft*, 93. *Bad Honnef* 1991, S. 154–162.

⁶ „Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf erwies sich für betrieblich ausgebildete Frauen als relativ unproblematisch . . . Frauen aus außerbetrieblichen Werkstätten dagegen mündeten nur selten in eine der Ausbildung entsprechende Berufstätigkeit ein.“ Ostendorf, H.: *Beitrag zum IRIS-Seminar „Qualifizierung für Frauen mit Blick auf männerdominierte Berufe und neue Technologien“*, Oktober 1991 (unveröffentlichtes Redemanuskript).

⁷ *In dem vorliegenden Beitrag wird das Thema „Lernortverbund“ schwerpunktmäßig nicht im Rahmen der zur Zeit geführten Diskussion über neue Formen arbeitsplatzbezogenen Lernens, neue Lernortkombinationen sowie integrative Verbindungen von Lernen und Arbeiten behandelt. Vgl. hierzu: Dehnbostel, P.: Konzepte für eine dezentrale Berufsausbildung. In: BWP 22 (1993) 3, S. 3–9*

⁸ *Fehlende technische Vorkenntnisse und geringe schulische Voraussetzungen machen eine systematische Lernförderung notwendig. Bezüglich der zielgruppenspezifischen Lerndefizite. Vgl. Breitkreuz, G.: Motivation und Umschulung arbeitsloser Frauen in Zukunftsberufe (Bereich Handwerk): Das Konzept des Modellversuchs und der Verlauf der Vorförderphase. Berichte zur Modellversuchsreihe zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, Heft 39. Berlin: BIBB 1990, S. 20ff.*

⁹ Vgl. Alt, C.; Wolf, B.; Arndt, H.: *Thesen zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe: Materialien zur Diskussion von Möglichkeiten und Grenzen einer Ausweitung des Berufsspektrums für junge Frauen in der Praxis*. Hrsg. BIBB Berlin/Bonn 1988, S. 165–179. *Das heißt nicht, daß die beteiligten Kooperationsbetriebe Exponenten dieser Vorbehalte sind. Sie sind, im Gegenteil, aufgeschlossen und spielen eine Multiplikatorenrolle.*

¹⁰ „Selbst wenn Umschülerinnen nicht im Umschulungsbetrieb weiterbeschäftigt werden können, wirkt sich die Tatsache, daß sie im Betrieb umgeschult worden sind, positiv auf die Arbeitsplatzsuche aus.“ Podeszfa, H.; Klähn, M.; Melms, B.: *Man tut . . .*, a. a. O., S. 41 ff.

¹¹ Vgl. Buschfeld, D.; Euler, D.; Martan, S.: *Ausbildungsrecht im Überblick*. Hrsg. von Stratenwerth, W.; Twardy, M.: *Berufsbildung im Handwerk, Reihe B; Heft 25*. Köln 1989, S. 135–141

¹² *Bezüglich der Auswertung der betrieblichen Ausbildungsteile im ersten Modellversuch vgl. Breitkreuz, G.: Das geregelte betriebliche Praktikum als integraler Ausbildungsanteil. (Sonderbericht); 1991 (noch unveröffentlicht).*

¹³ *Die Spanne reicht vom Handwerksbetrieb mit sechs Beschäftigten bis zur Drägerwerk AG mit ca. 5 000 Arbeitsplätzen. Insgesamt beteiligen sich ein Klein-, fünf Mittel- und zwei Großbetriebe am Modellversuch.*

¹⁴ *Dies gilt natürlich auch für die betrieblichen Lehrwerkstätten, die z. T. in die Ausbildung miteinbezogen sind.*

¹⁵ Vgl. Stratenwerth, W.: *Leitgedanken zur auftragsorientierten Lernorganisation in Ausbildungsbetrieben des Handwerks*. In: Albert, K. u. a. (Hrsg.): *Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Tätigkeiten und Expertengespräche zur beruflichen Bildung*, Heft 15. Berlin/Bonn 1992, S. 51–80

¹⁶ Vgl. Djafari, N.; Kade, S.: *Frauen in der Umschulung. Praxishilfen für die Umschulung Nr. 5*. Bonn/Frankfurt/Main 1988, S. 27 ff.

¹⁷ *Zu den Ergebnissen des ersten Modellversuchsdurchgangs vgl.: Breitkreuz, G.: Gesellinnen und die Integration in den Arbeitsmarkt. 1992 noch unveröffentlicht*

Berufliche Qualifikationen als Schlüsselkategorie der europa- bezogenen Berufsbildungspolitik *

Richard Koch

Dr. rer. pol., Leiter der
Abteilung 5.3 „Internatio-
naler Vergleich beruflicher
Bildung“ im Bundesinstitut
für Berufsbildung, Berlin



Der Schwerpunkt der Aktivitäten der Europäischen Gemeinschaft im Bereich beruflicher Qualifikationen lag bis in die 80er Jahre bei Maßnahmen zur Beseitigung von Hindernissen für die in den Römischen Verträgen verankerte Freizügigkeit der Arbeitnehmer auf dem europäischen Arbeitsmarkt. Das rechtliche Instrumentarium im Hinblick auf die Anerkennung beruflicher Abschlüsse ist inzwischen weitgehend ausgeschöpft. Das bisher entwickelte Instrumentarium zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen kann in der Praxis nicht überzeugen. Die zukünftigen strategischen Herausforderungen der europäischen Berufsbildungspolitik liegen weniger im Bereich der Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen, als darin, die Leistungsfähigkeit der nationalen Berufsbildungssysteme im Hinblick auf die Herausforderungen durch den europäischen Integrationsprozeß und den globalen Wettbewerb mit anderen Wirtschaftszonen zu fördern.

Transnationale Anerkennung individueller Qualifikationen

Als ein wesentliches Hemmnis für die Verwirklichung des Prinzips der Freizügigkeit der Arbeitskräfte zwischen den Mitglieds-

staaten gilt die mangelnde Anerkennung ihrer Qualifikationen, wenngleich mangelnde Fremdsprachenkenntnisse hierfür eine bedeutsamere Barriere darstellen dürften. Die Europäische Gemeinschaft konzentrierte ihre Initiativen in diesem Bereich zunächst auf das Problem der rechtlichen Anerkennung von Befähigungsnachweisen.

Eine erste Kategorie von Maßnahmen bestand in Richtlinien, die von den Mitgliedsstaaten verlangen, in anderen Mitgliedsstaaten erworbene Ausbildungsabschlüsse als Zugangsberechtigung für den Beruf anzuerkennen. Bis 1987 erließ die Gemeinschaft hierzu für eine Reihe von Berufen (u. a. Freie Berufe, Gesundheitsberufe) Einzelrichtlinien. Diese Vorgehensweise erwies sich als langwierig und wenig praktikabel, da der Anerkennung eine weitgehende Angleichung der Ausbildungsinhalte vorausgehen mußte.¹ Mit der Ersten und der Zweiten allgemeinen Anerkennungsrichtlinie (1988 und 1992), die den Bereich der reglementierten Berufe auf bzw. unterhalb der Hochschulebene abschließend abdecken, wurde das Verfahren erheblich beschleunigt. Die Umsetzung dieser Richtlinien in den Mitgliedsstaaten wird noch eine geraume Zeit in Anspruch nehmen.²

Die Frage der rechtlichen Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen für sonstige, nicht reglementierte Berufe auf der Fachkräfte-

* Überarbeitete Fassung der Unterlage zu einem Expertengespräch der Gruppe der Arbeitnehmer des Beratenden Ausschusses für Berufsbildung bei der EG am 18. 1. 1993 in Paris.

ebene blieb dagegen der Initiative einzelner Mitgliedsstaaten (z. B. Deutschland — Frankreich, Frankreich — Irland) vorbehalten. Aufgrund der unterschiedlichen Struktur der Ausbildungsgänge und der unterschiedlichen Logik der Abschlüsse³ in Deutschland und Frankreich konnten in über zehnjähriger Arbeit bislang erst rund 25 deutsche und französische Ausbildungsabschlüsse rechtlich gleichgestellt werden. Demgegenüber erwies sich bei ähnlich strukturierten Ausbildungssystemen wie dem Österreichs die rechtliche Gleichstellung als vergleichsweise unproblematisch. Immerhin wurden dort bereits etwa 160 deutsche und österreichische Abschlüsse gegenseitig anerkannt. Aus diesen Erfahrungen kann der Schluß gezogen werden, daß angesichts der fortbestehenden Unterschiedlichkeit der Berufsausbildungssysteme in Europa die gegenseitige rechtliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen kein geeignetes generelles Instrument ist, um Hindernisse für die freie Mobilität der Arbeitskräfte in Europa abzubauen. Die Bewertung der im Ausland erworbenen Qualifikationen muß letztlich ohnehin durch den zukünftigen Beschäftigten erfolgen. Es müßte darüber nachgedacht werden, wie ausländische Arbeitnehmer auch ohne rechtliche Gleichstellung ihres Ausbildungsabschlusses den in einigen Mitgliedsstaaten (z. B. Deutschland) sozialrechtlich bedeutsamen Status „Facharbeiter/Fachangestellter“ erreichen können. Als Voraussetzung könnte eine bestimmte Dauer der Tätigkeit und Bezahlung auf diesem Niveau im Inland festgelegt werden.⁴

Soweit berufliche Abschlüsse Zugangsvoraussetzungen für weiterführende Bildungsgänge darstellen, dürfte es weiterhin sinnvoll sein, die Fragen ihrer Validierung und Anerkennung auf nationaler Ebene zu belassen, zugleich aber über die jeweiligen Praktiken mehr Transparenz insbesondere für die ausländischen Antragsteller zu schaffen.

Das auf der Grundlage eines Ratsbeschlusses von 1985⁵ durchgeführte Entsprechungsver-

fahren gehört zu einer zweiten Kategorie von Maßnahmen der EG. Im Unterschied zu den berufsspezifischen und allgemeinen Richtlinien ging es hierbei nicht um die gesetzliche Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen. Mit diesem Konzept sollte vielmehr nur die Transparenz über die beruflichen Abschlüsse im Bereich nicht reglementierter Berufe verbessert werden.

Die vielfältige Kritik an diesem Verfahren soll hier nicht wiederholt werden.⁶ Tatsache ist aber, daß die im Entsprechungsverfahren produzierten Informationen von den Arbeitssuchenden und Arbeitgebern kaum genutzt werden. Allerdings hat das Entsprechungsverfahren erstmals einen Überblick über Zertifikate und Ausbildungswege auf der Fachkräfteebene geschaffen, die zu europäisch definierten Kernberufsbildern führen. Zudem wurden die Ergebnisse des Entsprechungsverfahrens in einigen Mitgliedsstaaten mit einem bislang wenig strukturierten Ausbildungssystem zum Aufbau bzw. zur Reform von Qualifikationsstrukturen genutzt. In Deutschland wurden die Kernberufsbilder, die dem kleinsten gemeinsamen Nenner der Mitgliedsstaaten an Qualifikationen, aber in aller Regel keiner beruflichen Realität entsprechen, dagegen überwiegend als problematisch angesehen; vor allem auch wegen der Befürchtung, daß diese zu europäischen Standards erhoben werden und so die höheren Standards der deutschen Abschlüsse gefährden könnten.

Ähnlich dem Ansatz der rechtlichen Gleichstellung steht auch das Entsprechungsverfahren vor der Schwierigkeit, Ausbildungsgänge und Zertifikate vergleichen zu müssen, die aufgrund verschiedener Zielsetzungen, Niveaus und Organisationsformen nur schwer vergleichbar sind. Hinzu kommt, daß der Informationswert von Ausbildungsabschlüssen für die Arbeitgeber im Zeitablauf deutlich abnimmt, jedoch die durch Berufserfahrung und Weiterbildung erworbenen Qualifikationen nicht berücksichtigt werden.

Nachdem das Entsprechungsverfahren nach Auffassung der meisten Mitgliedsstaaten⁷ nicht fortgeführt werden soll, stellt sich die Frage, mit welchen anderen Instrumenten die fortbestehende Intransparenz über die Aus- und Weiterbildungsabschlüsse des Auslandes und über die individuellen Qualifikationen der Arbeitnehmer abgebaut werden könnte.

Aufgrund der bislang vielfach unterschätzten methodischen Schwierigkeiten, ein praktisches und kostengünstiges generelles Instrument zur Förderung der Transparenz beruflicher Qualifikationen in Europa zu entwickeln, sollte zukünftig ein mehr pragmatischer und stufenweiser Weg eingeschlagen werden. Dabei ist eine Prioritätenliste von Maßnahmen vorstellbar, wie sie ähnlich auch in der Stellungnahme der Bundesrepublik Deutschland zum Memorandum der Kommission über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre vorgeschlagen werden:

1. Europaweit verständliche Befähigungsnachweise

Ein erster Schritt sind Zertifikate, die in mehreren Sprachen ausgestellt werden. Hierzu gibt es bereits eine Reihe von Beispielen. In einem nächsten Schritt wäre eine Verständigung über eine einheitliche Gliederung von Zertifikaten und die dabei verwendeten Beschreibungskategorien (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen, Berechtigungen) sinnvoll, was allerdings bereits nicht unerhebliche terminologische Probleme aufwirft. Eine entsprechende Empfehlung des Rates könnte zu einer allmählichen Annäherung der nationalen Praktiken beitragen.

2. Dokumentation und Information

Der Zugang von Jugendlichen und Arbeitnehmern zu Informationen über Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Ausland muß erleichtert werden. Hierzu ist ein Ausbau der teilweise bereits vorhandenen nationalen Auskunfts-

stellen (zum Beispiel Berufsinformationszentren, Arbeitsämter) erforderlich. Solche Auskunftsstellen müßten auch den Informationsbedarf von Arbeitgebern über den Hintergrund und die Berechtigungen der von Arbeitssuchenden vorgelegten Zeugnisse des Auslandes abdecken. Die Aufbereitung, Dokumentation und Aktualisierung der erforderlichen Informationen würde nicht unerhebliche Kosten verursachen. Deshalb sollte mit der Bestandsaufnahme, Zusammenstellung und Übersetzung des in den einzelnen Mitgliedsstaaten vorhandenen Informationsmaterials begonnen werden. Durch vergleichende Studien müßten ergänzende Erkenntnisse zum Beispiel über die Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der Verfahren und Logiken der Zertifizierung und Anerkennung von Bildungsabschlüssen in den Mitgliedsstaaten erarbeitet werden. In einem nächsten Schritt könnten die in einigen Mitgliedsstaaten (z. B. Frankreich und Deutschland) bereits weitreichend ausgebauten Datenbanken zur Berufsdokumentation vernetzt werden, was aber eine komplizierte Harmonisierung der Beschreibungskategorien voraussetzt.⁸

3. Individuelles Qualifikationsdokument

Für eine bessere Darstellung der individuellen Qualifikationen im Falle der grenzüberschreitenden Mobilität ist schon seit geraumer Zeit die Entwicklung eines individuellen Qualifikationsdokuments (Berufsbildungspapier, Qualifikationsbuch, Portfolio) im Gespräch, in dem die erreichten Ausbildungsabschlüsse, die Berufstätigkeiten bzw. Berufserfahrungen und Weiterbildungsmaßnahmen verzeichnet werden können. Es gibt bislang keine einheitlichen Vorstellungen über die Funktion und Ausgestaltung eines solchen Qualifikationsdokuments. Die Vorschläge reichen von einer Sammelmappe für Bewerbungsunterlagen nach einer europaweit vereinbarten Gliederung bis zu einem öffentlichen Dokument, in dem die erworbenen Qualifikationen amtlich bestätigt werden.

Welche Funktion einem solchen individuellen Qualifikationsdokument zukommen sollte, müßte nach Kriterien der Relevanz und Akzeptanz entschieden werden. Dabei ist zu bedenken, daß die transnationale Mobilität vor allem auf der Fachkräfteebene relativ gering bleiben dürfte⁹ und es zweifelhaft ist, ob sich ein selten benutztes Instrument in der Praxis durchsetzen kann.

Der von einigen Mitgliedsstaaten vorgelegte Vorschlag für eine Sammelmappe (Portfolio), mit der Bewerbungsunterlagen nach einer europäisch einheitlichen Gliederung zusammengestellt werden können, wird gegenwärtig erprobt. Die Sammelmappe würde drei Teile umfassen: einen europäischen Bewerbungsbogen, amtliche oder auch betrieblich erstellte Berufsdokumente zu den ausgeübten Berufstätigkeiten sowie eine persönliche Sammlung relevanter individueller Dokumente (Zeugnisse, Bescheinigungen u. a.).

Diese Sammelmappe kann freilich nur begrenzt zur besseren Transparenz individueller Qualifikationen beitragen, solange europäische Beschreibungskategorien für die einzelnen Qualifikationsdokumente fehlen. Besonders konfliktreich wäre die Einordnung der nationalen Befähigungsnachweise in das gegenwärtig bestehende System der europäischen Abschlußniveaus¹⁰, das dringend überdacht werden müßte.¹¹ Ungelöst ist auch das Problem, wie die durch Berufspraxis erworbenen Qualifikationen beschrieben werden könnten. Ein zentraler Indikator hierfür sind die ausgeübten beruflichen Tätigkeiten. Trotz gewisser Tendenzen einer Angleichung von Tätigkeitsberufen durch die wachsende Internationalisierung von Tätigkeiten und die modernen Informations- und Kommunikationstechniken ist weiterhin mit erheblichen Unterschieden im Zuschnitt von Arbeitsplätzen zu rechnen. Die Bestätigung der durch Berufserfahrung gewonnenen Qualifikationen könnte am kostengünstigsten durch ein betriebliches Zeugnis erfolgen.¹²

Herausforderungen an die Berufsbildungssysteme durch den europäischen Integrationsprozeß

Mit dem Entstehen eines europäischen Wirtschafts-, Sozial- und Bildungsraums und dem globalen wirtschaftlichen Wettbewerb wird die Entwicklung des Qualifikationspotentials der Arbeitskräfte zu einer strategischen Größe der nationalen und auch der europäischen Berufsbildungspolitik. Die Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme ist ein wesentlicher Faktor der Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Volkswirtschaften und des europäischen Wirtschaftsraumes als ganzem sowie für eine sozial verträgliche Gestaltung wirtschaftlicher Strukturanpassungen. Zugleich geraten die nationalen Berufsbildungssysteme in einen indirekten Wettbewerb untereinander: Aus der Perspektive der Unternehmen stellt das in den einzelnen Staaten vorhandene Qualifikationspotential der Arbeitskräfte einen Faktor für Standort- und Investitionsentscheidungen dar. Darüber hinaus können Bildungsnachfrager in dem entstehenden europäischen Berufsbildungsraum das Land, in dem sie ihre Ausbildung oder Teile ihrer Ausbildung/Weiterbildung absolvieren wollen, frei wählen.

Bei der Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme im Hinblick auf die europäischen Herausforderungen stehen die einzelnen Mitgliedsstaaten vor z. T. recht unterschiedlichen Ausgangsbedingungen. Zur Förderung vergleichbarer Lebensbedingungen in den Mitgliedsstaaten ist eine allmähliche Annäherung der Leistungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme unumgänglich. Dies bedeutet keineswegs eine von der EG-Kommission betriebene Harmonisierung der unterschiedlichen nationalen Berufsbildungssysteme. Diese ist nicht nur durch das im Maastrichter Vertrag bestimmte Subsidiaritätsprinzip ausgeschlossen, sondern auch aus sachlichen Gründen kein vernünftiger Weg.

Eine solche Annäherung kann nicht von oben verordnet werden, sondern muß sich aus sachlichen Notwendigkeiten heraus entwickeln. Allerdings ist die Europäische Union gefordert, Ziele europäischer Berufsbildungspolitik¹³ zu formulieren, auf die sich die Mitgliedsstaaten im Sinne von Orientierungsrichtlinien für eine europäisch konzipierte nationale Modernisierungspolitik in der beruflichen Bildung einvernehmlich verpflichten. Solche Ziele müßten mit unterschiedlichen Organisations- und Vermittlungsformen der beruflichen Aus- und Weiterbildung erreicht werden können.

Transnationaler Innovationstransfer

Das für eine Annäherung der Leistungsfähigkeit und eine europäisch orientierte Modernisierung der Berufsbildungssysteme zentrale Instrument der Gemeinschaft sind die innovationsorientierten Aktionsprogramme (z. B. PETRA) und Gemeinschaftsinitiativen (z. B. NOW). Im Kern geht es bei diesen Programmen darum, durch transnationale Zusammenarbeit in Forschung, Entwicklung und Praxis den grenzüberschreitenden Innovationstransfer zur Lösung gemeinsamer Probleme zu fördern. Die Erfahrung mit den EG-Berufsbildungsprogrammen zeigt, daß auch Staaten mit einem hochentwickelten Berufsbildungssystem (wie z. B. Deutschland) von guten Praktiken des Auslandes lernen können. Ausgebaut werden müßte auch die vergleichende Berufsbildungsforschung, die einen wichtigen Beitrag zur Ermittlung „bestener Praktiken“, zur Systemevaluierung und zur Ermittlung der Voraussetzungen der transnationalen Übertragung von Strukturelementen und Qualifizierungskonzepten der Berufsbildung leisten kann.¹⁴

Europakompetenzen

Trotz der zahlenmäßig geringen Mobilität von Fachkräften in der EG kann die berufli-

che Qualifizierung zukünftig nicht länger auf den nationalen Kontext begrenzt bleiben. Europabezogene Kompetenzen werden in wachsendem Maße die Arbeitsmarkt- und Karrierechancen der Arbeitskräfte vor allem in solchen Wirtschaftszweigen und Unternehmen beeinflussen, die intensive grenzüberschreitende Wirtschaftsbeziehungen aufweisen. Aus Sicht der Unternehmen sind Arbeitskräfte, die über solche Kompetenzen verfügen, von wachsender Bedeutung. Europakompetenzen erschöpfen sich nicht in den zweifellos bedeutsamen allgemeinen und berufsbezogenen Fremdsprachenkenntnissen, wobei anzumerken ist, daß der berufsbezogenen Fremdsprachenausbildung in den europäischen Berufsbildungssystemen bislang noch nicht der notwendige Stellenwert eingeräumt wird. Zu Europakompetenzen gehören alle Kenntnisse und Erfahrungen, die für die grenzüberschreitende Kommunikation und Kooperation im Beruf, einschließlich einer Arbeitsaufnahme im Ausland, erforderlich sind. Dies sind in erster Linie fachbezogene Kenntnisse über Regelungen, Verfahren und Usancen in den jeweiligen Berufsbereichen des Auslandes. Dazu gehören auch allgemeinere Kenntnisse über die Geschichte, Politik und Kultur der Partnerländer, ohne die eine Verständigung mit den ausländischen Kooperationspartnern erschwert bleibt.

Europäische Qualifikationsstandards/ Berufsbildungsabschlüsse

Die nationalen Berufsbildungssysteme bringen unterschiedliche Qualifikationsstrukturen hervor. Diese Unterschiede werden vor dem Hintergrund der unterschiedlichen nationalen Rahmenbedingungen (Vorbildung der Bildungsnachfrager, Qualifizierungswege, Ausbildungsform, Arbeitsorganisation, Tarifstrukturen u. a.) auch in absehbarer Zukunft fortbestehen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob es nicht sinnvoll ist, zumindest für bestimmte Wirtschaftssektoren bzw. Berufsfelder, auch europäische Qualifikations-

standards als Orientierungsgrößen für die Weiterentwicklung der nationalen Qualifikationsstruktur zu beschreiben. Dabei ist insbesondere an Bereiche mit engen europäischen Geschäftsbeziehungen (z. B. Banken, Versicherungen, Tourismus) und an Bereiche zu denken, in denen durch einen hohen Grad an Normierung der Produkte oder Arbeitsprozesse (z. B. neue Produkt- und Produktionstechnologien, Umwelt) ein europaweit ähnlicher Qualifikationsbedarf besteht. In einer ersten Stufe wären zunächst die Sozialpartner gefordert, in einen Dialog über den zukünftigen Qualifikationsbedarf und ggf. europaweit anzustrebende Qualifikationsstandards einzutreten. Als Gesprächsgrundlage könnten europäische Sektorstudien herangezogen werden, wie sie z. B. im Programm FORCE durchgeführt werden. Dieser Dialog sollte möglichst von Tariffragen entlastet werden, um Gesprächsblockaden zu verhindern.¹⁵ Solche europäischen Qualifikationsstandards könnten als Leitbilder für die Entwicklung entsprechender nationaler Abschlüsse fungieren. Im Gegensatz zu den europäischen Kernberufsbildern des oben erwähnten Entsprechungsverfahrens würden auf diesem Wege Qualifikationsstandards beschrieben, die auf den erwarteten Qualifikationsbedarf des Sektors bezogen wären. Längerfristig könnten auf dieser Basis auch europäische Berufsbildungsabschlüsse entwickelt werden. Diese müßten als Empfehlungen in Form von Mindeststandards entwickelt werden, um dem Subsidiaritätsprinzip und den unterschiedlichen Organisations- und Vermittlungsformen der beruflichen Aus- und Weiterbildung in den Mitgliedsstaaten Rechnung zu tragen.

Anmerkungen:

¹ So vergingen z. B. von der Unterbreitung des Richtlinienentwurfs für Architekten bis zu seiner Verabschiedung 17 Jahre.

² Unterschiede in den Zugangsvoraussetzungen zwischen den Mitgliedsstaaten (z. B. Dauer der Ausbildung) können durch sog. Ausgleichsmaßnahmen aufgefangen werden, die von dem jeweiligen Mitgliedsstaat als Bedingung

für die Anerkennung der ausländischen Befähigungsnachweise definiert werden. Diese können z. B. im Nachweis einer bestimmten Zeit der Berufspraxis im Inland oder in Zusatzprüfungen bestehen.

³ Die Abschlußprüfungen im deutschen dualen System sind primär Berufseingangsprüfungen, während die Abschlußprüfungen des französischen schulischen Ausbildungssystems eher den erfolgreichen Abschluß eines Ausbildungsganges bescheinigen.

⁴ Dies entspräche insofern deutscher Praxis, als nach der Rechtsprechung des Bundessozialgerichts vom 30. 3. 1977, 5. Senat, 5 RJ 98/76, bei tariflich gleichwertiger Einstufung von der Gleichwertigkeit der Berufe ausgegangen werden muß.

⁵ Entscheidung 85/368/EWG des Rates vom 16. Juli 1985

⁶ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften SEK (92) 1980 vom 26. Oktober 1992: Zusammenfassung der Evaluierungsberichte der Mitgliedstaaten zum System der Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise in Anwendung der Entscheidung 85/368/EWG des Rates vom 16. Juli 1985.

⁷ Vgl. ebenda

⁸ Auf deutscher Seite ist die Bundesanstalt für Arbeit in einer europäischen Arbeitsgruppe unter Beteiligung des CEDEFOP an der Erprobung eines EG-weiten berufskundlichen Informationssystems beteiligt.

⁹ Nach den Ergebnissen einer Expertenbefragung der Kommission kann erwartet werden, daß sich die grenzüberschreitende Mobilität zwischen den Mitgliedsstaaten weitgehend auf hochqualifizierte Arbeitskräfte oberhalb und gering qualifizierte Arbeitskräfte unterhalb der Facharbeiter-/Fachangestelltebene beschränken wird (CEREQ-Newsletter Nr. 8, Sommer 1992).

¹⁰ Struktur der Ausbildungsstufen nach Artikel 2 Abs. 2 der Entscheidung 85/368/EWG.

¹¹ So werden z. B. die Abschlüsse der dualen Berufsausbildung der Stufe 2 zugeordnet, obwohl sie vielfach schulischen Abschlüssen anderer Länder entsprechen, die nach dem geltenden Gliederungsschema auf der höheren Stufe 3 angesiedelt werden.

¹² Ein Beispiel für einen Ansatz öffentlicher Qualifikationsbewertung wäre die „Bilan de competences“ in Frankreich als Bestandteil eines „portefeuille de compétences“ INFFO FLASH Nr. 376, 30. 1. 1993.

¹³ Die in Artikel 127 des Maastrichter Vertrags beschriebenen Ziele einer Politik der beruflichen Bildung der Gemeinschaft sind relativ allgemein gehalten und könnten durch Ratsbeschlüsse weiter konkretisiert und immer wieder den Erfordernissen angepaßt werden. Ein solches Ziel wäre z. B., möglichst allen Jugendlichen eine geregelte Berufsausbildung von mindestens zwei Jahren zu gewährleisten.

¹⁴ Vgl. Koch, R.: Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses. In: BWP 20 (1990) 2, S. 14–19

¹⁵ Der z. B. in dem vom Europäischen Sozialfonds geförderten Projekt EUROQUALIFIKATON eingeschlagene Ansatz, europäische Berufsbilder weitgehend ohne Beteiligung der Sozialpartner in der Zusammenarbeit von wenigen großen Trägerorganisationen aus den meisten Mitgliedsstaaten zu entwickeln, läuft Gefahr, nicht hinreichend am Qualifikationsbedarf der einzelnen Wirtschaftszweige ausgerichtet zu sein.

Berufliche Zertifikate und Arbeitsmarkt aus internationaler Sicht



Wilfried Reisse

Dr. phil., Diplompädagoge und Diplompsychologe, Leiter der Abteilung 2.2 „Prüfungen und Lernfortschrittskontrollen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Es wird eine internationale Konferenz der OECD zur Thematik „Zertifizierung beruflicher Qualifikationen und Arbeitsmarkt“ ausgewertet mit dem Ziel, Anregungen für eine Weiterentwicklung beruflicher Zertifikate in der Bundesrepublik zu erhalten. Dabei werden die Wechselwirkungen zwischen Zertifizierungssystem und Arbeitsmarkt auf internationaler Ebene diskutiert. In diesem Zusammenhang wird der Verwendungswert von Zertifikaten behandelt.

Insgesamt gesehen, bietet das in der Bundesrepublik verwendete System im internationalen Vergleich durchaus Vorteile. Es wird aber empfohlen, die hier skizzierten Zusammenhänge verstärkt zu beachten und mit Hilfe von Szenarios mögliche Entwicklungen und Strategien der Einflußnahme der Bundesrepublik auf die berufliche Zertifizierung im EG-Raum zu beschreiben.

Erkenntnisse aus Ländern mit unterschiedlichen Auffassungen von beruflicher Bildung — eine Hilfe für Problemlösungen?

Ist es prinzipiell möglich, Erkenntnisse und Erfahrungen aus der beruflichen Bildung in anderen Ländern zu einem speziellen Thema — wie hier zu Beurteilungen, Prüfungen und

Zertifikaten — auszuwerten und zu nutzen, um das eigene System zu verbessern?

Diese Frage stellt sich bei dem Versuch, Beobachtungen, Erfahrungen und Einschätzungen auszuwerten, die besonders bei einem Seminar der OECD¹ gewonnen wurden. Bei dieser Veranstaltung zum Thema „Zertifizierung beruflicher Qualifikationen“ wurden Beurteilungen, Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung mit Arbeitsmarktfragen in Verbindung gebracht.

Bei einem solchen Übertragungsversuch muß man beachten, daß in verschiedenen Ländern sehr unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, was mit beruflicher Bildung gemeint ist. Das im Berufsbildungsgesetz definierte anspruchsvolle und umfassende Konzept einer weitgehend auf nationaler Ebene geordneten Berufsbildung im dualen System wird keineswegs überall praktiziert. Es gibt enge und weite Begriffe von Berufsbildung, anspruchsvolle und weniger anspruchsvolle Konzepte und unterschiedliche Grade der Zentralisierung und Standardisierung. Weitere Besonderheiten ergeben sich daher, wie die Bezüge zur allgemeinen Bildung interpretiert werden, inwieweit man berufliche Bildung als staatliche oder private Aufgabe sieht und ob das Lernen in Schulen und/oder in Betrieben favorisiert wird.

Diese Unterschiede, die ihrerseits durch die geschichtliche Entwicklung wie auch durch die jeweilige wirtschaftliche und soziale Situation bedingt sind, können leicht zu Mißverständnissen führen, wenn sie übersehen werden. Um ein einfaches Beispiel anzuführen: Es fällt schwer, die in Deutschland selbstverständliche Unterscheidung zwischen Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung im Ausland zu erklären. Für viele Länder erübrigt sich eine solche Abgrenzung, da dort die berufliche Bildung nach dem Standardisierungsgrad und anderen Merkmalen weitgehend dem entspricht, was hierzulande berufliche Fortbildung kennzeichnet.

Solche unterschiedlichen Konzepte von beruflicher Bildung wirken sich auch auf die Form der beruflichen Zertifizierung einschließlich der Prüfungen oder laufenden Beurteilungen aus, auf die sie sich begründen.

Es gilt also hier, den jeweiligen Hintergrund (das berufspädagogische und sozioökonomische Umfeld) zu berücksichtigen und sich auf die Erkenntnisse zu zentrieren, die mehr oder minder für alle unterschiedlichen Formen von Berufsbildung gelten und aus sehr unterschiedlichen wirtschaftlichen und kulturellen Systemen berichtet werden.

In diesem Sinne ist eine Auswertung von Informationen aus vielen Systemen zu dem gleichen Problemkreis erforderlich — wofür sich internationale Kongresse anbieten, die eine Thematik in den Mittelpunkt stellen und aus der Sicht vieler Länder beleuchten.

Dieser Ansatz soll im folgenden Beitrag zum Problemkreis „Berufliche Zertifikate und Arbeitsmarkt“ realisiert werden mit dem Ziel, Anregungen für die Diskussion und Weiterentwicklung beruflicher Zertifikate in Deutschland zu gewinnen.

Beurteilungen, Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung als Systeme

Es hat sich eingebürgert, Beurteilungen, Prüfungen und Zertifikate in der beruflichen Bildung als Systeme zu verstehen. Diesen Systemen lassen sich eine Reihe von Eigenschaften zuschreiben wie beispielsweise der Grad der Standardisierung, die Transparenz, die Offenheit gegenüber neuen Entwicklungen, die Komplexität und das Vertrauen, das in solche Systeme und ihre Produkte — die Zertifikate — gesetzt wird. Wie noch zu zeigen ist, werden diese Systeme durch die „Umwelt“ (beispielsweise durch Merkmale des Beschäftigungssystems) beeinflusst, sie

können aber auch ihrerseits Auswirkungen etwa auf den Arbeitsmarkt (als Teil der Umwelt) und dessen Variablen haben.

Eine solche Sichtweise erlaubt es, gleichartige oder ähnliche Erfahrungen aus vielen Ländern als generelle Hypothesen zu formulieren, die die Zusammenhänge zwischen Zertifizierungssystemen und beispielsweise dem Arbeitsmarkt beleuchten. Damit erhält man die Chance, einzuschätzen, ob es sich positiv oder negativ auswirken könnte, wenn man das jeweilige System der beruflichen Zertifizierung ändert.

Zertifizierungssysteme und Arbeitsmarkt — vernachlässigte Zusammenhänge

Besonders interessant und auch wichtig für die Praxis der Prüfungen, Beurteilungen und der Zertifizierung sind die Zusammenhänge zwischen Zertifizierung und Arbeitsmarkt. Im OECD-Seminar zeigte sich, daß diese Zusammenhänge für alle Länder von Bedeutung sind. Ohne Zweifel handelt es sich hier um einen Bereich, der bisher zu Unrecht vernachlässigt wurde.

Voraussetzung dafür, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, ist die Auffassung, daß berufliche Zertifikate in erster Linie Zugangszertifikate zum Beschäftigungssystem darstellen. Ihr zweiter Aspekt — Abschlusszertifikate für berufliche Bildungsgänge zu sein — wird hier in den Hintergrund gerückt. Von dieser Position ausgehend, kann man Eigenschaften eines beruflichen Zertifizierungssystems mit folgenden Variablen und Kriterien des Arbeitsmarktes in Bezug bringen:

- die Transparenz von Angebot und Nachfrage (d. h. die Versorgung mit Arbeitsplätzen und geeigneten Arbeitskräften),
- die Zuordnungsprozeduren (die Karrierestrategien der Arbeitskräfte auf der einen

Seite und die Rekrutierungs- und Auswahlstrategien der Firmen auf der anderen Seite),

- die Mobilität des Arbeitskräftepotentials insgesamt
- und schließlich das Gesamtsystem der Entlohnung und die Verfahren beim „Aushandeln“ des Lohns.

Ein System der beruflichen Zertifizierung wie das in der Bundesrepublik, das einen hohen Standardisierungsgrad mit Transparenz und Vollständigkeit sowie Akzeptanz im Bereich der Wirtschaft kennzeichnet, bietet hier beachtliche Vorteile, die sich aus den Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt ergeben. Damit sind solche Eigenschaften des Arbeitsmarktes gemeint, die gemeinhin positiv eingeschätzt werden wie hinreichende Transparenz über die Marktsituation, beschreibbare Zuordnungsprozeduren, Voraussetzungen für berufliche Mobilität unter Verwertung der erworbenen Qualifikationen, ein transparentes und geregeltes Verfahren der Lohnfestlegung.

Diese hier nur angedeuteten Zusammenhänge bedürfen sicher der genauen Beschreibung und Analyse. Der Vergleich mit den Systemen anderer Länder und den vorliegenden Erfahrungen legt aber schon die praktische Folgerung nahe, daß man auf diese Vorteile und die zugrunde liegenden Merkmale des beruflichen Zertifizierungssystems in Deutschland nicht unbesehen verzichten sollte.

Einige dieser Zusammenhänge werden in den folgenden Abschnitten erläutert.

Der „Wert“ eines Zertifikates auf dem Arbeitsmarkt

Bei der Sichtweise, die hier im Mittelpunkt steht, ist es für die Qualität eines Zertifizierungssystems entscheidend, welchen Verwendungswert berufliche Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt haben. Mit „Wert“ eines Zertifikates ist beispielsweise gemeint, inwieweit

es bei Personalentscheidungen der Betriebe herangezogen wird. Betriebe haben hier — mit einigen Einschränkungen — „Kriterienfreiheit“: Sie können sich beispielsweise bei Personaleinstellungen nach Zertifikaten richten, nach dem bisherigen Lebenslauf und der Arbeitsbiographie, den Ergebnissen von Interviews oder Testverfahren, Leistungen und Verhalten in einer Probezeit usw.

Wie die Diskussion auf der OECD-Konferenz zeigte, ist der Wert eines Zertifikates für viele Länder ein Problem. Es wurde darüber geklagt, daß „die Wirtschaft“ Zertifikate nicht genügend anerkennt. Eine Bedingung für die Akzeptanz lag nach allgemeiner Einschätzung auf der Hand: Wenn Einfluß und Beteiligung der Wirtschaft an der beruflichen Zertifizierung hinreichend groß sind, gibt es auch wenig Schwierigkeiten mit der Akzeptanz. Hier liegt aber gerade das Problem bei rein schulisch konzipierten beruflichen Zertifikaten. Eng damit verbunden ist auch die Einschätzung, ob das Zertifikat wirklich etwas über die zentralen beruflichen Qualifikationen aussagt.

Zertifizierungs- und Entlohnungssystem

Besonders interessant sind die Beziehungen zwischen der Art des Zertifikates und der Höhe des Einkommens, das der Zertifikatsbesitzer hat. Untersuchungen zeigten, daß das Einkommen im Durchschnitt um so höher ist, je anspruchsvoller der Bildungsabschluß einzuschätzen ist und damit auch, je höher das Zertifikat bewertet wird. Daraus läßt sich jedoch nicht ableiten, daß automatisch mit dem Erwerb eines Zertifikates ein gewisses Mindesteinkommen gesichert ist. Auch bei der Diskussion während des Seminars wurden solche Vorstellungen einer Kopplung als nicht sinnvoll angesehen. Eine Mikroanalyse wird hier sicher komplexere Zusammenhänge zutage fördern. Abhängig von der Arbeitsmarktsituation und der Unter-

scheidung, ob es sich um ein Zertifikat für die Berufszulassung handelt oder um ein Zertifikat, das lediglich die Wahrscheinlichkeit erhöht, einen Arbeitsplatz zu finden, hat ein Zertifikat unterschiedliche Wirkungen auf das Einkommen des Zertifikatsinhabers.

Über diesen Zusammenhang zwischen Zertifikatsniveau und Einkommenshöhe hinausgehend, stellt sich die Frage, inwieweit ein Zertifizierungssystem und das im jeweiligen Land praktizierte Entlohnungs- bzw. Einkommenssystem miteinander in Beziehung stehen. Für die Bundesrepublik bedeutet dies: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem standardisierten und einheitlichen Zertifizierungssystem in der beruflichen Bildung, das durch den Einfluß der Wirtschaft und auch des Staates kontrolliert wird und auf der anderen Seite dem in der Bundesrepublik praktizierten Tariflohnsystem?

Ein solcher Zusammenhang ist anzunehmen: Die einheitlichen und durch Zertifikate gekennzeichneten Niveaus in der beruflichen Bildung der Bundesrepublik Deutschland (Niveau: „Abschluß der Berufsausbildung“ und „Meisterniveau“ als wichtige Beispiele) erlauben es, durch einen Verweis in Tarifverträgen eine Tarifgruppe (die Gruppe des „Ecklohns“; als die entscheidende Tarifgruppe) zu beschreiben. Die Anforderungs- und Tätigkeitsbeschreibungen werden auf diese Weise mit Hilfe der Zertifikate (als Kriterien einer abgeschlossenen Ausbildung) definiert und mit einer Lohn- oder Gehaltsstufe verbunden.

Das System der Lohnvereinbarung in der Bundesrepublik auf der Grundlage von flächendeckenden Tarifverträgen (Flächentarif) beruht damit auch auf der Einheitlichkeit der Berufsausbildung, der Abschlüsse, der Zertifikate und der Qualifikationen, die sie beschreiben.

Kurz: Die in Deutschland praktizierte Anwendungsform der Tarifautonomie hat eine

ihrer Voraussetzungen in einem einheitlichen beruflichen Zertifizierungssystem.

Die Bundesrepublik ist mit diesem System wirtschaftlich im internationalen Vergleich bisher nicht schlecht gefahren, auch wenn die aktuelle Wirtschaftssituation zu Diskussionen über stärkere Flexibilität führt. Bestrebungen, die Einheitlichkeit der Zertifizierung zu modifizieren, sollten also hinsichtlich ihrer Auswirkungen genau analysiert werden.

Migration als Einflußgröße auf Zertifizierungssysteme

Berufliche Zertifizierungssysteme haben Auswirkungen auf das Umfeld, u. a. auch auf das Beschäftigungssystem. Umgekehrt gilt auch, daß das Umfeld das Zertifizierungssystem beeinflusst. Diese Wirkung soll an einem Problem verdeutlicht werden, das in den Beiträgen mehrerer Länder im Vordergrund stand.

Unser Jahrhundert (und besonders dessen zweite Hälfte) ist in einem unerwarteten Ausmaß durch Migrationsbewegungen sehr unterschiedlicher Art gekennzeichnet. Als Migranten werden in diesem Zusammenhang alle bezeichnet, die nicht nur vorübergehend in ein fremdes Land überwechseln — aus welchen Gründen auch immer. In manchen Ländern werden diese Migrationsbewegungen im Sinne einer Einwanderungspolitik bewußt im nationalen Interesse gesteuert und genutzt. In diesen Ländern, zu denen beispielsweise Kanada und Australien gehören, wird ein Phänomen deutlich, das sich auch in anderen Ländern abzuzeichnen beginnt, die geneigt sind, die Migration noch als eine vorübergehende Sondererscheinung zu betrachten.

Vereinfacht beschrieben, geht es darum, daß die herkömmlichen Zertifizierungssysteme für die Migranten nicht ausreichen, die prin-

zipiell nach ihren Qualifikationen in den Ausbildungs- und Arbeitsprozeß einbezogen werden müssen. Dies gilt sicher auch für die Mobilität im europäischen Binnenmarkt sowie für die grenzüberschreitende Mobilität, die sich generell aus internationalen Arbeitskontakten bzw. Kooperationen ergibt.

Ein Effekt der Migration besteht darin, daß der Anteil der Personen in einem Land zunimmt, über deren berufliche Qualifikationen keine verwendbaren Zertifikate vorliegen. Dies ist sicher ein Nachteil, sowohl aus der Sicht der Personen als auch aus dem Blickwinkel des Beschäftigungssystems.

Bekanntlich gibt es im Bereich der Europäischen Union (EU) eine Reihe von Ansätzen, um dieses Problem zu lösen. Um einige Stichworte zu nennen: Information über die Zertifikate anderer Länder, wechselseitige Anerkennung von Zertifikaten, Beschreibung von „Entsprechungen“ zwischen Zertifikaten, Entwicklung von international verwendbaren Zertifikaten oder Zertifikatsinformationen. Eine befriedigende Lösung ist noch nicht in Sicht. Nach den Erfahrungen in anderen Ländern ist nach meiner Auffassung auch keine einheitliche Lösung (als „großer Wurf“) zu erwarten, eher schon konkurrierende Ansätze als Teillösungen.

Man wird mit dieser unbefriedigenden Situation leben müssen — wie auch in anderen Ländern. So ist einer Referentin aus den USA zuzustimmen, die die Situation in der europäischen Gemeinschaft mit der in den USA verglich: Die ausgeprägte Mobilität der US-Amerikaner führt bei dem starken Föderalismus der Einzelstaaten in den USA dazu, daß ein buntes Bild von einzelstaatlichen beruflichen Zertifikaten mit oder ohne Anerkennung durch andere Staaten und von Zertifikaten entstanden ist, die mehr oder minder auf nationaler Ebene anerkannt werden.

Ohne Zweifel ist dies aber ein wachsendes Problem: Wenn man nicht will, daß in Zu-

kunft Personalentscheidungen bei einer zunehmenden Gruppe von mobilen Arbeitskräften auf der Grundlage von Ausleseverfahren getroffen werden, da keine aussagekräftigen Zertifikate zur Verfügung stehen, muß man diesem Aspekt einer notwendigen Weiterentwicklung beruflicher Zertifizierungssysteme aus internationaler Sicht verstärkte Aufmerksamkeit zuwenden.

Zentrale Merkmale von Zertifizierungssystemen

Wie schon erwähnt, lassen sich den Zertifizierungssystemen Merkmale zuordnen, die für die Wirkung der Zertifizierungssysteme und die Bezüge zum Arbeitsmarkt und generell zum Umfeld der Systeme entscheidend sind.

Zwei übergreifende Merkmale von Zertifizierungssystemen sollen in diesem Zusammenhang genannt werden:

Zum einen ging es um die Frage, ob das berufliche Zertifizierungssystem geeignet ist, die übergreifenden Qualifikationen zu zertifizieren, die letztendlich für einen breiten Erfolg in der Arbeitswelt entscheidend sind. Dieses Merkmal entspricht weitgehend dem Qualitätskriterium der Validität (vereinfacht gleichzusetzen mit Aussagekraft) einer Prüfung oder eines Tests.

Zum anderen bezog es sich auf das Problem, ob dies eher durch ein zentralisiertes, einheitliches System mit eindeutig vorgegebenen Standards („externe Leistungsbeurteilung“) erfolgen sollte oder ob es zweckmäßiger ist, statt punktueller Prüfungen den Lehrern und Ausbildern die Möglichkeit zu geben, auf der Grundlage einer ständigen Leistungsbeurteilung die Daten für Zertifikate zu liefern („interne Leistungsbeurteilung“). Manche Länder tendierten mehr zu der einen, andere zu der anderen Variante. Beide Ansätze haben offensichtlich Vor- und Nachteile, Mischformen bieten vielleicht noch am ehesten eine Lösung.

Der in der Bundesrepublik praktizierte Ansatz, nicht nur eins, sondern nach Abschluß der Ausbildung mehrere Zertifikate (Prüfungszeugnis, Betriebszeugnis, Berufsschulzeugnis) zu vergeben, die diese unterschiedlichen Ansätze widerspiegeln, stieß in diesem Zusammenhang auf Interesse. Offensichtlich ist es nicht leicht, in einem einzigen Zertifikat, das nur auf einem Ansatz beruht, alle für die beruflichen Qualifikationen relevanten Fähigkeiten und Leistungen zu beschreiben, die zweckmäßigerweise nur durch sehr unterschiedliche Verfahren zu erfassen sind.

Ein Trend zur Differenzierung und Modularisierung?

Einerseits stößt das duale System der Berufsbildung in der Bundesrepublik und auch das vom Verfasser vorgestellte Zertifizierungssystem bei internationalen Tagungen dieser Art immer auf großes Interesse. So wurde beispielsweise als eine besonders gelungene Lösung die Kombination zwischen einer hochgradig standardisierten beruflichen Erstausbildung und einer sehr flexiblen Fortbildung gesehen.

Andererseits zeigte sich aber auch ein Trend, der besonders von den zahlreich vertretenen Experten aus dem United Kingdom und aus Australien favorisiert wurde: Konzeption und Einsatz von Berufsbildungs- und auch Zertifizierungssystemen, die auf Modulen beruhen. Diesem Ansatz wird eine größere Flexibilität als den Einheitssystemen zugesprochen, außerdem sei dieser viel besser geeignet für Länder, die nicht über eine lange Tradition in der Berufsbildung (wie Deutschland) verfügen, sondern ihre Berufsbildungssysteme erst aufbauen müssen. Diese Tendenzen sollten beachtet werden, wenn in der Bundesrepublik darüber diskutiert wird, ob der Standardisierungsgrad in der beruflichen Bildung zu hoch sei und durch etwas mehr Flexibilität abgelöst werden soll.

„Export“ von beruflichen Zertifizierungssystemen?

Diese Beobachtung eines international propagierten Trends zur Modularisierung (mit den entsprechenden Zertifikaten) in der Berufsbildung leitet zu dem nächsten Frage-schwerpunkt über. Inwieweit werden sich die in den einzelnen Ländern verwendeten beruflichen Zertifizierungssysteme gegenseitig beeinflussen und — um es plakativ zu formulieren — ist es möglich und sinnvoll, ein Zertifizierungssystem in ein anderes Land zu „exportieren“?

Mit Recht wird aus deutscher Sicht die Auffassung skeptisch beurteilt, daß man Systeme wie das duale System einschließlich der darin begründeten Prüfungen einfach exportieren könne. Zumindest was Prüfungen und Zertifizierungen anbetrifft, wird diese Auffassung von anderen Ländern nicht unbedingt geteilt, sondern bisweilen das Gegenteil praktiziert:

Beispiele dafür liefern angelsächsische Länder wie Großbritannien und die USA, deren Großinstitutionen Zertifikate weltweit expansiv anbieten. So kann man beispielsweise berufliche Zertifikate von City and Guilds (London) in etwa 70 Ländern erwerben.

Dies hängt sicher mit der geschichtlichen Entwicklung Großbritanniens zusammen, ist aber auch bedingt durch eine in diesen Ländern praktizierte Politik der offenen Zulassung zum Erwerb eines beruflichen Zertifikats, die als ein Angebot für alle verstanden wird. Im Gegensatz dazu wird in der Bundesrepublik Deutschland die Zulassung zum Erwerb eines Zertifikats häufig vom Nachweis beruflicher Erfahrungen und der Teilnahme an einem geregelten Ausbildungsgang abhängig gemacht. Dies hat den Vorteil, daß das Zertifikat gleichzeitig auch etwas über den Umfang des Erfahrungshintergrundes aussagt.

Szenarien für die Entwicklung beruflicher Zertifizierungssysteme in der EU

Es gibt — nicht nur in den Beiträgen und Diskussionen auf dem OECD-Kongreß — genügend Anhaltspunkte dafür, daß die einzelstaatlichen beruflichen Zertifizierungssysteme in der Europäischen Union in Bewegung geraten sind.

Ausgehend von diesem Sachverhalt, lassen sich unterschiedliche Szenarien beschreiben:

- So ist ein Szenarium denkbar, bei dem die Bundesrepublik sich an diesem Prozeß nicht beteiligt und nur darauf bedacht ist, daß ihr Zertifizierungssystem nicht tangiert wird.
- Ein anderes Szenarium könnte darin bestehen, mit anderen Ländern gemeinsame Lösungen auszuhandeln, bei denen auch die Interessen der Bundesrepublik gewahrt werden.
- Schließlich ist auch ein Szenarium möglich, bei dem die Bundesrepublik versucht, ihren durch Zertifikate definierten beruflichen Standard als einen wichtigen Standard für Berufsbildung europaweit zu verbreiten.

In Anbetracht der oben beschriebenen Auswirkungen von Zertifizierungssystemen besonders auf den Arbeitsmarkt wäre es gut, sich mit diesen Fragen eingehender auseinanderzusetzen, als es hier in einem ersten Ansatz erfolgen konnte. Dies bezieht sich sowohl auf die Ebene der wissenschaftlichen Analyse als eine denkbare Entscheidungshilfe als auch auf das bildungspolitische Handeln selbst.

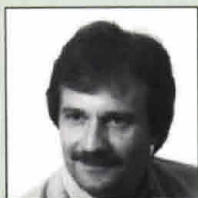
Anmerkung:

¹ OECD Policy Seminar „ASSESSMENT, RECOGNITION AND CERTIFICATION OF OCCUPATIONAL SKILLS AND COMPETENCES“ (27.–30. Oktober 1992 in Porto, Portugal) im Rahmen des Vorhabens „The Changing Role of Vocational and Technical Education and Training (VOTEC)“

Für eine Berufspädagogik des „Und“ — ein Plädoyer für Komplementarität in der Theorie- diskussion zur Berufsbildung

Rolf Arnold

Prof. Dr. phil., Fachgebiet
Pädagogik, insbesondere
Betriebs- und Berufspäd-
agogik an der Universität
Kaiserslautern



In Heft 5/1993 dieser Zeitschrift legen KARLHEINZ GEISSLER und MICHAEL ORTHEY — unter Bezugnahme auf meine These vom möglichen (!) Substanzgewinn der Berufsbildung durch das Konzept der Schlüsselqualifikation¹ — zum „finalen“ (Todes-)Schuß auf dieses Konzept an. Was dabei herauskommt, ist ein „schlapper Schuß“, nämlich eine weitere begriffliche Dichotomie — die von den „Such-“ versus „Findebegriffen“, mit der die aktuellen Widersprüchlichkeiten und Paradoxien der Berufsbildungswirklichkeit jedoch viel eher „aus der Welt geschafft“ statt „auf den Begriff gebracht“ werden.

Ein solcher dichotomisierender Begriffsrealismus ist Ausdruck eines überlebten wissenschaftlichen Argumentationsstils, der an die Stelle komplementärer Geltung² Zerteilung und Absonderung setzt: „Bildung“ versus „Qualifikation“, „Ende“ versus „Zukunft“ (des dualen Systems) sowie „Such-“ versus „Findebegriffe“ — alle diese Dichotomien stehen — wie es der Maler KANDINSKY ausdrückte — „unter dem Zeichen entweder“.³

In einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „und“ markiert er auch ganz deutlich — im Blick auf die Kunst⁴ — die Grenzen dieses traditionellen Entweder-Oder-Denkens: „Neue Erscheinungen werden von der alten Basis aus betrachtet und auf eine tote Art behandelt“.⁵

Schlüsselqualifikationen konstituieren formale Bildung

Es ist kennzeichnend für diese tote — finale — Art der Behandlung von Neuem in der beruflichen Bildung, daß das Qualifikationslernen in einen grundsätzlichen Gegensatz zur Bildung und zu den Eigenkriterien pädagogisch verantwortbarer Berufsbildung gerückt wird. Dabei wird die Auffassung vertreten, daß „das Konzept der Schlüsselqualifikationen kein Bildungskonzept (ist). Es ist vielmehr“ — so GEISSLER an anderer Stelle — „ein Qualifikationskonzept“.⁶ „Es muß der blendende Glanz der goldenen Schlüssel sein, der den Blick von all den Perspektiven weglenkt, die dann ab-, ein- und zugeschlossen werden“ — so kritisiert er und fährt fort: „Zu allererst und am meisten ist dies die Idee, daß es (in den Betrieben) auch ganz anders sein könnte“.⁷ Solche grundsätzliche Skepsis verkennt m. E. jedoch selbst vieles, nämlich u. a., daß Schlüsselqualifikationen auf einer „nicht begrenzbaren Qualifikationsdimension“⁸ angesiedelt sind. Hierbei handelt es sich letztlich um eine Dimension formaler Bildung.⁹ In diesem Sinne knüpft z. B. REETZ an die Persönlichkeitstheorie von ROTH an, dem es darum ging, „Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit“, „Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit“ sowie „Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit“ als Bildung zu vermitteln, wobei diese Persönlichkeitstheorie s. E. deutlich zeigt, „(. . .) daß die im Konzept der Schlüsselqualifikationen thematisierten Dimensionen und Systeme der Persönlichkeit in einem interdependenten Zusammenhang stehen“.¹⁰

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen stellt sich demnach — dieser alternativen Betrachtungsweise zufolge — als eine neue Bezeichnung für das dar, was früher als „Bildung“ bzw. genauer: als Persönlichkeitsbildung konzipiert worden war. Denn offene und unstrukturierte Situationen erfordern in zunehmendem Maße eine offene, nicht auf enge Handlungszwecke eingeengte Qualifizierung, d. h., „die Anforderungen der Arbeitswelt (schlagen) in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit (um) (. . .), Berufsausbildung (muß), gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert“ — und hierin liegt das Paradoxon der Schlüsselqualifikationen — „mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden!“¹¹ Die einer solchen Sichtweise zugrunde liegenden Erwartungen sind allerdings selbst paradox: Die Qualifikationen der (zukünftigen) Beschäftigten sollen angepaßt werden an Situationen, die offen sind und für deren Gestaltung es gerade keine „passenden“ Lösungen gibt.

Formale Bildung als potentielles Qualifikations-„Risiko“

Die Unbegrenzbarkeit formaler Bildung beinhaltet jedoch auch die Möglichkeit, daß Schlüsselqualifikationen von den Mitarbeitern eines Unternehmens durchaus auch gegen die Absichten des Managements „ins Spiel gebracht werden“ können. Schlüsselqualifikationen beinhalten somit ein Qualifikationsrisiko für die Unternehmen, auf das diese sich jedoch einlassen müssen, wollen sie nicht auch auf die für sie funktionale Seite dieser Qualifikationen verzichten: „Selbständigkeit“ und „kommunikative Kompetenz“ — dies sind die immer wieder genannten wesentlichen Schlüsselqualifikationen¹² — erhöhen nämlich eher die Wahrscheinlichkeit, daß — um der Skepsis von GEISSLER Rechnung zu tragen — Mitarbeiter sich auch Gedanken darüber machen, und sich darüber verständigen, daß es in den Betrieben auch

ganz anders sein könnte. Eine solche nicht-dichotomisierende, dialektisch-komplementäre Konzeptualisierung der Modernisierung der Berufsbildung ist gerade durch die kritische Bildungstheorie, auf die GEISSLER und ORTHEY unter Bezugnahme auf KONEFFKE rekurrieren, vorbereitet worden. So kann man bereits 1970 bei HEYDORN lesen: „Die Entwicklung der Produktivkräfte zeigt Mündigkeit an (. . .). Die Revolution der Technik macht die Revolution des Bewußtseins möglich. Bildung ist Revolution des Bewußtseins. Bildungsfragen sind Machtfragen; die Frage der Bildung ist die Frage nach der Liquidation der Macht. Sie baut auf das Handeln des Menschen, das niemand für ihn übernimmt.“¹³ Die dialektisch-paradoxen Bildungsgehalte von Schlüsselqualifikationen i. S. nicht begrenzbarer, d. h. teilweise unberechenbarer, Qualifikationen sind in der bisherigen Debatte zu wenig beachtet worden; sie sind bislang weder von den Betrieben (als — notwendiges — „Qualifikationsrisiko“) noch von den Gewerkschaften (als „Bildungschance“) wirklich erkannt worden.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen weicht somit die traditionellen Entweder-Oder-Gegensätze zwischen Bildung und Qualifikation, zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung tendenziell auf. Ähnliches gilt auch für die Leitfrage einer reduktionistischen Ideologiekritik, nämlich die, ob „es Herrschaft (gibt) — in den Unternehmen der Unternehmenskultur“.¹⁴ Die Frage, die heute — und gerade aus Gründen einer ideologie- und erkenntniskritischen Wachsamkeit — gestellt werden muß, ist vielmehr, „ob mit den traditionellen Formen betrieblicher Herrschaft für die sich diversifizierenden Märkte überhaupt noch erfolgreich produziert werden kann“.¹⁵ Abbau von Hierarchien, die Einrichtung von selbstorganisierten Arbeitsgruppen und die Vermittlung von „selbstschärfenden“ oder „reflexiven“ (Schlüssel-)Qualifikationen¹⁶ sind letztlich nur „um den Preis“ des sozial verantwortlichen und mündigen Individuums zu „ha-

ben“. Bildung wird somit heute durch Technik und betriebliche Herrschaft nicht mehr nur negativ determiniert, d. h. ausgeschlossen, vielmehr erhält die Bildungsintention gerade durch die technische Entwicklung selbst und die mit ihr notwendig gewordene „erweiterte Qualifizierung“ der Beschäftigten erstmals wirklich die Chance, die Arbeitswelt humaner zu gestalten. Auch auf der Ebene der Qualifikationsstruktur verläuft der Modernisierungsprozeß somit „reflexiv“ und nicht finalistisch, zielorientiert: Als „Schlüssel der Beschleunigung“¹⁷ werden dabei „reflexive“ Qualifikationen notwendig, die paradoxerweise selber nur in entschleunigten Lernprozessen entstehen und keineswegs in Crash-Kursen „hergestellt“ werden können, auch wenn dies vielen Betriebspädagogen und selbsternannten betrieblichen Didaktikern noch nicht bewußt geworden ist.

Aspekte einer evolutionären Berufspädagogik

Der reflexive Modernisierungsprozeß¹⁸ läßt finale — sprich: endgültige — Befunde im Geißler-Ortheyschen Sinne immer weniger zu. An die Stelle dichotomischen Denkens muß deshalb auch in der Berufspädagogik das treten, was WOLF LEPENIES unlängst mit dem Begriff der „Dimmer-Mentalität“¹⁹ treffend beschrieben hat.²⁰ Denn Informatisierung und Technologisierung von Produktion und Dienstleistung vollziehen sich als eine durchaus uneindeutige und „widersprüchliche Entwicklung“²¹ mit paradoxen Auswirkungen auf die Qualifikationen der Beschäftigten. In diesem Sinne spricht KUTSCHA von einer „neuen Beruflichkeit“, und er weist darauf hin: „Anders als in der Reformphase Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre scheinen berufspädagogische Reformvorstellungen und betriebliche Erfordernisse angesichts der neuen technologischen Entwicklungen nicht zu divergieren. Der berufspädagogische Reformoptimismus unserer Tage

zehrt vom ‚Konvergenztheorem‘.²² Doch letztlich weicht auch KUTSCHA, ebenso wie CORSTEN und LEMPERT²³, einer systemisch-ganzheitlichen Erweiterung des traditionellen Paradigmas der Berufspädagogik aus. Dadurch begeben sie sich aber der Möglichkeit, die fortdauernde Gleichzeitigkeit von bisher Entgegengesetztem als Charakteristikum der Modernisierung beruflicher Bildung adäquater zu konzeptualisieren. Was bleibt sind eindimensionale finale Einschätzungen, wie die Feststellung: „Neue Beruflichkeit und Unternehmenskultur sind Elemente eines Modernisierungsprojektes für die berufliche Qualifikation und Sozialisation des fortgeschrittenen, postfordistischen Kapitalismus mittels Strategien der Re-Vergemeinschaftung.“²⁴ In Anschluß an BECK könnte man diesen Denkstil — mit Verlaub — als „langweilig“ oder besser: „etwas unterkomplex“ bezeichnen, weil er sich darauf beschränkt, „immer nur den Zerfall der alten Welt in ‚binären Codes‘ nachzuzeichnen“.²⁵ Wäre es nicht auch in der Berufspädagogik an der Zeit, das „Simplifikations-Tabu zu brechen und beispielsweise nach Code-Synthesen zu fragen, danach zu fahnden, wo diese heute wie erprobt werden?“²⁶

Die berufspädagogische Debatte um „neue“ Konzepte, wie Schlüsselqualifikation, neue Beruflichkeit, Unternehmenskultur und Selbstorganisation, liefert somit in der Regel mehr Aufschlüsse über das berufspädagogische Denken der Diskutanten, als daß es tatsächlich in der Lage ist, das Neue, das mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen zutage getreten ist, wirklich adäquat abzubilden. Dies gilt auch für den skeptischen Finalisten GEISLER, wobei ausdrücklich erwähnt sei, daß seinen ansonsten produktiven Hinterfragungen und Anmerkungen meine ganze Sympathie gilt. In der zur Rede stehenden Glosse beschränken sich GEISLER und ORTHEY jedoch darauf, mit den überlieferten „Mehr-desselben-Konzepten“²⁷ eines Entweder-Oder-Denkens das zu fassen, was mit diesen Konzepten — im wahrsten Sinne des

Wortes! — „nicht zu fassen ist“. Mit diesem Versuch befinden sie sich allerdings in derselben paradoxen Situation wie der Betrunkene aus dem bekannten Beispiel von WATZLAWICK, der — passend zu unserem Thema! — seinen „Schlüssel“ verloren hat und nicht „findet“ (wobei in diesem Zusammenhang einmal ausgeklammert bleiben soll, ob hier der Begriff „Schlüssel“ im Geißlerschen Sinne als „Such-“ oder als „Findebegriff“ verwendet wird):

„Unter einer Straßenlaterne steht ein Betrunkener und sucht. Ein Polizist kommt daher, fragt ihn, was er verloren habe, und der Mann antwortet: ‚Meinen Schlüssel‘. Nun suchen beide. Schließlich will der Polizist wissen, ob der Mann sicher ist, den Schlüssel gerade hier verloren zu haben, und jener antwortet: ‚Nein, nicht hier, sondern dort hinten — aber dort ist es viel zu finster‘. Finden Sie das absurd?“ — fragt Watzlawick den Leser — „Wenn ja, suchen auch Sie am falschen Ort. Der Vorteil ist nämlich, daß eine solche Suche zu nichts führt, außer mehr desselben, nämlich nichts.“²⁸

Wird uns nicht auch in der Debatte um die Schlüsselqualifikationen das Versagen und Scheitern unserer traditionellen berufspädagogischen „Mehr-desselben-Konzepte“ vor Augen geführt? Und müssen wir bei der Reform und Weiterentwicklung unserer beruflichen Bildung vielleicht auch die Lösungen „woanders“ suchen — dort, wo es hell ist, und nicht dort, wo wir unsere Lösungen verloren haben oder verloren zu haben glauben? — Wer so fragt, möchte in einer umfassenden Weise die Folgerungen aus der jüngeren wissenschaftstheoretischen Debatte, die die biologische Erkenntnistheorie von MATURANA und VARELA²⁹ einerseits, die Folgerungen aus der Quantenphysik³⁰, der Chaosforschung³¹ sowie der Radikale Konstruktivismus³² andererseits ausgelöst haben, aufgreifen und auch für die Berufspädagogik als der Wissenschaft von der beruflichen Bildung „nutzen“. Grundlegend ist dafür nach diesen Ansätzen die Einsicht in die Bedeutung des Beobachters, wozu LUHMANN folgend: „Es bleibt dabei: ein Beobachter kann

nicht sehen, was er nicht sehen kann. Er läßt sich durch die Offensichtlichkeit der ihn überzeugenden Form blenden.“³³ In diesem Sinne vermögen auch GEISLER und ORTHEY nur das zu erkennen, was sie zu erkennen vermögen; und sie lassen sich von ihren eingefahrenen „Mehr-desselben-Konzepten“ blenden. Mit diesen sind sie kaum in der Lage, den „verlorenen Schlüssel“ zu finden, der ihnen ein Verständnis des Neuartigen und des Anderen des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen zu erschließen vermag! Insbesondere übersehen auch GEISLER und ORTHEY die paradoxen „Zwischentöne“ der derzeitigen Entwicklungstendenzen in der betrieblichen Qualifizierungspolitik. Zwar charakterisieren sie das Konzept der Schlüsselqualifikation als ein „Ergebnis einer auf maximale Geschwindigkeit hinauslaufende Modernisierungsdynamik“³⁴, doch ignorieren sie gleichzeitig, daß die Modernisierung auch in der Berufsbildung nach dem von BECK identifizierten Muster der „reflexiven Modernisierung“ erfolgt. Um die Prozesse einer solchen Modernisierung adäquat konzeptualisieren zu können, „ist eine komplexere Sicht notwendig, die die Gleichzeitigkeit von Widersprüchen und Angewiesenheiten reflexiv moderner und gegenmoderner Elemente und Strukturen im Bild der ‚modernen‘ Gesellschaft entdeckt“.³⁵ Eine solche systemisch-ganzheitliche Sicht der Dinge findet man jedoch in Ansätzen bei anderen Theoretikern. So sprechen z. B. BAETHGE u. a. in ihrem Gutachten zum Stand und den Perspektiven der betrieblichen Weiterbildungsforschung „aus der Sicht der Arbeitnehmer“ von einem „Produktivitätsbündnis“ zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern.³⁶

Diese Möglichkeit einer Konvergenz von betrieblichem Nutzen und individueller Bildung schließen GEISLER und ORTHEY ebenso wie bereits FRIEBEL aus.³⁷ Hochproblematisch und beinahe fundamentalistisch klingt es dabei, wenn in der beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung „per se eine Instrumentalisierung“ gesehen wird³⁸,

oder wenn GEISSLER apodiktisch feststellt, das Konzept der Schlüsselqualifikationen sei kein Bildungs-, sondern ein Qualifikationskonzept³⁹, womit er — ganz im Gegensatz zur neueren Such- und Finde-Begriff-Geschichte — immerhin schon einmal eine finale Einschätzung „gefunden“ zu haben meint. Doch sind solche Instrumentalisierungsvorwürfe ebenso wie die grundsätzliche Trennung von Bildung und Qualifikation⁴⁰, auch Teil eines konventionellen Paradigmas bildungstheoretischer Argumentation, dessen dichotomisches Muster abgelöst werden muß durch eine andere Form des Denkens und durch eine andere Form des Konzipierens der Bildungswirklichkeit, „die die Ganzheit der Erscheinungen dieser Welt zu wahren vermag“. ORTMANN vertritt die Auffassung, daß es bei dieser neuen — eher weiblichen — Form der Wahrnehmung „(. . .) um eine radikale Umgestaltung der Erkenntnisgrundlagen (geht), mit denen wir unsere Existenz zu erfassen und zu gestalten versuchen. (. . .) Auf den verschiedensten Wissenschaftsgebieten werden Entdeckungen gemacht, die das bisherige Weltbild und das bisherige Wissenschaftsverständnis schon weitgehend destruiert und erneuert haben“.⁴¹ Auf die berufspädagogische Debatte gewendet bedeutet dies, daß wir die dualistische bildungstheoretische Unterscheidung „Bildung **oder** Qualifikation?“⁴², wie sie uns in vielen Beiträgen immer wieder begegnet⁴² ablösen und ersetzen müssen durch ein integratives Konzept von „Bildung **und** Qualifikation“, wenn auch die Berufspädagogik neue Entdeckungen machen bzw. das Neue angemessen „entdecken“ will. Hierfür müßte sich die Berufspädagogik sehr viel stärker mit den „Erweiterungen“ auseinandersetzen, den der Qualifikationsbegriff in der Praxis bereits erfahren hat. Die Kritik am Qualifikationslernen basiert nämlich vielfach noch auf einem verengten berufspädagogischen Qualifikationsbegriff („Fachmenschentum“), der nicht erst seit der Schlüsselqualifizierungsdebatte und der Diskussion um die Bildungsfolgen (z. B.

„Neuordnung“) der neuen Technologien „ad acta“ gelegt worden ist. Vielmehr steht die berufliche Bildung in ihrer Praxis heute vielerorts vor einer der neuhumanistischen Allgemeinbildungsidee durchaus verwandten Aufgabe, nämlich vor der Aufgabe, den einzelnen nicht so sehr nur inhaltlich, sondern auch formal zu bilden, d. h., ihn auch zum freien ich-haftem Individuum zu entwickeln, kurz: seine „Ich-Kräfte“ zu stärken und zu entwickeln“.⁴³

Erwachsenenbildungswissenschaft und die Berufspädagogik müssen angesichts dieser Tendenzen ihre dualistischen Konzeptionen von „Allgemeinbildung versus Berufsbildung“, „Bildung oder Qualifikation“ überwinden und durch ein komplementäres Denken ersetzen. Interessanterweise wird auch aus dem Bereich der neueren Physik immer stärker für ein solches komplementäres, d. h. Dualitäten nicht wechselseitig ausgrenzendes, sondern sie als Teil derselben Wirklichkeit integrierendes Denken plädiert. In einer neueren Veröffentlichung zur „Widersprüchliche(n) Wirklichkeit“ wird BOHR mit einem Satz zitiert, der als erste Beschreibung eines solchen Denkens gewertet werden kann: „Nach dem Wesen der Quantentheorie müssen wir uns also damit begnügen, die Raum-Zeit-Darstellung und die Forderung der Kausalität, deren Vereinigung für die klassischen Theorien kennzeichnend ist, als komplementäre, aber einander ausschließende Züge der Beschreibung des Inhalts der Erfahrung aufzufassen, die die Idealisierung der Beobachtungs- bzw. Definitionsmöglichkeiten symbolisieren.“⁴⁴

In seinem Buch „The structure of scientific Revolution“ hat THOMAS KUHN den wissenschaftshistorischen Befund herausgearbeitet, daß eine neue Theorie bzw. eine neue Denk- und Wahrnehmungsweise immer erst dann zutage tritt, nachdem die Erklärungskraft und die Problemlösungsfähigkeit der bislang etablierten Theorien ganz offensichtlich versagt hat.⁴⁵ KUHN weiß auch zu berichten, was

die Vertreter etablierter Paradigmen niemals tun, wenn sie mit dem Auftauchen neuer Paradigmen konfrontiert werden und die Krise ihrer bisherigen Erklärungsweisen erleben: „Wenn sie auch beginnen mögen, den Glauben zu verlieren und an Alternativen zu denken, so verwerfen sie doch nicht das Paradigma, das sie in die Krise hineingeführt hat. (. . .) Sie werden sich zahlreiche Artikulierungen und ad-hoc-Modifizierungen ihrer Theorie ausdenken, um jeden scheinbaren Konflikt zu eliminieren.“⁴⁶ In der erwachsenen- und berufspädagogischen Debatte um die Neuansätze der betrieblichen Aus- und Weiterbildung erleben wir seit einiger Zeit beides: die schwindende Erklärungskraft und Problemlösungsfähigkeit etablierter Theorien einerseits und den „Beharrungskampf“ der Vertreter der etablierten Ansätze andererseits. In diesem Sinne kann auch die Geschichte von den Such- und Findebegriffen, die GEISSLER und ORTHEY erzählen, als Ausdruck des Beharrungskampfes eines überlieferten, mit dichotomisierender Begrifflichkeit arbeitenden berufspädagogischen Paradigmas gewertet werden. Aber vielleicht gilt auch für dieses überlieferte Paradigma, was BECK über den Zerfall der Rechts-Links-Ordnung in der Politik feststellt:

„Weil die Menschen auch noch den letzten Halt der Links-Rechts-Ordnung verlieren, restaurieren sie die Links-Rechts-Ordnung? Vielleicht hat diese Ortsmetapher tatsächlich unersetzliche Vorteile: Sie gilt immer und überall, ihre Übertragung auf das Politische ist geschichtlich eingestimmt und eingeschliffen, und sie schneidert die (überfordernde) Komplexität bipolar, also handlungsfähig zu, eine Kostbarkeit, die gerade mit dem Verfall der Weltordnung ihren Wert steigert.“⁴⁷

Anmerkungen:

¹ Vgl. Arnold, R.: *Das duale System der Berufsausbildung hat eine Zukunft*. In: BWP 22 (1993), 1, S. 24

² Vgl. Fischer, E. P. u. a. (Hrsg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit. Neues Denken in Wissenschaft und Alltag*. München 1992



³ Kandinsky, W.; Kade, J.: *Essays über Kunst und Künstler* (1955). 3. Auflage. Bern 1973, S. 98

⁴ Den Hinweis auf Kandinsky verdanke ich Beck, U.: *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a. M. 1993, S. 9

⁵ Kandinsky, W.; Kade, J.: *Essays . . .*, a. a. O., S. 99

⁶ Geißler, Kh.: *Der falsche Glanz des goldenen Schlüssels. Zur Kritik des Schlüsselqualifikationskonzeptes*. In: *Lernen und Lehren. Elektrotechnik & Metalltechnik* 16 (1990), 5, S. 56

⁷ ders.: *Die Mär vom goldenen Schlüssel. Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat*. In: *Lernfeld Betrieb*, 5 (1989), S. 3

⁸ Arnold, R.: *Das duale . . .*, a. a. O., S. 24

⁹ Laur-Ernst, U. u. a.: *Qualifizierungskonzept für das Arbeiten mit NC-Maschinen im Rahmen der Erstausbildung für Metallberufe. Ein zu diskutierender Vorschlag. Berichte zur beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung*, H. 47. Berlin 1982

¹⁰ Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen — Fachwissen in der Krise?“* Hamburg 1990, S. 22

¹¹ Brater, M. u. a.: *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*, Stuttgart 1988, S. 43

¹² Vgl. Reetz, L.; Reitmann, Th. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen . . .*, a. a. O., 1990

Vgl. Reetz, L.: *Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. Begründung und Legitimation eines pädagogischen Konzeptes*. In: *BWP* 18 (1989) 5, S. 3—10

¹³ Heydorn, H. J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 2*. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1979, S. 337

¹⁴ Axmacher, D.: *Doktrin oder Funktion. Über einige notwendige Justierungen der Unternehmenskultur-Diskussion. Antikritik zu Rolf Arnold*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 87 (1991) 1, S. 68—73

¹⁵ Arnold, R.: *Betriebliche Weiterbildung zwischen Ideologiekritik und Ganzheitlichkeit*. In: Gieseke, W. u. a. (Hrsg.): *Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Dokumentation der Jahrestagung 1991 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Beiheft. Frankfurt a. M. 1991, S. 13

¹⁶ Bauerdick, J. u. a.: *Qualifikationsanforderungen beim Einsatz von CIM und flexiblen Arbeitssystemen: Zum Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung*. In: Staudt, E. (Hrsg.): *Personalentwicklung für die neue Fabrik*. Opladen 1993, S. 114

¹⁷ Geißler, Kh.; Orthey, F. M.: *Schlüsselqualifikationen: Der Fortschritt schreitet voran — was soll er auch sonst tun?* In: *BWP* 22 (1993) 5, S. 39

¹⁸ Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O.

¹⁹ *Mir ist bewußt, daß dieser Begriff Geißler und Orthey zu weiteren Wörtspielen (Dimmer, Dämmer . . .) animieren wird, beschränken sie ihre Bezugnahme auf meinen Artikel doch darauf, rhetorisch den Autor in den Zustand des „Schlummerns“ und „Träumens“ hineinzureden, statt sich inhaltlich mit seinen Positionen auseinanderzusetzen*.

²⁰ Lepenies, W.: *Weniger kann mehr sein*. In: *Die Zeit* vom 5. II. 1993, S. 20

²¹ Schmidt, G.: *Die „Neuen Technologien“ — Herausforderung für ein verändertes Technikverständnis der In-*

dustriesoziologie. In: Weingart, P. (Hrsg.): *Technik als sozialer Prozeß*. Frankfurt a. M. 1989, S. 233

²² Kutscha, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ — Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (1992) 7, S. 537

²³ Corsten, M.; Lempert, W.: *Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre. Materialien aus der Bildungsforschung*. Nr. 42, Berlin 1992, S. 72

²⁴ Kutscha, G.: „Entberuflichung“ . . ., a. a. O., S. 545

²⁵ Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O., S. 175

²⁶ ebenda

²⁷ Watzlawick, P.: *Anleitung zum Unglücklichsein*. München/Zürich 1983, S. 27ff.

²⁸ Ebenda

²⁹ Vgl. Maturana, H. R.; Varela, F. J.: *Der Baum der Erkenntnis*. Bern 1987

Vgl. Maturana, H. R.: *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. 2. durchgesehene Auflage, Braunschweig 1985

³⁰ Vgl. Fischer, E. P. u. a. (Hrsg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit . . .*, a. a. O.

³¹ Vgl. Meier, K.; Strech, K.-H. (Hrsg.): *Tohuwabohu. Chaos und Schöpfung*. Berlin 1991

³² Vgl. Schmidt, S. J.: (Hrsg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a. M. 1987

Vgl. ders. (Hrsg.): *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2*. Frankfurt a. M. 1992

³³ Luhmann, N.: *Konstruktivistische Perspektiven. Soziologische Aufklärung 5*. Opladen 1990, S. 69

³⁴ Geißler, Kh.; Orthey, F. M.: *Schlüsselqualifikationen . . .*, a. a. O., S. 39

³⁵ Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O., S. 197f.

³⁶ *Soziologisches Forschungsinstitut der Universität Göttingen: Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven aus Sicht von Arbeitnehmern*. In: *Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Zwei Gutachten. Bd. 88 der Schriftenreihe „Studien zu Bildung und Wissenschaft“*. Bad Honnef 1990, S. 233

³⁷ Vgl. Friebel, H.: *Der gesplante Weiterbildungsmarkt und die Lebenszusammenhänge der Weiterbildungsteilnehmer*. Vervielf. Manuskript. o. O. 1991

³⁸ Ebenda, S. 26

³⁹ Geißler, Kh.: *Der falsche Glanz . . .*, a. a. O., S. 56

⁴⁰ Vgl. Kade, J.: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983) 6, S. 859—876

⁴¹ Ortmann, H.: *Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff*. Frankfurt a. M. 1990, S. 19

⁴² Vgl. Kade, J.: *Bildung oder . . .*, a. a. O.

Vgl. Strunk, G.: *Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung*. Bad Heilbrunn 1988

⁴³ Brater, M. u. a.: *Berufsbildung und . . .*, a. a. O., S. 56

⁴⁴ Bohr 1931; zit. nach Fischer, E. P. u. a. (Hrsg.): *Widersprüchliche Wirklichkeit . . .*, a. a. O., S. 18

⁴⁵ Kühn, T. S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt a. M. 1979, S. 87

⁴⁶ Ebenda, S. 90f.

⁴⁷ Vgl. Beck, U.: *Die Erfindung . . .*, a. a. O., S. 230f.

Ein Jahr nach PETRA

Sigrid Jordan, Peter Löw

Vor drei Jahren begannen acht Jugendliche im Berufsbildungswerk des Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands — CJD — e. V. in Dortmund eine Tischlerausbildung. Als Sonderschüler ohne Hauptschulabschluß sollten sie innerhalb des Benachteiligtenprogramms (BNP) mittels eines pädagogischen Sonderprogramms zum Facharbeiterabschluß nach § 48 BBIG geführt werden.

Als erste Gruppe aus dem Jugenddorf Dortmund hatten sie die Möglichkeit, im Juni 1992 für drei Wochen im Rahmen des europäischen Berufsbildungsprogramms PETRA nach Irland zu fahren.

Durch eine Lernortverlagerung, als integrativer Bestandteil ihrer beruflichen Bildung konzipiert, sollten mittels projektorientierten Arbeitens in der Gruppe unter irischen Arbeitsbedingungen und -standards, mittels Besuchen von nationalen Ausbildungszentren sowie durch das kulturelle Erleben im europäischen Ausland neue fachliche und überfachliche Qualifikationen erworben und eine „Europafähigkeit“ entwickeln werden. Das methodische Vorgehen zur Vermittlung von

Schlüsselqualifikationen war bestimmt durch die Verbindung von „Arbeiten im Land“ mit „Erleben im Land“ — von Projektarbeit und Erlebnispädagogik.

Arbeiten im Land

Das Kernstück von „Arbeiten im Land“ war ein dem Ausbildungsstand der beteiligten Jugendlichen entsprechendes, allgemeinnützlich und in der vorgegebenen Zeit realisierbares Arbeitsprojekt. In Absprache mit dem irischen Partner YMCA in Bandon ausgewählt, bestand die Aufgabe darin, in einem Freizeitzentrum der irischen Pfadfinder (Scouthall) einen Parkettfußboden zu verlegen. Auf vorhandenen Betonboden sollte ein schwingender Fußboden mit vorgefertigten Schiffsparkett aufgebracht werden.

Grundlage des Arbeitsprojekts war ein durch den Ausbilder ausgearbeitetes Arbeitsmodul: „Verlegung eines Parkettschwingbodens auf Beton“. Dieses enthielt, neben den in der staatlichen Ausbildungsordnung festgeschriebenen, auch zusätzliche Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Ausbildung zum Tischler.

Die Vorbereitung der Auszubildenden begann in Dortmund schon relativ frühzeitig und umfassend. Die Aufbereitung des Ausbildungsstoffs erfolgte im Förderunterricht während der Freizeit der Auszubildenden und beinhaltete

- Anfertigung von Zeichnungen
- Materialkunde
- Berechnung zur benötigten Materialmenge
- Erstellen einer Liste der benötigten Werkzeuge und Maschinen
- praktische Übungen als Vorbereitung.

Hier wurde schon Bereitschaft und Verständnis bei der Übernahme zusätzlicher Ausbildungsaufgaben und deren Vorbereitung in der Freizeit von den Jugendlichen erwartet.

Im Arbeitsmodul wurden die folgenden Anforderungen erfaßt:

Abbildung: **Schwerpunkte der Qualifikationsanforderungen im Arbeitsmodul**

fachliche Qualifikation	überfachliche Qualifikation
Erwerben von Kenntnissen zum englischen Maßsystem, Umrechnungen zwischen Meter und Zoll (Inch)	anteilige Planung der Arbeitsaufgabe durch jeden einzelnen mit Sicht auf die zu erreichende Tagesleistung und ein Zeitgefühl für Gruppenarbeit entwickeln
Arbeiten mit der Schlauchwaage, Niveaugleichung unterschiedlicher Bodenhöhen mittels einer Stützkonstruktion	selbständiges Abstimmen der Arbeitsaufgaben zwischen den Gruppenmitgliedern, um eine maximale Arbeitsleistung zu erreichen
Bohren, Dübeln, Schrauben und Ausgleichen beim Anbringen der Stützkonstruktion, Berücksichtigung verschiedener miteinander zu verbindender Materialien, Holz und Beton	bei der Projektdurchführung ein arbeitsteiliges Vorgehen erkennen und erbrachte Arbeitsleistungen durch Kontrolle und Selbstkontrolle unterstützen
Aufbringen vorgefertigter Parkettleisten, unsichtbares Befestigen mit Leim und Nägeln (Punktverleimung)	bei unvorhergesehenen Problemen selbständig Lösungen suchen und ihre Realisierung betreiben auch auf die Gefahr hin, Fehler zu machen
laufendes Kontrollieren der Keile gegen Verschiebung der Stützkonstruktion	den Umgang mit Kritik und Selbstkritik lernen und üben
Unterlüftung des Fußbodenparketts mittels Anbringen von Luftspalten	Eigen- und Fremdleistung einschätzen und bewerten können und deren Abwägen gegeneinander lernen
Arbeitsschutz und Unfallverhütung unter Berücksichtigung der Bedingungen im Gastland, z. B. andere elektrische Geräte und Anschlüsse, Adapter als Verbindung zwischen deutschen und irischen Geräten	Hilfsbereitschaft für den anderen, Akzeptanz auch einem leistungsschwächeren Gruppenmitglied gegenüber zeigen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe entwickeln
Aneignung fremdsprachlicher Grundkenntnisse und Fachbegriffe	selbstbewußtes und zielgerichtetes Herangehen an das Lösen von Aufgaben unter den Bedingungen des Gastlandes; freundlichen und höflichen Umgang mit Kollegen und Gastgebern pflegen; die Kommunikationsfähigkeit zwischen den Gruppenmitgliedern verbessern
gemeinsame Auswertung der geleisteten Projektarbeit von Ausbilder und Auszubildenden mit Schwerpunkt der fachlichen Komponenten in der Teamarbeit und der überfachlichen Leistungen eines jeden einzelnen.	

Zertifikat in englischer Sprache (mit einer Auflistung der wichtigsten erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten), ausgestellt durch das irische Fachorgan FAS

Das Verlegen von Parkett ist als Anschlußqualifikation wichtig

- für das Anfertigen von Stützkonstruktionen und das Anbringen von Trennwänden, Holzdecken sowie das Verlegen von Fußböden jeder Art,
- für das Nivellieren beim Ausgleichen unebener Flächen,
- für Holzverbindungen im Innenausbau von Wohnungen und Dachgeschossen sowie
- bei der Fenster-, Türen- und Treppenherstellung.

Die Abnahme des Parkettfußbodens durch einen FAS-Vertreter wurde durch die Gruppe als gemeinsamer Erfolg gewertet.

Erleben im Land

Der zweite Teil des PETRA-Projekts, der Bereich Erlebnispädagogik, war durch unsere irischen Gastgeber für das zweite Wochenende in Irland in Kilfinane geplant. Hier wird gegenwärtig ein neuartiges, außerschulisches Freizeitkonzept für alle Stufen des irischen Bildungssystems erprobt.

Die irischen Betreuer hatten für die deutsche Gruppe ein Profilingprogramm vorbereitet, das vor allem sportliche und touristische Aktivitäten enthielt. Zielsetzung des Wochenendprogramms war es, durch eine bewußte Auswahl erlebnissportlicher Inhalte den Jugendlichen die Wichtigkeit von Teamarbeit, Kooperation und Kommunikation beim Lösen gegebener Problemstellungen mittels eines Profilingprogramms zu verdeutlichen.

Der Wert dieses Profilingprogramms lag darin, daß mögliche Ziele im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung für sich als „wichtig“ oder „nicht wichtig“ erkannt wurden. Aufgrund dieser Erkenntnis sollte nunmehr versucht werden, dieselben bewußt zu verarbeiten, indem Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken — in Verbindung mit den sportlichen Aktivitäten — für die spätere Auswertung schriftlich fixiert wurden.

Die Auswertung ergab, daß die Jugendlichen ihre Defizite u. a. in der Kommunikationsfähigkeit, dem Zurechtfinden in neuer Umgebung, ihrer Leistungsfähigkeit, der Ausdauer sahen:

Verbindungen zwischen der Arbeitswelt und dem Freizeitbereich für das eigene Verhalten zu knüpfen, gelang ihnen nur teilweise. Bei der Zusammenführung von Arbeits- und Freizeitpädagogik, mit dem gemeinsamen Ziel der Herausbildung von Schlüsselqualifikationen wurden — wenn auch unbewußt — sicher einige positive Schritte erreicht.

Das Erleben einprägsamer Naturreize, das Kräftemessen mit der Natur und in der Gruppe bewirkten, daß sich infolgedessen eine Steigerung der Lernmotivation und Lernleistung und ein neues Gruppenverhalten einstellte. Das Verkräften von Erfolg und Mißerfolg hinterließ bei einzelnen spürbare Wirkungen. Die Gruppe zeigte sich nach Kilfinane ruhiger und ausgeglichener, der Umgang miteinander wurde sachlicher, und erste Anzeichen einer neuen Sensibilität für einander waren erkennbar.

Einschätzungen

Um die Jugendlichen anzuregen, sich über ihren Aufenthalt Gedanken zu machen, wurde ihnen ein kurzer Fragebogen zur Beantwortung vorgelegt. Es sollte ein Versuch sein, in der Kombination von schriftlicher Beantwortung und zusätzlicher mündlicher Hilfestellung mit den Auszubildenden in ein informatives Gespräch zu kommen.

Die Fragen waren allgemein und einfach verständlich gehalten. Die Antworten ergaben, daß

- Kontakte zur Bevölkerung fast ausschließlich nur in Verbindung mit den organisierten Maßnahmen erfolgten,
- kaum fremdsprachliche Kenntnisse erworben wurden,

- in Verbindung mit beruflichen Momenten sehr kritisch gewertet wurde, im sozialen Umgang mit irischen Jugendlichen jedoch größere Toleranz gezeigt wurde,
- das Essen eine große Rolle spielte,
- Antworten auf Fragen nach dem „Gefallen“ schneller und ergiebiger beantwortet wurden als nach dem „Nichtgefallen“,
- alleangaben, ihre Kenntnisse über Land und Leute und auch über die eigene Arbeit erweitert zu haben und
- keiner diese Reise als sinnlos ansah.

Ein Jahr später

Im Sommer 1993 bestanden sechs Jugendliche vor der Handwerkskammer in Nordrhein-Westfalen ihre Gesellenprüfung als Tischler bzw. Holzbearbeiter. Das gute Ergebnis zur Gesellenprüfung, was in Dortmund im Holzbereich über dem Durchschnitt liegt, erfuhr eine wesentliche Grundlage in Irland.

Im Konsens von Arbeitsprojekt und Gruppenfreizeit konnte jeder der Jugendlichen seine Stärken und Schwächen in eine gemeinsame Tätigkeit bewußt einbringen. Nach Irland gelang es mit weiteren Ausbildungsprojekten dieses methodische Neuland zu festigen und damit arbeitsteiliges Lösen von Aufgaben zum festen Bestandteil in der „Tischlergruppe“ zu machen.

Insbesondere nach dem Ausscheiden von zwei Jugendlichen, die auch schon in Irland Schwierigkeiten bei der anteiligen Projektarbeit zeigten, verzeichneten die verbleibenden Gruppenmitglieder steigenden Arbeitswillen und die Bereitschaft, auf einen erfolgreichen Abschluß der Facharbeiterprüfung hinzuarbeiten. Systematisch im verbleibenden dritten Jahr ausgebaut, trug u. E. die Projektmethode, abgestimmt auf die sozialpädagogische Betreuung mit sozial benachteiligten Jugendlichen, wesentlich mit zu dem sehr guten Abschneiden bei der o. g. Gesellenprüfung bei.



EG-Programme im Rehabilitationsbereich

Saskia Keune

Im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF) können Menschen mit Behinderungen auf verschiedene Weise unterstützt werden. Zum einen sind sie Teil des Personenkreises, denen der Ausschluß vom Arbeitsmarkt droht. Da sie oft aber auch von Langzeitarbeitslosigkeit und/oder Jugendarbeitslosigkeit bedroht sind, ist eine Förderung unter dem neuen Ziel 3, das die genannten Gruppen einschließt, sehr umfassend möglich. Mit der Revision des Sozialfonds für den Zeitraum 1994 bis 1999 wurde auch der sachliche Geltungsbereich ausgedehnt. So können integrierte Ansätze zur beruflichen Eingliederung der Zielgruppen unterstützt werden, d. h. berufsvorbereitende Maßnahmeteile, sozialpädagogische Betreuung u. a., die mit der Qualifizierung gekoppelt sind. Ferner sind Einstellungshilfen und Existenzgründungshilfen förderfähig.

Die Gemeinschaftsinitiative HORIZON zur beruflichen Eingliederung von Behinderten und Benachteiligten, deren Realisierung noch bis Ende 1994 läuft, bindet EG-weit 320 Mio. ECU, von dem die Hälfte zugunsten von Behindertenprojekten eingesetzt wird. Auch in Zukunft sollen die Behinderten im Rahmen einer Gemeinschaftsinitiative besondere Berücksichtigung finden, wenn auch nicht unbedingt in einer eigenständigen Initiative.

Die Sozialfondsmittel werden durch Bund und Länder umgesetzt und müssen zusätzlich zu den nationalen arbeitsmarktpolitischen

Aktivitäten eingesetzt werden. In den alten Bundesländern beteiligt sich der Fonds mit bis zu 45 v. H. an den Maßnahmekosten, in den neuen Bundesländern einschließlich Ostberlin mit bis zu 65 v. H.

Des weiteren gibt es ein Aktionsprogramm der Gemeinschaft zur Förderung der Chancengleichheit und der Eingliederung der Behinderten HELIOS II mit einer Laufzeit von 1993 bis 1996 und einem Budget von 37 Mio. ECU. Das vorliegende Programm will

- die auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene durchgeführten Maßnahmen insbesondere durch Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen den Mitgliedsstaaten, den Nichtregierungsorganisationen (NRO) und Behindertenverbänden ergänzen sowie
- die Kooperation mit den europaweit tätigen NRO und mit den NRO, die in den jeweiligen Mitgliedsstaaten für repräsentativ erachtet werden, fortsetzen.

Dabei wird Synergie insbesondere im Bereich der beruflichen Rehabilitation und der Beschäftigung mit der Initiative HORIZON sowie im Bereich des Einsatzes von effizienten Technologien mit der Initiative TIDE angestrebt. Das Aktionsprogramm TIDE (Technology Initiative für Disabled and Elderly People) ist ein Programm der Gemeinschaft zur Förderung der Entwicklung von Rehabilitationstechnologien. Das Programm ist vom Rat am 29. 9. 1993 beschlossen worden und umfaßt den Zeitraum von 1993 bis 1994 mit einem Budget von 30 Mio. ECU.

Es wird vielfach gefordert, daß die Bundesrepublik Deutschland stärker an der Programmkonzeption im Sinne „Europäischer Standards“ mitwirken sollte. Nicht nur innovative Programme sollten zur Voraussetzung gemacht werden, sondern auch bewährte nationale Konzepte.

Mehr Flexibilität bei der Aktualisierung von Ausbildungsberufen

Helen Diedrich-Fuhs

Als kürzlich die Clinton-Kommission im Auftrag des amerikanischen Präsidenten durchs Land reiste, hatte sie vor allem das Ziel, Anregungen für die Reform des amerikanischen Berufsbildungssystems zu sammeln. Spätestens seit dem letzten Wahlkampf in den USA ist das deutsche Berufsbildungssystem vielen Amerikanern bekannt. Die weltweit große Anerkennung, die das duale System inzwischen genießt, zeigen nicht zuletzt die nicht abreißen Besucherströme aus Ost und West, die das System in der Praxis kennenlernen möchten.

So hoch die Erwartungen zunächst gesteckt sind und so sehr die meisten Besucher auch Möglichkeiten und Vorteile betrieblichen Lernens beeindruckt — am Ende ist oft eine große Ernüchterung festzustellen. Zu besonderen Irritationen führt vor allem das von Ausländern als bürokratisch und perfektionistisch empfundene Verfahren zur Ent-

wicklung von Ordnungsmitteln und deren Aktualisierung. So wird von ausländischen Experten mit ungläubigem Staunen zur Kenntnis genommen, daß im deutschen Berufsbildungssystem für die Aktualisierung von Ausbildungsrahmenplänen oder Rahmenlehrplänen Neuordnungsverfahren von in der Regel drei bis fünf Jahren, in Einzelfällen sogar zehn Jahren oder mehr notwendig sind.

Flexibilität und Praxisnähe gelten weltweit als Markenzeichen unseres Berufsbildungssystems. In einer Zeit, wo es verstärkt auf die schnelle Aktualisierung und Anpassung beruflicher Qualifikation ankommt, stößt auch hierzulande die Langwierigkeit von Ausbildungsordnungsverfahren bei den Betrieben und in der Öffentlichkeit zunehmend auf Unverständnis. So hat selbst der Bundeskanzler im Rahmen des bildungspolitischen Spitzengesprächs im November 1993 die Beschleunigung der Aktualisierung von Ausbildungsordnungen gefordert.

Vor diesem Hintergrund haben die im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Spitzenverbände der Wirtschaft im vergangenen Herbst die Initiative zur bedarfsgerechten Weiterentwicklung der Ordnungsverfahren ergriffen, die eine effizientere Gestaltung und schnellere Abwicklung ermöglichen sollen.

Zentrale Elemente des deutschen Berufsbildungssystems sind die Ausbildungsordnungen nach § 25 Berufsbildungsgesetz, die vom zuständigen Fachminister erlassen werden. In den Ausbildungsordnungen sind die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild) und die Prüfungsanforderungen festgelegt. Darüber hinaus enthält die Ausbildungsordnung eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Kenntnisse und Fertigkeiten (Ausbildungsrahmenplan).

In der Ausbildungsordnung sind also einerseits die Qualifikationsschwerpunkte entsprechend dem jeweiligen Berufsprofil als Mindestanforderungen festgeschrieben. Zum anderen enthält die Ausbildungsordnung den Ausbildungsrahmenplan, der den Betrieben auf der Grundlage der im Ausbildungsberufsbild festgeschriebenen Mindestanforderungen eine Anleitung für die Gestaltung der konkreten betrieblichen Ausbildungspläne gibt. Grundlage für die Ausbildung in den Berufsschulen sind die Rahmenlehrpläne, die gleichzeitig mit den Ausbildungsordnungen erarbeitet und gemeinsam abgestimmt werden.

Nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes gab es in den 70er und 80er Jahren zunächst eine Neuordnungswelle, mit dem Ziel, die teilweise bis zu 50 Jahre alten Berufsbilder entsprechend den Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt zu aktualisieren und entsprechend den neuen Rechtsgrundlagen zu gestalten. Dieser Prozeß ist inzwischen weitgehend abgeschlossen. Über 90 Prozent der Ausbildungsberufe basieren inzwischen auf modernen Ordnungsmitteln.

Die aufwendigen und teilweise stark politisch geprägten Neuordnungsprojekte der 80er Jahre haben in den Hintergrund gedrängt, daß es auch eine regelmäßige Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte entsprechend den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen gibt, die nicht sofort Änderungen in den Ordnungsmitteln notwendig machen, im Sinne einer erheblichen Weiterentwicklung der Berufe jedoch von Zeit zu Zeit eine Anpassung sinnvoll erscheinen lassen.

Das Charakteristische der anerkannten Ausbildungsberufe ist — gerade auch im Vergleich mit den Ausbildungskonzepten in anderen Ländern — daß sie komplexe fachliche, fachübergreifende und allgemeine Qualifikationen enthalten und auf — vom einzelnen Arbeitsplatz unabhängige — berufliche

Handlungsfähigkeit hin angelegt sind. So konzipierte Berufsbilder sind in ihren Grundstrukturen von den kontinuierlichen Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt weitgehend unabhängig und haben langfristig Bestand. Selbst gravierende technische Entwicklungssprünge in der Wirtschaft, wie sie die neuen Informations- und Kommunikationstechniken darstellen, haben in erster Linie lediglich zu einem erheblichen Anpassungsqualifizierungsbedarf geführt und nur in einzelnen Bereichen zu so wesentlichen Veränderungen der Anforderungen, daß Berufsprofile neu konzipiert und strukturiert werden mußten, Beispiele dafür sind die Bürogehilfin, der Technische Zeichner wie auch der Datenverarbeitungskaufmann.

Die Spitzenverbände der Wirtschaft knüpfen in ihren „Vorschlägen für eine effizientere und zügigere Neuordnung von Ausbildungsberufen“ an dieser differenzierten Bedarfssituation an und schlagen vor, dementsprechend flexibel einfachere und kürzere Verfahrenswege zu entwickeln. Dabei ist zunächst der konkrete Bedarf im Einzelfall differenziert zu prüfen:

- Handelt es sich um eine Weiterentwicklung auf der Grundlage vorhandener Strukturen?
- Brauchen wir einen neuen Ausbildungsberuf oder die grundsätzliche Umgestaltung vorhandener Ausbildungsberufe?

Diese Feststellung des jeweiligen Aktualisierungsbedarfs im Hinblick auf Art, Umfang und Begründung ist Voraussetzung für eine Flexibilisierung des bisher sehr starren Ablaufs von Neuordnungsverfahren. Geht es um die Aktualisierung von Inhalten der Ausbildungsrahmenpläne oder Rahmenlehrpläne, ist nicht davon auszugehen, daß dieselben umfassenden Verfahrensschritte notwendig sind, wie bei der grundsätzlichen Neuentwicklung oder Umgestaltung von Ausbildungsberufen. Ein wesentlicher Aspekt in diesem Zusammenhang ist auch die begriffliche Differenzierung. Der Begriff „Neuord-

nung“ schafft offensichtlich eine so starke Erwartungshaltung, daß sich Beteiligte veranlaßt sehen, auch wenn eigentlich nur geringfügige Ergänzungen oder Veränderungen bei den Ausbildungsinhalten erforderlich sind, die möglichst schnell umgesetzt werden sollen, grundsätzlich Neues zu schaffen — was nur in einem mehrjährigen Projekt möglich ist.

Die Vereinfachung der Verfahren auf Grund der Differenzierung zwischen Anpassung und Neuordnung wird erleichtert, wenn die in den Berufsbildern beschriebenen Endqualifikationen funktionsorientiert dargestellt sind und in die Prüfungsanforderungen entsprechend eingehen. Dies gilt es, insbesondere bei der Neugestaltung und Formulierung von Ausbildungsordnungen zu berücksichtigen, um damit auch die Voraussetzung zu verbessern, inhaltliche Anpassung künftig möglichst einfach vornehmen zu können.

In der Praxis werden Ausbildungspläne und -inhalte in den Betrieben entsprechend den Veränderungen bei Arbeitsstrukturen, Arbeitsorganisation und Arbeitsplätzen kontinuierlich angepaßt. Im Sinne einer bundesweiten einheitlichen Weiterentwicklung der Ausbildung kann von Zeit zu Zeit eine entsprechende Aktualisierung der Ordnungsmittel hilfreich und sinnvoll sein. Wenn es nicht gelingt, in absehbarer Zeit auch die verfahrensmäßigen Voraussetzungen für solche Anpassungen in den Ausbildungsordnungen unkompliziert und unbürokratisch zu verbessern, werden die Fachbereiche gefordert sein, mit eigenen Empfehlungen die Betriebe bei der Aktualisierung und Weiterentwicklung ihrer Ausbildungskonzeptionen zu unterstützen.

Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung hat seine Vorschläge zur Weiterentwicklung der Ordnungsverfahren Bund, Ländern und Gewerkschaften zugeleitet. Die ersten Reaktionen zeigen, daß das Problem inzwischen von vielen anerkannt

und seine Bedeutung für die Zukunft unseres Berufsbildungssystems gesehen wird. Dies unterstreicht auch der Beitrag des Generalsekretärs des Bundesinstituts für Berufsbildung in BWP 6/93.

Alle an der Ordnung von Ausbildungsberufen Beteiligten sind nun gefordert, neue verfahrensmäßige Lösungen zu finden, bei denen der konkrete Bedarf im Mittelpunkt steht. Wenn es in absehbarer Zeit nicht gelingt, die verfahrensmäßigen Voraussetzungen für die Aktualisierung von Ausbildungsberufen unkompliziert und unbürokratisch zu verbessern, werden in Zukunft die Fachbereiche verstärkt gefordert sein, mit eigenen Empfehlungen die Betriebe bei der Aktualisierung und Weiterentwicklung ihrer Ausbildungskonzeptionen zu unterstützen.

Erwerbssituation und Weiterbildungsmotivation von jungen Erwachsenen ohne anerkannte Berufsausbildung in den neuen Ländern

Sabine Davids

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat 1991/1992 in den neuen Ländern eine Repräsentativstudie durchführen lassen mit dem Ziel, den Anteil der Ungelernten in der Altersgruppe der 20- bis 24jährigen Wohnbevölkerung zu ermitteln, sowie die jungen Erwachsenen ohne anerkannte Berufsausbildung nach ihrer beruflichen Situation und ihren Perspektiven zu befragen.

Der Anteil der Ungelernten beträgt neun Prozent, ist aber deutlich im Ansteigen. Beim jüngsten in die Befragung einbezoge-

nen Altersjahrgang (1972 Geborene) ist der Anteil der Ungelernten auf zwölf Prozent angewachsen, und es ist mit einem weiteren Anstieg aufgrund des in den neuen Bundesländern fehlenden Angebots an Ausbildungsplätzen zu rechnen. So nahmen 1989 und 1990 noch rund 15 000 Jugendliche eine „Ausbildung“ zum Teilfacharbeiter auf, obwohl diese mit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes im Sommer 1990 keinen anerkannten Berufsabschluß mehr vermittelte. 1992 waren rund 38 000 junge Erwachsene im Alter bis 24 Jahre als Arbeitslose registriert und hatten weder einen anerkannten Berufsabschluß, noch befanden sie sich in einer berufsqualifizierenden Maßnahme.

Die ehemaligen Teilfacharbeiter stellen mit 62 Prozent die größte Gruppe innerhalb des Personenkreises der Ungelernten dar. Sie haben aufgrund von gesundheitlichen, sozialen oder leistungsmäßigen Beeinträchtigungen oder Behinderungen in der früheren DDR eine berufliche Qualifizierung in Teilbereichen eines der Facharbeiterberufe erhalten, die bei 39 Prozent lediglich 1,5 Jahre, bei 46 Prozent zwei Jahre, bei 14 Prozent einen längeren Zeitraum umfaßte. (Ein Prozent der Befragten machte keine Angaben.) Das schulische Bildungsniveau in dieser Gruppe ist eher unterdurchschnittlich: Nur jeder Fünfte hat den Abschluß der 10. Klasse bzw. das Abitur erreicht gegenüber 94 Prozent der gleichaltrigen jungen Erwachsenen mit Berufsausbildung.

Demgegenüber zeichnet sich die Gruppe der jungen Erwachsenen ohne jede Teilausbildung (38 Prozent der Ungelernten in den neuen Bundesländern) durch ein hohes Schulabschlußniveau aus (67 Prozent haben mindestens den Abschluß der 10. Klasse POS). Ausbildungslosigkeit ist bei ihnen i. d. R. durch Mutterschaft, Vermeidung einer ungeliebten Ausbildung, politische Gründe und Offenhaltung des eigenen Lebensweges angesichts des bevorstehenden Zusammenbruchs des DDR-Regimes begründet.

Bedeutung der Berufsausbildung im Lebenszusammenhang von jungen Erwachsenen ohne anerkannte Berufsausbildung in den neuen und alten Bundesländern (in Prozent)

Folgende Lebenszusammenhänge sind sehr wichtig ¹	Ungelernte	
	Neue BL n = 446	Alte BL n = 1 796
Berufsausbildung	50	19
Mit Freunden zusammensein	40	38
Geld, sich etwas leisten können	60	41
Arbeit	80	28
eigene Wohnung	61	39
Weiterbildung	36	13
Familie, Kinder, Partnerschaft	50	29
Kleidung, Frisur, Outfit	40	27
Reisen	12	13
Auto, Motorrad	24	23
Sport treiben, fit sein	18	14
Fernsehen, HiFi, Video	15	19
in Diskotheken gehen	7	11

¹ Vorgegeben war eine Skala von 1 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig

Quelle: BIBB 1994 Forschungsprojekt 1.507

Der umfangreiche Arbeitsplatzabbau als Folge des wirtschaftlichen Strukturwandels in den neuen Bundesländern wirkt sich für junge Erwachsene ohne anerkannten Berufsabschluß besonders gravierend aus. Die Erwerbssituation dieser Gruppe war 1991/1992 geprägt durch eine hohe Arbeitslosigkeit (27 Prozent), instabile Erwerbsverhältnisse (32 Prozent in befristeten Arbeitsverträgen, 26 Prozent Beschäftigte in ABM) und niedrige Einkommen (61 Prozent verdienen unter DM 1 000,— monatlich). Nach den Ergebnissen der BIBB-Studie ist die Teilfacharbeiterausbildung unter heutigen Bedingungen nur schwer auf dem Arbeitsmarkt verwertbar. Nur 51 Prozent der jungen Erwachsenen mit Teilqualifikation waren zum Zeitpunkt der Erhebung erwerbstätig, 60 Prozent im erlernten bzw. vor der Wende ausgeübten Beruf. Männliche Teilfacharbeiter wurden vor

allem in den landwirtschaftlichen Berufen, im Gartenbau, in den gewerblichen Berufen als Schlosser, Mechaniker und Elektriker, in den Bauberufen als Betonbauer, Maurer, Straßenbau- und Tiefbauarbeiter, als Tischler und in der Lagerverwaltung angelernt (zusammen 63 Prozent) und beschäftigt. Die weiblichen Teilfacharbeiterinnen konzentrierten sich vor allem auf die Berufe in der Landwirtschaft (vor allem Tierzucht und Fischerei) und im Gartenbau, in der Textilverarbeitung, als Speisensbereiter und in den ernährungs- und hauswirtschaftlichen Berufen, im Bürobereich sowie in den Reinigungsberufen (zusammen 65 Prozent). 1990/91 hatte die Mehrheit der Befragten zwar noch Arbeitsplätze in der Landwirtschaft, den gewerblichen Berufen sowie im Baubereich. Aber jede/r dritte Ungelernte, der in diesen Berufsbereichen (außer Baube-

rufe) zu DDR-Zeiten angelernt worden war, hatte den Arbeitsplatz verloren. In den Textilberufen, im Bereich der Ernährungsberufe und der Hauswirtschaft überwog 1991/92 nach den Ergebnissen der BIBB-Studie der Arbeitslosenanteil die Zahl der beschäftigten Ungelernten.

Der Wunsch, eine Berufstätigkeit aufzunehmen, oder über die Teilnahme an beruflichen Bildungsmaßnahmen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern, hat deshalb für Ungelernte Priorität. Junge Erwachsene ohne anerkannte Berufsausbildung weisen der Bedeutung von Arbeit, Geld verdienen und Berufsausbildung im Lebenszusammenhang einen höheren Stellenwert zu als übrigen Lebensbereichen (mit Freunden zusammen sein, Familie, Reisen, andere Freizeitbeschäftigungen). Demgegenüber zeigen die Daten einer im Auftrag des BMBW 1990 durchgeführten Repräsentativstudie zu jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung in den alten Bundesländern, die zum Zeitpunkt der Erhebung nicht in diesem, Umfang von Arbeitslosigkeit betroffen oder bedroht waren, der Gestaltung ihres Privatlebens eine größere Wichtigkeit beimessen als der Arbeit und Qualifizierung (vgl. Abbildung).

Angebote zur Nachqualifizierung, die jungen Erwachsenen den Abschluß einer Berufsausbildung ermöglichen, bestehen in den neuen Bundesländern kaum. Allerdings könnte das vorhandene bildungspolitische Förderinstrumentarium stärker genutzt werden: Jeder vierte Ungelernte befindet sich in einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme; der gesetzlich hierbei aufzubringende Qualifizierungsanteil (i. d. R. 20 Prozent) ist jedoch nicht auf einen anerkannten Berufsabschluß ausgerichtet. Ebenso wenig sind Weiterbildungsmaßnahmen für diesen Personenkreis auf einen Berufsabschluß orientiert. Nur acht Prozent der Teilfacharbeiter befanden sich 1991/92 zum Zeitpunkt der Befragung in einer Fortbildung/Umschulung (gegenüber 13 Prozent Facharbeiter). Soll der Ungelerntenanteil in

den neuen Bundesländern nicht weiter anwachsen, müssen abschlußbezogene Nachqualifizierungsangebote für Ungelernte in Verbindung mit Arbeitsplätzen, die über ABM oder Länderprogramme subventioniert werden, dringend ausgebaut werden.

Quo Vadis Tankwart/Tankwartin?

Hannelore Paulini

Ein Sorgenkind der Berufsausbildung ist der Ausbildungsberuf „Tankwart/Tankwartin“. Seine Lage ist geprägt von abnehmenden Auszubildendenzahlen, hohen Abbrecherquoten, schlechtem Image. Hinzu kommt, daß dieser Ausbildungsberuf aus dem Jahre 1952 stammt und daher nicht mehr dem neuesten Stand technisch-organisatorischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen entspricht. Seit Ende der 60er Jahre bemühten sich die verschiedenen Gruppen (Verbände, Ministerien, Mineralölkonzerne, Tankstellenpächter, Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB]) um eine Neuordnung der Berufsausbildung an den Tankstellen, ohne bisher eine Einigung erreicht zu haben.

Vor mehr als zwei Jahren wurde vom BIBB unter Beteiligung der Sozialparteien ein Entscheidungsvorschlag über die Ausbildung an den Tankstellen aufgrund einer Weisung des Bundesministeriums für Wirtschaft erarbeitet. Dieser Entscheidungsvorschlag besagte, daß in den Tankstellen künftig der Kaufmann/die Kauffrau im Einzelhandel in einem neuen Fachbereich Tankstelle ausgebildet und der Ausbildungsberuf „Tankwart/Tankwartin“ aufgehoben werden soll.

Begründung hierfür war, daß sich die Aufgabenschwerpunkte der Beschäftigten an den Tankstellen von gewerblich-handwerklichen auf verkäuferische Aufgaben verlagerten.

Doch dieser Entscheidungsvorschlag ist nicht von allen Spitzenorganisationen befürwortet worden, da man sich u. a. schwer tut, ganz auf den Ausbildungsberuf „Tankwart/Tankwartin“ zu verzichten.

Mit diesem Beitrag soll die Frage aufgeworfen werden, ob und wie dieser „Notstand“ im Tankstellenbereich behoben werden kann.

Situation an den Tankstellen

An den Tankstellen wird überwiegend im Ausbildungsberuf „Tankwart/Tankwartin“ ausgebildet, in einzelnen Kammerbezirken auch im Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Fachbereich Tankstelle“ (z. B. in Hamburg).

In dem Ausbildungsberuf „Tankwart/Tankwartin“ werden 1 080 Auszubildende ausgebildet (im Jahre 1992); davon durchlaufen 1 062 in den alten Bundesländern und 18 in den neuen Bundesländern eine Ausbildung. Die Anzahl der Auszubildenden ist seit 1977 stark zurückgegangen und umfaßt jetzt nur noch ein Drittel der Auszubildenden des Jahres 1977.

Die meisten Auszubildenden haben einen Hauptschulabschluß (rund 65 Prozent) als Vorbildung, rund 10 Prozent sind sogar ohne einen Hauptschulabschluß.

358 Auszubildende haben im Jahre 1992 ihre Ausbildungsverträge gelöst, das sind — bezogen auf die Neuabschlüsse — rund 94 Prozent. Rund 84 Prozent der Prüfungsteilnehmer/-innen bestehen die Abschlußprüfung.

Der Trend der Abnahme der Auszubildenden an den Tankstellen entspricht dem der dort Beschäftigten: Die Anzahl der beschäftigten Tankwarte/Tankwartinnen reduzierte sich um rund 35 Prozent von 17 900 im Jahre 1978 bis auf 11 700.

Die Reduzierung der Auszubildenden- und der Beschäftigtenzahlen muß im Zusammenhang mit den strukturellen Veränderungen an den Tankstellen gesehen werden. Die Anzahl der Tankstellen ging seit den 70er Jahren stark zurück: Im Jahre 1980 gab es 27 287 Tankstellen, im Jahre 1990 nur noch 18 542. Im Jahre 1993 hat sich der Stand auf 18 836 Tankstellen eingependelt. Im gleichen Maße erhöhte sich der Grad der Selbstbedienung von 1970 mit 0,7 Prozent auf rund 37 Prozent im Jahre 1980 bis zu rund 92 Prozent im Jahre 1993. Selbstbedienung ist die überwiegende Bedienungsform der Tankstellen. Das Waren- und Dienstleistungsangebot wandelte sich ebenfalls: Heute gehören neben dem ursprünglichen Angebot an Kraft- und Schmierstoffen dazu auch Dienstleistungen wie Wagenwäsche, Wagenpflege sowie vor allem Waren im Rahmen des Shop-Geschäftes (Tabakwaren, Getränke, Süßwaren, Zeitungen usw.), das mittlerweile mit einem Umsatzanteil von knapp 73 Prozent den Löwenanteil einnimmt.

Veränderungen der Qualifikationsanforderungen des Tankstellenpersonals zeichnen sich aufgrund veränderter gesetzlicher Bestimmungen im Bereich Umweltschutz ab. Hier sollen nur einige Stichworte genannt werden: Einrichtung des sogenannten „Saugrüssels“ sowie öldichter Fahrbahnen usw.

Schlußfolgerungen

Aufgrund der aufgezeigten Entwicklungen (Tendenz zu großen Tankstellen mit Selbstbedienung und dem überwiegenden Verkauf von Waren, vergleichbar zu einem Einzelhandelsgeschäft) bestätigten sich die Ergebnisse des Entscheidungsvorschlages, daß für die Tankstellen ein verkaufsorientierter, kaufmännischer Ausbildungsberuf erforderlich ist, und das ist der/die Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Fachbereich Tankstelle. Durch die Reduzierung von Reparatur- und Wartungsarbeiten an den Tankstellen, die

meist nur noch von den entsprechenden Vertragswerkstätten durchgeführt werden, wird der Ausbildungsberuf „Tankwart/Tankwartin“ mittelfristig immer weniger benötigt.

Diese Entwicklung wurde bereits eingeleitet, indem in einigen Kammerbezirken im Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Fachbereich Tankstelle“, ausgebildet wird. Das läßt sich durch die Nutzung der Öffnungsklausel in § 3 Abs. 2 der Verordnung realisieren, die besagt, daß auch andere Sortimente als die in der Verordnung angegebenen zugrunde gelegt werden können, wenn die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse nach Breite und Tiefe gleichwertig sind.

Bisher wurde für den Ausbildungsberuf „Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Fachbereich Tankstelle“ ein fachlicher Ausbildungsplan für die warenbezogene Ausbildung erarbeitet, der entsprechend dem überwiegend angebotenen Warensortiment in den Tankstellen und unter Einbeziehung von Aspekten des Umweltschutzes überprüft und ggf. erweitert werden müßte.

Die Ausbildungsbetriebe müßten dafür Sorge tragen, daß die Mindestanforderungen nach dem Ausbildungsrahmenplan, vor allem im kaufmännischen Bereich, erfüllt werden. Wenn beispielsweise Betriebe bestimmte Qualifikationsteile nicht ausbilden können, müßten unterstützende Maßnahmen durch die Einrichtung von Ausbildungsverbänden bzw. von überbetrieblichen Unterweisungsphasen angeboten werden, insbesondere in der Übergangszeit. Für das Ausbildungspersonal müßten an den Tankstellen Qualifizierungskonzepte hinsichtlich dieser neuen Qualifikationsanforderungen erarbeitet und umgesetzt werden.

Um die Gleichheit der Ausbildung in allen Ausbildungsbetrieben zu garantieren, ist eine Festschreibung im verordnungstechnischen Sinne notwendig, das bedeutet, in die

Ausbildungsordnung „Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel“ müßte der Fachbereich Tankstelle integriert werden. Die Voraussetzung hierzu ist aber, daß sich die zuständigen Fach- und Spitzenorganisationen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern über diesen Schritt einig sind und über den Verordnungsgeber, dem Bundesministerium für Wirtschaft, die gewünschte Veränderung initiieren müssen.

Prüfungen zukunftsorientiert gestalten und Prüfungspersonal weiterbilden

Jochen Walter

In Zusammenarbeit mit Institutionen und Verbänden wird in Hamburg der Modellversuch „Entwicklung und Erprobung eines Modells für die praktische Prüfung im Zerspanungsbereich mit integrierter Qualifizierung des Prüfungspersonals“ in Betreuung durch die Universität Hamburg, Institut für Gewerblich-Technische Wissenschaften, dem Psychologischen Institut I, Arbeitsbereich Arbeits-, Betriebs- und Umweltpsychologie und dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt.

Anfang September 1993 trat der projektbegleitende Arbeitskreis zusammen, um über den Stand des Modellversuchs, erste Ergebnisse und weitere Perspektiven zu beraten. Seine Aufgaben sieht der Arbeitskreis vor allem im gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch, im konstruktiven Meinungsstreit sowie in der Umsetzung eines breiten Transfers der Modellversuchsergebnisse.

Wichtige Ziele des Modellversuchs sind die sukzessive Entwicklung und Erprobung einer neugestalteten praktischen Abschlußprüfung für den Ausbildungsberuf Zerspanungsmechaniker/-in in Kooperation mit der Handelskammer Hamburg, Hamburger Ausbildungsbetrieben, Berufsschulen sowie in enger Zusammenarbeit mit den entsprechenden Prüfungsausschüssen. Dabei geht es darum, u. a. sogenannte Schlüsselqualifikationen in die Prüfung einzubeziehen und die Möglichkeiten, das Beherrschen von und den Umgang mit „neuen Techniken“ (hier besonders CNC-Technik) zu einem Prüfungsgegenstand zu machen. Gleichzeitig soll ein modulares Qualifizierungssystem entwickelt und erprobt werden, um die Prüfer in die Lage zu versetzen, gegenwärtige und zukünftige Veränderungen von Prüfungen aktiv mitgestalten und umsetzen zu können.

Auf der ersten Sitzung des Arbeitskreises wurde ein im Zuge des Modellversuchs erarbeitetes Konzept diskutiert, das eine Veränderung der praktischen Abschlußprüfungen im z. Z. geltenden rechtlichen Rahmen (Berufsbildungsgesetz, Ausbildungsordnung, Musterprüfungsordnung), jedoch unter Veränderung einiger organisatorischer Rahmenbedingungen vorsieht. Hinsichtlich der inhaltlichen Prüfungsgestaltung wurde unter anderem, eine Dreifach-Integration zur Diskussion gestellt:

Erstens eine (partielle) Integration von Theorie und Praxis:

Angesichts des Widerspruchs zwischen komplexer beruflicher Wirklichkeit und einer Prüfung mit sauber voneinander getrennten Fächern und Prüfungsgebieten wird zunehmend über eine „gesamtheitliche“ Prüfung nachgedacht, die arbeitsaufgabenorientiert ist. Da die Trennung von Kenntnis- und Fertigungsprüfung durch entsprechende Verordnungen vorgeschrieben ist, stellt sich die Frage, ob und wie unter diesen Bedingungen zumindest teilweise praktische und theoretische Anforderungen zusammengeführt

werden können, beispielsweise indem ein Teil der Kenntnisfragen inhaltlich auf die Arbeitsaufgaben der Fertigungsprüfung bezogen ist.

Zweitens die Integration der Prüfungsanforderungen — beim Zerspanungsmechaniker bspw. Zusammenfassung der Prüfungsstücke 1, 2 und 3 zu einer „großen“ Arbeitsaufgabe.

Drittens die Integration von konventioneller und numerischer Bearbeitung.

Bezüglich der letzten beiden Punkte ist zum Beispiel ein Prüfungsstück denkbar, das aus zwei Werkstücken besteht, die einen funktionalen Zusammenhang haben, wobei ein Werkstück konventionell und das andere numerisch gefertigt wird.

Weiterer Schwerpunkt der Sitzung war ein Meinungsaustausch über die Ergebnisse einer Erhebung über Ansprüche der Hamburger Prüfer an die Modellprüfung und ihre Qualifizierung, die von der arbeitspsychologischen Begleitforschung im Rahmen des Vorhabens durchgeführt worden ist. Hier wurden vor allem die gegenwärtigen und zukünftigen Aufgaben der Prüfer sowie ihre Qualifizierungsbedarfe diskutiert.

Kurzbericht über die Sitzung 3/93 des Hauptausschusses am 18./19. November 1993 in Berlin

Die letzte Sitzung des Hauptausschusses im Jahr 1993 fand am 18./19. November 1993 in Berlin statt.

Der Hauptausschuß diskutierte zum Thema „**Aktuelle Situation der Aus- und Weiterbildung**“. Herr Dr. h.c. Cramer, Leiter Zentrales Bildungswesen AEG, zeigte in seinem Einführungsvortrag Handlungsfelder und Maßnahmen, Situation sowie Grundsätze zur Nachwuchssicherung in Betrieben auf. Auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten stelle diese Strategie eine unverzichtbare Zukunftsinvestition dar.

Der Hauptausschuß beschloß die Aufnahme folgender **Forschungsprojekte** in das **Forschungsprogramm**:

- FP 3.935 — Grundlagen für die Neuordnung des Ausbildungsberufes Orthopädiemechaniker/Orthopädiemechanikerin, Bandagist/Bandagistin
- FP 4.905 — Qualitätskriterien für Lernsoftware in der beruflichen Weiterbildung
- FP 5.202 — Entwicklung und Evaluation eines projektorientierten Ausbildungsmittels am Beispiel eines Gleichstrommotors

Zum Thema „Qualifizierung von Jugendlichen“ präsentierte der Stellvertretende Generalsekretär Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt 7.501 „**Förderung von nichtbehinderten Jugendlichen, die bisher ohne Berufsausbildung bleiben**“.

Für den BMBW stellte Herr Ministerialdirektor Dr. Hardenacke in diesem Zusammenhang ein „**Handlungskonzept für die Qualifizierung von Jugendlichen, die bisher ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben**“, vor.

Der Hauptausschuß diskutierte das Thema detailliert, wobei die Vorschläge zur Schaffung modularisierter Ausbildungsgänge für diese Personengruppe besonders strittig waren. Es tauchte mehrfach der Wunsch nach einer eindeutigen Definition der Begriffe „Baustein“/„Modul“ auf.

Der Hauptausschuß wurde zu folgendem **Verordnungsentwurf** angehört und stimmte diesem zu:

- Entwurf einer Dritten Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der Staatlichen Glasfachschule Rheinbach mit den Zeugnissen über das Bestehen der Gesellenprüfung in handwerklichen Ausbildungsberufen
- Dem Hauptausschuß lagen Entwürfe von **Ausbildungsordnungen** und **Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen** zu folgenden Ausbildungsberufen vor:

- Chemikant/Chemikantin
- Pharmakant/Pharmakantin
- Techn. Zeichner/Techn. Zeichnerin.

Der Hauptausschuß stimmte allen Entwürfen zu.

Er faßte den Beschluß zur **Entlastung des Generalsekretärs** für das Haushaltsjahr 1991. Außerdem beschloß er die diesem Heft beigefügte **Empfehlung zur Ausbildung und Umschulung Behinderter in Elektroberufen**.

Für das Kalenderjahr 1994 beschloß er folgende Sitzungstermine:

HA 1/94, 24./25. Februar 1994 in Bonn

HA 2/94, 22./23. Juni 1994 in Berlin

HA 3/94, 22./23. November 1994 in Bonn

Berufsausbildung in Deutschland

Friedrich Edding

Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven.

Wolf-Dietrich Greinert

Hrsg. Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Nomos-Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1993, 216 Seiten

Dieses Buch wird alle interessieren, die im System der Berufsbildung Verantwortung tragen, alle die seine Entwicklung aus wissenschaftlichen und politischen Positionen beobachten, nicht zuletzt auch Studenten und Lehrer. Vielleicht könnte dieses Buch auch in den Medien als wichtig erkannt werden, deren Mitarbeiter mit wenigen Ausnahmen bisher fast nur die Schulen und Hochschulen im Blick haben. Es ist so geschrieben, daß es selbst einen Redakteur der Sparte Politik fesseln könnte.

Die herausgebende Gesellschaft wird für eine englische Übersetzung Sorge tragen. So kann dieses Buch dann auch einer großen Leserschaft im Ausland helfen, Leistungen und Probleme Deutschlands und ihres eigenen Landes auf dem Gebiet der Berufsbildung vergleichend zu verstehen.

Greinert hat als Hochschullehrer ein Lehrbuch geschrieben, das nicht nur beschreibt und analysiert, sondern zugleich durch Thesen provoziert und für zielgerichtetes Handeln wirbt. Als Historiker schildert Greinert die Etappen des Werdegangs der Institutionen, die allmählich zu einem nicht eigentlich geplanten, aber doch zunehmend dichten System zusammenwachsen. Als forschender Pädagoge stellt er die Funktionen der gegenwärtigen Ausbildung dar und vergleicht sie mit den Instrumenten, die im Ausland eingesetzt werden. Der Vergleich zeigt, daß die Spannung zwischen staatlicher Rahmenordnung und Autonomie der Ausbildungsstätten universell ist.

Das deutsche System erscheint als eine Variante, die den gewerblichen Unternehmen viel Verantwortung gibt und gute Resultate verspricht, solange diese ihre Treuhänderfunktion in Nachwuchspflege und Weiterbildung willig praktizieren. Als Bildungspolitiker schildert Greinert das andauernde Auseinanderklaffen von erklärten Zielen und faktisch Erreichtem sowie die anstehenden dringenden Entscheidungen. Am Ende des Buches wird die berufliche Weiterbildung in die Perspektive einbezogen. Ein Szenario der Zukunft wird gezeichnet, das von einem skeptisch-zuversichtlichen Gesamturteil bestimmt ist.

Die Skepsis kommt aus der Erfahrung der Schwerfälligkeit im System der Schulen und Hochschulen sowie im System der Laufbahn- und Besoldungsordnung. Die Signale, die von da ausgehen, lenken die Nachwuchsströme in einer Weise, die für das System der beruflichen Bildung bedrohlich ist.

Die Zuversicht kommt aus der Beobachtung des sich ausbreitenden Gewährwerdens der Bedeutung beruflicher Bildung für den Standort Deutschland. Sie kommt ebenso aus der Überzeugung, daß sich die bisher bewiesene Anpassungsfähigkeit des Systems auch gegenüber den Problemen bewähren wird, die gegenwärtig Reformen verlangen.

Technikgestaltung des Unterrichts und Ausstattungskonzepte an berufsbildenden Schulen

Klaus Jenewein

Anwendung der pädagogischen Leitidee Technikgestaltung und des didaktischen Konzeptes Handlungslernen am Beispiel von Inhalten aus der Mikroelektronik und Mikrocomputertechnik

Ewald Drescher

ITB Arbeitspapiere Nr. 2, Universität Bremen, Institut Technik & Bildung, 2. Auflage 1991, 58 Seiten

Computer in der Berufsschule, Mikrocomputer-Technik für gestaltungsorientiertes Lernen

Ewald Drescher

ITB Arbeitspapiere Nr. 4, Universität Bremen, Institut Technik & Bildung, 2. Auflage 1991, 173 Seiten

Der Bericht (Arbeitspapiere Nr. 2) enthält eine Darstellung theoretischer Bezugspunkte und konzeptioneller Überlegungen zu den Begriffen „Technikgestaltung“ und „Handlungslernen“. Insbesondere werden Überlegungen entwickelt, nach denen das Leitkonzept „Technikgestaltung“ unter handlungsorientierten Gesichtspunkten in den Unterricht berufsbildender Schulen umgesetzt werden kann. Dies geschieht durch eine Reihe von Aufgabentypen, für deren Konstruktion die zugrunde gelegten Überlegungen dargelegt werden.

Mögliche Ansätze zu einer Konkretisierung entsprechender Aufgabenstellungen werden anhand von Beispielen aus dem Bereich der Mikrocomputertechnik aufgezeigt.

Der zweite Bericht (Arbeitspapiere Nr. 4) verfolgt das Ziel, die Entwicklung von Aus-

stattungskonzepten an berufsbildenden Schulen für Lehr-/Lernsysteme im Bereich der Mikrocomputer-Technik zu unterstützen. Als Grundlage für die Bewertung der am Markt erhältlichen Mikrocomputer-Systeme wird ein Beurteilungsinstrumentarium entwickelt, das vor allem versucht, die Erfordernisse durch Anforderungen nach Handlungsorientierung und durch Implikationen des Konzeptes „Technikgestaltung“ zu berücksichtigen. Anhand exemplarischer Beispiele werden verschiedene Systemtypen untersucht und — mit Hilfe des entwickelten Beurteilungsinstrumentariums — im Hinblick auf ihre Eignung für berufliche Lernprozesse bewertet. Einen Überblick über die Rahmenbedingungen und über exemplarische Realisierungsmöglichkeiten für eine Ausstattung beruflicher Bildungseinrichtungen vermitteln drei beispielhafte Ausstattungskonzeptionen, die im dritten Schwerpunkt dieses Berichtes vorgestellt werden.

Loseblattwerk zur Personalentwicklung und zum Training

Gisela Dybowski

Handbuch Personalentwicklung und Training. Ein Leitfaden für die Praxis.

Karlheinz A. Geißler, Georg von Landsberg, Manfred Reinartz (Hrsg.)

Verlagsgruppe Deutscher Wirtschaftsdienst, ISBN 3-87156-116-9, Köln

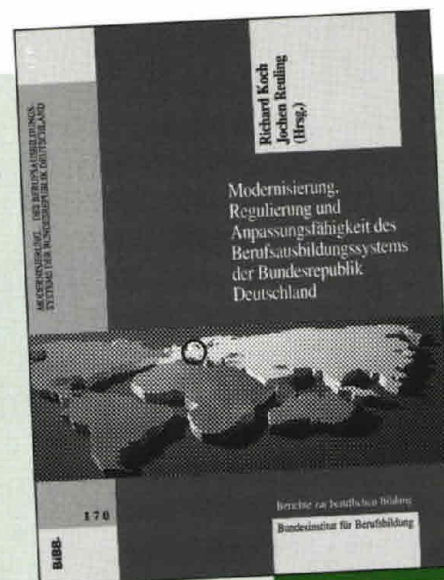
Betriebliche Aus- und vor allem Weiterbildung wird seit einigen Jahren zunehmend stärker in eine übergreifende Personalentwicklung einbezogen, für die neuartige Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Vorgehensweisen entwickelt und erprobt werden. Allerdings ist das, was heute unter den Begriffen „Training“ und „Personalentwick-

lung“ firmiert, bislang so heterogen, wenig strukturiert und kaum überschaubar, daß es bereits aus diesen Gründen ein Verdienst des von Kh. Geißler, G. v. Landsberg und M. Reinartz herausgegebenen Handbuches ist, einen systematischen Einblick in und Überblick über diese Gebiete zu geben.

Zu begrüßen ist ferner der Anspruch des Handbuches, wie bereits der Titel ausweist, eine Verbindung von zwei Bereichen herzustellen, die vielfach „sowohl in der betrieblichen Praxis als auch in der Theorie getrennt voneinander verstanden und konzipiert werden“. Demgegenüber sind die Herausgeber der Auffassung, daß der engen Verzahnung von Personalentwicklung und Weiterbildung/Training die Zukunft gehört.

Diese Einschätzung teilen die Autoren sicherlich nicht alleine. Doch gerade in der engen Verzahnung einer strategisch ausgerichteten Personalentwicklung, die als wesentlichen Aktionsparameter betriebliche Weiterbildung flexibel und innovativ zu nutzen weiß, liegt heute noch eines der gravierendsten Probleme betrieblicher Praxis und hierzu liefert auch das vorliegende Handbuch in seinen Beiträgen wenig Hilfestellung. Somit bleibt der generelle Anspruch abstrakt und die Qualitäten des Handbuchs sind auf anderen Ebenen zu suchen.

Beeindruckend ist die Komplexität, in der das Gebiet nicht nur umrissen, sondern auch durch vielfältige analytische und informative Beiträge veranschaulicht wird. Hilfreich ist dabei sicherlich der Blick über die engen disziplinären Grenzen hinaus, der auch dem Praktiker sehr einleuchtend das betriebliche und gesellschaftliche Umfeld vor Augen führt, in das eine zukunftsgerichtete Trainings- und Personalentwicklungskonzeption eingebunden ist. Zudem vermitteln die Einzelbeiträge eine Vielfalt möglicher inhaltlicher, methodisch-didaktischer, organisatorischer, rechtlicher, struktureller und finanzieller Zugänge zu diesem Thema, was das



Richard Koch, Jochen Reuling (Hrsg.)

MODERNISIERUNG, REGULIERUNG UND ANPASSUNGSFÄHIGKEIT DES BERUFAUSBILDUNGSSYSTEMS DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 170

1994, 212 Seiten
Bestell.-Nr. 102.170
Preis: 19.00 DM
ISBN: 3-7639-0500-6

Der vorliegende Bericht befaßt sich sowohl aus historisch-deskriptiver als auch aus analytischer Perspektive mit den Prozessen der Anpassung des deutschen Berufsausbildungssystems an sich verändernde quantitative und qualitative Leistungsanforderungen in den siebziger und achtziger Jahren. Dargestellt werden dabei nicht nur die staatlichen Maßnahmen und Reformen, sondern auch die institutionalisierten Mechanismen der Selbststeuerung und der Innovations- und Anpassungsfähigkeit des Ausbildungssystems.

Der Bericht entstand im Rahmen eines Vorhabens der OECD und soll mit dazu beitragen, den Erfahrungsaustausch über die Funktionsweise und die Leistungsmerkmale der Berufsausbildungssysteme der OECD-Staaten vor dem Hintergrund teilweise ähnlicher Herausforderungen an die Berufsbildung zu fördern.

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

Handbuch zweifellos zu einer aufschlußreichen Informationsquelle für einen sehr weit gespannten Leserkreis macht.

Eine Vorstellung, wer denn darüber hinaus zu dem Benutzerkreis gehören könnte, der aus den Analysen und Informationen des Handbuchs entscheidungsrelevante Informationen gewinnt, erschließt sich jedoch weder durch den Aufbau des Werkes und seine thematischen Schwerpunktsetzungen noch durch den Duktus der Beiträge. Aber dieses Handbuch, so betonen die Herausgeber im Vorwort, ist ja auch deshalb als Loseblattwerk konzipiert, „da mit dieser Publikationsform am besten dem Sachverhalt Rechnung getragen wird, daß dieses Thema eher noch am Beginn einer Entwicklung steht, die Offenheit für zukünftige Tendenzen notwendig und sinnvoll macht“.

Und vielleicht liegt es dann auch in der Logik und Dynamik der Entwicklung, diese Offenheit auch in der Frage nach den potentiellen Benutzern noch eine zeitlang obwalten zu lassen. Doch liegt hier sicherlich eine wichtige zukünftige Herausforderung, denn mittlerweile nimmt die Konkurrenz zwischen Handbüchern, die mit diesen und ähnlichen Themenstellungen eine Informations- und Nachfragelücke bei Praktikern schließen wollen, erheblich zu.

Auf dem Weg zu einem Weiterbildungsrecht

Edgar Sauter

Recht der Weiterbildung.

Ingo Richter

Nomos-Verlagsgesellschaft, Baden-Baden, 1993, 237 Seiten, ISBN 3-7890-2965-3

Wie kein anderer Teil des Bildungswesens ist die Weiterbildung durch Interessenkonflikte

und ordnungspolitische Grundsatzdebatten geprägt. Das schlägt sich auch in den Einschätzungen über die rechtliche Entwicklung dieses Bereiches nieder.

Die einen klagten über eine wachsende Verrechtlichung und fürchten staatliche Interventionen in einem bisher noch weitgehend unreglementierten gesellschaftlichen Bereich. Andere verweisen dagegen auf die rechtliche Zersplitterung der Weiterbildung und fürchten, daß dadurch die Weiterentwicklung dieses Bereiches entscheidend gehemmt werde; durch eine Bundesrahmenordnung wollen sie die bisher unzusammenhängenden Rechtsvorschriften des Bundes und der Länder aus dem Wirtschaftsrecht, dem Arbeitsrecht und dem Bildungsrecht miteinander verknüpfen.

Ingo Richter stellt in der Einleitung in seinem Buch fest, daß ein Recht der Weiterbildung im Entstehen begriffen sei. Dafür ist es aus seiner Sicht jedoch nicht erforderlich, daß die Rechtsvorschriften des Gegenstandsbereichs Weiterbildung kodifiziert werden, denn schließlich gebe es etablierte Rechtsgebiete, wie z. B. das Arbeitsrecht, die sich auch auf eine Vielzahl unzusammenhängender gesetzlicher Regelungen stützen.

Viel entscheidender für das entstehende Weiterbildungsrecht ist für ihn die bildungspolitische Entwicklung: Da ist zum einen die wachsende Bedeutung der Weiterbildung, die sich auf die bekannten Gründe stützt, wie z. B. Qualifikationsveränderungen im Beschäftigungssystem, gesellschaftlichen Wertewandel und die demographische Entwicklung. Das quantitative Wachstum der Weiterbildung impliziert zum anderen qualitative Veränderungen: Die Weiterbildung übernimmt zunehmend Funktionen, die in anderen Teilen des Bildungssystems erfüllt wurden, wie z. B. das Nachholen von allgemeinbildenden oder beruflichen Abschlüssen sowie der Erwerb von neuen Qualifikationen. In der Perspektive führt dies zu einem System, in dem sich das allgemeine und beruf-

liche Bildungswesen auf Grund- und Schlüsselqualifikationen konzentriert und die Abschlüsse, „und zwar immer wieder neu in der ‚Weiterbildung‘ erworben werden“ (S. II). Darüber hinaus sieht Richter in der EU und der deutschen Vereinigung weitere Faktoren, die zu einer Entwicklung des Rechtsgebiets Weiterbildung beitragen (werden). Insbesondere von einer gemeinsamen europäischen Politik erwartet er eine Eigendynamik, die einmal zu einem europäischen Recht der Weiterbildung führen wird.

Man wird Richter zustimmen können, wenn er die entscheidende bildungspolitische Voraussetzung für das Entstehen eines „Rechts der Weiterbildung“ darin sieht, daß ein systematischer Zusammenhang zwischen der nichtberuflichen Weiterbildung (Erwachsenenbildung), die in die Zuständigkeit der Länder fällt, und der beruflichen Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung) für die (soweit sie nicht in Schulen stattfindet) der Bund zuständig ist, hergestellt wird. Es fällt jedoch schwer, seiner Einschätzung zu folgen, daß dieser Zusammenhang über Kooperation und Koordination (im Sinne einer „mittleren Systematisierung“) bereits auf einem guten Weg sei; die Wirklichkeit ist davon noch weit entfernt.

Aussichtsreichere Beiträge für eine Systematisierung des Rechts der Weiterbildung sind dagegen auf den Feldern der Finanzierung, der Qualitätssicherung und des Grundrechts auf Weiterbildung zu erwarten. Die Kapitel seines Buches, die sich auf eine Auswahl von veröffentlichten und unveröffentlichten Arbeiten aus den letzten Jahren erstreckt, leisten auf diesen Feldern konkrete Hilfe.

Hervorzuheben sind hierbei die Kapitel 1 (Recht auf Weiterbildung) und 4 (Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz in der Weiterbildung). In der Auseinandersetzung mit Dokumenten zur Weiterbildungspolitik aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen aus den Jahren 1982 und 1984 entfaltet er

z. B. das Recht auf Weiterbildung und stellt fest, daß die vor mehr als 20 Jahren vom Deutschen Bildungsrat entwickelten Grundsätze weiterhin auf ihre Verwirklichung warten, obwohl sich das Grundrecht auf Bildung als **bildungspolitischer Grundsatz** voll durchgesetzt haben dürfte. Dies ist sicherlich auch darauf zurückzuführen, daß das Grundrecht auf Bildung als **verfassungsrechtlicher Grundsatz** nach wie vor vage geblieben ist.

Das Recht auf Weiterbildung ist eine zentrale Voraussetzung, eine öffentliche Verantwortung für die Qualität der Weiterbildung zu begründen. In Kap. 4 setzt sich Richter mit seit Jahren aktuellen Problemen auseinander: Darf es dem Staat, darf es der Öffentlichkeit gleichgültig sein, welche Qualität die Weiterbildungsangebote aufweisen? Reichen die Marktmechanismen aus, die Qualität der Weiterbildung zu gewährleisten?

Die Gründe, weshalb sich der Staat auch in der Weiterbildung der Aufgabe annehmen muß, deren Qualität zu prüfen und zu gewährleisten, sieht Richter vor allem in den staatlichen Aufgaben der Qualifikationsvorsorge und des Verbraucherschutzes. Eine marktwirtschaftliche Organisationsform der Weiterbildung darf sich nicht zu Lasten der Bildungsteilnehmer auswirken. Dies bedeutet jedoch nicht, daß eine Qualitätssicherung auf der Grundlage „staatlicher Leitung“ der durch den „autonomen Markt“ überlegen ist. Richter diskutiert die Vor- und Nachteile beider Modelle, wägt ab und kommt zu dem Schluß, daß es sich empfiehlt, nach Zwischenlösungen zu suchen, nach Möglichkeiten, durch die sich die Nachteile der beiden Grundmodelle vermeiden und die Vorteile kombinieren lassen.

Mögliche Zwischenlösungen mit jeweils spezifischen Vor- und Nachteilen sind die Subventionierung, die Professionalisierung, die Selbstverwaltung und der Vertrag. Am Beispiel der AFG-geförderten Weiterbildung un-

tersucht Richter die Möglichkeiten der Bundesanstalt für Arbeit, die von ihr finanzierte Weiterbildung qualitativ zu sichern. Unter den gegebenen Umständen, so sein Ergebnis, kann die Bundesanstalt für Arbeit die Qualität ihrer Weiterbildung rechtlich nur dadurch wirksam sichern, daß sie ihre finanzielle Förderung an eine stärkere Erfolgskontrolle bindet.

Ein weitaus schwierigeres Problem stellt sich, wenn es um eine Qualitätssicherung außerhalb der AFG-geförderten Weiterbildung geht, denn hier fehlt es an rechtlichen Instrumenten für die Qualitätssicherung und den Teilnehmerschutz. Sind die derzeit überall entstehenden und zum Teil praktizierten Modelle einer „freiwilligen Selbstkontrolle“ der Bildungsträger ein wirksames Instrument, um Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz rechtlich zu gewährleisten? Ist es möglich, daß staatliche und private Bildungsträger als Mitglied eines Vereins die öffentlichen Aufgaben der Qualitätssicherung und des Teilnehmerschutzes gemeinsam wahrnehmen, wie es z. B. in Hamburg auf Landesebene vorgesehen ist?

Richters Antwort zu diesen Fragen fällt weitgehend positiv aus. Solange der Bund keine Regelungen trifft, können auch die Länder Qualitätssicherung und Teilnehmerschutz in der beruflichen Weiterbildung regeln. Was das Zusammenwirken von privaten und staatlichen Bildungsträgern in einem Verein zum Zweck der Qualitätssicherung und des Teilnehmerschutzes angeht, so ist dies allerdings nur möglich, wenn sich dieser Verein auf sogenannten „weiche“ Maßnahmen beschränkt. Das bedeutet, der Verein muß sich z. B. auf die Sammlung von Orientierungsdaten über die Entwicklung des regionalen Weiterbildungsbereichs, freiwillige Angaben und Informationen über Programme sowie Qualitätsprüfungen und Ergebnisveröffentlichungen beschränken; nicht möglich sind dagegen „harte“ Maßnahmen, wie z. B. Planungsentscheidungen über die Entwicklung

des Weiterbildungsbereichs, Meldepflichten aller Bildungsträger und Zugangsbeschränkungen zum Weiterbildungsmarkt auf der Basis von Qualitätskriterien. „Harte“ Maßnahmen darf der Gesetzgeber erst dann in Erwägung ziehen und anwenden, wenn die „weichen“ sich als unwirksam erwiesen haben.

Die Beiträge Richters zu einem Recht auf Weiterbildung zeichnen sich insgesamt dadurch aus, daß sie produktive Auseinandersetzungen mit konkreten Weiterbildungsproblemen sind. Nicht die Betonung dessen, was rechtlich nicht möglich ist, steht im Vordergrund, sondern das Aufzeigen von kreativen Gestaltungsvorschlägen und -alternativen. Nicht selten stößt Richter dabei an die Grenzen des Rechts; so erinnert er z. B. daran, „daß die sich abzeichnende soziale Ungleichheit in und durch die Weiterbildung auch aus sozialstaatlichen Gründen durch eine Politik der Chancengleichheit überwunden werden sollte“ (S. 90).

Man wird dem Autor zustimmen, wenn er sein Buch nicht schon als Verwirklichung seiner Vorhersage eines im Entstehen begriffenen Weiterbildungsrechts gewertet wissen will; es ist jedoch ein wichtiger Meilenstein für das Weiterbildungsrecht und zugleich ein kreativer Beitrag für die Weiterbildung insgesamt.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**23. Jahrgang
Heft 1
Januar 1994**

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 Dehnbostel, Dietrich Harke,
Dr. Joachim Reuling, Gisela Westhoff

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Bader/Blaumeiser

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
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

PROF. DR. ROLF ARNOLD

Universität Kaiserslautern
Pfaffenbergstraße/Gebäude 3
67663 Kaiserslautern

SABINE DAVIDS

DR. PETER DEHNBOSTEL

SASKIA KEUNE

MARGITTA KLÄHN

DR. PETER-WERNER KLOAS

DR. RICHARD KOCH

HANNELORE PAULINI

DR. WILFRIED REISSE

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin

HELEN DIEDRICH-FUHS

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft
für Berufsbildung
Adenauerallee 8 A, 53113 Bonn

RUTH ENGRUBER

Fachhochschule Düsseldorf
Fachbereich Sozialpädagogik
Universitätsstraße, Gebäude 2421
40225 Düsseldorf

SIGRID JORDAN

Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft
Hoffmannstraße 1—5, 12435 Berlin

PETER LÖW

CJD e. V.
Berufsbildungswerk Dortmund
Am Oespeler Dorney 41—65
44149 Dortmund

MARTIN SCHROEDER

Handwerkskammer Lübeck
Berufsbildungsstätte Travemünde
Wiekstraße 5, 23570 Lübeck

JOCHEN WALTER

CNC Zentrum Hamburg
Bildung, Beratung, Innovation
Neumann-Reichardt-Straße 27—33, Haus 19
22041 Hamburg

bibbmail

INFORMATIONEN- & KOMMUNIKATIONSDIENST DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG

Die Nutzung der vielfältigen Möglichkeiten der Telekommunikation hat auch in der beruflichen Bildung begonnen. Mailboxen, dazu gehört auch *bibbmail*, sind international bewährte Informations- und Kommunikationsbörsen für Fachinformationen. Diese Dienstleistungen stellt *bibbmail* allen Interessenten kostenlos zur Verfügung.

DIE MAILBOX

Eine Mailbox ist ein Computer, der über externe Telefon- und Datenleitungen angewählt werden kann. Gleichzeitig bedient *bibbmail* sechs Modem- und acht Datexkanäle.

Die *bibbmail* wird im 24-Stunden-Betrieb gefahren. Derzeit gibt es über 700 Teilnehmer (etwa 300 aktive) mit ca. 28.000 externen Verbindungen. Es werden etwa 40 MB Informationen in mehr als 60 Fachverzeichnissen angeboten.

DER ZUGANG

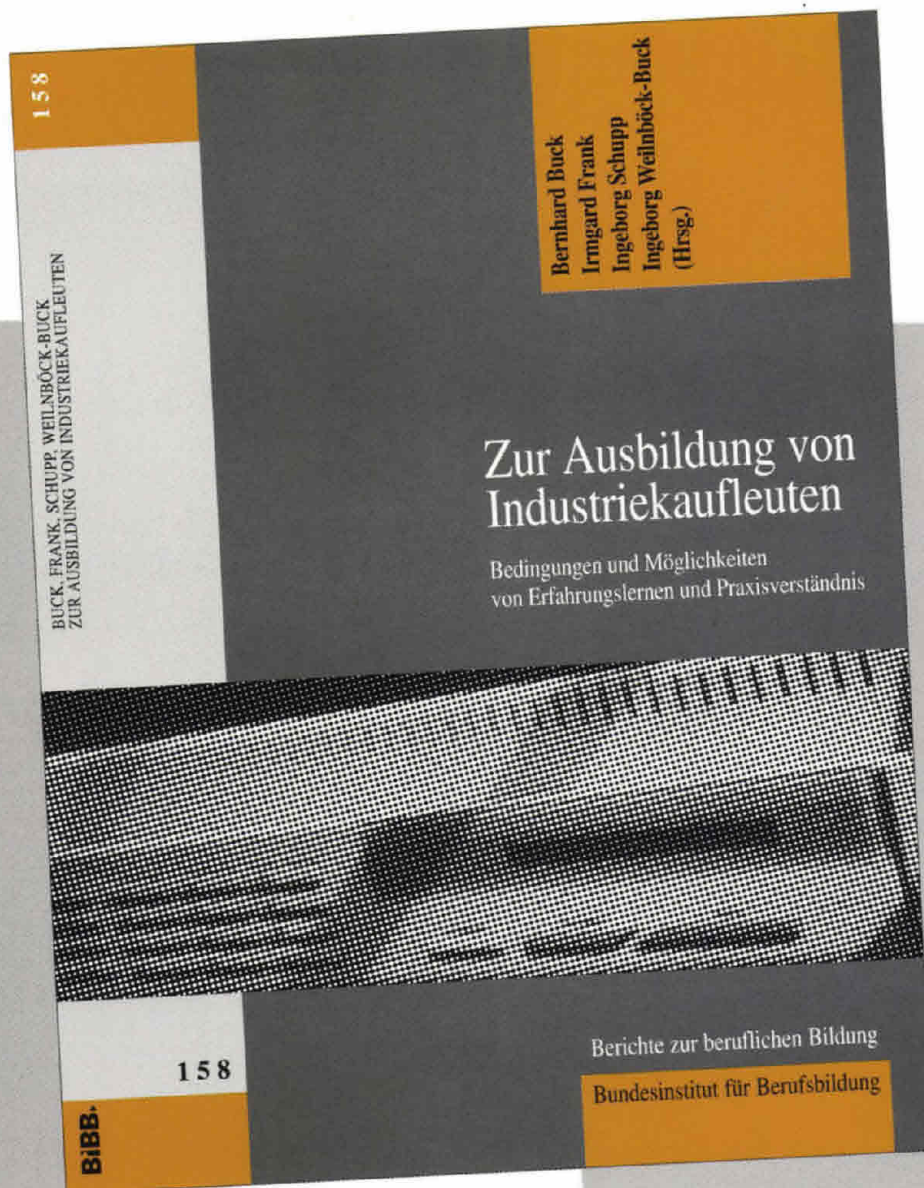
Der Teilnehmer benötigt für *bibbmail*-Verbindungen über Telefon oder Datex

- ▶ einen Personalcomputer (PC)
- ▶ ein Kommunikationsprogramm für den PC
- ▶ ein Modem (Datenübertragungsgerät)
- ▶ einen Telefonanschluß oder einen Datexzugang

Folgende Übertragungsparameter müssen eingestellt werden:

- ▶ Datenprofil: 8N1, d. h. 8 Datenbits, keine Parität, 1 Stopbit
- ▶ Bitrate: 14.400 - 300 Bit/Sekunde, voll duplex
- ▶ Telefon: (030) 86 10-338 und 86 10-349 oder 86 43-2599
- ▶ Datex: (NUA) 45 3000 10011.

▶ Weitere Informationen über *bibbmail* sind zu erhalten bei
Bundesinstitut für Berufsbildung
Klaus Meyer
Fehrbelliner Platz 3
D-10707 Berlin
Tel.: (030) 86 43-2211
Fax.: (030) 86 43-2455



**BERNHARD BUCK, IRMGARD FRANK,
INGEBORG SCHUPP,
INGEBORG WEILNBÖCK-BUCK (HRSG.)**

ZUR AUSBILDUNG VON INDUSTRIEKAUFLEUTEN

**BEDINGUNGEN UND MÖGLICHKEITEN VON ERFAHRUNGLERNEN
UND PRAXISVERSTÄNDNIS**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 158

Berlin, 1993, 451 Seiten, 35,00 DM

ISBN 3-88555-522-0

Bestellnummer 02.158

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

Der Bericht enthält vier Themenschwerpunkte, in denen sich die Autorinnen und Autoren aus verschiedenen Perspektiven mit der Gestaltung einer zukunftsorientierten Berufsausbildung auseinandersetzen. Rückblickend und unter vorwiegend didaktischen Gesichtspunkten werden zunächst Wechselbeziehungen zwischen gesellschaftlichen/industriellen Veränderungen in der Arbeit und Lernkonzepten in der Berufsausbildung aufgezeigt. Daran schließen sich Beiträge zum veränderten Stellenwert von Arbeit und Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich der Industrie an, vor dessen Hintergrund im weiteren der bildungstheoretische Rahmen für ein qualitatives Verständnis von Handlungsfähigkeit und Lernen entfaltet wird. Den Abschluß bilden aus Beobachtungs- und Befragungsergebnissen gewonnene "Praxisbilder" kaufmännischer Arbeit sowie konzeptionelle Kriterien zur Strukturierung des Handlungsfeldes von Industriekaufleuten.