

ZEITSCHRIFT
DES BUNDESINSTITUTS
FÜR BERUFSBILDUNG
W. BERTELSMANN VERLAG
30. JAHRGANG
H 20155

BWIP

6 / 2001

BERUFSBILDUNG
IN WISSENSCHAFT
UND PRAXIS

**Thema: Berufsqualifizierung
junger Frauen**

**Interview:
Bundesministerin Bergmann**

Blickpunkt: Meister-Bafög

**Vom Bildungsträger
zum Bildungsdienstleister**

**International: Bezüge zwischen
Bildungsbereichen**

Bundesinstitut
für Berufsbildung

BiBB

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten

► **KOMMENTAR**

- 03 GISELA PRAVDA
Brauchen wir für die Berufsqualifizierung
junger Frauen das Gender-Mainstreaming?

► **INTERVIEW**

- 05 CHANCENGLEICHHEIT VON FRAUEN UND MÄNNERN
IN BERUF UND FAMILIE ERHÖHEN
Interview mit Bundesministerin Dr. Christine Bergmann

► **BLICKPUNKT**

- 08 PSTS MARGARETA WOLF, MdB
Reform des Meister-Bafögs weitet den bisherigen
Leistungskatalog für förderberechtigte Frauen
erheblich aus

► **THEMA:
BERUFSQUALIFIZIERUNG
JUNGER FRAUEN**

- 09 BERND FISCHER, BARBARA SCHULTE
Schulabgängerbefragung 2001
– Frauen entscheiden anders –
- 13 MONA GRANATO, KARIN SCHITTENHELM
Perspektiven junger Frauen beim Übergang zwischen
Schule und Ausbildung
- 18 ANGELIKA PUHLMANN
Zukunftsfaktor Chancengleichheit – Überlegungen zur
Verbesserung der Berufsausbildung junger Frauen
- 22 HEINRICH ALTHOFF
Ausschöpfung des Berufespektrums bei männlichen und
weiblichen Jugendlichen im dualen System
- 26 AGNES DIETZEN, GISELA WESTHOFF
Qualifikation und Perspektiven junger Frauen in
den neuen Berufen der Informations- und
Kommunikationstechnologien
- 31 ELLEN SESSAR-KARPP
Berufspraxis in den neuen IT-Berufen:
Fachfrauen berichten
- 34 CRISTEL BALLI
Qualitätsrichtlinien für die DV-Weiterbildung von
Frauen – Informationen zu einem Kriterienkatalog

- 37 DOROTHEA SCHEMME, HILDE SCHONEFELD
IT-Kompetenz und Gender-Mainstreaming
in der Aus- und Weiterbildung

► **FACHBEITRAG**

- 39 KLAUS TROLTSCH, JOACHIM G. ULRICH
Aufholjagd im Osten? Duale Ausbildung in
Ostdeutschland erfolgreicher als bisher vermutet

► **PRAXIS**

- 43 MICHAEL BRATER, ANNA MAURUS
Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister
Wie kann ein Bildungsträger marktfähige arbeitsintegrierte
Lernangebote entwickeln und gestalten?
- 47 MARLIES KENNERKNECHT, H.-HUGO KREMER,
PETER F. E. SLOANE
Vorbereitung auf eine Messebeteiligung –
Planspiel „Marmelade“

► **INTERNATIONALES**

- 49 GEORG HANF, JOCHEN REULING
„Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung
der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?

► **REZENSIONEN**

► **IMPRESSUM / AUTOREN**

Diese Ausgabe enthält die ständige Beilage
„BIBBaktuell“, das Jahresinhaltsverzeichnis 2001 sowie
Beilagen vom W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld



Brauchen wir für die Berufsqualifizierung junger Frauen das Gender-Mainstreaming?

► Nach langer Zeit erscheint ein BWP-Heft, das Frauen in der Berufsbildung in den Mittelpunkt stellt. Inzwischen haben sich viele gefragt: Ist die „Frauenfrage“ gelöst? Ist die Frauenbewegung tot? Nein, ganz im Gegenteil. Sie ist professionell geworden, also weniger spektakulär, dafür aber universeller und nachhaltiger. Dazu hat sicher der Perspektivwechsel durch das Gender-Mainstreaming-Konzept beigetragen. Es lohnt sich aber der Frage nachzugehen: *Brauchen wir für die Berufsqualifizierung junger Frauen das Gender-Mainstreaming?*

GENDER-MAINSTREAMING ÜBERWINDET DEFIZITANSATZ

Für Leser und Leserinnen, die noch nicht an der Umsetzung des Gender-Mainstreaming teilnehmen, zunächst eine kurze Klärung des Begriffs: „Gender“ kennzeichnet das gesellschaftlich konstruierte (soziale) Geschlecht einer Person. Es bezieht sich sowohl auf Frauen als auch auf Männer und lässt sich am besten mit „geschlechterbezogen“ ins Deutsche übertragen. „Mainstream“ bezeichnet – in etwa – die „herrschende Lehre“. Damit verbinden sich nicht nur Denkrichtungen und -traditionen, sondern vor allem auch gesellschaftliche Strukturen, die wir für alle Lebens- und somit auch Politikbereiche entwickelt haben – sei es Bildung, Forschung, Recht oder Verwaltung. Das Gender-Mainstreaming macht deutlich, dass Politik nicht geschlechtsneutral ist, es ist eine Strategie der Gleichstellungspolitik zur Herstellung einer gerechten Teilhabe beider Geschlechter an allen gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bereichen.

Die für die Bundesrepublik Deutschland gültige Definition ist die der Gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien (GGö) § 2 – damit steht sie an prominenter Stelle, davor rangiert nur der Geltungsbereich der GGö: „§ 2 Gleichstellung von Frauen und Männern. Die Gleichstellung von Frauen und Männern ist durchgängiges Leitprinzip und soll bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen der Bundesministerien in ihren Bereichen gefördert werden (Gender-Mainstreaming).“

Gender-Mainstreaming ist eine Handlungsstrategie, die nicht die Frauenförderung ablöst; sie ergänzt diese. Sehr plastisch ist das Bild „Zopf und Schleife“: Dabei repräsentiert die Schleife die Frauenförderung, ein Strang des Zopfes ist das Gender-Mainstreaming. Frauen werden nicht mehr als Defizitwesen gesehen, denen geholfen wird, ihre „Mängel“ auszugleichen, um sich an die Norm der männlichen Bildung anzupassen. Lebensrealitäten und Berufssituationen von Frauen legitimieren nun Bildungsansprüche und -interessen, aber auch Lernwege *sui generis*. Frauen wird nicht mehr zugemutet, strukturelle Benachteiligungen als persönliches Versagen zu interpretieren.

GESCHLECHTERBEWUSSTES HANDELN ALS NORMALES HANDLUNGSMUSTER

In einer Gesellschaft, die unter dem Aspekt des Geschlechts organisiert ist und in der die Hierarchie der Berufspositionen geschlechtsspezifisch geprägt ist, machen Männer und Frauen in für Erwerbstätigkeit und Altersversorgung zentralen Bereichen unterschiedliche Erfahrungen; sie haben unterschiedliche Funktionen, Positionen und Lebensperspektiven. Daher unterscheiden sich die Erwerbsbiographien von Frauen und Männern erheblich. Dem muss schon in der Berufsbildung dadurch Rechnung getragen werden, dass alle Aspekte der Berufsbildung aus der Genderperspektive betrachtet werden – nur so werden Geschlechterdifferenzen deutlich und können sowohl administrativ als auch wissenschaftlich und politisch in unsere Arbeit einbezogen werden. Die erste Voraussetzung ist deshalb eine nach Geschlechtern getrennte Datenerfassung – gleichgültig auf welcher Ebene. Nur wenn wir möglichst viel über Geschlechterdifferenzen wissen, können wir auch geschlechtergerecht handeln und strukturelle Benachteiligungen beseitigen.

Geschlechterbewusstes Handeln muss sich zum normalen Handlungsmuster auch des BIBB – nach innen wie nach außen – entwickeln. Entscheidungsprozesse und Arbeitsstrukturen bedürfen konzeptioneller und struktureller Interventionen, damit der Änderungsprozess so gestaltet wird, dass die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen zu einem selbstverständlichen Qualitätsmerkmal fachlichen und politischen Han-

delns wird. Dafür gibt es – zumindest im Verwaltungsbereich – bewährte Vorbilder zur Planung, Durchführung, Überwachung und Auswertung bildungspolitischer Maßnahmen. Nützliche Dokumente finden sich auch auf den Internetseiten des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

NICHT-SEXISTISCHE FORSCHUNGSMETHODEN SIND UNVERZICHTBAR

Nicht erst seit BELENKY et al. (Das andere Denken. Persönlichkeit, Moral und Intellekt der Frau, Frankfurt/New York, 1991) wissen wir, dass Frauen in der sozialwissenschaftlichen Forschung nicht angemessen berücksichtigt werden, so dass Befunde, die aus Untersuchungen an Männern resultieren, auf das Leben von Frauen übertragen werden; es besteht höchstens noch die Chance, dass festgestellt wird, inwieweit Frauen in ihrem Verhalten von den Befunden für Männer abweichen, also „defizitär“ sind. Androzentrische Grundzüge legitimieren so geschlechtsspezifische Benachteiligungen „wissenschaftlich“ und perpetuieren sie, anstatt sie zu beseitigen.

Die Ergebnisse der Frauenforschung sind der Mehrzahl der politisch Handelnden (Männer) unbekannt

Nicht-sexistische Forschungsmethoden sind für eine demokratische und geschlechtergerechte Gesellschaft unverzichtbar. Sie sind im allgemeinen Wissenschaftsbetrieb in Deutschland bisher kaum rezipiert. Zwar ist unser postmoderner Wissenschaftsbegriff ein offenerer, und Frauen kommen heute als Strukturkategorie in Forschungsarbeiten eher vor, aber ein Verständnis für die epistemologischen Intentionen EICHLERS (Nonsexist Research Methods. A Practical Guide, Boston, 1988) ist kaum außerhalb der frauenzentrierten Forschungseinrichtungen oder -abteilungen zu finden.

Die bescheidene Datenlage über frauenspezifische Themen wird so verschleiert, mögliche kreative Impulse gehen damit der Frauenbildung verloren, und die Dringlichkeit politischen Handelns wird vertuscht. Weder ist die Frauenforschung quantitativ in der Lage, diesen Mangel auszugleichen, noch sind die Ergebnisse der Frauenforschung der Mehrzahl der politisch Handelnden (Männer) bekannt. So übersehen sie Sexismen in Forschung und Bildung und neigen dazu, Hinweise darauf als

Partikularinteresse einiger weniger Ideologinnen abzuqualifizieren und die Forderung nach mehr Geschlechtergerechtigkeit als für die Allgemeinheit irrelevant abzutun.

Hier hat das BIBB eine substantielle Aufgabe und kann durch seine Mittlerrolle zwischen Wissenschaft und Praxis aus seiner Forschungsarbeit Anregungen für die Praxis geben, denen durchaus eine normierende Wirkung zukommt. Berufsbildungsforschung unter der Handlungsmaxime des Gender Mainstreaming folgt einem nicht-sexistischen Forschungsprozess – vom Titel über die Sprache, Forschungskonzept, -design und -methode bis zur Dateninterpretation, politischen Wertung und abgeleiteten Empfehlungen. Zum Forschungsdesign gehören die Wahl der Forschungsfragen und des Instruments ebenso wie das Geschlecht der am Forschungsprozess Beteiligten. Zur Forschungsmethode gehören auch die Validierung des Forschungsinstruments aus der Genderperspektive sowie die Zusammensetzung des Samples, Forschungsfragen und Fragebogen und die Wahl der Forschungsinstrumente.

GESCHLECHTERGERECHTE INHALTE – GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE

Die Erarbeitung von Aus- und Fortbildungsordnungen sind prioritäre Aktionsfelder des BIBB. Dies sind normgebende Instrumente der Berufsbildungspolitik mit großem Einfluss auf die Gleichstellungspolitik. Um Benachteiligungen junger Frauen zu vermeiden, muss für jeden Aus- und Fortbildungsberuf geprüft werden, ob und wie sich Inhalte auf Männer und Frauen unterschiedlich auswirken und ob Frauenbelange angemessen berücksichtigt wurden. Es genügt nicht, dass das BIBB seit 1980 im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe auch die weiblichen Berufsbezeichnungen führt.

Die Umsetzung der Genderperspektive erfordert – neben geschlechtergerechten Inhalten in Ausbildungsordnungen, Fortbildungsordnungen, Medien und Materialien – auch eine geschlechtergerechte Sprache; das wird die Veröffentlichungen des BIBB verändern. Da das Gender-Mainstreaming eine Querschnittsaufgabe ist, gibt es keinen Bereich im BIBB, der nicht in die Veränderungsprozesse einzubeziehen wäre – seien es Lehr- und Lernprozesse, Strukturfragen und Qualitätsstandards, Qualifizierungsstrategien und -konzepte oder Modellversuche.

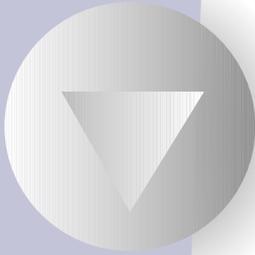
Das BIBB hat große Erfahrung mit Förderinstrumenten wie Modellversuchen und Pilotprojekten. Wissenschaft und Berufsbildungspraxis haben davon in erheblichem Maße profitiert. Modellversuche bieten häufig die Empirie für Innovationen in der Berufsbildung. Was aber fehlt, ist z. B. die Bilanzierung der Förderpraxis unter Genderaspekten. Die Einbeziehung der Genderperspektive kann nicht den jeweiligen Arbeitseinheiten überlassen bleiben. Der Gender-Mainstreaming-Ansatz ist ein Top-Down-Ansatz, der Genderbewusstsein und -kompetenz von allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen verlangt.

Abschließend lässt sich die anfangs gestellte Frage so beantworten: Wir brauchen für die Berufsqualifizierung junger Frauen das Gender-Mainstreaming, und das BIBB kann und muss dazu einen substantiellen Beitrag leisten! ■



GISELA PRAVDA

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„Fernunterricht und offenes Lernen“ im BIBB



Chancengleichheit von Frauen und Männern in Beruf und Familie erhöhen

Interview mit Bundesministerin Dr. Christine Bergmann

BWP_Frau Ministerin, am 2. Juli 2001 haben Sie gemeinsam mit dem Bundeskanzler, dem Bundesarbeitsminister sowie den Präsidenten der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft eine Vereinbarung zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Privatwirtschaft unterzeichnet. Ist dies der Ersatz für das geplante Gleichstellungsgesetz für die Privatwirtschaft?

Dr. Bergmann Die Vereinbarung ist ein klarer Erfolg, denn erstmals haben sich die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zu einer aktiven Gleichstellungspolitik verpflichtet. Das Konzept ist modern: Es dient allen, wenn die Unternehmen aus wohlverstandener Eigeninteresse an gut ausgebildeten Frauen betriebliche Maßnahmen ergreifen, um die Chancengleichheit von Frauen voranzubringen. Aber natürlich werden wir darüber wachen, wie die Frauenförderung vorankommt. An einer Bestandsaufnahme, die eine Expertenrunde aus Politik und Wirtschaft vornimmt, werden die Erfolge in 2003 erstmals gemessen. Nur wenn sich bei der Umsetzung der Vereinbarung substantielle Erfolge zeigen, bleibt ein gesetzlicher Zwang auch künftig außen vor.

BWP Die Bundesregierung hat vor einiger Zeit unter Federführung Ihres Ministeriums eine interministerielle Arbeitsgruppe zum Gender-Mainstreaming, also der prinzipiellen Gleichbehandlung von Frauen und Männern in allen Politikfeldern, Konzepten und Prozessen, eingesetzt. Liegen von dieser Arbeitsgruppe schon erste Ergebnisse vor, bzw. für wann sind diese geplant?

Dr. Bergmann Lassen Sie mich einen größeren Bogen schlagen: Die Bundesregierung hat Gleichstellungspolitik zum durchgängigen Politikziel erklärt. Gender-Mainstreaming ist Teil der Geschäftsordnung der Bundesregierung. Das bedeutet, alle Ressorts sind verpflichtet, die Auswirkungen ihrer politischen und verwaltenden Maßnahmen auf Männer und Frauen darzulegen. Konkrete Arbeitsvereinbarungen, wie Gender-Mainstreaming umgesetzt und angewandt wird, gibt es bereits zwischen den Ministerien. Dazu gehören Fortbildungen der Beschäftigten und mindestens ein Projekt pro Ressort.

BWP Gibt es bereits den geplanten Kriterienkatalog für die stärkere Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Fragen innerhalb der Arbeit der Bundesregierung?

Dr. Bergmann Selbstverständlich orientieren sich die Ressorts an Leitlinien bei der Umsetzung des Gender-Mainstreaming. Je mehr Erfahrungen wir sammeln, umso ausgefeilter werden die Kriterienkataloge und Checklisten sein können. Eine interministerielle Arbeitsgruppe unter Leitung meines Hauses erstellt u. a. ein Gleichstellungs-Handbuch mit Arbeitshilfen und Prüfvorlagen für die gesamte Bundesverwaltung. Darin werden die vielfältigen Erfahrungen aus den Pilotprojekten aufgenommen.

BWP Unterläuft das Gender-Mainstreaming nicht in gewisser Weise Frauenförderung, da hier die gezielte Unterstützung von Frauen ein wenig aus dem Blickfeld gerät?

Dr. Bergmann Gender-Mainstreaming und Frauenförderung sind keine gegensätzlichen, sondern komplementäre Konzepte; sie ergänzen sich. Der Hauptunterschied zwischen beiden besteht darin, dass Frauenförderung auf Bottom-Up-Initiativen setzt und Gender-Mainstreaming ein Top-Down-Prozess ist. Was heißt das? Zwischen den beiden Politiken bestehen Unterschiede in den beteiligten Akteuren und den konzeptionellen Ansatzpunkten. Frauenförderung oder Gleichstellungspolitik dockt jeweils an einer speziellen



CHRISTINE BERGMANN

Dr. rer. nat., Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Situation an, in der es an Chancengleichheit mangelt. Die Akteure, ob nun Frauenbeauftragte, Gewerkschaftsvertreterinnen, Bürgerrechtsbeauftragte oder andere, entwickeln dafür je eigene Lösungen. Anders bei Gender-Mainstreaming. Hier wird der Blick dafür geschärft, wie sich jede politische Entscheidung auf Männer und auf Frauen auswirkt. Egal, ob es um Gesetze, ob es um Architektur und Stadtplanung, um Gesundheitsfragen, Forschungsvorhaben, um Arbeitszeitregelungen in Unternehmen, um Beurteilungsrichtlinien im öffentlichen Dienst oder um die Strahlenschutzverordnung geht – überall sind die Voraussetzungen für Frauen und Männer unterschiedlich, überall wirken sich die Maßnahmen unterschiedlich auf die Geschlechter aus. Häufig zum Nachteil von Frauen oder derjenigen Gruppen, deren Lebensgestaltung von dem klassischen männlichen Rollenmodell abweichen. Durch Gender-Mainstreaming werden die herrschenden Normen und Routinen auf den Prüfstand gestellt und unter geschlechtsspezifischen Aspekten betrachtet und verändert. Um zusammenzufassen: Wir brauchen beides, Frauenförderpolitik und Gender-Mainstreaming, um das Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern zu erreichen.

BWP_Halten Sie es für wünschenswert und machbar, Forschung, die mit öffentlichen Geldern gefördert wird, auf die Einbeziehung von Frauenbelangen zu verpflichten?

Dr. Bergmann_Grundsätzlich ja. Von den fünf verschiedenen Pilotprojekte zur Erprobung von Gender-Mainstreaming beschäftigt sich eines mit der Forschung. Wir sind dabei, einen Prüfungskatalog zu entwickeln, damit bei der Vergabe und Durchführung von Forschungsaufträgen die Beachtung geschlechtsspezifischer Aspekte durchgehend berücksichtigt werden und ein selbstverständlicher Bestandteil jeder Forschungsarbeit werden. Hier stimmen wir uns auch eng mit anderen Ressorts ab.

BWP_Für das BIBB sind Fach- und Beratungsgremien ein entscheidendes Instrument, beispielsweise für die Erarbeitung von Aus- und Fortbildungsordnungen nach dem Konsensprinzip. Das Bundesgremienbesetzungsgesetz von 1994 hat nicht verhindert, dass Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Bund und Länder noch überwiegend Männer in diese Gremien entsenden. Wie kann die Bundesregierung eine angemessene Beteiligung von Frauen in Gremien sicherstellen?

Dr. Bergmann_Die Beteiligung von Frauen in hochrangigen Gremien ist, wie im Übrigen generell in Führungspositionen, nach wie vor unbefriedigend niedrig und entspricht nicht der hohen Qualifikation von Frauen. Das Bundesgremienbesetzungsgesetz von 1994 hat ein klares Gesetzesziel: Der Bund und andere, die am Besetzungsverfahren von Gremien beteiligt sind, haben darauf hinzuwirken, dass eine gleichberechtigten Teilhabe von Männern und Frauen geschaffen oder erhalten wird. Die Verfahrensregeln

im Bundesgremienbesetzungsgesetz sollten m. E. konsequenter ausgeschöpft werden.

BWP_Im dualen System der Berufsausbildung liegt der Anteil von jungen Frauen in Ausbildung seit Jahren bei ca. 40 Prozent. Welche Maßnahmen sind geplant, um den Anteil junger Frauen hier deutlich zu steigern?

Dr. Bergmann_Die meisten jungen Frauen absolvieren eine duale Berufsausbildung; 1999 waren es knapp 690.000. Allerdings orientieren sich Frauen stark auf die Dienstleistungsberufe, und in den Bereichen Gesundheit, Erziehung, Sozialpädagogik werden Ausbildungen nur außerhalb des dualen Systems angeboten. Dreh- und Angelpunkt ist das Berufswahlverhalten der jungen Frauen. Nach wie vor konzentrieren sich Frauen auf wenige typische Ausbildungsberufe im kaufmännischen Bereich oder im Dienstleistungsbereich. Sie handeln sich mit der eingeschränkten Berufswahl Nachteile ein, angefangen von den Arbeitsmarktchancen über die Aufstiegschancen bis hin zu ihren Gehältern. Die Berufschancen von Mädchen zu verbessern, zieht sich als roter Faden durch die Programme der Bundesregierung. Wichtig ist, den jungen Frauen einen Einblick in den Berufsalltag zu geben, z. B. über Frauen, die aus der Branche kommen und über ihre Erfahrungen berichten.

BWP_Eine wichtige Initiative zur Verbesserung der Ausbildungschancen junger Frauen in den eher „männlerdominierten“ IT- und Medienberufen hat Ihr Ministerium mit dem Bundesausbildungsprojekt „idee.it“ ergriffen. Es soll dazu beitragen, bis zum Jahr 2005 den Frauenanteil in der IT-Berufsausbildung und den Informationsstudiengängen auf 40 Prozent zu erhöhen. Wollen Mädchen überhaupt in IT-Berufe, und wollen Unternehmen junge Frauen auf diesen Arbeitsplätzen haben?

Dr. Bergmann_Das Interesse ist auf beiden Seiten groß. „Idee-IT“ kommt bei den jungen Frauen gut an. Die IT-Tage in den Ländern waren ein Erfolg, und zur „Idee-IT“-Aktion in Bielefeld „Girls to the Top – mit PC und Pop“ haben sich 1.600 Schülerinnen angemeldet. Es wird sich bald unter Mädchen herumgesprochen haben, dass die IT-Branche trotz wirtschaftlichen Schwankungen beste Verdienst- und Aufstiegschancen bietet. Das werden sich Mädchen nicht entgehen lassen.

Und Unternehmen aller Branchen äußern nicht nur explizit ihr Interesse an jungen Frauen in der IT-Branche, sie setzen sich mit der bundesweiten Initiative D21 auch aktiv für Mädchen ein. Die 80 Unternehmen und Kammern, die „Idee-IT“ unterstützen, indem sie z. B. Praktika und Ausbildungsplätze anbieten, bekunden damit sehr konkret, dass sie sich mehr junge Frauen in der IT-Branche wünschen.

BWP_Die Lohngleichheit von Frauen und Männern im Berufsleben ist noch immer keine Realität. Mit dem Pro-

*„Frau und
Beruf“ –
Vieles bereits
umgesetzt*

gramm „Frau und Beruf“ will die Bundesregierung Veränderungen im Hinblick auf eine gerechtere Bezahlung erreichen. Mit welchen Maßnahmen soll dies konkret umgesetzt werden?

Dr. Bergmann_„Frau und Beruf“ ist ein umfangreiches gleichstellungspolitisches Arbeitsprogramm.

Ziel des Programms ist es, die Chancengleichheit von Frauen und Männern in Beruf und Familie mit Nachdruck voranzubringen. Wir haben schon viele Maßnahmen umgesetzt und erfolgreich auf den Weg gebracht, so bei der Neuregelung der Elternzeit, dem Teilzeitgesetz, einer verbesserten Arbeitsförderung für Frauen, Initiativen für mehr Frauen in Forschung und Lehre, in IT- und Ingenieur-Berufen, der Vereinbarung mit der Privatwirtschaft über die Förderung der Chancengleichheit von Frauen, um nur einige Punkte zu nennen.

Sämtliche Maßnahmen von „Beruf und Familie“ dienen dazu, die Berufschancen von Frauen zu verbessern und damit das Lohngefälle zu bekämpfen.

Zu dem Programm gehört auch ein umfassender Bericht zur Lohngleichheit und zur ökonomischen Situation von Frauen, den die Bundesregierung im Herbst vorlegt. Er wird Aufschluss geben über die geschlechtsspezifische Verteilung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen, der Aufstiegschancen und des Lohn- und Gehaltsniveaus von Frauen und Männern, einschließlich des Vergleichs zwischen den verschiedenen Sektoren der Wirtschaft. Wir werden dann sehen, wo weiterer Handlungsbedarf besteht. Im Juni 2002 werden wir das Thema Lohngleichheit gezielt auch im Rahmen einer internationalen Konferenz „Equal Pay“ aufgreifen.

Letztlich kann es zu gerechterer Bezahlung nur kommen, wenn auch Wirtschaft und Tarifvertragsparteien sich dies zum Anliegen machen. Daher begrüße ich es, dass wir mit der „Vereinbarung zwischen der Bundesregierung und den Spitzenverbänden der deutschen Wirtschaft zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Privatwirtschaft“ vom 2. Juli 2001 gemeinsam einen wichtigen Schritt zur Gleichstellung in der Wirtschaft vollzogen haben. In der Vereinbarung wird ausdrücklich davon ausgegangen, dass die geplanten aktiven betrieblichen Fördermaßnahmen auch zur Verringerung der Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen beitragen werden.

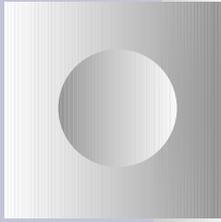
BWP_Bei Berufsrückkehrerinnen aus dem Erziehungsurlaub wird immer noch zu wenig berücksichtigt, dass gerade in dieser Zeit von den jungen Frauen ein hohes Maß an Organisations-, Kommunikations- und Kooperationskompetenz entwickelt wird. Welche Möglichkeiten sehen Sie, diese wichtigen sozialen Kompetenzen beim erneuten Berufseinstieg stärker anzuerkennen und zu nutzen?

Dr. Bergmann_Die Wirtschaft erkennt zunehmend selbst, dass in der Arbeitswelt von heute und morgen soziale und kommunikative Kompetenzen neben dem fachlichen und technischen Wissen eine immer größere Rolle spielen. Und sie erkennt, dass diese Kompetenzen nicht nur in teuren Managementseminaren erworben werden können, sondern auch in der Familie. Es gibt zahlreiche Untersuchungen darüber, wie diese Kompetenzen in den Beruf transferiert werden können. Entscheidend aber ist die Praxis. Wenn sich Führungskräfte und Personalverantwortliche in den Unternehmen aufgeschlossen für „Kompetenzbilanzen“ oder ähnliche Instrumente zeigen, werden die sozialen Kompetenzen nutzbar.

Die Bundesregierung hat dies in ihrem eigenen Einflussbereich durchgesetzt. Im Gleichstellungsdurchsetzungsgesetz, das noch in diesem Jahr in Kraft treten wird, ist die Verpflichtung enthalten, spezifische, durch Betreuungs- und Pflegeaufgaben erworbene Erfahrungen und Fähigkeiten zu berücksichtigen, soweit sie für die Ausübung der jeweiligen Tätigkeit von Bedeutung sind.

BWP_In Deutschland ist in den nächsten Jahren ein dramatischer Bevölkerungsrückgang zu erwarten, der sich auch auf die Erwerbsbevölkerung auswirkt. Welche familien- und frauenspezifischen Maßnahmen plant Ihr Ministerium, um den im Vergleich zur EU niedrigen Anteil von Frauen in Erwerbsarbeit nachhaltig zu erhöhen, und das auch im Hinblick auf die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf?

Dr. Bergmann_Ich habe die Maßnahmen bereits genannt. Um die Chancengleichheit von Frauen und Männern in Beruf und Familie mit Nachdruck voranzubringen, haben wir 1999 unser Programm „Frau und Beruf“, ein umfassendes gleichstellungspolitisches Aktionsprogramm, gestartet und seitdem bereits vieles davon umgesetzt. Kernstück ist die Integration der Gleichstellungspolitik in alle Politikbereiche im Sinne des Gender-Mainstreaming. Besondere Akzente setzt das Programm bei der Aus- und Weiterbildung von Frauen für die zukunftsorientierten Berufe der Informationsgesellschaft, der Erweiterung von Arbeitsplatzchancen und beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten für Frauen sowie der Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit. Um insbesondere Väter verstärkt zur Wahrnehmung von Familienaufgaben zu aktivieren, wird in Zusammenarbeit mit Unternehmen die Kampagne „Mehr Spielraum für Väter“ durchgeführt, die in der Öffentlichkeit und in Unternehmen über die Chancen und Möglichkeiten einer verbesserten Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbstätigkeit informiert. Eine der drängendsten Fragen beim Thema Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist die Kinderbetreuung. Bei der bedarfsgerechten Kinderbetreuung haben die alten Bundesländer großen Nachholbedarf. Hier sind Länder und Kommunen in der Pflicht. ■



Reform des Meister-Bafögs weitet den bisherigen Leistungskatalog für förderberechtigte Frauen erheblich aus

Voraussichtlich zum 1. Januar 2002 wird das neue Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (AFBG) in Kraft treten, mit dem die Bundesregierung die bisherige Förderung umfassend reformiert und erweitert.

Ausgangspunkt der Novellierung waren der von der Bundesregierung im Sommer 1999 vorgelegte Bericht über die Umsetzung und Inanspruchnahme des AFBG (BT-Drucksache 14/1137 vom 11.06.1999), welcher eine Reihe von strukturellen und technischen Defiziten dieses Gesetzes aufzeigte, sowie die Erkenntnis, dass eine vernünftige Finanzierungsgrundlage für den Lebensunterhalt und die Lehrgangsgebühren für die Fortbildungskurse nur über das sog. Meister-Bafög erbracht werden können. Mit der verbesserten Existenzgründungskomponente (Verlängerung der Fristen für die Gründung und Einstellung von Beschäftigten auf drei Jahre, 75 Prozent Darlehensersatz bei Existenzgründung, höhere Freibeträge bei der Vermögensanrechnung: 70.000 DM) soll zugleich eine Basis für neue Arbeits- und Ausbildungsplätze in kleinen und mittleren Unternehmen geschaffen werden.

Zu Beginn des nächsten Jahres wird der Kreis der Geförderten und der Anwendungsbereich der Förderung erweitert. Mit zusätzlichen rund 90 Millionen DM allein im kommenden Jahr können die Leistungen insgesamt ver-

bessert werden. Hiervon sollen Familien und besonders junge Frauen profitieren – einmal mehr Beleg für die Politik dieser Bundesregierung, die den Menschen in den Mittelpunkt stellt.

Geplante Änderungen

Die wesentlichen Änderungen nach In-Kraft-Treten des AFBG-ÄndG hinsichtlich der Familien- und Frauenkomponente werden sein:

Für Familien mit Kindern und Alleinerziehende werden die Möglichkeiten einer beruflichen Aufstiegsfortbildung bei Voll- und Teilzeitmaßnahmen mit veränderten Konditionen zum Lebensunterhalt verbessert. Hierzu wird der Kinderzuschlag beim „Unterhaltsbeitrag“ von DM 250 auf 350 DM und für Alleinerziehende der Kinderbetreuungszuschuss von 200 DM auf DM 250 angehoben. Durch die Bafög-Reform werden außerdem die Unterhaltsbeiträge, die Freibeträge und die Geringverdienergrenze beim Darlehensersatz wegen Kindererziehung angehoben.

Das Kindergeld wird nicht mehr auf das Einkommen angerechnet.

Kindererziehung wird stärker als bisher honoriert: In Härtefällen wird das Darlehen für Alleinerziehende gestundet oder sogar erlassen. Zudem werden Verzögerungen der Fortbildung wegen Kindererziehung weitergehend berücksichtigt.

Fortbildungen in den (bisher) frauendominierten Gesundheits- und Pflegeberufen und an staatlich anerkannten Ergänzungsschulen werden uneingeschränkt in die zu fördernden Maßnahmen mit einbezogen, d. h., der Kreis der Förderberechtigten weitet sich erheblich aus.

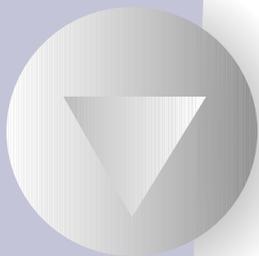
In Deutschland lebende Ausländerinnen und Ausländer sollen bereits nach dreijähriger Erwerbstätigkeit (bisher fünf Jahre) und analog zu den Voraussetzungen der Handwerksordnung gefördert werden können. Ferner werden nunmehr die in Deutschland wohnenden ausländischen Ehegatten deutscher Staatsangehöriger in die Förderung mit einbezogen. Damit leistet die Bundesregierung einen Beitrag zur Integration und zur Chancengleichheit gerade junger Ausländerinnen auch im Verhältnis zu ihren männlichen ausländischen Kollegen.

Im Übrigen gelten die darüber hinausgehenden weit reichenden Verbesserungen etwa im Bereich der günstigeren Darlehensgestaltung, der Meisterstück-Förderung, der Zuschuss- und Erlasserhöhung und der Fristverlängerungen natürlich auch für alle Existenzgründerinnen in Deutschland. Für die Bundesregierung gilt schließlich weiterhin die (leicht abgewandelte) Devise: Gut ausgebildete Frauen braucht das Land! Und mehr Existenzgründerinnen erst recht. ■



MARGARETA WOLF, MdB

Parlamentarische Staatssekretärin beim Bundesminister für Wirtschaft und Technologie und Beauftragte der Bundesregierung für den Mittelstand



Schulabgängerbefragung 2001 – Frauen entscheiden anders –

► Das Bundesinstitut für Berufsbildung untersucht seit Jahren das Berufsbildungsverhalten von Jugendlichen, bevor sie die Schulen verlassen.¹ Den Schwerpunkt dieser Befragungen bildet die Vorausschätzung der Ausbildungsplatznachfrage, wie sie für die berufsbildungspolitische Beurteilung der künftigen Ausbildungsstellensituation notwendig ist. In der diesjährigen Befragung wurde neben diesem zentralen Thema „(Aus-)Bildungsplanung“ nach der Attraktivität von verschiedenen Ausbildungsberufen gefragt. Die folgende Darstellung konzentriert sich auf die Befragungsergebnisse der Schulabgängerinnen.

Gewünschter Übergang nach der Schule

Die Nachfrage nach Berufsausbildungsplätzen im dualen System hat nach wie vor einen außerordentlich hohen Stellenwert. Jede dritte Schulabsolventin aus den alten Ländern² und rund jede zweite Schulabsolventin aus den neuen Ländern³ plant, unmittelbar nach Abschluss der Schule eine Lehre zu beginnen. Ein weiteres Viertel der Absolventinnen in den alten Ländern plant den weiteren Besuch einer allgemeinen⁴ oder berufsbildenden Schule. Der entsprechende Anteil in den neuen Ländern liegt deutlich niedriger: Dort hat der unmittelbare Übergang in eine duale Berufsausbildung einen deutlich höheren Stellenwert, und Alternativen zur Lehre spielen eine geringere Rolle, was an dem überdurchschnittlich hohen Anteil an mittleren und höheren Schulabschlüssen wie an dem vergleichsweise geringeren Angebot berufsschulischer Qualifizierungsalternativen liegen kann.

Der Vergleich zwischen jungen Frauen und Männern zeigt, dass Frauen trotz der erkennbaren regionalen Unterschiede unmittelbar nach Schulende offenbar ein breiteres Spektrum beruflicher und allgemein bildender Qualifizierungsmöglichkeiten nutzen (müssen) als junge Männer, die sich in ihrer Ausbildungsplanung überwiegend auf die Lehre konzentrieren.⁵ Die Ausrichtung auf das duale System ist in den neuen Ländern wiederum deutlich stärker ausgeprägt als in den alten.⁶

Interesse an einer betrieblichen Ausbildung

Die größere Spannweite der geplanten Bildungswege von Frauen unmittelbar nach Schulende bedeutet allerdings nicht, dass sie sich von der dualen Ausbildung abwenden. Jede vierte Schulabsolventin in den alten und jede sechste



BERND FISCHER

Dr. phil., Dipl.-Pädagoge, deas, Münster



BARBARA SCHULTE

Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Forschungs- und Dienstleistungsplanung, Berufsbildungsbericht, Task Force“ im BIBB

Übersicht 1: **Gewünschter Übergang 2001 von jungen Frauen und Männern unmittelbar nach Schulende in Prozent** (Männer in Klammern)

	Allgem. Schule/ Studium	Lehre	BGJ/BVJ	Berufsfach- schule u. a. ¹	Sonstiges ²
Alte Länder	25 (17)	34 (43)	5 (7)	24 (13)	12 (20)
Hauptschule	18 (13)	32 (49)	11 (13)	32 (19)	7 (6)
Realschule	31 (28)	32 (46)	2 (3)	29 (17)	7 (6)
Gymnasium	55 (21)	16 (5)	0 (0)	9 (3)	22 (72)
Berufl. Schulen	5 (6)	50 (65)	5 (9)	24 (8)	15 (13)
Neue Länder	17 (11)	49 (60)	4 (4)	20 (7)	10 (18)
Hauptschule	21 (15)	38 (58)	11 (9)	20 (7)	10 (11)
Realschule	15 (10)	55 (75)	3 (2)	23 (9)	4 (3)
Gymnasium	45 (14)	26 (5)	0 (0)	15 (3)	14 (78)
Berufl. Schulen	1 (2)	61 (79)	3 (3)	19 (3)	15 (13)

1) z. B. Ausbildung für Laufbahnwärter im öffentlichen Dienst
2) z. B. Wehr- und Zivildienst, Beschäftigung/Jobben, freiwilliges soziales Jahr

Quelle: Absolventenbefragung des BIBB

aus den neuen Ländern möchte erst nach einer Übergangsphase eine Lehre beginnen. Schulische Alternativen werden von jungen Frauen vielmehr zur beruflichen Orientierung und als Möglichkeit genutzt, ihre Zugangschancen in die duale Ausbildung zu verbessern.

Das Interesse der Schulabsolventinnen an einer dualen Ausbildung bleibt aber insgesamt hinter dem der Absolventen zurück. Während 67 Prozent der jungen Männer in den alten Ländern und 77 Prozent in den neuen Ländern sofort oder später eine duale Ausbildung beginnen wollen, sind die entsprechenden Quoten junger Frauen mit 62 Prozent in den alten Ländern (neue Länder: 66 %) deutlich geringer. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass junge Frauen durch den Besuch einer beruflichen Schule häufiger eine berufliche Vollqualifikation anstreben, die einer dualen Ausbildung gleichwertig ist.

Übersicht 2: **Gewünschter Übergang ins duale Ausbildungssystem in Prozent**

	Frauen			Männer		
	Unmittelbar	Mittelbar	Insgesamt	Unmittelbar	Mittelbar	Insgesamt
Alte Länder	34	28	62	43	23	67
Hauptschule	32	48	81	49	35	84
Realschule	32	28	60	46	22	68
Gymnasium	16	3	19	5	8	13
Berufl. Schulen	50	28	78	65	22	87
Neue Länder	49	17	66	60	18	77
Hauptschule	38	37	76	58	30	88
Realschule	55	19	74	75	11	86
Gymnasium	26	3	29	5	17	22
Berufl. Schulen	61	15	76	79	10	90

Quelle: Absolventenbefragung des BIBB

Regionale Mobilität

Weniger das Geschlecht als die regionale Lehrstellensituation und das Alter der Jugendlichen bestimmen ihre Bereitschaft, für einen Ausbildungsplatz notfalls den Wohnort zu wechseln. Darüber hinaus ist die Mobilität in den neuen Ländern angesichts des noch immer bestehenden Mangels an betrieblichen Ausbildungsplätzen deutlich größer als in den alten Ländern.

Auffällig ist der Rückgang der Mobilitätsbereitschaft im Jahre 2001 gegenüber den beiden Vorjahren, der bei den jungen Frauen überproportional stärker ist als bei den männlichen Absolventen. Ihre Bereitschaft, für einen Ausbildungsplatz den Wohnort zu wechseln, war in den Jahren 1999 und 2000 in den alten wie in den neuen Ländern geringfügig größer als die der jungen Männer. Im Jahr 2001 hat sich dieses Verhältnis umgekehrt. Dies könnte dafür sprechen, dass sich die Angebotssituation insbesondere für junge Frauen spürbar verbessert hat und ihre Chancen gewachsen sind, an ihrem Wohnort eine Ausbildungsstelle zu erhalten.

Übersicht 3: **Bereitschaft, für einen Ausbildungsplatz den Wohnort zu wechseln, in Prozent**

	Frauen			Männer		
	1999	2000	2001	1999	2000	2001
Alte Länder	28	30	17	24	28	18
Neue Länder	57	57	43	56	56	50

Quelle: Absolventenbefragung des BIBB

Bekanntheit und Attraktivität ausgewählter Ausbildungsberufe

Die Berufsbildungsberichte der Bundesregierung dokumentieren eine in doppelter Weise zementierte Geschlechtsspezifität im Ausbildungsverhalten: Auf jeweils zehn Ausbildungsberufe konzentrieren sich seit Jahren knapp 40 Prozent der männlichen bzw. deutlich mehr als 50 Prozent der weiblichen Auszubildenden; eine Überschneidung im Wahlverhalten gibt es nur bei den Kaufleuten im Einzel-

handel.⁷ Innerhalb der Geschlechtergruppen ist – abgesehen von geringfügigen Rangplatzverschiebungen – die Rangfolge der zehn am häufigsten gewählten Berufe für die Jahre 1999 und 1998 fast identisch: So steht bei den weiblichen Auszubildenden der Beruf der Bürokauffrau unangefochten auf Platz 1 vor dem Beruf der Kauffrau im Einzelhandel, der Friseurin, der Arzthelferin und der Industriekauffrau.⁸ Auch das nach Schulabschlüssen differenzierte Wahlverhalten zeichnet sich innerhalb der Schulformen durch eine schwache Dynamik aus.⁹

Diese Zahlen spiegeln nicht zwangsläufig die Ausbildungswünsche wider, sondern eher das, was am Ausbildungsmarkt zu realisieren war (vgl. Beitrag GRANATO/SCHITTENHELM in diesem Heft). Auch bei den in den Schulabgängerbefragungen des BIBB erhobenen Ausbildungsabsichten von Lehrstellenbewerbern handelt es sich überwiegend um Wünsche, die bereits (in Form eines Ausbildungsvertrages) realisiert oder auf ihre Umsetzbarkeit (Abgleich der eigenen Interessen und Fähigkeiten mit dem lokalen/regionalen Ausbildungsmarkt) geprüft wurden.¹⁰

Im Rahmen der diesjährigen Schulabgängerbefragung wurde mit der Frage „Wie gut kommen Ihrer Meinung nach die folgenden Ausbildungsberufe bei Jugendlichen an?“ aufgefordert, die Attraktivität von zwölf ausgewählten Ausbildungsberufen einzuschätzen. Durch die Auswahl der Berufe (vgl. etwa Übersicht 4) sollte ein breit gefächertes Berufespektrum abgedeckt werden. Insgesamt liegen von gut 10.000 Schülerinnen die Einschätzungen der Berufsattractivität auf einer fünfstufigen Skala (1: sehr attraktiv; ...; 5: unattraktiv; 9: unbekannt) vor.

Unbekannt sind für die Schulabgängerinnen erwartungsgemäß die neuen Berufe „Mechatroniker/-in“ (rund 43 Prozent) und „IT-Systemelektroniker/-in“ (rund 32 Prozent). Es folgen der/die „Informationselektroniker/-in“ mit rund 14 Prozent und mit nur rund 6 Prozent der Befragten das Berufsbild „Zentralheizungs- und Lüftungsbauer/-in“. Die Berufe mit dem höchsten Unbekanntheitsgrad stammen aus dem gewerblich-technischen Bereich (vgl. dazu auch den Beitrag von ALTHOFF in diesem Heft); die übrigen acht, fast ausschließlich nicht-technischen Berufe, die etablierte Berufsbilder mit zum Teil sehr hohem Frauenanteil darstellen, erreichen Unbekanntheitsquoten von rund 1 Prozent und weniger.¹¹

Weiterhin fällt in Übersicht 4 auf, dass in den neuen Bundesländern die zwölf Ausbildungsberufe geringfügig, aber durchgängig seltener als unbekannt bezeichnet werden als in den alten Ländern.

Um eine erste Vorstellung über die *Attraktivitätsstruktur* der zwölf Ausbildungsberufe zu gewinnen, wurde ein Mittelwertevergleich durchgeführt.

Übersicht 4: **Bekanntheit von Ausbildungsberufen** (nur Frauen; Angaben in Prozent)

	Alte Länder	Neue Länder
Arzt-/Zahnartzthelfer/-in,		
Bäcker/-in, Bankkaufmann/-frau,		
Friseur/-in	100	100
EH-Kaufmann/-frau	99	99
Industriekaufmann/-frau	98	97
Informationselektroniker/-in	85	88
IT-Systemelektroniker/-in	68	69
Kfz-Mechaniker/-in	98	99
Mechatroniker/-in	57	58
Steuerfachangestellter/e	96	96
Zentralheizungs-, Lüftungsbauer/-in	93	95

Quelle: Absolventenbefragung des BIBB

Übersicht 5: **Bewertung der Attraktivität** (Mittelwerte)

	Alte Länder	Neue Länder
Arzt-/Zahnartzthelfer/-in	2,6	2,6
Bäcker/-in	3,9	3,7
Bankkaufmann/-frau	2,0	2,1
EH-Kaufmann/-frau	2,3	2,3
Friseur/-in	3,0	2,8
Industriekaufmann/-frau	2,5	2,7
Informationselektroniker/-in	2,9	2,9
IT-Systemelektroniker/-in	2,9	3,0
Kfz-Mechaniker/-in	2,8	2,7
Mechatroniker/-in	3,3	3,3
Steuerfachangestellter/e	3,2	3,2
Zentralheizungs-, Lüftungsbauer/-in	4,0	4,0

Quelle: Absolventenbefragung des BIBB

Der für die Gesamtheit attraktivste Beruf ist der Beruf „Bankkaufmann/-frau“ (vgl. Übersicht 5), mit einigem Abstand folgen „Einzelhandelskaufmann/-frau, Industriekaufmann/-frau und „Arzt-/Zahnartzthelfer/-in“. Nahe der Mitte der Attraktivitätsskala werden die technischen Berufe „Kfz-Mechaniker/-in“, „Informationselektroniker/-in“ und „IT-Systemelektroniker/-in“ bewertet. Auf dem achten Rangplatz liegt mit dem/der „Friseur/-in“ ein klassischer handwerklicher Frauenberuf. Als im Gesamtdurchschnitt tendenziell eher unattraktiv gelten der/die „Steuerfachangestellte“ und der/die „Mechatroniker/-in“. Auf den unteren Rängen der Attraktivitätsskala und mit deutlichem Abstand zu den vorhergehenden rangieren mit „Bäcker/-in“ und „Zentralheizungs- und Lüftungsbauer/-in“ zwei Handwerksberufe, in denen überwiegend männliche Jugendliche ausgebildet werden.¹²

Im Hinblick auf die Frage, wie verschiedene Schülergruppen die Attraktivität der Berufe einschätzen, wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung geprüft, ob die weiteren Ausbildungsabsichten (Lehre ja/nein), der absolvierte Bildungsgang (Schulformen) oder die Herkunft der Schüler (alte/neue Länder) einen Einfluss auf die Beurteilung der Attraktivität haben.

Insbesondere der absolvierte Bildungsgang der Schülerinnen hat massiven Einfluss auf die Einschätzung der Berufsattraktivität. Das gilt vor allem für die Berufe „Bäcker/-in“, „Informationselektroniker/-in“ und „IT-System-Elektroniker/-in“, und besonders deutlich für den Beruf „Friseur/-in“. Für die Berufe „Bankkaufmann/-frau“ und „Industrie-kaufmann/-frau“, die in der Gesamtgruppe der Schülerinnen auf den Spitzenplätzen der Berufsrankingskala lagen und damit vergleichsweise homogen bewertet wurden, prägt der absolvierte Bildungsgang die Attraktivität des Berufes spürbar schwächer, das gilt auch für den Beruf „Kfz-Mechaniker/-in“. Bei den übrigen Berufen sinkt dieser Einfluss

Insgesamt gilt, dass die Attraktivität der zwölf Ausbildungsberufe in den alten und neuen Ländern in ähnlicher Weise eingeschätzt wird. Die Aussagen über die Attraktivität der zwölf Berufe basieren auf ersten Auswertungen – eine detailliertere Analyse, die auch die Daten der männlichen Absolventen umfasst, ist in Vorbereitung.¹³

Das Image eines Berufes wird weniger von seinen konkreten Inhalten als von einem stabilen Wertemuster geprägt

weiter, auch wenn der gewählte Bildungsgang immer noch die Einflüsse der Herkunft der Schüler übertrifft, die damit keinen bedeutsamen Einfluss auf die Bewertung der Berufe hat. Die Attraktivität der Berufe variiert zwischen den Schülerinnen des Gymnasiums und den Schülerinnen aus der 9. Klasse der Hauptschule am deutlichsten. Schülerinnen mit einem höheren formalen Abschluss bewerten die Berufsattraktivität demnach anders als Schüler mit einem niedrigeren.

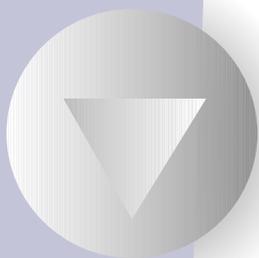
Fazit

Bei den weiblichen Schulabgängern steht der anerkannte Ausbildungsberuf im Zentrum der (Aus-)Bildungsabsichten, auch wenn sie nicht in dem Ausmaß wie die männlichen Jugendlichen in eine betriebliche Ausbildung einmünden. Der Eintritt in die Lehre erfolgt nicht unmittelbar nach Schulabschluss, sondern häufiger mit einer zeitlichen Verzögerung, die auch zum Erwerb einer beruflichen Vorqualifikation genutzt wird. Dies verbessert wiederum die Chancen auf den Eintritt in den Wunschberuf.

Für die Bewertung der Attraktivität von Berufen existieren offenbar übergeordnete, stabile Wertemuster, vor deren Hintergrund einzelne Berufe wahrgenommen werden. Das Image eines Berufes wird weniger von seinen konkreten Inhalten als von diesen Wertungen geprägt. Weiterhin ist die Bewertung der Attraktivität eines Berufes von der Schulform, den dort erworbenen Abschlüssen/Berechtigungen und den damit verbundenen Chancen auf dem Lehrstellenmarkt abhängig. ■

Anmerkungen

- 1 Vgl. z. B. *Berufsbildungsbericht 2001, Teil II, Kapitel 1.3.1* *Bildungsverhalten von Schulabgängern und Schulabgängerinnen*, Seite 61 ff.
- 2 In die Befragung einbezogen waren: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz
- 3 Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen
- 4 Hierzu zählen auch die Hochschulen.
- 5 Bei den Abiturienten bestimmen der Wehr- und Zivildienst die ersten Ausbildungsschritte nach der Schule.
- 6 Die Ergebnisse der Absolventenbefragung decken sich an dieser Stelle mit denen anderer Untersuchungen/Prognosen. Vgl. etwa Brosi, W.; Troltsch, K.; Ulrich, J.: *Nachfrage Jugendlicher nach Ausbildungsplätzen*. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2001, S. 30
- 7 Vgl. z. B. *Berufsbildungsbericht 2001, Teil II, Kapitel 2.2* *Strukturelle Entwicklung der betrieblichen Berufsausbildung*, S. 96
- 8 ebd. bzw. *Berufsbildungsbericht 2000, Teil II, Kapitel 2.2* *Strukturelle Entwicklung der betrieblichen Berufsausbildung*, S. 75 f.
- 9 Vgl. *Berufsbildungsbericht 2001, Teil II, Kapitel 2.1.1* *Schulische Vorbildung und Alterstruktur der Auszubildenden*, S. 77; bemerkenswert ist der 6. Platz des erst 1997 anerkannten IT-Berufes „Fachinformatiker/-in“ bei Berufsanfängern/-innen mit Hochschulreife.
- 10 Vgl. *Berufsbildungsbericht 2001, Teil II, Kapitel 1.3* *Bildungsverhalten von Jugendlichen*, S. 67
- 11 Ausnahme ist der Beruf „Steuerfachangestellter/e“, der insgesamt mehr als 2% der Schülerinnen unbekannt ist. In der gymnasialen Oberstufe, aus der sich Bewerber für diesen Beruf überhäufig rekrutieren, beträgt der Unbekanntheitsgrad lediglich ein Sechstel des Wertes in der Gesamtgruppe.
- 12 Vgl. Raddatz, R.; Bergmann, M.; Selka, R.: *Ausbildungschancen 2001*; Bielefeld, Bertelsmann 2001, S. 76 und S. 148
- 13 Fischer, B.: *Zur Attraktivität ausgewählter Ausbildungsberufe*; Münster/New York, Waxmann (in Vorbereitung)



Perspektiven junger Frauen beim Übergang zwischen Schule und Ausbildung

► Der Übergang junger Frauen zwischen Schule und Ausbildung ist mit wachsenden Handlungsspielräumen und zunehmenden Risiken verbunden. Der vorliegende Beitrag greift die zentrale Frage auf, welche Partizipationschancen und Perspektiven an beruflicher Bildung junge Frauen finden, und analysiert exemplarisch ihre Übergangsprozesse und die damit verbundenen Orientierungen und Strategien. Mit Blick auf die Heterogenität der heutigen Generation von Schulabgängerinnen behandelt der folgende Beitrag auch die Frage, in welcher Weise sich entsprechende Chancen und Risiken zwischen Schulabgängerinnen aus den neuen und den alten Bundesländern sowie ausländischer Herkunft unterschiedlich verteilen.

Übergangsprozesse junger Frauen an der ersten Schwelle: Berufliche Orientierungen und Strategien

Angesichts der zunehmenden Vielfalt möglicher Lebensentwürfe und sozialer Lagen junger Frauen in Deutschland stellen Schulabgängerinnen eine in vieler Hinsicht heterogene Zielgruppe dar. Gleichzeitig ist die Einmündung junger Frauen in Ausbildung und Beruf als komplexer Vorgang zu verstehen: Diese Übergänge werden heute tendenziell länger und beinhalten zunehmend mehr einzelne Stationen. Inwieweit der Zugang zu einer beruflichen Ausbildung gelingt, ist für heutige Schulabgänger/-innen ungewisser geworden. Der schulische Abschluss ist dabei nicht allein ausschlaggebend dafür, wie junge Frauen einen Übergang in eine berufliche Ausbildung finden. Neben den Einrichtungen der schulischen und der beruflichen Bildung gelten Einflüsse in der Familie (HOOSE/VORHOLT 1997) sowie auch von Seiten der Gleichaltrigen (GRANATO/SCHITTENHELM 2000) als maßgeblich und gehören neben Praktika und ersten Arbeitserfahrungen zum Umfeld einer vorberuflichen Sozialisation.

Der Übergang zwischen Schule und beruflicher Ausbildung ist gleichfalls abhängig von der Art und Weise, wie junge Frauen in dieser Phase die Erfahrungen von Möglichkeiten und Grenzen zu bewältigen suchen. So stellte KRÜGER (1993) zur Diskussion, dass die Einmündung junger Frauen in so genannte „frauenspezifische“ Ausbildungsberufe keinesfalls immer auf ihre berufliche Orientierung zurückzuführen ist. Vielmehr resultiert sie auch aus einer Verarbeitung eingeschränkter Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (vgl. SEUS 1993).

Bei Längsschnitt-Untersuchungen zu Einstellungen von Jugendlichen im Verlauf von Übergängen wurde für junge Frauen aufgezeigt, dass sich die Optionen, die sie während ihrer Such- und Orientierungsprozesse im Vorfeld einer Berufsausbildung ins Auge fassen, zunehmend verengen (HEINZ u. a. 1987). Neuere Untersuchungen belegen dies



MONA GRANATO

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Sozialwissenschaftliche Grundlagen, Statistik und Strukturdaten“ im BIBB



KARIN SCHITTENHELM

Dr. phil., Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Qualitative Bildungsforschung

gleichfalls für junge Frauen aus den neuen Bundesländern (HEYN/SCHNABEL/ROEDER 1997). Auch Schulabgängerinnen türkischer Herkunft weichen auf noch erreichbare Optionen aus, die nicht ihren beruflichen Interessen entsprechen, um eine drohende Ausgrenzung aus Ausbildung und Beschäftigung zu vermeiden (SCHITTENHELM 2001).

Anhand vergleichender Fallanalysen, die neben Migrantinnen Befragte aus ost- und westdeutschen Familien einbeziehen, lässt sich außerdem exemplarisch aufzeigen, wie junge Frauen im Verlauf des Übergangs Schule – Ausbildung ihre berufsbio-graphischen Entwürfe im Austausch mit weiblichen Bezugspersonen ihres Milieuumfeldes entwickeln. Ihre Bewältigungsformen orientieren sich dann an Frauen aus der Familie, der Verwandtschaft oder aus dem sozialen Netzwerk der Gleichaltrigen, womit jedoch milieukonforme Übergänge und Einmündungen in ein eingeschränktes Berufespektrum fortgeführt werden (SCHITTENHELM 2001).

Besonders junge Frauen orientieren sich im Verlauf des Übergangs in eine Ausbildung an bisher erfahrenen Möglichkeiten und Grenzen

Berufliche Orientierungen junger Frauen sind damit nicht nur Voraussetzung, sondern immer auch Ergebnis bisheriger Abläufe am Übergang von der Schule in die Ausbildung und der dabei gebotenen Chancen und Gelegenheiten: Die Art und Weise, wie Schulabgängerinnen bisherige Erfahrungen zu bewältigen suchen, wirkt sich auf den weiteren Verlauf der Übergänge aus. Gerade Erfahrungen, die durch Rückschläge und Misserfolge gekennzeichnet sind, können dazu führen, dass junge Frauen mehr und mehr ihre eigenen Interessen und Wünsche zurücknehmen.

Bewältigungsformen, die zu einer Selbstbeschränkung bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven führen, wirken sich ungünstig auf den weiteren Verlauf an der ersten Schwelle aus. Die Folgen sind zum Beispiel eine Einmündung in Berufe mit geringeren Anforderungen, aber auch ungesicherte Perspektiven oder der Einstieg in den zweiten Ausbildungsmarkt, nachdem die eigenen Wunschberufe als unerreichbar erfahren werden (SCHITTENHELM 1998). Auch bei nicht geradlinigen Übergängen ist es daher von Bedeutung, ob junge Frauen die Gelegenheit haben, während der Stationen im Vorfeld einer Ausbildung und im Verlauf von Neu- und Umorientierungen schrittweise einen realistischen beruflichen Handlungsentwurf zu entwickeln und eine entsprechende Motivation aufzubauen und zu stabilisieren.

Chancen und Perspektiven junger Frauen beim Übergang von der Schule in eine duale Ausbildung

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse thesenartig zusammengefasst. Sie stützen sich einerseits auf Auswertungen bundesweiter Statistiken und sind andererseits Resultat überregionaler Untersuchungen und Studien.

Neun von zehn jungen Frauen im Alter von 25 bis 30 Jahren haben eine abgeschlossene berufliche Ausbildung. Das zeigt, dass es für junge Frauen heute selbstverständlich ist, einen Beruf zu erlernen.

Jedoch bleibt – nach Auswertungen des Statistischen Bundesamtes – 1998 rund jede zehnte junge Frau deutscher Nationalität im Alter zwischen 25 und 30 Jahren ohne anerkannten Berufsabschluss (w 12 %; m 9 %). Bei jungen Frauen aus Migrantenfamilien ist dieser Anteil mit 46 Prozent erheblich höher (m 40 %).

Die Gründe für die geringen Ausbildungschancen junger Frauen ausländischer Herkunft sind jedoch kaum – wie eine Reihe von Forschungsergebnissen zeigt – in persönlichen oder familiären Einstellungen gegenüber einer beruflichen Zukunftsplanung zu finden. Im Vergleich zu ihrer hohen Ausbildungsmotivation sind jedoch ihre Chancen auf eine duale Ausbildung und damit auf eine tragfähige Integration auf dem Arbeitsmarkt eingeschränkt (GRANATO/SCHITTENHELM 2000).

Nach wie vor besteht ein erhebliches Ungleichgewicht zwischen den Interessen junger Frauen und ihren Chancen im dualen System. Dort sind Mädchen weiterhin unterrepräsentiert.

Ausbildung und Beruf haben einen zentralen Stellenwert im Leben junger Frauen. Die Mehrheit wünscht, Ausbildung, Beruf und Familie realisieren zu können. So beabsichtigen zwei von drei jungen Frauen, unmittelbar oder mittelbar nach dem Schulabschluss eine duale Ausbildung aufzunehmen (vgl. Beitrag FISCHER/SCHULTE in diesem Heft). Ähnlich hoch liegt der Anteil bei Schulabgängerinnen ausländischer Herkunft (GRANATO/SCHITTENHELM 2000).

Doch nur rund 40 Prozent der Auszubildenden sind weiblichen Geschlechts.

Junge Frauen münden daher zum Teil auch in Bildungsgänge der Berufsschulen, die nicht zu einem anerkannten Berufsabschluss führen, sondern häufig „Warteschleifen“ bedeuten.

- Von allen in 2000 nicht vermittelten Ausbildungsplatzbewerberinnen sind 51 Prozent weiblich (Berufsbildungsbericht 2001) – trotz besserer Schulabschlüsse junger Frauen im Verhältnis zur jeweiligen männlichen Vergleichsgruppe.
- Rund 55 Prozent der jungen Frauen eines Altersjahrgangs durchlaufen 1999 eine Ausbildung im dualen System – aber rund 75 Prozent ist der Anteil bei den jungen Männern. Junge Frauen mit ausländischem Pass

sind hier mit 33 Prozent noch mehr unterrepräsentiert als die männliche Vergleichsgruppe (44 %) oder als junge deutsche Frauen.

Das duale System bietet männlichen Schulabgängern auch weiterhin deutlich bessere Chancen einer qualifizierten Berufsausbildung als jungen Frauen, obgleich Schulabgängerinnen – deutscher wie anderer Nationalität – häufiger weiterführende Schulabschlüsse erreichen (BERUFSBILDUNGSBERICHT 2000).

Die ungünstige Entwicklung am betrieblichen Ausbildungsmarkt in Ostdeutschland bedeutet für junge Frauen, dass sie zu größeren Teilen auf eine nichtbetriebliche Ausbildung und damit oft auf den zweiten Ausbildungsmarkt angewiesen waren.

Schulabgängerinnen in den neuen Bundesländern stehen mit guten bis zum Teil sehr guten schulischen Bildungsabschlüssen recht häufig vor der Wahl, eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Lernstätte zu beginnen (ULRICH 2001) oder mangels anderer Alternativen weiterführende schulische Bildungsgänge zu besuchen. Die vorliegenden Strukturdaten zur Berufsausbildung nach dem Arbeitsfördergesetz zeigen, dass bei jungen Frauen in außerbetrieblichen Einrichtungen diejenigen mit Schulabschluss (Hauptschule und höher) überwiegen, während im Vergleich dazu bei den jungen Männern die Teilnehmer ohne Schulabschluss in der Mehrzahl sind (SCHITTENHELM 1998: 297).

Die geschlechtsspezifische Segmentierung des Ausbildungsmarktes trifft junge Frauen stärker als junge Männer. In den letzten Jahren ist es nicht gelungen, die Teilhabe von Mädchen in gewerblich-technischen Berufen zu steigern. Über 60 Prozent der Ausbildungsberufe sind männlich dominiert bzw. überwiegend männlich besetzt, nur rund 20 Prozent von Frauen dominiert bzw. überwiegend von ihnen besetzt. Gemischt besetzte Berufe, in denen junge Frauen und Männer zu ungefähr gleichen Anteilen ausgebildet werden, sind mit rund 10 Prozent eindeutig in der Minderheit (Berufsbildungsbericht 2000; vgl. Beitrag PUHL-MANN in diesem Heft).

Erwartungen, man könne den Anteil weiblicher Auszubildender in gewerblich-technischen Berufen erweitern, haben sich nicht erfüllt (vgl. Beitrag ALTHOFF in diesem Heft). Im Gegenteil: im Westen geht der Anteil junger Frauen in männlich dominierten Ausbildungsberufen seit einigen Jahren zurück und beträgt 2000 neun Prozent. Gerade in den Handwerksberufen wie Kraftfahrzeugmechaniker/-in, Tischler/-in, Maler/-in und Lackierer/-in ist die Quote weiblicher Auszubildender rückgängig. Dies gilt auch für eine Reihe industrieller Fertigungsberufe: So ist der Anteil junger Frauen im Ausbildungsberuf Geräte- und Feinwerktechnik von neun Prozent 1990 auf sechs Prozent 2000 gesunken. Im Osten liegt der Frauenanteil in männlich dominierten Berufen mit 19 Prozent doppelt so hoch. Schulabgängerin-

nen in den neuen Ländern erhalten häufiger als in den alten Ländern eine Ausbildung in der Gastronomie oder in der Landwirtschaft, Berufen, die zu den männlich dominierten Berufen gehören. In den gewerblich-technischen Berufen ist der Frauenanteil im Osten jedoch etwa so niedrig wie im Westen (BERUFSBILDUNGSBERICHT 2001).¹

Betrachtet man die verschiedenen Ausbildungsbereiche, zeigt sich die geschlechtsspezifische Segmentierung des Ausbildungsmarktes erneut. Während der Anteil weiblicher Auszubildender an allen Auszubildenden des Handwerks mit 22 Prozent besonders niedrig ist, sind junge Frauen in Ost und West im vergleichsweise kleinen Segment der freien Berufe fast unter sich. Auch im öffentlichen Dienst, der insgesamt nur knapp 3 Prozent aller Ausbildungsplätze bietet, sind sie mit einer knappen Zweidrittelmehrheit stark vertreten.

Im Vergleich zu jungen Frauen in Westdeutschland werden die wenigen jungen Frauen ausländischer Nationalität, denen ein Einstieg in das duale System gelingt, unterproportional im Bereich von Industrie und Handel ausgebildet. Stark vertreten sind sie dagegen bei den freien Berufen.

Die starke Konzentration auf dem Ausbildungsstellenmarkt zeigt sich auch darin, dass über die Hälfte der weiblichen Auszubildenden in nur zehn Berufen ausgebildet wird.

Die geschlechtsspezifische Segmentierung des Ausbildungsmarktes wird auch in der hohen Konzentration auf

	Weibliche Auszubildende West	Weibliche Auszubildende Ost	Ausländ. Auszubildende*	Weibliche Auszubildende Alle
Bürokauffrau	7,6	9,7	-	8,0
Arzthelferin	7,7	/	12,1	6,7
Zahnarzthelferin	5,9	/	8,3	5,3
Kauffrau im Einzelhandel	6,5	8,7	15,5	6,9
Friseurin	6,2	5,7	14,9	6,1
Industriekauffrau	5,6	/	-	5,0
Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk	4,6	4,1	-	4,5
Bankkauffrau	4,2	/	-	3,8
Kauffrau Bürokommunikation	3,7	4,3	-	3,8
Rechtsanwalts-(Notar-)fachangestellte	4,1	2,9	-	3,9
Verkäuferin	/	5,3	-	/
Restauranfachfrau	/	4,2	-	/
Hotelfachfrau	/	3,5	-	/
Köchin	/	3,9	-	/
Die vier am stärksten besetzten Berufe zusammen	28,0	29,4	50,8	27,7
Die zehn am stärksten besetzten Berufe zusammen	56,1	52,3	-	54,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 3 2000; Berechnungen des BIBB

* Da bei ausländischen Jugendlichen keine Differenzierung nach Geschlecht möglich ist, sind die vier am stärksten besetzten Berufe, bei denen von einer starken weiblichen Dominanz ausgegangen wird, ausgewiesen

Anteil weiblicher Auszubildender in den zehn am stärksten besetzten Berufen 2000 (in Prozent)

wenige Ausbildungsberufe deutlich: 54 Prozent der jungen Frauen werden in nur zehn Berufen ausgebildet, bei den jungen Männern sind es nur 36 Prozent.

Junge Frauen werden am häufigsten als Bürokauffrauen ausgebildet, gefolgt von den Ausbildungsberufen Kauffrau im Einzelhandel und Arzthelferin. Im Vergleich zum Westen hat im Osten die Ausbildung als Arzt- oder Zahnarzhelferin eine untergeordnete Bedeutung. Stärker vertreten als in den alten Bundesländern sind hingegen weibliche Auszubildende in den Berufen Einzelhandelskauffrau und Verkäuferin, aber auch als Restaurant- oder Hotelfachfrau.

Die hohe Konzentration junger Frauen ausländischer Herkunft in wenigen Berufen kennzeichnet eine doppelte Ausbildungsmarktsegmentierung: Das weibliche Ausbildungsmarktsegment erfährt bei Frauen ausländischer Herkunft eine weitere, zusätzliche Segmentierung und Verengung auf noch weniger Berufe.

Die Berufe, in die junge Frauen ausländischer Herkunft überproportional einmünden, sind in der Regel gekennzeichnet durch vergleichsweise ungünstige Arbeitszeiten bzw. Arbeitsbedingungen, geringere Verdienstmöglichkeiten, geringere Aufstiegschancen und oftmals geringere Übernahmechancen.

Betriebe rekrutieren junge Frauen aus Migrantenfamilien verstärkt bei einem Mangel an anderen Bewerberinnen oder bei einem betrieblichen Eigeninteresse an der Ausbildung einer Fachkraft mit bilingualer bzw. interkultureller Kompetenz.

Die Konzentration auf wenige Ausbildungsberufe ist bei jungen Frauen ausländischer Herkunft erheblich höher: 51 Prozent der jungen Frauen ausländischer Herkunft münden in nur vier Ausbildungsberufe, dagegen nur 28 Prozent der jungen westdeutschen Frauen.

Bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz konkurrieren Mädchen ausländischer Herkunft auf einem engen Ausbildungsstellenmarktsegment mit deutschen Schulabgängerinnen, die häufiger über weiterführende Schulabschlüsse



verfügen. Schulabgängerinnen ausländischer Herkunft erhalten deshalb eher eine berufliche Qualifizierung in Berufen und Wirtschaftsbereichen, an denen Mädchen deutscher Nationalität weniger interessiert sind. So münden 2000 15 Prozent der ausländischen weiblichen Auszubildenden in eine Ausbildung als Friseurin, 12 Prozent in eine als Arzthelferin und weitere 8 Prozent in eine als Zahnarzhelferin. Daneben hat die Qualifizierung zur Einzelhandelskauffrau zunehmend Bedeutung. Auch 2000 gilt, dass jede siebte junge Frau, die eine Ausbildung als Friseurin erhält, einen ausländischen Pass hat (16 %).

Junge deutsche Frauen konnten sich bislang in „klassischen“ Dienstleistungsberufen stärker etablieren als in gewerblich-technischen Berufen. Auch in den neuen Medien- und Serviceberufen haben sie einen bedeutenden Anteil. Ihre Ausbildungschancen in den neuen IT-Berufen hingegen liegen weit darunter.

Während sich junge deutsche Frauen in einer Ausbildung im Bereich der neuen Medien- und Serviceberufe mit 53 Prozent bzw. 51 Prozent vergleichsweise gut behaupten können, ist der Anteil, der in dem expandierenden Sektor der IT-Berufe ausgebildet wird, mit 14 Prozent vergleichsweise gering (vgl. Beitrag DIETZEN/WESTHOFF in diesem

Literatur

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): *Berufsbildungsbericht, Bonn 2000, 2001*
 GEISSLER, B.; OECHSLE, M.: *Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe, Weinheim 1996*
 GRANATO, M.: *Wege zur Chancengleichheit. In: direkt 12/2001, S. 26–29*
 GRANATO, M.; SCHITTENHELM, K.: *Junge Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf: Chancen und Perspektiven. In: Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren, Jugendliche und Stiftung SPI*

(Hrsg.): *Mädchen in sozialen Brennpunkten. Berlin, Bonn 2000*
 HEINZ, W. R. u. a.: *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts, Weinheim, Basel 1987*
 HEINZ, W. R.: *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation, Weinheim, München 1995*
 HEYN, S.; SCHNABEL, K. U.; ROEDER, P. M.: *Von der Options- zur Realitätslogik. Stabilität und Wandel berufsbezogener Wertvorstellungen in der Statuspassage Schule-Beruf. In: Meier, A. u. a. (Hrsg.): Transformation in Ost und West,*

Jahrbuch Bildung und Arbeit '97, Opladen 1997, S. 281–305
 HOOSE, D.; VORHOLT, D.: *Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 25/1997*
 KRÜGER, H.: *Die Berufsorientierung weiblicher Jugendlicher – ein Phänomen der Achtzigerjahre? In: René, B. u. a., (Hrsg.): Jugend und Gesellschaft. Deutsch-französische Forschungsperspektiven, Baden-Baden 1993, S. 181–193*
 SCHITTENHELM, K.: *Zwischen Unterstützung und Reglementierung,*

Mädchen und junge Frauen in Einrichtungen der Jugendberufshilfe. In: Neue Praxis 3/1998, S. 297–311
 SCHITTENHELM, K.: *Milieubildung, symbolische Gewalt und soziale Ungleichheit. Statuspassagen junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien. In: Weiß, A. u. a. (Hrsg.): Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit, Opladen 2001 (im Erscheinen)*
 SEUS, L.: *Soziale Kontrolle von Arbeiteröchtern. Eine kriminologische Studie über junge Frauen im Berufsbildungssystem, Pfaffenweiler 1993*

Heft). Etwas höher liegt der Anteil im Osten mit 18 Prozent aller Auszubildenden (West 14 %). Verschwindend gering ist demgegenüber der Anteil jugendlicher ausländischer Herkunft: mit 3 Prozent sind sie in den neuen Berufen kaum vertreten, der Anteil junger Frauen ausländischer Herkunft dürfte hier erwartungsgemäß noch niedriger liegen.²

Junge Frauen aus Migrantenfamilien erhalten eine Ausbildung eher in denjenigen Berufen, für die sich junge Deutsche weniger interessieren. Eine ihrem Bevölkerungsanteil entsprechende Teilhabe an den „klassischen“ Berufen des Dienstleistungssektors, wie beispielsweise den kaufmännischen Berufen, ist ihnen bislang nicht gelungen; noch viel geringer ist ihre Teilhabe an den neuen Informations- und Kommunikationsberufen.

Besonders klein sind die Ausbildungschancen junger Frauen ausländischer Herkunft in bestimmten kaufmännischen Berufen, wie z. B. der Bank- oder Versicherungskauffrau. Gleichfalls unzureichend ist ihr Zugang zum öffentlichen Dienst: Von allen Auszubildenden hier hat nur jede bzw. jeder Dreißigste einen ausländischen Pass. Jugendliche ausländischer Herkunft haben mit 5 Prozent in den neuen Serviceberufen und mit 3 Prozent bzw. 2 Pro-

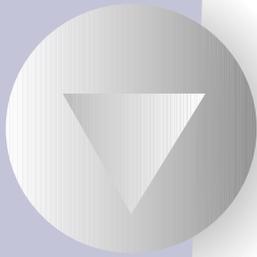
zent in den Medien- und IT-Berufen kaum Chancen. Noch niedriger dürfte der Anteil junger Frauen ausländischer Herkunft in diesen Berufen sein (vgl. auch Fußnote 2).

Ausblick

Angesichts der demographischen Veränderungen in Deutschland, die in den neuen Ländern bereits in den nächsten Jahren zu einem deutlichen Rückgang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen führen werden, gilt es, das vorhandene Qualifizierungs- und Arbeitskräftepotenzial auszuerschöpfen: (Junge) Frauen in Deutschland bilden hier eine erhebliche Ressource. Für Betriebe, die bereits jetzt in manchen Regionen einen Fachkräftemangel beklagen, sind junge Frauen ein Nachwuchspotenzial, das es zu fördern gilt. Die attraktive Gestaltung von Ausbildungsplätzen und die stärkere Gewinnung von Schulabgängerinnen auch im gewerblich-technischen Bereich stellen hier eine bildungspolitische Herausforderung aller beteiligten Akteure dar. ■

Anmerkungen

- 1 Aussagen zu dem Anteil junger Frauen ausländischer Nationalität in weiblich bzw. männlich dominierten Berufen sind nicht möglich, da die Statistik den Anteil ausländischer junger Frauen und Männer an den einzelnen Ausbildungsberufen nicht ausweist.*
- 2 Aussagen zum Anteil junger Frauen ausländischer Nationalität in den IT-Berufen bzw. in den anderen neuen Berufen sind aufgrund der eingeschränkten statistischen Datenlage nicht möglich (vgl. FN 1).*



Zukunftsfaktor Chancengleichheit – Überlegungen zur Verbesserung der Berufsausbildung junger Frauen

► Der Beruf ist ein zentrales Element im Leben von Männern und Frauen. Gesellschaftliche Position, soziales Ansehen, Chancen, zum wirtschaftlichen und sozialen Leben beizutragen und an ihm teilzuhaben, Weiterbildungs- und Karrierechancen, Einkommen, finanzielle Sicherheit und Unabhängigkeit – all dies sind Aspekte, die mit dem Begriff „Beruf“ verbunden sind, Aspekte auch, an denen sich die Umsetzung von Chancengleichheit und Gender-Mainstreaming bemessen lässt.

Die Beteiligung von Frauen an Erwerbstätigkeit und an beruflicher Aus- und Weiterbildung ist in den zurückliegenden Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen. Doch ist die berufliche Situation von Männern und Frauen noch immer sehr unterschiedlich und von tatsächlicher Gleichstellung noch weit entfernt.



ANGELIKA PUHMANN

wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
„sozialwissenschaftliche Grundlagen, Statistik
und Strukturdaten“ im BIBB

In Deutschland ist die Arbeitswelt weiterhin deutlich in „männliche“ und „weibliche“ Bereiche aufgeteilt, und auch in den paritätisch besetzten Berufsfeldern sind nennenswerte Ungleichheiten bei den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu Ungunsten von Frauen zu verzeichnen. Zu dieser Situation tragen die geringe Bewertung der Potenziale, die weibliche Berufsbiographien beinhalten, Kriterien der Personalrekrutierung und Personalentwicklung, die sich am Muster der geradlinigen und lebenslangen Berufstätigkeit in einem Beruf orientieren, und die Höherbewertung traditionell männlich geprägter Berufsbereiche gegenüber traditionell von Frauen geprägten Bereichen entscheidend bei. Allerdings sind diese Orientierungen für die Gestaltung einer zukunftsbezogenen (Personal-)Politik obsolet geworden, denn: die Aussichten, im einmal erlernten Beruf lebenslang zu verbleiben und – bestenfalls – geradlinig aufzusteigen, sinken durch den Wandel der Arbeitswelt. Damit verliert zugleich dieses Muster der männlichen Normalbiographie an Bedeutung. Die Entwicklung von der Produktions- zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft verlangt nach lebenslanger Flexibilität im Beruf. Sie verlangt auch nach Teilnahme an Weiterbildung über alle Lebensphasen hinweg und nach Qualifikationsprofilen, die über das Fachliche hinaus Kommunikations- und Organisationsfähigkeiten, Kreativität und Teamfähigkeit aufweisen. Der Bedeutungsgewinn des lebenslangen Lernens wird zu einer Aufwertung der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung führen, und die zukunftsbezogenen Anforderungen des Berufslebens werden zu einer angemessenen Wertung der spezifischen Qualifikations- und Kompetenzprofile von Frauen führen – eine Entwicklung, die bereits seit längerem in Bezug auf Führungspositionen zu beobachten ist. Die Arbeitswelt hat sich längst so gewandelt, dass bislang wesentliche Unterschiede der beruflichen Tätigkeiten und der (Berufs-)Leben von Frauen und Männern an Bedeutung verlieren:

- Große körperliche Kraft ist entbehrlicher, hingegen sind Wissen, Qualifikationen, Fach- und Sozialkompetenz, Kreativität und Lernfähigkeit unabdingbar geworden.

- Lebenslange und geradlinige Vollzeitbeschäftigung in einem Beruf geht weiter zurück, verschiedene Muster von Lebens-/Arbeitszeit haben Verbreitung gefunden.
- Frauen unterbrechen ihre Berufstätigkeit durchschnittlich nur noch drei Jahre und stehen dem Arbeitsmarkt fast kontinuierlich zur Verfügung.

Die Zeichen der Zeit, so kann geschlossen werden, stehen für Frauen und für die Verwirklichung der Gleichstellung gut. In der Arbeitswelt und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung müssen dafür jedoch Strukturen, die Frauen benachteiligen und der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in Deutschland zum Nachteil gereichen, so verändert werden, dass insbesondere die Kompetenzen und Potenziale von Frauen für gewerblich-technische Berufe und für Berufe der Informationstechnologie sowie die Potenziale von Männern im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungsberufe besser genutzt werden können (vgl. Beitrag FISCHER/SCHULTE).

Für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung ist es unabdingbar, neue Wege zu beschreiten, um vor allem die Entwicklung und den Einsatz der Potenziale von Frauen rasch und nachhaltig zu fördern. Die Behebung des Fachkräftemangels und die Bewältigung der demographischen Entwicklung sprechen ebenso dafür wie der Anspruch einer demokratischen Gesellschaft auf Realisierung von Chancengleichheit und die Anforderungen der Politik des Gender-Mainstreaming der EU. Die Ziele der Entwicklung der Potenziale von Frauen und der Entwicklung von Frauen als Potenzial führt zu Fragen nach Soll-Bruch-Stellen der bisherigen Praxis, an denen Hemmnisse, aber zugleich auch Möglichkeiten zur Veränderung bestehen.

Die Richtung kann man selbst bestimmen!? Berufswahl

Zweifellos besteht ein Problem in der Konzentration von Frauen auf ein relativ enges Berufsspektrum mit Schwerpunkten bei den personenbezogenen Dienstleistungen und den Büroberufen, ihrer geringen Beteiligung an technischen und gewerblichen Berufen sowie an den Berufen der Informationstechnologie und ihrer unzureichende Repräsentanz in Berufen und Positionen mit hohem Status und Entscheidungsmöglichkeiten. Dies kennzeichnet die Situation von Frauen im Arbeitsleben ebenso wie – damit zusammenhängend – geringere Verdienst- und Karrierechancen. Was für die Berufswelt im Allgemeinen gilt, spiegelt sich in der Berufswahl junger Frauen wider. Insbesondere in technischen und gewerblichen Berufen ist es bislang nicht gelungen, den Anteil von Frauen wesentlich zu steigern (vgl. Beitrag ALTHOFF). Die Verteilung der Auszubildenden auf Berufsgruppen nach Geschlechterdominanz zeigt ein ähnliches Bild. Selbst die Entwicklung von neuen Berufen im neuen Bereich der IT-Branche hat dieses Muster nicht durchbrochen (vgl. Beitrag DIETZEN/WESTHOFF).

Ebenso wie auf Seiten der Betriebe muss die Berufswahl auch auf Seiten der in sie involvierten Institutionen und Personen neu reflektiert und im Sinne des Gender-Mainstreaming unterstützt werden. Das Berufswahlverhalten folgt nach wie vor maßgeblich den Mustern der vorherrschenden Segregationen der Berufswelt in „Männer-“ und „Frauendomänen“ – wobei zu den Berufen mit einem deutlich über dem Durchschnitt liegenden Frauenanteil folgende zählen: Berufe der Körperpflege, hauswirtschaftliche Berufe, Textilberufe, Gesundheitsberufe, sozialpflegerische Berufe, Berufe im Bürobereich, Reinigungsberufe – alle mit einem Frauenanteil von über 70 Prozent (!).¹ Von diesen Mustern gehen Signale über die jeweiligen Beschäftigungs- und Berufschancen ebenso aus wie Normen setzende Kriterien, an denen die Berufswahl auch ausgerichtet wird.

Weibliche Auszubildende in ausgewählten Gruppen von Berufen

	1999	
	Westdeutschland in Prozent	Ostdeutschland in Prozent
Weiblich dominierte Berufe (80–100 Prozent weibliche Auszubildende)	44,5	35,7
Überwiegend weiblich besetzte Berufe (60–80 Prozent weibliche Auszubildende)	14,5	19,3
Gemischt besetzte Berufe (40–60 Prozent weibliche Auszubildende)	24,7	21,0
Überwiegend männlich besetzte Berufe (20–40 Prozent weibliche Auszubildende)	7,2	5,3
Männlich dominierte Berufe (0–20 Prozent weibliche Auszubildende)	9,1	18,7

Quelle: Berufsbildungsbericht 2001, Übersicht 37, S. 95

Dabei unterscheiden sich die Kriterien junger Frauen und Männer zwar nicht grundsätzlich, aber doch in wichtigen Nuancen. Für junge Frauen haben soziale Werte – anderen Menschen helfen und ausreichend Zeit für die Familie haben – einen deutlich höheren Stellenwert als für junge Männer. Individuelle Karriere- und Verdienstmöglichkeiten sind jungen Frauen zwar ebenfalls wichtig, jedoch nicht in demselben Maße wie jungen Männern, während sie gleichermaßen wie junge Männer Wert darauf legen, einen Beruf zu ergreifen, der soziales Ansehen genießt, ihnen Spaß macht und ihren Interessen entspricht.² Und ein Beruf soll zugleich den allgemeinen Vorstellungen von „weiblich“ oder „männlich“ entsprechen oder zumindest nicht widersprechen – die Berufswahl steht schließlich im Kontext der Identitätsbildung und sozialen Integration auch in die eigene Geschlechtergruppe. Dieses Kriterium muss wie alle anderen Kriterien bei der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur Unterstützung und Förderung einer breiteren Berufswahl junger Frauen Respekt und Beachtung finden.

Berufswahl: ein Prozess

Die Berufswahl ist kein punktuell Ereignis am Ende der Schulzeit, sondern ein Prozess, der in der Kindheit beginnt und sich über die Lebensphase der Jugend bis ins frühe Erwachsenenalter hinein vollzieht. Daher sollte „Berufswahl“ ein Thema sein, das kontinuierlich über die gesamte Schulzeit hinweg als roter Faden Fächer übergreifend aufgegriffen und verfolgt wird. Denkbar wäre hier – einem guten Beispiel aus Skandinavien folgend – die Einführung eines „Berufswahltagbuchs“, das in der Grundschule begonnen und über die gesamte Schulzeit hinweg von den Schüler/-innen geführt wird.³

Ein Konzept solch langfristiger Begleitung der Entwicklung von Berufswünschen und -vorstellungen bedarf einer soliden Kenntnis über Berufe bei Lehrern/-innen und ihrer Kompetenz, Schüler/-innen bei der Entwicklung ihrer beruflichen Interessen zu beraten, diese langfristig im Auge zu behalten und die Entwicklung von Potenzialen und Begabungen individuell und im Sinne der Gleichstellung zu fördern. Bereits vorhandene und erfolgreiche Konzepte und Materialien für den Unterricht, in denen Berufs- und Lebensplanung miteinander verbunden werden und die insbesondere auf die Entwicklung der Berufsvorstellungen junger Frauen ausgerichtet sind, sollten zum Standard der Schulbildung gehören.⁴ An den entsprechenden Aktivitäten sollten sich ebenso Betriebe, die Berufsberatung der Arbeitsämter sowie Freizeiteinrichtungen beteiligen. Dabei geht es nicht allein um die Veränderung von Sicht- und Verhaltensweisen junger Frauen, sondern gleichermaßen um die Verbesserung der Informationen über das gesamte Spektrum der vorhandenen Berufe und um eine Präsentation von Berufen, die ihre Attraktivität auch für junge Frauen hervorhebt. Insbesondere die Möglichkeiten der Informationstechnologie selbst können hier genutzt werden. Sie erlauben eine komprimierte Darstellung von Berufsbildern, Ausbildungsabläufen und Beschäftigungs- und Karrierechancen ebenso wie Formen der spielerischen Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen, Begabungen und Kompetenzen sowie Gegenüberstellungen des eigenen Profils mit Berufsprofilen.⁵

Entdecken Sie ihr Talent!? Einstellungstests und Auswahlverfahren

Die Bewerbung um einen Ausbildungsplatz bildet noch nicht den Endpunkt des Berufswahlprozesses. Eine Hürde, die hier genommen werden muss, bilden Einstellungstests. Diese Tests sollen eine objektive Beurteilung der Fähigkeiten und der Eignung von Bewerberinnen um einen Ausbildungsplatz ermöglichen. Durch Einstellungstests bilden sich zugleich auf Seiten der Betriebe Vorstellungen über den zukünftigen Einsatz und die künftigen Entwicklungspotenziale von Nachwuchskräften. Und auch Bewerberin-

Frauen in dualer Ausbildung unter- repräsentiert

nen um einen Ausbildungsplatz können aus Einstellungstests Schlussfolgerungen darüber ziehen, ob sie für den von ihnen gewählten Beruf geeignet sind.

Die angestrebte Objektivität kann jedoch nur erreicht

werden, wenn Einstellungstests explizite und implizite Kriterien vermeiden, die eine Präferenz junger Frauen oder junger Männer bedeuten. Allzu häufig noch bilden Einstellungstests tradierte Vorstellungen über notwendige Wissensbestände, Kompetenzen und Interessen für einen Beruf ab und mit ihnen männlich oder weiblich geprägte Berufskulturen. Einstellungstests können eine Komponente bilden, die mit darüber entscheidet, ob die Talente und Kompetenzen junger Frauen für gewerbliche und technische Berufe und für IT-Berufe bzw. die junger Männer für personenbezogene Dienstleistungsberufe erkannt und in einer entsprechenden Ausbildung entwickelt und genutzt werden können. Die Erfahrung hat gezeigt, dass Einstellungstests so gestaltet werden können, dass eine explizite und implizite geschlechtsbezogene Auswahl vermieden wird.⁶

Um junge Frauen deutlich stärker für Berufe zu gewinnen, in denen sie bislang zu gering vertreten sind, gilt es, Einstellungstests so auszurichten, dass sie das Verhältnis junger Frauen zu Technik, Technologien und Handwerk angemessen und wirkungsvoll berücksichtigen. Auf diesem Feld sollten kurzfristig Modelle entwickelt und weiter an Qualitätsstandards gearbeitet werden. Auch dies wäre ein relevanter Beitrag der Wirtschaft zur Umsetzung der Anforderungen der EU zum Gender-Mainstreaming und zugleich ein Erfolg versprechender Weg zur Gewinnung junger Frauen als Fachkräftenachwuchs.

Willkommen in der Welt der Ausbildung!?

Infolge der Aufspaltung der Arbeitswelt in Männer- und Frauendomänen haben sich jeweils unterschiedliche Arbeits-, Berufs- und Ausbildungskulturen herausgebildet. Dabei wird die Ausbildung im dualen System mehrheitlich von Ausbildern gestaltet; Ausbilderinnen stellen nur ein Viertel des gemeldeten Ausbildungspersonals.⁷ Soll das Ziel der Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten junger Frauen erreicht werden und sollen sie in deutlich stärkerer Masse für zukunftssträchtige Berufe auch in der IuK-Branche gewonnen werden, ist es unerlässlich, Frauen stärker an der Gestaltung der Ausbildung zu beteiligen. Insbesondere in technischen und gewerblichen sowie auch in den neuen IT-Berufen werden Ausbilderinnen auch als Vorbilder für Auszubildende benötigt. Darüber hinaus sollten die Kompetenzen von Ausbildern und Ausbilderinnen im Bereich der Chancengleichheit auf breiter Basis und gezielt im Rahmen der Weiterbildung gefördert werden.⁸

Nach wie vor sind Frauen in der dualen Berufsausbildung unterrepräsentiert. Das hängt zum einen damit zusammen, dass viele Berufe, die von Frauen präferiert werden, im schulischen Bereich ausgebildet werden, zum anderen aber auch damit, dass ein Großteil der Berufe im dualen System aus unveränderter Tradition heraus explizit oder implizit als „männliche“ Berufe – und damit zugleich als männliche Terrains – präsentiert werden. Umgekehrt gilt dies für die weiblich dominierten Berufe entsprechend. Die Präsentation von Berufen, die Art und Weise, wie sie jungen Menschen näher gebracht und angeboten werden, ist entscheidend dafür, ob junge Menschen sich mit ihnen identifizieren und für eine entsprechende Ausbildung gewonnen werden können. Die Gewissheit, im gewählten Beruf während einer Ausbildung und in der späteren Berufstätigkeit willkommen zu sein und sich entfalten zu können, ist nicht nur für die Berufswahl, sondern auch für einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf wichtig.

Gekoppelt mit Maßnahmen zur Verbreiterung der Berufswahl junger Frauen ist es notwendig, Präsentation von Berufen in der Ausbildung selbst so zu gestalten, dass ihre Eignung und Attraktivität für junge Frauen auch während der Ausbildung deutlich herausgestellt werden. Berufswegberatung sollte ein Thema auch der Berufsausbildung selbst sein und mit einem entsprechenden Modul verankert werden. In einem solchen Modul sollten zugleich alternative Möglichkeiten thematisiert werden, die sich vom erlernten Beruf aus auf dem Wege der Weiterbildung eröffnen können. Dies ist, angesichts der Tatsache, dass einige der von Frauen gewählten Berufe den Charakter von „Jungmädchenberufen“ haben, die nur für einen begrenzten Zeitraum des Berufslebens tragen, besonders wichtig.

Betrieben ist zu empfehlen, ihre Ausbildungsberufe auch unter den Aspekten Beschäftigungsaussichten und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten darzustellen – gerade im Hinblick auf Chancengleichheit und die Gewinnung von weiblichen Nachwuchskräften. Dabei sollten die für weibliche Berufsbiographien typischen Faktoren – vorübergehende Teilzeitbeschäftigung, Berufsunterbrechung und Berufsrückkehr – in Kombination mit darauf zugeschnittenen Angeboten zur beruflichen Weiterbildung und zur Karriereplanung Berücksichtigung finden. Auf diese Weise kann die Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu einem regulären Instrument werden, mit dem Betriebe in der Konkurrenz um qualifizierte Fachkräfte insbesondere auch im IT-Bereich erfolgreich sein können. Schließlich denken 25 Prozent der Ausbildungsabsolventinnen an eine Familiengründung in spätestens zwei Jahren (Abiturientinnen 18 %, Hauptschülerinnen 28 %); 12 Prozent der Ausbildungsabsolventen haben solche Pläne. Ein Ausstieg aus dem Berufsleben ist jedoch nicht damit verbunden: 66 Prozent derjenigen mit Familienplänen glauben, Ende 2001 im erlernten Beruf zu arbeiten (64 % derjenigen ohne

Familienpläne).⁹ Entsprechend kann durch die Verbesserung der Vereinbarkeit von Berufsausbildung und Familie gerade jungen Frauen mit Kindern der Weg in eine Berufsausbildung und zu deren erfolgreichem Abschluss geebnet werden – auch indem auf diese Weise Vorurteile gegenüber Motivation, zeitlicher Verfügbarkeit und Problembelastung abgebaut werden können. Unter förderlichen Rahmenbedingungen – adäquate zeitliche Gestaltung der Ausbildung und ggf. ausbildungsbegleitende Hilfen, sozialpädagogische Begleitung auch zur Unterstützung bei der Organisation der Kinderbetreuung – sind Berufsausbildung und Mutterschaft durchaus vereinbar.¹⁰

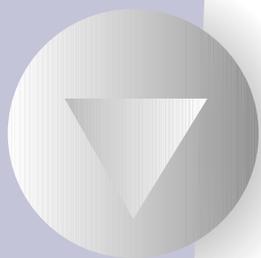
Schlussbemerkung

Die Berufschancen von Frauen werden nach wie vor durch verschiedene Faktoren geschmälert. Dabei spielen traditionelle Strukturen der Arbeits- und Berufswelt und die damit verbundenen Beschäftigungs- und Karrierechancen ebenso eine Rolle wie die auf sie mehrheitlich ausgerichtete Berufswahl junger Frauen – und junger Männer.

Veränderungen im Sinne der Politik des Gender-Mainstreaming und der Gleichstellung der EU und der Bundesregierung können erreicht werden, wenn von Seiten aller Beteiligten ein Umdenken und dessen Umsetzung in gezielte Konzepte erfolgt. Unternehmen, Schule und Berufsberatung sind dabei gleichermaßen gefordert, jungen Frauen – und jungen Männern – das breite Spektrum an Berufen nahe zu bringen und aussichtsreiche Berufswege aufzuzeigen und zu eröffnen. Die Erschließung der Potenziale junger Frauen im gewerblich-technischen Bereich und auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologie sowie für Führungspositionen sollte dabei besondere Aufmerksamkeit erfahren. Sie ist für die Entwicklung unserer Gesellschaft unerlässlich. ■

Anmerkungen

- 1 BMBF (Hrsg.): *Qualifikationsstrukturbericht 2000*, Bonn 2000, Dostal, W.: „Entwicklung der Qualifikationsstruktur und Wandel der Berufe“, S. 32
- 2 Vgl. zu Gründen für die Berufswahl: Schweikert, K.: *Ganz die alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun*. BIBB (Hrsg.): Berlin 1989; Schweikert, K.: *Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland*. BIBB (Hrsg.): Bielefeld 1999
- 3 Bericht auf der Internationalen Konferenz AIOSP 2000 „Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ vom 30. 8–1. 9. 2000 in Berlin
- 4 z. B.: *Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes NRW* (Hrsg.): *Wir werden, was wir wollen. Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen*. Düsseldorf/Minden 1991
- 5 Auf der Seite des Bundesausbildungsprojekts des BMFSFJ www.ideo-it.de findet sich ein solches gerade entwickeltes Modell: *Joblab*; vgl. auch: *Bundesanstalt für Arbeit* (Hrsg.): *Frauen und IT. Zukunftsorientierte Arbeitsmarktpolitik*. Ibv 38/01, 19. 9. 2001, S. 2935.
- 6 Ein solcher Eingangstest wurde zum Beispiel bei der *Telekom-Ausbildungsstätte in Potsdam* entwickelt.
- 7 Vgl.: *Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 3*, 1999, S. 172–173
- 8 Beispiele für entsprechende Möglichkeiten: *Schmidtman-Ehnert, A.; Schemme D.: Technik in Zukunft mit Frauen*. BIBB (Hrsg.): Bielefeld 1994. *Pro Familia Tübingen: Vereinbarkeit von Familie und Beruf und Partnerschaftliches Verhalten am Arbeitsplatz*
- 9 *Berufsbildungsbericht 2000*, S. 162
- 10 Vgl. auch: *Puhlmann, A.: Berufsausbildung junger Mütter – junge Mütter in der Berufsausbildung: Probleme und Lösungsansätze*. In: *BIBB (Hrsg.): Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern!* Bonn 2001, S. 97–102



Ausschöpfung des Berufespektrums bei männlichen und weiblichen Jugendlichen im dualen System

► Die Verteilung von Frauen und Männern auf die Berufe der dualen Berufsausbildung hängt bei den männlichen Jugendlichen in ausgeprägtem Maße von den Entwicklungen des Ausbildungsstellenmarktes ab. Für weibliche Jugendliche gilt das kaum. Ihre hohe Konzentration auf wenige Berufe ist von konjunkturellen Einflüssen weit gehend unabhängig und seit Anfang der achtziger Jahre annähernd gleich geblieben. Die Hochschulberechtigten verteilen sich im langjährigen Vergleich auf zunehmend weniger Berufe. Das Gegenteil gilt für ausländische Jugendliche, ihre Verteilung auf Berufe nähert sich der der Jugendlichen insgesamt an.

Vor zweieinhalb Jahrzehnten wurde von der Bildungspolitik eines der wohl medienwirksamsten Programme angestoßen, das von der Presse häufig unter dem Slogan „Mädchen in Männerberufe“ vermarktet wurde. Ziel der Aktion war, weiblichen Jugendlichen neue Berufsperspektiven außerhalb des Kanons typischer Frauenberufe zu erschließen.¹ Das Ergebnis ist aus heutiger Sicht ernüchternd. Denn schon Anfang der achtziger Jahre, lange vor Eintritt der kritischen Phase des Lehrstellenmangels 1984/85, nahm die Konzentration nicht weiter ab, und das Programm lief ohne nachweislichen Einfluss auf eine der wohl schwersten Krisen der betrieblichen Berufsbildung Anfang 1987 aus. Es gelang zwar, die gängigen Vorurteile gegen eine Ausbildung weiblicher Jugendlicher in gewerblichen Berufen zu widerlegen und das öffentliche Bewusstsein für das bis heute ungelöste Problem der gerechten Verteilung beruflicher Chancen zu schärfen.² Doch alle Bemühungen, den jungen Frauen ein stetig wachsendes Spektrum von Berufen zu öffnen, schlugen letztlich fehl.

Ursachen der Konzentration

Konzentrationsuntersuchungen eignen sich besonders gut, dem Wandel der Berufsstrukturen nachzugehen. Das den Kalkulationen zugrunde liegende Datenmaterial entstammt der amtlichen Berufsbildungsstatistik.³ – Der für die Berechnungen verwandte Hoover-Koeffizient ist eine sehr einfach zu interpretierende Maßzahl. Sie gibt bei einer vorgegebenen Gruppe von Berufen an, welcher Anteil von ihnen umverteilt werden muss, um eine gleichmäßige Verteilung zu erzielen.⁴

Die hohe Konzentration der Jugendlichen auf einzelne Ausbildungsberufe ist in erster Linie Ergebnis des unterschiedlichen Nachwuchsbedarfs der Wirtschaft. Konzentrationsänderungen resultieren aus Verschiebungen in der Besetzungstärke der Berufe. Sie entstehen durch ein verändertes Angebots-/Nachfrageverhalten, wie es typischerweise bei demographisch bedingten Nachfragesteigerungen



HEINRICH ALTHOFF

Diplomsoziologe, wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder“ im BIBB

oder auch Konjunkturschwankungen zu beobachten ist: In Zeiten der Hochkonjunktur mit günstigem Ausbildungsplatzangebot nehmen die Betriebe große Teile der Jugendlichen entsprechend ihrer zumeist auf wenige, vor allem besetzungstärkere Berufe gerichteten Berufswünsche auf; das führt zu wachsender Konzentration. Weniger attraktive, häufig besetzungsschwächere Berufe leiden dann eher unter Nachwuchsmangel. Erst bei prekärer Wirtschaftslage und rückläufigem Ausbildungsplatzangebot weichen die Jugendlichen auf besetzungsschwächere Berufe aus, in denen noch Ausbildungsplätze verfügbar sind. Das bewirkt eine gleichmäßigere Verteilung der Jugendlichen und damit eine sinkende Konzentration.

Die für solche Konzentrationsänderungen ausschlaggebende ungleiche Attraktivität ergibt sich zunächst aus der mangelnden Bekanntheit vieler kleiner Ausbildungsberufe und ihrer Tätigkeitsprofile. Sie werden daher bei der Berufswahl seltener in Betracht gezogen. Bei fehlender Markttransparenz, wie sie gerade für kleine Berufe typisch ist, sind auch Angebot und Nachfrage unausgewogener und die angebotenen Lehrstellen bleiben daher häufiger als bei großen Berufen unbesetzt.⁵ Ein weiterer Grund dürfte die in der Regel großräumigere Verteilung der Ausbildungsstätten schwach besetzter Berufe sein. Für die Jugendlichen bedeutet das zumeist längere Arbeitswege und einen Verlust an Freizeit.

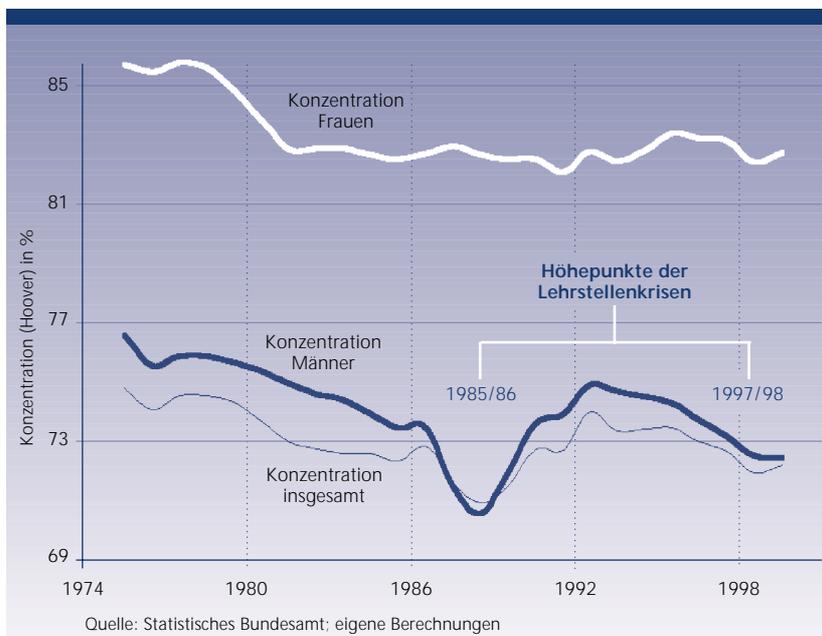
Geschlechtsspezifische Konzentration

In der Abbildung 1 fallen zunächst die großen Unterschiede zwischen der Konzentration männlicher und weiblicher Jugendlichen ins Auge; im Schnitt betragen sie etwa 10 Prozentpunkte. Ein ausgeprägter Rückgang der Konzentration vollzieht sich bei den Frauen nur in den Jahren 1978 bis 1981. Seither bewegen sich die Koeffizienten mit geringen Schwankungen auf annähernd gleich bleibendem Niveau.⁶

Eine wesentlich stärkere Dynamik zeichnet die Konzentrationsentwicklung der männlichen Jugendlichen aus. Zwar fallen die Koeffizienten nach 1976 anfangs nicht ganz so deutlich wie bei den weiblichen Auszubildenden, doch nahmen sie bis zum Höhepunkt der Lehrstellenkrise in den Jahren 1984/85 zum Teil drastisch ab.⁷ Als in den folgenden Jahren die Bedingungen am Ausbildungsstellenmarkt günstiger wurden, stieg die Konzentration bis 1992 erneut steil an, ging aber mit der sich nach 1993 verschlechternden konjunkturellen Lage und dem damit einhergehenden Mangel an Ausbildungsplätzen wieder zurück.

Das betriebliche Ausbildungssystem reagiert bei Lehrstellenmangel offenbar sehr flexibel auf die Nachfrage männlicher Jugendlicher, jedoch nicht auf die junger Frauen. Entsprechend unterschiedlich sind die geschlechtsspezifischen Strategien bei ungünstigem Lehrstellenangebot. Auf besetzungsschwächere Berufe auszuweichen ist dann für

Abbildung 1 Konzentration der Jugendlichen auf Ausbildungsberufe nach Geschlecht 1975–1999



männliche Jugendliche ein vielfach genutzter Ausweg, nicht aber für junge Frauen. Gelingt es ihnen unter sich verschärfenden Bedingungen am Ausbildungsstellenmarkt schwerer, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, so weichen sie eher auf fach- und berufsfachschulische Ausbildungsgänge, z. B. Gesundheits- und Pflegeberufe, aus. Die geringen Schwankungen der Konzentration sind aber auch auf die von Frauen bevorzugten, den konjunkturellen Entwicklungen weniger ausgesetzten Dienstleistungsberufe zurückzuführen.

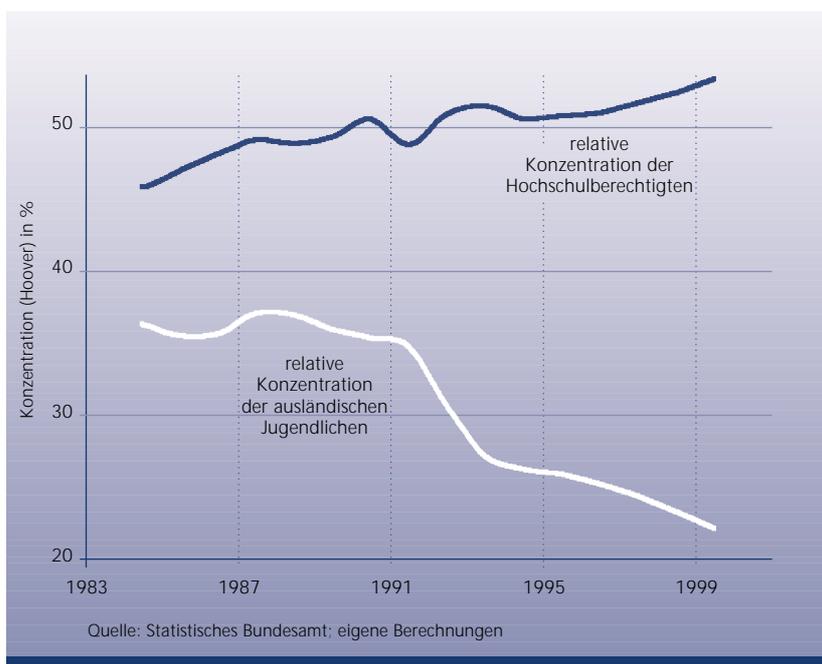


Abbildung 2 Relative Konzentration der Hochschulberechtigten und ausländischen Jugendlichen 1984–1999

Einige Folgen der Konzentrationsunterschiede

Ein ungleicher Nachwuchsbedarf der Wirtschaft und eine unterschiedliche Attraktivität der Berufe bewirken die unterschiedliche Verteilung der Jugendlichen auf die Ausbildungsberufe. Letztere hat wegen des bei der betrieblichen Berufsbildung typischen Qualifikationsgefälles auch Folgen für die Konzentration besonders qualifizierter Jugendlicher. Denn hängt es weitgehend vom Niveau des Schulabschlusses ab, ob es gelingt, einen der begehrteren Ausbildungsberufe zu ergreifen, dann konzentrieren sich in solchen Berufen zwangsläufig die schulisch besser qualifizierten. Besonders auffallend ist das bei den Hochschulberechtigten, deren Koeffizienten deutlich über denen der schulisch geringer qualifizierten ausländischen Jugendlichen liegen (Abbildung 2).

Bemerkenswert sind die jeweiligen Entwicklungstendenzen: eine steigende Konzentration bei den Hochschulberechtigten und eine fallende bei den ausländischen Jugendlichen.⁸ Letzteres ist positiv zu bewerten, da es eine Annäherung der beruflichen Verteilung deutscher und ausländischer Jugendlicher bedeutet und damit auch auf eine günstiger werdende berufliche und soziale Integration verweist.⁹ – Fragwürdig ist die wachsende Konzentration bei den Hochschulberechtigten. Sie belegt eine tendenziell zunehmende Exklusivität bestimmter Ausbildungsberufe, oder, was gleichbedeutend ist, eine schlechter werdende Versorgung der übrigen Berufe mit schulisch gut qualifizierten Jugendlichen.

Die berufliche Konzentration hat Rückwirkungen selbst auf die Ergebnisse der Abschlussprüfungen. Denn werden die Bestehensraten stark und schwach besetzter Ausbildungsberufe miteinander verglichen, dann sind Jugendliche in besetzungsschwächeren Berufen wesentlich erfolgreicher (Tabelle). Das auffallend günstigere Abschneiden lässt sich kaum anders als mit dem bereits erörterten latenten Fachkräftemangel erklären, der einen aufmerksameren Umgang mit den Jugendlichen fördert. Das trägt zu günstigeren

Prüfungsergebnisse bei und letztlich auch zum Verbleib im Ausbildungsbetrieb nach der Ausbildung. – Da die schulische Vorbildung in diesen Berufen keineswegs über dem Durchschnitt liegt, dürfte das Ergebnis tatsächlich weniger auf Qualifikationsunterschiede bei den Jugendlichen zurückzuführen sein als vielmehr auf die prekäre Nachwuchssituation und deren Folgen.

Ein weiteres interessantes Resultat tritt bei der Verschränkung zweier hoher beruflicher Konzentrationen auf. Da weibliche und männliche Jugendliche zwar beide eine beträchtliche Konzentration aufweisen, aber ungleich über die Ausbildungsberufe verteilt sind, treffen in vielen Berufen hohe Frauen- auf geringe Männeranteile und umgekehrt. Bei solchen Konstellationen weist dasjenige Geschlecht deutlich höhere Lösungsraten auf, das im jeweiligen Beruf in der Minderheit ist (Tabelle). Diese bei typischen Frauen- oder Männerberufen auftretenden überhöhten Lösungsraten signalisieren erhebliche Schwierigkeiten bei der Ausbildung und müssten ein Signal für die Ausbildungsbetriebe sein.

Eine Möglichkeit der Erklärung wären die sehr hohen Anpassungsforderungen an das jeweils geringer vertretene Geschlecht. Es geht dabei weniger um fachliche Anforderungen, die sich bei der Berufswahl gut berücksichtigen lassen und denen in der Regel beide, weibliche wie männliche Jugendliche, gleichermaßen gerecht werden. Viel eher sind es geschlechtsspezifische Wahrnehmungs-, Erlebens- und Reaktionsweisen, die ihre kritische Wirkung erst in einem beruflichen Umfeld entfalten, in dem es so gut wie keine anderen Männer bzw. Frauen gibt und daher bestimmte Verhaltensweisen der jeweiligen Minderheit wenig toleriert oder gar missverstanden werden. In Mischberufen gibt es zwar ähnliche Situationen, hier werden sie jedoch durch den gleichgeschlechtlichen Part, der die eigenen Einschätzungen teilt oder sie zumindest nachvollziehen kann, eher neutralisiert; die Situation schaukelt sich nicht bis zur Vertragslösung auf.¹⁰

Berufe sortiert nach der Besetzungstärke, aufsteigend – Anteil an allen Berufen in %	Anteil nicht bestandener Abschlussprüfungen in %	Berufe sortiert nach ihrem Frauenanteil, aufsteigend in %	Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge*		Unterschied Männer gegenüber Frauen in %
			weiblich in %	männlich in %	
0 bis 15	6,7	0 bis 15	9,8	6,8	-30,7
15 bis 30	7,2	15 bis 30	7,5	5,8	-23,2
30 bis 70	8,9	30 bis 70	7,0	6,5	-6,8
70 bis 85	10,5	70 bis 85	5,2	5,5	4,8
85 bis 100	11,6	85 bis 100	6,8	8,8	29,0
Durchschnitt	8,9	Durchschnitt	7,1	6,5	-8,4

Nicht bestandene Abschlussprüfungen und Vertragslösungen im Zeitraum 1978 bis 1999

Lesebeispiel 1: Während auf die unteren 15% der nach Besetzungstärke sortierten Berufe – es handelt sich also um relativ „kleine“ Berufe – nur 6,7% ihre Abschlussprüfung nicht bestehen, sind es in den oberen 15% (85 bis 100%) wesentlich mehr, nämlich 11,6%. In den besetzungsschwachen Berufen ist also die Bestehensrate erheblich günstiger.

Lesebeispiel 2: Während in Berufen mit einem Frauenanteil von bis zu 15% knapp zehn Prozent (9,8%) aller weiblichen Jugendlichen des Bestandes ihren Ausbildungsvertrag wieder lösen, sind es bei den männlichen Jugendlichen nur 6,8%. Die Lösungsrate der Frauen liegt also um 30,7% höher als bei den Männern. Das Gegenteil gilt für Berufe, in denen der Frauenanteil besonders hoch ist (85–100%). Dort lösen 6,8% der Frauen, aber 8,8% der Männer des Bestandes ihren Ausbildungsvertrag wieder auf.

* Die Vertragslösungsdaten können hier mangels einer durchgehenden geschlechtsspezifischen Aufschlüsselung der neuen Verträge nur auf den Bestand bezogen werden.

Schlussfolgerungen

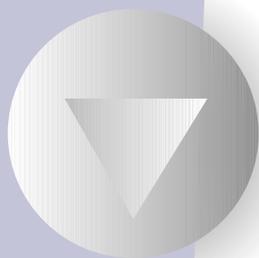
Die unterschiedliche Attraktivität der Ausbildungsberufe trägt zu einer latenten Unterversorgung vor allem bei besetzungsschwachen Berufen bei. In Zeiten des Ausbildungsplatzmangels hat das gewisse Vorzüge für die Jugendlichen, da quasi ein Reservoir ungenutzter Ausbildungskapazitäten entsteht, das bei angespanntem Lehrstellenmarkt durch vermehrte Ausbildung peu à peu wieder ausgeschöpft werden kann. Dieser Mechanismus bewirkt eine deutlich sinkende Konzentration, die aber vor allem den männlichen Jugendlichen zugute kommt. Das liegt auch an den von Frauen bevorzugten und konjunkturellen Entwicklungen weniger ausgesetzten Berufen im Dienstleistungssektor, in dem es nur wenige besetzungsschwache Berufe gibt, die eine vergleichbare Pufferfunktionen wahrnehmen können. Bei knapper werdendem Ausbildungsplatzangebot wenden sich weibliche Jugendliche daher eher als männliche schulischen Ausbildungsgängen zu. Das bedeutet wiederum eine Veränderung der Geschlechterrelation zu Lasten weiblicher Jugendlicher sowohl in der dualen Ausbildung insgesamt als auch innerhalb vieler Ausbildungsberufe. Sie läuft damit insbesondere dem Ziel zuwider, den Frauenanteil in den typischen Männerberufen anzuheben, und bewirkt dort, wegen der ungünstiger werdenden Relation, auch steigende Lösungsraten bei den weiblichen Jugendlichen. Das ist besonders fragwürdig, so-

bald es sich um besetzungsschwache, eher unter Nachwuchsmangel leidende Berufe handelt. – Auch jenseits ethischer Ansprüche auf eine gerechte Verteilung beruflicher Chancen gibt es also eine Reihe handfester wirtschaftlicher Gründe, die für eine ausgewogenere Geschlechterrelation sprechen.

Das wird durch die künftige Entwicklung des Arbeitskräftepotenzials noch einmal unterstrichen.¹¹ Denn die in den kommenden Jahrzehnten stark abnehmende Erwerbsbevölkerung und die den Jugendlichen damit zuwachsenden Berufswahlchancen werden – sofern keine nachdrücklichen Anstrengungen unternommen werden – die berufliche Konzentration erheblich ansteigen lassen. Die Versorgung schwach besetzter Ausbildungsberufe mit Nachwuchskräften wird dann noch wesentlich ungünstiger ausfallen als bei besetzungstarken. Die Erweiterung des Berufswahlspektrums für weibliche Jugendliche wird dann unausweichlich sein: Der Fachkräftemangel wird eine wesentlich stärkere Einbeziehung von Frauen in die Erwerbsarbeit notwendig machen. Die Wirtschaft wäre daher gut beraten, das Ziel einer ausgewogeneren Geschlechterrelation nicht länger aus den Augen zu verlieren. Denn eine nachhaltige Abnahme der Konzentration hat es bei den weiblichen Jugendlichen seit 20 Jahren nicht mehr gegeben. ■

Anmerkungen

- ¹ Vgl.: Modellversuchsprogramm zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft vom 9. März 1978
- ² Zu den Ergebnissen vgl. Alt, Ch. et al.: Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen. Bericht über Zielsetzung und Stand der Modellversuche. Hrsg.: BIBB 1980/Alt, Ch. et al.: Hilfen zur Berufsfindung und Ausweitung des Berufswahlspektrums für Mädchen – Ausgangslage, Maßnahmen und Erprobungsergebnisse. Hrsg.: BIBB 1985
- ³ Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung
- ⁴ Entfallen bspw. auf vier Berufe (100 %) jeweils 35, 15, 30 und 20 % der Auszubildenden, dann müssen insgesamt 15 Prozentpunkte umverteilt werden, um die Jugendlichen gleichmäßig (à 25 %) über die vier Berufe zu verteilen. Der Hoover-Koeffizient beträgt somit 15 % und besagt, dass sich die Jugendlichen in diesem Falle relativ gleichmäßig auf die vier Berufe verteilen. Bei den Ausbildungsberufen insgesamt trifft das Gegenteil zu, dort liegt der Koeffizient mit ca. 80 % auch wesentlich höher. Vgl. ausführlich Kluge, G.: Die Mathematik der Ungerechtigkeit; unter <http://poorcity.richcity.org/ent7828.htm> Dort findet sich auch eine Fülle weiterführender Literatur.
- ⁵ Unausgewogene Angebots-/Nachfragerelationen haben für die Konzentration nur dann Konsequenzen, wenn die Angebotsüberhänge bei den besetzungsschwachen Berufen größer sind als bei den besetzungstarken Berufen. Eben das ist wegen der geringeren Markttransparenz bei besetzungsschwachen Berufen häufiger der Fall. Bei ihnen bleiben daher typischerweise größere Anteile der angebotenen Lehrstellen unbesetzt. Vgl.: Althoff, H.: Besonderheiten der Struktur von Ausbildungsberufen. In: BWP 16 (1987) 3–4, S. 83–87
- ⁶ Werden nur solche Berufe untersucht, bei denen der Anteil weiblicher Jugendlicher unter 20 % liegt, dann sind die Ergebnisse günstiger: Und zwar wuchs der Anteil aller weiblichen Auszubildenden in solchen Berufen von knapp 1,7 % im Jahre 1975 auf 4,0 % im Jahre 1999. Bei dieser Kalkulation handelt es sich allerdings um keine Berechnung der Konzentration. Es bleibt hier vor allem der größere Anteil aller gerade der für Frauen ausschlaggebenden Berufe unberücksichtigt, in denen kompensatorische Prozesse ablaufen können.
- ⁷ Die geschlechtsspezifischen Konzentrationskoeffizienten können aufgrund fehlender statistischer Angaben nur für den Bestand der Ausbildungsverhältnisse (Summe aller Lehrjahre) berechnet werden. Vor allem dadurch kommt es zu einer zwei- bis dreijährigen Verschiebung gegenüber dem Höhepunkt des Ausbildungsplatzmangels in den Jahren 1984–1986, wie er sich in der Angebots-/Nachfragerelation, d. h. bei den neuen Ausbildungsverträgen, ausprägt (vgl. Berufsbildungsberichte der Bundesregierung).
- ⁸ Bei den Hochschulberechtigten und den ausländischen Jugendlichen wurde die relative Konzentration errechnet, d. h., die Konzentration beide Gruppen wäre 0, wenn auf jeden Beruf der gleiche Anteil von Hochschulberechtigten bzw. ausländischen Jugendlichen entfiel.
- ⁹ Daraus kann nicht notwendig auf gestiegene Chancen des Übergangs in die duale Berufsausbildung geschlossen werden; die sind nach wie vor bei ausländischen Jugendlichen generell ungünstiger. Sinken ihre Übergangschancen wegen einer stärkeren Auslese beim Übergang, so könnte dies sogar zu der fallenden Konzentration beigetragen haben.
- ¹⁰ Bspw. kann die von einer Frau geäußerte Bitte um Hilfe sehr unterschiedlich interpretiert werden, je nachdem ob sie sich an einen Mann oder eine Frau richtet. Vgl. auch: Althoff, H.: Frauen in Männer-, Männer in Frauenberufen – Weibliche und männliche Jugendliche als Minderheiten in Ausbildungsberufen. In: BWP 21 (1992) 4, S. 23–30
- ¹¹ Hof, B.: Szenarien zur Entwicklung des Arbeitskräftepotenzials in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B8/2001, S. 20



Qualifikation und Perspektiven junger Frauen in den neuen Berufen der Informations- und Kommunikationstechnologien

► In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit die neuen Beschäftigungsfelder im Informations- und Telekommunikationsbereich (IT) jungen Frauen und Männern gleichermaßen neue berufliche Perspektiven eröffnen oder worin die Unterschiede im Zugang zu Ausbildung und Verlauf des Ausbildungsprozesses bestehen. Bezogen auf die vergangenen vier Jahre sind durchschnittlich nur 14 Prozent aller Auszubildenden in den neuen IT-Berufen¹ Frauen. Die Ausbildungsquote von Frauen ist sogar leicht fallend trotz einer steigenden Zahl von Ausbildungsplatzangeboten. Der folgende Beitrag zeigt, dass in den neuen IT-Berufen herkömmliche Geschlechtergrenzen neu entstehen.



AGNES DIETZEN

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Früherkennung, neue Beschäftigungsfelder“ im BIBB



GISELA WESTHOFF

Diplompädagogin, wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Modellversuche, Innovationen, Transfer“ im BIBB

In neuen Beschäftigungsbereichen der Informationswirtschaft und anderen IT-anwendungsbezogenen Berufsbereichen steigt die Nachfrage nach Fachkräften kontinuierlich. Gleichzeitig wird ein eklatanter Mangel an qualifizierten Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt beklagt. Das Berufsbildungssystem hat bislang mit einer Reihe verschiedener Lösungsansätze darauf reagiert. Die Schaffung neuer Berufe im IT-Bereich und ihrer Umsetzung seit 1997 hat hohe Priorität.

Zudem wurde im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit 1999 eine „Offensive zum Abbau des IT-Fachkräftemangels“ gestartet mit dem Ziel, die Ausbildungsangebote in den IT- und Medienberufen zu steigern. Insbesondere die Chancen junger Frauen zur Ausbildung sollen verbessert, ihr Anteil in den IT- und Medienberufen soll auf 40 Prozent erhöht werden.²

Anfang 2001 hat das BIBB die Betriebe des Referenz-Betriebs-Systems (RBS) zum Thema Ausbildung junger Frauen in IT-Berufen befragt. Die Untersuchung bezieht sich auf 758 Betriebe, die bereits in den neuen IT-Berufen ausbilden oder die es in den nächsten Jahren beabsichtigen.³ Die Beschäftigungschancen junger Frauen werden im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes zu Ausbildungsmöglichkeiten in neuen unternehmensnahen, von IuK bestimmten Dienstleistungsbereichen⁴ untersucht.

Das Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat) der Universität Flensburg hat im Auftrag des BIBB die neuen IT-Berufe evaluiert. In der Befragung von 1.100 Auszubildenden wurden Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern im Zugang und Ausbildungsverlauf deutlich.⁵ Sonderauswertungen des IAB-Betriebspanels für das BIBB geben Hinweise zum Thema Ausbildung und Beschäftigung von Frauen in zukunftsorientierten Berufen.⁶

Die folgende Auswertung bezieht sich auf die o. g. Studien. Zusätzlich werden Daten der Berufsbildungsstatistik verwendet.⁷

Beschäftigungssituation in ausgewählten Dienstleistungsbereichen

Zur Einschätzung möglicher Beschäftigungschancen junger Frauen, die in den genannten Berufen ausgebildet werden, lassen sich derzeit nur wenig präzise Aussagen treffen, zum einen, weil es sich um Tätigkeiten handelt, die in unterschiedlichen Wirtschaftsbereichen gefragt sein werden, zum anderen, weil es sich um neue Berufe handelt.

Abbildung 1 weist die vergleichsweise geringen Beschäftigtenanteile von Frauen in der DV-Branche aus. Auch unter den qualifizierten Angestellten ist nur jede vierte Beschäftigte eine Frau. Allein in dem höheren Anteil weiblicher Auszubildender (33 %) liegt ein Potenzial zur Verbesserung der Perspektiven für junge Frauen. Derzeit unterscheiden sich die Geschlechtergrenzen der Beschäftigung in der DV-Branche als Segment des Dienstleistungssektors kaum von denen im Verarbeitenden Gewerbe.

Weitere Hinweise zur Beschäftigung von Frauen bieten die Ergebnisse eines BIBB-Projektes.⁹

Der Frauenanteil unter den fest angestellten Beschäftigten belief sich in dieser Unternehmensstichprobe auf 43 Prozent. Nur in der Call-Center-Branche stellten Frauen die Mehrheit der Beschäftigten. Als ausgesprochene Männerdomäne erwies sich dagegen das Informations- und Kommunikationshandwerk: Nur jede fünfte Beschäftigte war eine Frau. Eine ebenfalls unterdurchschnittliche Frauenbeschäftigung – vergleichbar mit den IAB-Ergebnissen – zeigte sich auch bei den Unternehmen der Informations- und Kommunikationswirtschaft (24 %).

Nachfrage weiblicher und männlicher Jugendlicher und betriebliche Ausbildungsangebote seit 1997¹⁰

Die Akzeptanz der IT-Berufe bei Jugendlichen liegt über dem Angebot an entsprechenden Ausbildungsplätzen, wengleich dieses in den vergangenen Jahren deutlich gestiegen ist (Abbildung 3). Neben der Differenz zwischen den Wünschen der Jugendlichen und ihrer Realisierung besteht ein geschlechtsspezifischer Unterschied im Zugang von Frauen und Männern zur Ausbildung in den neuen IT-Berufen (IT-System-Elektroniker/-in 4 %, IT-System-Kauffrau/-mann knapp 30 %, Informatikkauffrau/-mann bei 23 % und bei Fachinformatiker/-in 11 % Frauenanteil.¹²)

Durchschnittlich 14 Prozent aller Auszubildenden in den neuen IT-Berufen sind Frauen und daher im Vergleich mit dem Frauenanteil bezogen auf alle Ausbildungsberufe von 40 % unterrepräsentiert. Mit wachsenden Ausbildungszahlen fallen die Ausbildungsquoten seit 1997 sogar leicht. In den Berufen mit höherem kaufmännischem Anteil sind die Frauen häufiger vertreten als in stärker technisch orientierten Berufen, die schon in der Berufsbezeichnung eine große

Abbildung 1 Frauenanteil an allen Erwerbstätigen in Betrieben der Datenverarbeitungsbranche 2000 im Vergleich zu Betrieben des gesamten Dienstleistungssektors⁸

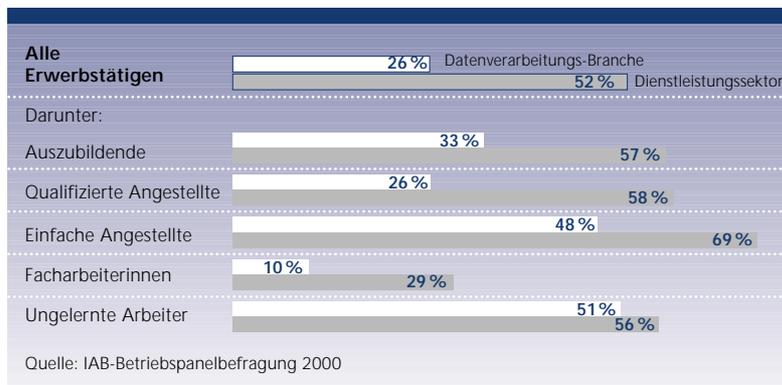


Abbildung 2 Frauenanteil an der Stammebelegschaft in ausgewählten Dienstleistungsunternehmen (in Prozent)



Abbildung 3 Ausbildungsangebot und Ausbildungsnachfrage (1. 10. 2000 bis 30. 09. 2001)¹¹

Ausbildungsberuf	gemeldete Ausbildungsstellen	gemeldete Bewerber/-innen
Kommunikationselektroniker/-in	1.878	2.632
Informationselektroniker/-in	1.680	3.023
IT-System-Elektroniker/-in	3.653	12.769
IT-System-Kauffrau/-mann	3.149	4.113
Informatikkauffrau/-mann	3.436	4.955
Fachinformatiker/-in	10.200	18.042

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit

Techniknähe erkennen lassen. Auch bei den „alten“ Berufen der Datenverarbeitung liegt der Frauenanteil bei den kaufmännisch ausgerichteten Berufen signifikant höher.¹³

Berufsorientierung und Berufswahl

In öffentlichen Diskussionen über die geringeren Ausbildungsquoten junger Frauen in IT-Berufen wird als Ursache meist eine geschlechtsspezifische Berufsorientierung und Berufswahl genannt. Es wird darauf verwiesen, dass Frauen sich immer noch stärker „typischen“ Frauenberufen zuwenden und im Hinblick auf technische Berufsbereiche kaum Interesse zeigen. Über diesen Prozess der Berufs-

orientierung und -wahl bei jungen Frauen ist bislang wenig bekannt. An ältere Untersuchungen kann nicht mehr bruchlos angeknüpft werden, da Einstellungen, Werte und Erwartungen in Phasen der Berufsorientierung und Berufswahl sich ebenso stark verändert haben wie die Lebenswürfe im Prozess fortschreitender Individualisierung. Auch in der Einschätzung der Betriebe liegen die Gründe für die geringeren Ausbildungsquoten von Frauen hauptsächlich in einer mangelnden Berufsvorbereitung und fehlendem Interesse junger Frauen an IT-Berufen, wie die RBS-Befragung des BIBB gezeigt hat (Abbildung 4).

Was ist wichtig, um junge Frauen für IT-Berufe zu gewinnen?

Mehrfachnennungen in Prozent



Abbildung 4 Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Betriebe

Die Mehrzahl der Nennungen (vorgegebene Antworten) bezieht sich auf Verbesserungsvorschläge für die Berufsvorbereitung in Schule und Berufsberatung und damit auf die Phase der Berufsorientierung und Berufswahl. Dieses Bild spiegelt sich auch in den offenen Nennungen wieder. „Vorbereitung in Schulen“ und „mangelndes Interesse an Technikzusammenhängen“ von Mädchen aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisation wird in der Mehrzahl der offenen Nennungen angegeben.

Worin unterscheiden sich die Erfahrungen junger Frauen bei der Berufswahl jedoch von denen junger Männer? 75 Prozent aller Auszubildenden in den neuen IT-Berufen haben einen Ausbildungsplatz im gewünschten Beruf. Nur 50 Prozent der Frauen haben einen Ausbildungsplatz entsprechend ihrer Berufswahl erhalten und jede zweite Frau einen Ausbildungsplatz in einem Beruf der zweiten oder dritten Priorität. Die Berufswahlentscheidungen sind abhängig vom Angebot an Ausbildungsplätzen. Offensichtlich waren Frauen eher bereit, sich um einen Ausbildungsplatz in einem anderen Beruf zu bewerben als Männer, wenn in ihrem gewünschten Beruf nicht ausreichend Ausbildungsplätze zur Verfügung standen.¹⁴ Die Berufswahl von Frauen ist offensichtlich stärker abhängig von der Anzahl der Ausbildungsplätze als die der Männer, was eine

Erklärung dafür sein kann, dass die Ausbildungsrate von Frauen ansteigt, wenn mehr Ausbildungsplätze angeboten werden.¹⁵ (vgl. Beitrag ALTHOFF)

75 Prozent der jungen Frauen (gegenüber 90 Prozent der jungen Männer) gaben in der Untersuchung an, dass für sie das entscheidende Motiv zur Berufswahl „ein starkes Interesse am Umgang mit Computern“ gewesen sei. Der positive Einfluss von Familie und Freunden war bei Frauen mit ein entscheidender Aspekt in ihrer Berufswahl. Unterstützung des Entscheidungsprozesses erhielten ebenfalls junge Frauen stärker als junge Männer durch Computerunterricht in den Schulen. Entgegen der Sicht von Betrieben scheinen Betriebspraktika und Beratung durch das Arbeitsamt keine wichtigen Entscheidungshilfen darzustellen.¹⁵

Betriebliche Auswahlverfahren und Einstellungspraxis

Nach der RBS-Befragung lag der Anteil von Frauen, die sich für einen Ausbildungsplatz in den IT-Berufen beworben hatten, im Jahre 2000 bei rund einem Fünftel. Allerdings waren sie bei der Bewerbung geringfügig weniger erfolgreich als ihre männlichen Kollegen. Der Anteil von Frauen an den eingestellten Auszubildenden lag rund vier Prozentpunkte unter dem der Männer.

Interessante Aspekte ergeben sich bei der Betrachtung der Bewerbungen und Einstellungen in den einzelnen Berufen. Die Anzahl von Bewerberinnen scheint generell abhängig davon, ob es sich um einen stärker kaufmännisch oder eher technisch orientierten Ausbildungsberuf handelt. Bedeutsame Unterschiede zwischen der Zahl von weiblichen Bewerbungen und Auszubildenden bestehen in den technisch orientierten IT-Berufen. Hier haben sich doppelt so viele Frauen beworben, als eingestellt wurden. In den eher kaufmännisch orientierten Berufen finden wir eine umgekehrte Situation. Die Bewerbungsrate von Frauen liegt hier leicht unter der der weiblichen Auszubildenden. Im Ausbildungsberuf des Fachinformatikers/Fachrichtung Anwendungsentwicklung ist die Rate von Bewerberinnen und weiblichen Auszubildenden in etwa ausgewogen. Unternehmen folgen offensichtlich typischen geschlechtsspezifischen Mustern bei der Einstellung von Bewerberinnen. Sie bevorzugen Frauen in kaufmännisch orientierten Berufen und Männer in technisch orientierten Berufen. Geschlechtsspezifische Zuschreibungen beeinflussen implizit die Wahrnehmung und das Verhalten und sind deshalb langelig. Umso wichtiger ist, die Unternehmen für die Wirkung dieser Stereotypen zu sensibilisieren und negative Effekte in Personalauswahlverfahren auszuschließen. Nur 8 Prozent der Nennungen weisen aber darauf hin, dass betriebliche Eignungstests und Auswahlverfahren aus Sicht der Betriebe daraufhin überprüft werden müssten, ob durch ihren Einsatz – ungewollt und unbemerkt – männliche Bewerber bevorzugt werden.¹⁷ (Abbildung 4)

Qualitätsaspekte der Ausbildung

Die befragten RBS-Betriebe werten die gängige Praxis der Ausbildung im Hinblick auf Benachteiligungen von Frauen als relativ unproblematisch. Obwohl Frauen in Führungspositionen als wichtig für die Gleichstellung von Frauen bewertet werden, geben nur elf Prozent der Nennungen von Betrieben an, dass sich mehr Ausbilderinnen positiv auf die Steigerung der Ausbildungsraten junger Frauen auswirken könnten. Insgesamt halten Betriebe eine zusätzliche ausbildungsbegleitende Betreuung junger Frauen nicht für notwendig (nur 9 Prozent der Nennungen).

Die biat-Studie bietet hierzu zusätzliche Informationen. Danach sind 90 Prozent der befragten Auszubildenden mehr oder weniger mit der Ausbildung zufrieden. Als besonders positiv hervorgehoben wurden Aspekte wie: „Abwechslung, Eigenständigkeit, Verantwortung, Kundenkontakte“, aber auch die Vielfalt der Arbeits- und Tätigkeitsbereiche wie „Anwenderentwicklung und Programmierung“¹⁶. Bemerkenswert ist, dass diese hohen Zufriedenheitsraten für Frauen ebenso wie für Männer gelten, obwohl nur jede zweite Frau einen Ausbildungsplatz gemäß ihrer ersten Priorität erhalten hat. Die Bewertungen von weiblichen und männlichen Auszubildenden in Bezug auf Inhalt und Niveau von Ausbildungsinhalten unterscheiden sich kaum. Nur bei der Ausbildung zur Fachinformatikerin/Fachrichtung Anwendungsentwicklung fanden mehr Frauen als Männer das Niveau der Ausbildungsinhalte zu niedrig. Weibliche Auszubildende in dieser Fachrichtung wurden weit seltener mit schwierigen Ausbildungsinhalten (Programmieraufgaben, Systementwicklung) konfrontiert als Männer und haben deshalb die Ausbildungsinhalte als weniger anspruchsvoll bewertet.¹⁷

Bedeutsame Geschlechtsunterschiede sind in der Bewertung von Zwischen- und Abschlussprüfungen festzustellen. Drei von vier jungen Frauen sind der Auffassung, die ganzheitlichen Aufgabenstellungen in der Abschlussprüfung seien zu schwierig und kaum praxisgerecht. Entsprechend der Aussagen von Auszubildenden zur Unterstützung bei der Prüfungsvorbereitung war die Unterstützung für die weiblichen Auszubildenden im Vergleich deutlich geringer.¹⁸

Männliche IT-Berufsbilder als Zugangsbarriere

Größere Betriebe (insbesondere 50–499 Beschäftigte) sind der Ansicht, dass die neuen IT-Berufsbilder einseitig mit männlichen Berufsorientierungen verknüpft werden. Insgesamt beziehen sich 35 Prozent der Nennungen auf eine Veränderung der männlich besetzten IT-Berufsbilder, in denen technischen Anforderungen gegenüber

*Computerkurse
für Mädchen
reichen nicht*

den kaufmännischen und dienstleistungsorientierten in der Außendarstellung ein Vorrang gegeben wurde. Ein Beispiel für Berufsbezeichnungen, die diskriminierende Implikationen aufweisen, ist die Umstellung der Berufsbezeichnung von „Mathematisch-technische Assistent/-in“ auf „Fachinformatiker/-in“. Die mit diesen Bezeichnungen verbundenen Assoziationen könnten ein Grund dafür sein, dass der Bewerbungsanteil der Frauen von ca. 60 Prozent auf 20 Prozent sank.¹⁹

Notwendige Veränderungen von Einstellungsmustern bei Führungskräften und betrieblichen Führungsstrukturen

Betriebe sehen die Einstellungen von Führungskräften und betriebliche Führungsstrukturen kaum als mitverantwortlich für die geringen Ausbildungsquoten von Frauen in IT-Berufen an. In der Rangordnung an vierter Stelle (32 Prozent der Nennungen) werden Informations- und Überzeugungsarbeit für Führungskräfte genannt, um Frauen für die Ausbildung in den neuen IT-Berufen zu gewinnen. Auf die Förderung der Gleichstellung von Männern und Frauen am Arbeitsplatz beziehen sich immerhin 20 Prozent der Nennungen und weisen so darauf hin, dass eine Grundbedingung von Gleichstellung in den Betrieben keinesfalls als bereits realisiert angesehen werden kann. Auch Frauen in Führungspositionen werden mit ebenfalls 20 Prozent der Nennungen gleichermaßen als wichtig erachtet, um junge Frauen für IT-Berufe zu gewinnen.

Handlungsperspektiven

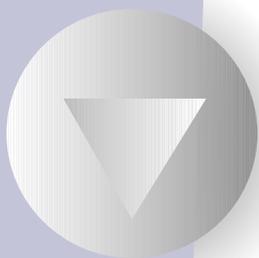
Die genannten Befunde zeigen, dass weiterer Handlungsbedarf von Seiten der Politik, der Wirtschaft und der Gesellschaft insgesamt besteht. Der Gefahr, dass zukunftsweisende Qualifikations- und Beschäftigungsmöglichkeiten in allen Branchen und Wirtschaftsbereichen sich Frauen nicht erschließen, muss entgegengewirkt werden. Es existieren allerdings auch erkennbare positive Ansätze zur Änderung, die der intensiven Unterstützung bedürfen und vielfach ein Umdenken der Arbeit in bewährten Mustern notwendig machen. Folgende Handlungsempfehlungen sind als Anregung in diese Richtung gedacht:

- Man kann sich bei der Veränderung der Berufsorientierung und Berufswahl junger Frauen nicht auf Computerkurse für Mädchen in der Schule beschränken. Wir brauchen innovative Ansätze, die stärker als bisher die Berufsorientierung und Berufswahl als längerfristigen Entwicklungsprozess begreifen. Innovation muss auf die verstärkte Kooperationen zwischen Schule, Berufsberatung, Betrieb und Familie abzielen.

- Individuen entwickeln eigene Lern- und Handlungsstrategien im Umgang mit IuK-Technologien. Lernen und Ausbildungskonzepte sollten flexibel genug sein, um solche individuellen Voraussetzungen aufzugreifen. Dies ist eine Bedingung dafür, dass Technikinteresse und technisch orientierte Kompetenzen und Fähigkeiten von Frauen erkannt und aufgegriffen werden.
- Dies müsste sich auch in der Gestaltung von Personalauswahlverfahren auswirken. Beispiele belegen, dass in Betrieben, die geschlechtssensible Auswahlverfahren anwenden, der Frauenanteil erhöht werden konnte. Auch haben geschlechtsneutrale Eignungstests zu einer Erhöhung des Frauenanteils in stärker technikorientierten IT-Bereichen und einer Erhöhung des Männeranteils in kaufmännisch orientierten IT-Bereichen geführt.
- Der Auswirkungen geschlechtstypischer Charakterisierungen und Zuweisungen in den neu geschaffenen IT-Berufsbildern ist in der Vergangenheit zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. Denn: trotz einer Verschränkung von technischen, betriebswirtschaftlichen und Managementkompetenzen in den neuen Berufen sind traditionelle geschlechtsspezifische Bilder und Assoziationen, wie Computer = Technik = männlich, lang- lebzig. Hier muss entgegengesteuert werden.
- Für die Betriebe ist es wesentlich, dass sie neue Arbeits- und Organisationskulturen entwickeln, die, vermittelt durch betriebliche Leitbilder und Managementstrategien, Genderaspekten besondere Aufmerksamkeit widmen und die Sensibilität dafür schärfen. Die Erfahrungen der letzten Jahre belegen, dass isolierte Aktionen, wie „Frauen in Führungspositionen“ oder Quotierungsstrategien, nur begrenzten Erfolg zeigten, weil sie meist nicht in eine gesamtbetriebliche Strategie eingebunden waren. Denkmuster, die sich in Begriffen wie „frauenfördernde Maßnahmen“ niederschlagen, sind überholt. Insbesondere junge Frauen schätzen eine solche Kennzeichnung nicht. Stattdessen kommt es darauf an zu zeigen, dass vor allem aus genuin wirtschaftlichen Interessen eine spürbare Verbesserung der Frauenquote unverzichtbar ist.²⁰ Modelle dieser Art sind Total-E-Quality-Ansätze, in denen zwischen Gleichstellung von Frauen und modernen Unternehmen ein ökonomisch relevanter Zusammenhang hergestellt und Chancengleichheit als Managementstrategie verstanden wird.
- Gute Betriebsbeispiele – u. a. identifiziert in dem BIBB-Dienstleistungsprojekt – können eine Leitbildfunktion übernehmen und so die stärkere Beteiligung von Frauen in IT-Beschäftigungsfeldern fördern. Vorreiterbetriebe halten die Arbeit und die Ausbildung in gemischten Teams für erfolgreicher. Der Firmenchef eines Software-Entwicklungs-Unternehmens: „Frauen haben eine andere Herangehensweise bei Problemlösungen.“ Kommunikationsfähige Teammitarbeiter/-innen seien gefragt, Frauen hätten hier deutliche Vorteile. Die neuen Wege in der Qualifizierung werden als integrierter Bestandteil der Unternehmenspolitik gesehen, deren Ziel es ist, Frauen die gleichen Chancen wie Männern einzuräumen.²¹
- Wir wissen aus historischen Studien, wie Berufe sich zu typischen Männer- bzw. Frauenberufen entwickelt haben. Die Entwicklung in den IT-Berufen zeigt, dass wir uns bereits in einem Prozess der Entstehung neuer Geschlechtergrenzen befinden. Handlungsalternativen und Interventionen setzen ein genaues Wissen über segregationsfördernde Strukturen und Mechanismen voraus. Dies kann nur durch eine gezielte und systematische Forschung im Sinne einer handlungsorientierten Begleitforschung erworben werden. ■

Anmerkungen

- | | | | |
|---|---|--|---|
| <p>1 Informations- und Telekommunikations-System-Elektro- niker/-in; Fachinformatiker/-in; Informations- und Telekommunikations-System-Kaufmann/-frau; Informatik-kaufmann/-frau</p> <p>2 Berufsbildungsbericht (BBB) 2001, S. 16 ff.</p> <p>3 Brandes, H.; Dietzen A.; Westhoff, G.: Ausbildung junger Frauen in IT-Berufen, RBS-Info Nr. 19, April 2001</p> <p>4 Westhoff, G.: Mehr Ausbildungsplätze in wachsenden Dienstleistungsbereichen – kann Forschung hierzu einen Beitrag leisten? In: BWP 29 (2000) 4, S. 29–33</p> | <p>5 Petersen, A. W.; Wehmeyer, Ch., Die neuen IT-Berufe auf dem Prüfstand. Teilprojekt 1. Abschlussbericht. Flensburg 2001. Vorfassung</p> <p>6 Alda, H: Berufsausbildung von Frauen in zukunftsorientierten Berufen, Nürnberg 2001, Bericht zum BIBB-Vorhaben „Aus- und Weiterbildung im IAB-Betriebspanel“</p> <p>7 Quelle: BBB 2000, S. 72; BBB 2001, S. 92</p> <p>8 Zur Branchengliederung: der Bereich Datenverarbeitung/ Datenbanken wird den unternehmensnahen Dienstleistungen zugeordnet und als Teil der IT-Kernbranche bezeichnet (Alda, a. a. O., S. 14, S. 33).</p> | <p>9 Basis: schriftliche Befragung von 1412 Betrieben 2000/ 2001. Vgl.: Schöngen, K.; Westhoff, G., Betriebliche Ausbildung in unternehmensnahen Dienstleistungsbereichen, BIBB (in Vorbereitung)</p> <p>10 Borch, H.; Weissmann H.: Erfolgsgeschichte IT-Berufe. In: BWP 29 (2000) 6, S. 9–12</p> <p>11 Alda, H., a. a. O., S. 4</p> <p>12 Vgl.: BBB 2000, S. 72; BBB 2001 S. 92</p> <p>13 Petersen, A. W.; Wehmeyer, Ch., a. a. O., S. 177</p> <p>14 Ebenda, S. 180</p> <p>15 Petersen, A. W.; Wehmeyer, Ch., a. a. O., S. 180</p> | <p>16 Vgl.: Petersen, A. W.; Wehmeyer, Ch., a. a. O., S. 181</p> <p>17 Ebenda, a. a. O.</p> <p>18 Vgl. ebenda, S. 185</p> <p>19 Ebenda, S. 185</p> <p>20 Vgl.: Borch, H.; Weissmann, H., a. a. O.</p> <p>21 Vgl.: Sozialforschungsstelle Dortmund, Frauen in Zukunftsberufen – Wege zu einer wirtschaftsnahen Entwicklung der Chancengleichheit von Frauen in der Ausbildung, Dortmund 2000 (Abschlussbericht)</p> <p>22 Westhoff, G.: Junge Dienstleistungsunternehmen wünschen sich mehr Information und gezielte Beratung. In: BWP 30 (2001) 5, S. 54–55</p> |
|---|---|--|---|



Berufspraxis in den neuen IT-Berufen: Fachfrauen berichten

ELLEN SESSAR-KARPP

► Wenn Schülerinnen sich für die neuen vier IT-Ausbildungsberufe interessieren und in den zahlreichen Broschüren zu den Berufen eine Antwort auf ihre Frage suchen, „was man denn in diesen Berufen so macht“, finden sie wenig konkrete Antworten; häufig werden sogar Vorurteile deutlich. Da die Berufe erst seit 1997 ausgebildet werden, lassen sich Berufspraktikerinnen, die Auskunft geben können, nicht leicht finden.

Im Rahmen des Bundesausbildungsprojektes Idee-IT wurden vom Kompetenzzentrum Frauen in Informationsgesellschaft und Technologie, Bielefeld, neun Auszubildende, Umschülerinnen und Fachfrauen aus den Berufen Informatikkauffrau, IT-Systemkauffrau, Fachinformatikerin und IT-System-Elektronikerin befragt. Die Darstellung ihres beruflichen Alltags soll helfen, Vorbehalte von Frauen gegenüber den neuen Berufen zu überwinden.

MISCHPROFIL DER IT-BERUFE

Die Bandbreite der vier neuen IT-Berufe reicht vom „weltumspannenden Netz Forschung, Entwicklung (bis hin zur Beschaffung und Produktion)¹.“ Alle Ausbildungen beinhalten „betriebswirtschaftliche und projektorientierte, elektro- und dv-technische Qualifikationen“². Allen Berufen gemeinsam ist ihr Dienstleistungscharakter: Der Kunde und

in vielen Fällen die Kundin stehen im Mittelpunkt und erwarten eine individuell angepasste, unternehmensspezifische Problemlösung. Weiter weisen alle Berufe einen hohen Anteil an Beratung und Serviceleistung auf.

Dennoch haftet den Berufen ein überwiegend technisches Image an, welches bewirkt, dass sich bislang nur wenige Frauen für diese Berufe interessieren.

Der hohe Anteil kaufmännischen Wissens und das komplexe berufliche Einsatzfeld der neuen IT-Berufe zeigt folgender Bericht von Carmen, Umschülerin zur Informatikkauffrau, Hamburg:

„... Die Ausbildung begann mit einer intensiven theoretischen Phase. Die Anfangszeit war ganz schön anstrengend. Viel kaufmännisches Grundwissen war zu lernen. Im informationstechnischen Bereich erst mal Office-Anwendungen, es kamen ja nicht alle in der Klasse aus Büroberufen. Viel zu wenig EDV – fand ich! Ich wollte ja gleich Netzwerke aufbauen und Server verwalten. Aber Grundlagen müssen sein.

Das Aufgabenspektrum einer Informatikkauffrau ist sehr breit, und die Ausbildung kann in vielen Bereichen nur eine Einführung geben. Es ist notwendig, sich zum Ende der Ausbildung hin zu spezialisieren. Ich habe mich für Intranet/Internet entschieden – von der Einbindung von Webseiten, der Erstellung und Einbindung von Datenbanken bis zur Einrichtung und Konfiguration der dafür notwendigen Server, der Installation von entsprechender Software und der notwendigen Sicherheitskomponenten. Dafür ist nicht nur informationstechnisches, sondern auch kaufmännisches Wissen notwendig. Die Beratung der Firma beim Kauf und der Einsatzplanung von EDV-Technik ist auch ein Aufgabenbereich der Informatikkauffraue.“

Auch IT-System-Kauffrauen arbeiten in einem vielfältigen beruflichen Bereich. Zu den Kenntnissen, die sie benötigen, gehören neben den Fachkenntnissen auch ein sicherer Umgang mit der deutschen Sprache und ein hohes Verständnis für die Bedürfnisse von EDV-Anwendern, wie die Tätigkeitsprofile von Vanessa und Alexandra aus Nürnberg deutlich machen. Beide gehören zu den ersten fertig ausgebildeten IT-System-Kauffrauen und schlossen im Sommer 2001 ihre Ausbildung ab. Vanessa arbeitet seitdem als technische Redakteurin in einem großen Softwarehaus. Zu ihren Aufgaben gehören: Testen und Qualitätskontrolle der hauseigenen Softwareprogramme, Schreiben von Handbüchern und Bedienungsanleitungen für die entwickelten Programme sowie die Systemdokumentation, d. h. die Beschreibung der Programmquellcodes.

Alexandra arbeitet als Assistentin der Geschäftsführung und ist zuständig für die Ausbildungsjahrgänge. Sie ver-

Anmerkungen

¹ Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie/Bundesministerium für Bildung und Forschung, (Hrsg.): Die neuen IT-Berufe. Zukunftssicherung durch neue Ausbildungsberufe in der Informations- und Telekommunikationstechnik. Bonn 2000. Zum Projekt Idee-IT vgl. <http://www.idee-it.de>

² Ebenda

waltet die Rechnungsein- und ausgänge, betreut die Urlaubsplanungen und ist zuständig für Ressourcenplanung und Controlling.

Das Mischprofil der neuen IT-Berufe wird auch in der Tätigkeitsbeschreibung von Julia, Fachinformatikerin aus Nürnberg deutlich:

„... Ich arbeite momentan an einigen Projekten mit. Neben der Einführung von neuen Systemen und der Schulung der Mitarbeiter entwickle ich die Oberflächen der bestehenden Anwendungen weiter. Zu meinem Tagesgeschäft gehört auch der technische Support unserer Kollegen aus dem Serviceteam.

Ganz aktuell ist die Einführung des Euros. Hier war ich vor Ort beim Kunden; zusammen mit einem Kollegen erklärten wir die neuen Programmfunktionalitäten und gaben Tipps zur Währungssumstellung.

Ich wurde für Anwendungsentwicklung ausgebildet. Mein Schwerpunkt nach der Ausbildung liegt vorrangig im technischen (Konfiguration und Administration des PC-Netzwerkes) als auch im betriebswirtschaftlichen Bereich (Erstellung und Weiterentwicklung von Oberflächen und Erstellung von Prototypen und Konzepten).

Bei einer neuen Anfrage muss ich mich mit Kollegen der Entwicklung abstimmen, ob die betriebswirtschaftlichen Anforderungen technisch realisierbar sind. Hier bietet die Ausbildung eine sehr gute Basis, um die Anforderungen fachlich einschätzen und kompetente Anforderungen stellen zu können.“



Nina und Judith aus Bielefeld

SCHLÜSSELKOMPETENZEN SIND GEFRAGT

Neben fachlichen Qualifikationen benötigen IT-Fachleute ein hohes Maß an Kommunikations- und Teamfähigkeit. Wenn es um interne oder Kunden/-innenschulungen geht oder Beratung ansteht, sind auch pädagogisch-didaktische Kenntnisse erforderlich.

Projektarbeit bedeutet Teamarbeit

„Ich (Kathleen, Fachinformatikerin, Fachrichtung Anwendungsentwicklung, Nürnberg) wurde bereits während meiner Ausbildung in ein neues Projekt der Fachabteilung integriert.

Dieses Projekt war Teil meiner mündlichen Abschlussarbeit. An diesem Projekt arbeite ich immer noch, indem Anforderungen der Kunden ergänzt werden.

Meine weiteren täglichen Aufgaben sind jetzt unter anderem: Gestaltung von Intranetseiten, Prototypenerstellung von eventuell neu entstehenden Projekten (zur Demonstration beim Kunden), Konzepte und Dokumentationen erstellen, Technischer Support unserer Servicemitarbeiter, Qualitätssicherung unserer Programme, interne Schulungen von Mitarbeitern (Präsentation von Neuerungen in den Programmen) und Unterstützung unserer Auszubildenden in unserer Fachabteilung.“

ERFOLGREICHE ZUSAMMENARBEIT IN GEMISCHTEN TEAMS

„In einem Projekt arbeiten zu können, bedeutet im Team zu arbeiten. Abstimmungen mit Kollegen vorzunehmen und auf wöchentlichen Gruppensitzungen den aktuellen Stand der Entwicklung zu präsentieren, gehören auch zum Alltag einer Fachinformatikerin. Dadurch sieht man, dass der Beruf sehr abwechslungsreich sein kann und unheimlich viel Spaß macht. Ich kann mit Problemen jederzeit andere Kollegen fragen und sie um ihre Meinung bitten.“ (Kathleen, Fachinformatikerin)

Auch die IT-Systemelektronikerin hat es im breiten Spektrum ihrer Arbeit mit den Problemen der Kunden und Kundinnen zu tun. Wie in den anderen Berufen auch, werden sie im Team gelöst.

Andrea aus Paderborn ist 28 Jahre alt und hatte durch einen Unfall bedingt die Möglichkeit bekommen, eine Umschulung zur IT-Systemelektronikerin zu beginnen.

„... In meiner Umschulungsklasse waren 23 männliche und drei weibliche Teilnehmer.

Hier kann man sich schon denken, dass es während der ganzen Umschulungsphase nicht immer ganz leicht war, sich als Frau unter so vielen Männern durchzusetzen. Aber: Auch in meiner Klasse hat sich keine Frau unterkriegen lassen. Es gab auch viele Männer, die es toll fanden, dass Frauen einen technischen Beruf erlernen, und uns dabei unterstützten. Ich kann allen Frauen nur Mut dazu machen, auch in technische Berufe zu gehen.

Heute bin ich froh, diese Umschulung gemacht zu haben, auch wenn häufig einem männlichen Kollegen immer noch mehr Glauben geschenkt wird als mir. Nicht weil er über mehr Grundlagenwissen verfügt, sondern weil immer noch in vielen Köpfen steckt, dass technische Berufe „Männer-

berufe“ sind. Hier liegt es bei jeder IT-Systemelektronikerin selber, das Gegenteil zu beweisen.“

Und Nina, angehende IT-Systemelektronikerin aus Bielefeld, schreibt dazu:

„... Ich wurde bis jetzt auch von jedem Kunden positiv aufgenommen, keine bösen Blicke, weil ich eine Frau bin. Sondern nur positive Bilanz, was ich mir vorher schwieriger vorgestellt habe.“

IT-BERUFE HABEN ES MIT MENSCHEN ZU TUN

In allen Berichten wird sichtbar, dass weniger die Maschine als die Beschäftigung mit Menschen im Mittelpunkt des Berufsalltags steht, der Computer ist das Werkzeug, um die Arbeitsanforderungen bzw. die Wünsche der Kunden und Kundinnen zu erfüllen. Beispielhaft hierfür sind die Schilderungen der ITSE's Nina und Andrea:

„... Dann machten wir uns an die Arbeit, um einen Linux-server aufzusetzen und ihn mit SAMBA zu konfigurieren, also ein neues Firmennetzwerk einzurichten.

Zwischendurch kamen dann genug Kunden mit ihren Rechnern, die zu reparieren waren. Vom Reisebüro bis hin zum Privatrechner war hier alles vertreten. Nun machten wir uns an die Arbeit und gingen auf Fehlersuche. Bei einem Rechner war nur die Festplatte defekt, und es dauerte nicht lange, diese auszutauschen. So kommen Tag für Tag neue Kunden, und wir haben immer etwas zu tun.“ (Nina)

„... Zu meinem Alltag gehört es z. B., als Internetprovider Telefonsupport zu bieten. Hierbei handelt es sich häufig um Kunden, welche einfach nur Probleme mit der Internetwahl haben oder keine E-Mails empfangen können.

Weiterhin gehört es mit zu meinen Aufgaben, das interne Netzwerk zu betreuen sowie zu externen Kunden vor Ort zu fahren. Ursachen hierfür können z. B. defekte Drucker sein (manchmal auch nur leere Patronen), Netzwerkausfälle, Grafikkarten oder Speichertausch, Softwareinstallationen sowie Internet- und E-Mail-Einrichtungen. Also in meinem Fall eine sehr abwechslungsreiche Palette.“ (Andrea)

IT-FACHLEUTE HABEN EINEN ACHT-STUNDEN-TAG

Der Computerfreak, der 24 Stunden oder doch mindestens auch nachts arbeitet, findet sich im Arbeitsalltag der interviewten IT-Fachfrauen nicht. Ihr Tag hat feste Arbeitszeiten: „Mein Tag fängt hier um 10.00 Uhr an und hört so um 18.00 Uhr auf.“ (Nina, Bielefeld)

Die Erarbeitung einer Problemlösung kann auch mal bis zum nächsten Tag warten, wie die Darstellung einer typischen Arbeitswoche von Carmen zeigt:

„... Ich hatte beschlossen, eine kleine Datenbank zu entwickeln, die allen Mitarbeitern durch das Intranet zugänglich ist und in der alle Eingaben vornehmen können. Die Datenbank war schnell erstellt, die Formulare genügten allen Kriterien. Nach einem ausführlichen Test sind noch einige Änderungen vorzunehmen. Das muss ich aber auf



Rosa aus Bielefeld

später verschieben, eine User-Betreuung ist geplant. Danach Mail lesen und beantworten und weiter an der Datenbank arbeiten. Die Fehler sind korrigiert, und nun muss das Ganze ins Web eingebunden werden. Es klappt auch problemlos. Beim Test erscheint natürlich eine Fehlermeldung. Das Problem muss auf morgen verschoben werden. Der nächste Tag beginnt wieder mit der Bearbeitung der Mails und User-Betreuung. Noch zwei Stunden an der Datenbank gearbeitet, und dann ist schon wieder Feierabend. Am nächsten Morgen User-Betreuung, Mails und einige Telefonate und dann zur Teamsitzung. Am Nachmittag weiter an der Webanbindung gearbeitet, und es erscheint eine neue, andere Fehlermeldung. Morgen geht's weiter. Schnell noch ein Buch eingepackt in der Hoffnung, vielleicht am Abend eine Lösung des Problems zu finden. Gleich am nächsten Morgen das Nachgelesene umgesetzt. Die alte Fehlermeldung verschwindet. Endlich!“ (Carmen, Hamburg)

Wie strukturiert und zielgenau der Tag einer Fachinformatikerin verlaufen kann, zeigt der Bericht von Nadine, Münster: „... 07:30 Uhr – Ankunft in der Firma. Ich freue mich, dass ich schon so früh bei der Arbeit bin, denn bei unserer Gleitzeit ist es ziemlich verlockend, lange zu schlafen. Allerdings ist frühmorgens immer die beste Zeit, um knifflige Probleme zu lösen, da um die Zeit noch nicht viele Mitarbeiter arbeiten und dementsprechend das Telefon ruhig ist. 07:35 Uhr – Beginn der Arbeit: Ich schalte meine Rechner an, und während sie starten, sehe ich die Notizen vom Vortag durch und überlege, was an diesem Tag unbedingt erledigt werden muss.

07:40 Uhr – Sortieren des Postkorbes: Ich lese alle neuen E-Mails und sortiere sie nach Priorität.

08:00 Uhr – Durchsehen der noch offenen Probleme: Ich schaue mir meine Liste der noch offenen Punkte unseres neuen Programms durch. Unser neues Programm ist schon fast fertig und läuft stabil mit Ausnahme einiger Funktionen, die noch eingebaut werden müssen. Ich suche mir eine der wichtigsten Funktionen aus und überlege mir ein Konzept zum Einbau.

09:00 Uhr – Überarbeiten des Konzeptes: Ich diskutiere mit einem Kollegen über das von mir erstellte Konzept, um durch die Diskussion den besten Lösungsweg zu finden.

09:30 Uhr – Beginn der Programmierung: Das Konzept ist zu unserer Zufriedenheit erstellt, und ich kann damit beginnen, das Programm um die neue Funktion zu erweitern.

11:30 Uhr – Erster Test: Die grobe Funktion ist eingebaut und kann schon mal getestet werden. Dazu liefere ich die neue Version des Programms auf unseren Testrechner aus und rufe die Funktion auf.

12:00 Uhr – Mittagspause: Der erste Test ist abgeschlossen und hat gezeigt, dass die Funktion bis auf Kleinigkeiten zuverlässig funktioniert. Jetzt ist Zeit fürs Mittagessen.

12:30 Uhr – Verfeinern der Funktion: Ich überarbeite die neue Funktion, indem ich die Kleinigkeiten, die beim Testen aufgefallen sind, korrigiere und Fehlerbehandlungen einbaue.

13:00 Uhr – Besprechung: Wir treffen uns mit Mitarbeitern aus anderen Abteilungen, um darüber zu diskutieren, wie unser neues Programm in Zukunft auf die Rechner ausgeliefert werden soll und wie es getestet werden kann.

15:00 Uhr – Nachbesprechung: In unserem Entwicklerteam sprechen wir nochmal die neuen Anforderungen durch, vergeben Prioritäten und überlegen, wer die neuen Funktionen einbauen kann.

15:30 Uhr – Problem mit einem Testnetz: Ein Kollege ruft mich an und erzählt mir von Problemen im Testnetz, ein anderes Programm von uns kann nicht mehr gestartet werden. Ich suche das Problem und versuche, es zu beheben.

16:30 Uhr – Testnetz wieder funktionsfähig: Der Fehler ist gefunden und behoben. Ich gehe wieder zurück in mein Büro und teste meine neue Funktion weiter.

17:00 Uhr – Feierabend: Die neue Funktion weist keine Fehler mehr auf. Ich packe meine Sachen zusammen und gehe nach Hause.“

IT-BERUFE – EIN SPANNENDES BERUFSFELD FÜR FRAUEN

Die Beispiele aus der Berufspraxis geben einen Einblick in die vielfältigen und kreativen Arbeitsbereiche, die offensichtlich allen Fachfrauen großen Spaß machen. Sie schätzen den selbstverständlichen Umgang mit dem Computer, das selbstständige und kreative Arbeiten. Rosa, ITSE-Umschülerin aus Bielefeld, bringt es auf den Punkt:

„... Die Arbeit ist spannend und vielseitig, weil man vor Ort öfter mit Problemen konfrontiert wird, mit denen man nicht gerechnet hat. Mein erster Eindruck über das Arbeitsfeld als IT-Systemelektronikerin ist positiv. Ich habe viel Neues gesehen, und es kommt immer mehr hinzu.“ ■

Qualitätsrichtlinien für die DV-Weiterbildung von Frauen – Informationen zu einem Kriterienkatalog

CHRISTEL BALLI

► Zur Förderung der Weiterbildung von Frauen und Mädchen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie ist in Österreich ein Qualitätssicherungsinstrument entwickelt worden. Der Beitrag stellt die wesentlichen Aussagen vor und will Anregungen für andere Frauen-Bildungsangebote geben.

In Deutschland entscheiden sich deutlich weniger weibliche Jugendliche als männliche für eine Ausbildung in den neuen IT-Berufen¹ – ca. 14 Prozent.² Angesichts dieses „gender gaps“ ist es ein Fortschritt, dass sich eine für die Weiterbildung entwickelte Arbeit dieses Problems annimmt: „Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildung“³. Der Titel benennt zwar die Ausbildung als Anwendungsbereich – und hierauf sind die Kriterien auch übertragbar – der Text bezieht sich aber erkennbar auf die Weiterbildung. Bei diesem Kriterienkatalog handelt sich um ein Qualitätssicherungsinstrument, das u. a. dem „Verbraucherschutz in Eigenaktivität“ zuzuordnen ist⁴, d. h., interessierte Frauen sollen das Instrument nutzen, um selbst Qualitätsansprüche an ihre Weiterbildung gegenüber dem Anbieter und seinem Personal zu formulieren. Der Katalog kann aber auch von Bildungsträgern/Veranstaltern zur Selbstevaluation genutzt werden. Lehrkräfte erhalten vielfältige Anregungen für eine frauenadäquate Vermittlung der Inhalte.

Herausgegeben wird das Instrument zur frauenadäquaten EDV-Ausbildung vom Büro für Frauenfragen und Gleichbehandlung des Landes Salzburg und der Techno-Z FH Forschung & Entwicklung GmbH.

Der Katalog wurde ursprünglich für Bäuerinnen in Österreich⁵ im Rahmen eines EU-Projekts⁶ entwickelt und enthält neben dem qualitätsbezogenen Text auch kurze „Erfahrungsaussagen“ der Kursteilnehmerinnen, wie

- „Schade um die Zeit, die Frauen in Kursen von Männern absitzen.“ oder
- „Erst als es geheissen hat, dass 99-Jährige nicht mehr genommen werden, war mir klar, dass der Kurs auch für mich richtig ist“.

Diese Statements sprechen das unausgewogene Geschlechterverhältnis und das Generationenverhältnis in Weiterbil-



dungsveranstaltungen an; beide wirken sich in Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich von DV/IT-Maßnahmen besonders negativ aus. Entsprechende Erfahrungen waren Anlass für die Entwicklung frauenorientierter Qualitätskriterien für die Weiterbildung allgemein⁷ und nun auch speziell für die DV-Weiterbildung.

Im Folgenden werden Grundaussagen des Katalogs vorgestellt. Kriterien, die keinen direkten Bezug zu DV/IT oder Frauen erkennen ließen, wie „Schließen eines Weiterbildungsvertrags“, wurden nicht aufgenommen. Dabei beschränken sich die genannten Kriterien jedoch nicht strikt auf DV/IT oder auf Frauen. Die (nicht immer nachvollziehbare) Zuordnung zu insgesamt sieben Qualitätssicherungsbereichen und die Reihenfolge der Kriterien folgen weitgehend dem Original.

1. FRAUENADÄQUATHEIT

- Kurse von Frauen für Frauen: Angst- und Konfliktfreiheit, mehr Selbstvertrauen, spezifischer Umgang von Frauen mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT); Vorbildwirkung der Trainerinnen (Tätigkeit in technischen Berufen als Programmierinnen, als Entwicklerinnen von neuen Technologien)
- Frauenförderung als Anliegen
- Bei Mangel an Dozentinnen: Dozenten nur mit Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der IKT-Geschlechtsspezifik
- Geschlechtergerechter Sprachgebrauch⁸
- Berücksichtigung des Lebenszusammenhangs von Frauen bei der zeitlichen und organisatorischen Planung (Kinderbetreuung, eingeschränkte Mobilität).

2. GANZHEITLICHES AUSBILDUNGSKONZEPT⁹

- Verbindung von privater/persönlicher und politischer Bildung sowie kognitivem, sozialem und emotionalem Lernen
- Auseinandersetzung mit dem Thema: „Frauen und Technik/Technologie“: Relevanz der IKT-Qualifikationen auf

dem Arbeitsmarkt, Auswirkungen der Kommunikation über Computer (z. B. soziale Isolation)

- Auseinandersetzung mit der eigenen Technik-Biographie – Technik-Nähe bzw. -Distanz (Erleichterung bei der Nutzung der neuen Technologie)
- Stärkung von Team-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit durch Begleitung des gruppendynamischen Prozesses
- Vermittlung persönlichkeitsstärkender Inhalte (Rhetorik, Selbstvermarktung, Bewerbungstraining, Projektmanagement).

3. GRUNDLAGEN UND INFRASTRUKTUR

- Sozialkompetenz für die jeweilige Zielgruppe (z. B. bezogen auf das Alter und die Sprache der Frauen)
- Teamteaching ab neun Teilnehmerinnen; Kursbegleiterinnen/Tutorinnen bei längerfristigen Maßnahmen (Begleitung der Kursgruppe über die gesamte Maßnahme)
- Je Teilnehmerin *ein* Computerarbeitsplatz; Ausstattung aller Computer mit den gleichen Programmen und Konfigurationen
- Verständliche Software (deutschsprachige Softwareversionen, insbes. in Anfängerinnenkursen; deutschsprachige Hilfedateien und Handbücher)
- Angenehmes Lernumfeld außerhalb des Computerraums – Erholungsräume, Café, Getränke-Automaten, Rauch-/rauchfreier Bereich
- Betreuung und Hilfestellung nach Kursabschluss.

4. ZIELGRUPPENORIENTIERUNG

- Orientierung der Weiterbildungskonzeption und der Vermittlungsmethoden (Erklärungen, Übungen) an der Lebens- (Zeitbudget, Betreuungspflichten) und Arbeitssituation, den Vorkenntnissen und den Erfahrungen der Teilnehmerinnen
- Beachten der Unterschiede zwischen den Frauen (Alter, Interessen, Sprache) – „Frau ist nicht gleich Frau“¹⁰
- Standort des Weiterbildungsträgers möglichst nah bei der Zielgruppe, Erreichbarkeit mit öffentlichen Nahverkehrsmitteln.¹¹

5. INHALTE, ZIELE UND METHODEN DER AUSBILDUNG

- Transparenz des Informationsmaterials: Vorabinformation über Ziele, Inhalte, Zertifizierung, Arbeitsmarktchancen, Teilnahmebedingungen, Auswahlverfahren, Vorkenntnisse, Altersgruppe
- Nutzung unterschiedlicher Software – keine Fixierung auf ein bestimmtes Softwareprodukt
- Offenlegen der Methoden
- Motivierung der Teilnehmerinnen durch die Trainerinnen zum Fragenstellen.

6. TEILNEHMERINNEN-AUSWAHL

- Bei Offenheit einer Maßnahme für alle Altersgruppen: Motivierung auch älterer Frauen zur Teilnahme¹²
- Vermeiden von schriftlichen und/oder digitalisierten Testverfahren bei der Auswahl von Teilnehmerinnen (Belastung), sonst Ergänzung durch zusätzliches mündliches Aufnahmegespräch

*Geeignete Rahmenbedingungen
und genaue Zielgruppenorientierung
sind wichtige Voraussetzungen
für den Lernerfolg*

- Insbes. bei geförderten Maßnahmen: Hinweise auf den finanziellen Wert der Weiterbildung, evtl. finanzielle Eigenleistung fordern (Förderung eigener Ansprüche an Qualität)
- Informationen über die erwarteten Leistungen der Teilnehmerinnen: Anwesenheitsquote, Übungsphase zu Hause, Gruppenarbeit, Voraussetzungen für das Zertifikat.

7. EVALUIERUNG

- Evaluierung längerfristiger Maßnahmen auf mehreren Ebenen (Durchhaltequote, Lernerfolg, Prüfungsteilnahme und -erfolg)
- Einbeziehen der Teilnehmerinnen in die Evaluation, Aufgreifen ihrer Anregungen und Kritik
- Selbstevaluation der Teilnehmerinnen (Lerntagebücher): Betrachten des eigenen Lernfortschritts, Gestaltung der persönlichen Bildungswege.

Für die Bereiche *Lernerfolgskontrolle* und *Praxisphase/Praktikum* von Teilnehmerinnen ließen sich keine Kriterien finden. Hier sind folgende Ergänzungen denkbar:¹³

- Die Lernerfolgskontrolle sollte selbst lernförderlich sein und den Frauen Gelegenheit geben, über die z. B. in einer Prüfung geforderten Qualifikationen hinaus, ihre Kompetenzen etwa durch die Anfertigung eines Produkts (z. B. Fotodokumentation unter Nutzung einer Digitalkamera, kurzes Computerprogramm) zu belegen.
- Während des Praktikums/der Praxisphase ist die Begleitung durch die Trainerinnen oder Kursbegleiterinnen aus der Maßnahme eine Gelegenheit, die Eignung des Angebots für die Anforderungen im Betrieb zu überprüfen und ggf. ergänzende Qualifizierung zu veranlassen.

Dieses Qualitätssicherungsinstrument macht deutlich, dass zwar Fragen der Hard- und Software nicht zu vernachlässigen sind, dass aber die Erfüllung geeigneter Rahmenbedingungen und die genaue Zielgruppenorientierung mindestens ebenso wichtige Voraussetzungen für den Lernerfolg von Frauen insbesondere bei arbeitsmarktrelevanten DV-/IT-Maßnahmen sind. ■

Anmerkungen

- | | | | |
|---|--|---|---|
| <p>1 IT-System-Elektroniker/-in, Fachinformatiker/-in, IT-System-Kaufmann/-frau, Informatikkaufmann/-frau</p> <p>2 Vgl. dazu den Beitrag von A. Dietzen, A.; Westhoff, G. in diesem Heft und den Beitrag: Mehr Frauen in IT-Berufe! In: BIBBaktuell 4/2001, S. 2</p> <p>3 Berthold, M.; Stiftung, A.: Qualitätsrichtlinien für frauenadäquate EDV-Ausbildung. Büro für Frauenfragen und Gleichbehandlung des Landes Salzburg; Techno-Z FH Forschung & Entwicklung GmbH (Hrsg.). Salzburg 1999
Kontaktadresse: Büro für Frauenfragen und Gleichbehandlung des Landes, Hellbrunnerstr. 7, A-5020 Salzburg. Die Broschüre ist kostenlos erhältlich. Download unter <www.newmedia.at/projects/hiatz/qu-richtlinien.pdf></p> | <p>4 Zu einer Strukturierung von Qualitätssicherungsbereichen siehe Balli, Ch.: Qualitätskriterien in der Frauenweiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 760</p> <p>5 „Für eine Schulung von Bäuerinnen ... ist die EDV-mäßige Erstellung eines Stallbuchs eine sehr effiziente Arbeitserleichterung und dient zur guten Übung von Tabellenkalkulation.“ A. a. O. S. 5</p> <p>6 Projekt-Titel: „Hiatz geama's a! Computerausbildung für Bäuerinnen im Lungau“</p> <p>7 Zum Beispiel: Balli, Ch.; Jungkunz, R.; Wielpütz, R.: Weiterbildung für Frauen. Strukturen und Begriffe des Bildungssystems. Beurteilungskriterien für die Qualität von Weiterbildung. Koordinierungs- und Beratungszentrum für die Weiterbildung von</p> | <p>Frauen (Hrsg.). Berlin 1993</p> <p>8 Zu diesem Thema als ein Beispiel: Bundesverwaltungsamt: Sprachliche Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Köln 1999</p> <p>9 Zum Anwendungsbereich des Instruments (Aus-/Weiterbildung) s. o.</p> <p>10 A. a. O., S. 10. Zur Vielfalt der Zielgruppe „Frauen“ siehe: BIBB (Hrsg.): Qualitätssicherung und Chancengleichheit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von Frauen. Bielefeld 1997, S. 63 f.</p> <p>11 Zum Thema „Standort“/„ÖPNV-Angebotsstruktur“ unter dem Aspekt „Gender-Sensibilität“ siehe Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales in Sachsen-Anhalt (Hrsg.): gender mainstreaming in Sachsen-Anhalt. Magdeburg o. J. (2000), S. 48–54</p> | <p>12 Zur Berücksichtigung ihres Bedarfs und damit der Einbeziehung älterer Menschen in den DV-/IT-Bereich, insbes. durch geeignete Hardware und ergänzende Dienstleistungen, siehe Leißner, J.: Einfach eine E-Mail an die Enkel. Lintec präsentiert ersten Senioren-Computer Europas auf der Cebit. In: Freie Presse online spezial vom 14. 09. 2001</p> <p>13 Siehe Balli, Ch., Jungkunz, R. u. a. a. O., Lernerfolgskontrolle (S. 72 f.), Praxisphase (S. 76) und Balli, Ch.; Harke, D.; Ramlow, E.: Vom AFG zum SGB III: Qualitätssicherung in der von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Weiterbildung – Strukturen und Entwicklungen. BIBB (Hrsg.). Bielefeld 2000, Anl. 4 (grundlegende) Kriterien zu: Lernerfolgskontrolle (S. 25 f.), Praktikum (S. 27 ff.)</p> |
|---|--|---|---|

IT-Kompetenz und Gender-Mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung

DOROTHEA SCHEMME, HILDE SCHONEFELD

► Die Verwirklichung der Chancengleichheit und Gleichstellung von Männern und Frauen in der Arbeitswelt ist ein gleichermaßen bildungs- wie personalpolitisches Thema. Dies gilt erst recht für zukunftssträchtige Wachstumsbranchen, in denen sich das Ausbildungs- und Beschäftigungspotenzial von Frauen bisher nicht adäquat widerspiegelt. Zur Lösung der Probleme werden in einem Modellvorhaben¹ praktische Schritte entwickelt und erprobt, um Impulswirkungen zu erzielen.

Die Informations- und Kommunikationstechnologien (IuK) bieten vielfältige Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Beteiligten müssen sich einstellen auf rasch sich verändernde berufliche Anforderungen. Neue, zum Teil selbst organisierte Lernformen brechen die Strukturen herkömmlichen Lernens auf und fordern mehr eigenverantwortliches, ganzheitliches und kreatives Lernen und Arbeiten in neuen Kooperationsformen. Um den Fachkräftemangel in den zukunftssträchtigen Wachstumsbranchen der IuK-Technologie langfristig zu beheben, bedarf es verstärkter bildungspolitischer Signale und -praktischer Bemühungen, damit das Potenzial junger Frauen mit den Anforderungen der Unternehmen zusammenkommt (vgl. dazu auch die Beiträge in diesem Heft). Auf Grund ihrer wirtschaftlichen Bedeutung kommt kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) der Industrie und des Handwerks hierbei ein besonderer Stellenwert zu.

Indes hängt gerade in den neuen gestaltungsoffenen Berufen die Qualität der beruflichen Aus- und Weiterbildung wesentlich von der Kompetenz der ausbildenden Personen ab. In Anbetracht der dort noch bestehenden quantitativen und qualitativen Mängel bei der Professionalisierung des Personals in der Aus- und Weiterbildung in den IT-Berufen kommt entsprechenden Reformvorhaben ein hoher Stellenwert zu. An diesem vielfältigen Handlungsbedarf setzt das Modellvorhaben des Berufsfortbildungswerks Berlin-Brandenburg (bfb) auf unterschiedlichen Ebenen an. Ausgangspunkte der Modellversuchsinitiative sind:

- der derzeitige eklatante Mangel an Fachkräften in den neuen IT-Berufen, der sich nach Einschätzung von Experten mittelfristig noch ausweiten wird,

- die Defizite im Bereich der Angebote für die Aus- und Weiterbildung des Personals im Verhältnis zu den neuen und generell gestiegenen Anforderungen,
- die Unterrepräsentanz von Frauen besonders in den technisch orientierten IT-Berufen, aber auch in den mehr kaufmännisch ausgerichteten IT-Berufen. Zu starke Technikorientierung in Verbindung mit unzureichender Berufsinformation und Motivierung führen dazu, dass junge Frauen nach wie vor Scheu vor der IuK-Technologie haben und besonderer Ansprache bedürfen, um sich dem Bannkreis tradierter Muster zu entziehen.

UNTERSTÜTZUNG VON KMU BEI DER UMSETZUNG GESTALTUNGSOFFENER AUSBILDUNGSBERUFE

Mit diesem Modellvorhaben sollen die Chancen der IT-Aus- und Weiterbildung genutzt werden, um:

- die Ausbildung von Klein- und Mittelbetrieben in der IT-Branche qualitativ zu stärken,
- mehr IT-Ausbildungsplätze zu gewinnen,
- dem langanhaltenden Bedarf an IT-Fachkräften entgegenzuwirken und
- mehr qualifiziertes Personal für Ausbildungstätigkeiten zu gewinnen.

Insbesondere richten sich die Aktivitäten auf die Einbindung von mehr Frauen in die IT-Arbeitswelt, damit die breiten gesellschaftlichen Kompetenzpotenziale von Frauen auch für die wirtschaftliche Entwicklung genutzt werden. Kleinen und mittleren Unternehmen des Handwerks und der Industrie werden praxisnahe Handlungshilfen angeboten, die sie unterstützen bei der Umsetzung der gestaltungsoffenen IT-Berufe. Dies gilt insbesondere für die Vermittlung und Aneignung neuer Inhalte durch geeignete Methoden und Lernmodelle in der betrieblichen Ausbildung. Im Vordergrund stehen hierbei:

- eine Befähigung des ausbildenden Personals für die Nutzung und differenzierte Ausgestaltung von offenen Lern- und Arbeitsstrukturen, die dem Qualifikationsbedarf der Arbeitswelt entsprechen,
- die Weiterentwicklung von aufgabenorientierten Lehr-/Lernmethoden entlang von beispielhaften betrieblichen IT-Kundenaufträgen, die selbst gesteuertes und ganzheitliches Lernen und Arbeiten ermöglichen sowie die Grundlage für lebensbegleitendes Lernen vermitteln,

Der **Gender-Mainstreaming-Ansatz** zielt auf die Gleichstellung von Männern und Frauen am Arbeitsplatz ebenso wie am Arbeitsmarkt. Er macht Chancengleichheit und Gleichstellung zum integralen Bestandteil aller Politikfelder. Im Amsterdamer Vertrag verpflichteten sich die EU-Staaten, aktive Strategien zu fördern, um geschlechtsspezifische Ungleichgewichte in allen Wirtschaftszweigen zu beseitigen. Gender-Mainstreaming gilt als ein Instrument, um die Auswirkungen von Maßnahmen auf das Geschlechterverhältnis transparent zu machen und so Missverhältnisse zu erkennen.

Im Hinblick auf die Herstellung von Chancengleichheit ist die berufliche Bildung in besonderem Maße dazu aufgerufen, aktiv praxisorientierte Handlungskonzepte zu entwickeln und zu implementieren.

und

- die Kooperation der Lernorte beim Bildungsdienstleister sowie in den kleinen und mittleren Unternehmen des Handwerks und der Industrie.

Dabei werden vielfältige didaktische Hilfen und Lernsoftware zur Differenzierung der Berufsbildung für gleich bzw. ähnlich gelagerte Aus- und Weiterbildungssituationen des Personals in KMU und zur Stärkung ihrer beruflichen Handlungskompetenz erarbeitet und erprobt.

In einer Entwicklungspartnerschaft des Berufsförderungswerks Berlin-Brandenburg (bfw) mit der Zukunftswerkstatt der Handwerkskammer Hamburg wird ein Verbundmodell geschaffen mit integriertem Bildungsdienstleister, dessen Ziel es ist, gemeinsam mit der betrieblichen Seite weiterzulernen und sich entsprechend den Erfordernissen weiterzuentwickeln.

In einem vorgesehenen Beirat werden darüber hinaus Vertreter/-innen der Unternehmen und regulären Sozialpartner, relevante Akteure der regionalen Fachöffentlichkeit und – am Rande – auch die schulische Seite eingebunden. Der Beirat soll die Wirkungen des Modellvorhabens nach innen unterstützen und nach außen multiplizieren. Er hat ferner beratende, bilanzierende und evaluative Funktionen.

INTEGRIERTER GENDER-MAINSTREAMING-ANSATZ

Bei zunehmendem Mangel an Fach- und Führungskräften erfährt die Nachwuchsförderung für qualifizierte (und lukrative) Berufsfelder eine immer stärkere Bedeutung. Im Interesse der Erschließung zusätzlicher Ressourcen bedarf es verstärkter Anstrengungen, um Berufsbilder und -inhalte so zu vermitteln, dass sich insbesondere junge Frauen dauerhaft angesprochen fühlen und folglich der Anteil weiblicher Auszubildender steigt.² Eine nachhaltige Überwindung der geschlechtsspezifischen Berufswahl ist jedoch nur zu erwarten, wenn mit der Zunahme der Ausbildung von Frauen in männerdominierten Berufen auch eine entsprechende Zunahme der Beschäftigung und eine Verbesserung der nachfolgenden Entwicklungsmöglichkeiten von Frauen einhergehen. Vordringlich erscheint deshalb zugleich eine Förderung von weiblichen Fach- und Führungskräften, die jungen Frauen Identifikationsmöglichkeiten bieten und Innovationsprozesse mittragen können.

Am Bedarf der Wirtschaft und den Möglichkeiten der Adressat(inn)en orientierte Arbeits- und Lernansätze werden daher mit dem Gender-Mainstreaming-Ansatz³ verknüpft – wie es der Amsterdamer EU-Vertrag zwingend vorsieht. Zentraler Bestandteil des Konzeptes zur Weiterentwicklung von Lernkultur in

KMU ist somit ein Beitrag zur Konkretisierung und Realisierung des in der Öffentlichkeit bisher kaum verstandenen Gender-Mainstreaming-Ansatzes. Der Begriff „Gender-Mainstreaming“ gilt vielen nach wie vor als ein schwimmender Begriff. Hier bedarf es sowohl einer begrifflichen Präzisierung als auch einer umsetzungsorientierten Konkretisierung, um die Nutzbarkeit des EU-weit eingeforderten Rechts gerade am Beispiel kleiner und mittlerer Unternehmen des Handwerks und der Industrie in der IT-Branche zu erproben. Die Fragen der Implementierung von Chancengleichheit von Frauen und Männern im Bereich der IT-Berufe zieht sich wie ein roter Faden durch die Qualifizierungseinheiten und wird dort jeweils als Arbeitsansatz mitbearbeitet. Im Sinne des Gender-Mainstreaming zielt das Modellvorhaben darauf ab:

1. eine integrative Verknüpfung von methodisch-didaktischen Fragen bezüglich der handlungsorientierten Vermittlung von Fach- und Kernqualifikationen mit neuen Gender-Mainstreaming-Ansätzen für Lernarrangements in der IT-Aus- und Weiterbildung herzustellen,
2. ausbildendes Personal mit Gender-Mainstreaming-Ansätzen vertraut zu machen, es zu sensibilisieren, um sein Engagement für die Berufsausbildung von Frauen in IT-Berufen zu stärken und seine sozial-kommunikative Handlungskompetenz in Bezug auf die Umsetzung konkreter Modelle zu erweitern.

ERWARTETE ERGEBNISSE

Als Ergebnisse des Modellvorhabens werden erprobte und modulhaft aufbereitete Umsetzungshilfen erstellt, z. B. in Form eines Transfer-Leitfadens und aufbereiteter Lehr- und Lernmaterialien, die Empfehlungen für netzgestützte Lernarrangements enthalten. Dieses schließt die Aufbereitung geeigneter Unterrichtsmaterialien für eine gelungene IT-Qualifizierung und Modelle zur Förderung von Frauen in der IT-Berufsbildung mit ein.

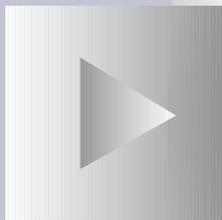
Zu den projektierten Maßnahmen gehört ferner die Vermittlung von Good-Practice-Beispielen. Durch eine geschlechterausgewogene Besetzung bei den vorgesehenen Qualifizierungsschritten sollen zum einen Frauen in ihren Qualifizierungsbemühungen gestärkt und soll zum anderen unternehmensübergreifend durch die Vermittlung von Best-Practice-Modellen die Handlungskompetenz von ausbildenden Personen bezogen auf die Genderfragen verbessert werden. Während der Weiterbildungslehrgänge soll bei Ausbilder/-innen zusätzlich zur IT-Kompetenz eine Gender-Kompetenz erreicht werden.

FAZIT

Die integrative Verknüpfung des Gender-Mainstreaming-Ansatzes mit der Aus- und Weiterbildung des Personals in der Wirtschaft sowie der Entwicklung und Erprobung von didaktischen Hilfen erscheinen geeignet, bei der Überwindung von Erschwernissen nachhaltig wirksam zu werden und neue Erkenntnisse zu befördern. ■

Anmerkungen

- 1 Modellvorhaben FKZ D 0768.00: IT-Kompetenz und Gender mainstreaming in der Aus- und Weiterbildung
- 2 Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Frauen und IT. Zukunftsorientierte Arbeitsmarktpolitik. ... Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) 38/01. 19. Sept. 2001
- 3 Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Gender mainstreaming. Es wird Zeit ... Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv) 20/01. 16. Mai 2001



Aufholjagd im Osten? Duale Ausbildung in Ostdeutschland erfolgreicher als bisher vermutet

► 97.800 Jugendliche bzw. 23 Prozent aller Lehrlinge in Ostdeutschland wurden im Jahr 1999 außerbetrieblich ausgebildet.¹ Dieser Anteil lag in den alten Ländern bei nur 4 Prozent bzw. 52.200 jungen Erwachsenen. Im Jahr 2000 stieg der Anteil der außerbetrieblichen Lehrlinge in Ostdeutschland sogar auf knapp 26 Prozent. Häufig hört man, die ostdeutschen Betriebe seien nicht im erforderlichen Maße bereit, sich an der beruflichen Erstausbildung der Jugendlichen zu beteiligen, sondern überließen diese Aufgabe dem Staat.²

Analysen auf der Basis der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit und der Erhebung des BIBB zum Umfang außerbetrieblicher Lehrstellen nach Ländern zeigen indes ein völlig anderes Bild.³

Verfahren zur Berechnung betrieblicher Ausbildungsquoten

Die Statistik der Bundesanstalt für Arbeit liefert keine direkten Angaben, die zur Berechnung *betrieblicher* Ausbildungsquoten genutzt werden könnten. Zwar wird in der Beschäftigtenstatistik zwischen Auszubildenden und sonstigen Beschäftigten unterschieden, doch innerhalb der Auszubildenden nicht zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Lehrlingen getrennt. Differenzierte Angaben zur Zahl der betrieblichen und außerbetrieblichen Lehrlinge können jedoch seit kurzem einer anderen Quelle entnommen werden, die vom BIBB in Kooperation mit dem Statistischen Bundesamt, der Bundesanstalt für Arbeit und den Ministerien der Länder erschlossen wurde.⁴ Deshalb konnte folgendes Rechenverfahren angewandt werden: Von den Angaben der Bundesanstalt für Arbeit zum Gesamtbestand der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten zum 31. 12. 1999 wurde die Zahl *aller* Auszubildenden abgezogen und die BIBB-Zahl zum Bestand an *betrieblichen* Auszubildenden addiert. Die resultierende Größe spiegelt den von den außerbetrieblichen Auszubildenden „bereinigten“ Gesamtbestand der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten wider. Der Anteil der *betrieblichen* Auszubildenden am „bereinigten“ Gesamtbestand wird als Ausbildungsquote bezeichnet. Die immer wieder an dieser Definition geäußerte Kritik⁵, dass nicht die Beschäftigten insgesamt, sondern nur die Facharbeiter und -angestellten als Bezugsgrößen genommen werden können, ändert nichts an den Zahlenverhältnissen, die im Folgenden dargestellt werden.

Ergebnisse

Auf dieser Berechnungsgrundlage hatten in beiden Teilen Deutschlands jeweils 5,6 Prozent aller sozialversicherungspflichtig beschäftigten Auszubildenden einen betrieblichen Lehrvertrag (vgl. Abbildung 1). Auch nach Ländern diffe-



KLAUS TROLTSCH

Politikwissenschaftler, Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifikationskonzepte, Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“ im BIBB



JOACHIM G. ULLRICH

Dr. rer. pol., Dipl.-Psych., Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Qualifikationskonzepte, Fachkräftebedarf, Qualifizierungsstrategien“ im BIBB

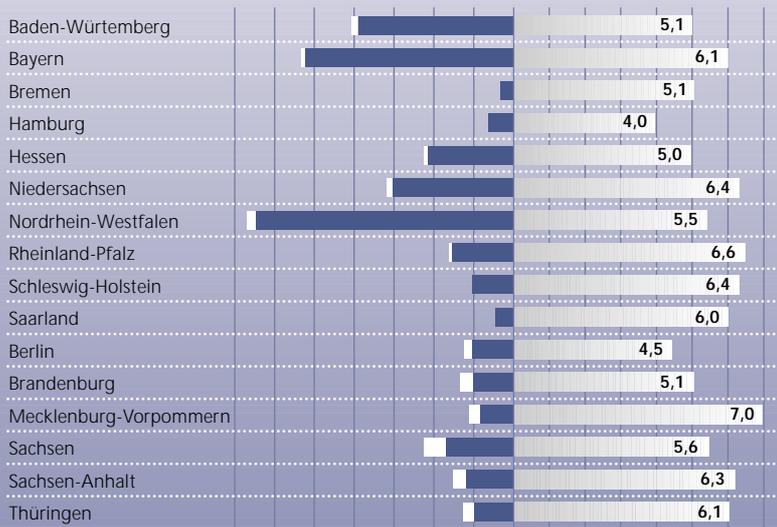
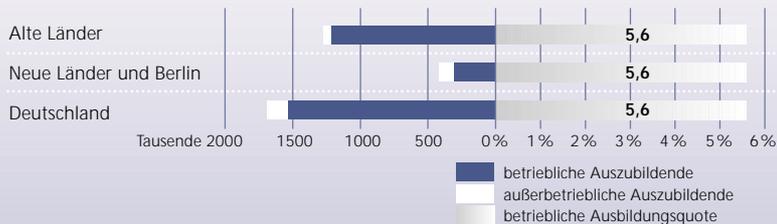
renziert zeigt sich trotz anders lautender Vermutungen ein dem Westen vergleichbares, in Teilen sogar überdurchschnittliches Ausbildungsengagement der ostdeutschen Wirtschaft. Ohne Berlin liegt die Ausbildungsquote in den neuen Ländern im Schnitt bei 5,9 Prozent.

Erklärungsansätze

Angesichts dieser völlig überraschenden Tatsache stellt sich natürlich die Frage, warum es dann in Ostdeutschland so viele außerbetriebliche Auszubildende gibt. Es könnte beispielsweise angenommen werden, dass zwar eine vergleichbare Ausbildungsbereitschaft ostdeutscher Betriebe vorliegt, deren Zahl aber insgesamt niedriger ausfällt als im Westen. Damit bildeten zwar die *vorhandenen* Betriebe im Osten nicht weniger aus, die Zahl der Lehrstellen wäre aber immer noch durch einen vergleichsweise niedrigeren Bestand an Betrieben begrenzt. Denkbar wäre auch, dass die Jugendlichen im Osten noch stärker als im Westen an einer beruflichen Erstausbildung nach BBiG/HwO interessiert sind. Schließlich könnten unterschiedliche demographische Randbedingungen vorliegen.

Um diese Analysen durchführen zu können, wurden verschiedene Erklärungsindikatoren zusammengestellt und zur besseren Vergleichbarkeit jeweils auf 100.000 Personen im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren bezogen.⁶ Als Indikatoren für die *Betriebsseite* konnten neben der

Außerbetriebliche Ausbildung ist weiter auf hohem Niveau erforderlich



Quelle: Bundesanstalt für Arbeit (BA), Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)

Abbildung 1: Zahl der Auszubildenden zum 31. 12. 1999 nach betrieblichen und außerbetrieblichen Anteilen sowie betriebliche Ausbildungsquoten nach Ost/West und in den Ländern

Zahl an Betrieben und Ausbildungsbetrieben die Zahl sozialversicherungspflichtig Beschäftigter in unterschiedlichen Differenzierungen (z. B. Betriebsgrößenklassen, Wirtschaftszweigklassifikationen, Altersgruppen, Zahl der Beschäftigten in Ausbildungsbetrieben, Angaben zur Beschäftigtenstruktur)⁷ herangezogen werden. Daneben standen als weitere Erklärungsvariablen Erwerbsquoten bei Männern und Frauen zur Verfügung. Als *Nachfrage-Indikator* wurde der Anteil der Schulabgänger, die eine Lehre nachfragten, ermittelt.⁸ Um Einflüsse der *Demographie* bestimmen zu können, wurde neben Angaben zur Gesamtbevölkerung auch der Anteil Jugendlicher nach verschiedenen Altersjahrgängen verwendet. Im Rahmen einer linearen Regressionsanalyse konnte dann der Einfluss dieser Indikatoren auf die betriebliche Ausbildungsquote bestimmt werden (vgl. Abbildung 2). Insgesamt ergeben sich folgende Ergebnisse:

Nachfragefaktoren

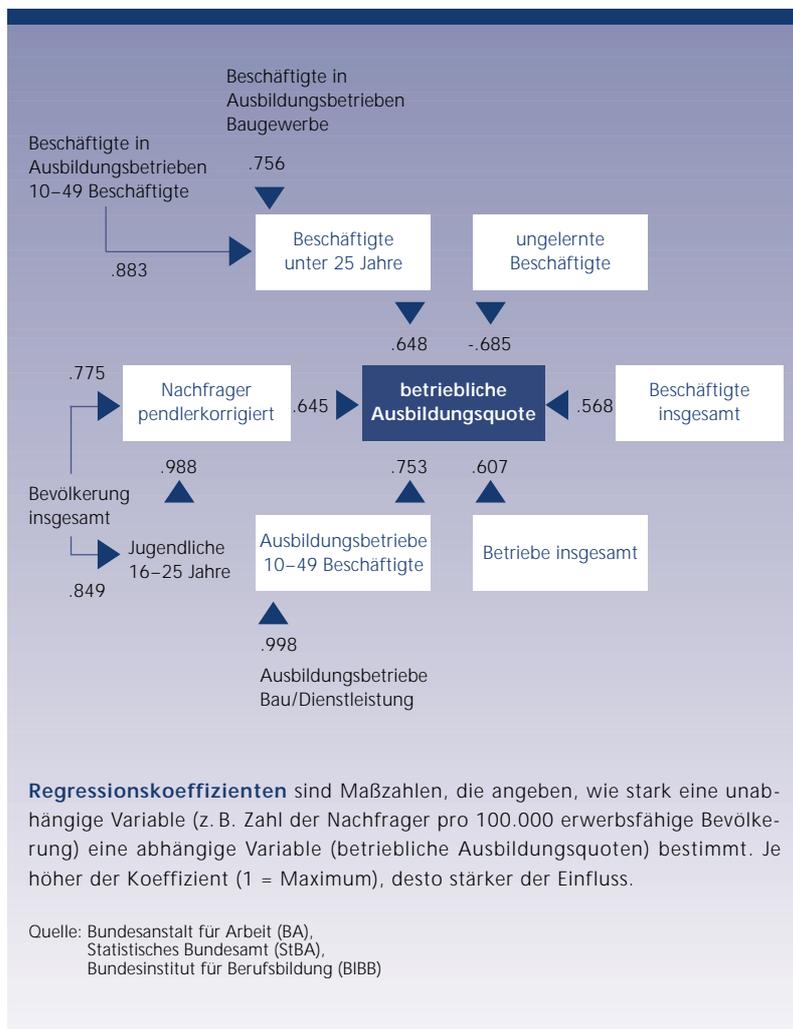
Mit das größte Gewicht besitzt – insbesondere auch im Unterschied zu den alten Ländern – der *Nachfragefaktor* bei der Erklärung der Höhe der betrieblichen Ausbildungsquoten. Während in den alten Ländern 1999 im Durchschnitt nur rund 1.145 jugendliche Lehrstellennachfrager auf 100.000 erwerbsfähige Personen kamen, sind es in den neuen Ländern einschließlich Berlin 1.303 Nachfrager und damit rund 14 Prozent mehr als im Westen. Wird der Nachfrageindikator pendlerkorrigiert und die Ost-West-Pendler wieder den neuen Ländern zugerechnet, so steigt der zusätzliche Anteil sogar auf über 27 Prozent.⁹ Damit existiert im Osten eine mit Abstand deutlich höhere Nachfrage nach Lehrstellen.

Dies hängt wiederum mit zwei Entwicklungen zusammen. Zum einen war 1999 das *relative Interesse der Jugendlichen* an einer Lehre im Osten noch höher als im Westen.

In diesem Jahr wurden in den neuen Ländern und Berlin 173.620 Lehrstellennachfrager gezählt (einschließlich 13.970 Ost-West-Pendler). Das sind 74,0 Prozent aller 234.557 Abgänger aus allgemein bildenden Schulen, die das Statistische Bundesamt im selben Jahr gezählt hatte. In den alten Ländern betrug der Anteil der 486.760 Nachfrager an der Gesamtzahl der 683.112 Schulabgänger – ohne Einpendler aus dem Osten – dagegen „nur“ 71,3 Prozent. Dieser höhere Anteil im Osten kann darauf zurückgeführt werden, dass zu dieser Zeit eine Lehre bei den Jugendlichen im Osten einen noch etwas höheren Stellenwert hatte als bei ihren westdeutschen Altersgenossen.¹⁰

Zum anderen hat das Ganze einen rein demographischen Grund. In den neuen Ländern einschließlich Berlin gibt es sowohl im Vergleich zur Gesamtzahl aller Einwohner als auch im Vergleich zur erwerbsfähigen Bevölkerung *mit Abstand mehr Jugendliche* als in den alten Ländern. Von je 100.000 erwerbsfähigen Personen waren Ende 1999 im Osten rund 17.751 Jugendliche im Alter zwischen 16 und 25 Jahren. In den alten Ländern betrug die Zahl der Jugendlichen je 100.000 Erwerbsfähige dagegen nur 15.781. Die Unterschiede sind nicht etwa auf demographische Veränderungen seit der Vereinigung, sondern auf die Zeit vor der Wende zurückzuführen: Zum 31. 12. 1989 gab es in den alten Ländern 9.774 fünf- bis vierzehnjährige Kinder je 100.000 Einwohner, in der damaligen DDR waren es dagegen 13.020 je 100.000 Einwohner und damit 33,2 Prozent mehr als im früheren Bundesgebiet. Nach der Wende sank die Geburtenrate drastisch, und in den nächsten Jahren werden sich diese Ost-West-Unterschiede genau ins Gegenteil verkehren. Dann wird es für die ostdeutschen Betriebe zunehmend schwierig, ihre Lehrstellen zu besetzen.

Abbildung 2: Lineares Regressionsmodell zur Erklärung der Einflüsse ausgewählter Indikatoren auf das betriebliche Ausbildungsengagement ostdeutscher Unternehmen¹¹



Betriebsfaktoren

Neben der Nachfrage spielt die *betriebliche Seite* bei der Erklärung der Unterschiede in den Ausbildungsquoten eine bedeutende Rolle. Entgegen anders lautenden Vermutungen ist der Bestand an Betrieben mit 4.046 Unternehmen pro 100.000 erwerbsfähige Bevölkerung höher als im Westen, der auf 3.815 Betriebe kommt. Allerdings ist die Struktur der Betriebsgrößenklassen unterschiedlich. Hier weist der Westen höhere Anteile bei den Großbetrieben mit mehr als 500 Beschäftigten und bei den großen Mittelbetrieben (Beschäftigtenzahlen zwischen 50 und 499) pro 100.000 erwerbsfähige Personen auf. Anders dagegen der Osten mit höheren Anteilen bei den Klein- und den kleinen Mittelbetrieben. Folgerichtig liegen die betrieblichen Ausbildungsquoten in den neuen Ländern umso höher, je höher die Zahl der Betriebe insgesamt und der Ausbildungsbetriebe mit Beschäftigtenzahlen zwischen 10 und 49 pro 100.000 erwerbsfähige Bevölkerung ist. Dies gilt insbesondere für das Dienstleistungs- und Baugewerbe.

Beschäftigtenfaktoren

Ein ähnlicher Zusammenhang ergibt sich auch auf der *Beschäftigtenseite*. Hier spiegelt sich am deutlichsten der Zusammenhang zwischen der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft ostdeutscher Unternehmen und ihrem Interesse an einer Beschäftigung der im eigenen Betrieb ausgebildeten Fachkräfte wider. Festzumachen ist dies am deutlichsten daran, dass eine hohe betriebliche Ausbildungsquote mit einem hohen Anteil an Beschäftigten unter 25 Jahren und einem niedrigen Anteil an ungelerten Beschäftigten korreliert. Auch hier ist der Anteil kleinerer Mittelbetriebe ausschlaggebend. Einen signifikanten Einfluss der Frauenquote auf die betriebliche Ausbildungsquote, die mit 70,9 Prozent pro 100.000 erwerbsfähige Personen in den neuen Ländern deutlich über dem Prozentsatz von 61,4 in den alten Ländern liegt, konnte nicht nachgewiesen werden. Die entsprechenden Effekte sind aller Wahrscheinlichkeit nach über andere Indikatoren vermittelt, beispielsweise über den Nachfragefaktor.

Fazit

Insgesamt wird aus der Analyse ersichtlich, dass der Ausbildungsstellenmarkt in den neuen Ländern mit seinem Zusammenspiel zwischen Nachfrage und Angebot besser funktioniert als bisher vermutet.

Die im Vergleich zu Westdeutschland äußerst hohen Anteile an außerbetrieblicher Ausbildung dürfen nicht über das vergleichbar hohe Ausbildungsengagement der ostdeutschen Unternehmen hinwegtäuschen. Dies kann als ein Zeichen dafür gewertet werden, dass die Programme zur Förderung der betrieblichen Ausbildung in Ostdeutschland (z. B. Lehrstellenentwickler u. a.) erfolgreicher verlaufen sind, als bisher vermutet wurde.

Aufgrund der derzeit hohen Nachfrage wird außerbetriebliche Ausbildung weiterhin einige Jahre lang auf hohem Niveau erforderlich sein.¹² Eine substantielle demographi-

sche Entlastung ist erst ab 2007 zu erwarten. Dann werden Jugendliche allerdings zur Mangelware, und es wird für die ostdeutschen Betriebe schwierig werden, ihren Fachkräftebedarf zu decken. Ihnen kann deshalb nur empfohlen werden, auf „Vorrat“ auszubilden.¹³ In der Praxis hieße dies, die betriebliche Ausbildungsquoten weiter zu steigern – und zwar über das inzwischen erreichte Westniveau hinaus. In dieser Hinsicht dürfen allerdings auch keine großen Überraschungen erwartet werden. Denn trotz der insgesamt höheren Zahl an Betrieben je 100.000 Einwohner ist die ostdeutsche Wirtschaft längst noch nicht auf Westniveau. Die Produktivität liegt im Osten mit großem Abstand weiterhin niedriger, und auch das Beschäftigungsniveau erreicht – bezogen auf die Gesamtheit der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter – noch nicht den westdeutschen Wert. Umso mehr kann allerdings die im Jahr 1999 erreichte Angleichung der betrieblichen Ausbildungsquoten als wichtiger Zwischenerfolg gewertet werden. ■

Anmerkungen

- 1 Die verschiedenen außerbetrieblichen Programme konzentrieren sich auf unterschiedliche Zielgruppen. Der Schwerpunkt der Bund-Länder-Programme Ost, der ergänzenden Maßnahmen der ostdeutschen Länder und außerbetrieblichen Ausbildung nach Artikel 4 des Jugend-Sofort-Programmes (JuSoPro) liegt bei den sogenannten „marktbenachteiligten Jugendlichen“ aus Regionen mit fehlenden betrieblichen Lehrstellen. Die von der Bundesanstalt für Arbeit finanzierte außerbetriebliche Ausbildung nach § 242 des Sozialgesetzbuches III (SGB III) ist für sozial benachteiligte und lernbeeinträchtigte Jugendliche gedacht, die einer besonderen pädagogischen Betreuung bedürfen. Die ebenfalls von der Bundesanstalt für Arbeit finanzierte außerbetriebliche Ausbildung nach § 102 SGB III soll die berufliche Eingliederung von Behinderten fördern. In der Praxis sind allerdings die Grenzen zwischen „Markt-“ und sonstiger „Benachteiligung“ fließend. Dies zeigt z. B. der besonders hohe Anteil der außerbetrieblichen Ausbildung nach § 242 SGB III in den neuen Ländern und Berlin.
- 2 Zum Beispiel: Bund und Länder wollen Lehrstellennot in Ostdeutschland bekämpfen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. April 1999; Engpass bei Ost-Lehrstellen, in: Frankfurter Rundschau vom 13. April 1999; Lehrstellenlage im Osten bleibt dramatisch, in: Berliner Zeitung vom 9. August 2000
- 3 Entsprechende Ergebnisse für das Jahr 2000 werden erst Ende des Jahres vorliegen.
- 4 Das entsprechende Zahlenmaterial ist als Meldung 17/2001 unter http://www.bibb.de/forum/fram_fo1.htm (Übergang von der Schule in die Berufsausbildung [FP 2.1004]) zu finden.
- 5 Vgl. „Die Quote sagt längst nicht alles“. In: iwD vom 1. Juli 1999, Ausgabe Nr. 26
- 6 Dadurch sind Verzerrungen aufgrund der unterschiedlichen Alterspyramiden in Ost und West weitestgehend ausgeschlossen.
- 7 Differenzierte Angaben zur Beschäftigtenstatistik beziehen sich auf den Stand vom 30. 06. 1999.
- 8 Jugendliche aus dem Osten, die im Westen als Nachfrager auftreten, wurden dabei den neuen Ländern zugeordnet (sog. wohnortbezogene Nachfrageermittlung).
- 9 Da Angaben zu den Ost-West-Pendlern für die neuen Länder einschließlich Berlin nur als Gesamtzahl zur Verfügung stehen, wurde der länderspezifische Anteil der Pendler entsprechend den jeweiligen Auszubildendenzahlen berechnet.
- 10 Es ist allerdings auch nicht völlig auszuschließen, dass es im Osten wegen des weiterhin angespannten Ausbildungsstellenmarktes eine größere Altnachfrage aus den vergangenen Jahren gibt und dies auch eine Ursache für die höhere Nachfragequote ist.
- 11 Alle Erklärungsindikatoren beziehen sich auf 100.000 Personen im erwerbsfähigen Alter zwischen 15 und 64 Jahren.
- 12 Vgl. dazu Brosi, W.: Vorausschätzung der Nachfrage nach Berufsausbildungsstellen 2001 bis 2015. In: Brosi, W.; Troltsch, K.; Ulrich, J. G.: Nachfrage Jugendlicher nach Ausbildungsplätzen. Analysen und Prognosen 2000–2015, Forschung Spezial, Heft 2, Bonn 2001, S. 16–35
- 13 Im Osten droht eine demographische Falle. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 28. März 2000; Von knappen Lehrstellen zu knappen Lehrlingen. Schon jetzt sollen die Unternehmen im Osten verstärkt in die Berufsbildung (wieder) einsteigen. In: Frankfurter Rundschau vom 25. November 1999



Vom Bildungsträger zum Bildungsdienstleister

Wie kann ein Bildungsträger marktfähige arbeitsintegrierte Lernangebote entwickeln und gestalten?

► Im Modellversuch entwickelt und erprobt ein Bildungsträger für Einzelhändler und Existenzgründer im Einzelhandel ein Dienstleistungskonzept, das Lernen in und aus der Arbeit ermöglicht. Die eigene Praxis liefert den Lernstoff, die Arbeitsmittel werden zu Lernunterlagen erweitert, Betriebsberater und Dozenten werden zu Begleitern arbeitsintegrierter Lernprozesse – der Arbeitsplatz wird so zum individuellen Bildungszentrum. Abgerundet wird das arbeitsintegrierte Lernen durch eine Lerngruppe, die sich virtuell im Internet und viermal im Jahr persönlich trifft. Ergänzend werden ein Aufgabenprofil und eine Weiterbildung für die Begleitung solcher Lernprozesse sowie ein Finanzierungsmodell entwickelt.

Lernen in der Arbeit und aus der Arbeit – just in time und praxisiert

Der Einzelhandel arbeitet in einem komplexen, dynamischen, weitgehend unvorhersehbaren Umfeld, das Peter B. VAILL sehr treffend als „Wildwasser“ charakterisiert.¹ Einzelhändler, speziell Existenzgründer, müssen andauernd mit neuen Hindernissen rechnen und sich auf plötzliche Strudel, Kehrwasser und Stromschnellen einstellen, auf die sie bei Strafe des Untergangs schnell und kreativ reagieren müssen. Daraus ergibt sich ein permanenter individueller, praxisbezogener und situativer Lern- und Umlernbedarf, um Trends rechtzeitig zu erkennen, die Situation zu durchschauen und die Steuerungsinstrumente zu beherrschen (und zwar nicht nur vor der Unternehmensgründung, sondern auch danach).

Aber: Inhaber und Mitarbeiter haben u. a. gerade aufgrund der äußerst belastenden betrieblichen Bedingungen *keine Zeit* (und oft auch keinen Nerv), an längeren Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, und sie können es sich aus wirtschaftlichen Gründen oft auch gar nicht leisten, Vertretungen einzustellen oder den Laden zu schließen, um sich irgendwo anders weiterzubilden. Was sie an Stelle institutioneller Weiterbildungsangebote in Seminarform an „gesonderten“ Orten bräuchten, wäre „Lernen im Prozess der Arbeit“ genau dann, wenn sie in einer konkreten Problemsituation nicht weiterwissen. Weiterbildung von Einzelhändlern müsste zum rechten Zeitpunkt erfolgen, selbst gesteuert und „online“ sein.

Das weiß man seit Jahren. Dennoch wird die Weiterbildungslandschaft dominiert von institutionellen Angeboten in Form von Seminaren, Kursen, Lehrgängen aller Art, deren Inhalte schon auf Grund dieser Formen den beschriebenen Bedarf gar nicht treffen können, sind sie doch zu wenig flexibel und mit zu viel Aufwand verbunden. Lernbedarf und Lernangebot des Weiterbildungsmarktes klaffen hier weit auseinander. Im Einzelhandel zeigt sich exemplarisch das strukturelle Grundproblem beruflicher Weiterbildung: Sie soll ein praxisorientiertes berufsbeglei-



MICHAEL BRATER

Dr., MA, Soziologe, Gesellschaft für
Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung
GbR, München



ANNA MAURUS

Dipl.-Soziologin, Gesellschaft für
Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung
GbR, München

tendes Lernen zur richtigen Zeit und möglichst selbst gesteuert ermöglichen, kann dies aber nicht leisten, solange sie an schulartigen Formen des institutionellen Lernens an gesonderten Lernorten festhält. Die personellen und wirtschaftlichen Strukturen und Interessen der Träger der beruflichen Weiterbildung scheinen ein individualisiertes, situatives Lernen in der Arbeit auszuschließen.

Der Lernbegleiter hilft, Realaufgaben als Kernaufgaben aufzubereiten und begleitet durch Zwischen- und Auswertungsgespräche

Ein Berliner Bildungsträger – das Forum Berufsbildung e. V.² – will im Modellversuch „Arbeitsintegriertes Lernsystem für die Existenzgründung im Einzelhandel“ dafür nun neue Wege finden. Der Modellversuch begann im Januar 2001, hat drei Jahre Laufzeit und will erproben, wie Bildungsdienstleister Einzelhändler individuell und arbeitsnah – und zugleich wirtschaftlich vertretbar – qualifizieren können. Wissenschaftlich begleitet und unterstützt wird das Forum Berufsbildung dabei durch die Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB), München.

Am Lernbedarf der Einzelhändler orientiert werden Strukturen eines Weiterbildungsangebots entwickelt und erprobt, die Ernst machen mit dem Gedanken, den Arbeitenden nicht zum Lernen, sondern gerade umgekehrt: das Lernen zum Arbeitenden zu bringen, und zwar möglichst mit den Inhalten, zu den Zeitpunkten und bezogen auf genau die Fragen, die sich in der Arbeit gerade stellen.

Lernprozesse managen als Bildungsdienstleistung

Die neue Konzeption, die ab Sommer/Herbst 2001 praktisch erprobt wird, sieht folgendermaßen aus:

Grundgedanke ist, dass man in der normalen, alltäglichen Arbeitssituation etwa eines Existenzgründers im Einzelhandel Lernen nicht erst organisieren muss, sondern dass angesichts der Vielfalt, Problemhaltigkeit, Offenheit und Veränderlichkeit seiner täglichen Arbeit Lernen (durch Versuch und Irrtum, aus Erfahrung) selbstverständlich andauernd und nachhaltig stattfinden muss und auch faktisch stattfindet. Der Einzelhändler kann gar nicht anders, als in seiner Arbeit ständig zu lernen, aber dieses spontane Lernen ist offenbar mitunter blockiert oder behindert.

Aus dieser Blickrichtung kann man die Aufgabe des Bildungsträgers neu fassen: Es geht jetzt um die Frage, wie er die spontan immer schon in der Arbeit enthaltenen Lernherausforderungen und -möglichkeiten so aufgreifen, fördern und unterstützen kann, dass Lernhindernisse überwunden werden und ohne ruinöse Irrtümer erfolgreiche Lernprozesse stattfinden können. Aufgabe des Bildungsträgers ist es dabei also nicht, sich ein Lernprogramm auszudenken oder künstliche Lernprozesse in Gang zu setzen. Vielmehr muss er sich darauf konzentrieren, unbefriedigende Zustände in der Arbeit, die der Einzelhändler verändern will, in Lernfragen zu übersetzen, entsprechende Lernprozesse in der Arbeit selbst in Gang zu setzen und zu begleiten, sie davor zu bewahren, stecken zu bleiben, und sie zu optimieren. Dazu muss vor allem die Umgebung bestehender Lernherausforderungen gestaltet werden. Der Bildungsträger wird zu einer Art Gärtner, der ja auch das Wachstum einer Pflanze nicht direkt bestimmt, sondern ein Milieu schafft und gestaltet, in dem die Pflanze selbst wachsen und gedeihen kann. So geht es bei der Weiterbildung nicht darum, direkt zu qualifizieren, sondern darum, Situationen zu schaffen, in denen die in der Arbeit enthaltenen Qualifizierungschancen zum Tragen kommen können.

Der spontane Lernprozess beginnt dort, wo der Arbeitende auf ein Hindernis, ein Problem, eine Barriere seines bisherigen Arbeitsvollzugs bzw. seiner Intentionen trifft, und er bereit ist, zumindest einen Teil dieses Problems bei sich selbst, seinem eigenen Wissen und Können, seinem Verhalten oder seinen Haltungen zu sehen und durch Selbstveränderung lösen zu wollen. Erste Hindernisse dafür, dass Lernen tatsächlich in Gang kommt, können schon auftreten, wenn dem Arbeitenden gar nicht bewusst ist, dass er ein Problem hat, oder wenn er die Lösung des Problems ausschließlich in „den Verhältnissen und Umständen“ sucht, also den Eigenanteil nicht erkennt. Weiter ist der Lernende darauf angewiesen, an Vorerfahrungen anknüpfen zu können, neue Ideen, passendes Wissen aufnehmen und adaptieren zu können, also Anregungen und „Stoff“ zur Verfügung zu haben, neue Wege ausprobieren zu können, Umwege und Fehler machen zu dürfen. Zudem benötigt er Feed-back und soziale Auseinandersetzung, Ruhe zu Reflexion und Auswertung, Gelegenheit zum Einüben neuer Verhaltensweisen und immer wieder Ermutigung bei den zahlreichen Motivationskrisen, die mit den Mühen des Lernens nun einmal verbunden sind. Arbeitsverbundene Lernprozesse zu begleiten, ist also etwas wesentlich Anderes, als Stoff auszuwählen, aufzubereiten und „an den Mann zu bringen“: Die Frage nach dem Stoff wird gar nicht vom Bildungsanbieter gestellt, denn die kann er getrost dem Lernenden überlassen. Sein Thema ist es, Wege herauszufinden, wie man in Alltagsproblemen die Lernfrage entdecken und das, was man dabei lernen muss, in seiner Arbeitssituation auch lernen kann.

Der Arbeitsplatz als Bildungszentrum. Das Lernsystem des Modellversuchs

Zentraler Ort und Ausgangspunkt des Lernens im Modellversuch ist deshalb der Arbeitsplatz der Einzelhändler (Laden und Büro). Hier treten aus der alltäglichen Praxis – u. U. durch Einsatz spezieller Instrumente (im Modellversuch: Betriebsvergleiche, Potenzialanalyse) – Fragen und Probleme auf, die der Einzelhändler auf dem bisherigen Stand seines Wissens und Könnens nicht beantworten bzw. lösen kann. Beispielsweise ergab sich aus einem Betriebsvergleich in einem Fall ein ungewöhnlich hoher nicht realisierter Aufschlag, in einem anderen wurde es nötig, wegen einer Umschichtung von Geschäftsanteilen einen neuen GbR-Vertrag zu erarbeiten, in einem dritten fragte sich der Inhaber, wie er es wohl erreichen kann, dass eine Mitarbeiterin pünktlicher zur Arbeit erscheint, und in einem weiteren ergab sich aus einer Begehung die Absicht, das Ladenbild neu zu gestalten. Solche Fragen zu finden und zu formulieren, wird von *Lernbegleitern* unterstützt, aber die Fragen werden von ihnen nicht direkt beantwortet (wozu sie in ihrer früheren Rolle als Berater wohl geneigt hätten), sondern es wird darüber eine *Lernvereinbarung* getroffen.

Diese *Lernbegleiter* bilden die zentrale Innovation dieses Modellversuchs. Dazu wird die im Einzelhandel verbreitete und effektive Unternehmens- und Betriebsberatung zu einer bewussten Form der „*Qualifizierenden Beratung*“ weiterentwickelt. Der Grundgedanke besteht darin, Beratung als Anregung zur Selbsthilfe in Verbindung mit einem bewussten persönlichen Lernprozess zu verstehen: Der Berater empfiehlt dem Rat Suchenden nicht einfach, was er machen soll, oder sagt ihm, was richtig ist (wie etwa bei der Steuerberatung), sondern er verweist ihn auf seine eigene Problemlösungsfähigkeit. Dabei lässt er ihn aber nicht allein, sondern er bespricht z. B. das mögliche Vorgehen, weist auf Informationsquellen hin, regt durch Fragen eigene Überlegungen und Suchprozesse an und macht vor allem Mut, etwas auszuprobieren und aus den dabei auftretenden Fehlern zu lernen. Dazu werden die in früheren Modellversuchen von der GAB entwickelten Methoden des „entdeckenden Lernens am Arbeitsplatz“ adaptiert³: Der Lernbegleiter hilft, Realaufgaben als Lernaufgaben aufzubereiten und zu dosieren und begleitet ihre selbstständige Bearbeitung in Form von Zwischengesprächen und vor allem gründlichen Auswertungsgesprächen. Dabei betrachtet er den Arbeitenden und seine Situation konsequent unter dem Lerngesichtspunkt: Welche Lernherausforderung enthält dieses Problem für diesen Arbeitenden? Was muss er lernen, um es selbst zu lösen (d. h.: welche Lernchance enthält es für ihn)? Wieso kann er das Problem nicht selbst lösen, was hindert ihn daran? Und was muss er tun, um die Lösung zu finden? Der Berater versteht sich nicht als Lehrer, sondern als Mentor eines Lernprozesses, behält den gesamten Prozess im Auge, erkennt Blockaden, Klippen,

Unterstützungsbedarf und interveniert gezielt unter Lerngesichtspunkten. In diesem Konzept der Qualifizierenden Beratung, dessen Realisierung den ehemaligen Beratern nicht immer ganz leicht fällt, fließen Beratungstechniken, Supervisionsmethoden, Coachingansätze ineinander und ergänzen sich gegenseitig.

Je nach Thema gibt der Lernbegleiter nach einem ersten Klärungsgespräch erste Hinweise zum Selbstlernen. Diese können z. B. in einem Verweis auf einen bewussten Umgang mit verfügbaren *Arbeitswerkzeugen und -mitteln* bestehen. Wenn Arbeitsmittel bewusst lernfreundlich gestaltet sind, können sie selbsterklärend und selbst „Lernmittel“ sein (und manchen externen Lernaufwand überflüssig machen). Da aber Arbeitsmittel – vor allem elektronische – diesem Anspruch keineswegs durchgängig gerecht werden, liegt hier ein weiterer Arbeitsschwerpunkt des Modellversuchs. So wurde z. B. ein elektronisches Formular für einen Arbeitsvertrag entwickelt, der alle relevanten Gesichtspunkte verständlich enthält und denen zudem jeweils eine unter didaktischen Gesichtspunkten aufbereitete Lernebene hinterlegt ist. Grundgedanke ist es, die Grenze zwischen Arbeits- und Lernmittel möglichst aufzuheben, Arbeitsmittel lern-

Anzeige

SokraTest



Eignungsabklärung mit spezifischen
Auswertungsprofilen für verschiedene
Berufe und Anforderungen.

Schul- und Basiswissen Ihre Anforderungen

Weitere Infos erhalten Sie bei:

masc ag

Birkenstrasse 49
CH-6343 Rotkreuz
Tel. +41 41 790 53 44

masc gmbh

Wannenstrasse 16
D-70199 Stuttgart
Tel. +49 711 60 02 79

Oder unter www.masc.ch/SokraTest.htm
per E-Mail: SokraTest.Info@masc.ch

förderlich bzw. lernfreundlich zu gestalten bzw. nach diesem Gesichtspunkt auszuwählen. Im Projekt wird dazu die vom Forum Berufsbildung entwickelte Organisationssoftware „BUSY“⁴ unter Lerngesichtspunkten weiterentwickelt. Selbstverständlich werden auch gedruckte Medien wie Handbücher, Kataloge, Fachbücher und vor allem auch für das Selbststudium geeignete Lehrbriefe und Lehrbücher genutzt, aus denen man etwas herausuchen oder nachlesen kann. Im Rahmen des Modellversuchs wird eine Grundausstattung solcher Medien für Einzelhändler zusammengestellt.

Für manche (z. B. reine Wissens-)Fragen bietet auch das Internet gute Lernmöglichkeiten. Der Lernbegleiter regt die Einzelhändler an und gibt ihnen konkrete Einstiegs- bzw. Suchhilfen und -tips, um gezielt Informationen abzufragen, die für sie relevant sind. Ein Online-Forum wurde aufgebaut⁵ mit den am Modellversuch teilnehmenden Einzelhändlern als virtueller Erfahrungsaustauschgruppe, die zunehmend selbst dafür sorgt, dass hier das untereinander diskutiert wird, was jeder an seinem Arbeitsplatz braucht. Als weitere wichtige Lernform können die teilnehmenden Einzelhändler eine *Lerngruppe* bilden. Teilnehmer aus verschiedenen Betrieben (und teilweise unterschiedlichen Branchen) – in der Regel Inhaber bzw. Gründer, aber auch Mitarbeiter – treffen sich drei- bis viermal jährlich für einen Tag unter der Begleitung eines Lernbegleiters.⁶ Jeder Teilnehmer wählt sich einen eigenen auf seinen Laden bezogenen Praxisfall, an dem er arbeiten möchte (s. o.). Dieser Praxisfall wird im Sinne des action learning als individuelles Lernprojekt definiert, vom Teilnehmer als Projektleiter durchgeführt und immer wieder in der Lerngruppe besprochen. Der Lernbegleiter fungiert als „Förderer“ (Coach) und moderiert das Gespräch.⁷ Diese Lerngespräche können dazu führen, dass jeder an besonders gelungenen Lösungen zum Problem lernt. Auch wenn die anderen Teilnehmer an der Lerngruppe keine Fachleute für gerade dieses Problem sind, sondern aus ihrer Laiensicht „dumme Fragen“ stellen, können diese den Projektleiter veranlassen, seine bisherigen Lösungen mit neuen Augen zu sehen, neue Fragen zu entdecken und neue Ideen zu entwickeln. Niemand „belehrt“ hier, sondern man fragt nach, gibt zu bedenken, steuert Ideen bei usw. Lösungen, die so entstehen, werden bis zum nächsten Lerngruppentreffen praktisch erprobt, in der Lerngruppe evaluiert, ggf. modifiziert und weiterentwickelt, erneut erprobt usw. Dabei können

modellhafte Best-Practice-Lösungen entstehen, die in dokumentierter Form als Mustersammlung interessanter Lösungen für betriebliche Probleme allen Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden.

Manchem Teilnehmer wird während der Arbeit klar, dass er – der Art seiner Frage oder seinem eigenen Lernstil entsprechend – zum Thema gerne einen ganz konventionellen Weiterbildungskurs besuchen möchte, z. B. zum Thema Buchführung. Dazu kann er selbstverständlich auf das reichhaltige Programm zahlreicher Bildungsträger zurückgreifen und solche Seminare und Kurse punktuell mit dem hier beschriebenen Lernweg verbinden. Externes institutionelles Lernen wird also dort, wo es sachgemäß ist, durchaus in dieses Lernsystem integriert. Die Lernbegleiter beraten bei der Auswahl. Dazu müssen allerdings einzelne Lerninhalte aus ihrer oft recht starren Einbindung in komplexe Lehrgänge herauslösbar, individualisierbar und flexibel bzw. problemorientierter zugänglich sein.

Ausblick

Die Verallgemeinerungsfähigkeit dieses individualisierten Lernmodells für Bildungsträger hängt davon ab, inwieweit es tatsächlich die Lernbedürfnisse ihrer Kunden trifft und zu Preisen angeboten werden kann, die zumindest nicht über den konventionellen Angeboten liegen. Ersteres kann zurzeit angesichts der guten Resonanz auf die Werbeaktionen für die Zusammenstellung der ersten Lerngruppen angenommen werden, aber ein abschließendes Urteil ist selbstverständlich erst aus der Evaluation der (abgeschlossenen) Maßnahme zu gewinnen. Wirtschaftliche Planungsvorgabe für den Modellversuch ist es, dass die Kosten, die für die Teilnehmer entstehen, auch unter Realbedingungen (also ohne Modellversuch) nicht über denen liegen dürfen, die ihnen bisher für Betriebssoftware, Handbücher, Lehrgänge, Betriebsberatung und Erfahrungsgruppen entstanden sind. Die bisherigen Kalkulationsentwürfe gewährleisten dies. Die Frage ist jedoch bisher noch nicht zu beantworten, ob diese Kalkulationen sich auch in der Praxis als tragfähig herausstellen und für den Bildungsträger wirtschaftlich interessant sind bzw. seinen organisatorischen Aufwand lohnen. Darüber wird zu gegebener Zeit wieder zu berichten sein. ■

Anmerkungen

1 P. B. Vaill, *Lernen als Lebensform*, Stuttgart 1998
 2 *Das FORUM Berufsbildung existiert seit 1985. Anschrift: Charlottenstr. 2, 10969 Berlin. Bisher lag der Arbeitsschwerpunkt in der Durchführung von Präsenz- und Fernlehrgängen, die z. T. zu anerkannten Berufs-*

abschlüssen führen, sowie in Umschulungen und Seminaren.
 3 s. Brater, M.; U. Büchele, U.: *Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz* (2. Aufl. GAB München 2001)
 4 *Diese Betriebsführungssoftware für Einzelhandelsbetriebe stellt über 40 Prozesse, die in einem*

Einzelhandelsbetrieb vorkommen, mit Hilfe von Arbeitsblättern, Checklisten, Formularen, Musterverträgen, Geschäftsbriefen u. v. m. systematisch dar und ermöglicht, sie zu steuern und elektronisch zu verwalten.
 5 *ein Online-Service mit dem Topclass-System, derzeit noch*

in Erprobung unter www.wob-hartmann.de
 6 *Zur Zeit treffen sich drei Lerngruppen mit jeweils acht bis zehn Teilnehmern.*
 7 *nach R. Revans. Vgl. O. Donnenberg (Hrsg.), Action Learning, Stuttgart 1999*



Vorbereitung auf eine Messebeteiligung – Planspiel „Marmelade“¹

MARLIES KENNERKNECHT, H.-HUGO KREMER,
PETER F. E. SLOANE

► Die Entwicklung von Entscheidungskompetenz sowie von operativen Fähigkeiten der Planung, Durchführung und Bewertung einer Messebeteiligung stehen im Mittelpunkt des Planspiels „Marmelade“. Es wurde für die berufliche Bildung entwickelt und wird im Folgenden kurz vorgestellt.

Hintergrund und Entwicklungsansatz

Der hohe Stellenwert von Messebeteiligungen bei Unternehmen ist nach wie vor unbestritten. Die Messe wird von deutschen Unternehmen mit als das wichtigste Instrument zur Erreichung absatzorientierter Ziele angesehen.² Trotz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien verliert das Messewesen jedoch nicht an Bedeutung, auch wenn diese Medien – genauso wie die zunehmende Globalisierung – eine große Herausforderung für die Messebranche darstellen. Somit muss sich das Instrument Messe an neue Ansprüche von Ausstellern und Besuchern anpassen. Die Ansprüche manifestieren sich in neuen Qualifikationsanforderungen, sie sind „... geprägt durch die Vielfalt der Veranstaltungen und den damit verbundenen Aufgaben“³. Demzufolge reichen herkömmliche Qualifikationsmuster nicht mehr aus; strategische Entscheidungskompetenz sowie operative Fähigkeiten der Planung, Durchführung und Bewertung einer Messebeteiligung stehen im Vordergrund. Genau in diesem Zusammenhang wurde das Planspiel

„Marmelade“ entwickelt. Die Entwicklung erfolgte in enger Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personenkreisen (Lehrkräften, Ausbildern, Experten etc.), um somit die Perspektive und Bedürfnisse der (potenziellen) Anwender mit einzubeziehen. Außerdem wurde von Mitgliedern der Arbeitsgruppe der Einsatz des Planspiels selbst erprobt. Im Rahmen einer Exploration des Handlungsfeldes „Messebeteiligung“ konnten ein Anforderungsprofil für Messeaussteller generiert und Bezugspunkte zu bestehenden Ausbildungsgängen herausgearbeitet werden.

Zum Planspiel „Marmelade“

Durch das Planspiel soll berufliche Handlungskompetenz im Bereich Messewesen gefördert werden. Spielteilnehmern sollen die Komplexität und die damit verbundenen Probleme und Schwierigkeiten einer Messebeteiligung verdeutlicht werden. Die Teilnehmer sollen darauf vorbereitet werden, geeignete Messen auszuwählen, die Teilnahme an ihnen zu planen, durchzuführen und schließlich auszuwerten. Der Zusammenhang der zentralen Bereiche des Planspiels wird durch Abbildung 1 deutlich:

STRUKTUR

Das Planspiel unterteilt sich in drei Spielphasen, deren Schwerpunkt dementsprechend auf strategischer, kalkulatorischer und kommunikativer Kompetenz liegt. Die Einteilung der Spielphasen orientiert sich am Prozess der Messebeteiligung, die inhaltliche Schwerpunktsetzung innerhalb der einzelnen Phasen am Marketing-Mix. Die Matrix verdeutlicht die Planspielidee (vgl. Abbildung 2):

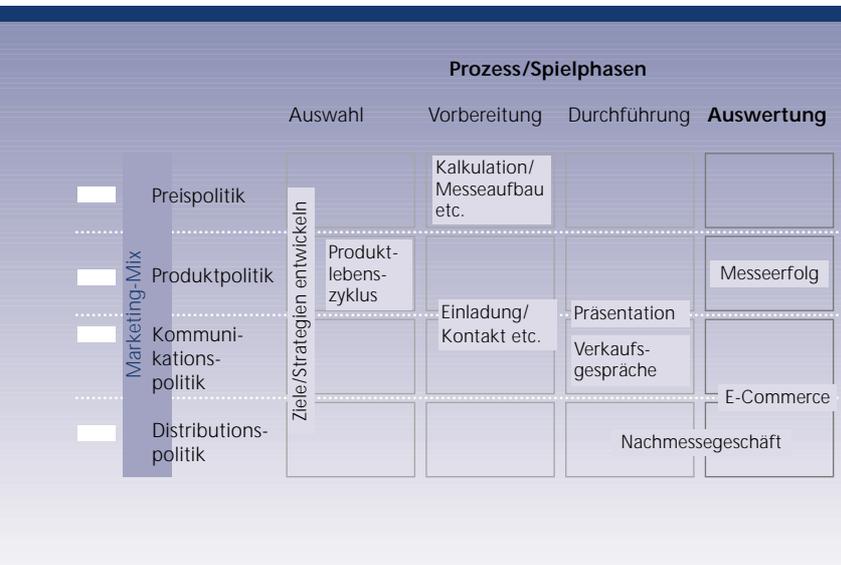
SPIELIDEE

Verschiedene Unternehmen konkurrieren auf dem Markt. Alle Unternehmen bestehen erst seit kurzem und haben sich für die Messebeteiligung entschieden. Diese Messe gilt es nun in den drei Spielphasen zu planen, zu kalkulieren und durchzuführen.



Abbildung 1 Planspiel „Marmelade“

Abbildung 2 **Spielphasen und Marketing-Mix**



Der Rahmen für das Planspiel wird in der Ausgangssituation gesetzt. Dort werden – im Rahmen einer Besprechung – die Aufgaben an die einzelnen Unternehmen vergeben und wird die Frist für die Bearbeitung gesetzt. Die Spielgruppen agieren hierbei jeweils als Vertriebsabteilung, die für das Gelingen der Messebeteiligung verantwortlich sind.

Zum Teil wird in der jeweiligen „Vertriebsabteilung“ parallel an verschiedenen Aufgaben gearbeitet. Bei Bedarf kann ein Unternehmensberater (Spieleitung) hinzugezogen werden, um die Aufgaben zu bearbeiten. Außerdem wird auch ein Messe-Info-Service bereitgestellt. Die Rolle der Unternehmensberatung und des Messe-Info-Service werden jeweils von der Spielleitung übernommen, die die Informationen wiederum aus der im Spiel enthaltenen Infothek bezieht.

Am Ende der Spielphase steht wiederum eine Besprechung zwischen Vertriebsabteilung und Unternehmensleitung. Hier werden Ergebnisse der Abteilung präsentiert und diskutiert. Insbesondere kommt der qualitative Charakter des Planspiels zum Tragen, bei

dem eine Bewertung nicht durch Zahlen, sondern durch Argumentation und Schlüssigkeit erfolgt. Am Ende der dritten Phase steht das Deutsche Messe-Forum, bei dem die einzelnen Unternehmen ihre Ergebnisse im Plenum präsentieren.

EINSATZVARIANTEN

Das Planspiel wurde für die berufliche Bildung entwickelt, wobei man bereits im Rahmen der Entwicklung eine flexible Verwendbarkeit im Blick hatte; dies zeigt sich in den folgenden Aspekten:

- *Modulare Verwendung des Planspiels*
Neben der durchgängigen Durchführung von Phase I–III ist eine modulare Verwendung einzelner Spielphasen möglich.

- *Modifikation von Produkt bzw. Messe*
Beim Planspiel „Marmelade“ wurde als Produkt der Drucker gewählt, außerdem wurde eine regionale Messe gewählt. Ohne großen Aufwand ist es jedoch möglich, anhand der dem Materialband beigelegten CD-ROM Produkt sowie Messe zu variieren.

- *Verwendung des Planspiels in verschiedenen Bildungsmaßnahmen*
Das Planspiel wurde in der kaufmännischen Erstausbildung erprobt. Verschiedene Stimmen haben bestätigt, dass eine Nutzung in der Weiterbildung bzw. in anderen Bildungsgängen möglich erscheint.

Erfahrungen und Dokumentation

Die Durchführung des Planspiels erfolgte in zwei Piloterprobungen mit Berufsschulklassen im Industriebereich. Einmal als geschlossene Version mit den Phasen I–III, zum anderen als modulare Version die Phase III. In beiden Gruppen zeigte eine Evaluation, dass das Planspiel über weite Strecken akzeptiert und für gut befunden wurde. Aufgrund der Erfahrungen und systematischen Auswertungen wurden die Materialien noch einmal überarbeitet, womit nun ein fundierter und erprobter Materialband vorliegt.

Der Materialband zum Planspiel wird durch eine CD-ROM ergänzt, die eine Anpassung des Planspiels unterstützen soll. Darüber hinaus wurde der Entwicklungsprozess in einem gesonderten Band festgehalten. Damit soll dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass eine Verwendung didaktischer Innovationen nur begrenzt von der Entwicklung der Theorien gelöst werden kann. Aktuell wird eine virtuelle Austauschplattform zum Planspiel „Marmelade“ unter www.teamlearn.de/marmelade aufgebaut.⁴ ■

Literatur

AUMA (Ausstellungs- und Messe-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft e. V.) (2000): *Die Messewirtschaft 1999/2000. Köln, 2000*

Anmerkungen

- 1 „Marmelade“ steht für den Entwicklungskontext des Planspiels: **MARKeting-Mix/MEsse/LADen** (= Unternehmen)
- 2 AUMA (Ausstellungs- und Messe-Ausschuss der Deutschen Wirtschaft e. V.) (Hrsg.): *Aus- und Weiterbildung in der Messewirtschaft. Untersuchung von Struktur und Umfang messefachlicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland mit Darstellung des aktuellen Angebotes. Bergisch Gladbach 1998, S. 11*
- 3 Ebenda, Witt, J.: *Führungsnachwuchs für die Messe- und Kongresswirtschaft – Qualifizierungsoffensive erforderlich? – Statement. In: AUMA (Ausstellungs- und Messe-Ausschuss der deutschen Wirtschaft e. V.) (Hrsg.): Deutsches Messeforum 1999, Wachstum im Globalisierungswettlauf – Messen gestalten Zukunft. Köln 1999, S. 29*
- 4 Die folgenden Publikationen erscheinen im Herbst 2001: *Kennerknecht, M./Kremer, H.-H./Sloane, P. F. E.: Planspiel zur Messebeteiligung „Marmelade“ – Materialband mit CD-ROM*
Dies.: Anregungen zur Gestaltung von Lernsituationen im Lernfeldkonzept – Am Beispiel des Planspiels „Marmelade“

„Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen?

► Flexibler Zugang zu formalen Qualifikationen und Transparenz der nationalen Qualifikationssysteme sind wesentliche Aspekte der Diskussion über lebensbegleitendes Lernen und die Internationalisierung von Bildungs- und Arbeitsmärkten. Als Mittel zur Erreichung dieser Ziele wird die Einführung von „Qualifikationsrahmen“ gesehen. Dieses in Deutschland bislang wenig bekannte Konzept wird am Beispiel der Niederlande, Frankreichs und Englands dargestellt, und es werden bisherige Erfahrungen diskutiert.

Motive zur Stärkung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen

Ein wichtiges Motiv für die Stärkung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen ist die Förderung des „Lebensbegleitenden Lernens für alle“. Zentrale Intention dieses Konzepts ist die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit und der Selbststeuerung des einzelnen Lernenden, um sein Potenzial optimal zu entwickeln. Eine Voraussetzung dafür sind flexible Qualifikationssysteme, die über die gesamte Lebensspanne hinweg den Zugang zum Erwerb formaler Qualifikationen ermöglichen, die Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten von Bildungsinhalten vorsehen, die variable Qualifizierungswege eröffnen, die auf die persönliche Lerngeschwindigkeit des Einzelnen Rücksicht nehmen und die auch zum nicht-formalen und informellen Lernen anregen. Auch in Deutschland hat die Stärkung der Bezüge zwischen allen Bildungsbereichen und Bildungswegen und hier insbesondere der Ausbau von Brücken von der Erstausbildung in die Weiterbildung politische Priorität.¹ Der Begriff „Qualifikationssystem“ bezeichnet hier die Gesamtheit der Beziehungen aller in einem Land formal anerkannten Qualifikationen und der Interaktionen zwischen den an ihrer Gestaltung, Zertifizierung und Anerkennung beteiligten Institutionen; „Qualifikationen“ nennen wir hier (Teil-)Abschlüsse, also normierte Kompetenzbündel, die mit oder ohne Vorschriften für Lernwege und Prüfungsformen definiert sein können. Die Beziehungen von Qualifikationen untereinander werden durch ihre horizontale und vertikale Gliederung nach Bildungsbereichen, Fachgebieten und Niveaus, durch ihre relative Wertigkeit/Austauschbarkeit, durch Zu-/Übergangsmöglichkeiten festgelegt. Sie können mehr oder weniger eindeutig, mehr oder weniger umfassend bestimmt sein; dementsprechend lassen sich Grade der Formalisierung dieser Beziehungen unterscheiden. Würde man diese auf einem Kontinuum abbilden, stünde an dessen einem Ende eine Ansammlung einzelner, unverbundener Abschlüsse mit je spezifischen Zwecken,



GEORG HANF

*Dr. phil., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Internationale Berufsbildungs-
angelegenheiten“ im BIBB*



JOCHEN REULING

*Dr. phil., Soziologe und Diplomkaufmann,
wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Internationale Berufsbildungs-
angelegenheiten“ im BIBB*

am anderen Ende stünde ein System, in dem sämtliche Abschlüsse vereint sind und jede Qualifikation „ihren“ Ort in der Gesamtstruktur hat. Die realen Qualifikationssysteme

Qualifikationen

Anerkannte Abschlüsse, geprüfte/nachgewiesene Kompetenzbündel; mit oder ohne Vorschriften für Lernwege und Prüfungsformen

Qualifikationssystem

Gesamtheit aller formal anerkannten, zueinander in Beziehung gesetzten Qualifikationen und der Interaktionen zwischen den an ihrer Gestaltung, Zertifizierung und Anerkennung beteiligten Institutionen

Qualifikationsrahmen

In-Beziehung-Setzen aller formal anerkannten Qualifikationen – gegliedert nach Qualifikationsbereich und Schwierigkeitsniveau – auf Grundlage vorab definierter Kriterien oder nachträglicher Zuordnung

einzelner Länder lassen sich zwischen diesen beiden Polen finden. Entsprechend bestehen auch unterschiedlich flexible Übergangsmöglichkeiten, insbesondere von der Berufsausbildung zur Allgemeinbildung oder in das Hochschulsystem.

Die Forderung nach Schaffung gemeinsamer Bildungsräume und nach Beseitigung von Mobilitätshindernissen ist ein zweites Motiv für die Stärkung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen. Denn damit Qualifikationen grenzüberschreitend getauscht werden können und damit grenzüberschreitende Bildung möglich und attraktiv wird, sind die nationalen Abschlüsse vergleichbar zu machen und international verständlich darzustellen.² Dies kann geschehen, indem von der Gestaltung der verschiedenen Bildungssysteme abstrahiert wird und Bezüge auf der Ebene der jeweiligen Qualifikationen hergestellt werden. Letztlich ist dies mit der Entwicklung eines gemeinsamen *Qualifikationsrahmens* (für die einzubeziehenden Systeme) zu erreichen. Dieser ist für den Hochschulbereich in Europa seit Februar 2000 beschlossene Sache.³ Seitdem ist der „Bologna-Prozess“ im Gange, der über kurz oder lang wohl auch auf den nicht-tertiären Bereich übergreifen wird.

Traditionelle Qualifikationssysteme versus Qualifikationsrahmen

Für traditionelle Qualifikationssysteme sind zwei Merkmale typisch: *Erstens* sind sie häufig in verschiedene mehr oder weniger stark gegeneinander abgegrenzte Teilsysteme segmentiert, *zweitens* sind die Qualifikationen meist verbunden mit formalen Lehr-/Lernprogrammen sowie weiteren institutionellen Arrangements (z. B. Zugangsvoraussetzungen, Lernorte).⁴ Daher wird dieser Ansatz auch als *process-based approach* bezeichnet. Typisch ist insbesondere die Segmentierung von Systemen der Allgemeinbildung und der Berufsbildung. Darüber hinaus können aber auch Segmentierungen zwischen Systemen vorberuflicher Bildung, Berufsausbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung oder zwischen der Berufsbildung in Vollzeitschulen und in

dualen Systemen bestehen. Solche Segmentierungen haben ihre Ursache in den engen, oft historisch gewachsenen Beziehungen zwischen Qualifikationen und ihren jeweiligen „*communities of practice*“, innerhalb derer sie vermittelt und verwendet werden. Die Einbeziehung der Beteiligten und die Nutzung ihres Expertenwissens schafft häufig eine große Akzeptanz solcher Qualifikationen und ein hohes Vertrauen in den Wert der jeweiligen Zertifikate, was eine Stärke dieses Ansatzes ist. Kehrseite hingegen ist, dass der Erwerb bestimmter Qualifikationen an bestimmte Zugangskriterien sowie an das Absolvieren formaler Lehr-Lernprogramme gebunden ist und sich hierbei insbesondere die Übergänge von der beruflichen zu „akademischer“ Qualifizierung oft als schwierig erweisen.

Diese Schwierigkeiten sollen durch die Einführung von Qualifikationsrahmen verringert werden. Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen. Sie vergrößern die Möglichkeiten traditioneller Qualifikationssysteme in zweifacher Weise: *Erstens* werden Qualifikationstypen verschiedener Sektoren oder Wissensfelder mittels vergleichbarer Gestaltung in einem einzigen Qualifikationsrahmen miteinander in Beziehung gesetzt. Dazu benötigen Qualifikationsrahmen immer mehrere Niveaus oder Schwierigkeitsstufen. Niveaus können in verschiedener Weise festgelegt werden: So kann ein Schwierigkeitsniveau mit Hilfe einheitlicher Deskriptoren definiert und können entsprechende Qualifikationen entwickelt werden, es können aber auch Niveaus verschiedenartiger Qualifikationen auf Grund von Erlass oder Rechtsverordnung gleichgesetzt werden.⁵ Dadurch wird nicht nur prinzipiell der Aufstieg von einem Qualifikationsniveau zu einem höheren Niveau möglich, sondern auch die Gleichsetzung und der Transfer von Qualifikationen aus verschiedenen Bildungsbereichen und Berufsfeldern erleichtert. *Zweitens* werden in solchen Qualifikationsrahmen Qualifikationen als präzise spezifizierte Lernergebnisse bzw. Kompetenzstandards beschrieben, unabhängig davon, wo, wann und auf welche Weise die entsprechenden Kompetenzen erworben werden. Dies bedeutet, dass Qualifikationen sowohl mittels formaler Lehr-/Lernprogramme als auch im Rahmen nicht-formaler Programme oder informell im Arbeitsleben sowie außerhalb davon erworben werden können. Diesem so genannten *outcomes-based approach* liegt die Annahme zugrunde, dass der Erwerb formaler Qualifikationsabschlüsse ein zentrales Lernmotiv ist und dass dazu die Rolle des individuellen Lernenden gestärkt werden muss. Das Beschreiben von Qualifikationen nach einheitlichen Kriterien und das In-Beziehung-Setzen von Qualifikationen mit Hilfe von Qualifikationsrahmen steigert die Transparenz des formalen Qualifikationssystems und ermöglicht es dem Einzelnen, seinen eigenen Weg durch das Qualifikationssystem zu planen.

Um den Zugang zur Zertifizierung weiter zu erleichtern, werden Qualifikationen häufig in Form einzelner Qualifikationsbausteine oder Module gestaltet, wobei diese unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus zugehören können. Dies kann auch zu der Konsequenz führen, dass nicht „ganze“ Qualifikationen, sondern einzelne Qualifikationsbausteine die Basiseinheiten von Qualifikationsrahmen bilden.⁶

Allerdings kann der Zugang zur Zertifizierung einzelner Qualifikationsbausteine auch zu einer „zu starken“ Individualisierung des Qualifikationserwerbs führen, wodurch die Rolle des Staates bzw. der Sozialpartner oder anderer gesellschaftlicher Gruppen bei der Entwicklung des gesellschaftlichen Qualifikationspotenzials tendenziell geschwächt wird. Daher bestehen Qualifikationsrahmen in der Praxis häufig nicht in dieser abstrakten Form, sondern es werden zusätzliche Kriterien zur Definition von Qualifikationen eingeführt, oder es wird mit Hilfe externer Regulationsmechanismen (z. B. des Finanzierungssystems) auf Art und Umfang des Qualifikationserwerbs Einfluss zu nehmen gesucht, insbesondere im Hinblick auf den Erwerb einer Basisqualifikation für lebensbegleitendes Lernen.

Qualifikationsrahmen in den Bildungssystemen der Niederlande, Frankreichs und Englands

Generell stellt sich bei Qualifikationsrahmen die Frage, ob die Lernerfordernisse der verschiedenen Bildungsbereiche überhaupt in einem einzigen Qualifikationsrahmen abgebildet werden können, und wenn ja, ob damit nicht wichtige Differenzen zwischen diesen Bereichen verdeckt werden. Betrachtet man entsprechende Ansätze in einigen unserer Nachbarstaaten, dann stellt man fest, dass sich die dort eingeführten Qualifikationsrahmen erstens nach ihrer Reichweite unterscheiden, also danach, welche Bildungsbereiche jeweils einbezogen sind. Eine zweite Beobachtung ist, dass die Qualifikationen meist nicht nur als zu erreichende Lernziele oder *outcomes* gestaltet sind, sondern zusätzlich zu ihrer Definition auch prozessbezogene Faktoren herangezogen werden.

In den *Niederlanden* wurde 1997 eine „Nationale Qualifikationsstruktur“ für die Berufsbildung eingeführt, in der berufliche Qualifikationen der Vollzeitberufsschulen und des dualen Systems auf vier Schwierigkeitsstufen einander gleichgesetzt werden. Alle beruflichen Qualifikationen sind in Teilqualifikationen aufgeteilt, die im Prinzip auch einzeln erworben werden können. Weiter hat man eine „Qualifikationsstruktur Erwachsenenbildung“ eingeführt. Die Zugänge vom Allgemeinbildungs- und Erwachsenenbildungssystem zu den nach Inhalt und Dauer festgelegten beruflichen Lehr-/Lernprogrammen auf den verschiedenen

Stufen, die internen Transfermöglichkeiten sowie die Übergänge von der höchsten Stufe zu den Fachhochschulen sind klar geregelt. Die Qualifikationsstruktur für die Berufsbildung soll zukünftig auch als Referenzstruktur für die Anerkennung nicht formal oder informell erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dienen. Zu diesem Zweck werden die Lernziele in der Qualifikationsstruktur mehr und mehr in Form von nachzuweisenden Kompetenzen ausgedrückt.

In *Frankreich* werden gegenwärtig sämtliche formalen Qualifikationen in ein *Répertoire* eingelesen.⁷ Aufgrund der relativen Praxisferne der streng hierarchisch angeordneten, schulisch-akademischen Bildungsabschlüsse, die den Zugang zum Beschäftigungssystem steuern, sind in Frankreich Qualifikationen weit verbreitet, die außerhalb der staatlich regulierten *Education National* liegen. Auf diese Weise soll die Kluft zwischen den formalen Bildungsabschlüssen und den tatsächlich im Beschäftigungssystem benötigten Kompetenzen geschlossen werden. Seit längerem werden diese Qualifikationen „homologisiert“, d. h. auf die staatlich anerkannten Qualifikationen bezogen; ebenso sind Ansätze zur Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen weit entwickelt. Geplant ist die Gruppierung von Qualifikationen in vier „Familien“ mit einem gemeinsamen sechstufigen Niveauschema, nämlich:

- Qualifikationen des staatlichen Bildungssystems (*diplômes*),
- Branchenqualifikationen (*Certificat Qualification Professionnelle*),
- anerkannte Qualifikationen aus den Betrieben (*titre homologé*) und
- Qualifikationen der regulierten Berufe.

Vergleichsweise weit fortgeschritten ist man mit der Einführung eines umfassenden Qualifikationsrahmens in *England*; deshalb wird diesem hier größerer Raum gegeben. In

Anerkennung nicht formal oder informell erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten möglich

diesen Qualifikationsrahmen sind alle nationalen Qualifikationen vom Abschluss der Sekundarstufe I bis zu den hochschulischen Abschlüssen einbezogen. Jede Qualifikation wird einem der drei Qualifikationsbereiche allgemein (*general*), berufsbezogen (*vocationally-related*) oder beruf-

Level of qualification Qualifikationsniveau	General Allgemeinbildend	Vocationally-related Berufsbezogen	Occupational Berufsbildend
5	Higher level qualifications Hochschulische Qualifikationen		Level 5 NVQ Nationale berufliche Qualifikation Niveau 5
4			Level 4 NVQ Nationale berufliche Qualifikation Niveau 4
3 <i>Advanced level</i> Oberstufe	<i>A-level</i> Abitur	<i>Vocational A-level</i> (advanced GNVO) Fortgeschrittene allgemein- berufliche Qualifikation („Berufsabitur“)	<i>Level 3 NVQ</i> Nationale berufliche Qualifikation Niveau 3
2 <i>Intermediate level</i> Mittelstufe	<i>GCSE grade A*-C</i> Allgemein bildendes Abschluss- zeugnis der Sekundarstufe I mit Zensuren A*-C	<i>Intermediate GNVO</i> Mittlere allgemein- berufliche Qualifikation	<i>Level 2 NVQ</i> Nationale berufliche Qualifikation Niveau 2
1 <i>Foundation level</i> Grundstufe	<i>GCSE grade D-G</i> Allgemein bildendes Abschluss- zeugnis der Sekundarstufe I mit Zensuren D-G	<i>Foundation GNVO</i> Untere allgemein- berufliche Qualifikation	<i>Level 1 NVQ</i> Nationale berufliche Qualifikation Niveau 1
Entry level Eingangsstufe	Certificate of (educational) achievement Abgangszeugnis der Pflichtschule		

GCSE = General certificate secondary education

A-level = Advanced Level

GNVO = General national vocational qualification

NVQ = National vocational qualification

Quelle: www.qca.org.uk/nq/leaflet/nqf.pdf

lich (*occupational*) sowie einem von insgesamt fünf Schwierigkeitsniveaus zugeordnet (vgl. Übersicht). Für die hochschulischen Qualifikationen, die im Übrigen nicht nach „allgemein“ und „berufsbezogen“ unterteilt werden, gibt es eine separate Klassifikation mit sechs unterschiedlichen Niveaus, von denen je drei Niveaus den Stufen vier bzw. fünf des nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet sind.⁸

Den Qualifikationen der drei Bereiche liegt jeweils ein spezifisches, auf den Zweck der jeweiligen Qualifikation ausgerichtetes Standardmodell zugrunde. Die nationalen beruflichen Qualifikationen (*NVQs*) sind in Form von kompetenzbasierten *outcomes* gestaltet, d. h., es gibt keine Festlegungen, wo, wann und innerhalb welcher Zeit die betreffenden Kompetenzen erworben werden müssen. Es muss von dem Einzelnen lediglich nachgewiesen werden, dass sie vorhanden sind. Die berufsbezogenen Qualifikationen (*GNVQs*) sind ebenfalls als *outcomes* definiert, jedoch ist ergänzend eine fiktive Ausbildungsdauer festgelegt. Die allgemeine Qualifikation (*A-level*), die mit dem Abitur gleichzusetzen ist, wird durch die zu erreichenden Lernziele und durch national festgelegte Curricula mit einer bestimmten Stundenzahl pro Fach und verteilt auf zwei Jahre definiert. Auch für die allgemeine Qualifikation *GCSE*, die einem Abschluss der Sekundarstufe I entspricht, sind die Inhalte und Lernwege vorgeschrieben. Grundsätzlich basiert der Qualifikationsrahmen auf vollständigen

Qualifikationen, jedoch wird der Zugang zu ihnen durch verschiedene Maßnahmen erleichtert. So sind die beruflichen und allgemein-beruflichen Qualifikationen durchgehend in einzelne Bausteine (*units*) unterteilt, die auch separat geprüft werden können. Die allgemeinen Abschlüsse werden jeweils für einzelne Fächer erworben, wobei die *A-level*-Qualifikation der einzelnen Fächer zunehmend auch modularisiert wird. Darüber hinaus können sowohl die *GNVQs* als auch die *A-level* in ihrem Umfang halbiert werden. Neben diesen national anerkannten Qualifikationen werden in den Qualifikationsrahmen auch eine Reihe so genannter traditioneller Qualifikationen integriert, die von privaten und gemeinwirtschaftlichen Zertifizierungsgesellschaften entwickelt wurden. Diese Qualifikationen sind nach eigenen Kriterien gestaltet, erhalten aber dadurch eine nationale „Anerkennung“, dass ihr Erwerb mit öffentlichen Mitteln gefördert werden kann.⁹

Insgesamt zeichnet sich der Qualifikationsrahmen durch eine hohe Transparenz aus. Darüber hinaus eröffnet er durch die Unterteilung der Qualifikationen in einzelne Bausteine bzw. Unterrichtsfächer, durch Gleichsetzung von Qualifikationen sowie durch die teilweise Trennung von Erwerb und Beurteilung von Kompetenzen einen weiten Zugang zur Zertifizierung. Die Frage ist, ob es sich hierbei nicht nur um formale Gleichsetzungen und Möglichkeiten zum Qualifikationserwerb, sondern auch um reale Zuordnungen und Qualifizierungswege handelt.

Probleme der Umsetzung von Qualifikationsrahmen

Am Beispiel des englischen Qualifikationsrahmens lassen sich eine Reihe konzeptioneller Probleme von Qualifikationsrahmen aufzeigen, die auch deren Einführung und Verortung als zentrale Bezugspunkte für individuelle Bildungsentscheidungen wie für die Akzeptanz im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt betreffen.¹⁰

DEFINITION VON SCHWIERIGKEITSTUFEN UND ZUORDNUNG VON QUALIFIKATIONEN

Ein zentrales Problem von Qualifikationsrahmen ist die *Definition von Schwierigkeitsniveaus*. Annahme ist, dass gemeinsame Kriterien zur Klassifizierung von Qualifikationen mit ganz unterschiedlichen Zwecken entwickelt werden können.

Im englischen Qualifikationsrahmen wird diese Schwierigkeit dadurch zu umgehen versucht, dass für die drei Bildungsbereiche jeweils eigene Klassifikationen entwickelt wurden. Bei den allgemeinen und berufsbezogenen Qualifikationen werden die verschiedenen Schwierigkeitsniveaus jedoch nicht explizit definiert, sondern danach unterschieden, welche Kombinationen von Wissen und Fähigkeiten jeweils Voraussetzung für den Zugang zu den Lehr-/Lernprogrammen auf den nächsthöheren Niveaus sind. Bei den beruflichen Qualifikationen betreffen die fünf Niveaus Kompetenzen zur Ausübung von Berufstätigkeiten zunehmender Schwierigkeit und Komplexität (und nicht die Kenntnisse und Fähigkeiten der Individuen, die auf den verschiedenen Niveaus arbeiten). Als Kriterien werden verwendet: „Aufsicht und Verantwortung für die Arbeit anderer“, „Arbeits-, Produkt- und Prozessgestaltung“, „Belastung“. Allerdings gibt es zwischen diesen Kriterien zahlreiche Spannungen, die eine kontinuierliche und stringente Unterscheidung von Berufstätigkeiten nicht unproblematisch machen.¹¹

*Qualifikationsrahmen
erleichtern die Wahl individueller
Qualifizierungswege*

Nicht zuletzt wegen dieser Definitionsprobleme bei den Schwierigkeitsstufen gibt es auch Probleme bei der *Zuordnung der einzelnen Qualifikationen zu den einzelnen Stufen*. Um den Zugang zum Qualifikationserwerb zu erleichtern, können z. B. die auf dem dritten Schwierigkeitsniveau

angesiedelten Qualifikationen *A-Level* und *Advanced GNVQ* in ihrem Umfang halbiert werden, ohne dass sich dies auf ihre Einordnung auswirkt. Ein anderes Beispiel ist die Einordnung von Schlüsselqualifikationen, die neben den beruflichen Qualifikationen als eigenständige Qualifikationseinheiten gestaltet sind. Die Schlüsselqualifikation „Informationstechnologie“ auf Stufe 3 ist z. B. weniger anspruchsvoll als der entsprechende Baustein für das Mathematikabitur. Insgesamt hat sich gezeigt, dass sich Qualifikationen lediglich innerhalb eines Fachgebiets oder Berufsfeldes relativ eindeutig den unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen zuordnen lassen, oder umgekehrt ausgedrückt: Trotz formal einheitlicher Schwierigkeitsniveaus bestehen erhebliche Bandbreiten zwischen den Qualifikationen des gleichen Bildungsbereichs sowie zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen. Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass es sich bei der Zuordnung von Qualifikationen zu Schwierigkeitsniveaus nicht allein um einen technischen Prozess, sondern auch um einen interessegeleiteten Aushandlungsprozess handelt, in dem letztlich Einkommen und Status verteilt werden.

FORMALER ZUGANG UND REALE QUALIFIZIERUNGS- WEGE

Qualifikationsrahmen sollen den Zugang zu Qualifikationen und die Wahl individueller Qualifizierungswege erleichtern. Bei der Konzipierung des englischen Qualifikationsrahmens spielten vor allem die vertikalen Qualifizierungswege eine Rolle. Wie erwähnt, wurde der hierarchische Aufbau von Qualifikationen innerhalb einer allgemeinen Fachrichtung oder eines Berufsfeldes besonders berücksichtigt.

Was die horizontalen Qualifizierungswege betrifft, so werden diese eher vernachlässigt.¹² Sie lassen sich in einem Qualifikationsrahmen auch schwer einplanen; denn welche Berufswechsel oder Bildungsentscheidungen jemand im Laufe seines Berufslebens anstrebt und welche Qualifikation er dafür braucht, hängt vom Zusammenspiel vieler Faktoren ab. Trotz Gleichsetzung von Qualifikationen nach Schwierigkeitsniveaus dürfte es äußerst komplexe Beziehungen zwischen den Qualifikationsniveaus in den verschiedenen Fachgebieten/Berufsfeldern, den realen Berufswegen sowie den Möglichkeiten für eine Neuorientierung individueller Karrieren geben.

Ob die Gleichsetzung von allgemeinen und beruflichen Qualifikationen nur formal besteht oder auch tatsächlich akzeptiert wird, lässt sich an den Rekrutierungskriterien der Nachfrager nach Qualifikationen (Betriebe, Hochschulen) ablesen. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass solche Kriterien nie stabil sind, sondern sich mit dem Angebot oder der Knappheit an bestimmten Qualifikationen verändern können. Eine Erfahrung in England ist, dass Ar-

beitgeber oft die nach den Kriterien des Qualifikationsrahmens neu gestalteten oder angepassten Qualifikationen nur schlecht einschätzen können. Dabei kann es sich um ein zeitliches Übergangsphänomen handeln, es kann aber auch mit der zu geringen Anbindung der Qualifikationen an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zu tun haben. Was den Hochschulzugang betrifft, so hat sich in England der Anteil von Absolventen mit allgemein-beruflichen oder beruflichen Qualifikationen in den letzten Jahren nur wenig erhöht. Das größte Wachstum an Qualifikationsabschlüssen in den neunziger Jahren erstreckt sich auf die allgemeinen Qualifikationen, und dies nicht zuletzt auch deswegen, weil sie höhere Einkommenschancen versprechen als die anderen Qualifikationen.

Insgesamt muss es bei der Konzeptualisierung und Implementierung solcher Qualifikationsrahmen darum gehen, eine Balance zu finden zwischen Übersichtlichkeit und Klarheit, konsistenter Einordnung der Qualifikationen und Sensibilität für reale Qualifizierungswege. Ein Qualifikationsrahmen kann eher den realen Entwicklungen folgen, indem er breite horizontale Äquivalenzen oder Beziehungen zwischen verschiedenen Qualifikationen zulässt. Ein Qualifikationsrahmen kann jedoch auch präzise Standards für Schwierigkeitsniveaus und für die Gestaltung jeder Qualifikation einfordern und insofern auf deren Entwicklung Einfluss nehmen. Allerdings stellt sich dann die Frage, ob Qualifikationsrahmen vielleicht auf den ersten Blick transparent und gut zugänglich sind, letztlich jedoch künstliche Gebilde darstellen, die mit der Realität wenig zu tun haben und zur Entwicklung von Qualifikationen außerhalb des formalen Rahmens führen.

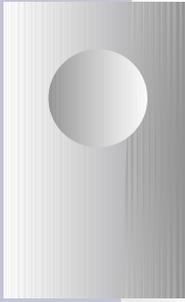
Fazit

Qualifikationsrahmen, mit denen historisch gewachsene Segmentierungen traditioneller Qualifikationssysteme überwunden werden sollen, stellen lediglich formal Zugangs- und Übergangsmöglichkeiten zwischen Bildungsbereichen dar; ob und unter welchen Bedingungen diese auch wahrgenommen werden können, bleibt (zunächst) offen. Förderlich hierfür ist sicher eine bausteinartige Konstruktion von Qualifikationen. In der Perspektive lebenslangen Lernens, der Anerkennung nicht-formal erworbener Kompetenzen wie auch transnationaler Bildungswege werden allgemeine und berufliche Teilqualifikationen wichtig, die in variierenden Kombinationen (auch unterschiedlicher Schwierigkeitsniveaus) zu vollständigen Qualifikationen zusammengesetzt werden können bzw. diese ergänzen und erweitern.

Die gegenwärtig eingeführten Qualifikationsrahmen betonen vollständige Qualifikationen. Diese bleiben als Erstqualifikationen für den Eintritt in das Beschäftigungssystem bzw. als Etappen von Bildungs- und Berufskarrieren auch künftig relevant. Qualifikationsrahmen mit Teilqualifikationen als Basiseinheiten könnten jedoch ein Mittel sein, um angesichts der zu beobachtenden Ausdifferenzierung und Partialisierung von Qualifikationen Übersichtlichkeit zu wahren. Ihre weiter reichende Bedeutung könnte darin liegen, dass sie viele Probleme bei der Verbindung der verschiedenen Bildungsbereiche sichtbar machen und somit auf traditionelle Qualifikationssysteme symbolischen Druck ausüben, flexiblere Zugänge zum Qualifikationserwerb zu schaffen. ■

Anmerkungen

- 1 BMBF: Aktionsprogramm „Lebensbegleitendes Lernen für alle“, Bonn Januar 2001
- 2 Ein früheres Beispiel ist die SEDOC-Klassifikation (Standards of Education and Occupation) von 1985, mit der berufliche Bildungsabschlüsse verglichen wurden, um die Mobilität von Arbeitskräften in der Europäischen Gemeinschaft zu erleichtern. Neueren Datums ist ISCED-97 (International Standards Classification of Education) von 1997, mit der UNESCO und OECD international vergleichbar den formalen Bildungsstand statistisch erfassen wollen.
- 3 Vgl. Pressemitteilung des BMBF vom 18. 5. 2001
- 4 Zum Folgenden vgl. insbesondere OECD: *The role of national qualification systems in promoting lifelong learning*, Issues Paper, Meeting of National Representatives and Experts to be held at the OECD, Paris on 5–6 March 2001 (DEELSA/ED/QUA(2001)1)
- 5 Westerhuis, A. u. a.: *European Structures of Qualification Levels*, CEDEFOP, Volume I and II, Thessaloniki 2000; OECD, a. a. O.
- 6 Creditsysteme werden häufig auf dieser Basis gestaltet. Vgl. Reuling, J.: *Zum Flexibilitätspotential modularer Systeme – Englische Konzepte, Erfahrungen und Entwicklungen*. In: *BWP* 27 (1998) 2, S. 16–21
- 7 Das Répertoire ist Teil eines neuen Berufsbildungsgesetzes, das z. Zt. die parlamentarischen Instanzen durchläuft.
- 8 Die Merkmale der hochschulischen Qualifikationen werden im Folgenden nicht weiter diskutiert.
- 9 OATES weist darauf hin, dass die englische Bildungspolitik der letzten 15 Jahre insgesamt fünf Mal zwischen der Einbeziehung und dem Ausschluss dieser traditionellen Qualifikationen in den nationalen Qualifikationsrahmen oszillierte. Vgl. OATES, T.: *Progress on implementation of the national qualification framework (NQF)*, Discussion paper, August 2000.
- 10 Vgl. zum Folgenden insbesondere Oates, Tim: a. a. O.
- 11 So müssen z. B. berufliche Spezialistentätigkeiten, die auf dem vierten Schwierigkeitsniveau anzusiedeln wären, nicht notwendig auch Managementaufgaben enthalten. Ebenfalls müssen angesichts flacher Hierarchien Fachkräftetätigkeiten auf Stufe 3 keine Aufsichtstätigkeiten beinhalten. Vgl. CEDEFOP, a. a. O.
- 12 Allerdings wird der Übergang von beruflichen zu allgemeinen Qualifikationen dadurch erleichtert, dass diese überwiegend auch in Form von Bausteinen angeboten werden, die einzeln erworben werden können.



Reicher Fundus an Erkenntnissen und Empfehlungen

GEORG HANF

Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit

Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, Overall Verlag Berlin
Band 1: Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit, herausgegeben von Werner Heitmann und Wolf-Dietrich Greinert, 1995, € 15,20

Band 13: Reinhard Stockmann und Uwe Kohlmann: Transferierbarkeit des Dualen Systems – Evaluation dualer Ausbildungsprojekte in Entwicklungsländern, 1998, € 18,80

Band 16: Compatibility of Vocational Qualification Systems – Strategies for a Future Demand – oriented Development Co-operation in Vocational Education and Training, herausgegeben von Gerhard Kohn, Josef Rützel, Hans-Günter Schröter, Stefan Ziehm, 2000, € 16,75

Mitte der 50er-Jahre begann die Bundesrepublik Deutschland ihr Berufsbildungsengagement in Entwicklungsländern mit einzelnen Gewerbeschulprojekten; seit Ende der 60er-Jahre wurden diese Einzel-Aktivitäten abgelöst von einem Ansatz, der die Berufsbildung in den Zielländern als Sektor in den Blick nahm; Anfang der 90er-Jahre wurde vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) für die Beratung im Bereich der Berufsbildung die Aufgabe formuliert: „... die im jeweiligen Land erkennbaren berufsbildungspolitischen Strömungen und Zielvorstellungen aufzugreifen und in systematische Planungs- und Entwicklungsarbeit umzusetzen.“ Dieses neue „Sektor-konzept“ bildet den Ausgangspunkt und Hintergrund für die von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusam-

menarbeit (GTZ) herausgegebene, im Overall Verlag Berlin erscheinende Reihe „Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit“. In der Reihe erscheinen Dokumentationen zu Workshops und Seminaren, Berichte aus Projekten der Berufsbildungszusammenarbeit, aber auch Monografien. Sie soll in erster Linie den Akteuren praktische Handreichungen liefern und die ebenfalls von der GTZ im Nomos-Verlag herausgegebenen „Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik“ ergänzen. Am Anfang der Reihe steht eine Bestandsaufnahme der Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit. Es folgen Berichte zu konkreten Projekten bzw. Programmen in einzelnen Ländern im südlichen Afrika, in Zentral- und Südostasien, im „islamisch-arabischen Kulturkreis“, in Mittel- und Südamerika. Sie konzentrieren sich auf jeweils spezielle Ansätze bzw. Maßnahmen: Berufsbildung für den informellen Sektor in Pakistan, Kooperative Ausbildung (Staat/Wirtschaft) in Ägypten, Ausbildung in kleinen und mittleren Unternehmen in Thailand, Managementtraining für Kleinstunternehmen von Frauen in Afrika. Einige Bände sind ganzen Systemen gewidmet wie der zur Berufsbildungsreform in Zentralasien und Mongolei. Die praxisnahen Berichte sind thematisch focussiert: sie dienen der Verbesserung des Beratungs-Instrumentariums. Schließlich werden in der Reihe grundsätzliche Fragen abgehandelt wie „Transferierbarkeit des Dualen Systems“ und „Compatibility of Vocational Qualification Systems“.

In den über vier Jahrzehnten der Zusammenarbeit wurde ein Set von Instrumenten entwickelt, die im *Band 1* einer kritischen Revision unterzogen werden: Qualifikationsbedarfsermittlung, Analysen der Nachfrageentwicklung, Betriebsanalysen, Absolventenverbleibsuntersuchungen, Evaluation der Wirksamkeit von Berufsbildungsprojekten etc. Die Kritik an den Instrumenten richtet sich insbesondere gegen ihre technokratisch-bürokratisch verkürzte Verwendung: sie sind, so *Arnold* in seinem Einführungsstatement, theoretisch rückzubinden an ein ganzheitliches Systemverständnis, mit dem dialogisch angelegte Systemanalysen auf der Grundlage von Qualitäts-Kriterien möglich werden. Das Handlungsmuster der Zusammenarbeit soll nicht mehr das direkte, an hierarchischen Entscheidungsebenen orientierte Eingreifen sein, sondern ein systemisch-evolutionäres Management, das Prozesse der Selbstorganisation des je vorfindlichen Systems einschließt. Demgemäß wird Berufsbildung auch nicht mehr – wie in den Anfängen fast ausschließlich – für ein modernes industrielles Segment, sondern auch für traditionelles Kleingewerbe und informelle Subsistenzwirtschaft konzipiert.

Die Einführung dualer Berufsausbildung war über 20 Jahre hin Kern der GTZ-Aktivitäten. Nicht alle dieser Projekte waren erfolgreich. Im Rahmen der mit dem neuen Sektor-konzept vollzogenen systemischen Ausrichtung wurden Strategien zur Einführung dualer Berufsausbildung zum Gegenstand eines umfassenden GTZ-Projektes. Erstmals sollte die Transferierbarkeit des Dualen Systems themati-

siert werden; die von *Stockmann* und *Kohlmann* durchgeführte Evaluation dualer Ausbildungsprojekte ist im *Band 13* der Reihe publiziert. Aus den 30 Ländern, in denen duale Ausbildung gefördert worden war, wurden 17 Projekte evaluiert. Es hat sich gezeigt: Traditionen und gesellschaftliche Strukturen in den Zielländern sind grundverschieden von den deutschen; dementsprechend sind immer nur einzelne Elemente oder bestimmte Methoden in das jeweilige System zu integrieren. Das führt dazu, dass duale Ausbildung, die mithilfe der GTZ eingeführt wurde, in jedem Land anders aussieht – es wurde deshalb auch vorgeschlagen, besser von kooperativer Ausbildung zu sprechen. Untersucht wurde, welche Bedingungen die Einführung dualer Ausbildung begünstigen bzw. behindern; welche Gemeinsamkeiten die Kooperationsprojekte im Ergebnis aufweisen und welche Differenzen. Wichtigstes Erfolgskriterium ist – wenig überraschend – die Akzeptanz bei den Betrieben. Dieser Band enthält einen ausführlichen Leitfaden für die Prüfung, Planung und Fortschrittskontrolle von Berufsbildungsprojekten: ein echtes Werkzeug.

Berufsbildungszusammenarbeit war und ist immer auch ein Wettbewerb unterschiedlicher Leit-Systeme beruflicher Bildung. Dieser hat sich auf eine Auseinandersetzung zwischen einer Ausbildung orientiert am Berufsprinzip und modularen Ansätzen zugespitzt. Geht es hier um ein Entweder-oder in der kampfförmigen Eroberung von Märkten? Oder lassen sich diese beiden Qualifikationssysteme vereinbaren? Dieser wichtigen Frage ist *Band 16* der Reihe gewidmet. Die Antwort eines Vertreters der Internationalen Arbeitsorganisation, ebenda zitiert, ist klar: Zuallererst ist zu fragen, für wen und unter welchen Gegebenheiten Ausbildung durchgeführt werden soll; erst danach sollte man über den zu verwendenden Ansatz befinden. Mercedes schön und gut – aber wer kann ihn sich leisten, wo man von der Hand in den Mund lebt? Davon ließ sich mittlerweile wohl auch die GTZ überzeugen: künftig sollen auch in der Berufsbildungsarbeit Kundenbedürfnisse stärker berücksichtigt werden.

Hier stellt sich die Frage nach Vereinbarkeit neu: Die für die Berufsbildung gewählten Lösungen müssen mit den Formen der Arbeitsorganisation, den Arbeitsverhältnissen und den sozialen/industriellen Beziehungen des jeweiligen Landes vereinbar sein, die ihre eigene Entwicklungslogik haben. Es geht also nicht um die exklusive Implantation einer Ausbildung nach dem Berufsprinzip, sondern um deren Anschlussfähigkeit. Eine „kundennahe“ Beratung wird deutschen Beratern um so leichter fallen, je mehr sich das deutsche System selbst offen und dynamisch gestaltet.

Jedem, der in der Berufsbildungszusammenarbeit tätig ist, und noch mehr dem, der sich dort betätigen will, bietet die Reihe einen reichen Fundus an Erkenntnissen und Empfehlungen. Overall – alles in allem – empfehlenswert!

Bleibt noch hinzuweisen auf eine weitere Reihe des rühri-gen Overall Verlags Berlin, in der Praxisberichte aus einzelnen Projekten erscheinen, zuletzt ein Simbabwe entwickelter Leitfaden zur Einführung eines Berufsausbildungsprogrammes für die Hand lokaler Akteure: „Beiträge zur Entwicklung der Berufspädagogik in ihren internationalen Dimensionen“. Damit nicht genug: Der Verlag bestellt neben dem weiten Feld der Berufsbildungszusammenarbeit auch noch einen Garten, in dem man Raritäten zur Berliner Schul- und Berufsschulgeschichte finden kann. ■

Lohnt sich die berufliche Ausbildung?

RICHARD VON BARDELEBEN

Eine Studie am Beispiel der DaimlerChrysler AG

Heiko Hansjosten

Rainer Hampp Verlag, München und Mering 2000, 315 Seiten, € 29,65 (DM 60,-)

Repräsentative Untersuchungen zu den Kosten der betrieblichen Ausbildung und den damit zusammenhängenden Fragen nach ihrem Nutzen werden seit gut dreißig Jahren in längeren Zeitabständen immer wieder vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt. Was fehlt, sind ergänzende Fallstudien, die den Forschungsgegenstand in Einzelbetrieben detaillierter untersuchen, als dies aus forschungsökonomischen Gründen in einer repräsentativen Erhebung gleichzeitig in tausend und mehr Betrieben möglich ist. Es ist daher sehr zu begrüßen, dass Heiko Hansjosten im Rahmen einer Dissertation betriebsindividuelle Ergebnisse einer Einzelstudie vorstellt. Er legt damit eine von sehr wenigen Untersuchungen zur Frage der Kosten und des Nutzens der betrieblichen Berufsausbildung in einem Einzelunternehmen vor, und zwar am Beispiel der DaimlerChrysler AG, einem für seine innovativen betrieblichen Bildungsmaßnahmen bekannten Unternehmen. Hansjosten geht zunächst von der Vorstellung aus, die in der Berufsbildungsforschung weit gehend geteilt wird, dass die Kosten-Nutzen-Relation für die sinkende Ausbildungsbereitschaft der Privatwirtschaft eine große Rolle spielt. Die Grundidee seiner Arbeit liegt in einer Kosten-Nutzen-Betrachtung, die in zweifacher Hinsicht, sowohl ihrer theoretischen Fundierung wie auch in der empirischen Herangehensweise, über die bisherigen einschlägigen Arbeiten der Berufsbildungsforschung hinausgehen will. Zum einen erfolgt der Zugang über ein in der Bildungsökonomie seit langem diskutiertes und angewandtes Investitionsrechnungsmodell und zum anderen über einen an dem Stakeholdermanagement orientierten neuen Ansatz. Dabei geht er von der Annahme aus, dass sich das Ausbildungsverhalten von Unternehmen nicht allein vom Kosten-Nutzen-Kalkül bzw. der Investitionsrechnungslogik bestimmen

Ausbildungs- frage nicht auf Ökonomie beschränken

lässt. Vielmehr spielen nach seiner Vermutung noch andere, vom Stakeholderkonzept bestimmte Nutzenaspekte eine entscheidende Rolle bei einer betrieblichen Ausbildungsentscheidung.

Der gewählte Untersuchungsansatz wurde bisher in dieser expliziten Form noch nicht verfolgt. Es ist das Verdienst der Arbeit von Hansjosten, im Zusammenhang mit der Frage nach den Verbesserungschancen der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft die Möglichkeiten und Grenzen der bildungsökonomischen Betrachtung auf Einzelfallstudienbasis neu zu bestimmen sowie das Phänomen Ausbildungsbeteiligung aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und sowohl die politisch wie die unternehmerisch strategische Ebene ins Blickfeld zu rücken.

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert. Im Teil I wird der Leser zunächst mit der Lage auf dem Ausbildungsmarkt und einigen Bestimmungsgründen vertraut gemacht. Außerdem widmet sich dieser Abschnitt den terminologischen Grundlagen. Dabei geht es dem Autor aber nicht primär um die Klärung von begrifflichen Definitionen, vielmehr versucht er zu zeigen, wie interdisziplinär die Themen „Humankapital, Ausbildung und Beruf“ im Rahmen der Berufsbildungsforschung bearbeitet werden. Im zweiten Teil beschäftigt er sich mit der unternehmensseitigen Ausbildungsbeteiligung am Beispiel der kaufmännischen Berufsausbildung der Zentrale Stuttgart der DaimlerChrysler AG auf der Basis eines an humankapitaltheoretischen Modellen orientierten Investitionsrechnungsinstruments. Er folgt der gut begründeten Auffassung bei seiner empirischen Datenerfassung seinen Berechnungen dem Investitionskalkül, der Vorstellung also, dass Ausbildung als eine Investition aufzufassen ist. Die faktischen Ergebnisse liegen im Rahmen der aufgrund vorangegangener Repräsentativerhebungen zu erwartenden Größenordnungen. Der dritte Teil stellt eine erweiterte Nutzenanalyse der betrieblichen Ausbildung dar. Neben die Investitionsrechnung tritt noch eine umfassende Nutzenbetrachtung. Dabei wird vor allem untersucht, welche weiteren Nutzenaspekte der betrieblichen Ausbildung aus der Sicht der DaimlerChrysler AG ausschlaggebend sind für ihr Ausbildungsverhalten. Danach wird im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise versucht, beide Zugänge im Zusammenhang zu sehen, aber auch herauszufinden, welchen Stellenwert die Personal- und Berufsbildungsmanager bei der DaimlerChrysler AG einerseits dem investitionsrechnerischen und andererseits dem stakeholderorientierten Kalkül beimessen, d. h., welche Entscheidungsrelevanz ihnen jeweils zukommt.

Das Verdienst der Arbeit liegt zum einen darin, dass Hansjosten ausgehend von den in der Bildungsökonomie bisher vorherrschenden humankapitaltheoretischen Untersuchungsansätzen einen eigenen Investitionsrechnungsansatz entwickelt hat, mit dem er die monetär bewertbaren Wirkungen der betrieblichen Ausbildung bei der DaimlerChrysler AG ermittelte. Dabei fand er heraus, dass die untersuchte kaufmännische Ausbildung zu hohen Netto-

aufwendungen, selbst nach Abzug von so genannten Opportunitätsersparnissen, führt, die jedoch im Rahmen vergleichbarer Durchschnittswerte in Großunternehmen liegen. Er schließt daraus, dass die kaufmännische

Ausbildung in der Zentrale der DaimlerChrysler AG ökonomisch irrational sei. Hier kommt nun zum anderen sein neues Konzept des Stakeholdermanagements zum Zuge, womit er die Effekte erfasst, die sich im Wesentlichen um Image- und Akzeptanzfragen gruppieren. Die Frage lautet in diesem Zusammenhang: Welchen Nutzen generiert die betriebliche Ausbildung bei verschiedenen internen und externen Anspruchsgruppen, und kann dieser Nutzen bei der Entscheidung über oder gegen Ausbildung berücksichtigt werden? Dabei stellt Hansjosten als Ergebnis seiner Einzelstudie heraus, dass die Befriedigung gesellschaftlicher Interessen im Hinblick auf die Zufriedenheit der Stakeholder ein sehr wichtiges Entscheidungskriterium neben dem der Personalbeschaffung sei. Dabei weist er besonders darauf hin, was so überraschend und neu jedoch nicht erscheint, dass sich Unternehmen bei der Ausbildungsfrage nicht allein auf die ökonomische Humankapitalperspektive beschränken. Ob das wirklich stimmt, soll hier nicht weiter diskutiert werden. Zu bedenken bleibt aber allemal, dass auch bei dem von Hansjosten verfolgten stakeholderorientierten Untersuchungsansatz letztendlich unter ökonomischen Gesichtspunkten entschieden wird, ob das Unternehmen ausbildet oder nicht. Solange die Vorteile einer Ausbildung dem Management größer erscheinen als die Nachteile, wird es sich selbstverständlich für die Ausbildung entscheiden. Und das ist ökonomisches Denken in Reinkultur, was den Ansatz aber auch in keiner Weise diskriminiert.

Wünschenswert wäre deshalb im Rahmen dieser Arbeit der Versuch gewesen, auch im Zusammenhang mit dem stakeholderorientierten Untersuchungsansatz quantitative Aussagen über den Ausbildungsnutzen zu machen. Vielleicht hätte man auch aufzeigen können, wie viel Ausbildungsplätze ihre Existenz der gesellschaftlichen Verantwortung des Unternehmens bzw. der Imagepflege zu verdanken haben. Zusammenfassend bleibt dennoch festzustellen, dass die Untersuchung einen sehr guten Beitrag zur Erhellung der Kosten-Nutzen-Zusammenhänge bei der betrieblichen Berufsausbildung darstellt und als Lektüre für alle Unternehmer/Manager zu empfehlen ist. Dem Forschungsgegenstand sehr dienlich wäre, wenn die vorliegende Arbeit weitere Unternehmen anregen könnte, diesem Beispiel zu folgen und entsprechende Untersuchungen, vor allem im gewerblichen Bereich, durchführen ließen. Der Nutzen wäre sicher groß, sowohl für das jeweilige Unternehmen als auch für die berufliche Ausbildung. ■

Arbeitskreis Dr. Lungershausen: Das ABC der Kurs- und Seminargestaltung

PETER-JÖRG ALEXANDER

Haan-Gruiten 2000, 298 Seiten, DM 35,-

Jeder, der sich schon einmal mit der Organisation von Seminaren, Workshops oder Lehrerfortbildungen befasst hat, weiß aus eigener Erfahrung um die Schwierigkeiten und den Zeitaufwand für das Gelingen derartiger Veranstaltungen. Eine ganze Reihe von Entscheidungen sind dazu notwendig: Neben Fragen der Vor- und Nachbereitung bedürfen ebenfalls methodische Gestaltung und Betreuung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingehender Überlegungen. Genau das leistet das vorliegende Buch bereits in einer sehr umfassenden Weise; denn von Anfang an legen die Autorin und sechs Autoren des Arbeitskreises um Dr. Lungershausen Wert darauf, in 26 Kapiteln – von A bis Z – den gesamten Spannungsbogen solcher Seminarveranstaltungen, von der Vorbereitung bis zur Nachbereitung aufzuarbeiten.

Ausgang der vorliegenden Publikation war die Idee, ein praktisches, aber auch theoretisch fundiertes Gesamtkonzept zur modernen Kurs- und Seminargestaltung vorzulegen, um Organisatoren derartiger Kurse einen „Stapel Bücher“ für ihre Planung zu ersparen. Die Autorin und Autoren wissen, wovon sie reden; sie alle kommen aus dem Bereich Schule oder anderen Bildungsorganisationen, und sie haben selbst einschlägige Kurs- und Seminarerfahrungen vorzuweisen. Entsprechend sensibel zeigt sich die Aufstellung der Kapitel: Angefangen mit der Vorbereitung werden sinnvoll Kursziele, Kursplanung und Kursmarketing, Gedanken zur Dramaturgie, Ablauf, Kursleitung inklusive die Berücksichtigung von Arbeitsmethoden, Räumlichkeiten sowie Medien und Materialien (Elke Brunkenhövers, Helmut Lungershausen, Thomas Mahlau, Peter Voß) vorgestellt, die vor allem durch praxisnahe Gestaltungstipps wie etwa Anmeldeformulare oder Checklisten und Aspekte der Tisch- und Stuhlanordnung, musikalischer Untermalung oder das in der gängigen Literatur so wenig

aufgegriffene „Arbeits-Du“ u. a. m. an Wert gewinnen. Der Mittelteil des Buches fährt fort mit der „Kurs- und Seminardurchführung“: Ausführungen zum Empfang und zur Eröffnung sowie vielfache Anregungen hinsichtlich Vorstellung, Gruppenarbeit oder Konfliktmanagement weisen den Weg in die Seminararbeit (Elke Brunkenhövers, Helmut Lungershausen, Gerhard Regenthal, Thomas Mahlau, Peter Voß). Interessant und anspruchsvoll aufgearbeitet werden zudem Kreativitäts-, Moderations- und Präsentationstechniken sowie Rollenspiele, Projekte und Zukunftswerkstatt als umfassende Methoden (Wilfried Kappher, Reinhold Thiel, Michael Szewczyk). Des Weiteren wird dieser Mittelteil durch weitere Ausführungen zu Multimedia sowie die für Kenner der Seminararbeit so wichtigen Bereiche der Arbeitsdisziplin und Entspannungstechniken ergänzt (Elke Brunkenhövers, Helmut Lungershausen, Thomas Mahlau). Verschiedene Gesichtspunkte der Nachbereitung wie Dokumentation, Kursreflexion, Evaluation und Rückmeldung runden schließlich den Spannungsbogen des Buches ab (Helmut Lungershausen, Gerhard Regenthal, Peter Voß).

Durchdacht ist die Konzeption nicht nur in Bezug auf Seminarmethoden; ebenso gehören die mannigfaltigen psychologischen Einschübe und wertvollen Hinweise zu Entspannungstechniken, Seminardisziplin oder positiver Lernatmosphäre zu der interdisziplinär angelegten Publikation. Der gute Gedanke, die Textseiten der Kapitel auf den jeweils rechten Seiten mit ansprechenden Illustrationen, Beispielen, Grafiken, Tabellen, Checklisten oder Fotos auf der jeweils linken Seite zum verbesserten Verständnis der Leserinnen und Leser entsprechend zu verbinden, bietet zugleich eine praktische Hilfestellung zum Gebrauch des vorliegenden Werkes.

Alles in allem handelt es sich um ein „praktisches Buch von Praktikern für Praktiker“, das sogar noch umfangreicher hätte ausfallen können; so ließen sich sicherlich weitere Seminarmethoden ins Feld führen, seien es nun Abfrage-Techniken oder umfassendere Methoden wie z. B. die Szenario-Technik. Das aber sind vielleicht Punkte, die in eine zweite Auflage des ABCs der Kurs- und Seminargestaltung aufgenommen werden könnten. ■

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

30. Jahrgang, Heft 6/2001, November/Dezember 2001

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)

Der Generalsekretär

Hermann-Ehlers-Straße 10, 53113 Bonn

Redaktion

Dr. Ursula Werner (verantwort.)

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser

Telefon: 0228 - 107-1722/1723/1724

E-Mail: bwp@bibb.de, Internet: www.bibb.de

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Gisela Feller, Heike Krämer, Kerstin Mucke,

Dr. Eckart Strohmaier, Herbert Tutschner

Gestaltung

Hoch Drei, Berlin

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefax: 05 21 - 9 11 01 - 19,

Telefon: 05 21 - 9 11 01 - 11

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 15,- DM

Jahresabonnement 74,- DM

Auslandsabonnement 83,- DM

zuzüglich 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.

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.

ISSN 0341-451

AUTOREN

- **DR. PETER-JÖRG ALEXANDER**
Schelverstr. 42, 49080 Osnabrück
E-Mail: Alexander.pj@t-online.de
- **DR. CHRISTINE BERGMANN**
Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
Taubenstraße 42/43, 10117 Berlin
E-Mail: info@bmfsfj.bund.de
- **DR. MICHAEL BRATER**
Gesellschaft für Ausbildungsforschung und
Berufsentwicklung GdR
Bodenseestr. 5, 81241 München
E-Mail: Dr.M.Brater@t-online.de
- **DR. BERND FISCHER**
DEAS-Sozialwissenschafts-Service
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster
E-Mail: fischer-deas@t-online.de
- **DIPL.-HDL. MARLIES KENNERKNECHT**
Universität Paderborn, Lehr- und
Forschungseinheit Wirtschaftspädagogik
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
E-Mail: marlies.kennerknecht@notes.uni-paderborn.de
- **DR. H.-HUGO KREMER**
Universität Paderborn, Lehr- und Forschungseinheit
Wirtschaftspädagogik,
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
E-Mail: hkremer@notes.uni-paderborn.de
- **ANNA MAURUS**
Gesellschaft für Ausbildungsforschung und
Berufsentwicklung GdR
Bodenseestr. 5, 81241 München
E-Mail: anna@maurus.org
- **DR. KARIN SCHITTENHELM**
Freie Universität Berlin
FB Erziehungswissenschaft und Psychologie
Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie
(WE 03)
Arnimallee 11, 14195 Berlin
E-Mail: Kas@zedat.fu-berlin.de
- **HILDE SCHONEFELD**
bfw Berlin/Brandenburg
Keithstr. 1-3, 10787 Berlin
E-Mail: Berlin-Brandenburg@bfw.de
- **DR. ELLEN SESSAR-KARPP**
Projektleitung IDEE-IT, Kompetenzzentrum Frauen in
Informationsgesellschaft und Technologie,
Wilhelm-Bertelsmann-Straße 10, 33602 Bielefeld
E-Mail: sessar-karpp@kompetenzz.de

- **PROF. DR. P. F. E. SLOANE**
Universität Paderborn, Lehr- und Forschungseinheit
Wirtschaftspädagogik
Warburger Str. 100, 33098 Paderborn
E-Mail: psloane@notes.uni-paderborn.de
- **MARGARETA WOLF, MdB**
Parlamentarische Staatssekretärin beim Bundesminister
für Wirtschaft und Technologie und Beauftragte
der Bundesregierung für den Mittelstand,
Scharnhorststr. 34-37, 10115 Berlin
E-Mail: buero-sp2@bmwi.bund.de

AUTOREN DES BIBB, BONN

- **HEINRICH ALTHOFF**
E-Mail: althoff@bibb.de
- **DR. CRISTEL BALLI**
E-Mail: balli@bibb.de
- **RICHARD VON BARDELEBEN**
E-Mail: v.bardeleben@t-online.de
- **DR. AGNES DIETZEN**
E-Mail: dietzen@bibb.de
- **DR. MONA GRANATO**
E-Mail: granato@bibb.de
- **DR. GEORG HANF**
E-Mail: hanf@bibb.de
- **GISELA PRAVDA**
E-Mail: pravda@bibb.de
- **ANGELIKA PUHLMANN**
E-Mail: puhlmann@bibb.de
- **DR. JOCHEN REULING**
E-Mail: reuling@bibb.de
- **DR. DOROTHEA SCHEMME**
E-Mail: schemme@bibb.de
- **BARBARA SCHULTE**
E-Mail: schulte@bibb.de
- **KLAUS TROLTSCH**
E-Mail: troltsch@bibb.de
- **DR. JOACHIM G. ULRICH**
E-Mail: ulrich@bibb.de
- **GISELA WESTHOFF**
E-Mail: westhoff@bibb.de

Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung

mit Beiträgen aus dem Wettbewerb zum Hermann-Schmidt-Preis 2001

Reinhard Selka



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung
Der Generalsekretär
2001, 96 Seiten,
12,50 EUR (24,45 DM)
ISBN 3-7639-0650-9
Best.-Nr. 112.202

Die Veröffentlichung
erhalten Sie beim
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: 0521/91101-11
Telefax: 0521/91101-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

In vielen beruflichen Zusammenhängen werden heute Fremdsprachenkenntnisse benötigt. Dies gilt nicht nur für Auslandseinsätze oder den internationalen Geschäftsverkehr, sondern auch für den Umgang mit ausländischen Kunden oder die Fähigkeit, ein fremdsprachiges Handbuch zweifelsfrei nutzen zu können.

Die wortgetreue Übersetzung von Begriffen und Sinnzusammenhängen genügt jedoch häufig nicht: Sprache transportiert auch die Kultur des Herkunftslandes in all ihren Facetten. Viele Zusammenhänge erschließen sich daher nur durch zusätzliche Kenntnisse und Erfahrungen, die über den Sprachunterricht weit hinausgehen.

In diesem Band werden die Zusammenhänge von Sprach- und Kulturkompetenz dargestellt und an ausgewählten Praxisbeispielen aus der Berufsbildung verdeutlicht, die als Wettbewerbsbeiträge vorliegen.

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB**

- Forschen
- Beraten
- Zukunft gestalten