

BERUFSBILDUNG IN WISSENSCHAFT UND PRAXIS

Aus dem Inhalt:

1 D 20155 F

Berufsausbildung

Befragungsergebnisse:
Was Auszubildende meinen,
was Auszubildende tun

Wandel der Berufsausbildung
in der Heimerziehung

3
Mai
1989

Berufliche Weiterbildung

Ansätze für eine Neuorientierung
der beruflichen Weiterbildung

Betriebliche Weiterbildner —
ein Aufgabengebiet
wissenschaftlicher Weiterbildung?

Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung



W. Bertelsmann Verlag KG, Postfach 10 20, 4800 Bielefeld 1

In der Reihe: Bibliographien und Dokumentationen
zur beruflichen Bildung. Heft 6

Weiterbildung von Führungskräften in Klein- und Mittelbetrieben

Dokumentation erstellt im Auftrag des CEDEFOP
von Brigitte Gravalas
ISBN 3-88555-331-7 (Code-Nr. 06.006)
1988, 368 Seiten, 25,— DM

Um die Weiterbildungsmöglichkeiten für die Zielgruppen der klein- und mittelbetrieblichen Führungskräfte transparenter zu machen, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Auftrag des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) für die Bundesrepublik Deutschland jetzt eine umfassende Literaturdokumentation veröffentlicht. Diese auch forschungsorientierte Literaturdokumentation informiert im wesentlichen über

- allgemeine Weiterbildungsmöglichkeiten für Führungskräfte der Wirtschaft,
- betriebliche Fortbildungsangebote zur Führungskräfteschulung u. a. auch für mittelständische Unternehmen,
- Ansätze zur Führungskräftequalifizierung als sogenannte „Managementberatung“ für den Klein- und Mittelbetrieb als Schwerpunkt der Arbeit.

Ausgewertet wurden dafür die in den letzten zehn Jahren vom Institut für Mittelstandsfor- schung erarbeiteten Veröffentlichungen und Forschungsergebnisse, Forschungsvorha- ben verschiedener Träger sowie die vom Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) herausgegebenen Materialien zur Qualifizierung der Praktiker und Nachwuchskräfte in Klein- und Mittelbetrieben.

Die Dokumentation zur Führungskräftequalifizierung in Klein- und Mittelbetrieben er- füllt einen mehrfachen Zweck. Sie gibt einen Einblick in die bisher kaum systematisch aufbereitete Literatur zur Mittelstandsförderung, -forschung und -politik und bietet gleichzeitig eine tragfähige Basis zur Weiterentwicklung und Verbesserung der Aus- und Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben. Darüber hinaus kann sie als „Ratgeber“ für potentielle Existenzgründer und Jungunternehmer dienen — ein Aspekt, der die Dokumentation auch für andere EG-Länder mit Kleinindustrie und Handwerksstruk- tur interessant werden lässt.

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

die großen neuen Herausforderungen in der beruflichen Bildung haben alle Beteiligten enger zusammenrücken lassen. Die Intensivierung der Zusammenarbeit ist das Gebot der Stunde. Auch in der Berufsbildungsforschung. Auf einer gemeinsamen Tagung mit den in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vereinigten Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben nach mehrjähriger Vorbereitung Berufsbildungsforscher des Bundesinstituts für Berufsbildung Fragen der Zusammenarbeit in ihrem Arbeitsfeld erörtert.

Wesentliches Ergebnis des zweitägigen Treffens sind konkrete Vorschläge für eine Verbesserung der Kooperation zwischen dem Bundesinstitut und der Berufsbildungsforschung an den Hochschulen:

Für mehr Transparenz und Information

- Eine **Clearingstelle für Berufsbildungsforschung**, die für den Austausch von Planungsdaten, Forschungsprogrammen und Forschungsergebnissen unter den an der Berufsbildungsforschung beteiligten Instituten und Hochschulen sorgt, würde nach Auffassung der an der Diskussion beteiligten Wissenschaftler einer im Zusammenhang mit der Evaluierung des Bundesinstituts für Berufsbildung geforderten **Koordinierungsstelle für Berufsbildungsforschung** vorzuziehen sein.
- Für die **Veröffentlichung** wichtiger Informationen und Ergebnisse aus der Berufsbildungsforschung sollen die Zeitschriften „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)“ und „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ sorgen, die für die Verbesserung des Informationsaustausches besonders geeignet erscheinen.

Die vorhandene **Forschungsdokumentation** des Instituts für **Arbeitsmarkt- und Berufsforschung** sollte von allen an der Berufsbildungsforschung Beteiligten beschickt und genutzt werden, da sie allen Forschungsplanungen und Forschungsergebnissen dieses Bereichs offensteht und für eine ausführlichere Dokumentation weiterentwickelt werden kann. Eine zusätzliche, zentrale Dokumentation von Forschungsprojekten der Berufsbildungsforschung wird nicht für zweckmäßig gehalten.

Bestehende Kontakte ausbauen

- Der bisherige Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen dem Bundesinstitut und der Kommission für Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGFE sollte durch **regelmäßige gemeinsame Veranstaltungen** vertieft werden, um z. B. über die Planung von Forschungsprojekten und Modellversuchen frühzeitig zu informieren.
- Zur Vorbereitung einer wissenschaftlichen Zusammenarbeit könnten **Arbeitsgemeinschaften für gemeinsame Forschungsfragen** gebildet werden. Beispielhaft wurden Fragen aus der **Lernprozeß- und Transferforschung** sowie aus dem Themenbereich **Handlungsanalysen** genannt. Die bereits begonnene projektbezogene Zusammenarbeit zwischen Bundesinstitut, Länderinstituten und Hochschulinstituten bei der Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen sollte intensiviert werden.
- **Wissenschaftliche Colloquien** sollten häufiger veranstaltet werden, um Ergebnisse der Berufsbildungsforschung zur Diskussion zu stellen. Dabei sollten diese Colloquien vor einem erweiterten Fachpublikum (interessierte Wissenschaftler und Praktiker) stattfinden und über die Präsentation einzelner Arbeitsergebnisse hinaus dafür genutzt werden, um den Informations- und Meinungsaustausch über Forschungsprogramme und Forschungsschwerpunkte zu fördern.

Neue Formen der Zusammenarbeit erproben

Für den Aufbau vielseitiger Kooperationen auf dem Gebiete der Berufsbildungsforschung sind aus der Sicht des Bundesinstituts noch weitere Schritte erforderlich:

- Mit dem **Austausch von Wissenschaftlern** zwischen Hochschulen und dem Bundesinstitut könnte sofort begonnen werden.
- Bei der Vergabe von **Themen für Diplomarbeiten** könnte künftig die betriebliche Berufsausbildung stärker berücksichtigt werden. Zwischen Hochschullehrern, Diplomanden und dem Bundesinstitut könnten Absprachen darüber getroffen werden, daß eine Betreuung von Diplomanden durch das Bundesinstitut erfolgt.

Die hier vorgestellten Vorschläge wurden von den Teilnehmern an der gemeinsamen Tagung für geeignet gehalten, die Intensivierung des Informations- und Erfahrungsaustausches zu erreichen und darüber hinaus zu einer **Vernetzung und Stärkung der Berufsbildungsforschung** zu führen. Ziel ist die Beteiligung aller Einrichtungen der Berufsbildungsforschung.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung wird seinen Beitrag hierzu leisten. Noch im Laufe dieses Jahres werden in der Zeitschrift BWP Übersichtsartikel aus dem **Arbeits- und Forschungsprogramm des Bundesinstituts** veröffentlicht werden, um einen besseren Überblick über die geplanten, laufenden und abgeschlossenen Forschungsvorhaben, Modellversuche, Neuordnungen von Berufen und andere Arbeitsvorhaben zu ermöglichen.



Hermann Schmidt

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

18. Jahrgang

Heft 3
Mai 1989

Impressum

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
— Der Generalsekretär —
Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, und
Friesdorfer Straße 152, 5300 Bonn 2

Redaktion

Henning Bau (verantwortlich)
Monika Mietzner (Redaktionsassistenz)
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31
Tel. (0 30) 86 83-2 40/2 39

Beratendes Redaktionsgremium

Richard von Bardeleben
Hilde Biehler-Baudisch
Dr. Fred Steuerwald
Dr. Gerhard Zimmer

Verlag

W. Bertelsmann Verlag KG
Auf dem Esch 4, 4800 Bielefeld 1

Erscheinungsweise

Zweimonatlich
(jeweils zweite Monatshälfte Januar,
März, Mai, Juli, September, November)

Bezugspreise

Einzelheft 10,— DM
Jahresabonnement 38,— DM
Studentenabonnement/
Mitarbeiterabonnement 24,— DM
Auslandsabonnement 46,— DM
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Copyright

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Manuskripte + Beiträge

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

ISSN 0341-4615

Inhalt

Kommentar

Seite
1

Im Blickpunkt

Edgar Sauter
Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung

3

Berichte

Klaus Schweikert
Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun

8

Heinrich Althoff
Mobilität und Berufszufriedenheit betrieblich ausgebildeter Erwerbstätiger

13

Horst Kramer
Weiterbildungsinformationssysteme
— Analysen und bildungspolitische Empfehlungen —

18

Zur Diskussion

Rolf Arnold
Betriebliche Weiterbildner — eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung?

22

Aus der Praxis

Waldemar Baron/Birgitt Feldmann
Integrativer Lernprozeß und neue Bildungsmedien
— Erfahrungen des BFZ Essen mit neuen Bildungskonzepten —

27

Aus Modellversuchen

Arnulf Bojanowski/Klaus Lehning
Wandel der Berufsausbildung in der Heimerziehung:
Ergebnisse eines Modellversuchs

32

Thema Berufsbildung

35

Rezensionen

43

Ansätze für eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung

Edgar Sauter

Der Beitrag skizziert die zentralen Herausforderungen an die berufliche Weiterbildung. An den empirischen Befunden zur Segmentierung hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung zeigt sich, daß bisher keine angemessenen Antworten auf diese Herausforderungen gegeben wurden. Rahmenbedingungen und Strukturen der beruflichen Weiterbildung begünstigen eine Qualifizierung nach dem Recycling-Modell, das Segmentierungsprozesse fördert. In den Ansätzen zu einer präventiven Weiterbildung werden dagegen die Chancen zu einer Neuorientierung gesehen.



Edgar Sauter, Dr. rer. pol.
Diplomsoziologe, Abteilungsleiter der Abteilung
5.3 „Fernunterricht“ des Bundesinstituts für
Berufsbildung

Herausforderungen

Die wachsende Bedeutung der beruflichen Weiterbildung wird in der bildungspolitischen Diskussion bereits seit dem Ende der sechziger Jahre betont. Von ihrem „Durchbruch“ kann jedoch erst gesprochen werden, seit Wirtschaft und Gesellschaft von zwei Entwicklungen geprägt sind: dem wachsenden Einsatz programmgesteuerter Arbeitsmittel und der steigenden bzw. anhaltend hohen Arbeitslosigkeit. Aus diesen Trends, die im Rahmen der wirtschaftlich-technischen Entwicklung und des gesellschaftlichen Bedarfs an Qualifikationen zu sehen sind, ergeben sich die Herausforderungen an die berufliche Weiterbildung; sie beziehen sich primär auf die drei sich zum Teil ineinander verschränkten Problemkreise

- einer anhaltend hohen und zugleich sich verhärternden Arbeitslosigkeit,

- die Veränderungen des Arbeitskräfteangebots aufgrund demographischer Entwicklungen sowie
- die Veränderungen des Arbeitskräftebedarfs im Zusammenhang mit dem technologischen Strukturwandel.

Arbeitslosigkeit

Das hervorstechendste Merkmal der anhaltend negativen Arbeitsmarktsituation ist die wachsende Anzahl der Langzeit- bzw. Dauerarbeitslosen: Von den rund 2,2 Millionen Arbeitslosen war 1987 nahezu ein Drittel (rd. 700 000 Personen) länger als ein Jahr arbeitslos. Der Anteil dieser Langzeitarbeitslosen hat sich zwischen 1980 und 1987 versiebenfacht. Ein ähnlich starker Anstieg ist bei den Dauerarbeitslosen (länger als 2 Jahre) zu verzeichnen, deren Anzahl 1987 rd. 340 000 Personen betrug.¹⁾ Da mehr als die Hälfte der Arbeitslosen keine abgeschlossene Berufsausbildung hat, liegt der Beitrag, der von der Weiterbildung erwartet werden kann, auf der Hand.

Verändertes Arbeitskräfteangebot
Auf der Seite des Arbeitskräfteangebots ist mit folgenden weiterbildungsrelevanten Entwicklungen zu rechnen, die zum Teil im Zusammenhang mit demographischen Bewegungen stehen:

- Der Anteil der Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung ist von 28% (1979) auf 21% der Erwerbstätigen im Jahre 1986 zurückgegangen.²⁾ Dieser Rückgang ist Teil einer seit Jahren zu beobachtenden kontinuierlichen Entwicklung der Ver-

besserung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte. In dieser Perspektive werden längerfristig nur noch diejenigen keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, die — z. B. aufgrund von Behinderung — keinen Abschluß erreichen können. Der freiwillige Verzicht auf einen Berufsabschluß ist immer weniger wahrscheinlich. Für die Weiterbildung ergeben sich aus dieser Entwicklung folgende Herausforderungen:

- Zum einen erhöht sich der Druck auf die noch ungelernten Arbeitskräfte (insbesondere aus den älteren Jahrgängen), sich nachzuqualifizieren, zumal weiter abnehmende Beschäftigungschancen für ungelernte Arbeitskräfte prognostiziert sind.³⁾
- Zum anderen zeichnet sich ein steigender Bedarf an Umschulung, Nachqualifizierung und Weiterbildung für den Personenkreis ab, der in den Jahren des Ausbildungssplatzmangels über den Bedarf hinaus ausgebildet wurde und nach Abschluß keinen Arbeitsplatz erhalten hat. Dies gilt insbesondere für Berufe mit geringen Transfermöglichkeiten, wie z. B. Gärtner, Bäcker, Konditor, Arzthelferin, die in der Vergangenheit erhebliche Steigerungsraten aufwiesen.
- Schließlich ist auch in den vielfach geforderten Zusatzqualifikationen für arbeitslose Ausbildungsabsolventen an der Zweiten Schwelle ein erster Schritt zur Fortbildung zu sehen, der im Extremfall direkt an die Erstausbildung anschließt.

- Die Altersstruktur der deutschen Erwerbspersonen wird sich in den nächsten Jahrzehnten stark zugunsten der älteren Jahrgänge verschieben, d. h. der Anteil der unter 30jährigen wird bis zum Jahre 2000 von derzeit 30% auf rund ein Fünftel absinken. Angesichts veränderter Arbeitsplatzanforderungen bedeutet dies, daß von immer

mehr Erwerbspersonen mittleren und höheren Alters Mobilität, Flexibilität, zusätzliche Qualifizierung und Training verlangt werden, um zum einen die Leistungs-, Innovations- und Anpassungsfähigkeit der Wirtschaft und zum anderen die berufliche Identität und Persönlichkeit der Betroffenen zu erhalten. Ohne rechtzeitige Weiterbildungsmaßnahmen wird dies nicht zu gewährleisten sein.

- Auch der Trend zur wachsenden Erwerbstätigkeit der Frauen, der langfristig anhalten wird, stellt eine Herausforderung für die berufliche Weiterbildung dar. Nahezu die Hälfte aller Frauen (47%) unterbrechen mindestens einmal ihre Berufstätigkeit familienbedingt. Nach einer Repräsentativerhebung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) wollen jährlich zirka 320 000 Frauen nach einer familienbedingten Unterbrechung wieder in den Beruf zurückkehren; von den zur Zeit nicht erwerbstätigen Frauen wollen 2,3 Millionen sicher oder vielleicht in Zukunft eine Berufstätigkeit aufnehmen. Ohne eine Förderung des Wiedereintritts in die Berufstätigkeit werden viele dieser Rückkehrerinnen keinen ihrem Qualifikationsniveau vor der Unterbrechung entsprechenden Arbeitsplatz erhalten.
- Schließlich wird sich auch die Anzahl der ausländischen Erwerbspersonen — auch ohne weitere Zuwanderung — deutlich erhöhen. Da der Ungelerntenanteil dieser Personengruppe noch mehr als doppelt so hoch ist wie bei den deutschen Erwerbstätigen, stellen Nachqualifizierungen für diese Arbeitskräfte eine weitere Aufgabe der Weiterbildung dar.

Technologischer Strukturwandel
Der technische Innovationsprozeß und die Weiterbildung werden heute in einem unmittelbaren Zusammenhang gesehen. Der Einsatz

programmgesteuerter Arbeitsmittel ist zum zentralen Auslöser für Weiterbildung geworden. Die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebungen von 1985/86 und 1979 zeigen den Verbreitungsgrad der programmgesteuerten Arbeitsmittel: Gut ein Fünftel aller deutschen Erwerbstätigen (rund 4,7 Millionen) haben 1986 programmgesteuerte Arbeitsmittel bei der täglichen Arbeit verwendet; 1979 waren es erst 14 Prozent. Diese rund 50%ige Steigerung in sechs Jahren fand vor allem an Arbeitsplätzen statt, an denen sie neben anderen Arbeitsmitteln eingesetzt wurden; der Arbeitsmitteleinsatz wurde hier vielfältiger, konventionelle Arbeitsmittel wurden nicht verdrängt.⁴⁾ Unter unseren ökonomischen Verhältnissen ist der Zeitdruck bei der Einführung neuer Technik so groß, daß der Übergang von der alten zur neuen Technik nicht über den Generationswechsel, sondern nur mit Weiterbildung abgewickelt werden kann.

Die Weiterbildungsbeteiligung der Anwender programmgesteuerter Arbeitsmittel lag im Zeitraum 1980 bis 1985 mit 44% mehr als doppelt so hoch als die von Nichtanwendern (18%).⁵⁾ Es ist davon auszugehen, daß die neuen Arbeitsplätze auf Dauer nur mit Weiterbildung behauptet werden können.

Die Qualifizierungsmaßnahmen sind jedoch nicht ausschließlich oder überwiegend auf DV-spezifisches Wissen bezogen. Kennzeichen der Ausbreitung neuer Techniken ist vielmehr, daß sie neue Aufgabenfelder eröffnen und dabei die Weiterbildung in einem weiten Fachspektrum herausfordern. Dazu gehört auch, daß die Ausbreitung neuer Techniken nicht selten mit der Veränderung der Arbeitsorganisation einhergeht, die auf Aufgabenintegration gerichtet ist. Auf diese Weise ergeben sich Möglichkeiten zum Abbau tayloristischer Arbeitsteilung; zugleich wird eine Abflachung hierarchischer Strukturen in Aussicht gestellt. Die Weiterbildung wächst hier in eine Schlüsselrolle für die Organisationsentwicklung hinein.

Segmentierung in der beruflichen Weiterbildung

Auf die skizzierten Herausforderungen hat die berufliche Weiterbildung bisher nur unzureichend reagiert. Die empirischen Befunde zeigen, daß die Weiterbildungsbeteiligung von Kumulations- bzw. Segmentierungseffekten geprägt ist. Insgesamt, so zeigt der Vergleich der Ergebnisse aus den BIBB/IAB-Erhebungen von 1974/79 und 1980/85, hat sich die Weiterbildungsbeteiligung erhöht, die Segmentierung blieb jedoch bestehen, und zum Teil haben sich die Segmentierungsprozesse sogar verschärft:

- Die Personengruppen, die bereits 1974/79 deutlich überdurchschnittliche bzw. unterdurchschnittliche Teilnahmequoten aufwiesen, gehörten auch noch 1980/85 zu diesen Gruppen.
- Bei einer Reihe von Erwerbstätigengruppen vergrößerte sich der Abstand in der Weiterbildungsbeteiligung, wie z. B. zwischen
 - Erwerbstägen in kleineren und solchen in großen Betrieben,
 - Erwerbstägen ohne Berufsausbildung und Erwerbstägen mit Fachhochschul- und Hochschulabschluß,
 - Arbeitern einerseits und Angestellten bzw. Beamten andererseits,
 - gewerblichen Berufen sowie Büro- und Verwaltungsberufen,
 - sachbezogenen Dienstleistungsberufen sowie personenbezogenen Dienstleistungsberufen.

Alle empirischen Befunde deuten darauf hin, daß sich diese Segmentierungsprozesse künftig verstärkt durchsetzen werden, denn die Anwender moderner Arbeitsmittel, die vor allem die Weiterbildungschancen nutzen, gehören ohnehin schon zu den bildungsaktiven

Gruppen. Inwieweit bei den in die Arbeitsprozesse integrierten Lernprozesse, die hier nicht ausreichend berücksichtigt wurden, ein gegenläufiger Trend auftritt, muß offenbleiben.

Strukturen der beruflichen Weiterbildung

Segmentierung und Segmentierungsprozesse verweisen auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Weiterbildungsteilnahme: Organisatorische, rechtliche, arbeitsmarktpolitische, finanzielle und motivationale Faktoren bestimmen sowohl die Angebots- als auch die Nachfrageseite. Diese Rahmenbedingungen sind in den Strukturen der beruflichen Weiterbildung verankert; deren wichtigste Elemente sind in drei Teilbereichen zu sehen. Es handelt sich um

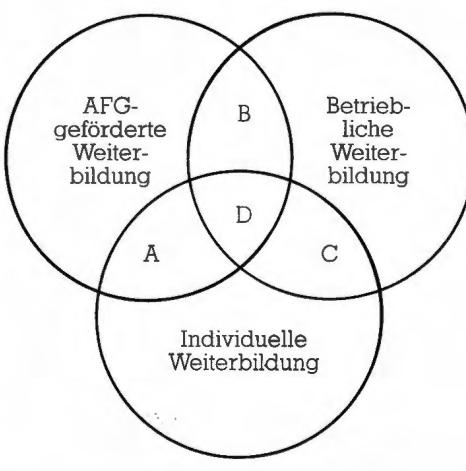
- die AFG-geförderte Weiterbildung, die wesentlich von der Nachfrage der Bundesanstalt bzw. der von ihr geförderten Teilnehmer nach Bildungsmaßnahmen bestimmt wird,
- die betriebliche Weiterbildung, bei der die Betriebe als Anbieter von Weiterbildung für ihre Mitarbeiter auftreten, zugleich aber auch, wenn sie über keine (ausreichende) Weiterbildungsinfrastruktur verfügen, Weiterbildung nachfragen,
- die individuelle Weiterbildung, bei der Einzelpersonen, unabhängig von institutionellen Abhängigkeiten, Bildungsangebote nachfragen.

In der folgenden Übersicht werden diese Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung und ihre Überschneidungsfelder — modellhaft vereinfacht — dargestellt. Jeder der Teilbereiche weist, bezogen auf die Merkmale Anbieter, Zielgruppen, Maßnahmestruktur, Ziele/Inhalte, Finanzierung, ein eigenständiges Profil auf.

Die Überschneidungsfelder (A—D) zeigen aber zugleich, daß zwischen den Teilbereichen vielfältige Kooperationen und Arbeitstei-

lungen bestehen, auf die im folgenden näher eingegangen wird. Zum quantitativen Volumen der Teilbereiche (gemessen in finanziellen Aufwendungen) liegen bis auf den Bereich der AFG-geförderten Bereiche (1988: 5,6 Mrd. DM) keine bzw. keine zuverlässigen Angaben vor; während die Kosten der privaten Wirtschaft für die berufliche Weiterbildung von Seiten der Wirtschaft auf 10 bis 15 Mrd. DM geschätzt werden, sind die individuellen Ausgaben für die berufliche Weiterbildung völlig unbekannt.

Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung — Überschneidungsfelder —



- A — Aufstiegsfortbildung, eigeninitiativ, AFG-teilfinanziert (freie Maßnahmen)
- B — AFG-finanzierte Bildungsmaßnahmen (insbesondere für Arbeitslose), die von Betrieben durchgeführt werden (Auftragsmaßnahmen)
- C — Individuelle Weiterbildung (eigeninitiativ, außerhalb der Arbeitszeit) im betrieblichen Interesse liegend
- D — Individuelle Weiterbildung, im betrieblichen Interesse, vom AFG finanziert bzw. teilfinanziert

Weiterbildung nach dem „Recycling-Modell“

Zwischen den skizzierten Bereichen haben sich spezifische Zusammenhänge herausgebildet, die

die Weiterbildung und ihre Entwicklung prägen. Entscheidend sind dabei die grundlegenden Funktionen der Bereiche: Die AFG-geförderte Weiterbildung erfüllt überwiegend kurative Funktionen. Die betriebliche Weiterbildung wie auch die individuelle Weiterbildung erfüllen dagegen eher präventive Funktionen; sie dienen der Umstellung, Modernisierung, Anpassung und Erweiterung der Qualifikationen **bevor** Arbeitslosigkeit eingetreten ist.

Auf dem Hintergrund der unterschiedlichen Funktionen hat sich zwischen der AFG-geförderten Weiterbildung (insbesondere den von der Bundesanstalt initiierten Auftragsmaßnahmen) und der betrieblichen Weiterbildung eine Arbeitsteilung entwickelt: Während sich die betriebliche Weiterbildung vor allem auf die Mitarbeiter der Stammbelegschaft konzentriert, die eine zentrale Rolle für die Bewältigung des technischen Strukturwandels spielen, bemüht sich die AFG-geförderte Weiterbildung primär um die Reintegration der Arbeitslosen. Die Arbeitsteilung zwischen den Bereichen ist nur kurzfristig effektiv und vorteilhaft; wird sie zur Dauereinrichtung, so würde sie für die Gesamtentwicklung der Weiterbildung kontraproduktiv: Die Weiterbildung nach dem „Recycling-Modell“, bei der unzureichende Qualifikationen außerbetrieblich „wieder aufgearbeitet“ werden, ist längerfristig weder ökonomisch noch human. Im einzelnen zeigen dies die folgenden Fakten und Überlegungen:

- Der pädagogische Aufwand für die Weiterbildung der Arbeitslosen ist außerordentlich hoch. In vielen Fällen kann die Qualifizierung erst dann einsetzen, wenn die Betroffenen keine anderen Arbeitsmarktchancen mehr haben. Zu diesem Zeitpunkt sind die Betroffenen bereits häufig demotiviert und von Persönlichkeitszerfall bedroht. Es sind zusätzliche Motivierungsmaßnahmen und sozial-pädagogische Betreuungsmaßnahmen erforderlich.

- Trotz der erheblichen pädagogischen und finanziellen Anstrengungen ist der Erfolg dieser kurativen Weiterbildung begrenzt. Es ist bisher nicht gelungen, die Problemgruppen des Arbeitsmarktes, insbesondere die Langzeitarbeitslosen, zu erreichen und für eine Wiedereingliederung zu qualifizieren, die Sockelarbeitslosigkeit wächst vielmehr rapide.
- Die ausgewiesenen Wiedereingliederungsquoten für arbeitslose Weiterbildungsabsolventen sind relativ hoch. Die Erfolge werden jedoch mit hohen psychosozialen Kosten und finanziellen Einbußen bei den Teilnehmern bezahlt; der Anteil der Abbrecher ist erheblich. Angeichts der Unterrepräsentanz der Langzeitarbeitslosen bleibt außerdem die Vermutung, daß ein großer Teil der Weiterbildungsteilnehmer die Wiedereingliederung auch ohne Weiterbildung geschafft hätte.
- Die Rahmenbedingungen für die Planung und Gestaltung von Bildungsmaßnahmen durch die Bundesanstalt sind in vielen Fällen (noch) nicht vorhanden. Es gibt Engpässe bei dem für die Weiterbildung zuständigen Fachpersonal. Aufgrund unzureichender Planungsinformationen über den regionalen Qualifikationsbedarf kommt es nicht selten zu Fehlplanungen. Die Stop-and-go-Finanzierung führt zu Planungsunsicherheit und Demotivation bei allen Beteiligten.
- Der entscheidende Mangel einer Weiterbildung nach dem „Recycling-Modell“ ist jedoch der, daß die betriebliche Weiterbildung nicht stimuliert wird. Es tritt im Gegenteil der Effekt ein, daß viele Betriebe sich durch die AFG-geförderte Weiterbildung entlastet sehen und — um im Bilde zu bleiben — versucht sind, Mitarbeiter mit nicht ausreichender Qualifikation über den Arbeitsmarkt zu „entsorgen“ und dafür qualifizierte

Mitarbeiter wieder zu gewinnen. Für dieses Verhalten der Betriebe gibt es keine eindeutigen empirischen Belege, aber Hinweise:

- In einer Untersuchung des DIW (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) wurde ermittelt, daß nur bei rd. einem Fünftel aller Betriebe in Berlin die Bereitschaft besteht, aktuell vorhandenem Personalbedarf mit eigenen Weiterbildungsmaßnahmen zu begegnen.⁶⁾
- Der Anteil der AFG-geförderten Bildungsmaßnahmen in ausschließlich betrieblicher Trägerschaft hat sich in den letzten Jahren nur geringfügig erhöht (1984: 12,3%; 1986: 13,3%; 1987: 13,6%), obwohl im Rahmen der „Qualifizierungsoffensive“ erhebliche Anstrengungen unternommen wurden, mehr Betriebe für die Durchführung von Bildungsmaßnahmen zu gewinnen, da die betrieblich weitergebildeten Teilnehmer eine deutlich höhere Wiedereingliederungsquote aufweisen als außerbetrieblich Weitergebildete.

Die Arbeitsteilung in der Weiterbildung nach dem „Recycling-Modell“ scheint sich so verfestigt zu haben, daß die finanzielle Förderung für die Betriebe bzw. die Weiterbildungsteilnehmer allein keinen Anreiz darstellt, sich an der Weiterbildung von Arbeitslosen zu beteiligen. In diesem Sinne plädiert auch der Deutsche Industrie- und Handelstag (DIHT) dafür, längerfristig Arbeitslose erst durch Motivationskurse und propädeutische Veranstaltungen außerbetrieblicher Träger auf eine spätere fachliche Weiterbildung durch die Betriebe vorbereiten zu lassen.⁷⁾

Folgerungen für eine präventive Weiterbildung

Im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um die Konsolidierung der Qualifizierungsoffensive

ist inzwischen deutlich geworden, daß die Weiterbildung nach dem „Recycling-Modell“ auf die Dauer nicht finanziertbar ist. Von den leeren Kassen ausgehend verstärkt sich ein längst überfälliges Umdenken zugunsten einer präventiven Weiterbildung, in der die betriebliche und die individuelle Weiterbildung der Erwerbstätigen eine größere Bedeutung erhalten. Unter mittelfristigem Aspekt spricht vieles dafür, die Rahmenbedingungen für die Weiterbildung zugunsten der Expansion präventiver Weiterbildung zu verändern. Es gibt bereits heute eine Reihe von Entwicklungen, die auf einen sich verstärkenden Trend zur präventiven Weiterbildung hinweisen. Dazu gehören folgende Ansätze:

- Die tarifvertraglichen Regelungen, die die Weiterbildung als Teil der Arbeit behandeln. Es handelt sich hier um eine neue Generation von Tarifverträgen, die über eng begrenzte Freistellungs- und Finanzierungsregelungen im Sinne eines Bildungsurlaubs hinausgehen. Als Teil einer human zu gestaltenden Arbeit und Technik ist die Weiterbildung in diesen „Qualifizierungsverträgen“ präventiv angelegt.

Beispiele für tarifvertragliche Regelungen dieses Typs sind:

- der Tarifvertrag zur sozialen Sicherung der Arbeitnehmer bei technischen und arbeitsorganisatorischen Änderungen (VW AG/IG Metall) vom März 1987;
- der Tarifvertrag zur berufsbezogenen Weiterbildung im Wirtschaftsbereich Heizungs-, Klimatechnik und Sanitärtechnik (Innung für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik Berlin, Industrieverband Heizung-Klima-Sanitär, Berlin e.V./IG Metall) vom April 1987;
- der Lohn- und Gehaltsrahmen-Tarifvertrag I für die Metallindustrie in Nordwürttemberg/Nordbaden (nordwürttembergische, nordbadische Arbeitgeber/IG Metall) vom Februar 1988.

Auch die Tarifvereinbarung über ein „Programm zur Weiterqualifizierung der Mitarbeiter der Deutschen Shell AG“ (IG Chemie-Papier-Keramik/Shell AG) vom Februar 1988 gehört in diesen Zusammenhang. Im Unterschied zu den oben genannten Tarifverträgen wird hier die Weiterbildungszeit mit der Freizeit verrechnet, die aufgrund der anstehenden Arbeitszeitverkürzung anfallen wird.

Als Vorläufer dieser Qualifizierungsverträge sind vor allem die Tarifverträge der Bauwirtschaft Anfang der 80er Jahre anzusehen. Aufgrund eines Tarifvertrags über die Berufsbildung im Gerüstbaugewerbe wurde seinerzeit eine Sozialkasse eingerichtet, in die alle Arbeitgeber des Gerüstbaugewerbes 1 % der Bruttolohnsumme einzuzahlen. Aus diesem Fonds werden die Lehrgangskosten und die Lohnersatzleistungen für die Weiterbildungsteilnehmer bezahlt (z. B. Fortbildung zum Kollonnenführer).

- Die Entwicklung von betrieblichen Lernformen, die den bildungsungewohnnten Un- und An-gelernten neue Weiterbildungschancen eröffnen.

Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung, insbesondere in Großbetrieben, werden neue Weiterbildungsformen, wie z. B. die Lernstatt und die Qualitätszirkel entwickelt, die darauf zugeschnitten sind, auch lernungsgewohnte Mitarbeitergruppen in die Weiterbildung einzubeziehen. Mit diesen für die Organisationsentwicklung typischen Lernformen wird das klassische, auf die Mitarbeiter höherer Qualifikationsstufen ausgerichtete Methodenrepertoire erweitert. Von einer präventiven Weiterbildung für die bisher vernachlässigten Personengruppen der betrieblichen Weiterbildung ist zu erwarten, daß sie dazu beiträgt, die Anzahl der unzureichend qualifizierten Arbeitslosen auf dem Arbeitsmarkt nach und nach zu verringern.

- Die Aktivitäten unter dem Motto „Qualifizieren statt entlassen“. Es handelt sich hier um Bestrebungen, Qualifizierungsangebote an die Stelle der herkömmlichen Sozialpläne zu setzen. Ziel dieser Maßnahmen ist es, im Hinblick auf neu zu entwickelnde Produkte im Unternehmen zu qualifizieren oder auf Ersatzarbeitsplätze für den regionalen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Da es sich in der Regel um unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmer handelt, werden die Betroffenen ganz oder zum Teil durch Mittel der Bundesanstalt für Arbeit gefördert. Obwohl diese Ansätze erst bei den bereits zur Entlassung anstehenden Mitarbeitern angewendet werden, sind sie der Weiterbildung nach dem „Recycling-Modell“ noch immer überlegen.

Beispiele für diesen Typ von Regelungen sind die Betriebsvereinbarungen bei der Grundig AG (Nürnberg) und bei der Werft Blohm & Voss (Hamburg). Die zuletzt genannte Vereinbarung ist in das Hamburger Aktionsprogramm Wirtschaft, Aktionsfeld „Qualifizierungsinitiative für Hamburger Arbeitnehmer“ eingebettet.

- Die Aktivitäten, die die betriebliche Weiterbildung durch Kooperationen zwischen Betrieben und außer- bzw. überbetrieblichen Trägern fördern.

Ausgangspunkt für diesen Ansatz ist in der Regel die Situation von Klein- und Mittelbetrieben, die bei ihrer Weiterbildung vor den Engpaßproblemen Finanzierung, Personal, Freistellung und Know-how stehen und deshalb auf die Hilfe von externen Partnern angewiesen sind. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung⁹⁾ hat deshalb in seinen Empfehlungen zur „Beruflichen Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe im Hinblick auf technische Veränderungen“ den Weiterbildungsverbünden zwischen Betrieben und betriebsexternen Trägern sowie von Betrieben

untereinander einen besonderen Stellenwert eingeräumt. Ansätze für die Förderung von solchen Kooperationen sind z. B. in Projekten zu sehen, die bei der Qualifizierungsberatung von Klein- und Mittelbetrieben durch entsprechend geschulte Berater ansetzen. Im Rahmen eines Modellversuchs des Bundesinstituts wird die Wirksamkeit von „Qualifizierungsberatern“ untersucht, Klein- und Mittelbetrieben zu einer „maßgeschneiderten“ Weiterbildung zu verhelfen.⁹⁾ Ein ähnliches Ziel wird mit dem Einsatz von Weiterbildungsberatern im Rahmen eines Projektes der Qualifizierungsoffensive in Berlin verfolgt. Einen anderen Ansatz hat ein vom BMBW gefördertes Forschungsvorhaben gewählt: Durch Schulung der Mitarbeiter von Weiterbildungsträgern sollen regionale Qualifizierungsverbünde initiiert werden; zugleich soll im Rahmen eines an der Handlungsforschung orientierten Vorhabens herausgefunden werden, „wie die Organisationsstruktur einer wirkungsvollen Weiterbildung zur Vermittlung neuer Technologien für die Beschäftigten von Klein- und Mittelbetrieben aussehen könnte“.¹⁰⁾

Ein weiterer Ansatz zu mehr Kooperation ist in einem neuen Weiterbildungskonzept des Handwerks zu sehen, das durch ein Kontaktstellenkonzept geprägt ist. Als Kontaktstellen fungieren ausgewählte Bildungsträger im Handwerk, die in einem Sachgebiet die Federführung für die Lehrgangsentwicklung übernehmen. Die Lehrgangskonzepte können dann anderen Weiterbildungsträgern zur Verfügung gestellt werden.¹¹⁾

Die genannten Punkte zeigen, daß wichtige Weichen in Richtung einer präventiven Weiterbildung gestellt sind. Zugleich wird aber auch deutlich, daß das „Recycling-Modell“ nur überwunden werden kann, wenn es gelingt, die bildungsfernen und bildungsungewohnnten Arbeitnehmer, die das höchste Ar-

beitsmarktrisiko tragen, bereits als Erwerbstätige in die Weiterbildung einzubeziehen. Nach wie vor ist dies als das entscheidende Kriterium anzusehen, an dem Erfolg oder Mißerfolg aller Konzepte (z. B. der „Offenen Weiterbildung“ — „Recurrent Education“) zur Realisierung des Lebenslangen Lernens gemessen werden müssen.¹²⁾

Literatur:

- ¹⁾ Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Förderung der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse der Teilnehmerstatistik über berufliche Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung im Jahr 1987 und im 1. Halbjahr 1988. Nürnberg, September 1988.
- ²⁾ BMBW (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1987 (Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft, 17). Bad Honnef 1987.
- ³⁾ Gottsleben, V.: Randgruppe in der zertifizierten Arbeitsgesellschaft? Zur abnehmenden Bedeutung der nicht formal Qualifizierten (NFQ) am Arbeitsmarkt. In: MittAB 1/1987, S. 1—14.
- ⁴⁾ Stoop, F.: Qualifikationsprofil der Anwender programmgesteuerter Arbeitsmittel. In: BIBB/IAB (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86. BeitrAB 118, Nürnberg 1987, S. 91—148.
- ⁵⁾ Koch, R.: Weiterbildung im Zusammenhang mit der technischen Modernisierung der Arbeitswelt. In: BIBB/IAB (Hrsg.): Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86. BeitrAB 118, Nürnberg 1987, S. 149—248.
- ⁶⁾ Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftepotentials und Qualifikationsbedarf in Berlin (West). Zusammenfassung. Berlin 1987.
- ⁷⁾ Deutscher Industrie- und Handelstag (DIHT) (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung 1985/86. Bonn 1986.
- ⁸⁾ Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung: Berufliche Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe im Hinblick auf technische Veränderungen. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdW), Loseblattsammlung, 26. 7. 1988, S. 301—304.
- ⁹⁾ Döring, O./Schwellach, G.: Modellversuch „Qualifizierungsberatung“. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik 4/88, S. 131—136.
- ¹⁰⁾ Friedrichsdorfer Büro für Bildungsplanung: Regionaler Qualifizierungsverbund. Qualifizierungsmaßnahmen im regionalen Weiterbildungsverbund zur Einführung von Informationstechniken unter Berücksichtigung von AFG-Maßnahmen für Arbeitslose. 1. Zwischenbericht. Salzgitter 1988.
- ¹¹⁾ Kramer, B.: ZWH-Konzeption als Antwort auf die Bildungsherausforderungen. In: Landes-Gewerbeförderungsstelle des nordrhein-westfälischen Handwerks e. V. (Hrsg.): Neue Form der Kooperation in der Weiterbildung im Handwerk. Düsseldorf, 1987, S. 24—35.
- ¹²⁾ Recum von, H.: Internationale Tendenzen der Weiterbildung. „Recurrent Education“ — „Offene Weiterbildung“. Frankfurt/M. 1979.

Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun*)

Klaus Schweikert

Die Probleme, die in den vergangenen Jahren an Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt für Jugendliche aufgetreten sind, haben die Einstellung der Auszubildenden zu Berufsausbildung und Arbeit nicht beeinträchtigt. Nach der Repräsentativstudie des BIBB von 1985 bei rund 1 000 Auszubildenden und einer Vergleichsgruppe von rund 300 fertigen Fachkräften äußern sich 90 % der befragten Jugendlichen zufrieden über ihre Ausbildung. Die Zufriedenheit ist im Laufe der letzten Dekade sogar noch gestiegen. Die Jugendlichen üben aber auch Kritik: Zu wenig Wert wird in den Augen der Jugendlichen gelegt auf Umgang mit neuen Technologien, Kreativität, Eigeninitiative und Kritikfähigkeit. Zuviel Wert liege auf den sogenannten Arbeitstugenden: Pünktlichkeit, Bereitschaft zur Unterordnung, Ordnungssinn und Disziplin.

Für die Zeit nach der Ausbildung sieht ein Drittel der Jugendlichen kaum Chancen, Arbeit im erlernten Beruf zu finden. Mittelfristig befürchten Auszubildende jedoch kaum Arbeitslosigkeit oder beruflichen Abstieg: nur 2 % rechnen damit, 5 Jahre nach der Ausbildung arbeitslos oder als ungelernter Arbeiter beschäftigt zu sein.

Ein Leben ohne Arbeit ist für das Gros der Jugendlichen nicht vorstellbar.



Klaus Schweikert, Dr. rer. pol.
und Diplom-Volkswirt; Leiter der Abteilung 1.1 „Soziökonomische Grundlagen der Berufsbildung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung

den Bundesbildungssminister⁴⁾), die Studie von Allerbeck und Hoag „Jugend ohne Zukunft“^{1985⁵⁾), die Arbeit des SOFI, Göttingen, „Jugend und Krise“, 1987⁶⁾). Beim Deutschen Jugendinstitut läuft gegenwärtig ein Projekt „Jugend und Arbeit“.}

Woher kommt dieses Interesse an der Erforschung der „Jugend“?

Die Forschung ist zum einen Reflex auf die gesellschaftliche Hochschätzung der Jugend, oft eines regelrechten Jugendlichkeitskultes. Sodann ist sie Konsequenz der erheblichen Marktmacht, die Jugendliche ausüben. Politiker interessieren sich für die Haltungen und Wertungen der Jugendlichen im Hinblick auf ihr Wählerpotential. Trau keinem unter dreißig: Die Älteren wollen wissen, was da nachwächst, vor allem, ob der Nachwuchs wohl ihre Rente erwirtschaften wird.

Warum hat das BIBB eine eigene Jugendstudie durchgeführt? Aus der Sicht des Bundesinstituts werden berufliche Bildung und Arbeit

Studien zum sogenannten Wertewandel bei Jugendlichen haben nicht gerade Seltenheitswert. In dieser Dekade ist sicherlich ein gutes Dutzend von Arbeiten vorgelegt worden, so die beiden Shell-Studien von 1981 und 1985¹⁾, die INFAS-Studie für Nordrhein-Westfalen von 1982²⁾, die SINUS-Studie von 1983³⁾ für den Bundesminister für Familie, Jugend und Gesundheit, die EMNID-Studie von 1985 für

^{*)} Der Beitrag stellt eine Auswahl von Untersuchungsergebnissen aus einer bundesweiten Repräsentativehebung im Rahmen des BIBB-Projekts „Jugend, Ausbildung und Beruf“ dar. Die ausführliche Darstellung findet sich in Klaus Schweikert: Ganz die alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun; Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativstudie. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 104, Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin/Bonn 1989.

in den Studien nicht ausreichend berücksichtigt oder zumindest nicht in statistisch gesicherter Weise. Fallstudien können Repräsentativerhebungen ergänzen (und umgekehrt), aber nicht ersetzen. Bei den Fragestellungen interessierte das BIBB vor allem die Frage nach der möglichen Erosion von Beruf und Berufsbildung als Folge langjähriger gespannter Lage an Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt.

Kann eine solche Entwicklung zu einer Geringerschätzung auch der Berufsbildung führen? Könnten die Auswirkungen das gesamte System der dualen Berufsausbildung treffen? Gibt es andere Gründe, Gründe, die nicht oder nicht unmittelbar mit dem Arbeitsschicksal zusammenhängen, die zu einer veränderten Einstellung gegenüber beruflicher Bildung und Berufssarbeit führen?

Gründe, die noch nicht in der Beteiligung an Berufsbildung zum Tragen kommen?
Gründe, die (noch) latent bleiben?

Gibt es Gruppen von Jugendlichen, die sich in Lebenslage und in der Entwicklung der Faktoren für die Beteiligung an Berufsbildung so unterscheiden, daß sie Zielgruppen der Berufsbildungspolitik definieren können?

Nach einer qualitativ orientierten Vorstudie hat das Projektteam im BIBB sich für eine abgesicherte, repräsentative, bundesweite Studie entschieden: In dem hier vorgelegten Aufsatz werden rund 1 000 Jugendliche in Berufsausbildung verglichen mit rund 300 Jugendlichen, die im Schnitt fünf Jahre zuvor in Ausbildung gestanden hatten. Befunde aus Erhebungen bei Eltern, Berufsschullehrern und Ausbildern ergänzen die Repräsentativedaten. *)

Zugang zur Berufsbildung

Belege für eine Geringerschätzung der Berufsbildung finden sich im Material der Erhebung nicht. **)

Auch lassen sich keine Anzeichen der Resignation bei den Jugendlichen erkennen. Jugendliche heute bewerben sich früher, häufiger und auch für mehr Ausbildungsberufe.

Mädchen haben ein breiteres Interessenspektrum als Jungen. Gerade die Mädchen haben ihre Bewerbungsanstrengungen gesteigert. Die Zahl der Zusagen aber ist im Durchschnitt im Zeitvergleich unverändert geblieben. 70 % der jungen Leute erhalten nach wie vor nur eine einzige Zusage. Eine „Blockierung“ von Lehrstellen durch Mehrfachbewerbungen ist also gering (geblieben). Das Verhältnis der Zahl der Bewerbungen zur Zahl der Zusagen lässt sich zur Kennzeichnung der Bewerbersituation verwenden:

Die Prozentzahlen der Jugendlichen mit

- *günstiger Bewerbersituation sind gleichgeblieben,*
- *ungünstiger Bewerbersituation sind leicht gestiegen,*
- *ausgeglichener Bewerbersituation sind zurückgegangen.*

Dabei spielt die Schulbildung der Bewerber eine wichtige Rolle:

- *deutlich gefallen ist der Anteil der Hauptschüler an den Jugendlichen in günstiger Situation,*
- *deutlich gestiegen ist der Anteil der Realschüler,*
- *halbiert hat sich im Zeitvergleich der Anteil der Abiturienten in ungünstiger Bewerbersituation.*

Die Situation ist für Mädchen in der ersten Hälfte der 80er Jahre schwieriger geworden: Der Anteil der Mädchen unter den Jugendlichen mit ungünstigeren Startchancen ist von 46 % auf 53 % gestiegen,

ihr Anteil an den Jugendlichen in günstigerer Bewerbersituation ist von 41 % auf 35 % gefallen.

Berufswahl

Für Auszubildende und Absolventen ist „Spaß am Beruf“ mit Abstand der wichtigste Entscheidungsgrund, noch vor der Eignung. Bei der Berufswahl kommt offenkundig ein hedonistischer Zug zum Tragen. Dieser Zug ist bei den Auszubildenden stärker als bei der Vergleichsgruppe der Absolventen. Etwa die Hälfte der Jugendlichen (Auszubildende wie Absolventen) wäre aber auch bereit, notfalls eine Ausbildung anzunehmen, die nicht den Interessen und Neigungen entspricht (s. Übersicht S. 10 oben).

Bei der Berufswahl der Hauptschüler ist „Spaß am Beruf“ zwar auch das wichtigste Entscheidungskriterium — wird aber deutlich weniger oft als sehr wichtiger Grund genannt. Für die Hauptschüler gewinnen Verfügbarkeit eines Ausbildungssatzes, Ausbildungsvergütung und späterer Verdienst an Gewicht.

Der Hauptentscheidungsgrund der Berufswahl „Spaß am Beruf“ ist und bleibt im Zeitvergleich auch die am häufigsten genannte Erwartung der Jugendlichen für das Arbeitsleben nach der Ausbildung. Höher bewertet für die Berufsausbildung werden Sicherheit des Arbeitsplatzes, Aufstiegschancen und Verdienst sowie soziales Umfeld des Berufs.

Die Eltern spielen nach Angaben der Jugendlichen (Absolventen wie Auszubildenden) die größte Rolle bei der Berufseentscheidung (ca. ein Viertel der Befragten schildert diesen Einfluß als „groß“). Für etwa ein Fünftel ist das Betriebspaket bei der Entscheidungsfindung wichtig gewesen.

Drei Viertel der Auszubildenden und 60 % der Fachkräfte sind mit ihrer Berufseentscheidung so zufrieden, daß sie die gleiche Berufsausbildung noch einmal machen würden.

*) Die Felderhebung wurde von SINUS-München GmbH durchgeführt (Feldzeit: Mai–August 1985). Die Auswahl der Auszubildenden erfolgte nach einem zufallsgesteuerten Verfahren. Im einzelnen siehe dazu K. Schweikert: Ganz die alten? a. o. O.

**) Auswertungsstandards hier und im folgenden grundsätzlich: Signifikanzniveau 5 % oder strenger, $v, \Phi \geq 0,10$.

Berufswahl: Gründe

	Auszubildende		Absolventen		Eltern	
	insgesamt Rang	männlich %	weiblich Rang	%	Rang	%
Spaß am Beruf	1	69	1	67	1	60
Eignung	2	51	2	50	2	44
Ausbildungsplatz bekommen	3	45	3	44	2	44
sicherer Arbeitsplatz	4	39	4	41	5	36
gute Aufstiegschancen	5	35	5	40	8	26
interessante Menschen kennenlernen	6	30	7	25	4	38
möglichst viel Geld verdienen	7	29	6	37	9	17
sauberer Arbeitsplatz	8	24	11	21	6	31
hohe Ausbildungsvergütung	9	19	8	23	11	13
Hobbies verwirklichen	10	19	10	21	10	19
anderen Menschen helfen	11	18	12	13	7	28
moderne Maschinen	12	17	9	23	13	8
angesehener Beruf	13	15	12	17	12	13
an der frischen Luft arbeiten	14	9	14	12	15	4
Reisen, unterwegs sein	15	8	15	8	14	7
					15	6
					15	1

Ausbildung

Zufriedenheit mit der Ausbildung

Rund vier Fünftel der Auszubildenden wie der Kontrollgruppe der Absolventen äußern sich positiv über ihre Ausbildung. Der Vergleich mit den Antworten, die das BIBB vor 10 Jahren⁷⁾ auf dieselbe Frage erhielt, zeigt sogar noch einen leichten Anstieg der Zufriedenheit:

Ausbildungszufriedenheit im Zehn-Jahresvergleich

	Auszubildende in %	
	1975/76	1985
möchte lieber heute als morgen aufhören	6	4
fällt mir recht schwer	2	3
es geht, ist für mich ein notwendiges Übel	14	13
es ist ganz gut	51	47
es macht mir richtig Spaß	27	33
zusammen	100	100

Die Zufriedenheit ist noch höher, wenn der Ausbildungsberuf auch Wunschberuf war.

Kritik an der betrieblichen Ausbildung

Befragt nach ihrer Meinung zu Inhalten und Schwerpunkten der Ausbildung antworteten die Jugendlichen, in der Regel seien die Akzente richtig gesetzt.

Zu wenig Wert wird in den Augen der Jugendlichen gelegt auf

- *Umgang mit neuen Technologien,*
- *Kreativität,*
- *Kritikfähigkeit,*
- *Eigeninitiative.*

Zuviel Wert liege auf den sogenannten Arbeitstugenden Pünktlichkeit, Bereitschaft zur Unterordnung, Ordnungssinn, Disziplin. In einigen Punkten sind die heutigen Auszubildenden weniger zufrieden: Nicht adäquat berücksichtigt ist nach Meinung eines Drittels der Auszubildenden

- *selbständiges Arbeiten,*
- *Flexibilität,*
- *Fachwissen und*
- *Deutsch.*

Mehr Auszubildende (24 %) als Ausgelernte (17 %) erleben ihre Tätigkeit als nervlich belastend. 38 % der Auszubildenden bezeichnen ihre Arbeit als körperlich sehr anstrengend.

In der Hauptsache handelt es sich um Jungen und um Hauptschüler in Kleinbetrieben (unter 9 Beschäftigten) des Handwerks.

Das Gefühl, „als billige Arbeitskraft ausgenutzt zu werden“, haben 40 % der Auszubildenden — in Klein- und Mittelbetrieben deutlich mehr (43 %) als in Großbetrieben (32 %). Knapp ein Drittel der Auszubildenden in Klein- und Mittelbetrieben muß nach ihren Angaben Überstunden machen (Großbetriebe: ein Fünftel).

Daß die fachliche Ausbildung ihrer Ansicht nach nicht gut sei, erklären 14 % der Jugendlichen aus Klein- und Mittelbetrieben im Vergleich zu nur 3 % aus Großbetrieben.

Der Anteil der Jugendlichen, die angeben, viele ausbildungsfremde

Tätigkeiten verrichten zu müssen, liegt in den Großbetrieben bei 8%; in Klein- und Mittelbetrieben ist der Anteil fast doppelt so hoch.

Genaue Ausbildungspläne liegen, so teilen die vom BIBB befragten Ausbilder mit, bei einem Drittel der Betriebe nicht vor, wobei dies stark von der Betriebsgröße abhängt.

Ein besonderes Problem in den Mittelbetrieben scheint unkollegialer Umgang zu sein; 10 % der Auszubildenden klagen hierüber, in den Großbetrieben 6 %, in Kleinbetrieben aber nur 4 %.

Auch die Vorgesetzten werden in Mittelbetrieben von 14 %, in Großbetrieben von 10 % der Befragten als unfreundlich und unhöflich geschildert, in Kleinbetrieben nur von 7 %.

11 % der Auszubildenden in Mittelbetrieben leiden darunter, daß sich in ihren Augen niemand für ihre Ausbildung so richtig verantwortlich fühlt (Kleinbetriebe: 6 %, Großbetriebe: 5 %).

Die Jugendlichen halten mit ihrem Ärger nicht hinter dem Berg: Auf die Frage, ob sie sich schon einmal wegen aufgetretener Probleme beschwert hätten, haben rund 20 % der Jugendlichen (Auszubildende wie Ausgebildete) mit „ja“ geantwortet.

Wenn Beschwerden vorgetragen worden sind, so zumeist wegen der Qualität der Ausbildung, ausbildungsfremder Tätigkeiten oder wegen des zeitlichen Einsatzes (Überstunden, Arbeitszeit und Urlaub). Unterschiede zwischen den Auszubildenden jetzt und früher sind nicht vorhanden.

Die Auszubildenden bevorzugen bei Beschwerden den direkten Weg beim zuständigen Meister oder Ausbilder (46 %). 41 % davon berichten, die Beschwerde sei erfolgreich gewesen, 49 % es habe sich nichts geändert, 10 % teilen mit, sie hätten im Gegenteil Nachteile in Kauf nehmen müssen.

Im Effekt der Beschwerde zeigen sich keine Unterschiede zwischen Betrieben unterschiedlicher Beschäftigtenzahl.

Arbeitsumfeld

Auszubildende heute haben ein sehr viel ausgeprägteres Harmoniebedürfnis als Fachkräfte. Für 52 % ist das Verhältnis zu Vorgesetzten, künftigen Untergebenen und Kollegen sehr wichtig. Dieses harmonische Umfeld scheinen die Jugendlichen insgesamt im Betrieb vorzufinden. Als „sehr gut“ oder „gut“ bezeichnen

ihr Verhältnis zu ...	Auszubildende Absolventen	
	in %	in %
— Vorgesetzten/ Ausbildern	68	67
— Kollegen	83	79
— anderen Auszubildenden	81	79

Schwierige Situation am Ausbildungsstellenmarkt und unsichere Übernahmeperspektive haben offenbar nicht zu einer Belastung im Umgang der Auszubildenden miteinander geführt, wie man sie aus etwa gestiegenem Konkurrenzdruck ableiten könnte.

Frage:

„Wenn es Probleme gibt, helfen sich die Auszubildenden“ bzw. bei Absolventen: „helfen sich die Kollegen“?

Antwort	Auszubildende Absolventen	
	in %	in %
— immer	23	22
— meistens	47	46
— manchmal	23	23
— selten	4	6
— so gut wie nie	3	3
zusammen	100	100

Am wenigsten zufrieden sind die Jugendlichen mit Hochschulreife.

Einstellung zur Arbeit

Erheblich weniger Auszubildende als Absolventen können sich ein

Leben ohne Arbeit vorstellen, auch wenn sie aus finanziellen Gründen nicht arbeiten müßten:

Leben ohne Arbeit?

vorstellbar?	Auszubildende	Absolventen
	in %	in %
ja	37	55
nein	62	45
k. A.	1	—
zusammen	100	100

„Aussteigen“ ist — insbesondere bei den Auszubildenden — nicht gefragt:

Nur 12 % sympathisieren damit. 81 % dürfen als aufstiegsorientiert bezeichnet werden.

„Krankfeiern“ wird von jeweils rund 40 % der Befragten abgelehnt. Mit dieser Normabweichung verbinden aber immerhin auch rund 20 % angenehme Empfindungen. Der Rest reagiert indifferent.

„Leistung“ wird überwiegend positiv gewertet, und zwar von Auszubildenden wie von Fachkräften.

Perspektiven

Die gesamtwirtschaftliche Entwicklung wird von den Befragten überwiegend düster gesehen: zwei Drittel der Jugendlichen äußern sich besorgt.

Kurzfristig und mit Blick auf die Zeit unmittelbar nach der Ausbildung äußern sich die Jugendlichen auch in bezug auf die eigene Person häufig pessimistisch:

15 % der Auszubildenden halten es für „wahrscheinlich“, 46 % für „möglich“, innerhalb der nächsten Jahre arbeitslos zu werden. Optimistischer äußern sich Auszubildende mit besseren Schulabschlüssen.

Der Anteil der Jugendlichen, die kaum Chancen sehen, nach der Ausbildung vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden, ist von 23 % (Absolventen) auf 33 % (Auszubildende) gestiegen.

Ebenfalls ein Drittel rechnet sich kaum Chancen aus, woanders im erlernten Beruf Arbeit zu finden.

Mittelfristig befürchten Auszubildende jedoch kaum Arbeitslosigkeit oder beruflichen Abstieg: nur 2 % vermuten, sie seien in fünf Jahren arbeitslos oder als un- bzw. angelernter Arbeiter beschäftigt.

Auf mittlere Frist blicken fast 60 % der Auszubildenden wie der Fachkräfte zuversichtlich in ihre berufliche Zukunft. Über die Hälfte erwartet, in günstigen finanziellen Verhältnissen leben zu können. Positive Auswirkungen erhoffen sich drei Viertel der Befragten von ihrem jeweiligen Ausbildungsberuf.

Familie, Partner, Freizeit

87 % der Auszubildenden leben bei den Eltern. Eine eigene Wohnung haben 3 %, eine Wohnung mit Partner bzw. Familie weitere 4 %. In Wohngemeinschaften leben 2 % der Auszubildenden. Der Rest hat z. B. möblierte Zimmer oder wohnt im Heim.

1975 hatten uns noch 93 % der Auszubildenden angegeben, bei den Eltern zu wohnen.

Damals hatten 64 % einen festen Partner oder waren verheiratet; von den Auszubildenden der neuen Untersuchung hat dagegen nicht einmal mehr die Hälfte eine feste Partnerbeziehung.

Ihr Verhältnis zu den Eltern schildern die Jugendlichen ganz überwiegend positiv:

Verhältnis zu den Eltern	Auszubildende Absolventen in %	Auszubildende Absolventen in %
1 sehr gut	34	34
2 gut	43	39
3 zufrieden-stellend	17	20
4 weniger gut	4	5
5 schlecht	2	2
keine Angabe	—	—
zusammen	100	100

82 % der Eltern äußern sich entsprechend positiv über die Beziehung zu ihren Kindern.

Unter den Auszubildenden beurteilen die Mädchen (83 %) ihre Beziehung zu den Eltern häufiger mit „sehr gut“ oder „gut“ als die Jungen (74 %).

Dagegen sind keine Zusammenhänge feststellbar zwischen den Eltern-Kind-Beziehungen und der schulischen Bildung der Auszubildenden. Das Verhältnis zu den Eltern hängt auch von der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf nicht ab.

Auch die Einschätzung des Risikos, künftig arbeitslos zu werden, beeinflußt nicht die Beziehungen zu den Eltern.

Der Vergleich mit den Daten von 1975/76 deutet darauf hin, daß sich das Verhältnis zwischen Auszubildenden und Eltern noch gebessert hat.

Der elterliche Einfluß auf und ihre Beteiligung an der Berufsausbildung der Kinder nehmen ab, wenn der Ausbildungsvertrag zustande gekommen ist.

19 % der Eltern besprechen nach eigenen Angaben „nie“ Dinge, die mit der Ausbildung im Betrieb zu tun haben mit ihren Kindern. 22 % konnten nicht beurteilen, ob die Kinder Probleme bei der Abschlußprüfung haben würden. 35 % sprechen überhaupt nicht mit ihren Söhnen und Töchtern über den Berufsschulunterricht. 45 % wissen nicht, wie hoch die Ausbildungsvergütung der Kinder ist.

Weitgehende Meinungsgleichheit besteht zwischen den Generationen darüber, was im Berufsleben eine Rolle spielt. Jugendliche bewerten aber die Inhalte der Arbeit, die Zufriedenheit, die Arbeit vermittelt, und das soziale Umfeld höher.

Familiengründung wird nur von etwa einem Achtel der Jugendlichen in Ausbildung abgelehnt.

Anmerkungen

¹⁾ Vgl.: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '81, Hamburg 1981. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene 1985, Leverkusen 1985.

²⁾ Vgl.: INFAS: Zur Situation der Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen. INFAS (Hrsg.): Bonn-Bad Godesberg 1982.

³⁾ Vgl.: SINUS: Jugend privat. Verwöhnt? Bindungslos? Hedonistisch?, Opladen 1985.

⁴⁾ Vgl.: EMNID: Werthaltungen, Zukunftserwartungen und bildungspolitische Vorstellungen der Jugend 1985. In: Studien Bildung und Wissenschaft Nr. 20, hrsg. vom BMBW, Bad Honnef 1985.

⁵⁾ Vgl.: Allerbeck, K.; Hoag, W.: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven, München 1985.

⁶⁾ Vgl.: Baethge, M.: Jugend und Krise, SOFI, Göttingen 1987.

⁷⁾ Vgl.: Schweikert, K.; Fehlstart ins Berufsleben, Jungarbeiter, Arbeitslose, unversorgte Bewerber um Ausbildungsstellen; SzB Bd. 55, Berlin 1979.

Weitere Veröffentlichungen aus dem Projekt „Jugend, Ausbildung und Beruf“ (Auswahl):

David, S.: Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Berichte zur beruflichen Bildung, H. 100, BIBB, Berlin/Bonn 1988.

Hecker, U.: Betriebliche Ausbildung: Berufszufriedenheit und Probleme (in Druckvorbereitung) BIBB, Berlin/Bonn 1988.

Kloas, P.-W.: Mit der Ausbildung zufrieden ... aber Sorgen vor der beruflichen Zukunft. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3, 1987.

Kloas, P.-W., Schmidt, R.: Berufsausbildung und was dann? Außerbetriebliche Ausbildung und Berufseinnäudung. Sozialpädagogisches Institut, Berlin 1987.

Mobilität und Berufszufriedenheit betrieblich ausgebildeter Erwerbstätiger

Heinrich Althoff

Es werden Erwerbstätige mit unterschiedlichem Abschlußniveau in Hinblick auf mehrere Formen horizontaler Mobilität, auf Zufriedenheit mit dem Berufsverlauf und eingetretenem Qualifikationsverlust untersucht. — Es ergibt sich, daß mit steigendem Abschlußniveau Mobilität und Qualifikationsverluste in der Regel abnehmen, während die Zufriedenheit zunimmt. Für betrieblich ausgebildete Erwerbstätige gilt abweichend, daß ihre Mobilität mit steigendem Abschlußniveau wächst.



Heinrich Althoff
Diplom-Soziologe; wissenschaftlicher Mitarbeiter
in der Hauptabteilung 1 „Strukturforschung, Statistik, Planung“; Auswertung von Sekundärstatistiken.

„Es hat den Anschein, als ob der moderne Arbeiter die Qual seiner Arbeit dadurch erleichtern wolle, daß er die Stelle häufig wechselt: wie sich der Fieberkranke im Bett von einer Seite auf die andere wälzt.“¹⁾ — Die Sombartsche Analogie von Mobilität und Krankheit ist sicher geprägt von einer ökonomischen Entwicklung, die schließlich in der Weltwirtschaftskrise gipfelte; Bewertungen von Mobilität sind indes zeitgebunden.

Wird heute von den Jugendlichen erwartet, eine Berufsausbildung auch in einem anderen Bundesland aufzunehmen²⁾, und dergegen Lehn- und Wanderjahre in eins zu setzen, so gerät leicht in Vergessenheit, daß vor zwei Jahrzehnten die „Zugvögel am Arbeitsmarkt“ noch als Urheber volkswirtschaftlicher Verluste in Milliardenhöhe galten.³⁾

Mag die Sombartsche Auffassung merkwürdig antiquiert klingen in einer Zeit, in der Mobilität wegen des geforderten Strukturwandels als Wirtschaftsfaktor erster Ordnung gilt, so trifft das nicht für die sozialkritische Komponente seiner Aussage zu: Die Frage, von wem Mobilität in ihren vielfältigen auch belastenden Formen vornehmlich getragen wird, bleibt angesichts der Mobilitätsforderungen, die heute bereits an Jugendliche gestellt werden, nach wie vor aktuell.

Dieser Frage nachzugehen, werden mehrere Mobilitätsformen bei Erwerbstätigen mit unterschiedlichem Bildungsabschluß untersucht, und die Zusammenhänge zwischen Mobilität und Berufszufriedenheit dargestellt. Eine solche Analyse ist nicht zuletzt angesichts des sich auflösenden traditionellen Zusammenhangs von allgemeinbildenden und beruflichen Abschlüssen von Interesse, bei der ein wachsender Anteil von Abiturienten eine Lehre durchläuft, und ein ebenfalls wachsender Anteil von Erwerbstätigen mit einer betrieblichen Berufsausbildung Fachhoch- und Hochschulabschlüsse erwirbt.

Zur Methode

Die Auswertungen basieren auf Daten der BIBB/IAB-Erhebungen 1979 und 1985/86.⁴⁾ Erfasst wurden jeweils knapp 28 000 deutsche Erwerbstätige, darunter etwa zwei Drittel mit einer betrieblichen Berufsausbildung, die Schwerpunkt der nachfolgenden Analyse sind.

Die Schulbildung wird mit einem dreigliedrigen Schema erfaßt:

Abschlüsse bis zum Hauptschulniveau, mittlere Abschlüsse (Realschule, mittlere Reife) und höhere Abschlüsse (Fachhochschulreife, Abitur). Die berufsbildenden Abschlüsse werden in einem viergliedrigen Schema dargestellt: ohne formellen beruflichen Bildungsabschluß, betriebliche Berufsausbildung, Fachschulabschluß (Berufsakademien, Meister, Techniker), Fachhoch- und Hochschulabschlüsse.

Es werden ausschließlich Formen der horizontalen Mobilität berücksichtigt, also keine, die explizit einen Statuswechsel (Arbeiter, Angestellter) oder Auf- und Abstiegsprozesse zum Gegenstand haben, weil das mit erheblichen Bewertungsproblemen verbunden gewesen wäre. — Ausgewählt wurden folgende Mobilitätsarten: Berufswechsel (Selbsteinschätzung der Betroffenen), Wechsel der Berufsgruppe (Klassifikatorischer Wechsel), Wechsel des Wirtschaftsbereichs (Industrie, Handwerk, Handel, sonstige), Wechsel des Arbeitgebers und Wechsel des Wohnorts aus beruflichen Gründen.

Eine Bewertung dieser Mobilitätsformen erfolgt auf zwei Ebenen:

Sie werden eingestuft nach der Zufriedenheit der Betroffenen mit ihrem Berufsverlauf⁵⁾, und danach, ob ein Verlust des Qualifikationsniveaus zu verzeichnen war. Von einem Verlust des Qualifikationsniveaus wurde ausgegangen, wenn die berufliche Tätigkeit des Befragten seiner Einschätzung nach auch von jemandem mit geringerer Ausbildung hätte wahrgenommen werden können.⁶⁾ Beide Bewertungsmaßstäbe hängen nicht unmittelbar mit dem allgemein- oder berufsbildenden Abschlußniveau zusammen, sie sind daher zweckdienlicher als beispielsweise der berufliche Status oder die Einkommenshöhe. Eine ausführlichere Begründung für die Aussagefähigkeit beider Beurteilungskriterien wird noch gegeben.

Die Mobilität der Erwerbstätigen

Bildung und Mobilität, so eines der wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung, verlaufen konträr: Mit steigendem allgemein- wie berufsbildendem Abschlußniveau sinkt die Mobilität. Das gilt beinahe ausnahmslos und hinsichtlich fast aller berücksichtigten Mobilitätsformen (Tabelle I a, Spalten: 5—8). — Der sozialkritische Aspekt der Sombartschen Einschätzung bestätigt sich in leicht abgewandelter Form: Berufliche Mobilität wird vorrangig von Erwerbstätigen mit geringem Qualifikationsniveau getragen.

Diese grundlegende Feststellung könnte man mit einer Reihe durchaus plausibler Argumente zu entkräften versuchen: Es wäre recht einleuchtend, wenn ein Hauptschüler den Übergang zu einer anderen Tätigkeit eher als Berufswechsel empfände als ein Abiturient. Letzterer könnte den Übergang selbst dort noch als Bewegung in einem breiten Berufsfeld deuten, wo der Hauptschüler bereits einen Wechsel wahrnimmt. Genereller gesprochen: Der Übergang zu einer anderen Tätigkeit wird vor dem jeweiligen Kenntnis- und Erfahrungshintergrund interpretiert. Je breiter dieser ist, desto weniger stellt sich der Übergang als gravierender Einschnitt, als Wechsel dar. Auch wenn Abiturienten objektiv gesehen ebenso häufig einen derartigen Übergang zu bewältigen hätten, so müßten sie — folgt man dieser Argumentation — den Übergang weniger stark empfinden, und entsprechend weniger häufig als Wechsel deklarieren.

Träfe das zu, dann müßten die Wechsleranteile beim Berufsgruppenwechsel nahezu identisch sein. Denn hier gibt es einen relativ objektiven Maßstab in Form eines festgelegten beruflichen Klassifikationsschemas. Doch auch in diesem Falle sind die Wechsleraten von Abiturienten geringer. Mit etwas Geschick ließe sich wiederum eine Argumentation aufbauen, die die Unterschiede der Mobilität zu

nivellieren sucht. Es mag auf diese Weise gelingen, das Ausmaß der Mobilität anzuzweifeln, kaum aber deren Richtung, die eindeutig ist, und beinahe durchgehend für alle Mobilitätsformen gilt: Mit steigendem Abschlußniveau fällt die Mobilität.⁷⁾ — Dies Ergebnis deckt sich auch mit deutschen und amerikanischen Studien, die ebenfalls eine negative Korrelation zwischen Qualifikationsniveau und Mobilität feststellen.⁸⁾

Es gibt nur eine Ausnahme, das sind die Wohnortwechsler aus beruflichen Gründen. Ihr Anteil nimmt mit steigendem Bildungsniveau nicht ab, sondern zu. Naheliegend ist, hier ein kompensatorisches Verhalten zu vermuten, mit dem die übrigen Mobilitätsarten und deren zum Teil negative Folgen umgangen werden. Diese Annahme erweist sich jedoch als wenig schlüssig, denn regional mobile Erwerbstätige haben stets höhere Raten auch bei allen übrigen Mobilitätsformen als die Ortgebundenen, gleichgültig, ob es sich um den Berufs-, Wirtschaftsbereichs- oder Arbeitgeberwechsel handelt.

Hinter dem Wohnortwechsel verbirgt sich also nicht weniger, sondern stets mehr an sonstiger Mobilität, die allerdings mit steigendem Abschlußniveau fällt. Hochschulabsolventen wechseln zwar am häufigsten den Wohnort, aber diese Wohnortwechsler haben geringere Raten an Berufswechseln oder Arbeitgeberwechseln als beispielsweise die Wohnortwechsler mit ausschließlich einer Lehre. Der

hohe Anteil von Wohnortwechslern unter den höchsten Abschlüssen ist erklärbar.

Wird unterstellt, daß in der Regel mit wachsendem Qualifikationsniveau einerseits die Rarität gefragter Qualifikationen, und andererseits die Rarität entsprechender Arbeitsplätze zunimmt, dann wächst tendenziell auch die räumliche Distanz, die zu überbrücken ist, um einschlägige Arbeitsplätze zu besetzen. Sind die Arbeitgeber daran interessiert, diese Arbeitsplätze optimal zu besetzen, so werden sie den Wohnortwechsel fördern (Überbrückungshilfen, Gehaltserhöhungen etc.). Wollen Hochschulabsolventen ihrerseits das Qualifikationsniveau halten, so sind sie, wegen der Rarität einschlägiger Arbeitsplätze, eher gezwungen, den Wohnort zu wechseln.

Vor diesem Hintergrund ist einleuchtend, daß der Anteil der Wohnortwechsler aus beruflichen Gründen mit zunehmendem Abschlußniveau steigt. — Eine Erklärung dafür, daß die Wohnortwechsler mit steigendem Abschlußniveau fallende Wechsleraten bei den übrigen Mobilitätsformen haben, ergibt sich aus dem Qualifikationsverlust, der in der Regel mit Mobilität einhergeht. — Bevor dieser Zusammenhang erörtert wird, soll die Mobilität von Erwerbstätigen mit einer betrieblichen Berufsausbildung dargestellt werden, die sich in mancherlei Hinsicht von der Mobilität der bisher betrachteten Erwerbstätigen insgesamt unterscheidet.

Übersicht: Anteil der Wechsler (in %) unter den Erwerbstätigen mit Lehre nach Mobilitätsformen und schulischem Abschlußniveau

Mobilitätsformen	Erwerbstätige mit Lehre nach höchstem Schulabschluß		
	Hauptschule	Realschule	Fachhoch-, Hochschulreife
Berufsgruppenwechsler	50	48	77
Berufswechsler (Selbsteinschätzung)	39	32	39
Wirtschaftsbereichswechsler	43	35	46
Arbeitgeberwechsler	76	70	83
Wohnortwechsler	18	22	34

Quelle: BIBB/IAB-Erhebungen 1979 und 1985/86.

Die Mobilität von Erwerbstägigen mit betrieblicher Berufsausbildung

Bei der schulischen Vorbildung gelernter Erwerbstäger ist am auffallendsten die U-förmige Verteilung der Wechsleranteile: Die mittleren allgemeinbildenden Abschlüsse weisen stets die geringsten, und niedrigere wie höhere Abschlüsse jeweils darüberliegenden Mobilitätsraten auf. Erwerbstäger mit mittlerer Reife haben also eine vergleichsweise stabileren Berufsverlauf als Hauptschüler oder Abiturienten: sie wechseln seltener den Beruf, den Wirtschaftsbereich und den Arbeitgeber (vgl. Übersicht auf der Seite 14, unten).

Daraus kann geschlossen werden, daß sich bei den mittleren Abschlüssen berufliche Anforderungen und persönliche Vorstellungen relativ gut decken, so daß ein Wechsel seltener eintritt. — Die U-förmige Verteilung prägt sich noch deutlicher aus, wenn einzelne Berufe betrachtet werden. Nur verschiebt sich der „Tiefpunkt“, das heißt, die geringste Wechselrate — vermutlich in Abhängigkeit vom Anforderungsprofil des jeweiligen Berufs — eher in Richtung der Hauptschüler oder in Richtung der Abiturienten.

Bei den beruflichen Abschlüssen von Erwerbstägigen mit der Basisqualifikation einer Lehre ist bemerkenswert, daß die höchsten Abschlüsse (Fachhoch-, Hochschule) durchgehend auch die höchsten Mobilitätsraten aufweisen (vgl. Tabelle I a, Spalten 1—3). Das steht in auffälligem Kontrast zum Wechselverhalten der Hochschulabsolventen insgesamt. Entscheidende Ursache ist sicher, daß erst im Verlaufe des Erwerbslebens erworbene weiterführende Abschlüsse in der Regel mit Wechseln zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem einhergehen und daher auch eher Arbeitgeber-, Berufs- und Wirtschaftsbereichswechsel zur Folge haben.

Beurteilung der Mobilitätsformen

Mobilität zu bewerten, ist kein leichtes Unterfangen. Denn abhängig davon, ob von der persönlichen Betroffenheit her geurteilt wird oder raumordnungs-, volkswirtschaftliche oder betriebliche Aspekte bei der Bewertung im Vordergrund stehen, wird das Urteil anders ausfallen. Selbst wenn man es bei einer persönlichen Bewertung der unmittelbar Betroffenen beläßt, wie im vorliegenden Falle geschehen, bleibt das Problem individuell unterschiedlicher Präferenzen ungelöst.

Sofern „interessante Arbeit“ für eine Person besonders wichtig ist, und diese durch Mobilität zugenommen hat, so wird der entsprechende Mobilitätsvorgang positiv beurteilt werden, selbst wenn gehalte Gehalts- oder Aufstiegsaspirationen nicht in Erfüllung gegangen sind. Das gilt indes kaum für Personen, die mit Mobilität vor allem Karrierehoffnungen verknüpften. Sie werden dasselbe Mobilitätsergebnis eher negativ bewerten.

Dieser Schwierigkeit zu entgehen, wird auf einen umfassenderen Maßstab, auf die „Zufriedenheit mit dem Berufsverlauf“ zurückgegriffen; ein Gesamturteil, dem je nach persönlicher Präferenz recht verschiedene Bewertungsmaßstäbe für unterschiedliche Komponenten (Einkommen, Aufstiegmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen, Verhältnis zu Kollegen/Vorgesetzten) zugrunde liegen können.⁹⁾

Ein ergänzender Bewertungsmaßstab zur Beurteilung der Mobilitätsformen erfaßt den Verlust des Qualifikationsniveaus von Wechslern. Es geht dabei nicht um die mangelnde Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen — die häufig dann eintritt, wenn sich das Spektrum der ausgeübten Tätigkeiten verschiebt, und neue Qualifikationen an die Stelle der alten treten. Es geht vielmehr um die Einschätzung,

daß die eigene Tätigkeit auch von einem geringer Qualifizierten wahrgenommen werden könnte¹⁰⁾; letztlich um die Erfahrung, die eigenen Fähigkeiten nicht voll einsetzen zu können.

Mobilität und Zufriedenheit

Die „Zufriedenheit mit dem Berufsverlauf“ ist bei allen Wechslern geringer ausgeprägt als bei Nichtwechslern. Dies gilt auch bei Berücksichtigung der allgemein- und berufsbildenden Abschlüsse: Wechsler sind auf jedem Niveau unzufriedener (vgl. Tabelle I b, Spalten 5—8). Am ausgeprägtesten ist die geringere Zufriedenheit bei Erwerbstägigen, die nach eigenen Angaben einen Berufswechsel vollzogen haben. Es folgen die Arbeitgeber- und Berufsgruppenwechsler und schließlich die Wirtschaftsbereichswechsler. — Eine Ausnahme stellen wieder die „Wohnortwechsler aus beruflichen Gründen“ dar. Obgleich bei ihnen häufiger als bei den Ortsgebundenen auch andere Mobilitätsformen auftreten, sind sie etwas zufriedener mit ihrem Berufsleben als Erwerbstägige, die keinen Ortswechsel vollzogen haben.

Die gegenüber anderen Mobilitätsformen eher positiven Ergebnisse regionaler Mobilität lassen sich erklären, wenn der wesentliche Unterschied zwischen Wohnortwechslern und anderen Wechslern berücksichtigt wird. Regionale Mobilität hat nämlich nicht nur berufliche, sondern in erheblichem Umfange auch private, vor allem familiäre Auswirkungen, die eher negativer Art sind. Natürlich müssen auch die entgolten werden, um einen Wechsel zu bewirken. Da der Arbeitgeber im Regelfalle nur Einfluß auf die Arbeitsbedingungen im weiteren Sinne hat, erfolgte die Kompensation privater Nachteile auf beruflicher Ebene (Gehalt, Aufstieg, Arbeit). Konkret: Nur wenn dem Arbeitslosen aus Leer in Frankfurt eine Arbeitsstelle angeboten wird, die den Verlust privater Bindungen und Vorteile in Leer

aufwiegt, nur dann rentiert sich der Wohnortwechsel für ihn.

Bei der regionalen Mobilität erfolgt also mehr als bei anderen Formen des Wechsels ein Austausch von

privatem gegen beruflichen Nutzen. Erst aus diesem vom Arbeitgeber anzubietenden Ersatz des geminderten privaten Nutzens resultiert die etwas größere Berufszufriedenheit. Sie wird vermutlich

durch Einbußen in der Privatsphäre erkauft.

Auffallend ist nicht nur die zumeist größere Unzufriedenheit der Wechsler, sondern mehr noch die

Tabelle Ia bis Ic: Wechsler nach Mobilitätsformen und beruflichem Abschlußniveau

Mobilitätsformen	Erwerbstätige mit Lehre nach höchstem Abschluß				Erwerbstätige insgesamt nach höchstem Abschluß				
	Lehre	Fachschule	Fachhoch-, Hochschule	gesamt	ohne formalen Abschluß	Lehre	Fachschule	Fachhoch-, Hochschule	gesamt
	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Tabelle Ia Anteil der Wechsler (in %) unter den Erwerbstätigen nach Mobilitätsformen und Abschlußniveau

Berufsgruppenwechsler	47	58	90	50	58	47	51	43	51
Berufswechsler (Selbsteinschätzung)	37	39	42	38	44	37	35	21	38
Wirtschaftsbereichswechsler	42	38	50	41	43	42	32	22	39
Arbeitgeberwechsler	74	80	89	75	73	74	70	51	71
Wohnortwechsler	17	30	42	20	15	17	30	38	20

Tabelle Ib Anteil der Erwerbstätigen (in %), der „sehr zufrieden“ mit dem Berufsverlauf ist, nach Wechsler (a) und Nichtwechsler (b), Mobilitätsformen und Abschlußniveau

Berufsgruppenwechsler	a	27	35	40	29	22	27	35	37	27
	b	30	44	51	31	24	30	41	44	31
Berufswechsler (Selbsteinschätzung)	a	25	36	42	27	22	25	35	34	25
	b	31	40	41	33	24	31	39	43	32
Wirtschaftsbereichswechsler	a	27	38	39	29	22	27	36	38	27
	b	29	39	42	31	24	29	38	42	30
Arbeitgeberwechsler	a	27	39	41	30	22	27	38	38	28
	b	32	39	47	33	27	32	37	44	33
Wohnortwechsler	a	29	37	47	31	16	29	36	44	30
	b	26	36	41	28	17	26	36	41	26
Durchschnitt		28	39	41	30	23	28	38	41	29

Tabelle Ic Anteil der Erwerbstätigen (in %) mit Verlust des Qualifikationsniveaus nach Wechsler (a) und Nichtwechsler (b), Mobilitätsformen und Abschlußniveau

Berufsgruppenwechsler	a	33	14	13	29	53	33	15	13	36
	b	20	10	8	19	45	20	14	7	24
Berufswechsler (Selbsteinschätzung)	a	37	17	11	33	53	37	19	15	39
	b	20	9	14	18	47	20	12	8	24
Wirtschaftsbereichswechsler	a	32	15	14	29	52	32	17	12	36
	b	22	11	13	20	47	22	14	9	26
Arbeitgeberwechsler	a	30	13	11	27	52	30	15	11	33
	b	17	8	22	16	42	17	13	7	22
Wohnortwechsler	a	21	8	7	17	33	21	8	7	19
	b	20	7	5	18	43	20	9	6	24
Durchschnitt		26	12	13	24	49	26	14	9	30

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1979. Die Werte der Wohnortwechsler entstammen der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86.

Lesebeispiel (42): 42 % der Erwerbstätigen mit Lehre und zusätzlichem Hoch- bzw. Fachhochschulabschluß wechselten nach eigener Einschätzung den Beruf.

Lesebeispiel (34): 34 % der Erwerbstätigen mit Fachhoch- und Hochschulabschluß, die angaben, sie hätten den Beruf gewechselt, waren sehr zufrieden mit ihrem Berufsverlauf. Bei denen, die nicht gewechselt hatten, betrug der Anteil sehr Zufriedener 43 %.

Lesebeispiel (30): Bei 30 % der Erwerbstätigen, die als höchsten berufsbildenden Abschluß eine Lehre haben und den Arbeitgeber wenigstens einmal wechselten, traten Qualifikationsverluste auf; bei denen, die keinen Wechsel vollzogen, waren es nur 17 %.

bei steigendem Abschlußniveau in der Regel rasch fallende Mobilität bei gleichzeitig wachsender Zufriedenheit der Erwerbstätigen (vgl. Tabelle I b, Spalten 5–8; Zeile 6 Durchschnitt). Der naheliegende Schluß, daß Mobilität selbst Ursache der Unzufriedenheit sein könne, ist wenig stichhaltig. Dem widerspricht schon, daß die Wohnortwechsler zufriedener sind. Es läßt sich (mittels partieller Korrelationskoeffizienten) auch belegen, daß nicht das Abschlußniveau ausschlaggebend für die Berufszufriedenheit ist. Maßgebend ist vielmehr der „Verlust des Qualifikationsniveaus“, also das ergänzende Kriterium zur Bewertung von Mobilität.

Mobilität und Qualifikationsverlust

Unter Berücksichtigung des Qualifikationsverlustes ergibt sich ein recht schlüssiges Bild: Sofern Wechsler gegenüber Nichtwechsler einen höheren Qualifikationsverlust aufweisen, sind sie unzufriedener als Nichtwechsler. Gilt eher das Gegenteil, wie beispielsweise bei der regionalen Mobilität, so sind Wechsler zufriedener als Nichtwechsler (vgl. Tabelle I b/I c, Spalten 1–9).

Generell gilt, daß Mobilitätsformen, bei denen höhere Qualifikationsverluste auftreten, auch die mit ihrem Berufsverlauf unzufriedeneren Erwerbstätigen aufweisen. Nicht so sehr Mobilität an sich ist daher Ursache von Zufriedenheitsdefiziten, sondern weit eher der Qualifikationsverlust. Der geht allerdings häufig mit Mobilität einher.

Eines der wohl bemerkenswertesten Ergebnisse der Untersuchung aber ist, daß solche Qualifikationsverluste — auch jenseits aller Mobilitätsvorgänge — in ganz auffallend starkem Maße mit dem beruflichen Abschlußniveau zusammenhängen: Unter Erwerbstätigen mit ausschließlich betrieblicher Berufsausbildung sind sie beispiels-

weise dreimal häufiger anzutreffen (26 %) als unter Fachhoch- und Hochschulabsolventen (9 %), und entsprechend wächst die Zufriedenheit (sehr zufrieden: 28 % bzw. 41 %) mit dem Berufsverlauf (vgl. Tabelle I b/I c; Zeile 6: Durchschnitt).

Sicherlich ist der Verlust des Qualifikationsniveaus nur ein Faktor unter mehreren, die für die Zufriedenheit mit dem Berufsverlauf maßgebend sind. Doch handelt es sich um einen gewichtigen, der gerade die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Mobilitätsformen, differierenden Abschlußniveaus und Zufriedenheit auf eine überzeugende und recht einfache Weise transparent macht.

Stellt man die weitergehende Frage, worin sich der Verlust des Qualifikationsniveaus für die Betroffenen besonders ausprägt, so läßt sich darauf eine schlichte Antwort geben: Dort, wo Erwerbstätige sich vor keine neuen Aufgaben gestellt sehen, wo sich statt dessen Arbeit in Routine erschöpft, dort wird der Qualifikationsverlust am schärfsten wahrgenommen.¹¹⁾

Resümee

Regionale Mobilität weist als einzige der geprüften Formen horizontaler Mobilität keine der typischerweise den Wechsel begleitenden negativen Aspekte auf: Wohnortwechsler sind nicht nur in geringerem Maße vom Qualifikationsverlust betroffen, sondern auch zufriedener mit ihrem Berufsverlauf. Auf die Ursache wurde hingewiesen.

Ein anderes Ergebnis der Untersuchung bestätigt indirekt die Einschätzung der Unternehmer, daß mittlere Abschlüsse besonders günstige Voraussetzungen für eine betriebliche Berufsausbildung bieten. Denn Erwerbstätige mit mittlerem Abschluß und Lehre weisen bei allen untersuchten Mobilitätsformen — mit Ausnahme der Wohnortwechsler — die niedrigsten Wechselraten auf.

Den wohl überzeugendsten Beleg für die These, daß nicht Mobilität an sich Ursache der insgesamt geringeren Zufriedenheit von Wechsler ist, liefern die Fachhoch- und Hochschulabsolventen mit einer betrieblichen Berufsausbildung: Sie haben bei allen dargestellten Mobilitätsformen extreme Wechselraten, die um ein Mehrfaches über dem Niveau entsprechender Absolventen ohne Lehre liegen, und sind dennoch ebenso zufrieden wie diese. — Abiturienten, die erst nach einer betrieblichen Berufsbildung weiterführende berufliche Abschlüsse erwerben, wie heute in zunehmendem Maße der Fall, scheint also daraus kein Nachteil gegenüber jenen zu erwachsen, die den direkten Weg von der Schule über die Hochschule ins Berufsleben einschlagen.

Generell jedoch gilt, daß horizontale Mobilität regelmäßig mit geringerer Zufriedenheit und überdurchschnittlichem Qualifikationsverlust einhergeht. — Es ließ sich auch der sozialkritische Aspekt der Sombartschen Einschätzung von Mobilität in leicht abgewandelter Form bestätigen: Mobilität wird überwiegend von den weniger qualifizierten Erwerbstätigen getragen.¹²⁾ Diese Feststellung konnte weiter präzisiert werden: Nicht allein der Wechsel, mehr noch die Qualifikationsverluste gehen bevorzugt zu ihren Lasten. Somit ist die Mobilität bei jenen Erwerbstätigen am höchsten, deren berufliches Abschlußniveau am niedrigsten ist, und dort sind wiederum die Qualifikationsverluste am ausgeprägtesten und die Unzufriedenheit am größten.

Anmerkungen

¹¹⁾ Vgl.: Sombart, Werner: Der moderne Kapitalismus / Dritter Band: Das Wirtschaftsleben im Zeitalter des Hochkapitalismus / Erster Halbband: Die Grundlagen — Der Aufbau; München und Leipzig, 1928, S. 442.

¹²⁾ Vgl.: Roitsch, Jutta: Jugendliche sollen bei Lehrstellen such auf Wanderschaft gehen. — In seiner ersten „Berufsbildungsbilanz“ mahnt Bundesminister Möllemann mehr Flexibilität und Ausbildungsbereitschaft an. In: Frankfurter Rundschau Nr. 14 vom 18. 1. 1988. — Vgl. auch Köpke, Ralf: Lehrlinge als Gastarbeiter im eigenen Land. In: Stuttgarter Zeitung Nr. 127 vom 4. 6. 1988.

⁹⁾ Vgl.: Lutz, B. / Weltz, F.: Der zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel, Frankfurt a. M. 1966, S. 35–37.

¹⁰⁾ Vgl.: Alex, L., et al.: Qualifikation und Berufsverlauf; Sonderveröffentlichung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit; Berlin 1981. — Vgl.: Jansen, R.: Informationen zum Forschungsprojekt 1.063: Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. — Eine Wiederholungsuntersuchung der BIBB/IAB-Erhebung von 1979. In: BWP, 16 (1987), Heft 2, S. 61.

¹¹⁾ Die Formulierung der Frage lautete: „Wie zufrieden sind Sie mit dem bisherigen Verlauf Ihres Berufslebens?“

Antwortvorgaben: sehr zufrieden / im großen und ganzen zufrieden / eher unzufrieden / sehr unzufrieden. Bestimmt wurde jeweils der Anteil der mit „sehr zufrieden“ antwortete.

¹²⁾ Die Formulierung der Frage lautete: „Könnte Ihre berufliche Tätigkeit auch von jemandem ausgeübt werden, der entweder eine andere Ausbildung oder eine geringere Ausbildung hat?“

Antwortvorgaben: Ja, mit einer Ausbildung für einen anderen Beruf / Ja, mit einer geringeren Ausbildung / Nein. Ausgewertet wurde der Anteil der Erwerbstätigen, die angaben, ihre Tätigkeit könne auch von jemandem mit einer geringeren Ausbildung ausgeübt werden.

¹³⁾ Es gibt einen Einwand gegen diese Ergebnisse, dem sehr viel schwerer zu begegnen ist. Berufliche Mobilität ist keine Größe, die sich gleichmäßig über alle Lebensalter verteilt. Sie beginnt vielmehr Anfang des zweiten Lebensjahrzehnts sehr schnell zu steigen, erreicht mit ca. 26–28 Jahren ihren Höhepunkt und flacht dann langsam ab. Das wechselaktive Alter liegt also bei der überwiegenden Zahl von Erwerbstätigen schon im Beschäftigungssystem, mit steigendem Abschlußniveau verschiebt es sich aber ins berufliche Bildungssystem. Wenn Hochschulabsolventen geringere Wechselraten als Erwerbstätige mit niedrigeren Abschlüssen aufweisen, dann könnte dies einfach darauf zurückgeführt werden, daß sie ihr wechselaktives Alter im beruflichen Bildungssystem verbracht und möglicherweise dort Mobilität in Form von Studienfachwechseln, Nebenfachwechseln oder auch Universitätswechsel entfaltet haben, die in einer Erhebung, die sich auf Vorgänge im Erwerbsleben bezieht, unberücksichtigt bleiben. Dagegen ließe sich einwenden, daß das wechselaktive Alter von Hochschulabsolventen generell später seinen Höhepunkt erreicht, und zwar erst im Beschäftigungssystem, weil die Adoleszenzphase länger ist. Weiter ließe sich einwenden, daß erst der Wechsel im Beschäftigungssystem entscheidende Konsequenzen hat, der Wechsel im beruflichen Bildungssystem daher unberücksichtigt bleiben kann. Letztlich ist ein Urteil über Sinn oder Unsinn einer Beschränkung der Betrachtung auf das Erwerbssystem wohl nicht eindeutig zu fällen.

¹⁴⁾ Vgl.: Werth, M.: Analyse mobilitätshemmender Motivation; Göttingen 1974, S. 142 ff.

¹⁵⁾ Vgl.: Bunz, A. / Jansen, R. / Schacht, K.: Qualität des Arbeitslebens — Soziale Kennziffern zu Arbeitszufriedenheit und Berufschancen; (Hrsg. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung), Bonn 1974. — Vgl.: Bruggemann, A. / Groskurt, P. / Ulich, E.: Arbeitszufriedenheit; Bern, Stuttgart, Wien 1975.

¹⁶⁾ Vgl. zur Fragestellung die Anmerkung 6.

¹⁷⁾ Die Formulierung der Frage lautet: „Wie häufig kommt es vor, daß Sie vor neue Aufgaben gestellt werden, in die Sie sich erst mal reindenken und einarbeiten müssen?“ Erwerbstätige, die einen Qualifikationsverlust feststellen, antworten auf diese Frage zu 65 % mit „selten“ oder mit „praktisch nie“. Bei Erwerbstätigen, die keinen Qualifikationsverlust artikulieren, sind es etwa die Hälfte (38 %).

¹⁸⁾ Lutz bringt in diesem Zusammenhang — ähnlich wie Sombart — Mobilität mit Krankheit in Verbindung, wenn er die „pathologisch hohe Mobilität der unterprivilegierten Gruppen“ und die „pathologisch geringe Mobilität der Spitzenarbeitskräfte“ hervorhebt. Vgl.: Lutz, B.: Fluktuation und Mobilität. In: T. Pirker et al.: Arbeiter, Management, Mitbestimmung, Stuttgart 1957, S. 393.

Weiterbildungsinformationssysteme

Analysen und bildungspolitische Empfehlungen

Horst Kramer

Weiterbildungsinformationssysteme sind eine Reaktion auf die mangelnde Transparenz des Weiterbildungsmarktes. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Rahmen eines Forschungsprojekts dreizehn solcher Informationssysteme untersucht. Erste Zwischenergebnisse zu den analytischen Schwerpunkten — Organisations-, System- und Nutzerkonzept — werden exemplarisch dargestellt. Neben dieser empirischen Dimension werden auch bildungspolitische Aspekte angeführt. Dies sind die „Empfehlungen zu Weiterbildungsdatenbanken“, die im Rahmen der Konzertierten Aktion Weiterbildung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft entstanden sind.



Horst Kramer, Dr. phil.
Diplom-Psychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Hauptabteilung 4 „Erwachsenenbildungsforschung“ des Bundesinstituts für Berufsbildung und Leiter des Projekts — Ermittlung des Bedarfs und der Rahmenbedingungen für ein Informationssystem „Berufliche Weiterbildung“

Ausgangslage

Im Zusammenhang mit dem fortschreitenden technologischen Wandel läßt sich eine bedeutsame Ausweitung des Weiterbildungsmarktes beobachten. Auf der Nachfrageseite zeigt sich dies an den deutlich steigenden Teilnehmerzahlen bei Weiterbildungsveranstaltungen, insbesondere in den Anwendungsbereichen der elektronischen Datenverarbeitung sowie an den raschen Alterungsprozessen der Qualifikationen. Die Angebotsseite zeichnet sich durch zunehmende Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechniken und einer Vielzahl von Trägern der beruflichen Weiterbildung aus. Dem steigenden Qualifikationsbedarf steht somit ein zunehmend schwerer überschaubares Angebot an Trägern und Weiterbildungsmaßnahmen gegenüber.

● Auf unterschiedlichen Ebenen (wie z. B. die potentiellen Teilnehmer der beruflichen Weiterbildung, die Multiplikatoren in Betrieben und Beratungsstellen, Gewerkschaften, Kammern, Verbänden, die Bildungsplaner in Bund und Ländern) entsteht ein Informationsbedarf mit unterschiedlichen Anforderungen an Transparenz und Aufbereitung der Daten über die Weiterbildung.

● Eine zunehmende Zahl an Weiterbildungsangeboten, die immer differenziertere Inhalte betreffen, verunsichert u. a. Entscheidungsträger in den Betrieben, die wenig Kriterien haben,

nach denen sie sich für ein bestimmtes Angebot entscheiden sollen.

- Insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben besteht ein wachsender Bedarf an Informationen über vorhandene Weiterbildungsangebote und -träger, zumal in den Bereichen, in denen durch die Technikentwicklung der Weiterbildungsbedarf ansteigt.

Vor diesem Hintergrund wird dann von der mangelnden Transparenz des Weiterbildungsmarktes gesprochen. Der Aufbau von Informationssystemen zur beruflichen Weiterbildung ist eine Reaktion auf diese Situation.

Im BIBB wird seit April 1988 ein Forschungsprojekt durchgeführt, das die Rahmenbedingungen und den Bedarf für solche Weiterbildungsinformationssysteme beschreiben und analysieren soll, um die zukünftige Entwicklung in diesem Bereich abschätzen zu können. Aufgrund der Aktualität dieses Themas werden bereits vor Abschluß des Projekts erste Zwischenergebnisse diskutiert. Neben dieser empirischen Dimension wird auch die bildungspolitische Dimension dargestellt, indem einige Aspekte der Empfehlungen zu Datenbanken, die im Rahmen der Konzertierten Aktion Weiterbildung entstanden sind, vorgestellt werden.

Im Bundesgebiet und Berlin sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Initiativen und Modellvorhaben zu beobachten, die den Aufbau von Weiterbildungsinformationssystemen beinhalten. Diese Systeme, überwiegend aus Mitteln der öffentlichen Hand finanziert, werden mit der mangelnden Transparenz des Weiterbildungsmarktes begründet, die sich regional und bereichsspezifisch auswirkt.

In dem genannten Projekt werden Weiterbildungsinformationssysteme im Bundesgebiet und Berlin erfaßt und hinsichtlich ihrer Organisations-, System- und Nutzerkon-

zepte analysiert. Bislang sind dreizehn solcher Systeme ausgewertet worden, indem die Betreiber und Träger der Systeme, im Rahmen eines Forschungsauftrages durch die Forschungsgruppe Arbeitssoziologie und Technikgestaltung (FGAT Berlin/Konstanz) sowie den Verfasser interviewt wurden.¹⁾ Diese Interviews sollen auch Aufschluß über die Bedarfslage und Versorgung bezogen auf Weiterbildungsmaßnahmen geben.

Informationssysteme mit unterschiedlichen Organisationskonzepten

Träger und Betreiber der befragten Informationssysteme²⁾ begründen ihre Initiativen und Vorhaben mit der geringen Transparenz von Weiterbildungsangeboten und unzureichenden Beratungsaktivitäten im Weiterbildungsbereich. Mit der Einrichtung von Datenbanken möchten sie daher zur Übersichtlichkeit beitragen und die Weiterbildungsbereitschaft des einzelnen fördern. Sie wollen Betrieben bei der Planung ihrer Weiterbildungsmaßnahmen helfen und den Weiterbildungsträgern Orientierungen für ihre Angebotsplanung geben. Die Frage ist nun, wie die Systemträger und -betreiber diese Zielvorstellungen verwirklichen und auf die von ihnen problematisierte Situation reagieren.

Ein erster Überblick zeigt, daß sie mit der Einrichtung von Weiterbildungsinformationssystemen eine weitgehende Transparenz über eine Vielzahl von Weiterbildungangeboten in einem begrenzten regionalen Bereich herstellen, indem sie ein ausgewähltes und komprimiertes Angebot zur Verfügung stellen. Diese Weiterbildungsangebote richten sich dabei in erster Linie an potentielle Nachfrager, sie sind weniger für Beratungssituationen gedacht.

Die in der Datenbank gespeicherten Weiterbildungsangebote beziehen sich mehrheitlich auf die entsprechende Region, in der sie er-

hoben worden sind. Verschiedene Systeme streben hier eine regionale Gesamterfassung der Angebote an. Es werden dann insbesondere überregionale Angebote für spezifische Zielgruppen erfaßt — wie z. B. Kurse für die Managementschulung.

Bei den Angebotsinhalten lassen sich zwei Trends beobachten. Auf der einen Seite besteht die deutliche Tendenz, Weiterbildungsangebote aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung zu speichern. Dies kann auf die Angebotslage insgesamt zurückgeführt werden. Zum andern besteht eine relativ große Offenheit gegenüber anderen Weiterbildungsträgern, entsprechende Seminarangebote aus dem Bereich der allgemeinen/kulturellen Weiterbildung zu übernehmen.

Mit der Aufnahme der Angebote in die Datenbank ist der Systemzugang angesprochen und damit eine bedeutsame Voraussetzung des Informationssystems. Dies läßt sich anhand der Organisationsform der Datenbank und der Konkurrenzsituation auf dem Weiterbildungsmarkt näher bestimmen. Das soll an einigen Beispielen verdeutlicht werden.

Die Konkurrenzsituation in Bayern ist dadurch gekennzeichnet, daß sich öffentliche wie privatwirtschaftliche Weiterbildungsträger mit ihren Angeboten spezialisiert und auf bestimmte Bereiche konzentriert haben. Die Konkurrenzsituation unter den Trägern ist damit relativ entspannt. Somit bestehen bei der Weiterbildungsbörse in München und Augsburg keine Probleme, die Weiterbildungsangebote anderer Träger mit aufzunehmen und anzubieten. Damit kann sich diese Datenbank auch das Ziel setzen, zu einem Kristallisationskern für Abstimmungen und zur Koordination zwischen verschiedenen Trägern im Bereich der beruflichen Weiterbildung zu werden.

Anders sieht dagegen die Situation in Schleswig-Holstein aus. Be-

stimmte Regionen sind hier durch eine starke Konkurrenzsituation im Bereich der beruflichen Weiterbildung geprägt. Besonders private Träger, aber zunehmend auch Volkshochschulen, Fachhochschulen und Berufsschulen, drängen auf den Weiterbildungsmarkt. In der Planungsphase der Datenbank Schleswig-Holstein bestanden daher Tendenzen in der Trägerschaft, bestimmte Weiterbildungslangebote, z. B. die der öffentlichen Träger, auszuschließen. Offensichtlich wird bei solchen Überlegungen übersehen, daß die Leistungsfähigkeit einer Weiterbildungsdatenbank insbesondere von der Pluralität der Träger und der Angebotsformen abhängig ist.

Das Hamburger Weiterbildungs-Informationssystem (WISY) wiederum hat sich auf die Probleme der Organisationsform und Konkurrenzsituation mit einem umfassenden Träger- und Angebotskonzept eingestellt. Hier sind über 160 Institutionen und Träger in einem Verein zusammengeschlossen, der die Weiterbildungsdatenbank betreibt.

Die Konkurrenzsituation ist damit organisationsintern „aufgehoben“. Es bestehen hier keine Zutrittsbeschränkungen für potentielle Träger. Dies zeigt sich dann auch bei den Weiterbildungslangeboten. Mit dieser Datenbank wird der potentielle Nutzer ebenso über berufliche wie allgemeine Weiterbildungsseminare informiert. Darüber hinaus wird sie auch durch Berufsberatungsstellen für ihre Beratungszwecke genutzt.

Die Funktionsweise der Datenbanken

Betrachtet man das Systemkonzept der Datenbanken — als zweiten analytischen Schwerpunkt der Untersuchung — dann lassen sich die Rahmenbedingungen des technischen Systems an der Funktionsweise der Datenbank ablesen. Sie können anhand der Datenerfassung, den Zugriffs- und Abrufmöglichkeiten beschrieben werden.

Die Datenerfassung erfolgt bei den meisten Systemen zentral. Die Weiterbildungsangebote werden in standardisierter Form erfaßt, indem die Betreiber der Datenbank ihre Informationen mit den Weiterbildungsträgern über Erfassungsbögen oder über Disketten (Datenträger) austauschen. Bei einzelnen Systemen sind auch direkte Eingaben der Träger in das System vorgesehen (online Betrieb). Die Datenpflege, das ist die Vervollständigung, die Korrektur und die Aktualisierung der Daten (z. B. durch die Löschung durchgeföhrter Seminare in der Datenbank) geschieht häufig zentral durch den Systembetreiber. Auf diese Weise sind die Informationen der Datenbank aktuell und weitgehend fehlerfrei erfaßt.

Einen konsequent dialogorientierten und dezentralen Ansatz verfolgt dagegen die Weiterbildungsdatenbank in Bremen. Hier soll der potentielle Nutzer über seinen eigenen Computer auf die Datenbank zugreifen und ohne Anleitung recherchieren können. Auf der anderen Seite können die Anbieter ihre Weiterbildungslangebote direkt (online) in das System eingegeben. Sie selbst sind für die Richtigkeit und Korrektur ihrer Datensätze verantwortlich. Sie können diese im Dialog aufrufen und verändern.

Die Betreiber versprechen sich hierdurch eine Reduzierung des Aufwands und eine bessere Kostenstabilität für das System. Sie setzen allerdings voraus, daß z. B. die Nutzer über entsprechende Computer verfügen und diese bedienen können. Allerdings ist auch hier ein vermittelter Zugriff und Nutzung durch die Systembetreiber, neben dem Dialogbetrieb, vorgesehen.

Das Speicherungsmedium der Systeme ist in der Regel eine relationale Datenbank auf einem Arbeitsplatzrechner (PC), der oftmals an eine Großrechenanlage (HOST) angeschlossen ist. Auf diese Weise wird die Verarbeitung und Haltung von Massendaten sichergestellt und die Weitergabe der Informa-

tionen dezentralisiert. Die Zugriffsmöglichkeiten sind in der Regel auf feste Datenfelder beschränkt.

Die Recherchefunktion des Systems läuft über Suchbegriffe, wie z. B. Seminarbezeichnung, Ort, Zeit und Veranstalter. Über diese Leitbegriffe — oder auch Thesaurus genannt — lassen sich dann spezifische Angebote auswählen und zusammenstellen. Sie können darüber hinaus als Schnittstellen für den Zugriff auf andere Datenbanken genutzt werden.

Die Abrufmöglichkeiten der einzelnen Informationssysteme sind vielfältig gestaltet. Werden die Auskünfte bei dem einen System telefonisch oder auf schriftliche Anfrage vermittelt, so sind sie in der anderen Datenbank dialogorientiert (online Zugriff) und damit dem Nutzer direkt zugänglich. Der online Zugriff setzt allerdings Zugangsmöglichkeiten zu einem PC voraus, der z. B. in Hamburg (Datenbank — WISY) in öffentlichen Einrichtungen steht. Diese dezentralen Auskunftsstellen sind wiederum mit dem System verbunden. Weiterhin können dem Nutzer Disketten mit Dateiauszügen aus der Datenbank zur Verfügung gestellt werden. Der Datenbankinhalt wird bei einigen Systemen auch ausgedruckt und in Buchform vertrieben, wie das bei der Berliner Weiterbildungsdatenbank der Fall ist.

Weiterbildungslangebote für potentielle Teilnehmer

Betrachtet man die durch die Informationssysteme angesprochenen Zielgruppen genauer, und damit ist das Nutzerkonzept — als dritten analytischen Schwerpunkt — angesprochen, dann läßt sich zwischen den potentiellen Teilnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen, den Weiterbildungsverantwortlichen der Betriebe und den Beratern in öffentlichen bzw. privaten Einrichtungen, unterscheiden.

Zugang zu den Informationsangeboten des Systems haben diese

Gruppen über telefonische und schriftliche Anfragen, durch persönliche Vorsprache oder den schon erwähnten online Zugriff. Mehrheitlich richtet sich allerdings das Angebot der Datenbanken an die erste Nutzergruppe — d. h. den einzelnen Weiterbildungsinteressenten, so daß die Beratung in den Hintergrund tritt.

Einen anderen Ansatz verfolgen hier die Weiterbildungsdatenbanken an der Gesamthochschule Kassel und des Bildungswerks der Hessischen Wirtschaft zusammen mit der IHK in Frankfurt. Diese Datenbanken, die im Rahmen von Modellversuchen eingerichtet und vom BIBB betreut werden, sind in erster Linie für Beratungszwecke konzipiert. Im Zentrum dieser Modellversuche steht somit die Beratung und nicht die Datenbank.

Diese Informationssysteme sollen z. B. den Qualifizierungsberatern der Bildungswerke und den Bildungsberatern der Industrie- und Handelskammern Unterstützung bei der Beratung von Weiterbildungsinteressenten bieten. Insbesondere sollen sie die Beratungskompetenz der Berater erweitern und ihre Tätigkeit effizienter gestalten helfen.

Darüber hinaus werden die Datenbanken auch für bildungsplanerische Zwecke genutzt.

So verfügt u. a. die Berliner Weiterbildungsdatenbank über statistische Auswertungsmöglichkeiten. Diese reichen von der Häufigkeitsauszählung über themenspezifische Anfragen, über Alter und Geschlecht der Nachfrager bis hin zur Anfragehäufigkeit bezogen auf unterschiedliche Stadtbezirke. Auf diese Weise kann die Datenbank auch für Planungszwecke genutzt werden, die Auskunft über die Versorgung einzelner Regionen mit Bildungsmaßnahmen gibt. Sie bietet damit Möglichkeiten für die Angebotsplanung und -steuerung von Bildungsveranstaltungen — beispielsweise für unversorgte Bezirke und Gemeinden.

Bildungspolitische Empfehlungen zu Weiterbildungsdatenbanken

Neben der empirischen Dimension, die anhand einiger übergreifender Ergebnisse exemplarisch dargestellt wurde, soll hier auch auf die bildungspolitische Dimension von Weiterbildungsdatenbanken eingegangen werden.

Im Rahmen der Konzertierten Aktion Weiterbildung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft hat sich der Arbeitskreis „Öffentlichkeitsarbeit und Weiterbildung“ mit den bildungspolitischen Voraussetzungen und Möglichkeiten von Datenbanken und Beratung befaßt.³⁾ Die Mitglieder dieses Kreises gingen davon aus, daß der Aufbau von Informations- und Beratungssystemen eine Grundlage für zielgerichtete und nutzerorientierte Weiterbildung ist.

Der Arbeitskreis hat nun Empfehlungen zu Weiterbildungsdatenbanken vorgelegt, um die inhaltliche Übereinstimmung und Abstimmung solcher Systeme zu gewährleisten und damit eine weitergehende Nutzung zu ermöglichen. Im folgenden sollen einige Schwerpunkte der Empfehlungen dargestellt werden. Es wurde davon ausgegangen, daß Datenbanken strukturelle Verbesserungen im Weiterbildungsbereich schaffen, indem sie insbesondere

- Transparenz für die individuelle Weiterbildungsnachfrage und für Klein- und Mittelbetriebe herstellen und daß sie durch Defizitanalysen Planungshilfen für Entscheidungsträger sein können; weiterhin sollen
- Qualitative Verbesserungen des Weiterbildungsangebots durch komprimierte Übersichten und vergleichbare Angebote sowie Möglichkeiten des Informationsaustausches der Anbieter untereinander erzielt werden.

In den Empfehlungen wurden „offene“ Systeme gefordert (keine Zutrittsbeschränkungen) und Mindest-

inhalte von Datenbanken konkretisiert, um die Möglichkeiten eines Datenaustausches zwischen den Systemen sicherzustellen. In Modellprojekten sollen die besonderen Bedingungen des Einsatzes von Weiterbildungsdatenbanken bei der zentralen und dezentralen Versorgung in Ballungsgebieten und ländlichen Regionen erprobt werden. Dabei könnten diese Weiterbildungsdatenbanken durchaus mit unterschiedlichen Organisationsformen der Trägerschaft eingerichtet werden.

Die Bundesanstalt für Arbeit hat sich bereit erklärt, allen regionalen Datenbanken das Datenmaterial der „Einrichtungen zur beruflichen Bildung“ (EBB) zugänglich zu machen, wenn die Datenbanken der Bundesanstalt ihre Datenbestände zur Verfügung stellen. Auf diese Weise kann eine Kooperation zwischen unterschiedlich organisierten regionalen Weiterbildungsdatenbanken und der Bundesanstalt für Arbeit sowie anderen Institutionen aufgebaut werden.

Folgende Voraussetzungen sollen dabei beachtet werden:

- Durch die Benutzung des Thesaurus der Bundesanstalt — das sind die Informationsmerkmale des EBB — durch die bestehenden oder noch einzurichtenden Datenbanken soll ein Mindestmaß an Kompatibilität erreicht werden.
- Die Träger der regionalen Datenbank sollen selber entscheiden, welche Weiterbildungsangebote aufgenommen und mit der Bundesanstalt ausgetauscht werden.
- Mit den Angeboten der regionalen Weiterbildungsdatenbanken sollen zielgruppengerechte Informationsmöglichkeiten für interessierte Bürger, Weiterbildungsberater, Betriebe und Weiterbildungsveranstalter zur Verfügung gestellt werden.
- Es sollen Auswertungsmöglichkeiten von nicht personenbezogenen Daten als Planungsgrundlage für regionale Bildungsangebote vorgesehen sein.

- Es sollen verschiedene Organisationsmodelle für regionale Gegebenheiten und soweit möglich eine zentrale Stelle für die Datenpflege und -sicherung und die Festlegung des Schlagwortverzeichnisses vorgesehen werden.

Neben den Empfehlungen für die Datenbanken hat der Arbeitskreis auch Empfehlungen für die Weiterbildungsberatung vorgelegt. Diese sind noch nicht verabschiedet worden, sie sollen aber hier erwähnt werden.

Diese Empfehlungen gehen davon aus, daß durch die wachsende Unübersichtlichkeit und Komplexität des Bildungswesens ein erweitertes Beratungsangebot erforderlich wird. Die Aufgaben der Beratung sollen sich dabei nach dem Bedarf unterschiedlicher Zielgruppen richten, indem z. B. dem einzelnen Interessenten eine Orientierungs- und Entscheidungshilfe bei Weiterbildungsangeboten gegeben wird oder in Form einer Institutionenberatung, indem z. B. Erkenntnisse aus der Beratungstätigkeit zur Verbesserung des Weiterbildungsangebotes beitragen.

Weiterbildungsinformationssysteme, so wird erklärt, können als eine notwendige Voraussetzung für die Weiterbildungsberatung angesehen werden, können diese aber nicht ersetzen — insbesondere wenn bildungsgewohnte Zielgruppen angesprochen werden. Es wird daher empfohlen, daß die Weiterbildungsinformation und die Weiterbildungsberatung so miteinander verknüpft sein sollten, daß damit auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Nutzer der Weiterbildungsinformationssysteme eingegangen werden kann.

Ausblick

Auf dem Forum der Konzertierten Aktion Weiterbildung wurde deutlich, daß die Einrichtung einer bundesweiten zentralen Weiterbildungsdatenbank weder aussichts-

reich noch wünschenswert ist. Aufgrund der unterschiedlichen politischen Gegebenheiten und fachlichen Anforderungen sollen vielmehr unterschiedliche regionale und bereichsspezifische Lösungen angestrebt werden. Beim Aufbau solcher Systeme im Weiterbildungsbereich sollen daher regionale und überregionale Einsatzmöglichkeiten von kompatiblen Datenbanken erprobt werden. Perspektivisch gesehen, ließen sich diese Weiterbildungsinformationsysteme, die beispielsweise im Rahmen von Modellprojekten entstehen und bestehende Datenbanken miteinander verbinden und zu einem „Informationsnetz Weiterbildung“ ausbauen. Auf diese Weise ließe sich auch eine überregionale und damit weitergehende Transpa-

renz des Weiterbildungsmarktes erreichen.

Anmerkungen

¹⁾ Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse dieser Untersuchung erscheint Mitte 1989.

²⁾ Diese Informationssysteme / Datenbanken sind: Berliner Weiterbildungsdatenbank; Internationale Bildungs-Datenbank (IBD-Berlin); Weiterbildungs-Informations-System (WISY-Hamburg); Hamburger Informationsverbund Weiterbildung (HIW); Weiterbildungsdatenbank Modellversuch „Qualifizierungsberatung“ (GHK-Kassel); Weiterbildungsdatenbank (RKW-Eschborn); Weiterbildungsbörse (IHK/HWK München-Augsburg); Weiterbildungs-Informations-System Hessen (Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft/IHK Frankfurt); Weiterbildungsdatenbank Schleswig-Holstein (Wirtschaftsakademie Kiel); Computerunterstützte Beratung (coBer, Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg); Datenbank PRODIS (Institut der deutschen Wirtschaft IW-Köln); Weiterbildungsdatenbank Osnabrück (Stadt/Kreis Osnabrück); Weiterbildungsdatenbank Bremen.

³⁾ Siehe Empfehlungen zu Weiterbildungsdatenbanken; KAW-Papier vom 17. 11. 1988.

Betriebliche Weiterbildner — eine Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung?

Rolf Arnold

Der Beitrag untersucht die Frage, ob im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ein Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung (z. B. der Weiterbildner) existiert, dem die universitäre Berufspädagogik Rechnung tragen sollte, und untersucht, wie ein entsprechendes Studium — bzw. Weiterbildungsangebot — aussehen sollte, das dem Professionalisierungsbedarf der betrieblichen Weiterbildung und den Berufschancen (Akzeptanz) der Absolventen gleichermaßen gerecht zu werden vermag.



Rolf Arnold, Dr.
Priv.-Doz., Diplompädagoge, Vertreter des Lehrstuhls für Pädagogik, insbesondere Berufs- und Arbeitspädagogik, an der Universität Kaiserslautern

„Wenn sich die Industrie entschließen müßte, aufgrund mangelnder Initiative der Universität, das Kapitel des lebenslangen Lernens in eigener Regie zu behandeln, würde ein wichtiger Teil der Zukunft verpaßt“ (Mitglied des Vorstandes der BWM AG, zit. nach GERHARDT 1988, 23).

Das Verhältnis von Universität und Weiterbildung stellt ein umfangreiches Kapitel europäischer Bildungs- und Hochschulgeschichte dar (KRÜGER 1988), allerdings eines, daß eher Lektionen über unerfüllte Reformhoffnungen — z. B. hinsichtlich einer größeren wechselseitigen Durchlässigkeit beider Bereiche (vgl. EDDING 1977; PFUNDTNER u. a. 1984) — sowie über den außerordentlichen Rückstand der Bundesrepublik Deutsch-

land im europäischen und außereuropäischen Vergleich (KRÜGER 1988) beinhaltet. Dieses spannungsreiche Verhältnis untersucht der folgende Beitrag im Hinblick auf den augenblicklich wohl expansivsten Weiterbildungsbereich, nämlich die betriebliche Weiterbildung. Dabei werden die Fragen untersucht,

- ob im Bereich der Bildungsarbeit der Betriebe (und hierbei insbesondere der betrieblichen Weiterbildung) ein Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung existiert, dem die universitäre Ausbildung von Berufspädagogen Rechnung tragen sollte
- wenn ja, wie ein entsprechendes Studien- bzw. Weiterbildungsangebot aussehen sollte und
- welche Realisierungschancen und -probleme mit z. B. der Entwicklung eines „Weiterbildenden Studiums betriebliche Weiterbildung“ (WSBW) verbunden sein dürften.

Der Bereich der betrieblichen Bildungsarbeit ist in mehrfacher Hinsicht für eine Illustration des in bildungs- und gesellschaftspolitischer sowie didaktischer Hinsicht schwierigen Verhältnisses von Universität und beruflicher Weiterbildung geeignet:

(1) Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik selber ist ein Opfer der für die deutsche Bildungstradition kennzeichnenden Abwertung der Berufsbildung und der praktischen Berufstätigkeiten zugunsten der Allgemeinbildung; als wissenschaftliche Disziplin fand sie erst in und seit den 20er Jahren dieses Jahrhunderts ihren hochschulmäßigen Ausbau (vgl. STRATMANN 1983, 187).

(2) Die Etablierung der Gewerbe- und Handelslehrerausbildung in die wissenschaftlichen Hochschulen war allerdings mit einer zum Teil überstarken Orientierung an den bereits bestehenden Studienordnungen und Berufsbildern des Diplomkaufmanns oder der Ingenieure verbunden, wodurch eine Verkürzung des Berufspädagogi-

schen auf das Fachliche begünstigt wurde und „die erzieherische Funktion des Lehrers, der eine pädagogische Qualifikation zu entsprechen hätte, dabei allzuleicht aus dem Blickfeld (geriet)“ (LIPSMAYER 1983, 172f.).

(3) Noch heute ist die Berufsbildung ein berufsrollenmäßig stark untergliedertes Feld: Neben den mittlerweile akademisierten Theorielehrern an berufsbildenden Schulen und den Lehrern für die allgemeinbildenden Fächer sowie den nicht-akademisierten Technischen Lehrern existiert die zahlenmäßig stärkste Gruppe der hauptamtlich tätigen betrieblichen Ausbilder und die größtenordnungsmäßig nicht näher bestimmbare Zahl der betrieblichen Weiterbilder, deren berufspädagogische Qualifizierung vielfach eher als unzureichend angesehen werden muß.

(4) Gerade die Gruppe der betrieblichen Berufspädagogen verfügt nicht nur über die i. d. R. geringsten formalen Bildungsvoraussetzungen (z. B. keine Hochschulreife): eine Hinwendung zu dieser Gruppe — z. B. im Wege eines weiterbildenden Studiums — entspricht deshalb der mit wissenschaftlicher Weiterbildung seit jeher verbundenen Zielsetzung einer sozialen Öffnung der Hochschule (vgl. ARNOLD 1982).

(5) Der Aufgabenbereich der Betriebspädagogen unterliegt auch zum Teil einem starken Wandlungsprozeß, der mit erhöhten pädagogischen Anforderungen verbunden ist, von denen nur einige aufgeführt seien:

- die betriebliche Ausbildung von Jugendlichen ist zu einer Ausbildung junger Erwachsener geworden, die in einigen Bereichen immer höhere schulische Bildungsabschlüsse aufweisen;
- neben den fachlichen Lernzielen gewinnen in immer stärkerem Maße außerfachliche bzw. überfachliche Qualifikationen („Schlüsselqualifikationen“) an Bedeutung, die nur in ganzheitli-

chen Lernprozessen vermittelt werden können;

- gleichzeitig beschleunigt sich die technologische Entwicklung in der Produktion, von der die Ausbilder selber i. d. R. abgekoppelt sind, d. h. der Ausbilder muß verstärkt Qualifikationen vermitteln, die er sich selbst erst aneignen muß;
- weil die berufliche Weiterbildung an Bedeutung gewinnt, nimmt die Bedeutung der Ausbildungstätigkeit eher ab (vgl. WITTWER 1987);
- insgesamt steigt die Bedeutung der betrieblichen Weiterbildung als „Treibriemen“ für die technologische Entwicklung bzw. als wesentliche Strategie für die Organisationsentwicklung in Unternehmen.

Expansion betrieblicher Weiterbildung — Berufschancen für Pädagogen

Das Weiterbildungsbereich der Betriebe wurde in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich ausgeweitet. Betriebe sind heute im Bereich der beruflichen Weiterbildung der bedeutendste Träger. Ein Blick in die Statistik bestätigt dies:

- Aus einer vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft vorgelegten Untersuchung geht hervor, daß 47 % aller Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung betrieblich organisiert sind,
- und auch die finanziellen Aufwendungen der Betriebe für die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter sind in den letzten Jahren erheblich gestiegen: Nach den Angaben des Instituts der Deutschen Wirtschaft betragen sie 1980 mit 8 Milliarden DM etwa das Vierfache des Jahres 1971. Unter Berücksichtigung der Inflationsrate war dies das Zweieinhalbfa- che dessen, was noch 1971 für betriebliche Weiterbildung ausgegeben wurde (zit. n. ARNOLD 1988a, 99). Neuere Kostenschätz-

zungen sprechen von 15 (MÄLCHER 1987) bis 25 Milliarden DM (SCHNEIDER 1989).

Mit dieser Expansion des betrieblichen Weiterbildungsbereiches steigen auch die Anforderungen an das in den Bildungsabteilungen tätige Personal. Benötigt werden Personen, die den Bildungsbedarf des Unternehmens analysieren, Bildungsziele definieren und die Bildungskonzeption nach innen und außen vertreten können. Sie müssen in der Lage sein, als Weiterbildungsberater die Organisations- und Personalentwicklung des Unternehmens zu unterstützen, Mitarbeiter und Führungskräfte zu beraten und Entwicklungen in Gang zu bringen. Zentrale Aufgaben sind auch die Auswahl, Qualifizierung bzw. didaktische Beratung von Dozenten und Teamern sowie die administrative Steuerung der Bildungsarbeit, d. h. das Bildungsmanagement. Neben der Planung und Budgetierung der Programm-entwicklung spielt dabei auch die Evaluierung und die Transfersicherung der Weiterbildung eine große Rolle. — Diese Anforderungen erfordern neben einem hohen Maß an kommunikativen und sozialen Fähigkeiten auch die Beherrschung zweckrationaler Instrumente der Planung, Durchführung und Kontrolle von Bildungsarbeit, deren Vermittlung Aufgabe einer Aus- und Weiterbildung betrieblicher Weiterbildner zu sein hätte.

In der Diskussion über die Möglichkeiten einer Berufsfelderweiterung für Diplompädagogen wurde in letzter Zeit wiederholt die Auffassung vertreten, daß gerade die „pädagogische Kompetenz“, die diese Studiengänge vermitteln, geeignet sei, die im Zusammenhang mit den neuen Technologien erforderlichen Weiterbildungsprozesse in Gang zu setzen. Auf einer Tagung zum Thema „Pädagogische Qualifikation im betrieblichen Umfeld“ hob Friedemann Stooß kürzlich die „besondere Transferqualität pädagogisch-didaktischer Kompetenz“ hervor und stellte fest:

„Sie (gemeint: die Pädagogen) können im Zentrum ihrer Qualifikation, bei der

pädagogisch-didaktischen Kompetenz ansetzen und Mitarbeiter entsprechend ihrem Vorwissen gezielt und effizient in den Umgang mit neuem Gerät einweisen. Ihr Vorteil liegt am Ende gerade darin, daß sie nicht bis ins letzte Detail Fachleute für Informations- und Kommunikationstechnologie, für Pneumatik oder Hydraulik usw. sind. Sie können unbefangen an Aufgaben herangehen, Expertenwissen abklopfen, (feststellen) welche Sachverhalte im Mittelpunkt eines Gebietes stehen, welche Verknüpfungen sich zu anderen Gebieten ergeben, und dann unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten festlegen, wie die Vermittlung fachspezifischer Fertigkeiten und Kenntnisse vom Allgemeinen zum Speziellen adressatengemäß anzulegen sei“ (STOOSS 1988, 17).

Diese Einschätzung sieht sich auch durch die zukünftige Arbeitsmarktentwicklung bestätigt. Nach Prognosen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wird gerade der Bereich des Lehrens und Lernens bis zum Jahr 2000 im Arbeitsmarkt der postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft enorm anwachsen, wobei mehr Qualifikationen außerhalb des traditionellen Feldes der Lehrberufe, z. B. in der betrieblichen Weiterbildung, benötigt werden.

„Solche Notwendigkeiten erwachsen längerfristig schon aus der demographischen Entwicklung; denn: geburten schwache Jahrgänge werden ab 1990/1991 die aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Personen nicht mehr voll ersetzen. Die Innovation in der Wirtschaft ist zunehmend abhängig von der Qualifizierung jener, die schon im Erwerbsleben stehen. Ihnen das erforderliche Know-how für Tätigkeiten des Jahres 2000 zu vermitteln, ist eine der Aufgaben, die auf qualifizierte Kräfte mit soliden pädagogischen Fähigkeiten und der Bereitschaft, sich in neue Sachgebiete einzuarbeiten, warten“ (STOOSS 1988, 20).

Wie reagieren die Hochschulen und Universitäten auf diesen Bedarf?

Die Berufspädagogik stellt sich seit ihrem gelungenen Emanzipationsprozeß als Fachdisziplin an den deutschen Universitäten in erster Linie als Berufsschulpädagogik dar. Von wenigen Ausnahmen abgesehen gerät der Betrieb als „Bil-

dungsstätte“ selten in den Blick; die o. g. Anforderungsbereiche an den Weiterbildner im Betrieb finden nur selten eine Entsprechung in den Vorlesungsangeboten der Universitäten. „Weiterbildungsmanagement“, „Bildungsmarketing“ und visualisierende Methoden des kommunikativen Erwachsenenlernens (z. B. Metaplan) sind — um nur wenige Aspekte betrieblicher Weiterbildung anzusprechen — zweckrationale Fertigkeiten, die die universitäre Berufspädagogenausbildung i. d. R. kaum vermittelt. Diese Kritik beinhaltet nicht ein Plädoyer für eine bedingungslose Ausrichtung des universitären Curriculums an den Praxisanforderungen der Betriebe. Wissenschaftliche Ausbildung beinhaltet vielmehr auch zu Recht eine gewisse Distanz zur Praxis, um Ideologien, soziale Motive und Verfahrensweisen — z. B. unter bildungstheoretischer Perspektive — zu reflektieren und zu kritisieren, doch bleibt solche Reflexion praktisch folgenlos, wenn die Absolventen universitäter Ausbildung keinen Zugang zur Praxis finden, weil sie den Praxisanforderungen z. B. im Bereich der betrieblichen Weiterbildung nicht genügen. Meine Einschätzung ist die, daß ein Mehr an Vermittlung zweckrationaler Handlungsstrategien, wie z. B.

- Methoden der Bildungsbedarfsanalyse im Betrieb,
- Strategien der Programmplanung,
- Methoden kommunikativen, selbstgesteuerten Lernens (Metaplan, Lernstatt-Modelle, Leittext-Methode usw.),
- Transfer- und Erfolgskontrollmethoden,
- Methoden der betrieblichen Weiterbildung im Kontext von Organisations- und Personalentwicklungsansätzen,
- Methoden der Kalkulation, Budgetierung und Administration von Bildungsmaßnahmen, die Akzeptanz und die Berufschancen von Berufspädagogen im Berufsfeld der betrieblichen Weiterbildung erhöhen und damit auch die Chancen zu einer pädagogischen Professionalisierung dieses Bereiches im Sinne des Bildungs-

anspruchs eröffnen könnte. Es geht also für die universitäre Qualifizierung von Berufspädagogen darum, mit sinnvollen und „akzeptablen“ Modellen auf „die Tatsache steigender und zudem spezifisch erwachsenenpädagogischer Handlungsanforderungen innerhalb der betrieblichen Bildung selbst“ (SCHÄFFNER 1988, 34) zu reagieren.

Dort, wo Universitäten z. B. im Rahmen von Modellversuchen eine Berufsfelderweiterung von Berufspädagogen in Richtung betriebliche Weiterbildung angestrebt haben (wie z. B. in Berlin, Kassel, Landau, Bremen), (vgl. ARNOLD 1984; DRÖGE u. a. 1982; PASSE-TIETJEN/STIEHL 1982), geschah dies in einer der drei Varianten Grundstudium, Aufbaustudium oder weiterbildendes Studium. Die Erfahrungen dieser Modellversuche legen den Eindruck nahe, daß den Vollzeitvarianten Grundstudium und Aufbaustudium es i. d. R. nicht gelingt, — selbst bei einer Beteiligung der Betriebe im Beirat des Modellversuchs — die Vorbehalte der Praxis gegen eine universitäre Ausbildung betrieblicher Weiterbildner zu überwinden. So waren z. B. im Berliner Modellversuch die Betriebe ständig bemüht, durch eine Verlängerung der Praxisphasen das Studium „mehr im Sinne eines betrieblichen Traineeprogramms um(zu)funktionieren“ (HEUER/KALKUM 1984, 75).

Der Vorteil eines „Weiterbildenden Studiums Betriebliche Weiterbildung“ ist demgegenüber darin zu sehen, daß es solche **Akzeptanzprobleme** seitens der potentiellen Abnehmer nicht in der Schärfe gibt, wie bei den anderen Varianten einer universitären Qualifizierung betrieblicher Weiterbildner. In der Regel handelt es sich bei einem solchen weiterbildenden Studium um Teilnehmer, die bereits oftmals von Betrieben in Bildungsfunktionen rekrutiert, betrieblich sozialisiert und deshalb für die Betriebe bereits „berechenbar“ sind. Diese „Berechenbarkeit“, d. h. dieser „Stallgeruch“, ist gerade im Bereich der betrieblichen Weiterbildung von grundlegender Bedeu-

tung, weil es sich bei der Bildungsarbeit der Betriebe immer auch um Aktivitäten handelt, die nicht nur auf Qualifikation, sondern auch auf Integration und Loyalitätssicherung in der Belegschaft ausgerichtet sind (SCHMITZ 1978), weshalb z. B. Betriebe in der Vergangenheit teilweise bewußt auch Nicht-Pädagogen in Bildungsfunktionen rekrutiert haben, weil diese weniger pädagogisch festgelegt und berufsethisch „innengeleitet“ arbeiten wie universitär ausgebildete Pädagogen. Während bei Grund- und Aufbaustudienvarianten das Zuviel an „pädagogischer Autonomie“ und „kritischer Kompetenz“ sowie das Praxisdefizit der universitären Seminarthemen eher zu Akzeptanzproblemen in den Betrieben führte, steht das weiterbildende Studium eher in der Gefahr, zu wenig ideologiekritische Kompetenz und pädagogische Reflexion zu vermitteln. Hierin liegt die Problematik und gleichzeitig die Herausforderung einer wissenschaftlichen Weiterbildung von Betriebspädagogen für die Weiterbildungssarbeit der Betriebe: die Vermittlung einer kritischen Distanz zur eigenen Bildungspraxis, die Offenlegung und Weiterentwicklung von Begründungen und Handlungsstrategien, derer, die in diesem Bereich tätig sind, d. h. kurz gesagt: die Entwicklung eines Bewußtseins von der Eigenstruktur und Eigen-dynamik der Bildung Erwachse-ner. Durch einen solchen Dialog mit der Berufspraxis kann m. E. auch erst die universitäre Berufspädagogenausbildung die Impulse erhalten und allmählich die Akzeptanz entwickeln, die für eine auch stärker zweckrationale Ausrichtung der Vollzeitstudiengänge auf die Handlungsanforderungen der betrieblichen Weiterbildung erforderlich sind. Ich plädiere demnach — im Sinne dosierter Kontakterlebnisse zwischen Universität und (betrieblicher) beruflicher Weiterbildung — für den stufenweisen Aufbau eines integrierten Studien-gangsystems, dessen erste Phase die Entwicklung eines „Weiterbildenden Studiums Betriebliche Weiterbildung“ darstellen könnte (vgl. ARNOLD u. a. 1981).

Fazit

Der Bedarf an Weiterbildungsspezialisten nimmt im Zuge der Ausweitung der Weiterbildung zu Lasten der Erstausbildung, wie sie im Zusammenhang mit der Verbreitung und Anwendung neuer Technologien feststellbar ist, zu. Die Betriebe stellen sich dabei als der größte, doch gleichwohl in pädagogischer Hinsicht vielfach — sieht man von den Protagonisten der betrieblichen Bildungsarbeit (i. d. R. Großbetriebe) einmal ab — noch am wenigsten professionalisierte Träger beruflicher Weiterbildung dar. Das Verhältnis der Universität zur beruflichen Weiterbildung wird sich in Zukunft auch danach bemessen, inwieweit es gelingt, praktikable Modelle für die Aus- oder Weiterbildung professioneller betrieblicher Weiterbildner zu etablieren. Während im Falle der universitären Vollzeitstudiengänge eine stärkere Ausrichtung auf die genuinen Anforderungen betrieblicher Weiterbildungspraxis notwendig wäre, um auch im zweck rationalen Handeln eine größere Professionalität der universitären Berufspädagogen zu erreichen und ihre Akzeptanz in der betrieblichen Weiterbildung zu verbessern (Studienreform!), sind m. E. in der universitären Weiterbildung Formen eines Erwachsenenlernens vorzusehen, die Reflexion, Suchbewegungen und Überwindung vorwissenschaftlicher Begründungen des eigenen Handelns anzubauen vermögen (ARNOLD 1988b). Scheint im ersten Fall eine Studienreform z. B. im Sinne einer Integration von Berufspädagogik, Betriebspädagogik, Industriesozio- logie und Erwachsenenbildung erforderlich, so erfordert eine wissenschaftliche Weiterbildung eine neue, stärker erwachsenenpädagogisch angelegte Art des Lernens an der Universität. Nur so kann vermieden werden, daß das Verhältnis der Universität zur beruflichen Weiterbildung (in den Betrieben) in Zukunft durch faktische Wirkungslosigkeit infolge der Akzeptanzprobleme universitärer Berufspädagogen einerseits und vor-

dergründige Dienstbarkeit infolge einer mißlingenden Infragestellung, Weiterentwicklung und Professionalisierung der Deutungsmuster von Praktikern der betrieblichen Bildungsarbeit andererseits gekennzeichnet sein wird. Auch für die betriebliche Weiterbildung gilt die eingangs zitierte Äußerung eines Firmenvertreters: „Wenn sich die Industrie entschließen müßte, aufgrund mangelnder Initiative der Universität, das Kapitel des lebenslangen Lernens in eigener Regie zu behandeln, würde ein wichtiger Teil der Zukunft verpaßt“ (zit. nach: GERHARDT 1988, 23), und so möchte ich ergänzen — es würde auch die Chance verpaßt, einen zunehmend wichtiger werdenden Bereich gesellschaftlichen Lernens, der zudem kaum einer öffentlichen Kontrolle unterliegt, unter Zugrundelegung von Bildungsansprüchen (der zu bildenden Subjekte) zu „professionalisieren“.

ARNOLD, R.: Weiterbildendes Studium und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982), 1, S. 3—17.

ARNOLD, R.: Pädagogische Professionalisierung betrieblicher Bildungsarbeit. Frankfurt 1983.

ARNOLD, R.: Der Berufspädagoge als Bildungshelfer und Qualifikator. Aspekte einer subjektorientierten Berufsbildung der Berufsbildner. In: Universität Bremen (Hrsg.): Vom Berufsschullehrer zum Berufspädagogen. Workshop auf den Hochschultagen Berufliche Bildung vom 3.—6. Oktober 1984 in Berlin. Bremen 1984, S. 7—33.

ARNOLD, R.: Anspruch auf Realität betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 84 (1988 a), 2, S. 99—117.

ARNOLD, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler 1988 b.

DRÖGE, R., u. a.: Integration schulischer und außerschulischer Tätigkeitsfelder für Berufspädagogen. Zur Entwicklung neuer Studiengänge an der Gesamthochschule Kassel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982), 5, S. 327—346.

EDDING, F.: Studium neben dem Beruf. Eine Projektstudie. Schriftenreihe Hochschule des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Bd. 26. Bonn 1977.

GERHARDT, R.: Die Entwertung der Hochschulausbildung nach dem AFG. In: Hochschule und Weiterbildung, AUE-Informationsdienst, Nr. 2/1988, S. 22—24.

HEUER, G./KALKUM, D.: Erfahrungen mit dem Studiengang „Modellversuch Diplom-Pädagoge Betriebliche Ausbildung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 80 (1984), 1, S. 72—76.

KRÜGER, W. (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung in Europa. Braunschweig 1988.

LIPSMEIER, A.: Berufsschullehrer. In: BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 169—174.

MALCHER, W.: Neue Hochrechnung: Fast 15 Milliarden DM. In: Der Arbeitgeber, Nr. 18/39 — 1987, S. 654—656.

PASSE-TIETJEN, H./STIEHL, H.: Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Modellversuch „Aufbaustudium Betriebliche Ausbildung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 78 (1982), 5, S. 346—361.

PFUNDTNER, R., u. a.: Projekt „Studium neben dem Beruf“. Schlußbericht. Hagen 1984.

SCHÄFFNER, L.: Das betriebliche Bildungswesen als Berufsperspektive von Diplompädagogen der Studienrichtung „Erwachsenenbildung“. In: BRÖDEL, R. (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung — Studium und Beruf. Bd. 17 der Schriftenreihe „Theorie und Praxis“ der Universität Hannover. Hannover 1988, S. 33—40.

SCHMITZ, E.: Leistung und Loyalität. Stuttgart 1978.

SCHNEIDER, T.: Weiterbildung gefragt wie nie. In: Die Rheinpfalz vom 18. 3. 1989.

STOOS, F.: Arbeitsmarktzugang für Pädagogen — Möglichkeiten und Probleme eines Perspektivenwechsels. In: Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover (Hrsg.): Pädagogische Qualifikation im betrieblichen Umfeld. Dokumentationen zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Nr. 17. Hannover 1988, S. 11—26.

STRATMANN, K.: Berufs- / Wirtschaftspädagogik. In: BLANKERTZ, H., u. a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9.2: Sekundarstufe II: Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983, S. 186—189.

WITTWER, W.: Verliert die Ausbildungstätigkeit an Bedeutung? Fünf Thesen zur Stellung und Qualifikation des hauptamtlichen Ausbilders. In: Lernfeld Betrieb 5/1987, S. 51—52.

Neuerscheinungen aus dem BIBB

Dagmar Beer, Ruth Tober

Modellversuche zur Ausbildung ausländischer Jugendlicher: Ausbildungsbegleitende Stütz- und Förderangebote

58 Seiten, broschiert, 12,— DM (ISBN 3-88555-364-3)
(Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 25)

Grundlage dieser Studie sind 25 Modellversuche zur Erstausbildung ausländischer Jugendlicher, die im Rahmen des Modellversuchsprogramms „zur Förderung der Ausbildung ausländischer Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft durchgeführt wurden. Durch modellversuchsübergreifende Auswertungen wurden Erfahrungen und Ergebnisse der Modellversuche zur Beschreibung der Ausbildungsprobleme in unterschiedlichen Lernorten, insbesondere in Betrieb und Berufsschule, genutzt (Kap. 2). Des weiteren werden die von den Betrieben angebotenen, ausbildungsbegleitenden Stütz- und Förderprogramme und ihre Wirkung beim Abbau der Ausbildungsdefizite beschrieben (Kap. 3). Abschließend werden die Modellversuchsergebnisse daraufhin untersucht, ob und welchen Einfluß der Förderunterricht direkt auf die Abschlußergebnisse hat (Kap. 4).

Sie erhalten diese Studie beim Bundesinstitut für Berufsbildung — Referat Veröffentlichungswesen — Fehrbelliner Platz 3 — 1000 Berlin 31 — Tel.: (0 30) 86 83-5 20 oder 86 83-1



Integrativer Lernprozeß und neue Bildungsmedien

— Erfahrungen des BFZ Essen mit neuen Bildungskonzepten —

Waldemar Baron/Birgitt Feldmann

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit zwei idealtypischen Vorstellungen neuen Lernens, den jeweiligen Funktionen neuer Bildungsmedien und der Rolle der Ausbilder in diesem Rahmen auseinander. Die einer dieser Vorstellungen, nämlich der des offenen Lernens, welches am Berufsförderungszentrum Essen favorisiert wird, zugrunde liegende pädagogische Psychologie sowie die notwendigen Rahmenbedingungen zu ihrer praktischen Umsetzung werden aufgeschlüsselt und erörtert. Anwendungs- und Erfahrungsbeispiele aus der Arbeit des Berufsförderungszentrums Essen eröffnen den Beitrag und weisen den Weg zu unserer Meinung nach immer bedeutungsvoller werdenden Qualifikationsanforderungen an Ausbilder, wie sie abschließend dargestellt werden.



Waldemar Baron

Diplom-Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Berufsförderungszentrums Essen e. V. Er ist dort zuständig für die wissenschaftliche Begleitung und Evaluierung zweier Modellversuche zur Entwicklung und Erprobung von Bildungskonzepten im Bereich neuer Technologien an berufsbildenden Schulen.

Birgitt Feldmann, Dr. und M. A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Berufsförderungszentrums Essen e. V. Sie ist dort zuständig für EG-Projekte im Bereich neuer Technologien und deren Umsetzung in Bildungskonzepte für die berufliche Erwachsenenbildung.

Erfahrungs- und Anwendungsbeispiele aus der Arbeit des Berufsförderungszentrums Essen e. V.

Im Jahre 1986 führte das Berufsförderungszentrum Essen in Kooperation mit dem Greater London Enterprise Board (GLEB) und mit finanzieller Unterstützung des Europäischen Sozialfonds (ESF) für britische Ausbilderinnen eine berufliche Weiterbildungsmaßnahme in der Mikrocomputer-Technik durch. Der Unterricht orientierte sich an Merkmalen hinsichtlich der Rolle

der Lehrkraft, der Strukturierung der Lehr- und Lernmittel, der Sozialformen und der Unterrichtsmethoden, wie sie nachfolgend für den Bereich des offenen Lernens erörtert werden.

Das Gesamurteil der Teilnehmerinnen zu der Maßnahme fiel positiv aus. Besonders gefielen die Praxisorientierung, die Aufbereitung der Unterrichtsmaterialien sowie das Lernklima. Bei offener Fragestellung wurde das Lehrerverhalten hervorgehoben, welches bewirkt habe, Unsicherheiten und Ängste vor neuen Technologien gegen Vertrauen in sich selbst und Motivation, sich Inhalte zu erschlie-

ßen, einzutauschen. Die Praxisorientierung im Sinne des Umganges mit eigenen Geräten, eingebettet in soziale Interaktion und Kommunikation, ließ Wettbewerbsdenken erst gar nicht aufkommen und führte zu Zufriedenheit und Wohlbefinden im Lernprozeß (für Details s. FELDMANN 1987).

Offenes Lernen wird ferner erprobt im Rahmen zweier Schulmodellversuche im Berufsfeld Elektrotechnik, die u. a. vom Berufsförderungszentrum Essen wissenschaftlich begleitet werden. Die Förderung erfolgt über das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und die Kultusministerien in Nordrhein-Westfalen und Hessen. Diese Modellversuche schließen sich an den im Jahre 1985 beendeten Wirtschaftsmodellversuch „Einsatz der Mikrocomputer-technik in der Facharbeiterausbildung (MFA)“ an. Dort gewonnene Erfahrungen und Ergebnisse werden berücksichtigt und für den schulischen Bereich nutzbar gemacht. Es werden Erkenntnisse für die Lehrplanarbeit, die Unterrichtsgestaltung und die Lehrerfortbildung erwartet (vgl. BARON/FELDMANN/MEYER 1986; ALSHUT u. a. 1988; SIEBALD 1988).

In beiden Modellversuchen werden berufsspezifische Unterrichtsprojekte entwickelt, erprobt und evaluiert, die dem unten vorgestellten idealtypischen Ansatz des offenen Lernens nahekommen. Es hat sich gezeigt, daß eine wesentliche Voraussetzung für projektorientierten Unterricht in projektorientiert angelegten Lehrerfortbildungen begründet liegt. Diese projektorientierten Fortbildungsmaßnahmen wurden von den Lehrern zum einen unter dem Aspekt der persönlichen Erfahrungen und zum anderen unter dem Aspekt des Transfers in Unterrichtsprozesse als sehr hilfreich eingeschätzt. Wie in einer Reihe von Erfahrungsberichten und Interviews belegt wurde, erweist sich an berufsbildenden Schulen projektorientiertes Lernen gegenüber dem herkömmlichen fachsystematischen Ansatz als überlegen (ALSHUT u. a. 1989).

Zwei idealtypische Wege neuen Lernens: Open learning und Offenes Lernen

Wie sollten nun **neue Bildungskonzepte** in die Ausbildung bzw. in die Ausbildung der Ausbilder integriert werden? Die Diskussion über diese Frage führt schnell zu der weiterführenden Frage, wie Lernprozesse in der beruflichen Bildung sinnvoll zu organisieren sind. In diesem Kontext werden Wege für den künftigen Einsatz neuer Bildungsmedien zu beschreiben sein. Als Endpunkte in einem Spektrum möglicher Organisationsformen sind zwei idealtypische Ansätze zu unterscheiden: Open learning und offenes Lernen.

Open learning lässt sich charakterisieren als ein Fernstudium, bei dem der/die Lernende regelmäßig Lernfortschritte erzielt, ohne daß eine Lehrkraft anwesend sein muß. Die Interaktion erfolgt zunächst einmal ausschließlich über Bildungsmedien, z. B. im Dialogverfahren über Personal-Computer. Vertreter dieses Ansatzes sehen in dieser „fortgeschrittenen Lerntechnologie“, die auf der Anwendung von Informations- und Fernmeldetechniken basiert, Möglichkeiten zur Überwindung bestimmter Sachzwänge, die den traditionellen Lernprozeß beeinträchtigen (z. B. ROGERS/HÜBNER 1988). Als Vorteil wird vor allem die hohe Flexibilität genannt, d. h., der Lerner kann selbst bestimmen, wo, wann und mit welchem Zeitaufwand er welche Inhalte lernen will. Angestrebt wird ein optimales Time-Management für Ausbilder und Lerner.

Offenes Lernen hingegen kann beschrieben werden als ein interaktives Lernen aus Erfahrungen in einem sozialen Lernprozeß, bei dem der/die Lernende eine differenzierte Handlungskompetenz erfährt. Die Interaktion erfolgt unmittelbar über den persönlichen Kontakt von Ausbildern und Lernern und eröffnet die Chance für ein so-

ziales Miteinander sowie für die Integration individueller Erfahrungen von Lernern und Lehrenden.

Die Vorteile des offenen Lernens liegen zum einen in der Integration von Theorie und Praxis sowie in der Integration von beruflichem

und allgemeinbildendem Lernen. Die Vermittlung berufsfeldübergreifender Bildungsziele, wie Selbstständigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Methodenkompetenz etc. wird hier gefördert. Offenes Lernen ist gekennzeichnet durch Handlungs-

Übersicht: Synoptische Gegenüberstellung

Open learning

Definition:

Fernstudium, bei dem der/die Lernende regelmäßig Lernfortschritte erzielt, ohne daß eine Lehrkraft anwesend ist.

Vorteile:

flexibler Lernort
flexible Zeitdisposition
flexibles Lerntempo
flexible Wahl von Lerninhalten
flexibles Einstiegsniveau
geringe Personalkosten
(bei hohen Produktionskosten für Lehr- und Lernmittel)

Funktion der Medien:

Quelle für Sachinformationen auf Abruf bei exakter Fragestellung der Lerner

Rolle der Ausbilder:

Organisator für Lernprozesse

Sinnvoller Einsatz:

Ergänzung zu anderen Möglichkeiten der Ausbildung und Fortbildung

Sinnvolle Zielgruppen:

lerngewohnte Adressaten mit hohem Bildungsniveau, z. B.
— Ingenieure
— Techniker

Fazit:

Open learning ist für bestimmte Zielgruppen möglicherweise geeignet, Aus- und Fortbildung zu ergänzen. Open learning birgt andererseits die Gefahr in sich, über Selektionsmechanismen bestimmten Zielgruppen den Zugang zu beruflicher Qualifikation erheblich zu erschweren.

Offenes Lernen eröffnet Chancen für ein ganzheitliches Lernen, daß kognitive, emotionale und affektive Lernziele umfaßt und zu einer berufsfeldübergreifenden Handlungsfähigkeit führt.

Offenes Lernen

interaktives Lernen aus Erfahrungen in einem sozialen Lernprozeß, bei dem der/die Lernende eine differenzierte Handlungskompetenz erfährt

Verknüpfung von Theorie und Praxis
Integration von beruflichem und allgemeinbildendem Lernen
Vermittlung berufsfeldübergreifender Bildungsziele (Selbstständigkeit, Kreativität etc.)
Handlungsorientierung
Anwendungsorientierung
Lernerorientierung
individuelle Förderung bei Lerndefiziten

Hilfsmittel zum Verstehen und zur praktischen Anwendung von Ausbildungsinhalten

Initiator, Koordinator und Moderator für Lernprozesse, Berater bei Defiziten und Konflikten der Lerner

Vermittlung grundlegender und vertiefender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Aus- und Fortbildung

Jugendliche generell und bildungsungewohnte Adressaten, z. B.
— Auszubildende
— (Um-)Schüler
— Facharbeiter
— ältere Arbeitnehmer
— Lernschwache
— Rehabilitanden

orientierung, die eine differenziertere Handlungskompetenz zum Ziel hat.

Ein weiterer Vorteil liegt in der Orientierung an berufsspezifischen Anwendungen, um auf diese Weise die Transferfähigkeit des Lernprozesses und der Lerninhalte sicherzustellen. Eine weitreichende Berücksichtigung von Bedürfnissen der Lerner sowie eine individuelle Förderung bei Lerndefiziten soll den Lernerfolg auch bei heterogenen Gruppen fördern.

Welche **Funktion** kommt neuen Bildungsmedien innerhalb dieser beiden Ansätze zu, und wie ist die **Rolle der Ausbilder** zu beschreiben?

Im Kontext von open learning dienen neue Medien als Quelle für Sachinformationen. Diese können vom Lerner abgerufen werden durch die Eingabe einer geeigneten Fragestellung bzw. eines vom Medium interpretierbaren Schlüssels. Die Rolle des Ausbilders ist reduziert auf die eines Organisators für Lernprozesse. Er gibt im wesentlichen Hilfen zur Handhabung des Mediums.

Medien im Kontext von offenem Lernen dienen als Hilfsmittel zum Verstehen von Ausbildungsinhalten einerseits und zu deren praktischen Anwendungen andererseits. Sie ergänzen den fachtheoretischen Unterricht bzw. die theoretische Unterweisung, indem sie dem Lerner die Möglichkeit geben, Gegenstände des Unterrichtes zu „begreifen“ und sich aktiv und real mit ihnen auseinanderzusetzen.

Die Ausbilder initiieren den Einsatz der Medien, stimmen Aufgabenstellungen und mögliche Lösungswege mit den Lernern ab, koordinieren und moderieren den Lernprozeß. Sie fungieren als Berater, geben – soweit erforderlich – Hilfen bei fachlichen Problemen sowie bei Konflikten der Auszubildenden. Die Dominanz der Ausbilder gegenüber den Lernenden wird abgebaut, und es entsteht auf diese Weise ein Verhältnis des wechselseitigen Vertrauens.

Wo liegen nun die **Einsatzmöglichkeiten** dieser beiden Ansätze? Open learning als weitgehend geleitete Organisationsform des Lernens bietet sicherlich noch eine Vielzahl technischer Entwicklungsmöglichkeiten. Ein sinnvoller Einsatz als Ergänzung zu anderen Möglichkeiten der Aus- und Fortbildung erscheint durchaus möglich. Die Grenzen dieses Ansatzes sind jedoch bereits abzusehen: eine Identifikation mit den Lerninhalten sowie eine mittelfristige Motivation der Lerner wird über diese „Lerntechnologie“ — wenn überhaupt — nur in einem sehr bedingten Ausmaß gelingen. Der Beziehungsaspekt als wesentliches Element jeglichen menschlichen Miteinanders (WATZLAWICK 1969) und somit auch aller Lernprozesse wird vernachlässigt.

Offenes Lernen bietet die Chance zur Vermittlung grundlegender und vertiefender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Aus- und Fortbildung. Der Lerner wird individuell angesprochen, stellt Bezüge zu seiner Lebens- und Arbeitswelt her und begreift Lerninhalte als Teil seines sozio-ökonomischen Umfeldes. Offenes Lernen eröffnet Chancen für eine kreative Gestaltung von Lern- und Arbeitsprozessen, für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und

ein lebenslanges selbständiges Lernen. Dieses kommt nicht zuletzt der Produktivität des Betriebes zugute.

Es bleibt die Frage nach den sinnvollen **Zielgruppen** der hier als idealtypisch vorgestellten Ansätze. Open learning als eher fremdgesteuerte technikzentrierte Organisationsform des Lernens kann unter bestimmten Voraussetzungen geeignet sein für lerngewohnte Adressaten mit hohem Bildungsniveau, wie z. B. Akademiker, Ingenieure, Techniker.

Offenes Lernen als eher selbstgesteuerte menschenzentrierte Organisationsform des Lernens ist geeignet für alle Zielgruppen, insbesondere für Jugendliche und bildungsgewohnte Adressaten, wie z. B. Auszubildende, (Um-)Schüler, Facharbeiter, ältere Arbeitnehmer, Lernschwache, Rehabilitanden.

Welches ist nun der geeignete Weg für die Ausbildung der Ausbilder? Der Vermittlung extrafunktionaler Qualifikationen kommt im Rahmen der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe ein hoher Stellenwert zu. Diese Vermittlung wird nur gelingen, wenn die Ausbilder über entsprechende Erfahrungen verfügen, soziale Lernprozesse in ihrer persönlichen Aus-



Bearbeitung einer Projektaufgabe in der Kleingruppe

Projektorientiertes Lernen am
Berufsförderungszentrum Essen

und Fortbildung positiv erlebt haben. Dieser Erlebnischarakter ist nur in einem lebendigen sozialen Kontext möglich. An dieser Stelle hilft open learning als individuelles isoliertes Lernen nicht weiter. Der dargestellte Ansatz des offenen Lernens dagegen bietet hier eine realistische Chance. Diese gilt es, in Zukunft verstärkt zu nutzen.

Eine vielversprechende Möglichkeit der Umsetzung dieses offenen Lernens liegt in der **projektorientierten Ausbildung**. Darunter verstehen wir ein Arbeitsvorhaben, das von einer Projektgruppe in einem zeitlich definierten Rahmen arbeitsteilig bewältigt wird. Als minimale Voraussetzungen gelten zum einen der Bezug zu einem realen lebensechten Fall und zum anderen die Beteiligung der Lerner schon bei der Formulierung der Projektaufgabe. Diese Projektaufgabe ist abzuleiten aus einer umfassenden Problemstellung, die Gegenstand des jeweiligen Berufsfeldes zu sein hat.

Anforderungen an die projektorientierte Ausbildung resultieren somit aus zwei Bereichen:

- einerseits aus selbständiger Tätigkeit und Interessen der Lerner und
- andererseits aus dem Erfordernis zur Vermittlung von systematischem Wissen (Lehrplan).

Der Verlauf der projektorientierten Ausbildung ergibt sich letztlich als Synthese dieser beiden Elemente, das Vorwissen aller Beteiligten und individuelle Sozialisationsbedingungen werden als „Erfahrungskompetenz“ explizit in den Lernprozeß integriert (vgl. im einzelnen BARON/MEYER 1987 und ALSHUT u. a. 1988).

Pädagogisch-psychologische Grundlagen und Rahmenbedingungen des offenen Lernens

Unsere Grundüberzeugung ist, daß menschliche Lernprozesse

nicht nur über den Kopf, d. h. über die Kognition, den Geist oder den Intellekt zustande kommen. Ebenso wie eine Medaille eine einzige Seite hat, ist der Mensch eindimensional.

Ist die affektive, emotionale oder Gefühlsseite unweigerlich mit jedem geistigen Prozeß verbunden, so ist die Entwicklung des Menschen, und das gilt somit auch für seine Lernprozesse, darüber hinaus noch durch weitere Faktoren bestimmt, und zwar durch biologische, soziale und andere Umwelt einflüsse.

In Anbetracht eines solchen Interaktionsprozesses zwischen dem Menschen mit seinen genetischen Anlagen einerseits und der Umwelt mit ihren externen Einflüssen auf ihn andererseits wird deutlich, durch welche Vielschichtigkeit das Lernen eines jeden Individuums charakterisiert ist, und wie viele Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren Unterschiede zwischen Menschen bewirken können. Es ist höchst unwahrscheinlich, auch nur zwei Menschen zu finden, die die gleichen Voraussetzungen, sprich: Erbanlagen mitbringen für ein Leben in einer und derselben Umgebung, von der für beide identische Einflüsse ausgehen, denen die gleiche selektive Wahrnehmung gewidmet wird, und die von dem einen dann auch noch genauso verarbeitet werden wie von dem anderen.

Aus der Tatsache, daß wir alle von einander verschieden sind und uns an sich nur in bezug auf das formale Zutreffen der genannten Faktoren ohne deren inhaltliche Ausfüllung ähneln, folgt, daß jeder — trotz der Vorgabe von Themen und Inhalten — seinen Bedürfnissen, Interessen und Voraussetzungen entsprechend anders lernt. Dies gilt für Ausbilder ebenso wie für Auszubildende.

Vor diesem Hintergrund kommen für die Ausbilder im Hinblick auf eine sinnvolle Unterrichtsgestaltung jedoch noch zusätzliche Anforderungen ins Spiel, die jene als

Wissensvermittler im Sinne kognitiver Lernziele relativieren und ihnen als Partner und Helfer in den Bereichen affektiver, sozialer und weiterer extrafunktionaler Lernziele aber weitgreifender als bisher Kompetenzen und Freiräume einräumen. Wissensvermittlung auf der kognitiven Ebene kann der PC mit der entsprechenden Soft- bzw. Teachware übernehmen, wobei dem Menschen in solch einer Konstellation im wesentlichen eine reaktive Rolle zugewiesen wird, ggf. mit Möglichkeiten zur Kreativität, die sich nur in einem vom Computerprogramm vorgegebenen Rahmen bewegen kann. Liegt sie jenseits der Grenzen des Computer-Lernprogrammes, ist sie nicht mehr erfassbar, hat also — so gesehen — nicht stattgefunden — geschweige denn, daß sie gefördert werden könnte.

Die Ausbilder müssen — wollen sie für den einzelnen sinnvoll tätig sein — weg von dem, was computergestützte oder computerisierte Medien erledigen können, nämlich in erster Linie, Fakten zu vermitteln. Sie sollen ihren Schwerpunkt auf die Fähigkeiten legen, die nur Menschen, jedoch keinen Maschinen zu eigen sind. Sie müssen einfühlsam Bedürfnisse, Interessen und andere Voraussetzungen einzelner Personen ermitteln — als notwendige Voraussetzung für ihre Unterrichtsgestaltung.

Dies versetzt die Ausbilder u. a. in die Lage, weitere Lehr- und Lernmittel sowie didaktische Methoden effektiver, d. h. im Sinne eines Lernzuwachses für die jeweilige Person, auszuwählen. Das Unterrichtsklima sollte durch fehlende Ausbilder-Dominanz geprägt sein.

Dazu bedarf es eines partnerschaftlichen Selbstverständnisses des Ausbilders. Die Ausbilder sind in bezug auf ihre Auszubildenden Lernende. Begreifen sie sich und ihre Arbeit als derartig offen und kontinuierlich veränderbar, dann schaffen sie für alle am Lernprozeß Beteiligten günstige motivationale Voraussetzungen, Lernerfolge zu erzielen, auch für sich selbst.

Die oben bereits erwähnten Lehr- und Lernmittel, die die Ausbilder vor dem Hintergrund ihrer beschriebenen Analysetätigkeit auswählen und einsetzen, sollten in sich ebenfalls gewissen strukturellen und inhaltlichen Anforderungen genügen. Sie sollten auf die integrative Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten ausgerichtet sein. Theoretischen Problemlösungen sollten praktische Anwendungen unmittelbar folgen. Individuelle Arbeiten nach eigenem Lerntempo müssen sie gewährleisten. (Für weitere Ausführungen und Beispiele s. FELDMANN/MEYER, 1988: 50–69).

Die Lehr- und Lernziele eines so gestalteten Unterrichts sollten vorrangig befähigen zu fachgerechtem und umfassendem Handeln (Lernziel der Handlungskompetenz), zur integrativen Erfahrung von theoretischem und praktischem Unterricht (Lernziel der Theorie-Praxiserfahrung), zur Kooperation mit anderen (Lernziel der Kooperationsfähigkeit) und zum Erwerb emotionalen und geistigen Selbstvertrauens und Vertrauens in andere (Lernziel der Selbstsicherheit und des Vertrauens in andere).

Es versteht sich von selbst, daß solche Lehr- und Lernziele sich mit bestimmten Unterrichts- und Sozialformen besser realisieren lassen als mit anderen. Im Vordergrund stehen daher die Gruppen- und Partnerarbeit, welche sich vorzugsweise an der Projektarbeit vollziehen.

Ausblick

Offenes Lernen wird kontinuierlich am Berufsförderungszentrum Essen in der Fortbildung und Umschulung erprobt. Die Ergebnisse sind ermutigend. Für die nächsten vier Jahre ist geplant, im Rahmen eines großangelegten Projektes zur „Entwicklung und Erprobung eines modularen Bildungskonzeptes für die Vermittlung von produktionstechnischen Qualifikationen

im Lernortverbund (PTQ)“ am Berufsförderungszentrum Essen ein Weiterbildungskonzept für Ausbilder zu entwickeln, das auf eine „integrative Vermittlung sozialer, gestalterischer und fachlicher Kompetenzen auf der Basis eigener, kritisch reflektierter Lernerfahrung“ abzielt.

„Zentrales Merkmal des Vermittlungskonzeptes ist sein Prozeßcharakter, der eine starre curriculare Festlegung verbietet. Der Lernprozeß soll im wesentlichen von den Teilnehmern mitgestaltet werden im Sinne eines Kooperationsmodells, das das Erfahrungspotential aller Beteiligten in einem gegenseitigen Anpassungs- und Kooperationsprozeß zur Geltung kommen und Weiterbildung als gestaltbaren Prozeß und als Erweiterung der eigenen Kompetenz erfahren läßt.“

Die 1987 in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getretene Neuordnung für 23 neue Ausbildungsberufe, die Ende 1987 bereits insgesamt 213 Ausbildungsberufe traf (s. Der Ausbilder 11, 1988: 208), verlangt dem Ausbilder berufliche Kompetenzen ab, die über den traditionellen Rahmen hinausgehen. Neben den fachlich-technischen Bildungsinhalten und -zielen ist die Vermittlung extrafunktionaler Qualifikationen festgeschrieben. Diese jedoch berührt unmittelbar das Sozialverhalten der Auszubildenden. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, daß sie im Rahmen des Bildungsprozesses ein Klima sozialen Lernens schaffen müssen, soll dieses Sozialverhalten positiv beeinflußt werden. Auf der Basis dieser Lernumgebung sind dann die gewünschten Qualifikationen über den Weg der Lernfähigkeit

durch Lernerfahrung,
Kommunikationsfähigkeit
durch Kommunikationserfahrung,
Teamfähigkeit
durch Teamerfahrung,
Planungsfähigkeit
durch Planungserfahrung
zu verstärken, ist letztlich die Fähigkeit zur persönlichen Einstellungsveränderung durch einen Erfah-

rungs- und Erkenntnisprozeß zu stimulieren. Das erfordert bei den Lehrkräften ein weitgehend neues Rollenverständnis und ein hohes Maß an persönlicher Bereitschaft zur Infragestellung des bisherigen Lehrverhaltens und eigener individueller Einstellungen und Verhaltensweisen sowie eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Auszubildenden und Lernenden. Im Rahmen ihrer traditionellen Berufsausbildung sind diese Aspekte u. E. nicht ausreichend berücksichtigt. (PTQ 1989).

Literatur

ALSHUT, A./ARENS, W./BARON, W./ENSTE, B./METTKE, M./MEYER, N.: 2. und 3. Zwischenbericht zum Modellversuch „Informationsverarbeitung mit MFA-Computern im Berufsfeld Elektrotechnik an berufsbildenden Schulen und Kollegschen“, Arnsberg 1988 und 1989

BARON, W./FELDMANN, B./MEYER, N.: Zum Stand der Wissenschaftlichen Begleitung im Modellversuch MFA-Schule. Beitrag zur überregionalen Fachtagung zu Modellversuchen an beruflichen Schulen beim Landesinstitut Soest, November 1986

BARON, W./MEYER, N.: Projektorientiertes Lernen als Ansatz zur Vermittlung von Handlungskompetenzen in der beruflichen Bildung. In: BWP, 16 (1987), Heft 5, S. 144–149

Der Ausbilder: Zeitschrift für betriebliche Berufsausbildung 11, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag KG, 1988: 208

FELDMANN, B.: Aktiver Einstieg in die Mikrocomputer-Technik von Frauen und Männern, Essen: Berufsförderungszentrum, 1987

FELDMANN, B. und MEYER, N.: Ein integrativer Ansatz zur Vermittlung neuer Technologien/An Integrative Approach to Teaching New Technology. In: Feldmann/Meyer/Koegler: Neue Technologien und ihre Umsetzung in Bildungskonzepte/New Technology and Training Materials. Köln: vgs Verlagsgesellschaft, 1988: 50–69

FREY, K.: Die Projektmethode. Weinheim und Basel 1982

HORN, W./KOCH, W.: Positionierungssysteme mit Mikroelektronik im Projektunterricht an der Kollegsche in NW. Fachtagung Elektrotechnik, Hochschultage Berufliche Bildung, Hannover 1982

PTQ — Entwicklung und Erprobung eines modularen Bildungskonzeptes für die Vermittlung von produktionstechnischen Qualifikationen im Lernortverbund: Zentraler Wirtschaftsmodellversuch im Ruhrgebiet, Berufsförderungszentrum Essen, Modellversuchsantrag 1989

ROGERS, M./HÜBNER, R.: Das Delta-Projekt der Europäischen Gemeinschaft. Vortrag im Rahmen des Symposiums an der Fernuniversität Hagen: Informationstechnologie und Neue Medien — Zukunft der Weiterbildung, Oktober 1988

SIEBALD, U. (Hrsg.): 2. Zwischenbericht zum Modellversuch „Berufsspezifische Anwendungen der Mikrocomputertechnik“, Kassel 1988

WATZLAWICK, P./BEAVIN, J./JACKSON, D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien 1969

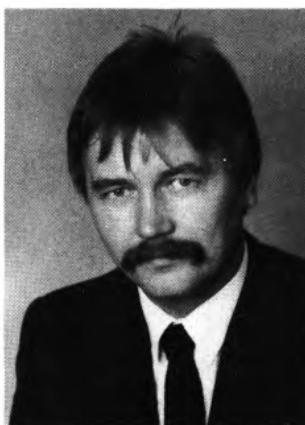
Wandel der Berufsausbildung in der Heimerziehung: Ergebnisse eines Modellversuchs

Arnulf Bojanowski; Klaus Lehning

Bis in die 70er Jahre hinein war die Berufsausbildung innerhalb der Jugendhilfe und der Heimerziehung stark durch Aufbewahrung und Anpassung der Jugendlichen geprägt. Die Werkstätten besaßen oft den Charakter von Produktionsstätten, in denen Arbeitsaufträge erledigt und sinnentleerte Übungsstücke angefertigt wurden. Die Didaktik orientierte sich am Prinzip des „Vormachens“ und „Nachmachens“. In diesem Beitrag berichten wir über einen Modellversuch, der diese Situation umfassend untersuchen und verbessern sollte. Der Modellversuch war an die Ausbildungswerkstätten zweier Jugendheime in Hessen angebunden und konnte dadurch unmittelbar Erkenntnisse aus der Praxis gewinnen. Wir geben Erfahrungen aus drei Bereichen wieder: Durch **Curriculumentwicklung** in den vier Modellversuchswerkstätten (Elektro, Farbe, Metall, Holz) wurde die fachliche und soziale Ausbildung reflektiert und qualifiziert. Für die Weiterentwicklung der Ausbildung wurden **Fortbildungslehrgänge** für die Ausbilder eingerichtet. Schließlich war der Modellversuch engagiert, die **Zusammenarbeit der verschiedenen Betreuungsbereiche** zu vertiefen. Gemeinsam wurden Möglichkeiten einer projektorientierten Ausbildung und Ansätze zur individuellen Gestaltung der Ausbildung entwickelt und erprobt.



Arnulf Bojanowski, Dr. phil.
Erziehungswissenschaftler, Berufspädagoge; freier Mitarbeiter bei der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e. V. in München; zuständig für sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, Fortbildung der Ausbilder, Integration beruflicher und allgemeiner Bildung.



Klaus Lehning
Diplompädagoge; wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Landeswohlfahrtsverband Hessen, Dezernat Erziehungshilfe, Referat Heimerziehung und ambulante Hilfen; zuständig für Jugendheime mit Berufsausbildung, Fortbildung der pädagogischen Mitarbeiter.

Zur Entwicklung und Erprobung des Werkstattcurriculums

Der Modellversuch¹⁾ hat aus der Praxis der Werkstätten heraus notwendige Verbesserungen und Anregungen ins Leben gerufen und einige wichtige pädagogische Grundgedanken in die Praxis eingespeist, die sich mit den Begriffen des „offenen Lernens“, der „Selbsttätigkeit“ und des „Förderns durch Fordern“ schlaglicht-

artig charakterisieren lassen. Aus diesem Denk- und Handlungszusammenhang heraus wurde das Konzept einer **individuell gestalteten Berufsausbildung** entwickelt, das sich explizit als eine Weiterentwicklung der bekannten Konzepte sozialpädagogisch orientierter Berufsausbildung²⁾ versteht.

Die **Ausbildungsplanung** erfolgt zu meist gemeinsam mit den Jugendlichen. Dabei kann der vom Modellversuch entwickelte **werkstattspezifische Ausbildungsplan** den Ausbildern und den Auszubildenden

helfen, einen strukturierten Überblick über alle notwendigen fachlichen Inhalte der Ausbildung zu gewinnen. Besonders die Auszubildenden können damit neuartig an die notwendige Fachlichkeit herangeführt werden. Durch offene und gesprächsorientierte Bewertungskategorien wird es für den Ausbilder leichter, den Lernentwicklungsstand eines einzelnen Jugendlichen nachzuhalten und ihn damit produktiv zu konfrontieren. Während der gesamten Ausbildungszeit kann somit kontinuierlich, gezielt und der Lebenssituation des Heranwachsenden angemessen pädagogisch eingegriffen werden.

Mit der **Projektorientierung der Ausbildung** ist es gelungen, die Jugendlichen an der Auswahl und Durchführung von (Auftrags-)Arbeiten substantiell zu beteiligen. Es wurde eine Vielzahl von verschiedenen Projekten mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen durchgeführt. Zum Beispiel:

- Steigerung der Motivation: „Reißbrett“ oder „Durchgangsprüfer“;
- Verbesserung der Kooperation: „Stapelkarre“;
- Verbindung von Theorie und Praxis: „Gartenhaus“.

Diese (und weitere) Projekte wurden ausgewertet, dokumentiert und stehen interessierten Praktikern zur Verfügung.³⁾ Die Projektorientierung der Ausbildung erhöht die Chancen, daß die Auszubildenden lernen, einen Arbeitsablauf zu strukturieren und daß sie durch das Lösen einer für ihr Empfinden sinnvollen Aufgabe insgesamt mehr Selbstständigkeit erwerben. Die Projektorientierung stößt dort an ihre Grenzen, wo beispielsweise Übungen unabewislich sind.

Der **Zusammenhang von Ausbildungsplanung und Projektorientierung** wird auf mehreren Wegen hergestellt. Manchmal steht am Anfang eine Idee (auch der Jugendlichen) oder ein Auftrag, bei denen dann geprüft wird, ob – gemäß dem Lernstand des Heranwachsenden und den Inhalten des

Werkstattplans — diese pädagogisch sinnvoll realisiert werden können. Es wird also überlegt, welche Arbeiten als Projekte aufgrund der zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten jeweils für einen Auszubildenden angemessen sind. In den Hintergrund treten dann die sonst bekannten Praktiken, daß man sich einen Jugendlichen „greift“ und ihn ohne pädagogische Reflexion je nach Auftragslage mit einer Aufgabe betraut.

Die **Ausbildungsgesprächsprotokolle**⁴⁾ sind so weit in den Werkstätten verankert, daß mit ihnen regelmäßig die Lebenssituation und die Verhaltensentwicklung des einzelnen Jugendlichen aufgenommen und für die Planung der weiteren Ausbildungsschritte fruchtbar gemacht werden kann. Das Entscheidende hierbei ist, daß der Jugendliche selbst gehalten ist, seinen eigenen (Lern-)Entwicklungsstand zu beschreiben; im Gespräch kann man den Jugendlichen auf Fehlentwicklungen hinweisen und mit ihm gemeinsam Änderungsschritte planen.

Für die **Nachhilfe** bietet sich der Einzelunterricht — am Arbeitsplatz oder in der „Meisterbude“ — an; sie sollte möglichst kontinuierlich erfolgen. Eine enge Zusammenarbeit mit der Berufsschule ist unabdingbar: Die Auskunft „wieder mal 'ne Fünf in Fachkunde“ sagt nichts aus; eine vom Berufsschullehrer zur Verfügung gestellte Klassenarbeit ermöglicht dagegen den Nachvollzug der Denkfehler oder der Wissenslücken und kann daher Ausgangspunkt für gezieltes Nacharbeiten bieten.

Im Verlauf des Modellversuchs stellten wir fest, daß das hier nur umrisshaft beschriebene Konzept positive Wirkungen zeitigte. Etliche Jugendliche arbeiteten offenbar schon recht selbstständig und waren in der Lage, einen Arbeitsablauf halbwegs korrekt zu strukturieren. Ein Großteil freilich hat auch (weiterhin) viele Probleme mit der Selbstständigkeit; immer wieder ist der Ausbilder gefordert, Sachverhalte zu erklären und praktisches

Tun zu unterstützen. Insgesamt jedoch bleibt der Eindruck, daß der „dialogische“ **Ansatz** des Curriculumkonzepts, nämlich stets auf Gespräch, Auseinandersetzung und produktive Konfrontation zu setzen, die Jugendlichen vielfältig gefördert hat.

Zur Fortbildung der Ausbilder

Bei der Entwicklung des Konzepts für die Ausbilderfortbildung (zehn Lehrgänge von je einer Woche, verteilt auf ca. drei Jahre) war allen Beteiligten bewußt, daß nur wenig empirische Erfahrungen oder curriculare Bausteine zur Verfügung standen. Es gelang jedoch recht bald, ein Fortbildungscriculum zu entwickeln, das für Modifikationen offen blieb. Wir können hier nicht die Inhalte der Fortbildung wiedergeben⁵⁾, sondern berichten über einige wichtige Erfahrungen und Ergebnisse der Teilnehmerbefragungen.

Aus dem Blickwinkel der Teilnehmer (ca. 20 Ausbilder aus fünf hessischen Jugendheimen; bei zwei Lehrgängen nahmen auch Erzieherkollegen teil) schält sich ein facettenreiches Bild der Fortbildung heraus: Eine Reihe von Ausbildern ging offenbar mit gewissen Vorbehalten zu den Lehrgängen. Man fühlte sich zunächst „abgeordnet“ oder gar „abkommandiert“; oder man empfand den Besuch der Veranstaltungen zu Anfang als „zusätzliche Belastung“. Andere aber waren „neugierig auf den Gedankenaustausch“, hatten also weniger Bedenken. Fortbildungen müssen rechtzeitig angekündigt und vorbereitet werden, damit die Teilnehmer nicht mit Mißtrauen und Ablehnung reagieren. Der **Ge-samtverlauf** der Veranstaltungen erscheint recht zufriedenstellend. Die **Arbeitsformen** während der Fortbildungen haben sich schnell eingespielt: Gruppenarbeit und Exkursionen werden stets bevorzugt, das Plenum bleibt als Diskussionsforum unbeliebt. Die **Ta-gungsmethodik** stößt ebenfalls auf

grundlegendes Wohlwollen: Gab es anfangs noch Stimmen für „eher langweilig“, so entfällt dies während des weiteren Verlaufs; erst gegen Ende der Lehrgangsreihe artikuliert sich wieder Kritik und zeigt sich Erschöpfung. Auch das **Verhältnis der Teilnehmer zu den Teamern** hat sich unproblematisch entwickelt. Die jeweils angebotenen zentralen Inhalte und Themen werden unterschiedlich eingeschätzt: Mit der **Vorbereitung** durch die Teamer (die größtenteils in den Werkstätten der Jugendheime mitarbeiteten) war man weitgehend zufrieden. Das **eigene Erleben** und die **eigenen Erfahrungen** konnten i. d. R. gut in die Fortbildungen eingebracht werden, wenn auch nach ca. der Hälfte der Veranstaltungen das Interesse sank. Das Bearbeiten der jeweiligen zentralen Inhalte bereitete gerade zu Anfang Schwierigkeiten („zu abstrakt“), pendelte sich jedoch allmählich auf ein gutes Mittelmaß ein. Daß man **etwas gelernt** hat, wird in allen Befragungen bestätigt, jedoch in der Regel mit der Einschränkung: „ein bißchen gelernt“. Dies scheint eine realistische Einschätzung zu sein; der „gestandene“ Ausbilder würde wohl niemals zugeben, daß er viel gelernt habe, da dies ja hieße, er habe vorher nur wenig oder gar nichts gewußt — was in der Tat eine Selbstverleugnung eines Handwerkers wäre, der auf einen breiten, lebensgeschichtlich erworbenen Erfahrungs- und Wissensschatz zurückblicken kann.

Die Fortbildungen sind vielfach durch Lob, Kritik und Verbesserungsvorschläge von den Teilnehmern mit gestaltet worden. Besonders ein Sachverhalt fällt auf: Man ist allgemein sehr angetan über das wechselseitige intensive Kennenlernen und über das offene und ehrliche Gespräch, das auf den Veranstaltungen gepflegt wurde. Dieses gesamte **Lob des Klimas** der Fortbildungen ist nicht nur das Überraschende aller Befragungen, sondern recht eigentlich auch ein ungeplanter Erfolg der Bemühungen um diese Langzeitfortbildung. Hier zeigt sich, daß Fortbil-

dung nicht nur eine sachlich-inhaltliche Seite besitzt, sondern auch eine soziale Seite, die nicht unterschätzt werden darf.

Die **Praxisrelevanz des Fortbildungswissens** kann folgendermaßen charakterisiert werden:

- Bei einigen Teilnehmern ist offenkundig die Praxisrelevanz gering, da sie behaupten, sie bräuchten derlei Fortbildung nicht.
- Andere Teilnehmer stellen die Schwierigkeiten des Alltags in den Vordergrund, die verhindern, daß man mit dem Neuen etwas anfangen könne.
- Einige fühlen sich in ihrer sozialen Wirklichkeit bestärkt; die Relevanz des Wissens ist nicht so groß, daß man anders handelt, aber so einprägsam, daß z. B. das Verständnis für den anderen wächst.
- Andere Teilnehmer bemerken, daß sie nicht nur etwas gelernt haben, sondern dieses neue Wissen auch in Handlungen ummünzen können, freilich noch in verschwommener Form.
- Einige Teilnehmer schließlich wenden offenbar die Fortbildungsinhalte und die dort erarbeiteten konkreten Alltagshilfen an; man versucht, einen neuen Handlungsentwurf aufzubauen und stückweise die alten Handlungsschemata zu transformieren (sich stärker um den einzelnen Jugendlichen kümmern, Einsetzen der Ausbildungsge sprächsprotokolle etc.).

Aufgrund solcher (und weiterer) positiver Erfahrungen mit dem Fortbildungsansatz wurde seitens des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen eine **Regelfortbildung** für Ausbilder im Jugendhilfebereich (sowohl für verbandseigene Heime als auch für Heime freier Träger) eingerichtet. Diese Fortbildung ist ebenfalls als Langzeitfortbildung angelegt; die Inhalte der zehn Fortbildungswochen wurden neu arrangiert (nunmehr sechs Lehrgänge in zwei Jahren); durch Praxisbegleitung und -beratung in den Jugendheimen soll die Umsetzung in den Alltag verbessert werden; die

Lehrgänge werden von erfahrenen Teamern vorbereitet und durchgeführt.⁶⁾

Leben, Wohnen und Arbeiten im Lernortverbund Jugendheim

In einem Jugendheim mit Berufsausbildung gibt es wichtige Aufgabenfelder, die für die Durchführung der Ausbildung von erheblicher Bedeutung sind. Wir gehen hier auf zwei Bereiche ein.

Die **Kooperation aller im Jugendheim Arbeitenden** sollte in klaren Formen festgelegt werden: „**Information**“ meint, daß sich die Beteiligten über anstehende Belange wechselseitig in Kenntnis setzen; „**Beratung**“ soll der leitende Mitarbeiter übernehmen, der bestimmte Funktionsdienste ausübt (z. B. Ausbildungsteiler); „**Zusammenarbeit**“ zielt auf wesentliche Kooperationsformen bei einem bestimmten Jugendlichen, z. B. bei der Ausbildungs- und Erziehungsplanung. Im Jugendheim sollten in erster Linie die Ausbilder und die Erzieher mit einander kooperieren und gemeinsam die Ziele und Maßnahmen für die Entwicklung des Jugendlichen absprechen.

Berufsausbildung und **soziales Lernen im Rahmen der Gruppenerziehung** soll den Jugendlichen — durch die Herausnahme aus seinem bisherigen konfliktbeladenen Lebenszusammenhang — einen Neuanfang in Distanz und mit Entlastung ermöglichen. Im Bereich der Gruppenerziehung muß vom Tag der Aufnahme an darauf hingearbeitet werden, daß die Heranwachsenden ihr Leben später selbstständig meistern können. Das dazu vom Modellversuch entwickelte Konzept einer „Erziehung zur Selbstständigkeit“⁷⁾ gibt vielfältige Alltagshinweise und Hilfen für das Üben und Entwickeln von Techniken der Lebensbewältigung („Ämterbesuch“, „Haushaltsführung“, „Wohnungssuche“, „Bewerbungen“ etc.). Die Handlungsmaterialien für

Gruppenerzieher (und Ausbilder) enthalten auch viele Hinweise zu einer sinnvollen **Freizeitgestaltung**, damit die Jugendlichen frühzeitig Gelegenheit erhalten, ihre Interessen und Neigungen zu entwickeln und zu entfalten.

Anmerkungen

¹⁾ Es handelt sich um den Modellversuch „Berufsausbildung im Jugendhilfebereich — Curriculumentwicklung und Fortbildung der Ausbilder“, der vom Landeswohlfahrtsverband Hessen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Hessischen Minister für Wirtschaft und Technik in den Jugendheimen „Karlsdorf“ und „Staffelberg“ durchgeführt wurde. Die Wissenschaftliche Begleitung wurde vom Fachbereich Berufspädagogik der Gesamthochschule — Universität — Kassel übernommen (Leitung der WB: Prof. Dr. E. Schoenfeldt/Dr. M. Stach). Zu den gesamten Ergebnissen und Entwicklungen des Modellversuchs siehe: Bojanowski, A.: Berufsausbildung in der Jugendhilfe. Innovationsprozesse und Gestaltungsvorschläge, Münster 1988.

²⁾ Vgl. bes.: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Handreichungen für die Ausbildungspraxis im Benachteiligtenprogramm des BMBW, Bonn 1985 (3. Aufl.).

³⁾ Folgende Projekte wurden durchgeführt: **Tischlerausbildung**: Reißbrett, Werkzeugschrank, Raumteiler, Haustür, Fotolabor, Schrank für Wohngruppe, Ausbau der Schreinerei, Dachstuhl, Sekretär. **Bauschlosserausbildung**: Metallbuchstaben zur Kennzeichnung der Wohngruppen, Stapelkarre, Werkzeugschrank, Treppengeländer, Schlauchwagen, Balkongeländer, Fahrradanhänger. **Maler- und Lackiererausbildung**: Gartenhaus, Wandmalerei für eine Wohngruppe, Zünfteschränke, Schloßrenovierung, Malerarbeiten in der Schreinerei. **Elektroausbildung**: Durchgangsprüfer, Arbeitsplatzbeleuchtung, Temperaturregler, Meßgerät mit digitaler Anzeige, Batterieladegerät.

⁴⁾ Siehe: Collingro, P., u. a.: Ausbildung und Jugendhilfe. Erfahrungsbericht über den Modellversuch des Berliner Senats, Wetzlar 1987, Anhang 2.

⁵⁾ Siehe: Bojanowski, A./Carstensen-Bretheuer, E./Lehning, K./Picker, K.: Eine Ausbilderfortbildung für die Jugendhilfe — Begründung, Konzept, Erfahrungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, 1987, S. 327ff.

⁶⁾ Auf dem bundesweiten Erfahrungsaustausch der Modellversuche (1985, im Jugendheim Staffelberg) wurden die Ergebnisse unseres Modellversuches einer größeren Fachöffentlichkeit vorgestellt. Vgl. hierzu: Pädagogische Fortbildung. Ergebnisse des Erfahrungsaustausches der Modellversuche für die Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher im Jugendheim Staffelberg 1985, Hrsg.: Landeswohlfahrtsverband Hessen/Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1987.

⁷⁾ Siehe: Lehning, K./Picker, K./Guderjahn, H.: Handreichungen für die Erziehung zur Selbstständigkeit. Materialien für den Ausbildungs- und Erziehungsalltag in der Jugendhilfe, Kassel 1989 (5. Aufl.).

Die mittlere tatsächliche Ausbildungszeit in der betrieblichen Berufsausbildung

Die mittlere tatsächliche Ausbildungsdauer in einem Ausbildungsbereich hängt neben seiner Regel-Ausbildungszeit vor allem von den einzelnen bezogenen Möglichkeiten der Verkürzung ab. Die Berufsbildungsstatistik gibt darüber keine Auskunft. Da es derzeit 382 Ausbildungsbereiche gibt, ist eine generelle Aussage für das gesamte System der betrieblichen Berufsausbildung oder einzelner Berufsfelder nicht möglich. Zur Beantwortung der Frage nach der Ausbildungsdauer wird hier auf Daten einer empirischen Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung zurückgegriffen. Es handelt sich dabei um subjektive Angaben von 6 700 jungen Männern und Frauen, die in 1984 ihre Berufsausbildung in kaufmännischen und verwaltenden sowie Metall- und Elektroberufen erfolgreich abschließen konnten. Nur Berufe mit ausreichenden Fallzahlen wurden berücksichtigt. Die Ergebnisse sind für die ausgewählten Berufe bundesweit repräsentativ.

Die Bestimmung der Gründe, bei deren Vorliegen eine Ausbildung verkürzt werden kann, liegt in der Entscheidung der zuständigen Stellen (Kammern). Eine Verkürzung erfolgt dann, wenn der ausbildende Betrieb diese bei der Kammer beantragt und diesem Antrag stattgegeben wird. Verkürzungsgründe sind z. B. gute schulische Vorbildung des/der Auszubildenden (Abitur oder Absolvierung einer höheren Handelsschule/mehrjährigen technischen Berufsfachschule). Wiederum auf Antrag des Betriebs kann bei Vorliegen guter Ausbildungsleistungen die Prüfung vorgezogen werden.

Verlängerungen der Ausbildung ergeben sich bei Wiederholung einer nicht bestandenen Prüfung oder aus einer „Aufbaustufe“ mit einer fachlich naheliegenden weiteren Ausbildung, auf die die Zeiten der ersten Ausbildung angerechnet werden (Beispiel Apothe-

kenhelferin und pharmazeutisch-technische Assistentin).

Die folgende Tabelle stellt die Verteilung der faktischen Dauer einer Ausbildung nach Berufen dar und vergleicht diese mit der Ausbildungsdauer gemäß der für den Beruf erlassenen Ausbildungsordnung. Die tatsächliche mittlere Ausbildungsdauer ist um einen bis zehn Monate kürzer als die Regel-Ausbildungszeit.

Rechnet man diese Ergebnisse auf die bestandenen Prüfungen im Bundesgebiet 1984¹⁾ berufsbezogen hoch, so haben in diesem Jahr ca.

- 1 300 Gas- und Wasserinstallateure/innen,
- 700 Zentralheizungs- und Lüftungsbauer/innen,
- 1 100 Schlosser/innen,
- 6 300 Maschinenschlosser/innen,
- 1 100 Betriebsschlosser/innen,
- 3 900 Kraftfahrzeugmechaniker/innen,
- 2 400 Mechaniker/innen,
- 3 000 Werkzeugmacher/innen,
- 2 100 Energieanlagenelektroniker/innen,
- 3 200 Elektroinstallateure/innen,

¹⁾ Zur Berechnung wurde die amtliche Statistik herangezogen: Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung 1984, S. 96 ff.

Regelausbildungsdauer und faktische Ausbildungsdauer in Jahren

Ausbildungsberuf und Ausbildungsdauer gemäß Ausbildungsordnung (Angaben in Jahren)	Faktische Ausbildungsdauer (in Jahren)				Mittelwert und Verkürzung in Monaten	
	2,0	2,5	3,0	3,5	Mittel- wert	Ver- kürzung
	in v. H.	in v. H.	in v. H.	in v. H.		
Gas- und Wasserinstallateur/in	(3,5)	2	8	6	84	40
Zentralheizungsbauer/in	(3,0)	6	8	80	6	35
Schlosser/in	(3,0)	9	7	79	6	35
Maschinenschlosser/in	(3,5)	2	9	38	51	38
Betriebsschlosser/in	(3,0)	11	4	85	0	35
Kfz-Mechaniker/in	(3,0)	9	7	80	4	35
Mechaniker/in	(3,5)	3	11	33	53	38
Werkzeugmacher/in	(3,5)	3	11	26	59	39
Energieanlagenelektroniker/in	(3,5)	1	7	20	71	40
Elektroinstallateur/in	(3,5)	0	15	8	77	40
Fernmeldehandwerker/in	(3,0)	9	5	83	4	35
Groß- und Außenhandels- kaufmann/kauffrau	(3,0)	43	7	50	0	30
Einzelhandelskaufmann/kauffrau	(3,0)	19	4	75	1	34
Verkäufer/in	(2,0)	95	2	3	—	24
Apothekenhelfer/in	(2,0)	86	1	13	1	24
Bankkaufmann/kauffrau	(3,0)	54	17	28	1	29
Versicherungskaufmann/kauffrau	(3,0)	70	22	8	1	26
Gehilfe Wirtschafts-/Steuerberater/in	(3,0)	23	17	59	2	32
Bürogehilfe/in	(2,0)	97	1	2	—	24
Bürokaufmann/kauffrau	(3,0)	43	10	45	1	30
Industriekaufmann/kauffrau	(3,0)	53	11	35	0	29

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, „Ausbildung und berufliche Eingliederung“

600 Fernmeldehandwerker/innen,
8 200 Groß- und Außenhandelskaufleute,
5 000 Einzelhandelskaufleute,
14 600 Bankkaufleute,
3 700 Versicherungskaufleute,
3 400 Fachgehilfen/innen in wirtschafts- und steuerberatenden Berufen,

14 000 Bürokaufleute und
13 800 Industriekaufleute eine betriebliche Berufsausbildung verkürzt abgeschlossen.

Allein in dieser Berufsauswahl sind bundesweit 88 000 junge Frauen und Männer zu vermuten, die eine verkürzte Berufsausbildung abge-

schlossen hatten. Jede dritte Berufsausbildung (32 %) in diesen Berufen war verkürzt. Das in die politische Diskussion eingebrachte Argument, daß in der Bundesrepublik Deutschland die Ausbildungszeiten zu lang seien, hat im Bereich der beruflichen Bildung auch statistisch keine Berechtigung.

(Schg)

Engere Zusammenarbeit vereinbart

Das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF) haben vereinbart, in der Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung enger zusammenzuarbeiten. Anlässlich eines zweitägigen Arbeitstreffens am 23. und 24. Januar 1989 in Tübingen haben beide Institute beschlossen, die Weiterbildungsforschung durch wechselseitige Unterstützung und

Kooperation in der Entwicklung und Durchführung von Projekten und durch Informationsaustausch zu fördern.

Zu den Arbeitsgebieten, über die sich beide Institute informieren wollen, gehören

● seitens des DIFF Fernstudien- und Funkkollegprojekte, Forschungsvorhaben und -ergebnisse, die Dokumentation im Fernstudienbereich,

● seitens des BIBB Vorhaben und Projekte in der beruflichen Weiterbildung, das Forschungsprogramm sowie Ergebnisse der BIBB-Dokumentation.

Zur Förderung der wissenschaftlichen Zusammenarbeit werden die Beteiligung von Mitarbeitern an Projekten der jeweiligen Partnerinstitution, die Bildung gemeinsamer Arbeits- und Projektgruppen sowie die Durchführung gemeinsamer Tagungen, Workshops, Seminaren und ähnlichem angestrebt.

(BIBB)

Neue Service-Leistungen des BIBB:

EDV-Datenblätter über Ausbildungsberufe

Die Auszubildendenstatistik weist jährlich zahlreiche Merkmale über die Struktur der Ausbildungsberufe, die Zahl der vorzeitigen Vertragslösungen, den Prüfungserfolg, die Vorbildung der Auszubildenden usw. auf. Das Material wird auch in den einschlägigen Veröffentlichungen nachgewiesen. Wer jedoch schnell Daten über einen einzelnen Ausbildungsberuf benötigt, insbesondere auch über dessen Entwicklung in den letzten Jahren, muß zahlreiche Fachserien durchsehen.

Das BIBB hat daher die wichtigsten Grundinformationen in Datenblättern zusammengestellt, die mit Hilfe der EDV ständig auf dem neuesten Stand abgerufen werden können. Für jeden Ausbildungsberuf gibt es drei Blätter. Auf dem ersten Blatt sind Angaben zumeist in Zeitreihenform über (vgl. nebenste-

hendes „EDV-Datenblatt Ausbildungsberufe“):

- Zahl der Auszubildenden nach Geschlecht
- vorzeitige Vertragslösungen
- Prüfungserfolg
- Vorbildung der Auszubildenden
- regionale Verteilung nach Bundesländern u. a.

Das zweite Blatt geht auf den entsprechenden Erwerbstätigenberuf mit Hilfe von Daten aus dem Mikrozensus und der Beschäftigtenstatistik der Bundesanstalt für Arbeit ein. In diesen Statistiken sind die Berufe allerdings nicht so fein gegliedert, so daß die Angaben meist auf mehrere verwandte Berufe bezogen werden müssen: Merkmale sind (vgl. „EDV-Datenblatt Erwerbstätigkeit“ auf Seite 38):

- die Entwicklung der Beschäftigten im Zeitverlauf,
- die Quote der Ungelernten und Facharbeiter,

- die Altersstruktur der Beschäftigten,
- Zahl und Geschlecht der Arbeitslosen u. a.

Das dritte Blatt enthält Daten der BIBB/IAB-Erhebung von 1985/86 (Befragung von 26 000 Erwerbstätigen). Im Gegensatz zur amtlichen Statistik werden hier stärker die subjektiven Aspekte angesprochen (vgl. „EDV-Datenblatt Umfrageergebnisse zum Beruf“ auf Seite 39):

- Verwertung der Lehre
- Berufswechsel
- Zufriedenheit am Arbeitsplatz
- Mechanisierungsgrad des Arbeitsplatzes u. a.

Die Datenblätter können für einzelne Ausbildungsberufe (bis zu fünf Ausbildungsberufe) kostenlos, darüber hinaus gegen eine Schutzgebühr bezogen werden:

BIBB — H 1.2 —
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Tel.: 0 30/86 83-2 72/2 70

(Wer)

THEMA BERUFSBILDUNG

Beispiel für ein EDV-Datenblatt „**Ausbildungsberuf**“

Datenblatt zum Ausbildungsberuf: 5010 Tischler/-in

Bereich: Handwerk
Berufsfeld: 5

Zuletzt neu geordnet: 1977

Ausbildungsdauer: 36 Monate

		1976	1978	1980	1982	1984	1986	1987
Neuabschlüsse	i		13 838	16 807	14 837	17 684	15 043	13 691
Vertragslösungen	i		1 531	2 182	2 295	2 428	2 750	2 796
	m							
	w							
Lösungsquote %	i		11,1	13,0	15,5	13,7	18,3	20,4
Auszubildende	i	26 481	35 139	44 006	41 960	41 825	38 420	34 602
Veränderung								
1976=100	i	0,0	32,7	66,2	58,5	57,9	45,1	30,7
Auszubildende	m	26 217	34 512	42 398	39 610	38 984	35 260	31 674
Auszubildende	w	264	627	1 608	2 350	2 841	3 160	2 928
Frauenanteil %		1,0	1,8	3,7	5,6	6,8	8,2	8,5
Ausländer	i					631	800	829
Ausländerquote	i					1,5	2,1	2,4
Prüfungs-	i	6 860	9 321	13 104	17 648	17 534	17 504	17 573
teilnehmer	m		9 210	12 834	16 952	16 683	16 414	16 297
	w		111	270	696	851	1 090	1 276
Erfolgsquote %	i	89,9	89,9	88,6	88,2	88,8	87,3	87,1

Schulische Vorbildung der Auszubildenden 1987

Ins- gesamt	Hauptschule ohne mit Abschluß	Real- schule	Abitur	BGJ	Berufs- fach- schule	Berufs- vorber.- jahr	Son- stige		
abs.	34 602	1 321	10 852	4 946	3 059	10 640	2 914	641	228
%	100.0	3.8	31.4	14.3	8.8	30.7	8.4	1.9	0.7

Anzahl der Ausbildungsstätten	1980: 18 305	1986: 17 175
Auszubildende pro Ausbildungsstätte	1980: 2,4	1986: 2,2

Regionale Verteilung der Auszubildenden 1987 – abs. – und %

— in Klammern Verteilung der Auszubildenden für alle Ausbildungsberufe in % —

Schleswig-Holstein	1 350	3,9	(4,4)	Hamburg	618	1,8	(2,6)
Niedersachsen	4 677	13,5	(12,1)	Bremen	236	0,7	(1,4)
Nordrhein-Westfalen	10 461	30,2	(27,8)	Hessen	3 010	8,7	(8,6)
Rheinland-Pfalz	2 471	7,1	(5,8)	Baden-Württemberg	4 107	11,9	(15,1)
Bayern	6 213	18,0	(18,2)	Saarland	640	1,8	(1,7)
Berlin	819	2,4	(2,3)				

Zuordnung zur Berufsordnung (nächsthöhere Ebene der Berufssystematik)

Der Ausbildungsberuf gehört zur Berufsordnung: 501 Tischler

Er umfaßt 1987 88,8% aller Auszubildenden dieser Berufsordnung, zu der insgesamt 38 945 Auszubildende gehören.

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung

THEMA BERUFSBILDUNG

Beispiel für ein EDV-Datenblatt „Erwerbstätigkeit“:

Daten zur Erwerbstätigkeit

Entsprechende Berufsordnung: 501 Tischler

Erwerbstätige nach dem Mikrozensus

	1982		1985	
	abs.	%	abs.	%
Insgesamt	306 300	100,0	295 200	100,0
Betrieblich Ausgebildete	237 100	77,4	239 300	81,1
Hochschul-/FH-Absolventen	0	0,0	800	0,3
Nicht-formal-Qualifizierte	68 800	22,5	55 500	18,8
Männer	299 500	97,8	287 500	97,4
Frauen	6 800	2,2	7 400	2,5

Quelle: Statistisches Bundesamt

Daten zu den Arbeitern und Angestellten

(sozialversicherungspflichtig Beschäftigte ohne Auszubildende)

		1978	1980	1982	1984	1986	1987
Zusammen	i	191 711	199 725	198 932	195 884	192 791	194 760
	m	188 768	195 806	195 270	192 062	188 621	190 260
	w	2 943	3 919	3 662	3 822	4 170	4 500
darunter:							
Facharbeiter	i	160 866	166 054	169 412	166 885	164 509	165 534
	m	160 250	165 190	168 287	165 571	162 879	163 776
	w	616	864	1 125	1 314	1 630	1 758
Facharbeiterquote in %	i	83,9	83,1	85,2	85,2	85,3	85,0

Veränderungsrate der Beschäftigten (insgesamt) 1987 zu 1978 in %: 1,6

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit

Altersstruktur der Beschäftigten 1986 (ohne Auszubildende)

	abs.	%
— 25 Jahre	45 135	23,4
25 — 30 Jahre	28 520	14,8
30 — 35 Jahre	16 602	8,6
35 — 40 Jahre	13 314	6,9
40 — 45 Jahre	12 804	6,6
45 — 50 Jahre	24 323	12,6
50 — 55 Jahre	29 503	15,3
55 — 60 Jahre	18 500	9,6
60 Jahre und älter	4 077	2,1
Zusammen	193 000	100,0

Teilzeitquote der Beschäftigten insgesamt 1986 in %: 0,6

Arbeitslosigkeit

		1978	1980	1982	1984	1986	1987
Arbeitslose	i	4 137	5 178	25 420	28 864	28 513	27 242
Quote %	i	1,8	2,1	9,7	10,9	10,9	10,5
Arbeitslose	m	3 830	4 729	23 502	26 690	26 084	24 730
Quote %	m	1,7	2,0	9,2	10,4	10,4	9,9
Arbeitslose	w	307	449	1 918	2 174	2 429	2 512
Quote %	w	8,2	8,0	25,6	25,1	24,8	24,5

THEMA BERUFSBILDUNG

Beispiel für ein EDV-Datenblatt „Umfrageergebnisse zum Beruf“:

Ausgewählte Daten zur Berufsordnung:

501: Tischler

Befragte, die in diesem Beruf tätig sind¹⁾: 266

	Anteil bei den Erwerbstägigen des Berufs %	Vergleichswert Alle befragten Erwerbstägigen %
Lehrabschluß (auch mit weiterer Ausbildung)	92,9	66,9
Nur Lehre (ggf. mit BGJ oder Berufsfachschule)	78,6	56,9
Berufswechsel (2-Steller) ³⁾	13,4	51,7
Berufswechsel (3-Steller) ⁴⁾	14,6	59,9
Berufswechsel nach eigener Einschätzung ..	14,7	31,5
Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (1980—1985)	16,5	25,3
In Industrie tätig	10,9	24,8
Untere Qualifikationsgruppe	7,5	38,9
Hohe Mechanisierung	3,0	20,5
Mit Arbeitsplatz zufrieden	92,9	78,9
Niedriges Einkommen (<2 000 DM)	18,4	22,2

501: Tischler

Befragte, die in diesem Beruf eine Lehre abgeschlossen haben und erwerbstätig sind²⁾: 475

	Anteil bei den Ausgebildeten des Berufs %	Vergleichswert Alle befragten Ausgebildeten %
Wirtschaftszweigwechsel	47,4	41,8
Berufswechsel (2-Steller) ³⁾	55,2	51,9
Berufswechsel (3-Steller) ⁴⁾	55,2	59,9
Berufswechsel nach eigener Einschätzung ..	45,3	34,6
Hat Lehre verwerten können	50,3	56,8
Hat Ausbildungsbetrieb verlassen	37,5	35,1
Nicht übernommen oder gekündigt	13,1	10,3

¹⁾ Mit oder ohne Ausbildung; auch berufsfremde Ausbildung.

²⁾ Nicht unbedingt im erlernten Beruf.

³⁾ Berufswechsel 2-Steller: Wechsel in weniger verwandte Berufe = erheblicher Wechsel.

⁴⁾ Berufswechsel 3-Steller: Wechsel in verwandte Berufe = geringer Wechsel.

Empfehlungen zur Planung und Durchführung abschlußbezogener Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung für besondere Adressatengruppen

Das Bundesinstitut für Berufsbildung führt seit 1984 im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft die Modellversuchsreihe „Zur beruflichen Qualifizierung von Erwachsenen, die keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und ein besonderes Arbeitsmarktrisiko tragen“, durch. Hinsichtlich der Akzeptanz durch die Bildungsträger und des Teilnahmeerfolgs wurden aufgrund der besonderen Anlage und Ausstattung der einzelnen Modellversuche bisher durchweg positive Ergebnisse erzielt.

Neben der Veröffentlichung dieser Modellversuchsergebnisse in bisher 26 erschienenen Berichten hat das Bundesinstitut in Kooperation mit den Maßnahmeträgern zur Planung und Durchführung entsprechender Weiterbildungsmaßnahmen folgende Empfehlungen erarbeitet.

In der Bundesrepublik Deutschland besteht seit Jahren anhaltend hohe Arbeitslosigkeit, wobei in den letzten Jahren sowohl eine ständige Zunahme der Anzahl der Langzeitarbeitslosen ebenso wie ein gravierender Anstieg der Dauer der Arbeitslosigkeit festzustellen sind.

So gab es im September 1987 ca. 330 000 Arbeitslose, die mehr als ein Jahr arbeitslos waren; das waren fünfmal so viele wie 1980. 340 000 Arbeitslose waren bereits zwei Jahre und länger arbeitslos; das waren achtmal so viele wie 1980. In einzelnen Arbeitsamtsbezirken beträgt die Quote der Langzeitarbeitslosen nahezu 50%. Es gibt keine Anzeichen dafür, daß sich in der Zukunft diese Tendenz ändern wird. Dem entgegen steht der von der Wirtschaft immer wieder beklagte Mangel an qualifizierten Arbeitskräften.

Um in dieser Situation Abhilfe zu schaffen, müssen geeignete Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung getroffen werden. Berücksichtigt man die Erwartung, daß künftig auch weiterhin ein Abnehmen der Arbeitsplätze für gering Qualifizierte zu verzeichnen sein wird, ist die berufliche Weiterbildung für den o. g. Adressatenkreis von besonderer Bedeutung.

Dieser Adressatenkreis ist jedoch nicht homogen. Vielmehr handelt es sich dabei um unterschiedliche Gruppen von Personen, die in der Vergangenheit von den üblichen Angeboten beruflicher Aus- und

Weiterbildung nicht erfaßt worden sind oder in diesen nicht zum Erfolg gelangt sind. Zu diesen Gruppen zählen

- un- und angelernte Arbeitslose — der größte Anteil der Langzeitarbeitslosen —, die aufgrund ihrer fehlenden, nicht ausreichenden oder nicht nachgefragten Qualifikation keinen Arbeitsplatz finden,
- junge ausgebildete Arbeitslose, also Berufsanfänger, die trotz abgeschlossener Berufsausbildung keinen Arbeitsplatz finden können,
- junge Arbeitslose, die nicht mehr im Alter der beruflichen Erstausbildung sind und keinen Schul- oder Berufsabschluß haben, sowie
- ältere Arbeitslose, insbesondere bei gleichzeitig auftretenden gesundheitlichen Beeinträchtigungen und geringem Qualifikationsniveau.

Besonderer Berücksichtigung innerhalb dieser Gruppen bedürfen — arbeitslose Frauen, die als Minderqualifizierte oder infolge längerer Familienphase Dequalifizierte auf große Barrieren bei der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt stoßen, sowie — arbeitslose Ausländer ohne Berufsabschluß, insbesondere mit Sprachdefiziten und Bildungsdefiziten, die ohne Arbeitsnachweis nicht selten von Ausweisung bedroht sind.

Für die Teilnahme dieser Adressatengruppen an Bildungsmaßnah-

men haben sich aufgrund von zahlreichen Modellversuchen, die das Bundesinstitut für Berufsbildung im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft durchführen läßt und nach Auswertung zahlreicher Erfahrungsberichte Lösungsansätze ergeben, die im folgenden als Empfehlungen zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen, zur Schaffung von Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer sowie zur Verbesserung der Aktivitäten der Arbeitsverwaltung dargestellt werden. Die Erfahrungen in den bereits abgeschlossenen und den noch laufenden Modellversuchen unterstreichen nachdrücklich, daß bei Berücksichtigung der nachfolgend dargestellten Empfehlungen die Umschulung überdurchschnittlich erfolgreich verläuft und darüber hinaus auch die Vermittlungsquoten überdurchschnittlich positiv sind. Besonders zu betonen ist, daß es sich bei dem Adressatenkreis dieser Maßnahmen um Personen handelt, deren individuelle Leistungsgrenze eher gegen eine erfolgreiche Umschulung spricht.

Zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen

Aufgrund der meist geringen Lernvoraussetzungen dieser Adressatengruppe bedürfen Weiterbildungsmaßnahmen besonderer Voraussetzungen, um eine erfolgreiche Teilnahme zu gewährleisten.

Empfehlung 1:

Der eigentlichen Weiterbildungsmaßnahme, die grundsätzlich bei Vollzeitmaßnahmen **24 Monate** umfassen soll, muß eine Motivierungs-, Berufswahl- und Berufsvorbereitungsphase von in der Regel **6 Monaten** Dauer vorgeschaltet werden.

Empfehlung 2:

Während der gesamten Laufzeit der Weiterbildungsmaßnahme

müssen zusätzliche Stütz- und Förderangebote zur regelmäßigen Wiederholung und Übung für alle Teilnehmer sowie zur Behebung von Defiziten bei Leistungsschwächeren bereitgestellt werden.

Empfehlung 3:

Für die gesamte Laufzeit der Weiterbildungsmaßnahme muß eine **sozialpädagogische Begleitung** zur persönlichen Unterstützung und Stabilisierung der Teilnehmer sowie zur Förderung der Lernprozesse eingerichtet werden.

Empfehlung 4:

Es muß vielmehr als bisher in Weiterbildungsmaßnahmen für einen **Verbund von Theorie und Praxis** (Weiterbildungsverbünde zwischen Betrieben, insbesondere Klein- und Mittelbetrieben, und außerbetrieblichen Trägern) zur Realisierung des erwachsenenpädagogischen Prinzips des Lernens in Zusammenhängen (projektbezogenes Lernen) sowie zur Erhöhung der Chance auf einen Arbeitsplatz gesorgt werden.

Empfehlung 5:

Die kontinuierliche erwachsenenpädagogische und methodisch-didaktische **Qualifizierung des Weiterbildungspersonals** muß unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Adressatengruppen verbindlich vorgesehen werden.

Empfehlung 6:

Für eine hinreichende **personelle Ausstattung** entsprechend den Erfordernissen der Adressatengruppen muß gesorgt werden. In Anlehnung an die Regelungen des Benachteiligtenprogramms sind als Mindestschlüssel für je 24 Teilnehmer 2 Ausbilder, 2 Lehrer, 1 Sozialpädagoge und anteilige Verwaltungskräfte (Projektleitung, Verwaltung) erforderlich. Zur Sicherung der Qualität der Maßnahmen müssen mit dem Weiterbildungspersonal Arbeitsverträge in dem Sinne abgeschlossen werden, daß die Sozialversicherungspflicht der Tätigkeit begründet und die tariflichen Regelungen beachtet werden.

Zur Schaffung von Voraussetzungen auf Seiten der Teilnehmer

Aufgrund der individuellen Ausgangssituation der Teilnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen ist es erforderlich, über die bestehenden rechtlichen Regelungen, insbesondere des Arbeitsförderungsgesetzes und des Bundessozialhilfegesetzes hinaus, solche Bedingungen zu schaffen, durch die eine erfolgreiche Teilnahme sichergestellt werden kann.

Empfehlung 7:

Die Förderbedingungen des Arbeitsförderungsgesetzes und des Bundessozialhilfegesetzes müssen im Hinblick auf ein **existenzsicherndes Mindesteinkommen** geändert werden. Das Unterhaltsgeld sollte generell auf 80 % des letzten Nettolohns erhöht werden, mindestens aber auf 1 200 DM für Alleinstehende und 1 700 DM für Verheiratete zuzüglich 300 DM für jedes Kind. Abschlußbezogene Weiterbildungsmaßnahmen müssen als Erwerbstätigkeit im Sinne des Bundessozialhilfegesetzes anerkannt werden. Der Mehrbedarf für Erwerbstätige laut § 23 Abs. 4 Bundessozialhilfegesetz sollte auf 400 DM erhöht werden.

Empfehlung 8:

Es müssen bessere und erweiterte Möglichkeiten für **Schuldenberatung** geschaffen werden. Die Grundfreibeträge für Pfändungen des Arbeitslohns sollten auf 1 200 DM für Alleinstehende und auf 1 700 DM für Verheiratete erhöht werden.

Empfehlung 9:

Für die regelmäßige **Betreuung von Kindern**, auch im Falle von Erkrankungen oder Schließung von Kinderbetreuungseinrichtungen aus ferien- oder krankheitsbedingten Gründen, müssen angemessene Ressourcen, d. h. Mittel, Personal und Ausstattung, bereitgestellt werden.

Zur Verbesserung der Aktivitäten der Arbeitsverwaltung

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen an das Personal in der Arbeitsverwaltung sowie der regional unterschiedlichen Handhabung und Interpretation von einschlägigen rechtlichen Vorschriften ist es erforderlich, auch im Bereich der Arbeitsverwaltung durch geeignete Schritte die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen zu schaffen.

Empfehlung 10:

In den einzelnen Arbeitsämtern muß die **Weiterbildungsberatung** verstärkt und verbessert werden.

Empfehlung 11:

Den Beratern in den Arbeitsämtern müssen zusätzliche **Entscheidungshilfen** zur Beurteilung von Maßnahmen und potentiellen Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden.

Empfehlung 12:

Die **Qualifizierung der Berater** in den Arbeitsämtern muß hinsichtlich der Kenntnisse, der Interpretation und der Anwendung förderrechtlicher Bestimmungen, insbesondere bezüglich der besonderen Adressatengruppen, verstärkt werden.

(BIBB)

THEMA BERUFSBILDUNG

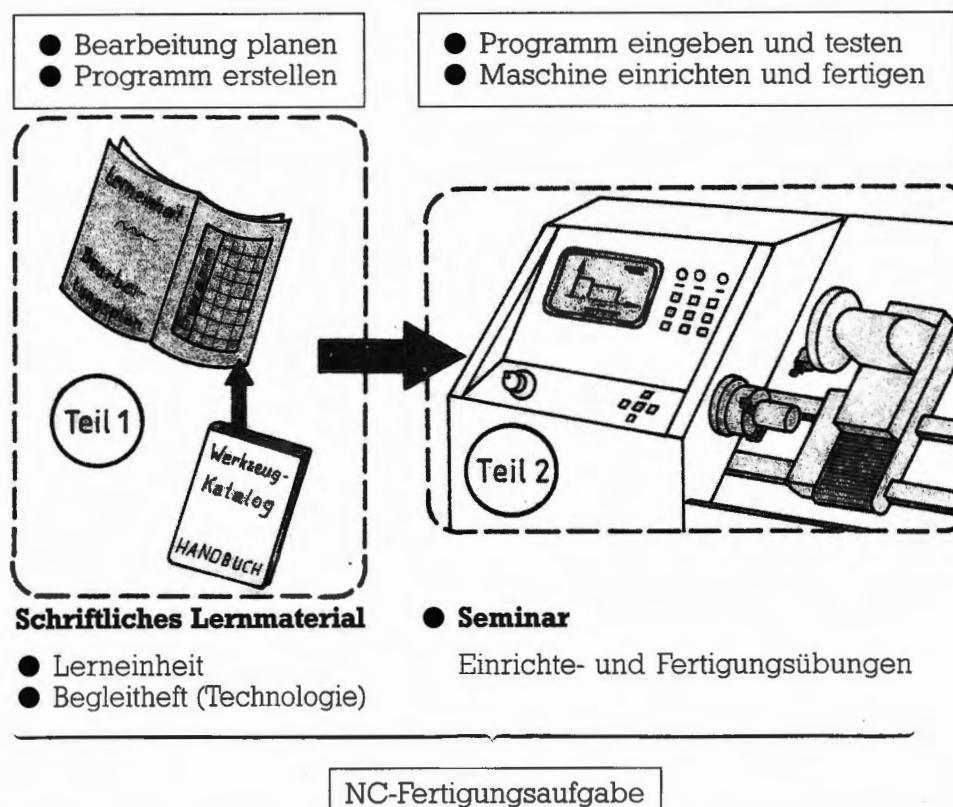
Erfolgreicher Abschluß des ersten Durchlaufs der Grundstufe des Fernlehrgangs NC-Technik

Am 17. 12. 1988 fand für die Teilnehmer des ersten Lehrgangsdurchlaufs der Grundstufe des Fernlehrgangs NC-Technik im Berufsförderungswerk Dortmund-Hacheney der Abschlußtest statt. Alle Teilnehmer bestanden mit überdurchschnittlichem Erfolg und bewiesen damit, daß die den IHK-Lehrgängen entsprechende NC-Qualifikation auch durch einen modern gestalteten Fernlehrgang vermittelt werden kann.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Bildungswerk der Nordrhein-Westfälischen Industrie- und Handelskammern haben bei der Entwicklung und Durchführung dieses Projektes eng zusammengearbeitet:

- Die Lehrgangskonzeption, das gedruckte Lernmaterial und die Seminarkonzeption sind im Rahmen eines Forschungsprojektes des BIBB durch die Projektgruppe des BIBB und einen Dortmunder Arbeitskreis von Fachautoren und -dozenten entwickelt worden.
- Die Durchführung des Lehrgangs erfolgte durch das Bildungswerk im Berufsförderungswerk Hacheney.

Der Lehrgang besteht aus drei Lernkomponenten:



Die Planung der NC-Bearbeitung und die der Programmeingabe an der Maschine vorausgehende Überlegung „wie baue und schreibe ich mein NC-Programm“, kann auch heute noch am besten durch das selbständige Bearbeiten von praxisgerechten Fertigungsaufgaben, die in gedruckter Form vorliegen, erlernt werden.

Dies entspricht der Vorgehensweise des NC-Programmierers, dessen Aufgabe bei der Werkstattprogrammierung auf den Facharbeiter an der Maschine übergeht und ein Teil der dafür notwendigen Fachpraxis ist. Die alte Aufteilung von Fachpraxis und Fachtheorie für die Facharbeit gilt hier nicht mehr.

Natürlich ist die praxisorientierte NC-Qualifizierung ohne das Üben an CNC-Werkzeugmaschinen nicht erreichbar. Dies geschieht in den obligatorischen Werkstattseminaren. Natürlich wäre die Benutzung eines Programmier- und Simulationssystems zusätzlich zur schriftlichen Lernform während der Fernunterrichtsphase sehr sinnvoll, um auch den Umgang mit der Eingabeebene von Steuerungssystemen besser üben zu können. Die Systeme sind jedoch als Lernkomponente für dieses Einsatzfeld noch zu teuer.

Das Projekt hat jedoch schon in der durchgeführten Form gezeigt, daß auch im Fachgebiet NC-Technik eine teilweise Aufhebung der bei Abend- und Vollzeitlehrgängen üblichen starren zeitlichen und örtlichen Bindung des Lernens möglich ist. Das Erlernen der komplexen Qualifikationen für die NC-Fertigung wird dadurch viel flexibler. Nun können auch bislang ausgeschlossene Lerner, wie Schichtarbeiter, am Lehrgang teilnehmen.

Das Lernen mit einem mediengestützten System, das durch ein Tutorsystem in der Fernlernphase gestützt wird, kann viel individueller für den jeweiligen Lerner oder die Lerngruppe gestaltet werden. So ist es auch möglich, daß durch Anpassung der Lernzeiten behinderte Facharbeiter, wie z. B. Hörge-

schädigte, in das Weiterbildungs- system einbezogen werden.

Der erste Lehrgangsdurchlauf hat ein weiteres Ergebnis gezeigt:

Aufgrund der gedruckten, handlungsorientierten Lern- und Übungs- komponente ist für den Lerner eine

größere Reproduzierbarkeit und Systematisierung des Lernstoffes gegeben. So ist es dem Teilnehmer in Verbindung mit dem Tutoren- system und den Fachseminaren mög- lich, sich viel breiter und tiefer zu qualifizieren, als im vergleichba- ren Lehrgang mit ausschließlich verbalen Unterrichtsformen.

Während der Fernlehrphasen zwi- schen den Seminaren sind die ein- zelnen Teilnehmer nicht isoliert. Durch die Seminargruppen, die Bildung kleiner Lerngruppen und die Unterstützung durch die Tuto- ren wird der soziale Kontakt zwi- schen den am Lehrgang Beteilig- ten aufrechterhalten. (Lz)

Geert Kraayvanger, Ben van Onna, Jürgen Strauss (Hrsg.):

Berufliche Bildung in der Bundes- republik Deutschland und in den Niederlanden

Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen 1988, 234 Seiten, 27,— DM (Bestelladres- se für die Bundesrepublik Deutschland: Landesinstitut Sozialforschungsstelle, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund)

Mit diesem Buch stoßen die Herausgeber in eine Marktlücke. Denn einerseits ist in der beruflichen Bildung — auch im Hinblick auf den EG-Binnenmarkt 1992 — eine Zunahme binationaler und multinatio- naler Aktivitäten zu erwarten. Andererseits ist der Stand vergleichender Berufsbildungsforschung defizitär. Den Herausgebern wurde diese Diskrepanz deutlich, als sie selbst als Angehörige des „Instituut voor Sociale Pedagogiek en Andragogiek“ der Katholischen Universität Nijmegen bzw. des „Landesinstituts Sozialforschungs- stelle Dortmund“ in grenzüberschreitender Kooperation For- schungsprojekte durchführten und deren Ergebnisse in beiden Län- dern umzusetzen suchten. Gemein- sam mit dem „Instituut voor Toege- paste Sociale Wetenschappen (ITS)“, Nijmegen, veranstalteten sie daher im Mai 1987 eine wissen- schaftliche Konferenz. Die dort gehal- tenen Referate sind in überar- beiteter Form in diesem Buch zu- sammengefaßt.

Das Buch will einen problemorien- tierten Überblick der nationalen Berufsbildungssysteme und ihrer Elemente geben, der es ermög-

licht, den historischen und aktuel- len Kontext neuerer Entwicklungen in beiden Ländern zu verstehen und für die je eigene Praxis frucht- bar zu machen. Zu insgesamt acht Themenkomplexen werden jeweils ein deutsches und ein niederländi- sches „Fallbeispiel“ gegenüber- gestellt. Zuvor werden vom nieder- ländischen Minister für Bildung und Wissenschaft DEETMAN die Vorteile internationaler wissen- schaftlicher Zusammenarbeit für die Berufsbildung aufgezeigt und Anforderungen an eine politisch relevante, praxisorientierte Berufsbildungsforschung formuliert. Zum Themenkomplex sozioökonomische Bedingungen und Prozesse in der Entwicklung der beruflichen Bildung diskutiert STRATMANN die Frage nach den historisch sich wandelnden Begründungen des Ziels von Ausbildung, die Frage der Lernorte und die Auseinander- setzungen um das Selbstverwal- tungsprinzip in der deutschen Be- rufsbildung. Im Beitrag von DOD- DE werden charakteristische Ent- wicklungslinien im berufsbilden- den Schulwesen in den Niederlan- den nachgezeichnet und im Zu- sammenhang mit der sozialökono- mischen Entwicklung seit Anfang des 19. Jahrhunderts analysiert. Auf die historischen Wandlungen des Bildungsbegriffs und Bildungsver- ständnisses gehen ROLFF für die deutschen und KRAAYVANGER/ VAN ONNA für die niederländi- schen Verhältnisse ein. Letztere weisen auf einen zentralen Unter- schied im Bildungsverständnis bei- der Länder hin. In den Niederlan- den werden auftretende Heraus- forderungen im Verhältnis von Bil- dung und Arbeit eher durch das Prinzip schulischer Allgemeinbil- dung zu lösen versucht, wobei die-

ses Prinzip relativ pragmatisch ver- standen wird. In Deutschland hin- gegen ist die Allgemeinbildung viel stärker normativ besetzt, dafür ist der Anteil dualer Ausbildung wesentlich höher. Ebenfalls aus hi- storischer Perspektive beschäfti- gen sich PAUL-KOHLHOFF auf deutscher Seite und TRIEST auf niederländischer Seite mit Bil- dungs- und Berufsbiographien und der Chancengleichheit von Frauen.

Auf aktuelle Entwicklungen im Ver- hältnis von Bildung und Arbeit ge- hen STRAUSS bzw. GEURTS/HÖ- VELS ein, wobei sie Verlaufsfor- men und Bedingungen des Über- gangs von (Aus-)Bildung zu Be- schäftigung beschreiben. Noch stärker auf den Verwendungs- aspekt beruflicher Bildung bezie- hen sich RAUNER bzw. HUIGEN im Themenkomplex neue Technolo- gien, Veränderungen der Arbeits- organisation und ihre Konsequen- zen für Inhalte und Formen berufl- iche Bildung. Dies gilt auch für die Beiträge von LAPPE bzw. VAN DEN BERG/WARMERDAM, die die Institutionalisierung berufl- iche Bildung und ihre Konsequen- zen für den Einsatz von Arbeits- kräften in der Arbeitsorganisation untersuchen. In diesen beiden Bei- trägen liegt das Hauptaugenmerk auf der Sozialisationsfunktion be- ruflicher Ausbildung und deren Bedeutung für die individuellen Arbeitsmarktchancen junger Be- rufsanfänger bzw. das Einstel- lungenverhalten von Betrieben. Möglichkeiten und Grenzen einer innovativen Berufsbildungspolitik in beiden Ländern werden exem- plarisch in den Beiträgen von GRÜ- NEWALD und KANSELAAR aufge- zeigt. KRUSE und HÖVELS schlie- ßlich stellen zum Thema neue Tech-

nologien als Herausforderung an die berufliche Bildung auf der Grundlage einer kritischen Be- trachtung der gegenwärtigen Si- tuation thesenartig vor, wie beruflische Bildung zukünftig zu gestalten wäre, um betrieblichen und gesell- schaftlichen Anforderungen bes- ser genügen zu können.

Im abschließenden Beitrag wird von den Herausgebern die auf der Konferenz geführte Diskussion zu- sammengefaßt und entlang der oben beschriebenen Themenkom- plexe weiterführende Fragestel- lungen an eine vergleichende For- schung aufgelistet. Spätestens hier

wird dem Leser deutlich, wie auf- wendig eine im strengen Sinne vergleichende Berufsbildungsfor- schung wäre, die also gemeinsame Probleme mit den gleichen Frage- stellungen und Methoden unter- sucht. Gleichzeitig wird damit aber auch deutlich, wie richtig das auf der gemeinsamen Konferenz bzw. im Buch verfolgte Konzept war und ist. Dies bestand darin, Experten aus beiden Ländern, die in ver- gleichbaren Bereichen beruflicher Bildung originär arbeiten und sich ausgewiesen haben, zusammenzu- führen und aus ihrem Arbeitsge- biet berichten zu lassen. Durch

diese Vorgehensweise ist relativ schnell ein Buch entstanden, in dem zentrale Aspekte der Berufsbildungssysteme beider Länder in kompetenter Weise gegenüberge- stellt werden, eine Vorgehenswei- se, die auch für den weiteren EG- Bereich Vorbild sein könnte. Das von den Herausgebern verfolgte Konzept hat jedoch noch einen wei- teren Vorteil. Wer sich als Leser nicht für eine vergleichende Per- spektive, sondern nur für die Ver- hältnisse des einen oder des ande- ren Landes interessiert, kann sich hier schnell und aktuell informieren.

Jochen Reuling, Berlin

Autoren

Dr. Rolf Arnold

Universität Kaiserslautern
Sozial- und Wirtschaftswissen-
schaften
Pfaffenbergsstraße
Gebäude 13
6750 Kaiserslautern

Dr. Arnulf Bojanowski

Klaus Lehning
Gesellschaft für
Ausbildungsforschung und Berufs-
entwicklung e. V.
Bodenseestraße 5
8000 München 60

Dr. Edgar Sauter

Dr. Klaus Schweikert
Heinrich Althoff
Dr. Horst Kramer
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Waldemar Baron

Dr. Birgitt Feldmann
Berufsförderungszentrum
Essen e. V.
Altenessener Straße 80/84
4300 Essen 12

Neuerscheinungen aus dem BIBB

Forschungsschwerpunkte des Bundesinstituts für Berufsbildung

30 Seiten, broschiert, kostenlos erhältlich (ISBN 3-88555-375-9) Sonderveröffentlichung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung betreibt Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der außerschulischen beruflichen Bildung. Es nimmt außerdem Dienstleistungs- und Beratungsfunktionen gegenüber der Bundesregierung und der betrieblichen Berufsbildungspraxis wahr. Die Forschungstätigkeit liefert u. a. Grundlagen für die Erfüllung der Dienstleistungsaufgaben und Beratungsfunktionen.

Zentraler Gegenstand der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut ist die berufliche Qualifikation der Facharbeiter sowie der Fachangestellten. Ihre Entstehung, Vermittlung und Verwertung ist abhängig von einer Vielzahl von Einflußfaktoren, z. B. der technisch/wirtschaftlichen Entwicklung, den demographischen Veränderungen, den Wertvorstellungen für Bildung und Beruf, dem Angebot an Ausbildungsplätzen und der Qualifizierung des Ausbildungspersonals.

Als Grundlage für eine längerfristige Orientierung seiner Forschungsarbeiten hatte das Bundesinstitut 1986 die „Perspektiven der Forschungsarbeiten für die nächsten 10 Jahre“ vorgelegt.

Aus den Forschungsperspektiven wurden von einer Arbeitsgruppe des Instituts Forschungsschwerpunkte entwickelt. Nach ausführ- licher Diskussion im Institut und erneuter Überarbeitung entstand die vorliegende Fassung. Die Forschungsschwerpunkte dienen als Instrument der mittelfristigen Planung und umreißen Problemfelder, die in den nächsten etwa fünf Jahren bearbeitet werden sollen. Sie stellen somit einen Orientierungsrahmen, eine inhaltliche Leitlinie für die Forschung dar.

Sie erhalten diese Studie beim Bundesinstitut für Berufsbildung — Referat Veröffentlichungs-
wesen — Fehrbelliner Platz 3 — 1000 Berlin 31 — Tel.: (0 30) 86 83-5 20 oder 86 83-1



In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 95

Ausbildungsordnungsforschung als angewandte Sozialwissenschaft

Strukturen und Prozesse einer Ressortforschungsinstitution
zwischen Wissenschaften und politischer Entscheidungsfindung

Inaugural-Dissertation
von Dagmar Heine-Wiedenmann
ISBN 3-88555-322-8 (Code-Nr. 02.095)
1988, 90 Seiten, 15,— DM

Die Untersuchung befaßt sich mit einem Forschungsgegenstand, der in der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre im Zusammenhang mit den neuen Technologien eine große Rolle spielte:

Die Anpassung der Ausbildungsordnungen an den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt.

Die hierzu notwendigen Arbeiten sind Gegenstand der „Ausbildungsordnungsforschung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung. Dabei handelt es sich um einen anwendungsorientierten Forschungs- und Entwicklungsprozeß, in den Erkenntnisse und Methoden unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen einfließen. Die Ausbildungsordnungsforschung hat in diesem Zusammenhang vor allem die Aufgaben, die Berufsstrukturen vor dem Hintergrund der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung zu klären und transparent zu machen, die für die Ausbildung und den Beruf erforderlichen Qualifikationen zu präzisieren und die Grundlagen für die bildungspolitischen Entscheidungen über die Eckwerte für die Ordnung von Facharbeiter-, Gesellen- und Fachangestelltenberufen vorzubereiten.

In dieser Studie werden die Entwicklungsprozesse verdeutlicht. Sie geht dabei insbesondere auch auf die Rolle der Projektleiter im Bundesinstitut ein, die die Aufgabe haben, sowohl durch Forschung die Grundlagen für Neuordnungen zu klären als auch auf einen bildungspolitischen Konsens aller Beteiligten hinzuarbeiten. Dabei werden die besonderen Bedingungen einer Forschung deutlich, die genau an die Nahtstelle zwischen Forschung, Entwicklung und Umsetzung in bildungspolitische Entscheidungen im dualen System angesiedelt ist.

Die vorliegende Studie ist die erste wissenschaftliche Arbeit, die sich mit einem wichtigen Forschungsbereich des Bundesinstituts auseinandersetzt, in dem wie in keinem anderen Bereich des Instituts Wissenschaftler mit Hunderten von Experten aus der Berufsbildungspraxis zusammenarbeiten.

Sie erhalten diese Studie beim Bundesinstitut für Berufsbildung — Referat Veröffentlichungs-
wesen — Fehrbelliner Platz 3 — 1000 Berlin 31 — Tel.: (0 30) 86 83-5 20 oder 86 83-1

RATGEBER FÜR FERNUNTERRICHT

'88

Fernunterricht ist eine erfolgreiche und praxisnahe Weiterbildungsform. Die steigende Anzahl seiner Teilnehmer in den letzten Jahren belegt, daß die Möglichkeit, sich unabhängig vom Veranstaltungsort und den Veranstaltungsterminen weiterqualifizieren zu können, von vielen genutzt wird.

Die speziellen Vorteile des Fernunterrichts ebenso wie sein Veranstaltungsangebot sind jetzt in einer Broschüre beschrieben, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) gemeinsam herausgegeben wurde.

Der „Ratgeber für Fernunterricht '88“ ist geeignet, diese besondere Form der Weiterbildung transparenter zu machen und damit den Teilnehmerkreis zu erweitern. Die zusammengestellten Informationen, Hinweise und Empfehlungen sind ein nützlicher Leitfaden für alle Interessenten und eine praktische Arbeitshilfe für diejenigen, die sich als Bildungs-, Berufs- oder Arbeitsberater mit dem Fernunterricht befassen.

Die Broschüre gibt

- einen Überblick über alle derzeit zugelassenen Fernlehrangebote und -anbieter,
- Informationen über Teilnehmervoraussetzungen und die Möglichkeiten der finanziellen Förderung,
- Entscheidungshilfen durch praktische Hinweise und Empfehlungen und
- Auskunft über Ziele, gesetzliche Grundlagen und didaktische Besonderheiten des Fernunterrichts.

Der „Ratgeber für Fernunterricht '88“ ist kostenlos erhältlich beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Abteilung Fernunterricht, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, Tel.: (0 30) 86 83-3 21/4 24, und bei der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht, Peter-Welter-Platz 2, 5000 Köln 1.