

**Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung**

W. Bertelsmann Verlag
Heft 2/1994
März/April
1 D 20155 F

B|W|P

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**Zusammenarbeit
zwischen Betrieb und
Berufsschule •**

**Rolle der Sozialpartner
in der Europäischen
Union •**

**Voraussetzungen
zur Gleichwertigkeit
allgemeiner und
beruflicher Bildung •**

Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** BIBB stellt sich internationalen Aufgaben der beruflichen Bildung

Fachbeiträge

KLAUS BERGER, GÜNTER WALDEN

- 03** Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule — ein Ansatz zur Typisierung

DETLEF BUSCHFELD, DIETER EULER

- 09** Antworten, die eigentlich Fragen sind — Überlegungen zur Kooperation der Lernorte

HANS G. BAUER

- 14** Erlebnispädagogik und Berufsbildung

HANS-JOACHIM BODENHÖFER

- 18** Ansätze zur Evaluierung der Weiterbildung

Berufsbildung in Europa

HERMANN SCHMIDT

- 24** Das Prinzip der Partnerschaft in einem offenen europäischen Raum für Berufsausbildung und Qualifizierung

RICHARD KOCH

- 26** Grundstrukturen der Mitwirkung der Sozialpartner in den Mitgliedsstaaten und auf der Gemeinschaftsebene

Diskussion

JÖRG E. FEUCHTHOFEN

- 32** Sparen ja, aber wo und wie? — Über den Umgang mit Bildungsleistungen oder: Wo bleibt die Lobby?

REINHARD CZYCHOLL

- 34** Voraussetzungen zur Gleichwertigkeit beruflicher Bildung — Empfehlungen der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik

MICHAEL KNOLL

- 37** Das Projekt in der Geschichte — Anmerkungen zu Klaus Hahnes Aufsatz über die Projektorientierung in der Handwerksausbildung

KONRAD KUTT

- 39** Kreative Kompetenz-Kompetenz — neue Anforderung an Ausbilder und Lehrer

Arbeit des Hauptausschusses

- 41** Kurzbericht der Hauptausschußsitzung 1/94

Nachrichten und Berichte

- 42** Ausbildungsvergütungen 1993 — Entwicklung in West und Ost

Rezensionen

- 44** Rezensionen
48 Impressum, Autoren

BWP erscheint regelmäßig mit der Beilage „BIBB aktuell“.

Dieser Ausgabe liegen das **Jahresinhaltsverzeichnis 1993 mit Sachregister** und eine Beilage der Verlagsgruppe Wirtschaftsdienst, Köln, bei.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung stellt sich internationalen Aufgaben der beruflichen Bildung

Hermann Schmidt

Berufliche Bildung findet sich — national und international — in einem tiefgreifenden Wandel. In der internationalen Debatte über Standortvorteile wächst den Bildungs- und Qualifizierungssystemen eine ständig steigende Bedeutung zu. Beim Zusammenwachsen Europas in der Union, bei der Umgestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft in mittel- und osteuropäischen Staaten und im globalen Wettbewerb zwischen Europa, Amerika und Asien buchstabieren Politiker häufiger als jemals zuvor die Worte BILDUNG — AUSBILDUNG — WEITERBILDUNG.

Es hat sich herumgesprochen, daß die schönen neuen Managementziele TOTAL QUALITY, LEAN und LEARNING ENTERPRISE mit Management Schulung allein nur heiße Luft bleiben. Wer nicht alle Beschäftigten in die Aus- und Weiterbildung aktiv einbezieht, kann die zur Erreichung dieser Ziele notwendige Kommunikation und Kooperation nicht sicherstellen, die nur unter Hochqualifizierten erreichbar ist.

Da ist das deutsche Aus- und Weiterbildungssystem gefragt, das — in international unbekannter Weise — Arbeitgeber, Gewerkschaften, Staat und Berufsbildungsforschung in einem Planungs- und Entscheidungsensemble miteinander vereinigt. **Das deutsche Qualifizierungssystem ist nicht übertragbar, wohl aber seine Prinzipien.** Das Bundesinstitut für Berufsbildung, als Forum der Akteure in der beruflichen Bildung seit über 20 Jahren bewährt, hat seit Anfang der achtziger Jahre Tausende von interessierten Wissenschaftlern, Fachleuten und Politikern über seine Arbeit informiert und damit eine **Vielzahl von internationalen Kontakten geknüpft.**

Durch die Zusammenarbeit mit dem **Europäischen Zentrum zur Förderung der Berufsbildung** (CEDEFOP) seit 1976 in Berlin, hat das BIBB in der europäischen Ge-

meinschaft schon früh regelmäßige Kontakte zu anderen Berufsbildungseinrichtungen aufnehmen können. Seit 1985 gibt es ein regelmäßiges Forschungsforum des CEDEFOP, an dem alle zwölf Länder beteiligt sind.

Die internationalen Kontakte haben dem BIBB zahlreiche Einladungen zur Beratung ausländischer Regierungen, einen ergiebigen Wissenschaftler austausch und zahlreiche interessante Expertenaufenthalte im Ausland eingetragen, die die Kenntnisse von Innovationen in der beruflichen Bildung weltweit haben wachsen lassen.

Der Bundesgesetzgeber hat der zunehmenden Bedeutung des BIBB in der internationalen beruflichen Bildung Rechnung getragen und dem Institut 1993 bei der Novellierung des Berufsbildungsförderungsgesetzes die **Mitwirkung an der internationalen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung** als gesetzliche Aufgabe übertragen. Zwei Abteilungen, die eine für **vergleichende Berufsbildungsforschung**, die andere für die Förderung der **Berufsbildung in Mittel- und Osteuropa**, geben den gewachsenen internationalen Aufgaben sichtbaren Ausdruck. Das Institut ist nationale **Koordinierungsstelle mehrerer EU-Programme und Gemeinschaftsinitiativen.** Die Bundesregierung übertrug ihm 1992 das Programm zur Förderung der beruflichen Bildung in Mittel- und Osteuropa. Die internationalen Aufgaben werden selbstverständlich nicht nur durch einige Abteilungen des Instituts wahrgenommen. Der gesamte, im Institut über die letzten Jahrzehnte gesammelte Sachverstand wird für diese Aufgabe genutzt, soweit die zahlreichen nationalen Aufgaben dies erlauben.

Das BIBB greift zur Erfüllung der internationalen Aufgaben, deren Erledigung über die institutseigenen Möglichkeiten

hinausgehen, auf seine vielfältigen Kooperationsbeziehungen in der deutschen Wirtschaft, bei Arbeitgebern und Gewerkschaften sowie auf externe wissenschaftliche Experten zurück.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung steht durch die zunehmende **Internationalisierung der beruflichen Bildung** vor einer Herausforderung, der es sich zusammen mit seinem Hauptausschuß aus Arbeitgebern, Gewerkschaften,

Bundes- und Ländervertretern stellen wird. Es begreift diese Herausforderung auch als eine Aufgabe, die im nationalen Raum gewonnenen Erfahrungen in die weltweite Debatte über die Entwicklung neuer Bildungs- und Qualifizierungssysteme einzubringen und damit einen Beitrag zur Verbesserung von Arbeits- und Lebensbedingungen vieler Menschen in anderen Ländern zu leisten.

Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule — ein Ansatz zur Typisierung

Klaus Berger

Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Günter Walden

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 6.2 „Berufsbildungsstätten“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen den Lernorten Betrieb, überbetriebliche Berufsbildungsstätte und Berufsschule¹ für eine zukunftsorientierte Berufsausbildung wird zunehmend thematisiert.² Bisher gab es wenig Informationen darüber, wie die Zusammenarbeit tatsächlich erfolgt. Erste repräsentative Ergebnisse zur Kooperationspraxis stammen aus einem Forschungsprojekt, das vom BIBB gemeinsam mit der Universität Dortmund und der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt wird.³ In diesem Aufsatz sollen die bisher veröffentlichten Ergebnisse vertieft und ein Ansatz der Typisierung von Kooperationsaktivitäten vorgestellt werden.

Ansätze zur Typisierung von Lernortkooperation

Neben einer Typisierung von BUSCHFELD/EULER⁴, die zur Strukturierung der in einem Modellversuch angestrebten Kooperationsform dienen soll, ist vor allem auf Überlegungen von Pätzold⁵ hinzuweisen. Sein Typisierungsvorschlag richtet sich dabei nicht unmittelbar auf die Ebene der Kooperationsaktivitäten, sondern auf das den Aktivitäten zugrunde liegende Kooperationsverständnis. Unterschieden werden insgesamt vier Kooperationsverständnisse:

- Beim pragmatisch-formalen Kooperationsverständnis gehen „Kooperationsaktivi-

täten ausschließlich auf äußere formale Veranlassung zurück“.

- Beim pragmatisch-utilitaristischen Kooperationsverständnis leiten sich Kooperationsaktivitäten „unmittelbar aus subjektiven Problemerkahrungen in den täglichen Arbeitszusammenhängen“ ab.

- Das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis „basiert auf der Auseinandersetzung mit Begründungszusammenhängen berufsbezogenen Lernens . . . sowie auf kriteriengeleiteten Entscheidungen über die der eigenen Praxis vorzuziehenden didaktisch-methodischen Grundlinien“.

- Das bildungstheoretisch begründete Kooperationsverständnis nimmt das didaktisch-methodisch begründete Kooperationsverständnis in sich auf und stützt sich zusätzlich „auf eine umfassende Bildungstheorie“, aus der „entsprechende Zielperspektiven für das gesellschaftliche Handeln“ abgeleitet sind.

Die so beschriebenen Kooperationsverständnisse beziehen sich auf die Ebene der Einstellung zur Kooperation und der mit ihr verfolgten Intentionen. In der Praxis vorfindbaren ähnlichen Kooperationsaktivitäten können dabei durchaus unterschiedliche Verständnisse von Kooperation zugrunde liegen. Zwischen Aktivitäten und Einstellungen gibt es zwar Zusammenhänge — allerdings keine eindeutigen Zuordnungen. Anders als die Kooperationsaktivitäten lassen sich die zugrunde liegenden Verständnisse nicht unmittelbar beobachten, sie erschließen sich dem außenstehenden Beobachter erst dann, wenn neben Informationen zu Vorgehensweisen und Verhaltensweisen im Bereich der Koopera-

ration Angaben darüber treten, welche Ziele und Intentionen den einzelnen Aktivitäten zugrunde liegen. Die Zuordnung eines konkreten Ausbilders oder Lehrers zu einem bestimmten Verständnis-Typ erfolgt dann über eine Bewertung der dem Beobachter zugegangenen Informationen auf der Grundlage berufspädagogischer normativer Vorstellungen zur Lernortkooperation. So stehen die von Pätzold entwickelten vier unterschiedlichen Kooperationsverständnis-Typen für Stufen der Berücksichtigung berufspädagogischer Anforderungen an Lernortkooperation. Von einer Entsprechung mit berufspädagogischen Anforderungen kann nur beim dritten (methodisch-didaktisch) und vierten Typ (bildungstheoretisch) ausgegangen werden.

Bezieht man die vorliegenden Ergebnisse zur Kooperationspraxis⁶ auf die beschriebenen Typen des Verständnisses von Kooperation, so dürfte ein methodisch-didaktisches Verständnis selten und ein bildungstheoretisches Verständnis überhaupt nicht anzutreffen sein. Die Kooperationspraxis wird bei Anwendung der Typologie überwiegend als „pragmatisch-formal“ bzw. „pragmatisch-utilitaristisch“ zu kennzeichnen sein, was bedeutet, daß die Praxis berufspädagogischen Anforderungen nicht genügt. So wichtig ein solches Ergebnis auch ist und so wichtig der methodisch-didaktische und der bildungstheoretische Verständnistyp als Leitvorstellungen für die Weiterentwicklung von Lernortkooperation sind, für eine hinreichend differenzierte Beschreibung der Kooperationspraxis reicht die Typologie nicht aus. Im folgenden wird deshalb ein Ansatz entwickelt, der sich auf die in der Praxis anzutreffenden Kooperationsaktivitäten bezieht. Er stellt keine Alternative zur Typisierung anhand von Kooperationsverständnissen dar, er ist vielmehr — da jeweils unterschiedliche Betrachtungsebenen behandelt werden — eine Ergänzung. Abschließend werden deshalb beide Typisierungsansätze in Form einer Matrixdarstellung miteinander verbunden.

Typologische Beschreibung der Kooperationspraxis zwischen Betrieb und Berufsschule

Vor dem Hintergrund der berufspädagogisch formulierten Kooperationsziele erweist sich die tatsächlich realisierte Kooperationspraxis vielfach als äußerst unzureichend. Dennoch vorhandene Unterschiede erscheinen unter dem Eindruck der vorherrschenden Kooperationsdefizite als nahezu belanglos. Trotzdem sprechen zwei Gründe dafür, die bestehende Praxis einer näheren Betrachtung zu unterziehen:

- Wollte man die Kooperationspraxis ausschließlich unter defizitärem Blickwinkel beurteilen, würden vorhandene Unterschiede in der Intensität und Ausgestaltung der vorgefundenen Kooperationsaktivitäten nicht zur Kenntnis genommen.
- Soll die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule intensiviert werden, so kann das nur unter Berücksichtigung des tatsächlich vorgefundenen Ist-Zustandes der Lernortkooperation geschehen. Dies setzt eine differenziertere Beschreibung der gegenwärtigen Kooperationspraxis voraus als bisher.

Um hierfür ein handhabbares Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, soll auf Grundlage der praktizierten Kooperationsaktivitäten zwischen Betrieb und Berufsschule ein Ansatz zur Typisierung der Kooperationspraxis entwickelt werden. Ausgangspunkt ist eine repräsentative Befragung von rd. 1 500 betrieblichen Ausbildern in Westdeutschland, die im Jahr 1992 als Teil des bereits erwähnten Forschungsprojektes zur Lernortkooperation durchgeführt wurde.⁷ Die empirisch ermittelten Kooperationsaktivitäten der betrieblichen Ausbilder mit der Berufsschule sollen unter Berücksichtigung von drei Dimensionen zu Kooperationstypen zusammengefaßt werden. Diese Typologie wird zunächst rein deskriptiv vorgestellt. Es

folgt eine Darstellung von Rahmenbedingungen typenspezifischer Lernortkooperation.

Merkmale zur Typenentwicklung

Die Typisierung der Kooperationspraxis soll durch eine Verknüpfung der empirisch nachweisbaren Ausprägungen bei folgenden Merkmalen erreicht werden:

• Kontakthäufigkeit

Hier wird zwischen sporadischen und kontinuierlichen Kooperationskontakten unterschieden. Als sporadisch werden Berufsschulkontakte bezeichnet, die bei einem Auszubildenden im Betrieb seltener als einmal pro Halbjahr bzw. bei zwei und mehr Auszubildenden seltener als einmal im Vierteljahr erfolgen. Häufigere Kontakte gelten als kontinuierlich.

• Kooperationsrahmen

Kooperationskontakte, die sich ausschließlich auf individuelle Veranlassung des Ausbilders bzw. Berufsschullehrers ergeben, werden von solchen unterschieden, die darüber hinaus auch eine Mitarbeit in lernortübergreifenden Gremien, Arbeitskreisen bzw. Ausschüssen einschließen.

• Kooperationsinhalte

Kooperationskontakte, die sich aus einer punktuell wahrgenommenen Problemlage ergeben und Fragen der Ausbildungsmethoden und -inhalte nicht einbeziehen, werden probleminduziert genannt. Darüber hinaus gibt es auch Kooperationsanlässe, die Informationsaustausch, Abstimmungen und gemeinsame Planungen auf methodisch-didaktischem Gebiet beinhalten. Hier soll von konstruktiven Kooperationsaktivitäten gesprochen werden.

Anhand dieser Kriterien wurden die Kooperationsaktivitäten der betrieblichen Ausbilder zu fünf Kooperationstypen zusammenge-

faßt, wobei der erste Typ dieser Bezeichnung nicht ganz gerecht wird, da er die kooperationsabstinenten Ausbildungsbetriebe umfaßt. Eine Abstimmung der Ausbildungsinhalte erfolgte hier ausschließlich bei der Erstellung der Ausbildungsordnung und schulischen Rahmenlehrpläne.

Typologischer Ansatz zur Beschreibung der Kooperationspraxis

Typ 1: Keine Kooperationskontakte

Ausbildungsbetriebe diesen Typs zeichnen sich dadurch aus, daß sie ohne Kontakte zur zuständigen Berufsschule ausbilden. Das heißt, auf der uns interessierenden didaktischen Ebene⁸ arbeiten Ausbilder und Berufsschullehrer ohne jeglichen Informationsaustausch bzw. Abstimmung nebeneinander her. Inwieweit trotzdem betriebliche und schulische Ausbildungsinhalte aufeinander bezogen werden, hängt im wesentlichen von der individuellen Fähigkeit der Auszubildenden ab, Zusammenhänge zwischen beiden Lernfeldern herzustellen.

Typ 2: Sporadische Kooperationsaktivitäten

Kontakte mit dem anderen Lernort sind bei diesem Kooperationstyp äußerst selten. Ein Teil der zu diesem Typ gehörenden Betriebsausbilder realisiert diese Kontakte durch Zugehörigkeit zu Arbeitskreisen zwischen Betrieb und Berufsschule oder zu den vom BBiG/HwO vorgeschriebenen Berufsbildungs- und Prüfungsausschüssen. Die Mitarbeit in diesen Gremien erfolgt primär aufgrund externer Veranlassung, um formalen Kooperationsanforderungen zu genügen.

Daneben repräsentiert dieser Typ auch ausschließlich individuell veranlaßte Berufsschulkontakte, die meist telefonisch stattfinden und auf das Nötigste begrenzt bleiben, da eine deutliche Trennung der Zuständigkeiten zwischen Betrieb und Berufsschule befürwortet wird. Sie dienen vorrangig der

zeitlich-organisatorischen Abstimmung oder dem prüfungsbezogenen Informationsaustausch.

Typ 3: Kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten

Die kontinuierlichen Kontakte dieses Kooperationstyps ermöglichen zwar grundsätzlich auch eine konstruktive Zusammenarbeit, sie bleiben jedoch vorwiegend eine unmittelbare Reaktion auf punktuell wahrgenommene Ausbildungs- bzw. Prüfungsprobleme. Bei auftretenden Lernschwierigkeiten wird der Kontakt zum anderen Lernort beispielsweise deshalb gesucht, weil Lösungsmöglichkeiten zumindest zu einem Teil bei der Berufsschule vermutet werden. Die Berufsschule wird damit durchaus als hilfreicher Ansprechpartner in Anspruch genommen. Das Kooperationsziel konzentriert sich jedoch nicht an didaktisch-methodischen Erfordernissen, sondern darauf, die Störung des Ausbildungsablaufs zu beheben. Der fehlende organisatorische Rahmen lernortübergreifender Gremien trägt mit dazu bei, daß, sobald wieder „Alles gut läuft“, ein weiterführender Kooperationsbedarf durch die betrieblichen Anforderungen im Ausbilderalltag in den Hintergrund gedrängt wird.

Typ 4: Kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten

Bei diesem Typ zeigen Ausbildungsbetriebe über ausschließlich kontinuierlich-probleminduzierten Aktivitäten hinaus, erste Schritte zu einer konstruktiven Lernortkooperation. Dabei sind zu unterscheiden:

- Kontinuierlich-organisierte Kooperationsaktivitäten, bei denen die Ausbilder regelmäßig individuelle wie auch Gremienkontakte zur Berufsschule unterhalten. Eine Zusammenarbeit auf methodisch-didaktischem Gebiet findet jedoch ähnlich wie bei den vorangegangenen Typen trotz Kontinuität und organisatorischen Voraussetzungen nicht statt.
- Kontinuierlich-curriculare Kooperationsaktivitäten, bei denen die Ausbilder ihre ausschließlich individuell veranlaßten Berufs-

schulkontakte auch zu gegenseitigen Informationen und Abstimmungen auf methodisch-didaktischem Gebiet nutzen.

Typ 5: Kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten

Bei diesem Kooperationstyp verfestigen sich die bereits beschriebenen Ansätze zu organisierten Formen der Lernortkooperation unter Einbeziehung methodisch-didaktischer Inhalte. Die kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Berufsschule findet ebenso durch individuell initiierte Kontakte wie durch regelmäßige Mitarbeit in lernortübergreifenden Gremien statt. Sie beinhaltet im Gegensatz zum kontinuierlich-fortgeschrittenen Typ in jedem Fall Fragen der Ausbildungsmethoden und -inhalte. Einige Betriebe verbleiben hier nicht nur bei einem Informationsaustausch und Abstimmungsaktivitäten, sondern verbinden beides mit inhaltlicher Zusammenarbeit in gemeinsamen Ausbildungsprojekten.

Einflußgrößen typenspezifischer Lernortkooperation

Ausgehend von den bisherigen Untersuchungsergebnissen⁹ wurde angenommen, daß sich die beschriebenen Kooperationstypen hinsichtlich folgender Einflußfaktoren unterscheiden:

- Betriebsgröße und Berufsbereich¹⁰
- Grad der Ausbildungsorganisation und -ausstattung
- Einschätzung des Kooperationspartners Berufsschule
- Eigenwahrnehmung von Kooperationshindernissen.

Da es sich im wesentlichen um qualitative Variablen handelt, die diese Einflußbereiche beschreiben, wurde die Logit-Analyse gewählt, um zu ermitteln, wie das Verhältnis benachbarter bzw. auch stark gegensätzlicher Kooperationstypen durch diese Einflußgrößen bestimmt wird.

Kooperationsabstinente Ausbildungsbetriebe

Bei rund 26 Prozent der Ausbildungsbetriebe sind die Voraussetzungen für Lernortkooperation so ungünstig, daß es zu keinen Berufsschulkontakten kommt bzw. hieran möglicherweise auch kein Interesse besteht. Obwohl die Kleinbetriebe unter den kooperationsabstinenten Betrieben einen erheblichen Anteil einnehmen — 40 Prozent der Kleinbetriebe werden durch diesen Typ beschrieben —, sind es neben den Handwerksberufen vielfach auch die kaufmännisch-verwaltenden Berufe, in denen die Ausbildung ohne jeglichen Ausbilderkontakt zur Berufsschule durchgeführt wird. Generell wird im Vergleich zu den Betrieben mit sporadischen Kooperationsaktivitäten die eigene berufliche Belastung als Hinderungsgrund für eine Kooperation mit der Berufsschule hervorgehoben. So haben insgesamt 42 Prozent aller befragten Ausbilder, die die berufliche Belastung als Kooperationshindernis sehen, keine Kontakte zur Berufsschule. Gleichzeitig wird ein mangelndes Interesse der Berufsschullehrer für betriebliche Belange beklagt. Dahinter könnte sich die Einstellung verbergen, daß der Kooperationsbedarf primär bei der Berufsschule liege und diese daher den ersten Schritt zur Initiierung der Kooperation unternehmen müsse. Kommen hier Faktoren wie eine starke berufliche Belastung oder auch eine eher negative Einschätzung des potentiellen Kooperationspartners hinzu, unterbleiben hierfür notwendige Initiativen oder reduzieren sich auf sporadische Kooperationskontakte.

Sporadische Kooperationsaktivitäten

Dieser Typ beschreibt die Kooperationsaktivitäten jedes dritten Ausbildungsbetriebs. Unterschiede nach Betriebsgrößenklassen gibt es kaum. Das bedeutet zugleich, daß die Mittel- und Großbetriebe hier stärker vertre-

ten sind als bei den kooperationsabstinenten Betrieben. Im Vergleich zu den aktiveren Kooperationsformen sind die kaufmännisch-verwaltenden Berufe bei diesem Typ ähnlich stark und damit überdurchschnittlicher vertreten als die Handwerks- und die gewerblich-technischen Industrieberufe. Deutlicher als bei den kooperationsabstinenten Betrieben wirkt sich aus, daß diese Betriebe wegen ihrer ausgeprägteren innerbetrieblichen Lernortdifferenzierung¹¹ in einem geringeren Maße auf die Berufsschule angewiesen zu sein scheinen. Sofern sie Defizite bei der Berufsschule wahrnehmen, lassen sich diese durch eigenen betriebsinternen Theorieunterricht kompensieren. Der hierdurch möglicherweise bewirkte Autoritätsverlust der Berufsschule könnte dazu führen, daß aus der Sicht der Ausbilder dieser Mittel- und Großbetriebe ein Kooperationsbedarf weniger bei sich selbst, sondern eher bei den Berufsschulen verortet wird. Zwar schätzen die Ausbilder dieses Kooperationsstyps das Interesse der Berufsschullehrer für betriebliche Belange deutlich positiver ein als bei den kooperationsabstinenten Betrieben, dafür weisen sie aber häufiger darauf hin, daß die Berufsschullehrer zu wenig Zeit für eine intensivere Lernortkooperation haben. Dies scheint zumindest auf ein stärkeres, grundsätzliches Interesse an Lernortkooperation bei den Ausbildern dieses Typs hinzuweisen, wobei offensichtlich auch hier der erste Schritt zur Intensivierung der Kooperation von der Berufsschule erwartet wird.

Kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsaktivitäten

Das kontinuierlich-probleminduzierte Kooperationsverhalten kann bei über sieben Prozent der Ausbildungsbetriebe, insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben, beobachtet werden. Signifikant deutlicher als bei den vorangegangenen Kooperationsstypen zeichnet sich dabei der Anteil der Handwerksberufe

ab. Im Vergleich zu den beiden anderen Berufsbereichen zeigen sie die beschriebenen Kooperationsaktivitäten mit einem Anteil von rd. 13 Prozent überdurchschnittlich häufig. Die in diesem Typ mehrheitlich vorgefundenen (55 Prozent) handwerklichen Betriebsstrukturen weisen eher auf eine auftragsgebundene Ausbildungsorganisation hin. So befindet sich der Lernort für die Auszubildenden bei 26 Prozent dieser Betriebe — und damit zu einem im Vergleich mit anderen Typen hohen Anteil — außerhalb der Betriebsgebäude z. B. auf der Baustelle oder im Außendienst. Die Vermittlung theoretischer Ausbildungsanteile in einem innerbetrieblichen Unterricht dürfte sich im Rahmen der hier beobachteten Ausbildungsorganisation schwieriger als bei den sporadisch kooperierenden Betrieben gestalten. Vermutlich sind diese Betriebe zur Erreichung des Ausbildungsziels stärker als die bisher genannten Betriebe auf die Ausbildungsleistung der Berufsschule angewiesen. So erfährt der Berufsschulunterricht im Vergleich zu den bisher besprochenen Kooperationsstypen eine signifikant positivere Wertschätzung. Die Ausblendung der Ausbildungsinhalte und -methoden bei den Informations- und Abstimmungsgesprächen mit den Berufsschullehrern deutet auf eine ausgeprägte Akzeptanz der klassischen Arbeitsteilung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule hin. Möglicherweise ist diese Akzeptanz auch mit einer gewissen Abschottung gegenüber der Berufsschule bezüglich didaktisch-methodischer Kooperations Themen verbunden. Die mangelhafte berufspädagogische Orientierung der probleminduzierten Kooperationsaktivitäten dürfte einerseits auf die nur schwer planbaren betrieblichen Ausbildungsinhalte zurückzuführen sein. Andererseits könnte hier auch die Tatsache von Bedeutung sein, daß diese Ausbilder deutlich seltener an berufspädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen haben (39 Prozent), als Ausbilder, bei denen sich konstruktive Kooperationsaktivitäten verzeichnen lassen (59 Prozent).

Kontinuierlich-fortgeschrittene Kooperationsaktivitäten

Die Kooperationsaktivitäten jedes fünften Betriebes lassen sich mit diesem Typ beschreiben. Großbetriebe (Typspezifischer Anteil: 27 Prozent) liegen über, Kleinbetriebe (Typspezifischer Anteil: 14 Prozent) unterhalb dieses Durchschnittswerts. Betriebe mit einer höheren innerbetrieblichen Lernortdifferenzierung sind bei diesem Typ verhältnismäßig häufiger vertreten als bei dem Kooperationstyp mit sporadischen Berufsschulkontakten. Das im Vergleich dazu aktivere Kooperationsverhalten der Ausbilder scheint u. a. darin begründet, daß sie bei ihrem Kooperationspartner an der Berufsschule ein deutlich stärkeres Interesse für betriebliche Belange erkennen. Gleichzeitig wird die eigene für die Ausbildung nutzbare Ausstattung positiver eingeschätzt und die berufliche Belastung in einem geringeren Maße als Kooperationshindernis wahrgenommen als von Ausbildern mit selteneren Berufsschulkontakten. Diese innerbetrieblichen Faktoren scheinen zu bewirken, daß bei diesem Kooperationstyp stärkere Ansätze zu didaktisch-methodischen bzw. zu häufiger genutzten institutionalisierten Formen der Lernortkooperation bestehen. Ebenso lassen sich diese Unterschiede auch auf berufsspezifische Gesichtspunkte zurückführen. So zeigt sich signifikant¹², daß Ausbilder in den kaufmännisch-verwaltenden Berufen eher nur sporadische bzw. keine Kontakte zur Berufsschule unterhalten, wohingegen sich umgekehrt Ausbilder der Industrieberufe auch häufig bei den fortgeschrittenen Kooperationsaktivitäten wiederfinden.

Trotz dieser vergleichsweise positiven Kooperationsvoraussetzungen entwickelt sich die Zusammenarbeit mit der Berufsschule nicht in der Konsequenz, wie dies beim konstruktiven Kooperationstyp beschrieben wird. Die Unterschiede ergeben sich nicht durch Einflüsse des Berufsbereichs oder der Betriebsgröße, sondern vielmehr dadurch, daß die

berufliche Belastung von den Ausbildern stärker als Kooperationshindernis wahrgenommen wird als bei denen des konstruktiven Kooperationstyps. Didaktisch-methodische Themen lassen sich hier anscheinend nur in individuell initiierten Zusammenkünften zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern und möglicherweise auch nur punktuell ansprechen. Regelmäßige Arbeitskreise, also organisatorisch verbindlichere Formen der Zusammenarbeit mit der Berufsschule, werden hierfür nicht genutzt.

Kontinuierlich-konstruktive Kooperationsaktivitäten

Diesem Kooperationstyp lassen sich 16 Prozent der Betriebe zurechnen. Mit einem Anteil von 29 Prozent der Großbetriebe realisieren deren Ausbilder eher eine kontinuierlich-konstruktive Zusammenarbeit mit der Berufsschule als Ausbilder in Mittel- (13 Prozent) bzw. in Kleinbetrieben (knapp zehn Prozent). Betriebe dieses Typs begegnen den neuen Anforderungen bei der Ausbildung häufiger mit veränderten Ausbildungsmethoden als beispielsweise Betriebe mit kontinuierlich-fortgeschrittenen Kooperationsaktivitäten.

Die folgenden Darstellungen beziehen sich auf einen Vergleich mit Betrieben, die keine oder nur sporadische Berufsschulkontakte unterhalten. Als Einflußgrößen erweisen sich hier die curricularen Rahmenbedingungen, aus denen sich ein unterschiedlicher Kooperationsbedarf mit einem entsprechenden Kooperationsverhalten ergeben kann. So ist eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Berufsschule auffallend häufiger integrativer Bestandteil der Ausbildung in den gewerblich-technischen Industrieberufen als bei den kaufmännisch-verwaltenden Berufen. Neben diesem berufsspezifischen Unterschied dürfte auch der Stellenwert der Ausbildung für die Ausgestaltung und Intensität der Lernortkooperation von Bedeutung sein.

Dieser Stellenwert läßt sich u. a. ablesen an der Qualität der für die Ausbildung geeigneten Ausstattung, der berufspädagogischen Qualifikation der Ausbilder, der Bereitschaft, sich mit anderen Ausbildungsmethoden auseinanderzusetzen und diese zu praktizieren. Hinsichtlich dieser innerbetrieblichen Voraussetzungen unterscheiden sich die Ausbildungsbetriebe mit konstruktiven Kooperationsaktivitäten deutlich positiv von denen mit eher sporadischen Kontakten.¹³

Gleichzeitig wird jedoch auch der Kooperationspartner selbst, insbesondere hinsichtlich seiner fachlichen Qualifikationen, signifikant kompetenter eingeschätzt. Das heißt, ein hoher Stellenwert der Ausbildung im Betrieb, verbunden mit der Überzeugung, einen fachlich kompetenten Kooperationspartner vorzufinden, dürfte eine wichtige Voraussetzung für eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Berufsschule sein. Beeinflußt durch berufsspezifische Merkmale dürften diese Rahmenbedingungen eine wichtige Voraussetzung dafür bieten, daß die Kooperationspraxis zwischen Betrieb und Berufsschule einen methodisch-didaktischen Bezug erhält.

Die Ergebnisse zeigen, daß sich die Ausprägungen der eingangs genannten Einflußfaktoren nach Kooperationstypen unterscheiden. Damit weist dieser Typisierungsansatz eine hinreichende Trennschärfe auf, um die vorgefundene Kooperationspraxis zwischen Betrieb und Berufsschule in ihren Differenzierungen abzubilden.

Es fällt dabei auf, daß selbst bei der konstruktiven Zusammenarbeit in erster Linie die betrieblichen Voraussetzungen und der fachtechnische Aspekt der Ausbildung die Lernortkooperation bestimmen. Die spezifische pädagogische Kompetenz des Lernorts Berufsschule scheint sich dagegen weniger auf die Lernortkooperation der Betriebe auszuwirken.¹⁴ Gleiches gilt auch für die zeitliche Organisation des Berufsschulunterrichts. Diese Indifferenz insbesondere gegenüber der pädagogischen Kompetenz der Lehrer sollte als Hinweis gewertet werden, daß

Abbildung: Kooperationsaktivitäten und -verständnisse

Verständnisse Aktivitäten	pragmatisch- formal	pragmatisch- utilitaristisch	didaktisch- methodisch
Kooperationsabstinenz	**	0	0
sporadisch	**	**	0
kontinuierlich-probleminduziert	*	**	0
kontinuierlich-fortgeschritten	0	**	*
kontinuierlich-konstruktiv	0	**	*

0 = unwahrscheinlich * = möglich ** = wahrscheinlich

selbst bei Kooperationsaktivitäten, die als kontinuierlich-konstruktiv beschrieben werden, den berufsschulspezifischen Bildungszielen der Ausbildung meist eine eher untergeordnete Rolle zukommen dürfte. In welcher Weise die (Aus-)Bildungsziele von Betrieb und Berufsschule überhaupt in die Lernortkooperation einbezogen werden, hängt maßgeblich auch vom Kooperationsverständnis der Beteiligten ab. In einer ähnlichen Kooperationspraxis kann sich dabei durchaus eine gewisse Bandbreite unterschiedlicher Kooperationsverständnisse widerspiegeln. Dies soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

Kooperationsaktivitäten und -verständnisse

Die auf der Grundlage von Kooperationsaktivitäten gebildeten Typen können im folgenden in einer Matrixdarstellung den von Pätzold unterschiedenen Kooperationsverständnissen gegenübergestellt werden. Aus dieser Betrachtung wird der bildungstheoretische Verständnistyp ausgeblendet, da er sich in der Realität nicht findet. In der Abbildung wird bei der Zuordnung von Aktivitäts- und Verständnisebene jeweils danach unterschieden, ob die Zuordnung als wahrscheinlich, möglich oder unmöglich¹⁵ klassifiziert wird.

Die Weiterentwicklung dieser Matrix müßte beachten, daß Kooperationspraxis nicht nur vom eigenen Verständnis, sondern immer auch von den Einstellungen der potentiellen Partner bestimmt wird.

Ausblick

Die Untersuchungsergebnisse stellen eine erste Grundlage dar, um Ansätze für eine Intensivierung der Lernortkooperation zu entwickeln. Zu diesem Zweck kann der Typisierungsansatz durch Einbeziehung der möglichen Kooperationsverständnisse einen differenzierteren Zugang zur Kooperationspraxis bieten als bisher. Dies wird notwendig sein, da Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule an der gegenwärtigen Kooperationsrealität, dem jeweiligen Kooperationsbedarf und den Kooperationsinteressen aller Beteiligten einschließlich des Auszubildenden anknüpfen sollten.

Anmerkungen:

¹ Der Begriff des Lernortes wird hier pragmatisch als Synonym für den Begriff der Berufsbildungsstätte verwendet. Thematisiert wird in diesem Beitrag dabei nicht die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten in einer Berufsbildungsstätte (z. B. betriebliche Lehrwerkstatt, Arbeitsplatz).

² Vgl. z. B. Pätzold, G. (Hrsg.): *Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung*. Heidelberg 1990

³ Vgl. Autsch, B. u. a.: *Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten*. In: BWP 2/1993, S. 32–40 sowie Pätzold, G.; Drees, G.; Thiele, H.: *Lernortkooperation — Begründungen, Einstellungen, Perspektiven*. In: BWP 2/1993, S. 24–32

⁴ Buschfeld, D.; Euler, D.: *Kooperation der Lernorte: Theoretische Bezüge und praktische Erfahrungen*. In: *Modellversuch Kolorit. Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien. Zwischenbericht 1992*, S. 26–47

⁵ Pätzold, G.: *Lernortkooperation — pädagogische Perspektive für Schule und Betrieb*. In: *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 6 (1991) II, S. 37–49

⁶ Vgl. Autsch, B. u. a.: *Gestaltungsmerkmale . . .*, a. a. O.

⁷ Die Ausbilderbefragung wurde für Ost- und Westdeutschland gleichermaßen durchgeführt (vgl. Autsch u. a., a. a. O.). Die Kooperationspraxis unterscheidet sich in beiden Teilen Deutschlands erheblich. Der vorgestellte Typisierungsansatz beschränkt sich deshalb im vorliegenden Beitrag auf die Darstellung der Kooperationspraxis in Westdeutschland.

⁸ Vgl. Euler, D.; Twardy, M.: *Duales System oder Systemdualität — Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation*. In: Achtenhagen, F. u. a.: *Duales System zwischen Tradition und Innovation. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte* (Hrsg. Twardy, M.), Sonderband 4; Köln 1992, S. 199–221

⁹ Vgl. Autsch u. a.: *Gestaltungsmerkmale . . .*, a. a. O.

¹⁰ Bei der Betriebsgröße wurden drei Betriebsgrößeklassen unterschieden: Kleinbetriebe mit ein bis 49 Beschäftigten, Mittelbetriebe mit 50 bis 499 Beschäftigten und Großbetriebe mit über 500 Beschäftigten. Bei den Berufsbereichen wurden die zehn am stärksten besetzten Ausbildungsberufe (vgl. Autsch u. a., a. a. O.) nach Handwerksberufen, kaufmännisch-verwaltenden und gewerblich-technischen Industrieberufen zusammengefaßt

¹¹ Die Betriebe des sporadischen Typs verfügen signifikant häufiger ($p = 0.002$) über eigene Unterrichtsräume als kooperationsabstinente Betriebe

¹² Hierbei wurde der Einfluß des Berufsbereichs auf das Verhältnis der Betriebe ohne bzw. mit sporadischen Berufsschulkontakten zu denen des kontinuierlich-fortschrittenen Kooperationsstyps verglichen. Die Zufallswahrscheinlichkeit des ermittelten Unterschieds beträgt $p = 0.0013$

¹³ Der positive Einfluß folgender Variablen auf konstruktive Kooperationsaktivitäten konnte nachgewiesen werden: Vermehrte Teilnahme an berufspädagogischen Maßnahmen ($p = 0.008$), sehr gute bis gute Bewertung der für Ausbildung geeigneten betrieblichen Ausstattung ($p = 0.007$), Einsatz veränderter Ausbildungsmethoden ($p = 0.001$)

¹⁴ Die Einschätzung der pädagogischen Kompetenz der Berufsschullehrer durch betrieblichen Ausbilder zeigte keinen signifikanten Einfluß auf das Verhältnis der Kooperationsstypen zueinander.

¹⁵ Im Sinne einer sehr geringen Wahrscheinlichkeit, einen solchen Fall in der Realität anzutreffen.

Antworten, die eigentlich Fragen sind — Überlegungen zur Kooperation der Lernorte

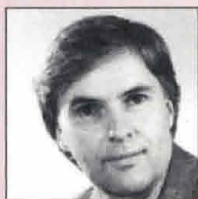
Detlef Buschfeld

Diplom-Handelslehrer, Studienreferendar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen in Düsseldorf



Dieter Euler

Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln



Mit diesem Beitrag soll die Diskussion über die Lernortkooperation weitergeführt und anhand von Erfahrungen aus einem Modellversuch das Engagement dafür begründet werden.

Lernortkooperation zählt zu jenen Themen, die durch schnell formulierte Lippenbekenntnisse häufig in vordergründigen Idealismen steckenbleiben. Selbstverständlich kann man keine ernsthaften Einwände dagegen haben, daß Pädagogen aus Berufsbildungsstätten miteinander kooperieren — nur: sie tun es kaum oder auf eine in didaktischer Hinsicht sehr eingeschränkte Art! Natürlich ist schon eine solche Aussage viel zu global, denn in einem so hochdifferenzierten Berufsbildungssystem wie dem dualen System ist jede Aussage irgendwo richtig und an anderer Stelle falsch. Der zweite Blick wirft demnach eine Vielzahl von Fragen auf. Das Spektrum markiert auf der einen Seite die skeptische Frage, ob Kooperation überhaupt erstrebenswert sei, oder ob nicht eine Konkurrenz der Lernorte ihrer Dynamik und damit Anpassungsfähigkeit gegenüber Veränderungen viel besser täte. Auf der anderen Seite stehen konstruktive Fragen danach, in welcher Form Kooperation konkret gestaltet werden kann, welche Bedingungen dafür geschaffen sind und wie Kooperation als Instrument zur Verbesserung der Berufsausbildung begründet werden kann. In diesem Rahmen will der Beitrag

- dokumentieren, daß die verbreitete Grundhaltung gegenüber Lernortkooperation auf einem Verständnis von Kooperation

gründet, das sich nicht an einer kooperativen Verfolgung didaktischer Zielvorstellungen orientiert.

- verdeutlichen, daß die positive Bewertung von Kooperation durch die Betroffenen zumeist unverbindlich bleibt und sich in der Ausbildungspraxis eine markante Diskrepanz zwischen der geäußerten Einstellung und dem praktizierten Handeln zeigt.

- durch Erfahrungen aus dem Modellversuch KOLORIT¹ verdeutlichen, daß begrenztes Engagement im Rahmen der jeweiligen institutionellen Bedingungen als durchaus rational bezeichnet werden kann.

Unterschiedliche Bedeutungsverständnisse von Kooperation

Wenn Wissenschaftler und/oder Praktiker über „Kooperation“ reden, dann meinen sie nicht zwangsläufig dasselbe. Bei dem einen werden die alten Vorstellungen von einer „didaktischen Parallelität“ wach, bei der Schule und Betrieb die Ausbildungsinhalte zeitlich aufeinander abstimmen. Bei anderen bleiben die Gedanken bei der gemeinsamen Arbeit im Prüfungsausschuß der Kammer hängen, oder die Erinnerung fällt auf das eine oder andere Telefonat „mit der anderen Seite“, in dem einige Unstimmigkeiten geklärt werden konnten. All dies kann „Kooperation“ sein, wenn auch die einzelnen Formen mit unterschiedlichen Anstrengungen und Konsequenzen verbunden sind. Kooperation vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen des dualen Systems, so auf der politischen etwa in den Gremien des Bundesinsti-

tuts für Berufsbildung, auf der administrativen der Berufsbildungs- und Prüfungsausschüsse der Kammern und schließlich auf der didaktischen zwischen Lehrern und Ausbildern.² Kooperation variiert hinsichtlich ihrer möglichen Themen, d. h., es ist ein Unterschied, ob es um die organisatorische Abstimmung von Zeitanteilen geht oder ob die gemeinsame Entwicklung von Lehr-Lernprojekten angestrebt wird. Hinsichtlich der Intensität schlagen wir drei Abstufungen von Kooperation vor:

- Kooperatives Handeln kann sich auf die Ebene des Informierens beziehen. Lehrer und Ausbilder tauschen Informationen aus, sie informieren sich über ihre Erwartungen, Erfahrungen und Probleme im Ausbildungsalltag. Informieren bedeutet dabei zweierlei: Informationen geben und — zumeist weniger beachtet, aber ebenso bedeutsam — Informationen wahr- und aufnehmen. Es ist eben nicht selbstverständlich, daß beispielsweise Rundschreiben der Berufsschule in Betrieben gelesen werden bzw. die eigentlichen Adressaten (rechtzeitig) erreichen.

- Kooperatives Handeln kann sich als Abstimmung vollziehen. Lehrer und Ausbilder stimmen sich in ihrem Handeln ab, sie vereinbaren und entwickeln Maßnahmen, die sie arbeitsteilig und eigenverantwortlich unter den jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen umsetzen. Auch sich abzustimmen impliziert zweierlei: Zum einen die Bereitschaft, sich an die getroffene Vereinbarung zu halten und damit den Konsens zu dokumentieren; zum anderen die Fähigkeit, auch Konflikte „auszuhalten“, etwa dann, wenn Absprachen nicht eingehalten werden konnten bzw. unterschiedliche Auffassungen getrennte Vorgehensweisen notwendig erscheinen lassen. Kooperation schließt damit Konflikt nicht aus; typische Konfliktfelder sind etwa das Zurückweisen von Ansprüchen des jeweils anderen bezüglich der Übernahme von „Ausbildungsinhalten“ oder der „Prüfungsvorbereitung“. Der Hinweis auf

die Regelungen in den Ordnungsgrundlagen hilft nur selten, die psychologischen Momente der konkreten Gesprächssituationen aufzulösen.

- Kooperatives Handeln kann sich auch im Zusammenwirken ausdrücken: Lehrer und Ausbilder verfolgen im Rahmen einer unmittelbaren Zusammenarbeit gemeinsam vereinbarte Vorhaben. Lehrer und Ausbilder handeln in bezug auf den Auszubildenden solidarisch, z. B. wenn Ausbildungsthemen gemeinsam vorbereitet und in Betrieb und/oder Schule bearbeitet werden oder Lehrer und Ausbilder gemeinsam ein Weiterbildungsseminar zur Vorbereitung eines gemeinsamen Projektes besuchen.

Zu den aktuellen Ergebnissen über die „Normalität der Lernortkooperation“

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf zwei aktuell veröffentlichte Studien zur „Kooperation der Lernorte“. In der 1992 von ZEDLER/KOCH veröffentlichten Umfrage des Instituts der deutschen Wirtschaft bewertet etwa ein Sechstel der antwortenden Betriebe die Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule als mangelhaft.³ Umgekehrt bewerten folglich ca. 85 Prozent die Kooperation mit „ausreichend“ oder besser. Mehr als zwei Drittel der Betriebe betrachten die Kooperation sogar als zumindest „befriedigend“. Der pauschal-positive Gesamteindruck ändert sich auch nicht wesentlich, wenn nach der Art der Kooperation gefragt wird. ZEDLER/KOCH unterscheiden zwischen Kooperation „in organisatorischer Hinsicht“ und „in inhaltlicher Hinsicht“; letztere wurde insgesamt etwas schlechter beurteilt, doch geht hieraus nicht hervor, nach welcher Semantik die Fragenden zwischen einer organisatorischen und inhaltlichen Kooperation unterscheiden, noch weniger wird deutlich, was die Antwortenden

darunter verstanden. Die Studie mündet schließlich in die Aussage: „Die Befragung ergab, daß in den letzten zwölf Monaten die meisten Ausbilder das Gespräch mit den zuständigen Berufsschullehrern zum Austausch über Ausbildungsfragen suchten. Dabei waren hauptsächliche Formen: das persönliche Gespräch, Telefonate oder Schreiben.“⁴

Eine vom BIBB initiierte Untersuchung kam zu einem vergleichbaren Ergebnis: „Von den Lehrern gaben 91 Prozent an, daß sie in den letzten zwölf Monaten persönlichen oder telefonischen Kontakt gehabt hätten; bei den Betrieben waren es 72 Prozent.“⁵ Diese Quoten sind ebenfalls auf den ersten Blick beeindruckend. Bedenkt man aber, daß es für eine ehrliche Antwort ausreicht, wenn ein Lehrer einen Ausbilder anläßlich der jährlichen Arbeit in einer Prüfungskommission oder beim Sprechtag in der Schule getroffen hat, so relativiert sich das positive Bild. Bedenkt man weiterhin, daß mit Mühe eine Rücklaufquote für die Betriebe von ca. 25 Prozent erreicht wurde⁶, also die 72 Prozent sich auf ein Viertel aller überhaupt antwortenden Betriebe bezieht, sieht es selbst um die Quantität der Kontakte fast schon düster aus. Im Rahmen der Untersuchung werden die Kontakte bzw. die Anlässe der Kontakte auch „qualitativ“ aufgeschlüsselt. Sowohl für Ausbilder als auch für Berufsschullehrer sind „Lernschwierigkeiten“ (68 Prozent bzw. 75 Prozent) und „Disziplinprobleme“ (47 Prozent bzw. 54 Prozent) mit deutlichem Abstand der hauptsächlichen Kontakthanlässe, vor „zeitliche/organisatorische Abstimmung“ (33 Prozent bzw. 27 Prozent) sowie vor „inhaltliche Abstimmung“ (20 Prozent bzw. neun Prozent) und vor Kontakten über „Ausbildungs- bzw. Unterrichtsmethoden“ (15 Prozent bzw. drei Prozent).⁷

Aus dem Kontext der Ergebnisdarstellung lassen sich somit als die zentralen Merkmale der „normalen“ Lernortkooperation zum einen das Informieren über den Auszubildenden, seltener die Abstimmung der Ausbil-

dungsinhalte und so gut wie gar nicht das Zusammenwirken in didaktisch-methodischen Fragen zur Erhaltung oder Verbesserung der Ausbildungsqualität herausstellen. Daraus ergeben sich zwei zentrale Erkenntnisse: Erstens, Lernortkooperation bezieht sich überwiegend auf verwaltungstechnische oder arbeitsorganisatorische Fragen. Zweitens, und das wirkt beunruhigend, mit dem gewählten Kooperationsverständnis können Ausbilder und Lehrer „gut leben“, d. h., sie wählen genau den Grad der Kooperation, der ihnen hinreichend erscheint. Wenn dem so ist, bedeutet das für die Auszubildenden, daß die Mehrzahl von ihnen eine solche „Kooperation über sie“ gar nicht erleben, es sei denn, als Bote von Briefen, in denen beispielsweise die Einladung zum Sprechtag in der Schule übermittelt wird.

Insofern handelt es sich um eine Kooperation der Lehrenden über Fragen am Rande der Lehr-Lernprozesse, in denen der Auszubildende entweder als Problem- oder als Verwaltungsfall auftritt. Um die zentralen Fragen der Ausbildung, nämlich die Gestaltung der Ausbildungsprozesse in den Lernorten, geht es hingegen selten. Man mag diese Interpretationen nicht unbedingt teilen, im Hinblick auf die zitierten Untersuchungsergebnisse sollten sie aber zumindest dazu führen, daß die Aussagen über vermeintliche Kontakthäufigkeiten auch auf ihre qualitative Ausprägung hin weitergedacht werden. Im Kern ergibt sich dann nicht die Frage, ob bzw. in welchem Ausmaß (irgendeine Form von) Kooperation stattfindet, sondern welche Zielsetzung mit dem jeweiligen Kontakt verfolgt wird.

Wünsche und Erwartungen von Ausbildern und Lehrern

Die oben erwähnten Untersuchungen heben eine weitere Aussage hervor, die Anlaß zur Rückfrage gibt: „Eine Ausweitung der Zusammenarbeit wird sowohl von den Ausbildern in Betrieben als auch von den Berufs-

schullehrern und den Leitern von Berufsschulen befürwortet. 90 Prozent und mehr der Lehrer und der Leiter von Berufsschulen sprechen sich hierfür aus. Geringfügig zurückhaltender fällt die Zustimmung bei den Betrieben aus; hier votieren 13 Prozent gegen eine Ausweitung der Zusammenarbeit.“⁸ Als Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit halten 91 Prozent der Lehrer und 79 Prozent der Ausbilder „Betriebspraktika für Lehrer“ sinnvoll; eine „gemeinsame Weiterbildung“ befürworten 82 Prozent der Lehrer und 73 Prozent der Ausbilder, die Verfolgung „gemeinsamer Projekte“ 84 Prozent der Lehrer und 74 Prozent der Ausbilder.⁹ Wie vereinbart sich diese globale Befürwortung von „mehr“ Kooperation mit dem oben angeführten Befund von ZEDLER/KOCH, nach dem eine grundlegende Zufriedenheit mit dem aktuellen Stand der Kooperation existiert. Unseres Erachtens wäre es zu einfach, die etwas gegenläufigen Aussagen mit dem Hinweis abzutun, die befragten Ausbilder und Lehrer seien der Meinung, auch das Gute könne noch verbessert werden. Wir bieten eine andere Interpretation an — die eher Anlaß zur Unruhe, denn Grund zur Zufriedenheit gibt.

Geht man auf die wichtigsten Hindernisse für eine intensivere Kooperation ein, so wird einerseits das Zeitproblem genannt und andererseits behauptet, daß sich Ausbilder und Lehrer für den jeweils anderen Lernort nicht genügend interessieren. Wie vereinbaren sich diese Aussagen mit den genannten Wünschen nach „Betriebspraktika für Lehrer“, einer „gemeinsamen Weiterbildung“ oder der Verfolgung „gemeinsamer Projekte“¹⁰ — Wünsche, die allemal zeitintensiv und auf ein „Zusammenwirken“ ausgerichtet sind?

Der Wunsch nach gemeinsamer Weiterbildung von Ausbildern und Lehrern überrascht zunächst angesichts der von PÄTZOLD, DREES, THIELE herausgearbeiteten Differenzen im Selbstverständnis von Ausbildern und Lehrern und den unterschiedlichen organisa-

torischen Rahmenbedingungen.¹¹ Die Begründung für den Wunsch nach gemeinsamer Weiterbildung bleibt allgemein: „Zur Begründung wird vor allem angegeben, daß das gegenseitige Verständnis und Kennenlernen gefördert, der Informationsaustausch intensiviert sowie der organisatorische Ablauf der Ausbildung verbessert werden könnten.“¹²

Es ist offensichtlich, daß sich diese Begründung auch auf andere Kooperationsformen übertragen ließe. So drängt sich die Vermutung auf, die gemeinsame Weiterbildung wird deshalb genannt, weil die eigene Weiterbildung im Vordergrund steht und nicht die Kooperation der Lernorte. Dann jedoch besteht die eigentliche Frage darin, für welche Form einer Weiterbildung sich Ausbilder und Lehrer entscheiden würden: Für eine originär auf ihre betrieblichen (schulischen) Interessen zugeschnittene oder für eine „gemeinsame“? Nach unseren Erfahrungen vermuten wir, daß sich zwischen geäußerten Wünschen und faktisch angestrebten Formen eine Lücke öffnet, in die sich leicht schlüpfen läßt: Organisatorische Widrigkeiten oder Zeitprobleme. Es ist eine Tendenz zu erkennen, daß bei Befragungen zur gewünschten Lernortkooperation kaum Alternativen wirklich abgelehnt werden. Auch in einer im Rahmen des Modellversuches KOLORIT durchgeführten Befragung wurden zwar Formen des Informationsaustausches leicht bevorzugt, aber keine der vorgeschlagenen Kooperationsformen wurde abgelehnt. Faktisch sieht es aber so aus, daß selbst bei telefonisch vereinbarten Zusagen zur Teilnahme an der am nächsten Tag stattfindenden Arbeitskreissitzung ein Erscheinen häufig nicht gewährleistet ist. Andererseits erleben wir auch Ausbilder, die sich trotz erheblicher betrieblicher Belastungen die Zeit nehmen und sich an Arbeitskreisen aktiv beteiligen, zur Not eben mit einem mobilen Telefon „bewaffnet“. Dennoch wird deutlich, wie groß die Lücke ist und wie unverbindlich Wünsche sein können. Zeitprobleme sind letztlich immer ein Problem der Prioritäten und

da ist festzuhalten, daß die faktische Bereitschaft zur Lernortkooperation eine sehr variable Größe darstellt.

Zum Verhältnis von individuellem Handeln und institutionellen Rahmenbedingungen

Wie begründet sich die Diskrepanz zwischen geäußelter Hochschätzung und praktizierter Vernachlässigung? DIEPOLD nennt folgende Voraussetzung für Kooperation: „Grundvoraussetzung für alle Kooperation ist die gemeinsame Überzeugung, daß wichtige Probleme nicht aus eigener Anstrengung alleine lösbar und konkrete Ziele nur mit Hilfe eines Partners erreichbar sind. Es muß also eine Notwendigkeit zum Kooperieren bestehen. Ist Kooperation nur wünschenswert, unterbleibt sie bei vielbeschäftigten Menschen. Zur Kooperation muß man sich Zeit nehmen — auf Kosten anderer Ziele.“¹³ Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Berufssituation von Ausbildern und Berufsschullehrern, so findet man keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte, die eine Notwendigkeit zur Kooperation mit dem anderen Lernort begründen können.¹⁴ Die Ausbilder sind eingebunden in die betrieblichen Zielsetzungen, in deren ökonomischen Rahmen auch die Berufsausbildung verankert ist. Die Berufsschullehrer sind konfrontiert mit heterogenen Klassen und immer neuen Anforderungen, die ihre begrenzte Zeit beanspruchen.¹⁵ Hinzu kommt, daß der formale Rahmen für eine Lernortkooperation relativ unverbindlich bleibt — sie wird seitens der vorgesetzten Stellen oder auch der Kammern und Wirtschaftsverbände zwar begrüßt, aber weder nachhaltig gefordert noch intensiv gefördert. Die Analyse zeigt also, daß weder theoretisch eine Notwendigkeit zur Kooperation auf didaktischer Ebene besteht noch pragmatisch-formal in größerem Umfang eingefordert werden kann. Ohne persönliche

Beweggründe und Initiative der beteiligten Pädagogen läßt sich Kooperation auf didaktischer Ebene daher nicht verwirklichen. Kooperationen anzustreben muß also bedeuten, auf dem teils diffusen Wunsch nach Kooperation bei den beteiligten Personen aufbauend, den Nutzen der Kooperation zu entdecken. Auch die neuen Ausbildungsziele geraten in die Schwerkraft der bestehenden Praktiken. Und diese lassen erwarten, daß die mit den Zielen verbundenen Anforderungen zunächst auf die Praxis der eigenen Institution ausgelegt werden — Lernortkooperation muß als eine Möglichkeit entwickelt werden, sie drängt sich nicht auf!

Die Intensivierung von Lernortkooperation ist so von dem (freiwilligen) Engagement der Ausbilder und Lehrer abhängig, und in der Ausbildungspraxis lassen sich die sporadischen Beispiele einer intensiven didaktischen Kooperation zumeist auf die Eigeninitiative und das Engagement einzelner Pädagogen zurückführen. Welche Konsequenz ergeben sich aus dieser Betrachtung für die Weiterentwicklung einer Lernortkooperation? Wir sind der Meinung, daß sich systemimmanent — d. h. ohne Änderung der Rahmenbedingungen im Hinblick auf institutionelle Förderung, Gewährung von zeitlichen u. a. Ressourcen sowie die qualifikatorische Vorbereitung auf die kommunikativen Anforderungen — lediglich Modelle entwickeln lassen, die auf der Grundlage persönlichen Engagements die Ausschöpfung von Spielräumen aufzeigen. Eine systemevolutionäre Betrachtung hätte sich demgegenüber auch mit der Gestaltung kooperationsfördernder Rahmenbedingungen zu befassen.

Kooperativer Erkundungsauftrag als Beispiel einer von Schülern getragenen Lernortkooperation

Im Modellversuch KOLORIT kristallisierten sich u. a. sogenannte „Kooperative Erkun-

dungsaufträge“ als eine sinnvoll erscheinende Möglichkeit heraus, unter den bestehenden Rahmenbedingungen die Kooperation der Lernorte zu intensivieren. Der Grundgedanke dieser Kooperationsform besteht darin, zu bestimmten Themen Erkundungen des Auszubildenden am jeweils anderen Lernort zu initiieren, was prinzipiell von beiden Seiten des dualen Systems aus angegangen werden kann, hier aber von der schulischen Seite aus dargestellt wird. In der Schule werden die Auszubildenden zur Einführung in neue oder zur Vertiefung bereits behandelter Themengebiete durch einen Erkundungsauftrag aufgefordert, Abläufe im Betrieb zu beobachten, Informationen einzuholen, Materialien zu sammeln usw. Zugleich werden die Betriebe dazu aufgefordert, die Auszubildenden während der Erkundung zu unterstützen und mit ihnen ggf. die betriebspezifischen Besonderheiten zu besprechen. Die Ergebnisse werden dann in der Schule vorgestellt und systematisiert, so daß die schulische Fachsystematik und die betriebliche Erfahrung aufeinander bezogen werden können.

Im Modellversuch KOLORIT wurden solche Erkundungsaufträge von Lehrern in Zusammenarbeit mit Ausbildern entwickelt und in den Ausbildungsberufen „Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel“ und „Bürokaufmann/-frau“ erprobt. Ein Thema bezog sich beispielsweise auf die Lagerwirtschaft. Die auf diesen Inhaltsbereich bezogenen Ausbildungsziele sind in Ausbildungsordnung und Lehrplan durchaus ähnlich formuliert, wenngleich sie in unterschiedlichen Kontexten auftreten. Im schulischen Bereich ist dies die Materialwirtschaft, im betrieblichen Bereich dominieren hingegen nach Einschätzung der Ausbilder im Groß- und Außenhandel die Waren- und Sortimentskenntnisse.

Der Aufbau der entwickelten Erkundungsaufträge erscheint relativ konventionell: Neben einem Deckblatt mit der Beschreibung von Zielsetzungen und möglichen Vorge-

hensweisen für die Auszubildenden werden vor allem „W-Fragen“ gestellt, etwa zu verwendende Lagerhilfen oder Ordnungssysteme. In dem Anschreiben wurden auf die Ziele, Entstehungsweise usw. hingewiesen sowie die mögliche Unterstützung der Auszubildenden durch die Betriebe angeregt. Schon in dieser Phase galt es für die Lehrer, erste Rückschlüsse zu verkraften: Gut ein Viertel der angeschriebenen Betriebe händigten die Erkundungsaufträge gar nicht erst aus, andere nur auf Nachfrage des Auszubildenden ohne jeden weiteren Kommentar.

Die Erfahrungen der Auszubildenden bei der Bearbeitung des Erkundungsauftrages im Betrieb waren sehr vielfältig. Manche Auszubildende berichteten und beklagten sich darüber, daß sie „gar nicht“ unterstützt wurden, andere Auszubildende sahen sich „zu sehr unterstützt, vor allem nach Feierabend“. Wenn Auszubildende „darum kämpfen mußten, für eine halbe Stunde ins Lager zu gehen“, mißfiel ihnen die Arbeit mit dem Erkundungsauftrag, andererseits beeindruckte (und überraschte offenbar) die Auszubildenden in manchen Fällen die Hilfsbereitschaft von Kollegen (Auszubildern, anderen Auszubildenden). Insgesamt zeigt sich jedoch, daß der Erkundungsauftrag auf betrieblicher Seite häufig als Impuls angenommen wird, sich intensiver um die Ausbildung zu kümmern, nämlich dann, wenn es bislang nicht an gutem Willen, sondern gewissermaßen nur an einem Anlaß fehlte, sich endlich einmal mit dem Auszubildenden zusammenzusetzen. Dies könnte im übrigen auch für die Kooperation zwischen Schule und Betrieb behauptet werden.

Neue Handlungsmöglichkeiten schaffen: Ansprüche an veränderte Rahmenbedingungen

Wenn darauf hingewiesen wird, daß die Ausfüllung vorhandener Handlungsspielräume

notwendigerweise mit der Anforderung neuer Handlungsmöglichkeiten zu verbinden ist, so bleibt diese Aussage zunächst noch sehr appellativ. Die Potentialität einer Lernortkooperation bestimmt sich letztlich durch die Ernsthaftigkeit, mit der eine Veränderung der Kooperationskultur in den jeweiligen Organisationen betrieben wird. Die Palette an Einzelfragen beginnt z. B. für die Schule bei dem Problem, daß Lehrer während des Schulbetriebs nur schwerlich ein ruhiges Telefongespräch mit einem Betrieb führen können, und es endet mit der Prüfung, wie die Kooperation im Innenverhältnis, sozusagen als sichtbares Modell im Zusammenleben zwischen den Kollegen, gehandhabt wird. Letztlich bedeutet Lernortkooperation aber immer Zeit und Geduld — beide Merkmale widerstreben der Hast des pädagogischen Alltags in Schule und Betrieb, es sei denn, man erkennt, daß es notwendige Bedingungen für die Erreichung der angestrebten, gleichwohl anspruchsvollen Ausbildungsziele sind. In diesem Sinne ist die Ernsthaftigkeit in der Verfolgung von Lernortkooperation auch an die Entwicklung sowohl organisatorisch-materieller sowie personaler Voraussetzungen gebunden. Organisatorisch-materiell müssen zeitliche Freiräume geschaffen werden, in denen Lehrer in die Betriebe und Ausbilder in die Schule fahren können, um gemeinsame Aktivitäten zu planen und umzusetzen. Dazu gehört, daß sie für diese Aktivitäten keine Sanktionen durch Kollegen und Vorgesetzte befürchten müssen, sondern Anreize erwarten können. Damit ist nicht die Schaffung genereller zeitlicher Freiräume gemeint — sie würde von der allgemeinen Grenzenlosigkeit der anderen Alternativen aufgezehrt —, vielmehr erscheint uns eine „projektgebundene“ Schaffung zeitlicher Freiräume sinnvoll. Bedingungen bedürfen der Ausfüllung, und dies verweist auf die Notwendigkeit, Kooperation gegen den Zeitgeist von Konkurrenz, Einzelkämpfertum und strategischen Kommunikationsbeziehungen einzuüben und zu entwickeln. Daß dies nicht eine Frage einer als

Schnellkurs titulierten Weiterbildung sein kann, sondern sich nur in langsamen Fortschritten vollzieht, Kooperation also nicht als Verwaltungsakt handhabbar ist, dies mag einer der Gründe dafür sein, daß das Thema entweder als Organisationsfrage geglättet oder als Idealismus abgetan wird.

Anmerkungen:

¹ Die Autoren dieses Beitrags sind verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs KOLORIT (Kooperation der Lernorte im Bereich neuer Informationstechnologien) ist ein Schulmodellversuch, der beim Regierungspräsidenten Münster durchgeführt wird. Der erste Zwischenbericht kann angefordert werden in der Geschäftsstelle des Modellversuchs KOLORIT, c/o Eduard-Spranger-Schule, Goldbergstr. 60, 45894 Gelsenkirchen.

² Vgl. Euler, D.; Twardy, M.: *Duales System oder Systemdualität — Überlegungen zu einer Intensivierung der Lernortkooperation*. In: Achtenhagen, F. u. a.: *Duales System zwischen Tradition und Innovation, Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte* (hrsg. v. M. Twardy), Sonderband 4, Köln 1991, S. 200 ff.

³ Vgl. Zedler, R.; Koch, R.: *Berufsschule — Partner der Ausbildungsbetriebe, Ergebnisse einer Unternehmensumfrage*, Köln 1992, S. 34 (Tabelle 15)

⁴ Ebenda, S. 34 f.

⁵ Autsch, B. u. a.: *Gestaltungsmerkmale der Kooperation von Betrieben, Berufsschulen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten*. In: BWP 22 (1993) 2, S. 33

⁶ Ebenda, S. 33

⁷ Pätzold, G.; Drees, G.; Thiele, H.: *Lernortkooperation — Begründungen, Einstellungen, Perspektiven*. In: BWP 22 (1993) 2, S. 26

⁸ Autsch, B. u. a.: *Gestaltungsmerkmale . . .*, a. a. O., S. 38

⁹ Ebenda, S. 39

¹⁰ Ebenda, S. 39

¹¹ Vgl. auch Heister, B.: *Auszubilder im europäischen Handwerk*, Köln 1992, S. 412 ff.

¹² Pätzold, G.; Drees, G.; Thiele, H.: *Lernortkooperation . . .*, a. a. O., S. 31

¹³ Diepold, P. (Hrsg.): *Modellversuch WOKI — Gemeinsamer Endbericht*, Göttingen 1991, S. 220 f.

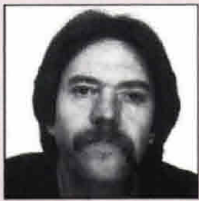
¹⁴ Vgl. Buschfeld, D.: *Kooperation an kaufmännischen Berufsschulen — eine wirtschaftspädagogische Studie*, Dissertation, Köln 1993

¹⁵ „Die Arbeit des Lehrers kennt keine Grenze. Es gibt keinen Punkt, an dem er sagen könnte: Jetzt habe ich alles, was möglich ist, getan. Er kann sich immer noch besser auf den Unterricht vorbereiten, er kann sich immer noch stärker um die Probleme einzelner Schüler kümmern. (. . .) Die Ansprüche, die an den Lehrer gestellt werden, sind grenzenlos: Vorbereitung auf jede Stunde; Eingehen auf die Schwierigkeiten jedes Schülers; fachlich ständig auf der Höhe sein; Kontakt zu den Eltern der Schüler halten etc. In ihrer Gesamtheit sind sie unerfüllbar.“ (Holling, F.; Bamme, A.: *Die Alltagswirklichkeit des Berufsschullehrers*, Frankfurt/M. 1982, S. 216)

Erlebnispädagogik und Berufsbildung

Hans G. Bauer

Diplom-Soziologe, Gesellschaft für Ausbildungs-forschung und Berufsentwick-lung e. V., München



Erlebnispädagogik: für die einen Überlebenstraining für Manager, für andere „das“ (finale) sozialpädagogische Rettungskonzept für schwierige Jugendliche. Hinter ihrem oft aktionistisch-natursporthaften Erscheinungsbild befördert sie, wie hier aufgezeigt, allerdings einen (oft verkannten) Bildungsansatz des „Erfahrungslernens im und am Leben“.

Er kann einer beruflichen Aus- und Weiterbildung, die sich — im Blick auf die zunehmend individuellen Gestaltungsanforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft — an der Entwicklung einer selbständigen beruflichen Handlungsfähigkeit orientiert, wichtige Impulse geben.

Kaum ein anderer Begriff ist in den vergangenen Jahren häufiger und intensiver für Vermarktungszwecke strapaziert worden als der des Erlebnisses: von der Abenteuerzigarette über das Erlebnismenü, das Erlebniskaufhaus, den Erlebnisurlaub, die Erlebnisbahn usw. bis hin zum „E-Menschen“ (sic). Letzterer, kreiert von OPASCHOWSKI in seiner jüngsten „Projektstudie zur Freizeitforschung“, bezeichnet den Übergang vom „traditionellen Versorgungskonsumenten“ zum „Erlebniskonsumenten“.¹ So verwundert es auch nicht, daß in Fortschreibung von BECKS 1986 erschienener „Risikogesellschaft“ die jüngste „Kultursoziologie der Gegenwart“ von SCHULZE den Titel trägt: „Die Erlebnissgesellschaft“.²

Erlebnispädagogik boomt seit geraumer Zeit, jedenfalls im Feld der sozialen Arbeit.³ Insbesondere für die Arbeit mit Randständigen, mit ausgegrenzten und abgeschobenen bildungs- und sozialbenachteiligten Jugendlichen erscheint sie als „das“ Konzept bzw. „die“ Alternative. Die meisten der hier anzuesiedelnden Ansätze und Aktivitäten beziehen sich dabei auf den von HAHN ursprünglich als „Erlebnistherapie“ praktizierten Ansatz, der auf kultur- und gesellschaftskritischer Basis „reformpädagogische“ Ziele verfolgte. Weniger Aufmerksamkeit erregend als in der sozialen Arbeit, aber mit ebenfalls steigender Tendenz, finden wir heute erlebnispädagogische Aktivitäten auch in der beruflichen Bildung. Allerdings ist festzustellen, daß bereits seit ca. Mitte der 50er Jahre Unternehmen ihre Auszubildenden in die (ebenfalls von HAHN ins Leben gerufenen) „Kurzschulen“ bzw. „Outward-Bound“-Kurse schickten. Lag dann zu Anfang der 80er Jahre ein Akzent berufspädagogischen Interesses an Erlebnispädagogik auf der Frage nach Eingliederungshilfen für schwächere Auszubildende, so trifft man sie in den letzten Jahren vermehrt in der beruflichen Aus- und Weiterbildung an:⁴ Wohl am augenfälligsten tritt sie bei einer von sozialer Randständigkeit sehr entfernten Gruppierung in Erscheinung, dem Management — dort allerdings eher unter Bezeichnungen wie „Survival-Training“, „Outdoor-Training“, „Outdoor-Development-Training“ oder „Outdoor-Experiential-Training“.⁵ Neue Berührungspunkte zwischen Berufs- und Erlebnispädagogik — mit nun stärkerer Akzentuierung von „Selbstständigkeitsorientierung“ und

„Verantwortungsübernahme“ zeichnen sich in Modellversuchen ab⁶, die unter dem Begriff des „dezentralen Lernens“ u. a. die „Abkehr von zentralistischen Lern- und Organisationskonzepten“ und die „Weiterentwicklung von betrieblichen und zwischenbetrieblichen Lernortsystemen unter besonderer Berücksichtigung des Lernorts Arbeitsplatz“ anstreben.⁷ Vor allem die Betonung des Lernorts Arbeitsplatz kennzeichnet hierbei einen neuen „Referenzpunkt für die Interpretation beruflicher Bildungs- und Qualifizierungsziele“⁸ insofern, als mit ihm handlungs- und erfahrungsbezogene Lernprozesse, insbesondere aber der Ernst- bzw. Realcharakter des Lernorts selbst eine andere, wenngleich nicht neue Bedeutung erlangen. Nicht neu deshalb, weil mit diesem Ernstcharakter das Lernen in und an der Realität, im und am Leben angesprochen ist — ein wahrlich nicht neuer Gegenstand der Pädagogik, aber auch der Psychologie und Philosophie, zweifellos aber einer, der aktuell durch „die“ Erlebnispädagogik revitalisiert wird.

Erlebnispädagogik auf verschiedenen Pädagogikfeldern

Was bedeutet nun die Tatsache, Erlebnispädagogik in solch verschiedenen, historisch sogar auf gegenseitige Ausgrenzung bedachten Pädagogikfeldern anzutreffen, und wenn zu diesem Ansatz zwei dermaßen gegensätzliche Gruppierungen, wie es „schwierige“ Jugendliche und Manager nun einmal sind, Affinitäten aufzuweisen scheinen? Was überhaupt ist „Erlebnispädagogik“, und in welchem Verhältnis zur beruflichen Bildung steht sie? Diesen Fragen kann hier nur in Verkürzung, zudem in heuristischer Haltung nachgegangen werden, wobei letztere durch zwei Umstände nahegelegt wird. Zum einen: „Die“ Erlebnispädagogik — womit auch eine erste Antwort auf die Definitionsfrage gegeben wäre — im Sinne eines klar definierten Theoriekomplexes gibt es nach wie

vor nicht. Und auch in der Praxis ist ihr Erscheinungsbild vor allem durch die Heterogenität der Maßnahmen, Medien und inhaltlichen Schwerpunkte geprägt. Interessanterweise, dies die zweite Ebene des Heurismus, scheint ihre aktuelle (und auch historische) Attraktivität in engem Zusammenhang zu stehen mit pädagogischen Suchbewegungen — die nicht alleine in der Sozialpädagogik vorzufinden sind. Dort jedenfalls wurde Ende der 60er Jahre der „Erziehungs“-begriff durch den Gedanken der „Sozialisation“ abgelöst.

Jetzt, zum Ende des Jahrhunderts, besteht eine Tendenz darin, diesen in „Lebenswelt“-Ansätzen auszudifferenzieren. Hinzu treten Begriffe wie „Individualisierung“, „Persönlichkeitsentwicklung“, „Enkulturation“ — und „Handlungs- und Erlebnisorientierung“. Ähneln diese Situation nicht auch derjenigen der beruflichen Bildung? „Heute, Anfang der 90er Jahre“, so BUCK, „wird Kritik am traditionellen Paradigma der Berufsbildung weitgehend zustimmend zur Kenntnis genommen. In Berufsbildungsforschung und betrieblicher Aus- und Weiterbildung sucht man . . . nach Wegen, dieses Paradigma aufzubrechen und einem Verständnis von Arbeit und Lernen Raum zu geben, . . . wie der arbeitende Mensch sich unter den Bedingungen gewandelter gesellschaftlicher, ökonomischer, technischer und ökologischer Verhältnisse verstehen und bilden will. Vielleicht ist es deshalb angemessen, die vergangenen zehn Jahre als das Jahrzehnt zu bezeichnen, in dem die Berufsbildung zumindest von ihrer Frage- richtung her begonnen hat, zum Bewußtsein ihrer selbst zu kommen.“⁹

Suchbewegungen und Paradigmenwechsel scheinen allenthalben — in der sozialen wie beruflichen Pädagogik — angesagt. Bewegungen, die eine Loslösung vom schulischen Lernparadigma verfolgen, d. h. genauer: vom Typus des „Verfügungs- oder Beherrschungslernens und -wissens“. Andere Grundbilder des Menschenlernens sind je-

doch erst in Andeutung erkennbar, so z. B. in der von WEIL so genannten „Einwurzelung“¹⁰, der von RUMPF formulierten „Vergegenwärtigung“¹¹ oder dem „genetisch-sokratisch-exemplarischen“ Lernen eines WAGENSCHEN.¹² Ihnen gemeinsam ist ein enger Bezug zum „erlebnispädagogischen Grundkomplex Lernen im und am Leben“.

Erscheinungsbild heutiger Erlebnispädagogik

Betrachtet man das Erscheinungsbild heutiger Erlebnispädagogik, so wird dieses vor allem durch sozialpädagogische Maßnahmen geprägt: auf Segelschiffen gehen sexuell mißbrauchte Mädchen auf halbjährige Törns; Drogenabhängige unternehmen Saharadurchquerungen, straffällige Jugendliche Trekking-Touren durch kanadische Urwälder, Suizidgefährdete Bergtouren mit angst-erregenden Abseilstellen. Kajakfahrten, Höhlenbegehungen oder Radtouren mit Heimkindern, ökologisch orientierte Arbeitsprojekte mit Jugendlichen in „Sozialen Trainingskursen“, aber auch Kinderzirkusprojekte zeigen weitere und „softere“ Beispiele aus der reichhaltigen erlebnispädagogischen Palette an. Vor allem die erstgenannten verschaffen der Erlebnispädagogik häufig den Ruf des Extremen, Exotischen, des spektakulär Modischen, auch des Alltagsfernen — was die Zuschreibung eines Sonderpädagogikstatus erleichtert. Aber auch dort, wo sich Erlebnispädagogik weniger spektakulär präsentiert, spielen vor allem zwei Komponenten eine herausragende Rolle: Natur und Sport. Meist werden also (wilde) Naturräume aufgesucht, das „outdoor“ somit kontrapunktisch gesetzt zum „indoor“, d. h. zum Erziehungsheim, zur Institution bzw. zu Lernorten wie Schule, Klassenzimmer, Seminar. Dies ist, sozusagen naturgemäß, meist verbunden mit erhöhtem Einsatz von Körperlichkeit, mit Handlung, mit Anstrengung, mit Bewegung, mit physischer, aber auch psychisch-emotionaler Auseinanderset-

zung. Es geht um (Grenz-)Erlebnisse und Grenzüberschreitungen, um die Wahrnehmung seiner selbst, von sozialen Bezügen, der Gruppe. Darum, sich solchen Herausforderungen zu stellen, sie möglichst zu bestehen, aus diesen Erlebnissen Erfahrungen zu gewinnen, d. h., also zu lernen — so etwa könnte man steckbriefartig zusammenfassen. Diese dominant körperlich-natursporthafte Ausprägung erlebnispädagogischer Aktivitäten herrscht auch in den berufsbezogenen Anwendungsfeldern vor — was naheliegt, sieht man hierin den Kern „der“ Erlebnispädagogik.

Der Blick auf den geistesgeschichtlichen Hintergrund des Ansatzes läßt jedoch erkennen, daß diese Ausprägung eine Verengung ihres Gedankenguts darstellt. Noch bei HAHN basierte die „Erlebnistherapie“ auf den Grundelementen

- der „leichtathletischen Übung“, also körperlichem Training mit den Kernzielen der Selbstüberwindung und Selbstentdeckung;
- der „Expedition“: ob beim Bergsteigen, beim Segeln, dem Aufenthalt in der Natur oder fremden Ländern und Kulturen u. ä., immer sollen Umsicht, Entschlußkraft, Ausdauer in der Durchführung usw. mit dem Ziel der „Selbstbewährung“ gefördert werden;
- dem „Projekt“, das — in wissenschaftlichen, kunsthandwerklichen, musischen oder sozialen Feldern angesiedelt — vor allem der Ausbildung von Selbstverantwortung, Sorgsamkeit und Wagemut dienen soll, und
- dem „Rettungsdienst“, der den Dienst am Nächsten sogar bis hin zum Einsatz der eigenen Existenz beinhaltet, wobei dieses Element im Prinzip des „moralischen Äquivalents des Krieges“ auch friedenspädagogische und, in heutiger Terminologie, „interkulturelle“ Wurzeln und Dimensionen besitzt.

HAHN hatte allerdings ausdrücklich darauf hingewiesen, daß „die eigentliche charakterbildende Wirkung der Erlebnistherapie . . . erst in der gegenseitigen Verzahnung und im tatsächlichen Vollzug des Zusammenspiels ihrer Elemente unter dem gemeinsamen Motiv des ‚Erlebnisses‘ . . . voll sichtbar wird“.¹³

Erleben, „in starker oder schwacher Form, herausgehoben oder alltäglich“, baut die innere Wirklichkeit des Subjekts auf

Die natursporthafte Ausprägung heutiger Erlebnispädagogik rekurriert somit vor allem auf das „Expeditions“-Element, wobei den Aspekten der (sportiven) Körperlichkeit und des Agierens in der Natur vorrangige Bedeutung beigemessen wird. Nur noch indirekt ist so erkennbar, daß die Betonung der Körperlichkeit das reformpädagogische, gegen die Verkopfung und Verschulung des Lernens gerichtete Anliegen spiegelt, welches die Begegnung mit der eigenen Leiblichkeit ebenso umfaßt wie die Entfaltung der Sinne — was wir heute eher im Begriff der „Ganzheitlichkeit“ fassen. Zudem hebt „Körperlichkeit“ die grundlegende Rolle der „Aktivität“, des „Handelns“ und „Tuns“ in allen Lern- und Lebensprozessen hervor. Auch mit dem „Lernort Natur“ werden eine Reihe von Anliegen transportiert: Im direkten Sinne geht es natürlich um die elementaren Lern- und Bildungsressourcen der Naturerfahrung und die Auseinandersetzung im Sinne des Lebens in und mit ihr. Direkt wie metaphorisch steht „Natur“ auch für „Realität“, für „Unmittelbarkeit“, für den nicht-künstlichen Lernort, der, ökologisch-systemisch betrachtet, eigentlich interdisziplinäre (Lern-)Anforderungen

an uns stellt — und „Lernen“ eben nicht vom „Leben“ trennt. Enthalten ist hierin überdies das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanzierung, zum Lernen „hinausgehen“ zu müssen (in die Natur, ins Leben), aber auch „hinein“, in Prozesse, in sich selbst (Selbsterfahrung, Selbst-Lernen).

Fraglos: bereits diese natursporthaften Elemente einer Erlebnispädagogik sind von elementarer Bildungsbedeutung. Eine „Erlebnispädagogik im weiteren Sinne“ kommt allerdings in den Blick, erkennt man die in „Projekt“ und „Rettungsdienst“ enthaltenen Anliegen, einem Lernen mit Kopf, Hand und Herz, der Verbindung von Erkennen und Handeln, von Theorie und Praxis, von allgemeiner und beruflicher Bildung usw. etwa durch die Bildungswirksamkeit von handwerklicher und beruflicher Arbeit, von musischen Elementen und künstlerisch-kreativem Handeln u. ä. zum Durchbruch zu helfen. Näher einzugehen wäre z. B. auf die Arbeitsschulansätze von BLONSKIJ und MAKARENKO, auf DEWEY'S Projektlernen, auf die „Kunsterziehungsbewegung“ u. a. m.¹⁴ Der „Dienst am Nächsten“, bereits traditionell verbunden mit „interkulturellen“ und gewaltverneinenden Absichten, beinhaltet ethische und spirituelle Bildungsdimensionen und führt hin zu den philosophischen Quellen des „Sich-Wagenden Handelns und Erlebens“: Vor allem die Lebensphilosophie von BERGSON zeigt, daß mit dem „Erleben“ auch ein verändertes Menschenbild gefordert ist, das den Menschen als Wesen betrachtet, welches sich aus dem eigenen Erleben heraus selbst kreiert. Erleben also, und zwar Erleben „in starker oder schwacher Form, herausgehoben oder alltäglich“¹⁵, baut im Sinne BERGSON'S die innere Wirklichkeit des Subjekts auf. Erleben so zu verstehen, erfordert in Konsequenz die Position einer „radikalen Subjektivität“.¹⁶ Aktuell wird die Relevanz dieser Fin-de-siecle-Philosophie unter dem Eindruck neuerer Subjekttheorien (vgl. Maturanas Modell der „selbstkonstruktiven Erkenntnis“) gerade wieder erkannt. Er-

Lebens-Lernen hat damit quasi naturgemäß eine Persönlichkeitsentwicklungsaufgabe, die in Konsequenz die Individualisierung des Lernens fordert. Eine ähnlich entscheidende Konsequenz fließt der Erlebnispädagogik aus ihrem existenzphilosophischen Hintergrund zu: Wollen, wie es BOLLNOW für die Pädagogik übersetzte, Lern- und Bildungsprozesse von Lebensrelevanz sein, so müssen sie, dem Leben gleich, neben „stetigen“ auch „unstetige“ Formen der Lern- und Bildungsgestaltung umfassen.

Erlebnispädagogik in der Berufsbildung

In der Berufsbildung stehen wir heute vor der Aufgabe, den zunehmend „unstetigen“ Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt zu begegnen. Im Blick auf die qualifikatorischen Herausforderungen wird deutlich, daß die Veränderungen der Märkte ebenso wie die der Technologien, der Organisationsformen von Arbeit wie die der (nicht nur beruflichen) Biographien dem Berufstätigen mehr und anderes abverlangen als eine allein am funktionalen und produktionsbezogenen Rational orientierte Fachqualifikation. Immer mehr ist Arbeit ein „Handeln in komplexen, teilweise unbestimmten, mitzugestaltenden . . . Situationen“¹⁷, und erfordert fachübergreifende, personengebundene Fähigkeiten — damit auch andere als alleine fachliche Bezugspunkte für deren Ausbildung. Als neuen Bezugspunkt für eine „situationsorientierte Handlungsfähigkeit“ erkennt BUCK „... das Leben des einzelnen. Dieses Leben verläuft in Brüchen, d. h., es hat kontinuierliche Phasen, . . . und es hat jene diskontinuierlichen Verläufe, in denen der einzelne sein Leben durch Krisen oder veränderte Lebens- und Arbeitsumstände als unstrukturiert, ungewiß, unüberschaubar etc. . . . erfährt.“ Dieser Handlungsfähigkeit liegt „eine experimentelle Haltung zugrunde, die in der gegenwärtigen Situation konkret die Punkte aufzuzeigen versucht, wo

Veränderung möglich und wünschenswert ist, und die im konkreten Handeln zu erproben versucht, welche Form die Veränderung tatsächlich annehmen kann“.¹⁸

Die Entwicklung und Stärkung z. B. einer solchen experimentellen Haltung ist eines der elementaren erlebnispädagogischen Anliegen — einer Haltung, derer offenbar auch die Berufsbildung bedarf. Sind postmoderne Arbeits- und Lebenswelten zunehmend „Produzenten des Risikos“ (BECK), so fordert die wachsende „Unstetigkeit“ der Arbeits- und Lebensprozesse vermehrt offenbar solche Fähigkeiten, die weder „auf Vorrat“ planbar, noch an von diesen Realitäten entfernten Lernorten „wirklich“ erlernbar sind. Je unhandhabbarer ein „Lernen für das Leben“ wird, um so größere Bedeutung wächst jenen Bildungselementen zu, deren Charakter es ermöglicht, aus dem Er-Leben Erfahrungen zu gewinnen. Zwei potentiell produktive Bewegungsrichtungen zwischen Erlebnispädagogik und beruflicher Bildung scheinen angezeigt:

1. eine Anreicherung beruflicher Bildungsprozesse durch erlebnispädagogische Elemente; 2. eine (in Ansätzen bereits vorhandene) Wandlung des beruflichen Lernparadigmas hin zu einem „beruflichen Erlebnislernen“. Einige, notwendig kursorische, Hinweise zu beiden: Die Erlebnispädagogik selbst bedarf, wie angedeutet, durchaus (wieder) einer weiterführenden Vernetzung ihrer Er-Lebens-Elemente über die Natursporthaftigkeit hinaus. Bereits die Integration letzterer Formen in die Berufsbildung könnte jedoch überall dort, wo es z. B. um das Erlernen, die Förderung und Verbesserung von Kooperationsfähigkeit, die Übernahme von Verantwortung, die Stärkung von Selbstbewußtsein, Eigeninitiative und Selbständigkeit, die Erfahrung und Erweiterung eigener (Leistungs-)Grenzen, sozialer Kompetenzen usw. geht, intensive, situativ und menschlich unmittelbare Lernprozesse initiieren bzw. vertiefen.

Auch Bemühungen etwa um Organisations-, Personal- und Persönlichkeitsentwicklung erhalten in einem „setting“, welches die räumlichen bis kognitiven Formalisierungen, die sachlich-zeitlichen Gliederungen üblicher Aus- und Weiterbildungsformen verläßt, eine „ganzheitliche“ Erlebnistiefe. Vor allem aber eine Erlebnispädagogik im erweiterten Sinn — und dies sei exemplarisch nur für die berufliche Ausbildung angerissen —, transportiert den Gedanken der „experimentellen Haltung“ von den Ausbildungsinhalten bis hin zu den ihnen adäquaten methodisch-didaktischen Formen: Die Erfahrung der „unmittelbaren Vermittlung durch die Sache“ erfordert einen Ausbilder, der es wagt, nicht nur qua „lernzielsichernder“ Übungsstücke und Lehrgänge Fertigkeiten anzutrainieren, sondern über das „Arrangieren“ von Lernchancen lebendige, erfahrungsgesättigte Fähigkeitenentwicklung zu ermöglichen.

Hierbei ist er u. U. nicht immer der gewohnte „Meister“ aller Situationen, sondern selbst zugleich überrascht, beteiligt und betroffen. Seine Rolle, den Auszubildenden in offene(n) Situationen helfend zu begleiten, verlangt auch von ihm, neue Erfahrungen zu machen, ungewohnte Situationen zu erleben und sie durchzustehen. Ausbilder können viele der hierfür benötigten Kompetenzen „indoors“, z. B. über die Erfahrung mit künstlerisch-kreativen Medien entwickeln und festigen.¹⁹ Sie können dies ebenfalls auf einer Bergtour, z. B. zunächst mit Ausbilderkollegen — wobei eine Integration solcher verschiedener Elemente bedenkenenswert wäre. Schließlich ginge es darum, solche Er-Lebens-Elemente in eine Berufsausbildung zu integrieren, die selbst wiederum nicht von einer curricularen Denkweise und den Bedingungen eines künstlichen Lernorts, sondern denen einer dezentral-reali-tätsorientierten Ausbildung geprägt ist. Eine solche Ausbildung wäre insofern eine „abenteuerliche“, weil sie für die Auszubildenden, die Ausbilder und auch die Berufsbildung (wieder) spannend werden kann.

Anmerkungen:

¹ Opaschowski, H. O.: Freizeit 2001. Ein Blick in die Zukunft unserer Freizeitwelt vom B.A.T. Forschungsinstitut. Projektstudie zur Freizeitforschung. Hamburg 1992, S. 23

² Vgl. Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M., New York 1992 (2. Aufl.)

³ Bauer, H. G.; Nicolai, W. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit. Lüneburg 1991 (2. Aufl.)

⁴ Vgl. Müller H.-J.: Erlebnispädagogik mit Selbsterfahrung — eine Form betrieblicher Weiterbildung. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989

⁵ Vgl. Kölblinger, M.: Outdoor Trainings in der Management-Entwicklung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Heft 6, 1992

⁶ Vgl. Kösel, E. u. a.: Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum „Modellversuch DELTA — Gestaltung von Lerninseln im unmittelbaren Produktionsprozeß, entwickelt am Beispiel fertigungs- und montageorientierter Produktion“. Freiburg 1992

⁷ Dehnbostel, P.: Ziele und Inhalte dezentraler Berufsbildungskonzepte. In: Dehnbostel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 149, Berlin und Bonn 1992, S. 9

⁸ Weinböck-Buck, I.: Die pädagogische Qualifizierung von Ausbildern. In: Steinborn, H. C.; Weinböck-Buck, I. (Hrsg.): Ausbilder in der Industrie. Berlin und Bonn 1992, S. 8

⁹ Buck, B.: Förderung praxisorientierter Handlungsfähigkeit. Medien für das Handwerk und den kaufmännischen Bereich der Industrie. Berlin 1991 (Manuskriptdruck), S. 1

¹⁰ Weil, S.: Die Entwurzelung. München 1956

¹¹ Rumpf, H.: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim und München 1987

¹² Wagenschein, M.: Verstehen lehren. Genetisch — Sokratisch — Exemplarisch. Weinheim und Basel 1968 (1. Aufl.)

¹³ Zit. n. Schwarz, K.: Die Kurzschulen Kurt Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen b. Düsseldorf 1968, S. 38

¹⁴ Vgl. Bauer, H. G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie. München und Mering 1993 (4. überarb. Aufl.)

¹⁵ Oelkers, J.: Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, A. u. a. (Hrsg.): Erlebnispädagogik — Mode, Methode oder mehr? München 1992, S. 110

¹⁶ Vgl. ebenda, S. 100

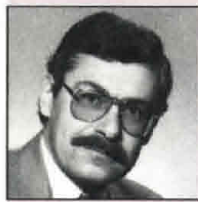
¹⁷ Brater, M.; Bauer, H. G.: Schlüsselqualifikationen — der Einzug der Persönlichkeitsbildung in die berufliche Bildung. In: Herzer, H.; Dybowski, G.; Bauer, H. G. (Hrsg.): Methoden betrieblicher Weiterbildung. Eschborn 1990, S. 53

¹⁸ Buck, B.: Zum begrifflichen Verständnis von Handlungsfähigkeit. In: Albert, K.; Buchholz, C.; Buck, B.; Zinke, G. (Hrsg.): Auftragsorientiertes Lernen im Handwerk. Vorstellungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Berlin 1992, S. 14

¹⁹ Vgl. BIBB (Hrsg.): „Kreative Aufgaben zur Förderung der Motivation und Selbständigkeit.“ Berlin 1989

Ansätze zur Evaluierung der Weiterbildung

Hans-Joachim Bodenhöfer



Prof. Dr., Vorstand des Instituts für Wirtschaftswissenschaften an der Universität Klagenfurt, Abteilung für Volkswirtschaftstheorie und -politik

Wachsende Aufwendungen für Weiterbildung und aktive Arbeitsmarktpolitik begründen ein zunehmendes Interesse an Ansätzen zur Evaluierung der Effektivität entsprechender Programme. Ziel dieses Beitrags ist es, einen Überblick zum Stand der Diskussion zu geben und die wesentlichen Probleme einer Evaluierung von Weiterbildungsmaßnahmen herauszuarbeiten.

Wachstum der Weiterbildung

Trotz eines wachsenden Umfangs der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung nimmt auch der Umfang der Weiterbildung zu. Als Weiterbildung wird dabei der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten verstanden, der nach dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit diese begleitet oder phasenweise unterbricht. Weiterbildung kann entsprechend als Teil der Berufsrolle definiert sein, neben der Erwerbstätigkeit einen Teil der Freizeit in Anspruch nehmen oder als spezialisierte Ausbildungsaktivität die Erwerbstätigkeit unterbrechen bzw. bei einem Wechsel des Arbeitsplatzes zwischengeschaltet sein.

Zum Teil ist das Wachstum der Weiterbildung direkt und indirekt eine Funktion der wachsenden Erstausbildung. Mit der Dauer und dem Spezialisierungsgrad der beruflichen Erstausbildung nimmt auch das Gewicht beruflicher Qualifikationen zu, die der Gefahr der Veralterung unterliegen und damit

eine verstärkte Weiterbildung im Beruf zur Aktualisierung von Wissen und Fähigkeiten notwendig machen. Das grundlegende Moment für das Wachstum des Weiterbildungsektors liegt jedoch im Prozeß des technischen Fortschritts und den Auswirkungen des sozioökonomischen Strukturwandels auf dem Arbeitsmarkt.

Weiterbildung spielt schließlich in den personalpolitischen Strategien von Unternehmen eine wachsende Rolle, wo sie als Instrument der Personalentwicklung, als Voraussetzung, aber auch als Legitimation von Karriereverlaufsentscheidungen sowie als Leistungsanreiz und als Gratifikationsmöglichkeit eingesetzt wird. Ferner kommt der Weiterbildung auch in bestimmten Sonderfällen und Problembereichen der Arbeitsmarktpolitik wachsende Bedeutung zu wie bei dem Wiedereintritt in die Erwerbstätigkeit nach längerer Unterbrechung (wie nach einer Familienphase von Frauen), der beruflichen Integration von „schwer vermittelbaren“ Arbeitslosen, Langzeitarbeitslosen, Jugendlichen ohne Berufsausbildung oder Behinderten.

Kosten und Erträge von Weiterbildung

Der individuellen Anpassung an Chancen und Risiken der Arbeitsmarktentwicklung und an Veränderungen im Beschäftigungssystem stehen vielfach Hemmnisse aus mangelnder Voraussicht und Information sowie aus Beschränkungen der Finanzierbarkeit entgegen, die ein Eingreifen staatlicher Arbeitsmarkt- und Weiterbildungspolitik notwendig machen. Aus gesamtwirtschaftlicher Sicht liegen die Ziele von Weiterbildung entsprechend in der Vermeidung struktureller Arbeitslosigkeit sowie in der Aufhebung von Engpässen der Verfügbarkeit von Humankapital, die einer Ausschöpfung von Wachstumspotentialen entgegenstehen. Als verteilungspolitisches Argument kann die

Zielsetzung hinzukommen, die Kosten der Arbeitsmarktanpassung umzuverteilen, indem die Kosten der Anpassung über kostenfreie Weiterbildungsangebote oder über entsprechende Transfers aus dem allgemeinen Steueraufkommen finanziert werden.

Für die gesamtwirtschaftliche Ertragsrate spielen die sozialen Kosten und Erträge der Weiterbildung eine Rolle, die von einzelwirtschaftlich relevanten Größen abweichen können. Während die Erfassung der Kosten wenig Schwierigkeiten aufweist, wirft die Abgrenzung und Bewertung der sozialen Erträge erhebliche konzeptionelle und praktische Probleme auf, wenn neben einem unmittelbar produktiven Effekt auch soziale Erträge wie vermiedene gesellschaftliche und psychische Kosten von Arbeitslosigkeit und Auswirkungen auf gesellschaftliche Integration, Gesundheit oder Kriminalität einbezogen werden sollen.

Als Nachfrager von Weiterbildung für die beschäftigten Mitarbeiter, wie als Anbieter von Weiterbildung kommt auch den Unternehmen besondere Bedeutung zu. In Beschäftigungsbereichen, für die eine „job-orientierte“ Personalpolitik des „hire and fire“ charakteristisch ist, bleibt praktisch kein Raum für Weiterbildung durch das Unternehmen: für bestimmte Positionen mit definierten Tätigkeitseinhalten und Qualifikationsanforderungen werden am allgemeinen Arbeitsmarkt-Bewerber rekrutiert, die über entsprechende Qualifikationen — meist „Jedermanns-Qualifikationen“ — verfügen oder die über kurze, informelle Einweisungs- und Anlernprozesse für die Übernahme des „Jobs“ qualifiziert werden können. Die Einstellung erfolgt für die zu besetzende Stelle ohne die Perspektive einer beruflichen Entwicklung im Betrieb und für eine begrenzte Beschäftigungsdauer. Im Prinzip handelt es sich bei diesen Arbeitskräften um die „fluktuierende Randbelegschaft“ von Unternehmen, auf die sich das Anpassungsrisiko konjunktureller Beschäftigungsschwankungen

konzentriert, die mit relativ geringen Kosten am allgemeinen Arbeitsmarkt rekrutiert und auch wieder entlassen werden können und in deren berufliche Qualifikation das Unternehmen nicht investiert, so daß ein Verlassen des „sekundären“ Arbeitsmarktsegmentes nicht möglich wird. Der sekundäre Arbeitsmarkt umfaßt daher die beruflichen Positionen mit schlechter Bezahlung, hohem Arbeitslosigkeitsrisiko, hoher Fluktuation und fehlenden Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten.

Grundsätzlich kann es für die Unternehmen auch keinen Anreiz geben, in generelle, am allgemeinen Arbeitsmarkt verwertbare berufliche Qualifikationen von Mitarbeitern zu investieren. In dem Maße jedoch, als die vermittelte Qualifikation unternehmensspezifisch ist, d. h., Produktivität und Einkommen nur im ausbildenden Unternehmen erhöht, reduziert sich das Problem des Auftretens externer Effekte der Humankapitalinvestition. Das ausbildende Unternehmen kann sich einen Teil der Ausbildungserträge aneignen, der die Rentabilität der Humankapitalinvestition sichert. Mit unternehmensspezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten ist zugleich eine Verminderung der Fluktuationsrate verbunden, da der Wechsel des Arbeitgebers zur Entwertung unternehmensspezifischen Humankapitals der Arbeitskräfte führt. Arbeitgeber und Arbeitnehmer sind in diesem Fall an einem Arbeitsverhältnis von längerer Dauer interessiert. Die Personalrekrutierung erfolgt karriereorientiert, d. h. im Hinblick auf eine zunächst unbestimmte Abfolge beruflicher Positionen im Verlauf der Unternehmenszugehörigkeit, die sich durch die Mechanismen eines „internen Arbeitsmarktes“ konkretisiert.

Weiterbildung und eine karriereorientierte Personalrekrutierung und Personalpolitik von Unternehmen bedingen sich dabei gegenseitig. Weiterbildung vermittelt die für den Wechsel beruflicher Positionen und für den Aufstieg in der beruflichen Hierarchie notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten,

Weiterbildung wirkt als Mechanismus der Selektion und der Legitimation für die Zuordnungsprozesse am internen Arbeitsmarkt, Weiterbildung erhält einen Optionswert, der tatsächliche Einkommens- und Positionsverbesserungen ersetzen kann und wirkt als Leistungsanreiz im Hinblick auf das Aufstiegsversprechen der betrieblichen Personalpolitik.

Umgekehrt ist die Karriereorientierung der Mitarbeiter — ein impliziter Arbeitskontrakt¹, der Dauerhaftigkeit und Sicherheit der Beschäftigung sowie Aufstiegsmöglichkeiten verspricht — Voraussetzung für umfangreiche Humankapitalinvestitionen des Unternehmens durch Weiterbildung, deren Erträge weitgehend internalisiert werden können. Im Extrem führt diese Personalpolitik zu einer faktischen Garantie der lebenslangen Beschäftigung, wie sie für japanische Großunternehmen gilt. In jedem Fall gilt diese faktische Garantie jedoch für die Beschäftigtengruppe einer „Stammbelegschaft“ von Unternehmen, die vor Beschäftigungsrisiken weitgehend geschützt ist. Das „primäre“ Arbeitsmarktsegment, das derartige berufliche Positionen umfaßt, zeichnet sich entsprechend durch gute Bezahlung, Weiterbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten, geringes Arbeitslosigkeitsrisiko und geringe Fluktuation aus.

Offensichtlich kommt der Weiterbildung damit eine Schlüsselfunktion zu für die duale Struktur von Arbeitsmarkt und Beschäftigung, wobei wiederum die Weiterbildung in und durch Unternehmen die entscheidende Rolle spielt. Für die Unternehmen ergibt sich dabei ein Problem des Gleichgewichts zwischen Stabilität und Anpassungsfähigkeit der Beschäftigung. Den Vorteilen einer stabilen Beschäftigung, nicht zuletzt im Hinblick auf den Bestand an Humankapital in der Organisation des Unternehmens, steht die Tendenz zu Arbeit als „quasi-fixem“² Faktor in der Produktion des Unternehmens gegenüber, die es bei instabiler Umwelt notwendig

macht, ein Minimum an Anpassungsfähigkeit zu erhalten. In der beschriebenen Dualisierung der Beschäftigung liegt ein Versuch, das Problem in einer kostenminimierenden Weise zu lösen.

Die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung für das primäre Segment des internen Arbeitsmarktes liegt nicht nur in der Vermittlung funktional erforderlicher, unmittelbar produktiv einsetzbarer Kenntnisse und Fähigkeiten der Mitarbeiter, sondern auch in Effekten, die das Unternehmen als soziales System betreffen und die — über Produktivitätswirkungen von Arbeitszufriedenheit und Motivation der Beschäftigten, Betriebsklima und Unternehmenskultur — nur längerfristig und indirekt einen Ertrag für die Weiterbildungsinvestitionen des Unternehmens erwarten lassen. Hierzu gehört auch ein durch Weiterbildung begründeter „Qualifikationsüberschuß“ der Beschäftigten, der als Voraussetzung arbeitsorganisatorischer Flexibilität, für die Förderung von Innovationen und die Reduzierung von Innovationswiderständen sowie die Bewältigung unvorhergesehener Störungen und nicht routinemäßiger Abläufe wesentlich erscheint und hierdurch ebenfalls, wenn auch schwer erfaßbar, produktivitätswirksam wird. Unter dynamischen Bedingungen ist eine entsprechende Ultra-stabilität des Unternehmens als das Finden neuer stabiler Zustände nach Störungen („Autopoiesis“) eine wesentliche Voraussetzung der dauerhaften Wettbewerbsfähigkeit. Auch die Effekte der betrieblichen Personal- und Weiterbildungspolitik auf die Reputation des Unternehmens am Arbeitsmarkt gehören zu einem umfassenden Kalkül des Ertrages von Weiterbildungsinvestitionen.

Evaluierung der Weiterbildung

Notwendiger Bezugspunkt einer Evaluierung von Weiterbildung sind die konkreten Ziele, die mit einem bestimmten Weiterbildungsprogramm, mit den Aktivitäten einer Weiter-

bildungsinstitution oder mit einem Gesamtsystem der Weiterbildung erreicht werden sollen. In bezug auf solche definierten Ziele läßt sich der Zielerreichungsgrad, d. h., die Effektivität eines Programms bestimmen. Als zweite Hauptdimension einer Evaluierung lassen sich einem gegebenen Zielerreichungsgrad, d. h. dem Nutzen eines Programms, die damit verbundenen Kosten gegenüberstellen, um derart die Effizienz des Programms zu bestimmen.

Während die Effizienzanalyse wenig Probleme aufweist und sich in ihrer Bedeutung allein aus der Knappheit der verfügbaren Mittel begründet, liegen die Schwierigkeiten in der Bestimmung des Zielerreichungsgrades. Vielfach sind bereits die Ziele nur allgemein und nicht operational definiert, stehen verschiedene und mehrfache Zielsetzungen nebeneinander und spielen neben ökonomisch faßbaren und prinzipiell monetär bewertbaren auch außerökonomische, immaterielle Ziele eine wichtige Rolle. Hinzu kommt, daß die Programmeffekte in einer quasi-experimentellen Situation isoliert und zugerechnet werden müssen gegenüber einer Vielzahl von gleichzeitig wirksamen, schwer zu kontrollierenden Einflußfaktoren.

Für die berufliche Weiterbildung leiten sich die Ziele vom Arbeitsmarkt und vom Beschäftigungssystem ab. Aus der gesamtwirtschaftlichen Perspektive soll ein verbesserter Arbeitsmarktausgleich erreicht werden, indem Weiterbildung die Mobilität von Arbeitskräften, die Substituierbarkeit von Qualifikationen erhöht und strukturelle Arbeitslosigkeit reduziert. Strukturelle Arbeitslosigkeit ist nicht durch konjunkturell unzureichende Arbeitskräftenachfrage bestimmt, sondern resultiert aus Abweichungen der Struktur von Arbeitsangebot und Arbeitskräftenachfrage (nach Qualifikation, Beruf, Region etc.), die die Flexibilität des Arbeitsmarktausgleichs zwischen den verschiedenen Teilarbeitsmärkten überfordern, so daß es zu einem Nebeneinander von Arbeits-

losigkeit und offenen Stellen kommt.³ Neben der Beschäftigungspolitik, die das Niveau der gesamtwirtschaftlichen Aktivität zu steuern versucht, dienen Weiterbildung und andere Maßnahmen einer ausgleichenden Arbeitsmarktpolitik damit in qualitativ-struktureller Hinsicht der Erreichung des Vollbeschäftigungszieles. Ein Großteil der beruflichen Weiterbildung kann dieser Zielsetzung zugeordnet werden.

Zu dieser wirtschaftlichen Zielsetzung, die für den einzelnen die Sicherung von Beschäftigung, Einkommen und sozialem Status bedeutet, können gesellschaftspolitische Ziele treten, wenn Weiterbildung eine zweite Chance des Qualifikationserwerbs und eine Umverteilung von Bildungs-, Berufs- und Einkommenschancen ermöglichen soll. Dieser Zielsetzung kommt besondere Bedeutung zu, wenn die „objektivierbare“ Strukturierung des Arbeitsmarktes nach Beruf, Qualifikation, regionalen Teilarbeitsmärkten etc. durch eine duale Struktur des Arbeitsmarktes überlagert wird, die durch hohe und diskriminierend wirkende Mobilitätshemmnisse zwischen einem primären und einem sekundären Arbeitsmarktsegment charakterisiert ist.

Gegenüber den umfassenderen Zielsetzungen staatlicher Weiterbildungspolitik und gegenüber den individuellen Zielsetzungen und Erwartungen einzelner Weiterbildungsteilnehmer ergeben sich für einzelne Träger von Weiterbildung und Unternehmen zudem institutionsspezifische bzw. von den Unternehmenszielen abgeleitete Ziele der Weiterbildung. Sieht man Wachstum und Innovationsfähigkeit, Ertragskraft und Krisenstabilität als die wesentlichen Zieldimensionen der Unternehmenspolitik, so werden die Personal- und Weiterbildungspolitik vor allem darauf gerichtet sein, Engpässe der Verfügbarkeit von Humankapital zu vermeiden, das Innovationspotential des Humankapitals im Unternehmen auszuschöpfen und Innovationswiderstände abzubauen sowie die Fir-

menbindung und die Loyalität und Identifikation der Mitarbeiter mit dem Betrieb zu stärken.

Notwendiger Bezugspunkt einer Evaluierung von Weiterbildung sind die konkreten Ziele, die mit einem Weiterbildungsprogramm, den Aktivitäten einer Weiterbildungsinstitution oder dem Gesamtsystem der Weiterbildung erreicht werden sollen

In Form eher umfassender, empirisch-statistischer Bestandsaufnahmen der Weiterbildung liegen verschiedene Untersuchungen vor, die als eine Art von Effektivitätsanalyse interpretiert werden können.⁴ Eine rechthafte Evaluierung von Weiterbildungsinvestitionen kann demgegenüber zunächst von einem makroökonomischen Ansatz ausgehen, indem der Effekt der Weiterbildung auf die Arbeitslosenrate analysiert wird.⁵ Durch den Einsatz arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen verringerte sich demnach die Arbeitslosenquote in der Bundesrepublik um 2,3 Prozentpunkte (ca. 700 000 Personen), wofür ca. 0,6 Prozent des Bruttosozialprodukts aufgewendet wurden (1985). In dieser Weise läßt sich ein Nettoeffekt auf die Arbeitslosigkeit den Kosten arbeitsmarktpolitischer Programme gegenüberstellen, wobei jedoch die Kontrolle des Einflusses anderer relevanter Variablen, wie etwa arbeits- und sozialrechtlicher Änderungen, problematisch ist.

Demgegenüber zielen mikroökonomisch orientierte Studien auf eine umfassendere, detaillierte Kosten-Nutzen-Analyse. Diese Ansätze sind nur in Form einer Fallstudie für spezifische Programme oder Weiterbildungs-

maßnahmen möglich. Ihre Problematik liegt darin, daß sie zwar für die untersuchten Programme konkrete, gut abgesicherte Ergebnisse liefern, die jedoch nicht verallgemeinerungsfähig und daher nur von beschränktem Interesse sind. Evaluierungen dieser Art können daher nur beispielhaft zeigen, daß sich Weiterbildung einzelwirtschaftlich oder gesamtwirtschaftlich „lohnt“, allenfalls auch die Gründe für eine mangelnde Ertragsrate spezifischer Programme aufzeigen und damit Hinweise für die Gestaltung künftiger Weiterbildungsmaßnahmen geben.

In verschiedenen Untersuchungen hat das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung die Wirksamkeit beruflicher Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz analysiert, wobei die Wiedereingliederungschancen von Arbeitslosen den wesentlichen Indikator für die Effektivität von Weiterbildungsmaßnahmen darstellen.⁶ Das Hauptproblem dieses Ansatzes liegt in der Bildung einer Kontrollgruppe, die erst eine Isolierung und Zurechnung von Programmeffekten ermöglicht. Neben diesem grundlegenden methodischen Problem weist eine kritische Auseinandersetzung mit den Untersuchungen des IAB⁷ auch auf Mängel einer Stichtagsbetrachtung (Vorher-/Nachher-Anteil von Arbeitslosen) — gegenüber einer Verlaufsuntersuchung des Teilnehmerverbleibs — sowie auf die Notwendigkeit eines umfassenderen Konzepts der Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen (z. B. „Qualität“ des anschließenden Arbeitsplatzes) hin. Eine von den genannten Autoren durchgeführte „Hamburger“ Wirkungsanalyse weist dagegen ein quasi-experimentelles Design mit einer speziell ausgewählten Kontrollgruppe von Nicht-Teilnehmern auf und stellt „auch unter Anlegung restriktiver Prüfungskriterien“ einen deutlichen Effekt von Fortbildung und Umschulungen fest⁸, nämlich relativ hohe Wiedereingliederungsergebnisse (70 Prozent gegenüber 40 Prozent der Kontrollgruppe), eine geringere Dauer der Arbeitslosigkeit von Teilnehmern, einen positi-

ven Einkommenseffekt der Maßnahmen sowie einen positiven Effekt auf die berufliche Position der Teilnehmer.

Gegenüber derartigen Effektivitätsanalysen, die auf die (Wieder-)Eingliederung in das Beschäftigungssystem und den Berufsverlauf abstellen, liegen insbesondere für die USA auch Evaluierungsstudien für Weiterbildungsprogramme vor, die im engeren Sinne dem Konzept einer Kosten-Nutzen-Analyse folgen.

Eine relativ frühe Untersuchung hat den Einfluß von Weiterbildungsmaßnahmen unter dem „Manpower Development and Training Act“ auf die Einkommensentwicklung der Teilnehmer zum Gegenstand⁹: Die Resultate zeigen eine Einkommenserhöhung zwischen \$ 200 und \$ 500 p. a. für die (männlichen, weißen) Teilnehmer und eine hohe Ertragsrate gegenüber dem Einkommensverlust während der Ausbildung bzw. gegenüber den gesamten Kosten der Programme. Eine spätere Untersuchung desselben Autors richtet sich, mit einem vergleichbaren methodischen Ansatz, auf den Effekt von Weiterbildungsprogrammen unter dem nachfolgenden „Comprehensive Employment and Training Act“.¹⁰ Die Ergebnisse zeigen vor allem für Frauen einen erheblichen Einkommenseffekt der Teilnahme in der Größenordnung von 800–1 500 \$ p. a., doch sind die empirischen Ergebnisse, insbesondere bei männlichen Teilnehmern, zugleich sehr sensitiv im Hinblick auf alternative Annahmen des zugrunde liegenden Modells.

Experimentelle Daten liegen für ein Beschäftigungsprogramm Mitte der 70er Jahre in den USA vor (National Supported Work Demonstration), das der Beschäftigungsintegration von benachteiligten Arbeitskräften ohne berufliche Qualifikation dienen sollte. Die Auswahl der Teilnehmer für dieses Programm erfolgte nach dem Zufallsprinzip, wobei nicht Aufgenommene als Kontrollgruppe in ihrem Berufs- und Einkommensverlauf mit erfaßt wurden. Eine Evaluierung

dieses Programms¹¹ ergibt eine unverzerrte Schätzung des Beschäftigungs- bzw. Ausbildungseffektes auf das jährliche Einkommen der „treatment“-Gruppe von knapp 900 \$.

Zusätzlich noch wird in der zitierten Studie statt des Bezugs auf die Kontrollgruppe die Vorgehensweise bisheriger ökonomischer Evaluierungsstudien angewandt, um das Programm bzw. um derartige Studien zu „evaluieren“. Dabei zeigt sich eine beträchtliche Sensitivität der Ergebnisse im Hinblick auf die Zusammensetzung der Vergleichsgruppe und die Spezifikation des ökonomischen Schätzmodells sowie eine erhebliche Abweichung der ermittelten Einkommenseffekte des Programms von den Resultaten, die aufgrund der experimentellen Daten gewonnen wurden. Dieser Test demonstriert damit eindrucksvoll, daß gegenüber der Ermittlung von Weiterbildungseffekten durch ökonomische Schätzmethoden große Vorsicht angebracht ist.

Schlußbemerkungen

Der wachsende Umfang der Weiterbildung ist in der wissenschaftlichen Diskussion bislang vor allem unter pädagogischen und bildungspolitischen Aspekten untersucht und kommentiert worden, während ökonomische Zusammenhänge wenig Aufmerksamkeit gefunden haben. Die Veränderungen von Wirtschaft und Arbeitsmarkt in den 90er Jahren werden die Bedeutung der Weiterbildung noch erhöhen. Mit wachsenden Kosten der Weiterbildung und reduzierten Finanzierungsspielräumen der öffentlichen Budgets werden insbesondere Fragen der Effektivität von Weiterbildung verstärktes Interesse finden.

Die Evaluierung von Programmen, Fragen der Wirksamkeit bzw. der Kosten und Erträge von Weiterbildung, haben in den USA zu einer umfangreichen Literatur geführt. Die empirischen Befunde und Weiterentwicklungen des methodischen Ansatzes der Untersu-

chungen ergeben ein insgesamt unbefriedigendes Bild mit einer hohen Varianz und eher starken Sensitivität der Ergebnisse im Hinblick auf Vergleichsgruppen und Modellspezifikation. Die nur wenig übereinstimmenden Ergebnisse haben in den USA zur Forderung nach experimentellen Methoden zur Überprüfung der Wirksamkeit von Weiterbildung geführt, da nur über die zufallsbestimmte Auswahl von Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern die Selektionsverzerrung im Hinblick auf verschiedene nicht-kontrollierte Variablen des Ausbildungs- und Arbeitsmarkterfolges ausgeschaltet werden kann (Motivation, Leistungsorientierung etc.).

Auch wenn experimentelle Methoden zur Evaluierung von Programmeffekten angewandt werden und positive Resultate von Weiterbildungsmaßnahmen zeigen, gilt doch für eine effektive Politik in diesem Bereich, daß der Erfolg künftiger Strategien und Programme wesentlich von der Abstimmung von Inhalten, Strukturen, Organisationsformen etc. auf die spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Wirtschafts- und Arbeitsmarktsituation sowie auf die Voraussetzungen der Adressatengruppe bestimmt sein wird. Damit sind Planungsfragen auf der Mikroebene konkreter Weiterbildungsmaßnahmen angesprochen, für deren Lösung zwar die Erfahrungen aus Evaluierungsansätzen genutzt werden können, die jedoch zugleich auch eine umfassendere Perspektive voraussetzen.

Die bislang vorliegenden Wirkungsanalysen für Programme beruflicher Weiterbildung haben eher die Schwierigkeiten und die methodischen Probleme einer Evaluierung aufgezeigt, als daß sie in der arbeitsmarktpolitischen Frage der Art und des Umfangs einer Förderung der am Arbeitsmarkt Beteiligten klare Aussagen zulassen würden. Ein Fortschritt gegenüber dieser noch unbefriedigenden Situation läßt sich insbesondere von vergleichenden Untersuchungen verschiedener Programme erwarten.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Rosen, S.: *Implicit Contracts: A Survey*. In: *JELit* 23 (1985), S. 1144–1175

² Nach Oi, W. Y.: *Labor as a Quasi-Fixed Factor*. *Journal of Political Economy* 70, 6 (1962), S. 538–555

³ Empirisch zu „Mis-Matches“ als Ursache von Arbeitslosigkeit vgl. Franz, W.: *Structural Unemployment*. Berlin 1992; Buttler, F.; Cremer, K.: *Entwicklung und Ursachen von mis-match-Arbeitslosigkeit in Westdeutschland*. In: *MittAB* 3 (1991), S. 483–500

⁴ Vgl. u. a. Garlich, D.; Maier, F.: *Die arbeitsmarktpolitische Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung*. In: F. W. Scharpf u. a. (Hrsg.): *Aktive Arbeitsmarktpolitik*. Frankfurt/M. 1982

Vgl. Winter, H.; Tholen, H. H.: *Betriebliche Weiterbildung – Daten, Strukturen, Trends*. Köln 1980

⁵ Vgl. Jackman, R.; Pissarides, Chr.; Savouri, S.: *Labor market policies and unemployment in the OECD*. In: *Economic Policy*, Bd. II (1990), S. 450–490

Vgl. zu diesem Ansatz auch Bellmann, L.: *Maßnahmen zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich*. In: *MittAB* 3, 1992

⁶ Vgl. u. a.: Hofbauer, H.: *Untersuchungen des IAB über die Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung*. In: Mertens, D. (Hrsg.): *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. BeitrAB 70, Nürnberg 1982, S. 514–540

Vgl. Hofbauer, H.; Dadzio, W.: *Berufliche Weiterbildung für Arbeitslose*. In *MittAB* 2 (1984); Dies.: *Mittelfristige Wirkungen beruflicher Weiterbildung – Die berufliche Situation von Teilnehmern zwei Jahre nach Beendigung der Maßnahme*. In: *MittAB* 2 (1987), S. 129–141

Vgl. auch Grau, U. u. a.: *Ziele, Methoden und Ergebnisse von Maßnahmen nach § 41 a AFG*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 14 (1985) 4, S. 126–130

⁷ Vgl. Kasperek, P.; Koop, W.: *Zur Wirksamkeit von Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen*. In: *MittAB* 2 (1991), S. 317ff.

⁸ Vgl. ebenda, S. 331

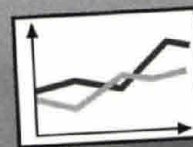
⁹ Vgl. Ashenfelter, O.: *Estimating the Effect of Training Programs on Earnings*. *RevEc&Stat.*, Vol. 60, 1 (1978), S. 47ff.

Vgl. auch Kiefer, N. M.: *The Economic Benefits from Four Government Training Programs*. In: Bloch, F. E. (Hrsg.): *Evaluating Manpower Training Programs*. Greenwich, Conn. 1979, S. 159–187

¹⁰ Vgl. Ashenfelter, O.; Card, D.: *Using the Longitudinal Structure of Earnings to Estimate the Effect of Training Programs*. *RevEc&Stat.*, Vol. 67, 4 (1985) S. 648ff.

¹¹ Vgl. LaLonde, R. J.: *Evaluating the Econometric Evaluations of Training Programs with Experimental Data*. *AER* 76, 4 (1986), S. 604–620

Sigrid Damm-Rüger



AUSBILDUNG UND BERUFSSITUATION VON FRAUEN UND MÄNNERN IN OST UND WEST

BIBB/IAB-ERHEBUNG 1991/92

BiBB.

Sigrid Damm-Rüger

AUSBILDUNG UND BERUFSSITUATION VON FRAUEN UND MÄNNERN IN OST UND WEST

BIBB/IAB-ERHEBUNG 1991/1992

Der Forschungsbericht liefert eine vergleichende Analyse des Qualifikationsniveaus und der Arbeitsbedingungen (Tätigkeiten, Einkommen, Stellung im Beruf, Neue Techniken etc.) erwerbstätiger Frauen in Ost- und Westdeutschland. Die Analyse schließt einen Ost-West-Vergleich der Erwerbstätigen insgesamt und einen Geschlechtervergleich in Ost und West ein. Der Bericht beruht auf der Auswertung einer

Befragung von 34.000 repräsentativ ausgewählten Erwerbstätigen in Deutschland zu den Themenkomplexen Qualifikation, Berufsverlauf und Arbeitsbedingungen. Die Befragung wurde 1991/92 vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt.

► Die Veröffentlichung von Sigrid Damm-Rüger, *Ausbildung und Berufssituation von Frauen und Männern in Ost und West*. Berlin 1994, 75 Seiten ist unter der Bestellnummer 110.291 zum Preis von 12.00 DM beim W. Bertelsmann-Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld zu erhalten.

Das Prinzip der Partnerschaft in einem offenen europäischen Raum für Berufsausbildung und Qualifizierung

Vorbemerkung

Die Entwicklung zu einem europäischen Qualifizierungsraum war das Motto des Europäischen Forums der beruflichen Bildung, das die Kommission der Europäischen Gemeinschaften vom 8. bis 10. November 1993 in Brüssel veranstaltet hat. Von dem Kongreß, an dem rund 600 Berufsbildungsplaner, -praktiker, -forscher und Politiker aus allen Ländern der Europäischen Union teilnahmen, wurden Impulse zur Qualitätssteigerung und zur Stärkung des Innovationspotentials in Bildung und Ausbildung erwartet. In drei Arbeitskreisen wurden in erster Linie Möglichkeiten zur Sicherung einer fundierten beruflichen Ausbildung für alle Jugendlichen, die Bedeutung der Qualifizierung für den industriellen Wandlungsprozeß sowie Probleme und Perspektiven der Transparenz und Übertragbarkeit von Befähigungsnachweisen diskutiert.

An dem Workshop über „Das Prinzip der Partnerschaft in einem offenen europäischen Bildungsraum“ waren Mitarbeiter des Bundesinstituts maßgeblich beteiligt. In seinem Beitrag stellt Hermann Schmidt übergreifend die Ergebnisse und Vorschläge dieser Diskussion dar, nennt konkrete Schritte zur Schaffung von Transparenz und Anerkennung und unterstreicht die Rolle der Sozialpartner für Berufsausbildung und Qualifizierung in Europa. Eine umfassende Beschreibung der Funktion der Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften auf nationaler und auf europäischer Ebene liefert Richard Koch in seinem Beitrag über Grundstrukturen der Mitwirkung der Sozialpartner, der eine Grundlage für die Diskussion des Arbeitskreises „Eine soziale Partnerschaft für die Qualifizierung“ bildete.

Beide Texte sind im folgenden im Wortlaut abgedruckt.

Hermann Schmidt



Dr. rer. pol., Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen

Transparenz über die Qualifikationen und die Anerkennung beruflicher Abschlüsse werden in der europäischen Berufsbildungsdiskussion mit Recht als sehr unterschiedliche Sachverhalte angesehen und sollten deshalb getrennt behandelt werden. Ihnen wird nämlich von Arbeitgebern und Arbeitnehmern unterschiedliche Bedeutung beigemessen.

Bedürfnis nach mehr Transparenz der Qualifikationen

Es gibt ein verbreitetes Bedürfnis nach mehr Transparenz der Qualifikationen bei den Sozialpartnern wie bei den nationalen Regierungen. Dabei wird von Arbeitgeber- und Gewerkschaftsseite deutlich gemacht, daß es innerhalb der einzelnen Staaten durchaus auch an einer Transparenz der beruflichen Qualifikationen mangelt. Um eine europäische Transparenz der Berufsqualifikationen zu erreichen, scheint es angemessen, zunächst einmal die nationalen Qualifikationen präzise zu definieren und gleichzeitig die europäische Transparenz zu verbessern.

Das Bedürfnis nach Anerkennung von Qualifikationen ist eher ein Bedürfnis der einzelnen Arbeitnehmer als der Beschäftigten. Für das Individuum hat die Anerkennung einer Qualifikation nicht nur Bedeutung für die Bewerbung um Beschäftigung und Entlohn-

nung, sondern auch beim beruflichen Aufstieg durch Weiterbildung und in der Sozialversicherung.

Hindernisse

Als wichtigste Hindernisse für einen offenen europäischen Arbeits- und Qualifizierungsmarkt gelten:

- die Unterschiedlichkeit der Systeme und
- die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse, die von vielen als das entscheidende Hindernis überhaupt angesehen werden.

Mittel zur Lösung der Probleme

Als Mittel zur Lösung der genannten Probleme wurden von den Teilnehmern des Forums folgende Vorschläge gemacht:

- Information und Kooperation zwischen den nationalen Berufsbildungssystemen müssen zur Erlangung der Transparenz verstärkt werden. Es hat sich gezeigt, daß dadurch auch ein gegenseitiger Lernprozeß ausgelöst wird, der zur Qualitätsverbesserung der Berufsbildungssysteme führt.
- Das Fremdsprachenlernen kann durch formale Bildungsangebote in der beruflichen Bildung kurzfristig nicht erheblich ausgeweitet werden. Deshalb ist der Austausch von Qualifikanten in der beruflichen Bildung erheblich zu verstärken. Fremdsprachenlernen durch berufliche Tätigkeit sollte als europäisches Element Bestandteil der Berufskarrieren auch von Facharbeitern und Fachangestellten werden.
- Die Weiterentwicklung des „individuellen Portfolios“ (auch: Berufsbildungspaf) wird als eine wichtige Maßnahme zur Verbesserung der Transparenz und als wichtige Voraussetzung für die individuelle Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen angesehen.

- Die Vielfalt der Qualifizierungssysteme sollte produktiver genutzt werden. Hierzu werden europäische Orientierungen für die Weiterentwicklung beruflicher Qualifikationen in den kommenden Jahren erforderlich. Es wird als die wichtigste Funktion der Sozialpartner angesehen, die zukünftige Rolle der Facharbeiter und Fachangestellten in Europa zu beschreiben und so den Regierungen und den Berufsbildungssystemen die notwendige Orientierung für Qualifizierungsmaßnahmen zu geben. Zum Verfahren wird vorgeschlagen, von der sektoralen Ebene auszugehen und die Entwicklungen transnational voranzutreiben. Diese neuen Entwicklungen sollten in Modellversuchen zur Entwicklung europäischer Qualifikationen erprobt werden. Die Berufsbildungsforschung sollte die Planung, Begleitung und Evaluierung dieser Modelle unterstützen bzw. durchführen.

- Für eine generelle gegenseitige Anerkennung von beruflichen Abschlüssen auf europäischer Ebene wird kurzfristig keine Möglichkeit gesehen. Die individuelle Anerkennung von beruflichen Qualifikationen ist Sache der einzelnen Mitgliedsstaaten.

Soziale Partnerschaft für die Qualifizierung

Die soziale Partnerschaft in Europa wird als ein wesentliches Element des sozialen Friedens und als produktiver Faktor in der Wirtschaft angesehen und ist deshalb in der Europäischen Akte (Sozialer Dialog) und im Maastrichter Vertrag (Beteiligung an der politischen Entscheidungsfindung; europäische Kollektivvertragshoheit) politisch anerkannt worden.

Eine soziale Partnerschaft für die Qualifizierung wird deshalb als europäischer Wettbewerbsvorteil im globalen Wettbewerb angesehen. Die Entwicklung der sozialen Partnerschaft für Qualifizierung ist auf den verschiedenen Ebenen (sektoral, regional, na-

tional, europäisch) noch sehr unterschiedlich ausgeprägt. Ihre zügige Weiterentwicklung erscheint im Hinblick auf die rein staatlichen Qualifizierungsmaßnahmen als notwendig und dringend.

Welche Rolle können die Sozialpartner zukünftig in der europäischen Qualifizierung spielen?

Nachdem die Regierungen weltweit große Schwierigkeiten damit haben, die Ausbildungsziele und Lehrpläne dem schnellen technischen und wirtschaftlichen Wandel anzupassen, werden die Sozialpartner in immer mehr Ländern in den Planungs- und Durchführungsprozeß der Qualifizierung einbezogen. In diesem Zusammenhang können die Sozialpartner folgende Aufgaben erfüllen:

- Die zukünftige Rolle qualifizierter Arbeitnehmer in verschiedenen Sektoren und Funktionen beschreiben;
- die Auswirkungen von technischen und arbeitsorganisatorischen Veränderungen auf den Qualifizierungsbedarf aufzeigen;
- die Möglichkeiten des Zusammenwirkens von Unternehmen und staatlichen Bildungsinstituten für die Qualifizierung darstellen;
- konkrete Probleme der Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen sowie des Sprachenlernens lösen helfen;
- Überlegungen für europäische Qualifizierungsstandards der Zukunft anstellen.

Um diese Rolle in Europa effizient spielen zu können, wünschen sich die Sozialpartner *einen* kompetenten Partner in der EG-Kommission, der die bisher getrennten Zuständigkeiten für die berufliche Bildung in sich vereinigt und verantwortlich koordiniert.

Welche Schritte sind besonders dringlich?

Die europäische Form der Kooperation der Sozialpartner in der Qualifizierung sollte im weltweiten Qualifizierungswettbewerb weiterentwickelt werden.

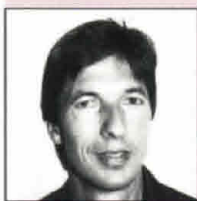
Die sektorale, regionale, nationale und die europäische Ebene der Sozialpartnerschaft sollten ihre Aufgaben komplementär ausbauen, damit sie sich nicht gegenseitig blockieren.

Die sektorale Sozialpartnerschaft wird als besonders geeignet angesehen, europäische Qualifikationsstandards zu entwickeln.

Grundstrukturen der Mitwirkung der Sozialpartner in den Mitgliedsstaaten und auf der Gemeinschaftsebene¹

Richard Koch

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



Das Zusammenwachsen Europas im Bereich der beruflichen Bildung beruht zu einem wesentlichen Teil auf der Mitwirkung der Sozialpartner. Die Bedeutung von Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften bei der staatlichen Regulierung der beruflichen Bildung weist in den einzelnen Ländern der Europäischen Union erhebliche Unterschiede auf. Die Ausgangspositionen, die Mitwirkung auf nationaler und auf Gemeinschaftsebene werden an ausgewählten Beispielen dargestellt und unter bildungspolitischen Aspekten erörtert.

Ausgangspositionen der Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften

Auch wenn im Bereich der beruflichen Bildung die Interessengegensätze zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften im allgemeinen geringer ausgeprägt sind als in anderen Feldern, bestehen in konkreten Fragen des Zugangs, der Regelung, der Finanzierung und des Stellenwerts beruflicher Bildung unterschiedliche Auffassungen. Für die Arbeitgeberorganisationen steht eine möglichst kostengünstige Versorgung der Betriebe mit den benötigten Qualifikationen im Vordergrund. Für die berufliche Erstausbildung akzeptieren sie im Grundsatz staatliche Rahmenregelungen. Für die berufliche Weiterbildung stehen sie in den meisten Mit-

gliedsstaaten gesetzlichen, aber auch kollektivvertraglichen Regelungen reserviert gegenüber. Die Gewerkschaften sehen berufliche Qualifikationen demgegenüber vor allem aus der Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung, der Erwerbs- und beruflichen Entwicklungschancen sowie der Freizügigkeit der Arbeitnehmer, die sie durch geeignete Regelungen abgesichert wissen wollen. Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften teilen das Interesse, staatlichen Eingriffen in ihre Interessenssphäre durch gemeinsame Aktivitäten vorzubeugen oder sie zu vermeiden.

Auch im Hinblick auf die Frage, auf welche Weise das Zusammenwachsen Europas im Bereich der beruflichen Bildung gefördert werden kann, vertreten Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften eher unterschiedliche Positionen. Während die Arbeitgeber im Wettbewerb der vielfältigen Strukturen und Konzepte der beruflichen Bildung in den einzelnen Mitgliedsstaaten die beste Chance sehen, in der gesamten Gemeinschaft eine bessere Qualität der Berufsbildung zu erreichen, befürworten die Gewerkschaften ein Mindestmaß an einheitlichen Regelungen. Allerdings sind die Auffassungen sowohl im Arbeitgeber- als auch im Gewerkschaftslager keineswegs einheitlich. Die Arbeitgeberverbände und teilweise auch die Gewerkschaften vor allem der west- und nordeuropäischen Mitgliedsstaaten stehen Initiativen und Vorschlägen der Kommission eher skeptisch gegenüber, da sie unzulässige oder ungerechtfertigte Eingriffe in die nationalen Berufsbildungssysteme oder ihre Vorrechte befürchten. Die Gewerkschaften sehen in Gemeinschaftsmaßnahmen jedoch verschiedentlich auch ein Mittel, um ihren Forderungen auf nationaler Ebene Nachdruck zu verleihen.

Mitwirkung der Mitgliedsstaaten

Die Bereiche und die Reichweite der Mitwirkung der Arbeitgeberverbände und der Ge-

werkschaften an der staatlichen Regulierung der beruflichen Bildung und die Formen und Ebenen ihrer Zusammenarbeit gestalten sich in den einzelnen Mitgliedsstaaten unterschiedlich. Generelle Aussagen über die Situation und Entwicklungstendenzen in diesem Bereich sind nur sehr begrenzt möglich.²

Duale Qualifizierungssysteme stärken die Rolle der Sozialpartner

In den Mitgliedsstaaten mit überwiegend schulischer Berufsausbildung spielt der Staat eine dominante Rolle und die Beteiligung der Sozialpartner bleibt in der Regel auf eine beratende Funktion beschränkt. In dem Maße, wie in diesen Mitgliedsstaaten vermehrt Formen einer zwischen Schule und Betrieb alternierenden Ausbildung eingeführt werden, wächst auch dort der Einfluß der Sozialpartner. Allerdings haben die Sozialpartner in Ausbildungssystemen, die stärker in das Beschäftigungssystem integriert sind, nach wie vor deutlich größere Einflußmöglichkeiten. Die Regierungen der meisten Mitgliedsstaaten konsultieren beide Sozialpartner, bevor neue Programme oder Verordnungen verabschiedet werden. Insbesondere wenn es sich um Programme oder Ausbildungsgänge handelt, die nur unter Mitwirkung der Betriebe durchgeführt werden können, wird vielfach erst nach einem Konsens beider Seiten entschieden.³ Letzteres gilt vor allem für Mitgliedsstaaten mit einer sozialpartnerschaftlichen Tradition wie Dänemark, den Niederlanden oder Deutschland, in denen die paritätische Beteiligung entweder gesetzlich institutionalisiert ist oder auf allgemein akzeptierten Spielregeln beruht. In anderen Mitgliedsstaaten wie z. B. Großbritannien kommt der Arbeitgeberseite ein größerer Einfluß zu. Die Regierungen sehen in der Konsultation der Sozialpartner im allgemeinen ein Mittel, um die Qualifikationsbedarfe der Betriebe und Arbeitnehmer besser abschätzen und die Akzeptanz staatlicher Regelungen gewährleisten zu können.

Weiterbildung — Domäne der Sozialpartner

Im Bereich der beruflichen Weiterbildung von Arbeitnehmern ist der staatliche Einfluß meist zugunsten einer größeren Entscheidungsfreiheit der Unternehmen oder der Selbstregulierung durch die Sozialpartner auf vertraglicher Basis zurückgenommen. In einer Reihe von Mitgliedsstaaten (beispielsweise Frankreich, Niederlande, Griechenland) nutzen die Sozialpartner vermehrt auch das Instrument kollektivvertraglicher Regelungen entweder zur Vorbereitung von oder als Alternative zu gesetzlichen Regelungen. Letzteres gilt vor allem für die sektorielle Ebene. Die Weiterbildung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes wie z. B. für Langzeitarbeitslose und Berufsrückkehrerinnen liegt demgegenüber weitgehend in öffentlicher Verantwortung.

Über einen längeren Zeitraum betrachtet, ist in den meisten Mitgliedsstaaten ein gewachsener Einfluß beider Sozialpartner in der beruflichen Bildung festzustellen. Dies ist nicht zuletzt an der vermehrten Einrichtung tripartitider Institutionen für diesen Bereich zu erkennen. Dazu beigetragen hat sicherlich, daß die berufliche Bildung zu einem wichtigen Instrument für die Bewältigung des raschen wirtschaftlich-technischen Strukturwandels und seiner sozialen Folgen wurde und sich die Regierungen immer weniger in der Lage sahen, alleine die notwendigen Folgerungen für die Gestaltung der beruflichen Bildung zu ziehen.

Mitwirkung auf der Gemeinschaftsebene

Europäisierung des Qualifizierungsproblems

Mit den wachsenden wirtschaftlichen, ökologischen, sozialen und kulturellen Verflech-

tungen zwischen den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union muß auch die berufliche Aus- und Weiterbildung immer mehr aus supranationaler Sicht betrachtet werden. Hinzu kommt, daß der Standortwettbewerb nicht mehr nur zwischen den Mitgliedsstaaten stattfindet, sondern es auch um die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes geht. Zahlreiche Probleme, zu deren Bewältigung auch die berufliche Bildung beitragen kann, sind den Mitgliedsstaaten gemeinsam und können immer weniger allein bewältigt werden. An erster Stelle stehen dabei die Sicherung der volkswirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit, eine hohe Arbeitslosigkeit bei zum Teil gleichzeitigem Fachkräftemangel und regionalen Disparitäten.

Beratung der Kommission

Die wachsende Bedeutung von Problemlösungen auf der Gemeinschaftsebene hat die Sozialpartner schon vor geraumer Zeit veranlaßt, eigene europäische Spitzenverbände der Arbeitnehmer (EGB), der privaten Arbeitgeber (UNICE) und der öffentlichen Arbeitgeber (CEEP) zu gründen. Inzwischen ist die Mitwirkung der Sozialpartner auf europäischer Ebene im Bereich der beruflichen Bildung durch eine Reihe von Ausschüssen institutionalisiert. Neben dem Wirtschafts- und Sozialausschuß, der von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zu allen Vorlagen an den Rat angehört werden muß, ist der Beratende Ausschuß für Berufsbildung besonders hervorzuheben. Dieser „befaßt sich vor allem mit strategischen Fragen, berät die Kommission bei der Ausarbeitung von Vorlagen und untersucht, welche Auswirkungen sich hieraus für die Mitgliedsstaaten ergeben“.⁴ Zu erwähnen sind auch der Ausschuß des Sozialfonds und der Ständige Ausschuß für Beschäftigungsfragen sowie, nicht zuletzt, die beratenden Ausschüsse für die europäischen Berufsbildungsprogramme.

Sozialer Dialog

Die zweite Form der Mitwirkung ist die Konzertierung zwischen den europäischen Spitzenverbänden der Sozialpartner EGB, UNICE und CEEP. Dieser sog. Soziale Dialog fand mit der Einheitlichen Europäischen Akte 1986 Aufnahme in den EWG-Vertrag und wurde mit dem Maastrichter Vertrag weiter aufgewertet. Es gehört danach explizit zu den Aufgaben der Kommission, „den Dialog zwischen den Sozialpartnern auf europäischer Ebene zu entwickeln“ [Art. 118b EG-Vertrag (EGV)]. Der Soziale Dialog bringt den Sozialpartnern die Möglichkeit, „eine große Bandbreite von Themen im gesamteuropäischen Rahmen zu beraten“⁵ und ihre Auffassung in gemeinsamen Stellungnahmen (joint opinions) zum Ausdruck zu bringen.

Subsidiaritätsprinzip in der Berufsbildungspolitik

Die Mitwirkungsmöglichkeiten der Sozialpartner auf Gemeinschaftsebene werden wesentlich durch die Kompetenzen der Gemeinschaft gegenüber den Mitgliedsstaaten bestimmt. Nach dem in Art. 3b EGV verankerten Subsidiaritätsprinzip wird die Gemeinschaft in den Bereichen, die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen, „... nur tätig, sofern und soweit die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedsstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können.“

Im Hinblick auf den Bereich der beruflichen Bildung bedeutet dies nach Art. 127 EGV, daß „die Gemeinschaft eine Politik der beruflichen Bildung (führt), welche die Maßnahmen der Mitgliedsstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt“. Die

Mitgliedsstaaten müssen ihrerseits ihre Maßnahmen nach Art. 5 EGV an den Zielen der Gemeinschaft ausrichten, die für die berufliche Bildung im Art. 127 Abs. 2 EGV niedergelegt sind. Unterschiedliche Auslegungen des Subsidiaritätsprinzips führen immer wieder zu Kontroversen über die jeweiligen Kompetenzen insbesondere zwischen der Kommission und einer Reihe von Regierungen, wodurch inhaltliche Auseinandersetzungen über die Vorschläge der Kommission teilweise in den Hintergrund gedrängt werden.

Die qualifizierten Mehrheitsentscheidungen im Rat zwingen Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften, verstärkt ihre Einflußmöglichkeiten auf europäischer Ebene zu suchen. Zudem ist es für die Sozialpartner wegen des Vorschlagsrechts der Kommission wichtig, frühzeitig im Vorfeld der Konzipierung von geplanten Gemeinschaftsmaßnahmen einbezogen zu werden.

Vertragliche Beziehungen der Sozialpartner auf europäischer Ebene — eine Chance

Das Gemeinschaftsrecht kennt nach Maastricht nicht nur die Subsidiarität der Gemeinschaft gegenüber den Mitgliedsstaaten, sondern auch die Subsidiarität der Gemeinschaft gegenüber den auf Gemeinschaftsebene handelnden Sozialpartnern. Deren Kooperation muß nicht auf unverbindliche Stellungnahmen beschränkt bleiben, sondern kann nach Art. 118b EGV, „wenn diese es für wünschenswert halten, zu vertraglichen Beziehungen führen“. Dieser Artikel eröffnet ein Feld für eigenverantwortliche Initiativen und Verhandlungen der Sozialpartner auf europäischer Ebene. Es ist die Aufgabe der Sozialpartner, auf allen Ebenen auszuloten, bei welchen Gestaltungsfragen in der beruflichen Bildung der Weg kollektivvertraglicher Vereinbarungen beschritten werden sollte und wann gemeinsamen Empfehlungen oder einer

konsultativen Rolle der Sozialpartner gegenüber den Regierungen der Vorzug zu geben ist.

Zur Möglichkeit direkter vertraglicher Verhandlungen zwischen den europäischen Spitzenverbänden nehmen vor allem die Arbeitgeber eine eher ambivalente Haltung ein. Sie sehen einerseits die Gefahr, daß durch Kollektivverträge in gleicher Weise wie durch Gemeinschaftsrichtlinien die faktischen Handlungsspielräume der Unternehmen im Bereich beruflicher Qualifikation geschmälert werden und auf diese zusätzliche finanzielle Belastungen zukommen könnten. Andererseits sehen sie die Chance, durch direkte Verhandlungen möglicherweise weiterreichenden gesetzlichen Regelungen entgegenwirken zu können. Diese würden allerdings ein entsprechendes Verhandlungsmandat der nationalen Verbände voraussetzen.⁶ Gemeinsame Auffassung ist, „daß es hinsichtlich der Autonomie der Sozialpartner und des Subsidiaritätsprinzips wichtig ist, Rahmenvereinbarungen auf europäischer Ebene abzuschließen, deren Anwendung in den Mitgliedsstaaten auf angemessener Ebene und unter Berücksichtigung der den Sozialpartnern jedes Mitgliedsstaates eigenen Verfahren durchgeführt wird“.⁷

Europäische Strategien und nationale Interessen

Für die Wirkungsmöglichkeiten der europäischen Spitzenverbände ist von Bedeutung, welches Engagement die unteren Ebenen für das Thema Europa aufbringen. Europäische Fragestellungen der beruflichen Bildung besitzen bei den nationalen Verbänden vielfach nur einen begrenzten Stellenwert. Die Sozialpartner auf der nationalen, regionalen und sektoriellen Ebene sind aber wesentliche Akteure nicht nur für die Umsetzung der Ergebnisse des europäischen Sozialen Dialogs, sondern auch der Initiativen der Gemeinschaft.

Lobby oder Politikgestaltung?

Die europäischen Aktivitäten der nationalen Organisationen der Sozialpartner bestanden im Bereich der beruflichen Bildung in der Vergangenheit überwiegend darin, ihre jeweiligen Interessen auf Gemeinschaftsebene geltend zu machen. Dabei nutzten sie vielfach auch die Abstimmung auf nationaler Ebene untereinander und mit der Regierung, wenn gemeinsame nationale Positionen eher erreichbar waren als gemeinsame Positionen mit ihren jeweiligen ausländischen Partnerorganisationen. Darüber hinaus legten die Sozialpartner im Rahmen des europäischen Sozialen Dialogs eine Reihe gemeinsamer Stellungnahmen (joint opinions) vor. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Positionen der europäischen Spitzenverbände auf den durchaus nicht immer einheitlichen Positionen ihrer nationalen Mitgliedsverbände aufbauen müssen. Bislang sind die gemeinsamen Stellungnahmen allerdings eher von allgemeinen und relativ unverbindlichen Grundsätzen und Zielsetzungen geprägt. Um ihren Einfluß auf die Gestaltung der europäischen Berufsbildung zu stärken, müßten die Sozialpartner in verstärktem Maße selbst mit gemeinsamen Vorschlägen initiativ werden. Erst wenn der Konzertierung untereinander mehr Raum gegeben wird, kann auch von einer europäischen Sozialpartnerschaft für die berufliche Qualifizierung gesprochen werden. Die sektorielle Ebene bietet sich hier im besonderen Maße an.

Rolle der Sozialpartner bei ausgewählten Problemen der beruflichen Qualifizierung

Zukünftige Qualifikationsbedarfe der Betriebe und der Arbeitnehmer

Der wachsende internationale Wettbewerb zwingt die Wirtschaft in allen Mitgliedsstaa-

ten dazu, traditionelle, häufig tayloristisch geprägte Formen der Arbeitsorganisation zu überdenken und neue Produktionskonzepte zu entwickeln. An die Stelle eng spezialisierter, repetitiver und extern kontrollierter Arbeitsaufgaben treten flexiblere Formen der Arbeitsorganisation, die durch einen breiteren Aufgabenzuschnitt und eine selbständige Planung, Durchführung und Kontrolle der Arbeit durch die Erwerbstätigen selbst gekennzeichnet sind. Weil die neuen Formen der Arbeitsorganisation eine stärkere Anerkennung der Persönlichkeit des Arbeitnehmers, seiner Bedürfnisse und Motivationen erfordern, nähern sich gewerkschaftliche und Arbeitgeberpositionen einander an. Die Aufgabe der Sozialpartner beinhaltet zunächst, die Rolle der arbeitenden Menschen im Betrieb neu zu bestimmen und die daraus resultierenden Aus- und Weiterbildungsbedarfe der Betriebe und Arbeitnehmer abzuleiten.

Berufsbildungsinstitute — Plattformen für den Dialog zwischen den Sozialpartnern in der beruflichen Bildung

Vorausschauende wissenschaftliche Analysen und Szenarien können wichtige Grundlagen für den Dialog zwischen Sozialpartnern und Regierungen zu den nationalen und europäischen Herausforderungen an die berufliche Bildung liefern. Etwa für die Bestimmung zukünftiger Qualifikationsstrukturen, neuer Ausbildungsziele oder von Mindeststandards der beruflichen Bildung, kann die Berufsbildungsforschung die maßgeblichen sektoriellen, nationalen oder internationalen Einflußfaktoren ermitteln und durch internationalen Vergleich „gute Praktiken“ herausstellen. Als Plattformen für den zukunftsorientierten Dialog zwischen Sozialpartnern und Regierungen bieten sich die nationalen Berufsbildungsinstitute an und — auf europäischer Ebene — das CEDEFOP in enger Zusammenarbeit mit diesen.

Mitwirkung der Sozialpartner an europäischen Aktivitäten der Berufsbildung

Die berufliche Qualifizierung von Arbeitnehmern berührt unmittelbar die Interessen der Arbeitgeberverbände und Arbeitnehmerorganisationen. Für die Arbeitgeber und die Gewerkschaften stellt sich die Frage, inwieweit der Interessenausgleich auf der Ebene einzelner Arbeitnehmer und Betriebe erreicht werden kann oder inwieweit Aushandlungsprozesse auf sektorieller, nationaler oder europäischer Ebene erforderlich sind. Dieses ist insbesondere dann zu erwarten, wenn Qualifizierungsbedarfe entstehen, deren Abdeckung einheitliche Rahmenbedingungen bzw. Qualifizierungsanreize für die individuellen Akteure erfordern.

Entwicklung beruflicher Befähigungsnachweise

Die Mitwirkung der Sozialpartner an der Definition beruflicher Befähigungsnachweise ist in den Mitgliedsstaaten in sehr unterschiedlicher Weise gestaltet. Generell ist die berufliche Erstausbildung in stärkerem Maße durch staatliche Abschlüsse geregelt als die berufliche Weiterbildung. Einen weitreichenden Einfluß auf die staatliche Regelung von Ausbildungsgängen haben z. B. die Sozialpartner in Deutschland und Dänemark, wo die Regierung einen Ausbildungsgang erst dann neu regelt, wenn die Sozialpartner darüber einen Konsens erzielt haben. Trotz möglicher Verzögerungen der Modernisierung bei Meinungsunterschieden wird so erreicht, daß Struktur und Inhalte eines Ausbildungsganges die Qualifizierungsinteressen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern widerspiegeln, die Neuregelung von der Praxis akzeptiert wird und dadurch der Übergang der Jugendlichen nach der Ausbildung in die Beschäftigung erleichtert wird. Aus diesen Gründen ist auch in Ländern mit überwiegend schulischen Ausbildungssystemen eine wachsende Einbeziehung der Sozialpartner bei der Neuordnung von Abschlüssen zu be-

obachten. Auf die Gestaltung der Befähigungsnachweise oberhalb der Facharbeiterebene haben die Sozialpartner allerdings in der Regel nur einen eingeschränkten Einfluß. In einigen Mitgliedsstaaten gibt es Abschlüsse vor allem in der Weiterbildung, die auf kollektivvertraglichen Vereinbarungen beruhen.

Sehr kontrovers wird die Frage gesehen, ob es erforderlich oder sinnvoll ist, über die bestehenden nationalen Befähigungsnachweise hinaus, binationale, multinationale oder europäische Befähigungsnachweise zu entwickeln.

Auf der einen Seite stehen Überlegungen, übernationale Befähigungsnachweise vor allem auch in Tätigkeitsfeldern neu zu entwickeln, für die ein europaweit ähnlicher Qualifikationsbedarf besteht und die auf nationaler Ebene vielfach noch nicht durch eingespielte Regelungen strukturiert sind. Andere Überlegungen gehen in Richtung einer Angleichung bestehender nationaler Regelungen. In den Berichten der Mitgliedsstaaten zum System der Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise werden mehrheitlich solche Überlegungen einer Homologisierung oder gemeinschaftlichen Zertifizierung von Befähigungsnachweisen abgelehnt. Solche Verfahrensweisen werden „lediglich als Ergebnis konvergierender nationaler Schritte oder gezielter und freiwilliger Maßnahmen auf Sektorebene“ akzeptiert. Die Arbeitnehmervertreter in einigen Ländern verfolgen demgegenüber ein normativeres Konzept, das die Zertifizierung zum Gegenstand europäischer Tarifverhandlungen machen will.⁸

Transparenz und Anerkennung beruflicher Qualifikationen

In ihrer gemeinsamen Stellungnahme zu beruflichen Befähigungsnachweisen und zur Zertifizierung vom 3. 7. 1992 haben die euro-

päischen Spitzenverbände der Arbeitgeber und Arbeitnehmer die Notwendigkeit betont, eine europaweite Transparenz und Übertragbarkeit der beruflichen Befähigungsnachweise zu erreichen. Dabei favorisieren sie „... ein allmähliches Vorgehen auf sektorieller, sektorübergreifender und grenzüberschreitender Ebene anstelle einer von oben aufgezwungenen Gesamtlösung...“. Kurzfristig solle die Entwicklung von Instrumenten im Vordergrund stehen, mit deren Hilfe ein besseres gegenseitiges Verständnis der Befähigungsnachweise erreicht werden kann. Längerfristig solle die Kommission deren gegenseitige Anerkennung (validation) fördern. Die Sozialpartner können ebenfalls dazu beitragen, daß noch vorhandene Hindernisse für die Anerkennung ausländischer Befähigungsnachweise abgebaut werden.

Überwindung von Barrieren für den Zugang zur beruflichen Weiterbildung von Arbeitnehmern

In seiner Empfehlung über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung vom 30. Juni 1993 legt der Rat den Mitgliedsstaaten nahe, ihre Politik der Berufsbildung darauf auszurichten, „... daß jeder Arbeitnehmer in der Europäischen Gemeinschaft ohne Diskriminierung Zugang zur beruflichen Weiterbildung haben und während seines gesamten Erwerbslebens behalten muß“. In Übereinstimmung mit verfügbaren Forschungsergebnissen sieht der Rat insbesondere bei Arbeitnehmern mit niedrigem Ausbildungsstand und bei in kleinen und mittleren Unternehmen Beschäftigten den Zugang zur beruflichen Weiterbildung eingeschränkt. Die wichtigsten möglichen Barrieren für eine ausreichende Weiterbildungsteilnahme liegen zum einen in einer zu geringen Weiterbildungsmotivation vor allem der bildungsungewohnten Personengruppen. Darüber hinaus können eine Reihe von objektiven Barrieren eine Rolle spielen, wie ein unzureichendes oder intransparentes Weiterbil-

dungsangebot, Probleme der Freistellung von der Arbeit oder die Finanzierung von Weiterbildungsmaßnahmen.

Es stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften auf nationaler und auf europäischer Ebene zum Abbau solcher Zugangsbarrieren leisten können. Die Rolle von gesetzlichen und/oder kollektivvertraglichen Regelungen hierbei wird in den einzelnen Mitgliedsstaaten bzw. von den Arbeitgeberverbänden und den Gewerkschaften weithin unterschiedlich beurteilt. In Großbritannien und Deutschland beruht der Zugang zur beruflichen Weiterbildung weitgehend auf Entscheidungen weiterbildungsbereiter Individuen oder der einzelnen Unternehmen. In Dänemark spielen Abkommen und Gremien der Sozialpartner eine wichtige zusätzliche Rolle. Und in Frankreich existieren weitreichende gesetzliche Regelungen, die großteils auf vorausgehenden Vereinbarungen zwischen den Sozialpartnern beruhen. Die Kompetenzen der Arbeitnehmervertreter auf betrieblicher Ebene in Fragen des Zugangs zur Weiterbildung sind in den Mitgliedsstaaten unterschiedlich und reichen von reinen Informationsrechten über Beratungsrechte bis hin zu Mitentscheidungen.⁹

Der von der Kommission am 25. November 1992 vorgelegte Vorschlag für eine Empfehlung des Rates über den Zugang zur beruflichen Weiterbildung enthält u. a. folgende Vorschläge zur Verbesserung des Zugangs insbesondere der bildungsfernen Personengruppen:

- verstärkte Einbeziehung der Arbeitnehmer auf betrieblicher Ebene in die Gestaltung der Weiterbildung im Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung;
- Verteilung der Finanzierung der beruflichen Weiterbildung zwischen den Beteiligten nach dem Gesichtspunkt des jeweiligen Nutzens und
- neue Konzepte der Verbindung von Arbeit und Weiterbildung.

Hier sind Entscheidungsfelder beschrieben, in denen die Sachkompetenz der Sozialpartner gefordert ist. Sie stehen dabei vor der Frage, welche Maßnahmen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der verschiedenen europäischen Modelle und Erfahrungen, als geeignet zu erachten sind, die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung insbesondere von solchen Personengruppen zu fördern, die bislang eher reduzierte Zugangsmöglichkeiten zur beruflichen Weiterbildung haben.

Anmerkungen:

¹ Der leicht gekürzte und überarbeitete Beitrag für das Europäische Forum der beruflichen Bildung entstand mit finanzieller Unterstützung der EG-Kommission. Neben einem Literaturbericht von M. Bolle und U. Brückner waren vielfältige Hinweise von Vertretern nationaler und europäischer Spitzenverbände der Sozialpartner sowie von Mitarbeitern des CEDEFOP und des BIBB hilfreich.

² Sellin, B. u. a.: *Der soziale Dialog in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft auf dem Gebiet der beruflichen Bildung und Weiterbildung — ein zusammenfassender Bericht*. CEDEFOP (Hrsg.), Berlin 1988, S. 29ff.

³ Ebenda, S. 60f.

⁴ Moore, A.: *Die Rolle der Sozialpartner in der Berufsbildung aus der Sicht der Europäischen Union der Arbeitgeberverbände*. In: *Berufsbildung* 46 (1992) 1, S. 11f.

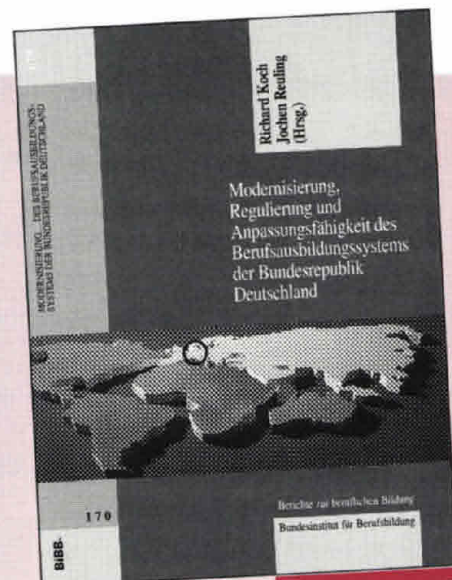
⁵ Ebenda, S. 11

⁶ Piehl, E.: *Europa nach Maastricht*. In: *Berufsbildung* 46 (1992) 1, S. 13ff.

⁷ *Allgemeine und Berufliche Bildung* 5/1992, S. 4

⁸ *Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Entwurf für eine Entscheidung des Rates über berufliche Qualifikationen, Anlage 1*, S. 11f.

⁹ Blanpain, R.: *Force Studie: Vertragliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung*. Manuskript. Katholieke Universiteit Leuven, Instituut voor Arbeidsrecht, 1993



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

Sparen ja, aber wo und wie? — Über den Umgang mit Bildungs- leistungen oder: Wo bleibt die Lobby?

Jörg E. Feuchthofen

*Rechtsanwalt und Bereichs-
leiter für Bildungspolitik
und Bildungsrecht im
Deutschen Industrie- und
Handelstag (DIHT) Bonn*

Lange ist es her, daß die deutsche Volkswirtschaft den Gürtel enger schnallen mußte. Der Spruch von den guten und den schlechten Tagen geht leicht über die Lippen, wenn Börse und Magen gefüllt sind. Zwei Jahre haben gereicht, die deutsche Wirtschaft das Fürchten zu lehren. Jetzt haben die Folgen auch die vielen Arme des staatlichen Gemeinwesens erreicht: Leere Haushaltskassen zwingen zu rigiden Sparmaßnahmen. Erhebliche Neuverschuldungen zum Ausgleich von Finanzlücken, wie man sie eben nur in Zeiten eines ständig wachsenden Bruttosozialprodukts ohne große Sorgen in Kauf nehmen konnte, sind vorbei. Der Abbau oder besser: Umbau staatlicher, aber auch privatwirtschaftlicher Leistungen ist bereits mitten im Gange.

Bildung und Kultur stehen mehr als andere Aufgabenfelder mit dem Rücken an der Wand: Ihnen fehlt die schlagkräftige Lobby, aber noch mehr der in Zeiten rigider Sparpolitik allein zählende Überzeugungsdruck. Was hilft im deutschen Bildungswesen alle beachtliche Tradition, was das gute internationale Renommee, was der Verweis auf die wichtige Aufgabe für ein Gesellschaftssystem, das trotz vieler kleiner Mängel im Grundprinzip des Ausgleichs den übergreifenden Einklang aller signalisiert? Offenbar wenig, dann zu zählen scheint im Augenblick allein das materialistische Tauschprinzip des

Wertausgleichs: Was erhalte ich für mein Geld, wo liegt der sofortige und damit klar berechenbare Bilanzwert einer Investition?

Rationalität der Kasse ist Trumpf

Um von vornherein Mißverständnissen vorzubeugen: Diese Rationalität der Kasse gilt im deutschen Bildungswesen beileibe nicht nur im staatlichen und sozialen Leistungsbe- reich. Auch die Wirtschaft ist nicht davor ge- feit, eigene Bildungsstrukturen mit Blick auf einen schnellen Bilanzgewinn in zu deutli- cher und gefährlicher Breite zu hinterfragen. So gilt das duale System der Berufsausbil- dung mit seinen starken betrieblichen Kom- ponenten national wie weltweit als Vorzeige- objekt. Da gute Dinge aber nun einmal (viel) Geld kosten, wird von manchem Unterneh- men in einer Zeit begrenzter Gewinne oder sogar Verluste immer wieder der hohe Ko- stenfaktor der beruflichen Ausbildung ange- führt, der eben nicht in jedem Einzelfall eine sofortige Wertschöpfung als Ertrag in Heller und Pfennig berechnen läßt. Prompt entsteht im Rahmen der betrieblichen Finanzplanung ein Kostenausgleichsdruck, der bereits ge- gentlich zum „etatfähigen“ Verkauf abge- schlossener Ausbildungsleistungen führt — und dies sogar innerhalb eines geschlossenen Unternehmensverbundes. Übersehen wird dabei in derartigen Fällen, daß der ankaufen- de Unternehmensbereich fast zwangsläufig durch dieses Outsourcing mit Blick auf den eigenen knappen Etat zum „Einkauf“ billi- gerer „Produkte“, sprich anders und durch-

aus schlechter ausgebildeter Arbeitskräfte, verführt oder sogar gezwungen wird, wenn nur die Erfüllung des aktuellen Unternehmensziels garantiert bleibt. Gleichzeitig wird die Verzahnung von Ausbildungsleistungen und Arbeitskräftebedarf aus der vorausschauenden Personalentwicklung ausgelagert und dem einzelnen Produktionsleiter vor Ort übertragen, dem verständlicherweise „das Hemd näher ist als die Hose“ und der sich in der Konsequenz auf seinen aktuellen Jahresetat konzentriert, ohne die Folgen auf das Bildungs- und Personalwesen des Gesamtunternehmens miteinzubeziehen.

Die Folgen einer entsprechenden Epidemie innerhalb der Wirtschaft wären für das Gesamtsystem der beruflichen Bildung fatal. Investitionen in Bildung sind entweder wichtige sozial- und gesellschaftspolitische Ausgleichsmaßnahmen oder in der Berufsbildung ein elementares mittel- bis langfristiges Fundament für erfolgreiches Wirtschaften. Nicht ohne Grund und Sorge hat daher der Präsident des deutschen Industrie- und Handelstages, Hans Peter Stihl, im Spätherbst 1993 die Vorstandsvorsitzenden aller namhaften großen deutschen Unternehmen angeschrieben und vor kurzfristigen Rationalisierungsmaßnahmen in der beruflichen Ausbildung gewarnt. Es kann nicht angehen, wenn in Festreden einerseits immer wieder die Humanressourcen als wichtigster deutscher Standortvorteil herausgestellt werden, in der Praxis dagegen eine schleichende Erosion stattfindet. Was würde in der herrschenden Rezession das beste Krisenmanagement nützen, wenn es nicht auf der Basis eines qualitativ hochstehenden und breiten Bildungssockels operieren könnte, dessen Grundlagen bereits durch entscheidende Investitionen von gestern gelegt wurden? Diese Bildungsinvestitionen von gestern für heute und von heute für morgen sind angesichts der langen Wirkungszyklen in diesem Bereich der wohl entscheidende Garant für künftig wieder bessere Wirtschaftstage unter immer härteren Konkurrenzbedingungen. Bei der Qualifika-

tion zu sehr zu sparen, hieße, bereits heute den Konkurs von morgen vorzubereiten! Für Bildung im gesellschafts- und sozialpolitischen Bereich kann trotz gewisser Verschiebungen im Grundsatz nichts anderes gelten!

Sinnvolles Sparen als Lernprozeß

Auf der anderen Seite muß das deutsche Bildungswesen erst noch lernen, daß Finanzquellen nicht unerschöpflich sind. Es zeigt sich wenig Bereitschaft, sinnvoll zu sparen oder zumindest innerhalb der einzelnen Bildungssektoren nach einer Entlastung zu suchen, die den jeweiligen Kern nicht in Frage stellt. Wer wie die Bundesrepublik Deutschland immer aus dem Vollen gelebt und keine Rücklagen gebildet hat, muß in schlechteren Tagen den Gürtel eben zwangsläufig enger schnallen. Hier gelten merkantile Gesetze für den einzelnen wie die Gesellschaft als Ganzes. Von der danach erforderlichen gesellschaftsübergreifenden Sparsolidarität ist jedoch weit und breit nichts zu spüren. Sparen ja, aber bitte nicht bei den eigenen Interessen. Ein bedrückendes Beispiel ist die aktuelle Hochschulsituation. Obwohl der Finanzbedarf der Hochschulen mittlerweile alle Grenzen sprengt und in vielen Haushaltsplänen der Bundesländer bereits unmittelbar nach der Polizei an zweiter Stelle rangiert, gibt es keine überzeugenden Sparkonzepte, die in sich stimmig wären. Es wird punktuell gekürzt und gestrichen, mal hier und da, immer öfter bis an die Existenzgrundlagen. Mancher Hochschulträger nutzt den Spardruck sogar für die eigene Hochschulpolitik, nicht wenige Hochschullehrer beäugen Etatverschiebungen zwischen Lehrstühlen voller Mißtrauen und Verweigerung. Die Studenten gehen ihrerseits auf die Straße oder blockieren mit Streiks die eigenen Institutionen. Sie wollen trotz bereits fest etablierter Überlast und drohendem Qualitätseinbruch in der Lehre einen eigenen Sparbeitrag, etwa durch eine Verdichtung und Verkürzung von Stu-

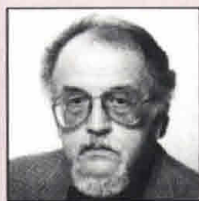
dienleistungen, nicht akzeptieren. Dabei haben sie sogar recht, wenn gleichzeitig die innere Hochschulinfrastruktur durch Sparmaßnahmen immer mehr ausgedünnt wird und ein zügiges Studieren mit einer Mindest-Erfolgsprognose weiter erschwert. Und alle machen den mehr als 20 Jahre alten Öffnungsbeschluß des Kultusministers zum Sündenbock, obwohl das keinem hilft, aber eine bequeme Erbschulduweisung darstellt. So verhaften alle im Kleinen, ja oft Kleinkarierten. Was fehlt, ist die Bereitschaft zur Suche nach neuen Lösungen, die die Engpässe des nun einmal nicht weg diskutierbaren Finanzdikts überbrücken helfen.

Doch dazu bedarf es nicht nur einer gut funktionierenden Interessenvertretung oder Lobby, wie sie das Bildungswesen außerhalb der Berufsbildung nur selten kennt. Es fehlen auch neue Konzepte und manchmal zündende Ideen, die durchaus als Spiegelbild veränderter, vielfach ganz entfallener Ideale in Gesellschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur zu sehen sind. Ohne einen solchen Aufbruch werden die auch weiterhin zunehmenden Sparmaßnahmen nicht aufzufangen sein. Eine Mangelverwaltung allein bringt es nicht!

Rechts- und lehrerbildungspolitische Voraussetzungen zur Gleichwertigkeit beruflicher Bildung —

Empfehlungen der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Reinhard Czycholl



Prof. Dr., Geschäftsführer der Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; und Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

Die Diskussion um die aktuelle und brisante Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung wird unter pädagogisch-didaktischen, rechtlichen, ökonomischen und politischen Aspekten diskutiert. Dabei gehören sowohl die Sicherung eines angemessenen rechtlichen Kompetenzrahmens als auch die Für- und Vorsorge für eine qualitative Lehrerbildung zu den Voraussetzungen der Gleichwertigkeit von beruflicher Bildung gegenüber allgemeiner Bildung. Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat 1993 zwei Empfehlungen verabschiedet, die nicht ausschließlich unter dem engeren Interesse der „Gleichwertigkeitsdiskussion“ formuliert worden sind. Gleichwohl sind sie auch und insbesondere unter dem Aspekt des Gleichwertigkeitsproblems relevant. Deswegen stelle ich sie unter obigem Titel in den folgenden Abschnitten I. und II. vor.

I.

Es erfolgte eine Stellungnahme zu den Änderungsvorschlägen der Gemeinsamen Verfassungskommission von Bundestag und Bundesrat im Hinblick auf die Art. 72, 75 sowie 125a GG, welche ggf. zu Einschränkungen der Bundeskompetenz im Bereich der beruflichen Bildung führen können.

Vorbemerkung

Der Wissenschaftliche Dienst des Deutschen Bundestages ist damit beauftragt worden, über die mit einer Übertragung von Bundeskompetenzen auf den Landesgesetzgeber verbundenen möglichen Auswirkungen in der Berufsbildung und im Hochschulsystem zu berichten. Zu diesem Zweck sind verschiedene Universitätsinstitute und Kollegen um ihre Einschätzung gebeten worden. Von ihnen hat der Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft davon Kenntnis erhalten. Die Mitgliederversammlung hat sich auf ihrer Sitzung in Oldenburg am 10. März 1993 mit dieser Frage befaßt und folgende Stellungnahme verabschiedet.

Dieser Stellungnahme hat sich der Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 25. April 1993 angeschlossen.

Stellungnahme

Als rohstoffarmes Land ist die Bundesrepublik Deutschland zur Sicherung ihrer Wirtschaftskraft auf hochqualifizierte Arbeitskräfte angewiesen. Das im internationalen Kontext als bewährt geltende System der beruflichen Bildung an den Lernorten Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sichert einen hohen Ausbildungsstandard. Dieser hat seine Grundlage in den folgenden Eckdaten der Berufsbildungsorganisation und Berufsbildungsverwaltung:

a) Die gegenwärtige Bundeskompetenz im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung für die betriebliche Berufsbildung (vgl. Berufsbildungsgesetz von 1969 und Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981) stellt einheitliche Qualifikations- und Prüfungsstandards für Auszubildende und die bundesweite Anerkennung von Berufsabschlüssen sicher.

b) Maßgeblich daran beteiligt ist das Bundesinstitut für Berufsbildung. Es hat sich als eine Clearingstelle von divergenten öffentlichen berufsbildungspolitischen Interessen profiliert und bewährt und darin hohe internationale Reputation gewonnen.

c) Auch im Hinblick auf die Transparenz- und Mobilitätsanforderungen im Europäischen Binnenmarkt, der gemäß der Europäischen Verträge eine Strukturierung der beruflichen Bildung nach gemeinsamen Leitlinien vorsieht, ist die auf Vereinheitlichung angelegte Bundeskompetenz als Ausgleich für die Differenzierungsbestrebungen der Bundesländer weiterhin notwendig, zumal

d) die Kulturhoheitsinteressen der Bundesländer bei der Entwicklung der berufsschulischen Rahmenrichtlinien durch das seit 1972/73 erprobte Abstimmungsverfahren in vorwiegend angemessener Weise Berücksichtigung finden.

e) Im Hinblick auf die Aus- und Weiterbildung des Personals in der beruflichen Bildung gelten infolge der Bundeskompetenz relativ einheitliche Standards für die betrieblichen Berufsausbilder.

Folgerungen im Hinblick auf die vorgesehene Verfassungsänderung

Die aufgezählten berufsbildungspolitischen Eckdaten garantieren — trotz aller Kritik an bisher nicht hinreichend erfolgter Verbesserung der Berufsbildung und ihrer Instanzen — eine überwiegend positiv zu bewertende Gesamtsituation der Organisation und Verwaltung der beruflichen Bildung in Deutsch-

land. Daher hält es die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft für äußerst problematisch, diese Situation durch eine Aufsplitterung der Kompetenzen auf sechzehn Bundesländer zu gefährden. Sie lehnt die in solche Richtung zielenden Überlegungen einer Grundgesetzänderung mit Entschiedenheit ab.

II.

Auf der Herbstmitgliederversammlung in Stuttgart am 5. Oktober 1993 hat die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik die folgende Stellungnahme zur Frage, ob die Lehrerbildung für berufliche Schulen nicht nur an Universitäten, sondern auch an Fachhochschulen angemessen und verantwortbar zu betreiben sei, einstimmig verabschiedet.

Vorbemerkung

Die Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat sich auf ihrer Mitgliederversammlung in Oldenburg am 10. März 1993 mit dem Problem „Lehrerbildung an Universitäten versus Fachhochschulen“ eingehend befaßt. Aktueller Anlaß sind die „10 Thesen zur Hochschulpolitik“ des Wissenschaftsrates vom 22. Januar 1993 sowie die Thesen für Forum 3 „Ausbildung und Arbeitswelt“ im Rahmen des Bildungspolitischen Kongresses der CDU in Wiesbaden vom 4./5. März 1993. Der Vorstand ist beauftragt worden, auf der Basis der bisherigen Kommissionsempfehlungen (vgl. Anhang) eine Stellungnahme an den Wissenschaftsrat, an die CDU sowie weitere für dieses Thema relevante Instanzen zu schicken.

Stellungnahme

Deutschland ist als rohstoffarmes Land zur Sicherung seiner Wirtschaftskraft auf hoch-

qualifizierte Arbeitskräfte angewiesen. Dies setzt einen entsprechend hohen beruflichen Ausbildungsstandard und damit die langfristig angelegte und kontinuierliche Versorgung des beruflichen Schulwesens mit pädagogisch und fachlich gut ausgebildeten Lehrern/Lehrerinnen voraus.

Der schnelle sozioökonomisch-technische Wandel hat zu einer zunehmenden Verwissenschaftlichung der beruflich organisierten Arbeit geführt. Hier seien nur die zunehmende Abstraktifizierung und Theoretisierung der Arbeitsprozesse genannt. Folgerichtig ist seit den 80er Jahren das Bildungsprofil in allen neu geordneten Ausbildungsberufen erweitert und vertieft worden. Dies erfordert ein wissenschaftlich fundiertes fachliches sowie pädagogisch-didaktisches Handeln des Lehrpersonals an allen Lernorten, vor allem auch an der Berufsschule.

Die gegenwärtigen bildungspolitischen Gleichwertigkeitsbestrebungen im Hinblick auf allgemeine und berufliche Bildung, die den Berufsschulabschluß einem Realschulabschluß gleichstellen und die den Hochschulzugang aus beruflichen Bildungsgängen heraus ermöglichen sollen, verstärken das Argument, daß die zu vermittelnden beruflichen Theoriebestände und Theoriebezüge wissenschaftsorientiert strukturiert sein müssen.

Die heutige Ausbildung der BerufsschullehrerInnen entspricht in ihrer Grundstruktur diesem Postulat. In eigenständig ausgeformten universitären Studiengängen findet eine grundständige fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche/einschließlich berufs- und wirtschaftspädagogische sowie fachdidaktische Ausbildung statt. Universitäre Examen auf Basis einer allgemeinen Hochschulreife dokumentieren hohe professionelle Kompetenzen.

Die gegenwärtigen universitären Lehrerbildungsgänge sind deshalb zu konsolidieren

und im Hinblick auf die neuen Anforderungen des Beschäftigungssystems konsequent weiterzuentwickeln. Dazu gehört auch, daß für Fachrichtungen bzw. Fächer an beruflichen Schulen, für die entsprechende Fachwissenschaften an den Universitäten eines Bundeslandes nicht vorhanden sind, von der Kultusministerkonferenz unter Mitwirkung der Universitäten länderübergreifende Studien- und Ausbildungskonzepte entwickelt werden.

Anstatt solche durchgreifenden Konsolidierungsmaßnahmen einzuleiten, erschöpfen sich die Aktivitäten der Kultus- und Wissenschaftsminister vieler Länder in der Initiierung von Notmaßnahmen zur Sicherung des Lehrernachwuchses. Der Wissenschaftsrat will das gegenwärtige universitäre System der Lehrerbildung kippen und die Ausbildung auf die Fachhochschulen verlagern, dies mit dem scheinbar ausreichenden, bildungs- und ausbildungspolitisch aber höchst fragwürdigen Argument einer Verbildung und Straffung der Lehrerausbildung.

Im Laufe von Jahrzehnten sind — bei aller Unzulänglichkeit in manchen Elementen — leistungsfähige Infrastrukturen für eine qualifizierte Berufsschullehrerausbildung an den Universitäten aufgebaut worden: Berufs- und wirtschaftspädagogische Institute und Fachgebiete mit qualifiziertem Personal, differenzierten Literaturbeständen und sachadäquaten Ressourcen. Ein gewachsener Lehr- und Forschungsbereich würde an den Universitäten zerschlagen, während entsprechende Einrichtungen an den Fachhochschulen fehlen.

Die Umsetzung der Empfehlungen des Wissenschaftsrates würde einen massiven Eingriff in den zwar schwierigen, aber insgesamt bewährten Zusammenhang von Forschung und Lehre in der Lehrerausbildung bedeuten. Die vielfältigen Kooperationen zwischen Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, zuletzt ein-drucksvoll realisiert in der Arbeitsgemein-

schaft Berufsbildungsforschungsnetz, sichern den Anschluß der Berufsschullehrerausbildung an die Berufsbildungsforschung in einer Weise, wie es an Fachhochschulen nicht möglich wäre.

Mit aller Entschiedenheit lehnt daher der Vorstand der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik alle Bestrebungen ab, welche das Studium der Lehrer/Lehrerinnen für berufliche Schulen als Ganzes oder in Teilen auf die Fachhochschulen verlagern wollen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vertritt im Hinblick auf die Lehrerbildung für berufliche Schulen für die erste Ausbildungsphase das Konzept grundlegender universitärer Diplomstudiengänge. Um eine angemessene berufspädagogische Professionalität für berufliche Lehr-/Lernprozesse zu entwickeln, sind alle Fächer in einem universitären Grund- und Hauptstudium anzubieten, das heißt, die Fachwissenschaften bzw. beruflichen Fachrichtungen, einschließlich der zugehörigen Fachdidaktiken ebenso wie die Wahlpflichtfächer und die Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Persönliche Nachbemerkung

Unstrittig bei der Beurteilung des Verhältnisses von Universität und Fachhochschule im Hinblick auf Lehrerbildung bleibt die gegenwärtige Praxis, Fachhochschulabsolventen ein universitäres Lehrerstudium dadurch zu ermöglichen, daß auf der Basis der gültigen Anrechnungsbestimmungen inhalts- und umfangsmäßig gleichwertige Ausbildungsteile ihres Fachhochschulstudiums angerechnet werden.

Realität ist, daß die Anrechnungsbestimmungen an verschiedenen Universitäten bezüglich einzelner Elemente des Fachhochschulstudiums unterschiedlich eng bzw. weit interpretiert und umgesetzt werden. Realität ist weiterhin, daß es Erfahrungen mit universitären Aufbaustudiengängen für Fachhoch-

schulabsolventen gab (z. B. Modellversuch Kassel) und gibt (z. B. Bremen oder Hannover). Die offizielle Kommissionsposition hierzu ist eindeutig; in der Bielefelder Stellungnahme von 1990 heißt es: „Aufbau-, Ergänzungs- oder Zusatzstudiengänge, die in anderen Organisationsformen die gleichen Standards sichern, sind nur in **definierten Ausnahmen** vorzusehen.“

Anhang:

¹ Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen (Bielefelder Stellungnahme) vom 21. 3. 1990.

² Stellungnahme zum Studium für Lehrer/Lehrerinnen an beruflichen Schulen in Deutschland (Berliner Stellungnahme) vom 26. 6. 1990.

³ Stellungnahme zur Gestaltung von Studiengängen für Lehrer und Lehrerinnen an beruflichen Schulen in den neuen Bundesländern (Leipziger Stellungnahme) vom 18. 2. 1992.

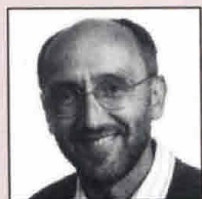
⁴ Stellungnahme zu dem Vorschlag des Wissenschaftsrates von 1991 im Hinblick auf „Aufbaustudiengänge für Fachhochschulabsolventen an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, die zur Qualifikation als Berufsschullehrer führen“ vom 16. 3. 1992.

(Der Text dieser Stellungnahmen kann vom Verfasser angefordert werden.)

Das Projekt in der Geschichte – Anmerkungen zu Klaus Hahnes Aufsatz über die Projektorientierung in der Ausbildung des Handwerks

Michael Knoll

Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Eidgenössischen Technischen Hochschule, Zürich, und Visiting Assistant Professor an der University of South Carolina, Columbia, USA



KLAUS HAHNE hat in dieser Zeitschrift jüngst einen Aufsatz vorgelegt, der verdienstvoll ist, weil er aufschlußreich und grundlegend über die „Bedeutung und Reichweite der Projektorientierung in der Ausbildung des Handwerks“ informiert.¹ Wie HAHNE eingangs zurecht bemerkt, hat die Projektmethode in den achtziger Jahren eine erstaunliche „Renaissance“ erlebt und unter den unterschiedlichsten Annahmen Eingang in die Theorie und Praxis der bundesdeutschen Schul- und Berufspädagogik gefunden.

Doch wenn HAHNE fortfährt und über die Geschichte der Projektmethode berichtet, stellt er eine Reihe von Thesen und Behauptungen auf, die sich nicht halten lassen. So erklärt er, daß die Projektidee ein „Kind“ der Reformpädagogik unseres Jahrhunderts sei und vom „Urvater“ KILPATRICK „am besten“ und treffendsten repräsentiert werde. In der beruflichen Bildung habe sie erst Fuß gefaßt, als die Fabriken und Großbetriebe zur Ausbildung ihrer Lehrlinge Werkstätten und Freiräume schufen, um auf diese Weise die motivational und inhaltlich negativen Auswirkungen der strikt „sequentiellen Lehrgangsmethode“ produktiv und effizient bekämpfen zu können.

Es sei ausdrücklich hinzugefügt, daß HAHNE damit Ansichten vertritt, die unter den deutschen und den amerikanischen Projektpädagogen allgemein anerkannt und weithin unbestritten sind. Um so dringender erscheint

es daher, auf HAHNES Aufsatz einzugehen und kurz darzustellen, wann die Geschichte der Projektmethode wirklich begann und wie ihre Entwicklung in Wahrheit verlief.

Die Geschichte der Projektmethode

Tatsächlich ist es so, daß die Projektmethode eine Tradition besitzt, die über dreihundert Jahre zurückreicht. Seit dem frühen 18. Jahrhundert begann man in Rom und Paris von „Projekten“ zu sprechen, wenn die fortgeschrittenen Studenten der Architektur und Ingenieurwissenschaft am Ende des Monats, des Semesters, des Jahres oder zum Abschluß ihrer Ausbildung selbständig Pläne und Entwürfe für größere Bauvorhaben, etwa für Häuser, Brücken und Maschinen, anzufertigen hatten. Von den Bauakademien und technischen Hochschulen Italiens und Frankreichs verbreitete sich die Idee des Lernens am Projekt nach Deutschland, Österreich, in die Schweiz und, Mitte des 19. Jahrhunderts, auch in die Vereinigten Staaten.

CALVIN M. WOODWARD von der Washington University in St. Louis war es dann, der den Projektgedanken von der Hochschule auf die Schule übertrug. WOODWARD ließ die Projekte nicht nur wie üblich am Zeichenbrett entwerfen, sondern im technischen Werken auch tatsächlich durchführen. Die Schüler an der von ihm 1879 gegründeten Manual Training School tischlerten Regale, schmiedeten Leuchten, bauten Motoren.

Von Anfang an stimmten die amerikanischen Pädagogen mit ihren europäischen Kollegen darin überein, daß das Projekt eine Methode des „praktischen Problemlösens“ sei, die nach einer mehr oder weniger langen Lern- und Übungsphase zum Einsatz kam und sich durch drei Merkmale auszeichnete: 1. Schülerorientierung — die Schüler bekamen die Aufgaben zumeist vom Lehrer gestellt, aber für die Planung und Durchführung der Projekte waren sie immer selbst verantwortlich; 2. Wirklichkeitsorientierung — die Schüler lernten nicht nur Theorien, sie wandten sie auch in Situationen an, die der Arbeit in Leben und Beruf nahekam; und 3. Produktorientierung — die Schüler beschrieben nicht einfach, wie sie sich die Lösung des Problems vorstellten, vielmehr fertigten sie Pläne und Gegenstände an, die es erlaubten, ihre Vorstellungen auch konkret zu überprüfen. Den amerikanischen wie den deutschen Architekten, Ingenieuren und technischen Lehrern erschien das Projekt als eine ideale Methode, um — „nicht zu früh und nicht zu oft“ — die Kluft zu überbrücken, die Schule und Beruf, Theorie und Praxis, Denken und Handeln sonst voneinander trennten.

Die Projektmethode gewann unter den Schulpädagogen immer mehr Anhänger, aber sie erregte keine Aufmerksamkeit außerhalb des technischen Werkens und der künstlerischen Gestaltung, bis RUFUS W. STIMSON aus Massachusetts um 1910 seine Kampagne zur Popularisierung des „Home Project Plan“ in der Landwirtschaft begann.

Durch diese Kampagne, die von Bund und Ländern tatkräftig unterstützt wurde, kamen auch die Lehrer der akademischen Fächer zum erstenmal mit dem Projektbegriff in Berührung. Plötzlich galt das Projekt als die Methode der „progressiven“ Erziehung, denn sie schien in exemplarischer Weise die Forderung der „neuen“ Psychologie zu verwirklichen, wonach das Kind nicht „wie eine Gans“ mit Wissen vollgestopft werden durfte, sondern „wie im Leben“ selbst tätig sein

mußte, sollte es Initiative, Schöpferkraft und Urteilsvermögen entwickeln.

Um allgemein anwendbar zu sein, mußte die Projektmethode jedoch neu formuliert werden. Diese Aufgabe setzte sich vor allem WILLIAM H. KILPATRICK, der Erziehungsphilosoph von der Columbia Universität, zum Ziel. In seinem berühmten Aufsatz „The Project Method“ vom September 1918 ging er in dreierlei Hinsicht über die Tradition hinaus: er erklärte das Projekt zur einzig demokratischen und legitimen Unterrichtsmethode, er definierte es weit und streng kindzentriert als „herzhaftes absichtsvolles Tun“, und schließlich entwickelte er eine Projekttypologie, die alle Aspekte des menschlichen Lernens umfaßte und vom Bau einer Maschine über das Lösen einer mathematischen Aufgabe bis zum Betrachten eines Sonnenuntergangs reichte.

KILPATRICKS revolutionäre Idee fand große Zustimmung, aber noch größer war die Ablehnung, die sie von allen Seiten, von den „konservativen“ ebenso wie von den „progressiven“ Pädagogen, erfuhr. In der Tat schwoll die Kritik zu solcher Stärke an, daß der weite Projektbegriff bald seine Bedeutung verlor und ein Jahrzehnt nach seiner Einführung keinerlei Anhängerschaft mehr besaß. Selbst KILPATRICK distanzierte sich von seinem Konzept. Mitte der dreißiger Jahre gestand er ein, daß er einen „Fehler“ gemacht hatte, als er den überlieferten Sprachgebrauch aufgab und seine Vorstellung vom schülerzentrierten Unterricht mit dem Projektbegriff verband. Das Projekt im engen, ursprünglichen Sinne überstand die Krise unbeschadet. Es existiert auch heute noch.

An den amerikanischen High Schools führen die Schüler in technischen Werken, Naturwissenschaft und Landwirtschaft regelmäßig „Projekte“ durch, die — wie vor KILPATRICK — dazu beitragen sollen, die „Kreativität des Handelns“ zu fördern und die Bewältigung „praktischer Probleme“ einzuüben.

Fazit

Das Fazit, das sich aus der vorliegenden Interpretation ergibt, ist klar und eindeutig: Was HAHNE und die Projekthistoriker als Höhepunkt betrachten, war eine Krise, und was sie als Epoche bezeichnen, war eine Episode. KILPATRICK ist nicht der Klassiker der Projektmethode, er gab ihr nicht die verbindliche Definition, seinem Aufsatz gebührt nicht der Ehrenplatz, der ihm immer wieder eingeräumt wird. In den berufsbildenden und praktischen Fächern der Schulen und Hochschulen existierte die Projektarbeit für über zweihundert Jahre, ehe sie zu Beginn unseres Jahrhunderts in den allgemeinbildenden und akademischen Fächern Eingang fand. Die Geschichte der Projektmethode ist weit älter, komplexer und inniger mit der Lehrgangsmethode und der Berufspädagogik verbunden, als die Historiker bisher angenommen haben.²

Anmerkungen:

¹ Hahne, K.: Projektorientierung in der Ausbildung des Handwerks. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 22 (1993) 5, S. 3–8

² Wer sich über die vorliegende Skizze hinaus mit der Geschichte der Projektmethode beschäftigen will, sei auf meinen Aufsatz „300 Jahre Lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes“ (*Pädagogik* 7-8/1993, S. 58–63) verwiesen. Dort finden sich auch weiterführende Literaturangaben. Über Kilpatricks Konzept habe ich ausführlich berichtet in „Die Projektmethode — ihre Entstehung und Rezeption. Zum 75. Jahrestag des Aufsatzes von William H. Kilpatrick“ (*Pädagogik und Schullalltag* 4/1993, S. 338–351).

Kreative Kompetenz-Kompetenz — neue Anforderung an Ausbilder und Lehrer

Konrad Kutt

Diplom-Handelslehrer, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung 2.3 „Innovationen und Modellversuche“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Qualifikationen sind out, zumindest begrifflich. Kompetenzen sind gefragt. Waren es noch 1992 beim Fachkongreß des Bundesinstituts für Berufsbildung Qualifikationen, die das Leitthema bildeten und zum Erreger der Gemüter Hunderter von Experten wurden, so hat sich nun endlich der Kompetenz-Begriff den ihm gebührenden Anteil öffentlicher Aufmerksamkeit zurückgeholt. Im vergangenen Jahr wurde er sogar zum Motto des 19. Deutschen Berufsschultages in Leverkusen: „Kompetenz durch Bildung und Beruf“.

Hierzu haben BADER und RUHLAND begründend und kompetent in der Zeitschrift „Die berufsbildende Schule“¹ den Weg für eine neue Diskussion gewiesen: „Kompetenz ist die beste Qualifikation — ist die Qualifikation der Zukunft“, aber anders als diese „(meint) Kompetenz den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden als Subjekt und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln“, macht also nicht die Verwertbarkeit zum Maßstab allen Lernerfolgs.

Erwerbung und Vermittlung von Kompetenz

Welche Voraussetzungen aber müssen erfüllt sein, wenn ein Lernender Kompetenz erwerben und ein Lehrender Kompetenz vermitteln will? Letzteres interessiert hier besonders, da dieser Aspekt in dem genannten Ar-

tikel wieder einmal vollständig ausgeklammert wurde, geht es doch schon seit Jahren in der Lehrerfortbildung aber auch in der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder um die Vermittlung von „Kompetenz-Kompetenz“, genauer gesagt, um eine berufsübergreifende, transferorientierte, handlungsorientierte „Kreative Kompetenz-Kompetenz“.

Es handelt sich hierbei um eine spezielle Art der Konzept-Kompetenz, deren Kerngedanke leicht erklärt ist: Kompetenz-Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Kompetenz zu erwerben, handelnd umzusetzen, zu delegieren und zu überwachen sowie auch selbständig die Wirkungen kompetenten wie auch inkompetenten Handelns zu antizipieren und zu bewerten. Für den Ausbilder und auch die Ausbilderin kommt noch etwas Entscheidendes hinzu, nämlich die Fähigkeit, Kompetenz im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung zu vermitteln.

Die hier zugrunde gelegte Kompetenz-Kompetenz, deren etwas holprige Begrifflichkeit zugunsten der Klarheit zunächst in Kauf genommen wird, unterscheidet sich insofern von der in der Schlüsselqualifikationsdebatte gebräuchlichen Terminologie, wie Fach-, Methoden-, Sozial-, Mitwirkungs-, Human- und Umweltkompetenz, als sie diese subordinären Begriffe zu einem neuen Abstraktum im Sinne einer Dialektik der Didaktik zusammenfaßt. Man könnte auch von Meta-Kompetenz sprechen.

Damit aber darf sich der Ausbilder nicht begnügen: Selbstverantwortliches, in diesem

Sinne selbstkompetentes Handeln verlangt auch, daß der Prozeß der Aneignung, Ausübung, Delegation und Auswertung von Kompetenz-Kompetenz reflektiert, situationsabhängig selbständig gesteuert und ggf. selbstdiszipliniert (nicht zu verwechseln mit eigenmächtig) abgebrochen oder erweitert wird. Hierfür wird der Begriff der Interventionskompetenz eingeführt, der eine notwendige Reflexion über Kompetenz-Kompetenz einschließt, oder, um es in Anlehnung an die Sprache der Kommunikationstheorie zu fassen, Meta-Kompetenz als Vorstufe zur Meta-Meta-Kompetenz.

Anwendungsorientierte Praxis

Von der Theorie nun zur anwendungsorientierten Praxis. Neue Technologien und Arbeitsorganisationen, in deren Folge neue Unternehmenskulturen entstehen, lassen das Individuum wieder zu einem zentralen Begriff pädagogischer Absichten werden. Auszubildende und im Vorfeld logischerweise auch Ausbilder müssen selbstredend wieder selbst lernen, selbstverantwortlich arbeiten (handeln) sowie Entwürfe ihrer eigenen beruflichen Entwicklung planen (Selbstkonzept).

Im Rahmen eines Selbstqualifizierungskonzepts für Ausbilder zur Erlangung von kreativer Kompetenz-Kompetenz muß es deshalb darum gehen, die gewachsenen, teilweise jedoch nicht mehr einlösbaren Prinzipien des Learning by doing sinnadäquat zu einem „Learning by do it yourself“ zu transformieren.

Theoretische Grundlagen der Transfertheorie, insbesondere die Adaption sog. Operationsprogramme, müssen im Hinblick auf die genannte Zielsetzung überprüft werden. Folgende quantitativen und qualitativen Fragen stehen dabei im Vordergrund:

Wie oft muß ein Ausbilder selbständig und eigenverantwortlich kompetent gelernt und

gearbeitet haben, bevor er mit einer angebbaren Wahrscheinlichkeit (p) gleiches, analoges oder völlig neues selbständiges Handeln in der Ausbildung vermitteln kann?

Geht man davon aus, daß jeder Handlung eine bestimmte Schwierigkeit oder Komplexität innewohnt, oder einfach ausgedrückt: es gibt keine schwerelose Handlung, dann muß auch im Zuge der Selbstqualifizierung die jeweilige Taxonomiestufe selbständig vom Lernenden gewählt werden können. Auf der Subjekt-Objekt-Ebene des Handelns in der Wirklichkeit erscheint dieses Ziel sinnvoll und realistisch umsetzbar. Theoretisch ungelöst ist aber bisher das Problem der Taxonomisierung der Kompetenz-Kompetenz.

Ungelöst ist z. B. das Problem, ob das selbständige Lernen einfacher Handlungsregulationen nur und ausschließlich zur Reproduktion einfacher — wenngleich selbständiger — Handlungen befähigt oder ob nicht auch qualitative Sprünge möglich sind. In diesem Zusammenhang erscheint eine Aufarbeitung der Alltagstheorien, etwa die des „Hoppeldipop“, des „heiteren Himmels“ und des „platzenden Knotens“ angebracht.

Im Zuge der neuen Qualifizierungsstrategie müssen Quantität und Qualität in ein Raum-Zeit-Verhältnis eingebunden werden. Selbständiges und scheinbar schwereloses Handeln findet stets unter den Restriktionen von Raum und Zeit statt. Als Raum ist der Lernort im weitesten Sinne zu verstehen, in dem Kompetenz-Kompetenz zur Anwendung kommt: Die Ausbildungswerkstatt, der Arbeitsplatz, der Seminar-/Schulungsraum usw.

In Analogie zum (Selbst-)Lernen am Arbeitsplatz findet auch der Erwerb von mehr Kompetenz-Kompetenz am Arbeitsplatz der Ausbilder statt. So kann z. B. die Ausbilder-Konferenz zu einem sich selbst organisierenden Lernsystem entwickelt werden, das — seines früheren Selbst-Zwecks negationsresi-

stenten Dampfablassens entkleidet — ein neues Selbstverständnis für kreative Selbstverständlichkeiten entwickelt. Dies ist nur ein scheinbarer Widerspruch, denn nichts ist schwerer und erfordert heutzutage mehr Kreativität als die Rückkehr zur gewollten Einfachheit in der Pädagogik. Der mit der Pädagogisierung verbundene Reformgedanke ist schließlich an seiner durch Over-Education entstandenen Entfremdung gescheitert. Die Umkehrung negentropischer Prozesse in der Berufspädagogik kann heute mit neuer Bedeutung als „realistische Wende“ bezeichnet werden.

Entwicklung und Erprobung von Kompetenz-Kompetenz

Für die Entwicklung und Erprobung von Kompetenz-Kompetenz ist der Zeitfaktor entscheidend. Im Idealfall soll erreicht werden, daß jedwedes Handeln immer und ewig (education permanente) als Selbstlernen begriffen wird. Lediglich zu Beginn des Qualifizierungsprozesses bedarf es noch rudimentärer, an Seminare erinnernde Veranstaltungen, die jedoch nach kurzer Zeit in das selbstlernende System „Ausbildung“ überführt werden sollten. Diesen Prozeß der Abnabelung von seminaristischer, mehr oder weniger fremdbestimmter Qualifizierung, hin zu wirklich autonomen Gruppen bzw. zum autonomen Selbst müssen Ausbilder in ebenfalls selbstbestimmten Schritten, in sog. auto-biotopischen Algorithmen, bewältigen. Lediglich für diesen Übergangsprozeß von oktroyierter Kompetenz zur kreativen und autonomen Kompetenz-Kompetenz müssen Hilfen in Form von Leitwörtern, Leitsätzen oder auch Leitfragen bereitgestellt werden.

Wenig hilfreich dürften dabei die modern gewordenen psychologischen Selbstverwirklichungsspiele sein, die häufig unter dem Deckmantel der Selbsterfahrung lediglich eine neue Abhängigkeit produzieren. Etwas ganz anderes dagegen ist der selbstgewählte

Austausch von Ausbildern über ihre Erfahrungen mit Kompetenz-Kompetenz.

Leitfragen, über die in einem Erfahrungsaustausch gesprochen werden könnte, sind zum Beispiel:

- Wie informiere ich mich selbst?
- Wie helfe ich mir selbst?
- Wie bediene ich mich selbst?
- Wie bilde ich mich oder mir selbst etwas ein und andere aus?
- Wie erfinde ich selbst etwas Neues?

In diesem Sinne ist ein Seminarpaket zu entwickeln, mit dessen Hilfe Trainer und Dozenten mit der Praxis der Kompetenz-Kompetenz vertraut gemacht und befähigt werden sollen, sie als Multiplikatoren umzusetzen, damit möglichst viele Ausbilder zum Ursprung kompetent-kompetenten Handelns geführt werden. Sicherlich würde sich für diesen Entwicklungs- und Erprobungsprozeß die Beantragung eines Modellversuchs anbieten.

Anmerkung:

¹ Bader, R.; Ruhlandt, H.-J.: *Kompetenz durch Bildung und Beruf* — zum Motto des 19. Deutschen Berufsschullehrertages. In: *Die berufsbildende Schule*, 45. Jg. (1993) 7/8, S. 233–235

Kurzbericht der Hauptausschuß- sitzung 1/94

Die erste Sitzung des Hauptausschusses in der vierten Amtsperiode fand am 24./25. Februar 1994 in Bonn statt. Staatssekretär Dr. Schaumann eröffnete die Sitzung und begrüßte insbesondere die Vertreter der ost-deutschen Bundesländer, die bisher nur als Sachverständige den Sitzungen des Hauptausschusses beigewohnt haben, als ordentliche Mitglieder mit Stimmrecht im Hauptausschuß.

Der Hauptausschuß wählte die Vorsitzenden für das Kalenderjahr 1994: Ulf Fink (Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer) wurde zum Vorsitzenden, Siegfried Hahn (Gruppe der Beauftragten der Länder), Dr. Alfred Hardenacke (Gruppe der Beauftragten des Bundes) und Ulrich Gruber (Gruppe der Beauftragten der Arbeitgeber) wurden zu stellvertretenden Vorsitzenden gewählt.

Wie in jeder ersten Sitzung eines Jahres diskutierte der Hauptausschuß den Berufsbildungsbericht. Nach intensiver und kontroverser Diskussion hat er die Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1994 beschlossen. Die Beauftragten der Arbeitgeber und der Länder haben dazu ein Minderheitenvotum abgegeben.

Der Hauptausschuß stimmte einstimmig dem vom Generalsekretär vorgelegten Haushaltsplanentwurf 1995 zu.

Die Aufnahme folgender **Forschungsprojekte** in das **Forschungsprogramm** wurde beschlossen:

- FP 3./4.502 — Berufliche Ersteingliederung und Wiedereingliederung von Menschen mit Behinderungen in den neuen Bundesländern
 - FP 6.607 — Die Wertschätzung der dualen Berufsausbildung und ihre Einflußfaktoren
- Der Hauptausschuß beschloß die Empfehlung zu **Fremdsprachen in der beruflichen Bildung**.

Er wurde zu folgenden **Verordnungsentwürfen** angehört und stimmte diesen zu:

- Entwurf einer Verordnung zur Gleichstellung von Prüfungszeugnissen der staatlich anerkannten Hiberniaschule Herne mit den Zeugnissen über das Bestehen der Abschlußprüfung in handwerklichen Ausbildungsberufen
- Entwurf einer Verordnung über die Anforderungen in der Meisterprüfung für den Beruf Molkereifachmann/Molkereifachfrau
- Entwurf einer Verordnung über die Anforderungen in der Meisterprüfung im Beruf Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin (Teilbereich Ländliche Hauswirtschaft)
- Entwurf einer Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß Geprüfter Konstrukteur/Geprüfte Konstrukteurin.

Dem Hauptausschuß lag ein Entwurf der **Ausbildungsordnung** und des **Rahmenlehrplans für die Berufsschulen zum Ausbildungsberuf** Repro- und Druckformhersteller/-in vor. Er stimmte diesem Entwurf zu, nachdem er die Berufsbezeichnung Reproduktioner/-in beschlossen hatte.

Die Sitzung 2/94 des Hauptausschusses findet am 22./23. Juni 1994 in Berlin statt.

Die Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts und die Empfehlung zu Fremdsprachen werden als Beilage zu BWP 3/94 veröffentlicht.

Ausbildungsvergütungen 1993 — Entwicklung in West und Ost

Ursula Beicht

In den alten Bundesländern lag der Durchschnitt der Ausbildungsvergütungen 1993 bei 968 DM pro Monat. Gegenüber dem Vorjahr stiegen die Vergütungen um 5,2 Prozent an. Die Steigerungsrate hat sich damit im Vergleich zu 1992 — hier betrug sie noch 9,8 Prozent — nahezu halbiert. In den neuen Ländern belief sich die durchschnittliche Vergütung 1993 auf 784 DM, was eine Steigerung gegenüber dem Vorjahr um 26,5 Prozent bedeutete. Die Angleichung an das westliche Tarifniveau machte damit deutliche Fortschritte: 1993 wurde zu 81 Prozent die westliche Vergütungshöhe erreicht — gegenüber 67 Prozent in 1992.

Dies ergab die neueste Auswertung tariflicher Ausbildungsvergütungen, die im Bundesinstitut für Berufsbildung seit 1976 jährlich durchgeführt wird. In die aktuelle Untersuchung zum Stichtag 1. 10. 1993 wurden die Vergütungsvereinbarungen aus über 450 Tarifbereichen der alten und rund 140 der

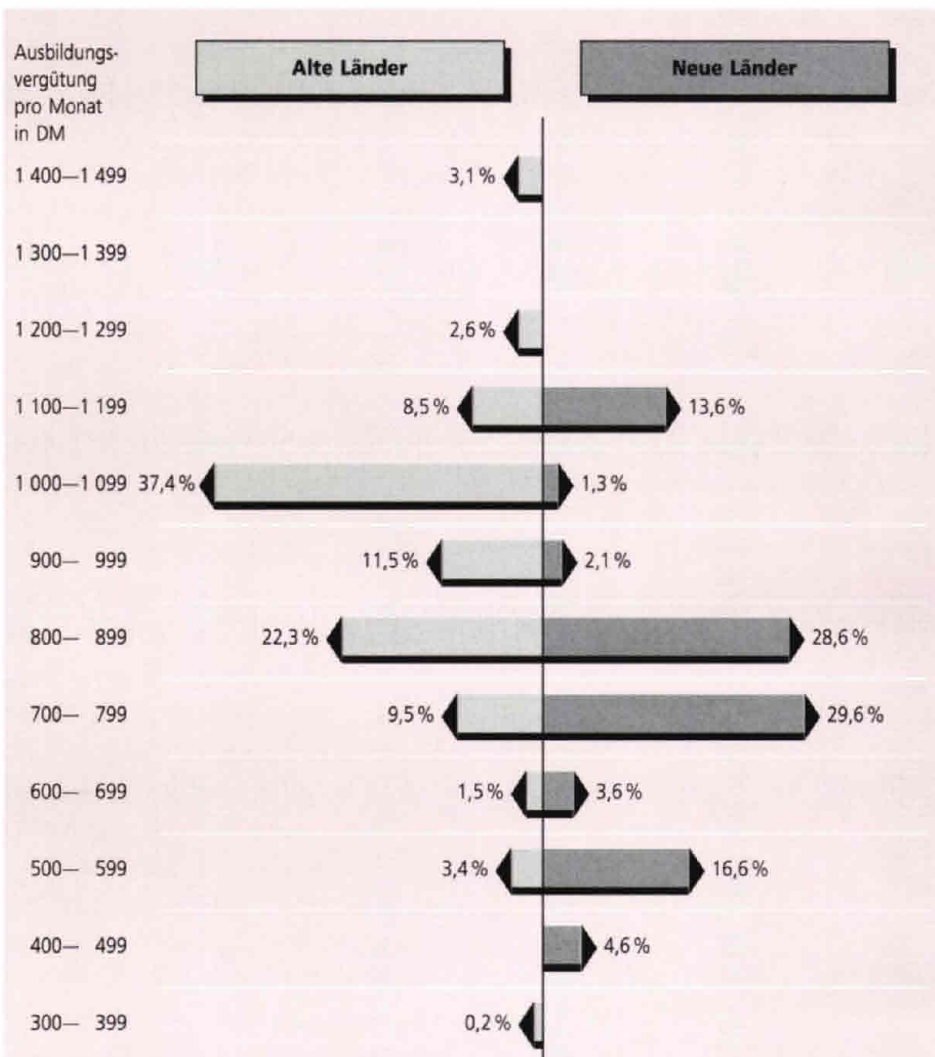
neuen Länder einbezogen. Ermittelt wurden die durchschnittlichen Vergütungen für 211 Berufe in Westdeutschland und 166 Berufe in Ostdeutschland. 93 Prozent der Auszubildenden in den alten bzw. neuen Ländern wurden in den jeweils untersuchten Berufen ausgebildet.

Neben den tariflichen Grundbeträgen, auf denen die o. g. Ergebnisse basieren, waren in sieben Prozent der Tarifverträge erhöhte Vergütungen für Auszubildende ab einem bestimmten Lebensjahr, in der Regel ab 18 Jah-

ren, vorgesehen. Bei Einbeziehung dieser altersabhängigen Zuschläge ergab sich 1993 für Westdeutschland ein Vergütungsdurchschnitt von 973 DM und für Ostdeutschland von 792 DM.

Wie aus Abb. 1 hervorgeht, ist bei den Ausbildungsvergütungen eine sehr starke Differenzierung zu verzeichnen. In den alten Ländern lagen die Ausbildungsvergütungen für 86 Prozent der Auszubildenden zwischen 750 DM und 1 150 DM, jeweils sieben Prozent der Auszubildenden erhielten weniger

Abbildung 1: Verteilung der Auszubildenden nach Höhe der Ausbildungsvergütungen in den alten und neuen Bundesländern 1993 — Anteil der Auszubildenden in Prozent¹ —



¹ Ein Auszubildendenanteil von weniger als 0,2 % konnte grafisch nicht dargestellt werden.

Basis: Tarifliche Grundbeträge sowie altersabhängige Zuschläge

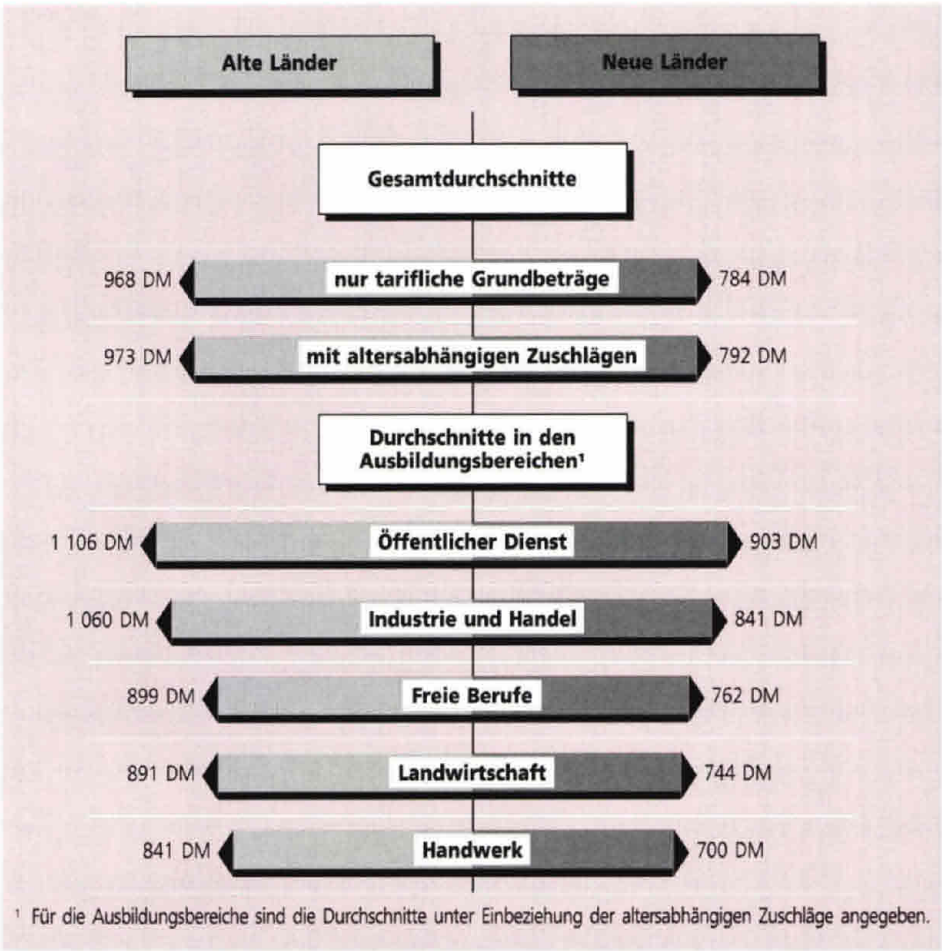
als 750 DM bzw. mehr als 1 150 DM. In den neuen Ländern bewegten sich die Vergütungen für 75 Prozent der Auszubildenden zwischen 500 DM und 850 DM, fünf Prozent bekamen niedrigere und 20 Prozent höhere Beträge; bei den hohen Vergütungen spielten im Osten insbesondere die relativ stark besetzten Berufe des Bauhauptgewerbes eine Rolle.

Nach Berufen betrachtet waren 1993 in den alten ebenso wie in den neuen Ländern die höchsten Vergütungen im Ausbildungsberuf Gerüstbauer/-in festzustellen: Auszubildende über 18 Jahre erhielten in Westdeutschland durchschnittlich 1 759 DM pro Monat und in Ostdeutschland 1 442 DM. Relativ hoch waren auch die Ausbildungsvergütungen in den Berufen des Bauhauptgewerbes; dort kamen die angehenden Maurer, Zimmerer, Straßenbauer, Stukkateure/-innen, Fliesen-, Platten- und Mosaikleger/-innen auf 1 452 DM im Westen bzw. 1 177 DM im Osten. Die mit Abstand niedrigsten tariflichen Vergütungen wurden 1993 im Handwerksberuf Herrenschneider/-in ermittelt: Sie betrugen durchschnittlich nur 270 DM pro Monat.¹

Sowohl in den alten wie auch in den neuen Ländern bestehen erhebliche Vergütungsunterschiede zwischen den Ausbildungsbereichen, wobei sich im Osten die gleiche „Rangfolge“ herausgebildet hat wie im Westen (s. Abb. 2). Die höchsten Vergütungen wurden 1993 durchschnittlich im Öffentlichen Dienst gezahlt, gefolgt vom Ausbildungsbereich Industrie und Handel. Die niedrigsten durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen gab es im Handwerk. Auch in den Ausbildungsbereichen Landwirtschaft und Freie Berufe lag das Vergütungsniveau jeweils unter dem Gesamtdurchschnitt.

Bei den bisher genannten Vergütungsbeträgen handelte es sich um Durchschnitte über die gesamte Ausbildungszeit. Unterschieden nach Ausbildungsjahren ergab sich bei Einbeziehung der altersabhängigen Zuschläge für 1993 folgendes: In Westdeutschland er-

Abbildung 2: **Ausbildungsvergütungen pro Monat insgesamt und nach Ausbildungsbereichen in den alten und neuen Bundesländern 1993**



hielten die Auszubildenden im 1. Lehrjahr durchschnittlich 853 DM, im 2. Jahr 968 DM, im 3. Jahr 1 087 DM. In Ostdeutschland betrugen die tariflichen Vergütungen im 1. Ausbildungsjahr 654 DM, im 2. Jahr 795 DM und im 3. Jahr 911 DM.

Bei diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, daß die tariflichen Ausbildungsvergütungen nur für Auszubildende in betrieblicher Ausbildung, genauer gesagt in tarifgebundenen Betrieben, gelten. In Ostdeutschland befand sich 1993 rund ein Fünftel der Auszubildenden in einer außerbetrieblichen Ausbildung, die nach § 40c Arbeitsförderungsgesetz bzw. der Gemeinschaftsinitiative des Bundes, der neuen Länder und des Landes Berlin gefördert wurde. In diesen Ausbildungsverhältnissen betrug die Vergütung

höchstens 440 DM im ersten Ausbildungsjahr; in den nachfolgenden Ausbildungsjahren erhöhten sich die Beträge um jeweils fünf Prozent. Bezogen auf die Gesamtheit der Auszubildenden in den neuen Ländern entsprach das Vergütungsniveau daher nicht der tariflichen Vergütungshöhe, sondern war entsprechend niedriger.²

Anmerkungen:

¹ Dieser Durchschnitt basiert nur auf einem für das Land Berlin abgeschlossenen Tarifvertrag. Für andere Regionen liegen Tarifvereinbarungen zu den Ausbildungsvergütungen im Herrenschneiderhandwerk nicht vor.

² Auch in den alten Ländern erhalten die Auszubildenden in der nach § 40c Arbeitsförderungsgesetz geförderten außerbetrieblichen Ausbildung entsprechend niedrigere Ausbildungsvergütungen, sie lagen im ersten Ausbildungsjahr bei 480 DM. Im Gegensatz zu den neuen Ländern hat die außerbetriebliche Ausbildung jedoch in Westdeutschland nur eine geringe quantitative Bedeutung.

Ehegattenunterhalt zur Qualifizierung

Margitta Klähn

Neue Chancen für geschiedene Frauen? Eine Untersuchung über die Rechtspraxis von Ehegattenunterhalt zur Qualifizierung.
Sabine Berghahn-Wolffram
Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main u. a., 1992

In dieser Veröffentlichung von Sabine Berghahn-Wolffram wird Fortbildung und Umschulung von Frauen in einer bisher noch nicht behandelten Perspektive thematisiert. Angesiedelt ist dieses Thema im Rahmen einer Untersuchung der rechtspraktischen Wirkung und Wirksamkeit des Ehegattenunterhalts auf die Qualifizierung, basierend auf der Reform des Eherechts von 1977:

„Gemäß § 1575 BGB soll ein geschiedener Ehegatte, der in Erwartung oder während der Ehe eine Schul- oder Berufsausbildung abgebrochen oder nicht angefangen hat, nachehelich eine gleichwertige Qualifizierung mit Unterstützung des anderen Ehegatten durchführen können, wenn er sie „so bald wie möglich aufnimmt, um eine angemessene Erwerbstätigkeit, die den Unterhalt nachhaltig sichert, zu erlangen oder der erfolgreiche Abschluß der Ausbildung zu erwarten

ist“ (Abs. 1). Eine Fortbildung oder Umschulung soll ein Ehegatte mit finanzieller Hilfe des anderen absolvieren können, „um Nachteile auszugleichen, die durch die Ehe eingetreten sind“ (Abs. 2).“ (S. 426)

Was bedeuten diese gesetzlichen Möglichkeiten für Frauen, die nach der Familienphase eine Fortbildung oder Umschulung aufnehmen und einen Berufsabschluß erwerben wollen, um ihre Wiedereingliederungschancen zu verbessern? Inwieweit wird die ebenfalls eingeräumte Möglichkeit, ein Hochschulstudium nachzuholen, in der Realität genutzt? Inwieweit bieten diese Unterhaltsansprüche neue Chancen für geschiedene und getrenntlebende Frauen, und inwieweit werden eheliche Nachteile einer geschlechtspezifischen Arbeitsteilung bei der Rückkehr ins Erwerbsleben dadurch kompensiert?

Die Autorin geht diesen Fragen mit Hilfe einer empirischen Untersuchung veröffentlichter Rechtsprechung und im Rahmen einer Aktenanalyse am Berliner Familiengericht nach. Die Aktenanalyse beruht auf einer Auswertung einer repräsentativen Stichprobe von 1 000 Akten.

Die Antworten fallen — entsprechend den eingangs von der Autorin formulierten Hypothesen — negativ aus.

Ehegattenunterhalt zur Qualifizierung der Exehauptpartnerinnen hat im Scheidungsalltag großen Seltenheitswert. Nach Einschätzung der Autorin liegt das vor allem am engen Zuschnitt der einschlägigen Normen und am privatrechtlichen Charakter von Ehegattenunterhalt überhaupt.

Ob eine Frau überhaupt einen Unterhalt fordert, hängt entscheidend von der finanziellen Leistungsfähigkeit des Exehemannes ab. „Die Ergebnisse zeigen ferner, daß auch männliche Gewalttätigkeit gegen die Frau und Alkoholismus des Mannes bedeutsame Belastungsfaktoren sind. Sie können eine an

sich bedürftige Frau im Einzelfall davon abhalten oder es ihr wesentlich erschweren, einen Unterhaltsanspruch durchzusetzen, obwohl gerade Frauen in derartigen Ehen in höherem Maße auf Unterhalt angewiesen sind. Die Aufnahme einer nachehelichen Qualifizierung und die Geltendmachung der spezifischen Anspruchsgrundlage erscheint demnach für diese besonders sozial belastete Gruppe von Frauen von vornherein wirklichkeitsfern.“ (S. 442)

Die Ergebnisse bestätigen die Notwendigkeit einer öffentlich geförderten anspruchsvollen Weiterbildung wie der Umschulung mit Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf für die Gruppe von Frauen, die nach Scheidungen aus existentiellen Gründen gezwungen sind, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen und deren Chancen aufgrund eines fehlenden verwertbaren beruflichen Abschlusses fast aussichtslos sind, einen qualifizierten Arbeitsplatz zu bekommen.

Berufliche Weiterbildung

Günter Walden

Strukturprobleme beruflicher Weiterbildung in der Region.

Eine empirische Untersuchung staatlich geförderter beruflicher Weiterbildung im Kontext der regionalen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsentwicklung von 1980 bis 1988, dargestellt am Beispiel der Region Ostwestfalen-Lippe

Klaus Käßler

Verlag Peter Lang, Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1993

Der beruflichen Weiterbildung wird seit längerem eine erhebliche Bedeutung bei der Bewältigung von Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsproblemen zugeschrieben. In der Bundesrepublik spielt hierbei die Förderung be-

beruflicher Weiterbildung auf der Grundlage des Arbeitsfördergesetzes (AFG) eine besondere Rolle. Es ist deshalb zu begrüßen, daß mit der Arbeit von Klaus Keßler, die gleichzeitig als Dissertation an der Universität Bielefeld angenommen wurde, detaillierte Analysen über die Entwicklung dieses Weiterbildungsbereichs über einen längeren Zeitraum und die Wirkungen des arbeitsmarktpolitischen Förderungsinstrumentariums vorgelegt werden. Die Eingrenzung auf eine bestimmte Region (Ostwestfalen-Lippe) eröffnet hierbei die Möglichkeit, die besonderen regionalen Bezüge und Problemlagen der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung detailliert zu untersuchen. Die Studie umfaßt zwar nur den Zeitraum von 1980 bis 1988, die von Keßler beschriebenen wesentlichen Strukturprobleme der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung dürften aber fortbestehen — wegen der jüngsten Einschränkungen der finanziellen Förderungsmöglichkeiten könnten sie sich sogar verstärkt haben.

Im ersten Teil der Arbeit entwickelt der Verfasser einen theoretischen Bezugsrahmen, der eine Strukturierung der in den folgenden Abschnitten dargestellten empirischen Analysen ermöglichen soll. Berufliche Weiterbildung wird in den Kontext der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gestellt, wobei Keßler weitgehend auf primär für den Bereich der beruflichen Erstausbildung entwickelte Abstimmungsmodelle zurückgreift. Aus insgesamt untersuchten acht verschiedenen Abstimmungsmodellen werden vier spezifische Funktionen bzw. Funktionsgruppen beruflicher Weiterbildung abgeleitet:

- die Qualifizierungs- und Allokationsfunktion
- die Selektions- und Statusdistributionsfunktion
- die Absorptions- und Aufbewahrungsfunktion
- die Sozialisations- und Integrationsfunktion.

Diese Funktionen beruflicher Weiterbildung lassen sich den Abstimmungsdimensionen „quantitativ“, „strukturell“ und „qualitativ“ zuordnen. Hieraus werden von Keßler spezifische Hypothesen und Fragestellungen entwickelt, die Gegenstand der empirischen Analysen sind. Zum von Keßler gewählten theoretischen Bezugsrahmen ist zunächst zu bemerken, daß er — folgerichtig — eine besondere Affinität zum behandelten Gegenstandsbereich, der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung, aufweist.

Gleichzeitig stellt die Einengung des Untersuchungsrahmens auf Abstimmungsprobleme zwischen der beruflichen Weiterbildung und dem Beschäftigungssystem aber auch eine Schwäche der Arbeit dar. So besteht ein Grundproblem der AFG-geförderten Weiterbildung bereits darin, daß sie zu sehr auf beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitische Nützlichkeit fixiert ist und von einem engen Begriff beruflicher Weiterbildung ausgeht. Die Beziehungen zur allgemeinen und politischen Weiterbildung sind so nur äußerst unzureichend entwickelt.

Es stellt sich hier die Frage, ob die Fokussierung auf die Abstimmungsprobleme zwischen Weiterbildung und Beschäftigung nicht den Blick auf wesentliche Problemlagen des Weiterbildungsbereichs verschließt. Zu untersuchen wäre beispielsweise, was unter einer Weiterbildung zu verstehen wäre, die den Begriff „Bildung“ ernst nimmt und die Förderung des Individuums in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Allerdings ist zu bemerken, daß die durch den Bezugsrahmen festgelegten Einschränkungen von Keßler selbst gesehen und angesprochen werden. (S. 28)

Der besondere Wert der von Keßler vorgelegten Arbeit besteht in den umfangreichen empirischen Analysen zur Entwicklung des Weiterbildungsbereichs. Der Verfasser stützt sich zunächst auf sekundärstatistische Analysen und stellt im Anschluß daran Ergebnis-

se einer eigenen Erhebung bei Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung in der Region dar. Aus der Fülle der empirischen Befunde können im folgenden nur einige wenige, m. E. besonders wichtige Ergebnisse, angesprochen werden:

- Der AFG-geförderten beruflichen Weiterbildung sei es nicht gelungen, die Anteile arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen an den Teilnehmern wirksam zu steigern. In berufsspezifische Analysen der Weiterbildungsbeteiligung kommt Keßler zudem zu dem Ergebnis, daß die Weiterbildungsquote in Berufen mit hohen Beschäftigungsrisiken eher niedrig ist. Insgesamt hat die berufliche Weiterbildung weniger einen fördernden als einen selektiven Charakter, soziale Ungleichheiten werden nicht abgebaut, sondern im Gegenteil verfestigt.

- Die didaktische Strukturierung des Weiterbildungsangebotes ist nach Keßler eindeutig durch das tayloristische Verrichtungsprinzip gekennzeichnet. „Weder der gesellschaftliche Bezug des Einsatzes neuer Technologien, weder fächerübergreifende Bezüge, weder Aspekte von sozialverträglichen Anwendungsmustern noch die Problematisierung von Gestaltungsoptionen im Hinblick auf technisch-organisatorische Veränderungen wurden in den analysierten Weiterbildungsmaßnahmen thematisiert . . .“ (S. 249)

- Nach Keßler werden Innovationen in der beruflichen Weiterbildung durch relativ starre, historisch gewachsene regionale Strukturen gehemmt. So gebe es ein enges Beziehungsgeflecht zwischen Arbeitsämtern und Trägern von Weiterbildungsmaßnahmen, wobei die Weiterbildungsträger häufig ihre Interessen stärker durchsetzen könnten als die Arbeitsämter.

Aufbauend auf den Ergebnissen der empirischen Erhebung werden zum Abschluß der Arbeit Überlegungen zur Veränderung der Förderungspolitik entwickelt.

Die kenntnisreich geschriebene und sehr lesbar gestaltete Arbeit von Klaus Keßler bietet dem an Fragen der Weiterbildung interessierten Leser eine Fülle von interessanten Hinweisen und Anregungen. Für diejenigen, die sich wissenschaftlich mit Strukturfragen der Weiterbildung beschäftigen, stellt das Buch eine Pflichtlektüre dar.

Handlungshilfen für den betrieblichen Umweltschutz in mittelständischen Unternehmen

RKW-Arbeitsmappe. Umweltschutz ist wirtschaftlich! Eine Handlungshilfe für Mitarbeiter und Führungskräfte

RKW-Verlag Eschborn, 1994, 268 Seiten, 98,— DM, ISBN 3-929796-19-8, RKW-Nr. 1181

In sieben Modulen und einem Handlungsleitfaden bietet die Arbeitsmappe den Initiatoren und Promotoren des betrieblichen Umweltschutzes Argumente, Informationen, Entscheidungshilfen, Fallbeispiele und Checklisten für die ersten Schritte zum betrieblichem Umweltschutz in mittelständischen Unternehmen. Die Arbeitsmappe eignet sich zum Selbststudium ebenso wie für die Gestaltung von betrieblichen Arbeitskreisen oder Seminaren. Sie stellt die organisatorischen und sozialen Prozesse, die zwangsläufig mit der Verwirklichung betrieblicher Maßnahmen des Umweltschutzes verbunden sind, in den Vordergrund und hilft, Barrieren rechtzeitig zu erkennen und zu überwinden. Die Mappe bietet Unterstützung bei der Problemanalyse und bei der Lösungssuche, leistet Hilfe bei der Moderation von Umwelt-Arbeitskreisen und der Durchführung von Seminaren, und sie stellt Methoden für die Erfolgskontrolle und Absicherung von Umweltmaßnahmen zur Verfügung.

Checklisten, Folienvorlagen sowie ein umfangreicher Überblick über fachliche und finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten vervollständigen den praktischen Nutzen der Arbeitsmappe.

RKW-Video-Bausteine. „Wer, wenn nicht wir . . .?“ Umweltschutz in kleinen und mittleren Unternehmen

RKW-Verlag Eschborn, 1994, Bausteine 1—3, 50,— DM

Die drei Video-Bausteine präsentieren insgesamt 11 betriebliche Fallbeispiele, die zeigen, daß die Verwirklichung umweltpolitischer Unternehmensziele möglich ist, daß eine umweltgerechte Produktion auch wirtschaftlich sinnvoll ist und daß umweltgerechte Verfahren und Produkte technologischen Vorsprung bedeuten.

Die Video-Bausteine unterstützen die Arbeit der Initiatoren und Promotoren des betrieblichen Umweltschutzes. Sie bieten Argumentationshilfen und Diskussionsanregungen, unterstützen die Gruppen- und Seminararbeit und stellen auch für die berufliche Ausbildung eine gute Grundlage dar.

Veränderungen der Büroarbeit stellen kaufmännische Ausbilder vor Herausforderungen

Alfons Gummersbach

Büro 2000 — Eine Herausforderung für kaufmännische Ausbilder

Werner Blanke

Hamburger Buchwerkstatt 1993, 293 Seiten, 29,80 DM, ISBN 3-925408-23-1

Wer heute als Manager im Bereich der beruflichen Bildung tätig ist, kämpft an zwei

Fronten: Einerseits muß er dafür sorgen, daß bei immer knapper werdenden Mitteln die beruflichen Bildungsmaßnahmen finanzierbar bleiben und daß die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen auch dann noch mit hohem Engagement ihre Arbeit leisten, wenn die finanzielle Ausstattung einer Bildungseinrichtung nicht so selbstverständlich gut ist, wie das in früheren Jahren der Fall war. Die zweite Front ist die Flut der Literatur. Wenn man in der modernen Diskussion mithalten will und die Schlagworte von der Qualität und der Qualitätssicherung der beruflichen Bildung ernst nimmt, muß sich die Führungskraft ständig mit der Flut der Literatur über die fachlichen Entwicklungen eines Berufsfeldes und die pädagogischen Konsequenzen daraus auseinandersetzen.

Vielfach verliert der Manager diesen Kampf entweder auf der einen oder auf der anderen Front. Wenn dann jedoch einmal ein Buch erscheint, das es ihm zumindest leichter macht, die Flut der Literatur besser zu überschauen, weil diese zusammengefaßt ist, und er gleichzeitig auch noch Anregungen bekommt für sein bildungspolitisches wie auch pädagogisches Verhalten, dann sollte dieses hervorgehoben werden.

Das Berufsfeld des Kaufmanns zeichnet sich dadurch aus, daß es sich in den vergangenen Jahren besonders stark gewandelt hat. Dies einerseits durch den Einsatz der EDV, andererseits aber auch durch rasante Veränderungen der Märkte. Aus diesen Prozessen ergab sich eine sehr schnelle und tiefgreifende Veränderung der beruflichen Anforderungen, die nicht ohne Folgen für die berufliche Ausbildung bleiben konnten. Zum Teil ergaben sich Rationalisierungen und dadurch Wegfall von Arbeitsplätzen, z. T. ergaben sich aber auch Jobenrichment und Jobenlargement, was heute in der modernen pädagogischen Fachsprache auch mit ganzheitlicher Bearbeitung der Geschäftsvorgänge umschrieben wird. Das Büro 2000, so wie es Blanke in seiner Dissertation, die er an der Universität

Gesamthochschule Essen einreichte, beschrieben hat, sieht eben nicht mehr den ärmel-schonertragenden Kaufmann vor, sondern ist geprägt durch Rationalisierung, durch vielfältige EDV-Einsätze und, was die Qualifizierung des Personals angeht, durch eine breite und intensive Qualifikation der Mitarbeiter.

Wie diese Qualifikationen erreicht werden können, ob hierfür die traditionellen Wege der beruflichen Bildung überhaupt ausreichen, und ob die Ausbilder überhaupt in der Lage sind, diese Qualifikationen zu vermitteln, das hat Blanke versucht zu ermitteln. Dabei war es sein Hauptanliegen, zu überprüfen, ob die Anforderungen an das betriebliche Ausbildungspersonal im Einklang stehen mit den Verhaltensdispositionen der Personen, „die sich in Lehrgängen auf eine kaufmännische Ausbildertätigkeit in den Branchen Industrie, Handel, Banken und Versicherungen vorbereiten“. Er kommt u. a. zu dem Ergebnis, daß „das Ablegen der Ausbildereignungsprüfung nicht mit dem Interesse an einer Ausbildertätigkeit gleichgesetzt werden kann“. Dies resultiert zum großen Teil auch daraus, daß die Ausbildertätigkeit als „Sackgassenberuf“ von den meisten Ausbildern angesehen wird, weil die Ausbildertätigkeit nicht entsprechend ihrer Anforderung im Betrieb gewertet wird, d. h., Ausbildung hat in der Regel keine betriebliche Lobby. Weil auf der einen Seite die Qualifikationsanforderungen an Ausbilder ständig steigen, andererseits eine Imageverbesserung ausbleibt, ist es nicht verwunderlich, daß das Ausbildungspersonal im kaufmännischen Berufsfeld knapp ist.

Bei dieser Sachlage verwundert es nicht, daß die Motivation der Ausbilder für ihre Tätigkeit relativ gering ist. Die Untersuchung von Blanke fördert zu den Motivationsdefiziten einige interessante Erkenntnisse zutage: Die Anerkennung der Ausbildertätigkeit ist gering. Die pädagogische Komponente der Ausbildertätigkeit wird in den Betrieben

kaum geschätzt. Dies liegt einerseits an den Organisationsstrukturen, andererseits aber auch an der Vermutung der Betriebe, durch allzuviel Pädagogik Unruhe in dem Betrieb zu stiften.

Die Diskrepanz zwischen der erforderlichen Qualifikation als Ausbilder und der Vorbereitung auf diese Tätigkeit ist allzu groß. Solange es noch keine zwingende Vorschrift gibt, daß der Besuch eines Vorbereitungskurses zur Ausbildereignungsprüfung Pflicht ist und solange noch Vorbereitungskurse von 40 Stunden durchgeführt werden, so lange kann nicht von einer Imageanhebung der Ausbildertätigkeit, insbesondere im kaufmännischen Berufsfeld, gesprochen werden.

Eine besondere Problematik stellen die nebenamtlichen Ausbilder dar, die gerade im kaufmännischen Berufsfeld in der Mehrheit sind und die Ausbildung am Arbeitsplatz leisten. Diese nebenberuflichen Ausbilder sind in der Regel für ihre Tätigkeiten nicht vorbereitet und leisten diese Arbeit aus beruflichem Engagement heraus, obwohl dies sogar in der Regel noch verneint wird.

Eine zusätzliche Honorierung ihrer Tätigkeit als nebenberufliche Ausbilder findet in der Regel nicht statt. Ja, die Nebenberuflichen sehen es nicht einmal als erforderlich an, diese Aufgabe besonders honoriert zu bekommen. Hieraus läßt sich schließen, welche Wertigkeit sie selbst dieser Funktion beimessen.

Blanke hat — und das ist für den eingangs beschriebenen Bildungsmanager erfreulich — es nicht nur bei der Analyse der bestehenden Situation belassen, er hat auch einige Vorschläge zur Veränderung der Ausbilderqualifizierung unterbreitet, die im einzelnen hier nicht dargestellt werden soll. Da er sich in seiner Arbeit hauptsächlich auf die Ausbilder in Klein- und Mittelbetrieben konzentriert hat, gehen auch hier seine Vorschläge dahin, daß der Ausbilder in seiner Grund-

qualifizierung sowohl berufs- und arbeitspädagogisch als auch unternehmensorientiert und vor allem personenorientiert qualifiziert werden sollte. Daß hier natürlich die Probleme der nebenamtlichen Ausbilder besonders hervorgehoben und bearbeitet werden sollten, versteht sich von selbst. Ihnen sollten Anregungen und Hilfen gegeben werden, wie sie die Doppelbelastung als Fachkraft im Büro, vielfach sogar als Abteilungsleiter oder Betriebsinhaber einerseits, und Ausbilder, und damit für den kaufmännischen Nachwuchs verantwortlich, andererseits bewältigen können.

Die vorliegende Arbeit von Blanke ist eine Zusammenfassung vielfältiger Erkenntnisse der letzten Jahre über die beruflichen Veränderungen im kaufmännischen Feld und die daraus abgeleiteten und abzuleitenden Anforderungen an die Arbeitsplätze. Sie stellt darüber hinaus eine Zusammenfassung und erfrischend klare Darstellung der Ausbilderqualifikationen und der Ausbildersituation dar, verbunden mit vielfältigen Anregungen für Verbesserungen.

**Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis**

**23. Jahrgang
Heft 2
März 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

HANS G. BAUER

Gesellschaft für Ausbildungsforschung und
Berufsentwicklung e. V.
Bodenseestraße 5
81241 München

PROF. DR. H.-J. BODENHÖFER

Institut für Wirtschaftswissenschaften
Universitätsstraße 65—67
A-9022 Klagenfurt

DETLEF BUSCHFELD

Römerhof 55
50321 Brühl

PROF. DR. REINHARD CZYCHOLL

Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114—118
26129 Oldenburg

JÖRG E. FEUCHTHOFEN

Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT)
Adenauerallee 148
53113 Bonn

DR. DIETER EULER

Universität zu Köln
Wirtschafts- und Sozialpädagogik
Herbert-Lewin-Straße 2
50931 Köln

DR. MICHAEL KNOLL

Hermann-Schell-Straße 5
97074 Würzburg

URSULA BEICHT

KLAUS BERGER

GÜNTER WALDEN

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151—153
53175 Bonn

RICHARD KOCH

KONRAD KUTT

HERMANN SCHMIDT

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin

GERHARD ZIMMER (HRSG.) VOM FERNUNTERRICHT ZUM OPEN DISTANCE LEARNING

EINE EUROPÄISCHE INITIATIVE

Mit Beiträgen von:

Christel Balli, R. Manfred Delling, Horst Dichanz,
Klaus Faber, Sebastian Fischer, Hans Freibichler,
Götz Goldammer, Hermann Müller-Solger,
Friedhelm Nickolmann, Ernst Ross, Joachim Russ,
Edgar Sauter, Bernd Schachtsiek, Friedrich von Stachelsky,
Uwe Storm, Burkhard Tenbusch, Michael Vennemann,
Coen de Vocht, Gerhard Zimmer

Berlin 1994, 310 Seiten, 29.00 DM
ISBN 3-7639-0508-1

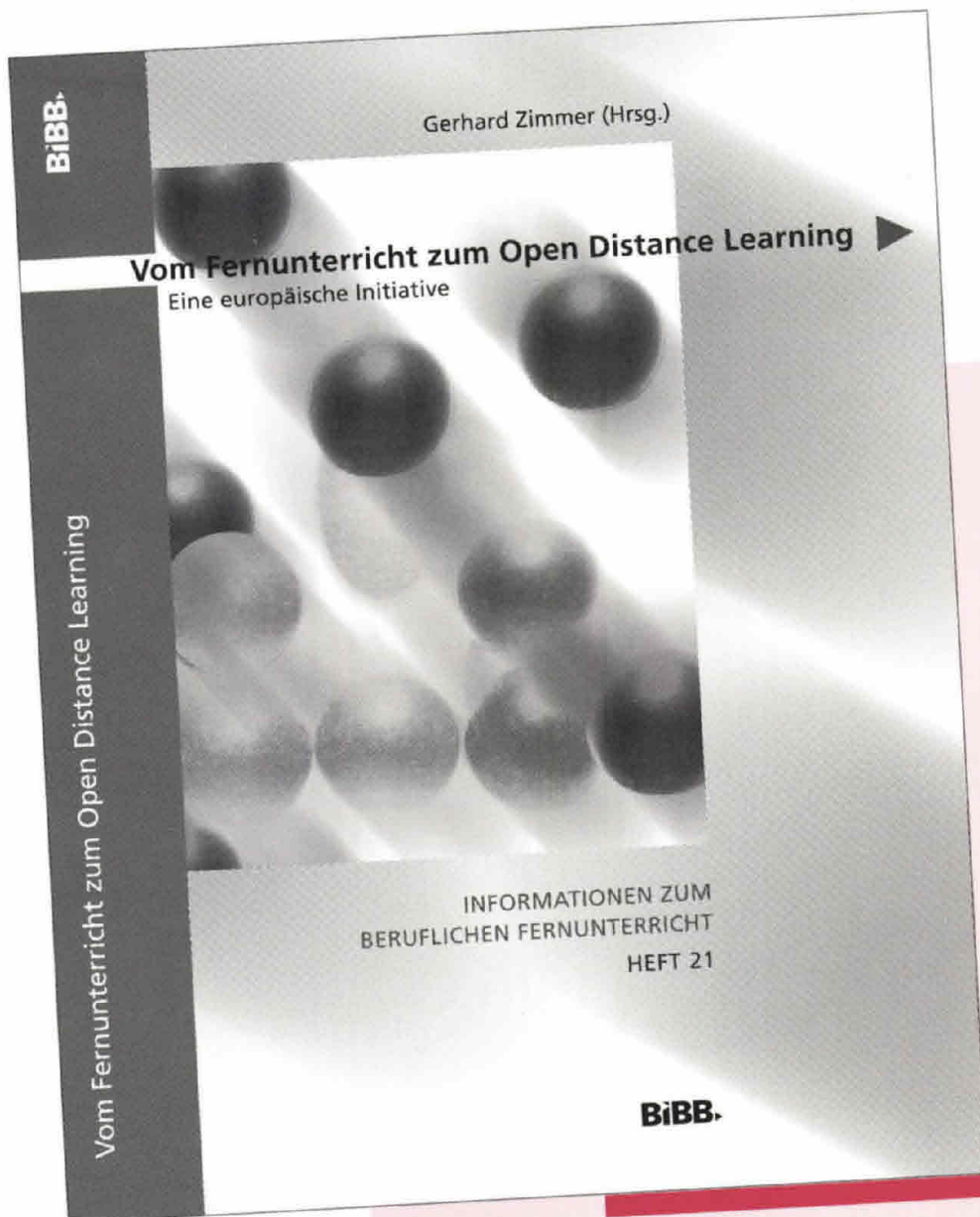
In diesem Band werden die Perspektiven des deutschen Fernunterrichts mit Blick auf Europa behandelt.

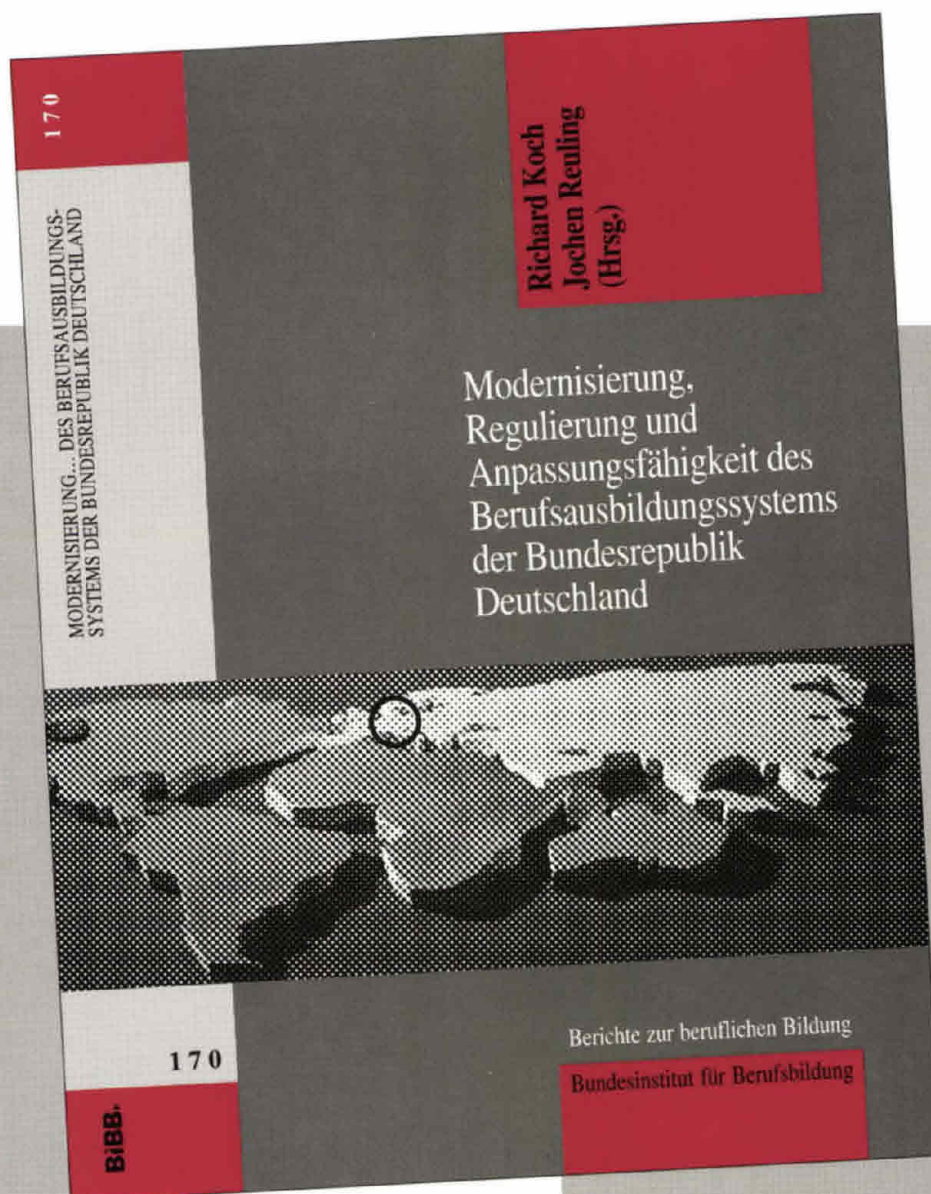
Die Kommission der Europäischen Gemeinschaft sieht im offenen Fernunterricht - vor allem auf der Basis der Computer- und Telekommunikationstechnik - die geeignete Methode, um europaweit die erforderlichen neuen Kenntnisse und Fähigkeiten in den Bereichen Technik, Wirtschaft, Recht, Management und Organisation sowie Sprache und Kultur zu entwickeln.

Das traditionell orientierte deutsche Fernunterrichtssystem wird sich den neuen Qualifizierungsformen öffnen und seine methodischen Grundlagen neu überdenken müssen.

In diesem Band wird die Herausforderung angenommen; der Programmatik des Open Distance Learning bzw. des offenen Fernlernens werden erste Konturen gegeben.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 100633
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 9 11 01-0
Telefax (0521) 9 11 01-79
Bestell.-Nr.: 107.020





RICHARD KOCH, JOCHEN REULING

**MODERNISIERUNG, REGULIERUNG
UND ANPASSUNGSFÄHIGKEIT DES
BERUFAUSBILDUNGSSYSTEMS DER
BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND**

BERICHTE ZUR BERUFLICHEN BILDUNG, HEFT 170

1994, 212 Seiten

Bestell.-Nr.: 102.170

ISBN: 3-7639-0500-6

Preis: 19.00 DM

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

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.