

Günter Wiemann

Vertikaler und horizontaler Lernortverbund von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung *) [1]

Bildungspolitik und Arbeitsmarkt

Wenn man die Diskussionen in der Nachkriegszeit über die Bemühungen verfolgt, das öffentliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland zu reformieren, dann fällt auf, daß die Erörterung im vorparlamentarischen und im parlamentarischen Raum sowie die bildungspolitischen Maßnahmen sich fast ausschließlich auf den Bereich des allgemeinen Bildungswesens und hier überwiegend auf Gymnasien, Gesamtschulen und Hochschulen bezogen haben [2]. Der Einsatz von Haushaltsmitteln von Bund, Ländern und Gemeinden macht diese Feststellung in eklatanter Weise deutlich. Erst im Zusammenhang mit der Kurskorrektur der Bundesregierung im Jahre 1974 [3] wird hier eigentlich ein Wandel sichtbar, der aber weniger auf bildungspolitische Einsicht als auf die politische Legitimationskrise durch die möglichen Folgen der demographischen Welle in der Versorgung der nachfragenden Jugendlichen mit Ausbildungs- und Studienplätzen zurückzuführen sein dürfte.

In der Reformdiskussion zur beruflichen Bildung der letzten 15 Jahre haben zwei bildungspolitische Zielvorstellungen einander ergänzt, und zwar insbesondere seit der Veröffentlichung des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates 1970 [4].

Herstellung von Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung in einer Zeit mit sinkender Chance für die Wirtschaft, den Arbeitskräftebedarf durch extensive Maßnahmen (Wanderungsbewegungen, Frauen- und Gastarbeiteranwerbung) zu sichern. Die Qualitätsverbesserung durch strukturelle Maßnahmen sollte eine quantitativ nicht mehr auszuweitende Massenarbeitskraft substituieren. — Diese gewünschten Verbesserungen der beruflichen Bildung lagen sowohl im Interesse der Arbeitnehmer (Sicherung des Arbeitsplatzes) als auch im Interesse der Arbeitgeber (Sicherung des Wachstumspotentials).

Diese zunächst als gleichwertig angestrebten bildungspolitischen Ziele müßten dann aber unter dem Druck der arbeitsmarktpolitischen Situation und der demographischen Welle zugunsten quantitativer Ziele vernachlässigt werden; denn für mindestens zehn Jahre stellt sich weniger die Frage nach einer strukturellen Reform als das Problem, wie der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und Studienplätzen gefolgt werden kann.

Wenn auch von vielen hohen Zielen in den letzten Jahren abgerückt werden mußte, so haben sich dennoch in aller Stille und gleichsam im Windschatten jener großen Programme Grundzüge auch einer strukturellen Reform in der beruflichen Bildung durchsetzen lassen, die in der Öffentlichkeit bisher kaum wahrgenommen wurden. Die hier erreichten Ziele sind im übrigen auch ein Lehrstück dafür, daß in pluralistisch organisierten Gesellschaften Reformen nur im grundlegenden Konsens der großen gesellschaftlichen Gruppen, also im Konsens von Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften möglich sind.

*) Unter „beruflicher Erstausbildung“ wird verstanden: 1. Eine betriebliche Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (§§ 2 und 28); 2. Eine schulische Berufsausbildung (z. B. nach dem Niedersächsischen Schulgesetz vom 18. August 1975 [§ 12]); 3. Eine Berufsausbildung, die sich institutionell und didaktisch aus den beiden vorgenannten Rechtssystemen durch Kooperation bildet, z. B. Berufsgrundbildungsjahr, Teilzeitberufsschule, betriebliche und überbetriebliche Ausbildung. — Unter „Weiterbildung“ werden alle Bildungsmaßnahmen verstanden, die 1. nicht durch das Berufsbildungsgesetz (§ 46) geregelt sind oder 2. von den Betrieben, Wirtschaftsverbänden, Kammern, Gewerkschaften usw. in eigener Zuständigkeit organisiert werden.

Die seit Jahren eingeleitete (und fast lautlose) Reform der beruflichen Bildung zielt eindeutig auf eine Verbesserung der beruflichen Ausbildungsqualität. Um dies zu erläutern, ist es notwendig, einige Gedanken auf die künftige Struktur des beruflichen Qualifikationssystems zu verwenden:

(1) Industriegesellschaften müssen mit dem Tatbestand leben, daß Berufstätige mit der Qualifikation aus der beruflichen Erstausbildung keine kontinuierlichen Erwerbschancen für ein ganzes Berufsleben besitzen, daß vielmehr der permanente Wandel der Arbeitsplatzstrukturen ein Flottieren der Arbeitskräfte und eine Veränderung des Qualifikationsbedarfs erzeugt. Die Qualifikationsforscher streiten noch darüber, ob der technisch-ökonomische Wandel im Beschäftigungssystem (im Kern durch Rationalisierungsmaßnahmen zum Zweck der einzelwirtschaftlichen Rentabilitätssicherung bewirkt) mehr dequalifizierende oder mehr höherqualifizierende Anforderungen erzeugt [5].

Der Berufspädagoge, der sich um die Konstruktion beruflicher Curricula und um die Gestaltung beruflicher Bildungsgänge bemüht, kann sich dabei nicht auf eine gesicherte Prognose künftiger qualitativer Anforderungen und quantitativen Bedarfs stützen; es bleibt ihm nur die Möglichkeit — gleichsam als Prognose-Ersatz —, Qualifikationsstrukturen in den beruflichen Bildungsgängen zu entwickeln, die dem Prinzip der Überqualifikation dienen. Das bedeutet, daß sich die berufliche Bildung auf ein curriculares und organisatorisches Fundament stützen muß, von dem aus Qualifikationen aufgebaut werden können, die nicht nur auf den unmittelbaren betrieblichen Bedarf zielen, sondern auch den Ausbau langfristig verwertbarer Qualifikationen ermöglichen, damit der Beschäftigte flexibel auf neue Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren kann.

(2) Nun zeigt sich unter den Bedingungen sozioökonomischen Wandels, daß aus einer einmaligen Qualifikationsphase — wie sie die berufliche Erstausbildung (Lehrlingsausbildung) darstellt — in vielen Fällen keine kontinuierliche Erwerbschance für ein ganzes Arbeitsleben aufgebaut werden kann; denn Qualifikationen verfallen (auch ohne Übungsverlust), wenn sich der qualitative oder quantitative Arbeitskräftebedarf verändert. Deshalb muß die Bildungspolitik die Frage beantworten, wie verfallene Qualifikationen reaktiviert, neu aufgebaut oder zu neuen Qualifikationsprofilen zusammengesetzt werden können.

Aufgrund der bisherigen Überlegungen und Feststellungen lassen sich folgende *Thesen* formulieren und begründen:

- Die Bedingungen des Beschäftigungssystems sind einem permanenten Strukturwandel unterworfen (Qualifikationswandel).
- Eine gesicherte Prognose über den künftigen qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf ist (infolgedessen) nicht möglich (Qualifikationsprognose).
- Der Grundbestand an beruflichen Qualifikationen aus der beruflichen Erstausbildung muß auf den strukturellen Wandel des Beschäftigungssystems bezogen sein (Qualifikationsstruktur).
- Eine kontinuierliche Erwerbschance ist auch durch eine berufliche Erstausbildung, die auf den strukturellen Wandel bezogen ist, allein nicht zu begründen, da sich sowohl die Qualifikationsarten als auch die Qualifikationsniveaus verändern (Qualifikationsverfall).

Qualifikationsstruktur und berufspädagogische Antworten

Eine berufspädagogisch orientierte Planung von Bildungsgängen und deren Curricula können auf die erörterten Qualifikationsprobleme folgende Antwort geben:

Organisatorische Struktur der beruflichen Erstausbildung

Ein gutes Jahrhundert war die typische Form der beruflichen Erstausbildung in Deutschland das sogenannte *Duale System*, eine rechtliche, organisatorische und didaktische Konstruktion aus den beiden Systemelementen „betriebliche Ausbildung“ und „ausbildungsbegleitende Berufsschule“ [6]. Neben diesem vorherrschenden Dualsystem haben sich auch Monosysteme wie Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen, Fachoberschulen, Fachgymnasien usw. entwickelt, die sich mit Teilausbildung oder voller beruflicher Erstausbildung, vereinfacht ausgedrückt, als Schulen für den beruflichen Einstieg oder den sozialen Aufstieg der Berufstätigen verstehen.

Die typische Form der Arbeitsteilung von Betrieb und Berufsschule hat jedoch in den letzten zehn Jahren einen schnellen Wandel im Sinne einer Qualitätsverbesserung der Ausbildung durchgemacht, die noch vor wenigen Jahren für unmöglich gehalten wurde. So sind insbesondere die Einführung der überbetrieblichen Ausbildung und des Berufsgrundbildungsjahres neue Systemelemente, die das traditionelle Dualsystem mittelfristig zu einem neu gestalteten *Lernortverbundsystem* umformen.

Die überbetriebliche Ausbildung – vorwiegend von den Selbstverwaltungskörperschaften und den Fachverbänden der Wirtschaft getragen – ist ein neuartiges „Sandwich-System“; hier wechselt sich die angewandte berufliche Ausbildung in den Betrieben mit eingeschobenen beruflichen Lehrgängen in den überbetrieblichen Bildungsstätten ab, um die praktische Ausbildung in den Betrieben zu systematisieren und um „Vorläufe“ in der technischen Entwicklung zu ermöglichen.

Das Berufsgrundbildungsjahr – getragen von den öffentlichen Berufsschulen – ist ein neuartiges System der systematischen einjährigen Einführung in die berufliche Erstausbildung über eine berufsfeldbreite Grundausbildung.

Berufsfelder sind didaktische Konstrukte, die sich aus gleichen und verwandten Fertigkeiten, Kenntnissen und beruflichen Verhaltensweisen bilden. Die berufliche Grundbildung eröffnet für den Beschäftigten die Chance, hier die grundlegenden Qualifikationen für eine große Zahl verwandter Berufe zu erwerben. Dem Berufsgrundbildungsjahr folgt dann die angewandte und speziellere Ausbildung in der sogenannten Fachstufe der Betriebe mit ergänzender Berufsschule.

Mit diesen neuen Bildungsabschnitten und Bildungsgängen entwickelt sich das Duale System zu einem komplexen *Lernortverbundsystem* aus vier Systemelementen:

- Systematisches Lernen im Berufsgrundbildungsjahr (1. Ausbildungsjahr).
- Angewandtes, vorwiegend fachpraktisches Lernen in der Fachstufe der betrieblichen Ausbildung (im Regelfall: 2. und 3. Ausbildungsjahr).
- Systematisches, vorwiegend fachpraktisches Lernen in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten (Ein- bis Zwei-Wochenkurse).
- Systematisches, vorwiegend fachtheoretisches und allgemeines Lernen in der Teilzeitberufsschule (im Regelfall: 8 Wochenstunden).

In gewissem Sinne gehört ein weiteres Systemelement dazu, nämlich das „Berufsvorbereitungsjahr“. Im tradierten Dualen System erhielten nur die Jugendlichen eine geordnete Berufsausbildung, die sich für den Eintritt in ein Berufsausbildungsverhältnis nach dem Berufsbildungsgesetz oder in eine Vollzeitberufsschule entschieden. Alle die Jugendlichen, die sich nicht für den einen oder anderen Bildungsgang entschließen konnten, blieben ohne jede anerkannte Ausbildung. Beginnend mit dem Schuljahr 1980 müssen nun z. B. in Niedersachsen alle Jugendlichen, die sich nicht für eine Berufsausbildung entscheiden, ein Berufsvorbereitungsjahr besuchen. Diese neue Schulform soll möglichst viele Jugendliche befähigen und motivieren, in eine Berufsausbildung einzutreten. Die gegenwärtige Arbeitsmarktlage mit ihren Gegensätzen von Arbeitslosigkeit der Ungelernten

einerseits und Facharbeiterbedarf andererseits verweist auf die größeren Chancen der Beschäftigten, die eine anerkannte, marktgerechte berufliche Ausbildung absolviert haben.

Risiken und Chancen

Die Probleme eines *Lernortverbundsystems* liegen auf der Hand: Die Risiken liegen in den unterschiedlichen rechtlichen, institutionellen, curricularen und personellen Zuständigkeiten, obgleich es sich um die gleichen betroffenen Jugendlichen handelt. Deshalb haben die horizontalen (Teilzeitberufsschule, betriebliche und überbetriebliche Ausbildung) und die vertikalen (Berufsgrundbildungsjahr und Fachstufe) Abstimmungsverfahren zwischen den zuständigen Behörden und den beteiligten Verbänden der Wirtschaft eine hohe Priorität. Nach vielen Jahren der Stagnation in diesen Fragen geben jedoch die letzten Jahre Anlaß zu Optimismus: Eine Reihe von abgestimmten Ausbildungsordnungen für die Betriebe und Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen sind in einem komplexen Abstimmungsverfahren verabschiedet worden [7], und eine beträchtliche Zahl befindet sich zur Zeit im Verfahren. Die Chancen liegen vor allem in dem curricularen Verbund von angewandtem und systematischem, fachpraktischem, fachtheoretischem und allgemeinem Lernen, das insgesamt eine verbesserte Erwerbchance und Reflexion des sozialen Umfeldes ermöglicht.

Berufliche Erstausbildung und Weiterbildung

Aufgrund unserer Erörterungen ist unschwer zu erkennen, daß vor dem Hintergrund der Qualifikationsproblematik mit einer qualitativ verbesserten beruflichen Erstausbildung gerechnet werden kann, wenn die Weiterentwicklung des Dualen Systems in der hier geschilderten Weise erfolgt.

Damit sind aber – gestützt auf die oben formulierten arbeitsmarktpolitischen Thesen – nicht alle Probleme gelöst; denn eine kontinuierliche Erwerbchance für die Beschäftigten und ein abgestimmter Qualifikationsbedarf für die Wirtschaft sind allein so nicht zu sichern.

Vor allem muß dem Problem des Qualifikationsverfalls durch eine *Systemerweiterung* in der *Weiterbildung* begegnet werden. Dies dürfte möglich sein, wenn es gelingt, zwischen

- dem vertikalen und dem horizontalen Lernortverbund der Lernangebote in der beruflichen Erstausbildung und
- dem zu entwickelnden horizontalen Lernortverbund der Lernangebote in der Weiterbildung für Erwachsene einen vertikalen Lernzusammenhang herzustellen.

Diese Überlegung geht von dem Gedanken einer bildungspolitischen, didaktischen und personellen Kontinuität zwischen Erstausbildung und Weiterbildung aus. In der Aufarbeitung dieses Zusammenhangs wird den grundlegenden Thesen von *Lipsmeier* gefolgt [8], der diese wünschenswerte Kontinuität vor allem unter dem Aspekt erörtert, wie die traditionellen Benachteiligungen der Berufstätigen durch das Bildungssystem – auch in der Weiterbildung – aufgehoben werden können.

Vertikaler Lernzusammenhang von Erstausbildung und Weiterbildung

Wir formulieren und erläutern im folgenden vier Forderungen:

Erste Forderung: Herstellung von Kontinuität der Lernenden

Wenn ca. 80% der Auszubildenden die Hauptschule (mit oder ohne Abschluß) besucht haben, aber nach der Hannover-Untersuchung nur 15% der Volkshochschul-Besucher die Hauptschule absolvierten, dann besteht durchaus keine Teilnehmerkontinuität zwischen Erstausbildung und Weiterbildung [9]. Auch die Tatsache, daß etwa 90% der Facharbeiter und ungelerten Arbeiter noch nie an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, während etwa 50% der gehobenen Angestellten und höheren Beamten entsprechende Aktivitäten aufweisen, belegt diese Aussage [10]. Über die Ursachen, die zu diesen Tatbeständen geführt haben, gibt es Vermutungen, jedoch kaum empirisch geprüfte Befunde.

Im Zusammenhang mit einem wünschenswerten Ausbau der Weiterbildung muß geprüft werden, ob der berufspädagogisch so erfolgreiche Weg, allen Jugendlichen (außerhalb der gymnasialen Oberstufe) die Chance zu eröffnen, in eine berufliche Erstausbildung einzumünden, vergleichbar nicht auch für die Weiterbildung gelten muß. Erst wenn der Personenkreis aus der beruflichen Erstausbildung auch zahlenmäßig angemessen in der Weiterbildung vertreten ist, könnte von einer Teilnehmerkontinuität gesprochen werden.

Zweite Forderung: Herstellung von Kontinuität in der Lernmotivation

Von der lerntheoretischen Überlegung *Kerschensteiners*, daß sich (sekundäre) Interessen der Berufstätigen an Politik und Kultur stets aus den (primären) Interessen an beruflichen Qualifikationen herleiten müssen, muß auch in der Weiterbildung ausgegangen werden [11]. Die Begründung einer Erwerbchance über den Aufbau von Qualifikationen hat für die Berufstätigen eine so beherrschende existentielle Bedeutung, daß eine erwünschte Erweiterung menschlicher Handlungsmöglichkeiten stets hier den Anfang nehmen muß. Es ist eine Frage der curricularen Konstruktion der Lernangebote, wie mit der zentralen Lernkategorie – Aufbau langfristig verwertbarer Qualifikationen – weiterführende Lernziele begründet werden können, die zur Beherrschung der Bedingungen von Natur, Technik, Ökonomie, Produktion und Kultur führen können. Für diesen didaktischen Ansatz liefern die Unterrichtsmaterialien der Berufsschule gute Vorbilder [12].

Dritte Forderung: Herstellung von Kontinuität der Lernangebote

Die Weiterbildung muß bei Akzeptierung dieser Forderung ihre traditionellen Denk- und Handlungsmuster erweitern, wenn nämlich Lernangebote der beruflichen Erstausbildung auch in die Arbeitsprogramme der Weiterbildung aufgenommen werden sollen. Dabei werden die Auswahlkriterien selbstverständlich modifiziert werden müssen, insbesondere im Hinblick auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und entsprechend den Wünschen der Teilnehmer nach Erweiterung ihrer Sozialchancen.

Die Struktur der Lernangebote sollte allerdings der prinzipiellen Lernstruktur entsprechen, die für die reformierte berufliche Erstausbildung gilt. Insbesondere müßten die Arbeitsprogramme der Weiterbildung enthalten:

- Lernangebote für den Aufbau von Kurzzeitqualifikationen, die eine kurzfristige Sicherung eines speziellen Arbeitsplatzes ermöglichen können; dabei ist von kurzen Verfallzeiten der Qualifikationen und einer geringen Chance für regionale Mobilität auszugehen.
- Lernangebote für den Aufbau von Querschnittsqualifikationen, die der mittelfristigen Sicherung einer Vielzahl von Arbeitsplätzen dienen können; dabei ist von mittelfristigen Verfallzeiten der Qualifikationen und guten Chancen für horizontale, regionale und überregionale Mobilität auszugehen.
- Lernangebote für den Aufbau von Langzeitqualifikationen, die eine langfristige Sicherung einer Vielzahl von Arbeitsplätzen ermöglichen können; dabei ist von geringen Verfallzeiten und sehr guten Chancen für horizontale, vertikale, regionale, überregionale und internationale Mobilität auszugehen [13].

Die Bedarfslage des Arbeitsmarktes und die Interessen der Teilnehmer werden es notwendig machen, die Lernangebote – wie in der beruflichen Erstausbildung – mit den verschiedenen Qualifikationstypen zu „Lernpaketen“ (Baukastensystem) zusammenzufügen.

Vierte Forderung: Herstellung von Kontinuität der Lernorte

Die berufliche Erstausbildung vollzieht sich an verschiedenen Lernorten, die rechtlich, organisatorisch und didaktisch, vertikal und horizontal aufeinander bezogen sind. Die Weiterbildung

erfolgt bei aller Unterschiedlichkeit in den Trägerschaften im Regelfall isoliert von den Lernorten der beruflichen Erstausbildung. Wenn jedoch die Herstellung von Kontinuität der Teilnehmer, der Lernmotivation und der Lernangebote (vgl. unsere o. a. Forderungen) in der Weiterbildung für sinnvoll gehalten wird, dann muß dies Konsequenzen für eine mögliche Ausweitung gerade auf die Lernorte der beruflichen Erstausbildung haben.

In den letzten Jahren ist ein extensiver Ausbau der Berufsschulen und der überbetrieblichen Ausbildungsstätten erfolgt. Es dürfte jetzt der Zeitpunkt gekommen sein, einen horizontalen Lernortverbund für die Weiterbildung zu schaffen. Es müßte möglich sein – auch ohne neue Ressourcen zu schaffen –, die bestehenden Einrichtungen der Weiterbildung, der Berufsschulen und der überbetrieblichen Ausbildung mit ihren unterschiedlichen Lernangebotsstrukturen aufeinander zu beziehen. Die bestehenden Einrichtungen der beruflichen Bildung haben dazu eine moderne Ausstattung, eine gute Infrastruktur, erfahrenes Personal und erprobte Curricula. Außerdem ist die Interessenlage der verschiedenen Träger geradezu auf Kooperation angelegt, um eine kostendämpfende optimale Ausnutzung ihrer Einrichtungen zu erreichen [14].

Chancen und Perspektiven

Wenn es wirklich bildungspolitisch gewollt wird, die bisher immer noch bildungsfernen Schichten der Berufstätigen für die Weiterbildung zu gewinnen, dann helfen gegenseitige Anklagen nicht weiter, dann müssen Wege gesucht werden, die affektiven Barrieren abzubauen, die den Berufstätigen bisher den Schritt in die „bürgerliche“ Weiterbildung verlegten.

Nach aller Erfahrung aus dem Bereich der Berufsbildung gelingt dies nur über die Aufarbeitung des sozialen Umfeldes der Berufstätigen, die wiederum in der Sicherung der existentiellen Grundlage – dem Aufbau langfristig verwertbarer Qualifikationen – einzusetzen hätte.

„Arbeit und Leben“ hat in der Nachkriegszeit versucht, diesen Weg zu gehen. Wenn das didaktische Konzept – vor allem zahlenmäßig – nicht voll greifen konnte, so lag das zunächst an der fehlenden Infrastruktur (Werkstätten, Labors usw.); diese Infrastruktur ist aber jetzt in den Berufsschulen und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen geschaffen worden, und nun ließe sich der Weg zu Ende gehen.

In den zwanziger Jahren ist es der Volkshochschulbewegung gelungen, die politische und allgemeine Bildung miteinander zu verknüpfen; jetzt eröffnen sich die Chancen, auch die berufliche Bildung in dieses didaktische Konzept einzubinden, die „Erweiterung des Seins“ auch von hier aus anzugehen.

Anmerkungen

- [1] Auszug aus einem Vortrag für Mitarbeiter der Volkshochschule Braunschweig im Oktober 1978; vgl. *Arbeitshilfen für Volkshochschul-Mitarbeiter*, hrsg. von der Volkshochschule Braunschweig, Heft 9, 1978.
- [2] Vgl. hierzu insbesondere die Ausführungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und des Deutschen Bildungsrates. Eine gute Zusammenfassung der bildungspolitischen Erörterungen und Standpunkte bieten: G. Scharfenberg, *Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1973*. Berlin 1973; ders., *Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik*. Eine vergleichende Analyse der sozialpolitischen Ziele in der Bildungspolitik von SPD, CDU/CSU, F.D.P. von 1945 – 1973. Berlin 1973.
- [3] Dieser *Kurswechsel* ist eng mit den bildungspolitischen Vorstellungen der Bundesminister *v. Dahnanyi* und *Rohde* verbunden. Nach der Zuspitzung der politischen Auseinandersetzungen um eine Reform der betrieblichen Berufsausbildung durch ein neues Berufsbildungsgesetz hatte *H. Rohde* als erster Spitzenpolitiker der Bundesrepublik erkannt, daß unter dem Druck der arbeitsmarktpolitischen Bedingungen und der sogenannten demographischen Welle die qualitative Frage (nach Studien- und Ausbildungsplätzen) zurücktreten

mußte. — Vgl. dazu: Grundsätze der Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte) vom 15. November 1973 und das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 7. September 1976.

- [4] Vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970. — Im Hinblick auf den Bereich der Erwachsenenbildung und die korrespondierende Reformdiskussion. Vgl. auch: Rössner, L.: Position und Funktion der Erwachsenenbildung auf dem Hintergrund der Reformdiskussion um das Bildungs- und Ausbildungswesen. In: S. Bachmann, L. Rössner, Zur Situation und Zukunft der Volkshochschule. Arbeitshilfen für Volkshochschul-Mitarbeiter, hrsg. von der Volkshochschule Braunschweig 3/1973. Braunschweig 1973.
- [5] Vgl.: Bundesinstitut für Berufsbildung: Forschungscolloquium zum Thema „Qualifikation und berufliche Bildung“ vom 18. — 19. Mai 1978. 30 Wissenschaftler aus 20 Instituten erörterten hier den Forschungsstand in den beiden Hauptbereichen, ob nämlich künftig mit einer Steigerung oder einer Minderung der Anforderungen in den beruflichen Tätigkeiten zu rechnen sei. — Zu Fragen der Qualifikationsstruktur und des Arbeitsmarktes vgl. auch: Bundesanstalt für Arbeit, Überlegungen (I und II) zu einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik. Nürnberg 1978.
- [6] Zur Geschichte des Dualen Systems vgl. im einzelnen Greinert, W.-D.: Die Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover 1975.
- [7] Vgl.: Gemeinsames Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30. Mai 1972. — Eine Neuordnung des Abstimmungsverfahrens durch eine Verwaltungsvereinbarung nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (§ 17, 6) zwischen Bund und Ländern ist bisher nicht zustande gekommen.
- [8] Vgl. Lipsmeier, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 10 (1977). S. 723.
- [9] Vgl. Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977. S. 75.
- [10] Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Weiterbildungschance für Arbeitnehmer. Bonn 1975. S. 12.
- [11] Vgl. Kerschensteiner, G.: Berufserziehung im Jugendalter. In: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1922, S. 76 ff.
- [12] Vgl. hierzu die Unterrichtsmaterialien der Ständigen Arbeitsgruppe für die Entwicklung und Erprobung beruflicher Curricula und Materialien (STAG für CUM) des Niedersächsischen Kultusministers.
- [13] Vgl. hierzu: Wiemann, G.: Projektgruppe Salzgitter: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). In: Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 22 (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung). Hannover 1974.
- [14] Zum Begriff und zur Problematik der Lernorte vgl.: Münch, J., Kath, F.: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2 (1973). S. 19 ff.; einen guten Überblick über die Weiterbildungsproblematik liefert: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin, in der Gesamtbearbeitung des Instituts Mensch und Arbeit, München: Weiterbildung in der Arbeitswelt, Problemlösung und Einweisung für Entscheider, Planer und Lehrende. München 1977.

Dietrich Harke

Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung

Es werden Ergebnisse zu Teilnehmerbelastungen in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen aus einer Erhebung des BIBB in Hessen vorgestellt und mit Daten aus verschiedenen Umschulungsuntersuchungen in Beziehung gesetzt. Als ein besonderer Belastungsfaktor sind Lernprobleme anzusehen; sie werden in ihren einzelnen Ausprägungen entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu größeren Arten von Lernproblemen dargestellt und nach kognitiven, motivationalen und affektiv-sozialen Schwerpunkten gegliedert.

Mit dem Besuch einer Bildungsveranstaltung ergeben sich für viele Teilnehmer Schwierigkeiten. Diese werden meist als normale Begleitumstände angesehen und sind kein Anlaß für genauere Untersuchungen. Wenn sie aber ein bestimmtes Ausmaß überschreiten und zu übermäßigem Arbeitsaufwand oder gehäuften Mißerfolgen führen oder sogar das Erreichen des Bildungszieles in Frage gestellt ist, kann man an derartigen Problemen nicht vorbeigehen, denn sie haben oft gravierende Konsequenzen für die Betroffenen.

Besonderen Belastungen ausgesetzt sind nicht nur einzelne Teilnehmer, sondern in zunehmendem Maße ganze Zielgruppen beruflicher Bildung, die durch bestehende Bildungsdefizite, Lernungewohntheit und geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt gekennzeichnet sind. Für diesen Personenkreis ergeben sich aus der Teilnahme stärkere Belastungen, zu deren Bewältigung sie Hilfen benötigen. Diese Notwendigkeit steigt mit der veränderten Teilnehmerstruktur in der beruflichen Weiterbildung. So ist in den letzten Jahren der Anteil Arbeitsloser in den von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung erheblich gestiegen (vgl. Hofbauer 1979, S. 44).

Als Grobindikator für stärkere Belastungen der Teilnehmer können im nachhinein die Abbrecherquoten bestimmter Veranstaltungen sowie die Anteile der nicht bestandenen Abschlußprüfungen dienen — sofern diese vorgesehen sind.

Unter dem Gesichtspunkt der Teilnehmerbelastung sind Umschulungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung, weil sie stärker als die meist aufstiegsorientierten Fortbildungen auf den eingangs genannten Personenkreis mit Bildungsdefiziten und höherem Arbeitsmarktrisiko abzielen und weil sie darüber hinaus deutlich höhere Abbruchquoten als Fortbildungsveranstaltungen aufweisen. Nur rund 70% der von der Bundesanstalt geförderten Umschüler erreichten 1978 das Schulungsziel, 28% brachen die Maßnahme vorzeitig ab. Die Erfolgsquote der Umschüler liegt 13% unter der aller geförderten Bildungsmaßnahmen; der Anteil vorzeitiger Abbrüche ist in den letzten Jahren um mehr als 10% gestiegen (vgl. BA Arbeitsstatistik 1978, S. 212 und 216 sowie Hofbauer 1979, S. 47/48).

Nähere Aufschlüsse über Belastungen der Teilnehmer liefern die nachfolgend dargestellte Erhebung des BIBB und die Ergebnisse einiger bereits vorliegender Umschulungsuntersuchungen.

Allgemeine Belastungen in der beruflichen Umschulung

Vom Bundesinstitut wurde auf der Grundlage vorangegangener Arbeiten (vgl. Adler 1978) Mitte 1978 in Hessen eine empirische Untersuchung von beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen durchgeführt, die für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung offen oder eingerichtet waren (im folgenden Hessen-Untersuchung genannt). Bei dieser, vor allem auf Struktur- und Qualitätsmerkmale abgestellten, schriftlichen Befragung wurden auch Belastungen der Teilnehmer, insbesondere Lernprobleme, erfaßt. Die Auswertung erstreckte sich über 85 nichtbetriebliche Bildungsveranstaltungen verschiedener Einrichtungen, in der Mehrzahl Umschulungsmaßnahmen in Vollzeitform. Diese waren in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt: gewerbliche, technische, kaufmännische Bildungsmaßnahmen sowie solche aus den Gebieten der Bürotechnik, des Gesundheitswesens und der Sozialpflege. Es konnten insgesamt Fragebogen von 1.159 Teilnehmern,