

BWP

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

Zeitschrift des
Bundesinstituts
für Berufsbildung

W. Bertelsmann Verlag
Heft 4/1997
Juli/August
1 D 20155 F

49 neue Ausbildungs-
ordnungen
zum 1. August 1997 •

Attraktivitätsverlust
der dualen Ausbildung:
Tatsache oder Fehldeutung
der Statistik •

Kommentar

HERMANN SCHMIDT

- 01** Reformprojekt Berufliche Bildung
Kontinuität sichern – Kreativität
entwickeln – Ausbildung für alle
garantieren

Fachbeiträge

FRIEDERIKE BEHRINGER ✓

JOACHIM GERM ULRICH

- 03** Attraktivitätsverlust der dualen
Ausbildung: Tatsache oder Fehl-
deutung der Statistik?

THOMAS BAUSCH ✓

- 10** Beruflicher Erfolg von
erwerbstätigen Abiturienten mit
Lehrabschluß

BEATE ZELLER ✓

- 16** Effizientere Formen der Lernort-
kooperation – ein Beitrag
zur Modernisierung des Berufs-
ausbildungssystems

JENS U. SCHMIDT ✓

- 22** Ist die Bewertung von Prüfungs-
leistungen nach dem degressiven
100-Punkte-Schlüssel noch
zeitgemäß?

Berufsbildung international

ULRICH DEGEN, GERHARD KOHN ✓

- 29** Entwicklung eines Systems von
Berufsstandards, Prüfungen und
Zertifizierung in der Türkei

Nachrichten und Berichte

LASZLO ALEX, ANGELA MENK ✓

MANFRED SCHIEMANN ✓

- 36** Vorzeitige Lösung von Ausbildungs-
verträgen

CAROLA SAND ✓

- 40** Neuordnung „Fachangestellter/
Fachangestellte für Informations-
dienstleistungen“

Frauen und Berufsbildung

ANGELIKA PUHLMANN ✓

- 43** „Ende der Arbeitsgesellschaft
– Zukunft für Frauen“

Rezensionen

- 44** Rezensionen

- 48** Impressum, Autoren

Reformprojekt Berufliche Bildung Kontinuität sichern – Kreativität entwickeln – Ausbildung für alle garantieren

Hermann Schmidt

Der von der Bundesregierung am 16. April 1997 beschlossene Bericht „Reformprojekt Berufliche Bildung – Flexible Strukturen und moderne Berufe“ enthält Vorschläge für die strukturelle Weiterentwicklung der Berufsbildung. Die Ziele sind:

1. Dynamische und gestaltungsoffene Ausbildungsordnungen für eine Arbeitswelt im Wandel
2. Offenhalten der dualen Berufsausbildung als Weg in die Arbeitswelt für alle durch differenzierte Ausbildungsangebote mit neuen Chancen für Leistungsschwächere und Leistungsstärkere
3. Entwicklung neuer Berufe und beschleunigte Modernisierung für ein breites Angebot zukunftsfähiger Berufe
4. Moderne Rahmenbedingungen für lebensbegleitendes Lernen in flexiblen Weiterbildungsstrukturen
5. Mehr Mobilität in Europa durch transparente Qualifikationen
6. Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung
7. Weitere Verbesserung der Rahmenbedingungen für die betriebliche Berufsausbildung
8. Kurzfristige Mobilisierung aller betrieblichen Lehrstellenpotentiale

Wer sind die Empfänger dieses Reformpaketes? So wie die Zuständigkeiten und Kompetenzen in der Berufsbildung verteilt sind, sind es vornehmlich Arbeitgeber, Gewerkschaften, die Kultusminister, aber auch die Bundesregierung selbst. Dieser Kreis ist groß, hat durchaus unterschiedliche Zielvorstellungen und favorisiert unterschiedliche Vorgehensweisen, allerdings auf der gemeinsam getragenen Basis der Prinzipien des dualen Ausbildungssystems. Neben der Ankündigung von konkreten Maßnahmen aus ihrem eigenen Zuständigkeitsbereich enthält der Bericht deshalb zahlreiche Appelle. Zum Adressatenkreis gehört selbstverständlich auch das Bundesinstitut für Berufsbildung. Als Plattform für das institutionalisierte Zusammenwirken von staatlichen Stellen und privaten Organisationen

nen mit seinem gesetzlichen Beratungsorgan Hauptausschuß muß es sich mit diesem Reformprojekt auseinandersetzen. Das Institut hat bei der Umsetzung eine wichtige Gelenkfunktion.

Bei oberflächlicher Betrachtung dieses Papiers könnte man zu dem Ergebnis kommen, als handele es sich um die Fortschreibung des sogenannten Maßnahmenkataloges zur Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung von 1994 mit größtenteils nicht eingelösten Absichtserklärungen. Damit also nur neuer Wein in alten Schläuchen? Nein, wenn man in die Analyse geht, werden die Unterschiede klar. Der pauschale Anspruch der marktkonformen Modernisierung wird durch konkrete Maßnahmen deutlich, die auf der Grundlage der vorhandenen und bewährten Rahmenbedingungen realisiert werden sollen. Der Kontinuität des Systems wird hoher Stellenwert eingeräumt. Kreativität ist bei der Modernisierung gefragt, inhaltlich wie verfahrensmäßig. Dazu wird das Institut beitragen.

„Die Bundesregierung hält am Berufskonzept als Grundlage für die inhaltliche Strukturierung von anerkannten Ausbildungsberufen fest.“ Diese wichtige Kernaussage zusammen mit der ausdrücklichen Würdigung der Rolle der Berufsschulen als „Garant für die Qualität der Berufsbildung in Deutschland“ schaffen eine gute Grundlage für die Entwicklung gestaltungsoffener Ausbildungsberufe, um damit Ausbildungsbetrieben mehr branchen- oder betriebsspezifische Freiräume einzuräumen. Die Sozialparteien werden, wie die Praxis der letzten beiden Jahre belegt, diese Orientierung aktiv mittragen. Doch mit dieser durchaus positiven Gesamteinschätzung ist der Erfolg keineswegs schon programmiert.

Es ist, wie bei der Realisierung von Reformprojekten unausweichlich, mit Imponderabilien zu rechnen, vor allem werden

sich neue Konfliktpotentiale auftun. Dieser Gefahr muß man sich bewußt sein, um ihr strategisch begegnen zu können.

Beispiele:

Die geforderten neuen Ausbildungsberufe dringen in Beschäftigungsbereiche vor, die bezüglich ihrer Branchen und Betriebsgrößen nicht zur traditionellen Berufsbildungsklientel gehören; Strukturen des Sozialpartnerprinzips sind dort nicht oder nur sehr eingeschränkt wirksam. Dazu gehören Freizeit- und Sporteinrichtungen ebenso wie Anbieter von Betreuung und Pflege und Sicherheit. Es müssen deshalb rasch neue Verfahrenswege verabredet werden, um nachteilige Auswirkungen auf die Akzeptanz zukunftsfähiger Ausbildungsberufe und die Ausbildungsbereitschaft von diesen noch (ausbildungs-)unerfahrenen Betrieben auszuschließen. Nur Vertretungsansprüche anzumelden ist zu wenig, die unmittelbar Betroffenen müssen eine eigene Kooperationskultur untereinander und mit dem Staat entwickeln.

Die Zeitdauer für die Modernisierung bestehender oder die Entwicklung neuer Ausbildungsberufe kann nur um den Preis mangelnder Akzeptanz staatlicher Regelungen mechanisch festgelegt werden. Wenn vier neue Berufe der Informationstechnik in einem Jahr entwickelt werden, dann könnte doch . . . , oder? Rechnungen dieser Art sind sachlich unzureichend, weil sie die Belange der Ausbildungsbetriebe nicht angemessen berücksichtigen. Neue Berufe brauchen Zeit für ihre Einführung in die Praxis, das wissen wir von den Ausbildungsbetrieben, die neue Berufe forderten und gleichwohl mit de-

ren Umsetzung in die Ausbildungspraxis sehr zurückhaltend verfahren. Besonders neue Berufe bedürfen einer sorgfältigen Informations- und Vorbereitungsphase. Dafür fehlt es bislang an geeigneten Konzepten, auch bezüglich der Finanzierung.

Die Förderung von Leistungsschwächeren und Leistungsstarken durch differenzierte Ausbildungsangebote stellt neue Anforderungen an die Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb mit ergänzender überbetrieblicher Ausbildungsstätte und Berufsschule. Hinweise auf hoheitliche Zuständigkeiten sowie auf Empfindlichkeiten, die letztendlich zu Sprachlosigkeit führen, sind fehl am Platz. Die im Reformprojekt beschriebenen Ansprüche an Berufsschulen lassen keinen Zweifel an deren unersetzbarer Funktion. Wir brauchen keine generellen Regelungen für Betriebs- und Berufsschulzentren, sondern neue inhaltlich geprägte Diskussionsformen und -foren zwischen Betrieb und Schule. Berufsschulen vor Ort muß dazu mehr Freiheit zur organisatorischen Absprache mit den Betrieben und das Recht eingeräumt werden, die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts an den Bedürfnissen der Jugendlichen und der Betriebe stärker auszurichten.

Die Botschaft des „Reformprojekts Berufliche Bildung“ lautet: Wir halten an den Grundsätzen der dualen Ausbildung fest, entwickeln aber neue Instrumente, um die Leistungsfähigkeit des Systems zu stärken. Die aktuelle Herausforderung ist die größere: Die Ausbildung für alle zu sichern.

Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung: Tatsache oder Fehldeutung der Statistik?

Friederike Behringer

Diplom-Sozialwirtin, Referentin für Bildungsfor- schung am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Berlin

Joachim Gerd Ulrich

Dr. rer. pol., Diplompsy- chologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.3 „Berufsbildungs- planung“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Seit Ende der achtziger Jahre ist in den alten Ländern der relative Anteil der Jugendlichen, die eine Ausbildungsstelle im dualen System nachfragen, deutlich gesunken. Zwar wird damit der inzwischen auch im Westen stark angespannte Ausbildungsstellenmarkt entlastet, doch stellt sich die Frage, warum die Jugendlichen nicht mehr wie in den Jahren zuvor in das duale System drängen. Ist die geringere Nachfrage der Jugendlichen ein Indikator für eine schwindende Attraktivität des dualen Systems? Der folgende Beitrag geht dieser Frage nach und gelangt zu einer anderen Antwort.

Die Zahl der Jugendlichen, die eine Ausbildungsstelle im dualen System nachfragen, erreichte 1984 mit 764 000 in den alten Ländern ihren Höhepunkt. Neun Jahre später, im Jahr 1994, waren es nur noch 468 000. Zwar wuchs die Zahl in den letzten beiden Jahren wieder leicht auf zuletzt 474 000, doch waren dies immer noch fast zwei Fünftel weniger als zwölf Jahre zuvor. Diese Entwicklung ist vor allem durch demographische Effekte verursacht. Die Zahl der Jugendlichen in den relevanten Altersgruppen nahm seit Anfang der achtziger Jahre kontinuierlich ab und steigt erst seit 1994 wieder an.

Dennoch ist die gesunkene Nachfrage nicht allein demographisch zu erklären. Dies läßt sich mit der Entwicklung der Nachfragequote belegen, bei der die Zahl der Jugendlichen, die eine Lehrstelle nachfragen, zur durch-

schnittlichen Jahrgangsstärke der relevanten Altersgruppen in Beziehung gesetzt wird. Die Quote informiert somit darüber, wie hoch der relative Anteil der Jugendlichen ist, die eine Ausbildungsstelle nachfragen. Sie ist in den alten Ländern seit Ende der achtziger Jahre deutlich gesunken. Lag die Nachfragequote 1989 noch bei knapp 84 Prozent, belief sie sich im vorigen Jahr auf nur noch 68 Prozent (s. Abbildung 1).¹

Angesichts der gegenwärtig schwierigen Versorgung der Jugendlichen mit Berufsausbildungsstellen ist der Rückgang der relativen Nachfrage vielleicht sogar zu begrüßen. Denn aufgrund des starken Rückgangs des Angebots an Ausbildungsplätzen in den letzten Jahren (1991 noch 668 000, im letzten Jahr nur noch 474 000) wäre ein Ausgleich von Angebot und Nachfrage bei gleich hoher Nachfragequote wie Ende der achtziger Jahre nicht mehr zu erreichen gewesen. Hätte die Nachfragequote im Jahr 1996 beim Wert des Jahres 1989 gelegen, wäre die absolute Nachfrage um rund 90 000 Plätze höher ausgefallen; damit hätte die Nachfrage das im letzten Jahr vorhandene Angebot an Ausbildungsplätzen um rund 80 000 überstiegen.

Daß die sinkende Nachfragequote den angespannten Ausbildungsstellenmarkt entlastet, macht die aktuellen Sorgen um das duale System aber nicht kleiner. Denn es steht die Frage nach den Ursachen für diese Entwicklung an. Sollte sie mit einem schwindenden Interesse der Jugendlichen an dualer Ausbildung zu beantworten sein (und diese Hypothese scheint vordergründig naheliegend),

Abbildung 1: Entwicklung der relativen Nachfrage nach Ausbildungsstellen (Nachfragequote)* in den alten Ländern von 1980–1996



* Anteil der absoluten Nachfrage an der durchschnittlichen Jahrgangsstärke der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen

geriete das duale System unter weiteren Rechtfertigungsdruck. Die gegenwärtige Diskussion, welchen Nutzen duale Ausbildung bringt, würde nicht mehr wie bisher vor allem aus betrieblicher Sicht entfacht, sondern wäre nun ebenso heftig aus der Perspektive der Schulabgänger und ihren Eltern zu führen.

Die Beantwortung der Frage, warum die Nachfragequote zurückgeht, ist jedoch noch in anderer Hinsicht von Bedeutung. Denn sollte ein nachlassendes Interesse der Jugendlichen die Ursache sein, könnten sich die Versorgungsgapse mit Ausbildungsstellen, die aufgrund steigender Schulabgängerzahlen auch für die nächsten Jahre vorausgesagt werden, als weitgehend gegenstandslos erweisen.

Erklärungsansätze für den Rückgang der Nachfragequote

Die Frage nach den Ursachen der sinkenden Nachfrage nach Ausbildung im dualen Sy-

stem ist also von großer bildungspolitischer Bedeutung – sie ist jedoch nicht einfach zu beantworten. Denn neben der Hypothese, das Interesse der Jugendlichen sei rückläufig, kommen auch alternative Erklärungsmöglichkeiten in Betracht. Im folgenden sollen verschiedene Ansätze vorgestellt werden. Zu den zu diskutierenden Erklärungsgrößen zählen strukturelle, Attraktivitäts- und Angebotseffekte.

Strukturelle Effekte

Unter strukturellen Effekten sind Auswirkungen auf die Nachfragequote der Jugendlichen zu verstehen, die sich aus Anteilsverschiebungen zwischen den Abgängern unterschiedlicher Schulformen ergeben. Im Jahr 1980 stellten Absolventen mit Beendigung der Vollzeitschulpflicht (mit oder ohne Hochschulabschluß) noch 44 Prozent aller Schulabgänger, während der Anteil der Absolventen mit Hochschulreife nur 19 Prozent erreichte. Mitte der neunziger Jahre lagen

beide Gruppen mit 33 Prozent bzw. 31 Prozent nahezu gleich auf. Die Anteilsverschiebungen zugunsten höherer Schulabschlüsse haben sowohl quantitative als auch qualitative Auswirkungen auf die Nachfrage. Zum einen verringert sich das Nachfragevolumen, da Abiturienten seltener eine duale Ausbildung anstreben als Haupt- oder Realschüler: Nach Ergebnissen der in den alten Ländern zuletzt durchgeföhrten Schulabgängerbefragungen liegen die Anteile der Absolventen, die sofort oder später einmal eine Lehre aufnehmen wollen, bei rund 20 Prozent unter den Abiturienten, bei etwa 60 Prozent unter den Realschülern und bei rund 80 Prozent unter den Hauptschülern.² Zum anderen verändert sich die berufliche Struktur der Nachfrage zugunsten der Dienstleistungs- und zu Lasten der Fertigungsberufe. Denn während sich z. B. Hauptschüler zu großen Teilen im Handwerk ausbilden lassen, favorisieren Abiturienten eindeutig kaufmännische Berufe.³

Der Einfluß struktureller Effekte auf die Entwicklung des Nachfragevolumens im (hier untersuchten) Zeitraum zwischen 1980 und 1996 läßt sich klar belegen. Dennoch können sie als Erklärung für die seit 1989 stark sinkende Nachfragequote nur teilweise herangezogen werden. Denn in den letzten Jahren haben sich die Anteile der Schulabgänger mit Beendigung der Vollzeitschulpflicht, mit mittlerem Abschluß und mit Hochschulreife nicht mehr zu Lasten der Hauptschüler und nicht mehr zugunsten der Abiturienten verändert. Dies hängt damit zusammen, daß sich der erneute demographische Anstieg bei den Jahrgangstärken der westdeutschen Jugendlichen zunächst bei den Schulabgängern der Sekundarstufe I bemerkbar macht und erst später bei den Abiturienten auswirkt. Deshalb gab es Mitte der neunziger Jahre sogar einen niedrigeren Anteil von Schulabgängern mit Hochschulreife als noch einige Jahre zuvor.⁴

Zwar wirken sich Ausbildungentscheidungen von Kindern und Eltern zugunsten höhe-

rer Schulabschlüsse letztlich zu Lasten der Nachfrage nach dualer Ausbildung aus. Dennoch sollten diese nicht unter dem Stichwort „Attraktivitätsverlust“ als grundsätzliche Abkehr vom dualen System interpretiert werden. Beim Übergang von der Primarstufe in die weiterführenden Schulen konkurrieren zunächst die allgemeinbildenden Schulen (Gymnasium, Real-, Haupt- und Gesamtschule) untereinander und nicht etwa das Gymnasium mit der dualen Berufsausbildung. Die Ausbildung von Abiturienten im dualen System hat in den letzten zweieinhalb Jahrzehnten stark zugenommen und die strukturellen Effekte sogar teilweise kompensiert; dies zeigt, daß die ungeborene Tendenz zu einer höheren schulischen Bildung und die Frage nach der Attraktivität einer dualen Ausbildung getrennt voneinander zu behandeln sind.

Attraktivitätseffekte

Attraktivitätseffekte spiegeln Veränderungen in den Neigungen von Jugendlichen wider, sich dual ausbilden zu lassen. Um sie eindeutig von den strukturellen Effekten unterscheiden zu können, sind sie als Veränderung **innerhalb** einer bestimmten Gruppe von Schulabgängern (z. B. von Hauptschülern) einzugrenzen. Attraktivitätseffekte können **berufsbezogen** (z. B. sinkendes Interesse von Hauptschülern, sich in gewerblich-technischen Berufen ausbilden zu lassen) oder aber **systembezogen** (z. B. Schulabgänger mit mittlerem Abschluß verlagern ihr Ausbildungsinnteresse auf Berufsfachschulen) sein.

Attraktivitätseffekte sind vor allem die Folgen veränderter Einstellungen. Diese subjektiven Phänomene sind im Vergleich zu strukturellen Effekten, die sich unmittelbar in den amtlichen Schülerstatistiken niederschlagen, schwieriger zu erfassen. In der bildungspolitischen Diskussion wird jedoch eine Reihe unterschiedlicher Beobachtungen angeführt, die auf eine rückläufige Attraktivität einer

dualen Ausbildung bei den Jugendlichen hindeuten könnten. Dazu gehören die im Vergleich zu schulisch-akademischen Bildungsabschlüssen geringeren Entwicklungs-, Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten nach Beendigung der Ausbildung, die offenbar mit einer geringeren Arbeitszufriedenheit der dual qualifizierten Fachkräfte einhergehen. Durch neue Arbeits- und Organisationskonzepte in den Betrieben sowie die verstärkte Rekrutierung von Absolventen beruflicher Vollzeit- und Fachhochschulen droht eine weitere Beschneidung der Entwicklungsmöglichkeiten dualer Ausbildungsabsolventen.⁵ Der Rückgang der relativen Nachfrage könnte in diesem Zusammenhang als ein Hinweis darauf verstanden werden, daß die Schulabgänger bereits auf diese reduzierten Entwicklungsperspektiven reagiert haben.

Veränderungen in den Ausbildungsinteressen der Jugendlichen sind letztlich nur durch unmittelbare Befragungen der Schulabgänger selbst belegbar. Die Ergebnisse der im Oktober 1990 und im April 1993 durchgeföhrten Schülerbefragungen könnten tatsächlich als Attraktivitätsverlust der dualen Ausbildung interpretiert werden. Denn der Anteil der Schüler in den Abgangsklassen, die nach Ende des Schuljahres eine duale Ausbildung beginnen wollten, war in dieser Zeit, in der auch die Nachfragequote deutlich zurückging, von 62 Prozent auf 55 Prozent gesunken. Besonders deutlich nahm der Ausbildungswunsch bei den Schulabgängerinnen der neunten und zehnten Klasse ab. Insofern ließ sich der insgesamt festgestellte Rückgang auch nicht als struktureller Effekt interpretieren.

Für die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Befragungen dürften aber die verschiedenen Zeitpunkte der Erhebung eine Rolle gespielt haben: Wenn zu Schuljahresbeginn (Oktober) noch der direkte Übergang in eine Lehre angestrebt wird, können erfolglose Bewerbungen im Laufe des Schuljahres dazu führen, daß zum Schuljahresende

(April) die eigentlich angestrebte Lehre zugunsten einer anderen Ausbildung entscheidung aufgeschoben oder aufgegeben wurde. Auffällend ist, daß der Rückgang der schulartspezifischen Übergangsquoten bei den jungen Frauen mit einem Abschluß der Sekundarstufe I wesentlich größer war als bei ihren männlichen Schulkameraden. Junge Frauen haben aber größere Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche als junge Männer⁶; ihre Bewerbungen bleiben auch nach den Ergebnissen der Schulabgängerbefragungen häufiger ohne Erfolg.⁷ Die größeren Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche könnten den stärkeren Rückgang der Ausbildungsblicken erklären, ohne daß dies zugleich einen Indikator für abnehmende Attraktivität des dualen Systems darstellt. Insofern müssen neben strukturellen und Attraktivitätseffekten auch Angebotseffekte in Rechnung gestellt werden.

Angebotseffekte

Unter Angebotseffekten sind Einflüsse des Umfangs an angebotenen Ausbildungsstellen auf die Nachfrage der Jugendlichen zu verstehen. Auch wenn solche Einflüsse nicht unmittelbar ersichtlich sind, deuten theoretische Überlegungen und statistische Analysen dennoch auf eine starke Abhängigkeit der Nachfrage vom Angebot an Ausbildungsstellen hin. Diese Abhängigkeit ist vor allem eine Folge der in der Berufsbildungspolitik und -forschung üblichen Definition der Nachfrage. Danach bestimmt sich die jährliche Nachfrage aus der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge (auch **realisierte Nachfrage** genannt) plus der Zahl der Bewerber, die zum 30. September bei den Arbeitsämtern gemeldet, aber noch nicht vermittelt sind (**nicht realisierte Nachfrage**).

Eine solche Definition und Nachfragermessung wird der gesamten Nachfrage eines Vermittlungsjahrs nur in Teilen gerecht.⁸ So werden z. B. Jugendliche, die sich ohne Ein-

schaltung des Arbeitsamtes um eine Lehrstelle bemühten und dabei erfolglos blieben, mit dieser Definition nicht erfaßt. Auch Ausbildungsstellenbewerber, die bei der Bundesanstalt für Arbeit vorstellig wurden, bis zum 30. 9. aber wegen fehlender Lehrstellenangebote in eine Schule, in berufsvorbereitende Maßnahmen oder in eine Arbeitsstelle einmündeten bzw. „sonstig“ verblieben sind (**latente Nachfrage**), bleiben unberücksichtigt.

Die Angebotsabhängigkeit einer Nachfragedefinition, welche die **latente Nachfrage** ausschließt, wird z. B. deutlich, wenn das Angebot an Ausbildungsstellen knapp wird und die Zahl der an Ausbildungsstellen interessierten Jugendlichen unterschreitet. In einem solchen Fall steigen die immateriellen und materiellen Kosten für Lehrstellenbewerber (gemessen an der Zahl der erfolglosen Bewerbungen, an der Verarbeitung von Enttäuschungen sowie an der Gefahr, trotz Aufrechterhaltung des Vermittlungswunsches keine Ausbildungsstelle zu erhalten) deutlich an. Die Folge ist, daß mehr Jugendliche in Alternativen ausweichen und sie somit als **latente Nachfrage** von der gemessenen Nachfrage ausgeschlossen werden. Mit anderen Worten: Bei einer Angebotsverknappung wächst die latente Nachfrage zu Lasten der realisierten und nicht realisierten Nachfrage, so daß trotz einer gleichbleibenden oder sogar steigenden Zahl von Lehrstelleninteressenten die **gemessene** Nachfrage nach Ausbildungsstellen abnimmt.

Hinweise für die Wirksamkeit solcher Angebotsinflüsse auf die gemessene Nachfrage lassen sich zum Beispiel der Schulabgängerbefragung des Jahres 1996 entnehmen. Zwar wollten weiterhin knapp 80 Prozent der in den alten Ländern befragten Schüler eine duale Ausbildung aufnehmen, doch erklärte ein gegenüber 1994 deutlich gestiegener Anteil der Jugendlichen, dies erst später tun zu wollen. Ein Drittel dieser Jugendlichen hat den Aufschub der Ausbildungspläne mit der gegenwärtigen Knappeit an Ausbildungsstellen begründet.⁹

Die Angebotsabhängigkeit der Nachfrage schlägt sich auch in regionalen Daten nieder. Berechnet man auf der Ebene der Bundesländer den Zusammenhang zwischen den letztjährigen Veränderungsraten der Angebots- und Nachfrageentwicklung, so ergibt sich ein Rangkorrelationskoeffizient von $\tau = 0,64$. Das heißt: Länder, in denen sich das Angebot unterdurchschnittlich entwickelte, weisen tendenziell auch unterdurchschnittliche Veränderungsraten bei der Nachfrageentwicklung aus; umgekehrt fiel die Nachfrageentwicklung überall dort eher überdurchschnittlich aus, wo sich auch das Angebot relativ günstig entwickelte. Dieser Zusammenhang ist nicht auf die letzjährige Entwicklung beschränkt. Auch die Veränderungsraten, die in den Jahren 1995 und 1994 gemessen wurden, verweisen bei Rangkorrelationskoeffizienten von $\tau = 0,70$ bzw. $\tau = 0,84$ auf eine enge Interdependenz zwischen der Nachfrage- und Angebotsentwicklung.¹⁰

$R = +0,95$. Dies entspricht einem erklärten Varianzanteil von 91 Prozent. Wurde zusätzlich noch die jährliche Zahl der Schulabsolventen mit Hochschulreife berücksichtigt (in den Abiturientenzahlen spiegeln sich vor allem strukturelle Effekte wider¹¹), stieg die multiple Korrelation auf $R = +0,985$ und der erklärte Varianzanteil um weitere sechs Prozentpunkte auf 97 Prozent. Das heißt, lediglich drei Prozent der Varianz der Nachfrage zwischen 1980 und 1996 müßten anderen Faktoren zugeschrieben werden.

Die Entwicklung der Lehrstellennachfrage läßt sich somit im wesentlichen über

- die demographische Veränderung,
 - die Entwicklung des Lehrstellenangebots und
 - die strukturellen Verschiebungen
- bestimmen. Abbildung 2 macht deutlich, wie treffsicher die Nachfrageentwicklung von 1980 bis 1996 über die Kenntnis dieser drei Faktoren vorhergesagt werden kann.¹²

Schwindende Attraktivität der dualen Ausbildung: ein überflüssiger Erklärungsansatz?

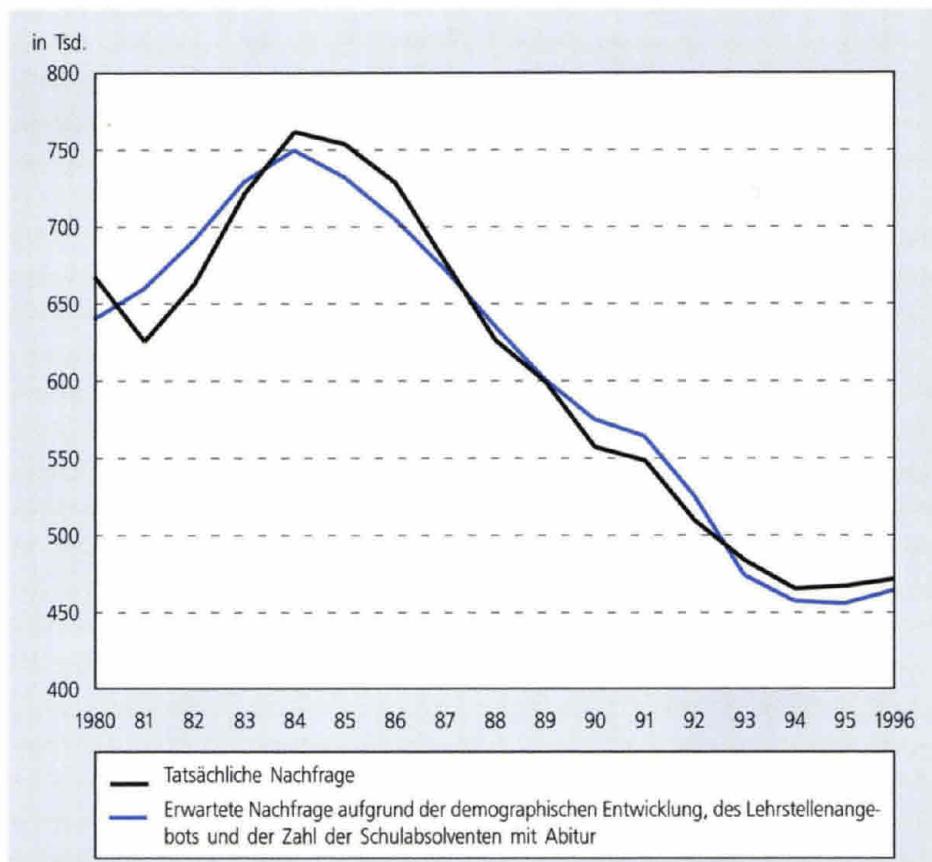
Im vorausgegangenen Abschnitt wurde deutlich, daß es für den Rückgang der relativen Nachfrage mehr und möglicherweise treffendere Erklärungsansätze gibt als die Hypothese von der nachlassenden Attraktivität der dualen Ausbildung. Ist diese Hypothese möglicherweise sogar verzichtbar? Um diese Frage zu beantworten, wurde mittels einer Zeitreihenanalyse versucht, die Entwicklung der Nachfrage von 1980 bis 1996 allein anhand der Kenntnis der demographischen Veränderungen und der Entwicklung des Ausbildungsstellenangebots „vorherzusagen“. Dies gelang recht gut: Die regressionsanalytische Bestimmung der absoluten Nachfrage anhand der durchschnittlichen Jahrgangsstärke der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen und des absoluten Lehrstellenangebots führte zu einem multiplen Korrelationskoeffizienten von

Für die These, der Nachfragerückgang in den letzten Jahren sei vor allem durch eine Abnahme der Attraktivität der dualen Ausbildung bei den Jugendlichen bedingt, bleibt angesichts des durch die Regressionsgleichung erklärten Varianzanteils von 97 Prozent kaum noch Raum. Die These ist somit – zumindest gegenwärtig – ohne Relevanz.

Diskussion

Anfang der neunziger Jahre wurde der demographisch bedingte Rückgang der absoluten Nachfrage nach Ausbildungsstellen mit einer „Krise des dualen Systems“ in Verbindung gebracht, obwohl der relative Anteil der Jugendlichen, die eine Ausbildung im dualen System nachfragten, sogar noch stieg und die Attraktivität der dualen Ausbildung eher gewachsen war.¹³ Gegenwärtig steigt die absolute Nachfrage leicht an, während der relative Anteil sinkt. Gleichwohl kann auch diesmal von einer Krise des dualen Systems – was

Abbildung 2: Die Nachfrage nach Ausbildungsstellen in den alten Ländern von 1980 bis 1996



das Interesse der Jugendlichen an einer Lehre angeht – keine Rede sein. Aus der üblichen Definition der Nachfrage und Nachfragequote läßt sich kein eindeutiger Rückschluß auf das Interesse der Jugendlichen an einer dualen Ausbildung ziehen. Denn die Ausbildungsstellennachfrage hängt in ihrer gegenwärtigen Definition viel zu stark vom Ausbildungsstellenangebot ab. Entscheidender Bestandteil in beiden Größen ist die realisierte Nachfrage, also die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Dagegen ist die Zahl der zum 30. 9. offenen Lehrstellen vergleichsweise klein; sie belief sich im Durchschnitt der letzten 17 Jahre auf 9,1 Prozent des Lehrstellenangebots. Noch kleiner ist der Anteil der zum Stichtag noch nicht vermittelten Bewerber, der im Durchschnitt der Jahre 1980 bis 1996 lediglich 4,4 Prozent der Nachfrage betrug. Nur dann, wenn die Zahl der gemeldeten unversorgten Bewerber relativ groß wäre, würde der Zusammenhang

zwischen Angebot und Nachfrage schwächer ausfallen. Der Ausschluß der latenten Nachfrage aus der gemessenen Nachfrage macht ein solches Ergebnis aber unwahrscheinlich. Die statistische Korrelation zwischen Nachfrage und Angebot bestimmt sich somit fast ausschließlich über die in beiden Größen enthaltene Zahl der Neuabschlüsse und muß auf diese Weise zwangsläufig stets sehr hoch ausfallen. Es handelt sich damit im wesentlichen, wenn auch nicht ausschließlich, um tautologische Zusammenhänge, die allerdings schwerwiegende Folgen für die Messung der Nachfrage haben. Denn ein mit einer solchen Nachfragedefinition gemessenes „Interesse“ der Jugendlichen an einer Lehrstelle hängt nun vor allem davon ab, in welchem Ausmaß Lehrstellen zur Verfügung stehen.¹⁴

Die starke Verflechtung der Angebots- und Nachfragedefinition erschwert zudem die

Vorausschätzung der zukünftigen Nachfrage nach Ausbildungsstellen. Die beiden Größen hängen in ihrer gegenwärtigen Eingrenzung statistisch viel zu stark voneinander ab, als daß sich die so gemessene Nachfrage unabhängig von der Prognose des Angebots vorhersagen ließe. Somit läßt sich offensichtlich nur eines sicher sagen: Geht das Ausbildungsstellenangebot zurück, wird auch die gemessene Nachfrage nach Lehrstellen sinken; Engpässe beim Lehrstellenangebot tragen zu sinkenden Nachfragequoten der Schulabgänger bei. Umgekehrt kann bei einem in Relation zur Jahrgangsstärke steigenden Angebot an Ausbildungsstellen mit einer steigenden Nachfragequote gerechnet werden.¹⁵

Durch die enge definitorische Verbindung von Angebot und Nachfrage wird in der Ausbildungsstellenbilanz der rechnerische Ausgleich zwischen den beiden Größen gefördert. Die Wahrscheinlichkeit ist daher hoch, daß auch in schwierigeren Phasen auf dem Ausbildungsstellenmarkt mit einem knappen Angebot an Ausbildungsplätzen die Relation zwischen Angebot und Nachfrage noch einigermaßen ausgeglichen erscheint.

Die Angebots-Nachfrage-Relation, in der Regel als Zahl der angebotenen Lehrstellen je 100 Ausbildungsplatznachfrager ausgewiesen, spielt in der jährlichen Ausbildungsstellenbilanz eine wichtige Rolle. Denn aus ihr wird abgeleitet, in welchem Ausmaß sich der Ausbildungsstellenmarkt zu Lasten oder zugunsten der Bewerber entwickelt hat. Die starke Abhängigkeit der Nachfragemessung von der realisierten Nachfrage (der Zahl der neu abgeschlossenen Verträge) macht diesen Indikator jedoch relativ unsensibel gegenüber einsetzenden Angebotsverknappungen. Deshalb sollten rückläufige Nachfragequoten bei relativ stabilen Angebots-Nachfrage-Relationen nicht voreilig als Indikatoren für eine sinkende Attraktivität des dualen Systems interpretiert werden.

Sabine Davids,
Nader Djafari,
Brigitte Grote (Hrsg.)
unter Mitarbeit von
Bernd Fahr

Junge Erwachsene qualifizieren

Nachholen von Berufsabschlüssen im Verbund mit Beschäftigung

Bundesinstitut für Berufsbildung BiBB.

29

Sabine Davids, Nader Djafari,
Brigitte Grote (Hrsg.)
unter Mitarbeit von Bernd Fahr

JUNGE ERWACHSENE QUALIFIZIEREN

**NACHHOLEN VON BERUFSABSCHLÜSSEN IM VERBUND MIT BESCHÄFTIGUNG
DOKUMENTATION DER FACHTAGUNG VOM 13. UND 14. DEZEMBER 1995 IN WEIMAR**

1997, 268 Seiten,
Bestell-Nr. 104.029,
Preis 24.00 DM

Angesichts des hohen Beschäftigungsrisikos von jungen Erwachsenen ohne Berufsausbildung sind für das Nachholen von Berufsabschlüssen dringend neue Konzepte und Formen gefragt. Die Beiträge in diesem Band spiegeln die Ergebnisse einer Fachtagung zu dieser Thematik wider, auf der ein breites Spektrum von bereits installierten Ansätzen zur Nachqualifizierung vorgestellt wurden. Im Mittelpunkt steht die Umsetzung von abschlußorientierten Maßnahmen vor allem in den wichtigen Bereichen Finanzierung, Curriculumentwicklung durch Modularisierung der Berufsbilder sowie didaktische Gestaltung durch Lernen am Arbeitsplatz und Lernortverbund. Ziel ist es, die Qualitätsstandards zur verbessern, sie auf weitere Nachqualifizierungsmaßnahmen zu übertragen und gemeinsam den Prozeß der Verankerung dieses Ansatzes im Arbeitsförderungsgesetz voranzutreiben.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

Anmerkungen:

¹ Pendler und Zuwanderer aus den neuen Bundesländern bleiben bei dieser Berechnung unberücksichtigt. Der Rückgang fällt jedoch auch dann noch stark aus, wenn diese in die Nachfrageberechnung eingeschlossen werden (s. Abbildung 1). – Uns ist bewußt, daß die in vielen Fällen und auch von uns hier ausgewählte Altersgruppe der Sechzehn- bis Achtzehnjährigen in dem Maße als Bezugsgröße (Nenner der Nachfragequote) fragwürdig wird, in dem Lehrlinge bei Beginn ihrer Ausbildung in größeren Teilen nicht mehr zu dieser Altersgruppe gehören. 1995 war etwa ein Drittel aller Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag in Deutschland über 18 Jahre alt. Im Rahmen zukünftiger Forschung sollte eine genauere altersspezifische Anpassung des Nenners bei der Berechnung der Nachfragequote erfolgen. Die Differenzen zur bisherigen Berechnung dürften allerdings relativ gering sein.

² Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1997. Bonn. Zu den Bildungsabsichten der Abiturienten siehe: Berufsbildungsbericht 1995, S. 36

³ Vgl. Alex, L.: Entwicklung der Berufsausbildung in Deutschland. Unveröffentlichtes Manuskript: Berlin und Bonn 1997

⁴ Im Jahr 1989 standen 266 000 (31,2 Prozent) Abgängern mit Beendigung der Vollzeitschulpflicht 303 500 (35,7 Prozent) Absolventen mit Realschul- oder entsprechendem Abschluß und 280 100 (33,0 Prozent) Absolventen mit Hochschulreife gegenüber. Die Zahlen für 1995 lauten (unter Beibehaltung der Reihenfolge der verschiedenen Absolvierengruppen): 262 600 (32,6 Prozent), 294 100 (36,6 Prozent) und 247 900 (30,8 Prozent). Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Grund- und Strukturdaten, Bonn 1996/97, S. 86 ff.

⁵ Vgl. Althoff, H.: Ursachen des Fachkräftemangels – Tätigkeit und Zufriedenheit von Erwerbstägigen mit unterschiedlichem beruflichen Abschluß. In: BWP 23 (1994) 3, S. 17–23; Geißler, K. A.: Von der Meisterschaft zur Qualifikations-Collage. In: Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (Hrsg.): Die Zukunft der dualen Berufsausbildung (BeitrAB 186). Nürnberg, S. 328–334; Drexel, I.: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich. Frankfurt/New York

⁶ Vgl. Behringer, F.; Jeschek, W.: Zugang zu Bildung, Bildungsbeteiligung und Ausgaben für Bildung. Entwicklungen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zur Strukturforschung, Heft 139, Berlin, 1993, S. 33 f.

⁷ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1995. Bonn, S. 37

⁸ Vgl. Alex, L.: Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen. Berlin: BIBB, 1980

⁹ Befragt wurden Abgangsklassen von Haupt-, Real-, Gesamt- und beruflichen Vollzeitschulen (BGJ, BVJ, BFS) in sechs alten Bundesländern. Vgl. Bundesmini-

sterium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1997. Bonn

¹⁰ Die Korrelationen wurden auf der Grundlage der Entwicklungen in den 16 Bundesländern ermittelt. Berlin (West) und Berlin (Ost) gingen als getrennte Fälle in die Berechnung ein.

¹¹ Der zusätzliche Erklärungswert der Abiturientenzahlen im Rahmen der Regressionsgleichung resultiert daher, daß diese nur bedingt von der demographischen Komponente abhängig sind (zum Problem der Kollinearität vgl. die nachfolgende Fußnote). Weitere wichtige Einflußgrößen sind Veränderungen im Schulwahlverhalten der Jugendlichen und die damit verbundenen Verschiebungen bei den Abgängerzahlen der verschiedenen Schulformen.

¹² Wie auch in Abb. 2 zu erkennen ist, variieren die Residuen (die Abweichungen zwischen den über die Funktion errechneten und den tatsächlichen Y-Werten) offenbar nicht zufällig, sondern, wie dies bei Zeitreihen meist der Fall ist, innerhalb eines bestimmten Trends. Auch der Durbin-Watson-Test ($d = 1,215$) spricht für eine positive Autokorrelation. Jedoch läßt sich diese weder auf dem 1-Prozent-Niveau noch auf dem 5-Prozent-Niveau signifikant bestätigen; der Wert bewegt sich in einem Bereich, in dem weder eine klare Entscheidung zugunsten der Null- noch zugunsten der Alternativhypothese möglich ist. – Die Toleranzen der unabhängigen Variablen, die einen Eindruck über das Ausmaß multikollinearer Effekte vermitteln, variieren zwischen Werten von 0,43 und 0,61; der Konditionsindex liegt mit 32,17 an der Grenze dessen, was als hoch eingestuft werden sollte. – Die Zeitreihenanalyse wurde unter Einschluß der Ost-West-Pendler durchgeführt. Der Ausschluß der Ost-West-Pendler führt zu keinen erwähnenswerten Ergebnisveränderungen, weder in Hinblick auf die erklärte Varianz und die standardisierten Regressionskoeffizienten noch in Hinblick auf das Ausmaß der Autokorrelation und der Multikollinearität.

¹³ Vgl. Althoff, H.: Die Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen – Argumente wider die behauptete Krise des dualen Systems. In: BWP 23 (1994) 6, S. 21–27

¹⁴ Deshalb läßt sich anhand der Kenntnis der Angebotsquote (Anteil des Lehrstellenangebots am Umfang des Durchschnittsjahrganges der 16- bis 18-Jährigen) die Entwicklung der Nachfragequote sehr gut nachverfolgen. Beispielsweise kann der Rückgang der Nachfragequote von 1991 auf 1992, der angesichts einer weiterhin steigenden Angebots-Nachfrage-Relation nicht recht erklärbare zu sein scheint, im wesentlichen als Ergebnis der zeitgleichen Entwicklung der Angebotsquote verstanden werden: Denn trotz der 1992 weiterhin sehr guten Angebots-Nachfrage-Relation hatte sich die Angebotsquote um mehr als sieben Prozentpunkte verringert.

¹⁵ Vgl. Behringer, F.; Ulrich, J. G.: Die zukünftige Nachfrage nach Ausbildungsstellen als Prognoseproblem (Veröffentlichung in Vorbereitung)

Professor Dr. rer. pol. Dr. h. c. Hans-Joachim Rosenthal,

der Gründungspräsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, ist am 2. Juli 1997 kurz vor Erreichen des 80. Lebensjahres in Bad Kissingen gestorben. Professor Rosenthal hat als erster Präsident in der Gründungsphase des Instituts von 1970 bis 1977 die grundlegenden Konzepte für eine betrieblich orientierte Berufsbildungsforschung entwickelt, eine engagierte Gruppe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für die Arbeit im Dienste der Berufsbildung gewonnen, viele von ihnen aus Westdeutschland nach Berlin geholt und gemeinsam mit ihnen und den Vertretern der Arbeitgeber und Gewerkschaften sowie der Bundesregierung erstmals eine auf die ganzheitliche Erfassung betrieblicher Bildungsvorgänge ausgerichtete Berufsbildungsforschung in Deutschland aufgebaut.

Wir, die wir nach ihm kamen, konnten auf den Fundamenten aufbauen, die von ihm unter heute kaum noch vorstellbaren Schwierigkeiten gelegt worden waren. Wir konnten ernten, wo er und seine Kolleginnen und Kollegen der ersten Jahre gesät hatten.

Hans-Joachim Rosenthal blieb unserer Arbeit immer verbunden und verfolgte die Entwicklung des Bundesinstituts für Berufsbildung und der in ihm tätigen Menschen bis wenige Monate vor seinem Tode mit Interesse und reger Anteilnahme.

Unser Mitgefühl gilt seiner Frau, deren tätige Unterstützung der Arbeit ihres Mannes im Institut immer dankbar begrüßt wurde, und seinen Kindern und Enkeln.

Wir werden unseres Gründungspräsidenten Hans-Joachim Rosenthal immer in Dankbarkeit gedenken und sein Andenken in Ehren halten.

Dr. Hermann Schmidt

Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Ulrich Degen

Vorsitzender des Gesamtpersonalrats des Bundesinstituts für Berufsbildung

Helmut Brumhard,

Geschäftsführer des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, ist nach kurzer, schwerer Krankheit unerwartet am 3. Juli 1997 in Berlin gestorben. Mit Helmut Brumhard hat das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin und Bonn einen langjährigen kritisch-konstruktiven Begleiter seiner Arbeit und einen zuverlässigen Freund verloren. Wir trauern um ihn und werden sein Andenken bewahren.

Seit mehr als 20 Jahren war Helmut Brumhard dem Bundesinstitut als engagierter und kenntnisreicher Sachverständiger für berufliche Bildung eng verbunden: als Mitglied des Hauptausschusses, dem Selbstverwaltungs- und Entscheidungsgremium unseres Instituts, und über lange Zeit in den Unterausschüssen für berufliche Medien, Ausbildungsmittel, für Innere Angelegenheiten und für Berufsbildungsforschung. Als Vorsitzender unseres Berufsbildungsforschungs-Ausschusses hat er bis zu seinem plötzlichen Tod aktiv für das Bundesinstitut gearbeitet und zuletzt noch maßgeblichen Einfluß auf die Neubestimmung der Forschungsprioritäten unserer Arbeit genommen.

Besser als eine Zeitung es überschrieben hat, kann die Arbeit von Helmut Brumhard auch für das Bundesinstitut für Berufsbildung nicht charakterisiert werden: „Seine Menschlichkeit und Kompetenz schätzten alle.“ Seine profunde Fachkenntnis und ausgeprägte Sachorientierung in der beruflichen Bildung bestimmten ihn immer, wenn er Entscheidungen in unserem Institut, der „gemeinsamen Adresse der beruflichen Bildung“, die er für die Lebens- und Berufschancen junger Menschen sehr ernst nahm, und für die Qualität der beruflichen Ausbildung traf. Bei aller Ernsthaftigkeit in der Sache und aller produktiven Streitlust, die ihn auszeichneten, machten sein Humor, sein Verständnis, seine Kompromißfähigkeit, seine „Verschmitztheit“ und sein geschätzter freundschaftlicher Rat immer auch seine Menschlichkeit aus.

Helmut Brumhard hat immer aufgebaut und weiterentwickelt, er hat sich über den Erfolg anderer in der Berufsbildungsentwicklung gefreut und ihn nicht mißgünstig geneidet; er hat viele Ideen und helfende Hände zur Verbesserung der Berufsbildung in Deutschland und Europa geschätzt und gefördert und sie nicht als lästige Konkurrenten zu benachteiligen versucht; er hat den Gedanken der Konsenssuche in einer wirklichen Sozial-Partnerschaft von Arbeitgebern und Gewerkschaften gelebt und in der Auseinandersetzung um den richtigen Weg in der beruflichen Bildung Andersdenkende nie zu feindlichen Gegnern werden lassen.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung verdankt Helmut Brumhard und seiner Arbeit für uns unermäßlich viel. Wir trauern um einen freundschaftlichen Gesprächspartner, der uns mit seiner Klugheit, Offenheit und seiner menschlichen Zuneigung immer wieder tief beeindruckt hat.

Dr. Hermann Schmidt

Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Dr. Helmut Pütz

Stellvertretender Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Beruflicher Erfolg von erwerbstätigen Abiturienten mit Lehrabschluß

Thomas Bausch

Dipl. Soz., z. Z. wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Mit der Hochschulreife als höchstem allgemeinbildenden Schulabschluß können die Jugendlichen im Prinzip frei entscheiden, welchen der beruflichen Karrierewege sie einschlagen möchten: betriebliche Lehre, schulische Berufsausbildung, Hochschulstudium oder auch eine Doppelqualifikation wie Lehre plus Studium. Wie sind diese Optionen zu bewerten? Auf der Basis einer repräsentativen Erwerbstätigenbefragung soll untersucht werden, welche Karrierewege in puncto Einkommen, beruflicher Zufriedenheit oder Arbeitsplatzsicherheit den Abiturienten den größten Erfolg versprechen.

Zur Fragestellung

Im Rahmen der Bildungsexpansion hat der Anteil der Schulabgänger mit Hochschulzugangsberechtigung stark zugenommen; eine Entwicklung, die für das duale System nicht ohne Folgen bleiben kann.¹ Der Anteil der Haupt- und Realschulabgänger als klassische Klientel der betrieblichen Ausbildung geht zurück; ein großer Teil der Abiturienten beginnt eine Lehre oder eine schulische Berufsausbildung und hält sich die Option auf ein späteres Hochschulstudium offen. Für dieses Verhalten dürften nicht nur die verschlechterten Chancen auf dem Akademikerarbeitsmarkt verantwortlich sein. Eine Berufsausbildung kann auch als ein vorgelagertes Praktikum oder zur Überbrückung von numerus clausus-bedingten Wartezeiten geplant sein

und ermöglicht außerdem bessere Verdienstmöglichkeiten während eines Studiums. Schließlich mag das Motiv einer Risikoabsicherung eine Rolle spielen: ein „handfester“ Beruf minimiert die Folgen eines Studienabbruchs oder eines überfüllten Akademikerarbeitsmarktes.²

Das duale System gerät damit leicht in den Verdacht, von Studienberechtigten nur als Parkplatz oder Durchlauferhitzer angesehen zu werden. Die Entscheidungen der Abiturienten hinsichtlich der Wahl ihrer Karrierewege haben maßgeblichen Einfluß auf die Relationen in unserem Bildungssystem und gleichzeitig Signalfunktion für die übrigen Schulabgänger. Die individuellen Entscheidungskriterien der Abiturienten sowie die Personalentwicklungsstrategien der Betriebe waren daher Gegenstand von zwei soeben abgeschlossenen BIBB-Forschungsprojekten.³

Darüber hinaus wurde in letzter Zeit die Doppelqualifikation Lehre plus Studium zum Gegenstand kontroverser Debatten. Diskutiert wurde vor allem die Frage, wie sich eine zusätzliche Lehre auf die Übergangsduer in das Beschäftigungssystem, den Umfang unterwertiger Beschäftigung und das Einkommen der Hochschulabsolventen auswirkt. So stellten BÜCHEL/HELBERGER anhand des sozioökonomischen Panels (SOEP) fest, daß Doppelqualifizierte langsamer in adäquate Beschäftigungsverhältnisse finden als Direktstudierende, häufiger nicht ihrer Qualifikation entsprechend eingesetzt sind und keine signifikanten Einkommenvorteile er-

zielen können.⁴ LEWIN et al. kamen auf der Basis von HIS-Daten wiederum zu anderen Ergebnissen, die Doppelqualifikationen aus individueller Sicht als sinnvoll erscheinen lassen.⁵

Die Bewertung kumulativen Bildungsverhalts beschränkt sich damit auf wenige Kriterien, die jedoch in den Überlegungen der Schulabgänger über ihre berufliche Zukunft nachrangig sind. Ihr Wahlverhalten wird primär von anderen Faktoren bestimmt: „eine Arbeit, die Spaß macht“, „etwas Nützliches tun“, ein sicherer Arbeitsplatz.⁶ Aus ökonomischer Sicht mögen Doppelqualifikationen ineffizient erscheinen; die individuellen Nutzenerwägungen der Bildungsnachfrager können gleichwohl zu anderen Ergebnissen führen.

In diesem Beitrag wird daher auf einer erweiterten Ebene dem Erfolg verschiedener Karrierestrategien nachgegangen. Auf der Basis der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 werden erwerbstätige Abiturienten mit einer abgeschlossenen betrieblichen Lehre den Personen gegenübergestellt, die nach dem Abitur andere Optionen wahrgenommen haben. Ausgehend von der derzeitigen Erwerbsbevölkerung können Aussagen darüber getroffen werden, welche der verschiedenen Strategien aus heutiger Sicht am erfolgversprechendsten erscheinen. Kann man auf dieser Grundlage jungen Studienberechtigten zu einer Ausbildung im dualen System raten?

Zur Methode

Der Begriff „beruflicher Erfolg“ soll hier auf zwei Ebenen operationalisiert werden, einer „objektiven“ und einer „subjektiven“. Als Indikatoren für die objektive Ebene dienen das monatliche Bruttoeinkommen und die individuellen Arbeitsmarktrisiken, gemessen an der Häufigkeit von Arbeitslosigkeit und befristeter Arbeitsverhältnisse. Diese Kriterien sind von den Erwerbstäti gen nur bedingt be-

Tabelle: **Erwerbstätige Abiturienten nach Bildungsabschluß**

	All Befragten	Befragte unter 35
Nur Abitur ¹	6,7 %	9,5 %
Abitur und Lehre	17,6 %	29,7 %
Abitur und Sonstiges ²	8,6 %	9,5 %
Fachhochschule, Berufsakademie ³	10,7 %	13,0 %
Nur Hochschule	46,7 %	32,7 %
Lehre und Hochschule	4,5 %	3,5 %
Sonstiges und Hochschule ²	5,1 %	2,1 %
Insgesamt, hochgerechnet in Tausend	2 306	1 069

¹ Das heißt keine weiteren formalen Bildungsabschlüsse.
² Sonstiges = nichtakademische schulische Ausbildung, d. h. mehrjährige Berufsfachschule, Schule für Berufe des Gesundheitswesens, andere Fachschulen, nichtakademische Beamtausbildungen für Laufbahnen des öffentlichen Dienstes.
³ Eine Unterscheidung nach mit/ohne Lehre entfällt, weil eine Lehre von Fachhochschülern häufig als vorgezogenes Praktikum absolviert wird bzw. die Berufsakademie einer betrieblichen Lehre strukturell sehr nahe kommt.

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (alte Bundesländer)

einflußbar, da die relative Höhe des Einkommens und das individuelle Arbeitsmarktrisiko durch die Bewertung der verschiedenen Bildungswägen auf dem Arbeitsmarkt bestimmt wird.

Als subjektive Ebene wird die Zufriedenheit der Erwerbstäti gen mit der Art und dem Inhalt der von ihnen ausgeübten Tätigkeit sowie der Möglichkeit, dabei ihre Fähigkeiten anzuwenden, herangezogen. Eine als sinnvoll empfundene Tätigkeit und Spaß an der Arbeit sind Motive, die vielen Menschen wichtiger sind als ein hohes Einkommen.

Als empirische Basis dient die BIBB/IAB-Erhebung 1991/92, eine repräsentative Erwerbstäti genbefragung, für die in den alten Bundesländern rund 24 000 Personen mündlich interviewt wurden.⁷ Um eine möglichst homogene Stichprobe zu erhalten, wurden nur Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit einbezogen, die in der alten Bundesrepublik aufgewachsen sind. Ausgeschlossen wurden Absolventen des zweiten Bildungs-

wegs sowie die wenigen Fälle, die nach einem Studium eine Lehre absolviert haben. Schließlich werden nur Vollzeitbeschäftigte mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von mehr als 35 Stunden ausgewertet. Damit sind 2 306 gewichtete Fälle für die folgenden Auswertungen verfügbar. Da eine einfache Gruppierung nach dem höchsten Bildungsabschluß in diesem Untersuchungszusammenhang nicht ausreicht, wird eine Differenzierung nach der Kombination von Abschlüssen in sieben Gruppen vorgenommen (vgl. Tab.).

Die Analyse wird bewußt in sehr vereinfachter Form deskriptiv durchgeführt. Da in diesem Untersuchungszusammenhang mit Alters- bzw. Kohorteneffekten zu rechnen ist, werden zum Vergleich die jeweiligen Ergebnisse nur für die unter 35jährigen dargestellt. Verzerrungen der Ergebnisse durch den Einfluß der wöchentlichen Arbeitszeit z. B. auf das Einkommen soll durch die beschriebene Einschränkung auf Vollzeitbeschäftigte begrenzt werden. Darüber hinaus sind weitere

Einflüsse durch Geschlecht, Berufserfahrung oder, unter den Akademikern, die Studienfachrichtung zu erwarten; korrelieren diese Faktoren untereinander, wird die Interpretation der Untersuchungsergebnisse erschwert. Diesem Problem muß statistisch durch multivariate Analyseverfahren begegnet werden, auf deren Darstellung im Rahmen dieses Beitrags verzichtet werden muß. Am Beispiel des Einkommens wurde mit Probit-Modellen eine entsprechende Analyse durchgeführt und der Einfluß der Variablen Berufserfahrung, Geschlecht, tatsächliche Arbeitszeit, Selbständigkeit, Zugehörigkeit zum öffentlichen Dienst sowie für Akademiker das Studienabschlußalter und die Studienfachrichtung unter Verwendung verschiedener Einkommensgrenzen geprüft, wobei sich keine signifikant anderen Ergebnisse ergaben.⁸

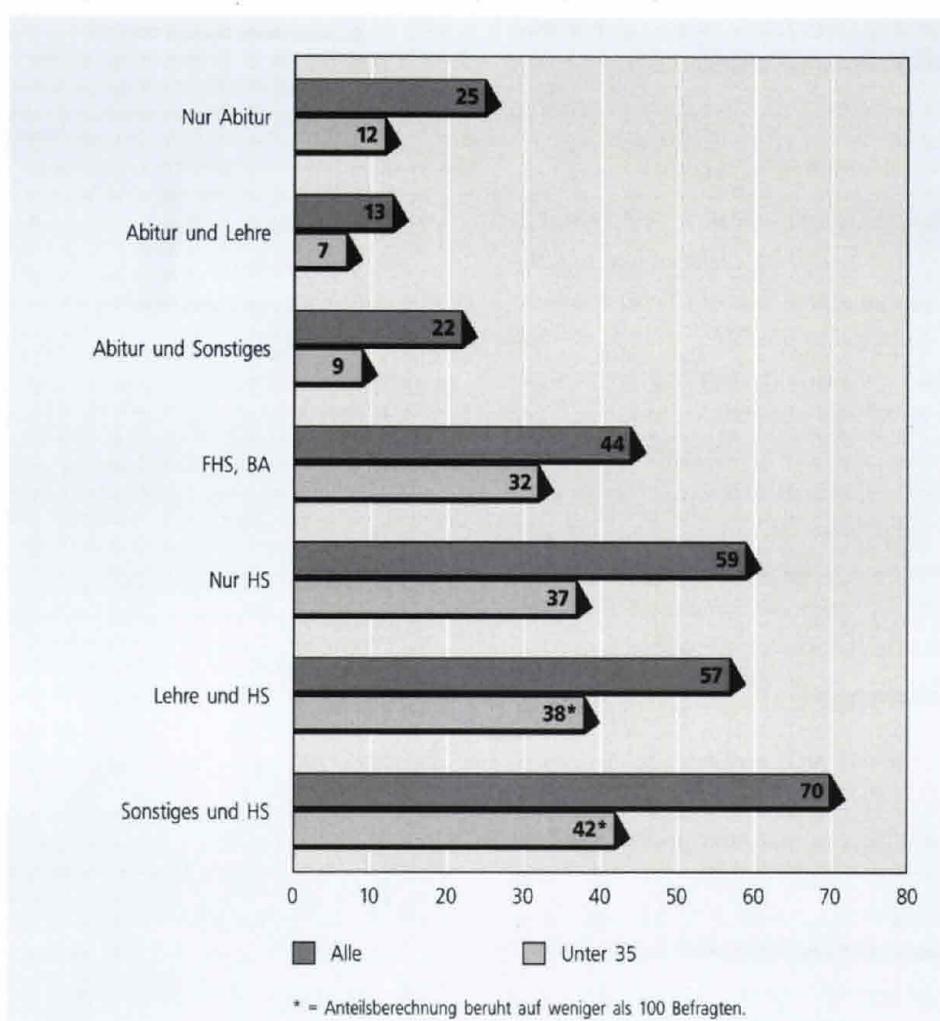
Anzumerken bleibt, daß die vorliegende Untersuchung nur die Situation zum Befragungszeitpunkt erfassen kann. Es muß offen bleiben, welche langfristigen Auswirkungen z. B. die Zunahme an Doppelqualifikationen auf die Arbeitsmarktchancen der Betreffenden haben wird; derartige Entwicklungen machen sich in empirischen Daten erst mit einiger Verzögerung bemerkbar.

Das Einkommen

In Abb. 1 sind die Anteile der Abiturienten dargestellt, deren monatliches Bruttoeinkommen 5 000 DM oder mehr beträgt. Auf den ersten Blick entsprechen die Ergebnisse im großen und ganzen unseren Erwartungen: Hochschulabsolventen haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, diese Grenze zu überschreiten (kurz: verdienen besser) als Fachhochschulabsolventen, beide Gruppen erzielen höhere Einkommen als Abiturienten ohne akademischen Abschluß.

Überraschenderweise schneiden Abiturienten ohne jegliche formale Qualifizierung in finanzieller Hinsicht besser ab als Abiturien-

Abbildung 1: **Einkommen über 5 000 DM brutto/Monat** (in Prozent)



Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (alte Bundesländer)

ten mit einer betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung (wobei die Einkommensangaben ersterer die höchste Streuung aufweisen). Anhand der Daten kann gezeigt werden, daß mindestens 40 Prozent der „Nur-Abiturienten“ Studienabbrecher sind. Die Abbruchentscheidung scheint also keineswegs ins berufliche Abseits zu führen; möglicherweise wird sie erst dann endgültig vollzogen, wenn anderweitig eine gutbezahlte Stellung angenommen wurde.

Bezüglich der doppelqualifizierten Hochschulabsolventen läßt sich eine weitere bemerkenswerte Feststellung machen: Im Vergleich zu Absolventen ohne zusätzliche Berufsausbildung hat der Abschluß einer Lehre

vor dem Studium keinen positiven Effekt auf das erzielte Einkommen, der zusätzliche Aufwand wird also von den Arbeitgebern nicht honoriert.

Anders sieht das bei den Akademikern mit einer schulischen Zusatzqualifikation (Fachschule etc.) aus. Für sie zeigt sich mit Abstand die höchste Wahrscheinlichkeit, mit einem Einkommen von über 5 000 DM die Schwelle zu den Besserverdienenden hinter sich zu lassen. Diese Beobachtung läßt sich auf die Abiturienten ohne akademischen Abschluß übertragen: Eine schulische Zusatzqualifikation sichert höhere Einkommen als eine betriebliche Berufsausbildung, hinsichtlich des Bruttoeinkommens scheint eine Leh-

re also weniger lohnend zu sein. Allerdings muß berücksichtigt werden, daß unter den Befragten mit einer schulischen Zusatzqualifikation die Merkmale „männliches Geschlecht“ und bzw. oder „längere Berufserfahrung“ besonders häufig vertreten sind; die Einkommensunterschiede lassen sich auch aus diesen Faktoren erklären.

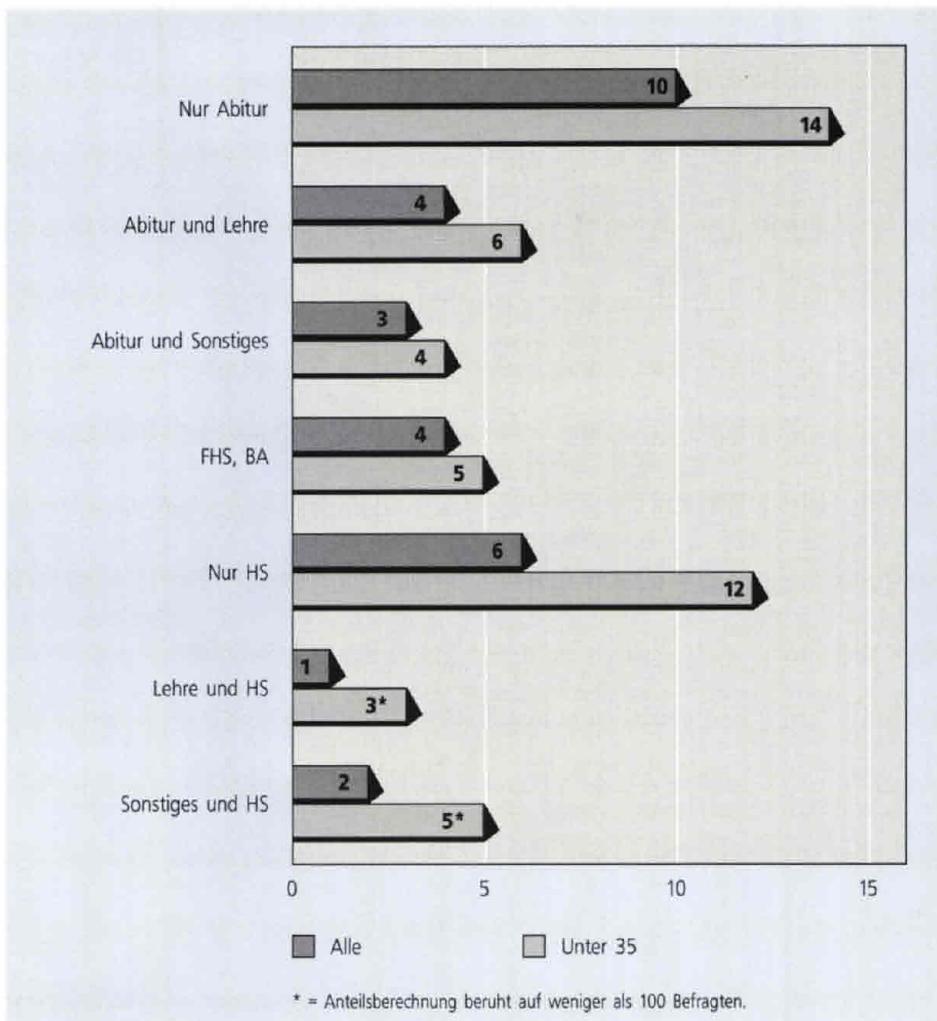
Begrenzt man die Betrachtung auf die unter 35jährigen, so ergibt sich kein wesentlich anderes Bild; wie zu erwarten haben jüngere Arbeitnehmer geringere Einkommen als die älteren. In die Betrachtung mit einzubeziehen wäre außerdem der Aspekt des Lebenseinkommens, d. h. das über die gesamte Erwerbsbiographie angesammelte Gesamteinkommen. Inwieweit z. B. Akademiker die während ihrer Studienzeit entgangenen Einkommen durch höhere Gehälter im späteren Berufsleben wettmachen können, kann anhand der vorliegenden Daten nicht geklärt werden.

Arbeitsmarktrisiken

Ein weiterer Indikator für eine erfolgreiche Karriere und die Verwertbarkeit der Bildungsabschlüsse ist das individuelle Arbeitsmarktrisiko in den einzelnen Gruppen. Je höher ein Abschluß bzw. eine Kombination von Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt bewertet wird, desto sicherer dürfte der Arbeitsplatz und desto seltener Arbeitslosigkeit sein. Ein sicherer Arbeitsplatz (z. B. Beamte) ist vielen Erwerbstägigen wichtiger als ein hohes Einkommen. Eine kontinuierliche Erwerbskarriere in stabilen Beschäftigungsverhältnissen kann als Indikator für beruflichen Erfolg herangezogen werden.

Die Befragten sollten zum einen angeben, ob sie in den letzten zwei Jahren vor der Befragung einmal oder mehrmals arbeitslos gewesen sind (Abb. 2). Zum anderen wurde gefragt, ob sie gegenwärtig in einem befristeten oder in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis

Abbildung 2: **Arbeitslosigkeit in den letzten 2 Jahren** (in Prozent)



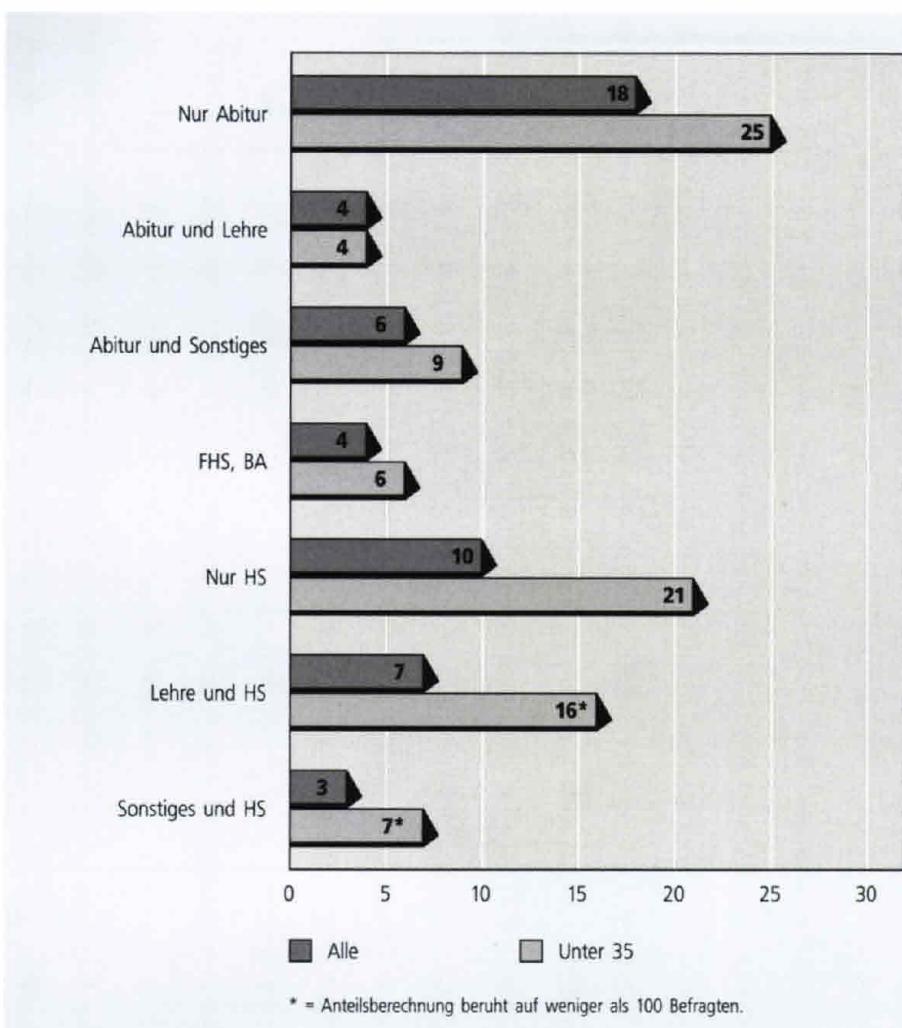
Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (alte Bundesländer)

stehen (Abb. 3). Im Vergleich zwischen allen Befragten und den unter 35jährigen ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede in der gruppenspezifischen Risikostruktur. Die insgesamt höhere Arbeitslosigkeit unter den Jüngeren dürfte auf die Schwierigkeiten beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem (Sucharbeitslosigkeit) zurückzuführen sein.

Es zeigt sich, daß die „Nur-Abiturienten“ und die „Nur-Hochschulabsolventen“ am häufigsten von Arbeitslosigkeit betroffen waren. Die doppelqualifizierten Hochschüler, insbesondere die mit einer betrieblichen Lehre, waren dagegen am seltensten arbeitslos. Offensichtlich verringert also eine zusätzli-

che Berufsausbildung das Arbeitslosigkeitsrisiko für alle Abiturienten, unabhängig davon, ob es sich um eine betriebliche oder eine schulische Ausbildung handelt. Umstritten ist, ob die seltene Arbeitslosigkeit bei den Doppelqualifizierten durch die höherwertige Ausbildung zustande kommt oder über die Bereitschaft, nach erfolgloser Suche den „Versicherungsfall“ eintreten zu lassen und wieder in den ursprünglich erlernten Beruf zurückzukehren. Letztere These dürfte höchstens für Berufseinsteiger realistisch sein, mit steigendem Alter kann diese Option jedoch kaum noch wahrgenommen werden. Da gerade die älteren Doppelqualifizierten am seltensten arbeitslos waren, spricht vieles dafür, daß sich diese Strategie tatsächlich in

Abbildung 3: **Befristetes Arbeitsverhältnis** (in Prozent)



Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (alte Bundesländer)

besseren Beschäftigungschancen niederschlägt.

Weitgehend identisch ist das Muster bei den befristeten Arbeitsverhältnissen, wieder sind die Nur-Abiturienten und die Nur-Hochschulabsolventen am häufigsten in befristeten Arbeitsverhältnissen beschäftigt. Bemerkenswert ist dies vor allem in Hinblick auf die hohen Einkommen der Nur-Abiturienten, die offensichtlich mit sehr instabilen Beschäftigungsverhältnissen verbunden sind.

Berufliche Zufriedenheit

Für viele Jugendliche steht bei der Karriereplanung weniger das künftige Einkommen

im Vordergrund; sie wollen vor allem „eine Arbeit, die Spaß macht“, eine als sinnvoll und befriedigend empfundene Tätigkeit ausüben, sich in der Arbeit selbst verwirklichen. Inwieweit sich diese Vorstellungen in der täglichen Arbeit erfüllen lassen, kann über die berufliche Zufriedenheit der Erwerbstätigen gemessen werden. Sie wurde neben der allgemeinen Gesamtzufriedenheit in acht Einzeldimensionen erfragt. Von Interesse ist hier zum einen die Zufriedenheit mit der Art und dem Inhalt der ausgeübten Tätigkeit, zum anderen die Zufriedenheit mit der Möglichkeit, dabei die eigenen Fähigkeiten anwenden zu können. Vier Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben, von sehr bzw. im großen und ganzen zufrieden bis hin zu eher bzw. sehr

unzufrieden. In Abb. 4 sind die Anteile derjenigen dargestellt, die in mindestens einer Dimension eher oder sehr unzufrieden waren.

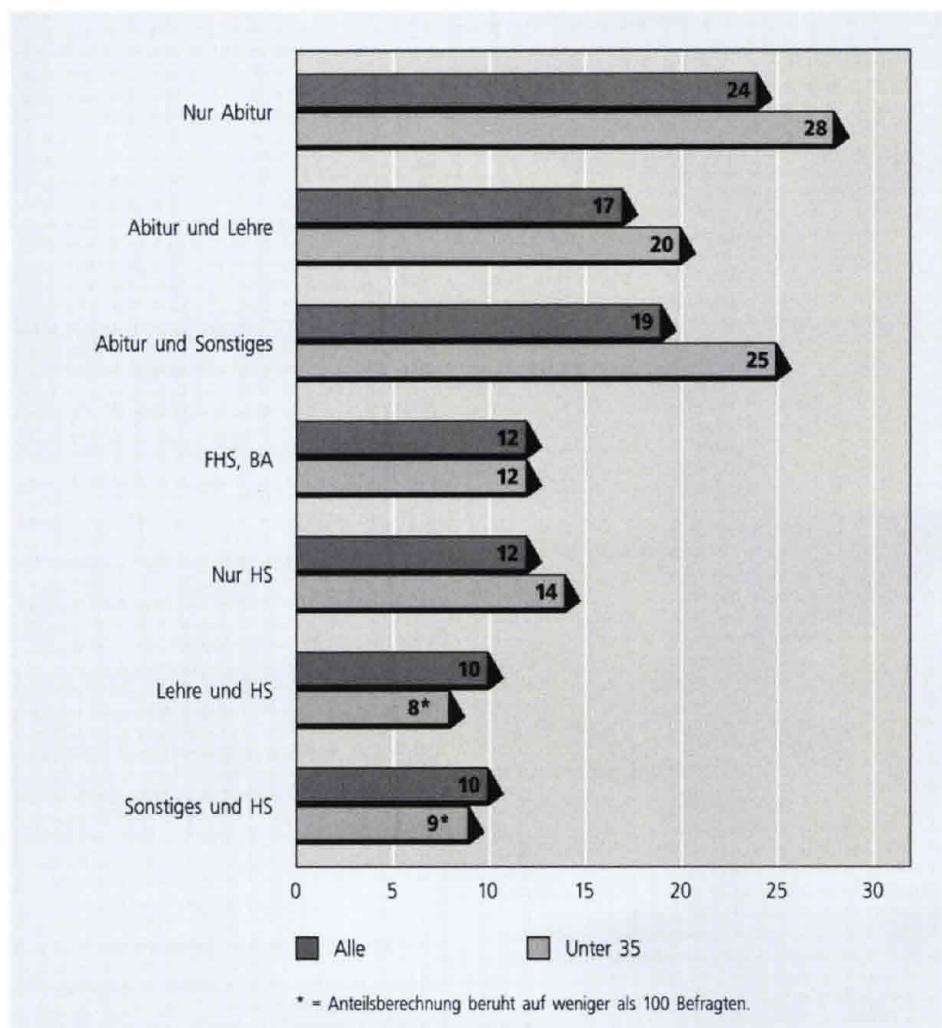
Es fällt auf, daß die Unzufriedenheit unter den Nichtakademikern am höchsten liegt, die Abiturienten nur mit Lehre schneiden hier noch am besten ab. Erwartungsgemäß ist die Zufriedenheit unter den akademisch Vorgebildeten höher. Im Vergleich zwischen den unter 35jährigen und allen Befragten zeigen sich nur geringfügige Unterschiede. Unter den Nichtakademikern sind die Jüngeren unzufriedener als die Gesamtheit der Befragten, während sich bei den Befragten mit einem Hochschulabschluß keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben.

Schlußfolgerungen

Zusammenfassend sind folgende Ergebnisse hervorzuheben: Abiturienten, die keine weiteren formalen Abschlüsse erworben haben, waren am häufigsten arbeitslos bzw. in befristeten Arbeitsverhältnissen beschäftigt, und sie äußerten sich am unzufriedensten über ihre Tätigkeit. Das im Vergleich zu den anderen Nichtakademikern deutlich höhere Einkommen kann diese Nachteile nur bedingt aufwiegen. Angesichts des hohen Anteils an Studienabbrechern wäre zu überlegen, inwieweit eine Zertifizierung der erbrachten Studienleistungen oder die Anerkennung des Vordiploms als eigenständiger Abschluß deren Arbeitsmarktchancen verbessern könnte.

Diejenigen, die nach dem Abitur nur eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung absolviert haben, erzielen zwar die niedrigsten Einkommen, ihre Arbeitsmarktchancen scheinen aber relativ günstig zu sein. Abgesehen von den Nur-Abiturienten sind sie am unzufriedensten über die Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten anzuwenden – kurz: sie fühlen sich unterfordert. Angesichts der Tatsache, daß es sich bei dieser Gruppe mit Abstand um die Jüngsten handelt (vier Fünftel sind

Abbildung 4: **Eher bzw. sehr unzufrieden mit Art und Inhalt der Tätigkeit oder der Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten anzuwenden** (in Prozent)



Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 (alte Bundesländer)

unter 35), werden davon vermutlich noch einige den Marsch durch die höheren Institutionen unseres Bildungssystems antreten.

Unter den Hochschulabsolventen ist besonders das Abschneiden der Doppelqualifizierten von Interesse: Zahlt sich der zusätzliche Aufwand aus? Die Beantwortung dieser Frage hängt von den angesetzten Kriterien ab: Betrachtet man allein die Bruttoeinkommen, so bringt der Abschluß einer Lehre vor dem Studium keine finanziellen Vorteile. Bezuglich der Sicherheit des Arbeitsplatzes und der beruflichen Zufriedenheit schneiden aber die Doppelqualifizierten besser ab als Akademiker ohne Zusatzqualifikation. Gerade diese

beiden Aspekte rangieren bei Untersuchungen zum Berufs- und Bildungswahlverhalten von Jugendlichen stets weit vor dem Wunsch, später einmal „viel Geld zu verdienen“. Aus der individuellen Perspektive der Jugendlichen ist die Strategie der Doppelqualifizierung also durchaus rational, weil sich die wichtigsten Erwartungen der Jugendlichen an ihre Bildungsinvestitionen tatsächlich realisieren lassen.

Aus bildungökonomischer und, was die Absolventen einer Lehre im dualen System betrifft, aus betrieblicher Sicht ist der Trend zur Doppelqualifikation hingegen weniger sinnvoll. Haupt- und Realschüler haben beim

Kampf um die begehrtesten Ausbildungsplätze das Nachsehen. Begabtere Jugendliche werden auch auf der mittleren Qualifikationsebene gebraucht; verlassen aber die Studienberechtigten den Betrieb nach der Lehre, geht den Betrieben der erwartete Nutzen ihrer Ausbildungsinvestitionen verloren, was nicht ohne Folgen für ihre Ausbildungsbereitschaft bleiben kann. Darüber hinaus führt der Umweg über eine Lehre unweigerlich zu einer weiteren Erhöhung des im internationalen Vergleich ohnehin zu hohen Durchschnittsalters von Hochschulabsolventen.

Doppelqualifikationen aus bildungökonomischer Sicht wenig sinnvoll, aus individueller Sicht der Jugendlichen durchaus rational

Als einer der wichtigsten Beweggründe für die Aufnahme einer Lehre vor dem Studium wird immer wieder das hervorstechendste Element der dualen Ausbildung genannt: die Einbindung in die betriebliche Praxis. Auf der anderen Seite stehen die Klagen von Studierenden und Arbeitgebern über den fehlenden Praxisbezug an den Universitäten. Diesen häufig konstatierten Gegensatz zwischen Anspruch der Bildungsnachfrager und akademischer Wirklichkeit aufzulösen sollte auf die Dauer nicht der Eigeninitiative der Jugendlichen überlassen bleiben. Die Aufnahme praxisorientierter Elemente in den tertiären Sektor über die Einführung dualer Studiengänge sowie die Trennung des Hochschulstudiums in ein berufsqualifizierendes Grundstudium und ein wissenschaftliches Aufbaustudium für die wirklich Interessierten könnte eine Lösung dieses Problems voranbringen.⁹ Die Diskussion um die Attraktivität der betrieblichen Lehre kann deshalb nicht isoliert von den Vorgängen in anderen Bereichen des Bildungssystems geführt wer-

den. Die Zukunft des dualen Systems hängt auch davon ab, inwieweit sich die Schulen und Universitäten den Problemen der Gegenwart stellen.

Anmerkungen:

¹ Die Begriffe „Hochschulzugangsberechtigte“, „Studienberechtigte“ bzw. „Abiturienten“ stehen im folgenden für Schulabgänger der Sekundarstufe II mit einer allgemeinen Hochschulreife. Personen mit Fachhochschulreife wurden nicht in die Untersuchung einbezogen.

² Vgl. Krekel, E. M.; Ulrich, J. G.: Qualifizierungs- und Berufschancen von Nachwuchskräften mit Studienberechtigung. In: BWP 25 (1996) 4, S. 5–10. Außerdem Herget, H.: Abiturienten mit Lehrabschluß – Perspektiven und Aufstiegschancen in der Einschätzung der Unternehmen. In: BWP 25 (1996) 4, S. 11–17. Berger, K.; Brandes, H.; Walden, G.: Zur Zukunft betrieblich qualifizierter Fachkräfte und ihrer Ausbildung. In: BWP 26 (1997) 2, S. 3–9

³ Vgl. Zwischenbericht zu Forschungsprojekt 6.6006: „Mobilitätsverhalten und Berufsperspektiven studienberechtigter Fachkräfte in Betrieben und Maßnahmen zu ihrer weiteren Qualifizierung“; Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 6.6007: „Die Wertschätzung der dualen Berufsausbildung und ihre Einflußfaktoren“

⁴ Vgl. Büchel, F.; Helberger, C.: Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. In: MittAB 1 (1995), S. 32–42

⁵ Vgl. Lewin, K.; Minks, K.-H.; Uhde, S.: Abitur – Berufsausbildung – Studium. In: MittAB 3 (1996), S. 431–454

⁶ Vgl. Schober, K.; Tessaring, M.: Eine unendliche Geschichte. Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher. MatAB 3 (1993). Gaworek, M.; Schober, K. (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. BeitrAB 202 (1996)

⁷ Vgl. Jansen, R.; Stoof, F. (Hrsg.): Qualifikation und Erwerbs situation im geeinten Deutschland. Ein Überblick über die Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92. Berlin 1993

⁸ Vgl. Büchel, F.; Bausch, T.: Zum Einkommenseffekt einer vor dem Universitätsstudium absolvierten Berufsausbildung. Diskussionspapier 1997/7 der wirtschaftswissenschaftlichen Dokumentation der TU Berlin

⁹ Vgl. Schmidt, H.: Duale Berufsbildungsgänge sind im Kommen – Wissenschaftsrat empfiehlt Einrichtung dualer Studiengänge an Fachhochschulen. BWP 25 (1996) 5, S. 1–2

Effizientere Formen der Lernortkooperation – ein Beitrag zur Modernisierung des Berufsausbildungssystems

Beate Zeller

stellv. Leiterin der bfz-Bildungsforschung bei den Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V. (bfz), Leitung des Modellversuchs „kobas“

In der Diskussion um die Modernisierung des Berufsausbildungssystems spielen nicht nur Fragen der Ausbildungsordnung, der Differenzierung und Erweiterung des Angebots an Ausbildungsberufen eine Rolle. Auch die Zusammenarbeit der Lernorte wird auf den Prüfstand gestellt. Der Beitrag zeigt zunächst an drei Feldern, wie die starre Abgrenzung der pädagogischen Funktionen von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen die Funktionalität der Ausbildungsbemühungen an beiden Lernorten beeinträchtigt. Im zweiten Teil wird ein Modellversuch vorgestellt, der an bestehenden Kooperationen von Betrieben und Berufsschulen ansetzt und die Bedingungen ihrer Effektivierung und Institutionalisierung und schließlich ihrer Verbreitung herstellt.

Durch externe Faktoren ausgelöster Modernisierungsbedarf lässt interne Funktionshindernisse klar zutage treten

Die Qualifikation der Erwerbstätigen ist für den Wirtschaftsstandort Deutschland eine zentrale strategische Größe. Es herrscht weitgehender Konsens, daß der hohe Standard der dualen Berufsausbildung zur Entwicklung dieses Standortfaktors wesentlich beigetragen und so die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe einerseits und der Beschäftigten an-

dererseits befördert hat. Der Export des Systems in andere europäische und außereuropäische Länder erscheint wie die praktische Bestätigung der wirtschafts- und sozialpolitischen Brauchbarkeit des dualen Berufsbildungsmodells. Gleichzeitig mehren sich jedoch im nationalen Rahmen kritische Bewertungen der Tauglichkeit des Modells für die Bewältigung **zukünftiger** Anforderungen. Seine Innovationsfähigkeit wird in Frage gestellt. Seine Anpassungsfähigkeit an die rapi-de verlaufenden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen wird bezweifelt.¹

Die Brauchbarkeit eines Berufsausbildungs-systems bemüht sich an der Verwertbarkeit der in ihm vermittelten Qualifikationen. In der Vergangenheit war es gerade die Dualität des Systems – das Konsensprinzip im Ausbildungsordnungsverfahren und die Verbin-dung von praxisnaher und systematischer Ausbildung in der Durchführung –, die gewährleistete, daß Veränderungen in den Qua-lifikationsanforderungen unmittelbar in die Ausbildung Eingang finden konnten. Muß dem dualen System diese Qualität für die Zu-kunft abgesprochen werden?

Es sind vor allem strukturelle Veränderungen in der Qualifikationsnachfrage, die das duale Konstruktionsprinzip des Ausbildungssy-tems vor neue Anforderungen stellen. Die forschreitende Implementierung neuer Tech-nik in die Arbeitsprozesse und die sich par-al-ler dazu verändernden Produktions- und Un-ternehmenskonzepte führen über alle Berufe hinweg zu einem grundlegenden Wandel der Qualifikationsnachfrage: Gefragt sind immer mehr und speziellere Qualifikationen für den Umgang mit komplizierter werdenden Ar-beitsmitteln. Gefragt sind dazu fachübergrei-fende „personelle“ Qualifikationen, die den mit jeder technischen Innovation gegebenen Verschleiß der Spezialqualifikationen kom-pensieren und eine prinzipielle „Handlungsfähigkeit“ der Fachkraft auf enttaylorisierten Arbeitsplätzen garantieren.

Handlungsbedarf bei Ausbildungsordnungsverfahren

Die Sicherstellung einer bedarfsgerechten Ausbildung ist zunächst eine Ausbildungsordnungsfrage. Die Anpassung der Ausbildungsordnungen an die gesellschaftlichen, technisch-organisatorischen und wirtschaftlichen Erfordernisse und deren Entwicklun-gen ist gesetzlich geregelt.² Das Verfahren, nach dem neue Ausbildungsgänge geschaf-fen und bestehende reformiert werden, be-steht auf dem Konsensprinzip und gewährlei-stet über die Zusammenarbeit der Sozialpartner und die Abstimmung mit der Länderseite die Implementation der Bedarfe ins Ausbil-dungssystem.³ Im Bereich der Metall- und Elektroberufe ist dies nach übereinstimmen-der Meinung der Fachleute gelungen. Die jahrelangen Bemühungen um eine Moderni-sierung der kaufmännischen Berufe zeigten, daß der Verfahrensweg eine adäquate Adap-tion an Umfeldveränderungen erschwert.⁴ Das Verfahren war langwierig und wurde un-ter bedarfsoorientiertem Gesichtspunkt nur mit extremer Zeitverzögerung in Angriff ge-nommen. Es zog sich über viele Jahre hin. Hier wurden inzwischen Verbesserungen umgesetzt: Bundesregierung, Wirtschaft und Gewerkschaften haben eine Beschleunigung des Neuordnungsverfahrens vereinbart. Die Entwicklung neuer oder die grundlegende Neuordnung bestehender Ausbildungsberufe wird nicht mehr länger als zwei Jahre in An-spruch nehmen.

Handlungsbedarf auf der Ebene der Akteure

Die Sicherstellung einer bedarfsgerechten Ausbildung stellt sich zweitens als kontinu-ierliche Aufgabe in der Durchführung der Ausbildung auf der Ebene der Akteure. Zwar bietet das duale Ausbildungssystem mit sei-ner Einbettung ins Beschäftigungssystem sehr gute Voraussetzungen, daß Änderungen in den Qualifikationsanforderungen unmit-

telbar in die Gestaltung der Ausbildung ein-gehen können⁵, es wird jedoch zunehmend deutlich, daß die traditionelle Aufgabenver-teilung zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen in der Praxis nicht mehr auf-rechterhalten werden kann. Die Abgrenzung der pädagogischen Funktionen, nach der die Betriebe für die praktische und die Schulen für die theoretische Vermittlung der Inhalte verantwortlich sind, wird unter bedarfsori-entierten Gesichtspunkten in vielen Bereichen in Frage gestellt.⁶ Das betrifft Fragen der Ausbildungsinhalte, der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen und der Tätigkeit von Ausbildern und Lehrern.

Ausbildungsinhalte: Starre Aufgabenver-teilung erschwert die flexible Bedarfsorien-tierung

Aktuelle Tendenzen in der betrieblichen Or-ganisationsentwicklung lassen vermuten, daß bisherige, in der betrieblichen Ausbildungs-praxis eher zu den Randbereichen zählende Themen für die Betriebe von zentraler Be-deutung werden: Dazu gehören neue Arbeits-organisationskonzepte, neue Verfahren der Qualitätssicherung und der Organisation des betrieblichen Umweltschutzes. Aktuelle Unternehmenskonzepte zielen auf eine Inte-gration von Technik, Arbeitsorganisation und Qualifikation, um Reibungsverluste in Ab-stimmungsprozessen zu vermindern und durch Flexibilisierung eine Effektivierung des betrieblichen Organisationsprozesses zu erreichen. Entsprechend dieser Konzepte werden bisherige betriebliche Teilaufgaben wie Qualitätssicherung oder Umweltschutz zu betrieblichen Gesamtaufgaben. Mit der Einführung von TQM (Total Quality Ma-nagemen) oder Umweltmanagementsys-temen bleiben Qualitätssicherung oder um-weltgerechtes Produzieren nicht länger punktuelle Aufgabe einzelner Mitarbeiter oder bestimmter Arbeitsplätze. Im Sinne ei-ner Prozeßeffektivierung wird der betrieb-liche Wertschöpfungsprozeß einer Gesamt-beurteilung unterworfen. Die ökonomische Beurteilung von Produkten und Produktions-

prozessen, die Einhaltung und Überwachung von Qualitätskriterien wird damit zur kontinuierlichen Aufgabe eines jeden Mitarbeiters.

Ausbildungskonzepte in diesen Bereichen konzentrieren sich zwar noch auf das innerbetriebliche Geschehen. Methodisch-didaktische Anforderungen wie berufsübergreifende Organisation und ganzheitliche Gestaltung geeigneter Lehr-/Lernprozesse weisen aber klar über die Möglichkeiten des betrieblichen Lernorts hinaus. In die schulischen Rahmenlehrpläne haben diese aktuellen betrieblichen Entwicklungen noch keinen Eingang gefunden. Sie werden als Bedarfe einer eigenständigen didaktisch-methodischen Aufarbeitung in der Regel gar nicht registriert. Die Einbindung des schulischen Partners ist für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Qualifizierungsstrategien nötig, stößt aber an die Grenzen der traditionell eigenständig agierenden Partner des dualen Systems.

Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen: Effektivitätsverlust durch isolierte Problemlösungen

Die tendenzielle Zunahme theoriegeleiteter Arbeitshandlungen stellt die betriebliche Ausbildungsorganisation vor neue Probleme: Technologische Prozesse sind per Erfahrungslernen im Arbeitsprozeß nicht mehr vermittelbar. Werkstoffbearbeitung mit CNC-gesteuerten Maschinen lässt sich am Arbeitsplatz nicht über die Anschauung nachvollziehen, wie dies bei konventioneller Dreh- und Frästechnik noch möglich war. Der Auszubildende kann der Programmeingabe nicht ansehen, welche einzelnen Bearbeitungsschritte durch sie ausgelöst werden. Die Bearbeitungsschritte laufen für ihn automatisch in der Maschine ab und sind seinem verstehenden Zugang entzogen. Dasselbe Phänomen findet sich in der Ausbildung für kaufmännisch-verwaltende Berufe. Durch den Einsatz integrierter EDV-Systeme verlieren kaufmännische Abläufe zunehmend an Transparenz. Für den Auszubildenden ist es

nicht mehr möglich, an seinem kaufmännischen Handeln dessen Bezug zu anderen betrieblichen Funktionsbereichen zu erkennen sowie die Ursachen eigenen Tuns und seine Wirkungen in andere Bereiche hinein zu analysieren.

Starre Rollenverteilung beeinträchtigt die Arbeitseffizienz an beiden Lernorten

Die Ausbildungsbetriebe reagieren auf diese Entwicklung in der Regel mit isolierten, lernortbezogenen Problemlösungen: Am betrieblichen Lernort, der für den praktischen Anteil der Ausbildung zuständig ist, werden vermehrt Theoriephasen eingeplant. In betriebsinternen, vom Arbeitsplatz getrennten Lehrgängen werden die theoretischen Grundlagen für das Verständnis technologischer Prozesse vermittelt. Mittelständische Betriebe sehen sich von ihren personellen und sachlichen Ausbildungskapazitäten her oft überfordert, ihren Auszubildenden diesen zugemessenenmaßen notwendigen „Zusatzunterricht“ anzubieten. Betriebliche Klagen über steigende Kosten für sachliche und personelle Ausbildungskapazitäten und schulische Befürchtungen über die „Verbetrieblichung der Ausbildung“ und den wachsenden „Bedeutungsverlust der Berufsschule“ haben in dieser Entwicklung ihre Grundlage.

Die zunehmende „Verwissenschaftlichung“ der Ausbildungsinhalte stellt auch die Lehr-/Lernorganisation in der Berufsschule vor neue Anforderungen. So wie Automatisierungsprozesse verlangen, die Praxis zu theoretisieren, um in die Prozesse steuernd, kontrollierend und gestaltend eingreifen zu können, so notwendig sind laufende unmittelbare Praxiserfahrungen bei der lehrgangsmäßigen Vermittlung. Die theoretischen Fundierungen müssen zur Beherrschung von Praxisphänomenen erst praxistauglich gemacht

werden.⁷ Die Berufsschulen geben ihrerseits auf diese Entwicklung eine „lernort-isolierte“ Antwort: Um die Verwertbarkeit des Wissens für anspruchsvolle Problemlösungen sicherzustellen, gehen sie vermehrt dazu über, betriebliche Abläufe zu simulieren. Diese Simulationslösungen sind auf dem Hintergrund sich rasch erneuernder betrieblicher Innovationen einem starken „technischen Verschleiß“ ausgesetzt. So verkehrt sich der Versuch, komplizierte Theorie anschaulicher zu machen, oft ins Gegenteil: Er stellt Auszubildende vor das Problem, technologische Zusammenhänge gleichzeitig an verschiedenen Systemen erlernen zu müssen. Klagen über den „unnützen“ Unterricht an veralteten schulischen Anlagen und vermehrt auftretende Lernprobleme an beiden Lernorten sind die Folge.

Tätigkeit von Lehrern und Ausbildern: Isoliertes Vorgehen verhindert Professionalisierung

Die Lernorte haben sich den gewandelten Vermittlungsnotwendigkeiten gestellt. Ihre „lernort-isolierten“ Strategien führen aber zu zusätzlichen Belastungen beider Seiten und nicht immer zum gewünschten Ergebnis, den Auszubildenden einen adäquaten Lernprozeß zu ermöglichen.

Dieses Problem stellt sich besonders stark für mittelständische Unternehmen. Typisch für deren Ausbildung ist der im Vergleich zu Großbetrieben höhere Anteil arbeitsplatzgebundener Lernformen bei gleichzeitig geringerem Professionalisierungsgrad der Ausbilder. Die arbeitsplatzbezogene Ausbildung wird von Fachkräften vor Ort neben ihrer originären Facharbeit durchgeführt.⁸ Die Ausbildungsbedingungen der Ausbilder vor Ort haben sich in den letzten Jahren deutlich verschlechtert: Zum einen ist an Produktionsarbeitsplätzen der Arbeitsdruck gestiegen; die kaufmännische Sachbearbeitungstätigkeit wurde durch den Einsatz neuer Bürotätigkeiten deutlich intensiviert. Den nebenamtlichen Ausbildern bleibt weniger Zeit, sich um

die Auszubildenden zu kümmern. Zum anderen fehlen ihnen über die starre Trennung der Lernorte notwendige Voraussetzungen, um den Transfer systematisch erworbenen Wissens in die Arbeitspraxis unterstützen zu können und den Arbeitsprozeß für die Entwicklung fachübergreifender Qualifikationen gestalten zu können. Vom schulischen Lernort abgeschnitten, ist es ihnen kaum möglich, die schulischen Lernergebnisse systematisch aufzunehmen und an ausgewählten problemhaltigen Situationen zu vertiefen. Ausbilder vor Ort sind so gezwungen, sich hauptsächlich auf ihre Erfahrungen zu verlassen. Weil kleine Fehler heute gleich zu folgenschweren Problemen führen können, werden Auszubildenden komplexere Aufgaben dann oft nicht übertragen. Fachgespräche sollen das Experimentieren in problemhaltigen Situationen ersetzen. Und weil sie zeitintensiv sind, fallen auch sie häufig weg.⁹

Die Lehrer auf der anderen Seite haben entsprechende Probleme. Sie stehen vor Schülern, die betriebliche Arbeitsprozesse nur schwer auf das Lehrbuchwissen beziehen können. In Kenntnis und Abstimmung mit der betrieblichen Lernpraxis der Jugendlichen, mit Bezugnahmen auf die Lerninhalte des anderen Lernorts wäre es leichter, die Systematik der Ausbildungsinhalte in den Zusammenhang der betrieblichen Erfahrungswelt der Schüler zu stellen, damit deren Lernbedürfnissen und den lernpsychologischen Notwendigkeiten gerecht zu werden und schließlich ein Lernergebnis zu erzielen, das zum Prüfungserfolg führt und zur Bewährung an betrieblichen Arbeitsplätzen befähigt.¹⁰

Bedarfsoorientierte Optimierung von Ausbildungsprozessen durch flexiblere Rollenverteilung zwischen Betrieben und Schulen

Die skizzierten Funktionshindernisse signalisieren Handlungsbedarf. Es ist Sache der Be-

rufsbildungspolitik, die Sicherstellung der bedarfsgerechten Ausbildung im Bereich der Ausbildungsordnungsverfahren durch die Optimierung der ordnungspolitischen Zuständigkeits- und Verfahrensregelungen voranzutreiben.¹¹

Auf der praktischen Ebene der Akteure des dualen Systems wird deutlich, daß die starre Abgrenzung der pädagogischen Funktionen von Ausbildungsbetrieben und Berufsschule die Ausbildungsbemühungen an beiden Lernorten beeinträchtigt. Von Betrieben und Berufsschulen eingeleitete Optimierungsprozesse zielen in der Regel nur auf lernortspezifische Lösungen. Wo Kooperationen zwischen den Lernorten bestehen, beziehen sie sich nach vorliegenden Untersuchungen vorwiegend auf Lernschwierigkeiten, disziplinarische Fragen und Prüfungen und nur in seltenen Fällen auf inhaltliche, methodische und organisatorische Abstimmungen.¹² Die neuen Anforderungen, denen das duale Ausbildungssystem gegenübersteht, sind nur zu bewältigen, wenn die beiden Systempartner ihren lernortbezogenen Blickwinkel verlassen und mittels effizienter Kooperationsbeziehungen Optimierungsprozesse für das duale System als Ganzes ins Auge fassen.

Der Modellversuch „kobas“

„kobas“ ist ein Wirtschaftsmodellversuch der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V. (bfz e. V.), der zusammen mit einem BLK-Modellversuch (Träger ist das Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung) ein Kooperationsverfahren entwickelt und erprobt, das es den Akteuren des dualen Ausbildungssystems ermöglicht, ihre Zusammenarbeit durch institutionalisierte Strukturen zu effektivieren.

„kobas“ ist nicht der erste Modellversuch, der sich mit der Verbesserung der Lernortkooperation im dualen System beschäftigt. In

der Vergangenheit hat es immer wieder Modellversuche dieser Art gegeben, genauso wie es immer wieder Klagen über die mangelhafte Zusammenarbeit gegeben hat. Es war bislang sehr schwierig, über punktuelle Lösungen hinaus strukturelle Veränderungen zu erzielen, weil das Berufsausbildungssystem in der Vergangenheit unbeweglich und festgefahren war. Demgegenüber wird heute unter einem massiven Modernisierungsdruck ein konstruktiv-kritischer Dialog geführt, und es werden strukturelle Reformen zur Modernisierung und Flexibilisierung der beruflichen Bildung eingeleitet. Damit ist auch im Bereich der Lernortkooperation das Fenster für Veränderungen geöffnet. Es bestehen zukünftig größere Chancen, daß Probleme, die sich auf der Ebene der Akteure stellen, nicht nur **punktuell** bearbeitet werden können, sondern als Beiträge für **strukturelle** Veränderungen ernst genommen werden.

„kobas“ will als Doppelmodellversuch der Schul- und Wirtschaftsseite diese Chance für eine strukturelle Verbesserung der Lernortkooperationen im dualen Berufsausbildungssystem nutzen und zu einer Systemoptimierung beitragen. Der Modellversuch beschäftigt sich deswegen nicht mit der Entwicklung und Erprobung von einzelnen beispielhaften Kooperationslösungen, sondern er verfolgt einen neuen Ansatz:

Er setzt an existierenden Formen der Lernortkooperation an und entwickelt gemeinsam mit den Akteuren vor Ort Verfahren der Systematisierung und Verfestigung der Zusammenarbeit. Zielsetzung ist, punktuelle Kooperationsaktivitäten in institutionalisierte Kooperationsstrukturen zu überführen. Dieser allgemeinen Zielsetzung entsprechend will „kobas“ auch aufzeigen, wo sinnvolle Kooperationsverfahren an institutionelle Schranken stoßen. Diese sind zwar auf der Ebene von Modellversuchen nicht zu beseitigen, es können jedoch Hinweise auf Hindernisse gegeben werden, die im Rahmen der Modernisierung des Systems richtungsweisend wirken können.

Verfestigung beispielhafter Lernort-Kooperationen

Beispiele erfolgreicher Lernort-Kooperation zeigen, daß sie im wesentlichen vom Engagement der einzelnen Beteiligten auf Schul- und Betriebsseite abhängen. Unter dem Gesichtspunkt der Intensivierung und Verfestigung der Zusammenarbeit weisen sie insofern einige Mängel auf: Sie beruhen stark auf dem persönlichen Engagement der Beteiligten und auf der individuellen Konstellation. Sie sind daher auch fragil, wenn sich persönliche Ziele und Möglichkeiten der Beteiligten verändern.

Der Modellversuch untersucht in einer ersten Feldphase zunächst an fünf Standorten in Bayern (Erlangen, Würzburg, Passau, Schwandorf, München sowie zwei assoziierten Stellen in Kulmbach und Aichach-Friedberg) die Rahmenbedingungen für eine Verfestigung und Institutionalisierung solcher Lernort-Kooperationen. Davon ausgehend soll der Aufbau weiterer Kooperationsstellen angestoßen werden.

Entsprechend seiner allgemeinen Zielsetzungen ist der Modellversuch inhaltlich offen angelegt. Das heißt, er plant die Gegenstände, Methoden und Arbeitsschritte der begleiteten Kooperationen nicht vorweg, sondern überläßt die Entscheidungen darüber den Akteuren vor Ort.¹³ Trotzdem wurden die Kooperationen, die begleitet werden, entlang bestimmter Kriterien ausgewählt. Diese sind:

- Den Gegenständen der Kooperationen soll eine die Region übergreifende Bedeutung zu kommen. Sie sollen sich auch nicht in der Regelung berufsspezifischer Detailfragen erschöpfen, sondern Felder bearbeiten, in denen ein besonderer Modernisierungsbedarf besteht.
- In den begleiteten Kooperationen sollen Beiträge und Nutzen beider Seiten – der Berufsschule wie der Betriebe – erkennbar sein.

- Die Themen sollen auf eine längerfristige Kooperation angelegt sein, auch über die Projektlaufzeit hinaus, sich also nicht nur mit der Lösung punktueller Probleme der Ausbildung befassen.

In verschiedenen Berufsfeldern (Elektro- und Metallberufe, kaufmännische Berufe, Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe) werden derzeit Kooperationen begleitet, die sich mit folgenden Themen beschäftigen: handlungsorientierte Lernmethoden in Berufsschule und Betrieb, betrieblicher Umweltschutz und berufliche Umweltbildung (Umweltmanagementverfahren), Qualitätssicherung, betriebliche Gruppenarbeitskonzepte, neue Lernmedien in Berufsschule und Betrieb.

An den fünf Kooperationsstandorten sind von betrieblicher Seite sowohl kleine und mittlere Unternehmen als auch einzelne größere Betriebe am Modellversuch beteiligt.

Aufbau und Arbeitsweise von Kooperationsstellen

An den fünf Modellversuchsstandorten wurden jeweils Kooperationsstellen eingerichtet. Akteure in diesen Kooperationsstellen sind Ausbilder und Lehrer sowie Vertreter von überbetrieblichen Bildungseinrichtungen, sofern am Ausbildungsprozeß beteiligt. Von Fall zu Fall werden Entscheidungsträger aus Betrieben, Berufsschulen sowie Vertreter von Kammern hinzugezogen.

Das Personal der Modellversuchsträger und der wissenschaftlichen Begleitforschung fungiert als Moderator und Berater der Kooperationsstellen. In lernortübergreifenden Arbeitsgruppen werden von den Akteuren die ausgewählten Kooperationen hinsichtlich der bestehenden Kooperationssituation untersucht und weitere Kooperationsbedarfe festgelegt. Es werden Kriterien entwickelt, mit denen Lehrplan und betrieblicher Ausbildungsplan daraufhin überprüft werden kön-

nen, welche Themen sinnvollerweise von einem Lernort ausgegliedert und auf den anderen übertragen werden können. Leitgedanke ist dabei, jeweils diejenigen Ausbildungsthemen auszusortieren, bei denen über eine neue Kombination der Arbeitsteilung der Lernorte die Ausbildungsarbeit an beiden Lernorten effektiver zu gestalten ist.

Institutionalisierung der Zusammenarbeit durch den Aufbau von Kooperationsstellen

In einem zweiten Schritt werden dann lernortübergreifende Didaktiken entwickelt, mit denen Lernortfrage und Methode nach den Notwendigkeiten der Ausbildungsgegenstände flexibel gehandhabt werden können. Das betrifft den Austausch von Lernorten, den Austausch von pädagogischem Personal und die wechselseitige Qualifizierung von Ausbildern und Lehrern.

Dabei werden folgende, für die Kooperationsgestaltung relevante Strukturmerkmale betrieblicher Ausbildungsorganisation berücksichtigt:

- Existenz und Differenzierungsgrad schriftlicher Ausbildungspläne,
- Verfügbarkeit hauptberuflicher Ausbilder, Arbeitsbelastung ausbildender Fachkräfte, berufspädagogische Qualifikation des Ausbildungspersonals,
- Nutzung verschiedener Lernorte in der betrieblichen Ausbildung (Arbeitsplatz, Lehrwerkstatt, innerbetrieblicher Zusatzunterricht, überbetriebliche Unterweisung, Ausbildungsbünde),
- didaktisch-methodische Gestaltung der Ausbildung (Beistellehre contra Einsatz differenzierter Ausbildungsmethoden),
- Vorhandensein und Qualität der für die Ausbildung geeigneten Ausstattung.

Auf Basis dieser Strukturmerkmale wird die spezifische Ausbildungssituation der Modellversuchsbetriebe analysiert, und es werden jeweils kooperationsfördernde und limitierende Faktoren bestimmt. So können unterschiedliche Kooperationsformen entwickelt werden, die die spezifischen betrieblichen Bedingungen berücksichtigen.

Bereits jetzt zeichnet sich ab, daß sich in den Kooperationsstellen weitere lernortübergreifende Arbeitsgruppen in anderen Berufsfeldern gründen werden.

In einer zweiten Feldphase erprobt der Modellversuch den Transfer der entwickelten Kooperationsverfahren. Er initiiert neue regionale Kooperationsverhältnisse von Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen an weiteren Standorten. Die Mitarbeiter im Modellversuch verstehen sich dabei nur als externe Berater. Sie erproben damit, inwieweit externe Initiative und Unterstützung neue Lernortkooperationen ins Leben rufen können, die ihre konkreten Ziele und Inhalte nach eigenen bedarfsoorientierten Gesichtspunkten definieren. Sie erproben damit weiterhin, wie selbst-stabilisierende Kooperationsformen entwickelt werden können, die im Laufe der Zeit weniger oder gar keine externe Unterstützung benötigen.

Im Verlauf der beiden Feldphasen wird der Modellversuch Auskunft geben über folgende Fragen:

- Inwieweit läßt sich der Lernort Berufsschule für die Vermittlung betrieblicher Ausbildungsthemen nutzen?
- Für welche Themen ist eine Übertragung auf den schulischen Lernort sinnvoll?
- Inwieweit kann das pädagogische Know-how der Lehrer die betriebliche Ausbildungspraxis optimieren?
- Inwieweit können Lehrer als Lernberater bei der praktischen Umsetzung von schulisch Gelerntem im Betrieb fungieren?
- Inwieweit ergibt sich eine wechselseitige Qualifizierung von Ausbildern und Lehrern

in solchen Kooperationen automatisch, quasi als Gratisgabe der Kooperation; inwieweit müssen sie durch Input von Experten unterstützt werden (Workshops, Seminare)?

Die Fragen stellen sich komplementär für die Seite der Schule.

Modellversuch in kooperativer Form

Der Modellversuch „kobas“ selbst ist – dem Gegenstand entsprechend – in kooperativer Form angelegt: Der Wirtschaftsmodellversuch (Träger: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Arbeitgeberverbände e. V., bfz Bildungsforschung) ergänzt einen BLK-Modellversuch (Träger: ISB – Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung).

In enger Abstimmung betreut das ISB die Kooperationen von schulischer Seite aus und das bfz von betrieblicher Seite aus. Durch diese Verzahnung von Modellversuchsträgern ist gewährleistet, daß die Modellversuchsteilnehmer vor Ort auf kongeniale Partner treffen und daß die Ergebnisse des Modellversuchs Akzeptanz im institutionellen Umfeld der Modellversuchsträger (Kultusministerium, Arbeitgeberverbände) finden. Regelmäßige Treffen der Mitarbeiter der parallelen Modellversuche in kurzen Abständen, gegenseitige Berichterstattung und gemeinsam verantwortete Veranstaltungen und Veröffentlichungen sichern die Verzahnung.

Anmerkungen:

¹ „Während die Ausbildung in Schule und Betrieb im Ausland immer noch als Vorbild gilt, verschlafen die Deutschen den Anschluß an die rasche Entwicklung der Arbeitswelt.“ In Martens, E.: *Den Vorsprung ver spielt*. In: *Die Zeit vom 7. 4. 1995*

² Vgl. Berufsbildungsgesetz, § 25 Abs. 1

³ Vgl. Pütz, H.: *Eröffnungsrede zum Workshop: Stand und Perspektiven in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsbildung*. In: *Stand und Perspektiven in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsbildung. Workshop zu Herausforderungen im Ausbildungsordnungsbereich*. Berlin, BIBB 1992, S. 13–15

⁴ Vgl. Adler, T.; Dybowski, G.; Schmidt, H.: *Kann sich das duale System behaupten? Argumente für eine zukunftsorientierte Berufsausbildung*. In: BWP 22 (1993) 1, S. 3–10

⁵ Vgl. ebenda, S. 8

⁶ Vgl. Arnold, R.: *Das duale System der Berufsausbildung hat eine Zukunft*. In: BWP 22 (1993) 1, S. 20–27

⁷ Vgl. Zimmer, G.: *Dezentrale Weiterbildung mit multimedialen Lernsystemen in Modellversuchen*. In: Dehnboestel, P.; Holz, H.; Novak, H. (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1992 (*Berichte zur beruflichen Bildung*, H. 149), S. 383–400

⁸ Vgl. Steinborn, H. C.: *Berufs- und arbeitspädagogische Handlungsfelder von Ausbildern vor Ort*. In: Steinborn, H. C.; Weilnöck-Buck, I. (Hrsg.): *Ausbilder in der Industrie. Veränderte Rahmenbedingungen, neue Ziele, neue Ansprüche*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.). Berlin 1992 (*Berichte zur beruflichen Bildung*, H. 139), S. 231–262

⁹ Vgl. Brater, M.; Büchele, U.: *Persönlichkeitsorientierte Ausbildung am Arbeitsplatz*, München 1991, S. 31ff.

¹⁰ Vgl. Pätzold, G.; Walden, G.: *Anspruch und Wirklichkeit des Lernortkonzepts*. In: Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte im dualen System der Berufsbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär (Hrsg.) Berlin 1995 (*Berichte zur beruflichen Bildung*, H. 177), S. 18–22

¹¹ Vgl. Adler, T.; Dybowski, G.; Schmidt, H.: *Kann sich . . . , a. a. O.*, S. 8, sowie Pütz, H.: *Eröffnungsrede . . . , a. a. O.*, S. 13

¹² Vgl. Berger, G.; Walden, G.: *Zur Praxis der Kooperation zwischen Schule und Betrieb – Ansätze zur Typisierung von Kooperationsaktivitäten und -verständnissen*. In: Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte . . . , a. a. O.*, S. 409–430

¹³ Der Modellversuch folgt damit einer Empfehlung von Walden, G.; Brandes, H.: *Lernortkooperation – Bedarf, Schwierigkeiten, Organisation*. In: Pätzold, G.; Walden, G. (Hrsg.): *Lernorte . . . , a. a. O.*, S. 142: „Wenn man davon ausgeht, daß die Entwicklung von Kooperation vor Ort ein langfristiger Prozeß ist, der von den Betroffenen selber geleistet werden muß, so hätten . . . [regionale Kooperationsinstitutionen] nicht die Aufgabe, Kooperationsinhalte und -formen vorzugeben, sondern eine Unterstützungs- und Beratungsfunktion gegenüber Ausbildern und Lehrern.“

Ist die Bewertung von Prüfungsleistungen nach dem degressiven 100-Punkte-Schlüssel noch zeitgemäß?

Jens U. Schmidt

Dr. phil., Dipl.-Psychologe,
wissenschaftlicher Mitarbeiter
in der Abteilung 2.2
„Prüfungen und Lernerfolgskontrollen“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Vor über 25 Jahren wurde in Musterprüfungsordnungen für Ausbildungen, Fortbildungen und Meisterprüfungen ein Umrechnungsverfahren für Punkte in Noten festgelegt, der degressive 100-Punkte-Schlüssel. Diese Methode gerät immer wieder in die bildungspolitische Diskussion, obwohl – wie empirisch gezeigt wird – das eigentliche Problem in der Auffassung darüber besteht, wie schwierig Prüfungen sein sollen, welche Durchfallquote und welche Quote guter Leistungen akzeptabel erscheinen, und wie stark die Leistungen der Prüfungsteilnehmer streuen dürfen.

Das Thema „Bewertung und Benotung von Prüfungsleistungen“ ist immer wieder Grund für bildungspolitische Auseinandersetzungen, auch wenn diese Debatten nicht so breit und öffentlich geführt werden wie diejenigen, bei denen es um Innovationen im Prüfungswesen geht wie integrierte Prüfungen, Gruppenprüfungen, Betriebsaufgabe, handlungsorientierte Aufgabengestaltung, computergestützte Prüfungen¹ usw. Im Mittelpunkt der Diskussion der Bewertung steht ein eher technisch anmutender Aspekt, dessen Bedeutung für Qualität und Aussagekraft von Prüfungen möglicherweise überbetont wird: der Umrechnungsschlüssel von Punkten in Noten. Die vorliegende Arbeit basiert auf einer auf Veranlassung des Deutschen Handwerkskammertages (DHKT) und des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) erstellten Expertise des Bundesinstituts für Berufsbil-

dung. Im Rahmen der am 1. 1. 1994 in Kraft getretenen Novelle zur Handwerksordnung wurde die Meisterprüfungsordnung geändert und bei dieser Gelegenheit vom DGB eine Veränderung des Umrechnungsschlüssels gefordert. Man einigte sich zunächst auf eine Beibehaltung des bisherigen Verfahrens und eine erneute Diskussion nach Vorliegen der Expertise.

Der praktizierte degressive Umrechnungsschlüssel für Punkte in Noten wurde allerdings auch von anderen Personen und Institutionen immer wieder in Frage gestellt, seit zur Vereinheitlichung der von den zuständigen Stellen zu erlassenden Prüfungsordnungen vom Bundesausschuß für Berufsbildung **Musterprüfungsordnungen²** erlassen wurden.

Hier ist ein Umrechnungsschlüssel festgelegt worden, der eine Bewertung von Prüfungsleistungen mit 0–100 Punkten vorsieht, die dann nach einem degressiven und nicht linearen System in sechs Notenstufen umzurechnen sind. Degrössiv bedeutet, daß der Punktbereich zunehmend enger wird, je besser die Leistungen sind. Während für die Note 6 der Bereich 0 bis 29 Punkte (Spannweite 30 Punkte) umfaßt, für die 5 der Bereich 30 bis 49 Punkte (Spannweite 20), sind die Bereiche für die 1 mit 92 bis 100 Punkten (Spannweite 9) und die 2 mit 81 bis 91 (Spannweite 11) erheblich geringer. Ein Prüfungsteil ist bestanden, wenn die Note 4 erreicht wurde. Dies soll dann der Fall sein, wenn die Hälfte der maximal möglichen Punktzahl erreicht ist, also bei 50 Punkten.

Man muß sich vor Augen halten, daß diese Form der Bewertung seit über 20 Jahren in fast allen Ausbildungs- und Fortbildungsprüfungen praktiziert wird, also die Mehrheit der heute im Arbeitsleben stehenden Personen nach diesem Verfahren benotet wurden. Es ist daher auch keine Diskussion für Spezialisten, wenn immer wieder dieses Bewertungsverfahren hinterfragt wird. Welche Argumente lassen sich für eine Änderung des Umrechnungsschlüssels heranziehen? Entscheidend dürfte eine im Einzelfall möglicherweise bestehende Unzufriedenheit mit der Durchfallquote sein bzw. mit dem Anteil von Personen, die besonders erfolgreich in der Prüfung sind, also mit einer 1 oder 2 abschließen. Wie kraß die Auswirkungen einer schlichten Änderung des Umrechnungsschlüssels sind und welche weiteren Konsequenzen sich daraus ergeben würden, wird erst deutlich, wenn man dies wie im vorliegenden Artikel anhand empirischer Daten analysiert.

Das eigentliche Dilemma besteht darin, daß Prüfungen im strengen Sinne nicht **kriteriumsorientiert** erfolgen. Nicht jeder, der eine Prüfung nicht besteht, ist unfähig, in dem entsprechenden Beruf zu arbeiten, und nicht jeder erfolgreiche Kandidat verfügt wirklich über die notwendige Handlungskompetenz. Die Gestaltung einer Prüfung bezogen auf ein eindeutiges Kriterium „Berufseignung“ wird sicher auch langfristig eine Utopie bleiben, da dies für jeden einzelnen Abschluß eine aufwendige Bewährungsanalyse erfordert. Bis dahin muß man sich mit Setzungen behelfen, also mit praktikablen Bestehensgrenzwerten und Umrechnungsschlüsseln.

Als Alternative zum degressiven Umrechnungsschlüssel wird vorgeschlagen, mit gleich großen Punktintervallen für jede Note zu arbeiten, also mit einem linearen Schlüssel. Soll am Bestehenskriterium von mindestens 50 Punkten festgehalten werden, so wären die Leistungen unterhalb und oberhalb von 50 Punkten in jeweils vier Notenstufen

Tabelle 1: **Gegenüberstellung von drei Umrechnungsschlüssen für Punkte in Noten
Punkteschlüssel zur Umrechnung von 0–100 Punkten in 6 Noten**

Note	Degressiver Schlüssel	Linearer Schlüssel	Teil-linearer Schlüssel
1	100–92	100–83	100–87,5
2	unter 92–81	unter 83–67	unter 87,5–75
3	unter 81–67	unter 67–50	unter 75–62,5
4	unter 67–50	unter 50–34	unter 62,5–50
5	unter 50–30	unter 34–17	unter 50–25
6	unter 30–0	unter 17–0	unter 25–0

aufzuteilen. Eine Differenzierung ungenügender Leistungen in 4 Notenstufen dürfte jedoch kaum sinnvoll sein. Würde der Bestehens-Grenzwert 50 aufgegeben, gleichzeitig an den 6 Noten festgehalten werden, wäre bei einem linearen Schlüssel die Bestehengrenze zwischen 33 und 34 Punkten anzusetzen.

Als dritte Möglichkeit bietet sich ein teil-lineärer Schlüssel an, bei dem am Grenzwert 50 festgehalten, der Bereich unterhalb von 50 in zwei gleiche Intervalle und der oberhalb in vier gleiche Intervalle aufgeteilt wird. Alle drei Möglichkeiten sind einander in Tabelle 1 gegenübergestellt.

Umrechnungsschlüssel in anderen Bereichen

Um festzustellen, ob Umrechnungsschlüssel in anderen Bereichen überhaupt verwendet werden und wie diese aussehen, wurden vorliegende Unterlagen gesichtet und unterschiedliche Institutionen telefonisch befragt, wobei diese Befragung nicht den Anspruch auf Repräsentativität erhebt. Die angeführten Verfahren sollen das vorhandene Methodenspektrum aufzeigen.

In **allgemeinbildenden Schulen** wird in der Primarstufe und Sekundarstufe I ebenso wie

in berufsbildenden Schulen normalerweise mit den bekannten 6 Notenstufen und deren verbalen Umschreibungen gearbeitet. Dem Lehrer ist es je nach Art der Lernerfolgskontrolle (Test, Klassenarbeit, Klausur, mündliche oder schriftliche Prüfungsarbeit) freigestellt, einen eigenen Punkte-Umrechnungsschlüssel zu erstellen, wobei gemäß der verbalen Umschreibungen und der Orientierung an der Gaußschen Normalverteilung eine größere Anzahl von Noten im Mittelbereich (3 und 4) als Noten im oberen und unteren Bereich angestrebt wird. Die Noten 1 und 6 stellen Ausnahmen dar. Es gibt hier allerdings in den einzelnen Bundesländern auch darüber hinausgehende Regelungen.

In der Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) wird mit einem linearen Punkteschlüssel mit 16 Stufen bewertet mit folgenden Zuordnungen: 0 Punkte = Note 6, 1–3 = Note 5, 4–6 = Note 4, 7–9 = Note 3, 10–12 = Note 2, 13–15 = Note 1. Die Bestehensgrenze liegt in der Regel bei der Note 4 bzw. bei 4 Punkten, also bei 31 Prozent der maximal möglichen Punktzahl.

Ansonsten gibt es offenbar in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen sowie an Fachschulen keine allgemeinverbindlichen Regelungen über Punkteschlüssel, lediglich die verbal umschriebenen Notenstufen.

In den vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland herausgegebenen Allgemeinen Bestimmungen für Diplomprüfungsordnungen an Fachhochschulen, Universitäten und gleichgestellten Hochschulen sowie den Allgemeinen Bestimmungen für Magisterprüfungsordnungen in den aktuellen Fassungen finden sich keine Punkteschlüssel. Angegeben sind lediglich verbale Umschreibungen der 5 Notenstufen (Note 6 nicht vorgesehen). Die Note kann zur differenzierteren Bewertung um 0,3 erhöht oder herabgesetzt werden, wobei jedoch die Noten 0,7, 4,3 und 5,3 ausgeschlossen sind. Bestehenskriterium ist eine Note von mindestens 4,0.

Eine besondere Regelung besteht bei Juristen, bei denen ein Punktesystem vorgegeben ist.³ Hier gibt es 7 Noten und eine Zuordnung zu 0–18 Punkten. Bei rechnerisch ermittelten Gesamtnoten gilt ein anderer Punkteschlüssel als bei der Bewertung von Einzelleistungen. Dieser sieht breitere Punktintervalle für sehr gute und ungenügende Leistungen vor.

Im öffentlichen Dienst sind einige hundert Prüfungsordnungen erlassen worden, die hinsichtlich der Bewertung sehr uneinheitlich sind. In einigen Ländern wird lediglich mit Noten, in einigen mit einem der Sekundarstufe II der allgemeinbildenden Schulen vergleichbaren Schlüssel gearbeitet. Das Bundesverwaltungsaamt hat für Ausbildungen des Bundes in den Berufen Verwaltungsfachangestellte/r, Kartograph/-in und Ver- und Entsorger/-in Prüfungsordnungen erlassen, in denen der in Tabelle 1 dargestellte teil-lineare Umrechnungsschlüssel vorgegeben ist. Dieser Umstand hat schon mehrfach zu Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit dem sowohl im öffentlichen Dienst als auch in der Wirtschaft ausgebildeten Beruf Kartograph geführt, da hier mitunter die Leistungen von Auszubildenden der gleichen Berufsschulklassen, die die gleiche Prüfung bearbeiteten, unterschiedlich benotet wurden.

Das Problem ist bis heute ungelöst. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat anlässlich einer Petition empfohlen, die Prüfungszeugnisse aus der Wirtschaft um eine Bewertung nach den Richtlinien des öffentlichen Dienstes zu ergänzen. Eine ähnliche Problematik besteht offenbar bei den Abschlüssen Techniker der IHK und Staatlich geprüfte Techniker.

Um weitere methodische Möglichkeiten aufzuzeigen, werden noch zwei weitere Beispiele dargestellt, ohne hier den Versuch eines internationalen Vergleichs zu unternehmen: In der DDR wurde in der beruflichen Ausbildung ein Punkteschlüssel empfohlen, wobei in Abhängigkeit von der Art der erbrachten Leistung jeweils zu entscheiden ist, ob die Anwendung von Punkten bei der Notengebung sinnvoll ist. Das verbal umschriebene Zensuren-System ist immer ausschlaggebend. Folgende degressive Zuordnung wurde getroffen: 1 = mindestens 96 Prozent, 2 = mindestens 80 Prozent, 3 = mindestens 60 Prozent, 4 = mindestens 36 Prozent, 5 = unter 36 Prozent der maximal möglichen Punkte.

In Irland gibt es innerhalb der beruflichen Ausbildung Umrechnungsschlüssel. Hier wird als Beispiel die Regelung für Electricians dargestellt. Gearbeitet wird mit 7 Notenstufen (grades), die mit Buchstaben bezeichnet werden. Es erfolgen folgende Zuordnungen zu Punkten:

A = 85–100; B = 70–84; C = 55–69; D = 40–54; E = 25–39; F = 10–24; NG = 0–10.

Interessant ist dabei, daß die Bestehensgrenzen für die schriftliche und praktische Prüfung unterschiedlich angesetzt sind. Für das Bestehen einer schriftlichen Prüfung ist ein D ausreichend, für die praktische Prüfung ein C. Das Bestehen der gesamten Prüfung setzt das Bestehen aller verbindlichen Prüfungsteile voraus.

Es zeigt sich, daß recht unterschiedliche Umrechnungsschlüssel praktiziert werden, in

vielen Bereichen aber nur mit einem verbal umschriebenen Notensystem gearbeitet wird. Die durch die Musterprüfungsordnungen angestrebte Vereinheitlichung der Prüfungsordnungen ist hinsichtlich des Bewertungsverfahrens – abgesehen vom öffentlichen Dienst – weitgehend gelungen.

Empirischer Vergleich unterschiedlicher Umrechnungsschlüssel

Die Auswirkungen unterschiedlicher Punkteschlüssel sollen durch einen empirischen Vergleich anhand echter Daten einer schriftlichen Ausbildungsabschlußprüfung mit mehr als 3 000 Teilnehmern⁴ verdeutlicht werden. Die drei o. g. Umrechnungsschlüssel werden zunächst auf einen typischen Prüfungsteil angewandt mit einer durchschnittlichen Schwierigkeit von 0,70, also einen Satz von Aufgaben, die im Mittel von 70 Prozent der Teilnehmer richtig gelöst wurden (Beispiel A). Diese Höhe der Schwierigkeit wird nach Aussage von verschiedenen Aufgabenerstellungsinstitutionen bei der Entwicklung von Prüfungsaufgaben angestrebt und meist auch erreicht. Im zweiten Schritt erfolgt die Anwendung der drei Umrechnungsschlüssel auf einen schwierigeren Aufgabensatz, im dritten Schritt auf einen Aufgabensatz, in dem die Punktwerte der Prüfungsteilnehmer weniger stark streuen als üblich. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 zusammengefaßt.

Bei einem Prüfungssatz mit herkömmlicher Schwierigkeit von 0,70 (Beispiel A) ist der lineare Schlüssel wenig zweckmäßig, da er bei dieser Aufgabenschwierigkeit zu einer viel zu hohen Anzahl guter Noten und einer viel zu geringen Durchfallquote führt. Der teil-lineare Schlüssel führt zu einer akzeptablen Durchfallquote von sechs Prozent, ebenso wie der degressive Schlüssel, gleichzeitig jedoch zu einer außerordentlich hohen An-

Tabelle 2: **Quoten guter Noten und Durchfallquoten bei verschiedenen Umrechnungsschlüsseln und unterschiedlichen Schwierigkeiten und Punkteverteilungen in den Prüfungsdaten**

		Degressiver Schlüssel	Linearer Schlüssel	Teil-linearer Schlüssel	
A	Übliche Prüfungs-schwierigkeit	Anteil Note 1 u. 2 Durchfallquote	21 6	60 0,2	39 6
B	Höherer Schwierigkeitsgrad	Anteil Note 1 u. 2 Durchfallquote	4 49	18 20	8 49
C	Verringerte Punktestreuung	Anteil Note 1 u. 2 Durchfallquote	11 14	41 1	24 14

zahl der Noten 1 und 2. Es erscheint fraglich, ob es tatsächlich wünschenswert ist, wenn dieser Anteil bei 39 Prozent liegt, solange mit diesen Noten eine besondere Auszeichnung verbunden sein soll.

Die bei Prüfungen im dualen System gewünschte Notenverteilung bei einem Schwierigkeitsgrad von 0,70 ergibt sich am ehesten bei Verwendung des degressiven Schlüssels. Die Notenverteilung entspricht weitgehend der Gaußschen Normalverteilung mit größter Häufung im Mittelbereich und einer niedrigen, aber durchaus nennenswerten Durchfallquote auf der einen und einer bei 21 Prozent liegenden Quote guter Noten auf der anderen Seite.

Eine völlig andere Situation ergibt sich bei Aufgaben mit höherer Schwierigkeit. Dies wird am Beispiel B in Tabelle 2 demonstriert, bei dem die Daten so manipuliert wurden, daß die durchschnittliche Schwierigkeit bei 0,50 liegt, also die Aufgaben im Durchschnitt nur von 50 Prozent der Prüflinge richtig bearbeitet wurden.

Man sieht hier sehr deutlich, daß sowohl der degressive als auch der teil-lineare Schlüssel zu inakzeptabel hohen Durchfallquoten von 49 Prozent führen, während diese Quote beim linearen Schlüssel in der eher akzeptablen Größenordnung von 20 Prozent liegt. Es ist klar, daß sich bei einer Bestehensgrenze

von 50 Prozent der Punkte und einer durchschnittlichen Schwierigkeit von 50 Prozent Aufgabenlösung eine Durchfallquote von ebenfalls etwa 50 Prozent ergeben muß. Auch im Bereich der besseren Noten käme für diese Daten nur der lineare Schlüssel in Betracht, da die Quote der Noten 1 und 2 vor allem bei Verwendung des degressiven, jedoch auch des teil-linearen Schlüssels für die Praxis zu gering sein dürfte.

Neben der Schwierigkeit spielt auch die Streubreite der vorkommenden Punkte eine wichtige Rolle. Streuen sie relativ stark, was bedingt durch unterschiedlich schwierige Teilaufgaben meist der Fall ist, erscheint ein anderer Schlüssel zweckmäßig als bei geringerer Streuung.

Dies ist insbesondere bei Summen- und Durchschnittswerten aus mehreren Prüfungsleistungen relevant. Werden die Punktwerte der Prüfungsteile aufsummiert, dann der Summenwert ins 100-Punkte-Schema transformiert und in eine Note umgewandelt, haben solche Summenwerte normalerweise eine deutlich geringere Streuung als die in den Summenwert eingehenden Einzelleistungen. In Abbildung 1 wird dies verdeutlicht durch Gegenüberstellung der Häufigkeitsverteilung eines Prüfungsteils und eines Summenwerts aus diesem und drei weiteren Prüfungsteilen. Es ist deutlich zu sehen, daß die Kurve des

Prüfungsteils sehr viel flacher verläuft als der Summenwert. Damit nimmt die Wahrscheinlichkeit besonders guter und schlechter Noten durch die Summenbildung ab.

Bei Umwandlung dieses Summenwerts nach den drei Umrechnungsschlüsseln in Noten ergeben sich die in Tabelle 2, Beispiel C dargestellten Quoten für gute und schlechte Prüfungsleistungen.

Beim Vergleich von Beispiel A und C wird deutlich, daß die Anzahl guter Leistungen für einen derartigen Summenwert beim degressiven Schlüssel mit nur noch elf Prozent möglicherweise etwas zu niedrig ist. Hier ist der teil-lineare Schlüssel eher geeignet, sofern etwa 20 Prozent der Prüflinge mit guten Noten ausgezeichnet werden sollen. Dieser generell geltende Umstand – geringere Streuung zusammengefaßter Leistungen – dürfte auch der Grund dafür sein, daß bei den Juristen (s. o.) ein anderer Schlüssel für die Bewertung der Gesamtleistung vorgesehen ist als für die Einzelleistungen.

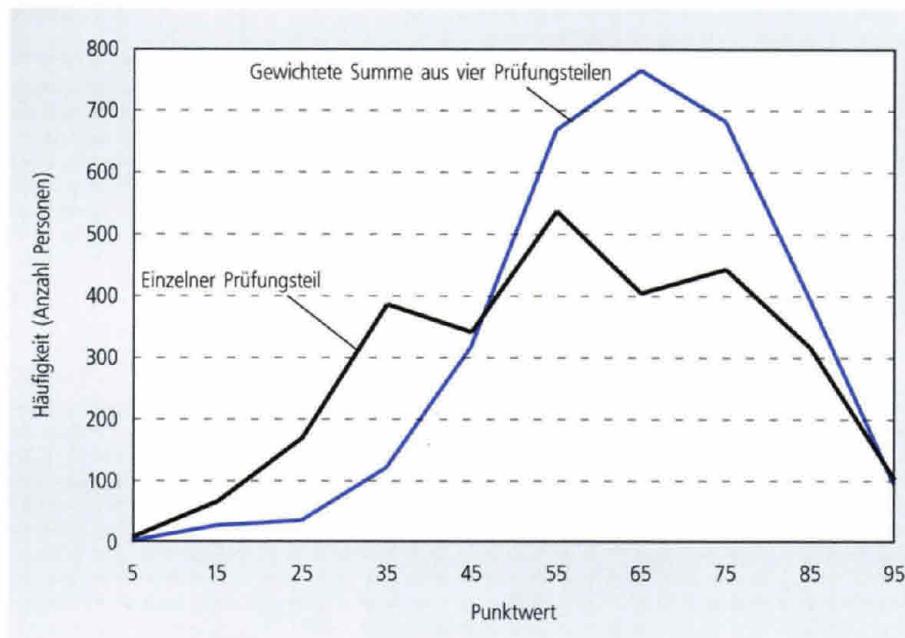
Umrechnungsschlüssel für Durchschnittsnoten

Mit dem letzten Beispiel wird ein sehr wichtiger Aspekt berührt: die Frage, ob man bei Durchschnittsnoten oder Gesamtnoten mit einem anderen Schlüssel arbeiten sollte als bei der Bewertung von Einzelleistungen.

Die Musterprüfungsordnungen für Ausbildungen und Umschulungen regeln nicht, wie ein Gesamtergebnis zu ermitteln ist. Die Prüfung wird, sofern dies durch die Ausbildungsordnung nicht anders bestimmt ist, als bestanden bewertet, wenn in den einzelnen Prüfungsteilen ausreichende Leistungen erbracht werden. Anders ist dies in Fortbildungsprüfungen und Meisterprüfungen geregelt, wo der Durchschnitt aller Leistungen zu errechnen ist, der dann mindestens ausreichend sein muß.

Hier liegt nun ein generelles Dilemma: die mathematische Unzulässigkeit einer Durch-

Abbildung 1: Häufigkeitsverteilung der Punktwerte eines Prüfungsteils und der Summe aus vier Prüfungsteilen (jeweils innerhalb des 100-Punkte-Systems)



schnittsbildung von Noten auf der einen Seite und die Unzweckmäßigkeit des degressiven Umrechnungsschlüssels für Durchschnittspunktzahlen auf der anderen. Der Durchschnitt darf nur bei metrischen Skalen berechnet werden, also bei Skalen mit konstanten Abständen zwischen benachbarten Skalenpunkten. Die Notenskala erfüllt diese Bedingung generell nicht, insbesondere nicht nach Anwendung des degressiven Umrechnungsschlüssels, da die einer Note zugeordneten Punktabstände ungleich sind. Die Struktur der Punkteskala kann als metrisch angesehen werden, da die Abstände zwischen benachbarten Skalenwerten hier eher als konstant angesehen werden können.

Damit dürfte die Bildung von durchschnittlichen Leistungen nur auf der Ebene der Punkte erfolgen, wobei dann der Durchschnittswert in eine Note transformiert wird. Dies führt jedoch beim degressiven Umrechnungsschlüssel, wie Ecker⁵ ausführt, zu einer für den Prüfling schwer einsehbaren Unrechtmäßigkeit. Werden in der schriftlichen Prüfung 92 Punkte, also Note 1, erreicht, im praktischen Teil 67 Punkte, Note 3, ergibt

sich nicht die erwartete Gesamtnote 2, sondern eine 3, denn die Durchschnittspunktzahl 79,5 fällt nach dem Umrechnungsschlüssel in das Intervall für die 3. Diese mathematisch zulässige Vorgehensweise hat also in Kombination mit dem degressiven Schlüssel die Konsequenz, daß die Gesamtnote schlechter ausfällt als bei Durchschnittsbildung von Noten bzw. bei Zugrundelegung eines linearen Schlüssels. Es muß also ernsthaft diskutiert werden, ob es nicht notwendig wäre, das Verfahren der Durchschnittsbildung und der Umrechnung in Noten neu zu regeln. Eine solche Durchschnittsbildung findet übrigens auch bei der Einbeziehung von mündlichen Ergänzungsprüfungen in das Prüfungsergebnis statt, wo sich durch die Gewichtung zusätzliche Probleme ergeben. Auf diesen Aspekt kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

Welcher Schlüssel ist für welche Situation geeignet?

Aus den Ausführungen sollte deutlich geworden sein, daß die Zweckmäßigkeit eines Um-

rechnungsschlüssels von den Rahmenbedingungen und Anforderungen der Prüfung abhängt. Es gibt keinen richtigen oder falschen Schlüssel, sondern lediglich für verschiedene Bedingungen zweckmäßige und weniger zweckmäßige Verfahren. Relevant sind vor allem folgende Faktoren:

- Schwierigkeitsgrad der Aufgaben: Werden die Aufgaben im Durchschnitt von 50 Prozent der Prüflinge gelöst oder sind dies erheblich mehr (Schwierigkeit 0,50 oder größer 0,50)?
- Streuung der Punktwerte: Gibt es viele Prüfungsteilnehmer mit Punktzahlen nahe dem Mittelwert oder verteilen sich die Punktzahlen über einen breiten Bereich, ist die Streuung also klein oder groß?
- Bestehenskriterium: Wird die Erreichung der Hälfte der maximal möglichen Punkte verlangt oder deutlich weniger?
- Auszeichnung durch gute Leistungen: Sollen besonders gute Noten (1 und 2) die Ausnahme sein (ca. zehn Prozent der Prüflinge) oder von einem größeren Anteil der Prüflinge (ca. 20 Prozent) erreicht werden?

Aus der Kombination dieser Faktoren ergeben sich 16 unterschiedliche Situationen, für die sich jeweils andere Umrechnungsschlüsse anbieten (vgl. Tabelle 3). Einige Kombinationen sind nicht sinnvoll, wie z. B. die durchschnittliche Aufgabenschwierigkeit von 0,50 bei einem Bestehenskriterium von 50 Prozent der möglichen Punkte. Diese Kombination muß zu einer wohl kaum wünschenswerten Durchfallquote von 50 Prozent führen.

Greifen wir drei Beispiele heraus:

- Derzeitige Prüfungen im dualen System sind durch durchschnittliche Aufgabenschwierigkeiten von 0,70 gekennzeichnet, also deutlich leichter als 0,50. Die Streuung der Punkte ist groß, das Bestehenskriterium mit 50 Punkten festgelegt und ein Anteil von 20 Prozent guter Noten wünschenswert. Für diese Situation eignet sich gemäß Tabelle 3 also am ehesten der degressive Umrechnungsschlüssel.

Tabelle 3: Entscheidungshilfe für unterschiedliche Umrechnungsschlüssel und die Rahmenbedingungen der Prüfungserstellung

Aufgabenschwierigkeit	0,5				deutlich größer als 0,5			
Streuung der Punkte	klein		groß		klein		groß	
Bestehensgrenze	50 < 50		50 < 50		50 < 50		50 < 50	
% gute Leistungen ca.	20	10	20	10	20	10	20	10
zweckmäßiger Schlüssel	-	-	S	L	-	-	L	S
D:	Derzeit praktizierter degressiver Schlüssel							
D*:	Stärker degressiver Schlüssel mit im oberen Bereich noch engerer Streubreite							
L:	Linearer Schlüssel							
S:	Symmetrischer degressiver Punkteschlüssel (jeweils gleiche Punktebereiche für 3 und 4, 2 und 5, 1 und 6, groß bei 3 und 4, klein bei 2 und 5, klein bei 1 und 6), Orientierung an der Gaußschen Normalverteilung							
T:	Teil-linearer Punkteschlüssel							
-:	Kombination ist innerhalb des Ausbildungswesens nicht sinnvoll							

- Für Gesamtnoten, die durch Durchschnittsbildung der Einzelleistungen auf der Ebene von Punkten vorgenommen wurden, gelten ebenfalls Schwierigkeit größer 0,50, Bestehensgrenze 50 und gewünschter Anteil von 20 Prozent guter Noten, jedoch ist die Punktestreuung kleiner. Daher eignet sich hier am ehesten der teil-lineare Schlüssel.
- In der gymnasialen Oberstufe sind die Aufgaben vergleichsweise schwierig, die durchschnittliche Schwierigkeit wäre mit 0,50 zu beziffern, wobei die Punktwerte wenig streuen. Das Bestehenskriterium liegt deutlich unter 50 Prozent der maximal möglichen Punkte (4 von 15 Punkten). Mit besonders guten Noten wird nur ein kleiner Prozentsatz der Schüler ausgezeichnet. Nach Tabelle 3 wäre also der lineare Schlüssel heranzuziehen.

Fazit

In diesem Beitrag sollte deutlich gemacht werden, daß es nicht sinnvoll ist, aufgrund unbefriedigender Notenverteilungen bei Prüfungen den Umrechnungsschlüssel in das Zentrum der Diskussion zu stellen. Er ist lediglich ein technisches Hilfsmittel, das je nach Rahmenbedingungen der Aufgabensätze, angestrebter Durchfallquote und gewünschtem Anteil guter Leistungsbeurteilun-

gen anders konstruiert werden muß. Niemand wird behaupten, daß diese Aspekte quasi naturgegeben sind. Sie sind Setzungen oder gewachsene bzw. gewohnte Rahmenbedingungen einer Leistungsbeurteilung. Der Schwierigkeitsgrad von Aufgabensätzen hat sich bei einer bestimmten Größenordnung eingependelt, bedingt durch die langjährige Erfahrung der Aufgabenersteller und Rückmeldungen aus den jeweils vorangegangenen Prüfungen. Unter den heutigen Bedingungen bei Prüfungen im dualen System ist also der praktizierte degressive Umrechnungsschlüssel am geeignetesten.

Unbefriedigend ist in diesem Zusammenhang, daß auch die Durchfallquote als Setzung betrachtet wird, also definiert wird, wie viele Prüflinge durchfallen sollen. Sehr viel besser wäre, wie oben erwähnt, eine echte kriteriumsorientierte Prüfung, bei der derjenige durchfällt, der objektiv das Lernziel nicht erreicht hat. Vor dem Hintergrund der derzeit praktizierten eher vagen Festlegung von Prüfungsanforderungen und dem Fehlen klarer Kriterien ist dieser Ansatz aber utopisch.

Bei einer Veränderung des Verfahrens, also beispielsweise der Einführung eines linearen Schlüssels mit einem Bestehengrenzwert von 33 Prozent, müßten künftig Aufgaben

mit einem durchschnittlichen Schwierigkeitsgrad von 0,50 entwickelt werden. Die Aufgabenersteller müßten langjährige Erfahrungen über Bord werfen und sich darauf einstellen, erheblich schwierigere Aufgaben zu entwickeln. Der Nutzen dürfte mit dem Aufwand für diesen Schritt kaum in einem sinnvollen Verhältnis stehen.

Ein Aspekt sollte weiter im Auge behalten werden: die bei Durchschnitts- oder Gesamtnoten verringerte Punktestreuung. Sollte hier tatsächlich die Quote guter Leistungen unerwünscht niedrig liegen oder als ungerecht angesehen werden, müßte über ein anderes Umrechnungsverfahren für Durchschnittsnoten nachgedacht werden. Der degressive Schlüssel wäre also nur bei der Bewertung der Prüfungsteile heranzuziehen, während bei der Berechnung der Gesamtnote der teil-lineare Schlüssel verwendet wird. Ehe man hier aber zu Entscheidungen kommt, wäre eine genaue Analyse des Problems auf der Basis systematischer empirischer Vergleiche und Simulationen zu empfehlen.

Anmerkungen:

¹ Vgl. u. a. Reisse, W.: Integrierte Prüfung – Prüfungsform der Zukunft? In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 11/12 (1996), S. 8–12; Reisse, W.: Integrierte Prüfungen. In: Cramer, G.; Schmidt, H.;

Wittwer, W.: Ausbilderhandbuch. Köln 1996, Kap. 5.4.7; Schmidt, J. U. (Hrsg.): Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex? Bielefeld 1997. Seyfried, B.: Als Gruppe geprüft und beurteilt? In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 3723 (1995), S. 2985–2991

² In den §§ 41, 46, 47, 77, 81 und 95 Berufsbildungsgesetz/§§ 38, 42, 42a und 50 Handwerksordnung ist festgelegt, daß bei Berufsausbildung, Fortbildung, Umschulung und Meisterprüfung von der zuständigen Stelle eine Prüfungsordnung zu erlassen ist. Zur Vereinheitlichung wurden vom Bundesausschuß für Berufsbildung Richtlinien für Prüfungsordnungen erlassen (Abschluß- und Gesellenprüfungen: Richtlinien vom 9. 6. 71, Umschulungsprüfungen: Richtlinien vom 2. II. 71, Meisterprüfung: Richtlinien vom 18. 2. 72, Fortbildungsprüfungen: Richtlinien vom 18. 4. 73). Diese Richtlinien enthalten jeweils eine Musterprüfungsordnung, in der für die Bewertung von Prüfungsleistungen ein einheitliches Punktesystem für die Umrechnung von Punkten in Noten vorgegeben ist.

³ 4. Verordnung über eine Noten- und Punkteskala für die erste und zweite juristische Prüfung vom 3. 12. 81 (BGBl. I S. 1243)

⁴ Die Daten einer Abschlußprüfung von Industriemechanikern wurden uns freundlicherweise von der PAL (Prüfungsaufgaben-Entwicklungsstelle bei der IHK Stuttgart) zur Verfügung gestellt.

⁵ Ecker: Teilnehmer von Kammerprüfungen benachteiligen. Unveröff. Manuscript. Homburg/Saar: Technisch-gewerbliches und Sozialpflegerisches Bildungszentrum. November 1995



Jens U. Schmidt (Hrsg.)

KAUFMÄNNISCHE PRÜFUNGSAUFGABEN – HANDLUNGSORIENTIERT UND KOMPLEX!?

KONZEPTE UND AUFGABESEMPIELE FÜR DIE NEUGESTALTUNG KAUFMÄNNISCHER PRÜFUNGEN

1997, 218 Seiten,
Bestell.-Nr. 102.204,
Preis 29.00 DM

Prüfungen im kaufmännischen Bereich sollen handlungsorientierter und komplexer werden. Es gilt, anstelle punktueller Wissensabfragen Prüfungsaufgaben zu entwickeln, die Arbeitsaufträge aus der beruflichen Praxis abbilden. Gleichzeitig sollen verstärkt Schlüsselqualifikationen berücksichtigt werden.

In dem vorliegenden Band stellen Experten aus unterschiedlichen Bereichen ihre Konzepte vor und erläutern diese anhand konkreter Aufgabenbeispiele. Dabei werden auch weitere Fragen angeschnitten, die für das Prüfungswesen von grundlegender Bedeutung sind, so die zentrale bzw. dezentrale Aufgabenerstellung, die Prüfungskosten, die Sicherstellung von Bezügen zu den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen bei komplexen Aufgaben sowie die Gestaltung der praktischen Prüfung.

Ernst Ross (Hrsg.)

BERUFSBEZOGENES FREMDSPRACHENLERNEN

NEUE KONZEPTIONEN, INHALTE, METHODEN UND MEDIEN

1997, 224 Seiten,
Bestell. Nr. 102.205,
Preis 29.00 DM

Der vorliegende Sammelband befaßt sich mit dem berufsbezogenen Fremdsprachenlernen. Er beinhaltet die Darstellung, Einschätzung und Diskussion von neuen Konzeptionen, Inhalten, methodischen und medialen Ansätzen für das Fremdsprachenlernen bei Auszubildenden, Facharbeitern und Fachangestellten. Dabei werden unterschiedliche Aspekte des Problemfeldes und der bildungspolitischen Diskussion um dieses Thema aufgegriffen. Im Mittelpunkt stehen neben einer allgemeinen Bestandsaufnahme Erfahrungen aus Pilotprojekten und Modellversuchen, neue Ansätze zum Fremdsprachenlernen bei Kammern und Firmen, Möglichkeiten und Grenzen des computer- und telekommunikationsgestützten Fremdsprachenlernens sowie Reaktionen und Erfahrungen von Schulen, Verlagen und Bildungsträgern.

► Sie erhalten diese Veröffentlichungen beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

Entwicklung eines Systems von Berufsstandards, Prüfungen und Zertifizierung in der Türkei

Ulrich Degen

Diplompoliologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung 1.2 „Qualifikationsstrukturen und Berufsbildungsstatistik“ im Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Gerhard Kohn

Mitarbeiter bei INBAS, Diplomingenieur, Institut für Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, Frankfurt

unter Mitarbeit von Aise Akpinar, Direktorin des BIBB-Projektbüros (ATHB) in Ankara/Türkei, und Izett Çevik, Mitarbeiter im Nationalen Erziehungsministerium der Türkei (MEB)

In einem Projekt zur Entwicklung und landesweiten Einführung von Berufsstandards, Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren in der Türkei steht eine Verbesserung der Transparenz der vom Arbeitsmarkt nachgefragten und vom „Qualifizierungsmarkt“ angebotenen Qualifikationen im Mittelpunkt. Hierzu werden vom BIBB in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH (INBAS), Frankfurt am Main, bis zu 250 Berufsstandards auf verschiedenen Anforderungsniveaus sowie Verfahren und Strukturen zur praktischen und theoretischen Prüfung und Zertifizierung von Arbeitskräften auf der Grundlage dieser Standards entwickelt. Damit verbunden ist der gleichzeitige Aufbau eines „Nationalen Instituts für Berufsstandards“ (NIB) in der Türkei.

Das Projekt wird von der Weltbank über einen zweckgebundenen Kredit an den türkischen Staat gefördert. Es ist Teil eines größeren Projekts „Qualifikation und Berufsbildung“, welches insgesamt auf eine verbesserte Abstimmung zwischen Arbeitsmarkt und Qualifizierung zielt und neben der hier beschriebenen Komponente auch Maßnahmen zur Verbesserung der Berufsberatung und -vorbereitung, der Arbeitsvermittlung und der Arbeitsmarktstatistiken beinhaltet.

BIBB/INBAS haben als „technische Consultants“ bei der Projektdurchführung neben ei-

ner Beratungsfunktion für die türkischen Partner aus Staat und Wirtschaft auch Linienfunktionen für das Personalmanagement und damit die volle sachliche und personelle Projektverantwortung übernommen. Zur Implementierung des Projekts vor Ort beschäftigt das BIBB derzeit zwölf türkische Mitarbeiter/-innen im Rahmen eines temporären BIBB-Liaisonbüros in Ankara. Nach formaler Etablierung eines türkischen „Nationalen Instituts für Berufsstandards“ (NIB) werden diese türkischen Fachleute formell in dieses Institut überführt werden.

Der folgende Bericht erläutert, ausgehend von einigen wesentlichen Merkmalen der Wirtschaft, des Arbeitsmarkts und der Struktur der Berufsbildung, die Projektziele und -konzeption und gibt einen ersten Überblick über das bisher Erreichte.

Wesentliche Wirtschafts- und Arbeitsmarktmerkmale der Türkei

Auch in der Türkei verschiebt sich die beschäftigungsmäßige Bedeutung der Wirtschaftssektoren. So ging der Anteil der Landwirtschaft an der Gesamtbeschäftigung von 51,7% im Jahre 1984 auf 44,7% (1994) zurück, der Anteil der Industrie stieg im gleichen Zeitraum von 14,6% auf 15,8%; der Dienstleistungssektor verzeichnete eine Zunahme der Beschäftigung um ca. 6% auf 39,5%.¹ Das türkische staatliche Planungsamt (SPO) erwartet, daß sich diese Tendenzen künftig weiter fortsetzen.

Handel und verarbeitendes Gewerbe werden von vielen Kleinbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten (98%) dominiert. Ihr Beitrag zur sektoralen Beschäftigung wird mit ca. 45% angegeben, ihr Anteil an der sektoralen Wertschöpfung beträgt 37% und an gewerblichen Investitionen 27%. Kleinbetriebe erbringen ihre Wirtschaftsleistung fast ausschließlich für den heimischen Markt, wie sich aus einer Exportquote von lediglich 3% ablesen lässt.²

Das Qualifikationsniveau der Beschäftigten ist generell niedrig. So besitzen mehr als zwei Drittel aller Beschäftigten lediglich einen Primarschulabschluß oder nicht einmal diesen (1992), rund 4% sind beruflich formal qualifiziert, weniger als 6% sind Absolventen einer tertiären Bildungseinrichtung. Auffallend ist jedoch die hohe zwischenbetriebliche Mobilität von Arbeitskräften in größeren Betrieben. Nach verschiedenen Studien liegt sie zwischen 20 und 50% jährlich.³ Es verwundert nicht, daß die durchschnittliche Arbeitsproduktivität in der türkischen Wirtschaft weniger als die Hälfte der Arbeitsproduktivität der portugiesischen Wirtschaft, der niedrigsten in der Europäischen Union, beträgt.

Die (strukturelle) Arbeitslosigkeit beträgt nach offiziellen Quellen 9% (11% in städtischen Gebieten und 8% in ländlichen Regionen).⁴ Andere Schätzungen gehen von dauerhaften Arbeitslosenquoten zwischen 20 und 30 Prozent aus; dabei ist die tendenziell steigende Unterbeschäftigung nicht eingerechnet.

Aus demographischer Sicht ist die heutige Türkei mit einem Anteil der unter 25jährigen von 55% (1990) eine „junge Gesellschaft“. Erste Tendenzen weisen zwar darauf hin, daß der Bevölkerungsanteil der unter 15jährigen bis zum Jahre 2015 wieder langsam abnehmen wird, mittelfristig jedoch nimmt der Konkurrenzdruck am Arbeitsmarkt aufgrund der Bevölkerungsstruktur erheblich zu, da die arbeitsfähige Bevölkerung im Alter zwis-

schen 15 und 64 Jahren von 63% im Jahre 1995 auf knapp 69% im Jahre 2015 zunehmen wird.⁵

Berufsbildung in der Türkei

Trotz verschiedentlich unternommener Anstrengungen ist für Anbieter von und Nachfrager nach erworbenen Qualifikationen der „Markt der Qualifikationen“ in der Türkei nach wie vor intransparent. Intransparent deshalb, weil zum einen auch formal erworbene Qualifikationen im Berufsleben landesweit nicht zweifelsfrei von vergleichbarem Wert sind, aber auch, weil „informell“ erworbene Qualifikationen im Prinzip und faktisch durch Kammern und Innungen zwar feststellbar, jedoch bis heute nicht zertifizierbar sind. Insoweit ist dieser „Markt“ sowohl für Nachfrager als auch Anbieter sehr unübersichtlich und ineffektiv. Dies ist u. a. auf den Zustand des türkischen Berufsbildungssystems zurückzuführen.

Das türkische Berufsbildungssystem stellt drei prinzipiell unterschiedliche Wege zur Erlangung einer beruflichen Qualifikation bereit (vgl. Abb. 1):⁶

- Berufliche Sekundarschulen als Teil des formalen Bildungswesens;
- Lehrlingsausbildung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BeBiG) von 1986;
- eine Vielzahl unterschiedlichster Formen sog. „informeller“ Berufsbildung, zu der auch traditionelle Formen der Lehre im Handwerks- und Kleinhandelssektor gehören.

Das formale schulische Bildungswesen ist stufenförmig aufgebaut: Der (noch) fünfjährigen Grundschule⁷ (ca. 6,9 Mio. Schüler/-innen) folgen eine dreijährige untere Sekundarstufe (ca. 2,7 Mio. Schüler/-innen) und danach verschiedene Varianten einer drei- bis vierjährigen oberen Sekundarstufe (ca. 2,2 Mio. Schüler/-innen).⁸ Untere und obere Sekundarstufe umfassen sowohl all-

gemeinbildende als auch berufsbildende Formen, der Anteil der Schüler/-innen an den berufsbildenden bzw. technischen Varianten auf der unteren Sekundarstufe beträgt knapp 13% und auf der oberen Sekundarstufe ca. 43%.

Die wesentlichen qualitativen Schwachpunkte dieser quantitativ bedeutsamen Formen schulischer Berufsqualifizierung, die ein Berufsdiplom in insgesamt 130 Berufen vermittelt, sind:

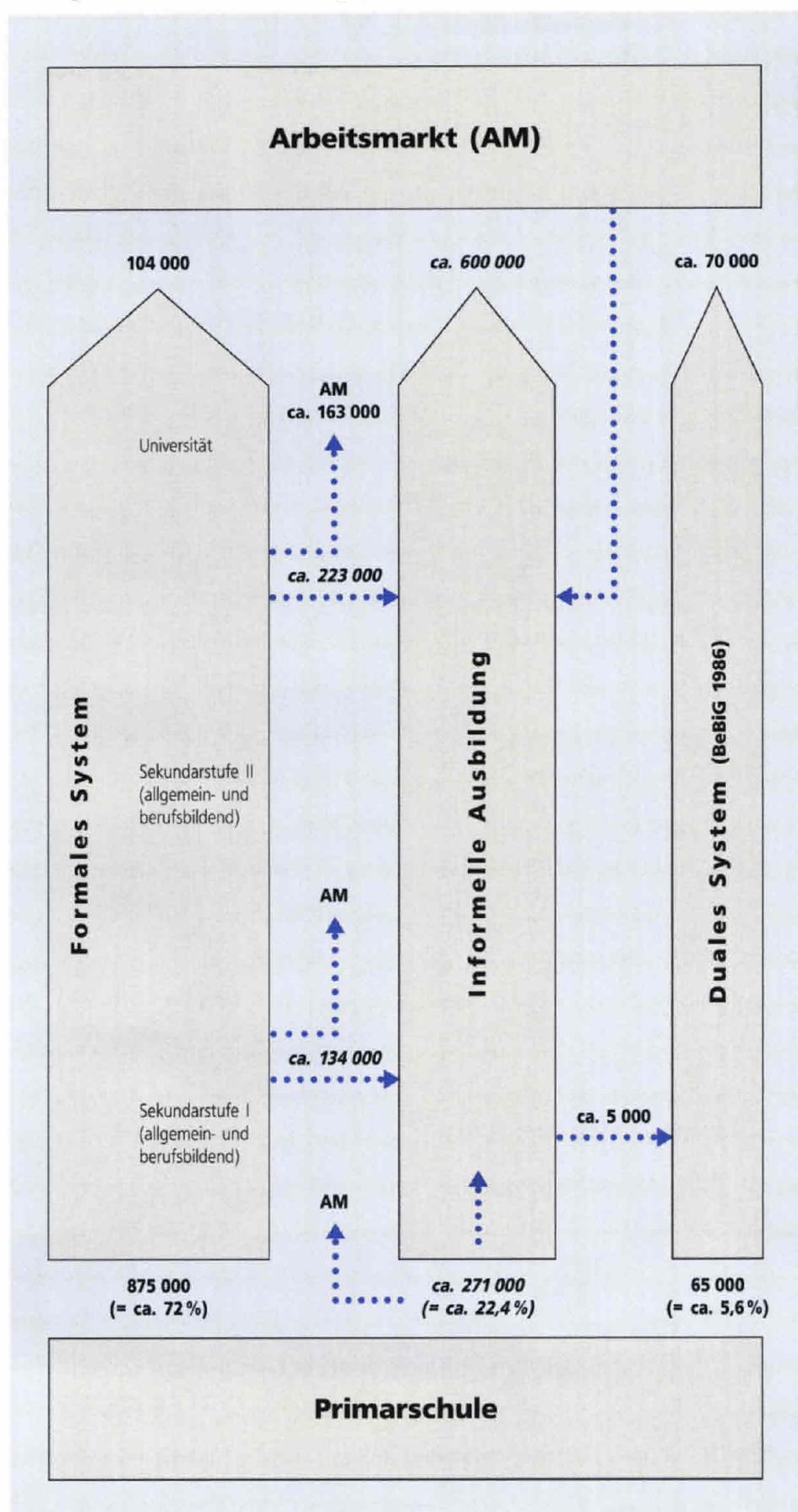
- Ausbildungspläne und Curricula sind schulisch-akademisch ausgerichtet und reflektieren nur marginal die realen Anforderungen der beruflichen Praxis bzw. des Arbeitsmarkts.
 - Die mit dem BeBiG eingeführten betrieblichen Phasen der Ausbildung haben überwiegend den Charakter von „Ferienpraktika“ und werden weder von den Teilnehmer/-innen noch von den Betrieben sonderlich ernst genommen.
 - Die Perspektive der Schüler/-innen (und ihrer Eltern) ist in erster Linie die Erlangung eines Diploms verbunden mit der Hoffnung, darüber und über eine Hochschulzugangsprüfung Zugang zu einem Hochschulstudium zu erlangen. Die Aufnahme einer qualifizierten „Facharbeit“ hat einen geringen sozialen Stellenwert.
 - Planung und Kontrolle dieser Form der Berufsbildung erfolgen zentralistisch unter der Regie des nationalen Bildungsministeriums; die im BeBiG (1986) vorgesehene Beteiligung der Wirtschaft ist von untergeordneter Bedeutung.
 - Die fachpraktische Qualifizierung in schulischen Lehrwerkstätten ist kostenintensiv und wegen der Veralterung der Ausrüstung, fehlender Materialien und der angespannten Finanzlage der öffentlichen Hand oft nicht zeitgemäß.
- Neben diesen schulischen Formen der beruflichen Bildung wurde seit 1986 eine „duale“ Form der Berufsbildung (Lehrlingsausbildung) auf der Grundlage des BeBiG (1986) (weiter)entwickelt, deren Kapazität nunmehr etwa 218 000 Lehrlinge (1995/96) erreicht

hat.⁹ Jährlich nehmen derzeit etwa 70 000 Jugendliche einer Altersgruppe eine „duale“ Berufsausbildung in einem der 86 anerkannten Ausbildungsberufe auf, dies entspricht knapp 6 % eines Altersjahrgangs.

Trotz der bemerkenswerten quantitativen Entwicklung in den vergangenen zehn Jahren ist die duale Berufsbildung in der Türkei mit einer Reihe von strukturellen Problemen behaftet, die ihre Fortentwicklung zu einer sektoral und geographisch flächendeckenden Form der beruflichen Qualifizierung in absehbarer Zeit nicht sehr wahrscheinlich erscheinen lassen:

- Die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ist begrenzt. Es erscheint derzeit fraglich, ob sich eine erheblich größere Zahl weiterer Betriebe mit ausreichendem Ausbildungspotential zur Einstellung von Lehrlingen auf der Grundlage des BeBiG motivieren lässt.
- Die Mehrheit der 86 anerkannten Ausbildungsberufe betrifft das verarbeitende Gewerbe, eine Ausbildung für eine Beschäftigung im aufstrebenden Dienstleistungssektor ist noch unterrepräsentiert. Der Anteil weiblicher Auszubildender entspricht mit nur ca. 3,5 % bei weitem nicht dem Anteil von Frauen in der Bevölkerungs- und Beschäftigtenstruktur.
- Das gesetzlich fixierte Höchstalter von 18 Jahren bei Eintritt in ein duales Ausbildungsvorhältnis verhindert die Öffnung dieser Form der Berufsbildung für die Fortbildung sowohl von beschäftigten Erwachsenen mit Bedarf an beruflicher Fortbildung wie auch von „drop-outs“ des allgemeinbildenden und weiterführenden Schulwesens.
- Auch wenn das BeBiG den Sozialpartnern und Verbänden (Kammern, Innungen etc.) ein begrenztes Beratungsrecht einräumt, wird die duale Berufsbildung vom zentralstaatlich agierenden nationalen Erziehungsministerium dominiert und finanziert. Der Versuch, Betriebe über eine gesetzliche Ausbildungspflicht zur Kooperation zu bewegen und durch einen Umlagefonds zur Finanzierung der Berufsbildung in die Pflicht zu neh-

Abbildung 1: Das türkische Qualifizierungssystem zwischen Primarschule und Arbeitsmarkt



men, scheint nicht ausreichend. Die über den Umlagefonds realisierten Einnahmen betrugen im Jahr 1996 lediglich 2,5 Mio. DM, was in etwa 0,6 % des vom Staat 1995 zur Verfügung gestellten Budgets für die Berufsausbildung entspricht.

Über die bisher genannten Qualifizierungsmöglichkeiten hinaus existieren vielfältige Formen „informeller“ Berufsbildung, einschließlich einer Reihe von Varianten der noch praktizierten „traditionellen Lehre“ in kleinen und kleinsten Betrieben des türkischen Handwerks und Handels.

Die traditionelle Lehre geht zurück auf die zunftmäßig organisierten Handwerker und Gewerbetreibenden des seldschukisch-türkischen Reiches des 12. Jahrhunderts¹⁰ und wird bis heute noch vor allem im Zuständigkeitsbereich des Dachverbands des türkischen Handwerks und Kleinhandels (TESK) praktiziert.¹¹ Handwerker und Gewerbetreibende nehmen nach wie vor junge Menschen als Lehrlinge auf und bilden diese überwiegend in Form einer „Beistell-Lehre“ in mehr als 300 Berufen aus. Seit Mitte der 80er Jahre bemüht sich die TESK, Lehre und Lehrabschluß in Anlehnung an das BeBiG und mit Hilfe der Kammern und Innungen stärker zu strukturieren und zu formalisieren.¹² Von daher existieren heute im Zuständigkeitsbereich der TESK und ihrer Mitgliedsorganisationen sowohl vollständig unregulierte, teilregulierte und systematische Lehrverhältnisse in Anlehnung an das BeBiG nebeneinander.

Neben dieser traditionellen Form der „informellen“ Ausbildung bieten eine Vielzahl staatlicher, halbstaatlicher, gemeinnütziger und privater Anbieter informelle berufsorientierte Aus- und Fortbildungskurse unterschiedlichster Art und Dauer an.¹³ Kurse dieser Art richten sich an Zielgruppen wie Arbeitslose, Jugendliche und Erwachsene, (junge) Frauen, drop-outs aus dem allgemeinbildenden Schulwesen sowie an Beschäftigte mit Interesse an beruflicher Fortbildung. Entspre-

chend decken die Inhalte solcher Kurse ein breites Spektrum ab, von Hauswirtschaft über Kosmetik und Friseurtechniken zu Bereichen wie Elektroinstallation, Schweißen oder Buchhaltung. Die Dauer solcher Kurse variiert zwischen einer Woche und mehreren Monaten. Die Kurse werden in der Regel durch Zertifikate ohne formelle Bedeutung für Beschäftigung und/oder Weiterbildung abgeschlossen. Erste systematische Recherchen in diesem Bereich ergaben Teilnehmerzahlen von bis zu einer Million jährlich.¹⁴

Zielsetzungen, Konzeption und Aufgaben des Projekts

Ausgangspunkt des Projekts „Berufsstandards, Prüfungen und Zertifizierung“ zur Modernisierung und Flexibilisierung der Arbeitsmarktpolitik war die Einschätzung einer Evaluierungsgruppe der Weltbank, daß in der Türkei vor allem akzeptierte Berufsstandards fehlen, die die Qualifikationsbedürfnisse des Beschäftigungssystems reflektieren.¹⁵

Seit Dezember 1994 wird daher von BIBB/INBAS gemeinsam mit türkischen Partnern aus Staat und Wirtschaft der Versuch unternommen, mit diesem Projekt die Transparenz zwischen den Anforderungen bzw. qualitativen Bedarfen des Beschäftigungssystems und den vom Ausbildungswesen bereitgestellten Qualifikationen sukzessive zu verbessern. Die Maßnahmen zur Entwicklung und landesweiten Einführung von Berufsstandards und Verfahren für Kompetenzprüfungen und -zertifizierung auf Grundlage dieser Standards sind Teil eines von der Weltbank unterstützten Gesamtvorhabens „Qualifizierung und Berufsbildung“, welches u. a. eine Verbesserung der Qualitäten und Kapazitäten der Berufsberatung, der Arbeitsvermittlung und der Arbeitsmarktstatistiken beinhaltet.

Voraussetzung für die Förderung des Projekts durch die Weltbank war die Unterzeichnung eines sogenannten „Nationalen Proto-

kolls“ über Ziele und strategisches Vorgehen bei der Entwicklung eines Systems von Berufsstandards, Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren durch den Staat und die Sozialpartner, d. h. durch Arbeits- und Bildungsministerium, staatliches Planungsamt, Arbeitsverwaltung, Dachverbände der Kammern, Arbeitgeberverband und den Dachverband der Gewerkschaften.¹⁶

Ziele und Zielgruppen

Unmittelbares Ziel des Projekts ist die Einführung eines gesellschaftlich konsensfähigen Systems von Berufsstandards und darauf bezogener Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren, um dadurch die in der Bevölkerung vorhandenen Qualifikationen und die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems für alle Beteiligten transparenter zu machen. Auf die Vermittlung von Qualifikationen durch das Ausbildungssystem hat das Projekt keinen direkten oder formal bindenden Einfluß. Dennoch wird erwartet, daß die Verantwortlichen im Berufsbildungssystem die entwickelten Berufsstandards und Kompetenzprüfungen mittel- und längerfristig nicht ignorieren können, wenn die vom Berufsbildungssystem zu vermittelnden Qualifikationen und vergebenen Zertifikate am Arbeitsmarkt nachgefragt werden sollen.

Da das in der Entwicklung befindliche System bewußt als ein offenes System konzipiert ist, richtet es sich an eine breite Zielgruppe:

- Bereits beschäftigte Arbeitskräfte, die in der überwiegenden Mehrheit keine anerkannten Zertifikate besitzen, sollen eine Möglichkeit erhalten, ihre über Berufserfahrung oder informelle Kurse erworbenen Qualifikationen durch Teilnahme an einer Kompetenzprüfung nachzertifizieren zu lassen.
- Jugendliche, die aus dem formalen, allgemeinen Bildungssystem ohne die Chance auf eine berufsqualifizierende Bildung ausscheiden und eine minder qualifizierte Beschäfti-

gung, meist eine „Jedermanntätigkeit“, aufnehmen, können durch Teilnahme an (modularen) Kurzkursen und Kompetenzprüfungen ihre Chancen auf eine qualifizierte Beschäftigung erhöhen.

- Die Arbeitgeber erhalten ein Instrument, um eine begründetere Einstellungs- und Personalpolitik zu verfolgen.
- Die Arbeitsverwaltung erhält Informationen und Instrumente, um Berufsberatung und Arbeitsvermittlung rationaler und effizienter zu gestalten.
- Die Gewerkschaften erhalten prinzipiell eine Referenzbasis für an Qualifikationen orientierte Tarifverhandlungen mit den Arbeitgebern.
- Die Verantwortlichen des Ausbildungswesens erhalten eine vom Arbeitsmarkt hergeleitete Informationsbasis zur Revision ihrer Ausbildungskonzepte und -pläne.

Konzeptioneller Ansatz

Das System selbst besteht aus den folgenden Komponenten:

- (1) ein „Satz“ von vorerst bis zu 250 Berufsstandards;
- (2) Verfahren und Instrumente zur Prüfung und Zertifizierung von Berufskompetenzen entsprechend den in den Berufsstandards formulierten Anforderungen;
- (3) ein unabhängiges, vom Staat und den Sozialpartnern paritätisch getragenes „Nationales Institut für Berufsstandards“ (NIB).¹⁷

Berufsstandards

Die im Rahmen des Projekts in enger Zusammenarbeit mit Vertretern der Wirtschaft entwickelten Berufsstandards beinhalten neben einer aktualisierten Berufsbezeichnung als Kern eine detaillierte Beschreibung der bei der Ausübung des Berufs relevanten Aufgabenbereiche („duties“) und zugeordneten Arbeitsaufgaben („tasks“)¹⁸. Darüber hinaus wird eine Einordnung des Berufs in die internationale Standardklassifikation der ILO und in die vom CEDEFOP für die EU erarbeiteten Berufsanforderungsprofile vorgenommen.¹⁹

Die solchermaßen aufbereiteten Berufsstandards werden in Anlehnung an die englischen „NVQ-Levels“ (National Vocational Qualifications) für drei Niveaustufen definiert: Kompetenzstufe 1 ist definiert als die Kompetenz, einfache, repetitive und routinierte und vorhersehbare Arbeitsaufgaben auszuführen.

Nationales Institut für Berufsstandards kommt auf den parlamentarischen Weg

Kompetenzstufe 2 bezieht sich auf Arbeitsaufgaben einer gewissen Bandbreite, von denen ein Teil auf nicht-repetitivem, eher komplexem Anspruchsniveau angesiedelt ist und in nicht genau vorhersehbaren Arbeitssituationen erledigt werden muß. Weitere Charakteristika dieser Stufe sind das Vorhandensein eines gewissen Grads an Arbeitsautonomie wie auch der Teamfähigkeit.

Eine Kompetenz der Stufe 3 umfaßt die Fähigkeit zur Erledigung eines weiten Spektrums von meist komplexen, überwiegend nicht-repetitiven Arbeitsaufgaben, die ein erhebliches Maß an individueller Verantwortlichkeit und Autonomie bei der Erledigung erfordern. Zudem beinhaltet diese Stufe in aller Regel Anleitungsfunktionen gegenüber Mitarbeitern der darunterliegenden Stufen. Mit dem im Rahmen des Projekts entwickelten Verfahren wurden bisher etwa 50 und werden seit April 1997 monatlich bis zu acht Berufsstandards erarbeitet.

Verfahren und Instrumente zur Prüfung und Zertifizierung

Das Verfahren zur Überprüfung und Zertifizierung von beruflichen Kompetenzen wird entlang der folgenden Prinzipien entwickelt:

- Als Arbeitsmarktinstrument angelegt, wird es sich, ähnlich wie beim englischen NVQ-System, um ein reines „output-orientiertes“ Prüfungswesen handeln, d. h., daß sich jede

Person, unabhängig vom formalen Bildungsgrad und den beruflichen Vorerfahrungen, einer Kompetenzprüfung unterziehen kann.

- Bei den Prüfungen werden sowohl in schriftlicher Form „Kenntnisse“, aber vor allem in praktischer Form „Fertigkeiten“ bzw. „Kompetenzen“ geprüft. Die theoretisch-praktischen Kompetenzprüfungen werden auf der Grundlage der Berufsstandards entwickelt.
- Die Prüfungen werden in und von bereits existierenden Ausbildungseinrichtungen, Kammern oder geeigneten Betrieben – auch Kombinationen bzw. Verbünde sind denkbar – durchgeführt. Interessierte Einrichtungen werden sich jedoch vom NIB hierfür akkreditieren bzw. lizenziieren lassen müssen und dazu nachweisen, daß sie über die für eine Prüfung im in Frage kommenden Beruf Voraussetzungen verfügen (z. B. entsprechende Infrastruktur, qualifiziertes Personal) und sich mit dem Verfahren zur Qualitätssicherung durch das NIB einverstanden erklären.

Als Einstieg in die Entwicklung dieses Prüfungs- und Zertifizierungssystems wurden neben einem Gesamtkonzept für Prüfungen und Zertifizierung bisher vor allem Verfahren zur Erarbeitung von praktischen und theoretischen Prüfungsaufgaben für den Aufbau einer computergestützten Prüfungsaufgabenbank entwickelt und erprobt. Mit Hilfe dieser Verfahren werden derzeit monatlich über 100 Prüfungsaufgaben erarbeitet.

Aufbau eines „Nationalen Instituts für Berufsstandards“ (NIB)

Das im Jahre 1992 vom Staat, den Sozialpartnern und den Kammerdachverbänden unterzeichnete „Nationale Protokoll“ stellt die politisch-strategische Grundlage für den Aufbau eines autonomen, öffentlich-rechtlichen NIB dar. Für die derzeitige Entwicklung und Gestaltung des hier dargestellten Systems ist eine auf der Basis des „Nationalen Protokolls“ bereits gebildete, paritätisch zusammengesetzte „Kommission für Berufsstandards“ (MSK) politisch und strategisch

verantwortlich. Diese Kommission wird im zu gründenden NIB die Rolle eines Art „Hauptausschuß“ oder „Aufsichtsrat“ („governing board“) wahrnehmen. Die im Rahmen des Projekts erarbeitete Verfassung („constitution“) des NIB befindet sich im Prozeß der Feinabstimmung zwischen den Mitgliedern der MSK und soll noch in diesem Jahr auf den parlamentarischen Gesetzgebungsweg gebracht werden.

Zur Durchführung der technischen, wissenschaftlichen und organisatorischen Aufgaben des NIB, wie

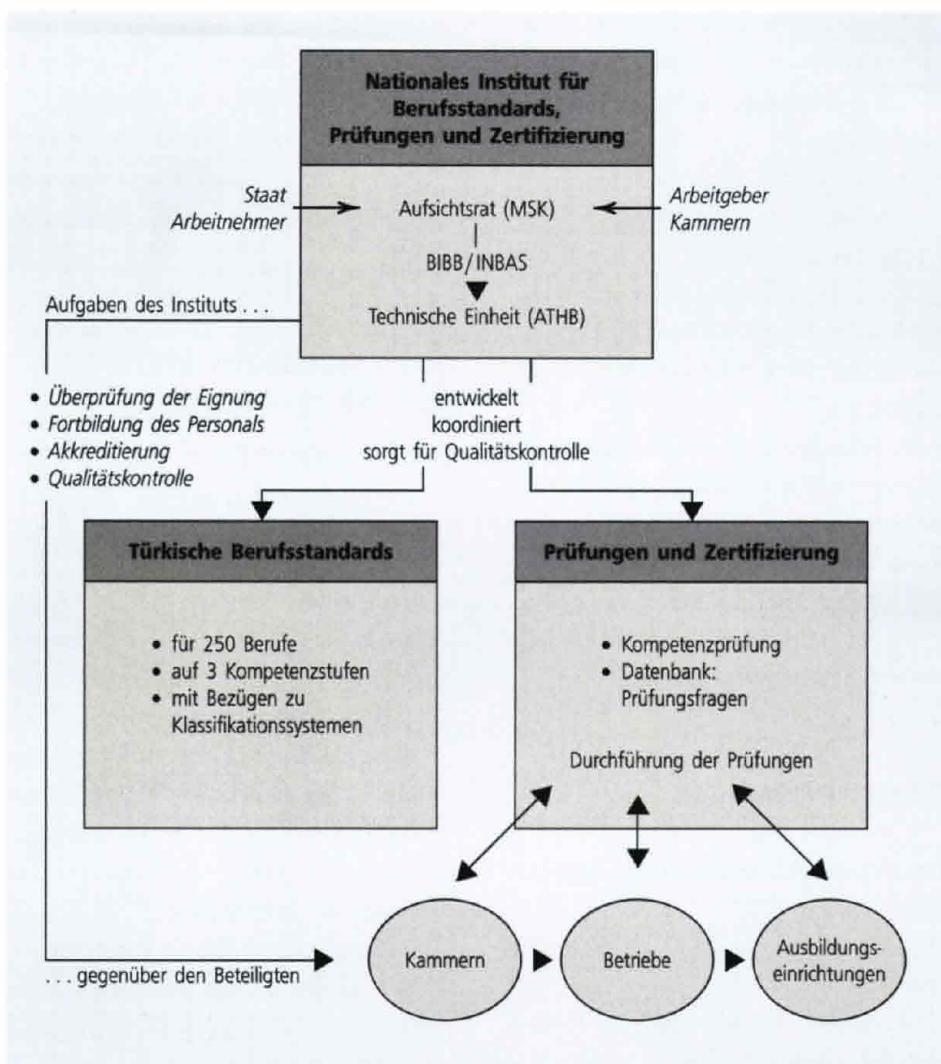
- Koordination der Entwicklung von Berufsstandards,
 - Entwicklung von Prüfungsverfahren und -instrumenten,
 - Auswahl, Unterstützung und Qualitätskontrolle von Prüfungseinrichtungen etc.,
- wird eine Einheit für Forschung, Entwicklung und technische Dienstleistungen (ATHB), wie sie bereits zur Durchführung des Projekts von BIBB/INBAS Anfang des Jahres 1995 im Rahmen eines temporären BIBB-Liaisonbüros in Ankara eingerichtet wurde, zuständig sein.

Die Finanzierung des zu gründenden NIB soll nach Ende des Projekts durch einen „Mix“ von entgeltlichen Dienstleistungen, Mitgliedsbeiträgen und staatlichen Zuschüssen erfolgen. Allerdings wird sicherzustellen sein, daß die Teilfinanzierung durch den Staat nicht zu einseitigen Weisungsbefugnissen seitens staatlicher Stellen führt.

Perspektiven des „Systems von Berufsstandards, Prüfungen und Zertifizierung“ und Schnittstellen mit dem türkischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem

Die Analyse des Bildungsverhaltens von Jugendlichen nach Absolvierung der Primar-

Abbildung 2: System beruflicher Standards, Prüfungen und Zertifizierung



schule hat gezeigt, daß bereits jetzt etwa 50 % der Jugendlichen im Verlauf ihrer „Bildungskarriere“ ohne eine systematische berufliche Qualifizierung auf den Arbeitsmarkt drängen.²⁰ Gleichzeitig verweisen das derzeitige Qualifikationsniveau und die niedrige Produktivität der Wirtschaft auf einen hohen Bedarf an Nachqualifizierungsmaßnahmen. Die Situation wird sich zusätzlich verschärfen, zieht man die begonnene Privatisierung von großen Industriebetrieben und die infolge der Zollunion mit der EU begonnene Liberalisierung der Importe in Betracht. Zusätzlicher Problemdruck entsteht aufgrund der demographischen Entwicklung.

Welchen Beitrag kann das hier beschriebene System konkret leisten, um die Qualifika-

tionsbedarfe der Wirtschaft mit den unterschiedlichen Angeboten des Ausbildungssystems besser zu vermitteln? Wo liegen die Schnittstellen?

Es zeigt sich bereits jetzt, daß die sich in der Entwicklung befindlichen Berufsstandards in höherem Maße die Qualifikationsanforderungen der Arbeitswirklichkeit reflektieren, als dies in den vorliegenden Curricula bzw. Ausbildungsplänen der Anbieter von Berufsbildung unterschiedlichster Couleur – mit wenigen Ausnahmen – der Fall ist. Das System der neuen Berufsstandards läßt sich demnach als Referenzsystem nutzen, um

- die Curricula der berufsqualifizierenden Sekundarschule besser auf die realen Arbeitserfordernisse hin zu orientieren,²¹

- die im Rahmen des dualen Systems zur Anwendung kommenden Ausbildungspläne zu überprüfen bzw. neue Berufe mit guten Beschäftigungschancen anhand der Berufsstandards zu entwickeln,
- vor allem aber die Angebote im „informellen“ Bereich der Berufsbildung zu systematisieren und qualitativ zu verbessern, um damit bereits beschäftigten Arbeitskräften bzw. arbeitslosen Jugendlichen die Möglichkeit einer Nachqualifizierung zu bieten.

Die Nutzung zukünftiger Berufsstandards und der Prüfungs-/Zertifizierungsverfahren am Arbeitsmarkt wird gemäß der im „Nationalen Protokoll“ vereinbarten Philosophie freiwilliger Natur sein, d. h., die Wertigkeit der Standards wird über deren freiwillige Anerkennung und Nutzung durch Arbeitgeber, Arbeitnehmer bzw. die Arbeitsverwaltung erreicht, nicht etwa über formalrechtliche Entscheidungen seitens des Staates.

Ebenso bleibt es staatlichen wie privaten Ausbildungsbetrieben selbst überlassen, ob und wie sie die entwickelten Berufsstandards zur Revision bzw. Neuerstellung von Ausbildungskonzepten und -plänen heranziehen. Angesichts der Praxisferne der überwiegenden Mehrzahl derzeit gültiger Ausbildungspläne und Curricula in der beruflichen Bildung und der damit verbundenen Probleme beim Übergang in eine Beschäftigung bestehen aber gute Chancen, daß die neuen Berufsstandards als (freiwilliges) Referenzsystem Anerkennung finden können.

Letztlich stimmt der Umstand optimistisch und ist für eine nachhaltige Akzeptanz des Projekts von besonderer Bedeutung, daß die begonnene Entwicklung und Einführung von Berufsstandards, Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren von den betroffenen Interessengruppen des Staates und der Wirtschaft im Rahmen der „Kommission für Berufsstandards“ selbst koordiniert wird und daß vor allem die Arbeitgeberverbände und Kammern auf den unterschiedlichen Stufen dieser „Systementwicklung“ aktiv involviert sind.

BIBB/INBAS haben hier insofern Neuland betreten, als sie gemeinsam mit den türkischen Partnern ein System planen und aufbauen, das vor allem einen spezifischen Weg beinhaltet, über den sich bisher formal nicht zertifizierte, aber kompetente Arbeitskräfte „nachzertifizieren“ lassen können. Dabei werden sowohl Erfahrungen des BIBB bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Prüfungen als auch internationale Erfahrungen insbesondere aus den USA und Großbritannien, aber auch der Sachverständige von Experten aus den verschiedenen Wirtschaftssektoren der Türkei angemessen berücksichtigt. Diese Vorgehensweise, die nationales und internationales Know-how einbezieht, hatte bisher positive Effekte für die Akzeptanz des Projekts in der Türkei und bei der Weltbank, sie ist aber auch von Interesse für die im BIBB bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Prüfungen üblichen Verfahren.

Anmerkungen:

¹ Nach: State Planning Organization (SPO): *Seventh Five Year Plan*, Ankara 1995

² Sen, F.; Dymaz, I.: *Duale Berufsbildungssituation in der Türkei. Materialien zur beruflichen Bildung*, Heft 94. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1994, S. 39

³ Alle Zahlen: State Institute of Statistics (SIS): Ankara 1992

⁴ State Planning Organization (SPO): *Seventh Five Year Plan*. Ankara 1995

⁵ State Planning Organization (SPO): *Demographic Projections*. Ankara 1994

⁶ Die Zahlenangaben in Abb. 1 beziehen sich auf das Schuljahr 1993/94. Gesperrt gedruckte Zahlen stellen Schätzungen dar. Vgl. SIS (State Institute of Statistics): *Statistics on National Education for 1992–1993/1993–1994 school year*, Ankara 1995/1996

⁷ Eine Verlängerung der Grundschule von 5 auf 8 Pflichtjahre wurde 1981 beschlossen, eine Umsetzung wird seit Jahren und zur Zeit besonders kontrovers diskutiert, ist bisher jedoch noch nicht erfolgt.

⁸ Alle Zahlenangaben für das Schuljahr 1995/96 nach: Ministry of National Education (MONE)

⁹ Zur Entwicklung der dualen Berufsbildung tragen seit Mitte bzw. Ende der 80er Jahre die von deutscher Seite unterstützten Projekte der MEKSA-Stiftung im Rahmen des Ausbaus überbetrieblicher Ausbildungszentren und der Deutschen Gesellschaft für Techni-

sche Zusammenarbeit (GTZ) bei der Einführung einer auf den modernen Sektor der Industrie bezogenen Variante der dualen Ausbildung (TAMEM-Projekt) bei. Vgl. Okyay, Fußnote 10, und Georg/Rützel, 1994, Fußnote 15

¹⁰ Vgl. Okyay, E.: *Handwerksförderung durch Berufsbildung*. In: Greinert, W.-D.; Heitmann, W.; Stockmann, R.; Vest, B. (Hrsg.): *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt*. Baden-Baden 1997. S. 269

¹¹ Unter dem Dach der TESK sind heute knapp 3 Millionen Handwerker/Handwerksbetriebe und Kleingewerbetreibende in Form von 3 742 Innungen, 81 Kammern und 10 Fachverbänden organisiert.

¹² Auf der Grundlage des Gesetzes Nr. 507 aus 1964 (Gründungsgesetz der TESK) und der Novellierung des Gesetzes Nr. 3741 und darauf basierender Durchführungsbestimmungen der TESK (1991–1993) für die handwerkliche Lehre

¹³ Vgl. Akpinar, A.; Çevik, I.; Kohn, G.; Rützel, J.: *Interfaces between the Informal System of Vocational Training and the System of Occupational Standards, Testing and Certification in Turkey. (Draft)*. Ankara/Darmstadt 1996

¹⁴ Vgl. ebenda

¹⁵ Vgl. The World Bank: *Staff Appraisal Report „Employment and Training Project“ 1992* und vgl. Walter, G.; Rützel, J.: „Systemberatung ohne System?“ Anmerkungen zur Problematik der Berufsbildungshilfe am Beispiel der Türkei. In: Biermann, H. u. a. (Hrsg.): *Systementwicklung in der Berufsbildung*. Baden-Baden 1994. S. 157

¹⁶ National Protocol on Occupational Standards, Ankara 17. September 1992

¹⁷ Einen Überblick über die Struktur des angestrebten Systems vermittelt die Abb. 2.

¹⁸ Zum Verfahren zur Entwicklung der Anforderungsprofile vgl. Kohn, G.: *DACUM – ein Instrument zur Entwicklung von beruflichen Tätigkeitsprofilen*. In: *berufsbildung* 51 (1997) 43, S. 16–18

¹⁹ ILO International Labour Organization; Internationales Arbeitsamt, Genf (Schweiz).

²⁰ CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki (Griechenland). Vgl. CEDEFOP Berufsanforderungsprofile, in: *Official Journal of the European Communities* No. C 108/14 bis C 318/164 Annex B, Luxemburg 1989–1993

²¹ Siehe Abb. 2

²² Ohne Zweifel ist diese eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung, die Qualität der Ausbildung an berufsqualifizierenden Schulen zu verbessern.



Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen

**Laszlo Alex, Angela Menk,
Manfred Schiemann**

Die hohe Zahl vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge wird seit langem beklagt. Allerdings sind Informationen über den Verbleib der Abbrecher und Abbrecherinnen nur spärlich vorhanden. Die amtliche Statistik registriert lediglich den (vormaligen) Beruf und den Zeitpunkt der Vertragslösung. Dies hat das Bundesinstitut für Berufsbildung 1990 veranlaßt, in Zusammenarbeit mit Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern eine Befragungsaktion bei Ausbildungsbrechern durchzuführen. Die Erhe-

bung ist im Vorjahr wiederholt worden. Danach hat sich die Lage für die Abbrecher zwischen den beiden Befragungszeitpunkten erheblich verschlechtert.

Der Anteil der Vertragslösungen hat sich in den vergangenen Jahren nur wenig verändert, obwohl sich die Ausbildungsstellensituation erheblich gewandelt hat. Für die steigenden Vertragslösungsquoten in den alten Bundesländern hat man in der Vergangenheit oft die Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt als Grund genannt, weil sie eine Revision des ursprünglich gewählten Ausbildungsberufes oder -betriebes erleichterte. Der Angebotsüberschuß an Ausbildungsstellen hat sich in den letzten Jahren in eine Ausbildungsknappheit gewandelt, die Häufigkeit der Vertragslösungen ist davon jedoch weitgehend unberührt geblieben. Inwieweit dies auch für die mit den Vertragslösungen verbundenen Folgen gilt, stand im Mittelpunkt der erneuten Befragung.¹

Zeitpunkt der Vertragslösungen

Die Berufsbildungsstatistik weist Vertragslösungen vor Ausbildungsbeginn, d. h. ohne Antritt der Ausbildung, nicht aus. Nach der Befragung des BIBB geschieht fast jede zehnte Vertragslösung im IHK-Bereich, aber weniger als ein Prozent im Handwerk vor Antritt der Ausbildung. Besonders häufig kommen Vertragslösungen vor Ausbildungsbegi-

nbeginn bei Bank- und Versicherungs- sowie Büro- und Verwaltungsberufen vor.

Rund 60 Prozent der Vertragslösungen erfolgen im ersten Ausbildungsjahr, davon mehr als die Hälfte in der Probezeit. Während unter den Vertragslösern in der Probezeit die Hälfte einen neuen Vertrag abgeschlossen hat, waren es bei den Vertragslösern zum späteren Zeitpunkt nur 37 Prozent. Von den Ausbildungswechslern (d. h. Vertragslöser mit einem neuen Ausbildungsvertrag) in der Probezeit hatten 45 Prozent den Ausbildungsberuf gewechselt; bei den Ausbildungswechslern zum späteren Zeitpunkt weniger als 30 Prozent. Dies ist ein Hinweis dafür, daß viele Jugendliche nicht ausreichend über die Anforderungen im gewählten Ausbildungsberuf informiert sind.

Erhebliche Unterschiede bestehen in der Verteilung des Zeitpunktes von Vertragslösungen nach Geschlecht: **Junge Frauen** brechen wesentlich häufiger in der Probezeit ihre Ausbildung ab als **junge Männer**. Dagegen ist der Anteil der männlichen Abbrecher im dritten bzw. vierten Ausbildungsjahr mehr als doppelt so hoch wie der der Frauen.

Verbleib nach Vertragslösung

Der Verbleib nach Vertragslösung hat sich zwischen 1990 und 1995/96 erheblich verändert. Von den Vertragslösern hatten 1990 46 Prozent einen neuen Vertrag abgeschlos-

Tabelle 1: Zeitpunkt der Vertragslösung nach Ausbildungsbereichen (in Prozent)

Ausbildungsbereich	Summe	Zeitpunkt der Vertragslösung					
		Keine Angabe	Probezeit	1. Ausb.jahr (außerhalb der Probez.)	2. Ausbildungsjahr	3. u. 4. Ausbildungsjahr	vor Ausbildungsbeginn
Industrie- und Handelskammer	100,0	1,4	39,5	24,4	18,0	6,9	9,8
Handwerkskammer	100,0	0,5	30,0	28,9	25,3	14,6	0,5

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, H 1.3, 1996

sen, 1995/96 waren es 39 Prozent (nur Westkammern, Ost und West zusammen: 41 Prozent). Während 1990 93 Prozent sofort nach der Vertragslösung ein neues Ausbildungsverhältnis angetreten hatten, standen 1995/96 nur 45 Prozent **vor Antritt einer neuen Ausbildung** oder waren arbeitslos.

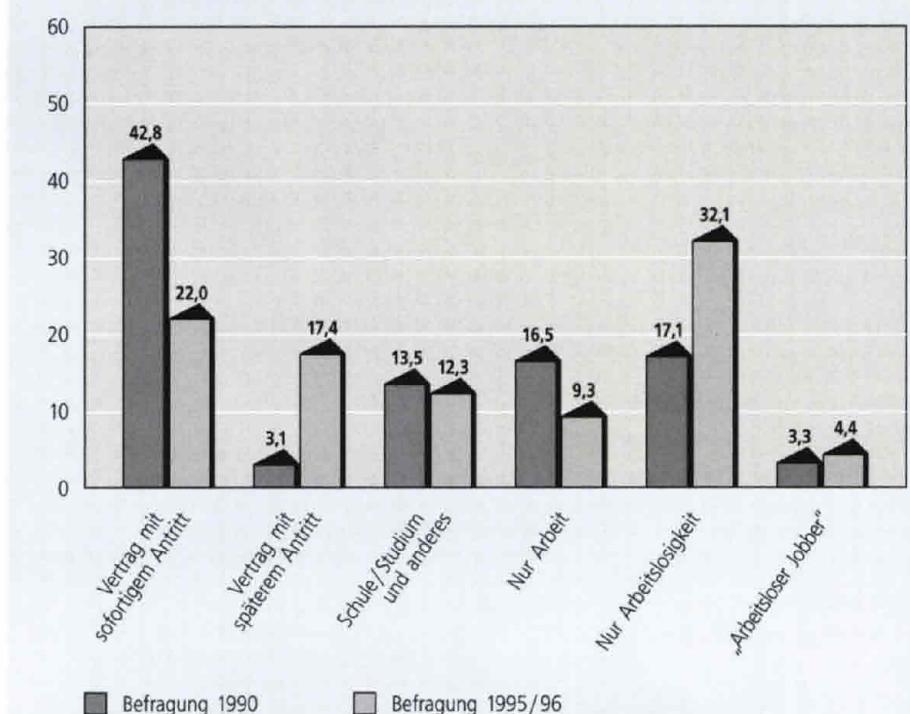
Dramatisch hat sich die **Arbeitslosigkeit** nach Ausbildungsabbruch entwickelt: Mehr als jeder dritte Abbrecher ist arbeitslos oder übt gelegentlich eine Arbeit („arbeitsloser Jobber“) aus. Dagegen hat sich der Anteil derjenigen, die einen anderen Bildungsweg einschlagen wollen (Schule, Studium), nur relativ wenig geändert.

Hinsichtlich der **Verbleibstruktur** gibt es erhebliche Unterschiede **nach Berufen**. Die Spannweite bei Vertragslösern mit sofortigem Antritt eines neuen Vertrages reicht von knapp 13 Prozent (sonstige Dienstleistungsberufe) bis 36 Prozent (Elektriker/-innen); bei Arbeitslosigkeit von neun Prozent (Bank- und Versicherungskaufmann/-frau) bis knapp 50 Prozent (sonstige Dienstleistungsberufe). Recht ungünstig gestaltet sich der Verbleib für Vertragslöser aus sonstigen Dienstleistungsberufen, von Kfz-Mechaniker/-innen, Maler/-innen und Lackierer/-innen, Bauberufen sowie Verkäufer/-innen. Allgemein werden Ausbildungsabrecher aus handwerklichen Berufen häufiger arbeitslos (35 Prozent) als aus IHK-Berufen (27 Prozent).

Ausbildungsabsichten von Jugendlichen ohne Abschluß eines neuen Vertrages

Rund 40 Prozent der Jugendlichen, die zum Befragungszeitpunkt ohne Ausbildungsvertrag waren, erklärten, daß sie die Aufnahme einer **Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt** anstreben: insbesondere diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt keine Schule besuchten (Arbeitslose 48 Prozent, in einem Arbeitsverhältnis Stehende 38 Prozent). Von

Abbildung: **Verbleib nach Vertragslösung 1990–1995/96** (in Prozent)



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung; 1995/96 nur Westkammern

den Ausbildungsabrechern, die sich nach Auflösung des Vertrages in einer **Schule** oder im **Studium** befanden, wollte jeder Fünfte später noch mit einer Ausbildung beginnen. Die Verhaltensweisen der in einem Arbeitsverhältnis stehenden Abbrecher/-innen in Ost und West unterscheiden sich in einem Punkt: 39 Prozent im Westen, aber nur 28 Prozent im Osten wollen jeweils eine neue Ausbildung beginnen.

Die Anteilswerte zwischen Ost und West waren mit Ausnahme einer Gruppe gering. Ein überdurchschnittlich hohen Berufswechsleranteil von annähernd 50 Prozent hatten Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau, Einzelhandelskaufmann/-frau und Bürofachkräfte sowie vorwiegend handwerkliche Metall- und Elektroberufe. Erheblich unter dem Durchschnitt lag der Berufswechsleranteil bei Friseuren/-innen.

Ausbildungswechsler

Wie vor sechs Jahren war auch bei den heutigen Ausbildungswechslern (d. h. Vertragslöser mit einem neuen Ausbildungsvertrag) das Hauptanliegen der Wechsel des Betriebes. Über 90 Prozent, die nach Auflösung sofort einen neuen Vertrag abgeschlossen hatten, haben den **Ausbildungsbetrieb**, aber nur 33 Prozent den **Ausbildungsberuf** (darunter in der Mehrzahl sowohl Betriebs- als auch Berufswechsler) gewechselt.

Bei fünf Prozent der Wechsler fand nur ein „**Scheinwechsel**“ statt, weil die Vertragslösung und -schließung mit dem Wechsel des Betriebsinhabers verbunden war. Der durch den Inhaberwechsel bedingte Anteil der Ausbildungswechsler war in Ostdeutschland beinahe doppelt so hoch (8,5 Prozent) wie in Westdeutschland (4,4 Prozent). Jeder dritte Inhaberwechsel ist auf einen Konkurs des Betriebes zurückzuführen.

Der überwiegende Teil der Ausbildungswechsler hat den „alten“ Ausbildungsberuf

Tabelle 2: Verbleib nach Berufsgruppen

Berufsgruppe	Befragte insgesamt	Verbleib						
		Vertrag mit sofortigem Antritt	Vertrag mit späterem Antritt	Schule / Studium und anderes	Nur Arbeit	Nur Arbeitslosigkeit	„Arbeitsloser Jobber“	Keine Angabe über Verbleib
	abs.	%	%	%	%	%	%	%
Florist/-in	40	27,5	15,0	7,5	7,5	32,5	7,5	2,5
Former/-in, Metallverformer/-in	31	22,6	6,5	6,5	19,4	25,8	12,9	6,5
Metallverbindungs-, Anlagenbau- und Install.berufe (ohne Gas-/Wasser-)	230	28,3	16,5	9,6	6,5	35,2	2,2	1,7
Gas-/Wasserinstallateur/-in	150	22,0	26,7	8,7	9,3	30,7	0,7	2,0
Maschinenbau- und -wartungsberufe	89	28,1	7,9	12,4	7,9	39,3	2,2	2,2
Fahr-, Flugzeugbau- u. -wartungsberufe	50	18,0	16,0	10,0	18,0	30,0	6,0	2,0
Kfz-Mechaniker/-in	285	15,1	12,3	9,8	8,1	46,3	6,3	2,1
Werkzeug-, Formenbau- und feinwerktechnische Berufe	177	26,6	19,2	15,3	6,8	23,2	8,5	0,6
Elektriker/-in (ohne Elektroinstallateur/-in)	129	36,4	15,5	6,2	7,8	28,7	3,9	1,6
Elektroinstallateur/-in	224	28,1	24,6	7,1	10,7	25,0	3,6	0,9
Back-/Konditorwarenhersteller/-in	131	17,6	22,1	11,5	4,6	37,4	3,8	3,1
Fleischer/-in	43	32,6	32,6	4,7	11,6	18,6	0,0	0,0
Koch/Köchin	108	25,0	13,9	9,3	8,3	33,3	5,6	4,6
Bauberufe	287	23,3	16,0	5,6	7,0	42,9	3,1	2,1
Maurer/-in	189	30,2	15,9	5,3	6,3	38,6	1,6	2,1
Tischler/-in	209	18,7	18,7	14,4	11,0	32,1	4,3	1,0
Maler/Lackierer/-in	260	17,3	13,5	13,5	5,8	43,8	2,7	3,5
sonstige gewerbliche Berufe	190	21,6	11,1	12,6	14,2	34,2	2,6	3,7
Technische Sonderfachkräfte	78	15,4	11,5	25,6	11,5	21,8	7,7	6,4
Verkäufer/-in, Fachverkäufer/-in	210	16,7	18,1	11,0	7,1	42,4	3,8	1,0
Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau	158	31,6	17,7	15,8	11,4	16,5	5,7	1,3
Einzelhandelskaufmann/-frau	288	17,0	10,1	18,1	12,8	36,8	2,8	2,4
sonstige Warenkaufleute	30	26,7	16,7	13,3	13,3	13,3	10,0	6,7
Bank-/Versicherungskaufleute	120	24,2	16,7	30,8	7,5	9,2	6,7	5,0
andere Dienstleistungskaufleute	154	24,0	26,6	18,2	7,8	16,2	5,2	1,9
Büro- und Verwaltungsberufe (ohne Bürokaufleute)	120	31,7	20,0	16,7	10,8	13,3	2,5	5,0
Bürokaufleute	328	27,4	16,5	11,6	10,1	27,7	4,3	2,4
Friseur/-in	309	19,7	25,6	9,4	4,9	33,0	4,9	2,6
Restaurant-/Hotelfachmann/-fachfrau	248	32,7	16,9	12,5	12,9	18,1	4,4	2,4
sonstige Dienstleistungsberufe	79	12,7	13,9	12,7	6,3	49,4	5,1	0,0
		4 944	23,5	17,3	12,0	8,9	31,8	4,1

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, H 1.3, 1996

beibehalten. Ein weiterer, in manchen Berufen nicht unerheblicher Anteil wechselte innerhalb der gleichen oder verwandten Berufsgruppen, zum Beispiel Verkäufer/-in und Fachverkäufer/-in in Einzelhandelskaufmann/-frau.

Wechsel außerhalb der Berufsgruppe war nur in einigen kaufmännischen Berufen und bei den Kfz-Mechanikern/-innen hoch. So liegt der Anteil derer, die über den Berufsreich hinaus gewechselt hat, z. B. bei 15 Prozent der Gas- und Wasserinstallateure/-innen

in kaufmännische und dienstleistende Berufe sowie bei zwölf Prozent in andere gewerbliche Berufe. Bei Einzelhandelskaufleuten gingen neun Prozent in gewerbliche Berufe und 28 Prozent in andere kaufmännische oder dienstleistende Berufe. Besonders hoch

war der Berufsbereichswechsel bei Friseuren/-innen, Back- und Konditorwarenherstellern/-innen und Gas- und Wasserinstallateuren/-innen.

Auflösung des Ausbildungsvertrages durch Konkurs

Der Konkurs des Betriebes war ein häufiger Auslöser für die Auflösung des Ausbildungsvvertrages. Insgesamt gaben zehn Prozent der Vertragslöser (acht Prozent im Westen und 27 Prozent [!] im Osten) diesen Grund für die Vertragslösung an. Ausschlaggebend für diesen hohen Anteil im Osten ist der Zusammenbruch vieler Firmen in der Bauwirtschaft. So sind 74 Prozent aller Vertragslösungen von Gas- und Wasserinstallateuren/-innen, 58 Prozent der Maurer/-innen und 36 Prozent in sonstigen Bauberufen als Folge des Konkurses eingetreten. Überdurchschnittlich hohe Anteile an Konkurs-Ausbildenden verzeichnen auch die Berufe Elektroinstallateur/-in (21 Prozent) und Metallberufe (21 Prozent).

Schulabschluß

Zwischen dem Anteil der Ausbildungswechsler an Vertragslösern und **Schulabschluß** besteht ein enger Zusammenhang. Mehr als die Hälfte der Vertragslöser aus Realschulen und Gymnasien hat einen neuen Vertrag abgeschlossen. Von den Hauptschülern war es nur jede(r) dritte und von Schülern des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) sowie sonstigen (Sonder-)Schülern nur jede(r) vierte.

Es ist zu vermuten, daß wegen der Verzerrung im Rücklauf (überdurchschnittlicher Anteil von Vertragslösern mit höheren Schulabschlüssen) die Wiedereingliederung von Ausbildungswechslern mit schwächeren Schulzeugnissen noch ungünstiger aussieht.

Tabelle 3: **Ausbildungsberufswechsel bei ausgewählten* Berufen**

	im gleichen Beruf	Wechsel erfolgte in gleicher oder verwandter Berufsgruppe	Wechsel des Inhabers (Beruf u. Betrieb identisch)
Gas-/Wasserinstallateur/-in	69	4	27 (15)
Kfz-Mechaniker/-in	60	6	34 (9)
Elektroinstallateur/-in	71	4	25 (8)
Back-/Konditorwarenhersteller/-in	76	-	24 (20)
Maurer/-in	81	13	6 (0)
Tischler/-in	79	-	21 (8)
Maler/Lackierer/-in	75	-	25 (9)
Verkäufer/-in, Fachverkäufer/-in	60	15	25 (7)
Einzelhandelskaufmann/-frau	51	11	38 (9)
Bank-/Versicherungskaufleute	64	-	36 (2)
Bürokaufleute	59	7	34 (9)
Friseur/-in	87	-	13 (13)

* nur stärker besetzte Berufe

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, H 1.3, 1996

Resümee

Die Lage der Jugendlichen, die ihren Ausbildungsvvertrag vorzeitig lösen, hat sich 1996 im Vergleich zu vor sechs Jahren verschlechtert. Rund 60 Prozent dieser Jugendlichen hatten nach Vertragslösung keinen neuen Vertrag abgeschlossen; mehr als die Hälfte von ihnen ist arbeitslos. Rund 40 Prozent, die ohne Ausbildungsvvertrag sind, erklärten, daß sie eine Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt anstreben.

Das heißt, nur etwas mehr als ein Drittel der Ausbildungswechsler und -wechslerinnen (35 Prozent) kehrt der dualen Ausbildung endgültig den Rücken.

Der hohe Anteil der Vertragslösungen in der Probezeit, der zu einem erheblichen Teil auf eine Revision des ursprünglich gewählten Berufes zurückgeht, könnte wahrscheinlich durch bessere Berufsvorbereitung reduziert werden.

Anmerkungen:

¹ Die Befragungsaktion umfaßte 16 Kammern; 14 in den alten und zwei in den neuen Bundesländern; davon waren sieben Industrie- und Handelskammern und neun Handwerkskammern. Da es sich um eine Wiederholungsbefragung handelte, ist die Auswahl der Kammern in den alten Ländern von 1990 beibehalten worden. Die Erhebung erfolgte durch die Kammer; die vom Bundesinstitut für Berufsbildung erstellten Fragebögen wurden von den Kammern an die Personen mit vorzeitiger Auflösung des Ausbildungsvvertrages versandt. Der Rücklauf der Fragebögen ging direkt an das Bundesinstitut für Berufsbildung. Im Gegensatz zu der Befragungsaktion 1990, die sich nur auf das vierte Quartal beschränkt hatte, erstreckte sich die erneute Befragung auf den Zeitraum vom 1. 8. 1995 bis 30. 6. 1996.

Die Zahl der von den Kammern versandten Fragebögen betrug 18 910, davon sind 4 944 auswertbare Fragebögen an das BIBB zurückgesandt worden; das entspricht der gleichen Rücklaufquote wie vor sechs Jahren: 26,2 Prozent, angesichts des Fehlens einer Mahnaktion war das als gut zu bezeichnen.

Neuordnung „Fachangestellter/ Fachangestellte für Infor- mationsdienstleistungen“

Carola Sand

Die professionelle Informations- und Medienbeschaffung, -aufbereitung, -vermittlung und -speicherung mit modernsten Informations- und Kommunikationstechniken sind in den letzten Jahren zu wichtigen Faktoren bei der Optimierung von Produktionsprozessen und Dienstleistungen, im betrieblichen Management und bei der staatlichen Entscheidungsfindung, aber auch im Freizeitbereich geworden. Damit ist der Bedarf nach qualifizierten Beschäftigten für diese Aufgaben in Archiven, Bibliotheken, Informations- und Dokumentationseinrichtungen gewachsen. Im Dezember 1996 wurde vom BIBB ein Eckdatenvorschlag zur Neuordnung eines Ausbildungsberufes für diesen Bereich vorgelegt, der im folgenden kurz vorgestellt wird.

Ausgangssituation

Die Berufsausbildung in Archiven, Bibliotheken, Informations- und Dokumentationseinrichtungen sowie Bildstellen und Bildagenturen – im folgenden ABD-Bereich genannt – basiert derzeit auf unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen.

- Einen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf gibt es nur im Bereich der Bibliotheken: Assistent/-in an Bibliotheken. Die Ausgebildeten werden überwiegend in öffentlichen Bibliotheken beschäftigt.
- Für den Einsatz an wissenschaftlichen Bibliotheken werden in den alten Bundesländern vorrangig Bibliotheksassistenten/

-innen nach Laufbahnverordnungen für den mittleren Dienst ausgebildet. Demgegenüber wird in den neuen Ländern auch für wissenschaftliche Bibliotheken die Ausbildung zum/zur Assistenten/-in an Bibliotheken durchgeführt.

- Im Bereich der Archive gibt es in Bayern eine Ausbildung zum/zur Archivassistenten/-in nach einer Laufbahnverordnung für den mittleren Dienst. In Thüringen werden nach Landesrecht im Rahmen einer Höheren Berufsfachschule Archivassistenten und Dokumentationsassistenten ausgebildet.
- Dokumentationsassistenten werden außerdem noch nach Regelungen der Deutschen Gesellschaft für Dokumentation in unterschiedlichen Unternehmen ausgebildet.
- Für die Qualifizierung der Bilddokumentare existieren nur betriebliche Regelungen.

Die vorhandenen Ausbildungsgänge können nicht den Bedarf in Wirtschaft und Gesellschaft nach qualifizierten Fachkräften decken. Seit 1986 wird deshalb immer wieder von Fachverbänden und Organisationen des ABD-Bereichs eine staatlich anerkannte Regelung der Berufsausbildung in Informations- und Dokumentationseinrichtungen, Archiven sowie Bildstellen und Bildagenturen gefordert. Auch seitens der Bibliotheken werden bereits seit 1976 – ein Jahr nach Inkrafttreten der Ausbildungsordnung zum/zur Assistenten/-in an Bibliotheken – Anstrengungen unternommen, die Berufsausbildung weiterzuentwickeln.

Verschiedene Ausbildungskonzeptionen zur Neuordnung der ABD-Berufsausbildung wurden von den Gewerkschaften, dem BIBB und den in diesem Bereich tätigen Berufsverbänden unterbreitet, ohne jedoch den erforderlichen Konsens über Eckwerte zu gewinnen. Insbesondere die Frage, wie viele Gemeinsamkeiten die vier Bereiche aufweisen und ob dementsprechend ein Beruf oder mehrere Berufe konzipiert werden, konnte bisher nicht einvernehmlich geklärt werden. Im Dezember 1993 einigten sich die Sozial-

partner und zuständigen Bundesministerien darauf, das BIBB zu beauftragen, die Hauptaufgaben der Angestellten auf der mittleren Ebene im ABD-Bereich hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu untersuchen und daraus ableitend einen Vorschlag für die Neuordnung der Berufsausbildung zu unterbreiten.

Die Forschungsarbeiten begannen im Frühjahr 1994. Die Arbeiten wurden von einem Fachbeirat, in welchem die Sozialpartner sowie die Berufs- und Fachverbände des ABD-Bereichs vertreten waren, unterstützt. Es wurden leitfadengestützte Interviews in ausgewählten Einrichtungen sowie Literatur- und sekundärstatistische Auswertungen durchgeführt. Im Dezember 1996 wurde der Abschlußbericht vorgelegt. In diesem werden die aktuellen und zukünftig absehbaren gesellschaftlichen, technischen, arbeitsorganisatorischen und personellen Entwicklungen im ABD-Bereich dargestellt, sofern sie für die Tätigkeit und zukünftige Berufsausbildung der Angestellten der mittleren Ebene bedeutsam sind. Es werden unter Berücksichtigung dieser Zukunftstrends Tätigkeitsprofile für die Angestellten in den einzelnen Bereichen erstellt. Diese werden miteinander verglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede gekennzeichnet. Die gewonnenen Erkenntnisse münden in einen Eckdatenvorschlag für die Neuordnung der Berufsausbildung. Es wird vorgeschlagen, einen Ausbildungsberuf mit vier Fachrichtungen: Archive, Bibliotheken, Information/Dokumentation und Bildagenturen neu zu ordnen.

Die folgenden Ausführungen basieren auf diesem Abschlußbericht. Es werden kurz die Ergebnisse der empirischen und theoretischen Untersuchungen skizziert und die daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen für die zukünftige Berufskonzeption dargestellt.

Zur Entwicklung des ABD-Bereichs

Im ABD-Bereich vollziehen sich gegenwärtig erhebliche technische, arbeitsorganisato-

rische und gesellschaftliche Veränderungen, die Auswirkungen auf die Berufstätigkeit und Qualifikationsanforderungen der Angestellten auf der mittleren Ebene haben und in der zukünftigen Berufsausbildung zu berücksichtigen sind. Wesentliche Aspekte dieser Veränderungen sind im folgenden zusammengestellt.

- Die Aufgaben des ABD-Bereichs ergeben sich entweder aus einem kulturellen Auftrag, sind gesellschaftlich geforderte Dienstleistungen, sind Dienstleistungen zur Erfüllung von Unternehmenszielen oder Teil der Wertschöpfung im Produktionsprozeß. Eine zunehmende Aufgabenwahrnehmung ist insbesondere in bezug auf die Erfüllung von Unternehmenszielen und die Beteiligung am Wertschöpfungsprozeß zu verzeichnen.
- Der ABD-Bereich ist gekennzeichnet durch eine verstärkte Informatisierung. Informatisierung bezeichnet die Tendenz, daß alle Vorgänge der Produktion, Aufbereitung, Verteilung und Nutzung von Wissen und Information durch Informations- und Kommunikationstechniken unterstützt werden.
- Im einzelnen vollzieht sich ein Prozeß zunehmender Elektronisierung, Virtualisierung und Digitalisierung. Beispiele dafür sind elektronisches Publizieren, Volltextdatenbanken, digitale Bilddatenbanken und elektronische Dokumentenlieferung.
- Verstärkte Kunden- und Benutzerorientierung führen zur individuellen Dienstleistung, d. h. zur „Entwicklung von Problemlösungseinrichtungen“.
- In den ABD-Einrichtungen des öffentlichen Dienstes finden neue Steuerungsmodelle vermehrt Anwendung: dezentrale Ressourcenverantwortung, Budgetierung, Delegation von Kompetenz, Entscheidung und Verantwortung. Mit der Anwendung dieser Prinzipien werden auch Fragen des Qualitätsmanagements, des Controllings und des Marketings wichtiger.
- Hinsichtlich der Anzahl der Beschäftigten im ABD-Bereich wird in den nächsten Jahren von einem geringen Zuwachs ausgegangen. Dieser wird überwiegend in der Wirtschaft

erwartet, weniger in öffentlichen und öffentlich-rechtlichen Einrichtungen.

Neben diesen allgemeinen Entwicklungen wurden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Aufgabenwahrnehmung untersucht, die zwischen den Archiven, Bibliotheken, Informations- und Dokumentationseinrichtungen sowie den Bildagenturen bestehen und die Tätigkeitsprofile der Angestellten auf der mittleren Ebene prägen. Gerade vor dem Hintergrund traditioneller Abgrenzungen zwischen den Bereichen einerseits und fortschreitender Verzahnungen andererseits kommt der Herausstellung der Gemeinsamkeiten eine wichtige Rolle bei der Entscheidung über die zukünftige Berufskonzeption zu.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den ABD-Teilbereichen

Grundsätzlich wird festgestellt, daß die Hauptaufgaben das Beschaffen, Erschließen, Aufbewahren und Vermitteln von Informationen, Medien und sonstigen Unterlagen sind. Diese Hauptaufgaben lassen sich auf hoher Abstraktionsebene als Gemeinsamkeiten im ABD-Bereich herausstellen.

Wesentliche Unterschiede ergeben sich in der Aufgabenwahrnehmung durch die verschiedenen Zielsetzungen der ABD-Einrichtungen. Diese Unterschiede sind einerseits zwischen den einzelnen ABD-Teilbereichen zu sehen, andererseits innerhalb der Teilbereiche, insbesondere in Abhängigkeit davon, ob sich die Einrichtung in öffentlicher Trägerschaft befindet und einem gesetzlichen oder gesellschaftlichen Auftrag nachkommt oder eine private Einrichtung ist, die Informations- und Mediendienstleistungen verkauft.

Feststellbar ist die Tendenz öffentlicher Einrichtungen, verstärkt Dienstleistungen aktiv anzubieten und individuellen Kundeninteressen zu entsprechen.

Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen bestehen auch in bezug auf die angewandten Arbeitsmethoden. Die Grenzen zwischen den Teilbereichen sind fließend, zunehmende Verzahnungen und Überschneidungen zeichnen sich ab: Archive als auch Bibliotheken wenden teilweise dokumentarische Methoden an, wie auch Dokumentationseinrichtungen bibliothekarische und zum Teil auch archivarische Methoden nutzen. Insbesondere durch den weiterschreitenden Einsatz der modernen Informations- und Kommunikationstechniken und die damit einhergehenden Veränderungen in den Arbeitsaufgaben und -methoden wird ein weiteres Zusammenwachsen der einzelnen ABD-Teilbereiche bewirkt.

Die Untersuchungen machten deutlich, daß es sich bei den ABD-Teilbereichen und den dort zu erledigenden Aufgaben um eng miteinander verknüpfte, sich teilweise überschneidende und sich ergänzende Bereiche handelt.

Diese Erkenntnisse können für die Ebene der Angestellten konkretisiert werden und stellen damit eine Grundlage für die Ableitung der zukünftigen Berufskonzeption dar.

Mit hohem Abstraktionsgrad werden als gemeinsame Hauptaufgaben der Angestellten auf der mittleren Beschäftigungsebene folgende Tätigkeitsbereiche gekennzeichnet:

1. Beschaffung, Erwerbung, Übernahme von Informationen, Medien und Unterlagen,
2. Erschließung der Informationen, Medien und Unterlagen,
3. Technische Bearbeitung und Aufbewahrung,
4. Medien- und Informationsvermittlung einschließlich Kundenberatung und Auskunftsdiest,
5. Öffentlichkeitsarbeit, Werbung, Marketing,
6. Verwaltungsaufgaben, Betriebsorganisation, Statistik,
7. Kaufmännische Aufgaben, Aufgaben des Kassen- und Haushaltswesens,
8. Sonstige Aufgaben (z. B. Assistenz- und Sekretariatsaufgaben).

Darüber hinaus verbindet die Angestellten die Anwendung modernster Informations- und Kommunikationstechniken sowie die enge Kunden- bzw. Benutzerorientierung der Tätigkeit.

Eckdatenvorschläge

Ausgehend von den im ABD-Bereich vorhandenen Gemeinsamkeiten in den Hauptaufgaben und den sich daraus ergebenden Qualifikationsanforderungen sowie unter Berücksichtigung der spezifischen Erfordernisse in den Teilbereichen wird für die zukünftige Berufskonzeption das Fachrichtungsmodell als geeignet angesehen. Dieses entspricht durch die enge strukturelle Zusammenfassung der vier Bereiche den Entwicklungstendenzen des ABD-Bereichs, die durch das technologisch bedingte Zusammenwachsen der Tätigkeitsfelder und zunehmende Verzahnungen hinsichtlich der Arbeitsaufgaben, -methoden und -mittel gekennzeichnet sind.

In dem das Forschungsvorhaben begleitenden Fachbeirat verständigte man sich auf folgende Eckdatenvorschläge zur Neuordnung der Berufsausbildung.

1. Berufsbezeichnung:

Für die Beratung der zukünftigen Berufsbezeichnung durch die Sozialpartner werden mehrere Vorschläge unterbreitet:

- Fachangestellte/r für Informationsdienstleistungen
- Fachangestellte/r für Medien- und Informationsvermittlung
- Fachangestellte/r für Medien und Information
- Fachangestellte/r an Informationseinrichtungen
- Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste
- Informationsdienstleister/Informationsdienstleisterin

2. Ausbildungsdauer: drei Jahre

3. Berufsfeldzuordnung: keine Berufsfeldzuordnung

Datenbank- und Kommunikationssysteme
Lokale und internationale Datennetze
Datensicherung, Datenschutz

4. Struktur des Ausbildungsberufes:

Beruf mit Spezialisierungen in Form von vier Fachrichtungen:

- Archive
- Bibliotheken
- Information und Dokumentation
- Bildagenturen

5. Qualifikationskatalog:

(An dieser Stelle werden nur die gemeinsamen Qualifikationen ausgewiesen.)

• Die ausbildende ABD-Einrichtung

Stellung der ausbildenden Einrichtung im Gesamtsystem des ABD-Bereichs
Rechtsform der ausbildenden Einrichtung,
Bezüge zu ihrem Träger

Aufgaben und Organisation der ausbildenden Einrichtung

Arbeits- und Tarifrecht, Berufsbildung
Arbeitssicherheit, Umweltschutz und rationelle Energieverwendung

• Aufgaben im ABD-Bereich

Beschaffung

Erschließung

Bereitstellung

• Kommunikation und Kooperation

Kommunikation und Kooperation in der ausbildenden Einrichtung

Benutzer-/kundenorientierte Kommunikation und Kooperation

• Bürowirtschaft und Büroorganisation

Arbeits- und Organisationsmittel

Postbearbeitung

Aktenführung und -verwaltung

Terminplanung und -überwachung

Materialbeschaffung und -verwaltung

• Finanz- und Rechnungswesen

Öffentliches Kassen-, Haushalts-, Rechnungswesen

Kaufmännische Steuerung und Kontrolle

• Anwenden von Informations- und Kommunikationstechniken

Aufbau und Arbeitsweise betrieblicher IuK-Techniken

Anwenden von Standardsoftware

7. Umweltschutz:

Lernziele zum Umweltschutz sind in fachspezifischen Zusammenhängen bei der späteren Beratung der einzelnen Lernziele des Ausbildungrahmenplans zu berücksichtigen.

Ausgebildete in dem neuen Beruf können in allen Bereichen der Informations- und Medienbranche tätig werden, in denen Aufgaben der Informations- und Medienbeschaffung, -aufbereitung, -vermittlung und -speicherung zu erledigen sind. Sie sind sowohl in der gewerblichen Wirtschaft als auch im öffentlichen Dienst einsetzbar. Eine Auswahl möglicher Institutionen ist im folgenden zusammengestellt:

- Informations- und Dokumentationsstellen (IuD-Stellen) (z. B. Presse-, Rundfunk-, Film- und Bilddokumentation, Betriebliche IuD-Stellen, Informationssysteme der öffentlichen Verwaltung, Wissenschaftlich-technische Informationsstellen)
- Auskunftsagenturen, Informationsvermittler
- Verlage, Softwarehersteller (z. B. CD-ROM-Dienstleister, Multimedia-Dienstleister)
- Bildagenturen (z. B. Pressebildagenturen, Universalbildagenturen, Spezialbildagenturen)
- Bibliotheken (öffentliche und wissenschaftliche Bibliotheken)
- Archive (z. B. staatliche und kommunale Archive, Archive der Wirtschaft, Medienarchive)

Nach Vorlage dieser Vorschläge liegt es nun in der Verantwortung der Sozialpartner, sich zügig über die Eckdaten zu einigen und das Neuordnungsverfahren für diesen wichtigen Bereich der Informations- und Medienbranche in Gang zu setzen.

„Ende der Arbeitsgesellschaft – Zukunft für Frauen“

Angelika Puhlmann

Zu diesem Thema fand am 16. 4. 1997 eine Tagung des Netzwerk e. V. in Rostock statt.

Der weiter zunehmende Trend der Verdrängung von Frauen aus bezahlter und gesicherter Arbeit, insbesondere aus qualifizierter Berufsarbeit, wurde für Ost und West konstatiert. Während Frauen in Ostdeutschland ihren festen Platz in der Arbeitsgesellschaft der DDR mit deren Niedergang verloren haben, steht der erreichte Status von Frauen in Westdeutschland auf dem hart umkämpften Arbeitsmarkt ebenso zur Disposition wie der Status, den Frauen in Ostdeutschland erhalten konnten. Daß diesen Entwicklungen gerade heute auf „traditionellen“, nämlich gewerkschaftlichen und (partei)politischen Wegen entgegengehalten werden muß, stand nicht in Zweifel. Es geht nach wie vor um die Herstellung von Chancengleichheit für Frauen im Beruf und bei der Bezahlung, um Verbesserung von Arbeitsorganisation und Anreicherung von Arbeitsinhalten. Hervorgehoben wurde, daß hier andere Akzentsetzungen und Strategien notwendig sind und diese als frauenpolitische Positionen und Politikausprägungen bereits Kontur gewonnen haben.

Die Beiträge von Karin Eckel, DAG-Landesfrauenreferentin Schleswig-Holstein/Mecklenburg-Vorpommern, von Ellen Woll, DGB Landesbezirk Mecklenburg-Vorpommern, von U. Rettinghaus, Mitarbeiterin der Gleichstellungsbeauftragten von Mecklenburg-Vorpommern, machten diese Konturen deutlich. Daß diese wohl noch in stärkerem Maße ostdeutsche Frauensichtweisen aufnehmen müßten, wurde von Dr. Ursula Schröter, Demokratischer Frauenbund e. V., hervorgehoben.

Gesellschaftlich notwendige und sinnvolle Arbeit ist, darüber bestand Einigkeit, in ausreichendem Maße vorhanden. Sie wird jedoch z. T. gering bewertet und entlohnt. Ein großer Teil dieser Arbeit wird von Frauen erbracht. Dieser Aspekt floß in die Diskussion um einen veränderten Arbeitsbegriff ein, der erst gesellschaftliche Zukunftsentwürfe, die den Ansprüchen von Frauen an Lebens- und Arbeitsqualität angemessen sind, ermöglicht. Reproduktionsarbeit und die Fürsorge für Kinder und Jugendliche wurden hier gleichwertig und konkurrenzlos zu „traditioneller“ Berufsarbeit gewertet. Frauentypisch war für diese Diskussion, daß sie Kinder und Jugendliche und die Erhöhung der Lebensqualität von Männern durch aktive Teilhabe an sozialer Fürsorge selbstverständlich mit einschloß, und daß Zukunftskonzepte nicht irgendwann, sondern eben heute ansetzen.

Eine stärkere zunächst regionale Vernetzung der bereits bestehenden, vielfältigen Konzepte und Ansätze frauenförderlicher und von Frauen initierter und erfolgreich etablierter Aktivitäten könnte zu einem Zusammenfließen in gesellschaftliche Alternativentwürfe führen. Ein Beispiel für einen solchen Gesellschaftsentwurf präsentierte Mechthild Jansen, Sozialwissenschaftlerin und freie Journalistin aus Köln. Sein Kern ist ein neuer gesellschaftlicher Geschlechter- und zugleich Generationenvertrag. Bezahlte Arbeit im heutigen Sinne wird – so ihre Ausgangs-

these – im Zuge der Globalisierung jedenfalls in den hochindustrialisierten Ländern weiter zurückgedrängt werden. Ein anderer Arbeitsbegriff wird notwendig. Bislang unbezahlte oder gering entlohnte Arbeit, personenbezogene Dienstleistungen, Fürsorge für Kinder und Hausarbeit vor allem, sollte in ein neu zu schichtendes und auf veränderten Bewertungen beruhendes System gesicherter Beschäftigung einbezogen werden.

Hier paßte sich thematisch die gerechtfertigt sehr kritische Diskussion von Qualifizierungs- und Beschäftigungskonzepten für Frauen im Bereich der Hausarbeit ein. Die soziale Absicherung bereits bestehender Beschäftigung von Frauen wurde als notwendig betrachtet, eine Ausweitung und Förderung solcher Beschäftigung hingegen eher abgelehnt – erinnert sie doch zu sehr an die früheren Dienstmädchen und die sozialen Ungleichheiten zwischen denjenigen, die sich ein Dienstmädchen leisten konnten, und denjenigen, die sich als Dienstmädchen verdienen mußten. Bezogen auf die heutige Situation ist eine andere, sozial- und frauenpolitische Brisanz zu erkennen: Besserverdienende, im Berufsleben erfolgreiche Frauen können und müssen sich Dienstleistungen anderer Frauen kaufen, um den hohen Zeitanforderungen ihrer Berufsarbeit entsprechen zu können.

Das ist es jedoch nicht, worauf Mechthild Jansen mit ihrem Zukunftsentwurf hinauswill. Arbeit umschließt für sie auch Reproduktionsarbeit im weitesten Sinne. Bezahlte Arbeitszeit sollte nach ihren Vorstellungen bezogen auf Lebensarbeitszeit gedacht und in einem gesellschaftlichen Kontrakt für die einzelnen begrenzt werden. Das Konzept der Lebensarbeitszeit impliziert dabei zugleich eine individuelle Verfügbarkeit über Arbeitszeit, die ja immer auch Lebenszeit ist. Eine angemessene Verteilung von Arbeit in allen Bereichen auf Frauen und Männer leitet sich hieraus ab. Und schließlich gehört zu dem hier entwickelten Zukunftsentwurf auch eine

elternunabhängige Existenzsicherung für Kinder und Jugendliche.

Dieser Gesellschaftsentwurf hat vieles von einer Utopie, und er löste eine Mischung aus Faszination und Skepsis aus. Faszinierend das ganz andere, dessen Elemente wohl von der einen oder anderen Teilnehmerin schon immer mal angedacht worden waren. Faszinierend auch, weil für Frauen eben das „Ende der Arbeitsgesellschaft“ nicht von so großem Schrecken wäre, sondern auch Befreiendes beinhalten könnte. Skepsis löste das Konzept wohl aus mehreren Gründen aus: Wie sollen wir einen solchen umfassenden Wandel an Wertorientierungen und tatsächlich Bestehendem – zu all dem, was wir sowieso schon tun – bewerkstelligen? Dies der eine Grund und der andere vielleicht das Gefühl: Warum sollen wir Frauen immer die ganze Welt verändern müssen, wenn wir etwas erreichen wollen? Irgendwie müßten doch unsere Ziele so zugeschnitten sein dürfen, daß wir Erfolge erreichen, von denen wir selbst auch noch etwas haben. Skepsis kommt möglicherweise auch deshalb auf, weil das, was man selbst frauenpolitisch bewegt und zu bewegen versucht, an einem solchen Maßstab gemessen eher unbedeutend erscheinen kann, z. B. die Überlegungen zu einer Existenzgründung als womöglich einzigem Weg, der Arbeitslosigkeit zu entkommen. Dennoch ist ein solcher Zukunftsentwurf, der die Interessen, Vorstellungen und Wünsche von Frauen in den Mittelpunkt stellt, als Anregung, gegenwärtiges Handeln in seiner Zukunftsausrichtung zu reflektieren, von großem Wert. Denn die Zukunft beginnt eben immer heute.

steht. So eindeutig diese Entwicklung auch ist, so vielfältig sind deren methodische Konsequenzen. Insofern ist es mutig, ein Lehrbuch zu den „Lehrmethoden in der beruflichen Bildung“ vorzulegen, das doch nach Lage der Dinge kaum mehr als eine Sammlung sein kann.

Gleichwohl ist die Frage nach den „Methoden“ das ständig wiederkehrende Thema in der Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern, von Ausbildern und Studenten; und die Tatsache, daß das Buch bereits in der zweiten Auflage erscheint, kann das nur bestätigen.

Lernortübergreifende Lehrmethoden

Manfred Eckert

Lehrmethoden in der beruflichen Bildung.
Günter Pätzold

Heidelberg: I. H. Sauer Verlag GmbH, 2., erw. Aufl. 1996, 208 Seiten mit 33 Abbildungen, ISBN 3-7938-7158-4, kart., 56,- DM

Lehrmethoden sind eigentlich die Angelegenheit der Schulpädagogik, sie leiten an zur Gestaltung von Unterricht. „Berufliche Bildung“ meint aber mehr als Unterricht in der Berufsschule, die betrieblichen und über- oder außerbetrieblichen Lernorte gehören ebenso dazu. Folglich geht es hier also um Lehrmethoden, die lernortübergreifend von Bedeutung sind. Als Methode der betrieblichen Ausbildung konnte lange Zeit nur die sog. „Vier-Stufen-Methode“, die traditionelle Methode der Unterweisung, angeführt werden. Das Imitatio-Prinzip des Lernorts Arbeitsplatz kannte keine explizite Methode.

Mit dem Begriff des „Handlungsorientierten Lernens“ hat die berufliche Bildung aber ein eigenes methodisches Profil entworfen, dessen Entwicklung noch längst nicht abgeschlossen ist und dessen organisatorische Konsequenz – die Verknüpfung und Verzahnung der Lernorte – immer noch am Anfang

Das Anliegen des Bandes findet sich in fünf großen Kapiteln untergebracht, die zunächst eher zufällig aneinander gereiht scheinen. Der rote Faden erschließt sich nicht auf den ersten Blick. Das erste Thema, „Lernziele in Lehr- und Lernprozessen“, faßt das Bekannte, das erforderliche Grundwissen zum Thema Lernziele, zusammen; freilich nicht ohne kritische Aspekte. Die Bedeutung der didaktischen Analyse wird – sehr zu Recht – aktualisiert. Die Grenzen der Operationalisierung von Lernzielen und das Spannungsfeld von Lernzielvorgabe und Selbständigkeit bzw. Selbststeuerung in modernen Lernprozessen werden den Lesern vor Augen geführt.

Das zweite Kapitel, überschrieben: „Mit Sprache handeln – Kommunikation im Bildungsprozeß“ zielt auf ein Themenfeld, das lange nicht zu den „Methoden der beruflichen Bildung“ gezählt wurde. Immerhin, daß gelingende Kommunikation und Konfliktmanagement an besondere „Methoden“ gebunden sind, die es zu kennen und zu trainieren gilt, ist eine jüngere Erkenntnis, und der Informations- und Trainingsbedarf der Praktiker ist recht groß. Nicht nur im Umgang mit dem „schwierigen Schüler“, viel grundsätzlicher sind alle „dialogisch angelegten Lernprozesse“ von erfolgreichen Verständigungsprozessen abhängig. Allerdings kann es auch

zu diesem Thema nicht eine geschlossene Theorie geben, folglich werden Bausteine zusammengesetzt, die zu kennen und anzuwenden sinnvoll und nützlich ist.

So wird anfangs das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun – die „vier Seiten einer Nachricht“: Sachinhalt, Beziehung, Selbstoffenbarung und Appell – vorgestellt, im nächsten Schritt auf Kommunikationsstörungen, insbesondere auf mangelnde Sachlichkeit und Verständlichkeit von Texten und Informationen, eingegangen. In Interaktionsprozessen geht mangelnde Verständlichkeit häufig mit mangelnder Selbstoffenbarung einher, was zu erheblichen Störungen führen kann.

Das sich anschließende Interaktionsmodell von Harris, die Transaktionsanalyse, ist ein gutes analytisches Instrument zur Erfassung und Beschreibung verunglückender Interaktionen, das folgend dargestellte Modell des „Johari-Fensters“ ist das dazu passende Muster zur Unterscheidung der mir selbst oder anderen bekannten und unbekannten Persönlichkeitseigenschaften und Interaktionsstrukturen. Erfolgreiche Verständigung läßt sich fördern, die Instrumente dazu sind Metakommunikation und Feedback, das Senden von sog. „Ich-Botschaften“ und die Fähigkeit des „Aktiven Zuhörens“. Das alles sind Ansätze, die in der Gruppendynamik und der Gesprächspsychotherapie wurzeln und die sich bei Thomas Gordon in seiner „Lehrer-Schüler-Konferenz“ zu einer guten Handreichung zur Konfliktlösung „ohne Niederlage“ verdichtet haben. Diese Ansätze in einen Band über die „Methoden der beruflichen Bildung“ aufzunehmen zeigt, daß der Autor weiß, wo die Bildungspraktiker der Schuh drückt. Die Berufspädagogik wird einen Beitrag leisten müssen, damit neue Formen der Kommunikation und der Konfliktlösung in die Bildungspraxis Einzug halten können.

Die Werkzeuge dazu sind in dem Kapitel dargestellt. Sie zu kennen ist wichtig, weil autoritär vorgegebene Regelungen in der Schul-

klasse und in der Ausbildungsgruppe immer weniger durchsetzbar sind. Zudem widersprechen sie einem kompetenz- und handlungsorientierten Bildungsmodell vom Grundsatz her.

Das anschließende Kapitel ist der Förderung der Lernmotivation gewidmet, es bündelt verschiedene Entwicklungslinien der Motivationspsychologie, um sie in konkrete Anregungen und Vorschläge zur Förderung der Lernmotivation zu übersetzen. Auch damit ist ein aktuelles Thema angesprochen, denn selbständiges Lernen funktioniert nicht, wenn Motivationsdefizite entstehen. Davor haben Bildungspraktiker eine nicht unbegründete Angst, und das führt noch immer zu erheblichen, aber überwindbaren Vorbehalten gegenüber handlungsorientierten Lernformen.

Etwas unvermittelt steht das folgende Kapitel an. Etwa 90 Seiten stark, beansprucht es fast die Hälfte des Bandes, stellt das Handwerkszeug des Lehrers zusammen: Unterrichtsmethoden sind gefragt. Auch hier findet der Kenner der einschlägigen Literatur kaum echte Neuigkeiten, wenngleich gerade die „Handlungsorientierten Lehr-/Lernarrangements“ mit ihren Problemlösungs- und Kreativitätstechniken (die Erweiterung in der zweiten Auflage) absolut auf der Höhe der Zeit sind.

Bemerkenswert ist aber das Ordnungsschema des Autors. Er unterscheidet die Bereiche „Artikulation“, „Handlungsmuster“ und „Kooperationsformen“. Die alte Unterscheidung in „Aktionsformen“, „Sozialformen“, „Unterrichtsverfahren“ und „Unterrichtsmittel“ ist überwunden, mit „Artikulation“ ist der dynamische Aspekt des Unterrichts an den Anfang gestellt, auch die Darstellung induktiver, deduktiver und genetischer Verfahren ist vorgenommen worden. „Handlungsmuster“ (des Lehrers) bezeichnen die Linie vom darbietenden, monologischen über den fragend-entwickelnden zum dialogischen

und diskursiven Unterricht, Kooperationsformen beschreiben, was früher unter „Sozialformen“ besprochen wurde.

Ein Unterkapitel zum Medieneinsatz rundet die Darstellung ab. Die „methodischen Großformen“ – wieso eigentlich „Großformen“? –, die traditionelle „Vier-Stufen-Methode“, die Leittext-, Fall- und Projektmethoden ergänzen das Kapitel und leiten den Schluß, die handlungsorientierten Lehr-/Lernarrangements, ein.

Das in zweiter Auflage vorgelegte Handbuch ist eine Sammlung ohne ausgewiesenen roten Faden. Gleichwohl hat sie ein Konzept. Als Lehrbuch stellt sie zusammen, was zum Thema gehört, Altes und Neues, und sie öffnet das Tor zu modernen Lern- und Arbeitsweisen, indem sie dialogische Aneignungsformen ebenso herausstellt wie entsprechende Konfliktlösungs- und Kommunikationsformen. Das Modell der Förderung der Selbstständigkeit und -verantwortlichkeit im Lernprozeß ist das sinnstiftende Band, das alle Teile zusammenhält. Insofern ist es ein aktuelles und sehr empfehlenswertes Lehrbuch, das eine echte Literaturlücke schließt.

Lehr- und Lernprozesse

Georg Hanf

Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied.

Karlheinz A. Geißler

Beltz, Weinheim und Basel 1995

Wie fang ich jetzt an? Lieber Leser...

Vorweg: Wer das Buch von KARLHEINZ GEISSLER in die Hand nimmt, sollte sich zwischendurch auf einen redenden Schreibstil des Verfassers gefaßt machen, in dem er seine Bewegung beim Schreiben expliziert; der

Leser sollte Spaß haben an einer Mischung von fröhlicher Wissenschaft und Edutainment.

Angenommen, es gäbe für den gesellschaftlichen Wandel, der als solcher unvermeidbar, zwei grundlegende Modelle, gewalttätig oder sanft, Revolution (bzw. Krieg) oder Lernen (nebenbei: auch im Krieg wird gelernt, auch in Seminaren gibt es Revolutionen) – welches würden Sie, lieber Leser, wählen?

Die meisten entschieden sich wohl fürs Lernen, also für die gewaltlose Variante der Veränderung. Aber: auch die sanfte Tour, auf der ein bestimmter Zielzustand erreicht wird, kommt nicht ohne subtile Gewalt aus. Diese subtile Gewalt, vergleichbar derjenigen, mit der man ein Boot auf Kurs bringt und hält, nennt man „Steuern“.

Wer suchte in der stürmischen See aktueller Umwälzungen nicht nach dem Steuermann oder nach Anleitungen, wie zu steuern ist?! Hier bietet das Buch „Lernprozesse steuern“ Hilfe an.

Der Titel läßt generelle Ausführungen zu Lehr-/Lernprozessen erwarten, und vieles läßt sich gewiß auf Lernprozesse jeder Art übertragen; das Buch ist jedoch von Seiten des Verlags der Reihe Weiterbildung/Training zugeordnet, und was es bietet, ist nicht mehr und nicht weniger als ein Leitfaden – oder vielleicht doch besser: Karte und Sextant für den Seefahrer, der sich auf Fahrten übers Weiterbildungsmeer vorbereitet.

Lernprozesse sind Übergänge zwischen Willkommen und Abschied. Zu beiden Grundsituationen sind vom Autor bereits Bücher in der gleichen Reihe erschienen (Anfangssituationen, 7. Auflage 1997, und Schlußsituationen, 2. Auflage 1994). Nun also zum „Dazwischen“, das aber nicht an und für sich betrachtet wird, sondern als transitisch, eben als Übergang vom einen zum anderen.

Das Buch bietet eine systematische Einführung in das Steuern von Lernprozessen in der Erwachsenenbildung, eine erfahrungsgesättigte Handlungsorientierung für die Steuerung von Gruppenlernprozessen in Seminaren, eine erziehungswissenschaftliche Reflexion zur Erwachsenenbildung in der Moderne. Es ist ein echter Ratgeber: Quadratisch. Praktisch. Gut.

Die Gestaltung und Steuerung von Lernprozessen vollzieht sich auf drei Ebenen: Inhaltsgestaltung und Inhaltsaneignung (Ebene der Sachlogik), Gruppenzusammensetzung und Gruppenentwicklung (Ebene der Soziologik), Einzelpersonen und ihre Veränderung (Ebene der Psychologik). Die drei Ebenen stellen an den „Steuermann“ unterschiedliche Anforderungen: Er muß vom Inhalt, um den es geht, wirklich etwas verstehen und zielsstrebig darauf hinführen können; er muß Gruppensituationen einschätzen und immer wieder Kooperation erzeugen können; er muß Individuen Anerkennung vermitteln und Vertrauen herstellen können.

Bei aller Zielorientierung sollte der Steuermann drei regulative Prinzipien beachten: Kontext, Umwege, Zeit. 1. Kontext: Rahmenbedingungen geben zwar nicht die Richtung, aber doch einen „Korridor“ vor, in dem man sich bewegen kann. 2. Umwege: Man muß schon wissen, wo man hin will, aber: Lernen kann sich nur ereignen, wenn wir offen sind für Unvorhergesehenes. 3. Zeit: Die Steuerung sollte „zeitökologisch“, eigentlich: zeitdifferentiell erfolgen, d. h., sie sollte individuelle Rhythmen und Tempi zulassen.

Jedes Problem, also auch jedes Seminar, so der Autor, läßt sich in zwölf Standard-Schritte zerlegen: Erkennen, Benennen, Differenzieren, Bewerten, Entscheiden über Herangehen, Angehen, Entwickeln von Alternativen, Einschätzen der Alternativen, Entscheiden über Lösungswege, Planen der Umsetzung, Umsetzen, Überprüfen der Entscheidung. Diese Schritte werden den drei Logiken

(Sach-, Sozio-, Psycho-), den Steuerungsaufgaben und den handlungsleitenden Fragestellungen entsprechend aufgefächert. Damit hat der Leser das Rüstzeug zur Hand, um jedes Thema anzupacken und in Seminarform durchzuarbeiten.

Es folgen erfahrungsgesättigte Handreichungen zu Anfang, Übergang und Ende von Seminarveranstaltungen.

Am schwersten, das läßt sich schon am Seitenumfang erkennen, ist das Beginnen: Über 60 Seiten hin wird angefangen; hat man das erst mal hinter sich, bewegen wir uns locker, tänzelnd, springend in Übergängen, also dem eigentlichen Seminar (45 Seiten); aufgehört wird dann relativ schnell (10 Seiten).

Hiermit widerlegt der Autor LUHMANN, SCHORR, die meinten, Erzieher könnten nicht aufhören zu erziehen, weil sie nie autorisiert waren zu beginnen. Mit einer deutlichen Anstrengung zum Anfang wird die Grundlage dafür geschaffen, leicht aufhören zu können.

(Interessanterweise gibt es die Anfangssituationen bereits in der 7., die Schlußsituationen erst in der 2. Auflage!)

Zu Beginn besteht zunächst einmal Orientierungsbedarf: räumlich, zeitlich, inhaltlich, sozial. Wie sollen die Stühle stehen, wann sind Pausen fällig, wie ist eine Veranstaltungsankündigung zu formulieren, welche Regeln der Zusammenarbeit sind festzusetzen, soll man sich suzen oder doch lieber diezen?

Behandelt werden Formen der Teilnehmeraktivierung, Kommunikation, Metakommunikation. Grundlage für letzteres ist „das persönliche Kursbuch“, in dem der Verlauf des Seminars aus der subjektiven Warte protokolliert wird. Als Instrument der Evaluation des Seminarleiters gibt es einen Bogen zur Selbsteinschätzung der Steuerungskompetenz.

Das letzte Kapitel ist der Erwachsenenbildung in der Moderne gewidmet.

Warum fragen Betriebe und der Staat Weiterbildung nach? Vor allem aber: Was bedeutet sie heute und künftig für die Individuen? Dazu der Autor: Die moderne Risikogesellschaft zwingt zu einem permanenten Neuentwurf der eignen Biographie. Sie produziert immer wieder neuen Orientierungsbedarf und ist deshalb der ideale Humus für die Erwachsenenbildung. Das Leben – ein Dauerworkshop. Wir sind zur Freiheit verpflichtet und damit zum permanenten Lernen.

In seiner abschließenden Betrachtung konstatiert der Autor, die Adressaten von Bildung wollten immer häufiger unterhalten und dabei diskret belehrt werden. Diesem Anspruch wird er durchaus gerecht.

Wir werden beiläufig durch den Garten abendländischer Bildung geführt: Von Aristoteles und dem Prediger Salomo, über Goethe und Jean Paul, bis hin zu Wilhelm Busch und Karl Valentin. Das Buch enthält einen reichen Schatz an klugen Zitaten, Lebensweisheiten, passenden und unpassenden Sprüchen, die nicht immer einen direkten Bezug zum Thema haben, aber auf einen hohen Humor-Quotienten beim Autor hindeuten. Mein Lieblingsspruch der Nonsense-Kategorie: Chico: „Der Müllmann ist da.“ Groucho: „Sag ihm, wir brauchen nichts.“

Fraglich ist, warum im Verzeichnis eine Quelle fehlt, auf die der Untertitel „Zwischen Willkommen und Abschied“ bereits hinweist und die in der Kapitelüberschrift „Der Beobachter beobachtet sich beim Beobachten“ unverkennbar apostrophiert wird, ohne daß der Autor noch einmal darauf Bezug nimmt, nämlich N. LUHMANN, K. E. SCHORR: Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/Main 1990. Aber das gehört wohl zu der ungenierten Fröhlichkeit, mit der der Autor Zitate für seinen Zweck funktionalisiert.

Im besten Fall werden die Zitate den Leser dazu verführen, sich selbst an die Quellen zu begeben. Da kommt einiges zusammen. Im Kapitel über die Erwachsenenbildung in der Moderne muß der Romantitel „Vielleicht, vielleicht auch nicht“ von Gabriele d'Annunzio (1910) als Kurzbeschreibung für die Individualisierung von Lebensläufen herhalten, die eine gesteigerte Orientierungssuche nach sich zieht.

Mit einem Blick in die Quelle will ich schließen: Der Roman beginnt mit diesem „Vielleicht“ einer Frau, die auch trotz einer durch rasende Autofahrt gesteigerte Existenz erfahrung dem Mann am Steuer nicht klarer sagen kann, ob sie ihn liebt ... Aber das ist nun doch eine andere Geschichte.

Helmut Schmidt
Gerhard Stark



Computer Based Training
in der betrieblichen Lernkultur
– eine Führungsaufgabe

Helmut Schmidt, Gerhard Stark

COMPUTER BASED TRAINING IN DER BETRIEBLICHEN LERN- KULTUR – EINE FÜHRUNGS- AUFGABE

1997, 364 Seiten,
Bestell-Nr. 110.331,
Preis 42,50 DM

Multimediale Lernprogramme bieten – im Prinzip – viele Einsatzmöglichkeiten im arbeitsplatznahen Lernen. Meist scheitert die breite Nutzung jedoch am Fehlen einer Lernkultur im Unternehmen.

Hier werden neben CBT-Programmen für Un- und Angelernte im Metall- und Elektrobereich erprobte Konzepte für die Entwicklung einer betrieblichen Lernkultur vorgestellt, die auf eine Integration von Personal- und Organisationsentwicklung im Unternehmen abzielen und alle Ebenen der betrieblichen Hierarchie umfassen.

Die Umsetzung der Konzepte wird ausführlich an zwei Fällen aus der betrieblichen Praxis dargestellt. Der Untersuchung der Rahmenbedingungen in Arbeitsorganisation und Führungsphilosophie des Unternehmens sowie der motivationalen Voraussetzung un- und angelernter Mitarbeiter für selbständiges Lernen und für eine Beteiligung an der Entwicklung einer Lernkultur wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dabei wird auch deutlich, wie externe Bildungsträger die Entwicklungsarbeit, die im Unternehmen selbst geleistet werden muß, unterstützen können.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

A U T O R E N

I M P R E S S U M

Berufsbildung
in Wissenschaft
und Praxis

26. Jahrgang
Heft 4
Juli 1997

Autorenhinweise

- In der BWP werden *nur Original-Beiträge* veröffentlicht. Auf bereits veröffentlichte oder bei anderen Verlagen zur Veröffentlichung eingereichte Manuskripte ist ausdrücklich hinzuweisen. Die Manuskripte unterliegen einer wissenschaftlichen und redaktionellen Begutachtung durch die Redaktion und den Beirat.
- Manuskripte für Fachaufsätze und Diskussionsbeiträge sollen einen Umfang bis zu 24 000 Zeichen einschließlich Anmerkungen, Übersichten und Grafiken haben.
 - Dem Beitrag ist ein *Abstract* von ca. 500 Zeichen vorzustellen, in dem die inhaltliche Fragestellung und die mit der Veröffentlichung verbundene Zielsetzung kurz dargestellt werden.
 - In den Autorenangaben sollten Angaben zur Person des Autors bzw. der Autorin (Name, beruflicher Abschluß/Promotion, Arbeitgeber, Tätigkeitsschwerpunkt) beigefügt werden.
 - Alle Arbeiten, auf die im Text Bezug genommen wird, sind durch präzise Literaturangaben in den Anmerkungen zu belegen. Die Anmerkungen sind durchgehend zu nummerieren und an das Ende des Beitrages zu stellen.
- Den *Grafiken und Übersichten* müssen Vorlagen beigelegt und mit Überschrift, Erläuterungen, Quellenangaben etc. versehen werden. Enthält ein Beitrag mehrere Grafiken oder Übersichten, sind diese durchzunumerieren.
- Der Text sollte auf einer MS-DOS-Diskette geschrieben sein (Word, WordPerfect, Winword etc.). Beim Schreiben ist darauf zu achten, daß nach einem Komma oder Punkt (auch bei Abkürzungen und Datumsangaben) ein Leerzeichen zu setzen ist. Die Texte müssen ohne Trennhilfe und ohne Formatierungen geschrieben sein. Hervorhebungen, Überschriften, Absätze etc. sind im ausgedruckten Text zu kennzeichnen.

HERAUSGEBER

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Generalsekretär, Dr. Hermann Schmidt
Fehrbelliner Platz 3, 10707 Berlin, und
Friesdorfer Straße 151–153, 53175 Bonn

REDAKTION

Henning Bau (verantwortl.), Karin Elberskirch,
Claudia Gelbcke, Berlin,
Telefon (0 30) 86 43-22 40/22 19/26 13
Internet <http://www.bibb.de>

BERATENDES REDAKTIONSGREMIUM

Dr. Gabriele Csongar, Mona Granato,
Dr. Georg Hanf, Dr. Kathrin Hensge,
Dr. Elisabeth M. Krekel, Henrik Schwarz

GESTALTUNG

Hoch Drei, Berlin, Adam

VERLAG, ANZEIGEN UND VERTRIEB:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld
Fax 05 21/9 11 01 79, Tel. 05 21/9 11 01-26
E-Mail: wbv@wbv.de

BEZUGSPREISE + ERSCHEINUNGSWEISE

Einzelheft	15,— DM
Jahresabonnement	69,50 DM
Auslandsabonnement	78,— DM

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

KÜNDIGUNG

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

COPYRIGHT

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

MANUSKRIPTE, BEITRÄGE UND REZENSIONEN

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

ISSN 0341-4515

FRIEDERIKE BEHRINGER

Deutsches Institut für
Wirtschaftsforschung
Königin-Luise-Straße 5
14195 Berlin

PROF. DR. MANFRED ECKERT

Pädagogische Hochschule Erfurt
Institut für Berufspädagogik und
berufliche Weiterbildung
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt

GERHARD KOHN

INBAS
Kaiserstraße 61
60329 Frankfurt

BEATE ZELLER

bfz-Bildungsforschung
Berufliche Fortbildungszentren
der Bayerischen Arbeitgeber-
verbände e. V.
Obere Turnstraße 8
90429 Nürnberg

DR. LASZLO ALEX

THOMAS BAUSCH

ULRICH DEGEN

DR. GEORG HANF

ANGELIKA PUHLMANN

CAROLA SAND

DR. JENS U. SCHMIDT

Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
10707 Berlin

ANGELA MENK

MANFRED SCHIEMANN

DR. JOACHIM GERD ULRICH

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friesdorfer Straße 151/153
53131 Bonn

PETER-WERNER KLOAS

MODULARISIERUNG IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

**MODEBEGRIFF, STREITTHEMA ODER
KONSTRUKTIVER ANSATZ ZUR LÖSUNG VON
ZUKUNFTSPROBLEMEN?**

1997, 75 Seiten,
Bestell.-Nr. 102.208,
Preis 19.00 DM

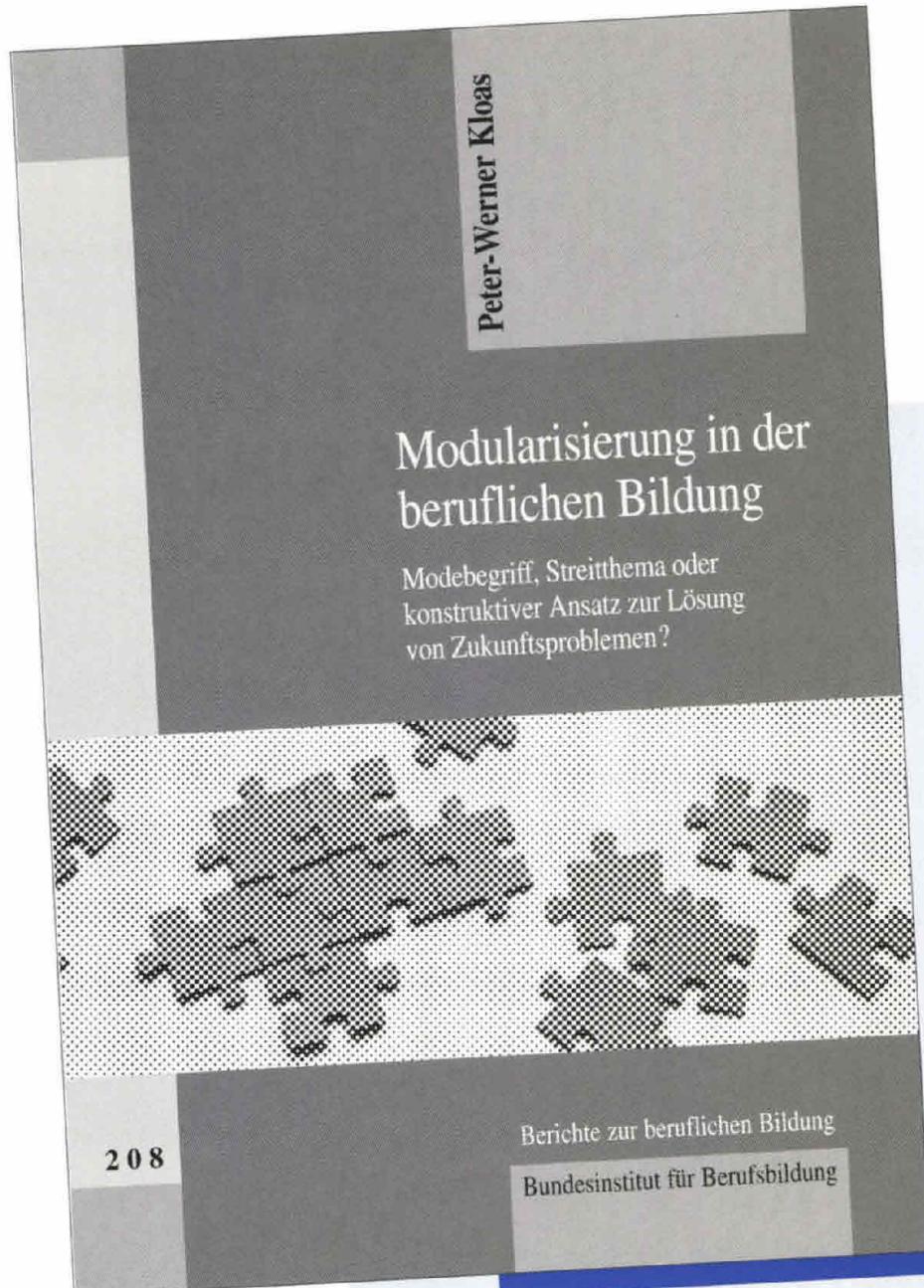
Das Stichwort „Modularisierung der beruflichen Bildung“ wurde zu einem Instrument der Verwirrung in einer Zeit, in der nicht jeder Teilnehmer an der Diskussion erkennen lassen möchte, welche Motive beispielsweise der Forderung nach Flexibilisierung und Modifizierung des Systems der beruflichen Bildung zugrunde liegen.

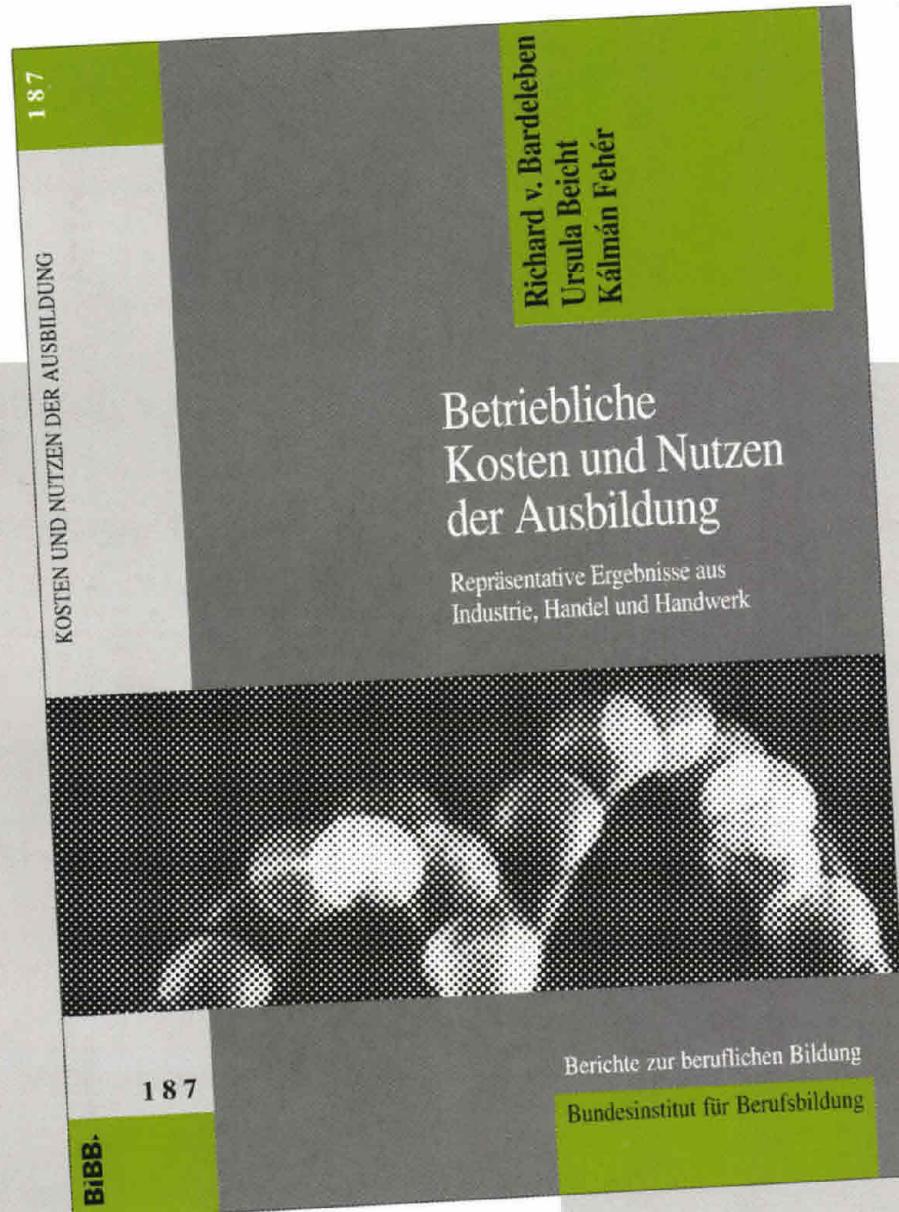
Die vorliegende Studie dokumentiert die verschiedenen Vorstellungen und Zielsetzungen, die im Zusammenhang mit modularer Qualifizierung in Deutschland diskutiert werden, durchleuchtet sie auf ihren Gehalt und die dahinter stehenden Interessen und bewertet sie vor dem Hintergrund ausländischer Erfahrungen mit Modulsystemen. Daraus abgeleitet wird ein Modulkonzept, das nicht als Alternative zum Berufskonzept auftritt, sondern sich in dieses einfügt.

Der Autor geht der Frage nach, welche Bedeutung einem solchen integrativen Berufs- und Modulkonzept für die duale Ausbildung sowie für die vor- und nachgelagerten Bereiche der Ausbildungsvorbereitung, der Nachqualifizierung und der Weiterbildung zukommt bzw. zukommen sollte.

Die von Peter-Werner Kloas herausgearbeitete Position zur Modularisierung und die für die verschiedenen Berufsbildungsbereiche vorgeschlagenen Gestaltungslinien sind eine wertvolle Orientierungshilfe. Da die Fragestellung umfassend behandelt wird und die Antworten auf konkreter Ebene liegen, ist neben Zustimmung auch Widerspruch zu erwarten. Helmut Pütz eröffnet den kontroversen Diskurs über das Thema, indem er einige abweichende Positionen vorstellt.

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79





**RICHARD VON BARDELEBEN,
URSULA BEICHT, KALMAN FEHER**

BETRIEBLICHE KOSTEN UND NUTZEN DER AUSBILDUNG

REPRÄSENTATIVE ERGEBNISSE AUS INDUSTRIE, HANDEL UND HANDWERK

1995, 154 Seiten,
Bestell-Nr. 102.187,
Preis 24.00 DM

► Sie erhalten diese Veröffentlichung beim
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon (0521) 911 01-0
Telefax (0521) 911 01-79

Seit einigen Jahren geht die Ausbildungsbereitschaft vieler Ausbildungsbetriebe zurück. In der öffentlichen Diskussion werden als Grund hierfür zu hohe Ausbildungskosten genannt. Die Begründungen orientieren sich dabei an einem kurzfristigen Kostenkalkül, das die Ausbildungskosten undifferenziert betrachtet und den Nutzen der Ausbildung außer acht lässt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat vor diesem Hintergrund eine repräsentative Erhebung in mehr als 1.300 Ausbildungsbetrieben aus Industrie, Handel und Handwerk durchgeführt. Ziel war es, die Transparenz der bildungsökonomischen Zusammenhänge in der betrieblichen Berufsausbildung zu verbessern. Die Ergebnisse der Untersuchung ermöglichen eine differenzierte Kostenbetrachtung. Dabei werden den Kosten auch die mit der Ausbildung verbundenen Erträge, Einsparungen und langfristigen Nutzenerwartungen gegenübergestellt. Danach ist es aus betrieblicher Sicht ökonomisch sinnvoll, den eigenen Bedarf an qualifizierten Fachkräften selbst auszubilden. Die vorliegende Veröffentlichung bietet über die unfangreichen Daten und Fakten hinaus viele Erkenntnisse, die zur Versachlichung der neuerdings wieder öffentlich geführten Finanzierungsdebatte auf dem Gebiet der betrieblichen Berufsausbildung beitragen können.