ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELSMANN VERLAG
29. JAHRGANG
1 D 20155 F

BWP

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

4 / 2000

Bischöfin Jepsen auf den Hochschultagen „Berufliche Bildung“

BIBB/IAB-Erhebung: Berufswechsel – Chancen und Risiken

Berufsbildungsstatistik seit 1950

Interview mit Dr.-Ing. Jork, MdB

Praxis: Gruppensprecherpool

Lernzeitstrategien

BIBB

BLICKPUNKT

03 MARIA JEPSEN
„Masse ist ein Wort der Physik, nicht der Pädagogik“
Eröffnungsvortrag zu den 11. Hochschultagen Berufliche Bildung in Hamburg – 22.03.2000

INTERVIEW

08 „Junge Leute wollen ihre Chancen in der Arbeit finden.“
Interview mit dem Bundestagsabgeordneten Dr.-Ing. Rainer Jork

FACHBEITRÄGE

12 URSULA HECKER
Berufswechsel – Chancen und Risiken
Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99

18 PETER FAULSTICH, SABINE SCHMIDT-LAUFF
Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext

23 RUDOLF WERNER
Entwicklung der Berufsbildungsstatistik – Grundlagen und Inhalte seit 1950

29 GISELA WESTHOFF
Mehr Ausbildungsplätze in wachsenden Dienstleistungsbereichen – kann Forschung hierzu einen Beitrag leisten?

PRAXIS

34 NINA GROSSMANN, TILMANN KROGOLL
Der Gruppensprecherpool – ein Modell für die Sicherung von Motivation und Kontinuität in der Gruppenarbeit

INTERNATIONAL

38 ROLF ARNOLD
Berufsbildungshilfe neu gedacht – Relevanz neuerer lateinamerikanischer Studien für die Entwicklungszusammenarbeit in der beruflichen Bildung

BERICHTE

43 KLAUS TROLTSCH, RICHARD VON BARDELEBEN
Keine Entwarnung für ausländische Jugendliche – weiterhin hohe Ungelerntenquote

44 MONIKA BETHSCHEIDER
Qualifizierung des Ausbildungspersonals ausländischer Herkunft als Beitrag zur Steigerung des Ausbildungsplatzpotenzials

REZENSIONEN

IMPRESSUM / AUTOREN

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage „BIBBaktuell“ sowie Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

„Masse ist ein Wort der Physik, nicht der Pädagogik“

Eröffnungsvortrag zu den 11. Hochschultagen Berufliche Bildung in Hamburg – 22.03.2000

▶ 1. Mit der Gründung der Weimarer Republik und der dabei erfolgenden Trennung von Staat und Kirche wurde auch die bis dahin geltende geistliche Schulaufsicht und die Verantwortlichkeit der Kirche für das Bildungswesen abgeschafft. Dies ist dann 1949 vom Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland so übernommen worden.

Hätten Sie mich vor hundert Jahren eingeladen, zu Ihnen zu sprechen, hätten meine Worte also schweres Gewicht gehabt, und Sie hätten gebannt verfolgen müssen, zu welchen Entwicklungen im Bildungswesen ich die roten und gelben Karten aus meiner Tasche gezogen hätte und welchen ich meinen Segen gegeben hätte.
Vor hundert Jahren auch hätte es mich nicht erstaunt, zu Ihnen hier eingeladen worden zu sein – es hätte zu meinem bischöflichen Alltag gehört.
Heutzutage aber ist es anders, und Sie können sich bei allem, was ich sagen werde, beruhigt zurücklehnen und durchaus unbeaufsichtigt Ihre eigenen Gedanken verfolgen. Ich gebe keine Direktiven, sondern Sie werden Anmerkungen einer Außenstehenden zu hören bekommen, Unmaßgebliches also, aber darum nicht weniger ernst Gemeintes. Das macht es mir leichter zu sprechen. Und Ihnen hoffentlich angenehmer zuzuhören.

MARIA JEPSEN
Studium der Theologie in Tübingen, Marburg und Kiel
ab 1972 Pastorin in Meldorf/Holstein und Leck/Schleswig
1991/1992 Pröpstin in Hamburg-Harburg
seit 1992 Bischöfin für Hamburg in der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche
seit 1991 Mitglied in der EKD-Synode
seit 1992 Vorsitzende des Evangelischen Missionswerkes (EMW)
Delegierte der EKD bei der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen (ACK)

2. Um den aktuellen Zustand unseres derzeitigen Bildungswesens zu erkennen, brauchen wir neben den üblichen Kriterien ein weiteres, kaum genutztes Kriterium: Wir brauchen dafür die Augen der Kinder.

Es reicht nicht, dass wir die Voten und Klagen der Handels- und Handwerkskammern und Wirtschaftsverbände zum Maßstab nehmen. Schon gar nicht muss das plötzlich schrill vermeldete Fehlen von 30.000 und mehr Computerspezialisten Hinweis auf ein grundsätzliches Manko im System sein. Derartige Engpässe wird es in den verschiedensten Bereichen immer wieder geben. Sie zeigen eher mangelhafte Planung oder Kooperation an.
Viel wesentlicher ist das, was die Augen der Kinder sehen. Ich meine die Augen der Kinder der Berufsschullehrer und anderen Ausbilder. Wenn die, also Sie hier, nach Hause kommen und von ihren eigenen Kindern betrachtet werden – was sehen Ihre Kinder dann: Sehen sie da jemanden im Sessel sitzen, der zwar hart gearbeitet hat, aber glücklich ist – oder sitzen da lädierte, mutlose Klagewesen, in denen nur noch wenig Feuer brennt ? Können Ihre Kinder stolz und mit leuchtenden Augen ihren Freunden sagen: Mein Vater hat einen tollen Beruf, er ist Berufsschullehrer.
Oder sprechen sie lieber nicht darüber und zucken nur die Achseln?
Was steht abends in Ihren Gesichtern zu lesen: etwas Klägliches oder etwas Fröhliches?
Ich weiß, darüber wird keine Statistik geführt.
Aber das Gesicht eines Lehrenden ist aussagekräftiger als alle Statistiken. Zehn fröhliche Lehrer können Welten bewegen. Zehn ausgebrannte kaum mehr sich selber.
Die innere Ausstattung eines Lehrers ist wichtiger als die äußere Ausstattung seiner Anstalt. Persönlichkeit bricht Finanzausstattung. Fröhlichkeit bricht Finanzausstattung. Bricht Curriculum.

Ich rede damit nicht Superlehrerinnen und Superausbildern das Wort. Ich meine, dass es notwendig ist, dass die Kultusministerkonferenzen und die für die Rahmenbedingungen beruflicher Ausbildung politisch Verantwortlichen ihr Hauptaugen-

Lehrer sein – eine heilige kulturelle Aufgabe

merk viel häufiger auch auf das lenken, was an Ihnen abzulesen ist – und dass sie erst danach die eigeninteressegeleiteten Schreiben der Wirtschaftsverbände lesen.
Wenn man *ungeschminkt* über den Stand des Bildungswesens unterrichtet sein will, frage man die Kinder der Lehrkräfte. Die sehen mehr als die Schulaufsichtsbehörden und Gremien.

3. Mich verwundert immer wieder das relativ geringe Ansehen, das Lehrer bei uns in der Gesellschaft haben.
Obwohl sie viel häufiger und intensiver in das Seelenleben ihrer Schutzbefohlenen eingreifen als etwa Ärzte oder Pastorinnen, rangieren sie viel tiefer auf der Skala öffentlicher Anerkennung.
Dabei haben Sie eine eminent kulturelle Aufgabe und Verantwortung. Schließlich hat die Berufsausbildung die Auszubildenden nicht nur arbeitsfähig zu machen, sondern auch freizeitfähig.
Und so horrend und traurig das klingt: In dieser Zeit muss sie sie sogar fähig machen, Arbeitslosigkeit zu ertragen, ohne dass sie dabei ihr Selbstwertgefühl verlieren. Sie wissen das.

Im öffentlichen Bewusstsein werden die Brisanz und der Stellenwert von beruflicher Ausbildung viel zu gering bewertet.
Scheuen Sie sich nicht, cum grano salis, sich als Träger, Trägerin heiliger Aufgaben zu präsentieren! Geben Sie sich nicht mit der Rolle von Funktionären in einem System zufrieden! Verkleinern Sie nicht Ihren eigenen kulturellen Anspruch!
Wäre ich Berufsschullehrerin, ich würde in den Zeitungen meine Sache jedenfalls nicht im Wirtschaftsteil verhandelt sehen wollen wie an diesem Wochenende in der FAZ, sondern im Kulturteil – da gehört sie nämlich hin. Und ich regte dringend an, dass wir ins deutsche Fernsehen nach all den Arzt- und Pfarrer- und Polizisten- und Lehrerserien eine Serie bekommen, die unter dem Titel *Der Ausbilder* läuft oder *Die Berufsschullehrerin*, und zwar nicht versteckt in irgendwelchen Dritten Programmen, sondern zur Primezeit in den Ersten. Solche Serie wäre von vornherein grimmepreisverdächtig und entspräche dem gesellschaftlichen Stellenwert dessen, was wir hier verhandeln.

4. Walter Kempowski, der ehemalige Dorfschullehrer, schrieb einmal: *In der Pädagogik heißt es: Kümmere dich mehr um die Schwierigkeiten, die jemand hat, als um die Schwierigkeiten, die er dir macht.*
Das gilt auch für den Berufsbildungsbereich. Das ist bestes Lehrerethos. Meisterethos. Aber man kann seinen Satz noch ergänzen: *Kümmere dich auch um die Fähigkeiten, die jemand hat.*
Der innere Himmel zündet den äußeren Himmel an – sagte korrespondierend vierhundert Jahre früher der Görlitzer Schuster und Mystiker Jakob Boehme und formulierte damit eigentlich einen Leitsatz, der in der Berufsbildung zu gelten hat.

Den inneren Himmel eines anderen Menschen kennen – ein Autoverkäufer, eine Bäckerin, ein Kernphysiker muss das nicht – aber ein Lehrender wohl. Kennen Sie den inneren Himmel Ihrer Schüler ?

Man kann das auch ganz modern sagen: „Ich bin drin" – ist der derzeit wohl bekannteste Satz in Deutschland. Gesprochen von Boris Becker vor seinem Computer, mit staunend verdrehtem Augenaufschlag. „Ich bin drin", im Internet.
Genau das ist es, was in der Berufsausbildung herauskommen soll:
Nein, nicht ins Internet. Da gibt es Tasten und Befehle genug.
Es gilt, die Leute zu befähigen, dass sie schließlich drin sind, nicht nur in irgendeinem Beruf, nicht nur in irgendeinem Betrieb, sondern: wo das Leben eben noch eher unbewusst vor ihnen lag, dass sie drin sind in *ihrem* Leben. Dass sie staunend und glücklich „Ich bin drin, in *meinem* Leben" sagen können.
Nicht irgendein Beruf, auch nicht der gerade schicke Modeberuf, sondern der Beruf, der ihrem inneren Menschen entspricht:
Den zu finden und auf den hinzulenken, ist die große Aufgabe, die ein Bildungssystem und ein Ausbilder zu leisten haben.
Das ist das Ideal, das Ziel.
Ein Pädagoge wird darum kämpfen, diesem Ziel jedenfalls nahe zu kommen.
Was hülfen wir dem Menschen, wenn er einen Beruf erlernt, der ihm zwar viel Reichtum bringt, aber seinen inneren Menschen betäubt, seine Seele verkümmern lässt?
Noch einmal: Es ist eine heilige, kulturelle Aufgabe, die außer Fachwissen Weisheit verlangt.
Und es ist irrsinnig und schwer zu ertragen, dass wir uns in einer gesamtwirtschaftlichen Lage befinden, in der man froh sein muss, wenn ein Jugendlicher überhaupt einen Arbeitsplatz bekommt.

5. Dazu muss dann aber gleich auch noch etwas anderes gesagt werden.
Wir haben uns in Westeuropa in eine Lage hineinmanövriert, in der der Stellenwert der bezahlten Erwerbsarbeit gegenüber allen anderen privaten oder ehrenamtlichen Tätigkeiten enorm hoch angesiedelt ist.
Im Schweiße deines Angesichtes sollst du dein Brot essen – mit Mühsal sollst du dich nähren – verflucht sei der Acker um deinetwillen – (Gen. 2,17–19); uns ist die biblische Wahrheit weithin aus den Augen geraten, dass menschliche Arbeit einen ambivalenten Charakter hat:
Einerseits ist sie Widerspiegelung der schöpferischen, sinnstiftenden Tätigkeit Gottes, ein Stück Gottesebenbildlichkeit des Menschen, andererseits war sie auch eine Strafmaßnahme Gottes.
Wie es im Spanischen oder Portugiesischen *trabajo* bzw. *trabalho* noch anklingt, an ein Folterwerkzeug wird damit erinnert, mit dem Sklaven „bearbeitet" wurden.
Zwar wurde nicht die Arbeit verflucht, aber der Acker, auf dem sie stattfindet.
Arbeit schafft nicht Paradies.

Wir brauchen uns also nicht dazu verleiten zu lassen, *alles* Glück des Lebens an Arbeit und Beruf zu hängen.
Es fällt schon auf, dass die großen Gestalten aus der biblischen Tradition ein sehr lockeres Verhältnis zu ihrem erlernten Beruf hatten: Petrus fischte nicht mehr, Paulus stellte keine Zelte mehr her, Jesus wird uns nie als Erwerbstätiger im strengen Sinne geschildert, als Zimmermann mit der Säge in der Hand. Noah, Mose, Jesaja, die andern Propheten, die Frauen wie Lydia, die Purpurkrämerin – wahrscheinlich hatten sie alle ihren Beruf, aber das Leben neben ihrem Beruf war auch wertvoll für sie. Zumindest zeitweise.
Die sozialen Verhältnisse – anders als bei uns – ließen das zu.
Mit Entsetzen und Mitleid beobachte ich vor allem alt werdende Männer, die, wenn sie ins Pensionsalter kommen, von ihrer Arbeit oder ihrem Amt nicht lassen können; die nie ihr eigenes Leben geführt haben; eigentlich auch nicht ihre Frauen, sondern anscheinend nur ihren Beruf geheiratet hatten – und dann hilflos vor einem Abgrund stehen, wenn sie die Altersgrenze erreicht haben. Als hätte es nie rechts und links neben ihrem Beruf ein Leben gegeben, ein lohnendes, sinnvolles Leben.
Bei Frauen kenne ich das Phänomen so nicht. Noch nicht?
Sie sind aber auch nicht jahrhundertelang auf außerhäusige berufliche Tätigkeit gedrillt worden wie diese Männer, die dachten, sie wären *gemachte Männer*, und nun stellt sich heraus, dass sie in Wirklichkeit nur Sklaven ihres Berufes waren oder nur Säuglinge ihres Berufes.
Wer sich eine Krone aufsetzt, ist noch kein König.
Wer einen Beruf hat, ist noch kein Meister des Lebens.
Stellt nicht den Beruf über alles! Bleibt, werdet auch sonst kulturelle und soziale Wesen! – in Zeiten der Prosperität hätte man das jungen Leuten noch getrost sagen können, heute klingt das leider etwas zynisch. Aber es ist dennoch nicht ohne Wahrheit.

6. *„Wir unterschätzen die Natur des Menschen"*, argwöhnte mit einem Blick auf seine amerikanischen Verhältnisse der Religionsphilosoph Abraham J. Heschel, wenn wir nur fragen *„Was ist der Mensch?",* und nicht fragen *„Wer ist der Mensch?". „Jetzt bauen wir Maschinen riesigen Ausmaßes und behandeln unsere Seelen, als seien sie ein Kinderspielzeug",* und er setzte dann fort: *„Wir bereiten den Schüler auf seinen Beruf, auf eine Anstellung vor. Wir lehren ihn nicht, eine Persönlichkeit zu sein, dem Konformismus zu widerstehen, innerlich zu wachsen, sich selbst etwas zu versagen. Wir lehren ihn, sich der Allgemeinheit anzupassen, wir lehren ihn nicht, Eigenständiges zu entwickeln."* (Heschel, Die ungesicherte Freiheit, S. 38/39)
Dies ist umso mehr zu bedenken, weil sich das Mischungsverhältnis von Arbeitszeit, Freizeit und Schlafzeit dramatisch zugunsten der Freizeit verändert; seitdem verliert die Sinnstiftungskraft der Erwerbsarbeit, und es kommt der Bildung ein von Arbeit und Erwerb sehr viel eigenständigerer Wert zu.

Schon 1958 wies die EKD in ihren Äußerungen zum Bildungswesen darauf hin, dass man Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht auseinander reißen dürfe.
Auf der bildungspolitischen Strecke bis heute hat man versucht, diese Unterscheidung, die zugleich oftmals eine Wertung ausdrückte, aufzuheben und beide Seiten miteinander zu verzahnen und so zu einer Gleichwertigkeit zu kommen.
Das zeigte sich z. B. an der Einführung berufsbezogener Praktika an den allgemein bildenden Schulen und an dem Festhalten eines Kernkanons allgemein bildender Fächer an den berufsbildenden Schulen.
Das darf aber nicht nur Feigenblattfunktion haben.
Allgemeinbildung und Berufsbildung stehen sich seitdem zum Glück nicht mehr wie zwei Boxer gegenüber, darauf aus, den jeweils anderen auf die Bretter zu schicken.
Berufsschulen müssen heute eben und mehr denn je *auch* musische Anstalten sein.
Sie haben auch vorzubereiten auf das Leben neben der Arbeitswelt im engeren Sinn.
Ich erinnere an die Diskussionen über den Religionsunterricht in Berufsschulen.
Neben den streng berufsbezogenen Fertigkeiten haben auch die Ausbildung der Herzensfähigkeiten ernst genommen und die Sozialkompetenz gefördert zu werden.
Und wie ist es mit dem Sport in der Stundentafel einer Berufsschule?
Reicht es, Gutscheine für Sportvereine auszugeben?
In andere Richtung gewendet hat Guido Ceronetti einmal spitz gesagt:
Lasst eure Söhne und Töchter die Kunst der Massage erlernen. Sie wird ihnen sehr viel wertvoller sein als euer arrogantes Universitätswissen. Sie sind geboren in einer Zeit, die höchstes und fortwährendes Bedürfnis danach hat.
Es geht um ganzheitliche Bildung.

... mehr technisches Wissen als auch mehr soziales und ökologisches Verantwortungsbewusstsein

Eine weitere wichtige Bildungsaufgabe ist, die ethische Dimension in alle ökonomisch-technischen Gestaltungskonzepte einzubeziehen.
Wer die Gesellschaft weiterentwickeln und mitgestalten will, braucht sowohl mehr technisches Wissen als auch mehr soziales und ökologisches Verantwortungsbewusstsein, mehr als nur den Blick auf den eigenen Teller, der muss nationale Engführung vermeiden.
Interesse und Verständnis für andere Kulturen, Traditionen und Religionen müssen gefördert und eingeübt werden.

Wenn man sich solchen, immer noch unvollständigen Forderungskatalog anhört, kann einem der Verdacht kommen, ich wolle hier dem Berufsbildungssystem und speziell den Berufsschulen unsere Errettung aus den gesellschaftlichen Problemen aufbürden, als wären sie der archimedische Punkt.

Das will und denke ich nicht. Der Stein der Weisen ist nicht an *einem* Ort zu finden, auch nicht in der Berufsschule.
Wir haben uns aber von unseren verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und Positionen aus um mehr *Vernetzung* zu bemühen.
Wir haben im Sinne sozialer Gerechtigkeit und Wahrung der Würde im Arbeits- und Freizeitleben *einander zuzuarbeiten*, um gemeinsam den Kräften entgegenzuwirken, die den Menschen nur unter wirtschaftlich-ökonomischen Gesichtspunkten verhandeln, die ihn zur Sache und zum Baustein der Gesellschaft machen. Die fragen, *was ist der Mensch und nicht wer ist der Mensch, dieser und diese und dieser und der da auch.*
Jeder Pädagoge muss ein Interesse am Einzelschicksal, am Einzelwesen haben.
Masse ist ein Wort der Physik, nicht der Pädagogik.

Wer potenzierte Verfügbarkeit von Arbeitskräften propagiert, fordert den Menschen bis in den Grenzbereich.

7. So bitte ich Sie auch herzlich, mit mir dem gefährlichen Gedanken von der totalen Flexibilität entgegenzuwirken, die den Menschen der Zukunft auszeichnen solle. Dass er darauf eingestellt sein müsse, in Zukunft nicht nur einen, sondern im Verlaufe seines Lebens nacheinander mehrere Berufe zu erlernen – je nach den Gegebenheiten der Wirtschaftslage.
Es bleibt jedem Einzelnen ja unbenommen, sein Leben so einzurichten, wenn er es will, und für junge Leute mag es reizvoll sein.

Wer aber solchen Gedanken von der potenzierten Verfügbarkeit von Arbeitskräften – solches Ansinnen verbirgt sich ja hinter dem eigentlich positiven Begriff der Flexibilität –, wer also solchen Gedanken zur Grundlage der Zukunftsplanung im Bildungswesen macht, fordert die Fähigkeiten des Menschen bis in den Grenzwertbereich; der würde zudem unser Sozialwesen vom Familienleben bis zum Wohnungsbau total verändern.
Könnten wir wirklich auf unsere Sesshaftigkeit verzichten?
Mir scheint: Hier überschätzen wir die Natur des Menschen.
Täuschen wir uns nicht.

Wir sind nicht so flexibel, wie andere uns gerne hätten.
Wir sind auch nicht so mobil, wie andere uns gerne hätten.
Zumal wenn wir Familie und Kinder haben oder alt werden.
Es kann nicht der Sinn unserer Kultur und Wirtschaft sein, nomadische Zustände zu repristinieren. Wir können nicht zickzack durchs Land ziehen hinter irgendwelchen Arbeitsplätzen her, ohne Schaden zu nehmen an uns selbst und ohne unsere Angehörigen zu schädigen. Dann würde es zugehen wie im Schachspiel, wo alle kleinen Figuren schließlich geopfert sind und nur noch Könige und Damen verbleiben. Das ist Kampf, das ist nicht Leben.

Der Beruf ist für den Menschen da, nicht der Mensch für den Beruf.
Ziehen Sie vorsorglich die gelbe Karte, wenn mit dem Stichwort Flexibilität alle Probleme gelöst werden sollen.

Genauso bitte ich Sie herzlich, weil Sie alle im weitesten Sinn Pädagogen und Pädagoginnen sind, wie wir in den Kirchen gegen die Zerstörung unseres Zeitsystems anzugehen und der Ausweitung von Betriebsarbeitszeiten auch auf Tage, die wie Sonntage und Feiertage bisher weitgehend arbeitsfrei waren, entgegenzutreten. Nicht nur, weil Sie selbst regelmäßige Nutznießer von Wochenenden und Ferienzeiten sind, sondern wegen der soziokulturellen Bedeutung gemeinsamer freier Zeit. Sie müssen dafür meine religiösen Überzeugungen nicht teilen. Aber dass Gott nicht dumm oder verantwortungslos war, als er den Tag der Sabbatruhe anordnete – dieser Einsicht wird sich kein nachdenklicher Mensch entziehen.
Die Sonntagsheiligung ist eine Bildungseinrichtung, die persönlich und gesellschaftlich von großem Wert ist.
Der gemeinsame freie Tag, dieser Zusammenhalt und Gemeinsinn, muss angesichts wachsender Individualisierung und Pluralisierung deutlicher von der Kirche und von uns allen herausgestellt werden.

Wer sind wir eigentlich: Erfolgsjäger, Geldsucher, Arbeitstiere, Systemsklaven? Gehetzte, Gejagte?

Das Goldene Kalb wurde zerstört; der Ruhetag wurde eingerichtet – übrigens auch für die Fremden, die Sklaven und auch für die Tiere.
Natürlich leuchten die ökonomischen Begründungen für die Ausweitung der Arbeitszeit in die Wochenenden ein. Und wäre der Mensch ein Geldautomat, der vom Einwurf von Münzen in Gang und am Leben gehalten würde, müsste man dem Ansinnen unbedingt folgen.

Aber wir leben nun einmal viel mehr von menschlichen Beziehungen und auch von Voraussetzungen, die wir uns nicht selber schaffen können, biblisch: vom Wort Gottes.
Sollten sich die Kräfte durchsetzen, die den Sonntag als Ruhetag generell abschaffen wollen, wäre das eine Revolution des abendländischen Zeitempfindens, die sofort dabei wäre, ihre eigenen Kinder zu fressen.

Ich sage: Um Gottes willen, andere sagen: um des Menschen willen darf es dazu beileibe, beiseele und beiherzen nicht kommen.
Warum bloß schweigt die Pädagogenschaft weithin zu diesem gesellschaftlichen Problem? Sie sind doch auch Seelenspezialisten.

Lassen Sie uns hier gemeinsam die rote Karte ziehen!

8. Zum Schluss ein eher surrealer Vorschlag an Sie als Hauptbeteiligte im Bildungssystem:
Übertüncht an den Hauswänden und Litfasssäulen alle Werbeplakate, auf denen Jugendliche zu sehen sind!
Reißt aus den Illustrierten alle hochglänzenden Anzeigenseiten mit Leuten unter 30!
Löscht alle derartigen Werbeeinblendungen im Fernsehen. Macht Schluss mit der Schmeichelei!
Zwar kann die Jugend der Jugend ein Vorbild sein – aber so kaum.
Schalten Sie diesen Erziehungskonkurrenten aus!
Was die Werbung an Zielen und Vorbildern vorgibt, ist nicht Pädagogik, sondern Pädagogie.
Die Welt ist viel spannender und erregender als die Warenwelt.
Ein Jugendlicher bewegt sich heute inmitten von zweidimensionalen Pseudowelten, die nach seinem Herzen und seiner Seele greifen, um Sehnsüchte zu wecken und Wünsche zu steuern, die ihn nicht befreien und öffnen, sondern aufs Raffinierteste manipulieren. Als sei diese feine, da abgebildete Welt *die* Welt, die er nach der Ausbildung tatsächlich betreten würde.
Die ihm einpflanzen wollen, was gar nicht seine Sache ist.
Setzt solche Schmeichelei, die wir uns alle widerspruchslos gefallen lassen – von ihrem ästhetischen Wert einmal ganz abgesehen –, unsere Welt längst mehr in Bewegung als Lehrbücher und Ausbildungspläne?

Matthias Claudius gab seinem Sohn Johannes vor gut 200 Jahren den Rat: *Schmeichle niemand, und lass dir nicht schmeicheln.*
Seelenfänger schmeicheln.
Lehrer nicht. Lehrer ermutigen. Das ist Ihre grüne Karte.
Dass viele Jugendliche resistent bleiben gegenüber solcher Schmeichelei und tüchtig werden fürs wirkliche Leben, das haben sie auch den Lehrerinnen und Ausbildern zu verdanken, die weder die Schönheit und das Staunenswerte noch die Härte und die Schwierigkeiten des tatsächlichen Lebens ausblenden. So ermutigen Sie.

Dass das auch in den Schulen und Betrieben geschieht, dafür danke ich Ihnen. ■

Berufsbildung im Wandel

Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung

Hrsg.: Werner Dostal, Rolf Jansen, Klaus Parmentier

In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 231
Der Band zeigt Ziel und Methode der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 auf und gibt einen ersten Überblick über ausgewählte Ergebnisse.

BIBB/IAB 2000, 180 S., Preis 25,00 DM
Bestellungen sind zu richten an:
Zentralamt der BfA,
Regensburger Str. 106, 90327 Nürnberg,
Telefax: 0911/179-5999

Der Facharbeiteraufstieg in der Sackgasse?

Hrsg.: Rolf Jansen, Oskar Hecker, Dietrich Scholz

Gelingt es, die gewerblich-technische Lehre in der Industrie auch bei verändertem Bildungsverhalten für leistungsfähige Jugendliche als attraktive Perspektive zu erhalten? Die Publikation stellt Untersuchungen zu den Veränderungen auf der mittleren Qualifikationsebene in der Produktion und den produktionsnahen Bereichen, insbesondere die Rolle des Industriemeisters, vor.

BIBB 1998, ISBN 3-7639-0841-2,
360 Seiten, Preis 42,50 DM

Wandel beruflicher Anforderungen –
Qualifikationsreport 1

Hrsg.: Laszlo Alex, Henning Bau

Der Report beschreibt veränderte und neue Qualifikationsanforderungen in der beruflichen Bildung: Wie sehen die zukünftigen Anforderungen aus, und auf welche Tätigkeitsbereiche und Beschäftigungsfelder wirken sie sich aus? Die zunehmende Bedeutung von überfachlichen Qualifikationen wird durch empirisch gesicherte Daten der BIBB-Studien belegt.

BIBB 1999, ISBN 3-7639-0865-X,
275 Seiten, Preis 29,- DM

Bestellungen sind zu richten an
W. Bertelsmann Verlag,
PF 10 06 33, 33506 Bielefeld,
Telefon: 0521/91101-11
Telefax: 0521/91101-19
E-mail: service@wbv.de

BIBB

„Junge Leute wollen ihre Chancen in der Arbeit finden."

Interview mit dem Bundestagsabgeordneten Dr.-Ing. Rainer Jork

BWP_Herr Dr. Jork, Sie sind Mitglied des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages. Welche inhaltlichen Schwerpunkte setzen sich der Ausschuss, Ihre Fraktion und Sie bei der Gestaltung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung?

Dr.-Ing. Jork_Wenn man die Bildungspapiere der Parteien und die Berufsbildungsberichte der letzten drei Jahre vergleicht, stellt man eine weitgehende Kontinuität der Ziele und Methoden fest: Die Berufsbildung soll den modernen Anforderungen angepasst werden; neue Berufe sollen in kürzeren Zeiträumen entstehen; das Lehrstellenangebot soll verbessert, die Weiterbildung gefördert werden.
Manche der früher von der Opposition geforderten Maßnahmen, wie z.B. die Ausbildungsplatzumlage, werden nun in der Regierungsverantwortung von Rot-Grün als kontraproduktiv erkannt und glücklicherweise nicht umgesetzt. Andererseits nimmt nun die Bundesregierung mehr Geld in die Hand, um mit dem Sofortprogramm JUMP Lehrstellen und Arbeitsplätze für Jugendliche zu schaffen. Ein ähnliches Programm, dies räume ich offen ein, hätte ich mir bereits früher gewünscht – allerdings mit besserem Effekt und mehr Nachhaltigkeit. Bei der Weiterführung von JUMP muss dringend darauf geachtet werden, dass die angebotenen Maßnahmen wirkliche Perspektiven auf dem ersten Arbeitsmarkt eröffnen. Ansonsten bleibt das Programm ein teures Strohfeuer.
Auch die neue Bundesregierung formuliert den Bedarf an bestimmten Berufen als ein wesentliches Auswahlkriterium für die Lehrstellenbewerber. Wir, die CDU/CSU-Bundestagsfraktion, gehen davon aus, dass eine kluge Lebensplanung der jungen Leute, die Vorbereitung auf die Welt von morgen, die Übereinstimmung von persönlichen Interessen, Motivationen und Eignungen mit dem künftigen Bedarf gefördert werden müssen. Neigungen und Wünsche sollten möglichst mit der Realität korrespondieren.
Ich selbst bin den so genannten 2. Bildungsweg gegangen, lernte nach der mittleren Reife den Beruf des Feinmechanikers. Nicht zuletzt dank dieser Erfahrung erachte ich die Stärkung der dualen Ausbildung, auch im Hochschulbereich, also die Betonung des Praxisbezugs in der Ausbildung, für enorm wichtig. Die Integration des Berufsabschlusses Facharbeiter z.B. in technisch orientierte Abitur- und Hochschulausbildungen könnte diese Praxisorientierung stützen und den Lehrstellenmarkt entkrampfen. Es gibt bereits gute Beispiele, z.B. in der Fachhochschule Zittau, wo dies hervorragend funktioniert.
Das lebenslange Lernen, allerorten gefordert, muss mehr als nur ein Schlagwort sein, wird für Lehr- und Arbeitskräfte zur Selbstverständlichkeit werden. Dazu zwingt die Arbeitswelt mit ihrer wachsenden Dynamik.

BWP_In der Bundestagsdebatte zum Berufsbildungsbericht 2000 sprachen Sie von einer „extremen" Lehrstellensituation in Ostdeutschland. Sie forderten, die Politik müsse zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit bei der mittelständischen Wirtschaft ansetzen. Wie wollen Sie das erreichen?

Dr.-Ing. Jork_Die Unterschiede im Lehrstellenangebot zwischen Ost- und Westdeutschland, insbesondere innerhalb des dualen Systems, sind so erheblich, dass statistische Durchschnittsangaben die Brisanz der Situation nur verschleiern. Allgemein ist die Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern doppelt so hoch wie in den alten. Zu Beginn dieses Jahres waren 18,1 % der Jugendlichen unter 25 Jahren in Ostdeutschland ohne Arbeit. Nur ca. 60 % der Lehrstellen in den neuen Ländern werden von der Wirtschaft angeboten, sind also „echte" betriebliche Lehrstellen im dualen System. Die restlichen 40 % der Jugendlichen wer-

RAINER JORK, MdB (CDU)
Dr.-Ing., Mitglied des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Berichterstatter der CDU/CSU-Fraktion für berufliche Bildung

den über staatliche Programme oder in Betrieben der alten Länder ausgebildet. Da die betriebsgebundenen Lehrstellen insbesondere vom Mittelstand (Handwerk, Gewerbe, freie Berufe) angeboten werden, ist es dringend erforderlich, genau diese Wirtschaftsbereiche nachhaltig zu fördern.
Das war auch Ergebnis einer Expertenanhörung am 14. Juni 2000 in Dresden, die deutlich machte, dass eine Lösung des Lehrstellenproblems in den neuen Bundesländern nur durch eine bessere Wirtschaftspolitik zu erreichen ist.[1]
Man muss sich in Erinnerung rufen, dass Handwerk und Mittelstand im realen Sozialismus der DDR weitgehend beseitigt wurden und dass Traditionen verloren gegangen sind. Damit sind die Voraussetzungen für den Neuaufbau alles andere als ideal. Hinzu kommen erschwerende Bedingungen wie begrenzte Finanzmittel, fragwürdige Zahlungsgepflogenheiten von Auftraggebern, fehlende Managementerfahrungen, Billigarbeitskräfte aus Nachbarländern etc. Insofern sind die Probleme der neuen Bundesländer noch weit größer als die der früher geförderten strukturschwachen „Zonenrandgebiete“ in der alten Bundesrepublik.
Wer „von der Hand in den Mund“ mit Aufträgen lebt, kann nicht ausbilden. Ich sage daher klar: Wer Lehrstellen im dualen System will, muss auch einen entwickelten Mittelstand wollen und etwas für ihn tun. Die erhöhten Energie- und Benzinpreise treffen doch vor allem die ohnehin schon Benachteiligten, z.B. die Betriebe und Pendler in Randlagen wie dem Erzgebirge oder der Lausitz. Hier ist eine Zusammenarbeit über die Grenzen der einzelnen Ministerien hinweg gefragt. Steuerreformen, Existenzgründerkonzepte, Energiepreiserhöhungen und Infrastrukturprogramme sind an ihren Auswirkungen auf Arbeitsplätze und Lehrstellen zu messen und zu optimieren. Tarifverhandlungen, Lehrlingsentgelte und Fördermechanismen gehen noch viel zu oft an der Realität strukturschwacher Regionen vorbei.
Generell bleibt festzustellen: Solange wir in Ostdeutschland nicht vergleichbare Chancen wie im Westen des Landes haben, kann nicht vom Erreichen der inneren deutschen Einheit gesprochen werden.

BWP_Mit InnoRegio will die Bundesregierung die Konjunktur im regionalen Bereich fördern und dabei auch neue Ausbildungs- und Arbeitplätze schaffen. Wie beurteilen Sie den Effekt solcher regionaler Fördermaßnahmen, und gibt es dafür gute Beispiele?

Dr.-Ing. Jork_Hier verdient das Bundesministerium für Bildung und Forschung wegen der Kontinuität in der Methode und der Konsequenz in der Durchführung Anerkennung. Der InnoRegio-Wettbewerb formiert die eigenen Kräfte, ermutigt und liefert Maßstäbe. Beispielhaft genannt seien nur einige der Siegerregionen aus meinem Heimatland Sachsen: das „Musicon-Valley“ in Markneukirchen, das BioMeT Innovationsnetzwerk in Dresden, KONUS, die kooperative Nutzung von Datennetzen, ebenfalls in Dresden, oder die Textilregion Mittelsachsen in Chemnitz. Förderung darf auch in Zukunft nicht mit der Gießkanne erfolgen, sondern muss regionale Spezifika berücksichtigen.

Stukkateur-Lehrlinge des Beruflichen Schulzentrums für Technik und Hauswirtschaft Glauchau entwickelten mit einem Bildhauer das Kugel-Gipsmodell für den kleinen Treppenturm des Dresdner Schlosses.

BWP_Sie sind Abgeordneter in einer Region, die – trotz nach wie vor erheblicher Defizite – einen ganz massiven Strukturwandel vollzogen hat. Spiegelt sich das auch in der Ausbildungsplatzsituation wider, und was empfehlen Sie zur Nachahmung?

Dr.-Ing. Jork_Mit dem Zusammenbruch der volkseigenen Industrie brach auch der Träger der beruflichen Bildung in den neuen Bundesländern weg. Ein neuer Mittelstand musste und muss entstehen. Großbetriebe gibt es heute praktisch nicht mehr. Der wirtschaftliche Aufbau hat weder in Menge noch in Qualität vergleichbare Bedingungen wie in den alten Bundesländern erreicht. Das gilt auch hinsichtlich der Menge der betrieblichen Ausbildungsplätze. Mit so genannten Leuchtturmprojekten, wie etwa AWD oder Siemens in Dresden, und entsprechenden Sekundäreffekten entstehen neue Ausbildungsstellen. Dabei spielen die private und staatliche Investitionsbereitschaft sowie die vorhandene Infrastruktur eine Schlüsselrolle. Gepaart mit der Entschlusskraft und Risikobereitschaft der Einheimischen entstehen unabhängige, ortsansässige Betriebe. Leider sind es noch immer viel zu wenige.
Fremdgesteuerte verlängerte Werkbänke sind oft keine seriösen Träger betrieblicher Ausbildungsplätze. Sehr hilfreich sind Ausbildungsverbünde. Die Berufsschulen helfen durch Abstimmung mit den Betrieben, den Unterricht – ggf. auch in Blöcken – so zu organisieren, dass Lehrlinge möglichst viele praktische Erfahrungen sammeln können. Im Dresdner Umland, dem Osterzgebirge, nehmen viele junge Leute lange Fahrwege in Kauf, um zu ihrer Lehrstelle zu gelangen. Die inhomogene Region verlangt, vor allem auch in Grenznähe, nach unkonventionellen Methoden. Flexibilität wird zum Praxistest und zur Bewährungsprobe, besonders für junge Leute, und das geht oft nicht schmerzfrei.

BWP_Die Vielzahl von Förderprogrammen für die Berufsausbildung in Ostdeutschland kann auf Dauer sicher keine Lösung sein. Welche Möglichkeiten sehen Sie, die staatliche Finanzierung in der Berufsausbildung noch gezielter einzusetzen und sie so letztendlich einmal überflüssig zu machen?

Dr.-Ing. Jork_Jede Art von Förderung birgt die Gefahr des Missbrauchs in sich. Je zielgenauer aber eine Förderung ansetzt, um so komplizierter werden die Bedingungen zur Zielführung und die Überschaubarkeit. Widersprüche sind unvermeidbar. Ein Beispiel: Ich war froh, dass Auslernende mit Lohnkostenzuschüssen in Arbeit gebracht werden. Da sagten mir dann aber ortsansässige Handwerker: Merkt ihr denn nicht, dass so befristet Betriebe entstehen, die uns mit ihren Dumpingpreisen Aufträge wegnehmen? Andere beklagen die Kompliziertheit der Förderantragsverfahren, die natürlich am ehesten von größeren Betrieben bewältigt werden können, die dafür extra Arbeitskräfte einstellen können.
Ausbildungswillige aber unsichere Betriebe müssen durch Berater, z.B. auch in den Kammern vor Ort, gestützt werden, auch bei der Betriebsorganisation. Verbünde sind auch hier hilfreich. Im Betrieb am Ausbildungsort muss anhand der regionalen Spezifika (Tradition der Berufe, Anteil von Jungen und Mädchen, Mobilität, Grenzlagen) über die Förderungsart entschieden werden. Die Fördermenge muss vom Bedarf betrieblicher Ausbildungsstellen abhängig sein. Die Ergebnisse sind mit den Arbeitsämtern, Kammern und Landesministerien zu analysieren, so dass konkrete Maßnahmen ableitbar sind. Förderung muss mit steigender Stabilität der Betriebe und des Lehrstellenangebots zurückgeführt werden.

Förderung muss mit steigender Stabilität der Betriebe und des Lehrstellenangebots zurückgeführt werden.

BWP_Viele junge Menschen, die am Anfang Ihres Berufsweges stehen, sind verunsichert. Was raten Sie diesen Jugendlichen?

Dr.-Ing. Jork_Ideale Voraussetzungen für die Berufswahl sind dann gegeben, wenn Interessen und Neigungen eines Jugendlichen auch dem zukünftigen Bedarf auf dem Arbeitsmarkt entsprechen und sich persönliche Eignung herausstellt. Darum empfehle ich jedem, zunächst die eigenen Vorstellungen sorgfältig zu prüfen und ob vielleicht der künftige Beruf aus einem Hobby wachsen kann. In jedem Fall sind für die Erfüllung eines realisierbaren Berufswunsches Aktivität und persönliches Engagement vonnöten. Durch Abwarten wird sicher kein Berufsweg geebnet.
Jeder muss sich heute darüber im Klaren sein, dass man mit einem Berufsabschluss nicht ausgelernt hat, sondern dass ein neuer Lernprozess beginnt und dass Berufswechsel wahrscheinlich sind. Dann ist es hilfreich, jeweils auf Erfahrungen aufzubauen und diese zu erweitern. Ich selbst sehe mich jetzt im vierten Beruf (Feinmechaniker, Ingenieur, Dozent, Politiker) und schließe weitere nicht aus.
Man erwartet zu Recht Arbeit und sinnvolle Beschäftigung in seinem Beruf. Die Dynamik in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt verlangen flexibles Denken, auch Vorausdenken. Meine höchste Achtung gilt vor allem den wertschöpfenden Berufen, und ich erwarte – auch mit dem Blick auf den „Rest der Welt“ – eine Rückbesinnung auf naturwissenschaftlich-technische Fachrichtungen. Der derzeitige Trend in Deutschland zu wertschöpfungsfernen, beamtenstandsnahen und risikoarmen Weißkittelberufen funktioniert nur so lange, wie wir auf Kosten anderer Generationen und Völker leben können.
Was also rate ich einem Jugendlichen am Beginn seines Berufsweges?

1. Ermittle deine eigenen Interessen, auch im weiteren Sinne.
2. Informiere dich in der Praxis, arbeite der wertvollen Erfahrung wegen auch unentgeltlich in den Ferien oder in der Freizeit.
3. Prüfe mit Hilfe von außen deine Arbeitschancen beim Abschluss der Lehrzeit, und beachte diese bei deinen Entscheidungen.
4. Nimm ggf. auch ferner liegende Lern- und Ausbildungsorte in Kauf.
5. Suche stets die Verbindung von Theorie und Praxis, und erkenne die Zeiten für Saat und Ernte.
6. Entwickle ein Verständnis für die Dynamik der Arbeitswelt, und pass dich nach Möglichkeit vorausschauend an diese an.

Um Abschätzungen zur Arbeitsmarktlage nach Abschluss der vereinbarten Ausbildungszeit zu gewinnen, wünsche ich mir mehr konstruktive Vorschläge und Prognosen für die Zukunftsgestaltung von Wirtschaftsinstituten, Industrie und Verbänden. Auch die Medien sollten sich mit Phantasie verstärkt in diesen Bereich einbringen. Da Analysen zur Zukunft schwierig und später dann auch nachprüfbar sind, finden sie weit weniger Bearbeiter als beispielsweise die Neuinterpretation der Vergangenheit oder die schlussfolgerungsfreie Beschreibung des Fehlverhaltens anderer. Erstaunlich beispielsweise, wie viele sich mit der sog. „greencard“ für Informatiker befassen, ohne dabei zu merken, dass uns allmählich die Facharbeiter ausgehen. – Vorbildlich in diesem Zusammenhang finde ich eine aktuelle Studie des Vereins Deutscher Ingenieure zum Ingenieurbedarf der Zukunft.

Stukkateur-Lehrlinge bei Vermessungsarbeiten im Böttgersaal der Porzellansammlung des Dresdner Zwingers

BWP_Die Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des Bündnisses für Arbeit hat die Einrichtung von Berufsfachgruppen empfohlen. Solche „Berufsfachkommissionen“ zur Modernisierung der Berufe gab es ja schon in der ehemaligen DDR. Wie stehen Sie zur Schaffung solcher Berufsfachgruppen?

Dr.-Ing. Jork_Die Berufsfachkommissionen in der DDR waren sinnvoll. Das hatte seine Ursache nicht etwa nur in der zentral geleiteten Wirtschaftsstruktur. Ich habe selbst in der Berufsfachkommission für Elektro- und BMSR-Mechaniker (Regelungsmechaniker) über längere Zeit mitgearbeitet. Konkrete Aufgaben für Kommissionen müssen jedoch vorgegeben sein und können lauten

1. Festlegung von berufsbezogenen Lehrplaninhalten
2. Empfehlungen für die Weiterbildung und für Lehrkräfte
3. Forderungen und Empfehlungen zu Lehrmaterialien
4. schnelle Reaktionen auf Praxisbedingungen

Der Wert der Berufsbildung wird erheblich durch deren Aktualität und Verwertbarkeit bestimmt. Eine regelmäßige Abstimmung zwischen den Partnern aus Theorie und Praxis (Schule und Betrieb) verhilft zu den notwendigen Rückkopplungen und dem Verständnis der vorher beschriebenen Dynamik.

In Berufsfachkommissionen sollten nicht zuletzt berufsbezogene Ausbildungsmodule und deren Integration in den Lehrplan beraten werden. Für mich sind diese Module ein wesentliches Instrument der Aktualisierung und Flexibilisierung der Facharbeiterberufe. Leider wird die Diskussion um die Module auch dadurch erschwert, weil viele darüber reden, ohne den Begriff geklärt zu haben. Darum erlaube ich mir, auf meinen Definitionsvorschlag vom März 1999 im Bundestag hinzuweisen.[2] Durch das Angebot von Ausbildungsmodulen können beispielsweise neue Methoden und Technologien der Produktion vorgestellt werden, ehe sie in Lehrplänen auftreten, berufsübergreifende Kenntnisse vermittelt und die Weiterbildung befördert werden.

BWP_Herr Dr. Jork, Sie bezeichnen auf Ihrer Homepage die Reform der beruflichen Bildung als einen Schwerpunkt Ihrer Arbeit. Was würden Sie, wenn Sie freie Hand hätten, in der beruflichen Aus- und Weiterbildung sofort ändern?

Dr.-Ing. Jork_Wegen der funktionalen Vernetzung aller Bildungsbereiche, also von schulischer, beruflicher und akademischer Bildung und deren Abhängigkeiten, sind Verbesserungen kaum durch „Schnellschüsse“ innerhalb nur eines Bereiches zu erreichen. Wenn z.B. die akademische Bildung – auch aus Prestige- und Sozialgründen – durch Billigabiturangebote mit anschließendem Schnupperstudium und hoher, allgemein akzeptierter Abbrecherquote einfach zu haben ist und sogar staatlich gefördert wird und ein ausgelernter Jungfacharbeiter dies mit seinem Steuerbeitrag mitfinanziert, finde ich das schon bedenklich. Zuständigkeiten, Befugnisse und Egoismen stehen sinnvollen Optimierungen im Sinne der Jugendlichen oft im Wege. Ich möchte moderne Berufsbilder schneller umgesetzt sehen, wünsche mir engere Abstimmungen zwischen Betrieben und Berufsschulen als bisher. Die Informationen an den Schulen und in den Medien über die reale Berufs- und Arbeitswelt sind verbesserungswürdig. Für gute Ausbildungsleistungen sind kürzere Ausbildungszeiten anzubieten. Ein Angebot von Beruf und Abitur für früh erkannte Interessenten mit entsprechender Leistungsbereitschaft halte ich für hilfreich und motivierend.

Im Osten Deutschlands muss Chancengerechtigkeit für Lehrlinge dadurch erreicht werden, dass wirklich duale Lehrstellen, also mit funktionierendem realem betrieblichem Anteil zur Verfügung stehen. Junge Leute wollen ihre Chancen in der Arbeit finden. Kompetenzgrenzen, die der Modernisierung unseres Bildungssystems oft im Wege stehen, interessieren die Jugendlichen ganz und gar nicht. ■

Anmerkungen

1 Eine Bilanz der Anhörung ist im Internet nachzulesen: http://www.bundestag.de/mdbhome/jork_ra0/

2 Ein Modul im dualen Ausbildungssystem ist eine Lerneinheit, ein in sich abgeschlossener Qualifikationsbaustein, der zur Ausführung bestimmter praktischer Arbeitsleistungen befähigt. Module können in allen Phasen der beruflichen Qualifizierung, von der Grundausbildung bis zur Weiterbildung, von Bedeutung sein und bestimmte Zielgruppen besonders fördern. Sie sollen die Kompatibiliät zueinander und zu bestimmten Berufsbildern sichern, aber auch – entsprechend der modernen Produktionspraxis – effektiv nutzbare Teilqualifikationen darstellen und als staatlich anerkannter Abschluss zertifizierbar sein.
Damit ist ein Modul in der dualen Berufsbildung gekennzeichnet durch
– Passfähigkeit zu bestimmten anderen Modulen,
– Enthaltensein in definierten Facharbeiterberufen,
– Korrespondenz mit internationalen Abschlüssen,
– auch berufsbildübergreifende Geltung,
– Eignung für Fort- und Weiterbildung,
– Nutzbarkeit infolge betrieblicher Anerkennung.
Ein Modul hat jedoch keine direkte Entsprechung zu Lehr- und Unterrichtsfächern im bisherigen dualen Berufsbildungssystem.

Berufswechsel – Chancen und Risiken

Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99

Mobilität, Flexibilität, „lebenslanges Lernen", Begriffe, die für unsere heutige Berufs- und Arbeitswelt kennzeichnend sind. Neben der Entstehung völlig neuer Berufe zeichnen sich auch innerhalb bestehender Berufsbilder erhebliche Veränderungen ab. Dies erfordert von den Erwerbstätigen eine große Flexibilität und Bildungsbereitschaft.[1] Die in der beruflichen Ausbildung erworbenen Qualifikationen haben meist einen nur noch zeitlich begrenzten Stellenwert. Sie sind häufig, im Hinblick auf das gesamte Berufsleben, Grundlage für weitere Qualifizierungs- und Bildungsanstrengungen.[2] Wie die Berufsverläufe der Erwerbstätigen derzeit durch Berufswechsel geprägt werden und welche damit zusammenhängenden Sachverhalte und Entwicklungen sich daraus ergeben, ist Thema dieses nunmehr dritten Beitrages zu Ergebnissen der BIBB/IAB-Erhebung.[3]

URSULA HECKER
Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Statistik und Strukturdaten" im BIBB

Im Sinne der Frage: „Hat sich seit Abschluss Ihrer Schul- bzw. Berufsausbildung Ihre berufliche Tätigkeit einmal oder mehrmals so geändert, dass man von einem Berufswechsel sprechen kann?", geht es bei der Untersuchung vor allem um den „subjektiven" Berufswechsel. Grundlage der Analyse ist eine repräsentative Befragung der Erwerbstätigen in Deutschland, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) um die Jahreswende 1998/99 durchgeführt wurde. Insgesamt wurden 34.343 Personen zu ihrer Qualifikation und zur aktuellen Berufssituation befragt.[4]

Berufswechsel im Überblick

Von den Erwerbstätigen in Deutschland hat rund ein Drittel nach eigenem Bekunden im Laufe des Berufslebens mindestens einmal den Beruf gewechselt, acht Prozent darunter mehrmals. Betrachtet man die einzelnen Erhebungsphasen seit 1985/86, zeigen sich hier eine leicht ansteigende Tendenz[5] und damit nur wenige Veränderungen. Bei einem Vergleich mit der Erhebung von 1979 lässt sich sogar ein leichter Rückgang festmachen: Vor 20 Jahren gaben 37 Prozent der Erwerbstätigen an, den Beruf gewechselt zu haben, 12 Prozent darunter mehrfach. Eine Erklärung für den damaligen höheren Anteil an Berufswechslern ist vor allem im Zusammenhang mit den Veränderungen der Nachkriegsgesellschaft (vom primären zum sekundären Sektor), also dem Rückgang der Bedeutung der Landwirtschaft und später des Bergbaus hin zur industriellen Verbrauchsgüterproduktion zu sehen. Dadurch wurden viele Beschäftigte aus ihren Berufsfeldern ganz herausgerissen. Der heutige Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft indes scheint sich neben der Ausweitung auf andere Berufsfelder und der Entwicklung neuer Berufe vielfach auch durch Veränderungen innerhalb der Berufe zu vollziehen, z.B. durch Veränderungen einzelner

Inhalte, Erweiterungen von Teilelementen, Veränderungen in den Berufs- und Abschlussprofilen etc.[6] In diesen Fällen bleibt der erlernte Beruf als Identifikationsmöglichkeit erhalten, die Veränderungen werden von den Erwerbstätigen nicht als Berufswechsel begriffen.

Der wirtschaftliche Umbruch mit den damit verbundenen Umstrukturierungen in den neuen Bundesländern findet seinen Niederschlag in einem deutlich höheren Anteil an Berufswechslern. So hat in Ostdeutschland nahezu jeder zweite Erwerbstätige (46 %, 14 % mehrfach) den Beruf gewechselt. Der Bruch in der Erwerbsbiographie dieses Personenkreises erfolgte mehrheitlich (bei knapp drei Viertel) seit der Wende.

Nach ihrem derzeitigen Status haben die Selbstständigen ihren Beruf häufiger gewechselt (40 %) als die abhängig Beschäftigten (34 %). Insbesondere im Handel dürfte der Sprung in die Selbstständigkeit oftmals einem Berufswechsel gleichgekommen sein.

Unter den abhängig Beschäftigten sind es die *an- und ungelernten Arbeiter*, die überproportional häufig schon einen anderen Beruf ausgeübt haben: Mit einer Quote von insgesamt 53 Prozent (18 % mehrfach) liegen sie deutlich vor allen anderen Statusgruppen. Diese Erwerbstätigen haben meist Arbeitsplätze inne, bei denen keine fachspezifischen entsprechenden Qualifikationen erforderlich sind. Außerdem sind sie in der Regel auf unsicheren Arbeitsplätzen mit starken Belastungen zu finden. Die Folge sind häufige Betriebswechsel, oftmals gepaart mit Phasen von Arbeitslosigkeit. Ihr Berufsverständnis orientiert sich hauptsächlich an den am konkreten Arbeitsplatz anfallenden Tätigkeiten. Die Schwelle, was als Berufswechsel empfunden wird, dürfte daher für sie sehr viel niedriger sein als z.B. bei Fachkräften mit entsprechender Berufsausbildung und Berufsidentität.[7]

Besonders kontinuierlich zeigt sich der Berufsverlauf bei den derzeitigen Meistern und Polieren mit 23 Prozent Berufswechslern. Die hohe berufliche Kontinuität in dieser Gruppe, ihre langjährige Berufserfahrung, ist Voraussetzung für ihre derzeitige berufliche Position, die eng an den früher ausgeübten Beruf des Facharbeiters gekoppelt ist. Von daher ordnen sie konsequenterweise ihren beruflicher Aufstieg nicht als Berufswechsel ein. Eine ähnliche Konstanz zeichnet sich auch bei Erwerbstätigen ab[8], die derzeit in einer Facharbeiterposition sind: Jeder Fünfte hat im Laufe seines Berufslebens den Beruf gewechselt. Dieser vermeintlich geringe Wechsleranteil ist vor allem dadurch bedingt, dass ohne eine spezifische Berufsausbildung solche Positionen nicht ohne weiteres ausgefüllt werden können, es also nur wenige Personen gibt, die über einen Berufswechsel in eine Facharbeiterposition gelangen. Andererseits sind viele Facharbeiter, die den Beruf gewechselt haben, nicht mehr in der Statuskategorie „Facharbeiter" zu finden. Sie sind entweder in an- und ungelernten Positionen oder aber in Angestelltenberufe gewechselt. Der niedrigere Berufswechselanteil bei der Gruppe der Facharbeiter dürfte eher Ausdruck von einseitig ausgerichteten Wechselprozessen sein.[9] Dies wird auch durch die hohen Wechselquoten bei den *Lehrberufsabsolventen in den gewerblich-technischen Berufen* von 43 Prozent belegt (in den kaufmännischen- und Dienstleistungsberufen sind es 35 %). Diese beiden Faktoren – geringer Anteil an Berufswechslern bei den derzeitigen Facharbeitern, aber hoher Wechsleranteil bei den gewerblich-technischen Lehrberufsabsolventen – lassen darauf schließen, dass im gewerblich-technischen Bereich eine hohe Abwanderung stattgefunden hat, hin zu den Angestellten- und Dienstleistungsberufen.[10]

Bei den derzeitigen *„einfachen Angestellten und Beamten"*[11] sind, ähnlich wie bei den an- und ungelernten Arbeitern, häufiger Berufswechsler zu finden. Die Chancen, in diesen Berufen eine Beschäftigung ohne entsprechende Basisqualifikation zu finden, scheinen hier günstiger zu sein. Wie angedeutet dürfte hier auch ein Teil der Facharbeiter gelandet sein. Außerdem haben in diesem Statussegment vor allem die neuen Kommunikations- und Datenverarbeitungstechniken (im Bürobereich) zu erheblichen Tätigkeitsveränderungen mit neuen Arbeits- und Aufgabenprofilen geführt, die von den Betroffenen vielfach als Berufswechsel eingestuft werden.

Fokussiert man die Berufswechsel nur auf die Lehrabsolventen, dann zeigen sich zwischen den Ausbildungssektoren ebenfalls unterschiedliche Wechselprozesse. Insgesamt sind 39 Prozent der Lehrabsolventen in einen anderen Beruf gewechselt: im öffentlichen Dienst und in den Dienstleistungsbereichen deutlich seltener (nur jeweils knapp ein Drittel) als Erwerbstätige, die eine Ausbildung in der Indu-

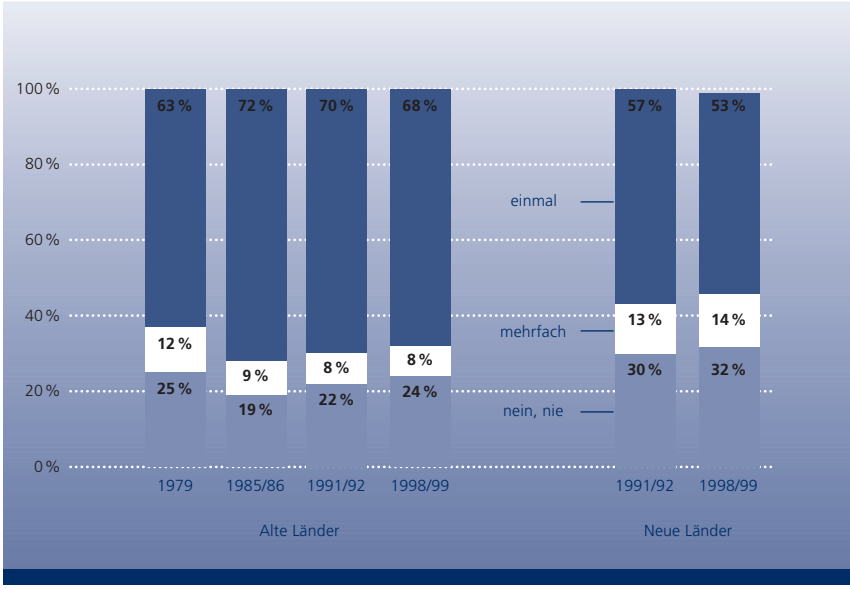


Abbildung 1 **Subjektiver Berufswechsel von Erwerbstätigen im Zeitverlauf** (alte und neue Bundesländer)
Quelle: BIBB/IAB-Erhebungen 1979 bis 1998/99

strie durchlaufen haben (44 %) bzw. im Handwerk ausgebildete Fachkräfte (39 %). Für knapp drei Viertel der Berufswechsler mit Lehrabschluss war mit dem Einstieg in einen neuen Beruf gleichzeitig auch ein Wechsel des Ausbildungsbereiches verbunden.

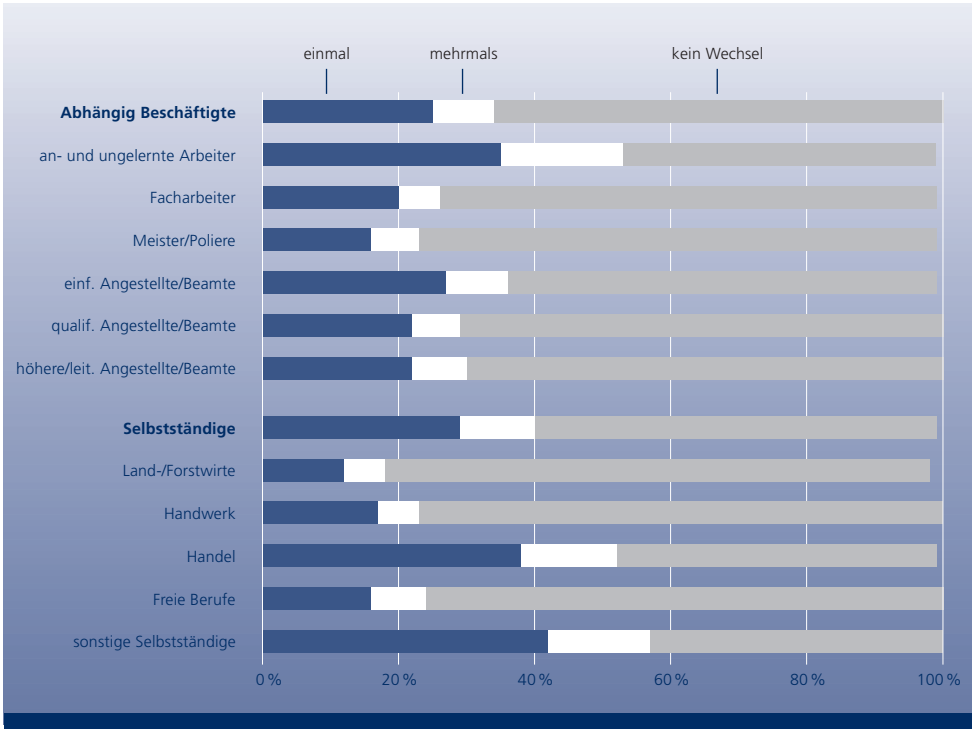
Hohe Abwanderungsquoten liegen vor allem bei den im Handwerk und in der Landwirtschaft ausgebildeten Berufswechslern vor. Für die Fachkräfte aus dem Handwerk zeichnen sich besonders gute Berufschancen in der Industrie und im öffentlichen Dienst ab, wohin jeweils knapp ein Viertel abgewandert ist. Dagegen scheinen die Fachkräfte aus der Industrie im Handwerk geringere Beschäftigungsmöglichkeiten zu haben, oder ihr Interesse, dort zu arbeiten, ist geringer (14 %). Für sie bieten sich im öffentlichen Dienst und in den sonstigen Dienstleistungsbereichen gute Beschäftigungschancen (für ein Fünftel). Dabei sind in diesen beiden Wirtschaftssektoren (öffentlicher Dienst und sonstige Dienstleistungsberufe) unter den Berufswechslern generell die höchsten Zuwanderungsquoten aus allen Wirtschaftsbereichen zu verzeichnen, bei gleichzeitig geringen Abwanderungsquoten. Die Gründe für diese Wechselströme sind in der geringeren Ausbildungsbeteiligung der beiden Ausbildungsbereiche zu sehen, sodass der Fachkräftebedarf aus anderen Wirtschaftsbereichen gedeckt werden muss. Außerdem werden hier den Erwerbstätigen attraktive Beschäftigungsmöglichkeiten geboten, sei es durch die besondere Arbeitsplatzsicherheit im öffentlichen Dienst bzw. durch die zusätzliche Schaffung neuer Arbeitsplätze im expandierenden Dienstleistungssektor.

Unterschiedliche Häufigkeiten beim Berufswechsel zeigen sich auch in den Berufsbereichen: Besonders groß ist die Berufsabkehr von Absolventen aus den Ausbildungsberufen der Produktions- und Gebrauchsgüter herstellenden Berufe (über 50 %)[12], besonders gering dagegen in den Verwaltungsberufen (28 %).
Die Wechsel finden häufig unmittelbar im Anschluss an die Berufsausbildung oder in den ersten Berufsjahren statt. Knapp zwei Drittel der Erwerbstätigen waren beim ersten Wechsel noch unter 30 Jahren: 11 Prozent wechselten bereits zum ersten Mal den Beruf im Alter von unter 20 Jahren, 30 Prozent im Alter zwischen 20 und 24 Jahren, und jeder Fünfte war beim ersten Berufswechsel zwischen 25 und 29 Jahren. Altersunterschiede ergeben sich hier verständlicherweise bei den Fachhochschul- und Hochschulabsolventen gegenüber denjenigen mit anderen Ausbildungsabschlüssen. Ein etwas höheres Durchschnittsalter weisen auch die ostdeutschen Erwerbstätigen auf, bedingt durch den wirtschaftlichen Umbruch.

Qualifizierung im Zusammenhang mit dem Berufswechsel

Dass der Berufswechsel bei den einzelnen Gruppen sehr unterschiedlich verläuft und auch unterschiedliche Motive dahinter stehen, zeigen die folgenden Ergebnisse. So wurde im Rahmen der Untersuchung zum einen danach gefragt, ob der letzte Berufswechsel im Zusammenhang mit einer

Abbildung 2 **Subjektiver Berufswechsel**
Berufliche Stellung
Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99



beruflichen Ausbildung oder Umschulung stand, also ob eine systematische und qualifizierte Vorbereitung auf das neue Aufgabengebiet stattfand, zum andern, welche Motive zu dem Berufswechsel führten.

Bei 29 Prozent war der Wechsel mit einer beruflichen Fortbildung oder Ausbildung verbunden (knapp ein Drittel der Männer, aber nur ein Viertel der Frauen). Im Ost-West-Vergleich zeichnet sich für die Erwerbstätigen in den neuen Bundesländern eine höhere Bildungsbeteiligung im Zusammenhang mit dem Berufswechsel ab (34 % gegenüber 27 %). Das ist nicht verwunderlich, da ein Großteil dieser Wechsler sich nicht nur in neue Aufgaben- und Arbeitsgebiete sondern auch in die anderen ökonomisch-wirtschaftlichen und rechtlichen Bedingungen einarbeiten musste.

Lediglich jeder zehnte an- und ungelernte Arbeiter hatte im Zusammenhang mit dem Berufswechsel eine systematische Qualifizierung und damit auch einen entsprechend kompetenten Einstieg in das neue Aufgabengebiet erhalten. Auf diesen Einfacharbeitsplätzen scheint, sofern besondere Qualifikationen überhaupt benötigt werden, die Einarbeitung vor allem nach dem Prinzip „learning by doing" zu erfolgen. Anders sieht dies bei den qualifizierteren bzw. höheren leitenden Angestellten und Beamten aus. Bei 44 bzw. 40 Prozent von ihnen war der Wechsel von einer entsprechenden Qualifizierungsmaßnahme begleitet.

Die Häufigkeit der Qualifizierung im Zusammenhang mit dem Berufswechsel steigt mit dem Technisierungsgrad des Arbeitsplatzes. Auf den Einfacharbeitsplätzen war der Wechsel zu 17 Prozent von einer Qualifizierung begleitet, beim Wechsel in Arbeitsplätze mit computergesteuerten Arbeitsmitteln erfolgte der Einstieg doppelt so häufig über eine berufliche Aus- oder Weiterbildung bzw. Umschulung.

Abbildung 3 **Aktueller Beschäftigungsbereich von Berufswechslern nach Ausbildungsbereichen** (Prozentuierung waagerecht)

Ausbildungsbereich	Aktueller Beschäftigungsbereich der Ausgebildeten							
	Im Ausbildungsbereich geblieben	Nicht mehr im Ausbildungsbereich beschäftigt						
		Industrie	Handwerk	Handel	Öffentlicher Dienst	Sonstige Dienstleistungsbranchen	Landwirtschaft	
Industrie	32%	–	14%	14%	19%	19%	2%	
Handwerk	20%	24%	–	15%	22%	15%	2%	
Handel	30%	15%	7%	–	23%	20%	1%	
Öffentlicher Dienst	40%	14%	10%	11%	–	21%	1%	
Sonstige Dienstleistungsbranchen	44%	9%	8%	15%	21%	–	1%	
Landwirtschaft	12%	12%	18%	19%	19%	17%	–	

Gründe für den Berufswechsel

Als Hauptgrund für den Berufswechsel wird die Revision der ursprünglichen Berufsentscheidung genannt: 22 Prozent sind aus ihrem bisherigen Beruf ausgeschieden, weil sich andere Interessen ergeben haben. Bei den Männern hat häufiger eine Verlagerung der Berufsinteressen stattgefunden als bei den Frauen (24 % gegenüber 18 %).

Die Möglichkeit, keinen Arbeitsplatz im erlernten Beruf zu finden, hat sich gegenüber der letzten BIBB/IAB-Erhebung[13] deutlich erhöht: (heute17 % gegenüber lediglich 11 % im Jahre 1991/92). Dass man keine Beschäftigung im ursprünglich erlernten Beruf fand, wurde von den Berufswechslern aus den neuen Bundesländern besonders häufig angegeben. Knapp ein Drittel der Ostdeutschen, damit doppelt so viele wie in Westdeutschland, nennen dies als Grund für ihren Berufswechsel. Finanzielle Motive sind vor allem für die Männer (18 %) entscheidend und zwar beinahe doppelt so häufig wie bei den Frauen. Für diese dominieren, wie erwartet, familiäre Aspekte: Für knapp ein Viertel der Frauen war dies der häufigste Grund, eine andere Arbeit anzunehmen. Dabei bestätigt sich erneut: Je höher die berufliche Qualifikation und der Status, umso seltener beeinflusst die familiäre Situation die beruflichen Entscheidungen der Frauen. Bei den erwerbstätigen Frauen in den neuen Bundesländern sind familiäre Gründe deutlich seltener ausschlaggebend für einen Berufswechsel (14 % gegenüber 28 % bei den westdeutschen Frauen).

Sechs Prozent der Wechsler wollten durch die Übernahme einer anderen beruflichen Tätigkeit stärkeren Einfluss und mehr Verantwortung bekommen. Diese Motivation findet sich doppelt so häufig bei Selbstständigen (vor allem im Handwerk) wie bei den abhängig Erwerbstätigen. Bei den abhängig Erwerbstätigen spielt diese Karriere-Motivation vor allem bei den Meistern und Polieren und im Bereich der gehobenen und leitenden Angestellten eine Rolle. Aus gesundheitlichen Gründen schließlich haben fünf Prozent ihrem Beruf den Rücken gekehrt und wegen zu hoher Belastungen lediglich zwei Prozent.

Betrieblich-soziale Probleme wie Schwierigkeiten im Kollegenkreis oder ein schlechtes Betriebsklima spielen für einen Berufswechsel eine geringere Rolle (2 %). Hier reicht es fast immer, den Betrieb bzw. in größeren Betrieben die Abteilung zu wechseln.

Verwertung der Ausbildung

Wie viel von den in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen nach einem Berufswechsel noch verwertet werden können, ist zum einen als Gradmesser der qualifikatorischen Ähnlichkeit bzw. Distanz von Berufen zu werten,

zum anderen sagt es etwas darüber aus, wie breit die in der Ausbildung erworbenen Grundlagen sind.[14]
Zunächst einmal belegt die Gegenüberstellung von Berufswechslern und Nicht-Wechslern deutlich, dass mit dem Übergang in einen anderen Beruf ein großer Teil der Kenntnisse und Fertigkeiten, die in der Ausbildung erworben wurden, nur noch begrenzt eingesetzt und verwertet werden kann. Insbesondere bei Erwerbstätigen mit Lehrabschluss führt der Berufswechsel zu einem deutlichen Verlust der Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten des erlernten Berufes. Nur noch rund jeder Fünfte kann in seinem neuen Beruf „sehr viel" und „ziemlich viel" davon verwerten.[15] Erwerbstätige mit einer mehrjährigen Berufsfachschulausbildung[16] können dagegen, wenn sie den Beruf gewechselt haben, noch zu 42 Prozent ihrer Ausbildungskenntnisse gut einsetzen. Ähnlich günstig sieht es bei den Fachschulabsolventen (Meister, Techniker, Betriebswirte etc.) aus. Etwas darunter liegen die Verwertungsmöglichkeiten der im Studium erworbenen Qualifikationen bei Akademikern mit rund 38 Prozent.

Die auffallend geringen Verwertungschancen der in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen von Lehrabsolventen nach einem Berufswechsel lässt auf eine engere berufsspezifische Ausrichtung der Ausbildungsberufe schließen. Die besten Verwertungsbedingungen liegen bei den im öffentlichen Dienst Ausgebildeten vor[17]: Ein Drittel kann auch im neuen Beruf vieles von dem, was in der Ausbildung erworben wurde, einsetzen. Ähnlich günstig sieht es bei den Fachkräften aus den freien und Dienstleistungsberufen aus. Von geringerem Wert für die derzeitige Beschäftigung ist die frühere Ausbildung bei Wechslern, die in der Industrie, im Handel (jeweils 22%) sowie im Handwerk (23%) ausgebildet wurden. Dies lässt darauf schließen, dass diese Gruppen häufig in solche Berufe abwandern, die wenig mit dem erlernten Beruf zu tun haben. Beschränkt sich der Berufswechsel auf das engere Berufsfeld innerhalb eines Wirtschaftsbereiches, dann ist die Verwertung der Ausbildung, in nahezu allen Wirtschaftsbereichen, mehr als doppelt so hoch (42% können noch sehr viel und ziemlich viel verwerten) als bei denjenigen, die gleichzeitig auch den Wirtschaftsbereich gewechselt haben.
Zwischen den einzelnen Berufsbereichen zeichnen sich ebenfalls erhebliche Unterschiede ab. Am besten schneiden die in den Verwaltungsberufen Ausgebildeten ab, gefolgt von den Fachkräften der Metall- und Elektroberufe: Rund 40 Prozent können noch „sehr viel" oder „ziemlich viel" von ihrer Ausbildung im jetzigen Beruf verwerten. Ebenfalls noch gute Verwertungschancen liegen bei Meistern und Polieren, aber auch bei Facharbeitern, nach einem Berufswechsel vor (46% bzw. 35% sehr viel/ziemlich viel). Dagegen können Fachkräfte, die in eine an- oder ungelernte Position gewechselt sind, ihre in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen so gut wie nicht mehr verwerten (10%), was darauf schließen lässt, dass sie in ein völlig anderes Aufgabengebiet gewechselt haben bzw. ein geringeres Anforderungsniveau bei ihrer jetzigen Tätigkeit vorliegt.

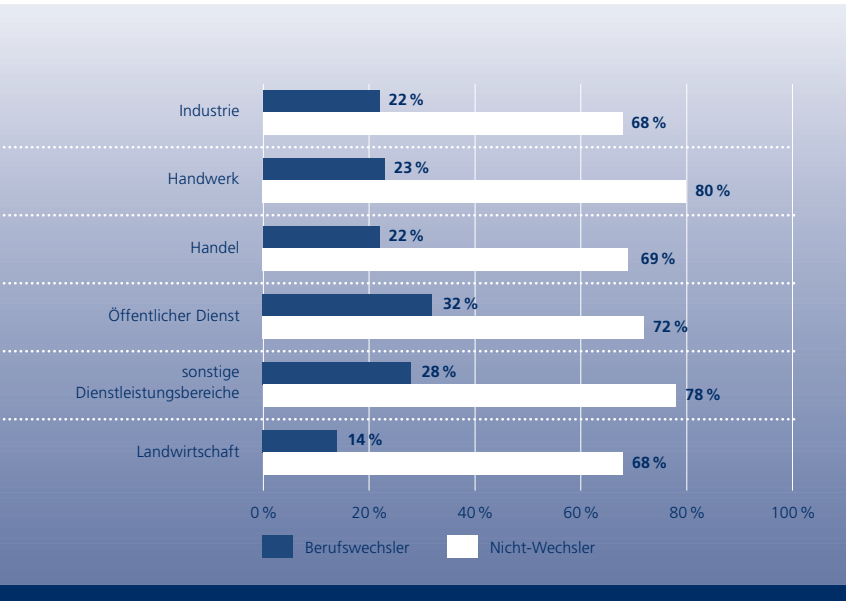


Abbildung 4 **Verwertbarkeit der Lehre und Berufswechsel bei Personen mit abgeschlossener Lehre (nach Berufsbereich des Lehrberufs)**
Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 (Personen mit abgeschlossener Lehre)

Bewertung des Berufswechsels

Insgesamt hat sich für die Hälfte der Wechsler die berufliche Situation deutlich, für 17 Prozent etwas verbessert. Bei 13 Prozent haben sich aufgrund des Wechsels keine wesentlichen Veränderungen ergeben. 16 Prozent mussten eine Verschlechterung ihrer Situation in Kauf nehmen.
Die Einschätzung des Berufswechsels fällt bei den Erwerbstätigen in den neuen Bundesländern deutlich negativer aus als in den alten. Auch für die Frauen haben sich die beruflichen Bedingungen seltener verbessert. Besonders ausgezahlt hat sich dagegen der Berufswechsel für die Selbstständigen: 63 Prozent haben dies als deutliche Verbesserung erfahren. Aber auch für die höheren und leitenden Angestellten und Beamten hat sich der Berufswechsel gelohnt, ebenso für die Meister und Poliere sowie für die qualifizierten Angestellten und Beamten. Hingegen konnten die an- und ungelernten Erwerbstätigen vom Berufswechsel am wenigsten profitieren.
Besonders unzufrieden äußern sich Erwerbstätige in marginalisierten Beschäftigungsverhältnissen, wie Beschäftigte in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und bei Zeitarbeitsfirmen oder befristet Beschäftigte. Nur in seltenen Fällen war mit dem Berufswechsel eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen verbunden. Vielmehr war für sie der Berufswechsel oftmals Teil einer beruflichen Abwärtsspirale, wie dies auch in ihrer derzeitigen Berufssituation zum Ausdruck kommt.

Fazit

Die Daten belegen, dass ein Teil der Veränderungen und Entwicklungen am Arbeitsmarkt über die beruflichen Wechselprozesse der Erwerbstätigen aufgefangen wird. Dabei zeigt sich deutlich ein Trend hin zu den Dienstleistungsberufen. Das berufliche Bildungssystem produziert also in erheblichem Umfang die vielfach propagierten flexiblen Arbeitskräfte. In den meisten Fällen hat sich die berufliche Mobilität für den Einzelnen jedoch gelohnt. Je höher das Bildungsniveau, umso erfolgreicher verläuft dieser Wechsel. Besonders positive Auswirkungen zeigen sich, wenn ein Berufswechsel selbstbestimmt und eigenmotiviert war, damit eventuell veränderte Berufswünsche realisiert werden konnten. Eine systematische Vorbereitung auf den neuen Beruf durch eine entsprechende Weiterbildung hat ebenfalls einen positiven Effekt. Davon profitieren vor allem Erwerbstätige in qualifizierteren Positionen bzw. auf Arbeitsplätzen mit einem hohen technischen Standard. Der durch äußere Umstände erzwungene Berufswechsel ohne qualifizierende Vorbereitung wird oftmals als Verschlechterung, als beruflicher Abstieg erfahren.

Bildungssystem produziert flexible Arbeitskräfte

Aber auch das Beschäftigungssystem erweist sich als hoch flexibel, was die Substitution des benötigten Personals angeht. Zumindest bei dieser Querschnittsbefragung von Erwerbstätigen, die ja eine längere Zeitperspektive widerspiegelt, scheint die Anpassung an die veränderten Bedingungen weitgehend gelungen, was allerdings mit hohen Weiterbildungsanstrengungen und Anpassungsleistungen verbunden war. Gleichzeitig bewirkte der Berufswechsel einen nicht unerheblichen Verlust der Verwertbarkeit, der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen.

Das berufliche Bildungssystem muss auch in Zukunft durch Neustrukturierungen und Weiterentwicklungen der Berufe stärkere Anpassungen an die veränderten Qualifikationsbedarfe vorzunehmen. Dabei wird man – wie schon in der Vergangenheit – auf breite Grundqualifikationen setzen müssen, um angesichts des beschleunigten Wandlungsprozesses auf einer guten Grundlage flexibel reagieren und aufbauen zu können. Schließlich müssen alle Anstrengungen unternommen werden, dass ausreichende Ausbildungskapazitäten für die neuen Beschäftigungsbereiche bereitgestellt werden. ■

Anmerkungen

1 *Vgl. BMFT (Hrsg.): Das lebenslange Lernen – Leitlinien einer modernen Bildungspolitik, Bonn 1996*

2 *Solche Lern- und Qualifizierungsprozesse haben in der Arbeitswelt in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Ein Indikator dafür ist die enorm gestiegene Weiterbildungsintensität, die sich in den BIBB/IAB-Erhebungen, aber auch im Berichtssystem Weiterbildung des BMBF widerspiegelt. Vgl.: Ulrich, J. G.: Sind wir ausreichend für unsere Arbeit gerüstet? – Besondere Kenntnisanforderungen am Arbeitsplatz und Weiterbildungsbedarf der Erwerbstätigen in Deutschland. In: Wandel der Erwerbsarbeit: Arbeitssituation, Informatisierung, berufliche Mobilität und Weiterbildung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 231, Nürnberg 2000*

3 *Vgl. Jansen, R.: Auswirkungen des Strukturwandels auf die Arbeitsplätze – Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zu Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikation. In: BWP 29 (2000) 2, S. 5–10; Ulrich, G. U.: Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungsaktivitäten der Erwerbstätigen in Deutschland – Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erheburg 1998/99. In: BWP 29 (2000) 3, S. 23–29*

4 *Es handelt sich um die seit 1979 nunmehr vierte BIBB/IAB-Erhebung. Die Befragung erfolgte nach einem in der empirischen Sozialforschung üblichen Zufallsverfahren (Random-Route) durch geschulte Interviewer der Umfrageforschungsinstitute Infratest Burke und INFAS in den Wohnungen der Probanden mit Hilfe eines computergestützten, standardisierten Erhebungsinstruments. Die Auswahl entspricht einer 0,1-%-Strichprobe der Erwerbstätigen in Deutschland und kann als repräsentativ für Deutschland betrachtet werden.*

5 *Vgl.: Jansen, R.; Stooß, F. (Hrsg.): Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland – BIBB/IAB-Erhebung 1991/92, Berlin 1993*

6 *Vgl. hierzu: Parmentier, K.: Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. In: Alex, L.; Tessaring, M. (Hrsg.): Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder – BIBB/IAB-Workshop, Berlin, 1996*

7 *Jansen, R.: Ausbildung und Beschäftigung: Berufseinmündung und Wechselprozesse. In: Jansen, R.; Stooß, F. (Hrsg.) a. a. O.*

8 *Berger, K..; Walden, G.: Einsatzmöglichkeiten und Beschäftigungschancen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte – Erwerbstätige mit dualer Berufsausbildung im Wettbewerb mit Absolventen anderer Bildungsgänge. BIBB, Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 203, Bielefeld 1996*

9 *Berger, K.; Walden, G.: a. a. O.*

10 *v. Henninges, H.: Ausbildung und Verbleib von Facharbeitern – Eine empirische Analyse für die Zeit von 1980 bis 1989. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 155, Nürnberg 1991*

11 *Hierbei handelt es sich überwiegend um An- und Ungelernte.*

12 *v. Henninges, H.: Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeitern. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 182, Nürnberg 1994*

13 *Vgl. Jansen, R.; Stooß, F. (Hrsg.): a. a. O.*

14 *Bezogen auf die einzelnen Ausbildungsgänge wurde gefragt, wie viel von den beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die in der jeweiligen Ausbildung erworben wurden, in der aktuellen Tätigkeit noch verwertet werden kann. Hierfür wurde eine 5-stufige Skala vorgegeben, die von „sehr wenig oder gar nichts“ über „wenig“, „doch einiges“, „ziemlich viel“ bis zu „sehr viel“ geht.*

15 *Von denen, die den Beruf nicht gewechselt haben, können noch drei Viertel „sehr viel und ziemlich viel“ von den in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen auf ihrem derzeitigen Arbeitsplatz verwerten.*

16 *Hierzu gehören auch die Schulen der Berufe des Gesundheitswesens.*

17 *Wobei hier nicht nur die Verwaltungsfachkräfte, sondern auch die technischen Fachkräfte der Post und Bahn zu verstehen sind.*

Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext

Im Rahmen personalorientierter Unternehmensentwicklung[1] geraten Lernzeiten zunehmend in den Fokus betrieblicher Strategien. In zahlreichen Unternehmen werden neue Arbeitszeitmodelle erprobt und Lernzeitkonzepte verwirklicht. In der Diskussion um eine Neuverteilung von Erwerbs- und Lernzeiten kommt dem Weiterbildungsbereich eine zentrale Rolle zu, weil im Gedanken lebensbegleitenden Lernens ein Wechsel zwischen Arbeiten und Lernen von Anfang an angelegt ist. Im folgenden Beitrag werden erste Ergebnisse eines Verbundprojektes „Zeitpolitik und Lernchancen" für die Gestaltung und Entwicklung betrieblicher Lernchancen vorgestellt.

PETER FAULSTICH
Prof. Dr., Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik der Universität Hamburg

SABINE SCHMIDT-LAUFF
Dr., wiss. Angestellte an der Universität Duisburg im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Im Zusammenhang des Projekts „Zeitpolitik und Lernchancen" wird untersucht, inwieweit die Zeitformen sich differenzieren und flexibilisieren, so dass hier neue Konsensfelder von „Timesharing" und „Finanzsplitting" entstehen.[2] In einer ersten Interviewphase wurden Unternehmen identifiziert, in denen das Aktionsfeld zwischen Erwerbs- und Lernzeiten unterschiedliche Regelungsgrade erhalten hat. Befragt wurden Personal- bzw. Qualifizierungsverantwortliche in den Unternehmensleitungen. Aus dabei aufgearbeiteten Erfahrung können einige Leitkriterien für die Gestaltung und Entwicklung betrieblicher Lernchancen gewonnen werden.

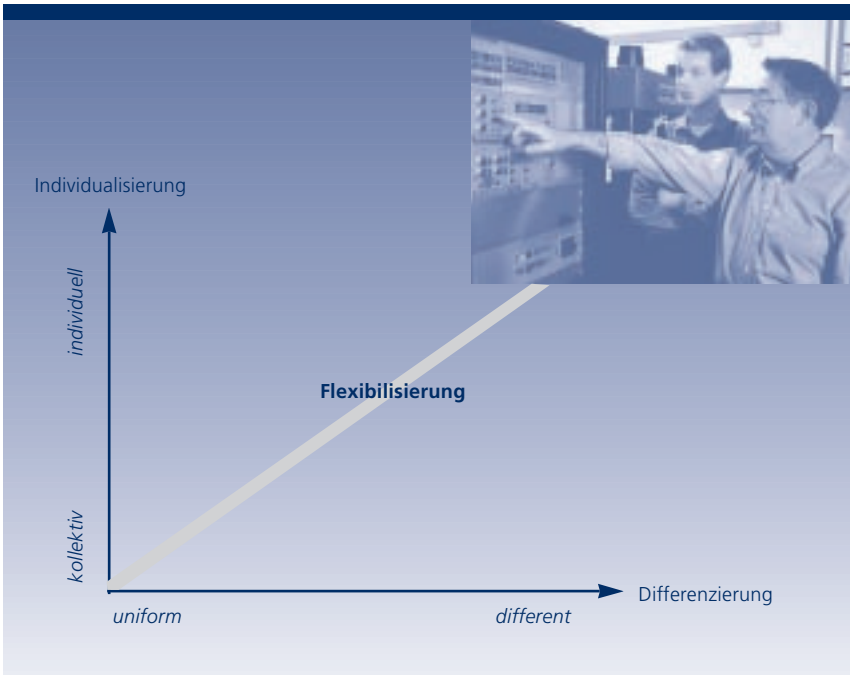
Umbrüche der Erwerbs- und Lernzeiten

Hintergrund der Unternehmensentwicklung im nächsten Jahrtausend sind weitreichende Umbrüche der Erwerbsgesellschaft. Die kurze, knapp hundert Jahre währende „Normalität" der Arbeitsverhältnisse löst sich auf.[3] Dies betrifft zum einen die Vertragsverhältnisse, indem „abhängige Beschäftigung" durch neue Formen von Erwerbstätigkeit relativiert wird.[4] Zum andern verschieben sich aber auch die Zeitformen des Arbeitseinsatzes und insgesamt der Tätigkeiten.[5] Schon heute arbeiten nur noch ungefähr 60 % der Beschäftigten Vollzeit, unbefristet, tariflich geregelt – mit abnehmender Tendenz. Darüber hinaus kommen neben der Erwerbstätigkeit andere Tätigkeitsformen in den Blick (Erholen, Lernen usw.). Das Verhältnis verschiedener Tätigkeitsformen wird damit grundsätzlich entscheidbar.
Die derzeitige arbeitsrechtliche Zweiteilung zwischen Arbeitszeit und Freizeit ist dadurch grundsätzlich in Frage gestellt. Statt mit zwei Feldern haben wir es mindestens mit vier zu tun: Erwerbszeit, Eigenzeiten, Gemeinschaftszeiten und Lernzeiten. Ebenso spaltet sich die Betriebszeit von der Erwerbszeit ab. Es gibt eine durchgängige **Flexibilisierung** sowohl hinsichtlich der betrieblichen Reichweite

als auch bezogen auf Gestaltung für die einzelnen Beschäftigten.

Daneben wird entsprechend die Diskussion über Arbeitszeit erweitert. Neben Fragen der Arbeitszeitverkürzung und der Verteilung der Arbeitszeit kann mittlerweile eine dritte Diskussionsphase ausgemacht werden, bei der Kombinations*chancen* von Erwerbstätigkeiten mit anderen Tätigkeitsformen aufscheinen. Dies gilt vor allem auch für die Zeitverwendung für Lerntätigkeit, die sowohl der Entfaltung der Individuen dient, als auch der Unternehmensentwicklung nutzt. Damit werden die differenzierten Interessenstrukturen deutlich, von denen ausgehend Gestaltbarkeit der zeitlichen Ordnungen im Betrieb möglich ist. Technische Erfordernisse geben dabei lediglich den Bezugsrahmen ab. Es ist vielmehr zu fragen, welche individuellen, sozialen und ökonomischen Konsequenzen temporale Arrangements auf betrieblicher Ebene haben. Und was bedeutet das für **Lernzeiten?**

Abbildung 1 **Flexibilisierung von Arbeitsvertragsverhältnissen**



Lernzeit-Regelungen in Tarifverträgen und betrieblichen Vereinbarungen

Beim Versuch, einen Überblick über Lernzeit-Regelungen zu erhalten, sieht man sich einem vielfältigen und heterogenen Feld tariflicher und betrieblicher Vereinbarungen gegenüber. Insbesondere als Reaktion auf die Untätigkeit des Gesetzgebers wurden angesichts der unzureichenden Qualität und Systematik betrieblicher Weiterbildung von Gewerkschaftsseite Tarifinitiativen entfaltet.[6] Dabei sind einige Grundstrukturen tariflich reguliert worden, die seit mehr als zehn Jahren gelten. Immer noch folgen Tarifverträge meist der Faustformel, nach der betrieblich veranlasste Weiterbildung als Arbeitszeit gilt. *„Die Zeit der Qualifizierungsmaßnahme sowie die innerhalb der vereinbarten individuellen regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit liegende Reisezeit gelten als Arbeitszeit; das Monatsentgeld wird fortgezahlt."* (Lohn- und Gehaltsrahmentarifvertrag Nordwürttemberg/Nordbaden) Eine frühe Ausnahme ist der Tarifvertrag zur Weiterqualifizierung zwischen der Deutschen Shell AG und der IG Chemie-Papier-Keramik von 1988, in dem Freizeiten der Beschäftigten aus der tariflich damals anstehenden Arbeitszeitverkürzung, aus Zusatzfreischichten, abzufeiernden Überstunden oder Gleitzeiten verrechnet werden.

Die Wirksamkeit und Reichweite dieser Tarifverträge werden unterschiedlich eingeschätzt.[7] Durchsetzung und Umsetzung treffen auf die Differenz zwischen betrieblicher und tariflicher Handlungsebene. Flexibilitätsstrategien in den Unternehmen stoßen sich an der Problematik starrer Regelung und Einengung von Lernzeit als Arbeitszeit. Dies veranlasst, zusätzliche Betriebsvereinbarungen zur Qualifizierung abzuschließen, was sich auch in der Position des vorliegenden Interviews wiederfindet: *„Ich glaube, dass der Bildungsbedarf bei jedem Mitarbeiter wächst, aber ich bin Realist genug, diesen Bildungsbedarf kann ein Unternehmen in der alten klassischen Art nicht befriedigen, weil wir es nicht finanzieren können, und wenn ich weitere Arbeitszeitverkürzung oder auch die jetzige Arbeitszeit sehe, dann muss ich sagen, es geht nicht mehr, dass wir diesen strengen Kanon, so wie er im Tarifvertrag steht, dass alles, was am Arbeitsplatz notwendig ist, der Arbeitgeber machen muss. Wir werden davon runterkommen müssen."* (Interview E, 15)

Betriebsvereinbarungen sollen aus dieser Sicht einen offeneren Rahmen und flexiblere Handhabungsmöglichkeiten bieten als die meisten vorliegenden Tarifverträge. Sie können die Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen mit ihren unterschiedlichsten Zielsetzungen, Kostenanteilen und Zeitaufwendungen besser berücksichtigen. Lange schien klar: Lernen fand während der Arbeit statt und wurde bezahlt, oder aber man war danach frei zu lernen, was man will, auf eigene Kosten. Dies wird nun komplexer: In der Realität der betrieblichen Qualifizierung haben sich Mischformen herausgebildet, welche Zeiten und Kosten zwischen Unternehmen und Beschäftigten aufteilen, neue Interessenkonstellationen anerkennen und neue Konsenschancen ausloten. Es entwickeln sich Formen des **Timesharing** und des **Finanz-Splitting.** Als ein Beispiel für eine derartige Differenzierung kann die Anrechnungstypik der folgenden Betriebsvereinbarung (1998) gelten: *„Die Qualifizierungsmaßnahmen werden in drei verschiedene Kategorien eingeteilt:*

1. *Maßnahmen, die durch die Betriebe/Abteilungen konzipiert, organisiert und in Eigenregie durchgeführt werden.*

2. *Maßnahmen, die aufgrund der Bedarfsmeldungen durch die Abteilung WB angeboten und durchgeführt werden (...) und die a.) betriebsnotwendig oder b.) teilweise betriebsnotwendig sind.*
3. *Maßnahmen, die dem beruflichen Aufstieg dienen (z.B. Meisterausbildung, Vorbereitungen auf Führungsaufgaben).*" (Sammlung Projektverbund, BV 7)

Arbeitsorganisatorische Veränderungen und flexible Arbeitszeitformen stärker in tarifliche und betriebliche Vereinbarungen einbinden

So werden Lernzeiten im Spektrum von Interessenkonstellationen zwischen Unternehmen und Beschäftigten in **Anrechnungstypen** kategorisiert, entsprechend denen sich verschiedene Aufteilungen von Zeiten und Kosten ergeben. Dabei sind die zunehmend wichtiger werdenden Formen arbeitsintegrierter Weiterbildung partiell regelungsresistent, soweit es um ihre Zeittypik geht. Tätigkeitsformen durchdringen und überschneiden sich. Je mehr aber das Formalisierungsniveau steigt, desto deutlicher kann auch der Regulierungs- und Zertifizierungsgrad für Weiterbildung zunehmen.

Regelungsgrade

Was den tariflichen und betrieblichen Vereinbarungen über Lernzeiten und Weiterbildung bisher fehlt, ist die Einbindung arbeitsorganisatorischer Veränderungen und die Berücksichtigung flexibilisierter Arbeitszeitformen. Wichtig ist nicht mehr allein, ob Vereinbarungen über Qualifizierung bestehen, sondern die Frage, in welchem Maße Lernen bei der Ausdifferenzierung von Arbeitszeitmodellen mitgedacht wird. Wird Bildung dabei individualisiert und in die Einzelverantwortung der Beschäftigten gelegt, oder sind Rechte auf eine Inanspruchnahme von Lernzeiten konkretisiert?
In einem ersten groben Raster kann das Spektrum von Lernanspruchs- und Weiterbildungsregelungen folgendermaßen unterschieden werden:

1. Hoher Regelungsgrad: Es bestehen konkrete und quantifizierte Ansprüche der Beschäftigten auf Weiterbildung. Die Unternehmen unterscheiden in ihren Bildungsregelungen grundsätzlich zwei Formen der Qualifizierung: betrieblich veranlasste, meist funktionsbezogene Qualifizierung und individuell initiierte, oft „extrafunktionale" Qualifizierung. Im Falle der *betrieblich veranlassten Qualifizierung* findet diese grundsätzlich während der Arbeitszeit statt. Die Kosten der Weiterbildung (Kurskosten, Anfahrt, Unterbringung) trägt zu 100 % das Unternehmen. Die Bildungszwecke sind auf fachliche Qualifizierung ausgerichtet.
Im Falle der von ihnen selbst *individuell initiierten Qualifizierung* tragen die Beschäftigten die halbe bis ganze Lernzeit selbst. Dafür können verschiedene Modelle der Arbeitszeiterfassung genutzt werden, so z.B. angesammelte Stunden in Arbeitszeitkonten oder Anteile in Systemen der Arbeitszeitverkürzung. Die finanziellen Kosten übernimmt jeweils das Unternehmen. Die Lernzwecke sind dabei vorrangig auf „extrafunktionale" Qualifikationen gerichtet, die nicht im direkten Arbeitsplatz- oder betrieblichen Verwendungszusammenhang stehen. Entscheidungen für solche Weiterbildungsmaßnahmen und konkrete Zeiten bedürfen der Absprache zwischen Vorgesetztem und Mitarbeiter. Eine Ausnahme ist der debis-Tarifvertrag, wo im Rahmen quantifizierbarer Ansprüche direkte, *explizite* Zeitansprüche auf 25 Tage Weiterbildungszeit in fünf Jahren bereits vereinbart sind.

2. Mittlerer Regelungsgrad: Es existieren Vereinbarungen zur Weiterbildung, die wenig konkretisiert sind, so dass die Inanspruchnahme v.a. eine Frage der Absprachen zwischen Beschäftigten und Vorgesetzten ist. Den Rahmen für solche Absprachen bieten institutionalisierte Mitarbeiter-, Zielvereinbarungs-, Bildungsplanungsgespräche o.a. Bei der *unternehmensveranlassten Qualifizierung* finden die Weiterbildungsaktivitäten während der Arbeitszeit statt, und die Kosten trägt das Unternehmen. Bei der *individuellen Qualifizierung* wird die Bildungszeit mindestens zu 50 % von den Beschäftigten getragen (die Beteiligung kann auf bis zu 100 % Beschäftigtenanteil gesteigert werden). Die Lernzeiten können die Beschäftigten aus Freizeit oder Arbeitszeitkonten einbringen, die Kosten übernimmt das Unternehmen.
Die Problematik, die sich aus der hohen Bedeutung von Absprache, Aushandlung und Kommunikation zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern ergibt, berührt verschiedenste unternehmenskulturelle Bereiche: Führungskompetenzen, herrschendes Bildungsverständnis, Mitspracherechte der Beschäftigten usw.

3. Niedriger Regelungsgrad: Es gibt keine formalisierten Ansprüche der Beschäftigten auf eine Weiterbildung. Institutionalisierte Absprachen sind nicht vorgesehen. Ausgegangen wird stattdessen von Erfahrungswerten, die in etwa Zeiträume festlegen lassen, die für Weiterbildung benötigt werden: *„Das ist keine Norm – das sind heutige Erfahrungswerte, dass wir etwa 5 % der Zeit benötigen für die Schulung.*" (Interview G, 2) Die Beschäftigten sind von der herrschenden „Bildungskultur" in diesen Unternehmen abhängig, weil keine institutionalisierten Absprachen für die Bildungsplanung der Arbeitnehmer vorgesehen sind. Je

größer die Vielfalt bestehender Arbeitszeitmodelle (z.B. Teilzeitarbeit, Schichtbetrieb) und je dichter die Arbeitszeit organisiert ist, desto größer werden die Schwierigkeiten für die Beschäftigten, Ansprüche auf Lernzeiten durchzusetzen.

Regelungskriterien

Der Regelungsgrad bzw. die Absprachen zwischen Führungskraft und Mitarbeiter beinhalten verschiedene Regelungskriterien, die rahmengebenden Charakter besitzen. Je höher der Regelungsgrad ist, desto konkreter sind Vereinbarungen zu folgenden Fragen getroffen:

1. Welche **Zeitform** liegt der Weiterbildung zugrunde: Arbeitszeit oder Freizeit – oder eine Kombination aus beiden?
2. An welchen **Zweck** wird die Weiterbildungsteilnahme gebunden (unternehmensveranlasst – individuell initiiert; funktional – extrafunktional)?
3. Wer trägt **Zeitanteile** bzw. die finanziellen Kosten der Weiterbildungsmaßnahme (Anfahrt, Kurskosten, Unterbringung etc.)?
4. Was unterliegt festgesetzten tariflichen, betrieblichen Regelungen, und was regeln **Verfahren und Absprachen** zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten?

Arbeitsintegrierte Lerntypen, die deutlicher wieder ins Blickfeld gekommen sind, entziehen sich diesen Fragen nur teilweise, da auch Verfahrensabsprachen, z.B. in Zielvereinbarungen oder Mitarbeitergesprächen, geregelt werden können. Auch individualisierte Zeitmuster bis hin zur „Vertrauensarbeitszeit" heben Regulierungskonzepte nicht auf, sondern erfordern Koordinierungs- und Synchronisationsstrategien.[8]

Regelungsprobleme

Aus den vorliegenden empirischen Beispielen ergeben sich vier offene Problemfelder:

a. Abhängigkeit der Bildungsregelungen von der Unternehmenskultur. Um den Regelungsgrad exakt beschreiben zu können, sind nicht nur die vorhandenen Kriterien zu bewerten, sondern auch die im Hintergrund bestehenden unternehmenskulturell bedingten Zeitmanagementformen. Je niedriger der Regelungsgrad von Lernansprüchen ist, desto intensiver müssen Absprachen zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem sein. Dazu sind neben entsprechenden Instrumentarien (z.B. Zielvereinbarungen, Mitarbeitergesprächen) Bereitschaft und Fähigkeit beider Seiten zur Kommunikation über Qualifizierungswünsche und -ziele nötig. Dies wiederum hängt ab von der Kommunikations- und Qualifizierungskultur des Unternehmens, wie folgendes Interviewbeispiel zeigt: *„Der eigentliche Knackpunkt liegt hier an dem Vorgesetzten. Es gibt Vorgesetzte, die sagen in der Tendenz, mir ist es lieber, ich kaufe einen neuen PC, als jemanden auf eine Schulung zu schicken (...). Weil es Vorgesetzte gibt, die sagen: Wie der das macht, ist mir egal, ich schicke den nur auf das zwingend Notwendige und das muss man 45-mal begründen. Jeder soll wissen, wenn jemand mit einem Bildungsantrag zu mir kommt, wird er erst dreimal rausgeschmissen."* (Interview E, 16)

b. Zuordnung von Weiterbildungsmaßnahmen in die Anrechnungstypen. Zumeist treffen die Vorgesetzten die Entscheidungen über die Zuordnung der Qualifizierungsmaßnahmen nach Anrechnungstypen und damit auch für die zeitliche und finanzielle Beteiligung von Unternehmen bzw. Beschäftigten. Indem die Führungskraft darüber entscheidet, ob eine Weiterbildung des Mitarbeiters betrieblich notwendig ist – und damit zeitlich und finanziell förderungswürdig – oder nicht, übernimmt sie eine direkte personalpolitische Steuerungsfunktion.
Dabei ist die eindeutige Zuordnung von Weiterbildungsmaßnahmen in den jeweiligen Regelungstypus nicht einfach und keineswegs sachlich zwingend. Da sie ein nicht zu unterschätzendes Problem darstellt, wird dies häufig mitgeregelt: *„In Streitfällen entscheidet die Kommission Aus- und Weiterbildung; bei Bedarf sind die betroffenen Vorgesetzten und Mitarbeiter zu hören."* (Sammlung Projektverbund BV 7)

c. Modelle des Timesharing und des Finanz-Splitting. Gerade kleine und mittlere Unternehmen stehen bei der Arbeitszeitflexibilisierung nicht nur vor einem organisatorischen Problem, sondern auch vor einem finanziellen. Mögliche Lösungen sind dabei die Beteiligung der Beschäftigten durch Timesharing: *„Dass die – ich sage mal: vorher ausstempeln – und das in ihrer Freizeit machen, weil wir stellen das Equipement (...). Wir möchten schon versuchen, dass wir möglichst unsere Mitarbeiter dazu bekommen, dass sie in ihrer Freizeit lernen. Und, dass wir [Anm.: die Bildungsabteilung] eher da zurückschrauben."* (Interview C, 4)
Der Aspekt der Ko-Finanzierung setzt z.B. dort ein, wo Beschäftigte in ihrer Freizeit arbeitsbezogene Weiterbildung machen: *„Also finanzielle Unterstützung auch in dem Sinne, dass wir Kurse erstatten, da haben wir hier eine Vereinbarung, wo wir sagen: o.k., wir zahlen den Leuten 750,- DM im Jahr, wenn das freiwillige Weiterbildungsmaßnahmen sind, die uns aber etwas bringen."* (Interview C, 4)

d. Regelungsgrad und Wahrscheinlichkeit einer Inanspruchnahme. Die Existenz und der Grad von Lernzeitregelungen, betrieblich oder tariflich, erhöht formal zunächst die Wahrscheinlichkeit der Inanspruchnahme durch die Beschäftigten. Je höher der Regelungsgrad ist und je konkreter Ansprüche der Beschäftigten für die eigene Qualifizierung formuliert sind, desto eher können diese eingefordert

werden. Individualisierte Zeitkonflikte, indem die Aushandlungen auf die Ebene des einzelnen Beschäftigten und des Vorgesetzten verlagert werden, erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Reibungsverlusten bei der Wahrnehmung von Weiterbildung. Entscheidend dürften jeweilige unternehmenskulturelle oder branchenspezifische Traditionen und Kontexte sich auswirken.

Insgesamt sind Lernzeitansprüche nicht eindimensional reguliert. Es ergibt sich ein Bargaining-Spektrum zwischen Verbänden, Unternehmensleitungen, Vorgesetzten, Beschäftigten, Betriebsräten und Gewerkschaften. Dabei liefern die fixierten Regelungen Handlungsprämissen bezogen auf Konflikt- bzw. Konsenschancen, Anrechnung von Lernzwecken, Zeit- und Kostenanteile, usw. Ihre konkrete Umsetzung wird aber jeweils neu ausgehandelt.

- Verlängerung der Betriebszeiten
- Verbesserung der Anlagenauslastung
- Minderung von Lohnkosten
- Senkung von Mehrarbeitskosten
- Erhöhung der Einzeleinkommen
- Senkung der Weiterbildungskosten
- Reduktion der Abwesenheits- und Fluktuationskosten
- Erhöhung der Arbeitsmotivation
- Erhöhung der Lernmotivation
- Verminderung von Kontrollaufwand
- Vermeidung von Konflikten
- Erweiterung von Handlungsspielräumen
- Verminderung von Belastungen
- Erhöhung von Kompetenz
- Steigerung der Arbeitsplatzsicherheit
- Schaffung zusätzlicher Arbeitsplätze
- Sicherung sozialer Integration

Abbildung 2 **Kriterien für Erwerbs-Lernzeit-Modelle**[9]

Kriterien für Erwerbs-Lernzeit-Modelle

Wie gezeigt wurde, können an Erwerbs-Lernzeit-Modelle sehr unterschiedliche Anforderungen gestellt werden, die aus den unterschiedlichen Interessenkonstellationen von Unternehmen und Beschäftigten resultieren: (vgl. Abbildung 2)
Diese Kriterien können auf ihre Konsensfähigkeit geprüft werden. Es ergeben sich bezogen auf die breit akzeptierte und zunehmende Bedeutung des Lernens vielfältige Interessenüberschneidungen. Diese auszuschöpfen ist Aufgabe von Vereinbarungen, wobei folgende **positiven Wirkungsrichtungen durch Lernzeitmodelle** für alle Beteiligten orientierend sein können: effizienzsteigernd, motivationsfördernd, kompetenzerhöhend, arbeitsplatzsichernd, gesundheitssichernd, partizipationssteigernd, sozialkontaktfördernd.

Die vorliegenden Unternehmensbefragungen zeigen die Vielfalt möglicher Lösungswege. Dabei kann es kein Standardmodell mehr geben, das als Schnittmuster für Unternehmen unterschiedlichster Größe, Branchen und Gewinnlage gleichzeitig gelten könnte. Vielmehr belegen die Interviews eine hohe Relevanz von Unternehmenskultur, Beteiligungstradition und Lernkultur. ■

Anmerkungen

1 *Vgl. Faulstich, P.: Strategien betrieblicher Weiterbildung. München 1998*

2 *In dem Projekt „Zeitpolitik und Lernchancen", durchgeführt von einem Arbeitsverbund der Hochschulen in Bremen (Prof. Dr. Füssel), Duisburg (Prof. Dr. Dobischat), Erfurt (Prof. Dr. Husemann) und Hamburg sowie des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung (Dr. Hartmut Seifert), geht es um arbeitsrechtliche, organisatorische und curriculare Strategien, Erwerbszeitverkürzung mit Lernangeboten im Rahmen der Erwachsenenbildung zu verbinden. Dr. Sabine Schmidt-Lauff arbeitet in diesem Vorhaben als Projektkoordinatorin. Gefördert wird der Projektverbund vom MWMT aus Mitteln des NRW-EU-Programms Ziel 2, der Senatsverwaltung Berlin sowie der Max-Träger-Stifitung.*
Vgl. auch Projektgruppe Lernzeiten (Hrsg.): Zukunftswerkstatt „Zeitpolitik und Lernchancen". Duisburg 1999

3 *Zur Diskussion: Hoffmann/Walwei, U.: Normalarbeitsverhältnis als Auslaufmodell? In: MittAB (1998) H. 3, S. 409–425*
Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen: Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit in Deutschland. Bonn 1997

4 *Vgl. Voß, G.: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. In: MittAB (1998) H. 3, S. 473–487*

5 *Vgl. Klenner, Chr.; Seifert, H.: Zeitkonten – Arbeit à la carte? Hamburg 1998; Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Arbeitspolitik 2000. Berlin 1995*

6 *Vgl. Breisig, Th.: Personalentwicklung und Qualifizierung als Handlungsfeld des Betriebsrates. Baden-Baden 1997, S. 139*

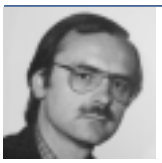
7 *Vgl. Bahnmüller, R. u. a.: Weiterbildung durch Tarifvertrag. WSI-Mitteilungen (1991) S. 171–179; Seitz, B.: Tarifierung von Weiterbildung. Opladen 1997*

8 *Vgl. Herrmann, Chr. u. a.: Forcierte Arbeitszeitflexibilisierung. Berlin 1999*

9 *Vgl. Baillod, J. u. a.: Zeitenwende Arbeitszeit. Zürich 1997; Faulstich, P.: a. a. O. S. 107*

Entwicklung der Berufsbildungsstatistik – Grundlagen und Inhalte seit 1950

Die berufliche Bildung ist ständigen Veränderungen unterworfen, bedingt durch wirtschaftliche, technologische und demografische Entwicklungen. Derzeit bilden die hohen Schulabgängerzahlen und die daraus resultierende Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und die Herausforderungen der Informationstechnologie die Schwerpunkte. Um die Entwicklungen analysieren zu können und um Handlungsmöglichkeiten für politische Entscheidungen herauszuarbeiten, bedarf es einer zuverlässigen Datenbasis. Die Berufsbildungsstatistik erfüllt hier wichtige Aufgaben.



RUDOLF WERNER
Dr. rer. pol., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder" im BIBB

Die zuständigen Stellen (in der Regel Kammern) haben sehr früh begonnen, Zahlen über die Lehrlinge zusammenzustellen und zu veröffentlichen. In systematischer Weise liegen Daten seit 1950 vor, die dann von staatlicher Seite zusammengefasst wurden. Aber auch vor 1950 gibt es bereits Daten, die allerdings nur für einzelne Berufsbereiche herausgegeben wurden, z.B. für die Kaufmannsgehilfenprüfungen. In den Statistischen Jahrbüchern sind ab den 30er-Jahren Daten über Lehrlinge in den kaufmännischen Klassen öffentlicher Berufsschulen zu finden.

Es sind mehrere Phasen mit unterschiedlichen Akzenten zu unterscheiden (vgl. Übersicht S. 24).

Datenzusammenstellungen der Kammern

Die Kammern erheben seit 1950 allgemeine Strukturinformationen zu den Ausbildungsberufen (bestehende Ausbildungsverhältnisse nach Geschlecht für alle Lehr- und Anlernberufe, teilweise nach Ausbildungsjahren). In den ersten Jahren wurden diese Erhebungen im Bereich Industrie und Handel, im Handwerk und bei der Bundesbahn/Bundespost durchgeführt. Ab 1960 kamen die Rechtsanwalts- und Notargehilfen, die Zahnarzthelferinnen, Berufe aus der Landwirtschaft, der Hauswirtschaft und dem öffentlichen Dienst dazu. Insgesamt wurden etwa 600 Lehrberufe/Anlernberufe statistisch erfasst. Diese Angaben wurden vom Bundesarbeitsministerium (BMA) zusammengestellt und als jährliche Beilage zu den „Arbeits- und Sozialstatistischen Mitteilungen" veröffentlicht. Grundlage war das „Ver-

Die Berufsbildungsstatistik hat die Aufgabe, die Strukturen und Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung darzustellen. Diese Statistik, wie sie im Berufsbildungsförderungsgesetz von 1981 definiert ist, umfasst den Bereich, der in die Zuständigkeit der Kammern fällt. Es werden Informationen über Auszubildende, Prüfungen, Ausbilder und Ausbildungsberater erhoben. Die Daten werden in der Fachserie „Berufliche Bildung" des Statistischen Bundesamt jährlich veröffentlicht. Im Rahmen des dualen Systems besuchen Auszubildende die (Teilzeit-) Berufsschulen; diese Daten werden in der Fachserie „Berufliche Schulen" veröffentlicht.

zeichnis der anerkannten Lehr- und Anlernberufe“, das ebenfalls vom Bundesministerium für Arbeit herausgegeben wurde. Von 1973 bis 1976 wurden die Daten in einer gemeinsamen Veröffentlichung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW) und des Statistischen Bundesamtes (StBA) herausgegeben (Berufliche Aus- und Fortbildung). Diese Reihe enthielt auch Zusammenfassungen nach Berufsgruppen nach der damaligen Berufssystematik.
Aufgrund dieser Veröffentlichungen ist es möglich, langfristige Zeitreihen für die Gesamtheit der Ausbildung und einzelne Berufe zu erstellen und so die tiefgreifenden Veränderungen in der Wirtschafts- und Ausbildungsstruktur zu verdeutlichen.

Übersicht **Phasen der Berufsbildungsstatistik seit 1950**

Zeitspanne	Grundlage der Statistik	Merkmale
1950–1976	Datenzusammenstellungen der Kammern	Lehrlinge/Anlernlinge insgesamt, männlich, weiblich
1977–1980	Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 7. September 1976	Ausbildungsstätten, Auszubildende, Ausbilder, Ausgaben und Kosten, Prüfungen, Aufsicht
1981	ohne gesetzliche Grundlage (Erklärung der Nichtigkeit des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes, 10. Dezember 1980)	bis dahin erhobene Merkmale werden beibehalten
ab 1982	Berufsbildungsförderungsgesetz vom 23. Dezember 1981	Auszubildende, Ausbilder, Ausbildungsberater, Prüfungen
ab 1991	Novellierung des Berufsbildungsförderungsgesetzes durch Drittes Rechtsbereinigungsgesetz vom 28. Juni 1990	Straffung des Merkmalskatalogs; Streichung von einzelnen Merkmalen, die bis dahin i. d. R. noch nicht erhoben waren.

Der Weg zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz

Im August 1969 wurde das Berufsbildungsgesetz erlassen. Der ursprünglich vorgesehene Statistikteil für die Aus- und Weiterbildung wurde jedoch für ein späteres gesetzliches Vorhaben ausgespart.
Die sozialliberale Koalition strebte nach1969 eine weitere Reform der beruflichen Bildung und damit eine Neufassung des Berufsbildungsgesetzes an: 1970 wurde das Aktionsprogramm Berufliche Bildung formuliert und die Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der Beruflichen Bildung (wegen ihres Vorsitzenden Prof. Dr. Edding kurz „Eddingkommission“ genannt) eingesetzt. In den „Grundsätzen zur Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte)“ wurden 1973 die wesentlichen Ziele der Neuordnung weiter präzisiert und die „Statistik und Dokumentation“ der beruflichen Bildung einschließlich der Weiterbildung in den Aufgabenkatalog aufgenommen. Der im Jahre 1975 vorgelegte Entwurf zu einem neuen Berufsbildungsgesetz enthielt ein eigenes Kapitel zu „Planung und Statistik“ einschließlich eines Berufsbildungsberichts. In einem weiteren Kapitel zur „Finanzierung der beruflichen Bildung“ war die Möglichkeit zur Erhebung einer Berufsbildungsabgabe bei den Betrieben vorgesehen. Eine Neufassung des Berufsbildungsgesetzes scheiterte jedoch an der erforderlichen Zustimmung des Bundesrates. Daraufhin übernahmen die Koalitionsfraktionen den Teil der vorgesehenen Regelungen, der nach ihrer Meinung der Zustimmung nicht bedurfte, in einen neuen Gesetzentwurf und erließen 1976 das **Ausbildungsplatzförderungsgesetz**, das die Kapitel „Finanzierung“, „Planung und Statistik“ sowie „Bundesinstitut für Berufsbildung“ (vorher Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung) umfasste. Diese Kapitel waren zum größten Teil wörtlich von dem o. g. Entwurf des Berufsbildungsgesetzes übernommen worden.
Eine wichtige Aufgabe der Statistik nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz bestand darin, zu Beginn eines jeden Ausbildungsjahres die *Bilanz zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen* zu ziehen. Dazu wurde eine eigene Erhebung zum Stichtag 30. September eingeführt, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des zuständigen Bundesministeriums seither durchführt. Es werden alle bei den zuständigen Stellen eingetragenen neuen Ausbildungsverträge, die in den letzten 12 Monaten abgeschlossen wurden und zum Stichtag noch bestehen, erfasst; dabei wird nach den wichtigsten Berufen differenziert. Zusammen mit den bei der Bundesanstalt für Arbeit gemeldeten unbesetzten Ausbildungsstellen und unversorgten Bewerbern wird die Ausbildungsstellenbilanz erstellt.

Im Ausbildungsplatzförderungsgesetz war eine *Berufsbildungsabgabe* vorgesehen. Wenn die Zahl der insgesamt angebotenen Ausbildungsplätze die Zahl der insgesamt nachgefragten Ausbildungsplätze um weniger als 12,5 % übersteigt und wenn keine wesentliche Besserung für das folgende Kalenderjahr zu erwarten ist, sollte die Abgabe erhoben werden. Der Prozentsatz ist sehr hoch[1]; es sollte nicht nur jeder einen Ausbildungsplatz erhalten, sondern in gewissem Umfang auch die Freiheit der Berufswahl gewährleistet sein. Vor dem Hintergrund, dass Anfang der 70er-Jahre oft 100.000 und mehr Lehrstellen unbesetzt geblieben waren, hielt man dies für realistisch. Die finanziellen Hilfen für die ausbildenden Betriebe sollten nach Ausbildungsberufen, Ausbildungsabschnitten, Regionen usw. unterschiedlich festgelegt werden. Als regionale Einheiten wurden die Arbeitsamtsbezirke herangezogen.

Zum Jahresanfang 1977 ging man davon aus, dass das Ausbildungsplatzangebot unter der Grenze von 12,5 % Überdeckung bleiben würde, und man bereitete eine Verordnung über die Gewährung finanzieller Hilfen aus dem Umlageaufkommen vor. Die Ausbildungsberufe wurden in fünf Zuschussgruppen eingeteilt, für die jeweils unterschiedlich hohe Zuschüsse für zusätzliche Ausbildungsplätze (gemessen am Durchschnitt der letzten drei Jahre) gewährt werden sollten. Der Hauptausschuss des BIBB, dem Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer, der Länder und des Bundes angehören, hat sich jedoch gegen die Finanzierung ausgesprochen und zwar unter Berufung auf das zweite Kriterium – die Einschätzung der Entwicklung des folgenden Jahres; sie schätzten diese positiv ein. Auch in den Folgejahren bis 1980 (Geltungsdauer des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes) wurde so entschieden, obwohl die Überdeckung von 12,5 % nie erreicht wurde. Das Ausbildungsplatzangebot hat sich dennoch in diesen Jahren verbessert. Strittig bleibt, welche Rolle dabei die mögliche Erhebung der Abgabe gespielt hat.

Die Berufsbildungsstatistik gemäß Ausbildungsplatzförderungsgesetz umfasste *Ausbildungsstätten, Prüfungen und die Aufsicht in der beruflichen Bildung*. Sie wurde als Bundesstatistik mit dem Stichtag 31. 12. eingeführt. In dem umfangreichen Merkmalskatalog waren zum Beispiel auch Angaben über die Ausbildungsbetriebe nach Wirtschaftszweigen, Zahl der Beschäftigten und der beschäftigten Fachkräfte vorgesehen. Die Prüfungen erstreckten sich auch auf Teilnehmer der Weiterbildung. Von den ursprünglichen Plänen, eine eigene Weiterbildungsstatistik über Träger, Veranstaltungen usw. aufzubauen, war nichts enthalten. Es gab Überlegungen zu einem eigenen Weiterbildungsstatistikgesetz. Insgesamt waren ungefähr 30 Merkmale definiert. Weiterhin war eine Erhebung über Ausgaben und Kosten der Berufsausbildung im Abstand von drei Jahren vorgesehen.

Im Statistischen Bundesamt wurde ein Arbeitskreis Berufsbildungsstatistik gegründet, dem auch die zuständigen Stellen, das BIBB und die Bundesanstalt für Arbeit angehörten. Es wurde ein Stufenplan entwickelt, der die schrittweise Einführung der einzelnen Merkmale der Statistik über einen mehrjährigen Zeitraum (im Resultat mehr als 10 Jahre) vorsah.

Berufsbildungsförderungsgesetz

Im Dezember 1980 wurde das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom Bundesverfassungsgericht für nichtig erklärt, da wegen der Regelungen von Verwaltungsverfahren im Zusammenhang mit der Finanzierung eine Zustimmung des Bundesrates erforderlich gewesen wäre.[2] Im Übrigen

Literatur zum Thema

Alex, L.; Heuser, H.; Reinhardt, H.: ***Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis***, BMBW, Bonn 1973 (Schriftenreihe Berufliche Bildung, H.1)

BMA: ***Aktionsprogramm Berufliche Bildung***, Bonn 1970

BMA: ***Lehr- und Anlernlinge in der Bundesrepublik Deutschland***, Beilage zu den Arbeits- und Sozialstatistischen Mitteilungen; seit 1950 bis 1972, verschiedene Titel

BMBW/StBA: ***Berufliche Aus- und Fortbildung***, 1973–1976 (jährlich)

BMBW: ***Bildungsbericht '70***. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970

BMBW: ***Grundsätze zur Neuordnung der beruflichen Bildung*** (Markierungspunkte), Bonn 1973

Fredebeul, F.-H.: ***Berufsbildungsgesetzgebung.*** In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1982, S. 410 ff.

Grünewald, U.; Moraal, D.: ***Betriebliche Weiterbildung in Deutschland. Gesamtbericht.*** *Ergebnisse aus drei empirischen Erhebungsstufen einer Unternehmensbefragung im Rahmen des EG-Aktionsprogramms FORCE,* BIBB; Bielefeld 1996

Grünewald, U.; Moraal, D: ***Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland. Ergebnisse und kritische Anmerkungen***, BIBB, Berlin/Bonn 1995

Hoffmann, E.: ***Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland***, Bielefeld 1962

Musielak, H. J.: ***Ausbildungsplatzförderungsgesetz und Berufsbildungsförderungsgesetz. Eine nicht nur historische Betrachtung der Entstehungsgeschichte***. In: Pütz, H. (Hrsg): Innovationen in der beruflichen Bildung. BIBB, Berlin/Bonn 1992

Natzel, B.: ***Neues Ausbildungsrecht – das Ausbildungsplatzförderungsgesetz***. In: Recht der Arbeit, 30 (1977) 5, S. 278 ff.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: ***Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht)***, Bielefeld 1974

Sauter, E.: ***Weiterbildungsstatistik.*** In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 38 (1990) 3, 1990

Schlaffke, W.; Zedler, R. (Hrsg): ***Die Zukunft der Berufsbildung***, Köln 1977

StBA: Fachserie 11, ***Bildung und Kultur***, Reihe 3, Berufliche Bildung, jährlich seit 1977

Werner, R.: ***Entwicklung der Berufsbildungsstatistik***. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 38 (1990) 3, S. 250 ff.

Informationen zur Literatur erteilt im BIBB
Dr. Rudolf Werner
Tel.: 02 28/107-11 19
E-mail: werner@bibb.de

BIBB

wurde festgestellt, dass eine Finanzierungsregelung für die berufliche Bildung nach Art des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes zulässig gewesen wäre. In diesem Zusammenhang wurde die besondere Verantwortung der Arbeitgeber für ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen hervorgehoben.
Damit war die Berufsbildungsstatistik wieder ohne gesetzliche Grundlage, ein Zustand, der ein Jahr dauern sollte. Die zuständigen Stellen haben jedoch die Datenerfassung weitergeführt. Auch der Berufsbildungsbericht wurde herausgegeben. Das BIBB wurde wieder nach den Regelungen des Berufsbildungsgesetzes als Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung geführt.

Wichtige Datenquellen zur Berufsbildungsstatistik

Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung (jährlich)
Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 2, Berufliche Schulen (jährlich)
Statistisches Bundesamt, Bildung im Zahlenspiegel (jährlich)
Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht (jährlich)
Bundesministerium für Bildung und Forschung: Grund- und Strukturdaten (jährlich)
Bundesinstitut für Berufsbildung: Schaubilder zur Berufsbildung (ca. zweijährlich)
Web-Site des BIBB: www.bibb.de
Deutscher Bildungsserver: www.bildungsserver.de

Im Dezember 1981 wurde das **Berufsbildungsförderungsgesetz** beschlossen. Es enthielt keine Finanzierungsregelung mehr, jedoch wiederum die Elemente *Berufsbildungsbericht, Berufsbildungsstatistik und Struktur und Aufgaben des BIBB.* Der Statistikkatalog wurde stark reduziert; es waren jedoch im Wesentlichen Merkmale entfallen, die noch gar nicht erhoben worden waren. Die gestrichenen Merkmale sind im Einzelnen:

- Alle Merkmale über die Ausbildungsstätten mit Ausnahme des Ortes (Beschäftigte, Fachkräfte, Wirtschaftszweig u. a.). Die Zahl der Ausbildungsstätten war bereits für jeden Ausbildungsberuf erhoben worden und entfiel somit. In Industrie und Handel und im Handwerk wird dieses Merkmal jedoch bereichsintern noch erhoben (im Bereich Industrie und Handel dreijährlich).
- Zahl des Ausbildungspersonals nach Berufen (noch nicht erhoben)
- Art der amtlich festgestellten Behinderungen, berufliche Stellung der Erziehungsberechtigten der Auszubildenden (noch nicht erhoben)
- Nachweis der Ausbilder nach allgemeiner und beruflicher Vorbildung, nach Ausbildungsberufen (noch nicht erhoben)
- Staatsangehörigkeit für die Ausbildungsberater (noch nicht erhoben)
- Ausgaben und Kosten der Berufsausbildung (vorbereitet, jedoch noch nicht erhoben).

Neu aufgenommen wurde das Merkmal *„neu abgeschlossene Ausbildungsverträge“*, wobei man die bisherige Praxis festschrieb, die Neuabschlüsse zum Stichtag 30. 9. und 31. 12. auszuweisen, sowie die berufliche Vorbildung der Auszubildenden (bisher nur allgemeine Vorbildung).

Entfallen ist die Rechtsverordnungsermächtigung, dass einzelne Tatbestände nicht mehr oder nur noch eingeschränkt erhoben werden müssen. Auf Grund des reduzierten Merkmalskatalogs war dies nicht mehr erforderlich. Schließlich war das Erhebungs- und Aufbereitungsprogramm nicht mehr im Einvernehmen, sondern nur noch im Benehmen mit dem BIBB zu gestalten. Auskunftspflichtig wurden die zuständigen Stellen, während im Ausbildungsplatzförderungsgesetz die unmittelbar Betroffenen (Leiter, Auszubildende, Ausbilder usw.) auskunftspflichtig waren. Allerdings wurden die Daten auch vorher bei den zuständigen Stellen erhoben, da dies ein wirtschaftlicher Weg war. Es wäre aus Kostengründen kaum möglich gewesen, direkte Erhebungen bei der Vielzahl der zu Befragenden durchzuführen.

Rechtsbereinigungsgesetz 1990

Aber auch in der Folgezeit war es nicht möglich, alle im Berufsbildungsförderungsgesetz festgelegten Merkmale zu erheben. So wurden im Jahre 1990 im Rahmen des Dritten Rechtsbereinigungsgesetzes im Merkmalskatalog des Berufsbildungsförderungsgesetzes weitere Reduzierungen und Modifikationen vorgenommen:

- „Gründe bei Vertragslösungen“ entfallen (bereits erhoben, jedoch wenig aussagefähig, da überwiegend „im gegenseitigen Einvernehmen“); dafür Aufnahme des Merkmals „in der Probezeit“.
- Auszubildende: „Alter und Vorbildung“ werden nur noch bei Neuabschlüssen erhoben, nicht mehr für den Bestand der Auszubildenden; wichtigste Neuerung: Neuabschlüsse werden nach Geschlecht ausgewiesen, da dies bei der Erhebung zum 30. 9. nicht der Fall ist.
- Ausbilder: „Alter und hauptberufliche Tätigkeit“ sowie Nachweis nach Ausbildungsberufen entfallen.
- Prüfungsteilnehmer: Alter, Staatsangehörigkeit und Vorbildung entfallen (noch nicht erhoben).
- Ausbildungsberater: Die „sonstige Beratertätigkeit“ wird gestrichen sowie die „hauptberufliche Tätigkeit“ durch „Art der Tätigkeit“ ersetzt.
- „Untersagung der Ausbildungstätigkeit“ und „Zahl der Bußgeldbescheide“ entfallen (noch nicht erhoben).

Auf Grund der erforderlichen umfangreichen Vorbereitungen konnte dieser Merkmalskatalog der Berufsbildungssta-

tistik erstmals 1993 angewandt werden. Er hat in dieser Form eine praktikable Form erreicht, obwohl es auch heute noch in Einzelfällen Schwierigkeiten gibt, Merkmale vollständig zu erfassen.

In der ehemaligen DDR wurde zum 30. September 1990 eine eigene Erhebung über die neu abgeschlossenen Verträge durchgeführt, die auf dem Adressenmaterial des Zentralinstituts für Berufsbildung beruhte. Das (bundesdeutsche) Berufsbildungsgesetz war bereits vorher in seinen anwendbaren Teilen in Kraft gesetzt worden. Ab 1991 wurde dann ein Teil des Merkmalskatalogs der Berufsbildungsstatistik mit einigen Modifikationen angewandt, seit 1992 liegen die Daten vollständig vor.
Auch in der DDR gab es eine Statistik nach Ausbildungsberufen, genannt *„Aufnahme von Schulabgängern in die Berufsausbildung“*. Sie umfasste die neu abgeschlossenen Verträge nach Geschlecht und schulischer Vorbildung sowie die Prüfungen. Auch über die Meisterausbildung und die beruflichen Schulen wurde eine Statistik geführt. Diese Angaben wurden jedoch – abgesehen von einigen Eckzahlen im Statistischen Jahrbuch – nicht veröffentlicht. Nach 1990 wurden die wichtigsten Angaben beginnend mit 1975 im BIBB elektronisch aufgearbeitet und der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht.

Zusammenfassung

Insgesamt erbringt die Statistik ein *umfassendes Bild der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Zuständigkeitsbereich der Kammern*. Die Vielzahl von Ausbildungsberufen erfordert immer noch einen erheblichen Aufwand. Defizite bestehen weniger darin, dass bestimmte Merkmale nicht erhoben werden, sondern beruhen darauf, dass die Statistik in aggregierter, tabellarischer Form erhoben wird und damit die Auswertungsmöglichkeiten begrenzt sind. So ist es beispielsweise nicht möglich, den Prüfungserfolg von Hauptschülern festzustellen, da auf Grund der Erfassung in verschiedenen Tabellen keine Kreuztabellierung zwischen Vorbildung und Prüfungserfolg vorgenommen werden kann.
Einer *Individualerfassung der Auszubildenden* stehen erhebliche datenschutzrechtliche Probleme entgegen. Bei derzeit 1,6 Millionen Auszubildenden wäre das ein sehr umfangreicher Datensatz, der anonymisiert werden müsste, was technisch möglich wäre.
Es vergeht jedes Jahr geraume Zeit, bis die Statistik vollständig vorliegt. In der Regel sind erst im dritten Quartal die Ergebnisse aller Bereiche verfügbar, die sich dann auf den 31. 12. des Vorjahres beziehen. Abgesehen von Eckzahlen ist es aber auch nicht sinnvoll, vorläufige Ergebnisse zu veröffentlichen, die dann wieder revidiert werden müssten. Bei den zuständigen Stellen und bei den Statistischen Landesämtern wird die EDV weiter ausgebaut, so dass in der nächsten Zeit hier Verbesserungen zu erwarten sind.

Es gibt aktuelle Entwicklungen, die *statistisch nicht erfasst* werden können, da die entsprechenden Merkmale im Gesetz nicht vorgesehen sind. Dies betrifft z.B. die Zahl der Auszubildenden in außerbetrieblichen Ausbildungsstätten. Die Art der Ausbildungsstätte (betrieblich/außerbetrieblich) ist im Gesetz nicht als Erhebungsmerkmal vorgesehen. Auch bezüglich Externenprüfungen und Umschülern wären weitere Differenzierungen wünschenswert.

Hierbei wird deutlich, wie schwierig es ist, statistische Merkmale in Gesetzesform festzulegen. Einerseits fordern die Auskunftspflicht wie auch der Datenschutz eine gesetzliche Grundlage, andererseits wird dadurch der Merkmalskatalog starr und unflexibel. Es ist auch nicht denkbar, dass ein Gesetz eine – pauschale – Ermächtigung vor-

BIBB - DATENBLATT 5010 Tischler/in

Früheres Bundesgebiet (ab 91 mit Berlin-Ost)
Bereich: Handwerk
Berufsfeld: Holztechnik

Quelle: Statistisches Bundesamt
Zuletzt neugeordnet: 1997
Ausbildungsdauer: 36 Monate

Durchschnittliche tarifliche monatliche Ausbildungsvergütung 1998: 890 DM

		1977	1985	1991	1993	1995	1996	1997	1998
Neuabschlüsse	i	12.245	16.406	13.269	13.641	15.368	14.655	13.934	13.610
	w				1.421	1.303	1.197	1.143	1.068
Vertragslösungen	i	1.335	2.654	3.661	3.099	2.998	2.770	2.520	2.594
	m				2.684	2.676	2.499	2.245	2.330
	w				415	322	271	275	264
Lösungsquote	% i	10,9	16,2	27,6	22,7	19,5	18,9	18,1	19,1
Auszubildende	i	30.079	40.987	30.279	31.161	33.807	33.894	32.891	31.700
Veränderung zu 1991	% i	-0,7	35,4	0,0	2,9	11,7	11,9	8,6	4,7
Auszubildende	m	29.697	37.938	27.189	28.115	30.920	31.190	30.315	29.294
Auszubildende	w	382	3.049	3.090	3.046	2.887	2.704	2.576	2.406
Frauenanteil	%	1,3	7,4	10,2	9,8	8,5	8,0	7,8	7,6
Ausländer	i		646	1.037	1.209	1.167	1.081	1.008	933
Ausländeranteil	% i		1,6	3,4	3,9	3,5	3,2	3,1	2,9
Prüfungsteilnehmer	i	8.424	17.872	12.457	12.215	13.155	13.671	14.547	14.411
	m	8.333	16.860	11.260	10.960	11.880	12.446	13.397	13.327
	w	91	1.012	1.197	1.255	1.275	1.225	1.150	1.084
Erfolgsquote	% i	88,1	87,9	83,7	84,2	80,8	82,8	84,1	82,1
Erfolgsquote	% i	Berücksichtigung der Wiederholer:			91,8	90,5	93,3	94,1	92,0

Schulische Vorbildung der Ausbildungsanfänger 1998

Ausbildungsanfänger Insgesamt		Hauptschule ohne Abschluß	Hauptschule mit Abschluß	Real-schule	Abitur	Berufsgrund-bildungs-jahr	Berufs-fach-schule	Berufs-vorberei-tungsjahr
Absolut	13.610	398	4.029	2.576	1.354	4.312	704	237
%	100,0	2,9	29,6	18,9	9,9	31,7	5,2	1,7

Alter der Ausbildungsanfänger 1998: Durchschnitt: 19,2 Jahre - nach Altersjahren: 16jährige usw
%: 16 j: 16,6 17 j: 26,8 18 j: 18,3 19 j: 9,0 20 j: 6,1 21 j: 5,3 22 j: 4,0 23 j: 2,6 24 u.ä 11,2

Anzahl der Ausbildungsstätten 86: 17.175 89: 14.817 92: 14.239 95: 98:
Auszubildende pro Ausbildungsstätte: 86: 2,2 89: 2,1 92: 2,2 95: 98:

Regionale Verteilung der Auszubildenden des Berufs 1998 absolut und in %:
(in Klammern Verteilung der Auszubildenden aller Ausbildungsberufe in %)

Früheres Bundesgebiet (=100%):

Schleswig- Holstein	1.199	3,8 (4,1)	Hamburg	573	1,8 (2,4)
Niedersachsen	3.973	12,5 (11,9)	Bremen	181	0,6 (1,2)
Nordrhein-Westfalen	8.382	26,4 (24,9)	Hessen	2.767	8,7 (8,4)
Rheinland-Pfalz	2.456	7,7 (6,0)	Baden-Württemberg	3.733	11,8 (14,8)
Bayern	6.112	19,3 (20,0)	Saarland	660	2,1 (1,7)
Berlin (ab 91 mit Berlin-Ost)	1.664	5,2 (4,7)			

Neue Länder (=100%):

Brandenburg	1.469	16,7 (16,8)	*Mecklenburg-Vorpommern*	1.355	15,4 (15,5)
Sachsen	2.322	26,4 (31,3)	*Sachsen-Anhalt*	1.887	21,5 (19,2)
Thüringen	1.756	20,0 (17,2)			

Auszubildende des Berufs in den neuen Ländern 8.789 (2,465% ; alte Länder: 2,436%).
Der Frauenanteil beträgt in den neuen Ländern 3,9% (alte Länder: 7,6%).

Muster für Datenblatt

sieht, neue Merkmale nach dem aktuellen Bedarf einzuführen; es kann lediglich auf vorhandene Merkmale verzichtet werden. So bleibt nur die Möglichkeit, auf freiwilliger Basis im Rahmen von Umfragen solche Tatbestände für einen gewissen Zeitraum zu erheben.

Weiterhin hat sich gezeigt, dass in der Praxis nur Merkmale erhoben werden können, die eine *breite Zustimmung* finden und deren *Nützlichkeit und Verwertbarkeit anerkannt* sind. Bei der großen Zahl des erfassten Personenkreises (1,6 Millionen Auszubildende, über 500.000 Ausbilder/Ausbildungsbetriebe usw.) ist der Aufwand, den die Beteiligten leisten müssen, nicht zu unterschätzen, zumal keine Kosten erstattet werden. Rückblickend auf die Entwicklung seit 1976 hat sich ein Kernbereich von Merkmalen durchgesetzt, der von allen Beteiligten als tragfähig angesehen wird. Auch das im Ausbildungsplatzförderungsgesetz vorgesehene Verfahren, einen relativ großen Merkmalskranz festzulegen, der dann per Rechtsverordnung eingeschränkt werden kann, hat sich nicht bewährt, da das Verfahren zu umständlich ist.

Wichtige Merkmale können jedoch auch im Rahmen sozialwissenschaftlicher Umfragen erfasst werden. Wenn diese Erhebungen repräsentativ und in regelmäßigen Abständen durchgeführt werden, erbringen sie durchaus valide Informationen, so dass eine Erfassung im Rahmen der amtlichen Statistik in bestimmtem Umfang entbehrlich wird. Das BIBB führt solche Erhebungen regelmäßig (etwa in Fünfjahresabständen, bis zu 35.000 Befragte) zusammen mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit durch (BIBB/IAB-Erhebung). Für viele strukturelle Fragestellungen genügen solche Erhebungen, da die Veränderungen nicht so rasch vonstatten gehen.

Auf dem Gebiet der *Weiterbildung* wurden umfangreiche Erhebungen im Rahmen des FORCE-Programms der Europäischen Union in den Jahren 1993-1995 durchgeführt. Derzeit läuft im Rahmen des Continuing Vocational Training Survey (CVTS) die zweite europaweite Erhebung CVTS-II in 25 Ländern. In diesem Rahmen wird vom BIBB eine Zusatzerhebung mit qualitativen Fragen für Deutschland zu betrieblichen Aspekten der Weiterbildung durchgeführt. Die Bundesregierung informiert durch das Berichtssystem Weiterbildung (dreijährlich), das ebenfalls auf sozialwissenschaftlichen Befragungen beruht.

Eine umfassendere gesetzliche Grundlage für die Weiterbildungsstatistik wird nach wie vor diskutiert. Allerdings werden die Formen der Weiterbildung bis hin zum selbstgesteuerten Lernen mit Hilfe von Multimedia-Produkten immer vielfältiger, so dass flexiblen sozialwissenschaftlich orientierten Erhebungen gegenüber relativ festgelegten amtlichen Datenerfassungen der Vorzug gegeben wird.[5]

Durch den Ausbau der Europäischen Union werden zunehmende Anforderungen an die Berufsbildungsstatistik bezüglich *Harmonisierung und Vergleichbarkeit* gestellt. Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass das duale System außerhalb der deutschsprachigen Ländern kaum verbreitet ist und es schwierig ist, die entsprechenden Kategorien im internationalen Rahmen einzuführen.[6]

Ein wichtiger Aspekt ist auch die *Präsentation der Daten.* Das Internet bietet dafür eine geeignete Plattform. Das BIBB hat für jeden anerkannten Ausbildungsberuf die wichtigsten Eckzahlen in Form von Datenblättern (vgl. Datenblatt Tischler/-in) zusammengefasst und auf seiner Web-Site veröffentlicht. Die Angaben werden durch Schaubilder zu den wichtigsten Entwicklungen ergänzt. Auch die Daten der Erhebungen zum 30. September können dort abgerufen werden. Weiterhin präsentiert das Statistische Bundesamt Daten der Berufsbildungsstatistik im Internet. Durch dieses Medium gewinnt die Verfügbarkeit der Statistiken für alle Interessierten eine neue Qualität, vor allem wenn die Möglichkeiten sowohl seitens der Anbieter wie auch der Nutzer noch weiter ausgebaut werden. ■

Anmerkungen

1 *Eine Überdeckung von 12,5 % und mehr wurde später nur noch Anfang der 90er-Jahre (1990–1993) in den alten Ländern erzielt.*

2 *Vgl. Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfGE), 55. Band, S. 274 ff, Tübingen 1981*

3 *In einem Rechtsbereinigungsgesetz werden Änderungen in einer Vielzahl von Gesetzen zusammengefasst vorgenommen.*

4 *Gesetz über die Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der Deutschen Demokratischen Republik – IGBBiG – vom 19. Juli 1990 (GBl. I Nr. 50 S. 907).*

5 *Vgl. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage von Abgeordneten der Fraktion der SPD und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Drucksache 14/2511 vom 13. 01. 2000.*

6 *Um den Gegebenheiten Rechnung zu tragen, muss eine gewisse Sonderstellung für dieses Ausbildungssystem anerkannt werden. Dies wird in den entsprechenden Richtlinien berücksichtigt; vgl. Entschließung des Rates vom 5. Dezember 1994 zur Förderung der Bildungsstatistik in der Europäischen Union, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 94/Nr. C 374/02.*

Mehr Ausbildungsplätze in wachsenden Dienstleistungsbereichen – kann Forschung hierzu einen Beitrag leisten?

Die Versorgung junger Menschen mit qualifizierter Berufsausbildung und zukunftssicherer Beschäftigung ist derzeit eines der größten gesellschaftlichen Probleme. Bis zum Jahr 2005 wird allein aufgrund der Jahrgangsstärken der Jugendlichen weiterhin mit einer hohen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zu rechnen sein.[1] Die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze dagegen stagniert oder ist rückläufig. Eine Ausnahme in der Beschäftigungssituation bildet der Dienstleistungssektor. Dort sind in den vergangenen Jahren deutliche Zuwächse bei den Arbeitsplätzen zu verzeichnen[2], die sich jedoch noch nicht im Angebot an Ausbildungsplätzen widerspiegeln. Ein Forschungsprojekt des BIBB will dazu beitragen, alle Chancen für die Erweiterung des Ausbildungsplatzangebotes im Dienstleistungsbereich auszunutzen.

GISELA WESTHOFF
Diplompädagogin, wiss. Direktorin im Arbeitsbereich „Forschungs- und Dienstleistungsplanung, Berufsbildungsbericht, >Task Force<" im BIBB

Ein Vergleich der Erwerbstätigenstruktur der Jahre 1993 und 1998 (Basis: 36.380.000 Erwerbstätige 1993 und 35.861.000 Erwerbstätige 1998) zeigt, dass der Anteil der Dienstleistungsberufe allein in diesen drei Jahren um mehr als vier Prozentpunkte auf 63 % im Jahr 1998 gestiegen ist. Rückläufig sind dagegen insbesondere die Anteile der Fertigungsberufe (Abbildung 1)[3].

Darüber hinaus wird auch innerhalb der einzelnen Wirtschaftssektoren eine zunehmende Bedeutung von Dienstleistungstätigkeiten festgestellt: *„Die Grenze zwischen Dienstleistung und Produktion ist (...) fließender geworden, als es in der Klassifikation und den Statistiken der Wirtschaftszweige zum Ausdruck kommt."*[4]

Diese Veränderungen im Beschäftigungssystem berücksichtigt auch die aktuelle Reform der beruflichen Bildung, die insbesondere in der Modernisierung der Ausbildungsberufe, der Entwicklung und Erprobung neuer Lernformen und Lernortkooperationen sowie entsprechender Forschungsaktivitäten zum Ausdruck kommt. Allerdings konnte sich in vielen jungen, dienstleistungsorientierten Unternehmen bisher eine eigenständige Berufsausbildung als Möglichkeit zur Personalqualifizierung und -gewinnung noch nicht umfassend etablieren. Gerade in jüngster Zeit wird aber zunehmend über einen erheblichen Mangel an qualifizierten Fachkräften in diesen Dienstleistungsbereichen berichtet, vor allem in der Informations- und Kommunikationswirtschaft, aber auch bei der Beratung, Präsentation und ihrer technischen Umsetzung. Es ist

Das Forschungsprojekt „Ausbildungsmöglichkeiten in wachsenden Dienstleistungsbereichen" untersucht folgende Aspekte:

1. Umfang und Struktur der Ausbildung in ausgewählten unternehmensbezogenen Dienstleistungsbereichen
2. Ausbildungspotenziale und Ausbildungshemmnisse
3. Beschäftigungsmöglichkeiten in neuen Tätigkeitsfeldern für dual Ausgebildete
4. Innovative Ansätze in der Berufsbildung, die auch zur Erweiterung des Angebots führen
5. Übertragbarkeit der Beispiele auf die Ausbildungspraxis anderer Unternehmen
6. Möglichkeiten, auch jungen Frauen qualifizierte berufliche Perspektiven zu eröffnen.

anzunehmen, dass dort bei weitem noch nicht alle Chancen für eine Erweiterung des Ausbildungsplatzangebotes ausgeschöpft sind. Das empirische Forschungsprojekt „Mehr Ausbildungsplätze in wachsenden Dienstleistungsbereichen" des BIBB befasst sich mit dieser Thematik.

Ziele und Methoden

Das zentrale Ziel des Forschungsprojektes besteht darin, festzustellen, wie es gelingen kann, in den wachsenden Dienstleistungsbereichen *neue Betriebe für die Ausbildung zu gewinnen* und die *Ausbildungsbereitschaft* bereits ausbildender Betriebe *zu erhöhen*. Dazu gehört auch die Frage, ob sich die Chancen junger Frauen in einem ihrer klassischen Beschäftigungsbereiche unter den verbesserten Bedingungen einer modernisierten Ausbildung erhöht haben oder wie die Voraussetzungen dafür geschaffen werden können.

Bisher erfolgte die Qualifizierung der Beschäftigten in den neuen unternehmensbezogenen Dienstleistungsbereichen häufig nach der Devise „Training on the job". Den inzwischen erheblich gestiegenen Anforderungen an die Beschäftigten kann so jedoch nicht mehr entsprochen werden. Hier setzt das Projekt an, indem es untersucht, welche *Perspektiven für die Etablierung einer systematischen beruflichen Qualifizierung*, wie sie das duale System der Berufsausbildung leistet, in diesen Dienstleistungsbranchen bereits bestehen oder entwickelt werden können.

Dem komplexen Forschungsgegenstand entsprechend, wird ein Methodenmix eingesetzt. Die qualitativen und quantitativen Befragungen richten sich an Repräsentanten aus unterschiedlichen Betrieben, aber auch an Sachverständige aus der Berufsbildungspolitik, der Berufsbildungspraxis und der Wissenschaft.

Bisher liegen Ergebnisse aus Expertengesprächen und einer ersten schriftlichen Betriebsbefragung vor.

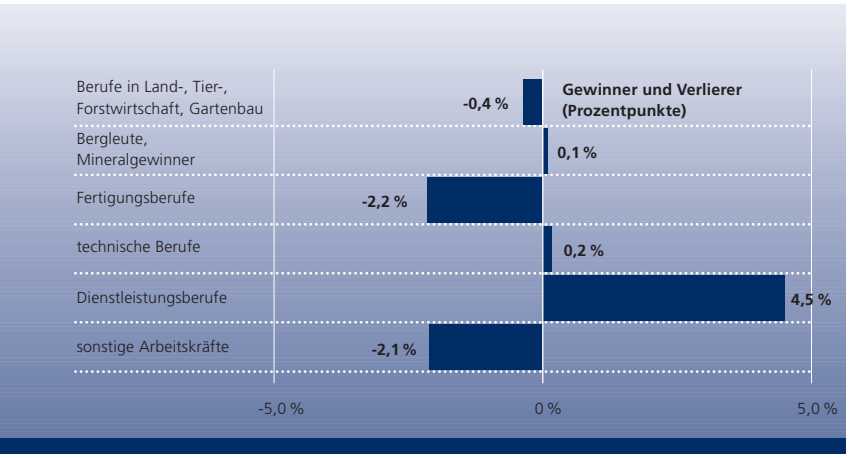


Abbildung 1 **Veränderungen der Erwerbstätigenstruktur nach Berufsbereichen 1993 und 1998**

Auswahl der Dienstleistungsbereiche

Unter Berücksichtigung des Einflusses technischer Veränderungen und der besonderen Bedeutung der modernen Informations- und Kommunikationstechniken für den Dienstleistungssektor sowie neuer Ansätze in der beruflichen Bildung wurden die *folgenden unternehmensbezogenen Dienstleistungsfelder* für dieses Forschungsprojekt ausgewählt:

- Informations- und Kommunikationswirtschaft (ausgewählte Bereiche)
- Multimedia, Film
- Call-Center
- Wirtschafts- und Unternehmensberatungen
- Messe- und Veranstaltungstechnik
- Handwerksbetriebe in der Informationselektronik.

Es handelt sich dabei um innovative Beschäftigungsbereiche – verbunden mit steigendem Fachkräftebedarf –, neuen Qualifikationsanforderungen und einer jungen Unternehmensstruktur. Das duale System ist in vielen Unternehmen dieser Dienstleistungsbereiche noch nicht verankert, mit Ausnahme der ebenfalls ausgewählten Handwerksbetriebe der Unterhaltungs- und Informationselektronik.

INFORMATIONS- UND KOMMUNIKATIONSTECHNIK

In der gesamten Informations- und Kommunikationsbranche (IuK) sind derzeit 1,7 Millionen Personen beschäftigt (mit unterschiedlichen Qualifikationen).[6] Hier existiert derzeit ein Wachstumsschub, der in erster Linie zurückgeführt wird auf neue Anwendungen im Umfeld von Internet und Electronic Commerce sowie darauf bezogene Mobilfunkanwendungen, aber auch auf gesellschaftspolitische Veränderungen, wie die Umstellung auf den Euro. Zu den expandierenden Bereichen zählen vor allem die Softwareproduktion sowie der IT-Service.

Für die Befragungen werden Software-Produzenten, Systemhäuser und Multimedia-Agenturen ausgewählt sowie Handwerksbetriebe, die in dem neuen Beruf Informationselektroniker/-in ausbilden bzw. ausbilden sollen.

MULTIMEDIA-KERNBRANCHE

Unter den hier bisher Beschäftigten haben ca. 80 % eine Hochschule besucht, verfügen aber nicht in jedem Fall über einen Abschluss – ähnlich wie beispielsweise bei den Software-Produzenten, deren Beschäftigte häufig ebenfalls auf der Basis einer akademischen Vorbildung autodidaktisch ihre notwendigen Qualifikationen erworben haben. In vielen Fällen resultieren daraus vielfältige Arbeitserfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten. Derzeit umfasst die Multimedia-Branche u. a. Online-Kommunikation, Program-

mierung/Formatintegration, CD-ROM-Produktion, Intranet-Anwendungen, Publishing, Elektronic Commerce, Lernprogramme.

Junge Unternehmen für duale Ausbildung gewinnen

CALL-CENTER

Diese Wachstumsbranche nimmt in der öffentlichen Diskussion einen breiten Raum ein. Eine Fülle von Arbeitsplätzen wurde neu geschaffen. Derzeit geht man bundesweit von ca. 1.500 Call-Centern aus, die ca. 150.000 Arbeitsplätze anbieten.[7] Insbesondere die Kommunen haben großes Interesse entwickelt, sie *„... stehen bei der Ansiedlung von Call-Center-Unternehmen als moderne Dienstleistungsbetriebe in einer zunehmend interkommunalen Konkurrenz. Einige Kommunen haben weiter gehende spezielle Anstrengungen unternommen, um einen überproportionalen Anteil am Wachstumsmarkt Call-Center auf den eigenen Standort zu lenken."*[8]

Eine systematische, allgemein anerkannte Qualifizierung der Beschäftigten ist aber auch hier bisher nicht sichergestellt. Derzeit sind Call-Center im Wesentlichen vorzufinden bei Versicherungen, in der Informations- und Kommunikationsbranche, im Finanzdienstleistungsbereich, in Handel und Vertrieb, aber auch bei den Medien.

MESSE- UND VERANSTALTUNGSTECHNIK

Hier sind neue Entwicklungen zu verzeichnen, denen auch die Schaffung des Ausbildungsberufes „Fachkraft für Veranstaltungstechnik" im Jahre 1997 Rechnung getragen hat. Für das duale System könnten sich somit ebenfalls weitere Perspektiven zeigen. Zu dieser Branche gehören z.B. Fernseh- und Rundfunkanstalten, Film- und Produktionsgesellschaften, Messe- und Kongressunternehmen, Theater, Unternehmen des Schaustellergewerbes, Freizeitparks, Konzert-, Marketing- und Eventagenturen, Soziokulturelle Zentren.

UNTERNEHMENS- UND WIRTSCHAFTSBERATUNGEN

1999 gab es in diesem Bereich ca. 15.500 Unternehmen. Für die Befragung wurden die Unternehmensberatungen ausgewählt. Sie gliedern sich in verschiedene Fachbereiche[9], wie z.B. Unternehmensführung, Personalberatung, Weiterbildung und Training, Marketing, Informationsmanagement. In den unterschiedlichen Feldern sind ebenfalls junge Unternehmen tätig, die dem dualen System bisher fern stehen.

Ergebnisse aus Expertengesprächen und Interviews

Mit Sachverständigen aus fünf Bundesverbänden sowie mit regionalen Expertinnen und Experten, deren Arbeit sich auf die ausgewählten Dienstleistungsbereiche bezieht, wurden (leitfadengestützte) Interviews geführt. Hinzu kam eine Gruppendiskussion mit den Mitgliedern des Projektbeirates. Die Positionen, Erfahrungen und Einschätzungen der Befragten zu diesen Themen zielten einerseits auf eine Überprüfung der Auswahl der Dienstleistungsbereiche und andererseits der thematischen Eingrenzung der Betriebsbefragungen. Die Gespräche behandelten folgende Aspekte:

- Bedeutung und Entwicklung neuer Dienstleistungsbereiche
- Arbeitsplätze und Qualifikationsstruktur
- Stellenwert der dualen Ausbildung: Erfahrungen in jungen, innovativ tätigen Unternehmen
- Ansätze zur Erweiterung des Ausbildungsangebots.

Allgemeine Bedeutung, Beschäftigung und Qualifikationsentwicklung

Ausnahmslos betonten die Befragten die wachsende Bedeutung der Dienstleitungsbereiche für Qualifikation und Beschäftigung und die Perspektiven junger Menschen. Allerdings haben vor allem neu gegründete Unternehmen zunächst andere Sorgen oder Arbeitsschwerpunkte als die berufliche Bildung. Erst nach einer gewissen Anlaufzeit stellen sie einen Bedarf an systematisch qualifizierten Fachkräften fest. Insbesondere in den (kleinen) Betrieben der IT-Branche, die sich häufig im universitären Umfeld entwickeln, besteht das Personal aus Hochschulabsolventen, Studenten oder Studienabbrechern. Mit dieser Personalstruktur ist zwangsläufig eine hohe Fluktuation der Beschäftigten verbunden. Da dies mittel- und langfristig dem Unternehmen schadet, wird nach Alternativen gesucht. Da Hochschulabsolventen/-absolventinnen aus Sicht der Betriebe längerfristig für manche Tätigkeiten auch zu teuer sind, stellt sich für sie die Frage: „Wie können Fachkräfte gewonnen werden unterhalb dieser Qualifikationsebene?"

Erfahrungen mit dem dualen System

Vor allem die neuen dualen IT- und Medienberufe bieten eine Antwort. Hier besteht noch ein erheblicher Bedarf an Informationen, dem aber z.T. bereits entsprochen wird. Verbandsvertreter berichteten über ihre Aktivitäten zur Information und Werbung, insbesondere im Zusammenhang mit der Neuordnung bestehender und der Schaffung neuer Berufe. Die regionalen Experten bewerteten die kontinuierlich fortzusetzende Modernisierung als eine der zentra-

len Antworten des dualen Systems auf die Veränderungen im Beschäftigungssystem. Dazu gehört auch die Entwicklung neuer Lernformen, die frühzeitige Erkennung des Qualifikationsbedarfs und die Unterstützung der Unternehmen, die Ausbildung anbieten oder erweitern wollen.

Unter den modernisierten Berufen, die für die Betriebe in den ausgewählten Dienstleistungsbereichen in Frage kommen, gehören insbesondere die IT-Berufe, die neuen Medienberufe, die Fachkraft für Veranstaltungstechnik, aber auch der/die Informationselektroniker/-in; der Beruf ersetzt die beiden Berufe Radio- und Fernsehtechniker/-in und Bürokommunikationselektroniker/-in.[10]

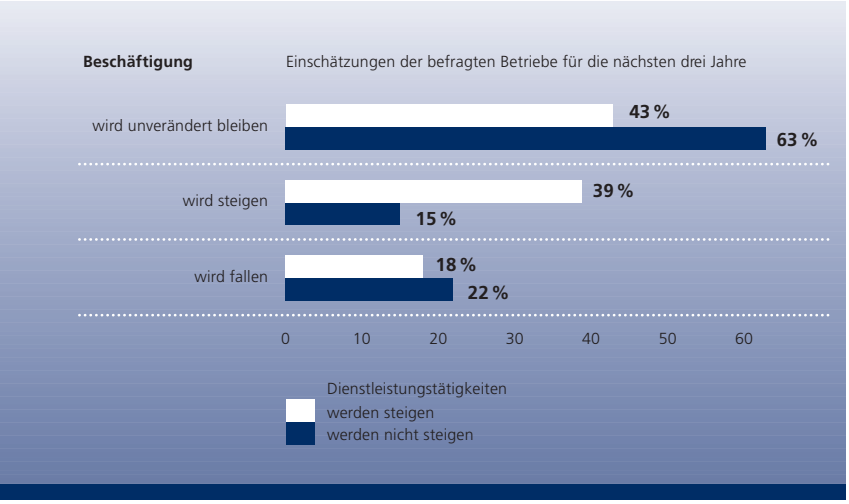


Abbildung 2 **Beschäftigungsentwicklung bei steigenden Dienstleistungstätigkeiten** (RBS-Befragung)

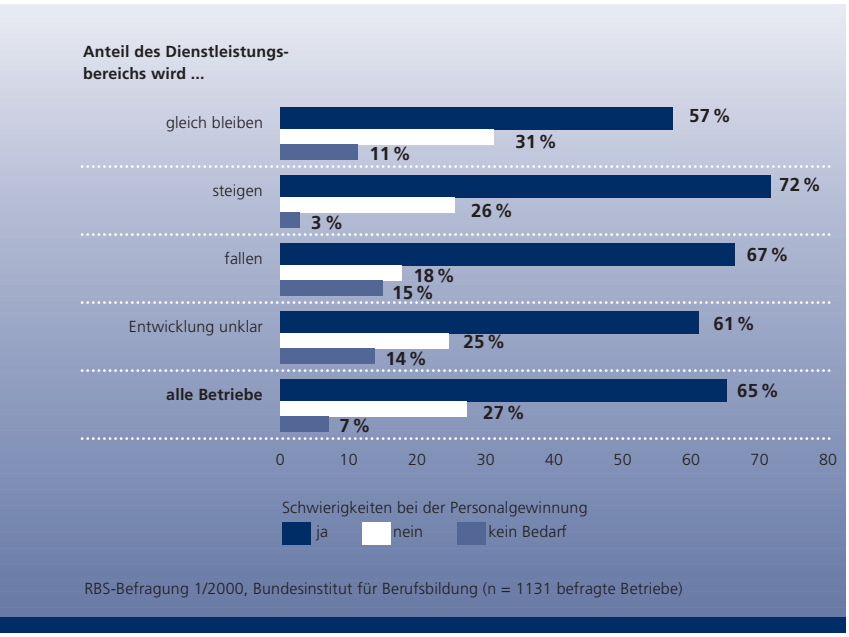


Abbildung 3 **Schwierigkeiten bei der Personalgewinnung in Zusammenhang mit Veränderungen der Tätigkeiten** (RBS-Befragung)

Daneben eignen sich auch andere – traditionellere – Berufe, insbesondere im Büro- und Verwaltungsbereich, dazu, Unternehmen für die Ausbildung zu gewinnen. In den Expertengesprächen wurden hier vor allem die Unternehmensberatungsfirmen genannt, die auf diesem Wege für eine Beteiligung an dualer Ausbildung gewonnen werden können. Das gilt auch für den relativ jungen Bereich der Call-Center. In Bremen – der Stadt, die sich die Bezeichnung „Call-Center-City" patentieren ließ[11] (hier wurde eine gezielte Ansiedelung entsprechender Firmen staatlich unterstützt) – ist auf eine besondere Initiative regionaler Berufsbildungsinstitutionen hinzuweisen. Sie zielt darauf hin, mit Hilfe von Zusatzqualifikationen Call-Center für die Ausbildung von Fachkräften für Bürokommunikation zu gewinnen.[12] Damit könnte ein Teil der bisherigen „Schmalspurausbildung" zum Call-Center-Agent ersetzt werden.[13]

Beratungsbedarf und staatliche Programme

Insgesamt geht aus den Interviews hervor, dass junge Unternehmen einen hohen Beratungsbedarf haben. Hier seien vor allem regionale Ansprechpartner gefordert. Beispielsweise werden von Seiten der Arbeitsämter, der zuständigen Stellen, Bezirksregierungen, der Bundesländer und des Bundes die Einrichtung von Ausbildungsverbünden unterstützt. Es sei aber Besorgnis erregend, dass viele Betriebe bereits fest mit staatlichen Zuschüssen rechnen. Dagegen bestehe eine bildungspolitische Notwendigkeit, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln und zu stärken, dass Berufsbildung zum normalen betrieblichen Alltag gehört und staatliche Förderung die Ausnahme sein und bleiben muss.

Die Notwendigkeit zur Unterstützung und Beratung von staatlicher Seite kam vor allem bei den Gesprächen mit den Vertretern der Regionen zum Ausdruck. Häufig sei allein die Frage nach dem passenden Ausbildungsberuf für das Unternehmen ein Problem, aber auch die Ausbilderqualifikation und die Möglichkeit, in Ausbildungsfragen mit anderen Unternehmen zusammenzuarbeiten.

Regional zeigten sich in jüngster Vergangenheit positive Veränderungen zur Lösung der alltäglichen Probleme. Ein positiver Effekt ging z.B. von der Umsetzung des Sofortprogramms der Bundesregierung aus. Insbesondere die Förderung regionaler und lokaler Projekte greift Fragestellungen auf, die bisher als Ausbildungshemmnisse angesehen wurden. So wurde in der Region Aachen ein Projekt unterstützt und gefördert, das jungen IT-Betrieben Hilfestellung gibt, die sich erstmalig an der Ausbildung in den neuen Berufen beteiligen wollen. Ein wichtiges Ergebnis war dort die Gründung eines Ausbildungsverbundes.

Ergebnisse einer Umfrage bei den Referenzbetrieben des BIBB (RBS)

Anfang diesen Jahres fand eine schriftliche Befragung bei knapp 2000 Betrieben des RBS[14] statt. Thema dieser an Betriebe aller Wirtschaftsbereiche gerichteten Befragung waren die Auswirkungen wachsender Anteile der Dienstleistungstätigkeiten in allen Wirtschaftssektoren auf die berufliche Qualifikation. Die befragten Ausbildungsabteilungen der Unternehmen, Betriebsinhaber oder Ausbilder wurden um Einschätzungen darüber gebeten, wie sich die Verschiebungen der Tätigkeitsstrukturen auf die Berufsausbildung in den Betrieben auswirken.
50 % der Betriebe bejahen die wachsende Bedeutung von Dienstleistungstätigkeiten. Das unterscheidet sich nicht wesentlich nach der Größe des Betriebs, in dem die Befragten beschäftigt sind, ebenfalls nicht nach Betrieben aus Ost- und Westdeutschland.

Aus einer Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Einschätzung der Bedeutung der Dienstleistungstätigkeiten (Abbildung 2) und der damit verbundenen Beschäftigungsentwicklung geht hervor, dass in den Betrieben, die eine steigende Beschäftigung erwarten, auch den Dienstleistungstätigkeiten zukünftig eine wachsende Bedeutung beigemessen wird. Gerade in diesen Betrieben liegt ein Potenzial für den Ausbau der betrieblichen Ausbildung, die zur Qualifizierung des eigenen Fachkräftenachwuchses führt.
In diesem Zusammenhang wurden die Betriebe nach ihren Schwierigkeiten gefragt, Personal zu gewinnen, das den veränderten Anforderungen entspricht. Abbildung 3 zeigt, dass bei steigendem Anteil der Dienstleistungstätigkeiten die Schwierigkeiten deutlich steigen und in mehr als der Hälfte aller befragten Betriebe solche Probleme auftreten.

Fazit

Die Anteile der Dienstleistungstätigkeiten in einem Großteil der Unternehmen steigen an und sind verbunden mit einer positiven Beschäftigungsentwicklung. Es bestätigte sich, dass die Informationen über die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation in den ausgewählten Dienstleistungsbereichen erweitert werden müssen. Dies ist vor allem für die Entwicklung gezielter bildungspolitischer Strategien zur Verbesserung der Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen und Aktivierung vorhandener Ausbildungspotenziale von Bedeutung. Ansätze zu mehr Berufsausbildung sind durchaus vorhanden, da bereits Qualifikationsdefizite der Fachkräfte beklagt werden. Die aufgrund der veränderten Anforderungen des Beschäftigungssystems begonnene Reform der beruflichen Bildung – wie die kontinuierliche Modernisierung der Ausbildungsberufe, die Weiterentwicklung der Lehr- und Lernformen, der Aus- und Weiterbildung, die Früherkennung bevorstehender Veränderungen – bezieht auch die Bedingungen in den unternehmensbezogen neuen Dienstleistungsbereichen ein. Beispielsweise werden in regionalen und lokalen Projekten vor allem junge Betriebe unterstützt, sich an zukunftsweisender Ausbildung in modernen Berufen zu beteiligen oder das vorhandene Angebot zu erweitern, etwa durch eine Beteiligung an Ausbildungsverbünden. Das Sofortprogramm der Bundesregierung zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit, aber auch diverse Programme der Bundesländer setzen hier an. Das Forschungsprojekt des BIBB wird weitere Ergebnisse bereitstellen. Sie werden Auskunft darüber geben, wie die vorhandenen innovativen Ansätze beispielhaft auch für andere Betriebe und Bereiche genutzt werden können und somit konkrete Unterstützung für die Schaffung neuer Ausbildungsplätze leisten. ■

Anmerkungen

1 *Vgl. Werner, R.: Schaubilder zur Berufsbildung – Ausgabe 1999, BIBB (Hrsg.) Bielefeld 1999, S. 26*
2 *Zwischen Mitte der 70er und Mitte der neunziger Jahre stieg die Zahl der Arbeitsplätze im tertiären Sektor um ca. 4,5 Millionen. (Vgl. u. a. Tessaring, M.: Beschäftigungstendenzen nach Berufen, Tätigkeiten und Qualifikationen. In: Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder, BIBB (Hrsg.), Bielefeld, 1996, S. 56 f; Schnur, P.: Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden. In: IAB Kurzbericht, Nr. 9 / 26. 8. 1999.)*
3 *Die Darstellung basiert auf Zahlen des Mikrozensus. Da es hier allein darum geht, einen Trend herauszuarbeiten, wurde auf weiter gehende Berechnungen verzichtet*
4 *Vgl. Tessaring, a. a. O., S. 57 f.*
5 *Bestehend aus Experteninterviews, schriftlichen Befragungen in Referenzbetrieben des BIBB und in bereichsspezifisch ausgewählten Betrieben, Telefoninterviews und betriebliche Fallstudien*
6 *BMWi-Studie „Karrierewege in der Multimedia-Wirtschaft", 11/1999*
7 *Quelle: Deutscher Direktmarketing Verband, 1998; vgl. auch Paulini, H.: Qualifikationsanforderungen und Qualifizierungsmaßnahmen für das Personal in Call-Centern. In: BWP 28 (1999) 4, S. 34–36 und Kruschel H.; Paulini-Schlottau. H.: Ausbildung oder Fortbildung für den Call-Center-Bereich? In: BWP 29 (2000) 3, S. 30–34*
8 *Call-Center – neue Chancen für die Dienstleistungswirtschaft in Deutschland? Städteumfrage des Deutschen Städtetages und der Wirtschaftsförderungsgesellschaft der Freien Hansestadt Bremen, Hrsg.: Fly Line, Call-Center der Fly Line am Bremer Airport, 1998*
9 *Quelle: Bundesverband Deutscher Unternehmensberatungen*
10 *Zur aktuellen Diskussion vgl. auch: Dienstleistung und Qualifikation – Entwicklung, Bedarf, Perspektiven – Fachtagung BIBB-DAG 1999, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, BIBB (Hrsg.), Berlin 1999.*
11 *Vgl.: Informationen Freie Hansestadt Bremen. Der Senat 6, Ausgabe, 5. November 1997*
12 *Vgl. Bremische Bürgerschaft, Landtag, 14. Wahlperiode, Drucksache 14 vom 17. 3. 1999*
13 *Vgl. auch Paulini, H.: a. a. O. sowie Brötz, R.; Oberlindober, H.-G.: Qualifizierung der Beschäftigten in Call-Centern aus gewerkschaftlicher Sicht. In: BWP 28 (1999) 4, S. 34–39*
14 *Im RBS des BIBB werden zwei- bis dreimal jährlich Betriebe zu unterschiedlichen aktuellen Berufsbildungsthemen befragt.*

Der Gruppensprecherpool – ein Modell für die Sicherung von Motivation und Kontinuität in der Gruppenarbeit

Die Installation qualifizierter Gruppenarbeit scheitert in der Praxis oft allein an der Organisation der Gruppensprecherinnen und Gruppensprecher.[1] Auch der Grundgedanke der schöpferischen Beteiligung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der lernenden Organisation wird bei den herkömmlichen Modellen der Gruppensprecher an wichtigen Punkten ausgebremst. Auffälligste Ergebnisse des neu entwickelten Gruppensprecherpool-Modells[2] sind eine breitere Motivation im Kern der Gruppen, eine verbesserte Kontinuität und Zielgerichtetheit im Gruppenprozess sowie eine Zunahme der Eigeninitiative und Lernbereitschaft auf allen Ebenen. Basis sind Arbeiten aus vier Betrieben eines Modellvorhabens sowie aus weiteren, insgesamt 16 installierten Gruppen.

NINA GROSSMANN
Diplompsychologin, geschäftsführende Vorsitzende der GALA Gesellschaft aufgabenorientiertes Lernen für die Arbeit e.V., Gerlingen

TILMANN KROGOLL
Diplompsychologe, Wiss. Mitarbeiter der GALA und Geschäftsführer der GBB Gerlinger Betriebsberatung, Gerlingen

Persönliche Perspektiven und der Prozess Gruppenarbeit

ENTWICKLUNG PERSÖNLICHER PERSPEKTIVEN

Im Mittelpunkt des Modellvorhabens „Prozessorientierte Entwicklungsplanung und Qualifizierung im Betrieb“ stand die Frage des Zugangs zur Entwicklung persönlicher Perspektiven bei den Mitarbeitern von kleinen und mittleren Unternehmen. Die schöpferische Beteiligung der Mitarbeiter wurde als ein Hauptansatz für die Entwicklung solcher Perspektiven angesehen. Die Gruppenarbeit wiederum stellt eine ideale organisatorische Rahmenbedingung für eine notwendige Aktivierung von Mitarbeitern und zugleich für erweiterte Lernprozesse auf allen Ebenen der Organisation dar.

AUSGANGSPUNKT GRUPPENSPRECHER

Im Vorfeld der Installation von qualifizierter Gruppenarbeit bei mehreren kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) im Großraum Heilbronn-Neckarsulm wurden Erfahrungen insbesondere aus Berichten anderer Unternehmen – auch einige Großunternehmen – ausgewertet. Übereinstimmend erweist sich demnach in der Praxis besonders die stabile Installation von Gruppensprechern als schwierig.
Gruppensprecher werden in der Regel von der Gruppe für ein Jahr gewählt. Schon die Wahl einer einzelnen Person aus einer Gruppe mit mehreren kompetenten Mitgliedern ist unter Prozessgesichtspunkten fragwürdig. Werden doch alle anderen für diese Zeit in Warteposition gebracht. Danach hat aber ein Gruppensprecher durch Schulungen und praktische Erfahrung so viel Kompetenz angesammelt, dass es lächerlich erscheint, nun einen „Anfänger“ neu zu wählen. Diese Situation ist der Anfang eines Modells, in dem schließlich Gruppensprecher als über Jahre dominante, „kleine“ Vorgesetzte funktionieren.[3]

GRUPPENSPRECHER IM TEAM

Unter dem Gesichtspunkt der schöpferischen Beteiligung und einer breit angelegten Motivation der Mitarbeiter ist

dieses Ergebnis aber in hohem Maße kontraproduktiv. Diesem Dilemma sind wir in unseren Betrieben mit dem Poolmodell begegnet. Es organisiert innerhalb einer Gruppe ein Team, aus dem für ein Jahr die Gruppensprecher gewählt werden. In diesem Zeitraum wird der komplette Pool für wichtige Angelegenheiten der Gruppe regelmäßig in Anspruch genommen. Dazu gehört z.B. ein Rotieren in der Wahrnehmung der Gruppenmoderation. Damit gelingt es, die kompetentesten Mitglieder einer Gruppe in eine höhere Verantwortung für das Ganze und ein aktivere Rolle in der Beteiligung an den wichtigsten betrieblichen Angelegenheiten zu bringen. Das stabilisiert den Gruppenprozess und erhöht deutlich die Motivation. Der Wechsel der Gruppensprecher nach einem Jahr stellte bisher in keiner der bald 16 von uns betreuten Gruppen irgendein Problem dar.

Hohe Anforderungen langfristig bewältigen

GRUPPENSPRECHER – DAS MULTITALENT?

Die typischen Verlaufsprozesse einer Gruppe zeigen, welche komplizierte Aufgabe und Verantwortung Gruppensprecher übernehmen. Sie moderieren nicht nur Gruppensitzungen, sondern machen sich auch Gedanken zu den Produktionsergebnissen. Sie werden nicht nur mit neuen Informationen versorgt, sondern liefern auch konstruktive Gruppenbeiträge zu den betrieblichen Abläufen ab. Schließlich gleichen sie zwischen verschiedenen Konfliktfeldern aus.

GRUPPENSPRECHERAUFGABEN LANGFRISTIG IM TEAM ANLEGEN

Im ersten Jahr der Installation der Gruppenarbeit werden die entscheidenden Weichen gestellt, die nicht nur den Gruppenprozess selbst betreffen, sondern auch über das reale Modell der Gruppenleitung befinden. Viele Gruppen oder auch Vorgesetzte sind froh, wenn sie einen Gruppensprecher gefunden haben.
Diese Situation ist gefährlich, weil verschiedene Unsicherheiten im Raum sind. Der Kandidat kann sich als überfordert erweisen, er entwickelt vielleicht Vorgesetztenallüren, oder er baut seine Stellung zum „Mädchen für alles“ aus. All solche Erscheinungen sind kontraproduktiv für die Gruppenentwicklung, sofern diese unter dem Gesichtspunkt der schöpferischen Beteiligung und der motivierten Übernahme von Verantwortung für die betriebliche Entwicklung angelegt ist.[4] Denn jede Gruppe hat mehr als nur ein gutes, erfahrenes und kompetentes Mitglied. Solche Potenzen der Gruppe werden dann aber auf Eis gelegt. Im schlimmsten Fall werden sogar „Gegenspieler“ aufgebaut.
Es ist deshalb erforderlich, vor dem Start von Gruppenarbeit über die Realisierungsbedingungen und Chancen eines jährlichen Gruppensprecherwechsels nachzudenken. Es muss sichergestellt sein, dass verschiedene geeignete Gruppenmitglieder von Anfang an verantwortlich in den Gestaltungsprozess der Gruppe eingebunden werden. Wir befassen uns deshalb im Folgenden zunächst etwas näher mit dem gängigen Modus der Gruppensprecherwahl.

Der Modus der Gruppensprecherwahl als Regulationshindernis im Gruppenprozess

DER VORGESETZTE GRUPPENSPRECHER

Hier werden die Gruppensprecher vom Betrieb eingesetzt. Manche Betriebe sprechen hier auch von „Teamleitern“ oder ehrlicherweise gleich von „Vorarbeitern“. In einigen Modellen werden sie sogar mittels spezieller Personalauswahlverfahren, etwa Assessmentcentern, ermittelt.
Die Gruppen haben hier häufig Schwierigkeiten, die notwendige Akzeptanz gegenüber dem Gruppensprecher aufzubringen – sie fahren „mit gebremstem Schaum“. Für den Gruppensprecher selbst wachsen die Anforderungen beträchtlich.[5]

DER FREI GEWÄHLTE GRUPPENSPRECHER

Die Gruppe wählt aus ihren Reihen ihren Vertreter. Dies kann z.B. im Rahmen des ersten Startseminars geschehen. Auch dieser Modus erweist sich als widersprüchlich. Die Auswahl eines „Besten“ überfordert eine Gruppe sehr häufig. Die Auswahl erfolgt dann leicht nach überwiegend emotionalen Kriterien.

MOTIVATION WIRD „ZURÜCKGESTELLT“

Für beide Modelle gilt, dass alle übrigen potentiellen Mitglieder der Gruppe für z.B. ein Jahr außen vor bleiben. Dies ist kontraproduktiv für die Ziele der Gruppe bzw. der Gruppenarbeit. Das vorhandene breite Potenzial an Kompetenzen und Erfahrungen geht verloren, weil Motivation „zurückgestellt“ oder nicht mehr im Gruppeninteresse eingebracht wird.

Beim Wechsel der Gruppensprecher nach einem Jahr ist ein Einbruch im begonnenen Prozess kaum vermeidbar, weil die neue Person alle Erfahrungen aus der Aufgabe erst neu aufbauen muss. Dies ist auch der Grund, weshalb der Gruppensprecherwechsel nach einem Jahr sehr häufig nicht zustande kommt.

Modellversuch „Prozessorientierte Entwicklungsplanung und Qualifizierung im Beitrieb“

Laufzeit:
1. Dezember 1997 bis 30. April 2000
Durchführungsträger:
KACO Dichtungswerke GmbH + Co.;
Tel.: 0 71 31/63 63 66
Wiss. Begleitung:
GALA Gesellschaft aufgabenorientiertes Lernen für die Arbeit e.V.,
Mühlstraße 18, 70839 Gerlingen
Tel.: 0 71 56/4 87 57;
E-mail: gala-gerlingen@t-online.de
Fachliche Betreuung im BIBB:
Dr. Dorothea Schemme
Tel.: 02 28/1 07 15 12
E-mail: schemme@bibb.de

Grundvoraussetzungen für die Kontinuität im Gruppenprozess

PROZESSORIENTIERTE ENTWICKLUNGSPLANUNG UND BEDINGUNGSBEZOGENER ANSATZ

Gruppenarbeit ist für alle Beteiligten ein Lernprozess. Es wird eine neue Praxis modelliert, deren Ziel formuliert ist, deren Weg aber selbst zu gestalten ist. Die Gruppe hat also anspruchsvolle Lernaufgaben zu bewältigen. Im prozess- und bedingungsorientierten Ansatz erarbeitet die Gruppe zunächst die Grundzüge dieser Aufgaben und erhält dann alle Unterstützung, die sie zu deren weiteren Bewältigung benötigt. Dazu gehören sowohl ein entsprechendes Coachingangebot als auch gemeinsam formulierte betriebliche Rahmenbedingungen.

HANDELNDE BETEILIGUNG

Die Gruppenarbeit bringt für die Gruppenmitglieder erst dann entscheidende persönliche Veränderung und neue Perspektiven, wenn sie sich aktiv beteiligen. Grundvoraussetzung hierfür ist die angemessene Gruppenaufgabe, die wir vor allem in anspruchsvollen Planungs- und Kooperationsanforderungen sehen.
Ein ganz wesentlicher Beitrag, diese Beteiligungsbereitschaft einer Gruppe in die Breite zu entwickeln, kann ein veränderter Modus der Gruppensprecherwahl sein, der keine Wartepositionen für potentielle Gruppenmitglieder zulässt.

TEAMBASIERTE AUFGABENBEWÄLTIGUNG

Wir halten die Anforderungen an einzelne Gruppensprecher für so umfangreich, dass wir nach Möglichkeiten gesucht haben, diese Aufgaben teambasiert anzulegen.
Das entstandene Konzept eines Gruppensprecherpools ist letztendlich eine logische Konsequenz aus dem prozessorientierten und bedingungsbezogenen Ansatz.

Das Konzept Gruppensprecherpool

DAS GRUPPENSPRECHERRESERVOIR

Eine Gruppe hat immer mehr als ein oder zwei Mitglieder, die potentiell geeignet sind, die Aufgaben eines Gruppensprechers wahrzunehmen. Etwa 30 bis 40 % der Mitglieder einer Gruppe werden deshalb in den Gruppensprecherpool gewählt.
Dieser Pool ist das „Reservoir“ für die ersten und zukünftigen weiteren Gruppensprecher. Er kann im Laufe der Jahre aufgestockt oder in der Zusammensetzung verändert werden. Dies soll aber nicht der Regelfall sein.

DER SONDERAUSSCHUSS

Die Mitglieder des Gruppensprecherpools treffen sich auch zusätzlich zu den regelmäßigen Gruppensitzungen, wenn es besondere Anlässe gibt. Solche Anlässe können z.B. besondere Probleme in der eigenen Gruppe oder auch mit Vorgesetzten sein.

Der Pool unterstützt als informelles Gremium den Prozess der Gruppenarbeit und fördert das organisationale Lernen im Betrieb.

DAS MODERATIONSTEAM

Nach einer kurzen Anlaufphase der neu installierten Gruppenarbeit wird der gesamte Pool auf die Aufgaben des Gruppensprechers vorbereitet. Damit wird es möglich, dass die Moderation der Gruppensitzungen wechselt. Nicht nur die gesondert gewählten Gruppensprecher und Stellvertreter übernehmen Gruppensitzungen, sondern abwechselnd alle Poolmitglieder. Dies geschieht in der Regel nach einem entsprechenden Rotationsplan.
Der Pool nimmt also den gewählten Gruppensprechern Arbeit ab und verteilt diese im Team.

DAS BERATUNGSTEAM

Jede Gruppe wählt aus dem Pool ihren Gruppensprecher und dessen Stellvertreter. Diese sind Vertreter der Gruppe nach außen und in vielen Fragen erste Ansprechpartner von Vorgesetzten oder anderen Mitarbeitern des Betriebes (z.B. Entwickler, Vertrieb, Qualitätswesen). Sie nehmen eventuell an Produktionsbesprechungen teil und überbringen der Gruppe wichtige Informationen und ggf. auch Zielstellungen.

Der Pool ist eine wichtige Beratungsinstanz für Gruppe und Gruppensprecher und sichert die Qualität ihrer Arbeit.

Wege zum Gruppensprecherpool

ANALYSE DER GRUPPENSTRUKTUR UND VORÜBERLEGUNGEN

Die wesentlichen Zugänge für die Einschätzung eines geeigneten Pools sind die Gruppe selbst, die unmittelbar Vorgesetzten und die externe Beratung.
Gruppensprecher werden nicht immer diejenigen, die auch die Vorgesetzten für die Besten halten. Die externe Beratung braucht viel Fingerspitzengefühl, um aus dieser Information und dem Verlauf des Startseminars eine gute Einschätzung geeigneter Poolmitglieder zu bekommen

WAHL DES GRUPPENSPRECHERPOOLS

Der komplette Wahlvorgang findet nicht im Betrieb, sondern im entspannten Rahmen des extern, ohne Vorgesetzte durchzuführenden Startseminars statt.

Die Wahl von Poolmitgliedern fällt prinzipiell leichter als die von Gruppensprechern, weil die beiden typischen per-

sönlichen Vorbehalte für eine Kandidatur wegfallen: „Ich schaffe das noch nicht“ (die Ängstlichen) und „Ich möchte mich da erst einmal zurücknehmen“ (die Starken).

Die Wahl findet geheim (mit Stimmzetteln) statt. Kandidieren mehr Mitglieder, als Poolmitglieder vorgesehen sind, sind die Kandidaten mit den meisten Stimmen gewählt. In keinem Fall sind die zwei Kandidaten mit den meisten Stimmen automatisch zu Gruppensprechern gewählt!

WAHL VON GRUPPENSPRECHER UND STELLVERTRETER

Die Wahl von Gruppensprecher und Stellvertreter findet einzeln und nacheinander statt.

Die Spannung vor einer Gruppensprecherwahl ist erfahrungsgemäß bei allen Beteiligten sehr hoch. Mit der vorangegangenen Wahl eines Pools ist viel von dieser Aufregung relativiert. Es fällt im Rahmen des Poolmodell deshalb auch leichter, potentielle Kandidaten zu finden. Unterlegene Kandidaten haben danach keine Probleme, weil sie ja im Pool weiterhin gefragt sind.

Erste Erfahrungen mit dem Poolmodell

DAS STÜHLESÄGEN BLEIBT AUS!

Bei den herkömmlichen Modellen wenden ebenfalls für die Gruppenleitung geeignete Mitglieder ihre Energie ein Jahr lang darauf, am Stuhl des Gruppensprechers zu sägen.
Der Pool dagegen betrachtet das Gelingen der Gruppenarbeit als seine gemeinsame Aufgabe. Destruktion ist out – konstruktive Beiträge sind normal.

NEUE GRUPPENSPRECHER? KEIN PROBLEM!

Eines der größten Probleme bei den herkömmlichen Modellen ist, wie bereits gesagt, der Wechsel der Gruppensprecher nach einem Jahr.
Gut zwei Drittel unserer bisher installierten Gruppen mit dem Poolmodell dagegen haben inzwischen ohne größere Probleme ihren ersten oder sogar zweiten Gruppensprecherwechsel vorgenommen.

Kompetenzen und Motivation kontinuierlich im Prozess

Einer der wesentlichen Vorteile von Gruppenarbeit ist das wachsende konstruktive Veränderungspotenzial erfahrener Mitarbeiter. Gruppensprecher müssen unter dem Blickwinkel eines optimierten Erfahrungsaustausches nicht unbedingt die „Bestarbeiter“ oder betrieblicherseits „angenehmsten“ Mitarbeiter sein. Entscheidend ist deren Fähigkeit zur mutigen Entwicklung von Beteiligungsdenken bei den Gruppenmitgliedern. Mit dem Poolmodell werden diese Kompetenzen einer Gruppe umfassend entwickelt.

Das Poolmodell macht es möglich, von einer widersprüchlichen, individuell begründeten Motivation zu einem teambasierten Gruppenmanagement zu gelangen. Es erleichtert das Lernen in der Organisation, wie es beispielsweise mit dem prozessorientierten und bedingungsbezogenen Ansatz angelegt ist. ■

Anmerkungen

1 *Aus Gründen des Text- und Leseflusses verzichten wir im Folgenden auf die ausdrückliche Formulierung des weiblichen Geschlechts. Wir schreiben „Gruppensprecher“ und meinen „Gruppensprecherin und Gruppensprecher“!*
2 *Im Folgenden sprechen wir im Text der Einfachheit halber vom „Poolmodell“.*
3 *Dies führt z.B. dazu, dass einzelne Großunternehmen inzwischen anstelle von Gruppenarbeit Vorarbeitermodelle einführen („Teamleiter“) oder den Gruppen Vorgesetzte als „Gruppensprecher“ vorschreiben.*
4 *In anderen Fällen sollte man ohnehin nicht von „Gruppenarbeit“ reden.*
5 *Dies mag einer der Gründe sein, dass Betriebe mit diesem Modell Akquirierungsprobleme haben. Dem wird dann z.B. mit dem Zwang auf der Karriereleiter nachgeholfen: Das Treppchen nach oben erwartet auch die erfolgreiche Wahrnehmung einer Gruppensprecherfunktion!*

Stellung nehmen!

Berufsbildung – Kontinuität und Wandel
Festschrift
Hrsg.: Walter Brosi

Persönlichkeiten aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft haben den 60. Geburtstag des Präsidenten des Bundesinstituts für Berufsbildung, Prof. Dr. Helmut Pütz, zum Anlass genommen, zu aktuellen Fragen politischer Gestaltungsprozesse in der beruflichen Bildung Stellung zu nehmen. Der vorliegende Band dokumentiert die aktuelle Diskussion über Fragen der beruflichen Bildung aus den unterschiedlichen, teilweise auch gegensätzlichen Perspektiven der Autoren und soll eine neue Diskussionskultur zwischen den Beteiligten fördern.

Bundesinstitut für Berufsbildung
2000, ISBN 3-88555-679-0, 220 Seiten,
Schutzgebühr 9,00 DM

Bestellungen
sind zu richten an
Bundesinstitut
für Berufsbildung,
PF 120160,
53043 Bonn,
Telefon: 02 28/107-17 16
Telefax: 02 28/107-29 67
E-mail: braun@bibb.de

BIBB

Berufsbildungshilfe neu gedacht – Relevanz neuerer lateinamerikanischer Studien für die Entwicklungszusammenarbeit in der beruflichen Bildung

▶ **Der Artikel fasst die Ergebnisse der CEPAL-Studie[1] zusammen. Die Studie identifiziert Programme, Modelle und Strategien beruflicher Qualifizierung in Lateinamerika und untersucht, in welchem Kontext (Konstellation in den Unternehmen, Transferschwierigkeiten usw.) sie jeweils anwendbar sind. Davon ausgehend, werden die Möglichkeiten im Hinblick auf den betrieblichen Bedarf sowie die Notwendigkeiten der Entwicklungspolitik beurteilt. Im Weiteren wird untersucht, wie die Programme, Modelle und Strategien der beruflichen Qualifizierung konkret zur Entwicklung der Bereiche Förderung der Ökonomie und der Beschäftigung in der Region beitragen und welche Konsequenzen für eine Bestimmung von Strategien der technischen Kooperation im Bereich der beruflichen Bildung daraus abzuleiten sind.**

ROLF ARNOLD
Prof. Dr., Universität Kaiserslautern, Lehrstuhl für Pädagogik, insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik, Ltg. des Zentrums für Fernstudien und universitäre Weiterbildung (ZFUW)

Anmerkungen zu den Studien

Die von CEPAL vorgelegten Studien belegen sehr eindrucksvoll, dass die berufliche Bildung und die Personalentwicklung in den lateinamerikanischen Ländern durch eine große *Heterogenität* und *Diversivität* gekennzeichnet sind. Die vorfindbaren Ansätze (Programme und Strategien) zur beruflichen Qualifizierung ergeben sich dabei nicht aus Modellen bzw. aus universell gültigen Standards oder Reglements, sondern sind Ausdruck des Zusammenwirkens von regionalen Arbeitsmarkt- und Betriebsstrukturen.[2] Diese regionalen Wirtschaftssituationen wiederum sind äußerst spezifisch und variantenreich. Es ist ein wesentliches Verdienst der von CEPAL koordinierten Studien, diese Vielfalt durch die Darstellung sowie die Analyse und Interpretation zahlreicher Fallstudien dokumentiert zu haben. Festgestellt wird dabei ein Paradigmenwechsel, der aber nicht völlig unerwartet kommt. Bereits auf internen Fachtagungen sowie in der berufs- und entwicklungspolitischen Fachdiskussion[3] wird in den letzten Jahren verstärkt über systemische Ansätze nachgedacht (vgl. ARNOLD 1995 a; b). Kennzeichnend ist für diese Ansätze eine grundlegende *Situationsorientierung* i. S. einer Orientierung an den vorfindbaren Systemzuständen in einem Land bzw. in einer Region. Gleichzeitig sind die neueren Berufsbildungsprogramme weniger eng berufsorientiert (vgl. NOVICK 1998, S. 19) und folgen dem Weg zum Modell einer „flexiblen und qualifizierten Arbeit“ (MARKERT 1998). Die modernisierte Berufsbildung in Lateinamerika und der Karibik ist somit durch eine tendenzielle Entberuflichung gekennzeichnet und orientiert sich offensichtlich stärker an berufsübergreifenden sowie berufsfamilienbezogenen Kompetenzprofilen.

Grundlegend ist in diesem Zusammenhang auch die Anregung, „kleinräumiger“ zu denken und in der Wirtschafts- und Berufsbildungspolitik nach einer neuen *„Analyseeinheit“* zu suchen. Es geht dabei darum, Berufsbildung im regionalen Kontext in den Blick zu nehmen, nach Verbün-

den („Cluster", „Conjuncto") und innovativen Milieus zu fragen und dabei auch den Aspekt der externen Faktoren des Unternehmenserfolges zu berücksichtigen. Solche externen Faktoren sind auch die Nähe zu Qualifizierungsmöglichkeiten sowie das Vorhandensein eines gewissen Bildungs- und Qualifikationsniveaus in einer Region. Insbesondere auf der Mexiko-Tagung (15./16.7.99) wurde darauf hingewiesen, dass ein *integraler Ansatz* notwendig sei, der Berufsbildung nicht nur bildungspolitisch und didaktisch, sondern auch unter makro- und mikroökonomischer Perspektive, d.h. als Beitrag zur betrieblichen und regionalen Kompetenzentwicklung, zu deuten vermag. Berufsbildungsförderung rückt dadurch in den Kontext einer Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung. In diesem Zusammenhang ist auch der Genderaspekt bzw. der Aspekt der Frauenförderung von grundlegender Bedeutung (vgl. GUZMANN 1997).

Zum Anspruch der Systementwicklung: Synopse der Programme, Modelle und Strategien

„Systementwicklung" kann in der beruflichen Bildung nicht mehr mit der Vorstellung einer alles durchdringenden Rahmenkonzeption (z.B. „duales System") verstanden werden. Insbesondere in dem lesenswerten Gutachten von Antonia GALLART (1998) wird darauf hingewiesen, dass der öffentliche und der private Sektor in der Berufsbildung Lateinamerikas äußerst variantenreich kooperieren. Neben staatlich finanzierten nationalen Zentren (z.B. SENAI) lassen sich auch Formen einer „intermediären" Koordination der beruflichen Bildung feststellen (z.B. Chiles OTIRs), während gleichzeitig auch triparitätisch gesteuerte Institutionen in diesem Feld tätig sind.[4] Feststellbar ist gleichwohl, dass Betriebe – wie u.a. am mexikanischen Beispiel gezeigt werden konnte (DUSSEL 1998) – aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Kosten) gerne das öffentliche Berufsbildungsangebot nutzen, wenn es gut und für ihre spezifischen Bedürfnisse „brauchbar" ist.

Die Fallanalysen im Kontext der CEPAL-Studien haben überdeutlich gezeigt, dass es zwar nationale Berufsbildungssysteme gibt, die unterschiedlich erfolgreich funktionieren, dass diese aber ergänzt, erweitert oder aber gar mehr und mehr abgelöst werden („Diversifizierung") durch betriebliche und private Angebote zur Kompetenzentwicklung. Dadurch wandelt sich das Bild der beruflichen Bildung in Lateinamerika von einer ursprünglichen System-Dominanz hin zu einem *Angebots- und Trägerpluralismus*, d.h. zu einer strukturellen Vielfalt vernetzter Qualifizierungsangebote und -strategien, die von unterschiedlichsten privaten und öffentlichen Trägern durchgeführt werden.

Bisheriger Fokus	Veränderter Blick
Vorbereitung auf einen „Beruf" als Rahmen für eine qualifizierte Tätigkeit	Stärkere Orientierung an berufsübergreifenden Inhalten und Schlüsselqualifizierung („Entberuflichung")
Vorstellung von Aus-Bildung und Aus-Lernen i.S. einer abgerundeten beruflichen Erstausbildung	Kompetenzentwicklung als lebenslange Notwendigkeit
Orientierung an Berufsprofilen und curricularen Vorgaben (i.S. einer Angebotsorientierung) (Nachfrageorientierung)	Orientierung an dem konkreten Bedarf von regionalen Betriebskonglomerationen („Conjuncto", „Cadenas productivas")
Systementwicklung i.S. möglichst flächendeckend („landesweit" bzw. „national") gültiger Standards	Systementwicklung i.S. eines regional angemessenen und abgestimmten Angebotes (neue Analyseeinheit)

Insgesamt lassen sich folgende Aspekte und Tendenzen der aktuellen Entwicklung der beruflichen Bildung in den Ländern Lateinamerikas festhalten:

- Immer wieder wird in den Studien betont, dass die berufliche Bildung und Personalentwicklung in Lateinamerika nur vor dem Hintergrund der jeweiligen wirtschaftlichen Entwicklung wirklich angemessen verstanden werden kann. Dabei kann nicht übersehen werden, dass – nach Phasen der wirtschaftlichen Destruktion und Phasen der Umstellung („Recomposición") – wir heute in einigen Ländern expansive Entwicklungen haben. In den unterschiedlichen Phasen spielt die berufliche Bildung ganz unterschiedliche Rollen. Deshalb haben wir es in Lateinamerika immer wieder mit völligen Konzeptwechseln zu tun: Die sozialpolitisch motivierten Ansätze der frühen 80er-Jahre stehen heute kaum noch im Vordergrund, heute werden vielmehr Ansätze zur beruflichen Kompetenzentwicklung verfolgt, die unmittelbar produktivitätswirksam sind und mit den konkreten betrieblichen Bedarfslagen möglichst direkt korrespondieren (Bedarfsorientierung).
- Eine Schrittmacherrolle haben dabei die Berufsbildungs- und Personalentwicklungsansätze der Veredelungsindustrie („Industria Maquiladora") eingenommen. In diesen Betrieben geht es um Spitzenanforderungen bezüglich technologischer und qualitätsmäßiger Standards. Sie haben deshalb einen vergleichsweise hohen Qualifikationsbedarf („Weltmarktstandards"). Nicht übersehen werden kann allerdings, dass diese Unternehmen „Qualifikationsinseln" sind, die zumeist keine wirkliche Verwurzelung in der Region haben. Zudem sind sie auch durch starke Rationalisierungsentwicklungen gekennzeichnet, wodurch oft gerade die qualifizierten Arbeitsplätze verloren gehen. Ähnliches gilt für die Unternehmen, die nationale Ressour-

CEPAL (Centro Economico para America Latina y el Carribe)
ist eine Depandance der UNO, die Wirtschafts- und Beschäftigungsprobleme Lateinamerikas erforscht und entsprechende Politikempfehlungen unterbreitet. Der Autor begleitete die Durchführung der von deutscher Seite finanzierten Studie von 1997 bis 1999.

cen vermarkten (z.B. Wein in Chile). Auch sie sind auf die Weltmarktstandards verwiesen und sehen sich mit einem extremen Wettbewerb konfrontiert. Für sie besteht die einzige Möglichkeit, am Markt zu verbleiben, in dem kontinuierlichen Bemühen um Qualitätssicherung und Produktivitätsverbesserung. G. LABARCA verweist in seiner Studie über die Dominikanische Republik darauf, dass es in der Veredelungsindustrie zwei sehr unterschiedliche Industriesektoren gibt, die auch große interne Unterschiede und Kompetenzen aufweisen. Während der erste Industriesektor („Maquila tradicionál") seine Aktivitäten auf den Binnenmarkt richtet, konzentriert sich der zweite vorwiegend auf Exportaktivitäten („Maquila moderna"). Diese interne Differenziertheit des Industriesektors erschwert die Einführung eines „flächendeckenden Ausbildungssystems", wie z.B. in der Form des Dualen Systems (LABARCA 1998b).

Wirtschaftspolitische Expansion Lateinamerikas heute oft ohne nennenswerte Expansion der Berufsbildung und Personalentwicklung

- Eine besondere Rolle kommt den Zulieferbetriebsketten („Cadenas productivas"), die sich um einen Mutterbetrieb („Empresa Madre") bilden, zu. Ihre Kooperation ist durch eine Arbeitsteilung gekennzeichnet, in welcher sich auch die Arbeitsmarktsegmentationen der jeweiligen Regionen widerspiegeln. In der Kette der Betriebe ist ein technologisches und qualifikatorisches Gefälle feststellbar, das umso stärker wird, je weiter diese Betriebe in der Zulieferkette an hinterer Stelle stehen. Die qualifikatorisch wenig anspruchsvollen Tätigkeiten (z.B. Kabelverbindungen zuschneiden und anbringen) kommen völlig ohne Qualifizierung aus. Nicht hingegen die Betriebe, die „näher am Endprodukt" zuliefern und damit qualitätsrelevante Arbeiten einbringen. Für sie ist eine hohe Qualifikation der Beschäftigten sowie ein ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein grundlegend.
- Die Vermischung des Qualifikationsgefälles innerhalb der Zulieferbetriebskette mit den Segmentationen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft sind augenfällig. So finden sich in der „Empresa Madre", in der das Endprodukt zusammengebaut wird, kaum Frauen in der Produktion, Ähnliches gilt hinsichtlich der ethnischen Gruppierungen (Indios, Farbige). Der Anteil dieser Gruppen wächst hingegen, je qualifikationsärmer die zuliefernden Betriebe „auskommen". Ein bildungs- und gesellschaftspolitisches Problem ergibt sich nun jedoch daraus, dass nur im Bereich der Zulieferbetriebe die Arbeitsplätze wachsen, während die qualifikationsintensiven Tätigkeiten in den Mutterbetrieben durch Rationalisierungsmaßnahmen eher abnehmen. Dies bedeutet: Die wirtschaftspolitische Expansion kommt heute in vielen Regionen Lateinamerikas ohne eine nennenswerte Expansion der Berufsbildungs- und Personalentwicklungsmaßnahmen aus, eine Tendenz, die die Frage nach der gestaltenden und steuernden Rolle des Staates wieder in den Blick rückt. Dieser ist in der derzeitigen Entwicklung jedoch stärker an den Rand gedrängt, es steuert und lenken die Markgesetze, und auch sie definieren letztlich die Rolle, die den nationalen Berufsbildungseinrichtungen sowie den technischen Sekundarschulen oder Universitäten in dem Kontext zuwächst („market-driven Strategy").
- Nicht zu übersehen ist bei der Mischung der Differenzierungsmerkmale „Stellung in der Zulieferkette" einerseits und „Arbeitsmarktsegmentation" andererseits die qualifikatorische Ausgrenzung der Frauen: Diese kommen kaum in den Genuss von fachlichen Qualifizierungsmaßnahmen, da diese fast ausschließlich in den Mutterbetrieben angeboten werden. Für sie bleiben „lediglich" Angebote des Typs einer „verhaltens- und einstellungsbezogener Weiterbildung", die aber keine wirkliche Qualifikationssteigerung vermitteln. Diese Entwicklungen lassen die von CEPAL vertretene Forderung nach einer engen Koppelung von Produktivitätssteigerung und Chancenverbesserung („Productividad y Equidad") als eine unmittelbar einleuchtende gesellschaftspolitische Forderung erscheinen. Und auch der Frage nach der Rolle des Staates kommt vor diesem Hintergrund eine nach wie vor grundlegende Bedeutung zu.
- Die Entwicklungen in den lateinamerikanischen Berufsbildungs- und Personalentwicklungsansätzen geht mit einer *neuen Institutionalität* einher, die bereits in der Sektorstudie Chile als *institutioneller Multifunktionalismus* beschrieben worden ist.[5] So wurde z.B. darüber auf einer Tagung in Mexiko (15./16. Juli 1999) berichtet, dass bei der Durchführung der PLANFOR-Maßnahmen in Brasilien derzeit 1300 Institutionen beteiligt sind, wobei das „klassische" S-System (SENAI, SENAC u.a.) lediglich 13 Prozent der Maßnahmen exekutieren. Demgegenüber wirken Universitäten, Kammern, Wirtschaftsverbände, NGOs, Technische Schulen u.a. an der Durchführung der Qualifizierungsmaßnahmen mit. Mit dieser neuen Institutionalität der beruflichen Bildung sind zahlreiche Probleme verbunden. So verfügen diese Institutionen z.B. nicht über eigene Evaluierungserfahrungen, und auch die Qualifizierung der beauftragten Instruktoren stellt ein noch kaum bewältigtes Problem dar.

Kontextbedingungen: Ausgangspunkte einer Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung

Berufsbildung und Personalentwicklung in Lateinamerika und der Karibik unterliegen seit einigen Jahren grundlegenden Wandlungstendenzen, die auch die Möglichkeiten einer Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung bestimmen. Deren wichtigste sind:

- Verminderung des Anteils der Arbeitskräfte in der Industrie
- Erhöhung des Anteils der Arbeitskräfte im Dienstleistungssektor
- Erhöhung des informellen Sektors
- Erhöhung des Anteils von höher qualifizierten Arbeitskräften
- Ersatz der alten Arbeitskräften durch jüngere (vgl. CARUSO 1998).

Insgesamt gesehen wandeln sich die beruflichen Qualifizierungsansätze in Lateinamerika insbesondere vor dem Hintergrund von technologischem Wandel und betrieblicher Restrukturation. Da beides sich unmittelbar in der Arbeitswelt „vollzieht", gewinnen betriebliche Qualifizierungsstrategien erheblich an Bedeutung, so dass man fast von einer *Verbetrieblichung* der beruflichen Kompetenzentwicklung sprechen kann. Diese Verbetrieblichung korrespondiert aber auch bei den Berufsbildungsorganisationen mit einem Trend zur Subcontratación. Dadurch entstehen komplexe Netzwerke, in denen autonome öffentliche Institutionen mit anderen staatlichen Programmen sowie privaten Einrichtungen kooperieren. Damit ist auch nahezu zwangsläufig eine unmittelbarere Bedarforientierung der Berufsbildungsansätze verbunden, wie sie durch die klassischen quasistaatlichen Berufsbildungsinstitutionen nicht erreicht werden konnte (GALLART 1998, S. 5).

Die Modernisierung der betrieblichen Arbeitsformen geht mit Qualifizierungsstrategien und Effekten einher, die entwicklungspolitisch ambivalent zu bewerten sind. So ist bei Stellenbesetzungen eine kontinuierliche Erhöhung der erwarteten allgemeinen Schulbildung („nivel de escolaridad") feststellbar, wodurch die in anderen Bereichen noch bedeutsame Arbeitserfahrung (z. B. in der brasilianischen Petrochemie, vgl. ARAUJO/COMIN 1998) an den Rand gedrängt bzw. substituiert wird. Ebenfalls am Beispiel der petrochemischen Industrie konnte gezeigt werden, dass 80 bis 90 Prozent der Beschäftigten Männer sind (vgl. NOVICK 1998, S. 18). Gleichzeitig lässt sich eine direkte Wechselbeziehung zwischen den betrieblichen Aus- und Weiterbildungsangeboten und dem Geschlecht feststellen. Da Männer überwiegend in den spezialisierteren und qualifikationsintensiven Bereichen tätig sind, während Frauen an den tayloristischen Arbeitsplätzen beschäftigt werden, nehmen auch fast nur Männer an Aus- und Weiterbildungsangeboten teil.

Konsequenzen für die internationale Kooperation

Für die nationale und internationale Berufsbildungsentwicklung lassen sich aus den hier nachgezeichneten Aspekten der Studien – über die zehn Ergebnisthesen hinaus – m. E. vier grundlegende Konsequenzen ziehen:

INTEGRALER FOKUS

Berufsbildungshilfe muss den sich vollziehenden Paradigmenwechsel mitvollziehen (Kompetenzentwicklung, Nachfrageorientierung, neue Analyseeinheit). Noch stärker als in der Vergangenheit ist es m. E. erforderlich, sich von den Standards einer an universell „gültigen" Berufsbildern und einer möglichst flächendeckenden Angebotserstellung orientierten Vorstellung von Systementwicklung zu lösen. Berufliche Bildung muss vielmehr „integraler" gesehen und in ihrer notwendigen Heterogenität beschrieben werden.

Die von CEPAL angeregten und durchgeführten Studien und Analysen liefern zahlreiche Hinweise zu der Frage, wie solch stärker nachfrage- und regionenorientierte Strategien beruflicher Kompetenzentwicklung „aussehen" können. Wichtig bleibt gleichwohl die Frage nach der öffentlichen Verantwortung (des Staates) im Hinblick auf die soziale Frage beruflicher Kompetenzentwicklung und im Hinblick auf den Aspekt der Qualitätssicherung.

NEUE INSTITUTIONALITÄT

Die sich entwickelnde neue Institutionalität der beruflichen Bildung und Kompetenzentwicklung wirft die Frage nach den Partnern erneut auf. Deren Rolle zu bestimmen und nach geeigneten und notwendigen Regelungen der Kooperation zu suchen, ist eine vordringliche Aufgabe. Gleiches gilt für den Aspekt der Organisationsentwicklung sowie der Team- und Kompetenzentwicklung innerhalb dieser Organisationen selbst. Fragen des Bildungsmanagements, des Bildungsmarketings, der Qualitätsstandards sowie der Qualitätssicherung und Zertifizie-

Anmerkungen

1 *Engl. Titel: „Policies to improve Technical and Professional Training in Latin America and the Carribean"*
2 *M. Novick spricht in ihrem Gutachten von einer „compleja dinámica" und stellt fest: „Las políticas y metodologías de capacitación varían en las empresas innovadoras de América Latina tanto a patir de las especificades sectoriales, como del tamano, de su localización, pero tambien de la posición que la firma ocupa en el entramado productivo y/o en el nivel de subcontratación" (NOVICK 1998, S.17).*
3 *So wurde der interne Bericht über die letzte Fachtagung der GTZ unter dem Titel „Unsicherheit ertragen können ist wichtiger als Intelligenz" veröffentlicht (GTZ 1999).*
4 *Von grundlegender Bedeutung für die Frage der Systementwicklung ist die Integration und Beteiligung der Akteure. Deren Positionen und Interpretationen zum Thema der beruflichen Bildung wurde in verschiedenen Studien rekonstruiert. Erwägenswert sind in diesem Zusammenhang die Erfahrungen mit einer „institutionellen Partizipation" der Arbeiter und Gewerkschaften bei der Entscheidung über Berufsbildungsfragen (GANZ 1998).*
5 *Arnold, R.; Krammenschneider, U.: Berufsbildung Chile. Subsektorstudie im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) und der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Santiago/Eschborn 1993. – Spanische Version: Educación para el Trabajo en Chile. Santiago 1993.*

rung dürften m. E. auch neue „Felder“ und Themengebiete der internationalen Zusammenarbeit mit diesen neuen Institutionen sein.

Insgesamt zeigt sich, dass die Berufsbildungshilfe der gewandelten und relativierten Rolle der Ministerien und öffentlichen Stellen Rechnung tragen muss. Sie muss stärker mit den neuen Institutionen zusammenarbeiten und auch Systementwicklung weniger national und flächendeckend als vielmehr dezentral, kleinräumig und integral (Berufsbildung, Wirtschafts- und Beschäftigungsförderung etc.) verstehen lernen. Genau dieser Aspekt der neuen Institutionalität beruflicher Bildung ist m. E. einer der zentralen Herausforderungen für die konzeptionelle Neuorientierung der Berufsbildungshilfe.

DIALOG UND VERNETZUNGSHILFE

Internationale Kooperation kann und muss aber auch eine Rolle bei der Entwicklung und Verbreitung von wissenschaftlichen Erkenntnissen über die sich vollziehenden Wandlungstendenzen spielen, um die Reflexivität der beteiligten Institutionen und Personen zu fördern. Mit dem CEPAL-Projekt ist Deutschland einen ersten Schritt in diese Richtung gegangen. Auch die Kooperation mit Cinterfor geht in diese Richtung. Man sollte m. E. in Zukunft noch nachdrücklicher den Dialog und den wissenschaftlichen Austausch zur Berufsbildungsentwicklung in Lateinamerika fördern und dabei auch die Abstimmung mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, das mit einer Tagung im Mai 1999 (in Berlin) auch in diese Richtung gegangen ist, suchen.

KONTEXTUALISMUS

Der Kontextualismus der beruflichen Bildung zeigt auch deutlich, dass die Berufsbildungszusammenarbeit vor der Aufgabe steht, ihre Instrumente („Herramientas“) im Sinne einer situationsorientierten Berufsbildung weiterzuentwickeln. Hierfür beinhalten die vorliegenden Studien gerade auch aufgrund ihrer Differenziertheit zahlreiche Anregungen. ■

Literatur

AGÜERO, V./LABARCA, G.: Fondo de Capacitación y Entrenamiento: Suggerencias y modelo operativo. CEPAL. Santiago de Chile 1998

AMARGÓS, O.: Posiciones, intereses e interpretaciones sobre la capacitación y el entrenamiento en República Dominicana. CEPAL. Santiago de Chile 1998

AMARGÓS, O.: La formación para el trabajo y la capacitación en Republica Dominicana: Estudio sobre Relaciones entre el sector público y privado. CEPAL. Santiago de Chile 1998

ARAUJO, N./ COMIN, A.: Reestructuración productiva y calificaciones. Desafios y respuestas empresariales en el complejo petroquímico brasileno. CEPAL. Santiago de Chile 1998

ARNOLD, R.: Systementwicklung, Systemanalyse und Systemberatung in der Berufsbildungshilfe. In: Heitmann, W.; Greinert, W.-D. (Hrsg.): Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Reihe „Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit”. Heft 1. Berlin 1995a, S. 6–19

ARNOLD, R.: Neuere Systemtheorien und Berufsbildungshilfe. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (1995b), 4, S. 352–366

ARNOLD, R.; LIPSMEIER, A.; Ott, B.: Berufspädagogik kompakt. Berlin u. a. 1998

CARUSO, L. A. C.: Centros Nacionales de Tecnologia do SENAI: un modelo alternativo de educao profesional. CEPAL. Santiago de Chile 1998

DUSSEL, E.: La Subcontratación como proceso de aprendizaje: El caso de la industria electrónica en Jalisco (México) en la década de los 90. CEPAL. Santiago de Chile 1998

GALLART, A.: La articulación entre el sector público y la empresa privada en la formación profesional de America Latina. CEPAL. Santiago de Chile 1998

GANZ, C.: Experiencias y propuestas del Sindicalismo Brasileno frente a la formación profesional. CEPAL. Santiago de Chile 1998

GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (GTZ): „Unsicherheit ertragen können ist wichtiger als Intelligenz“. Dokumentation der Fachtagung: Was bewirken Berufsbildungsprojekte? Vom 12.–15. 1. 1998

GREINERT, W.-D.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Struktur und Funktion. Eschborn 1992

GUZMANN, V.: Recomendaciónes desde la Perspectiva de Género. CEPAL. Santiago de Chile 1997

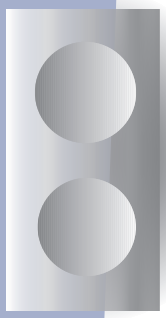
LABARCA, G.: Formación para el trabajo en industrias mexicanas. CEPAL. Santiago de Chile 1998

NORVICK, M.: Experiencias exitosas de Capacitación de empresas innovadoras en America Latina y el Caribe: Su articulación con el Aprendizaje de la empresa. CEPAL. Santiago de Chile 1998.

MARKERT, W.: Las estratégias de Formación de Recursos Humanos de empresas multinacionales implantadas en América Latina y el Caribe. CEPAL. Santiago de Chile 1998

MERTENS, L.: La Descentralización y el Sector Privado en la Trayectoria de la Formación Profesional en México. CEPAL. Santiago de Chile 1998

VALLE, R.: Analise da Qualificacao e do treinamento em algumas empresas dinámicas do Rio de Janeiro. CEPAL. Santiago de Chile. 1998



Keine Entwarnung für ausländische Jugendliche – weiterhin hohe Ungelerntenquote

KLAUS TROLTSCH, RICHARD VON BARDELEBEN

▶ Die Situation ausländischer Jugendlicher in der Berufsbildung hat sich in den letzten Jahren deutlich entspannt. Das war das erstaunliche Ergebnis einer Sonderauswertung des Mikrozensus 1998. Dieses Ergebnis stand in einem gravierenden Gegensatz zu Resultaten einer BIBB/EMNID-Befragung aus dem selben Jahr, in der überdurchschnittlich hohe Anteile ausländischer Jugendlicher ohne Berufsabschluss ermittelt wurden. Eine erneute Überprüfung des Mikrozensus kommt nun zu vergleichbaren Größenordnungen.

Zur Frage des Ungelerntenanteils junger Ausländer in Deutschland gibt es zwei aktuelle Untersuchungen:

- Die BIBB/EMNID-Befragung aus dem Jahr 1998 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, an der nach telephonischen Erstkontakten in knapp 100.000 repräsentativ ausgewählten Personenhaushalten 15.000 Jugendliche teilgenommen haben.[1]
- Eine Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes zum Mikrozensus 1998 im Auftrag des Essener Bildungsforschers Prof. Dr. Klemm und der Hans-Böckler-Stiftung.[2] Beim Mikrozensus handelt es sich um eine einprozentige Haushaltsstichprobe der Bevölkerung, die 800.000 Befragungspersonen in etwa 350.000 Haushalten umfasst.[3]

Beide Untersuchungen weichen bei der Berechnung der Ungelerntenquote ausländischer Jugendlicher erheblich voneinander ab: Während das BIBB zu einem Ungelerntenanteil von knapp 33 % unter den Ausländern im Alter zwischen 20 und 29 Jahren kommt, liegen die Ergebnisse des Mikrozensus bei rund 21 %. Aus diesem Grund wurde das Statistische Bundesamt vom BIBB gebeten, die Auswertungen zum Mikrozensus 1998 nochmals zu überprüfen. Die erneute Berechnung (Juni 2000) kommt zu folgenden, korrigierten Ergebnissen:

- Die Zahl der jugendlichen Ausländer in Deutschland zwischen 20 und 29 Jahren beträgt 1.436.000 Personen.
- Davon sind 567.000 Jugendliche ohne beruflichen Abschluss geblieben oder können nur den Abschluss einer Anlernausbildung vorweisen.[4]
- Somit liegt der Anteil an Ungelernten unter den ausländischen Jugendlichen in dieser Altersgruppe bei 39,5 % und damit fast doppelt so hoch wie nach der ursprünglichen Sonderauswertung des Mikrozensus.

Demnach sind auch die Schlussfolgerungen von Klemm zur Entwicklung der Ungelerntenquote unter den Ausländern zwischen 1991 und 1998 nicht mehr haltbar[5]: Weder der Rückgang unter den jüngeren ausländischen Männern (von 32 % auf 24 %) noch der Rückgang unter den jungen Ausländerinnen (von 44 % auf 16 %) stimmen mit den tatsächlichen Verhältnissen in den alten Ländern überein: Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, scheint sich die Lage der männlichen Ausländer – insbesonders der älteren Jugendlichen – zwischen 1991 und 1998 sogar deutlich verschlechtert, die extrem ungünstige Ausgangssituation der jungen Ausländerinnen nur geringfügig verbessert zu haben. Auch die These, dass Frauen 1998 erstmalig niedrigere Ungelerntenquoten als Männer aufweisen[6], kann durch die Mikrozensuszahlen nicht mehr belegt werden.

Ausländische Jugendliche	1991	1998	1991-1998
Geschlecht	Altersgruppe		%-Pkte
	20 bis 24 Jahre		
männlich	31,8 %	32,9 %	1,1 %
weiblich	43,8 %	40,1 %	-3,7 %
insgesamt	37,2 %	36,5 %	-0,7 %
	25 bis 29 Jahre	%-Pkte	
männlich	33,5 %	40,1 %	6,6 %
weiblich	47,1 %	45,5 %	-1,6 %
insgesamt	39,8 %	42,7 %	2,9 %

Tabelle **Ungelerntenquoten ausländischer Jugendlicher nach Geschlecht und Altersgruppen im Mikrozensus 1991[7] und 1998 in den alten Bundesländern** (in Prozent)

Dass die Ungelerntenquote der ausländischen Jugendlichen in der BIBB/EMNID-Untersuchung niedriger liegt als in der neueren Mikrozensusauswertung, ist derzeit abschließend nicht zu klären. Ausschlaggebend sind vermutlich neben den üblichen Abweichungen zwischen sozialwissenschaftlichen Erhebungen

- die unterschiedlichen Erhebungsansätze und -zeitpunkte (Haushaltsbefragung des Mikrozensus im Gegensatz zur Personenbefragung im Rahmen der BIBB-Befragung)
- und die Tatsache, dass etwa 2 Prozent der Jugendlichen mit schwierigem sozialem Hintergrund über telephonische Befragungen wie in der BIBB-Studie grundsätzlich nicht zu erreichen sind.

Daraus folgt, dass die Zahl ungelernter ausländischer Jugendlicher mit 33 % (BIBB/EMNID-Untersuchung) eher die Untergrenze darstellt. Auf der anderen Seite führen die Hochrechnungen bzw. Anpassungen der Mikrozensusergebnisse an die Zahlen der laufenden Bevölkerungsfortschreibung seit der Volkszählung 1987 möglicherweise zu einer Überschätzung des Ungelerntenanteils unter den Ausländern[8]: Unsere eigenen Berechnungen aufgrund anderer Datenquellen des Statistischen Bundesamtes (Schul-, Hochschul-, Berufsbildungsstatistik) und der Bundesanstalt für Arbeit (Weiterbildungsstatistik) kommen zu einer Ungelerntenquote von etwa 37 %.[9]
Stichproben können immer nur Schätzungen für eine nicht bekannte Größe der Grundgesamtheit sein. Unabhängig von der Frage, welche der beiden Schätzungen genauer ist, ist das unerfreuliche Ergebnis zu bewerten: Die Ausbildungschancen ausländischer Jugendlicher sind ein Mehrfaches schlechter als die von gleichaltrigen Deutschen und daher stark verbesserungsbedürftig. ■

Anmerkungen

1 *BMBF (Hrsg.): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung, Bonn 1999; Troltsch, K.: Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Struktur- und Biographiemerkmale. In: BWP 28 (1999) 5, S. 9–14; BMBF (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2000, Kapitel 2.1.2: Ausländische Jugendliche und Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung*
2 *Klemm, K.: Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung – Zustandsbeschreibung und Perspektiven. Analyse im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier 12, Essen 2000*
3 *Als Bundesstatistik – neu geregelt mit dem „Gesetz zur Durchführung einer Repräsentativstatistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt sowie die Wohnsituation der Bevölkerung“ (Mikrozensusgesetz) vom 17.01.1996 (BGBl. I S.34) – ist der Mikrozensus eine der wichtigsten sozialwissenschaftlichen Erhebungen in Deutschland (vgl. Lüttinger, P./ Riede, T.: Der Mikrozensus: Amtliche Daten für die Sozialforschung, ZUMA-Nachrichten Nr. 41, Mannheim 1997)*
4 *In dieser Zahl sind – ebenso wie in der früheren Mikrozensusauswertung – Jugendliche nicht berücksichtigt, die sich zum Erhebungszeitpunkt in einer Ausbildung (Schüler allgemein bildender und berufsbildender Schulen, Studierende, Auszubildende im dualen System und Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen) oder im Wehr- bzw. Zivildienst befanden.*
5 *Klemm, a.a.O., S. 12*
6 *Klemm, a.a.O., S. 9 und 13*
7 *Zahlenangaben zum Mikrozensus 1991 entnommen aus: Klemm, a.a.O., Seite 12*
8 *Vgl. Schimpl-Neimanns, B.: Analysemöglichkeiten des Mikrozensus, ZUMA-Nachrichten Nr. 42, Mannheim 1998*
9 *Da die frühere Mikrozensus-Auswertung vermutlich von einer zu niedrigen Zahl an ausländischen Jugendlichen in Ausbildung ausging, wurde auf der Grundlage der Angaben in den verschiedenen Fachserien des Statistischen Bundesamtes die Zahl der in Ausbildung befindlichen Ausländer in der Altersgruppe 20 bis 29 Jahre ermittelt. Hierzu mussten aufgrund fehlender Angaben zum Anteil ausländischer Jugendlicher teilweise Schätzungen vorgenommen werden.*

Qualifizierung des Ausbildungspersonals ausländischer Herkunft als Beitrag zur Steigerung des Ausbildungsplatzpotenzials

MONIKA BETHSCHEIDER

▶ Rund 631.000 neue Ausbildungsverträge waren am Stichtag 30. September 1999 bundesweit abgeschlossen worden, das bedeutet eine Steigerung um etwa 18.500 gegenüber dem Vorjahr.[1] Dennoch sind nach wie vor konsequente Bemühungen um die Schaffung weiterer Ausbildungsstellen vonnöten.

Würden die rund 281.000 Firmen in Deutschland, die von ausländischen Selbstständigen geleitet werden, ihrer wirtschaftlichen Bedeutung entsprechend ausbilden, so könnte eine erhebliche Anzahl zusätzlicher Ausbildungsplätze geschaffen werden – die Bundesanstalt für Arbeit nennt eine Schätzzahl von „mehr als 10.000“.[2]

Dieses Ausbildungspotenzial dürfte insbesondere bei Kleinbetrieben mit ausländischen Inhabern liegen, denn die deutschen Kleingewerbetreibenden mit mindestens einem Beschäftigten bilden derzeit ca. 3-mal so häufig aus wie ausländische Kleingewerbetreibende (4,2 % : 1,3 %).[3]

Eine viel versprechende praktische Maßnahme, um Unternehmer ausländischer Herkunft beim Einstieg in Ausbildung zu unterstützen, ist die Einrichtung der „Koordinierungsstelle – Ausbildung in ausländischen Unternehmen“ (KAUSA)[4], die im September vergangenen Jahres ihre Arbeit aufgenommen hat. KAUSA informiert über die Vorteile von Ausbildung im eigenen Betrieb, stellt Kontakte zu Ansprechpartnern bei den zuständigen Stellen und Ämtern her und vernetzt bestehende Initiativen.
Der Nutzen einer verstärkten Ausbildung in Betrieben mit Inhabern ausländischer Herkunft liegt aber nicht allein in der Tatsache, dass zusätzliche Lehrstellen geschaffen werden. Von Bedeutung ist auch das politische Ziel einer zunehmenden Integration ausländischer Unternehmer in das duale Berufsbildungssystem der Bundesrepublik. Das zu schaffende Angebot richtet sich dabei an potenzielle Auszubildende jedweder nationalen und/oder ethnischen Zugehörigkeit. Insofern geht es auch um einen Beitrag zur Herstellung gesellschaftlicher Normalität.

Einer der Hauptgründe für die bislang mangelnde Ausbildungsbereitschaft von Unternehmern ausländischer Her-

kunft besteht darin, dass in der Mehrheit ihrer Betriebe keine Personen vorhanden sind, die die Qualifikation als Ausbilder nach der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) besitzen. Zwar können die zuständigen Stellen auf der Grundlage von § 6.4 AEVO bzw. § 22 Abs. 1 HwO in bestimmten Fällen von Lehrgang und Prüfung befreien, wenn eine ordnungsgemäße Ausbildung sichergestellt ist. Von dieser Möglichkeit machen die Kammern aber in sehr unterschiedlichem Maße Gebrauch. Zudem wäre eine regelmäßige Befreiung ausländischer Ausbilder/-innen von der AEVO-Prüfung auch nicht wünschenswert, denn natürlich sollen sie genauso qualifiziert auf ihre Aufgabe vorbereitet werden wie ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen.

Welche Anforderungen sind es genau, die in Ausbildereignungslehrgängen von Personen ausländischer Herkunft als besonders belastend wahrgenommen werden? Welche Probleme sind vermeidbar? Und was ist zu tun, um die erforderlichen Änderungen herbeizuführen? Diesen Fragen geht das BIBB mit dem Forschungsprojekt „Qualifizierung des Ausbildungspersonals ausländischer Herkunft als ein Beitrag zur Förderung des Ausbildungspotenzials“ nach. Geplant ist eine schriftliche Befragung der Träger von AEVO-Lehrgängen im Hinblick auf die Struktur ihrer Angebote sowie eine schriftliche Befragung von Kursteilnehmer(n)/-innen ausländischer bzw. – als Vergleichsgruppe – deutscher Herkunft mit dem Ziel, die speziellen Bedürfnisse der Teilnehmenden ausländischer Herkunft genauer zu benennen und Informationen über Vorgehensweisen bei der Kursgestaltung zu erhalten, die sich als unterstützend erwiesen haben (best-practice). Auf dieser Grundlage sollen Empfehlungen für die Durchführung von AEVO-Lehrgängen mit Teilnehmern/-innen ausländischer Herkunft erarbeitet werden.

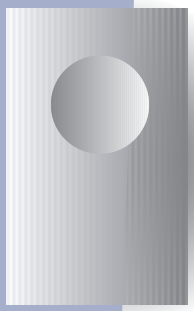
Ausgangspunkt sind dabei die folgenden Hypothesen:

- Die Tatsache, dass ein Mensch ausländischer Herkunft ist, besagt allein gar nichts über seine besonderen Fähigkeiten oder Schwierigkeiten beim Besuch eines AEVO-Lehrgangs. Der Begriff umfasst lange hier lebende Immigrantinnen und Immigranten bzw. ihre Kinder ebenso wie vor kurzer Zeit erst zugewanderte Personen, Eingebürgerte mit mangelhaften und Nichtdeutsche mit guten Sprachkenntnissen, Ausländer/-innen ebenso wie Aussiedler/-innen. Dies wird zu berücksichtigen sein bei der Analyse von Vorgehensweisen und didaktischen Hilfsmitteln, die sich in der Praxis als besonders geeignet erwiesen haben, Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausländischer Herkunft in AEVO-Lehrgängen zu unterstützen.
- Durch die jüngsten Kampagnen wie KAUSA oder das Sofortprogramm der Bundesregierung werden vor allem die Inhaber ausländischer Kleinbetriebe angesprochen. Dies scheint, wie die ersten teilnehmenden Beobachtungen und Gespräche mit Dozenten und Teilnehmern/-innen ergeben haben, erhebliche Bedeutung für die hier interessierende Fragestellung zu haben: Während mittlere und große Unternehmen ihre künftigen Ausbilder/-innen für die Teilnahme an den erforderlichen Lehrgängen freistellen können, bedeuten die rd. 120 Lehrgangsstunden für Selbstständige aus Kleinbetrieben eine deutlich spürbare Mehrbelastung. Dies wirkt sich umso nachhaltiger aus, wenn sprachliche Schwierigkeiten und – zu deren Kompensation – zusätzliche Unterrichtseinheiten etwa an Wochenenden hinzukommen.
- Personen, die deutsch als Fremdsprache gelernt haben und gut, aber nicht perfekt sprechen, haben mit der Lösung von Multiple-choice-Aufgaben, die wesentlicher Bestandteil der schriftlichen Prüfung sind, erheblich größere Probleme als ihre muttersprachlichen Kolleginnen und Kollegen. Auch dies dürfte sich erschwerend auf die Bedingungen auswirken, unter denen Migrantinnen und Migranten an einem AEVO-Lehrgang teilnehmen.

Die Untersuchung, mit der im Januar 2000 begonnen wurde, ist auf zwei Jahre angelegt. ■

Anmerkungen

1 *Bundesministerium für Bildung und Forschung, Pressemitteilung vom 12. 04. 2000*
2 *Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), ibv Nr. 17/26. 04. 2000*
3 *So die Ergebnisse des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. Vgl.: Projekt: Erfassung und Mobilisierung von Ausbildungspotential bei ausländischen Selbständigen. Auswahl aus den empirischen Forschungsergebnissen zu Ausbildungsengagement und Ausbildungspotential bei ausländischen Selbständigen, Dezember 1997, S. 8. Speziell zum Ausbildungspotential türkischer Betriebe, die die Mehrzahl der ausländischen Unternehmen in der Bundesrepublik Deutschland ausmachen, vgl. Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.): Türkische Unternehmer und das duale Ausbildungssystem, München 1999*
4 *KAUSA ist ein Gemeinschaftsprojekt der Industrie- und Handelskammer zu Köln und der Handwerkskammer zu Köln, finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. Anschrift: KAUSA, Industrie- und Handelskammer zu Köln, Unter Sachsenhausen 10–26, 50667 Köln. Projektleitung: Katharina Kanschat; Telefon: 02 21/16 406 66; Fax: 02 21/ 164 06 69; E-mail: info@kausa.de; Internet: www.KAUSA.de.*



Wandel von Lernen und Kultur

BERNHARD BONZ

Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation

Günter Pätzold, Martin Lang
Bertelsmann Verlag Bielefeld 1999, 299 Seiten, DM 29,80

Lernen in der Berufsbildung verändert sich ständig und offensichtlich: Nach den „Ideen und Bausteinen für ein lebendiges Lernen", die 1998 unter dem Titel *„Wandel der Lernkulturen"* erschienen[1], folgten 1999 „didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation" unter dem Titel *„Lernkulturen im Wandel"*. Aber auch der Kultur-Begriff hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert, denn Eduard Spranger – einer der Klassiker der Berufsbildungstheorie[2] – verstand „den Inbegriff gemeinsamer Werte, den eine Zeit auf Grund des Ererbten in gesellschaftlichem Zusammenarbeiten verwirklicht hat, als die objektive Kultur dieser Zeit und den Zusammenhang von ewigen Normen selbst, der das Werteschaffen leitet, als die Idee der Kultur".[3]
„Neue Lernkultur" wird von Pätzold/Lang „mit der Akzentuierung auch des organisationalen Lernens" (S. 5) durch fünf Dimensionen beschrieben, die gleichzeitig Gegenstand der ersten fünf Kapitel sind:
(a) Die ökonomische Dimension
(b) Die kulturelle Dimension
(c) Die arbeits- und lernorganisatorische Dimension
(d) Die lerntheoretische Dimension
(e) Die didaktisch-methodische Dimension

Zusätzlich werden als „zukunftsweisende Lernumgebungen" vorgestellt
(f) Multimediale und telekommunikative Lehr-/Lernarrangements

und es folgen – umfangmäßig fast die Hälfte des Buches –
(g) Komplexe Lehr-/Lernarrangements.
Hinzu kommen umfangreiche Literatur-, Abbildungs- und Stichwortverzeichnisse.

In den ersten fünf Kapiteln, die der Begründung und Legitimation der neuen Lernkultur dienen, ordnen die Autoren eine Fülle von Befunden, Vorschlägen, Berichten, Praxisbeispielen usw. den genannten fünf Dimensionen zu. Unter Bezugnahme auf viele Quellen wird die Abkehr von der alten Auffassung vom Lernen begründet.
Die fünf Dimensionen der neuen Lernkultur überschneiden sich teilweise, denn „Lernen als Konstruktion und Aneignung" – in erster Linie wohl eine lerntheoretische Frage – erscheint auch in der kulturellen Dimension. Die „kulturelle Dimension" greift allerdings sehr kurz, wenn zu ihrer Kennzeichnung – als Zitat von *Arnold/Schüßler* (vgl. Anmerkung 1) – Kultur als Gegensatz zur Natur gesehen wird (S. 33).
Zur Verdeutlichung dessen, was sich durch den Wandel – auch terminologisch – verändert hat: Bezüglich des „organisationalen Lernens" beispielsweise wird in der lerntheoretischen Dimension auf drei „Lernebenen" (Single-loop-Lernen, Double-loop-Lernen und Deutero-Lernen) unterschieden (S. 93 ff.). In der didaktisch-methodischen Dimension beschreiben die Autoren betriebliche Lernumgebungen aus instruktionsorientierter Sicht (S. 117) und aus konstruktivistischer Sicht (S. 118 ff.).
Als „Konzepte organisationalen Lernens" erscheinen „Action Learning", „die Ausbildung von Chaos-Piloten" sowie „Learning-labs" (S. 122 ff.).

Im 2. Teil des Buches, der sich vornehmlich der Methodik selbst zuwendet, wird zunächst „multimediales und telekommunikatives Lernen" als neue Perspektive den Lesern näher gebracht (S. 127 ff.) und es werden Nutzungskonzepte sowie Beispiele mutimedialer und telekommunikativer Lernformen beschrieben. Hinzu kommen Abschnitte über

- die bildungsökonomischen Aspekte von Multimedia,
- dem Multimediaeinsatz zwischen Problemlösungs- und Instruktionsorientierung,
- Medienkompetenz als Anforderung an Lehrende,
- Anforderungen an die Lernenden und
- Ursachen der fehlenden Anwendung von Multimedia und Telekommunikation.

Hervorzuheben ist die Übersicht „Nutzungskonzepte multimedialen und telekommunikativen Lernens" (S. 129), die den Rahmen für die nachfolgend im Einzelnen beschriebenen Beispiele abgibt. Dabei erscheinen die bildungsökonomischen Aspekte sehr knapp; ausführlicher sind hingegen die Darlegung der institutionellen und personellen Hemmnisse als „Ursachen ... der fehlenden Implementation von Multimedia und Telekommunikation" (S. 152).

Im umfangreichen letzten Kapitel wenden sich die Autoren der Beschreibung und Diskussion von „komplexen Lehr-/Lernarrangements“ (S. 157–276) zu, die sie mit Hinweisen auf die zukünftigen Anforderungen an berufliche Bildung (S. 157 f.) beginnen. Die komplexen Lehr-/Lernarrangements sind dann unterteilt in folgende Abschnitte:

- Konzepte zur Simulation betrieblicher Realität
- Kreativitätsfördernde Konzepte
- Konzepte zur Förderung von Selbstständigkeit
- Handlungsorientierte Konzepte zur Förderung unterrichtlichen Lernens.

Die Problematik und Schwierigkeit, diese komplexen Lehr-/Lernarrangements nach leitenden Kategorien konsequent zu systematisieren, ist dem Rezensenten als Verfasser eines Methodik-Lehrbuches[4] wohl bekannt. *Pätzold/Lang* entscheiden sich für eine Einteilung in vier Gruppen vor allem unter wichtigen Zielaspekten. Doch unter anderen Gesichtspunkten erscheint diese Rubrizierung problematisch: Die Projektmethode beispielsweise – als kreativitätsförderndes Konzept eingeteilt – hätte auch primär als handlungsorientiertes Konzept oder als Konzept zur Förderung der Selbstständigkeit dienen können.

In Auswertung der einschlägigen Literatur werden die verschiedenen Methoden referierend beschrieben und an Beispielen verdeutlicht. Zum großen Teil entstammen diese Methoden dem Umkreis der betrieblichen Berufsbildung – z.B. Juniorenfirmen, Qualitätszirkel, Leittextmethode, Lernstätten, Lerninseln. Da sie weiterhin vor allem an solchen Lernorten praktiziert werden, ist auch in diesem Teil des Buches der „organisationale“ Einfluss auf die neue Lernkultur unübersehbar. Dieser Aspekt wird dadurch unterstrichen, dass „die Einbettung eines Lernbüros in ein ... Modell-Unternehmen ... schließlich zur Gründung einer Übungsfirma“ führt (S.165) und „eine Weiterentwicklung der Übungsfirmenarbeit ... die so genannte ‚reale Übungsfirma´ oder auch ‚Juniorenfirma´“ darstellt (S. 167). Dazu passt auch „das ‚Künzelsauer Modell´ als Beispiel einer lernortübergreifenden Juniorenfirma“ (S. 173 ff.). Eine besondere Leistung ist somit, dass die Autoren die Verbindung von Methoden der betrieblichen Berufsbildung mit Methoden aus der Erwachsenenbildung – Zukunftswerkstatt – und mit schulischen Methoden – Lernaufgaben, Erkundung, Experimentalunterricht – herstellen. So lassen sie das Bild einer neuen Lernkultur im Sinne einer lernortübergreifenden Methodik oder als methodische Lernortkooperation entstehen.

Das Buch schließt mit dem Abschnitt „Beispiel für ein Demonstrationsexperiment im Chemieunterricht“ (S. 276). Es überlässt den Lesern, den Beitrag der handlungsorientierten Methoden und der komplexen Lehr-/Lernarrangements insgesamt für den Wandel in der Auffassung von Lehr-Lern-Prozessen zu resümieren. Nach der ausführlichen Beschreibung und Kommentierung multimedialer und telekommunikativer sowie komplexer Lehr-/Lernarrangements in den Kapiteln der 2. Hälfte des Buches hätte man erwartet, dass deren Beitrag zu den fünf Dimensionen der neuen Lernkultur und speziell zum organisationalen Lernen abschließend und zusammenfassend herausgestellt wird.

Durch eine Positionierung und Bewertung der referierten Befunde im Hinblick auf die wissensbasierte Organisation hätte die Kontur der neuen Auffassung von Lernen und Lehren noch deutlicher werden können. Doch dessen ungeachtet bleiben für alle in der Berufsbildung Tätigen und für jene, die sich auf diese Handlungsfelder vorbereiten, viele Anregungen für die Verbesserung von Lehr-Lern-Prozessen und wertvolle Impulse für die Realisierung des neuen Lernens. Nicht zu unterschätzen ist dabei auch die Zugriffsmöglichkeit über das ausführliche Sachwortverzeichnis.

Um auf den Anfang dieser Besprechung und den Wandel von Lernen und Kultur zurückzukommen: Für jene Alten, die in jungen Jahren noch den betagten *Spranger* erlebten und seine Auffassung von Kultur kennen lernten, erscheint die neue Lern-Kultur im Wesentlichen als eine veränderte Auffassung über die adäquate Anregung von Lernprozessen. Diese Veränderung wurde zwar bereits damals angebahnt – man denke an *Hugo Gaudig*, der bereits 1912 im Hinblick auf die Entwicklung des Individuums zur Persönlichkeit „die selbsttätige Arbeit des Schülers, ... eine *Handlung*“ forderte.[5] Die Reformpädagogik hatte aber damals keine maßgebliche Auswirkung auf die praktizierten Methoden in der Berufsbildung. Wie in dem vorliegenden Buch aufgezeigt, erfolgt jetzt endlich ein solcher Wandel in der allgemeinen Einschätzung dessen, was als Lernanregung theoretisch und praktisch angemessen ist. Deshalb ist es sehr verdienstvoll und zu begrüßen, dass *Pätzold/Lang* die Dimensionen der neuen Lernkultur und Vorschläge zu ihrer methodischen Umsetzung in der Praxis der Berufsbildung herausarbeiten.

Die „Idee der Kultur“ *(Spranger a.a.O.)* hat sich allerdings beim neuen Begriffsinhalt verflüchtigt. Der Wandel führte zu einer realistischen Einschätzung und Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Insofern dokumentiert das vorliegende Buch auch den Wandel des Kulturbegriffs oder der Kultur, indem es den Lehrenden in Schulen, Betrieben und anderen Institutionen der Berufsbildung an Stelle von geisteswissenschaftlichen Ideen viele Methoden als Muster für das Arrangement von Lernsituationen und somit konkrete Handlungsmöglichkeiten vorstellt und anbietet. ■

Anmerkungen

1 *Arnold, R.; Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen – Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1998*

2 *Vgl. Pätzold, G.: Berufsbildungstheorie. In: Kaiser; F.-J.; Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999, S. 108–110*

3 *Spranger, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung (1922). In: Spranger E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1965, S. 24–45, hier S. 24*

4 *Bonz, B.: Methoden der Berufsbildung – ein Lehrbuch. Stuttgart: Hirzel, 1999*

5 *Gaudig, H.: Die Arbeitsschule als Reformschule (1912). In: Gaudig: Die Schule der Selbsttätigkeit. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1969, S. 25–33, hier S. 33*

Lernen in der beruflichen Rehabilitation

DIETRICH HARKE

Lernen mit seelisch behinderten Erwachsenen in der beruflichen Rehabilitation
Ein handlungsorientierter sonderpädagogischer Förderansatz

Tilman Fischer
Europäische Hochschulschriften, Reihe XI Pädagogik, Bd. 794
Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften – Frankfurt am Main; Berlin; Bern, Brüssel, New York, Wien 1999, 338 Seiten, DM 89,00

Der Band enthält einen der seltenen Ansätze zu didaktischen Fragen der beruflichen Rehabilitation. Vorgestellt wird ein im Rahmen einer Dissertation ausdifferenziertes sonderpädagogisches Förderkonzept, das einerseits auf den kognitions- und handlungstheoretischen Konzepten des Pädagogen und Psychologen *Hans Aebli* und andererseits auf dem affektlogischen Modell des Psychiaters und Schizophrenieforschers *Luc Ciompi* basiert. Den praktischen Erfahrungshintergrund bilden Arbeiten in der Abteilung für Klinische Psychiatrie und Sozialpsychiatrie des Klinikums Karlsbad und in der damit verzahnten Berufstherapie im Beruflichen Bildungs- und Rehabilitationszentrum (BBRZ), das der Autor geleitet hat.

Nach einem Blick auf die ambivalenten Beziehungen zwischen Pädagogik und Psychiatrie bzw. Psychotherapie werden unterschiedliche Erklärungshypothesen und genetische Modelle den weit verbreiteten naiven Annahmen über Ursachen und Wirkungen seelischer Störungen gegenübergestellt. Vier Anforderungen sollte ein didaktischer Ansatz für seelisch Erkrankte erfüllen (S. 11):

1. Lösungsansätze für häufige Problemstellungen bereitstellen.
2. Individuelle Förderung ohne Ausgrenzung ermöglichen.
3. Mit Heterogenität umgehen, ohne die Teilnehmer gegenseitig zu blockieren.
4. Entwicklungsmöglichkeiten für seelisch behinderte Menschen anbieten.

Nach einer Analyse mehrerer didaktischer Ansätze bietet ein erweitertes lerntheoretisches Modell nach Meinung des Autors die besten Voraussetzungen für das Lernen psychisch Behinderter. Eine „Sonderpädagogik für seelisch Behinderte“ ist nicht erforderlich, sie könnte deren soziale Isolierung und Stigmatisierung verstärken (S. 127).
Ausführlich wird unter der Zielsetzung „Teilnehmerorientierung“ diskutiert, welche Fördernotwendigkeiten (beruflich, gesundheitlich und persönlichkeitsbezogen) sich aus den individuellen Lernvoraussetzungen der seelisch Behinderten ergeben. Es hat sich als schwierig erwiesen, Rehabilitationschancen zu bestimmen bzw. Prädiktoren für einen Eingliederungserfolg aufzustellen. Der Autor setzt sich mit wichtigen Instrumentarien zur Problemerfassung und Teilnehmerbeurteilung, zur Arbeits- und Belastungsanalyse, zur Anforderungs- und Fähigkeitsanalyse und zur Diagnose von Lernproblemen auseinander.

In dem Band werden weiter erprobte Fördermodelle aus der Rehabilitation seelisch Behinderter analysiert, so ein Kompetenz- und Steuerungsmodell aus dem Abensberger Berufsbildungswerk, der Ansatz von Arbeitsarrangements von *Brater u. a.* und die in Karlsbad eingeführte Entwicklung teilnehmerorientierter, individuell passender Lernarrangements, in denen berufliche Bildungsinhalte mit personaler Entwicklungsförderung verknüpft werden. Für dieses Vorgehen werden vielfältige praktische Beispiele gebracht.

Das entwickelte Förderkonzept bezieht sich auf Ansätze der Handlungspsychologie und Handlungsregulationstheorie, auf die entwicklungspsychologische Theorie Piagets und die denk- und wissensbezogenen Ansätze *Aeblis*. Das wird ergänzt durch die „Affektlogik“ *Ciompis,* seine Überlegungen zu den emotionalen Grundlagen des Denkens und Handelns. *Fischer* plädiert bei der beruflichen Rehabilitation seelisch Behinderten für eine affektive Entwicklungsförderung mittels handlungsorientierter Lernstrategien und Lernprozesse – sie bieten durch ihre Offenheit, Flexibilität und Differenzierungsmöglichkeiten die besten Voraussetzungen für das Lernen dieser Personengruppe. Diese Auffassung wird nicht nur theoretisch belegt, sondern durch positive Erfahrungen mit unterschiedlichen handlungs- und erfahrungsorientierten Methoden aus dem BBRZ Karlsbad gestützt. Der Autor beschreibt ein breites Spektrum an Vorgehensweisen, das Impulse für Verbesserungen in der Arbeit mit diesem Menschenkreis geben kann und spricht sich für eine handlungsorientierte Reform der Ausbildung in Berufsförderungswerken aus.

Der Band enthält eine differenzierte Auseinandersetzung mit einem zentralen Bereich der beruflichen Rehabilitation seelisch Behinderter, er ist sehr informativ und kann eine Fundgrube für Fachkräfte der beruflichen Rehabilitation sein. ■

Was ist so einzigartig am „deutschen System“?

WOLF-DIETRICH GREINERT

Beruflichkeit als „Organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung

Thomas Deißinger, EUSL-Verlag, Markt Schwaben 1998, 299 Seiten, DM 39,80

Angesichts der akuten Krise des „dualen“ Systems der Berufsausbildung empfehlen nicht wenige Vertreter der Berufspädagogik den Abschied von dem vertrauten Qualifizierungsmodell und die Orientierung an „modernen“, d. h. „flexiblen“ und „leistungsfähigeren“ Ausbildungssystemen. Diese Position liegt zumindest im Trend: seit etwa 15 Jahren lässt sich – auch in internationaler Perspektive – ein Paradigmenwechsel in der Berufsbildungspolitik feststellen, der die vor allem in den 70er-Jahren favorisierten subjektorientierten Leitziele für die berufliche Bildung – Humanisierung, Demokratisierung, Partizipation – verdrängt, und Berufsbildung auf eine Teilstrategie der Sozial- und Wirtschaftspolitik reduziert hat, die sich vorzugsweise an ökonomischer Effizienz orientieren soll.

Man muss es dabei als Wohltat empfinden, wenn eine Untersuchung wie die von *Thomas Deißinger* vorgelegt wird, die im Kern ein engagiertes Plädoyer für das duale Ausbildungsmodell deutscher Prägung darstellt.

Deißinger widmet sich in seiner (Habilitations)Schrift der Frage, welches „organisierende Prinzip“ dem „dualen System“ der Berufsausbildung in der Bundesrepublik eigentlich seine Besonderheit verleiht. Hierzu entwickelt er zunächst einen Aufriss der berufspädagogischen Diskussion über das duale System in den 60er/70er und danach in den 90er-Jahren – also der aktuellen Krisendebatte. Anschließend versucht sich Deißinger an einer „Neubestimmung der kategorialen Grundlagen einer Charakteristik der deutschen Berufsausbildung“. Dabei ortet er im Rahmen einer eigens entwickelten Typologie *das Berufsprinzip* als diese „regulative Idee“, die es erlaube, „spezifische Phänomene bzw. spezifische strukturelle und funktionale Ausprägungen des Ausbildungswesens in den Blick zu nehmen“.

Im dritten, dem wichtigsten, Kapitel seines Buches diskutiert Deißinger die funktionalen Leistungen des Berufsprinzips, und zwar als Integrations- und Sozialisationsvorgabe, als Parameter der Ordnungspolitik sowie als didaktisch-curriculare Richtgröße und Bezugspunkt des außerschulischen Berechtigungssystems. Dieses Kapitel bietet insbesondere eine gründliche Auseinandersetzung mit dem „Schulmodell“ der Berufsausbildung, dessen klassische Ausprägung man in Frankreich vorfindet, und dem liberalen „Marktmodell“, wie es vor allem im angelsächsischen Kulturraum verankert ist. Dabei ist die gründliche Analyse des Marktmodells in seiner modernen Variante der „Modularisierung“ von besonderem Interesse, da die europäische Berufsbildungspolitik – speziell die Kommission der EU – diese Form der Berufsqualifizierung als gesamteuropäische Orientierung favorisiert. Eine Auseinandersetzung mit dem japanischen Ausbildungsmodell hat Deißinger leider ausgelassen.

Deißinger ist ein unglaublich fleißiger und penibler Rechercheur. Daher liest man die Untersuchung schon ihres Materialreichtums wegen mit großem Gewinn. Vor allem gelingt ihm im 3. Kapitel ein fundierter und schlüssiger Vergleich der drei klassischen Berufsausbildungssysteme in Europa – dem liberal-marktwirtschaftlichen Modell (England), dem etatistisch-bürokratischen (Frankreich) und dem dual-korporatistischen (Deutschland). Dass dabei das „deutsche System“ am besten abschneidet, wird den vorurteilsfreien Leser kaum in großes Staunen versetzen.

Kritisch zu beurteilen ist u. E. die von Deißinger entwickelte Typologie beruflicher Qualifikationsformen. Nach dem Vorbild des Weberschen Idealtypus isoliert Deißinger drei Erscheinungsformen beruflicher Qualifizierung und Integration, die über „die Dimension des Begriffs ‚Qualifizierungsstil‘ in ihrer ‚reinsten‘ Ausprägung herausgestellt (‚gesteigert‘) werden“ (vgl. S. 125 f.). Deißinger unterscheidet:

- den *funktionsorientierten Qualifizierungsstil*, bei dem die Qualifizierung nach Maßgabe des betrieblichen Entscheidungsträgers, ausgehend von den konkreten Anforderungen der verschiedenen Arbeitsplätze, erfolgt;
- den *wissenschaftsorientierten Qualifizierungsstil*, bei dem die Qualifizierung nach Maßgabe des staatlichen Entscheidungsträgers, im Sinne einer mehr oder weniger arbeitsweltbezogenen theoretischen, fachwissenschaftlichen (schulischen) Instruktion erfolgt; und
- den *berufsorientierten Qualifizierungsstil*, bei dem die Qualifizierung im Kontext konkurrierender betrieblicher und staatlicher Regelungsbefugnisse einzelbetrieblich erfolgt, jedoch schulisch-pädagogisch flankiert und auf arbeitstätigkeitsunabhängige Qualifikationsprofile ausgerichtet ist.

Diese Typologie ist m. E. lediglich in der Lage, die drei klassischen europäischen Ausbildungssysteme voneinander abzugrenzen, die Variationsfülle der sonst noch existierenden Ausbildungssysteme kann sie nicht ordnen. Zum anderen weist diese Typologie auch innere Brüche auf: Der „berufsorientierte Qualifizierungsstil“ markiert u. E. keinen Typus; er ist zu eng auf das duale System bezogen.

Der entscheidende Mangel von Deißingers Typologie entpuppt sich indes erst in der berufspädagogischen Praxis: Ihr hoher Abstraktionsgrad macht die Ordnungskategorie untauglich zur konkreten Identifizierung und analytischen Bewertung von komplexen Ausbildungsarrangements.

Dieses Defizit tut, wie schon angedeutet, der Qualität der Arbeit Deißingers keinen großen Abbruch. Man sollte sich jedoch über die begrenzten Möglichkeiten seines zentralen Deutungsmusters im Klaren sein. ■

In memoriam Horst Lemke

Kaum jemand hat die bundesdeutsche Berufsbildungspolitik der 70er- und beginnenden 80er-Jahre so geprägt wie Horst Lemke. Als Klaus von Dohnanyi ihn 1973 als Leiter der neu geschaffenen Abteilung „Berufliche Bildung" ins Bildungsministerium berief, war er auf Bundesebene kein Unbekannter mehr. Für die IG Metall hatte er im Gesprächskreis „Berufliche Bildung" beim Bundesminister für Arbeit mitgewirkt und bei den parlamentarischen Beratungen zum Berufsbildungsgesetz zusammen mit Maria Weber vom Deutschen Gewerkschaftsbund gewerkschaftliche Akzente gesetzt. Der Deutsche Bildungsrat berief ihn als Sachverständigen in die Arbeitsgruppen, die sich mit beruflicher Bildung befassten. Mit Felix Kempf, Herbert Nierhaus, Karl Hermann Witte und Hermann Rappe bildete er 1970 die erste „Arbeitnehmerbank" im Gründungs-Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. In dieser Eigenschaft war er an den legendären Großhansdorfer Beschlüssen beteiligt, mit denen die Sozialparteien mit Zustimmung der Bundesregierung die Organisationsstruktur des Instituts festlegten und die Führungspositionen besetzten.

Horste Lemke war von 1973 bis 1983 Leiter der Abteilung „Berufliche Bildung" im BMBW unter den Ministern Klaus von Dohnanyi, Helmut Rohde, Jürgen Schmude, Björn Engholm und Dorothee Wilms. In diesem Jahrzehnt wurden die heftigsten Auseinandersetzungen über das duale System der Berufausbildung ausgetragen, aber auch die wichtigsten Strukturentscheidungen getroffen, die den Erfolg unseres Ausbildungssystems für die Zukunft sicherten. In dieser erregten Debatte war Horst Lemke mit seiner unaufgeregten sachlichen und ausgleichenden Art ein Garant dafür, dass immer wieder Ruhe ins Spiel kam. Er formulierte das „Konsensprinzip", das die Bundesregierung mit ihrer Berufsbildungspolitik verfolgte. Helmut Rohde stellte 1974 vor dem Deutschen Bundestag klar, dass es für die sozialliberale Koalition keine Alternative gab, als in Grundsatzfragen des Ausbildungssystems im Einvernehmen mit den Sozialparteien vorzugehen.

Horst Lemke setzte den Programmcharakter des Berufsbildungsgesetzes konsequent in Regierungshandeln um: Schwerpunktprogramm zum Ausbau überbetrieblicher Berufsbildungsstätten (1973), Modellversuche in der Wirtschaft (1973), Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Berufsschul-Lehrplänen (1974), Programm für benachteiligte Jugendliche (1978) u. a.
Mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (1976), das seine Handschrift trug, wurde zwischen SPD- und FDP-Auffassungen ein lange für unmöglich gehaltener Kompromiss in der Finanzierungsfrage erzielt, mit dem eine Umlagenfinanzierung vermieden wurde. Gleichzeitig schuf dieses Gesetz die Rechtsgrundlage für das Bundesinstitut für Berufsbildung mit seinem neuen, um viele Entwicklungsarbeiten erweiterten Aufgabenkatalog.

Horst Lemke gelang es aufgrund seiner kommunikativen Fähigkeiten, seiner außerordentlichen Sachkunde und seines bescheidenen Wesens in den extrem streitigen Auseinandersetzungen immer wieder, alle Beteiligte im Gespräch zu vereinen und vernünftige Kompromisse zu erzielen. Der entscheidende Erfolg seiner Arbeit war, einer langfristigen Perspektive für das duale Ausbildungssystem zum Durchbruch verholfen zu haben.

Horst Lemke lebte vor, zu welchen beruflichen und privaten Erfolgen jemand als Autodidakt vorstoßen kann, der mit Lernfähigkeit, intellektueller Neugier und immensem Fleiß immer wieder in neue Lebenswelten vorstößt. Als Erwachsener lernte er drei Fremdsprachen. Nach seiner ministeriellen Zeit arbeitete er im Auftrage deutscher und internationaler Entwicklungshilfeorganisationen als Berater in Fragen beruflicher Bildung und wurde zu einem der vielseitigsten Experten auf diesem bedeutsamen Feld der Entwicklungspolitik. Wenn es ein Anliegen gab, das sich durch alle seine beruflichen und privaten Engagements wie ein roter Faden zieht, dann war es seine ständige Bereitschaft, sich für die Kinder und Jugendlichen in aller Welt einzusetzen, die nur geringe Chancen haben, durch Bildung und Erziehung ihre natürlichen Anlagen zu entwickeln und ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

Wir trauern mit seiner Familie um Horst Lemke, der am 3. Mai 2000 völlig unerwartet in Bonn starb. Neben vielen beruflichen und privaten Gemeinsamkeiten verband uns das Geburtsjahr 1932.

Alfred Hardenacke Rolf Raddatz Hermann Schmidt

AUTOREN

TIBOR ADLER
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

PROF. DR. ROLF ARNOLD
Universität Kaiserslautern
Pfaffenbergstr. 95
67663 Kaiserslautern

RICHARD VON BARDELEBEN
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

DR. MONIKA BETHSCHEIDER
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

PROF. DR. BERNHARD BONZ
Paracelsusweg 17
75378 Bad Liebenzell

PROF. DR. PETER FAULSTICH
Universität Hamburg
Joseph-Carlebach-Platz 1 (Binderstr. 34)
20146 Hamburg

PROF. DR. WOLF-DIETRICH GREINERT
Technische Universität Berlin
Franklinstr. 28/29
10587 Berlin

NINA GROSSMANN
GALA
Mühlstraße 18
70839 Gerlingen

DIETRICH HARKE
Titlisweg 5
12107 Berlin

URSULA HECKER
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

BISCHÖFIN MARIA JEPSEN
Evangelische Kirche in Deutschland
Herrenhäuser Straße 12
30419 Hannover

DR.-ING. RAINER JORK, MdB
Bundeshaus
Unter den Linden 71
10117 Berlin

TILMANN KROGOLL
GALA, GBB
Mühlstr. 18
70839 Gerlingen

DR. SABINE SCHMIDT-LAUFF
c/o Universität Hamburg
Joseph-Carlebach-Platz 1 (Binderstr. 34)
20146 Hamburg

DR. RUDOLF WERNER
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

GISELA WESTHOFF
Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

HINWEISE FÜR AUTOREN

- In der BWP werden nur *Original-Beiträge* veröffentlicht. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und das Redaktionsgremium.
- *Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge* sollen einen Umfang von 20.000 Zeichen einschließlich Anmerkungen (Fußnoten), Übersichten und Grafiken nicht überschreiten.
  Dem Beitrag ist ein *Abstract* von bis zu 400 Zeichen voranzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.
  Für die *Autorenangaben* sind Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, Funktion, beruflicher Abschluss/Promotion, Arbeitgeber, Anschrift) und ein Foto beizufügen.
  Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare werden nicht zurückgesandt.

IMPRESSUM
Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
29. Jahrgang, Heft 4/2000, Juli/August 2000
Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär
Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn
Redaktion
Dr. Ursula Werner (verantw.)
Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser
Telefon (0228) 107-1722/1723/1724
E-Mail: bwp@bibb.de
Internet: http://www.bibb.de
Beratendes Redaktionsgremium
Dr. Gisela Feller, Dr. Georg Hanf, Kerstin Mucke, Christiane Reuter, Dr. Eckart Strohmaier
Gestaltung
Hoch Drei, Berlin
Verlag, Anzeigen, Vertrieb
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax (0521) 91101-19, Telefon (0521) 91101-11
E-Mail: service@wbv.de
Bezugspreise und Erscheinungsweise
Einzelheft 15,– DM, Jahresabonnement 86,– DM (inkl. 12,– DM Versandkosten)
Auslandsabonnement 94,– DM (inkl. 20,– DM Versandkosten)
zweimonatlich
Kündigung
Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright
Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit Genehmigung des Herausgebers.

ISSN 0341–4515

Impulse für die Berufsbildung BIBB-Agenda 2000plus

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Der Generalsekretär
2000, 268 Seiten, 44,- DM
zzgl. Versandkosten
ISBN 3-7639-0912-5
Bestell-Nr. 108-032

Die Veröffentlichung erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon 05 21/9 11 01-11
Telefax 05 21/9 11 01-19
E-Mail service@wbv.de

Zu seinem 30-jährigen Bestehen legt das BIBB seine Analysen, Vorschläge und Forderungen für mehr und bessere Aus- und Weiterbildung in Deutschland vor.

Die „BIBB-Agenda 2000plus“
- analysiert die veränderten Rahmenbedingungen, die Grundlage der postulierten Neuorientierungen sind,
- beschreibt die für eine vorausschauende Berufsbildungspolitik notwendigen Instrumente,
- formuliert Forderungen für die kontinuierliche Weiterentwicklung und Verbesserung der beruflichen Bildung.

Das BIBB will mit seiner Agenda 2000plus Kontroversen hervorrufen und Diskussionen über tragfähige Konzepte zur Sicherung und Steigerung der Qualität, der Effizienz sowie der begonnenen Modernisierung des beruflichen Aus- und Weiterbildungssystems anregen.

BIBB