



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

5 Oktober 78

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
vormals Zeitschrift für Berufsbildungs-
forschung (bibliographische Abkürzung:
BWP)

einschließlich

Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufs-
bildung

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

Redaktion

Dorothea Hilgenberg (verantwortlich),
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (0 30) 86 83-2 23

beratendes Redaktionsgremium:
Tibor Adler, Dietrich Krischok

Die mit Namen oder Buchstaben gekenn-
zeichneten Beiträge geben die Meinung
des Verfassers und nicht unbedingt die des
Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men; unverlangt eingesandte Rezensionen-
exemplare können nicht zurückgeschickt
werden.

Verlag

Hermann Schroedel Verlag KG
3000 Hannover 81, Zeißstraße 10
Postfach 81 06 20, Telefon (05 11) 8 38 81

Erscheinungsweise

zweimonatlich (beginnend Ende Februar)
im Umfang von 32 Seiten.

Bezugspreise

Einzelheft DM 7,—,
Jahresabonnement DM 28,—,
Studentenabonnement DM 15,—
einschließlich Mehrwertsteuer und
Versandkosten,
im Ausland DM 36,—
zuzüglich Versandkosten

Copyright

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

Druck

Druckerei Josef Grütter,
3003 Ronnenberg 3 (Empelde)

Inhalt

Laszlo Alex

Stellenwert der Bedarfsprognosen für die Bildungsplanung 1

Wolfgang Becker

**Problembereiche der Weiterbildung im Gesundheits- und Sozialwesen
— Aus einer Analyse des Weiterbildungsangebots 1978 —** 4

Peter-W. Kloas

**Berufsschüler ohne Hauptschulabschluß:
Ausbildungs- und Berufsstartprobleme benachteiligter Jugendlicher** 9

Konrad Kutt

**Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern
— Ergebnisse einer empirischen Untersuchung** 15

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Manfred Kleinschmitt

**Entwicklung und Erprobung eines Systems ausbildungsbegleitender
Leistungsnachweise in anerkannten Ausbildungsberufen
— Bericht über Modellversuche nach dem System Contrôle continu** 20

Herbert Tilch

**Ausbilder in der Weiterbildung
— Die Teilnehmer der Modellehrgänge
„Ausbildungsförderungszentrum (AFZ)“** 23

UMSCHAU 24

Ergänzung/Berichtigung 28

REZENSIONEN 28

Autoren dieses Heftes

Laszlo Alex

Stellenwert der Bedarfsprognosen für die Bildungsplanung

In der bildungspolitischen Diskussion wird häufig eine stärkere Bedarfsorientierung der Bildungsangebote verlangt. Dabei wird stillschweigend unterstellt, daß die langfristigen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems erkennbar seien und sie ausreichende Kriterien für die Gestaltung des Bildungssystems bieten würden.

Die kritische Auseinandersetzung mit den Bedarfsprognosen zeigt, daß sie vorwiegend in einer Fortschreibung der Vergangenheitsentwicklung bestehen und die Entwicklungsdynamik der wechselseitigen Beziehungen zwischen dem Arbeitskräfte- und Qualifikationsbedarf und dem Qualifikationsangebot wenig beachten. Ihre Funktion für die Bildungsplanung liegt in der „Frühwarnung“ und nicht in ihrer Wahrscheinlichkeit, korrekte Voraussagen zu geben.

„Grundlegende Abhilfe des Zudränges zur Hochschule kann in der Zukunft nur durch Senkung der Abiturientenzahlen oder durch Erschließung zusätzlicher außerakademischer Berufsmöglichkeiten für diese Abiturienten geschaffen werden... Besonders in Krisenzeiten, in denen die außerakademischen Berufsmöglichkeiten in ihrer Aufnahmefähigkeit zurückgehen, werden immer wieder Tausende von Abiturienten nur die Wahl haben, untätig zu sein oder — zu studieren.

Ist es nur überhaupt möglich, ohne gewaltsame oder sehr grundlegende, umfassende Maßnahmen die Zahl der Schüler der höheren Lehranstalten und damit die Studierendenzahl auf ein erträgliches Maß zurückzuführen? Die Hoffnung ist sehr gering. Ist es nicht vielleicht ein als normal oder sogar organisch zu bezeichnender Entwicklungsprozeß, daß in einem besonders hoch entwickelten Kulturland der Anteil der geistigen Arbeiter innerhalb der Gesamtbevölkerung ständig zunimmt? Andererseits ist sicherlich — das lehrt besonders eindringlich die Gegenwart — der Bedarf an geistigen Arbeitskräften innerhalb dieses Landes nicht beliebig vergrößerbar...

Hier wird eine tragische Spannung sichtbar (zwischen Absolventenangebot und -bedarf, d. Verf.), die es rechtzeitig zu erkennen gilt. Dieses Spannungsverhältnis wird sich bei denjenigen Kulturvölkern am schnellsten und stärksten auswirken, deren Bevölkerungsentwicklung eine absteigende ist; denn das Ein- und Zweikindersystem ermöglicht immer weiteren Volksschichten einen höheren Erziehungsaufwand. Der Geburtenrückgang in Deutschland von durchschnittlich 2 Millionen Neugeborenen vor dem Kriege auf fast 1,1 Millionen im letzten Jahre eröffnet trübe Aussichten auch in dieser Richtung“ [1].

Dieses Zitat stammt nicht aus der Gegenwart, sondern aus dem Jahre 1930. Ähnliche Warnungen vor einer Überqualifikation der Heranwachsenden bzw. Überproduktion von Hochschulabsolventen lassen sich bis in das 19. Jahrhundert zurückverfolgen. Sie entstammen meist aus Zeiten, in denen eine aus demographischen und/oder wirtschaftlichen Gründen induzierte Expansion des Hochschulstudiums mit einer ungünstigen Wirtschafts- und Beschäftigungsentwicklung zusammenfällt, oder anders gesagt, in denen die Aufschwungphase des „Hochschulzyklus“ auf eine Abschwungphase des Beschäftigungszyklus traf. Dies ist auch in der Gegenwart der Fall, woraus die vielfach erhobenen Forderungen zur Beendigung der Bildungsexpansion und zur Anpassung der Bildungsnachfrage an den Bedarf des Beschäftigungssystems resultieren. Damit hat sich der politische Stellenwert der

Bedarfsprognosen im Vergleich zu den 60er Jahren gewandelt: Während sie in der Vergangenheit zur Begründung für eine Expansion und einen weiteren Ausbau des Bildungswesens herangezogen wurden, werden sie heute eher zur Abwehr dieser Expansion gefordert.

Es wurde bereits an anderer Stelle [2] die Entwicklung der bildungsökonomischen Forschung in der Bundesrepublik, die Entstehung der Arbeitskräftebedarfsforschung und ihr Einfluß auf die Bildungspolitik aufzuzeichnen versucht. Deswegen soll hier eine Auseinandersetzung mit den Annahmen einer bedarfsorientierten Bildungsplanung stattfinden. Der Stellenwert der Bedarfsforschung für die Bildungsplanung ist im wesentlichen bestimmt von

- der herrschenden Gesellschaftsordnung
- dem wirtschaftlich-technischen Entwicklungsstand und
- der Struktur des Bildungswesens.

In sozialistischen Ländern ist z. B. die Arbeitskräftebedarfsplanung ein wesentlicher Teil des Volkswirtschaftsplanes. Über die geplante Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft wird der (für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß) erforderliche Bedarf an Absolventen unterschiedlicher Qualifikationsebenen festgelegt, woraus sich dann die jährliche Zulassung von Bewerbern zu den einzelnen Ausbildungseinrichtungen ergibt. „Die planmäßige proportionale Entwicklung von Bildung und gesellschaftlichem Reproduktionsprozeß erfordert einen (solchen) Bildungsverlauf der sozialistischen Gesellschaft, damit rechtzeitig die bildungsmäßigen Voraussetzungen für die Lösung der gesellschaftlichen und ökonomischen Aufgaben geschaffen werden können“ [3].

Die strenge Ausrichtung des Bildungswesens am ökonomischen Bedarf, an Anforderungen des Arbeitsmarktes gilt auch in den Entwicklungsländern, in denen das erwünschte Wachstum der Volkswirtschaft am Engpaß von qualifizierten Arbeitskräften scheitert bzw. durch das Ausbautempo des Bildungswesens limitiert ist. In hochentwickelten Industrieländern der westlichen Welt hängt der Stellenwert der Bedarfsorientierung in der Bildungsplanung dagegen vor allem von der Struktur oder besser gesagt, von den Strukturprinzipien des Bildungswesens ab. Die Planungsrelevanz des Bedarfsansatzes stellt sich dann, wenn entweder der Bedarf, die Ausbildung oder beide limitationalen Charakter haben, d. h. wenn der Bedarf nur von einer bestimmten Ausbildungsqualifikation gedeckt werden kann oder die Ausbildung nur für eine bestimmte Tätigkeit geeignet ist. Der englische Bildungsökonom Blaug hat vor allem darauf hingewiesen, daß es kein Zufall sei, daß sich die Bildungsplanung in Westeuropa im Gegensatz zu den USA stärker am Bedarf orientiert. Die Notwendigkeit der Bedarfsorientierung im europäischen Raum ergebe sich aus der im Vergleich zu den USA stärkeren Berufsorientierung der Ausbildungsgänge. In der Tat ist „in unserer Gesellschaft das ‚Berufssystem‘ die Festlegung von Personen auf bestimmte gegeneinander abgegrenzte Fähigkeitsmuster und Aufgabengebiete das übergreifende Strukturprinzip, nach dem (mehr oder weniger harmonisch) sowohl die Ausbildungsgänge als auch die Arbeitsprozesse inhaltlich gegliedert und gegeneinander abgegrenzt werden“ [4]. Um den Stellenwert der Bedarfsorientierung für die gegenwärtige Bildungspolitik in der Bundesrepublik zu verdeutlichen, soll die bisherige Entwicklung der Bildungsnachfrage umrissen werden.

Die Nachfrage nach höheren schulischen Bildungsgängen ist seit 1960 in eindrucksvoller Weise gewachsen. Die Zahl der Schüler in der gymnasialen Oberstufe stieg zwischen 1960 und 1976 von 212 000 auf 490 000, d. h. um 131 %. Die Zahl der Schüler in beruflichen Vollzeitschulen (Berufsfachschulen und Fachoberschulen) nahm von 139 000 auf 418 000, d. h. um 201 % zu. Einen sehr starken Anstieg verzeichneten auch die Hochschulen. Die Zahl der Studienanfänger stieg zwischen 1960 und 1976 von 79 000 auf 168 000, d. h. um 113 %; die Zahl der Studenten erhöhte sich im gleichen Zeitraum von 291 000 auf 877 000, d. h. um 201 %.

Die Nachfrage nach Bildungs- und Ausbildungsangeboten wird in den nächsten Jahren allein schon aus demographischen Gründen weiter steigen. Nach der Berechnung der Kultusministerkonferenz [5] wird es 1980 gegenüber 1976 37 % mehr Schüler im allgemeinbildenden Teil der Oberstufe und 34 % mehr Hochschulberechtigte geben. Gleichzeitig wird die jährliche Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen von 524 000 (1976) auf über 650 000 (1980), also um rd. 24 % steigen. Diese wenigen Zahlen verdeutlichen, daß in kommenden Jahren in allen Bildungsbereichen die bereits heute bestehenden Kapazitätsprobleme verschärft auftreten werden. „Bedarfsdiskussionen und daraus abgeleitete Maßnahmenvorschläge, die nicht auch die kapazitativen Folgeerscheinungen für das gesamte Bildungssystem und dabei insbesondere die Bildungsversorgung der jeweiligen Jahrgänge in ihrer ganzen Breite berücksichtigen, sind unvollständig und daher für die praktische Politik wenig geeignet“ [6].

Eine Änderung der Bildungsnachfrage, die vielseitig gefordert wird, setzt Änderungen in dem Verhalten der Betroffenen voraus. Dabei handelt es sich um ein Bündel von Einflußfaktoren, angefangen von tradierten Wertvorstellungen bis hin zu Einkommensfragen, die zu ändern Zeit erfordern und weit über den Bereich der Bildungspolitik hinausgehen würden.

In den kommenden Jahren mit starken Schulabgängerzahlen würde eine Einschränkung der Bildungsangebote überdies zu unerträglichen und nicht zu verantwortenden Folgen führen. Wenn Ausbildungsplätze in Betrieben, Schulen und Hochschulen insgesamt knapp sind, dann führt jeder leer gelassene Platz nahezu unvermeidlich zur Vergrößerung der Zahl der Ungelernten, weil Ersatz in anderen Bildungsbereichen nicht zu schaffen ist. Für Ungelernte aber ist ein größerer Bedarf im Arbeitsmarkt weder vorhanden noch für die Zukunft abzusehen.

Diese Ausführungen zeigen, daß die Frage des Bedarfs nicht losgelöst von der Bildungsnachfrage und der Bereitstellung von (alternativen) Kapazitäten gestellt werden kann, wie auch umgekehrt das „Recht auf Bildung“ und die damit verbundene Nachfrage nach Bildungsleistungen nicht isoliert von seiner „Einlösung“ im Beschäftigungssystem gesehen werden darf. Dieser Grundsatz wird allgemein anerkannt. So sollen Bund und Länder nach dem Hochschulbauförderungsgesetz darauf hinwirken, „daß eine möglichst günstige Ausnutzung der vorhandenen und neuen Einrichtungen unter Berücksichtigung der vorausschätzbarer Nachfrage nach Studienplätzen und des langfristig zu erwartenden Bedarfs gewährleistet ist“ (§ 2 Abs. 4). Mit fast gleichlautendem Wortlaut wurden auch im Bildungsgesamtplan die Grundsätze für den Hochschul- ausbau beschlossen.

Wenn trotz solcher Bestimmungen eine stärkere Bedarfsorientierung in der Bildungsplanung sich nicht durchsetzte, so liegen die Gründe dafür zum einen in dem erheblichen Nachholbedarf der Nachkriegszeit nach Bildungsleistungen, der durch die soziale und wirtschaftliche Entwicklung gefördert, ja sogar erst hervorgerufen wurde, und zum anderen in der prinzipiellen Unsicherheit langfristiger Voraussagen. Damit komme ich zu der wichtigsten Annahme einer bedarfsorientierten Bildungspolitik, nämlich, daß die langfristigen Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems er-

kennbar seien und sie ausreichende Kriterien für die Gestaltung des Bildungssystems bieten würden.

Was ist Bedarf? Nach der gebräuchlichen Definition der Bedarfsforschung ist Bedarf gleich der Menge der zu einem Zeitpunkt besetzten und zu besetzenden Arbeitsplätze. In der Bedarfsberechnung wird versucht, diejenige Zahl von Arbeitskräften zu bestimmen, die für die angebotenen Arbeitsplätze der Volkswirtschaft erforderlich sind.

In den bisherigen bildungsökonomischen Bedarfsstudien in der Bundesrepublik wurde die Bedarfsermittlung methodisch auf zwei Wegen beschritten. Der am häufigsten verwendete methodische Ansatz ist der sog. Arbeitskräftebedarfsansatz (manpower requirement approach, MRA) [7]. Die Ableitung des Bedarfs nach diesem Ansatz erfolgt getrennt für den produzierenden Bereich und für den Dienstleistungsbereich. In dem produzierenden Bereich erfolgt die Bedarfsableitung aus dem Wirtschaftswachstum, der Produktivität und der (für die Vergangenheit) beobachteten Erwerbstätigenstruktur, d. h. das Wesensmerkmal dieses Ansatzes ist die Postulierung einer engen Beziehung zwischen ökonomischer Entwicklung und Bedarf an Arbeitskräften durch eine starre Kopplung von Produktions- und Arbeitskräftestrukturen (In der wirtschaftswissenschaftlichen Terminologie wird diese enge Kopplung als eine linear-homogene Produktionsfunktion, Leontief-Typ, bezeichnet, bei der eine Produktionserhöhung nur bei gleichzeitiger relativ gleicher Erhöhung aller eingesetzten Produktionsfaktoren möglich ist, d. h. vollständige Komplementarität der Produktionsfaktoren bei Ausschluß einer Faktorsubstitution.). Das methodisch-rechnerische Vorgehen des MRA beinhaltet die Extrapolation der für die Vergangenheit ermittelten Produktivitäten (gesamtwirtschaftlich und branchenspezifisch) und Beschäftigungsstrukturen (üblicherweise in den Kategorien: Beruf und Ausbildungsniveau/Fachrichtung) unter Vorgabe von Zielwerten für das wirtschaftliche Wachstum. Diese Art von Berechnungen bedeutet daher im wesentlichen eine Fortschreibung des Vergangenheitstrends in die Zukunft unter der Annahme eines Gleichgewichts und einer Kontinuität der Beziehungen von bestimmten formalen Bildungsabschlüssen und bestimmten formalen Beschäftigungskategorien; sie führen „modellimmanent“ zwangsläufig immer dann zu „Überschüssen“, wenn das Bildungssystem oder einzelne Bildungsstufen stärker expandieren und daher in der Zukunft einen höheren Anteil von höherqualifizierten Erwerbssuchenden entlassen als in der beobachteten Vergangenheitsperiode im Beschäftigungssystem aufgenommen wurde. Extrapolation der Vergangenheitsentwicklung beschwört auch die Gefahr, daß gerade für solche Absolventengruppen höhere Bedarfszuwächse ausgewiesen werden, die in der Vergangenheit stark expandierten und daher für die Zukunft eher mit einer Sättigungstendenz rechnen müßten — und vice versa [8].

Die genannten Einwände gelten z. T. nicht für die Bedarfsableitung im Dienstleistungsbereich, wo es um die **Versorgung** der Bevölkerung mit bestimmten Diensten (Bildungs- und Gesundheitswesen, Rechtspflege, u. ä.) geht. In diesem Bereich wird die Personalbedarfsentwicklung von gesellschaftlichen und/oder demographischen Faktoren bestimmt. Hier werden entweder

- politische Zielwerte wie z. B. Schüler-Lehrer-Relation oder
- demographische Kriterien wie Dichteziffern z. B. Ärzte pro Tausend der Bevölkerung

anstelle der sektorspezifischen Produktivitätsziffern (vgl. oben) verwendet. Für diesen Bereich kann eine mittelfristige Prognose relativ exakt erstellt werden, da die demographischen Faktoren für mittlere Fristen eine verhältnismäßig sichere Grundlage bieten. Allerdings bedeutet der politische Charakter der Zielwerte und ihre Einkommensabhängigkeit (fiskalisches und parafiskalisches Einkommen), daß sie ständig zur Disposition der politischen Entscheidungsorgane stehen und durch neue Werte ersetzt werden können.

Die andere Prognosemethode ist der Ableitung des Bedarfs im Dienstleistungsbereich ähnlich. Bei dieser Methode werden die Absolventen einzelner Bildungsstufen aufgrund einer Analyse der Beziehung zwischen „sozioökonomischen Indikatoren“ mit Hilfe des Regressionsansatzes bestimmt, z. B. die Bestandsentwicklung von Architekten wird von der Entwicklung des Bruttosozialprodukts des produzierenden Gewerbes und der Wohndichte abgeleitet [9].

Das Problematische dieses Verfahrens liegt zum einen in der methodischen Ableitung (Problem der Multikollinearität bzw. Annahme der zeitlichen Invarianz der Interkorrelation von erklärenden Variablen) und zum anderen in der mangelnden algebraischen Gesamtkonsistenz der Ergebnisse (die Summe der prognostischen Einzelwerte stimmt nicht überein mit dem Prognosewert für die Gesamtzahl), die lediglich unter Anwendung von iterativen Verfahren auf der Grundlage der geschätzten Strukturen numerisch angepaßt wird [10].

Die geschilderten Prognosemethoden des Bedarfs leiden allemast darunter, daß sie das Bildungs- und Beschäftigungssystem als unabhängige „Sternbilder“ betrachten und damit die Entwicklungsdynamik des interdependenten **Verhältnisses** zwischen den beiden Systemen außer acht lassen, und ferner darunter, daß sie nur die formalen Merkmale des Bildungs- und Beschäftigungssystems in Betracht ziehen und so die Verwendungsseite von Qualifikationen, die Beziehung zwischen Produktionsverhältnissen und Arbeitsanforderungen ausklammern.

Diese kritischen Anmerkungen sollen den Wert der bisherigen bedarfsprognostischen Forschung nicht schmälern. Sie sollen aber ins Blickfeld rücken, daß es einen „objektiven“ Bedarf und damit eine wertfreie Prognose nicht gibt. Jede Voraussage ist, angefangen mit der Auswahl der erklärenden Variablen, verbunden mit Annahmen und Wertungen. Alle Prognosen über den Bedarf an Arbeitskräften unterschiedlicher Qualifikation sind bedingte Aussagen, d. h. sie sind Ergebnisse, die aufgrund von zuvor getroffenen Annahmen und Prämissen zustande gekommen sind. Die Vielzahl der zu berücksichtigenden Einzelfaktoren, die mit zunehmender Prognosedauer in immer größerer Unschärfe (Mehrwertigkeit) in die Prognose eingehen, bedingt, daß es für den Bedarf keine singuläre Größe sondern allenfalls einen Wahrscheinlichkeitskorridor gibt. Damit ist ein weiteres Problem der Bedarfssteuerung angesprochen, daß in der „unsicherheitsbedingten“ Breite der Aussagen liegt. Hierzu ein Beispiel: Durch Variation der Annahmen über die Einflußgrößen auf den Bestand von erwerbstätigen Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaftlern kommt die HIS-Prognose zu einer Spannweite für 1990 von 415 000 bis 585 000 Personen, d. h. zu einer Abweichung von rd. 40 %. Sind damit die Aussagen wertlos? Keinesfalls; nur die politische Entscheidung, welchen „Punkt“ man innerhalb des Korridors ansteuern sollte, wird von den Bedarfsprognosen nicht abgenommen. Folgerichtig steht in dem Bericht „Politische Maßnahmen und Tendenzen im Bildungsbereich im Zusammenhang mit sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungsperspektiven“ der Expertengruppe des OECD-Bildungsausschusses: „Die Ausrichtung der Politik kann nicht allein auf quantitativen Prognosen basieren... Die Ausrichtung der Politik ist in der Hauptsache das Ergebnis normativer politischer Entscheidungen, die natürlich den sozioökonomischen Kontext insgesamt sowie seine zukünftige Entwicklung berücksichtigen müssen [11].“ Und der gleiche Bericht weist an einer anderen Stelle auf den „politischen Gebrauchswert“ der Prognosen hin: „Sie sind bedeutsamer in ihrer Funktion als ‚Frühwarnung‘ als in ihrer Wahrscheinlichkeit, korrekte Voraussagen zu bieten [12].“

Zusammenfassend läßt sich sagen: die wirtschaftliche und soziale Entwicklung sind keine quasinaturgesetzlich ablaufenden Prozesse, sondern sie unterliegen der politischen Gestaltung. Wer nach der künftigen Entwicklung des Beschäftigungssystems fragt, der muß zugleich fragen, wie die Strukturen der Arbeitswelt aussehen, die politisch gewollt sind.

Ohne solche Wertungen und Setzungen kann der Qualifikationsbedarf und können die Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Bildungspolitik nicht prognostiziert werden. Diese Wertungsfragen sind der eigentliche Kern einer engeren Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungspolitik.

Prognosen sind kein „ein für allemal Geschäft“. Sie müssen „in einem **ständigen** Prozeß aufgrund neuerer Entwicklungen überprüft und fortgeschrieben werden. Sie müssen in ihren Annahmen und Methoden transparent und damit dialogfähig sein.

Die kritische Auseinandersetzung mit den Bedarfsprognosen sollte nicht den Eindruck erwecken, als ob ich ein Gegner jeglicher Bedarfsorientierung wäre. Die Anforderungen des Beschäftigungssystems sind wesentliche Kriterien für die Bildungsplanung. Bildungspolitik ist zugleich Beschäftigungspolitik. Die Erwerbsbereitschaft, der Berufsweg des Einzelnen ebenso wie das Arbeitsmarktgeschehen insgesamt werden wesentlich von den inhaltlichen und quantitativen Verhältnissen im Bildungswesen bestimmt.

Ich wende mich aber entschieden dagegen, die Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem als Einbahnstraße anzusehen. Dazu ist der Charakter der beiden Systeme zu verschieden. Während die Beschäftigungspolitik im stärkeren Maße von konjunkturellen und damit auch kurzfristigen Verläufen beeinflußt wird, haben wir es im Bildungsbereich mit Entscheidungen von lebenslanger Wirkung zu tun. Auch sind die Reaktionsgeschwindigkeiten der Beteiligten im Bildungs- und Beschäftigungssystem auf eingetretene oder zu erwartende Ungleichgewichte des Arbeitsmarktes unterschiedlich. Versäumnisse in der Erstausbildung können nicht ohne weiteres nachgeholt werden. Wer nach der allgemeinen Schulzeit keine Chancen zum Weiterlernen und zur beruflichen Qualifikation hat, der gerät, wie viele Erfahrungen zeigen, in einen nur schwer aufholbaren Rückstand.

Die Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem müssen als gegenseitige Abhängigkeiten begriffen werden. Das bedeutet für die Bildungspolitik, daß die bisherige Einseitigkeit der Bildungsangebote abgebaut werden muß: Die berufliche Bildung muß aus dem bisherigen bildungspolitischen Schattendasein herausgeführt werden. Dies erfordert sowohl eine Anreicherung des Unterrichtsangebots mit praxis- und berufsbezogenen Fächern in der Schule als auch eine qualitative Anhebung des Angebots in der Berufsausbildung. Die Gleichwertigkeit der Berufsausbildung ist aber auch eine Frage der Bewertung. Solange schulische Abschlüsse so erheblich höher bewertet werden als Abschlüsse in der beruflichen Bildung, wie das heute der Fall ist, solange sind wir von der Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung noch weit entfernt. Hier liegt ein Feld, wo Bildungs- und Beschäftigungspolitik (Laufbahnrecht!) enger zusammenarbeiten müssen.

Die allgemeine Anhebung der Qualifikation der Bevölkerung bedeutet auch, daß das Bildungswesen zunehmend Selektionsfunktionen, die es bisher z. T. zu unrecht wahrgenommen hat, an das Beschäftigungssystem abgeben wird. Damit ist auch verbunden, daß die bisherige enge Kopplung zwischen Abschlusniveau und beruflichem Status nicht mehr bestehen kann. Dies erfordert eine Veränderung der gegenwärtigen Vorstellungen und Normen in dem Einstellungs- und Beschäftigungsverhalten der Unternehmer, aber auch bei den Schülern und Studenten. Diese Veränderungen sind notwendig, wenn wir Streß und Leistungsdruck nicht zur Normalität in unserem Bildungswesen machen wollen. Die Verlagerung des Positionswettbewerbs vom Bildungssystem in die Arbeitswelt liegt in der Natur der Idee von dem Abbau der Chancenungleichheit im Bildungssystem. Wenn die Statusverteilung durch die Bildungsauslese vor dem Eintritt in das Erwerbsleben als ein Systemfehler anzusehen ist, den es zu beseitigen gilt, dann können die Folgen nun nicht beklagt werden.

Anmerkungen

- [1] Sikorski, H.: Bemerkungen zur Entwicklung des Hochschulstudiums, in: Studentenwerk, Jahrgang 1930, Seite 285, 286.
- [2] Absolventenangebot und berufliche Flexibilität, in: Die deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover 1975.
- [3] Sozialistische Bildungsökonomie, Hrsg. A. Knauer, H. Maier, W. Wolter, Berlin (Ost) 1972, Seite 11.
- [4] Bolte, K.M. u. a.: Bildungsreform und Berufsreform, in: Mitt. AB, Heft 4, 1976, Seite 496.
- [5] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Dokumentation 50, April 1976.
- [6] Beckerhoff, D., Jochimsen, R.: Bedarfsorientierung eines expandierenden Bildungssystems? In: Soziale Probleme der Industriegesellschaft, Hrsg. Verein für Sozialpolitik, Neue Folge, Bd. 92 II, Seite 714.
- [7] so u. a. Riese, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1967; Wildmaier, H.P.: Bildung und Wirtschaftswachstum, Villingen, 1966; Alex, L., Blüm, A.: Quantitative und qualitative Vorausschau auf dem Arbeitsmarkt der Bundesrepublik Deutschland mit Hilfe eines Strukturmodells 1967, 1969 (Battelle Institut); auch die neuere Studie des Battelle Instituts von 1975 von Blüm und Frenzel mit gleichlautendem Titel wie oben; Alex, L. u. Mitarbeiter: An-

gebot und Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980, München 1972; Jeschek, W.: Projektion der Qualifikationsstruktur des Arbeitskräftebedarfs in den Wirtschaftsbereichen der Bundesrepublik Deutschland bis 1985, DIW Heft 28, Berlin 1973; Auch die neuen fachrichtungsspezifischen Untersuchungen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft über Ingenieure und Naturwissenschaftler (Battelle Institut, 1975) über Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler (Hochschul-Informationssystem GmbH, 1975) basieren im wesentlichen auf dem Ableitungszusammenhang des MRA-Ansatzes.

- [8] Solche Art von Fehlern kann natürlich durch die Wahl von Funktionen mit einem Wendepunkt (logistische Kurve) vermieden werden. Hierbei ist allerdings zu bedenken, daß Arbeitskräftestrukturprognosen meist auf einer sehr schmalen Basis beruhen (oft nur auf wenigen „Punkten“ in der Vergangenheit) und daher die Setzung von Sättigungsgrenzen mehr oder weniger willkürlich — nach „Fingerspitzengefühl“ — erfolgen müßte.
- [9] Krafft, A., u. a., Hochschulqualifizierte Arbeitskräfte in der Bundesrepublik Deutschland bis 1980, München 1971.
- [10] Vgl. Alex, L., Forschungsprogramm zum qualitativen und quantitativen Bedarf an Hochschulabsolventen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, 1972.
- [11] Deutsche Übersetzung, Juni 1977, Seite 26.
- [12] a. a. O., Seite 19.

Wolfgang Becker

Problembereiche der Weiterbildung im Gesundheits- und Sozialwesen

– Aus einer Analyse des Weiterbildungsangebots 1978 –

Im Rahmen des Projekts „Weiterbildung im Gesundheits- und Sozialwesen“ (FP-Nr. 4.025) wurde eine möglichst vollständige Bestandsaufnahme von Weiterbildungsmaßnahmen in diesem Bereich für die Jahre 1977 und 1978 in Angriff genommen. Die Untersuchung hatte das Ziel, die bestehende Lehrgangsvielfalt zu dokumentieren und Regelungsmöglichkeiten bzw. zukunftsweisende Aufgabenbereiche für die Weiterbildung zu eruieren. Im nachfolgenden Beitrag sollen offenliegende Problemfelder der Weiterbildung in diesen Tätigkeitsbereichen angesprochen und kritisch hinterfragt werden.

1. Untersuchungsgrundlage

Auf der Grundlage der Daten der Bundesanstalt für Arbeit in „Einrichtungen zur beruflichen Bildung“ [1] für 1977 wurden für 1978 insges. 321 Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung im Bereich Gesundheitswesen und für den gleichen Zeitraum insges. 290 Maßnahmen im Sozialwesen für zusammen ca. 7500 Teilnehmer registriert und ausgewertet. Die vorliegende Bestandsaufnahme umfaßt zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht alle tatsächlich im Berichtszeitraum durchgeführten Maßnahmen; für einen beträchtlichen Teil der gesammelten Daten gab es zunächst keinen offenliegenden Zugang, viele Informationen ergaben sich erst im Rahmen mündlicher Befragungen oder durch zufällige Hinweise. Zudem erwies sich die Mitteilungsbereitschaft vieler Weiterbildungsinstitutionen als sehr gering. Dennoch stellt die jetzt

erarbeitete Dokumentation für den vorgegebenen Bereich hinsichtlich der Vielfalt des Angebots, der Themenstreuung und der regionalen Abdeckung eine erste „flächendeckende“ Darstellung des Weiterbildungsangebots im Gesundheits- und Sozialwesen dar [2].

Aufgenommen wurden grundsätzlich nur diejenigen Angebote, die sich über mehr als 1 Woche (6 Tage) erstreckten oder die im Vergleich eine Unterrichts- oder Schulungszeit von mehr als 40 Stunden anboten. Bei dieser auf den ersten Blick willkürlich erscheinenden Einschränkung wurde davon ausgegangen, daß sie die Grenzziehung zwischen „Informationsverabreichung“ und „initiiender, praxisrelevanter Schulung“ ziemlich genau markiert; nichtsdestoweniger wird erst eine detaillierte Analyse der Curricula und des entsprechenden Praxisfeldes sowie eine Lernerfolgsuntersuchung genauere Angaben über die Berechtigung dieses Schrittes möglich machen.

2. Gesellschaftlicher Stellenwert des Gesundheits- und Sozialwesens

Untersuchungen über die Veränderungen des gesellschaftlichen Wertsystems unter den Bedingungen des ökonomischen, sozialen und technologischen Wandels in der postindustriellen westlichen Gesellschaft [3] weisen immer wieder auf die manifeste Ablösung der klassischen „bourgeois values“ (i. e.: Selbstkontrollierte, ökonomische Lebensfüh-

rung, forciertes Erwerbsleben, Selbstverpflichtung zum Arbeitseinsatz durch „humanitär-soziale“ Werte (z. B. Akzeptanz seitens sozialer Gruppen, soziale Wohlfahrt, öffentliche Daseinsfürsorge etc.) hin. Entsprechend dieser Entwicklung hat sich die öffentliche Erwartungshaltung an die Wohlfahrtsleistungen des Staates ebenso verändert und intensiviert [4], wie sich aus Anlaß der Kostenexplosion innerhalb des medizinischen Versorgungsapparates immer mehr die Notwendigkeit einer veränderten Betrachtung des Krankheitsbegriffs im weitesten Sinne herauschält [5]: In Kenntnis der gesundheitsschädigenden Wirkung bestimmter Umweltfaktoren erscheint eine verstärkte Vermittlung und Kooperation zwischen Medizin- und Sozialsystem unbedingt erforderlich.

Diesen Entwicklungen, auf die Medizin- und Sozialsystem ebenso wie auch die politische Planungsebene zu reagieren hätten, steht jedoch ein Wohlfahrtsapparat gegenüber, in dem, gerade im Bereich der Gesundheitsversorgung, Veränderungen des Aufgabenbereichs und des Selbstverständnisses nur zögernd und reaktiv sowie meist analog der dort vorherrschenden strengen Hierarchisierung eingeleitet werden. Inwieweit und wo sich diese spezifischen Hemmnisse gerade im Bereich beruflicher Weiterbildung niederschlagen und registrieren lassen, soll im folgenden beispielhaft thematisiert werden.

3. Zur Beschäftigungslage und -struktur im Gesundheits- und Sozialwesen

Nach den neuesten Erhebungen [6] sind im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens insges. ca. 4,5 v. H. aller beschäftigten Arbeitnehmer tätig. Der Anteil an Arbeitslosen ist hier mit 6,4 v. H. relativ hoch. Um diese Tatsache hinreichend erklären zu können, muß dabei zunächst auf den vergleichsweise großen Anteil erwerbstätiger Frauen im Gesundheits- (90 v. H.) und Sozialbereich (ca. 60 v. H.) verwiesen werden; er macht sich, wie sich zeigen soll, in den Arbeitslosenzahlen eklatant bemerkbar: Während von allen Arbeitslosen aus Gesundheitsdienstberufen nur 9,9 v. H. Männer sind, mußten sich hier neunmal mehr Frauen — 90,1 v. H. — arbeitslos melden [7]. Zwar entspricht diese Differenz exakt dem geschlechtsspezifischen Beschäftigtenanteil — dem Neunfachen — jedoch bleiben Frauen dennoch die Problemgruppe. Indem sie sich auf einige wenige Berufsbereiche wie hier den Gesundheitsdienst konzentrieren, werden sie auch, sofern Beschäftigungsprobleme auftauchen, besonders stark von Arbeitslosigkeit betroffen. Ähnlich stellt sich die Situation innerhalb des Sozialwesens dar: 34,6 v. H. der hier arbeitslosen Männern steht ein fast doppelt so hoher Anteil arbeitsloser Frauen (65,4 v. H.) gegenüber. Dieser Trend der die Frauen entsprechend ihrem Beschäftigungsanteil belastenden Arbeitslosigkeit setzt sich auch in den einzelnen Berufsordnungen weiter fort.

Analysiert man die Statistik der Arbeitsuchenden für die Berufsbereiche des Gesundheits- und Sozialwesens, wird man feststellen, daß die Nachfrage exakt die bestehende geschlechtsspezifische Beschäftigtenverteilung reproduziert: In Gesundheitsdienstberufen stehen 9,9 v. H. arbeitsuchenden Männern 90,1 v. H. Frauen gegenüber; im Sozialwesen lautet das Verhältnis 34,6 v. H. zu 65,4 v. H. Diese Zahlen scheinen ein außerordentliches Beharrungsvermögen traditioneller Sozialisationsspezifika zu signalisieren. Könnte angesichts der zuvor beschriebenen Veränderung der gesellschaftlichen Werte u. a. auch davon ausgegangen werden, daß sie ein geschlechtsunabhängigeres Berufswahlverhalten zur Folge haben würden (Gesundheitsdienst- und Sozialberufe werden nicht mehr als „frauenspezifisch“ von Männern gemieden; Frauen befreien sich aus der in vieler Hinsicht einengenden Berufswahl- und -verlaufs-perspektive dieser Bereiche), scheinen die vorliegenden Daten genau das Gegenteil auszusagen:

Trotz einer vergleichsweise hohen Qualifikationsebene in

beiden Berufsbereichen wechseln Männer kaum in diese und Frauen kaum aus ihnen heraus [9].

4. Weiterbildung im Gesundheits- und Sozialwesen

Die Teilnehmerzahlen der Weiterbildungsmaßnahmen im Gesundheits- und Sozialwesen weisen auf eine ausgesprochen geringe Fortbildungsintensität hin: Nur ca. 2,0 v. H. aller Teilnehmer kamen aus dem Gesundheitsbereich, ca. 6,5 v. H. aus dem Sozialbereich. Unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Stellenwertes beruflicher Fortbildung für die Berufe des Gesundheits- und Sozialwesens, auf den bei der Einzelanalyse noch einzugehen sein wird, muß an dieser Stelle auf die sozialpsychologische Komponente dieser „depressiven“ Bildungshaltung hingewiesen werden: Die enttäuschte Erwartungshaltung gerade in diesem Bereich Beschäftigten hinsichtlich der Innovationsfähigkeit und Veränderungskompetenz des Gesellschaftssystems schlägt sich an dieser Stelle ganz augenscheinlich in einer globalen Bilddemotivation nieder [10].

Dabei vollzieht sich dieses Verhalten im Sozialwesen unter gänzlich anderen Bedingungen als im Gesundheitsbereich. Im Bereich der Sozialberufe erfüllen Weiterbildungsangebote grundsätzlich eher die Funktion „methodischer Anpassung“ (Verstärkung der individuellen Sachkompetenz für die sozialpädagogische Praxis), wobei der Faktor „horizontaler Mobilität“ gegenüber „vertikal“ orientierten Maßnahmen stark ausgeprägt ist. An dieser Tendenz hat sich bislang auch nichts geändert, nachdem nach der Öffnung des sozialpädagogischen Berufsfeldes für graduierte Fachkräfte und der damit einhergehenden Hierarchisierung zunehmend männliche Bewerber in diesen Bereich drängen. Zwar erfüllen nunmehr die Berufe des Sozialarbeiters/Sozialpädagogen (grad.) über den formalen Abschluß genau diejenigen Status- und Einkommenserwartungen [11], die den zuvor überwiegend von Frauen besetzten Berufsbereich für Männer interessant machen; die möglichen Berufsentwicklungen aufgrund von Weiterbildungsmaßnahmen vollziehen sich jedoch nach wie vor in ihrer überwiegenden Mehrzahl „horizontal“.

Hingegen erweist sich der Weiterbildungsbereich für Krankenpflege- bzw. Heilhilfsberufe sowie auch für alle Berufe der Arzthilfe als ausgesprochen „aufstiegsbewußt“. 84,4 v. H. aller in diesem Sektor angebotenen Maßnahmen vermitteln trotz der faktisch sehr engen hierarchischen Grenzen die Möglichkeit zu allerdings beschränkter „vertikaler Mobilität“. Dabei ist die motivationale Orientierung der Lehrgangsinhalte am Berufsleitbild „Arzt“ überaus auffällig. Diese Tatsache ist um so bedeutsamer, als einerseits mit emotionalen Komponenten („Die rechte Hand des Arztes werden...“) Handlungsspezifika von Berufen verdeckt werden, die in ihrer Mehrzahl als Hilfsfunktionen ohne individuellen Entscheidungsspielraum bestimmt werden müssen (z. B. Sprechstundenhelferin, Arzthelferin, Krankenpflegehelfer, -in usw.). Andererseits scheint das didaktisch genutzte Leitbild „Arzt“ gerade im Rahmen der sog. „Aufstiegsfortbildung“ im Krankenpflegebereich einen Aktions- und Entscheidungsspielraum anzubieten, der jedoch bei genauerer Prüfung der Lehrgangsinhalte und der oftmals nur rudimentär beschriebenen Aufgabenfelder (z. B. Reinigen und Instandhalten der Gerätschaften, Wiederbelebungsversuche bis zum Eintreffen des Arztes usw.) nicht mehr eingehalten wird [12].

Vordergründig scheinen die drei Aufgaben- und Autoritätskomplexe, die gleichzeitig auch die hierarchische Struktur des Gesundheitswesens gerade im Krankenhaus ausleuchten (1. Medizin, 2. Pflege, 3. Verwaltung), mit Hilfe von fachqualifizierenden Weiterbildungsmaßnahmen durchlässiger gemacht werden zu können. Tatsächlich hingegen werden lediglich die beiden ranguntersten Bereiche — „Pflege“ und Teilbereiche der „Verwaltung“ — „durchlässiger“. Der „Aufstieg“ von (Kinder-)Krankenschwestern und -pflegern zu „Fachkräften“ in verschiedenen medizinischen Spezialdiszi-

plinen bzw. zu mittleren oder höheren Führungs- und Einsatzleitungskräften (Stationsleitung, Unterrichtsleitung, Krankenpflegedienstleitung) bedeutet eine Spezialisierung, die die faktische Aufstiegsbeschränkung in diesem Bereich ein wenig in den Hintergrund treten läßt. Die in den verfügbaren Weiterbildungsinhalten und -curricula immer wieder angesprochene Zielvorstellung — weitgehende Angleichung der Krankenpflegedienstleistung an die Funktionsebene der oberen Medizinhierarchie — wird letztlich nicht eingelöst. Wie sinnvoll diese Einschränkung ist, wie sehr sie als Behinderung typisch für einen überwiegend mit Frauen besetzten Berufsbereich sein mag (90 v.H. der hier Beschäftigten sind Frauen), wie wünschenswert die Öffnung von einzelnen Fachberufen in der Krankenpflege (z.B. in der Anästhesie) zu sog. „medizinischen Fachberufen“ sein und welche Funktion Weiterbildung an dieser Stelle im Verhältnis zur Ausbildung übernehmen kann, um nicht zu „Sackgassenfortbildung“ zu verhelfen, können erst spätere Detailanalysen ergeben.

Ein weiteres Problemfeld des Gesundheitswesens, dessen individuelle Auswirkungen gerade den Bereich der Weiterbildung berühren, ist die zunehmende Technologisierung und Computerisierung des Pflege- und Assistenzbereichs (etwa: postoperative Versorgung, Diagnose): Auf der einen Seite verbirgt sich hier die Gefahr einer schleichenden Dequalifizierung der in diesen Bereichen eingesetzten Fachkräfte zu „Gerätebedienern“ (wieder sind es mehr als 90 v.H. Frauen). Zum anderen könnte sich dieser Sektor gegenüber der medizinisch-pflegerischen Behandlung und Versorgung so sehr verselbständigen, daß der Einsatz neuer Technologien über die damit zusammenhängende Einführung einer qualitativ „neuen“ Hierarchie für die ehemaligen, nun nicht mehr anforderungsgemäß einsetzbaren „Fachkräfte“ wiederum „Dequalifizierung“ bedeutete (Inwieweit beschleunigen z.B. „Diagnostische Zentren“ diese Entwicklung?).

In diesem Zusammenhang wäre u.U. zu klären, welchen Einfluß der immer deutlicher absehbare vermehrte Einsatz computerisierter Medizin-Technologie

- auf die berufsbezogene geschlechtsspezifische Verdrängung etwa im Bereich der Laborassistenten- und medizinisch-technischen Assistenzberufe hat: Werden bei höherer Technologisierung mehr Männer eingestellt? (Ein möglicher Hinweis wäre die sukzessive Veränderung der offiziellen Berufsbezeichnung „Medizinisch-technische Assistentin“ zu „Medizinisch-technischer Assistent“)
- auf das Fortbildungsverhalten der betroffenen Krankenpflege-, Assistenz- und Heilhilfsberufe hat: Wie groß ist der Anteil derjenigen Lehrgänge, die diese Entwicklung aufnehmen? Wird verstärkt spezialisierende, labor-apparative oder eine die Hierarchie stabilisierende/aufbauende Fortbildung angeboten?
- auf die Funktion der Weiterbildung überhaupt haben kann: Inwieweit muß sich Weiterbildung auf „reaktive“ Funktionen beschränken? Inwieweit kann sie, in ein homogenes Konzept von integrierter Aus- und Weiterbildung eingebracht, (auch) im Gesundheitswesen zur Einebnung bestimmter, stark ausgeprägter Funktionshierarchien beitragen?

4.1 Zielgruppenspezifik der Weiterbildungsmaßnahmen im Gesundheits- und Sozialwesen

Entsprechend der hierarchischen Berufsstruktur im Gesundheitswesen, aber auch orientiert an der sachlichen Notwendigkeit hoher Spezialisierung in der Krankenpflege (im Krankenhaus), waren die hier angebotenen Maßnahmen

- *stark funktionsspezialisierend/aufstiegsorientiert* (84,4 v.H. aller registrierten Maßnahmen nannten einen „Fachberuf“ als Weiterbildungsziel)
- *auf einige wenige Zielgruppenberufe zugeschnitten* (In der Heilhilfe und Krankenpflege waren ca. 50 v.H. (Kinder-)Krankenschwestern, -pfleger, zu 14 v.H. übriges Krankenpflegepersonal, zu 14 v.H. medizinisch-technische

Assistenten und zu ca. 17 v.H. (Zahn-)Arzthilfepersonal angesprochen, denen dann auch gleichzeitig der Löwenanteil an Fortbildungsberufen offenstand)

— nur zum geringsten Teil methodisch orientiert

(Nur 15,6 v.H. aller registrierten Lehrgänge vermittelte berufsübergreifende Qualifikationen).

Genau entgegengesetzt verhielt es sich mit den im Rahmen der vorliegenden Dokumentation registrierten Weiterbildungsmaßnahmen im Sozialwesen. Neben einer auffälligen Unsicherheit in der berufsbezogenen Benennung der Zielgruppen (ca. 30 v.H. aller Maßnahmen bezogen sich auf „Mitarbeiter in...“) fiel auf, daß dementsprechend wenigen „echten“ Zielgruppenberufen eine verhältnismäßig geringe Anzahl an „Weiterbildungsberufen“ offenstand. Auch war im Sozialwesen keine eindeutige Zielgruppenpräferenz festzustellen, obwohl sich, entsprechend dem Beschäftigtenanteil, Sozialarbeiter (31,7 v.H.), Sozialpädagogen (29,3 v.H.) und Erzieher (10 v.H.) eindeutig hervorhoben.

Ebenso auffällig war das überwiegende Angebot an funktionsbezogenen methodischen Lehrgängen — auch und gerade über einen längeren Zeitraum —, das grundsätzlich allen Zielgruppen offenstand (69 v.H. aller registrierten Maßnahmen im Sozialwesen hatten methodischen Charakter) oder thematisch differenziert für bestimmte Zielgruppenebenen angeboten wurde.

4.2 Zugangsvoraussetzungen

Entsprechend der Aufstiegsorientierung und Hierarchisierung im Gesundheitsbereich üben hier Zugangsvoraussetzungen bei beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen eine stark selektierende und chancenverteilende Wirkung aus. Geht man von der Annahme aus, daß diese einschränkenden Voraussetzungen ihre scheinbare Sachbezogenheit (Koppelung von Berufserfahrung meist nicht erkennbar begründete Dauer mit der Berechtigung, an beruflicher Fortbildung teilnehmen zu können) nur schwer oder nur in Einzelfällen geltend machen können, bleibt angesichts einer willkürlich anmutenden Spanne von keiner bis zu 2 Jahren Berufserfahrung als Zugangsvoraussetzung für das gleiche Fortbildungsziel bei gleichbleibender Zielgruppe nur die Forderung nach einer differenzierten Stellenwertanalyse dieses „numerus clausus“ [13]. Auf der Grundlage der vorliegenden Dokumentation kann nicht eingesehen werden, aufgrund welcher Notwendigkeit Weiterbildungsmaßnahmen den Wettbewerbsdruck des Beschäftigungssystems scheinbar unhinterfragt und vollständig aufnehmen und so Möglichkeiten zu beruflicher Entwicklung, ohne daß oder besser: gerade weil kaum Regelungen bestehen, über Zugangsbeschränkungen behindern (nur ca. 5 v.H. aller Maßnahmen wurden ohne Zugangsvoraussetzungen angeboten).

Jedoch auch ohne regelnde Handhabe hat sich bei fachqualifizierenden Maßnahmen im Krankenpflegebereich und im technischen Assistenzbereich grundsätzlich die Forderung nach einer zweijährigen Berufserfahrung als „Zugangsnorm“ (ca. 38 v.H.) herausgeschält; die Zufälligkeit dieser „Norm“ zeigt sich daran, daß sie sich selbst im Bereich landesrechtlich geregelter Weiterbildungsmaßnahmen nicht einheitlich durchgesetzt hat. Daneben verlangen ca. 9 v.H. aller Maßnahmen im Gesundheitswesen 1 Jahr Berufspraxis, ca. 24 v.H. mehr als 2 Jahre.

Auch im Sozialbereich ist die überwiegende Mehrzahl der registrierten Maßnahmen — trotz der mehrheitlich horizontalen Ausrichtung ihrer Inhalte — an die Zugangsvoraussetzung „Berufserfahrung“ gebunden, ohne sich jedoch erkennbar an bestimmten „Praxisfristen“ (Dauer der Berufserfahrung) zu orientieren. Obwohl vermutet werden darf, daß die vornehmlich methodisch qualifizierende Ausrichtung der Maßnahmen den Vorbehalt „Berufserfahrung“ eher rechtfertigt als etwa bei deutlich aufstiegsorientierten Lehrgängen wie im Gesundheitswesen, muß auch hier gelten, daß die inhalt-

lichen Begründungen einer solchen Bildungsbeschränkung offengelegt und sorgfältig hinsichtlich ihrer Berechtigung untersucht werden müssen.

4.3 Bildungsziele und Abschlüsse bei Weiterbildungsmaßnahmen im Gesundheits- und Sozialwesen

4.3.1 Gesundheitswesen

Die Weiterbildungssituation im Gesundheitswesen zeichnet sich dadurch aus, daß sie nur für einige wenige fachqualifizierende Maßnahmen (insges. 8) im Krankenpflegebereich landesrechtliche Regelungen — in den Bundesländern Hamburg, Niedersachsen und Berlin — aufweist, die allerdings in sich sehr unterschiedliche Durchführungsbestimmungen beinhalten. Diesen wenigen landesrechtlich verbindlich geregelten Lehrgängen steht eine relativ große Anzahl von Maßnahmen gegenüber (für insges. 28 „Fachberufe“ in der Krankenpflege), für die es keine rechtlich geregelten Bestimmungen gibt. In ihnen hat sich bei Weiterbildungsträgern, die nach „Empfehlungen“ oder „Richtlinien“ von Fachverbänden vorgehen (insges. 4 Fachverbände empfehlen 13 „Fachberufe“), eine „Grauzone“ von Maßnahmen entwickelt, deren curriculare Grundlagen und deren Arbeitsmarktrelevanz für Interessenten kaum zu durchschauen ist. Schließlich kristallisierte sich im Verlauf der Dokumentation zusätzlich noch eine „Dunkelzone“ von Maßnahmen heraus, bei denen weder eine Aussage über das Bildungsziel noch eine über die Form des Abschlusses (als beispielhaft wichtige Angaben) gemacht wurde.

Auf diese Weise ergibt sich eine mehrfach konkurrierende Situation der Weiterbildungsregelungen untereinander:

- Zwischen den landesrechtlich geregelten Weiterbildungsmaßnahmen in Hamburg, Niedersachsen und Berlin, die bei gleichlautenden Zielqualifikationen nicht einheitlich sind (Differenzen bestehen hinsichtlich der Zugangsvoraussetzungen, der Lehrgangsdauer und der curricularen Gestaltung).
- Zwischen den nach Landesrecht vorgehenden Lehrgängen und denjenigen Maßnahmen, die nach Fachverbandempfehlungen organisiert sind.
- Zwischen den in beliebiger Weise geregelten und den nicht eindeutig strukturierten Maßnahmen.

Aufgrund dieser Situation kann mit Recht vermutet werden, daß sich landesrechtlich geregelte Weiterbildungsmaßnahmen bislang gegenüber ihrer Konkurrenz nicht eindeutig durchgesetzt haben; die bislang erfaßten Daten scheinen diese Annahme zu bestätigen: Nur 9 v. H. der Lehrgänge gehen entsprechend den Vorgaben des Landesrechts vor.

Neben dieser Regelungsvielfalt für eine Vielzahl fachqualifizierender Maßnahmen macht sich die mangelnde Berücksichtigung eines inhaltlichen Schwerpunktes jenseits aller fachspezialisierenden Angebote, wie es etwa die Fähigkeit zu „kommunikativer Interaktion“ [14] mit dem Ziele der Verbesserung des „psychologischen Umgangs mit Kranken in der gesamten Krankenversorgung“ [15] sein könnte, stark bemerkbar. Zwar wird die Notwendigkeit des Erwerbs „kommunikativer“ Kompetenzen gerade für Krankenpflege- und Heilhilfsberufe vielerorts betont und gefordert, jedoch ist die Hypothetik einer solchen Forderung angesichts eines weit überhängenden „Aufstiegsangebots“ [16] bei Weiterbildungslehrgängen (84,4 v. H.) nicht zu übersehen. Lediglich 6 Maßnahmen (1,9 v. H.) widmen sich ausdrücklich dem Thema „Kommunikation“.

Diese Einseitigkeit des registrierten Angebots ist wahrscheinlich auf eine Arbeitsmarktsituation zurückzuführen, in der eine hohe Spezialisierung noch am ehesten dazu geeignet zu sein scheint, drohender Arbeitslosigkeit („Disfunktionalität“) vorzubeugen. Der Behauptung, „kommunikative Qualifikationen“ stellten das wichtigste, weit mehr als alle manuelle Verrichtung ins Gewicht fallende Tätigkeitsmerkmal dar, kann

zwar nicht widersprochen werden, doch zeigt sich die Grenze ihrer Umsetzbarkeit in Weiterbildungsveranstaltungen genau dort, wo die offenbare **Ungleichzeitigkeit** zwischen

— Technologisierung/Spezialisierung

(als beherrschenden Einflußfaktoren auf den ökonomischen und den Arbeitsmarktbereich und der daraus resultierenden zunehmenden Rationalisierung und Arbeitslosigkeit)

und der

— Notwendigkeit zur Wertinnovation

(als bestehender Forderung an die Ebene politischer Planung und gesellschaftlichen Selbstverständnisses)

fortgesetzt individuelles Anpassungsverhalten an die „Erfordernisse des Arbeitsmarktes“ produziert.

Auf dieser Grundlage wäre u. U. beispielhaft zu untersuchen, inwieweit die mit Prüfung abgeschlossenen, aufstiegsorientierten Fortbildungsberufe in der Krankenpflege (die jeweils nur einmal angeboten wurden)

— Fachschwester, -pfleger für patientenzentrierte Pflege und psychosomatische Medizin

— Fachschwester, -pfleger für medizinische Rehabilitation und Geriatrie

die Vermittlung psychosozialer/sozialpsychiatrischer und kommunikativ zu bezeichnender Qualifikationen mit fachspezialisierender, aufstiegsbetonter Fortbildung verbinden. Möglicherweise wird innerhalb dieser Lehrgänge eine praktikable Synthese zwischen arbeitsmarktbezogener Funktionalität und nicht in erster Linie funktionsbezogener Kommunikativität vollzogen, so daß erste Vorbehalte, in ihnen würden lediglich träger- oder regionalspezifische Bedürfnisse abgedeckt, aufgehoben wären.

Neben aller Problematik der Weiterbildung im Krankenpflegebereich besteht für die hier angesiedelten Berufe grundsätzlich die Möglichkeit, berufliche Aufgaben im Sozialwesen zu übernehmen: Für (Kinder-)Krankenschwestern oder -pfleger wurde ein Wechsel in sozialpflegerische Berufe (Altenpfleger, Heil- oder Sonderpädagoge u. a.) insges. 23 mal angeboten. Ob damit jedoch die angestrebte Interaktion zwischen Medizin- und Sozialsystem erreicht wird, muß angesichts der Tatsache, daß nur vom Gesundheits- in den Sozialbereich gewechselt werden kann, bezweifelt werden. Die Möglichkeit *gegenseitiger Offenheit* beider Berufsfelder und eines Ausbildungsabschlusses, der nicht notwendig auf eine auf einen bestimmten Bereich beschränkte Tätigkeit hinführt, wäre zu prüfen.

Auch der anerkannte Ausbildungsberuf der „Arzthelferin“ (Zahnarzthelferin, Tierarzthelferin) weist keine rechtlich geregelten Weiterbildungsmaßnahmen auf. Er ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß den in ihm zu 99,9 v. H. beschäftigten Frauen kaum eine Berufsentwicklungsmöglichkeit gegeben ist — sieht man einmal von dem möglichen Seitenausstieg über die „Röntgen-“ bzw. „Laborhelferin“ zur „Röntgen-“ bzw. „Laborassistentin“ in das Umfeld der MTA ab (nur 8, das sind 15 v. H. aller Kurse für Arzthelferinnen). Läßt man zunächst einmal außer acht, daß 37, das sind 69 v. H. aller Maßnahmen für Arzthelferinnen durch sog. „Labor-kurse“ (Vermittlung apparativer, med.-techn. Grund- und Aufbaukenntnisse) in Anspruch genommen werden, muß auffallen, daß die übrigbleibenden Angebote (9) neben den Fortbildungsberufen „Arztfachhelferin“ (3) und „Arzthelferin mit klin. Labor“ (1) in der Mehrzahl als Qualifikationsziel „Arzthelferin (kaufm.-prakt.)“ nennen (5).

Geht man vom herkömmlichen Orientierungsrahmen für den Beruf der Arzthelferin/Arztfachhelferin aus — Erfüllung praktischer medizinischer Hilfsfunktionen für den praktizierenden Arzt — muß über die im Rahmen der Weiterbildung zur „kaufm.-prakt. Arzthelferin“ vorgenommene Zusammenlegung von Verwaltungsaufgaben und Heilhilfe- bzw. medizinischen

Hilfstätigkeiten eine schleichende Dequalifizierung der Arzthelferin befürchtet werden. Tendenziell scheint die Grenze zum Sekretärinnen-Beruf ohnehin bereits aufgehoben: Bei mehreren Fällen institutionalisierter Weiterbildung zur „kaufm.-prakt. Arzthelferin“ werden als Zugangsvoraussetzung u. a. „Erfahrungen im kaufm.-verwaltenden Bereich“ und „Schreibmaschinenkenntnisse“ genannt.

Abschließend stellt sich die Frage nach der Verwertbarkeit der durch berufliche Fortbildungsmaßnahmen im Bereich des Gesundheitswesens erworbenen Qualifikationen; sie ist um so wichtiger, als der Weiterbildungssektor in diesem Bereich überwiegend aufstiegsorientierte berufsqualifizierende Maßnahmen anbietet. Da zudem ein nicht unerheblicher Teil von ihnen (63 v. H.) in Vollzeitform durchgeführt wird, was beinahe in jedem Fall gleichzeitig den Austritt aus dem bisherigen Beschäftigungsverhältnis impliziert, verbindet sich mit der Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme ein hohes soziales Risiko.

Ein zentraler Punkt für die Verwertbarkeit der in der Fortbildungsmaßnahme erworbenen Qualifikationen ist natürlich auch (im Augenblick nur für den Krankenpflegesektor) die Durchsetzungsfähigkeit des aufgrund einer landesrechtlichen Regelung erworbenen formalen Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt — etwa gegenüber auf der Grundlage von Fachverbandsempfehlungen erworbenen Qualifikationen. Auch die Durchsetzungsfähigkeit landesrechtlicher Regelungen untereinander dürfte die regionale Fortbildungsbereitschaft stark beeinflussen.

4.3.2 Sozialwesen

Ganz im Gegensatz zum Gesundheitswesen zeichnet sich der Sozialbereich dadurch aus, daß

- einigen wenigen Zielgruppenberufen (insges. 6) wenige Fortbildungsberufe gegenüberstehen (10);
- allen Zielgruppen (auch da, wo sie nicht mit „echten“ Berufsbezeichnungen identisch sind) methodisch orientierte Weiterbildung angeboten wird;
- beinahe allen Zielgruppen (mit 4 Ausnahmen) die Möglichkeit zum Erwerb einer „Zusatzqualifikation“ offensteht;
- die Abschlußintensität sich entsprechend der geringen Zahl berufsqualifizierender Maßnahmen in Grenzen hält [17].

Der faktischen Unterentwicklung der Aufstiegsbezogenheit im Sozialbereich entspricht die Konzentration der Weiterbildungscurricula auf methodische Qualifikationen. Ganz offensichtlich werden hier diejenigen praxisrelevanten Kenntnisse und Fertigkeiten zu „kommunikativer Interaktion“ thematisiert und vermittelt, die sich in Weiterbildungsgängen des Gesundheitsbereichs nur schemenhaft herausgeschält hatten: Patienten- und/oder klientenzentrierte Gesprächsführung, Verhaltensbeobachtung und -beschreibung, sozialpädagogische und -pflegerische Methodik.

Auffällig häufig wurde bei den im Sozialbereich registrierten Weiterbildungsmaßnahmen die Zielgruppe „Sozialarbeiter/ Sozialpädagoge“ genannt (60 v. H.). In diesem Zusammenhang wirft die oftmalige Nennung des Lernziels „Supervisor“ für diese Zielgruppe einige Fragen und Probleme auf.

Bei einer methodisch nicht fundierten und daher nicht repräsentativen Auswertung von Stellenangeboten für Sozialarbeiter und Sozialpädagogen (in drei überregionalen Tageszeitungen; Dauer: 1 Monat; ausgewertete Stellenangebote: 190) konnte festgestellt werden, daß

- ca. 30 v. H. der Stellenangebote auf graduierte Sozialarbeiter/Sozialpädagogen ausgerichtet waren;
- ca. 65 v. H. der Stellenangebote für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen als Qualifikationsanforderung entweder Kenntnisse in klientenzentrierter Gesprächsführung, Besuch von Supervisionskursen oder „Ausbildung zum/als Supervisor“ nannten.

Bedeutsam scheint an dieser Entwicklung die augenscheinlich zentrale Funktion des Weiterbildungsangebots „Supervision“/„Supervisor“ für die berufliche Mobilität/Flexibilität der Berufsgruppe der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen. Ursprünglich unter dem Begriff „Supervision“ als Zusatzqualifikation (z. B. zur/bei „klientenzentrierter Gesprächsführung“) eingeführt, scheint es möglich, daß sich diese Maßnahme unter der Titelführung „Supervisor“ zur Berufsqualifikation verselbständigt und sich als hierarchische Ebene im Berufsfeld der Sozialarbeit einrichtet. Die Dauer der Berufspraxis oder „Bereitschaft zur Teamarbeit“, eine Kategorie, die sich bei allen registrierten Weiterbildungsmaßnahmen im Sozialwesen als überaus signifikant erwiesen hatte, stellten sich demgegenüber bei der o. a. Untersuchung der Stellenangebote als nur von zweitrangiger Bedeutung dar.

Auf der Grundlage der durch die Dokumentation vorliegenden Daten ergeben sich daraus folgende Fragen:

- Führt die Mobilitätsrelevanz der methodischen Kenntnisse („Supervision“) zur durchsetzungsfähigeren, wettbewerbsintensiveren Berufsbezeichnung „Supervisor“?
- Führt die Vermittlung der Methodik zu sozialer, kommunikativer Interaktionsfähigkeit („Supervision“), als Berufsqualifikation ausgewiesen („Supervisor“), zur **Berechtigung** der so Qualifizierten, kontrollierte, kommunikative Interaktion zu betreiben?

Abschließend kann festgestellt werden, daß sich die Frage der Verwertbarkeit der in Fortbildungsmaßnahmen erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt für den Sozialbereich nicht in der Schärfe stellt, wie es zuvor für den Gesundheitsbereich angedeutet wurde: Zum einen erfordert die Praxisbezogenheit der Mehrzahl aller hier registrierten Maßnahmen die ständige Umsetzung und Erprobung des Unterrichtsstoffes (nicht selten wird die Möglichkeit zur Umsetzung der Weiterbildungsinhalte **im Beruf** zur Zugangsvoraussetzung erhoben), zum anderen verringert das überwiegende Angebot an Teilzeitmaßnahmen den Zwang zur Beschäftigungsaufgabe und somit auch das soziale Risiko.

5. Schlußbemerkung

Im Zuge der Bestandsaufnahme von Weiterbildungsmaßnahmen im Gesundheits- und Sozialwesen hat sich immer wieder herausgestellt, daß beide Bildungsbereiche, sieht man einmal von der Grundqualifikation des „Umgangs mit Menschen“ ab, nur selten inhaltliche oder funktionale Bezüge zueinander aufweisen. Wo im Sozialbereich Kooperation und Teamarbeit vermittelt werden, geht es im Gesundheitswesen um beruflichen Aufstieg und Leistungsfunktionen; was dort an berufsübergreifenden Qualifikationen vermittelt wird, wird hier als fachspezialisierende Weiterbildung angeboten. Diese Gegensätze verschärfen sich zusätzlich dort, wo im Gesundheitswesen neben die Vielfalt *nicht geregelter* berufsqualifizierender Maßnahmen die mehrfach konkurrierende Situation *unterschiedlich geregelter* Lehrgänge tritt. Für das Sozialwesen gilt ähnliches: Neben *nicht geregelten* fachqualifizierenden Maßnahmen hat sich ein Weiterbildungsbereich entwickelt, der zum weitaus größten Teil damit befaßt ist, Ausbildungsmängel (Theorieüberhang, fehlendes Praxisbewußtsein etc.) zu kompensieren. Diese Situation in beiden Bereichen führt dazu, daß qualifikatorische Entwicklungen, mit denen sowohl das Gesundheits- als auch das Sozialwesen auf eine in vieler Hinsicht veränderte Anforderungs- und Bedürfnislage zu reagieren hätten, nur reaktiv, zögernd und im Rahmen des hergebrachten institutionellen Bedingungsrahmens stattfinden.

Anmerkungen:

- [1] Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Einrichtungen zur beruflichen Bildung, Band 2, Teil C (Berufliche Weiterbildung), Nürnberg 4/1977.
- [2] Im Verhältnis zu den von der Bundesanstalt für Arbeit in den „Einrichtungen zur beruflichen Bildung“ registrierten Maßnahmen

- für den Bereich Gesundheits- und Sozialwesen konnte die vorliegende Dokumentation um ca. 35–40 v. H. erweitert werden.
- [3] Vgl. etwa Hillmann, K.-H.: Die Wachstumskrise als Wertproblem. In: Gegenwartskunde 1, S. 19.
- [4] Vgl. etwa Infratest Sozialforschung: Soziale Indikatoren — Sekundärauswertung von Umfragedaten 1968/73 auf Grundlage der von der OECD erarbeiteten Liste gesellschaftlicher Anliegen. München 1974.
- [5] Baier, K.: Die Wirklichkeit der Industriegesellschaft als Krankheitsfaktor. In: Mitscherlich, A. (Hrsg.): Der Kranke in der modernen Gesellschaft. Köln 1972, S. 45 ff.
- [6] Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA): Sondernummer Arbeitsstatistik v. 20. 6. 1978, 26. Jg. (1978). Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit (ANBA), 26. Jg., Nr. 6 (1978).
- [7] Vgl. ANBA Arbeitsstatistik, a. a. O.: 9,9 v. H. arbeitslose Männer in Gesundheitsdienstberufen entsprechen einem Anteil von 0,6 v. H. an allen männlichen Arbeitslosen; bei den Frauen entsprechen 90,1 v. H. einem Anteil an allen arbeitslosen Frauen von 5,4 v. H.
- [8] Vgl. ANBA Arbeitsstatistik, a. a. O.: 34,6 v. H. arbeitslose Männer im Sozialbereich entsprechen einem Anteil von 2,4 v. H. an allen männlichen Arbeitslosen; bei den Frauen entsprechen 65,4 v. H. einem Anteil an allen arbeitslosen Frauen von 4,6 v. H.
- [9] Zur Interpretation dieser Aussagen muß berücksichtigt werden, daß sich die oben zitierte INFAS-Untersuchung („Wertinnovation“) auf einen Zeitraum ausgesprochener wirtschaftlicher Prosperität (1968–1973) erstreckte, während für die Statistik der Arbeitsuchenden eine veränderte, **regressive** wirtschaftliche Situation zugrunde gelegt werden muß, die Werterneuerungen nur schwer zuläßt.
- [10] Vgl. etwa Kmiecik, D.: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlegungen einer interdisziplinären Wertforschung mit einer Sekundäranalyse von Umfragedaten. (Studie im Auftrag der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel) Bonn 1975, S. 355 ff.
- [11] Vgl. Bayer, M., Ortner, G. E.: Institutionelle Bedingungen zur Herstellung von Flexibilität. In: Mertens, D., Kaiser, M. (Hrsg.): Berufliche Flexibilitätsforschung in der Diskussion (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 30), Materialienband 3: Berufliche Flexibilität als Dimension von Bildungs- und Sozialisationsprozessen. S. 13 f. Nürnberg 1978.
- [12] Vgl. etwa Curricula zur „Fachschwester für Anästhesie und Intensivpflege“.
- [13] Das o. a. Beispiel gilt für die Zielgruppe der (Kinder-)Krankenschwestern, -pfleger für das Weiterbildungsziel „Stationenleitung“/„Stationsschwester, -pfleger“; es ließen sich jedoch noch mehrere entsprechende Beispiele anführen.
- [14] Bergmann-Krauss, B.: Problemanalyse „Öffentlicher Dienst“, BIBB, Berlin 1977, S. 110.
- [15] Vgl. Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland (Psychiatrie-Enquête), Bundestagsdrucksache 7/4200, S. 219.
- [16] Die Lehrgangsinhalte und Curricula der „aufstiegsbezogenen“ Weiterbildungsmaßnahmen widmen sich der Vermittlung „kommunikativer Kompetenzen“ in der Regel nur marginal.
- [17] „Abschlüsse“ bezeichnen im Sozialbereich 1. einen staatlich anerkannten Ausbildungsabschluß, der auf dem Wege der „Zusatzqualifikation“ erworben wurde (An dieser Stelle wäre es interessant zu untersuchen, ob und wo der Grenzbereich zwischen Weiterbildung und Umschulung bzw. zwischen Weiterbildung und Ausbildung überschritten und inwieweit sich möglicherweise hier bereits still praktizierte Ansätze zur Integration von Aus- und Weiterbildung in entsprechende integrierende Regelungen umgießen lassen.); 2. Abschlüsse aufgrund von länderspezifischen Rahmenvereinbarungen, die sich ebenfalls „staatlich anerkannter Abschluß“ nennen; 3. in der weitaus überwiegenden Mehrzahl „colloquiale“ lernortspezifische Abschlüsse, denen aufgrund der Lehrgangsteilnahme ein die Lehrgangsinhalte beschreibendes Zertifikat folgt.

Peter-W. Kloas

Berufsschüler ohne Hauptschulabschluß: Ausbildungs- und Berufsstartprobleme benachteiligter Jugendlicher

Um die Situation und die besonderen Probleme von Jugendlichen mit Sonderschulabschluß und Schulabgängen ohne Abschluß (im Vergleich zu Jugendlichen mit Hauptschulabschluß) beurteilen zu können, wurden in einer Vorstudie zum BIBB-Projekt „Vorberufliche und berufliche Bildung für lernbehinderte Jugendliche“ Daten aus einer repräsentativen Befragung (random-sample) von 3 565 Jugendlichen an Berufsschulen gesondert ausgewertet. Die Erhebung wurde im Rahmen der Jungarbeiter-Untersuchung des BIBB in der Zeit vom Dezember 1975 bis November 1976 in allen Bundesländern und in Berlin (West) durchgeführt und diente der Ermittlung bisher fehlender, bundesweit repräsentativer, sozialer, ökonomischer und persönlichkeitsbezogener Daten über berufsschulpflichtige Jugendliche. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. 640 Auszubildende wurden als Kontrollgruppe befragt.

Angeichts der zunehmenden Zahl von Jugendlichen, die das allgemeinbildende Schulsystem verlassen, und einer wirtschaftlichen Entwicklung mit — im Vergleich zu den 60er Jahren — deutlich verringerten Wachstumsraten ist anzunehmen, daß Jugendarbeitslosigkeit und Ausbildungsplatzmangel bis in die achtziger Jahre hinein akute Probleme bleiben. Die düstere Zukunftsperspektive gilt in erster Linie für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß. Damit ist allerdings nicht gesagt, daß schulische „Defizite“ zwangsläufig als bedingende Faktoren von Arbeitslosigkeit oder fehlender Ausbil-

dung zu betrachten sind: Entgegen dem in der öffentlichen Diskussion vorherrschenden Eindruck handelt es sich bei den Ausbildungs- und Arbeitsmarktproblemen dieser Jugendlichen nicht allein um Schwierigkeiten, die durch individuelle Defizite hervorgerufen werden. Auch der Hinweis auf die geburtenstarken Jahrgänge reicht als Erklärung nicht aus. Die Verschärfung der Selektionskriterien auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt, die insbesondere für sogenannte Problemgruppen spürbar wird, ist ebenso auf die veränderte wirtschaftliche Situation zurückzuführen. Unter günstigeren ökonomischen Bedingungen — vergleichbar etwa denen der 60er Jahre — hätten vermutlich die meisten dieser Jugendlichen einen Ausbildungs- und/oder Arbeitsplatz gefunden.

Die hier vorgelegten Ergebnisse sind Teil einer vergleichenden Analyse der Ausbildungs-, Beschäftigungs- und Arbeitsmarktbedingungen, der sozialen und ökonomischen Verhältnisse in der Familie sowie der persönlichen Voraussetzungen und Zielvorstellungen von Jugendlichen mit Sonderschulabschluß (Gruppe S), Schulabgängern ohne Abschluß (Gruppe oA) und Jugendlichen mit Hauptschulabschluß (Gruppe mH).

Die ausgewiesenen Zahlenwerte und die daraus abgeleiteten Aussagen beziehen sich grundsätzlich auf die Stichprobe der Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz (JoA) und die Stichprobe der Auszubildenden. Die absoluten Zahlenwerte sind für die Auszubildenden-Stichprobe und für Gruppen, in denen

Auszubildende enthalten sind, gewichtet ausgewiesen: Da die Auswahlquote bei den Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz um den Faktor 25 größer ist als die Auswahlquote bei den Auszubildenden (planmäßige Überquotierung der Untersuchungsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe), wurden die für die Auszubildenden geltenden Absolutwerte zum Zwecke der Vergleichbarkeit nachträglich mit dem Faktor 25 multipliziert [1]. Die relativen Zahlenwerte sind unter Berücksichtigung der wahrscheinlichkeitstheoretisch bestimmbaren Toleranzgrenzen zur Hochrechnung auf die Grundgesamtheit der Berufsschüler (ohne Berufsanderschüler) geeignet.

Basis für die Berechnung der Prozentwerte ist jeweils die Zahl der Befragten, die geantwortet haben. Die Verweigererquote ist in den Tabellen als Zahl der Nicht-Antwortenden in Prozent der Befragten angegeben (K. A. in % von n).

1. Schulbildung, Intelligenz und Konzentrationsfähigkeit

Über die Hälfte der Berufsschüler hat den Hauptschulabschluß (51,8 %) und rund ein Drittel den Realschul- oder einen höheren Schulabschluß (33,7 %) erreicht. 11,6 % der Befragten waren vorzeitig ohne Schulabschluß abgegangen. Annähernd 3 von 100 Jugendlichen an Berufsschulen haben die allgemeinbildende Schule mit dem Sonderschulabschluß verlassen (2,9 %). Die Frage nach Klassenwiederholungen hat erwartungsgemäß nur ein Teil der Befragten beantwortet (von den Schülern mit Sonderschulabschluß = 51 %, ohne Schulabschluß = 57 %, mit Hauptschulabschluß = 80 %). Danach haben 54 % der Sonderschulabsolventen mindestens eine Klasse zweimal durchlaufen. Bei den Jugendlichen ohne Schulabschluß liegt die „Sitzenbleiberquote“ bei 47 %, bei den Schülern mit Hauptschulabschluß knapp unter 7 %.

Zur Messung der Intelligenz wurde mit dem Culture Fair Intelligence Test (CFT) von Cattell und Weiss ein sprachfreier Test angewendet, der für sich in Anspruch nimmt, die Intelligenz — im Gegensatz zu anderen Verfahren — „kulturfrei“, d. h. unabhängig von sozialen Einflüssen und der erhaltenen Vorbildung zu erfassen. Danach weisen 62 % der Jugendlichen mit Sonderschulabschluß einen unterdurchschnittlichen Intelligenzquotienten auf (IQ bis 89). Knapp ein Drittel liegt im Bereich normaler Intelligenz (IQ = 90 bis 109) und 6 % im Bereich überdurchschnittlicher Intelligenz (IQ = 110 und mehr) [2]. Die Werte für Schulabgänger ohne Abschluß sind demgegenüber deutlich besser, gleichzeitig aber schlechter als die von Schülern mit Hauptschulabschluß:

Tabelle 1: Intelligenz

IQ-Bereich	S %	oA %	mH %
Unterer Bereich (IQ bis 89)	62	37	22
Mittlerer Bereich (IQ 90 bis 109)	32	54	59
Oberer Bereich (IQ 110 und mehr)	6	9	19
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	3 %	2 %	2 %

Die Konzentrationsfähigkeit der berufsschulpflichtigen Jugendlichen wurde mit dem „d2“-Test von Brickenkamp gemessen, der weitgehend berufsunspezifische Voraussetzungen für Tätigkeiten prüft. Bei einem Drittel der Berufsschüler mit Sonderschulabschluß liegt die Konzentrationsfähigkeit im unteren Bereich (d2 bis 89), bei 59 % im mittleren Bereich (d2 = 90 bis 109) und bei 8 % im oberen Bereich (d2 = 110 und mehr). Auch hier weisen die Jugendlichen ohne Schul-

abschluß Werte auf, die zwischen denen der Sonderschulabsolventen und der Schüler mit Hauptschulabschluß liegen.

2. Einstellung zur Bildung und Ausbildung, allgemeine Zielvorstellungen

18 % der Berufsschüler mit Sonderschulabschluß sind der Meinung, daß keine besondere Schulbildung notwendig ist, um im Erwerbsleben Erfolg zu haben. Demgegenüber sehen 44 % eine gute Schulbildung und Ausbildung als Voraussetzung für ihr berufliches Fortkommen an. 38 % sind der Meinung, daß nicht gute Schulbildung, sondern ständiges Weiterlernen im Beruf von entscheidender Bedeutung ist. Von den Abgängern ohne Abschluß wird der Wert einer guten Bildung und Ausbildung geringfügig höher eingeschätzt (13 % / 47 % / 40 %). Wesentlich positiver ist die Einstellung der Schüler mit Hauptschulabschluß (3 % / 57 % / 40 %).

Die bei Jugendlichen ohne Schulabschluß und bei Schülern mit Hauptschulabschluß gegenüber Sonderschulabsolventen abgestuft positivere Einstellung zur Bildung und Ausbildung spiegelt sich auch in den Antworten auf die Frage wider, ob Jungarbeiter mehr Vorteile oder Nachteile gegenüber gleichaltrigen Auszubildenden und Schülern haben (die Ergebnisse werden allerdings durch die hohe Zahl der Nicht-Antwortenden relativiert):

Tabelle 2: Vorteile / Nachteile von Jungarbeitern gegenüber anderen Jugendlichen

	S %	oA %	mH %
mehr Vorteile	34	30	21
mehr Nachteile	66	70	79
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	40 %	22 %	39 %

Hinsichtlich der allgemeinen Zielvorstellungen bzw. Lebensnormen (Frage: Was ist im Leben wichtig?) ergeben sich zwischen den einzelnen Gruppen keine wesentlichen Unterschiede: Sowohl bei Jugendlichen mit Sonderschulabschluß als auch bei Abgängern ohne Schulabschluß und Schülern mit Hauptschulabschluß stehen die existenziellen Bedürfnisse (Kleidung, Essen und Trinken, Geld) an der Spitze der Rangskala. Ebenfalls als wichtig beurteilt werden Arbeit und Schule, das Zusammensein mit Freunden und Familienmitgliedern sowie sportliche Betätigung. Geringer bewertet werden demgegenüber Fernsehen, Schallplattenhören, Stereoanlage, Mofa, Moped und Auto. Am Ende der Rangskala stehen Kontakte in Jugendfreizeitheimen und Diskotheken sowie — hier fällt vor allem das abweichend geringe Interesse der Hauptschulabgänger auf — Bedürfnisse nach politischer Betätigung.

3. Nachfrage nach Ausbildungs- und Arbeitsplätzen

Der Wunsch nach einer beruflichen Ausbildung wurde in allen drei Gruppen — auch von den Sonderschulabsolventen — am häufigsten geäußert. Von den Jugendlichen mit Sonderschulabschluß wollten nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht knapp die Hälfte, von denen ohne Schulabschluß rund zwei Drittel und von den Schülern mit Hauptschulabschluß über 80 % eine Berufsausbildung beginnen. Arbeit suchten 39 % der Sonderschulabsolventen, 24 % der Abgänger ohne Schulabschluß und 12 % der Schüler mit Hauptschulabschluß:

Die — bei Sonderschulabsolventen schwache, bei Schulabgängern ohne Abschluß und Schülern mit Hauptschulabschluß deutliche — Präferenz für eine Ausbildung wird auch durch

andere Untersuchungsergebnisse (z. B. aus Schulabgänger-Befragungen der KMK) belegt.

Tabelle 3: Angestrebte Tätigkeit und Beendigung der Vollzeitschulpflicht

	S %	oA %	mH %
Ausbildung	46	67	81
Arbeit	39	24	12
etwas anderes (z. B. Besuch weiterführender Schulen)	15	9	7
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	max. 20%	max. 13%	max. 11%

Das hauptsächliche Argument für eine Arbeitsaufnahme war bei allen drei Gruppen der Wunsch, Geld zu verdienen (mit Sonderschulabschluß/ohne Schulabschluß: jeweils etwa 80 %, mit Hauptschulabschluß: 70 %). „Keine Lust zur Schule“ war für 4 % der Sonderschulabsolventen und 2 % der Abgänger ohne Schulabschluß, aber für 9 % der Schüler mit Hauptschulabschluß ausschlaggebend. Die oft zitierte „Schulmüdigkeit“ der Sonderschüler und Hauptschulabgänger ist deshalb — soweit sie zur Begründung der Bildungs- und Ausbildungsunwilligkeit dieser Jugendlichen herangezogen wird — in Frage zu stellen (widerlegt werden kann diese Annahme allerdings nicht, da der hohe Anteil der Nicht-Antwortenden keine statistisch abgesicherte Aussage zuläßt).

4. Ausbildung, Arbeit und Arbeitslosigkeit nach Beendigung der Schule, Hilfe bei der Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzsuche

Nach dem Verlassen der Schule begannen 17 % der Sonderschulabsolventen und 49 % der Abgänger ohne Schulabschluß eine Berufsausbildung (Schüler mit Hauptschulabschluß: 76 %). 61 % der Jugendlichen mit Sonderschulabschluß und 34 % der Abgänger ohne Schulabschluß fanden Arbeit (Schüler mit Hauptschulabschluß: 13 %). 22 % bzw. 17 % waren arbeitslos (mit Hauptschulabschluß: 11 %):

Tabelle 4: Tätigkeit nach Schulabschluß

	S %	oA %	mH %
Ausbildung	17	49	76
Beschäftigungsverhältnis *)	48	28	8
Arbeit zu Hause	13	7	5
nur Berufsschule (arbeitslos)	22	17	11
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	10 %	10 %	5 %

*) Jungarbeiter (und -angestellte)

Die überdurchschnittlich hohe Arbeitslosigkeit, die Chanceminderung bei den Berufsschülern mit Sonderschulabschluß und den Schulabgängern ohne Abschluß wird noch deutlicher, wenn man einerseits berücksichtigt, daß sich unter den zu Hause „arbeitenden“ Jugendlichen viele befinden, die ebenfalls arbeitslos sind (verdeckte Arbeitslosigkeit), und zum anderen die Nachfragequoten mit den tatsächlichen Übergangsquoten vergleicht: Nahezu zwei Drittel der Sonderschulabsolventen (63 %), die einen Ausbildungsplatz suchten,

konnten ihren Wunsch im Anschluß an die Schulzeit nicht realisieren. Bei den Schulabgängern ohne Abschluß waren es 27 %, bei den Schülern mit Hauptschulabschluß dagegen „nur“ 6 %.

Von den berufsschulpflichtigen Jugendlichen, die bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz Erfolg hatten, wurde die Berufsberatung des Arbeitsamtes relativ wenig eingeschaltet (mit Sonderschulabschluß oder mit Hauptschulabschluß etwa jeder 5., ohne Schulabschluß nur jeder 10.). Demgegenüber führte jeweils mehr als ein Drittel dieser Jugendlichen — bei den Sonderschulabsolventen sogar 45 % — ihren Erfolg ganz oder teilweise auf Eigeninitiative zurück. Auf die Unterstützung durch ihre Eltern konnte sich ebenfalls ein hoher Anteil der Jugendlichen, die einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz erhielten, berufen. Hier fällt allerdings auf, daß deutlich weniger Sonderschulabsolventen als Schulabgängern ohne Abschluß und Schülern mit Hauptschulabschluß von ihren Vätern geholfen wurde. Der Grund ist vermutlich darin zu sehen, daß — wie noch zu zeigen sein wird — bei Jugendlichen mit Sonderschulabschluß die Eltern wesentlich häufiger geschieden sind oder getrennt leben als bei den anderen Jugendlichen.

Tabelle 5: Hilfe bei der Suche nach einem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz (Mehrfachnennungen)

	S %	oA %	mH %
durch Berufsberatung/Arbeitsamt	19	10	18
Lehrer	3	2	2
Zeitungsanzeige	3	3	3
Mutter	22	21	19
Vater	12	34	32
Verwandte/Bekannte	6	9	9
Eigeninitiative	45	37	38
zusammen	110	116	121
n _g =	538	2167	9679
Nicht zutreffend und keine Angaben =	24 %	15 %	12 %

5. Ausbildung, Arbeit und Arbeitslosigkeit zum Zeitpunkt der Befragung

Nur knapp ein Viertel der Berufsschüler mit Sonderschulabschluß steht zum Befragungszeitpunkt in einem Ausbildungsverhältnis. Demgegenüber haben mehr als die Hälfte der Schulabgänger ohne Abschluß und über 85 % der Schüler mit Hauptschulabschluß einen Ausbildungsvertrag. Von Arbeitslosigkeit sind insbesondere die Sonderschulabsolventen betroffen. Der Anteil der Arbeitslosen liegt bei ihnen mit 21 % deutlich über dem von Hauptschulabgängern (12 %) und dem von Schülern mit Hauptschulabschluß (3 %):

Tabelle 6: Tätigkeit zum Zeitpunkt der Befragung

	S %	oA %	mH %
Auszubildende	23	54	86
Jungarbeiter *)	56	34	11
Arbeitslose	21	12	3
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	—	—	—

*) und sonstige Jugendliche, die weder Auszubildende noch Arbeitslose sind (z. B. BGJ-Teilnehmer)

Hinsichtlich der Dauer der Arbeitslosigkeit lassen sich zwischen den drei Gruppen deutliche Unterschiede feststellen. Jeweils die Mehrheit der Arbeitslosen ist länger als 6 Monate ohne Arbeit. Von den Arbeitslosen mit Sonderschulabschluß sind 70 %, von den arbeitslosen Schulabgängern ohne Abschluß 65 % länger als ein halbes Jahr arbeitslos (mit Hauptschulabschluß: 53 %).

Fast jeder 3. Arbeitslose mit Sonderschulabschluß oder fehlendem Hauptschulabschluß ist nicht beim Arbeitsamt gemeldet (S = 31 %, oA = 32 %). Auch bei den arbeitslosen Jugendlichen mit Hauptschulabschluß liegt die Meldequote sehr niedrig. Hier ist etwa jeder 4. Arbeitslose nicht registriert (28 %).

Ein Vergleich der Arbeitslosenanteile nach Beendigung der Schule und zum Zeitpunkt der Befragung zeigt, daß sich bei Jugendlichen mit Sonderschulabschluß der Anteil der Arbeitslosen nur um einen Prozentpunkt verringert hat. Demgegenüber ging die Arbeitslosenquote bei den Schulabgängern ohne Abschluß um 5 Punkte und bei den Schülern mit Hauptschulabschluß um 8 Prozentpunkte zurück:

Tabelle 7: Arbeitslosenanteile im Zeitvergleich

	S %	oA %	mH %
Arbeitslosenanteil nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule	22	17	11
Arbeitslosenanteil zum Zeitpunkt der Befragung	21	12	3
$n_g =$	538	2167	9679

Sonderschulabsolventen und Schulabgänger ohne Abschluß sind gegenüber Jugendlichen mit Hauptschulabschluß nicht nur besonders von Arbeitslosigkeit betroffen, sie haben — jeweils auf die Gesamtgruppe bezogen — auch geringere Chancen, ihre Situation zu einem späteren Zeitpunkt zu verbessern.

6. Ausbildungsabbruch

Der Anteil der Berufsschüler, die eine Ausbildung angefangen, dann aber abgebrochen haben, ist bei Sonderschulabsolventen und bei Schulabgängern ohne Abschluß bedeutend höher als bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluß:

Tabelle 8: Ausbildungsabbrecher pro 100 Berufsschüler

	S %	oA %	mH %
eine Ausbildung abgebrochen haben	14	12	8
nicht zutreffend	86	88	92
zusammen	100	100	100
$n_g =$	538	2167	9679
keine Angaben =	6 %	15 %	3 %

Da der Auszubildendenanteil bei Sonderschulabsolventen und Schulabgängern ohne Abschluß wesentlich niedriger liegt als bei Berufsschülern mit Hauptschulabschluß, fällt ein Vergleich der eigentlichen Abbrecherquoten (Ausbildungsabbrecher pro 100 Auszubildende) noch ungünstiger zu Lasten der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß aus: Die Abbrecherquote ist bei Auszubildenden mit Sonderschulabschluß

etwa doppelt so hoch (44 %) wie bei Auszubildenden, die die Schule ohne Abschluß verlassen haben (21 %), und fast fünfmal so hoch wie die Abbrecherquote bei Auszubildenden mit Hauptschulabschluß (9 %).

Je niedriger das Schulabschlußniveau der Ausbildungsabbrecher, um so geringer war die Chance und/oder der Wunsch der Jugendlichen, wieder einen Ausbildungsplatz zu erhalten: Zum Zeitpunkt der Befragung haben nur rund ein Drittel der Ausbildungsabbrecher mit Sonderschulabschluß (35 %), aber über die Hälfte der Abbrecher ohne Schulabschluß (55 %) und annähernd zwei Drittel der Abbrecher mit Hauptschulabschluß (65 %) erneut eine Ausbildung aufgenommen.

Zu den Gründen befragt, die zum Abbruch der Ausbildung geführt hatten, antworteten über 50 % der Abbrecher mit Sonderschulabschluß, daß ihnen die Arbeit, die sie während der Ausbildung leisten mußten, nicht gefiel (ohne Schulabschluß = 25 %, mit Hauptschulabschluß = 41 %). Ebenfalls häufig genannt — jedoch relativ weniger als bei Abbrechern, die die Schule ohne Abschluß verlassen hatten — wurden ungenügende Leistungen in der Berufsschule, gefolgt von Unstimmigkeiten mit den Vorgesetzten.

Der Zeitpunkt des Ausbildungsabbruchs lag bei der überwiegenden Mehrheit der Sonderschulabsolventen (76 %) in der Probezeit. Demgegenüber konnten rund drei Viertel der Abbrecher ohne Schulabschluß (24 %) und über die Hälfte der Abbrecher mit Hauptschulabschluß (44 %) wenigstens die Probezeit „durchstehen“.

7. Zufriedenheit mit Ausbildung bzw. Arbeit, Verdienst und verfügbares Einkommen

Von den Jugendlichen, die berufstätig sind oder sich in einer Ausbildung befinden, äußern sich relativ mehr Sonderschulabsolventen als Schulabgänger ohne Abschluß und Schüler mit Hauptschulabschluß zufrieden über ihre gegenwärtige Tätigkeit. 85 % der auszubildenden oder berufstätigen Jugendlichen mit Sonderschulabschluß empfinden ihre Tätigkeit als positiv (ohne Schulabschluß = 77 %, mit Hauptschulabschluß = 79 %). 6 % geben eine indifferente (ohne Schulabschluß = 12 %, mit Hauptschulabschluß = 13 %) und 9 % eine negative Beurteilung ab (ohne Schulabschluß = 11 %, mit Hauptschulabschluß = 8 %):

Tabelle 9: Beurteilung der gegenwärtigen Tätigkeit

	S %	oA %	mH %
negativ:			
— möchte lieber heute als morgen aufhören	5	6	6
— fällt mir recht schwer	4	5	2
indifferent:			
— es geht, ist für mich ein notwendiges Übel	6	12	13
positiv:			
— es ist ganz gut	47	48	51
— macht mir richtig Spaß	38	29	28
zusammen	100	100	100
$n_g =$	423	1918	9412
keine Angaben =	—	3 %	6 %

Berufstätige Jugendliche (Jungarbeiter) mit Sonderschulabschluß verdienen mit 461,— DM im Mittel etwa 40,— DM bis 50,— DM pro Monat weniger als Jungarbeiter ohne Schulabschluß oder Jugendliche mit Hauptschulabschluß.

Tabelle 10: Monatlicher Nettoverdienst von Jungarbeitern

	S %	oA %	mH %
bis unter DM 300,—	24	17	25
DM 300,— bis unter DM 600,—	48	48	36
DM 600,— bis unter DM 900,—	24	31	34
DM 900,— und darüber	4	4	5
zusammen	100	100	100
n _g =	298	743	1112
keine Angaben =	16 %	17 %	32 %

Während nur 29 % der Jungarbeiter mit Sonderschulabschluß ihren Verdienst ganz für sich behalten können, verfügen 42 % der Jungarbeiter ohne Schulabschluß und 51 % der arbeitenden Jugendlichen mit Hauptschulabschluß über den vollen Nettobetrag. Der Hauptschulabschluß „zahlt“ sich also nicht nur durch die Höhe des Nettoverdienstes aus, sondern auch hinsichtlich des Einkommensbetrages, den die Jugendlichen für sich behalten können.

8. Familiensituation und soziale Herkunft

Da kaum einer der befragten Jugendlichen verheiratet ist (bei allen drei Gruppen liegt der Anteil der Verheirateten unter 1 %) und die überwiegende Mehrheit noch bei den Eltern bzw. einem Elternteil wohnt (mit Sonderschulabschluß = 93 %, ohne Schulabschluß = 92 %, mit Hauptschulabschluß = 96 %), kommt dem Elternhaus auch hinsichtlich des gegenwärtigen Einflusses auf die Jugendlichen entscheidende Bedeutung zu: Lediglich bei zwei Drittel der Sonderschulabsolventen leben die Eltern zusammen. Entsprechende Angaben machen demgegenüber 80 % der Schulabgänger ohne Abschluß und 83 % der Schüler mit Hauptschulabschluß. Die ungünstigere Situation der Jugendlichen mit Sonderschulabschluß ist vor allem dadurch gekennzeichnet, daß ihre Eltern häufiger geschieden sind, getrennt leben oder ein Elternteil verstorben ist:

Tabelle 11: Häusliche Verhältnisse

	S %	oA %	mH %
Eltern leben zusammen	66	80	83
Eltern geschieden oder getrennt lebend	15	9	6
Mutter oder Vater verstorben	15	9	10
Mutter nicht verheiratet	3	1	1
Habe Stiefmutter oder Stiefvater	8	6	7
zusammen (Mehrfachnennungen)	107	105	107
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	17 %	8 %	6 %

46 % der Familien der Sonderschulabsolventen leiden unter finanziellen Schwierigkeiten (ohne Schulabschluß = 36 %, mit Hauptschulabschluß = 32 %). Konflikte zwischen Familienmitgliedern werden demgegenüber verstärkt von Schulabgängern ohne Abschluß (21 %) und von Jugendlichen mit Hauptschulabschluß (23 %) registriert (zum Vergleich: mit Sonderschulabschluß = 18 %).

Zwischen den Schulabschlüssen der Befragten und den Schulabschlüssen ihrer Eltern lassen sich — auch im Hinblick auf die hohen Verweigererquoten — nur grobe Zu-

sammenhänge erkennen. In allen drei Gruppen ist der jeweils identische Schulabschluß / bzw. Nichtabschluß der Eltern mit den relativ größten Anteilswerten (gegenüber den Vergleichsgruppen) vertreten. Der Anteil der Jugendlichen, deren Väter oder Mütter keinen Volks-/Hauptschulabschluß haben, ist bei den Schulabgängern ohne Abschluß am größten, gefolgt von den Sonderschulabsolventen und den Schülern mit Hauptschulabschluß:

Tabelle 12: Schulabschluß des Vaters

	S %	oA %	mH %
Sonderschulabschluß	2	0	0
ohne Schulabschluß	6	16	4
Volks-/Hauptschulabschluß	75	69	82
höherer Abschluß	17	15	14
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	42 %	25 %	10 %

Schulabschluß der Mutter

	S %	oA %	mH %
Sonderschulabschluß	1 (1,3)	0	1 (0,6)
ohne Schulabschluß	7	18	4
Volks-/Hauptschulabschluß	80	70	88
höherer Abschluß	12	12	7
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	30 %	19 %	9 %

Wesentlich eindeutiger ist der Zusammenhang zwischen den Schulabschlüssen der befragten Jugendlichen und denen ihrer Geschwister: 20 % der Sonderschulabsolventen haben Geschwister, die ebenfalls nur die Sonderschule abgeschlossen haben (zum Vergleich: Schulabgänger ohne Abschluß = 4 %, mit Hauptschulabschluß = 1 %). Bei den Schulabgängern ohne Abschluß ist der Anteil der Jugendlichen, deren Geschwister keinen Schulabschluß erreicht haben, größer als in den beiden übrigen Gruppen. Analoges gilt für Schüler mit Hauptschulabschluß: Prozentual mehr Befragte als in den beiden anderen Gruppen geben an, daß ihre Geschwister den Hauptschulabschluß oder einen höheren Abschluß aufweisen. Geschwister ohne Hauptschulabschluß haben 25 % der Sonderschulabsolventen, 16 % der Schulabgänger ohne Abschluß und 5 % der Jugendlichen mit Hauptschulabschluß:

Tabelle 13: Schulabschlüsse der Geschwister

	S %	oA %	mH %
Sonderschulabschluß	20	4	1
ohne Schulabschluß	5	12	4
Hauptschulabschluß	57	42	50
„Mittlere Reife“	4	8	19
Abitur	1	6	6
sonstiger Abschluß	0	0	2
Geschwister gehen noch zur Schule	20	35	38
habe keine Geschwister	7	6	8
zusammen (Mehrfachnennungen)	114	113	128
n _g =	538	2117	9679
keine Angaben =	11 %	7 %	6 %

Nach Angaben der Jugendlichen, die über eine Berufsausbildung ihrer Eltern informiert sind [3], haben bei 69 % der Sonderschulabsolventen die Väter und bei 18 % die Mütter eine abgeschlossene Berufsausbildung (Lehre). Die entsprechenden Anteile liegen bei Schulabgängern ohne Abschluß bei 75 % (Väter) bzw. 28 % (Mütter) und bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluß bei 80 % (Väter) bzw. 36 % (Mütter) [4]. Aufgrund der Angaben zur schulischen und beruflichen Bildung der Eltern und zu den Schulabschlüssen der Geschwister ist anzunehmen, daß das Bildungs- und Ausbildungsniveau der Familienmitglieder eine wesentliche Einflußgröße für den Schulabschluß (und die Berufsausbildung) des Jugendlichen darstellt.

Sonderschulabsolventen und Schulabgänger ohne Abschluß sind nicht nur häufiger als Jugendliche mit Hauptschulabschluß selbst von Arbeitslosigkeit betroffen, sondern geben auch häufiger an, daß Mitglieder ihrer Familie arbeitslos sind. Arbeitslosigkeit ist für einen großen Teil dieser Jugendlichen ein Familienschicksal:

Tabelle 14: Arbeitslosigkeit in der Familie

	S %	oA %	mH %
Familienmitglieder sind arbeitslos	26	13	6
sind nicht arbeitslos	74	87	94
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	15 %	5 %	3 %

Für die Ermittlung der Schichtzugehörigkeit der Jugendlichen wurde das Schichtmodell von Kleining/Moore [5] herangezogen, das von der sozialen Selbsteinstufung der Befragten ausgeht und sich bei der Messung sozialer Schichten bewährt hat.

Tabelle 15: Soziale Herkunft

	S %	oA %	mH %
obere Mittelschicht	—	0	0
mittlere Mittelschicht	—	5	5
untere Mittelschicht	9	22	42
obere Unterschicht	15	25	20
mittlere Unterschicht	23	13	15
untere Unterschicht	48	32	17
„sozial Verachtete“ [6]	5	3	1
zusammen	100	100	100
n _g =	538	2167	9679
keine Angaben =	41 %	30 %	19 %

Die Häufigkeitsverteilungen in den drei Gruppen weichen so weit voneinander ab, daß trotz der relativ hohen Quoten der Jugendlichen ohne Angaben ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Schulerfolg als gegeben angenommen werden muß. Über 90 % der Sonderschulabsolventen sind den unteren Schichten zuzurechnen (ohne Abschluß = 73 %, mit Hauptschulabschluß = 53 %). Nahezu jeder 2. Jugendliche mit Sonderschulabschluß kommt aus der untersten Unterschicht (ohne Abschluß = ca. jeder 3., mit Hauptschulabschluß = ca. jeder 7.).

9. Resümee

Die Ausbildungs- und Berufsstartprobleme von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß sind besorgniserregend hoch. Im Vergleich zu Jugendlichen mit Hauptschulabschluß — die auch schon nicht zu übersehende Schwierigkeiten beim Übergang vom allgemeinbildenden Schulsystem in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem haben — sind Sonderschulabsolventen und Schulabgänger ohne Abschluß in einer wesentlich ungünstigeren Situation:

Sie haben i. d. R. nicht nur geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz — z. B. konnten 63 % der Sonderschulabsolventen, die eine Ausbildung anstrebten, ihren Wunsch nicht verwirklichen (ohne Abschluß = 27 %, mit Hauptschulabschluß = 6 %) —, sondern diejenigen, die einen Ausbildungsplatz erhalten, brechen auch häufiger die Ausbildung ab (S = 44 von 100 Auszubildenden, oA = 21 %, mH = 9 %). Dabei gelingt es nur relativ wenigen Abbrechern, wieder ein Ausbildungsverhältnis einzugehen (S = 35 von 100 Abbrechern, oA = 55 %, mH = 65 %).

Die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit ist bei Sonderschulabsolventen extrem hoch. Auch bei Schulabgängern ohne Abschluß liegt der Arbeitslosenanteil deutlich über dem von Berufsschülern mit Hauptabschluß. Er verringert sich bei den beiden erstgenannten Gruppen im Zeitablauf weniger stark als bei der Vergleichsgruppe.

Jugendliche ohne Hauptschulabschluß sind i. d. R. auch länger arbeitslos.

Die Einkommenssituation der berufstätigen Jugendlichen (Jungarbeiter) ist für Sonderschulabsolventen und für Schulabgänger ohne Abschluß ebenfalls ungünstiger als für Jugendliche mit Hauptschulabschluß.

Es wäre in zweifacher Weise eine unzulässige Vereinfachung, würden die Ursachen der (besonderen) Ausbildungs- und Berufsstartprobleme von Sonderschulabsolventen und Schulabgängern ohne Abschluß allein in den persönlichkeitsbezogenen „Defiziten“ dieser Jugendlichen gesucht werden: Der fehlende Hauptschulabschluß, die gegenüber Berufsschülern mit Hauptschulabschluß i. d. R. niedrigere Intelligenzleistung, die im Durchschnitt geringere Konzentrationsfähigkeit, das geringere Interesse an der Schule, die weniger positive Einstellung zur Bildung und Ausbildung, die geringere Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und andere individuelle Beeinträchtigungen sind zwar schwerwiegend, müssen aber — prinzipiell betrachtet — nicht zwangsweise einer Ausbildung oder Arbeitsaufnahme entgegenstehen. Die nachteiligen Folgen für die Jugendlichen ergeben sich — zumindest in dem durch die Befragungsergebnisse dokumentierten Ausmaß — erst im Zusammenhang mit der relativen Verknappung der Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Zum anderen sind die individuellen „Defizite“ dieser Jugendlichen nicht im strengen Sinne „Ursachen“ der Benachteiligungen im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, sondern selbst wieder auf andere Faktoren zurückzuführen. Neben ungünstigen Sozialisationsbedingungen in der Schule (die hier nicht untersucht werden konnten) sind dabei vor allem die für Sonderschulabsolventen und für Schulabgänger ohne Abschluß vergleichsweise ungünstigeren Verhältnisse in der Familie verantwortlich zu machen (z. B. geschiedene oder getrennt lebende Eltern, niedrigeres Schulniveau der Eltern und Geschwister, fehlende Berufsausbildung der Eltern, finanzielle Schwierigkeiten, Arbeitslosigkeit in der Familie, Unterschicht-Zugehörigkeit).

Aufgrund der negativen Sozialisationsbedingungen des größten Teils der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß sollten berufsbildende Maßnahmen für diese Gruppen stärker als bisher sozialpädagogisch orientiert sein, da nur so die Benachteiligungen, die die Jugendlichen in ihren Familien und vermutlich auch in der Schule erfahren haben, wenigstens ansatzweise auszugleichen sind. Darüber hinaus sind alle Maßnahmen, die zu einer Entschärfung der Selektionskrite-

rien für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß führen, eine Hilfe für diese Gruppe. Dazu rechnen sowohl Maßnahmen, die auf eine allgemeine Ausweitung des Ausbildungs- und Arbeitsplatzangebotes abzielen, als auch solche, die Ausbildungsplätze speziell für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß schaffen. Hier wäre vor allem an finanzielle Zuschüsse für betriebliche und außerbetriebliche Ausbildungsstätten zu denken, unter der Bedingung, daß sie — ohne Qualitätsabstriche — zusätzliche Ausbildungsplätze für diese Jugendlichen anbieten.

Anmerkungen:

[1] Beispielsweise gilt:

$$\begin{aligned} n_1 &= 2925 \text{ (Stichprobe JoA)} \\ n_2 &= 640 \text{ (Stichprobe Auszubildende)} \\ n &= n_1 + n_2 = 3565 \\ n_g(\text{ewichtet}) &= n_1 + 25 n_2 = 18925 \end{aligned}$$

[2] Die Feststellung, daß über ein Drittel der Sonderschulabsolventen Intelligenzleistungen aufweisen, die im normalen oder überdurchschnittlichen Bereich liegen, läßt erkennen, daß es unverantwortlich wäre, Sonderschulabgänger mit Lernbehinderten — wie leider oft üblich — gleichzusetzen.

[3] Etwa jeder zweite Sonderschulabsolvent und jeder dritte Schulabgänger ohne Abschluß oder Jugendliche mit Hauptschulabschluß weiß nicht, ob seine Eltern eine Gehilfen- oder Gesellenprüfung abgelegt haben.

[4] Nach der amtlichen Statistik liegen die „Gelernten“-Anteile niedriger. Die Differenz dürfte darauf zurückzuführen sein, daß bei den nicht-informierten Jugendlichen der größere Teil der Eltern keine Gehilfen- oder Gesellenprüfung abgelegt hat.

[5] Kleining, G., Moore, H.: Soziale Selbsteinstufung — ein Instrument zur Messung sozialer Schichten; in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 30, 1968, Heft 3.

[6] Der Ausdruck wurde von Kleining/Moore aufgrund der Selbstbezeichnung der Befragten gewählt.

Konrad Kutt

Beruflicher Werdegang von Ausbildern und Ausbildungsleitern - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Ausbilder und Ausbildungsleiter sind Funktionen und Positionen des betrieblichen Ausbildungswesens. Ihre Tätigkeitsbezeichnungen sind seit langem üblich, ihre Professionalisierung befindet sich aber erst im Anfangsstadium. Berufsbilder sowie Ausbildungsgänge müssen erst noch geschaffen werden. In diesem Beitrag stehen vor allem zwei Fragen im Mittelpunkt: Erstens: Welche schulischen, beruflichen und pädagogischen Bildungsstationen haben Ausbilder und Ausbildungsleiter durchlaufen? Zweitens: Wie sollten zukünftig Bildungsgänge verlaufen, die zu entsprechenden Positionen führen? Die Daten sollen Rückschlüsse auf die beruflichen Weiterbildungs-/Aufstiegsorientierungen von Ausbildungspersonen, die Rekrutierungsmuster der Betriebe sowie den Grad der Professionalisierung und Durchlässigkeit des betrieblichen Ausbildungswesens als Ganzheit ermöglichen. Damit kann die Grundlage für eine organisatorische, curriculare und funktional differenzierende Gesamtkonzeption der Aus- und Weiterbildung der Ausbilder und Ausbildungsleiter geschaffen werden.

Einleitung

Die hier vorgelegten Befunde sind eine weitere Teilauswertung [1] einer empirischen Untersuchung des BIBB zur „Situation der Ausbilder im Betrieb“, in der N = 467 Betriebe schriftlich befragt und N = 864 Ausbildungspersonen interviewt wurden. Die Untersuchung erstreckt sich auf die Länder Hessen und Nordrhein-Westfalen und auf die Berufsfelder Metall (gewerblich) sowie Wirtschaft und Verwaltung (kaufmännisch). Sie bezieht sich auf Betriebe mit einer stark differenzierten Ausbildungsorganisation, in der hauptberufliche Ausbilder und z. T. auch Ausbildungsleiter als Funktionen erwartet wurden. Damit wurde nur ein quantitativ kleiner Teil der tatsächlich ausbildenden Betriebe erfaßt. Eine Hypothese der Untersuchung lautete, daß als Folge der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) die pädagogische Qualifizierung

des gesamten Ausbildungspersonals Einfluß hat auf die Systematisierung und Effektivierung von Bildungsprozessen sowie auf Sozialisationsprozesse der Auszubildenden und Ausbilder selbst. Dieser Einfluß erscheint am ehesten bei hauptberuflichen Ausbildern in Ausbildungswerkstätten größerer Betriebe gegeben, in denen die Betriebsleitung eher aufgeschlossen ist, ihre Ausbilder in pädagogische Kurse zu schicken [2].

Der gewählte Untersuchungsansatz mit der Beschränkung auf Großbetriebe hat den Vorteil, daß Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Qualifizierungsprozesse im beruflichen Umfeld von Ausbildern und Ausbildungsleitern deutlicher aufgezeigt werden können, zumal sich eine Institutionalisierung des „Betrieblichen Ausbildungswesens“ als Organisationseinheit hier abzeichnen beginnt bzw. schon abgeschlossen ist. Der Nachteil besteht darin, daß die Untersuchungsergebnisse keineswegs repräsentativ für die Gesamtheit aller Ausbildungsbetriebe sein können.

Schul- und Berufsabschlüsse

Über die vor der Berufsausbildung liegenden Schulabschlüsse gibt Tabelle 1 einen differenzierenden Überblick. Zusammengefaßt verteilen sich die allgemeinbildenden Schulabschlüsse auf die drei traditionellen Abschlüsse wie folgt: Hauptschule 46 %, Mittlere Reife 19 %, Abitur 18 %. Bemerkenswert ist, daß Ausbildungspersonen im kaufmännischen Bereich deutlich höhere Schulabschlüsse aufweisen als Ausbildungspersonen im gewerblichen Bereich; dort fällt vor allem der hohe Anteil der Hauptschüler (81 %) bei den Ausbildern auf.

Wenn sich dieser Unterschied auch im wesentlichen durch die mittelschichtorientierte Herkunft der kaufmännischen Angestellten erklären läßt und deshalb nicht überraschend ist, so wird doch im Hinblick auf die Ausbilderqualifizierung hier ein erster Ansatz zur Differenzierung zu sehen sein.

Tabelle 1: Höchste schulische Abschlüsse der befragten gewerblichen und kaufmännischen (in Klammern) Ausbildungspersonen
Alle Angaben in %

	Haupt- schule	Real- schule	Handels-/ höhere Handels- schule	Abitur	Sonstige
AL ¹⁾	36 (9)	26 (27)	2 (18)	22 (37)	14 (9)
AM	79	11	1	2	7
A	81 (19)	11 (31)	— (23)	1 (21)	7 (6)

¹⁾ AL = Ausbildungsleiter (gewerblich: N 192, kaufmännisch: N = 208)
AM = Ausbildungsmeister (nur im gewerblichen Bereich N = 203)
A = Ausbilder (gewerblich: N 145, kaufmännisch: N = 86)
(vgl. Anm. 3). Diese Abkürzungen werden auch in den folgenden Tabellen verwendet. Ebenso sind die absoluten Zahlen in den Kategorien AL, AM und A in den folgenden Tabellen bis auf geringfügige Ausnahmen gleichbleibend.

Außerdem besteht zwischen Ausbildern (im gewerblichen Bereich auch Ausbildungsmeistern) und Ausbildungsleitern ein Bildungsgefälle, das im gewerblichen Bereich deutlicher ausfällt als im kaufmännischen.

Die Frage stellt sich daher, in welcher Weise diese Bildungsabschlüsse die beruflichen Chancen präformieren oder ob dieses Bildungsgefälle durch Berufsausbildung und berufliche Weiterbildung kompensiert wird. Insgesamt sind die beruflichen Abschlüsse sehr unterschiedlich und breit gestreut, wenngleich natürlich für fast alle befragten Ausbildungspersonen die berufliche Erstausbildung als Voraussetzung und Ausgangsbasis anzusehen ist. Wie aus der Tabelle 2 ersichtlich ist, scheint der formale berufliche Bildungsgang für ca. 50 % der gewerblichen und kaufmännischen Ausbilder mit dem Facharbeiterbrief bzw. dem Kaufmannsgehilfenbrief zu enden. Diese Abschlußebene ist für den kaufmännischen Ausbilder aber aussichtsreicher, denn zum einen wird damit grundsätzlich der Angestelltenstatus begründet und zum anderen ist dieser Abschluß für 40 % der Ausbildungsleiter offensichtlich hinreichend.

Die Berufsperspektiven und Aufstiegschancen des kaufmännischen Ausbilders sind stärker noch an die kaufmännische Tätigkeit und die dortige Berufsbewährung orientiert. Hinsichtlich der nebenamtlichen (u. U. auch hauptberuflichen) kaufmännischen Ausbildertätigkeit wird unterstellt, daß sie für den Positionsinhaber eher vorübergehenden Charakter hat, mit der Möglichkeit der Profilierung für andere (Führungs-) Positionen. Diese Annahme wird durch die Organisation der kaufmännischen Ausbildung verstärkt, derzufolge in diesem Bereich tendenziell weniger hauptberufliche Ausbilder anzutreffen sind als im gewerblichen Bereich, obwohl in dieser Untersuchung immerhin 55 % der kaufmännischen Ausbilder (nicht Ausbildungsleiter) hauptberuflich tätig sind, während der entsprechende Prozentsatz der gewerblichen Ausbilder 87 % beträgt. Der Berufsweg des gewerblichen Ausbilders führte in der Regel über eine mehrjährige Facharbeiterpraxis und allgemeine Bewährung im Betrieb zur Übernahme von Ausbilderaufgaben, wobei jeder zweite Ausbilder zusätzliche fachliche Qualifikationen erworben hatte. Mit der Tätigkeit als Ausbilder vollzieht sich zugleich i. d. R. der Übergang vom Facharbeiter zum technischen Angestellten und damit nach den Ergebnissen von Pätzold zu fast 70 % ein, intergenerativer beruflicher und sozialer Aufstieg aus der Herkunftsschicht, während für 28 % durch die Erreichung dieser Position ein sozialer Abstieg vermieden wird [4].

Die Tabelle 2 zeigt ferner, daß das Qualifikationsgefälle zwischen kaufmännischen Ausbildern und Ausbildungsleitern bei weitem nicht so stark ausgeprägt ist wie im gewerblichen Bereich, d. h. die Positionen liegen im kaufmännischen Bereich enger beieinander und die vertikale Durchlässigkeit

ist größer. Von den gewerblichen Ausbildungsleitern haben nur 8 % ausschließlich den Facharbeiterabschluß, dagegen weisen knapp 40 % einen Ingenieurs- bzw. Hochschulabschluß auf. Der berufliche Werdegang des gewerblichen Ausbilders verläuft stärker als der des kaufmännischen über die Kanäle der aufstiegsorientierten Weiterbildung. Einerseits macht schon der Schritt vom Facharbeiter zum Ausbilder Weiterbildung erforderlich; wenn zudem als berufliches Ziel der Ausbildungsleiter angestrebt wird, dann bieten sich — wie die Untersuchung zeigt — zumindest zwei quantitativ gleich frequentierte Wege an, nämlich über die Abschlußebene Techniker, Handwerksmeister, Industriemeister und zum anderen über die Graduierung bzw. Akademisierung.

Tabelle 2: Höchste berufliche Abschlüsse der befragten gewerblichen und kaufmännischen (in Klammern) Ausbildungspersonen
Alle Angaben in %

	Aus- bil- dungs- beruf	Tech- niker	Hand- werks- mei- ster	Indu- strie- mei- ster	grad. Betr.- wirt, Ing.	Hoch- schule	Sonst.
AL	8 (40)	10 (1)	22 (1)	17 (1)	28 (20)	10 (22)	5 (15)
AM	12	5	48	26	3	1	5
A	52 (49)	8 (1)	17 (2)	12 (—)	3 (12)	1 (10)	7 (26)

Untersucht man die Fachrichtung der Hochschulabschlüsse, dann stellt man fest, daß bei den gewerblichen Ausbildungspersonen der Diplom-Ingenieur mit 50 % überwiegt, gefolgt vom Gewerbeléhrer (20 %) sowie dem Diplom-Kaufmann und -Volkswirt (ebenfalls 20 %).

Bei den kaufmännischen Ausbildungspersonen überwiegt ebenfalls das Fachstudium (Diplom-Kaufmann und Diplom-Volkswirt) mit 50 %, gefolgt vom Diplom-Handelslehrer mit 17 % und dem Berufsschullehrer mit 16 %. Es bleibt damit festzustellen, daß die Hochschulabschlüsse in erster Linie auf ein Fachstudium und nicht auf ein pädagogisches oder psychologisches Studium ausgerichtet sind.

Zukünftig für erforderlich gehaltene Schul- und Berufsabschlüsse

Dieser Untersuchungsaspekt soll Aufschluß darüber geben, ob Ausbildungspersonen ihre eigenen schulischen und beruflichen Werdegänge zukünftig für vergleichbare Positionen als ausreichend ansehen, ob ggf. das Anlegen höherer formaler Zugangsvoraussetzungen zum Beruf des Ausbilders empirisch abgesichert werden kann und ob bereichs- und funktionspezifische Unterschiede zu machen sind, die letztlich auf eigenständige, möglicherweise auch formalisierte Bildungsgänge für Ausbilder und Ausbildungsleiter hinauslaufen. Vor allem die Berufsabschlüsse können ein Indiz dafür sein, ob Ausbildungspersonen künftig in ihrem Qualifikationsniveau mindestens eine Stufe über dem Abschluß liegen sollten, den die von ihnen ausgebildeten Jugendlichen anstreben.

Tabelle 3: Zukünftig für erforderlich gehaltene Schulabschlüsse der gewerblichen und kaufmännischen (in Klammern) Ausbildungspersonen
Alle Angaben in %

	Haupt- schule	Real- schule	Abitur	unwesentl.
AL	16 (2)	45 (38)	22 (39)	17 (21)
AM	37	47	2	14
A	56 (3)	30 (57)	1 (15)	13 (25)

Ein Vergleich der Tabellen 1 und 3 zeigt, daß mit unterschiedlichen Abstufungen alle Ausbildungspersonen zu einem „mittleren Bildungsabschluß“ tendieren. Besonders stark rückläufig ist nach den Vorstellungen der Befragten der Anteil der Hauptschüler gemessen an den vorhandenen Schulabschlüssen. Diese Tendenz ist bei Ausbildungsleitern und Ausbildungsmeistern noch deutlicher als bei Ausbildern.

Unverändert sind die Erwartungen bezüglich des Abiturs bei den Ausbildungsleitern. Allein die kaufmännischen Ausbilder bringen dem Abitur gegenüber eine geringere Erwartungshaltung zum Ausdruck.

Tabelle 4: Zukünftig für erforderlich gehaltene Berufsabschlüsse der gewerblichen und kaufmännischen (in Klammern) Ausbildungspersonen
Alle Angaben in %

	Ausbildungs- beruf	Tech- niker	Hand- werks- meister	Industrie- meister	grad. Betr.- wirt, Ing.	Hoch- schule
AL	6 (49)	6 (1)	16 (2)	26 (1)	38 (35)	8 (12)
AM	11	9	37	38	4	1
A	42 (66)	8 (—)	21 (4)	26 (—)	3 (26)	— (4)

In der Tabelle 4 sind die für erforderlich gehaltenen Berufsabschlüsse gegenübergestellt, woraus im wesentlichen zwei interessante Schlußfolgerungen gezogen werden können:

1. Es ist eine Verschiebung zwischen Handwerksmeistern und Industriemeistern festzustellen. Während in der eigenen Ausbildung noch der Handwerksmeister überwog, wird für die Zukunft stärker der Industriemeisterabschluß bevorzugt. Vermutlich liegt diese Wandlung darin begründet, daß die in der Industrie beschäftigten Handwerksmeister für die von ihnen jetzt eingenommenen Funktionen die Industriemeisterausbildung für angemessener halten, weil sie gezielter auf die fachlichen und pädagogischen Belange der Industrie eingehen kann. Ob damit evtl. der „große Befähigungsnachweis“ der Handwerksmeisterausbildung in seiner bisherigen Form unter der speziell berufsbildenden Zielrichtung auch für das Handwerk selbst einer Reform unterzogen werden sollte, läßt sich mit den Daten dieser Untersuchung nicht beantworten [5].
2. In erhöhtem Maße wird von den gewerblichen Ausbildungsleitern sowie von den kaufmännischen Ausbildungsleitern (also Ausbilder und Ausbildungsleiter) der graduierte Fachhochschulabschluß als Ingenieur bzw. Betriebswirt präferiert. Dagegen wird der Hochschulabschluß insbesondere von den kaufmännischen Ausbildungspersonen für weniger wichtig gehalten.

Fragt man nun, ob die Erwartungshaltung mit ihrem Trend zum mittleren Schul- und Berufsabschluß als Funktion der Schulabschlüsse zu sehen ist, so läßt sich folgendes feststellen: Hauptschüler orientieren sich zu 43 % an der Hauptschule, zu 38 % an der Realschule und nur zu 9 % am Abitur. Realschüler orientieren sich zu 5 % an der Hauptschule, zu 67 % an der Realschule und zu 15 % am Abitur. Abiturienten halten die Hauptschule zu 3 %, die Realschule zu 20 % und das Abitur zu 50 % für erforderlich. Im Hinblick auf die Ausbilderposition wird die Art des Schulabschlusses von ca. 24 % der Befragten für unwesentlich erachtet.

Bezüglich der beruflichen Abschlüsse läßt sich allgemein eine Tendenz von der beruflichen Erstausbildung zur Weiterbildung (im gewerblichen Bereich: Meister) feststellen. Meister ihrerseits streben nur noch in geringerem Maße höhere Bildungsabschlüsse an. Höhere Berufsabschlüsse (Fachhochschule, Universität) werden vorwiegend von den Absolventen

dieser Fachrichtungen bevorzugt. Der Hochschulabschluß wird z. B. zu 73 % von Hochschulabsolventen (10 % von graduierten Ingenieuren und 5 % von graduierten Betriebswirten) für erforderlich gehalten. Umgekehrt halten allerdings nur 41 % der akademisch ausgebildeten Ausbildungspersonen (vorwiegend Ausbildungsleiter) ein Hochschulstudium für erforderlich, sie plädieren zu 38 % für eine Fachhochschulausbildung und zu 17 % für den Kaufmannsgehilfenbrief.

Zur pädagogischen Qualifizierung der befragten Ausbildungspersonen

In dem folgenden Abschnitt wird zunächst gefragt, wie es faktisch um die pädagogische Eignung der Ausbilder bestellt ist, um dann zu untersuchen, welche inhaltlichen und organisatorischen Vorstellungen hinsichtlich einer pädagogischen Erstausbildung bestehen. Als Ausgangsdatum ist festzustellen, daß die befragten Ausbildungspersonen die pädagogische Ausbildeignung

- durch Prüfung gemäß AEVO zu 33 %,
 - durch Meisterprüfung zu 20 % und
 - durch Zuerkennung (gemäß AEVO) zu 41 %
- erlangt haben.

Somit erfüllen fast alle Befragten die formellen Voraussetzungen der Ausbilder-Eignungsverordnung, sieht man einmal davon ab, daß 4 % der Befragten hierzu keine Aussage machten. Allerdings können diese Daten als Folge einer bewußt in Kauf genommenen „Positivauswahl“ der Befragungspersonen keineswegs auf die Gesamtheit aller Ausbildungspersonen übertragen werden. Eine andere Erhebung in vier Industrie- und Handelskammern zum Jahresende 1975 hat z. B. ergeben, daß von (N = 631) hauptberuflich beauftragten Ausbildern insgesamt 36,6 % den Nachweis der berufs- und arbeitspädagogischen Eignung gemäß AEVO noch nicht erbracht hatten [6].

50 % der Befragten gaben an, eine Veranstaltung zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung besucht zu haben. Bei dieser Frage sollten ausdrücklich Veranstaltungen im Rahmen der Meisterprüfung unberücksichtigt bleiben. Da andererseits „nur“ 33 % der Befragten die Ausbilder-Eignungsprüfung ablegten, müssen etwa ein Drittel der Teilnehmer an Qualifizierungsmaßnahmen zur Ausbildung der Ausbilder letztlich die Prüfung nicht abgelegt haben, wobei die Ursache für ein solches Verhalten sicherlich vielschichtig sein dürfte. Anzunehmen ist, daß die Ausbildung der Ausbilder selbst für solche Personen attraktiv ist, die die formellen Voraussetzungen der Eignung bereits erfüllen.

Die besuchten Veranstaltungen wurden zu 46 % in Vollzeitform und zu 54 % in Teilzeitform durchgeführt, über deren Dauer sehr unterschiedliche Angaben gemacht wurden. Immerhin gaben 50 % der Befragten an, Veranstaltungen besucht zu haben, die bis zu 5 Wochen dauerten, wobei die Schwerpunkte bei zwei Wochen (13 %), drei Wochen (16 %) und vier Wochen (14 %) lagen.

Die Zuerkennung der Ausbildeignung ohne Prüfung wird mit steigendem Alter häufiger in Anspruch genommen, was sich aus den Zuerkennungsbedingungen auch direkt ableiten läßt und sicherlich auch der Intention des Verordnungsgabers entspricht. Dennoch sind bei den Ausbildungspersonen, die die Prüfung ablegten, alle Altersgruppen gleichmäßig vertreten (vgl. Tabelle 5).

Ein nach Funktionen noch undifferenzierter Vergleich der gewerblichen und kaufmännischen Ausbildungspersonen zeigt folgende Unterschiede im Eignungserwerb. 37 % (51 %) der gewerblichen (kaufmännischen) Ausbildungspersonen erlangten die Ausbilder-Eignung durch Zuerkennung. Demgegenüber haben 31 % (47 %) der gewerblichen (kaufmännischen) Ausbildungspersonen die AEVO-Prüfung abge-

legt, wobei zu berücksichtigen ist, daß 33 % der gewerblichen Ausbildungspersonen die Meisterprüfung abgelegt haben — eine Weiterbildungsmöglichkeit, die für kaufmännische Ausbilder bislang keine vergleichbare Alternative hat [7].

Tabelle 5: Vergleich Alter der Befragten und Art des Eignungserwerbs
Alle Angaben in %

Alter der Befragten — Jahre —	Prüfungsteilnehmer	Zuerkennung (§§ 6 u. 7 AEVO)	Meisterprüfung
20—25	5	0	0
26—30	17	5	8
31—35	21	15	18
36—40	19	17	22
41—45	12	12	15
46—50	12	19	13
50—60	12	32	21

Welche Unterschiede bestehen zwischen Ausbildern und Ausbildungsleitern hinsichtlich ihres berufs- und arbeitspädagogischen Eignungserwerbs? Die Tabelle 6 gibt hierzu im Überblick Auskunft.

Tabelle 6: Berufs- und arbeitspädagogischer Eignungserwerb der gewerblichen und kaufmännischen (in Klammern) Ausbildungspersonen
Alle Angaben in %

	Prüfung	Zuerkennung	Meisterprüfung
AL	25 (40)	46 (57)	29
AM	24	30	46
A	49 (63)	32 (34)	19

Danach haben Ausbildungsleiter häufiger das Zuerkennungsverfahren in Anspruch genommen bzw. nehmen können als die ihnen unterstellten Ausbilder. Die gewerblichen Ausbilder haben sich nahezu doppelt so häufig der Prüfung nach der Ausbilder-Eignungsverordnung unterzogen als die (gewerblichen) Ausbildungsleiter. Die stärker anzutreffende formelle Zuerkennung der Ausbildereignung nach §§ 6, 3 und 7, 1, 2 AEVO bei den Ausbildungsleitern kann zum einen mit der insgesamt längeren Funktionsdauer begründet werden. Zum anderen deuten auch die höheren beruflichen Abschlüsse auf eine leichtere Befreiungsmöglichkeit hin, wobei offen bleibt, wie die Ausbildungsleiter die der AEVO-Prüfung entsprechenden Kenntnisse tatsächlich erworben haben.

Auch kann damit nicht gesagt werden, daß Ausbildungsleiter die Bedeutung, Notwendigkeit und Praxisrelevanz der „Ausbildung der Ausbilder“ generell in Frage stellen. Während Boerger und Paschen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis kommen, Ausbildungsleiter beurteilen die Ausbildungsinhalte und die Ausbilderprüfung geringwertig (53 % der von Boerger/Paschen befragten Ausbildungsleiter $N = 96$ verneinten generell die Notwendigkeit und Angemessenheit einer derartigen Prüfung), kann unter Hinweis auf die o. g. Prüfungsbereitschaft ein gewisses Eigeninteresse der Ausbildungsleiter nicht verkannt werden [8].

Insgesamt dürfte auch für den Eignungserwerb die Funktionsdauer eine gewisse Rolle spielen. Eine Funktionsdauer von mehr als 10 Jahren haben 60 % der gewerblichen Ausbildungsleiter, aber nur 38 % der gewerblichen Ausbilder aufzuweisen. Bei den kaufmännischen Ausbildungspersonen

ist das Verhältnis 45 % zu 24 %. In der untersten Kategorie der Funktionsdauer 1—5 Jahre befinden sich nur 12 % (22 %) der gewerblichen Ausbildungsleiter (kaufmännische Ausbildungsleiter), aber 32 % (52 %) der gewerblichen Ausbilder (kaufmännischen Ausbilder).

Die Frage der Ausbildereignung könnte auch stärker in Abhängigkeit von Bedingungen gesehen werden, die außerhalb der persönlichen Voraussetzungen liegen, z. B. bei den Betrieben selbst. Interessanterweise dominiert gerade in Großbetrieben ab 5000 Beschäftigten die Zahl der Zuerkennungen mit 60 % (26 % AEVO-Prüfung und 13 % Meisterprüfung), hingegen beträgt in Betrieben von 50 bis unter 200 Beschäftigten der Anteil der Zuerkennung nur 36 % (AEVO-Prüfung 28 % und Meisterprüfung 37 %). Die wenigsten Meisterprüfungen, aber die meisten AEVO-Prüfungen wurden in Betrieben zwischen 200 und 500 Beschäftigten angetroffen. Aus diesen Zahlen muß gefolgert werden, daß sich die strukturellen Unterschiede der Ausbildungsbetriebe bis hin zur unterschiedlichen Ausbilderqualifizierung auswirken.

Zukünftige pädagogische Ausbildung

Die pädagogische Qualifizierung der Ausbilder hat neben der eigentlichen pädagogischen Befähigung im Sinne des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten entscheidend zur Festigung des beruflichen Werdegangs und damit zum Aufbau und zur Anerkennung des Berufs „Ausbilder“ beigetragen. Wenn auch bisher die Ausbildung der Ausbilder als eine Zusatz- bzw. Weiterbildung verstanden werden mußte, die in der Regel an eine bereits ausgeübte ausbildende Tätigkeit anknüpfte, so ist mit Blick auf den künftigen Zeitpunkt der Berufsorientierung zum Ausbilder insbesondere danach zu fragen, welche Stellung die pädagogische Erstausbildung im Rahmen eines Ausbildungsganges für Ausbilder haben sollte. Deshalb wurde in die Untersuchung die Frage aufgenommen: Zu welchem Zeitpunkt soll die pädagogische Erstausbildung zum „Ausbilder“ erfolgen? Die folgenden Antwortalternativen wurden wie folgt präferiert:

1. Gleichzeitig mit der beruflichen Ausbildung 5 %
2. Nach Abschluß der beruflichen Ausbildung 8 %
3. Nach der beruflichen Ausbildung, gleichzeitig mit der praktischen Ausbildungstätigkeit 11 %
4. Nach Abschluß der beruflichen Ausbildung und 1- bis 2jähriger Ausbildungstätigkeit 10 %
5. Nach Abschluß der beruflichen Ausbildung und einer 1- bis 2jährigen berufspraktischen Tätigkeit, jedoch vor Beginn der Ausbildungstätigkeit 66 %

Zwei Drittel aller Befragten entschieden sich bei dieser Frage somit für die Alternative 5, die insofern mit dem eigenen Werdegang nicht übereinstimmt, als die pädagogische Erstausbildung vor Beginn der Ausbildertätigkeit für wünschenswert gehalten wird. Auch aus diesem Ergebnis kann allgemein geschlossen werden, daß Ausbilder sich nicht allzu frühzeitig auf den Ausbilderberuf festlegen wollen, da sie den Zeitpunkt der pädagogischen Erstausbildung relativ spät anlegen möchten. Dies erscheint aus der Sicht der Ausbilder sicherlich ein „praxisgerechter“ Weg zu sein, wobei allerdings vorerst die organisatorischen Probleme ungeklärt bleiben, die ein derartiger Ausbildungsgang aufweist. Aus der Sicht der Unternehmen dürfte dieser Ausbildungsgang auch zu begrüßen sein, denn er begünstigt eine Selbstrekrutierung der Ausbilder und eine bessere Steuerung der pädagogischen Ausbildung der Ausbilder.

Bei der Frage nach dem zeitlichen Umfang, den eine pädagogische Erstausbildung zum Ausbilder haben sollte, wurde von den Befragten überwiegend der zeitliche Umfang für die pädagogische Erstausbildung für ausreichend gehalten, den sie offensichtlich selbst für sich in Anspruch genommen haben (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Gewünschter zeitlicher Umfang der pädagogischen Erstausbildung

Dauer der Erstausbildung in Wochen	Prozentwerte
1 Woche (bis 40 Std.)	7 %
2 Wochen (bis 80 Std.)	21 %
3 Wochen (bis 120 Std.)	27 %
4 Wochen (bis 160 Std.)	25 %
5 Wochen (bis 200 Std.)	13 %
über 200 Stunden	7 %

Der vom Bundesausschuß für Berufsbildung in seiner Empfehlung genannte anzustrebende Zeitumfang von 200 Stunden für die pädagogische Erstausbildung wird damit nur von 20 % der Befragten als wünschenswert angesehen.

Die Frage, welche Organisationsformen für die pädagogische Erstausbildung zum Ausbilder zu empfehlen sei, wird von den Befragten wie folgt beantwortet:

— Wochenendlehrgänge	5 %
— Teilzeitlehrgänge in Abendform	8 %
— Vollzeitlehrgänge mit Unterkunft	70 %
— Vollzeitform ohne Unterkunft	14 %
— Fernlehrgänge	1 %
— Sonstige	2 %

Die befragten Ausbildungspersonen votieren damit im wesentlichen für eine Form der pädagogischen Ausbildung, die in der Perspektive nicht wesentlich über das hinausgeht, was sie durch eigene Erfahrung kennengelernt haben. Untersucht man zudem, wie sich die befragten Ausbildungspersonen in den einzelnen Berufsgruppen und in ihren unterschiedlichen Funktionen die künftige pädagogische Qualifizierung vorstellen, so ergibt sich, daß die Frage des Zeitpunktes der pädagogischen Erstausbildung und die Organisation von den gewerblichen und kaufmännischen Ausbildern, Ausbildungsmeistern und Ausbildungsleitern in der hierarchischen Differenzierung nahezu gleich beurteilt wird. In bezug auf den Zeitumfang der Erstausbildung halten die Ausbildungsleiter tendenziell einen geringeren Wochenumfang für die Ausbildung für angemessen.

Anteil der gewerblichen und kaufmännischen (in Klammern) Ausbildungspersonen, die eine pädagogische Erstausbildung von 4 Wochen und darüber bevorzugen:

— Ausbildungsleiter	40 %	(41 %)
— Ausbildungsmeister	47 %	
— Ausbilder	48 %	(64 %)

Insbesondere bezüglich des Zeitumfangs für eine pädagogische Erstausbildung gibt es auch Unterschiede zwischen hauptberuflichen und nebenamtlichen Ausbildern. Von den Ausbildungspersonen, die nur bis zu einem Viertel ihrer Arbeitszeit mit Ausbildungsaufgaben betraut sind, halten nur 25 % eine pädagogische Ausbildung von 4 Wochen und mehr für erstrebenswert. Bei Ausbildungspersonen, die mit einem bis drei Viertel ihrer Arbeitszeit ausbilden, ist der entsprechende Prozentsatz 53 % bzw. bei hauptberuflichen Ausbildern 59 %.

Zusammenfassung und Folgerungen

Die Befunde der Untersuchung zeigen, daß sehr unterschiedliche allgemeinbildende und berufsbildende Ausbildungsgänge zur Ausbilder Tätigkeit führen, somit von einem eindeutigen beruflichen Werdegang des Ausbilders noch nicht gesprochen werden kann. Mit unterschiedlichen Ausbildungsgängen bei gewerblichen und kaufmännischen Ausbildungspersonen sowie Ausbildern und Ausbildungsleitern muß auch in Zukunft gerechnet werden. Bei der nach Funktion

und Rang unterschiedlichen Stellung der Ausbilder und Ausbildungsleiter sollte der Versuch eines aufeinanderbezogenen curricularen Gesamtkonzepts für die Professionalisierung des gesamten betrieblichen Ausbildungswesens unternommen werden.

Aufgrund der Untersuchung lassen sich wichtige berufliche Stationen als Kombination von Aus- und Weiterbildung bzw. praktischer Tätigkeit nachzeichnen, die den bisherigen Werdegang von Ausbildungspersonen vorwiegend bestimmt haben.

Schwieriger ist hingegen der berufliche Werdegang des Ausbildungsleiters zu beschreiben. Einerseits sind Ausbildungsleiter als „leitende Angestellte“ [9] in der Unternehmenshierarchie so hoch einzustufen, daß überwiegend akademisch ausgebildete Personen für eine Besetzung in Frage kommen, die aber damit noch keine „Ausbildung zum Ausbildungsleiter“ besitzen. Diese Positionen dürften für den Ausbilder nur schwer zu erreichen sein. Andererseits gibt es auch in bestimmten Branchen und Betriebsgrößenklassen Ausbildungsleiterstellen mit einem Anforderungsprofil, das ehemaligen „Ausbildern“ eher gerecht wird.

Insgesamt aber besteht ein beachtliches Qualifikationsgefälle — zumindest in den formalen Bildungsabschlüssen — zwischen Ausbildern und Ausbildungsleitern, das im gewerblichen Bereich größer ist als im kaufmännischen. Für gewerbliche Ausbilder verbindet sich mit der neuen Tätigkeit ein sozialer Aufstieg, der in größerem Umfang eine aufstiegsorientierte und berufsstabilisierende Weiterbildung voraussetzt als bei kaufmännischen Ausbildern.

Die Entscheidung, Ausbilder zu werden, fällt im individuellen Bildungs- und Beschäftigungsverlauf relativ spät. Im Vergleich zu anderen erzieherischen Berufen erfolgt die berufliche Fachausbildung des Ausbilders in der Regel unter einer nicht-pädagogischen Zielsetzung, denn die Berufsperspektive heißt zunächst noch Facharbeiter oder Kaufmannsgehilfe. Fachliche Ausbildung und pädagogische Ausbildung sind also voneinander getrennt.

In der Zukunft dürfte der mittlere Schulabschluß die größeren Chancen für den Ausbilderberuf eröffnen. Bei den beruflichen Abschlüssen wird allgemein der „Meister“, bei den Ausbildungsleitern speziell der Fachhochschulabschluß (grad. Ingenieur und grad. Betriebswirt) größere Bedeutung haben.

Bei der Frage nach der zukünftigen pädagogischen Erstausbildung der Ausbilder entscheiden sich zwei Drittel der Befragten für einen Zeitpunkt, der vor Beginn der Ausbilder Tätigkeit aber nach ein- bis zweijähriger berufspraktischer Tätigkeit liegt. Wann und mit welchen Motivationen und sozialisationsbedingten Auswirkungen bzw. unter Inkaufnahme welcher Anstrengungen und Entbehrungen einerseits und mit welchen Gratifikationen andererseits sich der Wechsel der Berufsposition vom Facharbeiter/Gehilfen zum Ausbilder vollzieht, welche Beziehungen zwischen Qualifikation und Selektion von Ausbildern bestehen, sind Fragen, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen [10].

Der sogenannte „Nachholbedarf“ pädagogischer Ausbildung der Ausbilder dürfte in absehbarer Zeit gedeckt sein. Zumindest in Großbetrieben scheint eine gewisse „Sättigung“ eingetreten zu sein. Das bedeutet aber zugleich, daß die pädagogische Weiterbildung mit bedarfsgerechten Themen zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Anm. [1]).

Für die pädagogische Erstausbildung der Ausbilder wird innerhalb eines Berufsbildes ein Ausbildungsgang zu entwickeln sein, der den Beruf des Ausbilders begründet und die erforderlichen Fähigkeiten frühzeitig vermittelt.

Die pädagogischen Lernangebote für Ausbildungspersonen sollten nach gewerblichen-kaufmännischen, nach Aus- und Weiterbildung sowie nach Ausbildern und Ausbildungsleitern differenziert werden.

Je nach dem Entwicklungsstand des Ausbildungswesens eines Betriebes werden auch hauptberufliche Ausbildungsleiter erforderlich, die zunehmend aus dem Hochschulbereich rekrutiert werden. Da es auch an Hochschulen einen expliziten Ausbildungsgang für die Berufsposition „Ausbildungsleiter“ nicht gibt, wäre zu prüfen, wie eine gezielte Aus- und Weiterbildung der Ausbildungsleiter in Ergänzung und Erweiterung der Ausbilder-Eignungsverordnung praktisch durchzuführen ist.

Die Professionalisierung der „Betrieblichen Ausbildung“ als eigenständige Organisationseinheit des Unternehmens bildet aufeinander bezogene Positionen und Rollen heraus, für die eine durchlässige, curriculare und organisatorische Gesamtkonzeption der Ausbildung entworfen und erprobt werden sollte [11].

Anmerkungen:

- [1] Vgl. Kutt, K. und Tilch, H.: Weiterbildung der Ausbilder — Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: BWP (1978) Heft 4, S. 25—29.
- [2] Vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht): Bielefeld 1974, S. 230—232. In diesem Bericht wird festgestellt, daß Ausbildungsbetriebe des IHK-Bereichs ihre Ausbilder eher zu pädagogischen Kursen schicken als Betriebe bis zu 1000 Beschäftigten.
- [3] Von N = 549 gewerblichen Ausbildungspersonen waren 35 % Ausbildungsleiter (AL), 37 % Ausbildungsmeister (AM) und 26,4 % Ausbilder. Von N = 306 kaufmännischen Ausbildungspersonen waren 68 % Ausbildungsleiter und 28 % Ausbilder.
- [4] Die sozialpsychologischen Auswirkungen eines an soziologischen Schichten gemessenen Aufstiegs des Ausbilders sind weitgehend ungeklärt. Pätzold verweist in diesem Zusammenhang auf eine durch Identitäts- und Rollenkonflikte hervorgerufene Unsicherheit, die zur Überanpassung an die Normen der erreichten sozialen Schicht und zur Identifikation mit der Betriebshierarchie, den Wertorientierungen des Unternehmens führen könnte. Aber in dem Maße, in dem sich der Aufstieg innerhalb einer Firma nach mehreren Jahren Berufstätigkeit vollzieht, könnten auch die Wertorientierungen und Verhaltensweisen der sozialen Herkunftsschicht beibehalten werden.
- Vgl. Pätzold, G.: Auslese und Qualifikation. Institutionalisierte Berufsausbildung in westdeutschen Großbetrieben. Hannover 1977 (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 50), S. 171 u. 172.
- [5] Vgl. hierzu: Sturzenhecker, W.: Zur Reform der Meisterprüfungsordnung. In: Beruf und Bildung, Heft 6, 1975, S. 10—13. In diesem Beitrag wird eine Differenzierungsmöglichkeit des komplexen Meisterbegriffs in einen „Meister mit Ausbildungsbefugnis“ und einen „Meister ohne Ausbildungsbefugnis“ zur Diskussion gestellt.
- [6] Vgl. Wollschläger, N.: Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung, Entwicklungen, Strukturen, Bereich: Industrie- und Handelskammern. In: Materialien und Statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 1, 1977. Als BIBB-Manuskript vervielfältigt.
- [7] Vgl. hierzu Neuber, R.: Aspekte für eine Strukturierung des kaufmännischen Weiterbildungsbereichs mit Hilfe von Regelungsinstrumenten. In: BWP (1978) Heft 1, S. 17—19.
- [8] Vgl. Boerger, M., Paschen, K.: Effizienz der Ausbilder-Ausbildung aus der Sicht der Ausbildungsleiter. In: Beruf und Bildung, 25. Jg. (1977), Heft 5.
- [9] Das Bundesarbeitsgericht hat in seiner Entscheidung 1 ABR 118/74 unter anderem Ausbildungsleiter als leitende Angestellte nach § 5 Abs. 3 des Betriebsverfassungsgesetzes angesehen. Für den Leiter des Ausbildungswesens in einem Großunternehmen hat das BAG eine unternehmerische Tätigkeit bejaht, wenn im Rahmen der einschlägigen gesetzlichen Normen die Ausbildung im wesentlichen nach seinen eigenen Vorstellungen abgewickelt wird.
- [10] In der Untersuchung von Pätzold (vgl. Anm. [4]) werden z. B. als Gründe für die Aufnahme der Ausbildertätigkeit (N = 101) zu 64 % beruflich-inhaltliche Aspekte (Interesse, Spaß, Neigung) genannt, zu 20 % instrumentelle Aspekte (Aufstieg, Bezahlung, Sicherheit), 7 % Empfehlungen durch den Vorgesetzten.
- [11] Innerhalb einer Strategie zur Fundierung und Begründung des Diplomstudienganges „Betriebliches Ausbildungswesen“ hat Stiehl eine curricular orientierte Berufsfeldforschung angeregt, die sich aus „Hypothesengewinnung“ und empirischer Hypothesenüberprüfung durch Befragung der Positionsinhaber, Personalmanager und Erhebung relevanter Strukturdaten zum betrieblichen Ausbildungswesen zusammensetzt. Vgl. Hans Stiehl: Diplompädagogienstudiengang „Betriebliches Ausbildungswesen“ — weiterhin ein curricularer Torso? In: Die berufsbildende Schule, Heft 1, 1977.

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Manfred Kleinschmitt

Entwicklung und Erprobung eines Systems ausbildungsbegleitender Leistungsnachweise in anerkannten Ausbildungsberufen — Bericht über Modellversuche nach dem System Contrôle continu

Die Modellversuche nach dem System „Contrôle continu“ begannen 1975 in den Berufsfeldern ELEKTRO (Elektroanlageninstallateur) und METALL (Betriebsschlosser, Maschinenschlosser) sowohl im schulischen als auch im betrieblichen Bereich in den Ländern Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland *).

* Die Modellversuche sollten ursprünglich auch im Berufsfeld BAU (Hochbaufacharbeiter, Maurer) durchgeführt werden. Versuchsvorbereitende Arbeiten begannen 1975. Auf die praktische Erprobung des Systems „Contrôle continu“ wurde dann jedoch verzichtet angesichts der für die Versuchsdurchführung im betrieblichen Bereich zu erwartenden Schwierigkeiten (Vielzahl beteiligter Betriebe; räumliche Streuung und betriebsstrukturelle Unterschiede; Umstellung auf neue Stufenausbildungsordnung; Konjunkturlage in der Bauwirtschaft).

1. Versuchsziele

Ziel der mit Frankreich abgestimmten Modellversuche ist die Entwicklung und Erprobung eines Systems laufender ausbildungsbegleitender Leistungsnachweise. Während sich die Durchführung des Modellversuchs in Frankreich ausschließlich auf schulische Ausbildungsstätten erstreckt, wird das System „Contrôle continu“ auf deutscher Seite im dualen System erprobt. Damit bietet sich Gelegenheit, die Problematik der Abstimmung schulischer und betrieblicher Ausbildung und Leistungsbewertung als zusätzliches Untersuchungsthema in den Versuch einzubeziehen.

Als binationales Versuchsprojekt leisten die Modellversuche

nach dem System „Contrôle continu“ einen wichtigen Beitrag zur Intensivierung der deutsch-französischen Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung, insbesondere aufgrund gegenseitiger Information und ständigen Austausches von Erfahrungen der an den Modellversuchen in den grenznahen Gebieten beteiligten Auszubildenden, Ausbilder, Lehrer sowie Vertreter der Bildungsplanung und Bildungsforschung.

2. Versuchsplanung und -durchführung

Wie aus Versuchsbeschreibungen ersichtlich wird, sollen im Modellversuch im wesentlichen

- eine Reihe von abgestimmten, lernzielorientierten Curricula entwickelt, erprobt und bewertet werden,
- ein System laufender, ausbildungsbegleitender Lernleistungskontrollen entwickelt, erprobt und bewertet werden, das
 - Lerndefizite frühzeitig zu erkennen und durch individuelle Förderung zu beheben gestattet,
 - die abschnittsweise Feststellung der Ausbildungsleistungen der beteiligten Auszubildenden ermöglicht und über deren Anrechnung
 - die punktuelle Abschlußprüfung entbehrlich macht,
- eine organisierte, praxisbezogene Abstimmung zwischen den kooperierenden Schulen und Betrieben erprobt werden und
- die Gleichwertigkeit von Berufsbildungsabschlüssen in Deutschland und Frankreich geprüft werden.

2.1 Schulischer Bereich

Im Bereich der Berufsschule sind die folgenden Versuchsschwerpunkte und -aktivitäten kennzeichnend für den bisherigen Versuchsablauf:

- Intensive inhaltliche Abstimmung zwischen den Versuchsschulen und den beteiligten Ausbildungsbetrieben als Voraussetzung für ausbildungsbegleitende Leistungskontrollen im Rahmen dualer Berufsausbildung
- Entwicklung und Erprobung einer differenzierten (und individualisierenden) Leistungsbeurteilung und -bewertung als Voraussetzung für anrechenbare Leistungsnachweise
- fortlaufende intensive Kooperation mit Betrieben und IHK-Prüfungsausschüssen zwecks Feststellung der in jedem Ausbildungsabschnitt von den Auszubildenden zu erbringenden Leistungen
- Vorbereitung und Durchführung von Maßnahmen zur individuellen Förderung der Schüler/Auszubildenden
- ständiger Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen den 7 Versuchsschulen sowie 12 Versuchsbetrieben in den drei beteiligten Ländern und der Geschäftsstelle für die Modellversuche System „Contrôle continu“ in Karlsruhe im Rahmen fortlaufender Versuchskoordination
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung deutsch-französischer Begegnungen zur Förderung bzw. Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Frankreich im Bereich der Berufsbildung.

Ein ausführlicher Bericht über den Stand des Modellversuchs im schulischen Bereich wird von der wissenschaftlichen Begleitung zur Zeit erarbeitet.

2.2. Betrieblicher Bereich

Über Ablauf und Ergebnisse des Modellversuchs im betrieblichen Bereich informierten sich die für die wissenschaftliche Begleitung zuständigen Mitarbeiter der Geschäftsstelle und

des BIBB bei einer im November 1977 und Januar 1978 gemeinsam durchgeführten Besuchsreise zu den 12 am Modellversuch teilnehmenden Ausbildungsbetrieben. Im Rahmen dieser „Versuchsbeobachtung vor Ort“, in deren Verlauf u. a. Gespräche mit den beteiligten Ausbildern geführt sowie versuchsspezifische Ausbildungsunterlagen begutachtet wurden, konzentrierte man sich insbesondere auf

- (1) Art und Umfang der **versuchsbedingten Entwicklungsarbeiten** in den beteiligten Ausbildungsbetrieben
- (2) **Versuchs(tell)ergebnisse** in ihren Auswirkungen auf Planung und Durchführung der Ausbildung in Betrieben und Berufsschulen
- (3) Versuchserfahrungen und **versuchsspezifische Probleme** in der Ausbildungspraxis.

Zu (1): Versuchsbedingte Entwicklungsarbeiten

Als Voraussetzung für die Durchführung des Modellversuchs mußten in den Versuchsbetrieben umfangreiche und äußerst zeitaufwendige Entwicklungsarbeiten geleistet werden, insbesondere im Zusammenhang mit

- der Erstellung lernzielorientierter, nach Etappen gegliederter Ausbildungspläne sowie der entsprechenden, aus betrieblichen Gegebenheiten abzuleitenden Versetzungspläne für die Auszubildenden
- der Entwicklung und Erprobung lernzielbezogener Arbeitsproben und Tests für fortlaufende Lernleistungskontrollen im Rahmen betrieblicher Ausbildung
- der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung von Ausbildungs- und Lehrplänen sowie der entsprechenden Lernleistungskontrollen zwischen Betrieben und Berufsschulen auf regionaler Ebene
- der detaillierten Erfassung, Beschreibung und Bewertung der auf die jeweiligen Ausbildungsabschnitte entfallenden Ausbildungsleistungen der beteiligten Auszubildenden
- der Entwicklung und laufenden Verbesserung von (z. T. lernortübergreifenden) Beurteilungs-(Lern Diagnose-)Bogen für die lernzielbezogene Erfassung der Lernleistungen sowie Ermittlung von Lerndefiziten der beteiligten Auszubildenden
- der Erprobung von Maßnahmen zur Behebung von Lerndefiziten
- der Erarbeitung von Orientierungshilfen sowie Durchführung von Schulungsmaßnahmen für die in den Betriebsabteilungen außerhalb der Lehrwerkstatt tätigen Ausbilder im Hinblick auf die von ihnen zu übernehmenden versuchsspezifischen Ausbildungsaufgaben und fortlaufenden Beurteilungen gemäß „Contrôle continu“
- der Aufbereitung der „Leistungsdaten“ für das abschnittsweise Feststellungsverfahren durch die Feststellungsausschüsse (Prüfungsausschüsse).

Zu (2): Versuchsergebnisse

Die Ergebnisse der Modellversuchsarbeit haben sich nach Aussagen der Ausbildungsleiter und Ausbilder sehr positiv auf die Planung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung ausgewirkt:

- Die im Modellversuch entwickelten Ausbildungspläne mit detaillierten Lernzielbeschreibungen haben zur Konkretisierung und Präzisierung der Ausbildungsplanung beigetragen und eine Verbesserung des betrieblichen Ausbildungsablaufs ermöglicht.
- Die versuchsbedingte enge Kooperation zwischen Betrieben und Berufsschulen führte im Verlauf der Abstimmung von Ausbildungs- und Lehrplänen zu einer klareren Aufgabenteilung zwischen beiden Lernorten sowie zur enge-

ren inhaltlichen und zeitlichen Verknüpfung von Berufsschulunterricht und betrieblicher Ausbildung.

- Eine an den jeweiligen betrieblichen Gegebenheiten orientierte systematische Erfassung und genaue Beschreibung arbeitsplatzbezogener Lernziele und Lerninhalte in den Ausbildungsbereichen außerhalb der Lehrwerkstatt diente nicht nur der Vorbereitung fortlaufender ausbildungsbegleitender Lernleistungskontrollen in der anwendungsorientierten Phase der betrieblichen Ausbildung, sondern erbrachte darüber hinaus eine umfassendere und präzisere Information der Auszubildenden über die Ausbildungsziele innerhalb der einzelnen Betriebsabteilungen. Als Folge einer solchermaßen verbesserten Transparenz der Ausbildung wurden verstärkte Eigeninitiativen und -aktivitäten der Auszubildenden im Hinblick auf die Realisierung der Ausbildungsziele bemerkbar, die auf eine Steigerung der Lernmotivation schließen lassen.
- Auf Grundlage der Lernzielbeschreibungen für die anwendungsorientierte Phase der betrieblichen Ausbildung des 2. und 3. Ausbildungsjahres sowie der entsprechenden Leistungsbeurteilungen konnten — in enger Zusammenarbeit der zuständigen Ausbildungsleiter mit den Meistern und Facharbeitern in den einzelnen Betriebsabteilungen — die von den Auszubildenden während der verschiedenen Betriebseinsätze erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten exakter als bisher erfaßt und dokumentiert werden.
- Die fortlaufenden ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweise im Rahmen von „Contrôle continu“ liefern insgesamt einen im Vergleich zur herkömmlichen Ausbildungs- und Prüfungspraxis umfassenderen, im Hinblick auf die Vielfalt beruflicher Anforderungen vollständigeren Nachweis der beruflichen Qualifikation des Einzelnen (Qualifikationsbild).

Zu (3): Versuchsspezifische Probleme und Fragestellungen

Trotz einer aus Sicht der Betriebe insgesamt positiven Zwischenbilanz hinsichtlich des bisherigen Versuchsablaufs gab es für die Ausbildungspraktiker Veranlassung, eine Reihe versuchsbedingter Schwierigkeiten und offener Fragen anzusprechen. So wurde in den gemeinsamen Beratungen mit den Vertretern der wissenschaftlichen Begleitung u. a. auf folgenden Probleme hingewiesen:

- Die von Versuchsbetrieben und Versuchsschulen gemeinsam entwickelten detaillierten Ausbildungs- und Lehrpläne werden hinsichtlich der einzelnen Lernziele und Lerninhalte den Vorstellungen und Wünschen aller Beteiligten zwar in hohem Maße gerecht, zeichnen sich jedoch gleichzeitig durch eine nicht unerhebliche Stofffülle aus. Das betriebliche Ausbildungspensum konnte häufig nur bewältigt werden, indem auf die sonst üblichen (nach Auffassung der Ausbilder eigentlich notwendigen) Übungsphasen verzichtet wurde. Eine Revision der Curricula erscheint aus betrieblicher Sicht daher dringend geboten.
- Infolge der abschnittswisen Abfolge von Ausbildungsthemen bzw. Stoffgebieten und ihrer unmittelbaren „Erledigung“ im Rahmen fortlaufender ausbildungsbegleitender Leistungsnachweise besteht die Tendenz, auf die zur Vorbereitung auf punktuelle Prüfungen sonst üblichen Teil- und Gesamtwiederholungen zu verzichten. Inwieweit sich ein solcher Verzicht auf Wiederholungsphasen in der Ausbildung auf die berufliche Qualifikation auswirkt, erscheint vielen Beteiligten überprüfenswert.
- Die Anwendung eines Systems laufender ausbildungsbegleitender Leistungsnachweise im Verlauf der betrieblichen Ausbildung außerhalb der Lehrwerkstatt ist nach wie vor in vielen der beteiligten Betriebe mit Schwierigkeiten verbunden. Ganz besonders gilt dies für die Ausbildung im Inspektions-, Wartungs- und Reparaturbereich

(vor allem bei Betriebs- und Maschinenschlossern) sowie bei Ausbildungseinsätzen auf Baustellen (z. B. beim Elektroanlageninstallateur). Es ist nur schwer möglich, die notwendigen, den jeweiligen Ausbildungsstand repräsentierenden Leistungsnachweise zu ganz bestimmten, im voraus festzulegenden Terminen für die Feststellungsausschüsse bereitzustellen.

Der Einsatz sog. „Reparatur-Modelle“, die mit Hilfe der Simulation von Fehlern jederzeit die Feststellung des Leistungsstandes z. B. bei „Fehlerdiagnose“ oder „Instandsetzung“ ermöglichen, findet sich in einigen vielversprechenden Ansätzen; der Entwicklungsaufwand ist hier jedoch erheblich. Abhilfe könnte am ehesten durch eine breit angelegte Entwicklung „funktionsorientierter Ausbildungs (= Prüfungs)aufgaben“ erreicht werden.

- Zur Funktion und zu den Kompetenzen der Feststellungsausschüsse (Prüfungsausschüsse) im Modellversuch „Contrôle continu“ gab es eine Vielzahl von Fragen und Anregungen. Unter Hinweis darauf, daß es verbindliche Regelungen oder Vorschriften für die Vorgehensweise der Feststellungsausschüsse sowie konkretere Vorgaben und Auflagen — z. B. hinsichtlich Art, Umfang, Inhalt und Häufigkeit (Anzahl) der betrieblichen Leistungsnachweise — bisher nicht gäbe, kam verschiedentlich der Wunsch zum Ausdruck, es mögen im Hinblick auf eine anzustrebende Einheitlichkeit der Qualifikationsfeststellung verbindliche Festlegungen getroffen werden. Präzise Vorstellungen darüber, wie derartige, für den gesamten Modellversuch geltende Regelungen aussehen könnten, wurden in den Gesprächen allerdings nicht erkennbar.
- Unbeantwortet blieb die Frage, welche Konsequenzen es gäbe bzw. welche Maßnahmen getroffen würden, wenn ein Auszubildender ein Etappenziel trotz individueller Hilfen nicht erreiche und somit für den betreffenden Ausbildungsabschnitt kein Abschnittszeugnis erhielte. Derartige Fälle sind in den beteiligten Betrieben bisher nicht aufgetreten. In einigen wenigen Fällen sind zwar Auszubildende aus dem Modellversuch „Contrôle continu“ ausgeschieden; hier waren jedoch nach Auskunft der Ausbildungsleiter ausnahmslos andere (persönliche) Gründe ausschlaggebend.
- Die Beurteilung der Arbeitsweise in der derzeit gehabten Form wird von vielen Ausbildungspraktikern für problematisch gehalten. Geäußerte Bedenken betreffen sowohl die zusätzlich entstehenden Belastungen für die um Objektivität bemühten Ausbilder (insbesondere in den kleineren Betrieben), als auch den — angesichts der Übertragung der Beurteilungsergebnisse in die Abschnittszeugnisse — „offiziellen Charakter“ der Arbeitsweise-Beurteilung. Allerdings wurde allgemein der Einfluß der Ergebnisse dieser Beurteilungen auf das abschließende Gesamtergebnis als sehr gering eingeschätzt.

3. Ausblick auf die weitere Versuchsarbeit

Die weiteren Arbeiten im Rahmen der Durchführung der Modellversuche „Contrôle continu“ werden sich darauf konzentrieren müssen, über die bereits eingeleitete Revision der im Modellversuch entwickelten Ausbildungs- und Lehrpläne hinaus die in der Praxis erkennbar gewordenen Mängel und aufgetretenen Schwierigkeiten bei der Realisierung des Systems „Contrôle continu“ zu beheben.

Hierbei werden sicherlich die Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen ihrer Möglichkeiten beratend und helfend mitwirken. Darüber hinaus sollten jedoch in stärkerem Maße die Erfahrungen und der Sachverstand aller am Modellversuch Beteiligten in geeigneter Weise genutzt werden, um offene Fragen beantworten sowie aufgetretene Probleme lösen zu helfen und somit zur Realisierung der Versuchsziele beizutragen.

Herbert Tilch

Ausbilder in der Weiterbildung – Die Teilnehmer der Modellehrgänge „Ausbilderförderungszentrum (AFZ)“

Mit den Modellehrgängen „Ausbilderförderungszentrum“ wird die Absicht verbunden, neue Maßnahmen zur Förderung des Ausbildungspersonals zu entwickeln und zu erproben. Dabei stellen sich u. a. eine Reihe curricularer Fragen, über die zu Beginn des Modellversuchs nur relativ wenig Klarheit bestand. Insbesondere lagen nur wenig erfahrungswissenschaftliche Daten über die Zielgruppe „Ausbilder“ vor. Wichtig für eine Lehrgangsplanung ist aber zu wissen, inwieweit bestimmte Zielgruppen mit einer Weiterbildungsankündigung erreicht und angesprochen werden können und wie sie überdies tatsächlich gefördert werden können. Außerdem ist für die Planung der einzelnen Lehrgänge die Kenntnis folgender curriculum-relevanter Daten über die Teilnehmer (Ausbilder) hilfreich:

- Wie setzt sich die Teilnehmergruppe hinsichtlich verschiedener Merkmale zusammen?
- Welche Vorkenntnisse und Erfahrungen sind bei den Teilnehmern zu erwarten?
- Welche Einstellungen und Erwartungen haben die Teilnehmer allgemein zur pädagogischen Weiterbildung?

In diesem Beitrag werden einige Daten über die Teilnehmer der bisherigen Modell-Lehrgänge vorgelegt [1], die für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen zur Ausbilder-Weiterbildung Beachtung finden könnten.

Die Modellehrgänge AFZ richten sich an zahlreiche Zielgruppen, die in der beruflichen Bildung unmittelbar (z. B. Ausbilder, Ausbildungsleiter, Ausbildungsberater, Mitglieder in Prüfungsausschüssen) oder mittelbar (z. B. Personalleiter, Betriebsräte) tätig sind [2]. Die einzelnen Lehrgänge richten sich an bestimmte Zielgruppen, die in der Lehrgangsankündigung genauer beschrieben sind.

Die Lehrgangsteilnehmer sind überwiegend hauptberuflich als Ausbilder oder Ausbildungsleiter tätig. Häufig sind sie zugleich Prüfer in Prüfungsausschüssen für Auszubildende (über 50 % der Ausbilder), beteiligen sich an Ausbildergesprächskreisen (90 %) oder nehmen sonstige Funktionen wahr, die im Zusammenhang mit der Berufsausbildung stehen, z. B. als Referent in der Weiterbildung oder in der Ausbildung der Ausbilder.

Die bisherigen Lehrgangsteilnehmer kamen insbesondere (56 %) aus Großbetrieben (über 1 000 Beschäftigte). Nur in geringem Maße wurden Ausbilder aus kleinen Ausbildungsbetrieben (17 % aus Betrieben bis 200 Beschäftigte), nebenamtliche Ausbilder und Ausbilder aus bestimmten Bereichen (z. B. der Landwirtschaft, Hauswirtschaft, des Handwerks und der freien Berufe) erreicht. Durch zusätzliche lernorganisatorische Maßnahmen sollen aber auch diese Ausbildergruppen stärker gefördert werden. Mehr als die Hälfte der bisherigen Teilnehmer kam aus dem industriellen Bereich; in der Reihenfolge danach sind der Handel, überbetriebliche Ausbildungsstätten, das Handwerk, der öffentliche Dienst und andere vertreten.

Auf die Frage nach dem beruflichen Abschluß werden häufig mehrere Abschlüsse genannt. Im Durchschnitt hat etwa jeder zweite Teilnehmer einen beruflichen Abschluß über dem Gesellen-/Facharbeiter- oder auch Gehilfenniveau. Diese Tendenz fällt noch wesentlich stärker aus, wenn man den gewerblich-technischen Bereich für sich allein betrachtet, da hier eine größere Anzahl weiterer Abschlüsse möglich ist.

Auf die Frage nach der Erlangung der Ausbildereignung antworteten 90 % der Teilnehmer mit „ja“.

Befragung der Lehrgangsteilnehmer:

Haben Sie die Ausbildereignung erlangt?	%
Nein	10
Ja,	
durch Prüfung nach der	
— Eignungsverordnung	47
— Meisterprüfung	23
— Zuerkennung der Kammer	20

Zu den restlichen Teilnehmern zählen Betriebsräte/Jugendvertreter/Jugendsekretäre, Lehrkräfte in Berufsbildungswerken, Personalleiter u. a., von denen der Nachweis der pädagogischen Eignung formal nicht verlangt wird.

Teilnehmer, die die Prüfung nach der Eignungsverordnung abgelegt hatten, gaben auch nahezu vollzählig an, eine besondere Veranstaltung zur Vorbereitung auf die Ausbilder-Eignungsprüfung besucht zu haben. Dies trifft zum Teil auch für die Teilnehmer zu, denen die Eignung ohne Prüfung zuerkannt wurde.

Altersmäßig zeigt sich eine starke Streuung der Teilnehmer. Das Durchschnittsalter der Teilnehmer liegt bei 38 Jahren. Eine breite altersmäßige Verteilung der Teilnehmer — 26 % der Teilnehmer sind unter 30 Jahre alt, 13 % über 50 — macht zugleich deutlich, daß keine Altersgruppe sich von dieser lehrgangsmäßigen Weiterbildung ausschließt.

Etwa 35 % der Teilnehmer gaben an, bereits an besonderen Veranstaltungen zu Fragen der Berufsbildung außerhalb der Vorbereitung auf die Ausbildereignungsprüfung teilgenommen zu haben. Einige Teilnehmer — insbesondere die Ausbildungsleiter — haben bereits an mehreren Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen. Jedoch war für den größten Teil der Teilnehmer der Besuch eines Modell-Lehrgangs AFZ die erste lehrgangsmäßige pädagogische Weiterbildung.

Teilnehmererwartungen

In mehreren Modell-Lehrgängen wurde den Teilnehmern vor Beginn des Lehrgangs folgende Frage gestellt: „Was erhoffen Sie sich von der Teilnahme an dem Lehrgang?“ In der Reihenfolge der Häufigkeit verteilen sich die Antworten wie folgt:

- Anregungen für die eigene Tätigkeit (23 %)
- Erfahrungs- und Meinungsaustausch (20 %)
- weitere Informationen (20 %)
- Vertiefung der Kenntnisse und mehr Sicherheit in der eigenen Tätigkeit (13 %)
- besseres Grundwissen, Bekanntes vertiefen (12 %)
- Information über die AFZ-Arbeit (12 %).

Obwohl die Teilnehmererwartungen damit nur recht grob umschrieben sind, wird bereits deutlich, wie sehr Weiterbildung in Beziehung zur eigenen beruflichen Tätigkeit gesehen wird. Dies drückt sich u. a. in der Bevorzugung der Antwort „Anregungen für die eigene Tätigkeit“ aus. Aufgrund der Erfah-

rungen läßt sich allerdings sagen, daß sich dahinter häufig die Erwartung nach Rezepten und Regeln verbirgt, die möglichst unmittelbar in der beruflichen Tätigkeit verwendet werden können. Dies trifft z. B. auch für bestimmte Schemata der Unterweisungsplanung zu. Derartige Unterlagen aber dienen zunächst nur dazu, dem Ausbilder einen Überblick und eine Orientierung zu verschaffen. Es ist die Notwendigkeit zu betonen, Ausbildung als fortlaufenden Prozeß zu sehen, sich lernergerecht und damit auf die individuelle Förderung der Auszubildenden bezogen zu verhalten. Bestätigt wird dies durch diejenigen Teilnehmer der Modellelehrgänge, die die Prüfung nach der Ausbildereignungsverordnung abgelegt haben. Sie zeigen in der Regel ein größeres Interesse nach vertiefender Weiterbildung durch gezielte Fragen und Erwartungen und durch ein ausgeprägteres Problembewußtsein. Darin äußert sich auch der Wunsch nach Analyse und Diskussion des eigenen Tuns und nach mehr Selbständigkeit.

Die Zielsetzung, Thematik und Methodik von Lehrgängen wird sich an die allgemeine Erwartungshaltung der Zielgruppen anlehnen müssen; zugleich aber ist ein erhebliches Maß an Flexibilität und Offenheit der Lernsituation notwendig, um die konkreten Erwartungen sowie Erfahrungen der Teilnehmer berücksichtigen zu können.

Zur Methodik

Teilnehmern von Lehrgängen wurde im Rahmen einer Vorbefragung die Frage gestellt: „In welchen methodischen Formen sollte bei diesem Lehrgang gelernt werden?“ Die vorgegebenen sechs Lehrmethoden sollten von den Teilnehmern in eine Rangfolge gebracht werden. Über insgesamt zwölf Lehrgänge, also unabhängig von der jeweiligen Thematik, ergibt sich folgende Präferenzskala (in Klammern sind die gewichteten Mittelwerte angegeben):

1. Referate mit praktisch verwertbaren Unterlagen zum eigenen Gebrauch (2,2)

2. Gemeinsame Erarbeitung von Arbeitsunterlagen durch Referent und Teilnehmer (2,4)
3. Vorträge und Referate von Referenten mit anschließenden Diskussionen (2,9)
4. Von den Referenten geleitete Gruppendiskussion (3,6)
5. Freie Gruppendiskussion (Erfahrungsaustausch mit Kollegen aus vergleichbaren Ausbildungsbereichen) (4,3)
6. Reine Vorträge (konzentrierte Informationsvermittlung) (5,1).

Trotz der unterschiedlichen Themen und Lehrgangsziele, auf die sich die Methodenbefragung richtet, zeigt sich übereinstimmend, daß der reine Vortrag ebenso wie die freie Gruppendiskussion abgelehnt werden. Im Vordergrund stehen vielmehr solche Lehrformen, die eine enge Zusammenarbeit zwischen Referent und Teilnehmern beinhalten. Dadurch wird jeder Referent praktisch gezwungen, seine Funktion im Lehrgang jeweils neu zu bestimmen, denn der Lehrgangserfolg wird nicht allein durch den Referenten bzw. die Qualität seines Referats bestimmt, sondern auch durch die Beiträge und den themenbezogenen Erfahrungsaustausch der Teilnehmer. Die Lehrgangsergebnisse werden durch teilnehmeraktivierende Lehrmethoden gefördert; insbesondere durch Kleingruppenarbeit, Rollenspiele und Diskussionen wird es den einzelnen Teilnehmern eher möglich sein, eigene Kenntnisse und Erfahrungen einzubringen.

Anmerkungen:

- [1] Die Daten und Ergebnisse wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Modellelehrgänge ermittelt. Als Datenbasis liegen die Äußerungen von über 600 Ausbildern aus 32 Modellelehrgängen vor.
- [2] Zu den Zielgruppen vgl. den Beitrag über die Modellelehrgänge AFZ in diesem Heft. Teilnehmer, Lernorganisation und Methodik sind ausführlicher dargestellt in dem Bericht des Verf. über Modellelehrgänge „Ausbildungsförderungszentrum (AFZ)“ (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 3, Berlin: BIBB April 1978).

UMSCHAU

Modellelehrgänge „Ausbildungsförderungszentrum (AFZ)“ — Ziele, Ergebnisse, Perspektiven

Die Modellelehrgänge AFZ sind in bildungspolitischer Sicht eine vorläufige Antwort auf die Frage nach einer Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung im dualen System durch eine Förderung des Ausbildungspersonals. Vorläufig ist diese Antwort insofern, als die Modellelehrgänge lediglich die Entwicklungs- und Erprobungsphase eines praktikablen Modells für ein mögliches Ausbildungsförderungszentrum darstellen. Nach einer „Versuchszeit“ von bisher zwei Jahren liegen Zwischenergebnisse vor, die eine erste Bewertung und Stellungnahme zu diesem Modell erlauben.

Auf der Grundlage des vom Durchführungsträger — dem Berufsförderungszentrum in Essen — und der wissenschaftlichen Begleitung der Modellelehrgänge AFZ durch das BIBB gemeinsam erstellten Zwischenberichts*) wird im folgenden Beitrag über die Ziele und Aufgaben eines möglichen AFZ

berichtet; es werden ferner Ergebnisse der bisherigen Erprobungsphase zusammenfassend bewertet und Perspektiven aufgezeigt. Dieser Bericht ist gedacht als eine Grundlage für die künftige bildungspolitische Diskussion über eine zentrale Förderungsstätte für Ausbilder. Der folgende Beitrag ist der gekürzte erste Zwischenbericht „Modellelehrgänge Ausbildungsförderungszentrum — Ziele, Ergebnisse, Perspektiven“ (Fassung vom 14. 4. 1978), der auf Anregung und Zustimmung des Fachbeirats in einer Broschüre veröffentlicht wurde.

Herbert Tilch

1. Ziele und Aufgaben

Grundanliegen des Ausbildungsförderungszentrums ist es, daß die für die Berufsausbildung verantwortlichen Gruppen und die Bundesregierung gemeinsam neue und zusätzliche Maßnahmen durchführen, um die Qualität der beruflichen Bildung weiterzuentwickeln und die Ausbildung neuen Erkenntnissen anzupassen.

Insbesondere soll ein Beitrag zur Verbesserung und Erweiterung der pädagogischen und fachdidaktischen Qualifikation

*) Der ausführliche Zwischenbericht zu den Modellelehrgängen AFZ wird vom BIBB veröffentlicht.

des betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungspersonals geleistet werden. Dieses Ziel soll unter anderem durch die Förderung des betriebs- und branchenübergreifenden Erfahrungsaustausches der an der Berufsausbildung beteiligten Fachkräfte erreicht werden.

Das Projekt Modellehrgänge Ausbilderförderungszen- trum soll folgende Aufgaben wahrnehmen:

1. Planung, Durchführung und Nachbereitung von themen- orientierten **Kontaktveranstaltungen**.

In Lehrgängen, Kolloquien und Arbeitstagungen geht es um den notwendigen Erfahrungsaustausch, um die Ver- mittlung didaktischer und pädagogischer Kenntnisse und um die Diskussion aktueller und grundlegender berufs- pädagogischer Probleme.

Das Jahresprogramm enthält Veranstaltungen zu den ver- schiedenen Themenkomplexen. Der Fachbeirat beschließt Umfang und Inhalte dieses Programms. Die Veranstaltun- gen finden im Berufsförderungszentrum Essen und an an- deren Orten statt.

2. Planung, Durchführung und Auswertung von **Modell- veranstaltungen der Ausbilderausbildung**.

Diese Veranstaltungen sollen vor allem der Entwicklung, Erprobung und Überprüfung von Rahmenplänen und Me- thoden für Lehrgänge der Ausbilderausbildung dezentraler Träger dienen.

3. Einrichtung und Betreuung einer zentralen **Informations- und Dokumentationsstelle** mit Servicefunktion.

Es ist beabsichtigt, eine zentrale Informations- und Doku- mentationsstelle einzurichten. Diese soll neben den Kon- taktveranstaltungen den Erfahrungsaustausch unterstützen und die Ergebnisse den Verbänden der Arbeitgeber, den Gewerkschaften und sonstigen Interessenten zur Verfü- gung stellen.

Die Information über erprobte Medien für die praktische Berufsausbildung im betrieblichen und überbetrieblichen Bereich soll in enger Zusammenarbeit mit dem Bundes- institut für Berufsbildung durch das Ausbilderförderungs- zentrum vorgenommen werden.

Die Modellehrgänge Ausbilderförderungszen- trum wenden sich an folgende

Zielgruppen:

- Ausbilder in betrieblichen und überbetrieblichen Ausbil- dungsstätten, die die Ausbildereignung besitzen;
- Ausbildungsbeauftragte in Fachabteilungen der Betriebe;
- Ausbildungsleiter in betrieblichen und überbetrieblichen Bildungsstätten;
- Personalleiter;
- Sachbearbeiter für Ausbildungs- und Personalfragen;
- Schulungsreferenten in Betrieben und wirtschaftlichen Or- ganisationen;
- Ausbildungsberater in den zuständigen Stellen nach dem BBiG;
- Betriebsräte/Jugendvertreter;
- Schulungsreferenten in Gewerkschaften/Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbänden, Jugendsekretäre;
- Mitglieder der Prüfungsausschüsse der zuständigen Stel- len;
- Referenten, Seminarleiter, Schulungsleiter von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen für Ausbilder.

Entsprechend der Zielsetzung des Projektes Ausbilderförde- rungzentrum sollen vor allem Multiplikatoren Teilnehmer von AFZ-Lehrgängen sein.

Die Teilnahme an Seminarveranstaltungen einschließlich Ver- pflegung und Unterkunft ist kostenlos. Reise- und Lohnaus- fallkosten werden in der Regel vom Arbeitgeber getragen.

2. Die Beteiligten

Versuchsförderer ist der **Bundesminister für Bildung und Wis- senschaft**.

Die Planung und Gestaltung der genannten Aufgaben wird wesentlich durch den **Fachbeirat** des Ausbilderförderungs- zentrums getragen. Der Fachbeirat beschließt die Planung der Lehrgänge (Grobcurriculum) und trägt zur Verbreitung der Initiativen und Aktivitäten des Ausbilderförderungszen- trums bei. Ihm gehören sachkundige Personen aus den Be- reichen der Berufsbildung und Berufspädagogik an, die von folgenden Organisationen entsandt worden sind:

- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände,
- Bundesverband der Deutschen Industrie,
- Deutsche Angestelltengewerkschaft,
- Deutscher Gewerkschaftsbund,
- Deutscher Handwerkskammertag,
- Deutscher Industrie- und Handelstag,
- Rat des Deutschen Handels.

Als beratende Mitglieder des Fachbeirates sind vertreten:

- die Bundesanstalt für Arbeit,
- das Bundesinstitut für Berufsbildung,
- der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

Der Fachbeirat trat am 21. Juni 1976 zu seiner konstituieren- den Sitzung zusammen. In regelmäßig stattfindenden Sitzun- gen führt der Fachbeirat im engen Kontakt mit der Projekt- leitung und den AFZ-Mitarbeitern seine Arbeit durch. Im Vorsitz und im stellvertretenden Vorsitz wechseln sich jähr- lich ein Vertreter der Arbeitgeber- und Unternehmerorgani- sationen bzw. der Arbeitnehmerorganisationen ab.

Die Modellehrgänge Ausbilderförderungszen- trum werden vom **Bundesinstitut für Berufsbildung** wissenschaftlich beglei- tet. Dies schließt die Beteiligung an der inhaltlichen Planung, der Zielgruppenanalyse, der Analyse der Maßnahmen und deren Effektivitäten ein.

Das **Berufsförderungszentrum Essen e. V.**, überbetriebliche Berufsbildungsstätte für Erwachsene, ist Durchführungsträger der Modellehrgänge Ausbilderförderungszen- trum.

Außer den Mitarbeitern des Ausbilderförderungszen- trums wirken qualifizierte Fachleute aus Praxis und Wissenschaft als **Referenten** in den Veranstaltungen des Ausbilderförde- rungszentrums mit. Diese Fachleute werden vom Fachbeirat benannt und berufen.

3. Bisherige Tätigkeiten

Auf der Basis zweier Pilot-Seminare im Jahre 1976, in denen Weiterbildungsbedürfnisse der Ausbilder und des Ausbil- dungspersonals festgestellt wurden, sowie aufgrund der Er- fahrungen der im Fachbeirat beteiligten Gruppen wurde das Jahresprogramm 1977 erstellt. Dies bezog sich ausschließ- lich auf die Durchführung der Aufgabe Weiterbildung durch themenorientierte Kontaktveranstaltungen.

Die an der Jahresplanung Beteiligten gruppieren das Lehr- gangsangebot in fünf Problemfelder, zu denen, je nach Ge- wichtung der Weiterbildungsbedürfnisse, eine bestimmte An- zahl von Lehrgängen angeboten wurde (vgl. Tabelle).

Die Zielgruppen werden mit einer Jahresübersicht sowie Ein- zelankündigungen von Lehrgängen angesprochen. Das Ver- teilungssystem umfaßt eine Vielzahl von Ausbildungsstätten, Organisationen, Verbänden, Zeitschriftenredaktionen und Ein- zelpersonen. Das Einzugsgebiet ist die Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West).

Die Lehrgangsplanungen und -materialien sowie die Erfah- rungen und Ergebnisse der bisher durchgeführten Lehrgänge werden dokumentiert und ausgewertet. Sie bilden die Grund- lage für

- die Entwicklung von Teilnehmer-Begleitmaterialien (Bausteine),
- die Vorbereitung von Referentenleitfäden, die eine Übertragung der Lehrgänge in andere Bildungsstätten ermöglichen sollen,
- die Planung des Jahresprogrammes 1978,
- die Vorbereitung eines Informationsdienstes (die erste Ausgabe des Info-Dienstes wurde vorbereitet),
- einen ersten Bericht der wissenschaftlichen Begleitung sowie für den AFZ-Zwischenbericht 1977 über alle bisherigen Tätigkeiten und Ergebnisse.

4. Ergebnisse

Generell ist ein **großes Bedürfnis an berufspädagogischer Weiterbildung** bei dem Ausbildungspersonal festzustellen. Darüber hinaus besteht ein großes Bedürfnis, Erfahrungen und Erkenntnisse auszutauschen.

Die Teilnehmer an den bisherigen Lehrgängen bewerten die AFZ-Veranstaltungen als einen wirksamen Anstoß zur persönlichen pädagogischen Weiterbildung; sie schätzen den **Erfahrungsaustausch** besonders hoch ein. Da sich die Ausbilder über ihre große Verantwortung für die Ausbildung der Jugendlichen im System der dualen Berufsausbildung bewußt und bereit sind, diese Verantwortung auf sich zu nehmen, empfinden sie ein besonders großes Weiterbildungsbedürfnis auf berufspädagogischem, insbesondere fachdidaktischem Gebiet. Um diesem Bedürfnis nachzukommen, wurde in den Lehrgängen versucht, die Ausbilder zu mehr Selbständigkeit im pädagogischen Handeln zu führen, indem fachdidaktische und fachmethodische wie auch lern- und sozialpsychologische Probleme am jeweiligen Lehrgangsthema behandelt und mögliche Lösungsalternativen angeboten wurden.

Daten zu den bisher durchgeführten Lehrgängen (noch Themenbereichen)

Themenbereich	Anzahl der Veranstaltungen	Anmeldungen	Teilnehmer *)	Dauer		zusätzl. Std. inform. Teil	Stunden		Stunden Video-Einsatz
				Tage	Unterrichtsstunden		interne Referenten	externe Referenten	
Didaktik/Methodik/Unterrichtsorganisation, Unterweisungs- u. Unterrichtsgestaltung	18	464	331	54	459	59	271	198	69
Lern-, Sozial- u. Jugendpsychologie Motivation, Bewerten u. Beurteilen	11	313	167	30	243	31	140	136	32
Planung und Organisation der betrieblichen Ausbildung	4	65	63	10	85	16	22	64	—
Organisation, Situation, Entwicklung u. Rechtsgrundlagen der Berufsbildung	2	27	27	5	38	7	8	30	1
Wirtschaft und Gesellschaft — Der Ausbilder	2	19	14	2	15	3	3	12	—
Summe:	37	888	602	101	840	116	444	440	102

*) Die Anzahl der Teilnehmer ist in der Regel auf 16 pro Veranstaltung begrenzt.

Wie sich aus den Anmeldungen für die einzelnen Lehrgänge ergibt, sind Lehrgänge, die sich der **Fachdidaktik** widmen, besonders stark gefragt; ferner fanden Lehrgänge, in denen lern- und sozialpsychologische Probleme angeboten wurden, großen Anklang. Die Befähigung, Ausbildungssitua-

tionen und Lernprozesse zu verstehen und situationsgerecht zu handeln, ist ein durchgängiges Lernziel.

Lehrgangsteilnehmer, die die **AEVO-Prüfung** abgelegt haben, besitzen ein großes Problembewußtsein und Bedürfnis nach vertiefender Weiterbildung. Den Lehrgängen des Ausbilderförderungsentrums kommt ferner die Aufgabe der Erweiterung des berufspädagogischen Wissens zu.

Es hat sich in den Lehrgangserfahrungen bestätigt, daß manche Ausbilder vor allem fachmethodische bzw. fachdidaktische Regeln erwarten. Um bei solchen Erwartungen, die kaum erfüllbar sind, nicht stehenbleiben zu müssen, ist es notwendig, in den Lehrgängen das Verstehen und Eingehen auf die individuelle und soziale Situation der Auszubildenden zu vermitteln.

Nach den bisher vorliegenden Erfahrungen kann keine Entscheidung für oder gegen **homogene bzw. heterogene Teilnehmergruppen** getroffen werden. Auf jeden Fall ist diese Entscheidung von den in den einzelnen Lehrgängen anzustrebenden Lernzielen und Inhalten abhängig zu machen. Es zeichnet sich jedoch ab, daß Lernziele aus dem affektiven Bereich und solche, die problemlösendes Lernen voraussetzen, eher mit heterogenen Gruppen erreicht werden können. Fachdidaktische und fachmethodische Lernziele können eher mit Ausbildern, die aus dem gleichen Berufsfeld kommen, erreicht werden.

Der bisher eingeschlagene Weg, die Ausbilder in Lehrgängen mit neueren **Methoden** bekanntzumachen und den Erfahrungsaustausch zu pflegen, hat sich prinzipiell bewährt. Der **Erfahrungsaustausch**, der sowohl themenorientiert während des Seminars als auch themenübergreifend, insbesondere in den informellen Abendveranstaltungen stattfand, hat nach Meinung fast aller Teilnehmer einen hohen informativen Wert; daneben trägt er sehr stark zur Bewußtwerdung der Funktion des Ausbilders bei.

Die bisherigen Erfahrungen, insbesondere die Nachfragedaten, geben Anhaltswerte für die Planung der nächsten Jahre. Es zeichnet sich folgende Aufteilung des Jahresprogramms in Problemfelder ab:

Didaktik/Methodik	ca. 40 % Anteil am Jahresprogramm
Lernpsychologie und Sozialpsychologie	ca. 30 % Anteil am Jahresprogramm
Organisation der beruflichen Bildung	ca. 10 % Anteil am Jahresprogramm

Die übrigen Lehrgänge sollten zu etwa gleichen Teilen auf die weiteren Problemfelder und auf aktuelle Probleme verteilt werden.

Die Mitarbeit der **externen Referenten**, d. h. betrieblicher Praktiker (Ausbildungsleiter o. ä.), wissenschaftlicher Mitarbeiter des BIBB und verantwortlicher Politiker aus Verbänden und Organisationen hat eine große Bandbreite der Lehrgänge ermöglicht. Notwendig aber auch schwierig ist dabei die inhaltliche und methodische Abstimmung. Sie konnte im Rahmen des Lehrgangs durch den Moderator, in der Regel ein Mitarbeiter des Ausbilderförderungsentrums, erreicht werden. Diese Einbindung sichert die Kontinuität und inhaltliche Geschlossenheit des Lehrgangs.

In der **methodischen Gestaltung** der Lehrgänge nahm die Methode des Lehrtrainings (Micro teaching) eine besondere Stellung ein. Dieses Lehrtraining, das auf die Erzielung gewünschter Lehrverhaltensweisen ausgerichtet war, wurde von den Teilnehmern als hilfreich für die tägliche Arbeit empfunden. Ähnliches gilt auch für andere teilnehmeraktivierende Methoden, wie z. B. Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Rollenspiele usw.

Es hat sich für den Gruppenbildungsprozeß und Erfahrungsaustausch als besonders zweckmäßig herausgestellt, daß alle Teilnehmer im Internat des Berufsförderungsentrums übernachten.

Die Durchführung von bisher neun **dezentralen Lehrgängen** erfolgte in enger Kooperation mit anderen Organisationen, z. B. Industrie- und Handelskammern. Diese Kooperation hat sich aus der Sicht des Ausbilderförderungsentrums bewährt, denn durch diese Lehrgänge wird zusätzlich und vor Ort das Bedürfnis von Betrieben und Ausbildern an pädagogischer Weiterbildung deutlich. Die Rückmeldungen über den Erfolg werden unmittelbar in die weitere Lehrgangsplanung und -durchführung aufgenommen.

Die Zusammenarbeit von Fachbeirat und Ausbilderförderungszentrum hat sich bewährt. Insbesondere unterstützt der Fachbeirat die Leitung des Ausbilderförderungsentrums

- bei der Planung und Auswertung des Lehrgangsprogramms, das unter dem Gesichtspunkt der Adressatenbezogenheit und Ausbildungsrealität gemeinsam erarbeitet wurde;
- ferner leistete er eine wirksame Unterstützung bei den beteiligten Organisationen und in der Öffentlichkeitsarbeit und wirkte somit selbst als Multiplikator.

Die **organisatorische Verbindung** mit dem **Berufsförderungs-zentrum Essen** hat sich auch hinsichtlich des Austausches fachdidaktischer und fachmethodischer Erfahrungen sowie aus räumlichen und technischen Gründen ausgezeichnet bewährt.

Die Unterstützung der Modellehrgänge durch die **wissenschaftliche Begleitung des Bundesinstituts für Berufsbildung** hat wesentlich zur Verbesserung der Lehrgangsplanung und Lehrgangsdurchführung beigetragen.

Die derzeitige Regelung der **Finanzierung** hat bisher bei den Teilnehmern zu keinen wesentlichen negativen Reaktionen geführt. Es läßt sich aber nicht sagen, inwieweit insbesondere für Vertreter aus kleineren Betrieben Teilnahmeprobleme durch die jetzige Regelung gegeben sind.

5. Perspektiven

Die Durchführung der bisherigen AFZ-Lehrgänge als Kontaktveranstaltungen hat sich als notwendige und sinnvolle Ergänzung der von den an der Berufsbildung beteiligten Organisationen bereits durchgeführten Lehrgänge erwiesen. Die Lehrgänge des Ausbilderförderungsentrums haben bereits einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht; dies zeigt sich an der die Kapazität übersteigenden Nachfrage. Ohne einer endgültigen Stellungnahme und Beurteilung vorzugreifen, kann nach den bisherigen Erfahrungen die **Einrichtung eines Ausbilderförderungs-zentrums** zur berufspädagogischen Weiterbildung des Ausbildungspersonals unter Beibehaltung der Ziele und Weiterentwicklung der Aufgaben befürwortet werden.

Die Beteiligung der **externen Referenten** sollte unter Berücksichtigung der Probleme und der Notwendigkeit inhaltlicher Abstimmung und ihrer Einbindung in die AFZ-Aufgaben eingeplant werden. Ein Erfahrungsaustausch dazu wird sich in einer ersten Referententagung Mitte 1978 ergeben. Im Hinblick auf die Durchführung **dezentraler Lehrgänge** kommt diesem Referentenstamm eine besondere Bedeutung als AFZ-Multiplikatoren zu. Die Durchführung dezentraler Lehrgänge in Kooperation mit verschiedenen Organisationen sollte entsprechend den personellen Möglichkeiten ausgebaut werden.

Die **Tätigkeit und Funktion eines Fachbeirates** ist bei Einrichtung eines Ausbilderförderungs-zentrums beizubehalten.

Das Ausbilderförderungs-zentrum sollte die Kooperation zwischen den an der beruflichen Bildung Beteiligten fördern helfen. Ihm käme eine konkrete Vermittlerfunktion zwischen Bildungsplanung und -praxis und Bildungsforschung zu. Dies schließt insbesondere eine enge Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung ein.

Ausbildungsmöglichkeiten für behinderte Jugendliche erheblich verbessert

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat am 13. September 1978 bundeseinheitliche Empfehlungen für die Gestaltung von Ausbildungsgängen zur Berufsausbildung behinderter Jugendlicher verabschiedet.

Durch die Rahmenrichtlinien ist ein wesentlicher Beitrag zur Verbesserung der Ausbildung und der Mobilität behinderter Jugendlicher in das allgemeine Berufsbildungssystem geleistet worden.

Bisher sind rund 150 Ausbildungsgänge für behinderte Jugendliche von den Kammern, bei denen aufgrund des Berufsbildungsgesetzes die Regelungsbefugnis für solche Ausbildungsgänge liegt, verabschiedet worden. Sie sind teilweise trotz gleicher Berufsbezeichnung unterschiedlich.

Diese Situation hat vor allem im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Qualifikationen und die Möglichkeiten der Fortsetzung der Ausbildung für diese Jugendlichen Nachteile gebracht.

Die nach den Rahmenrichtlinien künftig zu erarbeitenden Ausbildungsgänge sollen sich nach Inhalt und Aufbau an den anerkannten Ausbildungsberufen orientieren.

Die als Rahmenrichtlinien verabschiedeten Empfehlungen sind vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit dem Ausschuß für Fragen Behinderter, der das Bundesinstitut bei seinen Aufgaben auf dem Gebiet der beruflichen Bildung Behinderter berät, erarbeitet worden. Diesem Ausschuß gehören u. a. Vertreter der Organisation der Behinderten an.

Vom Bundesinstitut für Berufsbildung werden nun durch Vereinheitlichung bereits bestehender Ausbildungsangebote für behinderte Jugendliche bundeseinheitliche Ausbildungsgänge als Musterregelungen erarbeitet, die von den Kammern übernommen werden können.

Alter Beruf neu geregelt: neue Ausbildungsordnung für den Böttcher und Behälterbauer

Die Neu-Belebung eines alten Handwerksberufs verspricht man sich von der neuen Ausbildungsordnung für den Böttcher und Behälterbauer. Sie wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit Sachverständigen des Böttcherhandwerks und der Gewerkschaft Holz und Kunststoff entwickelt und vom Bundesministerium für Wirtschaft erlassen.

Das Berufsbild des Böttchers hat sich in den vergangenen Jahren stark verändert. Sowohl der Verwendungszweck der Behälter als auch das verwendete Material haben sich gewandelt: Kunststoff und Metall spielen eine zunehmend größere Rolle. Dem trägt die neue Ausbildungsordnung Rechnung. Zwar überwiegen in der Ausbildungsordnung nach wie vor die vielfältigen Formen der Holzbearbeitung und Holzverarbeitung, zusätzlich werden jetzt aber auch Grundfertigkeiten im Umgang mit Kunststoff und Metall gefordert. Dies reicht von der Materialkunde über die verschiedenen Bearbeitungsarten bis zum Schweißen und Kleben. Eine für die Vermittlung der Grundfertigkeiten der Metallbe- und -verarbeitung vorgeschlagene überbetriebliche Ausbildungsphase ließ sich noch nicht verwirklichen.

Die Ausbildungsordnung für den Böttcher und Behälterbauer wurde im Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 47, Seite 1253, veröffentlicht. Sie trat mit Wirkung vom 13. 8. 1978 in Kraft.

Ausbildung für Kachelofen- und Luftheizungsbauer neu geregelt

Das Herstellen von offenen Kaminen, Kachelöfen und Elektro-speicherheizungen, das Einbauen und Warten von Warmluft-zentralheizungen, Feuerungen, Brennstofflagern und zentralen Heizölversorgungsanlagen wird künftig im Handwerk nach

der neuen Ausbildungsordnung für Kachelofen- und Luftheizungsbauer erlernt. Diese neue Ausbildungsordnung wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit Sachverständigen des Handwerksverbandes und der Gewerkschaft Bau-Steine-Erden entwickelt und mit den Rahmenlehrplänen der Länder abgestimmt. Sie löst eine Regelung aus dem Jahre 1938 ab.

Da eine eindeutige Zuweisung des Berufs weder zum Berufsfeld Metalltechnik noch zum Berufsfeld Bautechnik möglich ist, wurden in das erste Ausbildungsjahr Lerninhalte aus beiden Berufsfeldern übernommen. Dies umfaßt Grundfertigkeiten der Metallbearbeitung und im Stein- und Betonbau. Die Ausbildung erstreckt sich unter anderem auf das Bearbeiten und Versetzen von keramischen Werkstoffen, Natur- und Kunststeinen, auf das Herstellen von Lötverbindungen, auf Gas- und Lichtbogenschweißen sowie das Be- und Verarbeiten von Rohren, Profilen und Blechen.

Die Ausbildungsordnung für Kachelofen- und Luftheizungsbauer wurde im Bundesgesetzblatt, Teil I, Nr. 47, Seite 1247, veröffentlicht. Sie trat mit Wirkung vom 13.8.1978 in Kraft.

Ergänzung

Zum Beitrag Sabine Adler „Berufliche Bildungsmaßnahmen für Erwachsene ohne Berufsausbildung am Beispiel von Hessen – Ergebnisse empirischer Untersuchungen“ im Heft 4/78 erhielten wir von der Autorin die Ergänzung, daß die „Ergebnisse der Untersuchung betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung“ auf den Ergebnissen eines von der Forschungsgruppe Kammerer/München durchgeführten Forschungsauftrags für das Bundesinstitut für Berufsbildung basieren.

Berichtigung

Zu dem Beitrag von Laszlo Alex „Betriebliche Berufsausbildung, Strukturen und Tendenzen“ aus Heft 2/78 wurden bei der Tabelle 11a irrtümlich die Spalten vertauscht. Wir drucken nachfolgend noch einmal die korrigierte Tabelle ab.

Tabelle 11a: Die 20 am stärksten besetzten männlichen Ausbildungsberufe 1976

Bezeichnung *)	1966		1976		Veränderung von 1976 zu 1966 in %
	absolut	in %	absolut	in %	
Kfz, Mechaniker - Schlosser	85 825	9,9	77 420	9,2	- 9,8
Elektroinstallateur	76 919	8,9	76 078	9,0	- 1,1
Maschinenschlosser	47 164	5,5	41 730	5,0	- 11,5
Industrie-kaufmann	42 007	4,9	21 937	2,6	- 47,8
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	37 540	4,4	26 118	3,1	- 30,4
Verkäufer (1. Stufe)			15 885	1,9	
Einzelhandels-kaufmann (2. Stufe)	37 011	4,3	15 499	1,8	- 15,2
Maurer	32 136	3,7	20 709	2,5	- 35,6
Maler und Lackierer	27 388	3,2	27 114	3,2	- 1,0
Werkzeugmacher	24 305	2,8	25 740	3,1	+ 5,9
Bankkaufmann	22 727	2,6	16 362	1,9	- 28,0
Landwirt	20 112	2,3	17 495	2,1	- 13,0
Tischler	17 290	2,0	26 217	3,1	+ 51,6
Mechaniker	16 173	1,9	14 926	1,8	- 7,7
Fernmeldehandwerker und -mechaniker	16 087	1,9	15 504	1,8	- 3,6
Fleischer	15 342	1,8	18 368	2,2	+ 19,7
Schlosser, Bauschlosser	14 416	1,7	17 101	2,0	+ 18,6
Gas- und Wasserinstallateur	13 808	1,6	24 918	3,0	+ 80,5
Betriebs-schlosser	13 182	1,5	16 094	1,9	+ 22,1
Bäcker	12 090	1,4	17 657	2,1	+ 46,0
20 Berufe zusammen	571 522	66,2	532 872	63,3	- 6,8
Insgesamt in allen Ausbildungsberufen	862 878*	100,0	841 631	100,0	- 2,5

*) einschl. Personen in Anlernberufen

REZENSIONEN

Jugendliche Arbeitslose und Jungarbeiter. Berufsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen berufsschulpflichtiger Jugendlicher in sogenannten Jungarbeiterklassen im Saarland.

Detlef Grieswelle. München: Minerva 1978.

Die vorliegende von der CDU/Saar an das Institut für empirische Soziologie Saarbrücken in Auftrag gegebene und 1977 durchgeführte empirische Untersuchung über jugendliche Arbeitslose und Jungarbeiter in den Jungarbeiterklassen des Saarlandes stellt einen

weiteren Versuch in der Reihe von Studien dar, die das Bild dieser durch Beschäftigungs- und Ausbildungskrise besonders betroffenen Gruppe von Jugendlichen durch neue Aussagen und Erkenntnisse zu vervollständigen suchen.

Befragt wurden die Schüler aller saarländischen Jungarbeiterklassen, darunter 22,6% Schulabgänger ohne Ausbildungs- und Arbeitsplatz, 22,2% Berufsschüler, die vor ihrer Arbeitslosigkeit in einem festen Arbeits- und Ausbildungsverhältnis gestanden hatten,

sowie 55,3% in einem Arbeitsverhältnis stehende oder als „mithelfende Familienangehörige“ registrierte Jungarbeiter (S.8). Das Schwergewicht der Befragung lag dabei auf der Untersuchung der Sozialisationsbedingungen dieser Jugendlichen in Familie, Schule und im Bereich Ausbildung und Arbeit. Hier sollen einige Befragungsergebnisse zur familialen Sozialisation, zur schulischen und allgemeinen Selbsteinschätzung sowie zum Bildungs- und Ausbildungsverhalten festgehalten werden:

— Unübersehbar ist, daß von den be-

fragten Jugendlichen, die zumeist aus beengten und materiell ungünstigen Verhältnissen stammen, etwa ein Viertel in ihrer Kindheit und Jugend nur bei einer Erziehungsperson aufgewachsen ist, während gleichzeitig erkennbar wird, daß ein Schulabschluß eher in „vollständigen“ Familien (bei beiden Eltern) als in unvollständigen erreicht wurde (S. 44—49, 60, 62, 63).

- Ein Zusammenhang kann auch zwischen den Ausbildungsabschlüssen der Generationen hergestellt werden insofern, als von den Vätern der Befragten noch nicht die Hälfte und von den Müttern nur ein Fünftel eine abgeschlossene Lehre oder Berufsausbildung aufweisen können (S. 55, 56).
- Gemessen am Schulerfolg schätzten die Jugendlichen ihre Schulleistung überwiegend realistisch ein: so ist ein erheblicher Teil von ihnen mit dem erreichten Schulabschluß nicht zufrieden und hält die schulische Berufsvorbereitung für entsprechend unzureichend (S. 80, 81).
- Das Selbstbild der meisten Jugendlichen ist geprägt durch Zukunftsangst, finanzielle Sorgen, mangelndes Selbstvertrauen und Angst vor gesellschaftlicher Verachtung (S. 135, 136).
- In der Frage der Berufswahl fühlen sich die Jugendlichen in hohem Maße allein gelassen, da in der Regel weder die Eltern noch die Jugendlichen selbst die für eine Berufsentscheidung notwendigen Gespräche mit den zuständigen Lehrern und der Berufsberatung geführt haben (S. 87—89, 91).
- Dabei hat unmittelbar nach Schulabgang fast die Hälfte der Befragten einen Ausbildungsplatz und mehr als ein Viertel mit Hilfe des Arbeitsamtes einen Arbeitsplatz gesucht. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen hat sich mehr als einmal bei Betrieben um eine 'Lehrstelle/Arbeitsstelle' beworben (S. 94, 123).
- Nach den Hauptgründen für die nicht begonnene Berufsausbildung befragt, sieht rund ein Viertel der Befragten im fehlenden Hauptschulabschluß den eigentlichen Hinderungsgrund, während an zweiter Stelle die Politiker und an dritter Stelle der Unternehmer dafür verantwortlich gemacht werden. Erst an vierter Stelle wird mangelndes Interesse der Jugendlichen angegeben (S. 109).
- Die Gründe für das Desinteresse an einem Ausbildungsplatz werden in erster Linie in der Aussichtslosigkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden und eine Ausbildung durchzustehen, gesehen, während an zweiter Stelle finanzielle Wünsche der Eltern und an dritter eigene Verdienstgründe genannt werden (S. 107).

Im Anschluß an die Untersuchung wird ein Maßnahmenkatalog für eine bessere Berufsvorbereitung der Jugendlichen vorgeschlagen, der vom Autor im wesentlichen mit den in den Befragungsergebnissen seiner Auffassung nach zum Ausdruck gekommenen, unzurei-

chend vorhandenen „bildungsmaßi- gen und motivationalen Ressourcen“ dieser Jugendlichen für die Aufnahme und das Durchstehen einer Berufsausbildung begründet wird. Mangelnde Motivation und Bildungsbereitschaft besonders der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß, der Ausbildungsabbrecher und der Mädchen wird unter anderem damit belegt,

- daß etwa die Hälfte der Befragten mit dem erreichten Schulabschluß zufrieden, andererseits die Bereitschaft, den Hauptschulabschluß nachzuholen, relativ gering sei und ein Zusammenhang zwischen mangelnder Schulbildung und fehlender Lehrstelle nur von wenigen gesehen werde (S. 110, 111).
- daß für einen Ausbildungsabbruch überwiegend persönliche Gründe angeführt werden und von denjenigen Jugendlichen, die eine Berufsausbildung begonnen hatten, etwa ein Drittel wieder „abgesprungen“ sei bzw. eine reine Arbeitsstelle angetreten habe (S. 134, 96).
- daß ein definitives Interesse an einem Ausbildungsplatz nur der geringere Teil der Jugendlichen bekundet, während die Mehrheit mit sehr unterschiedlichen Beweggründen ablehnt.

Aus dem oftmals verstreuten und zum Teil widersprüchlich interpretierten Daten der Befragungsergebnisse ergibt sich eine solche Schlußfolgerung jedoch nicht-zwingend.

So kann die Ausbildungsbereitschaft der befragten Jugendlichen nicht allein am Willen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses gemessen werden. Zu berücksichtigen ist auch unter anderem die Bereitschaft zur Teilnahme an berufsvorbereitenden Kursen.

Auch stellt sich die Frage, warum so wichtige Auskünfte, wie sie von den Jugendlichen mit abgebrochener Lehre zu dem Fragenkomplex „Ausbildungsqualität“ gegeben wurden, bei der Einschätzung ihrer Bildungsmotivation nicht mitberücksichtigt wurden. Nach diesen Ergebnissen ist zu vermuten, daß diese Jugendlichen zu einem Großteil auch aufgrund der in den Ausbildungsbetrieben vorgefundenen unbefriedigenden Verhältnisse aus der einmal begonnenen Ausbildung wieder ausgeschert sind (S. 133 f.).

Schließlich kann aus den Daten nicht generell ein Desinteresse der Jugendlichen an Berufsausbildung abgeleitet werden: Immerhin steht den an einer Lehrstelle nicht interessierten Jugendlichen ein fast ebenso großer Teil ausbildungsbereiter Jugendlicher gegenüber. Und ein noch größerer Prozentsatz wird ausgemacht, der mehrmals beim Arbeitsamt und bei den Betrieben um eine Lehrstelle nachgesucht hat.

Die Frage nach den Bildungs- und Berufsperspektiven der arbeitslosen Jugendlichen und Jungarbeiter hat in der Diskussion um Ursachen und Ausprägungen der gegenwärtigen Jugendarbeitslosigkeit und um mögliche Gegenstrategien eine zentrale Bedeutung erlangt. Die angeführten Beispiele aus der vorliegenden Untersuchung belegen, daß die vom Verfasser vorgenom-

menen Interpretationen der ermittelten Daten zu diesen Fragen der Ergänzung und Diskussion bedürfen. Die Überprüfung der gegebenen Interpretationen wird durch das Fehlen einer genauen Beschreibung des Erhebungsinstrumentes und durch die zum Teil nicht nachvollziehbare Auswahl der abgedruckten Daten zweifellos erschwert. Nicht zuletzt erscheint der Forschungsansatz der Studie einseitig, da er den „Bildungsverzicht“ der befragten Gruppe von Jugendlichen primär anhand abgefragter Einschätzungen und Einstellungen dieser Jugendlichen untersucht und die objektiven Bedingungen fehlender Berufsausbildung nicht zum Untersuchungsgegenstand macht.

Brigitte Gravalas-Distler, Berlin

Die Zukunft der Berufsausbildung Hrsg. W. Schlaffke und R. Zedler, Köln 1977

In dem von Schlaffke und Zedler herausgegebenen Taschenbuch sind 14 Einzelbeiträge sehr unterschiedlicher Art von Teilnehmern an zwei Studiengesprächen des Instituts im November 1976 und im Mai 1977 zusammengefaßt. Der inhaltliche Rahmen spannt sich von analytischen Beiträgen zur gegenwärtigen Situation der beruflichen Bildung über politisch-programmatische Aussagen der Bildungspolitik bis zu pädagogischen Konzeptionen für die Zukunft sowie einer Diskussion der gesellschaftlichen Aspekte der Berufsbildung.

Im Block A werden in vier Einzelbeiträgen „Probleme der Berufsbildung“ behandelt. Ein inhaltlicher Zusammenhang besteht zwischen diesen Einzelreferaten nicht. Die Überschrift scheint zufällig gewählt worden zu sein, da grundlegende quantitative Fragen zum Ausbildungsplatzangebot und Ausführungen zu den potentiellen Auswirkungen des Inkraftsetzens einer Umlagefinanzierung, die nicht allzu aktuell sind und die Rückwirkung der Ländermaßnahmen zur Sicherung des Ausbildungsplatzangebotes in keiner Weise berücksichtigen, ohne Berücksichtigung der Qualität der Berufsausbildung nebeneinander stehen. Überhaupt werden Fragen im Hinblick auf die „Zukunft der Berufsausbildung“ eher zweitrangig behandelt. G. P. Bunk beschäftigt sich mit der Zahl der Ausbildungsplätze, Qualitätsfragen werden nur im Zusammenhang mit den Rückwirkungen auf das quantitative Angebot analysiert. H. D. Hertel stellt in seinen Ausführungen zur Effizienz betrieblicher Berufsausbildung die Allokationseffizienz in das Zentrum seiner Analysen, der individuelle Verwertungsaspekt von Qualifikationen wird kaum behandelt. Auch die Finanzierungsregelung des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes, deren Sinn H. J. Musielak in seinem Beitrag zu verdeutlichen versucht, dürfte in erster Linie auf die quantitativen Probleme der Berufsausbildung bezogen sein. Lediglich der Beitrag über die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zielt auf eine zentrale Frage der qualitativen Steuerung der Berufsausbildung ab. K. J. Uthmann macht jedoch deutlich, wie groß in diesem Bereich die Schwierigkeiten schon von der organisatori-

schen Seite her sind, ohne zur inhaltlichen Frage vorzustoßen.

Zu den Blöcken B bis D (Programme der Bildungspolitik, Pädagogische Konzepte der Berufsausbildung und Weiterbildung) ist nicht allzuviel zu sagen. Die politisch programmierten Aussagen sind weder neu noch vollständig und damit eher überflüssig. Interessanter sind die Beiträge, die unter der Überschrift „Pädagogische Konzepte“ zur Berufsausbildung bzw. zur Weiterbildung zusammengefaßt sind. Es handelt sich hier um teilweise sehr hochentwickelte didaktische Beispiele für die betriebliche Ausbildungspraxis im gewerblichen wie kaufmännischen Bereich, die auch für die Berufsbildungsforschung wertvolle Anregungen beinhalten. Sie sollten einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Im Teil E des Bandes werden unter der Überschrift „Gesellschaftliche Aspekte der Berufsbildung“ im Beitrag von B. Lutz die Ergebnisse einer deutsch-französischen Vergleichsuntersuchung zusammengefaßt und strategisch interpretiert sowie ein kritischer Beitrag von M. Baethge zu den Mängeln des Berufsbildungssystems der Bundesrepublik wiedergegeben und in einer Replik des Herausgebers (W. Schlaffke) zu den Thesen Baethges Stellung genommen. Es wirkt befremdend, wenn der Herausgeber zum Schluß von einer Sammlung einzelner Referate sich selbst das Wort zu einer polemischen Auseinandersetzung mit einem Einzelbeitrag erteilt.

Insgesamt kann der hier besprochene Band mit den erwähnten Einschränkungen vor allem wegen der aufschlußreichen Beispiele von didaktischen Konzepten der betrieblichen Ausbildungsrealität als lesenswert bezeichnet werden. Diese Beispiele lassen die fehlende Struktur der Gesamtveröffentlichung teilweise vergessen. Wer allerdings vom Titel ausgehend hofft, Antworten für die Zukunft der Berufsausbildung zu erhalten, wird sich enttäuscht sehen. Die Zahl der offenen Fragen wird zum Schluß der Lektüre eher größer als zu Beginn. Bei einer Veröffentlichung zu diesem Thema ist das nicht unbedingt ein Beweis für die mangelhafte Qualität der Publikation.

Uwe Grünwald, Berlin

Uwe A. Michelsen: Der Ausbilder in der Industrielehrwerkstatt

Spee Verlag, Trier 1978

Neben einer Reihe größerer Untersuchungen im betrieblichen Ausbildungsbereich liegen bisher erst wenige Untersuchungen vor, die sich dem betrieblichen Ausbildungspersonal zuwenden. Aber auch diese Ausbilder-Untersuchungen greifen nur einzelne Aspekte des Ausbildungspersonals auf, so daß erst langsam ein Mosaik des „Ausbilders“ entsteht. Michelsen liefert mit seiner Arbeit zu diesem Bild einige weitere interessante Punkte.

Michelsen hat den Rahmen seiner Untersuchung sehr weit gesteckt; er reicht von der empirischen Untersuchung zur Tätigkeit und Berufseinstellung der Ausbilder bis zur Analyse von pädago-

gischen Ausbildungsmaßnahmen für Ausbilder und zu Empfehlungen für die pädagogische Ausbildung der Ausbilder. Damit wird einerseits ein vielseitiger Einblick in den Bereich „betriebliche Ausbilder“ gewährt; hier liegen die Vorzüge der Arbeit Michelsens. Andererseits besteht die Gefahr, daß die einzelnen Ansätze zu kurz und ungenau geraten, wodurch das Gesamtbild etwas geschwächt wird.

Interessant ist im ersten, historischen Teil eine synoptische Zusammenstellung der pädagogisch relevanten Inhalte des Berufsbildungsgesetzes und seiner Vorläufer, zu denen Michelsen auch die Entwürfe der Arbeitgeber und sozial-reformerischen Verbände der zwanziger Jahre rechnet.

Im zweiten, umfangreicheren Teil unternimmt Michelsen einen eigenen empirisch-analytischen Versuch. Da er auf Sekundäranalysen weitgehend verzichtet, steht die „Zusammenschau“ bisher noch aus, so daß hier nur einige interessante Ergebnisse dieser Untersuchung vorgestellt, aber auch im Hinblick auf ihre Generalisierbarkeit kritisch beleuchtet werden sollen.

Im Mittelpunkt stehen die Ergebnisse einer Befragung von 428 Ausbildern in insgesamt 110 Betrieben im Bereich von drei Industrie- und Handelskammern (Pfalz, Rhein-Neckar, Mittlerer Oberrhein). Etwa die Hälfte aller Ausbilder in industriellen Ausbildungsbetrieben haben einen über die Facharbeiter-/Gesellenprüfung hinausgehenden Abschluß: Meister, Techniker, Ingenieur.

Anstelle des früher meist üblichen Einsatzes von Facharbeitern und gegenüber dem nach § 76 BBiG geforderten Abschluß auf der Facharbeiterebene, üben heute bereits überwiegend Meister, Techniker und Ingenieure die Ausbildungstätigkeit hauptberuflich aus.

Michelsen stellt aber zugleich fest, daß damit nicht der Tätigkeitsbereich breiter und umfassender geworden ist, im Gegenteil: je spezialisierter die Ausbildungsaufgaben sind, desto höher ist im allgemeinen auch die fachliche Qualifikation der Ausbilder. Der Trend zur Spezialisierung ist nach Michelsen insbesondere in größeren Ausbildungsbetrieben feststellbar. In Ausbildungswerkstätten mit weniger als fünf Mitarbeitern vermitteln drei Viertel aller Ausbilder noch alle Fertigkeiten und Kenntnisse, die gemäß Ausbildungsplan für einen Beruf bzw. ein Berufsfeld vorgesehen sind. Bei größeren Ausbilderzahlen ist eine zunehmende Aufgabendifferenzierung nach den Tätigkeitsbereichen „berufliche Grundbildung“ und „Berufsfachbildung“ z. T. mit weiteren Spezialisierungen, z. B. „Messen und Prüfen“, „Drehen und Fräsen“, „Schmieden“, „Montage“ erkennbar. Insbesondere zu diesen fachlichen Spezialisierungen der Ausbilder trifft Michelsen sehr differenzierte Aussagen. Interessant sind auch die Ergebnisse über die Berufseinstellungen der Ausbilder und deren Verhaltensweisen gegenüber den Auszubildenden. Nach Michelsen sind u. a. das Alter der Ausbilder, die fachliche Qualifikation und die pädagogische Ausbildung wesentliche Einflußgrößen.

Insgesamt hat Michelsen zahlreiche Ergebnisse zusammengetragen, die seine drei Grundannahmen bestätigen,

- daß die zunehmende Pädagogisierung und Planung der Lernprozesse innerhalb der betrieblichen Ausbildung zu einer Annäherung der Tätigkeitsmerkmale des Ausbilders in Industrielehrwerkstätten an die des Berufsschullehrers führt,
- daß den Ausbildern im gewerblich-technischen Bereich als Orientierungsmuster für ihre beruflichen Einstellungen und Verhaltensweisen weithin noch die tradierten Formen der handwerksmäßigen Ausbildung dienen. Diese Aussage müßte allerdings aufgrund der Einzelaussagen eingeschränkt werden auf die Methoden der Vermittlung beruflicher Fertigkeiten.
- daß die Schulungsmaßnahmen zur pädagogischen Ausbildung (noch) nicht zu einer generellen Verbesserung der Ausbilderpraxis in den Betrieben geführt haben.

Michelsen hat zwar eine Begrenzung auf den Personenkreis der „direkt betroffenen Ausbilder“ vorzunehmen versucht; die Ergebnisse aber zeigen, daß eine Abgrenzung zum leitenden Ausbildungspersonal nicht immer gelang, bei Ausbildungsbetrieben mit einem geringen Organisationsgrad der Ausbildung auch nicht gelingen kann und insofern wenig sinnvoll erscheint. Der Aspekt der funktionellen Differenzierung des Ausbildungspersonals sollte intensiver untersucht werden. Bei der Auswertung in Form einfacher Kreuztabellen werden zahlreiche Zusammenhänge überlagert und damit wahrscheinlich über- oder unterinterpretiert. Durch Konstanzhaltung von Dritt- und Viertvariablen, durch Berechnung von Partial- und Mehrfachkorrelationen wären die Zusammenhänge möglicherweise anders ausgefallen, zumindest aber aussagekräftiger.

Problematisch erscheinen einige Schlußfolgerungen und Empfehlungen Michelsens für die pädagogische Ausbildung der Ausbilder. Aus der unterschiedlichen Einschätzung der Wichtigkeit der in der Ausbilder-Eignungsverordnung aufgeführten Themen für die praktische Tätigkeit der Ausbilder durch verschiedene Ausbildergruppen folgt Michelsen eine Zeitplanung der pädagogischen Ausbildung der Ausbilder und empfiehlt, diese Ausbildung inhaltlich, zeitlich und personell zu gliedern:

In einer ersten Phase sollten neben den Grundlagen der Berufsbildung der Themenbereich „Jugendliche in der Ausbildung“ sowie Fragen der Durchführung der Ausbildung behandelt werden. „Die Thematisierung der Ausbildungsplanung sollte hier nur insoweit erfolgen, wie sie auch jene Ausbilder betrifft, die ausschließlich mit Ausführungsfunktionen betraut sind. In der anschließenden zweiten Ausbildungsphase wären dann schwerpunktmäßig die rechtlich-organisatorischen Aspekte der Ausbildung zu behandeln; jene Inhalte also, die in erster Linie Ausbilder mit Leitungsfunktion betreffen“ (S. 346).

Die Aussagen der Ausbilder über die Praxisrelevanz von Inhalten der Aus-

bildung der Ausbilder sollten durchaus ernst genommen werden und bei den Fragen der didaktischen Strukturierung und Zentrierung entsprechender Lehrplanspläne berücksichtigt werden.

Derartige Ansätze sind z. B. im Rahmen von Modellversuchen zur Aus- und Weiterbildung von Ausbildern bereits untersucht worden. Es hieße aber eine curriculare Planung allzusehr zu verkürzen, wollte man auf eine weitere inhaltliche Begründung verzichten und — wie Michelsen das tut — unmittelbar organisatorische und zeitliche Überlegungen anschließen. Daß die bisherige Ausbildung der Ausbilder z. T. noch wenig effektiv ist, bestätigen auch andere Untersuchungen. Die Aussagen von Michelsen über die Einstellungen der Ausbilder zur pädagogischen Ausbildung sowie seine Vorschläge und Empfehlungen zur methodischen Gestaltung von Ausbilderlehrgängen und zur Referentengewinnung verdienen bei der Planung der Ausbilder Ausbildung durchaus Beachtung.

Herbert Tilch, Berlin

Ellsabeth Beck-Gernsheim:
Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität von Frauenberufen. Frankfurt/Main 1976

Ilona Ostner: Beruf und Hausarbeit. Zur Bedeutung der Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt/Main 1978

Der grundsätzlich neue Ansatz dieser Veröffentlichungen ist, daß als Ausgangspunkt der Bearbeitung des Themas „Frau und Beruf“ nicht wie sonst üblich die Defizite der Frauen, sondern die des Berufssystems dienen. Beck-Gernsheim und Ostner haben ihre Gedanken in dem Aufsatz „Frauen verändern — Berufe nicht?“ (Soziale Welt 3/78) weiterentwickelt. Den zentralen Punkt sehen die Autorinnen in der Fragestellung: Soll man den Frauen wirklich wünschen, erfolgreich in das bestehende Berufssystem eingepaßt zu werden? Ein Resümee der Hauptthesen soll einen Überblick über die Arbeiten vermitteln:

In unserer Gesellschaft existieren **zwei unterschiedliche** und zum Teil gegensätzliche **Formen von Arbeit**: Zum einen die häusliche Produktion/Hausarbeit (hier umfassend verstanden als Arbeit in der Familie), die einer früheren, unmittelbar bedarfsorientierten, naturgebundenen Produktionsweise entstammt. Zum anderen die historisch auf sie aufbauende Produktionsform der industriellen Warenproduktion, die tauschorientiert ist und auf beruflicher Organisation von Arbeit beruht. Die Eigenart der jeweiligen Arbeitsform hat ein besonderes Verhalten des Arbeitenden gegenüber seiner Arbeit zur Folge.

In unserer primär auf Berufsarbeit ausgerichteten Gesellschaft zählt als Arbeit, was in ökonomischen Kategorien zu erfassen ist (Arbeitskraft gegen Lohn). **Berufsarbeit** gilt daher als die **eigentliche Arbeit**, während Hausarbeit gering geschätzt wird als historisch überholte Produktionsform und „Nicht-Arbeit“.

Hausarbeit [1] findet in überschaubarem Arbeits- und Sozialzusammenhang statt. Sie umfaßt viele unterschiedliche Tätigkeiten unterschiedlichen Schwierig-

keitsgrades, deren gesamter Ablauf vom Ausführenden verfolgt und bestimmt wird. Lernen und Handeln geschehen aus praktischer Anschauung (nicht „Ausbildung als systematisiertes, von der konkreten Problemsituation losgelöstes Wissen, sondern „Erfahrungswissen“).

Berufsarbeit ist die Leistung abstrakter, von den Besonderheiten, Wünschen, Problemen des Arbeitenden losgelöst Arbeit. Fähigkeiten, die nicht unbedingt für den Arbeitsprozeß erforderlich sind, werden in den privaten Bereich abgeschoben. Für Berufsarbeit geeignete Fähigkeiten werden zu Detailfunktionen zusammengefaßt und in wenige hochqualifizierte und viele geringqualifizierte (und -bezahlte) Tätigkeiten polarisiert. Die Arbeitsabläufe sind in Einzelaufgaben unterteilt, nicht im Ganzen überschaubar. Von daher enthält Berufsarbeit strukturell ein Element der Gleichgültigkeit. Oberstes Prinzip ist die Ökonomie von Zeit und Kosten.

Befriedigung wird nicht über Arbeitsinhalte vermittelt, sondern über Einkommen, tarifliche Einordnung, Titel, Statussymbole, Aufstiegschancen, Macht über andere. Eigenschaften wie Konfliktbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit, Taktierenkönnen sind zum Vorwärtkommen nötig.

Damit Berufsarbeit in der gegenwärtigen Form geleistet werden kann, müssen praktisch mindestens **anderthalb Personen** pro Arbeitsplatz zur Verfügung stehen. Im Hintergrund eines Berufstätigen muß eine weitere Person vorhanden sein, die den lebensnotwendigen „Alltagskram“ erledigt und für die Reproduktion sorgt. Diese Rolle der **Person im Hintergrund** ist in unserer Gesellschaft traditionell der **Frau** zugewiesen. Nicht eine „weibliche Biologie“ ist verantwortlich für bestimmte Eigenschaften, sondern die „historische Beschränkung von Frauen und Hausarbeit ... die lebensgeschichtliche Verinnerlichung der damit geforderten Einstellungen und Verhaltensweisen“.

Zur Erfüllung dieser Rolle wurden bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten entwickelt, geringeres Selbstwertgefühl, Bereitschaft zur Anpassung und Konfliktvermeidung, intuitiv-gefühlsbetontes Verhalten.

Genau das wird vermarktet und benutzt zur Herausbildung von „**typischen Frauenberufen**“. Der weibliche Teil der „Paarberufe“ Arzt—Krankenschwester, Chef—Sekretärin, Geschäftsmann—mit helfende Ehefrau übernimmt die weniger attraktiven und spektakulären (und schlechter bezahlten) Aufgaben [2].

Die „typischen Frauenberufe“ (zu denen natürlich auch das weite Feld der „Anlernberufe! und Fließbandtätigkeit zu rechnen ist) nehmen in der Prestigeskala der Berufswelt die unteren bis mittleren Werte ein: Aber auch dann, wenn **Frauen in nicht-traditionellen Berufen** arbeiten, wird ihr Arbeitsvermögen geringer eingeschätzt.

Die Verfasserinnen versuchen, Alternativen praktisch-politischen Handelns zu entwickeln, und dieser Abschnitt ist verständlicherweise der schwächste, weil am wenigsten präzise entwickelte Teil der Untersuchung. Als unverzichtbare Voraussetzung sehen sie eine Ver-

änderung der Berufsarbeit an, wobei sie fordern:

- Berufsstrukturen, die solidarisches Verhalten, nicht Konkurrenz fördern,
- gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen „Experten! und „Laien“ — Reduzierung der Überspezialisierung und Hierarchisierung,
- Inhalte der Berufsarbeit, die den ganzen Menschen und seine Fähigkeiten umfassen und nicht, wie gegenwärtig, ins Private abdrängen,
- auf Monate, ein Jahr oder länger aussetzbare Berufstätigkeit ohne Verlust des Arbeitsplatzes, für Frauen wie Männer.

Als weitere ebenso unverzichtbare Voraussetzung wird eine Veränderung in der Einstellung der Frauen angesehen. Sie, auf deren quantitative wie qualitative Arbeit das gegenwärtige Berufs- und Wirtschaftssystem angewiesen ist, müssen aufhören, ihre Arbeit selbst als minderwertig anzusehen und damit ihre eigene Diskriminierung zu verinnerlichen. Sie müssen lernen, bewußt und selbstbewußt die gegenwärtige Organisationsform der beruflichen Arbeit in Frage zu stellen und die Konflikte nach ihren tieferen Ursachen zu hinterfragen, die beispielsweise in Medizin, Erziehung, Sozialarbeit bestehen.

Keineswegs sollen sie lernen, sich der von Männern geprägten Berufswelt anzupassen und sogenannte Defizite aufzufüllen (in einer Art „kompensatorischen Erziehung“, die Frauen für berufliche Karriere fit macht). Damit würden sie nur die gleiche Verengung der Gefühle, Fähigkeiten, Verhaltensweisen durchmachen. Gerade die Unangepaßtheit an die bestehenden Normen bedeutet aber eine Chance für Veränderungen, die auch im Interesse der Männer liegen.

„Diese Konzeption mag utopisch klingen, ... aber wenn solche Veränderungen utopisch sind, dann bleibt auch die Chancengleichheit im Beruf utopisch.“

Wichtig ist dieser neue, aus der Frauenbewegung kommende Ansatz nicht wegen konkret-politischer Handlungsanweisungen — die liefert er nicht —, sondern weil er die Kritik des Berufssystems in die Abhandlung der „Frauenfrage“ einbezieht.

Vor einiger Zeit ließen sich politische Standpunkte recht genau nach ihrer Einstellung zur Berufstätigkeit der Frauen einschätzen: Ein Konservativer war, wer Frauenarbeit rundweg ablehnte. (Die Frau gehöre ins Haus als Ehefrau und Mutter, als Bewahrerin einer natürlichen Ordnung, der Familie, in deren Auflösung die Ursache für alle neuen gesellschaftlichen Übel zu suchen seien.) Ein Progressiver war, wer uneingeschränkt für die Berufstätigkeit der Frauen plädierte, weil sie untrennbar mit ihrer Emanzipation verbunden schien. Nun kommt durch die Kritik am System der Berufsarbeit eine differenziertere und vorsichtiger Sichtweise auf. Nicht Berufstätigkeit der Frauen an sich ist pauschal zu bejahen und um jeden Preis zu erkämpfen, die Organisationsform der Arbeit ist wesentlicher Teil des „Frauenproblems“ und in die Forderungen nach Veränderungen einzubeziehen [3].

Die Frage nach der Angemessenheit der bestehenden Form von Berufsarbeit, nach ihren subjektiven Belastungen und gesellschaftlichen Kosten muß — von wem auch immer — gestellt werden. Zu ihrer Formulierung beizutragen ist das Verdienst der vorliegenden Untersuchungen. Als nächste Frage ist die nach den Konsequenzen zu stellen. Dazu reicht das bisherige wissenschaftliche Instrumentarium nicht aus.

Barbara Bischoff, Berlin

Anmerkungen

- [1] Es werden bei der Analyse der beiden Arbeitsformen die grundlegenden Merkmale idealtypisch herausgearbeitet und gegenübergestellt, nicht etwa deren reale Erscheinungsformen beschrieben. Insbesondere bei der Charakterisierung der Hausarbeit sollte nicht das Mißverständnis entstehen, die Verfasserinnen hätten Heim- und Herdvorstellungen nach, wüßten nichts von der realen neurosegefährdeten Existenz der „Hausfrau“ und propagierten den Rückzug in die Privatsphäre als Ausweg für Frauen aus einer schlechten Berufsrealität.
- [2] Da in diesen sogenannten Frauenberufen „in der weiblichen Natur liegende“ Fähigkeiten nur verberuflicht werden, kann der zusätzliche Aufwand an institutionell-beruflicher Ausbildung eingeschränkt werden, und das drückt auf dem Markt später auch den Preis.
- [3] Empfehlenswert ist, nachzulesen, was bei Forderungen wie der nach mehr Teilzeitarbeit, nach außerfamiliärer Kinderbetreuung, nach qualifizierter Ausbildung für Mädchen, bei Maßnahmen wie „Mädchen in Männerberufe“ und anti-traditioneller Berufsberatung zu bedenken ist.

Berufsbildung im öffentlichen Dienst

Ergänzende Textsammlung des Berufsbildungsrechts des Bundes, der Länder, der Gemeinden und sonstigen öffentlich-rechtlichen Körperschaften

Hrsg. von Herbert Fritzsche, einschließlich 4. Ergänzungslieferung, 1032 Seiten, DM 56,—, zuzügl. Spezialordner DM 9,80. Erich Schmidt Verlag, Berlin, Bielefeld, München seit 1976

Die Regelungen zur Berufsbildung im öffentlichen Dienst sind äußerst unübersichtlich und uneinheitlich. Dies gilt vor allem für die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in den insgesamt 26 Ausbildungsberufen des öffentlichen Dienstes — darüber hinaus gibt es bis jetzt eine Fortbildungsordnung. Bei den Ausbildungsberufen sind bislang nur 6 bundeseinheitlich geregelt, für 16 Berufe bestehen Regelungen in einzelnen Bundesländern, Bezirken, Kommunen, Kirchenbezirken oder Handwerkskammern. Äußerst verwirrend und nicht überschaubar sind auch die Bestimmungen darüber, wer im Einzelfall zuständige Stelle im Sinne des § 84 BBiG ist.

Daher ist die Sammlung des Berufsbildungsrechts im öffentlichen Dienst als ergänzbare Loseblattsammlung zu begrüßen. Der Band enthält die einschlägigen Gesetze, Verordnungen und Beschlüsse des Berufsbildungsrechts im öffentlichen Dienst für Angestellte und Arbeiter. Ausbildungsbestimmungen für Beamte, Richter und Soldaten sind ausgeklammert, da die Ausbildung dieser Gruppen nicht unter das bestehende BBiG fällt. Doch auch so ist bereits ein sehr umfangreicher Band von 1032 Sei-

ten entstanden. Inzwischen ist bereits die 4. Ergänzungslieferung erschienen.

Neben den Bundesgesetzen zur Berufsbildung im öffentlichen Dienst werden Ausführungsvorschriften der Länder zum BBiG aufgeführt, insbesondere Regelungen über die zuständigen Stellen, Tarifverträge für Auszubildende einschließlich der Regelung der Ausbildungsvergütung und sonstiger geldlicher Leistungen, Richtlinien für Ausbildungsstätten und zur Auszubildendenprüfung, Richtlinien für Prüfungen, Beschlüsse über die Bildung von Berufsbildungsausschüssen und Verordnungen zur Ahndung von Ordnungswidrigkeiten. In einem weiteren Teil sind Aus- und Fortbildungsordnungen für einzelne Berufe des öffentlichen Dienstes zusammengestellt.

Die Ausbildungsregelungen der verschiedenen Berufe im öffentlichen Dienst sind allerdings nicht vollständig wiedergegeben. So fehlen die Ausbildungsordnungen zum Sozialversicherungsfachangestellten, zum Straßenwärter, zum Verwaltungsangestellten der Handwerksorganisation bzw. bei einer Industrie- und Handelskammer, zum Verwaltungsangestellten im kirchlichen Dienst und zum Wasserbauwerker. Andererseits sind Ordnungen von Ausbildungsberufen enthalten, die im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, das jährlich vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft herausgegeben wird, fehlen: die der Angestellten in der Landeskulturverwaltung, des Angestellten im Bereich des Bundesministeriums für Verkehr, des Forstwirten und des Pflanzenschutzlaboranten. Bei manchen Berufen stimmen auch die Bezeichnungen in dem Verzeichnis für anerkannte Ausbildungsberufe mit denen bei Fritzsche nicht überein. Z. B. trennt Fritzsche zwischen Büroassistentinnen, die in Hamburg ausgebildet werden, und Stenosekretärinnen, die in Frankfurt und Wiesbaden ausgebildet werden. Da beide Ausbildungsberufe im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe aber zusammen ausgewiesen werden, wäre ein solches Vorgehen auch in einer Sammlung des Berufsbildungsrechts sinnvoll gewesen. Insgesamt hätte eine Angleichung an die Bezeichnungen und die Systematik des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe die ohnehin zu kritisierende Unübersichtlichkeit etwas behoben. Unabhängig davon müßte die Sammlung bald um die fehlenden Ausbildungsordnungen ergänzt werden, da nur eine einigermaßen vollständige Sammlung für den Anwender von Nutzen sein kann.

Barbara Bergmann-Krauss, Berlin

Kostenrechnung der beruflichen Bildung — Grundsatzfragen und praktische Probleme

Hrsg. von Horst Albach, USW-Schriften für Führungskräfte, Band 10, Wiesbaden 1978

Die „Betriebserhebung“ der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung wurde im Laufe des Jahres 1972 durchgeführt. Im Frühjahr 1974 übergab die Sachverständigenkommission ihren Ab-

schlußbericht der Bundesregierung. Im ligen Mitglieder und Mitarbeiter dieser Kommission erneut zu Wort und legen einen Sammelband vor.

Was ist ihr Anliegen, nachdem die Diskussion um Reformen der beruflichen Bildung mit dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz eine für „alle Beteiligten wenig befriedigende Schlußnote gefunden“ (Vorwort) hat?

War die Feststellung der Sachverständigenkommission, daß es im Bereich der betrieblichen Erstausbildung noch erhebliche Rationalisierungsspielräume (ohne die Gefahr von Qualitätseinbußen) gebe, schon in Zeiten eines „normalen“ Verhältnisses von Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage von großem Interesse, so ist diese Erkenntnis in Zeiten einer — demographisch bedingt — stark steigenden Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und gleichzeitig anhaltender Unterbeschäftigung von ganz erheblicher Bedeutung: In dem Maße, in dem es gelingt, Rationalisierungsspielräume zu nutzen, können zusätzliche Ausbildungsplätze ohne zusätzliche Kostenbelastungen der Wirtschaft geschaffen werden. Voraussetzung für die Nutzung solcher Rationalisierungsspielräume ist die Kenntnis der Ausbildungskosten im einzelnen Unternehmen und der zwischenbetrieblichen Kostenvergleich, wofür wiederum eine entsprechende Kostenrechnung der beruflichen Bildung Voraussetzung ist.

Ausgehend von den Überlegungen „Zur Ausschöpfung und Weiterentwicklung des dualen Systems mittels einer Reform seiner Finanzierung“ (Friedrich Edding) und einem Abriss über „Die Kosten der betrieblichen Berufsausbildung nach den Ergebnissen der Sachverständigenkommission“ (Horst Albach) wird in vier Beiträgen ein System der Kostenrechnung der beruflichen Bildung entwickelt mit dem Ziel, hiermit den Ausbildungsbetrieben eine Anleitung und Hilfestellung für den Aufbau einer eigenen entsprechenden Kostenrechnung zu geben.

Hermann Pieper stellt in seinem Beitrag mit dem Kostenmodell das methodische Grundinstrument vor, das für die Berechnung der Ausbildungskosten des Betriebes erforderlich ist. Die Entwicklung und erfolgreiche praktische Anwendung dieses Kostenmodells erfolgte im Rahmen der Durchführung des Auftrages der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung.

Pieper macht mit seinem Beitrag deutlich, daß produktions-theoretische Grundlagen auch im Bildungsbereich anwendbar sind. Das Modell gestattet die Berücksichtigung mehrerer Ausbildungsprozesse, die sich durch die Ausbildung z. B. in einer Ausbildungswerkstatt, im allgemeinbildenden und fach-theoretischen Unterricht sowie in der betrieblichen Produktion ergeben können. Durch die differenzierte Eingabe von Mengen und Preisen nach verschiedenen Kostenträgern, z. B. Auszubildende, Praktikanten, Umschüler, Trainees sowie nach Ausbildungsprozessen sind die unterschiedlichsten Aussagen möglich, z. B.:

— Kostenwirksamkeit der unterschiedlichen Ausbildungsmethoden und -prozesse,

— Brutto- und Nettoausbildungskosten, nach Kostenträgern, um nur einige zu nennen.

Der besondere Reiz des von Pieper dargestellten Kostenmodells liegt nicht zuletzt darin, daß es für Modellrechnungen der betrieblichen Bildungsplanung herangezogen werden kann: Es beinhaltet die Möglichkeit, Auswirkungen von bildungspolitischen Vorgaben auf das betriebliche Ausbildungssystem und dem damit verbundenen Ausbildungsbudget zu analysieren und zu prognostizieren.

Die Beiträge von Dieter Ritter über die „Erfassung der Ausbildungskosten im Betrieb“, von Helmut Sausen über „Die Erfassung und Umlage von Bildungskosten der zentralen Bildungsabteilungen und -einrichtungen von Großunternehmen“ und von Karl-Heinz Schunck über „Die Erfassung der Erträge der Berufsausbildung“ geben Lösungen für die praktische Erfassung und Auswertung der Ausbildungskosten, der Ausbildungserträge wie auch der Weiterbildungskosten auf betrieblicher und Konzernebene. Die im einzelnen dargestellten und erläuterten Erfassungs- und Auswertungsbögen stellen eine Weiterentwicklung der entsprechenden Instrumente der Sachverständigenkommission dar.

Der besondere Wert der sorgfältig strukturierten Erhebungsformulare ist darin zu sehen, daß sie

- eine praktische Anleitung für das Vorgehen bei der Kostenerfassung darstellen,
- nahezu vollständig den betrieblichen Bildungsbereich abdecken,
- Verrechnungsschlüssel für nicht unmittelbar zurechenbare Kosten bereitstellen und
- das methodische Vorgehen bei der Ermittlung notwendiger Zeitangaben vorschreiben.

Die von Ritter vorgelegten Erhebungsformulare erscheinen insbesondere für die Erfassung von komplexeren betrieblichen Bildungssystemen mittlerer und großer Betriebe konzipiert. Ihre Anwendbarkeit bei kleinen Handwerksbetrieben — und auch bei einer Vielzahl mittlerer Betriebe — dürfte jedoch kaum gegeben sein. Zwar sind betriebsindividuelle Anpassungen vom Konzept her ohne besondere Probleme möglich, in dem z. B. die Fragen zu den Ausbildungsprozessen in der Ausbildungswerkstatt und/oder im allgemeinbildenden und fachtheoretischen Unterricht gestrichen werden, jedoch setzt darüber hinaus sowohl die verwendete Fachsprache im Erhebungsbogen und in den dazu gegebenen Erläuterungen, als auch insbesondere die eigentliche Berechnung der Ausbildungskosten, d. h. die Auswertung der Erhebungsdaten, ein großes Maß an mathematischem Verständnis und ökonomischem Denken voraus.

Auf die Frage, wie Bildungskosten der zentralen Bildungsabteilungen, die in der Regel nur bei sehr großen Unternehmen vorkommen, erfaßt aufgeschlüsselt und einzelnen Kostenträgern zugerechnet werden, gibt der Beitrag von Sausen eine Antwort. Damit könnte

den Unternehmen sowohl für die betriebliche als auch gesamtunternehmensbezogene Bildungsarbeit ein Kontroll- und Planungsinstrument gegeben sein.

Ein besonders schwieriges Problem stellt die Ermittlung der Ausbildungserträge dar. Eine dafür mögliche Lösung, die von der Sachverständigenkommission entwickelt wurde, hat Karl-Heinz Schunck sowohl hinsichtlich der Beschaffung der Basisdaten als auch im Hinblick auf die Zusammensetzung und Berechnung der Erträge im Detail dargestellt. Der Beitrag macht deutlich, daß die Zuverlässigkeit der berechneten Ausbildungserträge von dem Genauigkeitsgrad der Zeitmessungen oder -schätzungen für die produktiven täglichen Arbeitsstunden wie auch von den zu ermittelnden Leistungsgraden eines Auszubildenden abhängen. Für die Verwendung des Ertragskonzeptes in den Ausbildungsbetrieben gelten ähnliche Einschränkungen wie bereits oben für die Erfassung der Ausbildungskosten angeführt werden.

Nachdem Joachim Münch daran anschließend „Zur Frage der Qualitätsmessung der beruflichen Bildung“ einen kurzen Abriss des entsprechenden Teils des Abschlußberichtes der Sachverständigenkommission gibt, bekräftigt Horst Albach durch zusätzliche Auswertungen des empirischen Materials

die Aussage der Sachverständigenkommission, daß bei einer Steigerung der Ausbildungsqualität nicht zwingend mit einer Steigerung der Ausbildungskosten gerechnet werden muß, sofern es möglich ist, die vorhandenen Rationalisierungschancen zu nutzen.

In einem abschließenden Beitrag geht Harald Gerfin auf „Gesamtwirtschaftliche Auswirkungen von Reformen der beruflichen Bildung“ ein. Er untersucht dabei einerseits die Möglichkeit der Kostenüberwälzung im bisherigen Finanzierungssystem und bei einer Fondsfinanzierung und versucht andererseits den Entzugseffekt durch qualitative Ausdehnung des Berufsbildungssystems gegen den Produktionseffekt durch höhere Qualifikation der Beschäftigten abzuwägen. Gerfin kommt zu dem Ergebnis, daß „auch anspruchsvolle Bildungsreformen unter freiwilliger Mitarbeit der Betriebe und Institutionen der privaten Wirtschaft und ohne bedenkliche Verletzung ökonomischer Ziele in die Wege geleitet werden“ können.

Ingeborg Noll, Bonn

Autoren dieses Heftes

Alle Autoren dieses Heftes sind Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Das BHW sorgt dafür, daß Deutschlands öffentlicher Dienst bauen kann!



Er hat's geschafft!

W. Schwede, Förster im staatlichen Forstamt Rotenburg (Wümme)

Herr Schwede ist einer von mehr als 1½ Millionen BHW-Bausparern. Als Förster in einem staatlichen Forstamt trägt er zur Pflege und Erhaltung des Wald- und Tierbestandes bei und erfüllt auch wichtige Aufgaben im Bereich des Landschaftsschutzes. Wir vom BHW haben ihm bei der Finanzierung seines freistehenden Eigenheims geholfen. Als Angehöriger des öffentlichen Dienstes hat er Anspruch auf die BHW-Leistungen.

Wenn es um Erwerb oder Erhaltung von Haus- und Wohnungseigentum geht, wenden sich Beamte, Angestellte und Arbeiter des öffentlichen Dienstes an ihr BHW. Tun Sie's auch, wenn Sie dazugehören. Postkarte genügt!

BHW

die Bausparkasse für
Deutschlands öffentlichen
Dienst · 3250 Hameln 1

**Wir gehören zusammen: Deutschlands
öffentlicher Dienst und sein BHW!**

Schriften zur Berufsbildungs- forschung



Herausgeber:
Bundesinstitut für
Berufsbildung •
Der Generalsekretär

Jürgen Pischon, Ellen Schulz, Erk Andresen,
Dirk Paul, Hans-Hermann Schumann
Band 47

Doppelprofilerte Bildungsgänge im Sekundarbereich II

1977. 234 Seiten, Best.-Nr. 91856, kart., DM 30,—

Die Veröffentlichung soll einen Beitrag zur Entwicklung doppelprofilierter Bildungsgänge leisten. In einem ersten Teil wird ein allgemeiner Überblick über den Entwicklungsstand dieser Bildungsgänge in Theorie und Praxis gegeben. Zentraler Gegenstand der Untersuchung sind Modellversuche im beruflichen Bildungswesen. Zu Ihrer Analyse wird ein Raster entwickelt, das eine thesenartige Beschreibung doppelprofilierter Bildungsgänge ermöglicht. In einem zweiten Teil werden im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung des Betriebspraktikums der Klasse 11 der Fachoberschule Maßnahmen entwickelt, die zur Verbesserung der Anrechnungsfähigkeit des Betriebspraktikums führen und exemplarische Bedeutung bei der Entwicklung doppelprofilierter Bildungsgänge haben.

Volker Preuß, Peter Mihm, Sabine Adler, Erika Fink,
Dietrich Harke, Rolf Kleinschmidt, Günter Kühn,
Brigitte Wolf
Band 48

Auswahlbibliographie zur Berufsbildung Erwachsener.

Stand: 31. Dezember 1976

1977. 119 Seiten, Best.-Nr. 91857, kart. DM 16,—

Die Auswahlbibliographie umfaßt ca. 600 deutschsprachige Titel, die in den Jahren 1967 bis 1976 nahezu ausschließlich in der Bundesrepublik Deutschland erschienen sind. Aufgenommen wurden eigenständige Veröffentlichungen, Beiträge aus Sammelbänden, Aufsätze aus Zeitschriften bzw. Periodika, Gesetzestexte und Statistiken zur Berufsbildung Erwachsener. Ein Abschnitt „Bibliographien“ verweist auf den Zusammenhang dieses Bereichs mit der Berufsbildung Jugendlicher und mit der allgemeinen und politischen Bildung Erwachsener. Der Band ist systematisch nach zehn Sachpunkten gegliedert.

Armin Hegelheimer, Lothar Schaeffer
Band 49

Berufsanalyse und Ausbildungs- ordnung. Eine Problemstudie über die Bedeutung von Arbeits- und Berufsanalysen für die Entwicklung von Ausbildungs- berufen

1977. 177 Seiten, Best.-Nr. 91858, kt., DM 24,—

Die Studie gibt einen Aufriß über Stand und Perspektiven der Ausbildungsordnungsforschung. Dabei werden Ziele, methodische Grundlagen und Ansätze zur Weiterentwicklung dieses neuen Schwerpunktes in der Berufsbildungsforschung umrissen. Im Mittelpunkt steht der Beitrag von Arbeitsplatz- und Tätigkeitsanalysen zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen, nach dem die früher vorherrschende empirisch-pragmatische Orientierung inzwischen durch eine systematisch-arbeitswissenschaftliche Konzeption in der Ausbildungsordnungsforschung abgelöst worden ist. Zugleich werden aber auch neuere Ansätze in die Untersuchung einbezogen, die eine komplexe Ausbildungsberufsanalyse mit Hilfe von Handlungsstruktur-, Lernziel-, Qualifikations- und Berufsdeckungsanalysen zu entwerfen suchen. Abschließend werden Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Ausbildungsanalyse als Steuerungsinstrument der Ausbildungsordnungsforschung aufgezeigt. Eine Zusammenstellung ausgewählter Klassifikationssysteme des In- und Auslands schließt die Arbeit ab.

Günter Pätzold
Band 50

Auslese und Qualifikation. Institutionalisierte Berufsaus- bildung in westdeutschen Großbetrieben

1977. 326 Seiten, Best.-Nr. 91859, kt., DM 38,—

Über den Stellenwert und die zu übernehmenden Aufgaben einzelner Lernorte innerhalb eines Systems der Berufsausbildung herrscht weitgehend Uneinigkeit. Dies ist nicht zuletzt auf das Fehlen empirisch-systematischer Forschungen zur pädagogischen Funktion der vorhandenen Lernorte zurückzuführen. An diesem Defizit setzt die Untersuchung an: Ihr Gegenstand sind die spezifischen Selektions- und Sozialisationsleistungen industrieller betriebseigener Lehrwerkstätten im Vergleich wie in Abgrenzung zu anderen Lernorten der Sekundarstufe II. Die übersichtlich dargestellten Befunde der Studie werden gestützt durch die Befragungsergebnisse von 891 Auszubildenden, 93 Ausbildern und 68 ehemaligen Auszubildenden aus vier industriellen Unternehmungen.

Wilfried Reisse
Band 51

Laufbahnentscheidungen und Erfolgsprognosen in der beruflichen Bildung. Unter- suchungen an Berufsfach- schulen

1977. 230 Seiten, Best.-Nr. 91860, kt., DM 30,—

Der Verfasser analysiert in einer Längsschnittuntersuchung am Beispiel von vier hauswirtschaftlich-pflegerischen Berufsfachschulen in Hessen die Möglichkeiten und Grenzen von Eignungsprognosen für berufliche Bildungsgänge. Die vorliegende, mehr grundlagenorientierte Untersuchung bezieht sich auf Entscheidungen über Bewerber für einen Ausbildungsplatz oder allgemein für einen beruflichen Bildungsgang und auf individuelle Erfolgsprognosen („Eignungsprognosen“), die für solche Laufbahnentscheidungen herangezogen werden. Gegenstand der Arbeit sind außerdem Probleme, die bei Prüfungen und Lernerfolgskontrollen in der beruflichen Bildung zu lösen sind sowie methodische Ansätze zur Analyse und Evaluation von Berufsfachschulen.

NEU

Rolf Kleinschmidt, Bent Paulsen, Felix Rauner,
Eberhard Wenzel
Band 52

Modellversuche – Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis

1978. 277 Seiten, Best.-Nr. 91861, kt., DM 34,—

Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstitutes für Berufsbildung und des wirtschafts- und berufspädagogischen Studienkreises am 28. und 29. September 1976 in Berlin.

NEU

Eva Hoge, Sabine Kaiser, Wilfried Reisse
Band 53

Curriculumanalyse, Curriculumbewertung und Curriculumdokumentation

1978. 104 Seiten, Best.-Nr. 91862, kt., DM 16,—

Bitte fordern Sie
Sonderverzeichnis BE 18 an.

Schroedel

Informationen und Auslieferung
Hermann Schroedel Verlag KG, Abt. Vertrieb,
Postfach 81 06 20, 3000 Hannover 81.

BBFA 05