

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

es ist unser Bestreben, BWP für Sie noch interessanter und informativer zu gestalten. Aus diesem Grunde haben wir im Heft 1/88 mit einer regelmäßigen Berichterstattung über Sitzungen des Hauptausschusses des BIBB begonnen, in den die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber, die Gewerkschaften, die Länderregierungen und die Bundesregierung ihre für die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland verantwortlichen Repräsentanten entsenden. Der Hauptausschuß ist das einzige bildungspolitische Gremium mit einem gesetzlichen Auftrag, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildungspolitik zu beraten. Er ist auch das einzige bildungspolitische Gremium, in dem der Dialog zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften sowie Regierungsvertretern unterschiedlicher politischer Richtungen aus Bund und Ländern über die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in den letzten elf Jahren nicht abgerissen ist.

Die „gemeinsame Adresse der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland“ hat wesentlichen Anteil daran, daß ein Grundkonsens über die berufliche Bildung zwischen den gesellschaftlichen Gruppen und auf dieser Grundlage eine beachtliche Qualitätssteigerung in der beruflichen Bildung erreicht werden konnte.


Dieser Grundkonsens, der von allen Beteiligten trotz unterschiedlicher Interessen und politischer Auffassungen getragen wird, ist für das BIBB eines der wesentlichsten Fundamente seiner Arbeit.

In der Vergangenheit hat BWP häufiger Beschlüsse des Hauptausschusses veröffentlicht, die sich als Empfehlungen an die Bundesregierung, an die mit der Durchführung der Berufsbildung befaßten Stellen und an die Öffentlichkeit wandten. Wir wollen dem nun eine neue und für Sie sicher nicht uninteressante Form der Berichterstattung hinzufügen:

Aus den nichtöffentlichen Sitzungen des Hauptausschusses soll auch über kontroverse Diskussionen zu wichtigen Themen der beruflichen Bildung berichtet werden, die nicht zu gemeinsamen Empfehlungen des Hauptausschusses führen. Wir beginnen in diesem Heft mit dem Thema: „Qualifikationen in der beruflichen Bildung.“

Wir hoffen, daß damit einerseits die Positionen zu gesellschaftlich bedeutsamen Themen der beruflichen Bildung verdeutlicht werden können und andererseits ein verstärkter Dialog mit den Lesern von BWP erreicht wird; denn wir hoffen auf Ihre Zuschriften, die wir zur Bereicherung der Diskussion veröffentlichen möchten.

Über diese Berichterstattung hinaus dokumentieren wir die Beschlüsse des Hauptausschusses zu Forschungsprojekten des Instituts, zur Ordnung von Ausbildungsberufen und anderen Vorhaben.



Dr. Hermann Schmidt

Dieter Euler / Martin Kröll / Martin Twardy

Modellversuch „Pädagogische Beratung im Handwerk“ [1]

Erste Erfahrungsskizzen einer theoriegeleiteten Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

George Orwell antwortete einmal auf die Frage, wie ein uferlos erscheinendes Thema knapp und präzise abgehandelt werden könne, mit der Empfehlung, man solle einfach das Semikolon auslöschen. Eigentlich wäre es erforderlich, auch bei unserem Thema weit auszuholen: zu viele Grundsatzfragen sind angeschnitten, zu viele schlagwortbesetzte Bereiche werden berührt und unterliegen der Gefahr einer schnellen Fehlinterpretation. Der Einhaltung des vorgegebenen Darstellungsrahmens soll hin und wieder auch durch die Erinnerung an Orwell entsprochen werden, im wesentlichen jedoch durch die Konzentration auf drei zentrale Fragestellungen:

1. Wie kann – unter Aufrechterhaltung noch darzustellender wissenschaftlicher Ansprüche – eine theoriegeleitete, problemorientierte Kooperation mit dem ausgewählten Praxisfeld aufgebaut und gestaltet werden? (Kap. 1–3)
2. Welche praktischen Auswirkungen lassen sich nach den ersten Erfahrungen des Modellversuchs absehen? (Kap. 4)

3. Welche wissenschaftlichen Erkenntnisse sind aus einer solchen Kooperation zu erwarten? (Kap. 5)

1 Das Praxisfeld: Pädagogische Beratung im Handwerk

Mit Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes in 1969 wurde in der Berufsbildung die Funktion des *Ausbildungsberaters* geschaffen. Im Handwerk, wie auch in anderen Wirtschaftsbereichen, sind die derzeit etwa 140 Ausbildungsberater aus der täglichen Berufsbildungspraxis nicht mehr wegzudenken. Als Angestellter der Handwerkskammer hat er die Aufgabe, die Durchführung der Berufsausbildung zu überwachen sowie durch Beratung der Lehrlinge und Auszubildenden zu fördern. Neben dem Ausbildungsberater gibt es im Handwerk etwa 6000 *Lehrlingswarte*. Der Lehrlingswart übt sein Amt als Ehrenamt in der Handwerksinnung aus, d. h., er engagiert sich neben seinen fortlaufenden Verpflichtungen als selbständiger Betriebsinhaber. Der Lehrlingswart ist Repräsentant der Innung (freiwillige Mit-

gliedschaft der Handwerksbetriebe), der Ausbildungsberater ist Vertreter der Kammer (Zwangsmitgliedschaft der Betriebe). Der Lehrlingswart ist Kollege, aber auch Konkurrent der von ihm zu betreuenden Betriebsinhaber, während der Ausbildungsberater zwar stark in die Entscheidungsstrukturen der Kammer eingebunden ist (d. h. an die Weisungen seiner Vorgesetzten gebunden ist), aber vom Gesetz mit einer größeren Sanktionsmacht ausgestattet wurde. Der Lehrlingswart findet im Gegensatz zum Ausbildungsberater kein klar vorstrukturiertes Aufgabenfeld vor: sein persönliches Engagement und seine individuellen Interessen bestimmen letztlich Richtung und Intensität der Arbeit. Als Problem hat sich dabei gezeigt, daß in der Handwerksorganisation nur sporadisch Unterstützungsangebote vorhanden sind, die es ihm erlaubten, etwa über Seminare oder Medien Klarheit über sein Amt bzw. ein Aufgabenverständnis zu entwickeln. Bildungspolitisch bedeutet dies die Vernachlässigung einer enormen Zahl engagierter Praktiker, die im Interesse einer Qualitätssteigerung der handwerklichen Berufsausbildung wirksam werden könnten. Handwerkspolitisch könnte der Lehrlingswart eine aktive Rolle übernehmen, wenn es darum geht, in der Öffentlichkeit sachkompetent die Möglichkeiten einer handwerklichen Berufsausbildung darzustellen und so den Berufsfindungsprozeß insbesondere der auf dem Ausbildungsmarkt benachteiligten Jugendlichen durch praxisbezogene Information und Beratung mit anzuleiten. Ein schlechtes Argument kann hier einer guten Sache mehr Abbruch tun als drei gute Gründe ihr nützen.

Aus dieser knapp skizzierten Problemsituation heraus lassen sich die *Ziele* des Modellversuchs skizzieren. Es sind Konzepte zu entwickeln, mit deren Hilfe Ausbildungsberater und Lehrlingswarte im Handwerk qualifiziert werden sollen,

- zur *Erhöhung der Qualität* der handwerklichen Berufsausbildung beizutragen;
- verstärkt die *Integration von Problemgruppen* der Berufsausbildung (insbesondere ausländische Jugendliche, Mädchen in „Männerberufen“, Lernbeeinträchtigte zu fördern);
- Maßnahmen zur *Nachwuchssicherung* in den bevorstehenden Jahren rückläufiger Schulabsolventenzahlen zu planen;
- die *Zusammenarbeit untereinander* im Interesse einer wirksamen Abstimmung der Aufgaben zu intensivieren.

Von den bundesweit über 40 Handwerkskammern wurden die folgenden neun in die erste Phase des Modellversuchs einbezogen: Flensburg, Hamburg, Lüneburg, Bielefeld, Berlin, Düsseldorf, Köln, Koblenz und Stuttgart.

2 Wissenschaftskonstruktiver Aspekt: Theoriegeleitete Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

Ein in die Praxis hineinwirkender Modellversuch benötigt eine methodologische Basis, die eine methodisch angeleitete *Theoriebildung* (Interesse der Wissenschaft) mit einer problemorientierten *Theorieanwendung* (Interesse der Praxis) zu verbinden vermag. Als eine solche Basis dient uns ein hier nur andeutungsweise skizzierbarer Ansatz, der als „theoriegeleitete Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“ bezeichnet werden soll. [2] Dieser Ansatz sieht Wissenschaft nicht nur als Instrument der Beschreibung, Erklärung und Kritik von Praxis, sondern auch als Motor der Gestaltung, der Entdeckung, Entwicklung, Erprobung und Überprüfung von Handlungsmöglichkeiten mit der Praxis. Wie die Praxisforschung ist der Ansatz in seinem Erkenntnisinteresse und damit seinen Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen, er will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen, vollzieht sich in direktem Zusammenhang mit den jeweiligen praktischen Lösungsversuchen und hebt zu einem Grad bewußt und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld auf der anderen Seite auf: [3] „Für den Forschungsprozeß bedeutet dies, daß einerseits die auf strukturelles Wissen abhebenden wissenschaftlichen

Theorien (der Forscher) das Alltagswissen (der Erforschten) zu erweitern und zu relativieren, während andererseits die Komplexität und Konkretion des Alltagswissens das wissenschaftliche Wissen zu korrigieren und zu komplettieren haben.“ [4]

Das bedeutende Gegensatzpaar lautet nicht Theorie vs. Praxis, sondern Wissenschaft vs. Praxis. Im hier vertretenen Verständnis benennt die Unterscheidung von theoretischem und praktischem Handeln lediglich zwei verschiedene Zugangsformen zur gleichen Wirklichkeit: Theorie bezeichnet die *Reflexion über* Bereiche der Wirklichkeit, während Praxis das *Agieren in* das Erleben der Wirklichkeit kennzeichnet. Das bedeutet, daß auch der sogenannte Praktiker theoretisch handeln kann, nämlich dann, wenn er über sein Erleben reflektiert. Theorie ist dann aber nicht etwas, was nur in den Universitäten geschieht; praktisches und theoretisches Handeln sind prinzipiell nicht mit Exklusivitätsansprüchen versehen. Der Unterschied zwischen Alltagstheorie und wissenschaftlicher Theorie besteht darin, daß letztere an die Beachtung vereinbarter Methoden gebunden ist, d. h., eine Theorie wird dann als wissenschaftlich bezeichnet, wenn sie über intersubjektiv nachvollziehbare Methoden gewonnen wurde. Wissenschaft wiederum ist eine Institution, die nach bestimmten Methoden Theoriebildung betreibt.

Zwischen praktischem, alltagstheoretischem und wissenschaftlichem Handeln besteht die Beziehung zunehmenden Abstraktionsgrades. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Ein Lehrlingswart wird in die Ausbildungsprobleme eines ausländischen Jugendlichen mit seinem Ausbilder einbezogen. Der Ausbilder berichtet ihm, daß der Jugendliche dauernd Fehler begehe, obwohl ihm die notwendigen Zusammenhänge soeben erst erklärt worden seien. Dieses Erlebnis interpretiert der Lehrlingswart (als seine Alltagstheorie) dadurch, daß dem Jugendlichen „die notwendige Motivation fehle“. Der Ausbilder hingegen ist sich sicher, daß der Jugendliche „ziemlich dumm ist und die Ausbildung wohl nie schaffen wird“. Eine wissenschaftliche Betrachtung würde die Situation in einen komplexeren Problemzusammenhang stellen und empirische Aussagen etwa über die Bedeutung der Sprachfähigkeit zur Erreichung kognitiver Lernziele oder des Verhaltens von ausländischen Jugendlichen gegenüber Autoritätspersonen (wie Vater oder auch Ausbilder) testen, bevor eine Erklärung formuliert würde. Das Beispiel soll zeigen, daß praktisches Handeln zumeist von Theorien geleitet wird. Diese Theorien können jedoch eine sehr unterschiedliche Qualität annehmen: sie können den Charakter unhinterfragter Vorurteile bis hin zu als wissenschaftlich bewährt geltenden Aussagen annehmen. Damit soll nicht behauptet werden, wissenschaftliche Theorien seien generell höherwertiger als Alltagstheorien: oft haben Alltagstheorien für den Handelnden einen Orientierungsvorteil und sind für ihn überlegen. [5] Für eine Wissenschaft-Praxis-Kommunikation bedeuten diese Zusammenhänge, daß die Wissenschaft die Praxis nicht als unreflektiertes „Durchwursteln“ begreifen kann, sondern als eine mit konkurrierenden Theorien ausgestattete Handlungseinheit, die subjektiv ihre Probleme mehr oder weniger zufriedenstellend zu lösen meint.

Als Ausgangspunkt einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation ist vor diesem Hintergrund das *unterschiedliche Handlungsverständnis von Wissenschaft und Praxis* zu sehen. „Während es der Wissenschaft eher um Vollständigkeit des Problemzusammenhangs geht, bemüht sich die Praxis verstärkt um – standardisierbare – Problemlösungsmuster.“ [6] „Die Praxis liefert geschlossene Konzepte. Diese werden aus der Sicht der Wissenschaft nicht der Komplexität der Welt gerecht. Mithin gibt es ein Komplexitätsproblem der Praxis. . . (Die Wissenschaft) liefert komplexe Modelle, die in dieser Weise nicht ohne weiteres implementiert werden können. Mithin gibt es ein Reduktionsproblem (der Wissenschaft).“ [7] Die Praxis handelt demnach oft auf der Grundlage von (Alltags-)Theorien, die eng an konkret erfahrene, situationspezifische Problemlösungen gebunden sind. Für (genau) diese Problemsituation funktionieren sie, ein Zweifel an

der Leistungsfähigkeit der Theorie entsteht bei veränderten Problemsituationen jedoch erst dann, wenn die Akzeptanz der Problemlösung auffällig nachläßt. Entscheidungsdruck, Prozesse der psychischen Umstellung und sozialen Abstimmung, Probleme der Durchsetzbarkeit veränderter Lösungen u. a. begründen ein gewisses Beharrungsvermögen mit der Tendenz der Praxis, nicht nach maximalen, sondern nach zufriedenstellenden Lösungen zu streben. Die von der Wissenschaft konstruierten Modelle erscheinen für die Praxis oft von nur begrenzter Bedeutung, weil sie viele Zusammenhänge explizieren, die die Praktiker als „Ballast“ empfinden.

Welche Rolle kann bei einem solch unterschiedlichen Handlungsverständnis eine an der Gewinnung und Anwendung von (wissenschaftlichen) Theorien interessierte Wissenschaft übernehmen? Prinzipiell kann sie die Alltagstheoretischen Annahmen und Problemlösungsansätze der Praxis interpretieren, alternative Deutungen vorschlagen und so die Betrachtungsperspektive für die Praxis erweitern. Der Wissenschaftler wird vom Beobachter zum aktiven Teilnehmer, er nimmt in performativer Einstellung an dem Verständigungsprozeß teil, den er erklären möchte. Damit setzt er seine Deutungen grundsätzlich derselben Kritik aus, der die Praktiker ihm gegenüber ausgesetzt sind. „Wer, was die Beteiligten bloß voraussetzen, zum Thema macht und eine reflexive Einstellung zum Interpretandum einnimmt, stellt sich nicht außerhalb des untersuchten Kommunikationszusammenhangs, sondern vertieft und radikalisiert diesen auf einem Wege, der prinzipiell allen Beteiligten offensteht.“ [8] Die Implementation wissenschaftlicher Theorien [9] in die Praxis hängt zentral von der Kommunikationsgestaltung ab. Wissenschaft bekommt so eine didaktische Komponente – und stellt neue Qualifikationsanforderungen an die Betroffenen.

Unter dem Aspekt der Theoriegewinnung bietet die Kommunikation für den Wissenschaftler jeweils neue Einzelfallanalysen. Diese „dienen der schrittweisen Entdeckung allgemeiner Strukturen sozialen Handelns, während der Einzelfall selbst . . . als historisch-konkrete Antwort auf eine konkret-historische Situation und Strukturfordernis interpretiert“ [10] wird. Ausgehend von seinem Vorverständnis sucht der Wissenschaftler seine Perspektive von Strukturen und Prozessen iterativ zu präzisieren, zu modifizieren und ggf. zu revidieren (iterative Heuristik). Dieses Verfahren ließe sich als *abduktiv* bezeichnen, d. h. als eine vom Zentrum auslaufende Verastelung in die Peripherie, als Prozeß zunehmender Verfeinerung der Interpretation. Im positiven Fall treffen sich die überlegene Interpretationskompetenz der Wissenschaftler mit dem überlegenen Erfahrungswissen der Praktiker und führt in einer „gegenseitigen Asymmetrie“ [11] zu Gewinnen für beide Seiten. Den skizzenhaften Darstellungen ist anzufügen, daß die Methodendiskussion über qualitative Ansätze der Sozialforschung noch lückenhaft ist. [12]

3 Wissenschaftspraktischer Aspekt: Organisatorische Implementierung der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation

Die oben festgehaltenen Vorstellungen einer Kommunikation von Wissenschaft und Praxis sind mit ihrer Konzeptualisierung durch die Wissenschaft natürlich noch nicht im Praxisfeld akzeptiert, geschweige denn implementiert. Ohne ein auf das Praxisfeld zugeschnittenes Implementationskonzept kann es dazu kommen, daß beide Seiten zwar bald am gleichen Strick ziehen – jedoch an entgegengesetzten Enden! Die Dualität von Rat und Tat, von Aktion und Reflexion kann sich erst dann entfalten, wenn beide Seiten nicht in den fatalen Kreislauf von Arroganz (der Wissenschaft) und Ignoranz (der Praxis) geraten. Im folgenden soll angelehnt an die Erfahrungen des Modellversuchs [13] dargestellt werden, wie diese Problematik aufgegriffen und zu lösen versucht wurde.

Grundsätzlich hat sich das Vorgehen bewährt, vorhandenes Engagement bzw. Identitäten von Interessen in der Organisation aufzugreifen. Dies setzt eine ausgeprägte Kenntnis der Organisa-

tion voraus. Es stellte sich zudem als wichtig heraus, die unmittelbar Betroffenen möglichst früh in die Planung und Vorbereitung konkreter Maßnahmen einzubeziehen. Die Erreichung von Ausbildungsberatern und Lehrlingswarten als unmittelbare Zielgruppen des Modellversuchs setzt die Akzeptanz von Projektzielen und Projektteam auch in deren Umfeld voraus,

- (a) weil direkte formale Weisungslinien die *Kooperationsmöglichkeiten* der Berater vereiteln können,
- (b) weil informale Kommunikationsstrukturen die Information der Zielgruppen über den Modellversuch kanalisieren und so die *Kooperationsbereitschaft* beeinflussen.

Die vorhandene Akzeptanz bei den Personen, die den Zutritt zum Praxisfeld regulieren (sogenannte „gatekeeper“, z. B. Geschäftsführer, Verbandsfunktionäre), ist unterschiedlich. Sie ist abhängig von der wahrgenommenen Identität der Projektziele mit den legitimen Eigeninteressen, der Intensität und Ausprägung der persönlichen Beziehung zur Projektgruppe, dem wahrgenommenen Problemdruck hinsichtlich der Projektthemen, der Existenz latenter oder manifester Konflikte im Praxisfeld u. a. m. Festzuhalten bleibt, daß als ein erster wichtiger Implementationsschritt der *Auf- und Ausbau von Kontakt- und Informationswegen* zwischen den Verantwortlichen des Praxisfeldes und dem Projektteam geleistet werden muß.

Dieser sehr zeit- und arbeitsintensive Schritt ist verbunden mit der *Klärung der Ziele*. Dabei geht es im einzelnen u. a. darum, Probleme des Praxisfeldes aufzudecken und daraus Ziele für eine gemeinsame Arbeit abzuleiten. Aufgabe der Wissenschaft ist es dabei, Ziele transparent zu machen sowie vorhandene Werthaltungen aufzudecken. In einem ersten Schritt kann es noch nicht gelingen, die Ziele bis auf die operationale Ebene abzuleiten – ihre Präzisierung muß letztlich schrittweise im Prozeß der Kommunikation mit den unmittelbar Betroffenen erfolgen. In der Kommunikation mit den „gatekeeper“ geht es zunächst darum, *Problembewußtsein und Akzeptanz auf- und auszubauen*. Dabei ist nicht zu übersehen, daß die Problemaufbereitung durch die Wissenschaft die Kraft entfalten kann, für die Praxis Wirklichkeit zu setzen. [14] Die Praxis muß die Zuversicht und das Vertrauen bekommen, als könnte die Wissenschaft mit ihren Theorien eine geeignete Lösung für die praktischen Probleme bieten. Kriterium für die Praxis ist also nicht eine methodische, sondern eine Problemlösungs-Adäquatheit. [15] Dabei muß der Gefahr entgegengewirkt werden, daß die Wissenschaft in die Rolle des „magischen Wunderheilers“ gedrängt wird, der schon die richtige Medizin einsetzen wird und dafür sorgen kann, die Probleme ohne eigenes Zutun zum Verschwinden zu bringen.

Auf der Grundlage vermuteter Problemstrukturen bei den unmittelbar Betroffenen wird der thematische Einstieg als Gegenstand eines ersten Seminars vereinbart. Dort wird mit den Teilnehmern zunächst das angestrebt, was vorgängig mit den „gatekeeper“ umgesetzt worden ist: Klärung der Ziele, Schaffung von Problembewußtsein und Akzeptanz sowie der Versuch der *Aufdeckung und Abstimmung von Problemstrukturen* im Erleben der unmittelbar Betroffenen. Dieser Schritt erscheint vordergründig als problemlos, gestaltet sich praktisch jedoch oft als enorm schwierig. Die vermuteten Probleme werden häufig nicht als Problem gesehen, im Gegenteil: die Dinge werden so dargestellt, als seien sie gedanklich durchdrungen und erfolgreich bewältigt. [16] Sobald die gemeinsame Arbeit eine bestimmte Intensität erreicht hat, gelingt es zumeist, einzelne Probleme aufzudecken und daraus Ziele für die weitere gemeinsame Arbeit abzuleiten. Diese Ziele stehen nie komplett fest, sie werden im Prozeß detailliert und modifiziert. Dies ergibt sich aus der Tatsache, daß sich mit wachsendem Problembewußtsein und fortschreitendem Lernprozeß die Problemeinschätzung verschieben kann.

In aufeinander aufbauenden Seminaren werden so Probleme aufgedeckt und *Lösungswege entwickelt*. Für die Wissenschaft ent-

steht die Aufgabe, die analysierten Probleme in Handlungsentwürfe im Sinne von Handlungsmöglichkeiten zur Lösung der Probleme zu überführen. Diese bilden ein „Interpretationsangebot, das im Hinblick auf die dialogische Phase den Erforschten didaktisch-methodisch aufzubereiten ist. Dies geschieht nicht mit der Intention, die Interpretation dem Adressaten geschickt aufzudrängen . . .“ [17] Die entwickelten Lösungen werden von den Praktikern in ihre Praxis mitgenommen, getestet und als neue Erfahrung in einem späteren Seminar der Wissenschaft rückgemeldet.

Ein wesentlicher Strang des Modellversuchs ist das Ziel, im Praxisfeld Strukturen aufzubauen, die sich nach Ablauf des Modellversuchs selbst tragen. [18] Drei Konzeptlinien sollen dieses Ziel erreichen helfen:

- (a) Entwicklung von Medien und Materialien, mit deren Hilfe einerseits die Teilnehmer die in den Seminaren erarbeiteten Zusammenhänge nacharbeiten und verfügbar halten können, andererseits sogenannten Multiplikatoren (z. B. Ausbildungsberater, engagierte Lehrlingswarte) die Planung und Durchführung eigener Schulungsmaßnahmen erleichtert werden soll.
- (b) Die Vorbereitung der Multiplikatoren auf die Übernahme eigener Schulungstätigkeit, so daß sich die Wissenschaftler zunehmend aus dem Praxisfeld zurückziehen können.
- (c) Die Konstituierung von Gesprächs- und Arbeitskreisen im Praxisfeld als Forum, über das die Bildungsberater ihre Erfahrungen austauschen und abgestimmte Problemlösungen entwickeln können.

4 Blick zurück:

Erste Erfahrungen aus der begonnenen Kommunikation

Nach Auf- und Ausbau der notwendigen Kommunikationsstrukturen und Sicherung einer Anfangsakzeptanz konnte in den einbezogenen Kammerbereichen die Seminararbeit vor Ort begonnen werden. In 1987 wurden insgesamt 14 Seminare (jeweils mit mehreren Arbeitsgruppen) organisiert, an denen insgesamt knapp 500 Lehrlingswarte und Ausbildungsberater teilnahmen. Entsprechend den unterschiedlichen regionalspezifischen Problemstrukturen variierten die „Einstiegsthemen“, exemplarisch:

- Aufgaben von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern und Möglichkeiten einer gemeinsamen Aufgabenbewältigung;
- Rechtliche und organisatorische Grundlagen der Berufsausbildung;
- Besonderheiten in der Ausbildung sog. Problemgruppen der Berufsausbildung (wie z. B. Mädchen in gewerblich-technischen Berufen, ausländische Jugendliche, Lernbeeinträchtigte);
- Gesprächsführung für Lehrlingswarte als Vorbereitung auf ihre kommunikative Aufgaben (in Konflikten vermitteln, Zusammenarbeit mit handwerksinternen und -externen Stellen gestalten, in der Öffentlichkeit informieren und überzeugen u. a. m.).

Die Seminare sind angelegt als Erfahrungsaustausch und *Konfrontation mit anderen Perspektiven*. Aus didaktischer Sicht widerspricht es den Erfahrungen einer pädagogischen Arbeit mit relativ lernungewohnten erwachsenen Lernern, diese mit Informationen zu überfrachten, die sie nicht aktiv im Gespräch integrieren können. Je mehr auf sie eingeredet wird, desto weniger fühlen sie sich dann angesprochen. Seminare, die zur Beantwortung der von der Wissenschaft selbstgestellten Fragen dienen, die nur solche Probleme zulassen, für die vorgedachte Antworten existieren, sind i. d. R. zum Scheitern verurteilt. Die Teilnehmer kommen nicht mit einem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse in das Seminar, sondern häufig mit Alltagserlebnissen, die ihre Bedeutung oft erst dadurch gewinnen, daß andere sich darüber aufregen. Vor diesem Hintergrund muß es zunächst darum gehen, im Gespräch die Erfahrungen, die Alltagstheorien der Teil-

nehmer aufzugreifen, gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungen herauszuarbeiten und zentrale Problemstrukturen zu identifizieren. Dies bedeutet auch für uns als Moderatoren eine Umstellung und die Notwendigkeit der Anpassung an gegenüber der Arbeit mit Studenten sehr abweichende Lernsituationen. Die Teilnehmer bevorzugen keinen „akademisch“ geprägten Lernstil (Zuhören; Mitschreiben; stark im Grundsatz verhaftete Reflexion u. a.), sie orientieren sich an praktischen Erfahrungen, sind auf den erlebten Einzelfall fixiert und haben manchmal Schwierigkeiten, außerhalb der persönlichen Erlebnisphäre stehende Ereignisse gedanklich zu integrieren. In Gruppensituationen haben einzelne Teilnehmer oft ein starkes Mitteilungsbedürfnis, was für die Gesprächssituation die Gefahr des Abgleitens auf eine episodisch-anekdotenhafte Ebene in sich birgt.

Ein gelungener Erfahrungsaustausch bringt i. d. R. eine Fülle von gegensätzlichen Perspektiven zum Vorschein und beinhaltet so bereits zahlreiche Lernchancen. Die Konfrontation mit anderen Perspektiven wird durch die Wissenschaft verstärkt, indem Erfahrungen anderer Praxisbereiche (die in vorausgegangenen Seminaren aufgenommenen Alltagstheorien aus anderen Kammerbereichen) sowie wissenschaftlich aufgearbeitete Erfahrungen (wissenschaftliche Aussagen und Theorien etwa aus anderen Modellversuchen) eingeführt und zur Diskussion gestellt werden. Dieses Vorgehen hat zum Ziel, daß zunächst die verfestigten Einstellungen und Lösungswege „aufgetaut“ werden, d. h., die Grenzen und Probleme der bisherigen Verhaltensweisen erlebbar gemacht und verdeutlicht werden. Die eigenen Einstellungen und praktizierten Problemlösungen werden – z. T. über videoaufgezeichnete Rollenspiele besonders herausgearbeitet – auf den Prüfstand der Gruppendiskussion gestellt und erfahren dort sowohl Zustimmung als auch kritische Gegenrede. Die Kontrolle innerhalb der Praktiker, aber auch die zwischen Praktikern und Wissenschaftlern erreicht zumeist dann ihre Höhepunkte, wenn entweder „Reizthemen“ (z. B. Frage der Notwendigkeit des 2. Berufsschultags) oder stark in die individuelle Wertordnung hineinreichende Themen (z. B. Ausbildung von Mädchen oder ausländischen Jugendlichen) zur Diskussion kommen.

Die jeweils beobachtbaren gruppendynamischen Prozesse können hier nur angeschnitten werden. Das Auftauen verfestigter Einstellungen und Problemlösungsmuster erschüttert oft die vorhandene Unbefangenheit und Selbstverständlichkeit, mit der den praktischen Problemen der Ausbildungspraxis begegnet wird. Die Integration anderer Perspektiven in das eigene Verhalten ist damit jedoch noch nicht bewirkt. Die Vielfalt der unterschiedlichen Perspektiven nimmt zunächst die vorhandene Sicherheit, ohne daß *das* richtige Verhalten, *die* richtige Lösung direkt erkennbar ist. Gleichsam dem Tausendfüßler, der so lange seinen Bewegungsablauf routiniert beherrschte, bis ihn jemand auf die enorm komplizierten Koordinationsleistungen hinter seinen Bewegungen aufmerksam machte und so in die Handlungsunfähigkeit trieb, kann auch der Praktiker durch die Vielfalt möglicher Perspektiven gelähmt werden. Für das Seminar bedeutet dies, zu verdeutlichen, daß die Wissenschaft keine Rezepte liefern kann, deren Anwendung zu *der* richtigen Lösung für die jeweiligen Probleme führen müssen. Der Komplexität von Problemsituationen kann nur entsprochen werden, indem Wissen als Orientierungswissen erkannt wird, das situationsspezifisch angewendet werden muß. Wird dies nicht deutlich, so besteht die Gefahr, vorhandene (Alltags-)Theorien durch neue (wissenschaftliche) Theorien zu ersetzen, d. h., eine Rigidität durch eine andere zu ersetzen. Deutlich treten diese Zusammenhänge in den Vordergrund, wenn in einem Seminar die Lehrlingswarte ein Aufgabenverständnis für ihre Arbeit entwickeln sollen. Viele Lehrlingswarte sind schon über Jahre in ihrer Funktion, ohne systematisch in ihre Aufgaben eingeführt worden zu sein. Dennoch haben sie im Laufe ihrer praktischen Tätigkeit ein (oft diffuses) Verständnis über ihre Aufgaben gewonnen. So kommen sie dann oft in das Seminar mit dem Grundgefühl, „doch eigentlich schon alles zu wissen“. Einzelne Themen („Konflikte schlichten“, „über ausbildungsrechtliche Grundlagen informieren“ u. a.) sind dann ober-

flächlich geläufig, wenngleich sie in ihrer Bedeutung und Tragweite nicht übersehen und beherrscht werden. Nach der Konfrontation mit anderen Perspektiven entsteht dann häufig das Bedürfnis nach „klaren und eindeutigen Anweisungen“ anstelle problemorientierter Erörterungen mit offenen Lösungsansätzen.

Sicherlich gestalten sich die Lernprozesse individuell, und welche Konsequenzen ein jeder Teilnehmer aus einem Seminar zieht, ist letztlich nur zu vermuten. Zumindest bei einigen Teilnehmern wird jedoch schon während des Seminars deutlich, daß sie sich erstmals mit ihrer Funktion und den jeweiligen Themen intensiver auseinandersetzen. Einige konstatieren für sich, daß sie allzulange am Katzentisch der Innungsarbeit gesessen haben und ihrem Amt ein deutlicheres Profil geben wollen. Andere entdecken, daß auch karge Umstände (insbesondere ihr begrenztes Zeitbudget) reiche Möglichkeiten in sich bergen, und sie erhalten im Seminar den Anstoß zu aktivem Handeln. Letztlich gilt aber das, was Radtke in einem anderen Zusammenhang so formulierte: „Erst in der Aktion erweist sich letztlich die Tragfähigkeit einer Deutung. Da es aber die Praktiker sind, die handeln, Handlungen durchstehen und verantworten müssen, wird hier ihr Interesse und ihre Kompetenz gegen allzu idealistisch abgehobene Entwürfe wirksam.“ [19]

Ein uns wesentlich erscheinender Aspekt der praktischen Seminararbeit soll angefügt werden. Die Praktiker erhalten über die Kommunikation mit der Wissenschaft einen konkreten Eindruck von deren Möglichkeiten und Grenzen. Das Seminargeschehen kann dazu beitragen, daß bestehende Vorurteile relativiert werden, mögen diese Vorurteile die Ausprägung einer ehrfurchtsvollen Mystifizierung und ein blindes Vertrauen in die Ergebnisse der allwissenden Wissenschaft annehmen, oder eher dem Bild vom „Fußnotenfanatiker im Elfenbeinturm“, der distanziert von der Praxis unverständliche und für die Praxis unbrauchbare Theorien schreibt, entsprechen.

5 Blick nach vorne: Theorien, die erst einmal Fragen sind

Abschließend bleibt die Erläuterung der zweiten Seite der Wissenschaft-Praxis-Kommunikation, die Reflexion über die Kommunikation im Interesse einer wissenschaftlichen Theoriegewinnung. „Welche Erkenntnisse lassen sich fallübergreifend behaupten und für andere nutzbringend einbringen? Wie lassen sich übergreifende Strukturen des Handlungsgeschehens, typische Problemfigurationen, Handlungs- und Interaktionsmuster, Erfahrungen usw. herausfinden, die ihrerseits zugleich geeignet sind, als Ausgangspunkte für Lösungswege gegenüber typischen Problemstellungen zu dienen...?“ [20] Es geht also darum, vom Denken in der Einzahl zum Denken in der Mehrzahl zu kommen. Dabei bildet jedes Seminar eine Einzelfallstudie; ob sich daraus verallgemeinerbare Aussagen ableiten lassen, hängt zunächst von der vergleichenden Analyse verschiedener Einzelfälle ab. Erst ein solcher Vergleich kann das Allgemeine im Besonderen zeigen.

Die theoriegeleitete, problemorientierte Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis in Seminaren vor Ort muß eine Ergänzung finden durch die Reflexion der Erfahrungen zwischen den beteiligten Wissenschaftlern. [21] In der Stringenz der oben getroffenen Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und Alltagstheorien können die aus einer solchen Reflexion gewonnenen Aussagen nur dann das Prädikat „wissenschaftlich“ beanspruchen, wenn sie an eine nachvollziehbare Methode gebunden werden. Die Literatur über qualitative Methoden der Sozialforschung, die den vorfindlichen Zusammenhang befriedigend diskutiert und zu ähnlich konsensfähigen Regeln wie die zur quantitativen Methodologie gelangt, ist nach unserem Kenntnisstand nicht vorhanden. [22] Die Theoriegewinnung über qualitative Ansätze der Sozialforschung ist nicht so stringent intersubjektiv angebunden, da die Einzigartigkeit der (Seminar-)Situation nur begrenzt über standardisierbare Verfahren ausgedrückt werden kann. In Anlehnung an Kleinig können folgende Regeln skizziert werden, die den reflexiven Prozeß der Gewinnung wissenschaftlicher Theorien anleiten. [23]

- Haltung des kritischen Zweifels, d. h., das Vorverständnis über die zu untersuchende Gegebenheit wird als solches bewußt gehalten und in einer Haltung des Zweifels immer wieder in Frage gestellt (vergleichbar dem Falsifikationskriterium des Kritischen Rationalismus);
- Aktive Suchhaltung, d. h., der Gegenstand wird in der reflexiven Kommunikation immer als potentiell tiefgründiger angenommen;
- Regel der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven, d. h., der Gegenstand soll von möglichst vielen Seiten angegangen werden; „wann immer von einem Faktor ein Einfluß auf die Ergebnisse vermutet werden kann, muß dieser Faktor variiert werden“. [24]
- Analyse der Daten auf Gemeinsamkeiten.

Die über qualitative Methoden gewonnenen Erkenntnisse ordnen sich innerhalb der von uns vertretenen deontologisch pragmatischen Position [25] als empirische Aussagen ein, die einerseits im Sinne eines „Methodendualismus“ [26] durch quantitative Methoden komplementiert werden können [27], andererseits in jedem Fall aber hinsichtlich ihrer normativen Anbindung und Ausrichtung transparent zu machen sind.

Im Blick nach vorne können in dieser Phase des Modellversuchs noch keine Befunde erläutert werden. Statt dessen sollen abschließend die vier Bereiche benannt werden, zu denen im Laufe des Modellversuchs begründete Theorien angestrebt werden.

1. Welche Tragfähigkeit besitzt die forschungskonzeptionell zugrundeliegende Methodologie der theoriegeleiteten Wissenschaft-Praxis-Kommunikation (Aspekt der methodologischen Leistungsfähigkeit)?
2. Welche Möglichkeiten und Probleme bestehen und entstehen bei dem Versuch, Bildungsinnovationen in einer Organisationsstruktur wie der des Handwerks zu implementieren (Aspekt der Organisationsentwicklung)?
3. Welche Möglichkeiten und Grenzen besitzen fremdproduzierte Medienkonzepte für die Qualifizierung von lerngewohnten Erwachsenen (Aspekt der Mediendidaktik)?
4. Welche Probleme der Bildungspraxis sind wissenschaftlich unzulänglich aufgegriffen und erfordern eine intensivere Beschäftigung durch vertiefte Forschungsarbeiten (Aspekt der Exploration praktischer Problemsituationen)?

Während die drei erstgenannten Bereiche im Vorverständnis der Forschungsarbeit liegende Fragestellungen aufgreifen, drückt der vierte Bereich die explorative Haltung und Offenheit gegenüber neuen Fragen aus. Die Außenlegitimität der Wissenschaft gründet sich letztlich darin, daß sie nicht im Drahtverhau der eigenen Fragen steckenbleibt, sich nicht nur mit sich selbst beschäftigt und die Fragen der Praxis aus den Augen verliert. Denn letztlich ist nichts wertvoller als die identifizierten Probleme der Praxis – und die Offenheit derer, die den Mut haben, sich zu ihnen zu bekennen!

Anmerkungen

- [1] Der Modellversuch „Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Beratung – Förderung von Lehrlingswarten und Ausbildungsberatern im Handwerk“ wird durch das Bundesinstitut für Berufsbildung mit Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft sowie mit Mitteln des Deutschen Handwerks gefördert. Der Modellversuch begann am 1.1.1987 und ist auf eine Laufzeit von vier Jahren terminiert.
- [2] Es wäre eine eigene Betrachtung, sollten hier die methodologischen Entwicklungslinien nachgezeichnet werden. Der oftmals verfolgbaren Tendenz, mit dem Bekenntnis zu einem (als abgeschlossen vorausgesetzten) Paradigma die „methodologische

- Seite“ wissenschaftlichen Handelns geklärt zu haben, kann hier nicht gefolgt werden. Gleichwohl kann die Diskussion methodologischer Fragestellungen lediglich im Hintergrund dieser Untersuchung mitgeführt werden. Vgl. auch die beiden Aufsätze von Sloane in: TWARDY, M. (Hrsg.): Problemorientierte Pädagogische Beratung, 2 Bände, Band I. Köln 1985, S. 15 ff.
- [3] Vgl.: KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976, S. 60.
- [4] HEINZE, T.: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987, S. 32.
- [5] Der kognitive Stil der Praxis „sichert Schnelligkeit und soziale Akzeptanz alltäglicher Reaktion und stellt mit den Problemlösungsroutinen ein immerhin häufig funktionierendes Instrument zur Bewältigung neuer Gegebenheiten und Probleme zur Verfügung, allerdings auch eines, das das Neue als solches nicht erkennt, sondern zum bereits Bekannten umformt“; vgl.: SOEFFNER, H. G.: Alltagsverstand Wissenschaft, Kurseinheit 1 der FU-Hagen, Hagen 1983, S. 24.
- [6] SLOANE, P. / TWARDY, M.: Basis und Perspektiven der Bildungsberatung im Handwerk. Köln 1986, S. 24.
- [7] SLOANE, P.: Fragen der Theorie – Antworten der Praxis. Über die Umkehrung der Absichten bei theoretischen und praktischen Konzepten. In: Twardy, M. (Hrsg.): a. a. O., S. 35–46, S. 44.
- [8] Vgl.: HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1, Frankfurt 1981, S. 188.
- [9] Ganz in der Stringenz des bisherigen Argumentationsgangs bedeutet Implementation dabei nicht lineare Übernahme und unkritische Akzeptanz eingeführter wissenschaftlicher Aussagen in die Praxis, sondern argumentative Auseinandersetzung über den Orientierungsvorteil alternativer Problemlösungsansätze.
- [10] HEINZE, T.: Qualitative Sozialforschung. Opladen 1987, S. 156.
- [11] Vgl. GRUSCHKA, A. / GEISSLER, H.: Über die Fähigkeit von Untersuchten und Wissenschaftlern, interpretative Urteile zu validieren. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 28 (1982), Heft 4, S. 625–634, S. 629.
- [12] Vgl. KLEINING, G.: Umriß zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34 (1982), S. 224–253.
- [13] Die spezifischen Erfahrungen dieses Modellversuchs übersteigen die Erfahrungsberichte vieler Praxisforschungsprojekte, die zumeist in einem mehr oder weniger lokal überschaubaren Rahmen agieren. Dieser Modellversuch ließe sich demgegenüber als eine Form der Organisationsentwicklung einordnen.
- [14] Zur wirklichkeitsstiftenden Kraft des Gesprächs, vgl.: BERGER, P. / LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1984, S. 163 f.
- [15] Vgl.: ebenda, S. 188 f.
- [16] Hier zeigen sich dann zumeist die unterschiedlichen Perspektiven von Wissenschaft und Praxis mit dem Bemühen der Wissenschaft, vermeintliche Schlagworte als leere Vorurteile zu enthüllen und dem Bestreben der Praxis, die Theorien der Wissenschaft als „praxisfremd“ zu entlarven und zurückzuweisen. Dabei können sich beide Seiten phasenweise recht unwohl fühlen: die Wissenschaft empfindet sich als aufdringlich und hinterfragt das eigene Engagement der „Hilfe für die Praxis“; die Praxis fühlt sich kontrolliert und stellt die dauernden Zweifel in Zweifel.
- [17] GRUSCHKA, A. / GEISSLER, H.: a. a. O., S. 630.
- [18] Dadurch soll die oft im Zusammenhang der Praxisforschung aufgeworfene Frage: „Sind die Praktiker fähig, auch ohne die Forscher den eingeleiteten Veränderungsprozeß zu tragen, oder bricht dieser Prozeß zusammen?“ beantwortet werden; vgl.: HEINZE, T.: a. a. O., S. 54.
- [19] RADTKE, F. O., zitiert in: Heinze, T.: a. a. O., S. 32 f.
- [20] HEINZE, T.: a. a. O., S. 58.
- [21] Dies sind zum einen die Moderatoren des Projektteams in den Seminaren, darüber hinaus jedoch auch außerhalb des Projektteams stehende wissenschaftliche Mitarbeiter, die z. T. ebenfalls Seminare durchführen, z. T. Supervisionsaufgaben wahrnehmen, d. h., in eine Metaposition zu den agierenden Wissenschaftlern treten.
- [22] Vgl. auch die ähnlich lautende Bewertung von KLEINING, G.: a. a. O., S. 224.
- [23] Vgl. KLEINING, G.: a. a. O., S. 231 ff.
- [24] KLEINING nennt u. a. folgendes Beispiel: „Bei der Beobachtung wird man annehmen, daß der Beobachter die Ergebnisse beeinflusst. Also wird man sie variieren: mehrere Beobachter einsetzen.“ Kleinig, G.: a. a. O., S. 234 f.
- [25] Vgl.: JONGEBLOED, H. C. / TWARDY, M.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen. In: Twardy, M. (Hrsg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, 3 Bände. Düsseldorf 1983, Band 1, S. 1–73, insb. S. 57 ff.
- [26] Vgl. ESSER, H.: Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der Sozialforschung, oder: Über den Nutzen methodologischer Regeln bei der Diskussion von Scheinkontroversen. In: Voges, W.: Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 87–101.
- [27] „Qualitative Forschung ist demnach in der Forschungspraxis auch ‚früher‘ als quantitative anzusetzen. Sie muß in jedem Fall der quantitativen Forschung vorausgehen, braucht aber nicht von ihr gefolgt zu werden. . . . Deswegen sind die Zielsetzungen der beiden Forschungsarten verschieden: Aufdeckung von Bezügen dort und Messen unterschiedlicher Ausprägungen schon bekannter Bezüge hier.“ Kleinig, G.: a. a. O., S. 226 f.



Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1988

Zu beziehen durch: Beuth Verlag GmbH · Abteilung Werbung
Burggrafenstraße 6 · 1000 Berlin 30
Telefon (030) 26 01 – 285

Beuth