

Inhalt

<i>Vorwort</i>	7
<i>Werner Dostal</i> Neues Jahrhundert - neue Berufe? Die Tätigkeitslandschaft im 21. Jahrhundert	11
<i>Edgar Sauter</i> Krise der Aufstiegsweiterbildung - Was kommt nach dem dualen System?	47
<i>Hermann G. Ebner</i> Wie wünschen sich die Auszubildenden das Duale System im 21. Jahrhundert?	85
<i>Ingrid Lisop</i> Blick zurück in die Zukunft - Was bleibt von den Gutachten der großen Bildungs-Reformkommissionen hinübernehmenswert in das 21. Jahrhundert?	105
<i>Günter Marwitz</i> Zukunftsperspektiven der Bund-Länder-Kooperation im Berufsbildungsbereich	127
<i>Karlheinz Geißler</i> Wie sich die Zeiten ändern – Vom Beten zum Lernen	145
<i>Gerald Straka</i> Mit selbstgesteuertem Lernen durch das 21. Jahrhundert?	163

<i>Helmut Pütz</i> Forschungsperspektiven des Bundesinstituts für Berufsbildung für das 21. Jahrhundert	191
<i>Frank Achtenhagen</i> Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Kriterien einer europäischen Berufsbildungsforschung im 21. Jahrhundert	213
<i>Reinhard Czicholl</i> Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert – Quo vadis?	235
Die Autoren	259

Vorwort

Im Wintersemester 1997/98 führte ein aus Anlaß meines 60. Geburtstages initiiertes Gastvortragszyklus unter dem Rahmenthema "Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend" angesehene Vertreter aus Berufsbildungswissenschaft und Berufsbildungspolitik an der Carl-von-Ossietzky-Universität zu Vortrag und Diskussion zusammen, was insbesondere für die Oldenburger Wirtschaftspädagogik-Studierenden eine große inhaltliche Bereicherung ihres Studiums bedeutete.

Die Vorträge wurden aufgezeichnet und transskribiert. Die Vortragenden überarbeiteten die aufgezeichneten Texte teils neu, teils behielten sie die Inhaltlichkeit und den Vortragsstil bei. Aus fachgebietsbedingten Gründen erfolgt die Veröffentlichung erst jetzt. Damit die Leser wissen, wann diese Vorträge gehalten wurden, füge ich im folgenden nach den Namen der Referenten jeweils in Klammern das entsprechende Vortrags-Datum an.

Werner Dostal (13.11.1997) versucht aus der Perspektive der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung die Tätigkeitslandschaft in Deutschland im 21. Jahrhundert zu erhellen. Er spannt dabei den Bogen von der vorindustriellen, über die industrielle zur nachindustriellen Gesellschaft, beschreibt Auflösungsformen des Normalarbeitsverhältnisses, Statusverschiebungen in der Erwerbsarbeit und ist auf Spurensuche nach neuen, offenen Arbeitsformen.

Edgar Sauter (6.11.1997) sieht das Gesamtgefüge der Bildungs- und Berufsverlaufsmuster in einer Umbruchsituation und fragt, wie sich

die horizontalen und vertikalen Beziehungen von beruflicher Aus- und Weiterbildung, von Arbeiten und Lernen, von Weiterbildung und Beschäftigung unter dem Aspekt des lebensbegleitenden Lernens neu gestalten lassen. Sein besonderes Augenmerk gilt neuen Aufstiegsweiterbildungsformen für beruflich Qualifizierte mit und ohne Abitur, um sie gegenüber den Hochschulabsolventen konkurrenzfähig zu halten.

Hermann Ebner (18.12.1997) berichtet ausschnitthaft über Ergebnisse aus einer umfangreichen Befragung von Auszubildenden. Wir erfahren vom geringen Stellenwert der Schule bei der Orientierung unserer Jugendlichen über ihre möglichen Wege in die Berufsausbildung und werden mit Einschätzungen der Auszubildenden zur Lernkultur ihres Ausbildungsbetriebes und zur Attraktivität der Berufsschulfächer konfrontiert.

Ingrid Lisop (27.11.1997) erinnert an die Ziele und bildungspolitischen Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953 - 1965), der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1965 - 1975) und der Enquete-Kommission des 11. Deutschen Bundestages (1988 - 1990). Sie markiert die unerledigten Aufgaben der Bildungspolitik des 20. Jahrhunderts, zu denen unter anderem die durchlässig organisierte Einheit des Bildungssystems, die Beziehung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, das Erfordernis einer arbeitsorientierten Jugendschule und der pädagogische Stellenwert von Erwerbsarbeit gehören.

Günter Marwitz (20.11.1997) stellt dar, wie sich in unserem föderativen System die Kooperationsbeziehungen zwischen Bund und Bundesländern im Hinblick auf Berufsbildung entwickelt haben und

welche Abstimmungsnotwendigkeiten noch ungelöst sind. Er fragt, ob es nicht an der Zeit sei, einen unabhängigen, international besetzten "Sachverständigenrat Berufsbildung" einzurichten.

Karlheinz Geißler (15.1.1998) reflektiert über die historische Bedingtheit unserer Zeit- und Zukunftsvorstellungen. Beten und Lernen sind für ihn zwei historisch relevante Orientierungsmuster der Menschen auf ihrer Suche nach Lebenssinn bei sich verflüchtigenden Sinnstrukturen. Er beschreibt die zunehmende Bedeutung von Lernen und Beraten beim Übergang von der "Sinnstruktur Beruf" zur "Erwerbs-Bastelbiographie" und versucht, Zukunftskompetenzen dingfest zu machen.

Gerald Straka (11.12.1997) kritisiert die modehafte Verwendung des Schlagworts vom selbstgesteuerten Lernen im Sinne eines "Breitbandtherapeutikums". Demgegenüber legt er auf der Grundlage der Entfaltung eines vierdimensionalen Lernmodells dar, welche komplexe Vorgänge sich hinter dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens verbergen und welche Konsequenzen dies für Lehrer und Lehrerbildung hat.

Helmut Pütz (5.2.1998) beschreibt die verschiedenen Facetten von Berufsbildungsforschung und die äußeren und inneren Rahmenbedingungen ihrer Durchführung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Er hebt Forschungsprioritäten hervor und weist auf Zukunftsfragen hin, die zum Beispiel auf die Differenzierung der Ausbildungsberufe, auf die Verzahnung von Ausbildungsordnungsforschung mit Fortbildungsordnungsforschung, auf die Dynamisierung von Berufsprofilen oder die Kombination von technischer mit kaufmännischer Qualifizierung zielen.

Frank Achtenhagen (29.1.1998) berichtet über die Grundzüge eines von der Europäischen Kommission aufgelegten europäischen Berufsbildungsforschungsprogramms und über ein darin angesiedeltes Göttinger Projekt zur Entwicklung eines multimedialen, virtuellen Unternehmens als komplexes Lehr-Lern-Arrangement, um auf der Basis neuerer Instruktionstheorien Formen des Mastery Learning bei angehenden Industriekaufleuten durchzuführen. Über zusätzliche Lernzeit für remediales Lernen am Anfang der Ausbildung soll ein einheitliches Basiswissen für nachfolgende Lerngebiete aufgebaut werden.

Diesen Band beschließen Ausführungen von mir zu Entwicklungstrends in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Es handelt sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrages aus Anlaß des 25-jährigen Bestehens des Studienseminars Oldenburg für das Lehramt an berufsbildenden Schulen am 1. Dezember 1998 im Kulturzentrum PFL der Stadt Oldenburg.

Ich bedanke mich noch einmal sehr herzlich bei den Vortragenden für die Teilnahme an dem Gastvortragszyklus. Weiterhin sage ich Dank für die Transskriptions- und Redaktionsarbeiten an Erika Urban, Christa Mayk und vor allem Rita Behrens.

WERNER DOSTAL

Neues Jahrhundert – neue Berufe? Die Tätigkeitslandschaft im 21. Jahrhundert

Einführung

In diesem Aufsatz sollen einige Ergebnisse aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung vorgestellt werden, die zeigen, daß die Entwicklungen, die wir zur Zeit erkennen, zu einer völlig neuen Bewertung der oben gestellten Frage führen werden. Dies soll exemplarisch an einigen Beispielen erläutert werden.

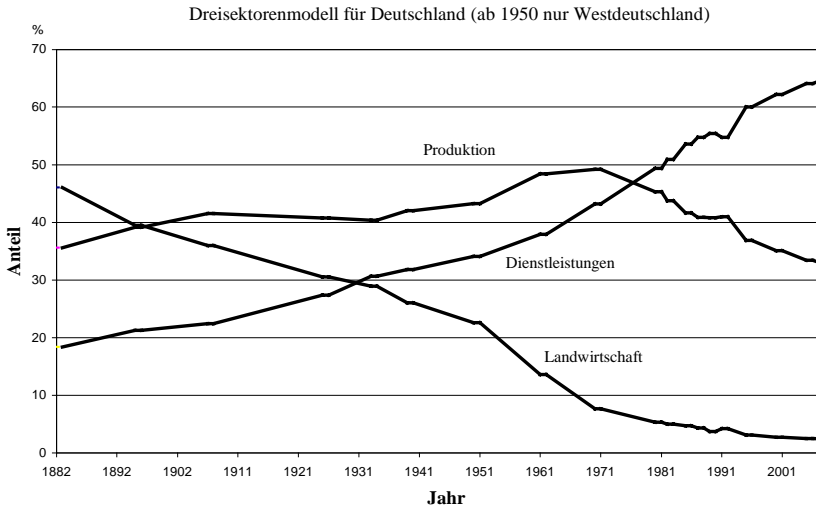
Vorab soll aber das Grundcredo dargelegt werden. Wenn über Zukunft gesprochen wird, dann sollte davon ausgegangen werden, daß die Zukunft veränderbar ist. Deshalb sind Prognosen mit Vorsicht zu genießen; denn sie sind eigentlich nur eine Extrapolation oder eine Vermutung über eine mögliche Zukunft. Derartige mögliche Zukünfte müssen dann bewertet werden, und man muß sich überlegen, wieweit man sie beeinflussen kann. Fragen, ob die folgenden Thesen bzw. das Beschriebene auch so gewollt sind, sollten mit "Das kommt ganz darauf an" beantwortet werden.

Die vorliegenden Analysen verweisen darauf, wohin die Entwicklung laufen könnte, und was zu beachten ist, wenn diese Entwicklung beeinflußt werden soll. Zunächst werden konventionelle Prognosen und Betrachtungsweisen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und

Berufsforschung beschrieben, danach folgen innovative Betrachtungen.

Konventionelle Betrachtung der bisherigen Entwicklung

Das von Fourastié, Clark und anderen Fachleuten entwickelte Dreisektorenmodell gehört zu den beliebten Figuren der Volkswirtschaftslehre und zeigt auf anschauliche Weise den Strukturwandel in Volkswirtschaften. Es wird immer wieder als Beleg für den unaufhaltsamen Trend in die Dienstleistungsgesellschaft angeführt (Bild 1) und meist recht unkritisch hingenommen. Nach dieser Zuordnung haben in Deutschland im Dienstleistungssektor inzwischen mehr als 60 % der Erwerbstätigen einen Arbeitsplatz gefunden, während nur noch ein sehr kleiner Teil von etwa 3 % der Erwerbstätigen in Betrieben der Land- und Forstwirtschaft zu finden ist. Die übrigen Erwerbstätigen sind im Produktionssektor beschäftigt, ein Sektor, der seit 1970 einen dramatischen Rückgang der Beschäftigung zeigt. Dieser Sektor hatte etwa im Jahre 1970 seine maximale Beschäftigung, in einer Zeit, in der in Deutschland die Konjunktur und der Export auf Hochtouren liefen und eine Vollbeschäftigung realisiert werden konnte. Damals herrschte in Westdeutschland aus heutiger Sicht möglicherweise eine Überbeschäftigung. In jenem Jahr lag die Arbeitslosigkeit in Westdeutschland bei durchschnittlich 150.000 Personen, die Arbeitslosenquote lediglich bei 0,7 %.

Bild 1

Heute sieht die Situation völlig verändert aus: Die Arbeitslosigkeit ist hoch, der Produktionssektor ist nicht mehr das Rückgrat der Beschäftigung und der Dienstleistungssektor hat zwar neue Beschäftigung geschaffen, konnte aber den großen Bedarf an Arbeitsplätzen nicht decken.

Die alleinige sektorale Abgrenzung ist aber nicht trennscharf, denn auch in den Sektoren Landwirtschaft und Produktion werden ebenfalls Dienste geleistet, wie auch im Dienstleistungssektor manche Produktionstätigkeiten erkennbar sind. Aus diesem Grunde sollten die Erwerbstätigen auch nach ihren Tätigkeiten oder ihrem

Beruf klassifiziert werden, denn nur so sind die Strukturwandelexeffekte klar abzugrenzen. Die Sektorzuordnung bleibt oft längere Zeit stabil, beispielsweise wird ein Unternehmen weiterhin zum Produktionssektor gezählt, auch wenn sehr viele seiner Mitarbeiter, möglicherweise sogar die Mehrheit, Dienstleistungen erbringen. So sind Betrachtungen mehrdimensionaler Art sinnvoll, denn es läßt sich zeigen, daß sich im Verlauf der Entwicklungen zunächst die Tätigkeiten ändern, dann die Berufe und sich erst später die Sektoren verschieben.

Auch wird deutlich, daß Dienstleistungen nicht so homogen sind, wie das bei der rein sektoralen Betrachtung unterstellt wird, denn es gibt ganz unterschiedliche Dienstleistungen, die sinnvollerweise in primäre (oder direkte) und sekundäre (oder indirekte) unterteilt werden sollten. Dann zeigt sich, daß - hier ist eine Prognose unterlegt, die das IAB zusammen mit Prognos erstellt hat - es überwiegend die sekundären Dienstleistungen sind, die an Bedeutung zunehmen (Bild 2). Das verträgt sich auch mit unserer Alltagserfahrung, in der wir ständig erleben, daß viele vormalige Dienstleistungsangebote versiegt und in der heutigen Arbeitsgesellschaft nur schwer wiederzubeleben sind. Oft sind es nur Randgruppen, die diese direkten Dienste erbringen. Möglicherweise sind hier informelle Arbeitsstrukturen entstanden, in denen das Normalarbeitsverhältnis umgangen wird.

Bild 2**Tätigkeitsprojektion der Prognos AG 1998**

Deutschland insgesamt, Vollzeit und Teilzeit, Sektoralstruktur wie 1995

Veränderung	Ist		Projektion %
	1995 %	2010 %	
—			
Produktionsorientierte Tätigkeiten	30,7	28,4	- 7,5
Maschinen einrichten/einstellen	7,2	6,9	- 4,2
Gewinnen/Herstellen	16,9	15,4	- 8,9
Reparieren	6,6	6,1	- 7,6
Primäre Dienstleistungen	43,0	42,2	- 1,9
Handeltätigkeiten	11,4	12,5	+ 9,7
Bürotätigkeiten	17,4	17,0	- 2,3
Allgemeine Dienste	14,2	12,7	- 10,6
Sekundäre Dienstleistungen	26,3	29,5	+ 12,2
Forschungs-/Entwicklungstätigkeiten	5,0	5,5	+ 10,0
Organisation und Management	6,7	8,8	+ 31,3
Betreuen, Beraten, Lehren u.ä.	14,6	15,2	+ 4,1

Anteil der Beschäftigten, die überwiegend die angegebenen Tätigkeiten ausführen, an der Gesamtbeschäftigung

Datenquelle: Prognos AG 1998, S. 127

Im Beschäftigungssystem werden vor allem die sekundären, indirekten Dienstleistungen zunehmen, z.B. Forschen, Entwickeln, Organisation, Management, Betreuen, Beraten, Lehren, Publizieren

u.ä., während die primären, direkten Dienstleistungen, z.B. Handelstätigkeiten, Bürotätigkeiten, Reinigen, Bewirten, Lagern, Transportieren, Sichern, eher zurückgehen oder möglicherweise aus dem Beschäftigungssystem auswandern.

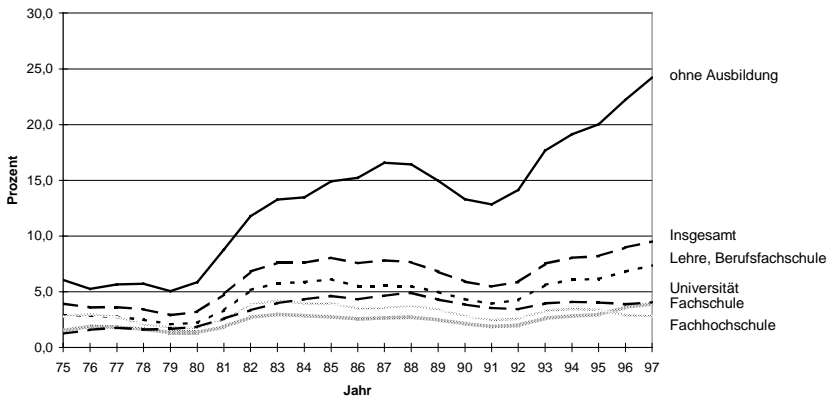
Schließlich beschwört die konventionelle Betrachtung die Höherqualifizierung aller Erwerbstätigen. Nach dem formalen Abschluß steigt die Qualifikation der Deutschen ständig an, wenn - wie das bei bildungsstatistischen Untersuchungen immer unterstellt wird - die Bildungsinstitutionen rangmäßig gegliedert werden. Das Beschäftigungssystem erkennt dies an und belohnt die Qualifizierung: Die Arbeitslosigkeit der Ungelernten ist fast viermal so hoch wie die der Qualifizierten. Fachhochschulabsolventen haben mit einer qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquote von 2,8 % im Jahre 1997 (nur Westdeutschland) massiv bessere Beschäftigungschancen als Ungelernte mit einer Arbeitslosenquote von über 24 % (Bild 3). In den siebziger Jahren waren diese Verhältnisse noch anders, damals hatten auch die Ungelernten eine Chance im Beschäftigungssystem und ihre Arbeitslosenquote war zwar auch damals höher als die der Qualifizierten, aber doch nicht so extrem abgekoppelt.

Die Aussage: „Je besser die Ausbildung, umso eher wird ein Arbeitsplatz gefunden und umso sicherer ist der Arbeitsplatz“ gilt weiterhin, doch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsebenen haben sich verändert. Heute ist es nicht nur die Ebene der Ausbildung, sondern auch die Fachrichtung, die die Berufschancen

bestimmt. Klare Zuordnungen sind wohl immer weniger zu erkennen, und die ausbildungsadäquate Beschäftigung ist immer weniger zu garantieren.

Bild 3

Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 bis 1997, früheres Bundesgebiet



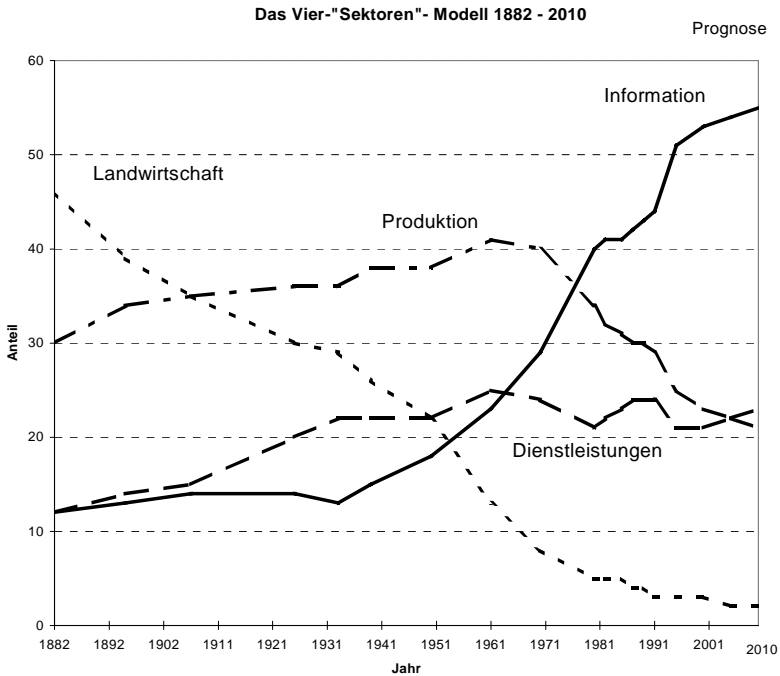
Unterwertige Beschäftigung läßt sich aufgrund dieser statistischen Analysen kaum erkennen. Diese Beschäftigungssituation ist möglicherweise eine Antwort auf vorhandene Bildungsabschlüsse bei den Erwerbstätigen und nicht allein ein Beleg für die Notwendigkeit

dieser Qualifikationen am Arbeitsplatz. Dennoch gibt es immer wieder Klagen über mangelnde Qualifikation der Arbeitsplatzbewerber, doch hierbei geht es meistens um fachliche oder außerfachliche Elemente, weniger um die Ausbildungsebene.

Neue Herausforderungen

Mit der Informationstechnik hat sich auch in Deutschland ein Strukturwandel, ja vielleicht sogar eine Revolution ergeben, der in diesen konventionellen Betrachtungen kaum abgebildet werden kann. Strukturen sind entstanden, die den überkommenen statistischen Kategorien nicht mehr entsprechen und von diesen nicht mehr gespiegelt werden können. Alte, vertraute Kategorien, wie das Normalarbeitsverhältnis, die Homogenität von Sektoren, die inhaltliche Stabilität von Berufen, die normierende Bedeutung von Qualifikationsebenen - all dies verschwimmt und formiert sich neu.

Als erstes kam das Dreisektorenmodell auf den Prüfstand und wurde - beginnend mit einer Arbeit von Porat in den USA - zu einem Vier-„Sektoren“-Modell erweitert. Werden jene Erwerbstätigen aus den traditionellen Sektoren herausgelöst, die überwiegend Informationen verarbeiten, und werden diese zu einem vierten „Sektor“ aggregiert - hier sollte eher von einem „Bereich“ gesprochen werden, da es Berufe und Tätigkeitsmuster sind, die diese Zuordnung erlauben - dann lassen sich interessante Entwicklungen erkennen (Bild 4).

Bild 4

- Dienstleistungen traditioneller Art haben in den letzten 50 Jahren kaum mehr zusätzliche Beschäftigung gebracht, ein Beleg ist die oben erwähnte Alltagserfahrung mangelnder oder zurückgehender Dienstleistungsangebote.

- Der Beschäftigungsrückgang in der Produktion erfolgte viel früher und war auch viel dramatischer, wenn die Erwerbstätigen mit Informationsaufgaben abgezogen werden. Heute sind weniger als 25 % der Erwerbstätigen in direkten Produktionsaufgaben im Produktionssektor zu finden.
- Trotz leistungsfähiger Informationstechnik ist der Anteil der Erwerbstätigen, die am Arbeitsplatz überwiegend mit Informationen zu tun haben, noch gestiegen. Dies bedeutet, daß der Wachstumseffekt im Bereich der Informationsverarbeitung deutlich stärker war als der Rationalisierungseffekt durch die neuen Informationstechniken.

Neben diesen Strukturveränderungen in der Ausrichtung der Arbeitenden scheint sich aber auch das Normalarbeitsverhältnis selbst aufzulösen. Mit zunehmender Arbeitszeitflexibilität ist es nicht mehr sinnvoll, Arbeitsvolumen über die Zahl der arbeitenden Personen zu messen. Kopfbetrachtungen werden obsolet, wenn die Palette der unterschiedlichen Arbeitszeitformen immer breiter wird und manche Beschäftigungsveränderungen allein aufgrund der Teilung von Vollzeit-Arbeitsplätzen zu Halbzeit-Arbeitsplätzen entstehen, ohne daß andere Einflüsse wirken.

Die Diskussion um die Telearbeit hat auf der Basis moderner breitbandiger Kommunikationstechnik ein neues Denken erzwungen. Dabei geht es nicht nur um eine zeitliche Öffnung von Erwerbsarbeit, sondern auch um eine räumliche Flexibilisierung bis hin zur globalen Verteilung von Informationsarbeit rund um die Welt. Die zentralisier-

rende Wirkung der Dampfmaschine, die auch andere Arbeitsumgebungen bis hin zum Büro sehr lange bestimmt hat, verliert jetzt ihre Bedeutung und es entstehen neue Strukturen, die in ihren Konsequenzen heute nur teilweise zu erkennen sind.

Offensichtlich ist das traditionelle Instrumentarium der Volkswirtschaftslehre nicht geeignet, die derzeit ablaufenden Veränderungen umfassend zu registrieren und zu bewerten. Es tut not, sich grundsätzlich und interdisziplinär mit der Arbeit der Zukunft zu befassen.

Statusverschiebungen in der Erwerbsarbeit

Wenn wir annehmen, daß die Bedingungen und Folgen der Industrialisierung heute keine große Rolle mehr spielen und eine nachindustrielle Gesellschaft entsteht, die weitgehend unabhängig von traditioneller Maschinenteknik gestaltet sein wird, ist es sinnvoll, die vorindustriellen Strukturen zu analysieren und zu fragen, wie damals Erwerbsarbeit und Statuspyramiden aufgebaut waren und was davon möglicherweise auch für die nachindustrielle Gesellschaft tragfähig sein könnte. Denn wir sollten uns vergegenwärtigen, daß das überkommene System abhängiger standardisierter lebenslanger Lohnarbeit noch vergleichsweise jung ist und in dieser Form wohl nur eine vorübergehende Episode in der Menschheitsgeschichte sein dürfte. Zukünftig werden sich andere Arbeitsformen entwickeln, die möglicherweise ebenfalls als Norm akzeptiert werden.

Im Mittelalter (Bild 5, S. 26) war die Gesellschaft in Stände strukturiert, die jeweils unterschiedlichen Zugang zur Beschäftigung hatten. Der Adel verwaltete seine Pfründen und bediente sich der Verwaltungsbeamten und überwachte eine große Menge von Arbeitskräften, die in genau festgelegten Hierarchien tätig waren. Sie wurden zu besonderen Zeiten (beispielsweise während der Ernte) durch Tagelöhner ergänzt. Bei Bauern und Handwerkern arbeiteten Familienangehörige mit, auch Gesellen und Lehrlinge wurden zur Familie gerechnet. Die Kirche hatte wie der Adel ihre Pfründen verwaltet und organisierte in den Klöstern für die Mönche ein konsequentes Modell lebenslanger Beschäftigung. Im Sinne eines dauerhaften Lebensarbeitsverhältnisses konnten also damals nur die Klöster ähnliche Perspektiven bieten, während die Bauern und Handwerker als Selbständige mit dem jeweiligen Einkommens- und Existenzrisiko leben mußten. Nur über den Familienzusammenhalt waren soziale Einbindung und soziale Sicherheit gegeben. Ausgeschlossen von jedweder Sicherung waren Bettler und Tagelöhner, die nur kurzfristig Einkommen erzielen konnten und die keinen Zugang zu den stabilen Beschäftigungsbereichen hatten. Den Begriff der Arbeitslosigkeit gab es nicht, höchstens den der vorübergehenden Arbeitspausen.

Mit der Industrialisierung änderten sich diese Strukturen gravierend (Bild 6, S. 26). Der große Bedarf nach Industriearbeitern führte zu neuen Arbeitsformen, die räumlich und zeitlich kontinuierliche und abgegrenzte Tätigkeiten umfaßten. Hier entstand das Normalarbeitsverhältnis, das auch heute noch als Norm für Erwerbsarbeit

ganz allgemein gilt. Es ist unabhängig von natürlichen Gegebenheiten wie Jahreszeit und Tageslicht, es löst sich von der Familie ab und führt zu einer wachsenden Abhängigkeit, zunächst vom Arbeitgeber, dann aber auch von den staatlich angebotenen sozialen Sicherungssystemen. Die Arbeiterklasse hatte keine finanziellen Polster, keinen Grund- oder Hausbesitz und war somit sehr abhängig von der jeweiligen Wirtschaftssituation. Daneben waren in dieser Zeit weiterhin selbständige Bauern und Handwerker anzutreffen, die in überkommener Weise familienorientierte Strukturen perpetuieren und ihre Bestandssicherheit über Grund- und Hausbesitz fanden. Die Spitze der Pyramide wurde weiterhin geprägt durch den Adel mit seinen Verwaltungsbeamten, aber zunehmend auch durch Industrielle und die staatlichen Bediensteten. Es kam aber eine neue Klasse, die der Rentiers hinzu, Menschen, die aufgrund eigenen Vermögens sich nicht einem Arbeitgeber unterwerfen mußten und ein Leben ohne abhängige Erwerbsarbeit führten. Sie waren nicht alle ohne berufsähnliche Tätigkeit, denn gerade aus dieser Gruppe rekrutierten sich im vorigen Jahrhundert viele Wissenschaftler und Künstler. Vor allem die Erfinder dieser Zeit gehörten weitgehend zu diesem Segment.

Im 20. Jahrhundert hat sich das Normalarbeitsverhältnis verfestigt (Bild 7, S. 27). Die immer wieder realisierte Vollbeschäftigung - so in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg, in den 30er Jahren, in der DDR und in den 60er Jahren der Bundesrepublik Deutschland - hat dazu geführt, daß die Unternehmen versuchten, ihre Belegschaft fest an sich zu binden. Dazu war das Normalarbeitsverhältnis mit einer

Garantie lebenslanger Beschäftigung und mit einer stabilen sozialen Sicherung außerordentlich gut geeignet. Freiberufler und Selbständige wurden zur Minderheit und konnten sich nur in Nischen halten. Arbeitslosigkeit kam zwar immer wieder vor, wurde aber als vorübergehend und als Folge ungünstiger aktueller Konstellationen angesehen. Randbelegschaften und offene Beschäftigungsformen begannen sich zwar zu entwickeln, hatten aber keine prägende Bedeutung. Vor dem Hintergrund des Normalarbeitsverhältnisses wurden diese aufkeimenden Strukturen als minderwertig und unsozial angeprangert.

In den 80er Jahren hat sich die Entwicklung geöffnet (Bild 8, S. 27): Im Zuge der Lean-Philosophie haben sich die Unternehmen verschlankt, denn sie sehen keine Notwendigkeit mehr, alle Mitarbeiter langfristig an sich zu binden, da sie jetzt auf dem Arbeitsmarkt jederzeit wieder Mitarbeiter finden können. Die Unternehmen können auch nicht mehr auf eine langfristige Stabilität ihrer Märkte und Abnehmer vertrauen, das Bild des „atmenden“ Unternehmens impliziert eine abgegrenzte Stammebelegschaft, die sorgsam ausgewählt ist und die den Know-How-Kern bildet, die dann je nach Konjunktur- und Auftragslage durch Randbelegschaften ergänzt wird. Für die Organisation dieser Randbelegschaften gibt es einige legale Modelle: Die befristete Beschäftigung, die Arbeitnehmerüberlassung und die geringfügige Beschäftigung. So bleibt das Normalarbeitsverhältnis nur noch für die Stammebelegschaften erhalten.

Da die Menschen weiterhin - unter anderem auch wegen der Rahmenbedingungen - in die Stammebelegschaften aufgenommen werden wollen, werden die Einstiegsbedingungen (aus Marktgründen) eher ungünstiger werden, denn die Beschäftigungsgarantie wird mit Einschränkungen bei Einkommen und Arbeitsbedingungen erkaufte werden müssen. Allerdings ist der Markt hier deutlich segmentiert: Die bereits Beschäftigten behalten meist ihre Besitzstände, während die Arbeitssuchenden von den verschlechterten Marktbedingungen voll getroffen werden. Diese werden zunehmend in neue Formen freiberuflicher oder selbständiger Existenzen abgedrängt. Zunächst wird dies als notwendiger Kompromiß, für innovative und leistungsbereite Menschen aber auch als attraktive Alternative erlebt werden. Eine pauschale Abkehr von und eine Existenz außerhalb der Erwerbsarbeit wird es so bald wohl nicht geben, doch wenn die Arbeitslosigkeit Massenphänomen bleiben sollte, dann werden sich zu dieser Gruppe auch jene zählen, die ihre Hoffnung auf eine Beschäftigung in den Kernbelegschaften schon aufgegeben haben.

Bild 5: Statuspyramide Mittelalter (bis 1800)

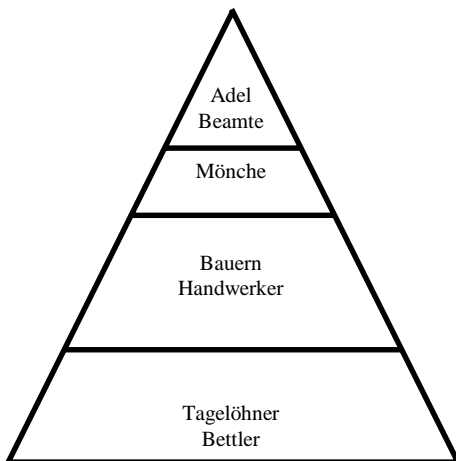


Bild 6: Statuspyramide Industrialisierung (1800 - 1900)

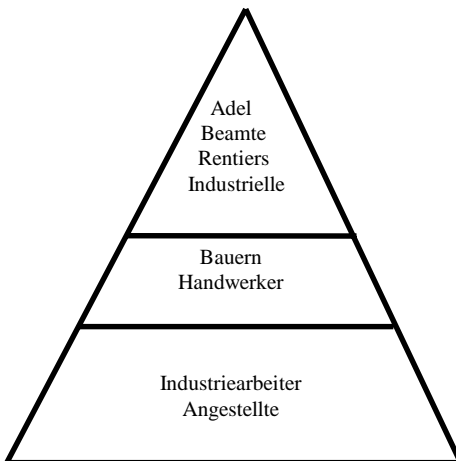
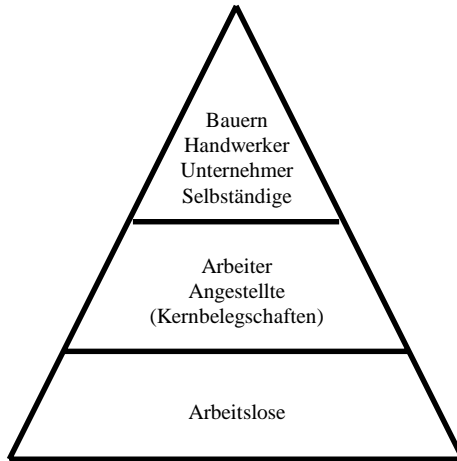
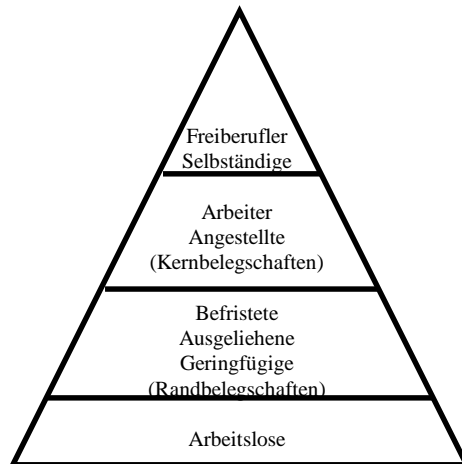
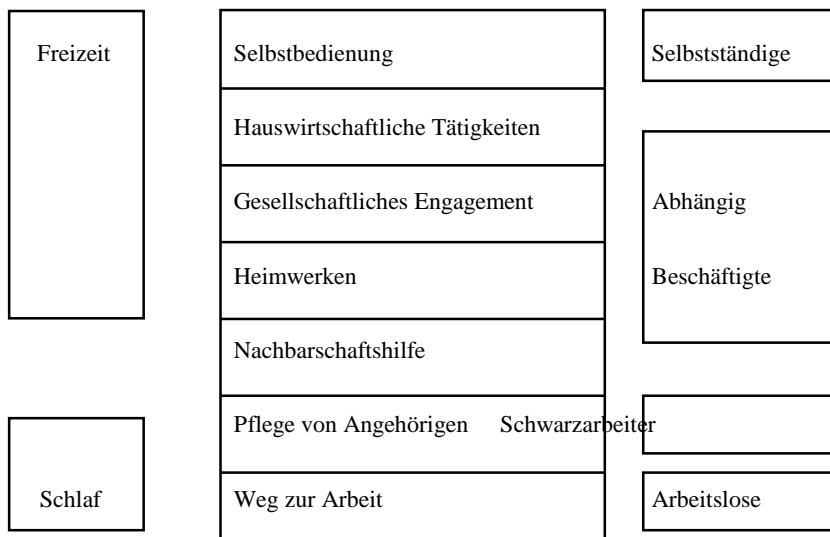


Bild 7: Statuspyramide Vollbeschäftigungsgesellschaft**Bild 8: Statuspyramide Nachindustrielle Informationsgesellschaft**

Neue Arbeitsformen in der Informationsgesellschaft

So wird trotz aller Anzeichen der Aufweichung in unserer Gesellschaft das Normalarbeitsverhältnis weiterhin als Norm hochgehalten. Es hat sich aber schon weitgehend aufgeweicht (Bild 9): Zwischen den Polen Freizeit und Schlaf auf der einen Seite und der Erwerbsarbeit auf der anderen Seite (hier gibt es weiterhin die Formen der abhängigen Beschäftigung, die Selbständigkeit, daneben die Arbeitslosigkeit und die Schwarzarbeit) zeigen sich vielerlei erwerbsähnliche Aktivitäten, die in unserer Gesellschaft immer wichtiger werden. Ihre Bedeutung erschließt sich möglicherweise auch daraus, daß bei Abfragen des Zeitbudgets (Bild 10) mehr unbezahlte als bezahlte Arbeit angegeben wird. Es ist also heute schon zu erkennen, daß im Rahmen der verfaßten Erwerbsarbeit nur ein Teil der von den Menschen erbrachten Arbeit geleistet wird. Heute wird schon mehr Arbeitsvolumen in informellen Strukturen erbracht. Damit müssen wir unser Arbeitsverständnis, auch das Verständnis von Professionalisierung und Deprofessionalisierung, neu überdenken. Der breite Einsatz von Informationstechnik und von Multimedia wird diesen Trend verstärken.

Multimedia erlaubt sowohl die zeitliche als auch die räumliche Entkopplung. Wenn heute Sachbearbeiter über ihren Computer alle rele-

Bild 9: Erwerbsähnliche Aktivitäten

vanten Informationen abrufen können und wenn sie auch ihre Kommunikation, möglicherweise auch Bildkommunikation, ebenfalls über entsprechende Terminals betreiben können, dann besteht - zumindest von der funktionalen Seite her betrachtet - keine Notwendigkeit der räumlichen und zeitlichen Abstimmung in direkter Interaktion mit Kollegen, Vorgesetzten oder Mitarbeitern.

Bild 10

Bezahlte und unbezahlte Arbeit		
Arbeitsform	Mia. Stunden	Wert Mia. DM pro Jahr
Klassische Erwerbsarbeit	47	1.163
Arbeitsweg	8	
Unbezahlte Arbeit	77	860
	Hauswirtschaftliche Tätigkeiten	76 %
	Pflege, Betreuung	11 %
	Handwerkliche Tätigkeiten	9 %
	Ehrenämter, soziale Hilfsleistungen	4 %
Quelle: Statistisches Bundesamt, Zahlenkompaß 1998, S. 43		

Derartige neue Möglichkeiten werden unter dem Stichwort „Telearbeit“ bereits seit einem Jahrzehnt diskutiert. In der Telearbeit werden Arbeitsvollzüge via Telekommunikation arbeitsteilig organisiert.

Somit

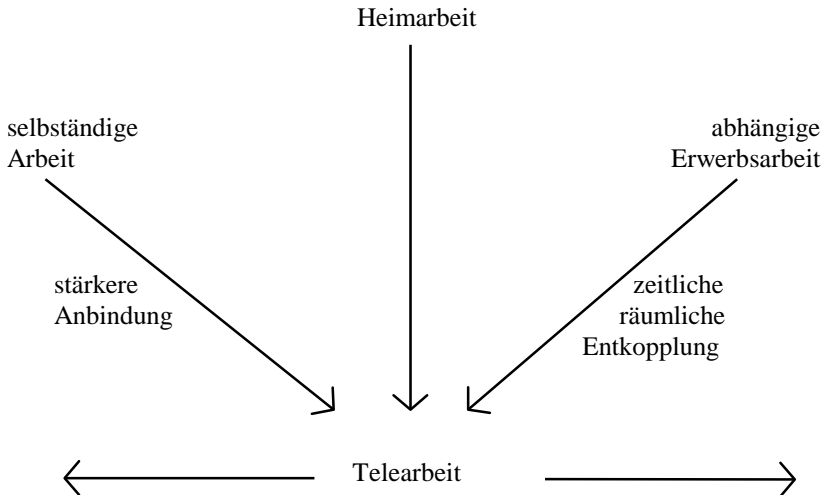
sind alle Arbeitskräfte, die für ihre Aufgabenerledigung Telekommunikation benutzen, auch Telearbeiter (vgl. Bild 11, S. 34). Eine engere Definition umfaßt nur jene Arbeitnehmer, die die mit der Telekommunikation mögliche räumliche Flexibilisierung nutzen, die also überwiegend außerhalb traditioneller Arbeitsplatzagglomerationen tätig sind. Eine Sonderform ist die Teleheimarbeit, in der Arbeitskräfte daheim mit ihrem Arbeit- bzw. Auftraggeber über multimediale Telekommunikation verknüpft sind. Ständige und gelegentliche Telearbeit werden unterschieden. Telearbeit zeigt aber sehr viele Facetten, die in ihrer Vollständigkeit selten bedacht werden:

- Telearbeit ist nur dort relevant, wo überwiegend Informationen verarbeitet werden. Da heute in Deutschland etwa die Hälfte der Erwerbstätigen in „Informationsberufen“ tätig ist, ist das Potential groß. Durch weitere Arbeitsteiligkeit könnte es möglicherweise zunehmen, wenn die informationsbezogenen von den übrigen Arbeitsaufgaben getrennt werden, so daß noch mehr reine Informationsberufe entstehen. Telearbeit führt damit zu weiterer Spezialisierung.
- Aus der Sicht der Arbeitskräfte ist Telearbeit durchaus attraktiv, da sie hoffen, ihre Lebensmuster mit ihrer Erwerbsarbeit besser abstimmen zu können. Gleichzeitig erhöht sich das Potential an Erwerbsarbeit, da bislang mobilitätsgehemmte Menschen als Nachfrager auftreten.

- Telearbeit unterstützt die Internationalisierung. Die Entfernung spielt kaum noch eine Rolle, die Leitungsgebühren sind zwar meist entfernungsabhängig, doch durch besondere Dienste lassen sich hier auch kostengünstige Übertragungsformen realisieren.
- Internationalisierung wirkt gegenläufig: Arbeitskräften in Deutschland stehen globale Arbeitsangebote zur Verfügung, Arbeitskräften im Ausland öffnet sich der deutsche Arbeits- und Leistungsmarkt. Dies führt zu neuen Konkurrenzstrukturen und zu weiter differenzierter Arbeitsteiligkeit.
- Telearbeit ermöglicht neue Arbeitszeitstrukturen oder umgekehrt: durch Telearbeit können besondere Arbeitszeitforderungen (Diskontinuität aus der Sicht der Aufgaben und aus der Sicht der Nachfrager) menschengerecht geregelt werden.
- Telearbeit ermöglicht die Reintegration von Arbeit und Freizeit. Vorindustrielle Erwerbsstrukturen mit hoher Aufgabenbezogenheit in selbständiger Verantwortung werden dominant werden.
- Abhängige Erwerbsarbeit ist traditionell räumlich und zeitlich festgelegt. Die Arbeitsbewertung erfolgt auch heute noch weitgehend durch unmittelbare Überwachung von Anwesenheitszeit. Die Erfahrungen der Telearbeitsdiskussion zeigen deutlich, daß Telearbeit als abhängige Arbeit nicht organisiert werden kann. Aus Betrieben werden Netzwerke, aus Kollegen Partner. Die Kontinuität von Arbeit wird sich kaum noch sichern lassen.

- Die rechtlichen und tariflichen Rahmenstrukturen der Erwerbsarbeit sind mittlerweile über 100 Jahre alt und berücksichtigen die Möglichkeiten moderner Telekommunikation nicht. Eine neue Diskussion über die zentralen Linien des Arbeits- und Tarifrechts ist erforderlich, soll Telearbeit in größerem Umfang realisiert werden.
- Die soziale Einbindung am Arbeitsplatz hat durch Vereinzelung und Bildschirmarbeit bereits abgenommen. In der Telearbeit kann sie nur noch über Medien realisiert werden. Die soziale Integration wird bei Telearbeit wieder außerhalb der Erwerbsarbeit zu leisten sein.
- Telearbeit hat sich bis heute kaum durchsetzen können, da sie im Rahmen traditioneller abhängiger Arbeit nur schwer organisiert werden kann. Die Kopplung abhängiger Arbeit und sozialer Sicherung behindert die Ausbreitung der Telearbeit.

So ist die Vorstellung, mit Telearbeit könnten alle anderen Aspekte und Begleiterscheinungen der Erwerbsarbeit beibehalten werden, illusionär und nur in einer Übergangsphase akzeptabel. Die „Außerbetrieblichen Arbeitsstätten“, die über Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen an einigen Stellen bereits realisiert worden sind, werden, da sie wegen der zusätzlichen Ausstattungen und Telekommunikationskosten nur dann wirtschaftlich sind, wenn diese Telearbeiter über eine besondere Verhandlungsposition verfügen, die ihnen besondere Privilegien erlaubt, die Ausnahmen bleiben. Das können Spezialisten sein, die auf dem

Bild 11**Konvergenz der Arbeitsformen in der Telearbeit**

Markt knappe Qualifikationen anbieten, oder die besondere Leistungen erbringen, bei denen die Kostenfrage sekundär ist. Normale Arbeitsleistung wird durch Telearbeit nur dann realisiert werden können, wenn sie kostenmäßig gleich oder billiger als betriebsgebundene Arbeit ist. Dies ist heute nur dann zu erwarten, wenn die Arbeitskosten in dem Maße geringer sind als die zusätzlichen Kommunikationskosten, und wenn die Ausstattung vom Telearbeiter eingebracht wird und wenn eine jederzeitige Rückkehr ausgeschlossen wird, um nicht wenig genutzte Infrastrukturkapazitäten bei den Arbeitgebern zu erzwingen.

Es sind auch Zwischenformen denkbar, in denen die betrieblichen Arbeitsplätze nicht mehr individualisiert, sondern in einer Pool-Lösung angeboten und nur noch in dem Maße vorgehalten werden, in dem real betrieblich gearbeitet wird.

Neue Beschäftigungen werden im Umfeld der Telearbeit möglicherweise entstehen, sie haben dann aber kaum noch Ähnlichkeit mit der derzeitigen abhängigen Beschäftigung. Sie werden netzwerkorientiert sein, werden sich auftragsbezogen auf Inhalte und Leistung beziehen, während die erforderliche Arbeitszeit für die Kontrahierung lediglich als Richtgröße, nicht aber als ausschlaggebendes Kriterium gelten wird. Den Arbeitsplatz im traditionellen Sinne wird es in diesem Umfeld nicht mehr geben. Damit sind auch Zählungen und Zuordnungen obsolet. Eine Quantifizierung der so geleisteten Auftragsvolumina dürfte sehr schwierig werden.

Als Antwort auf die derzeit ablaufenden strukturellen Entwicklungen lassen sich für die zukünftige Telearbeit die folgenden Details erkennen. Sie sollen hier ohne weitere Bewertung zur Diskussion gestellt werden. Mit den bisherigen Modellen der Telearbeit werden sie wenig gemein haben:

- Telearbeit wird keine dominante eigenständige Arbeitsform sein, die isoliert geleistet wird, sondern sie wird Teilelement bzw. Zusatz zu anderen Tätigkeitsformen sein. Aus diesem Grunde sollte die Frage gestellt werden, welche Tätigkeiten aus dem umfangreichen beruflichen Spektrum sinnvollerweise über

Telearbeit und welche in anderen Zusammenhängen geleistet werden sollten.

- Der Erwerbsstatus von Telearbeitern wird von der Relevanz dieser Personen für das Unternehmen abhängen. Gehören Telearbeiter zu den Stammebelegschaften, dann werden sie arbeitnehmerähnlich angebunden werden, in allen anderen Fällen werden sie eher freiberuflich oder als Selbständige tätig sein.
- Telearbeit wird überwiegend phasenorientiert geplant und verwirklicht. Eine lebenslange Telearbeitskarriere wird es kaum geben. Telearbeit wechselt mit anderen Arbeitsmustern ab. Die für Telearbeit genutzte häusliche Infrastruktur wird zukünftig im Besitz des Telearbeiters und offen eingebunden sein. Damit besteht die Möglichkeit, diese Infrastruktur auch für andere Aufgaben zu nutzen und auch geringfügige „Hausaufgaben“ zu leisten.

Qualifikation und Beschäftigungschancen

Ausgehend von der Tradition des öffentlichen Dienstes, in dem der jeweils erreichte Ausbildungsabschluß die Eingangsstufe bestimmt, ist auch heute in allen Beschäftigungsfeldern die Tendenz erkennbar, daß eine Einstufung nach der formalen Qualifikation erwartet wird. In der Praxis zeigen sich aber neue Zuordnungen, in denen die direkte

Einsetzbarkeit primär zu sein scheint. Bei den qualifikationsebenenspezifischen Arbeitslosenquoten (Bild 3) ist schon deutlich geworden, daß diese Regel für die Beschäftigungssicherheit zwar allgemein gilt, doch die Hierarchien im Beschäftigungssystem haben sich von denen des Bildungssystems etwas abgekoppelt. Im Arbeitsmarkt haben die Absolventen praxisnaher Ausbildungen, insbesondere aus dem Fachhochschulbereich, oft bessere Chancen als die Absolventen von Universitäten.

Werden aber die jeweils erreichten Positionen zugeordnet, dann ergeben sich schon größere Abweichungen (Bild 12). Zwar zeigen die Hochschulabsolventen einen guten Zugang in gehobene oder leitende Stellungen, aber bei den Personen ohne Berufsausbildung, die dort eigentlich nur wenig Zugang finden dürften, sind immerhin 20 % der Männer und 10 % der Frauen in der Spitzengruppe gelandet. Also sind die Zusammenhänge zwischen formaler Qualifikation und statusmäßiger Einstufung in der Berufstätigkeit nicht so rigide, wie dies immer wieder erwartet wird. Möglicherweise sind die Zusammenhänge für die Generation, die jetzt neu in die Erwerbstätigkeit aufgenommen werden will, noch viel offener als bei ihren älteren Kollegen, da mittlerweile der öffentliche Dienst als Nachfrager in den Hintergrund getreten ist und insbesondere neue Unternehmen auf dem Markt die Bewerber nach ihren oft unkonventionellen Vorstellungen rekrutieren. Schließlich sind bei Selbständigen die formalen Qualifikationen für den Erfolg durchaus weniger bedeutsam.

Dies könnte dazu führen, daß im Arbeitsmarkt der Zugang in die Kernbelegschaften weniger nach Ausbildungsebene, sondern eher nach der Einsetzbarkeit und der Integrationsmöglichkeit entschieden wird. Dabei sind dann Persönlichkeitselemente entscheidend, die über eine spezialisierte Berufsausbildung nur schwer entwickelt werden können. Vor allem in diesem Sinne sind heute die Forderungen zu interpretieren, die eine Verallgemeinerung der Berufsausbildung thematisieren.

Bild 12

Ausbildungsabschluß und erreichter Status

Ausbildungsabschluß			Status		
		Hoch	Mittel	Einfach	
Universität, Fachhochschule	m	91	8	1	
	w	77	22	1	
Betriebliche Lehre oder Fachschule	m	24	58	18	
	w	11	54	35	
Ohne Berufsausbildung	m	20	24	56	
	w	10	20	70	

Angaben in Prozent. m = Männer, w = Frauen

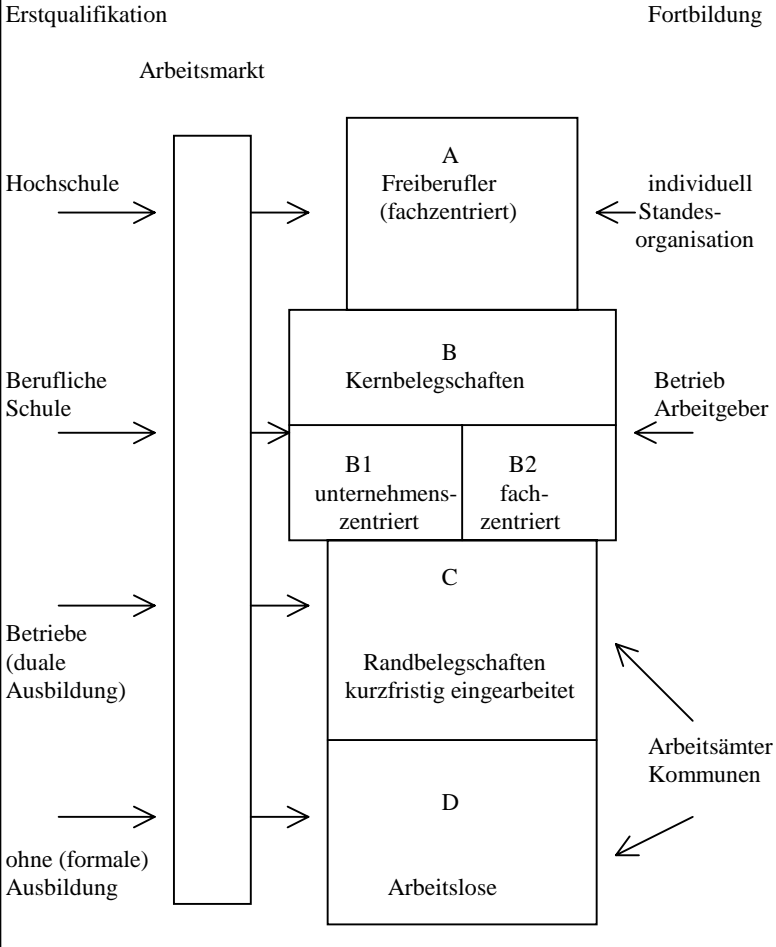
Eine weitere Entwicklung ist absehbar (Bild 13): Bisher haben die Erwerbstätigen ihre Berufstätigkeit mit einer Berufsausbildung begonnen und anschließend hat der Betrieb bzw. der jeweilige Arbeitgeber die Aufgabe übernommen, die Qualifikation der Mitarbeiter an die veränderten Anforderungen anzupassen. Diese

Rolle werden die Arbeit-geber zukünftig nur noch für ihre Kernbelegschaften übernehmen. Die Randbelegschaften müssen die - meist weniger anspruchsvollen - Qualifikationen mitbringen und sind dabei auf die Hilfe beispielsweise der Arbeitsämter oder der Kommunen angewiesen. Die Freiberufler werden sich individuell um ihre Qualifikationsanpassung kümmern müssen, sie erhalten dabei Hilfe von ihren Standesorganisationen.

Schließlich sind die neuen Techniken, insbesondere Multimedia, bestens geeignet, im Qualifizierungsprozeß eingesetzt zu werden. Schulung und Ausbildung werden in vielen Bereichen über multimediale Angebote erfolgen, die einzelnen Lernsequenzen lassen sich separieren, sodaß - wie dies in modernen Lernprogrammen für Computersoftware schon geschieht - Lernen und Arbeiten wieder stärker integriert werden können. Dann ist der Erwerb von Wissen und die Erstellung von Arbeitsergebnissen nicht mehr so polarisiert und unzusammenhängend, sondern in sich geschlossen. Dabei wird dann die Frage der Nutzbarkeit und des Wertes von Bildungsinhalten neu bewertet werden müssen. Eine strikte Trennung von Arbeiten und Lernen, also die in der Industriegesellschaft angeprangerte Entfremdung, ist in der Informationsgesellschaft nicht mehr durchzuhalten und wäre auch gar nicht mehr sinnvoll.

Bild 13

Qualifizierung und Einmündung in verschiedene Beschäftigungssegmente



Statuswünsche der Erwerbstätigen und der Berufseinsteiger

Die Wünsche an die Beschäftigung haben sich im Zeitablauf immer wieder geändert. Durch die weitere Anreicherung der Erwerbsarbeit mit Nebenfunktionen - so hat sich der Arbeitsplatz verselbständigt und besteht aus einem Bündel von Statuszuweisung, von sozialer Einbindung und sozialer Sicherheit, er garantiert ein regelmäßiges Einkommen, möglicherweise auch eine reduzierte Komplexität, er schirmt die Menschen ab von einer Alltagswelt, die schwer kalkulierbar geworden ist, kurzum, hat der Arbeitsplatz einen Eigenwert erhalten. Jüngere Umfragen zeigen dies auch im Urteil der Betroffenen (Bild 14): Wird nach den wichtigen Elementen des Berufslebens gefragt, dann stehen die Kategorien „Interessante Tätigkeit“, „Möglichkeit zur Initiative“ oder „Nutzen für die Gesellschaft“ nicht im Vordergrund. Dort werden - in West wie Ost - Arbeitsplatzsicherheit, nette Kollegen und die Bezahlung als wichtig erachtet, also Nebenelemente, die bei Selbständigen (mit Ausnahme der Bezahlung) außerhalb der Arbeit abgedeckt werden.

Damit hat der Arbeitsplatz - speziell als Korsett für die Existenz innerhalb der Gesellschaft - einen Eigenwert erhalten, der weit über seine funktionale Rolle in der Wirtschaft hinausgeht. Mit dem Zerbröckeln des Normalarbeitsverhältnisses stehen diese angekoppelten Elemente zur Disposition, denn alle neuen Arbeitsformen beschränken sich auf die Kernelemente der Leistungserbringung und erwarten die Abdeckung der Zusatzbedürfnisse durch andere Stellen. Erwerbsarbeit wird also

wieder „pur“ kontrahiert, und dies erfolgt am ehesten im Rahmen freiberuflicher oder selbständiger Tätigkeit.

Diese Umwälzungen geschehen schleichend, denn die stabilen Arbeitsplätze gibt es durchaus noch und sie wird es in eingegrenzter Form auch weiterhin geben. Die Tendenzen hin zu offenen Arbeitsformen sind aber deutlich erkennbar, und es ist klar, daß insbesondere jene Menschen besonders intensiv über diese Veränderungen nachdenken, denen der Zugang in die stabilen lebenslangen Arbeitsplätze verschlossen bleibt. Dies sind überwiegend die jungen Menschen, die feststellen müssen, daß die stabilen Arbeitsplätze von Älteren blockiert sind und daß sie nur wenig Chancen haben, einen solchen Arbeitsplatz zu bekommen. Es ist in diesem Zusammenhang ermutigend, daß in einer neueren Umfrage, in der nach dem angestrebten Status gefragt wurde, über die Hälfte der Befragten angab, selbständig werden zu wollen. Ob aus Mangel an Arbeitsplätzen oder freiwillig: Die Bereitschaft sich in diese neuen Arbeitsformen zu begeben, scheint insbesondere bei den Jüngeren vorhanden zu sein. Dies zeigt, daß neue Generationen die veränderten Bedingungen in der Beschäftigung hinnehmen und möglicherweise bewußt so positiv gestalten, daß sie akzeptabel und für die Gesellschaft tragfähig werden. Ein ängstliches Klammern an früher sicher adäquate, heute aber nicht mehr zeitgemäße Arbeitsformen dürfte nicht sinnvoll sein.

Bild 14**Wichtige Aspekte im Berufsleben**

	West	Ost
Bezahlung	62	68
Nette Kollegen	59	55
Arbeitsplatzsicherheit	53	70
Persönliche Fähigkeiten	53	48
Interessante Tätigkeit	43	31
Gefühl, etwas zu leisten	41	35
Möglichkeit zur Initiative	34	30
Kontakt zu Menschen	33	-
Nutzen für die Gesellschaft	-	29

Werte in Prozent, Mehrfachnennungen. Quelle: EMNID

Zusammenfassung

Die dominanten Trends in unserer Arbeitswelt können in vier Thesen zusammengefaßt werden:

Informatisierung

Immer mehr Menschen haben im Beruf überwiegend mit Informationen zu tun, derzeit etwa die Hälfte der Erwerbstätigen. Das erlaubt

eine Neuorganisation der Erwerbsarbeit mit räumlicher und zeitlicher Entkopplung und Flexibilität bis hin zur Telearbeit.

Qualifikation

Erwerbs- und Qualifikationspyramide werden eigenständig, im Beschäftigungssystem werden Qualifikationen anders bewertet als im Bildungssystem. Extrafunktionale Qualifikationen bekommen dann eine wachsende Bedeutung, wenn sich die funktionalen schnell verändern. In offenen Arbeitsformen sind die extrafunktionalen Qualifikationen von besonderer Bedeutung.

Globalisierung

Nationale Sonderwege sind kaum mehr möglich. Es entsteht eine internationale Konkurrenz bei Infrastruktur, bei Qualifikation und Einsetzbarkeit der Arbeitskräfte sowie bei der Zumutbarkeit der Arbeitsvollzüge.

Entkopplung

Die Erwerbsarbeit reduziert sich auf ihre funktionale Rolle. Alle früher mit ihr verbundenen Elemente, wie Qualifikationsanpassung, soziale Einbindung, sozialer Schutz, werden zukünftig getrennt organisiert werden müssen. Lediglich für ihre Kernbelegschaften werden die Unternehmen auch weiterhin bereit sein, diese Zusatzfunktionen zu gewähren.

Die Tätigkeitslandschaft im 21. Jahrhundert wird sich von der heutigen wohl genauso massiv unterscheiden, wie sich die des 20. Jahrhunderts von der des 19. Jahrhunderts unterschieden hat.

Dennoch sind viele Aspekte und Werte weitgehend unverändert: Arbeitsleistung wird überwiegend in Betrieben erbracht, Berufe werden weiterhin eine Rolle spielen, Qualifikationen werden wichtig bleiben. Neu sind die breitere Gestaltbarkeit, das Bewußtsein veränderter Rahmenbedingungen, die Unverwechselbarkeit des Individuums, die Offenheit und Dynamik der Strukturen. In diesem Umfeld braucht es Identifikationsanker, die dem Individuum Stütze und Hilfe sind. Nachdem andere Strukturen, wie die Familie, die Gruppe, die Religionsgemeinschaft, nicht mehr diese Einbindung leisten können, bekommt der Beruf eine neuerliche Bedeutung für die Sinnstiftung menschlicher Existenz.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT: Info 2000: Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Bericht der Bundesregierung. Bonn 1996.
- DOSTAL, W.: Telearbeit. Anmerkungen zur Arbeitsmarktrelevanz dezentraler Informationstätigkeit. MittAB 4/1985, S. 467 - 480.
- DOSTAL, W.: Der Informationsbereich. In: Dieter Mertens (Hg.): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Beiträge aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Band 70, 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Nürnberg 1988, S. 858 - 882.

- DOSTAL, W.: Die Informatisierung der Arbeitswelt: Multimedia, offene Arbeitsformen und Telearbeit. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4/1995, S. 527 - 543.
- DOSTAL, W.: Telearbeit in der Informationsgesellschaft – Zur Realisierung offener Arbeitsstrukturen in Betrieb und Gesellschaft. Göttingen 1999.
- FORUM INFO 2000: Arbeiten in der Informationsgesellschaft. Bericht der Arbeitsgruppe 1. Bonn 1998.
- FOURASTIÉ, J.: Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln-Deutz 1954.
- GODEHARDT, B.; WORCH, A.: Telearbeit. Rahmenbedingungen und Potentiale. Opladen 1994.
- GIZYCKI, R. v.; ULRICI, W.: The Brainworkers - Typology, Training Background and Work Situation. München 1988.
- JANSEN, R.; STOOß, F.: (Hg.): Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland. Berlin 1993.
- PORAT, M.U.: The Information Economy: Definition and Measurement. OT Special Publication 77-12 (1), Washington 1977.
- PROGNOS AG - WEIDIG, I.; HOFER, P. unter beratender Mitarbeit von Heimfried Wolff: Arbeitslandschaft der Zukunft. Quantitative Projektion der Tätigkeiten. Beiträge aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Band 213. Nürnberg 1998.
- REINBERG, A., RAUCH, A.: Bildung und Arbeitsmarkt: Der Trend zur höheren Qualifikation ist ungebrochen. IAB-Werkstattbericht 15/1998 vom 17.12.1998.
- TESSARING, M.: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010 - eine erste Aktualisierung der IAB/Prognos-Projektionen 1989/91. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1/1994, S. 5 – 19.
- ZVEI/VDMA (Hg.): Informationsgesellschaft - Herausforderungen für Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Frankfurt/Main 1995.

EDGAR SAUTER

Krise der Aufstiegsweiterbildung – Was kommt nach dem dualen System?

Aufstiegsweiterbildung in der Perspektive des lebensbegleitenden Lernens

Die Notwendigkeit lebensbegleitenden Lernens ist angesichts der Herausforderungen, vor der die europäischen Wirtschaften und Gesellschaften stehen, unbestritten. Noch ist das **lebensbegleitende Lernen** aber mehr ein **Schlagwort** als ein praktikables Konzept. Es fehlt bisher an umsetzbaren Ansätzen und Modellen, die die Konzepte der Aufstiegsfortbildung, Anpassungsfortbildung und Umschulung unter dem Aspekt des lebensbegleitenden Lernens nutzen und transformieren.

Während man sich mit den nächsten praktischen Schritten in Richtung des lebensbegleitenden Lernens schwer tut, gibt es auf der **internationalen Ebene** bereits seit 25 Jahren Vorstellungen und Vorschläge für die Zieldimensionen und Strategien eines lebenslangen Lernens. Zu erinnern ist hier an das bisher konsequenteste Konzept, das von der OECD/CERI (1973) unter dem Titel **“Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning”** vorgelegt worden ist. Das Recurrent-Education-Konzept macht ernst mit der Kontinuität des Lernprozesses und versteht deshalb Ausbildung und Weiterbildung

nicht mehr als isolierte Einheiten, sondern als ein **integratives Gesamtbildungskonzept** für Erwachsene nach Abschluß der Pflichtschulzeit. Die Integration soll sich dabei unter Betonung des offenen Lernens vor allem auf drei Ebenen vollziehen:

- Die Phasen von Aneignung und Anwendung von Wissen und Fähigkeiten, d.h. Arbeiten und Lernen werden systematisch und wechselseitig verbunden; **der Transfer des Gelernten wird damit wesentlich verbessert;**
- es werden die verschiedenen Lebensbereiche verbunden, d.h. informelle Lernerfahrungen aus allen Lebensbereichen werden mit den strukturierten Lernerfahrungen aus dem Bildungs- und Arbeitsbereich in Verbindung gebracht; **Lernen wird ein einheitlicher Prozeß;**
- schließlich geht es auch darum, die unterschiedlichen nachschulischen Teilsysteme der Bildung miteinander zu verbinden, insbesondere die berufliche Aus- und Weiterbildung mit der traditionellen (allgemeinen) Erwachsenenbildung und dem Hochschulbereich; auch das **organisierte Lernen** in den verschiedenen Teilbereichen **wird integriert.**

In einem revidierten Konzept des Recurrent-Education-Vorschlages von 1995 wird darüber hinaus der Gedanke des zusammenhängenden **Netzwerks** betont, in dem sich informelle und formelle Lernmöglichkeiten wechselseitig verstärken (Dohmen, G. 1996).

Diese eher **“von oben”** entwickelte Zielvorstellung eines **integrierten Gesamtbildungssystems** unter dem Aspekt des lebensbegleitenden Lernens in internationaler Perspektive ist damals wie auch heute - nach fast 25 Jahren - auf der nationalen deutschen Ebene kaum konsensfähig, insbesondere dann nicht, wenn es um praktische Schritte zur Umsetzung geht. Zugleich sind in der deutschen Weiterbildung jedoch eine ganze Reihe von Aktivitäten und Entwicklungen zu beobachten, die – im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens – auf erhebliche Veränderungen der traditionellen Weiterbildung hinauslaufen. Diese Veränderungen (vgl. Abb. 1) betreffen zum einen in der **“vertikalen” Dimension** das Verhältnis von Ausbildung und Weiterbildung; die ursprünglich deutliche Trennung dieser Bildungsbereiche löst sich – nicht zuletzt unter internationalem Einfluß – nach und nach auf, zugunsten von Verknüpfungen und differenzierten Übergängen. Hinzuweisen ist hier vor allem auf das **Konzept der “Zusatzqualifikationen”**, das im Reformprojekt Berufliche Bildung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) (1997) einen wichtigen Platz einnimmt. Zum anderen verstärkt sich in der **“horizontalen” Dimension** die Verbindung von Arbeiten und Lernen. Neben die traditionellen Formen der Weiterbildung (in Kursen) treten neue Lern- und Qualifizierungsformen, in denen vor allem das arbeitsplatznahe und arbeitsintegrierte Lernen eine hervorragende Rolle spielt. Die Veränderungen in der **“vertikalen” Dimension** betreffen vor allem die **Aufstiegsweiterbildung**, die

immer schon ein wesentliches Element der weiterführenden Bildung
Erwerbstätiger war.

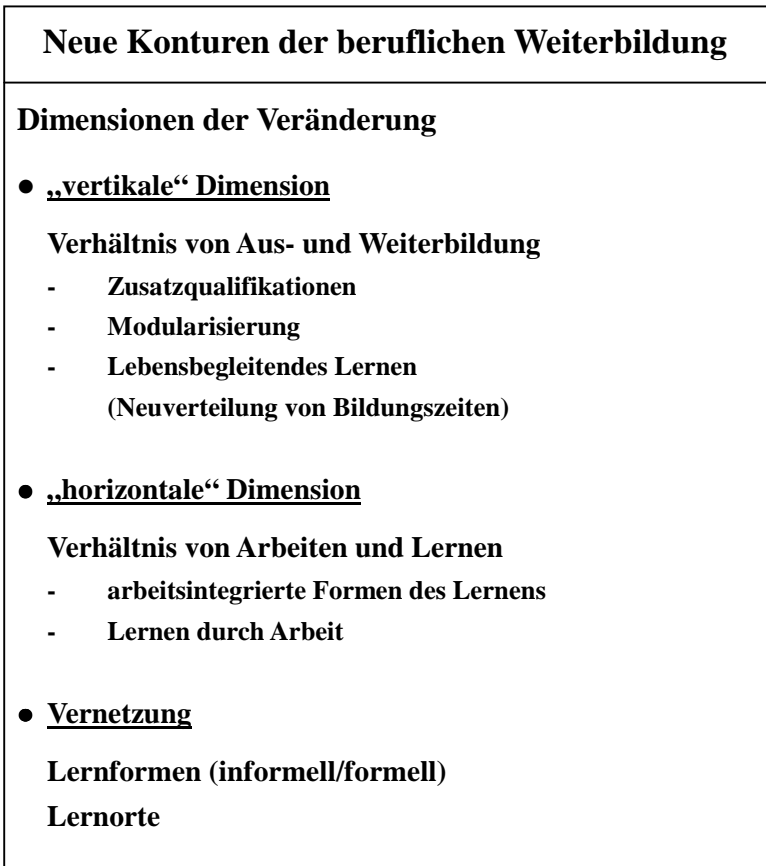


Abb. 1

Aufstieg durch Weiterbildung wurde insbesondere in den Nachkriegsjahrzehnten ein erfolgreiches Instrument für den **intragenerativen Aufstieg** erwerbstätiger Fachkräfte, weil er sowohl die individuellen Motive bezogen auf Status und Einkommen befriedigte, als auch den betrieblichen Bedarf an gut qualifizierten Fach- und Führungskräften abdeckte. Obwohl das klassische deutsche Modell der Beziehung von Weiterbildung und Aufstieg seit Mitte der achtziger Jahre an Erosion leidet, dürfte dem Zusammenhang von Weiterbildung und Verbesserung bzw. Veränderung der Berufs- und Arbeitssituation weiterhin große Bedeutung zukommen; denn die anstehenden Requalifizierungsprozesse müssen überwiegend mit den bereits im Erwerbsleben stehenden Arbeitnehmern bewältigt werden (vgl. Drexel, I. 1996, S. 67). Auch dann, wenn weitgehend enthierarchisierte Betriebsstrukturen den vertikalen Aufstieg und die klassische Aufstiegsweiterbildung künftig möglicherweise zur Ausnahme machen, benötigt auch das lebensbegleitende Lernen Motive, die auf den Zusammenhang von Weiterbildung und Veränderung bzw. Verbesserung der Arbeits- und/oder Berufssituation setzen. **Es stellt sich die Frage, wie dieser Zusammenhang in der Perspektive des lebenslangen Lernens neu gestaltet werden kann.**

Mit der Gestaltungsfrage ist aber auch die Frage aufzuwerfen, inwieweit die **bisherigen Ordnungs- und Politikmuster** noch angemessen sind, um die anstehenden Veränderungen zu bewältigen. Das betrifft vor allem das bisherige Verhalten der Sozialparteien und des

Staates in der Frage der Ausgestaltung eines Ordnungsrahmens für die berufliche Aufstiegsweiterbildung.

Die wichtigsten Regeln für Entscheidungen, das **Subsidiaritätsprinzip** für staatliches Handeln einerseits und das **Konsensprinzip** zwischen den Sozialparteien und dem Staat andererseits, haben bisher nur ansatzweise zu einer angemessenen Umsetzung der ordnungspolitischen Vorstellungen des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung (BBiG/HwO) im Bereich der Weiterbildung geführt. Gegenseitige Blockierung und Stagnation bei der Entwicklung von bundesweiten Weiterbildungsberufen waren z. B. eher die Regel, der Konsens die Ausnahme.

Vor diesem Hintergrund sind im folgenden die aktuellen Entwicklungen in der Aufstiegsweiterbildung nachzuzeichnen und die Ansätze für neue Modelle der Beziehung von Weiterbildung und "Aufstieg" in der Perspektive eines lebensbegleitenden Lernens herauszuarbeiten.

Neue Impulse für die Aufstiegsweiterbildung

Im Jahre 1996 hat die Aufstiegsweiterbildung durch zwei Entscheidungen wichtige Impulse erhalten. Die erste Entscheidung betrifft das **Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG)**, das im April 1996

verabschiedet wurde. Das Gesetz regelt die finanzielle Förderung der beruflich Qualifizierten, die sich nach Ausbildung und Berufspraxis auf öffentlich-rechtliche und staatliche Weiterbildungsabschlüsse (z.B. zum Meister, zum Techniker oder zum Fachwirt) vorbereiten; förderungsfähig ist eine Fortbildung, die eine Mindestdauer von 400 Stunden aufweist.

Die Neuregelung der Finanzierung der Aufstiegsfortbildung wurde erforderlich, weil die beitragsfinanzierte Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) - nach vorausgegangener mehrmaliger Einschränkung - im Jahre 1994 völlig weggefallen war. Das AFBG setzt insofern einen neuen bildungspolitischen Akzent als es zum einen einen Rechtsanspruch auf staatliche Förderung einräumt und zum anderen durch die Steuerfinanzierung des sogenannten "Meister-BAföGs" ein Signal für die **Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung** gibt.

Die neue finanzielle Förderung hat bisher nicht die erwartete Akzeptanz bei den Adressaten gefunden: Ein Jahr nach Inkrafttreten der neuen Finanzierung lagen 55.000 Anträge auf Förderung vor, ausgegangen war man von 90.000 Teilnehmern im Jahresdurchschnitt. Drei Viertel der Abschlüsse liegen im Handwerksbereich (vgl. Deutscher Bundestag 1997). Die Nachfrangelücke dürfte vor allem zwei Gründe haben: Die finanzielle Ausstattung ist **weniger attraktiv** als die weggefallene AFG-Förderung und die administrative Durchführung des Gesetzes durch die Länder leidet an **Anlaufschwierigkeiten**, da von Land zu Land unterschiedliche Einrichtungen mit der

Durchführung des Gesetzes beauftragt sind (z.B. Landesämter für Ausbildungsförderung, Kammern, Landesverwaltungsamt).

Ein weiterer und möglicherweise entscheidender Grund für einen Attraktivitätsverlust der Aufstiegsfortbildung (und damit einer verringerten Inanspruchnahme der finanziellen Förderung) ist in den **verminderten Aufstiegschancen** für beruflich Qualifizierte zu sehen, auf die im einzelnen noch einzugehen ist.

Eine zweite wichtige Entscheidung in Sachen Aufstiegsfortbildung ist mit der "Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 42 BBiG/ § 42 HwO" gefallen, die von den Sozialparteien im Dezember 1996 abgeschlossen worden ist. Der Kern dieser Vereinbarung betrifft eine einvernehmliche Interpretation und entsprechende Umsetzung der im BBiG bzw. der HwO enthaltenen Möglichkeiten für die Regelung der beruflichen Fortbildung, die seit Inkrafttreten des BBiG im Jahre 1969 immer wieder zu Konflikten zwischen den Sozialparteien geführt hatte:

- Nach § 46 Abs. 1 BBiG (bzw. § 42 Abs. 1 HwO) können die **zuständigen Stellen**, das sind im wesentlichen die Kammern, Ziele, Inhalte und Voraussetzungen von Fortbildungsprüfungen für ihren **regionalen** Zuständigkeitsbereich regeln. Beispiele für Abschlüsse sind **Bankfachwirt, Betriebswirt, Elektroniktechniker, Industriemeister, Fachkaufmann, Restaurator, Werbefachwirt.**

- Nach § 46 Abs. 2 BBiG (bzw. § 42 Abs. 2 HwO) hat **der Bund** die Möglichkeit, auf dem Verordnungswege sogenannte **Fortbildungsordnungen** zu erlassen, die ebenfalls Ziele, Inhalte, Verfahren und Zulassungsvoraussetzungen für die Prüfung bestimmen.¹⁾ Beispiele für Abschlüsse sind hier **Fachagrarwirt, Industriefachwirt, Wirtschaftsinformatiker, geprüfter Industriemeister, Polier, Tierpflegemeister.**

Die neue Vereinbarung der Sozialparteien sieht nun **Kriterien** vor, nach denen in Zukunft die sogenannten Kammerregelungen nach § 46, 1 BBiG in bundesweite Fortbildungsordnungen nach § 46,2 BBiG überführt werden können. Wenn die Kammerregelungen sich nach **Zeitdauer** (mindestens fünf Jahre), **regionaler Verbreitung** (mindestens fünf Bundesländer) und **quantitativer Bedeutung** (500 Prüfungsteilnehmer in den letzten drei Jahren) durchgesetzt haben, sollen künftig bundesweite Fortbildungsordnungen entwickelt werden, die die Kammerregelungen ersetzen. Mit der Umsetzung der Vereinbarung werden also mehrere Ziele verfolgt:

¹⁾Ergänzend ist die Landesebene zu nennen:

- Weiterbildung in Schulen, insbesondere Fachschulen, z.B. für Techniker, Betriebswirte.
- Weiterbildungsregelungen für Berufe im Bereich Gesundheit/Soziales, z.B. Fachkrankpflege, Unterrichtsschwester.

Zunächst einmal können die sogenannten “Altlasten” aufgelöst werden, die durch den **Regelungs- und Reformstau** in den letzten Jahrzehnten entstanden sind. Konkret bedeutet das: Die Anzahl der regionalen Fortbildungsregelungen, die zuletzt auf 2.608 (1996) angewachsen war, kann auf ein für alle Beteiligten überschaubares Volumen reduziert werden. In einer ersten Umsetzungsphase sollen 15 bundesweite Fortbildungsberufe vorbereitet und erlassen werden (wie z.B. der Bankfachwirt, der Versicherungsfachwirt und der Personalfachkaufmann), die pro Abschlußtyp zahlreiche regionale Regelungen aufweisen; auf den Bankfachwirt entfallen z.B. 76, auf den Versicherungsfachwirt 51 und auf den Personalfachkaufmann 75 Regelungen. Durch die Zusammenfassung in bundeseinheitliche Abschlüsse wird es möglich, daß ca. 900 regionale Regelungen der Kammern aufgehoben werden können, für zwei Drittel der Fortbildungsteilnehmer gelten dann bundeseinheitliche Abschlüsse.

Nach Abbau der “Altlasten” erlauben die vereinbarten Kriterien eine kontinuierliche Entwicklung der Abschlüsse auf beiden Ebenen. Das bedeutet zum einen, daß das Spektrum der bundesweiten Weiterbildungsabschlüsse voraussichtlich auch auf die **neuen Dienstleistungsbereiche** ausgedehnt werden kann (wie z.B. Gesundheit, Pflege, Sicherheit, Tourismus), die bisher nicht ausreichend durch bundesweite Abschlüsse für die Teilnehmer erschlossen sind. Zum anderen können die regionalen Abschlüsse auf ihre eigentliche Funktion konzentriert werden, nämlich für den zuerst **regional entstehenden Weiterbildungsbedarf** neue Qualifizierungs- und Beschäfti-

gungsfelder zu erschließen. Die Kammern können damit ihre innovative Aufgabe, Impulse für neue Qualifikationen und Berufe zu geben, verstärken.

Schließlich besteht die Chance, daß sich das tripartitische Handeln von Staat und Sozialparteien auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung "normalisiert", denn im Bereich der bundesweiten Fortbildungsregelungen war dieser Konsens zwischen den Sozialparteien bisher eher die Ausnahme als die Regel. Weil sich der Bund aber an das **Konsensprinzip** hielt, nämlich keine Weiterbildungsregelung gegen den erklärten Willen einer der Sozialparteien zu erlassen, war die Handlungsabstinenz des Bundes bei anhaltendem Dissens der Sozialparteien letztlich der entscheidende Faktor für den eingetretenen Regelungs- und Reformstau. Durch die Vereinbarung wird der **Bund als Verordnungsgeber** in die Pflicht genommen, die anstehenden Arbeiten für die Entwicklung der Fortbildung voranzutreiben; das gilt nicht nur für die Entwicklung und Vorbereitung der Rechtsverordnungen durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), sondern auch für die Hilfen zur Erarbeitung von Lehrgangsempfehlungen und für die Dienstleistungen im Bereich der Information und Dokumentation der Fortbildungsregelungen auf allen Ebenen für alle Beteiligten.

Mit den neuen Grundlagen für Fortbildungsregelungen gewinnt die berufliche Weiterbildung Konturen; die Vereinbarung der Sozialparteien erlaubt "langfristig die Entwicklung eines **eigenständigen**

dualen Weiterbildungssystems in Deutschland” (Schmidt, H. 1997, S. 2).

Die Vereinbarung und ihre Umsetzung sind ein gutes Beispiel dafür, daß sich **Weiterbildung als öffentliche Aufgabe** und offener Weiterbildungsmarkt nicht gegenseitig ausschließen müssen. Voraussetzung dazu ist allerdings, daß öffentliche Verantwortung für die Weiterbildung nicht notwendigerweise mit der Einordnung in die Staatsverwaltung gleichgesetzt wird. Sie dürfte nur eine von mehreren Möglichkeiten sein, öffentliche Verantwortung in der Weiterbildung durchzusetzen; wirksamere Möglichkeiten sind z.B. darin zu sehen, daß **Infrastrukturhilfen für die Förderung der Markttransparenz** oder die **Qualitätssicherung der Weiterbildung** angeboten und umgesetzt werden. Genau dieses wird mit der Vereinbarung der Sozialparteien intendiert: Es werden z.B. Rahmenbedingungen gesetzt, um

- ein breites Spektrum von bundeseinheitlichen, staatlich **anerkannten Weiterbildungsabschlüssen** zu ermöglichen – bei gleichzeitigem Abbau einer Überregulierung auf regionaler Ebene;
- mit Hilfe von einheitlichen Berufsstandards die **Qualität des Angebots und der Prüfungen** zu sichern;

- durch die Dokumentations- und Informationspflichten des BIBB die **Transparenz des Marktes** bei Fortbildungsregelungen für alle Nutzer herzustellen.

Zusammen mit der steuerfinanzierten Förderung des Erwerbs von Weiterbildungsabschlüssen mit Hilfe des “Meister-BAföGs” stellen die genannten Rahmenbedingungen für den Ausbau von Weiterbildungsabschlüssen im Konsens von Staat und Sozialparteien so etwas wie Fixpunkte bzw. “Knoten” der öffentlichen Verantwortung im **Netzwerk** einer weitgehend “ungeregelten” Weiterbildung dar, die Arbeit, Freizeit und Mediennutzung mit Lernen verbindet. Insofern hat die Vereinbarung der Sozialparteien weit über den Bereich hinaus Bedeutung, für den sie formell abgeschlossen ist. Nicht zuletzt dürfte sie dazu beitragen, daß die **regionalen Handlungsebenen**, auf denen Weiterbildungsabschlüsse geregelt werden können (Bund, zuständige Stellen, Länder), deutlicher in Erscheinung treten und aufeinander abgestimmt werden können.

Aufstiegsweiterbildung ohne Aufstieg?

Die skizzierten jüngsten Entscheidungen zur Förderung und zur Regelung der Aufstiegsweiterbildung orientieren sich am klassischen Modell der Weiterbildung zum Meister, das in der Regel mit hierarchischem, vertikalem Aufstieg verbunden ist. Die historischen Wur-

zeln dieser Qualifizierung gehen auf die Meisterprüfung im Handwerk zurück, die bis heute nach der HwO Voraussetzung für die Führung eines Handwerksbetriebs und die Ausbildung von Lehrlingen ist. Nach diesem Modell sind auch alle anderen Abschlüsse der Aufstiegsfortbildung über den Ausbildungsabschluß (als Facharbeiter oder -angestellter) und eine einschlägige, in der Regel zweijährige Berufspraxis zu erreichen. Zu unterscheiden sind dabei die Varianten, den Weiterbildungs- bzw. Fortbildungsberuf innerhalb der einmal gewählten Berufssparte oder auch über andere Ausgangsberufe (wie z.B. der Geprüfte Konstrukteur) zu erreichen.

Neben diesem Typ des beruflichen Aufstiegs gibt es andere **Typen der Aufstiegsweiterbildung**, die nicht unmittelbar an einen Ausbildungsabschluß angebunden sind, wie z.B. die gestuften Weiterbildungsangebote des **Deutschen Verbandes für Schweißtechnik**, dessen bausteinähnlich aufgebaute Prüfungen und Zertifikate bundesweite Anerkennung finden. Ein weiteres Beispiel für eine Aufstiegsweiterbildung ohne einen bestimmten Vorberuf ist die schon klassische Weiterbildung des **Refa-Verbands für Arbeitsstudien**. Die Qualifizierung verläuft hier über ein modulartiges Angebot mit einem entsprechenden mehrstufigen Zertifikatsystem. Bei den zuletzt genannten Modellen ist nicht der Ausbildungsberuf der entscheidende Bezug, sondern die erwartete Funktion im Betrieb.

Ziel der Aufstiegsweiterbildung ist, Fachkräfte mit beruflicher Erfahrung zu befähigen, Aufgaben im mittleren Bereich zu übernehmen. Nach klassischer Vorstellung sind das der selbständige Handwerks-

meister oder Positionen des unteren und mittleren Managements, wie z.B. die des Meisters oder Technikers. Welcher Ebene diese Fach- und Führungspositionen im einzelnen zuzuordnen sind, hängt von Betriebsgröße, Branche und Qualifikationsbereich ab. In Klein- und Mittelbetrieben sind dies durchaus Führungspositionen.

Die traditionellen Vorstellungen von Aufstiegsfortbildung über geregelte Weiterbildungsabschlüsse gehen davon aus, daß die Qualifizierung durch eine weiterbildungsadäquate betriebliche Position eingelöst wird. Beruflicher und betrieblicher Aufstieg werden als Einheit gesehen.

Drexel (1996, S. 70) sieht in der Beziehung zwischen geregelter Weiterbildung und Aufstieg einen **“positiven Zirkel”**, in dem sich die Weiterbildungsaktivitäten der Arbeitnehmer und betriebliche Personalpolitiken wechselseitig verstärken. Die Betriebe sind an der Qualifizierung ihrer Fachkräfte interessiert und honorieren entsprechende Weiterbildungsanstrengungen durch Aufstiegspositionen; die Arbeitnehmer ihrerseits sind unter diesen Bedingungen eines eingeschränkten Risikos sogar zu einer **“vorausseilenden”** Weiterbildung auf eigene Kosten bereit. Die Betriebe unterstützen damit die **Verberuflichung der mittleren Qualifikationen**.

Empirische Ergebnisse haben bisher diesen Zusammenhang von Weiterbildungsabschluß und Erreichen einer Vorgesetztenposition immer wieder bestätigt, zuletzt in der BIBB/IAB-Erhebung 1992 (vgl. BMBF 1996, S. 105):

Während nur ein Viertel derjenigen, die eine Lehre absolviert haben, eine Vorgesetztenposition erreichen, beträgt der Anteil bei den Absolventen der Fachhochschule 57 % und bei denen der Hochschule 53 %. Bei denen mit einem Weiterbildungsabschluß auf Fachschulniveau (einschließlich Meister/Techniker) sind es jedoch knapp drei Fünftel (59 %), die eine Vorgesetztenfunktion ausüben. Dabei sind es vor allem die Handwerksmeister, die aufgrund ihrer Selbständigenposition Vorgesetzte sind (73 %), bei den eher in Angestelltenpositionen anzutreffenden Industriemeistern sinkt der Wert auf 66 % und bei den Technikern auf 54 %; insbesondere letztere haben seltener hierarchische Positionen, da sie eher als technische Fachexperten tätig sind.

In den letzten Jahren häufen sich jedoch die Hinweise, daß die **traditionellen Aufstiegswege** für die beruflich Qualifizierten (einschließlich Aufstiegsweiterbildung) künftig von erheblichen Veränderungen betroffen sind: Die neuen Formen der Arbeitsorganisation, die Reduzierung der Hierarchien, Gruppenarbeitsmodelle, kontinuierliche personalschluckende Reorganisation der betrieblichen Strukturen und Mitarbeiterbeteiligung sind unter dem Schlagwort von lean-production bereits weit entwickelt. Das bedeutet, daß neben dem klassischen **hierarchischen Aufstieg** andere Karrieremuster oder Mobilitätspfade zunehmend wichtiger werden, wie z.B. die **horizontale Mobilität** zwischen Berufsfeldern und Wirtschaftsbereichen, das **diagonale Karrieremuster**, in dem horizontale Mobilität mit finanziellen Vorteilen kombiniert ist oder der **berufliche Umstieg**,

der z.T. mit Abstieg gegenüber dem Ausgangsstatus verbunden sein kann.

Ein Jahr nach Abschluß einer Weiterbildung zum Industriemeister ist nach Befragungsergebnissen aus dem Jahre 1995 bei 30 % der Absolventen eine höhere Position, d.h. ein Aufstieg erreicht worden; für fast zwei Fünftel ergab sich keine Verbesserung. Bei einem Fünftel verbesserte sich die Bezahlung bzw. die Arbeitssituation und bei 12 % die Arbeitsmarktchancen (vgl. Hecker, O. u.a. 1997).

Eine weitere Zuspitzung erfährt diese Situation vor dem Hintergrund, daß die Konkurrenz zwischen der wachsenden Anzahl von (Fach-) Hochschulabsolventen und den beruflich Qualifizierten um die reduzierten mittleren Fach- und Führungspositionen wächst. Nach den Ergebnissen einer Betriebsbefragung ist z.B. **jeder vierte Betrieb in Westdeutschland** und **jeder fünfte Betrieb in Ostdeutschland** der Ansicht, "daß auf mindestens der Hälfte der Stellen, die in den gewerblich-technischen Abteilungen mit (Fach-)Hochschulabsolventen besetzt sind, auch betrieblich qualifizierte Fachkräfte eingesetzt werden können". Bei Stellen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich ist der Anteil sogar noch höher. Die Hälfte der Betriebe sieht den Grund dafür in den gestiegenen Qualifikationsanforderungen (BIBB 1996).

Besonders intensiv wird diese Diskussion über die **Zukunft der Meisterposition** geführt. Es dürfte jedoch verfrüht sein, anzunehmen, daß Meister, insbesondere Industriemeister, in großem Umfang durch

Fachhochschulabsolventen ersetzt werden. Der derzeitige Prozeß der Restrukturierung der unteren und mittleren Führungs- und Spezialistenpositionen ist noch nicht abgeschlossen. Er bezieht sich auch nicht nur auf den Meister, sondern ebenso auf die entsprechenden Positionen im kaufmännischen Bereich (Fachwirte und Fachkaufleute) und im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, wie z.B. die Gesundheits- und sozialpflegerischen Berufe. Es zeichnet sich jedoch ab, daß es nicht damit getan ist, allein das neue Anforderungs- und Qualifikationsprofil dieser Positionen zu bestimmen (z.B. beim Meister als "Coach" oder als "Unternehmer" im Unternehmen). Es ist vielmehr das gesamte Gefüge der **Bildungs- und Berufswahlmuster** betroffen, die dem Umfeld dieser Positionen zuzuordnen sind (vgl. Drexel, I./Jaudas, J. 1996).

Die beobachtbaren **Erosionserscheinungen** in der Beziehung von geregelter Weiterbildung und Aufstieg sind auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen, wie z.B. die Abnahme von Aufstiegspositionen aufgrund von verstärkten Reorganisations- und Restrukturierungsanstrengungen vor allem in Großbetrieben, Veränderungen der betrieblichen Personalpolitiken unter dem Aspekt Substitution von beruflich Qualifizierten durch (Fach-)Hochschulabsolventen sowie durch das Bildungsverhalten der Jugendlichen, ohne Umwege über eine (duale) Erstausbildung ein Studium zu absolvieren; es gibt einen wachsenden Anteil an Schulabsolventen mit Hochschulreife (1980: 19%; 1996: 31 %) (vgl. Behringer, F./Ulrich, J.G. 1997). Nicht zuletzt

ist an die oben skizzierte Reduzierung der finanziellen Förderung zu erinnern.

Insgesamt zeigen die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse ein **differenziertes Bild**, zu dem auch gehört, daß es noch eine Reihe von weißen Flecken gibt. Generell dürfte bisher gelten, daß **eine Einschränkung beruflicher Entwicklungschancen** für betrieblich qualifizierte Fachkräfte, insbesondere in Großbetrieben, nicht beobachtet werden kann. “Gleichwohl gibt es Tendenzen, nach denen bei gleichzeitig verringertem Beschäftigungsniveau die traditionellen Aufstiegsperspektiven über die betriebliche Leistungshierarchie durch solche abgelöst werden, die sich über eine erhöhte fachliche Verantwortung definieren” (Berger, K. u.a. 1997, S. 9). Im gewerblich-technischen Bereich handelt es sich dabei um einen zunehmenden Trend: **Jeder vierte Großbetrieb sieht künftige Aufstiegschancen für Meister und Techniker ohne Leitungsaufgaben**; ähnliches gilt für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich, dort jedoch vor allem bei Betrieben mit neuen Produkten und Dienstleistungen (vgl. Berger, K. u.a. 1997).

Die Erosionstendenzen in der Beziehung von Weiterbildung und Aufstieg sind seit 1992 von einer stark fallenden Anzahl der IHK-Weiterbildungsprüfungen begleitet. 1996 hatte die Zahl der IHK-Weiterbildungsprüfungen (gewerblich-technisch u. kaufmännisch) mit rund 65.000 (einschl. neue Länder) den Stand von 1987 (nur alte Länder) erreicht (vgl. Abb. 2, Deutscher Industrie- und Handelstag 1997).

Angesichts dieser Entwicklung besteht das Risiko, daß sich die ehemals positive Beziehung von Weiterbildung und Aufstieg destabilisiert, von einer Auflösung des klassischen Modells des Aufstiegs durch Fortbildungsabschlüsse kann jedoch bisher nicht die Rede sein. Angesichts der Reorganisationsaktivitäten in zahlreichen Betrieben ist die Suche nach neuen erweiterten Aufgabenzuschnitten und entsprechenden Qualifikationsprofilen und –strukturen der Belegschaften noch weitgehend unabgeschlossen und offen; erhöhte Flexibilität und Offenheit dürften in Zukunft aber auch den Umgang der Betriebe mit ihren Qualifikationspotentialen bestimmen. Im einzelnen besteht deshalb ein großer Aufklärungsbedarf, welche Qualifikationen die Unternehmen in den verschiedenen Branchen von ihren zukünftigen mittleren Fach- und Führungskräften fordern und welche Aufgabenzuschnitte und -bündel sich künftig für eine Professionalisierung im Rahmen von Weiterbildungsberufen eignen. Das BIBB untersucht deshalb derzeit in einer Reihe von Projekten die beruflichen Entwicklungschancen von beruflich Qualifizierten in unterschiedlichen Beschäftigungsbereichen und Einsatzfeldern (vgl. Sauter, E. 1997b).

IHK-Weiterbildungsprüfungen 1984 - 1996

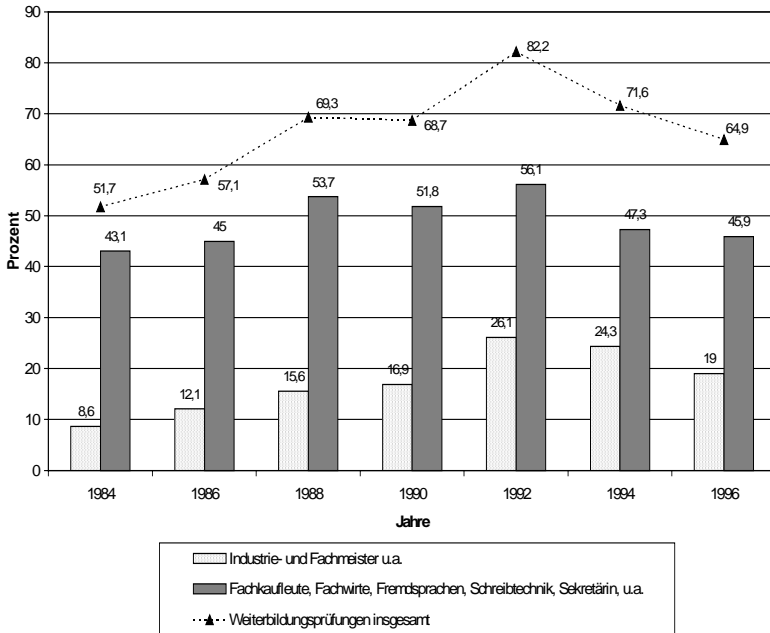


Abb. 2

Alternativen und Perspektiven

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen zeichnet sich ein **Umbruch der Aufstiegsweiterbildung** ab, nicht im Sinne einer Auflösung, sondern eher als **Erweiterung durch neue Elemente**: Neben das klassische Modell der Aufstiegsweiterbildung, das wohl insbesondere im Bereich des Handwerks (Weiterbildung zum Hand-

werksmeister) seine Bedeutung behält, treten weitere Elemente, die durch die Weiterbildungsberufe bzw. -abschlüsse zu erreichen sind (vgl. Abb. 3).

- Die allgemein gestiegenen Qualifikationsanforderungen dürften dazu führen, daß Fort- und Weiterbildungsberufe immer stärker auf die **Erhaltung von Arbeits- und Berufsfähigkeit** und damit auf die Erhaltung des Arbeitsplatzes ausgerichtet sind. Requalifizierung verlangt eine Anpassung der Qualifikationen, die nur noch mit dem Instrument des anerkannten Weiterbildungsabschlusses zu erreichen ist. Daß die Aufstiegsfortbildung arbeitsplatzerhaltende Funktionen hat, ist nicht zuletzt an der Arbeitslosenquote abzulesen: Sie liegt bei den Fortbildungsberufen niedriger als bei allen anderen Bildungsebenen (1993: 3,9 %).
- Im Rahmen veränderter, enthierarchisierter Arbeitsstrukturen, insbesondere in Großbetrieben aber auch im Bereich der Dienstleistungen der Handwerksorganisationen kommt es zu Aufgabenbündelungen, die durch eine hohe fachliche Verantwortung und **Fachexpertentum ohne Leitungstätigkeit** gekennzeichnet sind; diese Fachspezialisten übernehmen z.B. die Funktion von Promotoren für neue Entwicklungen (z.B. als Umweltschutzberater, Qualitätsbeauftragter oder Exportbeauftragter). In diesen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, die unter Verzicht auf den klassischen vertikalen Aufstieg die Berufssituation positiv verändern, sind **diagonale Karrieremuster** (vgl. Drexel, I. 1993) zu

sehen, die künftig mehr Bedeutung für sich beanspruchen können.

Neue Elemente der „Aufstiegsweiterbildung“	
●	horizontale Mobilität/Umstieg (zwischen Berufsfeldern und Wirtschaftsbereichen)
●	diagonale Karrieremuster horizontale Mobilität kombiniert mit finanziellen Vorteilen (Produktion → Instandhaltung)
●	Fachexperten ohne Leitungstätigkeit (z.B. Umweltschutzberater)
●	Einführung von „Zwischenstufen“ (z.B. Kfz-Servicetechniker)
●	Verhinderung von Abstieg und Arbeitslosigkeit geringe Arbeitslosenquote bei Weiterbildungsberufen

Abb. 3

Das bisher vorhandene Spektrum der anerkannten Weiterbildungsabschlüsse (Fort- und Weiterbildungsberufe) deckt die skizzierten **neuen Elemente einer "Aufstiegsweiterbildung"** noch nicht annähernd ab. Das vorhandene Instrumentarium zur Entwicklung von Weiterbildungsberufen auf unterschiedlichen Ebenen (s.o.) ermöglicht es jedoch, auch für die neuen Bedarfslagen adäquate Lösungen zu finden. Die neue Vereinbarung der Sozialparteien geht zwar auf die veränderten Rahmenbedingungen für die Aufstiegsweiterbildung nicht ein, die vorgesehenen Verfahren der Aushandlung von Berufsdiseins dürften aber auch die hier skizzierten Neudefinitionen von Aufstiegsweiterbildung einschließen. Von daher schließt eine **"Krise der Aufstiegsweiterbildung"** Chancen und Ansätze für deren Überwindung mit ein.

Die Veränderung und Erweiterung der Aufstiegsweiterbildung ist im Kontext eines veränderten Verhältnisses von Ausbildung und Weiterbildung zu sehen (vgl. Sauter, E. 1997 a):

- Ausbildung und (Aufstiegs-)Weiterbildung werden stärker aufeinander bezogen und verknüpft. Das Instrument der **"Zusatzqualifikationen"**, die sowohl während als auch direkt nach der Erstausbildung erworben werden können, verdeutlicht diese Verknüpfung.
- Der **Erstausbildung** kommt in der Perspektive des lebenslangen Lernens vor allem eine **Basis- bzw. Sockelfunktion** für die qualifizierte Berufseinmündung zu. Abzulesen ist dieser Prozeß nicht

zuletzt an der Reduzierung auf derzeit rd. 370 anerkannte Ausbildungsberufe, wobei mit einer weiteren, allerdings mäßigen Verringerung zu rechnen ist (vgl. Münch, J. 1997, S. 174).

Wichtiger noch als die Verbindung von Ausbildungsberuf und Weiterbildungsberuf dürfte für die Neubestimmung der künftigen Entwicklungschancen und Karrieremuster die **Verbindung von Weiterbildung mit dem tertiären Bereich** bzw. einer Weiterbildung im tertiären Bereich der Hochschulen sein.

Angesichts der wachsenden Konkurrenz zwischen betrieblich und hochschulisch qualifizierten Fachkräften dürfte für die beruflich Qualifizierten ein Aufstieg immer stärker davon abhängen, inwieweit sie die Möglichkeit haben, auch **Hochschulabschlüsse** zu erwerben. Wenn die Hälfte der Betriebe in einer BIBB-Befragung gestiegene Qualifikationsanforderungen für den Einsatz von Fachhochschul-/Hochschulabsolventen angibt (vgl. Berger, K. 1997, S. 8), dann dürfte auch die enge Verbindung von Ausbildungsberuf und Weiterbildungsabschluß nicht mehr ausreichen, daß sich beruflich Qualifizierte gegen die Konkurrenz von (Fach-)Hochschulabsolventen durchsetzen können.

Vor diesem Hintergrund gibt es eine Reihe von Überlegungen und Ansätzen, den beruflich Qualifizierten doch noch Möglichkeiten für einen (sicheren) beruflichen Aufstieg, eine "Lehre mit Karriere", zu bieten (vgl. Euler, D. 1997). Im wesentlichen handelt es sich um die Einbeziehung der Fachhochschulen in das berufliche Bildungssystem

und um unterschiedliche Ausprägungen von **dualen Studienangeboten** unter Berücksichtigung unterschiedlicher Adressatengruppen.

Im Vordergrund der Interessen stehen dabei die wachsende Anzahl von Hochschulzugangsberechtigten, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung absolvieren oder die eine Verbindung von Berufsausbildung und Studium anstreben. Für die nur beruflich Qualifizierten (ohne formale Hochschulzugangsberechtigung) konzentriert sich die Diskussion unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung auf die Öffnung des Hochschulzugangs als einen "Dritten Bildungsweg". Wenig Beachtung findet bisher noch die Möglichkeit, daß eine dual gestaltete Fachhochschule die Funktion der Weiterbildung für die beruflich Qualifizierten übernimmt und so einen Beitrag zu einem System lebensbegleitender Weiterbildung leistet.

Zur klassischen Aufstiegsfortbildung und den o.g. Weiterbildungsabschlüssen ergeben sich - unter Bezug auf unterschiedliche Adressatengruppen - folgende Alternativen und Reformvorschläge:

Integration von Ausbildung und Studium (Duale Studiengänge)

Seit Mitte der 70er Jahre sind Ansätze entwickelt worden, berufspraktische Ausbildung und theoretisches Studium zu verbinden. So wurden z.B. als Alternativen zu den Hochschulen die **Berufsakademien** gegründet, es wurden **berufsintegrierende Studiengänge** entwickelt (FHS Rheinland-Pfalz) und Studiengänge im

Praxisverbund eingerichtet (Niedersachsen). In den letzten Jahren wurden dagegen vor allem eine wachsende Zahl (41 Studiengänge an 29 Hochschulen) von dualen Studiengängen angeboten, die Elemente der betrieblichen Ausbildung mit fachtheoretischen Grundlagen eines Studiums verbinden. Schon während der Erstausbildung wird bei den qualifizierten Abiturienten damit begonnen, zu den Inhalten einer Maßnahme der beruflichen Weiterbildung auch ein einschlägiges Grundstudium an der Fachhochschule zu vermitteln.

In seinen jüngsten **“Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschulstudiengänge”** bringt es der Wissenschaftsrat (1996) auf den Punkt: Als **Alternative** zum herkömmlichen Studium und vor allem zur unvermeidbar langen Abfolge von Lehre **und** Studium empfiehlt er für die Adressatengruppe der Studienberechtigten dual angelegte Fachhochschulstudiengänge; zugleich anerkennt er den **Betrieb als Lernort** eines solchen Studiums. Diese Empfehlung ist eine Reaktion auf die Verlängerung der Bildungszeiten und die Entwicklung zu wachsenden Qualifikationsanforderungen in Teilbereichen des Arbeitsmarktes.

Dritter Bildungsweg

Unter der Bezeichnung “Dritter Bildungsweg” lassen sich die Aktivitäten und Initiativen zusammenfassen, die für die Zielgruppe der **beruflich Qualifizierten ohne formale Studienberechtigung** den Hochschulzugang anstreben. Unter dem Aspekt der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung hat der **Hauptausschuß des BIBB** bereits im Jahre 1984 empfohlen, den Absolventen beruflicher

Fortbildungsprüfungen nach BBiG und HwO den Zugang zum Fachhochschulbereich zu eröffnen. In fast allen Ländern sind zwar inzwischen Möglichkeiten als Hochschulzugang für Berufspraktiker ohne Abitur geschaffen worden; es handelt sich jedoch um von Land zu Land so unterschiedliche Regelungen (z.B. Hochschulzugangsprüfung, Probestudium, Weiterbildungsabschluß oder eine Kombination dieser Bedingungen), daß der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahre 1995 die Länder aufgefordert hat, einheitliche Zulassungsbedingungen zu vereinbaren. Eine entsprechende Vereinbarung der Länder steht inzwischen kurz vor dem Abschluß.

Bei den bisherigen Zulassungsbedingungen fällt auf, daß der Fortbildungsabschluß allein nur in wenigen Ländern den Zugang zur (Fach-) Hochschule eröffnet (vgl. Schwiedrzik, B. 1997, S. 8). Im Kontext der Gleichwertigkeitserwägungen wird das Merkmal "Weiterbildungsabschluß" bisher eher vernachlässigt. Es gibt jedoch einige Modelle, in denen die Aufstiegsfortbildung ein integrales Element einer umfassenden Reformperspektive für die berufliche Bildung insgesamt ist. Dazu gehören insbesondere Rahmenmodelle für eine Kooperation von Fachhochschulen und Wirtschaft, die die **Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände**, der **Deutsche Industrie- und Handelstag** und die **Fachhochschulrektorenkonferenz** Ende September 1993 der Öffentlichkeit vorgestellt haben.

Insbesondere eines der Modelle gibt eine Perspektive für die Reform der Aufstiegsweiterbildung. Es umfaßt eine **vernetzte berufliche Ausbildung, Weiterbildung und ein Fachhochschulgrundstudium**

im Blockverbund. Das bedeutet, eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf wird mit einer direkt anschließenden abschlußbezogenen Weiterbildung verbunden und zugleich mit den Anforderungen der ersten Semester des Fachhochschulstudiums (d.h. bis zum Vordiplom) kombiniert. Nach Abschluß der Kammerprüfungen für die komprimierte Aus- und Weiterbildung sowie des Vordiploms ist der direkte Eintritt in das Hauptstudium der Fachhochschule nach drei Jahren möglich.

Ähnliche Modelle werden mit Hilfe des Fernstudiums bereits praktiziert:

- Im Rahmen eines berufsbegleitenden Fachhochschulstudiums an einer privaten **Fernfachhochschule** besteht die Möglichkeit, berufliche Weiterbildung in das Studium zu integrieren (z.B. Abschluß Diplombetriebswirt mit einer in das Studium integrierten Prüfung zum Wirtschaftsassistenten).
- Das Institut für Fernstudium, eine Einrichtung des **Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes**, bietet mehrstufige Angebote an, die ebenfalls Ausbildung und Weiterbildung auf unterschiedlichem Niveau umfassen. Wichtig ist bei diesem Modell, daß es Teil der Personalentwicklungsmaßnahmen der Sparkassenorganisation ist.

Nahezu alle diese Modelle und Konzepte des "Dritten Bildungsweges" sind an dem Ziel orientiert, durch integrierte Modelle möglichst rasch den Zugang bzw. den Abschluß der Fachhochschule zu

erreichen. Insofern sind es Varianten einer Integration von Ausbildung und Studium für die beruflich Qualifizierten ohne Abitur. Der klassische Abschluß der Aufstiegsfortbildung bildet eine "Etappe" in diesen Modellen und ist insofern keine Sackgasse für die berufliche Entwicklung.

Eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem

Der BIBB-Vorschlag für ein "eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem" nimmt die Vorstellungen einer engen Verbindung der drei Qualifikationsebenen von **Ausbildung, Aufstiegsfortbildung und Fachhochschule** auf: Dabei geht es nicht in erster Linie um eine Integration der drei Qualifikationsebenen im Rahmen der Ausbildung mit dem Ziel, den Fachhochschul-Abschluß möglichst rasch zu erreichen; es geht vielmehr um eine weitergehende Reformperspektive für die berufliche Bildung, in der der Weiterbildung und dem lebensbegleitenden Lernen das entscheidende Gewicht zukommt (vgl. Dybowski, G. u.a. 1994; Pütz, H./Sauter, E. 1996).

Der Vorschlag umfaßt neben der (dualen) Ausbildung auch die Aufstiegsfortbildung und eine Studienstufe mit dualen Komponenten **im Rahmen einer lebensbegleitenden Weiterbildung**. Die Reformperspektive zielt insofern auf eine vollständige Alternative zum schulisch/akademischen Bildungssystem: Beschäftigungsrelevanz und Praxisbezug sind durchgängig gewährleistet, denn die stärkere Verbindung von Arbeit und Lernen wird auf allen Ebenen hergestellt. Zugleich geht es aber auch um eine stärkere Verbindung von Aus- und Aufstiegsfortbildung, die tendenziell als eine Gesamtheit ange-

sehen werden muß. Der Vorschlag ist vom Modell des “Dritten Bildungswegs” deutlich unterschieden:

- Die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung kann nicht dadurch hergestellt werden, daß die beruflich Qualifizierten in das traditionelle Studium einmünden. Indem die Hochschule **Weiterbildungsfunktionen** übernimmt, ergeben sich auf der Studienstufe zwischen dem traditionellen Studium und dem Studium neuer Art, das mit Erwerbstätigkeit und Praktika verbunden ist oder diese voraussetzt, fließende Grenzen.
- Den beruflich Qualifizierten wird nach der Ausbildung eine durchgängig **doppelte Option** ermöglicht, die sich zum einen auf betriebliche Weiterentwicklung (z.B. Lernen im Prozeß der Arbeit) und/oder zum anderen auf den Erwerb formaler Abschlüsse und arbeitsmarktgängiger Zertifikate auf zwei Qualifikationsebenen (Fortbildungsabschluß, Fachhochschulabschluß) bezieht.
- Die **Bildungszeiten** konzentrieren sich nicht auf die Ausbildung und einen möglichst raschen Ausbildungsabschluß, sie sind vielmehr weiterbildungsorientiert und damit grundsätzlich auf das gesamte aktive Berufs- und Arbeitsleben bezogen. Dies schließt auch die Möglichkeit längerer Unterbrechungen des formalen Bildungsganges ein. Eine wichtige Voraussetzung für eine solche Flexibilität der lebensbegleitenden Qualifizierung ist eine weitgehende **Modularisierung** des Weiterbildungsangebots.

Resümee

Vor dem Hintergrund enthierarchisierter Arbeitsstrukturen gibt es seit Mitte der achtziger Jahre Hinweise auf eine Erosion der klassischen Aufstiegsweiterbildung. Zugleich wächst die Notwendigkeit, anstehende Innovationen nicht über einen Generationswechsel, sondern mit den bereits im Erwerbsleben Stehenden im Sinne eines lebenslangen Lernens bewältigen zu müssen. Von daher besteht ein wachsendes Interesse, die Beziehung von Weiterbildung und der durch sie zu erreichenden Verbesserung der Arbeits- und Berufssituation auch dann zu erhalten und zu stärken, wenn der klassische vertikale Aufstieg durch Weiterbildung nicht mehr die Regel ist. Vieles spricht dafür, die traditionelle Aufstiegsweiterbildung in der Perspektive des lebenslangen Lernens neu zu gestalten.

In diesem Zusammenhang sind das AFBG und die Vereinbarung der Sozialparteien zur beruflichen Fortbildung als Impulse für einen Ausbau und eine Ausgestaltung der beruflichen Weiterbildung zu werten. Obwohl diese neuen Anstöße explizit nicht auf die Veränderungen der klassischen Aufstiegsweiterbildung eingehen, verfügen sie doch über das Potential, langfristig zu einem eigenständigen dualen Weiterbildungssystem beizutragen.

Erste empirische Ergebnisse zeigen, daß sich neben dem traditionellen Aufstieg durch Weiterbildung neue berufliche Entwicklungschancen ergeben, die durch hohe fachliche Kompetenz ohne Leitungstätigkeit gekennzeichnet sind; zugleich wächst die Bedeutung

der “Aufstiegsweiterbildung” in ihrer arbeitsplatzerhaltenden Funktion. Von daher wird die traditionelle Aufstiegsfortbildung mit anerkannten Weiterbildungsabschlüssen ihre Bedeutung als Vehikel des Aufstiegs einbüßen; dies dürfte für die unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche (Handwerk, Industrie, neue Dienstleistungen) jedoch sehr unterschiedlich der Fall sein.

Die Veränderungen der Aufstiegsweiterbildung stehen im Kontext der Veränderungen des Gesamtbildungssystems: Zum einen werden Ausbildung und Weiterbildung enger miteinander verknüpft, zum anderen gibt es eine Reihe von Ansätzen und Vorschlägen, die Sackgasse für die beruflich Qualifizierten zu überwinden, indem der tertiäre Bereich systematisch geöffnet wird.

Die skizzierten Alternativen und Perspektiven für die “neue Aufstiegsweiterbildung” der beruflich Qualifizierten haben sehr unterschiedliche Problemlagen und Reichweiten für Lösungsansätze im Auge; gemeinsam ist ihnen jedoch die Skepsis, daß eine (duale) Erstausbildung und die traditionelle Aufstiegsfortbildung für viele Tätigkeitsfelder nicht mehr ausreichen werden, um in der Konkurrenz mit hochschulisch Ausgebildeten bestehen zu können. Die skizzierten Ansätze und Vorschläge für Alternativen setzen unterschiedliche Akzente:

- Für die beruflich Qualifizierten mit Hochschulzugangsberechtigung sollen Ausbildung und Studium integriert und zeitlich

gestraft werden; der Betrieb wird dabei im Rahmen dualer Studiengänge systematisch als Lernort genutzt.

- Der “Dritte Bildungsweg” setzt dagegen für die beruflich Qualifizierten ohne Abitur auf einen einheitlich geregelten Hochschulzugang; ohne die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu berücksichtigen, wird dabei der traditionelle Übergang in das allgemeine schulisch/akademische System favorisiert.
- Der Vorschlag für ein “eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem” geht schließlich am weitesten, indem er eine Reformperspektive für ein Berufsbildungssystem entwickelt, das Ausbildung, Weiterbildung und eine Studienstufe integriert.

Insgesamt zeitigt der Umbruch der Aufstiegsweiterbildung differenzierte, positive Ansätze zur Gestaltung von Alternativen, die Schrittmacherfunktionen für ein lebenslanges Lernen haben.

Literatur

- BEHRINGER, F./ULRICH, J.G.: Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung: Tatsache oder Fehldeutung der Statistik. In: BWP 4/97, S. 3 ff.
- BERGER, K./BRANDES, H./WALDEN, G. (1997): Zur Zukunft betrieblich qualifizierter Fachkräfte und ihrer Ausbildung. In: BWP 2, S. 3 – 9.

-
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG – BIBB (1996): Referenz-Betriebs-System. Information Nr. 5. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE – BMBF (1996): Berufsbildungsbericht 1996. Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE – BMBF (1997): Reformprojekt Berufliche Bildung. Beschluß des Bundeskabinetts vom 16.04.97.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (1997): Lebensbegleitendes Lernen: Situation und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der SPD. Drucksache 13/8527 vom 17. 09. 97.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSTAG (Hg.) (1997): Berufsbildung – Weiterbildung – Bildungspolitik 1996/97. Bonn.
- DOHMEN, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.
- DREXEL, I. (1993): Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich. Frankfurt, New York.
- DREXEL, I. (1996): Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Aufstieg – das deutsche Modell, seine Stärken und Risiken in der Perspektive lebenslangen Lernens. In: Berufsbildung Nr. 8/9, S. 67 – 74.
- DREXEL, I./JAUDAS, J. (1996): Neue betriebliche Personalpolitiken für das untere und mittlere Management – tragfähige Wege in die Zukunft des Meisters? In: BWP 4, S. 17 – 23.
- DYBOWSKI, G./PÜTZ, H./SAUTER, E./SCHMIDT, H. (1994): Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: BWP 6, S. 3 – 13.
- EULER, D. (1997): Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Eine Untersuchung im Auftrag der BLK. Nürnberg.

- HECKER, O./JANSEN, R./SCHOLZ, D. (1997): Die Aufstiegsmöglichkeiten zum Meister und Techniker – ein wesentlicher Faktor zur Nachwuchsgewinnung in gewerblich-technischen Berufen. In: Beicht, U. u.a. (Hg.): Berufsperspektiven mit Lehre. Wert und Zukunft dualer Berufsausbildung – Beiträge aus Berufsbildungswissenschaft und –praxis. Berichte zur beruflichen Bildung 211. Bielefeld.
- MÜNCH, J. (1997): Berufsausbildung im nächsten Jahrtausend oder die Zukunft des Dualen Systems. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 93. Band, Heft 2, S. 160 - 176.
- OECD/CERI (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris.
- PÜTZ, H./SAUTER, E. (1996): Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in Deutschland. Attraktive berufliche Bildungswege durch Verzahnung von Aus- und Weiterbildung. In: Die berufsbildende Schule 1, S. 6 – 15.
- SAUTER, E. (1997a): Zum Zusammenhang von Ausbildung und Weiterbildung. Trennungs- und Verbindungslinien am Beispiel der Aufstiegsweiterbildung. In: Euler, D./Sloane, P. (Hg.): Duales System im Umbruch – eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Wirtschaftspädagogisches Forum Band 2, Pfaffenweiler, S. 71 – 90.
- SAUTER, E. (1997b): Berufliche Weiterbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. Prioritäten, Profile und innovative Projekte. In: Faulstich, P. (Hg.) Forschungsvorhaben und innovative Projekte in der Erwachsenenbildung (im Druck).
- SCHMIDT, H. (1997): Berufliche Weiterbildung gewinnt Konturen. In: BWP 2, S. 1 – 2.
- SCHWIEDRZIK, B. (1997): Einleitung. In: Mucke, K./Schwiedrzyk, B.: Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein “Schrittmacher” für Hochschulen und Universitäten. Berlin und Bonn, S. 7 – 30.
- Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 46 Berufsbildungsgesetz und § 42 Handwerksordnung (1996). In: Beilage zur BWP 2.

WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur weiteren Differenzierung des
Tertiären Bereichs durch duale Fachhochschul-Studiengänge. Drs.
2634/96 Berlin 12.7.96.

HERMANN G. EBNER

Berufsausbildung aus der Sicht der Auszubildenden

Bemühungen um die Exploration der Ausbildungssituation in Berufsschule und Betrieb haben letztlich zum Ziel, die Qualität der Berufsausbildung zu sichern bzw. zu erhöhen. Das Material für solche Analysen kann durch die Befragung von Auszubildenden, die Befragung von Ausbildungsverantwortlichen in den betreffenden Einrichtungen oder mittels sonstiger Erhebungen oder Beobachtungen - wie z.B. Leistungsmessungen - gewonnen werden. In der Untersuchung, aus der hier auszugsweise berichtet wird, legen wir die von den Jugendlichen vorgenommenen Einschätzungen¹ zu Grunde - dieser Zugang wurde z.B. auch in den Studien von Albers (1977), Bernath/Wirthensohn/Löhrer (1989), Davids (1988), Feller (1995) und Schweikert (1999) gewählt.

1 Die mit diesem Vorgehen verbundenen methodologischen Entscheidungen werden an dieser Stelle nicht erörtert - dazu sei auf die in Vorbereitung befindliche Gesamtdarstellung der Untersuchung verwiesen. Bei der Interpretation der Ergebnisse und bei den Überlegungen in Bezug auf die Gestaltungsempfehlungen gilt es selbstverständlich zu beachten, dass in den hier verarbeiteten Daten ausschließlich die Erfahrungen einer einzigen der die Ausbildungssituation konstituierenden Gruppen berücksichtigt sind, und dass es sich hierbei um die durch das Forschungsinstrumentarium evozierte und damit selektive Externalisierung der internen Repräsentation der Ausbildungssituation handelt.

Aus dem inhaltlichen Spektrum des in der Untersuchung bearbeiteten Fragenkatalogs werden im folgenden vier thematische Aspekte dargestellt, die zur Kennzeichnung dieser Einschätzungen als geeignet und mit Blick auf die Gestaltungsoptionen im Bereich der Berufsausbildung als besonders informativ erscheinen:

- Zunächst geht es um jene Bedingungen, unter denen sich der Berufsfindungsprozess und die Aufnahme der Berufsausbildung vollziehen.
- In den darauf folgenden Abschnitten widme ich mich ausgewählten Indikatoren betrieblicher Lernkultur
- und der Einschätzung des berufsschulischen Lernangebots.

Auf der Basis dieser Ergebnisse lassen sich einige Orientierungsmarken für die Weiterentwicklung der für die Berufsausbildung maßgeblichen Lernumgebungen identifizieren.

Dargestellt werden hier Ausschnitte einer Untersuchung, die wir 1994 begonnen haben. Insgesamt wurden ca. 3 200 Auszubildende – im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung – in vier Bundesländern befragt, in zwei westlichen und zwei östlichen, im Nord- und im Südbereich. Davon befinden sich 248 Jugendliche in einer außerbetrieblichen Ausbildung.² Die Verteilung der Ausbildungsberufe wird in Tabelle 1 dargestellt.

2 Diese Gruppe von Auszubildenden wird aus inhaltlichen Gründen in einige der folgenden Auswertungen nicht einbezogen.

Tabelle 1:

Ausbildungsberufe	Anzahl	in Prozent
Bankkaufmann / Bankkauffrau	641	20,3
Kaufmann für Bürokommunikation / Kauffrau für Bürokommunikation	265	8,3
Bürokaufmann / Bürokauffrau	691	21,7
Industriekaufmann / Industriekauffrau	416	13,0
Groß- und Außenhandelskaufmann / Groß- und Außenhandelskauffrau	450	14,2
Versicherungskaufmann / Versicherungskauffrau	92	2,9
Verkäufer / Verkäuferin; Einzelhandelskaufmann / -kauffrau	623	19,6
ohne Angabe	14	---
Σ	3 192	100,0

Der Weg in die Berufsausbildung

Auf dem Weg in die Berufsausbildung müssen von den Jugendlichen mehrere Entscheidungen getroffen werden. Dabei besteht die besondere Anforderung u.a. darin, dass für diese Entscheidungen kaum auf

eigene Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. Woher beziehen die Jugendlichen nun die benötigten Informationen und mit welchem Gewicht sind die verschiedenen Instanzen an diesem Orientierungsprozess beteiligt? In den nachfolgend dargestellten Ergebnissen sind die Antworten zu der Frage nach den drei wichtigsten Hilfestellungen bei der eigenen Berufswahl zusammengefasst (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2:

Die wichtigsten Hilfestellungen bei der Berufswahl	Anzahl (Antworten)	in Prozent (Fälle)
Arbeitsamt / Berufsberatung	1 802	64,9
Soziales Umfeld	1 326	56,6
Medien	452	19,3
Schule	368	15,7
Berufspraktische Erfahrung	299	12,8
Sonstige Hilfestellungen	121	5,2
Keine Hilfestellung erfahren	28	1,2
Σ	4 396	187,7

gültige Fälle = 2 342

fehlende Fälle = 850

In der Wahrnehmung der Jugendlichen kommt der Berufsberatung des Arbeitsamtes im Prozess der Berufsfindung die größte Bedeutung zu - für annähernd zwei Drittel der Auszubildenden ist Hilfestellung bei der Berufswahl mit der Berufsberatung verbunden. Eine ähnlich herausgehobene Position wird dem sozialen Umfeld zugeschrieben -

Eltern und Freunde werden als wichtige Ratgeber geschätzt. Dagegen nimmt sich die Rolle der Schule bescheiden aus - knapp 16 Prozent der Auszubildenden sind der Auffassung, dass sie von dort eine Hilfestellung erfahren haben.

Die seitens der Schule gebotene orientierende Funktion im Berufsfindungsprozess wird von den Jugendlichen als gering eingestuft. Diese Einschätzung wird wohl beides spiegeln: Die geringe Präsenz entsprechender Themen und ebenso die geringe individuelle Bedeutung der unterrichtlichen Bearbeitung. Im Ergebnis bleibt eine bedeutsame Aufgabe der Schule unbearbeitet, nämlich die Möglichkeit zu bieten, die individuellen und objektiven Bedingungen zu eruieren, zu überprüfen und möglicherweise bereits verfestigte Vorstellungen zu konfrontieren, indem zur Auseinandersetzung mit weiteren Optionen angeleitet wird.

Was die leitenden Motive bei der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf anbelangt, so manifestieren sich in den Antworten der Jugendlichen keine neuen Muster an Wertorientierungen. Nach ihren Angaben interessieren sie sich für einen Beruf primär aufgrund des Interesses an den vermuteten Inhalten der beruflichen Tätigkeit. Zugleich wird allerdings deutlich, dass von gut einem Drittel der Jugendlichen versucht wird, die Situation am Arbeitsmarkt in den Entscheidungsprozess einzubeziehen. Während hier - wie auch bei der Orientierung auf das Image des Ausbildungsbetriebs - durchaus ein strategisches Kalkül vermutet werden kann, versammeln sich in der Kategorie ‚sah keine andere Möglichkeit‘ tendenziell resignativ verarbeitete Erfahrungen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3:

Motive bei der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf	Anzahl (Antworten)	in Prozent (Fälle)
Interesse an dem Inhalt der beruflichen Tätigkeit	2 215	69,8
Aussicht eine Stelle zu erhalten	1111	35,0
Nähe des Ausbildungsbetriebs	551	17,4
Image des Ausbildungsbetriebs	471	14,8
keine andere Möglichkeit	449	14,1
Erlangung irgendeines Ausbildungsabschlusses	242	7,6
erwartete Entwicklungsmöglichkeiten	164	5,2
Übernahme des elterlichen Betriebs	99	3,1
andere, nicht freie Motive	94	3,0
Eltern drängten dazu	67	2,1
sonstige Motive	42	1,3
Σ	5 505	173,4

gültige Fälle = 3 175

fehlende Fälle = 17

Aus diesen Ergebnissen lassen sich zwei Aufgaben bestimmen, die von den beteiligten Ausbildungseinrichtungen wahrzunehmen sind: Erstens gilt es jene Bedingungen zu schaffen, die geeignet sind, die inhaltlichen Interessen der Auszubildenden aufrechtzuerhalten bzw. weiter zu fördern. Zweitens wären solche Angebote zu entwickeln, die Jugendlichen, die bis dahin überwiegend sekundär motiviert ler-

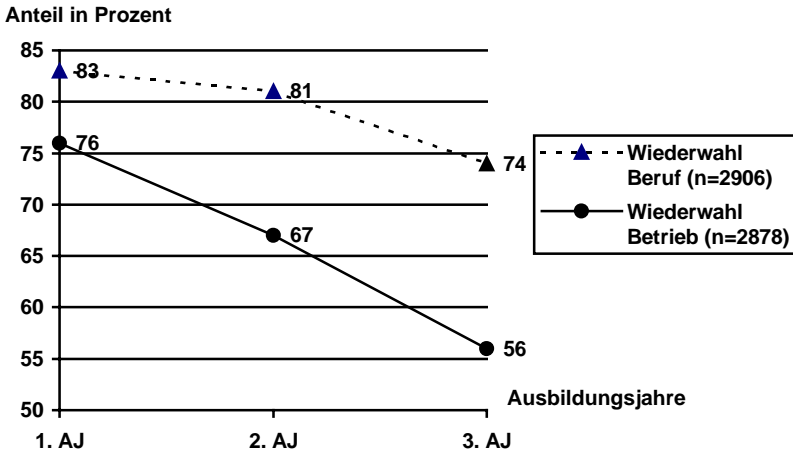
nen, den Aufbau eines zunehmend inhaltlich interessierten Lernens ermöglichen, wobei sicherlich die zu gestaltenden Lernumgebungen für die einzelnen Gruppen (z.B. resignierte oder extrinsisch Motivierte) spezielle Variationen aufweisen müssen.

Kennzeichnungen der betrieblichen Lernkultur

Zu den Indikatoren, die zur Messung der kulturellen Wirksamkeit der Berufsbildung, d.h. eines gelingenden Ausbildungsprozesses eingesetzt werden können, zählen aus berufspädagogischer Sicht die Identifikation mit dem Beruf und aus der Sicht des ausbildenden Unternehmens die Identifikation mit diesem Betrieb.

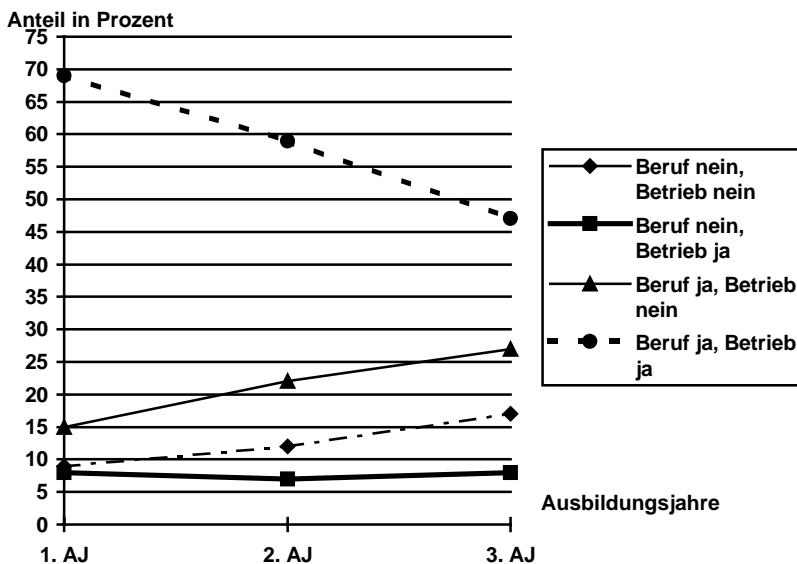
Wir haben die Auszubildenden danach befragt, ob sie ihren Ausbildungsberuf bzw. ihren Ausbildungsbetrieb wiederwählen würden. Die Ergebnisse zeigen, dass viele der Befragten ihren Beruf (21 Prozent) bzw. ihren Betrieb (35 Prozent) nicht wiederwählen würden. Die Differenz zwischen der damit zum Ausdruck gebrachten Distanzierung vom Beruf einerseits und vom Betrieb andererseits lässt darauf schließen, dass die Identifikation mit dem Ausbildungsbetrieb schwerer fällt als mit dem Ausbildungsberuf. Dies wird noch deutlicher, wenn man die Aussagen zur hypothetischen Berufs- bzw. Betriebswiederwahl nach Ausbildungsjahrgängen differenziert:

Abb.1: **Berufs- und Betriebswiederwahlneigung nach Ausbildungsjahren**



Aus der Graphik (Abb.1) ist ersichtlich, dass im Vergleich zur Kohorte des ersten Ausbildungsjahres die Wiederwahlneigung der Kohorte des dritten Ausbildungsjahres bezüglich des Berufs um 9 Prozentpunkte und bezüglich des Betriebs um 20 Prozentpunkte geringer ist. Daraus lässt sich ableiten, dass die mit der Ausbildungsdauer zunehmende Distanzierung von der Ausbildung auf Faktoren beruht, die die Auszubildenden im wesentlichen dem Betrieb zuschreiben. Als weiterer Beleg für diese These kann ein Vergleich zwischen den Kombinationen *Beruf nein / Betrieb ja* einerseits und *Beruf ja / Betrieb nein* aus der Abbildung 2 herangezogen werden:

Abb. 2: Kombinierte Berufs- und Betriebswahlneigung nach Ausbildungsjahren



Diejenigen, die ihren Ausbildungsberuf nicht wiederwählen würden, sich aber nicht vom Ausbildungsbetrieb distanzieren, sind über alle Ausbildungsjahre annähernd gleich verteilt. Im Gegensatz dazu nimmt die Gruppe der Berufswiederwähler, die sich vom Ausbildungsbetrieb distanzieren über die Ausbildungsjahre um 80 Prozent zu.

Erfahrungsprodukte der Lern- und Arbeitsumwelt, die über einen größeren Zeitraum gebildet werden, und die Distanzierung bewirken, sind offensichtlich eher mit dem Betrieb als mit dem Beruf verknüpft.

Auch dann, wenn man annimmt, dass sich in diesen Ergebnissen in einem gewissen Umfang fehlgeleitete Berufseinmündungen spiegeln und die Ausbildung eben zu einer Klärung der eigenen Interessen und einer Neudefinition der Berufsperspektiven beitrug, so bleibt immer noch eine große Gruppe von Jugendlichen, für die ein Effekt der Berufsausbildung offensichtlich darin besteht, dass sie sich zunehmend von Ausbildungsberuf und -betrieb distanzieren.

Wir sind der Auffassung, dass ein Teil dieses Distanzierungsprozesses damit erklärt werden kann, dass es einigen Betrieben nicht hinreichend gelingt, eine entwicklungsförderliche Lernkultur aufzubauen und zu 'leben'.

Um Aussagen über die wahrgenommene Lernkultur der von uns befragten Auszubildenden zu treffen, werden Auswertungen der Fragen zusammengestellt, die eine hohe Kompatibilität zur theoretischen Orientierung des (an anderer Stelle explizierten) Lernkulturkonzepts aufweisen:

- In Bezug auf die angesprochene Ermöglichung von Autonomie- und Kompetenzerfahrungen betrifft dies die Fragen danach, ob sich die Auszubildenden ‚anerkannt fühlen‘ oder als ‚minderwertige Arbeitskraft‘. Dazu zählen auch die Bestätigungen der Aussagen „Ich darf auch mal Fehler machen“ und „Es gibt Auf-

gaben, die ich selbst erledigen darf“ als Hinweise auf eine selbst-gesteuerte Tätigkeiten ermöglichende und zugleich fehlertolerante Lehr-Lernumgebung.

- Zu den konstitutiven Elementen einer entwicklungsförderlichen Lernkultur zählt die Bereitstellung von Wissen in Form von Rückmeldungen über die Lern- und Arbeitstätigkeiten. Diese (scheinbar) selbstverständliche Regel wird in der Beurteilungspraxis oft missachtet. In unsere Lernkulturskala fließt deshalb mit ein, ob der oder die Auszubildende über sein oder ihr Beurteilungsergebnis informiert wird und ob er oder sie die Möglichkeit erhält, dazu Stellung zu nehmen.
- Identifikation und Motivation stehen nicht nur mit gegenwärtigen Entwicklungschancen in Zusammenhang, ihre Entstehung ist auch an Erwartungen geknüpft, die das Individuum bezüglich seiner zukünftigen Entwicklung bildet. Wir haben deshalb die antizipierten Weiterbildungschancen eruiert, um so auch eine prospektive Komponente in die ausbildungsrelevante Lernkultur aufzunehmen.

Die dargestellten Items wurden - wie in Tabelle 4 ersichtlich - zu einem Summenscore zusammengestellt, mit dem Werte zwischen 0 und 8 ausgegeben werden, die das Minimum bzw. das Maximum auf dieser Lernkulturskala bilden.

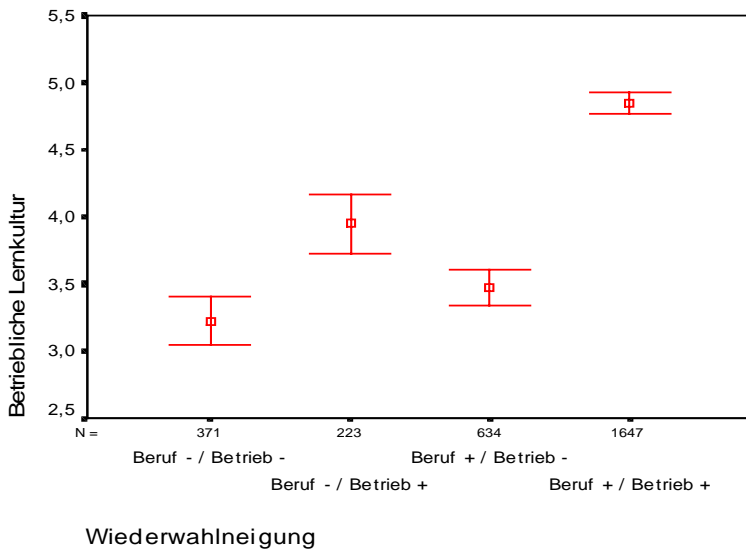
Tabelle 4: Konstruktion der Lernkulturskala

Item	Skalierung	Punkte	Antwort
Ich fühle mich anerkannt.	Dichotom	1	„ja“
Ich fühle mich als minderwertige Arbeitskraft.	Dichotom	1	„nein“
Ich darf auch mal Fehler machen.	Dichotom	1	„ja“
Es gibt Aufgaben, die ich selbst erledigen darf.	Dichotom	1	„ja“
Werden Sie über das Beurteilungsergebnis informiert?	Quasi-Intervall (1=immer, 2=meistens, 3=selten, 4=nie)	1	„meistens“ oder „immer“
Wird es Ihnen ermöglicht, zum Beurteilungsergebnis Stellung zu nehmen?	Quasi-Intervall (1=immer, 2=meistens, 3=selten, 4=nie)	1	„meistens“ oder „immer“
Glauben Sie, dass Ihnen vom Betrieb die Möglichkeit zur Weiterbildung gegeben wird?	nein / ja, mit Aufstiegsmöglichkeiten /	1	„ja, ohne Aufstiegsmögl.“
	ja, ohne Aufstiegsmöglichkeit	2	„ja, mit Aufstiegsmögl.“
Maximal mögliche Punkte		8	

Werden nun die Mittelwerte der vier Gruppen auf der Lernskala miteinander verglichen, dann zeigt sich, dass - theoriekonform - zwischen Lernkultur und der Identifikation mit bzw. der Distanzierung gegenüber Ausbildungsberuf bzw. Ausbildungsbetrieb eine deutliche Beziehung besteht: Die Gruppe von Auszubildenden, die

sich sowohl mit dem Beruf als auch mit dem Betrieb identifiziert, weist auf der Lernkulturskala einen im Vergleich zu allen anderen Gruppen signifikant höheren Mittelwert aus.

Abb. 3: Die wahrgenommene betriebliche Lernkultur in Abhängigkeit von der Wiederwahlneigung



Die in der Abbildung 3 ausgewiesenen Differenzen zwischen den Gruppen lassen erkennen, dass zwischen der Wiederwahlneigung und der Einschätzung der betrieblichen Lernkultur, wie sie in der Skala definiert wurde, eine deutliche Beziehung besteht. Insbesondere tritt die Differenzierung zwischen Beruf und Betrieb als Bezugsgrößen klar hervor: Die Bereitschaft, den Ausbildungsbetrieb wieder zu wählen, fällt zusammen mit günstigeren Beurteilungen der betrieblichen Lernkultur.

Einschätzung des berufsschulischen Lernangebots

Aus den Fragen zur Einschätzung des berufsschulischen Lernangebots werden hier jene ausgewählt, mit denen die Bedeutung der einzelnen Fächer in der Wahrnehmung der Jugendlichen eruiert wird. In zwei getrennt platzierten und offen formulierten Fragen wurden die Auszubildenden gebeten, jene Fächer zu nennen, die sie für *überflüssig* bzw. für *interessant* halten. Anhand der nachfolgenden Tabelle 5 ist ersichtlich, dass - unter dem Aspekt der Attraktivität - die Fächer von den Jugendlichen in zwei Gruppen eingeteilt werden: Für *überflüssig* werden vorwiegend jene Fächer erklärt, mit deren Angebot die Berufsschule den Allgemeinbildungsauftrag erfüllt, das Attribut *interessant* hingegen wird jenen Unterrichtsfächern verliehen, mit denen die berufsfachliche Seite der Ausbildung abgedeckt wird. Dabei fällt auf, dass hinsichtlich der Attraktivität der Sozialkunde die Meinungen auseinander gehen, wobei allerdings die negativen Einschätzungen überwiegen. Dennoch ist dies im Vergleich zu Fächern wie Deutsch oder Englisch bemerkenswert, denn in diesen gelingt es anscheinend nicht, Interesse in einer relevanten Größenordnung zu wecken.

Dieses Ergebnis ist nicht nur mit Blick auf den gesetzlichen Auftrag der Berufsschule ernüchternd. Deutlich zu relativieren sind wohl darüber hinaus auch jene Erwartungen, die im Zusammenhang mit der Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit an diese Fächer herangetragen werden: Wenn die Elaboration der sprachlichen Fähigkeiten nicht nur nicht als *interessant*, sondern von einem großen Teil der Auszubildenden als *überflüssig* eingeschätzt wird, dann spiegeln sich

darin eher ungünstige Bedingungen für die Herausbildung dieses Aspektes sozialer Handlungsfähigkeit.

Tabelle 5:

Beurteilung der Unterrichtsfächer der Berufsschule	„überflüssig“	„interessant“
	in Prozent (Fälle)	in Prozent (Fälle)
Sport	35,3	2,3
Religion (Ethik)	28,5	-
Englisch	26,8	5,2
Sozialkunde (Gemeinschaftsk./Politik)	26,1	17,4
Deutsch	25,2	3,7
SWL	1,8	47,3
AWL (BWL / VWL)	2,2	44,3
Rechnungswesen / Buchführung	2,7	34,3
Mathematik	1,0	11,5
Fachpraxis	13,2	19,5
Gültige Fälle:	2 055	2 289
Fehlende Fälle:	1 137	903
Anzahl der Antworten	3 437	4 314

Werden die Ergebnisse zu den wirtschaftsberuflichen Fächern daneben gestellt, so liegt die Vermutung nahe, dass die Jugendlichen im Unterricht der allgemeinen Fächer den beruflichen Bezug vermissen. Selbstverständlich bedarf es weiterer und speziell darauf ausgerichteter Untersuchungen, um angemessene Konsequenzen ziehen zu können. Auf der Basis der vorliegenden Daten lässt sich hierzu im-

merhin feststellen, dass das in der Berufsschule realisierte didaktische Konzept wohl einer Weiterentwicklung bedarf.

In dieses Entwicklungsprogramm sollten nicht nur die mit dem Etikett *überflüssig* versehenen Fächer aufgenommen werden, sondern ebenso die als *interessant* eingestuft, denn auch diese scheinen noch ein erhebliches Ausbaupotential aufzuweisen – das ist den Antworten auf die offene Frage „Was würden Sie am Wirtschaftslehre-Unterricht ändern wollen?“ zu entnehmen. Die meisten – in den ca. 2.500 Antworten zum Ausdruck gebrachten - Änderungswünsche betreffen folgende Bereiche:

- Mit deutlichem Abstand stehen Hinweise auf die methodische Seite des Unterrichts auf Platz eins: Eine große Gruppe der Jugendlichen (45 Prozent) ist der Auffassung, dass die Unterrichtsgestaltung verbessert werden kann bzw. soll, z.B. indem anschaulichere und anspruchsvollere (Zusammenhänge berücksichtigende) Arten der Darstellung gewählt werden oder indem bestimmte Methoden (z.B. Gruppenarbeit) verstärkt zum Einsatz kommen.
- Weitere Änderungswünsche betreffen die Erhöhung des Praxisbezugs (16 Prozent) und die stärkere Einbeziehung aktueller Themen (12 Prozent).
- In dem Katalog der für den wirtschaftsberuflichen Unterricht anzustrebenden Veränderungen finden sich auch Forderungen an die Lehrkräfte: Gut 14 Prozent der Jugendlichen sind der Auffas-

sung, dass die fachliche und soziale Kompetenz der Lehrkräfte weiterentwickelt werden sollte.

Bemerkenswert scheint mir, dass die Auszubildenden - trotz unterschiedlicher Bildungskarriere – in ihren Einschätzungen weitgehend übereinstimmen. Gleichwohl sind auch interessante Abweichungen festzustellen: So plädieren Personen, die die Hochschulreife erworben haben, deutlich häufiger als Real- und Hauptschulabsolventen für mehr Praxisbezug und für eine stärkere Berücksichtigung aktueller Themen, während methodische Veränderungen des Unterrichts vor allem zum Anliegen der Real- und Hauptschulabsolventen gehören.

Résumé

Auf der Basis der hier vorgestellten Ergebnisse der Studie ergeben sich folgende Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Konzepte und Praxis der wirtschaftsberuflichen Ausbildung:

- In den allgemeinbildenden Schulen sollte geprüft werden, welche Bedingungen geschaffen werden können, um die Schülerinnen und Schüler in ihrem Berufsfindungsprozess intensiver zu unterstützen.
- In Bezug auf den betrieblichen Anteil an der Berufsausbildung geht es vor allem darum, die interessenbasierte Lernbereitschaft der Jugendlichen zu erhalten bzw. auszubauen. In den Ergebnis-

sen finden sich Hinweise auf einige der eine betriebliche Lernkultur zugleich spiegelnden und konstituierenden Bedingungen. Diese Bedingungen so zu gestalten, dass sie lernförderliche Erfahrungen ermöglichen, scheint mir keine unlösbare Aufgabe zu sein.

- Auf Seiten der Berufsschule lässt sich aus den hier berichteten Einschätzungen (*interessant / überflüssig*) der Unterrichtsfächer kaum anderes folgern als die Notwendigkeit einer fundamentalen Neuorientierung des nicht-berufsfachlichen Unterrichts. Nicht zuletzt sollte sich diese auch in einer ebenso grundlegenden Veränderung der Lehrerbildungskonzepte in den betreffenden Fächern niederschlagen. Die schlichte Kopie der den Aufgaben der allgemeinbildenden Schulen möglicherweise angemessenen Konzepte scheint kein taugliches Verfahren zu sein.

Literatur

ALBERS, H.-J. (1977): Zufriedenheit in Arbeit und Ausbildung. Trier.

BERNATH, W.; WIRTHENSOHN, M.; LÖHRER, E. (1989): Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben. Bern.

DAVIDS, S. (1988): Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 100) Berlin; Bonn.

FELLER, G. (1995): Ansprüche und Wertungen junger Menschen in der Berufsausbildung - wie und was Auszubildende (nicht) lernen wollen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 24(1995)2, S. 18-23.

SCHWEIKERT, K. (1999): *Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland. Eine Ost-West-Längsschnittuntersuchung.* Bielefeld.

INGRID LISOP

Blick zurück in die Zukunft – Was bleibt von den Gutachten der großen Bildungs-Reformkommissionen hinübernehmenswert in das 21. Jahrhundert?

Ausgangsüberlegungen

Heute¹ ist ein denkwürdiger bildungspolitischer Tag. Hier in Oldenburg ist es zwar noch ruhig, aber an der Frankfurter Universität schon seit 14 Tagen nicht mehr. StudentInnen-Streiks sind aufgeflackert, und in Bonn findet heute eine große hochschulpolitische Demonstration wegen der schlechten Universitätsausstattungen statt. Ich nehme diese aktuelle bildungspolitische Situation zum Anlaß, um mit einigen Grundsatzfragen zu beginnen.

Im ersten Teil meines Vortrages erläutere ich, aus welcher Position heraus ich diesen Vortrag halte, denn man kann Bildungspolitik – rückblickend wie nach vorne blickend – nicht einfach wie empirische Fakten abhaken. Es muß eine Grundposition vorhanden sein, von der aus auf die Bildungspolitik gesehen und geurteilt wird. Nach dieser Grundbetrachtung werde ich die drei großen Hauptgutachten der Bildungsreform skizzieren, die wir in der Geschichte der Bundesrepublik gehabt haben. Die Rolle der Berufsausbildung werde ich

¹ Am 27.11.1997 (R. C.)

dabei besonders hervorheben. Abschließen werde ich, dem Vortrags-Titel entsprechend, mit einer Aussage über verbleibende bildungs-politische Aufgaben für das 21. Jahrhundert.

Welche Fragen nun werfen die aktuellen Hochschulstreiks auf, mit denen wir im Moment konfrontiert sind? Sie stellen meines Erachtens die Frage, ob die Universitäten bzw. die Hochschulen angesichts der Arbeitsmarktentwicklung und der gesamten Strukturprobleme – denn wir haben nicht nur eine vorübergehende Baisse auf dem Arbeitsmarkt – zu Bewahranstalten werden oder ob sie Stätten der Entwicklung und Entfaltung des menschlichen Produktivkraftvermögens bleiben können oder darin sogar noch stärker werden. Erfordert doch das Zeitalter der Verwissenschaftlichung eine sehr breite gehobene Bildung der Allgemeinheit. Wir können nicht auf verwissenschaftlichter Basis die Probleme der Welt – seien es ökologische, seien es Friedens- bzw. Kriegsprobleme oder seien es soziale Probleme – lösen, ohne daß die Menschen so gebildet sind, daß möglichst viele partizipativ an der Lösung dieser Probleme mitwirken. Dies ist die erste Grundposition, von der aus ich Bildungspolitik betrachte. Sie lautet anders formuliert, daß die globalen Probleme dieser Welt geradezu nach mehr Bildung schreien.

Damit ist gleichzeitig eine zweite Grundthese impliziert: Ich gehe selbstverständlich von demokratisch-rechtsstaatlich-partizipativen Verhältnissen aus. Dabei vertrete ich die Auffassung, daß Bildung ein Menschenrecht ist, weil die spezifische Gattung Mensch sich von der Tierwelt dadurch unterscheidet, daß sie über Lernen zu intelligenten,

kreativen Handlungen und damit zur gestalterischen Fähigkeit in der Mensch-Natur-Dialektik befähigt werden kann.

An diese Grundposition schlieÙe ich nun die Frage an, ob wir weiterhin eine Öffnung der Universitäten brauchen. Meine Antwort lautet ja, weil wir die Universitäten nicht nur im Hinblick auf die Qualifizierung für akademische Berufe betrachten dürfen. Soviel zur aktuellen Situation.

Mein zentraler Objektbereich, von dem aus der bildungspolitische Blick zurück und nach vorne erfolgt, ist das Duale System, das Sie als Studierende im Bereich der beruflichen Bildung besonders interessiert und betrifft.

Herr Czycholl hat vorhin die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages erwähnt, die von 1988 bis 1990 gewirkt hat. Zur Zeit als die Enquete-Kommission arbeitete, war das Duale System noch ein Tabubereich, eine Art heilige Kuh, an der man keine Kritik üben durfte. Als ich z. B. damit beauftragt war, für den Zwischenbericht eine Analyse der verschiedenen Dualitäten anzufertigen, wurde mein Exposé heimlich zur Prüfung an das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Berlin geschickt. Aus dem BIBB kam ein aufgebrachteter Brief zurück, der allerlei Legitimationen bezüglich des Dualen Systems enthielt, obwohl ich dieses in meinem Exposé überhaupt nicht angegriffen hatte. Ich hatte nur gezeigt, welche verschiedenen, problemhaltigen Verschränkungen von Dualitäten es gibt und daß man sich die

Dualitäten (im Plural!) zwecks Reformersolges vorher genauer ansehen müßte. Als das BIBB dann kurz darauf sein 25jähriges Bestehen feierte, durfte der Wirtschaftspädagoge K. A. Geißler aus München bereits offen folgendes sagen: „Es ist (das Duale System, I.L.) als kultureller Gegenstand zum Bewahren und Vorzeigen freigegeben, man kann es besichtigen. Kein Zweifel, es hat Erfolge vorzuweisen. Diese aber, so meine These, liegen eher in der Vergangenheit als in der Gegenwart und wahrscheinlich noch weniger in der Zukunft“. Die Tabuisierung des Dualen Systems, das immer als das beste der Welt galt, war auf einmal gekippt. Auf die Gründe komme ich noch.

Interessant ist vor diesem Hintergrund, daß die drei großen Reformgutachten, die des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, des Deutschen Bildungsrates und der Enquete-Kommission, Veränderungen vorgeschlagen haben, die alle für das Duale System auf das hinausliefen, was in der Dialektik die produktive Aufhebung genannt wird. Es ging nicht um das Aufheben im Sinne des Bewahrens, auch nicht des Abwickelns, aber um das Aufheben im Sinne des Neu-Verortens und Neu-in-Funktionszusammenhänge-Setzens. Jedes der Gutachten visierte Reform, Stärkung und Ausweitung der Berufsbildung bei neuer Funktionalität im Gesamtbildungssystem an.

Inzwischen ist nicht nur das Duale System zum Besichtigen freigegeben. Ende des Schuljahres 1977 fehlten 120.000 Ausbildungsplätze; das heißt, daß bis ein Fünftel der ausbildungswilligen Schulabgänger

keinen Ausbildungsplatz fand. Die europäische Kommission favorisiert statt des deutschen Ausbildungssystems modulare Systeme, und die öffentliche Diskussion, gerade auf Bundesseite, stellt lediglich auf das Zurverfügungstellen von Ausbildungsplätzen statt auf Reformen ab. Dies, obwohl bekannt ist, daß Ausbildung sowohl im Handwerk als auch in den Großbetrieben aus Strukturgründen immer schwieriger wird. Einerseits, weil generell ein immenser Arbeitsplätzeabbau stattfindet; andererseits, weil die technischen Strukturveränderungen immer stärker verhindern, daß Auszubildende ihren Lernplatz im Betrieb finden können. Das gilt selbst für das Handwerk. Wird dieses doch in den nächsten drei Jahren noch einmal insgesamt 100.000 Arbeitsplätze abbauen.

Gutachten oder Reformvorschläge für die Berufsbildung müssen folglich die konkrete Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation berücksichtigen. Das bedeutet im einzelnen:

Erstens ist die technisch-ökonomisch erforderliche Korrelierung von Spezialqualifikationen und Breitenqualifikationen zu bedenken, die den ständigen technisch-ökonomischen Wandel flexibel halten.

Zweitens stellt sich die Frage, inwieweit wir geschlossene Lehrgänge und Basisqualifikationen in einer Kombination mit Modulen brauchen. Es geht nicht ausschließlich um ein durchgängiges Modulsystem, sondern um eine Kombinatorik, die durch Module Anpassungsfähigkeit herstellt.

Drittens ist die Kombination von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz

zu beachten. Wobei ich insbesondere darauf hinweise, daß in der beruflichen Ausbildung die Kategorie Selbstkompetenz aus der Literatur verschwunden und durch die Methodenkompetenz ersetzt worden ist. Der Sinn ist schwer zu entschlüsseln, weil Sach- und Fachkompetenz, wenn sie dem handlungsorientierten Anspruch genügen sollen, per se auf Methode angewiesen sind. Handlungstheoretisch besehen ist ein Aufsplitten von Methoden- und Buchwissenkompetenz unsinnig. Da wir aber immer mehr Autonomie, Selbstverantwortung, Initiative und „Entrepreneurship“ brauchen, ist es darüber hinaus um so erstaunlicher, daß sich die Sozialkompetenz auf Kommunikation reduziert hat, nicht aber Fragen von politisch-ökonomischer Kompetenz einbezieht.

Viertens ist für mich die Kombination von Erstausbildung und Weiterbildung und ihre Verankerung im Gesamt-System beruflicher Bildung ein wichtiges Reform-Kriterium.

Fünftens stellen sich Fragen nach der Korrelation von Kosten zu Leistung.

Sechstens geht es um die Korrelation von Berufsbildung zu Allgemeinbildung und damit um die Frage, ob Berufsbildung, auf das Gesamte der gesellschaftlich notwendigen Arbeit hin betrachtet, produktiv oder kontraproduktiv ist.

Das betrifft *siebtens* die Frage, ob wir für eine zukunftsorientierte Sicherung der beruflichen Bildung überhaupt noch eine Antwort finden können, ohne daß wir nach Optimierungswegen von

Allgemeinbildung und Berufsbildung insgesamt fragen. Anders ausgedrückt: Ich glaube nicht, daß wir die Berufsbildungsfrage noch isoliert behandeln können.

Soviel zu meiner Position im Hinblick auf das Duale System. Wer die eine oder andere meiner Schriften kennt, wird allerdings wissen, daß ich meine bildungspolitischen Sichten auch bildungstheoretisch begründe. Auch Ausbildung betrachte ich immer von der Subjektbildung her. Ich meine mit Subjektbildung die Fokussierung der Entwicklung und Entfaltung des Denkens, Fühlens und Wollens als dem spezifischen Gattungspotential der Menschen zu dreierlei Kompetenz (Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz) für dreierlei Arbeit (Erwerbsarbeit, öffentliche Arbeit, private Reproduktionsarbeit), wobei Wissen und Können, Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit eingeschlossen sind.

Subjektbildung erfolgt mittels dreierlei Objektbereichen. Dazu gehört erstens die technische Bildung. Darunter verstehe ich die Befähigung zu herstellender und folgenabschätzender Effizienz in *allen* Lebensbereichen – also nicht nur in dem, was man in engerem Sinne Technik nennt. Weitere Bereiche sind die historische Bildung, worunter ich Erkennen und Beachten von Kausalbezügen in zeitlichen und sozialen Abläufen verstehe, und schließlich die ästhetische Bildung, welche sich auf die wertende Formgebung sowohl der dinglichen und sozialen Welt wie auch unseres psychischen Innens bezieht.

Wenn diese Objektbereiche als Großkriterien für jegliche Bildungsreform oder für jegliche Bildungsgestaltung gelten, dann muß sich auch die Berufsausbildung an diesen Kriterien messen lassen. Dies gilt für ihre Curricula, auch für die didaktische und methodische Ausdifferenzierung der Curricula, für den zur Verfügung stehenden Zeitumfang, für die Lernumwelten, für die Professionalität der Lehrenden, für die Durchlässigkeit des Systems insgesamt und für die Frage des Förderns der Potentiale von Lernenden anstelle des Auslesens.

Die großen Reformkommissionen und ihre Vorschläge

Im zweiten Teil meines Vortrags will ich nunmehr versuchen zu zeigen, daß alle drei großen Reformgremien, die wir seit 1945 gehabt haben und auch alle zusätzlichen, bildungspolitisch flankierenden Strömungen in der Bildungspolitik, insbesondere in der Zeit zwischen 1965 und 1975, die im ersten Vortragsteil skizzierte weite bildungspolitische Sicht gehabt haben.

Welches waren die großen Reformkommissionen?

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965) entsprang insbesondere den Bemühungen der FDP, also liberalem Denken. Die Einsetzung des Deutschen Bildungsrates (1965-1975) als Nachfolgegremium erfolgte unmittelbar anschließend. Die damit verbundene Bildungsära war eine

sozialliberale bis sozialdemokratische. Die Enquete-Kommission der späten achtziger Jahre bis 1990 ging auf einen Initiativantrag der Grünen im Bundestag zurück.

Die großen bildungspolitischen Reformkommissionen	
	1953-1965
μ Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen	1965-1975
μ Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates	
μ Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages	1988-1990

Wodurch waren die Kommissionen charakterisiert?

Zur Beantwortung dieser Frage habe ich drei Kriterien gewählt. (1) Wie kamen sie zustande? (2) Welche Menschen saßen darin, wem oder was waren diese Menschen verantwortlich? (3) Was waren Anlaß und Ziele? (Vgl. Schaubild).

Zu meiner persönlichen Rolle in diesen Kommissionen sei angemerkt: Ich arbeitete in der Enquete-Kommission als wissenschaftliche Expertin, und ich war im Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der ersten großen Reformkommission, eine der drei wissenschaftlichen ReferentInnen.

Schaubild: Charakteristika der Reformkommissionen

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen

Berufung/

Einsetzung durch

Zusammensetzung

Anlaß und Ziele

Bundesminister des Inneren und Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister

Experten als Individuen und freie Bürger (keine Repräsentanten von Parteien und Organisationen)

Sorge um Einheit des deutschen Geisteslebens
In sich konsolidiertes, dem Strukturwandel gewachsenes Gesamtbildungssystem

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats

Berufung/

Einsetzung durch

Zusammensetzung

Anlaß und Ziele

Bund – Länder – Abkommen

Autonome Sachverständige sowie Verwaltungsvertreter der Regierungskommission (waren anzuhören)

Flankierung von Demokratisierung und Strukturwandel (Modernisierungen) durch ein „Netzwerk Bildungssystem“

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages

Berufung/

Einsetzung durch

Zusammensetzung

Anlaß und Ziele

Bundestagsbeschluß

Hälftig unabhängige (aber parteilich sympathisierende) Experten und Bundestagsabgeordnete

Zunehmender Druck des technisch-ökonomischen Wandels
Modernisierung
Abbau von Benachteiligungen in der Berufsausbildung

Der Deutsche Ausschuß war vom Bundesminister des Inneren und dem Präsidenten der Ständigen Konferenz der Kultusminister eingesetzt worden. Daran erstaunt die Beteiligung des Bundesministers des Inneren. Der Grund liegt darin, daß seine Initiative durch die Sorge um die Einheit des Deutschen Geisteslebens veranlaßt war. Diese Einheit des Deutschen Geisteslebens schien nicht nur durch die Ost-West-Teilung in Gefahr, sie war auch durch den Föderalismus gefährdet. Sie erschien schließlich auch bedroht, weil es sehr mächtige Interessengruppen gab, die damals begonnen hatten, sich formal zu etablieren und auf das Bildungswesen einzuwirken. Die Länder, die Arbeitnehmer, die Arbeitgeber, die Kirchen und selbstverständlich die Parteien gelten uns inzwischen ja gleichsam als natürliche Großgruppen mit Ansprüchen an das Bildungssystem. Hieran wird deutlich, daß das föderative System nicht nur eins von Ländern und Bund ist, sondern ähnlich wie das Duale System mehrfach ausdifferenziert gedacht werden muß.

Erwähnt werden muß auch, daß die Experten des Deutschen Ausschusses als Individuen und freie Bürger in diesem Ausschuß saßen, d.h. ohne Weisungen durch irgendeine Instanz. Das Spektrum der Professionen reichte vom Redakteur über WissenschaftlerInnen, einen Oberbürgermeister, die Vorsitzende des Hilfswerks evangelischer Frauen bis hin zu pädagogischen Praktikern, z. B. Lehrern. Auf informeller Ebene war man miteinander bekannt, insofern man wußte, wer worüber publiziert hatte oder wer sich wo engagiert hatte, z. B. im Exil besonders um die Fortführung von

pädagogischen Reform-Traditionen. Alle waren sich darin einig, daß die Kraft einer Nation sich aus dem Wirtschafts- *und* aus dem Geistesleben speise, weshalb ein gutes Bildungssystem als unverzichtbar galt.

Bei der Bildungskommission war die Zusammensetzung und die Grundidee formalisierter. Die Grundlage für dieses Gremium bildet ein Bund-Länder-Abkommen und die Arbeit der autonomen Sachverständigen. Hier wurde das Expertentum viel stärker professionalisiert gedacht als beim Deutschen Ausschuß. Das Expertentum beim Deutschen Ausschuß zeichnete sich einerseits kraft Persönlichkeit, andererseits kraft Amtes und politischer Betätigung aus. Es war aber nicht an spezifisch pädagogische oder bildungspolitische Ämter oder Professorenstellen gebunden. In der Bildungskommission des Bildungsrats war dies, wie gesagt, nicht nur formalisierter, es wurden auch zusätzlich Verwaltungs- und Regierungsvertreter berufen. Angestrebt war die Kombination von Staat und Expertentum. Ging es doch um die Flankierung eines langfristig angelegten und ab 1972 durch die Regierung initiierten gesamtgesellschaftlichen Strukturwandels. Ab 1972 haben wir in der Bundesrepublik nämlich auch durch andere Kommissionen einen weitreichenden Modernisierungsschub erfahren, der aufgrund von vielen Gutachten und umfangreichen Investitionen in Wirtschaft, Verwaltung und Kultur erfolgte. Die Modernisierung des Bildungswesens galt dabei jedoch als ein zentraler Faktor.

Beibehalten blieb auch in der Enquete-Kommission die Kombination

von Experten und Staatsvertretern. Die Kommission bestand jeweils zur Hälfte aus Bundestagsabgeordneten und freien Experten. Letztere durften keinem Parlament angehören und brauchten keine Parteimitgliedschaft vorweisen.

Ich möchte an dieser Stelle auf eine interessante Tatsache hinweisen. Auf der Minderheitenseite von SPD und Grünen waren sämtliche Experten von den Grünen benannt worden, weil diese eine Kartei über Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens führten, insbesondere aus den Wissenschaften, die ihnen für die Bildungsreform interessant erschienen; ein Verfahren, das dem der Einberufung der Mitglieder des Deutschen Ausschusses nicht unähnlich war.

Auch bei der Enquete-Kommission ging es um Modernisierung, aber nicht als völlig neuem Schub. Zielte die Arbeit des Deutschen Bildungsrates eher auf eine vorausschauende Modernisierung, so war die Enquete-Kommission aus Anpassungsdruck entstanden. Die Rationalisierungen, die Arbeitslosigkeit, der Strukturdruck und die Internationalisierung standen so mächtig im Vordergrund, daß es eher um eine nachholende Anpassungsmodernisierung als um Vorab-Reformen ging. Ich kann hier nicht alle Einzelheiten der jeweiligen Reformvorschläge darlegen. Ich beschränke mich auf das Wesentliche. Hier zunächst die Hauptempfehlungen im Überblick:

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen

Hauptempfehlungen für das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen (1964)

- Beruflicher Bildungsweg von der Hauptschule bis zum beruflichen Reifezeugnis/Anschluß an das tertiäre Bildungssystem
- Gesetzliche Gesamtfundierung, Sicherung von Zeitanteilen der Berufsschule
- Inhaltliche Reformen
(z. B. technisch-ökonomischer Wandel; Fremdsprachen; Wissenschaftspropädeutik)
- Chancengleichheit für alle
(u. a. Mädchen und Benachteiligte)
- Europäisierung
- Forschung und Experimente

Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates

Hauptempfehlungen für das Berufliche Bildungswesen

- Einbettung in die Sekundarstufe II (1974)
- Berufsqualifizierende Bildungsgänge
auch im tertiären Bereich (1973)
- Verbesserung der Lehrlingsausbildung
(z. B. Mindestnormen, Ausbildung der Ausbilder) (1969)
- Einrichtung von Fachhochschulen
- Finanzierungsalternativen
(Fonds-Finanzierung)

Die Enquete-Kommission

„zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“
des Deutschen Bundestages

Hauptempfehlungen für die Berufsbildung

- Werte-Orientierung
 - Vorrang betrieblicher vor schulischer Ausbildung
 - „Ergänzende Aufgaben“
(z. B. Sprachen, Förderkurse) neu bestimmen
 - Ausstattungen absichern
 - Bildungs-Orientierung
 - Eigenständiger Bildungsauftrag der Berufsschule als
Gelenkstelle im Bildungssystem, Stärkung zeitlich
und sachlich
 - Öffnung und Experimente
 - Regionalität und Arbeitsorientierung
 - Förderung von Polyvalenz und Exemplarik
 - Chancengleichheit
- Mehrheitsseite
(CDU/FDP)
(13 Druckspalten)
- Minderheitsseite
(SPD/GRÜNE)
(41 Druckspalten)

Der wichtigste Vorschlag des Deutschen Ausschusses war das zwei-säulige Bildungssystem. Die Hochschulreife sollte nämlich entweder über den traditionellen gymnasialen Weg erlangt werden können oder über einen parallelen, sogenannten beruflichen Bildungsweg. Dieser sollte in der Hauptschule beginnen, dort über die Arbeitslehre poly-technisch verankert sein, und dann über die Berufsausbildung weiter-laufen bis zum fachlichen Abitur.

Die gesetzliche Gesamtfundierung der Berufsbildung, die wir erst 1969 bekamen, war schon vom Deutschen Ausschluß verlangt

worden. Dieser hatte auch für sehr hohe Zeitanteile des Berufsschulunterrichts plädiert und allein für den engeren Fachunterricht ohne den allgemeinbildenden Ergänzungsunterricht oder Förderkurse 12 Wochenstunden vorgesehen.

Das liest sich heute so, als wäre es nichts Besonderes. Aber damals umfaßte der Berufsschulunterricht weithin nur 4 Wochenstunden. Außerdem waren die Gewerbelehrer noch nicht voll akademisch ausgebildet, eine formalisierte pädagogische Qualifizierung der Lehrenden und Auszubildenden im Betrieb war erst recht nicht vorhanden. Legt man diese Realität zugrunde, so wird die innovative Dimension der Vorschläge des Deutschen Ausschusses, speziell der Forderung eines beruflichen Bildungsweges bis zur Hochschulreife, deutlich.

Der Bildungsrat vertiefte und erweiterte die Vorschläge des Deutschen Ausschusses. Zuerst entstand das Gutachten zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, das die Mindestnormen vorschlug, die dazu dienen sollten, daß Auszubildende ein einklagbares Recht auf qualifizierende Ausbildung erhielten. Ein bedeutender Aspekt war die Ausbildung der Ausbilder. Unabhängige Kommissionen sollten ferner prüfen, ob die Ausstattung der Betriebe, die Arbeitsorganisation, das Personal und die Curricula der Betriebe ausreichten, um Lehrlinge auszubilden. Die Ausbildung sollte durch Qualitätsstandards in ihrem Niveau angehoben werden. Außerdem erfolgte 1969 u.a. durch Impulse des Bildungsrates die Errichtung von Fachhochschulen. Damit endete die Zweisäuligkeit in unterschiedlichen Abschlüssen; anders, als dies der Deutsche Ausschuß vorgeschlagen

hatte.

Alle Reformgutachten betrachteten die Berufsbildung als unverzichtbare, tragende Säule des Bildungssystems. Sie favorisierten dabei eine Sichtweise, die Allgemeinbildung und Berufsbildung verschränkte.

Trotz der Gutachten und einer zum Teil breiten Resonanz in der Öffentlichkeit stehen wir heute immer noch vor ungelösten Aufgaben. Inzwischen verabschiedet sich das Duale System oder wird durch die Strukturveränderungen verabschiedet, ohne daß die Forderungen aus den Reform-Gutachten auch nur halbwegs eingelöst worden wären. Dies gilt, obwohl wir einen weitreichenden Modernisierungsschub durch das Berufsbildungsgesetz erhielten und obwohl durch die Einrichtung des Bundesinstituts für Berufsbildung, durch dessen Forschungen und Modellversuche, das Berufsbildungssystem eine solide Basis erhielt. Wir konnten insgesamt eine Ausweitung und Ausdifferenzierung des beruflichen Ausbildungs- und verstärkt des beruflichen Schulwesens verzeichnen. Damit wurde das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen in der Phase ab 1969 zu einem unübersehbaren, ausdifferenzierten und bedeutenden Teil unseres Bildungssystems. Jedoch: Dieses Urteil gilt nicht im Hinblick auf die Qualitätskriterien, die ich zu Anfang angelegt habe.

Am Beispiel der Enquete-Kommission läßt sich gut erkennen, daß politische Einzelinteressen begonnen hatten, bildungspolitische

Fragen zu dominieren und damit breitere Lösungen zu blockieren. Die Enquete-Kommission, ich habe das vorhin angedeutet, gab es nicht. Es gab in der Kommission eine Minderheiten- und eine Mehrheitenseite. Die Mehrheits- und die Minderheitsseite entsprachen der Zusammensetzung des Bundestages. Die Mehrheitsseite umfaßte FDP/CDU/CSU, die Minderheitsseite demzufolge SPD und Grüne. Wegen der sehr unterschiedlichen parteipolitischen Auffassungen ist es in den ersten Sitzungen nicht gelungen, sich über Grundorientierungen oder auch Grundwerte zu verständigen. Eine Grundwertedebatte war tabuisiert, und so kam es zu einer Spaltung der Kommission, die einen parteipolitisch gespaltenen Schlußbericht vorlegte.

Bemerkenswert ist, daß die Mehrheitsseite der Enquete-Kommission dem beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen im Endbericht 13 Druckspalten gewidmet hat, die Minderheitsseite dagegen 41 Druckspalten. Die Hauptaussage der Mehrheit war, daß sie für die Berufsausbildung eine Wertorientierung verlangte. Aus Sicht der Minderheitenseite zielte dies auf die alten Arbeitstugenden. Angesprochen waren Schlüsselqualifikationen traditioneller Art wie Pünktlichkeit, Ordnung und Sauberkeit, jedoch auch Teamfähigkeit. Diese Wertorientierung sollte vorrangig auf die betriebliche Ausbildung ausgerichtet sein, weniger auf die schulische.

Die Minderheitsseite dagegen verfaßte im Schlußbericht eine relativ breite Ausführung über die Möglichkeiten der Subjektbildung. Sie sollte als eigenständiger Bildungsauftrag der Berufsschule formuliert werden, die u.a. als Gelenkstelle im Bildungssystem fungieren sollte.

Realisierbar erschien letzteres durch eine Verzahnung der 10. Klassen der allgemeinbildenden Schulen, insbesondere der Hauptschule und der Realschule, mit dem Berufsgrundbildungsjahr als erstem Ausbildungsjahr. So wurde gleichsam eine neue Jugendschule angedacht. Betont wurde auch der regionale Bezug der Berufsbildung, obwohl Regionalität historisch etwas Altes ist. Bereits im vorigen Jahrhundert gab es speziell in Baden Ansätze, Gewerbeschulen als Gewerbeförderzentren einzurichten. Dadurch sollte durch die Kombination von Bildung, Weiterbildung und wissenschaftlich angeleiteten Experimenten vor allen Dingen bei den Handwerkern und Mittelbetrieben die gewerbliche Entwicklung forciert werden. Für uns heute würde das bedeuten, in Regionen mit vorhandener struktureller Jugend-Arbeitslosigkeit Verbundsysteme für die Schaffung neuer Ausbildungsplätze zu generieren.

In Hessen z.B. betreue ich gerade ein Projekt, bei dem es um die Autonomisierung der beruflichen Schulen geht. Wir haben in Nordhessen eine große berufliche Gesamtschule, die in der Region mit den Kammern und Betrieben zusammen einen Förderverein gegründet hat, der Ausbildungsverträge ausstellt. Die Jugendlichen werden jedoch in der Schule ausgebildet. Das ist ein Strukturstützungs- und Förderungsprojekt, das den Jugendlichen Ausbildungschancen bietet. Es werden aber auch gelegentlich für kleinere Betriebe Starthilfen zur Existenzgründung initiiert. Die Berufsschule bekommt so aufgrund der Projektziele einen anderen regionalen Stellenwert. Sie fungiert nicht mehr nur als „Lernanstalt“, sondern auch im Hinblick auf die soziale und ökonomische Stärkung der Region.

Der Auftrag an das 21. Jahrhundert

Die Arbeit aller Reformkommissionen und auch aller flankierenden Manifest-, Studenten- und Lehrlingsbewegungen war dadurch gekennzeichnet, daß sie dem Gedanken der Einheit von Bildung und Qualifikation entsprang. Damit war zugleich auf die strukturelle bzw. systemische Einheit und Durchlässigkeit des Gesamtbildungssystems verwiesen. Eine Einheit, die jedoch nie voll realisiert worden ist. Ich glaube, daß die Debatte um die Gleichwertigkeit von Berufsausbildung und gymnasialem Bildungsweg, die wir Anfang der neunziger Jahre geführt haben, gut veranschaulicht, daß die Fragen der Durchlässigkeit und der Einheit des Bildungssystems politisch nicht aufgegriffen wurden. So müssen wir das ungelöste Problem der Relation von Allgemeinbildung und Berufsbildung mit in das 21. Jahrhundert hinübernehmen. Gleiches gilt für das Erfordernis einer arbeitsorientierten neuen Jugendschule und der Polyvalenz der Ausbildungsinhalte. Ungelöst ist auch die Frage, was „Arbeit“ und „Qualifizierung für Arbeit“ heißen soll und welchen Stellenwert darin Erwerbsarbeit einnimmt.

Auf eine einzige Formel gebracht, müssen wir ganz sicher aus der gesamtpolitischen Perspektive mitnehmen, daß *the wealth of nations* aus etwas resultiert, das untrennbar ist: Arbeit *und* Bildung. Aber momentan droht beides verlorenzugehen. Wir stehen demnach historisch vor einer geradezu dramatischen wirtschafts- *und* kulturpolitischen Phase. Hieraus ergibt sich zu Beginn des neuen Jahrtausends auch an die Berufs- und Wirtschaftspädagogen der weitreichende

Auftrag, an der Gestaltung des Gesamt-Bildungssystems zu arbeiten, um den gesellschaftspolitischen Herausforderungen begegnen zu können.

Die unerledigten Aufgaben der Bildungspolitik des 20. Jahrhunderts sind im Grunde unbewältigte Aufgaben der gesellschaftlichen Strukturpolitik überhaupt. Darin eingebettet ist die Frage des Verhältnisses von Arbeit und Kapital. Das ist nicht im marxistischen Sinne gemeint, sondern im Sinne Max Webers. In seinen Ausführungen über die protestantische Ethik und den Geist des Kapitalismus hat er ja die Problematik dieses Verhältnisses und die Dominanz der Sach- und Kapitalinteressen auf eine Formel gebracht. Derzufolge heißt der Bildungsauftrag an das 21. Jahrhundert: Zuerst die Mehrung des Humanvermögens, weil das die einzig wirkliche Produktivkraft ist, über die wir auf dieser Erde verfügen. Ich glaube, hier liegt der Hauptauftrag, den wir mit ins nächste Jahrtausend zu nehmen haben.

GÜNTER MARWITZ

Zukunftsperspektiven der Bund-Länder-Kooperation im Berufsbildungsbereich

Einleitende Bemerkungen

Eine kritische Betrachtung aktueller Fragen zur Berufsbildungspolitik vermittelt den Eindruck, daß wir zur Zeit einen Streit zwischen Vergangenheit und Gegenwart führen und darüber die Zukunft verlieren. So wird in der Streitsache "Ausbildungsplätze" seit Jahrzehnten das zu geringe Ausbildungsplatzangebot beklagt, von dem die Verantwortlichen in jedem Jahr scheinbar völlig neu überrascht werden, dann aber doch noch eine statistisch akzeptable Lösung für die Vergangenheit finden. Eine auf Dauer angelegte, zukunftsfeste Lösung für dieses so wichtige Thema könnte vielleicht im Rahmen einer engen Bund-Länder-Kooperation gefunden werden, die bisher aber nicht verwirklicht werden konnte.

Das mir gestellte Thema zielt im Kern auf diesen beispielhaft dargestellten Sachverhalt einer "Nichtlösung" von Aufgaben zur Zukunftssicherung der jungen Generation. Es ist zu fragen, warum das so ist und mit welchen Strategien dieser Zustand überwunden oder zumindest deutlich abgemildert werden kann.

Ich möchte mich dieser Frage, für die wir heute sicher keine abschließenden Antworten finden können, zunächst durch eine Rückschau auf die letzten drei Jahrzehnte nähern, in der vielfach die Wurzeln für die Hemmnisse einer modernen, zukunftsorientierten Berufsbildungspolitik und damit verbunden der Bund-Länder-Kooperation zu finden sind. Danach werde ich mich der Frage aktueller Abstimmungsbedarfe zuwenden und die derzeitigen Entscheidungsgremien vorstellen. Fragen zu Änderungsnotwendigkeiten und zu Visionen bilden den Abschluß meines Referats.

Historische Bezüge

Die berufliche Bildung war bis zur zweiten Hälfte der sechziger Jahre eine Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft, die von Experten realisiert wurde. Sie bewährte sich auch aus Sicht der Kultusminister. Jedenfalls sahen sie keinen nachhaltigen Handlungsbedarf. In der Wissenschaft bestand vor allem der ständige Zwang zum Nachweis, daß "auch" Berufsausbildung, d.h. die theoretische und praktische Vorbereitung auf einen Beruf bildend ist (Eisen erzieht). Pointiert formuliert: Die berufliche Bildung führte ein Schattendasein, obwohl in dieser Zeit ca. 1,3 Millionen Jugendliche in einem Lehr- oder Anlernverhältnis standen.

Diese "Schrebergartenidylle" wird 1969 empfindlich gestört durch eine Empfehlung des Bildungsrates "Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung", die sich mit der Berufsausbildung kritisch auseinandersetzt und deduktiv weitreichende Verbesserungsvorschläge entwickelt und vor-

trägt. Zeitgleich artikuliert sich unüberhörbar eine gesellschaftliche Kritik, die "systemimmanent" (Ausbeutung der Lehrlinge) und "systemüberwindend" (Herrschaft des Kapitals) begründet wird.

Das geschieht unter der Perspektive einer gesellschaftsverändernden Revolution, die auch zu einer bildungspolitischen und bildungsreformerischen Aufbruchstimmung führt. Die Bundesregierung stellt die Bildungspolitik an die Spitze der inneren Reformen und erklärt die berufliche Bildung 1970 zur öffentlichen Aufgabe.¹ Dies ist meines Erachtens auch die Geburtsstunde einer systematischen Bund-Länder-Kooperation im Berufsbildungsbereich.

Die Bundesregierung verfolgt bei ihrer Initiative im wesentlichen drei Grundziele, die sich wie folgt beschreiben lassen:

1. Kurzfristig gilt es, das bisherige System der gleichzeitigen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule zu verbessern.²
2. Auf lange Sicht ist eine Entwicklung geplant, die zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildungswege in einer gemeinsamen Oberstufe des Schulwesens führen soll.³
3. Die Bundesregierung übernimmt die staatliche Verantwortung in der Kontrolle der beruflichen Bildung.⁴

¹ Sozialbericht 1970, BT Drs VI 643.

² Leussink, Bulletin vom 18.12.1971.

³ Leussink, Bulletin vom 18.12.1971.

⁴ Bundeskanzler Willy Brandt, Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte) vom 15.11.1973.

Es bedarf wohl keiner besonderen Phantasie, um sich vorzustellen, zu welchen Spannungen diese mutigen Forderungen in Gesellschaft und Politik führten. Die Bundesregierung wird durch die heftigen Auseinandersetzungen praktisch zu einer doppelten Buchführung in der Berufsbildungspolitik veranlaßt. Auf der einen Seite werden beruhigende Erklärungen abgegeben, und es werden alle an der Berufsausbildung Beteiligten in die Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse einbezogen. Auf der anderen Seite werden programmatische Erklärungen und Aktivitäten im Sinne der langfristigen Ziele abgegeben bzw. eingeleitet, die eine andere Sprache sprechen. Hierzu ein Beispiel: Bildungsminister von Donanyi erklärt am 8. September 1972 "So ist nicht daran gedacht, das duale System abzuschaffen"; zeitgleich wird ein BLK-Zwischenbericht veröffentlicht, der die Strukturquoten bezüglich der dualen Berufsausbildung für das Jahr 1970 mit 57 % und für das Jahr 1985 mit 37 % angibt.

Die Kompromißstrategie läßt sich am Beispiel des Berufsbildungsgesetzes gut verdeutlichen. Es wäre sicher interessant, im einzelnen zu untersuchen, wie die Bundesregierung versucht hat, ihre Grundsätze zu verwirklichen, wo sie Erfolg gehabt hat und wo sie weniger erfolgreich war. Es ist hier jedoch meine Aufgabe, Fragen zur Bund-Länder-Kooperation zu behandeln.

Lassen Sie mich deshalb auf das Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 1969 zurückkommen. Dieses Gesetz wurde im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung nach Art. 74 Ziffer 11 (Wirtschaftsrecht) und Ziffer 12 (Arbeitsrecht) Grundgesetz erlassen. Demgegenüber ist die

schulische Berufsausbildung im Rahmen der Kulturautonomie nach den Art. 30 und 70 Grundgesetz eine von den Ländern wahrzunehmende Aufgabe. Die rechtlichen Grundlagen der schulischen Berufsausbildung sind in den entsprechenden Landesgesetzen geregelt. Diese unterschiedliche Verteilung der Verantwortlichkeiten (vgl. Schaubild 1) kann die Zusammenarbeit von Bund und Ländern in der beruflichen Bildung erheblich erschweren, wenn die Beteiligten nicht eine kooperative Haltung, sondern eine Abgrenzung bevorzugen.

Es ist deshalb immer wieder versucht worden, diese Bereiche näher zusammenzuführen. Der Bund hat beispielsweise das Bundesinstitut für Berufsbildung bewußt als "Gemeinsame Adresse von allen an der Berufsausbildung Beteiligten" konzipiert und den Ländern hier wichtige Mitwirkungsrechte offeriert, die aber nur begrenzt und vor allem von Vertretern der Wirtschaftsministerien wahrgenommen werden. Wichtige Entscheidungen zur Arbeit der beruflichen Schulen werden nach wie vor in den einzelnen Ländern oder aber in der Kultusministerkonferenz getroffen.

Eine interessante Konstruktion für eine effizientere Zusammenarbeit von Bund und Ländern stellt das sogenannte Gemeinsame Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972 zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen des Bundes und den Rahmenlehrplänen der Länder dar (vgl. Schaubild 2). Diese Vereinbarung hat rechtlich zwar nur den Charakter eines "gentleman agreement", ermöglicht aber in der Sache eine relativ erfolgreiche Arbeit.

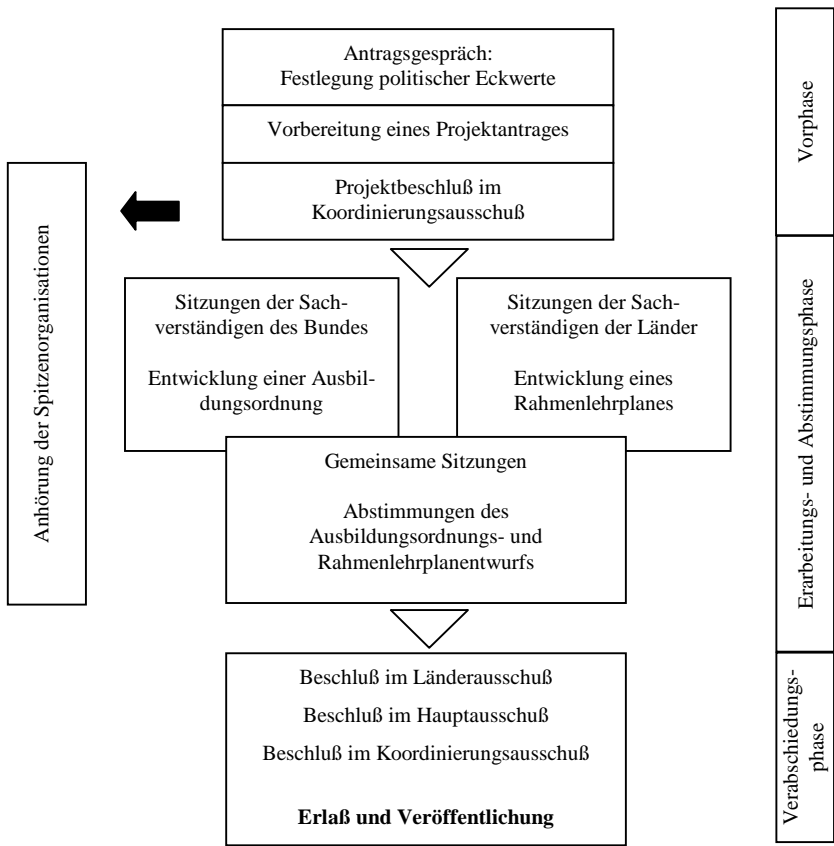
Die von Wissenschaftlern und Experten immer wieder geforderte "gemeinsame Erarbeitung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen" ist allerdings auf dieser Basis nicht möglich.

Ein weiteres wichtiges Gremium für die Bund-Länder-Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung ist die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Verfassungsrechtliche Grundlage ihrer Arbeit ist der 1969 im Zuge der Finanzverfassungsreform eingefügte Art. 91 b im Grundgesetz, wonach Bund und Länder bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung aufgrund von Vereinbarungen zusammenwirken können. Auf dieser Grundlage haben Bund und Länder ein Verwaltungsabkommen über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung geschlossen. Im Jahr darauf schufen sie mit der Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen im Rahmen der BLK ein Innovationsinstrument, mit welchem länderübergreifend in allen Bereichen des Bildungswesens gesamtstaatlich relevante Reformvorhaben umsetzungsreif erprobt und entwickelt werden sollten.

Der Charakter der BLK als einer Regierungskommission spiegelt sich in ihrer Zusammensetzung wider. Auf Bundesseite wirken neben dem federführenden Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundeskanzleramt und die Ministerien des Inneren, der Finanzen, für

Schaubild 2

Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen



Wirtschaft, für Arbeit und Sozialordnung, für Familien und Senioren sowie für Gesundheit mit. Die Länderseite ist durch die Kultus- und Wissenschaftsminister vertreten. Hinzu kommen beratende Mitglieder (Wissenschaftsrat, Bundesinstitut für Berufsbildung, Kommunale Spitzenverbände).

Die erwähnten Gremien leisten unbestritten wichtige Arbeiten für die berufliche Bildung, die aber eher bestandserhaltenden Charakter haben, um einen Begriff aus der Immobilienbranche zu verwenden. Zwei Beispiele mögen diese These verdeutlichen.

Der Hauptausschuß des BIBB hat nach § 8 (2) BerBiFG die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung zu beraten. Er könnte diese Aufgabe auch gut wahrnehmen, denn die Bundesregierung stellt ihre aktuellen berufsbildungspolitischen Zielvorstellungen jährlich in Teil I des Berufsbildungsberichtes dar. Seit mindestens zehn Jahren ist dieser Ausschuß jedoch nicht in der Lage, hierzu eine gemeinsame Auffassung zu vertreten. Sie finden in den Veröffentlichungen immer eine Stellungnahme des Hauptausschusses und ausführliche Minderheitsvoten der Tarifpartner, die in entscheidenden Fragen kontrovers sind.

Die BLK fordert eine bessere Kooperation der Initiativen zur Förderung von Lern- und Leistungsschwächeren, die durch eine Vereinbarung zwischen allen beteiligten Spitzenorganisationen abgesichert werden soll. Bei den vorbereitenden Beratungen wurde aus der "Vereinbarung" eine "Gemeinsame Erklärung", die Unverletzlichkeit der Zuständigkeiten ausdrücklich festgeschrieben und klargestellt, daß

diese Absprache keine finanziellen Ansprüche begründen dürfe. Gleichwohl verweigern bisher die Präsidenten der Spitzenorganisationen der Wirtschaft noch ihre Unterschrift, weil die Erklärung keine konkrete Aussage zu theoriegeminderten Berufen enthalte.

In dieses Szenario paßt gut die Tatsache, daß das Bundesbildungsministerium es zu Beginn jeder Legislaturperiode zu vermeiden weiß, in das Arbeitsprogramm des Hauses die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes aufzunehmen.

Um nicht mißverstanden zu werden, möchte ich ausdrücklich feststellen, daß angesichts dieser Rahmenbedingungen die erwähnten Gremien beachtliche Sacharbeit leisten, und es ist schon bewundernswert, wie es den Verantwortlichen in diesen Instituten immer wieder gelingt, doch noch reformerische Ansätze beschlußfähig zu gestalten. Die im BIBB und in der BLK praktizierte Modellversuchs- und Forschungsstrategie liefert hier überzeugende Beispiele. So ist im Oktober 1997 für die BLK-Modellversuchspolitik eine neue, wegweisende Grundlage geschaffen worden, die diese Aufgabe deutlich effizienter werden läßt.

Meine Kritik zielt vielmehr auf die Nichtbearbeitung wichtiger Grundsatzbereiche wie die Frage der Verwirklichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Diese seit den sechziger Jahren immer wieder vehement vorgetragene Forderung hat inhaltlich einen starken Wandel erfahren. Im Jahre 1972 heißt es hierzu im SPD-Langzeitprogramm zur beruflichen Bildung: "... Diese Zielsetzung bedingt die Verflechtung der bisher getrennten beruflichen und gymnasialen Bildung durch den Abbau institutioneller Barrieren, durch

Zusammenfassung in **Schulzentren** und durch entsprechende Ausgestaltung der Lehrinhalte".⁵

In den 80er Jahren ging es vor allem um die gegenseitige Anerkennung und Anrechnung von Bildungsabschlüssen, die aus Sicht der Berufsbildung eher zögerlich und unbefriedigend erfolgt. Das hat wiederum zur Folge, daß Berufsbildungsexperten wie der amtierende Generalsekretär des BIBB, Dr. Schmidt, ein eigenständiges Berufsbildungssystem mit direktem Hochschulzugang fordern, wie das beispielsweise in Österreich bereits praktiziert wird. Darüber müßte ernsthaft diskutiert werden. Aber genau das läßt sich angesichts der derzeitigen Bund-Länder-Kooperationspraxis nicht mit Aussicht auf Erfolg durchführen.

Es hat in der Vergangenheit zwar immer wieder Versuche gegeben, bildungspolitische Grundstrukturen zu vereinbaren, die auch eine weiterführende Grundlage für Bund-Länder-Kooperationen sein könnte. Beispielhaft hierfür ist die Arbeit der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000", die sich aus acht wissenschaftlichen Sachverständigen und neun Bundestagsabgeordneten aus allen Fraktionen zusammensetzte. Grundlage der Arbeit war ein von allen Fraktionen getragener Einsetzungsbeschluß des Deutschen Bundestages. Der am 5. September 1990 vorgelegte Bericht von fast 300 Seiten und einem Anhangsband von über 450 Seiten dokumentiert für die berufliche Bildung getrennte Voten von Mehrheit und Minderheit

⁵ SPD Vorstand, Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1973 - 1985, 5. Juni 1972.

und kann auch deshalb nur sehr begrenzt für berufsbildungspolitische Grundorientierungen genutzt werden.⁶

Nicht unerwähnt bleiben sollen schließlich die Versuche des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in den letzten Jahren, in eigener Verantwortung Reformkonzepte zur beruflichen Bildung zu entwickeln, um diese dann direkt auf der Ebene der Regierungschefs des Bundes und der Länder verabschieden zu lassen. Die Beschlüsse sehen gleichzeitig Erfolgskontrollen vor. Inwieweit es auf diesem Wege gelingt, deutlich über bestandserhaltende Maßnahmen hinaus Initiativen zur Reform der beruflichen Bildung erfolgreich umzusetzen, bleibt abzuwarten.

Kooperationsnotwendigkeiten

Zukunftsperspektiven von Bund-Länder-Kooperationen lassen sich angesichts der beschriebenen Sachverhalte nicht ohne Schwierigkeiten entwickeln. Ich möchte mich deshalb dieser Aufgabe zunächst mit der Frage nähern, welche Modernisierungsbedarfe sich derzeit im Berufsbildungsbereich abzeichnen. Dabei beziehe ich mich auf eine im Auftrag der BLK von Prof. Euler durchgeführte Untersuchung "Zum Stand der Modernisierungsdiskussion über das duale System der Berufsausbildung in Deutschland", vom August 1997, die ich Ihnen

⁶ Deutscher Bundestag (Hrsg.): Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“, Bonn 1990.

gern zugänglich mache, wenn Sie dies wünschen. Sie wird derzeit noch in den Gremien der BLK beraten.⁷ Prof. Euler trifft im wesentlichen folgende Feststellungen:

These 1 (Grundsatzkritik)

Gravierende Umbrüche im Beschäftigungssystem machen das dem dualen System zugrundeliegende Berufsprinzip fragwürdig (oder gar überflüssig)!

These 2 (Gesamtwirtschaftliche Bedarfsperspektive)

Das qualitative und quantitative Angebot dualer Ausbildungsberufe deckt sich nur begrenzt mit dem Bedarf des Beschäftigungssystems!

- Zeitverkürzung bei der Entwicklung und Aktualisierung von Ordnungsgrundlagen
- Entwicklung neuer bzw. Weiterentwicklung bestehender Ausbildungsberufe
- Nutzung vollzeitschulischer Bildungsgänge zur Sondierung und Erprobung von Innovationsnischen

These 3 (Perspektive des Ausbildungsplatzangebots)

Das Angebot an Ausbildungsplätzen ist abhängig von konjunkturellen, regionalen und strukturellen Entwicklungen und wird zunehmend durch kurzfristige Kostensenkungsziele der Betriebe beeinträchtigt!

- Ausdehnung von Ausbildungsverbänden

⁷ Inzwischen veröffentlicht als Heft 62 der Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung unter dem Titel „Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien“ (1998).

- Mobilisierung von Ausbildungsreserven
- Maßnahmen zur Kostensenkung für Ausbildungsbetriebe
- Reduzierung/Reorganisation des Berufsschulunterrichts
- Abbau von kostenwirksamen Regelungen des Ausbildungsrechts

These 4 (Perspektive der zwischenbetrieblichen Kosten-Nutzenverteilung)

Die ungleiche Verteilung von Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufs-ausbildung führt zum Abbau von Ausbildungsplätzen!

- Finanzausgleich durch ein System der Umlagenfinanzierung
- Tarifvertraglich vereinbarte Umlageverfahren

These 5 (Karrierperspektive)

Bei den Schulabsolventen verliert das duale System an Attraktivität, weil es nur begrenzte Karrierechancen bietet!

- Aufwertung der Ausbildungsabschlüsse durch Verleihung zusätzlicher Berechtigungen für die Wahrnehmung von Bildungsgängen im allgemeinbildenden Schulsystem
- Betriebliche Personalentwicklung
- Aufbau einer dualen beruflichen Oberstufe bis hin zu Hochschulabschlüssen

These 6 (Differenzierungsperspektive)

Das duale System wird nur begrenzt den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Auszubildenden und Betrieben gerecht!

- Grundrichtung: Modularisierung der Ausbildungsangebote und Verbindung mit dem Weiterbildungsbereich

- Zusatzqualifikationen (im Rahmen von Erweiterungs- oder Differenzierungskonzepten)
- Entwicklung von theoriegeminderten Kurzausbildungsgängen bzw. Stufenausbildungsgängen für leistungsschwächere Jugendliche

These 7 (Betriebliche Ausbildungsqualität)

Die betriebliche Seite der dualen Berufsausbildung zeichnet sich aus durch ein starkes Gefälle hinsichtlich der Ausbildungsqualität!

- Förderung von Innovationen ("Politik des goldenen Zügels"), z.B. im Rahmen von Modellversuchen

These 8 (Integrationsperspektive)

Die mit dem Begriff 'duales System' suggerierte Integration und Gleichgewichtigkeit der Lernorte ist nicht gegeben! Dies erschwert das kooperative Zusammenwirken der Lernorte und bindet die Herstellung eines zusammenhängenden Ausbildungsganzen an das persönliche Engagement der Lehrenden und Lernenden!

- Förderung von Innovationen, z.B. im Rahmen von Modellversuchen

These 9 (Schulische Ausbildungsqualität)

Die Berufsschule nimmt eine weitgehend subsidiäre Rolle zur betrieblichen Ausbildung ein, bleibt in der Verfolgung eines eigenständigen Bildungsauftrags programmatisch und steht in ihrem organisatorischen und didaktischen Profil unter Legitimationsdruck!

- Verbesserung der personellen und sachlichen Ausstattung der Berufsschule

- Förderung von Innovationen, z.B. im Rahmen von Modellversuchen
- Ansätze zur Schulentwicklung

Die mit diesem Aufgabenkatalog verbundenen Abstimmungsnotwendigkeiten zwischen Bund und Ländern sind außerordentlich umfangreich und nur im Zusammenhang mit meinen abschließenden Fragen beantwortbar.

Abschließende Fragen

1. Sollte auch für den Bereich der beruflichen Bildung der Grundsatz "schlanker Staat, weniger Bürokratie" stärker berücksichtigt werden? Kann die Zahl der Gremien und die Zahl ihrer Mitglieder deutlich verringert werden? Nach welchen Kriterien sollte dies geschehen?
2. Die Globalisierung der Märkte und die absehbare Entwicklung in der EU führen auch zu einem Wettbewerb der Bildungssysteme. Erfordert dies eine Konzentration und Neuordnung von Kompetenzen des Bundes und der Länder in der beruflichen Bildung? Wie könnte das aussehen?
3. Welchen Einfluß sollen Beamte, Politiker, Sozialpartner und Wissenschaftler künftig bei der Reform der Berufsbildung erhalten?

4. Sollte ein unabhängiger, international besetzter "Sachverständigenrat Berufsbildung" eingerichtet werden (Royal Kommission)?
5. Könnte ein Bericht zur "Berufsbildung der Zukunft, Zukunft der Berufsbildung" eine neue Reformdiskussion Berufsbildung initiieren? Wer sollte an einem solchen Bericht mitwirken, welche Themen sollte er behandeln?

Literatur

BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Sozialbericht 1970. Bundestagsdrucksache Nr. VI 643.

BUNDESREGIERUNG (Hrsg.): Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte) vom 15.11.1973.

SPD-VORSTAND (Hrsg.): Entwurf eines ökonomisch-politischen Orientierungsrahmens für die Jahre 1973 - 1985. Bonn 5. Juni 1972.

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.): Schlußbericht der Enquete-Kommission "Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000". Bonn 1990.

EULER, D.: Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 62. Bonn 1998.

LEUSSINK: Bulletin vom 18.12.1971

KARLHEINZ A. GEIßLER

Wie sich die Zeiten ändern – Vom Beten zum Lernen

Ich bin hierher gekommen, um den 60. Geburtstag von Reinhard Czycholl zu feiern. Das ist ja auch der Anlaß dieser Ringvorlesung. Daß Reinhard Czycholl 60 Jahre geworden ist, ist typisch modern. Vor 300 bzw. 400 Jahren hätte niemand einen 60. Geburtstag gefeiert, weil keiner die Jahre der Lebensalter gezählt hat. Man hat damals nach Ereignissen gelebt und nicht nach Ziffern. Aus den entsprechenden Unterlagen von Kirchenämtern können Sie leicht entnehmen, daß man dort Ereignisse notiert hat und nicht Jahreszahlen. Von daher ist der 60. Geburtstag ein modernes Ereignis. Ein postmodernes Ereignis hingegen ist es, daß man den 60jährigen Geburtstag mit Lehrveranstaltungen und nicht mit Feiern begeht. Lernen hat nämlich das Beten und das Feiern abgelöst.

“Nix ist fix”, das ist die Kurzformel, mit der die Pädagogen schon immer operierten. Sie wäre, wenn sie denn nicht so alltagssprachlich banal klänge, gut geeignet, um als Wappenspruch für unsere Profession zu fungieren. Daß die Zeit der großen wärmenden Gewißheiten vorbei ist - Veränderung und Veränderungsangst also zur Normalität wurden - diesem Sachverhalt, bzw. dieser Tendenz, haben die immer mehr werdenden Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen

ihre Nachfrage und damit ihr Einkommen und ihr Auskommen zu verdanken. Dies gilt es, etwas systematischer darzustellen.

Erwachsenenbildung, Fortbildung, Weiterbildung, alles das sind Begriffe, die sichtbar machen, daß es um die Zukunftsgestaltung geht. Es geht ums "Fort" und "Weiter".

Lehren und Lernen geschieht ja aus der Sicht der Lehrenden, also der Dozentinnen und Dozenten und auch aus der der Lernenden, der Teilnehmer und der Teilnehmerinnen, mit der Absicht und mit der Erwartung, daß sich im Verhältnis zum gegenwärtigen Zustand in der Zukunft etwas verbessert. Lehren und Lernen setzt also ein Denken voraus, das Zukunft kennt und Zukunft aktiv beeinflußt. Zukunft aber gab es nicht immer, und mit ihr wurde früher auch anders umgegangen.

Die Zukunft ist historisch gesehen, eine Erfindung der Neuzeit. Die Zukunft hat, wie das Lehren und Lernen, eine Geschichte. Diese beiden haben etwas miteinander zu tun. In groben Strichen gemalt sieht diese Geschichte folgendermaßen aus:

Bis ins 17./18. Jahrhundert hinein hat man nicht auf eine offene Zukunft hin gelebt und gearbeitet. Die Ereignisse, die Dinge, die geschahen, kamen auf die Menschen zu, und man ertrug oder erwartete sie. Das Alte, so die handlungsbestimmende Vorstellung damals, ist besser als das Neue. Die Zukunft war die Ankunft des Vorherbestimmten. Die Neugier auf das Kommende, die "curiositas", wurde (z.B. von Augustinus) zu den Lastern gezählt. Es war die Zeit

der Wiederholung. Die Hoffnung, die Erwartung orientierte sich dabei an der christlich geprägten Weltsicht und an deren Zeitordnung. Jene, die sich mit der Zukunft beschäftigten, insbesondere waren das Propheten und Weissager, konzentrierten ihre Seherfähigkeiten nicht auf das Unbestimmte, Offene (das, was wir heute Zukunft nennen), sondern auf das Kommende oder das bereits Vorbestimmte. Dies galt es vorherzusehen.

In einer solchen Gesellschaft mußte nur das gelernt werden, was sicherte, daß alles möglichst so blieb wie es bereits war. Typisch dafür ist die Formulierung aus der Thorner Zunfturkunde von 1523, die den Fortschritt - das Wort gab es damals noch nicht - verbietet: "Kein Handwerksmann soll etwas Neues erdenken oder erfinden oder gebrauchen, sondern jeder soll aus bürgerlicher und brüderlicher Liebe seinen Nächsten folgen und sein Handwerk ohne des nächsten Schaden treiben."

Systematisches Lehren und Lernen, also Fort- und Weiterbildung, waren zu dieser Zeit nicht notwendig. Menschen mit Leidensdruck versprachen sich die Reduktion dieses Leidensdruckes durch Erlösung, nicht durch Erwachsenenbildung. Gebete waren daher üblicher als Bildungsmaßnahmen. Sie machten das Erlöstwerden wahrscheinlicher.

Dies änderte sich grundlegend im 18. Jahrhundert. Ab da ging man mit der Zeit aktiv handelnd um. Die Zeit kommt nicht mehr nur auf einen zu, sie ist nicht mehr "Eigentum Gottes", man geht vielmehr in gestaltender Art und Weise auf diese zu. Die Zukunft, so die neue

Vorstellung, kann beeinflusst werden, sie ist Gegenstand menschlicher Sorge, insbesondere was ihre Richtung, in die sie sich entwickeln soll, betrifft. Dies gilt speziell für das politische Handeln der Staatsmänner. Sie fühlten sich verantwortlich für die Zukunft ihrer Bürger und Bürgerinnen. Zukunft wird mit Fortschritt - ein Begriff, der im 18. Jahrhundert entstand - verbunden. Und dieser Fortschritt wird "gemacht", indem Natur in bearbeitete Natur verwandelt wird. Das heißt: man verspricht sich die Verbesserung des Menschengeschlechts und die der gesellschaftlichen Ordnung durch Erziehung. Einflußreiche Menschen (Staatsmänner, Unternehmer, Militärs, Kardinäle und Oberbürgermeister) entscheiden in dieser Zeit über die Ziele und den Umfang erzieherischer Aktivitäten, die mit großen Zukunftsentwürfen verbunden werden. Man weiß also, wo es langzugehen hat. Erziehung ist das zentrale Mittel, durch das die Erlösung, die jetzt als Fortschrittserwartung daherkommt, gefördert werden kann. Aber diese Erziehung ist nicht das, was wir heute unter Weiterbildung verstehen. Sie ist zuallererst auf Kinder und Jugendliche hin ausgerichtet, und sie geschieht mit viel Druck und teilweise unmenschlichen Strafen. Das haben wir (hoffentlich!) hinter uns.

Heute nun, im Zeitalter der Individualisierung und der Ablösung des Fruchtbarkeitskultes durch die Mehrwertsteuer, wird auch die Zukunft individualisiert. Die orientierenden Leistungen traditioneller Vorstellungen, wie Religion, Utopien, Philosophien, also gemeinsam geteilte Werte, sind flüchtig geworden. Wir können nicht behaupten, die Wahrheit in unserem Besitz zu haben. Es gibt, so das post-

moderne Denken, keinen festen Boden, keine scharfen Begrenzungen, nur mehr allseitige Bewegung. Der Glaube an den Fortschritt, an den emanzipatorischen Geschichtsverlauf, ist erschüttert. Die Einzelnen müssen und sollen jetzt für ihre je eigene Zukunft selber sorgen. Man hat diese optimal im je subjektiven Sinne zu gestalten. Die Zukunft wird privatisiert. Jede Gegenwart produziert eine jeweils neue Zukunft, die unbekannt ist, aber individuell beeinflußt werden soll, und sei es dadurch, daß wir die gegenwärtigen Probleme in die Zukunft verlagern.

Weder die Wahrsager, noch die Politiker, kaum mehr die Eltern und noch weniger die Oberbürgermeister und die Bischöfe, dürfen wir heute fragen, wenn wir wissen wollen, was uns die Zukunft bringt. Wir müssen uns selbst fragen. Das ist die Gegenwart der Zukunft. Und dies erhöht unsere Unruhe, weil wir immerzu von Vereinsamung, dem Verlust von Bindungen, bedroht sind. Wer tröstet uns, wenn die Zukunft nicht so wird, wie wir sie uns vorgestellt haben und wen - außer uns selbst - können wir dann dafür verantwortlich machen?

Angesichts solcher unübersichtlichen, mehrdeutigen und risikoreichen Situationen werden immer häufiger Formen nachgefragt, die diese unübersichtlichen Situationen übersichtlicher machen. Und dies sind immer öfters Formen der Weiterbildung und der Beratung. Attraktiv wird das Veränderungsmodell "Lernen" dadurch, daß es Sinnstiftungen verheißt, sowohl individuell als auch

gesellschaftlich. Dies ist immer dann eine nachgefragte Leistung, wenn sich Sinnstrukturen - wie eben heute der Fall - verflüchtigen.

Einige Beispiele: Es verfällt die große Sinnstruktur "Beruf"; der Berufswechsel, nicht der Lebensberuf, ist die Normalität am Ende dieses Jahrhunderts. Auch der "Fortschritt" ist eine dieser großen Erzählungen, die immer weniger Sinn produziert. Bereits Nestroy hat - m.E. zurecht - darauf aufmerksam gemacht, daß der Fortschritt immer nur halb so groß ist, wie er aussieht. Und manchmal könnte man meinen, er sei nicht einmal das - sondern bei genauem Hinsehen nicht mehr als ein geschickt getarnter Rückschritt.

Die Regierungen, die Gewerkschaften, die Unternehmerverbände, die Eltern, alles das sind Sinngebungsinstanzen, die mit spürbarer Altersschwäche zu kämpfen haben. Selbst der Kaiser ist auch nicht mehr das, was er war. Er ist zum Präsidenten eines Münchner Fußballclubs heruntergekommen.

Weiterbildung speziell in der Form der Beratung wird in solchen Situationen, in denen "Sinn und Unsinn innig geknetet beieinander" liegen (Kleist) zum schnell verfügbaren Medium des Sinnersatzes. Sie ist ein Konzept, das immer wieder neuen Sinn zugänglich macht, und sie ist diesbezüglich ein gut geratenes Kind ihrer hochmobilen Zeit. Sie profitiert vom aktuellen Zwang zur individuellen, aktiven Zukunftsgestaltung.

In einer Welt, in der man nicht mehr so genau weiß wohin, dafür aber schneller dort ist, meist dann da, wo man gar nicht hinwollte, in einer

solchen Welt, ist Weiterbildung die zentrale Hoffnung. Denn durch was, außer durchs Lernen, könnte es besser werden? Und wenn's nicht besser wird, dann haben wir, nur weil wir lernen, wenigstens das entlastende Gefühl, alles Machbare auch gemacht zu haben. Klar ist: Weiterbildung und Beratung sind heutzutage die am meisten genutzten Mittel, um das Erlöstwerden wahrscheinlicher zu machen.

Daraus läßt sich der Schluß ziehen, daß "Lernen" der beliebteste und der am stärksten akzeptierte Glaube des ausgehenden 20. Jahrhunderts ist. Er wird dies noch mehr im kommenden 21. Jahrhundert sein. Niemals zuvor haben wir so intensiv an die Macht des Lernens als Mittel der Zukunftsgestaltung geglaubt. In gleichem Maße wie Gebete und revolutionäre Hoffnungen an gesellschaftsprägender Wirksamkeit verloren haben, hat das Lernen zugenommen. Wir steuern den gesellschaftlichen Wandel heute primär durch Lernen. Das machen die öffentlichkeitswirksamen Äußerungen von Spitzenpolitikern deutlich, die unentwegt das "lebenslange Lernen" als erfolgreiche Zukunftsbewältigungsstrategie proklamieren und die dabei in diesem Zusammenhang die ökonomischen Konkurrenzverhältnisse als Wissens- und Lernkonkurrenzen deuten ("Rohstoff Geist"). Solch verordneter Glaube hat inzwischen eine breite Anerkennung: Viele glauben daran, durch Lernen Arbeit zu bekommen, noch mehr glauben, daß der Erfolg im Leben nur mittels Lernen zu erreichen ist und fast niemand zweifelt mehr daran, daß unsere alltäglichen und auch die weniger alltäglichen Probleme und Schwierigkeiten Lernbereitschaft benötigen, um sie zu bewältigen. Im Gegensatz dazu nimmt die

Bereitschaft, alle diese Hoffnungen und Erwartungen mit dem Glauben an die christliche Botschaft zu koppeln, spürbar und sichtbar ab.

Es ist ein langer Weg von den Gebeten zur Weiterbildung. Man kann es täglich in den wunderbaren großen Kathedralen unserer christlichen Kultur erleben - dort findet man heute immer weniger Menschen, die beten und immer mehr, die auf ihrer Bildungsreise den Betenden beim Beten zuschauen.

Nach diesem flüchtigen Blick mit Hilfe des Prinzips "Übersicht erreichen nur jene, die vieles übersehen", zu den Bedingungen des Lernens dieser verschärften Moderne, der die allseits beliebten Plakatkleber die unterschiedlichsten Etiketten verleihen, wie z.B.: Postmoderne oder postindustrielle Gesellschaft, Dienstleistungs- oder Informationsgesellschaft, Lern- und Wissensgesellschaft.

"Ohne Bildung läuft nichts mehr", "Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft", "Wer nicht lernt, steigt aus" - das sind die Schlagzeilen, die inzwischen immer häufiger im Wirtschaftsteil unserer Tages- und Wochenzeitungen zu finden sind. Bildung wird zum Mega-Thema, Prophezeit der Bundespräsident. Was sind die Gründe für diese große Lernoffensive? Es sind gesellschaftliche Veränderungen. Hier die vier wichtigsten:

Tendenz zur Individualisierung

Es ist vor allem die Individualisierungstendenz, die Selbstverwirklichungsansprüche und gleichzeitig Selbstverwirklichungszwänge frei-

setzt. Wir haben unter diesen Bedingungen - so Anthony Giddens - "keine Wahl als zu wählen, wer wir sind und wie wir handeln wollen". Das bedeutet, daß wir tendenziell immer unter Entscheidungsdruck stehen - und damit meist unter Zeitdruck. Das erleben wir als Freiheit - aber diese Freiheit wirft einen mehr oder weniger langen Schatten, jenen nämlich, nicht nur entscheiden zu können, sondern permanent entscheiden zu müssen. Und diese Freiheit zwingt zum Lernen und zur Beratung und das immerzu.

Das Prinzip Reflexivität

Die vielen Entscheidungen, die wir täglich treffen, nötigen uns ein Verhalten auf, das mit Reflexivität zu bezeichnen ist. D.h. wir sind nicht nur Täter, also Entscheider, sondern auch Beobachter der Wirklichkeit. Wer sinnvoll entscheiden will, muß viel beobachten und deuten. Unser Leben, speziell unser Arbeitsleben, besteht daher in einem zunehmend rascheren Oszillieren zwischen Handeln und Reflexion, zwischen Tun und Beobachten des Tuns, um daraus dann wieder Kriterien fürs weitere Tun zu erlangen. Genau dies befördert den Lernbedarf. Lernen hält, als Moment der Reflexivität, das Oszillieren zwischen Tun und Beobachten in Gang.

Die Globalisierung und Internationalisierung

Es sind auch die Bedingungen größer werdender Maßstäbe, die solche unübersichtlichen und mehrdeutigen Situationen auszeichnen: Globalisierung und Internationalisierung machen die Märkte größer, aber die Bedingungen, sich auf diesen Märkten auch zu plazieren und zu behaupten, werden zugleich schwieriger. Neue Möglichkeiten der

ökonomischen Kreativität werden gleichzeitig mit neuen, nunmehr entgrenzten Zerstörungspotentialen freigesetzt.

Mit der Möglichkeit steigen die Risiken. Kann in Schweden ein neues Automodell nur durch Umkippen einem Elch ausweichen, wird in Rastatt für mehr als ein halbes Jahr die Produktion gestoppt. Der Schaden in Schweden ist minimal gegenüber dem in Rastatt bzw. in Stuttgart-Untertürkheim. Der Lernbedarf wächst mit der Erfahrung, nicht mehr durchzublicken und die Folgen von Entscheidungen nicht mehr kalkulieren zu können.

Die Medialisierung der Arbeitswelt

Seit der Erfindung der Dampfmaschine hat in unseren Industriemodernen die technologische Dauerrevolution um sich gegriffen. Dies führt zur allgegenwärtigen Präsenz abstrakter Maschinen mit all ihren weltumfassenden Vernetzungs- und Kommunikationsmöglichkeiten. Die Welt wird dadurch "kleiner" - sie wird medialisert und sie wird virtuell. Leben und Arbeiten werden immer häufiger über den digitalen Code strukturiert. Dieser nimmt in der Benutzeroberfläche Gestalt an. Diese ist das Bild, die Digitalversion der Welt, die Leben und Arbeiten in den Datennetzen zum immer größeren Teil bestimmt. Gleichzeitig wird in dieser neuen unübersichtlichen Mehrdeutigkeit vieles flexibler: Büro- und Ladenöffnungszeiten, Arbeits- und Betriebsformen, Lebensweisen, Biographien und Liebesbeziehungen. Alle werden wir über kurz oder lang Teilzeitmenschen, die zu permanenter Renovierung verurteilt sind, da nicht nur das Gegenwärtige, sondern auch das Zukünftige nur

mehr eine kurze Haltbarkeit besitzt. Darüber hinaus überfluten uns immer neue Wissensschübe und die Veränderungszyklen, insbesondere die der Produktion und die der Lerninhalte, beschleunigen sich drastisch. Die Halbwertszeit des Wissens nimmt ab - alle fünf bis acht Jahre erneuert sich z.B. das berufliche Wissen. Dies hat Folgen: z.B.

Das Ende des "Berufsmenschentums"

Das hergebrachte Modell des "Berufsmenschentums" (Max Weber) im industriellen und im Dienstleistungsbereich ist erschöpft. Abgelöst wird das Modell der Berufsmenschen vom Jobholder bzw. vom Manager. Das heißt, eine in handwerklicher Tradition stehende Beruflichkeit, die auf Kontinuität von Arbeit und Qualifikation setzt (dafür steht der Titel "Meister"), wird durch den raschen Wechsel der Tätigkeiten und dem dazu notwendigen permanenten (Um-) Lernen abgelöst. Der flexibel einsetzbare Experte, z.B. der Berater, tritt an die Stelle des eher ortsgebundenen und produktionsorientierten Meisters. Der Meister war in seiner Tradition, seinem Wissen, an seinem Ort und in seinem Material verankert. Der Experte ist dies nicht, er ist flexibel, reflexiv und anpassungsfähig und jederzeit anpassungsbereit. Schulabgänger, die sich für ihre Zukunft Rat holen, fragen heute selten mehr: "Was soll ich werden?" Sie fragen: "Was soll ich machen?" Und sie fragen, die Flexibilität ihrer zukünftigen Tätigkeiten bereits einplanend: "Was kann ich mit dem, was ich machen will, noch machen?" Man nimmt einen Job an, um ihn zu wechseln, einen Beruf wählt man, um ihn beizubehalten. Daher ist Zeitarbeit auch das Arbeitsmodell der Zukunft. Das

Normalarbeitsverhältnis ist nicht mehr normal, und es ist mehr an temporär begrenzten Tätigkeiten orientiert als an der Berufsform. Die Ausrichtung von Arbeit auf eine Berufsvorstellung wird bei zunehmender Flexibilität und größer werdender Vielfalt der Lebens- und Arbeitsmöglichkeiten immer weniger überzeugend und auch immer weniger praktikabel. Wie soll über eine Bäcker Ausbildung Berufsbe wußtsein entfaltet werden, wenn immer mehr angelehrte Tankwarte die Brötchen backen und immer mehr Bäcker, so beschreibt dies Senett in seinem neuen Buch, können zwar einen Computer, der Brot backt, bedienen, aber sie können kein Brot mehr backen.

Die Antwort findet man in einem Positionspapier eines großen deut schen Technologiekonzerns: "Das Konzept der 'Beruflichkeit' geht für viele verloren. 'Berufe' entwickeln sich zu kurzfristigen 'Skillpaketen'. Identität aus dauerhaften Berufen geht dadurch verloren. Qualifikation kann dazu beitragen, andere Identitätsstifter zu liefern." Berufliches Lernen und Beratung werden zur Platzhalterstelle für das Berufskonzept. Hatte man einst einen Beruf, dann war man etwas, heute dagegen muß man sich bemühen, etwas zu sein, und das unentwegt. Diese Tendenz führt notwendigerweise zum lebenslangen Lernen und zur täglichen Beratung.

Seine aktuelle Attraktivität gewinnt das breit verwendbare Verände rungsmodell "Lernen" dadurch, daß es Sinnstiftungen verheißt, sowohl individuell als auch gesellschaftlich. Dies ist immer dann eine häufig nachgefragte Leistung, wenn sich Sinnstrukturen im Modernisierungsprozeß rasch verflüchtigen. Lernen ist ein Konzept,

das die Vorstellung vermittelt, anstehende Probleme besser lösen zu können - das macht Bildung für Individuen (und auch für den Staat) unter Steuerungs- und Ordnungsaspekten so attraktiv. Diese Zuschreibungen und Hoffnungen führen zu einer allseits beobachtbaren Pädagogisierung gesellschaftlicher Problemlagen – selbst die Punkte in der Flensburger Verkehrssünderkartei können heute durch Lernanstrengungen reduziert werden. Weil keiner weiß, wie es eigentlich weitergehen soll, muß immerzu gelernt und beraten werden. Das moderne Ich - so Salman Rushdie, "ist ein schwankendes Bauwerk, das wir aus Fetzen, Dogmen, Kindheitsverletzungen, Zeitungsartikeln, Zufallsbemerkungen, alten Filmen, kleinen Siegen, Menschen, die wir hassen, und Menschen, die wir lieben, zusammensetzen."

Die skizzierte Entwicklungsdynamik der Auflösung traditioneller Beruflichkeit in eine Erwerbs-Bastelbiographie ständiger Lernprozesse macht neue Kompetenzen notwendig. Gefragt sind in Zukunft primär überfachliche und verallgemeinerbare "Meta-Kompetenzen". Für die Bewältigung von konkreten Arbeits- und Lebenssituationen sind jedoch zusätzlich immer rascher zu erneuernde fachliche Spezialkompetenzen erforderlich. Diese lassen sich wegen ihres schnellen Wandels nur schwer prognostizieren. Dies erhöht den Beratungsbedarf weiter. Die wichtigste "Meta-Kompetenz" ist, immer wieder neu lernen zu können und zu wollen oder anders ausgedrückt, die wichtigste "Meta-Kompetenz" ist es, sich als beratungsbedürftig zu definieren und Beratungsangebote annehmen zu können. Lern- und Beratungsbereitschaft und Lern- und

Beratungsfähigkeit sind damit die zentralen postmodernen und postfordistischen Universalzumutungen.

Es zeichnen sich folgende Kompetenzbereiche für die Bewältigung der Zukunftsanforderungen ab:

Pluralitätskompetenzen

Gemeint ist die Befähigung zur reflexiven Distanzierung sowie die Möglichkeit unter diesen Bedingungen, Entscheidungen treffen zu können, um handlungsfähig zu bleiben. Das bedeutet, mit hohen Unsicherheitsniveaus umgehen zu können und die individuellen Unsicherheitszonen zu bewältigen. Es sind Fähigkeiten, um in nicht-standardisierten Situationen der Lebens- und Berufsgestaltung produktiv zu werden, d.h. die Produktivität von Unterschieden und Unterschiedlichkeiten zu verstehen, zu nutzen und auch zu ertragen. Das heißt auch, die Beobachtungen der Welt stets aus mehreren, unterschiedlichen Perspektiven deuten zu können - ein Deutungs-vielerlei statt des Einerleis angesichts des Vielerleis der Welt!

Übergangskompetenzen

Diese bezeichnen die Fähigkeit, die immer häufigeren Übergänge zu gestalten. Es geht darum, berufsbiographische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische, soziale und interkulturelle Übergänge so zu gestalten, daß sinnvoll mit Vergangenen abgeschlossen werden kann, daß Unsicherheiten der Übergangssituation identifiziert, bezeichnet und bearbeitet werden, und daß auf dieser Grundlage neue Anfänge möglich werden. Die zu bewältigenden Übergänge sind im globalen

Wettbewerb dabei insbesondere auch solche, die traditionelle Grenzen zwischen Systemen, Kulturen, Denktraditionen und Mentalitäten überschreiten und kombinieren.

Sozial-kommunikative Kompetenzen

Sie stehen als Sammelbegriff für Fähigkeiten zur Steuerung sozialer Zusammenhänge. Diese Kompetenzen haben auch methodische Anteile. Sie werden unter globalen Bedingungen, die ja jenseits der Kommunikation in den großen Netzen auch eine soziale und interkulturelle Dimension haben, immer wichtiger werden.

Prozeßstrukturbezogene Kompetenzen

Sie bezeichnen Fähigkeiten, die auf den Aufbau von Identität und die zukunftsgerichtete Gestaltung der eigenen Biographie und Karriere gerichtet sind. Sie bedeuten die Befähigung der Selbstbeobachtung und der Einschätzung der je eigenen beruflichen und lebensweltlichen Situation und deren Vergleich mit den Modernisierungstendenzen der Umwelt. Der etwas ungewöhnliche Begriff der "Prozeßstruktur" benennt die Entwicklung von Erwartungssicherheit im Hinblick auf Veränderung. Bildung, Lernen, Beratung sind solche Prozeßstrukturen, durch die die Flüchtigkeit des Lebens ertragbar gemacht wird und möglichst produktiv werden kann. Sie ersetzen z.B., wie bereits ausgeführt, den Beruf als die gesellschaftlich vorgegebene, bisher dominierende, Prozeßstruktur.

Die didaktischen Formen zum Aufbau dieser Kompetenzen werden sich verändern. Der Trend zeigt eine Verstärkung sozialer Formen des Lernens. Diese werden sich - sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung - zunehmend beratungsorientiert entwickeln.

Wir leben in einer Umbruchsgesellschaft, und eine Umbruchsgesellschaft, deren Umbrüche auf Dauer gestellt sind, erkennt man an den gehäuft auftretenden Schildern auf unseren Bürgersteigen "Fußgänger bitte andere Straßenseite benutzen". Was ist das anderes als die Aufforderung, das Leben nicht-linear zu gestalten. Sich selbst Sicherheiten schaffen heißt, sich immer wieder irritieren zu lassen, denn nur dadurch kann man sicherer werden. Sicherer in immer unsicherer Welt leben, Orientierung in zunehmender Orientierungslosigkeit finden, das ist das Ziel von Lernen und Beratung in der verschärften Moderne. Das heißt nichts anderes, als die Mitfahrwilligen auf dem Bahnhof aufzufordern - wie das die Münchner U-Bahn-Schaffner täglich tun - an allen Türen zuzusteigen. Wünschbar ist es - möglich ist das nicht - man muß sich für eine entscheiden.

Lernen kann in einer sich mit hohem Tempo wandelnden Welt nicht mit der Absicht geschehen, die Unordnung in Ordnung, die Unsicherheit in Sicherheit zu verwandeln. Vielmehr gilt es, Ordnung als Ordnung der Unordnung und Sicherheit als die Gewißheit des Unsicheren zu fördern. Beratung zeigt die Ordnung der Unordnung und die Unordnung der Ordnung auf. Wer mit Lernen nur Ordnung machen will, sollte bedenken, daß solche Vorhaben in der deutschen

Geschichte immer wieder zu großer Unordnung geführt haben. Lernen kann heutzutage nicht mehr versprechen, dem Alltagshandeln Ordnung und Sicherheit zu verleihen. Vielmehr stellt es Unsicherheit und Unordnung her, um dafür zu sorgen, daß alles auch anders sein könnte. Vielleicht ist es so - vielleicht aber auch nicht. Alles ist prekär.

Ich hoffe, Ihnen mit meinen Ausführungen die Zuversicht vermittelt zu haben, daß es weitergeht. Wohin es weitergeht, weiß ich nicht und viele heutige Dringlichkeitsdynamiker auch nicht, die nach dem Motto leben: "Ich weiß nicht wo's langgeht - wenn's nur nicht so lang geht!" Deshalb werde ich, wie viele andere auch, aufs Lernen nicht verzichten können und Sie sicher auch nicht. Solange auf jeden Fall, wie die entscheidende Frage der Postmoderne nicht ordentlich und verbindlich beantwortet ist: "Wie regiert man sich selbst?"

Zum Weiterlesen

GEIBLER, Kh. A.; ORTHEY, F. M.: Der große Zwang zur kleinen Freiheit. Berufliche Bildung im Modernisierungsprozeß. Hirzel Verlag Stuttgart 1998.

GEIBLER, Kh. A.: Zeit - verweile doch, du bist so schön. Berlin/Weinheim 4. Auflage 1998.

GERALD A. STRAKA

Mit selbstgesteuertem Lernen durch das 21. Jahrhundert?

*Konzeptionelle Überlegungen und Folgerungen
für die Lehreraus- und -weiterbildung*

Zusammenfassung

Selbstgesteuertes Lernen wird unter verschiedenen Bezeichnungen und Verständnissen in Wissenschaft und Praxis diskutiert. Daher wird - ausgehend von einem allgemeinen Lernbegriff - ein mehrdimensionales Modell von Lernen entfaltet. Auf seiner Grundlage wird ein Konzept selbstgesteuerten Lernens vorgestellt und Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen gezogen.

Zur Verortung selbstgesteuerten Lernens

„Es ist eine tragische Tatsache, daß die meisten von uns wissen, wie gelehrt wird; aber wir haben nicht gelernt, wie gelernt wird“, so Malcolm Knowles (1975, S. 14), der „Grandseigneur“ der amerikanischen Erwachsenenbildung (Reischmann 1997). Derzeit sieht es so aus, als ob diese Kritik inzwischen auf fruchtbaren Boden gefallen ist, denn Lernen hat derzeit Konjunktur. In einer kaum noch überschaubaren Zahl von Beiträgen wird das Lernen von Individuen, Organisationen, Regionen und Gesellschaften in Theorie und Praxis zum Thema gemacht. Selbst

der Bundespräsident - ein Staatsrechtler und kein Erziehungswissenschaftler, wohlgerichtet - schrieb in seiner bildungspolitischen Rede vom 5.11.97 das „Lernen lehren“ ins Pflichtenheft des Bildungspersonals.

Auf der Schwelle zum 21. Jahrhundert, in der Informationsgesellschaft, dem WWW etc. erfreut sich in diesem Zusammenhang das Selbstlernen einer besonderen Aufmerksamkeit. Es wird mit den unterschiedlichsten Bezeichnungen und Verständnissen diskutiert. Beispielsweise analysierte Roger Hiemstra (1996) für das 10. Internationale Symposium zum selbstgesteuerten Lernen die bis dahin veröffentlichten Konferenzbände. Er ermittelte mit empiristischer „Erbsenzählermanier“ über 200 Bezeichnungen für diesen Sachverhalt; auf dem zweiten Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, im September 1995 in Berlin, resümierte ein Teilnehmer des sich über zwei Tage erstreckenden Workshops „Selbstorganisiertes Lernen“: „Ich bleibe weiterhin verwirrt, aber auf einem höheren Niveau“ (Straka 1996a).

Was ist also unter selbstgesteuertem Lernen zu verstehen, wie läßt es sich beschreiben? Wer eine Antwort darauf sucht, stößt dabei fast zwangsläufig wieder auf Malcolm Knowles. Er, der nach Tough (1971) entscheidend dazu beitrug, daß diese Form der Selbstbildung in Theorie und Praxis nicht nur in der Erwachsenenbildung die ihr gebührende Aufmerksamkeit erfuhr, beschreibt selbstgesteuertes Lernen wie folgt:

„Selbstgesteuertes Lernen ist ein Prozeß, in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, ihre Lernziele zu formulieren, menschliche und materielle Lern-

ressourcen zu ermitteln, angemessene Lernstrategien auszuwählen und umzusetzen sowie ihre Lernergebnisse zu beurteilen“ (Knowles 1975, S. 18, Übersetzung GS).

Allerdings erfolgt bei ihm keine weitergehende theoretische Herleitung oder systematische Beschreibung dessen, was Initiative bedeutet sowie welche Aktivitäten von der Ermittlung des Lernbedarfs bis zur Beurteilung der Lernergebnisse stattfinden können (Straka & Nenniger 1995).

Was ist also zu tun? Eine Antwort ist, daß selbstgesteuertes Lernen im Kern mit „Lernen“ zu tun hat, das in einer spezifischen Weise - nämlich selbstgesteuert - erfolgt. Versuchen wir uns daher, zunächst eine Verständigungsgrundlage über Lernen zu schaffen.

Lernen

Auch wenn in Theorie und Praxis viele Arten des Lernens unterschieden werden, und sich die Vertreter unterschiedlicher Lerntheorien teilweise auf das Heftigste streiten, in einem Punkt stimmen die Lernforscher überein: Lernen findet statt, wenn die Auseinandersetzung eines Individuums mit seinen historisch-gesellschaftlich geprägten Umgebungsbedingungen überdauernde Veränderungen im Individuum zur Folge hat (vgl. beispielsweise Hilgard & Bower 1966; Gagné 1977; Skowronek 1969; Klauer 1973). Beim Lernen sind somit drei Ebenen zu unterscheiden: Umgebungsbedingungen, individuelle Auseinandersetzung und überdauernde Veränderung im Individuum.

Umgebungsbedingungen, Verhalten, innere Bedingungen

In Anlehnung an das allgemeine Verhaltensmodell haben wir - Gerd Macke und ich - 1979 die drei Ebenen des Individuum-Umgebungs-Bezugs bzw. des Lernens beschrieben. Das Ergebnis ist in der Abbildung 1 wieder-gegeben.

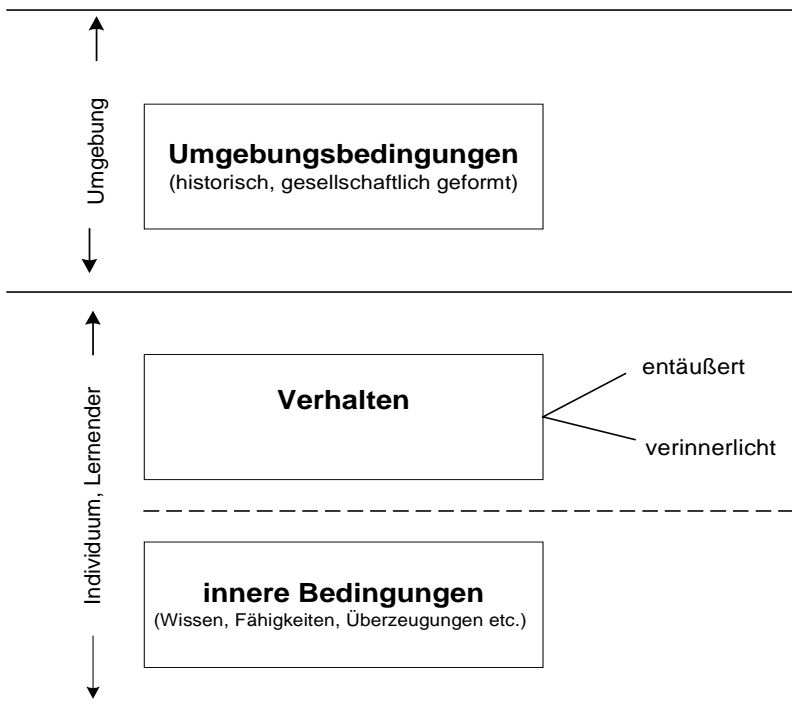


Abb. 1: Individuum-Umgebungs-Bezug

Im Zentrum steht das Verhalten. Verhalten ist die Brücke, über die Umgebungsbedingungen „ins Individuum gelangen können“ und über das ein Individuum mit ihnen in Beziehung treten kann. Dabei umfaßt nach unserem Verständnis Verhalten sowohl beobachtbares bzw. entäußertes Verhalten als auch nichtbeobachtbares bzw. verinnerlichtes („kognitives“) Verhalten.

Versuchen wir, die Knowlessche Definition selbstgesteuerten Lernens dem allgemeinen Verhaltensmodell zuzuordnen. Ein Ergebnis ist, daß die Ausdrücke „ergreifen“, „feststellen“, „formulieren“, „ermitteln“, „auswählen“, „umsetzen“ und „beurteilen“ Verhalten bezeichnen. Seine Definition ist damit der Verhaltensebene zuzuordnen.

Verhalten ist aber einmalig und im Akt des Vollzugs unwiederbringlich vergangen. Verhalten kann demzufolge nicht mit Lernen gleichgesetzt werden. Lernen hat dann und nur dann stattgefunden, wenn Lernverhalten zur überdauernden Veränderung von inneren Bedingungen des Individuums beigetragen hat. Dieses Verhalten bezeichnen wir als **Lernverhalten**.

Innere Bedingungen umfassen Wissen über die Welt und über uns selbst (= deklaratives Wissen), Wissen darüber, wie die Welt verändert werden kann oder wir uns verändern können (= prozedurales Wissen), Überzeugungen etc. Die **Umgebungsbedingungen** umfassen alle Zustände, Vorgänge, Ereignisse etc. außerhalb eines Individuums, also beispielsweise die Lehrperson, die Tafel, die Mitschüler, die zudem gesellschaftlich-historisch geprägt sind. Da die Beziehung zwischen Umgebungsbedingungen und inneren Bedingungen mit Verhalten herge-

stellt wird, soll diese Dimension ausführlicher beschrieben werden.

Zur Verhaltensdimension

Auslöser für Lernen bildet ein Lernbedarf, der sich als Rückwirkung einer Handlung, aufgrund eines Lernwunsches oder aufgrund eines Anstoßes durch Lehrpersonen ergeben kann (Roth 1976). Um welches Verhalten es sich dabei handeln kann, soll im folgenden kurz dargestellt werden. Dabei wird in den weiteren Ausführungen absichtlich von Konstrukten gesprochen, um klarzustellen, daß es sich um Annahmen über Vorgänge im Inneren des Menschen handelt. Wir können diese - ebenso wie das Kantsche „Ding an sich“ - nicht beobachten, sondern nur aus Beobachtungen erschließen.

Aneignen

Das Konstrukt **Aneignen** umfaßt jenes Lernverhalten, das der Lernende vollzieht, um sich das zu Erlernende zu eigen zu machen. Dabei kann nach Strukturieren, Elaborieren und Wiederholen (vgl. z. B. Schnotz, Ballstaedt & Mandl 1981; Pintrich et al. 1991; Weinstein & Mayer 1986; Straka & Nenniger 1996) unterschieden werden:

- *Strukturieren* umfaßt Lernverhalten, mit dem aufgaben- bzw. zielrelevante Informationen in einer zum Lernen geeigneten Weise verdichtet und geordnet werden; Beispiel: Beim Lesen mache ich mir Stichworte.
- *Elaborieren* umfaßt das Lernverhalten, mit dem neue Informationen mit dem verfügbaren und aktualisierten Wissen (= Erfahrung) in Beziehung gesetzt werden. Zum Elaborieren gehört, Unterschiede

und Gemeinsamkeiten von Informationen zu erarbeiten, sich mit Informationen kritisch auseinanderzusetzen (Brookfield 1989), Informationen mit eigenen Worten auszudrücken oder sich bildliche Vorstellungen von Informationen (= Codieren) zu machen; Beispiel: Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.

- *Wiederholen* umfaßt Lernverhalten, wie Arbeitsschritte mehrmalig auszuführen oder Wortwörtliches bis Sinngemäßes wiederzugeben; Beispiel: Lernstoff präge ich mir ein, indem ich ihn mir laut aufsaage.

Dem Aneignen vorgelagert sowie im Vollzug der Aneignung kann Verhalten notwendig werden, das den Konstrukten „Organisieren“ und „Planen“ zugewiesen wird.

Organisieren

Das **Organisieren** umfaßt das Verhalten, mit dem das Aneignen systematisch vorbereitet wird. Dazu gehört das Beschaffen, Gestalten und Zusammenarbeiten:

- *Beschaffen* umfaßt zum einen das Verhalten, das auf den zielbezogenen Zugriff auf eigene, innere bzw. außerhalb des Individuums befindliche Mittel ausgerichtet ist. Zu den eigenen, inneren Mitteln gehört das Wissen und die Fähigkeit, über das ein Individuum schon verfügt. Zu den Mitteln außerhalb des Individuums gehören potentielle Informationen, wie sie u. a. aus Fachbüchern, Gebrauchsanweisungen und aus Gesprächen mit Kollegen beschafft werden können; Beispiel: Ich schlage in Fachbüchern und Fachzeitschriften nach, um zusätzliche Informationen für mein Lernen zu erhalten, oder ich rufe mir zurück, was ich schon weiß.

- *Ordnen* umfaßt das Verhalten, das sich in diesem Zusammenhang auf das zweckmäßige Gestalten des eigenen Arbeitsplatzes bezieht; Beispiel: Ich versuche, meinen Arbeitsplatz so zu gestalten, daß ich alles schnell finden kann.
- *Zusammenarbeiten* umfaßt das Verhalten, das sich an andere Personen richtet, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen (Weinstein et al. 1987); Beispiel: Ich versuche, möglichst oft mit anderen Kollegen und Kolleginnen Aufgaben zusammen zu bearbeiten.

Planen

Das **Planen** umfaßt das Verhalten, mit dem das zu Bearbeitende oder zu Erlernende in eine inhaltliche und zeitliche Abfolge gebracht wird:

- *Abfolge der Inhalte bzw. das „Was“*; Beispiel: Wenn ich mir etwas zum Lernen vornehme, überlege ich, was ich zuerst lerne.
- *Abfolge der Zeit bzw. das „Wann“*; Beispiel: Für das Lernen mache ich mir einen Zeitplan.

Die Konstrukte „Aneignen“, „Organisieren“ und „Planen“ werden mit dem Konzept **Strategien** zusammengefaßt. Damit diese Strategien in der vom Individuum geplanten bzw. gewohnten Weise ablaufen, wird das Konzept **Kontrolle** in das Modell eingefügt. Dieses wird nach kognitiver und metakognitiver Kontrolle unterschieden.

Kognitive Kontrolle

Das Konstrukt **kognitive Kontrolle** umfaßt Verhalten, um die zuvor beschriebenen Strategien störungsfrei umzusetzen. Dieses Verhalten wird dem Konstrukt „Konzentrieren“ zugewiesen; Beispiel: Wenn ich lerne, lasse ich mich nicht ablenken.

Metakognitive Kontrolle

Bei der **metakognitiven Kontrolle** wird das Erreichte fortlaufend ermittelt und mit dem Geplanten verglichen (vgl. operatives Abbildsystem; Hacker 1978). Es handelt sich dabei zum einen um jenes Verhalten, das der Überwachung während des Lernens dient. Zum anderen gehört dazu auch das Regulieren, bei dem die Lernenden ihr Verhalten den Anforderungen flexibel anpassen (vgl. z.B. Brown 1984); Beispiel: Ich unterbreche mein Lernen manchmal, um über mein bisheriges Vorgehen nachzudenken (= Überwachung) oder: Wenn mir ein bestimmter Inhalt verworren und unklar erscheint, gehe ich ihn noch einmal langsam durch (= Regulation). Diese Kontrollen können dabei fortlaufend (= formativ) und abschließend (= summativ) erfolgen.

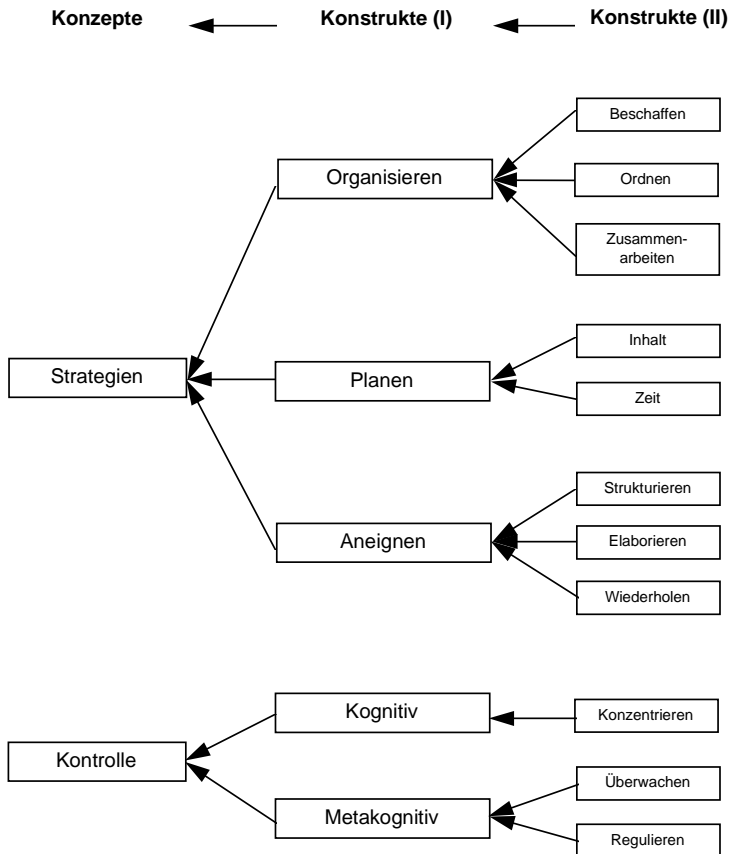
Zur informativen bzw. inhaltlichen Dimension

Aus einem verhaltenstheoretischen Blickwinkel ist Verhalten die einzige Brücke, über die ein Individuum mit seinen historisch-gesellschaftlich geprägten Umgebungsbedingungen in Beziehung treten kann. Kann sich aber ein Individuum an sich verhalten?

Rufen wir uns dazu die entsprechenden Formulierungen bei Knowles zurück. Dort heißt es u.a.: „*Initiative* ergreifen“, „*Lernbedarf* feststellen“, „*Lernziele* formulieren“, „*Lernressourcen* ermitteln“, „*Lernstrategien* auswählen und umsetzen“, „*Lernergebnisse* beurteilen“. Jedes Verhalten ist demnach auf etwas bezogen. Daraus folgt, Verhalten kann an sich nicht realisiert werden oder umgangssprachlich: Stricken ist ohne Wolle nicht möglich! Verhalten kann also nur vollzogen bzw. realisiert werden, wenn es auf etwas bezogen ist.

Sei es die eben genannte „Wolle“, mit der „gestrickt“ (= entäußertes Verhalten) wird, oder „aktuelle Information“, die von einer Person „in ihrem Kopf“ erzeugt wurde und von ihr „verarbeitet“ wird (Macke & Straka 1981); ohne Verhalten kann Information nicht vollzogen werden. Das ist die eine Seite des Individuum-Umgebungs-Bezugs bzw. von Lernen. Andererseits kann Verhalten ohne Bezug zu etwas - beispielsweise aktuelle Information, Wolle - nicht realisiert werden. Das ist die andere Seite des Individuum-Umgebungs-Bezugs bzw. von Lernen. Diese analytische Trennung von Verhalten und seinem Bezug zu etwas ist auch in didaktischen Überlegungen wiederzufinden: im „didaktischen Dreieck“, das zwischen dem „Lernenden“ - also dem sich Verhaltenden - und dem „Lerngegenstand“ unterscheidet; im Unterrichtsziel, das sich aus einer Verbindung von „Thematik“ sowie kognitiver, emotionaler und/oder pragmatischer „Intention“ ergibt (Schulz 1965) bzw. im Lehrziel, das aus einer „Inhalts- und Verhaltenskomponente“ besteht (Klauer 1978).

Verhaltensdimension: Konzepte und Konstrukte



c:\textel\vorträge\ver0398a.ppt

Abb. 2: Verhaltensdimension

Daraus folgt: Der Individuum-Umgebungs-Bezug im allgemeinen und Lernen im besonderen umfassen zumindest zwei Dimensionen: die des Verhaltens und die der Information (Macke 1978; Klix 1971). Dabei kann einerseits Information nicht ohne Verhalten erzeugt und Verhalten nicht ohne Information vollzogen werden. Andererseits läßt sich Information zum einen analytisch von Verhalten unterscheiden, zum anderen kann Information nach Art und Eigenschaft unterschieden werden; beispielsweise ob Prozesse oder Zustände beschrieben werden (vgl. deklaratives bzw. prozedurales Wissen), die Beschreibung abstrakt oder konkret ist, usw.

Lernen ist damit noch nicht erschöpfend beschrieben. Was fehlt, ist zumindest noch eine weitere Dimension, die Lernen auslöst, ausrichtet, aufrecht erhält und in spezifischer Weise ausklingen lassen kann. Diese Vorgänge gehören zur motivationalen Dimension.

Zur motivationalen Dimension

Die Realisation des bislang beschriebenen Geschehens setzt voraus, daß die Person schon auf Lernen ausgerichtet ist, sie sozusagen „unter Strom“ steht. Knowles umschreibt diesen Sachverhalt mit „Initiative ergreifen“. Wir haben - unter Bezug auf die Tradition didaktischen Denkens (beispielsweise Huber 1972; Roth 1976) - diesen Sachverhalt mit dem Interessenbegriff zu fassen versucht (Straka, Nenniger, Spevacek & Wosnitza 1996). Unter Rückgriff auf interessenstheoretische (vgl. Deci

1975; Schiefele, Hauser & Schneider 1979; Prenzel 1986; Nenniger 1986, 1993) und leistungsthematische Überlegungen (vgl. Heckhausen & Rheinberg 1980) unterscheiden wir inhaltliches Interesse und Vorgehensinteresse. Beide Arten von Interessen werden auf der Grundlage des Wert-x-Erwartungs-Modells (Atkinson 1964) definiert.

Beim **inhaltlichen Interesse** steht die Wertkomponente für die individuelle Wichtigkeit, die einer Information bzw. der inhaltlichen Seite eines Lernziels beigemessen wird. Die Erwartungskomponente drückt die individuelle Einschätzung aus, sich diese Information erschließen bzw. aneignen zu können; Beispiel: Ich halte es für wichtig, die Zuständigkeiten einzelner Abteilungen zu kennen (= Wert) und ich traue mir zu, dies zu erlernen (= Erwartung).

Beim **Vorgehensinteresse** repräsentiert die Wertkomponente die persönliche Wichtigkeit, die bestimmtem Verhalten für das Aneignen von Informationen beigemessen wird. Die Erwartungskomponente des Vorgehensinteresses umfaßt die individuelle Einschätzung der Realisierbarkeit des ins Auge gefaßten Verhaltens. Bezugspunkt der Interessenabwägungen unter dem Gesichtspunkt des Vorgehens bildet in diesem Zusammenhang vorausschauend das Verhalten, das den Konzepten Strategien und Kontrolle zugewiesen ist. Beispiel für Vorgehensinteresse bezogen auf das Beschaffen: Ich halte es für wichtig, Kollegen bei Bedarf um Auskunft zu fragen (Wert), und das fällt mir leicht (Erwartung).

Mit dem Konzept *Interesse* wurden die Bedingungen beschrieben, die dazu führen, daß eine Person zum einen mit ihrem Lernen beginnt und zum anderen ihrem Lernen eine inhaltliche Ausrichtung gibt. Dabei kann

es sich anfangs um einen von einer Person zwar erkannten aber noch unbestimmten Lernbedarf handeln, der im Verlauf des Aneignens zunehmend genauer wird. Damit dieser Prozeß aufrechterhalten und mit einem Ergebnis abgeschlossen wird, kommen - so unsere Annahme - leistungsthematische Überlegungen (Heckhausen & Rheinberg 1980) zum Tragen. Sie werden mit dem Konstrukt „motivationale Ausrichtung“ erfaßt.

Motivationale Ausrichtung

Das Konstrukt **motivationale Ausrichtung** bezieht sich auf die individuelle Ausrichtung, ein ins Auge gefaßtes Ziel¹ bzw. Ergebnis zu erreichen. Dieser motivationale Gesichtspunkt wird ebenfalls mit dem Wert-x-Erwartungsmodell abgebildet (Atkinson 1964). Die Wertkomponente drückt die individuelle Bedeutsamkeit, die eine Person dem Erreichen eines von ihre angestrebten Ziels (= Zielerreichung) beimißt, aus. In die Erwartungskomponente geht die Einschätzung ein, ob das Ziel mit eigenem Verhalten und/oder Rückgriff auf andere erreicht werden kann.

Lernen kann einen motivationalen „Nachhall“ haben. Um diesen zu bestimmen, wird im folgenden auf attributionstheoretische Überlegungen zurückgegriffen. Mit ihnen werden Gründe benannt, die Individuen für das Erreichen bzw. Nicht-Erreichen von Lernergebnissen heranziehen.²

¹ Das Ziel kann im Verlauf des Lernprozesses noch genauer bestimmt werden.

² Ob bzw. bis zu welchem Ausmaß ein Lernergebnis erreicht wurde, wird vom Individuum im Rahmen der Überwachung ermittelt.

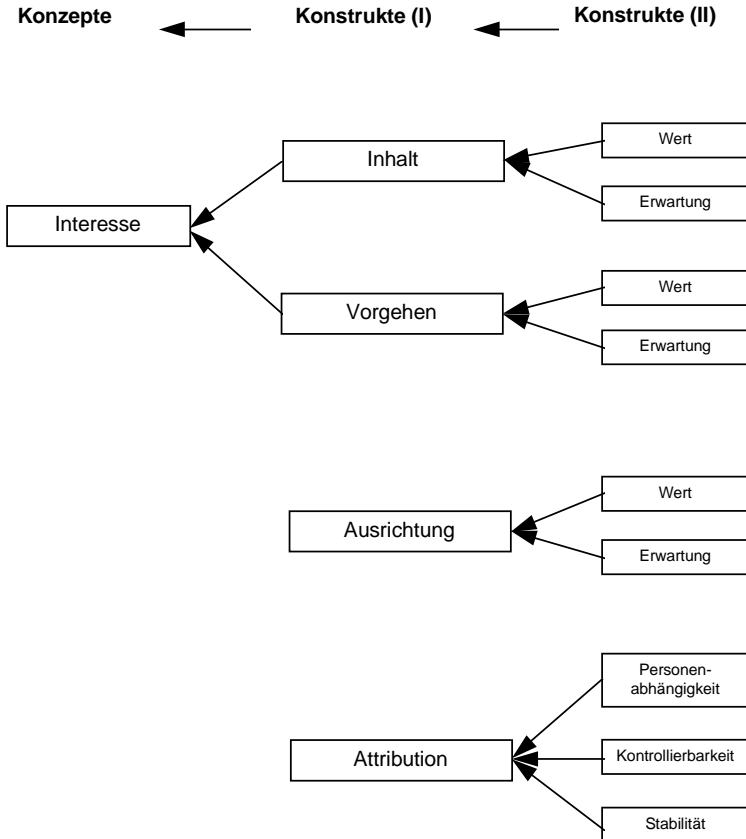
Attribution

In Anlehnung an attributionstheoretische Überlegungen lassen sich drei Gesichtspunkte bei der Beurteilung von Lernergebnissen unterscheiden (Weiner 1986):

- Unter dem Gesichtspunkt *Personenabhängigkeit* wird eingeschätzt, ob ein Lernergebnis durch persönliches Einwirken des Lernenden bzw. durch das anderer erreicht wurde; Beispiel: Wenn ich das Lernziel erreicht habe, dann habe ich mir dies selbst zu verdanken.
- Unter dem Gesichtspunkt *Kontrollierbarkeit* wird eingeschätzt, ob das ermittelte Ergebnis Lernen zwangsläufig eingetreten ist; Beispiel: Es kommt sowieso alles so, wie es kommen muß, dies gilt auch für dieses Lernergebnis.
- Unter dem Gesichtspunkt *Stabilität* wird eingeschätzt, ob die Bedingungen, unter denen ein Lernergebnis erreicht wurde, konstant bleiben oder nicht; Beispiel: Wenn ich das noch einmal lernen müßte, käme bestimmt etwas anderes heraus.

Diese Attributionsmuster können zum einen Rückwirkungen auf Interesse haben (Straka, Nenniger, Wosnitza & Spevacek 1996). Zum anderen gilt auch hier wieder: Die motivationale Dimension ist nur realisierbar, wenn diese auf etwas bezogen ist - beispielsweise auf Information und/oder Verhalten. Andererseits wird nach dem hier zugrunde liegenden Verständnis von Motivation der Prozeß der Bearbeitung von Information

Motivationale Dimension: Konzepte und Konstrukte



c:\texte\vorträge\mot0398a.ppt

Abb. 3: Motivationale Dimension

durch Interesse ausgelöst, auf ein Ziel bzw. Ergebnis hin ausgerichtet und das Ergebnis attribuiert. Lernen hat aber noch eine emotionale Dimension.

Zur emotionalen Dimension

Freut sich eine Person darauf, etwas zu lernen; kommt beim Bearbeiten eines Lehrprogrammes bei ihr Langeweile auf; ärgert sie sich, einen Text nicht zu verstehen und kommt dabei ins Schwitzen; empfindet sie die Hilfe einer Kollegin als angenehm; neidet sie die Fachkompetenz eines Kollegen und bekommt sie eine Gänsehaut, wenn sie ihm begegnet etc., wird die emotionale Seite des Individuum-Umgebungs-Bezugs bzw. von Lernen angesprochen. In diesem Zusammenhang wird unter Emotion das subjektive Erleben verstanden, das

- angenehm oder unangenehm,
- mit Kognitionen wie Freude, Ärger etc. verbunden,
- mit physiologischen Vorgängen wie Schwitzen, Schauer verknüpft,
- mit Ausdrucksverhalten wie Mimik, Gestik begleitet

sein kann (Pekrun & Schiefele 1996).

Diese Arten emotionalen Erlebens können zukunfts-, gegenwarts- bzw. vergangenheitsbezogen sein. Das emotionale Erleben kann mit Informa-

tionen über Gegenstände, Personen, mit Verhalten, Interessen, Zielausrichtungen, Attributionen in Beziehung stehen, mehr oder weniger differenziert sein sowie eine es kennzeichnende Entfaltung (Ein- und Ausschwingen) haben (Ewert 1983).

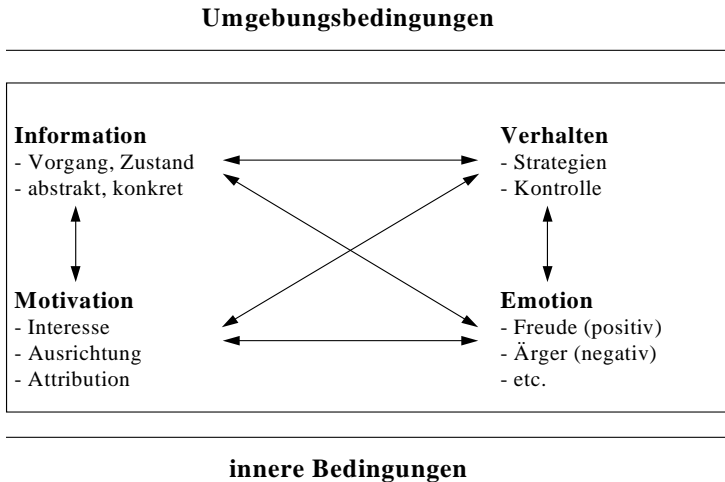
Zur Mehrdimensionalität des Individuum-Umgebungs-Bezugs

Auf der Grundlage der zuvor gemachten Ausführungen können Lernen im besonderen und der Individuum-Umgebungs-Bezug im allgemeinen als Einheit von Verhalten, Information, Motivation und Emotion betrachtet werden.

Alle vier Dimensionen setzen sich gegenseitig voraus und bedingen einander. Es handelt sich nicht um selbständig nebeneinander existierende, untereinander interagierende Dimensionen. Vielmehr werden sie erst durch wechselseitiges Wirken existent, d.h. sie erzeugen sich gleichzeitig und halten sich gegenseitig aufrecht.³ Demnach ist keine Dimension vorrangig, wengleich in unterschiedlichen Abschnitten des Individuum-Umgebungs-Bezugs die eine oder andere Dimension im Vordergrund stehen kann (Becker, Oldenbürger & Piel 1987).⁴

³ Diese Gleichzeitigkeit sollte immer im Auge behalten werden, auch wenn im Rahmen dieser Darstellung nicht immer ausdrücklich darauf verwiesen werden kann.

⁴ Sobald mehr als zwei Dimensionen wechselseitig aufeinander bezogen sind, kommen noch die Wirkungen einer Dimension auf die jeweils anderen Wechselwirkungen (= Moderatoreffekt) hinzu. Diesen zusätzlichen Beziehungen soll aus Gründen der Nachvollziehbarkeit hier nicht weiter nachgegangen werden.



© Jassat/vernetzung0708.jpg

Abb. 4: Mehrdimensionalität des Individuum-Umgebungs-Bezugs

Beispiel: Eine Person ärgert sich so, daß sie beim Lesen eines von ihr als sehr wichtig und interessant erachteten Textes nichts behält. Nach einiger Zeit legt sich ihr Ärger, und sie liest aufmerksam den Text; sie vergleicht das Gelesene mit dem, was sie schon weiß, sieht da und dort Ergänzungen zu ihrem bisherigen Wissen; sie freut sich, daß sie etwas hinzulernt, sie ist jedoch nicht überrascht, denn sie weiß, daß Dinge, die sie interessieren, von ihr leicht verstanden und behalten werden.

Selbstgesteuertes Lernen

Auch wenn Lernen ein spezifischer Individuum-Umgebungs-Bezug ist, so bleibt dieser Vorgang eine höchst individuelle Angelegenheit. Er kann von keinem übernommen werden, zumindest so lange nicht, bis der „Nürnberger Trichter“ gefunden wurde. Damit stellt sich die Frage, wie das „Selbst“ des „selbstgesteuerten Lernens“ begrifflich gefaßt werden kann. Knowles (1975) umschiffet diese Klippe elegant, indem er die „Initiative“ zum Kriterium macht; d. h., wenn der erste tätige Anstoß zu lernen durch den Lernenden erfolgt. Ist das der Fall, so ist nach Knowles auch das Lernen mit „Hilfe anderer“ mit dem selbstgesteuerten Lernen vereinbar.

Vorausschauend kommen selbstbezogene Überlegungen in den Erwartungen beim Inhalts- und Vorgehensinteresse zum Tragen, während des Lernprozesses im Erleben, ob das den Konzepten Strategien und ihrer Kontrolle zugewiesene Verhalten durch den Lernenden oder durch andere ausgerichtet wird und nachträglich in den Attributionsmustern; d. h. ob ich als Lernender das Lernziel erreicht bzw. nicht erreicht habe, die Lernsituation überhaupt durch mich kontrollierbar und stabil war. Diese Kontrollerwartungen, das im Vollzug des Lernverhaltens einhergehende bzw. rückschauende Kontrollerleben sind - so die noch zu überprüfende Annahme – verhaltens- und anforderungsbezogen. Beispielsweise, indem die Elaboration durch andere vorgeführt wird, potentielle Lernressourcen teils selbst, teils durch andere beschafft und die Wiederholung ohne Hilfe anderer vorgenommen wird etc. Spätestens hier dürfte deutlich werden, daß es das selbstgesteuerte Lernen nicht gibt.

Wenn eine solche Definition eingeführt wird, so beschreibt diese allenfalls notwendige aber keinesfalls hinreichende Bedingungen für diese Art des Lernens.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen kann definiert werden: Selbstgesteuertes Lernen ist ein mehrdimensionaler Prozeß, in dem eine Person einer Information inhaltliches Interesse und dem für ihre Aneignung ins Auge gefaßten Lernverhalten Vorgehensinteresse entgegenbringt, die Person überzeugt ist, Lernverhalten, das den Konzepten Strategien und Kontrolle zugewiesen ist, zu kontrollieren und im nachhinein das erreichte Lernergebnis durch eigenes Einwirken eintrat bzw. bei einer Wiederholung wieder eintreten würde.

Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Selbstgesteuertes Lernen ist ein mehrdimensionaler und komplexer Vorgang. Insofern ist es überraschend, wie selbstverständlich es geradezu als Breitbandtherapeutikum für viele, wenn nicht alle Probleme in der Aus- und Weiterbildung gefordert wird. Andererseits sind unterschiedliche Reaktionen auf derartige Modelle zu beobachten bzw. vorstellbar. Sie lassen sich auf einem Kontinuum entlang von zwei Polen einsortieren. Der eine läßt sich etwa wie folgt beschreiben: Viel zu kompliziert, zu theo-retisch, typisch für einen Wissenschaftler aus dem Elfenbeinturm, mit 20 Schülern nicht praktikabel oder positiv ausgedrückt: das mache ich schon immer so, nichts Neues; letzteres sind wohl eher Einzelfälle, denn TIMSS „Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im inter-

nationalen Vergleich“ (Baumert & Lehmann 1997) „lehrt“ uns anderes. Der andere Pol, der seltener zu beobachten ist: Ganz schön kompliziert das Lernen und vor allem das selbstgesteuerte Lernen, so etwas muß professionell begleitet werden, was müssen wir wissen und können? Auf diese Frage möchte ich abschließend einige Überlegungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen skizzieren.

Auf der Grundlage der beschriebenen vier Dimensionen des Lernens - oder allgemeiner - der vier Dimensionen des Individuum-Umgebungs-Bezugs kann festgestellt werden:

Verhalten und damit auch professionelles Verhalten von Lehrpersonen ist ohne Inhalt (= Information) nicht möglich. Insofern war und ist es folgerichtig, wenn auch deklaratives und prozedurales Fächer-Wissen aufgebaut wird, das Bestandteil professionellen Lehrverhaltens ist. Bei seiner Auswahl kommen didaktische und bildungstheoretische Kategorien, beispielsweise Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarische Bedeutung (Klafki 1991) zum Tragen.

Die bildungstheoretisch begründete Auswahl fachlicher Lehrinhalte ist aber nur eine Dimension der Lehrpersonenqualifikation. Vielmehr sind weitere Dimensionen professionellen Handelns von Lehrpersonen zu berücksichtigen. Das sind vor allem jene, die zuvor mit den Dimensionen Verhalten, Motivation und Emotion beschrieben wurden. Sie können einerseits - um noch einmal darauf hinzuweisen - nicht losgelöst von den Inhalten bzw. „Informationen“ realisiert werden. Andererseits kann die inhaltliche Dimension analytisch von Verhalten, Motivation und Emotion unterschieden werden.

Derartige Vorstellungen sind auch in bildungstheoretischen Überlegungen wiederzufinden. Beispielsweise ist in „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ von Klafki nachzulesen:

„(...) Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: Selbstbestimmungsfähigkeit, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbständigkeit. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung (...). Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ (Klafki 1991, S. 19, im Original teilweise kursiv).

Ziele von Bildung wie „Selbstbestimmungsfähigkeit“ sind nach dem Verständnis des hier entfalteten Modells „innere Bedingungen“. Entsprechend wird mit „Selbsttätigkeit [als] zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses“ eine spezifische Form von Verhalten benannt. Werden diese bildungstheoretischen Überlegungen für die Unterrichtsplanung fruchtbar gemacht, stellt sich die Frage der ‘methodischen Strukturierung’. Im Rahmen einer kritisch-konstruktiven Didaktik geht es dabei um die „Lehr-Lern-Prozeßstruktur, verstanden als variables Konzept notwendiger oder möglicher Organisations- und Vollzugsformen des Lernens (...)“ (Klafki 1991, S. 272). Mit der kognitiven Wende in der Lern-Lehr-Forschung können zur „Lehr-Lern-Prozeßstruktur“ und zu den „Vollzugsformen des Lernens“ lerntheoretisch begründete Angaben gemacht werden. Beispiele dafür sind Ausubels Theorie (1968) des bedeutungsvollen verbalen Lernens, Bruners Theorie (1966) des Entdeckungslernens und die daraus abgeleiteten Überlegungen zum Lehren.

In diesem Zusammenhang ist auch der „cognitive apprenticeship“-Ansatz (Collins, Brown & Newmann 1989) zu nennen. Ob es sich dabei um eine Lehr-Lern-Theorie handelt, ist fraglich. Andererseits lassen sich aus empirischen Ergebnissen der Experten-Novizen-Forschung differenzierte Hinweise für Lehrtätigkeiten ableiten, mit denen der Aufbau „aktiven“ Wissens gefördert werden kann.

Auf dem Hintergrund der zuvor dargestellten Überlegungen können Inhalte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aus lern-lehr-theoretischer Sicht umrissen werden. Sie lauten: Was muß eine Lehrperson wissen, verstehen und können, damit sie den Aufbau von Zustands- und Prozeßwissen über die Welt und auch über sich selbst professionell unterstützen kann? Bei letzteren handelt es sich im Zusammenhang mit Lernen um Strategien des Lernens und seiner Kontrolle einschließlich der damit einhergehenden motivationalen und emotionalen Prozesse und Bedingungen. Damit dieses Wissen nicht träge bleibt, ist es unter unterschiedlichen Lehrarrangements zu praktizieren. Beispielsweise könnte Wissen über Lern- und Kontrollstrategien bei eigenem Lernen eingesetzt und/oder zur Reflexion über eigenes Lernen herangezogen werden. In diesem Zusammenhang wäre dann auch zu fragen, ob die heute verbreitete Qualifizierungsform „Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtseinheiten“ zugunsten des „Lernen Lernens“ bzw. des „Lernen Lehrens“ zurückgefahren werden könnte. Damit verbunden ist auch die Frage, ob Schüler und Schülerinnen - immer noch in dem Umfang wie bislang - Sparringpartner für angehende Lehrpersonen (Straka 1996) sein müssen?

Literatur

- ATKINSON, J. W. (1964): An introduction to motivation. New York: Van Nostrand.
- AUSUBEL, D. P. (1968): Educational psychology. A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BAUMERT, J. & LEHMANN, R. (1997): TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- BECKER, D., OLDENBÜRGER, H. A. & PIEL, J. (1987): Motivation und Emotion. In: Lüer, G. (Hrsg.): Allgemeine experimentelle Psychologie. Stuttgart: Fischer 1987, S. 431 - 470.
- BROWN, A. L. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere noch geheimnisvollere Mechanismen. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.): Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 60 - 108.
- BROOKFIELD, S. D. (1989): Developing Critical Thinkers. San Francisco: Jossey-Bass.
- BRUNER, J. S. (1966): Toward a theory of instruction. Cambridge/Mass: Harvard University Press.
- COLLINS, A., BROWN, J. S., NEWMANN, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L. B. Resnick: Knowing, learning, and instruction. Hillsdale 1989, S. 453 - 494.
- DECI, E. L. (1975): Intrinsic motivation. New York: Wiley.
- EWERT, O. (1983): Ergebnisse und Probleme der Emotionsforschung. In: H. Thomae (Ed.): Theorien und Formen der Motivation. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie Hogrefe, S. 397 - 452.
- GAGNÉ, R. M. (1977): Conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- HACKER, W. (1978): Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Bern,

Stuttgart, Wien: Hans Huber.

- HECKHAUSEN, H. & RHEINBERG, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, 8, S. 7-47.
- HIEMSTRA, R. (1996): What's in a Word? Changes in Self Directed Learning Language over a Decade. Beitrag zum 10th International Self-Directed Learning Symposium, West Palm/FL.
- HILGARD, E. R. & BOWER, G. H. (1966): *Theories of learning*. New York: Meredith.
- HUBER, F. (1972): *Allgemeine Unterrichtslehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KLAFKI, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KLAUER, K. J. (1973): Revision des Erziehungsbegriffs. In: *Studien zur Lehrforschung*, Band 5, Düsseldorf.
- KLAUER, K. J. (1978): Kontentvalidität. In: Klauer, K. J. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Diagnostik*, Band 1, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- KLIX, F. (1976): *Information und Verhalten*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- KNOWLES, M. S. (1975): *Self-directed learning*. Chicago: Follett.
- MACKE, G. (1978): Lernen als Prozeß. Überlegungen zur Konzeption einer operativen Lehr-Lern-Theorie. Weinheim: Beltz.
- MACKE, G. & STRAKA, G. A. (1981): Lehr-Lern-Theoretische Aspekte der Unterrichtsplanung. Publikationen des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz, Heft 34.
- NENNIGER, P. (1986): The content-oriented task-motiv and its effects on the acquisition of knowledge and skills. In: van den J.H.L, Berken, De Bruyn & Th.C. M. Bergen (Eds.): *Achievement and task motivation*. Berwyn: Swets North America Inc.
- NENNIGER, P. (1993): Von der summativen zur strukturellen Betrachtung des Unterrichts. Zu den theoretischen Folgen des methodologischen Zugangs der Unterrichtsforschung. *Empirische Pädagogik*, 7 (1), S. 21 – 35.

- PEKRUN, R. & SCHIEFELE, U. (1996): Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion, S. 153 - 180.
- PINTRICH, P. R. & GARCIA, T. (1993): Intraindividual differences in students' motivation and self-regulated learning. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 7 (2/3), S. 99 – 107.
- PRENZEL, M. (1986): Die Wirkungsweisen von Interessen. Köln: Westdeutscher Verlag.
- REISCHMANN, J. (1997): Self-directed Learning - die amerikanische Diskussion. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, REPORT 39, Frankfurt (Main), S. 125 - 137.
- ROTH, H. (1976): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 8. Aufl. Hannover: Schroedel.
- SCHIEFELE, U.; HAUSER & SCHNEIDER, (1979): „Interesse“ als Ziel und Weg der Erziehung: Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept. Zeitschrift für Pädagogik, 25, S. 1 - 20.
- SCHULZ, W. (1965): Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, P., Otto, G., Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung. (Auswahl Reihe B. Bd. 1/2.) Hannover: Schroedel, S. 13 - 47.
- SKOWRONEK, H. (1969): Lernen und Lernfähigkeit. 1. Aufl. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 9). München: Juventa.
- STRAKA, G. A. (1996): Surfen lernen durch Lesen schlauer Bücher. Bremer Uni Schlüssel Nr. 39, S. 8.
- STRAKA, G. A. & MACKE, G. (1979): Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- STRAKA, G. A., NENNIGER, P. (1995). A conceptual framework for self-directed-learning readiness. In: H. B. Long and Associates (Ed.): New dimensions in self-directed learning. Oklahoma: University Press, S. 243 - 255.

- STRAKA, G. A., NENNIGER, P., SPEVACEK, G. & WOSNITZA, M. (1996a). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung - Entwicklung und Validierung eines Zwei-Schalen-Modells. In: Beck (Hrsg.): Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, S. 150-162.
- TOUGH, A. T. (1971). The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: Ontario Institutes for Studies in Education.
- WEINER, B. (1986): An attributional theory of motivation and emotion. Berlin: Springer.
- WEINSTEIN, C. E. & MAYER, R. E. (1986): The teaching of learning strategies. In: M. C. Wittrock (Ed.): Handbook of research in teaching. 3. Aufl. New York: Macmillan, S. 315 – 327.
- WEINSTEIN, C. E., PALMER, D. R. & SCHULTE, A. C. (1987): Learning and study strategies Inventory. Florida: H & H Publishing Company, Inc.

HELMUT PÜTZ

Forschungsperspektiven des Bundesinstituts für Berufsbildung für das 21. Jahrhundert

Berufsbildungsforschung als heterogene „Integrationswissenschaft“

Auch die Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts zielt wie jede Forschungsarbeit auf neue Erkenntnisse ab, die in methodischer, systematischer und nachprüfbarer Weise gewonnen werden sollen. Die Forschungsergebnisse sollen zuverlässig (Reliabilität), gültig (Validität) und nachvollziehbar (Intersubjektivität) sein. Grundlagenforschung mit dem Ziel allgemeinen Erkenntnisgewinns ist im Bundesinstitut heute eher selten, der weitaus größte Anteil der Arbeit bezieht sich auf angewandte Forschung zum Zweck einer praktischen Anwendung der Ergebnisse in der betrieblichen Durchführungspraxis der Aus- und Weiterbildung, in der Planungspraxis der Verbände und Kammern sowie in der Berufsbildungspolitik. Ein Großteil der Arbeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Bundesinstituts ist „Entwicklung“, nämlich die zweckgerichtete Auswertung und Anwendung von eigenen und fremden Forschungsergebnissen für die genannten Adressaten.

Berufsbildungsforschung findet in Hochschulen statt, in staatseigenen Einrichtungen wie dem Bundesinstitut für Berufsbildung, hier zumeist als angewandte Forschung - einmal als eigene Institutsfor-

schung oder als Ressortforschung für die Bundesregierung -, an anderen hoch-schulfreien Einrichtungen, wie Akademien oder dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, in privatwirtschaftlichen Instituten und in einzelnen Fällen sogar in Forschungseinrichtungen großer Wirt-schaftsunternehmen.

Die Berufsbildungsforschung ist wie viele jüngere Wissenschaftsgebiete eine „Integrationswissenschaft“. Sie vereinigt vielfältige Diszi-plinen und entsprechendes wissenschaftliches Personal: Berufs- und Wirtschaftspädagogen, Allgemeinpädagogen, Statistiker, Betriebs- und Volkswirte, Sozialwissenschaftler vielfältiger Richtungen, Psycholo-gen, Ingenieure und viele andere mehr. Deshalb verlangt die Berufs-bildungsforschung als Integrationswissenschaft auch eine Themen- und Methodenvielfalt, die sie von außen her nicht selten als diffus erscheinen läßt.

Grob strukturiert gliedert sich die Berufsbildungsforschung in Untersuchungen zur vorberuflichen Bildung, soweit sie für die spätere berufliche Aus- und Weiterbildung von Bedeutung ist, in Forschung zur eigentlichen Berufsausbildung sowie zur beruflichen Weiterbildung. Diese Strukturierung kann weiterhin untergliedert werden nach Berufsfeldern bzw. nach einzelnen Berufen oder nach Tätigkeitsbereichen.

Berufsbildungsforschung in Deutschland ist äußerst heterogen: Sie reicht von berufs- und wirtschaftspädagogischer Methodik und Didaktik über Forschung zu Berufsbiographien, zu Lehr- und Lernprozessen am Arbeitsplatz, Forschungen zur Erwachsenendidaktik, zu

Berufsbildungsstatistik und bildungsökonomischen Fragen, bis hin zu Verhaltensprozessen von Berufsschullehrern und betrieblichen Ausbildern, um nur wahllos einige wenige Stichworte herauszugreifen. Im Auftrag der „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“ erarbeiten derzeit die Professoren Kell und van Buer mit ihren Mitarbeitern, finanziell vom BMBF gefördert, einen Raster zur Erfassung und Entwicklung des weitläufigen Mosaiks der Berufsbildungsforschung in Deutschland.

Die Berufsbildungsforschung ist aber auch sehr stark institutionell geprägt. Recht unterschiedlich sind beispielsweise Forschungsfragen, Forschungsziele und Methoden, je nach dem, ob die Berufsbildungsforschung in Universitäten, in staatlichen Forschungseinrichtungen, in Landesinstituten zur Curriculumforschung und -entwicklung oder in hochschulfreien Instituten, beispielsweise privatwirtschaftlichen Forschungsinstituten, durchgeführt wird. Die Literaturdokumentation und die Datenbank Berufsbildungsforschung der AG Berufsbildungsforschung geben über diese Vielfalt und gerade auch die inhaltliche Ausfächerung der Forschungsthemen und Forschungsfragen anschaulich Auskunft.

Bei aller Differenzierung des Themenspektrums werden aber überwiegend von allen Beteiligten an der Berufsbildungsforschung Systemfragen untersucht. Berufsbildungsforschung, die an Universitäten und anderen Hochschulen erfolgt, findet in entsprechenden Instituten, Seminaren, bei Lehrstühlen und bei einzelnen Professuren statt. Die starke inhaltliche und institutionelle Ausfächerung der

Berufsbildungsforschung spiegelt sich bisweilen innerhalb einzelner Hochschulen noch einmal wieder, sie ist aber auch notwendig, um die vielfältigen Aspekte der Berufsbildungsforschung wenigstens halbwegs zu erfassen. Diesem Ziel dient auch die partielle, aber noch nicht befriedigende Einbeziehung von Nachbardisziplinen, zum Beispiel der Betriebswirtschaftslehre oder der Betriebspsychologie, in die Berufsbildungsforschung.

Grundlagen der Berufsbildungsforschung im BIBB

Die generelle Zielsetzung der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung ergibt sich aus mehreren Quellen. Erste Quelle ist das Selbstverständnis der Forschungsarbeit des Instituts, sozusagen seine Corporate Identity. Das BIBB versteht sich auch durch die Qualität seiner bisherigen und zukünftigen Forschungsarbeit als ein Motor, ein Initiator einer sozialen deutschen aber auch zunehmend europäisch und international orientierten Berufsbildungsgesellschaft, und will durch seine Forschungsarbeit auf partnerschaftlicher Ebene gestaltende und innovierende Beiträge zu Optimierungschancen junger Menschen liefern. Insofern soll das Bundesinstitut auch durch seine Forschungsarbeit ein „Kompetenzzentrum“ der beruflichen Aus- und Weiterbildung sein.

In der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts soll zum Ausdruck kommen, daß es eine dynamische Einrichtung zur Innovation,

zur permanenten Reform- und Qualitätsverbesserung der Berufsbildung in Deutschland ist, mit Signalwirkung auf andere, vor allem europäische Staaten. Berufsbildungsforschung soll somit den Stand des Instituts als eine Denkfabrik für Berufsbildung mit ausgeprägtem Wissenschafts-, Politik- und Praxisbezug begründen. Insofern soll das Institut die Forderung von Bundesminister Dr. Rüttgers beim 3. BIBB-Fachkongreß in Berlin im Oktober 1996 erfüllen, nämlich in Zukunft stärker und eindeutiger „innovatorische Impulse... und unkonventionelle Lösungen... zur Modernisierung und Flexibilisierung der beruflichen Bildung... erbringen. ...Im BIBB müssen... mehr Freiräume für vorausschauende innovative Politikberatung geschaffen werden“.

Forschungsstrategisches Ziel ist es, das Institut immer überzeugender zu einem Kompetenzzentrum im Sinne einer Agglomeration von Forschungs- und Entwicklungskapazitäten auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu machen. Dabei muß das Bundesinstitut kontinuierlich seine bereits bestehende Marktrelevanz bzw. sein Marktpotential steigern und ausbauen und dabei eindeutiger sich von der Kundenorientierung seiner Forschungsarbeit bestimmen lassen. Das bedeutet auch eine kontinuierliche Fortschreibung der Forschungs- und Modellversuchs-Prioritäten des Instituts im Hinblick auf das breite Abnehmerfeld seiner Forschungs- und Entwicklungsprodukte und bezogen auf den Rahmen der Bildungspolitik der Bundesregierung, wie er im Berufsbildungsförderungsgesetz genannt ist und sich derzeit konkret im „Reformprojekt Berufliche Bildung“ der Bundesregierung, insbesondere des BMBF, vom April 1997 darstellt.

Allein das Bundesinstitut für Berufsbildung hat den gesetzlichen Auftrag zur Berufsbildungsforschung, manifestiert im Berufsbildungsförderungsgesetz (BerBiFG). Das bedeutet nicht, daß die eben genannten Beteiligten an der Berufsbildungsforschung sich nicht auf diesem Feld betätigen könnten, im Gegenteil: Auch hier belebt Konkurrenz das Geschäft!

Alle anderen Institutsaufgaben sind nicht zuletzt deshalb nach der ursprünglichen Konstruktion von 1970 im Berufsbildungsgesetz (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung) hinzugetreten, um den durch die Berufsbildungsforschung akkumulierten Sachverstand zu nutzen. Das geht auch eindeutig hervor aus dem Bericht des Ausschusses für Arbeit von 1969, als der Deutsche Bundestag den Entwurf des Berufsbildungsgesetzes beraten hat (Drucksache V/4260). Ausführliche Passagen belegen hier, daß die Notwendigkeit eines zentralen Forschungsinstituts für die Berufsbildungsforschung überall gesehen wurde. „Das im Entwurf vorgesehene Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung hat Grundlagenforschung und angewandte Forschung zu betreiben, um insbesondere die Grundlagen der Berufsbildung zu klären, ihre Inhalte und Ziele zu entwickeln, Berufsbildungsprognosen zu erstellen und die Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten. Im Interesse der umfassenden interdisziplinären Koordinierung der Zusammenarbeit soll das Institut mit anderen Einrichtungen der Berufsbildungsforschung, der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der allgemeinen Bildungsforschung und der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Forschung engen Kontakt halten. Der Aus-

schuß hat die Rechtsform einer Körperschaft des öffentlichen Rechts auf Selbstverwaltungsbasis gewählt, nicht zuletzt, um die Bedeutung des Instituts zu unterstreichen, welches unter sachverständigem Mitwirken der Beteiligten durch Grundlagen- und Zweckforschung Bildungsplanungsentscheidungen vorzubereiten hat.“

Einige Passagen weiter wird in dem Bericht die Forschungsaufgabe des Bundesinstituts weiter präzisiert: „Aufgabe des Instituts ist die Erforschung der Sachverhalte des Bildungswesens, die direkt oder indirekt auf die Arbeitswelt, auf den Beruf und auf berufliche Tätigkeiten bezogen werden können. Insoweit hat das Institut unter anderem Zuarbeit für den Bundesausschuß für Berufsbildung zu leisten. ...Daneben darf die Grundlagenforschung nicht vernachlässigt werden. In diesem Sektor sind zahlreiche Grundsatzfragen wissenschaftlich zu untersuchen, die dringend einer Aufhellung bedürfen. Es sei nur auf die Untersuchungen der Berufsbildungsinstitutionen, der an sie zu stellenden Anforderungen und der von ihnen ausgehenden Wirkungen, auf Fragen der Ausbildungsdauer, der beruflichen Erwachsenenbildung und auf Probleme der Bildungsökonomie (Kosten-Nutzen-Analysen) einschließlich der wichtigen Finanzierungsaspekte hingewiesen.“ - Prinzipiell sind diese strategischen Ziele der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts, wie sie vom deutschen Parlament gewollt und fixiert wurden, auch heute noch gültig.

Als sich die Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Lage der Berufsbildungsforschung, insbesondere an den deutschen

Universitäten, vor 7 Jahren kritisch mit der eingangs beschriebenen, vielfältig differenzierten, unüberschaubaren und unvernetzten Berufsbildungslandschaft auseinandersetzte, war deren schnelle positive Wirkung nicht zu sehen, nämlich daß bereits ein Jahr später und seither in den letzten sechs Jahren kontinuierlich die „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“ gewachsen und stärker geworden ist.

Die außer dem Bundesinstitut für Berufsbildung anderen Beteiligten, das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, die Lehrstühle, Institute und Professuren der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die Berufsschulabteilungen für Curriculumentwicklung, -forschung und Lehrerweiterbildung der Landesinstitute der einzelnen Bundesländer sowie die hochschulfreien und privatwirtschaftlichen Berufsbildungsforschungsinstitute, die sich in jüngster Zeit innerhalb der Arbeitsgemeinschaft formieren, sind Schritt für Schritt in ihrer Arbeit zusammengewachsen.

Das zeigt sich nicht nur in dem am 23. und 24. September 1997 durchgeführten 3. Forschungsforum der AG Berufsbildungsforschung an der Universität Nürnberg mit hoher Teilnehmerzahl und vielfältigen Forschungskolloquien, sondern auch an der wachsenden Bedeutung der Literaturdokumentation Berufsbildungsforschung und an der koordinierten Berichterstattung über die Fortentwicklung der Berufsbildungsforschung in Deutschland im jährlichen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung.

Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung

Berufsbildungsforschung hat überall und seit jeher sowohl ein „Innenleben“ als auch ein „Außenleben“ mit erheblicher externer Auswirkung.

Außenleben: Das ist das "berufliche Umfeld" der Berufsbildungspraxis in Betrieben, beruflichen Schulen, Kammern, Sachverständigen-Gremien, Verbänden der Arbeitgeber und Gewerkschaften. Außenwelt der Berufsbildungsforschung sind aber auch die Berufsbildungspolitiker, andere Forschungsinstitute, wie beispielsweise die "externen Dienstleister", also diejenigen Einrichtungen und Personen, die Forschungsaufträge oder Einzeluntersuchungen durchführen und nicht zuletzt die scientific community, verkörpert im wesentlichen durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie deren Forschung an den Universitäten.

Das Innenleben der Berufsbildungsforschung, beispielsweise im Bundesinstitut für Berufsbildung, das sind die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter in den Forschungsabteilungen, focussiert in der Abteilungsleiter-Konferenz, der wissenschaftliche Sachverstand auf der Hauptabteilungsleiterenebene, zusammengefaßt in der Leitungskonferenz und - last, not least - die Institutsleitung, bestehend aus dem

Generalsekretär und dem Stellvertretenden Generalsekretär. In der Berufsbildungsforschung des Instituts kommt dem Stellvertretenden Generalsekretär eine besondere Rolle zu, denn er ist durch gesetzliche Definition auch "Leiter des Forschungsbereichs".

Hier geht es darum, kurz darzustellen, wie der BIBB-interne Prozeß der Berufsbildungsforschung abläuft, wie wir im Institut den Forschungsbedarf identifizieren und wie und von wem der BIBB-Forschungsprozeß in den letzten Jahren geprägt wurde und wie er sich verändert hat. Wo stehen wir bei unserer Forschungsarbeit im Bundesinstitut Tag für Tag, wenn wir Forschung und Praxis in der Berufsbildung betrachten und in Forschungsthemen und Forschungsfragen prägen?

Die Berufsbildungspraxis - das ist einmal die Durchführungspraxis der Ausbildung in den Betrieben und zum anderen die Berufsbildungs-Planungspraxis, nämlich die Anforderungen der Kammern und der Verbände der Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie der Bundes- und Länderministerien. Beide haben ein wachsendes Informations- und Beratungsbedürfnis zur Verbesserung der Qualität der Aus- und Weiterbildung. Brauchbare Antworten, Vorschläge und Konzeptionen der Berufsbildungsforschung benutzen sie gern bei der Durchführung der beruflichen Bildung. Auf der anderen Seite hat die Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut selbst einen steigenden Informationsbedarf, der vorwiegend aus der Erfahrung bei der Durchführung beruflicher Bildung in der Berufsbildungspraxis befriedigt wird. Erhalten die Berufsbildungsforscher von dort ausreichende und

präzise Informationen, so setzen wir im Institut diese Erfahrungen in unserer Forschungspraxis um, deren Projekt-Ergebnisse wiederum zur Befriedigung des steigenden Beratungsbedürfnisses der Berufsbildungspraxis zur Verfügung gestellt werden.

In diesem Kreislauf - Beratungsanforderung - Durchführung in der Praxis - Informationslieferung - Forschungspraxis in der Berufsbildungsforschung des BIBB - bewegen wir uns in unserer Forschungsarbeit und füllen weiße Felder zwischen Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis mit der Erhebung von Daten, mit der Entwicklung von Theorien und Konzeptionen, mit Konzeptberatung, mit Beratung der berufsbildenden Planungs- und Realisierungspraxis.

Aber auch das übrige „Außenleben“ der Berufsbildungsforschung im BIBB bedarf einer weiteren Spezifizierung. Bei aller Bedeutung der Berufsbildungspraxis für unsere Forschungsarbeit sind weitere externe Faktoren und Personen einzubeziehen: Neben den bereits erwähnten Universitäten und sonstigen Hochschulen und vielen und vielfältigen privatwirtschaftlichen Instituten, auch unsere bereits erwähnten Auftragnehmer und "Subunternehmer", die sich ebenfalls ganz oder partiell mit Berufsbildungsforschung beschäftigen, sind das gewichtige andere staatliche Institute, wie z.B. das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), mit dem wir eng kooperieren, koordinieren und arbeitsteilig vorgehen, und das Deutsche Institut für Fernstudien (DIFF) - um nur zwei wichtige staatliche Partner unserer Arbeit zu nennen.

Zunehmende Bedeutung gewinnen aber auch die berufsbildenden und berufsschulischen Abteilungen der Landesinstitute, die vorwiegend berufsschulische Curricula entwickeln und Weiterbildung der Berufsschullehrer betreiben, und die inzwischen in nahezu allen 16 Bundesländern erfolgreich operieren. Hier sind beispielhaft das Staatsinstitut des Freistaats Bayern in München, das Landesinstitut Nordrhein-Westfalens in Soest und das Pädagogische Landesinstitut Brandenburgs in Ludwigfelde zu nennen. Die immer wichtiger werdende Abstimmung der Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen und der Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung erzwingen geradezu Informationsaustausch und dort, wo es geht und die Kompetenzen nicht beeinträchtigt, auch Kooperationen zwischen den Landesinstituten und dem Bundesinstitut.

Beteiligt am Außenleben der Berufsbildungsforschung des Bundesinstituts sind direkt oder indirekt aber auch ausländische Institute, vor allem die in den Staaten der Europäischen Union. Hier sind neben dem CEDEFOP, dem Berufsbildungsinstitut der Europäischen Kommission, insbesondere unsere Partnerinstitute in Frankreich, CEREQ, in Italien, ISFOL, und in den Niederlanden, CINOP, hervorzuheben. Gegenseitige Befruchtung der Forschungsarbeit entwickelt sich aber auch immer stärker mit Berufsbildungsinstituten in aller Welt, sei es in den USA, in Mittel- und Osteuropa, hier zum Beispiel die Institute in Ungarn, NIVE und in Tschechien, VUOS, oder mit dem Zentralinstitut für Berufsbildung und den beiden Regionalinstituten in der Volksrepublik China. Alle diese Institute haben neben Auftrags-, Beratungs- und Entwicklungsaufgaben auch

Forschungsaufgaben zu erfüllen oder sollten sie in der Zukunft entwickeln!

Die BIBB-interne Berufsbildungsforschung orientiert sich an einer ganzen Reihe von Prinzipien. Diese Prinzipien stellen zusammen ein idealtypisches Modell für Forschungsarbeit dar, aber das Ist entspricht (leider) auch bei uns nicht immer dem Soll. Auch Berufsbildungsforschung muß organisationsüberspannend gestaltet sein, die Forschungszusammenarbeit sollte die Abteilungen und Hauptabteilungen des Instituts übergreifen. Die Aufgaben des BIBB müssen integrativ wahrgenommen werden, d. h. Forschungsarbeiten und Dienstleistungen hängen eng miteinander zusammen und erreichen bei wirklicher integrativer Aufgabenwahrnehmung fruchtbare Synergieeffekte.

Wenn die Berufsbildungsforschung das Herz der Arbeit des Bundesinstituts ist, dann werden von daher Vorhaben, wie Modellversuche, und Daueraufgaben, wie z.B. die Beobachtung eines Berufsfeldes, positiv beeinflußt und umgekehrt. Im Bundesinstitut werden grundlagen- und umsetzungsorientierte Forschung kontinuierlich miteinander verbunden.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts nehmen ihre Aufgaben interdisziplinär wahr. Vielfältige und unterschiedliche Ausbildungen der Mitarbeiter, variationsreiche Methodeninstrumentarien und unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen, gespeist aus der universitären Forschung, fließen in die Arbeit ein. Zwar wird die Forschungsarbeit innerhalb des Instituts nicht nach dem Konsensprinzip

durchgeführt, aber Konsens der Sozialparteien im Hinblick auf Forschungsarbeit erleichtert unseren Wissenschaftlern die Arbeit doch sehr.

Wie gestaltet sich nun das Innenleben der Berufsbildungsforschung im BIBB von der Projektidee bis zur Evaluation der Forschungsergebnisse? Am Anfang unserer Arbeit stehen Szenarien und Forschungsperspektiven zur mittel- und langfristigen Entwicklung der beruflichen Bildung insbesondere in Deutschland. Auf diese Forschungsszenarien und Projektideen wird selbstverständlich vom „Außenleben“ durch Inspirationen und Vorschläge eingewirkt. Einwirkende von außen sind insbesondere Arbeitgeberverbände/Kammern, Gewerkschaften, Bundesregierung und Bundestag, Landesregierungen und Landesparlamente, Betriebe, Berufsbildungssachverständige beim BIBB, Hochschulen und einzelne Hochschulwissenschaftler, andere Forschungsinstitute, Träger von Maßnahmen des Bundesinstituts, zum Beispiel von Modellversuchen, und ausländische Institute. Interner und externer Inspirator gleichzeitig ist der Hauptausschuß des Bundesinstituts mit seinen vier "Bänken". Weiterhin wird die Arbeit intern beeinflusst von den wissenschaftlichen Mitarbeitern, den Abteilungsleitern und Hauptabteilungsleitern (alles auch weiblich!) und durch die Vorstellungen der Institutsleitung.

Forschungsprioritäten

1995 wurden erheblich veränderte Forschungsprioritäten für die Institutsarbeit erarbeitet, die Forschungsprojekte und einzelne Forschungsfragen sehr viel stärker als in der Vergangenheit kundenorientiert auf die Nachfrage des BIBB-Umfeldes, insbesondere auch der Bundesregierung nach Berufsbildungsforschungsprodukten, fokussierten. All dies ist in BIBB-Publikationen nachzulesen. Zum Ende dieses Jahres 1997 erfolgt nun eine weitere Fortschreibung und Konzentration der Forschungsprioritäten des Instituts, wiederum stark anwendungsbezogen und kundenorientiert, erstellt in Zusammenarbeit mit Vertretern der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Länder und der Bundesregierung im Forschungsunterausschuß des BIBB und unter Beachtung der Leitlinien des neuen „Reformprojekts Berufliche Bildung“ des BMBF.

In den fortgeschriebenen drei BIBB-Forschungsprioritäten dieses Jahres, nämlich

1. Mobilitätspfade und berufliche Karrierewege für beruflich qualifizierte,
2. neue Berufe - neue Beschäftigungsfelder und
3. Individualisierung und Differenzierung beruflicher Bildung durch curriculare, organisatorische und didaktische Maßnahmen,

sind neue Forschungsakzente auf die Aspekte moderner Informations- und Kommunikationstechniken, auf neue Arbeitsorganisationsformen, auf die Gestaltung lernförderlicher Umwelten in der berufli-

chen Bildung, Fragen des informellen Lernens und perspektivische Qualifikationsprozesse in der weiter wachsenden Dienstleistungswirtschaft und -gesellschaft gesetzt worden.

Weitere gezielte Forschungsfragen, die untersucht werden sollen, sind z.B.: Wie können Zusatzqualifikationen und informell erworbene Qualifikationen überhaupt oder besser zertifiziert werden? Welche Medien sind für die Individualisierung beruflicher Qualifizierungsprozesse besonders gut geeignet? Welche Konsequenzen ergeben sich aus den neuen Formen der Arbeitsorganisation und veränderter betrieblicher Strukturen für die Gestaltung von Lehr- und Lernkonzepten? Welche curricularen Erweiterungen können die Verbindung zwischen Aus- und Weiterbildung fördern und so die Attraktivität der dualen Ausbildung steigern? Welchen Einfluß haben neue Formen systemischer Organisation betrieblichen Handelns (Hersteller-Zulieferer-Beziehungen, Dienstleistungs- und Produktionsverbände, Netzwerke) auf Qualifizierungsprozesse und Qualifikationsanforderungen? Wie wirken sich Konzepte der ständigen Verbesserung von Arbeits- und Organisationsprozessen sowie der Qualität auf das Lernen aus? Wie können die neuen Techniken (Multimedia, Netze) für das Lernen im Betrieb im Zusammenhang moderner Informations- und Kommunikationstechniken besser genutzt werden?

Die Veröffentlichung von Ergebnissen der Berufsbildungsforschung und von Empfehlungen für die Berufsbildungspraxis bedeutet auch Information an das externe Berufsbildungs-Umfeld des Instituts. Die-

ses Umfeld ist in etwa das gleiche, das auch über Inspirationen und Vorschläge auf die Generierung der Forschungsarbeit des BIBB ursprünglich eingewirkt hat, also Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Betriebe, Regierungen, Parlamente, Sachverständige des BIBB und Maßnahmenträger, andere Forschungsinstitutionen sowie nicht zuletzt die Hochschulen und die ganze Wissenschaftsgemeinde der Forscher, die auf den Gebieten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung arbeiten.

Diese Evaluation durch die Praxis und die Wissenschaftsgemeinde ist - wie allgemein üblich - die erbarmungsloseste Prüfung unserer Forschungsarbeit und unserer Forschungsergebnisse. Wenn betriebliche Berufsbildungspraxis, Durchführungspraxis der Verbände und Kammern und scientific community unsere Forschungsergebnisse akzeptieren und als valide bewerten, wird das Renommee der Forschungsarbeit des Bundesinstituts bestätigt und erhöht. Das ist für das Institut Ansporn und Motivation, immer bessere Qualität abzuliefern und ist in diesen 27 Jahren die häufigste Form der Bewertung unserer Arbeitsergebnisse gewesen. Diese externe Evaluation geht in einem vielfältigen feed back wieder ein in die Überlegungen der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Leitung.

Was bleibt als Fazit? Das facettenreiche Beteiligungsverfahren zwischen Berufsbildungsforschung, betrieblicher Ausbildungspraxis und übriger externer Einwirkung ist typisch für die gesamte Forschungsarbeit des Bundesinstituts, die sich in dieser Hinsicht nicht unerheblich von der Berufsbildungsforschung an Universitäten und außeruni-

versitären Forschungsinstituten unterscheidet. So erschließen sich den Berufsbildungsforschern des BIBB Forschungsfelder, zu denen andere Forscher keinen oder nur geringen Zugang haben.

Das externe Umfeld ist für das BIBB ferner von besonderer Bedeutung für die Bewertung von Forschungskonzeptionen, Forschungsplanung und Forschungsergebnissen. Das dient der Verbesserung des Mitteleinsatzes in Forschung und Dienstleistung sowie zur Beurteilung der Wirksamkeit von Maßnahmen und Verfahren bei deren Erprobung. Für die Arbeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist die Beteiligung des externen Umfeldes ein wichtiges Bindeglied beim Austausch örtlich gewonnener Erfahrungen, durch das es möglich wird, Forschungsergebnisse des Instituts zu Gesamtaussagen zu verdichten, zu generalisieren und damit übertragbar zu machen.

Unser externes Umfeld hat auch die wichtige Funktion, Multiplikator beruflicher Innovation für Betriebe, Verbände und Institutionen zu sein, die sonst über das Bundesinstitut nur unter sehr hohem Mittelaufwand zu erreichen wären, d. h., es entsteht eine effiziente Rückkoppelungsfunktion (Referenzbetriebssystem!).

Durch die Intensität des Diskussionsprozesses zur Berufsbildungsforschung innerhalb des Instituts und durch die intensive Beteiligung des externen Umfelds dauert das Forschungs- und Entwicklungsverfahren bei uns zwar häufig länger als andernorts, es ist aber ein effizientes Beteiligungsverfahren, zu dem es aus der Sicht der Arbeit des Bundesinstituts keine sinnvolle Alternative gibt.

Bevorstehende (neue) Forschungsschwerpunkte bis hinein ins 21. Jahrhundert

Gesellschaft und Politik wandeln sich ständig, Bildung und Berufsbildung sind kontinuierlichen Veränderungen unterworfen und Berufsbildungsforschung muß diesen Wandlungsprozessen immer wieder neu auf der Spur bleiben. Diese Herausforderung richtet sich an alle Beteiligten in der Berufsbildungsforschung, das Bundesinstitut kann ihr am wenigsten ausweichen, weil es Berufsbildungsforschung als gesetzliche Aufgabe erfüllen muß. Zu neuen Zielsetzungen zählt eine

- tiefere Differenzierung der Ausbildungsberufslandschaft einschließlich der Überprüfung der Dauer von Ausbildungsberufen. Dies nicht nur, weil es im „Reformprojekt Berufliche Bildung“ des BMBF gefordert wird, sondern auch, weil hierdurch ein aktiver Beitrag des Bundesinstituts zu einer Flexibilisierung des deutschen Berufsbildungssystems geleistet werden kann. Das Bundesinstitut sollte hier eine Vordenkerrolle in der beruflichen Bildung verstärkt wahrnehmen.
- Berufliche Ausbildung und berufliche Weiterbildung wachsen immer enger zusammen, verzahnen und integrieren sich immer mehr miteinander. Ausbildungsordnungsforschung und Fortbildungsordnungsforschung werden in Zukunft auch organisatorisch stärker miteinander kombiniert. Die frühere Trennung der Lerninhalte, die in der Berufsausbildung vermittelt werden, von

denen, die angeblich in die Weiterbildung gehören und umgekehrt, ist immer unrealistischer und rückständiger geworden. Wer sich heute mit Ausbildungsordnungsforschung beschäftigt, ist oft auch gleichzeitig mit Fortbildung, Medienforschung und -entwicklung sowie mit Lehr- und Lernprozessen, dabei mit der Gliederung von Ausbildungsgängen, zum Beispiel in Bausteinen, mit Prüfungen sowie mit Qualifizierungsfragen des Personals in der beruflichen Bildung beschäftigt. Fragen der Zusatzqualifizierung, ihrer Zertifizierung und ihrer Nutzung in Aus- und Weiterbildung werden zunehmend wichtiger.

- Forschungsbedarf entsteht auch verstärkt durch die Dynamisierung der Berufsprofile, denn über die von Ausbildungsbetrieben wählbaren Zusatzqualifikationen wird zugleich die Struktur für die Anpassungsfortbildung aufgezeigt. Wahlkomponenten oder Wahlqualifizierungseinheiten sind in der Ausbildung und zugleich als Weiterbildungsbausteine nutzbar im Sinne des „lebensbegleitenden Lernens“. Neben den Zusatzqualifikationen zählen hierzu auch kompensatorische Maßnahmen für Jugendliche, die das Ausbildungsziel sonst nicht erreichen würden, die also besonderer Förderung bedürfen, sowie auch für besonders leistungsstarke Jugendliche in der beruflichen Ausbildung.

Die Prozeßorientierung der neuen Ausbildungsgänge, die verstärkte Kundenorientierung, die Kombination von technischen und kaufmänn-

nischen aber auch sozialen Dienstleistungsqualifikationen, die Ausbildungs- und Weiterbildungselemente zur Qualifizierung für Selbständigkeit und Existenzgründung, die „Vertiefungsphasen“ für spezielle betriebliche Ausbildungserfordernisse der neuen Generation der Ausbildungsberufe, die technikoffene Gestaltung und deren Berufsbildungskonsequenzen - diese Fragen bedürfen verstärkter Berufs-bildungsforschung.

FRANK ACHTENHAGEN

Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Kriterien einer europäischen Berufsbildungsforschung¹

Von der Europäischen Kommission ist ein europäisches Berufsbildungsforschungsprogramm aufgelegt worden, das zunächst einmal fünf Jahre dauern soll; Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität sind dabei die Kriterien einer europäischen Berufsbildungsforschung im 21. Jahrhundert (COST Action A 11).

Grundlage für dieses Programm war eine sogenannte *Feasibility Study: Research Scope for vocational education in the framework of COST Social Sciences*, die 1995 von Wim Nijhof, David Raffe und mir vorgelegt wurde und in der wir versucht haben, etwas über den Stand der Berufsbildungsforschung in Europa auszusagen (Achtenhagen, Nijhof & Raffe 1995).

Aufgrund der Kenntnis des europäischen Forschungsstandes lässt sich eine zentrale These formulieren, die durchaus auch für die Bundesrepublik Geltung beanspruchen kann: Danach finden wir sehr viele Bemühungen auf dem Gebiet der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Europa vor, die aber in viel zu starkem Maße auf institutionelle und organisatorische Fragen konzentriert sind; damit

¹ Der Vortragsstil ist beibehalten worden.

besteht ein großer Mangel an einer Forschung, die sich auf die Lehr- und Lernprozesse im beruflichen Bereich bezieht. Hieraus ergibt sich der folgende Ausgangspunkt unserer Überlegungen:

Wir stellen fest - und darüber gibt es einen Konsens -, dass wir gegenwärtig in allen industrialisierten Ländern Phänomene beobachten können, die sich unter der Überschrift 'Megatrends' zusammenfassen lassen (vgl. Buttler 1992). Dazu gehören die Globalisierungstendenz in der Wirtschaft, der zunehmende Gebrauch von neuen Informations- und Kommunikationstechniken, aber auch ein bestimmter Wertewandel und Fragen der demographischen Verteilung. Diese Entwicklungen haben einen großen Einfluß auf das, was in den Betrieben geschieht; so bilden sich z. B. im Banken- und Versicherungsbereich völlig neue Formen der Organisation und der Produktgestaltung heraus. Diese Tendenzen in der Wirtschaft führen zu der Frage: Welche Konsequenzen sind damit für die berufliche Aus- und Weiterbildung und die entsprechenden Lehr-Lernprozesse verbunden?

Fragt man danach, wie eigentlich berufliche Aus- und Weiterbildung zu strukturieren wäre, dann muss man zunächst einmal zwei große Zieldimensionen bezeichnen: Auf der einen Seite ist die berufliche Aus- und Weiterbildung auf die Entwicklung der Persönlichkeit zu beziehen, auf der anderen ist eine effektive Vorbereitung auf die Anforderungen in der Arbeitswelt zu gewährleisten. Die Betriebe sehen immer mehr, dass eine effektive Vorbereitung auf die Anforderungen der Arbeitswelt kaum zu leisten ist, wenn man die Entwicklung der Persönlichkeit vernachlässigt (hierauf bezieht sich auch die

Koinzidenzthese bezüglich ökonomischer und pädagogischer Vernunft in der Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft (1990)).

Diesen Zielsetzungen wurden in dem angesprochenen europäischen Programm (COST Action A 11) die Konzepte Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität zugeordnet und dabei wie folgt operationalisiert: Transferfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, sich auf der Grundlage erworbenen Wissens und erworbener Verhaltensweisen effektiv in neuen und zugleich verschiedenartigen Situationen behaupten zu können. Inzwischen formuliert man die Zielsetzung etwas bescheidener, indem man statt von Transfer von Dekontextualisierung spricht. Damit wird der Versuch beschrieben, das, was in einer bestimmten Situation gelernt wird, auch auf andere Situationen übertragen zu können.

Mobilität ist definiert als die Fähigkeit, effektiv auf dem Arbeitsmarkt Arbeit nachzufragen bzw. sie auch anzubieten - sowohl innerhalb als auch zwischen verschiedenen Betrieben und Tätigkeitsmustern. Flexibilität schließlich ist in diesem Zusammenhang auf die Reaktanz des Systems der beruflichen Aus- und Weiterbildung bezogen: auf Kontext, Input, Output und Prozeßmerkmale hin definiert.

Wie hat man sich nun die Umsetzung dieser Konzepte vorzustellen? - Wenn wir von der Megatrend-Hypothese ausgehen, dann herrscht Einigkeit darüber, dass sich die Tätigkeitsmuster in der Arbeitswelt durch eine nunmehr höhere Komplexität, Dynamik und Vernetztheit

auszeichnen. (Dabei wird es natürlich auch immer das Problem geben, dass wir sehr einfache Arbeitstätigkeiten vorfinden werden). Die Vorbereitung auf die Arbeitswelt angesichts dieser zunehmenden Komplexität, Dynamik und Vernetztheit stellt für die berufliche Aus- und Weiterbildung eine große Herausforderung dar.

Den sich verändernden Arbeitsplatzanforderungen steht entgegen, dass wir sowohl in den Lehrplänen als auch in den Lehrbüchern und den Unterrichts- und Ausbildungsmustern weitgehend eine lineare Struktur und eine Parzelliertheit der darin zu findenden Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen registrieren müssen. Dies gilt für die gesamte berufliche Bildung unter Einschluss auch des kaufmännischen Bereichs. Als Beispiel können zwei Lehrbücher herangezogen werden, die in Niedersachsen im kaufmännischen Bereich zum Zeitpunkt unserer Erhebung am weitesten verbreitet waren. Rebmann hat Untersuchungen dazu durchgeführt (1994), in welchem Maße diese Lehrbücher auf die Komplexität ökonomischen Wissens Rücksicht nehmen: In dem einen Buch ist das zu drei Promille der insgesamt 5.500 Sätze der Fall, im anderen sind es etwas weniger als ein Prozent.

Vergleichbar ist die Struktur betriebswirtschaftlicher Standardwerke zu beurteilen, die von Auflage zu Auflage an Umfang dazugewinnen, ohne dass aber der Systemcharakter der Unternehmung und des entsprechenden Wissens darüber hinreichend deutlich würden - was, wollte man dieses erreichen, eine entsprechende Umgestaltung der Lehrwerke erforderte (als eine Ausnahme vgl. Hopfenbeck 1991).

Zur Verbesserung der Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung will nun die „COST Action A 11“ beitragen. Mit diesem Programm wird versucht, Berufsbildungsforschung in den europäischen Ländern - dabei bewußt über die EG hinausgehend - in Kontakt zu bringen, wobei vorrangig die genannten Konzepte Transferfähigkeit, Mobilität und Flexibilität zu untersuchen und Lösungsvorschläge hierfür zu entwerfen sind.

Wir haben das ganze Programm nach fünf Bereichen definiert: Der erste Bereich heißt "Zusammenhang - Input"; der zweite Schwerpunkt behandelt die Interaktion zwischen verschiedenen Lehr- und Lernorten, der dritte betrifft komplexe Lehr-Lern-Arrangements, der vierte die Anfangsbedingungen und die individuellen Bedingungen (Curriculumprobleme und Fragen der Lehrerbildung eingeschlossen); der fünfte Schwerpunkt ist schließlich Bewertungs- und Leistungsmessungsfragen gewidmet.

Bei der Arbeit im ersten Schwerpunkt geht es um die organisatorischen und institutionellen Randbedingungen in der Praxis. Der zweite wird in Deutschland unter der Überschrift "Lernortkooperation" behandelt. Es geht um die Frage, wie man zwischen den Ergebnissen der Lehr-Lernprozesse an verschiedenen Lern- und Arbeitsorten sinnvollerweise einen Austausch herbeiführen sollte, wie man das, was an einem Lernort gelernt wurde, auf andere Lernorte übertragen kann. Dabei ist die Notwendigkeit inbegriffen, aus seinen jeweiligen Fachspezifitäten herauszugehen, wofür in der englischen Literatur der Begriff „boundary crossing“ steht (Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995). Anders formuliert: Wie gelingt es,

aus traditionell gesetzten Arbeitsbereichen in andere hin-überzuwechseln? - Noch einmal das Beispiel: Im Bankenbereich werden jetzt auch Versicherungen verkauft; im Versicherungsbereich werden Bankgeschäfte angelagert. Diese Allfinanzüberlegungen sind typische Beispiele für die Notwendigkeit einer inhaltlichen Umsetzung des Begriffs „boundary crossing“.

Der dritte Bereich betrifft komplexe Lehr-Lern-Arrangements (vgl. Achtenhagen & John 1992). Mit ihnen wird durch eine neue Form des Lehrens und Lernens der Versuch unternommen, der Komplexität, Dynamik und Vernetztheit betrieblicher Prozesse gerecht zu werden. Ich werde zu diesem Bereich noch einen Ansatz eines komplexen Lehr- und Lern-Arrangements in Bezug auf Unterrichtsstil und Multimediasysteme beschreiben, gekoppelt mit Modalitäten des individuellen und kooperativen Lernens.

Des weiteren geht es in dem Forschungsprogramm um die Frage, welche Anfangsbedingungen für die berufliche Ausbildung gegeben sind. Dazu gehören vor allem die Voraussetzungen, die die Auszubildenden oder die in den betrieblichen Bereich Einzuführenden mitbringen, bis hin zur Frage, wie man mit einem funktionalen Analphabetismus umgeht. Das sind Punkte, die in vielen Ländern, darunter in Frankreich, aber auch in Spanien, eine bedeutende Rolle spielen. Die Unruhen in Frankreich vor einigen Wochen können mit als Indiz dafür gewertet werden, dass aufgrund ihrer unzureichenden schulischen Vorbildung bestimmten Bevölkerungsgruppen kaum angemessene Chancen in der beruflichen Ausbildung und damit auf dem Arbeitsmarkt offenstehen. In den Vororten der großen Städte Frank-

reichs liegt der entsprechende Anteil unter den Jugendlichen bei ca. 50%, in den Großstadtlums der USA bei ca. 70% oder höher (vgl. hierzu Berliner & Biddle 1996, vor allem p. 215 ff.).

Schließlich werden mit dem COST-Action-Programm Fragen der Evaluation aufgegriffen: Wie müssen eigentlich Bewertungsverfahren aussehen, wenn man das Lehren und Lernen auf komplexere Verfahren hin abstellt? Reichen dann Multiple-Choice-Items der simpelsten Art noch aus - wie sie weiterhin in den Prüfungen vor den Industrie- und Handelskammern zu finden sind, um diesen komplexeren Lehr- und Lernverfahren gerecht zu werden?

In Göttingen arbeiten wir im Rahmen des COST-Programms u. a. im dritten Schwerpunkt, der komplexen Lehr-Lern-Arrangements gewidmet ist, mit. Das Projekt steht unter der Überschrift "Mastery learning" und wird mit Hilfe eines multimedial repräsentierten Modellunternehmens in der Ausbildung von Industriekaufleuten umgesetzt (als erste Information vgl. die Beiträge in *Wirtschaft und Erziehung* 1998, S. 3 ff.). Für dieses Projekt liegen folgende Ausgangsthesen vor:

Der notwendigerweise zunehmenden Komplexität der betrieblichen Tätigkeiten und der entsprechenden Lern- und Ausbildungsprozesse steht das Problem gegenüber, dass es bei den Lehrkräften große Schwierigkeiten gibt, angemessen in diese Komplexität einzuführen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben kaum mit Hilfe komplexer Verfahren gelernt, sondern sind selbst in einer eher linearen Weise ausgebildet worden. Die Schwierigkeiten liegen darin, dass man

gegen die eigene Sozialisation verstoßen muss, wenn man neue Formen des Lehrens und Lernens fördern will. Daneben ist im kaufmännischen Bereich eine größere Heterogenität der Auszubildenden bezüglich des Alters, aber auch der Vorbildung gegeben. Außerdem weisen auch die Ausbildungsbetriebe eine große Heterogenität auf - vor allem, wenn die Berufsschulen in einer eher ländlichen Region liegen. Das Spektrum reicht bei einer unterschiedlichen Produkt- und Dienstleistungspalette von hochqualifizierten Ausbildungsstätten bis hin zu Betrieben mit unzureichenden Qualitätsstandards. In der gegenwärtigen politischen Diskussion ist dies angesichts des Mangels an Ausbildungsplätzen allerdings kein Thema; dennoch muss man sich fragen, was eigentlich an Ausbildungsleistung vorausgesetzt werden soll.

Ein Weiteres kommt hinzu: Im kaufmännischen Bereich haben die Rahmenrichtlinien ihre lineare Struktur verloren und sind jetzt nach Lerngebieten geordnet (die KMK spricht von "Lernfeldern"). Das hat Konsequenzen für die Lehrerinnen und Lehrer; denn die traditionelle Orientierung der Lehrkräfte an den bisherigen fachbezogenen Curricula ist nicht mehr möglich, und alles das, was Sicherheit und Orientierung gab, ist jetzt über diese Lerngebietsregelung aufgelöst. Ich werde später ein Beispiel dafür geben, wie diese Lerngebiete strukturiert sind.

Die Heterogenität der Vorbildung und des Alters der Auszubildenden beeinträchtigt adäquate Lehr- und Lernbedingungen für alle Auszubildenden. In einer Klasse sitzen Abiturientinnen und Abiturienten neben Schülerinnen und Schülern, die gerade neun Jahre Hauptschule

abgeschlossen haben. Diese Aussage hat einen empirischen Hintergrund: In zwei mittleren und kleinen niedersächsischen Orten finden wir in einer Klasse zwölf Auszubildende, die aus zehn Betrieben kommen; vier haben Abitur oder Fachhochschulreife, sechs den Realschul- und einer den Hauptschulabschluß. In der anderen Schule sind es 16 Auszubildende aus fünf Betrieben, wobei diejenigen mit Abitur alle aus einem Betrieb kommen.

Die Heterogenität der Ausbildungsbetriebe erschwert eine betriebliche Fundierung der Lehr- und Lernprozesse in der Berufsschule. Es ist eben ein Unterschied, ob die Ausbildung in einem Unternehmen mit hauptamtlichen Ausbildern oder einem Betrieb kleinerer Größe stattfindet. Die zunehmende Komplexität betrieblicher Prozesse erschwert aber auch das Verstehen an den Arbeits- und Lernplätzen. Hier stellt sich die Frage, wie Lehrer und Lehrerinnen mit diesen Problemen angemessen umgehen sollten?

Betrachtet man die gesamte Ausbildungssituation unter pädagogischen Aspekten, kann vermutet werden, dass sich aufgrund der Ausgangsbedingungen und der vermuteten Konsequenzen mit hoher Wahrscheinlichkeit ein Auseinanderdriften der individuellen Berufsschulleistungen ergeben wird, da aller Voraussicht nach - und das wird von erfahrenen Lehrkräften nachdrücklich bestätigt - der Unterricht mit jeweils unterschiedlichen Subgruppen in der Klasse gestaltet wird. Davon sind nicht nur die Entwicklungen im kognitiven Bereich, sondern auch die emotionalen und motivationalen betroffen.

Wie kann man hier Abhilfe schaffen? - Die Hauptzielsetzung muss unseres Erachtens darin liegen, die unterschiedlichen Eingangsbedingungen der Auszubildenden und die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten in den Betrieben im kaufmännischen Anfangsunterricht in der Berufsschule so zu harmonisieren, dass der nachfolgende Berufsschulunterricht auf ein relativ einheitliches Basiswissen in Bezug auf grundlegende betriebswirtschaftliche Sachverhalte zurückgreifen kann. (Damit ist nicht behauptet, dass es gelänge, die unterschiedlichen Sozialisierungseffekte, die sich aus dem Alter und der Vorbildung ergeben, auszugleichen). Unsere Zielsetzung ist es, die individuellen Leistungsniveaus einander anzunähern. Wir versuchen, die Ausgangsbedingungen des Unterrichts in den berufsbezogenen Lerngebieten mit Hilfe eines Mastery Learning-Ansatzes zu harmonisieren (vgl. Carroll 1973; Bloom 1973; Eigler & Straka 1978). Die Ausgangsthese ist ganz einfach: Wir haben Unterrichtsstunden von 45 Minuten oder 90 Minuten; d. h. die offizielle Lernzeit in der Schule ist fixiert. Da Auszubildende mit unterschiedlichen intellektuellen Voraussetzungen am Unterricht teilnehmen, nutzen sie diese 45 bzw. 90 Minuten in unterschiedlicher Weise. Daraus ergibt sich zwangsläufig, dass nicht alle vom Unterricht in gleicher Weise profitieren.

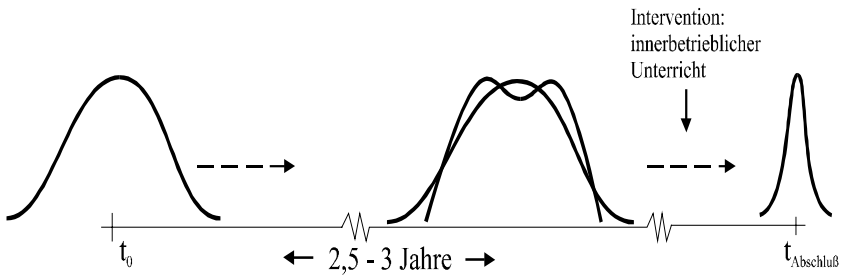
In diesem Zusammenhang ist auf ein Spezifikum der Vorschriften zur Notengebung in Deutschland aufmerksam zu machen: Die deutschen Schulnoten sind über "Lücken" in Wissen definiert. Das Interessante daran ist, dass die Noten nicht über die positive Leistung definiert sind, sondern darüber, was jemand nicht geleistet hat. Auf der Basis

des Mastery Learning-Ansatzes wollen wir versuchen, über eine zusätzliche Zurverfügungstellung von Lernzeit Chancen zu geben, diese Wissenslücken schließen zu können. Unabhängig von der didaktischen Realisierung dieses Ansatzes stellen sich einige schuladministrative Probleme:

Stellen Sie sich zum Beispiel vor, dass Sie unterrichten. Bei der ersten Klassenarbeit zeigt sich Ihr Erfolg: allen Klassenmitgliedern geben Sie die Note 1. Bei der zweiten Klassenarbeit können Sie wiederum allen Schülern ein "sehr gut" erteilen. Man kann jetzt schätzen, wann Sie der Schulleiter das erste Mal zu einem diskreten Gespräch bitten wird. Das Problem ist offenkundig: Sind gute Noten, die gegeben werden, Ausdruck eines hervorragenden Lehrerverhaltens oder aber sind sie Ausdruck einer unreflektierten Notenvergabe? - Man sieht, dass hinter einem solchen Ansatz doch noch mehr steckt, auch an Vorurteilsstrukturen, die zum Teil berechtigt sind. Bei der Bewerbung in Niedersachsen weisen z. B. die Diplom-Handelslehrer aus Kassel als Durchschnittsnote eine 1,2 vor. Jetzt weiß man nicht, ob man auf diesen Lernerfolg neidisch sein oder andere Hypothesen äußern sollte? - Auf jeden Fall ist die Frage nicht nur auf der didaktischen Ebene zu diskutieren - sondern in einen größeren Kontext einzubetten.

Eine interessante Variante ist dadurch gegeben, dass wir eigentlich so etwas wie den Mastery Learning-Ansatz in der beruflichen Erstausbildung bereits vorliegen haben; denn in fast allen größeren Unternehmen wird zusätzliche Lernzeit zur Verfügung gestellt. Das heißt dort innerbetrieblicher Unterricht bzw. Vorbereitung auf Prüfungen.

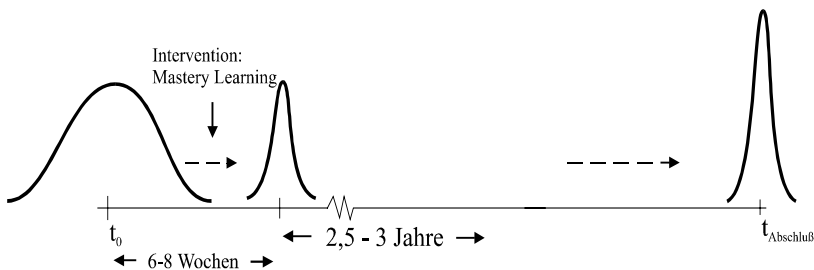
Daran wird u.a. deutlich, dass man mit der Nutzung der Lernzeit in der Schule nicht zufrieden ist. So wird in Großunternehmen erwartet, dass alle Auszubildenden nach Möglichkeit mit einer Eins abschließen. Ich kenne Konzerne, die den Ausbildungsleiter zum Vorstand zitieren, wenn die Anzahl der mit „gut“ benoteten Auszubildenden in den Abschlußprüfungen zu hoch ist; es wird gefragt, was denn in der Ausbildung schief gelaufen wäre, warum nicht mehr "sehr gut" erzielt worden wären. - Das Beispiel zeigt, dass unter einer anderen Überschrift bereits Ansätze eines Mastery Learning verfolgt werden, indem zusätzliche Lernzeit für die Zwischen- und Abschlußprüfungen zur Verfügung gestellt wird. Im Schaubild wird dies deutlich.



Erklärung: Beim Eingang in die Ausbildung haben wir eine Heterogenität der Eingangsbedingungen vorliegen. Dann erfolgt eine betriebliche Intervention vor den Prüfungen. Diese Intervention dient

dazu, die unterschiedlichen Wissensstände der Auszubildenden des eigenen Betriebes zu harmonisieren, um ein besseres Ergebnis in den Prüfungen zu erreichen.

Mit dem Mastery Learning-Ansatz verlegen wir den Interventionszeitpunkt an den Anfang des Berufsschulunterrichts - mit dem Ziel, ein einheitliches Basiswissen für die nachfolgenden Lerngebiete zu erreichen:



Wie versuchen wir, in Göttingen den Mastery Learning-Ansatz umzusetzen? - Wir haben uns dafür entschieden, als Mittel der Wahl ein komplexes Lehr-Lern-Arrangement zu nutzen und hierfür ein virtuelles Unternehmen zu modellieren. Dabei konnten wir auf ein reales Unternehmen zurückgreifen: Die Arnold & Stolzenberg GmbH ist ein Unternehmen mit ca. 500 Angestellten und Arbeitern in der Nähe von Einbeck, eine Kettenfabrik, die ungefähr ein Viertel der Weltmarktproduktion herstellt.

Das Produkt "Industriekette" eignet sich u.E. in besonderem Maße für die Industriekaufleuteausbildung: Erstens gibt es keine industrielle

Produktion, die ohne Antriebs- oder Transportketten läuft; zweitens hat eine Kette eine relativ geringe Stückliste: sie umfasst nur fünf Teile, was für die Behandlung betriebswirtschaftlicher Probleme einen großen Vorteil darstellt.

Wir konnten aus dem realen Unternehmen alle gewünschten Informationen bekommen. Wir verwenden die Zahlen des Unternehmens modifiziert, so dass wir sehr realistische Konzepte entwickeln konnten, die sich auch für den Rechnungswesenunterricht nutzen lassen. Wir konnten im realen Unternehmen Filme drehen, Interviews führen und alle zentralen Informationen auf einer CD-Rom zusammenstellen, in der es jetzt als ein virtuelles Unternehmen mit einem hohen Anspruch auf Authentizität abgebildet ist.

Wir haben bei der Erstellung dieser CD-Rom auch neuere Instruktionstheorien zugrunde gelegt, wie z. B. Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown & Newman 1989), Anchored Instruction (Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1990, 1997) und Goal-Based Scenarios (Schank, Fano, Bell & Jona 1993/94). Zentrale Aspekte betreffen das selbstgesteuerte Lösen komplexer Aufgaben, wozu es nötig ist, im virtuellen Unternehmen zu navigieren und dabei die Netzstruktur der Organisation zu erfahren. Es besteht keine lineare Abfolge der zur Lösung relevanten Informationen, weil diese in der betrieblichen Gegebenheit auch nicht vorhanden ist.

Wir haben auch sogenannte Erkundungsaufträge vorgegeben, die die Auszubildenden in ihren jeweiligen Betrieben zu erfüllen haben. Zuerst musste eine bestimmte Aufgabe, z. B. die Beantwortung der

Frage "Wann können wir einen bestimmten Kettentyp in einer bestimmten Menge liefern?", im virtuellen Unternehmen am Computer gelöst werden. Dieselbe Aufgabe war dann von den Auszubildenden - entsprechend adaptiert - in ihrem jeweiligen Unternehmen zu lösen. Die Auszubildenden hatten anschließend die Lösung dieser Aufgabe zusammen mit einer Vorstellung ihres Unternehmens in der Berufsschulklasse zu präsentieren. Die Betriebe haben dabei unsere Arbeit sehr unterstützt. Zum Teil nahmen die Ausbilder in den betreffenden Stunden am Berufsschulunterricht teil.

Für ein Mastery Learning müssen auch spezielle diagnostische Instrumente entwickelt werden, um die Wissensbestände angemessen zu erheben; denn nur dann kann man ein remediales Lernen zusammen mit der Bereitstellung zusätzlicher Lehr- und Lernzeit (vgl. hierzu vor allem die Diskussion in der *Review of Educational Research*, 1987 und 1990) zielgerichtet einsetzen. Dass ein virtuelles Unternehmen, eine multimediale Repräsentation, ein geeignetes Mittel hierfür ist, hängt damit zusammen, dass wir sehr genau studiert haben, warum die Mastery Learning-Ansätze, die so einleuchtend sind, in der Vergangenheit nicht hinreichend funktioniert haben. Der Hauptgrund liegt darin, dass Lehrer und Lehrerinnen im allgemeinen nicht in der Lage sind, die Qualität und Quantität der Wissensrückstände eindeutig zu bestimmen. Vergleichbare Beobachtungen gelten auch für die Orientierungsstufe oder die Gesamtschule: Der Abstieg in den Leistungskursen von oben nach unten funktioniert immer; der in den Schulmodellen immer nahegelegte Aufstieg funktioniert nicht, und zwar deswegen nicht, weil es Schwierigkeiten bereitet, die Qua-

litäten und die Quantitäten der Ziele und Inhalte, die zusätzlich zu vermitteln sind, angemessen zu bestimmen. Das ist kein moralischer Vorwurf, sondern eine empirische Feststellung! - Über die multimediale Repräsentation aller Ziele und Inhalte sind die Lernaufgaben intersubjektiv gegeben und damit objektiv für das Lehren und Lernen zu nutzen.

Wie sieht unsere pädagogische Zielstruktur aus? - Wir wollen Wissen auf einem hohen Niveau erreichen, wobei die Mittelwertdifferenzen zwischen den Auszubildenden gering sein sollen. Das Wissen soll im Zeitablauf stabil bleiben, und wir wollen ein Verständnis für ein Modellunternehmen schaffen, das sich für die anschließenden Lehr- und Lernprozesse als tragfähig erweist. Das heißt, dass ein einheitlicher Bezug auf das hergestellt wird, was nachher auch im "Rechnungswesenunterricht" oder später im betriebswirtschaftlichen Unterricht im Rahmen von weiteren Lerngebieten erscheint. Es sollen Modalitäten der Anschauung geschaffen werden, innerhalb derer die zu vermittelnden Inhalte und Ziele angemessen platziert werden können.

Ein weiteres, sehr wichtiges Ziel ist, dass wir neben den Kognitionen ebenso Interesse, Motivation und Emotion zu fördern versuchen, um damit sowohl die Möglichkeiten eines selbstgesteuerten Lernens als auch die konstruktive Mitarbeit im Berufsschulunterricht weiter zu verbessern. Wir wissen aus verschiedenen Studien, dass die wichtigste Beurteilungsdimension von Lehrerinnen und Lehrern die Mitarbeit im Unterricht ist und nicht so sehr die individuelle Begabung (vgl. Achtenhagen 1984; Hofer 1986). Wenn es gelingt,

über ein solches Vorgehen die Mitarbeit zu fördern, dann haben wir auch einen guten Beitrag zur Hebung der Berufszufriedenheit der Kolleginnen und Kollegen geleistet.

Ich möchte noch auf einige Probleme hinweisen: Zum Beispiel führen die Probleme der Wissensdiagnose auch zu der Frage, wie man das, was in dem virtuellen Unternehmen abgebildet ist, auf die jeweiligen Ausbildungsunternehmen beziehen kann. Außerdem müssen wir sicherstellen, dass die Auszubildenden gute Chancen haben, ihre Zwischenprüfung angemessen zu bestehen. Es geht nicht nur darum, den für die letzten Jahre zur Verfügung stehenden Fragenpool mit dem im virtuellen Unternehmen zu lösenden Aufgabenbündel zu vernetzen; es gilt auch, Aspekte einer Wissenshierarchie zu berücksichtigen sowie den Beherrschungsgrad und die Zeitpunkte für die Leistungskontrolle festzulegen. Weiterhin ist zu überlegen, wer eigentlich über die Prozedur zur Schließung der Lücken entscheiden soll: Sollen die Lehrenden die Entscheidung treffen, oder sollten wir versuchen, ein Verfahren zu entwickeln, das die Lernenden selbst befähigt, ihre Wissenslücken zu erkennen und sie selbstbestimmt zu schließen?

Einige Bemerkungen zur curricularen Einbettung unseres Ansatzes sind notwendig: Die neuen niedersächsischen Rahmenrichtlinien für Industriekaufleute sind in den berufsbezogenen Fächern in 16 Lerngebiete aufgeteilt worden; die Einheit, auf die ich mich beziehe, ist ein Teilbereich des ersten Lerngebietes „Das Unternehmen als komplexes ökonomisches und soziales System“, im Umfang von 60 Unterrichtsstunden, das zeitgleich mit dem Lerngebiet 2, der Einfüh-

rung in die Finanzbuchführung, beginnt. Dabei findet ein Team-Teaching statt. Der Lehrer für Rechnungswesen arbeitet im Betriebswirtschaftslehreunterricht in der Einheit zum virtuellen Unternehmen mit. Das ist notwendig, damit er seinen Rechnungswesenunterricht angemessen auf diese ganzheitliche Einführung beziehen kann.

Zusammenfassend möchte ich festhalten: Wir waren damit angetreten, Transferfähigkeit, Mobilität und Flexibilität im Rahmen der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu entwickeln. Das ist das Ziel dieser europäischen Forschungsaktion für das 21. Jahrhundert. Transferfähigkeit heißt, sich effektiv in neuen und zugleich verschiedenartigen Situationen zu verhalten. Wir versuchen, die Entwicklung von Transferfähigkeit vorzubereiten, indem wir vergleichbare Aufgaben formulieren, die in unterschiedlichen Kontexten zu lösen sind. Wir versuchen, ein Übertragen von Informationen aus den individuellen Ausbildungsbetrieben in den Unterricht zu fördern und umgekehrt. Entsprechend bringen sich die Auszubildenden in den Unterricht ein. Gleiches gilt für Problemlösungen und Entscheidungsprozesse in unterschiedlichen Bereichen. Wir gehen davon aus, dass unser Projekt eine vernünftige Grundlage darstellt, Transferfähigkeit vorzubereiten. Unseren Ansatz stellen wir in der entsprechenden Arbeitsgruppe, in der zugleich Projekte für andere Länder erarbeitet werden, vor, beeinflussen diese Arbeiten, wie wir andererseits auch von in anderen kulturellen Kontexten entstandenen Ansätzen profitieren.

Zur Entwicklung von Mobilität als Fähigkeit, effektiv auf dem Arbeitsmarkt Arbeit nachzufragen oder sie anzubieten, bietet das

virtuelle Unternehmen eine gute Möglichkeit der Vorbereitung auf diese Zielsetzung, weil nicht nur ein virtuelles Unternehmen, das einen realen Hintergrund hat, im Mittelpunkt des Unterrichts steht, sondern auch andere Unternehmen vorgestellt werden. Zudem sind Betriebsbesichtigungen geplant, um den Anschauungs- und Problemverständnisgehalt zu erhöhen. Damit sollen die Chancen gesteigert werden, sich rational auf dem Arbeitsmarkt zu verhalten.

Bezogen auf die Flexibilität stellen wir fest, dass sowohl auf der schulischen als auch auf der betrieblichen Seite eine große Akzeptanz bezogen auf unseren Ansatz herrscht. Wir haben Sitzungen mit der Industrie- und Handelskammer und mit allen Ausbildungsleitern in Anwesenheit der Schulen durchgeführt, um unsere Zielsetzungen vorzustellen. Zum ersten Mal fangen Ausbildungsleiter an, in die Schule zu gehen, und freuen sich auch über das, was in der Schule passiert. Von daher meinen wir, dass es ein Ansatz ist, das Ausbildungssystem insgesamt flexibler werden zu lassen. Wenn man bedenkt, welche Angriffe auf der Bundesebene gegen die Berufsschule insbesondere von der Kammerseite und von Seiten der Arbeitgeberverbände erfolgen, dann meine ich, dass hier unter inhaltlichen Gesichtspunkten ein ganz wichtiger Fortschritt - wenngleich auch nur regionalspezifisch - erreicht ist.

Ansätze des Mastery Learning - das ist unter bildungspolitischen wie - organisatorischen Aspekten eine zentrale Aussage - können nur dann im gewünschten Sinne wirksam werden, wenn sie im curricularen Kontext betrieben werden. Nur über das Aufgreifen und Weiterentwickeln der hierdurch vermittelten Ziele und Inhalte lassen sich

stabile Lernerfolge im gewünschten Sinne erreichen. Hier liegt eine besondere Entwicklungs- und Forschungsaufgabe für Modellversuchsprogramme der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (1984). Didaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. Opladen: Leske + Budrich, UTB.
- ACHTENHAGEN, F. & JOHN, E. G. (Hrsg.) (1992). Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements. Wiesbaden: Gabler.
- ACHTENHAGEN, F., NIJHOF, W. & Raffe, D. (1995). Feasibility study: Research scope for vocational education in the framework of COST social sciences. European Commission, Directorate General: Science, Research and Development. Brussels, Luxembourg: ECSC-EC-EAEC.
- BERLINER, D. C. & BIDDLE, B. J. (1996). The Manufactured Crisis. (5th ed.) Reading. Addison-Wesley.
- BLOOM, B. (1973). Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? In: W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.). Bedingungen des Bildungsprozesses (S. 251-270). Stuttgart: Klett.
- BUTTNER, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.) (1992). Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements (S. 162-182). Wiesbaden: Gabler.
- CARROLL, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In: W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.). Bedingungen des Bildungsprozesses (S. 234-250). Stuttgart: Klett.
- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1990). Anchored Instruction and its relationship to situated cognition. Educational Researcher, 19(6), 2-10.

- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1997). The Jasper Project - Lessons in Curriculum, Instruction, Assessment, and Professional Development. Mahwah, N. J., London: Erlbaum.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1990). Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim et al.: VCH.
- EIGLER, G. & STRAKA, G. A. (1978). Mastery Learning - Lernerfolg für jeden? München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- ENGESTRÖM, Y., ENGESTRÖM, R. & KÄRKKÄINEN, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- HOFER, M. (1986). Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Hogrefe: Göttingen, Toronto, Zürich.
- HOPFENBECK, W. (1991). Allgemeine Betriebswirtschafts- und Managementlehre. (3. Aufl.). Landsberg am Lech: Verlag moderne industrie.
- REBMANN, K. (1994). Komplexität von Lehrbüchern für den Wirtschaftslehreunterricht. Göttingen: unitext.

REINHARD CZYCHOLL

Lehrerbildung für berufliche Schulen auf dem Wege in das 21. Jahrhundert - Quo vadis ?

I.

In den öffentlichen Medien stehen die gegenwärtigen Meldungen über Lehreraufgaben und -bildung unter keinem günstigen Stern. Anstelle der zentralen Frage nach der pädagogischen Qualität von Lehreraufgaben und Lehrerbildung dominieren in der öffentlichen Bildungs- und Lehrerpolitik Fragen der ökonomischen Effizienz und der finanzpolitischen Sparzwänge. Anstatt die Lehrerschaft zu stabilisieren und zu motivieren, wird sie verunsichert durch Schlagworte und Maßnahmen, wie Einsparauflagen, unzureichende Neueinstellungen, Ausfall von Unterrichtsstunden, Kürzung der Mittel für die Lehreraufgaben- und -weiterbildung, Mängel und Mangel an schulischen Sachausstattungen, Erhöhung der Wochenarbeitszeit, Erhöhung der Lebensarbeitszeit, Entfall von Altersermäßigungen, Abbau von Anrechnungsstunden, Reduzierung von Abordnungen, Erhöhung der Klassenstärken, Reduzierung der Beihilfe, Beförderungstau, Überalterung der Lehrkörper durch die Nichtbesetzung freiwerdender Stellen, Infragestellung des Beamtenstatus, Angestelltenverträge auf Zweidrittel- oder Dreiviertel-Basis, Ausbeutung der "Lehrerlehrlinge" durch Erhöhung des eigenverantwortlichen Unterrichts der Referendarinnen und

Referendare, um dadurch die kurzfristige Neueinstellung von Lehrern aufzuschieben, usw.

In jedem Bundesland ist die Situation im Hinblick auf die genannten Einzelprobleme anders gelagert. In jedem Bundesland hat die Bildungs-, Berufsbildungs- und damit auch Lehrerbildungspolitik einen unterschiedlichen Stellenwert. Eine um so größere Beachtung verdient daher die Tatsache, daß die deutschen Kultusminister mit beharrlicher Standfestigkeit am gegenwärtigen Grundmodell der Lehrerausbildung festhalten, das inzwischen seinen fünfundzwanzigsten Geburtstag gefeiert hat.

Am 5. Oktober 1973 einigte sich die Kultusministerkonferenz auf eine „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt der Sekundarstufe II im Hinblick auf die Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens“. Dieses ist ein historischer Markstein; denn die Lehrerbildung für die verschiedenen beruflichen Schulbereiche und Schulformen hatte sich bis dahin extrem unterschiedlich entwickelt, sowohl hinsichtlich der einzelnen beruflichen Schulbereiche, als auch hinsichtlich der einzelnen Bundesländer.

Die Handelslehrer haben die älteste Tradition bezüglich einer hochschulischen Ausbildung. Seit der Gründung der ersten Handelshochschulen ab dem Jahre 1898 in Leipzig und Aachen erfahren Handelslehrer zusammen mit den Kaufleuten eine handelshochschulische Ausbildung. Die Handelshochschulen werden später in die Universitäten als wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten bzw. Fachbereiche

integriert. An diesen hat die Handelslehrausbildung bis auf den heutigen Tag vornehmlich ihren Standort.

Die Gewerbelehrer-Ausbildung vollzieht sich, von einigen historischen Ausnahmen abgesehen, über eine lange Zeit unterhalb der universitären Ebene. Erst in den 60er Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg verlagert sie sich in Westdeutschland von den sog. Berufspädagogischen Instituten und Akademien an die wissenschaftlichen, speziell Technischen Hochschulen bzw. Universitäten. Dies hat die Eingangsqualifikationen ihrer Lehreraspiranten verändert: Statt abgeschlossener Berufsausbildung und Meister- bzw. Technikerprüfung sind nun Abitur und Betriebspraktikum vorherrschende Eintrittsvoraussetzung für das Studium.

Die Lehrerbildung für Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens befindet sich, wie Bals (1994) ausführt, in einem offenen Experimentierstadium. Die Ausbildungsformen reichen von einer handwerksähnlichen Beistell-Lehre, über seminaristische und fachhochschulische Formen, bis hin zu ersten Versuchen an der Universität.

Für die Berufsbereiche Ernährungs- und Hauswirtschaft sowie Landwirtschaft und Gartenbau wurden in den alten Bundesländern keine eigenständigen Lehrerbildungsgänge eingerichtet. Statt dessen wurden Absolventen mit einem hochschulischen Fachdiplom (z.B. Diplom-Landwirt, Diplom-Agraringenieur, Diplom-Oecotrophologe) als Lehreranwärter eingestellt.

Im Gegensatz zu dieser bundesrepublikanischen Situation der Segmentation hatte die DDR für ihre berufsbezogene Lehrerbildung ein

universitäres Diplomstudienmodell nach dem Prinzip der funktionalen Differenzierung entwickelt: Diplom-Agrarpädagoge, Diplom-Medizinpädagogin, Diplom-Ökonompädagoge oder Diplom-Ingenieurpädagogin. Und - sie hatte keine Nachwuchsprobleme im Lehrerbereich, auch nicht in den gewerblich-technischen Fächern; denn Diplom-Ingenieurpädagoginnen wurden besser bezahlt als Diplom-Ingenieurinnen.

Mit der vor fünfundzwanzig Jahren beschlossenen Rahmenvereinbarung hat sich die Kultusministerkonferenz auf das staatsprüfungstragene und an das Zweifächerprinzip gebundene Zweiphasenmodell als anzustrebenden Standard für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden Schulen in Deutschland geeinigt. Die Strukturmerkmale dieses Modells sind in Abbildung 1 wiedergegeben.

Dieses Grundmodell der Lehrerausbildung ist zur Zielscheibe mannigfaltiger Kritik und Veränderungsabsichten geworden, wobei sehr häufig finanz- und ressourcenpolitische Motive vordergründig mit bildungspolitischen sowie pädagogisch-didaktischen Argumenten kaschiert werden. Die Veränderungs- und Reformabsichten beziehen sich einerseits auf Strukturelemente des gegenwärtigen Modells, andererseits werden, wenn auch weitaus weniger, neue Ausbildungsstrukturen in Erwägung gezogen.

Abb. 1

Die Grundstruktur des KMK-Lehrerbildungsmodells von 1973

- Die Studiengänge für Lehrkräfte im beruflichen Schulwesen werden gegliedert nach „*beruflichen Fachrichtungen*“, die sich grundsätzlich an „*Berufsfeldern*“ orientieren sollen
- Dreizehn Fachrichtungen werden unterschieden, von der „Metalltechnik“, über „Wirtschaftswissenschaft“, bis zur „Sozialwissenschaft“

A. Lehrerausbildung

Erste Phase: Universitäres Studium (als Simultanmodell), mit Abschluß der Ersten Staatsprüfung

- ⇒ Erziehungswissenschaftliche Studien (Berufs- u. Wirtschaftspädagogik)
- ⇒ Fachwissenschaftliche Studien
(berufliche Fachrichtung) } „Zweifächer-
- ⇒ Studien eines „Zweifaches“ } *Prinzip*“
- ⇒ Fachdidaktische Studien
- ⇒ Schulpraktische Studien (Schulpraktika)
- ⇒ Fachpraktische Ausbildung vor, während und nach dem Studium

Zweite Phase: Der Vorbereitungsdienst, mit Abschluß der Zweiten Staatsprüfung

- ⇒ Schulpraktische Ausbildung, auf wissenschaftlicher Ausbildung basierend
- ⇒ In begrenztem Maße selbständiger Unterricht
- ⇒ Erwerb der „Lehramtsbefähigung“ mit dem Bestehen der Zweiten Staatsprüfung

B. Kontinuierliche Lehrerfortbildung

- Sie soll sicherstellen, daß der Unterricht entspricht
- ⇒ dem Entwicklungsstand der Wissenschaft
 - ⇒ dem Entwicklungsstand der betrieblichen Praxis

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit aktuellen Veränderungsvorschlägen zur ersten Phase der berufsbezogenen Lehrerbildung. In Punkt II. werden Vorschläge erörtert, die das Universitätsstudium an die Fachhochschule verlagern wollen, entweder pauschal als ganzes oder differenziert für die Lehrkräfte der Berufsschule oder, noch eingegrenzter, für die Lehrkräfte des Berufsvorbereitungsjahres sowie des Berufsgrundbildungsjahres. Weiterhin geht es um Anrechnungsfragen zwischen Universitäts- und Fachhochschulstudium. In Abschnitt III. wird die Idee der Erfindung spezieller Berufswissenschaften für Lehrer problematisiert. Und schließlich wird die Einführung eines Schulpraxis-Semesters in das universitäre Grundstudium als Teilmenge des sog. Theorie-Praxis-Problems der Lehrerbildung in Abschnitt IV. thematisiert.

II.

Eine Veränderung der Ersten Phase durch Verlagerung der fachwissenschaftlich-beruflichen Ausbildung an die Fachhochschulen mit einem anschließenden pädagogisch-fachdidaktischen universitären Aufbaustudium propagiert der Wissenschaftsrat (1991, S. 79f.; vgl. auch Bunk 1992, S. 13) in seinen Empfehlungen von 1991 zur Entwicklung der Fachhochschulen. Die Fachhochschulen übernehmen und generalisieren diesen Vorschlag mit einer großen Werbeoffensive. Um das Ziel einer Stärkung der Fachhochschulen zu erreichen, schreibt zum Beispiel die Präsidentenkonferenz der bayerischen Fachhochschulen an den bayerischen Kultusminister, müsse das Fächerspektrum deutlich erweitert werden, „nicht nur in

Konkurrenz zum Universitätsbereich, sondern auch unter Verlagerung kompletter universitärer Studiengänge an die Fachhochschulen, soweit diese Studiengänge mit dem Bildungsziel und der praxisbezogenen Ausbildung der Fachhochschulen im Einklang stehen. Ein Berufsfeld, daß diese Voraussetzungen erfüllt, ist die Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen“ (Fechner 1994).

Um diese Argumentation zu untermauern, verengt sich die Sprachregelung plötzlich vom *Lehrer an berufsbildenden Schulen* zum *Berufsschullehrer*, der, und jetzt kommt eine zweite Verengung hinsichtlich der Schülerklientel - der „an einer Berufsschule Jugendliche mit in der Regel Hauptschulabschluß für die betriebliche Praxis“ (ebenda) ausbilde, und damit befinde er sich exakt im Zielsegment der Fachhochschule.

Das Berufsbildungssystem ist ähnlich komplex wie das Beschäftigungssystem. Beiden wird man mit allgemeinen Merkmalszuschreibungen selten gerecht. Was das schulische Arbeitsfeld anbetrifft, so müssen zum Beispiel Handelslehrerinnen und Handelslehrer in Niedersachsen unter Berücksichtigung von zeitorganisatorischen Varianten mindestens an siebzehn kaufmännischen Schultypen unterrichten. Und die These vom Hauptschüler als angeblichem Regelschüler trifft zumindest auf das Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung nicht zu. Hier haben, wie Abbildung 2 veranschaulicht, zwei Drittel aller Berufsschüler die Mittlere Reife oder die Hochschulreife.

Die Verlagerungsabsicht mit der Einschränkung auf die Berufsschullehrerfunktion unterstützen auch die deutschen Arbeitgeberverbände:

„Für die Einrichtung von Studiengängen zum Berufsschullehrer an Fachhochschulen haben sich die im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung zusammengeschlossenen Spitzenverbände der Wirtschaft ausgesprochen“ (Kuratorium 1994).

Es ist beachtenswert, daß die Kultusminister diesem Druck nicht nachgeben. Im Gegenteil: Am 12. Mai 1995 verabschieden sie eine novellierte „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen“. Diese neue Rahmenvereinbarung hält an dem geschilderten staatsprüfungstragenen Zweiphasenmodell der Lehrerausbildung von 1973 in seiner Grundstruktur fest. Es erweitert die Lehrerausbildungs-Fachrichtungen auf sechzehn, betont die bislang sehr gefährdeten Berufsfelder „Gesundheit“ und „Sozialpädagogik“ und nimmt das Berufsfeld „Pflege“ neu hinzu.

Noch während der Novellierungsphase versucht der Hochschulausschuß innerhalb der Kultusministerkonferenz eine Vollarbeitung der Fachhochschulstudien durchzusetzen, indem er in mehreren Anläufen nachdrücklich eine Überarbeitung des Novellierungsentwurfs dahingehend fordert, „daß das erfolgreich abgeschlossene, einschlägige Fachhochschulstudium das Studium der beruflichen Fachrichtung innerhalb eines Studiengangs für ein Lehramt für die beruflichen Fächer der Sekundarstufe II oder für die beruflichen Schulen, einschließlich aller in der beruflichen Fachrichtung zu erbringenden Prüfungsleistungen der Zwischenprüfung und des Ersten Staatsexamens vollständig ersetzt“ (Hochschulausschuß 1994).

Abb. 2

**Schulische Vorbildung der Auszubildenden 1996
mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag in Prozent**

	Insgesamt	Industrie und Handel	Handwerk
A)			
Ohne Hauptschulabschluß	3,2	1,5	5,3
Mit Hauptschulabschluß	33,0	24,8	47,1
Berufsvorbereitungsjahr	1,6	1,4	1,9
Berufsgrundbildungsjahr/S.	3,4	2,0	5,5
Berufsfachschule	3,6	5,5	1,8
	44,8	35,2	61,6

B)			
Berufsfachschule	3,6	5,5	1,8
Realschulabschluß	36,0	36,3	31,3
Hochschulreife	15,6	23,0	5,3
	55,2	64,8	38,4

Quelle: Berufsbildungsbericht 1998, S. 53.

Die Berufsfachschulabschlüsse sind je zur Hälfte auf A) und B) aufgeteilt worden.

Die Idee einer Vollanrechnung der berufsorientierten Fachhochschulstudien findet aber letztlich innerhalb des KMK-Bereichs keine Mehrheit. In der neuen KMK-Rahmenvereinbarung von 1995 lautet die entsprechende Regelung jetzt wie folgt: „Studienleistungen, die an Fachhochschulen im Rahmen eines erfolgreich abgeschlossenen Studiums erbracht worden sind, werden bei der Zulassung zur Ersten Staatsprüfung auf die zu erbringenden Studienleistungen in den beruflichen Fachrichtungen angerechnet, wenn sie den in den Lehramtsprüfungsordnungen festgelegten Anforderungen gleichwertig sind. ... In beruflichen Fachrichtungen entfällt die Zwischenprüfung in dem entsprechenden Lehramtsteilstudiengang, wenn eine einschlägige Abschlußprüfung an einer Fachhochschule abgelegt wurde“ (Punkt 6.). Damit verschiebt sich das Problem auf eine Abklärung der Frage nach den Kriterien, Inhalten und Maßstäben der Gleichwertigkeit von Studienleistungen.

Die Fachhochschulen haben eine Schlacht verloren, aber sie führen den Kampf fort. Aktuellste Auseinandersetzungsebene ist die Hochschulrektorenkonferenz, der auch die Fachhochschulpräsidenten angehören. Die Hochschulrektorenkonferenz hat am 2. November 1998 eine Empfehlung zur Lehrerbildung verabschiedet. Darin werden kooperative Modelle der Lehrerbildung zwischen Universitäten und Fachhochschulen zunächst für „ausgewählte Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen“ vorgeschlagen (Hochschulrektorenkonferenz 1998, S. 14). Auch hier wird eine Teilung des Studiums angedacht: Die fachwissenschaftliche und fachpraktische Ausbildung soll an der Fachhochschule stattfinden. Die fehlenden Teile, wie

Studium des Zweitfaches und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, einschließlich Fachdidaktik, sollen parallel oder danach an der Universität studiert werden. Fachhochschulen, welche die Fachbereiche Sozialwesen oder Pflege sowie wirtschaftliche und technische Fächer aufweisen, hätten nach Meinung der Hochschulrektorenkonferenz darüber hinaus alle Ressourcen, um die „Ausbildung von Lehrkräften für das Berufsgrundbildungsjahr bzw. das Berufsvorbereitungsjahr“ durchzuführen (ebenda); denn diese Schülerklientel brauche weniger berufliches Fachwissen, als vielmehr eine hohe sozialpädagogische Betreuung.

Hier tauchen für die Lehrerschaft zwei Gefahren am bildungspolitischen Horizont auf; zum einen eine Segmentierung der berufsbildenden Lehrkräfte nach Schultypen (z.B. BVJ- oder BGJ-Lehrer); zum anderen eine neue Form der Vertikalisierung nach der Devise „je jünger und je lernschwächer die Schüler sind, um so tiefer soll deren Lehrerausbildung institutionell angesiedelt werden“. Deswegen werden in diesem Denkmodell in gleichem Atemzug auch die Grundschullehrer genannt. Mit der gleichen Plausibilität müßte man die Ausbildung von Kinderpsychologen und Kinderärzten an die Fachhochschulen und darunter ansiedeln.

III.

Von den sechzehn Ausbildungsfachrichtungen sind die Handelslehrausbildung und bezüglich einiger Berufsfelder die Gewerbelehrausbildung wohl am weitesten entwickelt. Trotzdem wird deutlich, daß man notwendige Entwicklungszeiten anscheinend nicht bruchlos verkürzen kann. Während die Handelslehrausbildung im Bereich der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Fachbereichen eine hohe Akzeptanz genießt, gilt die Gewerbelehrausbildung an manchen Technischen Universitäten bei einigen Vertretern der Ingenieurwissenschaften bis heute als ein Fremdkörper.

Die Wirtschaftspädagogik hat sich zur Integrationsdisziplin des Handelslehrerstudiums entwickelt. Die ihr von Anbeginn an inkorporierte fachdidaktische Fragestellung und Forschung hat DFG-Niveau erreicht und fungiert gegenwärtig als ein Forschungsschwerpunkt in der Deutschen Forschungsgemeinschaft.

Die Berufspädagogik hat die Rolle einer Integrationsdisziplin an Technischen Universitäten nicht erreichen können. Dies ist u.a. darin begründet, daß im Gegensatz zur Wirtschaftspädagogik in der Gewerbelehrausbildung Berufspädagogik und Fachdidaktik getrennt institutionalisiert sind und die separierte Fachdidaktik, von einigen Ansätzen abgesehen, sich nicht als in Forschung und Lehre angesehene Disziplin hat entwickeln können.

Die Wirtschaftswissenschaften als Fachwissenschaften haben inzwischen ein hinreichend relevantes Wissen für Handelslehrerstudierende entwickelt, das heißt ein berufliches Struktur- und Prozeßwissen im

Hinblick auf kaufmännisch-verwaltende Arbeitsstrukturen, die sowohl aus unternehmerbezogenen als auch arbeitnehmerorientierten Perspektiven betrachtet werden, und dies unter disziplinären wie interdisziplinären Aspekten.

Dies gilt nicht in gleichem Maße für die heterogenen Berufsfelder, auf die ingenieurwissenschaftliche Disziplinen zu beziehen sind. Als Reaktion darauf die Ingenieurwissenschaften als lehrerausbildungsirrelevant zu erklären und statt dessen die Entwicklung von speziellen Berufswissenschaften für Lehrer zu fordern, heißt aber, das Kind mit dem Bade auszuschütten.

Eine solche „Kind-mit-dem-Bade-Ausschüttungs-Strategie“ forciert ein aktuelles Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, das unter Leitung von Felix Rauner am Bremer Institut Technik und Bildung erstellt und Ende April 1998 herausgekommen ist (vgl. Gerds u.a. 1998). Auch hier findet sich die unzulässige Einengung der Lehrerfunktionen auf die Berufsschullehrerfunktion, und dies sogar im Titel eines wissenschaftlichen Gutachtens.

Eine tragende, wenngleich in der Luft hängende Säule des Lehrerbildungsmodells in diesem Gutachten ist die Idee einer „Berufs“- bzw. „Berufsfeld“-Wissenschaft für Lehrer. Der Ausgangspunkt für diese Idee beruht auf einer Instrumentalisierung der Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz von 1973 und 1995 zur Lehrerbildung für berufsbildende Schulen durch eine ganz offensichtlich falsche Inter-

pretation insbesondere der Begriffe „berufliche Fachrichtung“ und „Berufsfeld“

Für ihre Empfehlungen zur Lehrerbildung für berufsbildende Schulen in Deutschland benutzt die Kultusministerkonferenz die Begriffe „berufliche Fachrichtung“ bzw. „Berufsfeld“ als ordnungspolitische Klassifikationskriterien. Keinesfalls ist damit die Erfindung einer neuen universitären Wissenschaft für Lehrer gemeint, die im Gutachten mit einer mehrdeutigen Begrifflichkeit, wie Berufswissenschaft, Berufsfeldwissenschaft oder Wissenschaft von der beruflichen Fachrichtung aufscheint.

Mit der Idee einer Berufsfeldwissenschaft steht das Bremer Gutachten im Abseits der deutschen und internationalen Wissenschaftslandschaft.¹ Es ist aus methodologischer Sicht fragwürdig, den historischen Organisationstyp von gesellschaftlicher Arbeit in Deutschland, nämlich den Facharbeiterstatus, welcher schon innerhalb der Europäischen Union ganz unterschiedlich entwickelt ist und bewertet wird, zum Konstitutionskriterium einer nur für Lehrer geltenden neuen Universitätsdisziplin machen zu wollen. Hinter einer solchen „Facharbeiterwissenschaft für Lehrer“ steckt zudem ein naturalistischer Fehlschluß, nämlich die Annahme, daß zwischen dem kognitiven Niveau von Lehrern bzw. Ausbildern und deren Schülern ein identisches Abbildungsverhältnis bestehen müsse.

¹ Im Hinblick auf eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit dem Bremer Gutachten vgl. die "Stellungnahme der Konferenz der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten zum ITB-Gutachten". Hamburg: November 1998.

Zudem muß man sich klarmachen, daß das „Berufsfeld“ als curriculares Konstrukt bei der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres vor gut fünfundzwanzig Jahren den Keim des Scheiterns schon in sich trug. Es konnte seine ordnungspolitische Klassifikationsfunktion im Hinblick auf die äußerst differenzierte Berufs- und Ausbildungsberufslandschaft nur sehr begrenzt erfüllen. Deshalb verzichtet man heute auf seine Anwendung bei vielen aktuellen Neuordnungen von Ausbildungsberufen. Darauf eine „Berufsfeld“-Wissenschaft“ gründen zu wollen, wäre daher ein kurzsichtiger und kurzschlüssiger Praxismus.

Solange man berufliche Handlungskompetenz nicht arbeitsplatzfunktionalistisch verkürzen will, sollten Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen generell und an der Berufsschule speziell ihre zu vermittelnden Berufstheorien auf wissenschaftliche Grundlagen rückbeziehen können, um den beruflichen Arbeitsalltag einer reflektierenden, systematisierenden und distanzierenden Betrachtung unterziehen zu können.

Auch innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stellt das Lehrerausbildungsmodell des Bremer Gutachtens eine Außenseiterposition dar. Auf der Augsburger Tagung der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Herbst 1998 wurde mehrheitlich, das heißt auch mit Votum von Professoren der gewerblich-technischen Berufspädagogik, die Vorstellung vertreten, daß eine hohe curriculare Identität mit den entsprechenden wirtschafts- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen wünschenswert sei. "Dort, wo eine vollständige curriculare Anbindung an einen Refe-

renzstudiengang nicht gelingen kann, z.B. in der technischen Fachrichtung, soll mindestens ein Hauptfach in der Tiefe studiert werden, wie es im Rahmen einer Diplomhauptprüfung eines nächstgelegenen Diplomstudienganges geprüft wird."²

Dies ist im übrigen auch die sich mehr und mehr durchsetzende Lehrerausbildungs-Norm innerhalb der Europäischen Union, nämlich das grundständige universitäre Studium eines Hauptfaches in der Tiefe. Die Förderung der Entwicklung einer speziellen sog. „Berufsfeld“-Wissenschaft für Lehrer wäre daher eine anti-europäische Aktion. In Deutschland selbst würde sie vermutlich zu einer Spaltung der Lehrerbildung nach norddeutschen und nach süddeutschen Bundesländern führen.

Die geschilderte Auseinandersetzung um die Berufsfeldwissenschaft hat reale Ausgangsprobleme. Diese müßte man erst einmal sehr viel präziser erheben, und zwar ausbildungsgangsspezifisch, um darauf bezogen auch zu ausbildungsgangsangemessenen Problemlösungen zu gelangen. Zum einen geht es um eine Stärkung von Berufspädagogik und berufsfeldbezogener Fachdidaktik. Zum anderen geht es durchaus um „Fachwissenschaft“. Dazu heißt es in der Bielefelder Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1990): „Für Fachrichtungen bzw. Fächer an beruflichen Schulen, für die entsprechende Fachwissenschaften an Hochschulen eines Bundeslandes nicht vorhanden sind, ist von der Kultusministerkonferenz

² Vgl. Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Positionspapier zur Ausbildung für das Lehramt an

unter Mitwirkung der Universitäten ein bundesweites Konzept zu entwickeln“ (Punkt 4.).

IV.

Sowohl die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer Empfehlung vom November 1998 als auch einzelne Bundesländer wollen in der ersten Phase die Schulpraktika verstärken. Für Baden-Württemberg soll dies wie folgt aussehen: Nach einem gemeinsamen fachwissenschaftlich orientierten Grundstudium von Magister-, Diplom- und Lehramtsstudierenden findet ein halbjähriges Schulpraktikum unter Aufsicht und Kontrolle der Studienseminare sowie der Schulen statt. Erst im danach folgenden Lehramts-Hauptstudium wird Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft studiert. Nach der Ersten Staatsprüfung beginnt der Vorbereitungsdienst, der sich auf achtzehn Monate verkürzt, weil auf ihn das Schulpraxissemester angerechnet wird.

Welches Reformmotiv steckt dahinter? Das heimliche Motiv ist wahrscheinlich, für ein halbes Jahr die Ausbildungskosten im Vorbereitungsdienst einzusparen. Dabei wird übersehen, daß das halbe Jahr, welches man in der zweiten Ausbildungsphase einspart, zu einer entsprechenden Verlängerung der ersten Ausbildungsphase führen wird; denn die Lehrerstudenten würden aus dem Rhythmus der Lehrveranstaltungszyklen ihrer zu studierenden Fachwissenschaften herausfallen.

berufsbildenden Schulen. Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung am 2. Oktober 1998 in Augsburg. Punkt 2.

Als offizielle Intention wird genannt: „Ziel der Neuordnung ist eine stärkere Verzahnung der eher wissenschaftlich orientierten Hochschulausbildung in der ersten Phase mit der stärker berufspraktisch orientierten zweiten Phase“³. „Verzahnung“ wird hier offensichtlich zum Selbstzweck. Was werden die (unbeabsichtigten?) Nebenwirkungen sein?

Wie wir wissen, sind die das unterrichtliche Lehrerhandeln steuernden Theorien nicht primär fachwissenschaftlicher, sondern unterrichtswissenschaftlicher Art. Diese erfährt der Lehramtsstudent in dem skizzierten Modell aber noch nicht im Grundstudium. Er hat also keine Chance, seine Erziehungs- und Unterrichtstheorien in diesem schulpraktischen Halbjahr zu überprüfen, weil er sie erst im Hauptstudium studiert. Weiterhin geht die Einbindung des Schulpraktikums in die Funktionen des forschenden Lernens verloren. Damit aber verlieren die Schulpraktika ihren Primärcharakter als wissenschaftsorientierte schulpraktische Studien.

Dies könnte der Anfang vom Ende der ersten Phase als Universitätsstudium werden; denn genau das ist eine Linie der Fachhochschulvertreter-Argumentation. Ich zitiere noch einmal aus der bayerischen Fachhochschulkonferenz: „Vergleicht man den wissenschaftlichen Anspruch und Zielsetzung eines Universitätsstudiums mit der späteren Tätigkeit eines Berufsschullehrers, dann sind kaum fachliche Gründe für die Ausbildung dieser Berufsgruppe an der Universität zu finden“ (vgl. a.a.O., S. 14). Und der Regensburger Fachhoch-

³ Vgl. Neuordnung der badenwürttembergischen Lehrerausbildung im Höheren Dienst. In: Die berufsbildende Schule. 50(1998)6, S. 204.

schulpräsident wird in der Presse wie folgt zitiert: „‘Mit theorieorientierten wissenschaftlichen Assistenten ohne Praxiserfahrung kämen die Berufsschullehrerstudenten an der Fachhochschule nicht in Berührung’, zieht Kohnhäuser die Grenze zur Universitätsausbildung.“⁴

Bei dieser „Theorie-Praxis-Diskussion“ wird sehr vieles durcheinandergeworfen. Zunächst werden Institutionenlogik und Psychologie verwechselt (vgl. Beck 1992). Das Verhältnis der Institutionen „Universität und Fachhochschule“ oder „Universität und Studienseminar“ ist nämlich keine „Theorie-Praxis-Beziehung“, sondern eine institutions- und organisationspolitische Beziehung. Das ist das eine. Das andere ist im Verhältnis zwischen Universität und Studienseminar die Frage nach der subjektiven Aneignung von wissenschaftlichen Theorien durch Lehramtsstudierende an der Universität auf der einen Seite und die Frage nach der subjektiven Transformation und -anwendung dieser Theorien durch die Referendare im Vorbereitungsdienst auf der anderen Seite. Diese Beziehung zwischen der Erzeugung und kognitiven Rekonstruktion einer unterrichtlichen Theorie in einer universitären Lehrveranstaltung und ihrer situativen Transformation und Anwendung in der unterrichtlichen Praxis, das ist ein logisches, ein psychologisches und insbesondere ein ausbildungsdidaktisches Problem.

⁴ Vgl. Mittelbayerische Zeitung vom 22. März 1994.

Wenn man schon bei der Metapher bleiben will, dann ist das sog. Theorie-Praxis-Problem viel eher ein „Theorie-Theorie“-Problem, dessen Grundfragen lauten:

- Wie baut sich eigentlich eine theoriegeleitete Lehrbefähigung auf?
- Wie sehen dabei die Transformationsprozesse aus in der Interaktion von pädagogischen Alltagstheorien und von erziehungswissenschaftlichen Theorien, und in diesem Sinne von subjektiven und objektiven Theorien?
- Was passiert eigentlich in der Interaktion von pädagogischen Alltagstheorien und erziehungswissenschaftlichen Theorien in den Köpfen und Bäuchen von Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten auf dem Wege von der Theorierezeption an der Universität bis zur Verhaltensrealisation in der unterrichtspraktischen Ernstsituation?

Wenn Erste und Zweite Phase an der Bearbeitung dieser Fragen zusammenwirkten, dann ist das etwas völlig anderes, als wenn man auf der Basis einer zu einer Ideologie verkommenen vordergründigen Kooperationsintention die Organisationselemente und beteiligten Personen beider Phasen institutionell verzahnen will. Ich befürchte, daß in den Zahnrädern einer solchen organisationspolitischen Kooperationsmaschine sowohl die wissenschaftlichen als auch die schulpraktischen Ziele der Lehrerbildung schließlich bis zur Unkenntlichkeit zermahlen werden.

Letztendlich und schließlich wird ein zweifacher Praxisbezug der Universität schlichtweg unterschlagen. Alle Lehramtsstudierenden erfahren ihr Studium als eine Praxis der Erwachsenenbildung. Auch die Schüler an berufsbildenden Schulen sind heute mehrheitlich erwachsene Lerner. Lehramtsstudierende für berufliche Lehrämter müssen daher nicht an die Schulen, um eine erwachsenenpädagogische Lernpraxis zu erfahren. Sie haben die Chance, fast alle pädagogischen und didaktischen Theorien auf ihre Anwendung hin hautnah in ihrer eigenen universitären Lernpraxis zu überprüfen. Eine besondere Wirksamkeit entfaltet dieses Modell allerdings erst dann, wenn es die Hochschullehrer auch so sehen und so fördern würden. Zumindest derjenige *Pädagogik*professor hat seinen Beruf als Hochschul-*Lehrer* verfehlt, der eine Vorlesung über Lernmotivation hält und dabei nicht bemerkt, daß seine Studierenden am Einschlafen sind.

Neben der Lehr-Lernpraxis hat die Universität ihre Forschungspraxis. Nun wird behauptet, und vielfach wohl leider zu recht, daß forschendes Lernen in der Lehrerbildung nur eine marginale Rolle spiele. Wenn dem so ist, und man dies als Mangel ansieht, dann sollte man schnellstens den Bedingungsrahmen für forschendes Lernen in der universitären Lehrerbildung verbessern. Wenn man dies nicht tut, sondern statt dessen die Universität mit *zusätzlicher* schulpraktischer Ausbildung belastet, dann zerstört man mittelfristig das Grundziel einer wissenschaftlichen Ausbildung.

V.

Ich komme zum Schluß: In der Koalitionsvereinbarung der gegenwärtigen Regierung⁵ spielt Bildung und Berufsbildung eine große Rolle. Schaut man sich die aufgezählten Personengruppen an, dann werden Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Alte genannt; Unternehmer, Arbeitnehmer und Arbeitslose; Frauen und Männer; die Ausbildung der Ärzte und der Juristen soll reformiert werden; selbst der Situation der Prostituierten wird ein Satz gewidmet.

Damit ich nicht mißverstanden werde - alle aufgeführten Maßnahmen in dieser Vereinbarung halte ich für sehr wichtig. Ich finde es aber fatal, daß die Personengruppe der Lehrerinnen und Lehrer nicht einmal als Begriff auftaucht. Der Titel der Koalitionsvereinbarung lautet „Aufbruch und Erneuerung - Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert“, - auf diesen Weg hat die neue Bundesregierung die deutsche Lehrerschaft generell und die Lehrkräfte für die berufsbildenden Schulen speziell nicht eingeladen.

⁵ Vgl. Aufbruch und Erneuerung - Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert. Koalitionsvereinbarung zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die GRÜNEN. Bonn: 20. Oktober 1998.

Literatur

- BALS, Th.: Die Problematik der Lehrerbildung für Berufe des Sozial- und Gesundheitswesens. In: Bonz, Bernhard und Czycholl, Reinhard (Hrsg.): Lehrerbildung für berufliche Schulen. Aktuelle Probleme in neuen und alten Bundesländern sowie im Kontext europäischer Berufsbildungspolitik. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg; 1994, S. 65 - 87.
- BECK, K.: Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: Bonz, Bernhard; Sommer, Karl-Heinz; Weber Günter (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Esslingen 1992, S. 183 - 200.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn: Mai 1998.
- BUNK, G.: Kein guter Rat aus Köln. In: Deutsche Universitäts-Zeitung. Heft 1-2/1992, S. 13.
- FECHNER, W.: "Präsidenten/Rektoren der bayerischen Fachhochschulen appellieren an Herrn Kultusminister Zehetmair: Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen soll an die Fachhochschulen". Presseerklärung anlässlich der Klausurtagung in Banz am 18./19.02.1994. Banz 1994.
- GERDS, P.; HEIDEGGER, G.; RAUNER, F.: Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn des nächsten Jahrtausends in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen u.a. Bremen: 19.04.1998.
- HOCHSCHULAUSSCHUSS der KMK: Anrechnung von Fachhochschulleistungen auf Lehramtsstudiengänge für Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Stellungnahme zum Entwurf des Schulausschusses. Bonn: 25.10.1994.
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.): Entschließung des 186. Plenums vom 2. November 1998. Empfehlungen zur Lehrerbildung.

KOALITIONSVEREINBARUNG zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands und Bündnis 90/Die GRÜNEN: "Aufbruch und Erneuerung - Deutschlands Weg ins 21. Jahrhundert". Bonn: 20. Oktober 1998.

KOMMISSION Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Positionspapier zur Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Verabschiedet auf der Mitgliederversammlung am 2. Oktober 1998 in Augsburg.

KONFERENZ der Fachvertreter der Wirtschaftspädagogik an den norddeutschen Universitäten (Hrsg.): Stellungnahme zum ITB-Gutachten. Hamburg: November 1998.

KURATORIUM der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Pressemitteilung vom 09.02.1994.

MITTELBAYERISCHE ZEITUNG vom 22. März 1994.

O.V.: Neuordnung der badenwürttembergischen Lehrerausbildung im Höheren Dienst. In: Die berufsbildende Schule. 50(1998)6, S. 204.

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II - Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens. Beschluß vom 5. Oktober 1973.

SEKRETARIAT der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. Bonn 1995.

WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln 1991.

Die Autoren

Achtenhagen, Frank, Prof., Dr. Dr. h. c., Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

Czycholl, Reinhard, Prof. Dr., Institut für Betriebswirtschaftslehre II und Wirtschaftspädagogik, Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

Dostal, Werner, Dr., Leiter des Bereichs Berufs- und Qualifikationsforschung im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

Ebner, Hermann G., Prof. Dr., Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I; insbes. Wirtschaftspädagogik, Universität Mannheim.

Geißler, Karlheinz, Prof. Dr., Wirtschaftspädagogik, Institut für Pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaftliche Forschung, Universität der Bundeswehr München.

Lisop, Ingrid, Prof. Dr., Institut für Wirtschaftspädagogik, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M.

Marwitz, Günter, Stellv. Generalsekretär a.D. der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn.

Pütz, Helmut, Prof. Dr., Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn.

Sauter, Edgar, Dr., Leiter der Hauptabteilung Weiterbildungsfor-
schung im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.

Straka, Gerald, Prof., Dr., Institut Technik und Bildung, Abteilung
Lernen, Lehren u. Organisation, Universität Bremen.