

sehen von einer tariflichen Abgeltung beruflicher Nachteile oder Erschwernisse) wird dadurch zu einem wesentlichen Indikator für die Unterscheidung von Berufstätigkeiten und deren Zuordnung zu den Leitberufen, insbesondere, wenn kein geordneter Ausbildungsgang für sie besteht.

- Die anerkannten Ausbildungsberufe werden jedoch auch zur Klärung der inhaltlichen Abgrenzung der Berufstätigkeiten als Orientierungsgrößen herangezogen; sie geben Auskunft, ob und inwieweit die beruflichen Anforderungen der zu überprüfenden Berufstätigkeiten nach Umfang, Breite, Tiefe und Schwierigkeitsgrad der Inhalte mit entsprechenden Ausbildungsberufen übereinstimmen.

Mit dieser höchstrichterlichen Entscheidung des BSG wurde im Prinzip die Entwicklung von Ausbildungsberufen teilweise von sozial- und tarifpolitischen Einflußgrößen befreit. Das heißt Bestrebungen zur Anerkennung bestimmter Berufstätigkeiten als Ausbildungsberufe allein aus sozialrechtlichen Motivationen erwiesen sich zum Teil deshalb als unbegründet, weil nunmehr bereits die tarifliche Einstufung der Berufe genügt, um sie den entsprechenden Leitberufen zuzuordnen zu können. Dennoch werden bei einem vorzunehmenden fachlich-inhaltlichen Vergleich einer Berufstätigkeit mit entsprechenden anerkannten Ausbildungsberufen evtl. bestehende Qualifikationsniveauunterschiede offenkundig, die dann auch einer Berücksichtigung bedürfen.

Aus diesem Grunde werden Berufstätigkeiten, die lediglich einen Teil der Tätigkeitsgebiete anerkannter Ausbildungsberufe beinhalten, weiterhin das Vehikel der staatlichen An-

erkennung als Ausbildungsberuf gebrauchen, um a priori dem Leitberuf „Facharbeiter“ zugeordnet zu werden, ohne daß ein inhaltlicher Vergleich mit existenten Ausbildungsberufen notwendig ist. Dies wäre beispielsweise bei dem z. Z. noch nicht staatlich anerkannten Beruf des Bodenlegers vorstellbar, dessen Tätigkeitsbereich lediglich einen beschränkten Ausschnitt anerkannter Ausbildungsberufe (z. B. des Raumausstatters) darstellt. Anders ist allerdings die Situation bei qualifizierten Berufstätigkeiten, die keinen geregelten Zugang über einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf besitzen wie beispielsweise die Maschinisten. Für sie ist durch diese Entscheidung des BSG insofern eine langjährige Benachteiligung beseitigt worden, als es jetzt rentenversicherungsrechtlich unerheblich ist, ob im Falle einer Berufsunfähigkeit ein entsprechender Ausbildungsberuf besteht oder nicht, weil allein aufgrund der tariflichen Eingruppierung entschieden werden kann, welchem Leitberuf diese Berufstätigkeit entspricht.

In dem Maße, wie die Konstruktion von Ausbildungsberufen von tarif-, sozial- und standespolitischem Druck entlastet wird, ließen sich bei der Entwicklung beruflicher Curricula verstärkt pädagogische Postulate verwirklichen.

Benutzte Quellen

B e n n e r, Hermann: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977 (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 44).

B r a c k m a n n, Kurt: Probleme des Berufs im Sozialversicherungsrecht. In: Der Beruf im Sozialrecht. Wiesbaden 1969 (= Schriftenreihe des Deutschen Sozialgerichtsverbandes, Band 5).

BSGE (Entscheidungen des Bundessozialgerichts) Band 43.

Antonius Lipsmeier

Kritische und soziale Kompetenz als zentrale Kategorien bei der Qualifizierung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener

Von den zur Zeit diskutierten und teilweise auch erprobten Varianten der Qualifizierung von hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitern in der beruflichen Erwachsenenbildung favorisiert der Autor das Modell, das über fachwissenschaftliche, fachdidaktische und berufspraktische Studien hinaus auch erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Inhalte umschließt. Diese Inhalte lassen sich für den Teilaspekt der kritischen und sozialen Kompetenz dann konkretisieren, wenn die Ausbildung auf ein emanzipatorisches Konzept verpflichtet wird. Befähigung zur Aufhebung von Bildungsbenachteiligung, zur Organisation von Lernprozessen für lerngewohnte Gruppen, zur Vergrößerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit und zur Demokratisierung der Betriebe sowie zur Humanisierung der Arbeit entsprechen dieser emanzipatorischen Intention.

Vorbemerkungen

Die Reform des Ausbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland ist seit Ende der 60er Jahre in starkem Maße geprägt von der bildungspolitisch vielfach bekundeten Absicht, bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen soweit wie möglich abzubauen. Weitgehend setzte sich die vom Deutschen Bildungsrat vorgetragene Ansicht durch, daß dem Bildungssystem unseres Landes eine Verfassung zu

geben sei, die jedermann prinzipiell die Möglichkeit zum Eintritt in weiterführende Bildungsgänge eröffnet.

Diese bildungspolitische Zielsetzung erfuhr dadurch indirekt Unterstützung, als angesichts fehlender oder unzureichender Informationen über den Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems die Strategie einer Verstärkung der Autonomie des Bildungssystems in jüngerer Zeit an Attraktivität gewonnen hat [1]. Allerdings ist die Empfehlung der Bildungsplanung, angesichts dieser Defizite Schlüsselqualifikationen im Bildungswesen zu vermitteln, curricular (noch) nicht einlösbar. Einschränkend ist weiter festzustellen, daß die Propagierung von Mobilität als gesellschaftlichere Tugend mit der Verheißung, sie befreie „von der Unmittelbarkeit des ewig Gleichen“ [2] statt als „neue Bildungskraft“ [3] wirksam zu werden für große Kreise der Betroffenen als Mobilitätsleid erfahrbar geworden ist.

In dieser Situation wird der Weiterbildung, dem lebenslangen Lernen, eine bedeutende Funktion beigemessen, scheinen doch mit ihr die noch nicht erreichte „Effizienz des Schul- und Hochschulsystems“ und der „Ausgleich für versagte oder versäumte Bildungschancen“ erreichbar sowie der „Wertverlust einmal erworbener Bildung“ ausgleichbar zu sein, zumindest aus der Sicht der Kultusverwaltungen [4]. Die Realität sieht freilich ganz anders aus.

Seit die Weiterbildung mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates als vierter Bereich des Bildungswesens konstituiert und „der öffentlichen Verantwortung wie alle anderen Teile des Bildungssystems“ unterstellt [5] wurde, ist auch eine dreifache Notwendigkeit erkannt und anerkannt worden: daß zum einen die Professionalisierung der Lehrer für die Weiterbildung zu betreiben sei, daß zum zweiten die Zahl der hauptamtlichen Lehrer für die Weiterbildung erheblich erhöht werden müsse und daß des weiteren konzeptionell auch für diesen Bereich des Bildungswesens der wissenschaftlich qualifizierte Lehrer zu fordern sei [6]. Zwar verzichtete die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zunächst darauf, zur wichtigen Problematik der konzeptionellen Ausgestaltung der Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für die haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in der Weiterbildung „allgemeine Aussagen“ zu machen [7]; doch schon bald kristallisierte sich über die Ausdifferenzierung von drei Studiengängen für die hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter [8] der Konsens darüber heraus, daß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und berufspraktische Studien Hauptelemente der Qualifikationsprozesse sein müßten und in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen sollten [9].

In dem Maße nun, wie und mit welchen Konsequenzen der „primär beruflich orientierten Weiterbildung eine Schlüsselrolle bei der Verteilung von sozialen Chancen und Lebenserwartungen“ beigemessen wird [10], bekommen die curricularen Intentionen und Auslegungen der Studiengänge und Kontaktstudien für die Aus- und Fortbildung der haupt- und nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiter in der Weiterbildung eine besondere Bedeutung, da weder die Einschätzung des Problems der Chancengleichheit noch die inhaltliche Ausdifferenzierung von Studiengängen bildungspolitisch konsensfähig sind.

Im folgenden soll nun versucht werden, nach diesen hinführenden Vorbemerkungen über eine Analyse der Zielproblematik beruflicher Weiterbildung Funktion, Inhaltlichkeit und Stellenwert der Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener, besonderes hinsichtlich der kritischen und sozialen Kompetenz, herauszuarbeiten.

Die Zielproblematik der beruflichen Weiterbildung

Allgemein bekannt ist, daß die „Bildungsgefälle zwischen den Sozialschichten, den Geschlechtern, den Regionen und den Konfessionen . . . sich in die Weiterbildung hinein“ fortsetzen [11]. Der vom Deutschen Bildungsrat daraus gezogene Schluß, daß der Überwindung dieser Bildungsgefälle „sich die Weiterbildung verstärkt zuwenden“ müsse [12], scheint mir als bildungspolitische Strategie gegenwärtig nicht konsensfähig zu sein, beinhaltet er doch über das Prinzip „Chancengleichheit“, das in dieser Abstraktheit zwar allgemeiner Zustimmung sicher sei, ein gesellschaftspolitisches Programm, das Reformen in einem großen Maße beinhaltet, so daß die berufliche Weiterbildung hiermit überfordert ist. Diese Reformen müssen notwendigerweise den Abbau überkommener Privilegien, auch von Bildungsprivilegien, umfassen. Auch wenn über Bildungsreform allein nicht die sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft überwunden werden können, so bleibt zu fordern, daß die Weiterbildung ihren Beitrag zur Minderung der Bildungsbenachteiligung leistet, und das wiederum bedeutet, daß an die Qualifikation der pädagogischen Mitarbeiter bestimmte Anforderungen zu stellen sind, die noch zu präzisieren sind.

Etwas vereinfachend läßt sich das Zielspektrum für die berufliche Weiterbildung auf die Polarität von individueller Qualifikationsverbesserung zum gesellschaftlichen Wohle innerhalb vorgegebenen sozialen und technischen Wandels einerseits [13] und von individueller Qualifikationsverbesserung zur gesellschaftlichen Veränderung unter Mitbestimmung über Richtung und Ausmaß sozialen und technischen

Wandels andererseits [14] bringen. Schon im Strukturplan war gefordert worden [15]: „Weiterbildung kann sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen“.

Konkreter wird der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in seinem Diskussionsbeitrag zur Weiterbildung [16]: Ziele von Weiterbildung sind u. a. „Entwicklung und Erweiterung von politischen, sozialen und kulturellen Fähigkeiten und Kenntnissen, um sich am gesellschaftlichen Veränderungsprozeß beteiligen und in ihm behaupten zu können“ sowie „Förderung von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeiten, um eigene und gruppenbezogene Interessen in Familie, Arbeitswelt und gesellschaftlichem Bereich vertreten zu können“.

Diese Zielformulierungen sind zurückführbar auf den Grundwert der Demokratisierung der Gesellschaft, getragen von emanzipierten Bürgern. Nun ist hier nicht der Ort, die Demokratisierungs- und Emanzipationsdiskussion im Kontext von Bildungssystem und Gesellschaft zu repetieren [17]. Zur Verdeutlichung der hier vertretenen Position soll jedoch gesagt sein, daß ich aus dem Spektrum der vertretenen Emanzipationsvorstellung, das Hartfiel aufgezeigt und systematisiert hat [18], der progressiv-liberalen Position zuneige.

Das Ziel der Weiterbildung muß, falls es realisierbar werden soll, seine Entsprechung im Ausbildungskonzept für die pädagogischen Mitarbeiter finden. In einem ersten Zugriff läßt sich dieses Konzept, in seiner Intention eingeschränkt auf die dargelegte Zielproblematik, für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifikation auf den Nenner der kritischen und sozialen Kompetenz bringen [19]. Die kritische Kompetenz entspringt insofern dem hier vertretenen emanzipatorischen Konzept, als unter Kritik die „intersubjektiv prüfbar Analyse der Bedingungen für Rationalität“ verstanden wird und Emanzipation damit die Funktion der „Befreiung der Subjekte . . . aus Bedingungen, die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken“, bekommt [20], ohne zu erhoffen, Rationalität führe „per se zu einem besseren Funktionieren gesellschaftlicher Systeme; aber sie würde die Mitglieder der Gesellschaft mit Chancen einer weitergehenden Emanzipation und einer fortschreitenden Individuierung ausstatten“ [21]. Und die soziale Kompetenz gehört insofern notwendigerweise zum hier vertretenen emanzipatorischen Konzept, weil sich auch das Lernen in der Erwachsenenbildung als soziale Interaktion [22] ereignen soll, um die Grundmuster mündigen Verhaltens in einer demokratischen Gesellschaft üben und erproben zu können [23]; die Sozialkompetenz umfaßt Qualifikationen, „die es dem einzelnen erlauben, organisatorische und kooperative Strukturen nach ihren Funktionen zu erkennen, zu analysieren und zu verändern“ [24].

In ihrer wechselseitigen und sich ergänzenden Bedingtheit soll nunmehr die besondere Bedeutung der kritischen und sozialen Kompetenz für die Qualifizierung von Lehrkräften für die Berufsbildung Erwachsener thesenhaft aufgezeigt werden.

Thesen zur Relevanz von kritischer und sozialer Kompetenz

a) Kritische und soziale Kompetenz sensibilisiert und qualifiziert für die Aufhebung von Bildungsbenachteiligung.

Dem emanzipatorischen Verständnis von Weiterbildung entspricht ein Engagement für die Aufhebung oder Minderung von Benachteiligung im Bildungswesen; denn die durch Bildung Privilegierten sind ohnehin in der Lage, ihre Interessen wahrzunehmen.

Um die Aufhebung der Bildungsbenachteiligung — nach der

Bewußtmachung dieses Problems — betreiben zu können, müssen die Lehrer in der Berufsausbildung Erwachsener in der Lage sein, die Ursachen dieser Benachteiligung zu erkennen. Diese Ursachen liegen ganz wesentlich in den Motivationsdefiziten [25] der Benachteiligten selbst. Sie können sowohl auf die familiäre, schulische und berufliche Sozialisation wie auch auf die relativ geringen, zumindest jedoch unsicheren Gratifikationen für durchlaufene Weiterbildung zurückgeführt werden. Benachteiligend wirkt auch der Selektionsmechanismus des Bildungssystems und das Angebotsdefizit des Weiterbildungssystems für diesen Adressatenkreis. Damit sind nur die wichtigsten Problemkomplexe benannt. Allerdings muß bedacht werden, daß in der Weiterbildungsdiskussion der Sozialisationsaspekt zwar thematisiert, zumeist jedoch auf die familiäre Sozialisation eingengt wird: Gelegentlich ist noch von schulischer Sozialisation die Rede [26]. Zumeist wird jedoch vergessen, daß die Sozialisation der Erwachsenen sich am Arbeitsplatz fortsetzt. Wie dies geschieht, bedarf noch der detaillierten Untersuchung [27]. Denn „über die konkreten Auswirkungen der beruflichen Tätigkeit auf das Weiterbildungsverhalten (Ilegen) nur wenig empirisch abgesicherte Ergebnisse vor“ [28]. Auch über die Sozialisationsprozesse während der Berufsausbildung ist relativ wenig bekannt; im allgemeinen werden die beobachtbaren Erscheinungen und Verhaltensweisen während und nach der Berufsausbildung auf die ihr vorangegangene familiäre und schulische Sozialisation zurückgeführt [29].

b) Kritische und soziale Kompetenz ermöglicht Organisation von Lernprozessen für lernungewohnte Gruppen.

Sehr häufig wird davon ausgegangen, daß sich die erwachsenenspezifischen Inhalte und Methoden der Weiterbildung grundlegend unterscheiden müssen von denen der beruflichen Erstausbildung [30]. So richtig das aufgrund verschiedener Determinanten von Jugendlichen und Erwachsenen und unterschiedlicher Bedingungen in Erstausbildung und Weiterbildung sein mag: Die Realität der Erwachsenenbildung zeigt noch weitgehend ein anderes Bild: „Die Frage nach den besonderen Methoden der Erwachsenenbildung erbringt kaum Alternativen oder auch nur Variationen zu den schulischen Lehr-Lernmethoden. Unterschiede wurden wohl im Bereich der Sozialkontakte und in einer liberalen, repressionsfreien Atmosphäre gesehen. Erwachsenenspezifische Aktions- und Organisationsformen, die nicht auch in der Schule üblich wären, wurden in den Abendkursen weder beobachtet noch von den Kursleitern benannt. Offenbar bedarf der in der erwachsenenpädagogischen Theorie verwendete Methodenbegriff einer Überprüfung und Präzisierung“ [31]. Allerdings sehen die hier unterrichtenden Pädagogen mehr Unterschiede zwischen Schulbildung und Erwachsenenbildung als die Nicht-Pädagogen [32].

Da Bildungsdefizite jedoch nicht einfach abfragbar sind, bedarf es der Analyse der Lebenssituationen von Erwachsenen unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von Arbeit und von Bildung. Erst nach solchen Analysen, für die das Lehrpersonal in der Berufsbildung Erwachsener zu qualifizieren ist, kann erwartet werden, daß in Antizipation der Lernbarrieren lernungewohnter Gruppen Lernprozesse und Curricula adressatenspezifisch geplant und durchgeführt werden können.

c) Kritische und soziale Kompetenz zielt auf die Vergrößerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit.

In der neueren Industriesoziologie konkurrieren zwei Thesen miteinander: „Faktische Verringerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit“ versus „Mögliche Expansion von Lernchancen durch Humanisierung der Arbeit“ [33]. Obwohl es schwer fallen dürfte und auch gar nicht erst versucht werden soll, diese Argumentation zu entkräften oder gar zu widerlegen — denn dazu müßten Sozialisations- und Qualifikationsforschung breit dargestellt werden —, bleibt doch

darauf hinzuweisen, daß in der DDR-Pädagogik „das Lernen im Prozeß der Arbeit“ als eine Grundform der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen angesehen wird [34], ja, daß sogar der Schwerpunkt der Ausbildung die „ständige Weiterbildung im Prozeß der Arbeit“ sei [35].

Sollte es also sein, daß — im Gegensatz zur Weiterbildungsauffassung in der DDR — das Lernen in der Berufsausbildung von der Struktur der Inhalte und von den Lernmethoden her zusammen mit den geringen Lernchancen im Arbeitsprozeß gegenwärtig nicht die Sozialisationsbenachteiligungen aufheben kann, sondern sie eher noch verstärkt, dann ist einerseits schichtenspezifisches Lernverhalten für diese zahlenmäßig relativ kleine Gruppe von Erwachsenen in der Weiterbildung [36], die nun einmal durch die berufliche Erstausbildung geprägt ist, erklärbar, auch wenn über die konkreten Zusammenhänge zwischen Sozialisation am Arbeitsplatz und Lerneinstellungen in der Weiterbildung nach dem gegenwärtigen Forschungsstand nur wenig gesagt werden kann [37].

Auf der anderen Seite dürfte einleuchtend sein, daß die berufliche Weiterbildung nicht zur Vertiefung dieser Lernstrukturen beitragen darf, sondern sie brechen müßte. Eine Lernkontinuität würde die Chancenungleichheit im Bildungswesen gegenwärtig vergrößern [38]. Vielmehr wären, und hier ist Mertens zuzustimmen, sowohl „die Bildungsziele und -inhalte der Erstbildungsphase sinnvoll auf die erwartbaren Weiterbildungsbemühungen im Laufe einer Biographie hin zu orientieren“ [39] wie auch die Lernchancen im Lernort Betrieb für die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung zu vergrößern, etwa durch ein auch pädagogisch determiniertes Konzept einer Humanisierung der Arbeitswelt [40].

d) Kritische und soziale Kompetenz dient der Demokratisierung der Betriebe und der Humanisierung der Arbeit.

Zunächst möchte ich Siegfried Braun in seiner Auffassung zustimmen, „daß in unserer Gesellschaft Politik und politisches Handeln entweder im Beruf anfängt und sich am Arbeitsplatz herausbildet oder eine Illusion ist“ [41]. Bei diesem Verständnis ist die Humanisierung der Arbeit Voraussetzung und Folge betrieblicher Demokratisierung. Humanisierung der Arbeit etwa durch farbfrohe Gestaltung der Arbeitsräume oder Schaffung menschengerechter Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten, Arbeitspausen, Arbeitsgeräte etc.) griffe zu kurz oder wäre nur Beiwerk, wenn nicht damit die Demokratisierung betrieblicher Strukturen wie der Qualifikationsstruktur, der Arbeitsverrichtungsstruktur und der Entscheidungsstruktur einhergehen würde.

Die Aufhebung dieser von Baethge und Schumann diagnostizierten betrieblichen Konfliktzonen hin zu „möglichst ganzheitliche(r), umfassend qualifizierte(r) und mit großem Dispositionsspielraum ausgestattete(r) Arbeitssituation“ [42] genügt allerdings nach meiner Auffassung nicht, um dem Arbeitnehmer die Chance einer neuen Form von Identifikation mit dem Betrieb zu eröffnen [43]. Möglicherweise schliche sich auf diesem Wege lediglich eine humanere Form von Ausbeutung ein. Die Mitbeteiligung, für die Strategien und Formen erst noch zu entwickeln sind [44], muß den Ansatz von Baethge und Schumann ergänzen.

Mit diesen vier Intentionen der kritischen und sozialen Kompetenz für die Qualifizierung von Lehrkräften in der Berufsbildung Erwachsener, nämlich

- der Aufhebung von Bildungsbenachteiligung,
- der Organisation von Lernprozessen für lernungewohnte Gruppen,
- der Vergrößerung von Lernchancen im Prozeß der Arbeit und
- der Demokratisierung der Betriebe und der Humanisierung der Arbeit

ist die Qualifikation des faktisch vorhandenen Lehr-Potentials zu konfrontieren. Angesichts unzureichender Informatio-

nen über die Qualifikationen beruflicher Erwachsenenbilder [45] können die folgenden abschließenden Aussagen nur hypothetischen Charakter haben.

Das Personal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Erwachsener rekrutiert sich angesichts der dominanten Trägerschaft überwiegend aus den Betrieben [46]; Ausnahmen sind hier wahrscheinlich der berufliche Fernunterricht, die Fortbildung nach dem Arbeitsförderungsgesetz angesichts des hohen Anteils der Meister- und Techniker Ausbildung, an der die Berufsschullehrerschaft stark beteiligt sein dürfte, und das Werkberufsschulwesen, sofern es für Aktivitäten in der Berufsbildung Erwachsener mitgenutzt wird. Neben der größeren Zahl von betrieblichen Fachkräften der mittleren und höheren Führungsebene dürften also vor allem Berufsschullehrer und betriebliche Ausbilder in diesem Bereich eingesetzt sein. Bei den sicherlich vorhandenen großen Qualifikationsunterschieden scheinen nun zwei Gemeinsamkeiten bedeutsam zu sein: Zum einen verfügen alle drei Gruppen in der Regel nicht über spezielle andragogische Qualifikationen, auch wenn Groß- und Mittelbetriebe und einige Institutionen sich darum verstärkt bemühen [47]; zum anderen trifft jede Gruppe der doppelte Verdacht von konservativer Einstellung und der Abhängigkeit von Interessen der Wirtschaft, wenn auch in unterschiedlichem Maße [48]. Es erscheint zweifelhaft, ob durch den emanzipatorischen Interesse verpflichtete Qualifikationsmaßnahmen — sofern sie überhaupt angesichts vorliegender Machtstellung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung Erwachsener durchsetzbar wären — längerfristig Einfluß auf Bewußtsein und Verhalten der Absolventen dieser Maßnahmen ausgeübt werden kann [49]. Eine geringe Hoffnung besteht für mich darin, daß ich nicht der Deformations-These anhängen, die besagt, die Begegnung mit der Praxis gefährde den Charakter und das politische Bewußtsein [50]; ich vertraue vielmehr der durch die Konfrontation mit der Praxis zu evozierenden Einstellung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsverhältnisse des Menschen [51].

Anmerkungen

- [1] Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Perspektiven der Bildungspolitik bei sich wandelnden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Bericht einer Expertengruppe des Ausschusses für Bildungsfragen der OECD. München o. J. (1977), S. 32 f.
- [2] Koneffke, in: Nyssen, Fr. (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971, S. 115.
- [3] Blankertz, H.: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Pädagogische Provokationen I, hrsg. von K. Rebel. Weinheim/Berlin 1966, S. 85.
- [4] Zweite Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Erwachsenenbildung. Beschluß vom 4. 3. 1971.
- [5] Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 208; Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart 1973, S. 12.
- [6] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 208 und S. 242.
- [7] Ebenda, S. 242.
- [8] Zweite Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK), a. a. O. Gemeinsames Merkmal dieser Studiengangmodelle ist das Studium eines Faches mit der Differenzierung des erziehungswissenschaftlichen Studiums (Schwerpunkt Erwachsenenbildung) in Umfang und zeitlicher Anordnung. Dieses Konzept wird vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung übernommen (Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung: Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1975, S. 68 f.), allerdings mit der nicht unbedeutenden Modifikation, daß auch offensichtlich — in Abweichung vom KMK-Beschluß — ein erziehungswissenschaftliches Diplom-Studium mit der Studienrichtung Erwachsenenbildung ohne das Studium eines Faches eine der Alternativen sein soll. Ich lehne diese Variante aus berufspädagogischer Sicht ab, was später begründet werden wird.
- [9] Vgl. z. B.: a) Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Ausbildung und Status des pädagogischen Personals in der Weiterbildung. Beschluß des Hauptausschusses der GEW vom 23. Oktober 1976; b) Zweiter Bericht der Planungskommission Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen: Zur Entwicklung der Weiterbildung. Köln 1975, S. 62 ff. Vor allem von Institutionen der Wirtschaft wurde in Stellungnahmen anläßlich der Anhörung zu dem Zwischenbericht zum Stufenplan Weiterbildung am 16. 2. 1977 jedoch auch andere Konzeptionen favorisiert bis hin zur Ablehnung des pädagogischen Befähigungsnachweises durch den Deutschen Handwerkskammertag. Vgl. BLK-Drucksache vom 2. 3. 1977.
- [10] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 55.
- [11] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 56.
- [12] Ebenda.
- [13] Vgl. z. B. Schmiel, M.: Berufspädagogik, Teil III: Berufliche Weiterbildung. Trier 1977, S. 9 ff.
- [14] Vgl. z. B. Sass/Sengenberger/Weltz: Weiterbildung und betriebliche Arbeitskräftepolitik. Frankfurt 1974, S. 14. Unter dieser gesellschaftlichen Veränderung verstehe ich eine demokratische Reform. Dieser Hinweis scheint mir deswegen in der derzeitigen gesellschaftspolitischen Situation angebracht zu sein, um nicht erneut in den Verdacht zu geraten, dem „Stoßtrupp der Systemüberwinder“ zuzugehören. Vgl. dazu Zabeck (Berufsbildungsreform in der Krise — Aufgaben einer funktionalen Politik. In: Schläffke/Zabeck: Berufsbildungsreform — Illusion und Wirklichkeit. Köln 1975, S. 134) sowie meine Entgegnung (Lipsmeier, in: Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem, hrsg. von den Verbänden der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen, o. O., o. J. (1977), S. 118). Vgl. auch zu gleichem Problem den Marxismus-Verdacht Dauenhauers gegenüber dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Kritik am berufspädagogischen Wissenschafts-ansatz des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. — Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (76), 1) sowie die Entgegnung von Blankertz (Erich Dauenhauer und die „marxistische Denkweise“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. — Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74 (78), 2, 140—144).
- [15] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 52.
- [16] Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Weiterbildung. Chance für Arbeitnehmer. Ein Beitrag zur Diskussion. Bonn 1975, S. 22.
- [17] Zu „Demokratiethorien und Weiterbildungsziele“ vgl.: Dieckmann/Holzapfel/Deuchert/Buttgereit: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele. Braunschweig 1973, S. 38 ff.; BMBW, Weiterbildung, a. a. O., S. 22. Vgl. auch Dikau, J.: Erwachsenenbildung zwischen Affirmation und Kritik. — Hessische Blätter für Volksbildung, 1970, S. 322—337; ferner Ruprecht, H.: Emanzipatorische oder leistungsorientierte Weiterbildung. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 1975, hrsg. von J. Knoll, Düsseldorf, 1975, S. 119—132.
- [18] Hartfiel, G. (Hrsg.): Emanzipation — Ideologischer Fetisch oder reale Chance? Opladen 1975, S. 40 ff. Hartfiel unterscheidet folgende Positionen: konservativ-organisatorisch, konservativ-liberal, integrativ-funktional, progressiv-liberal, demokratisch-sozialistisch und orthodox-marxistisch.
- [19] Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Qualifikation ist, wie dargelegt (vgl. Fußnoten 8 und 9 und die zugehörige Textpassage), neben der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und berufspraktischen eine der vier Komponenten des Studiums. Innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Qualifikation ist die kritische und soziale Kompetenz lediglich ein — wenn auch zentraler — Aspekt. Ihren Stellenwert innerhalb dieser Kompetenz aufzeigen zu wollen, hieße, die Diskussion um die Lehrerausbildung und um die Ausbildung der betrieblichen Berufsausbilder der letzten zehn Jahre aufzeigen zu müssen; das kann hier nicht geleistet werden.
- [20] Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 4. Aufl., München 1970, S. 11.
- [21] Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. 4. Aufl. Frankfurt 1970, S. 99. Vgl. auch Geißler, Karlheinz A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München/Basel 1974.
- [22] Tietgens, H.: Lernen als soziale Interaktion. In: Tietgens, H. u. a.: Lernen mit Erwachsenen. Braunschweig 1967, S. 221 ff.
- [23] Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a. a. O., S. 37.
- [24] Fricke, E./Fricke, W.: Berufsausbildung und Beschäftigungssystem. Opladen 1976, S. 328.
- [25] Beim Ausgleich der Motivationsdefizite sollte den Gefahren eines auf „Funktionsbewältigung verkürzten Wissenserwerb(s)“, einer „blinden Systemanpassung“, einer „verhängnisvollen Kultivierung letztlich illusionärer Aufstiegsvorstellungen“ und eines „vordergründigen Konsumverhalten(s)“ vorgebeugt werden. Vgl. Tietgens, H.: Bildungsurlaub in Verbindung mit Vorleistungen. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 26: Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung. Stuttgart 1973, S. 128. Zum Problem der Motivation vgl. Gottwald/Brinkmann, a. a. O.
- [26] Tietgens, in Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1975, S. 17.
- [27] Ebenda, S. 18.

- [28] Siebert, a. a. O., S. 81. Vgl. auch Nahnsen, I.: Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungseinstellungen von Industriearbeitern. München 1976; Lempert, W. / Thomssen, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehilfearbeiter. Bd. 1, Stuttgart 1974.
- [29] Vgl. Lempert, W.: Berufseinführung und berufliche Autonomie. Zur Beeinflussbarkeit von Jugendlichen während der letzten Schuljahre und beim Übergang in den Betrieb. In: Leistungsprinzip, a. a. O., S. 181 ff.
- [30] Vgl. z. B. Boll, W.: Erwachsenenspezifische Methoden der Berufsausbildung. In: Münch, J. (Hrsg.): Berufsbildung Erwachsener. Braunschweig 1971, S. 117 ff.
- [31] Siebert, a. a. O., S. 87; ähnlich S. 66. Dafür spricht auch die negative Einschätzung des Gruppenunterrichts. Vgl. dazu: Schmiel, M. / Schroether, G. v.: Beiträge zur Überwindung von Lernschwierigkeiten in der beruflichen Weiterbildung von Erwachsenen — Ergebnisse einer Befragung im Rahmen von Industriemeisterausbildung. Unveröffentlichter Forschungsbericht für das BBF, Berlin 1974.
- [32] Siebert, a. a. O., S. 85.
- [33] Lempert, W.: Industriearbeit als Lernprozeß. In: Soziale Welt, 28 (1977), 3, 306—327. Vgl. auch Lempert, W.: Vorüberlegungen zum theoretischen Rahmen wissenschaftlicher Analysen beruflicher Bildungsprozesse. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (72), 8, 606. Vgl. auch Boulboullé u. a.: Entwurf einer Empfehlung zur Einführung des Bildungsurlaubs. In: Deutscher Bildungsrat, Bildungsurlaub, a. a. O., S. 21 ff.
- [34] Zentralinstitut für Berufsbildung der Deutschen Demokratischen Republik: Lernen im Prozeß der Arbeit. Berlin 1974.
- [35] Dokumente des VIII. Parteitag der SED. Berlin 1971, S. 120.
- [36] Vgl. die zusammenfassende Darstellung der Arbeiten von Tietgens, Weinberg, Hubermann und Schleicher bei: Harke, D.: Lernprobleme in der beruflichen Erwachsenenbildung. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, vervielfältigtes Manuskript, Berlin 1977, S. 20 ff.
- [37] Tietgens, in Siebert, a. a. O., S. 18.
- [38] Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Weiterbildung, a. a. O., S. 28. Vgl. auch Lipsmeier, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. — Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73 (1977), 10, 723—737.
- [39] Mertens, D.: Thesen zur Bildungsbiographie. In: Deutscher Bildungsrat, Bildungsurlaub, a. a. O., S. 110.
- [40] Vgl. Faulstich, P.: Berufsbildung und „Humanisierung der Arbeit“. — Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 74 (1978), 1, S. 9 f.
- [41] Braun, S.: Mitbestimmung als gesellschaftlicher Aufklärungsprozeß. In: Kooperation und Mitbestimmung, hrsg. von E. Schmidt und H. Hass. Frankfurt 1972, S. 144.
- [42] Baethge, M. / Schumann, M.: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit. — Neue Sammlung, 13 (73), 2, 151.
- [43] Vgl. Lipsmeier, A.: Betriebliche Berufsausbildung — eine öffentliche Aufgabe. — Westermanns Pädagogische Beiträge, 26 (74), 9, 495 ff., bes. S. 503 ff.
- [44] Vgl. Guskil, H.-G. / Schneider, H. J.: Betriebliche Vermögensbeteiligung in der Diskussion. In: aus politik und zeitgeschichte, B 10/78, 11. 3. 1978, S. 15—27.
- [45] Vgl. auch das BBF-Projekt „Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung“ (Manuskriptdrucke).
- [46] Auch im berufsbildenden Bereich der Volkshochschulen stammen die zumeist nebenberuflichen Kursleiter häufig aus Betrieben. Nach: Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Frankfurt 1974, S. 174.
- [47] Vgl. Kühn/Preuß/Wolf: Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung. — Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1976, Heft 1, S. 12 ff.
- [48] Relativ einsichtig ist dieser Verdacht für die betrieblichen Führungskräfte, trotz gegenteiliger Versicherung (vgl. z. B.: Griesinger, H.: Weiterbildung von Führungskräften in der Wirtschaft, Köln 1976, S. 39). Auch auf die betrieblichen Berufsausbildler dürfte der Verdacht in hohem Maße zutreffend sein, belegbar mit den Sozialisations- und Qualifikationsprozessen (vgl. Lipsmeier, A.: AdA — Ausrichtung der Ausbilder? — Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1974, Heft 1, S. 10—25; bestätigt durch: Geißler, K.: Die pädagogische Qualifikation betrieblicher Ausbilder. — Gewerkschaftliche Bildungspolitik, 1976, Heft 3, S. 74). Am umstrittensten ist diese These für die Berufsschullehrer. Die relativ umfangreiche Literatur zu dieser Frage kann hier nicht aufgelistet werden.
- [49] Vgl. Cloetta, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konversationsismus — Machiavellismus — Demokratisierung. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer. Stuttgart 1975, S. 176.
- [50] Vgl. Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt 1974, S. 313; Albrecht-Heide, A.: Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des zweiten Bildungsweges vom Braunschweig-Kolleg. Hamburg 1972, S. 577 ff.
- [51] Diese Hoffnung wird bestärkt durch einige Untersuchungen, die für die Lehrerausbildung nachweisen, daß durch eine dem Studium vorgelagerte Berufstätigkeit der Konversationsismus-Pegel gesenkt wird. Vgl. Cloetta, a. a. O., S. 188; Vonderach, G.: Industriearbeit und Lehrerausbildung. Stuttgart 1972, S. 97 ff.; Faulstich-Wieland, H.: Politische Sozialisation in der Berufsschule. Weinheim/Basel, 1976, S. 22 ff.

Volker Preuß

Das Qualifizierungsprojekt als eine didaktische Alternative in der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der Berufsbildung Erwachsener

Der Lernprojektsansatz, als eine dem Lehrgang entgegengesetzte didaktische Grundform, ist mit der Berufsbildung schon von jeher verknüpft. Er sollte auch für die andragogische Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals in der Berufsbildung Erwachsener genutzt werden. In diesem Beitrag wird eine entsprechend abgewandelte Form des Lernprojektsansatzes vorgestellt: das Qualifizierungsprojekt. Es versteht sich als eine entschieden praxisbezogene Alternative in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung.

Skizze gegenwärtiger „Großvorhaben“ in der andragogischen Mitarbeiterqualifizierung.

In den letzten Jahren sind auf dem Gebiet der andragogischen Qualifizierung der Mitarbeiter in der allgemeinen, politischen und beruflichen Bildung Erwachsener verschiedene didaktische Konzeptionen der Aus- und Fortbildung entwick-

kelt worden. Sie erscheinen allesamt recht interessant, man darf auf die Evaluationsergebnisse der nächsten Jahre gespannt sein. Allerdings sollte man nicht hoffen, dann das — unter allen Konzepten — leistungsfähigste ermitteln zu können. Zu unterschiedlich sind die Voraussetzungen, denen die einzelnen Ansätze entsprechen, als daß sich — gewissermaßen per Rechnung und Gegenrechnung — ein allgemeingültiges Modell bestimmen ließe.

Hier wird vor allem an folgende Großvorhaben gedacht*):

○ Das Vorhaben „Sestmat“ der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt: Es

*) Neben diesen gibt es zahlreiche andragogische Lehrgänge und Kurse, vor allem größerer Unternehmen, öffentlicher Verwaltungen und privater Fortbildungsinstitutionen. Sie müssen hier vernachlässigt werden.