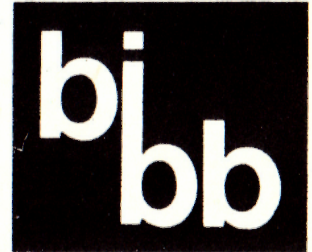


A 6835 F

Berufsbildung In Wissenschaft und Praxis
Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt
Heinemann Verlagsgesellschaft mbH
Postfach 42 03 20, 1000 Berlin 42



Berufsbildung
in Wissenschaft und Praxis

5 Oktober 79

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung: BWP)

— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung —

einschließlich

Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildung

Herausgeber

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

Redaktion

Klaus Heilmann (verantwortlich),
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (0 30) 86 83 3 41 od. 2 23

Beratendes Redaktionsgremium:
Dietrich Krischok, Rudolf Werner

Die mit Namen gekennzeichneten 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 angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgeschickt werden.

Verlag

Heenemann Verlagsgesellschaft mbH,
Bessemerstraße 83, 1000 Berlin 42,
Telefon (0 30) 7 53 60 31

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.

Kündigung:

Die Kündigung kann zum 30. Juni und
31. Dezember eines jeden Jahres erfolgen,
wobei die schriftliche Mitteilung hierüber bis
zum 31. März bzw. 30. September beim
Herausgeber eingegangen sein muß.

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

Buch- und Offsetdruckerei
H. Heenemann GmbH & Co
Bessemerstraße 83, 1000 Berlin 42

Inhalt

Martin Baethge

Berufliche Sozialisation und Berufsbildungssystem
Lernen in der Ausbildung

1

Burkart Lutz

Das Verhältnis von Technik, Bildung und Arbeit
als Problem politischen Handelns

8

Georg Böll

Länderprogramme zur Verbesserung der
betrieblichen Ausbildungsplatzsituation
Ein systematischer Überblick

11

Hermann Benner

Zur Problematik der Erarbeitung von
Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung
mit schulischen Rahmenlehrplänen
Das neue Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren

14

Tagungen und Kongresse

18

Michael Ehrke

Warenkunde im Einzelhandel
Berufspraktische Bedeutung
— Curriculare Probleme

19

Wilfried Malcher

Arbeitsmarktsegmentation und Finanzierung
der beruflichen Weiterbildung

23

EMPFEHLUNG DES HAUPTAUSSCHUSSES

28

EMPFEHLUNG DES LANDESAUSSCHUSSES

29

UMSCHAU

30

KURZMELDUNGEN

32

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Martin Baethge, Prof. Dr.; Direktor des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen
(Friedländer Weg 31, 3400 Göttingen)

Hermann Benner; Abteilungsleiter in der Hauptabteilung Ausbildungsordnungsforschung
des Bundesinstituts für Berufsbildung (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Georg Böll; Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bereich Ökonomische
Grundlagen (Friesdorfer Straße 151—153, 5300 Bonn 2)

Michael Ehrke; Mitarbeiter des Instituts für Wirtschaftspädagogik der Freien Universität Ber-
lin (Fabekstraße 13, 1000 Berlin 33)

Burkart Lutz, Prof. Dr.; Geschäftsführender Direktor des Instituts für Sozialwissenschaftliche
Forschung e. V. (Jakob-Klar-Straße 9, 8000 München 40)

Wilfried Malcher; Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bereich Ökonomische
Grundlagen (Friesdorfer Straße 151—153, 5300 Bonn 2)

Martin Baethge

Berufliche Sozialisation und Berufsbildungssystem

Lernen in der Ausbildung*

Das Anliegen dieses Beitrages ist es, über die Tagesfragen hinauszusehen und die fraglos beträchtlichen aktuellen Probleme der Berufsbildung auf ihre strukturellen Momente hin zu durchdenken und uns grundsätzlich zu fragen, was denn die Ziele und Inhalte der Berufsbildung sein sollen und in welchen Ausbildungsformen sie realisiert werden können. Eine derartig grundsätzliche Reflexion auf Ziele, Inhalte und Formen, also der Qualität der Berufsbildung, scheint mir dringend erforderlich. Ist es doch wohl eine der bedenklichsten Erscheinungen, die das von niemandem so recht geliebte Ausbildungsplatzförderungsgesetz gezeitigt hat, daß in den letzten Jahren in Politik und Öffentlichkeit über Berufsbildung häufig eher in einer — pointiert ausgedrückt — *Lotterie-Atmosphäre* über den quantitativen Ausgleich von Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen gehandelt worden ist als unter inhaltlichen Gesichtspunkten der Qualität der beruflichen Bildung.

Nehmen wir also die Anregung, zum Nachdenken wahr und tun wir dies durchaus mit einer gewissen Distanz zur Alltagsrealität, aber immer noch nah genug zu ihr, um die aufgeworfenen Fragen und Probleme als Aufgaben zu begreifen, die uns auch heute gestellt sind! Die Frage „Was sollen unsere Kinder lernen?“ bedeutet, auf Berufsbildung bezogen, für mich auch, die Berufsbildung aus dem ihr durch ihre institutionelle Verfassung aufgeprägten Arbeitsmarktbezug herauszulösen und in den umfassenderen Zusammenhang *beruflicher Sozialisation* zu stellen. Berufliche Sozialisation meint mehr und etwas anderes als nur den Erwerb von fachlichem Wissen und praktischen Fähigkeiten zur Ausübung einer oder auch mehrerer (Berufs)Tätigkeiten; der Begriff meint auch mehr als dieses *und* den Erwerb der Kenntnisse über die Struktur des unmittelbaren und mittelbaren Arbeitsumfeldes im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt (obwohl die systematische Vermittlung der rechtlichen, sozialen und ökonomischen Umfeldbedingungen eines Ausbildungsberufes an alle Auszubildenden gegenüber dem heutigen Zustand der Berufsbildung schon ein Fortschritt wäre). Berufliche Sozialisation meint den komplexen Prozeß der Persönlichkeitsentfaltung und gesellschaftlichen Integration des Kindes/Jugendlichen in einer bestimmten Lebensaltersphase über die Vermittlung beruflicher Qualifikationen und mit dem Ziel, ihm über die Fähigkeiten zur Berufsausübung auch die Voraussetzungen einer gesellschaftlichen Existenz als Erwachsener zu schaffen. Dieser Prozeß ist offensichtlich für verschiedenartige Berufstätigkeiten unterschiedlich strukturiert, für Akademiker etwa anders als für Facharbeiter. Wir wollen uns im folgenden auf die vorherrschende Form der Vorbereitung auf praktische Tätigkeiten konzentrieren, auf die Form der dualen Ausbildung, die die meisten Jugendlichen zwischen 15/16 und 18/19 Jahren als Berufsbildung durchlaufen.

Fragestellungen

Aus diesem Begriff beruflicher Sozialisation lassen sich unmittelbar drei zentrale Fragen an das Berufsbildungssystem ableiten, die zugleich Gesichtspunkte für Ziele und Formen beruflicher Bildung enthalten und zu grundsätzlicher Reflexion anregen können:

— Wieweit trägt die Struktur der Berufsausbildung (nicht das je konkrete einzelne Auszubildende) der besonderen Entwicklungsproblematik der Jugendlichen dieser Altersstufe, die in

der Sozialisationstheorie allgemein mit Adoleszenz bezeichnet und von ihrer Entwicklungsstruktur her als normative Krise im Sinne einer breiten Verhaltensverunsicherung interpretiert wird, Rechnung und wieweit kann von der Berufsausbildung ein positiver Beitrag zu ihrer Lösung ausgehen?

— Kann — und unter welchen Bedingungen — heute von der Berufsausbildung als Vorbereitung auf eine bestimmte Berufsrolle zugleich umfassender auch die Vorbereitung des Jugendlichen auf seine Rollen als Erwachsener in dieser Gesellschaft betrieben werden? Mit welchen möglichen Effekten wird hier sozialisiert?

— Wieweit gelingt es mit der vorfindlichen Form der Berufsausbildung, allen Jugendlichen eine berufliche Entwicklungsmöglichkeit; die die materielle Voraussetzung für ihre gesellschaftliche Entfaltung ist, zu eröffnen und ihnen die qualifikatorischen Voraussetzungen zur beruflichen Selbstbehauptung in einer ständigem Wandel unterliegenden Wirtschaft zu vermitteln.

Ich möchte versuchen, diese drei Fragen zu erörtern, an ihnen einige strukturelle Probleme des gegenwärtigen Berufsausbildungssystems verdeutlichen, um abschließend perspektivische Schlußfolgerungen für eine Reform der Berufsbildung anzudeuten. Ich halte mich dabei bewußt im Rahmen des dualen Systems im Sinne einer Parallelität von praxisintegrierten und praxisdistanzierten Ausbildungssequenzen, da ich meine, daß seine Struktur einige positive Momente enthält, die zu bewahren lohnt, zu deren Bewahrung es aber nicht unerheblicher Veränderungen bedarf. Was am Ende von der gegenwärtigen Form des dualen Systems bleibt, läßt sich vorab nicht entscheiden.

Adoleszenz und die Struktur der Berufsbildung

Unter Adoleszenz wird in der Sozialisationstheorie jene Entwicklungsphase des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenen verstanden, in der der Jugendliche in der Auseinandersetzung mit den Eltern seine kindliche Bindung an sie lockert und in der Hinwendung zu seiner eigenen Generation eine eigene Identität finden muß [1]. Diese Phase beinhaltet das Erreichen der Geschlechtsreife, den Aufbau heterosexueller Beziehungen und den Erwerb erwachsenenspezifischer Rollen, vor allem der Berufsrolle. Diese Phase enthält die Gefahr der Identitätsdiffusion — wie Erikson sie charakterisiert —, d. h. sie ist durch eine tiefe Unsicherheit des Jugendlichen in allen Bereichen seiner Persönlichkeit, im Körperlichen, Emotionalen, Intellektuellen und somit auch in seinen sozialen Beziehungen, gekennzeichnet. Es ist eine Phase der Suche und Neuorientierung, verbunden häufig mit einer starken Aufgeschlossenheit und Kreativität, aber auch mit starker Beeinflussbarkeit und Labilität. In der Entwicklung des moralischen Bewußtseins, also dem, was man selbständige Urteilskraft im Zusammenleben nennen kann, vollzieht sich hier, folgt man den Theorien über die Entwicklungsstufen sozialer Kompetenz (*Habermas, Kohlberg*), der Übergang von einer Orientierung an vorgegebenen Konventionen, Autoritäten und Rollenerwartungen zu einer Orientierung an universalen (person- und kontextunabhängigen) ethischen Prinzipien, die jetzt „eine stärker individualisierte, relativ rollenunabhängige Form der Integration des Persönlichkeitssystems“ [2] und damit das autonome Wahrnehmen von Erwachsenenrollen ermöglichen**. Auf der kognitiven Ebene

* Der Aufsatz stellt die redaktionell überarbeitete Fassung des Referats dar, das der Verf. auf dem Forum Zukunft „Was sollen unsere Kinder lernen?“ der SPD am 8. Mai in Böblingen gehalten hat.

** Ich gehe an dieser Stelle nicht auf die schmale empirische Basis der Kohlbergschen Entwicklungstheorie ein und auch nicht auf das Problem, wieweit seine Entwicklungsstufen in der Realität anzutreffen sind.

wird als Voraussetzung für das Gelingen dieses Übergangs der Erwerb der Fähigkeit zu formal-logischem und hypothetischem Denken und einer differenzierten formal-begrifflichen Sprache angesehen.

Es besteht Übereinstimmung darüber, daß der Ausgang der Adoleszenz — ob es zur Herausbildung einer neuen Ich-Identität als Erwachsener kommt — entscheidend das weitere Leben des Erwachsenen bestimmt. Befragt man nun die Sozialisationstheorie danach, was an sozialer Erfahrungsbasis außerhalb des unmittelbaren Familienzusammenhangs den Verlauf der Adoleszenzkrise positiv beeinflussen kann, so bleiben die Antworten relativ unbestimmt, u. a. deswegen, weil man überhaupt schwer zu generalisierenden Aussagen kommen kann, da hier die je individuelle Persönlichkeitsstruktur die äußeren Bedingungen unterschiedlich gewichtet, dennoch gibt es Anhaltspunkte: der Jugendliche muß in seiner Umwelt Verständnis für die Unsicherheit und (möglicherweise) Unausgeglichenheit seiner Stimmungen finden, er muß experimentieren können, seine Fähigkeiten erproben können, ohne zu früh festgelegt zu werden, er muß sich mit seiner Umwelt auseinandersetzen und eine gewisse Kritikfähigkeit entwickeln können, in seinen Leistungen Anerkennung finden, und ihm müssen die Möglichkeiten zur Entwicklung der kognitiven, sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten gegeben werden, für die nicht zuletzt die Interaktion mit Gleichaltrigen einen hohen Stellenwert hat. Die Bedeutung einer entwicklungsphasenspezifischer Sozialorganisation wird vielleicht durch den historischen Hinweis noch deutlicher, daß es durchgängiges Merkmal aller komplexen Industriegesellschaften ist, daß sie den von ökonomischen Zwang freien Entfaltungsspielraum für die Jugendlichen, das sogenannte psychosoziale Moratorium, kontinuierlich zeitlich ausgedehnt haben. Und es lohnt vielleicht, einmal darüber nachzudenken, warum gerade die bürgerlichen Gesellschaften jenen Jugendlichen, die später einmal zu den gesellschaftlichen Führungsgruppen zählen, von denen also ein besonders hohes Maß an Selbstständigkeit, Verantwortungsbewußtsein und eigenständig-kreatives Handeln erwartet wird, das zeitlich längste Moratorium eingeräumt haben und einräumen und umgekehrt: welche Funktion hat ein Ausbildungssystem, das die Mehrheit der Jugendlichen ab 15/16 diesen Spielraum nimmt?

Versucht man, die hier skizzierten Momente der Adoleszenzkrise auf die Struktur der Berufsbildung zu beziehen, so ist vorab die Feststellung zu treffen, daß man sich nirgends auf empirisch gesicherte Forschungsergebnisse stützen kann. Ist die Adoleszenz bis in die neuere Zeit hinein auch von der Sozialisationsforschung vernachlässigt, so gilt für die Berufsbildungsforschung in noch stärkerem Maße, daß umfassend sozialisationstheoretische Fragestellungen nicht zu ihren bevorzugten Forschungsgegenständen zählen; wie die Berufsbildung selbst steht auch die Berufsbildungsforschung weitgehend unter einem direkten Bezug zum Arbeitsmarkt und zum Wirtschaftsprozess. Insofern haben die folgenden Gedanken auch mehr den Charakter von Plausibilitätsüberlegungen und weiterführenden Fragen auf der Grundlage bisheriger Forschung als den von neuen Forschungsergebnissen.

Ausbildungsort Betrieb

Ich glaube durchaus, daß in der praktischen Ausbildung im Betrieb Momente enthalten sind, die unter den skizzierten Aspekten der Adoleszenzphase günstiger zu beurteilen sind als gegenwärtige Formen schulischer Unterweisung. Allerdings sind dies Momente, die keineswegs ausschließlich und unabdingbar nur im Betrieb zu realisieren sind. Zu ihnen würde ich etwa die Erfahrungsmöglichkeit des Jugendlichen rechnen, selbst nützliche Arbeit leisten zu können, die gesellschaftlich anerkannt wird und die deswegen u. U. auch in stärkerem Maße positiv zur Entwicklung eines Selbstwertgefühls, zur Erfahrung des eigenen Leistungsvermögens beitragen kann als eine vornehmlich rezeptive schulische Lernsituation. Auch die Ausbildungsvergütung spielt hier eine Rolle, sie mag nicht nur als Symbol für die Nützlichkeit der eigenen Leistung in der Ausbildung einen positiven Sozialisationseffekt haben, sondern auch in ihrem materiellen Gehalt eine

Lockerung der Abhängigkeit von den Eltern bedeuten und ein Gefühl der Unabhängigkeit stärken. Das unmittelbare Eingebundensein in die Welt der Erwachsenen und die konkrete Erfahrung der sie beherrschenden Widersprüche und Konflikte kann unter bestimmten Bedingungen eine produktive Auseinandersetzung mit der Realität fördern und ein der späteren Situation von abhängig Beschäftigten adäquates Berufsrollenverständnis vermitteln; dies vor allem dann, wenn die Jugendlichen an den politischen und gewerkschaftlichen Auseinandersetzungen im Betrieb aktiv teilnehmen und deren Bezug zu ihren eigenen Interessen und Problemen erfahren.

Wenn wir in der Begegnung mit der Realität der Erwachsenenwelt in der gegenwärtigen Berufsbildung sozialisatorisch positive Momente vermuten, so hängen die tatsächlichen Wirkungen doch einerseits von den psychischen und intellektuellen Verarbeitungsmöglichkeiten ab, mit anderen Worten von der Persönlichkeitsstruktur, die der Jugendliche bis dahin erworben hat, andererseits von dem Grad der Reversibilität bzw. Irreversibilität der in dieser Begegnung vom Jugendlichen getätigten Handlungen und Entscheidungen; ob tatsächlich Auseinandersetzung mit dieser Realität möglich ist oder Anpassung gefordert, ja erzwungen wird; und hier liegen die Probleme.

Zeitpunkt der Berufswahl

Als erstes Problem wäre der m.E. viel zu frühe Zeitpunkt der Berufswahl (im Sinne eines Ausbildungsberufs) zu nennen. Die Mehrheit der Jugendlichen muß sich in einem Alter mit relativ hoher Verbindlichkeit für einen Beruf entscheiden, wo sie von ihren Entwicklungsbedingungen her kaum zu eigenständiger Urteilsbildung fähig sind. Dies ist nicht in erster Linie ein Informationsproblem. Im allgemeinen ist es hauptsächlich die Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden, was die jungen Leute beunruhigt* [3]. Sich mit 15 oder 16, zum Teil schon mit 14 Jahren für einen Beruf entscheiden zu müssen, da liegt m.E. eine in ihren Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Verhältnis zur Berufstätigkeit kaum abzuschätzende Überforderung. Was bietet sich da mehr an, als sich an das Nächstliegende und Sichere zu halten und gleichsam stellvertretend die Eltern diese lebenswichtige Entscheidung treffen zu lassen, sei es real, sei es über die Identifizierung mit dem Vater oder der Mutter oder sei es negativ im Protest gegen sie in vermeintlicher Eigenständigkeit. Besonders problematisch wird es dort, wo ein qualitativ und quantitativ beschränktes Ausbildungsplatzangebot auch noch den Rest eigener oder elterlicher Vorstellungen zunichte macht und die Berufswahl nur noch eine Zwangsanpassung an eine unzulängliche Realität ist. Es drängt sich mir die Frage auf, ob nicht ein Teil der in Deutschland überdurchschnittlich hohen intergenerativen beruflichen Immobilität auch mit auf diese zu frühe Berufswahl zurückzuführen ist und sie damit ein wichtiges Moment in der schichtenspezifischen Reproduktion beruflicher Chancenungleichheit ist.

Struktur der Ausbildung

Ein zweiter zentraler Punkt betrifft dann die Struktur des Ausbildungsverhältnisses selbst und den Status des Auszubildenden. Es könnte sein, daß das, was die Schule den Jugendlichen in bestimmter Hinsicht zu viel an Schutz bietet, die betriebliche Lehre ihnen zu wenig bietet. Die Lehre ist kein Moratorium, wie *Döbert/Nunner-Winkler* konstatieren und daher ein Abschneiden des Verlaufs der Adoleszenzkrise bei Lehrlingen vermuten. Ob dieses tatsächlich der Fall ist und mit welchen psychischen Kosten diese Form beruflicher Sozialisation für die betroffenen Jugendlichen verbunden ist, wäre endlich genauer zu untersuchen. Denn auf jeden Fall wird der Auszubildende eher als Quasi-Erwachsener denn als Jugendlicher behandelt. Der Lehrling ist Kostenfaktor und erscheint auf der Rechnung (zumindest im Handwerk)! Oder anders ausgedrückt: die Ausbildung im Betrieb ist in der Regel in einen Prozeß zweckrationalen Handelns eingebunden, der zu wenig Spielraum für die spezifischen Entwicklungsprobleme der Jugendlichen hat. Schaut man sich die Begründun-

gen der Unternehmer und ihrer Interessenorganisationen für die betriebliche Ausbildung an, so taucht darin ein Begriff von *Ernstsituation* auf, dem jegliche Sensibilität für die Entwicklungsprobleme der Jugendlichen abgeht, in dem es kaum Irrtumstoleranz, Experimentier- und Selbsterfahrungsspielraum gibt, dafür um so mehr *Sachgesetzlichkeiten* und betriebliche Notwendigkeiten. *Lehrjahre sind keine Herrenjahre!* — Vielleicht sollte man diese rigorose Verneinung jugendlichen Eigeninteresses in der Ausbildung einmal in ihrem Wahrheitsgehalt ernst nehmen und statt auf die Jugendlichen auf das Ausbildungssystem beziehen und es stärker der Sozialisationsphase anpassen.

Denn ich habe nicht nur die Befürchtung, daß zu wenig Reversibilität in der betrieblichen Ausbildung dem Jugendlichen eingeräumt wird. Ich fürchte darüber hinaus, daß die der Adoleszenzphase zugeschriebenen kreativen Potenzen — *Edith Jacobsen* spricht davon, daß hier „eine einzigartige, dynamische, ökonomische und strukturelle Situation entsteht, die in vieler Hinsicht an die Verhältnisse erinnert, die man bei kreativen Erwachsenen findet“ [4] — in der *Ernstsituation* der Mehrzahl der betrieblichen Ausbildungen nicht genutzt, sondern eher wegen der Dominanz instrumentell-zweckrationaler Kriterien unterdrückt und in Routine erstickt werden.

Handwerk ermöglicht Entwicklung von Kommunikation nicht

Wenn zur Herausbildung der eigenen Identität auch die Kommunikation mit Gleichaltrigen eine wesentliche Rolle spielt, so wird in der betrieblichen Ausbildung einem Großteil der Auszubildenden — der Mehrheit derjenigen, die in handwerklichen und anderen kleinbetrieblichen Verhältnissen ausgebildet werden — diese Kommunikation nicht hinreichend ermöglicht. Der Auszubildende sieht sich hier einem Übergewicht an Erwachsenen ausgesetzt, demgegenüber er sich leicht isoliert und unterlegen fühlen kann und seinen Widerspruch vielleicht lieber hinunterschluckt als ihn offen zu artikulieren. Da er gerade in diesen Ausbildungsverhältnissen besonders häufig schon Erwachsenenfunktionen übernehmen muß — man denke etwa nur an die vielen Sprechstundenhelferinnen, Lehrlinge, die oft die ganze Verwaltung kleinerer Arztpraxen schmeißen, oder an viele Auszubildende im Hotel- und Gaststättengewerbe —, ist er einem doppelten Druck ausgesetzt, dem der Person und dem der Funktion, und gezwungen, schon ständig eine Erwachsenen-Berufsrolle zu spielen, was immer zugleich auch zu häufig eine Verdrängung altersspezifischer Interessen und Wünsche bedeutet.

Schließlich sei in diesem Zusammenhang noch ein weiteres Problem angeschnitten, das die kognitive Entwicklung der Jugendlichen angeht. Wenn es richtig ist, daß die Entfaltung eines vollentwickelten moralischen Bewußtseins im Sinne einer flexiblen prinzipiengeleiteten Handlungs- und Urteilskompetenz stark mit dem Erwerb der Fähigkeit zu formal-operationalem Denken und einer differenziert begrifflichen Sprache zusammenhängt, dann dürfte das Vorherrschende instrumentell-pragmatischer Akte in der Berufsbildung mit relativ geringen Anteilen sprachlicher und begrifflicher Auseinandersetzung ein schwerwiegendes Problem für die Persönlichkeitsentwicklung darstellen. Dieses gewinnt an Gewicht, wenn man in Rechnung stellt, daß es sich bei den Auszubildenden vielfach um Jugendliche handelt, die von ihrem sozio-kulturellen Herkunftsmilieu her hinsichtlich der Ausbildung von begrifflicher Sprache, formaler Intelligenz und Schulbildung ohnehin gegenüber den Kindern aus den traditionell bürgerlichen Schichten benachteiligt sind. Ich räume ein, daß hiermit ein Problem angesprochen ist, das nicht allein oder auch nur in erster Linie vom Betrieb her angebar ist, sondern auch eine Veränderung der vorgängigen und parallelaufenden schulischen Lernprozesse erfordert; hinter ihm steht letztlich die noch immer recht weit bestehende Arbeitsteilung in geistige und körperliche Arbeit. Zu seiner Lösung könnte freilich der Betrieb durch eine Erweiterung der Möglichkeiten zu diskursiver (nicht nur instrumentell-pragmatischer) Auseinandersetzung mit den technischen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen von Ausbildung und Arbeit auch beitragen.

Wir können an dieser Stelle ein erstes berufsbildungspolitisch relevantes Zwischenresümee aus der Analyse des Verhältnisses von Adoleszenz und Ausbildungsstruktur ziehen. Wenn wir wollen, daß unsere Kinder sich zu kritischen selbstbewußten Erwachsenen entwickeln sollen, muß offensichtlich an der Struktur der Ausbildung einiges geändert werden. Dies muß nicht heißen Auflösung des dualen Systems. Zwei Punkte erscheinen mir aber unabdingbar:

— Erstens wäre die Entscheidung für den Beruf auf einen Zeitpunkt zu verschieben, an dem der Jugendliche selbst ein höheres Maß an Urteilskraft und auch an Selbsterfahrung in bezug auf seine Fähigkeiten hat, also eher an den Abschluß der Adoleszenz als jetzt (für viele) in der Mitte.

— Zweitens wäre eine *Pädagogisierung des Betriebes* (*Lempert*) erforderlich, d. h. eine Anpassung der betrieblichen Ausbildungsstruktur an die spezifischen Entwicklungsprobleme des Jugendlichen. Erst dann kämen die produktiven Momente der betrieblichen Ausbildung auch tatsächlich zum Tragen. Ob dies bei der gegenwärtigen Ausbildungsverfassung, vor allem bezogen auf die Formen der Kontrolle und Finanzierung, möglich ist, erscheint mir allerdings sehr fraglich.

Berufsbildung und gesellschaftliche Handlungskompetenz

Mit der von der ökonomisch-technischen Entwicklung erzwungenen Auflösung der Einheit von Arbeitsprozeß und Lebensumwelt, die mit dem Ausgang des Feudalismus beginnt und sich in der bürgerlichen Industriegesellschaft sukzessive fortsetzt und zu einer irreversiblen Struktur in allen hochkomplexen, auf einer differenzierten Arbeitsteilung beruhenden Gesellschaften führt, verliert das Berufskonzept seine normative Kraft als Sozialisationskonzept. Unter dem Gesichtspunkt von Sozialisationsprozessen kann es gerade als der entscheidende Strukturunterschied zwischen traditional-ständischen und hochkomplexen Gesellschaften angesehen werden, daß in jenen die gesellschaftliche Integration über eine, zumeist die Berufsrolle vorgenommen wird, in diesen aber durch das Erlernen vielfältiger Rollen vollzogen werden muß (*vgl. hierzu auch Döbert/Nunner-Winkler*). In der Berufsausbildungsverfassung der Bundesrepublik wird gesellschaftliche Handlungskompetenz immer noch über das Berufsrollenkonzept angestrebt. Damit entsteht zunächst einmal ein struktureller Widerspruch auf der Ebene der Ausbildungsverfassung: die Mehrheit der Jugendlichen wird damit in einer Phase, in der sie ihre gesellschaftlichen Verhaltensweisen und Erwachsenen-Rollen sich aneignen muß, nach einem Berufsbildungskonzept ausgebildet, das seine traditionale Sozialisationsfunktion durch die reale Entwicklung der Gesellschaft weitgehend eingebüßt hat.

Dieser Widerspruch auf der konzeptionellen Ebene muß noch nicht das Aus für die Berufsausbildungsverfassung bedeuten, da sich die Ausbildungsrealität so weit vom ursprünglichen Konzept entfernt und inhaltlich verändert haben könnte, daß die umfassende Funktion der Vermittlung gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit durchaus von ihr wahrgenommen werden könnte. (In gewisser Weise ist eine solche Veränderung des Modells der traditionellen handwerklichen Ausbildung historisch ja ansatzweise durch die Hereinnahme schulischer Anteile durchaus vonstatten gegangen.) Insofern ist das *duale System* auch nicht mehr von seiner traditionellen Funktion her zu legitimieren, sondern nur dadurch, wieweit seine gewandelten Formen den heutigen Anforderungen an einen beruflichen Sozialisationsprozeß genügen; und nur soweit sie das tun, bleibt das System akzeptabel. Es stellt sich uns hier also nachdrücklich die Frage: Erschließen sich vom Betrieb her die gesellschaftlichen Strukturen, in die der Jugendliche hineinwachsen muß? Können wir es überhaupt für würdigenwert halten, daß sie es tun, bzw. unter welchen Bedingungen können wir das für wünschenswert halten?

Ich möchte die Fragen unter zwei Aspekten erörtern: unter dem Gesichtspunkt der Vorbereitung auf die individuelle Lebensgestaltung und soziale Kommunikation außerhalb der Arbeit einerseits und auf die politische Sozialisation andererseits.

Einseitige Ausrichtung der Lernaktivitäten

Zwar bestimmt Berufsarbeit als kontinuierliche Erwerbstätigkeit immer noch wesentlich die Lebensgestaltungsmöglichkeiten der überwiegenden Mehrheit der Beschäftigten, aber mehr von den Momenten der psycho-physischen und zeitlichen Belastung und der Entlohnung her, weniger im Sinne des Aufbaus eines Lebenszusammenhangs. Dieser ist inhaltlich von der Arbeit getrennt. Insofern liegt die Vermutung nahe, daß eine fast ausschließlich auf Berufsarbeit ausgerichtete Ausbildung die nicht-arbeitsbezogenen Bereiche des Lebenszusammenhangs zu stark ausblendet. Und in der Tat wird man für die Berufsbildung eine Unterbesetzung mit Lernaktivitäten feststellen müssen, die auf nicht-arbeitsbezogene Erwachsenenrollen vorbereiten, und zwar in einem Ausmaß, das die Lehrlinge deutlich gegenüber gleichaltrigen Gymnasiasten benachteiligt. Dies gilt für die Möglichkeiten zu musischen und sportlichen Aktivitäten und Spielen während der Ausbildung ebenso wie für den Zugang zu Literatur, Sprache und anderen ästhetischen Phänomenen. Damit werden den Auszubildenden aber Bereiche vorenthalten, in denen sie u. U. schon während der Ausbildung stärker ihre affektiven und expressiven Bedürfnisse befriedigen könnten als in den instrumentell-praktischen Ausbildungssequenzen und deren Fehlen ihnen als Erwachsenen die Teilhabe an der repräsentativen Kultur und den kritischen und selbstbewußten Umgang mit den visuellen und sprachlichen Kommunikationsmedien erschwert. Kritisch wird diese Unterdeterminierung nicht-instrumenteller Bereiche darüber hinaus noch dadurch, daß zum einen die Zeitstruktur der Ausbildung an die der Arbeit weitgehend angeglichen ist und dem jugendlichen Auszubildenden außerhalb des Betriebes weniger disponible Zeit zur Verfügung steht als dem gleichaltrigen Gymnasiasten; zum anderen aber auch dadurch, daß in der Regel diese Defizite durch die Familie der Auszubildenden noch weniger kompensiert werden können als bei der Mehrheit der Gymnasiasten.

Hinsichtlich der politischen Sozialisation hat *H. P. Bahrdt* schon vor über einem Jahrzehnt festgestellt, daß der Betrieb in seiner gegenwärtigen Struktur nicht die Schule der Nation in einer Demokratie sein könne. Die normative Struktur betrieblicher Handlungsvollzüge mit ihren hierarchischen Anweisungsverhältnissen, die Allgemeingültigkeit eines personal (über Besitztitel) oder funktional (über die betriebliche Position) vermittelten Autoritätsgefüges, die den individuellen Bedürfnissen in der Regel wenig nachgebenden und vom einzelnen Beschäftigten so wenig veränderbaren vorgegebenen Zwecksetzungen und Organisationsprinzipien betrieblicher Arbeit — dies alles steht dem Erlernen und Üben demokratischer Verhaltensweisen wohl entgegen. So ist es auch kein Wunder, daß wir im Katalog der Verhaltensanforderungen der betrieblichen Lehre auch mehr Disziplin, Pünktlichkeit, Genauigkeit und Unterordnung als Kritik, Selbständigkeit und Initiative finden. Dies alles ist oft genug gesagt worden: der Betrieb ist in seiner gegenwärtigen Struktur trotz Mitbestimmung und Erweiterung von Arbeitnehmerrechten kein Modell für Demokratie, sofern man noch einen materialen Begriff von Demokratie hat und in ihr nicht nur ein formales Entscheidungsmodell sieht.

Starke Autoritätsbindung der Auszubildenden

Auch wenn der Betrieb in seiner gegenwärtigen Struktur wenig dazu geeignet erscheint, ein demokratisches Verhaltenspotential zu entwickeln, vollzieht sich in ihm gleichwohl ein politischer Sozialisationsprozeß, werden den Jugendlichen gesellschaftsrelevante normative Vorstellungen und Leitbilder vermittelt, und zwar weniger intentional als vielmehr funktional durch die Alltagserfahrung betrieblicher Wirklichkeit. Wo die aktive begriffliche Auseinandersetzung mit der eigenen Situation nicht stattfindet, dürfte gerade in diesem durch hohe Beeinflussbarkeit gekennzeichneten Entwicklungsstadium die Erfahrung der betrieblichen Organisation und Verhaltensformen bei den Jugendlichen dazu tendieren, sie für quasi natürliche generelle Regeln gesellschaftlichen Verhaltens zu halten. Alle bisherigen Untersuchungen zum gesellschaftlichen Bewußtsein von Lehrlingen konstatieren bei diesen ein höheres Maß an Autoritätsbindung und autoritären Einstellun-

gen als bei Gymnasiasten oder Studenten, eine starke „emotionale Konditionierung auf das Bestehende“ (*Österreich*). Offensichtlich kann auch die Erfahrung solidarischen Verhaltens unter den abhängig Beschäftigten die Beeinflussung durch die betriebliche Alltäglichkeit nicht grundlegend korrigieren. Es stellt sich die Frage, ob nicht der oft zitierte *Autoritarismus der Unterschichten* wenn auch nicht durch die Ausbildung produziert, so doch zumindest verfestigt wird.

Wohl in einer ähnlich kritischen Einschätzung der sozialisatorischen Effekte betrieblicher Erfahrungen, wie sie hier vorgenommen wird, schlägt der Bildungsrat in seinem Gutachten *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II* vor, daß die Jugendlichen in der Schule „die Sozialerfahrungen an anderen Lernorten in einer angeleiteten Form kritisch distanzieren und aufarbeiten können“ sollen [5]. Das ist sicherlich besser als gar nichts. Ob es freilich nicht ungleich wirkungsvoller wäre, wenn die Jugendlichen sich im Betrieb selbst mit ihren Umweltbedingungen auseinandersetzen könnten und u. U. bestimmte negative Erfahrungen gar nicht erst machten, da sie die Veränderbarkeit betrieblicher Normen praktisch begreifen, sei hier zur Diskussion gestellt.

Das berufsbildungspolitische Fazit dieses Abschnitts läßt sich in zwei Perspektiven andeuten: Um als Sozialisation für eine hochkomplexe demokratische Gesellschaft in einer für den Jugendlichen akzeptablen Weise wirksam werden zu können, bedürfte es für die betriebliche Lehre

- erstens der Ergänzung um Bildungssequenzen, die auf nicht-instrumentell berufliche Erwachsenen-Rollen der außerberuflichen Lebensgestaltung zielen; und
- zweitens einer Veränderung der betrieblichen Ausbildungs- und Arbeitsstrukturen in Richtung auf mehr selbständige Gestaltungs- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten für die Auszubildenden und Beschäftigten.

Berufliche Handlungskompetenz und Berufsbildungssystem

Ich brauche nicht ausführlich auf die strukturellen Mängel einzugehen, die aus der engen Bindung der Berufsbildung an die ökonomischen Interessen und Möglichkeiten der Betriebe und damit an die regionale Arbeitsmarktstruktur hervorgehen. Sie zu beseitigen, war erklärtes Ziel der Berufsbildungsreform-Pläne zu Beginn der 70er Jahre. Ich beschränke mich darauf, nur die Hauptmängel stichwortartig in Erinnerung zu rufen:

- starkes Qualitätsgefälle zwischen verschiedenartigen Ausbildungsbereichen und -betrieben (s. Edding-Kommission);
- starke regionale Disparitäten im quantitativen und qualitativen Ausbildungsplatzangebot, teilweise mit Unterversorgungerscheinungen;
- Nichtgewährleistung einer freien Berufswahl nach Eignung und Fähigkeiten des Jugendlichen [6].

Genügte allein diese Mängel, um die Funktionsfähigkeit des dualen Systems auch unter dem Gesichtspunkt der Vermittlung einer qualifizierten Berufsbildung an alle interessierten Jugendlichen in Zweifel zu ziehen, so hat die Entwicklung der Berufsausbildung in den 70er Jahren trotz des Wiederanstiegs der Ausbildungsverhältnisse in den letzten Jahren diese Zweifel drastisch verstärkt. Lassen sie mich diese Entwicklung kurz unter dem Aspekt der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz, deren Vermittlung an alle Jugendlichen das Ausbildungssystem gewährleisten muß, betrachten. In den Begriff der beruflichen Handlungskompetenz geht als quantitative Dimension das Zur-Verfügung-Stellen von Ausbildungsplätzen, als qualitative Dimension die Verwertbarkeit der erworbenen Berufsbildung und die von ihr vermittelte Fähigkeit ein, nach Abschluß der Ausbildung selbständig eine Berufstätigkeit wahrnehmen und im Betrieb und auf dem Arbeitsmarkt handeln zu können. Für ein derartiges Handlungsvermögen sind für abhängig Beschäftigte nach übereinstimmender Auffassung neben theoretisch- und technisch-instrumentellen Fähigkeiten Mobilitätsbereitschaft, flexibles Verhalten und eine berufliche Handlungsorientierung als Arbeitnehmer konstitutiv.

Qualitative Dimensionen

In bezug auf die quantitative Dimension gelingt es den Betrieben offensichtlich trotz einer gegenüber Mitte der 70er Jahre erheblichen Ausweitung der Ausbildungsplätze nicht, von sich aus ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot zur Verfügung zu stellen. Dieses gilt in noch höherem Maße, als es durch die amtliche Statistik schon deutlich wird, da mittlerweile ja erhebliche öffentliche Mittel als Anreiz in die Berufsausbildung fließen, die nach unseren Berechnungen Ausbildungsplätze in Höhe von etwa der Hälfte der neu geschaffenen Ausbildungsplätze (des ersten Ausbildungsjahres) subventionieren. Wir können nicht behaupten, daß damit die zusätzlich geschaffenen Ausbildungsplätze ursächlich wesentlich auf die öffentliche Förderung zurückgehen. Immerhin ist auffällig, daß dort, wo überhaupt Daten über die Struktur der öffentlich geförderten Ausbildungsverhältnisse zu bekommen sind, eine nicht unbeträchtliche Übereinstimmung mit den Berufen des zusätzlichen Ausbildungsplatzangebots besteht. (Hier läuft mittlerweile eine öffentliche Förderung außerhalb des APIFG und seiner Normen für Mittelaufbringung und -verteilung, nach unseren Recherchen weitgehend ohne Qualitätsauflagen.) Bezogen auf die genannten Qualitätskriterien der Ausbildung, muß man feststellen, daß sich im Laufe der 70er Jahre durch die interne berufsmäßige Umschichtung in den Ausbildungsverhältnissen eine Tendenz zur Verschlechterung im zusätzlichen wie im gesamten Ausbildungsplatzangebot durchgesetzt hat. Schaut

man sich die Entwicklung der (25) wichtigsten Männer-Berufe (= ca. 70 v. H. aller Ausbildungsverhältnisse für männliche Jugendliche) und der (21) wichtigsten weiblichen Ausbildungsberufe (= ca. 90 v. H. der Ausbildungsverhältnisse für Mädchen) zwischen 1971 und 1977 an, vgl. Tabelle 1 und 2) so zeigt sich recht eindrücklich, daß vor allem jene Ausbildungsverhältnisse im klein- und mittelbetrieblichen Bereich innerhalb und außerhalb des Handwerks zugenommen haben, die eine vergleichsweise begrenzte ausbildungsadäquate Beschäftigungschance nach der Ausbildung bieten und auch geringere Transferqualifikationen im Sinne der beruflichen Mobilität aufweisen, als dies die qualifizierten kaufmännischen, handwerklichen und industriellen Berufe tun, deren Ausbildungsverhältnisse mehrheitlich absolut und vor allem relativ in diesem Zeitraum zurückgegangen sind. (Um nicht mißverstanden zu werden: Ich behaupte hiermit nicht, daß die Qualität etwa der handwerklich kleinbetrieblichen Ausbildungsverhältnisse, vom je einzelnen Ausbildungsprozeß her gesehen und für sich genommen, schlechter wäre oder sein müßte als beispielsweise die Ausbildung zum Industriekaufmann oder Maschinenschlosser; ich stelle nur fest, daß sie im Durchschnitt die geringeren Beschäftigungs- und Entwicklungschancen bieten.) Auch wenn sich 1978 das zusätzliche Ausbildungsplatzangebot mit höheren Anteilen aus dem IHK-Bereich etwas günstiger darstellt, so ist der langfristige Trend davon kaum gebrochen oder grundsätzlich korrigiert.

Tabelle 1: Entwicklung der 25 quantitativ wichtigsten Ausbildungsberufe (1971—1977)

Ausbildungsberufe	Männer						
	1971		1977		Veränderung v. 1971 zu 1974 (v. H.)	Veränderung v. 1974 zu 1977 (v. H.)	Veränderung v. 1971 zu 1977 (v. H.)
	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.			
Kraftfahrzeugmechaniker	89 109	10,9	84 676	9,5	+ 8,8	-12,7	- 5,0
Elektroinstallateur	48 971	6,0	72 111	8,1	+57,6	- 6,5	+ 47,3
Maschinenschlosser	42 445	5,2	41 790	4,7	+ 2,6	- 4,0	- 1,5
Industriekaufmann	40 706	5,0	22 329	2,5	-28,8	-22,9	- 45,1
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	33 250	4,1	26 595	3,0	-11,0	-10,2	- 20,0
Bankkaufmann	29 714	3,6	17 074	1,9	-32,2	-15,2	- 42,5
Werkzeugmacher	28 411	3,5	21 484	2,4	- 2,7	-22,2	- 24,4
Maler u. Lackierer	20 165	2,5	29 705	3,3	+21,7	+21,1	+ 47,3
Gas- u. Wasserinstallateur	15 464	1,9	25 898	2,9	+54,0	+ 8,7	+ 67,5
Elektromechaniker ¹	19 241	2,4	9 704	1,1	-28,0	-29,9	- 49,6
Fernmeldehandwerker	14 652	1,8	14 392	1,6	+36,9	-28,2	- 1,8
Einzelhandelskaufmann	16 842	2,1	16 145	1,8	-17,6	+ 16,4	- 4,1
Maurer	14 194	1,7	26 558	3,0	+38,5	+35,1	+ 87,1
Landwirt	17 230	2,1	18 085	2,0	-16,8	+26,2	+ 5,0
Bürokaufmann, -gehilfe	11 304	1,4	13 037	1,5	-13,1	+ 1,9	+ 15,3
Tischler	12 981	1,6	29 697	3,3	+57,8	+45,0	+128,8
Verkäufer	11 915	1,5	16 383	1,8	+13,1	+21,5	+ 37,5
Radio- u. Fernseh-Techniker	12 129	1,5	11 223	1,3	+ 6,9	-13,5	- 7,5
Betriebschlosser	12 484	1,5	17 407	2,0	+11,2	+25,4	+ 39,4
Koch	11 970	1,5	14 058	1,6	- 1,5	+19,2	+ 17,4
Mechaniker ²	15 968	2,0	15 311	1,7	- 4,3	+ 0,2	- 4,1
Zentralheizungs- u. Lüftungsbauer	8 640	1,1	13 108	1,5	+59,9	- 5,1	+ 51,7
Schlosser, Bauschlosser	10 832	1,3	18 385	2,1	+32,6	+28,0	+ 69,7
Bäcker	9 809	1,2	20 660	2,3	+16,4	+81,0	+110,6
Fleischer	11 307	1,4	20 589	2,3	+ 9,1	+66,9	+ 82,1
Zusammen	559 733	68,6	616 406	69,5	+ 8,4	+ 1,6	+ 10,1

¹ Einschl. 2. Stufe.

² Setzt sich zusammen aus: Nähmaschinen-, Zweirad- und Kältemechaniker (Handw.), Mechaniker (IHK).

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Berufliche Aus- und Fortbildung, div. Jahrgänge (eigene Berechnung).

Tabelle 2: Die Entwicklung der 21 quantitativ wichtigsten Ausbildungsberufe von 1971 bis 1977

Ausbildungsberufe	Frauen						
	1971		1977		Veränderung v. 1971 zu 1974 (v. H.)	Veränderung v. 1974 zu 1977 (v. H.)	Veränderung v. 1971 zu 1977 (v. H.)
	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.	absolut	Anteil an Ausbildungsverh. insges.			
Verkäuferin	63 892	14,0	59 205	11,6	- 9,1	+ 1,9	- 7,3
Friseurin	43 866	9,6	59 070	11,6	+ 3,7	+ 29,8	+ 34,7
Industrie Kaufmann	38 094	8,3	29 820	5,8	-13,2	- 9,8	- 21,7
Bürogehilfin/Bürokaufmann	53 549	11,7	55 212	10,8	+ 3,4	- 0,3	+ 3,1
Bankkaufmann	25 039	5,5	19 078	3,7	- 6,2	- 18,8	- 23,8
Arzthelferin	21 316	4,7	30 723	6,0	+36,8	+ 5,3	+ 44,1
Kaufmann im Groß- und Außenhandel	23 305	5,1	16 719	3,3	-17,3	- 13,2	- 28,3
Einzelhandelskaufmann	23 605	5,2	19 422	3,8	-29,1	+ 16,1	- 17,7
Zahnarzthelferin	14 171	3,1	24 318	4,8	+46,2	+ 17,4	+ 71,6
Rechtsanwaltsgehilfin ¹	14 216	3,1	20 316	4,0	+20,9	+ 18,2	+ 42,9
Verkäuferin im Nahrungsmittel- handwerk	12 602	2,8	30 662	6,0	+34,8	+ 80,4	+ 143,3
Apothekenhelferin	8 627	1,9	9 188	1,8	+28,2	- 16,9	+ 6,5
Gehilfin in Wirtschafts- u. steuer- beratenden Berufen	10 619	2,3	13 201	2,6	+ 15,9	+ 7,3	+ 24,3
Drogistin	8 404	1,8	4 370	0,9	-29,0	- 26,7	- 48,0
Technische Zeichnerin	6 440	1,4	5 536	1,1	+ 7,3	- 19,9	- 14,0
Bauzeichnerin	5 480	1,2	4 004	0,8	+13,9	- 35,9	- 26,9
Hauswirtschaftsgehilfin	12 691 ²	2,8	7 208	1,4	+10,5	+ 1,4	+ 12,0
Damenschneiderin	9 943	2,2	4 793	0,9	-50,0	- 3,7	- 51,8
Angestellte ³	— ⁴	— ⁴	11 817	2,3	+ 6,0	+ 35,8	+ 44,0
Bekleidungsfertigerin	10 646	2,3	10 680	2,1	-22,1	+ 28,8	+ 0,3
Hotel- und Gaststättengehilfin	3 080	0,7	7 248	1,4	+ 17,5	+100,3	+ 135,3
Zusammen	406 505	89,0	442 590	86,7	+ 4,1	+ 4,6	+ 8,8

¹ Einschließlich Rechtsbeistandgehilfe, Notargehilfe, Patentanwaltsgehilfe.

² Einschließlich Hauswirtschafterin.

³ In der Bundesanstalt für Arbeit, Landeskulturverwaltung, Justiz, Sozialversicherungen, Verwaltungsgerichtlichem Dienst, Industrie- und Handelskammer, Staatl. Innenverwaltung, Kommunalverwaltung.

⁴ Nicht ausgewiesen.

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Berufliche Aus- und Fortbildung, div. Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung, 1977.

Mobilitätsabträgliches Ausbildungsplatzangebot

Bezogen auf die Erfordernisse beruflicher Handlungskompetenz kommt es damit zu dem merkwürdigen Paradoxon, daß gerade in einer Zeit, in der alle Welt von erhöhten Anforderungen an berufliche Mobilität spricht, ein eher mobilitätsabträgliches Ausbildungsplatzangebot gesteigert wird als ein mobilitätsförderndes, und dies nicht unerheblich mit staatlichen Mitteln, vor allem mit Länderprogrammen. Dieser Paradoxon wird in seiner Bedeutung zusätzlich noch dadurch verschärft, daß ja gerade durch das Ausbildungssystem mit der Erhöhung des gleichsam vorprogrammierten Berufswechselrisikos für immer mehr Jugendliche noch zusätzliche Anforderungen an beruflicher Mobilität geschaffen werden, wobei gleichzeitig die subjektiven Voraussetzungen für Mobilität destruiert werden. Denn man muß sich doch einmal fragen, was eigentlich den Jugendlichen zugemutet wird und wie bei ihnen eine stabile Lernmotivation für ihr weiteres Leben entstehen soll, wenn sie mangels Alternativen in Ausbildungsverhältnissen hineingezwungen werden, von denen sie sich schon bei Ausbildungsbeginn ausrechnen können, daß die Ausbildung nur wenig mit ihrer späteren Berufstätigkeit zu tun haben wird. Je problematischer der interindustrielle Ausgleich zwischen den Sektoren, vor allem zwischen Handwerk und Industrie, infolge an-

haltender Arbeitslosigkeit wird, um so größer wird das hier angesprochene Problem.

Man kann sicherlich mit durchaus stichhaltigen Gründen die Auffassung vertreten, daß es in hochkomplexen und dynamischen Industriegesellschaften zunehmend zu einem Auseinanderfallen von Ausbildungsentscheidung und Berufsentscheidung kommt. Nur bedarf es dazu einer Ausbildungsverfassung, die die Jugendlichen genau auf diese Entwicklung vorbereitet und die nicht wie die Ausbildungsverfassung der Bundesrepublik mit ihrem sehr eng gefaßten Berufskonzept weiterhin die Fiktion eines nach traditionellen Berufsmustern organisierten Beschäftigungssystems aufrecht erhält.

Soziale Dimensionen beruflichen Handelns

Ein weiterer Aspekt beruflicher Handlungskompetenz sei mit der sozialen Dimension beruflichen Handelns noch kurz angesprochen. Daß in der Berufsbildung die sozialen und politischen Momente von Arbeit und Beruf gegenüber den instrumentellen Momenten vernachlässigt worden sind — mit der Konsequenz, daß die Struktur von Arbeit eher technisch als sozial bestimmt erscheint —, hatte ich bereits erwähnt. Die Herausbildung eines gesellschaftlichen Bewußtseins als abhängig Beschäftigter mit

der Kenntnis der Möglichkeiten zu kollektivem Handeln und gewerkschaftlicher Organisierung und mit der Bereitschaft, diese Möglichkeiten auch wahrzunehmen, gelingt nach den Ergebnissen der jüngsten empirischen Studie (Forschungsgruppe Berufliche Bildung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Joh.-Wolfg.-Goethe Universität, „Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein“) noch am ehesten im gewerblichen Bereich der industriellen Großbetriebe, findet im kaufmännischen Bereich begrenzt und im Handwerk kaum noch statt [7]. Damit wird für viele Jugendliche in der Ausbildung die berufliche Handlungskompetenz um soziale Verhaltensdispositionen verkürzt, deren gerade sie zur Realisierung ihrer Berufs- und Arbeitsinteressen besonders bedürfen. Müssen wir doch davon ausgehen, daß die gravierenden gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsplatz- (*Humanisierung*) und Arbeitsmarktprobleme (Arbeitsumverteilung) nur mit selbstbewußten und zu solidarischem, kollektivem Handeln fähigen Arbeitern und Angestellten, die eine soziale Identität als abhängig Beschäftigte haben ausbilden können, zu meistern sein werden.

Das vorläufige berufsbildungspolitische Fazit dieses Abschnitts kann für mich nur lauten: Verbesserung des quantitativen und qualitativen Ausbildungsplatzangebots, vor allem Sicherstellung der beruflichen Handlungskompetenz durch Anhebung und Vereinheitlichung der Qualität der Ausbildung in den unterschiedlichen Bereichen, durch entspezialisierte Grundausbildung und durch Verstärkung der auf soziale Qualifikationen zielenden Ausbildungssequenzen.

Nach den Programmen der Bundesländer geförderte Plätze im Bereich der dualen Berufsausbildung (ohne Plätze bei Bund, Ländern, Gemeinden usw.)

Land	1975	1976	1977	1978 ¹
Baden-Württemberg	6 032 ³		7 979	9 500
Bayern			5 250	5 740
Berlin		200	150	625
Bremen		24	—	15
Hamburg			232	400
Hessen		42 ³	71	370
Niedersachsen			302 ¹	1 030
Nordrhein-Westfalen		3 455	19 093 ²	13 000
Rheinland-Pfalz		64 ⁴	636	600
Saarland		28	702	2 000
Schleswig-Holstein		—	—	—
Zusammen	3 053	6 760	34 431	33 296

Quelle: Hessischer Minister für Wirtschaft und Technik, Gemeinsamer Erfahrungsbericht der Länder über bereits eingeleitete Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit, Januar 1978; eigene Recherchen bei den Ministerien.

Anmerkungen

¹ Plandaten

² einschl. 592 Betreuungsverträge

³ bei der Summenbildung gleichmäßig auf die Jahre verteilt

⁴ im Zeitraum 75—78; siehe ³

Lernen in der Ausbildung

Ich habe versucht, die im Thema gestellte Frage, was unsere Kinder in der Ausbildung lernen sollen, über das Konzept beruflicher Sozialisation implizit zu beantworten. Aus den angesprochenen Gesichtspunkten und Problemen lassen sich m.E. genügend inhaltliche Kriterien für eine Reform der beruflichen Bildung gewinnen. Zu einem Katalog von Einzelmaßnahmen allerdings sind sie im Moment wohl nicht umzusetzen, da sie so grundsätzlicher Art sind, daß sie — aus der Kritik am bestehenden Ausbildungssystem — nur die notwendige und mögliche Richtung seiner Veränderung angeben.

Wenn ich dennoch abschließend einige Punkte besonders hervorhebe, so muß ich noch einmal daran erinnern, daß ich die Aus-

einandersetzung mit der Berufsbildungsstruktur nicht in der Alternative Betrieb—Schule geführt habe. Es ist selbstverständlich, daß alle hier gestellten Fragen auch an die gegenwärtige Struktur schulischer Ausbildung zu stellen sind, und es ist sicher, daß in einer derartigen Analyse auch für die Schulen erhebliche strukturelle Mängel zutage träten; denn das Heil liegt auch nicht in den gegenwärtigen Schulen. Deswegen klammere ich auch bewußt die Lernortfrage an dieser Stelle aus. Ich halte den Betrieb als Ausbildungsort für unverzichtbar, wie ich persönlich überhaupt Konzepte der Reintegration von Lernen in die Lebensumwelten und Praxisfelder der Kinder und Erwachsenen richtig und interessant finde. Es fragt sich nur, wieweit das möglich ist. Denn es könnte sein, daß ein Teil der Praxisfelder aufgrund der technischen Entwicklung so abstrakt und *unpraktisch* geworden ist, daß Lernen in Verbindung mit Arbeit kaum noch möglich ist. Ohne derartige Entwicklungstendenzen ernsthaft zu prüfen, geraten auch Konzepte zur *Entschulung der Gesellschaft (Illich)* leicht in die Gefahr romantisierender Rückschau.

Unter dem Gesichtspunkt beruflicher Sozialisation, also gesellschaftliche Integration über Berufsbildung in der Adoleszenzphase, scheint mir ein höherer Lernspielraum für die Jugendlichen, als ihn die gegenwärtige Auszubildungsverfassung bietet, dringend geboten. Hierzu erscheint zunächst ein Hinausschieben der Berufswahl bis zu einem Alter, in dem der Jugendliche aufgrund seiner physisch-psychischen Entwicklung und von Erfahrung zu selbständigem Urteil besser fähig ist, dringend erforderlich. Zugleich erscheint eine Erweiterung der Lerninhalte und Ausgabedimensionen um jene Bereiche, die nicht unmittelbar auf Arbeit bezogene Erwachsenen-Rollen betreffen, unabdingbar. Und schließlich erscheint auch eine Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz um Momente des sozialen und politischen Verhaltens eine notwendige Erweiterung der beruflichen Bildung.

Auf den Ausbildungsprozeß bezogen, lassen sich diese Anforderungen, will man nicht eine starke Verlängerung der Ausbildungszeit, nur realisieren, wenn man das Verhältnis von instrumentell-praktischer Ausbildung, allgemeinbildend-theoretischer Bildung und sozialem Lernen neu organisiert. Die Richtung einer solchen Neuorganisation könnte zunächst in einer anderen zeitlichen Verteilung thematisch unterschiedlicher Lern- und Ausbildungssequenzen liegen. Berufliche Inhalte (auch technisch-instrumentelle) schon in Sekundarstufe I hineinziehen, dafür zugleich mehr allgemeinbildende Lernprozesse in die heutige Berufsbildungsphase hineinbringen. Hinzukommt, daß für die Mehrheit der Ausbildungsberufe wahrscheinlich die instrumentell-technischen Fertigkeiten ohne Einbuße an Qualität in sehr viel kürzerer Zeit vermittelt werden könnten, so daß auch hier noch Zeit für nicht auf den unmittelbaren Arbeitsprozeß bezogene Lernprozesse zu gewinnen wäre. Daß eine derartige Ausbildungsorganisation nicht unrealistische Utopie ist, demonstrieren bereits heute eine Reihe privater Waldorf-Schulen.

Einen letzten Gedanken lassen Sie mich zum sozialen Lernen in der Ausbildung äußern. „Pädagogisierung des Betriebes“ heißt mehr als bessere Ausbildung der Ausbilder. Es muß bedeuten, die zu enge Bindung der Ausbildung an die übrige Betriebssituation und ihre Zwecksetzung zu lockern, — wenn schon die Arbeitsorganisation insgesamt nicht stärker den Bedürfnissen und Interessen der Beschäftigten angepaßt wird; Ausbildung im Betrieb in gewisser Weise zu autonomisieren, indem eine andere Zeitstruktur und andere Formen der Bestimmung der Ausbildungssequenzen und der Kontrolle über den Ausbildungsprozeß unter stärkerer Beteiligung der unmittelbar Betroffenen gefunden werden.

Anmerkungen

[1] Blos, P.: Adoleszenz, Stuttgart 1973.

[2] Döbert, R./Nunner-Winkler, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung, Frankfurt 1975, S. 41.

[3] Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1966.

- [4] Jacobsen, E.: Das Selbst und die Welt der Objekte, Frankfurt 1973, S. 197.
- [5] Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974, S. 71.
- [6] Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht) Bonn 1974.
- [7] Forschungsgr. Berufl. Bildg. d. Fachb. Gesellschaftswiss. der Joh.-W. Goethe Unl. Schlußber. zum Forschungsprojekt „Berufliche Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein“, Frankfurt 1978.

Burkart Lutz

Das Verhältnis von Technik, Bildung und Arbeit als Problem politischen Handelns*

Selt Beginn der Automationsdiskussion gegen Ende der 50er Jahre gilt als ganz unbestritten, daß der technische Fortschritt tiefgreifende Veränderungen der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten nach sich zieht. So gibt es denn auch eine beträchtliche Fülle von empirischen Untersuchungen und statistischen Analysen, deren Autoren meist zu recht dezidierten Aussagen darüber kommen, was technologische Innovation im allgemeinen oder die Einführung und Verbreitung neuer technischer Prinzipien (wie etwa automatische Steuerung) bzw. ganz bestimmter Technologien (wie neuerdings die Mikroprozessoren) für menschliche Arbeit, Berufsstruktur und Qualifikationsanforderungen bedeuten.

Versucht man freilich, einen systematischen Überblick über diese Aussagen zu gewinnen, so werden sehr schnell flagrante Widersprüche sichtbar.

Nach Meinung der einen entzieht der technische Fortschritt unserem System beruflicher Bildung weitgehend die Basis, so daß nur mehr für eine Minderheit eine sehr anspruchsvolle (akademische) Ausbildung sinnvoll ist, für alle anderen die bildungspolitische Aufgabe jedoch in der Vermittlung allgemeiner, allenfalls indirekt berufsrelevanter Qualifikationen besteht. Für die anderen ist hingegen ein hohes Niveau beruflicher Qualifikation aller Arbeitskräfte geradezu eine Lebensnotwendigkeit einer modernen Volkswirtschaft.

Verläßt sich Bildungspolitik auf derartige Aussagen der Wissenschaft, so ist sie — wie der berühmte Esel von Buridan, der zwischen einem Heuhaufen und einem Schaff Wasser elendiglich umkam, weil er ebensoviel Durst wie Hunger hatte — zur völligen Richtungslosigkeit verurteilt. Es scheint also dringend notwendig, die wissenschaftlichen Befunde, auf die sich heute die bildungspolitische Diskussion stützt, und die dahinterliegenden Argumentationsweisen sorgsam auf ihre Stichhaltigkeit abzuklopfen.

Hierbei zeigt sich dann meiner Meinung nach, daß die eben genannten Thesen auf einer sehr gefährlichen und dringend revisionsbedürftigen Vorstellung vom technischen Fortschritt und seiner Bedeutung für die menschliche Arbeit beruhen. Dieses Konzept läßt sich nur wenig verallgemeinert in drei Punkten fassen:

(1) Der Innovationsprozeß von Produktion und Produktionsverfahren, den wir als technischen Fortschritt bezeichnen, folgt einem im Prinzip geradlinigen, sozusagen in der Natur der Dinge vorgezeichneten Verlauf, wobei jede einmal entwickelte Lösung immer wieder durch eine bessere obsolet gemacht wird.

(2) Dieser technische Fortschritt ist der zentrale Impuls der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung; eine Gesell-

schaft hat nur die Wahl, sich ihm zu widersetzen und damit über kurz oder lang unterzugehen, oder sich ihm anzupassen, d. h. die vom jeweiligen technischen Entwicklungsstand geforderte Ordnung und Organisation von Produktion, Steuerung, Zusammenleben usw. zu schaffen.

(3) Bei der Erzeugung eines Produkts sind auf einem gegebenen technischen Entwicklungsstand jeweils ganz bestimmte Arbeitskräfte mit genau definierten Qualifikationen erforderlich; stehen, aus welchen Gründen auch immer, diese Arbeitskräfte nicht in den benötigten Quanten mit den benötigten Qualifikationen zur Verfügung, so müssen die Potentiale an technischer Effizienz und an ökonomischer Produktivität unausgeschöpft bleiben, die von der Technik im Prinzip erschlossen werden.

Keine bequemen Konzepte

Dies sind drei Thesen, die heute in solch scharfer Formulierung vielleicht gelegentlich kritisiert werden, die jedoch, genau betrachtet, weithin die Diskussion um die Bedeutung und die Folgen technischen Fortschritts bestimmen: Die Vorstellung, daß technischer Fortschritt gemäß der Natur der Dinge abrollen muß; die Vorstellung, daß die Gesellschaft sich dem technischen Fortschritt anzupassen hat und technischer Fortschritt sozusagen vorgibt, was modern ist, während sich alle anderen Lebensbereiche dem fügen müssen; und die Vorstellung, daß das Potential technischen Fortschritts nur ausgeschöpft werden kann, wenn ganz bestimmte Qualifikationsstrukturen realisiert werden.

Das sich in diesen Thesen ausdrückende Konzept ist politisch hochproblematisch und ungemein bequem.

Es ist ungemein bequem deshalb, weil es die Aufgabe des Politikers im wesentlichen darauf beschränkt, zu vollziehen, was von der Natur der Dinge und vom Ablauf der Geschichte vorgeschrieben wird. Der Politiker wird hierdurch sozusagen zum Erfüllungshelfen des technischen Fortschritts. Erfüllt er diese seine Aufgabe, dann hat er seinen Beitrag zur Geschichte geleistet. Stellt er sich dem technischen Fortschritt entgegen, dann hat er als Politiker versagt.

Umgekehrt bedeutet dies natürlich, daß ein solches Konzept für einen Politiker, eine politische Partei, eine Bewegung, die sich für verpflichtet halten, die Zukunft ihres Landes zu gestalten, ganz inakzeptabel ist, denn es läuft letzten Endes auf die totale Selbstentmündigung von Politik, auf eine Art Selbstkastration des politischen Denkens hinaus.

Ich möchte demgegenüber, gestützt auf eine Reihe von neueren Überlegungen, theoretischen Argumentationen und empirischen Befunden, behaupten, daß es möglich ist, ein Gegenkonzept in die Debatte einzuführen, das ich jetzt anhand von vier Thesen zu skizzieren versuchen möchte und das man als Interdependenzkonzept von Technik und Gesellschaft bezeichnen könnte.

* Bei diesem Aufsatz handelt es sich um die gekürzte Fassung eines Referates, das Prof. Dr. Burkart Lutz in Essen gehalten hat.

Interdependenzkonzept von Technik und Gesellschaft

Diese Thesen heißen:

(a) Die tatsächlich und praktisch realisierten technischen Fortschritte, also neue Produkte und neue Verfahren, stellen nur einen Ausschnitt aus der Gesamtheit der zu einem bestimmten Zeitpunkt denkbaren bzw. entwicklungsreif existierenden Innovationen dar, wobei im Zeitablauf, mit dem historischen Ablauf, das Verhältnis zwischen realisierten und nicht-realisierten Innovationen sich immer mehr zugunsten der nicht-realisierten verschiebt, oder, anders ausgedrückt, die Chance immer größer wird, aus dem Potential technischer Lösungen eine bestimmte auszuwählen und andere fallen lassen zu können.

Hier nur ein Beispiel: Alle diejenigen, die heute die Mikroelektronik sozusagen wie eine unaufhaltsame Naturgewalt auf uns zukommen sehen, vergessen immer, daß die Mikroelektronik nur eine von mehreren Varianten von automatischer Steuerungstechnologie ist und daß man genau erklären kann, wie und warum in den 50er Jahren von der Regierung der USA mit sehr großen Geldmitteln genau diese Form von automatischer Steuerung in den Bereich problemloser industrieller Anwendung hineingefördert worden ist (dies hatte etwas zu tun mit der amerikanischen Raketentechnik, den unterschiedlichen Schubstärken russischer und amerikanischer Raketen erster Generation als Folge der Aufteilung des Penemünder Erbes auf die eine und auf die andere Seite usw.). Und es ist durchaus sinnvoll, einmal zu überlegen, was passiert wäre, wenn andere Steuerungstechnologien mit ähnlichem Aufwand auf einen gleichen Punkt der industriellen Anwendungsreife gebracht worden wären wie die Mikroelektronik; als Stichwort hierzu nur den pneumatischen Rechner, den die Russen einmal in ihren Laboratorien sehr intelligent entwickelt haben, oder die ganze Analogrechentechnologie, die sich in Kombination mit Pneumatik oder Hydraulik für bestimmte industrielle Steuerungsaufgaben vielleicht viel besser eignen würde als die digitale Mikroelektronik.

(b) Aus der ersten These folgt, daß eine Entscheidung darüber getroffen werden muß, welche möglichen Innovationen eingesetzt werden. Und diese Entscheidung fällt in Volkswirtschaften marktwirtschaftlicher Verfassung sicher, in Volkswirtschaften nicht-marktwirtschaftlicher Verfassung wahrscheinlich auf der Ebene des Einzelbetriebes, im Zuge der einzelwirtschaftlichen Investitions- und Produktionspolitik. Einzelwirtschaftliche Investitions- und Produktionspolitik wählt aus dem Potential technischer Fortschritte das aus, was jeweils eingesetzt werden soll. Dies heißt nicht, daß jeder Betrieb in jedem Zeitpunkt beliebig wählen kann, weil es ja so etwas wie eine kumulative Vorsteuerung gibt und die eigenen Innovationsentscheidungen der Vorperiode natürlich immer auch konditionieren, was ein Betrieb in der Periode tun kann. Aber im Prinzip fällt die Entscheidung auf einzelbetrieblicher Ebene, dort, wo die tatsächliche Kombination der Produktionsfaktoren zum Produktionsprozeß geschieht.

(c) Einzelwirtschaftliche Innovationsentscheidungen werden prinzipiell in der Absicht getroffen, betriebliche Probleme zu lösen, die andernfalls kurz- oder langfristig die Rentabilität und die Existenz gefährden könnten. Diese betrieblichen Probleme entstehen im Regelfall aus veränderten Außenbedingungen, die sich über Marktbeziehungen verschiedenster Art durchsetzen, wobei jeweils diejenigen Märkte am wichtigsten sind, deren Güter — sprich Produktionsfaktoren — historisch-gesamtwirtschaftlich die Wachstumsengpässe darstellen. Das bedeutet nicht zuletzt, daß die Logik, nach der Betriebe technische Innovationen einsetzen, sich im historischen Prozeß verändert, sich z. B. von primärer Orientierung an Kapitalknappheit — dieses ist meine vierte These — zunehmend verschiebt zur Orientierung an der Knappheit von Arbeitskraft.

(d) In neuerer Zeit erfolgt also die einzelbetriebliche Entscheidung über den Einsatz von Technik zunehmend unter dem Druck von betrieblichen Problemen, die sich aus der quantitativen und qualitativen Knappheit von Arbeitskraft ergeben, d. h. aus der Knappheit von Arbeitskräften ebenso wie aus der Verknappung

von Qualifikationen und von Motivation. Theoretisch könnte man sagen, daß Arbeit und Technik *elastische Potenzen* sind (ein Begriff von Marx), durch deren gestaltenden Einsatz die Unternehmen ihre Existenz unter sich immer wieder wandelnden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen zu sichern haben.

Wenn man ein solches Konzept nun anzuwenden versucht, so werden hiermit zunächst einmal viele Tatbestände erklärbar, die in einem offensichtlichen Widerspruch zu der heute geltenden Vorstellung von technischem Fortschritt stehen. Ich möchte nur zwei Beispiele hierfür nennen.

Vergleich: Deutschland—Frankreich

Das eine Beispiel: Ich habe mit einigen Kollegen Untersuchungen durchgeführt in deutschen und französischen Betrieben, die wir nach dem Prinzip maximaler Vergleichbarkeit ausgewählt haben. Dabei zeigte sich zu unserer großen Überraschung, daß die deutschen und französischen Betriebe gleiche Produkte unter gleichen oder sehr ähnlichen technischen Bedingungen mit ganz anderen Arbeitskräftestrukturen erzeugen, ohne daß offensichtliche Unterschiede in der Rentabilität oder Produktivität bestünden. Diesen jeweils ganz anderen Arbeitskräftestrukturen entsprechen auch jeweils ganz andere Formen von Betriebs- und Arbeitsorganisation, wobei offensichtlich ein enger Zusammenhang besteht zwischen dem Niveau beruflicher Qualifizierung der Beschäftigten einerseits und dem Grad der hierarchischen und funktionalen Arbeitsteilung im Betrieb andererseits: Die deutschen Betriebe, die in aller Regel aus dem dualen System beruflicher Ausbildung über eine große Zahl von gleich oder ähnlich qualifizierten Fachkräften verfügten, hatten stets eine sehr viel weniger ausgeprägte Hierarchie und eine weniger weit vorangetriebene funktionale Arbeitsteilung mit entsprechend größerer Autonomie und reicheren Arbeitsinhalten an den meisten Arbeitsplätzen als die französischen Betriebe. Dies bedeutet im übrigen wieder, daß die deutschen Belegschaften unter sonst gleichen Bedingungen schon deshalb qualifizierter waren, weil die größere Autonomie in der Arbeitsausübung ihnen viel mehr Chancen bot, im Arbeitsprozeß selbst weiter zu lernen, sich an immer wieder auftauchenden neuen Problemen weiterzuentwickeln. In den französischen Betrieben hält hingegen die hochgradige Arbeitsteilung mit strenger hierarchischer Aufsicht dann auch die Lern- und Qualifizierungschancen für die Masse der Arbeitskräfte so gering, daß es zu einem regelrechten Teufelskreis kommt, da die Betriebsleitungen, überzeugt, daß ihre Arbeitskräfte nichts lernen könnten, es ihnen auch unmöglich machten, in der Arbeit irgendetwas neues zu lernen.

Solche Befunde sind völlig unerklärlich, wenn man von einem Konzept des technischen Fortschritts ausgeht, wie ich es eingangs skizziert habe. Gemäß diesem Konzept müßte entweder die französische oder die deutsche Industrie längst zusammengebrochen sein. Sie sind aber mit dem Interdependenzkonzept, das ich eben entwickelt habe, durchaus vereinbar: Die französischen Betriebe müssen anders strukturiert sein, denn sie erhalten aus dem französischen Bildungssystem völlig andere Arbeitskräfte und müssen sich durch eine entsprechende Arbeits- und Betriebsorganisation darauf einrichten, mit diesen Arbeitskräften rentabel zu wirtschaften. Das schließt dann allerdings nicht aus, daß sich im Laufe der Zeit die französische Industrie anders entwickelt hat als die deutsche, also z. B. die deutschen Unternehmen bestimmte Fertigkeiten aufnehmen konnten, an die sich die französischen Unternehmen in ihrer Mehrheit wegen ihrer hierfür schlechter geeigneten Arbeitskräftestruktur nicht wagen konnten. Dieses hat dann vermutlich auch zur Folge, daß die deutschen Betriebe sehr viel leichter technologische Veränderungen verarbeiten und elastischer reagieren können, als dies bei französischen Betrieben der Fall ist. So wurde mir nach dieser Untersuchung klar, warum in Frankreich ein Dauerproblem der Sozialpolitik in heftigsten, z. T. dramatischen Streiks von Betriebsbelegschaften gegen die Schließung ihrer Betriebe besteht, weil nämlich die Betriebe sich weniger entwickeln als bei uns, die Gefahr

größer ist, daß die Betriebe veraltern, und eine dann unumgänglich werdende Stilllegung für die Beschäftigten den totalen Verlust jeglicher beruflicher Chancen bedeutet.

War der Taylorismus unausweichlich?

Zweites Beispiel: Wir alle nahmen bisher mehr oder minder stillschweigend an, daß die besonders inhumanen Formen von Industriearbeit, wie sie mit den Begriffen Fließband, Taylorismus, Fordismus verknüpft sind, unvermeidliche Durchgangsstationen auf dem Weg zu einer vollentwickelten Industriegesellschaft seien, sozusagen der Preis, den die Menschheit zahlen müsse, um in den Genuß einer hochentwickelten Güterversorgung, hohen Lebensstandards, eines exzellenten Netzes sozialer Sicherheit und ähnlichem zu kommen. Nun gibt es jedoch einen sehr merkwürdigen Sachverhalt: Die deutsche und die amerikanische Industrie lagen und liegen in ihrer technologischen Entwicklung seit längerer Zeit einigermaßen gleichauf und es gibt überhaupt keinen Grund, anzunehmen, daß die deutsche Industrie in der Mitte dieses Jahrhunderts gegenüber den Amerikanern einen Entwicklungsrückstand von einem halben Jahrhundert aufwiese. Doch erlebten die Amerikaner die Phase massenhafter Taylorisierung schon zu Beginn dieses Jahrhunderts, die deutsche Industrie hingegen erst in der Mitte dieses Jahrhunderts.

Unter der Annahme eines zwangsläufigen Ablaufs technischer Entwicklung gibt es keinerlei Erklärung dafür, daß in der Bundesrepublik diese massive Rationalisierungsbewegung tayloristischer Art gerade in den 50er und 60er Jahren eingesetzt hat, das heißt, warum in der Bundesrepublik in den 50er und 60er Jahren ganz ähnliche Erscheinungen die Entwicklung der Industrie prägten wie in Amerika fünfzig Jahre früher. Das Interdependenzkonzept hingegen liefert eine plausible Erklärung, daß nämlich in beiden Fällen gleiche Arbeitskräfteprobleme der Industrie aufgetreten waren. Denn in den Vereinigten Staaten versiegte die Einwanderung von handwerklich erfahrenen, relativ gebildeten, meist städtischen Arbeitskräften aus Mittel- und Westeuropa in der Zeit um 1900 unaufhaltsam, nachdem die USA im ganzen 19. Jahrhundert die Creme der Arbeiterschaft Europas an sich gezogen hatten; mit denen sie ihre Industrie aufgebaut haben. Ab der Jahrhundertwende standen der amerikanischen Industrie dann an zusätzlichen Arbeitskräften praktisch nur noch die ungebildeten, oft analphabetischen, technisch völlig unerfahrenen Einwanderer aus den Agrargebieten von Ost- und Südeuropa, insbesondere Osteuropa, zur Verfügung. Der Taylorismus erweist sich in dieser Perspektive als eine sehr geschickte Strategie der amerikanischen Industrie, um große Massen völlig industrieunerfahrener unqualifizierter Arbeitskräfte problemlos einzusetzen. Eine ganz ähnliche Situation hatten wir nun in der Bundesrepublik ab dem Beginn der 60er Jahre, nachdem die Heimatvertriebenen im wesentlichen eingegliedert waren, der Flüchtlingsstrom aus der DDR gestoppt war und industrielles Wachstum nur mehr durch massenhafte Rekrutierung von ungelernten Arbeitskräften — sprich: bisher nicht erwerbstätige Hausfrauen, Abwanderer aus der Landwirtschaft und dann zunehmend auch ausländische Arbeitskräfte — möglich war.

Gleiche Arbeitsmarktstrukturen führen also zu gleichen betrieblichen Reaktionen, und was sich heute in der sozialwissenschaftlichen Forschung als Qualifikationspolarisierung darstellt, ist nichts anderes als die realistische Beschreibung einer Entwicklung, mit der die deutsche Industrie auf die Versorgungslage am Arbeitsmarkt der 60er Jahre reagierte. Da zusätzliche Arbeitskräfte für die Industrie und die modernen Dienstleistungssektoren im wesentlichen nur als Unqualifizierte auf den sogenannten *Jedermanns*-Arbeitsmärkten rekrutiert werden konnten, mußten die expandierenden Teile der Volkswirtschaft durch Mechanisierung und insbesondere durch arbeits- und produktionsorganisatorische Maßnahmen möglichst viele problemlose Arbeitsplätze schaffen, die eben mit Jedermanns-Arbeitskräften risikolos besetzt werden konnten, und die verbleibenden — oder im Zuge von Rationalisierung und Mechanisierung neu entstehenden — schwierigen Aufgaben auf die knappen Fachkräfte konzentrieren.

Kombination von Technik und Mensch ist gestaltbar

Alles dieses bedeutet jedoch vor allem, daß gemäß dem hier angedeuteten Konzept die in einer Volkswirtschaft sich durchsetzende Kombination von Technik und menschlicher Arbeit und die ihr entsprechende Qualifikationsstruktur keine Naturgesetzmäßigkeiten sind, denen sich Politik lediglich anzupassen und damit letztlich zu unterwerfen hätte, sondern politischer Gestaltung zugänglich, ja bedürftig sind. Natürlich wird damit kein unmittelbarer Zugriff politischer Instanzen auf einzelbetriebliche Produktions- und Arbeitsplatzstrukturen behauptet. Politische Gestaltung kann immer nur indirekt, muß aber in dieser Form nicht unbedingt weniger wirksam sein. Schon heute sind in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen öffentliche Verantwortung und öffentliche Steuerung ganz selbstverständlich, deren Ergebnisse dann einzelwirtschaftlichen Entscheidungen über den Einsatz von menschlicher Arbeit und Technik als mehr oder minder unverrückbare Daten entgegentreten. Neben Technologiepolitik, Investitionsförderung oder standortrelevanter Raumordnung spielt in diesem Zusammenhang die Bildungspolitik insofern eine ganz besondere Rolle, als ja im Bildungssystem ein Gutteil der motivationalen und qualifikatorischen Formung der zukünftigen Arbeitskräfte erfolgt.

Die aus der Interdependenz von Technik und Arbeit abzuleitende Steuerbarkeit des technischen Fortschritts und der Entwicklung von Berufs- und Qualifikationsstruktur eröffnet nun freilich nicht nur einen großen, bisher kaum wahrgenommenen Gestaltungsspielraum politischen Handelns, sondern belastet dieses auch mit einer schweren Verantwortung. Versucht man, Thesen von der Art der eben formulierten auf die alltäglichen Realitäten politischer Machbarkeit zu projizieren, so wird eine sehr große Diskrepanz zwischen dem in einem historischen Sinne Möglichen und Notwendigen auf der einen Seite und dem politisch-administrativ heute Leistbaren auf der anderen Seite sichtbar — eine Diskrepanz, die bisher vom Glauben an die Naturgesetzmäßigkeit des technischen Fortschritts wohlätig überdeckt wurde.

Zwei Ursachen dieser Diskrepanz seien wenigstens kurz angedeutet:

(a) Akzeptiert man die Interdependenzthese, so werden zunächst einmal außerordentliche Kenntnis- und Erkenntnislücken der Wissenschaft sichtbar. Gemessen an dem, was politisches Handeln dann an Einsichten und Informationen (etwa über vermutliche Entwicklungen des betrieblichen Innovationsverhaltens bei gegebener Veränderung des Bildungssystems) bräuchte, befinden sich die einschlägigen Fachrichtungen in einem Rückstand, der sich etwa mit dem Verhältnis zwischen der Erstformulierung der Mendelschen Vererbungslehre und der modernen kybernetischen und chromosomen-chirurgischen Genetik vergleichen läßt. Dies ist um so gravierender, als die Wissenschaftspolitiker (unter Ausschluß der anwesenden Vertreter dieser Gattung natürlich), vor allem aber die Haushaltspolitiker anscheinend immer noch der Meinung sind, gerade diesen Fachrichtungen könne gelingen, wozu niemand sonst imstande war, nämlich sozusagen aus dem Stand und ohne jahrzehntelangen Vorlauf von Grundlagenforschung unmittelbar handlungsrelevante Erkenntnisse hoher Komplexität zu produzieren.

(b) Noch weitaus gewichtiger — und nicht in absehbarer Zeit durch geeignete Förderungsmaßnahmen zu überwinden — ist die zweite Ursache, nämlich das Mißverhältnis zwischen den — eher kurzen und vielfach nicht über eine Legislaturperiode hinausreichenden — Zeithorizonten, in denen Politik denkt und handelt, und den — offenbar recht langen — Regelstrecken der hier interessierenden Entwicklungen. Steuerbarkeit von Technik und Gestaltbarkeit von Qualifikationsstrukturen sind eben nicht von heute auf morgen, sondern nur in längerfristiger Perspektive möglich; erst im Überblick über Jahrzehnte erweist sich als im Prinzip durchaus willkürliche Entscheidung, was sich im konkreten Vollzug als Serie scheinbar unausweichlicher Sachzwänge darstellte — wie vielleicht einmal spätere Generationen von der Energiepolitik unserer Generation behaupten werden.

Solche Trägheiten, die den Spielraum bewußter gesellschaftlicher Gestaltbarkeit weit über das Maß hinaus beschränken, das von strukturellen Interessengegensätzen oder anthropologischen Konstanten vorgegeben ist, entspringen zum Beispiel aus den Ausreifungszeiten technologischer Innovationen, den realen Amortisationsfristen von Sachinvestitionen, dem Lebenszyklus von Produkten, der Schwerfälligkeit komplexer Großorganisationen und schließlich den Grenzen, die der individuellen Lernfähigkeit im Lebenslauf gezogen sind. Alles das verweist auf Fristigkeiten, die eher in Jahrzehnten als in Jahren gemessen werden müssen; erst nach solchen Zeiträumen werden die positiven, aber auch negativen Folgen politischer Optionen sichtbar, die nichts anderes sein können als eine Serie von sich akkumulierenden Entscheidungen, die im einzelnen banal sein mögen, in ihrer Endwirkung aber heute noch kaum überschaubare Bedeutung haben können.

Literaturhinweise

Lutz, B.: Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In: Institut für Sozialwissenschaftliche Forschung (Hrsg.), Betrieb — Arbeitsmarkt — Qualifikation I, Frankfurt 1976.

Lutz, B.: Die Verantwortung der Bildungspolitik und der sog. Bedarf des Beschäftigungssystems. In: W. Schlafke (Hrsg.), Die Zukunft der Berufsbildung, Köln 1977.

Altmann, N.; Bechtle, G.; Lutz, B.: Betrieb — Technik — Arbeit, Frankfurt 1978.

Asendorf-Krings, I.: Facharbeiter und Rationalisierung, Frankfurt/München 1979.

Lutz, B.: Qualifikation und Arbeitsmarktsegmentation. In: Brinkmann u. a. (Hrsg.), Arbeitsmarktsegmentation — Theorie und Therapie im Lichte empirischer Befunde, Nürnberg 1979.

Georg Böll

Länderprogramme zur Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsplatzsituation

Ein systematischer Überblick

1978 erhöhte sich das Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen gegenüber 1977 um über 40 000 Plätze, das entspricht einer Steigerungsrate von 6,9 v. H. [1]. Diese Steigerung ist sicherlich u. a. auch auf die Vielzahl von Förderungsmaßnahmen zurückzuführen. Da die Auswirkungen der vielseitigen Förderungsmaßnahmen im einzelnen noch nicht feststehen, können die Förderungsmaßnahmen der Länder, die in der Regel ebenfalls im Jahre 1979 vorgesehen sind, an dieser Stelle lediglich dargestellt, aber nicht eingehend bewertet werden.

Zielsetzung der Förderungsmaßnahmen

Die Förderungsmaßnahmen in Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und im Saarland [2] zielen insbesondere darauf ab, das betriebliche Ausbildungsplatzangebot insgesamt durch Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze auszuweiten und bestimmten ausbildungsplatzsuchenden Jugendlichen, die auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz besonderen Schwierigkeiten begegnen, den Beginn einer Ausbildung zu ermöglichen.

Der Ausweitung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots dienen insbesondere die finanziellen Hilfen, die Ausbildungsbetrieben bewährt werden können, wenn zusätzliche Ausbildungsplätze bei Betriebsgründungen und -übernahmen oder in bestimmten — zumeist wirtschaftsschwachen — mit betrieblichen Ausbildungsplätzen schlecht versorgten Gebieten eingerichtet und besetzt werden. Ebenfalls zielen diejenigen finanziellen Hilfen auf eine Ausweitung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots, die denjenigen Betrieben die ausbildungsbereit, aber aus organisatorischen und technischen Gründen außerstande sind, eine vollständige betriebliche Ausbildung durchzuführen, die Aufnahme der Ausbildung ermöglichen sollen. Hierzu zählen die Förderung der Ausbildung im interbetrieblichen Ausbildungsverbund sowie die Förderung der Ausbildung zum Ausbilder, die Einstellung von Ausbildern und Ausbildungsberatern.

Um die Startchancen bestimmter Nachfragergruppen (Problemgruppen) der beruflichen Bildung am Ausbildungsstellenmarkt zu verbessern, können Ausbildungsbetriebe, die für Angehörige

dieser Problemgruppen — z. B. Konkurslehrlinge, Behinderte, Sonderschüler, Hauptschüler ohne Abschluß und Mädchen — Ausbildungsplätze bereitstellen, gleichfalls — zum Teil beachtenswerte — Prämien erhalten.

Überblick über die finanziellen Hilfen zur Verbesserung der Ausbildungsstellensituation

Um eine höchstmögliche Anreizwirkung der finanziellen Hilfen zu erzielen, sind die Zuschüsse für die Ausbildungsbetriebe steuerfrei. *Beachtenswerte Unterschiede* verzeichnet der Berufsbildungsbericht 1979 für die Förderkriterien und die Zuschußsätze einerseits beim interregionalen Vergleich für den gleichen Fördertatbestand und andererseits beim Vergleich der Förderungsmaßnahmen einzelner Länder [3]. Diese Unterschiede können „auf die landesspezifischen Gegebenheiten und unterschiedlichen politischen Schwerpunktsetzungen zurückzuführen sein“ [4].

Während die Länder Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern und Berlin gezielte Einzelhilfen vorsehen, besteht im Saarland eine generelle Lösung, die für jeden zusätzlich eingerichteten Ausbildungsplatz einen Zuschuß in Höhe von 20 v. H. der monatlichen Bruttoausbildungsvergütung vorsieht.

Finanzielle Einzelhilfen sind insbesondere für folgende Fördertatbestände vorgesehen:

- Besetzung zusätzlicher Ausbildungsplätze in mit Ausbildungsplätzen besonders schlecht versorgten Gebieten,
- Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Auszubildende, die ihren Ausbildungsplatz infolge von Konkursen oder Betriebsstillegungen verloren haben,
- Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für behinderte Jugendliche,
- Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen bei Betriebsgründungen oder -übernahmen,
- Schaffung zusätzlicher Ausbildungsverhältnisse im interbetrieblichen Ausbildungsverbund,
- Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze für Mädchen in bestimmten gewerblich-technischen Berufen,

- Einstellung von Ausbildern und Ausbildungsberatern,
- Ausbildung von Arbeitnehmern zu Ausbildern.

Schaffung von Ausbildungsplätzen in Problemregionen [5]

Betriebe in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern können für die Einrichtung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen in Problemregionen der beruflichen Bildung, in denen aufgrund der wirtschaftsstrukturellen Bedingungen die Versorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen als unzureichend anzusehen ist, Zuschüsse in Höhe von 3 600 DM bis zu 5 000 DM je begründetes Ausbildungsverhältnis erhalten.

Als Problemgebiete werden in Bayern diejenigen Stadt- und Landkreise angesehen, in denen das Verhältnis der Berufsschüler ohne Ausbildungsplatz zur Gesamtzahl aller Berufsschüler im Durchschnitt der letzten drei Jahre ungünstiger ist als im Landesdurchschnitt. Dagegen werden in Baden-Württemberg diejenigen Arbeitsamtsbezirke bzw. deren Dienststellenbereiche als Problemgebiete angesehen, die einen überdurchschnittlichen Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen verzeichnen. Gleichfalls werden in Rheinland-Pfalz diejenigen Stadt- und Landkreise als Problemregionen verstanden, in denen die Ausbildungsplatzsituation erheblich ungünstiger als im Landesdurchschnitt ist.

In Bayern gehören alle Stadt- und Landkreise des Zonenrandgebietes sowie einige benachbarte Kreise zum Bereich der Problemregionen. Problemgebiete in Baden-Württemberg sind u. a. Teilbereiche der Arbeitsamtsbezirke Freiburg, Heidelberg, Konstanz, Offenburg, Ravensburg sowie Karlsruhe. Die Arbeitsamtsbezirke Schwäbisch-Hall und Tauberbischofsheim werden insgesamt als Problemgebiete der beruflichen Bildung angesehen. Die rheinland-pfälzischen Problemgebiete liegen in der Eifel, im Hunsrück und in der Pfalz, insbesondere im Einzugsbereich der Städte Trier, Kaiserslautern, Pirmasens und Zweibrücken.

Die vorhin genannten Problemgebiete der beruflichen Bildung gehören vorwiegend zum Förderbereich der Gemeinschaftsaufgabe *Verbesserung der regionalen Wirtschaftsstruktur*. Insofern läßt sich vermuten, daß lediglich eine wesentliche Verbesserung der Wirtschaftsstruktur in diesen Regionen zu einer gleichzeitigen Verbesserung der betrieblichen Ausbildungsplatzsituation führen kann.

Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für „Konkurslehrlinge“

In Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern und Berlin werden finanzielle Hilfen für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für Auszubildende, die ihren Ausbildungsplatz infolge von Konkurs oder Betriebsstillegungen verloren haben, gewährt, um somit sicherzustellen, daß diese Auszubildenden ihre begonnene — und teilweise weit fortgeschrittene — Ausbildung fortsetzen und beenden können. Die Förderung von Ausbildungsplätzen für diese Personengruppe wird von Land zu Land höchst unterschiedlich gehandhabt. In Berlin und Rheinland-Pfalz sind grundlegende Fördervoraussetzung, daß mit der Bereitstellung eines Ausbildungsplatzes für einen Konkurslehrling ein zusätzlicher Ausbildungsplatz geschaffen wird. Dagegen genügt in den übrigen Ländern die Bereitstellung eines vorhandenen Ausbildungsplatzes, um in den Genuß der Förderung zu kommen. Werden in Baden-Württemberg nur dann Ausbildungsplätze, die für Konkurslehrlinge bereitgestellt werden, gefördert, wenn sie in Ausbildungsberufen bereitgestellt werden, bei denen regional ein Mangel an betrieblichen Ausbildungsplätzen besteht, so ist spezielle Förderbedingung in Bayern, daß sich der Konkurslehrling wenigstens im zweiten Ausbildungsjahr befinden muß, wenn für ihn ein betrieblicher Ausbildungsplatz in die Förderung einbezogen werden soll.

Gleichfalls sehr unterschiedlich sind die finanziellen Hilfen, die Ausbildungsbetriebe erhalten können, wenn sie Ausbildungsplätze für Konkurslehrlinge bereitstellen. In Nordrhein-Westfalen und Hessen werden für die Dauer von sechs Monaten Zuschüsse in Höhe von 60 v. H. der ortsüblichen Ausbildungsvergütungen

gezahlt, während ein Ausbildungsbetrieb in Rheinland-Pfalz bis zu 400 DM monatlich für die Dauer der Restausbildungszeit erhalten kann.

Förderung von Ausbildungsplätzen für Behinderte, Sonderschulabgänger und Hauptschüler ohne Abschluß

Wie dem Berufsbildungsbericht 1979 zu entnehmen ist, werden Ausbildungsplätze in Hamburg, Hessen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Bayern für behinderte Jugendliche finanziell gefördert. Förderungsvoraussetzung in Rheinland-Pfalz und Bayern ist jeweils, daß für behinderte Jugendliche zusätzliche Ausbildungsplätze eingerichtet werden. Die Zuschüsse betragen mindestens 5 000 DM (Hamburg) und höchstens 15 000 DM (Bayern). Besondere Förderungsvoraussetzung in Bayern ist, daß ein zusätzlicher Ausbildungsplatz zur Verfügung gestellt wird.

Für Sonderschulabgänger und Hauptschüler ohne Abschluß können Ausbildungsbetriebe, die für diese Personengruppe Ausbildungsplätze bereitstellen, in Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Bayern Zuschüsse in Höhe von 3 000 DM (Hamburg) bis zu 15 000 DM (Bayern) je neugegründetes Ausbildungsverhältnis erhalten. Lediglich in Hamburg genügt die Besetzung eines vorhandenen Ausbildungsplatzes mit einem Jugendlichen dieser Gruppe, ansonsten muß es sich jeweils um zusätzliche Ausbildungsverhältnisse handeln. In Niedersachsen werden nur dann zusätzliche Ausbildungsplätze für diese Jugendlichen bezuschußt, wenn sie im Bereich der Problemregionen Emden und Leer zur Verfügung gestellt werden.

Förderung zusätzlicher Ausbildungsplätze bei Betriebsgründungen und Betriebsübernahmen

Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Baden-Württemberg und Berlin gewähren finanzielle Hilfen in Höhe von 3 500 DM (Nordrhein-Westfalen) bis zu 6 000 DM (Hessen) für die Schaffung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze im Rahmen von Betriebsgründungen und Betriebsübernahmen. Ein zusätzlicher Ausbildungsplatz kann jedoch nur dann gefördert werden, wenn die Betriebsgründung bzw. Betriebsübernahme innerhalb eines bestimmten Zeitraums vor dem Antragsdatum erfolgt ist. Z. B. muß die Betriebsgründung bzw. die Betriebsübernahme in Nordrhein-Westfalen im Förderjahr (1978) erfolgen, während dieser Zeitpunkt in Hamburg und Baden-Württemberg bis zu zwei Jahren vor dem Antragsdatum liegen kann. In Nordrhein-Westfalen hat sich darüber hinaus der Ausbildungsbetrieb zu verpflichten, den geförderten Ausbildungsplatz für mindestens zwei aufeinanderfolgende, abgeschlossene Ausbildungsverhältnisse zu besetzen. Die finanziellen Hilfen sind als „Anreiz für eine möglichst frühzeitige Ausbildungsaufnahme“ zu verstehen [6].

Förderung der Ausbildung im interbetrieblichen Ausbildungsverbund

Betriebe, „die aus technischen oder organisatorischen Gründen Jugendlichen keine vollständige Berufsausbildung vermitteln können“ [7], die aber bereit sind, eine Berufsausbildung durchzuführen, können in Berlin und Hamburg Zuschüsse bis zu 6 000 DM erhalten, wenn die Teile des Inhalts der für das abgeschlossene Ausbildungsverhältnis maßgeblichen Ausbildungsordnung, die sie nicht vermitteln können, in einem geeigneten Partnerbetrieb vermittelt werden. Der Zuschuß kann bis zu 125 DM je Ausbildungswoche im Partnerbetrieb und je zusätzliches Ausbildungsverhältnis betragen. Eine Förderung ist nicht vorgesehen, wenn mehrere Betriebe einen gegenseitigen interbetrieblichen Ausbildungsverbund („Ringtausch“) vereinbaren.

Finanzielle Hilfen, die darauf abzielen, zusätzliche Ausbildungsplätze im Rahmen eines interbetrieblichen Ausbildungsverbundes zu schaffen, können zur Ausschöpfung eines bestehenden, wegen technischer und organisatorischer Betriebsbedingungen jedoch nicht nutzbaren Ausbildungsplatzpotentials führen.

Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze für Mädchen

Bei der derzeitigen Ausbildungsplatzsituation haben weibliche Auszubildende erhebliche Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu finden. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, daß sich die Ausbildung von Mädchen auf wenige typische „Mädchenberufe“ konzentriert, bei denen die Bewerberzahl das Ausbildungsplatzangebot bei weitem übersteigt. Dagegen gibt es in vielen gewerblich-technischen Ausbildungsberufen noch unbesetzte Ausbildungsplätze, die für eine Ausbildung von Mädchen geeignet sind, jedoch nur zu einem geringen Bruchteil mit weiblichen Auszubildenden besetzt sind. Ziel der Förderung ist, Ausbildungsbetrieben einen finanziellen Anreiz zu bieten, zusätzliche Ausbildungsplätze für Mädchen in bestimmten gewerblich-technischen Berufen — wie z. B. Schlosser, Elektroniker, Mechaniker, Tankwart, Dachdecker — einzurichten. Auf diese Weise können berufliche Nachteile für Mädchen auf dem Ausbildungsstellenmarkt beseitigt und der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften in vielen dieser gewerblich-technischen Berufe behoben werden. Eine Ausbildung von Mädchen in diesen Berufen erweitert für weibliche Auszubildende das Berufsspektrum und die berufliche Mobilität auf dem Arbeitsmarkt.

Zusätzliche Ausbildungsplätze für Mädchen werden in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Berlin mit finanziellen Hilfen in Höhe von 5 000 DM (Berlin, Rheinland-Pfalz) bis zu 10 800 DM (Nordrhein-Westfalen) gefördert. Darüber hinaus werden in Nordrhein-Westfalen weitere Zuschüsse zur Herrichtung oder Errichtung erforderlicher Sozialräume gewährt,

die durch die Besetzung eines zusätzlichen Ausbildungsplatzes mit einem weiblichen Jugendlichen notwendig werden; die Zuschüsse hierfür können bis 5 000 DM betragen.

Verbesserung der Ausbildungsbefähigung der Betriebe

Zur Nutzung der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben, die wegen technischer oder organisatorischer Betriebsbedingungen keine Berufsausbildung durchführen können, sind in Hamburg, Rheinland-Pfalz und Berlin verschiedenartige finanzielle Anreize vorgesehen.

Ausbildende Unternehmen erhalten in Berlin einen Lohnkostenzuschuß bis zu 2 500 DM je Arbeitnehmer, den sie für den Besuch eines Ausbilderlehrgangs freistellen. Arbeitnehmer, die einen solchen Ausbilderlehrgang besuchen, können zu ihren entstehenden Lehrgangskosten einen einmaligen Zuschuß in Höhe von 1 000 DM erhalten.

Ein Ausbildungsbetrieb, der einen Ausbilder als zusätzlichen Beschäftigten einstellt, erhält einen einmaligen Zuschuß in Höhe von 12 000 DM, wenn er sich verpflichtet, innerhalb von zwei Jahren nach der Einstellung des Ausbilders mindestens zwei Ausbildungsverhältnisse zu begründen.

In Rheinland-Pfalz werden zur Durchführung von Aus- und Fortbildungslehrgängen für Ausbilder Zuschüsse an die Veranstaltungsträger dieser Lehrgänge gezahlt. Ziel dieser Förderung ist, die Lehrgangsgebühren zu senken und somit Interessenten einen Anreiz zu bieten, solche Lehrgänge zu besuchen.

Fördermaßnahmen der Länder zur Sicherung eines ausreichenden betrieblichen Ausbildungsplatzangebots im Jahre 1978 nach Förderatbeständen

Förderatbestände	Schlesw.- Holstein	Hamburg	Nieder- sachsen	Bremen	Nordrh.- Westf.	Hessen	Rheinl.- Pfalz	Baden- Württ.	Bayern	Saarland	Berlin (West)
1. Förderung von Ausbildungsplätzen für Problemgruppen											
1.1 Zuschüsse für Konkurslehrlinge			x		x	x	x	x	x		x
1.2 Zuschüsse für Ausbildungsplätze für Jugendliche ohne Hauptschulabschluß und Sonderschulabgänger		x	x		x		x		x		
1.3 Zuschüsse für Ausbildungsplätze für Behinderte		x				x	x	x	x		
1.4 Zuschüsse für Ausbildungsplätze für Mädchen											
2. Förderung der Ausbildung von Ausbildern und der Einstellung von Ausbildungsberatern											
2.1 Zuschüsse zur Ausbildung der Ausbilder							x				x
2.2 Zuschüsse für die Einstellung von Ausbildungsberatern		x					x				
3. Förderung von Ausbildungsplätzen bei Betriebsgründungen und Betriebsübernahmen		x			x	x		x			x
4. Zuschüsse für Ausbildungsplätze im betrieblichen Ausbildungsbund		x									x
5. Förderung zusätzlicher Ausbildungsplätze					x					x	
6. Zuschüsse für Ausbildungsplätze in Problemregionen			x				x	x	x		

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung

Hamburg und Rheinland-Pfalz fördern darüber hinaus die Einstellung zusätzlicher Ausbildungsberater bei den Kammern. Die Zuschüsse betragen in Hamburg die Hälfte der entstehenden Personalkosten und in Rheinland-Pfalz je zusätzlichen Ausbildungsberater und Jahr — längstens jedoch für die Dauer von zwei Jahren — 25 000 DM.

Finanzielle Anreize, die dazu dienen, die technischen und organisatorischen Voraussetzungen zur Ausschöpfung ungenutzten Ausbildungsplatzpotentials zu schaffen, sind nicht nur geeignet, kurzfristig zusätzliche Ausbildungsplätze zu schaffen, sondern auch längerfristig die Qualität der Ausbildung nachhaltig zu verbessern.

Abschließende Betrachtung

Wie bereits eingangs angeführt, können die Förderungsmaßnahmen nicht eingehend bewertet werden, da die Auswirkungen im einzelnen nicht bekannt sind. Ohne empirische Untersuchungen kann nicht eindeutig gesagt werden, ob die Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots im Jahre 1978 auf die vielfältigen finanziellen Hilfen der Länder oder vorwiegend auf andere Bestimmungsfaktoren zurückzuführen ist.

Bereits im Berufsbildungsbericht 1978 wird kritisch darauf hingewiesen, daß „ohne eine genaue empirische Effizienzanalyse nicht feststellbar ist, ob ein Betrieb, der Förderungsmittel in Anspruch genommen hat, tatsächlich durch die Prämie zur Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze motiviert wurde oder ob er nicht ohnehin seine Kapazitäten ausgeweitet hätte“ [8].

Eine derartige Erfolgskontrolle aller Förderungsmaßnahmen, die über rein deklamatorische Erfolgsmeldungen hinausgeht, sollte von den Ländern betrieben werden.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1979, Bonn 1979, S. 23 f.
- [2] Vgl. a.a.O., S. 59 f und S. 110 ff. Die Länder Bremen und Schleswig-Holstein haben 1978 den Schwerpunkt ihrer Förderung auf den außerbetrieblichen Bereich gelegt und werden deshalb hier nicht berücksichtigt.
- [3] Vgl. a.a.O., S. 60.
- [4] Ebenda.
- [5] Vgl. hierzu die Förderrichtlinien von Niedersachsen (Richtlinien zum Landesprogramm zur Förderung zusätzlicher Ausbildungsplätze in wirtschaftlich schwachen Regionen), Rheinland-Pfalz (Richtlinien zur Förderung der Ausbildung in Engpaßgebieten des Ministeriums für Wirtschaft und Verkehr vom 4. 10. 1978), Baden-Württemberg (Merkblatt des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr für das Sonderprogramm zur Sicherung von Ausbildungsplätzen vom 20. 3. 1978) und Bayern (Bayerisches Regionales Ausbildungsförderungsprogramm 1978 vom 27. 4. 1978).
- [6] Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen aus Mitteln des Landes Berlin zur Erhöhung des Ausbildungsplatzangebots und zur Förderung der Ausbildungsqualität vom 28. 2. 1978.
- [7] A.a.O.
- [8] Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1978, Bonn 1978, S. 63.

Hermann Benner

Zur Problematik der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit schulischen Rahmenlehrplänen

Das neue Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren

Ein neues Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren für den Erlaß von Ausbildungsordnungen wurde vom Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung beschlossen. Auf der Grundlage dieser Entscheidung wird in Zukunft die konkrete Arbeit an Ausbildungsordnungen ablaufen. In welchen Etappen und Schritten dieses Verfahren sich gestaltet und mit welchen unterschiedlichen Anforderungen an die Berufsausbildung gerechnet werden muß, zeigt der folgende Aufsatz.

Zur Kennzeichnung der Ausgangslage

Die Berufsausbildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) steht, wie kaum ein anderer Bereich, im Schnittpunkt vielfältiger unterschiedlicher Interessen. Es handelt sich dabei um bildungs- und beschäftigungssystembezogene Einzel- und Gruppeninteressen der an der dualen Berufsausbildung beteiligten Personen und Organisationen. Um beispielhaft das Interessengeflecht zu verdeutlichen, sind in der folgenden Tabelle Beteiligte des Ausbildungsprozesses sowie einige der Erwartungen aufgelistet, die von ihnen an die Berufsausbildung geknüpft werden. Es handelt sich dabei weder um eine vollständige Aufzählung noch um eine Zuordnung, die in idealtypischerweise die Erwartungen

der jeweils Beteiligten wiedergibt. Die Aufstellung soll lediglich die Unterschiedlichkeit der Motive und Erwartungen verdeutlichen, die sich mit der Berufsausbildung verbinden. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß bestimmte Ziele von mehreren Beteiligten gleichzeitig angestrebt werden, daß Interessenübereinstimmungen und -unterschiede unter den Beteiligten in den verschiedensten Gruppierungen anzutreffen sind. Zwischen den Interessen einzelner Betroffener und dem Gesamtinteresse der sie vertretenden Organisationen können durchaus Diskrepanzen auftreten. Ebenso zwischen unterschiedlichen Fachorganisationen oder zwischen Fach- und Spitzenorganisationen der gleichen Gruppe, die Aussagen zu ein und demselben Ausbildungsberuf zu machen haben. Neben fachlichen Auffassungsunterschieden können Interessensdifferenzen auf verschiedenartigen bildungspolitischen Vorstellungen der Beteiligten basieren oder auf einer regional oder sektoral andersartigen Berufssituation.

Wie gerade das letzte Beispiel deutlich zeigt, ließe sich jede der angegebenen Forderungen zur Berufsausbildung mehrfach den Beteiligten zuordnen. Die inhaltliche, zeitliche und organisatorische Koordinierung der betrieblichen und schulischen Ausbildung wird nämlich von allen gleichermaßen gefordert und angestrebt. Je allgemeiner die Ziele der Berufsausbildung formuliert

Beteiligte	Anforderungen an die Berufsausbildung
Verordnungsgeber	— Verwirklichung bildungspolitischer Ziele der Bundesregierung
Auszubildende	— Vermittlung einer einzelbetrieblich unabhängigen, fachpraktisch und -theoretisch fundierten Facharbeiter-/Fachangestelltenqualifikation
Ausbildende	— Erwerb tarif-, sozial- und bildungsbezogener Berechtigungen
Berufsschule	— Betrieblich umsetzbare Ausbildungsvorschriften — Vermittlung betrieblich verwertbarer Facharbeiter-/Fachangestelltenqualifikationen
Lehrer	— Organisatorische Durchführbarkeit des ausbildungsbegleitenden Berufsschulunterrichts — Verwirklichung eines berufsschulspezifischen Bildungsauftrages und Ausweitung des schulischen Ausbildungsanteils
Fachgewerkschaften	— Unterrichten in homogenen Fachklassen — Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten der technischen Entwicklung und Berücksichtigung von Primärerfahrungen in der Berufswirklichkeit
Fachverbände	— Langfristige Verwertbarkeit der Qualifikationen durch Sicherung eines hohen und allgemein eingehaltenen Ausbildungsstandards — Ergänzung der betrieblichen Ausbildung durch überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen
Zuständige Stellen	— Entwicklung fach- bzw. branchenbezogener Ausbildungsberufe — Sicherung eines branchenbezogenen qualifizierten Fachkrätepentials
Spitzenorganisationen der Gewerkschaften	— Einheitliche Gestaltung der Ausbildungsordnungen im Hinblick auf die Feststellung der Eignung sowie die Beratung der Ausbildungsbetriebe — Gleichartige Gestaltung der Prüfungsanforderungen im Hinblick auf die organisatorische Regelung und Durchführung der Zwischen- und Abschlußprüfungen
Spitzenorganisationen der Fachverbände	— Konzentration der Ausbildungsberufe im Hinblick auf die Mobilität der Ausgebildeten — Sicherung eines quantitativ und qualitativ ausreichenden Ausbildungsplatzangebotes
Spitzenorganisationen der zuständigen Stellen	— Überregionale Einsatzfähigkeit der Ausgebildeten — Ausbildungsfähigkeit unterschiedlich strukturierter Ausbildungsbetriebe
Kultusministerkonferenz	— Berücksichtigung gewerberechtllicher und -organisatorischer Probleme — Einsatzmöglichkeit zentralgestellter, programmierter Prüfungen — Beachtung der Formen, Strukturen und Bedingungen schulischer Berufsbildung — Abstimmung schulischer und betrieblicher Berufsausbildung

sind (wie z. B. Ausbildung zur Mobilität und Flexibilität) desto eher besteht die Möglichkeit der generellen Übereinstimmung zwischen allen Beteiligten.

- Die duale Berufsausbildung, die
- in das Bildungs- und Beschäftigungssystem eingebunden ist,
 - inhaltlich von Bund und Ländern geordnet wird,
 - in Betrieb und Schule durchgeführt wird,
 - tarif-, sozial- und bildungsbezogene Berechtigungen verleiht,

unterliegt vielfältigen Einflußgrößen. Sie werden in einer pluralistischen Gesellschaft legitimerweise von den Vertretern der betroffenen Gruppen gegenüber dem Staat als Verordnungsgeber zum Ausdruck gebracht. Eine umfassende Beteiligung der Betroffenen bei der Entwicklung der Ausbildungsvorschriften für die Berufsausbildung ist notwendig, um auch deren Ziele angemessen berücksichtigen und die zum Teil bestehenden Interessenunterschiede ausgleichen zu können. Ein Verfahren zur Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen muß deshalb die Mitwirkung der Beteiligten sicherstellen, wobei die gegebenen Rechtsgrundlagen zu berücksichtigen sind.

Es wird wegen der dargestellten Vielschichtigkeit der Berufsausbildung relativ aufwendig und für einen Außenstehenden schwer durchschaubar sein.

Bund-Länder-Vereinbarung über die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen

Bei der gegebenen Verfassungsrechtslage kommt die Ordnungskompetenz für die betriebliche Berufsausbildung dem Bund und für die schulische Berufsausbildung den Ländern zu. Gemeinsames Handeln bei der Ordnung der Berufsausbildung setzt deshalb entsprechende Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern voraus. In diesem Sinne haben Beauftragte des Bundes und der Kultusministerkonferenz der Länder am 30. 5. 1972 ein *Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder* verabschiedet. Darin ist festgelegt, daß Beauftragte der zuständigen Bundesminister und der Kultusminister/-senatoren der Länder in einem sogenannten Koordinierungsausschuß zusammentreten, der folgende Aufgaben hat:

„Grundsätze für die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zu vereinbaren, Absprachen darüber zu treffen, welche Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für eine neue Ordnung vorbereitet werden sollen und welche Ausschüsse (Sachverständige) hierfür benötigt werden,

während des Abstimmungsverfahrens für die erforderliche Rückkoppelung zu den jeweils verantwortlichen Stellen und Gremien zu sorgen,

eine letzte Abstimmung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne vorzunehmen, bevor sie den zuständigen Stellen mit der Empfehlung vorgelegt werden, sie zu erlassen."

Als grundsätzliche Aussagen zu dem vom Koordinierungsausschuß im einzelnen festzulegenden Abstimmungsverfahren wurde vereinbart, daß

- bei der Durchführung getrennter Sitzungen der Sachverständigen des Bundes und der Länder ein beauftragtes Mitglied der jeweils anderen Seite an den Sitzungen beratend teilnehmen kann,
- gemeinsame Sitzungen von Sachverständigen des Bundes und der Länder stattfinden sollen, um die notwendige Abstimmung zu gewährleisten,
- Forschungsergebnisse des Bundesinstituts für Berufsbildung den Beratungen zugrunde gelegt werden sollen,
- der Bund sich der Sachverständigen des Bundesinstituts bedienen kann.

Schließlich wurde festgelegt, daß die Kontaktgespräche zwischen den Beauftragten des Bundes und der Kultusminister der Länder fortgesetzt werden sollen. Sie dienen der Klärung der im Koordinierungsausschuß nicht einvernehmlich gelösten sowie der grundsätzlichen Fragen der Koordinierung von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung.

Zwischen Bund und Ländern wurde also im Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. 5. 1972 vereinbart, für die Abstimmung von Ausbildungsordnungs- und Rahmenlehrplanentwürfen folgende Gremien einzurichten:

Gremium	Zusammensetzung	Aufgabe
Kontaktgespräch	Beauftragte des Bundes und der Kultusminister der Länder (zuständige Abteilungsleiter der entspr. Ministerien)	Klärung von Grundsatzzfragen der Koordinierung betrieblicher und schulischer Berufsausbildung
Koordinierungsausschuß	Beauftragte der zuständigen Bundesministerien und der Kultusministerien der Länder (zuständige Unterabteilungsleiter oder Referenten)	Beratung und Entscheidung über <ul style="list-style-type: none"> — das Verfahren zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen — den Beginn, die Probleme der Durchführung und den Abschluß von Abstimmungsprojekten
Sachverständige des Bundes	Experten der Sozialparteien, des Bundesinstituts für Berufsbildung und der zuständigen Bundesministerien	Entwicklung der Ausbildungsordnungsentwürfe und deren Abstimmung mit den Rahmenlehrplanentwürfen der Länder
Sachverständige der Länder (Rahmenlehrplanausschüsse)	Experten aus Schulen, Curriculuminstituten und Kultusministerien	Entwickeln der Rahmenlehrplanentwürfe und deren Abstimmung mit den Ausbildungsordnungsentwürfen

Der Koordinierungsausschuß hat in seiner Sitzung am 8. 8. 1974 ein *Verfahren für die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen nach dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll* formal festgelegt und beschlossen. Gleichzeitig hat er ein Projektformular verabschiedet, das bei der Einbringung eines abzustimmenden Ordnungsvorhabens (Ausbildungsordnung/Rahmenlehrplan) zu verwenden ist. Es gliedert die Angaben zu dem Ordnungsvorhaben in fünf Gruppen:

1. Allgemeine Angaben: Unter dieser Rubrik ist Auskunft über den formalrechtlichen Aufbau des Ordnungsvorhabens zu geben.
2. Begründung: Die Aussagen unter dieser Überschrift sollen verdeutlichen, weshalb die vorgesehene Ordnungsmaßnahme durchzuführen ist.
3. Konzeption: Die unter diesem Punkt auszufüllenden Positionen sollen die Struktur des Ordnungsvorhabens in bildungspolitischer, pädagogischer und didaktischer Hinsicht darstellen.
4. Zeitlicher Ablauf des Projektes: Die Angaben in diesem Teil des Formulars sollen über das geplante zeitliche Vorgehen bei der Realisierung des Ordnungsvorhabens informieren.
5. Materialien: Die Punkte, die unter dieser Kategorie zusammengefaßt sind, geben Hinweise darauf, welche Unterlagen für die Bedeutung des Ordnungsvorhabens dem Antrag beigefügt werden können.

Beschluß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Verfahren der Erarbeitung von Ausbildungsordnung und ihrer Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Länder

Das vom Koordinierungsausschuß verabschiedete Abstimmungsverfahren ist eine Vereinbarung zwischen Vertretern der zuständigen Bundesministerien und der Kultusministerien der Länder, also der für den Erlass der Ausbildungsvorschriften jeweils Verantwortlichen. Die Beteiligung der Fach- und Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, also der Repräsentanten der für die Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung Verantwortlichen, ist in diesem Verfahren nicht in ausreichendem Maße enthalten. Ihre Beteiligung lediglich in der Funktion als Sachverständige des Bundes reicht nicht aus, um alle Aspekte der Berufsausbildung berücksichtigen zu können.

Das am 7. 9. 1976 erlassene Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) sah deshalb vor, mit dem gemäß § 17 APIFG einzurichtenden Länderausschuß ein Beratungsgremium zu schaffen, in dem alle an der Berufsausbildung beteiligten Gruppen vertreten sind. Gesetzliche Aufgabe des Länderausschusses ist es vor allem, „auf eine Abstimmung zwischen den Ausbildungsordnungen und schulischen Rahmenlehrplänen der Länder hinzuwirken“. Die nach § 17 Abs. 6 APIFG vorgesehene Verwaltungsvereinbarung, mit der die weitere Abstimmung zwischen Bund und Ländern geregelt werden sollte, kam bisher nicht zustande. Auch wurden die Verhandlungen darüber abgebrochen. Die im Ausbildungsplatzförderungsgesetz eröffnete Möglichkeit, eine Straffung des Abstimmungsverfahrens und damit eine effizientere Zusammenarbeit der Kompetenzträger erzielen zu können, blieb somit ungenutzt. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat deshalb am 18. 5. 1979 ein Verfahren zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Länder beschlossen, das auf den bestehenden Vereinbarungen und Rechtsgrundlagen basiert (Gemeinsames Ergebnisprotokoll vom 30. 5. 1972, Verfahren nach dem Beschluß vom 8. 8. 1974 des Koordinierungsausschusses, APIFG vom 7. 9. 1976) und eine stärkere Beteiligung der Fach- und Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie des Bundesinstituts für Berufsbildung in diesem Verfahren festlegt. Danach läßt sich der Entwicklungs- und Abstimmungsprozeß von Ausbildungsordnungen wie folgt darstellen:

1. In einer Forschungs- und Entwicklungsphase werden Entscheidungsvorschläge für eine Ordnungsmaßnahme erarbeitet.

2. Das anschließende sechs Monate dauernde Vorverfahren dient der Vorbereitung des Projektantrags mit der Projekt-konzeption.
3. Während des 16monatigen Erarbeitungs- und Abstimmungs-verfahrens werden erlaßfähige Pläne erstellt.
4. Die Veröffentlichung der Ausbildungsvorschriften wird in dem darauffolgenden zweimonatigen Erlaßverfahren vorbereitet.

Forschungs- und Entwicklungsphase

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat ein Muster für das systematische Vorgehen bei der Erarbeitung von Entscheidungsvorschlägen für Ordnungsmaßnahmen entworfen. Darin ist die Forschungs- und Entwicklungsphase in vier Arbeitsschritten vorgehen:

- In einem Problemaufriß sollen zunächst die Ausgangslage eines Ordnungsvorhabens untersucht und dabei Arbeitshypothesen für das vorgesehene Projekt aufgestellt werden.
- Hieran sind Fallstudien in bezug auf typische Arbeitsplätze anzuschließen, und zwar in der Absicht, die in dem Problemaufriß aufgestellten Arbeitshypothesen zu prüfen und zu ergänzen sowie Erkenntnisse über die einzusetzenden Erhebungsinstrumentarien zu sammeln.
- Mit Hilfe von Tätigkeitsanalysen soll dann in repräsentativer Weise das Anforderungsspektrum in den betroffenen Tätigkeits- und Berufsbereichen ermittelt werden.
- In der folgenden Phase der Auswertung ist schließlich unter Berücksichtigung bildungspolitischer Eckdaten eine Ausbildungskonzeption zu entwickeln, die als Entscheidungsgrundlage für das anschließende Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren dienen.

Diese vier Arbeitsschritte sind zwar bei einer wissenschaftlich begründeten, planmäßigen Entwicklung in dieser Reihenfolge zu vollziehen, jedoch kann je nach dem Stand bereits vorliegender Ergebnisse und unter dem Druck aktueller Bedürfnisse auch von dieser Systematik abgewichen werden.

Das Vorverfahren

Das Vorverfahren wird durch ein Antragsgespräch beim Fachminister eingeleitet. Dabei werden Entscheidungen über die Eckwerte einer Ordnungsmaßnahme gefällt. Hierzu gehören mindestens Aussagen über die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, die Struktur und den Aufbau des Ausbildungsganges, eine Berufsbeschreibung und das weitere Verfahren. An diesem Antragsgespräch nehmen der zuständige Bundesminister, das Bundesinstitut für Berufsbildung, die Spitzen- und Fachorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie die Kultusministerkonferenz (KMK) teil. Auf der Grundlage des in diesem Antragsgespräch gewonnenen Konsenses über das Neuordnungsvorhaben wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit Sachverständigen ein Projektantragsentwurf vorbereitet, der neben den bildungspolitischen Eckwerten und der Projekt-konzeption einen Katalog der während der Ausbildungsdauer zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse enthalten muß. Nach einer Befragung der Fachorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer sowie der Beratung im Länderausschuß und Information des Hauptausschusses leitet das Bundesinstitut den Projektantragsentwurf mit den entsprechenden Voten dem zuständigen Bundesminister (Fachminister und Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) zu. Der Projektantrag wird vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft im Koordinierungsausschuß eingebracht.

Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren

Mit dem Beschluß über den Projektantrag beginnt der Erarbeitungs- und Abstimmungsprozeß von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. In Getrennten Sitzungen werden einerseits im Bundesinstitut für Berufsbildung mit Sachverständigen des Bundes und andererseits in Rahmenlehrausschüssen der KMK die Ausbildungsordnungs- und Rahmenlehrplänenentwürfe eigenverantwortlich erarbeitet. In Gemeinsamen Sitzungen beider Gremien werden diese Entwürfe miteinander abgestimmt.

Die erste Gemeinsame Sitzung der Sachverständigen des Bundes und der Länder soll spätestens zwei Monate nach Projektbeschluß stattfinden. In dieser Sitzung sollen die Grobstruktur des Ausbildungsrahmenplanes und Rahmenlehrplanes erörtert und in weiteren Gemeinsamen Sitzungen die inhaltlich-fachlichen Einzelheiten der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans abgestimmt werden. Vor der letzten Gemeinsamen Sitzung werden die Fach- und Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer zum Entwurf der Ausbildungsordnung befragt. Anregungen und Änderungsvorschläge können dann in der letzten Gemeinsamen Sitzung beraten werden.

Nach Abschluß des curricularen Erarbeitungsprozesses werden die Entwürfe gleichzeitig dem Länderausschuß und den Sozialparteien zugeleitet. Der Länderausschuß übermittelt nach seiner Beratung die Vorlage mit einer Beschlußempfehlung an den Hauptausschuß. Ein positives Votum des Hauptausschusses zu den Ordnungsunterlagen ist zugleich die Empfehlung an den Verordnungsgeber, die Ausbildungsordnung zu erlassen.

Veröffentlichung der Ausbildungsvorschriften

Die auf diesem Wege erarbeiteten Ausbildungsordnungs- und Rahmenlehrplänenentwürfe werden in den Koordinierungsausschuß eingebracht. Nach der Beratung und Beschlußfassung führt auf Bundeseite der zuständige Bundesminister das Erlaßverfahren der Ausbildungsordnung durch. Hierzu gehört die Rechtsförmlichkeitsprüfung und die Einvernehmensklärung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft sowie die Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft erteilt sein Einvernehmen zum Erlaß einer Ausbildungsordnung erst nach Vorliegen der Stellungnahmen der zuständigen Sozialparteien. Eine gemeinsame Publikation der abgestimmten Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne erfolgt nach dem rechtsförmlichen Erlaßverfahren im Bundesanzeiger.

Neue Veröffentlichungen

bi
bb

Berichte zur beruflichen Bildung

- Heft 16: Entwicklung von Ausbildungsblöcken für den Bereich der Werkzeugmaschinen (Autor: Buschhaus);
- Heft 17: Berufsstartprobleme und Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und -ausbildung von Sonderschul- und Hauptschulabgängern (Autor: Kloas);
- Heft 18: Exemplarische Ermittlung des „Ist-Standes“ der Weiterbildung zum Industriemeister. Erfassung, Darstellung und Auswertung von Rahmestoffangaben verschiedener Träger der Fortbildung zum Industriemeister für die Prüfungskomplexe „Grundlagen für kostenbewußtes Handeln“ und „Grundlagen für rechtsbewußtes Handeln“ (Autoren: Blechschmidt, Weyrich);
- Heft 19: Das Blocksystem in der dualen Berufsausbildung (Autoren: Franke, Kleinschmitt);
- Heft 20: Leitfaden für die Durchführung von Fallstudien in Arbeitssituationen zur Ermittlung beruflicher Lerninhalte (Autoren: Ferner, Gärtner, Krischqk, Stolze);
- Heft 21: Das Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung — Teil V: Eine vergleichende Analyse von vier empirischen Untersuchungen über Mitarbeiter im Bereich der Bildung Erwachsener (Autoren: Maschewsky, Preuß);
- Heft 22: Hilfen zur Umsetzung von Ausbildungsordnungen in die betriebliche Praxis — Beiträge zur Didaktik der betrieblichen Berufsausbildung (Autoren: Benner, Schubert, Benner/Tillack, Lehmeßg).

Tagungen und Kongresse

Deutsches Museum München

Im Deutschen Museum München werden folgende Seminare zur Weiterbildung technisch-gewerblicher Ausbilder im 2. Halbjahr 1979 und 1. Halbjahr 1980 durchgeführt: 10. 12. bis 14. 12. 1979, Technische Chemie (offen für alle Berufsfelder); 21. 1. bis 25. 1. 1980, Metall; 11. 2. bis 15. 2. 1980, Elektrotechnik; 25. 2. bis 29. 2. 1980, Aufbau — Metall; 21. 4. bis 25. 4. 1980, Kraftfahrzeugtechnik; 21. 4. bis 25. 4. 1980, Drucktechnik; 19. 5. bis 23. 5. 1980, Luftfahrt; 7. 7. bis 11. 7. 1980, Metall. Die Kursgebühr beträgt DM 276,— (incl. Vollverpflegung und Unterkunft), DM 130,— für Münchener (incl. Mittagessen).

Kontaktadresse: Deutsches Museum München, Ausbilderseminare, Museumsinsel 1, 8000 München 26, Telefon: 0 89/21 79-2 94.

Industrie- und Handelskammer Düsseldorf

Ein Ausbilder-Ausbildungsseminar veranstaltet die Industrie- und Handelskammer Düsseldorf vom 22. 1. 1980 bis 20. 5. 1980. Referenten sind Pädagogen, Psychologen, erfahrene Ausbildungsleiter und Mitarbeiter der Industrie- und Handelskammer. Das Seminar richtet sich an kaufmännische und gewerblich-technische Ausbilder. Teilnehmerkreis: Auszubildende und Ausbilder. Voraussetzung für die Zulassung zur Ausbilderprüfung ist der Nachweis der fachlichen Eignung gem. § 76 BBiG, ohne daß das 24. Lebensjahr vollendet zu sein braucht. Kursgebühr: DM 500,—.

Kontaktadresse: Industrie- und Handelskammer Düsseldorf, Immermannstr. 54, 4000 Düsseldorf.

Institut der Deutschen Wirtschaft, Köln

Das 25. Studiengespräch für Spitzenkräfte des betrieblichen Bildungs-, Personal- und Sozialwesens führt das Institut der Deutschen Wirtschaft (Hauptabteilung Bildung und Gesellschaftswissenschaften) vom 19. bis 21. November 1979 im Haus Lautenbach in Gernsbach-Lautenbach durch. Thema: *Zukunftsorientierte Qualifizierung*. Der Vortrag und die Diskussion der folgenden Themen wird im Mittelpunkt der dreitägigen Veranstaltung stehen: Veränderungen der Berufsstruktur bei der BASF AG (Referent: D. Dibern); Lernen und Leisten für das Jahr 2000 — Bildungsaufgaben aus der Sicht der Wirtschaftspolitik der Bundesregierung (Staatssekretär M. Grüner); Lernen und Leisten für das Jahr 2000 — Die Bildungskonzeption der Landesregierung von Niedersachsen (Staatssekretär K. Schaeede); Lehrstrategien zur Qualifikationsverbesserung (Prof. F. von Cube); Qualifikationsforschung und Qualifikationspraxis mit Gruppenarbeit (M. Zedler); Einfluß technischer Veränderungen auf Facharbeiterplätze (Prof. B. Lutz); Zukunftsperspektiven der beruflichen Bildung in den EG-Ländern (Prof. J. Münch); Anforderungen der Wirtschaft an Schulabgänger (S. Fruehdt, R. Falk); Prognosen über Anforderungen an die Arbeitsplätze von morgen — aus der Sicht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (F.

Stoß); Prognosen über Anforderungen an die Arbeitsplätze von morgen — aus der Sicht der Wirtschaft (Dr. D. Dunkel). Tagungskosten: DM 360,—.

Kontaktadresse: Institut der Deutschen Wirtschaft, Hauptabteilung Bildung und Gesellschaftswissenschaften, Postfach 51 06 60, 5000 Köln 51 (Organisationsbüro Frau Hecker).

Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin

Die diesjährige Fachtagung des Bundesinstituts für Berufsbildung wird am 27. und 28. November 1979 in Berlin durchgeführt. Diese Veranstaltung wird sich mit der beruflichen Bildung von ausländischen Jugendlichen und Erwachsenen beschäftigen. In Form von Kurzreferaten und sechs Arbeitsgruppen wird das Thema behandelt.

Kontaktadresse: Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.

Industrie- und Handelskammer Düsseldorf

Ein Fortbildungsseminar für Ausbilder bietet die Möglichkeit, in bestimmten Bereichen das Wissen zu erweitern und zu vertiefen. Dazu findet am 8. 11. 1979 von 8.30 Uhr bis 12.00 Uhr ein Grundkurs zum Bereich Lern- und Leistungsstörungen — Symptome — Ursachen — Hilfen statt. Dieser Kurs wird am 15. 11. 1979 mit Fallstudien fortgesetzt. Kursgebühr: DM 80,—.

Kontaktadresse: Industrie- und Handelskammer Düsseldorf, Immermannstr. 54, 4000 Düsseldorf.

Michael Ehrke

Warenkunde im Einzelhandel*

Berufspraktische Bedeutung
— Curriculare Probleme

Das Berufsbild Verkäufer(in) mit der Anschlußmöglichkeit Einzelhandelskaufmann (Stufenausbildung) zählt zu den wenig attraktiven Ausbildungsgängen im dualen System, wenngleich dieser Ausbildungsgang quantitativ an der Spitze aller Ausbildungsberufe rangiert. Hier handelt es sich um einen typischen Sackgassenberuf für Mädchen (Anfang 1977: 80 100). Daß der Verdrängungseffekt auf dem Ausbildungsmarkt von Nachfragern mit höheren Bildungsabschlüssen gegenüber Hauptschülern mittlerweile auch im Einzelhandel spürbar wird, widerspricht dieser Tatsache nicht. Aufgrund der gegenwärtigen Ausbildungsengpässe kann auch der Einzelhandel immer mehr Bestauslese durchsetzen. Dies bedeutet keineswegs, daß die Ausbildungsqualität und die Berufsmotivation dieser Jugendlichen zufriedenstellen kann. Erfahrungen mit Berufsschülern aus diesem Bereich in Berlin zeigen, daß ein hoher Prozentsatz der Auszubildenden lieber eine andere Ausbildung durchlaufen würden. Die Meinung: „In diesem Beruf werde ich sicher nicht alt! Aber ich habe ja nichts anderes bekommen.“ ist bei hierüber befragten Jugendlichen oft zu hören.

Berufspädagogische Ausgangsüberlegungen

Eine Neuordnung der Ausbildung in Handel, aber auch jede kurzfristige Modernisierung der Ausbildungsinhalte und -formen muß dazu beitragen, diese Situation zu überwinden, weil sie keine beschäftigungspolitische Grundlage für das zukünftige Erscheinungsbild des Handels sein kann.

Die Ausbildung im Einzelhandel muß mit den Standards einer guten Facharbeiterqualifikation Schritt halten. Sie muß Perspektiven der Mobilität und des beruflichen Aufstiegs eröffnen. Sie muß die beruflichen Chancen für Frauen verbessern. Hierbei kann auch die künftige Gestaltung der warenkundlichen Ausbildung, die heute noch mit vielen Mängeln behaftet ist, eine positive Rolle spielen.

Zum Stellenwert der warenbezogenen Ausbildung

Die Bedeutung und auch das Selbstverständnis der Warenkunde sprengt mittlerweile den engen Verwendungsrahmen, der traditionell der Vermittlung von Warenkenntnissen in der kaufmännischen Ausbildung gesetzt war. Unter Warenkunde versteht man inzwischen mehr als nur betriebsspezifische Sortimentskenntnisse, soweit sie für Bedienungsgespräche nützlich sind. Warenwissen spielt eine wachsende Rolle für die Produktentwicklung bzw. das Produktmarketing, die Lagerung, Verpackung und Präsentation der Waren bis hin zur Konsumforschung und Verbraucheraufklärung. Alle Aspekte, die mit der Qualität von Wirtschaftsgütern zusammenhängen — aus der Sicht der Produktion, der Absatzwirtschaft, der Konsumtion — bilden das Problemfeld der modernen wissenschaftlichen Warenkunde.

Diese Entwicklung spiegelt sich wider in der Ausweitung der Warenkunde zu einem Bildungsgegenstand über die berufliche Erstausbildung hinaus — in den allgemeinen Schulen, in freien Bildungsangeboten, über diverse verbraucherorientierte Informationsmittel wie in den Massenmedien. Warenbezogene Lehrinhalte werden für die Sachkunde, die Arbeitslehre, die Verbraucherlehre in der Sekundarstufe I gefordert [1, 2].

Es wäre demgegenüber unverantwortlich, wenn die Berufsausbildung im Einzelhandel dieser Entwicklung hinterherhinkt. Die berufsbezogene Warenkunde darf nicht unter das Niveau der übrigen warenbezogenen Bildungsangebote sinken. Im Extremfall würde den Jugendlichen in der Ausbildung weniger geboten als in der Sekundarstufe I. Die Folgen könnten sich leicht ausmalen: mangelnde Identifikation mit dem Beruf, mangelnde Lernbereitschaft, schließlich auch nachlassende Leistungsbereitschaft und damit auch -fähigkeit im Betrieb.

Die warenkundliche Ausbildung wurde bisher als ein Kernstück der Berufsausbildung betrachtet (vgl. Ausbildungsordnung von 1968 und die dazugehörigen fachlichen Ausbildungspläne).

Dies dürfte sich auch für die Zukunft kaum ändern. Denn wie sich auch immer die Funktionsentwicklung im Verkauf aufgrund neuer (konkurrierender) Verkaufssysteme mit ihren Rationalisierungseffekten gestalten wird, der Umgang mit Waren steht weiterhin im Mittelpunkt für die in diesem Bereich Beschäftigten. Warenkenntnisse sind keineswegs nur für ein System der Vollbedienung, sondern für alle Bereiche der Sortimentsbetreuung einschließlich der Qualitätssicherung in Handel und Vertrieb erforderlich. Eine gute und breit angelegte warenbezogene Ausbildung dürfte auch die beruflichen Aufstiegschancen und die berufliche Mobilität begünstigen. Warenkenntnisse werden zweifellos für alle Dispositionsfunktionen von der Platzierung der Waren im Verkaufsraum bis zum Einkauf und der Sortimentsplanung benötigt. Die Fähigkeit, sich Warenkenntnisse gezielt, umfassend immer wieder neu zu erwerben, beeinflusst die Chancen und die Bereitschaft zum beruflichen Wechsel innerhalb der gesamten Warendistribution zwischen Funktionsbereichen, Verkaufssystemen, Handelsstufen — z. B. vom Ladenverkauf zum Außendienst der Herstellerfirmen, was häufiger vorkommt.

Neue berufliche Kompetenzen

Insbesondere folgende Aspekte sprechen dafür, daß die beruflichen Kompetenzen im Umgang mit Waren eher auf intensiveren und theoretischeren Bildungsmaßnahmen aufbauen müssen:

— Die *Produktenwicklung* ist gekennzeichnet durch raschen technischen Wandel — angefangen von der sich ausweitenden Palette der Roh- und Werkstoffe bis hin zum Vordringen hochentwickelter Technologien (Minicomputer) in den Bereich des privaten Konsums infolge der Miniaturisierung dieser Technik. Das bedingt auch die Kurzlebigkeit vieler technischer Produkte. Von der bloßen Anschauung her oder der einmal erworbenen beruflichen Erfahrung aus, die früher in der Berufsausbildung so wichtig waren, sind die Funktionsweise, der Nutzen, die Zusammensetzung der Waren immer weniger zu begreifen [1].

— Die *Sortimentsentwicklung* im Handel ist gekennzeichnet durch gezielte Ausweitung, Differenzierung und Spezialisierung des Warenangebots. Ein Supermarkt bietet heute zwischen 2 000 und 8 000 Artikeln an, Warenhäuser werben mit der Vielfalt ihrer Spezialsortimente (500 Brotsorten im KaDeWe Berlin) [3]. Klare Branchenabgrenzungen lösen sich immer mehr auf in der Mannigfaltigkeit der Betriebs- und Bedienungsformen. Hier wird flexibles Überblickwissen nötig, daß von einer enzyklopädischen Warenkunde wohl kaum bewältigt werden kann.

— Die *Funktionsentwicklung* im Verkauf führt unter dem Einfluß umfassender Rationalisierungsmaßnahmen zu fortgesetzter Arbeitsteilung, relativer Personalverringerung, Ausweitung der Selbstbedienung. Diese Entwicklung darf jedoch nicht derart

* Dieser Aufsatz ist eine überarbeitete Fassung eines Referats für den Arbeitskreis zur Neuordnung der Berufsausbildung im Einzelhandel beim Bundesinstitut für Berufsbildung.

mißverstanden werden, daß die Beratungsfunktion, die nicht ausschließlich mit der Vollbedienung verkoppelt ist, vollends aus dem Einzelhandel verschwindet. Die Verkaufssysteme werden vielfältiger, verdrängen sich aber gegenseitig nicht vollständig, sondern werden entsprechend der jeweiligen Marketingstrategie und natürlich auch der Kapitalgröße eingesetzt. So kann man derzeit beobachten, daß die Fachberatung in einigen SB-Ketten und Warenhäusern wieder gezielter gefördert wird, sei es über Warengruppenleiter, Erste Kräfte oder Propagandisten der Hersteller. Letztere sind von ihrer Tätigkeit her quasi Fachverkäufer, die auch entsprechend auszubilden wären. Es ist also nicht damit zu rechnen, daß der Einzelhandel seine Beratungsfunktion gegenüber dem Konsumenten gänzlich auf andere Informationsträger abwälzt. Allerdings entkleidet sich die Beratungssituation tendenziell der Atmosphäre direkt persönlich-psychologischer Kundenbeeinflussung. Denn der Erfolg der Verkaufspsychologie ist längst nicht mehr an das Auftreten des Verkäufers gebunden. Gerade im Hinblick auf die Vermittlung „objektiver Produktinformationen“ wird jedoch von Kunden häufig über mangelnde Qualifikation des Verkaufspersonals geklagt.

— Die *verbraucher- und versorgungspolitische* Einflußnahme auf die Warendistribution wird zunehmen. Dies betrifft vor allem den Bereich der zunehmenden Verrechtlichung von der Produktherstellung über die Lagerung bis zur Produktbeschreibung und -etikettierung. Es bestehen bereits eine ganze Reihe von Informations- und Kontrollpflichten, die im Rahmen der warenkundlichen Ausbildung noch vielfach vernachlässigt werden — z. B. das Lebensmittelrecht [4].

Mangelnde Qualifikationen

— Das *Konsumverhalten* entwickelt sich in Richtung auf steigende und auch differenziertere Informationsbedürfnisse. Man spricht heute bereits vom Typ des *informationshungrigen Verbrauchers*, der freilich erst eine kleine Schicht bewußter Konsumenten umfaßt [5]. Hier wirken Trends hinein wie zur gesunden Lebensführung, das wachsende Umweltschutzbewußtsein, das Bildungsniveau.

Andererseits existieren unter den Konsumenten spezifische *Problemguppen*. In diesem Zusammenhang muß auf den zunehmenden Anteil älterer Menschen bei gleichzeitigem Bevölkerungsrückgang hingewiesen werden. Hieraus ergeben sich besondere Beratungsprobleme, mit denen ein konsumentenorientiertes Verkaufspersonal vertraut sein sollte.

— Die *Arbeitsmarktentwicklung* verlangt auch von den Beschäftigten im Einzelhandel mehr Mobilität. Die Vergrößerung der Verkaufsflächen pro Kopf, die Ausweitung der Selbstbedienung, der gezielte Einsatz von EDV zur Automatisierung des Waren- und Informationsflusses führt zur Vereinseitigung vieler Arbeitstätigkeiten, zur Beschränkung der innerbetrieblichen Mobilität (z. B. in Verwaltungsfunktionen), zum relativen Rückgang der Arbeitsplätze. Die warenkundliche Ausbildung ist daher so zu organisieren, daß der Verkäufer weiterhin konkurrenzfähig ist und über die Fähigkeit verfügt, sich schnell in die Eigenheiten unterschiedlicher Branchen und Warenbereiche einzuarbeiten. Durch verbesserte Warenkompetenzen müssen subjektive Barrieren eines Branchen- oder Positionswechsels abgebaut werden.

Es lassen sich also eine ganze Reihe von Anhaltspunkten ausmachen, die für alle Verkaufssysteme gelten und auf die bleibende bzw. wachsende Bedeutung von Warenkompetenzen hinweisen. Die traditionelle Eingrenzung der Warenkunde auf ein statisches Klassifikationswissen über ein fest umrissenes Sortiment kann diesen Anforderungen jedoch nicht genügen. Ein solches Warenwissen bietet keine Grundlage für berufliche Flexibilität, wie sie angesichts der Dynamisierung von Sortiment, Marketing, Arbeitsorganisation auch im Einzelhandel immer wichtiger wird.

Dabei darf man nicht nur die einzelne, partikularisierte Tätigkeit z. B. des Auffüllens oder des Kassierens im Blick haben, zu deren Ausübung es dem ersten Anschein nach keiner besonderen Warenkenntnisse bedarf. Hier sind vielmehr Grundfragen der beruflichen Motivation und Verantwortung, der Umstellungsfähigkeit

und
Per:
zel:
dys:
felli:
zes:
ein:
der:
trag:
Sel:
Sch

reitschaft angesprochen, die für die berufliche Arbeitnehmer, aber auch für das Image des Einzelhandels von erheblicher Wichtigkeit sind. Solche *innovativen* Qualifikationen lassen sich zweifelsfrei durch angereicherte und umfassendere Bildungsprozesse [6]. Warenkompetenzen können dann der Vertiefung der Tätigkeitsprofile im Prozeß der Arbeitsgliederung im Handel fortschreiten, entgegenwirken. Sie bedeuten, daß das Verkaufspersonal mit den wachsenden Informations- und Informationsbedürfnis der Verbraucher

Wenn daher im neuen Rahmenlehrplan für das Berufsgrundbildungsjahr im Lernbereich *Marketing* das Lernziel gesetzt wird: „Herausbildung einer positiven Einstellung zur Ware, zum Kunden und zu sich selbst, dann werden gerade durch eine gute und breit angelegte warenbezogene Qualifizierung hierfür die nötigen Voraussetzungen geschaffen.“

Aktuelle Probleme der warenbezogenen Ausbildung

Niemand wird bestreiten, daß die Praxis der Ausbildung den geschilderten Anforderungen noch häufig hinterherhinkt. Dafür sind verschiedene Probleme verantwortlich:

Bereits in der *Ausbildungsordnung* von 1968 findet sich kein klares Konzept für diesen Lernbereich. Hier wurde zweifellos nach einer Kompromißformel gesucht, die die gewachsenen Unterschiede der einzelnen Branchen und Betriebsformen miteinander vereinbaren sollte. Das bestätigt sich auch bei den *Fachlichen Ausbildungsplänen*, deren Systematik und Anforderungen sehr stark differieren.

Auch in den *Schulen* herrscht große Uneinheitlichkeit — wie bei allen kaufmännischen Curricula. Diskrepanzen gibt es schon bei der Abgrenzung des Faches (Warenkunde, Waren- und Verkaufskunde, Warenkunde und Werbung). Von Branche zu Branche weisen auch die Lehrbücher erhebliche Qualitätsschwankungen auf. Die Handelslehrer, die in diesem Bereich unterrichten, wurden während des Studiums und während des Referendariats auf diese Tätigkeit in der Regel nicht vorbereitet. Sie verschaffen sich in Eigeninitiative das Material und diejenigen Kenntnisse, die sie für einen berufsqualifizierenden Unterricht zu benötigen meinen. Obwohl hierbei noch vielfach gute Ergebnisse erzielt werden, ist diese Situation eigentlich grotesk.

Mit Einführung der Stufenausbildung wurde die Ausbildungszeit für Verkäufer um 1 Jahr verkürzt. Die Schulen kamen so in Bedrängnis, das warenkundliche Pensum überhaupt noch zu bewältigen. Die Situation wird sich weiter verschärfen, wenn mit der Übernahme der schulischen beruflichen Grundausbildung der warenkundliche Lernbereich auf 1 Jahr zusammenschrumpft. Diese Entscheidung gegen eine gute warenbezogene Ausbildung von Verkäufern richtet sich gegen deren berufliche Perspektive.

Branchengemischte Klassen

Ein besonderes Problem stellt sich mit den branchengemischten Klassen, in denen notgedrungen irgendwelche Lehrinhalte angeboten werden, die eine allgemeine Warenlehre ersetzen sollen. Dabei wird entweder von der Ware abstrahiert und Verkaufstechniken gelehrt, oder auf Warenbereiche wie Lebensmittel und Textilien ausgewichen, weil hierüber noch am ehesten ein praktischer Nutzeffekt des Unterrichts zu entdecken ist [7].

Die *Betriebe* gehen mehr und mehr dazu über, eigenen Warenkundeunterricht durchzuführen. Aber auch hier ist die Praxis sehr uneinheitlich. Die Qualität der Ausbildung hängt ab von der Organisations- und Sortimentsstruktur des jeweiligen Unternehmens. Die laufende warenbezogene Ausbildung wird an Filialleiter bzw. Abteilungsleiter delegiert. Diese sind meist überfordert, weil es sich um eine Zusatzaufgabe handelt, für die im üblichen Arbeitsablauf erst Raum geschaffen werden muß. Die Aufgabe wird gerne weiterdelegiert, so daß die Kontinuität nicht gewahrt ist. In der Mehrzahl dürften diese en-passant-Unterweisungen didaktisch-methodisch recht unterentwickelt verlaufen. Soweit Zentralschulungen ergänzend eingreifen, dürfte wohl selten für

die Warenkunde mehr als 1 Std. pro Woche aufgewendet werden. Diese Schulungen stehen teilweise in Konkurrenz zum Berufsschul-Lehrplan, was zu Motivationsproblemen der Auszubildenden führt, unter denen in der Regel wiederum die Schule zu leiden hat.

Inwieweit *überbetriebliche Ausbildungsangebote* in der Erstausbildung genutzt werden, kann derzeit nicht übersehen werden. Es scheint so, als würden diese Möglichkeiten vorwiegend von einigen Branchen des Facheinzelhandels wahrgenommen (Foto-Optik, Textilwaren, Reformhäuser).

Wenden wir uns der *fachdidaktischen Diskussion* zu. Auch aus dieser Richtung sind bislang noch wenig konkrete Lösungsansätze sichtbar. Die praktischen Probleme der Stufenausbildung im Wechselverhältnis von Schule und Betrieb oder die Entwicklung der Arbeitstätigkeiten im Umgang mit Waren werden kaum reflektiert. In den letzten Jahren sind einige neue Ansätze entstanden, die sich mit didaktischen Grundüberlegungen befassen [8, 7, 9]. Sie fußen immerhin auf der Erkenntnis, daß einerseits eine klassifizierend beschreibende Warenkunde ins Uferlose führt und andererseits die Konzentration auf einen Aspekt z. B. den technologischen zum Verständnis der Warendistribution nicht hinreicht. Tatsächlich ist auch die *teleologische* bzw. *informationstheoretische* Warenlehre noch zu sehr den fachwissenschaftlichen, disziplinären Problemen der Warenordnung verhaftet [7]. Es ist wohl richtig, daß eine vollständige Klassifikation aller Produkte auf der Grundlage rein stofflicher Kriterien nicht zu leisten ist. Unter berufsdidaktischen Gesichtspunkten muß der praktisch-gegenständliche Umgang mit Waren im Zusammenhang des distributiven Arbeitsprozesses und die dabei auftretenden Probleme der Konsumentenversorgung im Vordergrund stehen. Sonst droht der Praxisbezug hinter einer *künstlichen* Theoretisierung zu verschwinden, womit allerdings der Bildungseffekt der Warenkunde insgesamt gefährdet wird.

Im Zusammenhang mit Ansätzen der Verbraucherlehre lassen sich jedoch aus der fachdidaktischen Literatur Anregungen für die künftige curriculare Planung ziehen [10].

Zur Notwendigkeit eines umfassenden Warencurriculums

Die Hauptprobleme, wie sie hier geschildert wurden, resultieren aus

- der Einschnürung dieses Lernbereichs durch Stufenausbildung und gegenwärtige Berufsgrundschuljahr-Konzeption;
- dem curricularen Chaos und dem starken Qualitätsgefälle, der damit einhergehenden mangelnden Abstimmung von Schule und Betrieb;
- dem Mangel an Aus- und Fortbildung für Lehrer und Schulungsleiter.

Letztlich müssen diese Probleme im Rahmen einer Neuordnung des gesamten Berufsbildes angegangen werden. Die Aufwertung der Warenkompetenzen schafft immerhin ein deutliches Gegengewicht zum Büroschwerpunkt, der bislang als eigentliche Mobilitätsgarantie in diesem Berufsbild gesehen wurde. Die Büro-rationalisierung setzt jedoch auch hier neue Akzente. An dieser Stelle kann nur auf den Beitrag eingegangen werden, den die warenkundliche Ausbildung zur Berufsperspektive im Handel beizutragen hat.

Dabei geht es vor allem um folgende Aspekte:

- die Entwicklung einer *allgemeinen, betriebsunabhängigen Warenlehre*, ihre Lehrplanzuweisung, ihre Abstimmung mit speziellen Inhalten in der Grund- und Fachbildung;
- die Herstellung eines *curricularen Verbunds* von Schule, Betrieb, überbetrieblichen Angeboten, innerhalb dessen jedem Lernort diejenigen Aufgaben zugeordnet werden, die er effektiv leisten kann;
- die *Aus- und Fortbildung von Lehrern und Schulungsleitern* an den Hochschulen bzw. über geeignete Institutionen der beruflichen Fortbildung.

Anstrengungen in diese Richtung setzen eine Entscheidung über die künftige Gewichtung dieses Lernbereiches in der beruflichen

Erstausbildung voraus. Eine Beschränkung auf 1 Jahr der Ausbildung erscheint unververtretbar, wenn ein grundlegendes Verständnis der Warendistribution und grundlegende Fähigkeiten zur An eignung von Warenkompetenzen erworben werden sollen. Didaktisch uneinsichtig bleibt deshalb der Verzicht auf Warenlehre im Berufsgrundbildungsjahr, wenn doch gleichzeitig Marketing gelehrt werden soll. Beides steht ja in engem Zusammenhang. Es scheint vielmehr notwendig, die Warenlehre zu einem Kernbereich einer künftig 3jährigen Berufsausbildung auszubauen. Sie muß allerdings breit angelegt und sinnvoll in sich gestuft sein, damit der Anspruch einer beruflichen Grundbildung und einer Förderung beruflicher Mobilität nicht behindert und gleichzeitig doch eine effektive Berufsvorbereitung betrieben wird. Unter dieser Prämisse kann dann die Warenlehre einen Platz innerhalb der Berufsgrundbildung haben. Alle kaufmännischen Berufe im Berufsfeld I Wirtschaft und Verwaltung mit Ausnahme der Dienstleistungskaufleute haben zumindest mittelbar mit Waren zu tun. Und Konsumenten sind ohnehin alle Jugendlichen.

Warenlehre und Produktionssphäre

Über die Warenlehre lassen sich Bezüge zur Produktionssphäre herstellen, zu verschiedenen naturwissenschaftlichen Lernbereichen, zum Recht, zu Problemen der Sozialpolitik und der Lebensqualität; ebenso natürlich zu den Handelsfunktionen und -tätigkeiten. Auch die Befürchtung, eine allgemeine Warenlehre werde zu abstrakt sein und dann an der *Schulmüdigkeit* scheitern, erscheint unbegründet. Denn die Warenlehre bietet Möglichkeiten der Anschaulichkeit und des Lebensbezugs wie wohl wenige andere Bereiche der kaufmännischen Ausbildung. Diese Chancen ergeben sich keinesfalls nur bei einer branchen- oder betriebs-spezifischen Betrachtung. Hier müßten wichtige Entwicklungstendenzen der Warenproduktion und des Konsums aufgezeigt, die verschiedenen Aspekte des *Gesamtzusammenhanges* Ware systematisch verdeutlicht, die Wechselbeziehung zwischen technologischem Fortschritt, Bedürfnisentwicklung, Sortimentsgestaltung und Verkaufstätigkeit vermittelt werden [11].

Die curriculare Umsetzung einer solchen allgemeinen Warenlehre müßte die keineswegs abstrakte sondern konkrete und exemplarische Verbindung von naturwissenschaftlich-technischen, wirtschaftlichen und sozialen Dimensionen der Waren leisten und zugleich Überblickswissen über die Struktur und den Standard unseres gesellschaftlichen Warenangebots, der Investitionsgüter und der Konsumgüter vermitteln.

Didaktische Entscheidung

Daraus folgt eine weitere didaktische Entscheidung, nämlich diesen Lernbereich zunächst organisatorisch abzutrennen von der Verkaufskunde, die besser in Lernbereichen oder Kursangeboten für Marketing bzw. Verkaufspsychologie untergebracht ist. Denn die Ware sollte nicht nur im Verbindung mit der Bedienung gesehen werden und die Verkaufskunde ebenfalls nicht. In der Warenlehre muß Platz sein für die Perspektive der Sortimentsplanung, der Lagerung, des innerbetrieblichen Warendurchlaufs, der Verbraucherbedürfnisse bzw. des Gebrauchswerts der Güter. Es müssen Wege der Erschließung und Auswertung verschiedenster Informationen über Waren gelernt und größere Entwicklungszusammenhänge der Produktgestaltung, der Produktqualität und des Konsumverhaltens verstanden werden. Nur so können jene Fähigkeiten erworben werden, die eine dauerhafte und eigenständige Auseinandersetzung mit einem derart dynamischen Wissensbereich sichern.

Dadurch werden wiederum der Schule neue Chancen eröffnet. Während die Stärke des Betriebes in der Ausbildung anhand des tatsächlich vorhandenen Sortiments, seiner Planung und Präsentation liegt, sollte die Schule künftig nicht mehr in die Lage gezwungen werden, dieser betrieblichen Ausbildungsleistung den Rang abzugeben. Sie sollte ihre spezifische Ausbildungsleistung in der Vermittlung übergreifender und grundlegender Inhalte sehen. Beiden Institutionen gemeinsam muß es möglich sein, die Waren in ihrem komplexen Wirkungszusammenhang zu betrachten, den künftigen Arbeitnehmer zum Verständnis der gesamten

Distributionsprozesse zu befähigen. Es darf also keine schematische Trennung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten zwischen den Lernorten geben, die eine Zerreißung von Zusammengehrigem mit sich bringt. Es geht vielmehr um eine bessere Abgrenzung von generell bedeutsamen und speziellen Warenkenntnissen.

Alle diese Anforderungen verlangen noch erhebliche Entwicklungsarbeit. Die nachfolgende Grobskizze soll das Gesagte verdeutlichen, nicht jedoch ein fertiges Lösungsmodell anbieten:

Kurz- und mittelfristige Innovationen

Vor der Realisierung eines umfassenden Warenkunde-Curriculums und im Zusammenhang damit sind eine Reihe von Maßnahmen denkbar und wünschenswert, über die auch mit weniger Aufwand konkrete Verbesserungen erzielt werden können oder die als flankierende Maßnahmen erforderlich wären.

Überarbeitung der Fachlichen Ausbildungspläne

Diese ergänzenden Ordnungsmittel sind noch nicht alle auf die Ausbildungsordnung von 1968 abgestimmt worden. Unabhängig hiervon wäre eine Überarbeitung im Hinblick auf die Anforderungskriterien, die Branchenabgrenzung, die Sortimentsentwicklung von Nutzen. Eine Systematisierung dieser Pläne würde die Vergleichbarkeit, die Durchlässigkeit verschiedener Ausbildungsabschnitte und Warenbereiche erleichtern wie auch die Abstimmung der Lernorte. Eine Abstimmung mit der Planung zu einem System der Europäischen Artikelnummerierung [EAN] wäre zu prüfen.

Fernlehrgänge

Als Ergänzung der schulischen und betrieblichen Ausbildung sollten Fernlehrgänge konzipiert werden. Sie könnten abgerufen werden, wenn ein Betrieb keine Warenkunde-Unterweisung anbieten kann oder auch in der Schule die fachlichen Voraussetzungen nicht bestehen. Einige Ansätze hierfür sind bereits vorhanden. Am besten würde sich ein Baukastensystem eignen, das aus Basisinformationen und Fachkursen besteht, die z. B. an einer Warengruppensystematik orientiert sind. Es muß jedoch sichergestellt sein, daß diese Angebote nicht auf Kosten der Freizeit der Auszubildenden durchgeführt werden. Entsprechende Erfahrungen sollten in einem Modellversuch gesammelt werden.

Medien

Von einigen Herstellerfirmen, von den Institutionen der Verbraucherbildung und aus dem Bereich Arbeitslehre sind zum Teil recht gute Medien zur Warenkunde zu erhalten. Sie sollten besser propagiert und für die Ausbildung nutzbar gemacht werden. Zunächst mute hier eine systematische Lckensuche beginnen, um dann Schritt für Schritt das Lehrmittelangebot aufzufüllen bzw. veraltete Lehrmittel zu ersetzen. Die Dissemination von Medien, wobei hier nicht an eine Beschränkung auf AV-Medien gedacht ist, verkörpert allerdings ein eigenes Problem, so daß die Verwendungssituation dieser Medien von vornherein sorgfältig berücksichtigt werden muß.

Betriebliche Ausbildungsmappen

In den Betrieben sollten Ausbildungsmappen erstellt werden für die Hand der Auszubildenden. Sie können enthalten: ausführliche Erläuterungen zum gesamten Verlauf der warenkundlichen Ausbildung, Informationsquellen und -hinweise zur Warenkunde, Anregungen für die Selbsttätigkeit des Auszubildenden und Beispiele für Lernerfolgskontrollen. Die Ausarbeitung eines solchen Konzepts mit Vorschlägen für Inhalt und Aufmachung und mit Musterbeispielen wäre ein sicherlich überschaubares Projekt, das in der Praxis auf Interesse stoßen dürfte — insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben.

Ausbildungsdokumentationen

Dasselbe gilt für Ausbildungsdokumentationen, die in den einzelnen Betrieben aber auch in Schulen jedem Auszubildenden zur eigenständigen Nutzung offen stehen. Sie umfassen Informationsbroschüren, Fachzeitschriften, Fachbücher, Material- und Mustersammlungen. Rahmenvorschlge für solche Dokumentationen zu erarbeiten, kann über wenig aufwendige Projekte erfolgen.

Aus- und Fortbildung für Auszubildende

Kurzfristig können für die Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder Hilfen geboten werden durch die Verbreitung und Evaluierung von praktischen Modellen aus einzelnen Betrieben und Schulen. Hierzu mute in erster Linie das warenkundliche Informationssystem — vielleicht in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für Warenkunde und Technologie (DGWT) — verbessert werden. Wenn z. B. in einem Betrieb die Einkäufer, die innerbetriebliche Warenprüfung oder die Herstellerfirmen in die Schulungen miteinbezogen wurden, so sollten die dabei gewonnenen Erfahrungen anderen Betrieben unbedingt zugänglich gemacht werden.

Mittelfristig sollten sich alle hiermit befaßten Verbnde und Institutionen dafür einsetzen und daran mitarbeiten, daß die Warenlehre im Rahmen der bundesweiten Neuordnung des Studienganges für Handelslehrer als Zweitfach angeboten wird. Desgleichen müssen an den Hochschulen warenkundliche Kurse im Rahmen der beruflichen Fortbildung aufgebaut werden.

Anmerkungen

- [1] Vatter, A.: Warenkunde ist immer zeitgem. In: DGWT-Informationen, Heft 1/1975, S. 29 ff.
- [2] Ahlhaus, O.: Vorberufliche Erziehung und Verbrauchererziehung durch Warenkunde. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 74, Jahrgang 1978, S. 164 ff.
- [3] Hller, P.: Lebenszyklen von Verkaufssystemen. In: selbstbedienung — dynamik im handel, Heft 3/77, S. 22 ff.
- [4] Bievert u. a. (Hrg.): Verbraucherpolitik in der Marktwirtschaft. Reinbek 1978.
- [5] Becker/Engledow/Thorelli: Konsumenten als Informationssucher. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 74, Jahrgang 1978, S. 258 ff.
- [6] Fricke, W.: Arbeitsorganisation und Qualifikation. Ein industriesoziologischer Beitrag zur Humanisierung der Arbeit. Bonn-Bad Godesberg 1975.
- [7] Kthe, E.: Ist Warenverkaufskunde für den branchengemischten Unterricht möglich? In: Wirtschaft und Erziehung, Jahrgang 1975, S. 278 ff. und S. 315 ff.
- [8] Ahlhaus, O.: Warenlehre als Fach interdisziplinärer Kooperation. In: Wirtschaft und Erziehung Jahrgang 1973, S. 233 ff.
- [9] Kthe, E.: Produkt und Verkauf — Grundfragen der Warenverkaufskunde. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 74, Jahrgang 1978, S. 189 ff.
- [10] Steffens, H./Drge: Augen auf beim Schuheinkauf. Werkstattheft für Lehrer und die Mitwirkung von Schülern und Eltern. Ravensburg 1974.
- [11] Adams, J.: Warenkunde-Unterricht in berufsbildenden Schulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Bd. 74, Jahrgang 1978, S. 173 f.

Wilfried Malcher

Arbeitsmarktsegmentation und Finanzierung der beruflichen Weiterbildung

Dieser Aufsatz setzt sich mit drei Problembereichen auseinander: **1. Prozesse der Segmentation des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland und Ansätze zur Erklärung dieser Segmentation; 2. Auswirkungen verschiedener Finanzierungsformen (öffentlich, betrieblich) auf die Struktur der Teilnehmer von beruflicher Weiterbildung bei bestehender Tendenz zur Segmentation des Arbeitsmarktes; 3. Schwierigkeiten bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung und Wiedereingliederung von Problemgruppen im segmentierten Arbeitsmarkt.**

Die duale Arbeitsmarkttheorie von Doeringer und Piore

Die duale Arbeitsmarkttheorie von Doeringer und Piore [1] bildet die Basis für die verschiedenen Ansätze zur Erklärung der Segmentation des Arbeitsmarktes [2]. Segmentation bedeutet nicht die rein statistische Abgrenzung von Teilarbeitsmärkten (z. B. der Teilarbeitsmarkt für Frauen oder für Teilzeitarbeitsuchende), sondern ist aufzufassen als *tendenzielles Strukturierungsprinzip . . . , das sich aus der spezifischen institutionellen Infrastruktur sozialer Marktwirtschaft ergibt; eine Tendenz, die historisch je nach ökonomischer Lage, Technologie und Sozialstruktur variiert* [3].

Dieses Prinzip beinhaltet zwei generelle Tendenzen, die den gemeinsamen Bezugspunkt aller Segmentationstheorien bilden: erstens das dauerhafte qualitative und quantitative Ungleichgewicht zwischen Arbeitsangebot und Arbeitsnachfrage und zweitens die unterschiedliche Stabilität einzelner Arbeitsverhältnisse, die die Arbeitsmarktentwicklung kontinuierlich hervorruft.

Den Ausgangspunkt für die duale Arbeitsmarkttheorie bildet das Modell der dualen Wirtschaft [4], in dem die Volkswirtschaft in einen monopolisierten, weitgehend konjunkturabhängigen Sektor und einen stark von Konjunkturschwankungen beeinflussten Wettbewerbssektor eingeteilt wird. Diese duale Grundstruktur wird für die Entwicklung des Arbeitsmarktmodells übernommen.

In *idealtypischer Weise* wird der Gesamtarbeitsmarkt in einen primären und einen sekundären Sektor gegliedert. Kennzeichen des *sekundären Sektors* sind: instabile Arbeitsplätze; 'unangenehme' Arbeitsbedingungen; häufiger Betriebswechsel ohne Aussicht auf bessere Bezahlung oder beruflichen Aufstieg; relativ hohe Mehrfacharbeitslosigkeit; 'unspezifische', niedrige Qualifikationsanforderungen; Rekrutierung der Arbeitskräfte aus der Unterschicht; unstabiles Erwerbsverhalten der Arbeitskräfte; geringe Entlohnung, wobei bei tendenziell überhohem Angebotsüberhang Marktkräfte zur Wirkung kommen.

Der *primäre Sektor* wird aufgeteilt in ein oberes Segment (upper tier) und ein unteres Segment (lower tier). Kennzeichen des *unteren Segments* sind: rel. stabile Arbeitsplätze; der Eintritt in dieses Segment ist nur auf bestimmten Basispositionen einer Mobilitätskette möglich; seltene Betriebswechsel, da Aufstieg im Betrieb unter allerdings sehr rigiden Bedingungen (hohe Bedeutung der Mobilitätsketten) möglich; lange Betriebszugehörigkeitsdauer begünstigt Aufstiegsmöglichkeiten (Vorherrschen des 'Senioritätsprinzips'); produkt- oder prozeßspezifische Qualifikationsanforderungen, die in der Regel durch weitgehend kostenloses training-on-the-job vermittelt werden; 'statistische Diskriminierung' bei der Rekrutierung der Arbeitskräfte; stabile Lohnstrukturen; starker Gewerkschaftseinfluß auf Entlohnung und Allokation der Arbeitskräfte; Arbeitskräfte entstammen der traditionellen Arbeiterschicht; instrumentelle Arbeitseinstellung der Arbeitskräfte; Einfluß informeller sozialer Gruppen; Restriktionen aus dem Einfluß ungeschriebener, allgemein als üblich und damit 'gerecht' anerkannter Normen. Dieses Segment bildet den *inter-*

nen Arbeitsmarkt. Kennzeichen des *oberen Segments* sind: hohe berufliche und regionale Mobilität und günstige Aufstiegschancen; 'allgemeine' Qualifikationsanforderungen, die durch lange schulische Ausbildung erworben werden; Rekrutierung der Arbeitskräfte aus der Mittelschicht; Entlohnung richtet sich nach Marktbedingungen und der individuellen Verhandlungsfähigkeit.

Diese verschiedenen Arbeitsmarktschichten sind fest voneinander abgeschottet: Mobilität zwischen den Segmenten ist kaum möglich. Als am ehesten möglich wird der Fall der Abstiegsmobilität vom unteren Segment des primären Sektors in den sekundären Sektor gesehen.

Das Risiko, arbeitslos zu werden und/oder zu bleiben ist nach dem dualen Konzept besonders hoch für: Angehörige der Unterschichten; Randgruppen; Individuen, die primär auf andere als die Berufsrolle sozialisiert werden (z. B. Frauen); gering und unspezifisch qualifizierte; Arbeitskräfte, die nicht (mehr) betriebspezifisch qualifiziert werden können, wollen oder sollen (sekundärer Arbeitsmarkt im Großunternehmen); Arbeitskräfte in Kleinunternehmen; Arbeitskräfte in peripheren Regionen, die einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Kleinunternehmen aufweisen.

Empirische Befunde zur Segmentation des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland

Die Durchsicht einiger statistischer Untersuchungen zur strukturellen Entwicklung der Arbeitslosigkeit bringt folgende gewichtige Indizien hervor, die auf eine *Tendenz zur Segmentation* des Gesamtarbeitsmarktes im Sinne der dualen Arbeitsmarkttheorie und damit zur Herausbildung einer größer werdenden Gruppe *sekundärer* Arbeitskräfte in der Bundesrepublik hinweisen [5]:

- Konzentration der Arbeitslosigkeit auf die sog. Problemgruppen: Un- bzw. Angelernte, Ausländer, Frauen, Arbeitskräfte unter 30 (hohe Fluktuation) oder über 55 Jahre (lange Dauer der Arbeitslosigkeit).
- Rd. 25 v. H. der Arbeitslosen war zwischen 1973 und 1978 mehr als einmal arbeitslos; bei männlichen Arbeitslosen, die zuvor als einfache Arbeiter beschäftigt waren, liegt die Quote bei 50 v. H. [6].
- Die Dauer der einzelnen Beschäftigungsverhältnisse der Mehrfacharbeitslosen ist stark zurückgegangen. *Während die 'vorletzte' Beschäftigungsperiode dieser Personengruppe nach durchschnittlich 26 Monaten durch Arbeitslosigkeit beendet wurde, betrug die nach dieser Arbeitslosigkeit wieder begonnene Beschäftigungszeit nur noch 10 Monate* [7].
- Die Mehrfacharbeitslosigkeit weist auf das Vorhandensein instabiler Arbeitsplätze und Arbeitsverhältnisse hin. Davon sind insbesondere Ausländer und Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung betroffen [8].
- Die Fluktuation nach der Arbeitslosigkeit ist erheblich: Rd. 20 v. H. der im September 1974 Arbeitslosen, die im September 1975 vom IAB befragt wurden, waren zum Befragungszeitpunkt zwar beschäftigt, hatten aber zwischenzeitlich bei mehr als einem Arbeitgeber gearbeitet. Weiterhin haben 20 v. H. derjenigen, die zum Befragungszeitpunkt arbeitslos waren, zwischendurch gearbeitet [9].
- Ein überproportionaler Anteil der Arbeitslosen stammt aus Kleinbetrieben. Großbetriebe haben eher Ausländer entlassen und ältere Arbeitnehmer abgefunden [10].
- Die Höhe der Eingruppierung in eine Lohngruppe und die Stabilität des Beschäftigungsverhältnisses sind positiv miteinander korreliert; Betriebswechsler haben erheblich geringere

- Aufstiegsquoten und erheblich höhere Quoten mit gleichbleibender Lohngruppe als Weiterbeschäftigte [11].
- Es gibt spezifische Eintrittsstellen in den internen Arbeitsmarkt eines Betriebes; die Positionen in höheren Lohngruppen werden meist betriebsintern besetzt [12].
 - *Bei stagnierender und leicht zurückgehender Beschäftigung im Lohnbereich steigt die Verbleibquote leicht an, die Aufstiegsquote geht deutlich zurück* [13]. Der Rückgang der freiwilligen Fluktuation in der Rezession, der wahrscheinlich auch bei Stammbesetzungen anzutreffen ist, *verringert die Beschäftigungschancen der Arbeitslosen, darunter auch die der sog. new entrants. Die Zahl der freiwerdenden Arbeitsplätze, um die sich Arbeitssuchende bewerben könnten, wird dadurch reduziert* [14].
 - Die Fluktuationsrate ist in Handwerksbetrieben signifikant höher als in Großbetrieben; die betriebsinterne Rekrutierung ist in Großbetrieben erheblich häufiger als in Handwerksbetrieben [15].
 - Die durchschnittlichen Qualifikationsanforderungen sind in peripheren Regionen niedriger als in industriellen Ballungszentren; die Arbeitsplätze sind in peripheren Regionen tendenziell instabiler als in Ballungszentren [16].
 - Während der seit Ende 1974 andauernden Massenarbeitslosigkeit, die *eher ein Phänomen von Randgruppen im weitesten Sinne ist, während soziale Kerngruppen eher gegen Vollbeschäftigung hin tendieren*, zeigte sich, daß *zur diskriminierenden Selektivität des 'Feuerns' noch die diskriminierende Selektivität des 'Heuerns' kommt* [17]; die Unternehmen streben also durch ihre Entlassungs- und Einstellungspolitik danach, die durchschnittliche Qualifikation der im Unternehmen Beschäftigten zu erhöhen.

Diese kurzen Hinweise mögen als vorerst ausreichende Bestätigung dafür dienen, daß die duale Arbeitsmarkttheorie Ansätze zur Erklärung von Arbeitsmarktprozessen in der Bundesrepublik Deutschland bietet. Eine theoretische Verfeinerung und bessere empirische Absicherung dieses Ansatzes (z. B.: Kann die Wirtschaft der Bundesrepublik gemäß den Kategorien der dualen Ökonomie erklärt werden?) ist dennoch erforderlich, kann in diesem Rahmen aber nicht geleistet werden.

Berufliche Weiterbildung in segmentierten Arbeitsmärkten: Die Auswirkungen unterschiedlicher Finanzierungsformen

Ein Schwerpunkt des dualen Arbeitsmarktansatzes liegt in der Untersuchung der Fragen: Welche Interessen steuern die Qualifikationsentwicklung? Welche Folgen haben Qualifizierungsmaßnahmen für Arbeitskräfte? Welche Bevölkerungsgruppen werden überhaupt beruflich qualifiziert?

Da berufliche Weiterbildung als ein Mittel zur Minderung von Arbeitsmarktproblemen angesehen wird, ist es interessant zu analysieren, wie die Praxis der beruflichen Weiterbildung (Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung) in der Bundesrepublik Deutschland gestaltet ist und welche Folgen diese hat.

Es wird von zwei unterschiedlichen Finanzierungsformen ausgegangen: Finanzierung durch Betriebe/Unternehmen und Finanzierung aus öffentlichen Mitteln durch die Bundesanstalt für Arbeit (BA). Zu beiden Bereichen liegen empirische Untersuchungen vor, deren Ergebnisse nun auf die Themensstellung hin untersucht werden.

Betrieblich finanzierte Weiterbildung

Zunächst wird auf die berufliche Weiterbildung eingegangen, die von Betrieben finanziert wird. Die Betriebe gelten im Bereich der beruflichen Weiterbildung als die wichtigsten Träger [18]. Zur betrieblichen Weiterbildung hat das Institut der deutschen Wirtschaft [19] vor kurzem den Endbericht eines Forschungsprojektes vorgelegt, der aufschlußreiches Datenmaterial aus den Jahren 1976/77 enthält.

Durchschnittlich 90 v. H. der in die Untersuchung einbezogenen Betriebe (insgesamt 93) finanzierten die betriebliche Weiterbildung selbst: 78 v. H. der Großbetriebe (mehr als 5 000 Beschäf-

tigte), 98 v. H. der mittleren Betriebe (100 — 4 999 Beschäftigte), 100 v. H. der Kleinbetriebe (bis 99 Beschäftigte) [20]. Die Betriebe bringen also den weitaus größten Teil der Finanzmittel für von ihnen organisierte Weiterbildung selbst auf. Damit können sie diese Mittel gemäß ihren spezifischen Interessen für berufliche Weiterbildung einsetzen und Inhalte sowie Teilnehmerstruktur der Weiterbildung steuern.

Das Weiterbildungsinteresse der Betriebe richtet sich in überdurchschnittlichem Maß auf Führungskräfte und Angestellte, in stark eingeschränktem Maß auf Facharbeiter, un- und angelernte Arbeiter sind dagegen kaum für Weiterbildung vorgesehen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Zielgruppen der betrieblichen Weiterbildung

	Nennungen (in v. H.)		
	häufig, sehr häufig	selten, gelegentlich	keine Maßnahmen
ungelernte, angelernte Arbeiter	13	44	42
Facharbeiter	23	60	16
technische Angestellte	60	33	6
kaufmännische Angestellte	55	42	3
Führungskräfte	74	22	4

Quelle: H.-H. Tholen, H. Winter: Erfassung und Analyse von Strukturen und Prozessen der betrieblichen Erwachsenenbildung, Köln 1979, S. 208 f.

Zum Vergleich sollen Ergebnisse der Betriebserhebung 1975 des Instituts für sozialwissenschaftliche Forschung in München herangezogen werden (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Zielgruppen betrieblicher Weiterbildungsförderung 1975

Teilnehmergruppen	Häufigkeit der Nennungen in v. H.*
AT — Angestellte	55
Technische Angestellte	66
Kaufmännische Angestellte	75
Facharbeiter	49
Angelernte	18
Ungelernte	11

* Mehrfachnennungen waren möglich.

Quelle: M. Maase, W. Sengenberger: Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben? In: Mitt AB 2/76, S. 171, Tabelle 5.

Beide Tabellen spiegeln dieselbe Tendenz wider, nur in bezug auf die Facharbeiter gibt es Unterschiede. *Der Schwerpunkt betrieblicher Weiterbildungsförderung liegt also bei der Schulung von qualifizierten Beschäftigtengruppen: Führungskräfte, Teile der Angestellten, Facharbeiter. Die besonders benachteiligten konjunkturanfälligen Arbeitskräftegruppen wie Un- und Angelernte bleiben deutlich Randgruppen des betrieblichen Qualifizierungsinteresses* [21]. Oder schärfer formuliert: *Die auf Arbeiter bezogene Weiterbildungs- und Qualifizierungspolitik der Betriebe (ist) ausschließlich auf Facharbeiter beschränkt . . . Angelernte Arbeiter . . . werden sozusagen als nicht weiterqualifizierbar oder nicht qualifizierungswürdig betrachtet* [22].

Für Arbeiter ist die dominierende Weiterbildungsmethode die *Anleitung durch den Vorgesetzten (Arbeitsunterweisung)*, für Angestellte und Führungskräfte ist sie die unbedeutendste [23]. Durch diese Methode werden jedoch überwiegend arbeitsplatz- und betriebsspezifische Qualifikationen vermittelt, die auf dem externen Arbeitsmarkt nur sehr eingeschränkt verwertbar sind. Damit vergrößert sich für Arbeiter, die nur wenig an Weiterbildungsmaßnahmen teilhaben, das Problem, Qualifikationen zu erwerben, die die Arbeitsmarktrisiken mildern. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse über die betrieblichen Fortbildungsmaßnahmen, die rd. 53 v. H. der gesamten betrieblichen Weiterbildung ausmachen [24], von Interesse. Etwa zwei Drittel werden zur Anpas-

sungs-, etwa ein Drittel wird zur Aufstiegsfortbildung gezählt [25].

Eine weitere Differenzierung der betrieblichen Fortbildung (siehe Tabelle 3) ergibt, daß der größte Teil der Anpassungsfortbildung produktions- bzw. arbeitsplatzbezogen ist; bei der Aufstiegsfortbildung ergeben sich betriebsgrößenabhängige Unterschiede: In Großbetrieben nimmt die führungsbezogene vor der arbeitsplatz- bzw. produktionsbezogenen Fortbildung den ersten Rang ein, in mittleren Betrieben kehrt sich diese Reihenfolge um. Allgemeine Fortbildung spielt nur eine untergeordnete Rolle, berufsbezogene Fortbildung hat lediglich bei der außerbetrieblichen Fortbildung größere Bedeutung.

Tabelle 3: Betriebliche Fortbildung, gegliedert nach Arten, Betriebsgröße und Träger (Angaben in v. H.)

Fortbildungsarten	Innerbetriebliche Fortbildung Betriebsgröße		Überbetriebliche Fortbildung Betriebsgröße		Außerbetriebliche Fortbildung Betriebsgröße	
	Groß	Mittel	Groß	Mittel	Groß	Mittel
Anpassungsfortbildung						
— allgemein	17	13	17	10	17	13
— führungsbezogen	21	24	26	30	21	26
— arbeitsplatz- bzw. produktionsbezogen	44	49	40	40	40	38
— berufsbezogen	19	13	17	20	22	33
Aufstiegsfortbildung						
— allgemein	17	8	12	17	14	10
— führungsbezogen	37	35	44	33	33	31
— arbeitsplatz- bzw. produktionsbezogen	25	40	24	50	28	37
— berufsbezogen	20	16	20	0	25	23

Quelle: H.-H. Tholen, H. Winter: Erfassung und Analyse von Strukturen und Prozessen der betrieblichen Erwachsenenbildung, Köln 1979, S. 96, 98, 102; die kleinen Betriebe wurden nicht berücksichtigt, da nur 4 Betriebe mit weniger als 100 Beschäftigten im Sample vertreten sind; außerdem wurden die arbeitsplatz- und produktionsbezogene Fortbildung zusammengefaßt, da sich auch nach Meinung der Autoren gerade hier große Abgrenzungsprobleme ergeben.

Legt man ein Interesse der Betriebe am effizienten Einsatz der Arbeitskräfte zugrunde, so folgt aus dem Vorstehenden, daß durch die betriebliche Weiterbildungspraxis die Segmentierung des Arbeitsmarktes nicht abgebaut wird.

Dies verstärkt die Vermutung, daß sich in der betrieblichen Weiterbildung das Rentabilitäts- und Rationalitätskalkül der Betriebe weitgehend durchsetzen. Betriebe fördern überwiegend dann Weiterbildung, wenn sie deren Erträge internalisieren können. Damit erfüllt das Finanzierungsinstrument seine Steuerungsfunktion [26]. Die Aufbringung der Finanzmittel und die Verfügung darüber durch die Betriebe führen dazu, daß ein Großteil der Beschäftigten (Arbeiter und Teile der Angestellten) betriebsspezifisch weitergebildet wird, sofern überhaupt Weiterbildung für diese Beschäftigtengruppen vorgesehen ist (s. die niedrigen Weiterbildungsquoten der Un- und Angelernten). Damit bleiben den Un- und Angelernten auf der Ebene der betrieblichen Weiterbildung nur zwei Möglichkeiten, die ihre Arbeitsmarktrisiken nicht mildern: betriebsspezifische Qualifizierung ohne Aufstiegsmöglichkeiten oder Erhaltung ihrer unspezifischen 'Jedermannsqualifikationen'. Bei der ersten Möglichkeit droht dieser Arbeitnehmergruppe ständig das Abgleiten in den sekundären Arbeitsmarkt, bei der zweiten hat sie keine Chance, vom sekundären in den primären Arbeitsmarkt aufzusteigen.

Öffentlich finanzierte Weiterbildung

Die zweite Form der Finanzierung von beruflicher Weiterbildung ist die Finanzierung aus öffentlichen Mitteln durch die BA nach den Vorschriften des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG). Etwa 40 v. H. aller Teilnehmer an Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung werden durch die BA gefördert [27]. Das AFG formuliert als Ziele beruflicher Weiterbildung Vermeidung beruflichen Abstiegs, Förderung des beruflichen Aufstiegs und Vermeidung bzw. Abbau von Arbeitslosigkeit. Daher müßten die nach dem AFG geför-

derten Weiterbildungsmaßnahmen so strukturiert sein, daß den Teilnehmern — insbesondere den von Arbeitslosigkeit betroffenen oder bedrohten Arbeitskräften — breite Grundqualifikationen und darauf aufbauendes Spezialwissen vermittelt werden, die auf dem jeweiligen regionalen oder beruflichen Teilarbeitsmarkt in mehreren Betrieben in einem relativ sicheren Beschäftigungsverhältnis verwertet werden können. Aus Tabelle 4 ist zunächst abzulesen, daß Arbeitslose unter den Teilnehmern an beruflichen Bildungsmaßnahmen eindeutig überrepräsentiert sind.

Tabelle 4: Anteil der Arbeitslosen unter den Teilnehmern an beruflichen Bildungsmaßnahmen (Fortbildung, Umschulung, Einarbeitung) sowie unter den Erwerbspersonen (ohne Soldaten), gegliedert nach Geschlecht, 1971 bis 1978 (in v. H.)

Jahr	Teilnehmer an berufl. Bildungsmaßnahmen			Erwerbspersonen		
	Männer	Frauen	insgesamt	Männer	Frauen	insgesamt
1971	3,1	9,7	4,3	0,7	1,1	0,8
1972	3,1	8,5	3,9	1,0	1,4	1,1
1973	3,0	9,1	4,1	1,0	1,5	1,2
1974	7,7	20,2	10,5	2,2	3,1	2,6
1975	17,1	29,5	20,1	4,3	5,4	4,7
1976	20,3	35,3	23,8	3,9	5,8	4,6
1977	24,7	47,9	30,5	3,7	6,0	4,5
1978	26,7	50,1	33,3	3,4	5,9	4,4

Quellen: H. Hofbauer: Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Mitt AB, Heft 1/1979, S. 44; ANBA Nr. 3/1979, S. 363 f., S. 229; eigene Berechnungen.

Damit wurde das Instrument der beruflichen Weiterbildung zweifelslos in hohem Maße genutzt, Arbeitslose zu qualifizieren. Wie aus Tabelle 5 aber zu entnehmen ist, sind Arbeitslose überdurchschnittlich vertreten bei Umschulungs- und Einarbeitungsmaßnahmen, die zusammen nur einen Anteil von rd. 25 v. H. der gesamten beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen haben.

Durch betriebliche Einarbeitung werden aber überwiegend betriebsspezifische Qualifikationen vermittelt, so daß das Beschäftigungsrisiko nur kurzfristig gesunken sein dürfte. Bei Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung sind Arbeitslose eindeutig unterrepräsentiert, was vor allem für die Aufstiegsfortbildung gilt [28].

Tabelle 5: Anteil der Arbeitslosen unter den Teilnehmern an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung, Umschulung und betrieblichen Einarbeitung, Ende Dezember 1977 und 1978, gegliedert nach Geschlecht (in v. H.)

Art der Maßnahmen	Männer		Frauen		Insgesamt		Zahl der Teilnehmer insgesamt			
	1977	1978	1977	1978	1977	1978	1977 absolut	1977 in v. H.	1978 absolut	1978 in v. H.
Fortbildung	12,9	13,7	40,3	43,6	18,9	21,1	82 421	75,4	95 618	74,6
Umschulung	66,2	69,3	61,4	68,8	64,6	69,1	22 413	20,5	25 858	20,2
Einarbeitung	70,1	68,6	74,5	75,3	71,3	70,5	4 542	4,1	6 624	5,2
insgesamt	24,7	26,7	47,9	51,7	30,5	33,3	109 376	100,0	128 100	100,0
Zahl der Teilnehmer insgesamt	82 077	94 057	27 299	34 043	109 376	128 100				

Quellen: H. Hofbauer: Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Mitt AB, Heft 1/1979, S. 45; eigene Berechnungen nach: ANBA Nr. 3/1979, S. 363 f.

Aufschlußreich sind auch die Daten über den erfolgreichen Abschluß von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen. 1977 erreichten ungefähr 82 v. H. der durch die BA geförderten Teilnehmer das Schulungsziel. Unterdurchschnittliche Erfolgsquoten zeigten sich bei:

- älteren Teilnehmern (76 v. H.)
- Teilnehmern ohne Volksschulabschluß (75 v. H.)
- Teilnehmern ohne Berufsausbildung (77 v. H.)
- Teilnehmern an Umschulungsmaßnahmen (73 v. H.) [29].

Gerade die 'sekundären' Arbeitskräfte scheitern überdurchschnittlich oft bei dem Versuch, sich weiterzuqualifizieren. Daher bleiben ihre Chancen, vom sekundären in den primären Arbeitsmarkt zu wechseln, relativ gering.

Die aus öffentlichen Mitteln finanzierte berufliche Weiterbildung erfüllt im Vergleich zur gesamten beruflichen Weiterbildung in bestimmtem Umfang eine kompensatorische Funktion. Es werden stärker die Arbeitskräfte mit überdurchschnittlichen Arbeitsmarktrisiken gefördert: Arbeiter und Personen mit Volksschulabschluß (s. Tabellen 6 und 7). Es bestätigt sich die Vermutung, daß unter den staatlich geförderten Personen solche aus den unteren Sozialschichten stärker vertreten sind als unter jenen, die insgesamt an einer beruflichen Bildungsmaßnahme teilgenommen haben [30].

Aus öffentlichen Mitteln nach dem AFG finanzierte berufliche Weiterbildung bezieht eher als betrieblich finanzierte berufliche Weiterbildung die Personen ein, die den Risiken eines segmentierten Arbeitsmarktes — Beschäftigung im sekundären Sektor und damit verbunden entweder eine lange Dauer einzelner Arbeitslosigkeitsphasen oder häufige und kurze Arbeitslosigkeitsphasen — besonders stark ausgesetzt sind. Allerdings weisen diese Personen bei der Teilnahme an öffentlich finanziierter beruflicher Weiterbildung unterdurchschnittliche Erfolgsquoten auf und sind bei der Aufstiegsweiterbildung unterrepräsentiert. Ein verstärkter Ausbau öffentlich finanzierter beruflicher Weiterbildung kann demnach einen Beitrag zum Abbau der Segmentierung des Arbeitsmarktes leisten, sofern die Belange der sekundären Arbeitskräfte berücksichtigt werden.

Das arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen

Mit diesem Programm [31], das im Mai 1979 beschlossen worden und am 1. August 1979 in Kraft getreten ist, geht die Bundesregierung einen neuen, begrüßenswerten Weg in der Arbeitsmarktpolitik. Durch die Gewährung von Lohnkostenzuschüssen für innerbetriebliche Qualifizierung bei betrieblichen Umstellungen und

Tabelle 6: Teilnehmer an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, gegliedert nach Geschlecht und allgemeiner Schulbildung (in v. H.)

Geschlecht	allgemeine Schulbildung	Lt. Mikrozensus		Lt. Statistik der Bundesanstalt f. Arbeit (Austritte)	
		1970 (1965 bis 1970)	1976 (1970 bis 1976)	1971	1977
männlich	Volksschule	70,0	67,7	83,7	80,0
	mittl. Reife	20,0	18,6	14,0	17,1
	Abitur	10,0	13,7	2,3	2,9
	Summe	100,0	100,0	100,0	100,0
weiblich	Volksschule	57,2	60,9	69,8	66,2
	mittl. Reife	29,2	27,5	26,6	30,5
	Abitur	13,6	11,6	3,6	3,3
	Summe	100,0	100,0	100,0	100,0
insgesamt	Volksschule	67,2	65,6	80,8	76,4
	mittl. Reife	22,0	21,3	16,6	20,6
	Abitur	10,8	13,1	2,6	3,0
	Summe	100,0	100,0	100,0	100,0

Quellen: H. Hofbauer: Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung, a.a.O. S. 47; Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Bildung im Zahlenspiegel 1978, S. 110; eigene Berechnung.

Tabelle 7: Anteil der Arbeiter unter den Teilnehmern an Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen, gegliedert nach Geschlecht (in v. H.)

Geschlecht	Lt. Mikrozensus		Lt. Statistik der Bundesanstalt für Arbeit (Stellung im Beruf vor der Maßnahme)	
	1970 (1965 bis 1970)	1976 (1970 bis 1976)	Eintritte 1971	Eintritte 1977
männlich	29,0	23,7	55,1	64,3
weiblich	10,5	5,6	21,6	21,3

Quellen: H. Hofbauer: Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung, a.a.O. S. 46; Statistisches Bundesamt (Hrsg.), Bildung im Zahlenspiegel 1978, S. 110; eigene Berechnung.

die Wiedereingliederung langfristig (über 6 Monate) Arbeitsloser, für die Weiterbildungsmaßnahmen vorzusehen sind, soll gezielt Problemgruppen des Arbeitsmarktes in benachteiligten Regionen geholfen werden. Die Gewährung finanzieller Unterstützung an die Betriebe wird abhängig gemacht von der Zustimmung des Betriebs- bzw. Personalrats, um zu verhindern, daß die Betriebe mit diesen Geldern Maßnahmen finanzieren, die sie ohnehin durchgeführt hätten (sog. Mitnehmereffekte). Das geplante Gesamtvolumen des Programms betrug 500 Mio DM, davon 150 Mio DM für betriebliche Qualifizierung, 200 Mio DM für die Wiedereingliederung ungelernter und langfristig Arbeitsloser und 150 Mio DM für Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zur Verbesserung der sozialen Dienste und der sozialen Infrastruktur.

Dieses Programm wird allgemein als sehr erfolgreich bezeichnet, mußte es doch bereits kurz nach Inkrafttreten auf 939 Mio DM erhöht werden, da die Nachfrage der Unternehmer sehr stark war. Bis Ende August [32] sind für betriebliche Qualifizierung für 123 Mio DM Zuschüsse bewilligt worden, mit denen 8 259 Personen gefördert wurden; für die Wiedereingliederung von langfristig Arbeitslosen sind 9,4 Mio DM vergeben worden, mit denen 554 Dauerarbeitslose eingestellt wurden; mit bisher bewilligten 253 Mio DM haben 6 400 Personen im Schwerpunktbereich soziale Dienste und Infrastruktur eine neue Beschäftigung gefunden.

Bereits die Struktur der bis Ende August 1979 vergebenen Mittel zeigt jedoch, daß das Programm nur beschränkt erfolgreich ist. Gerade die Wiedereingliederung von langfristig Arbeitslosen wird von den Betrieben trotz der Lohnkostenzuschüsse kaum angestrebt. Fraglich dürfte nach den Ergebnissen der obigen Ausführungen sein, ob mit den Maßnahmen zur betrieblichen Qualifizierung bisher gering qualifizierte Beschäftigte gefördert werden. Diese Maßnahmen dürften eher den bereits ausgebildeten Beschäftigten zugute kommen, die von den Betrieben als weiter qualifizierbar angesehen werden.

Damit werden aber gerade die Zielgruppen des Programms nur unzureichend erfaßt. Weiterhin ist in dem Programm nicht geklärt, welcher Art die Qualifikationen sein sollen, damit ihre Vermittlung gefördert werden kann, was insbesondere für die Wiedereingliederung langfristig Arbeitsloser von Bedeutung ist. Werden diesen nur die spezifischen Qualifikationen vermittelt, die für ihren neuen Arbeitsplatz erforderlich sind, haben sie zwar eine neue Beschäftigung gefunden, müssen aber mit dem Risiko leben, als Erste wieder entlassen zu werden. Oder segmentations-theoretisch ausgedrückt: Diese Personen bleiben im sekundären Bereich des Arbeitsmarktes, ohne die Chance zu erhalten, in den primären Sektor 'aufzusteigen'.

Aufgrund dieser Erläuterungen dürfte es fraglich sein, allein die Aufstockung des Programms und die hohe Nachfrage der Unternehmen nach Lohnkostenzuschüssen als Kriterium für den Erfolg des Programms zu nehmen. Wichtiger ist eine Untersuchung der Struktur der geförderten Personen, der vermittelten Qualifikationen, der Beschäftigungsdauer wiederingegliedeter Arbeitskräfte und der Frage, ob durch die Zustimmungspflicht des Betriebs- bzw. Personalrats das Problem der Mitnehmereffekte tatsächlich gelöst werden kann. Da *Ausgestaltung, Durchführung und Wirkung des Programms... wissenschaftlich untersucht werden (etwa 2,1 Mio DM)* [33] sollen, kann man detaillierte Analysen über das Programm erwarten.

Anmerkungen

- [1] Doeringer, P. B., Piore, M. J.: *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Lexington 1971.
- [2] Einen guten Überblick über Theorien der Arbeitsmarktsegmentation vermitteln die beiden Sammelbände Sengenberger, W. (Hrsg.): *Der gesplante Arbeitsmarkt — Probleme der Arbeitsmarktsegmentation*, Frankfurt/New York 1978; und Brinkmann, C. u. a. (Hrsg.): *Arbeitsmarktsegmentation — Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde*, Beitr AB 33, Nürnberg 1979.
- [3] Schmid, G.: *Frauenarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Brinkmann, C. u. a. (Hrsg.), *Arbeitsmarktsegmentation*, a.a.O., S. 374, FN 4.
- [4] Vgl. hierzu Averitt, R.: *The Dual Economy*, New York 1968; und Galbraith, J. K.: *Die moderne Industriegesellschaft*, München 1973.
- [5] Daraus folgt jedoch nicht unbedingt, daß der duale Ansatz in der vorliegenden Fassung die Arbeitsmarktentwicklung in der Bundesrepublik vollständig erklären kann. Hinweise auf mögliche Modifikationen der dualen Arbeitsmarkttheorie finden sich z. B. bei Freiburghaus, D., Schmid, G.: *Theorie der Segmentierung von Arbeitsmärkten*. In: *Leviathan*, Heft 3/1975, S. 417—448.
- [6] Vgl. Brinkmann, C.: *Segmentierung, Strukturalisierung, Flexibilität — Zur Relevanz einiger segmentationstheoretischer Aussagen für den Gesamtarbeitsmarkt*. In: *Ders. u. a. (Hrsg.), Arbeitsmarktsegmentation*, a.a.O., S. 213.
- [7] Egle, F.: *Strukturalisierung der Arbeitslosigkeit und Segmentation des Arbeitsmarktes. Einige empirische Befunde*. In: Brinkmann, C. u. a. (Hrsg.), *Arbeitsmarktsegmentation*, a.a.O., S. 197.
- [8] S. Ebenda, S. 195.
- [9] Vgl. Brinkmann, C.: *Segmentierung, Strukturalisierung, Flexibilität*, a.a.O., S. 212 f. Brinkmann interpretiert diese Daten anders: „Hier zeigt sich doch eine beachtliche, wenn auch quantitativ nicht durchschlagende Instabilität bei der beruflichen Wiedereingliederung von Arbeitslosen“. Ebenda, S. 213. Wie hoch aber muß die Instabilität sein, um quantitativ durchzuschlagen?
- [10] Vgl. Schultz-Wild, R.: *Betriebliche Beschäftigungspolitik und Arbeitsmarkt*, a.a.O., S. 83; Brinkmann, C., *Segmentierung, Strukturalisierung, Flexibilität*, a.a.O., S. 216.
- [11] Vgl. Biehler, H. u. a.: *Interne und externe Arbeitsmärkte — Theorie und Empirie zur Kritik des neoklassischen Paradigmas*. In: Brinkmann, C. u. a. (Hrsg.), *Arbeitsmarktsegmentation*, a.a.O., S. 122 f.
- [12] S. Ebenda, S. 126.
- [13] S. Ebenda, S. 126.
- [14] Koller, M.: *Segmentationstheorien — eine heuristische Herausforderung*. In: Brinkmann, C. u. a. (Hrsg.), *Arbeitsmarktsegmentation*, a.a.O., S. 275.
- [15] Vgl. Biehler, H. u. a.: *Interne und externe Arbeitsmärkte*, a.a.O., S. 129 ff.
- [16] S. hierzu Buttler, F. u. a.: *Grundlagen der Regionalökonomie*, Reinbek 1977, S. 144 ff.
- [17] Schmid, G.: *Strukturelle Arbeitslosigkeit in der BRD. Beiträge zur Problemanalyse der Unterbeschäftigung und Überlegungen zu arbeitsmarktpolitischen Konsequenzen*, IIM/77-6, Wissenschaftszentrum Berlin, August 1977, S. 64.
- [18] S. *Berufsbildungsbericht 1979*, S. 37.
- [19] Tholen, H.-H., Winter, H.: *Erfassung und Analyse von Strukturen und Prozessen der betrieblichen Erwachsenenbildung — unter dem Gesichtspunkt der Integration betrieblicher Bildungsarbeit*; Endbericht des Forschungsprojekts A 117 (RKW), Projektträger: Institut der deutschen Wirtschaft, Köln, April 1979.
- [20] Ebenda, S. 182.
- [21] Maase, M., Sengenberger, W.: *Wird Weiterbildung konjunkturgerecht betrieben?* In: *Mitt AB*, Heft 2/1976, S. 170.
- [22] Weltz, F. u. a.: *Facharbeiter und berufliche Weiterbildung — Überlegungen zu einer explorativen Studie*, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 10, Berlin 1973, S. 68.
- [23] Tholen, H.-H., Winter, H.: *Erfassung und Analyse von Strukturen und Prozessen der betrieblichen Erwachsenenbildung*, a.a.O., S. 221.
- [24] Ebenda, S. 80: *Eigene Berechnung, Umschulung hat einen Anteil von 18 v. H. Erwachsenenbildung (allgemeine berufliche Weiterbildung) von 29 v. H.*
- [25] Ebenda, S. 84.
- [26] S. hierzu vor allem Boehm, U. u. a.: *Struktur und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung*, Schriften der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Bd. 11, Göttingen 1974.
- [27] Hofbauer, H.: *Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung*. In: *Mitt AB*, Heft 1/1979, S. 43.
- [28] Vgl. Ebenda.

[29] Ebenda, S. 47.

[30] Ebenda.

[31] S. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): Sozialpolitische Umschau Nr. 79/1979, Bonn 18. 5. 1979; Bundesanzeiger Nr. 131, 18. 7. 1979, S. 2—3.

[32] Vgl. Gillies, P.: Mit Zuschüssen kurzfristig schon 7 000 Erwerbslose untergebracht. In: Die Welt, Nr. 204, 1. 9. 1979, S. 9.

[33] Kühl, J.: 6. Chronik zur Arbeitsmarktpolitik. In: Mitt AB, Heft 2/1979, S. 257.

EMPFEHLUNG DES HAUPTAUSSCHUSSES

Empfehlung für Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat in der Sitzung am 18. Mai 1979 folgende *Empfehlung für Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen* beschlossen:

Empfehlung für Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen

I. Allgemeines

Berufliche Fortbildung ist ein wesentliches Erfordernis der Berufs- und Arbeitswelt.

Die fortschreitende technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung verlangt von den Arbeitskräften berufliche Beweglichkeit, Anpassung an die sich ständig ändernden Anforderungen und die Fähigkeit zur Mitgestaltung.

Fortbildung trägt zur beruflichen und persönlichen Entfaltung des Einzelnen bei und schafft auch Grundlagen für die weitere Entwicklung von Wirtschaft und Gesellschaft. Den vielseitigen Bedürfnissen und Ansprüchen der beruflichen Praxis entsprechen die Vielfalt der Maßnahmen und die Pluralität der Trägerschaft. Träger der beruflichen Weiterbildung sind Betriebe und überbetriebliche Einrichtungen von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, Kammern, Schulen und andere öffentliche und private Bildungseinrichtungen. Berufliche Fortbildung vollzieht sich in der beruflichen Praxis sowie in organisierten Lernprozessen. Soweit organisierte Lernprozesse zu Abschlüssen und Qualifikationen führen sollen, kann eine Regelung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung erfolgen.

§ 46 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz und § 42 Abs. 1 Handwerksordnung bieten den zuständigen Stellen die Möglichkeit, zum Nachweis von Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, die durch berufliche Fortbildung erworben worden sind, Prüfungen durchzuführen. Solche Prüfungen sind in der Regel nur sinnvoll, wenn sie der Feststellung eines Mindestmaßes an beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten dienen. Anhaltspunkte für die Beurteilung dieses Mindestmaßes sollten dabei Fortbildungsziele sein, die bei organisierten Lernprozessen einer Lerndauer von mindestens 200 Stunden entsprechen. Ausnahmen können sich insbesondere bei Einzelabschlüssen im Rahmen eines Baustein-systems ergeben.

Die zuständigen Stellen sollten vor dem Erlass von Fortbildungsregelungen prüfen, inwieweit überregional bereits vergleichbare Regelungen vorhanden sind.

Soweit ein überregionaler Bedarf erkennbar ist oder bei anderen zuständigen Stellen gleiche oder ähnliche Regelungen beabsichtigt sind oder bereits vorliegen, sollte eine überregionale Abstimmung angestrebt werden.

II. Kriterien für Fortbildungsregelungen

Als inhaltliches und formales Kriterium für die Regelungen organisierter und formalisierter beruflicher Fortbildung ist zu beachten, daß berufliche Fortbildung grundsätzlich allgemeine oder spezielle berufliche Erfahrungen voraussetzt. Berufliche Fortbildung hat die Aufgabe, berufliche Fähigkeiten zu erhalten, zu erweitern und auf veränderte berufliche Anforderungen vorzubereiten oder Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg zu eröffnen.

Berufliche Fortbildung soll die berufliche Mobilität fördern: Sie sollte deshalb so angelegt sein, daß die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen die berufliche Mobilität verbessert, die fachlichen Voraussetzungen für die Umsetzung und Verwertung solcher Fähigkeiten schafft und für weiteres Lernen motiviert.

In Fortbildungsregelungen sollen jeweils die konkreten Anforderungen präzisiert und dargestellt werden.

Die Regelungen der beruflichen Fortbildung durch Rechtsvorschriften für die Prüfung bei den zuständigen Stellen sollte durch eine Lehrgangsempfehlung ergänzt werden, um ein vergleichbares Qualifikationsniveau zu ermöglichen.

1. Voraussetzungen im einzelnen

1.1 Hinreichender qualitativer und quantitativer Bedarf für den Nachweis von Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen.

1.1.1 Der Bedarf ergibt sich aus den technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Erfordernissen; die Qualifikation muß im Beschäftigungssystem verwertbar sein.

1.1.2 Der Bedarf darf in der Regel nicht absehbar zeitlich begrenzt sein; er soll nicht ausschließlich auf einen Betrieb ausgerichtet sein.

1.1.3 Die Qualifikation soll längerfristige Bedeutung haben, und sich nicht kurzfristig grundlegend ändern.

1.2 Soweit ein überregionaler Bedarf erkennbar ist oder bereits Regelungen anderer zuständiger Stellen bestehen, sollte eine überregionale Abstimmung und inhaltsgleiche Inkraftsetzung angestrebt werden.

1.3 Abgrenzung zur Berufsausbildung, zu anderen Fortbildungsregelungen und zu Regelungen für sonstige Bildungsmaßnahmen.

1.3.1 Die Fortbildungsregelung darf eine Regelung der beruflichen Erstausbildung i. S. des Berufsbildungsgesetzes nicht ersetzen.

1.3.2 Für berufliche Tätigkeiten, deren Ausübung lediglich eine kurzfristige Vorbereitung (z. B. Einarbeitung oder Anlernung für einen bestimmten Arbeitsplatz) erfordern, kommt eine Fortbildungsregelung nicht in Betracht.

1.3.3 Eine neue Fortbildungsregelung erübrigt sich, wenn sich die neu zu regelnde Qualifikation nicht hinreichend deutlich von

den Anforderungen anderer Fortbildungsregelungen abgrenzen läßt.

III. Verfahren für die Vorbereitung von Fortbildungsregelungen

1. Die Fortbildungsregelung wird vom Berufsbildungsausschuß der zuständigen Stelle beschlossen und von der zuständigen Stelle erlassen und veröffentlicht.
Für das Handwerk gilt das Verfahren gemäß § 44 Abs. 2 und 3 i. V. mit § 106 Abs. 1 Nr. 8 HwO.
Zur Vorbereitung des Beschlusses sollten nach Möglichkeit folgende Angaben vorliegen:
 - 1.1 Angaben zum qualitativen und quantitativen Bedarf für die vorgesehene Qualifikation sowohl im regionalen Bereich, wie gegebenenfalls auch im überregionalen Bereich.
 - 1.1.1 Beschreibung des angestrebten Ziels der beantragten beruflichen Fortbildungsprüfung.
 - 1.1.2 Beschreibung der beruflichen Tätigkeit, die aufgrund des durch die Prüfung nachgewiesenen Qualifikationsstandes üblicherweise ausgeübt werden kann.
 - 1.1.3 Beschreibung der erwünschten Zulassungsvoraussetzungen, die vor Eintritt in die Prüfung erfüllt sein sollten.
 - 1.1.4 Beschreibung der in der Fortbildungsprüfung festzustellenden einzelnen Kenntnisse, Fertigkeiten und beruflichen Erfahrungen.
 - 1.1.5 Angaben zur Zahl der in dieser beruflichen Tätigkeit bereits beschäftigten Personen.
 - 1.2 Begründung der Notwendigkeit einer Regelung durch die zuständige Stelle.
 - 1.3 Angaben über die Abgrenzung zur Berufsausbildung, zu anderen Fortbildungsregelungen und zu Regelungen für sonstige Bildungsmaßnahmen.
 - 1.3.1 Angaben über die Abgrenzung der Fortbildungsqualifikation gegenüber relevanten Ausbildungsabschlüssen.
 - 1.3.2 Angaben über die Abgrenzung zu verwandten Fortbildungsregelungen.

- 1.3.3 Angaben über die Abgrenzung zu kurzfristigen Bildungsmaßnahmen zur Einarbeitung oder Anlernung für einen bestimmten Arbeitsplatz oder über die Abgrenzung von schulischen Bildungsmaßnahmen (z. B. Technikerlehrgänge).
- 1.4 Angaben über Möglichkeiten zur Vorbereitung auf Fortbildungsprüfungen.
- 1.5 Stellungnahme der einschlägigen Organisation der Arbeitgeber und Gewerkschaften soweit solche vorliegen.

IV. Gliederung von Fortbildungsprüfungsregelungen

Die zuständige Stelle regelt nach § 46 Abs. 1 BBiG und § 42 Abs. 1 HwO den Inhalt, das Ziel, die Anforderungen, das Verfahren dieser Prüfung und die Zulassungsvoraussetzungen.

Eine Fortbildungsprüfungsregelung sollte wie folgt gegliedert sein:

1. *Präambel*
Die zuständige Stelle bestimmt die Präambel nach der jeweils gültigen Rechtsgrundlage.
2. *Beschreibung des Prüfungsziels*
3. *Zulassungsvoraussetzungen*
4. *Inhalt und Gliederung der Prüfung*
Die Regelungen sind fachlich zu gliedern. Sie haben anzugeben, welche Anforderungen schriftlich, mündlich oder fachpraktisch zu prüfen sind.
5. *Anrechnung anderer Prüfungsleistungen*
6. *Bestehen der Prüfung*
7. *Inkrafttreten*

Informationsaustausch

Die zuständige Stelle teilt dem BIBB erlassene Fortbildungsregelungen mit, damit dieses im Rahmen seiner Möglichkeiten Auskünfte im Zusammenhang mit der Entwicklung von Fortbildungsregelungen erteilen kann.

EMPFEHLUNG DES LANDESAUSSCHUSSES

Bislang wurde über die Arbeit der Landesausschüsse für Berufsbildung nur wenig berichtet. Mit Zustimmung der jeweiligen Landesausschüsse will *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* in Zukunft verstärkt über die Arbeit dieser Organe berichten. In dieser Ausgabe der Zeitschrift wird aus Nordrhein-Westfalen die Empfehlung zum Berufsvorbereitungsjahr publiziert.

Empfehlung zum Berufsvorbereitungsjahr

Der Landesausschuß für Berufsbildung wiederholt seine grundsätzlich positive Stellungnahme zum Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) als eine der Maßnahmen der Landesregierung, die dazu beiträgt, bei den Jugendlichen ein höheres Maß an Berufs- und Arbeitsreife zu entwickeln, und die Ausbildungsbereitschaft insgesamt zu heben.

Der Landesausschuß für Berufsbildung hat intensiv Fragen erörtert, die bisher bei der Durchführung des BVJ entstanden sind, und dabei auch grundsätzliche Probleme diskutiert. Die besonders schwierige Situation des BVJ ergibt sich schon allein daraus, daß z. Z. ca. 80 % der Schüler ohne Hauptschulabschluß sind und hiervon ca. die Hälfte der Schüler aus Sonderschulen

kommen. Es wurde festgestellt, daß die Qualität der Durchführung des BVJ sehr unterschiedlich ist. Das beruht zum Teil auf regional-strukturellen Gegebenheiten, zum Teil ist der Erfolg Ausfluß des Engagements der Schulleitung und der Lehrer, oft sind auch die Lehrersituation und das Niveau der Schulausstattung ausschlaggebend.

Im Anschluß an die Empfehlungen zum BVJ an die Landesregierung vom 30. Mai 1978 regt der Landesausschuß für Berufsbildung die Durchführung folgender Maßnahmen an:

1. Die Information über das BVJ sollte vor allem das bildungspolitische Ziel in den Vordergrund rücken, um damit eine bessere Motivation bei allen Beteiligten zu erreichen.

Die Jugendlichen erhalten neben dem allgemeinen Unterricht (ein Drittel der Unterrichtszeit) fundierte praktische und theoretische Unterweisung in zwei bis drei Berufsfeldern, die weitgehend von den Schülern selbst aus den an der Schule angebotenen Möglichkeiten ausgewählt werden können.

Es ist darauf hinzuweisen, daß unter bestimmten Bedingungen der Hauptschulabschluß nachgeholt werden kann.

In diesem Zusammenhang sollte überlegt werden, wie — z. B. durch die Gestaltung des Zeugnisses — neben der allgemeinen besonders die berufsorientierte Bedeutung des Unterrichts im BVJ hervorgehoben werden kann. Ein solcher Qualifikationsnachweis verbessert die Position der Jugendlichen auf dem Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt.

2. Der Landesausschuß für Berufsbildung hält es für erforderlich, daß das Curriculum für das BVJ unter Verwendung der bisherigen Erfahrungen weiterentwickelt wird, z. B. durch die Möglichkeit, einen Theorie und Praxis verbindenden Projektunterricht durchzuführen oder durch dem Leistungsvermögen entsprechende inhaltliche Schwerpunkte.

Dies sollte erfolgen in den Grenzen zwischen den berufswahlvorbereitenden Maßnahmen der allgemeinbildenden Schulen und den Lernzielen des Berufsgrundbildungsjahres. Dringend notwendig ist auch aus dieser Sicht eine Beschleunigung der Arbeiten der Kultusministerkonferenz für eine ländereinheitliche Regelung der Abschlüsse der Sekundarstufe I.

3. Um die Arbeitsbedingungen für Schüler und Lehrer im BVJ landeseinheitlich zu gestalten, bedarf es einer deutlichen Verbesserung der Ausstattung vieler Schulen mit Werkstätten und Geräten. Der Landesausschuß für Berufsbildung hält es deshalb für sinnvoll, die bestehenden Zuschußprogramme für

die beruflichen Schulen auch über das Jahr 1979 hinaus aufrechtzuerhalten.

4. Für den Erfolg des BVJ ist die Arbeit der Werkstattelehrer von erheblicher Bedeutung. Ihre Zahl sollte vergrößert werden. Notwendig ist dabei eine besondere pädagogische Vorbereitung auf den Unterricht in diesen Klassen.

Im übrigen ist die Einführung einer systematischen pädagogischen Ausbildung von neu einzustellenden Werkstattelehrern dringend geboten.

5. Der Landesausschuß für Berufsbildung hält eine weitere Senkung der Schüler-Lehrer-Relation von 15,5 auf 13 für erforderlich, um den schwierigen pädagogischen Ansprüchen des BVJ gerecht zu werden. Diese Maßnahme ist zumindest in die mittelfristige Haushaltsplanung einzubeziehen.

6. Der Landesausschuß für Berufsbildung weist erneut mit Nachdruck auf seine Empfehlung hin, Sozialarbeiter und Sozialpädagogen verstärkt im BVJ einzusetzen, um das lehrende Personal durch betreuendes zu unterstützen. Dabei ist auch wichtig, daß langfristige Lösungen gefunden werden, z. B. durch die Einrichtung von Stellen im Haushalt der Schulen.

Der Landesausschuß spricht sich ferner für verstärkte Maßnahmen zur Berufsorientierung durch die Berufsberatung in Kooperation mit der Schule aus.

7. Der Landesausschuß für Berufsbildung begrüßt, daß der Bundestag im 5. Änderungsgesetz des Bundesausbildungsförderungsgesetzes beschlossen hat, den Bereich

- der Klasse 10 aller Formen der schulischen Berufsbildung (einschließlich des BVJ) und
- der Klasse 10 der Berufsfachschulen (Unterstufe)

uneingeschränkt zusätzlich in den Förderbereich des Bundesausbildungsförderungsgesetzes einzubeziehen. Die Gesetzänderung ist bis zum 31. Juli 1981 befristet mit der Begründung, daß deutlich auf das Erfordernis hingewiesen werden müsse, neue Entwicklungen im Bildungsbereich bis dahin zu überprüfen.

Der Landesausschuß weist die Landesregierung auf die Notwendigkeit hin, sich im Bundesrat dafür einzusetzen, daß die Förderungsmöglichkeiten auch nach dem 31. Juli 1981 beibehalten werden. Die Jugendlichen aus den geburtenschwächeren Jahrgängen haben einen Anspruch auf finanzielle Unterstützung. Außerdem erzeugt die zeitliche Beschränkung auf drei Jahre hinsichtlich der Personal- und Investitionsplanung Unsicherheiten mit noch nicht vorhersehbaren Folgen.

UMSCHAU

Fragen an die Bundesregierung

Der Parlamentarische Staatssekretär Martin Grüner beim Bundesminister für Wirtschaft antwortete auf eine parlamentarische Anfrage des Bundestagsabgeordneten Peter Milz (CDU/CSU), die sich mit der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft beschäftigt:

Fragen:

1. Welche Verbesserungen haben sich seit 1976 in der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft, die durch die Verordnung vom 1. Juli 1974 geregelt ist, ergeben?
2. Sind die Ausbildungsphasen in der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft so geregelt, daß eine ausreichende praktische Grundausbildung im Betrieb immer gewährleistet ist?

Antwort:

Wie ich bereits in meinen Antworten auf Ihre Anfragen in 1976 und 1977 zum Ausdruck gebracht habe, trägt die Stufenausbildung wesentlich zu einer Verbesserung und Intensivierung der Berufsausbildung in der Bauwirtschaft bei. Ich wiederhole meine Aussage, daß die beteiligten Spitzenorganisationen der Bauindustrie, des Bauhandwerks und der Gewerkschaft weiterhin voll hinter der neuen Berufsausbildung stehen. Sie haben Anfang des Jahres noch eine finanzielle Besserstellung der Ausbildungsbetriebe tariflich festgelegt und damit einen weiteren Anreiz für die Durchführung der Berufsausbildung in der Stufenform geschaffen.

Die Bundesregierung ist zwar nicht für die Durchführung der Berufsausbildung zuständig, sie möchte aber an dieser Stelle die große Leistung der Bauwirtschaft, der Kammern und der Berufsschulen hervorheben, die Stufenausbildung in einer Zeit eingeführt zu haben, in der die Zahl der Lehrlinge am Bau um fast 100 v. H. gestiegen ist. Die Zahl der Auszubildenden in der Bauwirtschaft stieg von rd. 33 000 im Jahre 1974 auf über 50 000 Ende 1977. Anfang 1979 soll bereits die Zahl von 60 000 Ausbildungsverträgen überschritten worden sein.

Ein weiterer Erfolg ist mit der Stufenausbildungsordnung verbunden. Eine Anzahl von Ländern hat bereits das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) für die Bauwirtschaft erstmals für einen Wirtschaftszweig als kooperatives oder schulisches BGJ voll eingeführt. Nach den Planungen wird das BGJ bereits in 2 Jahren bundesweit in der Bauwirtschaft eingeführt sein.

Das alles wäre nicht eingetreten, wenn nicht die Beteiligten von der Wirksamkeit der neuen Ausbildungsform in der Bauwirtschaft überzeugt wären. Die Verbesserung, die sich seit 1976 in der Berufsausbildung der Bauwirtschaft ergeben haben, werden von den beteiligten Organisationen als sehr positiv bezeichnet. Dabei will ich nicht verkennen, daß auch weiterhin einzelne Betriebe des Bauhandwerks, insbesondere des Ausbaugewerbes, noch nicht für die neue Ausbildungsform motiviert sind und deshalb Kritik daran üben.

Ihre Frage dürfte auf die ausreichende betriebliche Ausbildung abzielen. Zum Zeitpunkt des Erlasses der Stufenausbildungsordnung sind alle Beteiligten — einschließlich Wirtschaft und Gewerkschaft — davon ausgegangen, daß eine ausreichende Grundausbildung im Betrieb gewährleistet ist.

Ob nun die nach der Stufenausbildung für die einzelnen Bauberufe nach Abzug der Lehrbauhof-, Schul- und Urlaubszeit verbleibende betriebliche Ausbildungszeit ausreichend ist, kann erst zu einem späteren Zeitpunkt beantwortet werden. Die Spitzenorganisationen sammeln zur Zeit die Erfahrungen auf diesem Gebiet. Wie ich hörte, sollen sich in Einzelfällen insbesondere bei den Ausbauhandwerken Schwierigkeiten ergeben haben.

Sollten sich diese Schwierigkeiten bundesweit bei der Überprüfung bestätigen, wird die Bundesregierung mit den beteiligten Stellen beraten, wie die Stufenausbildungsordnung verbessert werden kann. Ich wiederhole an dieser Stelle, daß die Bundesregierung bereit ist, die Stufenausbildung zu ändern, wenn eine solche Änderung von den Spitzenorganisationen einvernehmlich beantragt werden würde und sie sich auf Grund bundesweiter Erfahrungen als notwendig erweisen sollte.

Modellversuch einer Berufsausbildung für schwer vermittelbare Jugendliche

Unter der wissenschaftlichen Leitung von Wolfgang Nahrstedt wird die Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld, gemeinsam mit der Arbeiterwohlfahrt, Kreisverband Minden-Lübbecke, einen Modellversuch durchführen, in dessen Rahmen 18 (derzeit zumeist arbeitslose) Jugendliche ohne Hauptschulabschluß eine dreijährige staatlich anerkannte Berufsausbildung als Hauswirtschafterin im städtischen Bereich erhalten sollen.

Die Jugendlichen werden von der Arbeitsverwaltung als *schwer vermittelbar* klassifiziert. Die ablehnende Haltung des Arbeitsmarktes generell, der potentiellen Arbeitgeber im Raum Minden speziell, dürfte dabei mit dem Klischee vom lernunwilligen, labilen, leistungsschwachen Jugendlichen verknüpft sein. Faktisch sind die Chancen auf einen Ausbildungsplatz gleich Null, die Aussichten auf einen (zumeist äußerst schlecht bezahlten) Arbeitsplatz gering.

Der Modellversuch, dessen praktische Realisierung in den Räumen der Mindener Arbeiterwohlfahrt erfolgt und mit dessen wis-

senschaftlicher Begleitung die Pädagogische Hochschule vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin und dem Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales sowie dem Minister für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen beauftragt wurde, knüpft zunächst an diese Problemlage, an. Dem wissenschaftstheoretischen Konzept der Handlungsforschung folgend, sollen die gesellschaftspolitischen, institutionell verfestigten und interaktionell bzw. individuell registrierbaren Ursachen und Effekte der Jugendarbeitslosigkeit analysiert und unter Beteiligung der Auszubildenden und ihrer Eltern im Hinblick auf Konsequenzen und Alternativen thematisiert werden.

Das zu realisierende Ausbildungsmodell, das kein Angriff auf das sogenannte *duale System* darstellt, unterscheidet sich von herkömmlichen Berufsausbildungen durch inhaltliche und strukturelle Besonderheiten. Inhaltlich erfolgt neben der üblichen berufspraktischen Unterweisung und dem obligatorischen Berufsschulunterricht eine fachtheoretische Vertiefung und eine sozialpädagogische Begleitung, die sowohl berufsrelevante als auch arbeitsprozeßunabhängige (soziale) Qualifikationsdefizite verringern sollen. Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse gilt nicht primär der ausgegrenzten Ausbildungssituation des Einzelnen, sondern der Lebenswelt des Jugendlichen schlechthin. Auf diesem Hintergrund erscheint eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation, insbesondere aber der Wirkungszusammenhänge zwischen Elternhaus, Arbeit und Freizeit möglich.

Strukturelle Besonderheiten liegen in der engen Zusammenarbeit aller Beteiligten, in der verstärkten Einbeziehung der Eltern, in der parteiischen Stellungnahme der Ausbilder, Lehrer und Wissenschaftler, für den Jugendlichen. Angestrebt wird eine gemeinsame Verständigung über das komplexe Phänomen der Jugendarbeitslosigkeit und seine ebenso komplexen intraindividuellen und interindividuellen Effekte; eine Erarbeitung von individuellen Problemlösungen und bildungspolitischen Innovationskonzepten. Eine weitgehende Ablösung des Subjekt-Objektverhältnisses zugunsten einer Subjekt-Subjekt-Beziehung scheint dabei ebenso Grundvoraussetzung, wie eine befriedigendere Verbindung von Politik und Alltag, Idee und Wirklichkeit, Wissenschaftstheorie und Forschungspraxis.

Modellehrgänge im Ausbilderförderungszentrum erfolgreich

Seit September 1976 führt das Berufsförderungszentrum Essen Modellehrgänge zur berufspädagogischen Weiterbildung der Ausbilder durch.

Diese Bildungsveranstaltungen werden vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin wissenschaftlich begleitet.

Um die Wirkungen und die Wirksamkeit der Modellehrgänge AFZ für die Ausbildungspraxis abzuschätzen, wurden Lehrgangsteilnehmer eine gewisse Zeit nach Lehrgangsende befragt.

Mit der *Nachbefragung* als Untersuchungsmethode wird versucht, auf relativ einfache Weise Erkenntnisse über die Wirkungen der einzelnen AFZ-Lehrgänge auf das Verhalten der teilnehmenden Ausbilder, die von ihnen ausgehende Verbreitung von Lehrgangserfahrungen, -unterlagen und -hinweise sowie weitere Lehrgangsbeurteilungsgesichtspunkte zu gewinnen.

464 Teilnehmer der AFZ-Lehrgänge wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung schriftlich befragt. Die sehr hohe Rücklaufquote von 47 % ergab folgende Ergebnisse:

1. Die befragten Ausbilder beurteilen die besuchten Modellehrgänge insgesamt wie zum Ende des Lehrgangsbesuchs zu über 90 % als erfolgreich.
2. Die Meinung der Teilnehmer zum Lernergebnis und zum „Lehrgangserfolg“ des besuchten AFZ-Lehrgangs ändert sich nach dem Lehrgangsende kaum. Wenn die Lehrgangsteilnehmer im Lehrgang und am Lehrgangsende zu einem positiven oder negativen Gesamturteil über den Lehrgang kommen,

bleibt dieses Urteil auch in der Folgezeit relativ stabil. Insofern muß den Aussagen der Teilnehmer zum Lehrgangsende über den Lehrgang auch im Hinblick auf den Multiplikationsaspekt große Bedeutung beigemessen werden.

3. Die Einschätzung des persönlichen Lernerfolgs wird von den Ausbildern offensichtlich in engem Zusammenhang mit der Frage stehen, inwieweit der Lehrgang für die Tätigkeit der Befragten hilfreich ist. Etwa 80 % der Ausbilder nutzen nach ihrer Meinung die Lehrgangsunterlagen als Anregung für die Entwicklung eigener Unterlagen. Nur ein geringer Anteil (6 bis 9 %) der Ausbilder waren der Meinung, die Unterlagen unverändert zu übernehmen.

Etwa 90 % der Ausbilder gaben an, die im Lehrgang gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen im Betrieb verwenden zu können.

4. Die ermittelten Daten über die Weitergabe von Kenntnissen, Erfahrungen, Lehrgangsunterlagen und Lehrgangshinweisen lassen auf einen beträchtlichen Multiplikationseffekt der AFZ-Lehrgänge über die individuelle Förderung der Teilnehmer schließen:

- mehr als 80 % der Befragten gaben an, Kenntnisse, Erfahrungen oder Unterlagen an Kollegen/Mitarbeiter im Betrieb weiterzugeben zu haben.
- etwa 50 % der Befragten gaben an, Kenntnisse und Erfahrungen auch außerhalb des Betriebes zu verwenden. Etwa gleich häufig wurden genannt: Ausbilderarbeitskreise, Tätigkeit in Ausschüssen (z. B. Prüfungsausschuß), Referententätigkeit.

- etwa 70 % der Befragten — offensichtlich die Ausbilder, die auch mit dem Lehrgangsbereich besonders zufrieden waren — würden den Lehrgang weiterempfehlen. Etwa die Hälfte der Befragten gab an, auch Gelegenheit zu haben, Ausbilder außerhalb des Betriebes auf die Modellehrgänge AFZ hinzuweisen.

5. Ein Großteil der Befragten (etwa 2/3) gab an, weiterhin an dem Thema des besuchten Lehrgangs sehr interessiert zu sein und gern einen zweiten Lehrgang besuchen zu wollen. Als Gründe wurden insbesondere die weitere Vertiefung und Erweiterung des Themas, die gezielte Behandlung einzelner Probleme, ein weiterer Erfahrungsaustausch sowie eine Wiederholung des Gelernten genannt. Etwa 1/4 der Befragten gab an, nach der Teilnahme an dem AFZ-Lehrgang bereits einen weiteren besucht zu haben.

6. Es besteht ein großes Bedürfnis der Ausbilder an weiteren Materialien und Unterlagen für die Ausbildungstätigkeit.

Dabei wurden Unterlagen zu allen Themenbereichen der AFZ-Lehrgänge gewünscht. Im Vordergrund stehen Unterlagen, Hinweise und Handreichungen zu den Themenbereichen

- Didaktik, Methodik, Unterrichtsorganisation
- Lern-, Sozial- und Jugendpsychologie

Diese positiven Ergebnisse unterstützen die Diskussion über die Einrichtung des Ausbilderförderungsentrums als eigenständige Institution.

KURZMELDUNGEN

Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb löst Postjungboten ab

Durch die Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb, einem Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz mit 3-jähriger Ausbildungsdauer, wird die Ausbildung zum Postjungboten abgelöst. Die neue Ausbildungsordnung wurde im Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit den Sachverständigen der Deutschen Bundespost und der Deutschen Postgewerkschaft entwickelt, mit den Rahmenlehrplänen der Länder für die Berufsschulen abgestimmt und vom Bundespostminister erlassen. Sie trat am 1. März 1979 in Kraft und löste Vorschriften der Deutschen Bundespost aus dem Jahre 1963 ab. Die Neuregelung wird voraussichtlich für jährlich 3 000 neue Berufsausbildungsverhältnisse bei der DBP gelten.

Die Ausbildung zur Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb ist in eine Grund- und eine Fachstufe gegliedert. Beider Lernziele sind so gestaltet, daß den Auszubildenden im Hinblick auf die technischen und organisatorischen Veränderungen bei der DBP ein breites Grundlagen- und Methodenwissen vermittelt und für sie insgesamt ein hohes Maß an Mobilität gewährleistet wird.

Zur neuen Ausbildungsordnung gehört ein Ausbildungsrahmenplan, in dem eine sachliche und zeitliche Gliederung der Berufsausbildung im Betrieb vorgenommen wird. Er zeigt auf, welche Ausbildungsinhalte in welchem Ausbildungshalbjahr vermittelt werden sollen.

Die Verordnung über die Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb wurde im Bundesgesetzblatt, Teil I, S. 242, veröffentlicht; der

Rahmenlehrplan der Länder wird demnächst im Bundesanzeiger erscheinen.

Modellversuche zum kooperativen Berufsgrundbildungsjahr

Auch Modellversuche zum kooperativen Berufsgrundbildungsjahr — in diesem Fall ist der Jugendliche auch im ersten Ausbildungsjahr im Betrieb, wo er aber ebenfalls eine berufliche Grundbildung erhält — wurden vom Bundesinstitut für Berufsbildung dokumentiert und untersucht. Diese Arbeit berücksichtigt alle vom Bund geförderten Modellversuche aus dem Zeitraum 1972 bis 1976. Sie fallen in die Berufsfelder: Metall, Elektrotechnik, Bau und Holz, Textil und Bekleidung sowie Chemie, Physik und Biologie (Berufsfelder nach der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung von 1972).

Die Untersuchung fußt auf den bisher veröffentlichten Versuchsberichten und auf Unterlagen des Bundesinstituts für Berufsbildung, die noch durch eine schriftliche Befragung der Träger der Modellversuche ergänzt wurden. Damit ist eine bildungspolitisch aufschlußreiche Dokumentation über einen Entwicklungsabschnitt des Berufsgrundbildungsjahres entstanden.

In der Reihe „Modellversuche zur beruflichen Bildung“ ist als Heft 2 die Arbeit von Gerds/Glaser: „Zusammenfassende Darstellung und Auswertung von Modellversuchen zum Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form“ veröffentlicht worden. Sie kann gegen eine Schutzgebühr beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbellinger Platz 3, 1000 Berlin 31, bezogen werden.

Ausbildungsmittel

Gesamtverzeichnis 1979/80

Soeben ist das neue Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1979/80 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erschienen.

Das Verzeichnis enthält alle vom BIBB erarbeiteten Ausbildungsmittel und umfaßt folgende Einzelmedien:

Lehrgänge, Begleithefte für Ausbilder, Kenntnisprüfungen, Buchprogramme, Arbeitshefte, Filme, Arbeitstransparente, Lehrprogramme (als Buch oder Tonbildschau), Programmierte- und lerngesteuerte Übungen, Fachpraktische Übungen.

Neu aufgenommen wurden Video-Kassetten in VRC-standard- oder in U-matic-Ausführung.

Die Ausbildungsmittel beziehen sich auf folgende Berufsfelder:

- Bautechnik
- Chemie, Physik und Biologie
- Elektrotechnik
- Holztechnik
- Metalltechnik
- Textiltechnik und Bekleidung



Das Gesamtverzeichnis kann **kostenlos** bezogen werden beim
Bundesinstitut für Berufsbildung

Hauptabteilung Medienforschung

Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31

Haben Sie die Literaturinformationen zur beruflichen Bildung schon im Griff



Die *Literaturinformationen* unterrichten in Abständen von zwei Monaten über Zeitschriftenartikel und Buch-Neuerscheinungen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung, der Berufsbildungsforschung sowie deren Grundlagen und Grenzbereiche. Es werden etwa 175 vorwiegend deutschsprachige Fachzeitschriften regelmäßig ausgewertet. Jedes Heft der *Literaturinformationen* enthält ca. 300 bibliographische Angaben.

Der bibliographische Teil ist in 12 Gruppen gegliedert. Er enthält Titelangaben und einzelne oder zu Schlagwortketten verknüpfte Schlagworte, für Monographien darüber hinaus Kurztexte, sogenannte abstracts.

1. Soziologische und pädagogische Grundlagen, Methodenfragen;
2. Sozialforschung, Arbeitskräfteforschung, Berufsforschung, Arbeitsmarktforschung;
3. Theorie und Politik der beruflichen Bildung, Bildungssysteme, Bildungsökonomie und -planung;
4. Berufsvorbereitung, Berufswahl;
5. Schulwesen;
6. Ausbildungswesen;
7. Erwachsenenbildung, Fernunterricht;
8. Curriculumforschung, Didaktik, Methodik;
9. Spezielle Curricula zur Berufsbildung, Fachdidaktik, Ausbildungsordnungen, Lehrpläne;
10. Medienforschung, Unterrichtstechnologie, programmierter Unterricht;
11. Lehrerbildung, Ausbildung der Ausbilder;
12. Ausbildung Behinderter, Rehabilitation, Resozialisation, Umschulung, Arbeits- und Ausbildungsförderung, Bildungsurlaub.

Fünf Register: Sach-, Berufs-, Personen- und Institutionen-, Autoren- und das geographische Register, erschließen den bibliographischen Teil und ermöglichen vielseitige Recherchen.

Die *Literaturinformationen zur beruflichen Bildung* sind zum Bezugspreis von
DM 80,- pro Jahrgang (6 Hefte) oder DM 18,- für das Einzelheft erhältlich.

ISSN 0172-1658

Bundesinstitut für Berufsbildung – Presse- und Veröffentlichungswesen –
Fehrbelliner Platz 3 · 1000 Berlin 31 · Tel.: (030) 86 83 280 oder 86 83 -1