

Martin Baethge

## Berufliche Sozialisation und Berufsbildungssystem

Lernen in der Ausbildung\*

**Das Anliegen dieses Beitrages ist es, über die Tagesfragen hinauszusehen und die fraglos beträchtlichen aktuellen Probleme der Berufsbildung auf ihre strukturellen Momente hin zu durchdenken und uns grundsätzlich zu fragen, was denn die Ziele und Inhalte der Berufsbildung sein sollen und in welchen Ausbildungsformen sie realisiert werden können. Eine derartig grundsätzliche Reflexion auf Ziele, Inhalte und Formen, also der Qualität der Berufsbildung, scheint mir dringend erforderlich. Ist es doch wohl eine der bedenklichsten Erscheinungen, die das von niemandem so recht geliebte Ausbildungsplatzförderungsgesetz gezeitigt hat, daß in den letzten Jahren in Politik und Öffentlichkeit über Berufsbildung häufig eher in einer — pointiert ausgedrückt — *Lotterie-Atmosphäre* über den quantitativen Ausgleich von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gehandelt worden ist als unter inhaltlichen Gesichtspunkten der Qualität der beruflichen Bildung.**

Nehmen wir also die Anregung zum Nachdenken wahr und tun wir dies durchaus mit einer gewissen Distanz zur Alltagsrealität, aber immer noch nah genug zu ihr, um die aufgeworfenen Fragen und Probleme als Aufgaben zu begreifen, die uns auch heute gestellt sind! Die Frage „Was sollen unsere Kinder lernen?“ bedeutet, auf Berufsbildung bezogen, für mich auch, die Berufsbildung aus dem ihr durch ihre institutionelle Verfassung aufgeprägten Arbeitsmarktbezug herauszulösen und in den umfassenderen Zusammenhang *beruflicher Sozialisation* zu stellen. Berufliche Sozialisation meint mehr und etwas anderes als nur den Erwerb von fachlichem Wissen und praktischen Fähigkeiten zur Ausübung einer oder auch mehrerer (Berufs)Tätigkeiten; der Begriff meint auch mehr als dieses *und* den Erwerb der Kenntnisse über die Struktur des unmittelbaren und mittelbaren Arbeitsumfeldes im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt (obwohl die systematische Vermittlung der rechtlichen, sozialen und ökonomischen Umfeldbedingungen eines Ausbildungsberufes an alle Auszubildenden gegenüber dem heutigen Zustand der Berufsbildung schon ein Fortschritt wäre). Berufliche Sozialisation meint den komplexen Prozeß der Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftlichen Integration des Kindes/Jugendlichen in einer bestimmten Lebensaltersphase über die Vermittlung beruflicher Qualifikationen und mit dem Ziel, ihm über die Fähigkeiten zur Berufsausübung auch die Voraussetzungen einer gesellschaftlichen Existenz als Erwachsener zu schaffen. Dieser Prozeß ist offensichtlich für verschiedenartige Berufstätigkeiten unterschiedlich strukturiert, für Akademiker etwa anders als für Facharbeiter. Wir wollen uns im folgenden auf die vorherrschende Form der Vorbereitung auf praktische Tätigkeiten konzentrieren, auf die Form der dualen Ausbildung, die die meisten Jugendlichen zwischen 15/16 und 18/19 Jahren als Berufsbildung durchlaufen.

### Fragestellungen

Aus diesem Begriff beruflicher Sozialisation lassen sich unmittelbar drei zentrale Fragen an das Berufsbildungssystem ableiten, die zugleich Gesichtspunkte für Ziele und Formen beruflicher Bildung enthalten und zu grundsätzlicher Reflexion anregen können:

— Wieweit trägt die Struktur der Berufsausbildung (nicht das je konkrete einzelne Auszubildende) der besonderen Entwicklungsproblematik der Jugendlichen dieser Altersstufe, die in

der Sozialisationstheorie allgemein mit Adoleszenz bezeichnet und von ihrer Entwicklungsstruktur her als normative Krise im Sinne einer breiten Verhaltensverunsicherung interpretiert wird, Rechnung und wieweit kann von der Berufsausbildung ein positiver Beitrag zu ihrer Lösung ausgehen?

— Kann — und unter welchen Bedingungen — heute von der Berufsausbildung als Vorbereitung auf eine bestimmte Berufsrolle zugleich umfassender auch die Vorbereitung des Jugendlichen auf seine Rollen als Erwachsener in dieser Gesellschaft betrieben werden? Mit welchen möglichen Effekten wird hier sozialisiert?

— Wieweit gelingt es mit der vorfindlichen Form der Berufsausbildung, allen Jugendlichen eine berufliche Entwicklungsmöglichkeit; die die materielle Voraussetzung für ihre gesellschaftliche Entfaltung ist, zu eröffnen und ihnen die qualifikatorischen Voraussetzungen zur beruflichen Selbstbehauptung in einer ständigem Wandel unterliegenden Wirtschaft zu vermitteln.

Ich möchte versuchen, diese drei Fragen zu erörtern, an ihnen einige strukturelle Probleme des gegenwärtigen Berufsausbildungssystems verdeutlichen, um abschließend perspektivische Schlußfolgerungen für eine Reform der Berufsbildung anzudeuten. Ich halte mich dabei bewußt im Rahmen des dualen Systems im Sinne einer Parallelität von praxisintegrierten und praxisdistanzierten Ausbildungssequenzen, da ich meine, daß seine Struktur einige positive Momente enthält, die zu bewahren lohnt, zu deren Bewahrung es aber nicht unerheblicher Veränderungen bedarf. Was am Ende von der gegenwärtigen Form des dualen Systems bleibt, läßt sich vorab nicht entscheiden.

### Adoleszenz und die Struktur der Berufsbildung

Unter Adoleszenz wird in der Sozialisationstheorie jene Entwicklungsphase des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenen verstanden, in der der Jugendliche in der Auseinandersetzung mit den Eltern seine kindliche Bindung an sie lockert und in der Hinwendung zu seiner eigenen Generation eine eigene Identität finden muß [1]. Diese Phase beinhaltet das Erreichen der Geschlechtsreife, den Aufbau heterosexueller Beziehungen und den Erwerb erwachsenenspezifischer Rollen, vor allem der Berufsrolle. Diese Phase enthält die Gefahr der Identitätsdiffusion — wie Erikson sie charakterisiert —, d. h. sie ist durch eine tiefe Unsicherheit des Jugendlichen in allen Bereichen seiner Persönlichkeit, im Körperlichen, Emotionalen, Intellektuellen und somit auch in seinen sozialen Beziehungen, gekennzeichnet. Es ist eine Phase der Suche und Neuorientierung, verbunden häufig mit einer starken Aufgeschlossenheit und Kreativität, aber auch mit starker Beeinflussbarkeit und Labilität. In der Entwicklung des moralischen Bewußtseins, also dem, was man selbständige Urteilskraft im Zusammenleben nennen kann, vollzieht sich hier, folgt man den Theorien über die Entwicklungsstufen sozialer Kompetenz (*Habermas, Kohlberg*), der Übergang von einer Orientierung an vorgegebenen Konventionen, Autoritäten und Rollenerwartungen zu einer Orientierung an universalen (person- und kontextunabhängigen) ethischen Prinzipien, die jetzt „eine stärker individualisierte, relativ rollenunabhängige Form der Integration des Persönlichkeitssystems“ [2] und damit das autonome Wahrnehmen von Erwachsenenrollen ermöglichen\*\*. Auf der kognitiven Ebene

\* Der Aufsatz stellt die redaktionell überarbeitete Fassung des Referats dar, das der Verf. auf dem Forum Zukunft „Was sollen unsere Kinder lernen?“ der SPD am 8. Mai in Böblingen gehalten hat.

\*\* Ich gehe an dieser Stelle nicht auf die schmale empirische Basis der Kohlbergschen Entwicklungstheorie ein und auch nicht auf das Problem, wieweit seine Entwicklungsstufen in der Realität anzutreffen sind.

wird als Voraussetzung für das Gelingen dieses Übergangs der Erwerb der Fähigkeit zu formal-logischem und hypothetischem Denken und einer differenzierten formal-begrifflichen Sprache angesehen.

Es besteht Übereinstimmung darüber, daß der Ausgang der Adoleszenz — ob es zur Herausbildung einer neuen Ich-Identität als Erwachsener kommt — entscheidend das weitere Leben des Erwachsenen bestimmt. Befragt man nun die Sozialisationstheorie danach, was an sozialer Erfahrungsbasis außerhalb des unmittelbaren Familienzusammenhangs den Verlauf der Adoleszenzkrise positiv beeinflussen kann, so bleiben die Antworten relativ unbestimmt, u. a. deswegen, weil man überhaupt schwer zu generalisierenden Aussagen kommen kann, da hier die je individuelle Persönlichkeitsstruktur die äußeren Bedingungen unterschiedlich gewichtet, dennoch gibt es Anhaltspunkte: der Jugendliche muß in seiner Umwelt Verständnis für die Unsicherheit und (möglicherweise) Unausgeglichenheit seiner Stimmungen finden, er muß experimentieren können, seine Fähigkeiten erproben können, ohne zu früh festgelegt zu werden, er muß sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen und eine gewisse Kritikfähigkeit entwickeln können, in seinen Leistungen Anerkennung finden, und ihm müssen die Möglichkeiten zur Entwicklung der kognitiven, sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten gegeben werden, für die nicht zuletzt die Interaktion mit Gleichaltrigen einen hohen Stellenwert hat. Die Bedeutung einer entwicklungsphasenspezifischer Sozialorganisation wird vielleicht durch den historischen Hinweis noch deutlicher, daß es durchgängiges Merkmal aller komplexen Industriegesellschaften ist, daß sie den von ökonomischen Zwang freien Entfaltungsspielraum für die Jugendlichen, das sogenannte psychosoziale Moratorium, kontinuierlich zeitlich ausgedehnt haben. Und es lohnt vielleicht, einmal darüber nachzudenken, warum gerade die bürgerlichen Gesellschaften jenen Jugendlichen, die später einmal zu den gesellschaftlichen Führungsgruppen zählen, von denen also ein besonders hohes Maß an Selbstständigkeit, Verantwortungsbewußtsein und eigenständig-kreatives Handeln erwartet wird, das zeitlich längste Moratorium eingeräumt haben und einräumen und umgekehrt: welche Funktion hat ein Ausbildungssystem, das die Mehrheit der Jugendlichen ab 15/16 diesen Spielraum nimmt?

Versucht man, die hier skizzierten Momente der Adoleszenzkrise auf die Struktur der Berufsbildung zu beziehen, so ist vorab die Feststellung zu treffen, daß man sich nirgends auf empirisch gesicherte Forschungsergebnisse stützen kann. Ist die Adoleszenz bis in die neuere Zeit hinein auch von der Sozialisationsforschung vernachlässigt, so gilt für die Berufsbildungsforschung in noch stärkerem Maße, daß umfassend sozialisationstheoretische Fragestellungen nicht zu ihren bevorzugten Forschungsgegenständen zählen; wie die Berufsbildung selbst steht auch die Berufsbildungsforschung weitgehend unter einem direkten Bezug zum Arbeitsmarkt und zum Wirtschaftsprozess. Insofern haben die folgenden Gedanken auch mehr den Charakter von Plausibilitätsüberlegungen und weiterführenden Fragen auf der Grundlage bisheriger Forschung als den von neuen Forschungsergebnissen.

### Ausbildungsort Betrieb

Ich glaube durchaus, daß in der praktischen Ausbildung im Betrieb Momente enthalten sind, die unter den skizzierten Aspekten der Adoleszenzphase günstiger zu beurteilen sind als gegenwärtige Formen schulischer Unterweisung. Allerdings sind dies Momente, die keineswegs ausschließlich und unabdingbar nur im Betrieb zu realisieren sind. Zu ihnen würde ich etwa die Erfahrungsmöglichkeit des Jugendlichen rechnen, selbst nützliche Arbeit leisten zu können, die gesellschaftlich anerkannt wird und die deswegen u. U. auch in stärkerem Maße positiv zur Entwicklung eines Selbstwertgefühls, zur Erfahrung des eigenen Leistungsvermögens beitragen kann als eine vornehmlich rezeptive schulische Lernsituation. Auch die Ausbildungsvergütung spielt hier eine Rolle, sie mag nicht nur als Symbol für die Nützlichkeit der eigenen Leistung in der Ausbildung einen positiven Sozialisationseffekt haben, sondern auch in ihrem materiellen Gehalt eine

Lockerung der Abhängigkeit von den Eltern bedeuten und ein Gefühl der Unabhängigkeit stärken. Das unmittelbare Eingebundensein in die Welt der Erwachsenen und die konkrete Erfahrung der sie beherrschenden Widersprüche und Konflikte kann unter bestimmten Bedingungen eine produktive Auseinandersetzung mit der Realität fördern und ein der späteren Situation von abhängig Beschäftigten adäquates Berufsrollenverständnis vermitteln; dies vor allem dann, wenn die Jugendlichen an den politischen und gewerkschaftlichen Auseinandersetzungen im Betrieb aktiv teilnehmen und deren Bezug zu ihren eigenen Interessen und Problemen erfahren.

Wenn wir in der Begegnung mit der Realität der Erwachsenenwelt in der gegenwärtigen Berufsbildung sozialisatorisch positive Momente vermuten, so hängen die tatsächlichen Wirkungen doch einerseits von den psychischen und intellektuellen Verarbeitungsmöglichkeiten ab, mit anderen Worten von der Persönlichkeitsstruktur, die der Jugendliche bis dahin erworben hat, andererseits von dem Grad der Reversibilität bzw. Irreversibilität der in dieser Begegnung vom Jugendlichen getätigten Handlungen und Entscheidungen; ob tatsächlich Auseinandersetzung mit dieser Realität möglich ist oder Anpassung gefordert, ja erzwungen wird; und hier liegen die Probleme.

### Zeitpunkt der Berufswahl

Als erstes Problem wäre der m.E. viel zu frühe Zeitpunkt der Berufswahl (im Sinne eines Ausbildungsberufs) zu nennen. Die Mehrheit der Jugendlichen muß sich in einem Alter mit relativ hoher Verbindlichkeit für einen Beruf entscheiden, wo sie von ihren Entwicklungsbedingungen her kaum zu eigenständiger Urteilsbildung fähig sind. Dies ist nicht in erster Linie ein Informationsproblem. Im allgemeinen ist es hauptsächlich die Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden, was die jungen Leute beunruhigt\* [3]. Sich mit 15 oder 16, zum Teil schon mit 14 Jahren für einen Beruf entscheiden zu müssen, da liegt m.E. eine in ihren Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Verhältnis zur Berufstätigkeit kaum abzuschätzende Überforderung. Was bietet sich da mehr an, als sich an das Nächstliegende und Sichere zu halten und gleichsam stellvertretend die Eltern diese lebenswichtige Entscheidung treffen zu lassen, sei es real, sei es über die Identifizierung mit dem Vater oder der Mutter oder sei es negativ im Protest gegen sie in vermeintlicher Eigenständigkeit. Besonders problematisch wird es dort, wo ein qualitativ und quantitativ beschränktes Ausbildungsplatzangebot auch noch den Rest eigener oder elterlicher Vorstellungen zunichte macht und die Berufswahl nur noch eine Zwangsanpassung an eine unzulängliche Realität ist. Es drängt sich mir die Frage auf, ob nicht ein Teil der in Deutschland überdurchschnittlich hohen intergenerativen beruflichen Immobilität auch mit auf diese zu frühe Berufswahl zurückzuführen ist und sie damit ein wichtiges Moment in der schichtenspezifischen Reproduktion beruflicher Chancenungleichheit ist.

### Struktur der Ausbildung

Ein zweiter zentraler Punkt betrifft dann die Struktur des Ausbildungsverhältnisses selbst und den Status des Auszubildenden. Es könnte sein, daß das, was die Schule den Jugendlichen in bestimmter Hinsicht zu viel an Schutz bietet, die betriebliche Lehre ihnen zu wenig bietet. Die Lehre ist kein Moratorium, wie *Döbert/Nunner-Winkler* konstatieren und daher ein Abschneiden des Verlaufs der Adoleszenzkrise bei Lehrlingen vermuten. Ob dieses tatsächlich der Fall ist und mit welchen psychischen Kosten diese Form beruflicher Sozialisation für die betroffenen Jugendlichen verbunden ist, wäre endlich genauer zu untersuchen. Denn auf jeden Fall wird der Auszubildende eher als Quasi-Erwachsener denn als Jugendlicher behandelt. Der Lehrling ist Kostenfaktor und erscheint auf der Rechnung (zumindest im Handwerk)! Oder anders ausgedrückt: die Ausbildung im Betrieb ist in der Regel in einen Prozeß zweckrationalen Handelns eingebunden, der zu wenig Spielraum für die spezifischen Entwicklungsprobleme der Jugendlichen hat. Schaut man sich die Begründun-

gen der Unternehmer und ihrer Interessenorganisationen für die betriebliche Ausbildung an, so taucht darin ein Begriff von *Ernstsituation* auf, dem jegliche Sensibilität für die Entwicklungsprobleme der Jugendlichen abgeht, in dem es kaum Irrtumstoleranz, Experimentier- und Selbsterfahrungsspielraum gibt, dafür um so mehr *Sachgesetzlichkeiten* und betriebliche Notwendigkeiten. *Lehrjahre sind keine Herrenjahre!* — Vielleicht sollte man diese rigorose Verneinung jugendlichen Eigeninteresses in der Ausbildung einmal in ihrem Wahrheitsgehalt ernst nehmen und statt auf die Jugendlichen auf das Ausbildungssystem beziehen und es stärker der Sozialisationsphase anpassen.

Denn ich habe nicht nur die Befürchtung, daß zu wenig Reversibilität in der betrieblichen Ausbildung dem Jugendlichen eingeräumt wird. Ich fürchte darüber hinaus, daß die der Adoleszenzphase zugeschriebenen kreativen Potenzen — *Edith Jacobsen* spricht davon, daß hier „eine einzigartige, dynamische, ökonomische und strukturelle Situation entsteht, die in vieler Hinsicht an die Verhältnisse erinnert, die man bei kreativen Erwachsenen findet“ [4] — in der *Ernstsituation* der Mehrzahl der betrieblichen Ausbildungen nicht genutzt, sondern eher wegen der Dominanz instrumentell-zweckrationaler Kriterien unterdrückt und in Routine erstickt werden.

#### Handwerk ermöglicht Entwicklung von Kommunikation nicht

Wenn zur Herausbildung der eigenen Identität auch die Kommunikation mit Gleichaltrigen eine wesentliche Rolle spielt, so wird in der betrieblichen Ausbildung einem Großteil der Auszubildenden — der Mehrheit derjenigen, die in handwerklichen und anderen kleinbetrieblichen Verhältnissen ausgebildet werden — diese Kommunikation nicht hinreichend ermöglicht. Der Auszubildende sieht sich hier einem Übergewicht an Erwachsenen ausgesetzt, demgegenüber er sich leicht isoliert und unterlegen fühlen kann und seinen Widerspruch vielleicht lieber hinunterschluckt als ihn offen zu artikulieren. Da er gerade in diesen Ausbildungsverhältnissen besonders häufig schon Erwachsenenfunktionen übernehmen muß — man denke etwa nur an die vielen Sprechstundenhelferinnen, Lehrlinge, die oft die ganze Verwaltung kleinerer Arztpraxen schmeißen, oder an viele Auszubildende im Hotel- und Gaststättengewerbe —, ist er einem doppelten Druck ausgesetzt, dem der Person und dem der Funktion, und gezwungen, schon ständig eine Erwachsenen-Berufsrolle zu spielen, was immer zugleich auch zu häufig eine Verdrängung altersspezifischer Interessen und Wünsche bedeutet.

Schließlich sei in diesem Zusammenhang noch ein weiteres Problem angeschnitten, das die kognitive Entwicklung der Jugendlichen angeht. Wenn es richtig ist, daß die Entfaltung eines vollentwickelten moralischen Bewußtseins im Sinne einer flexiblen prinzipiengeleiteten Handlungs- und Urteilskompetenz stark mit dem Erwerb der Fähigkeit zu formal-operationalem Denken und einer differenziert begrifflichen Sprache zusammenhängt, dann dürfte das Vorherrschende instrumentell-pragmatischer Akte in der Berufsbildung mit relativ geringen Anteilen sprachlicher und begrifflicher Auseinandersetzung ein schwerwiegendes Problem für die Persönlichkeitsentwicklung darstellen. Dieses gewinnt an Gewicht, wenn man in Rechnung stellt, daß es sich bei den Auszubildenden vielfach um Jugendliche handelt, die von ihrem sozio-kulturellen Herkunftsmilieu her hinsichtlich der Ausbildung von begrifflicher Sprache, formaler Intelligenz und Schulbildung ohnehin gegenüber den Kindern aus den traditionell bürgerlichen Schichten benachteiligt sind. Ich räume ein, daß hiermit ein Problem angesprochen ist, das nicht allein oder auch nur in erster Linie vom Betrieb her angebar ist, sondern auch eine Veränderung der vorgängigen und parallellaufenden schulischen Lernprozesse erfordert; hinter ihm steht letztlich die noch immer recht weit bestehende Arbeitsteilung in geistige und körperliche Arbeit. Zu seiner Lösung könnte freilich der Betrieb durch eine Erweiterung der Möglichkeiten zu diskursiver (nicht nur instrumentell-pragmatischer) Auseinandersetzung mit den technischen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen von Ausbildung und Arbeit auch beitragen.

Wir können an dieser Stelle ein erstes berufsbildungspolitisch relevantes Zwischenresümee aus der Analyse des Verhältnisses von Adoleszenz und Ausbildungsstruktur ziehen. Wenn wir wollen, daß unsere Kinder sich zu kritischen selbstbewußten Erwachsenen entwickeln sollen, muß offensichtlich an der Struktur der Ausbildung einiges geändert werden. Dies muß nicht heißen Auflösung des dualen Systems. Zwei Punkte erscheinen mir aber unabdingbar:

— Erstens wäre die Entscheidung für den Beruf auf einen Zeitpunkt zu verschieben, an dem der Jugendliche selbst ein höheres Maß an Urteilskraft und auch an Selbsterfahrung in bezug auf seine Fähigkeiten hat, also eher an den Abschluß der Adoleszenz als jetzt (für viele) in der Mitte.

— Zweitens wäre eine *Pädagogisierung des Betriebes* (*Lempert*) erforderlich, d. h. eine Anpassung der betrieblichen Ausbildungsstruktur an die spezifischen Entwicklungsprobleme des Jugendlichen. Erst dann kämen die produktiven Momente der betrieblichen Ausbildung auch tatsächlich zum Tragen. Ob dies bei der gegenwärtigen Ausbildungsverfassung, vor allem bezogen auf die Formen der Kontrolle und Finanzierung, möglich ist, erscheint mir allerdings sehr fraglich.

#### Berufsbildung und gesellschaftliche Handlungskompetenz

Mit der von der ökonomisch-technischen Entwicklung erzwungenen Auflösung der Einheit von Arbeitsprozeß und Lebensumwelt, die mit dem Ausgang des Feudalismus beginnt und sich in der bürgerlichen Industriegesellschaft sukzessive fortsetzt und zu einer irreversiblen Struktur in allen hochkomplexen, auf einer differenzierten Arbeitsteilung beruhenden Gesellschaften führt, verliert das Berufskonzept seine normative Kraft als Sozialisationskonzept. Unter dem Gesichtspunkt von Sozialisationsprozessen kann es gerade als der entscheidende Strukturunterschied zwischen traditional-ständischen und hochkomplexen Gesellschaften angesehen werden, daß in jenen die gesellschaftliche Integration über eine, zumeist die Berufsrolle vorgenommen wird, in diesen aber durch das Erlernen vielfältiger Rollen vollzogen werden muß (*vgl. hierzu auch Döbert/Nunner-Winkler*). In der Berufsbildungsverfassung der Bundesrepublik wird gesellschaftliche Handlungskompetenz immer noch über das Berufsrollenkonzept angestrebt. Damit entsteht zunächst einmal ein struktureller Widerspruch auf der Ebene der Ausbildungsverfassung: die Mehrheit der Jugendlichen wird damit in einer Phase, in der sie ihre gesellschaftlichen Verhaltensweisen und Erwachsenen-Rollen sich aneignen muß, nach einem Berufsbildungskonzept ausgebildet, das seine traditionale Sozialisationsfunktion durch die reale Entwicklung der Gesellschaft weitgehend eingebüßt hat.

Dieser Widerspruch auf der konzeptionellen Ebene muß noch nicht das Aus für die Berufsbildungsverfassung bedeuten, da sich die Ausbildungsrealität so weit vom ursprünglichen Konzept entfernt und inhaltlich verändert haben könnte, daß die umfassende Funktion der Vermittlung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit durchaus von ihr wahrgenommen werden könnte. (In gewisser Weise ist eine solche Veränderung des Modells der traditionellen handwerklichen Ausbildung historisch ja ansatzweise durch die Hereinnahme schulischer Anteile durchaus vonstatten gegangen.) Insofern ist das *duale System* auch nicht mehr von seiner traditionellen Funktion her zu legitimieren, sondern nur dadurch, wieweit seine gewandelten Formen den heutigen Anforderungen an einen beruflichen Sozialisationsprozeß genügen; und nur soweit sie das tun, bleibt das System akzeptabel. Es stellt sich uns hier also nachdrücklich die Frage: Erschließen sich vom Betrieb her die gesellschaftlichen Strukturen, in die der Jugendliche hineinwachsen muß? Können wir es überhaupt für würdigenwert halten, daß sie es tun, bzw. unter welchen Bedingungen können wir das für wünschenswert halten?

Ich möchte die Fragen unter zwei Aspekten erörtern: unter dem Gesichtspunkt der Vorbereitung auf die individuelle Lebensgestaltung und soziale Kommunikation außerhalb der Arbeit einerseits und auf die politische Sozialisation andererseits.

### Einseitige Ausrichtung der Lernaktivitäten

Zwar bestimmt Berufsarbeit als kontinuierliche Erwerbstätigkeit immer noch wesentlich die Lebensgestaltungsmöglichkeiten der überwiegenden Mehrheit der Beschäftigten, aber mehr von den Momenten der psycho-physischen und zeitlichen Belastung und der Entlohnung her, weniger im Sinne des Aufbaus eines Lebenszusammenhangs. Dieser ist inhaltlich von der Arbeit getrennt. Insofern liegt die Vermutung nahe, daß eine fast ausschließlich auf Berufsarbeit ausgerichtete Ausbildung die nicht-arbeitsbezogenen Bereiche des Lebenszusammenhangs zu stark ausblendet. Und in der Tat wird man für die Berufsbildung eine Unterbesetzung mit Lernaktivitäten feststellen müssen, die auf nicht-arbeitsbezogene Erwachsenenrollen vorbereiten, und zwar in einem Ausmaß, das die Lehrlinge deutlich gegenüber gleichaltrigen Gymnasiasten benachteiligt. Dies gilt für die Möglichkeiten zu musischen und sportlichen Aktivitäten und Spielen während der Ausbildung ebenso wie für den Zugang zu Literatur, Sprache und anderen ästhetischen Phänomenen. Damit werden den Auszubildenden aber Bereiche vorenthalten, in denen sie u. U. schon während der Ausbildung stärker ihre affektiven und expressiven Bedürfnisse befriedigen könnten als in den instrumentell-praktischen Ausbildungssequenzen und deren Fehlen ihnen als Erwachsenen die Teilhabe an der repräsentativen Kultur und den kritischen und selbstbewußten Umgang mit den visuellen und sprachlichen Kommunikationsmedien erschwert. Kritisch wird diese Unterbestimmung nicht-instrumenteller Bereiche darüber hinaus noch dadurch, daß zum einen die Zeitstruktur der Ausbildung an die der Arbeit weitgehend angeglichen ist und dem jugendlichen Auszubildenden außerhalb des Betriebes weniger disponible Zeit zur Verfügung steht als dem gleichaltrigen Gymnasiasten; zum anderen aber auch dadurch, daß in der Regel diese Defizite durch die Familie der Auszubildenden noch weniger kompensiert werden können als bei der Mehrheit der Gymnasiasten.

Hinsichtlich der politischen Sozialisation hat *H. P. Bahrdt* schon vor über einem Jahrzehnt festgestellt, daß der Betrieb in seiner gegenwärtigen Struktur nicht die Schule der Nation in einer Demokratie sein könne. Die normative Struktur betrieblicher Handlungsvollzüge mit ihren hierarchischen Anweisungsverhältnissen, die Allgemeingültigkeit eines Personal (über Besitztitel) oder funktional (über die betriebliche Position) vermittelten Autoritätsgefüges, die den individuellen Bedürfnissen in der Regel wenig nachgebenden und vom einzelnen Beschäftigten so wenig veränderbaren vorgegebenen Zwecksetzungen und Organisationsprinzipien betrieblicher Arbeit — dies alles steht dem Erlernen und Üben demokratischer Verhaltensweisen wohl entgegen. So ist es auch kein Wunder, daß wir im Katalog der Verhaltensanforderungen der betrieblichen Lehre auch mehr Disziplin, Pünktlichkeit, Genauigkeit und Unterordnung als Kritik, Selbständigkeit und Initiative finden. Dies alles ist oft genug gesagt worden: der Betrieb ist in seiner gegenwärtigen Struktur trotz Mitbestimmung und Erweiterung von Arbeitnehmerrechten kein Modell für Demokratie, sofern man noch einen materialen Begriff von Demokratie hat und in ihr nicht nur ein formales Entscheidungsmodell sieht.

### Starke Autoritätsbindung der Auszubildenden

Auch wenn der Betrieb in seiner gegenwärtigen Struktur wenig dazu geeignet erscheint, ein demokratisches Verhaltenspotential zu entwickeln, vollzieht sich in ihm gleichwohl ein politischer Sozialisationsprozeß, werden den Jugendlichen gesellschaftsrelevante normative Vorstellungen und Leitbilder vermittelt, und zwar weniger intentional als vielmehr funktional durch die Alltagserfahrung betrieblicher Wirklichkeit. Wo die aktive begriffliche Auseinandersetzung mit der eigenen Situation nicht stattfindet, dürfte gerade in diesem durch hohe Beeinflussbarkeit gekennzeichneten Entwicklungsstadium die Erfahrung der betrieblichen Organisation und Verhaltensformen bei den Jugendlichen dazu tendieren, sie für quasi natürliche generelle Regeln gesellschaftlichen Verhaltens zu halten. Alle bisherigen Untersuchungen zum gesellschaftlichen Bewußtsein von Lehrlingen konstatieren bei diesen ein höheres Maß an Autoritätsbindung und autoritären Einstellun-

gen als bei Gymnasiasten oder Studenten, eine starke „emotionale Konditionierung auf das Bestehende“ (*Österreich*). Offensichtlich kann auch die Erfahrung solidarischen Verhaltens unter den abhängig Beschäftigten die Beeinflussung durch die betriebliche Alltäglichkeit nicht grundlegend korrigieren. Es stellt sich die Frage, ob nicht der oft zitierte *Autoritarismus der Unterschichten* wenn auch nicht durch die Ausbildung produziert, so doch zumindest verfestigt wird.

Wohl in einer ähnlich kritischen Einschätzung der sozialisatorischen Effekte betrieblicher Erfahrungen, wie sie hier vorgenommen wird, schlägt der Bildungsrat in seinem Gutachten *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II* vor, daß die Jugendlichen in der Schule „die Sozialerfahrungen an anderen Lernorten in einer angeleiteten Form kritisch distanzieren und aufarbeiten können“ sollen [5]. Das ist sicherlich besser als gar nichts. Ob es freilich nicht ungleich wirkungsvoller wäre, wenn die Jugendlichen sich im Betrieb selbst mit ihren Umweltbedingungen auseinandersetzen könnten und u. U. bestimmte negative Erfahrungen gar nicht erst machten, da sie die Veränderbarkeit betrieblicher Normen praktisch begreifen, sei hier zur Diskussion gestellt.

Das berufsbildungspolitische Fazit dieses Abschnitts läßt sich in zwei Perspektiven andeuten: Um als Sozialisation für eine hochkomplexe demokratische Gesellschaft in einer für den Jugendlichen akzeptablen Weise wirksam werden zu können, bedürfte es für die betriebliche Lehre

- erstens der Ergänzung um Bildungssequenzen, die auf nicht-instrumentell berufliche Erwachsenen-Rollen der außerberuflichen Lebensgestaltung zielen; und
- zweitens einer Veränderung der betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsstrukturen in Richtung auf mehr selbständige Gestaltungs- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten für die Auszubildenden und Beschäftigten.

### Berufliche Handlungskompetenz und Berufsbildungssystem

Ich brauche nicht ausführlich auf die strukturellen Mängel einzugehen, die aus der engen Bindung der Berufsbildung an die ökonomischen Interessen und Möglichkeiten der Betriebe und damit an die regionale Arbeitsmarktstruktur hervorgehen. Sie zu beseitigen, war erklärtes Ziel der Berufsbildungsreform-Pläne zu Beginn der 70er Jahre. Ich beschränke mich darauf, nur die Hauptmängel stichwortartig in Erinnerung zu rufen:

- starkes Qualitätsgefälle zwischen verschiedenartigen Ausbildungsbereichen und -betrieben (s. Edding-Kommission);
- starke regionale Disparitäten im quantitativen und qualitativen Ausbildungsplatzangebot, teilweise mit Unterversorgungerscheinungen;
- Nichtgewährleistung einer freien Berufswahl nach Eignung und Fähigkeiten des Jugendlichen [6].

Genügte allein diese Mängel, um die Funktionsfähigkeit des dualen Systems auch unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung einer qualifizierten Berufsbildung an alle interessierten Jugendlichen in Zweifel zu ziehen, so hat die Entwicklung der Berufsausbildung in den 70er Jahren trotz des Wiederanstiegs der Ausbildungsverhältnisse in den letzten Jahren diese Zweifel drastisch verstärkt. Lassen sie mich diese Entwicklung kurz unter dem Aspekt der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz, deren Vermittlung an alle Jugendlichen das Ausbildungssystem gewährleisten muß, betrachten. In den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz geht als quantitative Dimension das Zur-Verfügung-Stellen von Ausbildungsplätzen, als qualitative Dimension die Verwertbarkeit der erworbenen Berufsbildung und die von ihr vermittelte Fähigkeit ein, nach Abschluß der Ausbildung selbständig eine Berufstätigkeit wahrnehmen und im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt handeln zu können. Für ein derartiges Handlungsvermögen sind für abhängig Beschäftigte nach übereinstimmender Auffassung neben theoretisch- und technisch-instrumentellen Fähigkeiten Mobilitätsbereitschaft, flexibles Verhalten und eine berufliche Handlungsorientierung als Arbeitnehmer konstitutiv.

### Qualitative Dimensionen

In bezug auf die quantitative Dimension gelingt es den Betrieben offensichtlich trotz einer gegenüber Mitte der 70er Jahre erheblichen Ausweitung der Ausbildungsplätze nicht, von sich aus ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot zur Verfügung zu stellen. Dieses gilt in noch höherem Maße, als es durch die amtliche Statistik schon deutlich wird, da mittlerweile ja erhebliche öffentliche Mittel als Anreiz in die Berufsausbildung fließen, die nach unseren Berechnungen Ausbildungsplätze in Höhe von etwa der Hälfte der neu geschaffenen Ausbildungsplätze (des ersten Ausbildungsjahres) subventionieren. Wir können nicht behaupten, daß damit die zusätzlich geschaffenen Ausbildungsplätze ursächlich wesentlich auf die öffentliche Förderung zurückgehen. Immerhin ist auffällig, daß dort, wo überhaupt Daten über die Struktur der öffentlich geförderten Ausbildungsverhältnisse zu bekommen sind, eine nicht unbeträchtliche Übereinstimmung mit den Berufen des zusätzlichen Ausbildungsplatzangebots besteht. (Hier läuft mittlerweile eine öffentliche Förderung außerhalb des APIFG und seiner Normen für Mittelaufbringung und -verteilung, nach unseren Recherchen weitgehend ohne Qualitätsauflagen.) Bezogen auf die genannten Qualitätskriterien der Ausbildung, muß man feststellen, daß sich im Laufe der 70er Jahre durch die interne berufsmäßige Umschichtung in den Ausbildungsverhältnissen eine Tendenz zur Verschlechterung im zusätzlichen wie im gesamten Ausbildungsplatzangebot durchgesetzt hat. Schaut

man sich die Entwicklung der (25) wichtigsten Männer-Berufe (= ca. 70 v. H. aller Ausbildungsverhältnisse für männliche Jugendliche) und der (21) wichtigsten weiblichen Ausbildungsberufe (= ca. 90 v. H. der Ausbildungsverhältnisse für Mädchen) zwischen 1971 und 1977 an, vgl. Tabelle 1 und 2) so zeigt sich recht eindrücklich, daß vor allem jene Ausbildungsverhältnisse im klein- und mittelbetrieblichen Bereich innerhalb und außerhalb des Handwerks zugenommen haben, die eine vergleichsweise begrenzte ausbildungsadäquate Beschäftigungschance nach der Ausbildung bieten und auch geringere Transferqualifikationen im Sinne der beruflichen Mobilität aufweisen, als dies die qualifizierten kaufmännischen, handwerklichen und industriellen Berufe tun, deren Ausbildungsverhältnisse mehrheitlich absolut und vor allem relativ in diesem Zeitraum zurückgegangen sind. (Um nicht mißverstanden zu werden: Ich behaupte hiermit nicht, daß die Qualität etwa der handwerklich kleinbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse, vom je einzelnen Ausbildungsprozeß her gesehen und für sich genommen, schlechter wäre oder sein müßte als beispielsweise die Ausbildung zum Industriekaufmann oder Maschinenschlosser; ich stelle nur fest, daß sie im Durchschnitt die geringeren Beschäftigungs- und Entwicklungschancen bieten.) Auch wenn sich 1978 das zusätzliche Ausbildungsplatzangebot mit höheren Anteilen aus dem IHK-Bereich etwas günstiger darstellt, so ist der langfristige Trend davon kaum gebrochen oder grundsätzlich korrigiert.

Tabelle 1: Entwicklung der 25 quantitativ wichtigsten Ausbildungsberufe (1971—1977)

Ausbildungsberufe	Männer						
	1971		1977		Veränderung v. 1971 zu 1974 (v. H.)	Veränderung v. 1974 zu 1977 (v. H.)	Veränderung v. 1971 zu 1977 (v. H.)
	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.			
Kraftfahrzeugmechaniker	89 109	10,9	84 676	9,5	+ 8,8	-12,7	- 5,0
Elektroinstallateur	48 971	6,0	72 111	8,1	+57,6	- 6,5	+ 47,3
Maschinenschlosser	42 445	5,2	41 790	4,7	+ 2,6	- 4,0	- 1,5
Industriekaufmann	40 706	5,0	22 329	2,5	-28,8	-22,9	- 45,1
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	33 250	4,1	26 595	3,0	-11,0	-10,2	- 20,0
Bankkaufmann	29 714	3,6	17 074	1,9	-32,2	-15,2	- 42,5
Werkzeugmacher	28 411	3,5	21 484	2,4	- 2,7	-22,2	- 24,4
Maler u. Lackierer	20 165	2,5	29 705	3,3	+21,7	+21,1	+ 47,3
Gas- u. Wasserinstallateur	15 464	1,9	25 898	2,9	+54,0	+ 8,7	+ 67,5
Elektromechaniker <sup>1</sup>	19 241	2,4	9 704	1,1	-28,0	-29,9	- 49,6
Fernmeldehandwerker	14 652	1,8	14 392	1,6	+36,9	-28,2	- 1,8
Einzelhandelskaufmann	16 842	2,1	16 145	1,8	-17,6	+ 16,4	- 4,1
Maurer	14 194	1,7	26 558	3,0	+38,5	+35,1	+ 87,1
Landwirt	17 230	2,1	18 085	2,0	-16,8	+26,2	+ 5,0
Bürokaufmann, -gehilfe	11 304	1,4	13 037	1,5	-13,1	+ 1,9	+ 15,3
Tischler	12 981	1,6	29 697	3,3	+57,8	+45,0	+128,8
Verkäufer	11 915	1,5	16 383	1,8	+13,1	+21,5	+ 37,5
Radio- u. Fernseh-Techniker	12 129	1,5	11 223	1,3	+ 6,9	-13,5	- 7,5
Betriebschlosser	12 484	1,5	17 407	2,0	+11,2	+25,4	+ 39,4
Koch	11 970	1,5	14 058	1,6	- 1,5	+19,2	+ 17,4
Mechaniker <sup>2</sup>	15 968	2,0	15 311	1,7	- 4,3	+ 0,2	- 4,1
Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer	8 640	1,1	13 108	1,5	+59,9	- 5,1	+ 51,7
Schlosser, Bauschlosser	10 832	1,3	18 385	2,1	+32,6	+28,0	+ 69,7
Bäcker	9 809	1,2	20 660	2,3	+16,4	+81,0	+110,6
Fleischer	11 307	1,4	20 589	2,3	+ 9,1	+66,9	+ 82,1
Zusammen	559 733	68,6	616 406	69,5	+ 8,4	+ 1,6	+ 10,1

<sup>1</sup> Einschl. 2. Stufe.

<sup>2</sup> Setzt sich zusammen aus: Nähmaschinen-, Zweirad- und Kältemechaniker (Handw.), Mechaniker (IHK).

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Berufliche Aus- und Fortbildung, div. Jahrgänge (eigene Berechnung).

Tabelle 2: Die Entwicklung der 21 quantitativ wichtigsten Ausbildungsberufe von 1971 bis 1977

Ausbildungsberufe	Frauen						
	1971		1977		Veränderung v. 1971 zu 1974 (v. H.)	Veränderung v. 1974 zu 1977 (v. H.)	Veränderung v. 1971 zu 1977 (v. H.)
	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.			
Verkäuferin	63 892	14,0	59 205	11,6	- 9,1	+ 1,9	- 7,3
Friseurin	43 866	9,6	59 070	11,6	+ 3,7	+ 29,8	+ 34,7
Industrie Kaufmann	38 094	8,3	29 820	5,8	-13,2	- 9,8	- 21,7
Bürogehilfin/Bürokaufmann	53 549	11,7	55 212	10,8	+ 3,4	- 0,3	+ 3,1
Bankkaufmann	25 039	5,5	19 078	3,7	- 6,2	- 18,8	- 23,8
Arzthelferin	21 316	4,7	30 723	6,0	+36,8	+ 5,3	+ 44,1
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	23 305	5,1	16 719	3,3	-17,3	- 13,2	- 28,3
Einzelhandelskaufmann	23 605	5,2	19 422	3,8	-29,1	+ 16,1	- 17,7
Zahnarzthelferin	14 171	3,1	24 318	4,8	+46,2	+ 17,4	+ 71,6
Rechtsanwaltsgehilfin <sup>1</sup>	14 216	3,1	20 316	4,0	+20,9	+ 18,2	+ 42,9
Verkäuferin im Nahrungsmittel- handwerk	12 602	2,8	30 662	6,0	+34,8	+ 80,4	+ 143,3
Apothekenhelferin	8 627	1,9	9 188	1,8	+28,2	- 16,9	+ 6,5
Gehilfin in Wirtschafts- u. steuer- beratenden Berufen	10 619	2,3	13 201	2,6	+ 15,9	+ 7,3	+ 24,3
Drogistin	8 404	1,8	4 370	0,9	-29,0	- 26,7	- 48,0
Technische Zeichnerin	6 440	1,4	5 536	1,1	+ 7,3	- 19,9	- 14,0
Bauzeichnerin	5 480	1,2	4 004	0,8	+13,9	- 35,9	- 26,9
Hauswirtschaftsgehilfin	12 691 <sup>2</sup>	2,8	7 208	1,4	+10,5	+ 1,4	+ 12,0
Damenschneiderin	9 943	2,2	4 793	0,9	-50,0	- 3,7	- 51,8
Angestellte <sup>3</sup>	— <sup>4</sup>	— <sup>4</sup>	11 817	2,3	+ 6,0	+ 35,8	+ 44,0
Bekleidungsfertigerin	10 646	2,3	10 680	2,1	-22,1	+ 28,8	+ 0,3
Hotel- und Gaststättengehilfin	3 080	0,7	7 248	1,4	+ 17,5	+100,3	+ 135,3
Zusammen	406 505	89,0	442 590	86,7	+ 4,1	+ 4,6	+ 8,8

<sup>1</sup> Einschließlich Rechtsbeistandgehilfe, Notargehilfe, Patentanwaltsgehilfe.

<sup>2</sup> Einschließlich Hauswirtschafterin.

<sup>3</sup> In der Bundesanstalt für Arbeit, Landeskulturverwaltung, Justiz, Sozialversicherungen, Verwaltungsgerichtlichem Dienst, Industrie- und Handelskammer, Staatl. Innenverwaltung, Kommunalverwaltung.

<sup>4</sup> Nicht ausgewiesen.

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Berufliche Aus- und Fortbildung, div. Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung, 1977.

### Mobilitätsabträgliches Ausbildungsplatzangebot

Bezogen auf die Erfordernisse beruflicher Handlungskompetenz kommt es damit zu dem merkwürdigen Paradoxon, daß gerade in einer Zeit, in der alle Welt von erhöhten Anforderungen an berufliche Mobilität spricht, ein eher mobilitätsabträgliches Ausbildungsplatzangebot gesteigert wird als ein mobilitätsförderndes, und dies nicht unerheblich mit staatlichen Mitteln, vor allem mit Länderprogrammen. Dieser Paradoxon wird in seiner Bedeutung zusätzlich noch dadurch verschärft, daß ja gerade durch das Ausbildungssystem mit der Erhöhung des gleichsam vorprogrammierten Berufswechselrisikos für immer mehr Jugendliche noch zusätzliche Anforderungen an beruflicher Mobilität geschaffen werden, wobei gleichzeitig die subjektiven Voraussetzungen für Mobilität destruiert werden. Denn man muß sich doch einmal fragen, was eigentlich den Jugendlichen zugemutet wird und wie bei ihnen eine stabile Lernmotivation für ihr weiteres Leben entstehen soll, wenn sie mangels Alternativen in Ausbildungsverhältnissen hineingezwungen werden, von denen sie sich schon bei Ausbildungsbeginn ausrechnen können, daß die Ausbildung nur wenig mit ihrer späteren Berufstätigkeit zu tun haben wird. Je problematischer der interindustrielle Ausgleich zwischen den Sektoren, vor allem zwischen Handwerk und Industrie, infolge an-

haltender Arbeitslosigkeit wird, um so größer wird das hier angesprochene Problem.

Man kann sicherlich mit durchaus stichhaltigen Gründen die Auffassung vertreten, daß es in hochkomplexen und dynamischen Industriegesellschaften zunehmend zu einem Auseinanderfallen von Ausbildungsentscheidung und Berufsentscheidung kommt. Nur bedarf es dazu einer Ausbildungsverfassung, die die Jugendlichen genau auf diese Entwicklung vorbereitet und die nicht wie die Ausbildungsverfassung der Bundesrepublik mit ihrem sehr eng gefaßten Berufskonzept weiterhin die Fiktion eines nach traditionellen Berufsmustern organisierten Beschäftigungssystems aufrecht erhält.

### Soziale Dimensionen beruflichen Handelns

Ein weiterer Aspekt beruflicher Handlungskompetenz sei mit der sozialen Dimension beruflichen Handelns noch kurz angesprochen. Daß in der Berufsbildung die sozialen und politischen Momente von Arbeit und Beruf gegenüber den instrumentellen Momenten vernachlässigt worden sind — mit der Konsequenz, daß die Struktur von Arbeit eher technisch als sozial bestimmt erscheint —, hatte ich bereits erwähnt. Die Herausbildung eines gesellschaftlichen Bewußtseins als abhängig Beschäftigter mit

der Kenntnis der Möglichkeiten zu kollektivem Handeln und gewerkschaftlicher Organisierung und mit der Bereitschaft, diese Möglichkeiten auch wahrzunehmen, gelingt nach den Ergebnissen der jüngsten empirischen Studie (Forschungsgruppe Berufliche Bildung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Joh.-Wolfg.-Goethe Universität, „Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein“) noch am ehesten im gewerblichen Bereich der industriellen Großbetriebe, findet im kaufmännischen Bereich begrenzt und im Handwerk kaum noch statt [7]. Damit wird für viele Jugendliche in der Ausbildung die berufliche Handlungskompetenz um soziale Verhaltensdispositionen verkürzt, deren gerade sie zur Realisierung ihrer Berufs- und Arbeitsinteressen besonders bedürfen. Müssen wir doch davon ausgehen, daß die gravierenden gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsplatz- (*Humanisierung*) und Arbeitsmarktprobleme (Arbeitsumverteilung) nur mit selbstbewußten und zu solidarischem, kollektivem Handeln fähigen Arbeitern und Angestellten, die eine soziale Identität als abhängig Beschäftigte haben ausbilden können, zu meistern sein werden.

Das vorläufige berufsbildungspolitische Fazit dieses Abschnitts kann für mich nur lauten: Verbesserung des quantitativen und qualitativen Ausbildungsplatzangebots, vor allem Sicherstellung der beruflichen Handlungskompetenz durch Anhebung und Vereinheitlichung der Qualität der Ausbildung in den unterschiedlichen Bereichen, durch entspezialisierte Grundausbildung und durch Verstärkung der auf soziale Qualifikationen zielenden Ausbildungssequenzen.

Nach den Programmen der Bundesländer geförderte Plätze im Bereich der dualen Berufsausbildung (ohne Plätze bei Bund, Ländern, Gemeinden usw.)

Land	1975	1976	1977	1978 <sup>1</sup>
Baden-Württemberg	6 032 <sup>3</sup>		7 979	9 500
Bayern			5 250	5 740
Berlin		200	150	625
Bremen		24	—	15
Hamburg			232	400
Hessen		42 <sup>3</sup>	71	370
Niedersachsen			302 <sup>1</sup>	1 030
Nordrhein-Westfalen		3 455	19 093 <sup>2</sup>	13 000
Rheinland-Pfalz		64 <sup>4</sup>	636	600
Saarland		28	702	2 000
Schleswig-Holstein		—	—	—
Zusammen	3 053	6 760	34 431	33 296

Quelle: Hessischer Minister für Wirtschaft und Technik, Gemeinsamer Erfahrungsbericht der Länder über bereits eingeleitete Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit, Januar 1978; eigene Recherchen bei den Ministerien.

Anmerkungen

<sup>1</sup> Plandaten

<sup>2</sup> einschl. 592 Betreuungsverträge

<sup>3</sup> bei der Summenbildung gleichmäßig auf die Jahre verteilt

<sup>4</sup> im Zeitraum 75—78; siehe <sup>3</sup>

### Lernen in der Ausbildung

Ich habe versucht, die im Thema gestellte Frage, was unsere Kinder in der Ausbildung lernen sollen, über das Konzept beruflicher Sozialisation implizit zu beantworten. Aus den angesprochenen Gesichtspunkten und Problemen lassen sich m.E. genügend inhaltliche Kriterien für eine Reform der beruflichen Bildung gewinnen. Zu einem Katalog von Einzelmaßnahmen allerdings sind sie im Moment wohl nicht umzusetzen, da sie so grundsätzlicher Art sind, daß sie — aus der Kritik am bestehenden Ausbildungssystem — nur die notwendige und mögliche Richtung seiner Veränderung angeben.

Wenn ich dennoch abschließend einige Punkte besonders hervorhebe, so muß ich noch einmal daran erinnern, daß ich die Aus-

einandersetzung mit der Berufsbildungsstruktur nicht in der Alternative Betrieb—Schule geführt habe. Es ist selbstverständlich, daß alle hier gestellten Fragen auch an die gegenwärtige Struktur schulischer Ausbildung zu stellen sind, und es ist sicher, daß in einer derartigen Analyse auch für die Schulen erhebliche strukturelle Mängel zutage träten; denn das Heil liegt auch nicht in den gegenwärtigen Schulen. Deswegen klammere ich auch bewußt die Lernortfrage an dieser Stelle aus. Ich halte den Betrieb als Ausbildungsort für unverzichtbar, wie ich persönlich überhaupt Konzepte der Reintegration von Lernen in die Lebensumwelten und Praxisfelder der Kinder und Erwachsenen richtig und interessant finde. Es fragt sich nur, wieweit das möglich ist. Denn es könnte sein, daß ein Teil der Praxisfelder aufgrund der technischen Entwicklung so abstrakt und *unpraktisch* geworden ist, daß Lernen in Verbindung mit Arbeit kaum noch möglich ist. Ohne derartige Entwicklungstendenzen ernsthaft zu prüfen, geraten auch Konzepte zur *Entschulung der Gesellschaft (Illich)* leicht in die Gefahr romantisierender Rückschau.

Unter dem Gesichtspunkt beruflicher Sozialisation, also gesellschaftliche Integration über Berufsbildung in der Adoleszenzphase, scheint mir ein höherer Lernspielraum für die Jugendlichen, als ihn die gegenwärtige Ausbildungsverfassung bietet, dringend geboten. Hierzu erscheint zunächst ein Hinausschieben der Berufswahl bis zu einem Alter, in dem der Jugendliche aufgrund seiner physisch-psychischen Entwicklung und von Erfahrung zu selbständigem Urteil besser fähig ist, dringend erforderlich. Zugleich erscheint eine Erweiterung der Lerninhalte und Ausgabedimensionen um jene Bereiche, die nicht unmittelbar auf Arbeit bezogene Erwachsenen-Rollen betreffen, unabdingbar. Und schließlich erscheint auch eine Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz um Momente des sozialen und politischen Verhaltens eine notwendige Erweiterung der beruflichen Bildung.

Auf den Ausbildungsprozeß bezogen, lassen sich diese Anforderungen, will man nicht eine starke Verlängerung der Ausbildungszeit, nur realisieren, wenn man das Verhältnis von instrumentell-praktischer Ausbildung, allgemeinbildend-theoretischer Bildung und sozialem Lernen neu organisiert. Die Richtung einer solchen Neuorganisation könnte zunächst in einer anderen zeitlichen Verteilung thematisch unterschiedlicher Lern- und Ausbildungssequenzen liegen. Berufliche Inhalte (auch technisch-instrumentelle) schon in Sekundarstufe I hineinziehen, dafür zugleich mehr allgemeinbildende Lernprozesse in die heutige Berufsbildungsphase hineinbringen. Hinzukommt, daß für die Mehrheit der Ausbildungsberufe wahrscheinlich die instrumentell-technischen Fertigkeiten ohne Einbuße an Qualität in sehr viel kürzerer Zeit vermittelt werden könnten, so daß auch hier noch Zeit für nicht auf den unmittelbaren Arbeitsprozeß bezogene Lernprozesse zu gewinnen wäre. Daß eine derartige Ausbildungsorganisation nicht unrealistische Utopie ist, demonstrieren bereits heute eine Reihe privater Waldorf-Schulen.

Einen letzten Gedanken lassen Sie mich zum sozialen Lernen in der Ausbildung äußern. „Pädagogisierung des Betriebes“ heißt mehr als bessere Ausbildung der Ausbilder. Es muß bedeuten, die zu enge Bindung der Ausbildung an die übrige Betriebssituation und ihre Zwecksetzung zu lockern, — wenn schon die Arbeitsorganisation insgesamt nicht stärker den Bedürfnissen und Interessen der Beschäftigten angepaßt wird; Ausbildung im Betrieb in gewisser Weise zu autonomisieren, indem eine andere Zeitstruktur und andere Formen der Bestimmung der Ausbildungssequenzen und der Kontrolle über den Ausbildungsprozeß unter stärkerer Beteiligung der unmittelbar Betroffenen gefunden werden.

### Anmerkungen

[1] Blos, P.: Adoleszenz, Stuttgart 1973.

[2] Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt 1975, S. 41.

[3] Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1966.

- [4] Jacobsen, E.: Das Selbst und die Welt der Objekte, Frankfurt 1973, S. 197.
- [5] Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, S. 71.
- [6] Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht) Bonn 1974.
- [7] Forschungsgr. Berufl. Bildg. d. Fachb. Gesellschaftswiss. der Joh.-W. Goethe Unj. Schlußber. zum Forschungsprojekt „Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein“, Frankfurt 1978.

Burkart Lutz

## Das Verhältnis von Technik, Bildung und Arbeit als Problem politischen Handelns\*

**Selt Beginn der Automationsdiskussion gegen Ende der 50er Jahre gilt als ganz unbestritten, daß der technische Fortschritt tiefgreifende Veränderungen der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten nach sich zieht. So gibt es denn auch eine beträchtliche Fülle von empirischen Untersuchungen und statistischen Analysen, deren Autoren meist zu recht dezidierten Aussagen darüber kommen, was technologische Innovation im allgemeinen oder die Einführung und Verbreitung neuer technischer Prinzipien (wie etwa automatische Steuerung) bzw. ganz bestimmter Technologien (wie neuerdings die Mikroprozessoren) für menschliche Arbeit, Berufsstruktur und Qualifikationsanforderungen bedeuten.**

**Versucht man freilich, einen systematischen Überblick über diese Aussagen zu gewinnen, so werden sehr schnell flagrante Widersprüche sichtbar.**

Nach Meinung der einen entzieht der technische Fortschritt unserem System beruflicher Bildung weitgehend die Basis, so daß nur mehr für eine Minderheit eine sehr anspruchsvolle (akademische) Ausbildung sinnvoll ist, für alle anderen die bildungspolitische Aufgabe jedoch in der Vermittlung allgemeiner, allenfalls indirekt berufsrelevanter Qualifikationen besteht. Für die anderen ist hingegen ein hohes Niveau beruflicher Qualifikation aller Arbeitskräfte geradezu eine Lebensnotwendigkeit einer modernen Volkswirtschaft.

Verläßt sich Bildungspolitik auf derartige Aussagen der Wissenschaft, so ist sie — wie der berühmte Esel von Buridan, der zwischen einem Heuhaufen und einem Schaff Wasser elendiglich umkam, weil er ebensoviel Durst wie Hunger hatte — zur völligen Richtungslosigkeit verurteilt. Es scheint also dringend notwendig, die wissenschaftlichen Befunde, auf die sich heute die bildungspolitische Diskussion stützt, und die dahinterliegenden Argumentationsweisen sorgsam auf ihre Stichhaltigkeit abzuklopfen.

Hierbei zeigt sich dann meiner Meinung nach, daß die eben genannten Thesen auf einer sehr gefährlichen und dringend revisionsbedürftigen Vorstellung vom technischen Fortschritt und seiner Bedeutung für die menschliche Arbeit beruhen. Dieses Konzept läßt sich nur wenig verallgemeinert in drei Punkten fassen:

(1) Der Innovationsprozeß von Produktion und Produktionsverfahren, den wir als technischen Fortschritt bezeichnen, folgt einem im Prinzip geradlinigen, sozusagen in der Natur der Dinge vorgezeichneten Verlauf, wobei jede einmal entwickelte Lösung immer wieder durch eine bessere obsolet gemacht wird.

(2) Dieser technische Fortschritt ist der zentrale Impuls der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung; eine Gesell-

schaft hat nur die Wahl, sich ihm zu widersetzen und damit über kurz oder lang unterzugehen, oder sich ihm anzupassen, d. h. die vom jeweiligen technischen Entwicklungsstand geforderte Ordnung und Organisation von Produktion, Steuerung, Zusammenleben usw. zu schaffen.

(3) Bei der Erzeugung eines Produkts sind auf einem gegebenen technischen Entwicklungsstand jeweils ganz bestimmte Arbeitskräfte mit genau definierten Qualifikationen erforderlich; stehen, aus welchen Gründen auch immer, diese Arbeitskräfte nicht in den benötigten Quanten mit den benötigten Qualifikationen zur Verfügung, so müssen die Potentiale an technischer Effizienz und an ökonomischer Produktivität unausgeschöpft bleiben, die von der Technik im Prinzip erschlossen werden.

### Keine bequemen Konzepte

Dies sind drei Thesen, die heute in solch scharfer Formulierung vielleicht gelegentlich kritisiert werden, die jedoch, genau betrachtet, weithin die Diskussion um die Bedeutung und die Folgen technischen Fortschritts bestimmen: Die Vorstellung, daß technischer Fortschritt gemäß der Natur der Dinge abrollen muß; die Vorstellung, daß die Gesellschaft sich dem technischen Fortschritt anzupassen hat und technischer Fortschritt sozusagen vorgibt, was modern ist, während sich alle anderen Lebensbereiche dem fügen müssen; und die Vorstellung, daß das Potential technischen Fortschritts nur ausgeschöpft werden kann, wenn ganz bestimmte Qualifikationsstrukturen realisiert werden.

Das sich in diesen Thesen ausdrückende Konzept ist politisch hochproblematisch und ungemein bequem.

Es ist ungemein bequem deshalb, weil es die Aufgabe des Politikers im wesentlichen darauf beschränkt, zu vollziehen, was von der Natur der Dinge und vom Ablauf der Geschichte vorgeschrieben wird. Der Politiker wird hierdurch sozusagen zum Erfüllungshelfen des technischen Fortschritts. Erfüllt er diese seine Aufgabe, dann hat er seinen Beitrag zur Geschichte geleistet. Stellt er sich dem technischen Fortschritt entgegen, dann hat er als Politiker versagt.

Umgekehrt bedeutet dies natürlich, daß ein solches Konzept für einen Politiker, eine politische Partei, eine Bewegung, die sich für verpflichtet halten, die Zukunft ihres Landes zu gestalten, ganz inakzeptabel ist, denn es läuft letzten Endes auf die totale Selbstentmündigung von Politik, auf eine Art Selbstkastration des politischen Denkens hinaus.

Ich möchte demgegenüber, gestützt auf eine Reihe von neueren Überlegungen, theoretischen Argumentationen und empirischen Befunden, behaupten, daß es möglich ist, ein Gegenkonzept in die Debatte einzuführen, das ich jetzt anhand von vier Thesen zu skizzieren versuchen möchte und das man als Interdependenzkonzept von Technik und Gesellschaft bezeichnen könnte.

\* Bei diesem Aufsatz handelt es sich um die gekürzte Fassung eines Referates, das Prof. Dr. Burkart Lutz in Essen gehalten hat.