Deutscher Bundestag
11. Wahlperiode

Drucksache 11/5349

14. 09. 89

Sachgebiet 22

Zwischenbericht

der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

gemäß Beschluß des Deutschen Bundestages vom 9. Dezember 1987 — Drucksache 11/1448 —

Inhaltsverzeichnis

Seite

Vorwort 4

Abschnitt I
Auftrag und Rahmenbedingungen für die Arbeit der Kommission 6

1. Aufgaben des Zwischenberichts 6
2. Entstehung und Auftrag der Kommission 7
3. Kommissionsmitglieder 8
4. Selbstverständnis der Kommission 9
4.1 Bildungsreformtraditionen und neue Herausforderungen für die Bildungspolitik des Bundes[1] 9
4.2 Bildungspolitische Positionen zur Einsetzung der Kommission im Deutschen Bundestag 15
4.3 Zuständigkeiten von Bund und Ländern[2] 15
5. Voraussichtliche Entwicklung der Wohnbevölkerung und des Arbeitsmarktes. Auswirkungen auf den Bildungsbereich 16
5.1 Möglichkeiten und Grenzen der Vorhersage langfristig wirksamer Faktoren, die für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes bedeutsam sind 16
5.2 Entwicklung der Wohnbevölkerung 17
5.3 Entwicklung des Arbeitsmarktes 20
5.4 Auswirkungen auf den Bildungsbereich 22

[1]) Die Auffassungen der Mehrheit und der Minderheit sind im Text einander gegenübergestellt.
[2]) Die von einer Minderheit ergänzend vertretene Auffassung über „Wechselseitige Abstimmung im bildungs- und wissenschaftspolitischen Bereich" ist im Anschluß an Kapitel I.4.3 abgedruckt.

Seite

Abschnitt II

Bildung und europäische Integration 27

Abschnitt III

Auswertung von Anhörungen und Expertengesprächen 32

1. Arbeitsprogramm und Stand der Durchführung 32

1.1 Arbeitsschwerpunkte und Arbeitsformen der Kommission 32

1.2 Vorgehensweise im ersten Jahr — Erwerbsarbeit als Ausgangspunkt 33

1.3 Anhörungen und Informationsbesuche 34

1.4 Externe Gutachten 37

2. Auswertung von Verbände- und Expertenanhörungen zur zukünftigen beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung 39

Vorbemerkung 39

2.1 Arbeitsschwerpunkt „Zukunft: Voraussichtliche Entwicklung bildungspolitisch bedeutsamer Faktoren" 39

2.1.1 Expertenanhörung zum Thema „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren" am 11. Mai 1988 40

2.1.2 Expertenanhörung zum Thema „Zukunft, auf die das Bildungswesen vorbereitet sein und selbst mit vorbereiten sollte" am 16. Juni 1988 . 46

2.1.3 Expertenanhörung zum Thema „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspektes" am 15. Februar 1989 52

2.2 Verbändeanhörung zum Arbeitsschwerpunkt „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" am 14. September 1988 62

2.3 Verbändeanhörung zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen" am 8. Februar 1989 88

2.4 Anhörungen zum Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung" 101

Abschnitt IV

Ausblick auf die weitere Kommissionsarbeit 126

Anhang

Beiträge von Kommissionsmitgliedern zur Analyse bildungspolitisch bedeutsamer Strukturwandlungen und zu Problemzonen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung

Vorbemerkung 127

1. Der Prozess der Bildungsexpansion und der Wandel der Bildungsbeteiligung
(Prof. Dr. Klaus Klemm) 128

2. Das Duale System — Realität und zukünftige Entwicklung im Verhältnis zur Weiterbildung
(Frau Prof. Dr. Ingrid Lisop) 134

3. Qualifizierung besonderer Gruppen
(Frau Imma Hillerich MdB) 142

Seite

4. Differentielle Gleichheit und subtile Diskriminierung. Zur Gleichstellung der Geschlechter in Bildung und Beruf — eine Zwischenbilanz (Frau Prof. Dr. Sabine Gensior/Frau Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel) 148
5. Technischer Wandel und Bildung (Frau Prof. Dr. Ingrid Lisop) 169
6. Bildung und Umwelt (Frau Imma Hillerich MdB) 177
7. Internationale Verflechtungen und Konflikte als Herausforderung an die Bildungspolitik (Eckart Kuhlwein MdB) 184

Anlagen

1. Auszug aus dem Stenographischen Protokoll der 27. Sitzung des Deutschen Bundestages — 11. Wahlperiode — am 17. September 1987: Beratung des Antrags der Fraktion der SPD *Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"* — Drucksache 11/711 — und des Antrags der Abgeordneten Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN *Einsetzung einer Enquete-Kommission* — Drucksache 11/801 187
2. Auszug aus dem Stenographischen Protokoll der 48. Sitzung des Deutschen Bundestages — 11. Wahlperiode — am 9. Dezember 1987: Beratung der Beschlußempfehlung und des Berichts des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (19. Ausschuß) zu dem Antrag der Fraktion der SPD *Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"* und zu dem Antrag der Abgeordneten Frau Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN *Einsetzung einer Enquete-Kommission* — Drucksachen 11/711, 11/801, 11/1448 197

Vorwort

Mit der Einrichtung einer Enquete-Kommission zur Bildungspolitik hat der Deutsche Bundestag Neuland betreten. Bildungspolitische Fragen haben zwar schon bei Enqueten des Bundestages eine Rolle gespielt, zuletzt in der Kommission, die sich mit dem Jugendprotest im demokratischen Staat beschäftigte. Der Versuch jedoch, in gemeinsamer Anstrengung aller Fraktionen des Deutschen Bundestages unter Einbeziehung von Sachverständigen von außerhalb des Parlaments bildungspolitische Antworten auf neue technologische, ökonomische, ökologische und soziale Herausforderungen zu finden, ist neu. Dieser Zwischenbericht soll einen Eindruck davon vermitteln, was wir in gut einem Jahr Arbeit aus diesem Versuch gemacht haben.

Dabei werden wir mit Sicherheit diejenigen enttäuschen, die von uns bereits im Zwischenbericht fertige Antworten erwarten. Die Bildungspolitik ist ein komplexer Bereich der Gesellschaftspolitik, der nicht nur in hohem Maße von je unterschiedlichen Wertvorstellungen bestimmt ist, sondern auch gesellschaftliche Macht- und Interessenstrukturen widerspiegelt. Jedes Bemühen um Konsens muß sich dessen bewußt sein. Dennoch gab es einmal in der Geschichte der Bundesrepublik gegen Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre die übereinstimmende Forderung in Gesellschaft und politischen Parteien, daß wir das Bildungswesen quantitativ *und* qualitativ ausbauen müßten. Dieser Konsens ist später zerbrochen.

Die Bildungspolitik des Bundes steht vor der Bewältigung vieler alter wie neuer Aufgaben. Es kann nicht vermessen sein, wenn wir an die erste Phase der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland anzuknüpfen versuchen.

In diesem Jahr können wir auf zwanzig Jahre Verfassungsreform auch für den Bildungsbereich zurückblicken. Nicht alles, was damals auf den Weg gebracht wurde, genießt heute ungeteilten Beifall. Aber das Bundesausbildungsförderungsgesetz, das Hochschulrahmengesetz, das Berufsbildungsgesetz, das Arbeitsförderungsgesetz, die gemeinsame Bildungsplanung in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau sind — bei allen Schwächen und Konflikten — ein beredtes Zeugnis für die Wahrnehmung gesamtstaatlicher Verantwortung unter Wahrung der Kulturhoheit der Länder im föderativen System unserer Verfassung.

Der Zwischenbericht sagt einiges über die unterschiedliche Einordnung jener ersten Phase der Bildungsreform aus der Sicht der politischen Parteien und der Sachverständigen in der Kommission. Er ist ein Tätigkeitsbericht, in dem noch nicht abgeschlossene Analysen — vor allem zu Fragen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung — dargestellt werden, und er enthält bewußt noch keine Wertungen und Empfehlungen der Kommission. Problemdarstellungen von Mitgliedern der Kommission, die in der zweiten Phase unserer Arbeit diskutiert werden sollen, finden sich im Anhang. Sie könnten auch den Anstoß zu fruchtbaren öffentlichen Diskussionen geben.

Der Zwischenbericht wurde in der 25. Kommissionssitzung am 14. September 1989 einstimmig beschlossen. Ein Kommissionsmitglied hat sich der Stimme enthalten. Trotz zweier Minderheitsvoten drückt dies Abstimmungsergebnis den Willen aller Kommissionsmitglieder aus, miteinander eine gemeinsame Analyse zu erarbeiten, die Grundlage der in der zweiten Phase der Kommissionsarbeit zu erörternden Empfehlungen sein kann.

Bei aller verständlichen Enttäuschung über den Gehalt des Zwischenberichts bleibt immerhin bemerkenswert, daß eine Reihe von Problemen von Parteien und Sachverständigen gemeinsam erkannt werden. Dazu gehören insbesondere die Schaffung des europäischen Binnenmarkts und die sich daraus ergebenden neuen Herausforderungen an unser Bildungssystem, aber auch an die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern.

1,5 Millionen junge Menschen sind trotz Bildungsexpansion und Erhöhung des Lehrstellenangebots in den siebziger und achtziger Jahren ohne eine qualifizierte Ausbildung geblieben. Auch in den neunziger Jahren — so prognostizieren bildungspolitisch Verantwortliche und Experten — wird der Anteil der unversorgten Bewerber eines Altersjahrgangs etwa 10 % betragen: Mit einer weiteren Million junger Leute ohne Ausbildung ist bis zum Jahr 2000 zu rechnen.

Wir werden uns mit dieser Aufgabe für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung in der zweiten Phase der Kommissionsarbeit ebenso wie mit den Konsequenzen des Geburtenrückgangs für das Bildungssystem befassen müssen. Damit im Zusammenhang steht auch die weitere Entwicklung im Hochschulbereich, der von einem für viele überraschenden Anwachsen der Studentenzahlen gekennzeichnet ist. Die Gleichstellung der Geschlechter in Bildung und Beruf, der technische Wandel und Beiträge der Bildungspolitik zur Bewältigung der ökologischen Krise sind weitere Schwerpunkte unserer Beratungen im Herbst 1989.

Die Kommission soll neue Langfristperspektiven für die Bildungspolitik des Bundes entwickeln und — so-

weit sich dies vermeiden läßt — die tagespolitischen Auseinandersetzungen ausklammern. Das ist in einem relativ „trägen" Bereich der Gesellschaftspolitik nicht einfach, in dem jede politische Entscheidung den Anspruch erhebt, die richtige langfristige Perspektive zu zeigen und — so oder so — mit Sicherheit auch mittel- und langfristige Auswirkungen hat. Eine der Chancen unseres Auftrages ist es, zu einer diese Auswirkungen berücksichtigenden Verstetigung der Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit den Ländern und anderen relevanten Politikbereichen beizutragen.

Es ist zu hoffen, daß die Kommission ihre Analysen bis zum Ende ihres Mandats Mitte 1990 soweit abschließen kann, daß sie in der gebotenen Sorgfalt, wie im Einsetzungsbeschluß von ihr gefordert, „bildungs-, gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitische Entscheidungen im Rahmen der Gesetzgebungszuständigkeit sowie des Haushalts- und Kontrollrechts des Deutschen Bundestages" vorbereiten kann.

An dieser Stelle möchte ich all jenen Frauen und Männern danken, die uns bei unserer bisherigen Arbeit geholfen haben, dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, den Mitarbeitern seines Ministeriums und anderer Bundesministerien, Vertretern der Länder, Lehrenden und Lernenden und den Gutachtern und Experten, die als Personen oder als Vertreter von Institutionen oder Verbänden Vorschläge gemacht haben, wie der Bund künftig seine Bildungspolitik gestalten sollte.

Sie haben die Kommission nicht nur sachkundig unterstützt, sie haben ihr auch den Eindruck vermittelt, daß der Wille zu einer zweiten Phase der Bildungsreform in allen gesellschaftlichen Gruppen deutlicher artikuliert wird als im „Raumschiff Bonn". Für die Kommission bedeutet dies auch eine Aufforderung, Bildungspolitik als wichtigen Teil der Gesellschaftspolitik wieder in das Bewußtsein der politischen Diskussion zu rücken und auszuloten, welchen Beitrag sie in welcher Form zur Mitgestaltung der Gesellschaft leisten kann.

Eckart Kuhlwein, MdB

Vorsitzender der Enquete-Kommission
„Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

Abschnitt I
Auftrag und Rahmenbedingungen für die Arbeit der Kommission

Kapitel I.1
Aufgaben des Zwischenberichts

In diesem Tätigkeitsbericht wird über die Arbeit der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" in der ersten Arbeitsphase seit ihrer Konstituierung am 25. Februar 1988 berichtet. Im Mittelpunkt standen die Durchführung und Auswertung einer Reihe von Anhörungen und Gesprächen und die Vergabe von Gutachten zu Fragen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung und zu Entwicklungen im Arbeitsleben, die für die künftige Bildungspolitik bedeutsam sind.

Der Zwischenbericht enthält daher zunächst eine Sachstandsdarstellung zu den Arbeitsschwerpunkten der Kommission. Darüber hinaus soll er einen Ausblick auf die geplanten Arbeiten in der zweiten Phase geben, in der die Kommission die gewonnenen Erkenntnisse zu bewerten und den Mitte 1990 vorzulegenden Schlußbericht zu erstellen hat. Dieser Bericht enthält daher noch keine abschließenden Bewertungen und insbesondere noch keine Empfehlungen der Kommission, sondern vorläufige Analysen zu ausgewählten bildungspolitischen Problemen und Aufgaben einer längerfristig angelegten Bildungspolitik des Bundes. Sein Zweck ist es, gegenüber dem Deutschen Bundestag und der Öffentlichkeit Rechenschaft über den Stand der Diskussion in der Kommission zu geben. Hiervon erhofft sich die Kommission auch Kritik und Anregungen für ihre weitere Arbeit.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Sachstandsdarstellung zu den einzelnen Arbeitsschwerpunkten der Kommission ungleichmäßig ist. Dies wird auch in der Gliederung des Berichts deutlich. Die Kommission hat noch nicht alle für erforderlich gehaltenen Anhörungen durchführen können. Einige von der Kommission vergebene Gutachten sind noch nicht abgeschlossen, vorliegende Gutachten noch nicht ausgewertet. Auch konnten einige im Frühsommer 1989 durchgeführte Anhörungen noch nicht ausgewertet werden.

Dennoch konnte der ursprünglich vorgesehene Abgabetermin für den Zwischenbericht (Ende Juni 1989) nicht gehalten werden. Die Kommission hat daher in ihrer Sitzung am 7. Juni 1989 beschlossen, die Präsidentin des Deutschen Bundestages um Genehmigung für eine Verschiebung bis Ende September 1989 zu bitten.

Abschnitt I enthält neben der Beschreibung der Aufgaben des Zwischenberichts eine Darstellung des Auftrags der Enquete-Kommission und ihrer personellen Zusammensetzung. Anschließend werden die Gestaltungsbedingungen für die Arbeit der Kommission beschrieben.

Die Enquete-Kommission sieht sich mit ihrer Arbeit sowohl in der Tradition der Beratungen zur Entwicklung des Bildungssystems der Bundesrepublik seit den fünfziger Jahren als auch als Teil einer internationalen Debatte um die Zukunft der Bildung in einer sich schnell wandelnden und zusammenwachsenden Welt mit „alten" und „neuen" Herausforderungen für die Bildungspolitik. Hieraus leitet sich auch das Selbstverständnis der Kommission ab, das einleitend dargestellt wird. Eine zweite Vorgabe liegt in der Begrenzung des Kommissionsauftrags auf die im Grundgesetz verankerten Zuständigkeiten des Bundes. Ein besonderes Kapitel befaßt sich mit den im Einsetzungsbeschluß nicht ausdrücklich erwähnten Auswirkungen demographischer Entwicklungen und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt für den Bildungsbereich. Auch hierbei handelt es sich einerseits um von der Bildungspolitik hinzunehmende, andererseits von ihr aber auch mitgestaltbare, langfristige gesellschaftliche Entwicklungen.

Im **Abschnitt II** befaßt sich die Enquete-Kommission mit einem zentralen Thema der künftigen Bildungspolitik, das in der aktuellen Diskussion mit im Mittelpunkt steht. Es handelt sich um den auch bildungspolitisch bedeutsamen Prozeß der europäischen Integration und die Schaffung des europäischen Binnenmarktes ab 1993. Die Enquete-Kommission hat deshalb beschlossen, diesem Fragenkomplex einen eigenen Abschnitt im Zwischenbericht zu widmen, in dem über die Auswertung einer von der Enquete-Kommission am 11. Januar 1989 durchgeführten Expertenanhörung hinaus eine Gesamtdarstellung von Herausforderungen der europäischen Integration für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes gegeben wird.

Abschnitt III enthält als Kern der Sachstandsdarstellung Zwischenergebnisse zu allen Arbeitsschwerpunkten in Form von Auswertungen der bisher durchgeführten Verbändeanhörungen und Expertengespräche, soweit dies bis zum Abgabetermin des Zwischenberichts zeitlich geleistet werden konnte.

Abschnitt IV schließt mit einem Ausblick auf die geplante Vorgehensweise der Kommission in der zweiten Phase.

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Zwischenberichts sind von verschiedenen Kommissionsmitgliedern Ausarbeitungen zu einer Reihe von Fragestellungen in die Kommissionsarbeit eingebracht worden, die ursprünglich als Entwürfe für diesen Zwischenbericht vorgesehen waren. Diese Beiträge werden im **Anhang** abgedruckt.

Am Ende jedes Abschnitts und jedes Namensbeitrags im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der zitierten Literatur. Kommissionsprotokolle werden einheitlich unter Angabe der Sitzungsnummer und der Seitenangabe zitiert.

Kapitel I.2

Entstehung und Auftrag der Kommission

Auf Antrag der Fraktion der SPD (Drucksache 11/711 vom 17.8.1987) und der Fraktion DIE GRÜNEN (Drucksache 11/801 vom 15.9.1987) hat der Deutsche Bundestag am 9. Dezember 1987 einvernehmlich die Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" beschlossen. Grundlage war die Beschlußempfehlung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (Drucksache 11/1448 vom 4.12.1987). Der Kommissionsauftrag lautet:

„I.

a) Zur Vorbereitung bildungs-, gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitischer Entscheidungen im Rahmen der Gesetzgebungszuständigkeit sowie des Haushalts- und Kontrollrechts des Deutschen Bundestages wird eine Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" gemäß § 56 der Geschäftsordnung des Deutschen Bundestages eingesetzt.

   Die Enquete-Kommission wird ihre Arbeit auf die im Grundgesetz verankerten Zuständigkeiten des Bundes beschränken. Dazu gehören insbesondere im Bildungsbereich:

   - die auswärtigen Kulturbeziehungen und die Auslandsschulen
     (Artikel 73 Nr. 1 GG)
     (ausschließliche Gesetzgebung),
   - die betriebliche und die überbetriebliche Berufsausbildung inklusive berufliche Weiterbildung aus der konkurrierenden Gesetzgebung
     (Artikel 74 Nr. 11 GG),
   - die Regelung von Ausbildungsbeihilfen aus der konkurrierenden Gesetzgebung
     (Artikel 74 Nr. 13 GG),
   - die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens aus der Rahmengesetzgebung
     (Artikel 75 Nr. 1a GG),
   - der Aus- und Neubau von Hochschulen aus der Gemeinschaftsaufgabe
     (Artikel 91a Abs. 1 Nr. 1 GG),
   - Vereinbarungen mit den Ländern aus der Gemeinschaftsaufgabe gemeinsame Bildungsplanung und Forschungsförderung
     (Artikel 91b GG)

     sowie

   - die Übertragung von Kompetenzen an die Europäische Gemeinschaft
     (Artikel 24 Abs. 1 GG).

b) Die Kommission setzt sich aus neun Abgeordneten des Deutschen Bundestages zusammen. Das Benennungsrecht der Fraktionen richtet sich nach dem Verhältnis 4 : 3 : 1 : 1. Weitere Mitglieder der Kommission sind acht nicht dem Deutschen Bundestag, der Bundesregierung oder einer Landesregierung angehörende Sachverständige.

c) Die Kommission hat dem Deutschen Bundestag über das Ergebnis ihrer Arbeit zum 30. Juni 1989 einen Zwischenbericht und zum 30. Juni 1990 den Abschlußbericht vorzulegen.

II.

Die Enquete-Kommission soll die langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren untersuchen, denen der Deutsche Bundestag für den seiner Regelung unterstehenden Bereich der Bildungspolitik und die dort Tätigen vorausschauend Rechnung tragen müssen. Sie hat die Aufgabe zu klären, welche Maßnahmen und gegebenenfalls Veränderungen in diesem Rahmen notwendig sind, damit sich Jugendliche sowie Erwachsene durch eine zukunftsträchtige Erstausbildung und Weiterbildung auf neue Herausforderungen und die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik vorbereiten können.

Die Kommission soll darüber hinaus Vorschläge machen, welche Anforderungen sich für die Bildungspolitik des Bundes ergeben aus: Dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter, den ökologischen Erfordernissen, den technologischen Umwälzungen der Industriegesellschaft, den internationalen Verflechtungen und Konflikten, den tiefgreifenden Strukturänderungen und dem damit verbundenen Wertewandel.

Die Kommission soll Möglichkeiten aufzeigen, wie die Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern, wie der Arbeitsmarkt-, der Technologie-, der Wirtschafts- und der Finanzpolitik besser auf vor uns liegende Herausforderungen ausgerichtet werden kann. Dabei sollen die Erfahrungen anderer Industrieländer und die Perspektive der europäischen Zusammenarbeit, insbesondere auch die geplante Schaffung des EG-Binnenmarktes, einbezogen werden.

III.

Die Kommission soll im Rahmen ihres Untersuchungsauftrags insbesondere folgende Fragen klären,

- wie sich die Bildungsbeteiligung entwickelt hat, ob bestimmte Schichten und Gruppen benachteiligt sind, welches gegebenenfalls die Gründe dafür sind, und wie deren Chancen verbessert werden können;
- wie sich der Übergang von der Schule in Berufsausbildung bzw. Hochschule und der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem entwickelt haben, und welche Konsequenzen sich daraus ergeben;

- welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und soziale Haltungen in der Berufsausbildung, der Hochschule und der Weiterbildung vermittelt werden müssen, wenn der einzelne im raschen Prozeß wirtschaftlicher und sozialer Veränderungen aktiv bestehen können soll, und wie Innovationsfähigkeit und Flexibilität besser gefördert werden können;
- welche Konseqenzen die Veränderungen durch die neuen Kommunikationstechnologien haben;
- wie lebenslanges Lernen für alle ermöglicht werden kann, und welche Folgerungen sich daraus für Organisation und Finanzierung der Weiterbildung ergeben;
- welche Veränderungen im Hinblick auf neue Entwicklungen im Bildungsbereich für das Besoldungs- und Beamtenrecht vorzusehen sind;
- welche Mittel für die Finanzierung der beruflichen Bildung, der individuellen Ausbildungsförderung, des Hochschulbaus und der Hochschulforschung erforderlich sind und von wem sie aufgebracht werden sollen;
- welche Aufgaben sich für die Bildungspolitik des Bundes aus der Schaffung des europäischen Binnenmarktes ergeben."

Kapitel I.3
Kommissionsmitglieder

Abgeordnete

CDU/CSU-Fraktion:
Klaus Daweke (Obmann)
Eduard Oswald
Alois Graf von Waldburg-Zeil, stellvertretender Vorsitzender
Frau Prof. Dr. Roswitha Wisniewski

SPD-Fraktion:
Frau Dr. Rose Götte
Eckart Kuhlwein, Vorsitzender
Prof. Gert Weisskirchen (Wiesloch) (Obmann)

FDP-Fraktion:
Friedrich Neuhausen (Obmann)

Fraktion DIE GRÜNEN:
Frau Imma Hillerich (Obfrau)

Sachverständige

Frau Prof. Dr. Sabine Gensior
Fachhochschule für Wirtschaft Berlin
Berliner Institut für Sozialforschung
und sozialwissenschaftliche Praxis e. V. (B.I.S.)

Prof. Dr. Heinz Griesinger
Honorarprofessor an der Universität Stuttgart
Bis Ende 1988 Leiter der Zentralabteilung Ausbildung der Robert Bosch GmbH Stuttgart

Frau Prof. Dr. Christine Heym
Institut für Anatomie und Zellbiologie
der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg

Prof. Dr. Klaus Klemm
Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Universität-Gesamthochschule Essen

Prof. Dr. Peter Lerche
Institut für Politik und öffentliches Recht
der Universität München

Frau Prof. Dr. Ingrid Lisop
Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
Frankfurt

Frau Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel
Hochschuldidaktisches Zentrum
der Universität Dortmund

Prof. Dr. Dr. Erich Staudt
Institut für Arbeitswissenschaft und
Institut für Angewandte Innovationsforschung e. V.
(IAI) an der Ruhr-Universität Bochum

Der Enquete-Kommission wurde vom Deutschen Bundestag zur organisatorischen und wissenschaftlichen Unterstützung ihrer Arbeit ein *Sekretariat* zur Verfügung gestellt:

Leiter des Sekretariats
Ministerialrat Jörg Allkämper (vom 5. Februar 1988 bis 31. August 1989, ab 1. Juni 1989 mit einer anderen Aufgabe in der Verwaltung des Deutschen Bundestages betraut)
Ministerialrat Dr. Günter Lachmann (ab 1. September 1989)

Stellvertreter/Wissenschaftlicher Koordinator
Regierungsdirektor Klaus-Jürgen Luther
(ab 24. März 1988)

Wissenschaftliche Mitarbeiter
Dr. habil. Gerd-E. Famulla (ab 1. August 1988)
Dr. Matthias Paul-Krumpholz (ab 15. Juli 1988)
Frau Dr. Beatrix Wilms-Melzer (vom 1. Juli 1988 bis 30. September 1989)
Dipl.-Volkswirt Johannes Zabel (ab 18. Juli 1988)

Büroleiter
Oberamtsrat Walter Döhmen (ab 16. Februar 1988)

Büro- und Schreibkräfte
Frau Stefanie Poétes (vom 25. Februar 1988 bis 8. November 1988)
Frau Carola Vaculik (vom 10. März 1988 bis 18. Juli 1988)
Frau Bettina Thurn (vom 28. Juni 1988 bis 19. März 1989)
Frau Martina Weyler-Esch (ab 8. November 1988)
Frau Astrid Engel (ab 2. Mai 1989)

Studentische Hilfskräfte

Stud. phil. Alex Mänz (ab 29. August 1988)
Stud. phil. Sabine Herget (vom 3. Mai 1989 bis 31. Mai 1989)

Im Rahmen des Bundestag-Internship-Programms war Frau Laura Ernst aus Marathon, Florida (USA) vom 16. Januar 1989 bis zum 31. Mai 1989 als Praktikantin im Sekretariat tätig. Ihre praktische Studienzeit leisteten stud. phil. Volker Czylwik vom 1. August 1989 bis zum 31. August 1989 und stud. iur. Annette Kliemann vom 21. August 1989 bis zum 29. September 1989 im Sekretariat ab.

Kapitel I.4

Selbstverständnis der Kommission

Die Geschichte der Pädagogik und die Geschichte der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland belegen, daß gesellschaftliche Dynamik und historische Umbrüche immer erneut die Bildungsfrage aufwerfen. So steht die Enquete-Kommission ebenso in einer Linie historischer Kontinuität, wie sie neuartige Fragestellungen mit einem entsprechenden Auftrag beantworten soll.

4.1 Bildungsreformtraditionen und neue Herausforderungen für die Bildungspolitik des Bundes

Die **Mehrheit** in der Kommission vertritt folgende Auffassung:

In diesen historischen Zusammenhängen sieht es die Kommission als ihre Chance und Aufgabe an, unter Beachtung ihres Auftrages zu absehbaren und erkennbaren Entwicklungen von herausfordernder Bedeutung für das Bildungswesen Abwägungen vorzunehmen und Vorschläge zu unterbreiten, um Hilfestellung für die Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland zu leisten.

In Anknüpfung an deutsche Bildungstraditionen und -gegebenheiten erhielten nach dem zweiten Weltkrieg die Länder der Bundesrepublik Deutschland wieder die Kulturhoheit, die ihrer föderativen Verfassung entsprach. Ursprünglich regelte das Grundgesetz lediglich die staatliche Schulaufsicht, die Grundsätze des Religionsunterrichtes und die Privatschulfreiheit; durch Verfassungsänderung am 12.5.1969 erhielt der Bund die Rahmengesetzgebung über allgemeine Grundsätze des Hochschulwesens und die Mitwirkung im Rahmen der Gemeinschaftsaufgaben beim Ausbau und Neubau der Hochschulen sowie im Rahmen der konkurrierenden Gesetzgebung eine mögliche Bundeszuständigkeit für Ausbildungsbeihilfen und Förderung der wissenschaftlichen Forschung; ferner können Bund und Länder auf der Basis von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und bei der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken. Außerdem hat der Bund — abgeleitet aus der Regelungszuständigkeit für das Recht der Wirtschaft — maßgebliche Zuständigkeit für die Regelungen außerschulischer Berufsbildung, die durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 und die geänderte Handwerksordnung eine einheitliche und weitreichende Rechtsgrundlage erhalten hat.

In diesem vorgegebenen rechtlichen Rahmen hat es eine Fülle von Initiativen und Bemühungen um Weiterentwicklung und Reform des gesamten Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland gegeben, die sowohl in Aktivitäten der Länder selbst als auch in

Die **Minderheit** in der Kommission vertritt folgende Auffassung:

Als der Bundesminister des Innern und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 1953 den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen beriefen, erhielt dieser lediglich den Auftrag, „die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern", wie es in § 1 der Satzung des Ausschusses hieß (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 966). Das Selbstverständnis des Ausschusses reichte aber bis zu dem „äußersten Ziel", das „Gewissen der Nation" zu sein (so Walter Dirks in seiner Rede auf der konstituierenden Sitzung), um durch „Rat", „Kritik", „Vorschläge" und „Warnungen" die historische Neubesinnung und das historische Neubeginnen der jungen Republik zu begleiten (Ebenda, S. 978 ff). Der Ausschuß war auf das Wohl der Nation wie auf das Ganze des Erziehungswesens verpflichtet.

1970 formulierte der Deutsche Bildungsrat und die von ihm eingesetzte Bildungskommission: „Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt ... Die im Grundgesetz genannten Grundrechte, die hier stellvertretend für alle humanen Grundrechte stehen, gelten für alle in gleicher Weise. Jeder einzelne soll sie wahrnehmen können und sich so verhalten, daß er jedem anderen Mitglied der Gesellschaft die Wahrnehmung derselben Grundrechte selbstverständlich zugesteht. Damit ergeben sich aus den Grundrechten auch Pflichten. Jeden Staatsbürger zur Wahrnehmung seiner Rechte und zur Erfüllung seiner Pflichten zu befähigen, muß deshalb das allgemeine Ziel der Bildung sein, für die nächst den Eltern der Staat sorgen muß." (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 29)

Ungleichheiten der Bildungschancen sollten soweit wie möglich abgebaut, Benachteiligungen aufgrund

gemeinsamen Bemühungen von Bund und Ländern ihren Ausdruck fanden.

Als besonders herausragend können angesehen werden:

- In der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland wurden seit ihrer Gründung als ständige Selbstkoordinierungseinrichtung der Länder über 1000 Beschlüsse zum Schul- und Hochschulwesen gefaßt, die im Sinne eines kooperativen Bildungsföderalismus entscheidende Weichenstellungen vorgenommen haben.
- Auf gemeinsame Initiative des Bundesinnenministers und der KMK wurde 1953 der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" als gutachterliches Expertengremium berufen, das „... die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens beobachten und durch Rat und Empfehlungen fördern ..." sollte. In seiner Arbeit bis zu seiner Auflösung hat dieser Ausschuß insgesamt 29 Gutachten und Empfehlungen verabschiedet, die die bildungspolitische Diskussion maßgeblich mitbestimmt und beeinflußt haben.
- Auf der Basis eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern nahm 1957 der Wissenschaftsrat seine Arbeit auf, der durch seine ständige Beratung der Wissenschaftsförderung unter Beteiligung von Bund und Ländern bis zur Gegenwart die Hochschul- und Wissenschaftspolitik mit beeinflußt hat.
- Mit dem Abkommen vom 15.7.1965 wurde dann von Bund und Ländern der Deutsche Bildungsrat berufen, der im wesentlichen Vorschläge und Empfehlungen für die Entwicklung und Struktur des Bildungswesens unterbreiten sollte. Neben Empfehlungen und Gutachten verabschiedete der Deutsche Bildungsrat 1970 den „Strukturplan für das Bildungswesen" (Deutscher Bildungsrat 1970), dessen Empfehlungen von einer weitgehenden Übereinstimmung in den allgemeinen Grundsätzen und der gegenseitigen Bereitschaft zur Versachlichung ideologischer Gegensätze getragen waren. Der Strukturplan hatte umfassende bildungspolitische Diskussionen und Aktivitäten zur Folge. Die Arbeit des Bildungsrates endete 1975 mit Auslaufen des Abkommens.
- Durch ein Verwaltungsabkommen vom 25.6.1970, das durch Verfassungsänderung von 1969 möglich geworden war, errichteten Bund und Länder für verbessertes Zusammenarbeiten die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (später: und Forschungsförderung), die kurz-, mittel- und langfristig angelegte Vorschläge und Planungen ausarbeiten sollte. Neben vordringlichen Maßnahmen und mittelfristigen Stufenplänen legte die Kommission 1973 einen Bildungsgesamtplan vor, der nach längeren Debatten Zustimmung in Bund und Ländern fand. Im Jahr 1977 nahm die Kommission eine Fortschreibung dieser Planungen vor, die jedoch über ein Entwurfsstadium nicht hinausgelangte. Dennoch haben Planungs- und Arbeitsmethoden der BLK bis heute ihre Bedeutung für das Bildungswesen behalten. Außerdem wickeln Bund

regionaler, sozialer und individueller Voraussetzungen aufgehoben werden. Jeder einzelne sollte seinen Lerninteressen und Lernmöglichkeiten entsprechend gefördert werden und in einem vielfältigen curricularen Angebot nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, sondern auch zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbständigem Handeln, zu Kooperation und der Übernahme von Verantwortung und zu lebenslangem Lernen befähigt werden.

Dieses gesellschaftsreformerische Engagement wurde begleitet und unterstützt durch ökonomische und machtpolitische Interessen, die in einem Ausbau des Bildungssystems und dem Aufspüren der „Begabungsreserven" den Garanten für Wirtschaftswachstum und internationale Konkurrenzfähigkeit sahen.

Die Neubewertung der Bildungspolitik hatte schon 1964 dazu geführt, daß der Deutsche Ausschuß in seinem Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen wirtschaftliche und soziale Tatbestände nicht wie bisher nur implizit erwähnte, sondern zur Begründung und Rechtfertigung von Bildungspolitik heranzog. Er widmete den Fragen des Berufslebens eigene, umfangreiche Kapitel. Dies, weil das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen „mehr als die anderen Bereiche des Erziehungswesens von der Bevölkerungs- und Berufsstruktur, von dem Entwicklungsstand der Wirtschaft und der Technik, von sozialen und politischen Ideen und von Macht- und Interessenpositionen abhängt." (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 416)

Als zwei Wochen nach der Verabschiedung des Deutschen Ausschusses das Abkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung des Deutschen Bildungsrates geschlossen wurde, drängten speziell die erwähnten wirtschafts- und sozialpolitischen Strukturprobleme auf eine Bewältigung.

Der wachsende Zustrom junger Menschen zu weiterführenden Bildungsgängen war „unter Verwerfung jeden Gedankens an Restriktion" (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 14) durch Verbesserungsvorschläge zu bewältigen, welche pädagogischen Erfordernissen stärker zu ihrer Geltung verhelfen sollten. So dominierten neben der Sicherung der Bildungsausgaben als Planungsansätze in den öffentlichen Haushalten die Diskussion über Strukturfragen des Bildungswesens selbst sowie die Curriculumreform und die Lehrerbildung. Die Begabungsforschung sowie die Auseinandersetzung mit neuen Schulkonzepten ermöglichte eine fundamentale Konsensbildung in der Bildungskommission und eine Orientierung an pädagogischen Leitmotiven. So ergab sich eine Art Doppelstrategie von pädagogischer Strukturreform einerseits und von regionaler Strukturreform andererseits. Der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung entwickelte und von den Regierungschefs von Bund und Ländern beschlossene Bildungsgesamtplan von 1973 (BLK 1973) und der Fortschreibungs-Entwurf von 1980 (siehe BT-Drucksache 9/2012 vom 1.10.1982) zielten darauf, letztere insbesondere durch rechtliche und finanzielle Lösungen voranzutreiben.

Mitentscheidend dafür, daß der beschriebene pädagogische und politische Konsens, wie er sich bis zum

und Länder seit 1976/77 durch Erweiterung des Abkommens ihre Abstimmung zur Forschungsförderung weitgehend über die BLK ab.

Der Einsetzungsbeschluß des Deutschen Bundestages nennt die maßgeblichen Problemfelder, deren sich die Kommission annehmen soll. In ihrer Arbeit geht die Kommission deshalb davon aus, daß für eine wirksame Hilfestellung zur Gestaltung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland die vom technischen Wandel, von ökologischen, gesellschaftspolitischen und sozialen Veränderungen, von internationalen Verflechtungen und Konflikten sowie von veränderten Lebensstilen ausgehenden Wirkungen hinreichend mitzubetrachten und zu bedenken sind. Deshalb erwartet die Kommission, daß andererseits ihre bildungspolitischen Empfehlungen auch auf gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitische Bereiche Einfluß haben werden. Nur so werden sich letztlich langfristig wirksame Strukturprobleme sachgerecht bewältigen lassen.

Für die Kommission sind Erfahrungen anderer Industrieländer und insbesondere Perspektiven europäischer Zusammenarbeit, auch in Verbindung mit der Entstehung des EG-Binnenmarktes, maßgebliche Vorgänge. Weltweit ist erkennbar, daß die Ausbreitung neuer Technologien, wachsende Umweltbedrohung, Probleme der Arbeitslosigkeit insbesondere junger Menschen, Bemühungen um Durchsetzung der Menschenrechte und um friedliches Zusammenleben der Völker als Herausforderungen auch an die nationalen Bildungssysteme und die bildungspolitische Zusammenarbeit zwischen den Ländern und in internationalen Gremien (EG, Europarat, UNESCO, OECD) gesehen werden.

International findet dies seinen Ausdruck in zahlreichen neuen Analysen, Kommissionsberichten und Empfehlungen, die sich auf je nationalem Niveau mit dem Zustand und den Entwicklungsnotwendigkeiten der Bildungssysteme befassen. So wurde in Japan 1984 von der Regierung ein „Rat zur Reform des Erziehungswesens" eingesetzt, der nach dreijähriger Arbeit umfängliche Empfehlungen zur Weiterentwicklung des gesamten Bildungswesens vorlegte. Aus ähnlichen Gründen wurde im United Kingdom (England und Wales) 1988 ein Gesetz zur Reform von Bildung und Wissenschaft (The Great Education Reform Bill) verabschiedet. In Dänemark hat ein Erziehungsrat 1987 einen großen Bericht zur Perspektive des dänischen Bildungssystems vorgelegt. In Frankreich hat 1987 auf Anforderung durch den französischen Präsidenten das Collège de France seine „Propositions pour l'enseignement de l'avenir" vorgelegt, vorbereitet und gefolgt von mehreren Berichten und Vorschlägen der französischen Erziehungsminister der achtziger Jahre. In den USA schließlich löste der Bericht „A Nation at Risk" über den Zustand des Bildungssystems, den 1983 „The National Commission on Excellence in Education" vorlegte, eine breite Debatte aus.

Bei allen nationalen Besonderheiten und Unterschieden zeichnen folgende Gesichtspunkte die Mehrheit der hier erwähnten Analysen und Vorschläge aus: Der Verweis auf die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen Bildung und nationalem Wohlstand, der Verbindung von Bildung und Beschäftigung, der Ende der sechziger Jahre herausgebildet hat, zumindest im quantitativen Bereich — höhere Bildungsausgaben für den Ausbau des Bildungswesens auf allen Stufen mit dem Ziel höherer Bildungsbeteiligungsquoten und dem Abbau von schicht-, geschlechts- und regionalspezifischen Benachteiligungen — verwirklicht wurde, war die einvernehmliche Entwicklung einer neuen verfassungsrechtlichen Grundlage für das Zusammenwirken von Bund und Ländern im Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik. Ihren Höhepunkt hatte diese aus heutiger Sicht überraschend weitreichende institutionelle Reform bereits mit der Verfassungsreform von 1969 (Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Finanzreformgesetz) vom 12.5.1969 und Zweiundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12.5.1969).

Jedoch waren bereits zu diesem Zeitpunkt auch Anzeichen sichtbar, daß die Bereitschaft zur Anwendung dieser neuen Instrumente und zur effektiven Durchsetzung der im Konsens entwickelten Reformvorstellungen nachlassen würden. Im Zusammenhang mit den Ölpreis-Krisen der siebziger Jahre und den sich verhärtenden verteilungs- und gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen verlor die Bildungsreform den Platz an der Spitze der inneren Reformen, den Bundeskanzler Willy Brandt in seiner Regierungserklärung 1969 für sie vorgesehen hatte (Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode, 5. Sitzung, Bonn, den 28.10.1969, S. 26).

Dennoch zielten der Bildungsgesamtplan von 1973, der Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung von 1975, das Programm zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zur Minderung der Beschäftigungsrisiken von Jugendlichen von 1976 (Fortschreibung 1977), der Ergänzungsplan musisch-kulturelle Bildung von 1977 und eine Reihe weiterer BLK-Beschlüsse zu Modellversuchen in allen Bildungsbereichen (siehe den Überblick in BLK 1989 a, S. 50 ff) und schließlich der Entwurf der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans von 1980 darauf, den pädagogischen und bildungspolitischen Konsens, der sich in den sechziger Jahren herausgebildet hatte, in einer zwischen den Ländern und im Einvernehmen mit dem Bund entwickelten Form voranzutreiben und in der bildungspolitischen Praxis zu verwirklichen.

In die Kette dieser weitreichenden Vereinbarungen gehört nicht zuletzt auch der „Öffnungsbeschluß", den Bundeskanzler Helmut Schmidt und die Ministerpräsidenten der Länder 1977 gefaßt haben, um die Einrichtungen der beruflichen Bildung und die Hochschulen für die geburtenstarken Jahrgänge offenzuhalten, „Überlastmaßnahmen" zu verwirklichen und die privaten und öffentlichen Beschäftiger zu ermutigen, die gestiegenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt auch anzunehmen (Regierungschefs von Bund und Ländern 1977).

Der Abbau regionaler Disparitäten, die Sicherstellung eines flächendeckend verfügbaren Mindestprogramms von Bildungsangeboten aller Stufen und das Postulat, allen Jugendlichen eine „zukunftsträchtige" Berufsausbildung und allen Erwachsenen Möglichkeiten des lebenslangen Lernens in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und im Betrieb zu sichern — das

weis auf die Notwendigkeit von Bildung für den sozialen Zusammenhalt und die Entwicklung der Demokratie und die Förderung des Individuums. Die Enquete-Kommission sieht deshalb ihre Aufgabe — unbeschadet der Unterschiedlichkeit im Auftrag und Anspruch sowie der Zusammensetzung der oben genannten ausländischen Gremien — auch in diesen Zusammenhängen einer internationalen Debatte um die Zukunft der Bildung in einer sich schnell wandelnden und zusammenwachsenden Welt.

Trotz der Beschränkung des Kommissionsauftrages auf die bildungspolitischen Zuständigkeiten des Bundes — und weniger auf die wissenschafts- und forschungspolitischen — ergibt sich aus dem Einsetzungsbeschluß eine große Komplexität. Deshalb darf die Kommission trotz aller harten gesellschaftspolitischen Fakten und trotz der geforderten Mehrdimensionalität der Aufgabenstellung nicht den vorrangigen Bildungsaspekt entgleiten lassen. Denn: „Es sollen Menschen sein, die fähig sind, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten; Menschen mit Glauben und Gewissen; Menschen, bei denen Kunst, Wissenschaft und Forschung gedeihen; Menschen, denen das Elternrecht anvertraut werden kann ... Die Bildungspolitik will die Menschen befähigen, ihr Leben selbstverantwortlich und sinnvoll zu gestalten ... Jeder von uns soll sagen können, er arbeite, damit das Universum in ihm und durch ihn sich um eine Stufe erhebe." So Hermann Höcherl 1965 zur Verabschiedung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 986, 989).

alles ist zwar auch heute noch Konsens (siehe den Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf (BMBW 1984) und die BLK-Beschlüsse zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems (BLK 1987 und 1989 b)). Er findet auch seinen Ausdruck im Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission. Doch sind die Forderungen weder qualitativ noch quantitativ hinreichend eingelöst.

Die Enquete-Kommission sieht sich mit ihrer Arbeit sowohl in der Tradition der Beratungen zur Entwicklung des Bildungssystems der Bundesrepublik, wie sie seit den fünfziger Jahren immer wieder geführt werden, als auch als Teil einer internationalen Debatte um die Zukunft der Bildung in einer sich schnell wandelnden und zusammenwachsenden Welt.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß die Bearbeitung der zum Teil unerledigten Aufgaben ohne weiteres und in den bisherigen Bahnen der bildungspolitischen Zusammenarbeit von Bund und Ländern möglich ist. Die den bildungspolitischen Entscheidungen in den achtziger Jahren zugrundegelegten Eckdaten, zum Beispiel zur langfristig erforderlichen Zahl von Studienplätzen im Bundesgebiet, sind nicht mehr aktuell. Hinzu kommt, daß die Strukturveränderungen durch den technischen und ökonomischen Wandel, durch ökologische, gesellschaftspolitische und soziale Veränderungen, durch internationale Verflechtungen und Konflikte und veränderte Lebensstile zu tiefgreifend geworden sind.

Demzufolge hat die Kommission nicht nur bildungspolitische, sondern gesellschafts-, wissenschafts-, arbeitsmarkt- und finanzpolitische Entscheidungen zur zukünftigen Bildungspolitik vorzubereiten, und zwar in wechselseitiger Abstimmung so, daß den langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung getragen werden kann. Gerade in der Untersuchung der langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren liegt ein wesentlicher Unterschied zu den Aufträgen vorangegangener Bildungsausschüsse und Kommissionen. Die Bildungspolitik des Bundes wird folglich im Auftrag der Enquete-Kommission — explizit und schärfer formuliert als historisch je zuvor — zur Bündelung von Gesellschaftspolitik. Die Herausforderung, vor der die Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik oder umgekehrt die Gesellschaftspolitik via Bildungspolitik heute steht, lautet: Wie kann und soll sie ihren Beitrag zur Bewältigung langfristig wirksamer Strukturprobleme leisten?

Dabei soll die Enquete-Kommission gemäß Einsetzungsbeschluß die Erfahrungen anderer Industrieländer und die Perspektive der europäischen Zusammenarbeit, insbesondere auch die Schaffung des EG-Binnenmarktes, einbeziehen.

Zur Einordnung des Auftrags der Enquete-Kommission in die Diskussion in vergleichbaren westlichen Industrieländern formulierte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Jürgen W. Möllemann, in seinem einleitenden Referat anläßlich seiner Diskussion mit der Enquete-Kommission am 2. November 1988: „Die Arbeit dieser Kommission fällt in eine Zeit eines internationalen bildungspolitischen Auf-

bruchs." (10/2) In der Tat läßt sich feststellen, daß die Herausforderungen, die weltweit ausgehen von der Ausbreitung neuer Technologien, von wachsender Umweltzerstörung, von Arbeitslosigkeit (insbesondere von Jugendarbeitslosigkeit) und von der Notwendigkeit, national wie international ein friedliches und demokratisches Zusammenleben zu sichern, auch als Herausforderungen an die nationalen Bildungssysteme und an die bildungspolitische Zusammenarbeit zwischen den Ländern und in internationalen Gremien (EG, Europarat, UNESCO, OECD) gesehen werden.

Die neu gewonnene Bedeutung, die der Bildung und Ausbildung in den achtziger Jahren zugemessen wird, findet international ihren Ausdruck in zahlreichen neuen Analysen, Kommissionsberichten und Empfehlungen, die sich auf je nationalem Niveau mit dem Zustand und den Entwicklungsnotwendigkeiten der Bildungssysteme befassen. So wurde in Japan 1984 von der Regierung ein „Rat zur Reform des Erziehungswesens" eingesetzt, der nach dreijähriger Arbeit umfängliche Empfehlungen zur Weiterentwicklung des gesamten Bildungswesens vorlegte. Aus ähnlichen Gründen wurde im United Kingdom (England und Wales) 1988 ein Gesetz zur Reform von Bildung und Wissenschaft (The Great Education Reform Bill) verabschiedet, ein Gesetz, das der amtierende Erziehungsminister schlicht als „charter for better education" bezeichnete. In Dänemark hat ein Erziehungsrat 1987 einen großen Bericht zur Perspektive des dänischen Bildungssystems vorgelegt: „Danish Educational Planning and Policy in a Social Context at the End of the Twentieth Century". In Frankreich hat 1987 auf Anforderung durch den französischen Präsidenten das Collège de France Vorschläge für die zukünftige Ausbildung („Propositions pour l'enseignement de l'avenir") gemacht, vorbereitet und gefolgt von mehreren Berichten und Vorschlägen der französischen Erziehungsminister der achtziger Jahre. In den USA schließlich löste „A Nation at Risk", ein Bericht über den Zustand des Bildungssystems, den 1983 die National Commission of Excellence in Education vorlegte, eine breite Debatte aus. Diese öffentliche Auseinandersetzung über die Bedeutung von Bildung für die Zukunft der USA ist auch jetzt noch nicht abgeklungen; der 1988 vom damals zuständigen Minister William J. Bennett herausgegebene Bericht „American Education — Making It Work" ist wohl nur ein weiteres Element in dem nationalen Diskurs über das Bildungssystem der USA.

Bei allen durch nationale Besonderheiten bedingten Unterschieden und bildungsökonomischen Problemen eines statistischen Nachweises zeichnen zwei Gesichtspunkte die Mehrheit der hier angesprochenen Analysen und Vorschläge aus: zum einen der Verweis auf die Bedeutung von Zusammenhängen zwischen Bildung und nationalem Wohlstand und zum anderen der Verweis auf die Notwendigkeit von Bildung für den sozialen Zusammenhalt und die Entwicklung der Demokratie. John Lowe spricht in seinem Gutachten für die Enquete-Kommission („Educational Trends and Prospects in OECD Member Countries") genau diese beiden die neuerliche Debatte um Bildung vorantreibenden Aspekte an, wenn er — die internationale Diskussion beschreibend — formuliert:

„Zweifellos besteht beispielsweise ein Zusammenhang zwischen der Höhe der Bildungsinvestitionen eines Landes und ihrem ökonomischen Erfolg" (Lowe 1989, S. 7), und wenn er ebenso schreibt: „Viele Länder, insbesondere Schweden und die USA, würden hinzufügen, daß es nicht ausreicht, wenn ein Bildungssystem nur erstklassige Arbeitskräfte ausbildet, sondern daß es sie zugleich auch zu guten Staatsbürgern erziehen und es langfristigen sozialen Zielen dienen müsse." (Lowe 1989, S. 44)

Das hier angesprochene Doppelziel — die Sicherung ökonomischer Leistungsfähigkeit wie die Förderung der sozialen und demokratischen Gesellschaft — findet sich zum Beispiel gleichermaßen in „A Nation at Risk" und in den „Propositions pour l'enseignement de l'avenir". In dem Text aus den USA heißt es gleich einleitend: „Kenntnisse, Fähigkeit und Bereitschaft zum Lernen, Information und eine qualifizierte Intelligenz sind das neue Rohmaterial des internationalen Handels ..." und weiter: „Eine hohe Bildungsbeteiligung ist entscheidend für eine freie, demokratische Gesellschaft ..." (The National Commission on Excellence in Education 1983, S. 7). Ähnlich argumentiert der Vorspann des französischen Bezugtextes: „Im übrigen scheint sehr häufig Übereinstimmung zu bestehen zwischen technologischen Anforderungen zur Sicherung eines Fortschritts der Wissenschaft und der wissenschaftlichen Ausbildung auf der einen Seite und ethischen Zielen, die dem Ideal einer demokratischen Gesellschaft entsprechen." (Collège de France 1985, S. 10)

Trotz der Beschränkung auf die bildungspolitischen Zuständigkeiten des Bundes — und weniger die wissenschafts- und forschungspolitischen —, ergibt sich aus dem Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission eine enorme Komplexität. Die Kommission hat historisch und systematisch vergleichend zu arbeiten, und sie hat Folgeabschätzungen vorzunehmen. Vor allem: Sie darf trotz aller harten gesellschaftspolitischen Fakten und trotz der geforderten Mehrdimensionalität des Denkens nicht den Bildungsaspekt entgleiten lassen. Denn: „Es sollen Menschen sein, die fähig sind, ihre Persönlichkeit frei zu entfalten; Menschen mit Glauben und Gewissen; Menschen, bei denen Kunst, Wissenschaft und Forschung gedeihen; Menschen, denen das Elternrecht anvertraut werden kann ... Die Bildungspolitik will die Menschen befähigen, ihr Leben selbstverantwortlich und sinnvoll zu gestalten ... Jeder von uns soll sagen können, er arbeite, damit das Universum in ihm und durch ihn sich um eine Stufe erhebe." So Hermann Höcherl 1965 zur Verabschiedung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 986, 989).

4.2 Bildungspolitische Positionen zur Einsetzung der Kommission im Deutschen Bundestag

Die Einsetzung einer Enquete-Kommission zur zukünftigen Bildungspolitik wurde von den Fraktionen der SPD und der GRÜNEN beantragt. In den Bundestagsdebatten zur Einsetzung der Kommission am 17. September 1987 und 9. Dezember 1987 wurden unterschiedliche Einschätzungen über ihren Stellenwert in der bildungspolitischen Entwicklung, ihre Ziele und Schwerpunkte und über das Spannungsverhältnis ihrer Arbeit zu den verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten der Länder im Bildungsbereich sichtbar.

Die beiden Debatten sind in den **Anlagen 1** und **2** im Wortlaut abgedruckt.

4.3 Zuständigkeiten von Bund und Ländern

In der öffentlichen Diskussion vor der Beschlußfassung über die Einsetzung der Enquete-Kommission wurde an den Anträgen der Fraktion der SPD und der Fraktion DIE GRÜNEN aus verfassungsrechtlicher Sicht Kritik geübt. Zwei Argumentationslinien sind erkennbar: Es bestehe die Gefahr, daß der Deutsche Bundestag sich mit der Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" in die bildungspolitischen Zuständigkeiten der Länder einmischen würde. Oder: Angesichts der im Vergleich zu den Ländern geringen Zuständigkeiten des Bundes im Bildungswesen sei die Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" nicht sinnvoll, da der Bund Empfehlungen der Kommission kaum selbst umsetzen könne. Daher sei zu befürchten, daß die Enquete-Kommission einen neuen „Mängelbericht" vorlegen würde, wie dies 1978 bereits mit dem Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems (Drucksachen 8/1551 vom 23.2.1978 und 8/1956 vom 23.6.1978) geschehen sei.

Die Wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestages wurden von den Berichterstattern des federführenden Ausschusses für Bildung und Wissenschaft um ein Rechtsgutachten zu der Problematik einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages aus föderalistischer Sicht gebeten, kamen jedoch in ihrer Ausarbeitung zu dem Thema „Die Vereinbarkeit der geplanten Enquete-Kommission ‚Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000' mit dem Bundesstaatsprinzip" vom 12.11.1987 zu dem Ergebnis, daß verfassungsrechtliche Bedenken nicht durchschlagend seien. Auf Empfehlung des mitberatenden Rechtsausschusses wurde danach in die Beschlußempfehlung (Drucksache 11/1448 vom 4.12.1978) einleitend eine Übersicht der wesentlichen Zuständigkeiten des Bundes im Bildungsbereich eingefügt (siehe Kapitel I.1).

Unbestritten liegt die „Kulturhoheit" bei den Ländern: „Die Verantwortlichkeit für die Bildungspolitik und Bildungsplanung wird durch die föderative Staatsstruktur bestimmt. Nach dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland sind dem Bund nur nach Zahl und Umfang festgelegte Aufgabenbereiche zugewiesen, während die Länder eine Art Generalkompetenz für die Wahrnehmung staatlicher Aufgaben haben." (Kultusministerkonferenz unter Mitarbeit des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1977, S. 1) Dieses „Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder" (Bundesverfassungsgericht 1957) gründet auf Artikel 30 GG, wonach die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben Sache der Länder ist, soweit das Grundgesetz keine andere Regelung trifft oder zuläßt. Die Länder sind danach für den größten Teil des Bildungswesens zuständig. Dies betrifft vor allem die schulische Bildung und Ausbildung einschließlich Ausbildung an den Hochschulen und die Erwachsenenbildung.

Wie jedoch die — nicht abschließende — Aufzählung von bildungs- und wissenschaftspolitischen Zuständigkeiten des Bundes im Einsetzungsbeschluß zeigt, hat der Bund beachtliche Kompetenzen, unter anderem für die betriebliche Berufsausbildung und Weiterbildung, für die Rahmengesetzgebung im Hochschulbereich, für die gemeinsame Bildungsplanung auf der Grundlage von Vereinbarungen mit den Ländern sowie für die Finanzierung von Investitionen in Bildung und Wissenschaft einschließlich Ausbildungsbeihilfen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz. Dies kommt auch in dem überproportionalen Anteil der investiven Ausgaben im Haushalt des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (Einzelplan 31 des Bundeshaushalts) zum Ausdruck. Die Länder, Gemeinden und Gemeindeverbände zusammen tragen dagegen zum Beispiel den ganz überwiegenden Teil der laufenden Sachausgaben und der Personalausgaben.

Aus diesem Grunde ist eine Zusammenarbeit zwischen Ländern und Bund im Bildungswesen geboten. Die europäische Integration ist ein weiterer Anlaß für eine Intensivierung dieser Zusammenarbeit.

Eine **Minderheit** der Kommission vertritt zur **wechselseitigen Abstimmung im bildungs- und wissenschaftlichen Bereich** ergänzend folgende Auffassung:

Für die Überlegungen zur „Reichweite" des Untersuchungsauftrags der Enquete-Kommission und ihrer späteren Empfehlungen kommt es nicht allein auf die verfassungsrechtliche Kompetenzordnung an. Wichtig ist auch die durch die Staatspraxis dem jeweiligen Bedarf angepaßte, das heißt nicht statische, Kooperation zwischen den verschiedenen öffentlichen und privaten Entscheidungsträgern in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik.

In einem vom Parlamentarischen Rat bei der Arbeit am Grundgesetz nicht vorhersehbaren Umfang hat sich in den vergangenen vier Jahrzehnten die Notwendigkeit zu einer wechselseitigen Abstimmung auch im bildungs- und wissenschaftspolitischen Bereich herausgebildet:

Innerhalb des Bildungssystems, vor allem im Schul- und im Hochschulbereich, betrifft dies vor allem die Abstimmung zwischen den Ländern, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse im Bundesgebiet zu gewährleisten. Die Länder hatten zu diesem Zweck schon vor der Verkündung des Grundgesetzes als Mittel der Selbst-

koordination damit begonnen, mehr im Stillen, in der „Ständigen Konferenz der Kultusminister", zusammenzuarbeiten.

Neben diese horizontale Koordination auf der Ebene der Länder ist immer stärker die Notwendigkeit zur vertikalen Koordination zwischen Ländern und dem Bund und zunehmend auch der Europäischen Gemeinschaft getreten.

Der Bund bringt dabei seine Zuständigkeiten und Handlungsmöglichkeiten auf wichtigen Feldern der Bildungspolitik ein. In der Staatspraxis war auch immer unbestritten, daß der Bund aus Gründen der gesamtstaatlichen Repräsentation und Finanzkraft zumindest eine Mitfinanzierungskompetenz hat, zum Beispiel in der wissenschaftlichen Großforschung innerhalb und außerhalb der Hochschulen, im kulturellen Bereich und im Sport.

Anläßlich der Verfassungsreform von 1969 sind dem Bund, auch mit dem Ziel einheitlicher Lebensverhältnisse im Bundesgebiet, eine Reihe von Mitplanungs-, Mitentscheidungs- und Mitfinanzierungszuständigkeiten zugewachsen und zum Teil gesetzlich neu geregelt worden. Zu erwähnen sind vor allem das Berufsbildungsgesetz sowie das Berufsbildungsförderungsgesetz, das Arbeitsförderungsgesetz, das Bundesausbildungsförderungsgesetz, das Hochschulbauförderungs- und das Hochschulstatistikgesetz, die Gemeinschaftsaufgabe Gemeinsame Bildungsplanung und Forschungsförderung, die konkurrierende Gesetzgebungsbefugnis zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung und das Recht, Rahmenvorschriften über die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens zu erlassen, das zum Hochschulrahmengesetz von 1976 geführt hat.

Die vertikale Koordination umfaßt zunehmend auch die Abstimmung der Bildungs- und Wissenschaftspolitik mit einer Reihe anderer Politikbereiche. Hierin liegt eine wesentliche Rechtfertigung für die Mitwirkung des Bundes an der gemeinsamen Bildungsplanung von Ländern und Bund. Die Einsicht in die Notwendigkeit dieser Verknüpfung hat nicht zuletzt dazu geführt, daß Bund und Länder 1970 das Verwaltungsabkommen über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung geschlossen haben. Mitglieder der BLK sind neben den Kultus- und den Wissenschaftsministern der Länder und dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft deshalb auch der Bundesminister für Forschung und Technologie, der Bundesminister des Innern, der Bundesminister der Finanzen, der Bundesminister für Wirtschaft, der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit und der Chef des Bundeskanzleramtes.

An diese Überlegungen knüpft auch der Einsetzungsbeschluß für die Enquete-Kommission an, die Möglichkeiten aufzeigen soll, wie die Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern, wie der Arbeitsmarkt-, der Technologie-, der Wirtschafts- und der Finanzpolitik, besser auf neue Herausforderungen ausgerichtet werden kann.

Kapitel I.5

Voraussichtliche Entwicklung der Wohnbevölkerung und des Arbeitsmarktes. Auswirkungen auf den Bildungsbereich

In diesem Kapitel werden im Anschluß an methodische Vorbemerkungen einige grundsätzliche Aussagen über die Entwicklung der Wohnbevölkerung und des Arbeitsmarktes referiert; es wird jedoch auf eine detaillierte Darstellung quantitativer Prognosen verzichtet. Aus der Volkszählung 1987 ergeben sich einige Anpassungsnotwendigkeiten für die Potentialrechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), das heißt für die Bestimmung der effektiven und potentiellen Erwerbspersonenzahlen, die erst nach dem Abgabetermin für den Zwischenbericht vorliegen werden. Auch die BLK wird ihre „Gesamtbetrachtung zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems" (BLK 1989 b) fortschreiben. Diese Ergebnisse sind jedoch erst für das Jahr 1991 — nach dem Abgabetermin für den Abschlußbericht der Enquete-Kommission — angekündigt.

Die in diesem Abschnitt behandelten Fragen waren auch Gegenstand einer Anhörung in der 3. Sitzung der Enquete-Kommission am 11. Mai 1988, deren wesentliche Ergebnisse in Kapitel III.2.1.1 dargestellt sind.

5.1 Möglichkeiten und Grenzen der Vorhersage langfristig wirksamer Faktoren, die für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes bedeutsam sind

Die Enquete-Kommission soll sich mit bildungspolitischen Aufgabenstellungen befassen, die im Übergang zum 21. Jahrhundert auf den Bund zukommen, soweit dies heute bereits absehbar ist. Der Auftrag der Kommission nennt einen Katalog gesellschaftlicher Faktoren, den sie bei ihren Analysen und Vorschlägen zu berücksichtigen hat, die Jugendlichen und Erwachsenen eine „zukunftsträchtige" Erstausbildung und Weiterbildung ermöglichen sollen. Sie muß also vorausschauende Betrachtungen über Entwicklungstendenzen des Bildungswesens und seines Bedingungsgefüges anstellen, die diesen Herausforderungen für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes gerecht werden.

Die Enquete-Kommission ist sich bei ihrem Vorgehen der Unsicherheit prognostischer Aussagen bewußt und geht davon aus, daß gesellschaftliche Entwicklungen nur in beschränktem Umfang voraussehbar sind:

Der Wandel aller Lebensbereiche und die Abhängigkeit aller Teilbereiche in Wirtschaft und Gesellschaft voneinander ist ein Kennzeichen aller Industrieländer. Es gibt jedoch eine Anzahl von heute bereits absehbaren — zum Teil weit in der Vergangenheit angelegter, zum Teil relativ neuer — gesellschaftlicher Tendenzen, die für die zukünftige Bildungspolitik bedeutsam sind. Die Expertenanhörungen der Enquete-Kommission haben deutlich gemacht, daß jedenfalls eine *qualitative* Beschreibung möglicher oder

wahrscheinlicher Trends in vielen Bereichen geleistet werden kann und daß sich hieraus Konsequenzen für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes ergeben (siehe hierzu im einzelnen die Auswertungen in Abschnitt III, in denen diese der Kommission von ihren Gesprächspartnern in Anhörungen vorgetragenen Vorschläge für Maßnahmen des Bundes („Optionen") dargestellt sind).

Insgesamt ist die Prognostik vom Ziel der Punktgenauigkeit abgerückt und zum Beispiel zur Angabe von Schätzkorridoren übergegangen. Wie das Beispiel von Prognosen von Studienanfängerzahlen zeigt (siehe Kapitel III.2.4), können auch solche Korridore falsch liegen. Es gibt aber — gerade aus dem Bildungsbereich — auch Beispiele für relativ zutreffende Projektionen und Prognosen: Die in dem Entwurf der Fortschreibung des Bildungsgesamtplans (Drucksache 9/2012 vom 1.10.1982) genannten Zahlen über die voraussichtlichen Studienanfänger im Jahre 1987 und die notwendigen Bildungsausgaben für das Jahr 1985 lagen nur geringfügig über bzw. unter den dann tatsächlich festgestellten. Hier erweist es sich als besonders wichtig, die impliziten Voraussetzungen und politischen Setzungen offenzulegen, von denen solche Rechnungen ausgehen, und die auf das Ergebnis von Modellrechnungen durchschlagen. Dies zumal dann, wenn andere Politikbereiche, insbesondere die Finanzpolitik, solche Zahlen zum Ausgangspunkt ihrer Planvorgaben machen.

Bei Überlegungen zur künftigen individuellen Nachfrage nach Bildung ist zunächst die Bevölkerungsentwicklung zugrunde zu legen. Wie im folgenden Abschnitt dargelegt, gibt es bereits bei der Bevölkerungsdynamik erhebliche Unsicherheitsfaktoren. Vorausschätzungen zur Größe und Struktur des Arbeitsmarktes, differenziert etwa nach Branchen und Regionen, wie sie zur genaueren Bestimmung des Bedarfs an Ausgebildeten notwendig wären, sind noch viel schwieriger: „Eine verläßliche, mittel- oder gar langfristige Vorausschau auf den künftigen Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf gibt es nicht und wird es nach dem heutigen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse auch nicht geben können. Bedarfsprognosen können nur Modellrechnungen — Projektionen — sein, die die Abhängigkeit künftiger Entwicklungen von ausgewählten — zum Teil willkürlich gesetzten — Annahmen deutlich machen. Ihre zahlenmäßigen Ergebnisse dürfen nur mit diesem Vorbehalt verwendet werden: die ‚Richtigkeit' dieser Ergebnisse ist daher auch kein unbedingtes Gütekriterium einer Prognose. Deren Wert liegt vielmehr darin, daß sie mit dem Aufzeigen von Tendenzen und Abhängigkeiten Hinweise auf eventuellen Handlungsbedarf geben." (BMBW 1980, S. 145)

Auch bei feststehender Nachfrage nach Arbeitskräften gibt es zudem keinen feststehenden bzw. unveränderbaren Qualifikationsbedarf. Dazwischen liegt zumindest noch die intervenierende Variable der Arbeitsorganisation. In manchen Bereichen fehlen darüber hinaus Daten und Vorgaben, auf denen die Dimensionierung wichtiger Teilbereiche beruhen müßte (zum Beispiel die Zahl der rückkehrwilligen Ausländer der zweiten Generation). In einem demokratischen Staat ist eine Festlegung der Kapazität einzelner Bereiche des Bildungswesens — aufgrund eines wie auch immer festgestellten „Bedarfs" — politisch nicht wünschenswert. Bildungspolitik muß, auch wegen des „Bürgerrechts auf Bildung", im Rahmen der jeweils zur Verfügung gestellten Mittel dazu beitragen, daß die Bildungsentscheidungen der mündigen Bürgerinnen und Bürger verwirklicht werden können.

Die Kommission kann schon aus Zeitgründen (und aus Kapazitätsgründen) nicht die Vielzahl von relevanten Berichten, die von einzelnen Ministerien, Länderregierungen oder der Bundesregierung vorgelegt werden, und die Flut wissenschaftlicher Veröffentlichungen zu ihren Arbeitsschwerpunkten durch eigene Analysen ersetzen. Dies gilt in besonderem Maße für den Strukturwandel. Die Kommission ist bemüht, die Fülle der Informationen, die zum Beispiel die an der Strukturberichterstattung beteiligten wirtschaftswissenschaftlichen Forschungsinstitute zusammengetragen haben (siehe den Überblick in der Stellungnahme der Bundesregierung, Drucksache 11/3017 vom 29.09.1988), sowie die einschlägigen Ergebnisse der Bildungs- und Berufsbildungsforschung in ihre weiteren Analysen einzubeziehen.

In den folgenden Abschnitten geht es darum, anschließend an einige in den bisherigen Kommissionsberatungen aufgezeigte Trends der Bevölkerungsentwicklung, zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und zur Bildungsnachfrage, vorläufige qualitative Aussagen zu voraussichtlichen Tendenzen in Gesellschaft und Wirtschaft zu machen, die für die weiteren Analysen und die Ableitung konkreter Empfehlungen für die künftige Bildungspolitik des Bundes bedeutsam sein dürften.

Der Wert dieser qualitativen Beschreibungen voraussichtlicher Trends für die weitere Kommissionsarbeit ist trotz des vorläufigen Charakters vieler Aussagen bereits deutlich sichtbar:

Von allen in Verbände- und Expertenanhörungen Befragten hat die Enquete-Kommission übereinstimmend die Auskunft erhalten, daß in Zukunft mehr und breitere Qualifikationen für möglichst viele erforderlich sein würden. Insbesondere in der Weiterbildung werde es nicht mehr ausreichen, nur für Fach- und Führungskräfte Qualifikationsanpassung und -erweiterung regelmäßig vorzusehen. Dies sei auch für un- und angelernte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer notwendig. Dafür müßten schon in der Erstausbildung die Voraussetzungen hinsichtlich der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und der Fähigkeit zum selbständigen Wissenserwerb gelegt werden.

5.2 Entwicklung der Wohnbevölkerung

Alle Aussagen in Bezug auf die künftige Bevölkerungsentwicklung sind mit hohen Schätzrisiken behaftet, nicht nur im Hinblick auf die Geburtenentwicklung, sondern auch wegen der Auswirkungen von Wanderungsbewegungen. Grundsätzlich wird man von einem deutlichen Rückgang der Bevölkerung ausgehen können, der sich aber wegen der variierenden Jahrgangsstärken nicht gleichmäßig, son-

dern in Schüben vollziehen dürfte. Alle Bevölkerungsprognosen stellen als Basistrends die Bevölkerungsabnahme als Folge der gesunkenen Reproduktionsrate und die damit einhergehende völlige Umstellung der Altersstruktur dar. Die Schwankungsbreite der als möglich erachteten Veränderungen der Reproduktionsrate ist so gering, daß der grundsätzliche Trend zur Abnahme in allen Modellrechnungen nicht beeinträchtigt wird. Über die Entwicklung des Ausländeranteils und eventuelle Zuwanderungen beim deutschen Bevölkerungsteil (Um-/Aussiedler) gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen. Die Schaffung des EG-Binnenmarktes hat die vollständige Freizügigkeit der Arbeitskräfte zum Ziel. Große Wanderungsbewegungen erscheinen vielen Beobachtern aber unwahrscheinlich, da alle EG-Mitgliedsländer von mehr oder minder ausgeprägtem Bevölkerungsrückgang betroffen sind.

Zur Illustration der möglichen Bevölkerungsentwicklung sei hier die neueste Modellrechnung angeführt, die das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung angestellt hat (DIW 1988). Die Ergebnisse des DIW liegen zum Teil deutlich über denen anderer Vorausberechnungen der Bevölkerung, wie zum Beispiel des Bundesministers des Innern 1987, der Prognos AG 1986 und des DIW 1984.

Die Ergebnisse langfristiger Vorausberechnungen sind natürlich sehr stark von den Annahmen über die Entwicklung wichtiger Einflußfaktoren abhängig. Das DIW hat daher neben einer „Grundvariante", in der die für am wahrscheinlichsten erachteten Trends über die künftigen Geburten- und Sterbeziffern sowie die Wanderungssalden zusammengefaßt sind, noch zwei Alternativ-Varianten gerechnet. In der „oberen Variante" sind die Faktoren gebündelt, die zu einem geringeren Bevölkerungsrückgang führen würden, in der „unteren Variante" dagegen diejenigen Tendenzen, die einen besonders starken Rückgang zur Folge hätten. Die daraus folgende Bandbreite für die Gesamtbevölkerung läge im Jahre 2000 erst bei 1,5 Mio. Personen, würde aber über 4,2 Mio. im Jahr 2020 schnell bis auf 7,4 Mio. (das entspricht 17,5 % der unteren Variante) wachsen. Die verschiedenen Ausgangsbedingungen sind in **Tabelle 1** zusammengestellt.

Tabelle 1

Annahmen über die künftige Entwicklung der Sterbe- und Geburtenziffern sowie Wanderungen

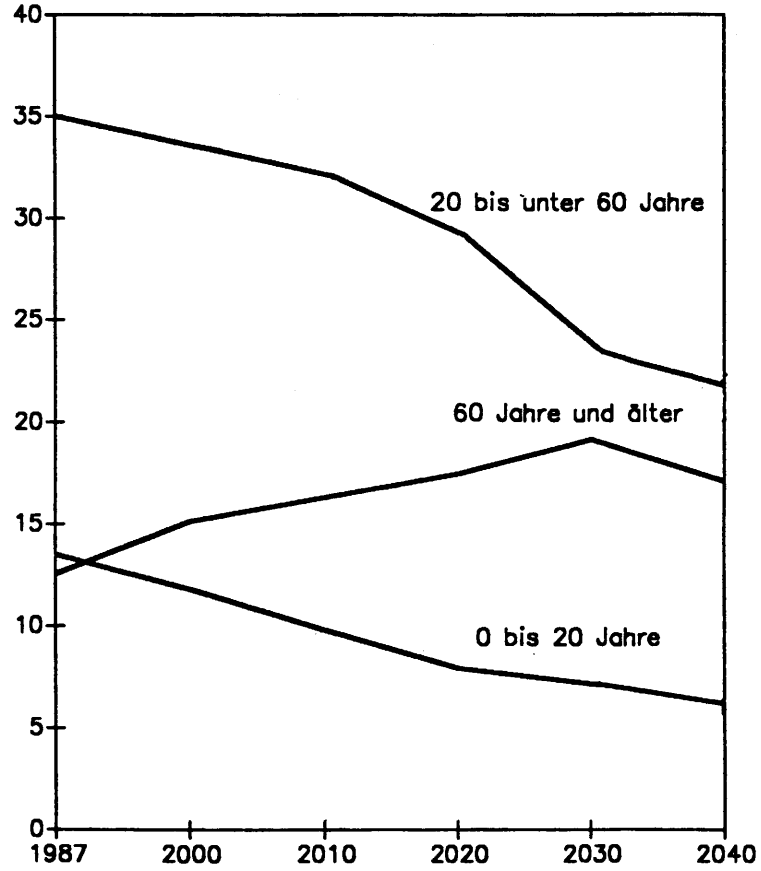
	Deutsche				Ausländer			
	Sterbeziffern							
	Weitere Verringerung der Sterblichkeit um 2/3 des Rückgangs der Jahre 1967 bis 1985 mit abnehmenden Raten				Die altersspezifischen Sterbewahrscheinlichkeiten des Zeitraums 1984/86 werden konstant gehalten			
	Geburtenziffern							
Grundvariante	Weitere Verringerung der geburtsjahrgangsspezifischen Fruchtbarkeit bis auf 1 300 Kinder je 1 000 Frauen				Weitere Veränderung des Flexibilitätsmusters bei einem abgeschwächten Rückgang der Geburtenzahlen, die bis 1995 andauert (1 260 Geburten je 1 000 Frauen)			
Obere Variante	Weitere Verringerung der altersspezifischen Geburtenziffern nur in den jüngeren und älteren Altersjahren; in den mittleren Altersjahren leichter Anstieg bis auf insgesamt 1 500 Kinder je 1 000 Frauen gleichen Geburtsjahrgangs				Die durchschnittlichen Geburtenziffern der letzten fünf Jahre werden konstant gehalten (1 520 Geburten je 1 000 Frauen)			
Untere Variante	Stärkere Verringerung der Geburtenziffern bis auf 1 200 Kinder je 1 000 Frauen gleichen Geburtsjahrgangs				Stärkere Anpassung der altersspezifischen Geburtenziffern an das Flexibilitätsmuster deutscher Frauen, das heißt stärkerer Rückgang der Fruchtbarkeit in den jüngeren und älteren Altersjahren (1 150 Geburten je 1 000 Frauen)			
	Wanderungen							
	jährlicher Wanderungssaldo				jährlicher Wanderungssaldo			
	1987 bis 1989	1990 bis 1999	2000 bis 2019	2020 bis 2040	1987 bis 1989	1990 bis 1999	2000 bis 2019	2020 bis 2040
Grundvariante	50	40	20	10	50	30	20	10
Obere Variante	50	45	25	15	50	50	30	20
Untere Variante	50	35	15	5	50	20	10	5

Quelle: DIW 1988, S. 408

Abbildung 1

Die Bevölkerungsentwicklung [a]) der Bundesrepublik Deutschland für ausgewählte Altersgruppen von 1987 bis 2 040

Mio. Personen



[a]) Grundvariante

Quelle: DIW 1988, S. 407

Die unterschiedlichen Annahmen für die Modellrechnung sind nicht einfach willkürlich gegriffen oder aus Beobachtungen ableitbar, sie verweisen vielmehr auf politische Entscheidungsspielräume und die Änderung von Rahmenbedingungen. Abweichungen durch kurzfristig eintretende Entwicklungen, wie etwa der hohen Zahl von Umsiedlern seit 1988, können in solchen idealtypischen Überlegungen natürlich nicht vorhergesehen werden. So ist der angenommene Wanderungssaldo für Deutsche für 1988 und 1989 für alle Varianten bereits widerlegt, er kann dennoch mittelfristig realistisch sein. Dann wäre lediglich eine einmalige Korrektur des Umfangs der Gesamtbevölkerung notwendig, mit der in den Folgejahren auch weitergerechnet werden müßte (deren Effekt wäre aber bei einer einmaligen Korrektur von beispielsweise 0,5 Mio. sehr gering).

Der mögliche Verlauf der Bevölkerungsentwicklung gemäß Grundvariante des DIW, schon untergliedert nach drei Hauptaltersgruppen, ist in **Abbildung 1** wiedergegeben.

Die Wohnbevölkerung insgesamt würde demnach bis zum Jahre 2000 nur geringfügig um 0,5 Mio. auf 60,6 Mio. abnehmen, die altersmäßige Zusammensetzung sich jedoch bereits erheblich verschieben (über 60jährige von 20,6 auf 24,6 %, unter 20jährige von 22,1 auf 19,6 %). Ein starker Rückgang würde bei der Gesamtzahl danach erst ab 2010 mit einer Einwohnerzahl von 58,2 Millionen einsetzen und zu einer Einwohnerzahl von 44,8 Mio. im Jahre 2040 führen. In der unteren Variante würde die Einwohnerzahl bis 2040 auf 42,4 Mio. sinken, in der oberen auf 49,8 Mio.

Der Anteil der Ausländer an der Gesamtbevölkerung steigt den Rechnungen zufolge in allen drei Varianten: auf 6,9 Mio. in der Grundvariante, auf 6,4 Mio. in der unteren bzw. 8,4 Mio. in der oberen Variante. In der oberen Variante würde der Ausländeranteil mit 16,9 % den höchsten Wert erreichen. Bei den unter 20jährigen liegt er jeweils noch etwas höher, das heißt er „verbessert" die Altersstruktur.

Die Zahl der Frauen geht in allen Varianten stärker zurück als die der Männer, die jedoch in der Minderheit bleiben.

Für den Zeithorizont, der für die Enquete-Kommission von Interesse ist, seien hier noch einige Einzelangaben aus der Grundvariante genannt: Der Bevölkerungsrückgang zwischen 1986 und 2010 wird mit 2,9 Mio. beziffert. Dahinter verbergen sich folgende bedeutsame Einzelveränderungen:

- Die Zahl der unter 20jährigen nimmt um 3,3 Mio. ab;
- die Zahl der über 60jährigen nimmt um 3,3 Mio. zu;
- der Anteil der Ausländer an den unter 20jährigen würde auf etwa 15 % wachsen und in den folgenden Jahren weiter steigen. (So auch in der Tendenz Prof. Dr. Linke (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, BIB) in der Expertenanhörung am 11. 5. 1988, 3/50 und 116.)

Zu deutlich anderen Ergebnissen als die DIW-Modellrechnungen kommt man nur, wenn man einen starken Anstieg der Reproduktionsrate unterstellt oder die positiven Wanderungssalden sehr viel höher ansetzt. Auch bei einer sehr groß angenommenen Zahl von Umsiedlern und zuziehenden Ausländern[1]) nähme der Anteil der unter 20jährigen durchgängig ab (von ca. 22 % im Jahre 1986 auf ca. 21 % im Jahre 2000 und auf unter 18 % im Jahre 2030). Eine hohe Zuwanderung würde jedoch dazu führen,daß die absolute Zahl der unter 20jährigen sich bis zum Jahre 2000 in etwa auf dem jetzigen Niveau halten würde. Erst dann würde ein deutlicher Rückgang von etwa 13,5 Mio. auf 10,5 Mio. im Jahre 2030 einsetzen. Solch ein Szenario würde aber Veränderungen in der Setzung politischer und finanzieller Prioritäten in einem derartigen Umfang nach sich ziehen müssen, daß deren Folgewirkungen nicht übersehen werden können. Diese Denkmöglichkeit bleibt daher an dieser Stelle außer Betracht.

5.3 Entwicklung des Arbeitsmarktes

Die *Nachfrage nach Arbeitskräften* ist global von der wirtschaftlichen Entwicklung, das heißt also dem Wirtschaftswachstum in Verbindung mit dem Strukturwandel, sowie von Veränderungen der Arbeitszeit und der Produktivität abhängig. Die Zahl der Erwerbstätigen wird speziell noch einmal beträchtlich beeinflußt durch den Umfang des Angebots an Teilzeitarbeitsplätzen.

Das *Angebot an Arbeitskräften* ergibt sich zunächst aus der Bevölkerungsentwicklung; danach ist es insbesondere abhängig von der Dauer von Ausbildungsprozessen, den wahrgenommenen Möglichkeiten der Erwerbsbeteiligung und — damit zusammenhängend — dem Wunsch von bislang Nichterwerbstätigen nach Erwerbsarbeit, zum Beispiel aufgrund veränderter Lebensentwürfe, insbesondere von Frauen. Mögliche Verläufe der globalen Entwicklung können **Abbildung 2** entnommen werden, die die Ergebnisse einer IAB-Modellrechnung grafisch zusammenfaßt. Sie stellt die einzige Untersuchung in dieser Detaillierung und Tiefe dar. Weitere Studien wären auch zur Kontrastierung und Absicherung wünschenswert.

Fragestellungen dieses Abschnitts will die Enquete-Kommission bei einem Informationsbesuch im IAB mit dessen Mitarbeitern erörtern.

Zur allgemeinen Problematik der Vorhersage des Arbeitskräftebedarfs insbesondere in sektoraler und qualifikatorischer Gliederung siehe zum Beispiel BLK 1987, S. 33ff. Die BLK stützt sich zur Kontrastierung ihrer Berechnungen des Neuangebots an Erwerbspersonen mit der „Nachfrage" auf die IAB/Prognos-Studie (v. Rothkirch/Weidig 1985 und 1986; s. BLK 1989 b, S. 32 ff).

Die Kurven für das Potential und den Bedarf an Arbeitskräften in Abbildung 2 nähern sich nur unter recht positiven Annahmen zur Wirtschaftsentwicklung und restriktiven Annahmen für die Potentialentwicklung einander an. Auch als Fernwirkung der Bildungsexpansion ist aber wohl mit einem deutlichen Anstieg der Frauenerwerbsquote zu rechnen, denn empirisch besteht ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Höhe des formalen Bildungsabschlusses und der Erwerbsbeteiligung bei Frauen (so Dr. Kühlewind (IAB), 3/68).

Das bedeutet, daß die unterste Potentialvariante sicher nicht in Betracht kommt. Hieraus ergibt sich, daß zumindest in den neunziger Jahren noch erhebliche Beschäftigungsprobleme zu erwarten sind. Die in der Modellrechnung unterstellte Arbeitszeitverkürzung von 1 — 1,3 % pro Jahr (je nach Variante) liegt höher als die bislang tarifvertraglich vereinbarten Verkürzungen. Dies bedeutet, daß von einer Zunahme von Teilzeitarbeitsverhältnissen ausgegangen wird. Nach Lage der Dinge ist damit zu rechnen, daß diese ganz überwiegend Frauen angeboten werden und somit der bisherige Trend fortgesetzt würde. Laut Dr. Pütz (BIBB) wird 80 % der Beschäftigungszunahme von Frauen durch Teilzeitarbeit getragen (3/216); diese ist mit einem hoch überdurchschnittlichen Einsatz in nicht ausbildungsadäquaten Tätigkeitsfeldern verbunden (IAB, 3/109). Wenn dieser Trend nicht durch gesellschaftspolitische Gestaltung gebrochen wird, würde er angesichts gestiegenen Ausbildungsniveaus von Frauen bedeuten, daß erworbene Qualifikationen in der Berufstätigkeit noch stärker als bisher keine Anwendung finden würden (siehe auch Kapitel III.2.1.1).

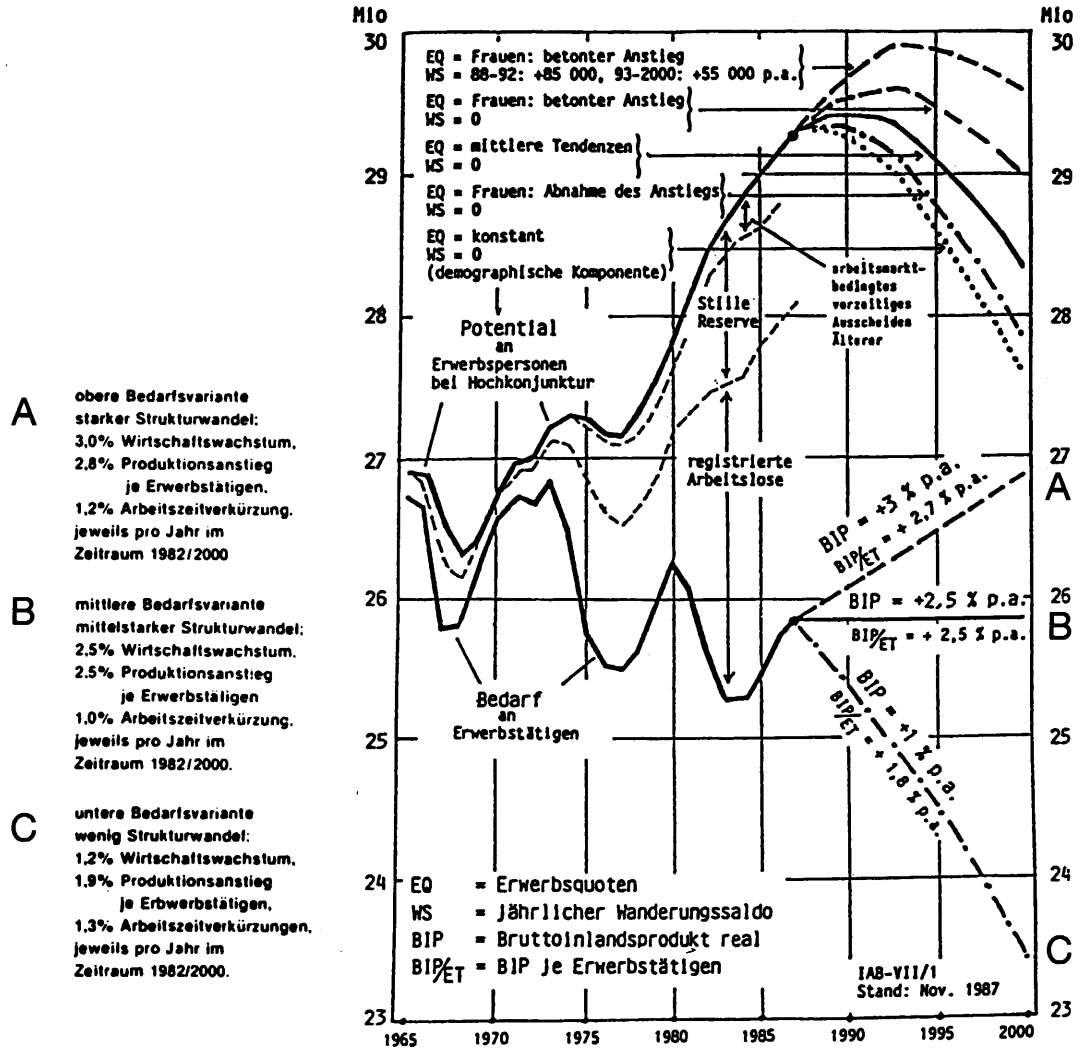
Die Arbeitsmarktbilanz des IAB bezieht sich unmittelbar nur auf die abhängig Beschäftigten. Entwicklun-

[1]) Die im Anschluß genannten Zahlen basieren auf folgenden Ist-Ergebnissen bzw. Annahmen:
Umsiedler:
1987: + 76.644,
1988 bis 1990: + 225.000,
1991 bis 2000: + 110.000,
2001 bis 2030: + 60.000.
Ausländer:
1987: + 139.137,
ab 1988 jährlich + 140.000.
Einbürgerungen:
1987 bis 2000: 14.000,
danach ansteigend bis auf 25 000 im Jahre 2030.

Abbildung 2

Arbeitsmarktbilanz 1965—2000

Ergebnisse der Modellrechnungen auf Basis 1982
übertragen auf Effektivwerte 1987



Quelle: Klauder, Schnur, Thon 1985; Tischvorlage Dr. Kühlewind, IAB (3/106)

gen im Bereich der „neuen Selbständigkeit" und der „Aussteiger" liegen in nicht zu vernachlässigender Größenordnung. Sie sind hier nur implizit in der Entwicklung der Erwerbsquoten berücksichtigt. Dieser Komplex bedürfte gesonderter Erörterung.

Die IAB/Prognos-Studie geht von einer Fortsetzung des sektoralen Strukturwandels aus und berechnet Verschiebungen zwischen den Sektoren der Wirtschaft in folgendem Umfang: Im verarbeitenden Gewerbe ist mit einem beträchtlichen Rückgang (etwa 16%) zu rechnen, während die Dienstleistungen, mit Ausnahme von Handel und Verkehr, mit einem deutlichen Zuwachs (ca. 21%, ohne öffentlicher Dienst) rechnen können (v. Rothkirch/Weidig 1985, S. 52 und eigene Berechnungen). Dies bedingt einen erheblichen Wandel der Qualifikationsstruktur und -nachfrage. Für die Zeit nach dem Jahr 2000 ist aufgrund der im Kapitel I.5.2 geschilderten starken Zunahme älterer Menschen (überproportional noch einmal der Anteil der über 80jährigen) speziell mit einer deutlichen Zunahme der Nachfrage in Pflegeberufen und bei personenbezogenen Dienstleistungen allgemein zu rechnen. Insbesondere deshalb, weil von einem starken Ansteigen der Zahl der kinderlosen älteren Menschen auszugehen ist.

Die Auffassung, daß mit einem erheblichen Wandel der Qualifikationsstruktur und -nachfrage zu rechnen sei, wurde auch von Dr. Pütz (BIBB) vor der Enquete-Kommission vertreten. Die Bundesrepublik folge verzögert dem Trend zur „Dienstleistungsgesellschaft", der in anderen westlichen Industriestaaten schon weiter fortgeschritten sei (3/10). Bei der Betrachtung von Tätigkeiten statt Wirtschaftssektoren bzw. -branchen sei die Tertiarisierung allerdings bereits jetzt viel aus-

Tabelle 2

Projektionen zum Angebot und Bedarf an Arbeitskräften[a]) nach Qualifikationsebenen bis zum Jahre 2000, in Mio. bzw. in %

Qualifikationsebene		Bestand 1985		Angebotsprojektion (BLK)				Bedarfsprojektion (IAB/Prognos)[d])					
				Neuangebot	Abgänge	Gesamtangebot		untere Variante		mittlere Variante		obere Variante	
		Mio.	%	Mio. EP	Mio. EP	Mio. EP	%	Mio. ET	%	Mio. ET	%	Mio. ET	%
I. ohne Ausbildungsabschluß	ET	5,7	22,7					4,0	18,6	4,4	17,9	4,5	17,8
	EL	1,3	58,3										
	EP	7,0	25,6	0,7–0,7	3,0–3,2	4,5–4,7	17,8–17,7						
II. mit beruflichem Ausbildungsabschl.[b])	ET	16,8	67,1					14,6	66,9	16,3	66,9	16,9	66,7
	EL	0,8	35,9										
	EP	17,6	64,5	6,4–6,8	6,4–7,0	17,0–18,0	67,4–67,4						
III. mit Hochschulabschluß[c])	ET	2,6	10,2					3,2	14,5	3,7	15,2	3,9	15,5
	EL	0,1	5,8										
	EP	2,7	9,9	1,8–2,0	0,7–0,8	3,7–4,0	14,8–14,9						
Insgesamt	ET	25,1	100					21,8	100	24,3	100	25,4	100
	EL	2,2	100										
	EP	27,3	100	9,0–9,5	10,1–11,0	25,3–26,7	100						
Auszubildende		1,6	—	—	—	—	—	0,9	—	1,0	—	1,0	—

[a]) Ohne Auszubildende [b]) Betriebliche Lehre/Berufsfachschule/Fachschule; IAB/Prognos differenzieren diese Kategorie noch in die beiden Bereiche Abschluß einer betrieblichen Lehre/Berufsfachschule und Meister-/Techniker- oder gleichwertiger Fachschulabschluß. Der Anteil der zweiten Abteilung wird gleichbleibend mit 6,7 % (1982) bzw. 6,6–6,8 % (2000) angegeben (vgl. v. Rothkirch/Weidig 1986, S. 12 und 43) [c]) Fachhochschule/Wiss. Hochschule [d]) Tätigkeitsspezifischer Trend der Qualifikationsstruktur

ET = Erwerbstätige EL = Erwerbslose gemäß Mikrozensus EP = Erwerbspersonen (ET + EL)

Quelle: Tessaring 1988, S. 187 im Anschluß an BLK 1987 und v. Rothkirch/Weidig 1986

geprägter: 67% der Beschäftigten seien mit der Erbringung von Dienstleistungen befaßt (Dr. Alex (BIBB), 3/72).

Wie an dieser Gegenüberstellung deutlich wird, ist das Ergebnis solcher Betrachtungen stark von der Art des Zugriffs abhängig. In der Kommission wurden darüberhinaus starke Zweifel daran geäußert, daß die Bundesrepublik dem Entwicklungspfad der USA folgen werde, der auch als Deindustrialisierungsprozeß beschrieben werden könne. Die Enquete-Kommission hat daher bei der Zielsetzung des in Arbeit befindlichen Gutachtens Nr. 13: „Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich — Wandel des dualen Systems?" einen Schwerpunkt bei der Klärung der begrifflichen und empirischen Grundlagen gesetzt (siehe auch Kapitel III.2.1.1).

In **Tabelle 2** sind die Rechenergebnisse dreier Projektionsvarianten (Szenarien) von IAB/Prognos zum Qualifikationsbedarf nach Ausbildungsniveaus der Projektion der BLK zum „Angebot" des Bildungssystems (das heißt den erwerbssuchenden Absolventen) gegenübergestellt.

Bei insgesamt geringer Schwankungsbreite ergibt sich bei dieser Modellrechnung vor allem ein starker Anstieg der Hochschulabsolventen und eine Abnahme der formal nicht Qualifizierten bei der Bedarfsrechnung, worauf in Kapitel I.5.4 detaillierter eingegangen wird. Die Gesamtbilanz bis zum Jahr 2000 zeigt eine erstaunliche Nähe von Angebots- und Bedarfsprojektionen, sowohl in Absolutzahlen als auch nach der Struktur. So ergibt die Neuberechnung der BLK von 1989 in der Gesamtbilanz Abweichungen von weniger als 3 %. Die BLK hebt jedoch hervor, daß die Beschäftigungssituation für Absolventen von Erstausbildungen noch bis Anfang der neunziger Jahre angespannt bleiben werde. Erst danach würden sich die Beschäftigungsaussichten für qualifizierte Neubewerber zunehmend verbessern (BLK 1989 b, S. 35). Parallel dazu finde eine „forcierte Substitution älterer Ungelernter durch junge, gut ausgebildete Absolventen statt." (Dr. Alex, 3/17)

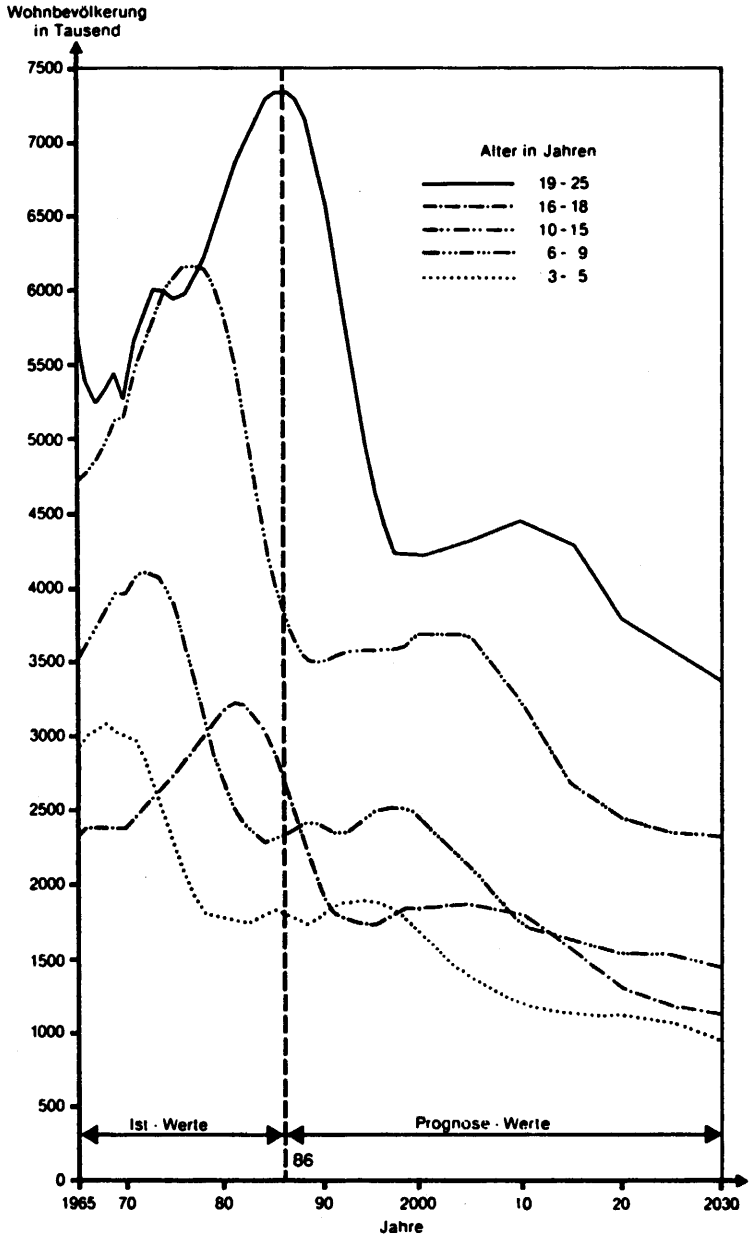
5.4 Auswirkungen auf den Bildungsbereich

Zunächst sollen die grundsätzlichen Aussagen aus Abschnitt 5.2 über die Entwicklung der Bevölkerungszahlen der Jahrgänge, die sich im Bildungswesen befinden, etwas präzisiert werden.

Abbildung 3 gibt eine grafische Darstellung einer Modellrechnung des Statistischen Bundesamtes über die Entwicklung der Stärken von Altersgruppen, die für die Erstausbildung im wesentlichen in Betracht kommen. Der Verlauf der einzelnen Kurven zeigt, daß die verschiedenen Stufen des Bildungswesens phasenverschoben mit dem Bevölkerungsrückgang konfrontiert werden, und daß dieser auch nicht gleichmäßig verläuft: Alle Kurven weisen lokale Minima und Maxima auf. Für die Bildungspolitik bedeutet dies, daß mit wachsender Nachfrage (bzw. der Aufrechterhaltung einer hohen Nachfrage), wie zum Beispiel im

Abbildung 3

Entwicklung ausgewählter Altersgruppen der Wohnbevölkerung 1965 bis 1986 (Ist) und 1987 bis 2030



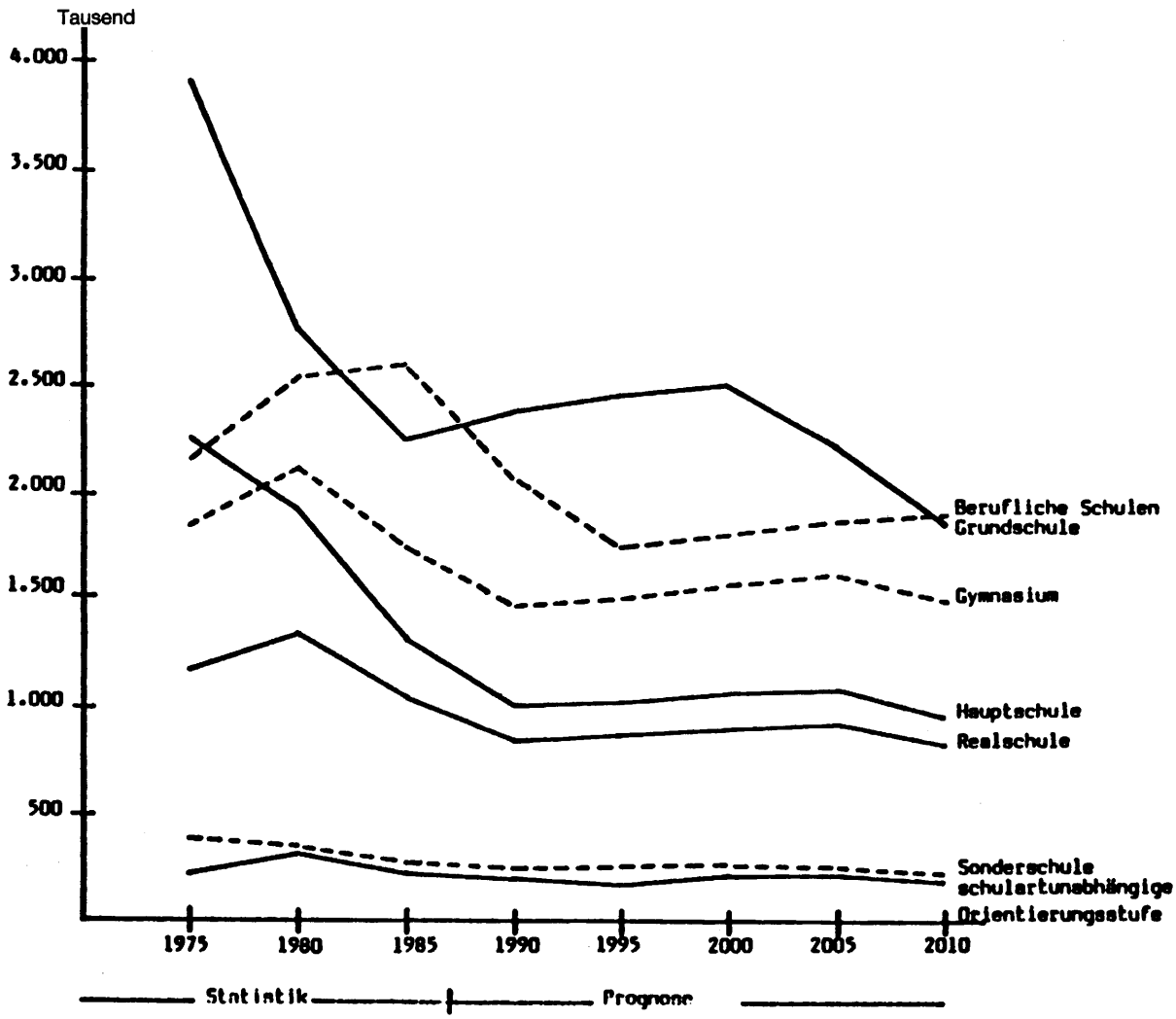
Quelle: Weishaupt/Weiß/v. Recum/Haug 1988, S. 42. Die Grafik basiert auf Modellrechnungen des Statistischen Bundesamtes für Deutsche und für Ausländer (zur Erläuterung der Annahmen für die beiden Teilmodelle siehe BMBW 1988, S. 264).

Hochschulbereich, nur noch infolge steigender Bildungsbeteiligung sowie verlängerter Verweilzeiten und nicht mehr — wie in den sechziger und siebziger Jahren — aus demographischen Gründen gerechnet werden kann. Die Fortschreibung bisheriger Verfahren der Personalbedarfsbemessung würde im übrigen dazu führen, daß ständig Kapazitäten zwischen den einzelnen Zweigen des Bildungswesens verlagert werden müßten. Planungsstrategien und die Fristigkeit von Einzelplanungen müssen also überdacht werden.

Hinsichtlich der Verläßlichkeit von Projektionen zur künftigen quantitativen Entwicklung des Bildungsbereichs ist zunächst festzustellen, daß die Aussagen über die Entwicklung von Schüler- bzw. Studenten-

Abbildung 4

Schülerinnen und Schüler 1975 bis 2010 in ausgewählten Schularten



Quelle: KMK 1989, S. 8. Die Vorausberechnung wird derzeit von der KMK überarbeitet. Die aktualisierten Zahlen sind für den Herbst 1989 zu erwarten.

zahlen einen unterschiedlichen Grad an Sicherheit besitzen. Unsicher sind bereits Aussagen über den Elementar- und Primarbereich, da diese für die erste bzw. zweite Hälfte der neunziger Jahre zum Teil auf Annahmen über die Geburtenentwicklung beruhen. Auf der anderen Seite ist die Entwicklung im Bereich der Sekundarstufe II und im Hochschulbereich von der demographischen Seite her bis zum Jahr 2000 bzw. bei den Hochschulen auch deutlich darüber hinaus bereits jetzt beschreibbar. Gerade für diesen Sektor wird aber deutlich, daß die demographische Entwicklung lediglich Ausgangszahlen für die Bildungsplanung liefern kann. Zentral für die tatsächliche Bildungsnachfrage sind die Bildungsentscheidungen der Individuen, die ihrerseits zu einem erheblichen Teil von Wertvorstellungen geprägt und damit einem Wandel unterworfen sind. Ferner ergeben sich Abhängigkeiten aus mehr oder minder förderlichen sozialen Bedingungen und aus der Bewertung von Ausbildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt.

Die Variabilität der genannten Bedingungsfaktoren legt eine entsprechend behutsame Interpretation der in **Abbildung 4** skizzierten Entwicklungsmöglichkeit nahe.

Wie der abgeknickte Kurvenverlauf für die Beruflichen Schulen in Abbildung 4 verdeutlicht, ist für die zweite Hälfte der neunziger Jahre mit einer stark abgesunkenen Absolventenzahl im dualen Berufsbildungssystem zu rechnen. Eine derartige Angebotslücke könnte einerseits eine Chance für die Ausländer der zweiten und dritten Generation für den Einstieg in eine qualifizierte Berufstätigkeit bieten, andererseits würde sie erhebliche Anstrengungen im Bereich der Nachqualifizierung von nicht formal qualifizierten Arbeitskräften herausfordern.

Die BLK schätzt die Zahl der Abgänger aus dem Bildungssystem ohne abgeschlossene Berufsausbildung im Zeitraum von 1986 bis 2000 auf 1,04 Mio. (BLK

1989b, S. 28). Diese Zahl kommt allerdings nur zustande, wenn unterstellt wird, daß über die Hälfte der Jugendlichen, die eine Ausbildung zunächst nicht beginnen bzw. abbrechen, mit Hife von Nachqualifzierungsmaßnahmen noch während der Laufzeit der Vorausschätzung einen Abschluß nachholen (etwa 0,7 Mio; BLK 1987, S. 62), sonst läge sie noch erheblich höher. Diese Nachqualifizierung ist vor allem deshalb notwendig, weil Bildungszertifikate immer stärker zur Zugangsvoraussetzung zum Beschäftigungssystem (bzw. zur Voraussetzung, darin zu verbleiben) werden.

Hieraus folgt, daß sich insbesondere das duale Ausbildungssystem auf einen weitaus höheren Anteil ausländischer Jugendlicher einzurichten haben wird. Aus Kapitel I.5.2 ergibt sich weiter, daß für das gesamte Bildungswesen, zumal im großstädtischen Bereich, bedeutende Aufgaben bei der interkulturellen Bildung bestehen. Die Kommission hat zu diesem Themenbereich das Gutachten Nr. 14: „Evaluation des Standes der Forschung in bezug auf kompensatorische bzw. interkulturelle Bildung ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland" vergeben und erhofft sich vom Abschlußbericht genauere Aufschlüsse.

Ab Mitte der neunziger Jahre wird in allen Bereichen ein deutlicher Rückgang der in den 20er Altersstufen befindlichen Absolventen von Erstausbildungsgängen zu verzeichnen sein. Dies bedeutet, daß der gesellschaftliche Bedarf an neuem Wissen nicht mehr überwiegend durch dessen Vermittlung in der Erstausbildung gedeckt werden kann, sondern ein weiteres Moment mit hoher Durchsetzungskraft auf die Verwirklichung des lebenslangen Lernens drängt. Dr. Schreiber (Siemens AG) formulierte diesen Sachverhalt in der Expertenanhörung der Kommission am 15.2.1989 so, daß die demographische Entwicklung dafür sorgen werde, daß sein Unternehmen künftig das Alterspotential besser ausschöpfen müsse (15/81; siehe auch Kapitel III.2.1.3). Neben dem technischen und wirtschaftlichen Wandel werde die Weiterbildung auch aus diesem Grund einen zusätzlichen Anstoß erhalten, „weil Fachkräfte nicht mehr im bisherigen Umfang aus dem Bildungssystem nachkommen." (15/99) Wenn der Zugang zur Weiterbildung nicht hoch selektiv gestaltet werden soll, wird ein um so größeres Angebot bereitgestellt werden müssen.

Verzeichnis der in Abschnitt I zitierten Literatur

BIBB 1986: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995. Bearb.: Winand Kau und Christoph Ehmann.Berlin/Bonn

BLK 1973: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.), Bildungsgesamtplan, Band I und II (Drucksache K 50/73). Stuttgart. 1. Auflage

BLK 1987: Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 15. Bonn

BLK 1989 a: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung — Geschäftsstelle (Hrsg.), Jahresbericht 1988. Bonn

BLK 1989 b: Gesamtbetrachtung zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 18. Bonn

BMBW 1980: Stand, Entwicklung und Ergebnisse der Prognoseforschung zum künftigen Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf. Bericht an den Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages. Bonn, 22. August 1980

BMBW 1984 (Hrsg.): Bericht der Bundesregierung zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf. Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Bd. 4. Bonn/Bad Honnef

BMBW 1988: Grund- und Strukturdaten 1988/89. Bonn

Bundesministerium des Innern 1987: Modellrechnungen zur Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Bundesverfassungsgericht 1957: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, herausgegeben von den Mitgliedern des Bundesverfassungsgerichts. 6. Band. Nr. 22. Tübingen. S. 309—367

Collège der France 1985: Propositions pour l'enseignement de l'avenir. Paris

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 — 1965. Gesamtausgabe. Im Auftrag des Ausschusses besorgt von Hans Bohnenkamp, Walter Dirks, Doris Knab. Stuttgart

Deutscher Bildungsrat 1970: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart

Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode, 5. Sitzung, Bonn, den 28. Oktober 1969, Abgabe einer Erklärung der Bundesregierung, S. 20—34

Deutscher Bundestag, Drucksache 8/1551 vom 23. Februar 1978: Unterrichtung durch die Bundesregierung: Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems

Deutscher Bundestag, Drucksache 8/1956 vom 23. Juni 1978: Unterrichtung durch die Bundesregierung: Beschluß der Bundesregierung vom 21. Juni 1978. Ergänzung und Schlußfolgerungen zum Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems

Deutscher Bundestag, Drucksache 9/2012 vom 1. Oktober 1982: Unterrichtung durch die Bundesregierung zum Stand der Beratungen sowie zum weiteren Verfahren der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans

Deutscher Bundestag, Drucksache 10/863 vom 5. Januar 1984:Unterrichtung durch die Bundesregierung: Bericht über die Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland, 2. Teil: Auswirkungen auf die verschiedenen Bereiche von Staat und Gesellschaft

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/701 vom 17. August 1987: Antrag der Fraktion der SPD. Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/801 vom 15. September 1987: Antrag der Abgeordneten Frau Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN. Einsetzung einer Enquete-Kommission

Deutscher Bundestag: Drucksache 11/1448 vom 4. Dezember 1987: Beschlußempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (19. Ausschuß) 1. Zum Antrag der Fraktion der SPD-Drucksache 11/711 — Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" 2. Zum Antrag der Abgeordneten Frau Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN — Drucksache 11/801 — Einsetzung einer Enquete-Kommission

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/3017 vom 29. September 1988: Stellungnahme der Bundesregierung zu den Berichten der fünf an der Strukturberichterstattung beteiligten Wirtschaftsforschungsinstitute (Strukturberichte 1987)

DIW 1984: Langfristige Perspektiven der Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Bearb.: B. Koss. In: Wochenbericht des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, Nr. 24/1984, S. 272 ff

DIW 1988: Zur langfristigen Entwicklung der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland. Bearb.: E. Schulz. In: Wochenbericht des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, Nr. 32/88, S. 397 ff.

Einundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes (Finanzreformgesetz) vom 12. Mai 1969: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1969, Teil I, Nr. 37 vom 14. Mai 1969

Klauder, W./Schnur, P./Thon, M. 1985: Arbeitsmarktperspektiven der 80er und 90er Jahre — Neue Modellrechnungen für Potential und Bedarf an Arbeitskräften. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 1/1985, S. 41 ff

Klug, Stefan 1984: Determinanten der Bildungsplanung — Ergebnisse aus der Längsschnittuntersuchung des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung. BIB-Materialien zur Bevölkerungswissenschaft. Heft 36

Kultusministerkonferenz unter Mitarbeit des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1977: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

KMK 1989: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 1987 — 2010. Arbeitsmaterial der Kultusministerkonferenz. Bonn. Stand: 24. April 1989

Lowe, John 1989: Educational Trends und Prospects in OECD Countries (Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD). Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000", Paris (Manuskript)

Prognos AG 1986: Prognos-Report Nr. 12. Basel

Regierungschefs von Bund und Ländern 1977: Beschluß zur Sicherung der Ausbildungschancen (Maßnahmen zum „Abbau des Numerus Clausus") vom 4. November 1977. Bulletin Nr. 119, vom 25. November 1977, S. 1094 — 1096

v. Rothkirch, C./Weidig, I. 1985: Die Zukunft der Arbeitslandschaft. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 94.1 und 94.2. Nürnberg

v. Rothkirch, C./Weidig, I. 1986: Zum Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationen bis zum Jahre 2000. Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 95. Nürnberg

Tessaring, M. 1988: Arbeitslosigkeit, Beschäftigung und Qualifikationen — Ein Rück- und Ausblick. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 2/88, S. 177 ff

The National Commission on Excellence in Education 1983: A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform. Washington D.C

Weishaupt, H./Weiß, M./v. Recum, H./Haug, R. 1988: Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden

Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 1987: Die Vereinbarkeit der geplanten Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" mit dem Bundesstaatsprinzip. Gutachten vom 12. November 1987 (Manuskript)

Zweiundzwanzigstes Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes vom 12. Mai 1969: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1969, Teil I, Nr. 37 vom 14. Mai 1969

Abschnitt II
Bildung und europäische Integration

Die berufliche Erstausbildung junger Menschen sowie die Weiterbildung werden sich in Zukunft weiterhin und eher noch verstärkt auf die internationalen Verflechtungen einstellen müssen. Darüber hinaus steht die Bildungspolitik in der Bundesrepublik vor einer zusätzlichen besonderen internationalen Herausforderung, der Schaffung eines großen europäischen Binnenmarktes mit etwa 320 Millionen Menschen bis zum 1.1.1993.

Dieser Perspektive wird im Einsetzungsbeschluß, auf dem die Arbeit dieser Enquete-Kommission beruht, in der folgenden Aufgabenstellung Rechnung getragen: Die Kommission soll im Rahmen ihres Untersuchungsauftrages neben anderen auch die Frage klären, „welche Aufgaben sich für die Bildungspolitik des Bundes aus der Schaffung des europäischen Binnenmarktes ergeben."

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage hat die Enquete-Kommission bisher zum einen implizit in einer Reihe von Gesprächen und Anhörungen, deren Thema nicht unmittelbar die Bedeutung des europäischen Binnenmarktes war, vorbereitet. In diesem Zusammenhang sind besonders zu nennen

- die Anhörung „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren" (11.5.1988),
- das Gespräch mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft am 2.11.1989,
- das Gespräch mit dem Präsidenten der Westdeutschen Rektorenkonferenz und dem Vorsitzenden des Wissenschaftsrates (22.2.1989) sowie
- das Gespräch mit Vertretern der Länder (17.5.1989).

Darüber hinaus hat die Enquete-Kommission am 11.1.1989 in Berlin in den Räumen des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) eine eintägige Expertenanhörung durchgeführt, die ausschließlich dem Thema „Bildung und europäische Integration" gewidmet war. Als Expertinnen und Experten nahmen an dieser Anhörung teil:
MinDirig Karsten Brenner, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn
Herr Jean-Louis Devaux, Französischer Vertreter im Bildungsausschuß des Rates der EG, Paris
Prof. Dr. Wilhelm Hahn, ehemaliges Mitglied des Europäischen Parlaments, Kultusminister a.D., Heidelberg
MinRat Dr. Karl Friedrich Larenz, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn
Herr Dr. John Lowe, Paris
RegDir Dr. Hermann Müller-Solger, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn
Prof. Dr. Thomas Oppermann, Universität Tübingen
Herr Dr. Ernst Piehl, Direktor des CEDEFOP, Berlin
Herr Garcia Prieto, Spanischer Vertreter im Bildungsausschuß des Rates der EG, Madrid
Herr Fritz Rath, Europäischer Gewerkschaftsbund, Brüssel
Prof. Georg Rothe, Universität Karlsruhe
Frau Lieselotte Seibel-Emmerling, MdEP, Vizepräsidentin des Ausschusses für Jugend, Kultur, Bildung, Information und Sport, Nürnberg
Prof. Dr. Winfried Sommer, Universität Karlsruhe
Herr Geerd Woortmann, Deutscher Industrie- und Handelstag, Bonn.

Schriftliche Stellungnahmen übermittelten der Bundesminister für Wirtschaft, Dr. Helmut Haussmann, MdB, Frau Vasso Papandreou, Mitglied der EG-Kommission, und der Parlamentarische Staatssekretär beim Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Wolfgang Vogt, MdB.

Schließlich wurden bisher zwei Gutachtenaufträge vergeben, die sich teilweise (John Lowe: Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD) bzw. ausschließlich (Prof. Dr. Meinhard Schröder: Bildungsrechtliche und rechtspolitische Aspekte der Schaffung des europäischen Binnenmarktes für die Bildungspolitik des Bundes) mit Fragen aus dem Themenkomplex „Europäischer Binnenmarkt und die Bildungspolitik des Bundes" befassen.

Eine vorläufige Auswertung dieser Anhörung, Expertengespräche und des ersten der beiden genannten Gutachten, das bereits vorliegt, führt zu der folgenden Darstellung einschließlich der in ihr enthaltenen zentralen Fragen.

In der öffentlichen Anhörung der Enquete-Kommission zum Thema „Bildung und europäische Integration" (11.1.1989) leitet der frühere baden-württembergische Kultusminister und langjährige Europaparlamentarier Prof. Dr. Hahn seinen Redebeitrag mit einer allgemeinen Feststellung ein: „Ich bin der festen Überzeugung, daß die eigentliche Basis der europäischen Einigung die Kultur ist, die uns verbindet ... Auf der anderen Seite ist europäische Kultur ... eindeutig Einheit in der Vielfalt." (12/82) In dem hier angesprochenen Spannungsverhältnis zwischen der europäischen Kultur einerseits und den je nationalen „Sprachkulturen" (wie Hahn formulierte — 12/82) andererseits haben sich die Fragen danach entwickelt, ob es einen rechtlichen Rahmen für eine europäische Bildungspolitik gebe, wie sich, wenn ja, innerhalb dieses Rahmens das Verhältnis zwischen Gemeinschaftszuständigkeiten einerseits und den Zuständigkeiten der Mitgliedstaaten andererseits gestalte und wie sich — im Falle der Bundesrepublik Deutschland — die Zuständigkeitsteilung zwischen den Bundesländern

auf der einen und dem Bund auf der anderen Seite im Verhältnis zu möglichen Gemeinschaftszuständigkeiten verhalte.

Hinsichtlich der Gemeinschaftsorgane ist es grundsätzlich unstrittig, daß das Bildungswesen der Mitgliedstaaten und eine auf dessen Entwicklung gerichtete Bildungspolitik nicht in deren Zuständigkeitsbereich fallen. Gleichwohl stellt sich als Problem, inwieweit zur Effektivierung der EG-Freiheiten der Freizügigkeit und der Niederlassung die Notwendigkeit besteht, den Bildungssektor in gemeinschaftsfreundlicher Weise zu gestalten, soweit ausreichende Rechtsgrundlagen (EG-rechtlich siehe besonders Artikel 57, 118, 128 des EWG-Vertrages) bereitstehen. Das betrifft namentlich Teilbereiche der Berufsausbildung (Zugang, Anerkennung von Abschlüssen). Auf der bereits herangezogenen Anhörung zum Thema „Bildung und europäische Integration" hat Prof. Dr. Oppermann darauf verwiesen, daß der Europäische Gerichtshof „den Begriff der Ausbildung außerordentlich weit gefaßt" hat (12/94). „Er reicht im Grunde von der Volksschule bis zum Universitätsabschluß ... insbesondere die Hochschulausbildung ist, europarechtlich gesprochen, Berufsausbildung im Sinne des Artikel 128. Das wird mittlerweile nirgendwo mehr ernsthaft bestritten." (12/94) Andererseits ließ der Gerichtshof erkennen, daß der Zugang zur Ausbildung, nicht aber Bildungs- und Ausbildungspolitik, vom Anwendungsbereich des EWG-Vertrages erfaßt würde.

Im Rahmen seiner Interpretation der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofs, insbesondere der „Gravier-Philosophie", faßte Prof. Dr. Oppermann in der genannten Anhörung sowie grundsätzlicher in einem darauf bezogenen Gutachten (Oppermann 1987) sein Urteil zur Kompetenz der Gemeinschaftsorgane wie folgt zusammen: „... Es gibt punktuelle Bildungszuständigkeiten der Gemeinschaft, die sich im einzelnen in der Entwicklung der Dinge hier und dort erweitern." (12/93) Diese Erweiterung vollzieht sich nicht nur durch „Richterrecht" (Prof. Dr. Oppermann, 12/90), wobei dessen Grenzen zu beachten sein werden, sondern auch durch Alltagshandeln der Gemeinschaftsorgane. Neben der Fülle von Entschließungen, Empfehlungen, Schlußfolgerungen oder Mitteilungen, die in der Europäischen Gemeinschaft mit Relevanz für die Bildungspolitik der Mitgliedstaaten formuliert wurden, macht dies insbesondere die Mitteilung der Europäischen Kommission über die „Bildung in der europäischen Gemeinschaft. Mittelfristige Perspektiven: 1989 — 1992" vom 18.5.1988 deutlich. Darin werden drei Ziele einer europäischen Bildungspolitik aufgeführt:

Das erste Ziel umfaßt die Ermittlung des Beitrages der Bildungs- und Ausbildungssysteme zur Schaffung des Binnenmarktes. Hierbei ist insbesondere die Förderung der Freizügigkeit von Personen zu erwähnen. Im Rahmen dieses Zieles soll auch der Ausbau eines einheitlichen Systems von Qualifikationen und Befähigungsnachweisen erfolgen sowie der Fremdsprachenunterricht verbessert und die multikulturelle Bildung gefördert werden. Das zweite Ziel bemüht sich um die Verknüpfung von Bildung und Wirtschaft, um die gegensätzlichen Positionen in vermittelnde zu überführen. Im dritten Ziel wird der Bildungspolitik eine Kompetenz zum Abbau regionaler Unterschiede und zum sozialen und wirtschaftlichen Zusammenhalt der Gemeinschaft zugesprochen.

Die Realisierung dieser drei Hauptziele wird in zwei Aktionsbereichen angestrebt: In der schulischen Grundbildung und in der Qualifizierung von Arbeitnehmern. Die Europäische Kommission hat mit dieser Mitteilung Bildung und Ausbildung in das Zentrum des europäischen Integrationsprozesses gerückt.

Die hier skizzierten Tendenzen — die des „Richterrechts" wie die der tatsächlichen Politik der Gemeinschaftsorgane — stützen die Vermutung, daß innerhalb der Gemeinschaft teilweise nachhaltige Tendenzen bestehen, die Gemeinschaft unter weiter — zu weiter? — Auslegung der vorhandenen Rechtsgrundlagen in die Nähe einer Bildungsgemeinschaft zu entwickeln. Der weiteren Aufklärung dieses Sachverhaltes dient der erste Teil eines Gutachtens, das die Enquete-Kommission zum Thema „Bildungsrechtliche und rechtspolitische Aspekte der Schaffung des europäischen Binnenmarktes für die Bildungspolitik des Bundes" vergeben hat. Darin soll unter anderem folgende Frage untersucht werden: „Inwieweit ist die Europäische Gemeinschaft unter Ansehung geschlossener Verträge, politischer Willenserklärungen, ergangener Urteile sowie der politischen Praxis der Kommission und des Rates der zuständigen Minister auf dem Wege zu einer Bildungsgemeinschaft?"

Auf dem Hintergrund der prinzipiell erkennbaren Entwicklungen in Richtung auf eine europäische Bildungsgemeinschaft (wie rechtlich abgesichert diese Entwicklung letztlich auch sein mag) ergeben sich für die Enquete-Kommission nach ihren bisherigen Beratungen insgesamt die folgenden Fragenkomplexe, um deren Bearbeitung sie sich bis zum Schlußbericht bemühen wird:

(1) Wird es infolge der Entwicklung des Binnenmarktes tatsächlich zu verstärkten grenzüberschreitenden Wanderungsbewegungen von Arbeitnehmern, Arbeitnehmerinnen und ihren Familien kommen? Und wenn ja: Wird dies die Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen aller Qualifikationsniveaus in etwa gleichmäßig treffen, oder ist es vielmehr so, daß sich vor allem die Mobilität der besonders Qualifizierten erhöhen wird? Angesichts einer Entwicklung auf dem europäischen Arbeitsmarkt, die in den achtziger Jahren in allen EG-Ländern durch einen Rückgang der Beschäftigten aus anderen EG-Ländern gekennzeichnet ist (in der Bundesrepublik von 1980 bis 1986 zum Beispiel von 732 000 auf 498 000 - vgl. dazu Eurostat 1988, S. 170 f), spricht vieles dafür, daß grenzüberschreitende Wanderungsbewegungen von Beschäftigten vor allem Führungskräfte, Techniker und Ingenieure, Angehörige der freien Berufe, Lehrer und Ausbilder, Wissenschaftler und allenfalls noch besonders qualifizierte Facharbeiter betreffen wird. Dr. Kühlewind vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung verwies in der Anhörung am 11.5.1988 („Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren") in diesem Zusammenhang auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten der Migrations-Prognosen: „Alleine die Ausländerwande-

rungen, unabhängig von Qualifikationsstufen, bis zum Jahr 2000 vorauszuschätzen - was da auf uns zukommen könnte — ist schwierig. Deswegen suchen wir Alternativen in den globalen Varianten. Das Statistische Bundesamt hat jetzt versucht, der Erweiterung der EG um Spanien, Portugal und Griechenland dadurch Rechnung zu tragen, daß es einen positiven Wanderungssaldo eingebaut hat. Aber zu der Frage, wie das dann auch noch mit Qualifizierungsstufen aussieht, können wir nichts sagen." (3/99)

(2) Inwieweit unterliegt die bildungspolitische Entwicklung in der Gemeinschaft einer parlamentarischen Kontrolle? Prof. Dr. Oppermann formulierte dazu in der erwähnten Anhörung: „Das bedeutet, daß der Entscheidungsprozeß auf europäischer Ebene noch nicht so demokratisch ist, wie es sich viele wünschen." (12/97) In diesem Kontext schlug Prof. Dr. Hahn vor: „Ich bin der Meinung, daß das Verhältnis der Kompetenz zwischen EG auf der einen und den Mitgliedstaaten auf der anderen Seite durch eine Ergänzung der Römischen Verträge — es ist in der Einheitlichen Europäischen Akte nicht passiert — institutionell geklärt werden muß. Erst das würde den Ländern (gemeint sind hier die Länder der EG — Anmerkung der Enquete-Kommission) helfen, die in ständiger Sorge sind, überfahren zu werden, weil sie erleben, daß immer etwas dazu kommt und sie, wenn über diese Sache letztlich in Mehrheitsentscheidungen verhandelt wird, außen vor bleiben, da andere entscheiden." (12/83)

(3) Wie verträgt es sich mit dem föderalen Prinzip der Bundesrepublik Deutschland, wenn sich einerseits eine europäische Bildungsgemeinschaft entwickeln sollte, wenn aber andererseits die in weiten Bereichen zuständigen bzw. auch zuständigen Bundesländer, wie behauptet wird, trotz des sogenannten Bundesratsverfahrens (Artikel 2 des Zustimmungsgesetzes zur Einheitlichen Europäischen Akte) nicht oder allenfalls nachträglich mit der jeweils zur Regelung anstehenden Materie befaßt werden? Die Frage ist umstritten. Die damit im Tieferen angesprochene Problematik ist vielschichtig: Wenn der Bund mit Rücksicht auf die föderale Struktur und die ihm fehlenden Zuständigkeiten sich innerhalb der Gemeinschaftsorgane Zurückhaltung auferlegt, besteht nach Auffassung mancher die Gefahr der Vernachlässigung der Interessen der Bundesrepublik Deutschland in der Europäischen Gemeinschaft. Prof. Dr. Hahn formulierte dazu: „Der Bund ist hier nicht in der Lage, in Europa vieles zu sagen, weil er immer wieder darauf schielen muß, was die Länder dazu sagen und ob er eine Stellungnahme überhaupt abgeben kann." (12/82) Wenn der Bund aber im Konzert der Partnerländer bildungspolitische Erklärungen der Gemeinschaftsorgane mit erarbeitet und auch trägt — wie etwa bei der Formulierung des Textes „Bildung in der Europäischen Gemeinschaft. Mittelfristige Perspektiven 1989 — 1992" — so läuft er Gefahr, die eigene Zuständigkeit zu überschreiten und Länderrechte zu verletzen.

Der Beschluß des Bundesrates zur „Mitteilung der Kommission über die Bildung in der Europäischen Gemeinschaft" vom 14.10.1988 verdeutlicht diese Problematik. Dort heißt es: „Weder der EWG-Vertrag noch das Sekundärrecht der Gemeinschaft ermächtigen ihre Organe, eine eigenständige Bildungspolitik durchzuführen. Auch die Einheitliche Europäische Akte hat der Gemeinschaft keine erweiterten Befugnisse im Bildungswesen verliehen." (Bundesrats-Drucksache 281/88 vom 14.10.88)

Aus der Sorge heraus, der gerade für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland so wesentliche Föderalismus könne ausgehöhlt werden, artikulieren die Kultusminister der Länder neuerdings verstärkt ihren Mitwirkungsanspruch in europäischen Fragen. In einer Presseerklärung zur 244. Plenarsitzung der KMK am 15./16. Juni 1989 in Mainz erklären sie dementsprechend: „In einer ausführlichen Aussprache stimmten die Kultusminister und -senatoren überein, daß die KMK mit Blick auf die europäische Integration ihre auf die Europäische Gemeinschaft bezogene Arbeit erheblich intensivieren muß. Nach Auffassung der KMK ist es notwendig, die Position der Länder in die verstärkten Aktivitäten und Diskussionen sowohl der EG-Kommission wie der Ministerräte einzubringen. Der KMK geht es um aktive Mitgestaltung in den Bereichen, in denen die Europäische Gemeinschaft eine Kompetenz hat und in denen zugleich die bildungs- und kulturpolitischen Interessen der Länder berührt sind. Die Kultusminister unterstrichen noch einmal die Auffassung, daß es vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der Länder unverzichtbar sei, den Föderalismus als ein zukunftsweisendes Instrument in die Gemeinschaft zu integrieren." (KMK-Pressemitteilung vom 19.6.1989)

Der hier angesprochene Gegenstandsbereich soll in dem bereits erwähnten Gutachten „Bildungsrechtliche und rechtspolitische Aspekte ..." weiter analysiert werden. Die darauf bezogene Leitfrage im Leistungsverzeichnis für dieses Gutachten lautet: „Wie verhält es sich . . . mit der Bewahrung des föderalen Prinzips in der Bundesrepublik Deutschland?" Dies versteht sich insbesondere auf dem Hintergrund des vom Bundesverfassungsgericht anerkannten Satzes, daß die Einräumung von Hoheitsrechten gemäß Artikel 24 Abs. 1 GG die Identität der Verfassung nicht beeinträchtigen darf.

Diese aus der bestehenden Rechtslage abgeleiteten Problemkomplexe werden zugleich durch die schon angedeutete Frage hinreichender parlamentarischer Kontrolle intensiviert: Diese Frage der parlamentarischen Kontrolle der durch den Bund im Rahmen der EG mitgetragenen bildungspolitischen Aussagen durch den Bundestag ist, gerade wegen der beschränkten Zuständigkeit des Bundes, nicht befriedigend geregelt. Das ist zugleich eine Sache demokratischer Legitimation. In der bereits mehrfach herangezogenen Anhörung zum Thema „Bildung und europäische Integration" formulierte der Abgeordnete Daweke

diese parlamentarischen Bedenken: „Ich frage weniger nach den Kompetenzen, sondern eher nach der Sicherstellung der demokratischen Mitwirkung der Parlamente." (12/88)

(4) Welches sind schließlich die Sachgebiete, auf denen im Prozeß der Entwicklung zum Binnenmarkt ein bildungspolitischer Handlungsbedarf innerhalb der Gemeinschaftsorgane und innerhalb der Bundesrepublik Deutschland entsteht? Unbeschadet der Tatsache, daß die Enquete-Kommission für die weitere Beratung dieses Komplexes die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebene Analyse der möglichen Auswirkungen der Schaffung des Binnenmarktes auf das deutsche Bildungswesen (vgl. die Erläuterungen von MR Dr. Larenz in der Anhörung „Bildung und europäische Integration" — 12/32 ff) abwarten will, lassen sich auf der Grundlage der bisherigen Beratungen folgende vorläufige Feststellungen treffen:

— Die Frage des Qualifikationsniveaus der Erwerbstätigen insgesamt wird angesichts bildungsexpansiver Tendenzen in wichtigen Partnerländern gesehen werden müssen (vgl. dazu das von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebene Gutachten „Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD", so zum Beispiel die Feststellung dort: „... alle Länder sind jetzt von der Notwendigkeit überzeugt, eine hoch qualifizierte Bevölkerung heranzubilden und zu erhalten." Lowe 1989, S. 60). Dr. Piehl (CEDEFOP) formulierte dies in der Anhörung vom 11.1.89: „Der Qualifizierungsdruck, vor allem durch den technologischen Wandel und durch Weltmarktfaktoren seit längerem im Gange, wird vor und nach 1993 weiter zunehmen. Die Auswirkungen betreffen alle Qualifizierungsstufen." (12/189)

— Die Frage der Bildungs- und Ausbildungszeiten in der Bundesrepublik Deutschland wird durch den Vergleich mit den Partnerländern innerhalb der EG neu stimuliert. Zu diesem ebenfalls komplexen Problem liegen zahlreiche, teilweise widersprüchliche Äußerungen und Unterlagen vor. Der erst später zu formulierende Standpunkt der Kommission (in den Grenzen ihrer Zuständigkeit, insbesondere im Rahmen ihrer Aussagen zu Hochschule und zur beruflichen Weiterbildung) wird unter anderem einbeziehen müssen, daß es nicht allein auf das Alter beim Erreichen des ersten universitären Abschlusses ankommen kann (im Verhältnis zur tatsächlichen Studiendauer in den übrigen EG-Ländern und sonstigen wichtigen Ländern, die auf vielfältige Ursachen zurückzuführen sind), sondern auch auf andere Umstände, wie etwa Qualitäten der jeweiligen Hochschulausbildung in den einzelnen Disziplinen; jeweilige Anteile der nicht erwerbstätigen Jugendlichen, die sich in Ausbildung und Studium befinden, und andere mehr. Auch bei Einbeziehung relativierender Faktoren wird aber die Frage einer wünschenswerten und sachangemessenen Verkürzung der Ausbildungszeiten bestehen bleiben.

— Die Fremdsprachenausbildung in Bildung und Ausbildung gewinnt zusätzlich an Bedeutung. In diesem Zusammenhang führte Herr Woortmann vom DIHT in der mehrfach erwähnten Anhörung aus: „Weiter fehlt es, meine ich, an konsequenter Fremdsprachenausbildung. Deswegen würde ich ein paar Forderungen aufstellen. Die Diskussion, ob zum Beispiel Hauptschüler eine Fremdsprache erlernen sollten oder nicht, würde ich wieder zu den Akten legen. Ich bin dafür, daß auch Hauptschüler möglichst eine Fremdsprache erlernen. Im Gymnasium sollten zwei lebende Fremdsprachen erlernt werden, davon eine bis zum Abitur. Fachliche Fremdsprachenkenntnisse sind für Studenten ganz bestimmt empfehlenswert. Auch bei den Lehrlingen sollten mehr Fremdsprachen eingebaut werden, mindestens aber eine, wir würden das Zusatzqualifikation nennen." (12/75)

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ergebnisse einer Vergleichsstudie aus den USA, die das Institut der deutschen Wirtschaft 1988 breit vorgestellt hat: Dieser Studie zufolge nehmen die Schüler der Bundesrepublik hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse vor denen der UdSSR, Frankreichs, der USA, Japans und Großbritanniens einen eindeutigen Spitzenplatz ein (vgl. Lenske 1988, S. 43). Gleichwohl gilt aber auch, daß die Erfolge im Sprachunterricht, die gerade kleinere Länder wie zum Beispiel die Niederlande vorweisen können, auf weitere Entwicklungsmöglichkeiten hinweisen.

— Unbeschadet der Tatsache, daß die Frage der Regelung einer wechselseitigen Anerkennung von Berufsausbildungsabschlüssen gegenwärtig in der Europäischen Gemeinschaft vorangetrieben wird, bleibt der Tatbestand, daß der Zugang von Lehrenden und Forschenden zu Schulen und Hochschulen in Nachbarländern bisher völlig unbefriedigend geregelt ist. Eine Vergleichbarkeit der Lehrerausbildung und auch der Hochschullehrerlaufbahnen ist bisher kaum gegeben, obwohl diese Vergleichbarkeit eine wichtige Voraussetzung für das weitere Zusammenwachsen der EG-Länder wäre. Darüber hinaus ergibt sich für diese Gruppe das Problem des Zugangs zum öffentlichen Dienst in den jeweiligen EG-Partnerländern. Nach Artikel 48 des EWG-Vertrages ist eine Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der EG-Mitgliedstaaten zu gewährleisten. In Verbindung mit Artikel 7 des EWG-Vertrages, der ebenfalls ein Diskriminierungsverbot bezüglich der Staatsangehörigkeit enthält, wird die Mobilität der Personen gefördert. Nach Absatz 4 des Artikel 48 findet diese Vorschrift jedoch keine Anwendung auf die Beschäftigung in der öffentlichen Verwaltung. Der Absatz 4 ist zum Gegenstand einer juristischen Auseinandersetzung geworden, die sich um die Klärung des Begriffes „öffentliche Verwaltung" bemüht. Man neigt dazu, daß nicht die einzelnen nationalen Vorstellungen und Begriffsabgrenzungen von „öffentlicher Verwaltung" dem Artikel 48 zugeordnet werden können, sondern daß auf der Ebene der Europäischen Gemeinschaft eine einheitliche Definition von „öffentlicher Verwaltung" im Sinne eines hoheitlichen Aufgabenbereiches festgelegt werden müsse. Nur dieser hoheitliche Bereich und nicht der in der Regel weiter abgegrenzte Bereich

der öffentlichen Verwaltung mit ihren auch nichthoheitlichen Bereichen sei von der Freizügigkeit der Arbeitnehmer auszunehmen.

Die Tendenz der Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes geht dahin, den hoheitlichen Bereich und damit die EG-Auffassung von „öffentlicher Verwaltung" enger zu fassen, als es den Vorstellungen einiger EG-Mitgliedstaaten entspricht. Der Schul- und Hochschulsektor wäre danach nicht mehr dem hoheitlichen Bereich eines Staates zuzuordnen und in vollem Umfang Angehörigen der EG-Mitgliedstaaten zugänglich. Da der Beamtenstatus nach bundesdeutschem Recht grundsätzlich den eigenen Staatsangehörigen vorbehalten bleibt, der Schul- und Hochschulbereich jedoch einem EG-Bürger nicht verwehrt werden darf, ergibt sich die Frage statusrechtlicher Konsequenzen. Die Enquete-Kommission sieht hier weiteren Klärungsbedarf.

— Die Austauschprogramme innerhalb der Staaten der Gemeinschaft werden wichtiger und auch notwendiger werden. Dies gilt sowohl für den Austausch von Schülern und Studenten, dies gilt aber auch, gerade angesichts der bisherigen Vernachlässigung dieser Gruppe, zusehends für Auszubildende und junge Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Herr Rath vom Europäischen Gewerkschaftsbund formulierte dazu in der mehrfach herangezogenen Anhörung „Bildung und europäische Integration": „Wir denken, daß eine ähnliche Perspektive, wie sie bei Erasmus (Gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten — Anmerkung der Enquete-Kommission) besteht, daß bis zu einem bestimmten Zeitpunkt jeder Student der Gemeinschaft einen bestimmten Teil seiner Ausbildung in einem anderen EG-Land absolviert haben sollte, auch für den Bereich der Berufsbildung gelten sollte." (12/66)

Verzeichnis der in Abschnitt II zitierten Literatur

Bundesrats-Drucksache 281/88 vom 14. Oktober 1988: Beschluß des Bundesrates zur Mitteilung der EG-Kommission über die Bildung in der Europäischen Gemeinschaft (Mittelfristige Perspektiven: 1989 — 1992)

EG-Kommission 1988: Mitteilung der Kommission über die „Bildung in der Europäischen Gemeinschaft, Mittelfristige Perspektiven: 1989 — 1992". Brüssel

Eurostat 1988: Statistisches Amt der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.), Beschäftigung und Arbeitslosigkeit. Brüssel, Luxemburg

EWG 1988: Grundlage der Europäischen Gemeinschaft. Text des EWG-Vertrages und der ergänzenden Bestimmungen nach dem Stand am 1. Juli 1987, bearbeitet und eingeleitet von Thomas Läufer. Bonn

KMK Pressemitteilung vom 19. Juni 1989 zur 244. Plenarsitzung der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 15./16. Juni 1989 in Mainz

Lenske, Werner 1988: Qualified in Germany — Ein Standortvorteil für die Bundesrepublik Deutschland. Institut der deutschen Wirtschaft. Köln

Lowe, John 1989: Educational Trends and Prospects in OECD Countries (Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD). Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Paris (Manuskript)

Oppermann, Thomas 1987: Europäisches Gemeinschaftsrecht und deutsche Bildungsordnung. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft Nr. 44. Bonn

Unkorrigiertes Wortprotokoll der 3. Sitzung der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" am 11. Mai 1988 zum Thema „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren"

Unkorrigiertes Wortprotokoll der 12. Sitzung der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" am 11. Januar 1989 zum Thema „Bildung und europäische Integration"

Abschnitt III
Auswertung von Anhörungen und Expertengesprächen

Kapitel III.1
Arbeitsprogramm und Stand der Durchführung

1.1 Arbeitsschwerpunkte und Arbeitsformen der Kommission

Die Enquete-Kommission hat in der Zeit von der Konstituierung Ende Februar 1988 bis zur parlamentarischen Sommerpause im Juni 1988 die Grundstruktur ihres Arbeitsprogramms beraten. Ziel der Beratungen war es, den im Einsetzungsbeschluß festgestellten Kommissionsauftrag zu konkretisieren und zugleich die Arbeit auf diejenigen Einzelfragen zu konzentrieren, die die Kommission für besonders wesentlich und vordringlich hält. Zugleich sollte das Arbeitsprogramm in der verfügbaren Zeit und mit den Möglichkeiten der Kommission realisierbar sein und die später zu treffende Entscheidung über die Form der Zusammenführung von Ergebnissen der Kommissionsberatungen im Zwischen- bzw. Schlußbericht nicht einschränken. Arbeitsschwerpunkte sind zunächst:

(1) Zukunft: Voraussichtliche Entwicklung bildungspolitisch bedeutsamer Faktoren

(2) Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit

(3) Weiterbildung — Lebenslanges Lernen —

(4) Perspektiven der Hochschulentwicklung

(5) Bildung und europäische Integration.

Arbeitsformen der Enquete-Kommission sind — grundsätzlich öffentliche — Gespräche mit Experten, Informationsbesuche und Gespräche mit Lehrenden und Lernenden vor Ort und mit bildungspolitisch Verantwortlichen, Verbändeanhörungen, Analysen durch der Kommission angehörende Sachverständige, externe Gutachten und wissenschaftliche Ausarbeitungen durch das Sekretariat der Enquete-Kommission.

Besonderheiten der einzelnen Arbeitsschwerpunkte

Der erste Arbeitsschwerpunkt der Enquete-Kommission „Zukunft: Voraussichtliche Entwicklung bildungspolitisch bedeutsamer Faktoren" weist im Vergleich zu den übrigen Arbeitsschwerpunkten einige Besonderheiten auf. Hierunter werden alle Aktivitäten der Enquete-Kommission zusammengefaßt, die die Untersuchung der langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren zum Ziel haben, denen die Bildungspolitik des Bundes vorausschauend Rechnung tragen muß, damit sich Jugendliche und Erwachsene durch eine zukunftsträchtige Erstausbildung und Weiterbildung auf neue Herausforderungen und die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik vorbereiten können. Die Kommission untersucht dabei besonders die im Einsetzungsbeschluß erwähnten Anforderungen, die sich aus der Gleichstellung der Geschlechter, ökologischen Erfordernissen, technologischen Umwälzungen in der Industriegesellschaft, internationalen Verflechtungen und Konflikten, den übrigen Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft und veränderten Lebensstilen ergeben.

Die unter dem Stichwort „Zukunft" zusammengefaßten Analysen stellen eine wesentliche Grundlage für die Bestimmung von bildungspolitischem Handlungsbedarf in den einzelnen Bildungsbereichen dar, für die der Bund Zuständigkeiten hat. Insofern hat dieser Arbeitsschwerpunkt Querschnittscharakter für die übrigen Arbeitsschwerpunkte der Kommission. Aus diesem Grund hat die Kommission ihre ersten Anhörungen auch diesen Themen gewidmet.

Die Kommission wird in den weiteren Beratungen darauf achten, daß im Arbeitsschwerpunkt „Zukunft" nicht starre Vorgaben für die übrigen Arbeitsschwerpunkte gemacht werden. Die Kommission wird auch umgekehrt Auswirkungen von bildungspolitischen Veränderungen auf andere Bereiche zu berücksichtigen haben. Zum Beispiel ist auf die höchst bedeutsamen Folgen der höheren Bildungsbeteiligung und der über einen längerfristigen Zeitraum deutlich verbesserten Qualifikationsstruktur hinzuweisen. Gerade mit diesen längerfristigen Entwicklungen soll sich die Enquete-Kommission vor allem befassen. Deshalb ist es für die Kommission eine maßgebliche Aufgabe, die in der täglichen Bildungsarbeit und in der tagespolitischen Auseinandersetzung nicht so deutlich sichtbar werdenden Interdependenzen herauszuarbeiten. Hier müssen die Neubestimmung des Stellenwerts der Bildungspolitik gegenüber anderen gesellschaftlichen Teilbereichen und die spätere Ableitung von konkreten Empfehlungen zur zukünftigen Bildungspoltik ansetzen.

Ausgangspunkt für die Festlegung der übrigen vier Arbeitsschwerpunkte und der in ihnen im einzelnen behandelten bzw. noch zu behandelnden Fragestellungen sind die im Einsetzungsbeschluß aufgeführten „Insbesondere-Fragen". Die Arbeitsschwerpunkte (2) — Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit —, (3) — Weiterbildung — Lebenslanges Lernen — und (4) — Perspektiven der Hochschulentwicklung — umfassen dabei diejenigen Bildungsbereiche, auf die sich die bildungspolitischen Zuständigkeiten des Bundes konzentrieren. Dabei folgt die innere Struktur der einzelnen Arbeitsschwerpunkte im Grundsatz jeweils dem im Untersuchungsauftrag vorgegebenen Raster:

- Entwicklung der Bildungsbeteiligung, auch für bestimmte Schichten und Gruppen (Ursachen für Benachteiligungen und Möglichkeiten zur Verbesserung ihrer Chancen);
- Übergang von der Schule in Berufsausbildung bzw. Hochschule („Erste Schwelle") und vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem („Zweite Schwelle");
- Bildungsziele und ihre Vermittlung im Prozeß wirtschaftlicher, technologischer, ökologischer und sozialer Veränderungen;
- Kosten- und Finanzierungsfragen.

Diese einheitliche „Binnenstruktur" läßt auch eine die Bildungsbereiche übergreifende Darstellung von längerfristigen Tendenzen und Problemen zu, soweit sie für die Ableitung von Empfehlungen der Kommission erforderlich ist.

Der fünfte Arbeitsschwerpunkt, „Bildung und europäische Integration", weist als weiterer Querschnittsbereich wiederum einige Besonderheiten auf. In ihm soll gemäß Einsetzungsbeschluß untersucht werden, „welche Aufgaben sich für die Bildungspolitik des Bundes aus der Schaffung des Europäischen Binnenmarktes ergeben". Weiter soll die Kommission die Möglichkeiten aufzeigen, wie die Bildungspolitik des Bundes in bildungspolitischen Fragen der europäischen Integration mit anderen relevanten Politikfeldern zusammenwirken kann. Dabei sollen nicht nur einschlägige andere Politikfelder des Bundes, sondern auch die bildungspolitische Zusammenarbeit mit den Ländern berücksichtigt werden.

Weitere Arbeitsschwerpunkte für die zweite Phase

Mit diesen fünf Arbeitsschwerpunkten ist der Einsetzungsbeschluß der Kommission noch nicht vollständig abgedeckt. In der ersten Phase der Kommissionsarbeit sind vor allem folgende Fragen, die zum Teil auf die in der zweiten Phase in den Mittelpunkt rückenden Überlegungen zu konkreten Empfehlungen der Kommission hinzielen, nur am Rande bearbeitet worden:

(1) Wie können Jugendliche und Erwachsene durch eine zukunftsträchtige Erstausbildung und Weiterbildung — über die Vorbereitung auf das Arbeitsleben hinaus — auf die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, *in Kultur und Politik* vorbereitet werden?

(2) Welche Möglichkeiten bestehen, die Bildungspolitik des Bundes im *Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikfeldern,* wie der Arbeitsmarkt-, der Technologie-, der Wirtschafts- und der Finanzpolitik, besser auf vor uns liegende Herausforderungen auszurichten?

(3) Welche Veränderungen im Hinblick auf neue Entwicklungen im Bildungsbereich sind für das *Besoldungs- und Beamtenrecht* vorzusehen?

1.2 Vorgehensweise im ersten Jahr — Erwerbsarbeit als Ausgangspunkt

Im Mittelpunkt der Aktivitäten in der ersten Phase der Kommissionsarbeit stand neben dem Arbeitsschwerpunkt „Zukunft" die Frage, vor welchen Aufgaben die zukünftige Bildungspolitik des Bundes steht, damit sich Jugendliche und Erwachsene auf neue Herausforderungen und insbesondere auf die Übernahme von Verantwortung in *Arbeit und Beruf* vorbereiten können.

Diese thematische Konzentration für die erste Phase der Arbeit wurde von der Kommission aus einer Reihe von Gründen vorgenommen:

- Bildungspolitik muß davon ausgehen, daß Erwerbsarbeit gegenüber anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Freizeit und informelle Arbeit für die ganz überwiegende Mehrheit der Bevölkerung, zunehmend auch für Frauen, eine zentrale Bedeutung hat. Von der Realisierung des Berufswunsches hängt für das Individuum auch die Möglichkeit zur Entfaltung in anderen Lebensbereichen ab. Die Erwerbsarbeit und sie prägende Prinzipien (zum Beispiel „Leistung") dominieren in der Industriegesellschaft derart, daß ein Sinndefizit zu entstehen droht, wo Lebenszeiten nicht mehr von der Erwerbsarbeit ausgefüllt sind. Dies gilt für Arbeitslose ebenso wie für Senioren. Dies gilt für die Gesellschaft und Wirtschaft insgesamt. Die politische Diskussion über Wege aus der anhaltend hohen Arbeitslosigkeit, die Debatten um das Ende der „Arbeitsgesellschaft" oder auch über „Flexibilisierung des Normalarbeitsverhältnisses" bestätigen diese These, die auch durch alle Untersuchungen zur Einstellung der Bevölkerung gegenüber Arbeit und Beruf und durch Jugendstudien belegt werden (vgl. zum Beispiel das im Auftrag der Enquete-Kommission vom Deutschen Jugendinstitut erstellte Gutachten über „Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung"). Zur Begründung und Entwicklung ihrer bildungspolitischen Vorschläge konzentriert sich daher ein vorrangiges Interesse der Enquete-Kommission auf das System der Erwerbsarbeit und auf die sich darin vollziehenden langfristigen Veränderungen, zum Beispiel im Zusammenhang mit der Einführung neuer Technologien, Umweltfragen, Arbeitsorganisation und -gestaltung.
- Auch wenn die Beziehungen zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem nicht im Sinne eines funktionalen, ein- oder wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisses präzise definierbarer „Systeme" und objektiver Anforderungen beschrieben werden können, wie dies bildungsökonomisch und -statistisch in den sechziger und siebziger Jahren nachzuweisen und in der Bildungsplanung teilweise auch anzuwenden versucht worden ist, sind Veränderungen innerhalb des Beschäftigungssystems von erheblicher Bedeutung für die pädagogische und bildungspolitische Praxis. Erst die genaue Kenntnis der Entwicklungen innerhalb des Systems der Erwerbsarbeit ermöglicht eine angemessene, gegebenenfalls kritische

Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt unter pädagogischer Zielsetzung. Dabei geht es um die Förderung und Stärkung der Persönlichkeit, die Verminderung sozialer Ungleichheiten, die Förderung gesellschaftspolitischen Engagements für Mensch und Umwelt und andere Fragen, die im Zusammenhang mit dem Einsetzungsbeschluß der Kommission stehen. Zu berücksichtigen ist dabei auch, daß die Bildungsexpansion und die gestiegenen Qualifikationen eine Herausforderung oder Chance für das Beschäftigungssystem und für die Entwicklung von Strategien zur aktiven Bewältigung des Strukturwandels darstellen, daß also das zukünftige Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem voraussichtlich stärker von wechselseitigen Beziehungen und Verflechtungen geprägt ist bzw. sein sollte.

— Kriterien für die Beurteilung gelungener pädagogischer wie bildungspolitischer Praxis können aufgrund der institutionellen Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem bzw. anderen gesellschaftlichen Teilbereichen auch nicht aus dem Bildungsbereich allein gewonnen werden, sondern nur in der Rückvermittlung aus den anderen Teilbereichen. Ob Jugendliche mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien selbständig und unter Nutzung potentieller Gestaltungsspielräume umgehen, läßt sich schließlich erst am Arbeitsplatz selbst feststellen. Das gleiche gilt für umweltbewußtes Handeln, für die Frage der Gleichstellung der Geschlechter, die Konflikt- und Friedensfähigkeit sowie auch die Aneignung weiterer sogenannter Schlüsselqualifikationen. Das heißt also, daß aufgrund ihrer primär persönlichkeitsorientierten Zielsetzung Bildungsprozesse zwar nicht aus Anforderungen des Beschäftigungssystems abgeleitet werden können, daß andererseits aber ohne den gegebenenfalls kritischen Rückbezug der in der Ausbildung gelernten Fähigkeiten und Kenntnisse auf den Bereich der Erwerbsarbeit ein entscheidender Teil der Lebenspraxis in der Industriegesellschaft ausgeblendet bliebe. Bildung würde im schlechten Sinne idealistisch oder abstrakt.

— Der Bund hat besonders im Bereich der beruflichen Erstausbildung und in der Weiterbildung unbestrittene Zuständigkeiten. Auch von daher ist die Beschreibung von neuen Herausforderungen aus diesem Bereich für die Bildungspolitik des Bundes im Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission gerechtfertigt. Der Bund hat aber auch über die Berufsausbildung hinausgehende Zuständigkeiten, die mit anderen relevanten Politikfeldern zu koordinieren sind. Dies bedeutet auch für die Enquete-Kommission, daß in der weiteren Arbeit Beziehungen zwischen der auf Erwerbsarbeit ausgerichteten Berufsausbildung und Weiterbildung und der kulturellen ebenso wie der politischen Bildung zu berücksichtigen sind.

Diese Schwerpunktsetzung der Kommission wird auch in dem folgenden Überblick über die im ersten Jahr durchgeführten Anhörungen und Informationsbesuche sichtbar, in denen — als eine wesentliche Grundlage für die Meinungsbildung in der Kommission — die Diskussion mit Vertreterinnen und Vertretern von Verbänden, mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Lehrenden und Lernenden gesucht wurde. Dabei wird jeweils darauf hingewiesen, zu welchen bisherigen Aktivitäten der Kommission in anschließenden Kapiteln als Zwischenergebnisse bereits Auswertungen vorgenommen werden konnten. Ziel dieser Auswertungen war es, zunächst die von den eingeladenen Expertinnen und Experten und Gesprächspartnern der Kommission übermittelten Einschätzungen und Ansichten über bildungspolitische Probleme, Handlungsbedarf und Handlungsmöglichkeiten des Bundes ohne Wertung der Kommission zusammenzufassen und gegebenenfalls kontroverse Ansichten einander gegenüberzustellen.

1.3 Anhörungen und Informationsbesuche in der ersten Phase

Arbeitsschwerpunkt „Zukunft: Voraussichtliche Entwicklung bildungspolitisch bedeutsamer Faktoren"

Am 11. Mai 1988 erläuterten Dr. Gerhard Kühlewind, Wissenschaftlicher Direktor im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg, Dr. Helmut Pütz, Stellvertretender Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Dr. Laszlo Alex, Hauptabteilungsleiter des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin und Bonn, und Prof. Dr. Wilfried Linke, Direktor des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Wiesbaden, der Kommission ihre Vorstellungen zur Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren. Eine besondere Rolle spielten in der Diskussion zwei Fragenkomplexe:

— Wie werden sich die Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt voraussichtlich verändern, und wie kann mit Hilfe der beruflichen Erstausbildung und der Weiterbildung dazu beigetragen werden, daß möglichst alle Jugendlichen und Erwachsenen die notwendigen Qualifikationen erhalten?

— Wird die künftige Erwerbsbeteiligung von Frauen in vorliegenden Szenarien zur Arbeitsmarktentwicklung ihren Wünschen oder Absichten entsprechend geschätzt, und welcher bildungs- und arbeitsmarktpolitische Handlungsbedarf ergibt sich aus einer auch gesellschaftspolitisch zu begründenden Annahme einer höheren Erwerbsquote von Frauen, wie sie auch in anderen Industrieländern zu beobachten ist?

Die Auswertung dieser Expertenanhörung findet sich in Kapitel III.2.1.1.

Am 16. Juni 1988 wurden in einer öffentlichen Anhörung eine Expertin und fünf Experten zu der Frage gehört, auf welche Zukunft das Bildungswesen vorbereitet sein und selbst mit vorbereiten sollte. Dabei ging es neben methodischen Fragen vor allem um eine Einschätzung der Herausforderungen, vor die sich die künftige Bildungspolitik des Bundes aus der Sicht der eingeladenen Wissenschaftlerin und fünf Wissen-

schaftler gestellt sieht, und welche Konsequenzen sich hieraus für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes als aktiv die zukünftige Gesellschaft — und nicht nur das Bildungswesen im engeren Sinne — mitgestaltender Politikbereich ergeben:

- Gleichstellung der Geschlechter,
- ökologische Erfordernisse,
- technologische Umwälzungen,
- internationale Verflechtungen und Konflikte,
- sonstige Strukturveränderungen und damit verbundener Wertewandel.

Teilnehmer waren — in der Reihenfolge des Vortrags — Prof. Dr. Winfried Schlaffke, Institut der deutschen Wirtschaft e.V. Köln, Dr. Helmut Mikelskis, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Prof. Dr. Rudolf zur Lippe, Lehrstuhl für Sozialphilosophie und Ästhetik an der Universität Oldenburg, Prof. Dr. Klaus Haefner, Fachbereich Mathematik und Informatik der Universität Bremen, Prof. Dr. Oskar Negt, Institut für Soziologie der Universität Hannover, und Frau Dr. Renate Köcher, Institut für Demoskopie, Allensbach. Diese Expertenanhörung ist in Kapitel III.2.1.2 ausgewertet.

Die Beratungen zu diesem Arbeitsschwerpunkt wurden in einem weiteren öffentlichen Expertengespräch am 15. Februar 1989 fortgesetzt, in dem Dr. Gerald Heidegger, Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, Prof. Dr. Burkart Lutz, Institut für sozialwissenschaftliche Forschung, München, und Dr. Hanns E. Schreiber, Generalbevollmächtigter Direktor, Hauptabteilung Personalführung und Bildungspolitik der Siemens AG, München mit der Kommission über den „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspektes" diskutierten. Dr. Helmut Schubert, Deutscher Handwerkskammertag, Bonn, hat der Kommission eine schriftliche Stellungnahme zur Verfügung gestellt. Zur Auswertung siehe Kapitel III.2.1.3.

Arbeitsschwerpunkt „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit"

Am 14. September 1989 führte die Kommission eine ganztägige Anhörung von mehr als 30 Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen, Lehrerverbänden und anderen an der beruflichen Erstausbildung beteiligten Verbänden durch. Der in Kapitel III.2.2 ausgewerteten Anhörung lag ein ausführlicher Fragenkatalog zu folgenden Bereichen zugrunde:

- Bildungsbeteiligung, Wahl der Bildungswege und Zugang zu den Bildungsangeboten,
- Übergang von der Schule in die Berufsausbildung („erste Schwelle") und vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem („zweite Schwelle"),
- Bildungsziele und ihre Vermittlung im Prozeß ökonomischer, technologischer, ökologischer und sozialer Veränderungen,
- Kosten und Finanzierung der beruflichen Erstausbildung.

Ausbildungseinrichtungen des dualen Systems waren auch das Ziel von Informationsbesuchen der Enquete-Kommission:

Am 19. Oktober 1988 besuchte sie die Technisch-gewerbliche Ausbildungsstätte der Robert-Bosch-GmbH in Stuttgart-Feuerbach und das Bildungszentrum der Industrie- und Handelskammer Mittlerer Neckar in Grunbach.

Auf dem Programm des Informationsbesuchs der Enquete-Kommission in Rotenburg/Wümme am 3. Mai 1989 standen

- ein Gespräch mit Schülern und Lehrern der Eichenschule Scheeßel
- eine Diskussion mit Lehrlingen, Umschülern und Ausbildern der Technischen Ausbildungsstätte der Handwerkskammer Lüneburg-Stade und
- ein Gespräch mit Repräsentanten aus Politik, Handwerk, Kommunal- und Arbeitsverwaltung zur Berufsbildung in kleinen und mittleren Betrieben im ländlichen Raum in der Kreishandwerkerschaft Rotenburg.

Ein Bericht über diesen Informationsbesuch findet sich in Kommissionsdrucksache Nr. 11/24.

Am 12. Januar 1989 besuchte die Enquete-Kommission das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin, um sich von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammen mit der Leitung des Instituts über eine Reihe von die Enquete-Kommission berührenden Forschungsvorhaben zu informieren, insbesondere zur Qualität der beruflichen Bildung/Struktur der Ausbildungsqualität im dualen System, zur Qualität und Wirtschaftlichkeit beruflicher Weiterbildung und zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder.

Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen"

Auch zu diesem Arbeitsschwerpunkt führte die Kommission zunächst eine ganztägige Anhörung von Verbänden und Praktikern durch. Die Kommission fragte am 8. Februar 1989 etwa 30 Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen, Verbände und Träger von Weiterbildungsmaßnahmen,

- welchen Weiterbildungsbegriff sie ihren Überlegungen zur zukünftigen Gestaltung dieses Bildungsbereichs zugrunde legen,
- wie sie Angebot und Nachfrage und die Weiterbildungsbeteiligung beurteilen,
- welchen Beitrag Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigung bzw. zur Rückkehr besonderer Gruppen wie zeitweise nicht Berufstätige und län-

gerfristig Arbeitslose ins Erwerbsleben leisten kann,

- wie mit Hilfe von Weiterbildung der Strukturwandel bewältigt und wie insbesondere der/die einzelne befähigt werden kann, sich im raschen Prozeß des technischen, wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Wandels und internationaler Verflechtungen zurechtzufinden, und
- wie dieser Bildungsbereich künftig organisiert und finanziert werden soll.

Diese Verbändeanhörung ist in Kapitel III.2.3 ausgewertet.

Zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen" gab es zusätzlich eine Reihe öffentlicher Expertengespräche. Den Auftakt bildeten Vortrag und Diskussion mit Prof. Dr. Friedrich Edding, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, in der Kommissionssitzung am 8. März 1989 zum Thema „Verteilung von Aus-und Weiterbildungszeiten im Lebenszyklus".

Am 15. März 1989 wurde eine Anhörung von Experten zu dem Komplex „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" durchgeführt, an der Dr. Christoph Ehmann, Behörde für Schul- und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg, Prof. Dr. Eduard Gaugler, Seminar für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Personalwesen und Arbeitswissenschaft der Universität Mannheim, Dr. Hermann Schmidt, Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Berlin und Bonn, Dr. Josef Siegers, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln und Dr. Reinhold Weiß, Institut der deutschen Wirtschaft e.V., Köln teilgenommen haben. Ergänzend zu den Fragen und Antworten auf der Weiterbildungsanhörung am 8. Februar 1989 wurden drei Hauptaspekte der Frage nach Kosten und Finanzierung der beruflichen, allgemeinen und politischen Weiterbildung erörtert:

- Welche Mittel für die Finanzierung der Weiterbildung und ihrer Weiterentwicklung werden benötigt?
- Von wem sollen diese Mittel aufgebracht werden?
- Welche Auswirkungen haben unterschiedliche Formen der Finanzierung auf die Teilnehmer und die Anbieter?

Zu einem „Streitgespräch" über „Weiterbildung im Tarifvertrag" lud die Enquete-Kommission zu ihrer Sitzung am 10. Mai 1989 Expertinnen und Experten der Tarifparteien und Wissenschaftler ein. Teilnehmer waren Prof. Dr. Karl-Friedrich Ackermann, Universität Stuttgart, Dr. Reinhard Bispinck, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Düsseldorf, Frau Dr. Gisela Dybowski-Johannson, Industriegewerkschaft Metall, Frankfurt, Prof. Dr. Dieter Görs, Universität Bremen, Direktor Dr. Ulrich Gruber, Hauptabteilung Aus- und Weiterbildung der Hoechst AG, Frankfurt, und Dr. Peter Knevels, Tarifpolitische Abteilung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Köln.

Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung"

Die Vorgehensweise der Enquete-Kommission zu diesem Arbeitsschwerpunkt unterscheidet sich von der Arbeitsplanung bei den übrigen Arbeitsschwerpunkten insofern, als die Kommission zunächst das Gespräch mit hochschul- und wissenschaftspolitisch Verantwortlichen und Sachverständigen gesucht hat.

In der öffentlichen Kommissionssitzung am 2. November 1988 diskutierte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Jürgen W. Möllemann, im Anschluß an seinen Vortrag über „Perspektiven der Hochschulentwicklung" mit den Mitgliedern der Enquete-Kommission.

Ebenfalls zu Vortrag und Diskussion in öffentlicher Sitzung am 22. Februar 1989 wurden der Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz, Prof. Dr. Heinrich Seidel, und der Vorsitzende des Wissenschaftsrats, Prof. Dr. Dieter Simon, von der Kommission eingeladen.

Am 12. Januar 1989 besuchte die Enquete-Kommission das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und diskutierte mit dem Geschäftsführenden Direktor, Prof. Dr. Peter Martin Roeder, und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über Fragen der Forschungstätigkeit und der Forschungsförderung außerhalb der Hochschulen, über Schwerpunkte der Bildungsforschung und ihre praktische Umsetzung sowie über einzelne Forschungsvorhaben. Von besonderem Interesse für die Kommission waren dabei Ergebnisse von Projekten des Instituts zur Erwerbsarbeit und Familiengründung von Frauen, zur Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung von Facharbeitern sowie zur Einstellung zu Leistungsvergleichen im Hochschulbereich und zur Bewertung von Fachbereichen („ranking").

In Kapitel III.2.4 sind die aus diesen Gesprächen sich abzeichnenden Problemfelder im Hochschulbereich dargestellt.

Auf dieser Grundlage und einer die Vorstellungen der Fraktionen zusammenfassenden Berichterstattervorlage hat die Kommission im Frühjahr 1989 die weitere Vorgehensweise zu diesem Arbeitsschwerpunkt in der zweiten Phase ihrer Arbeit festgelegt. Im Zentrum sollen vier öffentliche Expertengespräche zu den Themenkomplexen Bildungsinhalte/Lehre, Hochschulstrukturen, Frauen und Hochschule sowie Forschung stehen, die im Herbst 1989 durchgeführt werden. Grundlage dieser Gespräche sollen die im Zwischenbericht gegebene Darstellung der Problemfelder im Hochschulbereich sowie spezifische Kataloge von Orientierungspunkten sein.

Arbeitsschwerpunkt „Bildung und europäische Integration"

Die Kommission führte am 11. Januar 1989 zu diesem Querschnittsbereich eine öffentliche Expertenanhörung in den Räumen des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in Berlin durch.

Der Fragenkatalog zu dieser Anhörung schlüsselt den Informationsbedarf der Enquete-Kommission zum europäischen Binnenmarkt ab 1993 detailliert auf. Ausgehend von einer Einschätzung, welche für die Bildungspolitik bedeutsamen Anpassungsprozesse die Vollendung des Binnenmarkts in der Wirtschaft, auf dem Arbeitsmarkt, im kulturellen, sozialen und politischen Leben auslösen könnte, wurde der Beitrag des Bildungssystems zur aktiven Förderung und Mitgestaltung der europäischen Integrationsprozesse diskutiert.

Referenten und Teilnehmer an der Diskussion mit der Kommission waren in- und ausländische Expertinnen und Experten — Vertreter von Regierungen, von Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften, Abgeordnete des Europäischen Parlaments und Wissenschaftler, darunter einige Gutachter, die für die Enquete-Kommission internationale Fragen bearbeiten.

Die Auswertung dieser Anhörung ist in Abschnitt II enthalten.

Gespräch der Kommission mit den Ländern

In ihrer Sitzung am 17. Mai 1989 konnte die Enquete-Kommission Frau Staatssekretärin Elisabeth Rickal, Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Minister Prof. Dr. Diether Breitenbach, Kultusminister des Saarlandes, und MinDir Dr. Joachim Schulz-Hardt, Generalsekretär der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, zu einem Informationsgespräch begrüßen.

Nach einer allgemeinen Aussprache über die Erwartungen der Länder an die Enquete-Kommission konzentrierte sich das Gespräch auf folgende Fragen:

(1) Bildungspolitische Zusammenarbeit in Fragen der europäischen Integration und auswärtigen Kulturpolitik (insbesondere Auslandsschulen)

(2) Lernort Berufsschule

(3) Längerfristige Entwicklung des Hochschulbereichs.

Ziel des Informationsaustauschs war es, die Überlegungen der Enquete-Kommission zu diesen Fragen auch unter Zugrundelegung der Analysen und bildungspolitischen Absichten der Länder fortzuführen, da hier Zuständigkeiten von Bund und Ländern eine intensive Kooperation erfordern.

Die Ländervertreter wünschten sich von der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages, daß sie die verfassungsrechtlichen Schranken ihrer Arbeit beachten und dazu beitragen möge, daß sich der Bund an der Finanzierung der Bildungsausgaben in stärkerem Maße beteiligt.

Die Länder sehen durch die Politik der Europäischen Gemeinschaft die föderative Struktur der Bildungspolitik in der Bundesrepublik bedroht. Die europäische Vereinheitlichung sei zu wenig an föderativen Strukturen ausgerichtet. Die Rechte und Zuständigkeiten der Länder müßten vom Bund nicht nur geachtet, sondern auch gegenüber den Ansprüchen der Europäischen Gemeinschaft verteidigt werden.

Die Länder fordern zugleich, daß Europa im Unterricht stärker berücksichtigt werde, zum Beispiel indem mehr Fremdsprachenunterricht angeboten, zweisprachige Ausbildungsgänge eingerichtet und Schulpartnerschaften sowie der Lehrer- und Schüleraustausch verstärkt werden.

1.4 Externe Gutachten

Folgende Gutachten hat die Kommission vergeben:

Tabelle 3

Von der Enquete-Kommission vergebene Gutachten

Lfd. Nr.	Thema	Gutachterinnen und Gutachter
1	Strukturwandel des ländlichen Raums — Anforderungen an die zukünftige Bildungspolitik des Bundes	Frau Dr.-Ing. Doris von Dosky, St. Gallen
2	Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Ausbildung und Berufe. Möglichkeiten des Distanzabbaus	Frau Dr. Anne Schlüter, Bochum Frau Dr. Irmgard Weinbach, Koblenz
3	Vorurteile — und deren Falsifikation — hinsichtlich geschlechtsspezifischer Merkmale und daraus folgende Eignung für bestimmte Berufe und Führungspositionen	Frau Prof. Dr. Lenelis Kruse Frau Dr. Annette Niederfranke Frau Dipl.-Psych. Ute Hartmann Universität Heidelberg Psychologisches Institut
4	Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung	Rainer Block, Universität — Gesamthochschule Essen

noch: Tabelle 3

Lfd. Nr.	Thema	Gutachterinnen und Gutachter
5	Educational Trends and Prospects in OECD Member Countries (Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD)	Dr. John Lowe, Paris
6	Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung	Deutsches Jugendinstitut, München — Arbeitsgruppe Prof. Dr. Hans Bertram Frau Renate Borrmann-Müller Frau Susanne Driescher Frau Martina Gille Frau Irene Hoffmann-Lun Frau Barbara Keddi Frau Dr. Sabine Sardei Frau Dr. Gerlinde Seidenspinner Frau Dr. Angelika Fölke
7	Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen	Prof. Dr. Winfried Sommer, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Fachgebiet Soziologie
8	Zur Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechologie/ Neuen Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes	Prof. Dr. Hans-Günter Rolff Dr. Hermann Pfeiffer Frau Claudia de Witt Dr. Peter Zimmermann Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung
9	Qualifkationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung im Kontext technischer und sozio-kultureller Entwicklung und Veränderung	Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V., München Dr. Arnulf Bojanowski Dr. Michael Brater Prof. Dr. Heinz Dedering unter Mitarbeit von Erhard Fucke Dr. Gerhard Herz
10	Benachteiligte im Berufsbildungssystem — Strukturen, Ursachen,künftige Entwicklung und Maßnahmen	Dr. Frank Strikker, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik
11	Umweltlernen in der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung	Dr. Christoph Nitschke, Wissenschaftszentrum Berlin
12	Erfahrungen mit dem dualen System der Berufsbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual" und der praktizierten Dualität	Prof. Dr. Karlwilhelm Stratmann unter Mitarbeit von Dr. Manfred Schlösser Markus J. Lier Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum
13	Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich — Wandel des dualen Systems?	Gesellschaft für Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung GmbH, Mülheim StD Dr. Heribert Wirtz Dr. Richard Huisinga Prof. Dr. Antonius Lipsmeier Universität Karlsruhe

noch: Tabelle 3

Lfd. Nr.	Thema	Gutachterinnen und Gutachter
14	Evaluation des Standes der Forschung in bezug auf kompensatorische bzw. interkulturelle Bildung ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland	Frau Dr. Leonie Herwartz-Emden unter Mitarbeit von Frau Cornelia Mansfeld Frau Kornelia Schilli Universität Oldenburg, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
15	Problemzonen der Qualifikationsaneignung von Frauen	Frau Prof. Dr. Helga Krüger in Zusammenarbeit mit Frau Silke Axhausen Frau Uta Brandes Frau Susanne Kretzer Frau Antoinette Rozema Universität Bremen
16	Bildungsrechtliche und rechtspolitische Aspekte der Schaffung des europäischen Binnenmarktes für die Bildungspolitik des Bundes	Prof. Dr. Meinhard Schröder und Mitarbeiter Universität Trier

Kapitel III.2

Auswertung von Verbände- und Expertenanhörungen zur zukünftigen beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung

Vorbemerkung

Die folgenden Auswertungen von Anhörungen wurden in der Enquete-Kommission bisher unterschiedlich intensiv beraten. Dies spiegelt sich auch im unterschiedlichen Stand ihrer Bearbeitung.

Grundlage der Auswertungen waren die unkorrigierten Wortprotokolle (Bandabschriften) der einzelnen Anhörungen zusammen mit den von den eingeladenen Expertinnen und Experten bzw. Verbänden übersandten Thesenpapieren und schriftlichen Stellungnahmen. Sie werden einheitlich zitiert als (Nummer der Kommissionssitzung/Seite). Beispiel: (3/166) verweist auf das unkorrigierte Wortprotokoll der 3. Sitzung der Enquete-Kommission am 11.5.1988, Seite 166. Da die schriftlichen Stellungnahmen der Verbände in den Wortprotokollen vom 14.9.1988 und vom 8.2.1989 nicht durchnumeriert sind, werden sie als (Anlage Nr./Seite) zitiert. Beispiel: (II/85).

Den Auswertungen ist jeweils eine Gliederung, eine Vorbemerkung zur Methode der Auswertung und ein Verzeichnis der Abkürzungen von Organisationen und Verbänden vorangestellt. In der Anlage zu jedem Kapitel finden sich die den Teilnehmern vorab übersandten Fragenkataloge oder Orientierungspunkte und — bei den Verbändeanhörungen — Listen der teilnehmenden Organisationen und ihrer Vertreter.

Kapitel III.2.1

Arbeitsschwerpunkt „Zukunft: Voraussichtliche Entwicklung bildungspolitisch bedeutsamer Faktoren"

Kapitel III.2.1.1

Expertenanhörung zum Thema „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren" am 11. Mai 1988

Gliederung

A. Vorbemerkungen

B. Auswertung der Anhörung

1. Modellrechnungen zur Entwicklung der Erwerbsbevölkerung und zur Bildungsbeteiligung
2. Entwicklung der Erwerbsbeteiligung von Frauen
3. Determinanten der Bildungsentscheidung
4. Entwicklung zur „Dienstleistungsgesellschaft"
5. Trend zur Höherqualifizierung?
6. Aufgaben für die Bildungspolitik
7. Zukunft der Berufsausbildung und des dualen Systems
8. Berufsausbildung und Abitur

C. Resümee

D. Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Experten (Optionen)

A. Vorbemerkungen

Ausgangspunkt der in der 3. Kommissionssitzung am 11.5.1988 durchgeführten Expertenanhörung war die Überlegung, daß Zukunftsbetrachtungen auf rein quantitativer Basis nur unzureichende Aufschlüsse über inhaltliche und qualitative Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten geben. Daher waren die Experten neben der Präsentation relativ gesicherter Schätzungen um die Darlegung von Bestimmungsfaktoren insbesondere zur Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung gebeten worden. Im Bereich der künftigen Frauenerwerbstätigkeit — auch im internationalen Vergleich — sollte ein besonderer Schwerpunkt liegen.

Folgende Experten standen der Enquete-Kommission zum Gespräch zur Verfügung: Prof. Dr. Wilfried **Linke** (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, **BIB**, Wiesbaden), Dr. Helmut **Pütz** und Dr. Laszlo **Alex** (Bundesinstitut für Berufsbildung, **BIBB**, Berlin und Bonn) und Dr. Gerhard **Kühlewind** (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, **IAB**, Nürnberg).

B. Auswertung der Anhörung

1. Modellrechnungen zur Entwicklung der Erwerbsbevölkerung und zur Bildungsbeteiligung

Mögliche Entwicklungen der Erwerbsbevölkerung („Potential an Erwerbspersonen") können im Überblick der Abbildung 2 in Kapitel I.5 entnommen werden (**IAB** 3/106). Die beiden in den Modellrechnungen mit unterschiedlichen Annahmen berücksichtigten Hauptvariablen sind die Entwicklung der Erwerbsbeteiligung von Frauen und der Wanderungssaldo (das heißt die Summe aus Zu- und Abwanderungen von Deutschen und Ausländern). Die Berechnungen stützen sich auf die Bevölkerungsvorausschätzungen des Statistischen Bundesamts (3/5).

Auf der Nachfrage- bzw. Bedarfsseite gehen das Wachstum des Bruttoinlandsprodukts (BIP) und die Produktivitätssteigerung je Beschäftigten als Hauptgrößen in die Überlegungen ein. Das Ergebnis ist laut **IAB**, daß die Arbeitsmarktprobleme noch anhalten werden. Eine demographisch bedingte Entlastung werde noch auf sich warten lassen (Dr. **Kühlewind** 3/7). Es sei auch ganz erheblich von der Wirtschaftsentwicklung abhängig, wann und in welchem Umfang sie eintreten werde.

In der Diskussion schloß sich daran die Frage an, ob Bildung somit auch auf Erwerbslosigkeit vorbereiten und traditionelle Rollenverteilungen (etwa: zeitweilige Erwerbslosigkeit ist Frauensache) problematisieren müsse. Zudem sei zu prüfen, ob und wie die Einsicht in die Notwendigkeit der Neuverteilung des Arbeitsvolumens geweckt werden solle, um die Vereinbarkeit von Familienaufgaben und Erwerbstätigkeit für beide Geschlechter auch im Lebenszyklus zu verbessern (3/166).

Prof. Dr. **Linke** stellte im Anschluß an den zweiten Bericht der Bundesregierung über die Bevölkerungsentwicklung (Drucksache 10/863 vom 5.1.1984) einige wichtige Arbeitsergebnisse aus der Arbeit des **BIB** dar. Er wies auf zunehmende Unsicherheiten mit wachsendem Prognosezeitraum hin, die sich auch in der Bezeichnung der Rechenergebnisse niederschlagen: „Vorausschätzungen" umfassen einen Zeitraum von 10 bis 15 Jahren in die Zukunft, bei längeren Zeiträumen wird von „Modellrechnungen" gesprochen (3/20). (Zu einer grafischen Darstellung unterschiedlicher Varianten siehe 3/223.)

Die Haupteinflußfaktoren sind die Geburtenhäufigkeit und der künftige Umfang der ausländischen Wohnbevölkerung. Für das Jahr 2000 wird mit einem Anteil von 12 % an der Wohnbevölkerung gerechnet (1980: 7 %). Nach diesem Zeitpunkt wird von einer Zuwanderung von Ausländern vor allem aus kulturell fernen Ländern ausgegangen (3/117).

Das **BIB** weist insbesondere auf die gegenüber dem Bevölkerungsrückgang als sehr viel schwerwiegender eingeschätzte Veränderung der Altersstruktur der Bevölkerung hin (3/51). Auf den Bildungsbereich werde die starke Abnahme der Jahrgangsstärken der Jüngeren in kürzerer Frist durchschlagen als beispielsweise auf den Arbeitsmarkt. Ein besonderes Problem liege darin, daß der Bevölkerungsrückgang nicht kontinuierlich verlaufe, sondern mit schwankendem Umfang der Jahrgänge verbunden sei (3/52).

Die Entwicklung der Jahrgangsstärken, die für die einzelnen Bereiche des Bildungswesens relevant sind, sind in Abbildung 3 des Kapitels I.5 dargestellt. Die Grafik beschreibt den Verlauf nach dem Modell I C des Statistischen Bundesamts, das heißt — vereinfacht — konstante Geburtenhäufigkeit beim deutschen Bevölkerungsanteil (Stand: 1984) — I — und Annäherung an das Geburtenniveau der Deutschen bis 1999 sowie jährliche Zuwanderungsüberschüsse von 55 000 bis zum Jahr 2009 — C.

Durch Multiplikation mit angenommenen Bildungsbeteiligungsquoten für die verschiedenen Stufen und Einrichtungen des Bildungswesens kann aus diesen Zahlen der voraussichtliche „Ausbildungsbedarf" errechnet werden. Da diese Quoten höchst anfällig gegenüber Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und abhängig von individuellen Entscheidungen und Teilhabemöglichkeiten an verfügbaren Bildungsangeboten sind, ist diese Rechnung vom **BIB** nicht durchgeführt worden. Die Zahl der ausländischen Jugendlichen im Bildungssystem wird dabei als besonders hohes Schätzrisiko beurteilt (3/145). Haupteinflußfaktoren bei diesen sind neben der geschätzten Altersstruktur von Zuzüglern die zur Zeit noch geringere Bildungsbeteiligung bei ausländischen Arbeiterkindern gegenüber deutschen Arbeiterkindern und die höhere Abhängigkeit der Bildungsentscheidung von der Geschwisterzahl/Familiengröße (3/148).

2. Entwicklung der Erwerbsbeteiligung von Frauen

Von 1970 bis 1987 hat sich die Anzahl erwerbstätiger Frauen um 0,4 auf 10 Mio. erhöht, während die Zahl der beschäftigten Männer im gleichen Zeitraum um 1,1 Mio. zurückging. Die global nicht sehr hoch erscheinende Zunahme verdeckt die deutliche Steigerung bei den verheirateten Frauen der mittleren Altersgruppen, weil die Beteiligung an den „Rändern" durch verlängerte Ausbildungszeiten und frühzeitigeres Ausscheiden aus dem Erwerbsleben (Altersgrenze) stark abgesunken ist. Die kontinuierliche Zunahme des Frauenanteils hat in einigen Branchen aber lediglich dazu geführt, daß Frauen nur unterproportional von Beschäftigungsrückgängen betroffen waren. Insgesamt liegt jedoch seit 1970 — abgesehen von konjunkturellen Schwankungen — der Frauenanteil bei den registrierten Arbeitslosen über 50%. Gleichzeitig fand eine Erhöhung der Stillen Reserve statt; „von der hohen Arbeitslosigkeit herrührende 'Entmutigungseffekte' haben den sonst zu erwartenden Anstieg der effektiven Frauenerwerbsbeteiligung gebremst." (**IAB** 3/107)

In einigen europäischen Industriestaaten und den USA ist die Entwicklung der Frauenerwerbsbeteiligung schon weiter vorangeschritten als in der Bundesrepublik Deutschland. In Frankreich, Italien und den Niederlanden sind die Zuwächse höher, und auch das Niveau liegt zum Teil deutlich über dem der Bundesrepublik (3/108 und 110). Mit dem Älterwerden der besser ausgebildeten und stärker berufsorientierten Frauen-Jahrgänge ist mit weiter wachsender Erwerbsbeteiligung auch dieser Altersgruppe zu rechnen.

Das klassische Drei-Phasen-Modell (erste Berufsphase, Familienphase, zweite Berufsphase) verliert an Bedeutung. Die Dauer der Unterbrechung der Erwerbstätigkeit wird kürzer. Haupteinflußfaktoren für das Erwerbsverhalten sind Zahl und Alter der Kinder, Aus- bzw. Berufsausbildung und Schichtzugehörigkeit der Familie (**IAB** 3/108). Die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit erfolgt vor allem im Dienstleistungssektor und in Form der Teilzeitarbeit, die 80% der Beschäftigungszunahme ausmacht (**BIBB** 3/216). Überdurchschnittlich viele teilzeitbeschäftigte Frauen sind nicht ausbildungsadäquat beschäftigt (3/109), eine große Zahl sogar nicht sozialversicherungspflichtig (1—2 Mio, 3/98 und 99).

Mit Fortschreiten der Tertiarisierung der Wirtschaftsstruktur kann eine weitere Begünstigung der Frauenerwerbstätigkeit einhergehen, wenn die Gestaltungsspielräume des Technikeinsatzes so wahrgenommen werden, daß Verdrängungsprozesse in Teilbereichen nicht Überhand gewinnen (**IAB** 3/109). Vorhandene Gestaltungsspielräume seien in der Vergangenheit häufig nicht zugunsten von Frauen genutzt worden: „Zunehmende Erwerbschancen haben nicht ohne weiteres auch einen Abbau geschlechtsspezifischer Unterschiede bei Aufstiegschancen, Arbeitsbedingungen, Arbeitsplatzsicherheit und Bezahlung zur Folge." (Ebenda ; siehe hierzu auch Abschnitt 7 in diesem Kapitel.)

Insbesondere aufgrund der Fernwirkungen der Bildungsexpansion rechnet das **IAB** damit, daß die reale Entwicklung der Frauenerwerbstätigkeit zwischen der mittleren und oberen Variante des Anstiegs liegen wird (siehe Abbildung 2 in Kapitel I.5 und 3/68 und 98).

3. Determinanten der Bildungsentscheidung

Eine der vom **BIB** der Kommission zur Vorbereitung auf die Anhörung am 11.5.88 übersandten Veröffentlichungen (Klug 1984) befaßt sich mit familienstrukturellen Einflüssen auf das Bildungsverhalten (3/150ff). Darin wird offenbar davon ausgegangen, daß Bildungsentscheidungen ganz überwiegend von Frauen/Müttern beeinflußt werden, denn in dem gesamten Artikel ist in bezug auf erhobene Einstellungen nur von diesen die Rede. Einleitend wird festgestellt, daß sich der Einfluß sozio-demographischer Merkmale auf die Planung und Realisierung des Schulbesuchs weiter verstärkt habe (3/151).

In Krisenregionen und bei Frauen aus unteren Sozialschichten, ohne weiterführende Schulbildung, ohne

abgeschlossene Berufsausbildung und geringem Nettoeinkommen fand danach bei Verschlechterung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eine Korrektur der Bildungsaspirationen nach unten statt (3/153). Die Familiengröße habe keinen Einfluß auf die Einstellung zum Abitur (3/160). Der Einfluß der Konfessionszugehörigkeit auf Bildungsentscheidungen sei nicht signifikant, wohl aber der der Konfessionslosigkeit, die jedoch mit der Zugehörigkeit zu höheren Sozialschichten korreliere (3/154).

Stadt-Land-Unterschiede würden hinter wirtschaftsstrukturell bedingten Einflüssen des jeweiligen Bundeslandes zurücktreten (3/154). Die Entscheidung für die höhere Schullaufbahn werde im wesentlichen von folgenden intrafamiliären Einflußfaktoren positiv beeinflußt: höheres Einkommen der Familie, Zugehörigkeit zu oberen Sozialschichten, weiterführende Schulbildung und „emanzipatorische Einstellung" der Mutter (insbesondere operationalisiert in der Frage nach den Verhaltsweisen einer „guten Mutter"). **Klug** referiert auch Auswirkungen auf das Schulwahlverhalten. So finde sich unter der vorgenannten Bedingungskonstellation auch in hohem Maße eine Befürwortung der Gesamtschule (3/157).

4. Entwicklung zur „Dienstleistungsgesellschaft"?

Das **BIBB** formuliert als Ausgangshypothese seiner Überlegungen einen „eindeutigen Trend zur Verstärkung der Dienstleistungsgesellschaft." (3/9) Die Bundesrepublik Deutschland folgt dabei nach dieser Einschätzung verzögert dem Trend der westlichen Industriestaaten. Das Verhältnis vom ersten und zweiten Wirtschaftssektor zum dritten Sektor bei den Erwerbspersonen betrage in den USA 30 zu 70, in Frankreich 39 zu 61 und in der Bundesrepublik erst 46 zu 54 (**Pütz** 3/10). Bei der Betrachtung von Tätigkeiten/Berufen (und nicht Wirtschaftssektoren oder Branchen) sei die Entwicklung zum tertiären Sektor noch deutlicher vorangeschritten, er umfasse bereits 67% der Beschäftigten (**Alex** 3/72). Diese Ausführungen wurden von Mitgliedern der Enquete-Kommission problematisiert, sie verwiesen insbesondere auf den Einfluß unterschiedlicher Erhebungskonzepte. So erscheint es vor allem unter dem Gesichtspunkt des Qualifikationsbedarfs keinesfalls offensichtlich, zum Beispiel das „technische Büro" und die Software-Entwicklung einfach unter den sehr heterogenen Begriff der Dienstleistungen zu subsumieren. (In einem Schreiben vom 21. Juni 1988 an die Enquete-Kommission teilt das Bundeswirtschaftsministerium hier Bezug nehmend mit, daß die Frage der Abgrenzung der Dienstleistungsberufe Gegenstand von Erörterungen im Ständigen Unterausschuß des Hauptausschusses des BIBB sei.)

Kritisiert wurde weiter, daß vielfach gewerbebereichsspezifische und tätigkeitsbezogene Aspekte vermischt würden. Daneben sei ein wachsender Dienstleistungsanteil innerhalb gewerblich-technischer Berufe festzustellen. Auch die Klassifikation nach Wirtschaftssektoren ist angesichts der zunehmenden Bildung von Mischkonzernen, der Diversifizierung von Firmen und speziell der Auslagerung von Dienstleistungen aus Großfirmen in selbständige Unternehmen mit Problemen behaftet.

Die Entwicklung des Anteils an den Beschäftigten entspreche nicht unbedingt dem Anteil am Arbeitsvolumen, da im Dienstleistungsbereich im höheren Maße Teilzeitarbeitsplätze geschaffen würden (**Pütz,** 3/217). Mittelfristig wird insbesondere ein Wachstum der produktionsbezogenen Dienstleistungen (Finanzberatung, Marketing, Werbung, Software-Entwicklung) vorhergesagt, langfristig demgegenüber vor allem ein Wachstum der personenbezogenen Dienstleistungen, insbesondere des sozialpflegerischen Bereichs (**Alex** 3/17). Die zweitgenannte Bedarfsentwicklung sei vor allem Ergebnis des wachsenden Anteils von Alten an der Bevölkerung. Abg. Frau Dr. **Götte** knüpfte daran die Frage, ob hierdurch neue Schlüsselqualifikationen benötigt würden. Das Thema verweist auf das Gutachten Nr. 15: „Problemzonen der Qualifikationsaneigung von Frauen".

Insgesamt würde derzeit zu wenig Ausbildung im Dienstleistungssektor geleistet, und die Zahl der Ausbildungsplätze sei zu gering; schon in der Vergangenheit habe sich dieser Bereich nicht an der Ausbildung über den Bedarf hinaus beteiligt (**Pütz** 3/88). (Zu den Strukturproblemen der Ausbildung siehe Abschnitt 8.)

5. Trend zur Höherqualifizierung?

Es wurde in Frage gestellt, daß das Konstrukt Höherqualifizierung hinreichend operationalisiert sei. Dr. **Alex** konzedierte, daß die Taxonomie des Lernwertes bzw. der Qualifikationen noch nicht genügend ausgearbeitet sei und sich zu stark an formalen Abschlüssen bzw. an der in einer Bildungseinrichtung zugebrachten Zeit orientiere (3/17). Weiter wurde auf die Notwendigkeit der schnelleren Anpassung von Ausbildungsordnungen verwiesen (**Pütz** 3/26). So müsse zum Beispiel die Ausbildungsordnung „Bankkaufmann/Bankkauffrau" schon nach zehn Jahren neugeordnet werden. Prof. Dr. **Staudt** konstruierte daran anschließend folgenden möglichen falschen Zirkel der Höherqualifizierung: unsichere Qualifikationsprognosen führten zu mehr, breiterer und höherer Ausbildung. Die lange Verweildauer an Bildungseinrichtungen begünstige die schnelle Veraltung des Know-how. Die dann festgestellte falsche Erstausbildung führe zu einer weiteren Verlängerung von Ausbildungszeiten (3/53). Demgegenüber müsse über die Verteilung der Bildungszeiten innerhalb von Lebensläufen grundsätzlich neu nachgedacht werden (3/81). Dies begründe die künftige strategische Bedeutung der Weiterbildung.

Auch Dr. **Pütz** sieht hier noch große Mängel und verweist in diesem Zusammenhang auf das japanische System der Weiterbildung, das bislang weitgehend noch nicht zur Kenntnis genommen sei (3/61). Damit

wachsende Anforderungen nicht zu ständig verlängerten Ausbildungszeiten führen (zum Beispiel vier Jahre im dualen System), sei eine Verlagerung von Inhalten in die berufliche Weiterbildung notwendig (3/91). Die Enquete-Kommission hat dies zum Anlaß genommen, am 8. März 1989 ein Expertengespräch mit Prof. Dr. **Edding** zum Thema „Verteilung von Aus- und Weiterbildungszeiten im Lebenslauf" zu führen. Dessen Auswertung erfolgt erst im Hinblick auf den Endbericht.

Den Einwendungen von Prof. Dr. Staudt wurde jedoch insbesondere unter Hinweis auf die neugeordneten Metall-/Elektroberufe widersprochen. Eine Höherqualifizierung sei in zweierlei Hinsicht zu verzeichnen:

(1) als Berufsstruktureffekt und
(2) als Qualifikationsstruktureffekt.

Der zweite Prozeß vollziehe sich insbesondere unter dem Einfluß des Generationswechsels in hohem Maße (**Pütz** 3/215). Dies entspreche der Tendenz, erhöhten Anforderungen durch Veränderung der Anforderungsprofile in den Berufen zu begegnen und weniger völlig neue Berufe zu schaffen. In diesem Prozeß sei auch eine Konvergenz der übergreifenden beruflichen Anforderungen in Richtung abstraktes und adaptives Denken zu verzeichnen (3/219). So erfordere beispielsweise die Tätigkeit an einer CNC-gesteuerten Maschine höhere fachübergreifende Qualifikationen und kognitive Fähigkeiten als die Zerspanungstätigkeit mit einer herkömmlichen Maschine (3/58 und 59). Ähnliches gelte auch für die Wartung beim Einsatz computergesteuerter Diagnosegeräte. Dr. **Pütz** verweist auf die Ergebnisse der IAB/Prognos-Studie, der die Zahlen in der folgenden Tabelle zur Entwicklung der Qualifikationsstruktur entnommen sind (3/12):

Tabelle 4

Qualifikationsstruktur (in %)

	Un-/Angelernte	Facharbeiter und Angestellte mit Berufsausbildung	Fachschule/ Meister	Hochschule
1982	32 (a)	53 (b)	7	8
2000 (c)	20 (a)	59 (b)	7	15

(a) Abnahme entspricht ca. 3 Mio. Personen
(b) Zunahme entspricht 1,5–1,7 Mio. Personen
(c) Durch Rundungsfehler insgesamt 101 %

Quelle: v. Rothkirch/Weidig 1986, S. 37

Trotz des geschilderten globalen Trends sei aber nicht davon auszugehen, daß die Notwendigkeit zur Höherqualifizierung alle Berufe im gleichen Maße erreichen würde. Insbesondere im Handwerk, dem ein Großteil der 383 Ausbildungsberufe zuzurechnen sei, gebe es daher, auch aufgrund individueller Betreuungsmöglichkeiten, gute Chancen für ausländische und lernschwache Jugendliche. Das Handwerk unternehme beachtenswerte Anstrengungen in dieser Hinsicht (3/85).

Die IAB/Prognos-Studie ist auch Grundlage des „Szenarios des Berufsbildungssystems bis 1995", welches das **BIBB** 1986 als mittelfristigen Orientierungsrahmen erarbeitet hat (zu einigen Tabellen siehe 3/223 ff). Ausgangspunkt hinsichtlich der Wirtschaftsentwicklung bildet dabei die Annahme eines Trends zu hochwertigen Industriegütern, zu intensiverem internationalem Güteraustausch und zu einer hohen Anwendungsdichte der Informations- und Kommunikationstechnologie über alle Sektoren und Berufe hinweg (3/12).

6. Aufgaben für die Bildungspolitik

Zur Durchsetzung der von ihm prognostizierten Tendenz zur Höherqualifizierung formuliert das **BIBB** folgende Voraussetzungen:

- Differenzierte und qualitativ hochwertige Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten müßten angeboten werden.
- Die Förderung der Akzeptanz neuer Technologien müsse in Aus- und Fortbildungsordnungen verstärkt berücksichtigt werden.
- Allgemeinbildung und berufliche Fachbildung müßten stärker miteinander verbunden werden.
- Die fachübergreifenden personalen und sozialen Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) müßten stärker entwickelt werden, sie seien eine Voraussetzung zur Überwindung der Taylorisierung der Arbeit.
- Die Weiterbildung werde noch bedeutsamer, als dies in der heutigen Fachdiskussion schon gesehen werde (**Pütz** 3/13 und 14).

Dr. **Alex** sieht die Förderung von Akzeptanz in engem Zusammenhang mit den Gestaltungsmöglichkeiten des Arbeitsprozesses durch die Mitarbeiter (siehe in diesem Zusammenhang ausführlicher Kapitel III.2.1.3). Die Einbeziehung in Informations- und Entscheidungsprozesse bei der Technikeinführung sei hier zentral. Dafür müßten in der Ausbildung die entsprechenden Voraussetzungen qualifikatorischer Art geschaffen werden. Die Akzeptanz neuer Technologien werde so lediglich ein qualitativer Maßstab für die Produktivität (3/96). Qualifikationsziel sei der selbständig planende, eigenverantwortlich handelnde und berufsfähige Facharbeiter (3/15).

Abg. Frau Dr. **Götte** wies darauf hin, daß soziale Kompetenz auch im Hinblick auf den wachsenden Anteil der ausländischen Bevölkerung gesehen werden müsse (siehe Abschnitt 1). Die Schulen müßten besser auf ihre noch zunehmende Integrationsaufgabe vorbereitet werden.

Innerhalb des Produktionssektors sieht das **BIBB** eine steigende Bedeutung der Umwelt- und Werkstofftechnik (3/11). In der ökologischen Berufsbildung gebe es zum einen noch Probleme bei Lehrern, Ausbildern und Auszubildenden in Hinsicht auf die praktische Umsetzung ökologischer Einstellungen im Berufshandeln. Gleichzeitig wurde beklagt, daß viele Betriebe noch nicht hinreichend den Bedarf in diesem

Bereich wahrgenommen hätten. Es liefen aber viele Modellvorhaben, die auch motivierenden Charakter besäßen (**Pütz** 3/91 und 92). Im Bereich der Umweltkompetenz in der beruflichen Qualifikation, bei den Problemen der Klein- und Mittelbetriebe und bei der Förderung lernschwacher Jugendlicher und Erwachsener sieht das **BIBB** besondere Defizitbereiche bei der Erstausbildung und Weiterbildung; hier bedürfe es auch noch verstärkter Anstrengungen der Berufsbildungsforschung (3/16). (Siehe auch Kapitel III.2.2.)

7. Zukunft der Berufsbildung und des dualen Systems

Zur Entwicklung von globalem Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sowie zu eventuellen Ungleichgewichten wurden keine Aussagen gemacht. Dr. **Alex** vertritt die Ansicht, daß die duale Ausbildung in der heutigen Struktur nicht unbeschadet das Jahr 2000 überleben werde (3/19). Ernste Probleme für dieses Organisationsmodell ergäben sich, falls es sich nicht dem Dienstleistungssektor öffne, insbesondere im Gesundheitsbereich, in dem bislang überwiegend nicht dual ausgebildet werde (3/61; die Ausbildung für Gesundheitsberufe vollzieht sich überwiegend aufgrund staatlicher Normierungen, aber außerhalb des BBiG in Einrichtungen des Gesundheitswesens). Infolge der steigenden Qualitätsanforderungen an die Ausbildung, zum Beispiel des höheren Bedarfs an breiter beruflicher Grundbildung, werde der Anteil der Großbetriebe an der Ausbildung erheblich steigen (3/15).

Zugleich vertritt Dr. **Pütz** die Auffassung, daß die Konkurrenz zwischen dualer und vollzeitschulischer Ausbildung sich zugunsten der dualen Ausbildung entscheiden werde. Die Wirtschaft werde diese aufwerten, auch durch Erhöhung der Ausbildungsvergütungen (3/14). Die fehlende Ausbildungsvergütung ist seiner Meinung nach der wesentliche Grund, weshalb auch zu Zeiten der größten Nachfrage nach Ausbildungsplätzen die Attraktivität vollzeitschulischer Angebote unbefriedigend geblieben sei. Prinzipiell könnten auch schulische/theoretische Ausbildungswege zu hocheffizienten Berufsqualifikationen führen; in USA und Japan seien sie jedoch mit einer Polarisierung der Qualifikationen verbunden (3/87).

Noch nicht beantworten läßt sich nach Auffassung des **BIBB** bisher die Frage, ob die Anforderungen, die die neugeordneten Metall-/Elektroberufe stellen, mit einem Hauptschulabschluß zu bewältigen seien (**Pütz** 3/86). Man prüfe derzeit, ob für lernschwache Jugendliche die Erreichung der vollen Berufsqualifikation in Teilschritte und den Erwerb von Teilqualifikationen zerlegt werden könne. Bei dieser Gruppe müsse flankierend die berufs-, arbeits- und sozialpädagogische Förderung noch weiter ausgebaut werden (3/85 und 86).

In Beantwortung kritischer Einwände der Sachverständigen Frau Prof. Dr. **Gensior** und Frau Prof. Dr. **Metz-Göckel** unterstrich Dr. **Pütz**, daß er eine „undifferenzierte" Werbung für gewerblich-technische Berufe bei Mädchen und Frauen wegen des erwarteten Rückgangs des Bedarfs an Fachkräftenachwuchs in diesem Bereich für nicht sinnvoll halte (3/89). Beschäftigungs- und Aufstiegschancen für Frauen sieht er in der Höherqualifizierung für qualifizierte Dienstleistungsbereiche (3/92; siehe hierzu aber auch die Bewertungen oben in Abschnitt 4). Zu denken sei hier vor allem an eine Ausbildung jüngerer Frauen mit höherer schulischer Qualifikation in einem dualisierten tertiären Bereich (3/85). Das **BIBB** prüft derzeit, ob durch die Neuschneidung von Berufen eine Kombination von kaufmännischen und gewerblichen Ausbildungsgängen vor der Phase der Fortbildung zur Meisterprüfung erreicht werden kann. Insbesondere für den Handwerksbereich sieht Dr. **Alex** hierin große Chancen, auch und gerade für Frauen (3/94).

Durch eine entsprechende Vergütung könne die Attraktivität bislang niedrig bewerteter Bereiche, zum Beispiel im Gesundheitswesen, gesteigert werden. So sei etwa in den USA im Krankenhausbereich nach einer entsprechenden Aufwertung ein großer Andrang von Männern zu verzeichnen gewesen; dies habe zu einer annähernden zahlenmäßigen Gleichverteilung der Geschlechter geführt (3/96).

8. Berufsausbildung und Abitur

In verschiedenen Zusammenhängen wurde die Frage der nichtakademischen Berufsausbildung von Abiturienten (bzw. Personen mit einer anderen Hochschulzugangsberechtigung) erörtert. Grundsätzlich geht das **BIBB** davon aus, daß die Studierquote in den neunziger Jahren weiter ansteigen werde (3/19; siehe hierzu auch Kapitel III 2.4). Dies werde insbesondere bei Frauen der Fall sein, so daß man davon ausgehen könne, daß jetzt eine Grenze ihrer Beteiligung am dualen System erreicht sei (**Alex** 3/64). Insgesamt gerate aber das duale System wegen des steigenden Anteils von Abiturienten bei den Schulabgängern unter Druck, da für diese verschiedene attraktive Ausbildungsangebote gemacht würden, zum Beispiel in den Berufsakademien und in Assistentenausbildungsgängen (3/18 und 19). In diesem Zusammenhang sind auch die Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, Sparkassenakademien und ähnliche Einrichtungen zu erwähnen, die zum Teil nicht das Abitur als Eingangsvoraussetzung haben, de facto aber großenteils von Abiturienten frequentiert werden. Diese „Sonderausbildungsgänge" weisen zwar auch eine Kombination von theoretischen und praktischen Ausbildungsteilen auf, werden aber entweder von den Betrieben oder vollschulisch angeboten, auf jeden Fall aber außerhalb des BBiG (3/222). Die Berufsakademien besitzen jedoch Strukturmerkmale, die in die Richtung einer vom **BIBB** erwarteten und für notwendig gehaltenen Dualisierung des Dienstleistungssektors gehen (3/58). Auf diese Weise könne die „duale Lücke" (3/58) geschlossen werden, die vor allem im sozialpflegerischen und Freizeitbereich sowie bei den höherwertigen produktionsorientierten Dienstleistungen gesehen wird (3/19).

Derartige Ausbildungsangebote, die sich an die wachsende Zahl von Personen mit steigenden schulischen Qualifikationen richten, könnten dazu beitragen, die Arbeitsmarkt- und Aufstiegschancen von jungen

Frauen zu erhöhen; dies sei bei solchen Angeboten eher zu erwarten als bei vollzeitschulischen Ausbildungsgängen (3/85 und 18).

C. Resümee

Die Anhörung ergab Klärungsbedarf bei den Bestimmungsfaktoren für die Erwerbs- und Bildungsbeteiligung speziell von Frauen, insbesondere was die Frage der künftigen Entwicklungsmöglichkeiten angeht. Die Kommission erhofft sich hierüber genaueren Aufschluß aus dem Gutachten Nr. 15 zu „Problemzonen der Qualifikationsaneignung von Frauen".

Im wesentlichen offen blieb die Frage nach der künftigen Entwicklung von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen sowie eventueller sektoraler und regionaler Disparitäten.

Noch vertieft werden muß die Thematik des enormen Anwachsens des interkulturellen Austausches, speziell auch im Zusammenhang mit berufsbedingten begrenzten Auslandsaufenthalten im europäischen Binnenmarkt. Dies soll im Rahmen des Gutachtens Nr. 14: „Evaluation des Standes der Forschung zur kompensatorischen und interkulturellen Bildung ausländischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland" erfolgen.

Die der Kommission vorgetragenen Bedenken zur Zukunftsfestigkeit des dualen Systems sind eingeflossen in die Themenstellung des Gutachtens Nr. 13 zum „Strukturwandel der Ausbildung im Dienstleistungsbereich — Wandel des dualen Systems?", das auch einen Beitrag zur Klärung des Begriffs und des Umfangs von Dienstleistungsarbeit sowie zur Frage der Berufsbildung für Abiturienten bringen soll.

Der in der Anhörung kaum thematisierte Vergleich mit der Situation in westlichen Industriestaaten ist Gegenstand des Gutachtens Nr. 5: „Perspektiven der Bildungsentwicklung in Mitgliedsländern der OECD".

Problemaspekte der Anhörung sind in die Vergabe folgender abgeschlossener Gutachten eingeflossen:

- Nr. 2: „Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische und naturwissenschaftliche Ausbildung und Berufe"
- Nr. 7: „Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen"
- Nr. 8: „Zur Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologie/Neuen Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes"
- Nr. 9: „Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems und individuelle Bildungsansprüche aus berufspädagogischer Sicht, insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung"
- Nr. 11: „Umweltlernen in der Berufsbildung und der beruflichen Weiterbildung"

Die Auswertung dieser Gutachten erfolgt erst nach dem Zwischenbericht im Hinblick auf den Schlußbericht.

D. Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Experten

Bildungspolitische Optionen wurden von den Vertretern des **BIBB** formuliert. Sie sind überwiegend in der Analyse des Abschnitts B bereits genannt, werden jedoch noch einmal der besseren Lesbarkeit willen gesondert aufgeführt:

(1) Es wird ein ausreichend differenziertes und ein qualitativ hochwertiges Angebot an Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten benötigt (3/13).

(2) Allgemeinbildung und berufliche Fachbildung müssen stärker miteinander verbunden, die noch bestehende Trennung aufgehoben werden (3/14).

(3) Berufliche Erst- und Weiterbildung müssen stärker aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt werden (3/14 und 91).

(4) Der mögliche Rückgang der Arbeitszerlegung und Chancen für Dezentralisierung erfordern übergreifende Qualifikationen, mehr personale und soziale Kompetenzen (3/14).

(5) In den Ausbildungs- und Weiterbildungsinhalten müssen die Förderung der Gestaltungsmöglichkeiten neuer Techniken und ihrer Akzeptanz verstärkt berücksichtigt werden (3/13 und 96).

(6) Zur Verbesserung der Vermittlung von Umweltkompetenz müssen Umsetzungsmaßnahmen intensiviert werden (3/92).

(7) Der Ausbau eines dualisierten tertiären Bereichs der Berufsbildung bietet besondere Chancen zur Förderung der Arbeitsmarkt- und Aufstiegschancen von Frauen (3/85).

(8) Es soll überprüft werden, ob die Neuschneidung von Berufen einen Beitrag zur Frauenförderung darstellen kann, insbesondere durch Kombination von gewerblich-technischen und kaufmännischen Ausbildungsgängen (3/94).

(9) Die Förderung lernschwacher Jugendlicher und Erwachsener muß verbessert werden:

- durch berufs-, sozial- und arbeitspädagogische Förderung,
- Prüfung, ob durch Modularisierung ein vollwertiger Berufsabschluß auch in Teilschritten erreicht werden kann (3/16, 85 und 86).

(10) Besonderer Bedarf in der Berufsbildungsforschung besteht in den Bereichen lernschwache Jugendliche und Erwachsene, kleine und mittlere Unternehmen sowie Umweltkompetenz sowohl in bezug auf Erstausbildung als auch Weiterbildung (3/16).

Kapitel III.2.1.2

Expertenanhörung zum Thema „Zukunft, auf die das Bildungswesen vorbereitet sein und selbst mit vorbereiten sollte" am 16. Juni 1988

Gliederung

A. Vorbemerkung

B. Auswertung

1. Wandel der Produktionsstruktur
2. Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen und informationstechnischer Grundbildung
3. Steigende Bedeutung der Weiterbildung
4. Wirtschaft und Gesellschaft im Wertewandel
5. Emanzipation und Solidarität im Spannungsfeld
6. Ökologische Erfordernisse
7. Ganzheitliche Bildung
8. Übernahme von Verantwortung
9. Gleichstellung der Geschlechter
10. Schaffung von Freiräumen

A. Vorbemerkung

Ausgangspunkt der Anhörung war die Einschätzung der Kommission, daß eine deterministische Zukunftsperspektive nicht vorgegeben werden kann, daß jedoch versucht werden sollte, grundsätzliche Entwicklungstendenzen und alternative, mögliche Zukunftsszenarien mit Hilfe von Sachverständigen aufzuzeigen, aus denen im weiteren Verlauf der Kommissionsarbeit Folgerungen für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes gezogen werden sollen. Soweit in den einzelnen Beiträgen handlungsorientierte Vorschläge geäußert wurden, werden diese im Anschluß an die jeweiligen Abschnitte aufgeführt.

Als Expertin und Experten nahmen an der Anhörung teil:

Prof. Dr. Klaus **Haefner**
Universität Bremen
Fachbereich Mathematik und Informatik

Frau Dr. Renate **Köcher**
Institut für Demoskopie Allensbach

Prof. Dr. Rudolf **zur Lippe**
Lehrstuhl für Sozialphilosophie und Ästhetik
an der Universität Oldenburg

Dr. Helmut **Mikelskis**
Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
an der Universität Kiel

Prof. Dr. Oskar **Negt**
Institut für Soziologie
der Universität Hannover

Prof. Dr. Winfried **Schlaffke**
Institut der deutschen Wirtschaft e. V. Köln

B. Auswertung

1. Wandel der Produktionsstruktur

Prof. Dr. **Schlaffke** stellt einen zunehmenden Konsens der Sozialpartner „in Richtung auf flexible und innovative Organisationsstrukturen" fest (5/9), die auch zur Humanisierung der Arbeit beitragen könnten. Die einseitige Ablehnung der Mikroelektronik gehöre zum größten Teil der Vergangenheit an. Der rechnergesteuerte Taylorismus, der durch Arbeitsteilung und computerisierte Produktionsanlagen gekennzeichnet sei, werde von der Wirtschaft kaum noch als Idealvorstellung angesehen. Diesem System sei der Trend gegenwärtig, die Menschen herauszudrängen und zu dequalifizieren. Inzwischen habe sich herausgestellt, daß auch „die intelligente Technik nicht intelligent" sei und die Qualität des Mitarbeiters „das A und O" im Umgang mit diesen Technologien darstellen müsse (5/10). Nicht die Eindimensionalität, nicht die „bloß instrumentelle Vernunft zur Massenproduktion" bestimme die Zukunft, sondern ganz im Gegenteil: „Wir brauchen als Produktionsfaktoren Phantasiefähigkeit, Gestaltungskraft, Kreativität". Die Integration sei nicht nur eine Sehnsucht von New Age, sondern etwas, das sich in den Tendenzen der Wirtschaft abzeichne (5/11).

Die früher vorherrschende Isolierung und Spezialisierung weiche zunehmend einer vermehrten Integration und Verzahnung von Arbeitsabläufen. Die dadurch in diesem Bereich auftretende größere Vernetzungsfähigkeit bringe höheren Qualifikationsbedarf mit sich (5/189). Die Höherqualifizierung führe dazu, daß die Chancen für Ungelernte und Angelernte immer geringer würden. Es entstehe das „Bildungsmodell der Zwiebel" mit einem „Qualitätsbauch" (5/10).

Prof. Dr. **Haefner** verweist auf eine „zweite kopernikanische Wende", in der der menschliche Geist zunehmend erkenne, daß „das Gehirn, der menschliche Intellekt, der homo sapiens nicht das einzige informationsverarbeitende leistungsfähige System auf der Erde ist" (5/40). Zur Problemlösung in Vergangenheit und Zukunft bemerkt er pointiert: „Wir haben die alte Struktur: Man nehme das Gehirn. Wir haben die neue Struktur: Man nehme den Rechner." Aufgrund dieser Entwicklung habe das Bildungswesen sein altes Monopol verloren, denn viele Prozesse könnten nun auch technisch realisiert werden (5/43).

Die Informationstechnik werde immer bedeutender und sei ein Ausdruck zukünftiger Strukturen. Sie könne in vier „Hauptsätzen" zusammengefaßt werden (5/41 f; 5/215—217):

(1) Jeder praktizierte, wohlbeschreibbare Prozeß der Informationsverarbeitung könne technisch sicher realisiert werden.

Dies bedeute, daß ein im Detail bekanntes Wissen, wie ein Prozeß zu organisieren sei, die Voraussetzung darstelle, diesen Prozeß auch technisch sicher realisieren zu können. Die vollständige Beschreibung eines Ablaufes garantiere die Umsetzbarkeit in die Praxis. Das Rechnen und das Steuern seien hier als Beispiele zu nennen.

(2) Jeder praktizierte, aber nur im Prinzip beschreibbare Prozeß der Informationsverarbeitung könne als Heuristik „akzeptabel" technisch abgewickelt werden.

Diejenigen Prozesse, die nicht vollständig und nur „im Prinzip" bekannt seien, können dennoch, wenn auch nur „akzeptabel", in die Praxis umgesetzt werden. Insofern liege hier ein heuristisches Verfahren vor, das zu brauchbaren, wenn auch nicht hundertprozentig richtigen Ergebnissen führe. Als Beispiel sei hier der Schachcomputer zu nennen.

(3) Bei konstanter Leistung fielen die Kosten um ca. 15 % pro Jahr, also in zehn Jahren auf ca. 20 %.

Die fallenden Kosten der technischen Informationsverarbeitung würden es ermöglichen, daß die Arbeitskosten stabil bleiben oder sogar steigen könnten.

(4) Bei konstanter Leistung nehme das Volumen informationstechnischer Systeme um ca. 10 % pro Jahr ab.

Die ständige Verminderung der räumlichen Größe von informationstechnischen Systemen erleichtere es dem Menschen, sich diesen Systemen immer mehr zu nähern. Damit werde die Informationsverarbeitungsleistung „unmittelbar in der Nachbarschaft des Menschen" verfügbar sein können.

Nach Ansicht von Prof. Dr. **Negt**, der die Studie von Kern/Schumann „Das Ende der Arbeitsteilung?" (Kern, Schumann 1986) anführt, gibt es durch die neue Technik nicht nur Rationalisierungsgewinner, sondern auch Rationalisierungsverlierer. Daher wiederhole sich „die gesellschaftliche Polarität jetzt noch einmal in der betrieblichen Realität" (5/172). Die Entwicklung der Arbeitsinhalte, die Dequalifizierungs-, aber auch Requalifizierungstendenzen in sich berge, spreche gegen eine Instrumentalisierung von Bildung, die zudem Momente von Kritikfähigkeit zerstöre (5/115).

Zusammenfassung von vorgetragenen handlungsorientierten Vorschlägen der Experten:

- Nach Meinung von Prof. Dr. **Schlaffke** werde das „Ende der Arbeitsteilung" nun „tendenziell zunehmend mit Ausrufungszeichen versehen". Aus diesem Wandel der Produktionsstruktur fordert er „Breitenqualifikationen, Übersichtswissen, Vernetzungsfähigkeit" als die „zentralen Bildungsfähigkeiten" (5/10f).
- Prof. Dr. **Negt** fordert ein umfassendes Verständnis für Bildung in der Arbeitsgesellschaft: „Bildung als Bürgerrecht und nicht nur Bildung als Qualifikationsmöglichkeit." (5/115)

2. Notwendigkeit von Schlüsselqualifikationen und informationstechnischer Grundbildung

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen umfaßt allgemeine, fachübergreifende Bildungselemente, die dem Bereich der Allgemeinbildung zugerechnet werden können. Die informationstechnische Grundbildung hat den Umgang mit Computern zum Gegenstand.

Prof. Dr. **Schlaffke** sieht in der Arbeitswelt einen allgemeinen Trend zu höheren Qualifikationen, der sich auch in der Integration und Verzahnung bisher getrennter Aufgabenbereiche ausdrücke. Entsprechend würden Breitenqualifikationen und Vernetzungsfähigkeit benötigt, die im Zusammenhang mit einer zunehmenden Flexibilität neue Gestaltungsfreiräume eröffneten und damit die Motivation und Leistungsbereitschaft ansteigen ließen (5/189). Die Motivation der Bürger zum lebenslangen Lernen steige mit dem Selbstbewußtsein und der Sicherheit, bestimmte Kenntnisse zu beherrschen. Es gelte die Formel: Lieber Weniges, dieses aber wirklich sicher zu wissen (5/8).

Die Bildungspolitik der Zukunft muß nach Auffassung von Prof. Dr. **zur Lippe** durch drei Grundsätze gekennzeichnet sein: lebenslanges Lernen, innovatives Lernen und integratives Lernen (5/31f). Das innovative Lernen zeichne sich dadurch aus, daß es keine extrapolative Fortsetzung des Expertenwissens und der Expertensystematik mehr zulasse. Das integrative Lernen habe das naturwüchsige Nebeneinander von Disziplinen der europäischen Wissenschaftsgeschichte zu überwinden (5/33). Es sei auch zunehmend undenkbar, eine Alternative zwischen bestimmten Fähigkeiten einerseits und einer Allgemeinbildung andererseits aufzustellen (5/34).

Die immer stärker geforderte Flexibilität und Anpassung verlange vielfach eine ausgeprägte Kreativität. Kreativität, Gesundheit und Geselligkeit als drei Grundvermögen des Menschen bildeten die Einheit von Leben und Lernen. Die modernen Kulturen versäumten aber grundsätzlich, den Übergang vom Teilhaben am Leben zu der Verantwortung für das Leben zu stärken (5/207f). Die Ausbildung dürfe nicht primär auf bestehende Berufsbilder hinauslaufen, denn nur eine unmittelbar zwecklose Bildung setze tief genug an, um Nutzen zu bewirken (5/209).

Prof. Dr. **Haefner** stellt heraus, daß sich der Mensch durch eine „psychische Mobilität mit Informationstechnik" auszeichnen müsse — die menschliche Informationsverarbeitungsleistung und die technische Informationsverarbeitungsleistung seien aufeinander abzustimmen (5/44). Im Rahmen einer informationstechnischen Grundbildung sei nicht der Mensch an die Technik anzupassen, sondern er sei so zu qualifizieren, daß er die Technik beherrsche (5/46). Durch die Kompetenz zur Technikbeherrschung erfülle sich der alte Traum der Chancengleichheit. Genetische und milieubedingte Unterschiede könnten durch die „Krücke Informationstechnik" kompensiert werden (5/47). Man sei „auf dem Wege von der alten Vision eines autonomen, nur auf sich selbst gestellten homo sapiens . . . zu einem psychisch mobilen homo sapiens informaticus". Individuelle Bildung werde zuneh-

mend abgelöst durch informationstechnische Realisation (5/52). Der homo sapiens informaticus sei aber kein technizistisch ausgestatteter Mensch, sondern er habe die Kompetenz, „unter Ausnutzung des Denkzeuges wieder Ordnung . . . in die ihm angebotenen Informationen zu bringen". Dies sei der eigentliche Bildungsauftrag (5/146).

Damit bezüglich der Informationsverarbeitungskenntnisse keine Zweiklassengesellschaft entstehe, müsse diese Herausforderung zur psychischen Mobilität mit Informationsverarbeitungstechnik auf allen Ebenen des Bildungswesens angenommen werden, beginnend mit der Erziehung der Kinder, die wiederum bei der Qualifizierung der Eltern ihren Ausgangspunkt nehmen müsse (5/47f). Im Bereich der Ausbildung müßten mehr Fähigkeiten und weniger Fertigkeiten vermittelt werden, da letztere immer schneller von informationstechnischen Systemen „aufgesaugt" würden. Die Spezialisierung sei zugunsten einer Qualifizierung für das soziale System als „soziotechnisches System" zurückzudrängen. Es müsse auf ein Leben in einer „human computerisierten Gesellschaft" vorbereitet werden (5/49f).

Zur Bedeutung der von Prof. Dr. Haefner angeführten Informationstechnik, insbesondere zu deren ersten „Hauptsatz" (siehe Abschnitt 1), merkt Prof. Dr. **Schlaffke** an: „Was man technisch machen kann, muß noch nicht vernünftig sein". Auch sei die These von Prof. Dr. Haefner falsch, daß Bildung ihre Monopolstellung verloren habe — ganz im Gegenteil: „Bildung und Ausbildung gewinnen neu an Monopolstellung" (5/53f). Prof. Dr. **zur Lippe** kritisiert die These von Prof. Dr. Haefner, daß die Informationstechnik die psychische Mobilität erhöhe (5/146—148): „Ein solcher Computer ist im strengen Sinne immer eine Prothese . . . Dann ist doch die Frage erlaubt, wieso man eigentlich durch Prothesen die Mobilität erhöht" (5/168). Auch Prof. Dr. **Negt** ist skeptisch und bezeichnet den psychisch mobilen homo sapiens als einen Menschen, „den ich nicht will . . . Denn das ist der potentielle Mitläufer . . ., der im Grunde keine wirkliche kulturelle Stabilität ausbildet" (5/170f).

Frau Dr. **Köcher** verweist auf den außerordentlichen Informationshunger der Bevölkerung, die aber zugleich eine auffallende Unfähigkeit zeige, das große Informationsangebot für sich selbst nutzbar zu machen (5/124). Das Problem des Fernsehens bestehe darin, „eine Informationsillusion zu kreieren, den Eindruck, informiert zu sein, obwohl ganz klar gerade die Information über das Fernsehen außerordentlich problematisch ist" (5/125). Prof. Dr. **Haefner** sieht ebenfalls das Problem eine Übersättigung an Informationen, die mit einer relativ geringen Kompetenz des Umgangs mit diesen Informationen einhergehe. Das Konzept einer psychischen Mobilität mit Informationstechnik könne aber helfen, eine derartige Kompetenz heranzubilden (5/145).

Als Grundlage für eine mögliche Reform des Bildungssystems nennt Prof. Dr. **Negt** sechs gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen, durch die „eine Umdefinition des Lernbegriffs" erfolgen solle:

(1) Die Kompetenz der Verarbeitungsfähigkeit einzelner Kenntnisse zu orientierenden Zusammenhängen. Die Bildung müsse die Fähigkeit erzeugen, die Informationen verarbeiten zu können. Das „zerfaserte Überblickswissen" sei lernschwach und belaste das Gedächtnis (5/117f).

(2) Die Kompetenzen des Umgangs mit der bedrohten und gebrochenen Identität der Menschen, die wiederum in einer gesellschaftlichen Flexibilisierung ihre Ursache habe. Flexibilität schaffe nicht nur größere Freiheitsspielräume, sondern stoße Menschen auch häufiger aus ihren Lebenszusammenhängen heraus (5/118f).

(3) Die technologische Kompetenz, die nicht nur die technische Qualifikation, sondern auch das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen von Technologien enthalte. Die Kenntnis sei zu vermitteln, daß „Technik ein gesellschaftliches Projekt" darstelle. Dabei sei es zu vermeiden, den „antitechnischen Affekt" durchschlagen zu lassen (5/119f).

(4) Die ökologische Kompetenz des pfleglichen Umgangs mit Menschen und Dingen, die ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten hätten. Damit werde nicht nur die Zerstörung der Umwelt angesprochen, die „noch ein relativ traditionelles Problem" darstelle (5/120). Bei der Bewältigung der ökologischen Krise gehe es um die „Veränderung von Denkweisen und kulturellen Verhaltensstilen . . . und nicht nur um das genauere Wissen von den Gefährdungsbereichen" (5/234).

(5) Die Kompetenz der Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, die Ausbildung einer Sensibilität „gegenüber dem, was ungleich ist, was ungerecht ist." Das Rechtswissen der Menschen sei keineswegs schlechter geworden. Das Messen der eigenen Rechte an der Realität stelle eine immer bedeutender werdende Kompetenz dar (5/121).

(6) Die geschichtliche Kompetenz des Umgangs mit der Zeit. Da die durch Arbeit geprägte Lebenszeit immer geringer werde, sei eine sinnvolle Auseinandersetzung mit der immer größer werdenden Freizeit nötig. Das beschleunigte technologische Wachstum und die „Umwertung der Dinge" würden eine derartige Kompetenz verlangen, die „nicht bloßes Fortsetzungsverhalten der Arbeit", sondern auch die Mußefähigkeit zum Inhalt habe (5/121).

Zusammenfassung von vorgetragenen handlungsorientierten Vorschlägen der Experten:

— Nach Ansicht von Prof. Dr. **Schlaffke** reiche wie in der Allgemeinbildung, so auch in der Berufsausbildung ein „additiv aufgesetztes Wissen und Können" nicht aus, vielmehr sei ein integriertes Konzept gefragt, das Fachkenntnisse, fächerübergreifende Qualifikationen sowie personale und soziale Tugenden enthalte (5/191).

— Prof. Dr. **Haefner** fordert die Implementierung des Konzeptes der psychischen Mobilität mit Informationstechnik, weil es erst durch „eine vernünftige Komplementarität menschlicher und technischer

Informationsverarbeitung" Lösungsansätze geben könne (5/61).

3. Steigende Bedeutung der Weiterbildung

Prof. Dr. **Schlaffke** führt aus, daß die Weiterbildung seit drei bis vier Jahren als ein zentrales Instrument angesehen werde, „den Strukturwandel sowohl im Materiellen . . . als auch im Mental-Geistigen bewältigen zu können" (5/14). Die Weiterbildung bedürfe einer langfristigen Konzeption und könne nicht mehr als „Feuerwerk" zur Bekämpfung kurzfristiger Probleme herangezogen werden, denn dann werde es zu einem „ganz erheblichen Brandschaden" kommen.

Die Weiterbildung nehme im bildungspolitischen Prioritätenkatalog der Unternehmen den ersten Platz ein. Sie sei nicht nur eine Bringschuld der Unternehmen, sondern der einzelne müsse auch eigenverantwortlich für seine Leistungs- und Einsatzfähigkeit mitsorgen. Das Konzept der Weiterbildung müsse Theorie und Praxis miteinander verknüpfen; es sei deshalb von Vorteil, wenn sie in der Nähe des Arbeitsplatzes erfolge (5/193) und dual aufgebaut sei (5/16). Der Zusammenhang von Aus- und Weiterbildung sei zu stärken; beide Bereiche müßten in einem integrierten Konzept aufeinander abgestimmt werden (5/192). Für die an- und ungelernten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bedürfe es spezifischer Schulungsmaßnahmen mit besonderer didaktischer Komponente, damit diese Gruppen den Anschluß an die technische Entwicklung behalten könnten. Auch diene die Weiterbildung dem Abbau sozialisationsbedingter Abwehrhaltungen von Frauen, die diese gegenüber der Technik äußern würden (5/193).

Prof. Dr. **zur Lippe** verweist auf die Notwendigkeit, bereits in der Erstausbildung die „Keime" zu einer Weiterbildungsbereitschaft zu entwickeln (5/35). Hier müsse, und er verweist dabei auf den Philosophen Gadamer, „alles Wissen durch die Phase des Fragens gehen" (5/210). Das lebenslange Lernen der einzelnen Menschen müsse sich im Rahmen einer lernenden Gesellschaft vollziehen, denn sonst führe es zu einer bloßen Anpassung. Die „kulturellen Lebensformen" in der Gesellschaft müssen von diesem Lernen geprägt sein (5/213).

Nach Ansicht von Prof. Dr. **Haefner** müsse ein modulares Weiterbildungssystem neben der technischen Organisation der informationellen Umwelt auch den ganzen Bereich der Motivation inklusive des Affektiv-Musischen berücksichtigen. Der Mensch sei im Sinne des homo politicus und des homo sapiens informaticus zu qualifizieren, und es sei dafür Sorge zu tragen, daß die technische Organisation des Wissens transparent werde (5/50f).

Frau Dr. **Köcher** führt aus, daß das Weiterbildungsinteresse auf den ersten Blick recht groß erscheine, aber im einzelnen falle eine ganz enge Altersbindung auf. Nach dem 40. Lebensjahr nehme generell das Interesse an Weiterbildung stark ab. In geschlechtsspezifischer Differenzierung ergäben sich weitere Auffälligkeiten: Die Gleichstellung der Geschlechter sei im Ausbildungssystem bereits stark fortgeschritten, in der Weiterbildungsphase sei aber eine stärkere Auseinanderentwicklung zu beobachten, denn bei Frauen sinke das Fortbildungsinteresse weit früher als bei Männern (5/127f).

Zusammenfassung von vorgetragenen handlungsorientierten Vorschlägen der Expertin und des Experten:

- Prof. Dr. **Schlaffke** fordert eine neue Konzeption in der Weiterbildung, die künftig nicht mehr nur Führungskräfteausbildung sein könne, sondern auf einer breiteren Ebene anzusetzen sei. Das bedeute, „spezifische Konzepte für spezifische Gruppen" zu schaffen (5/15).
- Frau Dr. **Köcher** führt als zentralen Klärungsbedarf an, wie Weiterbildung „gerade bei Frauen lebenslanges Lernen ermöglichen und stimulieren" könne, so daß die hohe Rückkehrbereitschaft in den Beruf nach einer Familienphase auch verwirklicht werden könne (5/129f).

4. Wirtschaft und Gesellschaft im Wertewandel

Die Wirtschaft wird nach Auffassung von Prof. Dr. **Schlaffke** durch ein höheres Komplexitätsniveau charakterisiert sein, ebenso sei die ganze Gesellschaft durch diese Tendenz gekennzeichnet. Die im Wertewandel zum Ausdruck kommende postmaterialistische Bewegung dürfe nicht überbewertet werden, sie führe aber in vielen gesellschaftlichen Bereichen zu einer Neueinschätzung von Arbeit, Familie, Politik und Umwelt. Die postmaterielle Sicht einer ausschließlichen Orientierung an Ideellem und an Freizeit treffe nicht zu, vielmehr würde die Neueinschätzung von Arbeit diese qualitativ aufwerten. Die Arbeit verstehe sich mehr und mehr als eine Methode der Identitätsfindung und Selbstverwirklichung. Damit wachse auch eine neue Motivation und eine neue Zufriedenheit in der Arbeitswelt heran (5/12).

Prof. Dr. **Negt** verweist auf gegenwärtige Umbruch- und Krisensituationen und fordert daraus eine Erweiterung der Deutungswissenschaften, denn sie seien in der Lage, die hier auftretenden Orientierungsschwierigkeiten zu überwinden (5/113). Die Modernisierung des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland sei aber nicht durch Krisenerscheinungen bestimmt gewesen, sondern im Gegenteil aus dem „Bedürfnis, aus einem gewissen Überfluß heraus das Bildungs- und Ausbildungssystem zu reformieren" (5/112).

Nach Ansicht von Prof. Dr. **zur Lippe** könne der Wertewandel „nicht als Ethik, als Moral, als Gesetz, also nicht unmittelbar normativ vollzogen werden." Bildung müsse ein „Bewußtsein dafür wecken, daß wir in wesentlichen Ungewißheiten leben." Die neuen Werte müßten wachsen und Einfluß darauf haben, wie die Menschen ihr Leben miteinander gestalten (5/211f).

Dr. **Mikelskis** stellt heraus, daß sich die derzeitige Gesellschaft mitten in einem Paradigmenwechsel zu

befinden scheine, der alle wissenschaftlichen, weltanschaulichen und politischen Bereiche in umfassender Weise ergriffen habe. Er sei weder abgeschlossen, noch sei sein Ausgang entschieden. Der Umbruch vom mechanistischen zum ökologischen Paradigma würde weitergehen. Das derzeitige Übergangsstadium könne als durch Unsicherheit geprägte „Experimentiergesellschaft" gekennzeichnet werden (5/198f).

Frau Dr. **Köcher** weist auf eine Veränderung in den Einstellungen und in den Interessen der Bevölkerung hin, die auf ein deutlich geringeres Engagement am öffentlichen Leben hindeuten würden. Der soziale und insbesondere der politische Bereich seien hier zu nennen. Der Wertewandel drücke sich in einem „sehr starken Rückzug auf den sehr kleinen Lebensbereich des Selbst und der Kleingruppe" aus (5/127).

5. Emanzipation und Solidarität im Spannungsfeld

Frau Dr. **Köcher** sieht im modernen Zeitalter eine größere Veränderungsgeschwindigkeit, die die ganze Gesellschaft umfasse. Die Flexibilität erfasse auch bisher stabile Zusammenschlüsse. So bleibe zum Beispiel auch die Institution der Ehe von diesem Wandel nicht unberührt: jede dritte Ehe würde geschieden. Einer Frau, die sich aus welchen Gründen auch immer auf die Ehe verlasse, müsse daher gesagt werden, „daß das keine Lösung ist" (5/162).

Die Abschwächung sozialer Milieus und Klassen bewirke tendenziell eine Atomisierung der Gesellschaft, die durch die Emanzipation des Individuums von seiner sozialen Umwelt verursacht werde. In einer Zeit der Ressourcenknappheit und von Verteilungskämpfen steige der Solidaritätsbedarf, der aber von einer abnehmenden Solidaritätsbereitschaft der Menschen begleitet werde. Die derzeit zu beobachtende Orientierung an kleineren Lebensbereichen sei ein Ausdruck dieser Entwicklung (5/127).

Auch nach Ansicht von Prof. Dr. **Negt** verbinden sich mit steigender Flexibilität Vor- und Nachteile. Die moderne Gesellschaft erhöhe die Freiheit und die Gestaltungsspielräume des Individuums. Damit verbunden sei eine größere Zeitsouveränität. Die damit verbundene Steigerung der Entscheidungsalternativen könne aber auch einen Druck mit sich bringen, sich den schnell ändernden Verhältnissen anpassen zu müssen: Die Menschen würden dann „aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen." Die Vertreibung sei „ein Element unserer Gesellschaft" (5/118).

Dr. **Mikelskis** sieht dagegen in der Gewährung von Freiräumen „eine Möglichkeit zur solidarischen Gestaltung ... und auch zur Emanzipation", so daß Emanzipation und Solidarität in einen positiven Zusammenhang gesetzt würden. Zur Erreichung dieses Zieles müßten „Freiräume in verschiedensten Bildungsbereichen" geschaffen werden (5/102).

6. Ökologische Erfordernisse

Dr. **Mikelskis** stellt fest, daß derzeit eine Umbruchphase vom „verfestigten mechanistischen Paradigma" hin zu einem „ökologischen Paradigma" vorherrsche. Die Handlungsmöglichkeiten würden sich entsprechend ändern. Es gelte nicht mehr: „Ich tue etwas, um etwas zu bewirken", sondern angesagt sei nun: „Ich tue etwas, und es wird sich sehr viel wandeln, und ich muß auf diese komplexe Situation reagieren." (5/22)

Die derzeitige ökologische Krise sei durch eine „Entsinnlichung und Entwirklichung" des Verhältnisses zur Natur gefördert worden und fordere eine Wiederherstellung der Einheit von Erkennen, Erleben und Handeln. Die bisherigen Bildungsinstitutionen hätten sich im wesentlichen auf die Herausbildung von ökologischem Wissen beschränkt; bezüglich des Erlebens und des Handelns seien sie weitestgehend wirkungslos gewesen. Diese Entwicklung gebe ein „Zeugnis von der Einseitigkeit heutiger Bildungsrealität" ab (5/23).

Damit Bildung den ökologischen Erfordernissen gerecht werde, seien sieben Leitlinien heranzuziehen, die mit dem Streben nach der Einheit von Erleben, Erkennen und Handeln im Zusammenhang stünden (5/201f):

(1) Betroffenheit als innere Reaktion des Subjekts auf äußere Sachverhalte

Es müsse mehr Verantwortung statt Gleichgültigkeit und mehr Nachdenklichkeit statt Schnellinformationen geben.

(2) Wiederbelebung der Sinne und Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit

Es seien konkrete sinnliche Naturerfahrungen zu fördern und eine Anleitung zur Wahrnehmung der Welt, des Anderen, des Selbst zu geben.

(3) Ausbildung von Urteilskraft

Die Wissensaneignung müsse zum Urteil weitergeführt werden, die Wertfreiheitsideologie sei zu überwinden.

(4) Handeln lernen

Ziel sei eine aktive Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und der Bezug auf die gesellschaftliche Dimension von Bildung.

(5) Ganzheitliche Zugänge zur Welt

Zentral sei das Denken in vernetzten, komplexen Systemen sowie die Betonung von Einheit und Interdisziplinarität statt Parzellierung und Atomisierung.

(6) Heutige Situation in ihrer Geschichtlichkeit begreifen

Es müsse eine dynamische statt statische Weltauffassung vorherrschen; die heutige Situation sei in ihrem „Gewordensein" und „Gemachtsein" zu sehen.

(7) Phantasievolle Gestaltung der Zukunft

Ein kreativ-entdeckendes Lernen im Zusammenhang mit Zukunftswerkstätten und Zukunftsutopien sei vordringlich.

Zusammenfassung von vorgetragenen handlungsorientierten Vorschlägen des Experten:

Dr. **Mikelskis** fordert, daß das Bildungswesen der „Entsinnlichung und der Entwirklichung" des Verhältnisses zur Natur entgegenwirken müsse. Die Wiederherstellung der Einheit von Erkennen, Erleben und Handeln sei eine zentrale Zukunftsperspektive von Bildung (5/23).

7. Ganzheitliche Bildung

Für Dr. **Mikelskis** stehen die ökologischen Erfordernisse im engeren Zusammenhang mit einer ganzheitlichen Bildung. Er sieht durch den Umbruch vom mechanistischen zum ökologischen Paradigma eine Ablösung des in deterministischen Kategorien verlaufenden linear-kausalen Denkens durch einen globalen, evolutiven Ansatz. Die Kunst des Umgangs mit Unsicherheit und Komplexität als Kennzeichen der heutigen Zeit bestehe darin, „auf mehreren Ebenen gleichzeitig zu denken, zu fühlen und zu handeln." Diese „Dreiheit" müsse durch ganzheitliche Bildung erreicht werden (5/23).

Ein ganzheitlicher Ansatz könne auch der Tendenz entgegenwirken, daß Wissen und kognitive Fähigkeiten als zentrale Bestandteile des Abschluß- und Berechtigungswesens eine zu große Bedeutung erlangten und dadurch einige Bevölkerungsgruppen benachteiligt würden (5/25f). Bildung müsse mehr als „Einwurzelung" verstanden werden in einer Einheit von Erleben, Erkennen und Handeln (5/27). Zur Bewältigung der vielschichtigen dynamischen Realität bedürfe es weniger Vorschriften und mehr Freiheit in allen Bereichen des Bildungswesens, denn alle Betroffenen seien an diesem Entwicklungsprozeß zu beteiligen (5/26).

Prof. Dr. **Schlaffke** führt aus, daß die ganzheitliche Bildung auf breiten Grundqualifikationen aufbauen müsse, um funktionale und extrafunktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten verbinden und integrieren zu können (5/191). Bildung müsse über fachliche Qualifikationen hinaus auch gesellschaftspolitische Einsichten wecken (5/16).

Prof. Dr. **zur Lippe** weist darauf hin, daß Ganzheitlichkeit „alles andere als bequem und harmonistisch oder auch nur harmonisch sei". Ganzheitlichkeit bedeute, „daß man durch die Widersprüche hindurch zu leben hat". Das sei schwieriger und nicht bequemer (5/104). Kognitive Fähigkeiten müßten mit sinnenhaften integriert werden. Ferner setze nur eine unmittelbar zwecklose, nutzlose Bildung tief genug an, um den Komplexitätsanforderungen der modernen Gesellschaft gerecht werden zu können (5/209).

Prof. Dr. **Haefner** fordert, ganzheitliche Überlegungen stärker ins Zentrum der Curricula zu rücken, „eine ständige Nutzung der Informationstechnik als Denkzeug" zu praktizieren und nicht nur theoretisch zu behandeln (5/49). Seine These, daß der informationstechnologischen Dimension ein großer Stellenwert einzuräumen sei, wird angezweifelt. So hält es Dr. **Mikelskis** für völlig überzogen, der Informationstechnologie eine Dominanz in der Bildungspolitik einzuräumen (5/101).

8. Übernahme von Verantwortung

Prof. Dr. **Schlaffke** stellt fest, daß „Bildung sowohl dem einzelnen wie auch der Gesellschaft verpflichtet" sei, und daß sie den einzelnen befähigen solle, „seine Persönlichkeit zu behaupten, aber auch der Gesellschaft zu dienen" (5/186). Nach Ansicht von Abg. Prof. **Weisskirchen** gibt es in der durch einen Individualisierungsschub gekennzeichneten Gesellschaft einen wachsenden Solidaritätsbedarf (5/54). Auch hierfür bedürfe es der Weckung gesellschaftspolitischer Einsichten.

Prof. Dr. **zur Lippe** merkt an, daß die Verantwortung im Handeln des Menschen aus seinem Erleben heraus kommen müsse und nicht auf normativem Wege in ihn „hineingepflanzt" werden könne. Eine Gesellschaft, die den alten Werten ihre Grundlage entzogen habe, könne sich nicht einfach neue verordnen, sondern müsse neue Verantwortungsmöglichkeiten als neue Werte finden (5/35). Die immer stärker geforderte Flexibilität und Anpassung verlange vielfach eine ausgeprägte Kreativität. Kreativität, Gesundheit und Geselligkeit als drei Grundvermögen des Menschen bildeten die Einheit von Leben und Lernen. Die modernen Kulturen versäumten aber grundsätzlich, den Übergang vom Teilhaben am Leben zu der Verantwortung für das Leben zu stärken (5/207 f). Verantwortung müsse dadurch ermutigt werden, daß sie Widerhall finde, daß auf Initiativen gehört und daß von den institutionell „Verantwortlichen" geantwortet werde (5/212).

Zusammenfassung von vorgetragenen handlungsorientierten Vorschlägen des Experten:

Prof. Dr. **zur Lippe** fordert, daß zur Erlernung von Verantwortung kleinere Gruppen auf längere Zeit an einem Projekt mit gestaltenden Beiträgen beschäftigt werden sollten (5/210).

9. Gleichstellung der Geschlechter

Die Gleichstellung der Geschlechter und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf werden nach Ansicht von Frau Dr. **Köcher** verstärkt zu einer gesellschaftlichen Aufgabe. Dabei sei zu gewährleisten, daß der Fortschritt, der sich in dieser Beziehung bereits im Bildungssystem zeige, auch außerhalb davon fortgesetzt werden könne (5/128). Die Motivation von Frauen, am Bildungsprozeß teilzunehmen, sei auch in Abhängigkeit von den damit verbundenen Berufsaussichten zu sehen. Die Gleichstellung der Geschlechter könne deshalb nicht isoliert im Bildungswesen und durch die

Bildungspolitik verwirklicht werden, sondern sei umfassend anzugehen. Eine besondere Aufgabe komme der Weiterbildung zu, damit im Anschluß an die Erziehungsphase der Kinder die Wiedereingliederung in das Berufsleben erleichtert werden könne (5/130 f).

Internationale Untersuchungen zeigten, daß Familie und Beruf in der Bundesrepublik Deutschland wesentlich stärker „auseinandergedacht" würden als in anderen Ländern. So schwäche sich auch der Kontakt der Frauen zum Beruf während ihrer Familienphase stark ab mit der Folge größerer Schwierigkeiten bei der Rückkehr in ein Beschäftigungsverhältnis. Auch die im internationalen Vergleich langen Ausbildungszeiten würden tendenziell eine relative Schlechterstellung der Frauen gegenüber den Männern bewirken, da die Familienphase hinausgeschoben werde und Frauen in höherem Alter größere Rückkehrschwierigkeiten in den Beruf vorfänden (5/130).

Unterschiedlich sei das Interesse von Männern und Frauen für einzelne gesellschaftliche Bereiche. Die These, daß dieser Tatbestand sozialisationsbedingt und damit durch Erziehung und gesellschaftliche Einflüsse bedingt sei, wird aber von der Expertin sehr skeptisch beurteilt. Chancengleichheit dürfe nicht mit Gleichmacherei in Verbindung gesetzt werden. Daran sei aber zu denken, wenn einige den Idealzustand der Gleichberechtigung erst dann erreicht sehen würden, wenn bei Männern und Frauen ein gleiches Interessenspektrum vorzufinden sei. Ein Bildungssystem, das Männern und Frauen Rechnung trage, müsse dagegen „einerseits Chancengleichheit" schaffen, „andererseits aber auch unterschiedlichen Interessen Entfaltungschancen bieten" (5/128). In der anschließenden Diskussion wird von Frau Prof. Dr. **Gensior** eingewandt, daß die Interessen der beiden Geschlechter zunächst gleich seien und erst durch die Berufsrealität geprägt würden (5/134). Frau Prof. Dr. **Metz-Göckel** argumentiert in gleicher Weise und führt aus, daß die spezifischen Verwendungschancen für Frauen erst ihre Interessen bestimmen würden, so daß diese Interessen schließlich doch sozialisationsbedingt seien und durch die Verwendungschancen „positiviert" würden (5/144).

Prof. Dr. **Schlaffke** sieht im Zusammenwirken von Allgemeinbildung , beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung die Chance für Frauen, diese „zum Umgang mit neuen Techniken zu motivieren und sozialisationsbedingte Abwehrhaltungen abzubauen" (5/193). Nach Ansicht von Dr. **Mikelskis** werde die „derzeitige Benachteiligung von Mädchen und Frauen sowie von Angehörigen unterprivilegierter Bevölkerungsschichten" abgemildert, wenn „das Wissen und der Kopf" als „zentrale Bestandteile gerade des Abschluß- und Berechtigungswesens" durch die in der ganzheitlichen Auffassung geforderte Einheit von Erleben, Erkennen und Handeln ergänzt würde (5/24 f).

10. Schaffung von Freiräumen

Dr. **Mikelskis** sieht die Bewältigung der dynamischen Realität erst dann als möglich an, wenn „weniger Gesetze, Erlasse, Richtlinien und Vorschriften verordnet werden" und „mehr Freiheit alle Bereiche des Bildungswesens durchweht" (5/26). Die zu schaffenden Freiräume sollten den Betroffenen zur Verfügung stehen. Die Politik habe in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Rahmendaten zu schaffen und für die soziale Absicherung von Gruppen zu sorgen, die durch das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem benachteiligt würden (5/102). Die Menschen sollten sich auf einen zielgerichteten Entwicklungsprozeß einlassen, an dem alle Betroffenen ernsthaft und ergebnisoffen zu beteiligen seien (5/203).

Die Bildungsreform darf nach Ansicht von Prof. Dr. **zur Lippe** „keine institutionalisierte Reform" sein: „Man darf nicht damit anfangen, daß man Regeln macht, Gesetze erläßt, Prüfungsordnungen festlegt für Dinge, von denen man noch gar nicht weiß, was sie werden sollen." (5/36 f) Prof. Dr. **Haefner** erwägt die Einführung von mehr Wettbewerb im Schulsystem, um Innovationen zu fördern. Dabei sei auch an „eine gewisse Teilprivatisierung des Schulbudgets" zu denken (5/49). Im übertragenen Sinne müsse von „Deregulierung" gesprochen werden (5/64).

Kapitel III.2.1.3

Expertenanhörung zum Thema „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspektes" am 15. Februar 1989

Gliederung

A. Zu den Experten und zur Form der Auswertung

B. Ziel des Expertengesprächs

C. Auswertung

1. Zum Strukturwandel der Erwerbsarbeit
   a) Gewachsene Prognose-Unsicherheit und Gestaltungsoffenheit
   b) Mögliche Entwicklungsalternativen
   c) Wandel der Tätigkeiten und Berufe
2. Veränderung der Arbeitsorganisation — Entscheidendes Merkmal strukturellen Wandels
3. Zur Zukunft des dualen Systems und der Facharbeit
   a) Gymnasiale und Hochschul-Ausbildung verdrängen duales System der Berufsbildung (Prof. Dr. **Lutz**)
   b) Für ein „psychosoziales Moratorium" zum Erlernen von Gestaltungskompetenzen (Dr. **Heidegger**)

c) Duales System und Facharbeiterberuf sind im Kern nicht gefährdet (Dr. **Schreiber**)

d) Ausbildungskosten und Zukunft des dualen Systems

4. Schulabschlüsse — Qualifikationsstruktur — Schlüsselqualifikationen

a) Verschiebungen in der innerbetrieblichen Qualifikationsstruktur

b) Schlüsselqualifikationen als Mittel zur Enthierarchisierung und Steigerung der beruflichen Flexibilität

5. Gleichstellung der Geschlechter

6. Praxisbezug im Studium — Bildungszeiten

a) „Betriebsverbundenes Studium" und Berufsakademien — privilegierte „Semi-Akademisierung" oder praxisnahes Studium?

b) Bildungszeiten — Probleme der Vergleichbarkeit

7. Berufliche Weiterbildung: Notwendigkeit — Inhalte — Formen

D. Zusammenfassung handlungsorientierter Vorschläge der Sachverständigen

Anlage: Orientierungspunkte

A. Zu den Experten und zur Form der Auswertung

An dem Expertengespräch nahmen teil:

Dr. Gerald **Heidegger**, Institut Technik und Bildung der Universität Bremen

Prof. Dr. Burkart **Lutz**, Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung, München

Dr. Hanns E. **Schreiber**, Generalbevollmächtigter Direktor der Hauptabteilung Personalführung und Bildungspolitik der Siemens AG, München

Dr. Helmut **Schubert**, Geschäftsführer des Deutschen Handwerkskammertags, Bonn, mußte seine Teilnahme kurzfristig absagen. Seine schriftliche Stellungnahme wurde bei der Auswertung berücksichtigt.

Grundlage der Auswertung waren das unkorrigierte stenographische Wortprotokoll des in der 15. Sitzung der Enquete-Kommission geführten Expertengesprächs sowie die schriftlichen Beiträge (Anlagen zum Wortprotokoll) der Sachverständigen. Wortprotokoll (S. 1—84) und Anlagen (S. 85—115) sind fortlaufend numeriert. Die schriftlichen Beiträge von Dr. **Heidegger**, Dr. **Schreiber** und Dr. **Schubert** wurden eigens für das Expertengespräch verfaßt, der schriftliche Beitrag von Prof. Dr. **Lutz** („Welche Qualifikationen brauchen wir? Welche Qualifikationen können wir erzeugen?") entstammt dem Band: Hesse, J.J./Rolff, H.-G./Zöpel, Chr. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektiven, Baden-Baden, 1988.

Die Auswertung wurde nicht nach den den Experten zur Vorbereitung zugesandten Orientierungspunkten (siehe Anlage), sondern nach den Schwerpunkten gegliedert, auf die sich die Diskussion wesentlich konzentrierte, und an denen die Experten die bildungspolitischen Problem- und Handlungsaspekte des Strukturwandels vor allem darlegten.

B. Ziel des Expertengesprächs

Wie der Vorsitzende, Abg. Kuhlwein, in seinem Einleitungsstatement hervorhob (15/3 ff), signalisiert der Begriff „Strukturwandel" in Arbeit und Beruf, daß man grundlegende Entwicklungen feststellt, die über den Tag hinaus ihre Bedeutung haben, und zu denen Politik, zumal Bildungspolitik, ein Verhältnis finden müsse. Unstrittig sei wohl, daß moderne Gesellschaften durch einen tiefgreifenden strukturellen Wandel geprägt seien. Allerdings würden Meinungsunterschiede dann hervortreten, wenn der Strukturwandel in einem umfassenden Begriff gekennzeichnet werde, wie zum Beispiel „postindustrielle Gesellschaft", „Dienstleistungsgesellschaft", „Informations-", „Freizeit-" oder „Risiko-Gesellschaft", weil mit diesen Begriffen oft nur eine Seite oder auch eine Position innerhalb eines umfassenderen Phänomens bezeichnet werde. Viel schwieriger sei es dann noch, wenn man ohne dieses gemeinsame begriffliche Fundament von einem Teilsystem, hier: Beschäftigung, auf ein anderes Teilsystem, hier: Bildung, schließen bzw. das Wirkungsverhältnis zwischen beiden zutreffend erfassen wollte, um bildungspolitische Schlußfolgerungen ziehen zu können.

Das Expertengespräch zielte vor allem auf drei Problembereiche:

(1) Strukturwandel in Arbeit und Beruf bzw. im Beschäftigungssystem

(2) Verhältnis von Bildungs- zu Beschäftigungssystem

(3) Veränderungen im Bildungs- bzw. Ausbildungssystem und neue bildungspolitische Ziele und Aufgaben.

Zu 1:

Hier geht es um die langfristigen *„Veränderungen in Arbeit und Beruf"*, zugespitzt in der Frage nach der „Krise des Systems der Erwerbsarbeit", wie sie von einer Reihe von Sozialwissenschaftlern behauptet wird. Gesprochen wird hier von einer „Krise des Normalarbeitsverhältnisses", von der „Flexibilisierung der Arbeit", von „Regulierung-Deregulierung des Arbeitsverhältnisses", von der „Entprofessionalisierung oder Reprofessionalisierung" der Arbeit. In den Orientierungspunkten ist eine Reihe von Faktoren bzw. Indikatoren aufgeführt, anhand derer die möglichen strukurellen Veränderungen über die hier genannten Schlagworte hinaus konkretisiert werden können.

Hierzu gehören unter anderem:

— die Entwicklung des *Arbeitsmarktes* mit der Frage nach dem Verhältnis von Erwerbstätigen zu Erwerbslosen (Stichwort: Zweidrittel-Gesellschaft) nach der Struktur des Erwerbspersonenpotentials

und des Wandels der Qualifikationsanforderungen;

- das Verhältnis von *„Mensch und Technik"* am Arbeitsplatz sowie im Bildungs- und Freizeitbereich; darin eingeschlossen die Frage, ob tatsächlich die selbständige Persönlichkeit oder aber der „maschinelle Charakter" Zukunft hat;
- Wandlungen im *„Verhältnis der Geschlechter"* zueinander; mit der Frage nach dem Fortbestand der „männlichen Hegemonie" in Arbeit und Beruf, die zumindest im Bildungswesen schon kräftig im Zerfall begriffen ist;
- veränderte *„Einstellungen zu Arbeit und Beruf"* mit der Frage danach, ob das Beschäftigungssystem hinreichend Anknüpfungspunkte für gestiegene Ansprüche der Betroffenen auf Sinnhaftigkeit, Mitverantwortung und Umweltverträglichkeit ihrer Tätigkeit gibt;
- Wandlungen des sogenannten Normalarbeitsverhältnisses, der Normalberufsbiographie (Stichwort: *„Flexibilisierung des Arbeitsverhältnisses")*; mit der Frage danach, ob sich hier Annäherungen bzw. Überschneidungen zwischen einem betrieblichen Interesse an Flexibilisierung des Arbeitsverhältnisses und einem Arbeitnehmerinteresse an partizipativer Arbeitsgestaltung abzeichnen.

Die Liste dieser Merkmale und Fragen zum Strukturwandel des Beschäftigungssystems ließe sich fortsetzen. Da es immer ein ganzer Komplex von Faktoren ist, der strukturelle Wandlungen schließlich bewirkt, kam es hier weniger auf deren vollständige Erörterung, als vielmehr auf deren begründete Gewichtung an. Die erste Frage lautet also: Welche Faktoren innerhalb des Strukturwandels stellen vor allen anderen besondere Herausforderungen an das Bildungssystem dar?

Zu 2:

Der zweite größere Problembereich betrifft das Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Dabei geht es vor allem um Antworten auf die Frage nach den Konsequenzen vorausgegangener, vor allem bildungsökonomischer, aber zum Beispiel auch arbeitsmarktpolitischer Bemühungen um eine bessere quantitative und qualitative Anpassung zwischen beiden Systemen. Vor allem in den siebziger Jahren gab es aus dem Blickwinkel des Beschäftigungssystems Kontroversen zur These einer Über-, Unter- oder Fehlqualifizierung und Auseinandersetzungen um die Polarisierungsthese. Heute scheint sich dagegen erneut die Einsicht von einer gewissen Selbständigkeit des Bildungswesens durchzusetzen, wenn man wieder auf Leitartikel-Themen wie dem folgenden stößt: „Zuviel Bildung gibt es nicht". Die Frage stellt sich, wie die vielfach wiederentdeckte relative Autonomie des Bildungssektors einzuschätzen ist, und welche Folgerungen sich daraus ergeben, wenn einerseits nicht nur an die ökonomisch bestimmten Qualifikationsanforderungen angepaßt werden soll und kann, andererseits aber auf eine realistische „zukunftsträchtige" Bildung und Ausbildung nicht verzichtet werden darf.

Zu 3:

Der dritte größere Problembereich betrifft die Frage nach den möglichen inhaltlichen und methodischen sowie institutionellen Veränderungen im Bildungsbereich und seinem Zusammenwirken mit anderen Politikfeldern, hier vor allem der Arbeits- und der Beschäftigungspolitik, aber auch der Technologie- und einer Reihe anderer „Strukturpolitiken". Welche sozialen, persönlichen und sachinhaltlichen Lernziele sollen vor allem verfolgt werden, welche Lernmethoden werden hierfür favorisiert, und welche grundlegenden institutionellen Änderungen müßten gegebenenfalls erfolgen, um seitens des Bildungs- und Ausbildungssystems den künftigen strukturellen Herausforderungen vor allem im Bereich Arbeit und Beruf gewachsen zu sein?

C. Auswertung

1. Zum Strukturwandel der Erwerbsarbeit

a) Gewachsene Prognose-Unsicherheit und Gestaltungsoffenheit

Die Sachverständigen Prof. Dr. **Lutz** und Dr. **Heidegger** betonen eine gewachsene Prognoseunsicherheit bezüglich des künftig zu erwartenden Strukturwandels in Arbeit und Beruf. Der Modernisierungsprozeß der Nachkriegsgesellschaft in den fünfziger und sechziger Jahren verlief für die Sozialwissenschaftler damals, so Prof Dr. **Lutz**, noch unter der Annahme eines relativ sicheren Zusammenhangs zwischen Prognose, Planung und Politik (15/102). Heute sei die Prämisse einer kontinuierlichen industriegesellschaftlichen Reproduktion und Entwicklung sowie damit einhergehender — sich zwar wandelnder, aber deutlich bestimmbarer — Qualifikationserfordernisse in Frage gestellt (15/103). So könne heute beispielsweise der häufig vertretenen These von der zunehmenden Entberuflichung der Arbeit (Flexibilität, Mobilität, lebenslanges Lernen) die These von der Reprofessionalisierung der Arbeit gegenübergestellt werden (erweiterte Fachkompetenz, partielle Autonomie), ohne daß zureichende Anhaltspunkte für das Eintreffen der einen oder anderen Entwicklungsrichtung vorhanden seien. Es gebe statt dessen „divergierende Veränderungsimpulse" (15/103). Allerdings deuten für Prof. Dr. **Lutz** die Veränderungen in den Arbeitsstrukturen auf einen „tiefgreifenden Bruch mit dem (. . .), was jahrzehntelang als quasi naturgesetzliche Logik industrieller Entwicklung verstanden wurde" (15/104). Prof. Dr. **Lutz** (15/9f) und Dr. **Heidegger** (15/13) betonen angesichts der Prognoseunsicherheiten und der Unterschiedlichkeit der möglichen Entwicklungsverläufe in Arbeit und Beruf die Offenheit der zukünftigen Entwicklung sowie die bedeutsame und relativ eigenständige Rolle der Bildungspolitik bei der Gestaltung des Strukturwandels. Prof. Dr. **Lutz** hebt hierfür ausdrücklich die „Schlüsselrolle des Bildungssystems" hervor (15/106).

b) Mögliche Entwicklungsalternativen

Dr. **Heidegger** und Prof. Dr. **Lutz** sehen mehrere Entwicklungsalternativen, die das System der Erwerbsarbeit in Verbindung mit der technischen Entwicklung nehmen könnte. Für Dr. **Heidegger** geht es (in Anlehnung an **Brödner** 1986) in der „Fabrik 2000" um die beiden vor allem für die Berufsbildung bedeutsamen Varianten „technikzentrierter oder menschenorientierter Pfad": „Technikzentrierung" impliziere das Konzept der Anpassung von Qualifikationen an technische Veränderungen; „menschenorientierte Entwicklung" rücke die Frage nach den Subjekten der Gestaltung und deren Fähigkeiten in den Mittelpunkt (15/92f).

Prof. Dr. **Lutz** unterscheidet, orientiert an dem weiteren Technikeinsatz in der Produktion, drei mögliche Entwicklungslinien: (1) Die weitere Zerlegung des Produktionsprozesses mit tendenzieller Dequalifizierung der Beschäftigten („rechnergestützter Taylor"); (2) die Produktion in teilautonomen kleinen Einheiten innerhalb des Großbetriebs, mit höherer Qualifikation und Motivation der Beschäftigten, abgeflachter Hierarchie, hoher Innovationskraft, Flexibilität und Effizienz („rechnergestützter Helpach"); (3) den wesentlich durch eine Zwei-Klassen-Gesellschaft geprägten Produktionsprozeß, bei dem eine Klasse als hochqualifizierte Elite („Alphas") herangebildet wird, die die anspruchsvollen, dispositiven Aufgaben in der Werkstatt wahrnimmt, und bei dem eine andere Klasse als wenig qualifizierte Mehrheit („Epsilons") ohne Aufstiegschancen zurückbleibt, die die ausführenden Aufgaben übernimmt („rechnergestützter Huxley") (15/7ff).

c) Wandel der Tätigkeiten und Berufe

Die Sachverständigen Dr. **Schreiber** und Dr. **Schubert** gehen weniger von „brüchig gewordenen Großtheorien" (Prof. Dr. **Lutz**) über den Strukturwandel des Systems der Erwerbsarbeit aus, als vielmehr von bestimmten, aus ihrem jeweiligen Erfahrungshintergrund (Industrie bzw. Handwerk) begründeten empirischen Phänomenen. Dementsprechend konzentrieren sie sich in ihrer Argumentation auch unmittelbar auf Tätigkeits- und Qualifikationsveränderungen in den von ihnen vertretenen Bereichen und nicht so sehr auf die Perspektive der gesellschaftlichen Teilsysteme Bildung und Beschäftigung bzw. deren Verhältnis zueinander.

Für Dr. **Schreiber** befinden wir uns „in einer Phase tiefgreifender Veränderungen in Produktion, Verwaltung und Service, die sich auf die Berufstätigkeiten auswirken" (15/97), und die häufig durch die Mikroelektronik ausgelöst seien. Zu konstatieren seien insbesondere: Die Automatisierung von Standardtätigkeiten, die Verschiebung des Arbeitsvolumens vom Bereich der Produktion zum Dienstleistungsbereich, kürzere Innovationszyklen, Globalisierung der Märkte und veränderte Arbeitsorganisation (15/97).

Dr. **Schubert** sieht aus der Sicht des Handwerks zwar einen Prozeß ständigen Wandels („Die Geschichte des Handwerks ist insgesamt eine Geschichte von aussterbenden und neuentstehenden Berufen" (15/109)), aber keinen „Strukturwandel des Systems der Erwerbsarbeit", der sich zum Beispiel auch in einer anderen Einstellung zu Arbeit und Beruf manifestieren müßte. So hätten etwa die Verkürzung der Arbeitszeit und die Ausdehnung der Freizeit eher noch zu einer Ausdehnung des handwerklichen Bereichs (bis in den Bereich Schattenwirtschaft hinein) geführt, nicht aber eine andere Einstellung zu Arbeit und Beruf mit sich gebracht. Auch in den veränderten Inhalten der neugeordneten Elektro- und Metallberufe komme keine neue Arbeitseinstellung zum Ausdruck. Gleichwohl sei nicht zu verkennen, daß es neben Berufen mit erheblichen inhaltlichen Veränderungen eine Reihe von Berufen mit einer „Erweiterung der Produktionsbreite" (zum Beispiel im Nahrungsmittelbereich) oder auch mit höheren theoretischen Anforderungen (zum Beispiel im Gesundheitsbereich) gebe, die insgesamt und zugleich sehr differenziert Ansprüche an das Ausbildungssystem stellten (15/109f). So müßten beispielsweise im Handwerk gleichzeitig traditionelle und modernste Technologiekenntnisse vermittelt werden (15/110).

2. Veränderung der Arbeitsorganisation — entscheidendes Merkmal strukturellen Wandels

Einhellig wird die Veränderung der Arbeitsorganisation im Zusammenhang mit der Technologieentwicklung als entscheidender Dreh- und Angelpunkt für die künftige Richtung des Strukturwandels in der Erwerbsarbeit eingeschätzt, auch wenn bestimmte Berufsbereiche (Friseur/in, Verkäufer/in und andere) von dieser Entwicklung ausgenommen seien. Unterschiedliche Auffassungen bestehen bei den Sachverständigen hinsichtlich der Anstöße zur Entwicklung neuer Formen der Arbeitsorganisation und dementsprechend auch in Bezug auf das Gewicht, das sie gegebenenfalls den hierzu erforderlichen zusätzlichen arbeits- und bildungspolitischen Maßnahmen zuerkennen.

Zwar sei es falsch, so Prof. Dr. **Lutz**, die neuen arbeitsorganisatorischen Konzepte mit ihrer partiellen Rücknahme von Arbeitsteilung, einem höheren Grad an Autonomie für qualifizierte Arbeitskräfte sowie abnehmender Bedeutung hierarchisch-bürokratischer Kontrollstrukturen „als unmittelbare Folge des Einsatzes neuer Techniken" zu sehen, doch komme es am ehesten im Zusammenhang mit produkt- oder fertigungstechnischen Innovationen zu entsprechenden arbeitsorganisatorischen Rearrangements (15/104f). Offen sei allerdings, wie weit sich diese neuen Formen von Arbeitsorganisation, Qualifikation und Beschäftigungsstrukturen von der Mikroebene einzelner Betriebe auf die Makroebene ganzer Volkswirtschaften projizieren ließen (15/105). Im günstigsten Falle „würde (sich) wohl erstmals in der Geschichte zivilisierter Nationen ein realistischer Weg eröffnen, um den Widerspruch zwischen den grundlegenden Werten demokratisch verfaßter Gesellschaften und den Konstituanten ihres Beschäftigungssystems aufzulösen." (15/105)

In eine ähnliche Richtung argumentiert Dr. **Heidegger** aus bildungspolitischen bzw. berufspädagogischen Erwägungen. Er wendet sich gegen das seiner Ansicht nach traditionelle Verfahren der Ableitung von Qualifikationsanforderungen aus jeweiligen Veränderungen der Technologie. Danach gebe es *erstens* eine neue Produktionstechnik, der *zweitens* eine veränderte Arbeitsorganisation folge, woraus dann *drittens* eine andere Qualifikationsstruktur abgeleitet werde. Diesem — von ihm so bezeichneten — „technik-deterministischen Anpassungsansatz" in der Berufsbildung gelte es, einen „Gestaltungsansatz" entgegenzusetzen, der die allseits konstatierte Offenheit der Zukunftsentwicklung bildungspolitisch aktiv aufgreift und das Ziel der Befähigung zu einer partizipativen Arbeitsgestaltung in den Mittelpunkt stellt: „Eine gebildete Gesellschaft würde auf andere Arbeitsformen drängen, und diese anderen Arbeitsformen könnten dann auch andere Produktionstechniken zur Folge haben, und zwar gerade angesichts der neuen Informations- und Kommunikationstechniken." (15/13)

Für Dr. **Schreiber** ist der Prozeß wachsender Ermessensspielräume am Arbeitsplatz im Zuge veränderter Arbeitsorganisation bereits jetzt zwingendes Erfordernis, auch aus unternehmerischer Sicht, und zwar für Ingenieure wie für Facharbeiter. Er verweist darauf, „daß der Verantwortungsspielraum eines Facharbeiters in diesen Fertigungsinseln, in diesen automatisierten, aber doch integrierten Teilen der Fertigung immer größer wird und zu viel größerer Selbständigkeit, auch Entscheidungsfreiheit führt." (15/28f) Für ihn sind Anpassungs- und Gestaltungsansatz insofern keine Alternativen oder Gegensätze, weil „der Strukturwandel, die Veränderungen in der Arbeitsorganisation bereits von sich aus den größeren Gestaltungsspielraum erfordern." (15/80) Auch aus seiner Sicht sind Formen flexibler und kurzlebiger Arbeitsorganisation mit flachen Hierarchien und integrierten Arbeitsaufgaben nicht nur als Folge neuer Technologien zu sehen, sondern auch als Resultat veränderter Anforderungen eines immer globaler und internationaler werdenden Marktes, der rasches Reagieren auf Kundenforderungen verlange (15/100). In ähnlichem Sinne argumentiert auch Prof. Dr. **Lutz**, der an die veränderten wirtschaftlichen Bedingungen auf den Absatz- und Versorgungsmärkten erinnert, die starke „Turbulenzen" aufwiesen. Demnach lägen Arbeitsorganisationsformen mit höherer Verantwortung und Qualifikation auch im ökonomischen Interesse (15/104).

3. *Zur Zukunft des dualen Systems und der Facharbeit*

a) Gymnasiale und Hochschul-Ausbildung verdrängen duales System der Berufsbildung (Prof. Dr. **Lutz**)

Einhellig betonen die Sachverständigen die Bedeutung des dualen Systems der beruflichen Bildung und der Facharbeiterberufe im Hinblick auf die künftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung. Unterschiedliche Auffassungen bestehen in der Einschätzung des dualen Systems bezüglich eines zu erwartenden Verlustes an Attraktivität im Vergleich zu einer akademischen Ausbildung (Prof. Dr. **Lutz**). Außerdem unterscheidet sich die Einschätzung des dualen Systems aus berufspädagogischer Sicht (Dr. **Heidegger**) gegenüber denjenigen Auffassungen, die eher aus der Perspektive des künftigen Qualifikationsbedarfs für Industrie und Handwerk entwickelt werden (Dr. **Schreiber**, Dr. **Schubert**). Entsprechend dieser unterschiedlichen Sichtweisen differiert auch die Reichweite von Ergänzungs-, Korrektur- und Alternativvorschlägen zum dualen System der beruflichen Bildung.

Prof. Dr. **Lutz** verweist auf die seiner Ansicht nach bestehende und für die weitere freiheitliche, demokratische und rechtsstaatliche Entwicklung höchst bedeutsame Koexistenz von zwei Wegen der beruflichen Erstausbildung in der Bundesrepublik (15/9ff). Nur hier würden zwei ähnlich anspruchsvolle Berufswege — Facharbeiter und Ingenieur — nebeneinander ausgebildet, obwohl beide mit unterschiedlichen Chancen bzw. Privilegien (Status, Einkommen, Aufstiegsmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen) ausgestattet seien. Für die Zukunft sieht Prof. Dr. **Lutz** die Koexistenz dieser beiden Wege beruflicher Erstausbildung in hohem Maße gefährdet. Schon in den letzten Jahren sei die Attraktivität des dualen Systems zurückgegangen, eine Entwicklung, die nur wegen der hohen Bewerberzahlen aus den geburtenstarken Jahrgängen nicht offenkundig geworden sei. Für die neunziger Jahre befürchtet Prof. Dr. **Lutz** eine Abwendung derjenigen befähigten Jugendlichen, die bislang Facharbeiterberufe ergriffen hätten und nun attraktivere akademische Berufe über ein Studium zu erreichen trachten würden. Das abnehmende Interesse an der Ausbildung im dualen System treffe zuerst die Berufsfelder und Branchen mit schlechten Berufschancen und Arbeitsbedingungen sowie geringen didaktischen Qualitäten. So sei in der Gesamtheit der Bauberufe die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge innerhalb der letzten drei Jahre bereits um 50 % gesunken (15/63).

Das Fazit von Prof. Dr. **Lutz** lautet: Das duale System mit seiner Facharbeiterausbildung sei hervorragend geeignet aus Sicht der Beschäftiger, es würde — ohne politische Gegensteuerung — allerdings zunehmend unattraktiv aus der Sicht der Jugendlichen (15/46). Bei gleichen Qualifikationsvoraussetzungen sei der Ingenieurberuf einfach attraktiver als der Beruf des Facharbeiters. Das duale System stelle keine dauerhafte Konkurrenz im Vergleich zu höheren Ausbildungsgängen dar (15/47), eine Entwicklung, die durch die Differenzierung in der Besoldungsstruktur des öffentlichen Dienstes noch gefördert werde. Zudem sei zu erwarten, daß durch den Seiteneinstieg von Ingenieuren die Aufstiegschancen von Facharbeitern zunehmend blockiert würden (15/51). Nach Prof. Dr. **Lutz** führt diese Entwicklung insgesamt zu einer Situation ähnlich der in Frankreich, bei der nur noch die am wenigsten schulisch Qualifizierten in eine Facharbeiter-Ausbildung einträten (15/52).

b) Für ein „psychosoziales Moratorium" zum Erlernen von Gestaltungskompetenzen (Dr. **Heidegger**)

Auch Dr. **Heidegger** sieht für die Zukunft die Gefahr der Spaltung der Belegschaften in höherqualifizierte „Semi-Akademiker" bzw. Produktionsingenieure, die die anspruchsvollen Produktionsaufgaben übernehmen, und Facharbeiter, die mehr und mehr zu einer Randbelegschaft werden könnten (15/14). Im übrigen relativiert Dr. **Heidegger** die pessimistische Prognose von Prof. Dr. **Lutz** im Hinblick auf einen möglichen Bedeutungsverlust des dualen Systems. Für ihn sichert die duale Ausbildung — von Ausnahmen in neugeordneten Berufen bzw. der Ausbildung in manchen Großbetrieben abgesehen — bereits gegenwärtig nicht die Zukunftschancen für die Jugendlichen in Ausbildung und Beruf, da sie eher auf Anpassung an die betrieblichen Qualifikationserfordernisse als auf die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen bei Jugendlichen orientiert sei (15/41). Das duale System biete kein „psycho-soziales Moratorium", in dem die Jugendlichen diese Kompetenz erst lernen könnten (15/43). Hierzu bedürfe es vielmehr eines neugestalteten Systems offener Berufsbildung mit einer besseren Integration von Erstausbildung und Weiterbildung (15/16f). Im übrigen konzentriere sich die Diskussion zu stark auf den industriellen Bereich und nehme die hohen und zum Teil wachsenden Facharbeiter-Anteile im Handwerks- und Dienstleistungsbereich mit zum Teil attraktiven Qualifikationsanforderungen (zum Beispiel den Einsatz von Mikroelektronik bei der Heizungstechnik) nicht richtig wahr (15/72). Dr. **Heidegger** erwartet außerdem künftig eher eine Absenkung der Gehälter von Ingenieuren und damit einen Angleichung an den Facharbeiterlohn.

c) Duales System und Facharbeiterberuf sind im Kern nicht gefährdet (Dr. **Schreiber**)

Auch Dr. **Schreiber** sieht die künftige Entwicklung des dualen Systems und des Facharbeiterberufs nicht so kritisch wie Prof. Dr. **Lutz** und verweist darauf, daß die Einstellungschancen für Jugendliche mit einer Ausbildung im dualen System auch künftig höher seien als für Jugendliche ohne Ausbildung (15/80). Als Vorteile des dualen Systems, zum Beispiel gegenüber einer nur-schulischen Ausbildung nennt Dr. **Schreiber** die Ermöglichung betriebspraktischer Erfahrungen und den Erwerb von Fachqualifikationen, Kenntnis und Umgang mit neuen, zum Teil sehr kostenintensiven Technologien sowie Erfahrungen im Betrieb als sozialer Lernort.

Die Entlohnung von Facharbeitern und Ingenieuren würde sich im übrigen tendenziell angleichen, und die Aufstiegschancen für Facharbeiter seien beträchtlich. Dr. **Schreiber** hebt außerdem hervor, daß Länder mit einer Ausbildung im dualen System die geringste Jugendarbeitslosigkeit aufwiesen. Er plädiert demzufolge für den Einsatz von EG-Mitteln, um die Etablierung des dualen Systems in anderen EG-Mitgliedstaaten zu forcieren.

d) Ausbildungskosten und Zukunft des dualen Systems

Eingehend diskutiert wird die Frage, ob und mit welchem Gewicht die Ausbildungskosten das duale System in den neunziger Jahren dadurch gefährden könnten, daß für mehr und mehr Betriebe diese Aufwendungen nicht mehr finanzierbar bzw. gegenüber verschiedenen betrieblichen Interessengruppen bis hin zu den Aktionären nicht mehr legitimierbar seien (Prof. Dr. **Lutz**, 15/11). Dr. **Schreiber** veranschlagt die betrieblichen Nettokosten der Ausbildung pro Auszubildendem auf etwa 80 000 DM (15/34), die sich aus Ausbildungsvergütungen, Ausbilder- und Sachkosten abzüglich des produktiven Beitrags des Auszubildenden zusammensetzten (15/44). Er sieht vor allem aufgrund der tariflichen Entwicklung zwar eine finanzielle Grenze der betrieblichen Ausbildungsfähigkeit, stellt jedoch zugleich fest: „Unsere Überzeugung von der Überlegenheit des dualen Ausbildungssystems ist so groß, daß wir alles tun werden, um aus unserer Sicht das duale System aufrechtzuerhalten." (15/35)

Dr. **Heidegger** verweist darauf, daß die Höhe der Ausbildungskosten stark von dem Anteil der mit eingerechneten „overhead — Kosten" abhinge und daß es aufgrund des produktiven Einsatzes der Auszubildenden auch eine Reihe von Ausbildungen vor allem im Handwerk gebe, in denen Nettoerträge erwirtschaftet würden (15/43). Nach seiner Auffassung hätten im übrigen die Betriebe die primäre Verantwortung für die Ausbildungsfinanzierung. Grundsätzlich sei aber die Ausbildung nicht an Rentabilitätskriterien, sondern an gesellschaftlichen Zielen zu orientieren (15/44).

Für Prof. Dr. **Lutz** liegen die veranschlagten 80 000 DM Kosten pro Auszubildenden eher noch im unteren Bereich des Kostenspektrums, das nach den Untersuchungen der „Edding-Kommission" von 1974 eine extreme Differenzierung aufweise. Gleichwohl sieht er in der Finanzierungsfrage zwar ein wichtiges, aber nicht das zentrale Problem für die Zukunft des dualen Systems und der Facharbeit (15/45).

4. Schulabschlüsse — Qualifikationsstruktur — Schlüsselqualifikationen

a) Verschiebungen in der innerbetrieblichen Qualifikationsstruktur

Die Sachverständigen registrieren einhellig ein steigendes Niveau bei allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüssen, äußern hierzu aber unterschiedliche berufsbildungspolitische Einschätzungen. Am Beispiel eines Großbetriebs zeigt Dr. **Schreiber** auf, daß durch eine beschleunigte technisch-ökonomische Entwicklung, die sich zum Beispiel in immer schnelleren Produktinnovationszyklen niederschlage, die Qualifikationsanforderungen an die Mitarbeiter gestiegen seien (15/19f). Zwar sei die Gesamtzahl der Mitarbeiter bei der Siemens AG in den letzten 15 Jahren konstant geblieben, doch hätten sich gravierende Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur zugun-

sten der Hochschulabsolventen ergeben. So habe sich der Anteil der Hochschulabsolventen von 1973 bis 1988 von 11 auf 22 % verdoppelt, die Zahl der Facharbeiter (ca. 20 %) sei konstant geblieben, der Anteil der Un- und Angelernten habe sich von 40 auf 24 % fast halbiert (15/22). Zudem sei über die Hälfte derjenigen, die als Facharbeiter begonnen hätten, über Weiterqualifizierung in den Bereich der Angestellten übergewechselt. Die Angelernten bekämen über Begleitkurse Teilqualifikationen vermittelt und erhielten die Chance, sich in zwei- bzw. dreieinhalbjährigen Begleitkursen zu Facharbeitern ausbilden zu lassen.

Dr. **Schreiber** stellt weiter fest, daß der Anteil der Hauptschüler in den Metall- und Elektroberufen ständig rückläufig sei, und daß der Bedarf an Hauptschülern in den Metallberufen an manchen Standorten nicht mehr gedeckt werden könne (15/39). Im kaufmännischen Bereich behalte die Ausbildung von Realschulabsolventen ihre Bedeutung, während für die Abiturienten die Lehre zunehmend nur eine Durchgangsstation auf dem Weg zum Studium darstelle. Diese Entwicklung sei zu überdenken (15/98).

Für Prof. Dr. **Lutz** ist der wachsende Anteil von Abiturienten und Realschülern im dualen System nicht notwendig schon als ein bildungspolitisches Verdienst zu bezeichnen. Absolventen mit gehobenen schulischen Abschlüssen würden sich zum Beispiel in „höherwertigen" Ausbildungsberufen konzentrieren und damit das wachsende Rekrutierungsproblem für den betrieblichen Facharbeiternachwuchs durchaus nicht gleichzeitig mit lösen (15/62f). Auch wenn für die Elektroberufe wie auch speziell für die Ausbildung in Großbetrieben die Umstellung des Facharbeiternachwuchses von Hauptschul- auf Realschulabsolventen offensichtlich keine Schwierigkeiten bereite, gebe es in den Metallberufen ausgesprochene Probleme, sich vom bislang typischen Hauptschulabsolventen auf die Absolventen mit höheren Schulabschlüssen umzustellen (15/62f). Die Schwierigkeiten würden im übrigen noch dadurch verstärkt, daß unter dem Druck der geburtenschwachen Jahrgänge auch die Realschule bereits ins Abseits gerate und an Attraktivität verliere.

Zusammenfassend ergibt sich nach Prof. Dr. **Lutz** das doppelte Problem: Mit der Zunahme höherer schulischer Abschlüsse finden sich einerseits weniger Bewerber für wichtige Facharbeiterberufe wie zum Beispiel im Metallbereich, andererseits sind die Betriebe bzw. Ausbilder auf Absolventen mit höheren Schulabschlüssen nicht oder schlecht vorbereitet. „Das ist eine andere Kultur, das ist eine andere Orientierung. Die Ausbilder trauen sich nicht mehr". (15/63)

b) Schlüsselqualifikationen als Mittel zur Enthierarchisierung und Steigerung der beruflichen Flexibilität

Dr. **Heidegger** sieht vor allem in der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen bei den Auszubildenden ein geeignetes Mittel, um der Spaltung der Belegschaften in „Semi-Akademiker" (zum Beispiel Produktionsingenieure), die höherwertige Tätigkeiten verrichten, und Facharbeiter, die weniger qualifizierte Tätigkeiten verrichten, entgegenzuwirken (15/14). Im Mittelpunkt steht dabei für ihn die persönliche Fähigkeit zur Gestaltung des Arbeitsprozesses, die man dem bisher üblichen Anpassungsansatz in der beruflichen Bildung entgegenstellen müsse. Erste Ansätze einer solchen Persönlichkeitsbildung gebe es in den neugeordneten Metall- und Elektroberufen. Zu den Schlüsselkompetenzen im einzelnen seien zu zählen: Abstraktions- und Handlungsfähigkeit, Kenntnisse, Kreativität und Phantasie, aber auch soziale Fähigkeiten wie Autonomie, Solidarität, Kommunikations- sowie Kritikfähigkeit. „All dies zusammengenommen könnte dazu führen, daß die soziale Gestaltung von Arbeit und Technik am Arbeitsplatz eine Leitidee der beruflichen Bildung selbst werden könnte." (15/15)

Auch Dr. **Schreiber** betont die Notwendigkeit der Förderung von fachübergreifenden Fähigkeiten wie „Denken in Systemketten, Sozialkompetenz, geistig-fachliche Mobilität sowie einen 'internationalen Horizont'" (15/99). Diese in einem wissenschaftlichen Studium zu erwerbenden Fähigkeiten ergänzt Dr. **Schreiber** um Schlüsselqualifikationen, die in der Ausbildung zu vermitteln seien. Er verweist unter anderem auf einen aus Bundesmitteln geförderten Modellversuch zu neuen Ausbildungsmethoden („PETRA"), in dem vor allem Selbständigkeit und Integrationsfähigkeit innerhalb von Gruppenarbeit gelernt werden sollen. Allerdings möchte Dr. **Schreiber** die von Dr. **Heidegger** eingebrachten Begriffe wie Autonomie und Kritik nicht in der Ausbildung, sondern vielmehr erst in der späteren Facharbeitertätigkeit angesiedelt wissen.

In einer kontroversen Diskussion über mögliche Beziehungen zwischen beruflicher Innovationsfähigkeit und Lebensalter, bei der Frau Prof. Dr. **Gensior** besonders die innovativen Leistungen älterer Menschen hervorhebt, betont Dr. **Schreiber** die seiner Ansicht nach vor allem im jugendlichen Lebensalter vorhandene Kreativität bzw. Fähigkeit zu fachlichen Innovationen, die es für Forschung und Entwicklung zu nutzen gelte (15/81f).

Dr. **Schubert** unterstreicht die Bedeutung neuer Ausbildungsmethoden, mit denen beispielsweise in den neugeordneten Metall- und Elektroberufen die Fähigkeit zur Planung von Arbeitsvorgängen und zur Organisation eines gesamten Arbeitsablaufs vermittelt werde. Er verweist außerdem auf einen im Handwerksbereich angesiedelten Modellversuch, in dem speziell auf kreativitätsfördernde Maßnahmen abgehoben wird. Dabei gehe es um richtiges Sehen, Formempfinden, Gestalten und schöpferisches Handeln (15/111). Für Dr. **Schubert** haben „Schlüsselqualifikationen", die man am besten in einer produktionsgebundenen betrieblichen Ausbildung lerne, insbesondere für diejenigen „zuviel Ausgebildeten" Bedeutung, die im erlernten Beruf keine Beschäftigung fänden und in eine andere Berufstätigkeit überwechselten. Die Wissenschaft könne hierzu eine wichtige unterstützende Aufgabe übernehmen, indem sie die in einer Berufsausbildung erzielbaren Fähigkeiten, die

auch für die Ausübung anderer Berufe geeignet seien, erforsche und den Betroffenen und Betrieben weiter vermittele (15/114).

5. Die Gleichstellung der Geschlechter

Die relativ geringen Anteile von Frauen in gewerblich-technischen Berufen sowie in Führungspositionen werden von den Sachverständigen einhellig bestätigt. Ebenso sind sie sich über die ungenügende Wirkung von bisherigen Maßnahmen (zum Beispiel Modellversuchen) zur Erhöhung des Frauenanteils in diesen Berufen bzw. Positionen einig.

Für Prof. Dr. **Lutz** ist klar: „Die Facharbeiter-Kultur hat einen grundlegenden antifeministischen Zug." (15/61) Er warnt zugleich davor, den von ihm für die Zukunft diagnostizierten Facharbeitermangel, der wegen der in höhere Bildungsgänge abwandernden „intelligenteren jungen Männer" eintreten werde, durch eine stärkere Feminisierung kompensieren zu wollen. Prof. Dr. **Lutz** vermutet, daß eine höhere Beteiligung von Frauen in bisher überwiegend von Männern ausgeübten und zugleich stark professionalisierten Berufen eine Verstärkung der zwischenberuflichen Arbeitsteilung mit sich bringe, die im Grunde dem Gleichstellungsziel widerspreche (15/62). Am Beispiel von Ingenieurinnen zeige sich, daß in diesem überwiegend männlichen Beruf Frauen sich wie eine Minderheit verhalten würden, „um sozusagen als Ingenieurin im Rahmen der Ingenieur-Kultur Karriere zu machen, das Ingenieurmäßige gegenüber den Nicht-Ingenieuren ganz besonders hervorheben." (15/62)

Dr. **Schreiber** weist darauf hin, daß sich je nach Definition des Führungskreises nur zwischen 2 bis 2,5 % Frauen in Führungspositionen befänden (15/76). Diejenigen — relativ wenigen qualifizierten Frauen —, die mit circa 35 Jahren noch im betrieblichen Arbeitsprozeß seien und in Verbindung mit einer Ingenieur- bzw. Betriebsleiter-Ausbildung Führungsqualifikationen erworben hätten, würden auch als Führungskraft tätig werden können. Sie erhielten einen Bonus bei der Einstellung, da man von der Unternehmensseite her dem gegebenen Zustand der Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen bewußt entgegenwirken wolle.

Dr. **Heidegger** sieht zwei Ansatzpunkte, um dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter in Arbeit und Beruf näherzukommen. Zum einen verweist er auf das Beispiel der Büro- bzw. kaufmännischen Berufe, in denen sich in der Berufswahl für hochqualifizierte Tätigkeiten zunehmend Angleichungen zwischen den Geschlechtern abzeichneten. Zum anderen seien im Falle einer weiteren Abflachung der betrieblichen Hierarchien Erleichterungen beim Wiedereinstieg ins Berufsleben gerade für Frauen zu erwarten, die nach einem vorübergehenden Ausscheiden aus dem Betrieb beispielsweise in eine enthierarchisierte Arbeitsgruppe zurückkämen und innerhalb dieser Arbeitsgruppe angelernt und weitergebildet würden (15/74).

6. Praxisbezug im Studium — Bildungszeiten

a) „Betriebsverbundenes Studium" und Berufsakademien — Privilegierte „Semi-Akademisierung" oder praxisnahes Studium

Ausgehend von einem weiter wachsenden Anteil von Hochschulabsolventen im Beschäftigungssystem erörtern die Sachverständigen vor allem Probleme der Verbindung von Theorie und Praxis im Studium, der unterschiedlichen Funktionen verschiedener Hochschultypen sowie der Studienzeiten. Im Mittelpunkt steht dabei die Ausbildung von Ingenieuren und Betriebswirten.

Dr. **Schreiber** stellt fest, daß die Unternehmen keine quantitativen Probleme bei der Deckung ihres künftigen Bedarfs an Betriebswirten erwarten, daß aber der zunehmende Bedarf an Ingenieuren mittel- und langfristig kaum zu decken sei (15/23). Probleme der Nachwuchssicherung in diesem Bereich würden weniger die Großbetriebe als die Klein- und Mittelbetriebe bekommen, die infolge des technologischen Wandels Ingenieure überhaupt erst einmal verstärkt einsetzen müßten (15/37). Von daher richte sich auch ein verstärktes Interesse auf die Berufsakademien, von denen man sich eine engere Bindung zwischen dem Nachwuchs an qualifizierten Beschäftigten und den Unternehmen erwarte (15/23). Allerdings bezweifelt Dr. **Schreiber** aus Finanzierungsgründen die Realisierungschancen für die weitere Errichtung von Berufsakademien in anderen Bundesländern als Baden-Württemberg und verweist außerdem auf die Konkurrenz zu den Fachhochschulen, deren Leistungen — vor allem im Bereich der Ingenieur- und Betriebswirte-Ausbildung — „von der Wirtschaft als ganz vorzüglich" beurteilt würden (15/38).

Dr. **Schreiber** betont weiter, daß die technische und naturwissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten und Fachhochschulen weitgehend die Erwartungen der Unternehmen erfülle, daß aber beim wirtschaftswissenschaftlichen Studium der Praxisbezug erheblich verbessert werden müsse (15/98). Als Ansatzpunkt zur Überwindung dieses Problems wird das von der Siemens AG praktizierte „betriebsverbundene Studium" gesehen, bei dem „gute, schnell studierende Betriebwirte und Ingenieure" durch gezielte Praktika, arbeitsmethodische Kurse, Kooperation bei Diplomarbeiten und zum Teil durch Stipendien vom Unternehmen gefördert würden (15/40 f). Dr. **Heidegger** sieht in dem Ausbau der Berufsakademien und des betriebsverbundenen Studiums die Gefahr, daß nur noch die auf diesem Weg qualifizierten „Semi-Akademiker" die höherwertigen Tätigkeiten im Betrieb erhalten und „für den Rest nichts mehr bleibt." (15/42) Er hält demgegenüber gestalterische Maßnahmen im Rahmen der Arbeitsorganisation für unabdingbar, die auf eine Abflachung der Hierarchien und auf ein zu schaffendes integriertes System der beruflichen und allgemeinen Aus- und Weiterbildung zielten, um auf diese Weise einer Spaltung der Gesellschaft entgegenzuwirken.

b) Bildungszeiten — Probleme der Vergleichbarkeit

Kontroverse Aufassungen werden über die Studienzeiten an deutschen Hochschulen vertreten. Dr. **Schreiber**: „Die Studienzeiten sind einfach zu lang." (15/24) Er plädiert unter Hinweis auf den europäischen Binnenmarkt 1992 außerdem für eine Überprüfung der Notwendigkeit des 13. Schuljahrs und verweist auf das Berufseintrittsalter eines französischen Ingenieurs von 24 Jahren gegenüber demjenigen seines deutschen Kollegen von 28 oder 29 Jahren. Gegenüber dieser Position werden eine Reihe skeptischer Einwände vorgetragen. Prof. Dr. **Klemm** (15/59ff): Die längeren Bildungszeiten schlagen sich offensichtlich nicht negativ in den Außenhandelsdaten der bundesrepublikanischen Wirtschaft nieder, die im Jahre 1988 einen Exportüberschuß von 130 Mrd. DM erwirtschaftete. Die Berufseintrittsalter seien dann nicht vergleichbar, wenn — wie in den USA und Japan — keine Wehrdienstzeiten von 18 Monaten eingerechnet werden müßten. Die deutschen Naturwissenschaftler würden wegen eines stärkeren Praxisbezugs bzw. einer engeren Spezialisierung im Studium eine vergleichsweise geringere Einarbeitungszeit benötigen. Wegen vielfältiger Möglichkeiten der Kombination von Studienabschnitten dürften gerade die französischen Durchschnittsdaten („Mischdatum") nicht mit bundesdeutschen Daten verglichen werden; in Frankreich müßten die hochqualifizierten Absolventen des Baccalaureat ein bis zwei Jahre länger in die Schule („cours préparatoires"), bevor sie die Aufnahmeprüfung für die Grandes Ecoles machen könnten.

Prof. Dr. **Lutz** ergänzt diese Einwände mit dem Hinweis, daß der deutsche Ingenieur, der drei oder vier Jahre länger studiere, gegenüber dem französischen Ingenieur bei Berufseintritt bereits ein hohes Maß an Praxiserfahrung mitbringe (15/71).

7. Berufliche Weiterbildung: Notwendigkeit — Inhalte — Formen

Mit dem strukturellen Wandel in Arbeit und Beruf einhergehend wird von allen Sachverständigen ein steigender Bedarf an Weiterbildung festgestellt. Einen zusätzlichen Anstoß erhält die Weiterbildung nach Auffassung von Dr. **Schreiber** dadurch, daß aufgrund der demographischen Entwicklung bald nicht mehr genügend qualifizierte Fachkräfte aus der Erstausbildung zur Verfügung stehen würden (15/99). Dr. **Schubert** betont die Einsicht in die Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildung als wichtiges, neues Ausbildungsziel (15/111). Er verweist darüber hinaus auf inhaltliche Veränderungen in der Berufsarbeit und hier besonders auf den Umweltsektor und begründet daraus aktuelle Zusatzaufgaben sowie eine gewisse Vorreiterfunktion für den Weiterbildungsbereich (15/113). So könnten beispielsweise der Erwerb und die sichere Beherrschung von umweltbezogenen Kenntnissen und Verfahren zunächst im Weiterbildungs-Bereich angestrebt werden, um diese dann als Ausbildungsinhalte in bestehende oder neue Berufe zu integrieren (15/113). Auch Dr. **Heidegger** betont die Verbindung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung und schlägt hierzu ein Integrationsmodell vor, bei dem die herkömmliche Ausbildung flexibilisiert („eigenständige Wahl von Modulen"; siehe hierzu auch Abschnitt **D**) und die Weiterbildung auf praxisnahe Inhalte und Gestaltungsfähigkeit der Mitarbeiter hin orientiert würde (15/18). Aus den bestehenden „managementorientierten Qualitätszirkeln" und den „gewerkschaftlichen Gestaltungsarbeitskreisen" sollten seiner Meinung nach „gemeinsame Gestaltungszirkel" gebildet werden. Diese könnten dann Gestaltungsaufgaben im Betrieb permanent durchführen und würden „ein Scharnier bilden zwischen einerseits Lernchancen unmittelbar am Arbeitsplatz ... und (andererseits) Weiterbildungskursen zur theoretischen Vorbereitung und Vertiefung" (15/18). Hier wäre auch eine Verbindung zur gewerkschaftlichen Arbeiterbildung herzustellen (15/18).

Unter Hinweis auf die Notwendigkeit, kurzfristig auf veränderte Anforderungen reagieren zu können, schlägt auch Dr. **Schreiber** eine höhere Flexibilität der Weiterbildung vor, und zwar sowohl im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Beschäftigungssystem als auch — innerbetrieblich — auf die Verknüpfung zwischen Unternehmensplanung und Personal- und Bildungsplanung (15/99). Seine weiteren Vorschläge zur Erfüllung eines wachsenden Bedarfs an berufsbegleitender Weiterbildung (15/99):

- Berücksichtigung der Weiterbildung in der Tarifpolitik,
- Bereitschaft zum Erbringen von Eigenleistungen der Beschäftigten fördern (eigenverantwortliche Weiterbildung in der Freizeit),
- Information und Beratung über inner- und überbetriebliche Weiterbildungsmöglichkeiten verbessern,
- Kooperation zwischen Wirtschaft, freien Bildungsträgern und öffentlichen Bildungseinrichtungen (zum Beispiel unter Einschluß der Hochschulen) ausbauen.

Für Dr. **Schubert** stellt aus der Sicht des Handwerks die Frage der öffentlich-rechtlichen Anerkennung von Weiterbildungsmaßnahmen ein wichtiges Problem dar, das nicht durch zu frühe (vor einer gewissen Konsolidierung) bundesweit geltende Fortbildungsregelungen und staatliche Maßnahmen bewältigt werden solle. Er plädiert statt dessen für die Einführung eines Bildungspasses, aus dem Arbeitnehmer wie Arbeitgeber — auch auf dem künftigen europäischen Binnenmarkt — Informationen über erworbene Qualifikationen ersehen könnten (15/115).

D. Zusammenfassung handlungsorientierter Vorschläge der Sachverständigen

Dr. Schubert:

- Für Klein- und Mittelbetriebe ist die Ausbildung an herkömmlicher und modernster Technik zugleich wichtig und auch künftig in betrieblichen und überbetrieblichen Maßnahmen zu vermitteln (15/110).

- Künftig sind verstärkt solche Ausbildungsinhalte zu vermitteln, die — wie bei den Bau- und Ausbauberufen — nicht oder noch nicht in den Ausbildungsordnungen enthalten sind, wie zum Beispiel aus dem Bereich des Umweltschutzes, aber auch Qualifikationen für Restaurations- und Reparaturarbeiten (15/110).
- Die wissenschaftliche Erforschung von Schlüsselqualifikationen, die am besten in einer produktionsgebundenen betrieblichen Ausbildung gelernt werden, ist zu verstärken, um die Voraussetzungen und Fähigkeiten zu beruflicher Mobilität zu klären und zu fördern (15/114).
- Weiterbildungsmaßnahmen sollen nicht vor ihrer Konsolidierung durch öffentlich-rechtliche Fortbildungsregeln festgeschrieben werden; stattdessen soll ein Bildungspaß eingeführt werden, der über Qualifizierungsmaßnahmen auch im EG-Bereich Auskunft gibt (15/115).

Dr. Schreiber:

- Im Weiterbildungsbereich soll die Kooperation zwischen Betrieben, freien Bildungsträgern und öffentlichen Bildungseinrichtungen ausgebaut werden (15/99).
- Der steigende Bedarf an Weiterbildung ist verstärkt in der Tarifpolitik zu berücksichtigen (15/99).
- Selbstgesteuerte Lernprogramme zur Unterstützung eigenverantwortlicher Weiterbildung sind zu entwickeln (15/99).
- Notwendig ist die Weiterbildung von Führungskräften zum Erlernen und zur Anwendung eines kooperativen Führungsstils, um Mitarbeiter zu motivieren und Spielraum für eigenverantwortliches Handeln zu eröffnen (15/100).

Prof. Dr. Lutz:

Auf dem Hintergrund neuer Arbeitsorganisations- und Personalstrukturen, verbunden mit dem schrittweisen Abbau von hierarchisch-bürokratischen Kontrollstrukturen, eröffnet sich zum erstenmal in der Geschichte zivilisierter Nationen ein Weg, „um den Widerspruch zwischen den grundlegenden Werten demokratisch verfaßter Gesellschaften und den Konstituanten ihres Beschäftigungssystems aufzulösen." (15/105).

- Beruflichkeit muß ins Zentrum des gesamten Bildungsprozesses gerückt werden. Ziel ist ein „beruflicher Polyspezialist" als neue Normfigur des gebildeten Menschen. Die Beherrschung eines bestimmten Berufsfeldes sollte unverzichtbarer Bestandteil oder Kristallisationspunkt von Bildung und Erziehung insgesamt werden (15/105).
- Die relative Selbständigkeit und Konkurrenzfähigkeit berufsbildender Ausbildungsgänge gegenüber den gymnasialen und Hochschul-Ausbildungsgängen sollen gestärkt werden, um die reale Chancengleichheit alternativer Bildungsangebote zu erhöhen. Dies bedeutet auch, daß nutzenäquivalente Alternativen geschaffen werden müssen (15/52f, 65).

Dr. Heidegger:

Zur Überwindung der Spaltung der Belegschaften bzw. der Gesellschaft in einen kleineren Teil mit höherqualifizierter und anspruchsvoller Berufstätigkeit und einen größeren Teil mit weniger qualifizierter, überwiegend ausführender Berufstätigkeit sind folgende Maßnahmen zu ergreifen:

- Demokratisierung der Berufsbildungsplanung, an der neben den Tarifpartnern auch Auszubildende, Eltern und Ausbilder zu beteiligen sind (15/12).
- Die soziale Gestaltung von Arbeit und Technik am Arbeitsplatz ist als Leitidee beruflicher Bildung zu verfolgen. Das Ziel ist der „hochgebildete Facharbeiter" (15/73).
- Die Berufsbildung ist zu flexibilisieren („Modularisierung"), um die Selbständigkeit des Lernens zu fördern, indem den Auszubildenden innerhalb gewisser Grenzen eine eigenständige Wahl von fachlichen und allgemeinbildenden Modulen ermöglicht wird. Die Ausbildungsabschlüsse sind weiter zu fassen, und eine permanente Evaluation des Ausbildungsstandards ist vorzunehmen (15/16f). Fernziel ist die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung, auch um die Spaltung innerhalb des Bildungs- und Ausbildungssystems wie in der Gesellschaft zu überwinden (15/15, 43).
- Zu entwickeln ist ein System der integrierten Erstausbildung und Weiterbildung, das heißt eine „offene Berufsbildung" im Verbund mit einem Modell autonomer Weiterbildung. Im Betrieb sind „Gestaltungszirkel" aufzubauen, die permanent betriebliche Gestaltungsaufgaben wahrnehmen, und die ein Scharnier bilden zwischen Lernchancen unmittelbar am Arbeitsplatz auf der einen Seite und Weiterbildungskursen zur theoretischen Vorbereitung und Vertiefung auf der anderen Seite (15/18).

Anlage

Orientierungspunkte

Seit längerem wird ein Strukturwandel des Systems der Erwerbsarbeit diagnostiziert, der nicht nur als wesentlicher Teil eines tiefergehenden gesellschaftlichen Wandels gedeutet („Ende der Arbeitsgesellschaft?", „Informationsgesellschaft?"), sondern auch in seinen Folgen für das Bildungs- und Ausbildungssystem beschrieben wird. Um möglichen grundlegenden Veränderungen bildungspolitisch vorausschauend Rechnung tragen zu können, ist für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" eine gewichtete Analyse der langfristig wirksamen „Faktoren" notwendig. Hierzu können unter anderem gehören:

- Veränderungen in der Struktur des Arbeitsmarktes (insbesondere Umfang und Struktur des

Erwerbspersonenpotentials, des Angebots an Arbeitsplätzen und der Qualifikationsanforderungen);

- Veränderung der Arbeitsorganisation und der Entscheidungsspielräume am Arbeitsplatz im Zusammenhang mit der Entwicklung und dem Einsatz von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien;
- Wandel der Berufe und der Berufsstruktur/Berufsform der Arbeit;
- Arbeitszeit-Veränderungen (zum Beispiel Flexibilisierung);
- Modifikation des Arbeitsrechts und der sozialen Sicherung („Regulierung-Deregulierung");
- Modifikation der Altersgliederung im Erwerbssystem (Berufsbiographien);
- Flexibilisierung bzw. Individualisierung von sozialen Lagen und Lebensläufen;
- Funktionswandel von Interessenvertretungen;
- Veränderte Einstellung zu Arbeit und Beruf (Wertewandel);
- Bedeutungsveränderung des Arbeitsinhalts (Produkt- und Umweltorientierung).

Bei der Erörterung dieser „Faktoren" ist zu berücksichtigen, daß sie — geschlechtsspezifisch differenziert — gegebenenfalls recht unterschiedliche Ausprägungen zeitigen können.

Ziel des Expertengesprächs ist es, über eine Erörterung dieser und/oder gegebenenfalls anderer „Faktoren" des Strukturwandels im Wirkungszusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu begründeten Einschätzungen für die künftige Bildungspolitik des Bundes im Zusammenwirken mit anderen relevanten Politikbereichen zu gelangen.

Die Liste der „Faktoren" stellt keinen verbindlichen Leitfaden für das Expertengespräch dar, sondern enthält „Orientierungspunkte", die je nach dem Verständnis der Experten zum Verhältnis von (Aus-)Bildung und Beschäftigung variiert werden können.

Kapitel III.2.2

Verbändeanhörung zum Arbeitsschwerpunkt „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" am 14. September 1988

Gliederung

A. Methodische Vorbemerkung und Verzeichnis der Abkürzungen von Verbändenamen

B. Auswertung

I. Erwartungen der Verbände an die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

II. Einschätzungen und Handlungsvorschläge der Verbände

a) Übergreifende Problembereiche und Handlungsfelder

1. Bedeutung von Arbeit und Beruf, Berufs- und Lebensplanung bei Jugendlichen
2. Verhältnis von Bildungs- zu Beschäftigungssystem
3. Gleichstellung der Geschlechter und Berufsbildung
4. Ökologische Erneuerung und Berufsbildung
5. Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und Berufsbildung
6. Berufsbildung und europäische Integration

b) Spezielle Problembereiche und Handlungsfelder

1. Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes („1. Schwelle")
2. Schulabschlüsse beim Übergang in die Berufsausbildung
3. Vorberufliche Bildung — Arbeits- und Wirtschaftslehre
4. Duales System und Qualität der Berufsbildung
5. Lernort Berufsschule
6. Überbetriebliche Ausbildungswerkstätten
7. Vollzeitschulische und selbstverwaltete Ausbildung
8. Steigerung der Ausbildungsbereitschaft bei Jugendlichen und bei Betrieben
9. Ausbildungsabbruch und Abschlußprüfungen
10. Lernbeeinträchtigte in der Berufsbildung
11. Behinderte in der Berufsbildung
12. Wandel der Berufsinhalte — berufliche und allgemeine Bildung — Schlüsselqualifikationen
13. Berufliche Neuordnung, neue Methoden, Ausbildung der Ausbilder
14. Übergang von der Ausbildung in den Beruf („2. Schwelle") — Zukunftsfestigkeit von Berufen
15. Ziele und Formen beruflicher Weiterbildung
16. Kosten und Finanzierung der Berufsbildung

Anhang:
Fragenkatalog und Teilnehmerverzeichnis

A. Methodische Vorbemerkung und Verzeichnis der Abkürzungen von Verbändenamen

Dieser zusammenfassenden Auswertung liegen als Materialien das unkorrigierte Wortprotokoll der Verbändeanhörung vom 14.9.1988 (6. Kommissionssitzung) und die hierzu vorgelegten schriftlichen Stellungnahmen der Verbände (Kommissions-Drucksache 11/2—4 bzw. Anlagen I, II, III zum Wortprotokoll) zugrunde. Eine „Erste Auswertung des Wortprotokolls der Verbände-Anhörung vom 14.9.1988" wurde in der Kommissionssitzung am 2.11.1988 erörtert (Kommissions-Drucksache 11/8) und in diese zusammenfassende Auswertung integriert.

Nicht berücksichtigt wurden die von den Verbänden zusätzlich vorgelegten Materialien, Positions- und Thesenpapiere, die sich nicht explizit auf den zum 14.9.1988 versandten Fragenkatalog beziehen. Ihre Auswertung erfolgt später bei der Erarbeitung von Vorschlägen für den Endbericht.

Die mündlich vorgetragenen Stellungnahmen der Verbände orientierten sich im großen und ganzen an den grundlegenden Untersuchungsaufgaben, die im Abschnitt II des Einsetzungsbeschlusses der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" aufgeführt sind. Die schriftlichen Stellungnahmen bezogen sich — entsprechend der Gliederung des vorgegebenen Fragenkatalogs — stärker auf die in Teil III des Einsetzungsbeschlusses aufgeführten speziellen Fragestellungen.

Diese zusammenfassende Auswertung soll anhand des hierfür entwickelten Themenrasters, das auch die Gliederung der übergreifenden bzw. speziellen Problemfelder im Abschnitt B bildet, in konzentrierter Form die Sachdarstellungen bzw. Problemanalysen der Verbände sowie den von ihnen eingeschätzten bildungspolitischen Handlungsbedarf für den Arbeitsschwerpunkt „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" wiedergeben. Am Ende eines jeden Unterkapitels sind in wiederholender Kurzform — die zum Teil gemeinsamen, zum Teil unterschiedlichen oder kontroversen — Lösungsideen bzw. Handlungsvorschläge („Optionen") aufgeführt, die von den Verbänden vorgetragen wurden. Beides zusammen — die Sach- bzw. Problemanalyse und die Handlungsvorschläge — bilden eine nach Einschätzung der Kommission wichtige Grundlage für die Erarbeitung von Empfehlungen für diesen Bereich im Schlußbericht.

Zur Zitierweise:

Die Quellen wörtlicher und sinngemäßer Zitate sind im Text durch Anfügungen der entsprechenden Belegstellen in Klammern kenntlich gemacht. Das Protokoll der 6. Sitzung der Kommission enthält die Bandabschrift der Anhörung und — jeweils getrennt numeriert — als Anlage die von den Verbänden übersandten schriftlichen Antworten auf den Fragenkatalog der Kommission. Es bedeuten:

(W/Seitenzahl): Wortprotokoll der Verbände-Anhörung vom 14.9.1988; (I bzw. II bzw. III/Seitenzahl): Jeweils eines der drei Konvolute schriftlicher Stellungnahmen der Verbände (Anlagen I,II und III zum Wortprotokoll; Kommissions-Drucksachen 11/2—4)

Zu den Abkürzungen der Verbände-Namen:

Der einfacheren Darstellung halber ist in der Auswertung durchweg von „Verbänden" die Rede, auch wenn einzelne Organisationen oder Institutionen sich selbst nicht als Verband im strengen Sinne bezeichnen würden. Die Verbände werden mit ihren geläufigen Abkürzungen genannt, gegebenenfalls wurden Abkürzungen eigens für diese Auswertung gewählt. Die im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung **(KWB)** zusammengeschlossenen Verbände werden — aufgrund ihrer gemeinsamen schriftlichen Stellungnahme — im Auswertungstext als **KWB** zitiert, einzelne Verbände des **KWB** sind nur dann zitiert, wenn die mündlich vorgetragenen Stellungnahmen ihrer Vertreter aus dem Wortprotokoll (W) besonders zu berücksichtigen waren. Analoges gilt für einzelne **DGB**-Gewerkschaften. Die Verbände werden wie folgt abgekürzt:

AGA Arbeitsgemeinschaft Arbeit und Ausbildung e.V./Berlin

BBJ Verein zur Förderung kultureller und beruflicher Bildung von Jugendlichen und junger Erwachsener e.V./Berlin (BBJ Consult)

BDA Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

BDI Bundesverband der Deutschen Industrie

BDP Bundesverband Deutscher Privatschulen e.V./ Schulen in freier Trägerschaft

BER Bundeselternrat

BFZ Berufsförderungszentrum Essen e.V.

BLBS Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen

CJD Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands. Gemeinnütziger Verband e.V.

CPK Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik

DAG Deutsche Angestellten-Gewerkschaft

DBJR Deutscher Bundesjugendring

DGB Deutscher Gewerkschaftsbund

DIHT Deutscher Industrie- und Handelstag

DL Deutscher Lehrerverband

DPhV Deutscher Philologenverband e.V.

GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

HBV Gewerkschaft Handel, Banken und Versicherungen

IB Internationaler Bund für Sozialarbeit. Jugendsozialwerk e.V.

IGM Industriegewerkschaft Metall

KWB Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

VBE Verband Bildung und Erziehung

VDR Verband Deutscher Realschullehrer

vds Verband Deutscher Sonderschulen — Fachverband für Behindertenpädagogik

VLW Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen

ZDH Zentralverband des Deutschen Handwerks

B. Auswertung

I. Erwartungen der Verbände an die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

Gewerkschaften und Lehrerverbände erwarten neue Impulse für die in den sechziger Jahren begonnene Bildungsreformdiskussion. Sie erhoffen sich Hilfe und Vorschläge bei der Beseitigung von Defiziten im Bereich der Berufsbildung, auch gegenüber den Herausforderungen, die sich bis ins nächste Jahrtausend stellen werden, und möglichst gemeinsame Beschlüsse (kein Verharren in „Wagenburgen") über Ziele, Inhalte und Verfahren von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung (W/3f, W/20). Erwartet werden auch dementsprechende Anstöße für die Gesetzgebung (W/14).

Von Arbeitgeberseite wird die Rückwärtsorientierung des Fragenkatalogs zur Anhörung kritisiert, da die dort angeführten Problemlagen zur Berufsbildung sich auf die Ausnahmesituation der beruflichen Integration geburtenstarker Jahrgänge bezogen hätten und sich in Zukunft nicht mehr so stellen würden (W/8f). Außerdem gehe der Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" zu stark vom Individuum und dessen Bildungsansprüchen gegenüber der Gesellschaft statt vom Blick auf die notwendige Erhaltung der internationalen Konkurrenzfähigkeit und der dafür erforderlichen Qualifikationen aus. Das duale System der Berufsbildung habe seine Bewährungsprobe in quantitativer und qualitiativer Hinsicht bestanden, insofern gehe es in Zukunft wesentlich um seine Bestandssicherung und Weiterentwicklung. Die Arbeitgeberseite bedauert die vom Deutschen Bundestag beschlossene Einschränkung des Untersuchungsauftrags der Kommission auf den Bereich der beruflichen Bildung (W/11). Dadurch könne das Verhältnis von allgemeiner zu beruflicher Bildung und vor allem deren Gleichwertigkeit nicht angemessen in der Öffentlichkeit zum Ausdruck gebracht werden.

(Berufsschul-)Lehrerverbände hoffen auf einen Ausbau der staatlichen Kontrollfunktion über das duale System hinaus auf den gesamten Bildungsbereich, um für alle das Recht auf Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Qualifikation zu sichern (W/20). Außerdem rechnen sie mit Impulsen für eine bessere Abstimmung von Bundesrecht zu Landesrecht, um die Stellung der beruflichen Schulen im dualen System zu verbessern (W/14).

II. Einschätzungen und Handlungsvorschläge der Verbände

a) Übergreifende Problembereiche und Handlungsfelder

1. Bedeutung von Arbeit und Beruf, Berufs- und Lebensplanung bei Jugendlichen

Nach gemeinsamer Auffassung von Gewerkschaften (W/6f), Arbeitgebern (W/10) und Lehrerverbänden (W/18) ist es entgegen mancher Einschätzungen falsch, heute von einer sinkenden Bedeutung von Arbeit und Beruf zu sprechen. Neuere Studien würden belegen, daß zumal bei Jugendlichen Arbeit und Beruf eher wichtiger geworden seien, und damit verbunden auch inhaltliche Ansprüche auf Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung im Beruf und der Wunsch nach einer qualifizierten Ausbildung (W/6f).

Nach Auffassung des **VBE** sollte das verstärkte Interesse der Jugendlichen an Arbeitszufriedenheit, Frieden, Umwelt bis hin zur Technologiekritik zu positiven Konsequenzen in der Berufsbildung führen und nicht mit kurzsichtigem wirtschaftlichen Denken und anachronistischen Wertvorstellungen beantwortet werden (I/140). Das **KWB** stellt eine „neue" Leistungsorientierung fest, die das Streben nach materiellem Wohlstand ebenso wie den Wunsch nach persönlicher Freiheit und Selbstverwirklichung umfasse (I/43). Eine wichtige politische Bildungsaufgabe sieht das **KWB** darin, die Grenzen der Übereinstimmung zwischen subjektiven Erwartungshaltungen der Individuen und ökonomisch sinnvollen Möglichkeiten des Unternehmens (Technikeinsatz, notwendige hierarchische Struktur) deutlich zu machen. Die **CPK** verweist auf eine wachsende Tendenz zur Identifikation mit dem Arbeitsinhalt, der neben dem stofflichen vor allem die sozialen und kommunikativen Momente umfasse. An die Stelle des klassischen Facharbeiterethos trete zunehmend die Bedeutung personaler Kontakte und die inhaltliche Befriedigung durch die Tätigkeit (II/40). Nach **DGB**-Auffassung gehören Arbeit und Beruf zu den „Basisansprüchen" der Jugendlichen; eine Neudefinition von Leistung, die die inhaltlichen und subjektiven Ansprüche der Jugendlichen an die Arbeit — auch in Krisenzeiten — stärker berücksichtigt, sei notwendig (W/7f).

Eine Tendenz zu früher Selbständigkeit in der Lebensplanung vieler Jugendlicher („weg vom Elternhaus") bemerkt der **BLBS** und sieht dieses Bestreben durch die oft längere finanzielle Abhängigkeit vom Elternhaus gebremst. Um angesichts einer angespannten Arbeitsmarktsituation und erhöhter Bildungsanforderungen gleichwohl einen relativ frühen Übergang in das Erwerbsleben zu ermöglichen, schlägt der **BLBS** nach einer „Grund-Erstausbildung" die Einrichtung von „Teilarbeits-/Teilweiterbildungs-Verhältnissen" vor, die in enger Abstimmung mit der Erstausbildung zu organisieren seien. Außerdem plädiert der **BLBS** für die Einrichtung von „attraktiven Bildungsgängen", die neben Studiengängen und den bestehenden Lehrberufen in „vertretbarer Zeit" zu einem anerkannten Berufsabschluß mit Aussicht auf einen Arbeitsplatz führen würden (I/117). Das **CJD** differenziert Berufs- und Lebensplanungen der Ju-

gendlichen je nach Schulabschluß. Danach verhielten sich Abiturienten deutlich karrierebewußter als Haupt- und Realschüler; gemeinsame Merkmale seien relativ kurze Berufs- und Lebens-Planungs-Zeiträume (3—5 bzw. 1—2 Jahre)sowie eine sehr bewußte Trennung zwischen Arbeit und Freizeit (I/169).

Ein gestiegenes Durchschnittsalter der Auszubildenden (1986: 18,3 Jahre) sowie die Tendenz zu höheren Schulabschlüssen wird von der **DAG** registriert, die eine erwachsenengerechte Erstausbildung sowie die Befähigung zur Weiterbildung und den Erwerb sozialer Kompetenzen fordert (I/11).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Den gewachsenen inhaltlichen Ansprüchen der Jugendlichen auf Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung in Arbeit und Beruf ist durch Ermöglichung einer qualifizierten Ausbildung und Schaffung anspruchsvoller Arbeitsplätze entgegenzukommen (**DGB** W/6f).
- Das Problem der Abstimmung zwischen subjektiven Erwartungshaltungen der Jugendlichen und ökonomischen Möglichkeiten des Unternehmens ist zu einem Thema der politischen Bildung zu machen (**KWB** I/43f).
- In enger Abstimmung mit der Erstausbildung sind „Teilarbeits-/Teilweiterbildungs-Verhältnisse" einzurichten, um Jugendlichen bei angespanntem Arbeitsmarkt gleichwohl den heute früher gewünschten Weg in die Eigenständigkeit (finanzielle Unabhängigkeit vom Elternhaus) zu ermöglichen (**BLBS** I/117).
- Dem gestiegenen Durchschnittsalter der Auszubildenden entsprechend soll die Erstausbildung erwachsenengerechter organisiert werden (**DAG** I/11).

2. Verhältnis von Bildungs- zu Beschäftigungssytem

Die Arbeitgeberseite sieht die Aufgaben des zukünftigen beruflichen Bildungswesens vor allem in der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft auf den internationalen Märkten und plädiert für eine arbeitsplatzbezogene differenzierte Qualifikation im Berufsbildungssystem (W/9f). **DGB** und Lehrerverbände kritisieren die Orientierung der beruflichen Erstausbildung der letzten Jahre als zu sehr vom betrieblichen bzw. gesamtwirtschaftlichen Bedarf bestimmt (W/15). Sie sprechen sich für die Sicherung des Grundrechts auf eine freie Berufswahl (W/19) sowie für eine gleichermaßen fachliche wie subjektorientierte Qualifikation aus, die die Entwicklung der Persönlichkeit, der Fähigkeit zur Mitgestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft sowie zur Konfliktfähigkeit in den Mittelpunkt stellt (W/4f, 12). Die **DAG** fordert Impulse für ein Ausbildungssystem, in dem „Jugendliche den Beruf erlernen können, den sie nach ihren Neigungen, Entwicklungen und Chancen auch erlernen möchten." (W/15) Nach Auffassung des **BLBS** muß der Staat ein ergänzendes Ausbildungsangebot machen, wo ein entsprechendes Marktangebot nicht ausreicht (W/20). Arbeitgeber, Gewerkschaften wie auch Lehrerverbände heben die wachsende Bedeutung von Schlüsselqualifikationen hervor, die zu selbständiger und verantwortungsbewußter Arbeit erforderlich seien und die die berufliche Flexibilität der Jugendlichen beim Übergang ins Beschäftigungssystem wesentlich verbessern könnten (W/4, 12).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Arbeitgeber: Das berufliche Bildungswesen ist stärker auf die Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu orientieren (W/9f).
- Gewerkschaften: Die fachliche, persönliche und soziale Qualifikation des einzelnen ist stärker in den Mittelpunkt zu stellen (W/4, 12, 15).
- Staatliche Ausbildungsangebote sollen unzureichende Angebote der Wirtschaft ergänzen (**BLBS** W/20).
- Schlüsselqualifikationen sollen zur Förderung der persönlichen und beruflichen Kompetenz und Flexibilität des einzelnen verstärkt vermittelt werden (gemeinsame Position) (W/4, 12).

3. Gleichstellung der Geschlechter und Berufsbildung

Nach einhelliger Auffassung der Verbände stehen der Gleichstellung der Frau in Ausbildung und Beruf noch immer eine Reihe von Hindernissen entgegen. Zwar vermerkt die **IGM** zunächst positiv, daß der Anteil der Frauen im dualen System auf 41 % gestiegen sei (W/88), und das **ZDH** stellt fest, daß sich 130 000 oder fast 20 % weibliche Lehrlinge in gewerblich-technischen Berufen des Handwerks befänden und Frauen in 65 Berufen Meisterprüfungen ablegen würden (W/79); doch seien trotz besserer schulischer Qualifikationen bei den unvermittelt gebliebenen Ausbildungsplatzbewerbern und -bewerberinnen rund $^2/_3$ junge Frauen (unter anderem **DGB** II/10). Etwa 70 % aller weiblichen Auszubildenden konzentrierten sich auf 15 typische Berufe mit hohem Frauenanteil (**KWB** I/50). Nur 15 % befänden sich in gewerblich-technischen Berufen insgesamt (**DL** III/7). Exemplarisch sei die Benachteiligung der Frauen im Einzelhandel: 80 % Bewerberinnen, 60 % der Auszubildenden, 40 % der betrieblich Weitergebildeten; charakteristisch sei auch die geringere Entlohnung (**DBJR** III/63). Der **vds** verweist darauf, daß die künftige berufliche Situation lernbehinderter, lernbeeinträchtigter, benachteiligter Mädchen noch deutlich schlechter aussehe als die für benachteiligte junge Männer (W/84).

Für die Benachteiligung von jungen Frauen werden vielfältige Gründe genannt, wobei es nach Auffassung des **DBJR** oft unmöglich ist, dafür konkrete Personen als Verantwortliche zu benennen (III/63). Die Verbände halten Vorurteile bei Eltern, Arbeitgebern, Berufsberatern, aber auch zum Teil bei den Frauen selbst für das Haupthindernis auf dem Weg zur Gleichstellung der Geschlechter in Ausbildung und

Beruf. Der **DL**: Objektive Barrieren gibt es nicht (III/7). Allerdings stellt die **CPK** auch fest: Die Barrieren liegen nicht auf Seiten der Frauen (II/43). Nach Auffassung des **DL** werden in koedukativen Schulen die geschlechtsspezifischen Bildungsentscheidungen verstärkt (III/8). Der **BDP** konstatiert, daß Mädchen leichter getrennt von Jungen lernen würden, vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern. Koedukation sei nichts anderes als eine Erweiterung der Jungenschule, die den Jungen einen Chancenvorteil biete (W/84). Ähnlich argumentiert der **BER** (W/72).

Das **KWB** hebt die Schutzbestimmungen in 30 von 383 Berufen hervor, die einer Ausbildung von jungen Frauen entgegenstünden (I/50). Für einige Verbände (**DL** III/9; **IB** II/149; **AGA** III/36; **BBJ** III/47) stellt sich als ein Haupthindernis die später oft schwierige Eingliederung in den Arbeitsmarkt dar („zweite Schwelle"), die junge Frauen bereits bei der Wahl des Ausbildungsplatzes zusätzlich in Nachteil setze.

In den neugeordneten Berufen im industriellen Metall- und Elektrobereich sehen die Verbände aufgrund der dort verlangten, stärker theoretischen Orientierung durchweg erhöhte Chancen für die Qualifizierung von jungen Frauen. Der **IB** fordert darüber hinaus, im Rahmen der Ausbildung einen frauenspezifischen Zugang und Umgang mit der Technik zu ermöglichen (III/150). Das **KWB** rät zur Berücksichtigung der Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 6.3.1987 zur „Ausweitung des Berufsspektrums für Frauen im gewerblich-technischen Berufsbereich", nach der zum Beispiel Schülerinnen verstärkt in Betriebspraktika in gewerblich-technische Berufen einbezogen werden sollen. Ebenfalls wird die Umsetzung der gleichnamigen gemeinsamen Empfehlung von **DGB** und **BDA** vom Juli 1987 nahegelegt (I/51).

Mit Blick auf den Zusammenhang von Ausbildung und späterer Berufstätigkeit fordert der **DBJR** „Frauenförderpläne" in allen Betrieben und Verwaltungen (III/64). Die **IGM** plädiert darüber hinaus für eine ausdrückliche Bevorzugung junger Frauen bei der Einstellung in gewerblich-technischen Berufen und tritt für eine Quotierung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen ein (II/65). Die **DAG** schlägt die Aufstellung personalpolitischer Grundsätze vor, nach denen über Betriebsvereinbarungen mit Personal- und Betriebsräten — wo es möglich ist — jeweils zur Hälfte männliche und weibliche Bewerber und Bewerberinnen eingestellt werden sollen (I/16). Außerdem soll nach Auffassung der **DAG** die öffentliche Hand bei der Vergabe von öffentlichen Aufträgen diejenigen Unternehmen bevorzugen, die in ausreichendem Maße Frauen Ausbildungs- und Arbeitsplätze zur Verfügung stellen würden (I/16).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Ermöglichung eines frauenspezifischen Zu- und Umgangs mit der Technik im Rahmen der Ausbildung (**IB** III/150).
- Schülerinnen sollen verstärkt in Betriebspraktika in gewerblich-technischen Berufen einbezogen werden (Empfehlung vom 6.3.87 des Hauptausschusses des BIBB sowie gemeinsame Empfehlung von **DGB** und **BDA** vom Juli 1987; I/57).
- Frauenförderpläne sollen in allen Betrieben und Verwaltungen aufgestellt werden (**DBJR** III/64).
- Insbesondere ist die Ausbildung und Beschäftigung von Frauen in qualifizierten Frauen- und gemischten Berufen mit Zukunftschancen am Arbeitsmarkt zu fördern (**IGM** W/93).
- Quotierung von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen (**IGM** II/65).
- Bei Vergabe von Aufträgen durch die öffentliche Hand sind diejenigen Unternehmen zu bevorzugen, die ausreichend Ausbildungs- und Arbeitsplätze für Frauen bereitstellen (**DAG** I/16).
- Verbesserung der Information und Berufsberatung über gewerblich-technische Ausbildung insbesondere für Mädchen (**ZDH** W/80; **KWB** W/102).
- Frauenförderung soll ein integrierter Bestandteil der betrieblichen Personalpolitik werden (**KWB** W/102).
- Aufstellung personalpolitischer Grundsätze sowie Betriebsvereinbarungen mit Personal- und Betriebsräten zur Erhöhung des Frauenanteils, wo es möglich ist (**DAG** I/16).
- Es sind zielgruppenspezifische Maßnahmen zur Wiederqualifizierung von Frauen nach einer Familienphase zu entwickeln (**BFZ** W/103 f).

4. Ökologische Erneuerung und Berufsbildung

Einhellig wird von den Verbänden betont, daß durch Umweltprobleme alle Berufe direkt oder indirekt betroffen seien. Das **KWB** (I/68) befürwortet ein jeweils berufsspezifisches Vorgehen bei der Vermittlung von Inhalten des Umweltschutzes, der Gesundheit, der Ressourcenschonung, der Vermeidung von Emissionen und der ökologisch verträglichen Produktgestaltung (I/68). Auch der **DGB** sieht Chancen für den Umweltschutz nur in enger Verbindung mit der Berufsrolle (II/20), und der **ZDH** stellt fest, Umweltschutz lasse sich sinnvollerweise nur mit der beruflichen Tätigkeit zusammen vermitteln (W/135). Die Schaffung besonderer Ausbildungsberufe für den Umweltschutz wie beispielsweise des Ent- und Versorgers wird von den Verbänden eher als notwendige Ausnahme angesehen. Das **CJD** verweist positiv auf bereits bestehende Fortbildungsberufe (Baumpfleger, Ökowirt und andere), die auf vorhandenen Ausbildungsberufen aufbauen (W/121 f).

Der **BDI** betont den hohen Stellenwert der Umweltbildung für die Industrie (W/137): „Umweltschutz hat für die Industrie ... keine Alibifunktion. Unsere Wirtschaft und auch unser Wohlstand können nur in einer intakten Umwelt funktionieren" (W/139). Die Bundesrepublik Deutschland spiele zudem eine Vorreiterrolle bei Umweltschutztechnologien (W/137). Für die **CPK** ist die ökologische Frage identisch mit der Aufgabe, die Industriegesellschaft weiterzuentwickeln (W/118). Allerdings hänge eine bessere Berücksichtigung des Umweltschutzes im Betrieb auch mit

der Erweiterung von Mitbestimmungsrechten für Betriebsräte zusammen, wofür eine Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes erforderlich sei (W/120).

Gute Chancen für einen verbesserten Umweltschutz sieht der **ZDH** in Verbindung mit der Nutzung der Mikroelektronik, zum Beispiel bei Gas-, Wasserinstallateuren und Heizungsbauern. Verwiesen wird außerdem auf einen vom Handwerk initiierten Modellversuch in Hamburg, das „Zentrum für Wasser und Umwelt", bei dem in Aus- und Weiterbildung neuen Problemen des Umweltschutzes im Bereich des Handwerks Rechnung getragen werden soll.

Einhellig betonen die Verbände die Notwendigkeit einer Verhaltensänderung bei den Individuen für einen wirksamen Umweltschutz (zum Beispiel **BDI** W/137): Wissen und Verhalten müßten zusammen passen bei der „Schlüsselqualifikation Umweltschutz". Vom **BDI** wird ferner darauf hingewiesen, daß berufliche Bildung zwar besonders geeignet sei, Umweltschutz-Qualifikationen zu vermitteln, daß aber hierfür Familie und Schule gleichermaßen wichtig seien (W/138).

Der **DGB** plädiert dafür, Fachinhalte des Umweltschutzes verstärkt in die Lehrpläne, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen aufzunehmen und ökologisches Handeln im Sinne einer vorherigen Folgeabschätzung zu lernen. Hierzu gehöre auch die Befähigung zur Kritik an der bestehenden betrieblichen Praxis und die Entwicklung alternativer technischer und wirtschaftlicher Strategien (II/20).

Im Hinblick auf die naturwissenschaftlichen Studiengänge an den Hochschulen reklamiert die **CPK** das Fehlen von Kenntnissen über Arbeitssicherheit, Umweltschutz und rationelle Energieverwendung und betont, wie notwendig gerade ein entsprechendes Problembewußtsein für diejenigen Absolventen sei, die später in Forschungs- und Entwicklungsabteilungen beschäftigt seien (W/118).

In bezug auf die (berufs-)schulische Behandlung des Themas Umwelt sprechen sich die Verbände einhellig gegen ein eigenes Unterrichtsfach hierfür aus (zum Beispiel **BLBS** W/123). Der **BDP** möchte Umweltschutz vielmehr als durchgängiges Unterrichtsprinzip verankert wissen (I/94). Für die betriebliche Ausbildung wird die Berücksichtigung des Umweltschutzes in den neugeordneten Berufen einhellig begrüßt. Ebenfalls werden die hierzu vom BIBB durchgeführten Forschungsprojekte und geförderten Modellversuche positiv gewürdigt (**CPK** W/119), allerdings wird beispielsweise von der **CPK** auch die fehlende Entwicklung didaktischer Konzepte bemängelt (W/120).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- In Arbeit und Beruf wird wirksames Umweltschutzverhalten am besten durch Aneignung ökologischer Qualifikationen (Wissenserweiterung und Verhaltensänderung) mit und in der jeweiligen Berufsrolle gelernt und stellt eine Aufgabe für alle Berufe dar. Die Berücksichtigung des Umweltschutzes ist bei der weiteren Neuordnung der Berufe fortzusetzen; spezielle Umweltberufe und Fortbildungsberufe für den Umweltschutz sollten auf notwendige Sonderfälle begrenzt bleiben (gemeinsame Position).
- Mehr Umweltschutz im Betrieb soll durch Befähigung der Mitarbeiter zur praktischen Kritik und zur Entwicklung alternativer Strategien ermöglicht werden (**DGB** II/20); zu flankieren ist diese Qualifizierung durch Erweiterung von Mitbestimmungsrechten für den Betriebsrat (Änderung des Betriebsverfassungsgesetzes) (**CPK** W/118).
- Für Umweltlernen in Schule, Ausbildung und Hochschule sollen entsprechende Bildungserfordernisse primär in vorhandene Fächer integriert werden; didaktische Konzepte sind zu entwickeln (**CPK** W/120).

5. Neue Informations- und Kommunikationstechnologien und Berufsbildung

Obwohl die qualitativen Wirkungen des Einsatzes neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK-Technologien) auf Arbeit und Beruf als noch nicht hinreichend erforscht gelten (vgl. besonders die Hinweise des **CJD** I/198), sehen die Verbände hier eine der zentralen Herausforderungen an unsere gesamte Lebenswelt. Einhellig wird zwar der Gestaltungsspielraum von Arbeit beim Einsatz neuer IuK-Technologien hervorgehoben — Tenor: der Computer determiniert nicht die Arbeitsorganisation und den Arbeitsumfang am Arbeitsplatz —, doch die tatsächlichen Anwendungen und deren soziale Folgen werden recht unterschiedlich beurteilt.

Diejenigen, die sich im Hinblick auf die positiven Wirkungen der IuK-Technologien weitgehend festgelegt haben, wie das **KWB** (I/70—73) oder auch der **BDP** (I/94 f), betonen eine damit verbundene Tendenz zur Höherqualifikation, den Ersatz monotoner, repetitiver Teilarbeit („Abkehr vom Taylorismus"), einen weiteren Rückgang der körperlichen Arbeit, die Zunahme geistiger Anforderungen, die Förderung der Gleichstellung der Geschlechter, die Erhöhung von Gestaltungsspielräumen am Arbeitsplatz und eine wachsende Eigenverantwortung wegen des möglichen dezentralen Einsatzes der Technik. Außerdem wird auf die Sicherung der Arbeitsplätze durch Einsatz neuer IuK-Technologien verwiesen (**KWB** W/140).

Verbände, die eher auf Probleme hinweisen, welche mit dem vermehrten Einsatz von neuen IuK-Technologien auch verbunden seien, betonen einen Rückgang der Zahl von Arbeitsplätzen mit geringeren Qualifikationsanforderungen sowie Veränderungen der Tätigkeitsstruktur mit wachsenden Mobilitätserfordernissen und eine funktionale Auflösung der bisherigen Lerninhalte (**DAG** I/24 f). Sie sehen eine Gefahr der sinnlichen, kulturellen und sozialen Verarmung (**VBE** I/145) und eine Widersprüchlichkeit zwischen technikinduzierter erhöhter Lebens- und Arbeitsqualität einerseits und Bedrohung des Lebens andererseits (**BER** I/159).

Gleichwohl sehen auch die zuletzt genannten Verbände ebenso wie die Gewerkschaften und Lehrerverbände die mit dem Einsatz der IuK-Technologien

verbundenen Probleme nicht als Resultate eines objektiven, gleichsam naturwüchsig verlaufenden Prozesses (**CPK** II/51), sondern als arbeits- bzw. bildungspolitische Herausforderung, der mit entsprechenden Maßnahmen erfolgreich begegnet werden kann.

Auf die Notwendigkeit einer sozialverträglichen Technikgestaltung, bei der Ansprüche der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen auf ganzheitlichen Arbeitsinhalt, Partizipation an den betrieblichen Entscheidungen und soziale Kommunikation berücksichtigt werden, verweisen besonders die Gewerkschaften (**CPK** II/51; **GEW** III/142—145). Da nach ihrer Auffassung für die Beschäftigten beim Technikeinsatz sowohl die Rolle des Bedieners wie des Gestalters möglich ist (vgl. hierzu auch **DBJR** III/68), machen sie ihr Urteil über die Technikentwicklung gleichsam zwingend von der Beachtung der Kriterien sozialverträglicher Technikgestaltung abhängig. Die Beteiligung der Beschäftigten sei bereits bei Einführung der neuen Techniken zu sichern.

Insbesondere die Lehrerverbände sehen in einem hohen Qualifikationsstandard auch in Bezug auf die IuK-Technologien die wichtigste Chance zur Technikgestaltung und fordern verbunden damit eine wirksame Interessenwahrnehmung im Hinblick auf eine humane Gestaltung der Arbeitsplätze (**BLBS** I/133). Gegenüber der mit dem Einsatz von IuK-Technologie einhergehenden Verstärkung zweckrationalen Denkens gelte es, so der **BLBS**, die Fähigkeit zu situativ-pragmatischem Handeln in der Ausbildung, in Lernarrangements vorzugsweise in der Schule zu fördern (I/133). Nach Ansicht des **IB** können die Chancen der neuen Technologien dann positiv genutzt werden, wenn Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit verknüpfende Prinzipien der beruflichen Bildung sind (II/152). Die **GEW** verweist auf die Notwendigkeit, die Grundqualifikationen im Hinblick auf die IuK-Technologien zu verbessern. Sie hält eine bessere Ausstattung der Lernorte mit IuK-Technologien für notwendig und rät zu verstärktem Lernortverbund (II/145). Das **CJD** hebt die kompensatorischen Möglichkeiten hervor, die in den neuen Technologien stecken würden und bei der Ausbildung von sogenannten Problemjugendlichen nutzbar gemacht werden könnten. Positive Beispiele gebe es bereits in Großbritannien und Frankreich („Breitenprogramm") (W/148).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Auf die verantwortliche Mitwirkung bei der Einführung und beim Einsatz neuer IuK-Technologien und die Nutzung des damit verbundenen Gestaltungsspielraums bei der Arbeitsorganisation („sozialverträgliche Technikgestaltung") sind die (zukünftigen) Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Bildung und Ausbildung entsprechend vorzubereiten (**CPK** II/51, **GEW** III/142-145, **BLBS** I/133).
- In der Ausbildung ist das situativ-pragmatische gegenüber dem technologiegeprägten zweckrationalen Handeln zu verstärken (**BLBS** I/133); Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sind als Voraussetzung für eine positive Nutzung der neuen IuK-Technologien zu fördern (**IB** II/152).
- Die Grundqualifikationen im Hinblick auf IuK-Technologien sind zu verbessern, die Lernorte dafür angemessen auszustatten und gegebenenfalls durch Lernortverbund zu nutzen (**GEW** II/145).
- Bei der Förderung von Benachteiligten ist die „kompensatorische Funktion" von IuK-Technologien zu nutzen; entsprechende staatliche Förderungsprogramme sind aufzulegen (**CJD** W/148).

6. Berufsbildung und europäische Integration

Die Verbände erwarten besondere Herausforderungen an die Berufsbildung im Rahmen des weiteren europäischen Einigungsprozesses (zum Beispiel Vergleichbarkeit, Anerkennung, Übertragbarkeit von Abschlüssen).

Ganz überwiegend sehen die Verbände — zumindest für den Bereich der Bundesrepublik — in der dualen Berufsbildung auch in Zukunft die wichtigste und verbreitetste Form beruflicher Qualifizierung. Für die anderen europäischen Länder, außer für Dänemark, wird dagegen die schulische Form der Berufsbildung als die gegenwärtig und künftig überwiegende eingeschätzt. Exemplarisch dazu der **BLBS**: „In einem integrierten Europa wird es sicher duale und schulische Ausbildungssysteme nebeneinander geben." (I/125)

Bezüglich der Entwicklung einer europäischen Berufsbildung hebt das **KWB** hervor, daß die Römischen Verträge keine Harmonisierung der Ausbildungssysteme vorsähen, sondern nur der Ziele, „deren wichtigstes eine den Erfordernissen der technischen und sozialen Entwicklung entsprechende Ausbildung für jeden" sei (I/55). Der **IB** stellt fest, daß die Berufsbildung in Vollzeitschulen, wie sie in eine Reihe von EG-Ländern praktiziert werde, in der Regel nicht mehr den Anforderungen des Arbeitsmarktes genüge und konstatiert verstärkte Bemühungen zur Entwicklung einer „alternierenden Ausbildung", die Arbeitserfahrungen in der Ausbildung vermittle (II/150). Das **KWB** verweist positiv auf eine entsprechende „Entschließung des Rates vom 18. Dezember 1979 über die alternierende Ausbildung von Jugendlichen". Diese Entschließung empfiehlt Ausbildungsmaßnahmen, in denen Ausbildung, Arbeitsplatzerfahrungen und außerbetrieblicher Unterricht miteinander verbunden werden, die eine hinreichend breite Grundlage haben sowie eine angemessene Vergütung und sozialen und arbeitsrechtlichen Schutz vorsehen (I/54).

In die gleiche Richtung zielen die vom **BBJ** beispielhaft hervorgehobenen „Leitlinien für die Verwaltung des Europäischen Sozialfonds in den Haushaltsjahren 1989 bis 1991", nach denen Maßnahmen der beruflichen Bildung Vorrang eingeräumt wird, wenn sie bestimmten Anforderungen an die Vermittlung theoretischer und praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten genügen (III/47).

Von Gewerkschaftsseite wird darauf hingewiesen, daß die oben genannte Entschließung des EG-Rates zur „alternierenden Ausbildung" nicht als umstands-

loses Bekenntnis zum beispielhaften Charakter des bundesdeutschen dualen System für Europa gedeutet werden dürfe, sondern nur als Hinweis auf eine angemessene Verzahnung von Theorie und Praxis, Arbeiten und Lernen, bei der im übrigen auch die Frage der Mitbestimmung der Arbeitnehmer jeweils näher zu klären sei (W/134).

Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertreter gehen davon aus, daß die Frage der Vergleichbarkeit von europäischen Berufsabschlüssen weiter in den bereits laufenden sogenannten Entsprechungsverfahren geregelt werde, in denen im übrigen nur Transparenz über Abschlußqualifikationen, nicht über die Wege dahin, hergestellt werden könne (W/ 146 ff). Die EG-Kommission werde voraussichtlich einen Vorschlag zur Einführung eines europäischen Berufsbildungsausweises unterbreiten (W/146).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Auf europäischer Ebene ist auch bei fortschreitender Integration von der Koexistenz verschiedener Ausbildungssysteme auszugehen (**BLBS** I/125).
- Berufsausbildung auf europäischer Ebene soll eine angemessene Verzahnung von Theorie und Praxis, Arbeiten und Lernen unter Wahrung von Mitbestimmungsrechten der Arbeitnehmer beinhalten (**HBV** W/134).
- An Entsprechungsverfahren zur Herstellung von Transparenz über Berufsabschlußqualifikationen in Europa ist weiter zu arbeiten (**DIHT, DGB** W/146 ff).
- Von der EG-Kommission wird der Vorschlag zur Einführung eines europäischen Berufsausbildungsausweises erwartet (**DIHT** W/146).

b) Spezielle Problembereiche und Handlungsfelder

1. Entwicklung des Ausbildungsstellenmarktes („1. Schwelle")

Einhellig betonen die Verbände zunächst eine Zunahme des Ausbildungsplatzangebots in den letzten Jahren. Die Beurteilungen darüber, ob es sich um ein quantitatives und qualitativ ausreichendes Angebot handele, gehen jedoch zwischen den Verbänden zum Teil weit auseinander.

Uneingeschränkt positiv beurteilt das **KWB** die Entwicklung von Angebot und Nachfrage in der beruflichen Erstausbildung und die Entwicklung der Bildungsbeteiligung (I/33—35). Aufgrund der hohen Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sowie staatlicher Förderprogramme blieben nur 10 % eines Jahrgangs ohne Ausbildungsabschluß. Noch vorhandene Angebotslücken sollten nicht durch außerbetriebliche (vollzeitschulische) Ausbildungsangebote geschlossen werden, sondern ließen sich durch steigende regionale Mobilität und auch verbesserte Regionalentwicklung weitgehend kompensieren. Berufsstrukturellen Diskrepanzen, die in einer überproportionalen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im Dienstleistungssektor zum Ausdruck kämen, könne durch stärkere schulische Motivierung für gewerblich-technische Berufe begegnet werden. In diesen Berufen sei zugleich ein wachsender Anteil von Dienstleistungstätigkeiten zu erwarten.

Die Gewerkschaften **DGB, CPK, IGM, GEW und DAG** halten trotz gewisser Verbesserungen die strukturellen und quantitativen Probleme der beruflichen Erstausbildung für überhaupt nicht gelöst. Die **DAG** sieht aufgrund mangelnder Auswahlmöglichkeiten für ausbildungsplatzsuchende Jugendliche generell keinen Anlaß zur Entwarnung (I/3). Der **DGB** kritisiert, daß von den Geburtsjahrgängen 1960 bis 1970 1,35 Mio. Jugendliche ohne Ausbildung geblieben seien (II/4). Selbst das unzureichende Ausbildungsangebot sei nur durch öffentliche Finanzhilfen und ergänzende schulische Ausbildungsangebote erzielt worden. Die Ungleichheit der Ausbildungschancen habe sich eher noch verstärkt (II/5). Besonders betroffen seien junge Frauen, deren Berufschancen sich auf ein eingeengtes Berufsspektrum konzentrierten (zwei Drittel aller weiblichen Auszubildenden fänden sich in zehn Berufen). Hauptschüler und ausländische Jugendliche blieben unverhältnismäßig viel häufiger ohne Ausbildungsplatz, die regionalen Ungleichgewichte hätten sich weiter verstärkt. Die Struktur der Ausbildungsberufe entspreche weder der gegenwärtigen noch der künftigen Beschäftigungsstruktur um die Jahrtausendwende. Die **GEW** betont besonders die unternehmerische und öffentliche Verantwortung für eine qualifizierte Lehrlingsausbildung und sieht ein Mißverhältnis in der Fehlqualifikation zahlreicher Jugendlicher gegenüber steigendem Bedarf an qualifizierten Facharbeitern und Angestellten („Ausbildungskrise") (II/122). Der **DBJR** stellt fest, daß die Zahl der Ausbildungsplätze zwar zugenommen habe, jedoch nicht in ausreichendem Maße: „Der Ausbildungsmarkt ist zusammengebrochen und das, obwohl die öffentliche Hand zigtausend Ausbildungsplätze angeboten, öffentlich finanziert hat." (W/44)

Lehrerverbände wie **DL, BLBS, VLW** und auch der Bundeselternrat (**BER**) stellen insgesamt eine Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt fest, betonen jedoch die verbleibenden regionalen und berufsstrukturellen Diskrepanzen sowie ein geändertes Bildungs- und Ausbildungsverhalten. Vor allem die steigende Nachfrage nach kaufmännisch-verwaltenden bzw. Dienstleistungs-Berufen gegenüber einem künftig zunehmenden Bewerbermangel in gewerblich-technischen (Facharbeiter-)Berufen wird hervorgehoben. Der **VLW** plädiert aufgrund der hohen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in Wirtschaft und Verwaltung für eine Förderung und den Ausbau schulischer Erstausbildung (II/103). Die Berufsberatung steht nach Auffassung des **BLBS** vor der entscheidenden Frage: Soll sie bestehende Motivationen zur Persönlichkeitsentfaltung verstärken oder dazu raten, sich frühzeitig den Bedingungen des Arbeitsmarktes zu fügen (I/108)?

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Stärkung wirtschaftsschwacher Regionen und Förderung der regionalen Mobilität von ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen, um regionale Angebotslücken beim Ausbildungsplatzangebot zu schließen (**KWB** I/33f).

- Mehr schulische Motivierung von Schülern und Schülerinnen für gewerblich-technische Berufe fördern (**KWB** I/34).
- Das Mißverhältnis zwischen Ausbildung in Berufen mit hohem Beschäftigungsrisiko einerseits und steigendem Bedarf an qualifizierten Facharbeitern und Angestellten in „zukunftsträchtigen Berufen" andererseits ist abzubauen (**GEW** II/122).
- Die schulische Erstausbildung ist aufgrund der hohen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in Wirtschaft und Verwaltung auszubauen (**VLW** II/103).

2. Schulabschlüsse beim Übergang in die Berufsausbildung

Übereinstimmend gehen die Verbände von einem weiter steigenden Trend zu höheren Schulabschlüssen und verlängerten Bildungszeiten sowie aufgeschobenen Berufsentscheidungen aus, in deren Folge die Eingangsvoraussetzungen für den Beginn einer qualifizierten Berufsausbildung ansteigen werden. Das **KWB** prognostiziert, daß künftig 70% aller Hauptschüler, zwei Drittel aller Realschüler und ca. ein Viertel aller Hochschulberechtigten eine betriebliche Ausbildung anstreben werden (I/48). Für Haupt- und Sonderschüler sowie besonders für Jugendliche ohne Schulabschluß werden wachsende Schwierigkeiten beim Übergang an der „ersten Schwelle" prophezeit. Zwar deute die weitere Entspannung am Ausbildungsmarkt, von dem das Übergangsverhalten in den vergangenen Jahren stark beeinflußt worden sei (**KWB** I/47), auf wieder höhere Akzeptanz von Hauptschülern vor allem im Handwerk hin (**DL** III/6f). Doch betonen besonders die Gewerkschaften, wie zum Beispiel die **IGM** (II/61 f), einen eher noch ansteigenden Verdrängungswettbewerb zwischen den verschiedenen Schulabschlüssen und in der Folge eine stärkere Hierarchisierung der Ausbildungsberufe und damit verbundene soziale Ungleichheit.

Um der sozialen Differenzierung an der „ersten Schwelle" entgegenzuwirken, plädieren **DAG** (I/13) und **DBJR** (III/61) für die Bereitstellung einer ausreichenden Anzahl qualifizierter Ausbildungsplätze unabhängig vom Schulabschluß der Bewerber. Der **DL** fordert eine gleichgewichtige Anerkennung und Stärkung der Haupt- und Realschulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit zu späteren schulischen und beruflichen Weiterqualifikationen (zum Beispiel Fachschule, Fachoberschule) (III/7). Der **IB** hält zur Stärkung der Hauptschule im Verdrängungswettbewerb eine engere Kooperation mit Betrieben der Region für erforderlich (II/149). Mehrere Verbände sprechen sich explizit für das Ziel aus, möglichst allen Jugendlichen einen mittleren Bildungsabschluß (**DGB**: „kein Zurück zur Hauptschule"; II/10) und daran anschließend eine berufliche Erstausbildung zu ermöglichen (**DGB**, **CPK**, **VBE**, **GEW**).

Der **vds** gibt zu bedenken, daß eine abgeschlossene Schullaufbahn auf niedrigerem Niveau besser sei als eine abgebrochene höhere Schullaufbahn und fordert die Berücksichtigung wirklichkeitsnaher Ausbildungsinhalte (Betriebspraktika, Projekte, praktische Fächerangebote) in der Schule zur Förderung der Berufsreife (I/149). Auch der **BER** hält die Berufsvorbereitung in der Schule für verbesserungswürdig und spricht sich für eine intensivere Berufsinformation und -beratung, auch in der gymnasialen Oberstufe, aus (I/157). Das **CJD** sieht starke Defizite bei Jugendlichen hinsichtlich wichtiger Grundanforderungen (Rechtschreibung, Grundrechenarten) und vermutet unter anderem eine mangelnde Diagnosefähigkeit der Lehrer, um Lernbeeinträchtigungen bei Jugendlichen festzustellen (I/171f). Die **AGA** hält für viele Jugendliche eine Übergangsbetreuung in der Zeit zwischen Schule und Beruf für sinnvoll, um Hilfestellung bei der Lehrstellensuche zu geben (III/36). Für die große Zahl der Altbewerber, die zum Teil in „Warteschleifen" auf einen Ausbildungsplatz gewartet hätten, sind nach Auffassung des **DGB** (II/9) und der **CPK** (II/41f) neue Formen der Nachqualifikation und der finanziellen Förderung — gegebenenfalls mit Teilfreistellungen seitens der Betriebe — zu entwickeln, um ihnen das Übergangsproblem zu erleichtern und die Chance auf eine qualifizierte Ausbildung zu eröffnen.

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Eine ausreichende Anzahl qualifizierter Ausbildungsplätze soll unabhängig vom Schulabschluß der Bewerber bereitgestellt werden (**DAG** I/13, **DBJR** III/61).
- Haupt- und Realschulabschlüsse sollen gleichgewichtig anerkannt und gestärkt sowie die Durchlässigkeit zu späteren schulischen und beruflichen Weiterqualifikationen verbessert werden (**DL** III/7).
- Ein mittlerer Bildungsabschluß für alle ist anzustreben (unter anderem **DGB** II/10).
- Eine abgeschlossene Schullaufbahn auf niedrigem Niveau ist einer abgebrochenen höheren Schullaufbahn vorzuziehen (**vds** I/149).
- Die Diagnosefähigkeit von Lehrern und Lehrerinnen zur Feststellung von Lernbeeinträchtigungen ist zu verbessern (**CJD** I/171 f).
- Zur Hilfestellung bei der Lehrstellensuche ist eine Übergangsbetreuung einzurichten (**AGA** III/36).
- Für „Altbewerber" aus „Warteschleifen" sind neue Formen der Nachqualifikation und finanziellen Förderung zu entwickeln, gegebenenfalls mit Teilfreistellungen seitens der Betriebe (**DGB** II/9; **CPK** II/41 f).

3. Vorberufliche Bildung — Arbeits- und Wirtschaftslehre

Nahezu alle Verbände betonen — wenn auch mit unterschiedlicher Intensität — die Notwendigkeit und zugleich Defizite arbeits- und wirtschaftsbezogener Bildung auf allen Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens. Der **DGB** hebt die sehr unterschiedliche Ausprägung der Arbeitslehre je nach Schultyp hervor

und kritisiert, daß sich die **KMK** im Jahre 1987 nicht über eine Empfehlung zur Arbeitslehre als Schulfach für alle Schularten der Sekundarstufe I zu einigen vermocht habe (II/13). Notwendig sei gleichwohl die Weiterführung der Arbeitslehre bis zum Ende der Sekundarstufe II, um die Durchlässigkeit zwischen den beiden Stufen zu erhöhen. Die **DAG** hält die Vermittlung berufs- und arbeitsorientierter Inhalte in den letzten beiden Jahren aller allgemeinbildenden Schulbereiche für verstärkt erforderlich (I/16). Der **DL** registriert eine bereits relativ weitgehende berufliche Orientierung in Haupt- und Realschulen und verweist auf einige fachübergreifende erfolgreiche Ansätze zur stärkeren Öffnung der Gymnasien für die Arbeitswelt wie Projekte der Initiative Gymnasium/Wirtschaft (III/9). Gegenüber dem **BLBS** (I/124), der **GEW** (II/133) und dem **DGB** (II/13), die die Einrichtung des Faches Arbeitslehre explizit auch an Gymnasien fordern, halten der **DL** (III/9) und der **DPhV** (III/16) eine etwas stärkere Ausprägung der wirtschaftsbezogenen Ausbildung in dem vorhandenen Fächerkanon des Gymnasiums für ausreichend.

Zur Gestaltung des Faches Arbeitslehre stellen **DGB** (II/13) und **GEW** (III/133) fest, daß es noch überwiegend additiv und nicht integrativ in bezug auf die beteiligten Fächer (Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft) vermittelt werde. Seltener werde der Arbeitslehre die handlungsorientierte Integration technischer, ökonomischer und politischer Zusammenhänge aufgetragen, die auch als Schritt auf dem Weg zur Aufhebung der Trennung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung gesehen werden könne. Der **VBE** sieht in der Überwindung dieser Trennung eine zentrale bildungspolitische Aufgabe der nächsten Jahre (I/142). Inhaltlich verbindet der **DGB** mit der vorberuflichen Bildung das Vermitteln von Einsichten über Vor- und Nachteile technisch-ökonomischer Prozesse und Entscheidungen sowie über die Abhängigkeiten zwischen Technik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie deren geschichtlicher Gewordenheit und Veränderbarkeit (W/5).

Nahezu alle Verbände plädieren für eine bessere Kooperation zwischen Schule, Berufsberatung und Betrieben und betonen die Notwendigkeit von Betriebserkundungen, Betriebspraktika und Projekten im Rahmen der Arbeitslehre. Der **DGB** setzt sich dafür ein, daß die zersplitterten berufsvorbereitenden Maßnahmen aufeinander abgestimmt und in ein Gesamtkonzept der Berufsvorbereitung überführt werden (II/6). Das **KWB** fordert darüber hinaus verbesserte Unterrichtsmaterialien und eine intensivere Lehreraus- und -weiterbildung für diesen Bereich (I/53). Auch Lehrer-Betriebspraktika werden vom **KWB** für erforderlich gehalten, nach Meinung des **IB** sollten sie schon während des Studiums beginnen (II/150). Für die künftigen Auszubildenden fehlt es nach Meinung des **DBJR** vor allem an der Kenntnis über Berufe und Berufszweige sowie über rechtliche Regelungen ihres späteren Status' im Betrieb (III/65). Der **BDP** sieht im Schulfach Arbeitslehre lediglich das Angebot einer Grundinformation, die für eine berufliche Orientierung noch längst nicht ausreiche und schlägt unter anderem die Einrichtung bzw. den Besuch von Einjährigen Berufsfachschulen vor, in denen Kenntnisse über ein gesamtes Berufsfeld oder gar mehrere Berufsfelder gewonnen werden könnten (I/91).

Eine klare Grenze arbeits- und wirtschaftsbezogener Bildung wird da gesehen, wo es um die Vermittlung beruflicher Fachbildung geht. So warnt beispielsweise der **VLW** vor der Illusion, bereits in der allgemeinbildenden Schule könne eine berufliche Teilqualifikation vermittelt werden (II/107f), und der **DL** richtet das Augenmerk auf den „Kulturbereich Wirtschaft", den es zu erschließen gelte, anstelle einer vermeintlichen Vorwegnahme beruflicher Bildung (III/9).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Arbeits-, berufs- und wirtschaftsbezogene Inhalte (Arbeits- und Wirtschaftslehre) sollen in der Sekundarstufe I und II der allgemeinbildenden Schulen (**DGB** II/13) bzw. in den letzten beiden Jahren aller allgemeinbildenden Schulbereiche (**DAG** I/16) vermittelt werden.
- An den Gymnasien ist das Fach Arbeitslehre einzurichten (**BLBS** I/124, **GEW** II/133, **DGB** II/13).
- Die wirtschaftsbezogene Ausbildung im vorhandenen Fächerkanon des Gymnasiums ist zu verstärken (**DL** III/9, **DPhV** III/16).
- Das Fach Arbeitslehre soll als handlungsorientiertes integratives Fach (Wirtschaft, Technik, Hauswirtschaft) vermittelt werden (**DGB** II/13, **GEW** III/133).
- Die Kooperation zwischen Schule, Berufsberatung und Betrieben ist zu verbessern (gemeinsame Position).
- Die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen sind aufeinander abzustimmen und in ein Gesamtkonzept der Berufsvorbereitung einzubeziehen (**DGB** II/6).
- Lehreraus- und -weiterbildung sowie Unterrichtsmaterialien zur Verbesserung des Arbeitslehre-Unterrichts sind zu fördern (**KWB** I/53), desgleichen Lehrer-Betriebspraktika (**IB** I/53).
- Die Kenntnis über Berufe, Berufszweige sowie über die spätere rechtliche Stellung als Auszubildender im Betrieb ist zu verbessern (**DBJR** III/65).
- Zur Gewinnung näherer Kenntnisse über die Berufsfelder sollen Einjährige Berufsfachschulen eingerichtet werden (**BDP** I/91).

4. Duales System und Qualität der Berufsbildung

Der beruflichen Erstausbildung wird von allen Verbänden ein uneingeschränkt hoher Stellenwert beigemessen. In der dualen Berufsbildung sehen die Verbände ganz überwiegend auch für die Zukunft die verbreitetste und wichtigste Form beruflicher Qualifizierung in der Bundesrepublik.

Das **KWB**: „Dieses System ist wie kein anderes in der Lage, nicht nur für die erforderlichen Ausbildungska-

pazitäten zu sorgen, sondern ebenso die Anpassung der Ausbildung an veränderte Berufsanforderungen zu sichern und die erforderlichen Ressourcen bereitzustellen." (W/9) Weiter betont das **KWB**, daß durch die betriebliche Ausbildung auch die Einstellung und das Verhalten des einzelnen positiv beeinflußt werde und daß die Jugendlichen zum erstenmal nicht für sich selbst tätig seien, sondern mit anderen auf ein einheitliches Ziel hinarbeiten würden (W/29). Sie würden auch nicht unkritisch ausgebildet, sondern beispielsweise via Jugendvertretung in demokratische Verhaltensweisen eingeübt (W/29). Darüber hinaus lernten sie die Beteiligung an der Arbeitsgestaltung (Abkehr vom Taylorismus) kennen und bekämen die ökologischen Erfordernisse aufgezeigt (W/10).

Von anderen Verbänden werden eine Reihe ihrer Ansicht nach zum Teil gravierender Probleme des dualen Systems benannt und Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge angemerkt, bevor es gewissermaßen als ein „Exportschlager" (so der **VLW** W/13) fungieren könne. Der **DGB**: „Da die Organisationen der Wirtschaft/Arbeitgeber die Berufsausbildung als ihre Aufgabe reklamieren, müssen die Betriebe sich an der Realisierung des Anspruchs auf Ausbildung für alle Jugendlichen messen lassen." (II/6) Kritikpunkte (die in einzelnen Kapiteln der Abschnitte A und B jeweils im einzelnen aufgenommen und, soweit möglich, in Form von Pro- und Contra-Argumenten dargestellt werden) betreffen unter anderem

- die Gleichstellung der Geschlechter in der Berufsbildung (vgl. A.3)
- die ökologische Erneuerung (vgl. A.4)
- den Ausbildungsstellenmarkt (vgl. B.1)
- das Verhältnis von betrieblichen Zielen zu Ausbildungswünschen und Chancen auf eine berufliche Ersterfahrung (vgl. B.14 und B.16)
- die Form und die Zuständigkeiten bei den Abschlußprüfungen (vgl. B.9)
- die Rolle der Berufsschule im dualen System (vgl. B.5)
- die Ausbildungschancen Lernbeeinträchtigter und Behinderter (vgl. B.10 und 11)
- die Form der Ausbildungsfinanzierung (vgl. B.16).

Die Qualität und die Akzeptanz des dualen Ausbildungssystems wird je nach Wirtschaftsbereich, Betriebsgröße und Berufsfeld differenziert beurteilt. Das **KWB** hebt die hohe Qualität und Akzeptanz im kaufmännischen und Dienstleistungs-Bereich sowie in den gewerblich-technischen Berufen hervor und verweist auf eine BIBB-Studie (Projekt 1 059: „Ganz die Alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun?"), nach der sich 80 % der Auszubildenden positiv über ihre Ausbildung äußerten (I/40). Die Gewerkschaften betonen die Qualitätsunterschiede in der Ausbildung bei Industrie und Handwerk. Im Durchschnitt werde jeder siebente Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst, davon überdurchschnittlich viele im Handwerk (**DGB** II/8); ähnliche Unterschiede gälten für den Prüfungserfolg. Hier lägen die Bürogehilfen und Bürogehilfinnen am unteren Ende der Erfolgsquoten-Skala, was auch mit der Ausbildungsqualität zusammenhänge (**CPK** II/39).

Auf die Bedeutung und die hohe Akzeptanz beider Lernorte des dualen Systems wird einhellig hingewiesen. Der **VBE** betont darüber hinaus die Vorteile einer breiten Palette von Lernorten und Ausbildungsmöglichkeiten (I/139). Der **BDP** unterstreicht, daß die duale Berufsausbildung zwar gute, international anerkannte Erfolge zeitige, gleichwohl aber nicht die einzige Form der Berufsausbildung sein dürfe. Folgende Ausnahmefälle werden aufgeführt: Besondere Maßnahmen für Benachteiligte; Assistentenberufe mit hohen Theorieanteilen, die am Lernort Betrieb nicht vermittelt werden könnten; berufsfeldübergreifende notwendige Schwerpunktausbildungen (zum Beispiel Wirtschaftsdolmetscher) (I/87f).

Übereinstimmend wird eine verbesserte Abstimmung zwischen Schule und Betrieb gefordert; der **BER** verweist im einzelnen auf die Notwendigkeit einer verbesserten Koordination und überregional einheitlichen Anwendung von Ausbildungsordnungen, Prüfungsordnungen und Rahmenlehrplänen in denselben Berufen (I/156).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Die duale Berufsausbildung stellt auch für die Zukunft die wichtigste Form beruflicher Qualifizierung in der Bundesrepublik dar (gemeinsame Position).
- Zu weiteren Optionen, die sich zum Teil aus einzelnen Kritikpunkten und Veränderungsvorschlägen am dualen System ergeben, vgl. die einzelnen Kapitel in Abschnitt A (insbesondere A. 3, 4) und B (insbesondere B. 1, 5, 9, 10, 14, 15, 16).

5. Lernort Berufsschule

Die Bedeutung der Berufsschule innerhalb des dualen Systems wird besonders von den Lehrerverbänden (**LV**, **BLBS**, **VBE**) und der **GEW** hervorgehoben. Ausgehend von der grundsätzlichen Bedeutung des dualen Systems für die berufliche Erstausbildung wird eine Stärkung der Rolle der Berufsschule gefordert. So plädiert der **BLBS** dafür, „daß nun endlich damit angefangen wird, ein duales System in echter Partnerschaft zwischen beiden Lernorten, der berufsbildenden Schule und dem Betrieb, zu verwirklichen." (W/13)

Entsprechend dieses eigenständigen Anspruchs der Berufsschule innerhalb der Dualität — die **GEW**: Die Berufsschule hat „einen eigenständigen, auch staatlichen Bildungsauftrag" (W/41) — wird eine stärkere Berücksichtigung der berufsschulischen Seite bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen bzw. schon bei der Formulierung von „Eckwerten" bei anstehenden Neuordnungen von Berufen gefordert (**VLW** W/13; **GEW** W/42). Vor allem die **GEW** sieht auch den Gesetzgeber gefordert, um angesichts der zukünftigen Qualifikationsanforderungen (Gestaltungsqualifikationen, Mitbestimmungsfä-

higkeit) eine bessere Abstimmung zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen schulischem und beruflichem Lernen herzustellen: „Hier muß der Bundesgesetzgeber den Zusammenhang von Berufsschule und Betrieb, soweit er das kann, auch unter Überwindung überkommener Zuständigkeiten, eventuell über Bund-Länder-Kommissionen oder andere Kommissionen, stärker wiederherstellen." (W/44)

Der **BLBS** verweist darauf, daß die berufsbildenden Schulen systematisch vom Prüfungssystem abgekoppelt seien und fordert eine Änderung des Berufsbildungsgesetzes, „nach der alles geprüft werden kann, was in der Berufsausbildung gelernt wird." (W/132) Unter Hinweis auf wachsende Qualifikationsanforderungen wird von den Lehrerverbänden eine bessere personelle und sächliche Ausstattung gefordert. Zudem wird unter Hinweis auf die aktuelle Situation in den Berufsschulen (Lehrermangel, Unterrichtsausfall) und die weitere Personalpolitik der Länder für Mitte der neunziger Jahre eine alarmierende Unterversorgung vorausgesagt, die den steigenden theoretischen Qualifikationsanforderungen sowie den europäischen Herausforderungen in keiner Weise gewachsen sei. Gefordert wird dagegen der Ausbau der Berufsschulen auch zu kulturellen Einrichtungen, in denen verstärkt Fremdsprachen gelehrt und neue Lernmethoden angewendet werden (**GEW**: Berufsschulen sind zu allgemeinen Jugend-Gesamtschulen zu entwikkeln; II/125). Weiter wird die Reduzierung der Pflichtstundenzahl und die Anerkennung der berufsschulischen Lernleistungen in der Lehrabschlußprüfung sowie Freistellung zur theoretischen und praktischen Weiterbildung für Berufsschullehrer gefordert.

Auf die ihrer Ansicht nach anhaltende und eigenständige Bedeutung von beruflichen Vollzeitschulen, auch über die Zeit des Ausbildungsplatzmangels hinaus, weisen alle Lehrerverbände hin. Das **KWB** sieht eine schulische Alternative bzw. einen Ersatz zur Lehre im dualen System allerdings einzig in denjenigen Berufsausbildungsabschlüssen, die — wie im Gesundheitswesen — nur in Berufsfachschulen erworben werden können (I/40f).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Innerhalb des dualen Systems ist die Rolle der Berufsschulen zu stärken (Berufsschulehrer-Verbände) sowie ihre angemessene Beteiligung bei der Erarbeitung von „Eckwerten", Ausbildungsordnungen und Rahmenplänen vorzusehen (**VLW** W/13; **GEW** W/42).

- Der Gesetzgeber soll — gegebenenfalls über die Bund-Länder-Kommission oder andere Gremien — Voraussetzungen für eine bessere Abstimmung zwischen schulischem und betrieblichem Lernen schaffen (**GEW** W/44).

- Die personelle und sächliche Ausstattung der Berufsschulen soll im Hinblick auf wachsende und veränderte Qualifikationsanforderungen und wegen eines erwarteten akuten Lehrermangels verbessert werden (gemeinsame Position der Berufsschullehrer-Verbände).

- Die Berufsschulen und der berufsschulische Lerninhalt sollen stärker in die Abschlußprüfungen integriert werden (**BLBS** W/132).

- Berufsschulen sind stärker zu kulturellen Einrichtungen (Fremdsprachen, neue Lernmethoden) auszubauen („allgemeine Jugend-Gesamtschulen") (**GEW** II/125).

- Berufsschulen sollen verstärkt für Weiterbildungsmaßnahmen herangezogen werden (**BLBS** W/56).

6. Überbetriebliche Ausbildungswerkstätten

Die überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten (ÜBAS) werden vor allem zwischen Lehrerverbänden und Arbeitgebervertretern unterschiedlich beurteilt. Betonen die Arbeitgebervertreter eher deren qualitätssichernde Funktion für die Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben, so sehen die Lehrerverbände hierin eher eine Verlagerung von Ausbildungskapazitäten an einen möglichen „dritten Lernort", der bei angemessener Ausstattung der Berufsschulen im Grunde überflüssig sei.

Das **ZDH** weist die These, die ÜBAS würden einen dritten Lernort darstellen, mit dem Hinweis auf klar gegliederte Zuständigkeiten zwischen Betrieb und Berufsschule zurück (W/58). Den ÜBAS komme vielmehr — auch im Hinblick auf die Qualifizierung für neue Technologien — eine wichtige Rolle bei der Sicherung eines gleich hohen Qualifikationsstandards auch für Auszubildende in Klein- und Mittelbetrieben zu (so auch die **DAG** W/57). Außerdem hätten sich die ÜBAS auch bei der Ausbildung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten hervorragend bewährt (W/59). Die **DAG** hebt außerdem die wichtige Rolle der ÜBAS für den Bereich kaufmännischer Ausbildung hervor (W/16), stellt die prinzipielle Schwierigkeit der Trennung zwischen kognitiven und fertigungsorientierten Kenntnissen und Fähigkeiten und deren Zuordnung zu verschiedenen Lernorten fest (W/57) und plädiert des weiteren für eine unbefristete finanzielle Absicherung der ÜBAS (W/16).

BLBS, **GEW** und **VLW** sprechen sich mehr oder weniger eindeutig gegen eine weitere Förderung der ÜBAS vor einer materiellen und personellen Besserstellung der Berufsschulen aus. Der **BLBS** verweist auf die Existenz von 2400 Berufsschulen, die sich für den Ausbau zu Berufsbildungszentren, vor allem auch im Bereich der Weiterbildung, eignen würden (W/49). Eine unangemessene Rolle spielen nach Meinung der **GEW** die ÜBAS dann, wenn sie auch theoretische Aufgaben übernehmen, obwohl sie nur die betriebliche Ausbildung ergänzen sollten (W/48). Ein Bundesprogramm für die ÜBAS sei im übrigen nur zu akzeptieren, wenn zugleich ein Notprogramm für die erwartete schwierige Lage an den Berufsschulen aufgelegt werde (W/49). Der **VLW** kritisiert, daß im kaufmännischen Bereich ÜBAS vor allem für Großbetriebe (Banken, Einzelhandelsketten) zur Verfügung ständen, der Lebensmittel-Einzelhändler hingegen bei der Vermittlung der Lerninhalte auf sich selbst gestellt sei (W/47).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Die ÜBAS sind für die Sicherung eines gleich hohen Ausbildungsstandards, zum Beispiel im Hinblick auf den Umgang mit neuen Technologien, für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten und vor allem für Klein- und Mittelbetriebe, weiter zu fördern und finanziell langfristig abzusichern (**Arbeitgeber**, **DAG**).
- An Stelle der ÜBAS sollen die Berufsschulen zu Ausbildungszentren mit vermehrten Weiterbildungsaufgaben ausgebaut werden (**BLBS** W/49).
- Bundesprogramme zur Förderung der ÜBAS sollen nur bei gleichzeitiger Auflage eines Not-Programms für die Berufsschulen verwirklicht werden (**GEW** W/49).

7. Vollzeitschulische und selbstverwaltete Ausbildung

Bei den Begründungen für die vollzeitschulische Berufsbildung in der Bundesrepublik wird einerseits deren eigenständige oder alternative, andererseits deren kompensatorische Funktion im Verhältnis zur dualen Ausbildung betont. Vor allem von den Lehrerverbänden wird mit dem Verweis auf steigende theoretische Anforderungen aufgrund technologischer Entwicklungen (**BLBS** I/125ff) das berufliche Vollzeitschulwesen als eine „quantitativ bedeutende und qualitativ hochwertige Alternative zum dualen System" herausgestellt, die die theoriebezogenen Inhalte in systematischer Weise fördere (**DL** III/9). Auch die doppelqualifizierende Ausbildung (Berufsabschluß mit höherem Schulabschluß) sehen beispielsweise die **GEW** (II/134) und der **VBE** (I/142) als eigenständige Variante der vollzeitschulischen Berufsbildung. Nach Auffassung des **VLW** (II/108) haben sich außerdem bestimmte Bildungsgänge für Assistentenberufe als Alternative zur dualen Ausbildung zunehmend entwickelt und bewährt (vor allem im Bereich Fremdsprachen und Datenverarbeitung).

Die kompensatorische Funktion vollzeitschulischer Ausbildung im Verhältnis zum dualen System wird wesentlich mit der begrenzten Reichweite des Marktmechanismus im Ausbildungsbereich begründet (**VBE** I/142). Für strukturschwache Regionen, so der **DL** (III/9) und für Problemgruppen am Ausbildungsmarkt, so der **IB** (III/150), bedarf das duale System der Ergänzung. Der **BDP** will diese Ergänzungen, in die er die oben genannten Assistentenberufe einbezieht, auch im Rahmen der europäischen Integration nur als Ausnahmen verstanden wissen (I/92). **BLBS** und **DGB** heben die Diskussionen um Alternativen zum dualen System gleichzeitig auf eine andere Ebene, indem sie entweder die Besonderheiten und Vorteile der verschiedenen Lernorte (Schule, Betrieb, gegebenenfalls Labor) herausstreichen (**BLBS** I/126f) oder auf die Schutz- und Mitwirkungsrechte der Arbeitnehmer abheben (**DGB** II/16), die es in jedem der Ansätze auch im Prozeß der weiteren ökonomischen und sozialen Integration der Europäischen Gemeinschaft zu berücksichtigen gelte.

Für außerbetriebliche Ausbildung bzw. Ausbildung in selbstverwalteten Ausbildungszentren sieht das **KWB** (I/41f) ebenso wie der **BLBS** (I/116) — zumal in Zeiten günstiger Ausbildungsmarktlage keinen weiteren Bedarf. In „alternativen Betrieben" sei die Qualität sowie die Ordnungsmäßigkeit der Ausbildung oft nicht gewährleistet. Zu akzeptieren sei diese Form der Ausbildung allenfalls bei Eigenfinanzierung des betrieblichen Teils und Beachtung der gesetzlichen Vorschriften (I/42). **DGB** wie **CPK** würdigen den Beitrag außerbetrieblicher Ausbildungsstätten für die Zeit akuten Ausbildungsplatzmangels. Die **CPK** verweist besonders auf die dort geleistete positive Arbeit mit lernschwachen Jugendlichen (II/40). Allerdings kritisiert der **DGB** zugleich, daß hier vielfach tarifliche und gesetzliche Schutznormen umgangen würden (II/9).

IB (II/148) und **AGA** halten die Ausbildung in selbstverwalteten Projekten vor allem in Problemregionen und für Problemgruppen für notwendig und wirkungsvoll. Die **AGA** fordert Ausbildungsprojekte als Standardeinrichtungen in Regionen wie Berlin-Kreuzberg (III/35). Der **BBJ** sieht in den ökologischen Projekten zur Stadterneuerung, zum Beispiel in Berlin-Kreuzberg, aber auch in Bremen und im Saarland, außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen, in denen eine sinnvolle Verknüpfung von sozialpolitischen und ökologischen Zielen angestrebt werde. Diese Projekte übten „eine Art sozialpolitischer Feuerwehrfunktion" aus. Sie seien in eine Struktur von Trägern, staatlichen Finanzierungen und bestimmten Zielgruppen einbezogen und als Ergänzungen zum dualen System zu sehen. Es ergebe sich die erstaunliche Situation, daß ein sozial benachteiligter Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß zum Beispiel einen anerkannten Ausbildungsberuf im Gas-Wasser-Bereich lerne und zugleich eine Reihe ganz praktischer Qualifikationen im Bereich Umwelt und Energie erwerbe (W/113 f).

Sorge bereitet einigen Verbänden (**AGA**, **IB**, **BBJ**, **DBJR**) die Form der künftigen Finanzierung der Ausbildungsprojekte. Die Jugendhilfe sei nicht eigentlich auf Ausbildung, sondern auf Heimunterbringung zugeschnitten (**AGA** W/106). Andererseits bringe die Einbeziehung der Jugendberufshilfe in die Jugendhilfe — wie das ein Referentenentwurf zur Novellierung des Jugendhilferechts vorsehe — die Gefahr, daß dann „für eine normale Jugendarbeit kaum noch Geld da wäre, zumal es Zuwächse im Bereich der Jugendhilfe bestimmt nicht geben wird." (**DBJR** W/46) Von daher wird eine Finanzierung aus dem Bereich Bundesanstalt für Arbeit/Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung vorgeschlagen (**DBJR** W/46).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Bei unzureichendem Ausbildungsplatzangebot, insbesondere in strukturschwachen Regionen und für Problemgruppen, bedarf das duale System ergänzender Ausbildungsangebote (**VBE** I/142, **DL** III/9, **IB** III/150).
- Die doppelqualifizierende Ausbildung (Berufsabschluß mit höherem Schulabschluß) ist als eigenständige Variante der vollzeitschulischen Berufs-

bildung weiterzuentwickeln (**GEW** II/134; **VBE** I/142).

- Um Assistentenberufen als Alternative zur dualen Ausbildung bundesweite Bekanntheit und Anerkennung zu verschaffen, würde eine entsprechende Rahmenvereinbarung der KMK begrüßt (**VLW** II/108).
- Die Schutz- und Mitwirkungsrechte der Arbeitnehmer sind in jedem ergänzenden oder alternativen Ansatz zum dualen System zu berücksichtigen (**DGB** II/16).
- Selbstverwaltete Ausbildungsprojekte sollen vor allem in sozialpolitischen Problemregionen als Standardeinrichtungen ermöglicht und bei der von ihnen angestrebten Verknüpfung von sozialpolitischen und ökologischen Zielen unterstützt werden (**AGA** III/35; **BBJ** W/113).
- Die Finanzierung der Ausbildungsprojekte sollte nicht über die Jugendhilfe, sondern über andere staatlichen Finanzierungswege bzw. Institutionen (BA, BMBW, BMA) erfolgen (**DBJR** W/46).

8. Steigerung der Ausbildungsbereitschaft bei Jugendlichen und bei Betrieben

Von allen beteiligten Verbänden wird die Verantwortung der Wirtschaft/Arbeitgeber für ein ausreichendes Angebot an geeigneten Ausbildungsstellen hervorgehoben und die Bedeutung betriebspraktischer Erfahrungen in der Berufsbildung betont. Unterschiedlich eingeschätzt wird die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sowie die Art und das Gewicht der zusätzlichen Maßnahmen, die zur Sicherung eines quantitativ und qualitativ hinreichenden Ausbildungsangebots für alle Jugendlichen seitens der Betriebe, des Staates und der Schulen/Berufsschulen ergriffen werden sollten.

Das **KWB** stellt eine sehr hohe Ausbildungsbereitschaft bei den Betrieben und bei den Jugendlichen fest. Es sieht potentiellen Handlungsbedarf für den Fall nachlassender Ausbildungs-Motivationen bei Jugendlichen in Zeiten wieder günstigerer Arbeitsmarktlage, in denen das Motiv, schneller Geld zu verdienen, gegenüber dem Interesse an einer qualifizierten Ausbildung erneut ansteigen könnte. Aktueller Handlungsbedarf besteht nach Einschätzung des **KWB** bereits jetzt gegenüber den verschiedenen Problemgruppen am Ausbildungsmarkt (I/36f) (siehe auch weiter unten Abschnitte B. 10 und 11). Auch **BER** und **BDP** betonen die hohe Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Der **BDP** wendet sich gegen die Ausübung jeglichen Zwangs auf die Betriebe zur Ausweitung ihres Lehrstellenangebots (I/86). **BER, DAG, DL** und **DBJR** schlagen als eine freiwillige Maßnahme die Ausweitung des Ausbildungsverbundes vor, das heißt mehr Betriebe sollen bei der Schaffung zusätzlicher Ausbildungsstellen (**DAG**: nach Qualitätskriterien des BIBB; I/6) kooperieren.

Mehrere Verbände (**DAG, VBE, VLW, CJD**) verweisen auf die ökonomischen Rahmenbedingungen und Ziele, die in die betriebliche Entscheidung über Zahl und Qualität der Ausbildung restriktiv hineinwirken würden. **VBE** (I/138) und **CJD** (I/162) sehen auch innerhalb des ökonomischen Kalküls Chancen für eine erhöhte Bereitschaft zur Erstausbildung bei den Betrieben, wenn Qualifizierung der Mitarbeiter als Zukunftsinvestition und Ausbildung als ein langfristig wirksamer, integraler Bestandteil der Personalplanung verstanden werde.

Nach Auffassung des **BLBS** muß der Staat dann für ein ergänzendes Angebot sorgen, wenn die von der Wirtschaft angebotene Zahl von Lehrstellen zur Sicherung der freien Ausbildungsplatzwahl nicht ausreicht (I/111).

Die weitestgehenden bildungspolitischen Maßnahmen fordert die **IGM**, die wie die anderen beteiligten Gewerkschaften **(DGB, CPK, GEW, DAG)** das Recht aller Jugendlichen auf eine qualifizierte Ausbildung (**GEW**: und auch auf sinnvolle, identitätsstiftende Arbeit II/123) gegenüber den ökonomischen Interessen der Betriebe hervorhebt. Die **IGM** verweist auf die Stärkung der öffentlichen Verantwortung für die berufliche Bildung: „Dies könnte von der Einführung einer Berufsbildungsabgabe bis zur staatlichen Garantie einer beruflichen Erstausbildung für alle Jugendlichen reichen. Diese Garantie müßte durch eine Ausbildungsverpflichtung der Betriebe und öffentlich geförderte alternative Angebote beruflicher Erstausbildung realisiert werden." (II/59) Auch der **BLBS** denkt an eine Ausbildungsverpflichtung der Betriebe, zumindest für Problemgruppen (I/112). **DAG, CJD** und **DBJR** halten zur Hebung der betrieblichen Motivation für die Erhöhung eines qualifizierten Ausbildungsangebots eine gerechtere Finanzierungsregelung vor allem im Interesse der Klein- und Mittelbetriebe für erforderlich (vgl. hierzu näher weiter unten Punkt B. 16).

Der **DBJR** charakterisiert darüber hinaus die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne als wichtige Instrumente des Staates, um die richtigen Weichenstellungen auf dem Ausbildungsmarkt vorzunehmen (III/58); die **DAG** verweist hierzu ausdrücklich auf das Berufsbildungsgesetz (I/6).

Bezogen auf den Bereich Schule und Arbeitsamt sprechen sich nahezu alle Verbände für eine Verbesserung der Ausbildungs- und Berufsberatung bzw. des Berufswahl- und Arbeitslehre-Unterrichts aus. Der **DGB** plädiert für ein Gesamtkonzept der Berufsvorbereitung und für die verbindliche Einführung des Faches Arbeitslehre in der Sekundarstufe II (II/6). Der **VBE** greift die Forderung nach einem 10. Schuljahr auf, um einen mittleren Schulabschluß für möglichst alle Jugendlichen zu sichern (I/139). Er stellt in diesem Zusammenhang das dreigliedrige Schulwesen zur Disposition, das aufgrund seiner Strukturprobleme eher ein Hindernis auf dem Wege darstelle, allen Jugendlichen einen qualifizierten Schulabschluß zu vermitteln. Der **DL** fordert in Ergänzung zur punktuellen Berufsberatung der Arbeitsämter eine kontinuierliche Schul- und Berufsberatung durch die Lehrer (III/4). Patenschaften zwischen Schule und Betrieb schlägt der **BER** vor (I/156). Von seiten des **KWB** wird besonders auf die Möglichkeit der Ausbildungsberatung durch die Kammern verwiesen (I/38).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen durch Ausbildungsverbund nach Qualitätskriterien des BIBB (**DAG** I/6 und eine Reihe anderer Verbände).
- Betriebe sollen berufliche Erstausbildung verstärkt bei ihrer langfristig wirksamen Personalplanung berücksichtigen (Qualifizierung als „Zukunftsinvestition") (**VBE** I/138, **CJD** I/162).
- Der Staat soll für den Fall einer nicht ausreichenden Zahl von Ausbildungsplätzen für ein ergänzendes Angebot sorgen (**BLBS** I/111).
- Es soll eine staatliche Garantie zur Sicherung der beruflichen Erstausbildung für alle Jugendlichen ausgesprochen werden, gegebenenfalls gekoppelt an eine Ausbildungsverpflichtung bzw. -abgabe der Betriebe (**IGM** II/59).
- Eine Ausbildungsverpflichtung der Betriebe zumindest für Problemgruppen ist zu erwägen (**BLBS** I/112).
- Die Ausbildungsbereitschaft soll auch über wichtige Instrumente des Staates wie Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zur Vornahme von Weichenstellungen auf dem Ausbildungsmarkt gesteigert werden (**DBJR** III/58); gegebenenfalls auch über eine Änderung des Berufsbildungsgesetzes (**DAG** I/6).
- Die Ausbildungs- und Berufsberatung sowie der Berufswahl- und Arbeitslehre-Unterricht sind zu verbessern (gemeinsame Position der Verbände); Lehrer sollen eine kontinuierliche Schul- und Berufsberatung anbieten (**DL** III/4).
- Ein mittlerer Schulabschluß (10. Schuljahr) für alle ist anzustreben (**VBE** I/139).
- Zwischen Schulen und Betrieben sollen Patenschaften eingerichtet werden (**BER** I/158).
- Die Ausbildungsberatung durch die Kammern ist stärker zu nutzen (**KWB** I/38).

9. Ausbildungsabbruch und Abschlußprüfungen

Eine Reihe von Verbänden hebt zunächst die hohe Zahl derjenigen hervor (ca. 90 %), die ihre Lehrabschlußprüfung bestehen. Das **KWB** betont darüber hinaus, daß künftig statistisch besser zwischen tatsächlichen Ausbildungsabbrechern und Berufswechslern, Betriebswechslern und Wohnortwechslern unterschieden werden müsse. Einem Ausbildungsabbruch im engeren Sinne könne durch Maßnahmen vor und während der Ausbildung entgegengewirkt werden (I/59). Der **DBJR** verweist auf viele Jugendliche, die sich an der „1. Schwelle" mangels Ausbildungsplatzangebot mit einem „Ersatzberuf" abfinden müßten, der nicht ihren Wünschen entspreche, und die später in eine andere Ausbildung wechselten. In einem solchen Berufswechsel sei nichts Negatives zu erkennen, allerdings sei die beste Gewähr zur Vermeidung von Ausbildungswechsel und -abbrüchen ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Ausbildungsplatzangebot (III/66); ähnlich argumentiert der **BER** (I/158).

Die Ursachen für Ausbildungsabbrüche werden von den Verbänden nicht näher explizit erörtert, Einschätzungen darüber sind jedoch zum Teil implizit an den einzelnen Maßnahmen erkennbar, die zur Verringerung der Zahl der Ausbildungsabbrecher und zur Verbesserung des Erfolgs bei Abschlußprüfungen vorgeschlagen werden.

Einhellig befürworten die Verbände eine verbesserte Information und Beratung vor Beginn der Ausbildung („Laufbahnberatung") sowie Betriebspraktika in allen Schulformen der Sekundarstufe I mit dem Ziel, eingehende Kenntnisse über die Inhalte und Anforderungen der einzelnen Ausbildungsberufe zu gewinnen. Das **KWB** betont darüber hinaus die Wichtigkeit einer sorgfältigen Auswahl der Jugendlichen durch den Betrieb und eine entsprechende Qualifikation der Ausbilder, um die persönlichen Probleme der Auszubildenden frühzeitig erkennen und ausgleichen zu können (I/59). Letzteres ist auch ein Anliegen des **vds**, der das rechtzeitige Erkennen von Schwierigkeiten gerade bei Lernbehinderten betont, die ohne Vertrauensverhältnis und Bezugsperson eher zum Ausweichen und Ausbildungsabbruch neigen würden (I/149).

Einige Verbände fordern ein stärkeres Eingehen auf die persönlichen Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen, denen die Ausbildungsbedingungen besser anzupassen seien (**VBE** I/143; **BER** I/158; **DBJR** III/48). In den Berufsschulen soll nach Meinung des **VLW** die Bildung förderungsbedürftiger kleiner Lerngruppen ermöglicht werden (II/111). In den Betrieben muß es nach Auffassung des **BER** vor allem darum gehen, die pädagogisch-psychologische Qualifikation der Ausbilder zu verbessern, die mit einer sich verändernden „Klientel" von Auszubildenden zu tun hätten (Alter, Schulbildung, Wertvorstellungen) (I/180). Der **IB** erinnert an die notwendige Qualifizierung von Facharbeitern und Gesellen, die neben den Ausbildern und Lehrern zum Teil in erheblichem Umfang mit Ausbildungsfunktionen befaßt seien (II/151). **BLBS** (I/129) und **VLW** (II/111) fordern strengere Maßstäbe bei der Prüfung von Betrieben im Hinblick auf ihre Ausbildungseignung.

Bei der Frage nach den Verbesserungsmöglichkeiten bei Abschlußprüfungen sprechen sich die Verbände einhellig für die Abkehr von der punktuellen Prüfung aus und plädieren für ausbildungsbegleitende Lernzielkontrollen und Leistungsnachweise. Der **VLW** stellt fest: „Man kann in einigen Bundesländern etwa Industriekaufmann werden, jedenfalls im schriftlichen Teil der Prüfung, wenn man eine Ankreuzprüfung über sich ergehen läßt, ähnlich wie Sie es aus den Führerscheinprüfungen oder anderen ähnlich umstrittenen Qualifikationsnachweisen kennen." (W/13) Der **BDP** fordert die Schaffung berufsqualifizierender Zwischenabschlüsse (I/92), und die **GEW** verweist in diesem Zusammenhang auf den ihrer Einschätzung nach erfolgreich abgeschlossenen Modellversuch „contrôle continu", dessen Umsetzung noch ausstehe (II/136). Die **DAG** plädiert für eine Reduktion der überregional erstellten Prüfungsaufgaben und für

eine stärkere Berücksichtigung der individuellen, länderbezogenen und betrieblichen Gegebenheiten (I/20).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Berufslaufbahn-Beratung" und Betriebspraktika vor Beginn der Ausbildung in allen Schulformen der Sekundarstufe I (gemeinsame Position).
- Stärkeres Eingehen auf die persönlichen Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen, denen die Ausbildungsbedingungen besser anzupassen sind (**VBE** I/143; **BER** I/158; **DBJR** III/48).
- Schaffung förderungsbedürftiger kleiner Lerngruppen in der Berufsschule (**VLW** II/111).
- Verbesserung der pädagogisch-psychologischen Qualifikation der Ausbilder (**BER** I/180) wie auch der mit Ausbildungsfunktionen betrauten Facharbeiter und Gesellen (**IB** II/151).
- Strengere Prüfung von Betrieben im Hinblick auf ihre Ausbildungseignung (**BLBS** I/129, **VLW** II/111).
- Schaffung berufsqualifizierender Zwischenabschlüsse (**BDP** I/92).
- Ersatz punktueller Prüfungen durch ausbildungsbegleitende Lernzielkontrollen und Leistungsnachweise (gemeinsame Position); Umsetzung der positiven Ergebnisse aus dem Modellversuch „contrôle continu" (**GEW** II/136).

10. Lernbeeinträchtigte in der Berufsbildung

Die Stellungnahmen der Verbände machen deutlich, daß eine klare begriffliche und nichtdiskriminierende Abgrenzung zwischen sogenannten lernbeeinträchtigten, lernschwachen, benachteiligten und behinderten Jugendlichen bzw. sogenannten Problemgruppen untereinander und zu anderen Jugendlichen am Ausbildungsmarkt sehr schwierig ist. In vorläufiger analytischer Abgrenzung soll daher hier auf dem Hintergrund der Verbände-Stellungnahmen zwischen drei Gruppen von „benachteiligten" Jugendlichen unterschieden werden:

a) die primär aus ökonomischen bzw. **konjunkturellen Gründen Benachteiligten**, die voll ausbildungsfähig sind und — nach Auffassung der **BDA** (W/34) — nur aufgrund einer zeitweiligen Ausbildungsstellen-Übernachfrage nicht in das Beschäftigungssystem integriert worden sind, und die bei weiterer Entspannung auf dem Ausbildungsmarkt künftig alle einen Ausbildungsplatz erhalten werden; insbesondere für diese „Altbewerber" gelte es, die „Qualifikationsoffensive" fortzusetzen (ebenda);

b) die primär aus sozialen Gründen Benachteiligten, die zum Teil aus schwierigen Familienverhältnissen stammen, die zum Teil keinen Hauptschulabschluß erreicht haben und die von den Verbänden überwiegend als **„Lernbeeinträchtigte"** angesehen werden, deren Lerndefizite allerdings bei geeigneten sozialpädagogischen Maßnahmen bzw. ihnen angemessenen Ausbildungsgängen als durchaus kompensierbar eingeschätzt werden; um diese Gruppen geht es hauptsächlich in diesem Abschnitt B.10;

c) die primär aus körperlichen bzw. psychischen Gründen Benachteiligten bzw. **Behinderten**, die überwiegend in besonderen Einrichtungen ausgebildet werden; um diese Gruppen geht es im nächsten Abschnitt B.11.

Die hier in Anlehnung an die Verbände-Statements vorgenommene Differenzierung schließt nicht aus, daß einige der von den Verbänden abgegebenen Einschätzungen und vorgeschlagenen Maßnahmen für alle drei Gruppen gelten können oder auch sollen.

In nahezu allen Stellungnahmen wird auf die schwierige Situation von Problemgruppen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt hingewiesen, für die besondere berufsbildungspolitische Maßnahmen erforderlich seien. Der **BDP** fordert innerhalb eines insgesamt unausgeglichenen Ausbildungsstellenmarktes motivierende, sozialpädagogische Maßnahmen für diejenigen, die aus sozial unterprivilegierten Schichten stammen und an Ausbildung nicht besonders interessiert seien (I/85f). Der **vds** diagnostiziert zwar insgesamt ein verbessertes Ausbildungsplatzangebot, sieht jedoch nach wie vor große Probleme darin, für behinderte und lernbeeinträchtigte Jugendliche adäquate Ausbildungs- und dauerhafte Arbeitsplätze zu finden (I/148). Auch der **IB** sieht einen besonderen Bedarf an zusätzlichen Hilfen für die Ausbildung benachteiligter Gruppen (III/147). Das **CJD** differenziert die Problemgruppen im einzelnen und hebt besonders die Schwierigkeiten der nach seiner Einschätzung 4-8% lern- und verhaltensbeeinträchtigten Jugendlichen hervor, für die sich im Gegensatz zu den Lernbehinderten (zum Beispiel in den Berufsbildungswerken) keine angemessenen Arbeitsplätze finden würden (I/164; W/30). Bei den 800 000 jungen Ausländern im Alter zwischen 15 und 25 Jahren registriert das **CJD** nur 300 000, die eine berufliche Qualifizierung aufwiesen. 500 000 seien durchaus ausbildungsfähig, bei ihnen mangele es nur an der Schriftsprach-Kompetenz, die zu fördern sei (W/31 f). Hingewiesen wird vom **CJD** auch auf ca. 15% junger Aussiedler, „die in unserem System mit den Maßnahmekatalogen nicht zurecht kommen und dann als Arbeitslose am Arbeitsmarkt scheitern." (W/32).

Die **AGA** stellt fest, daß die Ausbildungssituation in Problemregionen eher noch schlechter geworden sei (III/34). Für Langzeitarbeitslose, die keinen Ausbildungsplatz erhalten hätten, würden die Chancen nochmals vermindert. Räumliche Mobilität sei wegen zu geringer Ausbildungsvergütung bzw. den Kosten für einen eigenen Hausstand nicht finanzierbar. Die Bereitstellung eines ausreichenden, auf gesellschaftlich relevante Aufgaben ausgerichteten Ausbildungsplatzangebotes dürfe nicht der Wirtschaft allein überlassen bleiben.

Der **BBJ** verweist auf den BLK-Bericht „Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem" (**BLK** 1987), nach dem bis zum Jahre 2000 ca. 1 Mio. Jugendliche ohne Ausbil-

dung erwartet werden. Außerdem würden nach einer Prognose des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik im Jahre 2000 annähernd 170 000 Jugendliche sich nicht in das bestehende System von Ausbildung und Arbeit integriert haben, falls nicht berufsbildungspolitische Maßnahmen ergriffen würden, die die besondere soziale und psychische Situation dieser Jugendlichen berücksichtige (Gefahr eines neuen Jugendlichenproletariats) (III/42).

Der **DBJR** verweist innerhalb einer seines Erachtens noch immer unbefriedigenden Situation am Ausbildungsmarkt auf die besondere Benachteiligung von Frauen, die knapp 60 % der unvermittelt gebliebenen Bewerber/innen ausmachen würden (III/57).

Alle teilnehmenden Verbände halten besondere Anstrengungen und Maßnahmen für eine qualifizierte Ausbildung derjenigen Problemgruppen am Ausbildungsstellenmarkt für notwendig, die aus sozialen Gründen oder wegen ihrer Nationalität benachteiligt sind. Hingewiesen wird zunächst auf die Notwendigkeit des Erreichens bzw. Nachholens eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, um die Chancen für einen erfolgreichen Berufsstart zu steigern. Außerdem wird für die Vergabe von Ausbildungsplätzen an alle Jugendlichen — auch ohne Hauptschulabschluß — plädiert und (zum Beispiel seitens der **CPK**) explizit gegen eine Diskriminierung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluß gegenüber denjenigen mit höherem Schulabschluß Stellung bezogen (II/38). Der **DL** sieht außerhalb des dualen Systems in den beruflichen Vollzeitschulen eine sinnvolle Möglichkeit, die Ausbildungsschwierigkeiten von Problemgruppen wenigstens teilweise zu kompensieren (III/5). Der **BLBS** kritisiert die seines Erachtens in der Industrie verbreitete Bestenauslese, die eine Segmentierung der Ausbildungsbereiche nach sich ziehe (I/113).

Einhellige Unterstützung finden die von der Bundesregierung geförderten sozialpädagogischen Maßnahmen zur Begleitung und Betreuung benachteiligter Jugendlicher während ihrer Ausbildung. Einige Verbände befürchten allerdings Beschneidungen des „Benachteiligtenprogramms" durch seine Verlagerung in die Zuständigkeit der Bundesanstalt für Arbeit (BA) (nach § 40c AFG). Die Gewerkschaften befürworten unter Hinweis auf die entsprechende Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 6.12.79 eine Vollausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf auch für alle Lernbeeinträchtigten, für die sozialpädagogische Betreuung und Förderlehrgänge angeboten werden müßten (**DGB** II/6) („keine Discountangebote"; W/37). Das **ZDH** verweist auf das „Nürnberger Modell", in dem im Rahmen des Benachteiligtenprogramms „Lernschwache" zu einem normalen Ausbildungsabschluß gebracht worden seien. Zur geplanten Etablierung dieses Modells gehörten: die Entwicklung von Curricula für die Betriebe auf Basis der bestehenden Ausbildungsordnungen, ein persönliches Vertrauensverhältnis zwischen Jugendlichem und Ausbilder, sozialpädagogische Betreuung, besondere berufsschulische Hilfe. Ein Ausbildungsabschluß könnte nach Auffassung des **ZDH** auf diesem Wege für mindestens die Hälfte der von der KMK gezählten 60 000 Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß erreicht werden (W/36).

Das **KWB** hält an Stelle von „Maßnahmekarrieren" die Schaffung von zum Beispiel zweijährigen Ausbildungsgängen unterhalb des Facharbeiterniveaus für sinnvoll, in denen die Praxisorientierung stärker zu akzentuieren sei (I/39; W/35). Im übrigen sei die innere Differenziertheit der Ausbildungsordnungen im Hinblick auf die Anforderungen zu erhalten (W/38): „Wenn wir die Anforderungen in der Stufe der Berufsbildung zu hoch schrauben, schaffen wir für einen Teil weniger leistungsfähiger Schulabgänger keine Ausbildungsmöglichkeit." (W/40) Auch der **BDP** empfiehlt, über die Zertifizierung von Teilfeldqualifikationen in vielen Berufen nachzudenken, um hohe Abbrecherquoten für eher praktisch veranlagte Jugendliche zu vermeiden (I/88). Ähnlich erwartet der **BER** vom Gesetzgeber, daß dieser Teilqualifikationen zuläßt, die als Elemente in einem Bausteinsystem für eine spätere Vollqualifikation fungieren könnten (W/36f).

Zusammenfassung handlungsorientierten Vorschläge der Verbände:

- Lernbeeinträchtigten soll mit ergänzender sozialpädagogischer Betreuung und zusätzlichen Förderlehrgängen eine Vollausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf ermöglicht werden (weitgehend übereinstimmende Position aller Verbände; Verweis auf die Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 6.12.79).

- Maßnahmen im Rahmen des Benachteiligtenprogramms werden durchweg positiv beurteilt und sollten nach Verlagerung des Programms in die Zuständigkeit der Bundesanstalt für Arbeit nicht eingeschränkt werden (gemeinsame Position).

- Für ausländische Jugendliche sollen besondere Maßnahmen zur Förderung der Schriftsprach-Kompetenz ergriffen werden (**CJD** W/31).

- Zur Erreichung des Ziels, „Lernschwache" zu einem normalen Ausbildungsabschluß zu bringen, sind curriculare Handreichungen auf Basis der Ausbildungsordnungen für die Betriebe zu erarbeiten, Vertrauensverhältnisse zwischen Jugendlichen und Ausbildern zu schaffen sowie besondere berufsschulische Hilfen und sozialpädagogische Betreuung zu gewähren (**ZDH** W/36).

- Die innere Differenziertheit der Ausbildungsordnungen im Hinblick auf die Anforderungen soll erhalten bleiben (**DIHT** W/38).

- Es sind praxisorientierte zweijährige Ausbildungswege zu schaffen (**DIHT** W/35).

- Im Rahmen normaler Ausbildungsordnungen soll die Möglichkeit zum Erwerb von Teilqualifikationen mit entsprechenden Abschlußzertifikaten geschaffen werden, die die Chance für die spätere Erlangung einer beruflichen Vollqualifikation offenlassen (**BER** W/36 f).

11. Behinderte in der Berufsbildung

Das **KWB** charakterisiert die Behinderten, die ihre Ausbildung überwiegend in anerkannten Ausbildungsberufen und Ausbildungsbetrieben absolvieren, als besonders leistungsbereit, motiviert und zuverlässig. Nur relativ wenige würden nach Ausnahmeregelungen (§ 48 Berufsbildungsgesetz bzw. 42b Handwerksordnung) bzw. in besonderen Einrichtungen ausgebildet. Die Integration Behinderter werde durch die grundsätzlich positive Einstellung der Betriebe ihnen gegenüber und durch zahlreiche staatliche Hilfen (nach Arbeitsförderungsgesetz und Schwerbehindertengesetz) unterstützt. Neuerungen seien daher auf diesem Gebiete nicht erforderlich, wohl aber eine stärkere Aufgeschlossenheit gegenüber den Behinderten in der Gesellschaft insgesamt (I/45f).

Im Gegensatz zu dieser überwiegend positiven Einschätzung verweist der **vds** darauf, daß im Jahre 1984 30 % der behinderten Jugendlichen nach Abschluß ihrer Berufsausbildung arbeitslos gewesen seien, gegenüber 8 % aller Jugendlichen an der „2. Schwelle". Ebenfalls liege hier der Anteil der Ausbildungsabbrecher deutlich über dem Durchschnitt. Darüber hinaus gelinge es aufgrund unzureichender Hilfen und Maßnahmen vielen behinderten Jugendlichen nicht, sich in das Beschäftigungssystem einzugliedern (I/151).

Einhellig sprechen sich die Verbände für das primäre Ziel der Ausbildung Behinderter in anerkannten Ausbildungsberufen nach § 25 BBiG aus; nur bei schweren Behinderungen (so der **DBJR** III/61) sollte die Einrichtung von bzw. die Teilnahme an Sonderausbildungsgängen nach § 48 BBiG erwogen werden. Eine realitätsnahe Ausbildung sowie verbesserte Integration in die Gesellschaft gelinge am besten bei gemeinsamer Ausbildung von Behinderten und Nichtbehinderten in qualifizierten Berufen. Die Existenz von Sondereinrichtungen und minderqualifizierten Ausbildungen in Anlernberufen belegt nach Auffassung der **GEW** (II/130) nur den erheblichen Nachholbedarf in der Berufsbildungspolitik. Für das Erreichen des Ausbildungsziels sollten den Behinderten bereits bei der Berufswahl wie auch in der Lehre und an der zweiten Schwelle begleitende, vor allem pädagogische Hilfen angeboten werden und ihnen — so der **vds** (I/152) — soweit erforderlich eine Verlängerung der Ausbildungszeiten ermöglicht werden.

Der **DL** führt folgende Ausbildungsträger und -formen an, denen bei der Ausbildung Behinderter besondere Bedeutung zukomme: überbetriebliche Ausbildungsstätten, berufliche Vollzeitschulen (auch im privaten Bereich), Behindertenwerkstätten, öffentlicher Dienst, mobile Lernhilfen an Berufsschulen, Krankenhaus- und Heimunterricht, besondere Ausbildungsgänge der Industrie und des Handels (III/6).

Der **vds** geht wie die große Mehrheit der Verbände davon aus, daß trotz des Oberziels (Ausbildung im anerkannten Ausbildungsberuf) für viele Behinderte nur eine Sonderausbildung nach § 48 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 Handwerksordnung möglich sei (I/152). Er schlägt vor, dabei die individuellen Belange der Behinderten wie die regionalen Besonderheiten des Arbeitsmarktes zu berücksichtigen, um der drohenden Arbeitslosigkeit an der „zweiten Schwelle" entgegenzuwirken. Dementsprechend plädiert auch der **IB** für eine wohnortnahe Ausbildung (II/149). Die **DAG** legt besonderen Wert darauf, daß spezielle Ausbildungsordnungen für Behinderte sich an den dazu vom Hauptausschuß des BIBB verabschiedeten einzelnen Empfehlungen orientieren (I/11). Nach Auffassung des **IB** soll außerdem die Durchlässigkeit zwischen den nach § 25 BBiG geordneten und den nach § 48 BBiG besonders eingerichteten Ausbildungsgängen vor allem auch bei den Berufsbezeichnungen gewährleistet sein, um ein Höchstmaß an Integration für die Behinderten zu erreichen (II/149).

Eine Reihe von Verbänden spricht sich explizit für die Flexibilisierung von Ausbildungszeiten aus (zum Beispiel **VLW** II/105), wie auch für die Möglichkeit des Erwerbs von Teil- und Nach-Qualifikationen mit entsprechender Zertifizierung (zum Beispiel **BER** I/157).

Unterschiedlich akzentuiert werden die Auswirkungen des verstärkten Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien im Hinblick auf die Qualifikationsanforderungen an die Behinderten. Verweist der **BLBS** eher auf die Schwierigkeiten, die lernschwache Jugendliche unter den derzeit bekannten Lernformen mit den neuen Denkstrukturen haben (I/118), so sehen **BER** (I/157) und **VBE** (I/140) in den neuen Medien (Computer) eher eine Möglichkeit, Lernschwierigkeiten abzubauen und — so der **DL** (III/6) — auch behindertengerechte Arbeitsplätze einzurichten. Voraussetzung für Lernerleichterungen sei allerdings eine bessere schulische Ausstattung und Erweiterung der didaktischen und curricularen Inhalte sowie — nicht nur im Hinblick auf den Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien — eine bessere Qualifizierung des Lehrpersonals.

Verbesserte Ausbildung für Behinderte und Benachteiligte ist nach Meinung des **DBJR** gekoppelt an eine angemessene Finanzierung, die durch die Erhebung einer Ausbildungsabgabe gesichert werden kann (III/60). Die **CPK** verweist auf eine gemeinsame, mit den Arbeitgebern verabschiedete Empfehlung, in der Betriebe zu verstärkter Einstellung behinderter Jugendlicher aufgefordert werden. Darüber hinaus regt sie ein erneutes Nachdenken über eine erhöhte Anrechnung der Schwerbehindertenabgabe bei Einstellung von Behinderten an (II/41).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Primäres Ziel der Ausbildung Behinderter ist deren Qualifizierung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach § 25 Berufsbildungsgesetz gemeinsam mit Nichtbehinderten; die Einrichtung von Sonderausbildungsgängen nach § 48 Berufsbildungsgesetz soll möglichst nur bei schweren Behinderungen vorgenommen werden (gemeinsame Position).

- Die Durchlässigkeit zwischen den nach § 25 BBiG geordneten und den nach § 48 BBiG besonders eingerichteten Ausbildungsgängen ist zu gewährleisten (**IB** II/149).

- Bei der Berufswahl und während der Lehre sind begleitende pädagogische Hilfen für Behinderte anzubieten und gegebenenfalls eine Verlängerung der Ausbildungzeiten zu ermöglichen (**vds** I/152).
- Bei der Einrichtung von Sonderausbildungsgängen nach § 48 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 Handwerksordnung sollen individuelle Belange der Behinderten sowie regionale Besonderheiten des Arbeitsmarktes berücksichtigt werden, etwa durch Verlängerung der Ausbildungszeiten (**vds** I/152), wohnortnahe Ausbildung (**IB** II/149) und ähnliche Maßnahmen.
- Die Möglichkeit zum Erwerb von Teil- und Nachqualifikationen mit entsprechender Zertifizierung ist vorzusehen (unter anderem **BER** I/157).
- Für die verstärkte Nutzung der neuen IuK-Technologien in der Ausbildung von Behinderten sind die Schulen entsprechend auszustatten (**DL** III/6).
- Für den für Behinderte besonders schwierigen Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben („2. Schwelle") sind besondere Maßnahmen zu ergreifen, zum Beispiel durch Schaffung behindertengerechter Arbeitsplätze (**DL** III/6).
- Für die verbesserte Ausbildung Behinderter ist die Erhebung einer Ausbildungsabgabe (**DBJR** III/60) sowie eine erhöhte Anrechung im Rahmen der Schwerbehindertenabgabe (**CPK** II/41) anzustreben.

12. Wandel der Berufsinhalte — berufliche und allgemeine Bildung — Schlüsselqualifikationen

Ein Vergleich der Verbändevorstellungen zu den Kompetenzen, die Jugendliche im Hinblick auf die neuen Anforderungen erwerben sollen, offenbart zunächst ein breites Spektrum an Übereinstimmung („Schlüsselqualifikationen"): Fähigkeit zu selbständiger Planung , Durchführung und Kontrolle; Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung und Gestaltung in Arbeit, Beruf und Politik und für die Umwelt; Kreativität und Problemlösungsfähigkeit; Teamfähigkeit, Abstraktionsvermögen und Denken in Zusammenhängen.

Für eine Revision der Ausbildungsinhalte setzt sich die **GEW** ein. Rahmenlehrpläne, Ausbildungsordnungen und Prüfungen müßten geändert werden, um der Dominanz fachlicher Orientierung mit allgemeinbildenden, politischen, ökologischen und projektorientierten Zielen entgegenzuwirken. Überhaupt sieht die **GEW** in der Separierung beruflicher von allgemeiner Bildung ein vordemokratisches Relikt (III/139).

Betonen einige Verbände darüber hinaus die Notwendigkeit von ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung (**CPK** II/47; **BDP** I/93; **BER** I/159) und Selbstverwirklichung (**VBE** I/143), so relativiert das **KWB** das Ziel der Persönlichkeitsbildung mit dem Hinweis auf das gestiegene Eintrittsalter und die höhere allgemeine schulische Vorbildung der Auszubildenden (I/64). Im übrigen sei der Erwerb von Schlüsselqualifikationen seit jeher auch Aufgabe der beruflichen Bildung gewesen, einer Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung bedürfe es von daher nicht (I/64). Auf den engen Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen und fachbezogenen Qualifikationen, die sich nur gemeinsam vermitteln ließen, verweisen neben dem **KWB** („Wahrnehmung des gesellschaftlichen Wertewandels in der betrieblichen Berufs- und Arbeitswirklichkeit", I/67) auch der **BLBS** (I/130) und der **BER** (I/158).

Vor allem die Gewerkschaften legen Wert auf politisch-soziale Qualifikationen im Sinne einer Befähigung zur Partizipation an betrieblichen und gesellschaftlichen Entscheidungen aus eigenen Bedürfnissen und Interessen der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen (**DGB** II/18). **DGB** (II/21) und **GEW** (II/141) betonen Autonomie und Kritikfähigkeit im Medium der beruflichen Tätigkeit. Der **VBE** verlangt, daß Bildung und Ausbildung ihren Ansatzpunkt in Kernproblemen unserer Gesellschaft haben müßten, um die Jugendlichen urteils- und handlungsfähig zu machen (I/144). Der **VLW** fordert die Berücksichtigung auch literarisch-ästhetischer, geschichtlich-sozialer, sprachlicher und wirtschaftlicher Bildungselemente in der Berufsbildung (II/112). Auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Fremdsprachenkompetenz in der beruflichen Bildung verweisen einhellig auch die anderen Verbände.

Gemeinsames Anliegen der Verbände ist auch die Vermittlung fundierter Kenntnisse im Bereich Umweltschutz und Arbeitssicherheit (vergleiche hierzu Abschnitt A. 4). Der **BLBS** verweist außerdem auf die Bedeutung von Schlüsselinhalten wie Werkstofftechnik, Informationstechnik, Meß-, Steuerungs-und Regeltechnik, deren Aneignung die Zukunftsfestigkeit von Berufen erhöhen würde (I/128).

Der **DL** betont als gemeinsames Merkmal der Schlüsselqualifikationen „Offenheit für andere und anderes" (III/11); **DAG** (I/24) und **DBJR** (III/67) heben die Befähigung zum lebenslangen Lernen hervor.

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Für die neuen Anforderungen im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Leben sind den Jugendlichen verstärkt „Schlüsselqualifikationen" zu vermitteln: Selbständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Gestaltungsfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, Denken in Zusammenhängen, Befähigung zum lebenslangen Lernen (gemeinsame Position).
- Ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung (**CPK** II/47; **BDP** I/93; **BER** I/143) und Selbstverwirklichung (**VBE** I/143) sind als Ziele beruflicher Bildung zu verankern.
- Der Dominanz fachlicher Orientierung in den Ausbildungsinhalten ist mit der Verankerung allgemeinbildender, politischer, ökologischer und projektorientierter Ziele entgegenzuwirken (**GEW** III/139).
- Schlüsselqualifikationen werden seit jeher und werden auch künftig ohne expliziten Auftrag zur Integration von beruflicher und allgemeiner Bil-

dung gleichzeitig mit den fachlichen Qualifikationen vermittelt (**KWB** I/64).

- Politisch-soziale Qualifikationen wie Autonomie und Kritikfähigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind in der beruflichen Tätigkeit zu entfalten (**DGB** II/18, 21; **GEW** II/141).
- Bildung und Ausbildung müssen ihren Ansatzpunkt in Kernproblemen unserer Gesellschaft haben (**VBE** I/144).
- Literarisch-ästhetische, geschichtlich-soziale, sprachliche und wirtschaftliche Bildungselemente sind auch in der Berufsbildung zu berücksichtigen (**VLW** II/112).

13. Berufliche Neuordnung, neue Methoden, Ausbildung der Ausbilder

Einigkeit herrscht unter den Verbänden darüber, daß Verbesserungen der Berufsbildung notwendig seien, Unterschiede bestehen im Hinblick auf deren Art, Umfang und jeweilige Reichweite.

Das **KWB** hält die Anpassungsfähigkeit des dualen Systems in bezug auf die Anforderungen der Wirtschaft für hinreichend gegeben, so daß eine grundsätzliche Umstrukturierung der Berufsausbildung nicht nötig sei. Neue Ausbildungsordnungen holten die weiter fortgeschrittene Ausbildungswirklichkeit im allgemeinen nur ein (I/65 f). Dagegen sieht der **DGB** aufgrund gesellschaftlichen Strukturwandels und den damit verbundenen neuen Qualifikationsanforderungen die Notwendigkeit einer Umorientierung der Berufsbildung (II/18). Vorherrschende Muster betrieblicher Rationalisierung der Arbeit (Taylorisierung) würden zwar in Frage gestellt (II/25), jedoch verstärkten die betrieblichen Qualifizierungsstrategien die Ungleichheiten des allgemeinen Bildungssystems noch, anstatt kompensatorisch zu wirken (II/26). Von daher fordert der **DGB** die Ausrichtung betrieblicher Qualifizierung nicht nur an ökonomisch-nützlicher, sondern auch an interessanter und abwechslungsreicher Arbeit (II/26).

Einhellig sehen die Verbände in der kontinuierlichen beruflichen Neuordnung eine geeignete Methode zur Anpassung der Ausbildung an geänderte Ausbildungsziele sowie zur Sicherung und Hebung der Ausbildungsqualität. Breites Grundlagenwissen und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen werden gegenüber beispielsweise betriebsspezifischen Qualifikationen besonders betont. Die mit den Neuordnungen häufig verbundene Theoretisierung der Ausbildung sowie der Wegfall von bestimmten Ausbildungsberufen mit niedrigeren Anforderungen (zum Beispiel Teilezurichter) wird allerdings vom **vds** problematisiert, der ohne flankierende Maßnahmen wachsende Schwierigkeiten für Lernbeeinträchtigte und Behinderte am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt befürchtet (I/148). Die **DAG** fordert ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr für alle Ausbildungsberufe mit voller Anrechnung auf die Ausbildungszeit (I/22). Die **CPK** hält zukünftig eine 3 1/2 jährige Ausbildungszeit für jeden Beruf für unumgänglich (II/50). Der **BDP** plädiert dagegen für eine Aktualisierung und Verkürzung mancher Ausbildungsordnungen (I/94); der **BER** spricht sich gegen eine Verlängerung der Ausbildungszeiten aus und sieht im Ende der Erstausbildung den Beginn der Weiterbildung (I/159).

Über die verstärkte Anwendung neuer Ausbildungsmethoden (Leittext, Projekt, Planspiel, Rollenspiel) sind sich die Verbände einig. Das **CJD** verweist auf eine „Seminarkonzeption zur Entwicklung einer firmeninternen, projektorientierten und teilnehmerzentrierten Ausbildung" (I/187 — 196). Überbetriebliche Ausbildungsstätten und Lernbüros werden allgemein befürwortet sowie eine Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb vorgeschlagen.

Auf eine verbesserte Qualifizierung der Ausbilder vor allem im pädagogischen Bereich legen die Verbände großen Wert, wobei sich das **KWB** gegen eine weitere Professionalisierung dieser Tätigkeit und für den Ausbilder auf Zeit ausspricht (I/67). Der **DGB** hingegen befürwortet eine Verbesserung der rechtlichen Stellung des Ausbildungspersonals und eine Aktualisierung der Ausbildereignungsverordnungen sowie eine Ausweitung ihres Anwendungsbereichs (II/22 f).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Eine grundsätzliche Umstrukturierung der Berufsbildung ist nicht nötig, neue Ausbildungsordnungen holen die fortgeschrittene Ausbildungswirklichkeit in den Betrieben nur ein (**KWB** I/65 f).
- Eine Umorientierung der Berufsbildung ist notwendig, um die Qualifizierung stärker an interessanter und abwechslungsreicher Tätigkeit zu orientieren (**DGB** II/26).
- Die kontinuierliche berufliche Neuordnung ist eine geeignete Methode zur Anpassung der Ausbildung an geänderte Ausbildungsziele; hierzu gehören einen breite berufliche Grundbildung und späte fachliche Spezialisierung (gemeinsame Position).
- Einzurichten ist ein vollzeitschulisches Berufsgrundbildungsjahr für alle Ausbildungsberufe mit voller Anrechnung auf die Ausbildungszeit (**DAG** I/22).
- Die Ausbildungszeiten für alle Berufe sind auf $3^1/_2$ Jahre festzulegen (**CPK** II/50).
- Ausbildungszeiten sollen nicht verlängert werden, allerdings ist eine bessere Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung anzustreben (**BER** I/159).
- Neue Ausbildungsmethoden (Leittext, Projekt, Planspiel, Rollenspiel) sollen verstärkt angewendet werden (gemeinsame Position).
- Die pädagogische Qualifikation der Ausbilder ist zu verbessern (gemeinsame Position).
- Die Ausbildertätigkeit soll nicht weiter professionalisiert werden, sondern auf Zeit ausgeübt werden (**KWB** I/67).
- Die rechtliche Stellung des betrieblichen Ausbildungspersonals ist zu verbessern, die Ausbilder-

eignungsverordnung ist zu aktualisieren und ihr Anwendungsbereich auszudehnen (**DGB** II/22 f).

14. Übergang von der Ausbildung in den Beruf („2. Schwelle") — Zukunftsfestigkeit von Berufen

Einhellig verweisen die Verbände auf die Schwierigkeit bzw. Unmöglichkeit der Erstellung von Prognosen über die Entwicklung der Berufsstruktur. Gleichwohl unterbreiten sie — je nach Einschätzung zugrundeliegender berufsstruktureller Probleme — eine Reihe von Vorschlägen zur Verminderung des Beschäftigungsrisikos beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf.

Als Ursache für Übergangsprobleme an der „zweiten Schwelle" diagnostizieren vor allem die Gewerkschaften ein erhebliches Auseinanderklaffen zwischen Ausbildungs-und Beschäftigungsstruktur. Verwiesen wird auf den sektoralen Strukturwandel, dem die Verteilung auf die Ausbildungsberufe nur sehr verzögert folge (**CPK**: 1985 befanden sich 56,9 % der Erwerbstätigen, aber nur 45,1 % der Auszubildenden in Dienstleistungsberufen; II/45). Die **GEW** sieht im Übergangsproblem an der „zweiten Schwelle" außerdem eine unaufgearbeitete Hypothek aus „den letzten 10 Jahren der Ausbildungskrise" (II/135).

Zur Vermeidung von Fehlqualifikationen und Sicherung beruflicher Optionen hält die **GEW** ein verstärktes Angebot an Doppelqualifikationen für erforderlich, die im Kollegschulversuch in Nordrhein-Westfalen entwickelt worden seien (höherer Schulabschluß und qualifizierter Berufsabschluß) (II/135).

Das **KWB** betont die problemlos erfolgte Integration der Mehrheit der Ausgebildeten in das Beschäftigungssystem. Gewisse Schwierigkeiten ergäben sich wegen der zeitweiligen und den Betrieben abgeforderten Ausbildung über den eigenen Bedarf hinaus. Immerhin seien nach einer BIBB/IAB-Studie rund 67 % der erfolgreichen Ausbildungsabsolventen in den achtziger Jahren direkt im erlernten Beruf tätig; die Arbeitslosenzahlen von Absolventen in als problematisch geltenden Berufen wie Fleischer/in, Friseur/in und andere seien stark rückläufig, und in vielen Berufen zeichne sich bereits ein Fachkräftenmangel ab, zum Beispiel in der Bauwirtschaft (I/56 f).

Demgegenüber sehen vor allem die Gewerkschaften **DGB**, **IGM**, **CPK**, **GEW** und auch der **DBJR** nach wie vor große Probleme an der „zweiten Schwelle", dem Übergang von der Ausbildung in die Beschäftigung. Der **DGB** verweist auf die hohe Zahl von Auszubildenden bzw. Ausgebildeten in „Sackgassenberufen" auch im Angestelltenbereich (zum Beispiel Bürogehilfin, Verkäuferin) (II/14), und der **DBJR** macht darauf aufmerksam, daß viele Jugendliche keinen „Normalarbeitsvertrag" in ihrem Ausbildungsberuf mehr erhielten, sondern Teilzeitbeschäftigungen anträten, befristete Arbeitsverträge abschlössen und dadurch zu einer Reserve- oder Randbelegschaft gemacht würden (III/62).

Die Bedeutung einer ausreichenden Phase der beruflichen Ersterfahrung für alle Jugendlichen wird von den Verbänden einhellig unterstrichen. Das **KWB** präzisiert, daß „Berufserfahrungen" nach Definition des Berufsbildungsgesetzes (§ 1 Abs. 2) bereits in der Ausbildung vermittelt würden, räumt allerdings ein, daß aufgrund der Konzentration auf die Bereitstellung eines ausreichenden Ausbildungsplatzangebots in den letzten Jahren die Frage der sicheren Anschlußbeschäftigung in den Hintergrund gerückt sei (I/61). Zwar handle es sich hier vielfach um „Sucharbeitslosigkeit", außerdem habe die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten von 1980 bis 1987 um knapp 1 Mio. — überwiegend gut ausgebildeter junger Fachkräfte — zugenommen, doch seien zur Bewältigung der noch vorhandenen Probleme an der „zweiten Schwelle" ergänzende Maßnahmen notwendig. Als beste Maßnahme wird eine Wirtschafts-, Finanz- und Tarifpolitik gefordert, die zusätzliche, rentable und konkurrenzfähige Arbeitsplätze schaffe. Die **GEW** plädiert für eine aktive Arbeitsmarktpolitik (II/137) und die **IGM** für eine stärkere Verzahnung bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Instrumente (II/68). Mindestbedingung sei ein ausgebautes Orientierungs- und Beratungsangebot, wie es an der „ersten Schwelle" zur Verfügung stehe.

Die weitestgehende Forderung an die Adresse der Arbeitgeber richten **BLBS** (II/129), **VBE** (I/143) und **DBJR** (III/66), die für Kündigungsschutz nach der Ausbildung eintreten. **DGB** (II/15), **GEW** (II/107) und **BLBS** (I/117) setzen sich bei fehlender Anschlußbeschäftigung für die — falls erforderlich staatliche — Förderung von Teilzeitarbeitsplätzen kombiniert mit Weiterbildungsmaßnahmen ein. Auch **BDP** und **DAG** (I/20) empfehlen Weiterbildungsmaßnahmen mit Praktika bzw. eine „berufsbegleitende Nachqualifikation" (**BDP** I/92), und die **GEW** spricht sich in diesem Zusammenhang für die intensive politische Diskussion eines „dualen Weiterbildungssystems" aus, wozu Modellversuche in Kooperation von Berufsschulen, Volkshochschulen und Betrieben entwickelt werden sollten (II/107). Die Möglichkeit der Vergabe von befristeten Arbeitsverträgen wird vom **KWB** (I/62) und vom **CJD** (I/182) vorgetragen, wobei das **KWB** zugleich eine Verlängerung des Beschäftigungsförderungsgesetzes von 1985 fordert, das am 31.12.1989 ausläuft und den Abschluß befristeter Arbeitsverträge mit einer Dauer von bis zu 18 Monaten erlaubt (I/62). Der **DBJR** hält dagegen eine befristete Beschäftigung nur in Ausnahmefällen für gerechtfertigt und spricht sich außerdem gegen die seiner Ansicht nach verbreitete Übernahme auf berufsfeldfremde Arbeitsplätze nach der Ausbildung aus (III/66).

Der **BLBS** schätzt Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zwar als problematisch ein, plädiert jedoch für deren Anwendung in Krisenregionen (I/129). Eine Verausgabung öffentlicher Mittel für den Erwerb beruflicher Ersterfahrung nach der Lehre schätzt der **IB** in jedem Fall als höher und effektiver als deren Verwendung für Arbeitslosenunterstützung ein (II/151).

Für die Berufe, die ein Ausbildungsplatzangebot über den Nachwuchsbedarf hinaus aufweisen, empfiehlt der **VLW** zur Verminderung des Beschäftigungsrisikos eine berufsfeldbreite Grundbildung möglichst über die gesamte Ausbildungszeit hinweg. Auf diese

Weise werde die Beschäftigungschance in einem anderen Beruf desselben Berufsfeldes erhöht (II/112).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Zur Erleichterung des Übergangs für Jugendliche von der Erstausbildung in das Beschäftigungssystem („2. Schwelle") sind „ergänzende Maßnahmen" des Staates notwendig (gemeinsame Position).
- Über eine abgestimmte Wirtschafts-, Finanz- und Tarifpolitik sind zusätzliche, rentable und konkurrenzfähige Arbeitsplätze zu schaffen (**KWB** I/61).
- Es ist eine aktive Arbeitsmarktpolitik zu betreiben (**GEW** II/137); Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik sind besser miteinander zu verzahnen (**IGM** II/68).
- Für die Phase nach der Ausbildung soll Kündigungsschutz geschaffen werden (**BLBS** II/129; **VBE** I/143; **DBJR** III/66).
- In enger Abstimmung mit der Erstausbildung sind zur Sicherung der beruflichen Ersterfahrung gegebenenfalls mit staatlicher Förderung „Teilarbeits-/Teilweiterbildungs-Verhältnisse" einzurichten (**DGB** II/15; **GEW** II/107; **BLBS** I/117; ähnlich **DAG** I/20; **BDP** I/92).
- Die Möglichkeit des Abschlusses befristeter Arbeitsverträge ist abzusichern (Verlängerung des Beschäftigungsförderungsgesetzes) (**KWB** I/62; **CJD** I/182).
- Die Verausgabung öffentlicher Mittel zur Schaffung von Stellen für den Erwerb beruflicher Ersterfahrung ist gegenüber der Zahlung von Arbeitslosenunterstützung vorzuziehen (**IB** II/151); vor allem in Krisenregionen sollen Mittel für Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen eingesetzt werden (**BLBS** I/12).
- In Berufen mit hohem Beschäftigungsrisiko soll über die gesamte Ausbildungsdauer eine berufsfeldbreite Grundbildung vermittelt werden (Zweck: Erhöhung der Beschäftigungschancen in einem anderen Beruf desselben Berufsfeldes) (**VLW** II/112).

15. Ziele und Formen beruflicher Weiterbildung

Anmerkung: Im Mittelpunkt der Anhörung am 14.9. standen Fragen der Erstausbildung. Gleichwohl wurden auch Zusammenhänge zur beruflichen Weiterbildung hergestellt, insbesondere im Zusammenhang mit Fragen der Ausbildungsdauer, des Nachholens von (Erstausbildungs-)Abschlüssen und der Vorbereitung auf lebenslanges Lernen. Die Kommission hat daneben eine gesonderte Anhörung von Verbänden zur beruflichen Weiterbildung durchgeführt (siehe Auswertung in Kapitel III.2.3)

Die Verbände gehen einhellig von einer wachsenden Bedeutung der beruflichen Weiterbildung aus („quartäre Bildungssäule"). Bereits 1985, so das **KWB**, gab es 8,4 Mio. Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen, davon nahmen 4 Mio. an beruflicher Weiterbildung teil. 50 % des Weiterbildungsangebots sei von den Betrieben bereitgestellt worden (I/75). Primärer und wichtigster Ansatz für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung ist nach Einschätzung des **KWB** der Betrieb, das Unternehmen. Der wirtschaftliche Bedarf an qualifizierten Mitarbeitern bestimme die Maßstäbe für Inhalte, Formen und Umfang der Weiterbildung (I/74).

Der **DGB** stellt dagegen aus seiner Perspektive vor allem eine Verschärfung der sozialen Ungleichheiten in der beruflichen Weiterbildung fest und führt diese einerseits auf betriebliche Merkmale (Hierarchie, Branche, Betriebsgröße), andererseits auf den Arbeitsmarkt zurück, der das Qualifizierungspotential in betriebliche und öffentlich geförderte Weiterbildung differenziere bzw. hierarchisiere. Seine These: Die öffentlich finanzierte Weiterbildung erfülle nur eine kurative Funktion; an Stelle berufsqualifizierender Maßnahmen seien — wegen der Arbeitsmarktsituation — eher Diagnose- und Therapiemaßnahmen getreten (II/26 — 29).

Fragen des Zugangs zur beruflichen Weiterbildung, ihrer rechtlichen Ordnung und Struktur sowie ihrer Finanzierung können als Schlüsselfragen bezeichnet werden, zu denen die Verbände unterschiedliche, zum Teil kontroverse Auffassungen entwickelt haben. Die Arbeitgeber sehen in einem pluralistisch aufgebauten, nicht nur fremdfinanzierten Weiterbildungsmarkt mit Wettbewerbsorientierung und Eigeninitiative ohne feste Strukturen die beste Gewähr zur Erfüllung des Weiterbildungsbedarfs (**KWB** I/75f).

Gewerkschaften und zum Teil auch Lehrerverbände sowie anderen Organisationen verfolgen dagegen Ziele wie Aufhebung von sozialen Benachteiligungen bei der Weiterbildungsbeteiligung (**DGB** II/28), Vermeidung rigiden Leistungswettbewerbs (**VBE** I/145), staatliche Verantwortung bei allgemeinem, volkswirtschaftlich notwendigem Weiterbildungsbedarf („für alle") (**VLW** II/117), tarifvertragliche Regelungen oder Betriebsvereinbarungen für die betriebliche Weiterbildung (**CPK** II/53), Orientierung auf abschlußbezogene Maßnahmen (**DGB** II/31; **DAG** I/27), Entwicklung von Strukturen zur firmenunabhängigen fachlichen und allgemeinen Weiterbildung (**DBJR** III/69) und die Verrechnung von Arbeitszeitverkürzungen mit Weiterbildungszeiten (**CPK** II/53; **IB** II/152). Der **DGB** zieht darüber hinaus eine Verbindung von gesamtgesellschaftlichen Problemlagen (Arbeitslosigkeit, Umweltschutz, Gesundheitsversorgung und andere), für deren Lösung mehr qualifizierte Arbeitsplätze zu schaffen seien, zur Erweiterung und Verbesserung des Qualifizierungsangebots im Bereich der Weiterbildung (II/32).

Für eine stärkere Einbeziehung und Nutzung der Berufsschulen und Lehrer in die berufliche Weiterbildung sprechen sich die Lehrerverbände aus, die die Bereitschaft und Voraussetzung zur Weiterbildung am ehesten durch eine breite berufliche Erstausbildung (Grundbildung) auf hohem Niveau gewährleistet sehen. Sie plädieren zugleich für einen erweiterten, stärker subjektorientierten Bildungs- und Lernbegriff (Freude beim Lernen) in der Weiterbildung. Das **KWB** betont besonders die Vorteile arbeitsplatz-

bezogener Weiterbildungsmethoden (Qualitätszirkel, Lernstätten und erfahrungsbezogenes Lernen in kleinen Gruppen) (I/76f).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Zur Erfüllung des Weiterbildungsbedarfs ist ein pluralistisch aufgebauter, nicht nur fremdfinanzierter Weiterbildungsmarkt mit Wettbewerbsorientierung und Eigeninitiative ohne feste Strukturen zu entwickeln (**KWB** I/75 f).
- Die Erfüllung des Weiterbildungsbedarfs hat sich zu orientieren an:
  - der Aufhebung von sozialen Benachteiligungen bei der Weiterbildungsbeteiligung (**DGB** II/28),
  - der Vermeidung rigiden Leistungswettbewerbs (**VBE** I/145),
  - staatlicher Verantwortung bei allgemeinem, volkswirtschaftlich notwendigem Weiterbildungsbedarf („für alle") (**VLW** II/117),
  - tarifvertraglichen Regelungen oder Betriebsvereinbarungen für die betriebliche Weiterbildung (**CPK** II/53),
  - abschlußbezogenen Maßnahmen (**DGB** II/31; **DAG** I/27),
  - der Entwicklung von Strukturen zur firmenunabhängigen fachlichen und allgemeinen Weiterbildung (**DBJR** III/69),
  - der Verrechnung von Arbeitszeitverkürzungen mit Weiterbildungszeiten (**CPK** II/53; **IB** II/152),
  - der Qualifizierung zur Arbeit an gesamtgesellschaftlichen Problemlagen (Umwelt, Gesundheit, und anderen) auf neu zu schaffenden Arbeitsplätzen (**DGB** II/32).
- Berufsschulen und Lehrer sollen verstärkt in der beruflichen Weiterbildung eingesetzt werden. Ein subjektorientierter Bildungs- und Lernbegriff ist zu verfolgen (gemeinsame Position der Lehrerverbände).
- Es sind arbeitsplatzbezogene Weiterbildungsmethoden (Qualitätszirkel, Lernstätten, Erfahrungslernen in Kleingruppen) zu favorisieren (**KWB** I/76 f).

16. Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung

a) Mittelbedarf

Zur Höhe der gegenwärtigen und künftig zu erwartenden Ausgaben für die berufliche Bildung machen die Verbände kaum Angaben. Das **KWB** verweist darauf, daß sich die Frage so nicht stelle, weil die Ausbildungskosten ebenso wie andere Kostenarten als betriebsnotwendig zur Erstellung der betrieblichen Leistung angesehen würden und in die Kalkulation eingingen. Zitiert wird eine Erhebung des **BIBB** zur Ermittlung der Kosten der betrieblichen Berufsausbildung aus dem Jahre 1981, nach der sich die jährlichen Nettokosten auf 20,2 Mrd. DM beliefen. In Fortschreibung des Trends der Kostenentwicklung sei heute mit ca. 33 Mrd. DM Nettokosten zu rechnen. Diese Zahl sei allerdings wegen der gestiegenen Zahl von Ausbildungsplätzen und höheren Ausgaben für Sach- und Personalkosten in der Ausbildung (Neuordnung) als noch zu niedrige Schätzung anzusehen (I/79).

Andere Verbände beschränken sich ganz auf qualitative Aussagen und heben aus ihrer Sicht bedeutsame Aspekte der Finanzierung beruflicher Bildung hervor. So spricht sich der **DL** für eine stärkere Förderung der beruflichen Schulen aus, die zwischen 1975 und 1983 eine Erhöhung der Schülerzahl um 30 % und eine Senkung der Ausgaben pro Schüler um 4 % erfahren hätten (III/12). Die für die achtziger Jahre geplante Umschichtung der Mittel zwischen den Bildungssektoren — so der **BLBS** — sei als mißlungen anzusehen (I/135f). Der **VBE** betont, daß zur Realisierung seiner inhaltlichen Vorschläge nur relativ geringe Mittel erforderlich seien. Die Weiterentwicklung des Berufsbildungsbereichs sei mit einer 10—15 %igen Steigerung der öffentlichen und privaten Ausgaben dieses Bereichs zu finanzieren (I/146). Die **AGA** macht deutlich, daß Ausbildungsprojekte in Problemregionen in vollem Umfang auf öffentliche Mittel angewiesen seien, allerdings erhielten diese nach dem Jugendhilfegesetz für ihre Arbeit im Bereich betreutes Wohnen und Ausbildung noch immer nur 155 DM pro Tag und pro Jugendlichem, ein traditionelles Heim für reines Wohnen hingegen entsprechend 250 DM. Der **BBJ** fordert, keine Abstriche mehr bei der Förderung nach AFG und JWG vorzunehmen und das BSHG (hier § 26) zu novellieren, um auch denjenigen Jugendlichen eine berufliche Perspektive zu bieten, die nicht nach AFG oder BAföG gefördert würden (III/49).

b) Formen der Finanzierung

Die Arbeitgeber sprechen sich ausdrücklich für die Beibehaltung der ihrer Ansicht nach erfolgreichen einzelbetrieblichen Finanzierung in der Berufsbildung aus. Auch für die überbetrieblichen Ausbildungsstätten, deren Investitionsvolumen ca. 5,3 Mrd. DM betrage, gelte im Grundsatz das Prinzip der Trägerfinanzierung, obwohl deren Ausbau nur mit öffentlichen Mitteln möglich gewesen sei und auch deren Modernisierung gegebenenfalls nur mit Hilfe von Zuschüssen der öffentlichen Hand erfolgen könne. Das **KWB** fordert die Länder und Gemeinden auf, den Berufsschulen zur Erfüllung ihres Bildungsauftrages eine angemessene personelle und sächliche Ausstattung zu sichern (keine Überalterung des Lehrkörpers, gegebenenfalls kleinere Klassen, moderne technische Geräte) (I/80f).

Die Gewerkschaften fordern eine Ablösung der einzelbetrieblichen Finanzierung durch eine Umlage — bzw. Fondsfinanzierung, die durch Beiträge aller Betriebe, Unternehmen und Verwaltungen ermöglicht werden solle. Auf die verfassungsrechtliche Zulässigkeit dieser Finanzierungsform wird ausdrücklich hingewiesen (Bundesverfassungsgerichts-Urteil vom 10.12.1980 bzw. **DGB**-Stellungnahme zur Bundestagsdrucksache 10/5143 vom 4.3.86) (II/34).

Auch die **DAG** (I/28) und der **DBJR** (III/71 f) sprechen sich für eine gesetzlich zu regelnde Umlagefinanzierung aus, die auf Basis einer einheitlichen Bemessungsgrundlage eine gerechte Verteilung von Ausbildungskosten ermöglichen soll. Die **IGM** fordert die Festlegung von Vergaberichtlinien und die wirksame Kontrolle einer Mindestausbildungsqualität sowie die schrittweise Einbeziehung der beruflichen Weiterbildung. Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Staat sollen zusammen über Mittelaufbringung und -vergabe entscheiden (II/69). Die tarifvertraglich vereinbarten Systeme der Umlagefinanzierung, etwa im Baugewerbe und in der Landwirtschaft, hätten zwar zu Qualitätssteigerungen geführt, seien quantitativ aber nicht ausreichend und begünstigten regional und sektoral unterschiedliche Lösungen (II/70).

Der **BLBS** sieht in der Berufsbildung als Teil des Bildungssystems eine Aufgabe der staatlichen Gemeinschaft, aus der der Staat sich nicht ausklammern dürfe. Die „Zersplitterung der Zuständigkeiten in der Berufsausbildung" sei im Hinblick auf eine effektivere Nutzung der Mittel zu überprüfen und zu korrigieren (I/135). Der **VLW** warnt in ähnlichem Sinne vor der Etablierung eines dritten Lernortes neben Schule und Betrieb, da hierdurch eine optimale Nutzung der vorhandenen Ressourcen verhindert würde (II/117).

Zusätzliche Mittel sind nach Auffassung des **VBE** durch alle an der Berufsbildung beteiligten Gruppen bereitzustellen. Hierzu sollen entsprechende Umschichtungen im Bundeshaushalt sowie zusätzliche Investitionen der Wirtschaft im Berufsbildungsbereich vorgenommen werden (I/146). Der **BDP** hält vor allem im Weiterbildungsbereich eine Selbstbeteiligung der Teilnehmer für geraten und fordert darüber hinaus den Einsatz von Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit sowie von Bundesmitteln im Rahmen der Wirtschaftsförderung. Ebenso seien in strukturschwachen Gebieten Regionalprogramme der Länder erforderlich. Vorgeschlagen wird außerdem die Einführung eines „Bildungsgutscheins", der jedem einen — von der öffentlichen Hand finanzierten — Anspruch auf einen Zuschuß zu den Weiterbildungskosten sichert (I/96).

c) Beurteilung der Finanzierungsformen

Nach Auffassung des **KWB** hat sich das heutige einzelbetriebliche Finanzierungssystem bewährt. Seine Vorteile: Keine Verwaltungskosten durch Umlageerhebungen, bedarfsgerechte marktorientierte Allokation, einzelbetriebliche Motivation, Flexiblität. Demgegenüber brächten alle Finanzierungsalternativen wie Fondsfinanzierung und steuerliche Anreizsysteme Nachteile mit sich, zum Beispiel massive Wettbewerbsverzerrungen und konjunkturabhängige Effekte, die sich wiederum negativ auf die ausreichende Versorgung der Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen auswirken würden. Hinzu kämen nicht lösbare Probleme der Ausschüttung (Bedarfskriterien?), Demotivierungseffekte bei den Ausbildungsbetrieben wegen der aufzubringenden Verwaltungskosten und — bei den steuerlichen Anreizen — Wirkungslosigkeit und unerwünschte Verzerrungen im Hinblick auf eine ausgewogene Entwicklung des Berufsbildungssystems (I/82 f).

Die Gewerkschaften halten dagegen eine Lösung der ihrer Ansicht nach bestehenden berufsstrukturellen Probleme nur durch Schaffung einer Umlagefinanzierung für erreichbar (**DGB** II/34). Als Vorteile werden im einzelnen von der **IGM** genannt: Unabhängigkeit der Ausbildungsentscheidungen von der Bereitschaft und Fähigkeit der Betriebe zur Übernahme der Ausbildungskosten; Steigerung der Zugangschancen und Wahlmöglichkeiten für Jugendliche, auch im Hinblick auf kostenintensive Ausbildungsverhältnisse; ein höheres Angebot an Ausbildungsplätzen in strukturschwachen Räumen; eine größere Gerechtigkeit in der Ausbildungsfinanzierung zwischen den Unternehmen mit relativ hohen und niedrigen Ausbildungsanstrengungen (II/70; in ähnlichem Sinne auch die Argumentation des **DBJR** III/70 — 72).

Die **DAG** sieht in einer gesetzlichen Finanzierungsumlage Chancen zur quantitativen Verbesserung des Ausbildungsangebots sowie zur Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten; außerdem werde so Wettbewerbsverzerrungen entgegengewirkt (I/28 f). Die **DAG** fordert zugleich eine Rahmengesetzgebung des Bundes für die pluralistisch gegliederte berufliche Weiterbildung, um eine bedarfsgerechte institutionelle Finanzierung zu sichern. Die Einbeziehung von Arbeitslosen wird ausdrücklich betont (I/29). Der **BDP** fordert in diesem Zusammenhang eine Erweiterung der Weiterbildungschancen für Arbeitslose, die — unter Aufrechterhaltung ihres Anspruchs auf Arbeitslosenunterstützung — auch Schulabschlüsse nachholen möchten, bevor sie sich beruflich höher qualifizieren könnten (I/98).

Zusammenfassung von handlungsorientierten Vorschlägen der Verbände:

- Aufgrund seiner Vorteile (keine Verwaltungskosten, bedarfsgerechte Allokation, einzelbetriebliche Motivation, Flexibilität) soll das einzelbetriebliche Finanzierungssystem beibehalten werden (**KWB** I/82 f).
- Eine Umlage- bzw. Fondsfinanzierung ist aus folgenden Gründen einzurichten: Ausbildungsentscheidungen werden unabhängig von einzelbetrieblichen Kostenerwägungen, Berufs-Zugangschancen und -Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen steigen, es gibt mehr Ausbildungsplätze in strukturschwachen Regionen, es findet ein Kostenausgleich zwischen ausbildenden und nicht ausbildenden Betrieben statt (**DGB** II/34; **IGM** II/70; ähnlich **DBJR** 70—72 und **DAG** I/28 f).
- Für eine Fonds- bzw. Umlagefinanzierung sind Vergaberichtlinien zu erlassen und eine Mindestausbildungsqualität zu sichern und zu kontrollieren; Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Staat entscheiden über Mittelaufbringung und -vergabe (**IGM** II/69).
- Länder und Gemeinden sollen den Berufsschulen zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags eine angemessene personelle und sächliche Ausstattung gewähren (**KWB** I/80 f).
- Die Weiterentwicklung des Berufsbildungsbereichs ist mit einer 10-15 %igen Steigerung der öf-

fentlichen und privaten Ausgaben für diesen Bereich zu finanzieren (**VBE** I/146).

- Für eine effektivere Nutzung der Mittel ist die „Zersplitterung der Zuständigkeiten in der Berufsausbildung" zu überprüfen und zu korrigieren (**BLBS** I/135).
- Für die berufliche Weiterbildung ist — über eine Rahmengesetzgebung — eine bedarfsgerechte institutionelle Finanzierung zu sichern, die auch Arbeitslose ausdrücklich einbezieht (**DAG** I/29); letztere sollen — unter Beibehaltung ihres Anspruchs auf Arbeitslosenunterstützung — für eine spätere berufliche Höherqualifizierung auch Schulabschlüsse nachholen können (**BDP** I/98).
- Für Ausbildungsprojekte in Problemregionen sind ausreichende öffentliche Mittel für betreutes Wohnen und Ausbildung bereitzuhalten (**AGA** II/39).
- Das Bundessozialhilfegesetz (hier § 26) ist zu novellieren, um auch denjenigen Jugendlichen eine berufliche Perspektive zu bieten, die nicht nach dem AFG oder BAföG gefördert werden (**BBJ** III/49).

Anhang:

Fragenkatalog und Teilnehmerverzeichnis

Fragenkatalog

1. *Bildungsbeteiligung, Wahl der Bildungswege und Zugang zu den Bildungsangeboten*

1.1 Wie beurteilen Sie die bisherige Entwicklung und bestehende Trends von Angebot und Nachfrage in der beruflichen Erstausbildung und der Bildungsbeteiligung, insgesamt und für bestimmte Schichten oder soziale Gruppen, auch differenziert nach Berufen oder Berufsfeldern und in regionaler Sicht?

1.2 Welche Maßnahmen halten Sie für geeignet und erforderlich, um die Betriebe zu motivieren, allen Jugendlichen eine qualifizierte Berufsausbildung anzubieten? Durch welche Maßnahmen könnten Jugendliche, die häufig keine Berufsausbildung anstreben oder erhalten (z. B. Jugendliche ohne Schulabschluß, Ausländer), dazu gebracht werden, ein Ausbildungsverhältnis einzugehen?

1.3 Welchen Stellenwert hat und wie beurteilen Sie die Qualität und die Akzeptanz der Ausbildung

- in verschiedenen Beschäftigungsbereichen, auch im Hinblick auf die Wirkungen von Neuordnungen von Berufen,
- in den verschiedenen Lernorten des dualen Systems,
- in staatlichen und privaten Vollzeitberufsschulen,
- in außerbetrieblichen und in selbstverwalteten Ausbildungszentren,

auch im Hinblick auf die Berufsausbildung von besonderen Gruppen?

1.4 Von welchen jetzigen oder sich abzeichnenden Lebensvorstellungen und Lebensplanungen von Jugendlichen sollte bei der Weiterentwicklung des Berufsausbildungssystems ausgegangen werden?

1.5 Welche Verbesserungen hinsichtlich der Berufsausbildung behinderter Jugendlicher halten Sie für geeignet und erforderlich?

2. *Übergang von der Schule in die Berufsausbildung („erste Schwelle") und vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem („zweite Schwelle")*

2.1 Wie hat sich der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung entwickelt, wie wird er sich voraussichtlich weiter entwickeln, welche Bedeutung haben dabei die verschiedenen Schulabschlüsse, und welche Konsequenzen für die Bildungspolitik ergeben sich daraus?

2.2 Welche Barrieren bestehen für Frauen beim Übergang in das berufsbildende System? Wie können Frauen verstärkt für eine zukunftsträchtige Ausbildung gewonnen werden, und sind dafür Berufsausbildungen im gewerblich-technischen Bereich und im Dienstleistungsbereich geeignet? Wie schätzen Sie in diesem Zusammenhang die Neuordnung z. B. der Metall- und Elektroberufe ein?

2.3 Welche Bedeutung hat zur Zeit für Jungen/für Mädchen die arbeits- und wirtschaftsbezogene Bildung in allgemeinbildenden Schulen für die Übergänge vom Bildungs- in das Ausbildungs- und in das Beschäftigungssystem? Welche Veränderungen sollten hier nach Ihrer Einschätzung vorgenommen und durch den Bund gefördert werden?

2.4 Welche Alternativen zum dualen System der Berufsausbildung haben sich entwickelt, auch in anderen Mitgliedsländern der Europäischen Gemeinschaft? Wie werden diese Entwicklungen von Ihnen eingeschätzt, auch im Hinblick auf die europäische Integration?

2.5 Wie können die berufsstrukturellen Probleme von Absolventen des Ausbildungssystems beim Übergang in das Beschäftigungssystem vermieden werden, z. B. im Hinblick auf das Problem der Fehlqualifizierung oder der „Zukunftsfestigkeit" von Berufen?

2.6 Durch welche Maßnahmen während der Berufsbildung kann die Zahl der Ausbildungsabbrecher verringert und der Erfolg bei den Abschlußprüfungen verbessert werden?

2.7 Welche Entwicklungen sollten gefördert werden, um allen Auszubildenden, die dies wünschen, nach ihrer Ausbildung eine ausreichende Phase der beruflichen Ersterfahrung zu ermöglichen?

3. *Bildungsziele und ihre Vermittlung im Prozeß ökonomischer, technologischer, ökologischer und sozialer Veränderungen*

3.1 Welche fachliche, personale und soziale Kompetenz brauchen Jugendliche im Hinblick auf neue Anforderungen und die Übernahme von Verantwortung im persönlichen und gesellschaftlichen Leben, in Arbeit und Beruf, in Kultur und Politik? Wie können die erhöhten Anforderungen an die Auszubildenden, insbesondere im Hinblick auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie z. B. planerisches Denken und die Fähigkeit zur Teamarbeit, künftig erfüllt werden?

3.2 Werden Veränderungen der Berufsausbildung von Ihnen für erforderlich gehalten, insbesondere in bezug auf Ausbildungsziele, -inhalte, -organisation und -methoden, die betriebliche und schulische Interessenvertretung und die Aus- und Fortbildung von Ausbildern, um

- die Berufsausbildung stärker auf Persönlichkeitsentwicklung, Denk- und Gestaltungsfähigkeit der Jugendlichen zu orientieren,
- die Berufsausbildung stärker für die Bildungsmotivation zu nutzen,
- fachbezogene und andere Ausbildungsinhalte zu verbinden,
- neuen Herausforderungen, z. B. des Umweltschutzes, der Gesundheit, der Ressourcenschonung, der Vermeidung von Emissionen und der ökologisch verträglichen Produktgestaltung, Rechnung zu tragen,
- einer inhaltlichen Überfrachtung von Ausbildungsordnungen und der damit verbundenen Verlängerung der Ausbildungszeiten entgegenzuwirken?

3.3 Welche Konsequenzen haben die neuen Kommunikationstechnologien und andere technologische Veränderungen auf die Ausbildungsziele, -inhalte, -organisation und -methoden, wie können sie genutzt werden

- zur Förderung der Gestaltungsfähigkeit von Arbeit für den Einzelnen und für den Betrieb,
- zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter,
- zur Humanisierung der Arbeit,
- zur Durchsetzung ökologischer Erfordernisse in der Arbeitswelt,

und wie können dabei sinnliche, kulturelle oder soziale Verarmung verhindert werden?

3.4 Wie kann die Fähigkeit und Bereitschaft zur Weiterbildung für alle gefördert und welche betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildungsangebote müssen entwickelt werden?

4. *Kosten und Finanzierung*

4.1 Welche Mittel für die Finanzierung der beruflichen Bildung und ihrer von Ihnen für erforderlich gehaltenen Weiterentwicklung werden benötigt?

4.2 Von wem sollen diese Mittel aufgebracht werden?

4.3 Welche Auswirkungen haben unterschiedliche Formen der Finanzierung auf den einzelnen — Auszubildenden wie Betrieb?

Liste der teilnehmenden Verbände und ihrer Vertreter

I. Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen

1. Deutscher Gewerkschaftsbund und Einzelgewerkschaften:
   - Gewerkschaft Handel, Banken, Versicherungen
   - Gewerkschaft Öffentliche Dienste, Transport und Verkehr
   - Industriegewerkschaft Chemie-Papier-Keramik
   - Industriegewerkschaft Metall

     Herr Hanshorst Viehof (DGB-Bundesvorstand)
     Frau Maria Huesmann (Gewerkschaftsjugend/DGB)
     Frau Eva Kuda (IGM)
     Herr Rainer Brötz (HBV)
     Herr Dr. Michael Ehrke (HBV)
     Frau Heidrun Lotz (DGB Berufsfortbildungswerk)
     Herr S. Oliver Lübke (DGB/ÖTV)
     Herr Jürgen Walter (IGCh)
     Herr Lothar Zindel (ÖTV)
2. Deutsche Angestellten-Gewerkschaft
   Herr Jens Vojta
3. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung und Trägerverbände:
   - Bundesverband der Deutschen Industrie e.V.
     Herr Dr. Kreklau
   - Bundesverband der Freien Berufe
     Herr Stobrawa
   - Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels e.V.
     Herr RA Dr. Ottow
   - Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
     Frau Dipl.-Volksw. Ingeborg Weegmann
   - Deutscher Bauernverband
     Herr Dr. Heribert Mühl
   - Deutscher Industrie- und Handelstag
     Herr Dipl.-Sozialwirt Raddatz
     Herr Feuchthofen

— Hauptgemeinschaft des Deutschen Einzelhandels e.V.
Frau Léonard

— Zentralverband des Deutschen Handwerks
Herr Dr. Schubert
Herr Herwig

II. Lehrerverbände

1. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen, Vereinigungen und Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft
Herr Dipl.-Kfm. Joachim Böttcher, stellv. Vorsitzender des Bundesverbandes Deutscher Privatschulen e.V.
Herr Prof. Dr. J.P. Vogel, Geschäftsführer der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen
2. Bundesverband der Lehrer an *) beruflichen Schulen e.V.
Herr O.St.Dir. Dipl.-Ing. Peter Grothe, Bundesvorsitzender
Herr Prof. Dr. Bader
3. Bundesverband der Lehrer an *) Wirtschaftsschulen e.V.
Herr Hans-Georg Kappler, Bundesvorsitzender
Herr St.Dir. Dr. Wolfgang Fischlein
4. Deutscher Lehrerverband
Herr Josef Kraus, Präsident
5. Deutscher Philologenverband e.V. *)
Herr B. Fluck, 1. Vorsitzender
Herr Prof. Dr. Heldmann
6. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Herr Jochen Schweitzer, Geschäftsführendes Vorstandsmitglied der GEW
Herr Bernhard Eibeck
7. Verband Bildung und Erziehung
Herr Dr. Wilhelm Ebert, Bundesvorsitzender
Herr Hjalmar Brandt, stellv. Bundesgeschäftsführer
8. Verband Deutscher Realschullehrer *)
Herr Hansjoachim Kraus
Herr Horst Wollenweber
9. Verband Deutscher Sonderschulen
Fachverband für Behindertenpädagogik
Herr Franz Rumpler, Bundesvorsitzender
Herr Heinz-Günter Schwemmer, Bundesgeschäftsführer

III. Sonstige Verbände

1. Arbeitsgemeinschaft „Arbeit und Ausbildung"
Frau Gabriele Mersch, Geschäftsführerin
Frau Gisela Sommer
2. BBJ Consult
Herr Schneider
3. Berufsförderungszentrum Essen e.V.
Herr Walter Brückers
Herr Norbert Meyer
4. Bundeselternrat
Frau Ilse Oppermann, Vorsitzende
5. Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V.
Herr Dipl.-Pol. Uwe Wienholz
Herr Winfried Heger
6. Deutscher Bundesjugendring
Herr Marc Roach
7. Internationaler Bund für Sozialarbeit
— Jugendsozialwerk e.V. —
Herr Franzjosef Esch, Stellvertreter des Vorsitzenden der Geschäftsführung

Kapitel III.2.3

Verbändeanhörung zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen" am 8. Februar 1989

Gliederung

A. Methodische Vorbemerkung und Verzeichnis der Abkürzungen und Verbändenamen

B. Auswertung

1. Weiterbildungsbegriff
2. Weiterbildungsbeteiligung
3. Weiterbildung und Beschäftigung
4. Weiterbildung und Strukturwandel
5. Organisationsformen der Weiterbildung
6. Kosten und Finanzierung

*) Mitgliederverbände des Deutschen Lehrerverbands

Anhang:

Fragenkatalog und Teilnehmerverzeichnis

A. Methodische Vorbemerkung und Verzeichnis der Abkürzungen von Verbändenamen

Dem Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen" hat sich die Kommission unter anderem auf dem Weg über eine große Verbändeanhörung genähert. Ziel dieser in der 14. Kommissionssitzung am 8. Februar 1989 durchgeführten Anhörung war es, einerseits einen weiten Rahmen von Einzelthemen für diesen Arbeitsschwerpunkt zu erhalten, innerhalb dessen die Kommission während ihrer Arbeit noch einmal Unter-Schwerpunkte setzen kann, andererseits auch eine Zuspitzung des umfangreichen Gebietes „Weiterbildung" aus dem Blickwinkel des je spezifischen Verbandsinteresses zu bekommen.

Die Kommission hat die Anhörung in sechs Themenkomplexe gegliedert:

- Begriff der Weiterbildung
- Bildungsbeteiligung
- Übergang in das Beschäftigungssystem
- Strukturwandel
- Organisationsformen der Weiterbildung
- Kosten und Finanzierung

Der Fragenkatalog und die Liste der teilnehmenden Verbände und ihrer Vertreter finden sich im Anhang.

Vertieft wurden in drei auf die Anhörung folgenden Expertengesprächen der Kommission die Fragen von „Verteilung der Weiterbildung im Lebenszyklus" (8.3.1989), „Kosten und Finanzierung der Weiterbildung" (15.3.1989) und „Weiterbildung und Tarifvertrag" (10.5.1989). Der Innenausschuß des Deutschen Bundestages hat gemeinsam mit dem Ausschuß für Bildung und Wissenschaft am 8.5.1989 eine Anhörung zur politischen Bildung durchgeführt, deren Fragestellungen in Teilen mit dem Untersuchungsauftrag der Enquete-Kommission übereinstimmen. Die Auswertungen dieser Anhörung und der genannten Expertengespräche stehen noch aus, ebenso die Auswertung des von der Kommission vergebenen Gutachtens Nr. 4 zur Weiterbildungsbeteiligung. Entsprechend werden diese Themen in der vorliegenden Auswertung der Verbändeanhörung nur unvollkommen abgehandelt.

Materialien sind die schriftlichen Stellungnahmen (zitiert als I/...; II/...; III/...), die die Verbände zur Anhörung vorgelegt haben, sowie das Wortprotokoll der Anhörung (zitiert als 14/...).

Die folgende Darstellung gliedert sich in sechs Kapitel, die jeweils die thematischen Schwerpunkte der Diskussion zusammenfassend referieren und im Anschluß die handlungsorientierten Vorschläge der Verbände — soweit solche deutlich wurden — subsumieren.

Die sechs von der Kommission gestellten Fragen waren bewußt relativ offengehalten. Diese offene Fragestellung reicht als Strukturmittel allein nicht aus. Zusammenfassung und Auswertung orientieren sich daher an folgender vierschrittiger Binnenstruktur:

- Darstellung der für die Gegenwart gegebenen Einschätzungen,
- Darstellung der prognostizierten Entwicklung,
- bereits praktizierte Lösungen und deren Bewertung durch die Verbände,
- für die Zukunft vom Bund geforderte Lösungen (handlungsorientierte Vorschläge der Verbände).

Die Verbände werden im Text wie folgt abgekürzt:

ABH Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft, Bad Harzburg

AGFS Arbeitsgemeinschaft freier Schulen, Vereinigungen und Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft, Berlin/Schulen in freier Trägerschaft, Bundesverband Deutscher Privatschulen e.V., Frankfurt

AuL Bundesvereinigung Arbeit und Leben, Düsseldorf

BA Bundesanstalt für Arbeit

BFZ Berufsförderungszentrum Essen e.V.

BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn

BLBS Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen e.V., Bonn

BMVg Bundesministerium der Verteidigung, Abteilung I — Berufsförderungsdienst —, Bonn

DAG Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Hamburg

De.Vg. Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V., Heidelberg

DFR Deutscher Frauenrat, Bonn

DFV Deutscher Fernschulverband, Pfungstadt

DGB Deutscher Gewerkschaftsbund, Düsseldorf (zugleich für seine Einzelgewerkschaften und das Berufsförderungswerk des DGB)

DHV Deutscher Hochschulverband, Bonn

DVV Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn

Ev.LK Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V., Karlsruhe/Leiterkreis der Evangelischen Akademien in Deutschland e.V., Bad Boll

FeU Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen

FRK Ständige Konferenz der Rektoren und Präsidenten der staatlichen Fachhochschulen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main

Kath.LK Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn/Leiterkreis der Katholischen Akademien, Schwerte

KWB Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Bonn (zugleich für die Trägerverbände)

LAAW Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Enger

REFA REFA-Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation e.V., Darmstadt

SBB Stiftung berufliche Bildung, Arbeitslosenbildungswerk, Hamburg

VLW Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V., Langelsheim

WK Wuppertaler-Kreis e.V. Deutsche Vereinigung zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften, Köln

WRK Westdeutsche Rektorenkonferenz, Bonn

ZFU Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Köln

B. Auswertung

1. Weiterbildungsbegriff

Die von der Kommission formulierte Frage nach dem Weiterbildungsbegriff (siehe Anhang) verweist bereits auf den Zusammenhang von allgemeiner und beruflicher Bildung. Dieser wird in der Regel von den Verbänden aufgegriffen und nicht in Frage gestellt. Ausgehend von der Weiterbildungsdefinition des Deutschen Bildungsrates („Weiterbildung ist Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer Bildungsphase") ist für eine große Gruppe ein Konsens dahin gehend beschreibbar, daß diese Weiterbildung nie als ausschließlich beruflich-fachliche Qualifikationsaneignung zu sehen sei, sondern — als „integrative Weiterbildung" — intellektuelle, soziale, emotionale Lernprozesse ebenso verknüpfe wie berufliche, politische, allgemeine Weiterbildung („Werkstatt demokratischer Kultur", **LAAW** II/97; **AGFS** 14/56, I/3 f; **BA** II/4; **BFZ** II/9f; **BLBS** II/34 f; **BMVg** III/27; **DAG** 14/9 und II/55; **DGB** II/9 f; **DVV** 14/46 und I/17; **LAAW** II/97; **SBB** II/80 f; **WK** I/17). Das Kuratorium legt jedoch Wert darauf, diese ihm unzureichend erscheinende Definition um die integrierte Weiterbildung, die am Arbeitsplatz vermittelte Unterweisung, zu erweitern (**KWB** 14/6). Der Evangelische Leiterkreis entwickelt ein Modell der Verbindung aller Bereiche bei Identität jedes einzelnen Bereichs (**Ev. LK** 14/20). Das Kuratorium betont die Eigenständigkeit der beruflichen Weiterbildung. Dies sage aber nichts über eine inhaltliche Begrenzung auf die nur fachliche Handlungskompetenz aus, sondern „berufliche Weiterbildung" als Begriff bedeute „beruflich verursachte" Weiterbildung, die auch die allgemeine und personale Weiterbildung verbessern könne und solle (**KWB** III/47). Immer gehe es um Hilfe zur Bewältigung von Problemen in Beruf, Gesellschaft und Freizeit, auch sei Weiterbildung eine wesentliche Möglichkeit, Benachteiligungen auszugleichen (**BFZ** II/23; **BLBS** II/51; **DVV** I/17). Als Trend für die Zukunft zeichne sich aber auch eine Zuspitzung der Zielsetzung auf die Qualifizierung von Arbeitslosen ab (**BA** II/5). Die begriffliche Trennung in „Weiterbildung" und „Fortbildung" erscheine nicht mehr als zeitgemäß: Weiterbildung sei der Oberbegriff, Fortbildung mehr zweckbezogen und stärker arbeitsmarktrelevant (**AGFS** 14/56; **DAG** 14/5; **DVV** 14/46; **KWB** 14/31).

Probleme der **gegenwärtigen Situation** sehen Verbände in einer Begriffsdefinition und -interpretation, die den Schwerpunkt zu sehr auf die berufliche Weiterbildung lege, und die damit Bevölkerungsgruppen, die nicht erwerbstätig seien, a priori ausschließe (**AGFS** 14/57; **BFZ** II/10; **DGB** 14/40; siehe auch **LAAW** 14/62, die für die Existenz einer unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten dysfunktionalen Weiterbildung eintritt. Auch sei Weiterbildung nicht in erster Linie als Wirtschaftsfaktor zu sehen: **VLW** III/14). Ohnehin spreche das durch Wünsche nach Einkommens- und Statusverbesserung verstärkte Interesse an der *beruflichen* Weiterbildung für eine integrierte Weiterbildung (**Ev.LK** 14/22f). Als problematisch wird auch bewertet, daß bei allseitiger Betonung der wünschenswerten Verbindung der drei Weiterbildungsbereiche künstliche Grenzlinien in den Organisationsformen die gegenteiligen verbalen Bekundungen ad absurdum führten (**BIBB** III/17; **DAG** II/56). Der Bezug der Begriffsdefinition zur Organisationsform wurde deutlich angesprochen, und hier insbesondere die Fragen nach Trägerkooperation, Trägerautonomie, Koordination, auch hinsichtlich des kommenden europäischen Binnenmarktes und der in dessen Folge erwarteten vielfältigen Angebote an Weiterbildungsmaßnahmen (**DAG** II/56; **Ev.LK** II/73; **FeU** 14/72; **VLW** III/114).

Insgesamt wurde Sorge hinsichtlich der Qualitätsstandards kommerzieller Anbieter geäußert und eine Ausgrenzung bestimmter Gruppen infolge der Kommerzialisierung befürchtet. Weiterbildung wurde als vierte Säule des Bildungs**systems** gefordert (**AuL** III/6; vgl. aber **KWB** III/41: Weiterbildung als Dach, nicht als Säule des Systems).

Als eine mögliche zukünftige Gefahr wurde von den Verbänden ein „Qualifizierungszwang" — der auch von der Definition des Weiterbildungsbegriffes abhänge — und eine aus dem erweiterten Weiterbildungsbegriff erwachsene Degradierung der Erstausbildung zur bloßen „Vorstufe" der Weiterbildung beschrieben (**AuL** III/4; **BIBB** III/23; **LAAW** 14/61 f). Wünschenswert sei für die **Zukunft** eine neue Begriffsbestimmung, die von der engen Verbundenheit der drei Weiterbildungsbereiche ausgehe, Konsequenzen im Bereich der organisatorischen Koordination berücksichtige sowie im Vorfeld bereits die breitestmögliche berufliche Grundbildung und die Planungsbeteiligung der Träger garantiere.

Der **DHV** warnte allerdings vor einem „holistischen Rundumschlag" in der Absicht, Probleme zu lösen, die der Sozialpolitik bzw. dem Bemühen von Kirchen und Parteien („Sinnfragen") aufgegeben seien (**DHV** 14/74f). Auch die **DAG** warnt vor der Vorstellung einer „Schule der Nation" in er Weiterbildung (14/105).

Aufgabe des Bundes sei im Sinne des Zieles einheitlicher Lebenschancen eine Angebotsgarantie für strukturschwache Gebiete und ländliche Räume, die Festlegung von Qualitätsmerkmalen und deren Überprüfbarkeit — in diesem Zusammenhang auch die Anerkennung von Weiterbildungsberufen —, die Regelung von Weiterbildungsberatung — auch auf ein europaweites Angebot bezogen —, die Regelung der Zertifizierung und die Garantie vergleichbarer Wettbewerbschancen (**DAG** II/59; **DAG** 14/5 und 14/42; **SBB** III/82; siehe auch unten Kapitel 2).

Die zukünftige Rolle der Hochschulen in der Weiterbildung sei durch das Hochschulrahmengesetz bereits ausreichend beschrieben, Kooperationsverträge mit Einrichtungen der Weiterbildung könnten hier weiterführen, ein Handlungsbedarf für den Bund bestehe nicht (**DAG** II/58; **FeU** II/90).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- Träger, Veranstalter und Teilnehmer bedürfen in der Zukunft einer Begrifflichkeit, die dem gemeinsamen Anspruch einer integrativen Weiterbildung Ausdruck verleihe und Inhalte und Ziele der Maßnahmen transparent mache.
- Dem Ziel der integrativen Weiterbildung müssen die tatsächlich praktizierten Organisationsformen entsprechen.
- Auf jeden Fall müsse der Staat regelnd eingreifen, wo Personen außerhalb des Erwerbslebens vom Zugang zur beruflichen Weiterbildung — und damit (sofern ein integrativer Weiterbildungsbegriff zugrunde liege) auch von allgemeiner Weiterbildung —, systematisch ausgeschlossen seien.

2. Weiterbildungsbeteiligung

Zu diesem Teil der Anhörung fragte die Kommission nach Angebot und Nachfrage sowie nach der künftigen Entwicklung, nach den Problemen besonderer Gruppen und den spezifischen Aufgaben des Bundes.

Die **gegenwärtige Situation** wird wie folgt beschrieben: Defizite seien für den ländlichen Raum feststellbar, für Schichtarbeiter, Pendler und familiengebundene potentielle Teilnehmer, für Arbeitslose, für ältere Arbeitnehmer und für wenig qualifizierte Arbeitnehmer sowie für Arbeitnehmer in Klein- und Mittelbetrieben (**AGFS** I/6; **AuL** III/6; **DAG** II/80; **REFA** III/65; **SBB** 14/124 und III/ 85; **VLW** 14/116 und III/115; **WK** 14/48f). Im Gegensatz dazu hält der **DFV** das Angebot für ausreichend (III/35). Die **ZFU** verweist Problemgruppen auf die Möglichkeiten der Fernlehrangebote (III/71). Das **KWB** unterstreicht, daß durchaus auch ältere Arbeitnehmer als Innovationsträger für den Betrieb zu sehen seien und entsprechend weitergebildet würden (III/48), sieht bei der Qualifizierung Arbeitsloser aber ausschließlich die Gesellschaft und nicht die Betriebe gefordert („Weiterbildungs-Beratung ", III/50). Die größte Teilnehmerzahl habe die Volkshochschule zu verzeichnen (**DVV** I/18 und 14/46). Die große Nachfrage der Frauen (72%) erkläre sich aus den „Entfaltungs"-Möglichkeiten der VHS-Angebote (14/46). Es zeichne sich jedoch zunehmend eine Kommerzialisierung und Konzentration auf zahlungsfähige Zielgruppen ab. Eine solche privatisierte Weiterbildung trage zur Ausgrenzung bestimmter Gruppen bei (**DVV** I/18; **SBB** III/85).

Für den Erwerb extrafunktionaler Qualifikationen (besonders Bewertung der Folgen des technischen Wandels) werde nur ein geringes Angebot bereitgestellt (**BFZ** II/15). Der **DGB** verweist auf eine Studie von IAB und BIBB, wonach 50% aller von neuen Technologien betroffenen Arbeitnehmer noch an keinerlei Weiterbildung teilgenommen haben (**DGB** 14/95 c/d f). Auffällig sei in der Weiterbildung die Dominanz der höherqualifizierten Nachfrager (statusorientierte Selektion). Die unteren Tarifgruppen hätten lediglich Zugang zur Einarbeitung und Anpassungsfortbildung (**BIBB** III/19; **BLBS** II/39; **SBB** III/84). Der **DGB** fordert deshalb, Weiterbildung zum Gegenstand von Tarifvereinbarungen zu erheben, bzw. wenn hier der Widerstand der Arbeitgeber zu groß sei, eine gesetzliche Regelung zu schaffen (II/80 f). Das **KWB** bestätigt den Bedarf an Weiterbildung auch für An- und Ungelernte. Hier sei Unterweisung am Arbeitsplatz erforderlich, die in Weiterbildungsstatistiken zu berücksichtigen sei. Trotz sich allmählich abzeichnender steigender Nachfrage fehle es einzelnen Personengruppen aber noch immer am nötigen Selbstvertrauen (**BFZ** II/15 und 17). Steigend sei insbesondere die Beteiligung an Maßnahmen, die von der Bundesanstalt für Arbeit gefördert würden (**BA** II/5). Die gegenwärtige Dominanz der beruflichen Weiterbildung verstärke die Chancenungleichheit, zumal kleineren Unternehmen eine Freistellung der Arbeitnehmer oft nicht möglich sei. Im Bereich der politischen Weiterbildung sinke die Beteiligung auch aufgrund zu hoher Teilnehmergebühren wieder ab (**Ev.LK** II/74). Die **AuL** verweist besonders auf Ungleichheiten zwischen Großbetrieben und kleineren Unternehmen (III/6f). Über die Teilnehmerauswahl auf der Basis des Betriebsverfassungsgesetzes gehen die Meinungen der Tarifparteien weit auseinander: Das Kuratorium wünscht eine Orientierung am Bedarf, die DAG fordert eine prinzipielle Änderung oder entsprechend modifizierende Teilabsprachen (**KWB** 14/102; **DAG** 14/104).

Die Bundeswehr verzeichne eine überproportional große Beteiligung an einem alle Qualifikationsebenen erfassenden Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten (**BMVg** III/27 ff und 14/126).

Für die Weiterbildung ausländischer Arbeinehmer, die neben der Vermittlung beruflicher Qualifikation der Vermittlung von Sprachkenntnissen und von Kenntnissen der politischen und wirtschaftlichen Zusammenhänge besonders bedürften, fehle es an umfassenden Angeboten (**DAG** II/61). Frauen als besondere Gruppe zu fördern wurde zum Teil als problematisch erachtet, denn von Unternehmensseite erfolge die Qualifizierung entsprechend dem Bedarf am Arbeitsplatz und nicht nach geschlechtsspezifischen Überlegungen (**KWB** III/49, vergleiche aber **AGFS** I/6 f und **BFZ** II/17). Eine Ifo-Untersuchung bestätige aber die insgesamt hohe Bereitschaft von Frauen, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen (**DGB** 14/44), dieser Bereitschaft müsse mit — noch fehlenden — Frauenförderplänen und betrieblichen Angeboten speziell für Frauen geantwortet werden. Dennoch seien Frauen gegenwärtig mit Berufung auf das alte Argument des „Kinderrisikos" bei allen Weiterbildungsmaßnahmen „ganz eindeutig erheblich unterrepräsentiert" (**ABH** 14/51f). Deshalb würden geschlechtsspezifisch Förderungsmaßnahmen unter der Bedingung ihrer Effizienz befürwortet (**BA** 14/90f), besonders „Rückkehrerinnen" seien zu fördern (**DGB** 14/5). Auch die tarifvertragliche Festlegung gezielter Frauenförderung fand Befürworter (**DGB** 14/38 und 44). Wegen der sich schnell ändernden sozialen und fachlichen Bedingungen des Erwerbslebens seien jedoch Wiedereingliederungsmaßnahmen von weniger als drei Monaten abzulehnen. Die Beteiligung alleinerziehender Frauen sei wegen der für diese Frauen schwer zu lösenden Kinderbetreuungsaufgabe nur durch besondere Angebote in Wohnungsnähe zu verbessern (**DFR** 14/12).

Bezogen auf Frauen in Führungspositionen fragte die Kommission, ob es einen besonderen weiblichen Führungsstil und ein alternatives weibliches Führungskonzept gebe. Dies wurde verneint — unter anderem mit dem Hinweis auf die Frauen abverlangte Bewährung in der gemischt-geschlechtlichen Arbeitswelt. Besondere Veranstaltungen — vor allem unter weiblicher Leitung — seien dagegen üblich (**ABH** 14/52; **WK** 14/5f).

Die kurze Dauer von Weiterbildungsmaßnahmen, die nicht erwachsenengerechte Methodik und die zu geringe Beachtung der Vorkenntnisse und der Lernfähigkeit wirkten sich insgesamt negativ auf die Nachfrage aus (**SBB** III/85), hoch sei dagegen die Beteiligung, wenn die Maßnahme von der Interessenvertretung der Arbeitnehmer initiiert worden sei oder durch Bildungsurlaub an Attraktivität gewinne, Beweise hierfür liefere ein erfolgreiches Programm für An- und Ungelernte bei Daimler-Benz (**DGB** 14/96f). Nach Einschätzung des Kuratoriums steigen Bereitschaft und Beteiligung, sobald Weiterbildung sich für eine Gruppe als *notwendig* erweise, zum Beispiel für Frauen nach der Familienphase (**KWB** 14/7). Der Zugang für neue Unternehmen im Bereich der Weiterbildung sei durch das Fernunterrichtsschutzgesetz erschwert, hier sei die Angebotsseite unnötigerweise zu stark begrenzt (**KWB** III/47. Eine völlig andere Einschätzung des FernUSG findet sich beim **DGB**, der das Setzen von Standards begrüßt (14/42).

In der **Zukunft** werde die Weiterbildungsnachfrage kontinuierlich steigen, weil gerade der Bedarf an Weiterqualifizierung älterer (infolge der demographischen Entwicklung) und ausländischer Arbeitnehmer, Aussiedler und (infolge eines veränderten gesellschaftlichen Selbstverständnisses und neuer Rollenvorstellungen) der Frauen zunehme (**BA** II/5; **BFZ** II/16 f). Die Volkshochschulen sehen für ihre Angebote (insbesondere Sektion Sprachen, Kultur, Gesellschaftswissenschaften) steigende Nachfrage, wie auch für den Bereich der technischen Qualifikation steigende Nachfrage prognostiziert wird (DVV I/18). Bedarf und Nachfrage, die schon gegenwärtig nicht identisch seien, entwickelten sich weiter auseinander, dies besonders, weil die Motivation der potentiellen Teilnehmer fehle (**KWB** II/45).

Aber auch in der Zukunft werde es eine Gruppe von theoretisch nicht bildungsfähigen Menschen geben, denen eher durch entsprechende Arbeitsplätze als durch Maßnahmen der Weiterbildung zu helfen sei (**BFZ** II/19). Dagegen steht die ausdrückliche Betonung des relativen Erfolges von Angeboten, die sich an Personen ohne Berufsabschluß, mit geringer Schulbildung usw. wendeten (**SBB** 14/29).

Da es auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt weniger um kurzzeitiges Anpassungslernen als um ganzheitliches Lernen gehe, komme besondere Bedeutung der Qualität der Maßnahmen zu. Das Kuratorium beschreibt zunächst das durchweg hohe Niveau der Maßnahmen der Wirtschaft (**KWB** 14/6). Die Mehrheit der Anhörungsteilnehmer sucht Lösungen zu Qualitätsverbesserung bzw. -sicherungen, darunter auch die Orientierung an den Anforderungen der Wirtschaft (**SBB** 14/27f; **WK** 14/13: „Programm-Beiräte"), und zur Förderung der Ausbilderqualifizierung (**BFZ** 14/86). Die **GEW** fordert eine sozialpädagogische Kompetenz der Ausbilder und eine Lehrerfortbildung, die den Praxisbezug der Berufsschullehrer sichert (Freistellung alle fünf Jahre), außerdem die vermehrte Einstellung von Berufsschullehrern (14/111; siehe hierzu auch **BLBS** 14/118 und **VLW** 14/116). Die Koordination außerbetrieblicher Maßnahmen (**DGB** 14/40), Qualitätsüberprüfung durch die Arbeitsämter (**BA** 14/91) sowie gezielte Gruppenbildung bei den Teilnehmern (**WK** 14/13: Zielgruppendefinition als „Gütesiegel") werden ebenfalls als Maßnahmen zur qualitativen Verbesserung des Angebots empfohlen. Die **BA** verweist auf die Grundsätze zur Qualitätssicherung, die im Entwurf schon erarbeitet seien und in die Verträge zwischen Arbeitsämtern und Trägern integriert werden müßten (14/91). Das **BIBB** betont die Schwierigkeiten, diese Grundsätze von der nur programmatischen Ebene in die Realität zu überführen; die Basis der Arbeitsämter sei bisher nicht erreicht (14/92). Als besonders kritisch wird der Wettbewerb über den Preis eingeschätzt (**AGFS** 1/57; **DGB** 14/39).

Während der Fernschulverband die Durchsetzbarkeit von Qualität mittels Normen im Bereich der „Dienstleistung" Weiterbildung bezweifelt (**DFV** 14/146), fordert der **DGB** den Bund auf, nach dem Vorbild des Fernunterrichtsschutzgesetzes die Qualitätsstandards in der Weiterbildung zu sichern (14/5).

Gleichzeitig wurde darauf verwiesen, daß der Weiterbildungsbedarf der Zukunft zunächst in den Unternehmen entstehe und die Nachfrage entsprechend gelenkt werden müsse (**AuL** III/6; **DGB** II/81; **KWB** III/45). In diesem Zusammenhang warnt das Kuratorium aber vor der Hoffnung, „auf Vorrat" weiterbilden zu können (III/49). Der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung werde zweifellos steigen, da die Halbwertszeit des Wissens sich dramatisch verkürze. Die steigende Nachfrage mache AFG-Mittel an den Hochschulen notwendig (**FeU** II/90; vgl. aber **BA** II/6, wonach keine Maßnahmen an Hochschulen als *berufliche* Weiterbildung gefördert werden könne). Der **WK** sieht Weiterbildung an Hochschulen ausschließlich auf *berufliche* Weiterbildung beschränkt (I/24). Der Hochschulverband bringt ein „Sabbatjahr" für berufstätige Akademiker in die Diskussion (**DHV** 14/109).

Ausgehend von positiven Erfahrungen mit psychosozialen Hilfen für Arbeitslose, mit methodisch und didaktisch entsprechend gestalteten Lehrgängen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten für Arbeitslose nach § 41a AFG (zum Beispiel Bewerbungstraining) wurde für die Zukunft ein Ausbau dieser Maßnahmen — die die Bundeanstalt für Arbeit jedoch in jedem Einzelfall prüfen will — gefordert (**AGFS** I/4 f; **DAG** II/60; vgl. aber **BA** 14/91). Alle Übergänge bzw. Umschulungen sollten durch Bildungsmaßnahmen unterstützt werden (**BFZ** II/18).

Sollte es in Zukunft für die Weiterbildung einen freien Markt geben, hieße das, daß der Informations- und Datenbedarf drastisch steige, insbesondere müsse sich der Kontakt zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen verstärken. Das mache die Einrichtung regionaler Weiterbildungsdatenbanken erforderlich (**DAG** II/0; **KWB** III/6).

Der steigenden Nachfrage müsse der Bund durch eine größere Öffnung des Fernunterrichtsbereichs begegnen und auch Selbstlernformen gegenüber dem Prä-

senzunterricht mehr Chancen bieten (Novellierung des Fernunterrichtsschutzgesetzes unter Berücksichtigung der Situation von Frauen und Arbeitnehmern mit wechselzeitiger Arbeit: **KWB** III/47 und 56). Während die **ZfU** positiv eine Zunahme des Fernlehrangebots beschreibt (III/71), stellt die **SBB** eine nach wie vor bestehende Unterrepräsentanz der Problemgruppen auch in diesem Bereich fest (III/84). Der **DGB** (14/42) nennt das FernUSG als Beispiel für ein wünschenswertes Bundesgesetz zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Die Koordination der regionalen Angebote könne eine weitere Aufgabe des Bundes sein, auch europaweit. Das **KWB** (14/99 ff) bezieht sich auf positive Beispiele von Weiterbildungsdatenbanken in Bayern und Berlin, warnt aber vor der illusorischen Vorstellung einer bundesweiten Datenbank für alle Bereiche. Die wissenschaftliche Weiterbildung solle bundeseinheitlich — auf der Basis des Hochschulrahmengesetzes — geregelt werden (**DGB** 14/5).

Über Information als Motivation („Die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt selbst einschätzen können") gab es weitgehenden Konsens (**BIBB** III/20; **DAG** II/60; **DFV** III/35). Unterschiede wurden allerdings deutlich, als es darum ging, ob staatliche Lenkung oder Markt die Beteiligung regeln sollten. Gegen die Markt-Lösung sprach sich eine Reihe von Verbänden aus: **AuL** (III/7), der **DGB** (14/5 und II/82), **DVV** (14/121: Hinweis auf negative Erfahrungen in den USA und in Baden-Württemberg) und **LAAW** (14/122: „ruinöse Konkurrenz"; „Wildwuchs" und Spaltung in Maßnahmen der wirklichen Bildung und der bloßen Therapie) sowie der **VLW** (III/116). Das Kuratorium, das die Markt-Lösung favorisiert, beschreibt aber die entsprechende Information über den Bedarf als Voraussetzung (**KWB** 14/7 und III/46). Für Benachteiligte sollen zielgruppenspezifische Förderprogramme als Sofortmaßnahmen entwickelt werden, ohne das Weiterbildungssystem grundsätzlich zu verändern (**SBB** III/85 f).

Über die Bundeskompetenz hinaus geht die Forderung, durch einen entsprechenden Bildungsauftrag in den Schulgesetzen der Länder die beruflichen Schulen zur Sicherung eines flächendeckenden Angebots zu nutzen (**VLW** III/116).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- Für den zukünftig steigenden Bedarf im Bereich der Weiterqualifizierung älterer, ausländischer und weiblicher Arbeitnehmer, aber auch von weiblichen Führungskräften, von Akademikern und im europäischen Ausland fremdsprachig arbeitenden Personen, also traditionellen Problemgruppen und neuen Gruppen am Weiterbildungsmarkt, müssen entsprechende zielgruppenspezifisch gestaltete, in den Inhalten aber weitreichende, ganzheitliche Angebote sichergestellt werden.
- Dem steigenden Bedarf an Informations- und Datenaustausch zwischen den Trägern und Anbietern einerseits sowie zwischen Markt und Nachfragern andererseits sollte durch gezielte Koordinationsmaßnahmen geantwortet werden, die von den Trägern selbst bzw. vom Staat einzurichten seien.

3. Weiterbildung und Beschäftigung

Die dritte Frage der Kommission zielte auf die Beschäftigungswirksamkeit von Weiterbildung und auf den zukünftigen Bedarf hinsichtlich der Förderung von Übergängen, der Aufstiegsmöglichkeiten im erlernten Beruf, der Beschäftigung in anderen Berufen und der Rückkehr nach einer Familienphase.

Die **gegenwärtige Situation** werde gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit von Chancenverbesserungen durch Weiterbildung und die Pervertierung des Ansatzes eines „lebenslangen Lernens" zur „lebenslangen Angst um Kompetenz" (**LAAW** II/98). Weiterbildung wirke auf die Beschäftigungssituation, indem zum Beispiel Berufsfeldorientierungen und Umorientierungen die Arbeitnehmer zur Berufs(neu)wahl mit verbesserten Beschäftigungschancen führten, durch Umschulung in zukunftsträchtige Berufe die dauerhafte Wiedereingliederung ermöglicht werde, indem durch besondere Maßnahmen längerfristig Arbeitslose — besonders Frauen — in ihrem Selbstvertrauen gestärkt werden, indem Aussiedler auf den Arbeitsmarkt der Bundesrepublik vorbereitet werden, Menschen in einer Familienphase — den Umständen angepaßt — den Anschluß an die sich verändernde Arbeitswelt und an veränderte soziale Bedingungen aufrecht erhielten (**DVV** I/19; **SBB** III/86 f) und indem verhindert werde, daß durch längere Arbeitslosigkeit „Qualifikation und Persönlichkeit von immer mehr Menschen verfallen" (**SBB** III/87). Die **LAAW** warnt vor der zu positiven Einschätzung jener Projekte, die unter dem Namen „Neuer Start mit 35" firmieren, weil sie wegen des fehlenden Einbezugs der Arbeitsverwaltung und der fehlenden anschließenden Beschäftigungsmöglichkeiten zur Erfolglosigkeit verurteilt seien (II/98). Die gegenwärtige Wirkung von Weiterbildung konzentriere sich auf die Gegensteuerung gegen den rapiden Wissensverfall (**BFZ** II/19; **BLBS** II/42; **Ev.LK** II/75). Gleichzeitig weisen die Verbände darauf hin, daß Defiziten im Beschäftigungssystem, der Tatsache, daß die Gesellschaft insgesamt in der Zukunft weniger Arbeitskräfte brauche, nicht allein durch Qualifikationsmaßnahmen begegnet werden könne. Das differenzierteste Weiterbildungsangebot könne stets nur Ergänzung zur Beschäftigungspolitik sein, und nur individuelle Schwierigkeiten mildern, nicht Arbeitsplatzmangel beseitigen (**AuL** III/8, **BFZ** II/19, **BLBS** II/42; **DAG** II/82; **LAAW** II/98 und **Ev.LK** II/75).

Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit wiesen gegenwärtig eine über 80%ige Erfolgsquote auf. Insbesondere für kaufmännische, elektrotechnische und metallverarbeitende Berufe sei diese positive Bilanz ein Nachweis der These, daß jede Weiterbildungsmaßnahme nur positiv auf die Beschäftigung wirke, sofern sie die künftigen Anforderungen des Arbeitsmarktes berücksichtige (**BA** II/6). Neben den objektiven Daten über den Verbleib nach einer Weiterbildungsmaßnahme wurde auch die subjektive Einschätzung von Beschäftigten dahin gehend interpretiert, daß die Verwertbarkeit mit der Arbeitsplatznähe

der Weiterbildung steige (**KWB** III/52). Auch der **VLW** empfiehlt die Nähe zur Arbeitswelt (III/117).

Zweifel an der derzeitigen Möglichkeit, Beschäftigungswirksamkeit realistisch zu beurteilen und auch zu prognostizieren, wurden vor dem Hintergrund geäußert, daß zwar 73 % der durch das AFG geförderten Arbeitnehmer nach sechs Monaten eine Beschäftigung innehaben, die Dauer der Wiedereingliederung aber nicht absehbar und es auch nicht überprüfbar sei, ob die nun ausgeübte Beschäftigung ohne die Weiterbildungsmaßnahme nicht auch hätte ausgeübt werden können (**BIBB** III/20).

Die besten Beschäftigungsaussichten ergäben sich, wenn schon kurz nach der Ausbildung durch Anpassungsmaßnahmen zusätzliche Qualifikationen erworben würden, und wenn die Qualifikation so breit sei, daß Beschäftigung auch außerhalb der bisherigen Tätigkeit möglich sei (**BA** II/7, **BIBB** III/21). Maßnahmen zur Verbesserung der Vermittlungsaussichten (nach § 41a AFG) seien nur zum Teil erfolgreich, da oft das entsprechende methodisch-didaktische Konzept noch fehle (**BFZ** II/19).

Ganz generell werde in der **Zukunft** sinnvolle Beschäftigung nicht mehr ausschließlich in der Erwerbsarbeit gesucht, insofern gelte es hier auch andere Inhalte der Weiterbildung zu bedenken. Bereits heute sei die Klientel der Volkshochschulen überwiegend weiblich und nicht ausschließlich an einer Umsetzung der erworbenen Qualifikation im Erwerbsleben interessiert. Dieser Trend setze sich fort (**DVV** I/19).

Für alle Lebens- und Tätigkeitsbereiche erfordere der technologische Wandel auch in Zukunft verstärkt die Förderung höherer Qualifikation und sozialer Fähigkeiten — die Entwicklung gehe in Richtung Spezialisierug und gleichzeitige Verbreiterung der Anforderungsprofile (**Ev.LK** II/75) —, und alle sich zukünftig noch ergebenden Veränderungen könnten durch die Erstausbildung nie voll antizipiert werden (**DAG** II/63). Das Erwerbspersonenpotential werde durch Binnenmarktmigranten, Fauen und Aussiedler weiter steigen, während die Zahl der Langzeitarbeitslosen gleichfalls kontinuierlich anwachse. Die Nachfrage nach Ungelernten werde auf unter 20 % absinken (**BA** II/6).

Durch den europäischen Binnenmarkt und die Internationalisierung der Wirtschaft werde der Bedarf an Führungskräften und deren Weiterbildung steigen (**WK** I/25), die Nachfrage der Frauen nach Teilzeitweiterbildung werde wegen geänderter Lebensmodelle wachsen (**BA** II/7), und in den neunziger Jahren gelte es zunächst eine große Zahl von Aussiedlern weiterzubilden, deren Beschäftigungsaussichten vornehmlich durch die Beherrschung der deutschen Sprache stiegen (**SBB** II/8). Ebenso fordere der Binnenmarkt vermehrt **berufsbezogene** Fremdsprachenkenntnisse von einer großen Gruppe von Arbeitnehmern (**AGFS** I/9).

Besondere Bedeutung komme in der Zukunft der wissenschaftlichen Weiterbildung zu: Die **WRK** spricht von einem „epochalen Vorgang", dem sich niemand entziehen könne (14/106 ff). Der schon bestehende gesetzliche Auftrag sei von den Hochschulen besonders ernst genommen worden und werde dies auch für die Zukunft (**DHV** 14/108; **WRK** 14/66 und 14/106 ff).

Im Sinne der Korrektur von Fehlqualifizierungen werde es nun ganze Ergänzungsstudien geben müssen, die dann interdisziplinäre Absprachen erforderten (**DHV** 14/73). Die **FRK** stellt sich hier berufsbegleitende Kontaktstudien in einem „Baukasten-System" vor (14/416). Auch Teilzeit- und Fernstudien wurden als Lösungen offeriert (**ABH** 14/53 f, **FeU** 14/71, **WRK** 14/67). Berufliche Aufstiegsfortbildung könne jedoch auch auf einer darunterliegenden Ebene der Fortbildungsakademien vermittelt werden (**DHV** 14/73). Davon zu unterscheiden sei die eigentliche, immer auf Forschung bezogene wissenschaftliche Weiterbildung, die das Niveau der regulären Hochschulveranstaltungen haben müsse und im „eigenen" Fach weiterqualifiziere, Wissen aktualisiere und die auch nicht ausschließlich unter dem Aspekt der Verwertbarkeit nachgefragt würde (**WRK** 14/66 f). Der Zugang sei in den genannten Fällen bundeseinheitlich auf der Basis des Hochschulrahmengesetzes und der Landesgesetze zu regeln (**DGB** 14/5).

Bisherige Lösungen — wie die nach dem Arbeitsförderungsgesetz geförderte Weiterbildung — müßten verstärkt werden; auch nicht im Erwerbsleben stehende Personen müßten hierzu Zugang erhalten (**BIBB** III/26; **BLBS** II/51 und 67; **KWB** III/62 f). Zugleich fordert die Fernuniversität die Öffnung der AFG-Förderung zugunsten von Nachfragern im Bereich der Hochschul-Weiterbildung (**FeU** II/91). Identität und Selbstvertrauen fördernde Maßnahmen wie Bewerbungstrainings hätten sich bewährt (**BFZ** II/20). In der Zukunft müsse die Anpassungsfortbildung zugunsten von breiter, persönlichkeitsfördernder Weiterbildung abgelöst werden (**AFGS** I/3; **DAG** II/63; **DGB** II/83; **DVV** I/17; **SBB** III/2), gleichzeitig sei bei der Auswahl der Inhalte der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft zu berücksichtigen (**KWB** III/52; **WK** I/25). Das Kuratorium vertritt die Auffassung, es müsse in der Regel auf erworbenen Kompetenzen aufgebaut werden, und nur in wenigen Fällen (zum Beispiel bei Akademikern mit nicht mehr gefragter Fachrichtung) sei die Umschulung in den Vordergrund zu stellen (**KWB** III/53 f). Das **BFZ** dagegen verweist auf die Erfolge, die durch vollständige Umschulung in zukunftsträchtige Berufe bisher für zahlreiche Arbeitnehmer erzielt werden konnten (II/20). Die Fernuniversität will besonders im Hinblick auf Wiedereingliederung von Frauen die in der Familienphase erworbenen Qualifikationen berückichtigt sehen (**FeU** II/91). Die regionalen Arbeitsmarktbedingungen seien stärker zu beachten (**VLW** III/117), und potentiellen Rückkehrerinnen und Rückkehrern müsse in einer „Schnupperphase" alternative Berufsfindung ermöglicht sowie beim Umgang mit den sich verändernden sozialen Bedingungen geholfen werden (**Ev.LK** II/75).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- In der Zukunft komme dem Ausbau der Maßnahmen zum Erwerb *höherer* Qualifikationen und sozialer Kompetenzen steigende Bedeutung zu; entsprechende Angebote müßten verstärkt werden.
- Bisherige Maßnahmen zur Vorqualifizierung und Förderung des Selbstvertrauens seien stärker auszubauen.

— Der Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und die regionalen Bedingungen müßten ermittelt und gerade bei den Inhalten der öffentlich geförderten Maßnahmen in stärkerem Maße berücksichtigt werden.

4. Weiterbildung und Strukturwandel

Der Strukturwandel begründe die Notwendigkeit von Weiterbildung, wobei aber gleichzeitig die Weiterbildung als Motor dieses Wandels zu begreifen sei (**BFZ** II/11). Die Ausgangslage für Weiterbildungskonzepte ergebe sich aus dem Rückgang arbeitsintensiver Industrien und dem Aussterben ganzer Branchen sowie der daraus resultierenden Notwendigkeit, die personellen Konsequenzen sozialverträglich zu gestalten (**SBB** III/91). Diese Notwendigkeit sei um so dringlicher als Berufstätigkeit nach wie vor **die** Lebensperspektive für den überwiegenden Teil der Erwerbsbevölkerung darstelle (**VLW** III/119).

Weiterbildung dürfe nicht nur Anpassung an technologische Entwicklung sein, sondern müsse Beurteilung der Folgewirkungen, Fähigkeit zu Veränderungshandeln und Freiwerden von vermeintlichen Sachzwängen sowie die Findung einer beruflichen Identität durch ganzheitliche, fächerübergreifende Qualifizierung anstreben (**AGFS** I/9; **AuL** III/9; **BIBB** III/22; **DAG** II/65; **DGB** II/83; **LAAW** II/99; **ZfU** III/74; **KWB** III/55 und **SBB** III/91 unterstreichen ausdrücklich die Vorrangigkeit fachlicher Qualifikationen im Anforderungprofil, betonen daneben aber die Bedeutung der genannten Schlüsselqualifikationen). Weiterbildung sei zugleich der „Schutzraum", in dem die Auseinandersetzung mit der veränderten Produktions- und Arbeitswelt und sich wandelnden gesellschaftlichen Grundsätzen eingeübt werden könne (**LAAW** II/99).

Zukünftig müsse Weiterbildung sich vor allem der Internationalisierung der Wirtschaft und deren Folgen (internationales Bewußtsein erzeugen) annehmen (**Ev.LK** II/76), die Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung vollständig auflösen (**BFZ** II/9; **DAG** II/66) und verstärkt die ethische Reflexion zu ihrem Arbeitsfeld erheben. Zwei Drittel aller betrieblichen Kurse ließen sich der reinen technologischen Anpassungsfortbildung zuordnen (**Ev.LK** II/75). Zwar bildeten auch weiterhin Fachkenntnisse den Kern eines Qualifikationsprofils, extrafunktionale Fähigkeiten (analytische, sozialkommunikative und andere) träten aber verstärkt hinzu (**BFZ** II/10).

Gleichzeitig wurde vor der Vorstellung gewarnt, man könne „auf Vorrat" weiterbilden. Einer prinzipiell offenen Zukunft müsse auch mit einer offen gestalteten Weiterbildung begegnet werden. Weiterbildung müsse den einzelnen in den Stand setzen, auf Veränderungen infolge des Strukturwandels zu reagieren, indem sie flexibel und lernfähig mache (**BLBS** II/44, **DVV** I/20). Die offene Gestaltung nehme Form an in der Vermittlung längerfristig benötigter, aktueller Qualifikationen (**BA** II/7).

Auf der organisatorischen Ebene wurde die bestehende „Europäische Vereinigung der Fernuniversitäten" als Modell für die Zukunft beschrieben: Hier werde bereits Kooperation mit Blick auf den europäischen Binnenmarkt 1992 in einem Angebot praktiziert, das europaweit Kurse in Wirtschaftswissenschaften, Jura, Humanwissenschaften und Sprachen verbinde (**FeU** II/91).

Der **Bund** müsse zukunftsweisend vor allem auf dem Gebiet der Zertifizierung durch entsprechende Rechtsverordnungen tätig werden (**BLBS** II/44) und ein Weiterbildungs-Baukasten-System fördern, das von Beratung über Vorqualifizierung bis zu abschlußbezogenen Angeboten zielgruppenspezifisch fördere (**SBB** III/93), wobei jeder dieser Bildungsbausteine zu einer verwertbaren Teilqualifikation führen und Übergänge garantieren müsse (siehe auch unten Kapitel 5). Der **DFR** erwartet von einem solchen gesetzlich geregelten Baukastensystem auch die Einbeziehung der beruflichen Erstausbildung (14/399).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

— Um dem zur Bewältigung des Strukturwandels notwendigen Ziel verstärkter ethisch-reflektierender Inhalte der Weiterbildung gerecht zu werden, sei es nötig, die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung begrifflich, inhaltlich und organisatorisch aufzulösen.

— In einem prinzipiell offenen Weiterbildungsgeschehen müsse auch durch Bundesgesetze sichergestellt sein, daß durch Teilqualifikationen mit Zertifikaten und gesicherten Übergängen lebenslange, dem Lebenszyklus aber angepaßte Weiterbildung (Baukasten-System), möglich sei.

5. Organisationsformen der Weiterbildung

Ob die bisherigen Organisationsformen in der Lage sind, lebenslanges Lernen zu ermöglichen, wurde bezweifelt (**SBB** III/95). Diese Zweifel zielen auf die beschränkte Marktfähigkeit, die der Weiterbildung attestiert wurde, und auf das marktorientierte Modell, das zur Zeit durch zu starke Verflechtung von Angebot und ökonomischem Verwertungsinteresse verschiedene Gruppen systematisch ausschließe; darüber hinaus halte es wegen der fehlenden Markttransparenz auch Berechtigte fern (**DAG** II/67; **DGB** 14/95c; **DVV** I/21; **Ev.LK** II/76; **LAAW** II/99; **SBB** III/95). Vom **BIBB** kam der Hinweis, daß — Beispiel Fernunterricht — Marktwirtschaft und öffentliche Verantwortung nicht grundsätzlich als widerstreitende Prinzipien aufzufassen seien. Es gelte lediglich, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu schützen, die noch nicht „marktfähig" seien (III/24). Der Wettbewerb über den Preis benachteilige sozial Schwache, und der Markt vernachlässige die ländlichen Regionen (**DGB** 14/4 und II/85; **DVV** I/21). Im Zusammenhang mit regionaler Unterversorgung hebt die **DAG** den Nutzen der Fernuniversität hervor (I/69) und fordert vom Bund die Förderung von Modellversuchen für den ländlichen Raum (14/4). Die Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse müsse durch ein bundeseinheitliches Weiterbildungsgesetz garantiert werden (**DAG** 14/9f). In diesem Zusammenhang wurde auch die Überlegung einer Grundgesetzänderung angesprochen, durch die die Kompetenz des Bundes im Bildungsbereich erweitert werden solle (**DAG** 14/60). Durch das Auseinan-

derklaffen von Bedarf und Nachfrage unterblieben wichtige gesellschaftlich wünschenswerte Qualifizierungsprozesse, wenn es keine gesetzliche Regelung gebe (**DAG** II/67).

Andererseits wurde die Auffassung vertreten, die herrschende Struktur in ihrer Pluralität ermögliche gerade die flexiblen Angebote, die für unterschiedliche Zielgruppen erforderlich seien (**DAG** II/67). In den neugeordneten Ausbildungsberufen sei auch bereits die Verpflichtung der Erstausbildung, zur Weiterbildung zu befähigen, verankert (**KWB** III/56), „um die berufliche Beweglichkeit zu sichern". Positiv wurde auf den Fernunterricht als gelungene Verbindung von Marktwirtschaft und Rahmenregelung verwiesen (**BIBB** III/24).

Auch ein Symptom der gegenwärtigen Lage sei es, daß Weiterbildung zum Teil nicht als Chance, sondern als Belastung und Bedrohung empfunden werde. In der Gegenwart gebe es für Beamte und Arbeitslose bereits die Verpflichtung zur Weiterbildung; dieser inhumanen Regelung müsse entgegengesteuert werden (**BIBB** III/23; **VLW** III/119).

Den Anforderungen der **Zukunft**, wie sie vor allem im Kapitel 4 (Strukturwandel) beschrieben wurden, solle mit neuen Organisationsformen begegnet werden: Grundsätzlich heiße lebenslanges Lernen nicht allein organisiertes Lernen, sondern es müsse auch auf Selbstlernformen (Vorträge, Bücher, Zeitschriften, Konferenzen) zurückgegriffen werden (**AGFS** I/10; **BIBB** III/24; **KWB** III/56 und **De.Vg.** I/16). Das Kuratorium verweist auf die besondere Bedeutung eines dezentralen Konzepts für Lernungewohnte: Lernumgebung Arbeitsplatz (**KWB** III/58). Das Angebot für organisiertes Lernen sei durch zentrale und regionale Weiterbildungsdatenbanken übersichtlicher zu gestalten (**DGB** 14/42; **ZFU** II/75). Die **DAG** bezweifelt, daß bei der gegenwärtig noch problematischen Datenlage gesetzliche Regelungen zu schaffen seien (14/60f). Staatliche Regelungen oder die prinzipielle Dualisierung (Berufsschulen und Betriebe, Innungen, Kammern, Volkshochschulen) sollten Transparenz und zugleich Qualitätsstandards sichern. Hier wurde besonders auf die positive Wirkung und das Beispiel des FernUSG verwiesen (**DGB** 14/42; **ZFU** 14/129). Rahmenregelungen hätten ferner die Aufgabe, Nachfrage am Bedarf auszurichten (**DAG** II/67).

Die Arbeitgeber sollten zukünftig verpflichtet werden, den Qualifikationsbedarf (gemeinsam mit den Betriebsräten) zu ermitteln (**DGB** II/84).

Die Frage nach dem tarifvertraglichen Regelungsbedarf wurde breit diskutiert. Neben der Feststellung, daß ein Bedarf hier nicht vorhanden und nicht absehbar sei (**KWB** III/58; **WK** I/25) — bisherige Arbeitszeitverkürzung habe schon zur Weiterbildung freigestellt (**AGFS** I/11; **KWB** III/58 f), Weiterbildungsbereitschaft hänge in großem Maße auch von individuellen Elementen wie Begabung und Fleiß ab (**KWB** III/58 f) —, wurden folgende Forderungen nach künftigen Regelungen aufgestellt:

- Besondere Förderung von Frauen und von Geringqualifizierten (**DAG** II/69)
- Dualisierung der Weiterbildung: Lernförderung im Arbeitsvollzug und organisiertes Lernen (**BLBS** II/47)
- Mitplanung der Weiterbildung durch Betriebsräte (**DAG** II/69; **DGB** II/85)
- Fondslösungen für Klein- und Mittelbetriebe (**DGB** II/84; **Ev.LK** II/77)
- Freistellung zur Weiterbildung (**BFZ** II/24; **BLBS** II/46; **DGB** II/83; **LAAW** II/100) bzw. Kombinationslösungen Privatzeit/Freistellung (**AGFS** I/11)
- Schaffung von Weiterbildungsangeboten während der Arbeitszeit nach US-amerikanischem Muster (**FeU** II/92)
- längere „Bildungspausen" (Pausen **zur** Bildung) (**AGFS** I/11; **LAAW** II/100). Am nachdrücklichsten betont **AuL**, daß auch tarifvertragliche Regelungen einen gesetzlichen Anspruch auf Bildungsurlaub nicht ersetzten (III/13).

Im Zusammenhang mit den tarifvertraglichen Regelungsmöglichkeiten sei auf das Expertengespräch „Weiterbildung im Tarifvertrag" (10. Mai 1989) verwiesen, dessen Auswertung für die zweite Hälfte der Kommissionsarbeit vorgesehen ist.

Insgesamt hänge aber die Akzeptanz von der Freiwilligkeit und den guten Zugangsmöglichkeiten (**BLBS** II/45 „Keine Bringschuld des Arbeitnehmer") ab, das heißt durch Weiterbildungsberatung, durch Maßnahmen, die der Lebenssituation angepaßt seien, durch erwachsenengerechte Methoden, durch flexible Lehrgangszeiten und Stützangebote in kritischen Lebensphasen müsse der Zugang zu überbetrieblichen Maßnahmen erweitert werden (**BFZ** II/25), durch adäquate Formen seien die unterschiedlichen Bereiche der politischen Weiterbildung, der musisch-kulturellen Bildung, der Familienbildung, der freizeit-orientierten und der beruflichen Weiterbildung, auch des zweiten Bildungsweges attraktiv zu gestalten (**DAG** II/68 f). Schließlich sei durch Werbung und durch die Ausgestaltung der Erstausbildung die Nachfrage zu fördern (**VLW** III/120). Diesem Ziel diene auch die Strukturierung der Weiterbildung in kürzere, überschaubare Abschnitte, die miteinander kombinierbar seien (**AGFS** I/11).

An die Adresse der Betriebe richtete sich der Appell, im Interesse langfristiger Personalplanung auch Arbeitnehmer der mittleren und der unteren Qualifikationsebene prophylaktisch weiterzubilden und nicht auf den Markt zu verweisen, innerbetriebliche Angebote mit außer- und überbetrieblichen zu kombinieren und mit berufsbildenden Schulen gemeinsame Konzepte zu erarbeiten (**AGFS** I/11; **BFZ** II/23; **BLBS** II/36 und 47; **VLW** III/117). Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit sieht — mit Blick auf die Effizienz — auch das **KWB** (III/43 und 52).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

Staatliche Rahmenregelungen und Maßnahmen des Bundes wurden eingefordert hinsichtlich

- der Einführung von Bildungsgutscheinen für Menschen außerhalb des Erwerbslebens (**Ev.LK** II/77);
- einer Stufenausbildung im Sinne des „Baukasten-Systems" insbesondere für benachteiligte Gruppen (**BFZ** II/25; **DFR** 14/11; **DFV** III/36; **SBB** III/96 und 14/28);
- offener Weiterbildungsangebote in kommunaler Verantwortung (**DVV** I 21/22; **SBB** III/99);
- der Zertifizierung ausschließlich in der Form staatlicher Anerkennung (**DGB** II/85); der **DFV** weist darauf hin, daß die Weiterbildung selbst im Bewußtsein der Öffentlichkeit das erstrebenswerte Gut sein müsse und weniger das Zertifikat (III/36);
- des Schutzes der Konsumenten vor Angeboten geringer Qualität und vor einem durch starke Zersplitterung des Angebots unübersichtlich gewordenen Markt (**BLBS** II/47);
- der ausschließlichen Förderung gemeinnütziger Träger (**DGB** II/ 84);
- der Abstimmung von Weiterbildung und beruflicher Erstausbildung (**AuL** III/12; **VLW** III/120);
- Änderungen im Betriebsverfassungsgesetz und im Personalvertretungsgesetz mit dem Ziel, in der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung dem Betriebsrat und dem Personalrat zusätzliche Kompetenzen einzuräumen (**DGB** II/85);
- eines Systemverbundes von Präsenzuniversitäten und Fernuniversitäten (**FeU** II/92).

Von dem umfangreichen Forderungskatalog weicht das **KWB** deutlich ab, indem es für den Gesetzgeber in der Zukunft nur eine Aufgabe formuliert: eine AFG-Änderung mit der Maßgabe, ein ausgewogeneres Verhältnis von kurativer und präventiver Weiterbildung zu schaffen (14/8). Gleichzeitig verweist das Kuratorium auf den Koordinierungskreis von Wirtschaft und Gewerkschaften, der entscheidende Regelungsaufgaben übernommen habe (**KWB** 14/33). Dagegen sieht der **DGB** im Koordinierungskreis lediglich eine Antwort auf die noch unzureichende gesetzliche Regelungslage (14/42).

Grundlegende Änderungen im Bereich der Weiterbildungsorganisation seien „nicht nur überflüssig, sondern schädlich" (**KWB** 14/7). Dem Staat komme lediglich eine subsidiäre Regelungskompetenz neben den funktionsfähigen Mechanismen wie dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung zu (**KWB** 14/33).

Der **DGB** fordert, *bestehende* gesetzliche Möglichkeiten verstärkt zu nutzen (14/43). Er weist auf die bereits durch das ILO-Abkommen von 1974 gegebene Verpflichtung zur schrittweisen Einführung von Bildungsurlaub hin (14/6).

6. Kosten und Finanzierung

Der Bereich der *Kostenermittlung* stellt in der **Gegenwart** noch ein Problem dar. Individuelle Weiterbildungskosten und Weiterbildungskosten der Betriebe seien bisher nicht exakt ermittelt worden (**BIBB** III/25). Die bisherige Struktur der Kostenübernahme für Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung stellt sich nach Angaben des KWB so dar, daß der größte Anteil bei den Betrieben liege (15 Mrd. DM), daß die Bundesanstalt mit 6 Mrd. und die öffentliche Hand mit 4 Mrd. DM beteiligt seien; über die Höhe der finanziellen Aufwendungen der Individuen lägen keine Daten vor (**KWB** III/60). Auch in der Zukunft sei der Finanzierungsbedarf kaum prognostizierbar, da keine auf einheitlichen Grundlagen basierenden Kostenerhebungen der Wirtschaft vorlägen. Konkret erfaßbar seien nur die staatlichen Aufwendungen (**BLBS** II/49).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- Die Forschungslücken im Bereich der Kostenermittlung (individuell und betrieblich) seien möglichst bald zu schließen (**BIBB** III/25).
- Im Abstand von fünf Jahren sollten alle Länder Weiterbildungsentwicklungspläne aufstellen (**GEW** 14/410).

Für ein *Mischsystem* der Weiterbildungsfinanzierung (Wirtschaft-Staat-Teilnehmer) sprechen sich **AGFS** (I/12), **BIBB** (III/25), das **KDW** (III/60f) sowie der **DVV** I/21-22) aus. Dabei komme es darauf an, eine möglichst differenzierte Lastenverteilung zwischen Betrieben, Bundesanstalt für Arbeit, Staat und Individuen zu erreichen (**BIBB**) und darauf hinzuwirken, daß die Trägerorganisationen den Marktgesetzen unterworfen blieben, jedoch dort angemessen subventioniert würden, wo sie öffentliche Interessen wahrnähmen (**DVV**).

Als primäre Aufgabe der *Unternehmen* wird die Weiterbildungsfinanzierung von **DGB**, **BLBS** und **AuL** dargestellt (II/85, II/50, III/ 14). Auch das **BIBB** schließt sich dieser Sichtweise an, wobei für die Zukunft tarifvertragliche Regelungen über Freistellung, Finanzierung und Gestaltung gefordert werden (**BIBB** III 25).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- Der überwiegende Finanzierungsanteil für die berufliche Weiterbildung müsse künftig weiterhin von den Betrieben erbracht werden (**BLBS** II/50).
- Tarifverträge sollten Freistellung, Finanzierung und Gestaltung der Weiterbildungsfinanzierung regeln (**BIBB** III/25, **BFZ** II/24).
- Der Gesetzgeber solle künftig einen Bildungsurlaub für alle von mindestens zwei Wochen pro Jahr ohne Lohnausfall garantieren (**GEW** 14/410).

Eine *Eigenbeteiligung* der Teilnehmer an den Kosten der Weiterbildung lehnt die **GEW** kategorisch ab, die Finanzierung solle aus öffentlichen Mitteln und einer Berufsbildungsabgabe sichergestellt werden (14/

419), auch der **DGB** favorisiert eine Finanzierung aus öffentlichen Mitteln (II/86).

Wo Eigenbeteiligung gefordert wird, etwa um die Weiterbildung als knappes Gut zu kennzeichnen und entsprechend motivationsfördernd einzusetzen, wird jeweils ein differenziertes System, das nach Einkommensverhältnissen staffelt bzw. bestimmte Zielgruppen subventioniert, gefordert (**AGFS** I/12, **AuL** III/14ff, **BIBB** III/25, **BLBS** II 50, **DLFV** 14/404, **VLW** III 121). Das **KWB** modifiziert den geforderten Beitrag des einzelnen dahin gehend, daß auch Weiterbildungs*zeit* außerhalb der Arbeitszeit als Kostenanteil zu sehen sei (III/61).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- Die Eigenbeteiligung solle zugunsten einer Finanzierung aus öffentlichen Mitteln aufgegeben werden (**DGB**, **GEW**, **AuL**).
- Eigenbeteiligung sei nach Einkommensverhältnissen zu staffeln (**AGFS**, **BIBB**, **BLBS**, **VLW**).
- Individuelle Weiterbildung solle stärker steuerlich begünstigt werden (**BIBB** III/26).
- Die Kosten für berufliche Weiterbildung seien auch zukünftig von den einzelnen und der Wirtschaft, von der Bundesanstalt jedoch nicht über den durch das AFG bestimmten Rahmen hinaus zu tragen (**BA** II/8)
- Sofern es keine unzumutbaren Belastungen für die Individuen nach sich ziehe, sei auch eine Weiterbildungsfinanzierung mittels Darlehen zu erwägen (**AGFS** I/12).

Das gegenwärtige Verhältnis der Träger und Institutionen zu *staatlicher Förderung* sei gekennzeichnet durch ein Auseinanderklaffen von Kostenentwicklung und Fördermitteln (**AuL** III/14), durch die nicht durchgängige Förderung *aller* Träger (**AGFS** I/12), durch die nicht ausreichende staatliche Finanzierung von dem Staat obliegenden Leistungen, die die freien Träger in Subsidiarität erbringen (**AuL** III/14), durch das Fehlen eines rechtsverbindlichen Gewährleistungsanspruches (**GEW** 14/410), durch Wettbewerbsverzerrungen in der Folge staatlicher Finanzierungshilfen für einzelne Träger (**ZFU** III/76).

In Zukunft, so die durchgängige Darstellung der Verbände, werde sich bei steigendem Weiterbildungsbedarf und steigendem Finanzierungsbedarf diese Situation verschärfen.

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- Maßnahmen allgemeiner und politischer Bildung sollten ausschließlich öffentlichen und gemeinnützigen Trägern vorbehalten bleiben (**AuL** III/16).
- Ausschließlich gemeinnützige Träger sollten in den Genuß öffentlicher Förderung kommen (**DGB** II/87-88, **VLW** III/121).
- Der Staat habe mit öffentlichen Mitteln subsidiäre Hilfe bei der Förderung gesellschaftspolitisch gewünschter Entwicklungen, bei der Förderung finanziell Schwächerer und bei der Überwindung von Strukturproblemen zu leisten (**KWB** III/61 ff).
- Finanzierungshilfen seien allen Träger offen zu halten, indem zum Beispiel der Teilnehmer/die Teilnehmerin mittels Bildungsgutscheinen entscheide, welchen Träger er/sie finanziere (**AGFS** I/12).
- Um Pluralität zu gewährleisten, seien möglichst viele Träger in den Genuß der öffentlichen Förderung zu bringen (**DLFV** 14/404).
- Unabhängig von den sich jährlich ändernden Haushaltsbedingungen seien rechtsverbindliche Gewährleistungsansprüche festzuschreiben (**GEW** 14/410, **LAAW** II/100).
- „Kartellartige Förderungsstrukturen" nach AFG bzw. Bundesjugendplan seien aufzulösen (**LAAW** II/100).
- Freie Träger seien mit einer Grundausstattung sowie einer zusätzlichen Projektfinanzierung zu fördern (**Ev.LK** II/ 77-78).
- Für eine duale berufliche Weiterbildung seien Finanzierungsmodelle zu entwickeln (**BLBS** II/51).
- Im Bereich der Hochschulweiterbildung seien eine Anlauffinanzierung zu gewährleisten und Modellversuche der wissenschaftlichen Weiterbildung zu fördern (**FeU** II/94).
- Den Hochschulen seien zusätzliche Lehrauftragsmittel zur Verfügung zu stellen und ein Entscheidungsspielraum bei der Gebührenfestsetzung zu schaffen (**FRK** 14/418).
- Neben der direkten Bezuschussung von Veranstaltungen fordern die Verbände finanzielle und steuerliche Anreize, wie erhöhtes Unterhaltsgeld, das am Einkommen des Zielberufs zu orientieren sei (**BFZ** II/27 ff), Absetzbarkeit der Kosten für die berufliche Weiterbildung von der Steuerschuld, statt wie bisher vom zu versteuernden Einkommen (**DAG** II/70), steuerliche Erleichterungen zugunsten privater Anbieter, die gegenwärtig noch der Wettbewerbsverzerrung infolge staatlicher Subventionen ausgesetzt seien (**ZFU** III/76).

An der derzeitigen Fassung des AFG wird übereinstimmend Kritik geübt. Es sei zum Reparaturinstrumentarium verkommen und genüge nicht mehr seiner Aufgabe, den Produktionsfaktor Arbeit dauerhaft zu stärken. Der Versichertengemeinschaft würden von ihr selbst aufgebrachte Mittel vorenthalten (**AGFS** I/13). Vor dem Hintergrund der Ermessensentscheidungen im Rahmen des AFG mache sich Rechtsunsicherheit breit (**AGFS** I/13). Die Abhängigkeit von haushaltspolitischen Entscheidungen verhindere auf Seiten der Träger kontinuierliche Arbeit (**AuL** III/14), und die Träger seien infolge von Kürzungen gezwungen, ihre Kapazitäten zu reduzieren (**AGFS** I/13 ff). Die Arbeitsteilung, die der AFG-Förderung nur noch kurative Funktion in der Weiterbildung zuweise, nach der jedoch die Betriebe zunehmend weniger Verantwortung für die Weiterbildung Arbeitsloser übernehmen, sei langfristig nicht finanzierbar (**BIBB** III/26), und das Ziel der Qualifizierung von Arbeitslosen und Ungelernten sei durch die enge Haushaltslage der Bundesanstalt für Arbeit gefährdet (**KWB** III/63-64).

Handlungsorientierte Vorschläge der Verbände:

- Die alte Rechtslage, wie sie vor der neunten Novelle der AFG bestanden habe, sei wieder herzustellen (**AGFS** I/13 ff, **KWB** III/63-64).
- Es sei eine Finanzierungsform zu schaffen, die eine konjunkturunabhängige, konstante, ja antizyklische Weiterbildungspolitik erlaube (**BFZ** II/26).
- Die Leistungen nach dem AFG seien auszuweiten (**BLBS** II/51).
- Bei der geforderten Verbesserung der AFG-Förderkonditionen sei darauf zu achten, daß dies nicht über eine Erhöhung der Beiträge zur Bundesanstalt geschehe (**KWB** III/63-64).
- Eine im Sinne der Einheitlichkeit der Lebenschancen länderübergreifende Gewährung einer ausreichenden Grundversorgung (**AuL** III/15)
- Der Rückzug der Bundeszentrale für politische Bildung aus der politischen Weiterbildung im Interesse freier Träger (**AuL** III/15)
- Die Bereitstellung einer Infrastruktur für Information und Beratung sowie Forschung und Entwicklung (**BIBB** III/26)
- Eine Ausfallbürgschaft des Bundes bei Defiziten im Haushalt der Bundesanstalt der Arbeit (**KWB** III/63-64)
- Rahmenrichtlinien für ein einheitliches, unbürokratisch-offenes Weiterbildungsfinanzierungssystem (**DVV** I/21-22)
- Konzentration der staatlichen Förderung auf die Weiterbildung der sozial und bildungsmäßig Benachteiligten (**SBB** III/98)

Speziell an die Länder richtete sich der Appell, die KMK solle sich auf gemeinsame Eckdaten einigen, um eine Angleichung der Länderregelungen in der Weiterbildungsfinanzierung zu ermöglichen (**DAG** II/70).

Im Bereich der *Sonderprogramme* gehen die Meinungen auseinander. Die **SBB** fordert ein neben dem AFG stehendes Sondergrogramm „Benachteiligtenprogramm für Erwachsene", das vor allem die besonderen Kosten einer zielgruppenspezifischen beruflichen Weiterbildung anerkenne, und das mit jährlich rund 1—2 Mrd. DM — bei einem Bund-Länder-Gemeinden-Schlüssel von 40 zu 40 zu 20 — ca. 250 000 Benachteiligte versorgen könne (III/98). Der Forderung nach Berücksichtigung der besonderen Kostensätze angesichts des höheren pädagogischen Aufwandes für bestimmte Gruppen schließt sich auch das **BFZ** an (II 29/30). Dagegen weist **AuL** Sonderprogramme kategorisch zurück. Sie seien der „falsche Weg", vielmehr sei eine Breitenförderung durch Bund, Länder und Gemeinden nötig (III/14).

Anhang:

Fragenkatalog und Teilnehmerverzeichnis

Fragenkatalog

1. *Weiterbildungsbegriff*

Welchen Weiterbildungsbegriff legen Sie Ihren Überlegungen zur zukünftigen Gestaltung dieses Bereichs zugrunde unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenhangs von allgemeiner und beruflicher Weiterbildung und des Zusammenwirkens verschiedener Träger im staatlichen und privaten Bereich; welche Rolle soll der Bund dabei übernehmen?

2. *Bildungsbeteiligung, Zugang zu den Angeboten der Weiterbildung*

Wie beurteilen Sie Angebot und Nachfrage und die Weiterbildungsbeteiligung — auch hinsichtlich der Probleme besonderer Gruppen und z. B. unterschiedlicher Qualifikationsebenen bis hin zur wissenschaftlichen Weiterbildung —, und wie beurteilen Sie ihre künftige Entwicklung; welche Maßnahmen des Bundes schlagen Sie gegebenenfalls vor?

3. *Weiterbildung und Beschäftigung*

Wie beurteilen Sie die Wirkungen und den künftigen Bedarf (vor dem Hintergrund verschiedener Weiterbildungsmaßnahmen für Berufstätige, für zeitweise nicht Berufstätige und für längerfristig Arbeitslose) im Hinblick auf

- die Förderung von Übergängen von und in den Beruf
- die Aufstiegsmöglichkeiten im erlernten Beruf
- die Fortbildung und Beschäftigung in anderen Berufen
- die Rückkehr ins Beschäftigungssystem nach einer Familienphase?

4. *Weiterbildung und Strukturwandel*

Welche Ziele stellen sich der Weiterbildung im Kontext ihrer Aufgabe, die einzelne/den einzelnen zu befähigen, sich im raschen Prozeß des technischen, wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Wandels und internationaler Verflechtungen zurechtzufinden, und welche Angebote und erwachsenengerechten Methoden halten Sie für geeignet, diese Ziele umzusetzen?

5. *Organisation*

Welche Stellung beziehen Sie hinsichtlich der Vorstellung „lebenslangen Lernens", und welche Organisationsformen halten Sie für geeignet, die Bereitschaft, eine lebenslange Weiterbildung anzubieten bzw. in Anspruch zu nehmen, zu fördern? Hier ist auch die Frage nach einem gesetzlichen/tarifvertraglichen

Regelungsbedarf bzw. einer marktorientierten Entwicklung angesprochen.

6. *Kosten und Finanzierung der Weiterbildung*

Welchen Finanzierungsbedarf sehen Sie für das von Ihnen bevorzugte Weiterbildungskonzept — auch im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen Weiterbildung und Beschäftigung — und durch welche Finanzierungsmodelle sehen Sie Möglichkeiten der Bedarfsdeckung? Hier ist auch nach den derzeitigen bzw. künftigen Möglichkeiten der Qualifizierung im Rahmen des Arbeitsförderungsgesetzes gefragt.

Liste der teilnehmenden Verbände und ihrer Vertreter

Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft, Bad Harzburg
Frau Gisela Böhme

Arbeitsgemeinschaft freier Schulen, Vereinigungen und Verbände gemeinnütziger Schulen in freier Trägerschaft, Berlin/Schulen in freier Trägerschaft, Bundesverband Deutscher Privatschulen e.V., Frankfurt
Prof. Dr. J. P. Vogel
Herr Joachim Böttcher

Berufsförderungszentrum Essen e.V.
Herr Dr. Gummersbach

BRATT-Institut für neues Lernen, Goch
Herr Wilfried Schoof

Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg
Herr Oberdirektor Dr. Herbert Pfuhlmann

Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn
Herr Dr. Edgar Sauter

Bundesministerium der Verteidigung Abteilung I — Berufsförderungsdienst —, Bonn
Herr MinRat David

Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen e.V., Bonn
Herr Peter Grothe

Bundesvereinigung Arbeit und Leben, Düsseldorf
Herr Klaus Beck
Herr Claus Sobott

Deutsche Angestellten-Gewerkschaft, Hamburg
Herr Dr. Herbert Nierhaus
Herr Loewe
Herr Vojta

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V., Karlsruhe/Leiterkreis der Evangelischen Akademien in Deutschland e.V., Bad Boll
Herr Pfarrer Apsel
Herr Theo W. Länge

Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter e.V., Heidelberg
Prof. Dr. K. A. Jochheim

Deutscher Frauenrat, Bonn
Frau Helga Tölle

Deutscher Fernschulverband, Pfungstadt
Herr Schachtsiek

Deutscher Gewerkschaftsbund, Düsseldorf (zugleich für seine Einzelgewerkschaften und das Berufsförderungswerk des DGB)
Herr Karl Jostarndt, DGB-Bundesvorstand
Herr Oliver Lübke, DGB-Bundesvorstand
Frau Heidrun Lotz, Berufsförderungswerk
Herr Heinz Schlieper, IGCh
Frau Eva Kuda, IGM

Deutscher Hochschulverband, Bonn
Prof. Dr. Heldmann

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn
Prof. Dr. Dr. h. c. Günter Dohmen

Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen
Prof. Dr. jur. U. Battis

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
Herr Jochen Schweitzer

Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn/Leiterkreis der Katholischen Akademien, Schwerte
Monsignore Krems

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Bonn (zugleich für die Trägerverbände)
Herr Brumhard (KWB)
Herr Spelberg (KWB)
Herr Woortmann (DIHT)
Herr Malcher (BDA)

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, Enger
Frau Birgit Meyer-Ehlert

REFA-Verband für Arbeitsstudien und Betriebsorganisation e.V., Darmstadt
Herr Rolf Meyer

Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland, Köln
Herr Vennemann

Ständige Konferenz der Rektoren und Präsidenten der staatlichen Fachhochschulen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
Prof. Dr. Gerd Hoffmann

Stiftung berufliche Bildung, Arbeitslosenbildungswerk, Hamburg
Herr Frank Glücklich

Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V, Langelsheim
Herr Kappler

Westdeutsche Rektorenkonferenz, Bonn
Prof. Dr. Peters
Frau Steiger

Wuppertaler-Kreis e.V., Deutsche Vereinigung zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften, Köln
Herr Bendziula

Kapitel III.2.4

Anhörungen zum Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulentwicklung"

Gliederung

A. Methodische Vorbemerkung und Verzeichnis der Abkürzungen von Institutionen- und Verbändenamen

B. Auswertung

1. Entwicklung der Studentenzahlen und der Studentenpopulation
2. Studienzeiten, Berufseintrittsalter und Einmündung in das Beschäftigungssystem
3. Struktur des Studiums, inhaltliche Anforderungen
4. Wissenschaftliche Weiterbildung
5. Wissenschaftlicher Nachwuchs und wissenschaftlich-technische Fachkräfte
6. Hochschulforschung
7. Hochschulautonomie und Entscheidungsstrukturen
8. Personal- und Mittelausstattung der Hochschulen
9. Ausbildungsförderung und Wohnraumbau für Studierende
10. Frauenförderung
11. Internationalität der Hochschulen, Europa
12. Wettbewerb und Differenzierung
13. Exkurs: Fachhochschulen

Anlage: Anhörung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft „Entwicklungsstand und Perspektiven der Fachhochschulen" am 10. Mai 1989

A. Methodische Vorbemerkung und Verzeichnis der Abkürzungen von Institutionen- und Verbändenamen

Die Enquete-Kommission hat zu diesem Arbeitsschwerpunkt ihre Arbeiten noch nicht im gleichen Umfang und in der systematischen Weise aufgenommen wie zu anderen Schwerpunkten. Dies soll erst im Rahmen von vier Expertengesprächen im Oktober und November 1989 erfolgen (siehe hierzu den Ausblick auf die weitere Arbeit in Abschnitt IV). Sie hat bislang die Gelegenheit genutzt, um mit hochschulpolitisch Verantwortlichen Gespräche über die Situation der Hochschulen und ihre Entwicklungsperspektiven zu führen und dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin) einen Informationsbesuch abgestattet. Folgende Gespräche sind für diesen Abschnitt ausgewertet worden:

2. 11.1988 mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Jürgen W. **Möllemann** (Protokoll Nr.10),

22. 2.1989 mit Prof. Dr. Hinrich **Seidel,** Präsident der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und Prof. Dr. Dieter **Simon,** Vorsitzender des Wissenschaftsrates (Protokoll Nr. 16, Teil I),

17. 5.1989 mit Frau Staatssekretärin Elisabeth **Rickal,** Minister Prof. Dr. Diether **Breitenbach** und MinDir Dr. **Schulz-Hardt**, Generalsekretär der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Protokoll Nr. 22, Teil I).

Die Denkschrift der WRK: „Die Zukunft der Hochschulen — Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik" und die „Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren" (beide aus dem Jahr 1988) wurden als schriftliche Stellungnahmen der Organisationen zur Expertenanhörung gewertet und zur Vertiefung der mündlich vorgetragenen Aussagen herangezogen.

Für den Abschnitt 4 sind Stellungnahmen zur Verbändeanhörung der Kommission über „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen" am 8.2.1989 ausgewertet worden. Der „Exkurs: Fachhochschulen" (Abschnitt 13) ist eine Auswertung des Stenographischen Protokolls der 44. Sitzung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft am 10.5.1989 und der schriftlichen Stellungnahmen der Verbände.

Punktuell werden Ergänzungen vorgenommen, die Materialien entstammen, die der Enquete-Kommission zur Verfügung standen: Bericht des BAFÖG-Beirates, „Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2010" der KMK (Dokumentation Nr. 106 vom April 1989) sowie die Veröffentlichung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) über den „Arbeitsmarkt für Akademiker: Gestern — heute — morgen". Daneben wurden die Antworten der Bundesregierung auf Große Anfragen von CDU/CSU, FDP und SPD (Drucksachen 10/6419, 11/2603) verwendet. Erst für den Schlußbericht können aus den Gutachten Nr. 3, 5, 6, 7 und 15 (siehe Kapitel III.1.4) einschlägige Teilergebnisse für den Hochschulbereich ausgewertet werden.

Verzeichnis der Abkürzungen von Institutionen- und Verbändenamen:

AStA Allgemeiner Studentenausschuß der Fachhochschule Gießen

BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung

DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.

DAB Deutscher Akademikerinnenbund

DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft

DSW Deutsches Studentenwerk e.V.

FeU Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen

FRK Ständige Konferenz der Rektoren und Präsidenten der staatlichen Fachhochschulen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

HIS Hochschul-Informations-System GmbH

HLB Hochschullehrerbund e.V.

IAB Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit

JUSO Juso-Hochschulgruppen

LHG Bundesverband Liberaler Hochschulgruppen

StBA Statistisches Bundesamt

VDS Vereinigte Deutsche Studentenschaften e.V.

VHW Verband Hochschule und Wissenschaft im Deutschen Beamtenbund

WRK Westdeutsche Rektorenkonferenz

B. Auswertung

1. Entwicklung der Studentenzahlen und der Studentenpopulation

Die Zahl der Studienanfänger hat sich von 1975 bis 1983 um 37 % auf 222 000 erhöht (siehe **Tabelle 5**).

Nach einem vorübergehenden Rückgang wurde im Studienjahr 1988 der bisherige Höchststand mit etwa 235 000 Studienanfängern erreicht.

1987 begannen insgesamt 16 321 Ausländer ein Studium an deutschen Hochschulen, davon 13 163 an Universitäten und Gesamthochschulen, 492 an Kunst- sowie 2 666 an Fachhochschulen (außerdem 3 an Fachhochschulen für öffentliche Verwaltung). Die Zahl der ausländischen Studienanfänger ging 1988 leicht auf 14 209 zurück (**StBA** 1989, S. 13).

Der erneute Anstieg der Studienanfängerzahlen hat viele Beobachter überrascht. Er ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, daß die Übergangsquoten zu Schulen, die eine Hochschulzugangsberechtigung

Tabelle 5

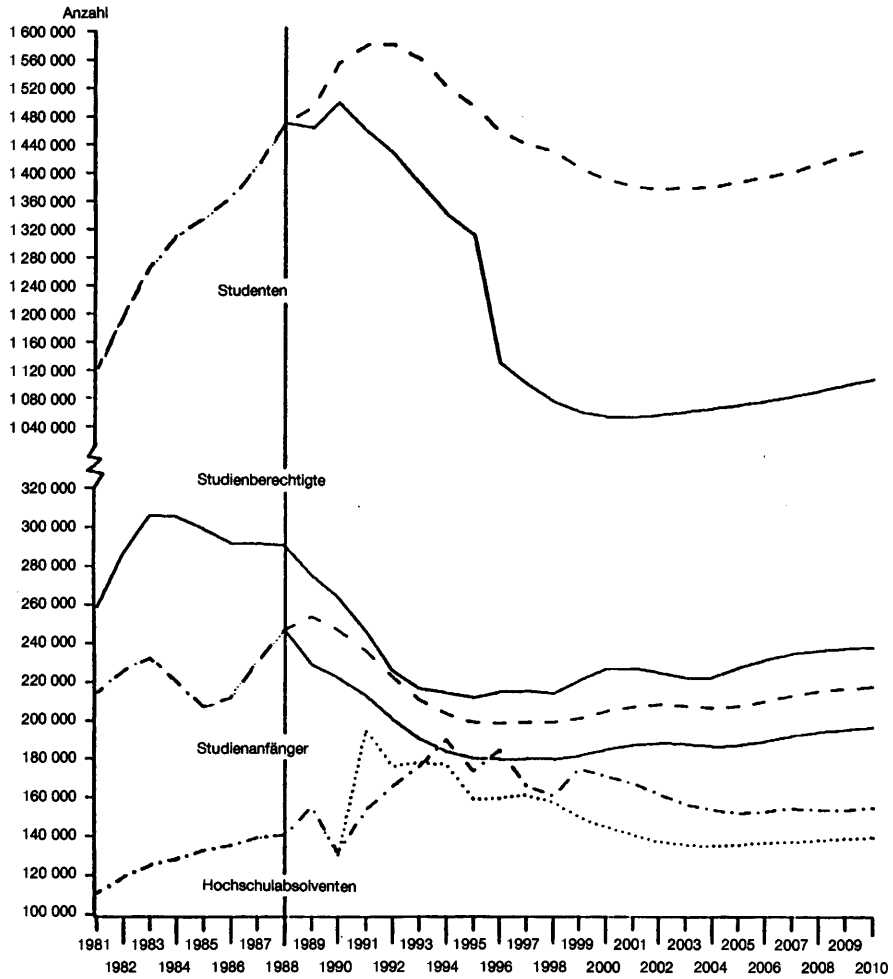
Studienanfänger [a]) nach Hochschulen
(in Klammern: Anteile der Frauen bei den deutschen Studienanfängern)

Jahr	Insgesamt	Universitäten (b) Gesamthochschulen	Kunsthochschulen	Fachhochschulen	nachrichtlich: Verwaltungsfachhochschulen
1970	121 456 (30,9)	89 072 (37,8)	3 151 (40,6)	29 233 (9,2)	—
1975	162 206 (37,0)	118 063 (41,3)	2 618 (45,0)	41 525 (24,6)	1 241 (29,4)
1980	181 843 (40,6)	135 158 (43,5)	3 094 (45,4)	43 591 (31,4)	8 120 (41,3)
1983	222 513 (37,5)	160 175 (41,0)	2 915 (49,2)	59 423 (28,1)	9 604 (39,9)
1986	201 519 (39,8)	144 634 (43,5)	2 686 (47,4)	54 199 (29,8)	10 210 (44,4)
1987 [c])	218 179 (39,6)	155 650 (43,4)	2 734 (49,2)	59 795 (29,7)	11 525 (47,7)
1988 [c])	235 000 (39,5)	170 000 (42,3)	3 000 (51,7)	62 000 (28,1)	15 000 (46,0)

[a]) Studenten im 1. Hochschulsemester des Sommer- und Wintersemesters
[b]) Einschließlich Pädagogische Hochschulen und Theologische Hochschulen
[c]) Vorläufige Ergebnisse
Quelle: Statistisches Bundesamt, Studentenstatistik, zitiert nach: **Wissenschaftsrat** 1988, S. 91 und 286 und **StBA** 1989, S. 13

Abbildung 5

Studienberechtigte, Studienanfänger[a]), Studenten und Hochschulabsolventen[b]) 1981 bis 2010



[a]) Studienanfänger: Unterer Wert = 70 %-Übergangs-Variante; oberer Wert = 80 %-Übergangs-Variante;
[b]) Studenten und Hochschulabsolventen (2010): Unterer Wert = 70 %-Übergangs-Variante/Ziel-Berechnung; oberer Wert = 80 %-Übergangs-Variante/Status quo-Berechnung

Quelle: **KMK** 1989, S. 19

vergeben, weiter gestiegen sind und sich der Zeitraum zwischen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung und dem Studienbeginn fortlaufend verlängert hat.

Die **KMK** weist vor allem auf zwei Faktoren hin: den steigenden Anteil derjenigen Abiturienten, die Wehr- oder Zivildienst absolvieren (1980: 44 %, 1988: 78 %), und die Verdreifachung der Zahl der studienberechtigten Bewerber um berufliche Ausbildungsstellen (1980: unter 25 000, 1988: über 74 000). (KMK 1989, S. 12)

HIS gibt an, daß sich der Anteil derjenigen Studienanfänger, die zwischen Schulabgang und Studienbeginn einen Berufsbildungsabschluß erworben haben, zwischen dem 76er und 83er Jahrgang auf 12 % verdoppelt hat. Bei Frauen liegt der Anteil bei 18 %, bei denjenigen, die ein Fachhochschulstudium aufnehmen, sogar bei einem Viertel (HIS 1989, S. 8/9). Hinzu kommen Erfahrungsphasen unterschiedlichster Art (Praktika, sonstige Erwerbstätigkeit, lange Reisen). Lag im Jahre 1972 der Prozentsatz derjenigen, die im Jahre des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnahmen, noch bei 58,7 %, so ist dieser bis zum Jahre 1986 auf 24,2 % gesunken (**Wissenschaftsrat** 1988 S. 293). Diese beiden Zahlen sind zwar nicht ganz miteinander kompatibel, weil die Studierquote gesunken ist, sie macht jedoch die erheblichen Verhaltensänderungen im Grundsatz deutlich. Der häufigste Alterswert (Modalwert) männlicher Studienanfänger liegt unterdessen bei 21 Jahren, bei den Frauen bei 19 Jahren (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 93), doch dürfte er bei ihnen auch bald deutlich steigen.

Die weitere Entwicklung der Studentenanfängerzahlen ist vor allem von zwei Faktoren abhängig: den Übergangsquoten zu Gymnasien und anderen zur Hochschulreife führenden Schulen sowie der Studierquote. Die erstgenannte Quote hat sich in den vergan-

Tabelle 6

Deutsche Studenten insgesamt
(ohne Studenten an Verwaltungsfachhochschulen,
in Klammern: Zahl der deutschen Studentinnen)

Jahr	Insgesamt	davon Hochschulen ohne Fachhochschulen	davon Fachhochschulen
1970	496 207 (—)	397 502 (124 694)	98 705 (—)
1975	785 827 (268 303)	650 607 (236 665)	135 220 (31 638)
1980	953 091 (353 227)	788 249 (305 423)	164 842 (47 804)
1985	1 229 179 (468 451)	974 901 (397 510)	254 278 (70 941)
1986	1 255 350 (478 241)	991 201 (404 923)	264 149 (73 318)
1987 [a])	1 294 397 (493 463)	1 016 215 (416 316)	278 182 (77 147)
1988 [a])	1 347 081 (515 346)	1 056 944 (435 072)	290 137 (80 274)

[a]) Vorläufiges Ergebnis

Quelle: **Wissenschaftsrat** 1988, S. 122 und 313, **StBA** 1989, S. 9

genen Jahren noch fortlaufend erhöht. Für das Jahr 2000 liegen die Schätzungen des Anteils der Personen mit einer Hochschulzugangsberechtigung zwischen 35 % (KMK/BLK) und 40 % (Wissenschaftsrat) eines Altersjahrgangs (so Minister Prof. Dr. **Breitenbach**).

Die Quote derjenigen, die binnen drei Jahren nach Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnahmen, war von 1972 bis 1983 mit Ausnahme der Jahre 1979 und 1980 durchgängig rückläufig. Vom Maximalwert der vergangenen zwanzig Jahre von 1972 mit 91,8 % sank sie bis 1983 auf 64,6 %, wobei dieser Rückgang geschlechtsspezifisch sehr stark differierte: Bei den jungen Männern war eine Abnahme von 92,1 auf 73,2 % zu verzeichnen, während der Rückgang bei jungen Frauen von 91,3 auf 54,6 % sehr viel stärker ausfiel (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 293/294). Im Jahre 1983 liegt jedoch für die Frauen ein Ausreißer nach unten (siehe **Tabelle 5**), so daß sich der Abstand unterdessen wieder verringert haben sollte.

Die Studierneigung ist in den letzten Jahren wieder angestiegen, die Übergangsquote eines Berechtigtenjahrgangs liegt nach Berechnungen von **HIS** derzeit bei ca. 76 %. Die **KMK** geht daher bei ihrer neuesten Prognose von einer Bandbreite von 70 % bis 80 % aus (KMK 1989, S. 53/54). Dies würde dazu führen, daß bei den über ein Jahrfünft gemittelten Studienanfängerzahlen nur von 1995—1999 mit Werten von unter 200 000 pro Jahr zu rechnen ist (179 900—199 200). Für die (Gesamt-)Studentenzahlen ergibt dies Werte von über einer Million im Jahre 2000 bei einer Übergangsquote von 70 % und der optimistischen Studienzeitverkürzungsvariante (Ziel-Berechnung) beziehungsweise von knapp 1,4 Millionen, falls die jetzigen Studienzeiten fortgeschrieben werden (status quo) und einem Übergang von 80 %. Bis zum Jahre 2010 würden nach dieser Berechnung die Studentenzahlen noch einmal leicht ansteigen. Dies bedeutet, daß im gesamten Prognosezeitraum keine „Normallast" an den Hochschulen erreicht wird. Von Minister Prof. Dr. **Breitenbach** und Staatssekretärin Frau **Rickal** ist daher die Forderung erhoben worden, das räumliche Ausbauziel auf etwa 1 Mio. Studienplätze und entsprechend auch die Personalausstattung anzuheben.

Die wesentlichen Ergebnisse der neuen **KMK**-Prognose sind in **Abbildung 5** grafisch wiedergegeben.

Bei den Studienanfängern ist seit den siebziger Jahren ein deutlicher Rückgang der Sonderwege zum Studium zu verzeichnen. Der Anteil von Gymnasial- und Gesamtschulabsolventen stieg vom Jahre 1975 bis 1986 von 68,3 % (Gymnasien) und 0,7 % (Gesamtschulen) auf 82,1 % (Gymnasien) und 3 % (Gesamtschulen) an (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 94). Auch an den Fachhochschulen sind unterdessen etwa die Hälfte der Studienanfänger Abiturienten. Dies kommt auch dadurch zum Ausdruck, daß die Fachhochschulen ihren Anteil bei den Studienanfängern von 1974 auf 1987 von 25,1 auf 28,3 % erhöhen konnten (ebenda, S. 106).

Die Entwicklung der Studentenzahlen ist in **Tabelle 6** dargestellt.

Aufgrund der durchschnittlich kürzeren Studiendauer beträgt der Anteil der Fachhochschulen bei den Studentenzahlen im Jahre 1987 lediglich 21,5 %.

Entgegen verbreiteter Vorstellungen liegt der Anteil von Studenten mit bereits bestandener Abschlußprüfung an den Immatrikulierten an Universitäten 1986 sogar etwas niedriger als im Jahre 1975, wie **Tabelle 7** zeigt.

Tabelle 7

Deutsche Studenten mit bereits bestandener Abschlußprüfung
(Hochschulen ohne Fachhochschulen)

Jahr	Anzahl	Anteil[a)]
1975	86 200	13,3 %
1980	100 200	12,7 %
1985	120 700	12,4 %
1986	126 600	12,8 %

[a)] an der Gesamtzahl der Studenten an den Hochschulen ohne Fachhochschulen. Über den Frauenanteil werden keine Angaben gemacht.

Quelle: **Wissenschaftsrat** 1988, S. 122

Die Zahl von 126 600 Studierenden mit bestandener Abschlußprüfung im Jahre 1986 läßt sich wie folgt aufschlüsseln: Zweitstudium 46,9 %, Promotion 18,1 %, Aufbaustudium 14,3 %, Kontaktstudium 2 %. Es läßt sich schwer abschätzen, wieviele der „Zweitstudierenden" einem solchem Studium tatsächlich nachgehen: „Der Status der Studenten hat eine Reihe materieller und immaterieller Vorteile, so daß die Exmatrikulation vielfach hinausgezögert wird, insbesondere dann, wenn der Übergang in die Erwerbstätigkeit mit Schwierigkeiten verbunden ist." (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 122)

Zum Anstieg der Studentenzahlen (und der Verweilzeit) trägt wohl bei, daß ein nicht unbeträchtlicher Teil Studierender faktisch ein Teilzeitstudium betreibt. Ein Grund hierfür ist sicherlich in der Notwendigkeit zu sehen, den Unterhalt (auch) durch eigene Erwerbstätigkeit zu sichern. Hinzu kommt allerdings, daß die wachsende Zahl von Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung gute Chancen besitzt, Teilzeitbeschäftigungen nachzugehen.

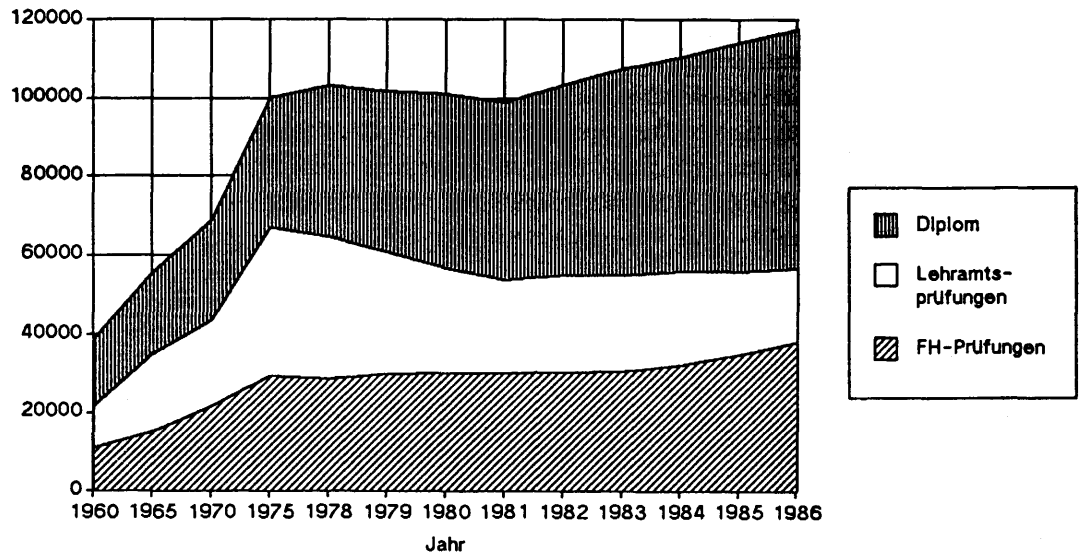
Ein Indikator für den Anstieg der Verweilzeiten ist der Anteil der Studierenden in höheren Fachsemestern, der seit Jahren deutlich zunimmt. Er stieg von 13,9 % im Jahre 1975 über 20,6 % (1980) auf 27,1 % im Jahre 1986 (jeweils deutsche Studenten im 11. und höheren Fachsemestern ohne Fachhochschulen; siehe **Wissenschaftsrat** 1988, S. 123).

Die Zahl der Hochschulprüfungen hat sich von 1975 bis 1986 im Vergleich zu den Studentenzahlen nur unterproportional von 100 449 auf 117 804 erhöht. Der Anteil der Fachhochschulabsolventen stieg dabei von 29,6 % auf 32,6 % während der Anteil der Lehramtsprüfungen von 37,4 % auf 15,6 % zurückging (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 138 und 361). Siehe zum Verlauf auch **Abbildung 6**; im Flächenanteil „Diplom" sind dabei auch die Nicht-Lehramts-Staatsprüfungen enthalten.

Der Anteil der Frauen stieg bei den Prüfungen insgesamt von 27,1 % (1970) über 33,9 % (1975) und 35,4 % (1980) auf 38,7 % (1986). Bei Lehramtsprüfungen erreichte er nach ununterbrochenem Wachstum 1986 64,9 %. Insgesamt liegt der Frauenanteil geringfügig unter den korrespondierenden Studienanfängeranteilen, bei den Fachhochschulen jedoch oberhalb der Studienanfänger- und Studentenanteile bei 32 % im Jahre 1986 (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 362).

Abbildung 6

Von Deutschen mit Erfolg abgelegte Abschlußprüfungen 1960, 1965, 1970, 1975 und 1978—1986



Quelle: **Wissenschaftsrat** 1988, S. 139

2. Studienzeiten, Berufseintrittsalter und Einmündung in das Beschäftigungssystem

In der Bundesrepublik wird eine Kontroverse über die Ausbildungsdauer der Studierenden und das Berufseintrittsalter ausgetragen. Sie wird dabei häufig im Vergleich mit anderen europäischen Ländern kritisiert.

Bundesminister **Möllemann** sagte in der Kommission dazu: „Den späteren Übertritt in das Beschäftigungssystem, ganz überwiegend bedingt durch überlange Studienzeiten, kann sich unsere Gesellschaft, können sich die einzelnen Absolventen künftig nicht mehr leisten; denn es gibt nach 1992 jüngere Konkurrenz für die deutschen Hochschulabsolventen." (10/7) Die **WRK** führt dagegen ins Feld, daß bei solchen Vergleichen nur Gleichnamiges miteinander in Beziehung gesetzt werden dürfe, das heißt also im angelsächsischen Raum der Master-Grad herangezogen werden müsse (16/11). Unter Hinweis auf die französische Situation kritisiert Prof. Dr. **Klemm**, daß man nicht allein das Durchschnittsalter beim ersten berufsqualifizierenden Studienabschluß heranziehen dürfe, sondern Bildungskarrieren bis zum Berufseintritt betrachten müsse (10/32 und 33). Prof. Dr. **Simon** bezweifelt, daß die längere Ausbildungszeit in der Bundesrepublik auch zu besserer Ausbildungsqualität führe. Zusatzausbildungen unterschiedlicher Art seien notwendig, um die Berufsfähigkeit herzustellen. (16/22) Er plädiert daher für Studienzeitverkürzung und untermauert seine Forderung mit vier Gründen (16/21 f):

- Hohes Abschlußalter verstärkt das Nesthockersyndrom;
- längeres Studium ist ein sozialpolitisches Problem;
- die Ausbildungskosten sind zu hoch;
- wachsende Anforderungen lassen sich nicht durch unbegrenzte Studienzeitverlängerung bewältigen, sondern nur durch lebenslanges Lernen.

Die durchschnittliche Studiendauer weist in bezug auf verschiedene Fächer und Studienorte erhebliche Unterschiede auf. Als grobe Charakterisierung kann man der Formulierung des **Wissenschaftsrates** folgen, der konstatierte, daß derzeit mit 12 bis 13 Semestern für ein reines Fachstudium gerechnet werden müsse (ohne Lehramtsstudium und ohne Urlaubs- und Auslandssemester). In den achtziger Jahren war eine fortlaufende Zunahme der Studienzeiten zu verzeichnen. Nur noch knapp 5 % aller Absolventen der Physik und des Maschinenbaus schließen innerhalb der Regelstudienzeit ab (9 Semester), 73 bzw. 87 % überschreiten die BAföG-Höchstförderungsdauer (von 11 bzw. 10 Semestern) (**Wissenschaftsrat** 1989, S. 114 und 166). Für diese Zunahme der Studienzeiten sind vielfältige Gründe verantwortlich. Die **WRK** weist auf die erhebliche Verschlechterung der Betreuungsrelationen gegenüber den siebziger Jahren hin (siehe dazu weiter unten Abschnitt 8) und betont, daß schon seit langem nicht mehr unter stabilen Rahmenbedingungen studiert werden könne (16/11). Prof. Dr. **Seidel** nennt weiter die unzureichende Studienförderung (16/14, siehe hierzu Abschnitt 9).

Es gibt jedoch auch eine Vielzahl von hochschulinternen Gründen für die Verlängerung der Studiendauer. Das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen hat dazu bislang drei Einzelfallstudien durchführen lassen, und der **Wissenschaftsrat** will künftig regelmäßig die Studienzeiten von Absolventenjahrgängen nach Fächern und Hochschulorten differenziert publizieren. Seine letzte Auswertung des Prüfungsjahres 1986 zeigt, daß in einzelnen Fächern zwischen den verschiedenen Hochschulstandorten erhebliche Unterschiede in den mittleren Studienzeiten zu verzeichnen sind: In Jura ist der Unterschied zwischen „schnellster" und „langsamster" Hochschule gering und beträgt zweieinhalb Semester (Wissenschaftsrat 1989, S. 73), in Physik und in Romanistik sind es aber sechs (ebenda, S. 44 und 111). Auch andere Fächer weisen eine derartig breite Streuung auf. (Hornbostel 1989, S. 75 f kann jedoch zeigen, daß methodisch angemessene Korrekturen die Spannweite der Fachstudiendauern verringern.)

Unter anderem aufgrund dieser Untersuchungen läßt sich mit großer Sicherheit die Studien- und Prüfungsorganisation (einschließlich Anspruchsniveau der Examensarbeiten) als ein wesentlicher Einflußfaktor identifizieren. Prof. Dr. **Simon** empfiehlt daher, die Prüfungszeiten, insbesondere aber die zeitlichen Anforderungen an Diplom- und Magisterarbeiten, zu senken. Durch die Einrichtung von Graduiertenkollegs könne dazu beigetragen werden, die Studiengänge inhaltlich zu entlasten, indem spezielle Gebiete kapazitätsneutral aus grundständigen Studiengängen in Aufbaustudiengänge verlagert würden (16/25 und 26, siehe auch Abschnitt 4). Auch die **KMK** hat in ihrem „23-Punkte-Katalog" Vorschläge zur Studienzeitverkürzung gemacht, die sich hauptsächlich auf Studien- und Prüfungsorganisation beziehen (KMK 1988). Minister Prof. Dr. **Breitenbach** sieht hier aber noch langwierige Umsetzungsprobleme. Diese mögen wohl darin begründet liegen, daß die Kapazitätsverordnung als Steuerungsinstrument der Mittelverteilung bislang wirksame Veränderungen sehr behindert: „. . . solange die Ressourcenvergabe an Fächer unwiderruflich verknüpft ist, und zwar betreffend Räume, Stellen und Sachmittel, an die Kanonbeteiligung in der Lehre und an der Prüfung . . . solange wird es außerordentlich schwierig sein, eine Studienreform zu betreiben." (Prof. Dr. **Seidel**, 16/63)

Prof. Dr. **Seidel** erinnert daran, daß über der Studienzeitdiskussion nicht vergessen werden solle, daß das eigentliche Problem das Berufseintrittsalter sei. Dafür sind neben den Studienzeiten noch eine Vielzahl anderer Faktoren von Bedeutung (siehe hierzu Abschnitt 1). Minister **Möllemann** weist auf die Wehrpflicht (10/6) und vor allem darauf hin, daß in den anderen Mitgliedstaaten der EG überwiegend „nur 12 aufsteigende Schuljahre vor einem Hochschulstudium gefordert werden." (10/9)

Hinsichtlich des Studienerfolgs gibt es widersprüchliche empirische Befunde. Das **IAB** hat auf der Grundlage einer Längsschnittuntersuchung von Studenten des Schulentlaßjahrgangs 1976 festgestellt, daß etwa 10 % dieser Population ihr Studium endgültig abgebrochen haben (Stegmann/Kraft 1988). Der **Wissen-**

schaftsrat hat auf Grundlage von Berechnungen des Statistischen Bundesamtes, die sich auf die amtliche Prüfungsstatistik gründen, eine Erfolgsquote von lediglich 73 % festgestellt. Er führt die Abbrecherquote von 27 % hauptsächlich auf die Überlastbedingungen und Berufsaussichten zurück (Wissenschaftsrat 1988, S. 126). Diese Ursachenzuschreibung wird durch die **IAB**-Studie nicht bestätigt. Ein möglicher Grund für die Differenz könnte in dem von **HIS** so benannten „Studienabbruch auf Zeit" bestehen, das heißt der Erfahrungstatsache, daß zumindest ein Teil der „Abbrecher" später noch einen Abschluß nachholt (Stegmann/Kraft 1988, S. 499).

Die relativen Arbeitsmarktbedingungen eines Teils der Hochschulabsolventen haben sich gegenüber der Mitte der siebziger Jahre verschlechtert (**IAB** 1988, S. 5 ff): Die durchschnittliche Arbeitslosenquote stieg — parallel zu der anderer Beschäftigtengruppen — von 1975 bis 1987 von 2 auf 5,1 %. Sie liegt damit aber immer noch unter der von Absolventen betrieblicher Ausbildungen, die sich von 3,2 % auf 6,4 % verdoppelte. Darunter liegt noch diejenige von Absolventen von Fach-, Meister- und Technikerschulen, die lediglich 3,4 % beträgt. Seit 1983 bewegen sich die Arbeitslosenquoten mit Ausnahme der von Frauen mit Abschluß einer wissenschaftlichen Hochschule in etwa auf konstantem Niveau. Innerhalb der Gruppe der Hochschulabsolventen muß jedoch ganz erheblich differenziert werden. Die Arbeitslosigkeit von Fachhochschulabsolventen liegt um gut ein Viertel niedriger als diejenige von Universitätsabsolventen, die von Frauen doppelt so hoch wie diejenige von Männern, wobei die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei Fachhochschulabsolventen noch größer sind.

Es sind vor allem die Absolventen der Fächer bzw. die Inhaber derjenigen Hochschulabschlüsse von Arbeitslosigkeit bedroht, die auf den öffentlichen Dienstleistungsbereich ausgerichtet sind, und in denen besonders viele Frauen studieren. So betrug die Zahl der arbeitslos gemeldeten Lehramtskandidaten im September 1988 29 100; der Frauenanteil lag bei 68 %. Insgesamt waren 34 600 Lehrer aller Qualifikationsstufen arbeitssuchend gemeldet (darunter 63 % Frauen), davon 18 500 Berufsanfänger (**BA** 1989). Die Zahl der ausgebildeten und examinierten Lehrer belief sich seit Beginn der teilweisen oder zeitweilig totalen Einstellungsstops der Länder dagegen auf ca. 100 000. Ein beträchtlicher Teil dieser Absolventen ist anscheinend entweder, zumindest vorübergehend, aus dem Erwerbsleben ausgeschieden — wahrscheinlich vor allem Frauen — oder hat offenbar unterdessen eine Beschäftigung in einem anderen Bereich gefunden. Denn im Jahre 1988 konnten zum Beispiel nur ca. 5 000 Bewerber in den Schuldienst vermittelt werden. Sie haben wohl von dem steigenden Beschäftigungsanteil der Wirtschaft bei Akademikern profitieren können:

Bei den Universitätsabsolventen nahm deren Anteil von 1976 bis 1985 von 25,3 auf 32,5 % beim Bestand zu (bei den Fachhochschulabsolventen ging er von 66,2 auf 61,6 % zurück). Der Akademisierungsgrad bei den Erwerbstätigen stieg im gleichen Zeitraum von 4,9 auf 6,4 %, wobei er im öffentlichen Dienst nur noch relativ geringfügig von 16,1 auf 17,5 % wuchs. Der nichtöffentliche Beschäftigungsbereich hat in diesem Zeitraum bereits mehr als die Hälfte des Beschäftigungszuwachses akademisch ausgebildeter Erwerbstätiger aufgenommen (**IAB** 1988, S. 2: 52,5 % von 800 000 Personen).

Zu den künftigen Arbeitsmarktchancen von Hochschulabsolventen hat die **BLK** 1987 eine Bedarfs- und Angebotsprognose vorgelegt, die bis zum Jahre 2000 eine in etwa ausgeglichene Bilanz vorhersagt (BLK 1987). „Der globale Arbeitsmarktausgleich für Akademiker, der nach diesen Projektionen um die Jahrtausendwende zu erwarten ist, darf nicht zu der Annahme verleiten, daß in der Zwischenzeit und für bestimmte Fächergruppen das heute bestehende Ungleichgewicht auf diesem Teilarbeitsmarkt schon kurzfristig abgebaut werden könnte. Angesichts der in den nächsten Jahren noch ansteigenden Zahl an Hochschulabsolventen kann, falls sich die wirtschaftliche Lage nicht entscheidend verbessert, nicht ausgeschlossen werden, daß sich die Arbeitsmarktlage auch für Akademiker weiterhin ungünstig gestaltet." (**IAB** 1988, S. 11, nach Maßgabe der oben dargelegten Differenzierungen) Die **BLK** hat ihre Berechnungen 1989 aktualisiert, dabei aber in allen wesentlichen Befunden bestätigt (BLK 1989).

Die Berechnungen der BLK sind mit der KMK-Prognose über die Entwicklung der Studienanfängerzahlen abgestimmt. Gegenüber früheren Berechnungen der **BLK** wird insbesondere von einer Verzögerung der Studienaufnahme ausgegangen, vor allem aufgrund der größeren Zahl von Ausbildungswilligen im dualen System. Diese Ausbildungsentscheidung bedeutet sicher in vielen Fällen nicht den Verzicht auf ein Studium, hat jedoch zur Folge, daß das Angebot an Hochschulabsolventen im Prognosezeitraum zurückgeht und erst später zur Verfügung steht. Die BLK prognostiziert, daß das Angebot von akademisch-qualifizierten Arbeitskräften von 2,6 Mio. im Jahre 1985 auf 3,7 bis 4 Mio. im Jahre 2000 ansteigen wird. Den Bedarf ermittelt sie demgegenüber in einer mittleren Variante (bei 2,5 % Wirtschaftswachstum) auf 3,7 Mio. Arbeitskräfte (die Bandbreite wird von den Werten 3,2 Mio. — bei 1,2 % Wachstum — 4,0 Mio. — bei 3 % Wachstum — abgesteckt). Im Anschluß an die IAB/Prognos-Studie wird dabei ein Ersatzbedarf von 0,7 bis 0,8 Mio. und ein Erweiterungsbedarf von 1,3 Mio. akademisch-qualifizierten Arbeitskräften berechnet (BLK 1989).

3. Struktur des Studiums, inhaltliche Anforderungen

Der Bereich der inhaltlichen Anforderungen wurde in den Denkschriften von WRK und Wissenschaftsrat, aber auch in den bisher geführten Gesprächen der Kommission, nur am Rande behandelt. Der **Wissenschaftsrat** hat allerdings 1986 in seinen „Empfehlungen zur Struktur des Studiums" bereits grundsätzliche Aussagen zum Thema gemacht (Wissenschaftsrat, 1986).

Im Vordergrund standen Probleme der Struktur des Studiums, insbesondere im Zusammenhang mit Überlegungen zur Verkürzungen der Studienzeit. Davorgeschaltet sind allgemeine Programmsätze wie etwa bei der **WRK**, die eine weiter steigende Nachfrage und

Bedarf an Hochschulleistungen voraussagt (16/7). Gemeinsame Bezugspunkte sind dabei der technische Wandel und der internationale Wettbewerb sowie, speziell aus dem politischen Raum, die Herausbildung des europäischen Binnenmarktes. In diesem Zusammenhang erfolgt auch der Verweis auf die Länge der Ausbildung.

Zur Verkürzung der Studienzeit im Rahmen der Erstausbildung schlägt der **Bundesminister für Bildung und Wissenschaft** eine Verlagerung von Spezialwissen in das weiterbildende Studium vor. Er weist darauf hin, daß dies jedoch voraussetze, den „Status der Berufsbefähigung, der bei Abschluß der Erstausbildung erreicht werden soll" neu zu überdenken (10/10). Der **Wissenschaftsrat** (siehe Ausführungen zu „Spezialstudien" in: Wissenschaftsrat 1988, S. 155 ff) argumentiert in die gleiche Richtung. Prof. Dr. **Simon** empfiehlt für einige Studiengänge die Übernahme von Elementen der Fachhochschulstudienorganisation an den Universitäten (16/57). Durch einen Ausbau der Fachhochschulen sollten die Universitäten darüber hinaus quantitativ entlastet werden (16/29). Aus den jetzigen Universitäten, so sein Anliegen, solle man dann einzelne „Elite-Universitäten hervorwachsen" lassen; die Durchsetzungschancen für diesen Vorschlag schätzt er allerdings selbst sehr zurückhaltend ein (16/54). Mittels Anreizen (Zusatzmittel, zusätzliche Freisemester) solle das besondere Engagement von Professoren in der Lehre herausgefordert werden (16/58). Eine „pädagogische Aufrüstung" der Hochschullehrer lehnt Prof. Dr. **Simon** dagegen ab (16/27). Studenten sei auch die Lehre didaktisch/pädagogisch unbefähigter Professoren zuzumuten, wenn diese fachlich hochqualifizierte Beiträge leisten könnten (16/59).

Demgegenüber argumentiert die **WRK** stärker in Richtung Erhalt des Bestehenden und Beseitigung der Rückschnitte der letzten Jahre. Erst darauf aufbauend sollten höchste Leistungen besonders gefördert werden (16/12 und 17). Von Graduiertenkollegs verspricht sich der **Wissenschaftsrat** auch einen Modernisierungsschub für das Regellehrangebot: Verlagerung von Spezialitäten heraus aus der Erstausbildung (16/26).

Für die Erstausbildung gibt es dagegen additive Zusatzforderungen nach einem höheren Stellenwert der fachbezogenen Informatiken und nach Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz sowie den Wunsch nach Vermittlung fächerübergreifender und allgemeinbildender Inhalte, integriert in das Fachstudium (**WRK** 1988, S. 56).

Im gleichen Sinne betont auch Minister Prof. Dr. **Breitenbach** drei Kriterien für eine erfolgreiche Hochschulausbildung: Interdisziplinarität, Praxisnähe sowie Welt- und Europaorientierung (unter Einschluß von Kompetenzen in ein bis zwei europäischen Fremdsprachen).

Aussagen über die Notwendigkeit und die Möglichkeit einer stärkeren Berücksichtigung ökologischer Erfordernisse in den Fachstudien wurden nur von Prof. Dr. **Breitenbach** hinsichtlich einer Einbeziehung in die Lehrerausbildung gemacht.

Allgemein formuliert die **WRK** die humane Gestaltung des technologischen Wandels durch „rechtzeitige Steuerung und kritische Überprüfung (Technologiefolgenabschätzung)" als Aufgabe für Ausbildung und Forschung, an der sich auch Geistes- und Sozialwissenschaften beteiligen müßten (**WRK** 1988, S. 26/27). Diese Überlegung wird jedoch hinsichtlich ihrer Umsetzung innerhalb der Hochschulen nicht weiter operationalisiert. Auch Minister Prof. Dr. **Breitenbach** sieht hier eine wichtige Aufgabe für die Geisteswissenschaften, die sich in der jüngeren Vergangenheit stark auf die Lehrerausbildung konzentriert hätten. In der Diskussion am 22. Februar 1989 wies Prof. Dr. **Seidel** darauf hin, daß die Fähigkeit zum interdisziplinären Arbeiten als Gegengewicht zur immer stärkeren Ausdifferenzierung der Wissenschaftsdisziplinen immer notwendiger werde. Innerhalb der Forschung finde man diese bei Sonderforschungsbereichen und themenorientierten Zentren zum Teil verwirklicht. Voraussetzung für diese Arbeit sei Solidität im eigenen Fach, Verständnis für die Nachbardisziplinen und Kommunikationsfähigkeit (16/64 und 65). Noch ungelöst sei jedoch das Problem, wie ein derartiger kognitiver Stil in einer „vernünftigen Studienorganisation" abgebildet werden könne (16/63). Auch Prof. Dr. **Simon** hält die Forderung nach Interdisziplinarität für richtig und wichtig, glaubt jedoch nicht, daß man sie organisieren könne (16/57). Sie müsse individuell verwirklicht werden: „Interdisziplinarität ist eine persönliche, intellektuelle Anstrengung höchster Art im eigenen Kopf." (16/54)

Das **IAB** leitet aus der veränderten Nachfrage und Arbeitsmarktlage für Hochschulabsolventen (siehe Abschnitt 2) die Notwendigkeit ab, eine „Öffnung der Studieninhalte auf eine breitere Verwendung im Bereich der privaten Wirtschaft und hier insbesondere der Dienstleistungsbereiche" zu vollziehen. Dies jedoch nicht im Sinne einer einfachen Anpassung an die „Bedürfnisse der Wirtschaft", die auch nicht genau vorhersehbar seien. Neben der Vermittlung von „transferierbarem Wissen und von Schlüsselqualifikationen" sei mehr „auf übergreifende statt enge fachliche Qualifikationen" hinzuarbeiten (IAB 1988, S. 11).

4. Wissenschaftliche Weiterbildung

Bundesminister **Möllemann** legte dar, daß der BMBW bereits seit vielen Jahren auf einen systematischen Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung hinarbeite. Im Rahmen der konzertierten Aktion Weiterbildung solle diese Linie fortgesetzt werden, die in der Vergangenheit unter anderem zur Förderung einer Vielzahl von Modellversuchen und Forschungsvorhaben geführt habe (10/10). Insbesondere an Fachhochschulen sind so berufsnahe Weiterbildungsaktivitäten unterstützt worden (Drucksache 11/2603, S. 27 f). Von weitreichender strategischer Bedeutung wird ein Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung vor allem im Zusammenhang mit den Bemühungen um Verkürzung der Erstausbildung. Der Bundesbildungsminister kritisierte, daß die Hochschulen bislang die Frage vernächlässigt hätten, wie durch Verlagerung von Spezialwissen in das weiterbildende Studium Entlastungseffekte erreicht werden könnten (10/7 und 8). In diesem Sinne äußerte sich auch Prof.

Dr. **Simon** (siehe Abschnitt 2). In den Hochschulen werden Aktivitäten im Weiterbildungsbereich allerdings bislang kaum mit dieser Intention unternommen, wie etwa eine gemeinsamen Stellungnahme von **WRK** und **BDA** belegt (WRK/BDA 1989). Vor allem im Bereich der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung, die nur einen Ausschnitt aus dem gesamten Aufgabenkreis darstellt, wird ein großer Bedarf vorhergesagt. Die Ursachen hierfür werden hauptsächlich in der steigenden Akademikerquote bei den Erwerbstätigen und dem wachsenden Innovationsbedarf der Wirtschaft gesehen. In diesem Bereich solle es — unter Wahrnehmung der Unabhängigkeit der Partner — zu einer engen Bedarfsabstimmung mit den Nachfragern kommen, die insbesondere das Verhältnis von Angebot und Nachfrage und die Gebührenerhebung betrifft (16/14 und 15).

Auch das **IAB** sieht einen großen Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung: „Der Transfer neuen Wissens und neuer Erkenntnisse in die berufliche Sphäre" werde immer stärker von bereits Erwerbstätigen getragen werden müssen. (In diesem Sinne äußert sich auch die **WRK** 1988, S. 28.) „Die Weiterbildung von Erwerbspersonen (wie auch von Nichterwerbspersonen) in höherem Alter und die daraus folgende Öffnung auch der Hochschulen für diesen Personenkreis sowie die entsprechende Gestaltung von Studiengängen und -inhalten sind Konsequenzen, auf die sich die Hochschulplanung schon heute vorbereiten sollte." (**IAB** 1988, S. 11) Die demographische Entwicklung werde sich so auch in einer Aufgabenverlagerung der Hochschulausbildung niederschlagen müssen.

Der **Wissenschaftsrat** hebt hervor, daß Initiative und Motivation der Hochschullehrer eine entscheidende Erfolgsbedingung für das Zustandekommen von Angeboten der Hochschulen und deren Erfolg seien. Er sieht die Notwendigkeit, die Lehre in Veranstaltungen der wissenschaftlichen Weiterbildung auf das Lehrdeputat anzurechnen und weitere Anreize zu schaffen. Diese könnten zum Beispiel darin bestehen, daß Einnahmen aus Kursgebühren unmittelbar dem Hochschulhaushalt zuflössen und auf diese Weise ergänzende Personal- und Sachmittel zur Verfügung stünden. Die starke Stellung anderer Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte solle die Hochschulen darin bestärken, sich auf hochschulspezifische Angebote zu beschränken (Wissenschaftsrat 1988, S. 158/159). Die **WRK** ergänzt, daß dementsprechend die Gebühren marktgerecht zu gestalten seien (mit der Option einer Sozialklausel) und das Angebot auf regionaler Ebene mit anderen Anbietern — ohne Verhinderung „sinnvollen" Wettbewerbs — abgestimmt werden solle (WRK 1988, S. 58/59). Angesichts der langanhaltenden hohen Belastung der Hochschulen mit ihren grundständigen Lehraufgaben, die aufgrund der neuesten **KMK**-Prognosen zur Entwicklung der Studentenzahlen unbestritten sei, erhebe sich allerdings die grundsätzliche Frage, wie realistisch Erwartungen an die Hochschulen auf verstärkte Aktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung bei Beibehaltung des derzeitigen Strukturmodells des Studiums sein können, so Minister Prof. Dr. **Breitenbach** vor der Kommission. Der Wissenschaftsrat bereite derzeit eine neue Stellungnahme zur Weiterbildung vor.

Im Rahmen der Anhörung der Enquete-Kommission zum Thema „Weiterbildung/Lebenslanges Lernen" am 8.2.1989 sind von einigen der eingeladenen Verbände bzw. Institutionen auch Ausführungen zum Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung gemacht worden, aus denen im folgenden ergänzend referiert wird (weitere Auswertung in Kapitel III.2.3).

Die Weiterbildung gehört seit Verabschiedung des Hochschulrahmengesetzes im Jahre 1976 zu den Aufgaben der Hochschulen (§ 2 Abs. 4 HRG). Aufgrund der angespannten Lehrkapazität der Hochschulen und der knappen Sachmittel sind Aktivitäten der Hochschulen bislang nur in geringem Umfang zu verzeichnen gewesen. Der Hochschulverband wies darauf hin, daß es zunächst einmal darum gehen müsse, „die Standards einer anspruchsvollen wissenschaftlichen Erstausbildung sicherzustellen." (**DHV** 14/108) Die Fernuniversität regt an, zur Anlauffinanzierung weiterer Angebote zusätzliche Mittel, insbesondere für Modellversuche, zur Verfügung zu stellen (**FeU** 14/262; so auch die **WRK**: 14/421).

„Die von Hochschulen gestaltete Weiterbildung ist *wissenschaftliche* Weiterbildung gemäß dem universitären Auftrag zur Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung und Lehre. Wissenschaftliche Weiterbildung ist also forschungsgeprägt. Sie läßt sich — wie der Oberbegriff Weiterbildung — in allgemeine und in berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung aufgliedern." (**FeU** 14/258) Die Weiterbildung an Hochschulen orientiert sich somit, wie die **WRK** hervorhebt, sowohl an der Entwicklung der Wissenschaften als auch an den jeweils zuzuordnenden Berufs- und Tätigkeitsfeldern: „Wissenschaftliche Weiterbildung dient dem Erwerb neuer fachlicher Kenntnisse und Methoden. Somit kann sie zur Wahrung oder Hebung eines einmal erworbenen Qualifikationeniveaus beitragen und Befähigungen zur Erfüllung wachsender und veränderter Anforderungen, zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt, vermitteln." (14/430) Der Hochschulverband vertritt demgegenüber einen eingeschränkteren Weiterbildungsbegriff, der „sich auf alle Studienangebote erstreckt, die an wissenschaftlichen Hochschulen gemacht werden und darauf zielen, die Absolventen einer abgeschlossenen wissenschaftlichen Ausbildung mit dem jeweils neuesten Stand ihrer Disziplin bekanntzumachen." (**DHV** 14/72) Hieraus ergibt sich auch, daß der Hochschulverband die in § 21 HRG formulierten Zulassungsvoraussetzungen für weiterbildendes Studium nicht mitträgt, wonach das weiterbildende Studium Bewerbern mit abgeschlossenem Hochschulstudium und solchen Bewerbern offensteht, die die für eine Teilnahme erforderliche Eignung im Beruf oder auf andere Weise erworben haben.

Die **WRK** erhofft sich eine positive Ausstrahlung der Weiterbildung auch in anderen Bereichen: „Sowohl die Hochschulen und ihre Mitglieder als auch ihre Kooperationspartner außerhalb der Hochschulen gewinnen durch die Arbeit der Weiterbildung. Einerseits können Lehrerfahrungen auf diesem Gebiet für den akademischen Unterricht wünschenswerte Auswirkungen haben, andererseits kann das Verständnis für

die Wissenschaft in der Öffentlichkeit verstärkt werden; Berufspraxis und Forschung können sich gegenseitig neue Impulse geben." (14/435 und 436)

Die **FRK** spricht sich für eine möglichst weitgehende Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung aus. Diese könne durch Problemorientierung, Praxisbezug und Interdisziplinarität der Weiterbildungsangebote erreicht werden (14/414). Die **WRK** betont, daß auch berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung nicht ausschließlich der Vermittlung verwertbarer Kenntnisse und der Qualifizierung dienen dürfe. Dadurch leiste sie einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung. „Der Bund sollte sich dieses Konzept einer ‚dualen Form' der Weiterbildung zu eigen machen bzw. verstärkt unterstützen." (14/419) Durch diese Verschränkung seien gerade die Hochschulen in der Lage, ihre Weiterbildungsangebote so zu konzipieren, die daran teilnehmenden Menschen zu befähigen, den Strukturwandel nicht nur zu verkraften, sondern ihn auch in sozialer, wirtschaftlicher und ökologischer Hinsicht mit zu gestalten (**FRK** 14/416). Darüber hinaus wird ein Angebot der Hochschulen im Bereich „universitärer Erwachsenenbildung" ohne Berufsbezug für interessierte Akademiker und Nichtakademiker (**WRK** 14/433) bzw. im musisch-ästhetischen Bereich als Ergänzung der Angebote der Volkshochschulen und privaten Einrichtungen für sinnvoll erachtet (**FRK** 14/414). Der Hochschulverband verweist auf drei Bereiche der gesellschaftlichen Bedingungen der beruflichen Tätigkeit, in denen sich die Hochschulen große Zurückhaltung auferlegen sollten. Sie müßten sehr gezielt ansetzen und nicht „zugleich auch alle Probleme der Gesellschaft zu lösen" vorgeben. Sie könnten nicht Aufgaben der Sozialpolitik übernehmen und Bevölkerungsgruppen, die aufgrund gesellschaftlicher Strukturveränderungen „aus Prozessen herausfallen", die Möglichkeit verschaffen, im Gesellschaftsprozeß zu verbleiben. Hochschulen als Institutionen in öffenlichrechtlichem Auftrag könnten schließlich auch nicht Sinnfragen beantworten; die Antworten müßten immer individuelle sein, die Fragen richteten sich an die Träger der „Pluralität unserer Weltanschauungen." (**DHV** 14/74 und 75)

Gemeinsamer Ausgangspunkt der Befragten ist das Bekenntnis zu einem pluralen Weiterbildungssystem, in dem sich Hochschulen auf die Angebote beschränken sollen, die ihrem jeweiligen wissenschaftlichen und fachlichen Profil entsprechen. „Dabei können die Hochschulen in Teilbereichen auch in Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsträgern treten. Gegenüber anderen staatlichen Trägern sollte dies aber möglichst vermieden werden." (**FRK** 14/415)

Die Möglichkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Trägern wird zurückhaltend beurteilt. Die Hochschulen seien zwar nicht nur zur Zusammenarbeit bereit, sondern praktizierten sie auch; da wissenschaftliche Weiterbildung aber forschungsbezogen, „vielleicht sogar mit Forschung verschränkt" sein müsse, reduziere sich der Umfang des möglichen Kooperationsfeldes sehr stark (**WRK** 14/67). Dagegen befürwortet die Fernuniversität die Entwicklung von Angeboten der berufsbezogenen Weiterbildung, verstanden als Instrument integrierter Personal- und Unternehmensplanung, „in engster Kooperation von Hochschule und Wirtschaft" (**FeU** 14/259), da ihre Entwicklung aufwendig und teuer sei. Diese Auffassung hat auch Eingang gefunden in die bereits erwähnte gemeinsame Erklärung von BDA und WRK zur Weiterbildung. Der relative Stellenwert beider Aussagen bedarf noch genauerer Bestimmung.

Bei der Entwicklung und dem Einsatz neuer Medien im Systemverbund im Hochschulbereich sieht die Fernuniversität gute Chancen zur Kooperation mit Präsenzuniversitäten sowie mit anderen Trägern der Weiterbildung (**FeU** 14/260). Maßnahmen zur Förderung von Mediensystemen fordert auch die **WRK** (14/420).

Am pronociertesten vertritt die Fernuniversität den Standpunkt, daß „lebenslanges Lernen" nicht nur bedeute, daß sich die Individuen mit der ständigen Notwendigkeit der Weiterbildung konfrontiert sehen, sondern daß auch die Verteilung der Ausbildungszeiten über die Lebenszeit ganz anders als bisher geregelt werden müßte. In Tarif-und Arbeitsverträgen bzw. gesetzlichen Bestimmungen müßten Unterstützung und Freiräume zur Weiterbildung am Arbeitsplatz und innerhalb der Arbeitszeit vorgesehen werden sowie mit finanziellen Belohnungen ausgestattet sein. Dies würde auch auf die Studienzeiten durchschlagen: „Nur wer sicher sein kann, die im Erststudium nicht erhaltenen Bildungsangebote und -themen im Berufsleben ohne Nachteile wahrnehmen zu können, wird auch bereit sein, individuell Studienzeit zu verkürzen." Weiterbildung in dem beschriebenen Sinne lasse sich am einfachsten über ein weitgehend orts- und zeitunabhängiges Fernstudium realisieren (**FeU** 14/60).

Die **WRK** hebt darauf ab, daß die Veranstaltungsformen dem Umstand Rechnung zu tragen hätten, daß die Mehrheit der Teilnehmer an wissenschaftlicher Weiterbildung diese neben ihrer Berufstätigkeit betreiben. An Präsenzhochschulen bedeute dies den Einsatz von Kompakt- und Abendkursen sowie semesterbegleitende Veranstaltungen (14/421 und 435). Die **FRK** empfiehlt als Angebotsform den berufsbegleitenden Studiengang (Kontaktstudiengang), der nach dem Baukastenprinzip organisiert sein solle (14/416). Der Hochschulverband bringt als Organisationsform das „Sabbat-Jahr" ins Gespräch, das auch längere Weiterbildung in Präsenzform erlauben würde (**DHV** 14/109). Er verweist, ebenso wie die **WRK** (14/68), auf die steigende Zahl von Interessenten, die nach dem Abschluß eines Erwerbslebens noch ein Studium aufnehmen (14/109).

Unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten sind die Rückkehrer ins Beschäftigungssystem besonders hervorzuheben. Für sie werden Weiterbildungsangebote benötigt, „die die vorhandene Ausbildung und die Verbindung zu früheren Berufstätigkeit aktualisieren und auf künftige Berufstätigkeiten vorbereiten." (**FeU** 14/259) In vergleichbarer Situation sieht die Fernuniversität auch arbeitslose Hochschulabsolventen. Zugunsten beider Gruppen müsse das Arbeitsförderungsgesetz geändert werden, damit für diese entsprechende Mittel eingesetzt werden könnten. In diesem Sinne äußert sich auch die **WRK** (14/420).

Unterschiedlicher Auffassung über die Lehrerfortbildung sind die WRK und der Hochschulverband: Die **WRK** reklamiert die Lehrerfortbildung als genuine Aufgabe der Hochschulen (14/431 und 432), während der Hochschulverband diese den „vielfältigen Angebote(n) unterhalb der Ebene wissenschaftlicher Hochschulen" zuordnet (**DHV** 14/73).

5. Wissenschaftlicher Nachwuchs und wissenschaftlich-technische Fachkräfte

Der Wissenschaftsrat führt aus, daß unter dem Begriff „Wissenschaftlicher Nachwuchs" nicht lediglich der Hochschullehrernachwuchs im engeren Sinne zu fassen sei. Die zunehmende Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche verlange ein immer höheres Maß an wissenschaftlicher Kompetenz auch außerhalb der Hochschulen. „Die Übergänge zwischen Berufsausbildung und der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses sind fließend geworden, auch wenn es zu einer sinnvollen Organisation der Universität gehört, nach wie vor zwischen beiden Aufgaben zu unterscheiden." (**Wissenschaftsrat** 1988,S. 164)

Alle Gesprächspartner stellten fest, daß die Qualifikationszeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses zu lang seien. Das Durchschnittsalter von Promovenden liege unterdessen bei 31,4 Jahren, in Technikfächern sogar bei 34 Jahren. Bis zur Promotion hätten die Hochschulabsolventen durchschnittlich 10,7 Jahre Hochschulausbildung hinter sich. Der **Wissenschaftsrat** nennt hierfür verschiedene Gründe und betont insbesondere, daß spezifische Fördermöglichkeiten für Doktoranden fehlten. So komme es gerade in drittmittelstarken Bereichen zu Mischformen von Institutsforschung, Dienstleistungen und eigenen Qualifikationsarbeiten. Insbesondere in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in den Rechts- und Sozialwissenschaften fehle dagegen häufig eine sinnvolle Verbindung mit den laufenden Forschungsarbeiten der Arbeitseinheit des betreuenden Hochschullehrers. Dieses Manko werde nicht selten durch eine nur sporadische Betreuung des Doktoranden verstärkt (Wissenschaftsrat 1988, S. 176/177).

Bei einem durchschittlichen Habilitationsalter von 39 Jahren könne kaum noch sinnvoll von wissenschaftlichem Nachwuchs gesprochen werden. „Das Instrumentarium der Habilitationsförderung, das überwiegend aus zeitlich befristeten Stellen besteht, paßt nicht auf Wissenschaftler im Alter von Ende 30 oder Anfang 40." (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 185/189) Da aber die Habilitation auch nicht als Eingangsstufe für die Professorenlaufbahn verstanden werden solle, müsse diese Qualifikationsstufe zeitlich vorgezogen werden und künftig höchstens in der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts liegen. Dies empfehle sich auch deswegen, weil in diesem Alter die Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt außerhalb des Wissenschaftsbereichs noch vergleichsweise günstig eingeschätzt werden könnten. Eine Verkürzung der Qualifikationszeiten sei aber, so Bundesminister **Möllemann**, auch eine Voraussetzung für die Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, „weil eine sehr lange Habilitationsphase just in die Zeit fällt, die für viele angehende weibliche Professoren die Familienphase ist, und das ist auf eine so lange Zeit schwer miteinander vereinbar, selbst wenn man noch so viele sonstige soziale oder pädagogische Hilfen etwa in der Hochschule schaffen würde." (10/16) Er wolle auch einer Heraufsetzung der Altersgrenzen für Frauen bei Eingangsvoraussetzungen, die von Frau Prof. Dr. **Heym** angeregt wurde, nicht widersprechen; er plädiere ganz allgemein für eine flexiblere Gestaltung der Qualifizierung zum Hochschullehreramt (10/41). Dieser Auffassung widerspricht Prof. Dr. **Simon**, der die Gefahr sieht, daß solche Ausnahmen als „Sonderqualifikationen" für Frauen interpretiert werden. Auf diese Weise könne man nicht verhindern, daß Frauen ausgegrenzt werden (16/56; siehe hierzu auch Abschnitt 10).

Bundesminister **Möllemann** trug vor, daß in den Jahren 1990 bis 2000 das Reservoir an Nachwuchskräften insgesamt sinken werde, wobei bei den Hochschulabsolventen nach Berechnungen der **KMK** möglicherweise mit einem Rückgang von knapp 30 % zu rechnen sei. Nach deren neuesten Schätzungen ist mit dem Maximum der Absolventenzahlen für 1994 zu rechnen. Danach wird bis zum Jahre 2000 je nach Parameterwahl ein Rückgang zwischen 13 und 21 % erwartet. Bis zum Jahre 2005 dürfte die Zahl noch einmal etwas zurückgehen, um dann wieder leicht anzusteigen (KMK 1989, S. 17 und 28, eigene Berechnung). Dies könne, so Bundesminister **Möllemann**, dazu führen, daß sich die jetzige „Stausituation" in vielen Fächern sehr schnell in einen Sog verwandeln werde (10/15).

In einer gemeinsamen Stellungnahme vom **BMBW** und **BMFT** wird diese — auf die Hochschulen bezogene — Aussage verallgemeinert: Insgesamt werde in den neunziger Jahren ein sehr hoher Ersatz- und Erweiterungsbedarf an naturwissenschaftlich-technischen Nachwuchskräften zu verzeichnen sein. Die National Science Foundation (USA) erwartet bis zum Jahre 2000 einen Zuwachs dieser Beschäftigtengruppe von insgesamt 36 % in der gesamten Volkswirtschaft, bei den computerbezogenen Fächern sogar einen Zuwachs von 76 %. In der Bundesrepublik komme erschwerend die Altersstruktur des Personals in Forschung und Entwicklung hinzu: Nur 30 % der dort Tätigen seien jünger als 50 Jahre. Da keine Möglichkeit bestehe, hinreichend viel Nachwuchs aus dem Kreis der deutschen Studierenden zu gewinnen, sollten vermehrt ausländische Studenten geworben werden. Deren Zahl sei im internationalen Vergleich zu gering. Außerdem wird kritisch vermerkt, daß — insbesondere bei den Studenten aus dem asiatisch-pazifischen Raum —, die Sprach- und Kulturwissenschaften überwögen (siehe hierzu auch Abschnitt 11). In den USA würden demgegenüber etwa 50 % aller Doktorgrade in den Ingenieurwissenschaften an Ausländer verliehen (BMBW/BMFT 1988, S. 5/6).

Die Prüfungsstatistik des Statistischen Bundesamtes für Ausländer relativiert diese Aussagen: Bei den Fachhochschuldiplomen, die 1986 über ein Viertel aller Abschlußprüfungen ausmachten, entfallen zwei Drittel auf die Ingenieurwissenschaften. Die Zahl der Abschlüsse in den Geistes- und Kulturwissenschaften, die fast ausschließlich an Universitäten erworben wurden, liegt nur geringfügig über dieser Quote. Bei

den Promotionen, die insgesamt ein Sechstel aller abgelegten Prüfungen darstellen, beträgt der Anteil der Natur- und Ingenieurwissenschaften ca. 43 %. Allerdings entstammen nur etwa 13 % aller ausländischen Absolventen dem „asiatisch-pazifischen Raum" (China, Indonesien, Japan, Korea, Taiwan) (**StBA** 1988, S. 788 und 793; eigene Berechnungen).

Für den Hochschulbereich fordert die WRK für die nächsten Jahre eine antizyklische Stellenpolitik, das heißt eine vorzeitige Zuverfügungstellung von Beschäftigungsmöglichkeiten für Wissenschaftler, ehe es zur Welle von Emeritierungen/Pensionierungen von Professoren ab Mitte der neunziger Jahre kommt. Damit sollen für hochqualifizierte Nachwuchskräfte auch an den Hochschulen erträgliche Berufsaussichten eröffnet werden (vor allem im Rahmen des Fiebiger-Programms) (**WRK** 1988, S. 46). Das Heisenberg-Programm sei fortzusetzen und durch andere Instrumente der Nachwuchsförderung zu ergänzen. Auch Maßnahmen zur Frauenförderung sollen in den Dienst der Sicherung eines ausreichenden quantitativen Umfangs des wissenschaftlichen Nachwuchses gestellt werden, „wenn die Jahrgangsstärken spürbar sinken und damit auch das wissenschaftliche Begabungspotential abnehmen wird. Die Lösung kann freilich nur in individuellen Förderungen und Rücksichten und nicht in pauschalen quantitativen Verfahren wie Quotenregelungen liegen." (WRK 1988, S. 48)

6. Hochschulforschung

Die Strukturprobleme der Hochschulforschung stehen im Mittelpunkt der Denkschrift des **Wissenschaftsrates.** Einleitend stellt er fest: „Die Hochschulen sind die wichtigsten Stätten der Forschung. Sie sind das Fundament für das gesamte Forschungssystem, da sie den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden." (Wissenschaftsrat 1988, Kurzfassung S. 5) Hochschulforschung beschränke sich jedoch aus forschungs- und ausbildungsspezifischen Gründen nicht allein auf Grundlagenforschung. Die Dynamik der wissenschaftlichen Entwicklung habe zu Überlappungen und teilweise zu einer Integration von Grundlagenforschung und angewandter Forschung geführt. Darüber hinaus bildeten die Hochschulen durch forschungsbezogene Ausbildung den Nachwuchs für eine Vielzahl gesellschaftlicher Anwendungsfelder aus (ebenda, S. 32, siehe auch Abschnitt 5). Aufgrund sinkender Mittelanteile an den Aufwendungen für Forschung und Entwicklung sei jedoch eine schrittweise Verringerung des Stellenwertes der Hochschulforschung zu verzeichnen gewesen. Dies spiegele sich in der Mittelverteilung wider, die von einem Rückgang der realen Ausgaben für die Grundausstattung der Hochschulen bei einem gleichzeitigen Zuwachs für die außeruniversitären hochschulnahen Institute gekennzeichnet sei (Wissenschaftsrat 1988, S. 64/65). In beiden Punkten sei die Entwicklung in vergleichbaren Industriestaaten genau umgekehrt verlaufen. Mit dem relativen Zurückbleiben der öffentlichen Aufwendungen für Forschung und Entwicklung hinter den privaten liegt die Bundesrepublik aber im internationalen Trend: „Offenbar gibt es eine Art gesetzmäßige Entwicklung für die Finanzierung der FuE-Ausgaben: Je höher die FuE-Ausgaben, desto stärker werden diese aus dem Privatsektor finanziert." (Wissenschaftsrat 1988, S. 63)

Von solchen Schwerpunktsetzungen außerhalb der Hochschulen konnten die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften bisher kaum profitieren. Bundesminister **Möllemann** fordert daher, „daß diese zeitweilige Fixierung auf naturwissenschaftlich-technische Bereiche der Hochschulen und das faktische oder vermeintliche Verdrängen der Bedeutung der Geisteswissenschaft überwunden wird, übrigens auch bei der Mittelausstattung." (10/39) Er äußert die Vermutung, daß ein wesentlicher Grund für die Schwerpunktverlagerung in außeruniversitäre Institute in Managementproblemen der deutschen Hochschulen zu suchen sei. Forschungsorganisation werde — anders als in den USA — immer noch überwiegend als Problem des einzelnen Wissenschaftlers und nicht als Aufgabe der Institution betrachtet (10/13).

Der **Wissenschaftsrat** hält die Forcierung außeruniversitärer Forschung für sehr bedenklich und verweist darauf, daß nach seinen Untersuchungen der Erfolg der externen Forschungseinrichtungen erheblich vom produktiven Austausch mit den Hochschulen abhänge. Zur Verbesserung der Situation verweist er auf Schwerpunktbildung als einem wesentlichen Strategieelement. Bereits in seiner 85er Empfehlung zum Wettbewerb der Hochschulen formuliert er: „Schwerpunktbildung bezweckt Konzentration der Ressourcen dort, wo Qualität ist oder Qualität entsteht." (Wissenschaftsrat 1985, S. 31) Ziel seien dabei „nicht wenige Spitzenuniversitäten, sonderen Leistungszentren in einem Fach oder einigen Fächern an möglichst vielen Hochschulen." (ebenda) Die **WRK** steht dieser Strategie skeptisch gegenüber. Die Verstärkung von Forschungsaktivitäten hält Prof. Dr. **Seidel** für wünschenswert und zum Teil für notwendig, die Schwerpunktbildung sei jedoch auch mit Gefahren verbunden: „Unter den geltenden Bedingungen der Kostenneutralität bedeutet sie zwangsläufig Verminderungen und Verarmung in genereller Weise." (16/9) Dies liefe auf eine Untergrabung der Fähigkeit der Hochschulen zur Selbstreflexion ihres Tuns hinaus: Vor allem in der anwendungsbezogenen Hochschulforschung werde die Interdisziplinarität und fächerübergreifende Kommunikation gefördert. Solcherart verstandene Universalität der Universitäten dürfe „nicht einer falsch verstandenen Schwerpunktbildung zum Opfer fallen." (WRK 1988, S. 39)

Für entscheidend hält Prof. Dr. **Seidel,** daß auch außerhalb fester Programme hinreichend viel freie Mittel für selbstgewählte Themenstellungen zur Verfügung stünden (16/9). Er erwähnt hierbei vor allem an das Normalverfahren der DFG und mäzenatische Beiträge von seiten der Wirtschaft bzw. von Privatpersonen (16/10).

Die WRK erinnert den Bund auch an seine Verantwortung: „Die verbreitete Meinung, daß die laufende Sicherung der nationalen Forschungsinfrastruktur nur insoweit in die Mitverantwortung des Bundes falle, als es um außeruniversitäre Forschung gehe, ist weder verfassungsrechtlich begründet noch forschungspolitisch vertretbar." (**WRK** 1988, S. 43)

Minister Prof. Dr. **Breitenbach** hält es für notwendig, daß Bund und Länder zu einem neuen Einvernehmen und zu veränderten Strukturen bei der Forschungsförderung finden. Dabei müsse auch das Faktum berücksichtigt werden, daß Forschung in den zurückliegenden Jahren immer mehr zu einem Wirtschaftsfaktor geworden sei und eine bedeutende Rolle im Rahmen regionaler Strukturpolitik spiele. Die Enquete-Kommission könne bei der Erarbeitung einer neuen Konzeption durchaus Impulse geben. Zur besseren Vermittlung von EG-Forschungsaktivitäten an die „Basis" der Hochschulen sei die Entwicklung kooperativer Strukturen notwendig, in denen KMK, BLK und WRK die tragenden Säulen bilden sollten.

7. Hochschulautonomie und Entscheidungsstrukturen

Dem Problem der Hochschulautonomie und der Entscheidungsstrukturen hat sich vor allem die WRK gewidmet. Prof. Dr. **Seidel** vertrat die Meinung, daß die Hochschulen nur dann ihre vielfältigen zukünftigen Aufgaben würden erfüllen können, wenn sie über klare rechtlich-administrative Rahmenbedingungen und leistungsfähige interne Arbeits- und Entscheidungsstrukturen verfügten. Die Verbesserung der Rahmenbedingungen solle jedoch nicht über erneute Gesetzesnovellen erfolgen, da die Hochschulen weiterer Organisationsdebatten überdrüssig seien; es sei ein hohes Bedürfnis nach Stabilität zu verspüren (16/16).

Bezüglich der internen Arbeitsstrukturen merkt die **WRK** kritisch an, daß die Auflösung der alten Fakultäten häufig zu Fachbereichen mit einem zu engen fachlichen Spektrum geführt hätten. Dies behindere vor allem den Dialog über die Fächergrenzen hinweg und erschwere die Erarbeitung übergreifender Strategien. Voll ausgebaute Hochschulen sollten lediglich über etwa zwölf Fachbereiche verfügen (WRK 1988, S. 69). Für das Fachbereichsmanagement, so Prof. Dr. **Seidel**, sei die derzeitige Konstruktion des Amts des Dekans ungeeignet. Erforderlich sei eine Teilprofessionalisierung, die auch zu längeren Amtszeiten als dem jetzt üblichen einen Jahr führen müsse. Beim jetzigen Zustand laufe viel Engagement ins Leere (16/16). Von Frau Prof. Dr. **Heym** wurde gegen die Professionalisierung eingewandt, daß diese die Gefahr einer Hierarchisierung nach dem Muster der US-Hochschulen berge (16/34 und 35). Auf der Ebene der Hochschulleitungen müsse deren Kompetenz zur Herbeiführung rascher Entscheidungen verbessert werden. Verbunden mit dem Prinzip persönlicher Verantwortung gegenüber den Hochschulgremien würde dies Entscheidungsabläufe effektivieren und stärkere Transparenz ermöglichen. Die WRK hält es aber nicht für sinnvoll, die Zuständigkeiten der Hochschulleitungen in ähnlicher Weise wie an Hochschulen der USA zu stärken. Die Leitungsposition solle aber attraktiver gestaltet werden (WRK 1988, S. 70-72 und 16/67). Der Staat möge sich gegenüber den Hochschulen auf eine Globalsteuerung beschränken und hierbei insbesondere faire Wettbewerbsbedingungen schaffen (16/16).

Der **Wissenschaftsrat** legt seine ordnungspolitischen Vorstellungen im Zusammenhang mit Empfehlungen zur Entwicklungsplanung dar. Er möchte den Hochschulen hierbei keine volle Autonomie einräumen und argumentiert für ein Zusammenwirken von Staat und Hochschule. Hierfür seien verschiedene organisatorische und prozedurale Lösungen denkbar, etwa in der Form von Beiräten oder von Sachverständigen-Kommissionen. Aber: „Wichtig in diesem Zusammenhang ist es vor allem, daß jede Hochschule für sich Vorstellungen über ihre eigene Zukunft entwickelt." (Wissenschaftsrat 1988, S. 231) Erst auf dieser Basis könne sie sich auf ein Zusammenwirken für die Entwicklung von Konzepten und Strategien für die neunziger Jahre einlassen. Nur dann seien Abstimmungen über die fachliche Kooperation und Arbeitsteilung mit Nachbarhochschulen und außeruniversitären Forschungsinstituten seriös durchführbar.

8. Personal- und Mittelausstattung der Hochschulen

Detaillierte statistische Materialien über die Personal- und Mittelausstattung der Hochschulen wie auch für andere Bereiche sind in der Denkschrift des **Wissenschaftsrates** zusammengetragen (Wissenschaftsrat, 1988). Die öffentlichen Aufwendungen für die Hochschulen und ihre Mitglieder (Nettoausgaben minus unmittelbare Einnahmen) sind im Vergleich zu Mitte der siebziger Jahre nur noch nominal gestiegen, die Realausgaben (inflationsbereinigte Ist-Ausgaben) verringerten sich: in der Periode von 1975 bis 1980 um 1 % und in der Periode von 1980 bis 1986 um weitere 1,4 %. Die Realausgaben betrugen 1986 16,588 Mrd. DM (ebenda, Seite 234). Die Inflationsbereinigung ist in diesen Rechnungen mit dem Index des allgemeinen Staatsverbrauchs durchgeführt worden. Dies ist insbesondere bei den Gerätebeschaffungen sicher nicht angemessen. Das Statistische Bundesamt erarbeitet derzeit einen speziellen Index für Wissenschaftsausgaben. Der Anteil am Bundeshaushalt ging im genannten Zeitraum sogar von 2,02 auf 1,30 % zurück, während er nominal in den Jahren 1975 und 1986 etwa den gleichen Betrag ausmacht. Der Anteil der hochschulbezogenen öffentlichen Aufwendungen am Bruttosozialprodukt sank in diesem Zeitraum um ein Viertel auf 1,01 % (ebenda, Seite 244). Dieser Rückgang vollzog sich bei gleichzeitigem erheblichen Anstieg der Studentenzahlen. Dies bedeutet, daß die laufenden Mittel pro Student von 1980 bis 1987 von 1668 DM auf 1224 DM und somit um 26,6 % abnahmen (Realausgaben). Bei den Fachhochschulen war ein noch stärkerer Rückgang um 39,1 % auf insgesamt schon niedrigerer Basis zu verzeichnen: 420 DM betrugen die Ausgaben je Fachhochschulstudent im Jahr 1987 (ebenda, S. 255/256).

Die Ausgaben pro Wissenschaftler waren aufgrund der Stagnation der Personalhaushalte nur leicht rückläufig. Die Anzahl der Stellen für wissenschaftliches Personal (ohne Hochschulmedizin) ist im Zeitraum von 1975 bis 1986 bei den wissenschaftlichen Hochschulen um 1746 auf 52 805 zurückgegangen, bei den Fachhochschulen nahm sie um 104 auf 9 137 zu (ebenda, S. 203). Durch einen Zuwachs bei der Hochschulmedizin auf 18 500 Stellen (+ 2600 Stellen allein

seit 1980, insgesamt eine Zunahme von über 30 % gegenüber dem Bestand von 1975; ebenda, S. 200) hat es insgesamt bei den wissenschaftlichen Hochschulen einen leichten Stellenzuwachs gegeben. Die Verbesserungen bei der Medizin wurden zu einem großen Teil durch Stellenverlagerungen aus anderen Bereichen der Hochschulen erzielt, hauptsächlich aus dem Bereich der Lehrerausbildung und der Geisteswissenschaft.

Diese Stellenverlagerungen lassen die Personalentwicklung im Hochschulbereich insgesamt relativ positiv erscheinen. Der Schein trügt jedoch: Fast alle Stellen im Bereich der Hochschulmedizin sind pflegesatzrelevant, das heißt, ein erheblicher Teil des Mittelaufwandes kommt in Form von Zahlungen der Kranken bzw. der Krankenkassen wieder herein. Der Kostendeckungsgrad aufgrund von Verwaltungseinnahmen der medizinischen Einrichtungen ist im Zeitraum von 1978 bis 1986 sogar von 53,5 % auf 70,1 % gestiegen (ebenda, S. 247). Bei den Kliniken liegt dieser Satz sogar noch höher. Dies bedeutet, daß die verlagerten Stellen nur noch einen wesentlich geringeren Kostenaufwand verursachen als in den Fächern, denen sie entstammen. Insgesamt hat sich gegenüber der Mitte der siebziger Jahre das Verhältnis von Hochschulmedizin zum „Rest" der Universitäten bei den öffentlichen Aufwendungen (abzüglich der unmittelbaren Einnahmen) von 1 : 4,4 auf 1 : 2,4 „verbessert" (ebenda, S. 234, eigene Berechnung). Es ist fraglich, ob sich diese Entwicklung weiter fortsetzen kann und welche Konsequenzen sich für die Hochschulfinanzierung aus der Reform der Krankenversicherung ergeben.

Aufgrund der Stagnation bei der Personalausstattung der Hochschulen (in absoluten Zahlen) hat sich die Betreuungsrelation von wissenschaftlichem Personal zu Studenten eklatant verschlechtert. Die **WRK** rechnet mit der Gesamtstudentenzahl und kommt somit zu einem Verhältnis von 1 : 17 im Vergleich zu 1 : 11 zur Mitte der siebziger Jahre. Sie vergleicht diese Betreuungsrelation mit den „Mißständen" zu Beginn der sechziger Jahre (so Prof. Dr. **Seidel**, 16/8). Der **Wissenschaftsrat** verwendet eine etwas andere Maßzahl: Er bezieht die Zahl der Stellen an wissenschaftlichen Personal auf die Stärke der Studenten im vierten Studienjahr (an Universitäten) bzw. im dritten Studienjahr (an Fachhochschulen). Er begründet dies mit dem höheren Betreuungsaufwand im Hauptstudium und in der Examensphase. Auf dieser Grundlage ergibt sich eine Verschlechterung der Betreuungsrelation bei den Universitäten von 1 : 1,7 auf 1 : 2,3 und bei den Fachhochschulen von 1 : 4,1 auf 1 : 6,2 (Wissenschaftsrat 1988, S. 203). Diese Meßzahl hat allerdings den Nachteil, daß in ihr eine eventuell höhere Abbruchquote in den ersten Semestern aufgrund des ungünstigen Betreuungsquotienten nicht berücksichtigt ist.

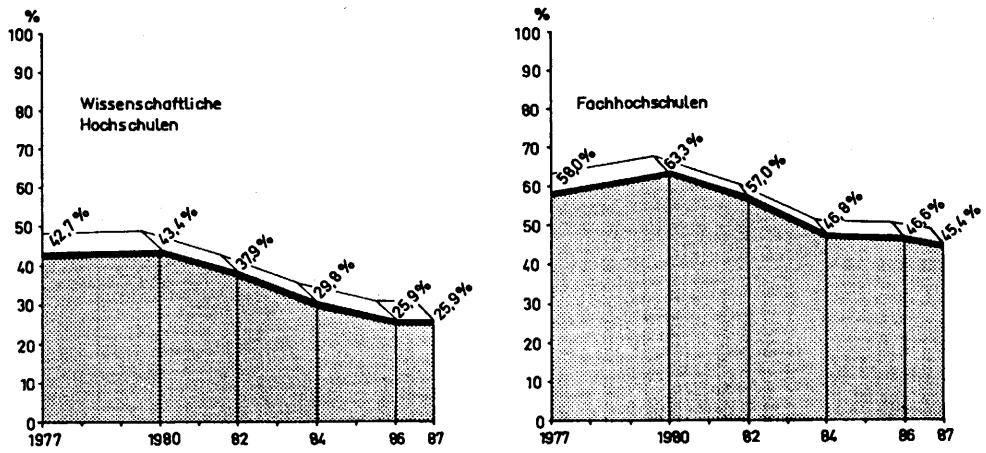
9. Ausbildungsförderung und Wohnraumbau für Studierende

Die Gesamtzahl der nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) geförderten Studenten ist zwischen 1981 und 1987 um 20 % zurückgegangen und liegt nunmehr bei 273 000 (etwa genauso viele wie im Jahre 1972; **Beirat** 1988, S. 28). Die Entwicklung des Anteils der Geförderten an der Gesamtstudentenzahl kann aus **Abbildung 7** abgelesen werden.

Abbildung 7

Quote der BAföG-geförderten Studierenden 1972—1987 an wissenschaftlichen Hochschulen und Fachhochschulen

BAföG-Bezieher bezogen auf die dem Grunde nach förderungsberechtigten Studierenden [a])

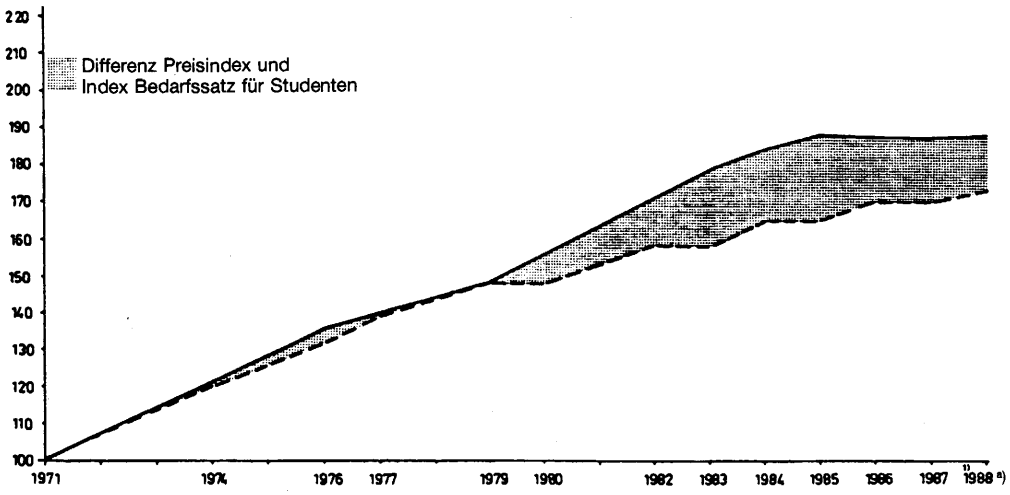


[a]) Zahl der Studierenden abzüglich derjenigen, die länger als nach der Förderungshöchstdauer vorgegeben studieren, die an verwaltungsinternen Fachhochschulen studieren und Anwärterbezüge erhalten und die Zusatz- oder Zweitstudien betreiben

Quelle: **Beirat** 1988, S. 29

Abbildung 8

Preisindex für die Lebenshaltung eines Zwei-Personen-Haushalts von Renten- und Sozialhilfeempfängern sowie Indexentwicklung des Bedarfssatzes für Studenten (außerhalb des Elternhauses lebend) 1971 = 100



— Preisindex für die Lebenshaltung eines Zwei-Personen-Haushalts von Renten- und Sozialhilfeempfängern. Er kommt den Lebensbedingungen des Auszubildenden am nächsten (vgl. 3. Bericht nach § 35 BAföG, Drucksache 8/2269, S. 17)

-- Bedarfssatz von außerhalb des Elternhauses lebenden Studenten

a) für 1988 geschätzter Wert (+1 % gegenüber 1987)

Quelle: **Beirat** 1988, S. 31

99,4 % der Leistungen nach dem BAföG wurden im Jahre 1986 als Darlehen vergeben (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 118). Weiter konstatiert der Wissenschaftsrat ein Zurückbleiben des Bedarfsatzes hinter der Entwicklung des Preisindexes (siehe **Abbildung 8**). Zudem sei die Anpassung der Semestergrenzen und Freibeträge der Einkommensentwicklung nicht gefolgt. Studierende aus Familien mit mittlerem Jahreseinkommen von 40 000 bis 50 000 DM würden zunehmend aus der Förderung herausfallen (ebenda, S. 120).

Prof. Dr. **Seidel** (WRK) wies darauf hin, daß seit der Umstellung auf Darlehen und der „Ausgrenzung" mittlerer Einkommen durch veränderte Bemessungssätze die Entscheidung zwischen Berufsausbildung und Studium von den Familien nicht mehr kostenneutral getroffen werden könne. Dies sei auf die Dauer nicht zu vertreten und führe außerdem bei einer immer größeren Zahl von Studenten zum ganzjährigen Jobben, was sich studienzeitverlängernd auswirke (16/14). Prof. Dr. **Simon** vertrat demgegenüber die Auffassung, daß dieser Zusammenhang statistisch unsicher sei (16/21). Er empfahl moderate Anpassungen der Elternfreibeträge und der Förderungsdauer mit dem Ziel, das „Mittelstandsloch" zu beseitigen und die Examenszeit besonders zu fördern. Darüber hinausgehende Verbesserungen erschienen ihm kurzfristig nicht empfehlenswert (16/25).

Insgesamt wird der Bericht des **Beirats für Ausbildungsförderung** gemäß § 44 BAföG von den Gesprächspartnern der Kommission positiv gewürdigt, wenn auch seine Forderungen zur Reform der Ausbildungsförderung nicht gleichermaßen Unterstützung finden, obwohl der Beirat betont, seine Empfehlungen halte er nur als Gesamtkonzept für ausgewogen (**Beirat** 1988, S. 19). Bundesminister **Möllemann** begrüßte den Bericht und betonte, daß dem BAföG sein Stellenwert im Generationenvertrag wieder eingeräumt werden müsse (10/19). Der Gesetzentwurf der Bundesregierung zur Novellierung des BAföG liegt unterdessen vor (s. Bundesrats-Drucksache 548/89 vom 20. 10. 1989).

Minister Prof. Dr. **Breitenbach**, Staatssekretärin Frau **Rickal** und Prof. Dr. **Simon** verwiesen weiter auf die Notwendigkeit, wieder Maßnahmen für den Wohnraumbau für Studierende mit Bundesbeteiligung einzuleiten. Vor allem in Ballungsgebieten sei dies eine unabdingbare flankierende Maßnahme zur Schaffung weiterer Studienplätze (16/25).

10. Frauenförderung

Die Gleichstellung der Geschlechter und speziell die Frauenförderung an Hochschulen ist in den bisherigen Gesprächen von den Experten nur am Rande behandelt worden. Daher wird dem Thema „Frauen und Hochschulen" eine eigene Expertenanhörung im Herbst 1989 gewidmet. Umfassendere Erkenntnisse erwartet die Kommission außerdem von dem in Arbeit befindlichen Gutachten Nr. 15 „Problemzonen der Qualifikationsaneignung von Frauen".

Der **Wissenschaftsrat** stellt kurz die quantitativen Dimensionen des Problems und eine Ursachenanalyse dar (Wissenschaftsrat 1988, S. 212, 227—229). Zunächst wird das pyramidenartige Bild der Beteiligung von Frauen an Hochschulen geschildert, d. h. die von Hierarchiestufe zu Hierarchiestufe abnehmenden Frauenanteile (ebenda, S. 212). Als Gründe für die geringe Beteiligung von Frauen, insbesondere in der

höchsten Hierarchiestufe der C 4-Professoren, wird einerseits die Fächerpräferenz weiblicher Studenten vorgestellt — ein Drittel aller Professorenstellen sind in den Natur- und Ingenieurwissenschaften angesiedelt, der Anteil der Studentinnen liegt aber nur bei 10,8 bzw. 3,9 % — und andererseits auf den nach dem ersten berufsqualifizierten Studienabschluß von Stufe zu Stufe geringeren Anteil von Frauen im wissenschaftlichen Qualifikationsprozeß verwiesen. Die wesentlichen Zahlenangaben sind in **Tabelle 8** zusammengefaßt. Der stärkste Abfall der Frauenquote ist zwischen Promotion und Habilitation bzw. auf der Ebene der Beschäftigungsverhältnisse zwischen den wissenschaftlichen Angestellten einerseits und den Mittelbau-Dauerstellen bzw. den Assistentenstellen für den Hochschullehrernachwuchs andererseits zu verzeichnen. Bemerkenswert sei auch, daß das Bild der stufenförmig zurückgehenden Frauenanteile auch für Fächer gelte, bei denen der Frauenanteil unter den Studenten und bei den Prüfungen besonders hoch sei (ebenda, S. 212).

Zur Verstärkung der Repräsentanz von Frauen hält der **Wissenschaftsrat** vielfältige Maßnahmen für erforderlich: „Vorrangig muß bei der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses angesetzt werden. Einerseits müssen qualifizierte, an Forschung und Lehre interessierte Frauen zur Promotion und auch weiter zur Habilitation ermutigt werden. Andererseits müssen Wege gefunden werden, den Beruf des Wissenschaftlers und Hochschullehrers mit den Anforderungen, die sich für eine Frau aus Mutterschaft und Familie ergeben, zu verbinden." In der Qualifikationsphase seien daher besondere institutionelle Regelungen für Frauen notwendig, zum Beispiel hinsichtlich der Laufzeit von Stipendien und befristeten Arbeitsverträgen sowie bezüglich geltender Altersgrenzen. „Insbesondere müssen auch außerhalb der Hochschulen institutionelle Lösungen gefunden werden, die die Wettbewerbsnachteile von Frauen in Wirtschaft und Hochschule abbauen." (Wissenschaftsrat 1988, S. 228 f)

Prof. Dr. **Seidel** sprach sich in der Diskussion dafür aus, durch die Flexibilisierung von Regeln und Fristen im Hochschul- und Arbeitsrecht die Möglichkeiten zur Berücksichtigung von „Bedingungen weiblichen Lebens" zu verbessern. Auf diese Weise könne auch der zu erwartende Nachwuchsmangel qualifizierter technisch-wissenschaftlicher Fachkräfte am Ende der neunziger Jahre durch eine bessere Potentialausschöpfung bei Frauen gemildert werden. Er sieht großen Handlungsbedarf bei der Förderung von Frauen; diese müsse jedoch ohne Abstriche bei Qualitätsgesichtspunkten erfolgen (16/66, ähnlich **WRK** 1988, S. 48).

11. Internationalität der Hochschulen, Europa

Die Internationalität der Hochschulen wird von vielen Gesprächspartnern der Kommission unter verschiedenen Gesichtspunkten angesprochen, insbesondere im Zusammenhang mit Fragen des Wettbewerbs der Hochschulen untereinander und der Konkurrenzfähigkeit der Hochschulabsolventen aufgrund als zu lang empfundener Ausbildungszeiten. Eine positive Bestimmung unternimmt die **WRK**. Sie betont: „Internationalität ist seit jeher ein Definitionselement von Wissenschaft und seit Anfang an wichtige Tradition der Universitäten ... Diese internationalen Komponenten haben neben der Qualitätssteigerung in Forschung und Lehre bedeutsame, nicht zuletzt auch politische und ökonomische Sekundäreffekte: Sie vertiefen das Verständnis und die Verständigung über die nationalen Grenzen hinweg, prägen in wesentlichem Maße das Bild der Bundesrepublik im Ausland und ihre Position im Konzert der Nationen und sind schließlich ein unverzichtbares Element ökonomischer Zukunftssicherung für eine exportabhängige Volkswirtschaft." (WRK 1988, S. 61)

Im Bereich der Forschung wird das vorhandene Ausmaß an internationaler Kooperation und des Austausches von Forschern als hinreichend empfunden. Für

Tabelle 8

Frauenanteil an den Studenten, an den Prüfungen und am wissenschaftlichen Personal der Hochschulen
(1986, ohne Fachhochschulen)

	Insgesamt	davon		Anteil der Frauen in %
		männlich	weiblich	
Studienanfänger	133 203	75 106	58 097	43,6
Studenten	991 201	586 278	404 923	40,9
Diplom-, Staats- und Magisterprüfungen	60 545	39 458	21 087	34,8
Promotionen	14 535	10 822	3 713	25,5
Habilitationen	1 014	937	77	7,6
Wissenschaftliches Personal	85 618	71 890	13 728	16,0
darunter: C4-Professoren	9 956	9 726	230	2,3
C3-Professoren	7 406	6 921	485	6,5
C2-Professoren	4 484	4 053	431	9,6
Assistenten	3 062	2 688	374	12,2
Mittelbau	6 678	5 942	736	11,0
wissenschaftliche Angestellte	49 561	39 332	10 229	20,6

Quelle: Statistisches Bundesamt, zitiert nach **Wissenschaftsrat** 1988, S. 212

das Studium gelte dies jedoch nicht, und zwar sowohl hinsichtlich des Auslandsstudiums von Deutschen als auch hinsichtlich des Anteils ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen. Zudem konzentriere sich das Interesse am Auslandsstudium auf wenige Länder. Im Hinblick auf den europäischen Binnenmarkt seien daher besondere Anstrengungen notwendig. Diese Perspektive dürfe jedoch nicht zur Verengung des Gesichtsfeldes führen: „Europa (ist) mehr als die derzeitige politische Gemeinschaft von zwölf Staaten und endet inbesondere nicht an der gegenwärtigen Demarkationslinie zwischen den militärischen Blöcken. Gerade den Hochschulen der Bundesrepublik kommt hier eine besondere Verantwortung zu." (**WRK** 1988, S. 62)

Der Anteil der deutschen Hochschulabsolventen, der an einer Hochschule der EG zumindest zeitweise studiert hat, betrug 1984 nach Angaben des **BMBW** gut 2,5 % (Drucksache 10/6419 vom 12.11.1986, S. 10). Der Anteil der Hochschulabsolventen mit Auslandserfahrungen ist insgesamt etwa doppelt so hoch. Bei den Universitätsabsolventen betrug er 1985 6,6 %. Die Verteilung über die Fächergruppen ist ungleich und am höchsten in den Sprach- und Kulturwissenschaften mit 11,5 % (**BMBW** 1987, S. 7). Bis zur Erreichung des Ziels, das im Zusammenhang mit dem EG-Aktionsprogramm ERASMUS formuliert wurde — ein Zehntel aller Studenten in der EG solle zumindest ein Semester in einem anderen Land der Gemeinschaft studiert haben — ist es also auch in der Bundesrepublik noch ein weiter Weg.

Nach Angaben des **BMBW** studierten 1986 nur etwa 77 000 ausländische Studenten in der Bundesrepublik, nach Abzug der sogenannten „Bildungsinländer" (das heißt Ausländer mit einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung; etwa ein Drittel) und weiterer 10 % ausländischer Studenten aus grenznahen Gebieten und des deutschsprachigen Auslands seien hiervon nur etwa 47 000 dem akademischen Austausch im eigentlichen Sinne zuzurechnen (BMBW 1988a, S. 9). Bundesminister **Möllemann** wies darauf hin, daß diese Zahl lediglich einem Anteil von etwa 4,3 % an der Gesamtzahl der Studenten an deutschen Hochschulen entspreche. In zulassungsbeschränkten Fächern sei eine Ausländerquote von 8 % vorgesehen. Er halte diese Nichtausnutzung „unter vielfältigen Gesichtspunkten, nicht nur, aber auch ökonomischen, für einen Fehler." (10/37) Hochschulausbildungskapazitäten müßten auch für diese Zwecke geschaffen bzw. erhalten werden. Prof. Dr. **Seidel** forderte vor der Enquete-Kommission eine Erhöhung des Ausländeranteils von derzeit 6 % auf etwa 10 % der Gesamtstudentenzahl. Hierfür seien allerdings erhebliche flankierende Maßnahmen von der Betreuung der Neuankommenden bis zum Ausbau von Nachkontakten erforderlich (16/15).

Die sogenannten Bildungsinländer stellen bei zulassungsbeschränkten Fächern ein Problem dar, da sie auf die dort vorgesehene Ausländerquote angerechnet werden. In der Medizin und Pharmazie sind 2 % von insgesamt 6 % der Studienplätze für sie vorgesehen, in den anderen Fächern des allgemeinen Auswahlverfahrens 3 von 8 %.

Innerhalb des als niedrig empfundenen Ausländeranteils ist eine Konzentration auf wenige Länder zu verzeichnen: 38,5 % entfielen 1987 auf die Herkunftsländer Griechenland, Italien, Spanien, Jugoslawien, Türkei und Iran. Hierunter sind auch viele Bildungsinländer. Aus Entwicklungsländern entstammten in diesem Jahr nur noch etwa 28 % (**BMBW** 1988 b, S. 176/177, eigene Berechnung).

Der **Wissenschaftsrat** betont die besondere Verantwortung, die die Bundesrepublik gemeinsam mit anderen entwickelten Ländern für die Förderung und Entwicklung von Studienangeboten und für den Studentenaustausch mit Ländern der Dritten Welt besitze. Dafür seien in hohem Maße postgraduale Studienangebote zur Weiterqualifikation geeignet, „soweit sie strukturiert und damit terminiert sind." (Wissenschaftsrat 1988, 163) Durch entsprechende Informationsarbeit sollten auch potentielle Interessenten stärker als bisher auf Angebote der Fachhochschulen hingewiesen werden. Solchen Aufgaben könnten sich Hochschulen aber nur mit zusätzlichen Mitteln stärker zuwenden.

In den zurückliegenden Jahren haben viele Hochschulen, gemeinsam mit Partnern vor allem in den USA, Großbritannien und Frankreich, integrierte Studiengänge entwickelt, bei denen die Integration von der Anerkennung einzelner Studienleistungen bis zur Verleihung doppelter Abschlüsse geht (**Wissenschaftsrat** 1988, S. 159). Insbesondere die Fachhochschulen seien beim Aufbau integrierter Studiengänge initiativ geworden und hätten neue Wege der internationalen Zusammenarbeit in der Lehre entwickelt. Der Wissenschaftsrat hält diese Aktivitäten für zunehmend wichtiger, vor allem im Zusammenhang mit der Schaffung des europäischen Binnenmarktes, und fordert die verstärkte Förderung auch über das ERASMUS- und das COMETT-Programm hinaus (ebenda, S. 161).

In der gleichen Richtung argumentiert Minister Prof. Dr. **Breitenbach** und regt darüber hinaus speziell die Entwicklung bilingualer Studiengänge an. Diese könnten einen Beitrag zu der von ihm angestrebten Kompetenz aller Studenten in mindestens zwei europäischen Fremdsprachen leisten.

12. Wettbewerb und Differenzierung

Am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Berlin) sind Untersuchungen durchgeführt worden, die zum einen die empirische Erhebung der Einstellungen von Hochschulangehörigen zum Komplex Wettbewerb sowie ihrer Urteile über die Qualität von „Fachbereichen" (nicht im organisationstechnischen Sinne) zum Gegenstand hatten und andererseits auf der theoretischen Ebene durch Datenanalyse das Beziehungsgefüge zwischen den genannten Bereichen und sogenannten externen Faktoren (zum Beispiel Ausstattung, Produktivität, DFG-Förderung) herauszuarbeiten versuchten. Diese Untersuchungen sollen einen Beitrag zur Diskussion um die Erfolgschancen und die Sinnhaftigkeit der Einführung weiterer Wettbewerbsmechanismen in den Hochschulbereich leisten, die seit Beginn der achtziger Jahre von der Bil-

dungspolitik und der Politikberatung vorgeschlagen worden sind. Ergebnisse wurden der Enquete-Kommission bei ihrem Besuch des Max-Planck-Instituts am 12.1.1989 vorgetragen.

Mit Hilfe einer Fragebogenerhebung wurden die Ansichten von Universitätswissenschaftlern über eine Politik der Förderung des Wettbewerbs und der Leistungsdifferenzierung erhoben. Mittels einer repräsentativen telefonischen Nachbefragung wurde versucht, den Grad der Verzerrung zugunsten der Wettbewerbsbefürworter bei den eingegangenen Antworten zu ermitteln. Unter Berücksichtigung eines auf diesem Wege gefundenen Korrekturfaktors ergab sich in den untersuchten Fachbereichen Physik und Politologie/Soziologie eine Mehrheit von Wettbewerbsskeptikern, in den Wirtschaftswissenschaften eine knappe Mehrheit für die Wettbewerbsförderung.

Gleichzeitig wurden die befragten Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeiter gebeten, eine Beurteilung der ihnen bekannten Fachbereiche anhand einer vierwertigen Skala vorzunehmen. Auf dieser Grundlage wurden sowohl ein Bekanntheits- als ein Bewertungsprofil für Fachbereiche innerhalb jeweils einer Disziplin aufgestellt. Die so gefundenen Reputationshierarchien erwiesen sich als wenig beeinflußt durch die wissenschaftspolitische Einstellung der Befragten. Diese wurde anhand der Einstellung zur Wettbewerbsförderung und einer Beurteilung einer vorgelegten Liste von Fachzeitschriften ermittelt. Die Übereinstimmung war vor allem im oberen Abschnitt der Rangliste hoch, am Ende der Rangliste sowie bei einzelnen, in der Öffentlichkeit politisch kontrovers beurteilten Fachbereichen relativ gering. Im Gesamtbewertungsspektrum ergab sich allerdings eine hohe Übereinstimmung. Für den Fachbereich Wirtschaftswissenschaften wurde die gefundene Reputationshierarchie mit einer aus der Befragung hochschulexterner fachnaher Sachverständiger gewonnenen verglichen und eine hohe Korrelation festgestellt.

Hinsichtlich der Publikationsproduktivität der einzelnene Wissenschaftler ergab sich eine Bestätigung der bereits in vielen Untersuchungen nachgewiesenen Verteilungsmuster. „In allen Fächern zeichnen die weniger Schreibfreudigen 50 % der Hochschullehrer für nur etwa 10 % der gesamten Titelproduktion des Fachs verantwortlich, während auf die produktivsten 15 % der Fachkollegen jeweils rund die Hälfte aller Veröffentlichungen entfällt." (Naumann 1988, S. 10) Für die Forscher beweist dieses Verteilungsmuster, daß es innerhalb der dem Anspruch nach als einheitlich gedachten Professorenrolle eine erhebliche Funktionsdifferenzierung gebe, „von der Forschung über die Lehre und Studentenberatung, über die Beteiligung an Verwaltungs- und Managementaufgaben, bis hin zu Beratungsaktivitäten und der Beteiligung am öffentlichen Leben." (ebenda) Noch ungleicher ist das Verteilungsmuster bei den Zitationen von Veröffentlichungen, die häufig als Hinweis für die Relevanz und Qualität von Forschung gewertet werden. Insgesamt ziehen die Forscher aus den Befunden den Schluß, daß die Gruppe der „sichtbaren", veröffentlichungsproduktiven und zitierten Hochschullehrer in den verschiedenen Fächern sehr klein ist.

Auch beim Publikationsumfang und bei der Publikationsproduktivität der Fachbereiche gibt es erhebliche Unterschiede. Ist dies angesichts der sehr weit variierenden Größe der Fachbereiche in bezug auf die Forschungsproduktion nicht verwunderlich, so erstaunt doch, daß der „publikationsfreudigste" Fachbereich pro Kopf etwa elfmal so viel veröffentlicht wie der in dieser Hinsicht letztplazierte. Nach den Befunden des Max-Planck-Instituts gibt es keinen einfachen Zusammenhang zwischen der Größe eines Fachbereichs und der festgestellten Produktivität. Aus der Tatsache, daß es „erwartungswidrig" einen positiven Zusammenhang zwischen einer hohen Betreuungsquote (Studenten pro Hochschullehrer) und der Publikationsproduktivität gebe, schließen die Forscher auf eine gelungene Arbeitsteilung in großen Fachbereichen (Naumann 1988, S. 17).

Im Rahmen ihrer theoretischen Untersuchungen hat das Max-Planck-Institut Modelle konstruiert, um die vielfältigen Zusammenhänge zwischen institutionellen Kontextbedingungen, der (Forschungs-)Produktivität und der Reputation speziell der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche darzustellen. Es ergibt sich dabei in dem sogenannten erweiterten Modell, daß sich die Reputation der wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereiche zu einem hohen Maße aus der Rezeption erklären läßt, die Publikationen der Fachbereiche gefunden haben; sie hängt in einem etwas geringerem Umfang von der Produktivität und den Personalressourcen des Fachbereiches ab. Die Förderung durch die DFG und der Ausbaustand der Hochschule stehen demgegenüber in einem weitaus schwächeren Zusammenhang.

Die Autoren schließen aus ihren Befunden, daß unter der „oberflächlich dominierenden etatistisch-bürokratischen Organisationsform und trotz der weitverbreiteten Skepsis gegenüber individualistischen Leistungs- und Konkurrenzkonzeptionen im Bildungs- bzw. Kulturbereich" (Naumann 1988, S. 22) auch in der Bundesrepublik Wettbewerbsstrukturen im Wissenschaftssystem existieren. Es sei jedoch hervorzuheben, daß Reputationshierarchien in der dargestellten Weise jeweils nur disziplinspezifischen Aussagewert besitzen. Sie vermuten, daß „die zirkulierende Reputation auch eine motivierende, sanktionierende und damit steuernde Wirkung auf die Produktion wissenschaftlicher Wahrheiten (besitze), und dies, obwohl dem dominierenden Organisations- und Finanzierungssystem speziell der akademischen Lehre eine zu bürokratische und leistungsdemotivierende Struktur vorgeworfen wird." (Naumann, 1988, S. 23)

Diese Überlegungen veranlassen die Max-Planck-Forscher zur Formulierung von Bedenken gegenüber Ansätzen, die sich durch Einführung weiterer Marktmechanismen eine Optimierung der Wissenschaftssphäre erhoffen. Sie fragen, welchen Zusatzertrag man sich von einer Verschärfung des bereits, wie dargestellt, vorhandenen Wettbewerbssystems in der Forschung erwarten könne. Und sie fragen danach, ob vorgeblich wettbewerbsfördernde Maßnahmen nicht lediglich die Konzentration von Mitteln auf wenige Nachfrager bewirken werde. Schließlich stellen sie fest, daß das größte Strukturproblem des Wissenschaftssystems in der „weitgehend blockierten Situa-

tion auf dem Sektor des wissenschaftlichen Hochschulpersonals" zu sehen sei. Der Anpassungsdruck werde überwiegend auf den „Anfängermärkten" ausgetragen und führe dort zu einer Verschärfung der Konkurrenz unter den Angehörigen des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie zu einer Anhebung der formalen und realen Selektionskriterien. Die Anwendung forschungsbezogener Leistungsbewertungs- und -differenzierungskriterien auf Probleme der Kapazitätsanpassung der Lehre sei als äußerst problematisch zu beurteilen. (Naumann 1988, S. 24)

13. Exkurs: Fachhochschulen

Das Thema Fachhochschulen ist noch nicht eingehend in der Enquete-Kommission erörtert worden.

Der Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Bundestages hat am 10. Mai 1989 in seiner 44. Sitzung eine Verbändeanhörung zum Thema „Entwicklungsstand und Perspektiven der Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland" durchgeführt (siehe den Fragenkatalog und die Liste der eingeladenen Organisationen im Anhang).

Zur Vorbereitung der weiteren Beratungen der Enquete-Kommission und zur Vermeidung von Doppelarbeit wird eine Zusammenstellung der wesentlichen Ergebnisse dieser Anhörung der voranstehenden Auswertung der eigenen Expertengespräche beigefügt. Die Auswertung stützt sich auf das Stenographische Protokoll der 44. Sitzung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft und auf schriftliche Stellungnahmen zum Fragenkatalog, die von Verbänden vorgelegt wurden.

Die Anhörung fällt in eine Zeit, in der verbreitet die Notwendigkeit einer Standortbestimmung gesehen wird. So wird die **FRK** auf ihrer nächsten Plenarsitzung eine Bilanz der bisherigen Entwicklung der Fachhochschulen ziehen und eine strategische Bestimmung der Aufgaben in den neunziger Jahren vornehmen (44/3). Eine abgrenzende Bestimmung der Aufgaben von Universitäten und Fachhochschulen hält auch die **WRK** für notwendig (44/64).

Die Fachhochschulen haben ihren Anteil an den Studienanfängern seit Mitte der siebziger Jahre erhöhen können. Die Ausstattung mit Personal und Räumen hat bei ihnen noch weniger als an den Universitäten mit der Nachfrage Schritt halten können. Die Betreuungsrelation von Professoren zu Studenten hat sich in der Rechnungsweise des **Wissenschaftsrates** von 1975 bis 1988 von 1 : 4,7 auf 1 : 6,7 verschlechtert. Dabei ist zu beachten, daß die Fachhochschulen keinen Mittelbau im Sinne der Universitäten kennen. Die Auslastung der Raumkapazität beträgt im bundesweiten Mittel derzeit 151 % (nach der Systematik des Wissenschaftsrates, der auf der Basis der Studienanfänger mit sieben Semestern Regelstudienzeit rechnet). Die Streuung ist jedoch nach Fächern und Regionen ganz erheblich, die Auslastung beträgt mancherorts über 200 % (Antwort auf Frage 1.1).

Die **FRK** und die **GEW** weisen darauf hin, daß die rein zahlenmäßigen Werte für die Auslastung der Raumkapazitäten die Probleme noch unterschätzten, da ein beträchtlicher Teil der Bausubstanz nicht für Fachhochschulzwecke geeignet sei. Diese Räumlichkeiten seien von den Vorgängereinrichtungen übernommen worden, die noch keinen Hochschulcharakter besaßen (Antwort auf Frage 1.5). Übereinstimmend wird daher gefordert, die Fachhochschulen bei weiteren Hochschulbauten in besonderem Maße zum Zuge kommen zu lassen. Am weitesten geht hierbei die **FRK**, die beansprucht, daß die Aufstockung bei den Zielzahlen der flächenbezogenen Studienplätze von 850 000 auf ca. 1 Mio. ganz oder zumindest ganz überwiegend den Fachhochschulen zugute kommen solle (Antwort auf 1.2). Dafür und für die Verbesserung der Infrastruktur der Fachhochschulen hält die FRK eine Verdoppelung ihres bisherigen bereinigten Anteils (bereinigt um die Aufwendungen für die Hochschulkliniken) an den Hochschulbaumitteln auf 30 % für notwendig. Die **GEW** würde demgegenüber die Modernisierung und den Ausbau der Laborausstattung lieber in einem Sonderprogramm aufgehoben sehen (Antworten auf Frage 1.5).

Die zu realisierenden Ausbauziele hängen auch davon ab, welcher Anteil am Gesamtstudentenaufkommen für diesen Zweig des Hochschulsystems angestrebt wird. Die **WRK** ist „froh über jeden Studenten, der nicht an die Universitäten kommt." (44/66) Die **FRK** strebt einen Mindestanteil von 40 % an und begründet dies mit internationalen Vergleichszahlen über das Verhältnis zwischen den anwendungsorientierten und den theorieorientierten Hochschulteilsystemen (44/4). Dies sei nur dann erreichbar, wenn der Anteil der Abiturienten bei den Studienanfängern der Fachhochschule weiter ansteige, was von diesen auch angestrebt werde (44/12). Ob dies gelingen könne, hänge von der Frage der Durchlässigkeit gegenüber den Universitäten (zur Weiterqualifizierung) (**FRK** 44/70) und davon ab, ob die Fachhochschulen mehr Frauen für ein Studium zu gewinnen könnten (**JUSO** 44/89).

Nach Angaben der **FRK** liegt die Ist-Studienzeit im Durchschnitt um bis zu 20 % über der Regelstudienzeit. Auch bei den Fachhochschulen sei in den achtziger Jahren ein deutlicher Trend zur Studienzeitverlängerung festzustellen gewesen. Der **HLB** vertritt die Ansicht, daß dies der Preis sei, der bei gleichbleibend hoher Ausbildungsqualität für die Überlast bezahlt werden müsse. **FRK**, **GEW** und **HLB** sind übereinstimmend der Auffassung, daß durch verbesserte Studienbedingungen, insbesondere auch durch Einsatz von Tutoren, die Studienzeiten auch wieder verkürzt werden könnten. Auf diese Weise würde auch Zeit geschaffen für die Einführung obligatorischer Praxissemester, zu deren Gunsten die Regelstudienzeit nicht erhöht werden solle (Antwort auf Frage 2). Von seiten studentischer Vertreter werden Einwände gegen die flächendeckende Einführung von Praxissemestern formuliert: Die soziale Absicherung derjenigen, die kein BAföG beziehen, sei unzureichend (**AStA** 44/21 und 22, **LHG** 44/52), und die generelle Einführung von Praxissemestern undurchführbar, weil zumindest regional und fachspezifisch nicht für alle Studenten Paktikumsplätze zur Verfügung gestellt werden könnten (**VDS** 44/58). Grundsätzlich sei Praxisbezug besser durch ein Projektstudium herstellbar (**AStA** 44/22).

Die Durchführung der Praxissemester müßten von den Fachhochschulen verantwortet und für ihre inhaltliche Betreuung Kapazität durch Deputatsermäßigung geschaffen werden (**GEW**). Die Organisation dürfe nicht den Professoren aufgebürdet werden, sondern bedürfe des Aufbaus einer Infrastruktur im nichtwissenschaftlichen Bereich; einzurichten seien Praktikantenämter und Koordinierungsstellen (**FRK** und **HLB**). Die **GEW** betont die Wichtigkeit, die berufliche Praxis auch in ihrer sozialen Dimension zu behandeln. Fachliche Probleme seien häufig nur dann zu lösen, wenn die sozialen und ökologischen Rahmenbedingungen Beachtung fänden (Antworten auf Frage 1.4).

Die **GEW** legt dar, daß der Praxisbezug jedoch nicht darin zu sehen sei, daß die Studierenden einen Teil ihrer Ausbildung außerhalb der Fachhochschule absolvierten. Er beruhe darauf, daß die Auswahl und Kombination der theoretischen Inhalte nicht der Logik einer Disziplin folge, sondern eine andere sinnvolle und praxisbezogene — so sei zu hoffen — Konstellation bilde, sowie in der Auswahl der Lehrenden (44/40 f). Die **WRK** betont, daß die Praxisorientierung eines Studiums auch gar nichts Fachhochschulspezifisches darstelle. Zwischen der Zahnmedizin und der Philosophie als Extrempole von Praxis- und Theorieorientierung gebe es an den Universitäten jede Ausprägung dieser Merkmale. Die einseitige Hervorhebung eines Profils könne nur zu Diskriminierungen des jeweils anderen führen (44/65). Die **GEW** hinterfragt darüber hinaus die vielfach als natürlich betrachtete Kombination von Praxisorientierung, kurzer Studiendauer und stark strukturiertem Studium. Dies sei nur eine mögliche Kombination, der keine Notwendigkeit zukomme. Daher solle man die Fachhochschulen auch nicht auf dieses Modell festlegen (44/31 und 32).

In diesem Zusammenhang wird von einigen Vertretern auch eine Abgrenzung der Fachhochschulen gegenüber den Berufsakademien vorgenommen. Diesen komme keinesfalls Hochschulcharakter zu, sie bildeten arbeitsplatzspezifisch und betriebsbezogen aus, und ihr Angebot stelle eine Art gehobener Berufsausbildung dar. Ihre Entstehung gehe auf den Verdacht zurück, „daß die Fachhochschulen sich in Praxisferne bewegen", der bereits in deren Gründungzeit prophylaktisch geäußert worden sei (**VHW** 44/ 48).

Interdisziplinarität im Studium ist nach Meinung der **GEW** noch nicht hinreichend ausgeprägt, was sie auch auf die zu geringe Forschungsorientierung der Fachhochschulen zurückführt, denn anwendungsorientierte Forschung zwinge häufig zur Interdisziplinarität (Antwort auf Frage 3). Der **VHW** weist darauf hin, daß ein gewisser Forschungsumfang eine grundsätzlich notwendige Voraussetzung für eine qualifizierte Lehre darstelle. Dem Fachhochschulprinzip entsprechend solle es anwendungsbezogene Forschung sein (44/46 und 47). Die **FRK** beurteilt die Lage optimistisch und verweist insbesondere auf die Konzeption neuer Studiengänge, in denen Verbindungen zwischen Technikwissenschaft und Betriebswirtschaft bzw. Sozialwissenschaften gefunden seien, auf Studiengänge mit Sprachangeboten sowie auf die Einbeziehung von Fragen der Wissenschaftsethik. Der **HLB** nennt für fachübergreifende Lehrangebote als Erfolgsbedingung die Integration der allgemeinwissenschaftlichen/sozialwissenschaftlichen Fächer in das Fachstudium (Antworten auf Frage 3).

Der Begriff Interdisziplinarität verweist auf das Problem des Fächerspektrums der Fachhochschulen. Der **Wissenschaftsrat** tritt für eine vorsichtige Erweiterung des fachlichen Spektrums der Fachhochschulen ein. Er nennt dafür Beispiele, die überwiegend dem technischen Bereich zuzurechnen sind. Daneben befürwortet er den vorrangigen Ausbau bestehender Fachhochschulen, insbesondere derjenigen, die bislang auf wenige Fächer begrenzt sind. Die anderen Stellungnahmen gehen deutlich weiter. Neben den Kombinations- und internationalen Studiengängen wird auch stärker in die geistes- und gesellschaftswissenschaftliche Richtung argumentiert. Besonders interessant dürfte in diesem Zusammenhang der Vorschlag sein, den Bereich der Gesundheitsberufe (**FRK**) beziehungsweise der medizinischen Versorgung (**GEW**) — wie in den Niederlanden an den HBO-Hochschulen die nichtärztlichen Gesundheitsberufe — an Fachhochschulen anzubieten (Antworten auf Frage 1.2). Die **LHG** regt darüber hinaus an, insgesamt zu überprüfen, welche Umverteilung von Studiengängen von Universitäten an Fachhochschulen oder auch umgekehrt vorgenommen werden könnten, zum Beispiel im Bereich der juristischen Berufe (44/55).

Hinsichtlich des weiteren Ausbaus der internationalen Kontakte sieht der **DAAD** schwerwiegende Probleme: Die bisherigen Aktivitäten seien weitgehend nur von einer Fachrichtung — Betriebswirtschaft — getragen, es fehle die erforderliche Infrastruktur (Auslandsämter) und die klare Zuordnung der Fachhochschulen zu ausländischen Hochschulsystemen (44/115).

Skeptisch beurteilt wird die Umsetzung der vom HRG gewollten Erweiterung der Aufgaben der Fachhochschulen in Forschung und Entwicklung in den Landeshochschulgesetzen. Wo die HRG-Intention formal umgesetzt wurde, sei dennoch kein „Forschungsambiente" entstanden (**FRK**). Der **HLB** ist der Auffassung, daß es deutlicher politischer Signale und Entscheidungen in Bund und Ländern bedürfe, um das Potential der Fachhochschulen für Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zu aktivieren. Davon müßte insbesondere die Ausstattung der Fachhochschulen profitieren und deren rechtlich-administrativen Rahmenbedingungen deutlich verbessert werden. Die idealtypische Figur hierfür in den Stellungnahmen ist der Deputatsnachlaß zur Vorbereitung und Durchführung von Vorhaben sowie damit verbunden die Zurverfügungstellung von Mitteln, um den Ausfall an Lehrveranstaltungen ausgleichen zu können (**FRK**, **GEW** und **HLB**, Antworten auf Frage 5.1).

Die **DFG** stellt fest, daß Anträge aus Fachhochschulen etwa die gleiche Erfolgsquote hätten wie die Gesamtheit, soweit die kleinen Antrags- und Bewilligungszahlen überhaupt statistische Aussagen zuließen. Sie nennt mögliche Gründe für eine Antragsabstinenz von Fachhochschullehrern: Die Personalstruktur (1), die materielle Ausstattung (2) und die spezifische Koppelung von Forschung und Ausbildung an Fachhochschulen (3).

Zu 1:

Das wissenschaftliche Personal an Fachhochschulen besteht zu 95 % aus Professoren. Schon an Universitäten mit ihrem geringeren Lehrdeputat für Professoren besitzen diese unter dem wissenschaftlichen Personal das geringste Zeitbudget für die Forschung.

Zu 2:

Die an den Fachhochschulen vorhandene Ausstattung ist unzureichend. Die DFG dürfe und könne keine Grundausstattung finanzieren.

Zu 3:

Die Forschung an Universitäten ist eng verknüpft mit der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses (Doktoranden, „post-docs"), vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Die Ingenieur-Abschlußarbeiten der Fachhochschulen sind häufig in praxisbezogene Vorhaben integriert, die in Kooperation mit Betrieben durchgeführt werden. Forschungsvorhaben mit unmittelbarer Anwendungsorientierung, die auf verwertbare, in neue Verfahren und Produkte umsetzbare Resultate gerichtet sind, seien aber traditionell nicht Sache der **DFG** (44/110—112).

Bezüglich künftiger Möglichkeiten der Forschungsförderung gehen die Ansichten auseinander: Die **FRK** hält ein eigenes Forschungsförderungsprogramm für die Fachhochschulen für notwendig, dessen Mittel später in die Hochschulhaushalte eingestellt werden sollten (Antworten auf Fragen 5.4 und 5.5). Staatliche Mittel an die Förderungsinstitutionen seien zu quotieren, und es solle überprüft werden, ob anwendungsorientierte Forschung und Grundlagenforschung in einer Administration (sprich: DFG) sinnvoll gemeinsam verwaltet werden könnten (Antwort auf Frage 5.2). Der **HLB** ist dagegen der Auffassung, daß Maßnahmen zur Herstellung einer Normalsituation in der Lehre absolute Priorität hätten. Spezielle Mittel zur Forschungsförderung sollten auf Hilfen zur Antragsvorbereitung und die Ergänzung der Grundausstattung beschränkt werden. Auf Dauer angelegte Sonderforschungsmittel werden als überflüssig erachtet. Die Quotierung von Mitteln für anwendungsbezogene Forschung (jedoch nicht speziell für Fachhochschulen) und die Vereinfachung von Antrags- und Bewilligungsverfahren bei Kleinprojekten solle geprüft werden (Antwort auf Frage 5.2).

Die **FRK** schätzt den Anteil der Studierenden, die im Anschluß an ein Fachhochschulstudium promovieren möchten (bei entsprechenden Rahmenbedingungen) auf maximal 10 %, konzediert aber, daß es hierüber keine empirischen Erkenntnisse gebe (Antwort auf Frage 6.1). Die **WRK** vermutet „allenfalls 1 bis 2 %" (44/63). Die **GEW** gibt jedoch zu bedenken, daß unter den gegenwärtigen Bedingungen in einigen Fächern der Mehrheit der Studenten (zwei Drittel aller Ingenieure und der Hälfte der Betriebswirte) eine angemessene Möglichkeit zur Weiterqualifikation verweigert werde (44/17). Und dies, so ein studentischer Vertreter, nachdem die stofflichen Anforderungen der Fachhochschulen immer mehr denen der Technischen Universität angeglichen worden seien (**AStA**, 44/19).

Infolge des WRK-Beschlusses von 1987 „Zum Verhältnis von Universitäten und Fachochschulen und zur Gemeinschaft der verschiedenen Hochschularten in der Westdeutschen Rektorenkonferenz", speziell zur Promotion von Fachhochschulabsolventen, sei es, so der **HLB**, nur zu einer einzigen Vereinbarung — zwischen dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Universität des Saarlandes und dem Fachbereich Betriebswirtschaftslehre der Fachhochschule des Saarlandes — gekommen. Darin werde die Zulassung zur Promotion ohne die Absolvierung eines vollen Zweitstudiums geregelt. Dagegen gebe es mindestens zwei entsprechende Vereinbarungen, die nicht auf ein spezielles Fach bezogen seien, mit ausländischen Universitäten (Metz und Nancy) (Antwort auf Frage 6.2).

Die **WRK** erläutert, daß die Ingenieurwissenschaften derartige Bestrebungen bisher insgesamt abgelehnt hätten und die für die Geisteswissenschaften vorgesehenen Modellversuche noch nicht zustande gekommen seien (44/63). Die **FRK** hält den im WRK-Beschluß beschriebenen Weg insgesamt für gescheitert, da die Fakultätentage und auch einzelne Fakultäten eine Mitwirkung verweigert hätten (44/69 f). Der Vorsitzende der **FRK** hat in Reaktion auf die unbefriedigenden Fortschritte die Entwicklung von Aufbaustudiengängen an Fachhochschulen in Kooperation mit deutschen oder aber vorzugsweise ausländischen Hochschulen vorgeschlagen (Master-Programme), deren Abschluß unmittelbar zur Promotion berechtigen soll (Antwort auf Frage 6.3). Der **VHW** empfiehlt, den Weg einer „kooperativen Promotion" zwischen Universitäten und Fachhochschulen zu beschreiten, wie dies im Falle der Pädagogischen Hochschulen schon einmal erfolgt sei (44/48, in diesem Sinne auch die **GEW** 44/86). Ein eigenständiges Promotionsrecht der Fachhochschulen wurde in der Anhörung nur von einem studentischen Vertreter gefordert (**AStA** 44/23). Der **HLB** rät zu flankierenden gesetzgeberischen Maßnahmen, um die Herstellung der Gleichwertigkeit der Fachhochschulen zu befördern (44/45 f).

Die **FRK** konstatiert einen inneren Zusammenhang der Frage der Promotionszulassung zu der der Ungleichbehandlung von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen im öffentlichen Dienst. Sie verweist darauf, daß diesen Regelungen auch eine Steuerungsfunktion hinsichtlich der Studienaufnahme in beiden Hochschulteilsystemen zukomme. Unter dem Gesichtspunkt der Kostenneutralität hält sie eine einheitliche Eingangsbesoldung bzw. -vergütung nur auf einem niedrigeren Niveau als dem derzeitigen Einstieg in den höheren Dienst für möglich, an die sich Aufstiegsmöglichkeiten anschließen sollten, die der realen Leistung in der Tätigkeit entsprächen. Der **HLB** fordert etwas vorsichtiger, daß die Differenz der Eingangsbesoldungen des gehobenen und höheren Dienstes nicht größer als eine Besoldungsgruppe sein dürfe. Aufstiegsmöglichkeiten bis A 15 für Fachhochschulabsolventen müßten eingeräumt werden. Die **GEW** beurteilt die Durchsetzungsmöglichkeiten egalisierender Besoldungsregelungen skeptisch (Antworten auf Frage 8).

Übereinstimmend gehen **FRK**, **GEW** und **HLB** von der Notwendigkeit der Abschaffung der Besoldungs-

gruppe C 2 an den Fachhochschulen aus. Als Gründe werden einerseits die Konkurrenz um qualifizierte Hochschullehrer mit der Industrie und andererseits die durch die Besoldungsdifferenz bei gleichen Funktionen hervorgerufenen persönlichen und sozialen Konflikte genannt (Antworten auf Frage 7).

Der **DAB** weist darauf hin, daß die derzeitigen Eingangsvoraussetzungen für Fachhochschullehrer Frauen besonders stark benachteiligten. Die geforderten fünf Jahre Berufserfahrung nach der Promotion (davon drei Jahre außerhalb der Hochschule) seien von Frauen wegen der gerade dann in der Regel eingelegten Familienphase nicht in der akzeptierten Qualität zu erbringen (44/96). Weil es keine Bewerberinnen gebe, könnten daher die Fachhochschulen Frauen auch gar nicht diskrimieren, selbst wenn sie es wollten (**FRK** 44/104). Die **GEW** regt an, Frauen von dieser Auflage zu befreien, und ihnen während der ersten Berufsjahre durch Praxissemester die Möglichkeit zu geben, eventuell fehlende praktische Erfahrungen nachzuholen (44/100). Ein umfassendes Programm zur Stärkung des Frauenanteils unter den Studierenden und Professoren sei vonnöten, da der Frauenanteil wegen der Schrumpfung der traditionell stärker von Frauen frequentierten Bereiche derzeit sogar zurückgehe (**VDS** 44/59 f).

Die **FRK** will die bisherige Personalstruktur im Prinzip beibehalten; deren Grundidee sieht sie in der „Parität" zwischen den Professoren und dem nicht-wissenschaftlichen Personal. Wissenschaftliche Mitarbeiter sollten nur in zentralen wissenschaftlichen Dienstleistungseinrichtungen eingesetzt werden. Demgegenüber hält die **GEW** eine Erweiterung der Personalstruktur aufgrund der Aufgaben in den Bereichen Weiterbildung sowie Forschung und Entwicklung für erforderlich. Zur Erledigung dieser Aufgaben sollten wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen gewonnen werden. Insbesondere sollten Angehörige dieser Statusgruppe Praktika und Auslandskontakte betreuen. Zur Quantifizierung des Bedarfs und zur Festlegung der Einsatzbereiche schlägt sie die Durchführung von hochschul- und fachspezifischen Modellversuchen vor, in denen auch die Kooperationsmöglichkeiten mit Universitäten bei Forschungsprojekten erprobt werden sollten. In diesem Rahmen könne auch die Promotion von wissenschaftlichen Mitarbeitern ohne den Umweg über eine ausländische Universität erfolgen (44/86).

Übereinstimmend sind die Verbände der Auffassung, daß Tutoren bei der Verbesserung und Weiterentwicklung der Lehre an Fachhochschulen eine wichtige Funktion zukomme. Für Studienanfänger wird ein Bedarf von zwei Stunden (**FRK**) bis vier Stunden (**GEW**) pro Woche gesehen. Die hierfür notwendigen Mittel seien zusätzlich auszuweisen (Antworten auf Frage 1.1).

Anlage

Anhörung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft „Entwicklungsstand und Perspektiven der Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland" am 10. Mai 1989

Sprecher der eingeladenen Organisationen

Ständige Konferenz der Rektoren und Präsidenten der staatlichen Fachhochschulen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bremen
Prof. Ronald Mönch

Bundeskonferenz der Rektoren und Präsidenten Kirchlicher Fachhochschulen
Prof. Dr. Jochen Windheuser

Westdeutsche Rektorenkonferenz, Bonn
Prof. Dr. Klaus Ring

Wissenschaftsrat, Köln
Herr Dr. Hans-Jürgen Block

Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bonn
Herr Dr. Christoph Schneider

Hochschullehrerbund, Bonn
Prof. Dr. Willi Groß
Prof. Günther Edler

Verband Hochschule und Wissenschaft, Bonn
Prof. Karl Sinn

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt a. M.
Prof. Dr. Johann Schneider
Herr Gerd Köhler

Deutscher Akademikerinnenbund, Hamburg
Frau Luise Joppe

Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg
Herr Dr. Manfred Tessaring

Cusanuswerk-Bischöfliche Studienförderung, Bonn
Herr Thomas-Maximilian Gauly

Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn
Herr Dr. Karl Roeloffs

Deutsches Studentenwerk, Bonn

Vereinigte Deutsche Studentenschaften, Bonn

Ring Christlich-Demokratischer Studenten, Bonn
Herr Christian Schede

Juso-Hochschulgruppen, Bonn
Herr Harald Schrapers

Bundesverband Liberaler Hochschulgruppen, Bonn
Herr Alexander Fritsch

Fachhochschule Gießen — AStA
Herr Peter Justen

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (beobachtend)

Fragenkatalog

1. Überlast und Ausbau

1.1 Wie hat sich das zahlenmäßige Verhältnis von Hochschulpersonal und Studierenden in den Fachhochschulen seit 1971 entwickelt, und welchen Bedarf sehen Sie bis 1995

- an Hochschullehrerstellen,
- an Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter,
- an Stellen für Nichtwissenschaftler,
- an Stellen für Tutoren?

1.2 In welchen Fachrichtungen und welchen Regionen wird ein verstärkter Ausbau der Fachhochschulen für erforderlich gehalten?

1.3 Reicht die Zahl der Plätze für im Fachhochschulstudium vorgeschriebene Praktika oder Praxissemester gegenwärtig aus?

1.4 Werden besondere Schritte der staatlichen Seite für erforderlich gehalten, um das Angebot an solchen Plätzen zu erhöhen?

1.5 Wie ist der Anteil der Fachhochschulen an der Hochschulbauförderung von Bund und Ländern, und wie verhält sich dieser Anteil zum Anteil der Fachhochschul-Studierenden an der Gesamtzahl der Studierenden? Wie hoch müßte der Anteil der Investitionen an Fachhochschulen am gesamten HBFG-Volumen bis 1995 sein? Halten Sie ein FHS-Sonderprogramm für erforderlich?

1.6 Welche Probleme ergeben sich für die Fachhochschulen insbesondere aus den Bestimmungen für Geräteanschaffungen nach dem HBFG?

2. Studienzeiten

Wie verhalten sich die Regelstudienzeiten und Ist-Studienzeiten in den verschiedenen Studiengängen an Fachhochschulen und an verschiedenen Hochschulen? Halten Sie eine generelle Aufstokkung der Regelstudienzeiten auf acht Semester aus inhaltlichen Gründen für erforderlich? Sollen dabei Praxissemester eingerechnet werden? Können die Fachhochschulen eine inhaltliche Integration von Praxissemestern und die entsprechende Betreuung gewährleisten? Werden von der Wirtschaft, von Verwaltungen bzw. Verbänden überhaupt ausreichend Plätze für Praktika angeboten, und was sollte getan werden, um das Angebot zu vergrößern?

3. Studienreform

Welche Anstrengungen haben Fachhochschulen unternommen, um angesichts der Nachfrage nach breiteren Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt Studiengänge interdisziplinär anzureichern? Inwieweit gibt es im Studium fachübergreifende Projekte? Halten Sie in den Fachhochschulstudiengängen eine Art „Studium generale" für sinnvoll? Halten Sie Angebote in den Fremdsprachen für erforderlich? Wie würden sich solche Angebote auf die Studiendauer auswirken?

4. Frauenstudium

Durch welche Maßnahmen könnte erreicht werden, daß der Frauenanteil an den Studierenden der Fachhochschulen insbesondere in den technischen Fächern erhöht wird? Welche Schritte sind bisher von den Fachhochschulen selbst unternommen worden?

5. Forschung

5.1 Inwieweit ist bisher die vom Hochschulrahmengesetz gewollte Erweiterung der Aufgaben der Fachhochschulen auf Forschung und Entwicklung in die Länderhochschulgesetze übernommen worden, und welche Erfahrungen haben die Fachhochschulen in diesem Bereich mit den Ministerialverwaltungen gemacht?

5.2 Wie könnte beim Bund sichergestellt werden, daß Fachhochschulen nach der Gemeinschaftsaufgabe Forschungsförderung ausreichend Mittel für eigene anwendungsnahe Forschung und Entwicklung erhalten?

5.3 In welchen Bereichen besteht ein besonderer Bedarf der Fachhochschulen für eine finanzielle Förderung der angewandten Forschung und Entwicklung?

5.4 Wie müßte ein solches Förderprogramm strukturiert sein?

5.5 Welcher Einrichtung sollte die Abwicklung übertragen werden?

5.6 Ist ein solches Förderprogramm nur vorübergehend oder auf Dauer erforderlich?

5.7 Inwieweit sind Fachhochschulen bis heute an den Forschungsförderungsprogrammen der EG beteiligt, und wie könnte ein angemessener Anteil an diesen Programmen sichergestellt werden?

6. Promotion

6.1 Wie viele Studenten/Absolventen von Fachhochschulen sind an einer späteren Promotion interessiert (Anteil)?

6.2 Sind auf der Grundlage des WRK-Beschlusses von 1987 inzwischen konkrete Maßnahmen zur Eröffnung solcher Promotionen entwickelt bzw. vereinbart worden?

6.3 Wie könnte nach Ihrer Auffassung sichergestellt werden, daß geeignete Fachhochschulabsolventen ohne Zeitverzug promovieren können?

7. Besoldungsrecht

Wie müßte das Besoldungsrecht verändert werden, um die Hochschullehrerlaufbahn an Fachhochschulen attraktiver zu machen?

8. Ungleichbehandlung

Welche Überlegungen haben Sie angestellt, um die Ungleichbehandlung von Absolventen von Fachhochschulen bzw. Universitäten im öffentlichen Dienst abzubauen, und sehen Sie — angesichts der Finanzprobleme der öffentlichen Hand — auch kostenneutrale Lösungen?

9. Begabtenförderung

   Welche Schritte oder Maßnahmen könnten dazu beitragen, daß die Begabtenförderungswerke sich verstärkt der Förderung von Fachhochschulstudenten widmen?

10. COMETT und ERASMUS

    Wie sind die Erfahrungen der Fachhochschulen mit COMETT und ERASMUS? Sind hier besondere Schritte auf der staatlichen Seite erforderlich, um die Beteiligungsmöglichkeiten der Fachhochschulen zu verbessern?

Verzeichnis der in Abschnitt III zitierten Literatur

Beirat 1988 — Beirat für Ausbildungsförderung: Vorschläge zur Reform des Bundesausbildungsförderungsgesetzes. Schriftenreihe Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft. Nr. 21. Bonn/Bad Honnef

BA 1989: Arbeitsmarktbeobachtungen der Fachvermittlung für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte — Bericht über das Jahr 1988. In: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit. Nr. 5/1989. Nürnberg

BLK 1987: Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem. Materialien zur Bildungsplanung. Heft 15. Bonn

BLK 1989: Gesamtbetrachtung zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems. Materialien zur Bildungsplanung. Heft 18. Bonn

BMBW 1987: Deutsche Studenten im Ausland. Bildung und Wissenschaft aktuell Nr. 11/87. Bonn

BMBW 1988a: Zur Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulforschung in der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Bonn

BMBW 1988b: Grund- und Strukturdaten 1988/89. Bonn

BMBW/BMFT 1988: Gemeinsame Stellungnahme zu Leistungsstand und Perspektiven von Wissenschaft, Forschung und Technologie in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn

Brödner, Peter 1986: Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in die Zukunft der Fabrik. Berlin

Bundesinstitut für Berufsbildung 1989: Ganz die Alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun. Projekt Nr. 1059

Bundesrats-Drucksache 548/89 vom 20. Oktober 1989: Gesetzentwurf der Bundesregierung: 12. Gesetz zur Änderung des BAföG

Bundesverfassungsgericht 1981: Urteil des zweiten Senats zum Gesetz zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen in der Berufsbildung (Ausbildungsplatzförderungsgesetz) vom 10. Dezember 1980. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts. 55. Band. Tübingen

Deutscher Bundestag, Drucksache 8/2269 vom 9. November 1978: Unterrichtung durch die Bundesregierung. 3. Bericht nach § 35 BAföG zur Überprüfung der Bedarfssätze

Deutscher Bundestag, Drucksache 10/5143 vom 4. März 1986: Gesetzentwurf der Fraktion der SPD. Entwurf eines Gesetzes zur Finanzierung von Ausbildungsplätzen in der Berufsbildung (Ausbildungsplatzfinanzierungsgesetz)

Deutscher Bundestag, Drucksache 10/6419 vom 12. November 1986: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktion der CDU/CSU und der Fraktion der FDP: Probleme der Hochschulpolitik im Bereich der Europäischen Gemeinschaft, insbesondere der Förderung der Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern

Deutscher Bundestag, Drucksache 11/2603 vom 30. Juni 1988: Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der SPD-Fraktion: Entwicklungsstand und Perspektiven der Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000": Bericht über den Informationsbesuch von Mitgliedern der Enquete-Kommission und des Sekretariats in Rotenburg/Wümme am 3. Mai 1989. Kommissionsdrucksache Nr. 11/24 vom 11. 5. 1989, Bonn

HIS 1989: Durrer, Franz; Minks, Karl-Heinz: Übergänge in Studium, Berufsausbildung und Berufstätigkeit. In: HIS Kurzinformation A3/89. Hannover

Hornbostel, Stefan: Anmerkung zur Diskussion um die Fachstudiendauer an bundesdeutschen Hochschulen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2 — 1989, S. 39 ff

IAB 1988: Arbeitsmarkt für Akademiker: Gestern-heute-morgen (Bearb.: Manfred Tessaring). In: Materialien zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 5/1988

Kern, Horst; Schumann, Michael 1986: Das Ende der Arbeitsteilung? München

KMK 1988: Beschluß der Kultusministerkonferenz über vorrangige Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten. (Beschlossen auf der 139. Plenarsitzung am 23./24. Juni 1988 in Wiesbaden)

KMK 1989: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Nr. 106: Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2010. April 1989. Bonn

Lutz, Burkart 1988: Welche Qualifikationen brauchen wir? Welche Qualifikationen können wir erzeugen? In: Hesse, J.J./Rolff, H.-G./Zöpel, Chr. (Hrsg.): Zukunftswissen und Bildungsperspektive. Baden-Baden

Naumann, Jens 1988: Qualitätsabstufungen und Leistungswettbewerb zwischen Fachbereichen — objek-

tive Gegebenheiten und subjektive Bewertungen. Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Nr. 25, Februar 1988. Berlin

Statistisches Bundesamt 1988: Prüfungen an Hochschulen 1986. In: Wirtschaft und Statistik 11/88, S. 786 ff

Statistisches Bundesamt 1989: Fachserie 11, Reihe 4.1: Studenten an Hochschulen. Wintersemester 1988/89, Vorbericht. Stuttgart

Stegmann, H.; Kraft, H. 1988: Bestimmungsfaktoren für den Studienabbruch und Berufswege von Studienabbrechern. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 4/1988, S. 498 ff

WRK 1987: Zum Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen und zur Gemeinschaft der verschiedenen Hochschularten in der Westdeutschen Rektorenkonferenz. In: WRK Arbeitsbericht 1987, S. 31 ff, Bonn

WRK 1988: Die Zukunft der Hochschulen — Überlegungen für eine zukunftsorientierte Hochschulpolitik. Dokumente zur Hochschulreform Nr. 63/1988. Bonn

WRK/BDA 1989: Berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe von Hochschule und Wirtschaft. Bonn (Beschluß des 17. Plenums der WRK vom 13. Februar 1989)

Wissenschaftsrat 1985: Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln

Wissenschaftsrat 1986: Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln

Wissenschaftsrat 1988: Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren. Köln

Wissenschaftsrat 1989: Fachstudiendauer in ausgewählten Studiengängen an Universitäten. Prüfungsjahr 1986. Drs. 9247/89. Köln

Abschnitt IV
Ausblick auf die weitere Kommissionsarbeit

Der Schlußbericht der Kommission muß Ende Juni 1990 dem Deutschen Bundestag zugeleitet sein. Nach Vorlage des Zwischenberichts steht der Kommission noch ein Dreivierteljahr zur Verfügung, um die noch nicht ausgewerteten Expertenanhörungen zum Arbeitsschwerpunkt „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen" und die vom Innenausschuß und vom Ausschuß für Bildung und Wissenschaft des Deutschen Bundestages im Frühjahr 1989 durchgeführte Anhörung von Verbänden zur politischen Bildung sowie die im Herbst 1989 stattfindenden Expertenanhörungen der Kommission zum Arbeitsschwerpunkt „Perspektiven der Hochschulenentwicklung" auszuwerten. Dabei geht es — wie bei den bisherigen Auswertungen — um die Zusammenfassung der Einschätzungen von Expertinnen und Experten sowie Verbänden zu aktuellen und zukünftigen Problemen in diesen Bildungsbereichen und um die von ihnen aufgezeigten grundsätzlichen Handlungsmöglichkeiten des Bundes zur Bewältigung langfristiger Probleme.

Zur Frage möglicher Einflüsse und Auswirkungen der Bildungsexpansion auf den öffentlichen Dienst sind vor der parlamentarischen Sommerpause 1989 maßgebliche Verbände und die Bundesregierung um Auskunft und Hilfestellung gebeten worden. Die Ergebnisse sind dementsprechend aufzuarbeiten.

Ferner müssen die insgesamt 16 Gutachten für die Kommission, die zum Teil noch nicht abgeschlossen sind, ausgewertet werden.

Die Kommission wird in ihren weiteren Beratungen bemüht sein, die vorliegenden und noch zu erwartenden Materialien so aufzubereiten und zu diskutieren, daß die Ergebnisse zu Aussagen und Empfehlungen im Endbericht entsprechend dem Einsetzungsauftrag führen.

Dabei wird es vor allem darauf ankommen müssen, die übergreifenden Zielsetzungen zu konkretisieren, maßgebliche Problemzonen herauszuarbeiten und spezielle Handlungsfelder aufzuzeigen (vgl. auch Einsetzungsbeschluß).

Ob und inwieweit die Kommission außer einigen Informationsbesuchen, unter anderem beim Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg und von Bildungseinrichtungen im Raum Kassel, noch weitere Außenaktivitäten wird wahrnehmen können, muß von Verlauf und Ergebnissen der vordringlichen Arbeiten abhängig gemacht werden.

Anhang

Beiträge von Kommissionsmitgliedern zur Analyse bildungspolitisch bedeutsamer Strukturwandlungen und zu Problemzonen der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung

Vorbemerkung

Dieser Anhang zum Zwischenbericht enthält Beiträge von einzelnen Kommissionsmitgliedern, die zu den Beratungen des Zwischenberichtes vorgelegt wurden, jedoch von der Kommission inhaltlich noch nicht erörtert werden konnten. Sie werden in den weiteren Beratungen der Kommission zusammen mit den Ergebnissen der Anhörungen, Expertengespräche und Abschlußberichte der Gutachten in die Diskussion einbezogen werden, um Empfehlungen für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes zu erörtern. Insofern sind auch ausdrückliche Hinweise auf Empfehlungen der Enquete-Kommission Vorschläge der Autorinnen und Autoren für die späteren Beratungen in der Kommission.

Anhang 1

Prof. Dr. Klaus Klemm

Der Prozeß der Bildungsexpansion und der Wandel der Bildungsbeteiligung

Die Beantwortung der der Enquete-Kommission gestellten Fragen danach,

> „wie sich die Bildungsbeteiligung entwickelt hat, ob bestimmte Schichten und Gruppen benachteiligt sind, welches gegebenenfalls die Gründe dafür sind, und wie deren Chancen verbessert werden können" (vgl. Abschnitt III des Einsetzungsbeschlusses),

erfordert ein zweifaches Vorgehen. Zunächst bedarf es einer beschreibenden Analyse der Ende der achtziger Jahre feststellbaren Bildungsbeteiligung; daran anschließen können, sofern die Analyse einen entsprechenden Bedarf ausweist, Maßnahmen zur Verbesserung etwa festgestellter Mängel bei der im Bildungssystem beobachteten Chancenverteilung erörtert werden. Bei der Beschreibung der gegenwärtigen Bildungsbeteiligung kann sich die Analyse auf die Fachliteratur und hinsichtlich sehr aktueller Daten auf Sonderauswertungen des Mikrozensus stützen, so daß auch schon für den Zwischenbericht eine fundierte Darstellung möglich ist. Hinsichtlich zu empfehlender Maßnahmen kann die Kommission noch keine Vorschläge machen, da darauf bezogene Gutachten noch nicht ausgewertet werden konnten und da derartige Empfehlungen in der Kommission bisher allenfalls im Ansatz thematisiert wurden.

Die Beschäftigung mit der Bildungsbeteiligung muß sich — zumal dann, wenn nach ihrer Entwicklung gefragt wird — auf zwei Aspekte konzentrieren: Zum einen muß der Prozeß der Bildungsexpansion ganz generell betrachtet werden; zum anderen muß untersucht werden, wie sich im Prozeß der Bildungsexpansion die Beteiligung bestimmter Schichten und Gruppen entwickelt hat. Daher soll zunächst die Bildungsexpansion beschrieben werden. Mit diesem Begriff wird gemeinhin der Prozeß benannt, in dessen Verlauf immer mehr Kinder und Jugendliche immer länger im Bildungssystem verblieben sind.

Eine genauere Untersuchung dieses Prozesses zeigt, daß sich die Bildungsexpansion in der Bundesrepublik analytisch in zwei Elemente zerlegen läßt. Zum einen läßt sich feststellen: Die Zahl der Kinder, die auf länger dauernde und höher bewertete Bildungswege geschickt werden, ist seit Gründung der Bundesrepublik kontinuierlich angestiegen. Während Anfang der fünfziger Jahre noch etwa 80 % aller Schüler der Klasse 7 diese Klassenstufe in Volksschulen besuchten, sind dies Ende der achtziger Jahre nur noch ein Drittel. Diese Abwendung von der Volks- und dann Hauptschule wurde begleitet von einer entsprechenden Nachfragesteigerung nach „mittlerer" und „höherer" Bildung in Realschulen, Gymnasien und neuerdings Gesamtschulen, und sie wurde in ihren Wirkungen noch verschärft durch den Ausbau alternativer Wege zur Studienberechtigung (vgl. KLEMM u. a. 1985, S. 84). Ihre Fernwirkung lag in der Vervielfachung der Studentenzahlen: Während 1970 erst 121 000 Studienanfänger gezählt wurden, waren dies 1988 249 000 (vgl. KMK 1989, S. 13). Nur bei sehr oberflächlicher Betrachtung kann dies als eine Folge der Bildungswerbung der sechziger Jahre und der mit ihr einhergehenden Öffnung der Schule gedeutet werden. Hier handelt es sich in Wahrheit um einen weitgehend kontinuierlichen Prozeß, der in den fünfziger Jahren einsetzte.

Dazu kommt sodann: Gleichzeitig mit der Verlagerung der Schülerströme hin zu den längeren Bildungswegen vollzog sich die zeitliche Ausdehnung auch der „niederen" Schulbildung. Ende der sechziger Jahre wurde das 9. Hauptschuljahr bundesweit eingeführt, seither haben einzelne Bundesländer das 10. Schuljahr auch an Hauptschulen verpflichtend bzw. wahlweise verankert. Und auch in den an die Hauptschule traditionell anschließenden Wegen der beruflichen Bildung expandierte die Schulzeit, z. T. durch eine Verlängerung der Ausbildungszeiten auf bis zu dreieinhalb Jahre sowie z. T. durch eine Verstärkung des Zulaufs zu Vollzeitberufsschulen, so etwa zu den neu eingerichteten Fachoberschulen. Schließlich expandierte die Teilhabe in diesem Sektor des Bildungswesens auch dadurch, daß immer mehr Jugendliche einen Beruf erlernten. Die Quote derer, die in den achtziger Jahren das Bildungs- und Ausbildungssystem mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung verlassen haben, stieg auf etwa 85 % (Mikrozensus 1987 — vgl. KLEMM 1989). Auch wenn dies bedeutet, daß immer noch 15 % der Jugendlichen ohne Berufsausbildung bleiben, hat es auch hier einen Expansionsprozeß gegeben. Insgesamt läßt sich am Ende der achtziger Jahre sagen, daß es in der deutschen Geschichte nie zuvor eine in diesem Umfang lernende Jugend gegeben hat.

Ihre bisherigen Untersuchungen, insbesondere die Anhörung zum Thema „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren" (11.5.1988), führen die Enquete-Kommission m.E. zu der Einschätzung, daß die Bildungsexpansion der Vergangenheit in ihrem Ertrag nicht als störende „Überqualifikation", sondern als stützender Faktor der künftigen ökonomischen und gesellschaftlichen Entwicklung gesehen werden kann. Diese Einschätzung wird insbesondere durch folgende Aspekte gestützt:

- Unbeschadet der Tatsache, daß die Arbeitsmarktforschung auch für die neunziger Jahre bis zum Ende dieses Jahrhunderts hohe Arbeitslosenzahlen voraussagt, wird gleichzeitig ein steigender und sich wandelnder Arbeitskräftebedarf unterstellt. Die in diesem Zusammenhang immer wieder herangezogene IAB-Prognos-Studie geht davon aus, daß der Wandel der sektoralen Strukturen wie auch der der Tätigkeitsstrukturen eine kontinuierliche Höherqualifizierung der Beschäftigten erfordert. Unter Bezug auf die IAB-Prognos-

Untersuchung formulierte in der o.g. Anhörung Dr. Pütz (BIBB): „Wir erwarten einen Rückgang der Un- und Angelernten von 32 % im Jahre 1982 auf 20 % im Jahre 2000, eine Zunahme der Facharbeiter und Angestellten mit Berufsausbildung von 53 % im Jahre 1982 auf 58 % im Jahre 2000, einen etwa gleichbleibenden Bedarf von Fachschulabsolventen — jeweils 7 % — und eine Zunahme der Hochschulabsolventen von 8% auf 15 %." (3/12) Weiter formulierte Dr. Pütz in dieser Anhörung: „Aus all dem ergibt sich, daß ein hoher Qualifikationsstandard notwendig ist, weil mehr entwicklungsintensive Produkte und hochwertige Dienstleistungen verlangt werden." (3/13) Allerdings setzte in der Erörterung im Rahmen dieser Anhörung Prof. Dr. Staudt hinter die These vom Trend zur Höherqualifizierung ein deutliches Fragezeichen. Er formulierte in diesem Zusammenhang: „Ist das, was hier Höherqualifikation genannt wird, nicht nur eine längere Verweildauer in irgendwelchen Ausbildungsgängen? Der Nachweis, ob das höher, tiefer, mehr oder schlechter ist, fehlt dabei in Ihrer Statistik völlig, wenn ich das richtig sehe." (3/53)

○ Die Globalprojektion der IAB-Prognos-Studie wird gleichwohl durch zahlreiche Enzelhinweise, die die Enquete-Kommission in ihren Anhörungen sammeln konnte, gestützt: In der Anhörung „Auf welche Zukunft sollte das Bildungswesen vorbereitet sein und selbst aktiv mit vorbereiten?" (16.6.88) verwies u. a. Prof. Dr. W. Schlaffke (IW) auf zahlreiche Studien, die in der Einschätzung übereinstimmen, daß der Taylorismus für die künftigen Produktionsverhältnisse nicht mehr charakteristisch sei und daß als Folge davon ein Trend zur Höherqualifizierung vorherrsche (5/10). Gleichsam einen Beleg für diesen Trend, der in der Industriesoziologie allerdings umstritten ist und allenfalls als eine durchaus noch nicht entschiedene Entwicklungsmöglichkeit beschrieben wird, lieferte Dr. H.E. Schreiber von der Siemens AG im Rahmen des Expertengesprächs zum Thema „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zur Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspekts" (15. Februar 1989). Zur Entwicklung bei Siemens formulierte er: „Während die Zahl der Mitarbeiter in den vergangenen 15 Jahren etwa konstant geblieben ist, hat die Qualifikationsstruktur sich deutlich verschoben. Der Anteil der an- und ungelernten Arbeitskräfte an der Gesamtbelegschaft ist von 40 % auf 25 % zurückgegangen, der Anteil der Universitäts- und Fachhochschulabsolventen von rund 10 % auf 20 % gestiegen. Der Anteil der Facharbeiter blieb etwa konstant. Wir erwarten, daß diese Entwicklung sich fortsetzt." (Schriftliche Stellungnahme vom 20.1.1989, S. 1 — Punkt 1.2)

○ Das Ergebnis der qualifikationsspezifischen Projektionen zum Arbeitskräftebedarf, die These von der Höherqualifizierung, gewinnt durch die absehbaren demographischen Entwicklungen eine zusätzliche Stütze: Die Darlegungen des Direktors des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung, Herrn Prof. Dr. W. Linke, auf der Sitzung der Enquete-Kommission vom 11.5.1988 (Tischvorlage — Schreiben vom 4.5.1988) haben deutlich gemacht, daß der Zustrom junger ausgebildeter Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen in das Beschäftigungssystem drastisch zurückgehen wird. So wird z. B. der Jahrgang der 20jährigen, der als durchschnittlicher Jahrgang der in das Berufsleben Eintretenden exemplarisch herangezogen werden kann, von 1985 noch 1,06 Millionen bis zum Jahr 2000 auf nur noch 0,63 Millionen zurückgehen (vgl. dazu S. 13). Diese Reduzierung bedeutet zugleich auch, daß der Zustrom neuen Wissens und neuer Fertigkeiten, soweit diese in der beruflichen Erstausbildung erworben werden, von immer weniger Menschen getragen wird. Es liegt auf der Hand, daß diese im Vergleich zu vorausgegangenen Generationen eher höher qualifiziert werden müssen. Menschliche Fähigkeiten und damit auch deren individuelle Bildungs- und Ausbildungswünsche brachliegen zu lassen (so wie sich dies gegenwärtig in der hohen Zahl von Schülern ohne Schul- und Berufsbildungsabschluß dokumentiert), dies kann und sollte unsere Gesellschaft auch vor diesem Hintergrund nicht länger zulassen.

○ Diesen eher aus der Sicht der Bedürfnisse des Beschäftigungssystems abgeleiteten Hinweisen auf die Notwendigkeit einer hohen Qualifikation möglichst aller Heranwachsender entsprechen individuelle Wünsche der künftig am Erwerbsleben Beteiligten: Nach gemeinsamer Auffassung der Gewerkschaften und der Arbeitgeber — dies ergibt eine Auswertung der Verbändeanhörung zum Thema „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" (14.9.1988) — ist es nicht haltbar, von einer sinkenden Bedeutung von Arbeit und Beruf zu sprechen. Neuere Studien würden, so ergab die angeführte Anhörung, belegen, daß bei Jugendlichen — zumal bei jungen Frauen — Arbeit und Beruf eher wichtiger geworden seien und daß dies verbunden sei mit gesteigerten Ansprüchen an Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung im Beruf sowie — in Konsequenz davon — mit einer Verstärkung der Wünsche und Ansprüche an eine qualifizierte Berufsausbildung. Diese Einschätzung wird von dem durch die Enquete-Kommision in Auftrag gegebenen Gutachten „Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung" voll bestätigt. Neuere Jugendstudien resümierend heißt es dort: „... es hat zwar eine Umwertung von Arbeit stattgefunden, dennoch spielt Arbeit für die Lebensplanung von Jugendlichen eine wichtige Rolle. Einerseits nimmt die instrumentelle Bedeutung von Arbeit als ‚Möglichkeit, Geld zu verdienen' zu, andererseits wächst der Anteil der Jugendlichen, die Arbeit als befriedigende Tätigkeit schätzen ..." (DJI 1989, S. 85).

Insgesamt ergibt die von der Enquete-Kommission bisher geleistete Bestandsaufnahme zum Themenkomplex „Bildungsexpansion", daß die Folgen dieses Expansionsprozesses, gerade auch da, wo er bis in die Berufsausbildung hineingewirkt hat,

- die qualifikatorische Basis einer zukunftsorientierten Entwicklung der Bundesrepublik darstellt,
- die unverzichtbare Grundlage für die Realisierung von Lebens- und Berufswünschen Jugendlicher und ihrer Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft sichert und
- dazu beiträgt, die Bundesrepublik auf europäische Herausforderungen kulturell und qualifikatorisch vorzubereiten. Dieser internationale Aspekt der Bewertung des Prozesses der Bildungsexpansion wird in dem von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebenen Gutachten „Educational Trends and Prospects in OECD Member Countries" unterstrichen. Dort formuliert der Gutachter: „Countries will be obliged to exploit their education and training provision in a much more sophisticated way than in the past in order that the optimal number of citizens may be qualified to the highest possible level." (LOWE 1989, S. 12)

Ändert man nun aber die Blickrichtung und fragt nach der Teilhabe von „Schichten und Gruppen" an diesem insgesamt für die Gesellschaft nützlichen und für die Einzelnen sinnvollen Expansionsprozeß, so läßt sich Ende der achtziger Jahre im Rückblick auf die Expansionsphase feststellen, daß sich das Gefüge sozialer Ungleichheit, das in den sechziger Jahren z. B. durch die „Kunstfigur" des katholischen Arbeitermädchens vom Lande beschrieben wurde, deutlich gewandelt hat. Die Vorprägung von Lebenschancen durch die Schule blieb zwar im Prinzip erhalten, die ungleiche Verteilung auf unterschiedliche soziale Gruppen wurde aber deutlich abgeschwächt. Ende der achtziger Jahre läßt sich hinsichtlich der Chancenverteilung in den allgemeinbildenden Schulen feststellen:

- Regionale Unterschiede bestehen bei der Bildungsbeteiligung nach wie vor — wenn auch abgeschwächt. Sie manifestieren sich zum einen als Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern: So besuchten 1985 von den 13- bis 14jährigen Jugendlichen in Niedersachsen (niedrigster Wert bei den Flächenstaaten) 23,1 % ein Gymnasium, in Nordrhein-Westfalen (höchster Wert bei den Flächenstaaten) 29,3 % (vgl. BÖTTCHER u. a. 1988, S. 67). Zum anderen finden sich derartige Unterschiede immer noch als „klassische " Stadt-Land-Unterschiede: In Heidelberg besuchten 1985 noch 14,3 % aller Schüler eine 7. Klasse einer Hauptschule, im Neckar-Odenwald-Kreis aber 51,3 %; in Bonn gingen im gleichen Jahr noch 20,1 % der Jugendlichen in die 7. Klassen der Hauptschulen, im Kreis Kleve aber 51,5 %; in Bamberg besuchten 22,9 % aller Schüler 7. Klassen die Hauptschule, im Landkreis Amberg-Sulzbach aber 71,7 % (vgl. RÖSNER 1989, S. 168f).
- Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern wurden — mißt man sie an formalen Schulabschlüssen — aufgehoben, tendenziell sogar umgekehrt: 1987 besuchten unter den 13- und 14jährigen 28,1 % der Mädchen, aber nur 25,0 % der Jungen Gymnasien; bei den Realschulen war der Vorsprung der Mädchen noch größer: 28,6 % der Mädchen gegenüber 23,1 % der Jungen besuchten diese Schulen (Sonderauswertung des Mikrozensus 1987, bisher unveröffentlicht). Allerdings wirft die nach wie vor geschlechtsspezifische Einmündung in die unterschiedlichen Berufsausbildungswege im Anschluß an die allgemeinbildenden Schulen (hier verwandelt sich der weibliche Vorsprung wieder in einen Rückstand) die Frage nach den inhaltlichen Prozessen geschlechtsspezifischer Vorprägung in den Schulen auf.
- Ungleichheiten zwischen den Angehörigen der verschiedenen sozialen Schichten wurden im Verlauf der Bildungsexpansion kaum gewandelt: Ende der achtziger Jahre besuchten z. B. 11,2 % aller 13- und 14jährigen Arbeiterkinder, 42,7 % aller Angestelltenkinder und 54,4 % aller Beamtenkinder Gymnasien (Sonderauswertung des Mikrozensus 1987). Diese sozial ungleiche Verteilung setzt sich im Verlauf des weiteren Bildungsweges fort: In der gymnasialen Oberstufe z. B. lernten 51,0 % aller 17- bis 18jährigen Beamtenkinder, 40,3 % aller Angestellten- und 15,6 % aller Arbeiterkinder diese Alters (Sonderauswertung des Mikrozensus 1987). In die Universitäten schließlich wechselten 1987 nur noch 4,7 % aller Arbeiterkinder eines Altersjahrgangs, aber 21,2 % aller Angestellten- und 34,4 % aller Beamtenkinder (eigene Berechnungen nach: Sonderauswertung des Mikrozensus 1985 und BMBW 1989 b, S. 174).

  Eine Differenzierung nach Gehaltsgruppen bietet im Prinzip das gleiche Bild: Je höher das Einkommen des „Familienvorstandes" ist, umso höher ist auch die Bildungsbeteiligung der Kinder. 1987 besuchten von den 13- und 14jährigen Kindern aus Familien, deren „Vorstand" unter DM 2 500 monatlich verdiente, 15,4 % ein Gymnasium; aus der Einkommensgruppe „DM 2 500—DM 4 000" taten dies 33,6 % und aus der Gruppe „über DM 4 000" sogar 65,8 % (Sonderauswertung des Mikrozensus 1987).
- Bei der Frage nach der Bildungsbeteiligung muß Ende der achtziger Jahre, anders als in der Startphase der Bildungsexpansion, auch die Situation ausländischer Kinder betrachtet werden: 1987 besuchten von allen ausländischen Schülern im Alter von 12 bis 14 Jahren 69,2 % eine Hauptschule, 14,2 % eine Realschule, 12,6 % ein Gymnasium. Die Bildungschancen ausländischer Schüler sind damit ungleich schlechter als die deutscher Schüler (Sonderauswertung des Mikrozensus 1987).

Damit läßt sich insgesamt nach einer langen expansiven Phase der Schulentwicklung feststellen, daß die Bildungsbeteiligung in allgemeinbildenden Schulen ein Bild erheblicher Ungleichheit bietet: Kinder aus Arbeiterfamilien, aus Familien mit niedrigem Einkommen sowie ausländische Kinder treten mit deutlich niedrigerer schulischer Vorqualifikation in das System der Berufsausbildung ein. Unbeschadet der immer wieder proklamierten Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungswege prägt dies deren spätere Ausbildungs- und Berufschancen.

Generell gilt, daß die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ohne Schulabschluß wie auch die mit einfachem Hauptschulabschluß geringere Chancen haben, eine zukunftsorientierte Ausbildung zu erhalten. Innerhalb der nichtakademischen Berufsausbildung finden sich die Auszubildenden mit Hochschulberechtigung überwiegend in Ausbildungswegen, die — soweit absehbar — in eine gesicherte und gut bezahlte berufliche Zukunft führen; abgeschwächt gilt dies auch für die Auszubildenden mit Realschul- oder vergleichbarem Abschluß. Die Berufschancen vieler der Ausbildungsberufe, die überwiegend von Auszubildenden mit Hauptschulabschluß gewählt werden, sind dagegen deutlich schlechter. Über die tatsächliche Erreichbarkeit bestimmter Ausbildungswege in Abhängigkeit vom Niveau des Schulabschlusses wird aus schulischer Ungleichheit auch berufliche Ungleichheit. Dieses Bild von je nach Schulabschluß abgestuften Ausbildungschancen zeichnet auch das von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebene Gutachten „Strukturwandel im ländlichen Raum". Dort heißt es: „Die quantitativen Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur im Laufe der siebziger Jahre hatten zur Folge, daß hochqualifizierte Ausbildungsberufe im gewerblich-technischen Bereich (z. B. Werkzeugmacher, Maschinenschlosser, Radio- und Fernsehtechniker, elektrotechnische und Elektronik-Berufe) immer schwerer für Hauptschulabgänger zugänglich wurden und vermehrt mit Realschulabsolventen besetzt wurden." (v. DOSKY 1989, S. 19)

Dieser auch aus den jährlichen Berufsbildungsberichten der Bundesregierung ablesbare Sachverhalt bestätigte sich für die Enquete-Kommission in der Anhörung zur „Entwicklung der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung und ihrer Bestimmungsfaktoren" (11.5.1988). Dort führte Dr. Pütz vom BIBB hinsichtlich der Anforderungen in den neu geordneten Ausbildungsberufen aus: „Wie ist es mit den Jugendlichen mit normalem Hauptschulabschluß? Das ist eine Frage, die für uns noch offen ist." (3/86) Die hier durchscheinende Skepsis hinsichtlich der Ausbildungsfähigkeit von Schulabsolventen ohne Schulabschluß und auch von solchen mit einfachem Hauptschulabschluß fand bei dem Besuch der Ausbildungsabteilung der Firma Bosch (am 19.10.1988) in Stuttgart eine Bestätigung: Die Enquete-Kommission erfuhr dort, daß nur noch 25 % der Auszubildenden bei Bosch über den Hauptschulabschluß verfügten und daß alle anderen Auszubildenden höhere Schulabschlüsse mitbrachten. Weiter wurde der Kommission berichtet, daß für die Auszubildenden mit Hauptschulabschluß besondere firmeninterne Stützkurse in Deutsch und Mathematik mit dem Ziel der Steigerung der Ausbildungsfähigkeit angeboten werden.

So wie die Jugendlichen mit niedrigen Schulabschlüssen, also vor allem Arbeiterkinder, Kinder aus sozialschwachen Familien und Kinder ausländischer Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen, geringere Startchancen beim Eintritt in die Berufsausbildung haben, so sind auch die Chancen der ausländischen Jugendlichen ganz generell ungünstig: Der Berufsbildungsbericht 1989 weist aus, daß 1987/88 lediglich 26,8 % der 15- bis unter 18jährigen ausländischen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz haben (BMBW 1989a, S. 124). Da zugleich nur sehr wenige Ausländer dieser Altersgruppe in den gymnasialen Oberstufen und in vollzeitschulischen Bildungsgängen lernen, bedeutet dies, daß etwa zwei Drittel aller jungen Ausländer immer noch nicht an Berufsbildung beteiligt sind. Der Klärung des auch kulturellen Hintergrundes dieses Tatbestandes dient ein Gutachten, das die Enquete-Kommission zum Thema „Evaluation des Standes der Forschung zur kompensatorischen und interkulturellen Bildung ausländischer und deutscher Jugendlicher in der Bundesrepublik" in Auftrag gegeben hat.

Gleichsam im Kontrast zu den Erfolgen, die Mädchen und junge Frauen im allgemeinbildenden Schulsystem haben (dort haben sie die Jungen und jungen Männer überholt), bleiben die jungen Frauen mit ihrer Bildungsbeteiligung im Bereich der beruflichen Erstausbildung auf akademischem wie auf nichtakademischem Niveau benachteiligt. In der beruflichen Ausbildung im dualen System macht sich diese Benachteiligung zum einen in der relativ geringen Bandbreite bei der Wahl des Ausbildungsplatzes bemerkbar: 34,4 % aller weiblichen Auszubildenden konzentrierten sich 1987 auf nur 5 Ausbildungsberufe (bei den Männern beträgt die entsprechende Quote 22,7 %), 54,9 % sogar auf insgesamt 10 Berufe (bei den Männern 36,0 %). Zum anderen macht sich der Verlust des schulischen Vorsprungs der jungen Frauen darin bemerkbar, daß sehr viele von ihnen in perspektivenarmen Berufen lernen: Von den 732 000 weiblichen Auszubildenden erlernten 1987 allein 61 585 (also 8,4 %) den Beruf der Friseurin (BMBW 1989b, S. 103).

Ein ähnliches Bild des „Umkippens" des weiblichen Startvorteils am Ende der allgemeinbildenden Schulzeit bietet sich im Bereich der akademischen Berufsausbildung. Zum einen gilt: Obwohl mehr junge Frauen als junge Männer eine Studienberechtigung erwerben, stellen Frauen 1987 nur 40,2 % aller Studienanfänger und nur 38,0 % aller Studenten (BMBW 1989b, S. 135). Eine differenzierende Analyse nach Studiengängen zeigt zudem, daß die jungen Frauen überproportional häufig solche Fachgebiete wählen, die besonders wenig Arbeitsplatzperspektiven haben: So studierten 1987 z. B. allein 9,0 % aller Studentinnen Germanistik, unter den 15 Studienbereichen, die von Studentinnen am häufigsten gewählt werden, sind dagegen die Ingenieurwissenschaften nicht vertreten (BMBW 1989b, S. 150). Den hiermit angesprochenen Sachverhalt der Benachteiligung von Frauen wird die Enquete-Kommission in einer Reihe von Gutachten weiter aufklären lassen.

Überblickt man insgesamt die groben Strukturen der Chancenzuweisung (auch) durch Bildung und Ausbildung, so läßt sich Ende der achtziger Jahre immer noch feststellen, daß die Herkunft aus sozial schwächeren Familien, die Zugehörigkeit zur ausländischen Bevölkerung, die Herkunft aus weniger dicht besiedelten Regionen der Bundesrepublik und die Tatsache, Frau zu sein, die Wahrscheinlichkeit einer geringeren Bildungsbeteiligung im allgemeinbildenden Schulsystem, gar keiner oder einer weniger perspektivenreichen Berufsausbildung und auch von Erwerbslosigkeit deutlich erhöhen.

Den zuletzt angesprochenen Gesichtspunkt, das erhöhte Risiko der Erwerbslosigkeit letztlich als Endpunkt ungleicher Chancenverteilung in Allgemein- und Berufsbildung, belegt die Arbeitsmarktstatistik eindrucksvoll: 1987 waren bei der Arbeitslosenquote von 9% unter den „abhängigen Erwerbspersonen" ohne Ausbildungsabschluß 18,4% arbeitslos, unter denen mit einer Fach-, Meister- oder Technikerschule dagegen nur 3,4% (TESSARING 1988, S. 4). Hierbei scheint es sich um einen Zusammenhang zu handeln, der in zahlreichen Industrieländern so oder ähnlich beobachtet wird. Mit Blick auf den internationalen Prozeß der Bildungsexpansion und auf die damit zusammenhängende Frage der Verwertbarkeit „höherer" Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse heißt es in dem von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebenen Gutachten „Educational Trends and Prospects in OECD Countries": „The only certitude is that the higher the qualification the better is the chance of locating a job. In popular language 'it still pays to be a graduate'". (LOWE 1989, S. 29)

Die Chancen, die in den allgemeinbildenden Schulen sowie in der beruflichen Erstausbildung erfahrene Ungleichheit der Bildungschancen dann später durch berufliche Weiterbildung auszugleichen, sind denkbar gering. Das von der Enquete-Kommission in Auftrag gegebene Gutachten „Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung" zeigt, daß sich die „Beteiligungshierarchie", so wie sie aus Analysen zur schulischen und beruflichen Bildung bzw. Ausbildung vertraut ist, in der beruflichen Weiterbildung noch verschärft fortsetzt. In der Zusammenfassung zum Gutachten heißt es: „Im Zeitverlauf ist eine verschärfte Polarisierung, ein zunehmendes Auseinanderdriften der Weiterbildungsquoten der unterschiedlichen sozialen Gruppen zu konstatieren: die Weiterbildungsbeteiligung der vornehmlich gehobenen Qualifikations- und Statusebenen, die sich eh durch eine überdurchschnittliche Bildungsquote auszeichnen, steigt z. T. erheblich, während die der eher unteren Ebenen sinkt, teilweise sogar unter das Niveau, das Ende der 70er Jahre erreicht wurde . . . Als Verlierer dieser verschärften Polarisierung lassen sich folgende soziale Gruppen (als kleinster gemeinsamer Nenner der 3 Repräsentativerhebungen) ausmachen: an- und ungelernte Arbeiter, einfache Angestellte, Erwerbstätige der gewerblichen Berufe und sachbezogenen Dienstleistungsberufe." (BLOCK 1989, S. 8).

Die hier skizzierte knappe Bilanz der Jahre der Bildungsexpansion mit ihrem Verweis auf die erhalten gebliebenen Verteilungsmuster von Ungleichheit müssen die Sinne schärfen für die Schattenseiten des Prozesses der Höherqualifizierung. Zukünftig, dies wurde in unterschiedlichen Zusammenhängen der bisherigen Kommissionsarbeit immer wieder herausgestellt, muß sich das Bildungs- und Ausbildungssystem mehr als in der Vergangenheit denen zuwenden, die bei der kontinuierlichen Anhebung der Anforderungen in Bildung und Ausbildung nicht haben mithalten können: 1987 verließen immer noch 59 000 Jugendliche, nahezu 10% eines Altersjahrgangs, die allgemeinbildenden Schulen ohne einen Schulabschluß (BMBW 1989b, S. 68); im gleichen Jahr waren von den 1960 und später Geborenen mehr als 1,5 Millionen endgültig ohne Ausbildung geblieben (KLEMM 1989); bezogen auf die kommenden Jahre geht die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung davon aus, daß zu den schon ausbildungslos gebliebenen jungen Menschen bis zum Jahr 2000 etwa eine weitere Million Ausbildungslose hinzukommen wird (BLK 1989, S. 28). Wenn diese Annahme zutrifft, dann werden im Jahr 2000 von den dann unter 40jährigen mindestens 2,5 Millionen ohne einen wie immer gearteten beruflichen Abschluß bleiben — trotz Bildungsexpansion und genereller Höherqalifizierung. Daß jedoch Ausbildungslosigkeit in diesem Umfang nicht hingenommen werden muß, dies lehrt die Lern- und Altersforschung.

Die Enquete-Kommission leitet aus diesen Beobachtungen, gestützt auf erste Ergebnisse der bisherigen Anhörungen, vorläufige Hinweise für spätere Empfehlungen zu einer „Qualitativen Bildungsexpansion" ab:

- Übereinstimmend wird die Notwendigkeit gesehen, die hohe Zahl der Menschen ohne Schulabschluß und ohne Berufsausbildung zu verringern — durch eine Verbesserung der schulischen und der beruflichen Erstausbildung, aber auch durch die Einbeziehung der Ausbildungslosen in die berufliche Weiterbildung. Auf diesen Aspekt wies insbesondere der Generalsekretär des BIBB, Dr. Hermann Schmidt, in der Anhörung vom 15.3.1989 hin. Im übrigen ist hiermit ein Komplex angesprochen, der international als bedeutsam eingeschätzt wird. In dem schon wiederholt herangezogenen Gutachten zu Entwicklungstrends in anderen OECD-Ländern heißt es dazu: „The general objective is to raise the level of knowledge and skills of all young people, and especially to retain in one form or another of education and training those who are at present marginalised in the formal system and who give up organised learning as soon as legally possible, or even before in certain countries." (LOWE 1989, S. 57)
- Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es in Bildung und Ausbildung auch angepaßter didaktischer Ansätze. Prof. Dr. zur Lippe veranschaulichte dies in der Anhörung am 16.6.1988: „Wenn ich mit dem ABM-Handwerker meines Umweltprojektes, das ich nebenbei mitbetreue, arbeite, dann gibt es nie eine Schwierigkeit, uns praktisch über praktische Lösungen zu verständigen, und zwar bis hin zu den differenziertesten Fragen einer hochdiffizilen Ästhetik. Gerade da ist eine ganz hohe Kompetenz bei Menschen, die nicht in der Lage sind, das verbal zu fassen, die sich das selber nicht zutrauen . . ." (5/107). Daß hierbei bereits gangbare Wege etwa in der Kombination von Berufsausbildung und sozialpädagogischer Unterstützung erprobt werden, ergaben sowohl die Verbändeanhörung zum Thema „Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit" (14.9.1988) wie auch die Anhörung „Weiterbildung — Lebenslanges Lernen" (8.2.1989).

Bei der Frage, wie hier dauerhafte Erfolge erreicht werden könnten, zeichneten sich in den bisherigen Beratungen der Kommission zwei möglicherweise kontroverse Positionen ab:

Einerseits wurde empfohlen, der hier benannten Benachteiligtengruppe besondere Anstrengungen zu widmen — auch in Form längerer Lernzeiten und besonderer ökonomischer Anreizsysteme zur Gewinnung für die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. dazu die Anhörung am 15.3.1989).

Andererseits wurde, z. B. in der Verbändeanhörung am 14.9.1988, der entgegengesetzte Weg vorgeschlagen, nämlich der der Verkürzung von Ausbildungszeiten für lernschwächere junge Menschen — bei gleichzeitiger Anspruchsreduzierung hinsichtlich der Lerninhalte.

Literatur:

BLK: Gesamtbetrachtung zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems, Bonn 1989

Block, R.: Bildungsbeteiligung in der beruflichen Weiterbildung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000", Essen 1989 (Manuskript)

BMBW (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1989, Bonn 1989a

BMBW: Grund- und Strukturdaten 1988/89, Bonn 1989b

Böttcher, W./*Budde,* H./*Klemm,* K.: Schulentwicklung im Ländervergleich: Föderalismus, Nord-Süd-Gefälle und Schulentwicklung, in: Rolff, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rösner, E.: Jahrbuch der Schulentwicklung 5, Weinheim 1988, S. 49-74

Deutsches Jugendinstitut: Lebensentwürfe von Jugendlichen: Motivation und Berufsorientierung, Pläne und ihre Realisierung. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000", München 1989 (Manuskript)

v. *Dosky,* D.: Strukturwandel des ländlichen Raums — Anforderungen an die zukünftige Bildungspolitik des Bundes. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000", St. Gallen 1989 (Manuskript)

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000": Unkorrigierte Wortprotokolle der öffentlichen Anhörungen am 11. Mai 1988, 14. September 1988, 8. Februar 1989, 15. Februar 1989 und 15. März 1989

Klemm, K./*Rolff,* H.-G./*Tillmann,* K.J.: Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985

Klemm, K.: Die vergessene Generation: Bilanz der Ausbildungskrise, in: Pädagogik, Heft 7/1989, S. 111f

KMK (Hrsg.): Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2010, Bonn 1989

Lowe, J.: Educational Trends and Prospects in OECD Member Countries. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000", Paris 1989 (Manuskript)

Rösner, E.: Abschied von der Hauptschule, Frankfurt 1989

Tessaring, M.: Arbeitsmarkt für Akademiker: Gestern — heute — morgen, in: IAB: Mat AB 5/1988

Anhang 2

Prof. Dr. Ingrid Lisop

Das Duale System — Realität und zukünftige Entwicklung im Verhältnis zur Weiterbildung

1. Zum Sachverhalt „Problemzone"

Das Duale System der Berufsausbildung gilt als dadurch charakterisiert, daß es die beiden Lern- bzw. Ausbildungsorte Betrieb und Berufsschule kombiniert. Diese repräsentieren das Prinzip der Selbstverwaltung der Wirtschaft einerseits und der öffentlichen Verantwortung durch die Staatsverwaltung andererseits, und sie realisieren das duale Prinzip der Verschränkung von Theorie und Praxis, Arbeiten und Lernen.

Das Duale System wird als bewährt und erfolgreich bezeichnet, und es erfreut sich breiter gesellschaftlicher Akzeptanz. So wurden auch in den Anhörungen und in den Expertengesprächen der Enquete-Kommission ausführlich die bereits als klassisch zu bezeichnenden Auffassungen über die Stärken, jedoch auch die Schwächen des Dualen Systems vorgetragen. Als Stärken gelten:

(1) Pädagogische Effizienz durch die Verbindung von Theorie und Praxis, Arbeiten und Lernen;

(2) Flexibilität und Innovationsnähe (durch Wettbewerb, einzelbetriebliche Finanzierung, Anpassung an quantitative Veränderungen);

(3) die Funktion des Dualen Systems als gemeinsam getragenes ordnungspolitisches Instrument der Sozialparteien (Tarifparteien).

Die ersten beiden Punkte werden als positiv auch in der Diskussion um die Weiterbildung genannt; um den dritten Punkt wird im Kontext von Weiterbildung noch gerungen, z. B. in der Frage um tarifvertragliche Regelungen der Weiterbildungsansprüche, -zeiten und -formen.

Als Schwächen gelten:

(1) Die ordnungspolitische Schwerfälligkeit bis Unbeweglichkeit, sie mache die Flexibilität und Innovationsnähe aufs Ganze gesehen zu einer Fiktion;

(2) die Verbindung von Arbeiten und Lernen, Theorie und Praxis kranke an der schlechten, wenn überhaupt möglichen Abstimmung der Lernorte und am Qualitätsgefälle zwischen Ausbildungsbetrieben und Ausbildungsberufen sowie der mangelhaften pädagogischen Professionalität von Ausbildern und Lehrern;

(3) Markt- und Strukturabhängigkeiten wirkten als bestimmende Einflußgrößen. Das Duale System sei eher ein ökonomisches Vorleistungssystem denn Teil des Bildungssystems;

(4) die Anpassung an vorgegebene Veränderungen folge dem betriebswirtschaftlichen Kalkül und führe so zu Engpässen;

(5) die Nichtanerkennung des Facharbeiterbriefes aus schulischen oder alternativen Ausbildungsgängen und insgesamt eine Abschottung gegenüber der schulischen Ausbildung verhindere (noch) die notwendige Entwicklung integrativer Verbindungen und Gleichwertigkeit;

(6) die im Rahmen der Erstellung der Ordnungsmittel angewandten Tätigkeitsanalysen und Qualifikationsprofile begrenzten die Berufsausbildung auf den Erwerb von Spezialkenntnissen und -fertigkeiten und verschütteten dadurch die Anliegen und Chancen von Bildung.

Eine üblicherweise nicht angeführte Schwäche wurde für die Kommission in einem Gutachten über den „Strukturwandel im ländlichen Raum — Anforderungen an die Bildungspolitik des Bundes" sichtbar. Sie scheint generell dort wirksam zu sein, wo Monostrukturen, wirtschaftliche „Ausdünnungen" oder Strukturveränderungen prägend sind: Das Duale System tendiere dazu, regional vorhandene Strukturschwächen noch zu verstärken, „weil die im regionalen Strukturwandel benötigten neuen Qualifikationen nicht ausgebildet werden. ... Das Angebot an vollzeitschulischer Berufsbildung weist zusätzlich eher ein zufälliges räumliches Muster auf und vollzeitschulische Einrichtungen werden tendenziell eher dort stärker angeboten, wo auch eine relativ günstige Versorgung im betrieblichen Breich gegeben ist" (von Dosky 1989, 17).

Mit „Stärken und Schwächen" des Dualen Systems der Berufsbildung ist eine erste, auch in der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" thematisierte Problemzone benannt. Eine reine Stärken-/Schwächen-Bilanz verdeckt jedoch in nicht geringem Maße jene anderen strukturellen Problemzonen, die durch die einzelnen Gutachten sichtbar wurden:

Rechtsgrundlage für die betriebliche Berufsausbildung sind u. a. die sogenannten Ordnungsmittel. Am Prozeß der Erstellung der Ordnungsmittel (Berufsbild, Berufsbildungsplan, Ausbildungsrahmenplan, fachliche Ausbildungspläne, Prüfungsanforderungen) sind außer den Tarifparteien der Bund, die Länder und das Bundesinstitut für Berufsbildung beteiligt. Die Abstimmungsverfahren im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung einschließlich des Länderausschusses für Berufsbildung und den Berufsbildungsausschüssen auf Kammerebene sollen sichern, daß möglichst viele bildungspolitische, wirtschaftliche, technische und soziale Gesichtspunkte und Interessen berücksichtigt werden. Darüber hinaus finden Abstimmungen noch auf den Ebenen zwischen den Tarifparteien und innerhalb derselben, zwischen Bund und Ländern und zwischen den staatlichen Instanzen und den Tarifparteien statt.

Dieses Gefüge von Abstimmungen verdeutlicht, mit welch hochsensiblen Machtstrukturen man es beim Dualen System zu tun hat. In seinem für die Enquete-Komission erstellten Gutachten über „Erfahrungen mit dem Dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs dual und der praktizierten Dualität" nennt Stratmann das Duale System folglich nicht zu Unrecht ein „Sanktuarium" (Stratmann 1989, 183), das heißt Aufbewahrungsort für einen Reliquienschrein. Auch die historische Quellenlage macht deutlich, daß es durch seine Komplexität und Interessenabhängigkeit immer eine besondere Problemzone der Bildungspolitik war.

Statt von einem Sanktuarium könnte man im Prinzip auch von einer Tabuzone sprechen. Bekanntermaßen ist das Tabu sozialpsychologisch dadurch gekennzeichnet, daß sich an seine Berühung Vernichtungsängste knüpfen. Folglich gilt, wer das Duale System kritisch-konstruktiv würdigt, eventuell und sogar verständlicherweise als sein Feind.

Aus diesem Grunde sei die konstruktive Absicht, von der die Arbeit der Enquete-Kommission geleitet ist, bezüglich des Dualen Systems wie folgt umrissen:

Folgt man dem Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission, dann ist es nicht das Bildungssystem an sich, dann sind es nicht in der Kompetenz des Bundes liegende Teilbereiche an sich, die neu bedacht werden müssen, sondern ihre Zukunft im Zusammenhang mit den tiefgreifenden Strukturveränderungen unserer Gesellschaft. Konsequenterweise muß dann auch das Duale System daraufhin geprüft werden, ob es Veränderungen ausgesetzt ist, die rechtzeitig verhindert oder konstruktiv innovierend aufgefangen werden müssen. Hierfür Perspektiven zu entwickeln, das verlangt, Strukturanalysen vorzunehmen, die — sollte es sich wirklich um ein Sanktuarium handeln — wie eine Enttabuisierung wirken könnten. Und nicht umsonst betont deshalb auch der Berufsbildungsbericht 1989 (BMBW 1989, 5) die Notwendigkeit, die heiklen Problemzonen der Berufsbildung „offen und vorurteilsfrei" zu diskutieren. Dieser Diskussion — nicht aber vorweggreifenden Optionen — dient der vorliegende Beitrag.

Wenn es richtig ist, daß wir uns in einer weitreichenden Phase tiefgehender Strukturveränderungen befinden, dann ist das Bemühen um eine bloße Fortentwicklung des Dualen Systems obsolet geworden. In diese Richtung gehen jene Einschätzungen, die für die neunziger Jahre vor einer sehr großen Krise, wenn nicht dem möglichen Zusammenbruch des Dualen Systems warnen. So der Soziologe Burkart Lutz in der öffentlichen Anhörung der Kommission am 15. 2. 1989 zum Thema „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspekts" und der Berufspädagoge Georg Rothe in der Anhörung am 11. 1. 1989 zum Thema „Bildung und europäische Integration". Solche Prognosen, empirisch gestützt und von Befürwortern des Dualen Systems vorgetragen, müssen ernstgenommen werden. Es wäre verantwortungslos, sie als Horrorphantasien abzuqualifizieren.

Tiefgreifende Strukturveränderungen sind Freisetzungsprozesse der folgenden Art:

Gesellschaftliche Entwicklungen und Umbrüche setzen durch die stets technisch und ökonomisch verflochtenen Veränderungen außer Arbeitskräften sowohl überkommene Produktivkraftpotentiale wie technische Aggregate, Produktionsverfahren und Wissensbestände aus ihren bisherigen Funktionszusammenhängen frei als auch Rechtsformen, Formen von Institutionalisierungen sowie allgemeine Traditionsbestände des Denkens, Fühlens und Wollens. Freisetzungserscheinungen sind im weitesten Sinne des Wortes mit Auflösungserscheinungen verbunden, weshalb sie sozialen Sprengstoff enthalten; man denke allein an Arbeitslosigkeit und an Wertdiffusion. Das Freigesetzte stellt Herausforderungen an neue gesellschaftliche Formgebungen und Einbindungen, woraus für Bildung die Aufgabe und die Chance von Aufklärung und zukunftsgerichteter Qualifizierung resultieren. Freisetzungen bergen durch die Offenheit der Entwicklung unterschiedliche Möglichkeiten für neue Vergesellschaftungen.

„Gestaltend **eingreifen**" (Hervorhebung I.L.) ist auch der Grundtenor des Berufsbildungsberichts 1989, auf den noch näher einzugehen sein wird. Sein erster Teil liest sich wie ein einziger Appell an die Innovationsbereitschaft zum Zwecke der Wettbewerbssicherung der bundesdeuschen Wirtschaft. Der Bericht spricht davon, daß im Anschluß an die „erste Runde" der Neuordnung nach deren kritischer Prüfung die „zweite Modernisierungswelle" anstehe (BMBW 1989, 4). Die außerordentliche Dringlichkeit der Veränderung, die aus dem Bericht spricht, wurde der Enquete-Kommission auch in zahlreichen Anhörungen vermittelt.

Die Zukunft des Dualen Systems im Zusammenhang mit den tiefgreifenden Strukturveränderungen läßt sich an drei Problemzonen des Dualen Systems besonders markant aufzeigen: Zum einen sind die diversen Dualitäten des Dualen Systems in ihrer Vielschichtigkeit und unterschiedlichen Relevanz hinsichtlich des Bildungsauftrages zu reflektieren. Die Frage der Konkurrenzfähigkeit und damit der Umgestaltungsnotwendigkeit des Dualen Systems ist in einem zweiten Schritt am Ordnungssystem, am Berufsbezug und an der beruflichen Neuordnung darzulegen. Und schließlich gilt es, die neuartige Vernahtung von Ausbildung und Weiterbildung zu erörtern.

2. Die Dualitäten des Dualen Systems

Obwohl die gängige Vorstellung das Duale System im wesentlichen durch die *Kombination zweier Lernorte* charakterisiert sieht, bezieht sich die Dualität auf mehr als den doppelten Lernort Betrieb und Berufsschule. Sie hat diverse, auf komplizierte Weise verschränkte Ebenen, und auch in sich sind die Pole der Dualitäten inzwischen verdoppelt, vervielfacht oder in ihrem ursprünglichen Wesen verändert. Aus dieser Komplexität erklärt sich, daß es im Dualen System Dauerprobleme gibt (vgl. „Schwächen-Katalog").

So läßt sich eine zweite Ebene der Dualität außer der genannten der Lernorte in der *Trägerschaft* identifizieren. Der Träger einer Bildungseinrichtung finanziert diese, und er bestimmt im Zuge der Durchführung im Rahmen der einschlägigen Gesetze das besondere pädagogische Profil; schließlich wählt er das zuständige Personal aus. Die Trägerschaft in der Dualen Ausbildung ist in sich mehrfach dual gebrochen. Auf Seiten der Schulen fungieren die Kommunen für die sächlichen, die Länder für die personalen Belange. Auf Seiten der Betriebe finden wir außer Einzelbetrieben, Betriebsverbänden und überbetrieblichen Einrichtungen als Träger auch die Kammern. Ergänzend hierzu sind im Zuge staatlicher Förderprogramme zur Steuerung der Stellenkrise auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt außerbetriebliche Einrichtungen als Träger entstanden, die von Bund und Ländern bzw. aus Mitteln der Arbeitsverwaltung finanziert werden.

Die Ebene der Trägerschaft verschränkt sich ihrerseits wieder mit der sozial- und arbeitsmarktpolitischen *Dualität der Sozialparteien* sowie mit der *gesetzgeberischen Hoheitsfunktion* von Bund und Ländern. Für den Erlaß der Ausbildungsordnungen ist der Bund, für die schulischen Rahmenpläne das jeweilige Bundesland zuständig. Zwischen Bund und Ländern sowie zwischen den Ländern und den am Prozeß zur Erstellung der Ordnungsmittel beteiligten Tarifparteien gibt es jedoch — wie bereits zu Anfang erwähnt — differenzierte Beteiligungs- bzw. Abstimmungsverfahren.

Schließlich müssen wir, bedingt durch die Arbeitsmarktlage, zwischen Ausbildung im *„Normalfalle"* und derjenigen nach dem *Arbeitsförderungsgesetz* unterscheiden (sogenanntes Benachteiligtenprogramm), auch dies ist eine Dualität eigener Art.

Als letzte, aber besonders wichtige ist die *didaktische Dualität* zu nennen. Die Didaktik ist die Theorie bzw. Lehre vom Lehren und Lernen. Sie umfaßt deren Strukturen und Prozesse in einer Breite, welche die Ziele, Inhalte und Methoden ebenso umfaßt wie die Ausstattung der Lernorte und die Qualifizierung der Lehrenden. An diesem umfangreichen Komplex lassen sich folgende bedeutsame duale Ausdifferenzierungen ausmachen:

- Ausbildungsordnungen und Lehrpläne
- Lehrgänge und produktive Tätigkeit
- Fachtheorie und Fachpraxis
- Spezialbildung durch Tätigkeitsbezug und fachübergreifende Qualifikation
- Berufsbildung und Allgemeinbildung
- Ausbilder und Lehrer bzw. Theorielehrer und Lehrer für Fachpraxis.

Alle didaktischen Dualitäten stellen sich heute in allen Lernorten als Gestaltungsaufgabe. Das heißt aber nichts anderes, als daß erstens mit der Dualität Schule — Betrieb die Lernortfrage neu bedacht werden muß und daß sich zweitens die historisch nicht zu erhärtende Behauptung „Berufsausbildung ist Bildung" (BMBW 1989, 4) neu als Politikum stellt und damit zur Kernfrage von Bildungspolitik geworden ist.

Der Berufsbildungsbericht 1989 bezeichnet das Duale System „als ein quantitatives und qualitatives Kernstück des Bildungssystems" (BMBW 1989, 4), das es als solches zu erhalten gelte. Was diese Forderung angesichts des Strukturwandels bedeutet, das soll im folgenden an einigen, bei weitem nicht an allen Problemen beleuchtet werden. Als Zugangsebenen werden dabei die Komplexe Ordnungssystem, Neuordnung und Berufsbezug sowie Weiterbildung gewählt. Die Rolle der Berufsschule wird dabei jeweils mit behandelt. Um Mißverständnissen vorzubeugen: dies hat seinen Grund nicht darin, daß eine Enquete-Kommission des Bundestages keine Länderbelange aufgreifen darf. Das Duale System als halbierte Dualität zu behandeln, käme im übrigen einer Groteske gleich.

Die Berufsschule ist zwischen ihrem öffentlichen, in den Rahmenlehrplänen verankerten Bldungsauftrag und der durch Berufsbildungsgesetz und Ordnungsverfahren auferlegten Qualifizierungsverpflichtung dilemmatisch gefesselt. Die Berufsschule leistet an vielen Orten fachtheoretisch, fachpraktisch und pädagogisch Hervorragendes. Dennoch ist sie aufgrund objektiver Strukturen bildungspolitisch — oder genauer: gesellschaftspolitisch — nicht „handlungsfähig", sondern Objekt des Dualen Systems. Hinzu kommt, daß die räumliche und sachliche Ausstattung, daß die Zeitkontingente (ein Berufsschultag pro Woche) und der für die neunziger Jahre drohende eklatante Lehrermangel in keinem Verhältnis zur Schärfe und Vielfalt ihrer pädagogischen Probleme und Aufgaben stehen. Man denke allein an die Altersspanne und an die unterschiedliche Vorbildung und soziale Herkunft der Schüler.

3. Ordnungssystem, Berufsbezug und Neuordnung

„Der Charakter der Ausbildungsordnungen, die langfristig tragfähig sein sollen und sich nicht an den am weitesten fortgeschrittenen Betrieben orientieren können, sondern die Ausbildungsfähigkeit aller geeigneten Betriebe erhalten müssen, bringt es mit sich, daß neue Ausbildungsordnungen in vielen Fällen „nur" festschreiben, was inzwischen bereits betriebliche Ausbildungspraxis geworden ist" (BMBW 1989, 5). Diese Aussage muß durch eine weitere ergänzt werden, will man sich der Bedeutung von Ausbildungsordnungen angemessen nähern:

Laut Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe sind knapp 10 v. H. überhaupt nicht durch Ausbildungsordnungen geregelt, ein knappes Viertel der Regelungen stammt aus den Jahren 1936—1945, und weitere rund 46 v. H. stammen aus der Zeit zwischen 1946 und 1980.

Man wird sich folglich der Interpretation, die Stratmann in seinem Gutachten über die Erfahrungen mit dem Dualen System macht, nicht ganz entziehen können. Sie lautet: „daß das Bewährungskriterium sehr behutsam zu verwenden ist, wenn auch nur jene Maßstäbe angelegt werden, die das Berufsbildungsgesetz

vorschreibt. ... Wie man die Langlebigkeit so vieler Ausbildungsordnungen rechtfertigen soll, bleibt ... ein Geheimnis." (Stratmann 1989, 241) Und nicht nur das: Läßt sich doch die Frage nicht von der Hand weisen, womit sie überhaupt gerechtfertigt werden; abgesehen vom Konsens der Tarifparteien, der nach Berufsbildungsbericht 1989 dazu dient, die Akzeptanz der Berufsausbildung zu sichern.

Wie fortschrittlich bzw. neu also sind die Neuordnungen, wenn sie bestenfalls nur festschreiben, was längst Praxis ist?

Die Neuordnung der Ausbildungsberufe in den Hauptbereichen Metall und Elektro sowie der Büroberufe und im Einzelhandel beinhaltet die Modernisierung der grundlegenden Rechtsverordnungen, die z. T. über mehr als 40 Jahre unverändert waren. Im einzelnen erfolgte eine Neubestimmung der Berufsbezeichnung, der Ausbildungsphasen (-stufen) sowie der Ausbildungs- und Prüfungsinhalte. Die Stufung gliedert vom Allgemeinen zum Speziellen und rückt damit innerhalb des Gesamtverlaufs eine Dualisierung zwischen Polyvalenz einerseits und Fachrichtungsspezifik andererseits in den Blick.

Durch die didaktisch allgemeinen Elemente in der Neuordnung wird nicht die Frage aufgeworfen, ob sogenannte allgemeinbildende Fächer, z. B. Politik, Deutsch oder Fremdsprachen, Sport oder Kunst im Ausbildungsgang enthalten sein sollten. Vielmehr geht es darum, daß jede Spezial-Ausbildung heute in hohem Maße allgemeine theoretische Elemente enthält und dadurch polyvalenten Charakter angenommen hat. So qualifiziert die Neuordnung z. T. auf wissenschaftspropädeutischem Niveau für eine breite Pallette von Berufen und legt zugleich eine Basis für die spätere Weiterbildung. Infolgedessen setzt sie bezüglich der inhaltlichen Vorkenntnisse und bezüglich des Methodenwissens ein Eingangsniveau voraus, dem Hauptschulabsolventen/innen nicht mehr gewachsen sind. Die Anforderungen an Vorkenntnisse, aber auch an selbständige Arbeitsplanung, -ausführung und Ergebniskontrolle, an schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, an Teamfähigkeit, an das Anwendenkönnen von Lerntechniken, an Frustrationstoleranz und Umstellungsfähigkeit, die sich neuerdings bei selbständigem Lernen durch Nutzung der sogenannten interaktiven Lernsysteme stellen, reichen weit über das hinaus, was die Hauptschule ihren Absolventen bietet. Auf dieses Problem verwies zum Beispiel in der Expertenanhörung am 15. 2. 1989 der Vertreter der Firma Siemens. Wie andere Großbetriebe auch, rekrutiere sie ihren Facharbeiternachwuchs hauptsächlich aus Realschülern (Protokoll der Anhörung, S. 39).

Der neuartige, hochtheoretisierte Lehrgangscharakter der betrieblichen Seite der Berufsausbildung hat mehrfache Auswirkungen. Er nähert, pädagogisch betrachtet, die betriebliche Seite der Ausbildung der schulischen an. Er verwischt so — worauf vor allem die Vertreter der Länder in der Kommissionssitzung am 17. 5. 1989 verwiesen — die Grenzen zwischen der schulischen und der betrieblichen, der beruflichen und der allgemeinen Bildung (Lernortfrage). Schließlich bewirkt er ein bildungspolitisches Dilemma: Während in einzelnen Bundesländern verstärkt für die Hauptschule geworben wird, ist seitens der durch den Bund zu vertretenden Neuordnungen das Eingangsniveau für die Duale Ausbildung über das Hauptschulniveau hinausgehoben worden. Dies wurde in allen Anhörungen deutlich, als Problem aber besonders von den Vertretern der Länder benannt. Die berühmt-berüchtigte Aussage Schelskys, die Schule fungiere als Zuteilungsapparatur für Lebenschancen, gilt wohl nun auch für die Neuordnungen. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß die Zugangsberechtigungen sich formal nicht verändert haben.

So ist die Möglichkeit einer Zweigliederung des Dualen Systems nicht von der Hand zu weisen. Der eine Teil könnte sich privatisiert und auf hohem Anspruchsniveau konsolidieren und zur Ausbildung für Wenige werden. Für die möglicherweise Vielen, die dieser Ausbildung nicht mehr gewachsen sein werden, müßten dann andere Möglichkeiten gefunden werden bzw. müßte der Staat einspringen. In einem solchen Falle müßten sich allerdings Arbeitsmarktpolitik und Ausbildungspolitik neuartig und intensiver als jetzt verzahnen, um im Anschluß an die Ausbildung (zweite Schwelle) für Arbeitsplätze zu sorgen; geriete doch sonst die Ausbildung lediglich zur zeitweiligen sozialpolitischen Ruhigstellung.

Auch der jüngste Berufsbildungsbericht erörtert diese potentielle Zweiteilung. Zwar plädiert er ausdrücklich dafür, „ungerechtfertigte", „verfestigte Vorbildungsstrukturen" zu lockern (BMBW 1989, 2). Er sagt auch eindeutig, daß sich „eine durchgängige Bevorzugung von Bewerbern mit mittleren oder höheren Abschlüssen" „von den objektiven Anforderungen her nicht rechtfertigen" läßt (BMBW 1989, 5). Dennoch ist die Realität der sozialen Differenzierung (Hierarchisierung) durch das Zugeständnis bestimmt, daß Qualifikationsanforderungen auch soziale Entscheidungen und somit nicht nur durch konkrete Arbeitsbedingungen vorgegeben sind.

Die geschilderte Komplexität der Dualitäten des Dualen Systems bringt es mit sich, daß die meisten seiner Probleme und Problemlagen ambivalent, d. h. doppelwertig sind. Daraus folgen bildungspolitische Widersprüchlichkeiten bzw. Lähmungen zwischen „einerseits" und „andererseits", und es wird unterschwelligen, unkontrollierten Entwicklungen freie Bahn geboten.

Zur Veranschaulichung solcher Ambivalenz-Probleme mögen hier zwei ausführliche Zitate aus dem Berufsbildungsbericht von 1989 stehen. Im ersten Fall geht es um Segmentierungen innerhalb des Dualen Systems einerseits, um neue Wege von Ausbildung andererseits:

> „Allen Ausbildungsplatzbewerbern eine Chance zu geben, wird auf Dauer nur gelingen, wenn sehr viele Ausbildungsbetriebe das Bewerberpotential möglichst gut ausschöpfen. Nur so können die Diskrepanzen zwischen den Berufsgruppen beim beginnenden Wettbewerb um den Nachwuchs in gesamtwirtschaftlich und für die einzelnen Branchen vertretbaren Grenzen gehalten werden und das duale System gegenüber der Konkurrenz anderer Ausbildungsmöglichkeiten bestehen. Möglichst

viele Ausbildungsberufe des dualen Systems müssen für leistungsschwächere Jugendliche, für junge Ausländer und Aussiedler mit Sprachdefiziten und für behinderte junge Menschen offengehalten oder mehr als bisher geöffnet werden ... Andererseits müssen diese Ausbildungsberufe für Bewerber mit mittleren und höheren Abschlüssen attraktiv bleiben, andere müssen attraktiver werden. Um dies zu erreichen, muß von den im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes gegebenen Möglichkeiten zur individuellen Förderung sowie zur Differenzierung von Anforderungen und Ausbildungszeiten für die einzelnen Auszubildenden stärker Gebrauch gemacht werden, aber auch über neue Ansätze der Gestaltung der Ausbildung nachgedacht werden" (BMBW 1989, 2).

An verschiedenen Stellen des Berufsbildungsberichts wird davor gewarnt, daß Jugendliche mit formal geringer Vorbildung auf der Strecke bleiben. Dennoch werden die fachtheoretisch sehr anspruchvoll ausgelegten Neuordnungen als Mindestanforderung eingestuft, wird ihre Offenheit gegenüber Vorbildungsanforderungen betont. So heißt es:

„Qualität und Konkurrenzfähigkeit des dualen Systems werden im wesentlichen durch Bildungsziele, Bildungsinalte, Anforderungsniveau und Bildungszeiten bestimmt, die für den betrieblichen Teil der dualen Ausbildung ... in den Ausbildungsordnungen beschrieben sind. In den neuen Ausbildungsordnungen sind sie nicht statisch festgelegt, sondern lassen ausgehend von offen formulierten, auf langfristige Tragfähigkeit angelegten Mindestanforderungen, Raum für Entwicklungen, die den betrieblichen Realitäten, den sich durch wirtschaftliche, arbeitsorganisatorische und technische Entwicklung ändernden Anforderungen sowie der Vorbildung und der Leistungsfähigkeit des jeweiligen Auszubildenden entsprechen" (BMBW 1989, 4).

Auch die neuen Qualifikationsanforderungen der ganzheitlichen Ausbildung hinsichtlich selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens und der neue methodische Sechsschritt: Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten haben einen durchaus ambivalenten Charakter. Einerseits präsentieren sie sich als neuer Lernweg, andererseits geraten sie zur bloßen Transferangelegenheit von der Vorbildung auf neue Inhalte, das heißt sie werden als Qualifikation nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt. Wenn es außerdem gelten soll, daß „Fehlentwicklungen in anderen Bildungsbereichen ... nicht auf Kosten der Berufsausbildung korrigiert werden (dürfen)" (BMBW 1989, 5), wenn gleichzeitig eine Verkürzung der Bildungszeiten in Schule und Ausbildung erwogen und Praxisorientierung gegen Theorie ausgespielt wird, dann kann vor dem bildungs- und sozialpolitischen Scherbenhaufen, der da vorprogrammiert wird, nur gewarnt werden. Zumal es — wiederum im Berufsbildungsbericht — unverblümt heißt: „Das Bemühen um Konsens dient der Akzeptanz in der Berufsbildungspraxis. Dies darf aber nicht auf Kosten einer raschen und notwendigen Aktualisierung der Berufsausbildung gehen. Die ständige Aktualisierung der Berufsausbildung sollte darüber hinaus durch eine für technische Entwicklungen offene Formulierung von Ausbildungsordnungen erleichtert werden und so die notwendigen Anpassungen der Berufsbildungspraxis über möglichst lange Zeiträume auch ohne formelle Neuordnung möglich machen" (BMBW 1989, 4).

An dieser Aussage wird zumindest berufspädagogischen Experten klar, daß das Berufskonzept die Ausbildung nicht mehr fundieren kann. Die Neuordnung selbst ist dafür Beweis, wie noch zu zeigen sein wird.

Das Argument, unser Berufsbildungssystem sei durch seine Bindung an Ausbildungsordnungen zu starr für die Wandlungsprozesse, die sich durch die informationstechnischen Veränderungen stellen, wurde der Enquete-Kommission auch in einer Expertenanhörung vorgetragen, wenngleich aus subjekt- und nicht aus objektbezogener Sicht (vgl. hierzu meinen Beitrag „Technischer Wandel und Bildung"). Dem Ordnungssystem der Dualen Ausbildung, so hieß es, sei „zwangsläufig von vornherein ein Defizit an Modernität eingebaut", woraus sich die Forderung nach offenen Berufsbildern ergebe (Heidegger am 15.2.1989), doch ohne Differenzierung nach ungleicher Wertigkeit.

Die Bemühungen um Flexibilisierung korrespondieren mit internationalen Bemühungen, insbesondere des Internationalen Arbeitsamtes, neuerdings aber auch des BIBB, flexible Baukastensysteme (modulare Systeme, „Modules of Employable Skills-MES") zu schaffen.

Die Einsicht mag schockieren, aber es läßt sich die Annahme nicht von der Hand weisen, daß die Neuordnungen historisch lediglich ein Übergangsphänomen darstellen. Für diese Annahme gibt es — außer den bereits angeführten — die folgenden weiteren Gründe:

Die Ausbildungsberufe sind nicht identisch mit den Erwachsenenberufen. Anders ausgedrückt: Die bisher durch die Ausbildungs-Ordnungsmittel öffentlich-rechtlich ausgewiesene Struktur der Ausbildungsberufe deckt nur teilweise die Struktur des Beschäftigungssystems und seiner Tätigkeitsprofile ab. Es bestehen ebenso Defizite wie Überschüsse, wobei der Strukturwandel Tendenzen der Auflösung des bislang organisierenden Prinzips „Beruf" ins Licht rückt. Dies läßt sich besonders gut an den Diskussionen um die Stufengliederung in der Neuordnung ablesen.

Zeitlich gliedern die (industriellen) Neuordnungen den Verlauf der Ausbildung nach folgenden Phasen: Grundbildung auf Berufsfeldbreite (z. B. alle Elektroberufe), gemeinsame Fachausbildung, ebenfalls auf der Breite des gesamten Berufsfeldes oder nach Berufsgruppen, sodann berufsspezifische Fachausbildung und schließlich mit 1,5 von 3,5 Jahren eine fachrichtungsspezifische Fachbildung. Hier werden Berufe wie z. B. Industrie-Elektroniker/in oder Konstruktionsmechaniker/in in Fachrichtungen zerlegt. Für den Beruf Konstruktionsmechaniker/in bedeutet das z. B. eine Aufteilung nach Metall- und Schnittbautechnik, Ausrüstungstechnik und Feinblechtechnik.

Diese als Fachrichtungsmodell bezeichnete Gliederung stellt einen Kompromiß zwischen den Tarifparteien dar. Die Gewerkschaften wollten möglichst wenig Differenzierung, während der Arbeitgeberseite an spezialisierten und voneinander abgegrenzten Ausbildungsberufen gelegen war. So interpretiert die Gewerkschaftsseite das Fachrichtungsmodell auch als „sechs Berufe mit insgesamt 16 Fachrichtungen oder Berufsprofilen", die Arbeitgeberseite dagegen spricht von „Berufsabschlüssen genannt Fachrichtungen" bzw. von „eigenständigen Qualifikationen, die zu Ausbildungsberufen zusammengeführt werden" (Stratmann 1989, 267). Unter Hinweis auf die seit den 20er Jahren immer erneut geführte ausführliche Diskussion des — nicht nur — „didaktisch prüfenswerten Berufskonzeptes" (Stratmann 1989, 230) zieht Stratmann in seinem Gutachten den Schluß, daß das Berufskonzept „für die Stabilität des Dualen Systems weiterer Erörterung und auch ‚berufs'-wissenschaftlicher Analysen" bedürfe (Stratmann 1989, 268), zumal „es naiv wäre anzunehmen, daß diese (gemeint sind didaktische Erwägungen, I. L.) überhaupt den leitenden Gesichtspunkt für Neuordnungen abgäben." (Stratmann 1989, 272)

Ohne Zweifel läßt sich das Festhalten am Berufsprinzip aus sozialgeschichtlich bedeutsamen Wurzeln, wie z. B. dauerhafte soziale Zugehörigkeit, soziale Sicherheit und überschaubare Laufbahnen, erklären (Beck, Brater, Daheim 1980, Famulla 1987). Unbestreitbar ist aber auch, daß es dafür steht, daß am Ende der Ausbildng eine zwar volle, häufig aber schmale Einsatzfähigkeit am Arbeitsplatz in dem Sinne erlangt ist, daß „Spezialisierungen, Vertiefungen und Verbreiterungen beruflicher Fähigkeiten, die für den ersten Berufseinstieg nicht notwendig sind, in den Weiterbildungsbereich zu verlagern" sind (BMBW 1989, 1).

Alles in allem sind wir folglich mit einem in sich widerspruchsvollen Bündel von Flexibilitätsforderungen konfrontiert. Formal wird eine rasche inhaltliche Anpassungsfähigkeit des Ausbildungssystems ohne die Schwerfälligkeit der Ordnungsverfahren verlangt. Inhaltlich spaltet sich die Forderung. Die eine Seite setzt auf eine ökonomische Durchrationalisierung der Ausbildung mittels Zeitverkürzung, Selbstlernverfahren und unmittelbarem Praxisbezug. Die andere Seite verlangt eine möglichst für die Berufsfeldbreite gültige Sockelqualifizierung (z. B. Kaufmann/frau für Bürokommunikation bzw. -organisation) sowie neben fachlichen auch personale und soziale Kompetenzen, didaktisch — noch immer unausgegoren — zusammengefaßt in der Forderung nach Schlüsselqualifikationen.

In seinem für die Enquete-Kommission erstellten Gutachten zieht Stratmann daraus den Schluß, daß in Zukunft auch in dieser Hinsicht mit einer neuen Art der Dualisierung bzw. Segmentierung gerechnet werden müsse, nämlich der berufsfeldbreiten Sockelqualifizierung einerseits und einer stromlinienartigen, berufsbezogenen Stufenausbildung mit Grundbildung andererseits (vgl. Stratmann 1989, 275).

Neben dieser Entwicklung muß eine weitere ins Auge gefaßt werden, die sich im kaufmännischen Bereich und in Großbetrieben des Metallsektors bereits abzeichnet:

Alle Neuordnungen bieten die Möglichkeit, die ersten ein bis zwei Jahre der allgemeinen, polyvalenten Qualifizierung (heiße sie, wie sie wolle) von der fach-(richtungs)spezifischen Phase zu trennen und eventuell sogar diese Phase modular zu zerlegen. Vom Gesamtbildungssystem her betrachtet, hieße das: die polyvalente Phase kann schulischen Bildungsgängen oder außerbetrieblichen, aus öffentlichen Mitteln oder Fonds finanzierten Trägern übertragen werden. Spezialisierungen, Vertiefungen und Verbreiterungen verlagern sich in den Weiterbildungsbereich. Die duale Ausbildung gäbe also einerseits Teile an schulische o.ä. Vorphasen, andererseits an die Weiterbildung ab. Durch die Perspektiven der Kombination von Arbeitszeit und Bildungszeit könnte sich hier eine ganz neue Art des Dualen Prinzips (nicht Systems!) der Verbindung von Arbeiten und Lernen formieren, das auf der Basis der entkoppelten Maschinenlaufzeiten von den Arbeitszeiten verständlich wird.

So betrachtet, weist der Berufsbildungsbericht zu Recht auf die zentrale Rolle der Berufsausbildung als Kernstück des Bildungssystems hin; denn die Herausforderungen des Strukturwandels an das Duale System werfen unumgänglich die Frage nach der Rolle des Bildungssystems insgesamt auf. Die Ideologie der Bildung über den Beruf scheint an das Ende ihrer Wirkungsmöglichkeiten gelangt zu sein. Wenn eine breite und neuartige Öffnung des Dualen Systems gegenüber der allgemeinen Bildung nicht leistbar ist, dann muß das allgemeine Bildungswesen instand gesetzt werden, das Niveau der Bildung der Allgemeinheit bei gleichzeitiger Veränderung der Curricula zu steigern (vgl. hierzu DGB 1989).

4. Ausbildung und Weiterbildung

Die Verzahnung von Erstausbildung und Weiterbildung scheint unausweichlich geworden zu sein, wenngleich sie kein absolutes Novum darstellt. Bereits das Berufsbildungsgesetz von 1969 versteht ja unter beruflicher Bildung die berufliche Erstausbildung und die Weiterbildung. Diese ist demnach seit 20 Jahren sowohl als öffentliche Aufgabe als auch als Teil einer über das Jugendalter hinausreichenden Qualifizierung rechtlich fixiert. Historisch war dies ein Novum; denn bis dahin war die berufliche Weiterbildung eine Angelegenheit privater Nachfrager und Anbieter. Sie beinhaltet im wesentlichen Aufstiegsfortbildung (z. B. zum Meister) und freiwillige „Anpassungsfortbildung" zur Aneignung von Innovationen. Inzwischen kann Weiterbildung allerdings weder „als beliebige Privatsache noch als eine nur Gruppeninteressen dienende Maßnahme betrachtet werden. Es kann viemehr ein gesamtgesellschftliches Interesse an einer allseitigen ständigen Weiterbildung einer möglichst großen Anzahl von Menschen unterstellt werden, das ähnlich stark ist wie das gesellschaftliche Interesse an Schulbildung für alle" (Enquete-Kommission 1989 (b), 34).

Dies bedeutet: Ohne eine breite und permanente Witerbildung können die Bürger/-innen Wirtschaft und

Gesellschaft nicht mehr verantwortlich gestalten. Der unsere historische Epoche strukturell kennzeichnende ständige rasche technisch-ökonomische Wandel verlangt über die Aufstiegs- und Anpassungsfortbildung hinaus eine vorwegnehmende Weiterbildung. „Die Schwerpunkte der Weiterbildung heute haben sich verlagert. Waren es noch vor einem Jahrzehnt die Bemühungen, verpaßte Bildungschancen nachzuholen, so richten sich die Erwartungen an die Weiterbildung heute stärker darauf, Innovationspotentiale zu schaffen und Anpassungsprobleme innerhalb des Beschäftigungssystems neu lösen zu helfen" (Enquete-Kommission 1989 (b), 33). Die Vorbereitung auf die europäische Entwicklung 1992 bietet hierfür ein anschauliches Beispiel.

Neben der Fortbildung ist die Umschulung ein bedeutsamer Teil der Weiterbildung geworden. Insofern auch sie zu beruflich qualifizierenden Abschlüssen führt, erfüllen Ausbildung und Weiterbildung heute partiell die gleichen Aufgaben. Es läßt sich also sagen, daß berufliche Erstausbildung und Weiterbildung zu einem großen Gesamtsystem zusammengerückt sind. Hieraus ergeben sich neue Anforderungen für beide Teilbereiche:

(1) Die berufliche Erstausbildung hat besondere Aufmerksamkeit darauf zu richten, alle Jugendlichen für lebenslanges Lernen zu motivieren und zu qualifizieren. Hierzu bedarf es neuer pädagogisch-professioneller Anteile in der Ausbildung der Ausbilder und Berufsschullehrer.

(2) Die Inhalte der Erstausbildung müssen stärker als bislang so strukturiert werden, daß die Weiterbildung daran nahtlos anknüpfen oder problemlos fehlende Bausteine nachtragen kann.

(3) Aus der Bedeutung des **ursprünglichen** Prinzips von Schlüsselqualifikationen (vgl. Mertens 1974) für die Schaffung von Innovationspotential und demokratischer Partizipation resultiert, daß Ausbildung und Weiterbildung die allgemeine, spezielle und politische Bildung neuartig als Einheit zu denken und didaktisch und methodisch aufzubereiten haben.

(4) Die Infrastruktur unseres Bildungswesens verlangt von beiden Bereichen, nämlich der Erstausbildung und der Weiterbildung, die Bereitschaft, Kompensationsfunktion im Hinblick auf Defizite zu übernehmen, die aus der Schulbildung resultieren.

(5) Die Weiterbildung verlangt öffentliche Unterstützung und öffentlichen Schutz sowie eine Kontrolle der Qualität. Diese scheint aufgrund eines gewissen Überangebots kommerzialisierter Weiterbildung dringend geboten. Qualitätskontrollen und rechtliche Absicherungen dürfen aber gerade im Bereich der Weiterbildung nicht zu bürokratischen Einengungen und Verhärtungen führen, vielmehr müssen Kombinations- und Wahlfreiheit sowie die Chancengleichheit aller Nachfrager gewährleistet bleiben.

(6) Neuartige Verbundsysteme nicht nur regionaler Natur, sondern auch zwischen den Betrieben, öffentlichen und freien Trägern sollten mehr als bislang gesucht werden.

(7) Besondere Aufmerksamkeit ist der Weiterbildung von Frauen zu widmen. Es sollte diskutiert werden, ob für betriebliche Frauenförderung eine Anschlußfinanzierung nützlich sein kann. Gleiches gilt auch für die Einrichtung betrieblicher und überbetrieblicher Weiterbildungsausschüsse sowie für gesetzlich gestützte Programme in Anlehnung an das Arbeitsförderungsgesetz. Flankierende Regelungen familienpolitischer Art sind im Hinblick auf Weiterbildungschancen von Eltern besonders dringlich.

(8) Die Finanzierung der Weiterbildung wird derzeit noch sehr stark von Akzenten beherrscht, welche die Weiterbildung als Privatinteresse entweder der Betriebe oder der Erwerbstätigen betrachten. Kartellartige Regelungen der Förderungsstruktur und Finanzierung verhindern flexible Anpassungen Einzelner, aber auch ganzer Regionen. Es scheint notwendig, in der Finanzierungsdebatte neue Eckwerte zu finden, um über eine absichernde Regelung der Ansprüche der Nachfrager hinaus auch eine relative Planungssicherheit der Anbieter und die Entwicklung mittel- und längerfristiger Konzepte zu garantieren.

In allen Anhörungen zur Weiterbildung, aber auch in derjenigen über den Strukturwandel in Arbeit und Beruf wurde die zunehmende Gefahr der sozialen Spaltung nach höherwertiger Arbeit einerseits und nach niedrig bewerteter andererseits diskutiert. Die Experten Lutz und Heidegger schlossen nicht aus, daß die herkömmlichen Facharbeiter zur Randbelegschaft werden könnten, weil sogenannte Semiakademiker (Produktionsingenieure u. ä.) „von oben in die Produktion hineinsickern" (Enquete-Kommission 1989 (c), 14).

Heidegger setzte dieser Entwicklung die Forderung entgegen, daß vom bislang vorherrschenden qualifikationsorientierten Selbstverständnis der Berufsausbildung Abschied genommen werden müsse. Internationale Vergleiche bestätigten längst die mangelnde Konkurrenzfähigkeit des Dualen Systems gegenüber den mittleren beruflichen Ausbildungsgängen (z. B. Techniker-Ausbildung plus Kurzstudium), deren Absolventen auch rascher ins Erwerbsleben überträten. Dagegen hätten wir „sehr viele, die die duale Ausbildung als Warteschleife oder als Zwischenposition oder was auch immer positiv verwenden" (Enquete-Kommission 1989 (a), 15). Der Begriff der Bildung treffe auf die Berufsausbildung erst dann zu, wenn neben der Persönlichkeitsbildung die „soziale Gestaltung von Arbeit und Technik am Arbeitsplatz eine Leitidee der beruflichen Bildung werde" (Enquete-Kommission 1989 (c), 15). Von Marktschwankungen unabhängiger als bisher werde die Berufsausbildung darüber hinaus nur in einem modularisierten Verbund mit einer gesicherten Weiterbildung und unter Bedingungen, die Raum für ein psychosoziales Moratorium böten, wie es Absolventen weiterführender Bildungsgänge seit eh und je gewährt werde. Soziale Phantasie und Gestaltungskompetenz für die Bewältigung der Zukunftsaufgaben auch in den Betrieben könnten dort nicht zur Entfaltung gelangen, wo eine zu frühe

Einbindung in Hierarchien und Sachzwänge erfolge. B. Lutz warnte in diesem Zusammenhang davor, daß die Bildungspolitik ihre allgemeine gesellschaftspolitische Verantwortung gegen „das Linsengericht klarer Vorgaben" verkaufe: „Damit ist aber die entscheidende Frage nicht, was gibt diese Gesellschaft der Bildungspolitik vor, sondern die entscheidende Frage ist dann: Was kann und muß die Bildungspolitik tun, um die gesellschaftliche Entwicklung und die Entwicklung von gesellschaftlicher Arbeit in welche Richtung zu steuern?" (Enquete-Kommission 1989 (c), 9f).

Hinsichtlich eines solchen Ziels und vor dem Hintergrund der Auswertung vor allem des Gutachtens über die Geschichte des Dualen Systems und die Erfahrungen und Wandlungen in seinen bedeutendsten Bereichen wird darüber hinaus auch erörtert werden müssen, ob die in allen Anhörungen genannten Stärken und Schwächen des Dualen Systems nicht auch die Weiterbildung in eine Krise treiben können, wenn diese strukturell dem Dualen System angeglichen wird.

Wenn für die Weiterbildung Schwächen wie „Zweiklassengesellschaft", „Bildungsferne", „mangelndes Methodenrepertoire", „Gewinnorientierung" u. ä. genannt werden, so sind die Ähnlichkeiten auch mit den Schwächen des Dualen Systems nicht von der Hand zu weisen.

Deshalb besteht — so der Vorsitzende der Kommission, Eckart Kuhlwein, in seiner Einführung zur Expertenanhörung über den Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung — für die Kommission „die Frage darin, wie die vielfach wiederentdeckte relative Autonomie des Bildungssektors einzuschätzen ist, und welche Folgerungen sich daraus ergeben" (Enquete-Kommission 1989 (c), 5).

Literatur

Beck, U./*Brater,* M./*Daheim,* H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1989. Bonn 1989

von Dosky, D.: Strukturwandel des ländlichen Raums — Anforderungen an die zukünftige Bildungspolitik des Bundes. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Bonn/St. Gallen 1989 (Manuskript)

DGB-Bildungswerk Hessen e.V.: Gründe für eine neue Bildungspolitik. Von der Defensive zur Offensive. Frankfurt, Juni 1989

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000": Protokoll Nr. 12 (Teil I): Öffentliche Anhörung von Experten zum Thema: „Bildung und europäische Integration", 11. Januar 1989 (a)

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000": Kommissionsdrucksache Nr. 11/15. Weiterbildung — Lebenslanges Lernen (Schriftliche Stellungnahmen). 1. Februar 1989 (b)

Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000": Protokoll Nr. 15: Öffentliche Anhörung von Experten zum Thema „Strukturwandel in Arbeit und Beruf und sein Verhältnis zu Bildung und Ausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Flexibilitätsaspektes". 15. Februar 1989 (c)

Famulla, G.-E.: Das Berufskonzept von Arbeit — ein Politikum. In: Weinbrenner, P. (Hrsg.): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung an beruflichen Schulen. Alsbach 1987

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1974, S. 41ff.

Stratmann, K.: Erfahrungen mit dem Dualen System der Berufsausbildung unter Berücksichtigung der Wandlungen des Begriffs „dual" und der praktizierten Dualität. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Bonn/Bochum 1989 (Manuskript)

Anhang 3

Imma Hillerich, MdB

Qualifizierung besonderer Gruppen

I. Problembenennung

Zum Begriff „Benachteiligte"

In der aktuellen öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion wird von „Benachteiligten Jugendlichen" vor allem im Hinblick auf die erschwerte Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gesprochen. Damit wird der Grundkonsens, allen Jugendlichen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen, auch zum Beurteilungsmaßstab für eine eventuelle Benachteiligung. Die Gründe für Erschwernisse bei der Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind jedoch vielfältig.

Auf Seiten des Ausbildungsmarktes geht es zunächst um eine quantitativ ausreichende Zahl von Ausbildungsplätzen, die — hält man sich an die grundgesetzlich garantierte Freiheit der Berufswahl und, damit korrespondierend, des Ausbildungsplatzes — größer sein muß als die Zahl der Nachfrager/innen, um Wahlfreiheit zu ermöglichen. Das Ausbildungsplatzförderungsgesetz von 1976 hielt als Mindestforderung einen Überschuß von 12,5 % für erforderlich; andernfalls sollte über die Erhebung einer Umlage entschieden werden, die zur Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze genutzt werden sollte. (Das Gesetz ist aus anderen Gründen später vom BVerfG für nichtig erklärt worden). Die Entwicklung in den achtzigerJahren, als die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen das Angebot deutlich und anhaltend überstieg, hat gezeigt, daß weder die Ausbildungsplätze anbietenden privaten und öffentlichen Arbeitgeber noch die Bildungspolitik in der Lage waren, diese Wahlfreiheit auch nur annähernd zu gewährleisten.

Von Bedeutung auf Seiten des Ausbildungsmarktes sind aber auch qualitative Merkmale, zum einen im Hinblick auf die geforderten schulischen Voraussetzungen, zum anderen im Hinblick auf die Zukunftsfestigkeit und Verwertbarkeit der Ausbildung für künftige Beschäftigung. Beide Merkmale wirken mit an den möglichen Erschwernissen bei der Integration in Ausbildung und Beschäftigung. Nicht zufällig ist ja von „erster und zweiter Schwelle" die Rede.

Auf Seiten der Jugendlichen sind neben dem immer noch diskriminierend wirkenden Faktor Geschlecht subjektive Voraussetzungen von Bedeutung, die im Begriff „Ausbildungsfähigkeit" zusammengefaßt werden. Dem zu Beginn genannten Grundkonsens zufolge ist bei allen Jugendlichen, die eine berufliche Ausbildung anstreben, von ihrer Ausbildungsfähigkeit auszugehen. Normalerweise gilt sie mit dem Hauptschulabschluß als erreicht. Aber nicht alle Jugendlichen erreichen den Hauptschulabschluß aufgrund sozial, psychisch oder körperlich bedingter Lernbeeinträchtigungen bzw. Behinderungen, ausländische Jugendliche (ohne wie mit Hauptschulabschluß) erhalten wegen Sprachdefiziten keinen Ausbildungsplatz. Für diese Gruppen ist Ausbildungsfähigkeit nur durch zusätzliche Hilfen und darauf gerichtete staatliche Maßnahmen im Anschluß an ihre (allgemeinbildende) Schulzeit erreichbar.

Es ist in der berufsbildungspolitischen Diskussion üblich geworden, Jugendliche, denen die genannten Gründe, insbesondere wenn mehrere zusammentreffen, den Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung erschweren, als „Benachteiligte" zu bezeichnen. Auch wer sich der stigmatisierenden und damit wieder benachteiligenden Effekte diese Bezeichnung bewußt ist, ist in diesem Dilemma gefangen.

Daß es zu dieser Bezeichnung gekommen ist, reflektiert die außerordentlich starke und normierende Leistungsorientierung in unserer Gesellschaft und zugleich die Hilflosigkeit von Bildungspolitik, sich dieser wirkenden und wirklichen Norm nicht entziehen zu können, selbst wenn sie anderen Maßstäben folgen will und den gesellschaftlichen Leistungsdruck wegen seiner deformierenden Persönlichkeitswirkung und seiner sozialen Auslesewirkung kritisiert. Auch ein versuchsweise objektivierendes Verständnis von „benachteiligt sein" als vergleichsweise höheres Ausbildungs- und Arbeitsplatzrisiko entgeht dieser Problematik nicht, zumal es die bildungspolitisch ebenfalls relevante Dimension der Subjekte, ihrer persönlichen Verfaßtheit, Entwicklungspotentiale und Defizite, ausblendet.

Die Verwendung des Begriffs „Benachteiligte" geschieht hier im Bewußtsein des beschriebenen Dilemmas. Langfristig wird dieses Dilemma nur aufzulösen sein, wenn Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik — durch beharrlichen Einsatz für die Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten aller — überzeugende Beispiele und schließlich auch Strategien entwickelt für eine Gesellschaft, die ohne Stigmatisierung und Benachteiligung, ohne Marginalisierung und Ausgrenzung die menschlichere ist. Dies wird der Bildungspolitik am ehesten gelingen, wenn sie ihren Einsatz für „Benachteiligte" nicht nur als sozialpolitische Kompensation versteht, sondern als Bereicherung, die dem gesamten Bildungswesen zugute kommt.

Wie sich die genannten Gründe für „Benachteiligung" in den letzten Jahren und künftig miteinander verschränken, soll im folgenden dargelegt werden.

„Alte" Problemgruppe

In den 80er Jahren, die durch einen ausgeprägten Ausbildungsplatzmangel gekennzeichnet waren, konnte eine große Zahl von Jugendlichen weder ihren Ausbildungswunsch realisieren noch „irgendeinen" Ausbildungsplatz erhalten. In den jährlich erstellten Berufsbildungsberichten der Bundesregierung wird die Zahl der unvermittelten Bewerber/innen mit ca. 50 000 Jugendlichen in den Jahren 1983—1986 ange-

geben (Genaue Zahlen 1983: 47 000; 1984: 58 000; 1985: 58 000; 1986: 46 000). Demgegenüber weisen die ebenfalls im Berufsbildungsbericht veröffentlichten Berufsbildungsbilanzen der Arbeitnehmervertreter im Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung erheblich höhere Daten aus, die um das Vierbis Fünffache über den Angaben der Bundesregierung liegen. Anhand weiterer Berechnungen auf Basis des Mikrozensus 1987 ist inzwischen bekannt, daß von den Geburtsjahrgängen 1960 bis 1969 15 Prozent, nämlich 1,5 Millionen junge Menschen, davon mehr als die Hälfte Frauen, ohne jeden beruflichen Abschluß geblieben sind (Klemm 1989). Diese erschreckend hohe Zahl derer, die in den 80er Jahren ohne Berufsausbildung geblieben sind, weist als „alte" Problemgruppe deutlich auf berufsbildungspolitische Hypotheken der Vergangenheit hin. An der Integration dieser „alten" Problemgruppe in Ausbildung und Beruf wird sich auch jegliche künftige Bildungspolitik des Bundes messen lassen müssen.

Analysiert man die Struktur der unvermittelt gebliebenen Jugendlichen, so wird erkennbar, daß einige Gruppen von Jugendlichen überdurchschnittlich von dem Ausbildungsplatzrisiko betroffen waren. Hierzu zählen: Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluß, Jugendliche mit Sonderschulabschluß, Jugendliche mit Lernproblemen, behinderte Jugendliche, Ausbildungsabbrecher/innen, Altbewerber/innen, ausländische Jugendliche sowie Jugendliche in sozialen Notsituationen. Zudem sind Mädchen und junge Frauen weit überproportional von den Ausbildungsplatzproblemen betroffen.

Besondere Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, bestanden und bestehen vor allem in wirtschaftlichen Krisenregionen. Jugendliche aus diesen Gebieten sind bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz deutlich benachteiligt. Anhaltende Vermittlungsprobleme in Ausbildung haben zudem Jugendliche, auf die mehrere der genannten Kriterien zutreffen, z. B. Mädchen ohne Hauptschulabschluß oder junge Ausländer/innen in Krisenregionen. In jüngster Zeit müssen auch junge Aussiedler/innen, bei denen die Behebung von Sprachproblemen vorrangiges Ziel ist, zu diesen Gruppen gezählt werden.

„Neue" Problemgruppe

Prognosen und Berechnungen über die zukünftige Entwicklung des Ausbildungsmarktes weisen auf einen einschneidenden Rückgang der Bewerberzahlen hin. In einem Szenario des Bundesinstituts für Berufsbildung wird ein allgemeiner Rückgang auf 400 000 bis 500 000 erwartet. Bei der Einschätzung des zukünftigen Angebots an Ausbildungsplätzen besteht eine größere Prognoseunsicherheit. Daher können derzeit nur Vermutungen über das Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsmarkt angestellt werden. Bei ungünstigen wirtschaftlichen Rahmendaten dürfte ein Rückgang des Ausbildungsplatzangebotes zu erwarten sein, in dessen Folge die Vermittlungsschwierigkeiten von Problemgruppen bestehen bleiben werden. Selbst bei einem Überangebot an Ausbildungsplätzen werden sich die Ausbildungsprobleme von Benachteiligten keinesfalls automatisch erledigen. Zudem werden qualitative Kriterien, wie eine stabile Beschäftigungsperspektive aus der Sicht der Bewerber/innen oder qualifikatorische Eingangsvoraussetzungen aus der Sicht der Betriebe, ein größeres Gewicht erhalten. Einschätzungen über den Umfang der Gruppe von Jugendlichen, die in den 90er Jahren ohne Berufsausbildung bleiben könnte, sind verschiedentlich veröffentlicht worden und beziffern — auf der Basis derzeitiger Entwicklungen — diese „neue" Problemgruppe auf 1 Mio. bis 1,5 Mio. Personen (Bund-Länder-Kommission 1989; Heidemann 1989 S. 211). Ein Blick auf die Struktur der „neuen" Problemgruppe weist auf eine gegenüber den 80er Jahren stärkere Konzentration auf lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Jugendliche hin (vgl. Kommissions-Gutachten zum Thema „Benachteiligte im Berufsbildungssystem" 1989, S. 53, S. 90).

„Zweite Schwelle"

Neben dem Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung wird die „Zweite Schwelle" von der Berufsausbildung in eine Beschäftigung zukünftig eine größere Bedeutung erhalten. Nur durch eine berufliche Ersterfahrung können die Lernerfolge aus der Berufsausbildung abgesichert und gefördert werden. Ähnlich anderen westlichen Industrieländern zeichnen sich in der Bundesrepublik Deutschland Tendenzen ab, die auf eine labile Eintrittsphase in das Beschäftigungssystem hinweisen. Die Stabilität der Beschäftigungssituation wird dabei stark vom Ausbildungsberuf, dem Ausbildungsbetrieb und der wirtschaftlichen Situation der Heimatregion bestimmt. Insbesondere Fachkräfte, die in Kleinbetrieben ausgebildet wurden, haben Schwierigkeiten, im Anschluß an ihre Ausbildung eine adäquate (unbefristete) Beschäftigung zu finden. Bedenkt man ferner, daß Jugendliche mit Lernproblemen in der Schule und Jugendliche mit bzw. ohne Hauptschulabschluß vornehmlich in derartigen Ausbildungsgängen vorzufinden sind, so wird deutlich, daß sich die Spirale der Benachteiligung an einzelnen Stellen im Berufsbildungssystem und anschließend auf dem Arbeitsmarkt fortsetzt.

II. Handlungsbedarf einer sozial ausgewogenen Berufsbildungspolitik

Politischer Handlungsbedarf im Hinblick auf die berufliche Qualifizierung von lernbeeinträchtigten Jugendlichen ergibt sich vor allem aus folgenden Überlegungen:

Im Zuge steigender Anforderungen am Arbeitsplatz aufgrund technologischer Umwälzungen der Industriegesellschaft wird der Stellenwert einer beruflichen Qualifizierung für alle Arbeitskräfte wachsen. Da sich Rationalisierungsbestrebungen am stärksten auf den Abbau von Arbeitsplätzen für einfache und unqualifizierte Tätigkeiten auswirken, droht Jugendlichen ohne eine berufliche Ausbildung ein steigendes Arbeitsplatzrisiko. Auch die Teilnahme an Weiter-

bildungsveranstaltungen wird ohne qualifizierten Berufsbildungsabschluß kaum zu verwirklichen sein. In einer Untersuchung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird sogar darauf hingewiesen, daß von einem zukünftigen Bedarf der Wirtschaft an nichtqualifizierten Arbeitskräften kaum gesprochen werden kann (vgl. Gottsleben 1987, S. 10). Allein schon unter arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkten wird es daher notwendig, **allen** Jugendlichen eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen.

Besondere Aufmerksamkeit wird bei der Förderung von benachteiligten Jugendlichen auch dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter gewidmet werden müssen. Das nach wie vor enge Berufsspektrum und die insgesamt labilere Beschäftigungssituation von Frauen — beides ist der geschlechtsspezifischen Segmentation des Arbeitsmarktes geschuldet — verschärfen die Ausbildungs- und Beschäftigungsprobleme lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter junger Frauen gegenüber ihren männlichen Altersgenossen. Der immense Handlungs- und Veränderungsbedarf auf diesem Feld ist allerdings nur im Kontext der gesamten Problematik „Gleichstellung der Geschlechter in Ausbildung und Beruf" adäquat darstellbar (vgl. den Beitrag von Sigrid Metz-Göckel und Sabine Gensior über „Differentielle Gleichheit und subtile Diskriminierung. Zur Gleichstellung der Geschlechter in Bildung und Beruf — eine Zwischenbilanz" im Anhang 4).

Ein weiterer Aspekt ist in den gestiegenen Bildungsaspirationen vieler Jugendlicher zu sehen. Der in den letzten zwanzig Jahren deutlich angewachsene prozentuale Anteil von Schülerinnen und Schülern an Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen drückt sich auch in einer zunehmenden Nachfrage nach beruflicher Bildung aus. Die Nachfrage nach einer beruflichen Qualifizierung ist jedoch nicht auf Jugendliche mit mittleren und höheren Schulabschlüssen begrenzt. Auch und gerade Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluß sowie ehemalige Sonderschüler/innen artikulieren ihre berechtigten Wünsche nach einer beruflichen Ausbildung. Eine sozial ausgewogene Berufsbildungspolitik wird daran zu messen sein, in welchem Umfang und mit welchen Zielen sie diesen Erwartungen nachkommen kann.

Die Aufgaben der Berufsbildungspolitik haben sich in den letzten 20 Jahren erheblich gewandelt. Nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes waren Anfang der 70er Jahre vor allem Fragen der Standardisierung und Vereinheitlichung des Berufsbildungssystems von Bedeutung. Die anhaltende Jugendarbeitslosigkeit brachte in der Folgezeit eine Konzentration auf die quantitative Versorgung der jungen Generation mit Ausbildungsplätzen mit sich. Mittlerweile gewinnen Diskussionen um qualitative Aspekte der beruflichen Bildung wieder mehr an Bedeutung. Dies gilt sowohl für die Debatte über die Neuordnung der Ausbildungsberufe als auch für die Ausbildungswege von benachteiligten Jugendlichen.

Wichtig aber ist, daß der zwar nicht realisierte, aber zumindest formulierte Grundkonsens, **allen** Jugendlichen eine qualifizierte berufliche Ausbildung zu ermöglichen, weiterhin Bestand hat und als übergeordnete Zielsetzung der Berufsbildungspolitik gilt. Berufsbildungspolitik hat somit sowohl die kompensatorische Aufgabe, die Kette von (sozialen) Benachteiligungen von der Herkunftsfamilie über die Schule bis zur Berufsbildung zu unterbrechen, als auch die präventive Aufgabe, die Lernpotentiale aller Jugendlichen im Hinblick auf ihre stabile Integration ins Beschäftigungssystem zu fördern.

III. Handlungsoptionen

Berufsbildungspolitische Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen sind nicht notwendigerweise an ein bestimmtes Förderungs- oder Finanzierungskonzept gebunden. Im Mittelpunkt der Maßnahmen stehen vielmehr qualitative Kriterien, die sich an den Voraussetzungen der Jugendlichen orientieren und eine optimale berufliche Qualifizierung für diese Jugendlichen anstreben.

Leitlinien

Die Entwicklung in den vergangenen Jahren hat gezeigt, daß einem Teil von benachteiligten Jugendlichen, die eine betriebliche Berufsausbildung unter den derzeit geltenden Bedingungen nicht absolvieren können, mit (sozial)-pädagogischen Hilfen durchaus ein beruflicher Ausbildungsabschluß gelingt. Eine Vielzahl von Modellversuchen und die Träger im „Benachteiligtenprogramm" der Bundesregierung haben neue, erfolgreiche Wege bei der beruflichen Ausbildung benachteiligter Jungendlicher aufgezeigt (Zielke, D./Lemke, I.G./Popp, J. 1988). „Erfolgreich" meint in diesem Kontext die Spannweite vom gelingenden Ausbildungsabschluß bis hin zum Übergang in dauerhafte, ausbildungsadäquate Beschäftigung.

Lernen in Projekten, sozialpädagogische Unterstützung, zusätzlicher Unterricht, ganzheitliche Lehr- und Lernmethoden sowie der Einbezug der Lebensverhältnisse benachteiligter Jugendlicher in die Gestaltung der Ausbildung sind zentrale Stichworte für diese Ausbildungsmöglichkeiten.

Die Enquete-Kommission „Bildung 2000" sollte sich an folgenden Leitlinien orientieren:

erstens: — ‚je stärker die Benachteiligung ist, um so intensiver sollte die Förderung sein'

zweitens: — ‚es sollte soviel „Normalität" angestrebt werden wie irgend möglich',

drittens: — ‚Lernerfolge in der Ausbildung bedürfen der Absicherung in der beruflichen Ersterfahrung'.

Erst die Erfüllung dieser Kriterien läßt das Ziel einer stabilen Integration in das Beschäftigungswesen erreichbar erscheinen.

Legt man die geschilderten Überlegungen zugrunde, lassen sich verschiedene Handlungsalternativen zur beruflichen Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher formulieren. Angesichts des heterogenen Personenkreises erscheint es wenig sinnvoll, ein allgemein-

gültiges Konzept zu favorisieren. Die Gestaltung der Ausbildungswege soll sich allerdings daran orientieren, daß sie *erstens* Optionen zum Abschluß einer Berufsausbildung eröffnet, *zweitens* einen vollwertigen Abschluß oder eine spätere Fortsetzung einer Berufsausbildung ermöglicht und *drittens* den Übergang in Beschäftigung einbezieht.

Auf der Grundlage dieser Vorgaben können verschiedene Ausbildungswege entwickelt werden, die sich an der Berufsausbildung im dualen System orientieren (vgl. Strikker 1989, S. 72ff.):

Berufsvorbereitung

Berufsvorbereitende Maßnahmen können benachteiligten Jugendlichen die Möglichkeit eines verlangsamten Einstiegs in die berufliche Bildung bieten. Während der Teilnahme an einer Maßnahme haben sie Gelegenheit, sich auf die Anforderungen einer Berufsausbildung vorzubereiten, ihren Berufswunsch zu überprüfen und erste Erfahrungen mit der angestrebten Tätigkeit zu machen. Zudem kann den Jugendlichen in berufsvorbereitenden Maßnahmen bei der Behebung von Lerndefiziten und Verhaltensschwierigkeiten geholfen werden. Betriebliche Praktika bieten neben der Realerfahrung Möglichkeiten, erste Kontakte mit Betrieben aufzunehmen, um im Anschluß an die Maßnahme einen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Allerdings müssen berufsvorbereitende Maßnahmen qualitativen Kriterien genügen: Sie dürfen nicht als ‚Warteschleifen' fungieren, sondern müssen tatsächlich inhaltlich und hinsichtlich der vertraglichen Rahmenbedingungen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung miteinander verbinden. Sie sollten hinsichtlich der Berufsfelder auf kommunaler und regionaler Ebene miteinander und auf das vorhandene und absehbare Arbeitsplatzangebot abgestimmt sein. Die bisher stark geschlechtsspezifische Ausrichtung der Berufsfelder muß abgebaut werden.

Ausbildungszeit

Im Hinblick auf die Ausbildungszeit soll kurz auf die aktuelle Diskussion um eine Verkürzung der Berufsausbildung für bestimmte Gruppen eingegangen werden, die weniger aus der Sicht und dem Bildungsinteresse benachteiligter Jugendlicher als vielmehr unter dem Aspekt der Differenzierung des Berufsbildungssystems geführt wird. Verkürzungen der Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche werden eng an die Gewinnung von leistungsstärkeren Jugendlichen für anerkannte (normale) Ausbildungsgänge gekoppelt. Für besonders qualifizierte Jugendliche, vornehmlich Abiturienten, werden sogar Zusatzqualifikationen oder ebenfalls verringerte Ausbildungszeiten in Aussicht gestellt. In diesem Fall schließt die kürzere Ausbildungszeit einen vollqualifizierten Ausbildungsabschluß mit ein.

Benachteiligten, vor allem lernbeeinträchtigten Jugendlichen, wird demgegenüber eine besonders „praktische Begabung" attestiert als Vorwand, um ihre Berufsausbildung um theoretische Lern- und Prüfungsanteile zu reduzieren und um ihnen einen Abschluß unterhalb des Facharbeiterniveaus attraktiv zu machen.

Damit werden schulische und gesellschaftliche Benachteiligungen und Leistungsdefizite perpetuiert sowie Einkommensdifferenzen legitimiert. Angesichts steigender Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem wird damit nicht nur die Beschäftigungsschwelle für benachteiligte Jugendliche weiter erhöht, auch ihre Voraussetzungen für den späteren Erwerb zusätzlicher Qualifikationen durch Weiterbildung werden durch die theoretisch geringerwertige Berufsausbildung verschlechtert (vgl. Strikker 1989, S. 82f.).

Entsprechend der Leitlinie „je stärker die Benachteiligung, um so intensiver sollte die Förderung sein", sollten vielmehr die Möglichkeiten sinnvoller Verlängerung von Berufsausbildungsphasen für benachteiligte Jugendliche überlegt werden, die ihnen Mißerfolge bei der Zwischenprüfung oder bei der Abschlußprüfung durch längeren Vorbereitungszeitraum ersparen.

Förderung

Vor allem aber sollte an den Erfahrungen der Träger im „Benachteiligtenprogramm" mit sozialpädagogischer Unterstützung und Begleitung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher angeknüpft und diese im Sinn der genannten Leitlinien weiterentwikkelt werden. Notwendige Voraussetzung ist hierzu die finanziell bedarfsgerechte Ausstattung des Benachteiligtenprogramms.

Benachteiligte Jugendliche benötigen oft eine Unterstützung bei der Stabilisierung ihrer Persönlichkeit, bei der Entdeckung eigener Fähigkeiten, bei der Anleitung zum Lernen und bei der Gewöhnung an einen Ausbildungsalltag. Neben der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung (als Vollzeitmaßnahme) werden im Benachteiligtenprogramm zudem ausbildungsbegleitende Hilfen angeboten. Diese Maßnahme richtet sich vor allem an Jugendliche mit geringeren Lernschwierigkeiten. Ausbildungsbegleitende Hilfen bieten den besonderen Vorteil einer flexiblen Einsetzbarkeit in Abhängigkeit von dem jeweils aktuellen Bedarf an Stützunterricht.

Auch hier ist — insbesondere im Bereich der Vollzeitmaßnahmen — auf den Abbau der faktisch sich vollziehenden geschlechtsspezifischen Berufszuweisung zu achten.

Schließlich sind — im Hinblick auf die ‚Zweite Schwelle' — die bisher noch recht wenigen Versuche einer gezielten ‚Nachbetreuung' und der Organisation beruflicher Ersterfahrung durch Berufsersterfahrungsfirmen und Beschäftigungsinitiativen, die allerdings auf öffentliche (finanzielle) Unterstützung angewiesen sind, auszuwerten und weiterzuentwickeln. Benachteiligte Jugendliche sind häufig auch nach erfolgreichem Ausbildungsabschluß auf die Absicherung und Förderung ihrer beruflichen Lernerfolge und Persönlichkeitsentwicklung angewiesen. Hierzu

benötigen sie die Möglichkeit beruflicher Ersterfahrung, auch um ihre Vermittlungschancen in reguläre Beschäftigung zu verbessern. Hierzu benötigen sie aber häufig auch, falls sie im Anschluß an die Ausbildung einen Arbeitsplatz gefunden haben, eine nachbetreuende Fortsetzung der während der Ausbildung erfahrenen sozialpädagogischen Unterstützung (vgl. hierzu auch CEDEFOP 1986, S. 77ff).

Besondere Problemgruppen: Junge Erwachsene ohne Ausbildung...

Eine besondere Problemgruppe der Berufsbildungspolitik sind Jugendliche und junge Erwachsene, die in den vergangenen Jahren keine Berufsausbildung absolvieren konnten, aber weiterhin an ihrem Wunsch nach einer beruflichen Qualifizierung festhalten (‚alte' Problemgruppe, s.o.). Dieser Personenkreis umfaßt meist junge Erwachsene zwischen 20 Jahren und 25 Jahren (z. T. sogar über 25jährige), die an verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen teilgenommen haben und/oder kurzeitigen Tätigkeiten nachgegangen sind. Der stabile Einstieg in das Beschäftigungssystem ist ihnen allerdings nicht gelungen. Die familiäre Situation, die bisherigen Lern- und Arbeitserfahrungen und das Alter dieser Personengruppe erfordern neue Konzeptionen der beruflichen Qualifizierung. Hierfür bieten sich verschiedene Kombinationen der „Instrumente" berufsvorbereitende Maßnahme, Arbeiten und Lernen, Fortbildung und Umschulung sowie Arbeitsbeschaffungsmaßnahme an. Neuere Konzeptionen orientieren sich dementsprechend an einem Baukasten- oder Modulsystem. Auf der strukturellen Ebene wird entscheidend sein, durch ein flexibles System von unterschiedlichen Lerneinheiten die Optionen auf den Abschluß eines anerkannten Ausbildungsberufs zu erhalten. Bei der Gestaltung der Ausbildungswege sollte angestrebt werden, die Erfahrungen, Lebenssituationen und Interessen der Teilnehmer/innen einzubeziehen. Dies bedeutet, daß auch die familiäre Situation bei der Organisation der Ausbildung berücksichtigt werden soll, z. B. durch die Einrichtung von Betreuungsmöglichkeit für Kinder oder eine Sonderregelung bei der Ausbildungsvergütung bzw. dem Unterhaltsgeld. Durch eine derartige Zielgruppen- und Teilnehmerorientierung kann es gelingen, junge Erwachsene auch zu einem späteren Zeitpunkt an eine berufliche Ausbildung heranzuführen und ihnen als Fachkräfte neue Wege am Arbeitsmarkt zu eröffnen. Zudem kann ein derartiges Baukastensystem für Ausbildungsabbrecher/innen den Fortgang einer Berufsausbildung sicherstellen. Sie hätten die Möglichkeit, die zum Abschluß der Ausbildung fehlenden Anteile zu ergänzen und ohne entscheidenden Zeitverlust die Prüfung zu absolvieren.

Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es handelt sich hierbei um Vorschläge, mit denen die eingangs genannten Hypotheken der Berufsbildungspolitik, gemessen an dem Ziel einer qualifizierten Berufsausbildung für alle Jugendlichen, abzuarbeiten sind, keinesfalls darum, eine reduzierte Berufsausbildung (s. o. Abschnitt Ausbildungszeit — Diskussion um Verkürzung der Berufsausbildung —) durch die Hintertür zu favorisieren.

...und behinderte Jugendliche

Eine gesonderte Problemgruppe stellen körperlich und geistig behinderte Jugendliche dar. Ihnen stehen eigens errichtete Ausbildungseinrichtungen zur Verfügung (Berufsförderungswerke). Allerdings sollte dabei von dem Grundsatz ausgegangen werden, daß spezielle Ausbildungsstätten und Ausbildungsordnungen nur dann angeboten werden, wenn dies durch die Art und Schwere der Behinderung unabweisbar ist (Stellungnahme des Internationalen Bundes für Sozialarbeit auf der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur „Beruflichen Erstausbildung und Erwerbsarbeit" am 14.9.1988, Stenographisches Protokoll, S. 149). Bereits in der Schule kann darauf hingewirkt werden, daß der Berufswahlunterricht für behinderte Jugendliche ausgeweitet wird und durch eine Verzahnung mit nachgehenden Hilfen eine Kooperation von Lehrkräften, Ausbildungsberatern/innen, Eltern und Ausbildern/innen angestrebt wird. Durch derartige Maßnahmen kann erreicht werden, daß das Berufsbildungsangebot für behinderte Jugendliche ausgeweitet wird. Hierbei ist darauf zu achten, daß diese Sonderausbildungsgänge für behinderte Jugendliche auf Dauer ausbaufähig für weitere berufliche Qualifikationen sind (Stellungnahme des Fachverbandes für Behindertenpädagogik auf der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur beruflichen Erwerbsarbeit am 14.9.1988, Stenographisches Protokoll, S. 151ff.).

Im Hinblick auf eine Gleichstellung von behinderten Jugendlichen mit nichtbehinderten Jugendlichen wird in Zukunft vor allem zu untersuchen sein, ob und welche Möglichkeiten zu einer Integration von behinderten Jugendlichen in „normale" Ausbildungsgänge bestehen. Derartige Überlegungen und Projekte können auf Erfahrungen bei der Integration von behinderten Jugendlichen in allgemeinbildenden Schulen zurückgreifen.

Qualfizierung der Ausbilder/innen

Eine der drängendsten Aufgaben ist die pädagogische Qualifizierung der Ausbilder/innen. Immer wieder tauchen Probleme auf, weil Ausbilder/innen mit benachteiligten und behinderten Jugendlichen arbeiten müssen, ohne eine entsprechende Ausbildung oder Weiterbildung im methodisch-didaktischen Bereich erhalten zu haben. Daher erscheint es angemessen, die pädagogische Weiterbildung der Ausbilder/innen insgesamt auszuweiten und auf die Bereiche der Persönlichkeitsbildung auszudehnen (Stellungnahme des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschland auf der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur „Beruflichen Erstausbildung und Erwerbsarbeit" am 14.9.1988, Stenographisches Protokoll, S. 170).

Abschließend sei darauf hingewiesen, daß unterschiedliche Bildungs- und Leistungsvoraussetzungen,

seien sie durch konjunkturelle Entwicklung, durch soziale Notlage oder durch körperliche, seelische und geistige Beeinträchtigung bedingt, nicht notwendigerweise sich zu strukturellen Nachteilen bzw. Problemgruppen verfestigen müssen. Auch die Berufsbildungspolitik kann derartiger Verfestigung entgegenwirken, indem sie die „normale" Berufsbildungspraxis für die genannten Leitlinien, Fördermöglichkeiten und für die Ausweitung pädagogischer Kompetenz öffnet.

Literatur:

Berufsbildungsbericht der Bundesregierung, herausgegeben vom *Bundesminister für Bildung und Wissenschaft*, div. Jahrgänge

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1989: Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 15, Bonn 1989

CEDEFOP: Qualifizierung für alle. Ein Leitfaden zur Projektplanung neuartiger Ausbildungs- und Beschäftigungsprojekte für arbeitslose Jugendliche in der EG, erstellt von *Ketter*, P.M./*Petzold*, H.J./*Schlegel*, W. im Auftrag des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung — CEDEFOP, Berlin 1987

Gottsleben, V. 1987: Randgruppe in der zertifizierten Arbeitsgesellschaft? Zur abnehmenden Bedeutung der Nicht Formal Qualifizierten (NFQ) am Arbeitsmarkt, in: MittAB 1/1987, S. 1—14

Heidemann, W.: Trendwende in der Qualifizierung? Alte Probleme und neue Herausforderungen, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 7-8/89, S. 209 bis 220

Kau, W./*Ehmann*, Ch.: Szenario des Berufsbildungssystems bis 1995, (BIBB), Sonderveröffentlichung, Berlin 1986

Klemm, K.: Die vergessene Generation, Bilanz der Ausbildungskrise, in: Pädagogik 7/8—1989, S. 111 f

Stenographisches Protokoll der Verbändeanhörung zur „Beruflichen Erstausbildung und Erwerbsarbeit" der *Enquete-Komission* am 14. September 1988

Strikker, Frank, „Benachteiligte im Berufsbildungssystem — Strukturen, Ursachen, künftige Entwicklungen und Maßnahmen", Gutachten erstellt im Auftrag der *Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"*, Bielefeld 1989 (Manuskript)

Zielke, D./*Lemke*, I.G./*Popp*, J.: Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. BIBB, Berlin 1988

Anhang 4

Prof. Dr. Sabine Gensior/Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Differentielle Gleichheit und subtile Diskriminierung. Zur Gleichstellung der Geschlechter in Bildung und Beruf — eine Zwischenbilanz

Vorbemerkung

Bei diesem Text handelt es sich um eine analytische Zwischenbilanz, in der versucht wird, die komplexen Zusammenhänge zwischen Bildung, Berufs- und Familientätigkeiten aufzuzeigen, soweit sie uns von bildungspolitischer Relevanz zu sein scheinen. Die ‚Frauenfrage' ist in unserem Verständnis gleichzeitig Ausdruck eines bestimmten Geschlechterverhältnisses, und dieses ist ein historisch-gesellschaftliches Resultat der Strukturierung und Bewertung von Arbeiten. Damit bündeln sich wie in einem Brennglas in der ‚Frauenfrage' alle Struktur- und Lebensfragen dieser Gesellschaft und in dem Besonderen das Allgemeine. Dem Endbericht werden die Empfehlungen vorbehalten.

1. Einleitung: Trends und Positionen

„Das Europäische Parlament fordert, daß 1990 zum europäischen Jahr der Chancengleichheit von Männern und Frauen in der schulischen und beruflichen Bildung erklärt wird" (BT-Drucksache 11/273, Unterrichtung durch das Europäische Parlament, S. 6).

> Eine solche öffentliche Demonstration wäre überflüssig, wäre die Gleichstellung auf diesem Feld bereits erreicht, wobei die Bundesrepublik weder genereller Spitzenreiter ist, noch das Schlußlicht im europäischen Vergleich bildet.

Die Lagebeschreibung ist vielmehr zu differenzieren. Alle europäischen Länder haben in den letzten Jahren vermehrte Anstrengungen unternommen und verstärkt Maßnahmen durchgeführt, um einer Chancengleichheit der Geschlechter in Ausbildung und Beruf näher zu kommen, wobei in allen Ländern — wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise — besondere Gleichstellungsorgane eingerichtet wurden (Institut Frau und Gesellschaft, 1988).

Zu den leisen Strukturveränderungen von ‚weitreichender' Bedeutung gehört in der Bundesrepublik die kontinuierliche Steigerung der allgemeinen und beruflichen Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung der Frauen. Sie hat zu Verschiebungen im Abhängigkeits-Unabhängigkeitsgefälle zwischen Frauen und Männern geführt. Die Auseinandersetzungen über die Gleichstellung der Geschlechter hat in der Bundesrepublik ein Stadium erreicht, das nach einer ernsthaften Umstrukturierung des „Verhältnisses der Geschlechter" einschließlich der Rahmenbedingungen für „männliche Berufsbiographien" drängt. Zugespitzt läßt sich formulieren, daß die Aufhebung des allgemeinen Bildungsdefizits junger Frauen noch annähernd im Rahmen herkömmlicher Geschlechterbeziehungen möglich war. Eine berufliche Gleichstellung wird weiterreichende Konsequenzen für die privaten Formen des Zusammenlebens, die Arbeitszeitsouveränität und die Verteilung von Erwerbs-, Familienarbeits- und Bildungszeit im Lebenslauf von Frauen und Männern haben müssen.

Mit der Angleichung des Bildungsniveaus zwischen Frauen und Männern entfällt einerseits eine Legitimation für die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit zwischen ihnen. Andererseits wird der soziale Druck größer, den Frauen ausüben können, weil sie über mehr Ressourcen im Sinne eines kulturellen Kapitals (Bourdieu) verfügen. Dies erzeugt zugleich höhere Spannungen, die auch in der neuen Frauenbewegung einen Ausdruck finden. Auch ist seit ca. 20 Jahren mit der Selbstkontrolle der Gebärfähigkeit eine weitere Voraussetzung geschaffen, Aufgaben und Arbeiten zwischen den Geschlechtern neu zu verteilen und die Reproduktion der Gesellschaft selbstbestimmter zu steuern. In diesem Sinne ist die demographische Entwicklung auch Resultat der Befreiung von ‚Naturzwängen'. Auch ist das ‚Gewaltmonopol des Staates' durch die Möglichkeit der Selbstkontrolle der Gebärfähigkeit ein Stück weit zurückgedrängt.

Die Beziehungen zwischen Bildungs- und Erwerbsbeteiligung von Frauen sind — auf einen einfachen Nenner gebracht — von dreierlei Art: Eine höhere Ausbildung korreliert mit einem Anstieg in der Erwerbsbeteiligung und einem Wandel (Hinausschieben und Kontraktion) der ‚Familienphasen'. Eine zweite strukturelle Veränderung besteht in der Ablösung des konsekutiven ‚Drei-Phasen-Modells'. Dieses hat zwar in den achtziger Jahren noch etwa für die Hälfte der Frauen mit Kindern Gültigkeit, zunehmend tritt jedoch als ein weiteres Lebenskonzept das Vereinbarkeitsmodell hinzu. Die Gleichzeitigkeit von Familien- und Berufstätigkeit ist für diese Gruppe charakteristisch, wobei allerdings die Frauen mehrheitlich ihre Erwerbstätigkeit zeitlich verringern.

Darüber hinaus sind gleichzeitig eine Zunahme von Einpersonenhaushalten (1/3 aller Haushalte) und veränderte Konstellationen in den privaten Lebensverhältnissen (Zunahme der Alleinerziehenden, der Einzelkinder, der Fortsetzungsehen, der Stieffamilien u. a. m.) zu verzeichnen.

Angleichung und Differenzierung kennzeichnen die strukturellen Beziehungen zwischen der Bildungs- und Erwerbsbeteiligung von Frauen und Männern seit den sechziger Jahren.

Eine *Angleichung* bezieht sich darauf, daß von einem Defizit junger Frauen in der Allgemeinbildung nicht mehr die Rede sein kann. Vielmehr hat sich mit zunehmender ‚Gleichheit des allgemeinen Bildungsniveaus' beider Geschlechter ein Perspektivwandel der Betrachtung ergeben: Nicht mehr Frauen allein, sondern das Verhältnis der Geschlechter und die Arbeitsteilung zwischen ihnen stehen im Mittelpunkt der kri-

tischen Aufmerksamkeit, ebenso aber auch die Widersprüche, die sich aus den Anforderungen familialer Tätigkeiten, der zeitlichen, aber auch inhaltlichen Organisationsform beruflicher Arbeit sowie den voneinander tendenziell abgeschotteten Arbeitsmarktstrukturen ergeben, durch die Frauen und Männer voneinander getrennt werden. Sie werden in einem beschönigenden Sprachgebrauch als Vereinbarkeitsprobleme der erwerbstätigen Mütter bezeichnet.

Während bis in die jüngste Vergangenheit eine Sichtweise vorherrschte, in der Bildungs- und Erwerbsverlauf von Frauen und Männern miteinander — quasi voraussetzungslos — verglichen wurden, gewinnt in den beiden letzten Jahrzehnten eine *Arbeitsmarktanalyse* an Bedeutung, die von einer Segmentierung des Gesamtarbeitsmarktes in relativ abgeschottete Teilarbeitsmärkte ausgeht. Die Arbeitsmarktsegmente stehen nicht allen Arbeitnehmern in gleicher Weise offen, und die Zuweisung zu ihnen ist nicht allein, wohl aber auch Ergebnis von Qualifikationsbarrieren. Für Frauen sind sie spezifisch von Lappe 1981, für das Verhältnis von Bildung und Beschäftigung allgemein von Blossfeld 1984 aufgezeigt worden.

Die *Differenzierung* bezieht sich einmal auf die Globalkategorie Frauen. Differenziert nach Alter, Familienstand, Nationalität, Bildungs- und Ausbildungsniveau verbinden sich mit der Geschlechtszugehörigkeit vielfältige Existenzweisen. Die Differenzierung bezieht sich aber auch auf Unterschiede in den Ausbildungs- und Berufsverläufen, die sich bei Frauen im Vergleich zu Männern abschwächen, aber auch konstant bleiben bzw. sich verstärken können. Diese Unterschiede haben wiederum zwei Ursprünge: Einerseits die geschlechtliche Zuweisung von privater Alltagsarbeit an Frauen, die ihre außerfamiliale Berufstätigkeit (in den Augen vieler Menschen) ‚zweitrangig' macht (Familienideologie). Andererseits auch die Struktur des Geschlechterverhältnisses selbst, die sich aus der Tradition einer hierarchischen Geschlechterordnung ergibt (Geschlechterideologie).

Werden Berufswahlentscheidungen von Frauen — sofern ihnen Wahlfreiheit unterstellt werden kann — ausschließlich unter dem Aspekt des Qualifikationserwerbs analysiert, wird dies der Lebensrealität von Frauen ebenso wenig gerecht wie eine ausschließlich auf den beruflichen Einsatz von Frauen zentrierte Qualifikations- und Berufsforschung, die den ‚Familienzyklus' bzw. private Verpflichtungen ausblendet.

Eine dritte Veränderung im Zusammenleben von Frauen und Männern resultiert aus dem Zeit- und Wertkonflikt zwischen Familien- und Berufstätigkeiten. Frauen stellen mit ihrem doppelten Lebensentwurf (DJI-Gutachten) oder ihrem *zwiespältigen Leben* die herkömmliche Vereinseitigung einer strikten Trennung von Erwerbs- und Familienbereich in Frage, worin mit steigender Erwerbsbeteiligung für Frauen eine immer stärkere soziale Sprengkraft liegt.

Die ‚Krisenanfälligkeit' des Privatbereichs ist überwiegend der Inflexibilität bzw. Starrheit der betrieblichen/ beruflichen Arbeitsorganisation geschuldet. Es mehren sich in diesem Politikfeld von Familie und Arbeitsmarkt Stimmen, die anstelle einer Trennung von Erwerbs- und Familienarbeit eine *‚Gesamttätigkeit im Sinne einer konkreten Utopie konzipieren'*.

In dieser sind *Beruf und Familie für Mütter und Väter* im Sinne gemischter Tätigkeiten mit reduziertem (beruflichen) Zeithaushalt vereinigt (Teichert 1989, Vollmer 1989, Kurz-Scherf 1989). Des weiteren ist festzuhalten, daß das Normalarbeitsverhältnis des berufstätigen Mannes mit eigener Familie im Hintergrund eine ‚Normalfamilie' voraussetzt, diese wiederum eine Hausfrau, die die Reproduktionsaufgaben für den Mann und die Kinder übernimmt. Diese Normalfamilie wird — wie gerade die Daten über die steigende Erwerbsbeteiligung verheirateter Frauen mit Kindern zeigen — von der Wirklichkeit überholt (vgl. Deutscher Forschungsdienst, DF-Digest, Sonderausgabe 5/88, S. 8), so daß eine Neuaufteilung von Arbeiten zwischen den Geschlechtern, zwischen erwerbstätigen Eltern mit Kindern im betreuungsintensiven Alter und zwischen Personen mit versorgungsabhängigen Menschen zukünftig nötig wird. Zudem ist von jetzt an von einem ‚Frauenbild' auszugehen, in dem ‚Familie' nur für eine kurze Phase bestimmend ist.

Die Welt von morgen wird in ihrer Gesellschaftsstruktur von der Erwerbsarbeit geprägt bleiben. Auch besteht Übereinstimmung unter Experten darin, daß das System der Erwerbsarbeit seine Strukturen und Organisationsdynamik verändern wird, wobei die zunehmende Spaltung des Arbeitsmarktes auch auf gesellschaftliche Segmentationsprozesse verweist, die ihren Ausgang bei der Art des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem nehmen. Das Bildungs- und vor allem das Berufsbildungssystem (mit Erst- und Weiterbildung) tendiere, so wird konstatiert, dahin, die bestehenden Ungleichheiten und Spaltungen auf dem Arbeitsmarkt zu stützen und zu vertiefen, so daß die Ausweitung von Arbeitsverhältnissen im informellen Sektor sowie Familienaufgaben hierüber immer wieder neu den Frauen zugeschrieben werden. Die breite gesellschaftliche Diskussion über den Stellenwert der Erwerbsarbeit und ihre unterschiedliche Verteilung auf die Geschlechter verweist u. a. auch in einem neuen Bezug auf Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen und darauf, daß hier immer wieder die Ungleichheit der Geschlechter hergestellt wird. — Dies ist ein neues, zusätzliches Resultat dieser gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung. — Chancengleichheit und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erfordern eine qualitative Weiterentwicklung der Bildungs- und Wissenschaftsinstitutionen sowie der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Wir skizzieren im folgenden die veränderten Bildungsansprüche junger Frauen (und ihrer Eltern) und ihre Auswirkungen auf

a) Berufsfindung und Berufsausbildung und die

b) Erwerbsbeteiligung von Frauen.

Quer dazu liegen Überlegungen zu einem menschenzentrierten Verständnis von Bildung, zur technologischen Entwicklung und zu Konzepten von Arbeit. Auf grundlegende Veränderungen in diesem Bereich gehen wir zunächst ein.

2. Technisch-ökonomische und sozio-kulturelle Umbrüche als Herausforderung für Bildung und Qualifizierung

Die publizistische und literarische Landschaft der vergangenen Jahre war u. a. auch vom Thema „Technik" geprägt. Kein Büchertisch, der nicht vor Publikationen über Neue Technologien überquoll; kein Feuilleton, das sich nicht über Computerspiele und Neue Medien ausließen. Nicht zu vergessen all jene Veröffentlichungen, die das Bild eines „gläsernen Menschen" oder einer „gläsernen Gesellschaft" zu zeichnen nicht müde wurden. Wenn wir hier das Thema Neue Techniken und Technologien thematisieren, dann deshalb, weil wir der Ansicht sind, daß in Zukunft auf betrieblicher wie gesellschaftlicher Ebene durch Kapital und Staat eine neue Phase der Vergesellschaftung erreicht werden kann, die die Bedingungen von Arbeit und Leben, sozialen Bewegungen und Politik neu formuliert. An dieser Stelle gewinnt die Vorbereitung der Individuen auf neuartige Strukturierungs- und Differenzierungsprozesse der Gesellschaft eine wichtige Rolle. Wir fragen daher hier, ob und in welcher Weise neue Techniken und Technologien, speziell die Informationstechnik als Querschnittstechnik, die Bedingungen liefern werden, unsere Gesellschaft, d. h. unsere ökonomischen, sozialen und ideologischen Beziehungen umzustrukturieren und welche aktive Rolle Bildungsprozesse hierbei spielen können.

Technisch-wissenschaftliche Neuerungen, insbesondere die Mikroelektronik, haben die Beziehungen zwischen der technischen Struktur der Produktionsprozesse und menschlicher Arbeit entkoppelt. Die Tendenz zu flexibler Reorganisation der Produktionsprozesse scheint in weiten Bereichen eine „andere" Qualifizierung der Arbeitskräfte nahezulegen; die größere Distanz menschlicher Arbeit zum technischen Prozeß erlaubt prinzipiell Alternativen, d. h. auch qualifiziertere Formen des Einsatzes menschlicher Arbeit. Insgesamt müssen wir jedoch von zwei *alternativen Entwicklungsmöglichkeiten der Anforderungen ausgehen:* Einmal von einer *Höher- bzw. Requalifizierung,* zum anderen von einer *Dequalifizierung.* Welche Entwicklungslinie die tragende werden wird, ist abhängig von der organisatorischen Gestaltung der Arbeit, vor allem von einer veränderten, aktiven Bildungs- und Qualifizierungspolitik, die sich von einem verengten beruflichen Bildungsbegriff löst.

Anstöße für Innovation und organisatorische Reform und Qualifizierung im Betrieb bietet fraglos die Perfektionierung der Mikroelektronik durch die Entwicklung funktionsreicher, billig herstellbarer Mikroprozessoren, die sich durch vielfältige Verwendbarkeit auszeichnen, und die in der Fertigung für die verschiedensten Zwecke der Steuerung und Regelung eingesetzt werden können: als Bausteine von umrüstungsfreundlichen Steuerungssystemen mit Fehlerdiagnose für Maschinensysteme; von funktionsreichen und hochelastischen Steuerungen für multifunktionale Einzelmaschinen; von frei programmierbaren Steuerungseinheiten für Industrieroboter; von flächendeckenden hochintegrierten Regelungssystemen für Großapparaturen. Durch die Mikroprozessoren wird jene bereits in den fünfziger Jahren beginnende Automation, die zunächst nur für Großbetriebe mit Massenfertigung Bedeutung gewinnen konnte, weil sie die große Serie, den standardisierten Produktionsprozeß und hohe Kapitalkraft voraussetzte, durch eine ‚Lösung' komplettiert, die Automation und Flexibilität vereinbar macht. Wichtig sind daneben aber auch andere technische Neuerungen — so die Entwicklung neuer Werkstoffe (z. B. Kunststoffe und Guß) und Fertigungsverfahren (z. B. Klebetechnik) sowie die Fortschritte in der Meß- und Handhabungstechnologie (z. B. Sensoren und Aktuatoren bei Industrieroboter) —, die vielfach erst die Voraussetzung dafür sind, daß die Mikroelektronik tatsächlich in den Alltag der Betriebe eindringen kann. *Versucht man das in die Technologie einsickernde neue Handlungswissen der Betriebe auf seine organisatorische Relevanz, seine Umstrukturierungsmöglichkeiten hin zuzuspitzen, so ist von einer durch mehr Flexibilität und größere Funktionsbreite erweiterten Zugriffsmöglichkeit technischer Systeme zu sprechen.*

Die Mikroelektronik-Anwendung — und die Anwendung anderer neuer Techniken — ist durch den Übergang aus einer Phase rascher quanitativer Ausweitung des Neuanwenderkreises in eine Phase der Ausweitung, Differenzierung und qualitativen Weiterentwicklung des Produktspektrums in anwendenden Betrieben gekennzeichnet. Durch das Eindringen in vielfältige Anwendungsbereiche erhalten Mikroelektronik und Informationsverarbeitung zwei wichtige Rollen quer zu anderen Techniken, aber gleichzeitig wird mit der Verflechtung auch die Bedeutung der die Mikroelektronik „aufnehmenden" Techniken erhöht. Angesichts dessen ist abzusehen, daß die entscheidenden Probleme *qualitativer* Art sind; d. h., es kommt auf Bildung und Qualifizierung an. Die Schwierigkeiten liegen in der Vermittlung und Kombination von digital- und analogtechnischen, hard- und softwareorientierten, elektronischen und anderweitigen Erkenntnissen und Erfahrungen. Das dominierende — und für Bildungspolitik *wichtige — Problem liegt in der Verbindung von Expertenwissen mit erforderlichen Kenntnissen des Anwendungsgebiets. Mehrfachlichkeit* und *soziale/kommunikative Fähigkeiten* können als „Leitmotiv" für Qualifikations- und Bildungsanforderungen in den verschiedensten Bereichen dienen.

Da wir davon ausgehen können, daß einige wichtige Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Technik, Organisation, Arbeit und Bildung für die nächsten 10—20 Jahre bekannt sind und die bisherigen makroökonomischen Grundkonstellationen fortwirken werden, wie verstärkte internationale Arbeitsteilung und wachsende Weltmarktkonkurrenz, Veränderung des Spannungsverhältnisses von Ökonomie und Ökologie, neuartige Entwicklungen im Dienstleistungssektor, veränderte Grenzziehungen zwischen sekundärem und tertiärem Bereich etc., stellt sich die Frage, welchen Weg die Arbeitskräfte-Nachfrage einschlagen wird. *Die vorherrschende Auffassung lautet, daß wir es künftig mit einer steigenden Nachfrage* nach formal hochqualifizierten und mittleren Qualifikationen zu tun haben werden und — auf der anderen Seite — mit einer sinkenden Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften.

Wenn wir an dieser Stelle der Analyse die *geschlechtsspezifische Arbeitsteilung des Arbeits-*

marktes bereits einbeziehen, so deshalb, weil es sich hierbei auch um eine qualifikationsbedingte Segmentierung handelt, die durchaus den Charakter einer altersbedingten Segmentierung hat. Die folgenden Entwicklungen gilt es jeweils festzuhalten:

- Unqualifizierte Arbeitskräfte, insbesondere Frauen, werden aus dem Erwerbsleben verdrängt.
- Die berufliche Qualifizierung nimmt derzeit bei den Frauen schneller zu als bei den Männern, so daß der Zeitpunkt eines „Gleichziehens" absehbar ist.
- Zugleich aber dehnt sich der Sektor hochqualifizierter Tätigkeiten, das sind technische, planende und leitende, deutlich aus. Dieser Sektor scheint stärker als andere Bereiche fest in Männerhand zu sein.

Derzeit haben auf allen drei Ebenen (der ökonomischen, der sozialen und der ideologischen) die (begründeten) Spekulationen das Übergewicht vor den handfesten Analysen. Der gegenwärtige Kenntnisstand und die sich darauf beziehenden Diskussionen weisen noch entscheidende Mängel auf. Es liegen kaum strategische Orientierungen vor; die zukünftige Tatsache der Abnahme notwendiger Arbeit wird weitgehend vernachlässigt, und der Anspruch der Frauenbewegung, die in Jahrhunderten gewachsenen Technosysteme grundsätzlich und weitertreibend zu hinterfragen, ist bisher weder von ihr selbst eingelöst noch ökonomisch und politisch aufgenommen bzw. umgesetzt worden.

Trotz oder gerade wegen der Mängel und Einschränkungen ist es u. E. wichtig, die Diskussion um Neue Technologien und deren Stellenwert für die gesellschaftliche Entwicklung zu intensivieren. Führende Computer-Experten gehen von der Unumkehrbarkeit technologischer Prozesse aus (Joseph Weizenbaum): „Wir haben es mit einem ähnlichen Vorgang wie in der Bürokratie zu tun: Ist eine bestimmte Arbeitsweise einmal eingeführt worden, fällt es außerordentlich schwer, sie rückgängig zu machen. Im Falle der Computer, Roboter und Mikroprozessoren scheint es mir geradezu unmöglich zu sein, sie wieder abzubauen ... Es gibt einen ‚point of no return'." (FR-Dokumentation, 30.11.83)

Ungeachtet aller Schwierigkeiten in den Einführungsphasen also ein unaufhaltsamer Aufstieg der Computertechnologien und allgemeiner noch: der Informationstechnologien? Wer ihn verhindern will, riskiert den Zusammenbruch (des Betriebes, der Branche, der Wirtschaft, der Gesellschaft). Da bleiben nur zwei grundsätzliche Alternativen des Denkens/Handelns (bei vielfachen Überschneidungen im einzelnen):

Man teilt diese Einschätzung zur gesellschaftlichen Durchsetzung der Informationstechnologien nicht und sagt: die Entwicklung ist umkehrbar. Vielleicht nicht sofort, vielleicht nicht in allen Anwendungsbereichen, aber man fordert (zumindest) den Einstieg in den Ausstieg. Man setzt Zeichen, denn die negativen individuellen und gesellschaftlichen Kosten der Computerisierung in Produktion, Verwaltung, im Bereich der Massenkommunikation bis hin in den Bereich der Freizeitgestaltung sind so hoch, daß überall dort, wo diese Technologien noch nicht eingeführt sind, sie verhindert werden sollten und dort, wo es sie schon gibt, sie möglichst weit zurückgedrängt werden sollten. Diese grundsätzlich kritische Position steht vor dem Problem, die Beweislast dafür zu tragen, daß die individuellen und gesellschaftlichen Kosten eines ‚Ausstiegs' aus den Anwendungsbereichen der Informationstechnologien nicht noch größer werden als die augenblicklichen Gefahren. Die Analogie zur Atomenergiediskussion liegt nahe. Doch im Gegensatz zur ‚militärisch-friedlichen' Nutzung der Atomenergie ist der Anwendungsbereich der Informationstechnologien erheblich umfassender und vielseitiger. Denn es sind Techniken/Maschinen, die Daten erfassen, speichern, mittels Programmen verarbeiten, vervielfältigen, übertragen und sie wiedergeben.

Die ‚Informatisierung' gesellschaftlicher Arbeits- und Lebensbereiche geschieht mittels recht unterschiedlicher Techniken, und deren individuelle und soziale Auswirkungen lassen sich kaum in einem einheitlichen System beschreiben. Schlagwörter wie „Informationsgesellschaft" dürfen darüber nicht hinwegtäuschen. Von daher ist es verständlich, wenn die Kritik an den unterschiedlichen Informationstechnologien Schwierigkeiten hat, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Bei der Kritik an der Atomenergie, der Bio- und Gentechnologie ist die nicht beherrschte Natur ein entscheidender Ausgangspunkt, von dem aus bis zur Kritik an der gesellschaftlichen Anwendung übergegangen werden kann.

Bei der Kritik der Informationstechnologien konzentriert sich das Interesse auf die gegenwärtigen Formen ihrer Anwendung, auf ihre Auswirkungen als Jobkiller und vor allem darauf, daß sie „Machtkonzentrationen neuartigen (informationellen) Typs" hervorbringen. Die Informationstechnologien ‚an sich' (d. h. unter dem Aspekt der Naturaneignung) stehen nicht im Zentrum der Auseinandersetzung, sie erscheinen eher als ambivalent nach dem Motto: Es kommt darauf an, wer und zu welchem Zweck, in welchem Interesse sie anwendet. — Auch das alternative „Netzwerk" hat seine EDV-Anlage. Eine solche Argumentation jedoch ist nicht mehr grundsätzlich, sie muß differenzieren zwischen der Technologie und den angewandten Techniken, um letztere konkret in ihren Möglichkeiten und gegenwärtigen Auswirkungen beurteilen zu können. Computergesteuerte Produktion, die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien oder staatliche Massendatenerfassungen erfordern je eigene Betrachtungen der angewandten Technik und ihres sozialen Umfeldes.

Diese Ambivalenz in der Bewertung hat zu folgendem geführt: Bildungs- und Qualifizierungspolitik haben in den vergangenen Jahren in vielfältiger Weise — und teilweise voraussetzungslos — an die Durchsetzung der Informationstechnologien angeknüpft; und dies sehr oft im Sinne von Anpassungsqualifizierung auf allen Niveaus. — Die Un- und Angelernten sowie die Fachkräfte sind von einem solchen Qualifizierungskonzept allerdings in besonderer Weise betroffen. — Diese vorschnelle Orientierung auf das ver-

engte Menschenbild unseres Produktions- und Beschäftigungssystems, das sich in sämtlichen geronnenen Strukturen (Arbeitsbewertung, Arbeitswissenschaft, Systeme der Entgeltfindung) widerspiegelt, birgt die Gefahr in sich, daß die Chancen einer Neugestaltung des Verhältnisses von Bildung und Arbeit, wie sie durch die neue Querschnittstechnologie gegeben sind, auch bildungspolitisch verspielt werden. Man springt auf den ‚fahrenden Zug', ohne sich gründlich der Richtung zu versichern, die er schon längst eingeschlagen hat.

Sollte berufliche Bildung weiterhin kognitiv oder technisch verengt begriffen und institutionalisiert werden, so wäre die Chance vertan, die die Neuen Technologien prinzipiell bieten: eine Restruktierung und Neuorganisation betrieblicher Arbeit; eine emanzipiertere Arbeitszeitorganisation; ein Aufbrechen des geschlechtsspezifisch gespaltenen Arbeitsmarktes und eine Neubewertung von Bildungs- und Qualifikationsniveaus.

3. Persönlichkeits- und soziale Bildung: Selbstbehauptung und Anerkennung von anderen

Wenn von Persönlichkeitsbildung die Rede ist, dann geht es in modernisierter Variante um Ich-Stärke, Identität, Entwicklungs- und Konstitutionsmöglichkeiten des Individuums. Auf die Herauslösung des Einzelnen aus den herkömmlichen sozialen Verbänden und Verpflichtungen baute die bürgerliche Gesellschaft in ihrer Entstehungsphase und dachte sich das Individuum als männlichen Unternehmer oder Staatsbeamten, der im Hintergrund eine Familie hatte, über die er bestimmte. Vom gebildeten Bürgertum waren Frauen damals ebenso ausgeschlossen wie heute aus der technischen Kultur. Diese Gleichsetzung oder Analogie ist nicht bloß Provokation. Wie weit reale Prozesse des Ausschlusses sich mit kulturellen Überhöhungen und natürlichen Zuschreibungen verbinden lassen, läßt sich daran erkennen, wie spät und schmächtig überhaupt eine familienfreundliche, am Privaten orientierte, Erziehung des männlichen Geschlechts diskutiert oder gar betrieben wird.

Die Konzentration auf das Individuum als das zu bildende Subjekt, das durch die Bildungsanstrengungen hindurch erst zum seiner selbst mächtigen Subjekt wird, ist aufgrund der sozialen Selektion, die sich damit verband, zu kritisieren. Ebenso kritikwürdig sind die sozialen Bezüge, die darin nicht zum Ausdruck kommen. Die Einbindung in Kollektive oder die Fähigkeit, sich in Gruppen welcher Art auch immer *‚gebildet zu verhalten'*, erfordert mehr als nur die eigenen Interessen wahrzunehmen. Eines sozialen Lernens bedarf es, damit Menschen ohne Fremdunterdrückung und Ausbeutung anderer auch zu denen werden, die die soziale Umgebung verkraften kann und mit denen wir gerne zusammenleben möchten. Daß Menschen erst ‚gebildet' werden (müssen), damit sie ihren Lebensunterhalt verdienen können, ist eine große Errungenschaft fortgeschrittener Industriegesellschaften. Die immer längeren Pausen vor dem Arbeitsleben — ein soziales Moratorium eigener Art für immer mehr Menschen, auch die Frauen —, sind sowohl ein Zeichen des „Wohlstandes", aber auch der angespannten Anforderungen für den Einsatz von Arbeitskraft und Menschenenergie in der Arbeitswelt.

Die *Balance* zu halten zwischen *Selbstbehauptung und Anerkennung der anderen*, die ebenfalls begriffen werden als solche, die sich um eine Balance bemühen, kennzeichnet ein integratives Bildungsverständnis, das in der neuen Bildungsdiskussion insbesondere von Frauen betont wird (Prengel 1986, Mettler-Meibom 1988). Dies liegt darin begründet, daß Selbstbehauptung für Frauen in Bildungsprozessen verbunden ist mit einer Geschichte des Ausschlusses, der inhaltlichen Begrenzung wie der Niveau-Reglementierung, aber vor allem einer qualitativ anderen Erfahrungsdimension. Nicht die kriegerische, ritterliche oder weltzugewandte humanistische Auseinandersetzung kennzeichnen die Bezugspunkte weiblicher Bildung, sondern in der Vergangenheit die Vorbereitung auf ein Leben in der Familie, heute die Vorbereitung auf eine differenzierte Biographie (DJI-Gutachten) oder einen widersprüchlichen weiblichen Lebenszusammenhang: Ein *Leben mit Kindern und Erwachsenen in intimer Einheit verlangt die Anerkennung des/der anderen unabhängig von Leistungen und beruflichen Erfolgskriterien.* Das kann durchaus funktional dafür sein, daß berufliche Normen des Sich-Durchsetzens, den anderen Übervorteilens, Sich-auf-der-Basis von-Interessen-und-Vorteilen-Begegnens u. a. erst dadurch ausgelebt werden können. In diesem Sinne lebt aber auch der Mann bis heute nicht vom Beruf allein, sondern aus einem zweiten Kontext heraus, in dem Zuwendung, Rücksicht und grenzenlose Anerkennung jenseits von Konkurrenz und Leistung vermittelt werden (sollen).

Daß Frauen der unteren sozialen Schichten früher ohne eine eigene Familie lebten, zusätzlich zur ‚Aufzucht der Kinder' und der Familienarbeit massenhaft niedere Arbeit für geringen ‚Frauenlohn' leisteten, daß Töchter ärmerer bürgerlicher Schichten ‚heimlich' arbeiteten, daß im klassischen Sinne bürgerliche Frauen Hausarbeiten und Kindererziehung unter ausbeuterischer Indienstnahme anderer Frauen verrichteten, läßt die *Interessendivergenzen zwischen Frauen in Familienkonstellationen* erkennen, hat aber heute insofern zu einer Angleichung zwischen den Frauen geführt, als sie alle eine doppelte Vergesellschaftung — nämlich auf Berufstätigkeit und „Familienleben" hin — erfahren. Die Vorstellung eines Lebens mit Kindern bestimmt (noch) maßgeblich weibliche Berufsausbildung und Berufskarrieren. Positive Momente wie Qualifizierung und Selbständigkeit paaren sich dabei allerdings mit Verzichten und persönlichen Kosten (s. die vielen Niedrigrenten und den Medikamentenkonsum), die für Frauen identitätsbedrohend sind und Auswirkungen auf das labilisierte System „Familie" haben, dem doch die Festigkeit eines Felsens, auf den alle bauen, abverlangt wird.

3.1 Eine Trennung überwindende Bildungskonzeption. Für einen neuen Geschlechtervertrag

Strukturelle Widersprüche, die sich aus den heterogenen, sich teilweise kraß widersprechenden Anforderungen der Systeme Arbeits- und Familienwelt erge-

ben, ihre wechselseitige Abhängigkeit voneinander bei gleichzeitig hierarchischer Anordnung und unterschiedlicher Arbeitszuweisung an die beiden Geschlechter geben den sozialen Rahmen ab, innerhalb dessen Frauen eine Reihe von spezifischen Brüchen und Krisen ihrer Bildungs- und Berufsbiographie erfahren.

Über diese Brüche und Krisen können sie weniger selbst bestimmen, als daß sie ihnen zu Bedingungen aufgezwungen werden, über die sie kaum entscheiden. Daher gehört zu einem Bildungsverständnis aus der Sicht von Frauen auch Kritik an diesen strukturellen, privat und gesellschaftlich immer wieder durchgesetzten Zumutungen und das Interesse an materieller und sozialer Entlastung. Deshalb heißt Verbreiterung der Doppelorientierung nicht nur kritiklose Anpassung an soziale und berufliche Standards von Männern, sondern bedeutet das Erarbeiten neuer Kompromisse im Geschlechtervertrag: Kompromisse wie solche im Gesellschaftsvertrag moderner Gemeinwesen oder im anzustrebenden *Geschlechtervertrag* entstehen durch politische Bewegungen, wie beispielsweise die der Frauen. Ihre ‚politische Bildung' hat zur Auseinandersetzung um Rechte und Privilegien geführt, die Männern längst zugestanden werden (teils auf Kosten von Frauen) und heute auf die Neuverteilung von Arbeiten zielen.

Wir meiden den Begriff ganzheitliche Bildung, da er möglicherweise anfällig für neue Ideologien ist: Einerseits geht es um eine Verallgemeinerung der den Frauen kompensatorisch zugeschriebenen Fähigkeiten der Einfühlung, der Rücksichtnahme, der Bezogenheit auf Leben und Kinder. Gewaltfrei mit Menschen zusammenleben ist als Bildungskonzept alternativlos, obwohl es dies in der Praxis doch nicht ist. Andererseits ignoriert der Ganzheitsbegriff die Spannung, Ambivalenzen, ja die Zerreißprobe, die Individuen erfahren, sofern sie auf eine Veränderung von Rahmenbedingungen zur Entfaltung ihrer Potentiale angewiesen sind. Für eine Verallgemeinerung ‚von weiblichen Fähigkeiten' in einer Wohlstandsgesellschaft wie der unsrigen oder auch gegen eine Verweiblichung bestimmter menschlicher Fähigkeiten (im Sinne einer Reservierung auf oder Delegation an Frauen) spricht die Notwendigkeit, daß in einer alternden Gesellschaft nach der Jahrtausendwende in umgekehrter Form Pflegeleistungen und menschliche Betreuungsweisen entwickelt und geleistet werden müssen, die nicht bloß funktional zu organisieren, sondern mit Liebe und Verstand zu verrichten sind. Visionen von durchrationalisierten aseptischen und fabrikmäßig betriebenen Alten- und Krankenheimen gibt es bereits. Ein ‚reduzierter' Umgang mit Menschen gleich welchen Alters, Geschlechts und welcher Kultur, die aus dem Rahmen von Normalitätserwartungen fallen (die die Gesellschaft ausstößt oder zu Wegwerfmenschen macht), — ist ein Indiz für ein unmenschlich funktionierendes Arbeits-, Versorgungs- und Bildungssystem.

Nicht Chancengerechtigkeit zu proklamieren, sondern Bedingungen anzugeben und anzuregen, in denen Fähigkeiten zu gleichberechtigtem Verhalten aller Menschen ausgebildet werden können, wird eine der Herausforderungen der Bildungspolitik über dieses Jahrtausend hinaus sein. Dies fordert Gestaltungsfähigkeiten, die über Toleranz, Nützlichkeit und ‚Erfolg' hinausgehen (v. Weizsäcker-Rede — 8. Mai —, Leben in einer europäischen Gemeinschaft und Weltgemeinschaft ohne Krieg).

Ein weiteres *Problem* in „der bildungstheoretischen oder bildungsphilosophischen *Diskussion* sehen wir in einer ‚Überhöhung' des Bildungsbegriffs, aus dem dann ein reduzierter ‚Berufsbegriff' folgt. Deshalb ist eine allein auf die Individuen orientierte Bildungspolitik nicht angemessen. Sie muß gleichzeitig auch systematisch und strukturell ansetzen und die Selektions- und Allokationsmechanismen flexibel und durchlässig halten, sowohl zwischen den sozialen Schichten, den Geschlechtern, Altersgruppen als auch Kulturen.

Bildung geht in beruflich verwertbarem Wissen, trotz der Betonung von Schlüsselqualifikationen, nicht auf, weil für ein humanes Zusammenleben soziale Fähigkeiten ausgebildet werden müssen, die verschiedene Dimensionen umfassen:

- Politische Bildung, die Menschen in ihren unterschiedlichen Interessen zu einem friedlichen Zusammenleben verhilft;
- Musische Bildung, weil sich die Menschen von der Verausgabung von Energien auch kreativ wieder erholen wollen;
- Kulturelle Bildung, weil Menschen in Verbindung mit den ‚materiellen Verhältnissen' Symbolsysteme entwickelt haben, die unterschiedliche Menschengruppen, Ethnien und Völker auch verschieden gestalten (multikulturelle Bildung).

Denn der Mensch lebt nicht vom und für den Beruf allein, schon gar nicht die Frauen, so ließe sich ein bekannter Topos für unsere Diskussion verwandeln.

Nach diesen programmatischen Ausführungen wenden wir uns der Analyse der Daten zur Ausbildungs- und Erwerbsbeteiligung zu und untersuchen damit die grundlegende Frage, inwieweit ‚gleichberechtigte Verhältnisse' sich bereits abzeichnen.

4. Bildungsvorsprung und Ausbildungsdefizit: Benachteiligung von Mädchen gibt es noch

Die Entwicklung der allgemeinen Bildungsbeteiligung im letzten Jahrzehnt zeigt einen leichten Vorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen. Das weibliche Geschlecht hat offenbar die kühnsten Erwartungen übertroffen und sich ‚als das lernfähigere Geschlecht' erwiesen, jedenfalls statistisch gesehen und gültig für unseren kulturellen und historischen Kontext. „Mädchen sind eher schulreif. Im Alter von sechs Jahren waren 1985 bereits 50 % der Mädchen, aber erst 46 % der Jungen eingeschult. Dieser Vorsprung gewinnt an Kraft bis zum Abitur. Unter den Nichtversetzten stellen Mädchen in allen Jahrgängen mit 40% die Minderheit. Im Entlassungsjahrgang 1985 waren nur 39% der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluß weiblich. Der Überholvorgang ist noch

Tabelle 1

Stellung des Familienvorstandes im Beruf

Status der 17-/18jährigen Wohnbevölkerung	insgesamt			Arbeiter			Beamte			Angestellte			Selbständige		
	insges.	w.	m.	insges.	w.	m.	insges.	w.	m.	insges.	w.	m.	insges.	w.	m.
Schüler/innen															
Realschule	5,7	6,0	5,4	5,5	5,9	5,1	6,1	(5,5)	6,6	6,3	5,7	6,8	5,5	5,9	5,1
Gymnasium	25,9	27,0	24,8	12,8	11,9	13,8	49,8	49,6	50,1	37,4	37,9	36,9	30,8	32,5	29,2
berufl. Vollzeitschule	6,9	8,7	5,2	6,7	9,0	4,8	4,7	6,6	(2,9)	6,6	8,1	5,1	6,1	7,3	5,0
übrige Schulen	4,2	5,2	3,2	3,2	4,4	2,2	5,1	6,0	(4,2)	4,0	4,3	3,6	4,1	(5,0)	(2,8)
insgesamt	43,5	47,9	39,3	28,7	33,6	24,4	66,8	68,9	64,8	55,3	57,2	53,5	47,3	51,8	42,4
Auszubildende															
kaufm./techn.	14,2	18,8	9,9	16,2	22,6	10,4	11,3	13,8	8,9	15,6	19,0	12,3	13,4	18,2	8,6
gewerbl.	20,8	11,0	29,9	28,7	15,1	41,0	12,5	6,4	18,2	15,5	7,5	23,5	21,6	12,3	30,7
insgesamt	35,0	29,8	39,8	44,9	37,7	51,4	23,8	20,2	27,1	31,1	26,5	35,8	35,0	30,5	39,3

Quelle: Umgestellte und ausgewählte Daten aus:
Klemm, Klaus: Bildungsexpansion und ökonomische Krise. Sonderauswertung der Mikrozensusdaten 1985 durch IFS Dortmund, in: Zeitschrift für Pädagogik 1987, H. 6, S. 833

lange nicht abgeschlossen, insbesondere die weibliche Abiturientenquote wird weiter ansteigen. Es ist durchaus denkbar, daß in nicht allzu ferner Zukunft jeweils 55—60 % der Schüler von Haupt- und Sonderschulen männlich, von Realschulen und Gymnasien weiblich sind." (Stiefel 1987, S. 22)

Der Anstieg in der allgemeinen Bildungsbeteiligung ist insbesondere, aber nicht nur auf die Töchter der Mittelschicht-Familien zurückzuführen. Diese können inzwischen eine den Jungen vergleichbare, wenn nicht überlegene allgemeine Bildung erwerben. Selbst die Töchter aus Arbeiterfamilien haben in der Allgemeinbildung einen leichten Vorsprung gegenüber Arbeitersöhnen (Klemm 1987, S. 836).

Das Verhältnis von allgemeiner Bildung zu beruflicher Ausbildung junger Frauen ist jedoch gegenwärtig durch besondere Diskrepanzen gekennzeichnet: Einem geringen Vorsprung in der allgemeinen Bildungsbeteiligung steht eine deutliche Minderbeteiligung und typische Konzentration in der beruflichen Erst- und Weiterbildung gegenüber, die durch ein regionales Gefälle noch verschärft wird. Gleichberechtigt in der Schule, diskriminiert im Beruf lautet ein Fazit (Faulstich-Wieland u. a. 1984), das durch die frisch entbrannte Koedukationsdebatte zur subtilen Ungleichbehandlung in der Schule allerdings wieder problematisiert wird (Kauermann-Walter u. a. 1988). Die unterstellte koedukative Gleichbehandlung in der Schule erweist sich bei genauerem Hinsehen durchaus als subtile Ungleichbehandlung, die eine berufliche Diskriminierung vorwegnimmt.

In der Berufsbildungsforschung wird inzwischen weniger von Berufswahl als von Berufsfindung und Berufslenkung der Frauen gesprochen (Lemmermöhle-Thüsing 1988, Faulstich-Wieland 1985).

4.1 Ausbildungsspektrum und berufliche Segregation

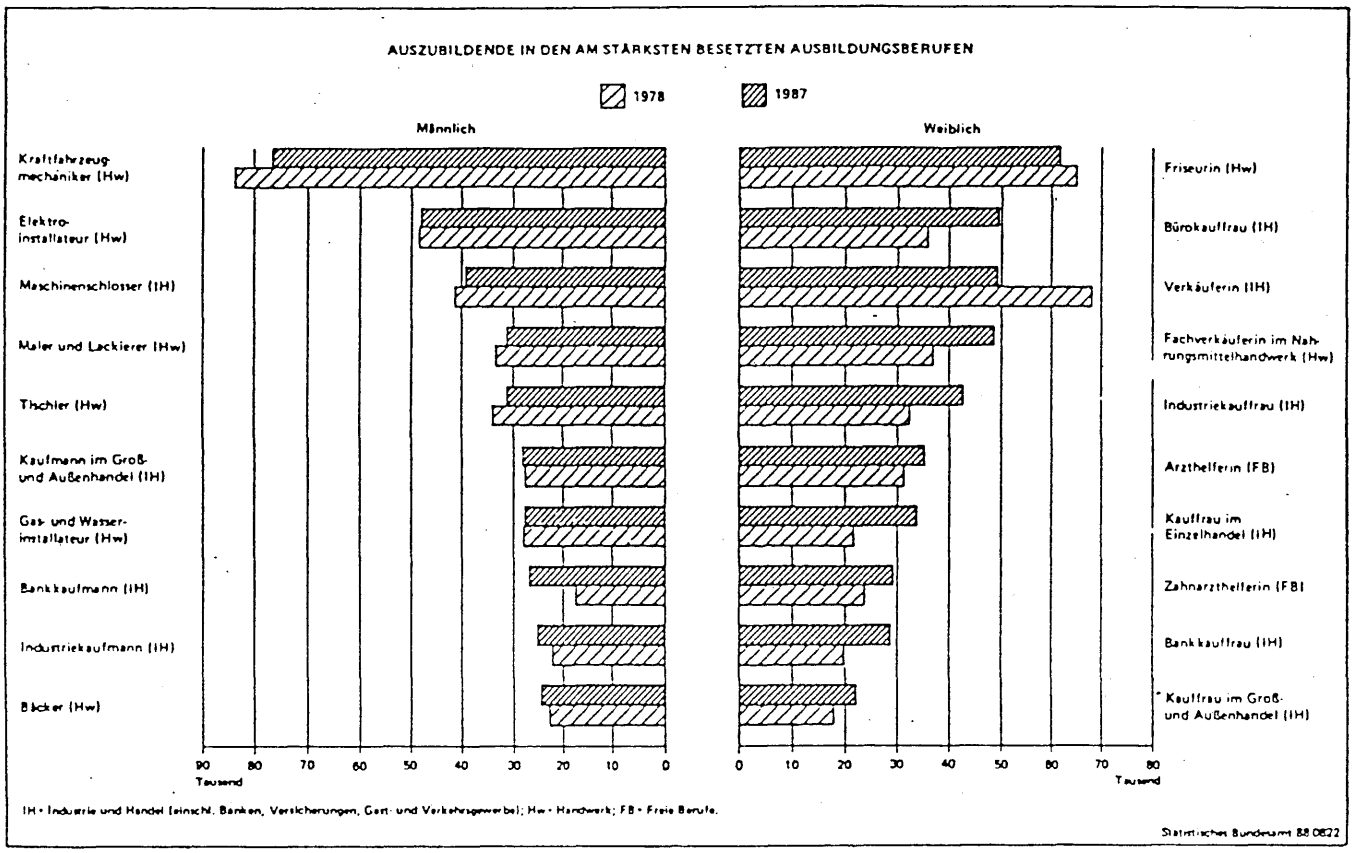
Die Konzentration der Frauen auf wenige Ausbildungsberufe, die zudem teilweise eine ‚inoffizielle' Altersgrenze haben (Kindergärtnerin, Arzthelferin, Friseurin etc.) und kaum Aufstiegsmöglichkeiten bieten, kurz, die Bestandteil des ‚instabilen Frauenarbeitsmarkts' sind, bedarf einer genaueren Betrachtung.

Friseurin, Bürokauffrau, Verkäuferin, Arzthelferin sowie Industrie- und Bankkauffrau sind die Berufe, in denen Mädchen und junge Frauen sich nach wie vor konzentrieren. Ihnen steht der Kraftfahrzeugmechaniker, der Elektroinstallateur, Maschinenschlosser, Maler und Lackierer, Tischler und Kaufmann gegenüber (s. Schaubild 1). Zwar sind im letzten Jahrzehnt Rückgänge bei den Verkäuferinnen, auch den Friseurinnen zu verzeichnen, sie werden jedoch kaum durch Anteilsteigerungen der Frauen in den ‚Männerberufen' kompensiert.

Der Anteil der Mädchen an der beruflichen Bildung im dualen System ist von 35,8% im Jahre 1960 auf 41,2% im Jahre 1987 gestiegen. Die Entscheidungen für einen Beruf bzw. eine Berufsgruppe von jungen Frauen und Männern im Vergleich fallen jedoch nach wie vor deutlich auseinander. Es kann daher nur von einer geringfügigen Angleichung im letzten Jahrzehnt gesprochen werden. Von den 430 anerkannten Ausbildungsberufen sind 30 aufgrund von Schutzbestimmungen den Frauen verschlossen. Dazu gehören vor allem Berufe im Bauhauptgewerbe, im Bergbau sowie im Hoch- und Tiefbaubereich.

Inwieweit durch technologische und arbeitsorganisatorische Veränderungen auch eine prinzipielle Öffnung dieser Berufe für Frauen sinnvoll und möglich sein wird, sollte als eine offene Frage behandelt wer-

Schaubild 1



aus: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur
Fachserie 11, Reihe 3 Berufliche Bildung 1987

den. Trotz formaler Zutrittsmöglichkeiten zu allen übrigen Berufen für beide Geschlechter besteht eine Aufspaltung des Ausbildungsmarktes fort.

Der Ausdruck frauenspezifisch oder frauentypisch hierfür wäre irreführend, denn er schreibt allein den Frauen etwas zu, was ebenso als „Diktat des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes" beschrieben werden muß.

Die ‚eigenen Interessen' der Frauen richten sich vielmehr nach den Verhältnissen. Junge Frauen lassen sich viele Optionen offen und vermögen sich oft auch im Nachhinein mit der ‚erreichten Ausbildung' zu identifizieren (Optionslogik der Bremer Berufsbildungsforscher, Schlüter, Gutachten, S. 1).

4.2 Regionales Gefälle

Aufgrund mangelnder Berufsvielfalt im Angebotsspektrum werden Mädchen besonders in strukturschwachen Regionen zu einem „Ausbildungsverzicht" veranlaßt. Ländliche Randgebiete (z. B. Ostfriesland) weisen die schlechtesten Ausbildungs- und Erwerbschancen für Frauen aus und sind auf unterstützende, staatliche Maßnahmen angewiesen. In diesem Vergleich einzelner Städte und ländlich peripherer Kreise in Niedersachsen, Hessen und Nordrhein-Westfalen schwanken die Ungelerntenquoten (Anteil der Mädchen an Berufsschulen ohne einen betrieblichen Ausbildungsplatz) in den untersuchten Städten zwischen 0,5% und 16%, in abseits gelegenen ländlichen Kreisen dagegen zwischen 32% und mehr als 60% (Sommerfeld-Siry, 1988, S. 524).

Der in solchen Regionen mißglückte Start junger Frauen ins Berufsleben prägt die ersten Berufsjahre maßgeblich und auch die späteren Lebenswege, denn die Rückkehrprobleme nach der ‚aktiven' Familienphase verschärfen sich in solchen Konstellationen (vgl. auch Gutachten von Dosky).

4.3 Frauen in gewerblich-technischen Ausbildungswegen

Neben der Konzentration der weiblichen Auszubildenden auf ein enges Berufsspektrum und die unteren Ränge der Berufshierarchie gibt es eine gravierende technikbezogene Trennlinie zwischen Männer- und Frauenberufen. Auch diese Begriffe haben ideologische Funktion, denn sie lassen übersehen, daß Berufe im historischen Verlauf zu Frauen- bzw. Männerberufen gemacht werden und nicht per se etwas mit der Geschlechtszugehörigkeit zu tun haben. Ein gutes Beispiel für die politische Herstellung der ‚Geschlechtlichkeit eines Berufes' ist der Setzer-Beruf, der im 19. Jahrhundert zeitweise durchaus ein Betätigungsfeld für die Frauen der höheren Schichten war

Tabelle 2

Auszubildende in 20 ausgewählten „Männerberufen"
Stand: 31. Dezember

Ausbildungsbereich/ Ausbildungsberuf	1978				1987			
	insgesamt	Männer	Frauen		insgesamt	Männer	Frauen	
	Anzahl			%	Anzahl			%
Industrie und Handel								
Dreher(in)	9 931	9 875	56	*0,6*	8 590	8 289	301	*3,5*
Elektroanlageninstallateur(in)	14 801	14 559	42	*0,3*	8 010	7 871	139	*1,7*
Elektrogerätemechaniker(in)	3 027	2 982	45	*1,5*	2 217	2 118	99	*4,5*
Feinmechaniker(in)	4 234	4 147	87	*2,1*	3 995	3 527	468	*11,7*
Holzmechaniker(in)	3 796	3 738	58	*1,5*	3 562	3 188	374	*10,5*
Maschinenschlosser(in)	41 571	41 486	85	*0 2*	40 439	39 862	577	*1,4*
Mechaniker(in)	11 680	11 578	102	*0,9*	14 112	13 249	863	*6,1*
Nachrichtengeräte-mechaniker(in)	4 405	4 270	135	*3,1*	3 338	3 038	300	*9,0*
Tankwart(in)	4 082	3 806	276	*6,8*	3 437	2 919	518	*15,1*
Werkzeugmacher(in)	21 269	21 155	114	*0,5*	18 970	18 509	461	*2,4*
Handwerk								
Bäcker(in)	23 884	23 193	691	*2,9*	28 894	24 684	4 210	*14,6*
Elektroinstallateur(in)	48 614	48 509	106	*0,2*	48 784	48 332	452	*0,9*
Fleischer(in)	22 200	22 053	147	*0,7*	17 437	16 928	509	*2,9*
Kraftfahrzeugmechaniker(in)	88 633	88 425	208	*0,2*	77 929	77 134	796	*1,0*
Maler(in) und Lackierer(in)	34 370	33 749	621	*1,8*	34 944	31 889	3 055	*8,7*
Maurer	29 936	29 908	28	*0,1*	15 528	15 464	64	*0,4*
Orthopädiemechaniker(in)	731	710	21	*2,9*	692	637	55	*7,9*
Schlosser(in)	18 737	18 708	29	*0,2*	23 374	23 159	215	*0,9*
Tischler(in)	35 139	34 512	627	*1,8*	34 602	31 674	2 928	*8,5*
Öffentlicher Dienst								
Fernmeldehandwerker(in)	12 147	11 888	259	*2,1*	14 908	13 725	1 183	*7,9*
insgesamt	432 987	429 251	3 736	*0,9*	403 762	386 196	17 566	*4,4*
Anteil an den Auszubildenden insgesamt in %	*28,5*	*45,1*	*0,7*	×	*23,2*	*38,4*	*2,4*	×

[1]) Ausbildungsberufe mit einem Anteil weiblicher Auszubildender von unter 20 %.

aus: Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur
Fachserie 11, Reihe 3 Berufliche Bildung 1987

(s. Lette-Verein, B. Robak 1988). Um die Jahrhundertwende jedoch wurden Frauen in ihm nicht zugelassen, im Zuge der technologisch-arbeitspolitischen Umstrukturierungen in den achtziger Jahren wurden schließlich erneut weibliche Auszubildende, sogar in merklicher Anzahl, angezogen bzw. zugelassen. Über die Steuerung der Berufsfindung in technikfernen Ausbildungsberufen ist vom Gutachten von Prof. Dr. Krüger: „Probleme der Qualifikationsaneignung für Frauen" detailliertere Auskunft zu erwarten. Das vorliegende Gutachten von Dr. Schlüter/Dr. Weinbach: „Beteiligung und Einmündung von Frauen in gewerblich-technische Ausbildung und Berufe. Möglichkeiten des Distanzabbaus" resümiert als Ergebnis der Berufsausbildungsforschung, daß „das Milieu für die Chancenverteilung entscheidend ist. Die Diskriminierung der Mädchen (ist) eine durchgängige landesweite Tatsache. Zu den eher arbeitsmarktbedingten Hemmfaktoren, wie der Enge des Angebotsspektrums von Ausbildungsplätzen für Mädchen, kommen als status- und rollenbezogene Faktoren die Begrenztheit des beruflichen Entwicklungshorizontes, die Ambivalenz der inhaltlichen Zukunftsorientierung und die soziale Geringwertigkeit der beruflichen Vorbilder hinzu. Konkret heißt dies z. B., daß die Väter der Hauptschülerinnen sich kaum um berufliche Chancen der Töchter kümmern, die Ehefrauen und Mütter damit allein lassen, sie sogar behindern, und diese um ihre Töchter anständig unterzubringen, oft nach alten Orientierungen handeln" (Schlüter/Weinbach, Gutachten 1989, S. 1). Von 1978 (Beginn der Modellversuche) bis 1987 sind absolut und prozentual die weiblichen Auszubildenden bei den in Tabelle 2 aufgeführten ausgewählten Berufen gestiegen.

Diejenigen jungen Frauen, die sich für eine Ausbildung in einem gewerblich-technischen Beruf entschieden haben, haben gute Prüfungsleistungen erbracht.

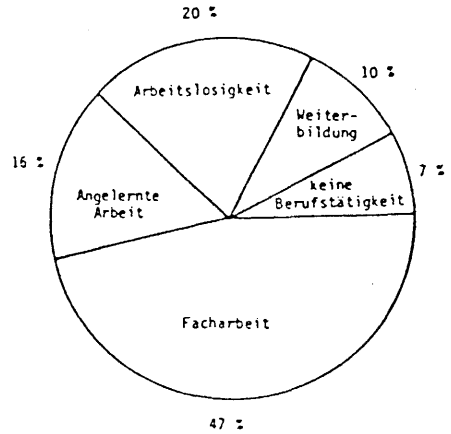
„Nach der Ausbildung sind Mädchen allerdings viermal so häufig erwerbslos wie Jungen ... Schlechte Beschäftigungschancen nach der Ausbildung fanden vor allem die Elektroinstallateurinnen, Maschinenschlosserinnen und Kraftfahrzeugmechanikerinnen vor ... In diesen Ausbildungsberufen mit den höchsten Besetzungszahlen standen die jungen Frauen einer

Verbleib der Teilnehmerinnen an Modellversuchen zur gewerblich-technischen Ausbildung

Schaubild 2

Nordrhein-Westfalen

Die Zeit nach der Ausbildung (alle Modellversuchs-Teilnehmerinnen) — aufgeteilt nach Zeitanteilen der Beschäftigung, Arbeitslosigkeit etc.



aus: Jürgen Strauß: Junge Frauen in gewerblich-technischen Berufen. Frankfurt 1986

Schaubild 3

Bundesebene

ihr Verbleib nach der Prüfung*)

a	im Beruf und Ausbildungsbetrieb tätig oder tätig gewesen	56,3 %
b	im Beruf tätig oder tätig gewesen, aber Betriebswechsel	8,4 %
c	Anlerntätigkeit oder berufsfremde Tätigkeit	11,8 %
d	weitere betriebliche oder schulische Ausbildung	8,8 %
e	arbeitslos	6,8 %
f	sonstiges	7,9 %

*) Prüfungsteilnehmerinnen 980,
davon mit Erfolg 963

übergroßen Konkurrenz männlicher Bewerber gegenüber. Gute Beschäftigungschancen nach der Ausbildung hatten die Informationselektronikerinnen und die Meß- und Regelmechanikerinnen. Das heißt, daß grundsätzlich die Beschäftigungschancen in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen für junge Frauen sehr differenziert zu betrachten sind." (Schlüter 1989, S. 34)

Insgesamt waren von den Teilnehmerinnen der Modellversuche in Nordrhein-Westfalen 47% als Facharbeiterin, 16% als Angelernte, 10% in der Weiterbildung sowie 20% erwerbslos und 7% ohne Berufstätigkeit (Strauß 1986, S. 36). Auf Bundesebene sehen nach den Erhebungen des BIBB die Daten etwas günstiger aus (vgl. Schaubild 2 und 3).

Die Empfehlungen des BIBB zur „Ausweitung des Berufsspektrums für Frauen im gewerblich-technischen Bereich und die gemeinsame Empfehlung des Deutschen Gewerkschaftsbundes und der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände ‚zur Herstellung der Chancengleichheit junger Frauen' auf dem Arbeitsmarkt vom Juli 1987 sowie die Aktivitäten der Bundesregierung (BMBW) zielen auf weitere Verbesserungen für junge Frauen in gewerblich-technischen Berufen.

Die IG-Metall wird sich mit einem Aktionsschwerpunkt für eine Steigerung des Frauenanteils in den neu geordneten Metall- und Elektroberufen einsetzen (s. Anhörung vom 14.9.1988, Berufliche Erstausbildung und Erwerbsarbeit).

Die Bemühungen können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß der bisherige Anteil von Frauen in den Kernberufen des Metall- und Elektrobereichs verschwindend gering ist (unter drei Prozent), eine im Grunde marginale Größe, käme ihr nicht ‚symbolische' Bedeutung zu. Allerdings besteht die Erwartung, daß durch die erfolgte Neuordnung der Metall- und Elektroberufe die veränderten Anforderungen (größere Anteile von dienstleistenden Zwischenfunktionen, Verringerung der körperlichen Anforderungen, Zunahme von Theorie) den Frauen entgegenkommen könnten. Die Vorschläge eines Gutachtens (Schlüter) gehen in die Richtung, eine Technikakzeptanz der Mädchen und jungen Frauen aufzubauen und dabei über einen längeren Zeitraum ein ganzes Bündel von Einflußfaktoren zu beachten.

4.4 Erste Schlußfolgerungen

Gleichwohl gibt es bedeutsame Veränderungen im Ausbildungsverhalten junger Frauen, die zukunftsweisend sind. Ein Mangel an Ausbildungsplätzen hat früher bei ihnen zu einem Verzicht auf Ausbildung geführt. Heute versuchen sie einen höheren Schulabschluß zu erreichen oder eine berufliche Vollzeitschule zu besuchen, um ihre beruflichen Qualifizierungschancen zu verbessern. Gleichzeitig lag ihr Anteil an den nicht vermittelten Bewerbern im Jahr 1987 bei 63,2%. Jedoch könnten sich auch ihre bisher schlechteren Einstiegskarten in das duale Ausbildungssystem aufgrund der demographischen Entwicklung in den neunziger Jahren deutlich verbessern (s. Berufsbildungsbericht 1988, S. 18), denn der Anteil von Mädchen bzw. jungen Frauen an den Bewerbern nimmt weiter zu (57,2%). Die Chancen ausländischer Mädchen sind allerdings nach wie vor in dramatischer Weise unzureichend.

Die geteilte Orientierung der Frauen auf eine Erwerbstätigkeit und ein Leben mit Kindern zwingt sie

allerdings gegenwärtig noch zu vielfachen Kompromissen und ‚eigenen Wegen', die einseitig als Berufs- und Weiterbildungsdezifizite der Frauen gedeutet werden. Sie kommen insbesondere dadurch zustande, daß der Maßstab von Berufs- und Weiterbildung weitgehend noch das traditionelle männliche Lebensmodell ist, von dem die Frauen abweichen und daher mit Sondermaßnahmen zu behandeln sind.

Dies kann sich jedoch als Fehlschluß erweisen, denn die massenhafte individuelle Nachfrage von Frauen nach mehr Bildung und Berufstätigkeit wirkt ihrerseits insofern am Aufbau neuer Strukturen mit, als öffentliche und private Einrichtungen veranlaßt werden, für die Realisierung dieser weiblichen Über-Nachfrage und für veränderte Rahmenbedingungen einer allgemeinen beruflichen Teilhabe zu sorgen. Dazu sind im Abschlußbericht detaillierte Empfehlungen vorzulegen.

Folgende Begründungen lassen sich für einen ‚Struktureffekt' anführen, der durch steigende Bildung mitbewirkt wird und sich langfristig an der Auflösung des gespaltenen Arbeitsmarkts für Frauen messen lassen muß:

(1) Unsere Gesellschaft leistet sich zur Zeit eine Überinvestition in die Allgemein- und teils auch in die Berufsausbildung der jüngeren Frauengenerationen. Nicht alle Frauen können ihre Bildung ausschließlich — wie Männer es tun — in Berufskarrieren umsetzen, sondern setzen sie auch um in (ausschließliche) Familien- und Kindererziehungstätigkeiten. Niemand beklagt diese Tätigkeiten als sozialen Verlust (z. B. in der Figur der akademisch gebildeten Hausfrau). Der Sinn solcher Investition in das weibliche Geschlecht könnte idealistisch betrachtet darin liegen, Frauen über mehr Bildung einfach glücklicher zu machen. Er kann aber auch darin liegen, Frauen aus der beruflichen Konkurrenz mit Männern auszuschalten.

Die Warte- bzw. Bildungsschleifen für junge Frauen, die Erhöhung des allgemein-bildenden Eingangsniveaus für die derzeit Frauen vorbehaltenen Berufe, Frauenberufe, eine fachliche Segmentierung bereits in der allgemeinen koedukativen Schulbildung für die geschlechtsspezifischen Leistungskurswahlen u.a.m., all dies deutet eher auf eine Abschottung als eine Auflösung der Berufssegmente hin. Aber dies könnte auch hintergründig die Funktion haben, für ‚Familienarbeit oder private Alltagsarbeit' auszubilden, wenn die Orte für eine ‚Frauenbildung im herkömmlichen Verständnis' immer seltener werden. Zur Bewältigung von Alltagskrisen, zur Konfliktregulierung im privaten Zusammenleben mit Kindern, für das private Zusammenleben mit „individualisierten" Menschen (Beck 1986) sind Bildungsvoraussetzungen gefordert, die wir im Abschnitt über unser Bildungsverständnis dargestellt haben.

In der Kommission ist diese Debatte mehr indirekt in der Auseinandersetzung über die Wertschöpfung der Haushalte und die Bedeutung der Erziehungsarbeit geführt worden (Kühlewind, Daweke, Götte, Weisskirchen).

(2) Die vermehrten und verlängerten Bildungsanstrengungen junger Frauen sind z. T. auch durch ihre minderen Berufschancen bedingt und damit teilweise auch Ausdruck ihrer schlechteren Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In dieser Deutung könnte das verlängerte Moratorium der jungen Frauen in den Institutionen der allgemeinen Bildung und der Berufsvorbereitung widersprüchliche Folgen haben: Die Freisetzung von frühen und umfänglichen Familienpflichten (Hinausschieben der Geburt des ersten Kindes, mehr Einkind-Familien) bei den einen; andererseits das Niedrighalten des Berufsbildungsniveaus von Frauen und damit die problemlose Zuweisung zum ‚frauentypischen' Arbeitsmarktsegment gerade über frühe Heirat. Ökonomische Gründe der Aufnahme und Fortsetzung einer Erwerbsstätigkeit sind bei Hauptschülerinnen ausgeprägter als bei akademisch ausgebildeten Frauen (Huinink 1987). Letztere entscheiden sich sowohl im höheren Alter für eine ausschließliche Familientätigkeit, entschließen sich jedoch auch verstärkt nach einer „aktiven" Familienphase zur Berufsrückkehr.

(3) Die Bildung der Frauen — so lassen sich die theoretischen Überlegungen fortführen, ist vom Beschäftigungssystem stärker abgekoppelt als die der Männer. Damit wird der doppelten Orientierung und Verpflichtung der Frauen, sowohl für die Familie zu sorgen als auch finanziell selbständig leben zu können, (scheinbar) besser entsprochen. Sind Frauen damit die Vorhut einer zukünftigen Entwicklung?

Für eine größere Distanzierung der Bildungspolitik von aktuellen und akuten gesellschaftlichen und speziell arbeitsmarktpolitischen Prozessen plädierte insbesondere Prof. Lutz in einer Expertenanhörung mit einem Krisenargument, indem er einer gestaltend eingreifenden Konzeptionierung das Wort redete:

„... Es gibt gute Gründe für eine Annahme, daß die massiven Krisensymptome des dualen Systems der frühen siebziger Jahre in den neunziger Jahren mit weit größerer Virulenz wieder auftreten werden, daß es zu einer weitverbreiteten Abwendung von der dualen Ausbildung kommen wird, und daß sehr bald, im Laufe der neunziger Jahre in wichtigen Berufsfeldern ... mit dem Kippen des Marktes (gerechnet werden muß).

... Warum sollte Deutschland gelingen, was keiner anderen Industrienation gelungen ist, nämlich nebeneinander zwei Wege der Vorbereitung auf spätere Berufstätigkeit koexistieren zu lassen, die man — wenn ich es mal verkürzt auf den Bereich der industriellen Produktion anwenden darf — als Facharbeiter und Ingenieur bezeichnen kann.

Zwei Wege nebeneinander konkurrieren zu lassen, die eigentlich beide gleiche Intelligenz erfordern und von denen der eine weitaus mehr Privilegien, Vorteile mit sich bringt als der andere!

... Und die Frage, warum eigentlich ein Jugendlicher mit einer mindestens durchschnittlichen Begabung in Zukunft Facharbeiter werden soll, wird

nicht dadurch beantwortet, daß man sagt, die Betriebe bräuchten ihn." (Lutz, 15/11)

(4) Wie verknüpft sich nun die grundsätzliche Kritik an der Selektionsstruktur der Berufsausbildung, wie Prof. Lutz sie aus der Perspektive von Jugendlichen und ihrer Eltern formuliert, mit der Möglichkeit neuer Arbeitsverteilungen zwischen den Geschlechtern?

Zunächst einmal ist festzuhalten, daß Prof. Lutz weitreichende kritische Zukunftsvisionen formuliert hat, die sich aus dem in der Gesellschaft durchgesetzten Wunsch nach allgemeiner Höherqualifizierung ergeben könnten: nämlich der Möglichkeit, daß der Gesellschaft zwar nicht die Arbeit, wohl aber die Arbeiter ausgehen könnten. Prof. Schlaffke und mit ihm andere argumentieren aus der Sicht der Betriebe für die Notwendigkeit einer Höherqualifizierung, für Schlüsselqualifikationen u.a.m. im Sinne von Anpassungsbildung bzw. -qualifizierung, da veränderte Arbeitsanforderungen dies nach sich ziehen würden. In dieser ‚quasi-deterministischen' Sicht der Technikentwicklung und der getroffenen Ableitung werden menschliche Fähigkeiten als Humankapital für die betrieblichen Interessen gesehen, in die zu investieren sich lohnt. Prof. Lutz erweitert diese Perspektive, indem er die strukturellen Vorteile des gegenwärtigen dualen Ausbildungssystems mit seinen immanenten Widersprüchen konfrontiert, nämlich der gleichzeitigen Aufrechterhaltung eines gravierenden Ungleichverhältnisses. Damit liegt strukturell die gleiche dialektische Denkfigur vor wie bei der eingangs formulierten ‚Frauenemanzipationsthese', daß nämlich die Bildungsexpansion und Ausschöpfung der menschlichen Begabungsreserven grundsätzliche Veränderungen nach sich ziehen (müssen), gerade dann, wenn Menschen Wahlfreiheit haben (sollen). Vermehrte Chancengleichheit, u. a. indem sie das Bewußtsein für soziale Diskrepanzen schärft, aber auch, indem sie diejenigen, die ohne Ausbildung bleiben, relativ schlechter stellt. Dies wiederum beeinflußt individuelles Verhalten in einer Weise, die Strukturen transzendieren kann, z. B. die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern, die damit auch ‚dynamisch' werden muß.

Eine zweite Parallele ergibt sich daraus, daß bisher von einem Ausbildungsdefizit der Frauen in technischer Hinsicht in der Tat die Rede sein mußte. Das Prinzip der dualen Ausbildung wurde von jungen Frauen bisher weitaus weniger genutzt als von männlichen Jugendlichen — sieht man von einigen Frauendomänen ab. Wenn männliche Jugendliche die Ausbildung auf Facharbeiterniveau zunehmend ‚verweigern', weil sie eine aufstiegsorientierte Ausbildung auf höherem Niveau vorziehen, dann ergeben sich verschiedene Möglichkeiten: Die eine ist die Lückenbüßerfunktion der Mädchen. Prof. Lutz zufolge könnten Betriebe in den neunziger Jahren noch „dankbar sein für Kinder der ausländischen Arbeitnehmer und für Frauen, die sich auf diese Weise ausbilden lassen wollen." Eine andere Möglichkeit ist die, daß die Betriebe die Ausbildung einstellen. Damit käme es in der Tendenz zu einer Auflösung der dualen Ausbildung. Prof. Griesinger erwähnte bereits zu Beginn der Kommissionsarbeit die Schwierigkeiten der Betriebe im Stuttgarter Raum, Auszubildende zu bekommen (Kurzprotokoll, 2. Sitzung am 13.4.1988, 2/8).

Bisherige Prognosen (BIBB) beziehen sich vor allem auf die Erhöhung der schulischen Vorbildung Jugendlicher in der Berufsausbildung. Der Anteil der Hauptschüler soll bis zur Jahrtausendwende auf ein gutes Drittel (zum Vergleich: 1970 waren es 70%) zurückgehen, der der Realschüler auf die Hälfte ansteigen und der der Abturienten auf 25 bis 30%.

Wenn wir daher aktuell noch von einem Ausbildungsdefizit der Frauen im dualen System sprechen können, dann könnte sich dieses aufgrund der immanenten Dynamik des dualen Systems selbst, wie gerade beschrieben, auflösen, indem andere Formen der Berufsausbildung vorherrschend werden oder Frauen besonders angeworben werden, falls junge Männer diese Ausbildungen meiden. Die zukünftige Entwicklung jetzt einzuschätzen, ist jedoch schwierig. Eine vorläufige und mutige Vorschau aus der Sicht von Frauen könnte jedoch vorerst lauten:

Die Wiederauflage eines Programms zur Förderung von mehr weiblichen Facharbeitern in den klassisch männlichen Berufen des Metall- und Elektrobereichs könnte verfehlt sein, da Frauen sich nicht so einfach ‚umprogrammieren' lassen. Auch könnten sie zum wiederholten Mal in beruflichen Sackgassen landen. Gleichwohl erscheint es sinnvoll, weit mehr Ingenieurinnen auszubilden, da ‚Ingenieure' die Berufstätigen der Zukunft sein werden, so übereinstimmend alle Prognosen. Eine Angleichung zwischen den Geschlechtern könnte dann auf einem Niveau erfolgen, das eine Stufe überspringt, und möglicherweise eine neue Debatte zum Ingenieurstudium einleiten, das, indem es ‚frauenfreundlicher' gestaltet wird, insgesamt studentenfreundlicher und ‚sozial' verantwortlicher wird? — Eine jüngst vorgelegte Untersuchung (vgl. Janshen/Rudolph 1987) versuchte hierzu Gedanken zu entwickeln.

Problematisch ist diese Zukunftsoption jedoch deshalb, da auch die Ingenieurausbildungen an Fachhochschulen und Universitäten ebenso wie die Mehrzahl der Ausbildungsberufe im dualen System Männerdomänen geblieben sind. Sie weisen allerdings deutlichere Aufweichungstendenzen auf, z. B. in der Informatik, Ökologie, Landschaftspflege, auch in der Chemie (Roloff 1989). Wenn die Aufhebung der geschlechtlichen Monopolisierung von Wissen und Fähigkeiten, die schiefe Verteilung der Geschlechter auf bestimmte Ausbildungen, Berufe, Berufshierarchien und Machtpositionen Ziel einer vorausschauenden Bildungspolitk ist, die gleichzeitig die Verhältnisse gestaltet, indem sie den Menschen Gestaltungsfähigkeiten vermittelt, dann müßten Modellversuche umfassender und neuer Art vorbereitet werden, die nicht mehr die Fehler der alten

Tabelle 3

Erwerbsquoten von Frauen nach Alter und Familienstand in der Bundesrepublik Deutschland
(April 1988)

Wohnbevölkerung, Erwerbspersonen sowie Erwerbsquoten im April 1988
nach Altersgruppen und Familienstand

	insgesamt			ledig			verheiratet			verwitwet/geschieden		
Alter von ... bis unter ... Jahren	Wohnbevölkerung	Erwerbspersonen	Erwerbsquoten	Wohnbevölkerung	Erwerbspersonen	Erwerbsquoten	Wohnbevölkerung	Erwerbspersonen	Erwerbsquoten	Wohnbevölkerung	Erwerbspersonen	Erwerbsquoten
	1 000		%	1 000		%	1 000		%	1 000		%
					weiblich							
unter 5	1 475	—	—	1 475	—	—	—	—	—	—	—	—
5—10	1 421	—	—	1 421	—	—	—	—	—	—	—	—
10—15	1 387	—	—	1 387	—	—	—	—	—	—	—	—
15—20	1 963	775	*39,5*	1 922	758	*39,4*	40	17	*42,0*	/	/	/
20—25	2 523	1 903	*75,4*	1 921	1 522	*79,3*	582	367	*63,1*	20	13	*66,3*
25—30	2 445	1 656	*67,7*	886	748	*84,4*	1 466	839	*57,2*	94	69	*74,0*
30—35	2 136	1 333	*62,4*	349	314	*89,9*	1 635	895	*54,7*	152	124	*81,6*
35—40	2 039	1 298	*63,7*	178	162	*91,1*	1 654	960	*58,1*	207	175	*84,7*
40—45	1 773	1 138	*64,2*	104	94	*90,6*	1 451	854	*58,9*	219	190	*86,8*
45—50	2 326	1 417	*60,9*	125	111	*89,2*	1 905	1 068	*56,0*	296	238	*80,5*
50—55	2 163	1 161	*53,7*	117	100	*85,2*	1 736	851	*49,0*	309	210	*67,9*
55—60	1 854	762	*41,1*	126	93	*73,5*	1 377	501	*36,4*	351	168	*47,9*
60—65	1 980	220	*11,1*	159	30	*19,2*	1 269	126	*10,0*	553	64	*11,5*
15—65	21 201	11 661	*55,0*	5 886	3 931	*66,8*	13 114	6 479	*49,4*	2 201	1 252	*56,9*
65—70	1 900	63	*3,3*	165	9	*5,3*	946	31	*3,3*	789	23	*2,9*
70—75	1 360	24	*1,8*	105	/	/	472	10	*2,0*	782	10	*1,3*
75 u. mehr	3 114	28	*0,9*	288	5	*1,9*	524	6	*1,2*	2 301	17	*0,7*
15 u. mehr	27 575	11 777	*42,7*	6 444	3 949	*61,3*	15 057	6 526	*43,3*	6 074	1 301	*21,4*
zusammen	31 858	11 777	*37,0*	10 727	3 949	*36,8*	15 057	6 526	*43,3*	6 074	1 301	*21,4*

Quelle: Statistisches Bundesamt 1989, Fachserie 1, Reihe 4. An diesen Daten ist besonders die steigende Erwerbsbeteiligung der verheirateten Frauen im mittleren Alter hervorzuheben.

wiederholen. Dazu sollte der Endbericht konkrete Utopien formulieren und Vorschläge machen.

5. Bildung und Frauenerwerbsarbeit oder wie ‚Gleiche' bislang ungleich gemacht werden

In den letzten 20 Jahren haben sich Frauen ein erweitertes Terrain der gesellschaftlichen und beruflichen Betätigung erobert, das zum großen Teil auf die Behebung des Bildungs- und Qualifikationsdefizites zurückgeht, dessen Reichweite jedoch nicht auf materielle und soziale Besserstellung begrenzt ist. Die soziale Lage und das Selbstverständnis von Frauen, ihre Erwartungen und Bedürfnisse an Berufstätigkeit, Partnerschaft, Liebesverhältnisse und Familie können mit den Verhältnissen der fünfziger und selbst der sechziger Jahre nicht mehr gleichgesetzt werden. Dabei haben sich die Trends eher kontinuierlich fortgesetzt, als daß radikale Umbrüche erfolgt sind. Das gilt auch für die ‚Vorbereitung der weiblichen Bildungsexpansion' durch ihre Müttergeneration und den Bedeutungszuwachs von Bildung und Ausbildung im weiblichen Lebenszusammenhang der Nachkriegsgeneration.

Bildungs- und Ausbildungsniveau bestimmen maßgeblich die Höhe und Dauer weiblicher Berufstätigkeit. Sie haben auch Einfluß auf die Familiengründung und Kinderzahl.

Die kontinuierlichen Steigerungsraten weiblicher Erwerbsbeteiligung zeigt Tabelle 4.

Zum Vergleich sei noch die altersspezifische Erwerbsquote von Frauen in Frankreich und in der Bundesrepublik angefügt.

Im Vergleich mit Ländern des europäischen Auslands liegen die Frauenerwerbsquoten in der Bundesrepublik im Mittelfeld und darunter.

Im Unterschied zu Frankreich fällt in der Bundesrepublik die Erwerbsquote von Frauen im Alter von 25-35 Jahren bedeutend stärker ab. Dies hängt einmal mit anderen Einstellungen zum mütterlichen Erwerbsverhalten zusammen, aber insbesondere auch mit einer entsprechenden Bildungspolitik (Ganztagsschulen, Kindergärten). Gleichwohl läßt sich auch in der Bundesrepublik Deutschland von einer *stillen Revolution der Frauen* bezüglich ihrer Bildungsmotivation und Berufsorientierung sprechen, zumal trotz anhaltender Arbeitslosigkeit und entmutigender Effekte die Er-

Tabelle 4

Frauenerwerbstätigkeit in der Bundesrepublik Deutschland[1])

	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1986[2])
Zahl erwerbstätiger Frauen[3])	9 698	9 768	9 554	9 591	9 814	9 739[4])	10 376
Potentialerwerbsquote der Frauen[5])	*49,1*	*49,0*	*48,1*	*51,0*	*51,6*	*53,3*	*53,5*
Anteile der Frauen an den Erwerbstätigen	*37,2*	*36,5*	*36,0*	*37,3*	*37,3*	*38,2*	*38,5*
Teilzeitquote der weiblichen abhängig Beschäftigten[6])	*8,6*	*16,4*	*24,4*	*29,5*	*29,0*	*32,0*	—[7])
Erwerbsquote verheirateter Frauen[8])	*32,2*	*33,7*	*35,6*	*39,1*	*40,6*	*42,5*[9])	*42,9*
Anteil der von Frauen geleisteten Arbeitsstunden am Arbeitsvolumen insgesamt	*35,7*	*35,0*	*33,4*	*34,5*	*34,5*	*35,3*	—[7])

[1]) Falls nicht anders angegeben, sind die aufgeführten Zahlen Prozentzahlen und entstammen dem Artikel von Hans Uwe Bach et al. 1986
[2]) Vom Autor aktualisierte Daten, Angaben in Tausend, Quelle; Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland 1988.
[3]) Die Anzahl der erwerbstätigen Frauen ist in 1000 Personen angegeben.
[4]) Das Ergebnis ist vorläufig.
[5]) Die Potentialerwerbsquote wird aus dem Quotienten der Anzahl von Erwerbstätigen zuzüglich registrierter und nicht registrierter Arbeitsloser und der Wohnbevölkerung zwischen 15 und 65 Jahren gebildet.
[6]) Die Teilzeitquote ergibt sich aus dem Anteil der normalerweise 1 bis 36 Arbeitsstunden leistenden Arbeitnehmerinnen an allen weiblichen abhängig Beschäftigten.
[7]) Entsprechende aktuelle Zahlen sind noch nicht verfügbar.
[8]) Der Anteil der erwerbstätigen verheirateten Frauen an allen verheirateten Frauen ergibt die Erwerbsquote verheirateter Frauen. Die Zahlen entstammen verschiedenen Jahrgängen des Statistischen Jahrbuchs des Statistischen Bundesamtes.
[9]) Hier wurde — da die Zahl für 1985 noch nicht verfügbar ist — die Angabe von 1984 aufgeführt.
Quelle: Bach, Hans-Uwe/Brinkmann, Christian, 1986, S. 356ff.

werbsbeteiligung von Frauen zunimmt (Brinkmann, Anhörungspapier 11.5.1988, 3/107ff.). Deshalb ist von einem stabilen Trend wachsender Erwerbsbeteiligung auszugehen. Er könnte sich eher noch beschleunigen, da der Zustrom von Frauen zu den besseren Ausbildungen (Hochschulstudium) anhält und diese ‚gebildeten Frauen' eine höhere Erwerbsbeteiligung aufweisen. Zusätzlich kommen mit dem Älterwerden der besser ausgebildeten Frauengeneration auch diejenigen in die ‚Familiengründungsphase', die eine günstigere Voraussetzung für eine Erwerbstätigkeit haben.

Tabelle 5

Erwerbsbeteiligung der Frauen im Alter von 15—64 Jahren (1986) im internationalen Vergleich

Land	Anteil in %
Bundesrepublik Deutschland	53,1
Dänemark	74,1
Frankreich	53,9
Großbritannien	58,9
Italien	41,9
Japan	54,7
Niederlande	43,0
Norwegen	67,5
Österreich	53,0
Schweden	77,9
Schweiz	52,5
Vereinigte Staaten	63,2

Quelle: Engelen-Kefer 1989, S. 4

Dieser Trend steigender Erwerbsbeteiligung von Frauen wirft ein neues Licht auf das Modell der Erwerbsperson. Diese kann nicht mehr der männliche Arbeitnehmer sein, der allein mit seinem Einkommen eine Familie zu finanzieren hat, für die er einen Dauereinsatz im Beruf leistet — um den Preis seiner Abwesenheit von der Familie.

So wie der männliche Arbeitnehmer nicht mehr allein Maßstab sein kann, sowenig ist auch global von einer weiblichen Erwerbsperson auszugehen. Vielmehr ist von einer Differenzierung der Arbeitsmarktlage von Frauen und einer Pluralisierung von Lebensmodellen und Existenzweisen auszugehen — gerade bedingt auch durch das gestiegene Bildungs- und Qualifizierungsniveau von Frauen und die Krisenanfälligkeit traditioneller Formen des Zusammenlebens der Geschlechter.

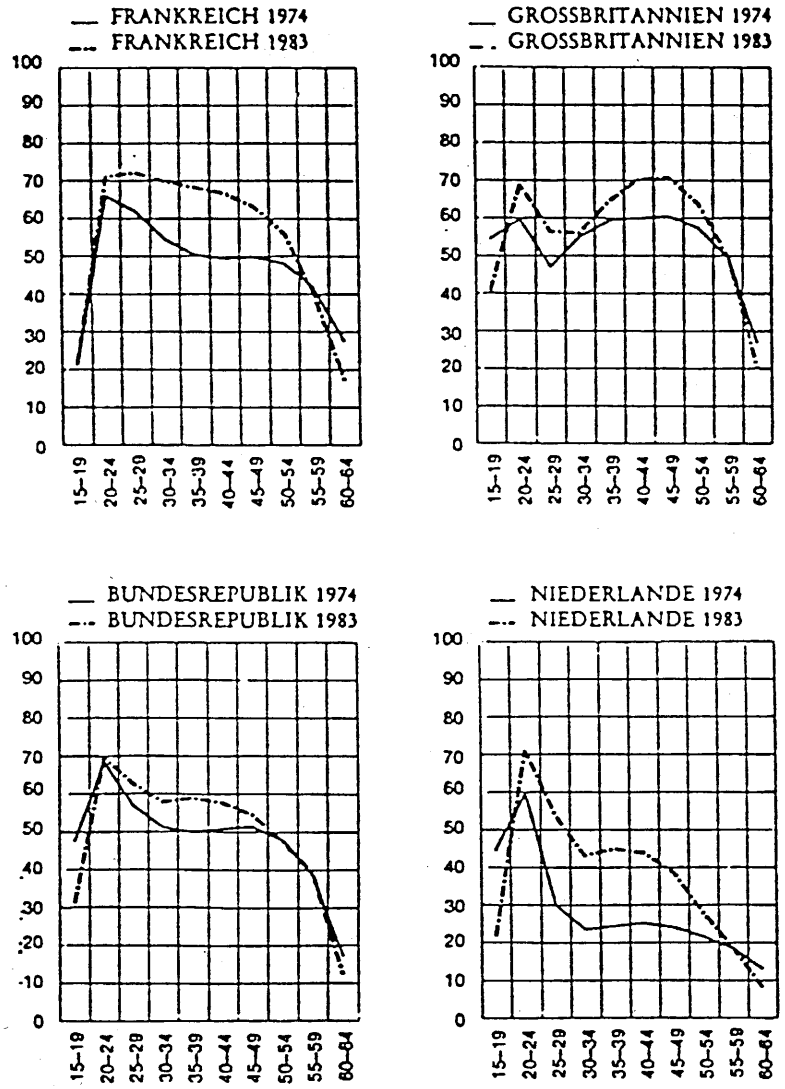
5.1 Die Differenzierung der Erwerbsbedingungen von Frauen

Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß sich in historischer Perspektive die quantitative Steigerung des weiblichen Anteils an der Erwerbsbevölkerung relativiert.

— Sie hat jetzt erst wieder den Stand wie vor 100 Jahren erreicht. Dies hängt mit der Veränderung des Beschäftigungsverhältnisses zusammen, damit, daß aus den mithelfenden Familienangehörigen abhängig Beschäftigte wurden. Zum Teil ist dies auch darauf zurückzuführen, daß die Erwerbsquote der Männer rückläufig ist (vorzeitiger Ruhestand, Arbeitslosigkeit).

Schaubild 4

Erwerbsbeteiligung im Lebenszyklus —
Altersspezifische Erwerbsquoten (a) von Frauen
(in %)



(a) Effektive Erwerbsquote (Erwerbstätige und Arbeitslose, bezogen auf die Wohnbevölkerung der jeweiligen Altersgruppe)
Quelle: Bach/Brinkmann 1986
nach 1983: Europäische Gemeinschaft, Arbeitskräfteerhebung
1974: Finanzen (1981), Altersspezifische Erwerbsquoten (a) im europäischen Vergleich, in BeitrAB 56

— Von großer Bedeutung ist hingegen die Veränderung der Binnenstruktur der Gruppe der erwerbstätigen Frauen. Erhöhung des Eintrittsalters auf den Arbeitsmarkt, Anteilssteigerung verheirateter Frauen bei den Erwerbstätigen, insbesondere der mittleren Altersgruppe, und kürzere Unterbrechungsdauer durch eine Familienphase deuten Angleichungen an männliche Erwerbsbiographien an. Diesen Tendenzen stehen jedoch gravierende Unterschiede gegenüber, die insgesamt mit dem Begriff: geschlechtliche Arbeitsteilung und Arbeitsmarktsegmentation gut beschrieben sind.

— Ein Drittel der erwerbstätigen Frauen steht in einem Teilzeitarbeitsverhältnis (mit daraus folgender Aufstiegsbegrenzung), davon wiederum ein Drittel in ungeschützten, d. h. nicht versicherungspflichtigen Beschäftigungsverhältnissen (Kühlewind, 11.5.1988).

— Die Teilzeitbeschäftigungsverhältnisse sind Kompromisse, die (fast) nur Frauen eingehen.

Der gespaltene Arbeitsmarkt für Frauen kann unter anderem kursorisch gekennzeichnet werden durch

— eine abteilungs- und branchentypische Konzentration in industriellen Tätigkeitsbereichen, die unsichere Beschäftigung bieten und niedrig entlohnt werden, weiterhin durch Dienstleistungsberufe auf den unteren und mittleren Hierarchien, z. B. in den Gesundheitsberufen etc.;

- eine Einkommens- und Lohndiskriminierung. Frauen sind nach wie vor am häufigsten in den niedrigen und schlechter bezahlten Positionen. Auf der unteren Ebene der An- und Ungelernten sind Frauen zu 40%, Männer zu 26% vertreten. Der Brutto-Stunden-Verdienst eines Arbeiters in der Industrie betrug 1987 18,55 DM, der seiner Kollegin 13,61 DM. Ein Angestellter verdiente im Schnitt 4 485 DM, eine Angestellte 2 875 DM. Auch die Verteilung des Nettoeinkommens: 58% der Frauen liegen unter 1 400 DM monatlich, aber nur 17% der Männer läßt von Gleichstellung nicht die Rede sein (Engelen-Kefer 1988).
- Die Aufstiegsbedingungen und -möglichkeiten sind für Frauen (siehe Einstiegsqualifizierung, Weiterbildung, Berufsunterbrechungen und Teilzeitbeschäftigung sowie instabile Beschäftigung) bedeutend geringer.
- Die bestehende Ungleichheit in der Berufsausbildung setzt sich demnach auf dem Arbeitsmarkt fort, aber auch in dem Risiko, erwerbslos zu werden, und in der Armut im Alter.

5.2 Die Sonderstellung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt

Der neueren sozialwissenschaftlichen Forschung (Wegehaupt-Schneider 1982; Willms-Herget 1985) zufolge ist es seit der Industrialisierung nicht, wie vielfältig angenommen, zu stabilen typischen Frauneneinsatzbereichen gekommen, vielmehr nehmen Frauen eine Sonderstellung auf dem Arbeitsmarkt ein, vor allem in bezug auf die arbeits- und sozialrechtliche Instabilität ihrer Arbeitsverhältnisse. Jedoch verändern sich ihre Einsatzbereiche im Zeitablauf: Wirtschaftlicher und beruflicher Strukturwandel löste — besonders wenn er sich schnell vollzog — etablierte Grenzen zwischen Männer- und Frauenarbeit auf, jedoch wurden diese Grenzen immer wieder durch neue ersetzt. Eine flankierende Rolle spielten hierbei durchgängig bildungs- und berufsbildungspolitische sowie sozial- und familienpolitische Maßnahmen, aber auch arbeitsrechtliche Schutzmaßnahmen, die mit unterschiedlicher Geltung eingesetzt werden und wurden. Häufig wird hieran anknüpfend die These vertreten, daß ein ‚spezifisch weibliches Arbeitsvermögen', das sich durch die beständige Auseinandersetzung mit dem Arbeitsbereich ‚Haus und Familie' herausbilde, den Frauen im Beruf schade: Denn, was Frauen im Haushalt bräuchten, entwickle sich zu einem Hindernis im Erwerbsleben. In diesem Zusammenhang wird auf eine scheinbar eigentümliche Selbstdefinition von Frauen verwiesen, auf ein Vakuum, das entstehe, da Frauen sich weder uneingeschränkt als Hausfrau und Mutter begriffen, noch sich uneingeschränkt als Erwerbsarbeiterinnen definieren möchten. Hieran anschließend wird hervorgehoben, daß Frauen durchgängig eine geringere berufliche Identifikation als Männer aufwiesen, und daß ihre Identifikation mit der Erwerbsarbeitssphäre dort am ausgeprägtesten sei, wo die beruflichen Anforderungen an das weibliche Rollenstereotyp anknüpften (d. h., es soll sich um sogenannte hausarbeitsnahe Berufe handeln, wie Heil- und Pflegeberufe, hauswirtschaftsnahe Berufe, Berufe, die mehr menschliche Kontakte ermöglichen, z. B. Schaltertätigkeiten in Banken ...) — oder die, beispielsweise in der Industrie, sich in Bereichen befinden, die eine sogenannte Haushaltsnähe aufweisen, wie die Textil-, Bekleidungs-, Nahrungs- und Genußmittelindustrie, sowie die Bereiche, in denen die „weiße Ware" in der Elektroindustrie (beispielsweise Geschirrspüler, Waschmaschinen, etc.) und die Unterhaltungselektronik hergestellt werden.

Tatsächlich befinden sich gegenwärtig Frauen, wenn sie erwerbstätig sind, in der Masse in eben jenen kursorisch genannten Bereichen, in denen im übrigen ihre Arbeitsplätze auch besonders gefährdet sind.

Bedeutet dies nicht auch, daß es typische Frauneneinsatzbereiche gibt, weil es ein typisch weibliches Arbeitsvermögen gibt? Diese Frage zentriert auf eine sogenannte typische weibliche Normalbiographie, deren Muster die Biographien von Frauen als grundsätzlich durch zwei gesellschaftliche Vorgaben strukturiert und determiniert darstellt. Die erste Vorgabe wird in der Heirat gesehen, die zweite in der Geburt des ersten Kindes, worauf Frauen spätestens als Mütter der beruflichen Arbeit im Vergleich mit den Familienanforderungen einen nachgeordneten Stellenwert beimessen. Wir haben bereits zu Beginn ausgeführt, daß wir es derzeit mit einer „doppelten Orientierung" oder einem doppelten Lebensentwurf der Frauen zu tun haben, der die herkömmliche Vereinseitigung einer strikten Trennung von Erwerbs- und Familienarbeit in Frage stellt.

Lenkt man den Blick auf bildungs- und arbeitspolitische Problemzonen, so ist hier zu fragen, welchen gesellschaftlichen Sinn es machen kann, diese verbreiteten wissenschaftlichen Anschauungen und Konzepte zu hinterfragen? Gerade die historischen und berufsbildungsstatistischen Forschungen haben ergeben, daß die These von den typischen „Frauenberufen" in einfacher Weise noch nie gestimmt hat und auch heute nicht zutrifft (Wegehaupt-Schneider 1982; Willms-Herget 1985).

In einem ersten analytischen Schritt ist es daher vor allem wichtig, die grundsätzlichen Prozesse des Ungleichmachens zu erkennen und zu analysieren und in einem zweiten aufzuzeigen, wie Frauen wieder zu ‚Gleichen' gemacht werden können.

Hieran schließt sich eine weitere Frage an: Was bedeutet es, daß die vergangenen Bildungsprozesse und die bisherige Erwerbsarbeit von Frauen nicht zu ihrer gesellschaftlichen Emanzipation geführt haben, sondern dazu, daß sie sowohl in der Erwerbssphäre als auch im privaten Leben nach wie vor benachteiligt sind? Die formale Rechtsgleichheit, wie wir sie in unserer Gesellschaft in der Marktsphäre vorfinden (deren andere Seite das Gewaltmonopol des Staates ist), findet offensichtlich keine ausreichende Entsprechung in den Betrieben und privaten Beziehungen, obwohl sich die gesellschaftliche Situation von Frauen in den letzten 30 Jahren deutlich verändert hat. Die bisher uneingelöste Forderung, die Gleichstellung von Frau und Mann in der Gesellschaft tatsächlich auch sozial zu füllen, verweist jedoch immer wieder auf die Analyse der ökonomischen und sozialen Exi-

stenzbedingungen von Frauen. Und es ist ein nicht leugbarer Tatbestand, daß in unserer Gesellschaft Einkommen und soziale Sicherung gebunden sind an eine selbständige berufliche Tätigkeit; alle anderen Formen und Existenzweisen verweisen immer noch auf familiäre und persönliche Abhängigkeiten, die emanzipierte, selbstbestimmte Lebensweisen in ihrer Mehrzahl behindern. Was bedeutet es jedoch, daß Frauen seit der Industrialisierung immer nur bedingt in beruflich strukturierte Arbeitsverhältnisse integriert waren und sind, und daß ihre Sonderstellung auf dem Arbeitsmarkt nicht darüber begründet ist, was ein typischer Frauenberuf ist, sondern darüber, daß alle jene Teile und Bereiche der Erwerbsarbeit, die nicht verberuflicht sind, für sie gesellschaftliche Realität sind?

Bekanntlich garantieren in der Bundesrepublik nur eine abgeschlossene Berufsausbildung und eine entsprechende Berufstätigkeit eine sozialversicherungsrechtliche Absicherung. Das heißt, daß bereits Fortbildungs- und Umschulungsansprüche, Ansprüche an eine Absicherung bei Berufs- bzw. Erwerbsunfähigkeit — ganz zu schweigen von einer rentenmäßigen Absicherung im Alter — immer gekoppelt sind an eine berufliche Tätigkeit. Für Frauen gilt hierbei, daß sie aufgrund ihrer oft diskontinuierlichen, d. h. durch vielfältige Unterbrechungsphasen gekennzeichneten Erwerbs- und Versicherungsbiographie sehr häufig selbst völlig unzureichende Rentenansprüche erwerben, die oft — auch bei langjähriger Erwerbstätigkeit — die Höhe der Sozialhilfesätze unterbieten. Eines der wesentlichen Hindernisse war hier bisher der Ausschluß einer großen Zahl von Frauen von verberuflichter Arbeit, und dies, obwohl die Erwerbstätigkeit von Frauen in den letzten Jahrzehnten — ausgehend von einem stabilen Sockel — auch angestiegen ist. Die Zunahme der Teilzeitarbeit der Frauen wird daher dieses Problem nicht deutlich mildern.

Die Sonderstellung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt bedeutet in erster Linie, daß ihre Arbeitsverhältnisse durch eine arbeits- und sozialversicherungsrechtliche Instabilität gekennzeichnet sind. Frauen befinden sich zumeist in Tätigkeitsbereichen (und nicht in Berufen), für die sie gar nicht ausgebildet worden sind, d. h. ihnen sind innerbetrieblicher Aufstieg und eine soziale Aufwärtsmobilität weitgehend verschlossen. Dies können nur solche „Arbeitskräfte" realisieren, die aufbauend auf einer Berufsausbildung sich in einem Betrieb an der innerbetrieblichen Karriereleiter orientieren und vor allem den Betrieb nicht häufig wechseln. Frauen hingegen arbeiten oft ausbildungsfremd, wechseln häufig den Betrieb, werden von der Weiterbildung sehr oft ausgeschlossen und sind — in bezug auf ihre ausgeübte Tätigkeit — sehr oft überqualifiziert. Zudem verfügen sie über Gratisqualifikationen. Bis in die jüngste Vergangenheit haben Betriebe (speziell Industriebetriebe) immer wieder versucht, zu Dumpingpreisen weibliche, d. h. vor allem billige, flexible Arbeitskräfte zu nutzen; und immer hat in der Vergangenheit der Staat durch familien-, sozial- und bildungspolitische Maßnahmen sich einen regulierenden Zugriff auf die Qualität und Quantität der Heranbildung und des Einsatzes weiblicher Arbeitskraft ermöglicht. Diese staatlichen Interventionen reichten weit in den Reproduktionsbereich hinein. Und häufig auch haben die Arbeitnehmerorganisationen (ihre betrieblichen und überbetrieblichen Vertretungsorgane) versucht, eine Kontrolle des Arbeitsmarkts durchzusetzen in der Form einer Regulierung des Arbeitskräftepotentials zugunsten arbeitsuchender Männer. Ein anderer, nicht zu verdeckender Tatbestand ist jedoch der, daß sich Frauen selbst in bezug auf ihr selbständiges Handeln diesen vielfältigen, oft widersprüchlichen politischen, gesellschaftlichen und privaten Anforderungen entzogen haben, indem sie die soziale Machtfrage, die über die Sphäre der Bürgerrechte hinausgeht und die in alle sozialen Institutionen (d. h. auch die Familie und den Betrieb) hineinreicht, nicht gestellt haben. — Das zu verzeichnende höhere Bildungs- und Ausbildungsniveau der Frauen hat hier jedoch zu einigen Differenzierungsprozessen geführt.

Gleiche in der Differenziertheit wieder gleich zu machen, scheint ein hochkomplexes, schwieriges Unterfangen zu sein, das gerade erst begonnen hat.

5.3 Entwicklungstendenzen in den Fraueneinsatzbereichen. Ausgrenzung und Integration

Die Entwicklungsbedingungen der Fraueneinsatzbereiche stellen sich branchenspezifisch unterschiedlich dar — entsprechend der politisch-ökonomischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Wirtschaftsbereiche, der Produktions- und Produktgeschichte etc. Wir haben es daher sowohl mit einer Ausgrenzung als auch Integration von Fraueneinsatzbereichen in den Betrieben zu tun. Speziell die Entwicklungsbedingungen im Dienstleistungssektor ergeben ein sehr differenziertes Bild. Sie sind daher nicht in aggregierter Weise darstellbar.

Es besteht deshalb die Gefahr, daß die Fraueneinsatzbereiche im un- und angelernten Bereich der Industrie (aber auch im Dienstleistungsbereich) bereits vor ihrem möglichen Verschwinden in den Betrachtungen ausgeblendet werden. Sie gelten zu einem Zeitpunkt bereits als wegrationalisiert, zu dem sich recht unterschiedliche Prozesse zu entwickeln beginnen.

In bezug auf die Industrie läßt sich festhalten, daß die bisherigen Einsatzschwerpunkte von Frauen in den Fertigungsbereichen, speziell in und um die Massenmontage, nach wie vor existieren. Da Frauen meist als „angelernt" Eingesetzte im Bereich der Produktion zu finden sind, beginnt die sich durchsetzende neue Schneidung einfacher Produktionstätigkeiten — speziell bei der Umstellung der Produktion auf elektronische Basis — wichtig zu werden. Weiterbildung für angelernt eingesetzte Frauen kann hier technisch-organisatorische Veränderungen unterstützen bzw. Hand in Hand mit ihnen arbeiten. Die sich punktuell durchsetzende Abstimmung zwischen betrieblicher Personalpolitik, Weiterbildung und Arbeitsorganisation könnte in solchen Fällen für die nähere Zukunft für einen neuen Typus von Angelernten (Frauen) durchaus Beschäftigung sichern. Auch betriebliche Frauenförderung könnte hier als Förderung durch Qualifizierung schrittweise Raum gewinnen.

In bezug auf die Dienstleistungsbereiche ist unterdessen bekannt, daß der fehlende Sachzwang der neuen Technologien betriebspolitische Handlungsspielräume offen läßt. Zwar sind vorherrschende Entwicklungslinien bei den technischen Lösungen festzustellen; gleichzeitig treten jedoch alternative oder sogar entgegengesetzte Lösungsmöglichkeiten für die Organisation von Arbeitsstrukturen in verschiedenen Dienstleistungsbereichen auf. Wie in der industriellen Fertigung gibt es starke Branchenunterschiede hinsichtlich der „Automationssperren" bzw. Automationsmöglichkeiten. Als Problemzonen haben sich vor allem die Massensachbearbeitung und die Assistenztätigen bzw. routinisierten Zuarbeiten herausgestellt. Computerunterstützte bzw. computergesteuerte Kundenberatung bzw. Sachbearbeitung können zu je spezifischen Anwendungsformen, unterschiedlichen Qualifikationsprofilen und Beanspruchungsmustern führen. Es ist davon auszugehen, daß wir es derzeit in den Betrieben mit organisatorischen Reformen zu tun haben — auf der Basis der neuen Techniken und Technologien. Das entsprechende Schlagwort dazu lautet „Systemische Rationalisierung". Gemeint sind hiermit andere, neue Organisationskonzepte, u. a. ein Übergang von einer rein fachlichen und hierarchischen Arbeitsteilung, wie sie bisher vor allem im industriellen Großbetrieb vorherrschte, zu einer mehr funktionalen Arbeitsteilung. Betriebe im industriellen Bereich weisen in ihren modernsten Varianten — bisher aber auch nur in diesen — bereits Organisationsformen auf, die sich einer funktionalen Arbeitsteilung annähern. Hierbei beziehen wir uns allerdings nur auf einige wenige Entwicklungspunkte und nicht schon auf durchgesetzte, breite Trends.

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen und anderer Untersuchungen, auf die sich die Anhörungen der Kommission in ihren bildungspolitischen Schlußfolgerungen gestützt haben, ist davon auszugehen, daß eine funktionale Arbeitsteilung (Enthierarchisierung) zu einer größeren Eigenständigkeit der Arbeitskräfte führen könnte, zu einer anderen Ausgestaltung der Arbeitsplätze, einer veränderten Form des Personaleinsatzes und einer homogeneren Personalstruktur. Als Entwicklungstrend zeichnet sich möglicherweise für die Zukunft eine homogenere Arbeitsorganisation und Personalstruktur ab, die auf wechselseitige Ersetzung der Arbeitspersonen gerichtet ist und auch andere Machtstrukturen und Sozialbeziehungen als die in der hierarchischen Organisation hervorbringt. Dieser in einigen Pilotbetrieben bereits erkennbare Prozeß, der mit dem Schlagwort „Enttaylorisierung" bezeichnet wird, könnte sich in der nächsten Zeit auf eine Vielzahl von Arbeitskräften auswirken, und vor allem nicht nur auf die männlichen.

Der Einsatz neuer Technologien erfordert bekanntlich auf seiten der Arbeitskräfte ein Mehr an abstraktem Denken, ein Mehr an systematischen Denkleistungen, eine insgesamt höhere Arbeits- oder Produktionsintelligenz, schnelleres Reaktionsvermögen und insgesamt auch eine höhere Verantwortung und Verantwortungsbereitschaft. — Hierin sind sich alle Experten einig. Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungspolitik versuchen hieran bereits mit vielfältigen Maßnahmen anzusetzen. Die abstrakt benannten, generalisierten Qualifikationsanforderungen haben sich im industriellen Bereich bereits in der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe niedergeschlagen. Und derzeit wird die Neuordnung der Berufe in den Dienstleistungsbereichen, u. a. im Bereich der Büroberufe, betrieben. Eine andere Ebene oder auch Reaktionslinie, die vor allem an die technisch-organisatorische Gestaltungspolitik auf betrieblicher Ebene anknüpft, läßt sich derzeit mit Hilfe der folgenden Fragen, die auch für Bildungsprozesse folgenreich sind, einkreisen:

- Wie wird die betriebliche Arbeitsorganisation verändert und gestaltet?
- Wie verändert sich das innerbetriebliche Machtgefüge?
- Wie verändern sich die innerbetrieblichen Kulturen und Mentalitäten? Werden sie künftig in der Lage sein, die bisher nachhaltige Diskriminierung von Frauen durch eine veränderte Personaleinsatzpolitik zu verbessern? Sollte es, wie vielfach prognostiziert, möglich sein, daß die Kultur betrieblicher Institutionen frauenfreundlicher wird?

Allgemeiner formuliert bedeutet dies, zu fragen, wie die derzeit sich vollziehenden betrieblichen Modernisierungsprozesse auf der Basis der neuen Technologien und Techniken für eine verbesserte Stellung von Frauen auf den betrieblichen Arbeitsmärkten nutzbar gemacht werden können und welche Rolle hierbei verbesserte Bildungs- und Ausbildungsprozesse spielen?

Die Möglichkeit einer „gerechteren", nicht-diskriminierenden Verteilung von Erwerbsarbeit, Arbeitszeit und Arbeitseinkommen zwischen den Geschlechtern scheint zwar durch die in den vergangenen Jahren verbesserten Bildungs- und Ausbildungsprozesse nähergerückt zu sein, welche Wege jedoch zur Gleichstellung der Geschlechter im Arbeitsleben beschritten werden sollten, stellt sich derzeit weniger eindeutig dar als angenommen.

6. Erstes Resümee: Mögliche Wege zur Gleichstellung der Geschlechter im Arbeitsleben

Insgesamt können wir folgende Entwicklungstendenzen festhalten:

- Unqualifizierte Arbeitskräfte, insbesondere Frauen, werden aus dem Erwerbsleben verdrängt,
- die berufliche Qualifizierung nimmt derzeit bei den Frauen schneller zu als bei den Männern, so daß der Zeitpunkt eines „Gleichziehens" absehbar ist,
- zugleich aber dehnt sich der Sektor hochqualifizierter Tätigkeiten, das sind technische, planende, leitende Tätigkeiten, deutlich aus. Dieser Sektor ist derzeit, stärker noch als die Fertigungsberufe insgesamt, fest in Männerhand.

Die berufliche Qualifizierung muß als eine unerläßliche Anstrengung verstanden werden, damit Frauen künftig nicht wieder aus dem Erwerbsleben ausgeschlossen werden können. Entscheidend wird in Zu-

kunft u. a. sein, die männlichen Monopole bei den technischen und leitenden Positionen ins Auge zu fassen („den modernen Arbeitnehmer"). Die folgenden Ebenen scheinen uns hierfür handlungsrelevant zu sein: Die Rolle

— gewerblich-technischer Schlüsselberufe,

— technischer Berufe sowie

— von Frauen in leitenden Positionen.

Im Rahmen der allgemeinen Verknappung von Auszubildenden ist möglicherweise die Hypothese berechtigt — im Gegensatz zur einleitend dargestellten These von Prof. Lutz —, daß die Facharbeiterorientierung bei männlichen Jugendlichen eher zunehmen wird. Den stärksten Schub im Hinblick auf eine solche Orientierung hat es in der ersten Hälfte der siebziger Jahre, also zu Zeiten des Mangels an Auszubildenden, gegeben. Wenn sich dieser Trend und der des verstärkten Drangs junger Männer in technisch-leitende Berufe fortsetzen sollte, so ist die Gefahr vorhanden, daß sich eine Polarisierung der Geschlechter auf jeweils bestimmte Ausbildungsbereiche verstärkt und fortsetzt: Hierbei wird es wichtig, zwei mögliche Tendenzen zu unterscheiden:

a) zum einen eine Tendenz zur Polarisierung der Geschlechter innerhalb ihrer traditionellen Berufsfelder, wofür hauptsächlich der Rückzug der Männer aus den Dienstleistungsberufen und ihre gewachsene Konzentration auf zukunftsträchtige, etablierte Produktionsberufe verantwortlich sein dürfte;

b) zum anderen eine Tendenz der Feminisierung einiger Männerberufe in gemischt-geschlechtliche; eine Ausnahme bilden die männlichen Kernberufe im Metall- und Elektrobereich sowie die Bauberufe.

Die Analyse der Veränderungstendenzen der Qualifikationsstruktur bei den Erwerbstätigen weist drei Entwicklungen auf: (1) die Zunahme der Erwerbstätigen mit beruflicher Ausbildung, insbesondere bei den Frauen, (2) den hierfür — überwiegend von Frauen — zu zahlenden Preis in Form der beschleunigten Ausgliederung unqualifizierter Arbeitskräfte aus dem Erwerbsleben, (3) die starke Zunahme der überwiegend von Männern besetzten hochqualifizierten Tätigkeiten.

Zum ersten Mal in der Geschichte weiblicher Erwerbstätigkeit hatte Ende der siebziger Jahre die Mehrheit der erwerbstätigen Frauen eine berufliche Ausbildung. Dennoch ist die erreichte Situation labil; es besteht durchaus die Gefahr, daß sie von nur vorübergehender Dauer ist. Sie kann in der Zukunft von einer anderen Konstellation abgelöst werden. Wenn sich die beschriebenen Entwicklungstendenzen fortsetzen, also (1) die Ausgliederung unqualifizierter Arbeitskräfte, (2) die mühsame Neubewertung von Facharbeiterpositionen und die Umstrukturierung von Sachbearbeitungsfunktionen sowie (3) die Expansion von technischen und leitenden Angestellten, so dürften sich die Frauen in etwa 10 Jahren zwar auf höherem Qualifikationsniveau, aber dennoch nahezu sämtlich auf der unteren Stufe der Qualifikationspyramide wiederfinden (vgl. u. a. Volkholz 1989). Sie dürften konfrontiert sein mit einer gigantisch gewachsenen Ansammlung männlicher Experten und Vorgesetzter.

Bildungs- und Berufsbildungs- sowie Arbeitsmarktpolitik haben an dieser Stelle weitreichende Aufgaben: Das zentrale Problem besteht u.E. darin, nach Möglichkeiten zu suchen, wie der benannte Prozeß der Entwicklung und Stabilisierung eines frauenspezifischen Arbeitsmarktes, wie die Tendenzen und Konsequenzen der steigenden Erwerbsbeteiligung von Frauen sowie das Entstehen „gemischtgeschlechtlicher Arbeitsmarktstrukturen" in den Dienstleistungsbereichen sich künftig sozial auswirken und auf welchen Handlungsfeldern sich dies niederschlagen wird. Einerseits bieten sich für eine *„Neustrukturierung von Arbeit und Bildung"* Berufe an, die auf ein hohes technisches Niveau verweisen: denn ein hohes technisches Niveau und Frauenarbeit schließen sich bisher aus. Zum anderen müssen Berufe und Berufsbereiche in Betracht gezogen werden, wie solche im Bereich der Sozialpflege und der Gesundheitsdienste, in denen Frauen eine wichtige Rolle spielen, und diese auf- und neu bewertet werden. Dies wäre der Gegenstand eines neuen Geschlechtervertrags.

Eine andere Ebene für die Neustrukturierung von Arbeit und Bildung ist gegeben durch das Ineinanderübergehen der Tätigkeitsinhalte von industriellen und Dienstleistungsberufen. Wenn wir an diese Entwicklungstendenzen anknüpfen, könnten sich Möglichkeiten ergeben, die in der öffentlichen Diskussion so vielfältig strapazierte Forderung nach „Zukunftsberufen für Frauen" tatsächlich auch umzusetzen: *Frauen* könnten sich auf *technisch fundierte Organisations- und Kommunikationsberufe* orientieren, die u.E. sowohl die Sozial- und Gesundheitsberufe sowie die Berufe im gewerblich-technischen Bereich als auch die technischen (leitenden) Positionen beinhalten könnten.

An die Spezifik der Dienstleistungsarbeit (als Arbeit an und mit Menschen) und die Veränderungen dieser Arbeit durch den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien knüpfen sich vielfältige negative wie positive Prognosen; sie führen in ihrer Verallgemeinerung u.E. jedoch meist zu theoretisch wie empirisch problematischen Schlußfolgerungen. Ob sich die bisher prognostizierte Integrationsfunktion des Dienstleistungssektors bezüglich der Stellung der Arbeitenden zueinander auch hinsichtlich der Frauenerwerbsarbeit fortschreiben läßt oder ob die Ungleichheiten in der Verteilung gesellschaftlicher Arbeit zwischen den Geschlechtern größer werden, läßt sich derzeit nur empirisch beantworten. Hierfür wäre eine kombinierte Längs- und Querschnittsbetrachtung anhand ausgewiesener Kriterien zur Analyse der Strukturen der Frauenerwerbsarbeit wie auch zur Analyse branchen- und betriebsspezifischer Veränderungsprozesse notwendig. Der Entwicklungsdynamik des Dienstleistungssektors sind im historischen Verlauf politisch veranlaßte Integrationsmechanismen offensichtlich doch nicht ohne weiteres inhärent oder umgekehrt formuliert: Der verstärkte Einbezug von Frauen in lohnabhängige Beschäftigung sowie die Angleichung männlicher und weiblicher Qualifikationsstrukturen und Erwerbsbiogra-

phien hat bisher nicht zu einer nachhaltigen Auflösung geschlechtsspezifischer Arbeitsmarktsegmentation und sozialer Ungleichheit der Geschlechter geführt (vgl. Gottschall 1989). Programmatisch läßt sich jedoch sagen, daß auch eine widersprüchliche Entwicklungsdynamik eine neue Ebene für die Aushandelung des Geschlechtervertrags herausbilden wird.

Wenn wir im Schlußbericht zu Empfehlungen kommen wollen, so stellt sich die Frage nach den Begründungszusammenhängen und Veränderungsmöglichkeiten dieser gesellschaftlichen Strukturen.

Zu klären bleibt dann, ob, wenn von „Tertiarisierungsprozessen" gesprochen wird, damit die Kompensation von Rationalisierungseffekten der Produktion durch die Ausweitung von Dienstleistungen gemeint ist oder ob an eine „Sogwirkung des Dienstleistungssektors" gedacht ist, die die Arbeiten formell und inhaltlich angleicht. Es waren auch in den Anhörungen mehrere Deutungsmuster im Spiel, die derzeit weder theoretisch noch empirisch befriedigend sind: Zu nennen sind hier neben der „Dienstleistungsgesellschaft" die „Informations-, die Krisengesellschaft", die „postindustrielle und/oder die Expertengesellschaft". Allen diesen Deutungsmustern ist gemeinsam, daß sie die prägende Kraft dieser Gesellschaft, ihre Grundstruktur, nicht mehr durch den Gegensatz von abhängiger Erwerbsarbeit bzw. industriell geprägter Arbeit und dispositiven Tätigkeiten (oder Lohnarbeit und Kapital) bestimmt sehen, sondern durch die diese Grundstruktur überlagernden Tendenzen.

Bisher sind die obengenannten Charakterisierungen — im großen und ganzen — wenig überzeugend belegt. Genauere Analysen besagen vielmehr, daß die bisher zu verzeichnenden Strukturveränderungen der gesellschaftlichen Arbeit keinen neuen Gesellschaftstypus hervorgebracht haben, sondern daß das Augenmerk auf andere, sogenannte immanente Strukturveränderungen zu lenken ist, die durch einfache sozioökonomische Analysen nicht zu entschlüsseln sind: Auf die

- Umstrukturierung des Verhältnisses der Geschlechter: eine solche Analyse geht weit über Arbeits- und Arbeitsmarktanalysen hinaus oder — noch davor angesetzt,
- Analysen des Bildungssystems und seiner strukturschaffenden Merkmale.

Literaturverzeichnis:

Bach, Hans-Uwe/*Brinkmann,* Christian: Erwerbsbeteiligung im internationalen Vergleich, in: MittAB 3/86, S. 356—361

Bertelsmann, Klaus: Gleichbehandlung von jungen Frauen und Männern bei der Ausbildung und im Beruf, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1988, H. 1

Beuschel, Werner/*Gensior,* Sabine/*Sorge,* Arndt: Mikroelektronik. Qualifikation und Produktinnovation, Berlin 1988

Blossfeld, Hans-Peter: Bildungsreform und Beschäftigung der jungen Generation im öffentlichen und privaten Sektor, in: Soziale Welt 35/1984/1-2, S. 159 bis 189

Blossfeld, Hans-Peter: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß, Frankfurt 1989

Busch, Gabriele/*Hess-Diebcker,* Doris/*Stein-Hilbers,* Marlene: Den Männern die Hälfte der Familie — den Frauen mehr Chancen im Beruf, Weinheim 1988

Deutscher Forschungsdienst für Jugend und Bildungseinrichtungen: Familie heute, Sonderausgabe 5/198, Bonn 1988

Engelen-Kefer, Ursula: Frauenerwerbstätigkeit und demographischer Wandel, in: Informationen für die Frau, 1989, H. 6

Faulstich-Wieland, Hannelore: Berufslenkung in Frauenberufe?, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1985, H. 5, S. 334-345

Faulstich-Wieland, Hannelore u. a.: Gleichberechtigt in der Schule, diskriminiert im Beruf, in: Rolff, H.G. u. a., Jahrbuch der Schulentwicklung 3, Weinheim 1984

Gensior, Sabine: Teilzeitarbeit und frauenspezifischer Arbeitsmarkt, in: Gerhard, Ute/Limbach, Jutta: Rechtsalltag von Frauen, Frankfurt 1988, S. 61—75

Gottschall, Karin/Müller, Jürgen: Frauen auf dem Arbeitsmarkt — wachsende Risiken oder neue Chancen?, in: Soziale Welt, Sonderband 5, 1987, S. 255 bis 280

Gottschall, Karin: Zur Erosion und Rekonstruktion „geschlechtsspezifischer" Arbeitsteilung in der Dienstleistungsgesellschaft, Vortragsmanuskript, Juli 1989

Handl, Johann: Chancengleichheit und Segregation, in: Zeitschrift für Soziologie 13, 1984, S. 328—345

Handl, Johann: Führt die Angleichung der Bildungschancen zum Abbau geschlechtsspezifischer beruflicher Segregation?, in: Zeitschrift für Soziologie, 1986, H. 2, S. 125—132

Hübner-Funk, Sybille: Strategien der Lehrstellensuche. Berufsfindungsprozesse von Jugendlichen im interregionalen Vergleich, Weinheim 1988

Institut Frau und Gesellschaft: EG Seminar, Hannover 1988

Janshen, Doris/Rudolph, Hedwig: Ingenieurinnen, Berlin 1987

Kauermann-Walter, Jacqueline/*Kreienbaum,* Maria Anna/*Metz-Göckel,* Sigrid: Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierung. Forschungsergebnisse zur Koedukation, in: Rolff, H.G. u. a., Jahrbuch der Schulentwicklung 5, Weinheim 1988, S. 157—188

Klemm, Klaus/*Rolff,* Hans-Günter/*Tillmann,* Klaus-Jürgen: Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1986

Krell, Gertraude: Das Bild der Frau in der Arbeitswissenschaft, Frankfurt 1984

Kurz-Scherf, Ingrid: Familienpolitische Bedeutung einer täglichen Arbeitszeitverkürzung, Skizze eines phantastischen Tarifvertragsentwurfs, in: Frauen für

Arbeitszeitverkürzung, Dokumentation einer Fachtagung des Hauptvorstands der GEW, Frankfurt 1989

Lappe, Lothar: Die Arbeitssituation erwerbstätiger Frauen. Geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegmentation und ihre Folgen, Frankfurt 1981

Lappe, Lothar: Erwerbstätige Frauen — Gewinner oder Verlierer der Krise?, in: Thien, Hans-Günter/Wienold, Hanns (Hrsg.): Herrschaft, Krise, Überleben. Gesellschaft der Bundesrepublik in den achtziger Jahren, Münster 1986, S. 59—81

Lemmermöhle-Thüsing, Doris: Projekt Mädchen und Berufsfindung, Arbeitspapier 1988

Mettler-Meibom, Barbara: Qualifikatorische, kompensatorische oder integrative Bildung? Überlegungen zum Auftrag von Bildung in der Informationsgesellschaft, Manuskript 1989

PROKLA 55, 1984

Prengel, Annedore: Erziehung zur Gleichberechtigung, in: Die Deutsche Schule, 1986, H. 4

Roloff, Christine: Von der Schmiegsamkeit zur Einmischung — Professionalisierung von Chemikerinnen und Informatikerinnen, Pfaffenweiler 1989

Sommerfeldt-Siry, Petra: Probleme der Erwerbsbeteiligung von Frauen im ländlichen Raum unter besonderer Berücksichtigung junger Frauen, in: WSI-Mitteilungen, 9/1988, S. 520—528

Statistisches Bundesamt 1989, Fachserie 1, Reihe 4

Stiefel, Elisabeth: Frauenbildung in einer auf männliche Bedürfnisse zugeschnittenen Arbeitswelt, in: Informationen für die Frau, 10/1987

Strauß, Jürgen: Junge Frauen in gewerblich-technischen Berufen, Frankfurt 1986

Teichert, Volker: Geburtsurlaub für Väter, geschützte Teilzeitarbeit für Eltern. Vorschläge für eine Familienpolitik, die das arbeitsteilige Modell der Elternschaft und Ehe aufheben könnte, in: Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 31.7.1989

Volkholz, Volker: Der Arbeitsmarkt für Frauen im Jahr 2000 — Szenarien zur Frauenerwerbstätigkeit, in: Frauen und Weiterbildung, Fachkonferenz am 2. September 1988, Amt für Berufs- und Weiterbildung in der Behörde für Schule und Berufsfindung, 1989, S. 7—38

Vollmer, Christine: Konflikt Beruf und Familie, Hamburg 1989

Wegehaupt-Schneider, Ingeborg: Von Konkurrenz kann keine Rede sein. Zur Bedeutung von familien- und sozialpolitischen Maßnahmen im historischen Verlauf der Frauenindustriearbeit in Deutschland, in: PROKLA 49, 1982, S. 44—59

Willms-Herget, Angelika: Frauenarbeit. Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt, Frankfurt 1985

Anhang 5

Prof. Dr. Ingrid Lisop

Technischer Wandel und Bildung

1. Zum Problem der Einschätzung von Technik und technischem Wandel

Der technische Wandel gilt als der Faktor, von dem besondere Herausforderungen an Bildung und Bildungspolitik ausgehen. Die Diskussion darüber, in wieweit das Bildungswesen dem technischen Wandel zu folgen oder ihm zu begegnen habe, wird nicht nur von Experten geführt. „Software statt Stoffbär" ist eines der populär gewordenen Kürzel, mit denen die Probleme eingefangen werden; „Computer-Führerschein", „Computer-Literacy", „Informatik als Schulfach", „Simulative Ausbildungsverfahren", „Übungsfirmen" und „Lernfabriken", „neue Allgemeinbildung", „medial vermittelte Lernmethoden" oder gar „Gen-Technik versus Bildung" sind andere Schlagworte. Zu beobachten ist dabei, daß ein Entweder-Oder-Denken dominiert. Als Beispiel hierfür lassen sich die Fragen anführen, ob der Umgang mit dem Computer die Intelligenz steigere oder einschränke; ob er soziale Isolation oder Kommunikationsfreude bewirke bzw. ob die neuen Techniken mehr Spezialbildung oder mehr Grundbildung erforderten. Ein solches Fragen jedoch verkürzt das Denken; die Sicht bleibt auf Dualitäten fixiert und erreicht nicht mehr die Zusammenhänge, aus denen allein tragfähige Lösungen erwachsen könnten. So ist ja die Neuartigkeit von Technik bzw. Technologien an sich kein Grund dafür, Ausbildungssysteme oder Curricula als Ganze neu zu fassen. Jeder Berufsstand ist ständig mit Innovationen und Novellierungen konfrontiert; er fängt sie durch Weiterbildung auf. Im Bildungssystem übernehmen neben der Fortbildung der Lehrenden die Lehrbücher und Teilveränderungen der Curricula die Aufgabe der permanenten Fortentwicklung.

Die bildungspolitischen Dimensionen, um die es beim technischen Wandel geht, lassen sich nur erkennen, wenn man die Grundbestimmung des technischen Wandels so vornimmt, daß dieser aus den längerfristigen und tiefgreifenden Strukturveränderungen heraus begriffen werden kann. Dabei kommt man allerdings nicht umhin, sich wenigstens grob zu vergegenwärtigen, welche wissenschaftlichen und politischen Einschätzungen der Technik bislang in der Bundesrepublik Deutschland vorgeherrscht haben.

Entsprechend dem Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission werden hier lediglich diejenigen Positionen berücksichtigt, die sich im weitesten Sinne als sozialwissenschaftlich verstehen.

In den fünfziger und sechziger Jahren galten Technik und Wissenschaft als Quelle des Wohlstands und als Potential zur Lösung gesellschaftlicher Probleme (Gehlen 1957, Richta 1972, Etzioni 1979). Die vorherrschende Sichtweise war die des technik-deterministischen Denkens. Dies heißt, daß die technische Entwicklung als mehr oder minder unabhängige Variable angesehen wurde, welche die Entwicklung in anderen Bereichen nach sich zog. Selbst die sich gesellschaftskritisch begreifende Technokratiethese blieb dem technik-deterministischen Denken verhaftet, insofern die Technostruktur als der bestimmende gesellschaftliche Faktor angesehen wurde (Galbraith 1952). Umweltprobleme, Energieknappheit und die Freisetzungswirkungen der neuen Technologien rückten nach und nach die sozialen Zusammenhänge stärker in den Blick. In Programmen wie z. B. dem zur Humanisierung des Arbeitslebens und in seinen Projekten wurde dementsprechend versucht, Technologieförderung, Sozialorientierungen und Beteiligung der Betroffenen miteinander zu verbinden. Etwa Mitte der siebzger Jahre erfolgte so eine Verlagerung der Politik bzw. der gesellschaftlichen Interessenauseinandersetzungen schwergewichtig auf die Bewältigung unerwünschter Technikfolgen (Janshen 1981). Auch wissenschaftlich setzte sich die Auffassung durch, daß der technische Wandel nicht lediglich aus technischer Sachgesetzlichkeit folge und gesellschaftspolitisch neutral sei. Technikentwicklung wird daher heute weithin als sozialer Prozeß begriffen und wissenschaftlich hinsichtlich Folgen *und* Entstehung erforscht (Fleischmann, Esser 1989).

Für die bildungspolitische Arbeit ist seitens der Forschungslage von Relevanz: *Es gibt zwar eine Vielzahl empirischer Untersuchungen zum technischen Wandel; sie lassen sich aber nur sehr vermittelt für die Entscheidung bildungsrelevanter Fragen nutzen.* Die Ursache hierfür liegt in drei sich verschränkenden Komplexen.

In der Erziehungswissenschaft hat es sich noch nicht (wieder) durchgesetzt, Bildung als die Kategorie zu fassen, von der her eine eigenständige Erforschung gesellschaftsrelevanter Entwicklungen oder eine Auswertung vorhandener Ergebnisse aus Nachbardisziplinen erfolgen könnte (Hansmann/Marotzki 1988, Lisop 1989, Zedler/König 1989). Die gesellschaftswissenschaftlichen Ansätze für theoretisch-analytische Gesamtkonzepte der sozio-technischen Entwicklung sind methodisch noch relativ häufig dem Paradigma-Denken verhaftet und daher weder untereinander kompatibel noch ohne weiteres auf Bildungsbelange übertragbar. Schließlich ist es nicht unerheblich, daß ein wachsender Anteil sozialwissenschaftlicher Technikforschung aus politisch motivierten Aufträgen resultiert (Rammert 1982 und 1983).

Der Einsetzungbeschluß der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" entspricht der hier nur anskizzierten Forschungslage, indem er Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik konkret ausdifferenziert. Dieser Ausdifferenzierung folgten die Anhörungen, die Expertengespräche und ein Teil der vergebenen Gutachten. Der technische Wandel wurde als wesentlicher Faktor der gesellschaftlichen Strukturwandlungen angesehen, und demzufolge sollte das Verhältnis von technischem Wandel

und Bildung von der Enquete-Kommission gesondert in den Blick genommen werden. So unabdingbar solches ist, so sehr läuft man dabei doch auch Gefahr, dem erwähnten technik-deterministischen Denken aufzusitzen.

Dieser Gefahr vorzubeugen, ist Aufgabe des folgenden Teilkapitels über die Grundbestimmung des technischen Wandels. Mit ihm sei betont, daß der technische Wandel sich bei weitem nicht in der Informations- und Kommunikationstechnik erschöpft, daß gerade im Kontext von Bildung der Unterschied von Technologie und Realtechnik sowie der Zusammenhang von Technik, Ökonomie und Ethik von allergrößter Bedeutung sind. Denn: Die neuen Techniken als Querschnittstechniken bieten zwar neuartig dimensionierte *Möglichkeiten* der gesellschaftlichen Umstrukturierung. Die *Bedingungen* hierfür sind jedoch ökonomischer und machtpolitischer Natur, weshalb in Demokratien Bildung zu einem entscheidenden Faktor wird. Sie impliziert ja mehr als nachträgliche Anpassungsqualifizierung, und selbst die Vorbereitung auf neuartige soziale Prozesse verbliebe, für sich genommen, bei der Anpassung, vermindert lediglich um das sogenannte time-lag. Ferner schließt Bildung im Rahmen der neben Selbst- und Sachkompetenz zu gewinnenden Sozialkompetenz auch mehr als kommunikative Fähigkeiten ein; geht es doch beim technischen Wandel um ökonomisch und gesellschaftlich infrastrukturelle Gebilde, die eine soziale Neugestaltung herausfordern.

Das dritte Kapitel „Technischer Wandel und neue Bildungspolitik" wird diese Fragen im einzelnen behandeln. Hier sei lediglich darauf verwiesen, daß es um die Wertung der *Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens und des Demokratiegebotes insgesamt* geht.

2. Grundbestimmung „Technischer Wandel"

Bei der Bestimmung dessen, was als technischer Wandel gelten darf und was nicht, laufen die durch wissenschaftliche Literatur und politische Diskussionen vorgegebenen Pointierungen im Prinzip auf drei große „Bereiche" hinaus:

— der Wandel in den Technologien,

— der Wandel in der Technik,

— der Wandel im Einsatz der Werkstoffe.

Diese drei „Bereiche" entwickeln sich nicht unabhängig voneinander, und sie sind immer verwiesen auf die sozialen Kontexte. Deshalb wäre es wissenschaftlich genauer, statt von Bereichen von prozessualen Einheiten zu sprechen. Sie betreffen zudem alle Lebensbereiche.

Die Zusammenschau von Technologie, Technik und Werkstoffen macht deutlich, daß mit technischem Wandel nicht der bloße Austausch bzw. Ersatz (Modernisierung) von Maschinen, Geräten, Anlagen etc. gemeint ist. Die gesellschaftlichen Dimensionen, um die es insgesamt geht, implizieren deshalb auch, wie zu Anfang skizziert, in ihrem Kern nicht die Qualifizierungs-, sondern die Bildungsfrage.

2.1 Der Wandel in den Technologien

Unter Technologie ist hier die wissenschaftliche Produktionsstruktur einschließlich der dort gewonnenen „Produkte" zu verstehen.

Der Wandel in den Technologien betrifft drei Dimensionen. Als *erste Dimension* sind die in den Natur- und Technikwissenschaften verwendeten Denkarten, Urteilsweisen, Schlußweisen, Anschauungen, Arbeitsprinzipien und wissenschaftlichen Selbstverständnisse zu nennen. Man könnte sie als gesellschaftlich innovatorischen Rohstoff bezeichnen. Aus ihnen speisen sich die Theorien, die in einer späteren Phase in Technik transformiert werden.

Der hier anstehende Wandel verläuft so, daß die im klassischen Sinne als naturwissenschaftlich, technikwissenschaftlich und geisteswissenschaftlich geltenden Verfahren zu einer Integration tendieren. Es betrifft dies die analytisch-erschließenden und immer stärker in die Mikrostrukturen vordringenden Verfahren einerseits und die auf Ganzheiten zielenden oder von ihnen aus denkenden Methoden andererseits. Desgleichen sind lineare und dialektisch-rückkoppelnde Denkweisen, deterministisch feststellende und metamorphosierende bzw. implizierende Modelle in der Theoriebildung und Empirie in ihrem Verhältnis zueinander in Bewegung geraten (Huisinga 1985).

Als *zweite Dimension* ist die Beziehung der wissenschaftlichen Disziplinen zueinander zu nennen. Der technologische Wandel hat seinen (geistigen) Ort in vielen wissenschaftlichen Einzeldisziplinen (z. B. Physik, Chemie, Mathematik, Biologie, Geologie, Astronomie, technische Mechanik, Strömungslehre, technische Thermodynamik, Elektrotechnik, Metallurgie, Werkstoffkunde, Konstruktionslehre) bzw. deren zum Teil atomisierter Untergliederung. Die Praxisprobleme sind aber (heute) nicht so geschnitten wie die wissenschaftlichen Disziplinen. Unter dem Gesichtspunkt der schnellen Verwertung der Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung entstehen Verwerfungen der Art, daß sich die Koordinierung des Zusammenwirkens der Spezialdisziplinen als Aufgabe und als Problem stellt. Es wird unter dem Kürzel Interdisziplinarität verhandelt. Dieser Sachverhalt gilt sowohl für staatliche als auch für privatwirtschaftliche Forschung.

Die *dritte Dimension* des Wandels in den Technologien betrifft die Sicherung und Verwertung von Wissensbeständen bzw. die Wissensrezeption und -distribution. War es im 18. Jahrhundert noch möglich, enzyklopädische Beschreibungen der Technologie und Technik zu geben (Diderot in der „Enzyklopädie", in dem Standardwerk „Déscription des arts et métiers", in Jacobsen's „Technologisches Wörterbuch" oder aber durch Beckmann in seiner „Technologie"), so haben heute Datenbanken diese Funktion übernommen. Die von der Bundesrepublik Deutschland durch das BMFT geförderten Fachinformationszentren (FIZ) sind hierfür ein Beleg. Sie zeigen, wie zur Sicherung institutionelle Wege gesucht werden. Als aktuelles Beispiel solcher Institutionalisierungsprozesse seien die Technologieberatungsstellen bzw. -parks genannt oder die Kooperationsverträge zwischen Bund, Län-

dern, Kommunen, Unternehmen einerseits und Hochschulen bzw. staatlichen Forschungseinrichtungen andererseits.

2.2 Der Wandel in der Technik und im Einsatz der Werkstoffe

Gemeinhin wird unter Wandel in der Technik einerseits verstanden, daß spektakuläre neue Felder wie z. B. Gen-Technik, Bio-Technik, Atom-Technik, Mikro-Elektronik, Opto-Elektronik entstehen. Andererseits wird der Blick auf neue Investitions- und Konsumgüter fixiert, wie z. B. numerisch gesteuerte Produktionsmaschinen, Fotosatzgeräte, Scannerkassen, Personal- und Home-Computer, Mikrowellenherde, Taschenrechner usf., oder er bleibt an Verfahren geheftet, wie die Nutzung der Lasertechnik bei Operationen, die Telekommunikation oder die Raumfahrt. *Die Realtechnik* (also alle zur Nutzanwendung vorgesehenen und hergestellten Produkte und Verfahren) *ist aber für sich genommen gesellschaftlich irrelevant. Mitzubedenken sind nämlich die sozialen Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge* von Technik. Neben dem Grad der Mechanisierung und Automatisierung von einzelnen Betrieben wie von Unternehmensverbünden oder Regionen, den Baukomponenten und der Produktionsstruktur spielen nämlich Markt, Kosten, Preise, Verteilungsniveau, Ausbildung, Export- und Importabhängigkeit u. a. m. eine ausschlaggebende Rolle im Prozeß der Technisierung.

Will man nun nicht nur erkennen, welche unmittelbare Bildungsrelevanz eine Technik hat, dann muß man sie als ökonomisches und gesellschaftlich infrastrukturelles Gebilde in den Blick nehmen. Dies sei veranschaulicht:

Die Magnetbahn „Transrapid" ist ein Hochleistungsschnellzug, der im Rahmen öffentlicher Projekte gefördert wurde. Das Projekt ist zwischenzeitlich in eine Phase eingetreten, in der es insbesondere um den Verkauf und die Anwendung der konkreten Realtechnik im Rahmen des Verkehrssystems geht. Den Bildungsbezug erfaßt man, wenn über die rein ingenieurwissenschaftlichen Kreativitäts- und Wissensbestände hinaus die Komplexe Demokratie — Parlament — Öffentliche Kontrolle in das Reflexionsfeld gelangen. Geht es doch um infrastrukturelle Grundsatzentscheidungen. Deren Kern ist zwar verkehrspolitischer Natur; darüber hinaus ist aber u. a. ordnungspolitisch und umweltpolitisch (z. B. Lärm) zu entscheiden, welchen Alternativen von Schiene, Magnetbahn und Flugzeug der Vorzug einzuräumen ist. Dies impliziert vor allem arbeitsmarktpolitische und ökologische Wertsetzungen. Der technische Komplex Magnetbahn selbst jedenfalls liefert keine Entscheidungskriterien für die verkehrs- und ordnungspolitischen Grundsatzentscheidungen.

Technischer Wandel zeichnet sich aktuell auch durch einen Wandel im Einsatz der Werkstoffe aus. Alle Werkstoffveränderungen hier aufzuzählen, wäre absurd. Eine Vorstellung von der Bedeutung der Werkstoffe erhält man jedoch, wenn man als Beispiel das seit Jahrtausenden bekannte Material Keramik betrachtet. Funktionell zeichnet es sich durch hohe Hitzebeständigkeit aus. Technisch erlangte es daher zunächst in der Raumfahrt größere Bedeutung. Im Zusammenhang mit der sogenannten Ölkrise und den Abgasproblemen von Verbrennungsmotoren wurde es auch für die Flugzeugindustrie und Automobilherstellung interessant. Wäre man nämlich in der Lage, die herkömmlichen metallurgischen Motorblöcke durch hochgesinterte Keramik zu ersetzen, dann ließe sich als energetischer Input Wasserstoff verwenden. Die Reichweite einer solchen Veränderung durch Werkstoff würde sich im gesamten System des Tankstellennetzes, in der Oberflächenbeschaffenheit von Straßen oder aber in den Sicherheitsproblemen hochwirksamer Verbrennungsakte zeigen, wobei Sicherheit bis ins Verkehrsverhalten und ins Versicherungssystem hineinreicht.

Von diesem Beispiel und von dem der Magnetbahn aus läßt sich die *erste These* bezüglich des Neuen an der neuen Technik formulieren:

Technik muß als sozialer Tatbestand sui generis begriffen werden. Deshalb bedarf es eines Grundkonzeptes des Sozialen, aus dem heraus sich erst der Zusammenhang von Technik und Bildung curricular und bildungspolitisch entfalten läßt.

2.3 Technischer Wandel, Strukturwandel und Ethik

Zusammen mit dem Wandel in der Erwerbsarbeit verdichtet sich der technische Wandel zum Strukturwandel. Folgt man der einschlägigen Forschung, dann resultiert der Strukturwandel aus

a) der Möglichkeit der Sicherung, Verwertung und optimalen Allokation der Kapitalbestände;

b) der quantitativen und qualitativen Ausbildung von menschlichem Arbeitsvermögen;

c) den auf der Basis des Technischen Wandels realisierten Produktivitäten.

Der Strukturwandel erbringt somit zunächst neue Formen *gesellschaftlicher Arbeit*. Diese betreffen die Arbeitsteilung und -verteilung sowie die Arbeitbeitsorganisation. Als deren wichtigste Erscheinungsformen sind zu nennen: CIM (Computer Integrated Manufacturing), BDE (Betriebsdatenerfassung), FFS (Flexibles Fertigungssystem), WWS (Warenwirtschaftssystem), POS-Banking (Point of Sale), Risk Capital, Venture Capital, Portfolio-Management, Innovatorisches Management, CI (Corporate Identity), Unternehmenskultur, Taylor versus flexible Insellösung.

Hinter diesen Begriffen stehen weitreichende Veränderungen des Systems und der Organisation der Arbeit, die sich durch die sogenannte Vernetzung über die Grenzen von Betrieben bzw. Unternehmungen hinaus erstrecken. Auch muß der technische Wandel selbst ja produziert werden, weshalb dafür volkswirtschaftlich immer mehr intellektuelle und materielle Ressourcen bereitgestellt werden müssen, die wiederum auf immer komplexere bzw. differenziertere Weise für die betrieblichen Interessen zu koordinieren sind.

Die sogenannte Vernetzung, die daraus resultierende permanente Dynamik sowie der Einbezug der Privatsphäre und der Innerlichkeit in den Gesamtprozeß des Strukturwandels werden gemeinhin als das angesehen, was das historisch Neue des technischen Wandels ausmache. Diese Sicht, die zugleich den Begriff Wandel relativiert, ist nicht falsch. Sie blendet aber die ökonomisch-strukturelle Grundlage aus, nämlich die Veränderungen in der Kombination der Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital. Man muß sich klar machen, in welchem Maße das Humanvermögen technisiert wird, um die historische und existenzielle Reichweite der Bildungsfrage zu verstehen. Deshalb ist es im Grunde sogar verkürzt, lediglich von den Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital zu sprechen. Faktorkombination meint heute mehr, womit sich eine *zweite These* anschließt:

Der technische Wandel als Veränderung der Faktorkombination schließt außer der Kombination von Arbeit und Kapital die Bereitstellung, Sicherung und Normierung von Werten, Leitideen, Bewußtseinsstrukturen, juristischen, institutionellen und wissenschaftlichen Strukturen ein.

Im Mittelpunkt der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung über den Technischen Wandel stehen: die Veränderung der Kooperation der Arbeitenden untereinander; der Stand der Automationstechnik bzw. Technisierung; die Veränderung der Beschäftigungsstruktur, der Lohnstruktur und der Laufbahnsysteme sowie der hierarchischen Struktur der Industriebürokratie; Fragen der Berufsstruktur und Qualifikationsänderungen von Facharbeitern und Angestellten (Upgrading bzw. Downgrading, Job-enlargement bzw. Job-enrichment, Wegfall von Routinetätigkeiten); die Bedeutung der Technisierung für die Planung des Managements, die sozialen Folgen der Technisierung, insbesondere auf menschliches Arbeitsverhalten und Bewußtsein.

In den Gesellschaftswissenschaften spricht man in Bezug auf die neue Faktorkombination allerdings auch davon, daß die technisch-ökonomischen Prozesse der Umstrukturierung Freisetzungen bewirken. Damit ist aber nicht schlechthin die Freisetzung als Arbeitslosigkeit gemeint. Es sind vielmehr auch überkommene Traditionsbestände betroffen. Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Beziehungsgefüge, Lebens- und Bewußtseinsformen, Wert- und Orientierungsmuster büßen ihre Bedeutung ein, insofern sie keine Entsprechung mehr in der neuen Arbeit finden. Psychosoziale Verunsicherungen und Verhaltensprobleme entstehen, individuell und institutionell. In einer Situation, in der ein Zustand allgemeiner Verunsicherung zu verzeichnen ist, bewegt sich die gesellschaftliche Suche nach Orientierung in zweierlei Richtung. Sie begegnet uns im Komplex „Technik und Ethik" und in der Sinnsuche in verschiedensten Lebensbereichen.

Auch die Erörterungen über die Qualifikation und das Selbstverständnis des „neuen Facharbeiters" sowie die Identitätssuche ganzer Unternehmen (Corporate Identity) entspringen der neuen Orientierungssuche, desgleichen die Phänomene der inneren Kündigung bzw. inneren Emigration und der damit zusammenhängende Motivationsverlust bzw. Selbstverzicht auf Engagement und Initiative.

Außer der ökonomischen Dimension des technischen Wandels wird an diesen Beispielen deutlich, daß die viel erörterten Probleme der Akzeptanz, der Mitbestimmung und Autonomie, der Kontrolle und Übersicht sowie der Zuständigkeiten sich nicht auf einen Horizont verengen lassen, der nunmehr nach dem Zusammenhang der Entwicklung von Technik und Qualifikation fragt. Gefordert ist vielmehr ein Denken, welches Konkretisierungsmöglichkeiten für ein Mehr an menschlicher Entfaltung und Partizipation aufzeigt. Im Strukturwandel sind Pädagogen und Politiker mit der Aufforderung konfrontiert, nach jenen psychologischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren zu forschen, die dem menschlichen Vermögen durch Bildung eine neue zentrale Aufgabe zuwachsen lassen.

Die Gefährdungen — und das ist die *dritte These* über die neue Qualität des technischen Wandels — *sind existentiell total.*

Die Erkenntnis der Verantwortung für die zukünftige Geschichte der Menschheit (Picht 1969, Jonas 1979, Sachsse 1979, Lisop 1986) *verbietet daher alle lediglich individualistischen Konzeptionen der Verantwortung.* Dies heißt nicht, den Einzelnen von Verantwortung und moralischem Engagement zu entbinden; wohl aber, den Rechtsgrundsatz „ultra posse nemo obligatur" (Jenseits seines Könnens wird niemand zur Rechenschaft gezogen) ernstzunehmen. „Sollen setzt Können voraus, und das heißt hier konkret: Verantwortungsbereitschaft setzt Verantwortungsfähigkeit voraus." (Ropohl 1989, 562)

Unter Berücksichtigung des Strukturwandels müßten dazu, folgt man Ropohl, zumindest die folgenden Restriktionen beseitigt werden: „qualifikatorische Defizite, arbeitsrechtliche Bindungen, sozio-technische Prozeß- und Strukturcharakteristika, vorherrschende ordnungspolitische Prinzipien, die weitgehende Privatisierung der Ethik, der Verlust der Einheit von Ethik und Politik", die Aufteilung der Verantwortung zwischen Herstellen und Verwendung. (Ropohl, 1989, 562)

Demokratie und Bildung sind die beiden zentralen Faktoren, über die eine Aufhebung der Restriktionen gelingen kann; vorausgesetzt, Bildung wird als „Qualifizierung der inneren und äußeren Verfassung von Personen und Institutionen als Träger von geschichtlicher Verantwortung" begriffen (Picht 1969, 113).

Die Aufgabenbereiche stehen außer Zweifel. Sie ergeben sich aus:

- der biotechnischen Gefährdung des Lebens;
- der kerntechnischen Bedrohung der Erde;
- der Schadstoffüberlastung der Biosphäre;
- der informationstechnischen Bevormundung;
- der Freisetzung sozio-kultureller Sinnzusammenhänge sowie
- der sozio-kulturellen Entmündigung.

3. Technischer Wandel und neue Bildungspolitik

Der Abschnitt „Grundbestimmung des technischen Wandels" enthält drei Aspekte. Die folgenden Ausführungen greifen sie ausdrücklich auf, aber nur als Ansatzpunkt. Im Sinne der Intention dieses Beitrages wird vielmehr der Versuch unternommen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit übergreifende Bildungsaspekte aufzuzeigen. Die folgenden Zwischenüberschriften orientieren sich daher an bildungswissenschaftlichen bzw. -politischen Kategorien.

3.1 Vom objektbezogenen zum subjektbezogenen Denken

Hierbei geht es im wesentlichen um Folgerungen aus dem, was oben zum technologischen Wandel ausgeführt wurde. Das objektbezogene Denken geht von vermeintlich vorgegebenen, objektiv vorhandenen Gegenstandsbereichen aus, die zu Lern- bzw. Ausbildungsgegenständen deklariert werden; so z. B. Aufbau und technisches Funktionieren von Rechnern oder die Definition und Systematik des Begriffs Daten in der Informatik und Betriebswirtschaftslehre. Im Mittelpunkt der objektbezogenen Erörterungen steht der Erwerb sogenannten positiven Wissens in Anlehnung an die wissenschaftlichen Disziplinen. Die Entwicklung und Entfaltung des Denkens, die Kultur der Sinne und der Emotionen sowie die Förderung der Willenskräfte sind demgegenüber zweitrangig. Im Gegensatz hierzu rückt der technologische Wandel die Bedeutung von *Denkmethoden* und *Erkenntnisstrategien* und damit auch die Geschichte von Denkkulturen und -traditionen vor Augen. Die gegenwärtigen Forderungen nach einem neuen Denken haben u. a. hier ihren Ursprungsort. Sie verweisen darauf, daß in allen Bildungsbereichen der Erwerb von Methodenkompetenz weiter gefaßt werden muß, als das bisher geschieht. Verfahrenskenntnisse sind nur ein Element der Methodenkompetenz: worauf es heute als Mehr ankommt, das ist die Fähigkeit, Methodenfragen zu reflektieren, Methoden zu variieren, ja zu generieren. Selbständigkeit bzw. Autonomie sind ohne eine so verstandene Methodenkompetenz nicht möglich.

Außer der Methodenkompetenz rückt der technologische Wandel das Problem der *Interdisziplinarität* in Forschung und Lehre, das fächerübergreifende und *exemplarische Lernen* sowie das Verhältnis von *Theorie und Praxis* ins Feld der neuen Gestaltungsaufgaben. Die Geschichte der Bildungstheorie und Didaktik sowie der Bildungsreformen zeigt, daß mit all diesen Fragen nichts grundsätzlich Neues zur Lösung ansteht. Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung bewegt sich aber auf einer historisch neuen Stufe, und die Bildungsfrage stellt sich damit von zwei Polen her heute schärfer und unausweichlich. Der eine Pol läßt sich als Gefahr der Kontraproduktivität mangels ausreichend gebildeten Humanvermögens bezeichnen; der andere spitzt sich über die Kontroverse „technische versus soziale Lösung" zur Radikalisierung des Demokratie-Ideals und damit die Wertdiskussion auf die Frage zu, welche Rolle den Menschen im jeweils herrschenden Gesellschaftsbild zugestanden wird.

Methodenkompetenz, Interdisziplinarität, fächerübergreifendes und praxisbezogenes Lernen sind — auch dies ist eine alte Erkenntnis — nicht ausschließlich kognitiv-intellektueller Natur. Hierzu sei ein anschauliches und bedenkenswertes Beispiel aus der älteren Literatur angeführt. In seinem Buch „Das Phänomen der Technik" umschreibt Eugen Diesel (Diesel 1939, 98—119) die geistigen Voraussetzungen des technischen Schaffens mit den folgenden fünf Erfordernissen:

- Die Gabe der Beobachtung und leichten Auffassung
  Hiermit ist nur zu einem geringen Teil „Naturbegabung" gemeint. Überwiegend geht es um das, was eine geschulte, aufmerksame, aber gleichwohl ungezielte Sinneswahrnehmung an „Aperçus" über das gewinnt, was den Erscheinungen zugrunde liegt.
- Tatsachensinn
  Dieser richte sich auf die Möglichkeiten des Verwirklichens in schöpferischer Absicht. Indem er darauf aus sei, durch neuartige Einzel- oder Zusammenschau der Dinge Ideen zu verwirklichen, sei er ein kreativer Sinn und kein beharrender.
- Die Fähigkeit, Erfahrungen zu sammeln
  Dies sei die Fähigkeit und Bereitschaft, Beobachtungen und das Nachdenken darüber der Komplexität der Praxis auszusetzen, um Wirkweise, Funktionstüchtigkeit und Folgen nachgewiesen zu bekommen.
- Die zeichnerische Fähigkeit
  Hierunter wird über das Zeichnen hinaus im weitesten Sinne die Fähigkeit verstanden, räumlich und in Relationen zu denken und die entsprechenden Vorstellungen scharf und übersichtlich darzustellen.
- Die Fähigkeit, Phantasie, schöpferische Vorausschau und Wissenschaft in Wechselbeziehung zu setzen
  Hierbei geht es vor allem um die Verbindung des Phantasiereichtums mit der Kraft und Sicherheit eines raschen Beurteilungsvermögens, das sich aus Wissen, Beobachtung und Realitätssinn ergibt.

Faßt man diese Voraussetzungen des technischen Schaffens bzw. des schöpferischen Arbeitens zusammen, dann stößt man neben Wissen und Können, neben scharfen Sinnen und differenziertem Denkvermögen auf einen Bedingungskomplex, der dem gegenwärtigen Leistungsdenken diametral entgegengesetzt ist. Es ist Muße, Fehlen von Zeitdruck und eine Offenheit des Geistes, die sowohl von innen kommt als auch durch äußere Freiheit bewirkt wird.

Diesels Sicht der Bildungsvoraussetzungen technischen Schaffens konfrontiert die gegenwärtige Bildungspolitik u. a. mit der bereits angesprochenen Rolle des Menschen in Gesellschaft und Geschichte. Während seine Sicht subjektbezogen ist und damit auf die Förderung des Humanvermögens im Ganzen abstellt, gibt es heute Stimmen, welche die Einheit der Denk-, Fühlens- und Willenskräfte sowie die Kultur des Kognitiven als verzichtbar hinstellen, wo keine

leitende Tätigkeit ausgeübt wird (Haefner 1985). Bildungspolitik ist daher in ihrem Grundsatz auch daran zu messen, ob sie solche Sichtweisen eines technisch-ökonomischen Determinismus lediglich als Übertreibung klassifiziert oder grundsätzlich ächtet.

Wie dringlich der Wandel von der objektbezogenen zur subjektbezogenen Sicht als historische Aufgabe ist, das läßt sich gerade an der wirtschafts- und damit realitätsnahen Berufsausbildung erkennen. Die Forderung nach qualitativ und quantitativ stärkerer Gewichtung der extrafunktionalen Qualifikationen, der Schlüsselqualifikationen und der Allgemeinbildung müssen geradezu als spezifische Reaktion des Ausbildungssektors auf technische Entwicklungsschübe angesehen werden.

3.2 Sicherung von Unabhängigkeit und Durchlässigkeit des Bildungssystems

Für unsere Fragestellung geht es hier darum, daß auch das Bildungssystem als System herausgefordert ist. Dies wird insbesondere am Einzug der IuK-Techniken in das Bildungswesen diskutiert. Den diesbezüglichen Entwicklungsstand der nationalen und internationalen Diskussion, Entwicklung und Erfahrung hat die Enquete-Kommission durch zwei umfangreiche Gutachten zusammentragen lassen. Sie bearbeiten „Die Bedeutung der IuK-Technologie/Neuen Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes" (Rolff u. a. 1989) sowie „Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovation" (Sommer 1989). Beide Gutachten stellen zentrale Gegenstandsbereiche der aktuellen Diskussion in ein neues Licht:

Informations- und kommunikationstechnische Grundbildung für alle sei unter dem Aspekt einer Kulturtechnik, darin sind sich die Gutachter einig, unabweislich geworden. Sie verlange materiell eine ausreichende Ausstattung mit Hardware, die Entwicklung didaktisch angemessener Software sowie finanzielle Spielräume zum Rückgriff auf professionelle Software und zur Nutzung öffentlicher Systeme. Personell sei der Lehrerbildung besondere Aufmerksamkeit zu widmen. „Jeder Lehrer, der bisher noch keinerlei Kenntnisse über den Umgang mit Computern hat, sollte eine Einführung in die drei verbreitetsten Typen von Anwender-Software erhalten, also in Textverarbeitung, Kalkulation und Datenbanken. Besonders Lehrerinnen sollten verstärkt und gezielt für Weiterbildung zum Thema Neue Technologien angesprochen und gewonnen werden." (Rolff u. a. 1989, 11) Forderungen aus der Frauenforschung legten es auch nahe, Teile von Unterricht und Ausbildung in geschlechtshomogenen Gruppen durchzuführen.

Für die Grundbildung müsse ferner klar werden, daß sich kein einzelnes Fach als Leitfach empfehle. Insbesondere der Informatikunterricht könne wegen seiner didaktischen Verengung auf algorithmenbezogene Qualifikationen allenfalls als Wahlfach angeboten werden. Auch Mediendidaktik und sozialwissenschaftliche Aspekte der neuen Techniken sollten als Prinzip alle Lernbereiche durchziehen. (Rolff u. a. 1989, 11)

Allerdings: Wie notwendig die Bemühungen um die informationstechnische Grundbildung auch seien, sie müßten gegenüber dem Grundsatz ausbalanciert werden, daß für die Schule und die berufliche Erstausbildung eher ein Weniger als ein Mehr an Medien und IuK-Techniken zu berücksichtigen sei. „Denn in einer künftigen ‚Informations- und Kommunikationsgesellschaft', in welcher der Umgang mit dem Bildschirm während der Arbeit und in der Freizeit, im Berufs- und im Privatleben, für eine immer größere Zahl von Menschen zunehmen wird und zumindest die Gefahr besteht, daß menschliche Kontakte und unterschiedliche Formen unmittelbarer Kommunikation weiter reduziert werden, müssen vermehrte Anstrengungen unternommen werden, um jene Felder zu erhalten und auszubauen, in denen Menschen unmittelbar miteinander umgehen und kommunizieren. Dies gilt für die Schule ebenso wie für die verschiedenen Erscheinungsformen der allgemeinen Weiterbildung und der politischen Bildung, wo Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Auffassungen und Meinungen aufeinandertreffen und sich miteinander auseinandersetzen." (Sommer 1989, 160)

Der Einsatz neuer Medien und IuK-Techniken steht immer noch im Mittelpunkt der auf den technischen Wandel bezogenen Bildungsdiskussion. Das Gutachten von Sommer weist jedoch ausdrücklich darauf hin, daß dies eine sehr verkürzte Sichtweise sei. Durch „den unvermeidlichen Einbruch der Neuen Medien und IuK-Techniken (wird es) zu einem tiefgreifenden Struktur- und Funktionswandel des Bildungswesens kommen, der nicht nur das bisherige Verhältnis von Erstausbildung und Weiterbildung nachhaltig verändern wird, sondern auch das traditionelle öffentliche Bildungsmonopol infrage stellen und einen wachsenden ‚grauen Bildungsmarkt' zur Folge haben wird." (Sommer 1989, 173)

Wir können diesen „grauen Markt" heute bereits in dreifacher Hinsicht feststellen. Er umfaßt den Bereich des kommerziellen Angebots von Weiterbildung, den Sektor der anwenderbezogenen Qualifizierung durch Herstellerfirmen und den „Teachware-Markt" einschließlich der Leittexte und der sogenannten interaktiven Lernsysteme. Zwar werden die letzten zwei üblicherweise dem Sektor der Lehr-/Lernmethoden zugerechnet; man muß aber sehen, daß sie die Lehrenden und Ausbildenden sowie die Curricula in eine Randposition bringen und damit das Bildungssystem von innen aushöhlen.

Die Kombination von Selbstlernmedien, regionalen Medienzentren, Bildungsbörsen und von Bildungs- und Kulturfernsehen als konzertierte Aktion eines Systems individualisierten, offenen Lernens — das alles scheint einerseits ungeahnte Möglichkeiten zu bieten, die Zukunftsaufgabe Weiterbildung und z. B. das Problem überfüllter Hörsäle zu lösen. Die für eine entsprechende Nutzung erforderliche Kompetenz zur „Selbstqualifikation" verlangt aber ein Niveau der Bildung der Allgemeinheit, das wir erst noch erreichen müssen.

Zugleich wirft die Perspektive des offenen Lernens die Finanzierungsfrage auf, und es stellt sich das Problem, wie die soziale Absicherung der Lernzeiten geregelt werden soll. Sommers Ansicht, durch die IuK-Techniken in Verbindung mit dem Strukturwandel werde das Bildungssystem potentiell als Ganzes freigesetzt, läßt sich folglich nicht von der Hand weisen. Deshalb muß zumindest tendenziell die Frage der Gestaltung des Bildungssystems als Ganzes neu bedacht werden (DGB 1989). Einer besonderen Sicherung bzw. Verstärkung bedürfen:

- die politische und ökonomische Unabhängigkeit des Bildungssystems;
- die Realisierung von Partizipation und Kompetenz für alle;
- der Schutz vor jeglicher Kommerzialisierung;
- die Qualitätskontrolle sowohl im öffentlichen als auch im privaten Bildungsbereich und der Schutz vor einer Dualisierung in qualitativ hochstehende, teure und private Bildungsinstitutionen sowie minderqualifizierende öffentliche Bereiche.

3.3 Entbürokratisierung der Curricula

Mit dieser heute immer dringlicher werdenden Aufgabe sieht man sich ganz unmittelbar konfrontiert, wenn man vom Aspekt „Werkstoffe" des technischen Wandels ausgeht.

Werkstoffe haben in der Pädagogik stets eine Rolle gespielt, und zwar als Mittel der Realerfahrung in der Abarbeitung am Gegenständlichen. Heute hat die Realerfahrung eine hierüber weit hinausreichende Bedeutung erlangt. Haben wir es doch mit der Gefahr einer Reduzierung der menschlichen Potentiale auf die „Intelligenz der Maschinen" ebenso zu tun wie mit der Verkümmerung der Sinne und des Urteilsvermögens durch Simulation, Kunstwelten und Computerisierung der Sozialbezüge. Kultur ist ein Produkt aus Arbeit und Bildung; mit einer synthetischen Kultur der Scheinwelten korrespondiert ein durchmediatisiertes Bildungssystem, in dem mit den Sozialbezügen die Verantwortungsfähigkeit verkümmert.

Begreift man den technischen Wandel im weitesten Sinne nicht als direkte Anweisung, sondern als Impuls zur Neubewertung der Bildungsfrage und zur Gestaltung der Bildungspraxis, dann kann man den Werkstoffaspekt ausweiten zum Aspekt des Umgangs mit spezifisch technischen Produkten. Zur Veranschaulichung dessen, wieviele Momente dabei pädagogisch ineinandergreifen, sei hierzu abschließend ein weiteres Beispiel angeführt:

„Man kann ein sehr geschickter, rücksichtsvoller und energiesparender Autofahrer sein, ohne die Funktion und das System des Motors und des Fahrzeugs insgesamt zu kennen bzw. begriffen zu haben. Dies gilt auch dann noch, wenn die Fahrqualität durch die Fähigkeit ergänzt wird, die eine oder andere Wartung selbst zu erledigen, kleinere oder gar mittlere Pannen selbst zu beheben. Umgekehrt: Ein Automobilkonstrukteur kann sehr wohl einen ‚mörderischen' Fahrstil haben! — Weiter: Durch das Fahrlehrergesetz, demzufolge jeder, der sich zur Fahrprüfung meldet, einen Fahrlehrer und ein doppelt bedienbares Auto beizubringen hat, sind wir in der Bundesrepublik faktisch gezwungen, eine Fahrschule zu besuchen. Aber trotz der ständig steigenden Stundenzahlen wird hier über die Funktion und das System des Autos ebensowenig gelernt wie über die Auswirkung seines Gebrauchs. Ob ferner trotz des ausgeweiteten Unterrichts und trotz strenger Prüfung die Verkehrssicherheit verbessert wurde oder ob durch die Unterrichtsinhalte und den Unterrichtsstil die Aggressivität des Fahrstils nicht gerade gesteigert wird, bleibe dahingestellt.

Schließlich: Hat, wer eine Kfz-Ausbildung mit Auszeichnung durchlaufen hat, damit etwas begriffen und sich zu eigen machen können, was die sinnvolle oder unsinnige Benutzung des Autos betrifft? Ist er kompetent geworden, an der Verhinderung weiterer Verwüstung der Städte und weiterer Zerstörung von natürlichem Lebensraum mitzuwirken oder auch nur sich dafür zu interessieren?

Solange Qualifizierungen über den wichtigen und notwendigen Objekt- und Systembezug hinaus nicht in gleichem Maße die soziale Kompetenz und Motivation und die Selbstkompetenz entwickeln, sitzen wir einer Verdinglichung des Denkens auf, die — seien die ‚Dinge' noch so kompliziert — die Stufe des fetischisierenden Denkens der frühen Menschheit nur scheinbar überwunden hat." (Lisop, 1985, 20f).

Der Kompetenzbegriff (Lisop 1989) umfaßt die (juristische) Befugnis ebenso wie die Zuständigkeit aufgrund von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die dreigegliederte Einheit von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz steht deshalb auch als Synonym für Bildung. Sie verweist in unserem Zusammenhang zurück auf die Subjektorientierung und damit auf das gleichfalls aktuelle Postulat nach Ganzheitlichkeit. Damit sind wir aber unabwendbar vor die Frage gestellt, ob der technische Wandel heute eine schärfere curriculare Herausforderung darstellt als dies mit der Curriculumreform vor 20 Jahren der Fall war. Das, was an konkreter Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz erlangt werden muß, kann nicht mehr ausschließlich an den überkommenen Disziplinen und Fächern und mit einem konventionell gerasterten Methodenrepertoire erlangt werden.

Die Sicherung und Überprüfung von Qualitätsstandards und damit einhergehend auch der Übersichtlichkeit und der Einheit der Bildungsgänge muß andererseits mit Modularsystemen, individuellen Karrieremustern, speziellem Qualifikationsbedarf u. ä. Besonderheiten flexibel kombinierbar sein. Dem widersetzen sich gegenwärtig aber noch die in anderen historischen Konstellationen entstandenen Verfahren der Erstellung, Abstimmung und „Dekretierung" der Curricula. Hier neue Rahmenbedingungen zu schaffen, ist neben den erwähnten, auf das Bildungssystem gerichteten Sicherungsaufgaben wahrscheinlich die schwierigste bildungspolitische Lösung, die der technische Wandel der Bildungspolitik abverlangt.

Literatur:

Biedenkopf, G. (Hrsg.): Technik interdisziplinär. Düsseldorf 1982

DGB-Bildungswerk Hessen e.V.: Gründe für eine neue Bildungspolitik. Von der Defensive zur Offensive. Frankfurt, Juni 1989

Diesel, Eugen: Das Phänomen der Technik. Zeugnisse, Deutung und Wirklichkeit. Leipzig 1939

Etzoni, Amitai: Elemente einer Makrosoziologie. In: Zapf, W. (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Königstein/Ts. 1979, S. 147—176

Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie. Frankfurt 1977

Fleischmann, Gerd; *Esser,* Josef (Hrsg.): Technikentwicklung als sozialer Prozeß. Bedingungen, Ziele und Folgen der Technikgestaltung und Formen der Technikbewertung. Frankfurt 1989

Fourastié, J.J.: Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. Köln 1954

Galbraith, John Kenneth: American Capitalism. The Concept of Countervailing Power. Boston 1952

Gasset, J. Ortega y: Betrachtung über die Technik. Stuttgart 1949

Gehlen, Arnold: Die Seele im technischen Zeitalter. Hamburg 1957

Haefner, Klaus: Die neue Bildungskrise. Lernen im Computerzeitalter. Reinbek bei Hamburg 1985

Hansmann, Otto; *Marotzki,* Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1988

Huisinga, Richard: Technikfolgenbewertung. Bestandsaufnahme, Kritik, Perspektiven. Frankfurt 1985

Janshen, D.: Rationalisierung im Alltag der Industriegesellschaft. Frankfurt 1981

Jonas, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt 1979

Lisop, Ingrid: Technikkompetenz. Gesellschaftspraktische und wissenschaftssystematische Dimensionen. In: Fleischmann/Esser (Hrsg.) 1989

Lisop, Ingrid: 40 Jahre Berufsausbildung im technischen Wandel — Ihre Zukunft im Rückspiegel betrachtet. Frankfurt 1985

Lisop, Ingrid: Sozio-kulturelle Entmündigung in der Freizeitgesellschaft. Analyse und Perspektiven der Abwehr. Frankfurt 1986

Picht, Georg: Mut zur Utopie. München 1969

Rammert, Werner: Technik und Gesellschaft. Ein Überblick über die öffentliche und sozialwissenschaftliche Technikdiskussion. In: Technik und Gesellschaft. Jahrbuch 1. Frankfurt und New York 1982, S. 13—47

Rammert, Werner: Soziale Dynamik der technischen Entwicklung. Theoretisch-analytische Überlegung zu einer Soziologie der Technik am Beispiel der „science-based-industry". Opladen 1983

Richta, Radovan (Hrsg.): Technischer Fortschritt und industrielle Gesellschaft. Frankfurt 1972

Rolff, Hans-Günter u. a.: Die Bedeutung der Informations- und Kommunikations-Technologie/Neuen Medien für die zukünftige Bildungspolitik des Bundes. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000". Dortmund 1989 (Manuskript)

Ropohl, Günter: An den Grenzen der Ingenieurethik. In: Universitas, 44. Jg., 1989, Nr. 6, S. 560—568

Sachsse, Hans: Technik und Verantwortung. Freiburg 1979

Sommer, Winfried: Neue Medien/Informations- und Kommunikationssysteme und Bildungswesen — Für die Bildungspolitik des Bundes nutzbare internationale Erfahrungen und Innovationen. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" Karlsruhe 1989 (Manuskript)

Zedler, Peter; König, Eckard (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989

Anhang 6

Imma Hillerich, MdB

Bildung und Umwelt

1. Gefährdete Umwelt — Ökologische Erfordernisse

Umweltschutz hat im öffentlichen Bewußtsein der Bundesbürger/innen und vor allem der Jugendlichen in den letzten Jahren eine immer höhere Bedeutung erlangt. Schon 1985 hielten nach einer Emnid-Umfrage 82% der Jugendlichen den Umweltschutz für die wichtigste politische Aufgabe (vgl. Zukunftsaufgabe Umweltbildung, BMBW 1988, S. 21); auch einer Infas-Umfrage zufolge nannten 1988 62% aller Bundesbürger/innen den Umweltschutz als wichtige politische Aufgabe.

Gegenüber früheren Umweltzerstörungen, die es bereits vor Jahrhunderten zur Urbarmachung (Brandrodung) und Rohstoffgewinnung (z. B. Abholzung der Wälder) gab, haben gegenwärtige Umweltzerstörungen selbst dann vielfach globale Auswirkungen und richten irreversible Schäden an, wenn sie zunächst nur regional wahrgenommen werden. Akute Umweltbelastungen oder -katastrophen („Umkippen" eines Gewässers, Tankerhavarien) führen zusammen mit schleichenden Umweltzerstörungen (z. B. Schwermetallanreicherung in Organismen, im Boden und im Wasser), schnellem Verbrauch nicht regenerierbarer Ressourcen, industriellen Großtechnologien (Chemiefabriken, Atomkraftwerke) zu einem Risiko- und Zerstörungspotential, welches menschliches Überleben auf diesem Planeten für die Zukunft in Frage stellt.

Schon die Untersuchungen des „Club of Rome" über die Grenzen des Wachstums (Meadows u. a. 1972), der „Bericht an den Präsidenten" (Global 2000 1980) und „Global Future" (1981) verweisen darauf, daß nicht nur in den Industrie-, sondern zunehmend auch in den Dritte-Welt-Ländern Umweltbelastungen und -zerstörungen exponentiell wachsen.

Die zunehmende Politisierung des Umweltproblems hat Fragen aufgeworfen nach einem zumindest gleichgewichtigen Verhältnis von Ökologie und Ökonomie, nach wirksamen umweltpolitischen Instrumenten, nach Möglichkeiten umweltorientierten Lernens und Verhaltens in allen gesellschaftlichen Bereichen. Trotz ihrer Dringlichkeit müssen diese Fragen bisher als ungelöst gelten.

Die Beseitigung oder Verhinderung von Umweltschäden wird erschwert dadurch, daß sowohl Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge als auch personelle und institutionelle Verantwortlichkeiten vielfach nicht eindeutig identifizierbar sind und die Komplexität ökonomisch-ökologischer (z. B. industrielle Altlasten), aber auch soziokulturell-ökologischer (z. B. Auto-Mobilismus) Zusammenhänge bei den Individuen zur Überforderung, Ohnmacht, Verdrängung, zu „organisierter Unverantwortlichkeit" (Beck 1988) führt. Dies erklärt vermutlich die Diskrepanz zwischen relativ hohem Umweltbewußtsein und relativ geringem Rückbezug auf die eigene Lebenssituation und das eigene Verhalten (vgl. Dierkes/Fietkau 1987, bes. S. 65ff).

Ökonomisch betrachtet besteht das Ziel von Umweltschutzaktivitäten bisher darin, die weitere Externalisierung von Umweltkosten zu vermeiden (ihre Gesamtsumme wurde schon 1986 auf 103 Mrd. DM pro Jahr geschätzt, vgl. Wicke 1986; inzwischen dürften 120 Mrd. DM pro Jahr erreicht sein) und die Entstehung von Umweltschäden bereits am Ort ihrer Entstehung zu verhindern.

Diesem defensiven Verständnis von Umweltschutz liegt immerhin die Einsicht zugrunde, daß langfristig die Berücksichtigung ökologischer Zusammenhänge auch ökonomisch sinnvoll ist. Zwar ist hiermit der Konflikt zwischen Ökologie und Ökonomie weder ausgestanden noch zu Ende gedacht, aber zumindest wird versucht, die Schnittmenge zwischen Ökonomie und Ökologie zu vergrößern, ein Anliegen, welches insbesondere umweltaktive Unternehmer durch „Betriebsökologie" und „umweltorientierte Unternehmensführung" (vgl. Winter 1987) verbreiten und praktisch erproben. Von ihnen wird auf die Notwendigkeit umfassender ökologischer Qualifikation aller Mitarbeiter/innen hingewiesen, worin ein erheblicher Fortschritt gegenüber dem bisher in den meisten Betrieben allenfalls vorhandenen Gehorsamsmodell zu sehen ist: Umweltschutz im Betrieb als Erfüllung gesetzlicher Vorschriften, die — falls überhaupt — an Fachkräfte, Immissionsschutzbeauftragte, Betriebsbeauftragte für Abfall, für Arbeitssicherheit, delegiert wird.

Die Entwicklung einer Umweltethik, die ihre Verhaltensnormen weder unmittelbar aus der Naturerkenntnis abzuleiten trachtet (Natur als Weltanschauung), noch allein auf das traditionelle Politikverständnis orientiert (defensiver Umweltschutz durch staatliche Gesetze), bewegt sich noch in den Anfängen. Formuliert werden noch Paradoxien und erste vorsichtige Näherungen an ein neu zubestimmendes Verhältnis von Natur zu Kultur. Wie ist die Rolle des Menschen in und gegenüber der Natur, deren Teil er zugleich ist, neu zu fassen, ohne in neue Formen der Herrschaft über die Natur oder gar in Biologismus abzugleiten? Wie können das Fundament und die Formen demokratischer Politik funktionsfähig bleiben, wenn die Mehrheit in der Gesellschaft sich umweltschädigend verhält (Legitimationsproblem demokratischer Gesellschaften in der ökologischen Krise)?

G. Altner spricht vorsichtig von einer „ökologischen Sensibilisierung in Richtung ‚Eigenwert der Natur'" und fordert „für die Natur auch dort, wo wir sie überformen, eine zu beachtende Eigenpotenz, die in das Kalkül unseres technischen Gestaltens als wichtiges Element mit aufgenommen werden muß" (1987, vgl. auch 1988).

K. M. Meyer-Abich wendet seine Kritik gegen die Wissenschaft als Mitverursacherin der ökologischen Probleme und fordert sie auf, sorgsam zwischen „Erhaltungs- und Zerstörungswissen" zu unterscheiden (1988).

H. Jonas prägte einen neuen kategorischen Imperativ: „Gefährde nicht die Bedingungen für den indefiniten Fortbestand der Menschheit auf Erden; handele so, daß die Wirkungen Deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden." (1979)

Offensichtlich gehört zur Befolgung dieses Gebots nicht nur die Einsicht in seine Notwendigkeit. In einer Fülle von öffentlichen Erlärungen zur Notwendigkeit von Umwelterziehung und Umweltqualifikation in allen vier Bereichen des Bildungswesens (vgl. u. a. BMBW, „Zukunftsaufgabe Umweltbildung" 1987 und 1988 und für den Bereich der beruflichen Bildung die Arbeiten des BIBB, „Umweltschutz in der beruflichen Bildung" 1988) demonstriert die Bildungspolitik, daß der politische Handlungsbedarf, das *Lernen* von Umwelterhaltung zu ermöglichen und gezielt zu organisieren, erkannt ist.

2. Ökologische Bildung und Qualifikation — Verständnis ...

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" hat sich zur Aufgabe gemacht, diesen politischen Handlungsbedarf für *ökologisches Lernen* in Ausbildung und Weiterbildung zu erfassen, wozu allererst ein angemessenes Verständnis über die Reichweite ökologischer Bildung und Qualifikation gehört. Ökologische Bildung und Qualifikation soll in Erstausbildung und Weiterbildung die *subjektiven* Voraussetzungen schaffen für umweltgerechtes Wirtschaften und Arbeiten in allen Berufstätigkeiten.

Unabdingbar ist hierfür die *technisch-fachliche Kompetenz* für Umweltbelange im jeweiligen Beruf, die weit über die Kenntnis gesetzlicher Vorschriften hinausgeht und den schonenden, Ressourcen sparenden Umgang mit Werkstoffen und Maschinen ebenso umfaßt wie Risikokontrolle, Entwicklung technologischer Alternativen und neuer, umweltverträglicher Verfahren. Derartige fachlich-ökologische Kompetenzanreicherung stellt allerdings hierarchische Arbeitsteilung und Spezialisierung weitgehend in Frage: Umweltgerechtes Arbeiten erfordert neben Übersicht und Einschätzung der ökologischen Implikationen und Nebenfolgen der jeweiligen Tätigkeit auch Entscheidungsbefugnis.

Noch bedeutsamer für berufliches Lernen, welches die Umsetzung von Kenntnissen und Fertigkeiten in die Ernstsituation betrieblicher Arbeit soweit wie möglich einbezieht, ist die bei Umweltbelangen schon angesprochene, vielfach erfahrene Kluft zwischen Wissen und Handeln. Umweltbelastungen werden immer noch häufig verdrängt, besonders wenn die Beschäftigten selbst von ihnen betroffen sind. Ökologische Bildung schließt daher neben der technisch-fachlichen Qualifikation weitere Komponenten ein: *Umweltbewußtsein* im Sinne einer psychischen Verarbeitungsfähigkeit („an sich herankommen lassen"), einer ethischen Haltung (Verantwortung für die Zukunft, für die Folgen eigenen Handelns) und einer Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit (Wiederbelebung der Sinne, vgl. Beitrag von Mikelskis auf der „Zukunftsanhörung" der Enquete-Kommission am 16.6.1988, Stenographisches Protokoll, S. 202) kann und muß durch Lernprozesse gefördert werden.

Hinzukommen muß die Bereitschaft, ökologisches Wissen und umweltrelevante Fähigkeiten auch in der beruflichen Tätigkeit einzusetzen: Diese Bereitschaft ist nur vorhanden, wenn eine *arbeitsinhaltliche Motivation* existiert. Erst wenn auf allen betrieblichen Hierarchiestufen unter Einschluß der Leitungsebenen Interesse und Verantwortung für die Arbeit und ihre Ergebnisse als eigene vorhanden sind, kann auch eine „ökologische Sorgfalt" greifen.

Schließlich kommt der *Handlungskompetenz* im beruflichen Lernen, das auf umweltgerechtes Arbeiten zielt, eine Schlüsselrolle zu. Noch ist umweltgerechtes Arbeiten keine Selbstverständlichkeit, es stößt vielmehr auf zahlreiche Hindernisse: im Bewußtsein der Arbeitskollegen, der Ausbilder, bei den konkreten Rahmenbedingungen oder Vorgaben betrieblicher Rentabilität. Ökologisch orientierte Handlungskompetenz erfordert also sowohl Eigeninitiative im Sinne von Autonomiefähigkeit wie soziale Verhaltensfähigkeiten in Konflikten, aber auch Einfühlungsvermögen (gegenüber Kollegen wie gegenüber Kunden) und die Fähigkeit zur Partizipation (vgl. auch Nitschke, 1989 a, S. 14).

Dieses weitreichende Verständnis von ökologischer Bildung und Qualifikation wird von den o.g. bildungspolitischen Erklärungen zur Notwendigkeit und Reichweite von Umweltbildung durchaus gestützt (vgl. Vorwort von Jürgen Möllemann in BMBW 1988). Die schon erwähnte Kluft zwischen Wissen und Handeln schlägt sich hier nieder in der Lücke zwischen erklärter Absicht und Konzepten sowie Praxis ihrer Umsetzung. Daß hier ein erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf existiert, scheint unumstritten (vgl. Mikelskis auf der „Zukunftsanhörung" der Enquete-Kommission am 16.6.1988, Stenographisches Protokoll, S. 25 und Hauptausschuß-Empfehlung des BIBB, 1988). In der auch durch die Neuordnung der Ausbildungsberufe wiederbelebten, berufspädagogischen Diskussion haben sich im Hinblick auf Konzepte beruflichen Umweltlernens folgende Grundzüge entwickelt:

- Ökologische Qualifikationen haben aufgrund ihres fach- und berufsübergreifenden Charakters den Stellenwert einer *„Schlüsselqualifikation"* (vgl. Dr. Kreklau, BDI, auf der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur beruflichen Bildung am 14.9.1988, Stenographisches Protokoll, S. 137). Überdies decken sich die im Zusammenhang mit Schlüsselqualifikationen genannten sozialen und personalen Kompetenzen: Verantwortung, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Prozeß- und Planungsdenken mit den Merkmalen ökologischer Qualifikation. Aufgrund ihrer Abstraktheit sind diese Kompetenzmerkmale allerdings vor Instrumentalisierung für verschiedenste

Zwecke nicht gefeit. Als Merkmale ökologischer Qualifikation müssen sie also konkretisiert, gewissermaßen „ökologisch besetzt" werden.

- Die Ausbildung ökologischer Qualifikationen muß in *ganzheitlichen*, quasi simultanen Lernprozessen erfolgen, um den inneren Zusammenhang ihrer Komponenten auch konkret erfahrbar zu machen. Dies erfordert entsprechende Ausbildungsmethoden (z. B. Projekte), vor allem aber Spielraum und Gestaltungsmöglichkeiten für das Erwerben von Handlungskompetenz.
- Jeder Beruf und jede berufliche Tätigkeit ist umweltrelevant, die des Kfz-Mechanikers jedoch anders als die der Bürokauffrau. Neben berufsübergreifenden bestehen vor allem berufstypische Anforderungen. Ökologische Qualifikationen müssen daher *berufsspezifisch* entwickelt und vermittelt werden. Damit soll die Entstehung spezieller Umweltschutzberufe (z. B. Ver- und Entsorger/in) nicht verhindert werden, ihre problematische „Entlastungsfunktion" betreffend die ökologische Verantwortung in jedem Beruf sowie ihre Chancen am Arbeitsmarkt müssen jedoch besonders bedacht werden.

... und Positionen ...

Die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" hat sich bisher, neben der Vergabe eines Gutachtens zum beruflichen Umweltlernen, lediglich im Rahmen und am Rande der Verbändeanhörung zur beruflichen Bildung am 14. September 1988 mit Fragen und Positionen zum beruflichen Umweltlernen befaßt. Im folgenden sollen die dort geäußerten Positionen von Verbänden, aber auch bisherige Stellungnahmen berufsbildungspolitisch relevanter Institutionen sowie — beispielhaft — Positionen der Chemieindustrie als ökologisch eminent relevanter Branche und Positionen von sich als „umweltbewußte Avantgarde" verstehenden Unternehmen informierend und kritisch beleuchtet werden. Gefragt werden soll, ausgehend vom oben skizzierten Verständnis ökologischer Bildung und Qualifikation, wie sich Einschätzungen zum Bedarf und zu den Komponenten ökologischer Qualifikation sowie Ansätze und Erfahrungen zu ihrer Umsetzung entwickelt haben. Das von der Enquete-Kommission vergebene Gutachten „Umweltlernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung" konnte nur in seinen Vorarbeiten (Leistungsverzeichnis, Zwischenbericht) einbezogen werden.

... bei Verbänden ...

Der Frage, ob und inwieweit die Berufsausbildung sich ändern müsse, um neuen ökologischen Herausforderungen Rechnung zu tragen, wird von seiten der industriellen Arbeitgebervertreter (*BDI*) begegnet mit dem Hinweis auf die in den neuen Ausbildungsordnungen enthaltenen Ausbildungsziele zum Umweltschutz. Betont wird, daß Umweltschutz nicht generell betrieben werden könne, dafür auch nur in Ausnahmefällen spezielle Berufe erforderlich seien, sondern daß jeder Beruf seine spezifischen Anteile beitragen müsse (vgl. Anlage I zum Stenographischen Protokoll der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur beruflichen Bildung am 14.9.1988, S. 36). Dem Umweltschutz komme eine Rolle als Schlüsselqualifikation zu, da es um die Aneignung von Kenntnissen, Wissen und um entsprechendes Verhalten gehe. Insofern wird auch eine „integrierte Umweltschutzausbildung" für nötig gehalten, die entsprechende Ausbilderqualifikation voraussetze. Ziel seien „verantwortungsbewußte Leute, die bei all ihren beruflichen und auch privaten Handlungen wissen, was das für Konsequenzen für die Umwelt hat." (Dr. Kreklau, BDI, auf der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur beruflichen Bildung am 14.9.1988, Stenographisches Protokoll, S. 137, 138, 140)

Das *Handwerk* (ZdH) hofft für sich selbst durch umweltorientierte Aus- und Weiterbildung im oben angesprochenen Sinne „insgesamt umweltbewußter" zu werden (vgl. Dr. Schubert, ZdH, auf der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur beruflichen Bildung am 14.9.88, Stenographisches Protokoll, S. 137).

Probleme, Defizite und mögliche Konflikte — z. B. zwischen Ökologie und Ökonomie im Betrieb — bei der Umsetzung dieser Ziele werden weder vom Vertreter des Handwerks noch von denen der industriellen Arbeitgeber gesehen. Eher im Gegenteil wird hervorgehoben, daß die bundesdeutsche Wirtschaft im Bereich des Umweltschutzes, insbesondere auf dem Feld der Umwelttechnologien, eine Vorbildfunktion übernommen habe.

Der *DGB* hält die Verbindung von Umweltfragen mit der Berufsrolle der Auszubildenden für richtig, kritisiert aber die bisherige Aufnahme von Umweltlernzielen in die neuen Ausbildungsordnungen als „Alibi", da ihre Umsetzung in die Ausbildungspraxis und die dazu notwendigen didaktischen Konzepte fehlen, und fordert,

- daß alle Lehrpläne, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen im Hinblick auf die jeweiligen berufsfachlichen Erfordernisse des Umweltschutzes überarbeitet werden,
- daß Umweltlernen in „ökologisches Handeln im Sinne von Folgenabschätzung" münden solle,
- daß ökologisches Lernen auch die „Kritik bestehender betrieblicher Praxis und die Behandlung alternativer technischer und wirtschaftlicher Strategien umfassen" solle (vgl. Anlage II zum Stenographischen Protokoll der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur beruflichen Bildung am 14.9.89, S. 20).

Erstaunlicherweise kamen bei der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission weder in der schriftlichen noch in mündlichen Stellungnahmen des DGB die mehr oder weniger klassischen gewerkschaftlichen Ansatzpunkte umweltbezogenen Lernens zur Sprache: Arbeitsschutz und Mitbestimmung. Wäh-

rend der Arbeitsschutz Ansätze ökologischen Lernens anhand der Sensibilisierung für Umweltbelastungen am Arbeitsplatz eröffnet, existieren insbesondere im Zusammenhang mit der Diskussion über eine umweltorientierte Novellierung des Betriebsverfassungsgesetzes Konzepte zur Verankerung des Umweltschutzes im Betrieb, die ebenfalls handlungsorientierte ökologische Qualifikationen erfordern (vgl. Nitschke 1989 b, S. 51).

... in der chemischen Industrie ...

Aufgrund der erhöhten Umweltrelevanz der *chemischen Industrie* gibt es in dieser Branche verstärkte umweltorientierte Aktivitäten im Aus- und Weiterbildungsbereich. Hier soll beispielhaft hingewiesen werden auf die mit Hilfe des BIBB entwickelten Ausbildungsmittel:

- die Broschüre „Umweltschutz — eine Anleitung für die Aus- und Weiterbildung in naturwissenschaftlichen Berufen" enthält praktische Hilfestellungen für Ausbilder, Beispiele für Experimente und Umweltschutztechniken und vertritt ein Qualifikationsverständnis, welches fachliche und personale Kompetenz, Motivation und Handlungsorientierung miteinander verbindet.
- Als methodisches Hilfsmittel für Auszubildende soll das „Protokoll Umweltschutz" eingesetzt werden, mit dem jede Aufgabe unter Umweltgesichtspunkten zu prüfen ist. Hierdurch soll umweltgerechtes Arbeiten zur Routine werden.
- Ebenfalls als Arbeitsmittel eingesetzt werden soll die „Prozeßbetrachtung" unter Umweltgesichtspunkten, bevor Arbeitsvorschriften in detailliert vorgeschriebenen Einzelschritten zur Produktion von Chemikalien umgesetzt werden. Hierdurch soll „das ganzheitliche Prozeßdenken und -handeln entwickelt und trainiert" werden (vgl. Schmidt, in: BWP 1/89, S. 39ff).
- Skeptisch stimmt, daß bei der Betonung von Handlungsorientierung und individuellem Verantwortungsbewußtsein Interessenkonflikte (z. B. zwischen Ökonomie und Ökologie) und die gesellschaftlich politische Dimension ökologischen Arbeitens und Wirtschaftens — gerade in dieser Branche — ausgeblendet bleiben und Umweltzerstörungen zwar als reduzierbare, letztlich aber unvermeidbare Umweltbelastung durch Bevölkerungswachstum, Lebensstandard und Verbraucherwünsche festgeschrieben werden (vgl. Schmidt, a. a. O.).

Die *IG-Chemie* erhofft sich vom Einbezug des Umweltschutzes in die Ausbildung, daß die dadurch vermittelte ökologische Sensibilität der Jugendlichen sich auch auf das Handeln derer auswirkt, die eine derart umweltorientierte Ausbildung nicht hatten (vgl. Anlage II zum Stenographischen Protokoll der Verbändeanhörung der Enquete-Kommission zur beruflichen Bildung am 14.9.88, S. 50). Am Arbeitsplatz führe dies auch zu Konflikten zwischen umweltbewußten Auszubildenden und ausgelernten Facharbeitern. Für die in den Ausbildungsordnungen enthaltenen Umweltschutzlernziele bestehe ein „Nachholbedürfnis" an praktischer Umsetzung, welches durch Modellmaßnahmen mit Unterstützung des BIBB angegangen werde. Nötig für die Umsetzung seien allerdings auch mehr Mitbestimmungsrechte auf seiten der Betriebsräte. Die angesprochenen Konflikte zwischen ökologisch bewußten Auszubildenden und Facharbeitern seien letztendlich durch umweltbezogene Weiterbildung für alle Arbeitnehmer anzugehen, eine noch nicht in allen Unternehmen genügend erkannte Notwendigkeit (vgl. Walter, IG-Chemie, auf der Verbändeanhörung der Enquete-Komission zur beruflichen Bildung am 14.9.88, Stenographisches Protokoll, S. 120, 121).

Insgesamt sieht die IG-Chemie mit der Frage nach den ökologischen Erfordernissen die Weiterentwicklung der Industriegesellschaft überhaupt angesprochen, wobei aus ihrer Sicht Eingriffe in die Natur und somit auch Belastungen der Natur in einer Gesellschaft, die ihrer Bevölkerung einen menschenwürdigen Lebensstandard durch industrielle Arbeit ermöglichen will, unumgänglich sind (vgl. Walter in: BIBB/BWP 1/89, S. 13).

... von umweltorientierten Unternehmen

Den im Förderkreis „Umweltfuture" und im Bundesarbeitskreis für umweltbewußtes Management (BAUM) zusammengeschlossenen *umweltorientierten Unternehmen* geht es neben der Weiterentwicklung der Praxis umweltorientierter Unternehmensführung auch darum, deren Ziele und Philosophie zu verbreiten. Hierfür wird der ökologischen Qualifizierung der Betriebsangehörigen ein großer Stellenwert beigemessen, da in den Mitarbeitern „das größte Risiko, aber auch die größte Chance für das Gelingen" gesehen wird. Die betrieblichen, vom Management zu fördernden Konzepte und Maßnahmen zur Motivation und Ausbildung orientieren sich an einem „kooperativen Führungsstil", am Ziel der „Fortentwicklung des Bewußtseins für Umweltqualität ... Hand in Hand ... mit der Stärkung des klassisch-fachlichen Qualitätsbewußtseins, das heißt des inneren Engagements" und räumen der Kreativität der Mitarbeiter und der betriebsinternen und -externen öffentlichen Auseinandersetzung zur Beförderung von Umweltbewußtsein und umweltgerechtem Leben und Arbeiten großen Raum ein. Auf die umweltorientierte Ausbildung der Lehrlinge soll „größte Sorgfalt" verwendet werden, das „Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Ökologie" soll in Richtung der leistungssteigernden „Gewißheit des Sowohl-Als-Auch" bearbeitet werden, das Ausbildungsprogramm soll neben der Umweltorientierung auf allen theoretischen (u. a. Einfluß auf Berufsschulen) und praktischen (Lehrwerkstatt) Lernzielebenen und in der Prüfung ergänzt werden durch umwelt- und erlebnisorientierte „Bildungsreisen", durch Projekte für betriebsbezogene Umweltverbesserungen, durch periodische Umwelt-Bildungsveranstaltungen. Ähnliche Anstrengungen sollen in der Erwachsenenbildung unternommen werden (vgl. Winter, 1988, S. 102—122).

3. Beiträge wichtiger Institutionen: Schule ...

Wenn auch die Enquete-Kommission „Bildung 2000" sich mit der Bildungspolitik im Kompetenz- und Verantwortungsbereich des Bundes beschäftigt, kommt sie nicht umhin, die bisher verfügbaren Erkenntnisse über *schulische Umwelterziehung* zur Kenntnis zu nehmen, zumal diese auch bei bundesweiten und europaweiten Fachtagungen zur Umweltbildung (Zukunftsaufgabe Umweltbildung, BMBW, 1987, 1988) ausführlich Erwähnung finden. Auch hieraus abgeleitete Empfehlungen für die gemeinsame Bildungsplanung von Bund und Ländern dürfen nicht ausgeschlossen werden.

Der Beitrag schulischer Umwelterziehung ist für berufliches Umweltlernen nicht nur im Bereich der berufsbildenden Schule bedeutsam, sondern auch als den Jugendlichen mitgegebene Voraussetzung für umweltgerechte Wert- und Handlungsorientierung.

Diese wird zwar schon 1980 in den Empfehlungen der *KMK* als Zielperspektive angegeben, und 1985 wird anhand von Lehrplananalysen festgestellt, daß diese „Grundsätze und Ziele ... bereits weitgehend Eingang in die Schule gefunden haben." (Vgl. Zukunftsaufgabe Umweltbildung, BMBW 1987, S. 61) Dennoch kommt die empirische Studie zur „Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland" (Eulefeld u. a. 1988) zum Ergebnis, daß trotz einer breiten inhaltlichen Ansprache von Umweltthemen in einer Reihe von Fächern nur 15% der Umweltthemen „in deutlich erkennbarer Weise handlungsorientiert bearbeitet" und „nur 0,8% der Umweltthemen ... in projektorientierten Formen behandelt" werden. Gründe für den Mangel an handlungsorientierten Unterrichts- und Arbeitsformen werden von Lehrern vor allem in schulischen Rahmenbedingungen gesehen: Stoffülle der Lehrpläne sowie geringer zeitlicher Spielraum und die Zeiteinteilung durch den Stundenplan schränken pädagogische Freiräume für die Förderung von Schüleraktivitäten und für interdisziplinären Unterricht ein (vgl. Bolscho 1989). Auch die mehrheitlich rein theoretische Lehrerausbildung ohne Praktika — zumindest im weiterführenden Sek-II-Bereich — wird zum Defizit bei handlungsorientiertem Lernen beitragen. Verbesserungen empfiehlt einer der Autoren der Studie nicht durch „mehr Umwelterziehung, nach dem ‚Gießkannenprinzip' über viele Fächer verteilt und im Schulstunden-Takt angeboten", sondern durch „konzentriertere Umwelterziehung an exemplarischen Vorhaben." (Bolscho, a. a. O.)

Über den Stand der Umwelterziehung an *berufsbildenden Schulen* existieren bisher keine empirischen Erhebungen. Die KMK verweist auf die in den Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule enthaltenen berufsbezogenen sowie übergreifenden Lernziele zum Umweltschutz und auf die Behandlung von Umweltthemen im Rahmen des allgemeinen Bildungsauftrags der Berufsschule (Sekretariat der KMK 1987). Von R.E. Lob, Leiter der Zentralstelle Umwelterziehung an der Universität Essen, wird der Stand der Umwelterziehung an berufsbildenden Schulen mit Blick auf das Ziel, „bei den Schülern ein Bewußtsein für die besonderen Umweltprobleme und -risiken zu wecken, die für den Industriezweig und den Beruf, auf den sie sich vorbereiten, spezifisch sind" und im Vergleich zur Situation an den allgemeinbildenden Schulen „als äußert defizitär" bezeichnet. Ausgenommen von diesem Urteil werden — hinsichtlich der Lehrpläne — die berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Landwirtschaft. Wesentliche Gründe für diesen — bildungs- und umweltpolitisch katastrophalen — Rückstand der berufsbildenden Schulen werden sowohl in einer fehlenden Qualifizierung für Aufgaben der Umweltbildung von Lehrern und Ausbildern sowie in fehlenden Unterrichtsmaterialien und Handreichungen gesehen (vgl. Lob 1988, S. 3).

... und Berufsbildungsforschung

Als Instanz des sozialpartnerschaftlichen berufsbildungspolitischen Konsenses (Hauptausschuß) sowie als im wesentlichen anwendungsorientiertes Forschungsinstitut für Berufsbildung ist das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) sowohl für die Einschätzung zum Bedarf an ökologischer Qualifikation und Bildung als auch für die Entwicklung und Verbreitung entsprechender berufsbildender Ansätze außerordentlich wichtig.

Im Vergleich zu vereinzelten Aufsätzen und Projekten von 1984 bis 1987 zur Frage des Umweltschutzes in der beruflichen Bildung wurde ein Durchbruch zu einer verstärkten Bearbeitung dieses Themas mit der Empfehlung des Hauptausschusses im Februar 1988 (vgl. BIBB 1988) erzielt. Diese hat — aufgrund der „konzertierten" Abstimmungsnotwendigkeit in der Forschungs- und Entwicklungsarbeit des BIBB — sicher auch die Einrichtung eines entsprechenden Forschungsschwerpunktes „Qualifikationsbedarf und Qualifizierung im Umweltschutz" sowie die zunehmende Relevanz dieses Themas für alle Arbeitsebenen des BIBB ermöglicht.

Schon vor der Empfehlung des Hauptausschusses hatte das BIBB damit begonnen, berufsbezogene Umweltschutzinhalte als Standardberufsbildposition sowie entsprechende Lernzielformulierungen in die Aus- und Fortbildungsordnungen einzuführen. Allerdings ist dieser „integrative Ansatz" noch von einem begrenzten Zugriff auf ökologische Erfordernisse in der beruflichen Bildung geprägt:

- Umweltqualifikationen werden vorwiegend als technisch-fachliches Können zur Gefahrenvermeidung verstanden, die Notwendigkeit einer allgemeinen Aktivierung und entsprechender sozialer Kompetenzen für Umweltbelange somit (noch?) nicht erfaßt.
- Unterstellt wird eine Arbeitsteilung zwischen Betrieb (naturwissenschaftlich-technische Ausbildung) und Berufsschule (wertorientierende, sozialwissenschaftliche (Allgemein-)Bildung) (vgl. Paul in: BIBB 1988), die der erforderlichen Ganzheitlichkeit ökologischer Qualifikation nicht gerecht wird und die betriebliche Ausbildung trotz der dort am deutlichsten erfahrbaren Spannung zwischen Ökologie und Ökonomie von der Behandlung gesellschaftlicher Aspekte befreit.

Demgegenüber wird in den Beiträgen der institutseigenen Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis" (BWP) 1/89 ein weiter gefaßtes Problembewußtsein und Verständnis von Umweltqualifikationen deutlich. So werden

- einleitend „Konflikte" angesprochen, „die jedoch gerade die gesellschaftlichen Widersprüche zwischen Ökonomie und Ökologie spiegeln und deshalb im Lernprozeß eine nicht unbedeutende Rolle spielen" (Schmidt in: BWP 1/89, S. 3);
- neben analytischen Fähigkeiten und technischen Fertigkeiten im berufliche Alltag auch „die Fähigkeit zur sozialverpflichtenden, naturgerechten Gestaltung betrieblicher und gesellschaftlicher Umwelten" einbezogen (Adler/Paul in: BWP 1/89, S. 6);
- beim Weiterbildungsbedarf die innovatorische Funktion des Umweltschutzes bis hin zur „Umgestaltung der Produktionstechnik und Dienstleistungsaufgaben" sowie die Möglichkeit, „ein neues berufliches Selbstverständnis" zu schaffen, betont (Tillmann/Bülow-Rudolph in: BWP 1/89, S. 9);
- Defizite bei der systematischen Vermittlung umweltschutzrelevanten Wissens in den Industriemeisterlehrgängen angesprochen, denen für die Einschränkung von Umweltdelikten aufgrund von Unwissenheit und Fahrlässigkeit entscheidender Einfluß beigemessen wird (vgl. Scholz/Mohns in: BWP 1/89, S. 22);
- am Beispiel der Umweltbildung im Kfz-Handwerk die Handlungs- und Sozialkompetenz in Konfliktsituationen thematisiert (vgl. Albert u. a. in: BWP 1/89, S. 30).

Da es sich um recht junge Veröffentlichungen von Mitarbeiter/innen des BIBB handelt, kann ihre ausdrückliche Erwähnung hier nur mit der Hoffnung verbunden werden, daß die angesprochenen Erweiterungen des Verständnisses von Umweltqualifikationen nicht bloße Absichtserklärungen bleiben, sondern in der weiteren Neuordnungsarbeit, in Ausbilderkonzepten, Modellprojekten und Ausbildungsmaterialien weiterentwickelt und umgesetzt werden.

4. (Optimistisches) Fazit

Angesichts der Dringlichkeit, unsere Wirtschaftsweise, unser Leben und Arbeiten umweltgerecht (um-) zugestalten, kann der subjektive Beitrag beruflich arbeitender Menschen hierzu nicht hoch genug eingeschätzt werden. Entsprechend hoch ist auch die bildungspolitische Verantwortung aller an beruflicher Ausbildung und Weiterbildung Beteiligten, das *Lernen* umweltgerechten Arbeitens zu befördern. Für die Beschreibung dieser zentralen bildungspolitischen Herausforderung hat sich das weitreichende Verständnis von ökologischer Bildung, welches die Komponenten technisch-fachliche Qualifikation, Umweltbewußtsein, arbeitsinhaltliche Motivation sowie Handlungskompetenz in ihrem inneren Zusammenhang als ökologische Schlüsselqualifikationen für jede berufliche Aus- und Weiterbildung umfaßt, als in mehrfacher Hinsicht geeignet erwiesen:

- Als Maßstab und Zielperspektive ermöglicht es die Einschätzung des bisherigen Standes und vor allem der Lücken in konzeptioneller und praktischer Umsetzung, der Felder bildungspolitischen Handlungsbedarfs, aber auch der gesellschaftlichen Konfliktlinien zwischen den an Aus- und Weiterbildung Beteiligten.

  Hier dürften, neben der konsequenten Einführung ökologischer Qualifikationen in jede berufliche Ausbildung, der enorme Bedarf an ökologischer Bildung und Qualifikation in der Fort- und Weiterbildung (Industriemeister/innen, aber auch Un- und Angelernte!, Ausbilder/innen, Berufsschullehrer/innen ...) am wenigsten umstritten und am dringendsten sein. Dabei schlägt sich z. B. in der Frage der Freistellung für umweltorientierte Weiterbildung nicht nur die Spannung zwischen Ökologie und Ökonomie bezogen auf die betriebliche Personalpolitik nieder, sondern auch das Verhältnis von ökologischer Qualifikation und sonstigen Umweltentscheidungen (z. B. Einführung entsprechender technischer Neuerungen) im Betrieb.

- Der ganzheitliche, handlungsorientierte Ansatz stellt gewohnte Strukturen und Arbeitsteilungen in der beruflichen Ausbildung in Frage und fordert neue Bezüge von Kooperation und Partizipation, die der Berufsbildung insgesamt zugute kommen können.

  Dies betrifft beispielsweise das Verhältnis zwischen den Lernorten Betrieb und Berufsschule, aber auch Erweiterungen der innerbetrieblichen Zuständigkeit für Ausbildung. So wäre über den Einbezug von betrieblichen Umweltbeauftragten in die Ausbildung ebenso nachzudenken wie über einen engeren Zusammenhang zwischen betrieblicher Aus- und Weiterbildung und umweltorientiertem betrieblichem Vorschlagswesen.

- Schließlich eröffnet dieses weitreichende Verständnis ökologischer Bildung und Qualifikation bei den Beteiligten innovatorische Handlungspotentiale sowohl auf der subjektiven Ebene (neuer) beruflicher Identität als auch mit Blick auf eine umweltgerechte Umgestaltung unserer Wirtschafts- und Lebensweise. Chancen, diese Handlungspotentiale einzusetzen und weiterzuentwikkeln, liegen sicherlich in den vor allem bei Jugendlichen gestiegenen inhaltlichen Ansprüchen auf Sinnerfüllung und Selbstverwirklichung im Beruf, mit denen ein erhöhtes Problembewußtsein gegenüber Gefährdungen von Natur und Umwelt einhergeht.

  Erforderlich ist also, daß national wie international umweltbewußtes Lernen und Handeln auf allen Ebenen der Ausbildung — einschließlich der Managementausbildung — und der Weiterbildung erfolgt. Erforderlich ist weiter eine Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung mit einer die Umweltwirkungen einbeziehenden Investitionsplanung und Gestaltung der Arbeitsorganisation. Erforderlich ist ebenfalls eine auf notwendige Verhaltensände-

rungen zielende Umweltbildung der Verbraucher/innen.

Für die pädagogische Praxis wie für die Bildungspolitik liegt in der Unterstützung und Förderung der hier skizzierten umfassenden ökologischen Handlungskompetenz eine, wenn nicht die entscheidende Herausforderung in Gegenwart und Zukunft.

Literatur:

Altner, Günter: Wir müssen uns denkerisch wechselseitig herausfordern. In: Frankfurter Rundschau vom 9.2.1988

ders.: Umweltethik — der Schutz unserer Umwelt als Teil einer globalen Verantwortung. In: Calließ, J./Lob, R.E. (Hrsg): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 1: Grundlagen. Düsseldorf 1987, S. 51 bis 56

Beck, Ulrich: Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt/M. 1988

BMBW: Zukunftsaufgabe Umweltbildung. Dokumentation des BMBW-Symposiums vom 24. bis 26. September 1986 in Bonn, Bonn 1987

dass.: Zukunftsaufgabe Umweltbildung. Stand und Perspektiven der Umweltbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1988

Bolscho, Dietmar: Umwelterziehung in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Die Deutsche Schule, Heft 1/89, S. 61—72

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Umweltschutz in der beruflichen Bildung. Arbeitsunterlagen und Materialien aus dem BIBB, Berlin und Bonn 1988 (hektographiertes Manuskript)

dass. (Hrsg.): Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), Heft 1/1989

Dierkes, Meinolf/*Fietkau,* Hans-Joachim: Umweltbewußtsein — Umweltverhalten. Gutachten für den Rat von Sachverständigen für Umweltfragen. WZB 1987

Global 2000: Der Bericht an den Präsidenten. Frankfurt/M. 1980

Global Future: — Es ist Zeit zu Handeln. Hrsg. v. Bechmann, A./Michelsen, G. Freiburg 1981

Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt 1979

Lob, Reinhard E.: Umwelterziehung/Umweltbildung als integraler Bestandteil zukünftiger Bildungspolitik, Manuskript/Arbeitspapier für die Enquete-Komission, 1988

Meadows, R. u. a.: Die Grenzen des Wachstums. Stuttgart 1972

Meyer-Abich, Klaus Michael: Wissenschaft für die Zukunft. Holistisches Denken in ökologischer und gesellschaftlicher Verantwortung. München 1988

Nitschke, Christoph: Umweltlernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein erster Überblick über Infrastruktur, programmatische Aussagen und praktische Ansätze. Gutachten im Auftrag der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000", Mai 1989 a (Manuskript)

ders.: Umweltrelevante Qualifikationen unter besonderer Berücksichtigung von Betrieben der Berliner Metallindustrie. In: Schriftenreihe des Instituts für ökologische Wirtschaftsforschung. Nr. 24/1989 b

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Umwelterziehung in der Schule. Beitrag zum Europäischen Umweltjahr 1987, Bonn

Wicke, Lutz: Die ökologischen Milliarden. München 1986

Winter, Georg: Das umweltbewußte Unternehmen. Ein Handbuch der Betriebsökologie mit 22 Check-Listen für die Praxis. München, 2. Auflage 1988

Anhang 7

Eckart Kuhlwein, MdB

Internationale Verflechtungen und Konflikte als Herausforderung an die Bildungspolitik

Die Enquete-Kommission soll Antworten auf die Frage suchen, wie das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland zur besonderen Bewältigung immer dichter werdender internationaler Beziehungen und Konflikte beitragen kann. Der Einsetzungsauftrag hat damit die Erkenntnis aufgenommen, daß junge und erwachsene Menschen in einer immer enger werdenden Welt friedliche Beziehungen zum Fremden und Anderen lernen müssen, wenn die Gesellschaften, die Völker und Staaten friedlich miteinander leben sollen. Er enthält gleichzeitig die Aufforderung, Wege zum internationalen und globalen Denken zu vermitteln.

„Kein Land ist für sich allein lebensfähig. Klimatische Veränderungen oder der Abbau der schützenden Ozonschicht kümmern sich nicht um nationale Grenzen. Kriege treffen auch unbeteiligte Völker. Wirtschaftliche Krisen oder Erfolge in einem Teil der Erde wirken sich auf alle anderen aus. Die Weltgesellschaft ist Wirklichkeit, eine gerechte Friedensordnung ist jedoch noch in weiter Ferne. Aber die Einsicht wächst, daß sie notwendig ist. Gemeinsame Aufgaben zwingen zu Frieden und internationaler Zusammenarbeit." (Entwurf des neuen Grundsatzprogramms der SPD, Bonn, März 1989, Tz. 68)

1. In der Einleitung des Berichts „Unsere gemeinsame Zukunft" (Brundtland-Report) verweist die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (World Commission on Environment and Development) darauf, am Anfang müsse die Erkenntnis stehen, daß die meisten ökologischen und wirtschaftlichen Probleme, die bisher getrennt behandelt worden seien, faktisch eng miteinander verbunden seien und globale Anstrengungen erforderten.

   Die Probleme reichen von verheerender Armut, die ein Drittel der Menschheit in ihrer verzweifelten Suche nach Lebensunterhalt zur Zerstörung der Umwelt treibt, bis zur Luftverschmutzung als Ursache des Sterbens von Wäldern und Seen und weiter zu einer Erhöhung der Temperaturen, einem Schmelzen des Polareises und einer Überflutung der Küstenländer sowie drastischen Folgen für die Landwirtschaft (Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen zum Brundtland-Report, Oktober 1987). Die Probleme schließen massive Verschuldung und eine Verringerung des Pro-Kopf-Einkommens in den Entwicklungsländern, das Abholzen von elf Mio. Hektar Wald pro Jahr ebenso ein wie den jährlichen Verlust von sechs Mio. Hektar Boden durch Verwüstung und die Verschmutzung von Grundwasser, Meeren und Böden durch giftige chemische Abfallstoffe. Gleichzeitig wird mit nahezu 1000 Mrd. US-Dollar pro Jahr für Rüstungszwecke auf der Welt mehr Geld ausgegeben, als das Gesamteinkommen der ärmsten Hälfte der Welt ausmacht.

   Um die Relationen zu verdeutlichen (siehe Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen a. a. O.):

   - Ein bereits vorgeschlagenes Aktionsprogramm zum Schutz der Tropenwälder würde über eine Zeitspanne von fünf Jahren etwa 1,3 Mrd. US-Dollar kosten — den Gegenwert der innerhalb eines Tages für Rüstung ausgegebenen Summe.
   - Die von den Vereinten Nationen vorgeschlagenen Maßnahmen gegen die Verwüstung würden bis Ende dieses Jahrtausends pro Jahr 4,5 Mrd. US-Dollar kosten — den Gegenwert pro Jahr des für Rüstung in weniger als zwei Tagen ausgegebenen Betrages.
   - Für die Weltdekade für Wasser und Gesundheit der Vereinten Nationen wären in den achtziger Jahren pro Jahr 30 Mrd. US-Dollar notwendig gewesen — etwa der Gegenwert der für Rüstung in zehn Tagen ausgegebenen Summe.
   - Eine Mrd. US-Dollar pro Jahr — der Gegenwert des für Waffen in zehn Stunden ausgegebenen Betrages — würde es ermöglichen, allen Frauen Empfängnisverhütungsmittel verfügbar zu machen, die bereits ausreichend motiviert sind, sie zu benutzen.

   Zwischen 800 Mio. und einer Mrd. Menschen leben in absoluter Armut. Sie erhalten nicht ausreichend zu essen, um voll arbeiten zu können.

   Willy Brandt hat 1988 in einem Vortrag vor dem Wiener Institut für Entwicklungsfragen festgestellt, wir sollten uns bewußt sein, „daß es eine moralische Mitverantwortung für die Hungernden und Benachteiligten in der Welt gibt, und daß Sich-Kümmern nicht an nationalen Grenzen Halt machen darf." Und Kurt Biedenkopf spricht in einem ebenfalls 1988 gehaltenen Vortrag vor der Stiftung Entwicklung und Frieden von der den Wohlhabenden auferlegten sozialen Verantwortung „für den Nächsten außerhalb unserer Grenzen, insbesondere für den Nächsten in den armen Ländern der Erde." Nach seiner Auffassung hat Entwicklungshilfe auch eine wichtige innenpolitische Dimension. Sie umfasse die Bereitschaft zur Begrenzung und zur Veränderung der Ressourcenallokation, zur Öffnung der Märkte für Produkte, die wir auch selbst herstellen lassen sollten, wenn die Länder der Dritten Welt überhaupt eine Chance haben sollen, ihre Situation zu verbessern. Die Berücksichtigung dieser Dimension in der Innenpolitik werde mit politischen und ökologischen Konflikten verbunden sein.

2. Die Vermittlung neuer Einsichten und Erkenntnisse über globale Zusammenhänge und die Einübung daraus resultierender anderer Verhaltens-

weisen müssen Bestandteil von Lehren und Lernen in allen Bereichen des Bildungswesens werden. Im Einsetzungsbeschluß der Enquete-Kommission werden denn auch wachsende internationale Verflechtungen und Konflikte als Herausforderung an das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland genannt. Zu den zunehmenden internationalen Verflechtungen gehört auch die geplante Vollendung des Europäischen Binnenmarktes bis Ende 1992, die sich in vielfältiger Weise auf Strukturen und Inhalte unseres Bildungswesens auswirken wird. Die Enquete-Kommission soll deshalb auch die durch den Prozeß der europäischen Integration zu erwartenden Bildungsanforderungen beschreiben und Vorschläge für ihre bildungspolitische Umsetzung machen.

3. Die Bildungspolitik wird sich in den nächsten Jahren — bei aller Unsicherheit von Prognosen — folgenden weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Entwicklungen gegenübersehen, die bildungspolitisch „bearbeitet" werden müssen:

   — Die Weltbevölkerung wird außerhalb der entwickelten Industrieländer weiterhin stark zunehmen. Nur 6 Mio. des derzeit über 90 Mio. Menschen pro Jahr betragenden Wachstums (knapp ein Drittel der derzeitigen Bevölkerung der EG) werden außerhalb von Entwicklungsländern leben. Dies wird nach Angaben des Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen dazu führen, daß die Weltbevölkerung von jetzt 5,2 Mrd. Menschen auf mindestens 8,5 Mrd. Menschen im Jahre 2025 zunehmen wird. Ein so „geringes" Wachstum wird aber nur eintreten, falls die Fruchtbarkeitsrate in den Entwicklungsländern in den nächsten 30 bis 40 Jahren um ein Drittel sinkt. Wenn dies nicht eintritt, kann die Weltbevölkerung in diesem Zeitraum auch auf 10 Mrd. Menschen anwachsen. Dieser Zuwachs der Weltbevölkerung findet bei gleichzeitigem Bevölkerungsrückgang in der Bundesrepublik und rückläufigen Geburtenzahlen in vielen westlichen Industrieländern statt.

   — Der Bevölkerungsfonds der Vereinten Nationen legt weiter dar, daß zur Verhinderung einer weiteren Verschärfung der Bevölkerungskrise sofort Maßnahmen zum Sinken der Fruchtbarkeitsrate ergriffen werden müssen. Er sieht insbesondere drei Einflußfaktoren:

     ○ Gesundheit, einschließlich der Gesundheit der Kinder;

     ○ Information über und Zugang zu Familienplanungsleistungen

     ○ und die Stellung der Frau in der Gesellschaft (die sich beispielsweise aus der rechtlichen Stellung der Frau, ihrer Bildung, den Beschäftigungsmöglichkeiten und dem Heiratsalter ergibt).

   — Auch durch das anhaltende Bevölkerungswachstum verschärft sich die Armut in der Dritten Welt. Als Folge drohen weitere regionale Konflikte und zunehmender politischer Druck auf die Industrieländer. Die Wirtschaftsweise der Industrieländer gefährdet das ökologische System der Erde. Wenn die Länder der Dritten Welt diese Wirtschaftsweise kopieren, wird dieser Zerstörungsprozeß noch beschleunigt.

   — Die Militärblöcke auf der Nordhalbkugel befinden sich in einem Prozeß gegenseitiger Abrüstung. An die Stelle von Konfrontation und Abschreckung tritt das Bemühen um „gemeinsame Sicherheit". Die Abrüstung kann Chancen für wirksame Hilfen für die Dritte Welt eröffnen und die Gefahr von „Stellvertreter-Kriegen" mindern.

   — In Westeuropa organisieren die Länder der Europäischen Gemeinschaft einen gemeinsamen Binnenmarkt, der die Freizügigkeit von Personen, Waren, Dienstleistungen und Kapital zum Ziel hat. Die europäische Integration ist erklärtermaßen als „Europa der Bürger" angelegt, das sich zu einer politischen Union weiterentwikkeln soll. Der Europäische Binnenmarkt will sich ausdrücklich nicht nach außen abschotten. Deshalb muß im Prozeß der Integration auch eine Intensivierung der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu den übrigen europäischen Ländern, zu den Ländern des Rates für gegenseitige Wirtschaftshilfe und zu den Ländern in der Dritten Welt angestrebt werden.

   — Der Rückgang der Bevölkerungszahlen und die Veränderung der Altersstruktur in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft werden möglicherweise erneut zur Anwerbung von Arbeitskräften aus dritten Ländern führen.

4. Das Bildungssystem allein kann die beschriebenen Entwicklungen weder vorantreiben noch verhindern. Es kann jedoch junge Menschen wirksamer als bisher dazu erziehen, in ihrer individuellen Lebensgestaltung die globalen, politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Probleme und Lösungen zu berücksichtigen. Es kann die gesellschaftliche Akzeptanz aller Altersgruppen für mehr internationale Gerechtigkeit verbessern helfen.

   Aus dem Einsetzungsbeschluß ergeben sich deshalb die folgenden Fragen an die Bildungspolitik:

   — Wie kann erreicht werden, daß junge Menschen lernen, Konflikte rational und friedlich auszutragen?

   — Welches Bild der weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Zusammenhänge muß vermittelt werden, um bei jungen Menschen die Fähigkeit und die Bereitschaft zu entwickeln, international bzw. global zu denken und zu handeln?

   — Wie kann ihre Bereitschaft gestärkt werden, zugunsten der globalen Entwicklung auf Einkommensanteile bzw. Konsum zu verzichten?

   — Welche individuellen Verhaltensweisen können wie gefördert werden, um in unterschiedli-

chen Rollen als Erwachsener eigene Beiträge zur Schonung der natürlichen Ressourcen leisten zu können?

- Wie können junge Menschen auf das Leben in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft vorbereitet werden? Welche Möglichkeiten gibt es, Fremdenhaß und Ausländerfeindlichkeit bei jungen Menschen gar nicht erst entstehen zu lassen? Welche Möglichkeiten gibt es, existierenden Fremdenhaß und Ausländerfeindlichkeit abzubauen?
- Ist eine Internationalisierung der Bildungsinhalte erforderlich? Was soll dabei wie gelernt und erfahren werden (Institutionenkunde, Landeskunde, Auslandsaufenthalte, Partnerschaften)?
- Wieviele und welche Fremdsprachen sollten von jedem jungen wie älteren Menschen gelernt werden? Wann soll er sie lernen und wie soll er sie lernen?
- Welche zusätzlichen Bildungsprogramme sind erforderlich, um Aussiedlern, Flüchtlingen und Langzeit-Asylbewerbern die berufliche Eingliederung zu ermöglichen und nicht nur ihnen die Kultur unserer pluralistischen Gesellschaft zu vermitteln, sondern uns auch an dem von ihnen mitgebrachten kulturellen Reichtum teilhaben zu lassen?
- Wie lassen sich berufliche Bildung und Hochschulausbildung — zunächst im europäischen Binnenmarkt — stärker als bisher internationalisieren?

5. Dies sind zuallererst Aufgaben, die national — auf allen Stufen und in allen Bereichen unseres Bildungssystems — gelöst werden müssen. Dazu beitragen können Pädagogen und Ausbilder, Bildungs- und Berufsbildungsforscher, Konfliktforscher und Partnerschaftskomitees, Lehrerbildungs- und -fortbildungseinrichtungen, Volkshochschulen und alle Einrichtungen der politischen und kulturellen Bildung. Dazu beitragen müssen die Parteien, Vereine und Verbände, Stiftungen, Jugendorganisationen und die Jugendhilfe. Dazu beitragen können Modellversuche, Forschungsförderungsprogramme und — neue — Programme zur Umsetzung der erforderlichen Innovationen in die Praxis.

   Zusammenwirken müssen dabei die Bildungspolitiker in Bund, Ländern und Gemeinden, die Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitiker mit den Wirtschafts-, Entwicklungs- wie Außenpolitikern.

   Weder ist Bildung von anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zu trennen, noch kann sie auf sich allein gestellt wirksam zur Lösung der großen Probleme unserer Zeit beitragen.

Anlage 1

Auszug aus dem Stenographischen Protokoll der 27. Sitzung des Deutschen Bundestages — 11. Wahlperiode — am 17. September 1987: Beratung des Antrags der Fraktion der SPD *Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"* — Drucksache 11/711 — und des Antrags der Abgeordneten Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN *Einsetzung einer Enquete-Kommission* — Drucksache 11/801

Vizepräsident Westphal:

Ich rufe nun den Tagesordnungspunkt 5:

Beratung des Antrags der Fraktion der SPD

Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"

— Drucksache 11/711 —

Überweisungsvorschlag des Ältestenrates:
Ausschuß für Bildung und Wissenschaft (federführend)
Rechtsausschuß
Ausschuß für Wirtschaft
Ausschuß für Arbeit und Sozialordnung
Ausschuß für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
Ausschuß für Forschung und Technologie

und den Zusatztagesordnungspunkt 3:

Beratung des Antrags der Abgeordneten Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN

Einsetzung einer Enquete-Kommission

— Drucksache 11/801 —

Überweisungsvorschlag:
Ausschuß für Bildung und Wissenschaft (federführend)
Rechtsausschuß
Ausschuß für Wirtschaft
Ausschuß für Arbeit und Sozialordnung
Ausschuß für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit
Ausschuß für Forschung und Technologie

auf.

Meine Damen und Herren, interfraktionell ist für die gemeinsame Beratung dieser Tagesordnungspunkte eine Stunde vorgesehen. — Ich sehe keinen Widerspruch; dann ist das so beschlossen.

Ich eröffne die Aussprache. Das Wort hat der Abgeordnete Kuhlwein.

Kuhlwein (SPD): Herr Präsident! Meine sehr verehrten Damen und Herren! Die SPD-Fraktion schlägt heute dem Deutschen Bundestag die Einsetzung einer **Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"** vor. Wir wollen in dieser Kommission die langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren untersuchen, denen eine vorausschauende Bildungspolitik und alle im Bildungswesen Tätigen Rechnung tragen müssen. Wir wollen klären, welche **Veränderungen in Bildungspolitik und Bildungspraxis** notwendig sind, damit sich junge wie erwachsene Menschen durch eine zukunftsträchtige Erstausbildung und Weiterbildung auf neue Herausforderungen in Beruf, Familie und Gesellschaft vorbereiten können.

Das ist mit Sicherheit ein ehrgeiziges Unterfangen, weil es einen ganzen Querschnittsbereich der Gesellschaftspolitik auf den Prüfstand stellen, zukünftige Entwicklungen in vielen gesellschaftlichen Feldern prognostizieren und Vorschläge für Veränderungen von Strukturen, Inhalten und Finanzierungssystemen im Bildungsbereich machen soll. Das wird nicht einfach sein. Aber es handelt sich um eine Aufgabe, die — wenn überhaupt — nur in der Form einer Enquete-Kommission und nur vom Deutschen Bundestag geleistet werden kann.

Die Enquete-Kommission kann dabei an gute Traditionen der **bundesdeutschen Bildungsgeschichte** anknüpfen, etwa an den Deutschen Bildungsrat, der 1965 zu Beginn der Bildungsexpansion zur Entwicklung von Reformkonzepten gegründet wurde oder an den Bildungsbericht '70 der sozialliberalen Bundesre-

gierung, in dem die Bildungspolitik an die Spitze der inneren Reformen gestellt wurde oder an den Bildungsgesamtplan von 1973 und an den Entwurf seiner Fortschreibung vom Dezember 1980. Immer handelte es sich um Versuche, im Dialog von Wissenschaft und Politik bildungspolitische Antworten auf gesellschaftliche Defizite und neue Herausforderungen zu finden.

Den Bildungsrat gibt es nicht mehr, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung darf keinen Bildungsgesamtplan mehr aufstellen, die Kultusministerkonferenz versucht, die tagespolitischen Konflikte zu bewältigen. Aber auch wenn die beiden letztgenannten Gremien die Kraft fänden, eine gemeinsame Zukunftsperspektive zu entwickeln, könnten sie die vom Parlament verantwortete breit angelegte Volksdiskussion über Ziele, Inhalte und Strukturen des Bildungssystems nicht ersetzen. Die Grundsätze künftiger Bildungspolitik dürfen nicht nur in Beamtenpapieren hin- und hergeschoben werden, sie müssen Thema der höchsten deutschen Volksvertretung werden.

(Beifall bei der SPD und bei Abgeordneten der GRÜNEN)

Dabei verkenne ich nicht, daß wir uns an der Schnittstelle mit originären Zuständigkeiten der Länder bewegen. Ich will deshalb diejenigen beruhigen, die in einer solchen Enquete-Kommission einen Anschlag auf den **Kulturföderalismus** sehen. Wir halten sehr viel vom kooperativen Föderalismus in der Bildungspolitik, so viel sogar, daß wir manchmal den Druck nicht verstehen, mit dem eine Mehrheit in der Kultusministerkonferenz, voller Mißtrauen gegenüber den bildungspolitischen Umtrieben der anderen Seite, einer Minderheit ihr eigenes System aufzwingen will.

(Beifall bei der SPD)

Wir wollen den Länderinteressen durch ihre Einbeziehung in die Arbeit der Kommission Rechnung tragen. Aber ich stimme ausnahmsweise einmal mit der derzeitigen Bundesregierung überein, wenn sie 1984 in ihrem Bericht „Zur Sicherung der Zukunftschancen der Jugend in Ausbildung und Beruf" schreibt, in der föderalistischen Ordnung des Grundgesetzes bleibe die Wahrung und die Förderung eines Mindestmaßes an Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse im Interesse der Freizügigkeit, der Sicherung der Chancengerechtigkeit — ich würde lieber Chancengleichheit sagen — im Bildungswesen und der Mobilität, insbesondere im Beschäftigungssystem, eine ständig neu zu lösende Aufgabe. Ich hätte dem zwar noch einige Argumente mehr hinzuzufügen, aber entscheidend scheint mir zu sein, daß nur auf Bundesebene die Verzahnung der Bildungspolitik mit wichtigen anderen Politikbereichen wie Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Sozialmarkt-, Sozial-, Familien- und Technologiepolitik erfolgen kann.

Die Enquete-Kommission wird zunächst Bilanz ziehen müssen, nämlich die Bilanz einer Reformphase der Bildungspolitik, die in den 60er Jahren begann und bis in die Mitte der 70er Jahre reichte und die — damals von allen Bundestagsparteien mehr oder weniger getragen — Ungleichheiten abbauen, die Bildungsinhalte reformieren, ein Mehr an Mitwirkung und Mitbestimmung durchsetzen und den Umgang zwischen den Beteiligten im Bildungswesen humanisieren wollte. Diese Grundsätze, meine Damen und Herren, haben auch heute noch Gültigkeit, und sie sollten die Meßlatte darstellen, wenn wir das Erreichte bewerten und Neues vorschlagen wollen.

Unbestritten dürfte dabei sein, daß die **Bildungsexpansion** als Ursache und Ergebnis der Reformphase eine erhebliche Veränderung der Bildungslandschaft bewirkt hat. Die Bildungsbeteiligung wuchs, wissenschaftlich fundierte Inhalte verdrängten sogenannte volkstümliche Bildung, Unterricht und Strukturen wurden demokratischer, die Berufsausbildung wurde stärker am Qualifikationsinteresse der Arbeitnehmer orientiert, die Hochschulen wurden ausgebaut und demokratischer gestaltet.

Aber manche der Ergebnisse werden heute ja nach politischem Standpunkt unterschiedlich bewertet. Kritik gibt es dabei von allen Seiten. Auf der Linken macht sich Enttäuschung über die Stagnation und über fehlende Auswirkungen der Reform auf andere gesellschaftliche Bereiche breit. Auf der Rechten — oder, wenn Sie so wollen, in der Mitte zwischen Union und FDP — sind häufiger Klagen über ein Zuviel an Expansion und Reformen zu hören. In beiden Lagern — wenn man diesen Begriff nach Ihrer Diskussion noch verwenden darf — macht sich jedoch auch Unsicherheit breit, wie es denn weitergehen soll. Das ist angesichts der neuen technischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen kein Wunder. Ich nenne dazu als Stichworte nur die ökologische Krise, die technologischen Umwälzungen der Industriegesellschaft, die zunehmenden internationalen Verflechtungen, den Wertewandel, wie er sich beispielsweise im veränderten Sinnverständnis der Arbeit und der Forderung nach mehr Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen zeigt, und in diesem Zusammenhang nicht zuletzt auch das gewachsene Selbstbewußtsein der Frauen, die sich mit der tradierten Rolle in Bildung, Beschäftigung und Gesellschaft nicht mehr abfinden.

Die Gesellschaft reagiert auf diese Herausforderungen höchst widersprüchlich, und ebenso widersprüchlich ist häufig die Antwort der Bildungspolitik. Ich möchte dafür einige Beispiele nennen:

Erstens. Das **Angebot an Ausbildungsplätzen** stimmt immer weniger mit der **Struktur des Arbeitsmarktes** überein. Hunderttausende von jungen Menschen können mit dem in der Berufsausbildung Erlernten wenig oder gar nichts anfangen.

(Zustimmung bei der SPD)

Die einen fordern als Konsequenz eine stärkere Verkoppelung von Ausbildung und Arbeitsmarkt, die anderen sehen die Lösung eher in einer stärkeren Entkoppelung, um auf der Grundlage einer breiteren Allgemeinbildung besser auf Veränderungen in den Berufen und am Arbeitsmarkt reagieren zu können.

Zweitens. Die Unsicherheit ist nicht nur in der Kultusministerkonferenz groß, was denn unter veränderten gesellschaftlichen und technologischen Bedingungen als **notwendige Allgemeinbildung** für alle Menschen verstanden werden soll. Die Frage wird, wie Andreas Flitner in diesen Tagen nachgewiesen hat, noch schwieriger, wenn bestimmt werden soll, welche Allgemeinbildung gleichzeitig auch **Studier-**

fähigkeit bedeuten soll. Reicht der Fächerkanon des 19. Jahrhunderts, um die Wirklichkeit des bevorstehenden 21. Jahrhunderts zu begreifen, oder muß der traditionelle Fächerkanon um all jene gut begründeten neuen Fächer erweitert werden, die sich die Arbeitgeberverbände vorstellen? Oder etwas flapsiger: Kann einem Bundesbildungsminister einfach die Allgemeinbildung abgesprochen werden, weil er in einem Rundfunktinterview den Autor von „Immensee" nicht nennen kann? Darf man es sich so einfach machen, daß man Allgemeinbildung als klassische Bildung plus Informatik definiert?

Drittens. Alle Seiten fordern mehr Allgemeinbildung, und dennoch werden junge Menschen oft schon mit 15 oder 16 Jahren mit ihrem Anspruch auf Allgemeinbildung alleingelassen, weil ein einziger Berufsschultag pro Woche diesem Anspruch nicht gerecht wird.

(Beifall bei der SPD und bei Abgeordneten der GRÜNEN)

Der Bundesbildungsminister hat dann ja auch noch vorgeschlagen, Religion und Sport aus dem **Berufsschullehrplan** zu streichen. Ist die frühzeitige **berufliche Orientierung** an Hauptschulen oder an Realschulen eher ein Verlust oder eher ein Zuwachs an Allgemeinbildung? Und warum wird dann diese Form der Allgemeinbildung den Gymnasiasten auch in der Oberstufe weitgehend vorenthalten?

Viertens. Die **Ausbildungszeiten** haben sich auf allen Stufen des Bildungswesens verlängert, und dennoch wird heute die Forderung nach lebenslangem Lernen häufiger denn je erhoben und die entsprechende Notwendigkeit häufiger denn je betont. Ist es vernünftig, die Erstausbildung immer weiter zu verlängern — ich sage das bewußt vor allem in Richtung auf das Studium —, wenn gleichzeitig einmal erworbenes Wissen einem immer schnelleren Verfallsprozeß unterliegt? Kann die Konsequenz sein, Erfahrungen mit der Arbeitswelt auch für angehende Akademiker in eine frühere Phase zu verlegen, und welche organisatorischen Möglichkeiten sind dafür denkbar? Muß nicht Studium stärker als bisher auch Weiterbildungsphasen nach einem ersten Abschluß mit einbeziehen, oder wie weit muß oder darf die Spezialisierung in der Erstausbildung gehen?

Fünftens. Wie kann bei **zunehmender Freizeit** — und sie wird zunehmen — verhindert werden, daß sich die Menschen in die passive Rolle von Nur-Konsumenten drängen lassen? Welche Bedeutung kommt dafür dem sozialen Lernen und der musisch-kreativen Bildung zu, wie kann wachsende Freizeit für mehr Entfaltung der Persönlichkeit in Familie und Beruf, in kulturellem Leben und Gesellschaft genutzt werden?

Sechstens. Wie erziehen wir eigentlich junge Menschen zum **sozialen Verhalten** und zur **Kommunikation mit anderen,** wenn wir sie zu immer mehr technischer Kommunikation mit einem Leben aus zweiter Hand verführen? Lassen sich Kreativität und Selbständigkeit entfalten, wenn Kinder fast nur noch mit elektronischem Spielzeug — so muß man schon sagen — operieren?

Siebtens. Übereinstimmung besteht inzwischen dahin gehend, daß nun auch **junge Frauen** das Recht auf eine ordentliche Ausbildung haben. Wir hören das ja von allen Seiten, auch von der Regierungsbank.

(Zuruf von den GRÜNEN: Frauen insgesamt!)

Dieses Recht ist noch längst nicht überall eingelöst. Wie wollen wir eigentlich damit umgehen, daß gut ausgebildete Frauen, die verstärkt auf den Arbeitsmarkt drängen, dort erheblich schlechtere Chancen haben? Wie wird sich diese Erfahrung auf die nächste Frauengeneration auswirken, die ja dann von Frauen erzogen wird, die in beträchtlichem Umfang mit dem, was sie vorher zusätzlich gelernt haben, auf einem Arbeitsmarkt, der sie nicht haben will, gescheitert sind?

Achtens. Die **individuelle Ausbildungsförderung** erreicht heute nur noch eine Minderheit junger Menschen, obwohl wir uns doch alle darüber einig sind, daß es nicht nur aus Gründen der Chancengleichheit, sondern auch aus Gründen der wirtschaftlichen Entwicklung und des Überlebens der Bundesrepublik erforderlich ist, mehr junge Menschen besser und gründlicher auszubilden. Soll das Recht auf Ausbildung weiter in die Privatsphäre gedrängt werden, also sozusagen privatisiert werden, oder wäre es nicht gerade geboten, die Lasten dafür von der ganzen Gesellschaft tragen zu lassen, und zwar aus wirtschaftspolitischen, familienpolitischen und gesellschaftspolitischen Überlegungen?

(Beifall bei der SPD)

Neuntens. Dem offiziellen Anspruch, gerade die rohstoffarme Bundesrepublik müsse in „Humankapital" investieren, steht eine **restriktive Finanzpolitk** gegenüber, die sich auf Schule, Berufsbildung und Hochschule schon in den 90er Jahren verhängnisvoll auswirken kann. Können wir es uns eigentlich leisten, daß die Lehrerkollegien an den Schulen wegen des Einstellungsstopps überaltern, und wollen wir eine ganze Generation von Nachwuchswissenschaftlern aus den Hochschulen auswandern lassen, um nur zwei der dramatischsten Beispiele zu nennen, die deutlich machen, wie weit das Bildungswesen heute finanziell in den Hintergrund gedrängt worden ist?

Zehntens. Die Erkenntnis setzt sich durch, daß wir auf einem immer enger werdenden Planeten nur im Miteinander überleben werden; in der Runde über die andere Enquete-Kommission, die eben stattgefunden hat, haben wir ja einiges darüber gehört. Gleichzeitig wird in unserem Bildungssystem das **Lernziel Solidarität** immer noch und immer wieder durch Ellenbogenmentalität und Verdrängungswettbewerb gefährdet.

(Frau Blunck [SPD]: Richtig! Leider wahr!)

Um es in diesem Zusammenhang auch einmal deutlich zu sagen: Boris Becker ist für uns nicht das geeignete Vorbild für unsere Jugend.

(Beifall bei der SPD und den GRÜNEN)

Ich hoffe, auch Sie auf der Rechten werden das nicht bestreiten, denn man kann ja kaum sagen, daß je-

mand ein Vorbild ist, der mit seinen Steuern nach Monaco ausweicht.

(Seiters [CDU/CSU]: Und was ist mit Steffi Graf? — Wetzel [GRÜNE]: Aber seine Vorhand ist gut!)

— Die Vorhand alleine macht noch kein Vorbild.

(Beifall bei der SPD und den GRÜNEN)

Elftens. Viele sprechen heute davon, daß wir ein neues **Verhältnis zur Natur** lernen müssen, wenn wir und unsere Kinder weiter existieren wollen. Unser Bildungssystem hat aber bisher kaum den Versuch gemacht, zu einer neuen Moral gegen die schrankenlose Ausplünderung der Natur und anderer Völker zu erziehen.

(Beifall bei der SPD und den GRÜNEN)

Die Reihe der Widersprüche und offenen Fragen ließe sich noch lange fortsetzen, aber ich glaube, daß an diesen Fragen deutlich wird, wie notwendig es ist, einen neuen bildungspolitischen Konsens zu suchen. Nur dann wird es, wie in den späten 60er und frühen 70er Jahren möglich sein, in der Bildungspolitik einen größeren Schritt nach vorn zu machen. Dabei bin ich mir im klaren darüber, daß diese Konsensfindung nicht ganz einfach sein wird, weil es manchmal auch ideologisch sehr verhärtete Positionen in den verschiedenen Lagern, sage ich noch einmal mit aller Vorsicht, gibt. Aber ich glaube, daß sich dieser Versuch immer lohnt. Wir haben deshalb das Verfahren gewählt, unseren Einsetzungsantrag vor der endgültigen Einsetzung der Kommission in den Ausschüssen zu beraten. Ich stelle zu meinem Vergnügen fest, daß die Fraktion DIE GRÜNEN mit einem eigenen Antrag bereits die ersten Schularbeiten gemacht hat.

(Frau Hillerich [GRÜNE]: Danke schön!)

Ich hoffe, daß auch die Koalitionsfraktionen in den nächsten Wochen konstruktiv mitarbeiten, damit wir zu einem Einsetzungsantrag kommen, der von allen Seiten des Hauses getragen wird.

Herzlichen Dank.

(Beifall bei der SPD)

Vizepräsident Westphal: Das Wort hat der Abgeordnete Daweke.

Daweke (CDU/CSU): Herr Präsident! Meine Damen und Herren! Ich will mich erst bei meinem Kollegen Kuhlwein dafür bedanken, daß er immer da, wo er die politische Mitte beschrieben hat, mir nicht nur tief in die Augen geblickt, sondern auch noch durch Gesten mit der Hand klargemacht hat, wo er diese Mitte vermutet. Ich wollte auch meinen Geschäftsführer bitten, das der obersten Heeresleitung mitzuteilen. Das kann nur gut sein.

(Wetzel [GRÜNE]: Auch Herr Kuhlwein kann sich irren!)

— Gut, aber in diesem Falle hat er recht. Das wollte ich nur festhalten.

Meine Damen und Herren, ich will zunächst für die Union sagen, daß wir jede Initiative begrüßen, die die Bildungspolitik in einen größeren Zusammenhang stellt, der ihre Bedeutung unterstreicht. Sie ist viel bedeutender, als die Zahl der Kollegen, die heute hier sind, das vermuten läßt.

(Zuruf von der SPD: Kolleginnen!)

— Kolleginnen und Kollegen, natürlich.

Wir müssen uns nur fragen, Herr Kuhlwein, ob der Weg, den Sie gewählt haben, ein richtiger ist und ob das vor allen Dingen auch einer ist, der Erfolg verspricht.

Sie haben einen Artikel zu diesem Thema überschrieben: „Auf der Suche nach einem neuen Konsens". Das war übrigens peinlicherweise gerade in der Woche, als sich die Kultusminister in Mainz trafen, um einen letzten Versuch zu machen, in der Frage der differenzierten Oberstufe einen neuen Konsens zu finden, als sie alle sagten: „Den finden wir auch" und als ein Senator aus Ihrer Partei diesen Konsens in letzter Minute noch einmal aufgekündigt hat.

(Beifall bei den GRÜNEN)

Ich sage das nur deshalb, weil das ein Beispiel für die Schwierigkeiten ist, denen wir uns gegenübergestellt sehen.

Ich wollte Sie fragen, ob Sie sich nicht eigentlich zu viel vornehmen, oder wir uns alle, wenn wir die Kommission gründen, nicht zu viel vornehmen, nämlich da einen Konsens zu finden, wo es ihn in manchen Fragen scheinbar oder tatsächlich nicht gibt.

Die Kritik an dem Antrag hat also zunächst zwei Seiten. Ich möchte eine inhaltliche und eine formale Kritik vortragen, die formale zuerst. Sie gehen in Ihrem Antrag sehr weit, was die **Gesetzgebungskompetenz** des Bundes und der Länder in diesem Bereich angeht. Nach dem Selbstverständnis des Bundestages gibt es für viele Fragen, die Sie anschneiden, keine Kompetenz des Hauses. Wir müssen uns also im Ausschuß darüber verständigen, was wir tatsächlich klären wollen, klären sollten, was wir klären dürfen und wo wir möglicherweise die Schwerpunkte anders setzen können. Wir haben deshalb auch vorgeschlagen, daß wir den Rechtsausschuß zusätzlich zu den anderen Ausschüssen, die Sie genannt hatten, um Prüfung bitten, was denn tatsächlich unser Kompetenzbereich ist. Ich hoffe, daß das dann klar ist und daß wir uns dann politisch darauf einigen können, die Themen zu nennen, die tatsächlich unsere Themen sind, und die sind in der Tat ausreichend.

Das Bundesverfassungsgericht hat einmal gesagt, daß das Kernstück der Eigenständigkeit der Länder die Kulturhoheit sei. Heute ist der Tag, an dem vor 200 Jahren die amerikanische Verfassung in Kraft getreten ist, auch eine Verfassung mit **föderalistischer Struktur.** Die Alternative zum starken Zentralstaat ist ja eben der Dialog und der Kompromiß zwischen den Einzelstaaten. Sie sagen, genau das wollen wir leisten, wir wollen diesen Prozeß fördern. Ich denke, man muß, wenn man an den föderativen Staat glaubt, die Länder in ihrer Bedeutung mit einbeziehen. Wollen Sie das auch? Sie sagen beispielsweise in Ziffer I.3 Ihres Antrags:

> In Wahrnehmung der gesamtstaatlichen Verantwortung für die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland soll die Kommission auch auf den Sachverstand der Länder zurückgreifen.

Daweke

Ich glaube, wenn man es so sagt, dann macht man den Ländern deutlich, daß sie sozusagen ein Anhängsel des Bundes sind. Das sind sie aber nicht; sie sind freie Partner. Deshalb sollten wir am besten nicht auf sie zurückgreifen, sondern sollten uns bei unseren Untersuchungen auf unsere eigenen Aufgaben beschränken.

Das bezieht sich beispielsweise nicht — um auf den Antrag der GRÜNEN einzugehen — auf die Schulangst und den Schulalltag. Wir sind nicht nur nicht zuständig, sondern wir verheben uns auch, wenn wir solche Dinge mit untersuchen.

Ich finde, die Kompetenzen des Bundes sind für Untersuchungsaufträge, die wir uns selbst stellen können, bei weitem ausreichend. Denken Sie an die berufliche Bildung, an die Ausbildungsförderung, an die Grundsätze des Hochschulwesens, an die Forschungsförderung. Ich nenne auch Dinge, die Sie nicht genannt haben, wie das Dienstrecht oder die gesamten europäischen Fragen, die aus den anderen Ländern Europas auf uns zukommen und große Auswirkungen auch im gesamten Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland haben.

Das ist zunächst aus meiner Sicht die Kritik an dem Ansatz, den Sie wählen. Die Kritik mündet vor allen Dingen in die Frage, wie Sie es mit der Verfassung unseres Landes halten.

Zu den Inhalten möchte ich einige Bemerkungen bezüglich dessen machen, was mir auf den ersten Blick an Ihrem Antrag aufgefallen ist. Das eine ist, daß wir aufpassen müssen, daß wir nicht die Arbeiten von anderen Gremien, die eingesetzt sind und genau das leisten wollen, was Sie fordern, nämlich koordinierend tätig zu sein, wiederholen. Die **Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung** führt beispielsweise seit Jahren Untersuchungen über die Frage Bildung und Bildungssysteme sowie über die Übergänge durch. Dort kann man eine Menge Sachverstand abrufen.

Ich finde, Sie dürfen auch nicht den Eindruck entstehen lassen, als seien das sozusagen Gremien, die ihre Arbeit nicht getan hätten. Sie können in der **Kultusministerkonferenz** alles darüber erfahren, welchen Stellenwert die Allgemeinbildung heute hat. Der Streit in der Kultusministerkonferenz, über den ich berichtete, ist ja gerade ein Streit über die Frage, welchen Stellenwert die Allgemeinbildung hat und wie man sie definiert.

Es gibt ein Koordinierungsgremium, das bei Ihnen überhaupt nicht vorkommt, nämlich der **Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung** in Berlin. In ihm sind der Bund, die Länder, Arbeitgeber und Arbeitnehmer in bezug auf die Berufsbildung koordinierend tätig. Es handelt sich um ein sehr gut funktionierendes Gremium. Dort können wir sehr viele Informationen abrufen.

Ich meine, das sollte man nicht wiederholen.

Ich finde auch, daß Ihre Kritik nicht angebracht ist. Sie erklären — das haben Sie hier eben noch einmal als Verteidigung angeführt —, daß diese Gremien weitgehend von Beamten bestimmt seien. Ich will nur darauf hinweisen: Der Spielraum, den Sie den Beamten in dieser Grauzone zwischen dem Bund und den Ländern und innerhalb der Länder geben, ist immer genauso groß, wie ihn die Politiker lassen. Insofern ist das auch eine Kritik an uns selbst: Wenn wir mehr gestalten, wird der Spielraum für diese Gruppe — ich habe das nicht als Beschimpfung aufgefaßt — bezüglich des Verwaltungsbereichs geringer.

Der andere Vorwurf lautet, diese Gremien seien zu sehr von der Tagespolitik bestimmt. Was sollen wir denn tun? Wird es gelingen — wenn das die Hoffnung wäre, müßte man sie sehr schnell zurückziehen —, die neuen großen Visionen wie in den 60er Jahren zu beschreiben? Ich glaube nicht, daß uns das gelingen kann. Wir werden Vorschläge machen müssen zu einer Reparatur am laufenden Motor. Die Bildungspolitik hört nicht auf und wartet, was hier passiert. Sie stellt den Motor nicht für zwei Jahre ab und sagt anschließend: Jetzt haben wir es aber.

(Wetzel [GRÜNE]: Der Motor stottert! Er läuft nicht mehr!)

— Es stellt sich ja gerade die Frage, wie man gestaltend in ein System eingreifen will, das sich mit einer Eigendynamik fortsetzt.

Die **finanziellen Vorgaben** werden wir in der Kommission auch nicht ändern können. Insofern gibt es sehr große Lücken zwischen dem, was wünschenswert ist, und dem, was machbar ist.

Ein anderer Kritikpunkt an Ihrem Antrag bezieht sich auf einige Widersprüchlichkeiten. Ich nenne nur einmal folgendes. Sie sagen — das haben Sie eben auch wiederholt — in einem Artikel zu der Enquete-Kommission, daß gerade bei der Frage Allgemeinbildung und deren Stellenwert sehr häufig ideologische Diskussionen ausbrächen. Dann sagen Sie: Ziel ist aber, den Konsens zu finden. Und bei der Untersuchung der Frage, ob dieser anzustrebende Konsens nicht dazu führen muß, daß man möglicherweise seine Grundposition verändert, sagen Sie — wahrscheinlich zur Beruhigung der rein SPD-regierten Länder Saarland und Bremen —

(Kuhlwein [SPD]: Wir kriegen bald wieder eins dazu!)

dem Beigeordneten für das Bildungswesen in Bremen: Paß mal auf, du brauchst dich gar nicht weiter aufzuregen; es wird nämlich so sein, daß wir unsere Grundposition gleichzeitig wahren.

Also angestrebt ist die **Überbrückung von Ideologie,** ein neuer Konsens bei Beibehaltung der Grundposition.

(Zuruf von den GRÜNEN: Nennen Sie die Grundposition, und sagen Sie, was Sie dagegen haben!)

Ich weise nur darauf hin, daß das eine große Schwierigkeit ist, die wir sehen müssen. Ich mache Sie nur auf diesen Widerspruch aufmerksam.

Vizepräsident Westphal: Herr Abgeordneter, gestatten Sie eine Zwischenfrage des Abgeordneten Kuhlwein?

Daweke (CDU/CSU): Bitte sehr.

Kuhlwein (SPD): Herr Kollege Daweke, haben Sie einmal die Definition gehört, daß Ideologie falsches Bewußtsein sei?

Daweke (CDU/CSU): Ja, aber immer nur die Ideologie des anderen. Das scheint mir die Schwierigkeit deutlich zu machen.

Der nächste Punkt von mir wäre die Frage, ob wir nicht zusätzlich ein paar Themen einbringen sollten — ich habe eben schon einmal kurz darauf hingewiesen —, die Sie überhaupt nicht ansprechen. Ich nenne nur noch einmal ein Beispiel: das gesamte Dienstrecht, etwa die **Rahmenvorgaben für die Besoldung.** Man muß doch einmal feststellen — das wird man als Bildungspolitiker wohl einmal sagen dürfen —, daß z. B. so eine Einrichtung wie der BAT und freies Forschen eigentlich nicht zusammenpassen. Das kriegt man gar nicht hin. Denken Sie an die Notwendigkeit, hinsichtlich der Arbeitszeit flexibel zu sein. Sie können doch nicht die Labors plötzlich um 17.15 Uhr schließen. Oder denken Sie an die Schwierigkeiten, die Studenten heute haben — sie berichten einem auch davon —, weil Universitätsbibliotheken nach dem **öffentlichen Dienstrecht** organisiert sind. Das paßt eigentlich nicht zusammen. Wenn wir uns auf die Themen beschränken wollen, die uns angehen, dann geht uns, finde ich, das Dienstrecht sehr viel an.

Ich bin daher der Meinung, daß wir das einbringen sollten; denn das Dienstrecht und das Beamtenbesoldungsrecht haben große Auswirkungen auf die zukünftige Bildungspolitik.

Ich rechne dazu z. B. auch die Frage, deren Beantwortung mich interessiert: Ist demnächst, wenn sich Firmen, Hochschulen und Schulen um die sehr wenigen Leute kümmern, die es in diesen Jahrgängen gibt, noch der Wettbewerb durchzuhalten — die Post berichtet, er sei nicht durchzuhalten — angesichts der Besoldungen, die die Industrie bietet, und der Besoldungen, die beispielsweise die Bundespost jungen Ingenieuren bieten kann? Das ist doch eine wichtige Frage. Unter welchen Marktbedingungen wird sich das demnächst abspielen? Ich finde schon, daß das auch Rückwirkungen auf Bildung 2000 hat.

Ein anderes Thema — auch das habe ich eben schon kurz erwähnt — betrifft die **Europapolitik.** Wir wollen kürzere **Schul- und Ausbildungszeiten.** Die Europäer um uns herum haben alle kürzere Ausbildungszeiten außer bei Fachhochschulen. Also machen wir bei Fachhochschulen einen Krampf und addieren zu den drei Jahren Ausbildung, die dort Pflicht sind, noch künstlich Praktikazeiten, um auf die vier Jahre zu kommen, damit ein deutscher Fachhochschulingenieur Anerkennung findet in Frankreich und in England, wo es im Prinzip, de facto kürzere Ausbildungszeiten gibt, wo es aber eben vier Jahre Ausbildung im Schnitt gibt, die dort grundsätzlich auch eingehalten werden.

Die Frage der **Äquivalenz von Abschlüssen** stellt sich. Was muß passieren, um die Anerkennung von deutschen Abschlüssen in den Ländern der EG zu erreichen? Oder etwa die Frage: Ist ein **Sozialrecht** wie das BAföG auch **auf EG-Ausländer übertragbar,** die hier studieren? Es würde uns finanziell sofort aus dem Sessel werfen, wenn etwa Forderungen realisiert würden, die in der EG erhoben werden. Das sind wichtige Themen, die ich gerne noch anfügen möchte.

Ich darf zusammenfassen. Wir wollen in Ihrem Antrag einiges streichen, insbesondere die Sachen, die uns nichts angehen. Wir werden umformulieren, so daß wir den Auftrag realistischerweise erfüllen können. Wir werden dort etwas ergänzen, wo wir es für nötig halten. Aber wir wissen halt, daß Sie das Recht haben, eine solche Enquete-Kommission einzusetzen. Deshalb werden wir auch konstruktiv in ihr mitwirken.

Ich darf zum Schluß vielleicht noch kurz aus einem Buch zitieren — damit Sie sehen, wie aktuell Ihr Thema ist —, über neue Bildungspolitik. Das war zufällig ein Jahr vor der Bundestagswahl, 1976, erschienen. Herausgeber war Bernd Vogel, mit Beiträgen von Kohl, Biedenkopf und anderen.

Bernd Vogel schreibt auf dem Cover:

> Der zunehmend enger werdende Spielraum der öffentlichen Finanzen und unüberbrückbare Kontroversen über die Bildungsziele und Bildungsinhalte, über die Zukunft der beruflichen Bildung, der Schule und Hochschulen signalisieren eine Veränderung der Bildungslandschaft. Bildungspolitischer Fortschritt verlangt es wohl, ein neues, überlegtes Konzept, das den Menschen in den Mittelpunkt stellt, zu erarbeiten.

Ich war mir nicht ganz sicher, als ich das gestern gelesen habe, ob das nicht ein Satz ist, den ich bei Ihnen wiedergefunden habe. Es ist ein Satz, der fast so bei Ihnen steht. Ich trage das hier nur vor, damit wir uns darauf besinnen, daß den Anspruch, solche Konzepte zu erarbeiten, auch unsere Vorgänger erhoben haben. Die Erfolgserlebnisse, die sie hatten, waren nicht so, daß wir uns mit zu viel Euphorie in diese Arbeit stürzen sollten. Ich sage aber noch einmal: Wir werden uns konstruktiv an ihr beteiligen.

Schönen Dank.

(Beifall bei der CDU/CSU und der FDP)

Vizepräsident Westphal: Das Wort hat die Abgeordnete Frau Hillerich.

Frau Hillerich (GRÜNE): Herr Präsident! Meine Damen und Herren! Im Hinblick auf einen enormen Bedarf an grundsätzlicher Beratung und Auseinandersetzung über unser Bildungswesen und über die gegenwärtige und künftige Bildungspolitik gibt es Konsens auch für die Bundestagsfraktion der GRÜNEN — wo hier so viel von Konsens die Rede ist. Daher begrüßen wir die Initiative der SPD-Bundestagsfraktion zur Einsetzung einer Enquete-Kommission. Dennoch haben wir einen eigenen Antrag eingebracht, nicht nur, weil wir den im SPD-Antrag angesetzten Zeitraum für völlig unzureichend halten, sondern vor allem, weil wir eine grundsätzlich andere Ausrichtung von Bildungspolitik für nötig halten, als sie in Ihrem Antrag, liebe Kolleginnen und Kollegen von der SPD, vorgenommen wird.

Aufschlußreich für Ihr **Verständnis von Bildungspolitik** sind die Passagen in Ihrem Antrag, wo Sie aus

Frau Hillerich

dem wirtschaftlichen Strukturwandel und dem technischen Innovationsprozeß auf eine — ich zitiere —:

> wachsende Abhängigkeit der Wirtschaft vom „Produktionsfaktor persönliche Qualifikation"

schließen, die an den „Arbeitnehmer" — haben Ihre Kolleginnen da nicht aufgepaßt?: die „Arbeitnehmerin" kommt nicht vor! — und an das „Management" neue Anforderungen stellen. Das ist keine Bildungspolitik, das ist Personalpolitik in der großen Firma Bundesrepublik Deutschland.

(Beifall bei den GRÜNEN)

Als ich dann noch las, daß die Enquete-Kommission den „Personalbedarf" aufzeigen soll, habe ich mich erst noch einmal vergewissert, ob ich nicht vielleicht doch einen Leitartikel aus der Zeitschrift „management" vor Augen habe.

Es mag ja sein, daß Sie hierin Konsens mit unserem Bildungsminister, Herrn Möllemann, haben, für den Bildungspolitik im Grunde nichts anderes bewerkstelligen soll als die Anpassung menschlicher Fähigkeiten und Haltungen an wirtschaftliche und technologische Erfordernisse. Nur, während Herr Möllemann dies weitgehend dem freien Spiel der Marktkräfte überlassen will, liegt Ihnen das technokratische Management als staatliches Handlungsmuster näher.

Unserer Auffassung nach sollte Konsens in der Bildungspolitik dahin gehend bestehen, daß — erstens — den Bildungsbedürfnissen und -ansprüchen aller Menschen in unserer Gesellschaft Geltung zu verschaffen ist; daß zweitens das Anliegen von Bildung die Entfaltung der Persönlichkeit in allen Lebensbereichen ist, und drittens halten wir es für notwendig, daß Bildungspolitik allen Herausforderungen begegnet, die menschliches Überleben und menschliches Miteinander gefährden, bedrohen und einschränken.

(Beifall bei den GRÜNEN)

Entsprechend dieser Ausrichtung von Bildungspolitik will unser Antrag die Aufgaben einer Enquete-Kommission begreifen. Ich möchte dies an einigen Beispielen verdeutlichen. Den Bildungsbedürfnissen und -ansprüchen aller Menschen in unserer Gesellschaft Geltung zu verschaffen heißt für uns GRÜNE vor allem anderen: Parteinahme für diejenigen, denen das Grundrecht auf umfassende und selbstbestimmte Bildung, allem Gerede von Chancengleichheit zum Hohn, immer noch nicht in vollem Umfang zugestanden wird; Parteinahme für all diejenigen, die nicht in den Genuß der für andere reservierten **Bildungsprivilegien** kommen und die heute unter dem zynischen Etikett **„Benachteiligte"** allenfalls einer nachträglichen Sonderbehandlung ausgesetzt werden.

So muß auch hier wieder laut und deutlich gesagt werden: Es ist ein Skandal, daß heute immer noch **Frauen und Mädchen** in Schule und Hochschule, in Berufsausbildung und Weiterbildung ihr selbstverständliches Grundrecht auf freie und gleichberechtigte Teilnahme nur eingeschränkt wahrnehmen können, daß sie unter dem Druck männlicher Konkurrenz und im Zeichen einer — auch bildungspolitischen — Wende immer offener ins Heim und an den Herd zurückverwiesen oder in unqualifizierte Ausbildungen und unterbezahlte Arbeiten abgedrängt werden. — Und dies trotz allem, was ihnen auf Grund einer überaus ungerechten Arbeitsverteilung zwischen Männern und Frauen an Leistung abgefordert wird und trotz einer vergleichsweise höheren Bildungsmotivation und durchschnittlich besserer Zeugnisse und Schulabschlüsse.

Meine Damen und Herren, es liegt schon ein tiefer Sinn darin, daß unsere I-Männchen und -Frauchen über den Schulanfang vorsorglich mit einer Schultüte hinweggetröstet werden. Aber so viel Zuckerbrot gibt es trotz aller Anstrengungen der einschlägigen Industrie nun doch nicht, um den Kindern und Jugendlichen das versüßen zu können, was sie dann in unseren Schulen erwartet.

(Beifall bei den GRÜNEN)

Statt um freie Entfaltung geht es da knallhart um meßbare Leistung, um Selektion. ‚Fordern statt Fördern' heißt da die Parole. Unsere Neun- bis Zehnjährigen werden sortiert in Kluge, weniger Kluge und angeblich eher praktisch Begabte, ganz zu schweigen von denen, die noch immer in Sonderschulen abgeschoben werden, es sei denn, sie haben das nur wenigen beschiedene Glück, eine Gesamtschule oder wenigstens noch für kurze Zeit eine Orientierungs- oder Förderstufe zu besuchen. Noch immer ist Schule geprägt von Zensuren und Konkurrenzdruck. Seine Folgen sind Schulangst und Entmutigung. Das ist die Peitsche, die über dem Zuckerbrot geschwungen wird.

Noch einige Worte zur Schule selbst, meine Damen und Herren: Der ‚Nürnberger Trichter' hat noch nicht ausgedient, ja, er ist nach wie vor das beliebteste Requisit, und sei es in seiner modernen Gestalt als Computer oder programmierter Unterricht. Nicht Faulheit und Rechtschreibschwäche, Herr Minister Möllemann, sind die Hauptprobleme des Schulalltags, sondern gähnende Langeweile und der allseits verbreitete Motivationsmangel. Wenn wundert's, denn nicht entdeckendes Lernen, nicht Handlungs- und Problemorientierung, nicht fächerübergreifender oder Projektunterricht, nicht ganzheitliches, selbstbestimmtes Lernen sind angesagt. Statt dessen sollen neuerdings die alte Paukschule wiederbelebt, Eliteförderung forciert und fortschrittliche Schulversuche abgewürgt werden — und dies nach ca. 70 Jahren Schulreformdiskussion und gegen den Rat und das Engagement vieler Pädagoginnen und Pädagogen.

Bildung ist mehr als bloßes Eintrichtern von Wissen, ist auch mehr als unkritische, anpasserische Berufsorientierung. Eine umfassende, praktisch umgesetzte und theoretisch reflektierte **Arbeitsorientierung** in allen Schulformen und -stufen ist dagegen notwendiger Bestandteil einer allseitig entwickelten Allgemeinbildung.

Dies setzt allerdings einen veränderten Arbeitsbegriff voraus, einen, der wirklich alle Arbeit einbezieht, also neben der Erwerbsarbeit auch die Haus- und Erziehungsarbeit, unbezahlte Sozialarbeit und vielfältige Formen unbezahlter, selbstbestimmter Eigenarbeit. Ein auf die Produktion von Qualifikation reduziertes Bildungssystem hat mit Bildung nichts mehr gemein.

Frau Hillerich

Eine der Herausforderungen, denen Bildung und Bildungspolitik unbedingt begegnen müssen, ist bei den jüngsten Wahlen in Bremen und Bremerhaven durch den erschreckend hohen Stimmenanteil von neofaschistischen Gruppierungen deutlich geworden. Dies ist kein Problem nur von Randgruppen oder etwa eines, dem mit einem auf Institutionenkunde verkürzten Politikunterricht an den Schulen zu begegnen wäre. Das muß sehr viel umfassender geschehen. Auch in der Bildungspolitik müssen wir uns fragen, was **Bildung nach Auschwitz** ist. Ich möchte hierzu einige Sätze aus einem Aufsatz des Berliner Erziehungswissenschaftlers Professor Ulf Preuß-Lausitz zitieren. Er sagt:

> Auschwitz meint . . . die Erfahrung, daß eine industrielle Gesellschaft mit einem hohen formalen Bildungsniveau industriellen Massenmord und systematische Ausgrenzung mehrerer Bevölkerungsgruppen aus dem Alltag organisiert und offenbar weitgehend gebilligt hat. Auschwitz, das Ausgrenzungs- und Existenzvernichtungsprojekt, ist von der technischen Elite direkt vorbereitet und durchgeführt worden. . . . Klassischbürgerliche Bildung schützte offenkundig nicht vor Friedensfeindlichkeit, Ausgrenzungsbereitschaft und Vernichtungswillen.

Preuß-Lausitz zufolge liegt das auch daran, daß sich bürgerliche Bildung nicht als gesellschaftlich eingreifend versteht, weil in ihrem Konzept die „Abspaltung der Handlungs- und Gesellschaftsebene und damit der Moral", der gesellschaftlichen Verantwortung, angelegt ist. Dies gilt ebenfalls für den heute noch verbreiteten bruchlosen Glauben an Fortschritt, technische Beherrschung und abstrakte Rationalität. Gerade in unserer Gesellschaft sind Bildung und Erziehung nach Auschwitz — ich zitiere noch einmal Preuß-Lausitz —

> daran zu binden, daß das Abweichende, das Besondere und das Fremde nicht als Bedrohung erlebt, sondern als Bereicherung erfahren wird.

(Beifall bei den GRÜNEN)

Vizepräsident Westphal: Frau Abgeordnete, Sie müssen zum Schluß kommen.

Frau Hillerich (GRÜNE): Ich komme zum Schluß.

„Erziehung nach Auschwitz hat aber auch den Zusammenhang von Rationalität und Inhumanität zu reflektieren."

Weitere Herausforderungen, die unser Überleben und Miteinanderleben bedrohen und denen sich unser Bildungswesen stellen muß, finden Sie in unserem Antrag. Ich hoffe sehr, daß sich auch die anderen Fraktionen ihrer Aufnahme in den Arbeitsauftrag der Enquete-Kommission nicht verschließen werden.

Vizepräsident Westphal: Nun müssen Sie zum Schluß kommen. Das war doch ein guter Schlußsatz.

Frau Hillerich (GRÜNE): Noch einen Satz. — Über eines muß sich die Enquete-Kommission allerdings klarwerden: Staatliches Handeln im Bildungswesen sollte nicht zu einer weiteren Verrechtlichung und Reglementierung führen. Vielmehr müssen die zahlreichen unterschiedlichen **Kompetenzen** entwirrt und entzerrt und **Reglementierungen** abgebaut werden, daß Raum und Luft, allerdings auch finanzielle Mittel für freie Initiativen bleiben, die Neues ausprobieren und Impulse geben können.

Ich danke Ihnen.

(Beifall bei den GRÜNEN)

Vizepräsident Westphal: Das „kommen" in dem Begriff „Ich komme zum Schluß" muß immerhin eine ganz schöne Entfernung überwinden.

Jetzt hat der Abgeordnete Neuhausen das Wort.

Neuhausen (FDP): Herr Präsident! Meine sehr verehrten Damen und Herren! Der heute vorliegende **Antrag auf Einsetzung einer Enquete-Kommission** reiht sich in die Bemühungen um eine Belebung neuer, breiter bildungspolitischen Diskussionen ein, wie sie von dem Bundesbildungsminister Möllemann schon in seiner Ansprache vor dem Bundestagsausschuß für Bildung und Wissenschaft im Mai dieses Jahres angeregt wurden. Das ist ausdrücklich zu begrüßen.

Ihr Antrag knüpft — das meine ich sehr im Ernst und bitte zuzuhören — an die Ausführungen an, die sagen, daß der **Stellenwert von Bildungs- und Wissenschaftspolitik** im Kontext der Bundespolitik wieder deutlicher werden sollte und daß wir gemeinsam klarmachen müssen, welche Bedeutung beide Bereiche für die Aufgaben des Bundes haben und wie umgekehrt Maßnahmen des Bundes, die er in seiner eigenständigen Zuständigkeit trifft, auf Bildungs- und Wissenschaftspolitik der Länder zurückwirken. Denn nur beides entspricht dem Begriff des **kooperativen Föderalismus.**

Nun möchte ich gleich zu Anfang an eine Bemerkung anknüpfen, die Klaus Daweke gemacht hat. Wir haben uns überhaupt nicht abgesprochen. Aber der Blick fällt auf die gleichen Textpassagen. Sosehr ich den Hinweis auf die gesamtstaatliche Verantwortung des Bundes unterstütze, so wenig förderlich erschiene es mir, neue Pendelschläge bei dieser Gelegenheit im Verhältnis Bund/Länder in Gang zu setzen, die immer dadurch gekennzeichnet sind, daß einmal dem Bund — überspitzt gesagt — jede Zuständigkeit für Bildung abgesprochen wird und dann wieder — wie sich aus einer vielleicht mißverständlich aufgefaßten Passage herauslesen ließe — nur noch vom Sachverstand der Länder die Rede ist und nicht mehr von ihrer Kulturhoheit. Ich meine, daß eine klare Berücksichtigung der Zuständigkeiten und Möglichkeiten dem Auftrag, dem sich diese Enquete-Kommission stellen will, nur förderlich sein könnte.

Eine zweite Bemerkung. Die Bezeichnung **„Bildung 2000"** weist — sie ist wohl ernst gemeint — darauf hin, daß es sich um perspektivische Untersuchungen handeln soll. Der Antrag der SPD spricht — Herr Kuhlwein hat es eben wieder getan — von „langfristig wirksamen gesellschaftlichen Faktoren", von einer „vorausschauenden Bildungspolitik". Das ist allgemein, aber richtig, und muß bedeuten, daß die Untersuchung der Enquete-Kommission natürlich unmittelbares Regierungs- und parlamentarisches Handeln nicht ersetzen kann, aber auch die Arbeit der koope-

Neuhausen

rativen Instrumente der Bildungspolitik nicht, der Kultusministerkonferenz, Bund-Länder-Kommission, Wissenschaftsrat — ich brauche nicht aufzuzählen, was hier schon gesagt ist. Sie darf auch nicht als Wartesaal für kurz- oder mittelfristig zu lösende Fragen dienen.

Ich versage es mir, bereits jetzt und hier auf Einzelheiten des Textes einzugehen. Dazu wird in den Ausschußberatungen Zeit und Gelegenheit genug sein. Denn der Text enthält natürlich eine Reihe von Feststellungen — die ich jetzt einmal als Begründung nehme —, mit denen wir übereinstimmen. In manchen anderen Formulierungen ist praktisch das Untersuchungsergebnis schon wie vorweggenommen. Das gilt in besonderem Maße für den Text des Antrags der GRÜNEN.

Wir haben das eben gehört: Eine ganze Reihe von Themen, die Sie angesprochen haben, gehört unmittelbar in den Bereich der Länderkompetenzen. Zwar wäre Herr Möllemann auch ein guter Länderkultusminister für Schulen. Aber das ist er nun einmal nicht.

Meine Damen und Herren, wenn es sich bei der Enquete um eine wirklich fruchtbare Untersuchung handeln soll, die bei aller Unterschiedlichkeit der bekannten Standpunkte dem dient, was der Kollege Kuhlwein die Suche nach einem neuen Konsens genannt hat — wie ich gelesen habe —, dann sollten bereits die Feststellung und die Beschreibung der Aufgaben von der Offenheit geprägt sein, die dafür notwendig ist.

Ich greife das Wort vom Konsens gerne auf. Daß damit nicht die Hoffnung auf das Wunder der bildungspolitischen Harmonie gemeint sein kann, weiß jeder. Klaus Daweke hat einige skeptische Bemerkungen dazu gemacht. Aber wenn ich das ernst nehme, geht es wohl um den Konsens der Ernsthaftigkeit des Bemühens. Da stimmen wir überein. Einen solchen **Konsens** hat es **in der Bildungspolitik** schon einmal gegeben, und wir sollten uns bemühen, daran anzuknüpfen. Wie schwer das sein wird, weiß jeder, der über einige Jahre Praxis verfügt.

Aber, meine Damen und Herren, lieber Herr Kuhlwein, die Suche nach Konsens hat auch Voraussetzungen. Erlauben Sie mir dazu einige Randbemerkungen, die in den Zwischenbereich von Kultur, Politik und Bildung hineinführen.

Wie der Presse zu entnehmen war, hat die SPD-Fraktion in der Sommerpause einen **Schimpfwörterkatalog** erarbeitet, dessen Inhalt der Öffentlichkeit in der Haltung eines „Vereins fleckenloser politischer Moralisten" vorgestellt wurde. Diese Haltung ist für eine Partei ja auch selbstverständlich, die sich kürzlich unter der Überschrift „Der Streit der Ideologien und gemeinsame Sicherheit" sogar mit der SED in einem bemerkenswerten Papier u. a. um, wie es darin heißt, „Grundregeln einer Kultur des politischen Streits" bemüht hat. Ob allerdings die dringend zu empfehlende Ergänzung des erwähnten Schimpfwörterkatalogs um sommerliche Sprachblüten aus den Presseverlautbarungen der Bildungspolitiker der SPD, wie „Schlunzerei",

(Kuhlwein [SPD]: „Schlunzerei" stammt doch von Herrn Möllemann! Das haben wir nur wiederholt!)

„Flop", „geradezu wahnsinnig", „Fiasko", „große Klappe", „kabarettreif", „zynisch", „Schnellschüsse", „unfähig", „Scheitern", „Politschwabbelei" — vorige Woche —, diesem hohen Anspruch gerecht wird, muß bezweifelt werden; denn in dem erwähnten Papier wird gefordert, daß Kritik von dem Versuch getragen sein sollte, sich zunächst in die Logik der anderen Seite hineinzudenken. Dann ist in diesem Papier davon die Rede — Herr Kuhlwein, hören Sie einen Augenblick zu —, daß, wer diesen Versuch unternehme, sich nicht in aggressiver Polemik erschöpfe.

(Beifall bei der FDP und der CDU/CSU)

Es läge für uns nun nahe, das einzufordern, was auch in diesem Streitkulturpapier steht. Da heißt es nämlich: „Niemand" — so sagt dieses Papier zu Recht — „darf für sich ein Recht der deutlichen Kritik und der polemischen Darstellung in Anspruch nehmen, ohne es dem Kritisierten in gleichem Maße zuzubilligen". Aber ich sage das sozusagen als einseitige Vorleistung. Wo kämen wir denn angesichts der zitierten Beispiele hin?

(Kuhlwein [SPD]: Die „Schlunzerei" kommt trotzdem von Herrn Möllemann!)

Einen weiteren Beitrag haben Sie auch in der Sommerpause — offenbar in Ermangelung schöner sommerlicher Vergnügungen — geleistet, als Sie von einem „phantastischen Feuerwerk von Rohrkrepierern" sprachen. Das geht ja schon in militärische Bereiche, und man muß sich das mal konkret und bildhaft vorstellen. Wir haben keinen Ehrgeiz, hier nachzurüsten und mit gleichem Kaliber zurückzuschießen.

(Beifall bei der FDP — Kuhlwein [SPD]: Sagen Sie das zu Herrn Möllemann? Das wundert mich sehr!)

Meine Damen und Herren, Herr Kuhlwein, im Ernst: Mit der Bezeichnung „Bildung 2000" wird ein großer Anspruch erhoben. Er zielt auf die Zukunft vieler junger Menschen, auf ihr Hineinwachsen in eine sich ständig verändernde Welt. Bildung ist gerade der Politikbereich, in dem sich die Generationen, in dem sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in besonderem Maße und mit weitreichenden Konsequenzen für viele individuelle Schicksale und unsere ganze Gesellschaft begegnen. Vielleicht gelingt es uns ja, bei der Arbeit der Enquete-Kommission einen Beitrag zur Widerlegung des alten Vorurteils zu leisten, das schon Joseph von Eichendorff in seinem Roman „Dichter und ihre Gesellen" zum Ausdruck brachte. Er läßt da Fortunat zu Walter sagen:

> Ich habe schon oft nachgedacht über den Grund dieser zärtlichen Liebe so vieler zum Staatsdienste. Hunger ist es nicht immer, noch seltener Durst nach Nützlichkeit. Ich fürchte, es ist bei den meisten der Reiz der Bequemlichkeit, ohne Ideen und sonderliche Anstrengungen gewaltig und mit großem Spektakel zu arbeiten.

Neuhausen

Meine Damen und Herren, die Enquete-Kommission darf — da sind wir uns sicher alle einig — kein großes Spektakel in diesem Sinne werden. Entgehen wir dieser Versuchung, dann hat sie die Chance, vielleicht die große Chance, einen wichtigen Beitrag zu der neuen Aufbruchstimmung für Bildung und Wissenschaft zu leisten, die wir gemeinsam stärken und nutzen sollten.

Vielen Dank.

(Beifall bei der FDP und der CDU/CSU)

Vizepräsident Westphal: Meine Damen und Herren, ich schließe die Aussprache.

Interfraktionell wird vorgeschlagen, die Anträge auf Einsetzung der Enquete-Kommissionen an die in der gedruckten Tagesordnung aufgeführten Ausschüsse zu überweisen. Sind Sie damit einverstanden? — Ich sehe keinen Widerspruch. Die Überweisungen sind so beschlossen.

Anlage 2

Auszug aus dem Stenographischen Protokoll der 48. Sitzung des Deutschen Bundestages — 11. Wahlperiode — am 9. Dezember 1987: Beratung der Beschlußempfehlung und des Berichts des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (19. Ausschuß) zu dem Antrag der Fraktion der SPD *Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000"* und zu dem Antrag der Abgeordneten Frau Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN *Einsetzung einer Enquete-Kommission* — Drucksachen 11/711, 11/801, 11/1448

Vizepräsident Frau Renger:

Ich rufe den Tagesordnungspunkt 4 auf:

Beratung der Beschlußempfehlung und des Berichts des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft (19. Ausschuß) zu dem Antrag der Fraktion der SPD

Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" zu dem Antrag der Abgeordneten Frau Hillerich und der Fraktion DIE GRÜNEN

Einsetzung einer Enquete-Kommission

— Drucksachen 11/711, 11/801, 11/1448 —
Berichterstatter:
Abgeordnete Daweke
Kuhlwein
Neuhausen
Frau Hillerich

Nach einer Vereinbarung im Ältestenrat sind für die Beratung 30 Minuten vorgesehen. — Kein Widerspruch. Dann ist das so beschlossen.

Ich eröffne die Aussprache. Das Wort hat der Herr Abgeordnete Kuhlwein.

Kuhlwein (SPD): Frau Präsidentin! Meine sehr verehrten Damen und Herren! Am 17. September haben SPD und GRÜNE im Deutschen Bundestag einen Antrag auf Einrichtung einer **Enquete-Kommission** eingebracht, die sich mit Fragen der **zukünftigen Bildungspolitik** beschäftigen soll. Die Idee dazu ist übrigens in der SPD-Bundestagsfraktion geboren worden und nicht im Bonner Bildungsministerium, wie heute manchmal geargwöhnt wird.

Ich habe von Anfang an sehr wohl die Grenzen einer Bundestagsenquete in einem Politikbereich gesehen, in dem die Länder eigene und vom Bund unabhängige Zuständigkeiten reklamieren können. Ich habe allerdings nicht ahnen können, daß einige **Länder** schon eine Bestandsaufnahme durch den Bund im Bildungsbereich als Anschlag auf die verfassungsmäßig garantierte **Kulturhoheit** werten würden. Wir haben die Empfindsamkeiten ernst genommen und haben den Bedenken dieser Länder weitgehend Rechnung getragen, weil es uns darum ging, im Bundestag zu einer Enquete-Kommission zu kommen, deren Einsetzungsauftrag von allen Fraktionen des Hauses getragen wird.

Ich will nun auch nicht behaupten, daß ich manche **Interventionen** als kleinkariert empfunden hätte, auch wenn der DIHT sie als „kleinliches Zuständigkeitsgerangel" bezeichnet hat. Bei der Vertretung von Interessen gehts ja manchmal, wie wir wissen, auch ums Kleingedruckte. Die Kultusministerkonferenz sei mein Zeuge dafür, wie wichtig gelegentlich selbst Fußnoten in einem gemeinsamen Beschlußpapier sein können.

(Daweke [CDU/CSU]: Essentiell!)

Ich will auch nicht darüber rechten, warum Frau Dr. Wilms als Bundesbildungsministerin sogar in ihrem Ministerium eine Tagung zur Allgemeinbildung veranstalten durfte, bei der höchstderoselbst der bayerische Kultusminister als Podiumsteilnehmer aufgetreten ist, wohingegen der Deutsche Bundestag veranlaßt wurde, die **Allgemeinbildung** zu meiden wie der Teufel das Weihwasser.

Ich werde schließlich auch niemandem einen Vorwurf daraus machen, wenn er die Rechte zum föderalistischen Schwur erhebt, während die Linke freudig nach **Bundesmitteln für den Informatikunterricht** greift.

Ich bin allerdings nicht sicher, ob die Menschen in der Bundesrepublik diesen abstrakten Streit um Normen noch verstehen, wenn ihnen gleichzeitig gesagt wird, sie sollten sich auf ein „Europa der Bürger" und auf immer enger werdende internationale Verflechtungen vorbereiten. Ob es da wohl wirklich eine vertrauensbildende Maßnahme für die Politik bedeutet, wenn die Bürger dann erfahren, daß wir stundenlang

darum gerungen haben, ob der Begriff „Schule" in unserem Einsetzungsauftrag vorkommen darf? Wie gesagt, ich bin ein Freund des **Kulturföderalismus.** Aber vielleicht sollte man ihn gelegentlich vor seinen allerbegeistertsten Bannerträgern in Schutz nehmen.

(Beifall bei der SPD und den GRÜNEN)

Im übrigen hat die Auflistung dessen, wo der **Bund** inzwischen unbestreitbare **Zuständigkeiten im Bildungsbereich** hat, manche überrascht. Wir sind deshalb in unserem Ausschuß dem weisen Vorschlag des Rechtsausschusses gefolgt und haben die Bereiche mit Angabe der entsprechenden Grundgesetzartikel gleich in den ersten Absatz unseres Antrags aufgenommen. Da finden wir denn aus der ausschließlichen Gesetzgebung die auswärtigen Kulturbeziehungen und die Auslandsschulen, aus der konkurrierenden Gesetzgebung die betriebliche und überbetriebliche Berufsausbildung einschließlich der beruflichen Weiterbildung sowie die Regelung von Ausbildungsbeihilfen. Wir finden aus der Rahmengesetzgebung das Gebiet der allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens, aus den Gemeinschaftsaufgaben den Ausbau und Neubau von Hochschulen einschließlich der Hochschulkliniken. Da findet sich die Möglichkeit der Übertragung auch von Kompetenzen der Länder auf zwischenstaatliche Einrichtungen, etwa auf die Europäische Gemeinschaft. Da findet sich nicht zuletzt im Art. 91 b des Grundgesetzes ebenfalls als Gemeinschaftsaufgabe die gemeinsame Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Meine Damen und Herren, dies alles sollte auch bei denen nicht in Vergessenheit geraten, die den Bund gern zum bildungspolitischen Nachtwächter machen wollen. Dabei gebe ich ja offen zu, daß die Bundesregierung sich seit der Wende offenbar in dieser Rolle wohlfühlt.

(Gattermann [FDP]: Das ist aber ein Irrtum, Herr Kollege!)

Wenn die Kommission, wie es im Einsetzungsauftrag heißt, ihre Arbeit auf die Zuständigkeiten des Bundes beschränkt, dann wird sie sich dennoch nicht über Mangel an Arbeit beklagen können. Sie wird untersuchen müssen, ob es Chancengleichheit für alle Schichten und Gruppen in der Bildungsbeteiligung gibt und wie gegebenenfalls **Bildungschancen** verbessert werden können. Sie wird sich mit der ersten Schwelle zwischen **Schule und Berufsausbildung** und mit der zweiten Schwelle zwischen **Bildungs- und Beschäftigungssystem** befassen und Antworten suchen müssen, wie diese Schwellen begehbar gemacht werden können. Sie wird sich mit den **Inhalten von Berufsausbildung, Hochschule und Weiterbildung** beschäftigen. Sie wird in diesen Bereichen Konsequenzen aus den neuen Kommunikationstechnologien ziehen. Sie wird das Schlagwort vom „lebenslangen Lernen" in praktisch-politische Folgerungen für Organisation und Finanzierung der Weiterbildung umsetzen. Sie wird Prognosen für den **Finanzbedarf** der beruflichen Bildung, der individuellen Ausbildungsförderung, des Hochschulbaus und der Hochschulforschung wagen und Vorschläge machen, von wem die finanziellen Mittel aufgebracht werden sollen. Sie wird das Besoldungs- und Beamtenrecht daraufhin abklopfen, wieweit es neuen Herausforderungen im Bildungsbereich entspricht. Sie wird Vorschläge machen, wie die Bildungspolitik des Bundes aktiv an der Schaffung des europäischen Binnenmarktes beteiligt werden kann.

Die Enquete-Kommission wird bei allen Überlegungen immer im Auge haben, daß es zwar dieselben jungen und erwachsenen Menschen sind, die mal nach **Landesrecht** und mal nach **Bundesrecht** gebildet werden, daß jedoch Blicke über den Gartenzaun nicht erwünscht sind. Es wird sich dennoch nicht ganz vermeiden lassen, daß die Kommission auch Begriffe wie Berufsbildungsfähigkeit oder Studierfähigkeit unter die Lupe nimmt. Sie sind zwar auf der einen Seite ein mögliches Ergebnis von Schule, auf der anderen Seite jedoch auch Voraussetzung für Berufsbildung und Hochschulbesuch, für die der Bund eigene Verantwortung trägt.

Meine Damen und Herren, ich möchte mich an dieser Stelle ausdrücklich bei den Berichterstattern der Koalitionsfraktionen bedanken, die in dem schwierigen Prozeß der Abstimmung mit den B-Ländern nicht nur unseren Blick für die berechtigten Interessen der Länder geschärft, sondern auch eine Reihe zusätzlicher Anregungen für den Arbeitsauftrag beigetragen haben — dies gilt insbesondere für die Europafrage und für das Beamtenrecht —, besonders bei Herrn Daweke.

(Beifall bei der SPD sowie bei der CDU/CSU und der FDP)

Wir sollten uns jetzt in der Enquete-Kommission so konstruktiv wie im Ausschuß für Bildung und Wissenschaft an die Arbeit machen, um **bildungspolitische Antworten auf die neuen gesellschaftlichen Herausforderungen** zu finden. Vielleicht wird am Ende unseres Arbeitsprozesses auch mancher Länderkultusminister mit uns versöhnt sein, weil wir auch seinen eigenen Aufgabenbereich und die Bedeutung der Bildungspolitik in Konkurrenz zu anderen Politikfeldern wieder stärker ins Bewußtsein gebracht haben.

Meine Fraktion wird dem gemeinsamen Einsetzungsantrag zustimmen.

Schönen Dank.

(Beifall bei der SPD, der CDU/CSU und der FDP)

Vizepräsident Frau Renger: Das Wort hat der Abgeordnete Daweke.

Daweke (CDU/CSU): Frau Präsident! Liebe Kolleginnen und Kollegen! Die Enquete-Kommission, die wir heute einsetzen, ist die fünfte Enquete-Kommission, die der Deutsche Bundestag in dieser Legislaturperiode installiert. Ich will deshalb gerne zu Beginn einen Gedanken vortragen, der in den internen Beratungen meiner Fraktion eine große Rolle gespielt hat: Ich möchte die Frage erörtern, ob es eigentlich richtig ist, daß wir uns — wohl beginnend mit der 9. und 10. Legislaturperiode, aber jetzt auch in der 11. — immer mehr mit **Enquete-Kommissionen** und Unterausschüssen beschäftigen und diese einsetzen.

Ich will nur sagen, daß die große Gefahr besteht, daß wir das sozusagen als Politikersatz betreiben

Daweke

könnten. Wenn man diese Gefahr sieht, glaube ich, kann man sie auch beherrschen. Aber man muß wissen, daß natürlich die Arbeit in diesen Kommissionen sehr speziell ist und daß wir aufpassen müssen, nicht den Überblick, also die **Gesamtschau,** zu verlieren, wenn wir immer mehr in solches Spezialistentum und immer mehr in solche Detaildiskussionen geraten.

Als zweiten Gedanken möchte ich vortragen — da sage ich kein Geheimnis —, daß wir uns sehr schwergetan haben mit dem Minderheitenrecht der SPD und der GRÜNEN, diesen Ausschuß zu beantragen, nicht nur wegen des sehr schwierigen **Bund-Länder-Verhältnisses,** das mit dem Antrag angesprochen ist, sondern natürlich auch vor dem Hintergrund der Tatsache — ich habe das hier schon einmal gesagt —, daß wir in der Bildungspolitik eine ganze Reihe von **Koordinierungsgremien** haben. Dazu gehören die Bund-Länder-Kommission, die diese Woche getagt hat, die KMK, die in der letzten Woche getagt hat, und mancherlei Gremien dieser Art; ich nenne ausdrücklich den Hauptausschuß des Instituts für Berufsbildung. Es gibt also eine große Zahl von Gremien, die Koordinierung versuchen. Wir setzen mit unserer Kommission noch eine weitere solche Koordinierungsrunde hinzu. Das waren unsere inhaltlichen Bedenken in der Sache. Aber ich sage ausdrücklich: Wir respektieren natürlich das Recht der Minderheit auf Einsetzung einer solchen Enquete-Kommission und haben deshalb auch von Anfang an konstruktiv an der Ergänzung und der Erweiterung der Anträge von SPD und GRÜNEN mitgearbeitet.

Herr Kuhlwein hat eben die inhaltlichen Themen genannt, die anstehen. Ich will mich ebenfalls ausdrücklich dazu bekennen, daß wir — Fritz Neuhausen von der FDP, Herr Kuhlwein als Antragsteller und Frau Hillerich als Antragstellerin — sehr konstruktiv zusammengearbeitet haben. Das war nur dadurch möglich, daß sich die Sozialdemokraten und DIE GRÜNEN bewegt haben

(Zurufe von der SPD: Auch Sie haben sich bewegt!)

— und dadurch, daß wir uns mühsam bewegt haben; das gebe ich zu. Das ist aus der Zeit, die hinter uns liegt, eigentlich ein ganz gutes Beispiel dafür, daß man politisch zusammenarbeiten kann, unabhängig von der Tatsache — das muß ich sagen, damit Frau Hillerich nicht in ihrer eigenen Fraktion von den anderen Flügeln geprügelt wird —, daß Sie in der Sache natürlich ganz schlimme Positionen vertreten haben. Gleichwohl haben wir uns auf einen gemeinsamen Antrag geeinigt. Ich finde, das verdient Erwähnung.

Die letzte Bemerkung meinerseits. Wenn wir schon eine Bildungs-Enquete-Kommission einsetzen, bitte ich, darauf zu achten, daß unser Text grammatisch richtig ist. Wir sollten uns, wenn es geht, einigen, daß im III. Abschnitt hinter dem zweiten Spiegelstrich statt „entwickelt hat" „entwickelt haben" stehen soll. Es handelt sich nämlich um eine Plural. Gerade eine Bildungskommission sollte auf solche Kleinigkeiten achten.

Schönen Dank.

(Heiterkeit — Beifall bei der CDU/CSU und der FDP sowie bei Abgeordneten der SPD)

Vizepräsident Frau Renger: Das Wort hat Frau Abgeordnete Hillerich.

Frau Hillerich (GRÜNE): Frau Präsidentin! Meine Damen und Herren! Es liegt nahe: Auch wir bitten Sie, der Einsetzung der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik" zuzustimmen.

Erfreulicherweise haben sich alle Fraktionen im Ausschuß für Bildung und Wissenschaft darauf verständigen können, daß Bildungspolitik, nimmt sie ihren Auftrag im Hinblik auf die Bildungsbedürfnisse und Ansprüche der Menschen in unserer Gesellschaft ernst, sich mit **Herausforderungen** auseinandersetzen muß, wie — ich zitiere aus der gemeinsamen Beschlußempfehlung —: „dem Ziel der Gleichstellung der Geschlechter, den ökologischen Erfordernissen" — um nur diese beiden zu nennen —, Herausforderungen, die weit über wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Erwägungen im Hinblick auf zukünftigen Qualifikationsbedarf hinausgehen. Im Mittelpunkt der Arbeit der Enquete-Kommission sollen die Menschen, Jugendliche und Erwachsene, stehen, denn es geht um ihre Zukunft, um ihre Fähigkeiten zur aktiven und verantwortlichen Teilnahme und Gestaltung der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen **Veränderungsprozesse** in der Gesellschaft.

Nicht bildungspolitischer Schlagabtausch mit Expertenhilfe, allerdings auch kein Spezialistentum, wie Herr Daweke befürchtete, sondern nüchterne, ehrliche **Bestandsaufnahme** nach wissenschaftlichen Maßstäben und **Wertung der Ergebnisse** unter bildungspolitischen Zielperspektiven — das ist meine Vorstellung von der Arbeitsweise der Kommission. Alle Beteiligten sollen ihre Zielvorstellungen, ihre Untersuchungsfragen in die konkrete Arbeit einbringen. Alle müssen sich aber auch gefallen lassen, ihre Annahmen, Prognosen und auch ihre allgemeinen und speziellen Zielvorstellungen in Frage stellen zu lassen und möglicherweise zu modifizieren oder zu korrigieren. Dies wird — ich gestehe dies zu — nicht leicht sein, denn wir wissen um die recht unterschiedlichen politischen Interessen und Zielvorstellungen über das, was Bildung und Berufsbildung leisten sollen — gerade im Hinblick auf den Erhalt oder die Veränderung bestehender und sich abzeichnender Zustände in Wirtschaft und Gesellschaft.

Dennoch hoffe ich, daß es durch diese Enquete-Kommission gelingen könnte — die Vorarbeiten haben dies zumindest gezeigt —, wenigstens den Minimalkonsens über das, was im Bildungsbereich dringend zu verändern ist, in einigen Punkten herzustellen. Und ich hoffe, daß die Enquete-Kommission darin übereinstimmt, während ihrer Arbeit und gerade mit Hilfe der Sachverständigen die öffentliche bildungspolitische Diskussion zu bereichern.

Allerdings, die teilweise schrillen Töne, die schon im Vorfeld der Enquete-Kommission zu hören waren, stimmen bedenklich. Erfreulich ist, daß es im Ausschuß für Bildung und Wissenschaft — trotz Verhinderungsversuchen von außen — zu einem klaren gemeinsamen Votum für die Einsetzung gekommen ist.

Die grundgesetzlich fixierte **Gemeinschaftsaufgabe** von Bund und Ländern bei der **Planung von Bildung und Forschung** wurde im Ausschuß ernst genommen.

Frau Hillerich

Das Ansinnen, der Bundestag solle wegen der **Kulturhoheit der Länder** in einer der entscheidensten Fragen unserer Zukunft, der künftigen Gestaltung unseres Bildungswesens, auf eigenständige Beratung und Empfehlungen verzichten — von einem bayerischen Landtagsabgeordneten wird dies im „Bayernkurier" gar als „dreister Zugriff auf die ausschließliche Zuständigkeit der Länder" bezeichnet —,

(Frau Dr. Götte [SPD]: Hört! Hört!)

halten wir GRÜNEN für kleinkariert und außerhalb jeder bildungspolitischen Vernunft. Da bin ich wohl etwas schärfer als die Kollegen von der SPD. Selbstverständlich bejahen wir GRÜNEN unter den verfassungsmäßig garantierten Prinzipien auch den **Föderalismus.** Wir sehen darin eine Garantie für kulturelle und politische Vielfalt und — angesichts der politischen Vergangenheit unseres Staates — ein wichtiges Gegengewicht gegen zentralstaatliche Fehlentwicklungen. Selbstverständlich bejahen wir auch die Kulturhoheit der Länder als Kernstück des Föderalismus.

Dennoch: Die Notwendigkeit einer zwischen Bund und Ländern abgestimmten **Rahmenplanung** ist doch wohl unbestreitbar. Und wenn der Bund in diesem Rahmen einen Untersuchungsbedarf hat, dann ist eine Enquete-Kommission, die am Ende ihrer Arbeit Empfehlungen ausspricht, doch wohl ein recht bescheidenes Instrument. Ein neuer „Deutscher Bildungsrat" und die Fortschreibung des „Bildungsgesamtplans" wären das, was wir unserer Meinung nach eigentlich bräuchten.

(Beifall des Abg. Kuhlwein [SPD])

Ich denke, daß wäre auch das, was die Bürgerinnen und Bürger, die mit ihren Steuern immerhin die Riesenapparate der Kultusbürokratien und auch uns Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker bezahlen, eigentlich mit Recht von uns erwarten können.

Jede Bürgerin und jeder Bürger, ganz gleich, in welcher Region lebend, welchen Alters und Geschlechts, welcher Religion und Staatsangehörigkeit, hat das Recht auf **Chancengleichheit in Bildung und Ausbildung,** und die ist auf Länderebene allein nun einmal nicht herzustellen. Und es sind die materiellen und organisatorischen Rahmenbedingungen für die Chancengleichheit aller im Bildungssystem, die von den Menschen eingefordert werden. Daß sie dann lernen, sich bilden und weiterbilden wollen — da sind wir eigentlich recht unbesorgt.

Bund und Länder sind gefordert, Voraussetzungen für selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Lernen in und außerhalb von Schulen und Hochschulen, betrieblicher und überbetrieblicher Berufsausbildung zu schaffen.

Meine Damen und Herren, noch einmal bitte ich Sie daher um Zustimmung zur Einsetzung dieser Enquete-Kommission.

Ich danke Ihnen.

(Beifall bei den GRÜNEN und der SPD sowie bei Abgeordneten der CDU/CSU und der FDP)

Vizepräsident Frau Renger: Das Wort hat der Abgeordnete Neuhausen.

Neuhausen (FDP): Frau Präsidentin! Meine Damen und Herren! Die heute vorliegende Beschlußempfehlung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft zur Einsetzung einer Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik — Bildung 2000" weist gegenüber den ursprünglichen Vorlagen der SPD und der GRÜNEN eine Reihe von Änderungen auf und ist als ein Kompromiß zu bezeichnen, der das Ergebnis der schon erwähnten zahlreichen Gespräche, vor allem im Kreise der Berichterstatter, war. Ich möchte mich auch für den Geist, der in diesen Gesprächen geherrscht hat, sehr bedanken. Denn man findet selten die Möglichkeit, offen und mit Konturen und dennoch kooperativ miteinander umzugehen.

Ich habe schon bei der ersten parlamentarischen Behandlung darauf hingewiesen, daß wir diese Initiative begrüßen und darin eine Unterstützung der neuen Aufbruchstimmung sehen, die durch den Bundesbildungsminister in der bildungspolitischen Diskussion ja auch angeregt worden ist.

Meine Damen und Herren, der ursprüngliche Antrag der SPD ist in den erwähnten Verhandlungen der Berichterstatter entschlackt worden — das ist keine negative Bewertung —, eine Reihe der in den Formulierungen enthaltenen vorweggenommenen Wertungen sind entfallen. Andererseits sind die — und ich meine: in ihrer Empfindlichkeit manchmal überspitzten — Bedenken der Länder berücksichtigt worden. Aber dann ist ja diese Entschlackung deshalb wieder behindert worden, weil die auch den Rechtsausschuß bewegenden Vorbehalte der Länder zu einer so zunächst nicht vorgesehenen Auflistung von bildungspolitischen **Zuständigkeiten des Bundes** geführt haben — so nicht vorgesehen, weil wir uns als Berichterstatter über diese Zuständigkeiten im klaren waren und sie guten Gewissens — d. h.: ohne Hintertüren — berücksichtigt zu haben glaubten. Aber die hier schon oftmals erwähnte Bereitschaft der Bildungspolitiker zum „Kern-Konsens" hat auch diese Hürde nicht zum Hindernis werden lassen.

Aber im Ernst, meine Damen und Herren: Vor dem Hintergrund des Wortes vom „kooperativen Föderalismus" und vor den neuen europaweiten Entwicklungen mutet manche übertriebene Bedenklichkeit merkwürdig an, so, als befürchte man ständig, es stehe ein bildungspolitischer Staatsstreich unmittelbar bevor.

(Beifall des Abg. Kuhlwein [SPD])

Es ist kein Geheimnis, meine Damen und Herren, daß die FDP in ihrer bildungspolitischen Tradition die **gesamtstaatliche Verantwortung des Bundes** mit einem stärkeren Akzent belegt. Aber bereits in der ersten Debatte über den ursprünglichen, damals noch unveränderten Antrag haben wir den Respekt vor der **Kulturhoheit der Länder** in bezug auf diese Enquete hervorgehoben und uns in den Berichterstattergesprächen bemüht, den Erwartungen der Länder Rechnung zu tragen. Und ich sage offen: Um so mehr enttäuschten manche Kleinlichkeit und manche provin-

Neuhausen

zielle Haltung, mit der wir Liberalen nicht einverstanden sein können.

(Beifall bei der FDP)

Meine Damen und Herren, die Fragebereiche der Kommission sind hier schon erwähnt worden. So wie sie jetzt formuliert sind, besteht die **Chance einer sachlichen Untersuchung,** bei der es nicht um den Nachvollzug früher geschlagener Schlachten, sondern um den Blick in die Zukunft geht. Das reicht — das wurde gesagt — von der Entwicklung der Bildungsbeteiligung und des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem über die Frage nach den für die raschen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft wichtigen und notwendigen Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und auch Verhaltensweisen des einzelnen und nach den Konsequenzen des Einsatzes neuer Kommunikationstechnologien bis zum Ziel des lebenslangen Lernens, und es berührt die Finanzierung des Bildungsbereichs, wie auch der Blick auf den sich entwickelnden europäischen Binnenmarkt geworfen wird.

(Beifall bei der FDP)

Meine Damen und Herren, für uns Liberale steht dabei entgegen mancher Mißinterpretation der einzelne im Mittelpunkt einer Bildung, die neben ihrer Funktion als Vorbereitung auf die Arbeitswelt und das Leben in der Gesellschaft auch als ein wichtiges Mittel zur Existenzerhellung einen Wert an sich darstellt.

Wenn wir in diesem Zusammenhang von einem Konsens sprechen, meine Damen und Herren, dann verstehen wir darunter nicht, daß die Konturen unterschiedlicher Ansätze dabei verlorengehen. Aber wir verstehen darunter den Versuch, diese Konturen in Fragestellung und Beantwortung so herauszuarbeiten, daß wenig Raum für manche gegenseitige Unterstellung von Motiven bleibt, in der sich Vorurteile spiegeln, die aber mit der Wirklichkeit meist nicht zu tun haben.

Meine Damen und Herren, als ich hier in der vergangenen Woche in bildungspolitischem Zusammenhang hinsichtlich der Mühen des Lebens **Demokrit** zitierte, hat der amtierende Präsident Heinz Westphal danach gefragt, ob Demokrit früher oder später als Sisyphus gewesen sei. Ich darf heute antworten: Sisyphus ist eigentlich immer, meine Damen und Herren; denn er muß ja für alle Ewigkeit seinen Felsen den Berg hinaufwälzen, um ihn gleich darauf wieder zu Tal stürzen zu sehen.

Dieses Bild läßt sich leicht auf die Bildungspolitik übertragen. Aber Albert Camus hat ihm eine positive Deutung gegeben. „Der Kampf gegen Gipfel", schrieb er, „vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphus als einen glücklichen Menschen vorstellen."

Vielleicht, Herr Kuhlwein, trifft das ja auch auf die künftigen Mitgleider der heute einzusetzenden Enquete-Kommission zu.

Vielen Dank.

(Beifall bei der FDP und der CDU/CSU sowie bei Abgeordneten der SPD)

Vizepräsident Frau Renger: Weitere Wortmeldungen liegen nicht vor. Ich schließe die Aussprache. Wir stimmen über die Beschlußempfehlung des Ausschusses für Bildung und Wissenschaft auf Einsetzung einer Enquete-Kommission ab. Wer dieser Beschlußempfehlung zuzustimmen wünscht, den bitte ich um ein Handzeichen. — Gegenprobe! — Enthaltungen? — Es ist so beschlossen.

Druck: Bonner Universitäts-Buchdruckerei, 5300 Bonn
Alleinvertrieb: Verlag Dr. Hans Heger, Postfach 20 13 63, Herderstraße 56, 5300 Bonn 2, Telefon 02 28/36 35 51, Telefax 02 28/36 12 75
ISSN 0722-8333