

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

1 D 20155 F

Berufliche Bildung im Europa der 90er Jahre

- Zur derzeitigen Situation der Berufsbildung in der EG
- Argumente für eine gemeinsame Berufsbildungspolitik
- Zentrale Zuständigkeit versus regionale Eigenständigkeit
- EG-Programme in der beruflichen Bildung
- Perspektiven einer international vergleichenden Berufsbildungsforschung

2
März
1991

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



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

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

20. Jahrgang

Heft 2
März 1991

Impressum

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
— Der Generalsekretär —
Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und
Friesdorfer Straße 152, 5300 Bonn 2

Redaktion

Henning Bau (verantwortlich)
Karin Elberskirch (Redaktionsassistentin)
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31
Tel. (0 30) 86 83-2 40/2 39/2 19

Beratendes Redaktionsgremium

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

Verlag

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

Erscheinungsweise

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

Bezugspreise

Einzelheft 12,— DM
Jahresabonnement 47,50 DM
Auslandsabonnement 56,— DM
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

Kündigung

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

Copyright

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

Manuskripte + Beiträge

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung der Redaktion als angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers oder der Redaktion dar.

Inhalt

Kommentar

Hermann Schmidt
Europa 1993 — eine Herausforderung für die Berufsbildung 1

Themenschwerpunkt

Ernst Piehl, Burkhardt Sellin Die europäische Dimension in der Berufsbildung	2
Alfred Hardenacke Europäische Bildungspolitik oder Berufsbildungspolitik in Europa?	7
Herbert Pascher Europäische Berufsbildungspolitik und Kulturhoheit der Länder	12
Richard Koch Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses	14
Georg Hanf Dokumentation zu den EG-Aktionsprogrammen im Bereich der Beruflichen Bildung	20
Christel Alt EUROTECNET — Ein Aktionsprogramm zur Förderung von Innovationen in der Berufsbildung in der Europäischen Gemeinschaft	25
Jochen Reuling Berufsbildungsdiskussion in den Niederlanden: Selbständige Berufsschulzentren und mehr Verantwortung für die Betriebe	27
Zygmunt Wiatrowski Probleme der Berufsbildung in Polen in der Zeit des Regierungs-, Wirtschafts- und Bildungswandels	29

Fachbeiträge

Klaus Berger, Ulrich Schöpke Auswirkungen neuer Technologien auf die Strukturen überbetrieblicher Berufsbildungsstätten des Handwerks	31
Bernd Helbich Forschen und Beraten im Modellversuch	35
Günter Kühn Berufliche Eingliederung von Aussiedlern	39

Thema Berufsbildung

Kurzbericht über einen wissenschaftlichen Workshop zur „Qualität der betrieblichen Ausbildungsgestaltung“ 42

Aus den neuen Bundesländern

Berufsausbildung mit Abitur — Kein Modell für die Zukunft	43
Verbesserung der technischen Ausstattung der Berufsbildungsstätten — Voraussetzung für eine qualifizierte Berufsausbildung in den neuen Bundesländern	44
Repräsentative Befragung von Erwerbstätigen in allen Bundesländern geplant	45

Rezensionen

Rezensionen 47

Jahresregister-Hinweis:
Jahresinhaltsverzeichnis 1990 mit Sachregister liegt dieser Zeitschrift bei.

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Inhaltsverzeichnis 1990 (19. Jahrgang) und Sachregister

- 1 Im Blickpunkt
- 2 Fachbeiträge
- 3 Themenschwerpunkt
- 4 Aus der Arbeit des BIBB
- 5 Zur Diskussion
- 6 Aus Modellversuchen
- 7 Interview
- 8 Aus der Arbeit des Hauptausschusses
- 9 Rechtsprechung
- 10 Rezensionen
- 11 Sachregister einschließlich Thema: Berufsbildung

	Heft/Seite		Heft/Seite
1 Im Blickpunkt			
Schmidt, Hermann: Solidarität erforderlich	4/1–3	Stiller, Ingrid: Berufliche Grundbildung für kaufmännische und verwaltende Ausbildungsberufe	1/6–9
2 Fachbeiträge		Weghenkel, Günter: Interpersonale Beziehungen im berufspraktischen Unterricht bei Lehrlingen in der DDR	5/8–14
Althoff, Heinrich: Die Konzentration der Jugendlichen auf Ausbildungsberufe im Zeitraum 1973–1988	2/2–6	3 Themenschwerpunkt	
Althoff, Heinrich: Lehrstellennachfrage, demographische Entwicklung und Arbeitslosigkeit 1974 bis 1988	5/2–8	Achtenhagen, Frank: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland — Zielsetzungen und Vorschläge einer Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft —	6/31–34
Arnold, Rolf/Huge, Wolfgang: Berufsrollen und Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung	4/10–14	Geißler, Karlheinz, A./Wittwer, Wolfgang: Der Beitrag der Berufsbildungsforschung zur Qualifizierung des Personals in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung — Schwerpunkte und Defizite —	6/10–14
Guder, Michael: Berufsbildung in der DDR — Stand und Ausblick	4/3–9	Jungk, Dieter: Berufliche Umweltbildung: Herausforderung und Chance für die Berufspädagogik	6/26–30
Hensge, Kathrin: Schule verweigert — Ausbildung bestanden	1/2–5	Kell, Adolf: Lernen und Arbeiten: Zu einem berufspädagogischen Thema und seiner Forschungslage	6/15–20
Hensge, Kathrin: Ausbildung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen in den neugeordneten Metallberufen — Überlegungen zu einem Ausbilderqualifizierungskonzept —	4/14–19	Kutsch, Günter: Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips — Berufspädagogische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Regionalforschung —	6/3–9
Herz, Gerhard/Bauer, Hans G./Brater, Michael/Vossen, Kurt: Der Arbeitsplatz als Lernfeld — Ein innovatives Weiterbildungskonzept —	3/10–14	Lisop, Ingrid: Bildungspolitik-Beratung	6/21–25
Hilzenbecher, Manfred: Berufliche Weiterbildung — Überlegungen zum Aufbau eines kombinierten angebots- und nachfragebezogenen statistischen Informationssystems	5/18–23	4 Aus der Arbeit des BIBB	
Kielwein, Kurt: Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten	3/7–10	Bergmann, Manfred/Kühn, Heidi: Das Arbeitsprogramm 1990 des Bundesinstituts für Berufsbildung	2/20–23
Klippenstein, Eva: Berufliche Weiterbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz — Qualifizierung auch für Frauen?	1/15–22	5 Zur Diskussion	
Köhler, Christian: Neue integrierte Unterrichtsformen bei der DV-Qualifizierung	5/15–18	Foster, Helga: Politische Bildung zwischen Tradition und Aktualität — Ergänzungen zur Diskussion um Schlüsselqualifikationen und deren Bedeutung für die Berufsausbildung —	2/11–16
Krönner, Hans/Purgand, Winfried: Das internationale Übereinkommen zur beruflichen Bildung — Die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO) beschloß eine weltweite Konvention zur Entwicklung der beruflichen Bildung —	5/23–28	Kloas, Peter-Werner: Ausgegrenzte Jugendliche und fehlende Fachkräfte: Zwei Probleme — eine Gegenstrategie	1/28–32
Kutsch, Jürgen: Qualifizierung für neue Nutzungs-konzepte integrierter Bürosysteme	4/20–23	6 Aus Modellversuchen	
Langenbach, Marie-Luise/Löwisch, Doris/Scherrer, Albert: Fortbildung zum Weiterbildungslehrer — Lehrgangskonzept und Erfahrungen einer Qualifizierungsmaßnahme für arbeitslose Lehrer —	3/15–20	Franz, Friedhelm: Qualifizierungsberatung als Instrument regionaler Strukturpolitik — Bilanz des Pilotprojekts Infostelle Weiterbildung in der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein —	5/32–35
Meifort, Barbara: Veränderungen in der Altersstruktur der Bevölkerung: Herausforderung zur Neuordnung der sozialpflegerischen Berufe	3/2–7	Heyken, Heinke: Modellversuch „Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“	5/28–32
Notz, Gisela: Nicht am Bestehenden, sondern am Wünschenswerten orientieren — Warum einem weiblichen Bewerber im Vergleich zum männlichen in kaufmännischen Berufen die entsprechende Qualifikation (oft) wenig nützt —	1/23–28	Mintken, Karl-Heinz: Lernwirksame Gestaltung von Leittexten — Ergebnis einer Untersuchung aus den Bereichen „Holz“ und „Metall“ —	4/23–29
Pukas, Dietrich: Zur Rolle der Berufsschule im auslaufenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert	2/7–10	Nicol, Angelika/Oberliesen, Rolf: Modellversuch Informatik-Pädagoge/Pädagogin — Zu einem neuen pädagogischen Qualifikationsprofil für Hochschulabsolventinnen und -absolventen in außerschulischen Beschäftigungsbereichen —	3/22–27
Schenkel, Peter: Kundenorientierte Ausbildungsinhalte in kaufmännischen Ausbildungsordnungen	1/9–14	Orth, Klaus: Sozialpädagogische Jugendberatung im Übergang Schule — Beruf	2/16–19
		7 Interview	
		Interview mit dem Direktor des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR, Prof. Dr. Wolfgang Rudolph: Zur derzeitigen Lage der Berufsbildung in der DDR	3/20–22

8 Aus der Arbeit des Hauptausschusses

- Bericht über die Aussprache über die Zukunft des dualen Systems
- Beschluß des Hauptausschusses zur zeitlichen Gliederung in Ausbildungsordnungen vom 16. Mai 1990
- Empfehlungen des Hauptausschusses vom 27. 9. 1990 zur „Qualifizierung von Aussiedlern durch Weiterbildungsmaßnahmen“
- Kommentar zum Beschluß des Hauptausschusses – Eine neue Anleitung zur zeitlichen Gliederung der Ausbildung – (Rolf Raddatz)
- Kurzberichte über die Sitzungen
5/89 am 30. November/1. Dezember 1989
1/90 am 7./8. Februar 1990
2/90 am 16./17. Mai 1990
3/90 am 26./27. September 1990
- Minderheitsvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitgeber zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1990
- Positionspapier des Hauptausschusses zur Kooperation in der Weiterbildung
- Stellungnahme zu EG-Richtlinien
- Stellungnahme zum Aktionsprogramm (FORCE) der Europäischen Gemeinschaft zur Förderung der beruflichen Weiterbildung vom 8. Februar 1990
- Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1990

9 Rechtsprechung

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

10 Rezensionen

- Derenbach, Rolf: Berufliche Eingliederung der nachwachsenden Generation in regionaler Sicht. Band 13 der „Forschungen zur Raumentwicklung“ der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumentwicklung. Bonn 1984 (119 Seiten)
(Rezensent: Rita Stockmann)
- Euler, Dieter: Kommunikation und Computerunterstütztes Lernen. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, WBST, Hrsg. M. Twardy, Band 13. Düsseldorf 1989, Müller Botermann Verlag, Köln
(Rezensent: Peter F. E. Sloane)
- Fix, Wolfgang: Juniorennfirmen: ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen. Band 29 der Schriftenreihe „Ausbildung – Fortbildung – Personalentwicklung“, hrsg. von Joachim Münch, begründet von Alfons Dörschel. Erich Schmidt Verlag, Berlin, Bielefeld, München 1989, 160 Seiten
(Rezensent: Anna Stekkes)
- Kröll, Martin: Lehr-Lernplanung, Grenzen und Möglichkeiten. Köln 1989, 611 Seiten. 68,— DM
(Rezensent: Brigitte Bauer)
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Rowohlt-Taschenbuch Verlag, Rowohlt's Enzyklopädie, Band 487 und 488. Reinbek bei Hamburg 1989, 1 650 Seiten, 29,80 DM pro Band
(Rezensent: Peter Dehnbostel)

Heft/Seite	Heft/Seite
2/32–34	Pätzold, Günter (Hrsg.): Lernortkooperation. Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Band 12. I. H. Sauer-Verlag, Heidelberg 1990 (Rezensent: Norbert Krekeler)
4/30–31	4/38–40
6/36–38	Pätzold, Günter/Drees, Gerhard: Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich. Böhlau-Verlag, Sozialwissenschaftliches Forum, Band 24, Köln, Wien 1989, 242 Seiten, 48,— DM (Rezensent: Peter Dehnbostel)
4/32–33	4/37–38
1/32–33	Peusquens, Dieter: Der Übergang der Absolventen aus Sonderausbildungsgruppen in die Erwerbstätigkeit. Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO) 1989 (Bericht Nr. 42) (Rezensent: Dietmar Zielke)
2/24	2/39
4/29–30	Thomas, Volker: Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung. Schriftenreihe Arbeits- und Sozialforschung des Forschungsinstituts der Friedrich-Ebert-Stiftung, Band 1, hrsg. von Ursula Mehrländer, J. H. W. Dietz Nachf. GmbH, Bonn 1989 (Rezensent: Gerd Alschner)
6/35	3/38–39
2/28–29	Tiggelers, Karl-Heinz: Die Relevanz der Qualifikationen Kreativität und Flexibilität für Bildungsprozesse im technischen Wandel, Berlin 1988 (Rezensent: Klaus Berger)
1/33–36	2/38–39
2/31	
2/29–31	Weiβhuhn, Gernot/König, Andrea: Wachstum, Qualifikation und Berufstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland. Volkswirtschaftliche Schriften, Heft 392, Duncker & Humblot Berlin, 1989 (Rezensent: Laszlo Alex)
2/24–28	2/39–40
3/28–30	
1/39–40	
3/34–37	
3/39–40	
3/37	
5/39–40	
3/37	
5/39–40	

11 Sachregister

Aus der Arbeit des BIBB

- Das Arbeitsprogramm 1990 des BIBB

2/20–23

Aus der Arbeit des Hauptausschusses des BIBB

- Bericht über die Aussprache über die „Zukunft des dualen Systems“ am 27./28. 9. 1989 in Berlin

2/32–34

- Beschluß zur zeitlichen Gliederung in Ausbildungsordnungen vom 16. 5. 1990 mit Kommentar

4/30–33

- Empfehlungen zur Qualifizierung von Aussiedlern durch Weiterbildungsmaßnahmen vom 27. 9. 1990

6/36–38

- Kritik an EG-Richtlinien

2/31

- Kurzberichte über die Sitzungen

- 5/89 am 30. November/1. Dezember 1989
1/90 am 7./8. Februar 1990
2/90 am 16./17. Mai 1990
3/90 am 26./27. September 1990

1/32–33

2/24

4/29–30

6/35

- Minderheitsvotum zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1990

2/28–29

- Positionspapier zur Kooperation in der Weiterbildung

1/33–36

- Stellungnahme zum Aktionsprogramm der EG zur Förderung der beruflichen Weiterbildung vom 8. 2. 1990

2/29–31

- Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 1990

2/24–28

	Heft/Seite		Heft/Seite
Ausbilder			
Berufsbildung und Qualifizierung des Weiterbildungspersonals	6/10–14	Qualifizierungskonzepte für integrative Bürosysteme	4/20–23
Lernen am Arbeitsplatz	3/10–14	Stellungnahme zum Aktionsprogramm der EG zur Förderung der beruflichen Weiterbildung vom 8.2.1990 ((Aus der Arbeit des Hauptausschusses))	2/29–31
Qualifizierung für die Ausbildung lernbeeinträchtigter Jugendlicher	4/14–19	Weiterbildung zum Industriemeister	2/37
Rollen und Aufgaben von Weiterbildungspersonal	4/10–14		
Aus- und Weiterbildung von Mädchen und Frauen		Berufsausbildung	
Berufliche Weiterbildung für Frauen	1/15–22	Aufgaben der Berufsschule	2/7–10
Entwicklung des Frauenanteils in kaufmännischen und verwaltenden Ausbildungsberufen ((Thema Berufsbildung))	5/37–38	Ausbildungsvergütungen im Jahr 1989	3/33–34
Qualifizierung in Büroberufen	1/23–28	Befragung von Auszubildenden in der DDR zur interpersonalen Beziehung im berufspraktischen Unterricht	5/8–14
Schlüsselqualifikationen	2/11–16	Berufsbildung in der DDR	3/20–22
„Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“ (Aus Modellversuchen)	5/28–32	Berufsbildung in der DDR	4/3–9
		Berufsbildung in der DDR — Hilfestellung	4/1–3
		Lehr- und Lernmethoden in der Berufsausbildung (Modellversuch)	4/24–29
		Leittextgestaltung (Modellversuch)	4/23
		„Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ Neue Veröffentlichungsreihe aus dem BIBB ((Thema Berufsbildung))	5/35–37
		Unterrichtsformen bei der DV-Qualifizierung	5/15–18
		Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen ((Thema Berufsbildung))	2/35–36
Ausbildungsordnungsforschung		Berufsbildungsforschung	
Beschluß zur zeitlichen Gliederung in Ausbildungsordnungen vom 16.5.1990 mit Kommentar ((Aus der Arbeit des Hauptausschusses))	4/30–33	Berufsbildungsforschung — Bildungschancen	6/3–9
Neuordnung der Büroberufe — Berufsgrundbildungsjahr	1/6–8	Berufsbildungsforschung an den deutschen Hochschulen	6/31–34
Neuordnung der sozialpflegerischen Berufe	3/2–7	Berufsbildungsforschung und Qualifizierung des Weiterbildungspersonals	6/10–14
Neuordnung kaufmännischer Berufe — Ausbildungsinhalte	1/9–14	Dokumentation zur Berufsbildungsforschung in Belgien ((Thema Berufsbildung))	5/38
Ausbildungsstatistik		Forschungsbereich „Berufliche Umweltbildung“	6/26–30
Ausbildungsplatznachfrage und Jugendarbeitslosigkeit	5/2–8	Forschungsbereich „Lernen und Arbeiten“	6/15–20
Konzentration auf Ausbildungsberufe	2/2–6		
Prognose für die berufliche Integration der nachwachsenden Generation ((Rezensionen))	1/39–40	Berufsbildungspolitik	
Ausländische Jugendliche		Bildungspolitik — Beratung	6/21–25
Befragung zur Ausländerfeindlichkeit	3/30–31	Das internationale Übereinkommen zur beruflichen Bildung (UNESCO)	5/23–28
Benachteiligte Jugendliche		Erlaß von Berufsbildungsförderungsprogrammen durch die EG ((Aus der Arbeit des Hauptausschusses))	1/36–37
Ausbildung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen in den neugeordneten Metallberufen	4/14–19	Kritik an EG-Richtlinien ((Aus der Arbeit des Hauptausschusses))	2/31
Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung von Schulverweigerern (Modellversuch)	1/2–5	Stellungnahme zum Aktionsprogramm der EG zur Förderung der beruflichen Weiterbildung vom 8.2.1990 ((Aus der Arbeit des Hauptausschusses))	2/29–31
Jugendliche ohne Ausbildung	3/31–32	Zwischenbericht der Enquête-Kommission	1/38–39
Qualifizierung jugendlicher Arbeitsloser	1/28–32		
Sozialpädagogische Jugendberatung (Modellversuch)	2/16–20	Berufseinmündung	
		Verbleib von Ausbildungsabsolventen	1/37–38
Berufliche Weiterbildung		Modellversuche	
Aufbau eines statistischen Informationssystems zur beruflichen Weiterbildung	5/18–23	Ausbildungsvorbereitung und Ausbildung von Schulverweigerern	1/2–5
Berufliche Weiterbildung an der Hochschule ((Thema Berufsbildung))	4/34	Informatik-Pädagoge	3/22–27
Berufliche Weiterbildung für Frauen	1/15–22	Informatik-Pädagogin	3/22–27
Fortbildung für arbeitslose Lehrer — Weiterbildungslehrer	3/15–20	Lehr- und Lernmethoden in der Berufsausbildung	4/24–29
Positionspapier zur Kooperation in der Weiterbildung ((Aus der Arbeit des Hauptausschusses))	1/33–36		
Qualifizierungsberatung in der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein (Modellversuch)	5/32–35		

	Heft/Seite		Heft/Seite
Leittextgestaltung	4/23	Wachstum, Qualifikation und Berufstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland	2/39–40
Lernen am Arbeitsplatz	3/10–14		
Qualifizierungsberatung in der Region Siegen-Olpe-Wittgenstein	5/32–35	Thema Berufsbildung	
Sozialpädagogische Jugendberatung	2/16–20	Arbeitsgemeinschaft der Hochschulinstitute für gewerblich-technische Berufsbildung (HGTB) gegründet	4/36–37
„Umschulung von Frauen gemeinsam mit Männern in Zukunftsberufe“	5/28–32	Berufliche Weiterbildung an der Hochschule	4/34
Rechtsprechung		Besuch einer Delegation des Zentralinstituts für Berufsbildung der DDR	2/34–35
§ 36 BBiG, § 14 der Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschlußprüfungen	3/28–30	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik Stellungnahme zum Berufsschullehrerstudium	6/39
Rezensionen		Dokumentation zur Berufsbildungsforschung in Belgien	5/38
Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit: Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituation und Berufsbewußtsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich	4/37–38	Entwicklung des Frauenanteils in kaufmännisch-verwaltenden Ausbildungsberufen	5/37–38
Der Übergang der Absolventen aus Sonderausbildungsguppen in die Erwerbstätigkeit	2/39	Hochschultage	4/35
Juniorenfirmen: ein innovatives Konzept zur Förderung von Schlüsselqualifikationen	3/39–40	Lernprobleme Erwachsener	6/40
Kommunikation und Computerunterstütztes Lernen	3/34–37	„Multimediales Lernen in der Berufsbildung“ Neue Veröffentlichungsreihe aus dem BIBB	5/35–37
Lehr- und Lernplanung, Grenzen und Möglichkeiten	3/37	4. Fachtagung „Informatik und Schule“ 1991	5/38
Lernortkooperation, Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung	4/38–40	4. Internationale Konferenz und Workshop: Computer und Video in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung – Wissen und Weiterbildung im Unternehmen	4/36
Pädagogische Grundbegriffe	5/39–40	Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen	2/35–36
Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung	3/38–39	Weiterbildung zum Industriemeister	2/37
Über das Eigene etwas dazulernen, indem man es Fremden erklärt	4/40	10 % der Auszubildenden lernen in Großbetrieben	4/35
		Überbetriebliche Berufsbildungsstätten Modernisierung	3/7–10

Europa 1993 — eine Herausforderung für die Berufsbildung

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

„Europa 1993“ hat seit November 1989 hierzulande an öffentlichem Interesse eingebüßt. Nicht weil Europa '93 uninteressant geworden wäre, eher das Gegenteil ist der Fall. Aber wenn im zurückliegenden Jahr von Währungsunion, Wirtschafts- und Sozialunion die Rede war, bezog sich dies nicht auf das Projekt der europäischen Integration, sondern auf den deutsch-deutschen Einigungsprozeß. Nun, nach der Einigung, wendet sich Deutschland aus guten Gründen wieder stärker Europa zu.

Europa ist im letzten Jahr weiter vorangeschritten, gerade auch im Berufsbildungsbereich: Am 14. Dezember 1989 hatten der Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen Schlußfolgerungen für die berufliche Erstausbildung in der Europäischen Gemeinschaft angenommen; das Europäische Parlament hat daraufhin am 16. Februar 1990 eine Resolution zu den Gemeinschaftsprogrammen im Bildungs- und Ausbildungsbereich verabschiedet; schließlich haben die Sozialpartner im Rahmen des sozialen Dialogs in Brüssel eine gemeinsame Empfehlung zu Bildung und Ausbildung herausgegeben. Ende 1990 sind neue Gemeinschaftsinitiativen für die Berufsbildung auf den Weg gebracht worden.

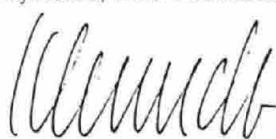
Deutschlands duales System ist ein Unikat in der EG. Brüssel denkt „schulisch“; das dementsprechende „Erasmus“-Urteil hat hierzulande geschockt. Deshalb nehmen die für die Berufsbildung Verantwortlichen bislang eher eine abwartende Haltung ein: Politiker achten in erster Linie darauf, daß die Souveränität im Bildungsbereich nicht angetastet wird, Unternehmen verweisen auf „qualified in Germany“, die Gewerkschaften achten auf die Erhaltung von Standards. Es fehlt in der Bundesrepublik immer noch an europäischen Initiativen in der Berufsbildung. Die Belebung der Europa-Idee Mitte der 80er Jahre erfolgte unter der Überschrift „Binnenmarkt“, mit dem Ziel, die Konkurrenzfähigkeit auf dem Weltmarkt gegenüber dem japanisch-pazifischen Block zu sichern. Die Verlockung eines riesigen Produktions- und Absatzmarktes ist jedoch für die Schaffung eines vereinigten Europa unzureichend. Europa kann nur werden, wenn es als politisches, ökonomisches, kulturelles und ideelles Einigungswerk vorangetrieben wird.

Das Programm zur Herstellung der völligen Freizügigkeit im Binnenmarkt verstärkt den strukturellen Wandel, es fördert Konzentration, Rationalisierung und Innovation und erzeugt damit Qualifizierungsdruck. Schon tauchen Untersuchungen auf, die unter den europäischen Regionen „winners und losers“ des Einigungsprozesses identifizieren. Eine Politik des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalts muß dem gegensteuern; wesentliches Instrument dafür ist eine vorausschauende und ausgleichende Berufsbildungspolitik, eingebettet in den sozialen Dialog. Das gemeinsame Ziel heißt: allen Jugendlichen eine berufliche Ausbildung zu vermitteln. Die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme in der Gemeinschaft geben hierauf sehr verschiedene Antworten. Nicht alle streben dieses Ziel ausdrücklich an! Es ist aber die einzige Möglichkeit, die Marktwirtschaft sozial zu gestalten.

Berufsbildung muß den jungen Erwachsenen Wahlfreiheit auf dem europäischen Arbeitsmarkt vermitteln. Berufsbildungspolitik muß über die „Transparenz“ der Qualifikationen zur gegenseitigen Anerkennung der beruflichen Befähigungsnachweise forschreiten. Ein wichtiger Weg dahin ist die Entwicklung von „Euroqualifikationen“: Kernberufe wie Landwirt, Mechaniker, Kaufmann sollten einheitliche Qualifikationsstandards erhalten. Die Berufsbildungsinhalte sind zu europäisieren: dazu gehören neben einer Angleichung der fachlichen Inhalte das Fremdsprachenlernen mit Hilfe einer fachbezogenen Didaktik und die Bildung einer europäischen Identität auf der Grundlage multikultureller Toleranz.

Diese Inhalte sind pilotaft in transnationalen Ausbildungsprojekten zu entwickeln, wie sie vor allem auch in den Aktionsprogrammen der Europäischen Gemeinschaft gefördert werden. Die Teilnahme an grenzüberschreitender Ausbildung im Berufsbildungsbereich ist bis heute sehr gering. Hierfür gibt es vor allem sprachliche Gründe. Der Wert grenzüberschreitender Ausbildung scheint aber auch noch nicht hinreichend anerkannt zu sein: grenzüberschreitende Berufsbildung — entsendend oder aufnehmend — gilt weiterhin noch als Störung des regulären Ausbildungsablaufs. Sie wird noch nicht wie bei den Akademikern honoriert; man sieht sie individuell und im Betrieb noch als Luxus an.

1993 ist vor allem auch eine Herausforderung an die Berufsbildungspolitik. Notwendig ist eine forschend eingreie Zusammenarbeit der Staaten und Sozialpartner auf allen Ebenen. Diese Zusammenarbeit bedarf der Fundierung durch eine europäische Berufsbildungsforschung, die vergleichend Erkenntnisse über die Berufsbildungssysteme, ihre Funktionsweisen, ihre Vorzüge und Anschlußmöglichkeiten bereitstellt.



Hermann Schmidt

Die europäische Dimension in der Berufsbildung

Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Sicht des CEDEFOP¹⁾)

Ernst Piehl, Burkhardt Sellin

In diesem Beitrag erläutern die Autoren die Zuständigkeit der EG auf dem Gebiet der beruflichen Bildung sowie den Grad, den Umfang und die Art der Wahrnehmung dieser Zuständigkeit im Verlauf der vergangenen drei Jahrzehnte. Eine Einschätzung der gegenwärtigen Situation der Berufsbildung in der EG, der aktuellen Herausforderung in der Perspektive des Binnenmarktes und ein Ausblick runden die Darstellung ab.

Die politische Dynamik der EG zu Beginn der 90er Jahre wird danach die Berufsbildung nicht unberührt lassen. Die qualifikatorischen Voraussetzungen in einem zusammenwachsenden Europa werden sich ändern; dabei dürften jedoch die Berufsbildungssysteme und -strukturen weiterhin originäre Merkmale aufweisen, obwohl eine gewisse Annäherung und Angleichung ihrer Ziele sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht zu erwarten sein dürfte.



Ernst Piehl
Direktor des CEDEFOP in Berlin.



Burkhardt Sellin
Programmkoordinator im CEDEFOP in Berlin.

I. Etappen der Entwicklung einer gemeinschaftlichen Berufsbildungspolitik

1. Dekade europäischer Absichtserklärungen und nationalstaatlicher Reformpolitik (Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre)

Als wichtigster Grundstein europäischer Berufsbildungspolitik gilt der Beschuß des EG-Rates vom 2. 4. 1963 über die „Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung“. Gestützt auf Artikel 128 des EWG-Vertrages wurden zehn bis heute gülti-

ge Grundsätze beschlossen, in denen z. B. folgende hohe Ziele aufgestellt sind:

- Jedem Bürger in der EG ist zu ermöglichen, „den höchsten Ausbildungsstand zu erwerben, der zur Ausübung seiner beruflichen Tätigkeit erforderlich ist“.
- Anhand gemeinsam abgestimmter Beschreibungen der Qualifikationen für den Zugang zu den verschiedenen Ausbildungsstufen wird eine Angleichung der Bedingungen für die Abschlußprüfungen angestrebt, um eine „gegenseitige Anerkennung der Zeugnisse und sonstigen Urkunden über den Abschluß der Berufsausbildung zu erreichen“.

Von diesen verbalen Absichtserklärungen konnte in dem nachfolgenden Jahrzehnt nicht viel mehr als die Einrichtung eines „Beratenden Ausschusses für Berufsausbil-

dung“ bei der Kommission durchgesetzt werden, in dem bis heute zweimal pro Jahr Vertreter der Regierungen, der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer unter Vorsitz der Kommission zusammenkommen und zu langen Papieren Kommentare zu Protokoll geben. Als Hauptkennzeichen für diese Dekade kann festgehalten werden:

- Anhaltende Hochkonjunktur, Arbeitskräftemangel in den meisten Ländern der damaligen Sechsergemeinschaft und kein starkes Interesse an Berufsbildungspolitik, schon gar nicht auf europäischer Ebene.
- Die teilweise von der Studenten- und Jugendbewegung angestrebte Reformpolitik in den meisten Mitgliedsstaaten stand zu Recht im Rampenlicht der Öffentlichkeit, zumal nachhaltige gesellschaftspolitische Reformen eingeleitet wurden, beispielsweise: Erhöhung der Bildungsbeteiligung, namentlich der Mädchen bzw. junger Frauen, Abbau des Stadt-Land-Gefälles u. a. m.

Insgesamt sei der Widerspruch zwischen europäischen Ankündigungen und national-staatlicher Dominanz festgehalten und das vergleichsweise geringe Interesse an Fragen der Berufsbildung im engeren Sinne.

2. Dekade institutioneller Ansätze und der Modellversuchsprogramme (Mitte der siebziger Jahre bis Mitte der achtziger Jahre)

Als Meilenstein in der Entwicklung zu einer Berufsbildungspolitik der EG kann die **Verordnung** des EG-Ministerrates vom Februar 1975 zur **Gründung des CEDEFOP** bewertet werden; dieser war seinerseits eine der wenigen Umsetzungen des (bisher einzigen) „Sozialpolitischen Aktionsprogramms der EG“ von 1974. In diesem Programm, das vor dem Hintergrund der sog. Ölkrise, der eingetretenen Massenarbeitslosigkeit und am Beginn struktureller Veränderungen beschlossen wurde, standen die Zielgruppen Jugendliche, Frauen und ausländische Arbeitnehmer im

¹⁾ Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, gegründet durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates der Europäischen Gemeinschaften.

Mittelpunkt. Die Priorität galt der beruflichen Erstausbildung insbesondere der schrittweisen Verbreitung zumindest des Konzeptes der „Alternierenden Ausbildung“ (s. Ratsbeschuß der EG von 1979), dem auch eine Vielzahl von nationalen „Jugend- bzw. Ausbildungsprogrammen“ folgten. Im Kern wird darin gemeinschaftsweit die möglichst gleichgewichtige Bedeutung des Lernorts Schule und des Lernorts Betrieb anerkannt und auf länderspezifische Weise in die Praxis umzusetzen versucht.

Die Begleitung auf EG-Ebene fand vorrangig Ausdruck in zwei aufeinanderfolgenden sog. „Übergangsprogrammen“, in denen zum „Übergang“ der Jugendlichen von der Pflichtschulzeit zum Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt sowohl Erfahrungen aus den Mitgliedsländern als auch Empfehlungen zur Verbesserung der sich verschlechternden Situation Jugendlicher zusammengetragen werden sollten. In der Praxis wurde dieser doppelte Auftrag in rd. 30 **Modellversuchen bzw. Demonstrationsvorhaben** in den seinerzeit neun Mitgliedsstaaten umgesetzt; diese unterstreichen zweifelsfrei die europäische Dimension der Probleme, allerdings wurden deren Empfehlungen (insbesondere zum notwendigen Brückenschlag zwischen der „Welt der Bildung“ und der „Welt der Arbeit“) nur selten in die Regelangebote der Mitgliedsstaaten übernommen. Auch die in den Mitgliedsstaaten durchgeföhrten Modellversuchsreihen, die ihrerseits durch die EG mindestens zur Hälfte finanziert wurden, haben weitgehend nur Symptome kurieren können. Darüber hinaus fördert der EG-Sozialfonds Ausbildungs- und/oder Berufserfahrungsprogramme, um Jugendlichen den Übergang von der Schule zur Berufsausübung zu erleichtern und um einen Beitrag zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit zu leisten. Schon wegen der sich rasch ändernden Leitlinien und Durchführungsvorschriften der Förderinstrumente auf EG- und nationaler Ebene konnten nur in wenigen Fällen nachhaltige Beiträge zur dauerhaften Integration

der Jugendlichen festgestellt werden.

Erwähnenswert sind noch die Richtlinien für Berufsbildungsmaßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit für Frauen und zur Eingliederung bzw. Rückkehrförderung für Wanderarbeiter.

Insgesamt können für diese Dekade erste konkrete Ansätze für den Informations- und Erfahrungsaustausch sowie Partnerschaften und die Einrichtung von Institutionen, namentlich des CEDEFOP, festgestellt werden; freilich konzentrierte sich diese auf Empfehlungen für den Bereich der Erstausbildung, während die Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene noch nicht stärker diskutiert wird außer im CEDEFOP selbst.

3. Dekade der Konsolidierung und der komplementären Aktionsprogramme in der EG (Mitte der achtziger Jahre bis vermutlich 1993/95)

Als Wegmarke zur Konsolidierung der oben skizzierten Ansätze gelten die beiden Beschlüsse der erstmals gemeinsam tagenden Räte der Minister für Bildungs- und Beschäftigungspolitik auf EG-Ebene von Mitte 1983: 1. Die „**Entschließung des Rates über die Berufsbildungspolitik der EG der 80er Jahre**“ und 2. die „**Entschließung des Rates über Maßnahmen der Berufsbildung im Hinblick auf die Einführung der neuen Informationstechnologien**“. Die genannten Entschließungen schufen die Basis für mehrere wichtige Rahmenprogramme, namentlich für COMETT und EUROTECNET, sowie für ebenso wichtige Programme für Personengruppen insbesondere zugunsten der Jugendlichen (PETRA), der Chancengleichheit der Frauen in Ausbildung und Beruf, für die Aus- und Fortbildung ausländischer Arbeitnehmer, für Programme zugunsten der Behinderten und der Langzeitarbeitslosen.

Als politische Wegmarke ist die Mailänder Gipfelkonferenz von 1985 hervorzuheben, die insbesondere das „Europa der Bürger“ als

mittelfristiges Ziel fordert. Seit 1985 sind von dem ideenreichen und durchsetzungsfähigen Präsidenten der EG-Kommission, Jacques Delors, auch und gerade für die berufliche Bildung entscheidende Impulse ausgegangen. Mit der konkreten Zielsetzung der Durchsetzung des Europäischen Binnenmarktes bis Ende 1992 wurde eine enorme Schubkraft für die europäische Dimension vieler Politikfelder ausgelöst; auch für die Gesellschaftspolitik z. B. in Form der „Europäischen Sozialcharta“ und in der Belebung des „Sozialen Dialogs“ auf Gemeinschaftsebene. In diesen Rahmen sollen zumindest einige Mindeststandards und Eckwerte europaweit gesetzt werden. Für die einen sind diese im Bereich der Sozialpolitik bisher noch recht vage (z. B. für die Gewerkschaften), für die anderen (z. B. Arbeitgeber) gehen diese bereits zu weit, insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung. Der Grad der gewünschten Verbindlichkeit in diesen Fragen unterscheidet sich noch sehr.

Die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes tendiert seit Jahren in zunehmendem Maße dazu, die Mitgliedsstaaten auf eine Bildungspolitik zu verpflichten, die „gemeinschaftsfreundlich“ ist. Deutlicher Beleg dafür ist insbesondere das Urteil im Fall Gravier, das der Europäische Gerichtshof am 13. Februar 1985 gesprochen hat: Danach sind im Rahmen der Hochschulausbildung Angehörige von EG-Staaten den Inländern gleichzustellen. Die Auswirkungen dieses Urteils bleiben nicht auf die Hochschulausbildung beschränkt, sondern erstrecken sich auf den gesamten Bereich der Berufsbildung.

Gemäß der neuen Zusätze der Gemeinschaftsverträge durch die „Einheitliche Europäische Akte“ (EEA), d. h. namentlich insbesondere des Artikels 118 B, können die Sozialparteien auch auf europäischer Ebene Absprachen bzw. Vereinbarungen treffen, die zumindest politische Wirksamkeit für die Arbeitnehmer in der EG haben.

Als wichtigster „Nebeneffekt“ der erweiterten EG-Verfassung durch die EEA gilt die Tatsache, daß Mehrheitsentscheidungen im Rat zu allen darin genannten Bereichen möglich sind, z. B. in bezug auf Art. 128 für die berufliche Bildung. Hinzu kommt, daß jetzt bei der Budgetisierung der Gemeinschaftspolitik das Europäische Parlament das letzte Wort hat: Wenn Kommission und Parlament sich einig sind, können sie jeden begründeten Budgetansatz auch gegen den Widerstand des Rates durchsetzen.

Bis Ende 1988 liegt der Schwerpunkt der einschlägigen Gemeinschaftsprogramme zweifelsohne auf der beruflichen Erstausbildung und auf der Hochschulbildung, was auch durch die folgenden Entscheidungen bzw. Programme mit längerfristiger Perspektive unterstrichen wird:

- Die Entscheidung des Rates über die „**Entsprechungen der beruflichen Befähigungsnachweise**“ zwischen Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaften (85/368/EWG) und die Rahmenrichtlinie des Rates über die „**allgemeine Regelung zur Anerkennung von Hochschuldiplomen, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen**“ (Dezember 1988);
- Beschuß des Rates über ein „**Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben**“ (Dezember 1987), auf dessen Grundlage die Arbeiten zum sog. PETRA-Programm angelaufen sind.

Ein breit angelegtes Programm zur Weiterbildung Erwachsener vor allem in den Unternehmen (FORCE), das seit Mitte der achtziger Jahre diskutiert wurde, konnte Ende 1989 vom Rat verabschiedet werden. Darin werden auch die seit 1985 durch die Delors-Kommission verbesserten institutionellen Rahmenbedingungen für den „Sozialen Dialog“ auf Gemeinschaftsebene berücksichtigt, der im Berufsbildungsbereich durch das CEDEFOP

und vor allem durch Vereinbarungen der Sozialpartner selbst gefördert worden ist.

Insgesamt kann für diese Dekade festgehalten werden:

Die Qualifikation der Menschen und die berufliche Bildung haben auf allen politischen Ebenen und für jedermann und für jede Frau so an Bedeutung gewonnen, daß eine beachtliche Serie an EG-Programmen für die gesamte Aus- und Weiterbildung beschlossen wurde; deren Zahl, budgetäre Ausstattung und politische Bedeutung haben enorm zugenommen. Die Kommission hat jüngst unter Druck des Rates ein „Memorandum über die Rationalisierung und Koordinierung von Berufsbildungsprogrammen auf Gemeinschaftsebene“ vorgelegt, weil diese für einige Mitgliedsstaaten entweder zu weit gehen oder zu unübersichtlich geworden sind.

II. Einschätzung der aktuellen Lage und Perspektiven

1. Die Situation zu Beginn der neunziger Jahre

Die „**Dynamik 1992**“ hat alle Politikbereiche erfaßt und hat durch Ereignisse wie die deutsche Einigung und die dramatischen Veränderungen in Osteuropa sowie durch das gestiegene Interesse vieler Drittstaaten an der EG zusätzliche Schubkraft erhalten; konkrete Auswirkungen auf die berufliche Bildung sind in dem Druck der Mitgliedsstaaten und der EG zur Beschleunigung der Arbeiten zur Herstellung der Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise oder in der vergleichsweise raschen Beschußfassung über die „**Europäische Stiftung für Berufsbildung**“ für Mittel- und Osteuropa sichtbar; die Umsetzung des letztgenannten Ratsbeschlusses für diese komplementäre Einrichtung zum CEDEFOP konnte freilich noch nicht gelingen, da die Entscheidung über deren Standort in ein Paket kontroverser Fragen über den Sitz mehrerer EG-Ein-

richtungen (vor allem des Europäischen Parlaments) einbezogen wurde. Eine abschließende Entscheidung stand Ende 1990 auf der Ebene der Staats- und Regierungschefs an.

Die EG-Regierungskonferenzen, die im Dezember 1990 in Rom stattfanden, und entsprechende Nachfolgeentscheidungen stellen vermutlich bedeutende Schritte in Richtung der Wirtschafts- und Währungsunion sowie auch der **Politischen Union** dar. Diese Perspektive verursacht neben vielen Positiven auch Unsicherheiten und Ängste, insbesondere gegenüber einem Trend zum generellen Zentralismus nach Brüssel. Das Subsidiaritätsprinzip und die föderalistische Organisation werden jedoch gerade im Bereich der Berufsbildungspolitik sicherstellen, daß weiterhin für die rd. 340 Millionen Bürger wichtige Entscheidungen gleichzeitig auf vier Politikebenen getroffen werden:

- auf der lokalen Ebene mit den Lernorten Schule und Betrieb/Verwaltung,
- auf der regionalen Ebene, z. B. in den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland,
- auf der nationalen Ebene sowie
- auf der europäischen Ebene, nämlich auf der Ebene der EG-Institutionen.

Der **Soziale Dialog** wird parallel dazu in den Unternehmen, in den Wirtschaftszweigen sowie auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene über prinzipiell gleiche Hauptprobleme geführt, wenn auch weiterhin differenzierte Lösungsstrategien wegen der unterschiedlichen Ausgangslage angestrebt werden müssen. Dabei wird es zu einer Fülle von konkreten Absprachen und kollektivvertraglichen Rahmenvereinbarungen (insbesondere im Schwerpunktfeld der Weiterbildung der Erwerbstätigen) zwischen den Arbeitgeber- und den Arbeitnehmervertretungen kommen.

Das politische Gewicht der Europäischen Kommission hat seit Amtsantritt von Präsident Delors erheb-

lich zugenommen und wird in den neunziger Jahren weiter wachsen; die EG-Kommission wird bereits als „europäische Regierung“ angesehen, wobei sie sowohl exekutive als auch legislative Zuständigkeiten (Vorschlagsmonopol) besitzt.

Die Kommission hat auf höchster politischer Ebene im Januar 1989 die „**Task Force Humanressourcen**“ geschaffen, dies kann als ein Vorläufer einer eigenständigen Generaldirektion angesehen werden, die im groben Vergleich auch als „europäisches Ministerium“ bezeichnet werden kann. Diese „Task Force“ ist bereits heute politisch, budgetär und personell größer als manche der 23 derzeitigen Generaldirektionen in Brüssel.

Am bedeutendsten für die Mitgliedsstaaten und für die Entwicklung der Berufsbildung sind die **gemeinschaftlichen Strukturfonds** anzusehen, namentlich der „Europäische Sozialfonds“ (ESF), der nach Art. 123 der EG-Verträge geschaffen wurde. Dessen finanzielle Förderung ungezählter Projekte der Aus- und Weiterbildung summieren sich bereits auf einige Milliarden ECU. Es steht fest, daß sowohl aus dem ESF als auch aus dem Europäischen Fonds für die regionale Entwicklung (EFRE) wie auch durch weitere Finanzierungsinstrumente jährlich erhebliche Zuschüsse für Qualifizierungsprojekte, insbesondere zur Eingliederung von Jugendlichen und Wiedereingliederung von Erwachsenen erfolgt sind. Diese Mittel der Strukturfonds sollen bis 1993 verdoppelt werden, d. h. auf ca. 14 Mrd. DM pro Jahr allein für die ESF und EFRE.

Die Zahl der „**Gemeinschaftlichen Rechtsakte**“ der Kommission und/oder des Rates nimmt zu, die auch auf Druck seitens des Europäischen Parlaments und/oder des Wirtschafts- und Sozialausschusses der EG beschlossen werden. Dazu gehört vor allem die beachtliche Serie von Programmen zur allgemeinen und beruflichen Bildung, namentlich ERASMUS, COMETT, LINGUA, PETRA, FORCE, EURO-

TECNET, IRIS u. a. m., deren Bedeutung in den neunziger Jahren wachsen wird. Die EG-Kommission hat kürzlich ein weiteres Programm zur Fortführung und Ausweitung von PETRA vorgeschlagen, namentlich ein „Erasmus junior“ für den Austausch junger Auszubildender und junger Erwachsener in der beruflichen Bildung.

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (**CEDEFOP**), das seine Hauptaufgaben in Unterstützung der Kommission durch die Koordinierung von Forschung, durch Information, Dokumentation und Publikation sowie als Plattform für die wichtigsten Akteure, namentlich für die Sozialpartner, erfüllt, hat sich seit 1985 in operationeller und in personeller Hinsicht erweitert; es trägt u. a. durch seine Arbeiten zur Herstellung der Vergleichbarkeit/Entsprechung der beruflichen Befähigungsnachweise zur Freizügigkeit der Arbeitnehmer und Fachkräfte und zur qualitativen Anhebung der Standards in der gesamten EG und somit zur Entwicklung einer sozialen Dimension in der Perspektive 1992 bei. Seine weiteren konkreten Beiträge zum europäischen Berufsbildungsraum sind beispielsweise: Europäische Informations-, Dokumentations- und Datenbanknetze; ein jährliches Forum mit den nationalen Forschungsinstituten; das Studienbesuchsprограмm für Akteure in der Berufsbildung; der Europäische Preis für die beste Fernsehproduktion in Aus- und Weiterbildung sowie die Vorbereitung eines europäischen Handbuchs für Berufsberater. Das CEDEFOP mit seinen gegenwärtig 67 Mitarbeitern aus allen Gemeinschaftsländern, mit seinem Jahresbudget von rd. 20 Millionen DM und mit seinen gut 20 Arbeitsprojekten pro Jahr leistet seit Jahren einen bedeutenden fachlichen Beitrag zur Entwicklung einer wirklich europäischen Berufsbildungspolitik.

2. Perspektiven für die neunziger Jahre

Für die Bildungs- und Berufsbildungssysteme gilt weiterhin der Grundsatz der „**Einheit in der Vielf**

falt“ bei zunehmender Annäherung und Vergleichbarkeit. Es wird freilich darauf zu achten sein, daß sich die konvergierenden Systeme an möglichst hohen Qualitätsstandards und nicht am Mittelmaß orientieren. Nur so wahrt die EG ihre Chancen in der Konkurrenz mit Japan und den USA.

In diesem Sinne wird die Europäische Kommission alle oben genannten **Ansätze** für eine europäische Berufsbildungspolitik, namentlich die Strukturfonds, die Gemeinschaftsprogramme, das CEDEFOP und die Europäische Stiftung, **ausbauen**. Die Zahl der von diesen Aktivitäten mittelbar oder unmittelbar Betroffenen wird in den nationalen Regelsystemen der Aus- und Weiterbildung weiter wachsen.

Neue **Massenwanderungen** wie in den sechziger Jahren und in der ersten Hälfte der siebziger Jahre wird es in der EG nicht geben; tatsächlich sind auch die bisherigen Massenwanderungen weitgehend zum Stillstand gekommen. Italien ist zu einem Rückwanderungsland geworden. Griechenland, Spanien und Portugal sind keine Netto-Auswanderungsländer mehr; für Spanien und Portugal könnte es allerdings ab 1993 erneut zu Wanderungsbewegungen kommen, wenn die Annahme von Arbeitsplatzangeboten nicht mehr von der Vorlage einer Arbeitsgenehmigung abhängig gemacht wird. Der Grad der Einwanderung aus Drittländern bleibt dagegen eingeschränkt — mit der vermutlichen Ausnahme aus Mittel- und Osteuropa, in denen mehr als 400 Mio. Menschen leben.

Künftig wird in der EG eine neue Form von Mobilität eine zunehmende Rolle spielen: Ein **fließender Austausch von Personen mit besonderen Qualifikationen**. Dabei wird es sich nicht mehr um Massenwanderungen handeln, sondern um intra-industrielle Mobilität, also um Mobilität, die auf bestimmte Berufsgruppen, Fertigkeiten und Regionen begrenzt sowie weitgehend zeitlich befristet ist. Sie wird vor allem Führungskräfte,

THEMENSCHWERPUNKT

Techniker und Ingenieure, Angehörige der freien Berufe, Wissenschaftler, aber auch viele andere qualifizierte Fachkräfte betreffen. Bereits heute gibt es in Grenzräumen, z. B. im „Saar-Lothringen-Luxemburg-Dreieck“ rege Austauschbewegungen. Auch wird mittelfristig eine Tendenz zu zwei Wohnsitzen für die wirtschaftlich Erfolgreichen deutlich erkennbar werden, was in Großflächenländern, beispielsweise in den USA, bereits weit verbreitet ist.

Neben der Mobilität im Beschäftigungssystem wird es intensivere **Mobilitätsvorgänge in den Bildungs- und Berufsbildungssystemen** geben, unterstützt durch Austauschprogramme, gemeinsam konzipierte Studien- und Ausbildungsgänge, grenzüberschreitende Ausbildunguprojekte sowie europäische Ausbildungseinrichtungen. Unterschiedliche Bedingungen zur Zulassung an Universitäten und Hochschulen sowie die Gewährung von Ausbildungsbefähigungen und Stipendien werden in einigen Ländern zu einem verstärkten „Ausländeranteil“ unter den Studierenden führen, wovon die meisten ab 1993 als „Binnenländer“ zu bezeichnen sind. Ein wichtiger Meilenstein für die Menschen mit nicht akademischer Ausbildung wird die Einführung eines „Europäischen Berufsbildungspasses“ und die Entwicklung „europäischer Berufsprofile“ sein; über beide Perspektiven arbeiten das BIBB und das CEDEFOP zunehmend zusammen.

Wichtiger als die unmittelbaren Folgen des Binnenmarktes werden die mittelbaren Wirkungen auf längere Sicht sein. Der Binnenmarkt verursacht kaum, sondern beschleunigt vor allem bestimmte Entwicklungen, die im Beschäftigungs-, Bildungs- und Berufsbildungssystem bereits angelegt sind. Er wirkt als **Katalysator**. Dies gilt vor allem für die Bedeutungszunahme der Schlüsselqualifikationen, insbesondere für: Selbständiges und kreatives Denken, sozialverantwortliches Handeln, kooperatives Arbeiten sowie die Fähigkeit zur Kommunikation.

Der **Qualifikationsdruck**, der vor allem durch den technologischen Wandel und durch Weltmarktfaktoren seit längerem im Gange ist, wird bis 1993 und danach weiter zunehmen. Die Auswirkungen betreffen alle Qualifikationsstufen. Ausbildungs-/Studienordnungen sowie Weiterbildungsangebote erfahren eine curriculare Ausweitung auf gemeinschaftsbezogene und fremdsprachige Inhalte.

Die zusätzliche Qualifikation, zwei oder mehrere Sprachen zu sprechen und zu schreiben bzw. zumindest zu lesen und zu verstehen, wird im vielsprachigen Europa eine viel größere Bedeutung als in anderen Kontinenten gewinnen. In diesem Kontext wird das neue „LINGUA“-Programm der EG, das gleichzeitig die Bürger und die Unternehmen (namentlich zugunsten der Ausbilder und der Auszubildenden) anspricht und fördert, die Bemühungen um Mehrsprachigkeit deutlich verstärken.

Der Erwerb von fachlichen und sozialen Qualifikationen wird nicht mehr ausschließlich in einem bestimmten Land erfolgen. Diese Qualifikationen dienen immer häufiger auch zu Erwerbszwecken in anderen Ländern als in denen, wo diese erworben werden. Berufsbildung entwickelt sich mehr und mehr zu einem **grenzüberschreitenden Vorgang**. Die vermittelten Qualifikationen werden zunehmend konvertierbar.

Wir werden es mit einem rasch expandierenden „europäischen Markt der Weiterbildung“ zu tun haben, dessen Entwicklungschancen vor allem in der Nutzung neuer Informationstechnologien und Bildungsmedien begründet sind. Wettbewerber auf diesem Bildungsmarkt ohne Grenzen werden vor allem Medienkonzerne, private und halbstaatliche Einrichtungen sein. Gleichzeitig finden in den Bereichen Unterrichtstechnologien und Bildungsmedien, namentlich mittels binnenmarktdeckender Programme durch Satellitenfernsehen, stürmische Entwicklungen statt.

All die zusätzlichen und „neuen“ Qualifikationen werden allerdings nicht mehr allein durch erfahrungsgemäß langwierige Veränderungen in den Systemen der Erstausbildung zu erwerben sein: Die **Weiterbildung** gewinnt eine ausschlaggebende Bedeutung für die Wahrnehmung und Verbesserung der Beschäftigungschancen für die einzelnen, aber auch eine immense Bedeutung für die Betriebe, um ihre Produkte und Dienstleistungen den sich immer schneller wandelnden Bedürfnissen und den sich ändernden Wertvorstellungen anzupassen. Neben den wirtschaftlichen Herausforderungen stellen sich in zumindest gleichrangiger Weise neue und umfassende soziale und ökologische Herausforderungen, die man mit entsprechenden Angeboten zur Qualifizierung der Menschen frühzeitig aufgreifen muß. Die neunziger Jahre werden als das Jahrzehnt der Weiterbildung in die europäische Geschichte eingehen. Um die Jahrhundertwende wird es die „Politische Union“ in Europa geben, in der es auch eine Politik für die Aus- und Weiterbildung mit europäischer Dimension geben wird.

Europäische Bildungspolitik oder Berufsbildungspolitik in Europa?

Alfred Hardenacke

Wenn eine gemeinsame europäische Berufsbildungspolitik nicht als ein drittrangiges Ziel angesehen werden soll, bedarf es des vollen Einsatzes aller an der beruflichen Bildung Beteiligten auf allen Ebenen. Bildung und Ausbildung spielen bei der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung sowohl der Mitgliedsstaaten als auch der Gemeinschaft insgesamt eine entscheidende Rolle. Im folgenden wird den Fragen nachgegangen, wie gemeinsame Ziele der Berufsbildungspolitik erreicht werden können, welche Ausgangspositionen dabei zu berücksichtigen sind und wie trotz zersplitteter Zuständigkeiten eine mit der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozial- und Gesellschaftspolitik abgestimmte Berufsbildungspolitik verwirklicht werden kann.



Alfred Hardenacke, Dr. rer. pol.
Ministerialdirektor und Leiter der Abteilung Berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft

Berufsbildung ist einerseits ein immer bedeutsamer werdender Teil der Bildungspolitik und andererseits in ihrer qualitativen und quantitativen Ausprägung entscheidende Voraussetzung für wirtschaftliche, soziale und gesellschaftliche Entwicklungen. Kapitalinvestitionen sind in ihrer Wirksamkeit immer stärker abhängig von vorlaufenden oder gleichzeitigen Investitionen in die Qualifizierung des Berufsnachwuchses und der Erwerbstätigen. Wirtschaftsstrukturelle Fortschritte, Beherrschung technologischer Entwicklungen und sozialverträgliche gesellschaftliche Veränderungen sind ohne bildungspolitische, ganz besonders aber berufsbildungspolitische Vorbereitung und Flankierung kaum noch vorstellbar. Deshalb wird in der aktuellen Umbruchssituation in den osteuropäischen Staaten, aber auch in den fünf neuen Bundesländern, mit Recht vorrangig auf eine Qualifizierungspolitik gesetzt.

Bereits die 1957 in Kraft getretene Grundnorm für eine gemeinsame Politik der Berufsbildung in der Europäischen Gemeinschaft (Art. 128 EWG-Vertrag) stellt darauf ab, daß diese zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen soll. Sie sieht dafür die Aufstellung allgemeiner Grundsätze vor, die 1963 vom Rat beschlossen und seitdem in vielfältigen Beschlüssen des Rates ergänzt und weiter entwickelt worden sind. Die am 1. Juli 1987 zur Schaffung des Europäischen Binnenmarktes in Kraft getretene Einheitliche Europäische Akte hat zwar rechtlich nichts daran geändert, daß es bildungsrechtliche Kompetenzen der Gemeinschaft im eigentlichen Sinne bisher nicht gibt. Sie hat allerdings auch die Notwendigkeit einer engeren Zusammenarbeit und Abstimmung in der Gemeinschaft berufsbildungspolitisch erheblich verstärkt durch die Einführung eines freien Waren-, Personen-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehrs sowie durch die Einführung der sogenannten Kohäsionspolitik; danach soll zwischen den verschiedenen Regionen der Gemeinschaft der wirtschaftliche und soziale Abstand der am stärksten benachteiligten Gebiete verringert werden. Die im Juni 1989 von der EG-Kommission verabschiedeten mittelfristigen Leitlinien „Allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft“ deuten auf einen Anspruch der Gemeinschaft hin, künftig eine auf Kontinuität und Ganzheitlichkeit angelegte gemeinsame Berufsbildungspolitik anzugehen. Der Europäische Rat der Bildungs-

minister hat sich diese Leitlinien weitgehend zu eigen gemacht und ein multikulturelles Europa, ein Europa der Mobilität, ein Europa der Bildungschancen für alle, ein Europa des Fachwissens und ein Europa der Weltoffenheit gefordert.

Der dadurch gekennzeichnete fortschreitende Weg zu einer Europäischen Union sollte keinen Zweifel daran lassen, daß gemeinsame Berufsbildungspolitik in Europa nicht mehr als drittrangig angesehen werden kann, sondern den vollen Einsatz aller an der beruflichen Bildung Beteiligten auf allen Ebenen erfordert. Ein wörtliches Zitat aus den Meinungsbildungsprozessen der Gemeinschaft des Jahres 1989 möge dieses zusätzlich untermauern: „Ohne Investition in das Arbeitskräftepotential, in dessen Qualifikation, Anpassungsfähigkeit und Unternehmensgeist wäre Europas Fähigkeit zur Innovation, zum Wettbewerb, zum Wohlstand für seine Bürger geschwächt. Bildung und Ausbildung spielen bei der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung der Mitgliedsstaaten und der Gemeinschaft selbst eine entscheidende Rolle. Somit stehen Bildung und Ausbildung im Zentrum des europäischen Aufbauprozesses.“

Damit werden erneut zentrale Fragen der künftigen Entwicklung aufgeworfen. Wie können und sollen gemeinsame Ziele der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft verfolgt und erreicht werden? Welche Ausgangspositionen sind dabei zu berücksichtigen? Wie kann trotz zersplitteter Teilzuständigkeiten eine abgestimmte und mit der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik verbundene gemeinsame Politik der Berufsbildung erreicht werden?

1. Ausgangssituation und Herausforderung

Die soziokulturelle und regionale Vielfalt in den europäischen Mitgliedsstaaten, die Unterschiedlichkeit der Bildungs- und Berufsbil-

dungssysteme, die voneinander abweichenden Einflußmöglichkeiten der Sozialpartner und die verschiedenartigen Bildungstraditionen lassen eine Vereinheitlichung und Harmonisierung der Berufsbildung nicht zu. Es kommt vielmehr darauf an, in unterschiedlichen Systemen und mit verschiedenartigen Bedingungen im Hinblick auf die wirtschaftlichen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Ziele vergleichbare Ergebnisse für die betroffenen Menschen zu erreichen. Dies geht nicht ohne ein Mindestmaß an gegenseitiger Rücksichtnahme, Abstimmung und Toleranz sowie der Bereitschaft der Mitgliedsstaaten und der in ihnen verantwortlichen Stellen, ihre Zuständigkeiten zu überdenken und Teile davon zur Disposition zu stellen. Alle Beteiligten müssen dabei die Möglichkeiten und Grenzen einer auf gemeinsame Ziele ausgerichteten Berufsbildungspolitik überprüfen und bereit sein, im Interesse des Ganzen liebgewordene und unter nationalen Bedingungen funktionierende Einflußnahmen in Frage stellen zu lassen. Ein Denken in Kategorien der Besitzstandswahrung kann nicht zu einer wirklich europäischen Politik führen.

Ein föderales Europa, wie es immer lauter von den deutschen Bundesländern gefordert wird, kann nicht zustande kommen, wenn die Fordernden gleichzeitig an den gewachsenen Zuständigkeiten starr festhalten und zusätzliche einfordern; ohne die Bereitschaft zu einem neuen Ausgleich kann das nicht funktionieren. Auch die Berufsbildungspolitik steht an einem Scheideweg, ob und wie weit das Europäische Parlament und die übrigen Gemeinschaftsorgane in ihrem Einfluß gestärkt werden müssen, damit Europa für seine Menschen begreifbarer und glaubwürdiger wird und Partikularismus überwunden werden kann.

Andererseits müssen Grenzen eingehalten werden, deren Überschreitung der qualitativen und quantitativen Entwicklung der Berufsbildung sonst Schaden zufügen

könnte. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß das Subsidiaritätsprinzip nicht nur anerkannt, sondern zum Maßstab des Handelns wird und die Beteiligung der Betriebe an der Berufsbildung sowie die Mitverantwortung der Sozialpartner in der beruflichen Bildung in allen Mitgliedsstaaten und allen Formen der Berufsbildung gestärkt und auf geregelte Grundlagen gestellt wird.

Ein föderales Europa kann nicht ohne die Bereitschaft zum Ausgleich zustande kommen.

Die Römischen Verträge lassen aus einer Reihe von Artikeln mittelbare rechtliche Einflußnahme auf die Berufsbildung zu. Diese ergeben sich vor allem aus dem Recht auf freie Niederlassung, dem Recht auf Freizügigkeit der Arbeitnehmer und der Verpflichtung der Mitgliedsstaaten zu einem abgestimmten Handeln. In diesem Rahmen kann die Gemeinschaft (Kommission, Rat, Parlament, Gerichtshof) gemeinsame Leitlinien entwickeln, Selbstverpflichtungen der Mitgliedsstaaten herbeiführen, Informations-, Erfahrungs- und Personen-austausch unterstützen, Programme und Projekte initiieren, Rückstände in weniger entwickelten Staaten und Gebieten ausgleichen sowie Instrumente und Einrichtungen schaffen, die ein abgestimmtes Vorgehen zwischen den Mitgliedsstaaten und der Gemeinschaft erleichtern. Beschlüsse auf der Grundlage des Artikels 128 EWG-Vertrag können im Ministerrat mit einfacher Mehrheit zustande kommen. Dabei soll nur am Rande vermerkt werden, daß weder eine Ausbalancierung demokratischer Einflußmöglichkeiten horizontal (Kommission, Rat, Europäisches Parlament) oder vertikal (Gemeinschaft, Mitgliedsstaaten, Länder/Regionen) erreicht ist noch dem Subsidiaritätsprinzip oder dem An-

spruch föderaler Strukturen bereits hinreichend entsprochen wird. Bis zu einer europäischen Union ist noch ein schwieriger Weg zurückzulegen, der ohne eine Stärkung des Europäischen Parlaments und ohne Neuauftteilung der Kompetenzen nicht vorstellbar ist.

In den Allgemeinen Grundsätzen vom 2. April 1963 hat sich die Gemeinschaft darauf verständigt, daß Ziel der gemeinsamen Politik der Berufsbildung nicht die Harmonisierung oder Vereinheitlichung der Berufsbildungssysteme sein soll, sondern daß innerhalb dieser unterschiedlichen Systeme eine Angleichung der Abschlußqualifikation auf den verschiedenen Ebenen erreicht werden soll. Die Allgemeinen Grundsätze sprechen von der „schrittweisen Angleichung der Ausbildungsniveaus“. Selbst dieses moderatere Ziel ist in den letzten 27 Jahren bei weitem nicht erreicht worden. Deshalb sind Äquivalenzregelungen notwendigerweise auf Berufe mit reglementiertem Zugang beschränkt und stehen im Zusammenhang mit dem Niederlassungsrecht. Das gilt auch für die Hochschulrichtlinie aus dem Jahre 1988 und die Diskussion um eine zweite Richtlinie für Ausbildungsgänge unterhalb dreijähriger Studiengänge. Für die Vielzahl der übrigen Berufe ist ein Entsprechungsverfahren zur Verbesserung der Arbeitsmarkttransparenz geschaffen worden, das im wesentlichen Ende 1992 die großen Berufsbereiche abgearbeitet haben soll und Arbeitgebern und Bewerbern um einen Arbeitsplatz bessere Einschätzungsmöglichkeiten der erreichten beruflichen Qualifikation geben soll.

Als politische Zielsetzung ist ferner inzwischen unbestritten, daß alle Jugendlichen das Recht auf eine angemessene berufliche Ausbildung bei freier Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte haben sollen; dies wird als Postulat durch eine Reihe von Ratsentschließungen untermauert.

Im Zusammenhang mit der Debatte über die Verstärkung der berufli-

chen, insbesondere der betrieblichen Weiterbildung, steht die Kodifizierung eines Rechts auf freien Zugang zu beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen auf der Grundlage der Sozialcharta zur Entscheidung an. Schließlich soll die gemeinsame Politik der Berufsbildung den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt der Gemeinschaft dadurch stärken, daß eine

*Politisches Ziel:
freie Wahl des Berufes
und der
Ausbildungsstätte
für alle Jugendlichen
in Europa.*

Angleichung der Lebensverhältnisse und ein Nachteilsausgleich wirtschaftsschwächerer Regionen auch durch Förderung von Berufsbildungsmaßnahmen aus den Strukturfonds und dem Sozialfonds, aber auch nach dem Solidaritätsprinzip durch die übrigen Mitgliedsstaaten tatsächlich erreichbar sind.

2. Perspektiven der „Vielfalt in der Einheit“

Insgesamt sind die Ziele und Möglichkeiten einer gemeinsamen Politik der Berufsbildung in den „Allgemeinen Grundsätzen für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsbildung“ aus dem Jahre 1963 zutreffend umschrieben; sie sind bei weitem weder qualitativ noch quantitativ ausgeschöpft und erreicht.

2.1. Gemeinsame Ziele in der Aus- und Weiterbildung

Auf Gemeinschaftsebene wird die gemeinsame Zielbestimmung für die Berufsbildungspolitik immer dringlicher, die im wesentlichen zu Selbstverpflichtungen der Mitgliedsstaaten führen muß, die notwendigen Maßnahmen unter den

besonderen Bedingungen ihres Staates durchzuführen. Erst wenn alle Kinder und Jugendlichen in allen Mitgliedsstaaten eine angemessene allgemeine Grundbildung und eine Berufsausbildung tatsächlich erhalten, die

- sie hinreichend auf ihre Lebensbewältigung in einer demokratisch-pluralen Gesellschaftsordnung vorbereitet,
 - ihnen eine auf Mobilität und Flexibilität angelegte Berufsbefähigung vermittelt, die langfristigen Perspektiven des Beschäftigungssystems entspricht und die Fähigkeit umschließt, selbstverantwortlich technische und strukturelle Entwicklungen im Beruf zu gestalten und zu bewältigen,
 - die Befähigung zu individueller und formaler allgemeiner beruflicher Weiterbildung grundlegt,
 - gleichwertige Chancen für eine Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und einen beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg bietet und
 - eine größtmögliche Freizügigkeit bei der Wahl eines angemessenen Arbeitsplatzes im erlernten Beruf in allen Mitgliedsstaaten gewährt,
- können die Ziele einer europäischen Politik der Berufsausbildung als erreicht gelten.

Das gilt in ähnlicher Weise für die berufliche Weiterbildung, die in allen Mitgliedsstaaten allen Erwerbstätigen die Möglichkeit geben sollte,

- durch lernorientiertes Arbeiten und arbeitsorientiertes Lernen vor allem im Betrieb und durch die Kombination von betrieblichen und außerbetrieblichen Angeboten eine ständige Anpassung der Fähigkeiten und Kenntnisse an sich ändernde Anforderungen im Beruf zu erreichen;
- eine Neuqualifizierung anzustreben, wenn strukturelle Veränderungen des Arbeitsmarktes dies erfordern;
- aufbauend auf einer qualifizierten Berufsausbildung und Berufserfahrung durch allgemein zugängliche Fortbildungsange-

bote oder den Durchstieg in Bildungsangebote des tertiären Bereichs eine berufliche Höherqualifizierung entsprechend den individuellen Fähigkeiten und Neigungen zu erreichen und damit im Wettbewerb um höherbewertete Positionen erfolgreich sein zu können;

- über Qualifizierungsnachweise (nicht unbedingt Zertifikate) zu verfügen, die eine freizügige Berufsausübung in allen Mitgliedsstaaten gewährleistet.

Im übrigen muß auch in der beruflichen Bildung die „Europafähigkeit“ der Akteure und der Absolventen zu den vordringlichen Zielen gehören, wenn wirkliche Freizügigkeit erreicht werden soll. Dazu gehören ebenso die Vermittlung von Kenntnissen über die Kultur, Mentalität und die gesellschaftlichen Verhältnisse wie auch der Sprache der Nachbarstaaten.

2.2. Angleichung der Lebensverhältnisse

Das verfassungsrechtliche Gebot der Angleichung (nicht der Vereinheitlichung) der Lebensverhältnisse gilt nicht nur für Deutschland, sondern muß auch in der angestrebten Ordnung der Europäischen Gemeinschaft Geltung erlangen, wie dies in der Einheitlichen Europäischen Akte durch die sogenannte Kohäsionspolitik grundgelegt ist. Für die Verwirklichung und rechtlich-institutionelle Umsetzung kann unter den unterschiedlichen Bedingungen der Mitgliedsstaaten nur das Subsidiaritätsprinzip erfolgversprechende Wege weisen. Dabei sind zwei verschiedene Arten von Subsidiarität zu beachten:

- Subsidiarität in dem Sinne, daß vertikal die Verantwortung, Entscheidung und Durchführung auf der Ebene angesiedelt werden sollen, wo sie am besten wahrgenommen werden können;
- Subsidiarität aber auch in dem Sinne einer zweckgerichteten Aufgabenverteilung zwischen öffentlicher Verwaltung und privaten Einrichtungen der Wirtschaft und Gesellschaft.

2.3. Soziale Marktwirtschaft und berufliche Bildung

Damit ist mittelbar bereits ein wichtiger weiterer Aspekt angesprochen, nämlich daß Bildungspolitik, insbesondere aber Berufsbildungspolitik, immer weniger von den gesellschaftlichen Mechanismen besonders der sozialen Marktwirtschaft isoliert werden darf und sich gegen Einflüsse aus Wirtschaft und Gesellschaft abschottet. Das einer pluralistischen Demokratie als Stimulans innewohnende Prinzip des Wettbewerbs um die besten Lösungen darf immer weniger vor den Türen der Bildungsstätten ausgesperrt bleiben. Deshalb ist der Einfluß der Lebenswirklichkeit der gesellschaftlichen Anforderungen auf Inhalte und Formen der Berufsbildung unverzichtbar. Mit der Rolle der Betriebe und der Sozialpartner haben wir in diesem Zusammenhang in Deutschland auf allen Ebenen gute Erfahrungen gemacht, das Berufsbildungssystem anforderungsge recht weiterzuentwickeln und mit seinen Ergebnissen die Akzeptanz der Gesellschaft und des Beschäftigungssystems zu erreichen.

2.4. Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung

Wir müssen in Europa nicht nur formal, sondern auch in der Realität zu mehr Gleichwertigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung kommen; damit wird Bildungspolitik insgesamt zu einem europäischen Thema. Ein Bildungsbegriff ist nicht länger zu rechtfertigen, der Bildung staatlich verantworteten Schulen und Hochschulen, Ausbildung aber Betrieben und privaten Einrichtungen zuweist mit der Folge, daß damit gesellschaftliche Segmentierungen und unterschiedliche Chancen verbunden sind. Ein ganzheitlicher Bildungsbegriff sollte nicht nach den unterschiedlichen Inhalten und Lernorten unterscheiden, sondern nach dem Beitrag, den Bildung zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, zur Lebensreife und zur Lern- und Orientierungsfähigkeit leistet. Nur dann können geschichtlich gewachsene Ungleichheiten und Attraktivitätsgefälle zwis-

schen den verschiedenen Bildungsbereichen und aus nicht gerechtfertigtem Prestigedenken erwachsende Fehlleitungen von Bildungsströmen überwunden werden, die sich von dem gesellschaftlichen Bedarf an Berufsnachwuchs tendenziell immer stärker entfernen. Berufliche Bildung wird den Nachweis der ganzheitlichen und gleichwertigen Menschenbildung nur dann erbringen können, wenn durch sie nicht nur die im allgemeinen Bildungswesen weniger Erfolgreichen gefördert werden, sondern ein durchschnittliches Begabungspotential mit der Aussicht auf vergleichbare Aufstiegschancen in Beruf und Gesellschaft. Das von der Bundesregierung angestrebte Konzept der inneren Differenzierung der Berufsbildung kann für eine solche Entwicklung nur förderlich sein.

2.5. Neuregelung der Zuständigkeiten im Bildungsbereich

Ein ganzheitlicher Bildungsbegriff und eine ganzheitliche Bildungspolitik erfordern auch eine Überwindung der unterschiedlich zugeordneten Zuständigkeiten für die verschiedenen Bildungsbereiche, ohne ihre Einbindung in die Gesamt politik, insbesondere ihre Bezüge zur Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Gesellschaftspolitik, zu gefährden. Es kann für eine ganzheitliche Berufsbildungspolitik nicht förderlich sein, wenn die Verantwortung für die schulischen Anteile bei den Bildungsministern, für die betrieblichen und außerschulischen Anteile bei den Arbeits- oder Wirtschaftsministern liegt und sich dieses auf europäischer Ebene bei der Zuständigkeitsverteilung in den Ausschüssen des Europäischen Parlaments, den Kommissionsdienststellen und den Ministerräten fortsetzt. Diese Erscheinung ist keineswegs auf den öffentlichen Bereich beschränkt, sondern ist auch bei den Verbänden und Organisationen auf allen Ebenen anzutreffen. Ebensowenig läßt die deutsche Spezialität logisch begründen, daß für die Nominierung der Inhalte und Anforderungen in der betrieblichen und außerschulischen Berufsbildung der Bund, in

der schulischen Berufsbildung aber die Länder zuständig sind mit der zusätzlichen Komplizierung, daß an sich curricular notwendigerweise ganzheitliche Ausbildungen, nur weil sie an zwei Lernorten stattfinden, formal getrennt geregelt werden müssen bis hin zu der Konsequenz, daß bei den Zwischen- und Abschlußprüfungen die berufsschulische Seite nicht gleichberechtigt beteiligt werden kann.

2.6. Neuregelung und Eigenstaatlichkeit der Länder/Regionen

Für eine konsistente Berufsbildungspolitik in Europa ist die vertikale Zuständigkeitsverteilung mindestens ebenso konfliktträchtig, aber auch in der Sache von besonderem Gewicht. Dahinter steht die Frage, welche Aufgaben der Gemeinschaft, den Mitgliedsstaaten, den Gliedstaaten der Mitgliedsstaaten wie den deutschen Bundes ländern oder den Regionen zukommen sollen. Die immer heftiger werdende Diskussion in den Bundesländern wird durch die Vermutung angefacht, daß der Bund für die an die Gemeinschaft abzutretenden Aufgaben sich bei den Ländern schadlos halten könnte mit der Folge, daß deren Eigenstaatlichkeit gefährdet würde. In der Berufsbildungspolitik sehe ich für derartige Befürchtungen jedoch auf absehbare Zeit kaum berechtigte Anhaltspunkte. Die Mitgliedsstaaten und das Europäische Parlament sind sich darin einig, daß es in der Berufsbildung nicht zu einer Zentralisierung und Vereinheitlichung oder Harmonisierung der Systeme kommen soll. Die weiterhin nationalen Systeme sollen durch gegenseitige Lernprozesse im Rahmen grundlegender gemeinsamer Leitlinien und „allgemeine Grundsätze“ und durch Selbstverpflichtung der Mitgliedsstaaten im Interesse der Freizügigkeit der Menschen eine „Annäherung der Ausbildungsniveaus“ erreicht werden; Defizite müssen in weniger entwickelten Regionen im Rahmen der Kohäsionspolitik ausgeglichen werden. Diesen „Lernprozessen“ dienen auch die von der EG-Kommission zusammen mit den Mit-

gliedsstaaten durchgeführten Projekte; soweit die Kommission dabei den Versuch unternimmt, auch strukturellen Einfluß zu gewinnen, wird sie regelmäßig von den Mitgliedsstaaten korrigiert.

2.7 Unterschiedliche Beschäftigungsstrukturen und Befähigungs-nachweise

In einem Teilbereich wäre vor dem Hintergrund vergleichbarer Wirtschaftsstrukturen und gesellschaftlicher Anforderungen jedoch eine europäische Lösung auf Dauer wünschenswert, und zwar bei den Inhalten und Anforderungen, die durch Befähigungs-nachweise bescheinigt werden; gleichwertige Befähigungs-nachweise würden eine Freiheit der Erwerbstätigen und deren freie Niederlassung wesentlich erleichtern können. Die Voraussetzung dafür wären vergleichbare horizontale und vertikale Berufsschneidungen und -abgrenzungen, die allerdings ähnliche Beschäftigungsstrukturen voraussetzen, wie das in Deutschland der Fall ist. Deshalb wäre es wohl zweckdienlicher, zunächst gemeinsame Bestandteile von Inhalten und Anforderungen zu definieren; dies ist auch ein Grundgedanke des Entsprechungsverfahrens. Eine solche kohärente Politik setzt zunächst nationale Standards voraus, die es in mehreren Mitgliedsstaaten noch nicht gibt. Es wird noch ein langer Angleichungsprozeß erforderlich sein, um dieses wünschenswerte Ziel ohne Nivellierung zu erreichen.

Die Berufsbildungspolitik hat einen wesentlichen Beitrag zu integrativen Prozessen Europas und seiner wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu leisten. Sie wird in erster Linie auch in Zukunft eine gemeinsame Politik der Mitgliedsstaaten und der gesellschaftlichen Kräfte, vor allem der Sozialpartner, in Europa sein und nicht eine Gemeinschaftspolitik. Auf absehbare Zeit wird es deshalb weniger eine europäische Berufsbildungspolitik in Europa geben. Ein erweiterter konstruktiver und kooperativer Föderalismus ist dadurch zusätzlich herausgefordert.

Kernsätze aus den „Mittelfristigen Leitlinien 1989 bis 1992 (zur) allgemeinen und beruflichen Bildung“

1. Zur Funktion der allgemeinen und beruflichen Bildung:

„In Erwartung der Vollendung des Binnenmarktes bis 1992 und der Perspektive des Jahres 2000 besteht weithin Einvernehmen darüber, daß die allgemeine und die berufliche Bildung in den kommenden Jahren in zunehmendem Maße eine Schlüsselposition in der globalen Entwicklungsstrategie der Gemeinschaft einnehmen muß.

Daher hat die neue Kommission beschlossen, die allgemeine und berufliche Bildung an die Spitze ihrer Prioritäten zu setzen...“¹⁾

2. Zu den künftigen Herausforderungen und Perspektiven für die Allgemein- und Berufsbildung:

„Mit der Aussicht auf die Vollendung des europäischen Binnenmarktes wächst der Druck auf die einzelstaatlichen Bildungs- und Ausbildungsbördnen, damit sie gewährleisten, daß das Arbeitskräftepotential von morgen den Erwartungen und Bedürfnissen der europäischen Wirtschaft und Gesellschaft gerecht wird.“²⁾

3. Zur Vielfalt der Bildungstraditionen und zum Prinzip der Subsidiarität:

„Es ist unerlässlich, die reiche Vielfalt der Bildungstraditionen in der Gemeinschaft zu wahren und zu respektieren, wobei dieses gemeinsame Erbe optimal zu nutzen ist, um in der Zukunft höhere Standards zu erreichen. Eine pauschale Harmonisierung oder Vereinheitlichung der Bildungssysteme ist gänzlich abzulehnen; sie ist in diesem Bereich kein Ziel für die Kommission... Daher wird die Kommission weiterhin eng mit den zuständigen Behörden zusammenarbeiten und der besonderen Rolle der föderalen, regionalen und lokalen Stellen im Bildungs- und Ausbildungsbereich Rechnung tragen.“³⁾

4. Zur Freiheit und Befähigungs-nachweise:

„Angehörige der freien Berufe und Arbeitnehmer, die ihren Beruf in einem anderen Mitgliedsstaat ausüben wollen, müssen sich darauf verlassen können, daß ihnen dies mit den erworbenen Befähigungs-nachweisen ohne weiteres möglich ist. Besonders wichtig ist dies für Jugendliche, die die Chance nutzen wollen, die ihnen der Binnenmarkt nach seiner Vollendung bietet.“⁴⁾

5. Zur beruflichen Aus- und Weiterbildung:

„Die Berufsausbildung wird eine besonders wichtige Rolle im Rahmen des Gemeinschaftsbeitrags zur Vorbereitung auf das Ziel 1992 spielen, insbesondere durch den Europäischen Sozialfonds. Dies bringt neue Möglichkeiten zur Anhebung des Ausbildungsniveaus in der gesamten Gemeinschaft mit sich, wobei die weniger entwickelten Regionen besonders unterstützt werden sollen.“⁵⁾ Und es ist... insbesondere die Förderung des Zugangs zu und der Beteiligung an der ständigen allgemeinbildenden und beruflichen Weiterbildung als ein absolut vorrangiges Thema zu behandeln.“⁶⁾

6. Zur Bildung und Ausbildung für den technologischen Wandel:

„Um den technologischen Wandel besser bewältigen zu können, muß nach Ansicht der Kommission in den nächsten vier Jahren eine kohärente Vorstellung davon entwickelt werden, wie die neuen Technologien auf allen Stufen der allgemeinen und beruflichen Bildung eingeführt werden können. Dazu haben die Gemeinschaftsorgane für die nächste Entwicklungsphase bereits ein dreigleisiges Vorgehen erarbeitet. Es erstreckt sich

... auf die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft zu verbessern, um sicherzustellen, daß bei der Planung fortgeschritten Ausbildungsprogramme die neuen Qualifikationsanforderungen und die interdisziplinären Herausforderungen des technologischen Wandels berücksichtigt werden;

(II) auf die Notwendigkeit, den heutigen sowie den künftigen Arbeitnehmern Ausbildungs- und Umschulungsmöglichkeiten zu bieten und ihnen den Erwerb neuer Qualifikationen zu ermöglichen, da sich die verschiedenen Tätigkeiten angesichts der Erfordernisse des technologischen Wandels immer weniger scharf voneinander abgrenzen lassen;

(III) auf die Notwendigkeit, die neuen Technologien während der Vollzeit-Schulpflicht und der beruflichen Erstausbildung sowohl hinsichtlich der Lehrplaninhalte als auch im Hinblick auf neue Lernkonzepte und -methoden zu nutzen, besonders im Rahmen einer engeren Verbindung zwischen Schule und Wirtschaft.“⁷⁾

7. Zur qualitativen Verbesserung der Bildungssysteme durch Zusammenarbeit:

Es „werden in den Mitgliedsstaaten auch weiterhin bedeutende Reformen im Bildungsbereich eingeführt, ohne daß ein systematischer Vergleich mit europäischen Erfahrungen stattfindet und ohne daß die Implikationen für die einzelnen Systeme hinreichend berücksichtigt werden. Es ist erforderlich, schrittweise und in Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten und der Kommission ein System einzurichten, das zur Einführung einer regelmäßigen europaweiten Abstimmung führt... Hierfür muß das EURYDICE-Netz als das gemeinsame Hauptinstrument der Verantwortungsträger im Bildungsbereich gestärkt und ausgeweitet werden.“⁸⁾

Anmerkungen

¹⁾ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Mitteilung der Kommission an den Rat „Allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft — Mittelfristige Leitlinien 1989 bis 1992“, Brüssel, 2. Juni 1989, S. 1.

²⁾ a. a. O., S. 2.

³⁾ a. a. O., S. 5—6.

⁴⁾ a. a. O., S. 8.

⁵⁾ a. a. O., S. 10.

⁶⁾ a. a. O., S. 12.

⁷⁾ a. a. O., S. 15.

⁸⁾ a. a. O., S. 18.

Europäische Berufsbildungspolitik und die Kulturhoheit der Länder

Herbert Pascher

Die Grundlagenverträge der Gemeinschaft — Montanunion, Eurotom und Europäische Wirtschaftsgemeinschaft — sind wirtschaftliche Verträge, die einen Zusammenschluß auf wirtschaftlichem Gebiet zum Ziele hatten. Vision war aber schon damals, über die Wirtschaftsintegration zu einer Union derjenigen Staaten zu kommen, die sich zu den Grundsätzen der freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie bekennen. Diese erweiterte Zielsetzung über den reinen Wirtschaftsaspekt hinaus hin zu einer politischen Union ist spätestens seit den Beschlüssen der Regierungschefs von Stuttgart 1983, Fontainebleau 1984 und Mailand 1985 für ein „Europa der Bürger“ die erklärte Absicht. Neben der wirtschaftlichen und politischen Dimension ist aber auch der Bereich der Kultur im weitesten Sinne, Bildung und berufliche Ausbildung eingeschlossen, eine weitere Säule für dieses Europa der Bürger.



Herbert Pascher
Leiter der Abteilung berufliches Schulwesen im
Bayerischen Staatsministerium für Unterricht,
Kultus, Wissenschaft und Kunst.

Die Kulturhoheit der Länder ist das Kernstück der Eigenstaatlichkeit
Diese Zielsetzung ist zwischenzeitlich Allgemeingut. Nicht endgültig geklärt ist aber die Frage, zu welcher Form die europäische Einigung im Endausbau führen wird; zu einem weitgehend zentralistisch geprägten Staat im klassischen Sinn oder aber zu einer föderativ geprägten Union zur Organisation des Miteinander und der Gemeinsamkeit in Europa.

Diese Frage ist aber gerade für die Bundesrepublik Deutschland in ihrem derzeitigen Staatsaufbau von geradezu existentieller Bedeutung. Sie ist der einzige traditionell föderativ gegliederte Mitgliedsstaat der Gemeinschaft. Die Länder im Bundesstaat können aber nur dann als Staaten bezeichnet werden, wenn ihnen ein Kern eigener Aufgaben unentziehbar verbleibt. Diesen Kern bilden in erster Linie das Bildungswesen, die Kunst und die

Angelegenheiten der Religionsgemeinschaften. Das Bundesverfassungsgericht hat deshalb die Kulturhoheit der Länder als Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder bezeichnet. Als ein Wesenselement unserer bundesstaatlichen Ordnung ist sie vom Grundgesetz als unabänderlich geschützt, falls nicht den Ländern ein anderer gleichwertiger Bereich zugewiesen wird; ein solcher Ersatzbereich ist aber weit und breit nicht in Sicht und steht auch nicht zur Diskussion.

Ein Entzug der Kulturhoheit hätte deshalb eine Abwertung der Länder zu bloßen Verwaltungsprovinzen mit Parlamentsgarnierung zur Folge. Wenn deshalb die Länder in der Bundesrepublik Deutschland, wie z. B. insbesondere Bayern, auf ihre Rechte und Zuständigkeiten auf dem Gebiet der Kultur und der Bildungspolitik pochen, so ist das keine Verweigerungshaltung gegenüber Europa, sondern Ausdruck des Willens zur Selbstbehauptung.

Unter diesem Aspekt entsteht zwangsläufig Mißtrauen gegenüber den Gemeinschaftsorganen, wenn sie zunehmend eine Zuständigkeit der Gemeinschaft für die Bildungspolitik beanspruchen, Bildung und Ausbildung als „Schlüsselposition“ an die „Spitze ihrer Prioritäten“ setzen wollen und die Bildungspolitik als „Herzstück der europäischen Integration“ bezeichnen. Hier muß zunächst dagegengehalten werden die Tatsache, daß der Gemeinschaft — auch

nach der „fortschrittlichen“ Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs — keine allgemeine Kompetenz für die Bildungspolitik als solche, für die Organisation des Bildungswesens, für die allgemeine Bildung und auch nicht für die Durchführung einer gemeinsamen Berufsbildungspolitik zusteht. Es gibt aber auch eine Reihe sachlicher Gründe, die gegen eine grundsätzliche Regelungskompetenz der Gemeinschaft in der Kultur- und Bildungspolitik sprechen:

Wie bereits in der Präambel des EWG-Vertrags verankert, soll das vereinigte Europa eine den Fortschritt sichernde Wettbewerbsgemeinschaft bilden. Wettbewerb setzt aber freie Entfaltungsmöglichkeiten voraus. Dies gilt nicht nur für die wirtschaftliche Betätigung der Bürger, sondern auch und vor allem für den Bereich der Kultur, den der Bildung eingeschlossen. Die in gemeinsamen geistigen Wurzeln geschichtlich gewachsene Einheit der europäischen Kultur war und ist mehr als jeder andere Bereich geprägt von Vielfalt und dem Austausch nationaler und regionaler Ausdrucksformen. Sie eignet sich am wenigsten für eine supra-nationale Reglementierung und als Motor für ein institutionelles Zusammenwachsen der Staaten in Europa.

Die Nähe und Überschaubarkeit der Entscheidungen und der Entscheidenden ist gerade in der Bildungs- und Kulturpolitik besonders wichtig, weil hier jeder Bürger sehr früh, sehr lang und sehr unmittelbar betroffen ist. Entscheidungen im fernen Brüssel, die zwangsläufig den gewachsenen Strukturen wenig Rechnung tragen können, laufen Gefahr, dem Bürger fremd und unverständlich zu bleiben und letztlich die Akzeptanz der Gemeinschaft zu gefährden. Die Aspekte gelten uneingeschränkt auch für die Berufsausbildung und im besonderen Maße für die immer wichtiger werdende berufliche Fortbildung; letztere entzieht sich ohnehin schon aufgrund ihrer Vielfalt jeglicher supranationaler Reglementierung.

Der Wettbewerb der Berufsbildungssysteme muß erhalten bleiben

Wenn wir in Europa die Herausforderungen des Binnenmarktes bewältigen und seine Chancen wahrnehmen wollen, brauchen wir eine sichere Grundlage, und diese liegt in einer soliden, zukunftsorientierten beruflichen Bildung. Der höchstmögliche Standard in der beruflichen Bildung wird aber am besten durch den freien Wettbewerb zwischen den Berufsbildungssystemen erreicht. Die Erfahrungen und nicht zuletzt auch unsere unmittelbaren Erlebnisse des vergangenen Jahres zeigen, welche Überlegenheit jedes System besitzt, das sich zum freien Wettbewerb bekennt. Der Zusammenbruch der zentralen Planwirtschaft des Sozialismus ist eine der besten Bestätigungen für die Wirksamkeit des Prinzips eines freien Wettbewerbs. Entscheidend muß deshalb sein, daß dieses Prinzip in der Europäischen Gemeinschaft auch beim Wettbewerb der Berufsbildungssysteme erhalten bleibt, und nicht das langsamste Schiff im Geleitzug der Zwölf den Maßstab setzt. Der freie, durch die Ausübung bürokratischer Gemeinschaftskompetenzen möglichst wenig behinderte Wettbewerb wird dazu führen, daß sich das beste Bildungssystem herauskristallisiert und schließlich auch durchsetzt.

Unbeschadet dieser Gründe kann natürlich nicht außer Betracht bleiben, daß der Gemeinschaft im EG-Vertrag punktuelle Zuständigkeiten im Bereich der beruflichen Bildung zugewiesen sind, die zu gemeinschaftlichem Handeln legitimieren:

Freizügigkeit und Dienstleistungs- und Niederlassungsfreiheit mit der Befugnis zur Regelung der gegenseitigen Anerkennung der Befähigungsnachweise und Diplome zum Zwecke der Aufnahme einer Berufstätigkeit; Bestimmungen über den Sozialfonds zur Förderung von Beschäftigungsmöglichkeiten; die Möglichkeit, in bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze einer gemeinsamen Politik aufzustellen; ferner gewisse

Kooperations- und Koordinierungsmöglichkeiten. Diesen Möglichkeiten ist auch sachlich eine gewisse Rechtfertigung nicht abzusprechen.

Im internationalen Konkurrenzkampf, den die EG im wesentlichen mit der Herstellung und dem Export von forschungs- und entwicklungsintensiven Produkten sowie von Dienstleistungen aller Art bestehen muß, ist die qualifizierte Erwerbsperson der entscheidende Faktor; berufliche Ausbildung und Weiterbildung sind deshalb das Grundkapital und die entscheidende Investition für die Zukunft Europas. Insoweit sind die Programme zur Förderung der Berufsausbildung und von Umschulungs- und den Höherqualifizierungsmaßnahmen in noch nicht so weit entwickelten Regionen sicher richtig, auch wenn deren Effizienz im Einzelfall mit einem Fragezeichen versehen werden muß. Ebensowenig kann — unter dem Gesichtspunkt der Freizügigkeit und Niederlassungsfreiheit — die Verpflichtung zur gegenseitigen Anerkennung der nationalen berufsqualifizierenden Abschlüsse bestritten werden; unterschiedliche Bildungssysteme dürfen in der Tat nicht zu einer inneren Schranke in der Gemeinschaft werden. Nicht das Ob, wohl aber das Wie steht zur Diskussion. Dabei muß der Grundsatz des gegenseitigen Vertrauens in die jeweiligen Ausbildungsabschlüsse gelten; dem wird beispielsweise der Weg des sog. Entsprechungsverfahrens am ehesten gerecht. Regelungen aber, die unmittelbaren Einfluß auf die Bildungssysteme selbst nehmen, begegnen demgegenüber erheblichen Bedenken. Dies gilt z. B. für den Entwurf für eine Richtlinie des Rats für eine 2. Allgemeine Regelung zur Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise, weil hier insbesondere aus deutscher Sicht die Gefahr einer Diskriminierung unseres Ausbildungssystems konkret gegeben ist.

Der gleichen Beurteilung unterliegen die in der Regel hochdotierten Aktionsprogramme, wobei gerade

bei diesen immer wieder die Absicht evident wird, den Begriff der beruflichen Bildung auf die allgemeine Bildung als Gemeinschaftskompetenz auszudehnen.

Für eine Kompetenz der Gemeinschaft für eine umfassende europäische Berufsbildungspolitik, die auch die Möglichkeit des unmittelbaren und mittelbaren Eingriffs in die bestehenden nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme einschließt, sehe ich danach weder eine vertragliche Zuständigkeit noch eine sachliche Notwendigkeit. Abzuwarten bleibt, ob die Gemeinschaftsorgane das Bekenntnis der Kommission zu den Grundsätzen der Vielfalt in der Gemeinschaft und zur Subsidiarität gemeinschaftlichen Handelns auch in diesem Bereich zur Richtschnur ihrer zukünftigen Aktivitäten machen. Umgekehrt bekennen sich die Länder zu ihrer eigenen Aufgabe, auf eine europäische Dimension in Bildung und Kultur hinzuwirken.

Sie sind zu einer Zusammenarbeit auf bi- und multilateraler Ebene bereit, selbstverständlich auch zur Unterstützung der Gemeinschaftsorgane im Rahmen ihrer Kompetenzen. Die Länder sind sich ihrer Verantwortung bewußt, die jungen Menschen bestmöglich auf die europäische Einigung vorzubereiten. Mit einem Beschuß zur europäischen Dimension im Bildungswesen haben die Kultusminister schon 1978 dazu den Grundstein gelegt. Dabei geht es um die Intensivierung des ohnehin breiten Angebotes an Fremdsprachen, um einen europäischen Bezug in allen Schulfächern, um die Stärkung des Schüler- und Studentenaustausches und um die Diskussion über die Ausbildungszeiten allgemein. Die Länder haben diese Herausforderung und Konsequenz der europäischen Einigung für den Kulturföderalismus aufgegriffen und zu einem Hauptpunkt ihrer Politik gemacht.

Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses

Richard Koch

Die international vergleichende Berufsbildungsforschung befindet sich noch weitgehend im Anfangsstadium. Angesichts der Dynamik des europäischen Integrationsprozesses können Erkenntnisse des internationalen Vergleichs wichtige Hinweise auf eine zukunftsorientierte Gestaltung der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungspraxis geben. Über die in der Vergangenheit dominierende Darstellung von ausländischen Berufsbildungssystemen hinaus wird die vergleichende Berufsbildungsforschung zukünftig stärker die Anpassungs- und Gestaltungsprobleme von Politik und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung angesichts eines durch den europäischen Binnenmarkt akzentuierten sozioökonomischen Strukturwandels thematisieren müssen. Dabei wird auch die vergleichende Evaluation der Anpassungs- und Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen an Bedeutung gewinnen. Damit die vergleichende Berufsbildungsforschung den mit dem Zusammenwachsen Europas verbundenen Aufgaben gerecht werden kann, muß diese Forschungsrichtung personell und institutionell stabilisiert sowie die grenzüberschreitende Forschungskooperation weiter ausgebaut und finanziell besser abgesichert werden.



Richard Koch, Dr. rer. pol.
Leiter der Abteilung 5.3 „Internationaler Vergleich beruflicher Bildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Berlin.

1. Ausgangslage und zukünftige Herausforderungen

In der Vergangenheit befaßte sich die im engeren Sinne auf die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften bezogene Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend nur mit den Strukturen und Prozessen des eigenen Berufsbildungssystems. Die relativ wenigen international vergleichenden Arbeiten mit zu mindest teilweisem Bezug zur Aus- und Weiterbildung von Facharbeitern und Fachangestellten standen entweder in der Tradition vergleichender Erziehungswissenschaften oder anderer Forschungsdiszi-

plinen (z. B. Industriesoziologie).¹⁾ Als Forschungstyp dominierten Beschreibungen auf der Makroebene des Aufbaus ausländischer Berufsbildungssysteme (sog. Ländermonographien)²⁾ gegenüber der systematischen deskriptiven oder analytischen Vergleichsforschung und Vergleichen auf der Ebene von Qualifizierungskonzepten der beruflichen Aus- und Weiterbildung.³⁾ Der vergleichenden Berufsbildungsforschung fehlt es nicht nur an Tradition, sondern auch an personeller und inhaltlicher Kontinuität. Zudem ist der internationale Vergleich noch selten als Daueraufgabe in Forschungsinstitutionen verankert.⁴⁾

Die bislang eher randständige Rolle der vergleichenden Berufsbildungsforschung in der Bundesrepublik dürfte nicht zuletzt darin begründet sein, daß man wenig Anlaß sah, sich mit der Berufsbildung der anderen europäischen Staaten zu befassen, die auf den ersten Blick wenig Gemeinsamkeiten mit dem deutschen System aufweist. Die einzelnen Berufsbildungssysteme in Europa haben sich bekanntlich in längeren historischen Prozessen entsprechend den jeweiligen politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen herausgebildet und weisen heute z. T. erhebliche Unterschiede in ihren institutionellen Strukturen, Bildungsprozessen und

den sie tragenden Interessenpositionen und Denkhaltungen der privaten und staatlichen Akteure auf. So dominieren in der EG schulisch organisierte gegenüber dual organisierten Ausbildungssystemen.

Mit den wachsenden wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Verflechtungen zwischen den europäischen Staaten und insbesondere zwischen den Mitgliedsstaaten der EG können sich deren Berufsbildungssysteme nicht mehr länger weitgehend voneinander abgeschottet entwickeln. Eine verstärkte internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildungspolitik⁵⁾ und in der Berufsbildungspraxis wird in dieser Situation unumgänglich. Der in den letzten Jahren u. a. im Rahmen des CEDEFOP begonnene internationale Informations- und Erfahrungsaustausch wird weiter an Bedeutung gewinnen. Darüber hinaus dürfte im Zusammenhang mit dem sich intensivierenden europäischen Integrationsprozeß auch der Bedarf an methodisch-systematisch gewonnenen Erkenntnissen der international vergleichenden Berufsbildungsforschung deutlich anwachsen.⁶⁾

Fragte die vergleichende Bildungsforschung in der Vergangenheit vor allem nach den institutionellen Unterschieden zwischen den Bildungssystemen, so wird es zukünftig mehr auch darum gehen müssen, Lösungsansätze für gemeinsame Probleme zu vergleichen. Die berufliche Bildung der entwickelten westeuropäischen Industriestaaten sieht sich weitgehend ähnlichen Herausforderungen durch einen sich beschleunigenden und immer weniger eindeutig ausgerichteten und damit kaum noch hinreichend vorhersehbaren sozioökonomischen Wandel gegenüber (Auflösung traditioneller Muster der Bildungsnachfrage, Wertewandel, rascher Wandel der Berufsstrukturen und -qualifikationen bei prinzipieller Offenheit der Entwicklungspfade der technisch-arbeitsorganisatorischen Entwicklung u. ä.). Durch den gemeinsamen europäischen Binnenmarkt werden sich diese Entwicklungen

weiter beschleunigen und intensivieren. Die berufliche Bildung der Mitgliedsstaaten ist durch das primär wirtschaftspolitische Binnenmarktprojekt zwar nicht direkt angesprochen, wird jedoch von der angestrebten Freizügigkeit von Personen, Kapital, Waren und Dienstleistungen in mehrfacher Hinsicht indirekt betroffen: Die grenzüberschreitende Mobilität von Arbeitskräften erfordert eine Vergleichbarkeit der nationalen Berufsbildungsabschlüsse. In dem entstehenden europäischen Bildungsräum werden berufliche Bildungsprozesse zunehmend auch grenzüberschreitend stattfinden. Die Leistungsfähigkeit der nationalen Berufsbildungssysteme wird in wachsendem Maße zu einem Faktor für die Standortentscheidungen von Unternehmen werden. Schließlich prägt das vom Berufsbildungssystem eines Landes hervorgebrachte Qualifikationspotential die technisch-organisatorischen Entwicklungspfade der Produktion von Gütern und Dienstleistungen und beeinflußt so die Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaft insgesamt.

Die Herausforderungen an die berufliche Bildung durch den weiteren Verlauf der über den Binnenmarkt hinaus angestrebten wirtschaftlichen, sozialen und auch politischen Union der jetzigen EG-Staaten und möglicher neuer Mitgliedsstaaten lassen sich gegenwärtig noch kaum abschätzen.

Das duale Ausbildungssystem der Bundesrepublik hat zwar in der Vergangenheit eine erhebliche Anpassungsfähigkeit an sich verändernde wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen gezeigt, gleichwohl sieht sich auch die Berufsbildungspolitik und die Berufsbildungspraxis in der Bundesrepublik zunehmend mit der Frage konfrontiert, inwieweit die berufliche Bildung hinreichend auf den sich beschleunigenden Integrationsprozeß in der EG vorbereitet ist und welche Maßnahmen ergriffen werden müssen, um die „Europafähigkeit“ der Inhalte, Abschlüsse und Bildungsstätten der

beruflichen Aus- und Weiterbildung, aber auch der Berufsbildungspolitik selbst zu sichern und zu verbessern.

Unabhängig von der Frage einer (weiteren) Übertragung von nationalen Souveränitätsrechten in der beruflichen Bildung an die EG kann zukünftig die nationale Berufsbildungspolitik nicht mehr isoliert betrieben werden. In den mittelfristigen Leitlinien 1989–1992 fordert die EG-Kommission ausdrücklich „ein besser abgestimmtes Vorgehen bei der Konzeption der verschiedenen Systeme...“ und beklagt, daß „in den Mitgliedsstaaten auch weiterhin bedeutende Reformen im Bildungsbereich eingeführt (werden), ohne daß ein systematischer Vergleich mit europäischen Erfahrungen stattfindet und ohne daß die Implikationen für die einzelnen Systeme hinreichend berücksichtigt werden“). Für die vergleichende europäische Berufsbildungsforschung leitet sich daraus die globale Aufgabe ab, den Prozeß der wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und politischen Integration der EG insbesondere im Hinblick auf seine Wechselwirkungen mit der nationalen Gestaltung der Berufsbildung zu analysieren, evaluierend zu begleiten und prospektiv zu stimulieren.

Mit der Überwindung der politischen Spaltung zwischen Ost und West erweitert sich die Perspektive der europäischen Zusammenarbeit. Die Staaten Mittel- und Osteuropas, die sich auf den Weg zur Demokratie und zur sozialen Marktwirtschaft gemacht haben, stehen vor schwierigen Umstrukturierungsprozessen, nicht zuletzt auch auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. Es zeigt sich, daß diese Staaten die durch die ökonomischen und politischen Umwälzungen hervorgerufenen Anpassungsprobleme ihrer auf eine zentralistische Planwirtschaft zugeschnittenen Berufsbildungssysteme nicht ohne die Hilfe westlicher Staaten lösen können. Mit der geplanten Errichtung einer „Europäischen Stiftung für Berufsbildung für Mittel- und

Osteuropa“ sowie durch bilaterale Regierungsabkommen (z. B. der Bundesrepublik Deutschland mit der UdSSR, Polen und Ungarn) zeigen die westlichen Staaten ihre Bereitschaft hierzu. An der Umgestaltung der Strukturen und politischen Steuerungsmechanismen der Berufsbildungssysteme dieser Länder kann die vergleichende Berufsbildungsforschung durch Beratung und Evaluation in Kooperation mit z. T. dort noch aufzubauenden Forschungsinstitutionen mitwirken. Zur Förderung der Durchführungspraxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung der osteuropäischen Staaten kann die vergleichende Berufsbildungsforschung insbesondere dadurch beitragen, daß sie die Übertragungsmöglichkeiten bzw. Anpassungsnotwendigkeiten von hier bewährten inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltungskonzepten prüft.

2. Forschungsfelder

Die vergleichende Forschung kann sich auf die verschiedensten Aspekte der Berufsbildungspolitik und Berufsbildungspraxis sowie der maßgebenden sozioökonomischen, kulturellen und politischen Rahmenbedingungen richten. Projekte vergleichender Berufsbildungsforschung können hierbei auf einer oder mehreren der folgenden drei Forschungsebenen angesiedelt sein:

- auf der **Makroebene**: Vergleich der institutionellen Strukturen von Berufsbildungssystemen (z. B. Strukturen der Bildungsträger oder der Finanzierung), Vergleich von berufsbildungspolitischen Maßnahmen zu vergleichbaren Strukturproblemen der betrachteten Berufsbildungssysteme sowie Vergleich von Veränderungen in den für die berufliche Aus- und Weiterbildung maßgebenden ökonomischen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen (z. B. demographische Entwicklung, Arbeitsmarkt, Verhältnis von Staat und Sozialparteien);

- auf der **Mesoebene**: Vergleich von Konzepten und Modellen der organisatorischen, didaktischen und methodischen Gestaltung der beruflichen Bildung (z. B. Formen der Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen und hieraus resultierenden Anforderungen an das Bildungspersonal);
- auf der **Mikroebene**: Vergleich von Gestaltungselementen und nationalen Rahmenbedingungen individueller Lern- und Bildungsprozesse (z. B. Methoden und Lernmittel zur Förderung des Erwerbs fachübergreifender Qualifikationen oder zur Förderung individueller Lernstrategien).

Die Ergebnisse der auf der Makroebene angesiedelten Vergleichsforschung richten sich vor allem an die Berufsbildungspolitik, d. h. die für die institutionelle Gestaltung und politische Steuerung des Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung Verantwortlichen in Regierung, politischen Parteien und Verbänden. Die Vergleichsforschung auf der Meso- und Mikroebene will mit ihren Ergebnissen primär die Verantwortlichen für die Gestaltung der Durchführungspraxis der beruflichen Bildung in Unternehmen und bei Bildungsträgern ansprechen. Die speziell mit den Integrationsprozessen in Europa befaßte vergleichende Berufsbildungsforschung fragt nach den Wechselbeziehungen zwischen dem europäischen Integrationsprozeß und der beruflichen Bildung entweder unter einer nationalen oder einer supranationalen Forschungsperspektive:

Ein Beispiel für die nationale Forschungsperspektive ist die Frage nach den möglichen Auswirkungen der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Strukturveränderungen in der EG für ein gegebenes Berufsbildungssystem und den daraus zu ziehenden Folgerungen für die Gestaltung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Bei der supranationalen Forschungsperspektive werden die

Berufsbildungssysteme der europäischen Staaten als Komponenten eines europäischen Bildungsräumes aufgefaßt. Ein Beispiel ist die Frage, inwieweit das Zusammenwachsen Europas eine Konvergenz oder längerfristig gar eine Vereinheitlichung der gegenwärtig sehr unterschiedlichen Berufsbildungssysteme voraussetzt bzw. ob und wie gemeinsame Ziele der Berufsbildungspolitik auch mit einer Vielfalt an Strukturen der Steuerung und Durchführung der beruflichen Bildung erreicht werden können.

3. Praxisbezug vergleichender Berufsbildungsforschung

Ausgesprochen und unausgesprochen zielen Projekte vergleichender Berufsbildungsforschung letztlich darauf ab, zur Verbesserung der Planungs- und Durchführungspraxis der beruflichen Bildung im Inland, im Ausland oder in Europa insgesamt beizutragen.

Dies trifft in besonderem Maße für die sog. „Best-Practice-Forschung“ zu, die von der Grundannahme ausgeht, daß ausländische Erfahrungen grundsätzlich für die Lösung vergleichbarer Probleme des Inlandes instruktiv sein können. Dem ist hinzuzufügen, daß in gleichem Maße auch von Fehlern und Mißerfolgen des Auslandes gelernt werden kann. Die Arbeiten dieser Forschungsrichtung bestehen in der Beschreibung und vergleichenden Evaluierung von ausländischen und inländischen Lösungsansätzen für ähnliche Probleme (z. B. Eingliederung lernschwächer Jugendlicher in Ausbildung und Beschäftigung). Aber auch die stärker analytisch orientierte vergleichende Berufsbildungsforschung kann über ihr wissenschaftliches Erkenntnisinteresse hinaus wichtige Anstöße zur Weiterentwicklung von Praxis geben.

Diese Zielorientierung der vergleichenden Berufsbildungsforschung steht im Gegensatz zu ideologischen Denkhaltungen, die auf eine unreflektierte Bewahrung gegebener nationaler Strukturen und Tra-

ditionen beruflicher Bildung ausgerichtet sind. Jedes System beruflicher Bildung — auch das duale System — ist nicht nur prinzipiell verbesserungswürdig. Angesichts der zunehmenden Auflösung lange Zeit relativ stabiler Rahmenbedingungen müssen die nationalen Berufsbildungssysteme ihre Anpassungs- und Innovationsfähigkeit immer wieder unter Beweis stellen. In einem Gutachten von PROGNOS wird in diesem Zusammenhang zutreffenderweise angemerkt: „Es geht nicht mehr um die Konkurrenz des einen nationalen Bildungssystems mit dem eines anderen Landes, sondern um die Konkurrenz vielfältiger Konzepte“¹⁸).

Die vergleichende Berufsbildungsforschung kann zu einer zukunftsorientierten Gestaltung der nationalen und europäischen Berufsbildung beitragen, indem sie alternative Möglichkeiten und Opportunitäten der Fortentwicklung der Planungs- und Durchführungspraxis der beruflichen Bildung aufzeigt. In diesem Sinne können die Ergebnisse vergleichender Berufsbildungsforschung helfen, verhärtete Frontstellungen in der nationalen bildungspolitischen Diskussion abzubauen und zu einer Überprüfung bisheriger Zielsetzungen und Konzeptionen anregen.

Die vergleichende Berufsbildungsforschung ist auch in besonderem Maße geeignet, zukünftig drohende Problemlagen und mögliche Folgen von geplanten Innovationen vor dem Hintergrund ausländischer Erfahrungen abzuschätzen. Dies gilt insbesondere für Reformmaßnahmen auf der Makroebene, bei denen Strukturen und Prozesse ausländischer Berufsbildungssysteme als Quasi-Experiment die Funktion von Modellversuchen bei Innovationen auf der Mikro- und Mesoebene der beruflichen Bildung übernehmen können. Ebenso kann der Hinweis auf bewährte ausländische Qualifizierungskonzepte oder Lehr- und Lernformen zu einer Weiterentwicklung bisheriger Formen der Durchführung der beruflichen Aus- und Weiterbildung anregen.

Auf europäischer Ebene kann die vergleichende Berufsbildungsforschung

schung den für das Zusammenwachsen Europas wichtigen Innovationstransfer zwischen den Mitgliedsstaaten befördern, indem entweder erfolgreiche ausländische Ansätze zu vergleichbaren Problemen in einer ggf. angepaßten Form im Inland erprobt oder neuartige Problemlösungen von mehreren Staaten gemeinsam entwickelt werden. Die Berufsbildungsprogramme der EG (z. B. PETRA, FORCE) bieten hierfür einen organisatorischen Rahmen.

4. Zur Übertragbarkeit ausländischer Ansätze

Die vergleichende Berufsbildungsforschung basiert zwar auf dem Gedanken, daß ausländische Erfahrungen grundsätzlich lehrreich für inländische Problemlösungen sein können; zugleich gilt jedoch die Aussage, daß sich Strukturen beruflicher Aus- und Weiterbildung, die sich in einem ganz bestimmten sozioökonomischen, kulturellen und politischen Kontext entwickelt haben, nicht ohne weiteres „importieren“ oder „exportieren“ lassen. So basiert etwa das duale Ausbildungssystem der Bundesrepublik nicht zuletzt auf einer spezifischen Form der Kooperation zwischen den Sozialparteien, die so in den anderen EG-Staaten nicht gegeben und auch nicht ohne weiteres zu realisieren ist. Wie frühere Erfahrungen in osteuropäischen Ländern und den Entwicklungsländern zeigen, sind deshalb Versuche wenig erfolgreich, ganze Bildungssysteme nach ausländischem Vorbild aufzubauen zu wollen. Auch Teilstrukturen ausländischer Berufsbildungssysteme können nur in einer mit den gegebenen nationalen Rahmenbedingungen kompatiblen Form übertragen werden. Dies erklärt z. B. warum Frankreich die aus verschiedenen Gründen angestrebte intensivere Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft in der Berufsausbildung nicht einfach entsprechend dem viel zitierten „modèle allemand“ gestalten kann, sondern eigenständige Formen entwickeln

muß.⁹⁾ Selbst Lehr- und Lernmittel basieren auf einem bestimmten kulturellen Hintergrund und Sprachverständnis und lassen sich ohne entsprechende Anpassung an die Lernbedingungen des Nutzerlandes nicht sinnvoll übertragen.

5. Methodische Aspekte von Systemvergleichen

Oberflächlich angelegte und aus dem Zusammenhang gerissene vergleichende Betrachtungen von Berufsbildungssystemen können leicht für bildungspolitische Polemiken mißbraucht werden oder falsche Vorstellungen der Übertragbarkeit von Strukturen beruflicher Bildung erwecken. Ein seriöser Systemvergleich muß deshalb die betrachtenden Phänomene in einer methodisch systematischen Weise in den jeweiligen sozioökonomischen, kulturellen und politischen Kontext einordnen. Nur so läßt sich auch die tatsächliche Vergleichbarkeit der in unterschiedlich strukturierten Berufsbildungssystemen betrachteten Phänomene gewährleisten. Dies gilt sowohl für eher quantitativ als auch für eher qualitativ angelegte Vergleichsstudien.

Der systematische Vergleich von Makrostrukturen beruflicher Bildung eröffnet Erkenntnisdimensionen, die über die Möglichkeiten einer rein beschreibenden Darstellung ausländischer Berufsbildungssysteme hinausgehen. Diese reichen von Erkenntnissen über die spezifischen Besonderheiten bzw. Stärken und Schwächen nationaler Berufsbildungssysteme bis hin zur empirischen Überprüfung der Allgemeingültigkeit von wissenschaftlichen Hypothesen zur Funktions- und Wirkungsweise von Strukturen von Berufsbildungssystemen.

Bei der einfachsten Form systematischer **deskriptiver Vergleichsforschung** werden begrifflich-homologe Einzelphänomene (Ausbildungsabschlüsse, Schulformen u. ä.) gegenübergestellt. Eine komplexere Form deskriptiver Vergleichsforschung

betrachtet nicht Einzelphänomene in ihrer „je gegebenen Gegenständlichkeit“¹⁰⁾, sondern Strukturen und Prozesse, die in den jeweiligen Berufsbildungssystemen äquivalente Funktionen erfüllen (Selektion der Bildungsnachfrager, Vermittlung berufspraktischer Qualifikationen, Sicherung der Qualität beruflicher Bildung u. ä.). Anhand eines Vergleichs auf deskriptiver Ebene können Unterschiede oder Gemeinsamkeiten in den Merkmalsausprägungen der betrachteten Phänomene bzw. Entwicklungstendenzen identifiziert werden. Bei einer hinreichenden Fallzahl lassen sich die Forschungsergebnisse zu Klassifikationen und Typologien verdichten.¹¹⁾ Aber auch ein primär deskriptiv orientierter Vergleich kann sich „nicht auf die Analyse institutioneller Unterschiede beschränken, sondern muß immer auch versuchen, die hinter dieser Kulisse stehenden Prinzipien und Wirkungsweisen aufzudecken“¹²⁾. Die **vergleichende Berufsbildungsforschung mit analytisch-erklärender Absicht** überprüft theoretisch postulierte Hypothesen über Funktionszusammenhänge anhand der in den internationalen Vergleich einbezogenen Fälle. Dabei kann es sowohl darum gehen, regelmäßige Zusammenhänge innerhalb des (Berufs-)Bildungssystems abzuleiten (z. B. Zusammenhänge zwischen Formen der Eingangs- und Ausgangsselektion). Es können aber auch Zusammenhänge zwischen dem Berufsbildungssystem und anderen gesellschaftlichen Teilsystemen (z. B. zwischen der durch das Bildungssystem hervorgebrachten Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte und den vorherrschenden Strukturen der Arbeitsorganisation im Beschäftigungssystem¹³⁾) analysiert werden.

6. Systemevaluation als weiterführende Forschungsperspektive

Die auf die Beratung nationaler und europäischer Berufsbildungspolitik ausgerichtete vergleichende Berufsbildungsforschung sollte

sich nicht darauf beschränken, Strukturen und Prozesse der beruflichen Bildung wissenschaftlich zu beschreiben und zu erklären. Eine für bildungspolitische Zwecke wichtige und neuartige Forschungsperspektive bestünde darin, die Funktionsweise und Leistungsfähigkeit der betrachteten Berufsbildungssysteme anhand systemübergreifender Kriterien zu bewerten. Hierbei ergibt sich indes die Schwierigkeit, daß einerseits Bewertungsmaßstäbe immer auf wertenden Setzungen beruhen und andererseits die in einem politisch hochsensiblen Bereich operierende international vergleichende Berufsbildungsforschung in besonderem Maße zu überparteilichen und vorurteilsfreien Bewertungen verpflichtet ist. Es läge daher nahe, auf weithin anerkannte Maßstäbe zurückzugreifen, wie etwa die in der UNESCO-Konvention über berufliche Bildung aufgenommenen bildungspolitischen Ziele. Die in solche Konventionen aufgenommenen Zielsetzungen¹⁴⁾ bleiben zwangsläufig relativ abstrakt und müßten für die Zwecke vergleichender Berufsbildungsforschung weiter konkretisiert und operationalisiert werden. Je konkreter die Bewertungsmaßstäbe indes formuliert werden, desto seltener kann mit einem breiten politischen und länderübergreifenden Konsens gerechnet werden. Aus diesem Legitimitätsdilemma gibt es für die evaluierende Systemvergleichsforschung nur den Ausweg, daß sie die Leistungsfähigkeit der betrachteten Berufsbildungssysteme ggf. anhand alternativer Kriterien aus verschiedenen Interessens- bzw. Länderperspektiven beurteilt.

Beurteilungskriterien für die vergleichende Evaluation der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen¹⁵⁾ müßten m. E. insbesondere für folgende Felder entwickelt und operationalisiert werden:

- den Zugang zur beruflichen Aus- und Weiterbildung (z. B. gleiche Zugangschancen unabhängig vom Geschlecht);
- die Bildungs- und Qualifizierungsleistungen des Berufsbil-

- dungssystems (z. B. Quoten des Ausbildungsabbruchs);
- die Verwertungsmöglichkeiten von Aus- und Weiterbildung im Beschäftigungssystem (z. B. Arbeitslosen- und Berufswechslerquoten nach Fachrichtungen und Niveaus der Bildungsabschlüsse);
 - die Übergangsmöglichkeiten in weiterführende Bildungsgänge (z. B. inhaltlicher Anschluß zwischen Aus- und Weiterbildungsgängen);
 - den Steuerungsleistungen des Berufsbildungssystems bzw. der Berufsbildungspolitik (z. B. Reaktionsfähigkeit auf den Wandel des Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft).

7. Internationale Zusammenarbeit zur Unterstützung vergleichender Berufsbildungsforschung

Vergleichende Analysen zur beruflichen Bildung in Europa sind im besonderen Maße auf bi- bzw. multinationale Kooperationszusammenhänge angewiesen. Diese müssen über die Arbeitsbeziehungen von Einzelpersonen hinaus in einem ausreichenden Maße institutionalisiert und verstetigt werden. In jüngerer Zeit wurden von verschiedener Seite Anstrengungen unternommen, grenzüberschreitende Informations- und Kooperationsnetze aufzubauen, die auch für die Zwecke vergleichender Berufsbildungsforschung nutzbar sind. Die Ansätze hierzu auf der binationalen Ebene [z. B. Kooperationsabkommen zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und ausländischen Berufsbildungsinstituten¹⁶⁾] und auf der supranationalen Ebene im Kontext europäischer Institutionen (z. B. dem CEDEFOP) müßten zukünftig weiter ausgebaut werden. Bedenkenswert sind deshalb Vorschläge, eine „Europäische Gesellschaft für Berufsbildungsforschung“¹⁷⁾ oder eine „Ständige europäische Berufsbildungsforschungskonferenz“ einzurichten.¹⁸⁾

Es gibt gegenwärtig noch eine ganze Reihe von Hindernissen für eine vertiefte internationale Zusammenarbeit in der vergleichenden Berufsbildungsforschung, die vor dringlich abgebaut werden müssen:

- eine nach wie vor unterentwickelte Einsicht in den Nutzen international vergleichender Berufsbildungsforschung in den für die Steuerung der Berufsbildungsforschung maßgebenden nationalen und internationalen Gremien, was u. a. eine unzureichende Finanzausstattung für die grenzüberschreitende Forschungszusammenarbeit nach sich zieht;
- eine schwer überschaubare Vielfalt an öffentlichen und privaten Instituten der Berufsbildungsforschung mit unterschiedlichem Aufgabenzuschnitt sowie unterschiedlichen Forschungsschwerpunkten und Rhythmen der Erstellung von Forschungsprogrammen;
- national unterschiedliche Definitionen von Fachbegriffen (z. B. Abgrenzung von Aus- und Weiterbildung), von Kennziffern (z. B. Arbeitslosenquoten) und von potentiellen Forschungsobjekten (z. B. Berufsgruppen, bestimmte Personengruppen, Wirtschaftszweige);
- eine noch ungenügende Verfügbarkeit von für Vergleichszwecke unmittelbar nutzbaren Statistiken und Datenbanken über die wichtigsten Strukturmerkmale von Berufsbildungssystemen;
- eine unzureichende Zahl einschlägig qualifizierter Wissenschaftler mit Forschungserfahrung. Projekte vergleichender Berufsbildungsforschung erfordern nicht nur profunde Kenntnisse der Strukturen, Prozesse und Kontextbedingungen des eigenen Berufsbildungssystems, sondern auch das notwendige theoretisch-methodische Rüstzeug, um entsprechende Erkenntnisse über ausländische Berufsbildungssysteme erarbeiten und vergleichend einordnen zu können. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit ausländi-

ischen Wissenschaftlern bzw. Institutionen setzt neben entsprechenden Landes- und Fremdsprachenkenntnissen auch Kenntnisse der Denkkategorien, Forschungsmethoden und Forschungstraditionen des Auslandes sowie ein Verständnis für gewachsene nationale Besonderheiten voraus. Diese Kenntnisse und Erfahrungen können nur in längerfristig angelegten Lern- und Arbeitszusammenhängen erworben werden. Schließlich müssen die beteiligten Wissenschaftler bereit und in der Lage sein, die Grenzen der — international ohnehin unterschiedlich zugeschnittenen — akademischen Disziplinen zugunsten eines mehr interdisziplinären Denkens zu überschreiten.

Die auf Probleme der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf der Fachkräfteebene in Europa bezogene international vergleichende Berufsbildungsforschung befindet sich noch weitgehend im Anfangsstadium. In den nächsten Jahren werden erhebliche Anstrengungen erforderlich sein, um diese Forschungsrichtung in theoretisch-methodischer, personeller und institutioneller Hinsicht so weiterzuentwickeln, daß sie den mit der weiteren Integration Europas verbundenen Aufgaben und Erwartungen gerecht werden kann.

Anmerkungen

- ¹⁾ Beispielhaft seien genannt: Schriewer, J.: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildung im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, (1986), S. 69—90; Lutz, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: Mendius, H. G. u. a. (Hrsg.): Betrieb — Arbeitsmarkt — Qualifikation, Frankfurt 1976, S. 83—151.
- ²⁾ Vgl. als Beispiele Münch, J.: Berufsbildung in den USA, Berlin 1989; Koch, R.: Berufsausbildung in Frankreich — Strukturprobleme und aktuelle Reformbestrebungen — Berlin 1988; Hörner, W. u. a.: Technisch-ökonomischer Wandel und Reformen in Berufs- und Allgemeinbildung sozialistischer Staaten, Bochum 1989.
- ³⁾ Vgl. als Beispiel Rothe, G.: Dualsystem oder berufliche Vollzeitschule als alternative Angebote unter regionalem Bezug, Villingen-Schwenningen 1984.
- ⁴⁾ Der Hinweis, daß die Berufsbildungsforschung im BIBB „auch unter Berücksichtigung der internationalen, vorwiegend europäischen Entwicklung“ betrieben werden soll, findet sich erst in der jüngsten Fassung der Satzung des BIBB vom 10. 2. 1982; und erst Ende 1989 wurde eine eigene Abteilung für den internationalen Vergleich beruflicher Bildung eingerichtet. Im Gutachten der Kommission zur Untersuchung der wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Effizienz des BIBB v. 15. 7. 1986 wurde dem BIBB angeraten, der vergleichenden Berufsbildungsforschung eine stärkere Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen (Tz 350 ff.). In den letzten Jahren hat sich auch die vom BMBW geförderte Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung der Ruhr-Universität Bochum stärker dem Bereich der beruflichen Bildung von Fachkräften vor allem in Osteuropa zugewandt. Vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt werden ebenso wie von einigen Universitätsinstituten für Beruspädagogik in unregelmäßiger Folge immer wieder auch internationale Themen der beruflichen Bildung aufgegriffen.
- ⁵⁾ Darauf hat im übrigen bereits der Beschuß des Rates vom 2. 4. 1963 über die Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung hingewiesen (63/266/EWG).
- ⁶⁾ Auch die Senatskommission für Berufsbildungsforschung der Deutschen Forschungsgemeinschaft hat in ihrer Denkschrift zur „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ (Weinheim 1990, S. 91) auf die bildungspolitische Bedeutung von internationalen Vergleichen im Zusammenhang mit den Entwicklungen in der EG hingewiesen.
- ⁷⁾ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft — mittelfristige Leitlinien: 1989—1992, Brüssel 1989, KOM (89) 236, S. 18.
- ⁸⁾ PROGNOS: Herausforderungen des Europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem, Basel 1990, S. 171.
- ⁹⁾ Vgl. Koch, R.: Abschied vom Schulmodell? Aktuelle Reformen des französischen Berufsbildungssystems. In: Die berufsbildende Schule, 9/1989.
- ¹⁰⁾ Schriewer, J.: Vergleichend-historische Bildungsforschung: Gesamttableau oder Forschungsansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30, (1984), H. 3, S. 337.
- ¹¹⁾ Zu einem Beispiel vgl. Greinert, W.-D.: Systeme beruflicher Bildung im internationalen Vergleich — Versuch einer Klassifizierung. In: BMBW (Hrsg.): Innovative Methoden in der beruflichen Bildung, Bericht über das Internationale UNESCO-Symposium Hamburg, 5.—9. Juni 1989, Bonn 1990.
- ¹²⁾ Georg, W.: Marktmodell Japan — Thesen zur Verbetrieblichung beruflicher Qualifizierung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive, Baden-Baden 1989, S. 394.
- ¹³⁾ Vgl. z. B. Lutz, B.: a. a. O.
- ¹⁴⁾ So heißt es dort etwa in Artikel 2, Absatz 3: „Die Vertragsstaaten bemühen sich um die Verwirklichung des Rechts auf gleichen Zugang zur beruflichen Bildung und um gleiche Lernmöglichkeiten während des gesamten Bildungsprozesses.“
- ¹⁵⁾ Vgl. hierzu auch Lipsmeier, A.: Das System der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland — seine Vor- und Nachteile im EG-
- Binnenmarkt. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): a. a. O., S. 355—367 und den dort entwickelten Katalog von „Merkmale effizienter Berufsbildungssysteme“.
- ¹⁶⁾ Solche Kooperationsabkommen hat das BIBB bislang mit dem französischen CEREQ, dem niederländischen CIBB und dem italienischen ISPOL abgeschlossen. Die Abkommen sehen neben dem Literatauraustausch u. a. auch die Förderung des Austauschs von Wissenschaftlern und die Durchführung gemeinsamer Forschungsprojekte vor.
- ¹⁷⁾ Onna, B. v./Jansen, W.: Wissenschaftlicher Austausch und Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden auf dem Gebiet der beruflichen Bildung. Bi- und multinationale Aspekte. Beck-Ubbergen 1990.
- ¹⁸⁾ Schmidt, H.: Aufbruch in das Europa der Zwölfe — auf dem Weg zu einer europäischen Ausbildungsordnung. Unveröffentl. Manuskrift zum Festvortrag vor dem Fachkuratorium des ESTA-Bildungswerkes e. V. am 12. 12. 1989 in Bad Oeynhausen, S. 29.

Dokumentation zu den EG-Aktionsprogrammen im Bereich der Beruflichen Bildung

Georg Hanf

PETRA

Das Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaft für die Berufsbildung Jugendlicher und ihre Vorbereitung auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben*)

1. Allgemeine Bedingungen

Das Europäische Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und ihre Vorbereitung auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben (PETRA) basiert auf dem Beschuß des Rates der Europäischen Gemeinschaft vom 1. 12. 1987. Das Programm hat zum Ziel, die Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen der Mitgliedsstaaten zu fördern, die gewährleisten sollen, daß alle Jugendlichen im Anschluß an ihre Vollzeitschulpflicht für die Dauer von zwei oder mehr Jahren an einer Berufsbildungsmaßnahme teilnehmen können.

Das Programm hat zunächst eine Laufzeit von fünf Jahren. In den Jahren 1988, 1989 und 1990 finanzierte die Kommission das Programm aus ihren Förderungsmitteln für berufliche Bildung (19 Millionen DM per anno). In den folgenden Jahren soll das Programmbudget erhöht und teilweise aus dem Europäischen Sozialfonds finanziert werden.

2. Ziele und Inhalte

Das Programm soll die Bemühungen der Mitgliedsstaaten unterstützen und ergänzen, die darauf gerichtet sind:

- das Niveau und die Qualität der Berufsbildung anzuheben und die Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben sowie auf die ständige Weiterbildung zu verbessern;
- das Berufsbildungsangebot für Jugendliche mit unterschiedli-

chen Fähigkeiten breiter aufzufächern und sicherzustellen, daß es zu anerkannten beruflichen Abschlüssen führt;

- die Anpassungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme an wirtschaftliche, technologische und soziale Veränderungen zu fördern.

In Verfolgung dieser Ziele sowie mit Blick auf das Jahr 1992 strebt die Kommission eine engere Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten auf dem Gebiet der beruflichen Bildung an.

Das Aktionsprogramm beinhaltet drei unterschiedliche, jedoch miteinander verbundene Maßnahmebereiche:

- Ein europäisches Netz von Ausbildungsinitaliavnen

Das Ziel des europäischen Netzes von Ausbildungsinitaliavnen und der damit verbundenen fachlichen Unterstützung liegt darin, die ausgewählten Ausbildungsinitaliavnen / Projekte miteinander zu verbinden, um den Ausbildungsmaßnahmen in den Mitgliedsstaaten auf nationaler, regionaler und örtlicher Ebene eine europäische Dimension zu verleihen. Dies soll durch die Förderung grenzübergreifender, partnerschaftlicher Zusammenarbeit als Teil der Weiterentwicklung des beruflichen Bildungsangebots für Jugendliche geschehen.

Um Interaktion und Entwicklung grenzübergreifender Zusammenarbeit zu erleichtern, konzentrieren sich die am Verbundnetz beteiligten Projekte im wesentlichen auf die im Beschuß festgelegten Schwerpunktthemen. Dazu gehören:

Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität und Vielfalt der Ausbildung; die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den für Berufsbildung zuständigen Stellen;

die Förderung eines leichteren Zugangs zu Ausbildungssystemen sowie einer größeren Durchlässigkeit zwischen diesen; Maßnahmen zur Unterstützung benachteiligter Jugendlicher und solcher, die in benachteiligten Regionen leben;

die Entwicklung und Abstimmung breitgefächter Formen von Berufsberatung; Maßnahmen in ländlichen Gebieten und Maßnahmen, die den Zugang von Mädchen zu einer beruflichen Ausbildung im industriellen, technischen und wissenschaftlichen Bereich fördern sollen.

- Projekte zur Förderung von Jugendinitiativen

Dieser Teil des Programms soll Projekte fördern, an denen die Jugendlichen nicht ausschließlich oder überwiegend als Zielgruppe beteiligt sind, sondern selbst eine wesentliche Rolle bei der Planung, Organisation und Durchführung von Maßnahmen übernehmen, die auf unterschiedliche Weise zu ihrer Ausbildung beitragen.

- Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Forschung sowie Untersuchungen über die Effektivität des Ausbildungsangebots

Bei der im Programm vorgesehenen Förderung von Forschungsprojekten trägt die „Europäische Dimension“ dazu bei, den Mitgliedsstaaten bei der Überwachung und Bewertung von Qualität und Wirksamkeit ihrer Maßnahmen zur Durchführung des Beschlusses Anregung und Hilfe zu bieten. PETRA hat einen Kooperationsprozeß in Gang gesetzt, um bestehende fachliche Erfahrungen zu bündeln und dadurch die verfügbaren Ressourcen effektiver zu nutzen und um Themen von gemeinsamem Interesse herauszuarbeiten, die jeweils in mehreren Mitgliedsstaaten Gegenstand für kooperative Forschungsprojekte sein können.

Im Rahmen des Aktionsprogramms soll darüber hinaus auch das Austauschprogramm für Fachkräfte der beruflichen Bildung ausgeweit-

*) Von den zahlreichen EG-Programmen sind hier nur diejenigen aufgenommen, die sich eindeutig und ausschließlich mit Berufsbildung befassen.

tet werden. Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) übernimmt dabei die praktische Durchführung für die Kommission.

Ergänzende Informationen zum PETRA-Programm sind erhältlich bei:
IFAPLAN,
Stadtwaldgürtel 33,
W-5000 Köln 41
Ansprechpartner im BIBB:
Dr. Georg Hanf, Berlin,
Tel.: (0 30) 86 83-2 84.

FORCE

Das Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaft für die Entwicklung der Weiterbildung

1. Allgemeine Bedingungen

Der Rat der Europäischen Gemeinschaften hat am 29. 5. 1990 für die Zeit vom 1. 1. 1991 bis 31. 12. 1994 ein Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft „FORCE-Programm“ festgelegt. Die berufliche Weiterbildung trägt — je nach Sachlage innerhalb oder außerhalb des Unternehmens — zur Erfüllung von vier Aufgaben bei, die einander ergänzen:

- ständige Anpassung an die Entwicklung der Berufe und Tätigkeitsinhalte und somit Verbesserung der Fähigkeiten und Qualifikationen, was unerlässlich ist, um die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Unternehmen und ihrer Beschäftigten zu stärken;
- Förderung des sozialen Aufstiegs, um zahlreichen Arbeitnehmern zu ermöglichen, Mangel ihrer beruflichen Qualifikation zu überwinden und ihre Lage zu verbessern;
- Präventivfunktion, um negativen Folgen der Vollendung des Binnenmarktes vorzukommen und um die Schwierigkeiten zu überwinden, denen sich Sektoren und Unternehmen gegenübersehen, die sich in einem wirtschaftlichen oder technologischen Umstrukturierungsprozeß befinden;

- Eingliederung der Arbeitslosen, insbesondere der Langzeitarbeitslosen.

2. Ziele und Inhalte

Das FORCE-Programm soll die Maßnahmen von und in den Mitgliedsstaaten unterstützen und ergänzen, durch die die berufliche Weiterbildung gefördert wird. Die Ziele des FORCE-Programms sind:

- verstärkte und wirksame Förderung von Investitionen in die berufliche Weiterbildung und Verbesserung der Effizienz, indem insbesondere Partnerschaften entwickelt werden, um die staatlichen Stellen, die Unternehmen — insbesondere die kleinen und mittleren Unternehmen —, die Sozialpartner und die einzelnen Arbeitnehmer stärker für die Vorteile von Investitionen in die berufliche Weiterbildung zu sensibilisieren;
- Förderung von Weiterbildungsmaßnahmen zum Beispiel durch die Demonstration und Verbreitung beispielhafter Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in den Wirtschaftszweigen oder Gemeinschaftsregionen, in denen der Zugang zur beruflichen Weiterbildung und die Investitionen in die berufliche Weiterbildung gegenwärtig unzureichend sind;
- Förderung von Innovationen im Bereich des Weiterbildungsmanagements sowie von Methodik und Ausstattung;
- den Auswirkungen der Vollenlung des Binnenmarktes besser Rechnung zu tragen, indem insbesondere gemeinsame länderübergreifende und grenzüberschreitende Weiterbildungsvorhaben und der Informations- und Erfahrungsaustausch gefördert werden;
- größere Effizienz der Weiterbildungsinstrumente und bessere Eignung, mit den Veränderungen am europäischen Arbeitsmarkt Schritt zu halten, indem Maßnahmen auf allen Ebenen gefördert werden, um insbesondere die Entwicklung der beruflichen Weiterbildung begleiten und analysieren und den Bedarf an Qualifikationen besser prognostizieren zu können.

Ergänzende Informationen zum FORCE-Programm sind erhältlich bei:

Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Task Force „Human Resources, Education, Training and Youth“,
Rue de la Loi 200,
B-1049 Brüssel
Ansprechpartner im BIBB:
Dr. Uwe Grünewald, Berlin,
Tel.: (0 30) 86 83-5 47.

EUROTECNET

Das Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaft im Bereich der Berufsbildung und der neuen Informationstechnologien

1. Allgemeine Bedingungen

Das Programm hat eine Laufzeit von fünf Jahren und trat als Ergebnis des Ratsbeschlusses vom 18. Dezember 1989 in Kraft. Es ist das Nachfolgeprogramm des zwischen 1985 und 1989 gültigen Arbeitsprogramms der Europäischen Kommission (ebenfalls unter dem Namen EUROTECNET bekannt), das sich mit der Förderung von Berufsausbildungsmaßnahmen befaßte, die mit den neuen Informationstechnologien in Beziehung stehen.

Der revolutionäre Wandel, der in den letzten Jahren durch neue Technologien ausgelöst wurde, hatte tiefgreifende Auswirkungen auf die Art und Weise, wie Geschäfte im industriellen Bereich und im Dienstleistungssektor abgewickelt werden. Die nationalen Berufsausbildungssysteme sind unter einen erheblichen Druck geraten, mit diesem Wandel Schritt zu halten. Es zeigt sich, daß nicht nur die Kenntnisse und Fähigkeiten, die für den Umgang mit neuen Technologien erforderlich sind, immer komplexer werden, sondern auch die Art der Arbeitsorganisation wird komplexer. Der Einfluß der neuen Technologien durchdringt jeden Arbeitsbereich und damit natürlich auch die Gesellschaft.

Die zweite Phase des EUROTECNET-Programms ist viel breiter angelegt und hat das Ziel, den Mit-

gliedsstaaten bei der Auseinandersetzung mit den neuen Informationstechnologien zu helfen. Darüber hinaus stellt es die Frage nach dem Sinn des technologischen Wandels und seiner Auswirkungen auf die Beschäftigungsstruktur, die Arbeitsorganisation und die erforderlichen Qualifikationen und Fähigkeiten. Es handelt sich um ein Aktionsprogramm, das Innovationen im Bereich des Berufsbildungssystems fördert und sich mit dem Wandel in Europa in den 90er Jahren beschäftigt. Sein Ziel ist die effektive Nutzbarmachung des technologischen Fortschritts in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft, damit diese ihre wirtschaftlichen und sozialen Ziele realisieren können.

2. Ziele und Inhalte

Das Ziel des EUROTECNET-Programms, wie es im Ratsbeschuß festgelegt wurde, lautet:

Förderung von Innovationen im Bereich der beruflichen Grundausbildung und der kontinuierlichen beruflichen Fortbildung unter Berücksichtigung des augenblicklichen und zukünftig zu erwartenden technologischen Wandels und dessen Auswirkungen auf die Beschäftigung, die Arbeit und die erforderlichen Qualifikationen und Fähigkeiten.

Der Hauptzweck dieser Innovationen ist es, wirksame Ausbildungssysteme und -strategien in den einzelnen Mitgliedsstaaten zu verwirklichen, und zwar auf der Ebene

- von Wirtschaftszweigen
- von Regionen und
- von Nationen.

Das EUROTECNET-Programm besteht aus zwei einander ergänzenden Maßnahmen: die eine unter der Verantwortung der Mitgliedsstaaten und die andere unter der Verantwortung der Europäischen Gemeinschaft, vertreten durch die Kommission. Die Rolle der einzelnen Mitgliedsstaaten besteht darin, eine Reihe von innovativen Projekten zu initiieren und durchzuführen, deren Zweck in der Entwicklung und Verbesserung der Berufsbildungsstrategien und -systeme liegt.

Die Europäische Gemeinschaft unterstützt ihrerseits diese Projekte durch den Aufbau eines Kommunikationssystems, Europäisches Netzwerk genannt, das ihnen die Möglichkeit bietet, Fachwissen und Erkenntnisse intensiv miteinander auszutauschen. Die Aufgabe von EUROTECNET ist es, die einzelnen Mitgliedsstaaten in die Lage zu versetzen, ihre nationalen Projekte zu entwickeln und zu verbessern, was zur Entwicklung fundierter Berufsbildungsstrategien und -systeme führt, die ihren Bedürfnissen im kommenden Jahrzehnt gerecht werden.

Ergänzende Informationen zum EUROTECNET-Programm sind erhältlich bei:

Unité d'Assistance Technique, Programm EUROTECNET,
Avenue du Cortenbergh 66/Bte 13,
B-1040 Brüssel

Ansprechpartnerin im BIBB:
Christel Alt, Berlin,
Tel.: (0 30) 86 83-3 50.

IRIS

Das europäische Netz von Gemeinschaftsprogrammen zur Berufsausbildung von Frauen

1. Allgemeine Bedingungen

IRIS wurde auf Initiative der EG-Kommission im Dezember 1988 eingesetzt. Das Programm soll die Aktionen fördern und unterstützen, die die Kommission in ihrer Empfehlung zur Berufsausbildung der Frauen vorschlägt. Diese Empfehlung von 1987 betrifft den Zugang der Frauen zu allen Arten und Ebenen der Berufsausbildung.

In seiner Sitzung im Mai 1987 sprach sich der Rat für eine weitgehende Unterstützung der in der Mitteilung der Kommission genannten Strategien aus. In der Folge wurde dann von der Kommission am 24. 11. 1987 eine gesonderte Empfehlung zur beruflichen Bildung von Frauen herausgegeben.

In Ergänzung der den Mitgliedsstaaten empfohlenen Maßnahmen

beabsichtigt die Kommission selbst, Möglichkeiten für einen systematischen Erfahrungs- und Informationsaustausch zwischen den verschiedenen nationalen, regionalen und örtlichen Stellen, die sich mit der beruflichen Bildung von Frauen befassen, zu schaffen. Dieser Austausch wird durch IRIS forciert.

2. Ziele und Inhalte

Mit IRIS sollen wichtige Berufsausbildungsprogramme in allen Mitgliedsstaaten identifiziert, relevante Informationen gesammelt und ein Netzwerk zwischen den einzelnen Ausbildungsprogrammen hergestellt werden. IRIS ist im September 1988 angelaufen und wird bis August 1992 dauern. Das Fünfjahresprogramm enthält folgende Maßnahmen:

- Austausch von Informationen und Personen;
- Zusammenarbeit mit Forschungsprogrammen;
- gegenseitige Information über die Ergebnisse sowie methodisch-inhaltliche Abstimmung der Ausbildungsprogramme;
- Veröffentlichungen, Informationsaustausch, Datenbank, Seminare, Ausstellungen.

IRIS bemüht sich um die Vernetzung von Ausbildungsprogrammen und -projekten in unterschiedlichen Branchen, Berufsfeldern sowie mit Programmen, die auf die Heranbildung bestimmter (beruflicher) Fähigkeiten und Fertigkeiten zielen.

Über 200 Projekte in allen EG-Staaten sind Mitglieder des IRIS-Netzwerks. Das IRIS-Netzwerk funktioniert auf zwei Ebenen:

Auf der Ebene der **Koordination** wirkt eine Arbeitsgruppe, bestehend aus zwei Regierungsvertretern/vertreterinnen aus jedem der Mitgliedsstaaten, der/die eine als Vertreter/-in von Berufsbildungseinrichtungen, der/die andere als Vertreter/-in von Einrichtungen aus dem Bereich der Chancengleichheit im Beruf. Jedes Gruppenmitglied ist als Verbindung zwischen der Kommission und den Bildungsprogrammen seines Landes eingeschaltet und hat die Aufgabe,

die berufliche Bildung der Frauen anzuregen, zu fördern, zu verbessern und der Kommission über die Durchführung ihrer Empfehlung vom November 1987 Bericht zu erstatten. Mit der allgemeinen Koordinierung und Organisation ist CREW, Forschungszentrum für europäische Frauenfragen, beauftragt.

Zur gegenseitigen **Information** über die Ergebnisse der Projekte sowie zur inhaltlich-methodischen Abstimmung der Ausbildungsprogramme werden in allen Mitgliedsstaaten der EG Seminare zu bestimmten Themenschwerpunkten durchgeführt. Darüber hinaus finden fachliche Bewertungstagungen statt, auf denen die einzelnen Projekte im nationalen Rahmen ihre Ergebnisse darstellen und Materialien austauschen.

Das Bulletin, das viermal im Jahr in französischer und englischer Sprache herausgegeben wird, informiert über die Programme des Netzes, über die Veröffentlichungen, Konferenzen und pädagogisches Material; es bringt eine Auswahl wichtiger Neuigkeiten über die berufliche Bildung der Frauen auf europäischer Ebene. Für die IRIS-Mitgliederprogramme ist eine Datenbank seit dem Sommer 1989 im Einsatz.

Ergänzende Informationen zum IRIS-Netz sind erhältlich bei:
CREW s. c.
38 rue Stévin, B-1040 Brüssel
Ansprechpartnerin im BIBB:
Brigitte Wolf, Berlin,
Tel.: (0 30) 86 83-2 97.

ERGO

Das Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaft für die Langzeitarbeitslosen

1. Allgemeine Bedingungen

ERGO ist ein Drei-Jahres-Aktions- und Forschungsprogramm zugunsten der Langzeitarbeitslosen, das 1989 von der Europäischen Gemeinschaft gestartet wurde. Es wurde als Reaktion auf einen Au-

ruf der Sozialminister für die Notwendigkeit geschaffen, „positive Erfahrungen zu fördern, die Teile von nationalen Programmen zugunsten der Langzeitarbeitslosen förmten könnten“.

Es arbeitet eng mit anderen Programmen wie LEDA, PETRA und IRIS zusammen. ERGO steht außerdem in Zusammenarbeit mit anderen europäischen Organisationen wie CEDEFOP in Berlin und der European Foundation in Dublin.

ERGO ist dabei, ein Netzwerk von Projekten und Initiativen in den Mitgliedsstaaten und mit Nicht-EG-Ländern, einschließlich den USA, Kanada, Österreich und Schweden, herzustellen. ERGO identifiziert erfolgreiche Aktionen zur Bekämpfung von Langzeitarbeitslosigkeit und bietet für Entscheidungsträger, Projektleiter, Organisationen der Arbeitslosen und Sozialpartner eine Plattform zum Austausch von Erfahrungen und Ideen.

2. Ziele und Inhalte

Ziel von ERGO ist es, lokale Aktionen und nationale Programme zu bewerten, gute Anwendungsbeispiele herauszufinden und diese unter denjenigen, die eng mit Langzeitarbeitslosigkeit zu tun haben, in allen Mitgliedsstaaten zu verbreiten. ERGO ist kein Finanzierungsprogramm.

ERGO hat vier Hauptansätze:

— Aktion

Veranstaltungen werden abhängig von lokalen und nationalen Bedürfnissen und Vorschlägen in den Mitgliedsstaaten organisiert. Austauschbesuche, Aktivitäten im ganzen Land und internationale Treffen haben bereits stattgefunden, und für 1991 sind mehr geplant. Diese Treffen sind darauf ausgerichtet, die mit Langzeitarbeitslosigkeit Beschäftigten zusammenzubringen; sie behandeln wirtschaftliche, soziale und politische Fragen und haben die Bedürfnisse der Gruppen hervor, die am meisten von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind (Frauen, junge Leute, ältere Arbeitnehmer, Behinderte, ehemalige Straftäter).

— Informationen

Ein Netzwerk von Landeskorrespondenten fördert das ERGO-Programm und sammelt Informationen über Aktionen zur Bekämpfung der Langzeitarbeitslosigkeit in den Mitgliedsstaaten. Sie stellen eine unentbehrliche Verbindung zwischen ERGO und den lokalen, regionalen und nationalen Akteuren her. Im ERGO-Büro in Brüssel wird derzeit eine Datenbank und eine Bücherei über nationale Projekte und Programme eingerichtet.

— Bewertung

Der Hauptzweck der Bewertung liegt darin, festzustellen, welche Projekte und Programme am effektivsten im Hinblick auf die Verwirklichung ihrer Ziele arbeiten, und ob eine derartige „gute Anwendung“ des Projektdesigns übertragbar ist. Die Bewertung wird allen Beteiligten zugute kommen: den Regierungen, Sponsoren, Arbeitgebern und den Langzeitarbeitslosen selbst.

— Kommunikation

Die von ERGO aus allen EG-Ländern und den ERGO angegeschlossenen Ländern zusammengestellten Informationen werden durch Broschüren, Berichte, Zeitungen, Verzeichnisse, Dias, Videos und andere relevante Hilfsmittel verbreitet. Manche sind in allen neun EG-Sprachen erhältlich.

Ergänzende Informationen zum ERGO-Programm sind erhältlich bei:

Annie Bouder
CEI Consultants Ltd.
205 rue Belliard, B-1040 Brüssel
Ansprechpartner im BIBB:
Bent Paulsen, Berlin,
Tel.: (0 30) 86 83-3 35.

LINGUA

Das Aktionsprogramm der Gemeinschaft zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse

1. Allgemeine Bedingungen

Auf der Grundlage eines Vorschlags der EG-Kommission vom

THEMENSCHWERPUNKT

Januar 1989 beschloß der EG-Bildungsministerrat am 22. Mai 1989 das LINGUA-Programm der Europäischen Gemeinschaft. Die endgültige Verabschiedung erfolgte am 28. Juli 1989.

Hauptziel des LINGUA-Programms ist die quantitative und qualitative Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb der Gemeinschaft.

Die für 1990 bis 1994 vorgesehenen Finanzmittel des LINGUA-Programms von insgesamt rd. 400 Mio. DM sollen Maßnahmen der Mitgliedsstaaten für eine quantitative und qualitative Verbesserung der Fremdsprachenangebote nach dem Prinzip der Subsidiarität ergänzen und unterstützen.

Das Programm umfaßt vier „Aktionen“:

Aktion I: Maßnahmen zur Förderung der Fortbildung von Fremdsprachenlehrern.

Aktion II: Maßnahmen zur Förderung des Erlernens von Fremdsprachen an der Hochschule, insbesondere zur Verbesserung der Erstausbildung von Fremdsprachenlehrern.

Aktion III: Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in Wirtschaft und Beruf.

Aktion IV: Förderung des Austausches von Jugendlichen in der beruflichen Bildung.

Nur die Aktionen III und IV betreffen speziell die Berufsbildung.

2. Ziele und Inhalte

Aktion III: Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in Wirtschaft und Beruf

Ziel dieser Aktion ist das verstärkte Erlernen von Fremdsprachen als wesentlicher Bestandteil der beruflichen Aus- und Weiterbildung insbesondere in kleinen und mittleren Unternehmen.

Diese Aktion umfaßt folgende Maßnahmen:

- Bedarfsermittlungen,
- Unterstützung von offenen Lernsystemen im Fremdsprachenunterricht in beruflichen und technischen Bereichen,

- Einrichtung eines Austausch- und Mobilitätsprogramms für Mitarbeiter in kleinen und mittleren Unternehmen sowie in Berufsverbänden, die für die fremdsprachliche Ausbildung verantwortlich sind,
- Einführung von Zertifikaten,
- Modellversuche für die Entwicklung von Lehrmitteln.

Aktion IV: Förderung des Austausches von Jugendlichen in der beruflichen Bildung

Gefördert werden in dieser Aktion mindestens zweiwöchige, von Einrichtungen der beruflichen Bildung getragene Austauschprogramme für Jugendliche in der beruflichen Bildung.

- Gefördert werden sollen Vorhaben sowohl im Rahmen der beruflichen Erstausbildung als auch der Weiterbildung für Teilnehmer bis zu 25 Jahren.
- Die Austauschmaßnahmen sollen mindestens zwei Wochen dauern; gedacht ist hauptsächlich an den Austausch von Gruppen.
- Die Höhe der Zuschüsse für diese Maßnahmen soll 50 % der Gesamtkosten nicht überschreiten, kann aber in Ausnahmefällen maximal 75 % betragen.

Ergänzende Informationen zum LINGUA-Programm sind erhältlich bei:

LINGUA,
Place du Luxembourg 2/3,
B-1040 Brüssel

Nationaler Koordinator für die Aktionen III und IV ist:

Reg.-Dir. Dietrich Elchlepp,
Ref. III A 4, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft,
Heinemannstr. 2, W-5300 Bonn 2,
Tel.: (02 28) 57-21 10,
Fax: (02 28) 57-20 96

Die Gemeinschaftsinitiativen EUROFORM, NOW und HORIZON

Am 23. Juli 1990 stellte die Kommission drei neue EG-Programme vor: EUROFORM, NOW und HORIZON. Für den Zeitraum 1990–93 geplant, werden sie im Rahmen der Gemein-

schaftsinitiativen des Europäischen Sozialfonds und des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung arbeiten. Die Initiativen wurden am 18. Dezember 1990 endgültig angenommen. Eine Synergie mit den laufenden Aktionsprogrammen (PETRA, FORCE, EUROTECNET, IRIS, HELIOS usw.) ist vorgesehen.

Im Rahmen von EUROFORM werden transnationale Partnerschaften in den Bereichen Ausbildung und Arbeitsbeschaffung eingerichtet werden. Ziele des Programms sind: eine europäische Dimension für Berufsbildung und Beschäftigungsmaßnahmen, Konvergenz der beruflichen Qualifikationen und Mobilität der Arbeitnehmer. Das für EUROFORM zugewiesene Budget beträgt 600 Mio. DM. Für die Initiative NOW stehen 240 Mio. DM zur Verfügung. Sie sollen weiblichen Langzeitarbeitslosen und Frauen nach der Familienphase zugute kommen. Gefördert werden Berufsbildungsmaßnahmen und Dienstleistungseinrichtungen, die der Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt sowie der Gründung von Unternehmen bzw. Kooperativen dienen.

Im Rahmen von HORIZON werden 360 Mio. DM für die Beschäftigung von Behinderten und sozial benachteiligten Personen bereitgestellt. Dazu zählt die Unterstützung von Pilotaktionen und innovativen Initiativen zur Förderung der sozialen und wirtschaftlichen Eingliederung sowie die Ausbildung von Behinderten und die Anpassung von Arbeitsplätzen an die besonderen Anforderungen der Behinderten. Trägerinformationen sind bei den jeweiligen Landesarbeitsämtern anzufordern; diese sind auch für die Abwicklung der Initiativen zuständig.

Ergänzende Informationen zu den Gemeinschaftsinitiativen sind zu erhalten bei:

Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung,
Rochusstraße 1,
W-5300 Bonn-Duisdorf,
Tel.: (02 28) 5 27-1,
Fax: (02 28) 5 27 51 76

EUROTECNET — Ein Aktionsprogramm zur Förderung von Innovationen in der Berufsbildung in der Europäischen Gemeinschaft

Zusammenfassung der Grundzüge des EG-Aktionsprogramms EUROTECNET:

Christel Alt, BIBB Berlin

Das EUROTECNET-Programm

Der Europäische Rat hat bereits seit 1986 die Bedeutung von Gemeinschaftsmaßnahmen zur Verbesserung der Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung unterstrichen. Der Rat sah die Notwendigkeit, die Anpassungsfähigkeit der Berufsbildungssysteme an den technologischen Wandel zu verbessern und damit zur Verwirklichung des Grundsatzes des wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhangs beizutragen. Dem Ausbau der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten mit dem Ziel einer bestmöglichen Nutzung der durch die neuen Technologien gebotenen Möglichkeiten in den Berufsbildungssystemen kommt dabei ein hoher Stellenwert zu.

Die bestmögliche Erschließung des menschlichen Qualifikationspotentials sowie die optimale Nutzung von Ausbildungsinvestitionen sind die entscheidenden Faktoren für den Nutzen des technologischen Wandels für den einzelnen und für die Wirtschaft insgesamt. Die Berufsbildung wird darum als wichtiger strategischer Faktor bei der Vollendung des Binnenmarktes angesehen.¹⁾

Das Ziel des EUROTECNET-Programms ist lt. Art. 2 des Ratsbeschlusses vom 18. 12. 1989

„die Förderung von Innovationen in der beruflichen Erstausbildung und der beruflichen Weiterbildung..., um dem derzeitigen und künftigen technologischen Wandel und seinen Auswirkungen auf Beschäftigung, Arbeit sowie die erforderlichen Qualifikationen und Kenntnisse Rechnung zu tragen“²⁾.

In einem Informationsblatt der Kommission der Europäischen Gemeinschaften — Task Force Human Ressources, Erziehung, Bildung und Jugend — vom Dezember 1990 zum EG-Aktionsprogramm EUROTECNET wird die Struktur des Programms als ein gemeinsames Unternehmen der Kommission und der Mitgliedsstaaten beschrieben:

„Das EUROTECNET-Programm umfaßt zwei Kategorien sich gegenseitig ergänzender Maßnahmen, von denen eine zur Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten und die andere über die Kommission zur Zuständigkeit der Europäischen Gemeinschaft gehört. Die Rolle eines jeden Mitgliedsstaates besteht in der Aufnahme und Durchführung einer Reihe innovativer Projekte mit dem Ziel der Entwicklung und Verbesserung der Berufsbildungspolitiken und -systeme. Die Kommission unterstützt ihrerseits diese Projekte, indem sie in der Form eines europäischen Netzes Verbindungen zwischen ihnen knüpft durch die Förderung von Austauschmaßnahmen, der Übertragung von Sachverständ und Erfahrungen und der Entwicklung von Synergien zwischen den Projekten.

Die allgemeine Zuständigkeit für die Verwaltung des Programms liegt bei der Task Force Human Ressources, Erziehung, Bildung und Jugend der Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Die Kommission wird bei ihrer Arbeit durch einen Sonderausschuß unterstützt — Beratender Ausschuß EUROTECNET —, der aus Vertretern der Mitgliedsstaaten, der Sozialpartner sowie der kleinen und mittleren Unternehmen besteht.

Im Sinne einer effizienten Durchführung des Programms in den Mitgliedsstaaten arbeitet die Kommission bei der Schaffung „nationaler Animations- und Verbreitungseinheiten“ mit den jeweiligen nationalen Behörden zusammen. Hinsichtlich der Entwicklung der Systeme und der Bildungspolitiken besteht eine enge Bindung zwischen den Einheiten und der Kommission. Sie erhalten finanzielle Zuwendungen sowohl von den Mitgliedsstaaten als auch von der Kommission. Bei der Durchführung des Programms genießt die Kommission die Unterstützung eines „technischen Büros EUROTECNET“.

Gemeinschaftliche Maßnahmen und Aktionen:

Die Kommission unterstützt die Initiativen und Aktivitäten der Mitgliedsstaaten aufgrund von drei verschiedenartigen Förderungsmaßnahmen:

Erster Teil: Die Förderung innovativer Ansätze

Folgende Initiativen werden auf aktive Weise durch die Kommission unterstützt:

- die Aufnahme von Ausbildungspartnerschaften im technologischen Bereich, sowohl im Bereich kleiner und mittlerer als auch großer Betriebe sowie zwischen Betrieben und außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten;
- die Zusammenarbeit zwischen dem öffentlichen und dem privaten Sektor bei der Einführung neuer Formen der beruflichen Ausbildung;
- die Entwicklung von Programmen für die Schulung der Ausbilder;
- die Aufnahme von Animationstätigkeiten auf gemeinschaftlicher Ebene und auf der Ebene der Mitgliedsstaaten;
- die Einrichtung eines Dokumentationszentrums für die Förderung des Austausches von Lehrmaterial;
- die Veranstaltung von Studienreisen, Austauschmaßnahmen auf Gemeinschaftsebene.

Zweiter Teil: Die Durchführung von Forschungs- und Studienarbeiten

Das Ziel dieser Forschungen besteht darin, das Programm wissenschaftlich zu begleiten und allen Teilnehmern die Möglichkeit zu geben, die mit den Projekten gesammelte Erfahrung in die Praxis umzusetzen, womit die Formulierung von begründeten „Aktionsgrundsätzen“ im Bereich der beruflichen Ausbildung und der neuen Technologien erleichtert werden soll.

Die nachfolgenden Initiativen genießen eine besondere Aufmerksamkeit:

- die Entwicklung neuer, in den Bereichen der Grundausbildung und der Weiterbildung verwendbarer Lern- und Ausbildungsformen;
- die Verbesserung des Zugangs zur Schulung in den Bereichen der neuen Technologien für benachteiligte Bevölkerungsgruppen und Randgruppen;
- die Beurteilung der erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen, um eine effiziente Planung zu ermöglichen, innerhalb derer insbesondere die neuen Ausbildungsbedürfnisse berücksichtigt werden, die aus den gemeinschaftlichen technologischen Forschungs- und Entwicklungsprogrammen hervorgehen.

Dritter Teil: Die Organisierung von Informations- und Verbreitungstätigkeiten:

Dieser Teil betrifft folgende Initiativen:

- Konferenzen auf gemeinschaftlicher Ebene sowie auf der Ebene der Mitgliedsstaaten;
- Fachseminare und -symposien;
- Workshops für den Erfahrungsaustausch zwischen den Projekten;

- Begegnungen in der Form von 'Gesprächsrunden';
- Sondertätigkeiten im Sinne der Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten und den Organisationen, die sich mit der Lieferung informativierter Informationen über die Anforderungen hinsichtlich der Qualifikationen und Ausbildungssysteme befassen;
- die Veröffentlichung von Berichten, Informationsschriften, Mitteilungen usw., die die Aktivitäten des Programms betreffen.¹⁾

Das Netz der Projekte:

Das Netzwerk der Projekte bildet den eigentlichen Kern des EUROTECNET-Programms. Es handelt sich hierbei vor allem um Projekte, die zu den Berufsbildungssystemen der Mitgliedsstaaten gehören, sowohl im Bereich der beruflichen Erstausbildung als auch der beruflichen Weiterbildung. Die Projekte in den einzelnen Mitgliedsstaaten müssen, was die Fragen der Aus- und Weiterbildung und des technologischen Wandels betrifft, innovativ sein. Sie müssen so angelegt sein, daß sie einen Beitrag zur Formulierung der Berufsbildungspolitik leisten können. Das heißt, sie müssen zu gültigen und transferfähigen Ergebnissen führen, um die Entwicklung von gut fundierten Berufsbildungssystemen und -strategien im Gleichschritt mit dem technologischen Wandel zu unterstützen.

Die Fragen, die in den Projekten der Mitgliedsstaaten berücksichtigt sein sollten, lauten:

- „Wie kann die Zusammenarbeit zwischen dem öffentlichen und privaten Sektor gefördert werden?
- Wie wirkt sich der technologische Wandel auf die Qualifikationen und Fähigkeiten der Manager, der Belegschaft, der Mitarbeiter in Klein- und Mittelbetrieben und der Arbeitslosen aus?
- Wie können wirkungsvolle Maßnahmen ergriffen werden, um jungen Menschen beim Eintritt in das Arbeitsleben zu helfen, um Frauen die Rückkehr in den Arbeitsmarkt zu ermöglichen und Personen mit unzureichenden oder veralteten Qualifikationen zu einem Arbeitsplatz zu versetzen?
- Wie müssen Ausbilder geschult und/oder weitergebildet werden, damit sie ihren Aufgaben, die dem technologischen und sozialen Wandel unterworfen sind, gerecht werden können?

- Wie können die Informationen über den aktuellen Stand der Ausbildung und Technologie eine möglichst weite Verbreitung finden?²⁾

Modellvorhaben werden weiterhin von den Mitgliedsstaaten eingeleitet. Die Projektvorschläge müssen den nationalen Mitgliedern des EUROTECNET-Ausschusses eingereicht und durch diese an die Kommission weitergeleitet werden.

Die eigentlichen Projekte werden nicht aus dem EUROTECNET-Budget finanziert. Für bestimmte Projekte kann die Finanzierung durch den Europäischen Sozialfonds nach den üblichen Auswahlregelungen und im Rahmen der für die einzelnen Mitgliedsstaaten geltenen Prioritäten beschlossen werden. Die gemeinschaftlichen Förderungsmaßnahmen einschließlich der Netzwerkosten werden durch das Programm-Budget finanziert.

In der Bundesrepublik Deutschland stehen keine gesonderten Mittel zur Finanzierung von EUROTECNET-Projekten bereit. Vielmehr können und sollen bereits mit öffentlichen Mitteln geförderte Projekte bzw. Modellversuche in der beruflichen Bildung in das Netzwerk einbezogen werden, wenn sie den Leitlinien des Rates für das Programm entsprechen.³⁾

Auswahlkriterien neben den oben genannten allgemeinen Zielsetzungen und der Orientierung an den Leitlinien lt. Art. 4 des Ratsbeschlusses sind:

- Orientierung an dem Bedarf nach neuen Qualifikationen;
- Beitrag zur Behebung regionaler Ungleichgewichte;
- Klare Definition der Zielgruppe(n);
- Eignung für Veranschaulichungszwecke und Übertragbarkeit, d. h., Projekte müssen eine nachvollziehbare Arbeits- und Zeitplanung haben (operational sein); in der Lage sein, wesentliche Aspekte ihrer Arbeitsweise zu erläutern; am Programm ausdrücklich teilnehmen dürfen (entsprechende Zusagen der verantwortlichen Stellen); in

der Lage sein, sich an der Verbreitung der Ergebnisse zu beteiligen; innerhalb der Mitgliedsstaaten und unter ihnen übertragbar sein.

- Beitrag zur Weiterentwicklung der Berufsbildungspolitik im Sinne des Ziels des Programms.

Für die Bundesrepublik Deutschland wurden der Kommission die Beibehaltung eines Projektes aus dem EUROTECNET-Programm I sowie für die erste Beratungs runde Ende 1990 zehn neue Projekte vorgeschlagen. Die Vorhaben beziehen sich sowohl auf die berufliche Aus- als auch Weiterbildung. Sie decken die Leitlinien in Art. 4 des Ratsbeschlusses ab. Thematisch sind sie drei Schwerpunkten zuzuordnen:

- Methodische Ansätze des selbstgesteuerten projektorientierten Lernens bei der Einführung neuer Technologien; Self-Learning-Competency in Gruppenarbeit; neue Rolle des Ausbilders.
- Einführung vernetzter, rechnergestützter Informationssysteme im Betrieb; Qualifizierung für CIM-Lösungen u. a. in mittelständischen Unternehmen.
- Interaktive, offene Lernsysteme einschließlich CBT im Zuge des selbstgesteuerten handlungsorientierten Lernens.

Die Entscheidung der Kommission über die Aufnahme dieser vorgeschlagenen Projekte wird nunmehr für März 1991 erwartet.

Parallel hierzu besteht die Möglichkeit, für die zweite Beratungs runde bis März 1991 weitere Projektvorschläge über den oben genannten Weg einzureichen. Die für die zweite Beratungs runde vorgesehenen Vorschläge sollen insbesondere bisher noch weniger vertretene Bereiche, Zielgruppen und inhaltliche Schwerpunkte abdecken.

Anmerkungen

- 1) Zu den allgemeinen Gründen für das Programm EUROTECNET vgl. den Beschuß des Rates vom 18. 12. 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung von Innovationen in der Berufsbildung in der Folge des technologischen Wandels in der Europäischen Gemeinschaft (EUROTECNET); Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, L 393, 32. Jg., 30. Dez. 1989, S. 29ff.

²⁾ Ebenda.

³⁾ Vorabkopie der deutschen Fassung vom 7. 12. 90 einer von der Kommission vorbereiteten Kurzinformation zum EUROTECNET-Programm.

⁴⁾ VADEMECUM zum EUROTECNET-Programm in der Fassung vom Mai 1990, vorgelegt von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften – Task Force Human Ressources, Erziehung, Bildung und Jugend – Dok. TFRH/U 3/264/90, S. 9. Die Fragen entsprechen den Leitlinien in Art. 4 des Ratsbeschlusses.

⁵⁾ Vgl. Art. 4 des Ratsbeschlusses vom 18. 12. 1989, a. a. O.

Weitere Informationen und Auskünfte sind zu erhalten über:

Christel Alt (Nationale Koordinierungsstelle für EUROTECNET), Bundesinstitut für Berufsbildung, Abt. 2.3, Fehrbelliner Platz 3, W-1000 Berlin 31, Tel.: (0 30) 86 83-3 50

Dieter Lellmann (Nationaler Koordinator für EUROTECNET), Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Ref. III B 3, Heinemannstraße 2, W-5300 Bonn 2, Tel.: (02 28) 57-21 62

veröffentlicht. Die Regierung übernahm in ihrer Antwort von Oktober 1990 einen großen Teil dieser Vorschläge. Zentrale Punkte sind:

- Anhebung des beruflichen und allgemeinen Bildungsniveaus, mindestens bis zu einer auf dem Arbeitsmarkt bzw. für die Berufslaufbahn verwertbaren „Startqualifikation“;
- Vergrößerung der Selbständigkeit und der betriebswirtschaftlichen Professionalität der zu regionalen Zentren zusammengefaßten Berufsschulen und anderen Ausbildungsinstitutionen;
- Dualisierung der beruflichen Ausbildungsgänge und Verbesserung der institutionellen Zusammenarbeit zwischen Berufsschulen und Betrieben.

Berufsbildungsdiskussion in den Niederlanden: Selbständige Berufsschulzentren und mehr Verantwortung für die Betriebe

Jochen Reuling

Die berufliche Erstausbildung ist in den Niederlanden bislang vor allem staatlich organisiert. Der überwiegende Teil der Jugendlichen wird in schulischen Berufsbildungsgängen unterschiedlichen Niveaus und unterschiedlicher Länge ausgebildet, wobei teilweise auch betriebliche Praktika zwischengeschaltet werden. In den letzten Jahren hat allerdings auch das Lehrlingswesen quantitativ und qualitativ an Bedeutung gewonnen. Die Auszubildenden besuchen in der Regel einen Tag die Berufsschule und werden die restliche Zeit in Betrieben ausgebildet.

Je nach Abschlußniveau haben die Ausbildungsgänge im Lehrlingswesen eine Dauer von zwei bis maximal vier Jahre. Schließlich gibt es noch verschiedene Teilzeitausbildungen für bereits Beschäftigte sowie berufsbezogene Schulungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche oder junge Erwachsene.

Schon seit geraumer Zeit werden quantitative und qualitative Mängel des Berufsbildungssystems sichtbar, die von den bildungspolitisch Verantwortlichen als strukturell und sich als in der Zukunft noch verschärfend angesehen werden. Genannt werden in diesem Zusammenhang:

- Relativ sinkende Attraktivität der Berufsbildungsgänge durch Höherbewertung allgemeiner Bildungsgänge;
- mangelnde Attraktivität der Berufsbildung für Jugendliche aus ethnischen Minderheiten;
- zeitaufwendige Umwege der Schüler und Studenten im Bildungssystem aufgrund mangelhafter Abstimmung der verschiedenen Ausbildungsgänge;
- Abbrecherquoten in den Vollzeitberufsausbildungsgängen von 35–40 Prozent;
- zu wenig Absolventen in gewerblich-technischen Fächern sowie im Bereich kommerzieller Dienstleistungen;
- mangelnde Flexibilität bei der Gestaltung der Ausbildungsinhalte, teils auch aufgrund veralteter Ausstattung der Berufsschulen;
- unzureichende institutionelle Beziehungen zwischen Berufsschulen und Arbeitswelt;
- finanzielle Restriktionen des Staates im Hinblick auf die quantitative Ausweitung und qualitative Verbesserung der Berufsausbildung.

Im Mai 1990 wurden weitreichende Reformvorstellungen einer von der niederländischen Regierung eingesetzten Beratungskommission

Aus internationaler Perspektive verdienen die beiden zuletzt genannten Punkte besonderes Interesse, da sie – wenn sie realisiert werden können – eine wichtige Veränderung des niederländischen Berufsbildungssystems bedeuten würden. Die Schaffung eines breiten, flexiblen und effizienten Berufsbildungsangebots für heterogene Lernergruppen macht nach Auffassung der Regierung autonome und nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen handelnde Berufsschulen notwendig. Während der Staat bislang sowohl die Zielsetzung als auch die Durchführung der schulischen Berufsbildung plante, soll er sich in Zukunft auf zwei Aufgaben beschränken: Erstens auf die Festlegung der angestrebten Resultate von Berufsbildung, ausgedrückt in Zugänglichkeit zu einem breiten Angebot, in Ertrag und in globalen Lernzielen mit landesweiter Geltung. Zweitens soll er das Verfahren festlegen, wie seine Verantwortlichkeit für die Qualität der Berufsausbildung unter Mitwirkung der verschiedenen Betroffenen sichergestellt werden kann. Die Berufsschulen sollen hingegen das Recht haben, die Wahl und Ausgestaltung der Ausbildungsprogramme, die Investitionsentscheidungen hinsichtlich Personal, Ausstattung und Gebäude sowie der Arbeitsbedingungen für die Lehrer und das Schulmanagement

ment zu bestimmen. Für die Kosten, die vom Schulmanagement selbst beeinflußbar sind, wird vom Staat eine Pauschalsumme bereitgestellt. Kosten, die aus exogenen Entwicklungen wie steigenden Schülerzahlen entstehen, sollen durch zusätzliche staatliche Mittel aufgefangen werden. Die Schulen sollen auch die Möglichkeit haben, die Höhe des Schulgeldes selbst festzulegen sowie sich am Kapitalmarkt zu finanzieren.

Aus Kosten und Ertragsgründen, aber auch aus Gründen der Flexibilisierung und der Qualität des Bildungsangebotes sollen die verschiedenen Vollzeit- und Teilzeitausbildungsgänge der beruflichen Erstausbildung in regionalen Berufsbildungszentren zusammengefaßt und später auch mit beruflichen Weiterbildungsgängen integriert werden. Um die Qualität der schulischen Berufsausbildung zu sichern bzw. die staatlichen Qualitätsanforderungen und Mittelverwendung zu kontrollieren, wird von der Regierung vorgeschlagen: Selbstevaluation der Berufsschulen mittels eines jährlichen Rechenschaftsberichts über den Ertrag und die Ergebnisse ihrer Tätigkeit sowie periodische Besuche von Sachverständigenkommissionen, die die Qualität der Schulprogramme auf ihren bildungspolitischen Gehalt bewerten sollen.

Die zweite gravierende Neuerung in den Regierungsvorstellungen ist die Aufforderung an die Betriebe, eine größere inhaltliche, organisatorische und finanzielle Verantwortung für die berufliche Erstausbildung zu übernehmen. Außerdem sollen die Betriebe und die neuen Berufsschulzentren enger zusammenarbeiten. Vorgeschlagen wird in diesem Zusammenhang, daß die bisherigen Betriebspрактиka für Berufsschüler ausgeweitet und inhaltlich und organisatorisch verbindlich mit den Berufsschulen abgestimmt werden. Die mittelfristige Zielvorstellung der Regierung ist, daß die Berufsschulzentren eine breite Berufsausbildung garantieren, während die Betriebe zukünftig die speziellere Ausbildung

durchführen und den Auszubildenden Gelegenheit geben, Berufserfahrung zu sammeln. Erwartet wird von der Regierung, daß der zeitliche Anteil der betrieblichen Erstausbildung zunimmt, wobei die Kosten von den Betrieben getragen werden sollen.

Zur Verbesserung der Ausbildungsqualität wird dem Informationsaustausch zwischen Berufsschulen und Betrieben große Bedeutung beigemessen. Die Weiterbildung der Lehrer und des Schulmanagements soll zwar einerseits durch den Staat (im Rahmen der Pauschalsummenregelung) finanziert werden. Andererseits sollen die Lehrer aber auch regelmäßig Weiterbildungspraktika in den Betrieben absolvieren, um sich über neue technische, organisatorische und kommerzielle Entwicklungen zu orientieren. Im Gegenzug sollen die Schulen die Betriebe in Ausbildungsfragen sachverständig unterstützen und auch die Möglichkeit haben, Extraeinkünfte zu erzielen. Da nicht jeder individuelle Betrieb mit den Schulen in Kontakt treten kann, soll ein gebündelter und sachverständiger Informationsaustausch in jedem Fall zwischen den Branchen und Schulorganisationen auf Landesebene und auf regionaler Ebene erfolgen.

Die Reformvorstellungen der niederländischen Regierung stellen eine Politik dar, die nicht lediglich die Mängel des bisherigen Systems kurieren will. Vielmehr handelt es sich um einen weitergehenden Reformansatz, in deren Rahmen unter anderem auch die Sozialparteien erheblich stärker an Einfluß auf die Berufsausbildung gewinnen würden. Ob diese auf Deregulierung und Dezentralisierung abzielende staatliche Politik durchsetzbar ist, ist zur Zeit noch nicht genau abschätzbar. Unsicherheiten bestehen vor allem über die Wirkungen der angestrebten Reformen und deren mögliche Folgeprobleme. Befürchtet wird, daß die geplanten Einschränkungen im Wachstum der staatlichen Ausbildungsinvestitionen nicht durch entsprechende Bildungsinvestitionen

der Wirtschaft kompensiert würden. Sowohl der Unternehmerverband VNO als auch die Gewerkschaften halten die berufliche Erstausbildung primär für eine Aufgabe des Staates, die auch von ihm getragen und finanziert werden müsse. Schul- und Lehrerorganisationen begrüßen auf der einen Seite den ihnen in Aussicht gestellten größeren Handlungsspielraum. Auf der anderen Seite wird von ihnen aber auch befürchtet, daß durch eine stärkere Marktorientierung der Berufsbildung zukünftig kurzfristige Qualifikationserfordernisse anstelle längerfristiger Qualifizierungs- und Entwicklungs-perspektiven des einzelnen an Bedeutung gewinnen könnten. Dies könnte sich vor allem auch negativ auf die schon bislang benachteiligten Lernergruppen auswirken. Eine Tendenz zu kurzfristiger Qualifizierungspolitik wird von diesen Organisationen auch deswegen erwartet, weil in den geplanten regionalen Planungsgremien nicht nur die Sozialparteien, sondern auch die Arbeitsverwaltungen an Einfluß gewinnen, deren Handeln eher auf die schnelle Besetzung offener Stellen gerichtet ist. Insgesamt wird in der bildungspolitischen Diskussion gefragt, ob die Ziele eines breiten, modernen und wirtschaftlichen Berufsbildungsangebots mit den angestrebten Reformmaßnahmen wirklich erreicht werden können oder ob sich diese Ziele nicht teilweise in ihr Gegen teil verkehren werden. Der zuständige Minister für Bildung und Wissenschaft läßt zumindest gegenwärtig keinen Zweifel über die Richtung der von ihm angestrebten Berufsbildungsreform aufkommen. Erwartet wird jedoch, daß er in den Verhandlungen mit den Sozialparteien finanzielle Zugeständnisse an die Ausbildungsbetriebe zur Durchsetzung der Reform machen wird.

Die Veränderungen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen in Polen wirken sich auf das Selbstverständnis und die Funktion der Wissenschaften, insbesondere der Arbeits- und Berufspädagogik, aus. In der Diskussion um die Grundsätze der Erziehungswissenschaften und um die Entwicklung einer Theorie der Berufsbildung spielen in Polen auch die Erkenntnisse der christlichen Arbeitsphilosophie eine wichtige Rolle. Das daraus ableitbare Verständnis von Berufsbildung, die Bestimmung neuer pädagogischer Ziele und deren Folgen für die Bildungseinrichtungen und das Bildungspersonal stehen im Mittelpunkt der Ausführungen. Die mit Blick auf den europäischen Einigungsprozeß geführte Diskussion in Polen widerspiegelt die Vielfalt der unterschiedlichen Entwicklungen in der (beruflichen) Bildung in Europa.

(Die Redaktion)

Probleme der Berufsbildung in Polen in der Zeit des Regierungs-, Wirtschafts- und Bildungswandels

Zygmunt Wiatrowski*)

In Polen und auch in anderen Ländern der ehemaligen sozialistischen Gemeinschaft hat eine immer kühnere und bedeutendere Periode des revolutionären Regierungs-, Wirtschafts- und Bildungswandels begonnen. Das politische und gesellschaftlich-ökonomische System ändert sich. Es kommt zu Veränderungen der Prinzipien, nach denen die Wirtschaft funktioniert, sowie zu einem Wandel der menschlichen Anschauungen und ihrer Wertungssysteme. Unsere ganze Wirklichkeit ändert sich. Der Gedanke über Europas Vereinigung unter polnischer Beteiligung begleitet uns.

In diesen neuen Bedingungen unseres Wissenschafts- und Bildungswirkens wird eine völlig neue Einstellung zur Arbeitspädagogik, insbesondere zu den Problemen der Berufspädagogik, gebraucht. Im Fall der Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung sind diese Veränderungen auch dringend erforderlich.

Um welche Veränderungen handelt es sich?

Die von uns bisher betriebene Bildung und berufliche Weiterbildung waren der sogenannten sozialistischen, planmäßigen Wirtschaft, die oft richtig begriffene Berufstätigkeit simuliert, angepaßt. Zum Interessengegenstand der Organisatoren des wirtschaftlichen Lebens gehörten hauptsächlich die formalen Qua-

lifikationen, die durch den Rang der verliehenen Diplome und Zertifikate definiert waren. Ziel der Berufsschulen war es deshalb, möglichst viele Diplome zu verleihen. Dabei wurden häufig nur Ideologie- und Propagandakriterien berücksichtigt.

Der Übergang zur Marktwirtschaft geht vom Bedarf realen Wirkens und Handelns aus, der sich von anderen Bedarfsformen unter anderem durch die Kompetenz und Konkurrenz unterscheidet und in dem Arbeitslosigkeit nicht ausgeschlossen ist. In solchem Fall müssen die Arbeit des Menschen und die Befähigungen der Arbeiter anders gesehen werden.

Im Fall der Arbeit des Menschen geht es darum, daß sie das Zeichen des subjektiven Wirkens trägt und nicht so wie bis heute das Zeichen der Befehlwirkung. Ich denke, daß dieser neue Standpunkt zur menschlichen Arbeit nicht nur die kapitalistischen Spielregeln in Betracht ziehen sollte, sondern auch gewisse Anweisungen der katholischen Doktrin, die von Papst Johannes Paulus II. in der Enzyklika „Laborem exercens“(1) sehr gut zum Ausdruck gebracht wurden. Folgende Fragmente dieser Enzyklika, die im Jahre 1981 veröffentlicht wurde, versuche ich in Erinnerung zu bringen:

- „Die Arbeit ist das Grundelement des Daseins des Menschen auf der Erde.“
- „Als ein Wesen ist dann der Mensch das Subjekt der Arbeit. Als das Wesen arbeitet er; übt verschiedene Tätigkeiten, die zum Arbeitsprozeß gehören, aus. Diese Tätigkeiten dienen, ohne Rücksicht auf ihren Charakter, der Verwirklichung seiner Menschennatur und der Erfüllung der per-

söhnlichen Berufung, die direkt aus dem Wesen der Menschennatur kommt.“

— „Die Arbeit ist das Gut des Menschen — das Gut seiner Gesellschaft — denn der Mensch formt durch die Arbeit nicht nur die Natur um, paßt sie seinen Bedürfnissen an, sondern er realisiert sich auch als Mensch, und dadurch wird er immer mehr „zum Menschen“.

— „Der Mensch soll arbeiten, sowohl aus der Rücksicht auf den Befehl des Schöpfers als auch aus der Rücksicht auf seine eigene Menschennatur, deren Erhaltung und Entwicklung die Arbeit verlangt. Einfach gesagt — die Arbeit ist die Pflicht des Menschen im weitesten Sinne dieses Wortes.“

Aus den zitierten Fragmenten, die in Polen von J. Tischner, einem katholischen Priester und Hochschulprofessor, im Rahmen der von ihm bearbeiteten christlichen Arbeitsphilosophie gründlich analysiert wurden, ergibt sich eindeutig, daß es sich vor allem um die subjektive Behandlung der menschlichen Arbeit handelt. Wenn das richtig ist, so muß sich in dem von uns entwickelten Verständnis von Berufsbildung viel ändern. Der Prozeß der Bildung ist vor allem als subjektive Behandlung des Schülers/Auszubildenden zu verstehen. Ziel der Erziehung ist es, daß jeder Schüler/Auszubildende der Berufsschule bewußt und gesellschaftlich aktiv auftritt und seinen Platz in der Schule sowie seine Möglichkeiten und Aufgaben im Beruf kennt. Auch der Lehrer soll subjektiv behandelt werden; man sollte ihm die Arbeitsmöglichkeit bieten, daß er immer und überall er selbst bleiben kann und daß er seine pädagogische Tätigkeit entsprechend seinem Interesse und seiner Vorbereitung und nicht auf der Grundlage von Befehlsempfang ausführen kann.

In einem weiter gefaßten Sinne sollte die Berufsbildung so organisiert werden, daß die Absolventen auf eine kompetente und verantwortungsvolle Ausführung der Aufgaben im Rahmen der Marktwirtschaft vorbereitet werden. Man erwartet, daß sie in jeder Berufssituation eine nachdenkliche, forschende und schöpferische Innovationshaltung einnehmen. Es kommt darauf an, daß die Jugend nicht nur die formalen, sondern auch die wirklichen Befähigungen besitzt. Dazu gehören

*) Professor Dr. hab., Pädagogische Hochschule, Lehrstuhl für Arbeitspädagogik, Bydgoszcz, Polen

die moralischen und bürgerlichen sowie die körperlichen und gesundheitlichen Befähigungen, aber mehr als bisher die richtig begriffenen beruflichen Qualifikationen, die durch das Wissensniveau, durch die Fähigkeiten und Berufsmotivation bestimmt werden.³⁾

In der neuen, höheren Organisierung des ökonomischen Lebens gewinnen nur die beruflichen Qualifikationen von hohem Rang an Bedeutung, die im Konkurrenzwirken entscheidend sein werden.

Und so kommen wir an den Punkt, wo wir die Entwicklungsbedingungen der Pädagogik in der neuen Wirtschafts- und Regierungssituation bestimmen müssen. Ohne Zweifel entstehen große Chancen der Entwicklung, aber unter einer Bedingung, alle Bildungstätigkeiten dem, was in unserer Wirklichkeit das Neue darstellt, unterzuordnen. Es geht hier um die neuen Ziele und Bildungsaufgaben im Geiste der 90er Jahre und der Jahrhundertwende. In Polen verbreitet sich die Überzeugung, daß man die Ziele der Schulausbildung gleichzeitig auf die Erziehung des Menschen, des Bürgers und des Arbeiters zurückführen kann und soll. Man stellt dabei fest, daß diese Chance nur durch die Vergesellschaftung der Schule erfüllt werden kann. In den letzten zwei Jahren wurde über die Vergesellschaftung viel diskutiert und berichtet. Und das ist nicht zufällig, denn wir berühren wirklich das wichtigste Problem der zeitgenössischen Ausbildung. Es geht doch darum, daß die ganze Bildungstätigkeit mehr subjektiv betrachtet werden kann. Die vergeselligte Schule ist eine solche Bildungsinstitution, die das Gebilde der bewußten Gesellschaft darstellt und dieser Gesellschaft dient. Ein Ideal der Vergesellschaftung ist die Situation der äquivalenten Vergegenständlichung von vier Subjekten, die ein System der vereinten, geschlossenen Kräfte bilden, die für das richtige Funktionieren der Bildungslösungen und Bildungswerte verantwortlich sind. Es sind folgende:

- die Kinder, die Jugend und andere Lernende, für die ihre Erziehung zum Synonym ihrer gesellschaftlichen und persönlichen Entwicklung wird;
- die Lehrer und Erzieher, die durch ihre Befähigungen, ihre Selbständigkeit und Verantwortung die Bildungsprobleme und Aufgaben übernehmen und lösen;
- die Eltern, die Interesse daran haben, ihre Kinder zu würdigen und zu braven Vertretern der bürgerlichen Gesellschaft, zu gebildeten und aktiven Mitgliedern dieser Gesellschaft und zu ehrlichen und schöpferischen Arbeitern von unterschiedlichen Arbeitsstellen zu erziehen und auszubilden;
- das regionale Umfeld und die Struktur der vorhandenen Berufe, die den Bildungsbereich entsprechend prägen. Die hier betonten Eigenschaften der Vergesellschaftung der Schule kommen im uns interessierenden Bereich der Berufsschule in sehr breitem Maße zur Anwendung.

In meinen bisherigen Ausführungen habe ich die Aufmerksamkeit vor allem auf die Berufsschule und auf die dort lernende Jugend konzentriert. Jedoch ist auch der Lehrer eine nicht minder wichtige Person, denn von ihm ist die erwünschte Form und die Modernisierung der didaktisch-erzieherischen Tätigkeit abhängig. Im Fall des Berufsschulwesens werden das die Lehrer der allgemeinbildenden Fächer, die Lehrer der theoretischen und der praktischen Berufsausbildung sowie die Lehrer für die Erziehungstätigkeit sein. In der Bildung und Weiterbildung der Lehrer finden die Einstellung und die Lösungen, durch die jeder Lehrer zum wahren Organisator des Lernprozesses und der Arbeit der Jugend in den Berufsschulen wird, immer mehr Beachtung — und dies obwohl uns die Tendenz zur Abschwächung der Rolle des Lehrers und sogar zur Verneinung der positiven Rolle der Schule gut bekannt ist. Aber wir denken real, und deswegen steht der Lehrer im Mittelpunkt unseres Interesses. Die weiteren Erwägungen zu die-

sem Thema sind in meiner Arbeit: Lehrer der Berufsschule — einst — heute — morgen⁴⁾ nachzulesen.

Die bisher dargestellten Probleme der Berufsausbildung in Polen wurden schon 1988 entsprechend den neuen Zeiten herausgearbeitet. Sie wurden während der Internationalen Wissenschaftskonferenz in Bydgoszcz zum 75. Geburtstag von Tadeusz Nowacki, der die Theorie der Berufsausbildung und der Arbeitspädagogik in unserem Lande geschaffen hat, diskutiert. An dieser Konferenz nahmen unter anderem die Vertreter der Institute für Berufsbildung in Leningrad, Prag, in Ost- und Westberlin teil. Diese Konferenz wurde durch die Veröffentlichung „Grundideen und Lehrsätze der Arbeitspädagogik und ihre Perzeption und gesellschaftliche Realisierung“⁵⁾ — dokumentiert.

Seit diesem Treffen sind zwei Jahre vergangen, und vieles hat sich geändert. Trotzdem sind die Gedanken und Feststellungen, die geäußert wurden, immer wieder aktuell. Und das ist kein Zufall. Schon damals beschäftigten wir uns mit der neuen Denkweise, die unser Bestreben nach Veränderungen widerspiegelte. Dieser Wandel ist heute Tatsache geworden. Zur Zeit entsteht die neue Regierungs- und Gesellschaftswirklichkeit. Aus dieser Entwicklung erwachsen für die Berufsbildung immer neue Aufgaben. In Warschau wird das Institut für Berufsbildung aufgelöst. Das klingt paradox. Wir hoffen, daß uns die Kontakte mit dem Berliner Institut bei der Lösung unserer Aufgaben helfen werden.

Anmerkungen

¹⁾ Johannes Paulus II.: *Laborem exercens*. Zum Arbeiten berufen. Kommentar unter Redaktion vom Priester J. Krucina. Wrocław 1983. Die Ausgabe des Erzbistums-Verlags in Wrocław. Siehe auch: Wiatrowski, Z.: *Arbeitspädagogik* im Abriß. Warszawa 1985, PWN.

²⁾ Weitere Besprechung findet der Leser im Buch: *Arbeitspädagogik* im Abriß. a. a. O.

³⁾ Nowacki, T.: *Ausbildung und Weiterbildung der Arbeiter*. Warszawa 1983, PWN.

⁴⁾ Wiatrowski, Z.: Lehrer der Berufsschule — einst — heute — morgen. Bydgoszcz 1990, WSP.

⁵⁾ *Grundideen und Lehrsätze der Arbeitspädagogik und ihrer Perzeption und gesellschaftliche Realisierung*. Unter Leitung von Z. Wiatrowski und R. Gerlach. Bydgoszcz 1990, WSP.

Auswirkungen neuer Technologien auf die Strukturen überbetrieblicher Berufsbildungsstätten des Handwerks

Klaus Berger, Ulrich Schöpke

Ein Blick in die Lehrgangsprogramme überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (ÜBS) des Handwerks zeigt, daß sich die Vermittlung neuer Technologien in vielen Handwerksbildungsstätten in zunehmendem Maße zum festen Bestandteil des Lehrgangsangebots entwickelt hat. Ohne diese Bildungsangebote könnte das Handwerk den gestiegenen Qualitätsanforderungen an die Aus- und Weiterbildung kaum mehr gerecht werden. Bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrages werden die ÜBS durch Mittel der öffentlichen Hand finanziell unterstützt. So förderte auch das BIBB die kostenintensive Ausstattung der ÜBS mit neuen Technologien aus Finanzmitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft.

Ausgehend von der These, daß mit der Einführung neuer Technologien in den ÜBS des Handwerks ein Strukturwandel in diesen Bildungsstätten verbunden ist, führte das BIBB ein Forschungsprojekt zur Untersuchung dieses Strukturwandels und der damit zusammenhängenden Probleme durch.¹⁾ Die wichtigsten Projektergebnisse werden in diesem Beitrag für die konstitutiven Elemente einer ÜBS, wie Ausstattung, Lehrgänge, Ausbilder, Management und Aufgaben im Bereich des Technologietransfers dargestellt.



Klaus Berger
Diplom-Pädagoge in der Abteilung 6.1 „Bildungökonomie“ des Bundesinstituts für Berufsbildung in Bonn; Arbeitsschwerpunkt: Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung.



Ulrich Schöpke
Referent für die Vorhabenplanung im Hochschulbau im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Bonn.

Grundlage der hier vorgestellten Ergebnisse sind mehrstündige Interviews (Befragungszeitraum: IV/1988 bis I/1989) mit Leitern und Ausbildern von 26 ÜBS des Handwerks, die bereits in größerem Umfang neue Technologien einsetzen und seit mehreren Jahren Erfahrungen auf diesem Gebiet gesammelt haben. Stellvertretend für das breite Spektrum der neuen Technologien wurden dabei vier – in den ÜBS relativ häufig anzutreffende – Technologiebereiche ausgewählt: EDV, CAD, CNC und SPS.²⁾

Erste Zwischenergebnisse und hieraus abgeleitete Vorschläge zur Unterstützung der Einführung neu-

er Technologien in den ÜBS wurden nach der Interviewphase in Form eines Thesenpapiers den Leitern der befragten ÜBS auf einem Workshop zu einer kritischen Überprüfung vorgelegt. Damit sollte den ÜBS-Leitern eine Rückmeldung über den Stand des Forschungsprojektes gegeben und sichergestellt werden, daß die aus den Befragungsergebnissen abgeleiteten Schlußfolgerungen auch tatsächlich die wesentlichen Probleme bei der Einführung neuer Technologien in den ÜBS praxisbezogen aufgreifen. Die Anregungen der ÜBS-Leiter konnten damit bei der weiteren Auswertung der Befragungsergebnisse berücksichtigt

werden. Die wesentlichen Projekt ergebnisse sind im folgenden zusammenfassend dargestellt.

Ausstattung

Die untersuchten vier Technologiebereiche zeichnen sich – wie fast alle übrigen, auf Mikroelektronik beruhenden, technischen Entwicklungen – durch kurze Produktzyklen aus. Bei der Entscheidung, neue Technologien in das Lehrgangsangebot aufzunehmen, müssen deshalb neben den hohen Kosten für die Erstausstattung von Werkstätten auch kostenintensive Anpassungsinvestitionen berücksichtigt werden, die bereits nach vergleichsweise kurzen Zeitabständen notwendig sind. Tabelle 1 gibt einen Überblick der durchschnittlichen Zeiträume, nach denen eine Erneuerung der Ausstattung in den vier Technologiebereichen erfolgen sollte. Nicht mehr das Funktionsversagen der Maschinen und Geräte ist hierbei ausschlaggebend, sondern deren schnelle technologische Veralterung.

Der Einstieg in neue Technologien ist nicht nur kostenintensiv (vgl. Tabelle 2), sondern auch mit höherem finanziellen Risiko verbunden. Dies gilt insbesondere für Neue-Technologie-Bereiche, mit deren verstärktem Einsatz im Handwerk erst in einigen Jahren gerechnet werden kann, denn in diesen Fällen muß zunächst noch mit einer geringeren Werkstattauslastung kalkuliert werden. Erfahrungsgemäß können die Ausstattungen nach der Installation auch nicht unmittelbar für den Lehrgangsbetrieb eingesetzt werden, da für die volle Betriebsbereitschaft zunächst angemessene Erprobungsphasen zu berücksichtigen sind.

Auch bei eingespieltem Lehrgangsbetrieb erfordert der komplizierte Lernstoff aus pädagogischen Gründen kleinere Gruppen mit ca. zehn bis zwölf Teilnehmern, um die vorgegebenen Lernziele effektiv erreichen zu können. Werden dabei die, im Vergleich zu „norma-

Tabelle 1: Durchschnittliche Zeitabstände für Anpassungsinvestitionen

EDV	Hardware	3,8 Jahre
	Software	1,8 Jahre
CAD	Hardware	3,5 Jahre
	Software	1,5 Jahre
CNC	Maschinen	6,4 Jahre
	Steuerung	3,2 Jahre
SPS	Programmierung	2,1 Jahre
	Steuerungseinheit	3,2 Jahre
	Programmierungsgeräte	3,4 Jahre

Tabelle 2: Durchschnittliche Ausstattungskosten³⁾ für Neue-Technologie-Werkstätten mit 12 Teilnehmerplätzen

EDV-Werkstatt	ca. 120.000,— DM
CAD-Werkstatt	ca. 300.000,— DM
CNC-Werkstatt	ca. 500.000,— DM
SPS-Werkstatt	ca. 240.000,— DM

len" Lehrgängen, um durchschnittlich ein Drittel höheren Durchführungskosten berücksichtigt, so können den kleineren Teilnehmergruppen kostendeckende Lehrgangsgebühren häufig nicht in Rechnung gestellt werden. Ein Überschreiten der „Schmerzgrenze“ von 10,— DM bis 12,— DM Teilnahmegebühr pro Lehrgangsstunde würde nach Angaben der ÜBS-Leiter zu einer rapiden Abnahme der Teilnahmebereitschaft führen. Die Kosten werden daher teilweise durch eine Umlage auf das Gesamtlehrgangsangebot gedeckt. In einigen Fällen werden Teilnehmergruppen aus diesen ökonomischen Gründen auch über die pädagogisch optimale Gruppenstärke hinaus aufgestockt. Eine zufriedenstellende Lösung ist hier noch nicht gefunden. Bisher blieben die Lehrgangsgebühren unterhalb der erwähnten „Schmerzgrenze“. So lagen die Teilnehmergebühren für die Lehrgänge zur fachtechnischen Weiterbildung durchschnittlich bei 9,50 DM pro Stunde.

Mit den untersuchten Technologiebereichen haben die Handwerksbildungsstätten einen Einstieg auf dem Gebiet der neuen Technologien vollzogen. Nach Aussagen der

befragten ÜBS-Leiter werden in den kommenden Jahren weitere Bereiche wie z. B. CIM, Lasertechnik, Robotertechnik sowie Umwelt- und Energietechnik für die ÜBS an Bedeutung gewinnen.⁴⁾ Die bisher gewonnenen Erfahrungen sollten daher bei der weiteren Einführung neuer Technologien genutzt werden.

Lehrgänge

Traditionelle Lehrmethoden des Handwerks, die primär auf Beobachtung und praktischem Nachmachen basieren, können bei Neue-Technologie-Lehrgängen nicht mehr eingesetzt werden. Die komplexen und dabei wenig anschaulichen Sachverhalte auf dem Gebiet der neuen Technologien erfordern vielmehr eine professionelle Ausarbeitung von Lehrgangskonzepten und -medien. Neben den fachtechnischen Aspekten muß hier der pädagogischen und didaktisch-methodischen Seite der Lehrgangsgestaltung hohe Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Zur Auslastung der kostspieligen Neue-Technologie-Werkstätten müs-

sen die ÜBS des Handwerks mit einem breitgefächerten, modular aufgebauten Lehrgangsangebot und der Vergabe anerkannter Lehrgangsabschlüsse unterschiedlich vorgebildete Teilnehmerkreise ansprechen. Die Befragung ergab, daß die Entwicklung solcher Lehrgangssysteme häufig regional begrenzt auf einzelne Kammerbezirke und in sehr unterschiedlichem Ausmaß stattgefunden hat. So werden beispielsweise für SPS-Technik — neben den zahlreichen Kursen ohne anerkanntem Abschluß — einige sehr umfangreiche Lehrgangsreihen angeboten, die über verschiedene Zwischenqualifikationen zu anerkannten Zertifikaten führen. Die Abschlüsse dieser Lehrgangssysteme sind jedoch wegen der unterschiedlichen Lehrgangsdauer und inhaltlichen Schwerpunkte nur bedingt vergleichbar. So wird z. B. eine Lehrgangsreihe mit 1320 Lehrgangsstunden und dem Abschluß „Fachmann für Steuerungs- und Regelungstechnik“ angeboten, während eine andere ÜBS eine SPS-Lehrgangsreihe mit 364 Stunden anbietet, die zum Abschluß „Steuerungsfachmann“ führt. In welchem Ausmaß die vermittelten Qualifikationen sich unterscheiden, läßt sich aufgrund der vergebenen Abschlußzertifikate nicht eindeutig feststellen.

Auch auf den anderen Technologiegebieten kam es zur Entwicklung von anerkannten, aber je nach Kammerbezirk sehr unterschiedlichen Lehrgangszertifikaten (vgl. auch die Computerscheine der Handwerkskammer in Oberbayern und die EDV-Fachkraftabschlüsse anderer Kammern). Eine stärkere Vereinheitlichung der Lehrgangabschlüsse wird jedoch gerade vor dem Hintergrund des künftigen EG-Binnenmarkts für notwendig erachtet. Dabei wird zu bedenken gegeben, daß auch bundeseinheitliche Rahmenlehrgänge den ÜBS unbedingt genügend Spielraum für eine Anpassung an die jeweiligen Bedingungen vor Ort ermöglichen müssen.

Eine bereits schon sehr weitgehende regionale Vereinheitlichung von

Lehrgangskonzepte und -zertifikaten erfolgt beispielsweise durch die Zentralstelle für Weiterbildung im Handwerk für die Handwerkskammern in Nordrhein-Westfalen. Die hier praktizierte arbeitsteilige Kooperation von ÜBS untereinander wird zunehmend notwendig, weil die Lehrgangsentwicklung für die verschiedenen Technologiebereiche durch eine einzelne ÜBS zu einer spürbaren zeitlichen, finanziellen und personellen Belastung führt. Die Zuständigkeit für dieses Arbeitsgebiet liegt in der Regel bei den Ausbildern der ÜBS, die damit vielfach auch überregional in Arbeitskreisen an der Lehrgangsentwicklung beteiligt sind. Beispiele hierfür sind der Arbeitskreis der Landesinnung des Elektrotechnischen Handwerks in Baden-Württemberg, der Arbeitskreis „Neue Technologien“ der Handwerkskammer für Oberbayern sowie der Weiterbildungsverbund zwischen den ÜBS der Kammern von Hamburg, Hannover und Hildesheim.

Die Praxis zeigt, daß die bisher entwickelten Neue-Technologie-Lehrgänge weitgehend die Nachfrage von Weiterbildungsteilnehmern abdecken, die neben ihrer Berufstätigkeit einen anerkannten Fortbildungsabschluß anstreben. Die Nachfrage bei Abend- und Wochenendlehrgängen liegt dadurch häufig deutlich höher als bei Lehrgängen im Tagesbetrieb. Erst in Ansätzen bestehen Lehrgangskonzepte, die insbesondere auf die Freistellungsmöglichkeiten für Beschäftigte in Klein- und Mittelbetrieben des Handwerks zugeschnitten sind. Von der noch zu leistenden Entwicklung solcher handwerksäquater Lehrgangsangebote wird erwartet, daß sie die bisher sehr unterschiedlich ausgeprägte Akzeptanz der neuen Technologien im Handwerk erhöhen und damit auch die Tagesauslastung der Neue-Technologie-Werkstätten in den ÜBS verbessern können.

Der Anteil der Neue-Technologie-Lehrgänge am Gesamtlehrgangangebot war mit durchschnittlich 16 Prozent geringer als

dies in den gerade wegen ihrer Neue-Technologie-Erfahrungen ausgewählten ÜBS zunächst vermutet wurde. Mit 89 Prozent handelt es sich hierbei schwerpunktmäßig um Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung, die sich in Meistervorbereitungskurse (10 Prozent), Umschulungen (9 Prozent), „fachtechnische Fortbildung“ (52 Prozent), Kurse für Entscheiderwissen sowie Sonstige (18 Prozent) aufteilen. Für die Lehrgänge zur überbetrieblichen Ausbildung zeichnet sich ab, daß auch hier die Vermittlung der neuen Technologien (bisher bei 11 Prozent) — beispielsweise durch die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe — verstärkt an Bedeutung gewinnen wird.

Ausbilder

Der Tätigkeitsbereich des ÜBS-Ausbilders erhält mit den neuen Technologien zusätzliche Aufgabenschwerpunkte. Hierzu gehören beispielsweise Aufgaben der Ausstattungsplanung, Erprobung neuer Hard- und Software, komplizierte Wartungsroutinen sowie die Lehrgangsentwicklung und Mediengestaltung. Der hierfür erforderliche und gerade in der Neue-Technologie-Einstiegsphase häufig unterschätzte Arbeitsaufwand wurde dabei mit sehr viel Eigeninitiative und nur unter hohem Einsatz der persönlichen Freizeit der Ausbilder bewältigt. Dies kann allerdings keine Dauerlösung sein, da schon allein der künftig notwendige Weiterbildungsbedarf im Bereich der neuen Technologien pro Ausbilder und Jahr mit zwei bis fünf Wochen — und damit deutlich höher als in den früheren Jahren — veranschlagt wird.

Über die Notwendigkeit einer regelmäßigen fachtechnischen Weiterbildung hinaus wird zunehmend auch die Bedeutung der berufspädagogischen Weiterbildung für die Ausbilder erkannt. Die Verantwortung der Neue-Technologie-Ausbilder für die Entwicklung der Lehrgänge setzt die Fähigkeit voraus, die fachtechnischen Inhalte in

ein methodisch-didaktisch sinnvolles Lehrgangskonzept umzusetzen und für sehr unterschiedliche Teilnehmerkreise vermitteln zu können. Die Mehrzahl der Schulungsangebote, die für die Ausbilderweiterbildung in Betracht kommen, werden diesen gestiegenen berufspädagogischen Anforderungen nicht immer gerecht, da sie sich in der Regel nicht an Ausbilder, sondern an reine Anwender der neuen Technologien richten. In einem Teil der befragten ÜBS werden bereits verschiedene Ansätze zur Intensivierung der berufspädagogischen Fortbildung der Ausbilder praktiziert. Ein Beispiel hierfür ist der Modellversuch „Permanente Selbstqualifikation der Ausbilder“, der im Technologie- und Berufsbildungszentrum Paderborn durchgeführt wird und die pädagogisch-didaktische Weiterbildung zum „handlungsfeldorientierten Ausbilder“ beinhaltet.

Die Personalausstattung der ÜBS ist häufig auf die neuen Aufgaben noch nicht hinreichend vorbereitet. Fehlende Planstellen haben spürbare Personalengpässe zur Folge, die durch den Einsatz von Honorarkräften allein nicht auszugleichen sind. In den untersuchten ÜBS wurden immerhin durchschnittlich 45 Prozent der Neue-Technologie-Lehrgänge von Honorarkräften durchgeführt. Der bei Honorarkräften häufig zu beobachtende Personalwechsel wird dabei auf Dauer als Hindernis für eine fachgerechte Wartung der komplizierten Neue-Technologie-Werkstatt-einrichtungen gesehen.

Bei den festangestellten Ausbildern kann eine tendenzielle Veränderung in der Qualifikationsstruktur beobachtet werden. So wird der übliche Meisterabschluß bei den ÜBS-Ausbildern für bestimmte Technologiebereiche, wie z. B. CAD/CAM nicht mehr uneingeschränkt als ausreichend angesehen. Vereinzelt werden daher für die genannten neuen Aufgabengebiete Fachkräfte mit (Fach-)Hochschulabschluß eingestellt, die dann in Teamarbeit mit den Meistern eine Neue-Technologie-Werkstatt leiten.

Management

Mit 52 Prozent entfällt der überwiegende Anteil der Neue-Technologie-Lehrgänge auf die bereits erwähnte „fachtechnische Fortbildung“. Damit hat sich in den letzten Jahren ein neuer Schwerpunkt im Lehrgangsangebot entwickelt, mit dem sich die ÜBS stärker als bisher in eine Marktkonkurrenz zu anderen Anbietern beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen begeben haben. Aus diesem Grund gehört eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit und die Auseinandersetzung mit wirkungsvollen Marketing-Strategien bereits zum festen Bestandteil der zunehmenden Managementaufgaben von ÜBS-Leitern.

Die Anforderungen bei der Entwicklung von Neue-Technologie-Lehrgangskonzepten hat in den meisten der befragten ÜBS zu neuen Ansätzen und Organisationsstrukturen bei der Kooperation mit anderen ÜBS sowie Betrieben geführt. Dabei bewirkt die zunehmende Konkurrenz der kommerziellen Anbieter beruflicher Weiterbildung, daß die häufig noch bestehende Konkurrenzsituation der ÜBS untereinander in den Hintergrund gedrängt und eine intensive Zusammenarbeit im gegenseitigen Interesse begünstigt wird. Darüber hinaus erfordert die schwierige Prognostizierbarkeit handwerksrelevanter Technologieentwicklungen eine engere Zusammenarbeit mit Fachhochschulen und Universitäten sowie Fachinstituten. Weitere Kooperationsgebiete sind Fragen der Fachdidaktik und Teachware. Schließlich wird auch eine Zusammenarbeit mit anderen Anbietern beruflicher Weiterbildung in der eigenen Region zur gegenseitigen Abstimmung der Lehrgangsprogramme angestrebt.

Dies alles ist ohne entsprechende Personalkapazitäten und Finanzmittel kaum zu verwirklichen. Weil diese in den meisten ÜBS nicht in dem notwendigen Maße zur Verfügung stehen, befinden sich die angestrebten Kooperationsvorhaben in vielen Fällen noch im Planungsstadium.

Technologietransfer

Die Kooperation mit externen Einrichtungen gewinnt insbesondere dann an Bedeutung, wenn sich die ÜBS selber in einer Vorreiterrolle auf dem Gebiet der neuen Technologien sehen. Als „Technologie-Transfer-Zentren“ (TTZ) übernehmen sie mit umfangreichen Beratungsaufgaben eine Pilotfunktion bei der Einführung neuer Technologien im Handwerk.

Teilweise wird jedoch der hohe Anspruch dieses TTZ-Konzeptes relativiert, da er nur von einzelnen, besonders finanziell starken ÜBS qualifiziert verwirklicht werden kann. Außerdem wird darauf hingewiesen, daß die technologische Entwicklung in der Mehrzahl der Handwerksbetriebe noch nicht weit genug fortgeschritten ist. Für die kostspielige Übernahme einer Technologie-Transfer-Zentrum-Konzeption fehlt — nach Ansicht dieser ÜBS — zur Zeit noch eine ausreichend hohe Nachfrage durch die Klein- und Mittelbetriebe. Der Begriff des Technologie-Transfer-Zentrums erhöht zudem die bestehenden Hemmschwellen bei gerade diesem Teil der Handwerksbetriebe, indem bei den Betriebsinhabern der Eindruck erweckt wird, daß das Bildungs- und Beratungsangebot der ÜBS eher theoretisch und zu wenig an der betrieblichen Praxis orientiert sei.

Unabhängig vom jeweiligen Selbstverständnis der einzelnen ÜBS, tragen die Berufsbildungsstätten aber schon allein durch ihr Neue-Technologie-Lehrgangsangebot und die hieraus entstehenden informellen — in ihrer praktischen Wirkung nicht zu unterschätzenden — Beratungsaktivitäten zwischen ÜBS-Ausbildern und Betrieben zum Technologietransfer im Handwerk wirksam bei.

Resümee

Die Projektergebnisse zeigen, daß Planung und Beschaffung der

Werkstattausstattungen in der Regel ohne nennenswerte Schwierigkeiten gemeistert wurden. Damit ist jedoch nur ein erster Schritt auf dem Weg zu einem eingespielten Lehrgangsprogramm getan. Die eigentlichen Probleme ergaben sich oftmals aus dem unterschätzten Aufwand für die Erprobung, Wartung und Weiterentwicklung der neuen Ausstattungen, dem Mangel an bedarfsgerechten Lehrgangskonzeptionen, sowie z. B. durch den erhöhten Weiterbildungsbedarf der Ausbilder. Die Einführung neuer Technologien stellt an die ÜBS-internen Arbeitsbereiche, die Organisation und das Management deutlich veränderte Ansprüche. Um die Aus- und Weitbildungsmaßnahmen in den ÜBS des Handwerks weiterhin erfolgreich durchführen zu können, müssen die hierfür erforderlichen finanziellen, personellen Mittel und organisatorischen Rahmenbedingungen ständig an neue Anforderungen angepaßt und bei der Förderung durch die öffentliche Hand⁵⁾ entsprechend berücksichtigt werden. Einige Vorschläge zur Verbesserung dieser Rahmenbedingungen sind im Abschlußbericht dieses Forschungsprojektes veröffentlicht.

Anmerkungen

¹⁾ Schöpke, U.; Berger, K.: Auswirkungen neuer Technologien auf Strukturen überbetrieblicher Berufsbildungsstätten des Handwerks. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 115. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn und Berlin 1990.

²⁾ Auswahl und Beschreibung der Technologiebereiche fand in Zusammenarbeit mit dem Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Universität Hannover statt.

³⁾ Diese Kostenangaben sind nicht als Richtwerte zu verstehen, da sie weder die Unterschiede bei den Ausstattungsanforderungen in den einzelnen ÜBS noch die schnelle Preisentwicklung berücksichtigen.

⁴⁾ Vgl. auch: Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Universität Hannover (Hrsg.): Neue Technologien für das Handwerk — Voruntersuchung — Teilbericht II: Technologie-Transfer im Handwerk. Hannover, Mai 1989.

⁵⁾ Vgl.: Kielwein, K.: Förderung der Modernisierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 19, (1990), H. 3, S. 7—10.

Forschen und Beraten im Modellversuch

— Zum Umgang wissenschaftlicher Begleitung mit einem Spannungsverhältnis —

Bernd Helbich

Die wissenschaftliche Begleitung in Modellversuchen hat zu forschen und zu beraten. Sie kann sich damit in ihrer Arbeit nicht nur auf analytische und dokumentierende Tätigkeiten beschränken, sondern muß sich auch in mitentwickelnde und versuchsstützende Tätigkeiten einbringen. Mit der Wahrnehmung von Forschungs- und Beratungstätigkeiten bewegt sich die wissenschaftliche Begleitung notwendigerweise immer in einem Spannungsverhältnis. Dieses wird im vorliegenden Beitrag am Beispiel des Modellversuches „Kooperative arbeitsplatzorientierte Berufsbildung bei moderner Prozeßfertigung“ beleuchtet, und es werden einige Hinweise gegeben, wie man damit umgehen kann. Der Schlüssel liegt in der Gestaltung und Handhabung des Forschungsdesigns.

Inhaltlich geht es im Modellversuch darum, dezentrale, d. h., produktionsnahe Lernsituationen zu entwickeln und zu erproben: u. a. ein „Kooperatives Arbeitsprojekt“, bei dem Auszubildende der Berufe Energieelektroniker, Industriemechaniker und Verfahrensmechaniker gemeinsam im Betrieb lernen. Zentraler Lerngegenstand ist die Arbeitsstruktur in ihrer Auswirkung auf die Qualität von Produkt und Arbeit. Entwicklungsarbeiten liegen in den Händen eines Ausbilderarbeitskreises. Auf diese Weise soll im Modellversuch eine beteiligungsorientierte Organisationsentwicklung in der Berufsbildung intensiviert werden.



Bernd Helbich
Diplom-Ingenieur, Diplom-Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Sozialforschungsstelle Dortmund, Landesinstitut im Forschungsbereich „Berufliche Bildung und Facharbeit“

Ansprüche an Wissenschaft

Indem die wissenschaftliche Begleitung im Modellversuch analysiert, berät, mitentwickelt, evaluiert und dokumentiert, ist sie dreierlei Interessen verpflichtet:

- den Interessen des Durchführungsträgers,
- den Interessen des Auftraggebers, d. h. dem Ministerium, das den Modellversuch fördert sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung,
- den Interessen des Durchführungsträgers,
- den Interessen des Auftraggebers, d. h. dem Ministerium, das den Modellversuch fördert sowie dem Bundesinstitut für Berufsbildung,
- den originären Interessen der Wissenschaftsdisziplin, dem eigenen Forschungsverständnis und der eigenen Forschungstradition.

Der **Durchführungsträger** erwartet von der wissenschaftlichen Begleitung Ratschläge für die praktische Umsetzung der Modellversuchsziele. Also in unserem Fall konkrete Hinweise zur Konzipierung des „Kooperativen Arbeitsprojektes“, dessen Inhalten, Methoden und Medien. Und er erwartet Mithilfe dabei, seine Dokumentationspflichten zu erfüllen. Er kann darüber hinaus Hinweise erhalten, wie er eine neue Ausbildungssituation in die vorhandene Ausbildung integrieren kann, wie und in welcher Form diese die bisherige Ausbildung beeinflußt und zu Veränderungen zwingt, wie sie von Auszubildenden und Ausbildern akzeptiert wird, welche Anforderungen an Ausbildungstätigkeiten aus ihr resultieren etc. Der **Auftraggeber** erhofft sich Antworten auf bestimmte inhaltliche Fragestellungen, insbesondere aber darauf, ob und wie Innovationsprozeß und -ergebnis im Hinblick auf die Zielsetzungen erreicht werden. Ihn interessieren die Durchführungsbedingungen und speziell die Mechanismen der Übertragbarkeit der Ergebnisse in andere Unternehmen.

Bleibe noch das **Eigeninteresse der Wissenschaft**. Unser Anliegen ist es zum einen, die „Betroffenen“, also die Ausbilder und Auszubildenden, bei der Wahrnehmung ihrer Interessen zu unterstützen. Dann gilt es, die fachwissenschaftliche Diskussion voranzutreiben, was im übrigen auch Voraussetzung für wissenschaftsinterne Anerkennung ist, und — bezogen auf unseren Modellversuch — die folgenden Forschungsfragen zu beantworten: Wie lassen sich Arbeitsstrukturen als Lernfelder erschließen und gestalten? Auf welche Weise können Auszubildende in solchen Lernfeldern Gestaltungs- und Beteiligungsfähigkeit entwickeln? Wo ergeben sich Rückwirkungen für die Veränderung von Arbeitsstrukturen im Betrieb selbst? Welche Bedeutung hat die Konzipierung solcher Lernfelder durch Ausbilder für eine Organisationsentwicklung in der Berufsbildung? Um so besser, wenn sich nebenbei noch neue, förderungswürdige Forschungsfragen finden ließen, die die Reproduktion von Wissenschaft sichern würden.

Nun bedingen sich diese Interessen in einigen Bereichen gegenseitig. Antworten auf bestimmte wissenschaftliche Fragestellungen können dem Durchführungsträger ebenso helfen, wie sie auch die Neugier des Auftraggebers zu befriedigen vermögen. Grundlagen für Handlungsempfehlungen können deckungsgleich sein mit der Beantwortung von Forschungsfragen und umgekehrt. Andererseits schließen sich die Interessen aber auch aus und führen zu Kompatibilitätsproblemen. Diese liegen nicht ausschließlich auf einer inhaltlichen Ebene — hier könnte die wissenschaftliche Begleitung ja die spezifisch interessierenden Fragestellungen getrennt voneinander abarbeiten —, sondern mehr auf einer Verfahrensebene im Forschungs- und Handlungsfeld selbst: die Fragen, in welchem Umfang man sich welchen Interessen zuwendet, wie man mit einer begrenzten Forschungs- und Beratungskapazität umgehen kann, in welcher Tiefe man Ergebnisse ver-

folgt, aufarbeitet und an die Akteure zurückkoppelt etc. Praktische Umsetzungsschritte verlangen kurzfristige Ad-hoc-Empfehlungen. Die Überprüfung von Forschungshypothesen erfordert eine sorgfältige Evaluation. Handlungsempfehlungen auf Grundlage dieser langfristigen Evaluation müssen damit rechnen, aufgrund der Dynamik des Innovationsprozesses längst ihrer Aktualität entkleidet zu sein. Es liegt in der Natur der Sache, daß diese Kompatibilitätsprobleme nicht zu vermeiden sind. Inwieweit sie jedoch reduziert werden können, hängt zum einen vom konkreten Forschungsvorgehen ab, zum anderen von der Fähigkeit und Bereitschaft der wissenschaftlichen Begleitung, sich mit bestimmten unveränderbaren Rahmenbedingungen zu arrangieren.

Handlungsorientierter Forschungsstrang

In diesem Modellversuch arbeitet die wissenschaftliche Begleitung in Arbeitskreisen mit, sie nimmt an Sitzungen des Leitungsgremiums teil und steht in einem ständigen, engen Kontakt mit den hauptamtlichen Modellversuchs-Mitarbeitern des Unternehmens. Auf diese Weise fließt Beratungswissen unmittelbar in den Reformprozeß ein. Einerseits im Sinne eines externen Know-how, d. h. wissenschaftliche Erkenntnisse, Erfahrungen aus anderen Reformvorhaben beruflicher Bildung etc. Andererseits als vorläufige Befunde modellversuchsbegleitender Evaluation, d. h. Wissen in Form reflektierter Gestaltungsvorschläge mit der Zielrichtung, Maßnahmen zu optimieren.

Mitwirkungssituationen sind nicht nur dazu da, zu beraten, in ihnen läßt sich auch Forschungswissen generieren: intensive Zusammenarbeit wird so zur Methode des Erkenntnisprozesses.¹⁾ Informelle Gespräche, Stegreifdiskussionen und ein Verfahren, das man als „beobachtende Teilnahme“²⁾ bezeichnen könnte, sind die Methoden

dieses handlungsorientierten Forschungsstranges. Sie haben den Vorsprung, daß sie den Forscher mit dem wirklichen Handeln der betrieblichen Akteure vertraut machen und ihm im Rahmen seiner Mitarbeit Einschätzungsmöglichkeiten eröffnen, wieweit Informationen über die betriebliche Realität auch zutreffen³⁾, und sie haben den Vorsprung, daß man zur rechten Zeit am rechten Ort ist, wenn es etwas zu forschen gibt.

Allerdings sieht sich die wissenschaftliche Begleitung mit dem bekannten Dilemma konfrontiert, welches eintritt, wenn man das Feld, das erforscht werden soll, selbst mitgestaltet. In betriebliche Handlungszwänge eingebunden zu werden und mit betrieblichen Arbeitsstilen und -rhythmen konfrontiert zu werden, sind die Folgen. Es droht die Gefahr, „frei im Raum zu schweben“, und es droht die Gefahr, die wissenschaftliche Freizügigkeit, den richtigen methodischen Schritt zu wählen, zu verlieren.⁴⁾ Wie kann man dem entgegensteuern?

Wichtig ist es, ein Gespür dafür zu entwickeln, wie weit man sich von Wissenschaftsprinzipien entfernen kann und wie man sich auf immer neue Situationen einrichten kann. Die wissenschaftliche Begleitung muß im Innovationsprozeß „lernen“, und sie muß sich genau wie der Durchführungsträger der Dynamik anpassen. Wichtig ist der alltägliche Dialog mit den Akteuren des Durchführungsträgers darüber, wie man die je spezifischen Rollen ausfüllen kann. Bewährt hat sich als formelle Instanz das Leitungsgremium – ihm gehören Führungskräfte der Abteilung Berufsbildung, hauptamtliche Projektmitarbeiter des Durchführungsträgers, ein Mitglied des Betriebsrates und die wissenschaftliche Begleitung an –, notwendige Klärungsprozesse durchzuführen und das eigene Handeln zusammen mit dem Durchführungsträger zu reflektieren. Dies betrifft den handlungsorientierten Strang ebenso wie einen zweiten, mehr analytisch orientierten Forschungsstrang.

Analytischer Forschungsstrang

Dessen Kennzeichen sind Befragungen von Ausbildern, Auszubildenden, Führungskräften, betrieblichen Mitarbeitern und Betriebsräten. Ergebnisse des handlungsorientierten Forschungsstranges konstruieren dabei das Instrumentarium des analytischen Stranges mit: sie helfen, Themen- und Problemfelder zu strukturieren, zu präzisieren und einzugrenzen. Und noch in einer ganz anderen Weise beeinflussen die Geschehnisse im handlungsorientierten Strang diejenigen des analytischen. Indem zum Beispiel erst die Mitarbeit im Ausbilderarbeitskreis, die gleichbedeutend mit einer direkten Unterstützung der Ausbilder bei Entwicklungsaufgaben ist, ein Vertrauensverhältnis entstehen läßt, auf dessen Basis dann bei Befragungen auch valide Informationen über Innovationsbedingungen und -probleme zu empfangen sind. Daß die Gesprächspartner dann aufgrund offener Aussagen unter Umständen befürchten, negativen Sanktionen ausgesetzt zu sein, steht auf einem anderen Blatt und macht auf jeden Fall einen sensiblen Umgang mit Befragungsergebnissen erforderlich, oft bis hin zum vollständigen Verzicht auf eine Offenlegung.

Wir haben die Befragungen anhand von offenen Leitfäden durchgeführt. Auf diese Weise sollte möglichst viel Raum für eigene Situationsdeutungen, Wahrnehmungen und Themenstrukturierungen der Gesprächspartner gewonnen und der explorativen Anlage der Befragungen Rechnung getragen werden. Leitfäden sollte man vorab mit dem Durchführungsträger und dem Betriebsrat abstimmen. Auch hier stellt sich eine Aufgabe für das Leitungsgremium. Abstimmungsprozeduren sind deshalb unverzichtbar, weil man mit Befragungen angesichts möglicher tiefgreifender Veränderungsprozesse eines Modellversuches – vor dem Hintergrund umfangreicher Wandlungsprozesse im Unternehmen –

in „sensible Zonen“ eindringt. Notwendig ist auf jeden Fall, den Gesprächspartnern gegenüber das Erkenntnis- und Verwertungsinteresse von Befragungen aufzuzeigen und den Ausbildern und Auszubildenden klarzumachen, daß Wissenschaft hier eine Sprachrohrfunktion einnehmen kann. Unterbleibt dies, so trägt die wissenschaftliche Begleitung das Risiko, als Kontroll- oder Rationalisierungsinstanz angesehen zu werden. Auch das Instrument selbst muß offen gehalten und der Dynamik des Innovationsprozesses angepaßt werden. Das bedeutet, daß Wissenschaft nicht dogmatisch an Forschungshypothesen festhält und daß Forschungshypothesen unter Umständen modifiziert werden müssen.⁵⁾,⁶⁾

Forschungsaktivitäten beanspruchen Zeit für die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung; Zeit, die für eine unmittelbare Mitarbeit im Modellversuch verlorengeht. Wiederum sind Klärungsprozesse erforderlich: mit sich selbst, aber auch mit dem Durchführungsträger. Zunächst einmal muß Wissenschaft ständig ausbalancieren zwischen dem handlungsorientierten und analytischen Strang und sich beide Anteile und Inhalte im Hinblick auf die funktionale Zuordnung zu den Interessen des Modellversuches vor Augen führen. Denn die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, daß vor lauter praktischem Handeln, Beraten und Mitwirken die wissenschaftliche Distanz verlorengeht oder Forschung und Evaluation zur bloßen Legitimation (mit)gestalteter Maßnahmen dienen. Dieser Gefahr kann man begegnen, indem man distanzierende Reflexionsphasen installiert und dabei auf modellversuchsexternes Reflexionspotential zurückgreift. In unserem Fall haben sich mehrere Kollegen der Sozialforschungsstelle Dortmund — alle sind wissenschaftliche Assistenzen von Modellversuchen — zu einer Gruppe zusammengefunden, die regelmäßig zusammenkommt, um aktuelle Modellversuchsfragen zu diskutieren und die Innovationsprozesse zu reflektieren. For-

schungshypothesen, Methoden, Vorgehensweisen und Ergebnisse können in diesem Reflexionsmilieu daher auf ihre Erfolgsprogrammiertheit und Betriebsblindheit hin überprüft werden. Aus solchen Reflexionsphasen lassen sich im übrigen auch wiederum Reformimpulse für die Beratungsarbeit beziehen.⁷⁾

Klärungsprozesse mit dem Durchführungsträger sind notwendig, weil aus dessen Sicht manchmal Befragungsaktionen fragwürdig sind, was das Verhältnis von Aufwand und Ertrag angeht: zumal dann, wenn Befragungen primär an wissenschaftsinternen Fragestellungen ausgerichtet sind, die für Praktiker oftmals nur eine begrenzte Bedeutung haben.⁸⁾ Sinnvoll ist es, in solche Klärungsprozesse den Auftraggeber, das Bundesinstitut für Berufsbildung, einzubinden, um aus dessen Sicht die Bedeutung von Forschungsfragen auch für den Gewinn von Übertragungsmechanismen herausstellen zu lassen. Der Durchführungsträger wird am ehesten davon überzeugt sein, daß Forschungsaktivitäten keine Verschwendungen von Arbeit und Zeit der wissenschaftlichen Begleitung, aber noch vielmehr seiner befragten Mitarbeiter sind, wenn es gelingt, neben wissenschaftsinternen Fragestellungen auch solchen nachzuspüren, die sich auf die konkreten Umsetzungsschritte im Modellversuch beziehen und sich aus diesen unmittelbaren Rückschlüsse für ein weiteres Vorgehen ziehen lassen. Dies erfordert eine schnelle Umsetzung von Evaluation in Beratung und verlangt nach konkreten Rückkopplungsverfahren. Wir kommen noch darauf zurück.

„Weite Fragen“ und Ergebnishorizonte

Am Beispiel der Auszubildendenbefragung und der Ausbilderbefragung sollen kurz Fragekomplexe aufgezeigt werden, um deutlich zu machen, zu welchen Ergebnissen man mit entsprechenden „wei-

ten Fragen“ kommt. Unsere Gesprächspartner waren Ausbilder, die das „Kooperative Arbeitsprojekt“ entwickelt und erprobt haben, und die Auszubildenden, die im „Kooperativen Arbeitsprojekt“ gelernt haben.

Wir haben die Auszubildenden gefragt, wie sie die Inhalte und Rahmenbedingungen erlebt haben und bewerten, welche Ansatzpunkte für eine Optimierung sie sehen und ob die Installation einer neuen Lernsituation Veränderungen in der übrigen Ausbildung notwendig macht. Aber auch danach, welche Bedeutung sie einer neuen Lernsituation im Hinblick auf den Ertrag für eine spätere Facharbeitertätigkeit beimesse und inwieweit sie bereit sind, später in neuen Arbeitsstrukturen zu arbeiten. Wir haben die Befragung also auch auf die Gestaltung zukünftiger Lebensentwürfe ausgerichtet. Ergebnisse zeigen, inwieweit Lernziele erreicht werden konnten, geben Hinweise darauf, ob die Maßnahme akzeptiert wird, liefern konkrete Anhaltspunkte dafür, Unterlagen zu überarbeiten, Lerninhalte zu präzisieren etc. Und die breite Anlage der Befragung vermag Forschungsfragen zu beantworten, wie sie auch aus der subjektiven Sicht der Auszubildenden ein Gesamtbild entstehen läßt, das die Auszubildenden von ihrer Ausbildung und den späteren Facharbeitertätigkeiten haben. Gerade diese „Bilder“ sind es, die über die unmittelbaren Maßnahmen im Modellversuch hinaus Anlaß geben können, Handlungsbedarf für die Weiterentwicklung von Berufsbildung und Facharbeit aufzudecken.

Ziel der Ausbilderbefragung war es, Wahrnehmungen und Einschätzungen der Entwickler und Erprober des „Kooperativen Arbeitsprojektes“ zu eruieren. Dementsprechend beziehen sich auch die Fragekomplexe auf den Entwicklungsprozeß mit seinen hemmenden und fördernden Bedingungen in bezug auf konzeptionelle Arbeiten der Ausbilder und auf die Inhalte und Umsetzungsbedingungen. Die Ergebnisse sind in mehrfacher Hin-

sicht aufschlußreich. Geben sie doch sowohl dem Durchführungsträger eine Rückmeldung darüber, inwieweit sich aus der Sicht der Ausbilder die neue Lernsituation bewährt hat, als sie auch die Organisationsentwicklung in der Abteilung Berufsbildung vor der Folie des Modellversuches in einem besonderen Licht erscheinen lassen. Und sie zeigen nicht zuletzt die „Knackpunkte“ auf, die sich bei der Entwicklungsarbeit ergeben, wobei sich gerade aus diesen „Knackpunkten“ generelle Übertragungsmechanismen einer Modellversuchsentwicklung herausfiltern lassen. Um nur einige Beispiele zu nennen

- die Frage, inwieweit Entwicklungsarbeiten mit „normalen Ausbildertätigkeiten“ vereinbar seien und demgemäß auch, ob die derzeitige Entlohnung nicht den Anforderungen der Entwicklungsarbeit angeglichen werden müßte,
- Entfremdungstendenzen von der Ausbildung und von Kollegen — und wie man damit umgehen kann —, wenn Ausbilder über längere Zeiträume von der normalen Ausbildertätigkeit befreit sind und sich ausschließlich einer Entwicklungsarbeit widmen,
- Möglichkeiten und Grenzen von Beteiligung unter den Bedingungen einer hierarchisierten Organisation und Bedingungen der Auslastung personeller Kapazitäten.

Zu beachten ist bei Befragungen: das Ergebnis einer Ausbilderbefragung ist genauso ein Mosaikstein im Forschungskontext wie das Ergebnis einer Auszubildendenbefragung. Erst in der Zusammensetzung der Ergebnisse und der Gegenspiegelung der Ergebnisse untereinander wie auch mit denen des handlungsorientierten Forschungsstranges lassen sich Forschungsresultate konstruieren.

Rückkopplungsprozeduren

Alle Erhebungen haben wir mit Rückkopplungsgesprächen abge-

schlossen — in Form von Gruppendiskussionen mit den Interviewten auf der Grundlage vorläufiger Befunde. Die Hauptfunktion solcher Rückkopplungen liegt neben der Validierung von Daten darin, wissenschaftliche Interpretationen mit den Eigenwahrnehmungen der Befragten zu konfrontieren.

Im Prozeß der Auswertung muß die wissenschaftliche Begleitung zweigleisig vorgehen: auf einer langfristigen Schiene Forschungsfragen beantworten, auf einer kurzfristigen Schiene vorläufige Forschungsergebnisse in Beratung umsetzen. Dies wiederum heißt, Ergebnisse und daraus resultierende Empfehlungen den betrieblichen Akteuren und Gremien des Modellversuches zur Diskussion zu stellen. Hierbei ist das „Wie“ nicht unerheblich. Es versteht sich von selbst, daß man weitgehend von einer Wissenschaftssprache absiehen und sich der betrieblichen Alltagssprache bedienen muß. Wir haben auch die Erfahrung gemacht, daß es empfehlenswerter ist, Erkenntnisse nicht in allzu langer schriftlicher Form, als Bericht o. ä., einzuspeisen, sondern im Rahmen eines mündlichen Vortrages, unterstützt durch ein kurzes Thesenpapier bzw. eine Visualisierung. Denn jedes Papier, in dem sowohl positive als auch (potentielle) kontraproduktive Effekte von Modellversuchsmaßnahmen aufgezeigt werden, gerät in Gefahr, in der Logik betrieblichen Denkens als „offizielle Verlautbarung“ begriffen zu werden, deren Weitergabe im Innenraum des Unternehmens, aber auch in der Außendarstellung zunächst Legitimationsfragen für das eigene Handeln aufwerfen würde. Zumal dann, wenn sich aus den Aufzeichnungen Schwachstellen oder Interessenkonflikte zwischen Abteilungen bzw. einzelnen betrieblichen Mitarbeitern identifizieren lassen würden. Indem man auf schriftliche Berichterstattung zugunsten einer mündlichen verzichtet, ist die Gewähr gegeben, nicht über Verfahren der Weitergabe und des Umgangs mit Informationen zu diskutieren — wobei sich Wissenschaft

dauernd rechtfertigen müßte —, sondern über die Sache selbst. Ein innerbetrieblicher Diskussions- und Veränderungsprozeß und ein Voranschreiten im Modellversuch kann auch auf diese Weise in Gang gesetzt werden.

Was hat ein Modellversuch mit dem Flügelschlag eines Schmetterlings zu tun?

Wir haben am Beispiel eines Modellversuches ausschnitthaft einige Situationen aufgezeigt, in denen unterschiedliche Rationalitäten und Interessen aufeinanderstoßen, und dargestellt, wie man diesen Aufprall abmildern kann. Die Reihe der Beispiele ließe sich noch fortsetzen. Wenn dabei der Eindruck entstanden sein sollte, im Hinblick auf die Befriedigung des Forschungsinteresses müßten Abstriche gemacht werden, so soll dem nicht widersprochen werden. Das heißt nicht, daß es keine verwertbaren Forschungsergebnisse gibt, nur bleibt deren Einbindung in theoretische Konzeptionen eher fraglich. Dies ist der Preis dafür, die Doppelrolle als Forscher und Berater aufrechtzuhalten. Aber die Alternativen — entweder nur externer Forscher, um dann unter Umständen mit vollen Segeln auf Grund zu laufen, sprich: die zu erforschende Wirklichkeit nicht in genügender Tiefe zu erfassen; oder nur Berater, gewissermaßen als sozialwissenschaftlicher oder berufspädagogischer „Change Agent“ können auch nicht befriedigen.

Forschen und Beraten im Modellversuch gleicht einem Hindernislauf im chaotischen, sich selbst organisierenden System: das Ende ist immer offen.⁹⁾ So wie im selbstorganisierenden System der Flügelschlag eines Schmetterlings Anlaß für einen späteren Wirbelsturm sein kann, so führt das Aufeinanderprallen verschiedener Logiken, die sich im Modellversuch einerseits im wissenschaftlichen Handeln selbst aneinander und in der engen Zusammenarbeit mit dem Durchführungsträger und dem

Auftraggeber abarbeiten müssen, zu unvorhersagbaren Ergebnissen. Dementsprechend ist eine starre Festlegung des Forschungsdesigns nicht sinnvoll: Offenheit, Opferbereitschaft und Bereitschaft zum flexiblen Umdenken sind gefragt, Reflexionsmechanismen, Klärungs- und Rückkopplungsprozesse sind erforderlich.

Anmerkungen

- 1) Elsenau, D. v.; Jäger, W.: Forschungsmethode und Arbeitnehmerinteresse. Probleme, Erfahrungen und Perspektiven einer „humanisierungsorientierten“ Sozialforschung. In: Beck, U. (Hrsg.): Soziale Welt. Sonderband 1: Soziologie und Praxis. Göttingen 1982, S. 417–441.
- 2) Bollinger, H.; Weltz, F.: Zwischen Rezeptwissen und Arbeitnehmerorientierung. Der Arbeitsbezug soziologischer Beratung von Unternehmen. In: Beck, U.; Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt a. M. 1987, S. 248–275.
- 3) Ebenda, S. 266.
- 4) Bahrdt, H. P.: Wissenschaftssoziologie — ad hoc. Düsseldorf 1971, S. 26.
- 5) Kreuder, T.: Sehen, wie der Hase läuft. Leisten sozialwissenschaftliche Forschung und Erkenntnisse brauchbare Entscheidungshilfen für den politischen Praktiker? In: Die Mitbestimmung, (1989) H. 12, S. 736–738.
- 6) Meerten, E.; Weyrich, K. D.: Evaluation in der Berufsbildung — Aspekte eines Evaluationsansatzes am Beispiel des Modellversuches „Industriemeister“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 15, (1985) H. 1, S. 13–16.
- 7) Paul-Kohlhoff, A.: Zur Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen. Unveröffentlichtes Diskussionspapier. Dortmund 1989, S. 2.
- 8) Euler, D.; Kröll, M.; Twardy, M.: Modellversuch „Pädagogische Beratung im Handwerk“. Erste Erfahrungsskizzen einer theoriegeleiteten Wissenschaft — Praxis — Kommunikation. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 17, (1988) H. 2, S. 29–34.
- 9) Küppers, B.-O.: Wenn das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. In: GEO Wissen. Heft Chaos + Kreativität, (1990) Nr. 2, S. 28–31.

Beruflche Eingliederung von Aussiedlern

Günter Kühn

In den letzten Jahren ist der Zustrom von Aussiedlern aus ost- und südosteuropäischen Ländern in die Bundesrepublik Deutschland sprunghaft angewachsen. War noch in den 60er und 70er Jahren eine zunehmende, aber doch relativ geringe Zuwanderung zu verzeichnen, so steigerte sich ihre Zahl von 79 000 Personen 1987 auf 202 000 1988 und über 377 000 im Jahre 1989. 1990 sind es rund 400 000, wobei sich das Schwergewicht der Auswanderung von Polen auf die Sowjetunion verlagert hat.

Als Herkunftsland sind in erster Linie Polen, Rumänien und die Sowjetunion zu nennen. Die wesentlichen Ursachen für das starke Anwachsen des Aussiedlerzustroms sind vor allen Dingen in der Liberalisierung der Ausreisebedingungen und in den unsicheren politischen sowie schlechteren wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen in den Herkunftslanden zu suchen.

Da in den bisherigen Hauptherkunftslanden noch Millionen deutschstämmige Menschen leben — Schätzungen gehen von mindestens 3,5 Millionen aus —, wird bis Mitte der 90er Jahre mit jährlichen Zuwanderungsraten zwischen 300 000 bis 400 000 Personen gerechnet.



Günter Kühn
Wissenschaftlicher Direktor in der Hauptabteilung 4 „Erwachsenenbildungsforschung“ des Bundesinstitut für Berufsbildung; Arbeitsschwerpunkte: Weiterbildung von Ausländern, Aussiedlern und Langzeitarbeitslosen.

Beruflche Eingliederungsproblematik

Eine schnelle und reibungslose Eingliederung von Aussiedlern in den westdeutschen Arbeitsmarkt hängt im großen Maße von den Deutschkenntnissen und den vorhandenen beruflichen Qualifikationen ab. Generell ist davon auszugehen, daß die Kenntnisse der deutschen Sprache bei Aussiedlern meist nicht ausreichen, um sofort nach Eintreffen in die Bundesrepublik Deutschland eine Berufstätigkeit aufnehmen zu können. Der

Grad der Deutschkenntnisse wird wiederum von der Generationszugehörigkeit und vom Herkunftsland beeinflußt. Während beispielsweise Aussiedler aus Rumänien zum überwiegenden Teil bereits deutsche Sprachkenntnisse besitzen, weisen vor allem jüngere Aussiedler aus Polen und der Sowjetunion diese kaum auf.

In qualifikatorischer Hinsicht kann zwar ein Großteil der Aussiedler auf eine Berufsausbildung unterschiedlichster Art zurückgreifen. Doch sowohl im Produktions- als auch im Dienstleistungsbereich decken sich in der Regel die mitgebrachten Qualifikationen nicht mit den in der Bundesrepublik nachgefragten Qualifikations- und Berufsanforderungen. Die grundsätzlichen Ursachen hierfür liegen:

- in der Unterschiedlichkeit der Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme;
- in der Verschiedenheit der Bildungs- und Ausbildungssysteme;
- in den erheblich voneinander abweichenden arbeitsorganisatorischen Strukturen auf dem Produktions- sowie auf dem Administrations- und Dienstleistungssektor;
- im unterschiedlichen technologischen Niveau und in dem jeweiligen Stand der Produktions-technik.

Diese strukturellen Bedingungen prägen die Qualifikationsstandards: Im gewerblich-technischen Bereich bedarf es oft einer Anpassung der Qualifikationen an den hiesigen Stand der Entwicklung moderner Technologien einschließlich einer verschiedentlich notwendigen Anhebung der gesamten fachlichen Qualifikation unter Einbeziehung sozialer, motivationaler und kommunikativer Kompetenzen. Im kaufmännisch-verwaltenden Bereich spielen die individuellen verfügbaren Qualifikationen im Hinblick auf die hiesigen Arbeitsplatzanforderungen eine noch wesentlich größere Rolle, da sprachliche Kompetenzdefizite (keine bzw. ungenügende Deutschkenntnisse) die grundsätzlichen qualifikationsstrukturellen Probleme teilweise stark überlagern. Insofern können Aussiedler, die in ihrem Heimatland ursprünglich mittlere oder höhere Funktionen im Verwaltungs- oder Dienstleistungsbereich wahrgenommen, am hiesigen Arbeitsmarkt zunächst oft nur auf erheblich niedrigerem Niveau der Hilfs- oder Anlerntätigkeiten Beschäftigung finden.

Diese Faktoren tragen mit zu einer Arbeitslosigkeit unter Aussiedlern bei, die im Juni 1990 einen Stand von 144 000 Arbeitslosen erreicht hat. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, daß Aussiedlerinnen auf dem Arbeitsmarkt erheblich schlechter zu vermitteln sind als Männer, aus unterschiedlichen Gründen, u. a. mangelnde Kinderbetreuungsmöglichkeiten und in ihren bisherigen, in der Bundesrepublik Deutschland gar nicht oder kaum anzutreffenden beruflichen Tätigkeiten.

Nach den Statistiken der letzten Jahre befinden sich die einreisenden Aussiedler allerdings in einer für den Arbeitsmarkt günstigen Altersstruktur: die Zahl der Erwerbspersonen überwiegt; mehr als die Hälfte ist zwischen 25 und 65 Jahre alt; die Altersgruppe zwischen 26 und 44 Jahren dominiert. Es ist verständlich, daß sich diese Altersstruktur positiv bei der Arbeitsvermittlung auswirkt.

Zur Situation in der Weiterbildung

Die Weiterbildungspraxis hat relativ schnell auf die steigenden Aussiedlerzahlen und die neuen Bildungsanforderungen reagiert. Sie konnte sich allerdings auch zum Teil auf langjährige Erfahrungen in der Bildungsarbeit und -forschung beispielsweise mit Ausländern und anderen benachteiligten Personengruppen stützen. In der Arbeit mit Aussiedlerinnen kann sie sich an die speziellen Förderungsmöglichkeiten von Frauen in der Weiterbildung anlehnen. Gegenwärtig kann man die Bildungsangebote — grob skizziert — in drei Maßnahmekategorien unterteilen:

- in allgemeine kurzfristige Eingliederungsseminare mit landeskundlichen, allgemeinen gesellschaftspolitischen und alltagspraktischen Themen,
- in bis zu zehnmonatigen, in der Regel ganztägigen Sprachunterricht nach dem Arbeitsförderungsgesetz und
- in eine Reihe unterschiedlicher berufsqualifizierender Kursangebote.

Die Zielrichtung einer beruflichen Weiterbildung von Aussiedlern liegt zum einen in der Verbesserung der Grundqualifikationen und zum anderen in der Vermittlung von Zusatz- und Ergänzungsqualifikationen. Ebenso werden längerfristige Umschulungsmaßnahmen für Berufe mit anerkannten und arbeitsmarktgängigen Abschlüssen für diejenigen angeboten, die keine fundierte Berufsausbildung in ihrem Herkunftsland erlangt haben.

Darüber hinaus sind die Beherrschung der deutschen Sprache sowie allgemeine gesellschaftspolitische Bildungsaspekte für eine wirkungsvolle Integration in die hiesige Lebens- und Arbeitswelt weitere unabdingbare Komponenten. Aufgrund dessen erscheint es zweckmäßig, einzelne Bildungsberichte, wie den Sprachunterricht, die landeskundliche Information und die berufliche Qualifizierung

(beispielsweise die „Orientierungs- und Vorqualifizierung“) miteinander zu verknüpfen. Hier bedarf es noch intensiver Bemühungen. Gelegenheit für Integrationsversuche bietet insbesondere der mehrmonatige Sprachunterricht. Dieser Sprachunterricht läuft meistens noch als Vollzeitsprachkurs ab.

Förderung der Integration von Aussiedlern durch Bund und Länder

Auf Bundes- und Länderebene sind eine Reihe von Maßnahmen zur schnellen und reibungslosen Integration von Aussiedlern in das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem der Bundesrepublik Deutschland angelaufen.

An erster Stelle sind für den sprachlichen und beruflichen Bereich die Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg nach dem Arbeitsförderungsgesetz aufzuführen.

So waren im Haushalt der Bundesanstalt für das Jahr 1989 3,63 Milliarden DM an Aufwendungen für Aussiedler und Übersiedler veranschlagt worden. Von diesem Betrag waren 2,2 Milliarden DM für die Sprachförderung, 270 Millionen DM für die Fortbildung, Umschulung und Rehabilitation, 60 Millionen DM für berufsvorbereitende Maßnahmen und 1,1 Milliarden DM an Arbeitslosengeld für Aussiedler und Übersiedler vorgesehen.

Im Haushaltsjahr 1990 waren für die Sprachförderung von Aussiedlern 2,9 Milliarden DM und 427 Millionen DM für ihre Fortbildung und Umschulung von der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg bereitgestellt worden.

Angesichts weiter steigender Zahlen an Aussiedlern wird eine Aufstockung dieser Beträge in den nächsten Jahren vorgesehen (vgl. *Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Anpassung von Eingliederungsleistungen für Aussiedler und Übersiedler, Drucksache 11/5110*).

Einige wichtige Entwicklungs- und Forschungsvorhaben zur Förderung der beruflichen Eingliederung von Aussiedlern

Um die Rahmenbedingungen für eine möglichst zügige und effiziente berufliche und soziale Eingliederung von Aussiedlern zu verbessern, werden unterschiedliche methodische und didaktische Konzepte erprobt. Hinzuweisen ist beispielsweise auf

- **konzeptionelle Erprobung von Sprachprogrammen** des Kultur- und Goethe-Instituts in München im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg und des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung,
- Arbeiten zur **Beurteilung von Zeugnissen und Qualifikationsnachweisen** beim Bundesinstitut für Berufsbildung, der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen und der Otto-Bencke-Stiftung,
- Arbeiten im Rahmen eines Weiterbildungsprojekts des Deutschen Instituts für Fernstudien von der Universität Tübingen unter der **Vernetzung individueller, kulturell-spezifischer und sozialpsychologischer Aspekte der Integration, — praktische Erprobung der beruflichen Integration** von Aussiedlern, u. a. in einem Modellversuch beim Berufsbildungswerk des DGB in Unna, der vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziert und vom Bundesinstitut fachlich betreut wird,
- Befragungen von Aussiedlern zur beruflichen Integration durch das IAB der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg.

Ebenso ist in diesem Zusammenhang neben den erwähnten Empfehlungen des Hauptausschusses des BIBB auf Empfehlungen der vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft ins Leben gerufenen Konzertierten Aktion Weiterbildung hinzuweisen, die sich mit der landeskundlichen Bildung von Aussiedlern befassen.

Abschließende Bemerkungen

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß eine Anpassung der beruflichen Qualifikationen an den hiesigen Stand moderner Technologien bzw. eine Anhebung der fachlichen Grund- sowie der fachübergreifenden Qualifikationen erforderlich ist.

Es bedarf komplexer Bildungsbestrebungen, die nicht nur einen fundierten Sprachunterricht und eine qualifizierte Fachausbildung für Aussiedler zum Ziel haben, sondern ebenso zu ihrer beruflichen und gesellschaftlichen Eingliederung durch Entwicklung und Förderung fachübergreifender „sozialer“ Kompetenzen beitragen.

Allerdings sprengen die mit dieser beruflichen und gesellschaftlichen Eingliederung von Aussiedlern zusammenhängenden Anforderungen an die Aus- und Fortbildung den Rahmen und die Abläufe herkömmlicher Berufsbildungsangebote. Es sind deshalb Überlegungen anzustellen, wie sie in ihrer Struktur und Organisation, in ihrem Inhalt sowie in ihrer Didaktik den Aussiedlern am besten gerecht werden.

Die (Berufs-)Bildungspraxis ist insofern der Forschung um einiges voraus, als sie angesichts aktueller Erfordernisse, bedingt durch rasch ansteigende Aussiedlerzahlen, seit einiger Zeit sprachliche, berufliche und allgemeine Anpassungsmaßnahmen einrichten mußte. Sie konnte sich dabei zum Teil langjährige Erfahrungen in der Berufsbildungsarbeit und -forschung mit Ausländern, mit Frauen, mit benachteiligten Personengruppen zu nutzen machen.

Jedoch sind das Integrationsverhalten und die Integrationsschwierigkeiten von Aussiedlern nicht unbedingt mit denen von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland gleichzusetzen. Selbst ein Vergleich mit Übersiedlern aus der ehemaligen DDR ist nicht ohne weiteres möglich. Ebenso ist die Grup-

pe der Aussiedler — u. a. im Hinblick auf ihr Herkunftsland und auf ihre Generationszugehörigkeit — differenziert zu betrachten.

Aus diesen Erwägungen seitens der beruflichen Weiterbildungspraxis und -forschung gezielte Bemühungen für die Aussiedler anzustellen, um ihre berufliche und gesellschaftliche Eingliederung zu unterstützen. Sie werden sich in erster Linie auf die Adressaten- und Maßnahmenanalyse, die Zuordnung unterschiedlicher Bildungsziele und -inhalte, die Programmflexibilisierung und letztlich auf die Frage nach der generellen Bedeutung und Rolle beruflicher Bildung beim Integrationsprozeß konzentrieren müssen.

Literatur

- Arbeit und Leben (Hrsg.): Landeskundlich-politische Weiterbildung für Aussiedler zur Förderung ihrer gesellschaftlichen Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland, Mainz 1990 (unveröffentlichte Studie).
- Bandel, J.; Gras, J.: Sprachmaßnahmen und kombinierte Sprach- und Berufsbildungsmaßnahmen für Aussiedler. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Jg. 18, (1990), H. 2.
- Blaschke, D.: Aussiedler und Übersiedler auf dem bundesdeutschen Arbeitsmarkt. Wirtschaftsdienst 1990/V.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aussiedler. In: Informationen zur politischen Bildung, H. 222, 1989.
- Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Berufliche Integration der Aussiedler. In: Informationen zur beruflichen Bildung, Köln, März 1989.
- Leciejewski, K.: Zur wirtschaftlichen Eingliederung der Aussiedler. In: Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, H. 3, 1990.
- Pfundtner, R.: Ergebnisse einer Befragung von Spätaussiedlern zu ihren lebensbiographischen Umständen. In: Materialien zur beruflichen Bildung Erwachsener. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, H. 6, 1990.
- Zastrozny, W.: Konzeptionelle Überlegungen zur integrativen sprach- und berufsorientierten Ausbildung. In: Praxis der Erwachsenenbildung, H. 3, 1989.

Kurzbericht über einen wissenschaftlichen Workshop zur „Qualität der betrieblichen Ausbildungsgestaltung“

Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes „Sicherung und Steigerung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung“ fand am 22. und 23. November 1990 in Berlin ein Workshop statt. Hierzu waren externe Fachleute aus Industriebetrieben, Forschungseinrichtungen und Universitäten sowie Fachleute des BIBB eingeladen, welche auch schon in früheren Diskussionen wertvolle Beiträge zum Thema geliefert hatten. In einem kleinen Kreis wurden grundlegende methodische und inhaltliche Fragen der Qualität der betrieblichen Ausbildungsgestaltung diskutiert.

Ziel der Veranstaltung war die Dokumentation des derzeitigen Standes der Qualitätsforschung auf dem Feld der betrieblichen Berufsausbildung. Durch zwei Beiträge einbezogen wurde auch die ehemalige DDR.

Die Veranstaltung ist die zweite solcher Art in der Projektlaufzeit; 1991 sind weitere Workshops geplant, die dann vor allem der Weiterentwicklung des Qualitätsbegriffs und der Fortschreibung der verwendeten Qualitätsindikatoren dienen sollen.

Jeder Teilnehmer hatte zu dem von ihm ausgewählten Themenbereich ein expertenfachliches Papier (Argumente, Thesen, Diskussionspunkte) zu liefern, auf dessen Basis eine Diskussion erfolgte. Begonnen wurde mit einer mündlichen Berichterstattung zum Stand und den weiteren Perspektiven des genannten Forschungsprojektes.

Die zweitägige Diskussion erstreckte sich über folgende Themenbereiche:

Thesen zur Struktur der betrieblichen Bildung (Goldgräbe, Daimler-Benz); Veränderung der Lehr- und Lernbedingungen in der Berufsausbildung (Benteler, Friedrich-Ebert-Stiftung); Bedingungen sozialen Lernens im Betrieb (Lempert, MPI); Betriebliche Ausbildung in der Fachabteilung des Betriebes (Lapke, VEBA Oel AG); Überlegungen zur Kooperation der Lernorte im Kontext von Bemühungen, die Qualität der betrieblichen Berufsausbildung zu sichern und zu steigern (Schwiedrzik, BIBB); Lernbedingungen am Lernort „Arbeitsplatz“ (Weyrich, Moeller-Klöck-

ner); Erwerb von sog. Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Berufsausbildung (Bongard, VW AG); Zur Neuordnung von Ausbildungsberufen im Hinblick auf technologische Innovationen und Umweltschutz (Adler, BIBB); Qualität der Berufsausbildung und pädagogische Qualifizierung des Bildungspersonals (Sinnhold, AEG AG); Qualität der Berufsausbildung und neue Medien (Senft, ZIB); Stand und Tendenzen der betrieblichen Ausbildung in den fünf neuen Bundesländern (Neubert, ZIB); Ausbildungsmittel und Ausbildungsqualität — ein schwieriges Verhältnis verdeutlicht am Medieneinsatz in der betrieblichen Ausbildung im Handwerk (Hahne, BIBB); Benachteiligte Gruppen in der Berufsausbildung (Lex, DJI); Berufsausbildung benachteiligter Gruppen bzw. benachteiligte Gruppen in der Berufsausbildung (Lemke, BIBB); Das EG-Programm „Entsprechungen von beruflichen Befähigungsnachweisen“. Ein Beitrag zur Verbesserung der beruflichen Bildung (Sellin, CEDEFOP).

Neben einer Vielzahl von Detailinformationen und -diskussionen wurde deutlich, daß in zentralen Feldern der betrieblichen Ausbildungsgestaltung unter qualitativen Aspekten nach wie vor Veränderungen erforderlich sind, die z. T. gar nicht neu, z. T. aber auch schon in Gang gesetzt worden sind.

So sind beim Inputfaktor „Ausbilderqualifizierung“ dringend die Rolle und Qualifikation des nebenberuflichen Ausbildungspersonals zu verbessern, das Verhältnis aller an der Ausbildung Beteiligten, also auch des Fachpersonals, zueinan-

der optimaler zu gestalten, ggf. auch unter Zuhilfenahme moderner Methoden (Stichwort „Organisationsentwicklung“) und die Verbreitung von Innovationen in der (z. B. kaufmännischen) Berufsausbildung ggf. auch über Tutorenmodelle u. ä. zu fördern.

Der Inputfaktor „Ausbildungsordnungen“ wurde nicht nur in bezug auf seine Funktion im Betrieb, sondern auch auf seine neuerliche Veränderungsnotwendigkeit (Stichwort Umweltschutz) diskutiert. Das wertorientierte berufspädagogische Konzept der „Moralität“ von Lempert nahm breiten Raum ein.

Beim Outputfaktor „Prüfungen“ wurde die teilweise erhebliche Diskrepanz zwischen Prüfungsanforderungen und Berufsfähigkeit erörtert. Wenn gerade auch Großbetriebe die Erzielung möglichst guter Prüfungsergebnisse hinstellen, fragt sich, wo die Interessen der betroffenen Auszubildenden bleiben bzw. welche Funktion Prüfungsergebnisse in Zukunft haben sollen.

Durchgängiges Merkmal in den Diskussionen war die Forderung nach einer größeren Öffnung der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Das betrifft etwa die Kooperation zwischen den Lernorten, die verstärkte Beteiligung der Auszubildenden bis hin zur offenen Zieldiskussion, die Verwendung offener Methoden in der Medienarbeit. Offener im Sinne von vielfältiger müssen auch Instrumente der Qualitätsforschung werden.

Die Initiatoren verwiesen auf weitere Veranstaltungen, die zur Fortentwicklung der Qualifikationsforschung kurz- und mittelfristig durchgeführt werden sollen. Hierzu wurde angeregt, künftig verstärkt Vertreter des Handwerks als quantitativ wichtigsten Teil der Berufsausbildung zu solchen Veranstaltungen einzuladen. Zur Weiterentwicklung der Forschung über qualitative Fragen der Ausbildungsgestaltung wurde das BIBB von allen Experten ausdrücklich ermuntert.

(Peter Wordemann)

Berufsausbildung mit Abitur — kein Modell für die Zukunft

Seit dem 13. August 1990 gelten **Ordnungsrahmen** und — mit wenigen Ausnahmen — **Berufsbildungsrecht** der Bundesrepublik auch in den neuen Ländern. Obwohl inzwischen klar ist, daß die Umstellung nicht leicht ist, verläuft sie relativ geräuschlos — mit einer Ausnahme: Die Facharbeiterausbildung mit Abitur hat zu heftigen Auseinandersetzungen auf den verschiedensten Ebenen geführt. Ausgangspunkt war der Streit darüber, ob mit Beginn des Ausbildungsjahres 1990 neue Lehrverhältnisse mit dem Ziel Abitur und Facharbeiterzeugnis begonnen werden durften. Er wurde durch den Beschuß der Volkskammer ausgelöst, mit dem der Entwurf des Inkraftsetzungsgesetzes für das BBiG so verändert wurde, daß dies ausgeschlossen ist. Davon wurden vor allem diejenigen überrascht, die seit Monaten derartige Lehrverträge abgeschlossen hatten — Betriebsberufsschulen ebenso wie Schulabgänger. Gescholten wurden vor allem die Kammer, die die Rechtslage nicht geschaffen hatten, sie ihren Entscheidungen jedoch zugrunde legen müssen. Daß sie dabei von den Ministerien, die es eigentlich besser wissen mußten, im Stich gelassen wurden, ist — das sei nur am Rande erwähnt — besonders bedauerlich.

Bei den — im Grunde überflüssigen — Diskussionen über die Rechtslage stand die viel wichtigere Frage im Hintergrund: Lohnt es sich überhaupt, der Facharbeiterausbildung mit Abitur, wie sie in der ehemaligen DDR möglich war, eine Träne nachzuweinen? Dabei bedarf sie der Erörterung, weil vielfach die Meinung vertreten wird, es gehe um ein Modell für die Bundesrepublik.

Wirklich? Folgendes sollte bedacht werden:

Die Facharbeiterausbildung mit Abitur war keine progressivebildungspolitische Maßnahme. Sie war in vielen Fällen ein Umgang zur Hochschule für diejenigen, denen das Regime aus politischen Gründen den unmittelbaren Zugang erschweren wollte. Dieser Einschätzung steht auch nicht entgegen, daß viele in der früheren DDR tätige Berufspädagogen auf diese Art und Weise zum Studium gekommen sind und damit in einem gewissen Umfang wertvolle Praxiserfahrungen einbringen konnten.

Die Auswahl der Berufe, in denen eine Facharbeiterausbildung mit Abitur möglich war, und die Festsetzung des Angebots entsprechender Lehrstellen erfolgte nach „sachfremden“ Gesichtspunkten. Nicht die möglicherweise „wissenschaftspropädeutischen“ Ausbildungsinhalte waren dafür maßgebend, sondern die „gesellschaftliche“ Relevanz des Lehrberufs und der Arbeitskräftebedarf in der Produktion.

Die Komprimierung der normalerweise zwei Jahre dauernden Facharbeiterausbildung und der gleichlangen Schulzeit in der „Erweiterten Oberschule“ zu einem dreijährigen Bildungsgang, der mit einer Doppelqualifikation abschloß, mußte notwendigerweise mit inhaltlichen Abstrichen verbunden sein. Das Facharbeiterzeugnis wurde also erteilt, ohne daß die erforderliche Berufsqualifikation tatsächlich erreicht wurde. Ähnliches dürfte für die Studienqualifikation gelten — mit der allgemein geltenen Einschränkung, daß diese durchaus nicht allein davon abhängig gemacht werden kann, daß ein gewisses Quantum „Allgemeinbildung“ erworben wurde.

Zur Deckung des unmittelbaren Facharbeiterbedarfs trugen derart ausgebildete Nachwuchskräfte kaum bei, weil sie im allgemeinen ein Studium aufnahmen und deshalb den Betrieben erst nach dem „Umgang“ über die Hochschule und dann auf einer anderen Qualifikationsebene zur Verfügung standen. Aus heutiger Sicht kann deshalb ein Unternehmen kein Interesse an diesem Bildungsgang mehr haben, der ihm wohl hohe Kosten verursacht, aber nicht im gleichen Maße zu bedarfsgerecht qualifizierten Arbeitskräften verhilft.

Jeder Schüler einer „polytechnischen Oberschule“, der der gesetzlich nicht mehr zulässigen „Facharbeiterausbildung mit Abitur“ nachtraut, sollte sich die Frage stellen, ob er eine Berufsausbildung absolvieren oder eine Hochschule besuchen will. Nachdem es allein von seiner Entscheidung abhängt, sollte er sich dann, wenn er ein Studium aufnehmen will, für den weiteren Besuch der allgemeinbildenden Schule entscheiden, die ihn in zwei Jahren zum Abitur führt. Möchte er einen Beruf erlernen, sollte er einen Berufsausbildungsvertrag abschließen, was nur noch in einem nach dem Berufsbildungsgesetz anerkannten Ausbildungsberuf zulässig ist. In diesem Fall kann er nach drei, längstens dreieinhalb Jahren seine Abschlußprüfung ablegen und sich für eine „praktische“ Berufstätigkeit qualifizieren.

Unabhängig von der eindeutigen Rechtslage ist vor allem weiter zu fragen, warum jemand, der studieren will, einen vierjährigen Bildungsgang durchlaufen sollte, der inhaltlich für die Zukunft von zweifelhaftem Wert ist, weil er nur mit einer Ausbildung nach der aufgehobenen „Systematik der Facharbeiterberufe“ kombinierbar ist. Das gleiche Ziel kann in zweijährigem Schulbesuch erreicht werden.

Die Vorstellungen des ehemaligen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der DDR, die allerdings nicht mehr in eine „Anordnung“ umgesetzt wurden, ließen darauf hinaus, zumindest für eine Übergangszeit die Facharbeiterausbildung mit Abitur in vier Tage theoretischen Unterricht und einen Tag berufspraktischen Unterricht pro Woche aufzuteilen. Damit konnte überhaupt kein betriebliches Interesse mehr verbunden sein. Abgesehen davon ist dies mit dem sogenannten „Ordnungsrahmen“, der der Berufsausbildung in der Bundesrepublik zugrunde liegt und der seit der Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes auch in den neuen Ländern gilt, überhaupt nicht in Einklang zu bringen, weil es nicht im entferntesten einer betrieblichen Ausbildung entspricht.

Angesichts der wirtschaftlichen Schwierigkeiten in den neuen Bundesländern, die sich infolge der in der Vergangenheit weitgehend auf

die Kombinate konzentrierten Ausbildung auch auf das Lehrstellenangebot nachteilig auswirken, kann es nicht im Interesse der Wirtschaft liegen, an der Facharbeiterausbildung mit Abitur festzuhalten. Sie verursacht hohe Kosten, die nicht mit der — auch finanziellen — Verantwortung der Unternehmen für die Ausbildung begründet werden können. In der gegenwärtigen Situation muß dem Interesse der Betriebsberufsschulen und ihrer Lehrer auf andere Weise Rechnung getragen werden, etwa durch Schaffung neuer Schultypen

in öffentlicher Trägerschaft, zum Beispiel Fachgymnasien, in die dann auch etwaiges „Know-how“ der Vergangenheit eingebracht werden kann.

Anknüpfend an die Diskussionen in der Bundesrepublik über die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung, bleibt abschließend festzustellen, daß die Facharbeiterausbildung mit Abitur keineswegs als Aufhebung der Diskriminierung beruflicher Ausbildung anzusehen ist. Im Gegenteil, in der Kombination mit statt eines

Verzichts auf allgemeine Inhalte als Voraussetzung für die Studienberechtigung manifestiert sich diese Diskriminierung geradezu.

Die „Berufsausbildung mit Abitur“ nach dem Muster der früheren DDR ist nach all dem weder ein Modell für die Bundesrepublik noch ein Ersatz für die Forderung, auch demjenigen, der sich nach einer Berufsausbildung in seiner beruflichen Tätigkeit bewährt hat, ohne irgendwelches „Nachholen“ den Weg zum Studium zu öffnen.

(Rolf Raddatz)

Verbesserung der technischen Ausstattung der Berufsbildungsstätten — Voraussetzung für eine qualifizierte Berufsausbildung in den neuen Bundesländern

Die technische Ausstattung der Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern muß grundlegend verbessert werden, wenn die Qualität der Berufsausbildung den Standard erreichen soll, der in den alten Bundesländern üblich ist. Zu diesem Ergebnis kommt das Bundesinstitut für Berufsbildung in einer Untersuchung, die im Oktober 1990 gemeinsam mit dem früheren Zentralinstitut für Berufsbildung zur Situation der Berufsausbildung in den fünf neuen Bundesländern durchgeführt wurde. Die Erfahrungen und Einschätzungen von 2 100 Ausbildungsstätten, 620 Berufsschulen und 350 Betriebsakade-

mien gingen in die Auswertung ein. Anhand der Befragungsergebnisse zeigt sich, daß viele Ausbildungsstätten nach eigener Einschätzung nicht über die Voraussetzungen verfügen, um die in den Ausbildungsordnungen vorgeschriebenen Inhalte zu vermitteln: 42 Prozent der befragten Ausbildungsstätten sind der Ansicht, daß ihre technische Ausstattung nicht ausreicht, um diese Anforderungen zu erfüllen. Zirka 50 Prozent geben an, daß sie sich nicht in der Lage sehen, in bestimmten Berufen die Ausbildung vollständig durchzuführen. Eine ergänzende überbetriebliche Unterweisung halten da-

her die meisten für dringend erforderlich.

In der Berufsschule ist der Prozeß der Anpassung an die Struktur des dualen Ausbildungssystems der alten Bundesländer überraschend weit vorangekommen: Im Herbst 1990 befanden sich bereits 80 Prozent der befragten Berufsschulen in kommunaler Trägerschaft. Doch auch die Berufsschulen halten die Situation für problematisch: Mehr als die Hälfte teilen mit, daß das Ausstattungsniveau zur Erfüllung der neuen Aufgaben nicht ausreiche. 32 Prozent haben außerdem angegeben, daß die Schulgebäude schwerwiegende Mängel aufweisen, die nur mit umfangreichen Instandsetzungsarbeiten zu beseitigen seien, und vier Prozent befinden sich in Gebäuden, die völlig unbrauchbar und nicht instandsetzungswürdig sind.

Bundesinstitut für Berufsbildung

Edith Fischer: Genealogie der Ausbildungsberufe

Zur Entwicklung der Ausbildungsberufe in Deutschland von 1926—1990

1990, 63 Seiten, 12,— DM, ISBN 3-88555-416-X

In der vorliegenden Genealogie der Berufe werden alle seit 1926 verwendeten Berufsbezeichnungen alphabetisch aufgeführt.

Da gleichzeitig bei jeder Berufsbezeichnung angegeben wird, welche vorausging bzw. nachfolgte, ist sie ein unentbehrliches Nachschlagewerk.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung — Referat Veröffentlichungswesen — Fehrbelliner Platz 3 — 1000 Berlin 31 — Tel.: (0 30) 86 83-5 20/5 16 oder 86 83-1 — Telefax: (0 30) 86 83-4 55



Repräsentative Befragung von Erwerbstägigen in allen Bundesländern geplant

— Erste Test-Ergebnisse aus den neuen Bundesländern liegen vor —

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat gemeinsam mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) in den Jahren 1979 und 1985/86 jeweils eine breit angelegte repräsentative Erhebung bei mehr als 25 000 Erwerbstägigen in der Bundesrepublik (0,1 Prozent-Stichprobe) durchgeführt. Dabei ging es um die Erfassung der allgemeinen und beruflichen Qualifikation der Befragten, ihren Berufsverlauf und ihrer aktuellen Berufssituation. Für 1991/92 ist eine Wiederholung dieser Erhebung geplant, um die Veränderungen in der Arbeitswelt und in der Erwerbsbevölkerung, also den strukturellen Wandel seit der letzten Untersuchung zu erfassen. Dabei werden auch die neuen Bundesländer mit einbezogen.

In Vorbereitung dieser Erhebung wurde im September / Oktober 1990 eine repräsentative „Probeerhebung“ bei rund 1000 Erwerbstägigen im Gebiet der ehemaligen DDR in Auftrag gegeben. Mit der Durchführung der Erhebung wurde die empirisch-methodische Arbeitsgruppe des Instituts für Soziologie und Sozialpolitik der Akademie der Wissenschaften der DDR (ISS) beauftragt. Das Erhebungsinstrument wurde gemeinsam mit dem IAB, Mitarbeitern des ZIB und des ISS überarbeitet.

Im folgenden werden einige erste Ergebnisse aus dieser Pretesterhebung vorgestellt. Weitere Analysen sollen in einem der nächsten Hefte dieser Zeitschrift veröffentlicht werden.

1. Qualifikation der Erwerbstägigen in den neuen Bundesländern

Nach der BIBB/IAB-Pretesterhebung in der ehemaligen DDR haben von den Berufstätigen 17 Prozent ein Abitur.¹⁾ Jeder zweite hat den Abschluß der 10. Klasse erworben (BRD: 20 Prozent mit mittlerer Reife) und ein knappes Drittel ist mit einem geringeren Abschluß (8. Klasse) von der Schule abgegangen.

Nur 5 Prozent sind ohne einen berufsqualifizierenden Abschluß. 80 Prozent verfügen über den Abschluß einer Lehre (Facharbeiter), 12 Prozent davon haben sogar eine zweite Lehre abgeschlossen, weitere 24 Prozent haben zusätzlich eine Fachschulausbildung absolviert, davon (Mehrfachnennungen) haben 9 Prozent einen Meister-, 2 Prozent einen Technikerabschluß, 12 Prozent eine Ingenieurausbildung und 8 Prozent einen anderen Fachschulabschluß. Insgesamt 8 Prozent haben neben der Lehre auch einen Hochschulabschluß erworben; das ist gut jeder zweite mit einem akademischen Grad, den rund 15 Prozent der Erwerbstägigen²⁾ vorweisen können. Ausschließlich über den Abschluß

einer Lehre verfügen 51 Prozent der Erwerbstägigen; hierzu sind noch 2 Prozent hinzuzuzählen, die einen Facharbeiterabschluß zuerkannt bekommen haben. Einen Fachschulabschluß erlangten insgesamt 30 Prozent der Berufstätigen.

In der alten Bundesrepublik ist das formale Qualifikationsniveau der Erwerbstägigen offensichtlich niedriger als in den neuen Bundesländern. Nach der BIBB/IAB-Erhebung von 1985/86 gab es immerhin 24 Prozent ohne einen qualifizierten Berufsbildungsabschluß. 57 Prozent hatten ausschließlich eine Lehre absolviert, 9 Prozent als höchsten einen Fachschul- (bzw. Meister-)abschluß und 10 Prozent einen akademischen Grad erworben.

2. Zur Struktur der Facharbeiterausbildung

Während in den alten Bundesländern das Schwergewicht der Ausbildung beim Handwerk liegt — nach der BIBB/IAB-Erhebung von 1985/86 haben 36 Prozent der Erwerbstägigen mit einem Lehrabschluß dort ihre Ausbildung erfahren, 22 Prozent in der Industrie und 19 Prozent im Handel — weisen die

Pretestergebnisse in der DDR ganz andere Strukturen auf. Dort war die Industrie mit 42 Prozent der weitaus größte Ausbilder. Das Handwerk hatte mit 16 Prozent eine wesentlich geringere Bedeutung für die Berufsbildung. Und der Handel folgt mit einem Zehntel der Ausgebildeten erst an 5. Stelle hinter dem öffentlichen Dienst und der Landwirtschaft (jeweils rund ein Achtel). Ausbildungsbereiche brachten in der Bundesrepublik (alt) zusammen nicht mal ein Zehntel der Ausgebildeten hervor. Dagegen wird bei den freien Berufen (Apotheken, Arzt-, Rechtsanwaltspraxen, Architektenbüros usw.) in den alten Bundesländern in erheblichem Umfang ausgebildet (13 Prozent), Bereiche, in denen in der ehemaligen DDR sehr viel weniger oder gar nicht ausgebildet wurde.

Die personenbezogenen Dienstleistungsberufe (im Bildungs- und Gesundheitswesen) sind dagegen häufig hoch qualifizierte Berufe, die nicht über eine Lehre, sondern an speziellen Fachschulen (z. B. des Gesundheitswesens) oder an der Universität vermittelt werden. Bemerkenswert ist der deutlich höhere Beschäftigtenanteil in der ehemaligen DDR (20 Prozent). Auffällig ist zudem, daß in der DDR wesentlich weniger Dienstleistungskaufleute (Handels-, Bank- und Versicherungskaufleute) ausgebildet wurden.

In diesen Strukturen wird der in der DDR stärkere staatliche Eingriff in die Ausbildung deutlich. Man setzte nicht nur in der Wirtschaft allgemein, sondern auch in der beruflichen Qualifizierung auf die großen industriellen Einheiten (Kombinate) und übertrug diesen und den dort mit finanzieller Unterstützung des Staates eingerichteten und unterhaltenen Betriebsberufsschulen die Durchführung (aber auch die Planung bis hin zu der Ordnungsarbeit: Berufsfachkommissionen) der Berufsausbildung. Während in der Bundesrepublik traditionell die Kleinbetriebe, insbesondere das Handwerk, in erheblichem Umfang für die größeren und Großbetriebe mit ausbil-

den, war das in der DDR eher umgekehrt. Das hatte durchaus seine Vorteile, konnten doch so einheitliche Qualitätsmaßstäbe zur Geltung gelangen und in hohem Maße professionelles Ausbildungspersonal zum Einsatz kommen.

Im übrigen zeigt sich, daß sich auch in der DDR das geschlechtspezifische Berufswahlverhalten nicht sehr viel anders darstellte als in der Bundesrepublik (alt).: Auch dort waren die Frauen mehrheitlich in Büro- und Dienstleistungsberufen, vor allem im Einzelhandel, aber auch in den Gesundheits- und Sozialeinrichtungen zu finden. In den gewerblich-technischen Berufen, den Metall- und Elektro- oder den Bauberufen, sind Frauen zwar etwas häufiger als in dem westlichen Teil Deutschlands, aber doch sehr viel seltener als Männer ausgebildet und beschäftigt. Außerdem fällt auf, daß Frauen sehr viel seltener nach einer Lehre noch eine höherqualifizierende Fach- oder Hochschulausbildung absolvierten. Zwar ist der Fachschul-Absolventenanteil bei den Frauen genauso groß wie bei den Männern, doch sind die Ausbildungsgänge nicht vergleichbar: Bei den Männern handelt es sich vorwiegend um weiterqualifizierende Abschlüsse (Meister-, Techniker-; Ingenieursausbildung), bei den Frauen dagegen um solche Schulen, an denen eine berufsqualifizierende Erstausbildung erfolgt (Krankenpflege- und Sozialberufe). Der Meister war auch in der DDR in der Regel ein Mann.

Es mag erstaunen, daß trotz der stärker planwirtschaftlichen Struktur der DDR die Wechselprozesse zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungsbereichen nicht sehr viel geringer als in der Bundesrepublik (alt) sind. So ist der Anteil derer, die in einem anderen Wirtschaftsbereich arbeiten, als sie ausgebildet wurden, mit 43 Prozent sogar gleich groß. Das hängt z. T. sicher damit zusammen, daß in der DDR deutlich häufiger im Anschluß an die Lehre noch ein Fach- oder ein Hochschulstudium abgeschlossen wurde.

Die starken Mobilitätsprozesse sind ein Indikator dafür, daß die Fachkräfte nicht immer ihrer Ausbildung adäquat eingesetzt werden. So sind von denen, die (ausschließlich) eine Lehre abgeschlossen haben, 16 Prozent als an-/ungelernte Arbeiter beschäftigt, weitere 12 Prozent als einfache (ausführende) Angestellte.³⁾ 35 Prozent sagten, daß sie von dem, was sie in der Lehre gelernt haben, nur wenig oder gar nichts verwenden können.⁴⁾ Ihnen stehen 47 Prozent gegenüber, die in ihrer gegenwärtigen Tätigkeit viel oder sehr viel des in der Lehre Gelernten anwenden können; das entspricht dem Anteil derer, die als Facharbeiter eingesetzt werden. Gerade auf der Facharbeiterebene werden hier erhebliche Flexibilitäts- aber auch Substitutionspotentiale in der DDR-Wirtschaft deutlich.

Anmerkungen

¹⁾ Die Daten der Pretest-Erhebung sind nicht an amtliche Statistiken angeglichen. Es ist mit den bei Umfragen üblichen Verzerrungen zu rechnen (Mittelschicht-Bias). So scheint, wenn man andere Daten über die DDR zum Vergleich heranzieht, der Abiturientenanteil in dieser Erhebung etwas zu hoch zu liegen.

²⁾ Dieser Anteil ist, wenn man andere Datenquellen vergleicht, offensichtlich zu hoch. So finden sich im sozioökonomischen Panel nur 9 Prozent Akademiker bei den Erwerbstägigen, das Statistische Jahrbuch der DDR weist sogar nur 7 Prozent aus. Auf der anderen Seite ist der Anteil der Nicht-Qualifizierten in den beiden sozialwissenschaftlichen Erhebungen nahezu gleich groß, in der amtlichen Statistik der DDR gibt es dagegen, wenn man die Teilqualifikation noch zu den berufsbildenden Abschlüssen zählt, 18 Prozent Berufstätige ohne abgeschlossene Berufsausbildung. (Vgl. IAB-Kurzbericht (intern) VII/ — HvH vom 7. 11. 1990.)

³⁾ Frage 2.1.

⁴⁾ Frage 17.

(Rolf Jansen)

Bundesinstitut für Berufsbildung

Veröffentlichungs-Verzeichnis

Ausgabe 1991

In seiner neuesten Ausgabe des Veröffentlichungs-Verzeichnisses bietet das Bundesinstitut für Berufsbildung einen aktualisierten Überblick der vom BIBB bis 1990 herausgegebenen, lieferbaren Titel.

Die einzelnen Publikationen werden durch kurze Abstracts inhaltlich beschrieben und sind mit Angaben über Autor, Erscheinungsjahr, Umfang, Schutzgebühr, ISBN-Nummer und Code-Nummer nach Art der Schriftenreihen geordnet.

Zur besseren Orientierung wird auf das Autorenverzeichnis und auf das Sachregister verwiesen.

Folgende Reihen stehen zur Verfügung:

- Schriften zur Berufsbildungsforschung
- Berichte zur beruflichen Bildung
- Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung
- Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung
- Modellversuche zur beruflichen Bildung
- Informationen zum beruflichen Fernunterricht
- Sonderveröffentlichungen
- Handreichungen für Lehrgänge zur Förderung der Ausbildungsreife von Jugendlichen (LFA)
- Seminar-konzepte zur Ausbilderförderung
- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)

DGB-Bundesvorstand,
Abteilung Jugend (Hrsg.):

In Zukunft — Gesellschaftliche Perspektiven der Gewerkschaftsjugend

Köln, 1989

Sichert eine prosperierende Wirtschaft alleine die Beschäftigung als hauptsächliche Existenzgrundlage der Arbeitnehmer? Wie sind damit andere gesellschaftliche Ziele in Einklang zu bringen — z. B. schönerer Umgang mit der Natur und ihren Ressourcen?

Es gibt genügend Anzeichen dafür, daß die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung sich anders darstellen wird als eine bloße Fortschreibung von Vergangenheits-trends, z. B. sind bereits heute feststellbar ein erheblicher Sockel an Dauerarbeitslosen, Umweltschäden, krassere Gegensätze zwischen Wohlstand und Armut, Finanzierungsprobleme der sozialen Sicherungssysteme, Vertrauensverlust der politischen Parteien und bedeutender gesellschaftlicher Interessenverbände. Wie die Zukunft wird und wie wir sie gestalten werden, das Thema war und ist in der Diskussion und verlangt nach Konzepten und Antworten.

Politische Parteien verstehen sich schon immer als Gestalter der Zukunft. Sie dokumentieren dies in ihren (Wahl-)Programmen und Grundsatzprogrammen, wobei erstere eher — an den nächsten Wahlgängen ausgerichtet — die Gunst der Wähler im Auge haben, letztere stärker auf die Zukunft orientiert sind. Sie geben Anstöße im Hinblick auf den Wettstreit um Machterhalt und Machtgewinnung. Eine Diskussion über die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung können sie jedoch nur mit Einschränkungen betrachten, weil sie — die Entwicklung im Blickwinkel ihrer eigenen Parteiorganisation sehen und die eigene mehrheits- und regierungsfähig machen wollen, — unkonventionellen Gedanken wenig Platz einräumen (können),

- interne Meinungsverschiedenheiten nicht öffentlich machen,
- umstrittene Themen vielfach ausklammern.

Dieselbe Kritik im Hinblick auf eine lebendige öffentliche Diskussion müssen sich auch die Programme und Stellungnahmen der großen gesellschaftlichen Interessenverbände — Gewerkschaften, Wirtschaftsverbände — gefallen lassen. Den Prognosen und Szenarien der Wissenschaft — zu den Bereichen Technik, Wirtschaft und Beschäftigung, Ökologie — fehlt häufig der für Nichtfachleute erkennbare Bezug zur gesellschaftlichen Realität, d. h. zum Alltag im Beruf und Privatbereich, in dem Veränderungen am ehesten erfahren werden.

Anders der vorliegende Dokumentationsband der DGB-Jugend. Er bietet Ansätze zu einem provokanteren Umgang mit dem Thema und beruht auf einer Zukunftskonferenz „Zukunft der Arbeit — Zukunft der Jugend“, die im Oktober 1988 in Saarbrücken stattfand. 500 meist junge Gewerkschaftsmitglieder nahmen teil und diskutierten in 19 Arbeitsgruppen über zukunftsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten in den Bereichen Arbeit, Technikentwicklung, Bildung und Ausbildung, soziale Lage der Jugend, Gesundheit, Ökologie und Sozialpolitik.

Die Diskussionen knüpften an realen betrieblichen und Alltagsgegebenheiten an, in denen zukünftige Entwicklungen, z. T. ansatzweise, abzusehen sind.

Beispielhaft einige Eindrücke:

- Themen, denen offizielle Gewerkschaftspolitik eher abwartend bis ablehnend gegenüberstand, werden offen reflektiert (selbstverwaltete Betriebe, Beschäftigungs- und Ausbildungsinitsiativen, Arbeit mit Arbeitslosen, Produktkonversion). Man war bemüht, ideologische Scheuklappen und Berührungsängste abzulegen und diskutierte offen über die Vor- und Nachteile solcher Projekte und Ideen.

— Der Kongreß orientierte sich stärker an Wünschen und Bedürfnissen der gesamten engagierten Jugend als nur an denen der Gewerkschaftsjugend. Der Veranstaltungstitel „Zukunft der Arbeit — Zukunft der Jugend“ wurde ernstgenommen.

— Es gab auch Frust, Ignoranz, Widersprüche, es gab Arbeitsgruppen, die nach eigener Einschätzung wenig zustande brachten. Nicht immer wurden Wege und Verfahrensweisen gefunden, an denen man weiterlernen und weiterarbeiten kann. Auch das kommt in den Diskussionsprotokollen zum Ausdruck, so daß auch hier neue Überlegungen zu besseren Verfahren angeregt wurden.

Zum Abschluß ist ein Wortprotokoll einer öffentlichen Diskussion der Gewerkschaftsjugend mit Peter Glotz (SPD), Waltraud Schoppe (Die Grünen), Winfried Dettling (CDU) und Ilse Brusis (DGB-Bundesvorstand) unter der Moderation von Albrecht Reinhardt (WDR, Red. „Monitor“) wiedergegeben.

Insgesamt ist das Buch empfehlenswert für diejenigen, die über Entwicklungen nachdenken, mitreden und diese mitgestalten möchten. Es füllt eine Lücke für alle, die weder eine abgehobene Diskussion von Experten noch eine Beschränkung auf bereits bekannte Allgemeinplätze möchten.

(Klaus Schöngen)

Klaus Fintelmann:

Hibernia-Modell einer anderen Schule

260 Seiten, Klett-Cotta, Stuttgart

Als Klaus Fintelmann 1952 von der Leitung der Bergwerksgesellschaft Hibernia AG die Erlaubnis erhielt, in ihrer Lehrlingsausbildung einen die Allgemeinbildung fördernden Modellversuch zu machen, da waren die dort ausbildenden Meister zunächst wenig kooperativ. Er entzog ihnen täglich einige Stunden der üblichen Lehre, um die jungen

Leute mit Grundfragen der Naturwissenschaft, der Geschichte und der Ethik bekannt zu machen, sie auch zu künstlerischen Arbeiten anzuleiten. Dank dieser geistigen Bereicherung verbesserte sich die Lernmotivation insgesamt, und es ergaben sich überdurchschnittlich gute Ergebnisse bei der die Lehrzeit abschließenden Kammerprüfungen. Jetzt waren auch die Meister überzeugt.

Nach einigen Jahren folgte der zweite Schritt. Fintelmann gründete außerhalb des großen Wirtschaftsunternehmens eine bald alle Schüler sowohl zu schulischen wie zu beruflichen Abschlüssen führende Einrichtung, die seither unter dem Namen Hibernia-Schule weltweit Beachtung und Bewunderung gefunden hat. In dem vorliegenden Buch berichtet Fintelmann über Kämpfe und Einsichten in dieser Entwicklung. Er leitet aus der dabei gewonnenen Erfahrung Grundgedanken ab für künftige Planung im Bereich des gesamten Bildungswesens.

„In der pädagogischen Diskussion werden berufliches und allgemeines Lernen einander gegenübergestellt, und ihre Verknüpfung (Integration) wird gefordert. Diese Gegenüberstellung ist falsch; denn berufliches Lernen als unerlässlicher Beitrag zur Verwirklichung des Menschen ist Allgemeinbildung.“ In diesem Zitat (S. 219) kommt der wohl wichtigste Grundgedanke Fintelmanns zum Ausdruck: Es gibt eine Spannung, eine Polarität zwischen beruflichen und allgemeinbildenden Lernzielen. Aber diese Spannung kann produktiv sein. Sie sollte in keinem Bildungsgang fehlen.

Aus dieser Einsicht folgen Empfehlungen von Reformen, die zur Bereicherung und Aufwertung der Lehreinrichtungen dienen können, die traditionell der beruflichen Bildung zugerechnet werden. Es folgen daraus aber auch vielerlei Ratschläge zur Einführung von praktischem Lernen in die als allgemeinbildend geltenden Schulprogramme.

Aus der Fülle der Bildungsreformen empfehlenden Literatur hebt sich dieses Buch heraus, weil die darin enthaltenen Reformvorschläge auf den Erfahrungen eines gelungenen Modells beruhen. Daß es gelungen ist, geht auch aus folgenden Fakten hervor:

1. Die Nachfrage nach Plätzen in diesen Schulen ist immer größer als die Aufnahmekapazität;
2. die durch Krankheit oder Unlust entstehenden Fehlzeiten von Schülern sind im Vergleich minimal;
3. auch Eltern mit geringem Einkommen zeigen sich in großer Zahl bereit, für den Besuch dieser Schule durch ihre Kinder erhebliche finanzielle Opfer zu bringen (Zahlen von Schulgeld, Verzicht auf Ausbildungsvergütung).

Obwohl die Hiberniaschule seit Jahrzehnten floriert, hat dies Modell im ganzen kaum Nachfolge gefunden. Die Wirkungen dieses Beispiels sind in einzelnen Reformschritten von allgemeinbildenden und berufsbildenden Einrichtungen zu erkennen, die separat bleiben. Das Buch von Klaus Fintelmann kann dazu ermutigen, weitere solche Schritte zu vollziehen. Für die Erziehungswissenschaft liegt der große Denkanstoß in der Veranschaulichung der allgemeinbildenden Wirkung berufsbildender Praxis, die sich an pädagogischen Einsichten Rudolf Steiners orientiert.

(F. Edding)

Autoren

Christel Alt
Georg Hanf
Richard Koch
Günter Kühn
Jochen Reuling

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
W-1000 Berlin 31

Klaus Berger

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151–152
W-5300 Bonn 2

Dr. Alfred Hardenacke
Ulrich Schöpke

Bundesministerium für Bildung
und Wissenschaft
Postfach 20 01 08
W-5300 Bonn 2

Bernd Helbich

Sozialforschungsstelle
Dortmund
Landesinstitut
Rheinlanddamm 199
W-4600 Dortmund 1

Herbert Pascher

Bayerisches Staatsministerium
für Unterricht, Kultus,
Wissenschaft und Kunst
Postfach
Salvatorstraße 2
W-8000 München 2

Ernst Piehl
Burkhardt Sellin

CEDEFOP
Postfach 31 05 29
Bundesallee 22
W-1000 Berlin 31

Zygmunt Wiatrowski

Pädagogische Hochschule
Lehrstuhl für Arbeitspädagogik
ul. Chodkiewicza 30
85-064 Bydgoszcz

Rehabilitation, Bildung und Computertechnik

Neue Techniken zur beruflichen Qualifizierung Körperbehinderter

Herausgegeben von Wolfgang Becker
1991, 108 Seiten, Schutzgebühr 15,— DM
ISBN 3-88555-417-8

Der Einsatz von computergestützten Technologien nimmt in allen beruflichen Tätigkeitsbereichen zu. Elektronisch gesteuerte Informations- und Kommunikationstechnologien gelten inzwischen als „Schlüsseltechnologien“ — mit zum Teil erheblichen Auswirkungen auf berufliche Arbeitsformen und Qualifikationsanforderungen.

Nachdem in den industriellen Kernsektoren auf diese technisch bedingten Veränderungen mittlerweile durch in Qualifikationsprofil und Ausbildungsdauer angepaßte Ausbildungen reagiert worden ist, richtet sich das Augenmerk der Berufsbildungsforschung nunmehr wieder verstärkt auf Personengruppen, die der Zentrifugalkraft dieser Entwicklung aufgrund spezifischer Benachteiligungen oder Einschränkungen nicht gewachsen sind. Hierzu gehören neben den traditionell als „Benachteiligte“ des Bildungs- und Beschäftigungssystems bezeichneten Personengruppen vor allem auch Behinderte, denen durch berufsrelevante arbeitsorganisatorische, qualifikatorische und technologische Neuerungen wichtige berufliche Eingliederungsbereiche nicht mehr zugänglich sind.

Der vorliegende Beitrag reflektiert vor dem Hintergrund umfangreicher praktischer Erfahrungen in der Praxis der beruflichen Rehabilitation Behindter Inhalte, Methoden und Umsetzungsmöglichkeiten computergestützter beruflicher Bildungsmaßnahmen für Körperbehinderte in technischen Berufsbereichen und Varianten der Berufsbildung für diesen Personenkreis außerhalb gängiger Berufskonstrukte. Mit den in dieser Studie diskutierten Verfahrensansätzen, die auch Hinweise für die Praxis der Berufsbildung enthalten, sollen neue Wege der beruflichen **und** sozialen Integration Behindter durch berufliche Bildung vorgestellt werden.

Kreative Aufgaben zur Förderung der Motivation und Selbständigkeit

Im Zuge immer komplexer werdender Aufgaben in der Arbeitswelt sehen sich Ausbilder heute mit einer fast paradox erscheinenden Anforderung konfrontiert. Wie sollen die zusätzlich zu den fachlichen Ausbildungszielen geforderten, persönlichen und sozialen Qualifikationen ausgebildet werden, ohne die „eigentlichen“ Ausbildungsinhalte zu vernachlässigen?

Dieses Seminar zeigt Ausbildern Methoden und Techniken auf, wie **fachliches Können und persönliche Fähigkeiten zugleich** gefördert werden können: Aus den sogenannten „kreativen Ausbildungsaufgaben“ lassen sich im Rahmen der fachlichen Techniken alle Fähigkeiten entwickeln, die für kompetente Mitarbeiter in der heutigen Arbeitswelt unerlässlich sind: Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Lernfähigkeit, Flexibilität, Kreativität usw.

In diesem Sinne werden **systematisch und umfassend die Grundlagen vermittelt**, mit deren Hilfe Ausbilder auf ihr Fachgebiet bezogen entsprechende Aufgabenstellung entwickeln können.

Anhand eigener praktischer Erfahrungen mit kreativen Aufgabenstellungen (den sogenannten „künstlerisch-kreativen Übungen“, s. u.) und Kurzreferaten werden u. a. folgende Themenkomplexe behandelt:

- **Die Struktur**, die personenbezogenen **Anforderungen** und die **Lernchancen** der kreativ gestaltenden Tätigkeit
- Ausbildungs- und arbeitsplatzbezogene **Anwendungsfelder** für den Einsatz dieses Handlungstyps
- Die **Auswirkungen Neuer Technologien** und sich verändernder Arbeitsanforderungen auf die Ausbildung
- **Entwicklungsschritte des Jugendalters** und pädagogische „Antworten“ und Hilfen im Ausbildungszusammenhang
- **Unterstützende Lernmethoden** und Rolle und Aufgabe des Ausbilders usw.

Die Lernschritte **Erfahrungen — Erkennen — Anwenden** prägen die Struktur dieses stark auf Transfer in die Praxis angelegten Seminarkonzeptes. In der Regel steht zu Beginn einer Arbeitseinheit die praktische Erfahrung mit einer kreativen Übung, die entsprechend ausgewertet und reflektiert wird, um anschließend die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse zu Bedingungen der realen Ausbildungspraxis zu übertragen. Deren Umsetzung in den eigenen Ausbildungszusammenhang steht am Ende des Seminars: Jede(r) Teilnehmer(in) konzipiert eine **fachbezogene „kreative“ Ausbildungsaufgabe**, in der die Auszubildenden sowohl berufsfachliche als auch persönliche Fähigkeiten entwickeln können. Dieser letzte Arbeitsschritt garantiert, daß das neu erworbene Wissen und Können tatsächlich in der **beruflichen Praxis** gehandhabt werden und in den Arbeitsalltag einfließen kann.

	BIBB-Best.-Nr.	Preis	ISBN
Seminarpaket (3 Teilbände)	12611	58,— DM	3-88555-359-7
zusätzliche Teilnehmerunterlagen (Mindestabnahme 10 Stück)	12641	5,— DM pro Stück	
Englische Ausgabe (Teilnehmerband)	12651	28,— DM	