

A 6835 F

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt
Beuth Verlag GmbH,
Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

3 Juni 80

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)
– vormals Zeitschrift für Berufsbildungs-
forschung –
einschließlich

Mitteilungen des Bundesinstituts für
Berufsbildung

Herausgeber

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

Redaktion

Hans-Joachim Walter (verantwortlich),
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (0 30) 86 83 3 41 od. 2 23

Beratendes Redaktionsgremium:
Dietrich Krischok, Gisela Pravda,
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

Beuth Verlag GmbH,
Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30

Erscheinungsweise

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

Bezugspreise

Einzelheft DM 7.-, Jahresabonnement DM 28.-,
Studentenabonnement DM 15.-,
im Ausland DM 36.-;
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

Kündigung:

Die Kündigung kann zum 30. Juni und 31. Dezem-
ber eines jeden Jahres erfolgen, wobei die schrift-
liche 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 vorbe-
halten.

Druck

Oskar Zach KG
Druckwerkstätten
Babelsberger Str. 40/41 · 1000 Berlin 31

Inhalt

<i>Günter Wiemann</i> Vertikaler und horizontaler Lernortverbund von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung	1
<i>Dietrich Harke</i> Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung	4
<i>Klaus-Detlef R. Breuer/Edgar Sauter</i> Neue Impulse für die berufliche Weiterbildung: Das „Arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungs- problemen“	7
<i>Helge Harff/Georg Willmes</i> Ausbildung von Frauen in Männerberufen	9
<i>Edgar Sauter</i> Weiterbildungsarbeit für Klein- und Mittelbetriebe: Die Bildungswerke der Wirtschaft	14
<i>Gunter Kohlheyer</i> Südkoreas System der Berufsausbildung (Vocational Training)	16
Berichtigung zu BWP 1/80	21
<i>Klaus Meyer/Bernd Schwiedrzik</i> Kooperation im Blocksystem	22
ZUR DISKUSSION	
<i>Reinhold Neuber/Brigitte Spree</i> Neuansätze in der kaufmännischen Weiterbildung	26
UMSCHAU	
<i>Ulrich Degen/Dietmar Zielke</i> Berufseingliederung und Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß (DHKT-Modell)	29
KURZMELDUNGEN	30
REZENSIONEN	32

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Klaus-Detlef R. Breuer; wiss. Mitarbeiter der HA Erwachsenenbildungsforschung des BIBB.
Aufgabengebiet: Planung und Organisation betriebl. Weiterbildung, berufl. Weiterbildung
und Arbeitsmarkt (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Ulrich Degen; wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Behinderte“ der Abt. Ausbildungsfor-
schung II des BIBB (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Helge Harff; Leiter des Referats I A4 „Berufl. Bildung, berufl. Rehabilitation, soz. Folgen
des techn. Wandels“ im Hessischen Sozialministerium (Adolfsallee 53 u. 59, 6200 Wiesbaden)

Dietrich Harke; wiss. Mitarbeiter in der HA Erwachsenenbildungsforschung des BIBB. Auf-
gabengebiete: Besonderheiten des Lernens Erwachsener sowie entsprechende Gesichtspunkte
der berufl. Umschulung und Erstausbildung Erwachsener (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Dr. Gunter Kohlheyer; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Sektorale und regionale Forschungs-
projekte zur Ausbildungssituation in Betrieben“ des BIBB Bonn (Friedorfer Str. 151-153,
5300 Bonn 2)

Klaus Meyer; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Lernorganisation in der beruflichen Bildung“ der
Abt. Curriculumerprobung des BIBB (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Reinhold Neuber; Leiter des Forschungsprojekts „Weiterbildung im kaufmännischen Bereich“
in der HA Erwachsenenbildungsforschung des BIBB (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Dr. Edgar Sauter; wiss. Mitarbeiter in der HA Erwachsenenbildungsforschung des BIBB.
Aufgabengebiete: Planung und Organisation betriebl. Weiterbildung, berufl. Weiterbildung
und Arbeitsmarkt (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Brigitte Spree; Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Weiterbildung im kaufmännischen Be-
reich“ der HA Erwachsenenbildungsforschung des BIBB (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Bernd Schwiedrzik; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Lernorganisation in der beruflichen Bil-
dung“ der Abt. Curriculumerprobung des BIBB (Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31)

Prof. Dr. Günter Wiemann; Präsident des Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerfort-
bildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Marienstraße 2, 3000 Hannover)

Georg Willmes; wiss. Mitarbeiter im Referat I A4 „Berufl. Bildung, berufl. Rehabilitation,
soz. Folgen des techn. Wandels“ im Hessischen Sozialministerium (Adolfsallee 53 u. 59,
6200 Wiesbaden)

Dietmar Zielke; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Betreuung und wissenschaftliche Begleitung
von Modellversuchen“ der Abt. Curriculumerprobung des BIBB (Fehrbelliner Platz 3,
1000 Berlin 31)

Günter Wiemann

Vertikaler und horizontaler Lernortverbund von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung *) [1]

Bildungspolitik und Arbeitsmarkt

Wenn man die Diskussionen in der Nachkriegszeit über die Bemühungen verfolgt, das öffentliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland zu reformieren, dann fällt auf, daß die Erörterung im vorparlamentarischen und im parlamentarischen Raum sowie die bildungspolitischen Maßnahmen sich fast ausschließlich auf den Bereich des allgemeinen Bildungswesens und hier überwiegend auf Gymnasien, Gesamtschulen und Hochschulen bezogen haben [2]. Der Einsatz von Haushaltsmitteln von Bund, Ländern und Gemeinden macht diese Feststellung in eklatanter Weise deutlich. Erst im Zusammenhang mit der Kurskorrektur der Bundesregierung im Jahre 1974 [3] wird hier eigentlich ein Wandel sichtbar, der aber weniger auf bildungspolitische Einsicht als auf die politische Legitimationskrise durch die möglichen Folgen der demographischen Welle in der Versorgung der nachfragenden Jugendlichen mit Ausbildungs- und Studienplätzen zurückzuführen sein dürfte.

In der Reformdiskussion zur beruflichen Bildung der letzten 15 Jahre haben zwei bildungspolitische Zielvorstellungen einander ergänzt, und zwar insbesondere seit der Veröffentlichung des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates 1970 [4].

Herstellung von Qualifikationsverbesserung in der beruflichen Bildung in einer Zeit mit sinkender Chance für die Wirtschaft, den Arbeitskräftebedarf durch extensive Maßnahmen (Wanderungsbewegungen, Frauen- und Gastarbeiteranwerbung) zu sichern. Die Qualitätsverbesserung durch strukturelle Maßnahmen sollte eine quantitativ nicht mehr auszuweitende Massenarbeitskraft substituieren. — Diese gewünschten Verbesserungen der beruflichen Bildung lagen sowohl im Interesse der Arbeitnehmer (Sicherung des Arbeitsplatzes) als auch im Interesse der Arbeitgeber (Sicherung des Wachstumspotentials).

Diese zunächst als gleichwertig angestrebten bildungspolitischen Ziele mußten dann aber unter dem Druck der arbeitsmarktpolitischen Situation und der demographischen Welle zugunsten quantitativer Ziele vernachlässigt werden; denn für mindestens zehn Jahre stellt sich weniger die Frage nach einer strukturellen Reform als das Problem, wie der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen und Studienplätzen gefolgt werden kann.

Wenn auch von vielen hohen Zielen in den letzten Jahren abgerückt werden mußte, so haben sich dennoch in aller Stille und gleichsam im Windschatten jener großen Programme Grundzüge auch einer strukturellen Reform in der beruflichen Bildung durchsetzen lassen, die in der Öffentlichkeit bisher kaum wahrgenommen wurden. Die hier erreichten Ziele sind im übrigen auch ein Lehrstück dafür, daß in pluralistisch organisierten Gesellschaften Reformen nur im grundlegenden Konsens der großen gesellschaftlichen Gruppen, also im Konsens von Staat, Arbeitgebern und Gewerkschaften möglich sind.

Die seit Jahren eingeleitete (und fast lautlose) Reform der beruflichen Bildung zielt eindeutig auf eine Verbesserung der beruflichen Ausbildungsqualität. Um dies zu erläutern, ist es notwendig, einige Gedanken auf die künftige Struktur des beruflichen Qualifikationssystems zu verwenden:

(1) Industriegesellschaften müssen mit dem Tatbestand leben, daß Berufstätige mit der Qualifikation aus der beruflichen Erstausbildung keine kontinuierlichen Erwerbschancen für ein ganzes Berufsleben besitzen, daß vielmehr der permanente Wandel der Arbeitsplatzstrukturen ein Flottieren der Arbeitskräfte und eine Veränderung des Qualifikationsbedarfs erzeugt. Die Qualifikationsforscher streiten noch darüber, ob der technisch-ökonomische Wandel im Beschäftigungssystem (im Kern durch Rationalisierungsmaßnahmen zum Zweck der einzelwirtschaftlichen Rentabilitätssicherung bewirkt) mehr dequalifizierende oder mehr höherqualifizierende Anforderungen erzeugt [5].

Der Berufspädagoge, der sich um die Konstruktion beruflicher Curricula und um die Gestaltung beruflicher Bildungsgänge bemüht, kann sich dabei nicht auf eine gesicherte Prognose künftiger qualitativer Anforderungen und quantitativen Bedarfs stützen; es bleibt ihm nur die Möglichkeit — gleichsam als Prognose-Ersatz —, Qualifikationsstrukturen in den beruflichen Bildungsgängen zu entwickeln, die dem Prinzip der Überqualifikation dienen. Das bedeutet, daß sich die berufliche Bildung auf ein curriculares und organisatorisches Fundament stützen muß, von dem aus Qualifikationen aufgebaut werden können, die nicht nur auf den unmittelbaren betrieblichen Bedarf zielen, sondern auch den Ausbau langfristig verwertbarer Qualifikationen ermöglichen, damit der Beschäftigte flexibel auf neue Bedingungen und Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren kann.

(2) Nun zeigt sich unter den Bedingungen sozioökonomischen Wandels, daß aus einer einmaligen Qualifikationsphase — wie sie die berufliche Erstausbildung (Lehrlingsausbildung) darstellt — in vielen Fällen keine kontinuierliche Erwerbschance für ein ganzes Arbeitsleben aufgebaut werden kann; denn Qualifikationen verfallen (auch ohne Übungsverlust), wenn sich der qualitative oder quantitative Arbeitskräftebedarf verändert. Deshalb muß die Bildungspolitik die Frage beantworten, wie verfallene Qualifikationen reaktiviert, neu aufgebaut oder zu neuen Qualifikationsprofilen zusammengesetzt werden können.

Aufgrund der bisherigen Überlegungen und Feststellungen lassen sich folgende *Thesen* formulieren und begründen:

- a) Die Bedingungen des Beschäftigungssystems sind einem permanenten Strukturwandel unterworfen (Qualifikationswandel).
- b) Eine gesicherte Prognose über den künftigen qualitativen und quantitativen Arbeitskräftebedarf ist (infolgedessen) nicht möglich (Qualifikationsprognose).
- c) Der Grundbestand an beruflichen Qualifikationen aus der beruflichen Erstausbildung muß auf den strukturellen Wandel des Beschäftigungssystems bezogen sein (Qualifikationsstruktur).
- d) Eine kontinuierliche Erwerbschance ist auch durch eine berufliche Erstausbildung, die auf den strukturellen Wandel bezogen ist, allein nicht zu begründen, da sich sowohl die Qualifikationsarten als auch die Qualifikationsniveaus verändern (Qualifikationsverfall).

Qualifikationsstruktur und berufspädagogische Antworten

Eine berufspädagogisch orientierte Planung von Bildungsgängen und deren Curricula können auf die erörterten Qualifikationsprobleme folgende Antwort geben:

*) Unter „beruflicher Erstausbildung“ wird verstanden: 1. Eine betriebliche Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 (§§ 2 und 28); 2. Eine schulische Berufsausbildung (z. B. nach dem Niedersächsischen Schulgesetz vom 18. August 1975 (§ 12)); 3. Eine Berufsausbildung, die sich institutionell und didaktisch aus den beiden vorgenannten Rechtssystemen durch Kooperation bildet, z. B. Berufsgrundbildungsjahr, Teilzeitberufsschule, betriebliche und überbetriebliche Ausbildung. — Unter „Weiterbildung“ werden alle Bildungsmaßnahmen verstanden, die 1. nicht durch das Berufsbildungsgesetz (§ 46) geregelt sind oder 2. von den Betrieben, Wirtschaftsverbänden, Kammern, Gewerkschaften usw. in eigener Zuständigkeit organisiert werden.

Organisatorische Struktur der beruflichen Erstausbildung

Ein gutes Jahrhundert war die typische Form der beruflichen Erstausbildung in Deutschland das sogenannte *Duale System*, eine rechtliche, organisatorische und didaktische Konstruktion aus den beiden Systemelementen „betriebliche Ausbildung“ und „ausbildungsbegleitende Berufsschule“ [6]. Neben diesem vorherrschenden Dualsystem haben sich auch Monosysteme wie Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen, Fachoberschulen, Fachgymnasien usw. entwickelt, die sich mit Teilausbildung oder voller beruflicher Erstausbildung, vereinfacht ausgedrückt, als Schulen für den beruflichen Einstieg oder den sozialen Aufstieg der Berufstätigen verstehen.

Die typische Form der Arbeitsteilung von Betrieb und Berufsschule hat jedoch in den letzten zehn Jahren einen schnellen Wandel im Sinne einer Qualitätsverbesserung der Ausbildung durchgemacht, die noch vor wenigen Jahren für unmöglich gehalten wurde. So sind insbesondere die Einführung der überbetrieblichen Ausbildung und des Berufsgrundbildungsjahres neue Systemelemente, die das traditionelle Dualsystem mittelfristig zu einem neu gestalteten *Lernortverbundsystem* umformen.

Die überbetriebliche Ausbildung – vorwiegend von den Selbstverwaltungskörperschaften und den Fachverbänden der Wirtschaft getragen – ist ein neuartiges „Sandwich-System“; hier wechselt sich die angewandte berufliche Ausbildung in den Betrieben mit eingeschobenen beruflichen Lehrgängen in den überbetrieblichen Bildungsstätten ab, um die praktische Ausbildung in den Betrieben zu systematisieren und um „Vorläufe“ in der technischen Entwicklung zu ermöglichen.

Das Berufsgrundbildungsjahr – getragen von den öffentlichen Berufsschulen – ist ein neuartiges System der systematischen einjährigen Einführung in die berufliche Erstausbildung über eine berufsfeldbreite Grundausbildung.

Berufsfelder sind didaktische Konstrukte, die sich aus gleichen und verwandten Fertigkeiten, Kenntnissen und beruflichen Verhaltensweisen bilden. Die berufliche Grundbildung eröffnet für den Beschäftigten die Chance, hier die grundlegenden Qualifikationen für eine große Zahl verwandter Berufe zu erwerben. Dem Berufsgrundbildungsjahr folgt dann die angewandte und speziellere Ausbildung in der sogenannten Fachstufe der Betriebe mit ergänzender Berufsschule.

Mit diesen neuen Bildungsabschnitten und Bildungsgängen entwickelt sich das Duale System zu einem komplexen *Lernortverbundsystem* aus vier Systemelementen:

- Systematisches Lernen im Berufsgrundbildungsjahr (1. Ausbildungsjahr).
- Angewandtes, vorwiegend fachpraktisches Lernen in der Fachstufe der betrieblichen Ausbildung (im Regelfall: 2. und 3. Ausbildungsjahr).
- Systematisches, vorwiegend fachpraktisches Lernen in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten (Ein- bis Zwei-Wochenkurse).
- Systematisches, vorwiegend fachtheoretisches und allgemeines Lernen in der Teilzeitberufsschule (im Regelfall: 8 Wochenstunden).

In gewissem Sinne gehört ein weiteres Systemelement dazu, nämlich das „Berufsvorbereitungsjahr“. Im tradierten Dualen System erhielten nur die Jugendlichen eine geordnete Berufsausbildung, die sich für den Eintritt in ein Berufsausbildungsverhältnis nach dem Berufsbildungsgesetz oder in eine Vollzeitberufsschule entschieden. Alle die Jugendlichen, die sich nicht für den einen oder anderen Bildungsgang entschließen konnten, blieben ohne jede anerkannte Ausbildung. Beginnend mit dem Schuljahr 1980 müssen nun z. B. in Niedersachsen alle Jugendlichen, die sich nicht für eine Berufsausbildung entscheiden, ein Berufsvorbereitungsjahr besuchen. Diese neue Schulform soll möglichst viele Jugendliche befähigen und motivieren, in eine Berufsausbildung einzutreten. Die gegenwärtige Arbeitsmarktlage mit ihren Gegensätzen von Arbeitslosigkeit der Ungelernten

einerseits und Facharbeiterbedarf andererseits verweist auf die größeren Chancen der Beschäftigten, die eine anerkannte, marktgerechte berufliche Ausbildung absolviert haben.

Risiken und Chancen

Die Probleme eines *Lernortverbundsystems* liegen auf der Hand: Die Risiken liegen in den unterschiedlichen rechtlichen, institutionellen, curricularen und personellen Zuständigkeiten, obgleich es sich um die gleichen betroffenen Jugendlichen handelt. Deshalb haben die horizontalen (Teilzeitberufsschule, betriebliche und überbetriebliche Ausbildung) und die vertikalen (Berufsgrundbildungsjahr und Fachstufe) Abstimmungsverfahren zwischen den zuständigen Behörden und den beteiligten Verbänden der Wirtschaft eine hohe Priorität. Nach vielen Jahren der Stagnation in diesen Fragen geben jedoch die letzten Jahre Anlaß zu Optimismus: Eine Reihe von abgestimmten Ausbildungsordnungen für die Betriebe und Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen sind in einem komplexen Abstimmungsverfahren verabschiedet worden [7], und eine beträchtliche Zahl befindet sich zur Zeit im Verfahren. Die Chancen liegen vor allem in dem curricularen Verbund von angewandtem und systematischem, fachpraktischem, fachtheoretischem und allgemeinem Lernen, das insgesamt eine verbesserte Erwerbschance und Reflexion des sozialen Umfeldes ermöglicht.

Berufliche Erstausbildung und Weiterbildung

Aufgrund unserer Erörterungen ist unschwer zu erkennen, daß vor dem Hintergrund der Qualifikationsproblematik mit einer qualitativ verbesserten beruflichen Erstausbildung gerechnet werden kann, wenn die Weiterentwicklung des Dualen Systems in der hier geschilderten Weise erfolgt.

Damit sind aber – gestützt auf die oben formulierten arbeitsmarktpolitischen Thesen – nicht alle Probleme gelöst; denn eine kontinuierliche Erwerbschance für die Beschäftigten und ein abgestimmter Qualifikationsbedarf für die Wirtschaft sind allein so nicht zu sichern.

Vor allem muß dem Problem des Qualifikationsverfalls durch eine *Systemerweiterung* in der *Weiterbildung* begegnet werden. Dies dürfte möglich sein, wenn es gelingt, zwischen

- dem vertikalen und dem horizontalen Lernortverbund der Lernangebote in der beruflichen Erstausbildung und
- dem zu entwickelnden horizontalen Lernortverbund der Lernangebote in der Weiterbildung für Erwachsene einen vertikalen Lernzusammenhang herzustellen.

Diese Überlegung geht von dem Gedanken einer bildungspolitischen, didaktischen und personellen Kontinuität zwischen Erstausbildung und Weiterbildung aus. In der Aufarbeitung dieses Zusammenhangs wird den grundlegenden Thesen von *Lipsmeier* gefolgt [8], der diese wünschenswerte Kontinuität vor allem unter dem Aspekt erörtert, wie die traditionellen Benachteiligungen der Berufstätigen durch das Bildungssystem – auch in der Weiterbildung – aufgehoben werden können.

Vertikaler Lernzusammenhang von Erstausbildung und Weiterbildung

Wir formulieren und erläutern im folgenden vier Forderungen:

Erste Forderung: Herstellung von Kontinuität der Lernenden

Wenn ca. 80% der Auszubildenden die Hauptschule (mit oder ohne Abschluß) besucht haben, aber nach der Hannover-Untersuchung nur 15% der Volkshochschul-Besucher die Hauptschule absolvierten, dann besteht durchaus keine Teilnehmerkontinuität zwischen Erstausbildung und Weiterbildung [9]. Auch die Tatsache, daß etwa 90% der Facharbeiter und ungelernten Arbeiter noch nie an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, während etwa 50% der gehobenen Angestellten und höheren Beamten entsprechende Aktivitäten aufweisen, belegt diese Aussage [10]. Über die Ursachen, die zu diesen Tatbeständen geführt haben, gibt es Vermutungen, jedoch kaum empirisch geprüfte Befunde.

Im Zusammenhang mit einem wünschenswerten Ausbau der Weiterbildung muß geprüft werden, ob der berufspädagogisch so erfolgreiche Weg, allen Jugendlichen (außerhalb der gymnasialen Oberstufe) die Chance zu eröffnen, in eine berufliche Erstausbildung einzumünden, vergleichbar nicht auch für die Weiterbildung gelten muß. Erst wenn der Personenkreis aus der beruflichen Erstausbildung auch zahlenmäßig angemessen in der Weiterbildung vertreten ist, könnte von einer Teilnehmerkontinuität gesprochen werden.

Zweite Forderung: Herstellung von Kontinuität in der Lernmotivation

Von der lerntheoretischen Überlegung *Kerschensteiners*, daß sich (sekundäre) Interessen der Berufstätigen an Politik und Kultur stets aus den (primären) Interessen an beruflichen Qualifikationen herleiten müssen, muß auch in der Weiterbildung ausgegangen werden [11]. Die Begründung einer Erwerbschance über den Aufbau von Qualifikationen hat für die Berufstätigen eine so beherrschende existentielle Bedeutung, daß eine erwünschte Erweiterung menschlicher Handlungsmöglichkeiten stets hier den Anfang nehmen muß. Es ist eine Frage der curricularen Konstruktion der Lernangebote, wie mit der zentralen Lernkategorie – Aufbau langfristig verwertbarer Qualifikationen – weiterführende Lernziele begründet werden können, die zur Beherrschung der Bedingungen von Natur, Technik, Ökonomie, Produktion und Kultur führen können. Für diesen didaktischen Ansatz liefern die Unterrichtsmaterialien der Berufsschule gute Vorbilder [12].

Dritte Forderung: Herstellung von Kontinuität der Lernangebote

Die Weiterbildung muß bei Akzeptierung dieser Forderung ihre traditionellen Denk- und Handlungsmuster erweitern, wenn nämlich Lernangebote der beruflichen Erstausbildung auch in die Arbeitsprogramme der Weiterbildung aufgenommen werden sollen. Dabei werden die Auswahlkriterien selbstverständlich modifiziert werden müssen, insbesondere im Hinblick auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und entsprechend den Wünschen der Teilnehmer nach Erweiterung ihrer Sozialchancen.

Die Struktur der Lernangebote sollte allerdings der prinzipiellen Lernstruktur entsprechen, die für die reformierte berufliche Erstausbildung gilt. Insbesondere müßten die Arbeitsprogramme der Weiterbildung enthalten:

- Lernangebote für den Aufbau von Kurzzeitqualifikationen, die eine kurzfristige Sicherung eines speziellen Arbeitsplatzes ermöglichen können; dabei ist von kurzen Verfallzeiten der Qualifikationen und einer geringen Chance für regionale Mobilität auszugehen.
- Lernangebote für den Aufbau von Querschnittsqualifikationen, die der mittelfristigen Sicherung einer Vielzahl von Arbeitsplätzen dienen können; dabei ist von mittelfristigen Verfallzeiten der Qualifikationen und guten Chancen für horizontale, regionale und überregionale Mobilität auszugehen.
- Lernangebote für den Aufbau von Langzeitqualifikationen, die eine langfristige Sicherung einer Vielzahl von Arbeitsplätzen ermöglichen können; dabei ist von geringen Verfallzeiten und sehr guten Chancen für horizontale, vertikale, regionale, überregionale und internationale Mobilität auszugehen [13].

Die Bedarfslage des Arbeitsmarktes und die Interessen der Teilnehmer werden es notwendig machen, die Lernangebote – wie in der beruflichen Erstausbildung – mit den verschiedenen Qualifikationstypen zu „Lernpaketen“ (Baukastensystem) zusammenzufügen.

Vierte Forderung: Herstellung von Kontinuität der Lernorte

Die berufliche Erstausbildung vollzieht sich an verschiedenen Lernorten, die rechtlich, organisatorisch und didaktisch, vertikal und horizontal aufeinander bezogen sind. Die Weiterbildung

erfolgt bei aller Unterschiedlichkeit in den Trägerschaften im Regelfall isoliert von den Lernorten der beruflichen Erstausbildung. Wenn jedoch die Herstellung von Kontinuität der Teilnehmer, der Lernmotivation und der Lernangebote (vgl. unsere o. a. Forderungen) in der Weiterbildung für sinnvoll gehalten wird, dann muß dies Konsequenzen für eine mögliche Ausweitung gerade auf die Lernorte der beruflichen Erstausbildung haben.

In den letzten Jahren ist ein extensiver Ausbau der Berufsschulen und der überbetrieblichen Ausbildungsstätten erfolgt. Es dürfte jetzt der Zeitpunkt gekommen sein, einen horizontalen Lernortverbund für die Weiterbildung zu schaffen. Es müßte möglich sein – auch ohne neue Ressourcen zu schaffen –, die bestehenden Einrichtungen der Weiterbildung, der Berufsschulen und der überbetrieblichen Ausbildung mit ihren unterschiedlichen Lernangebotsstrukturen aufeinander zu beziehen. Die bestehenden Einrichtungen der beruflichen Bildung haben dazu eine moderne Ausstattung, eine gute Infrastruktur, erfahrenes Personal und erprobte Curricula. Außerdem ist die Interessenlage der verschiedenen Träger geradezu auf Kooperation angelegt, um eine kostendämpfende optimale Ausnutzung ihrer Einrichtungen zu erreichen [14].

Chancen und Perspektiven

Wenn es wirklich bildungspolitisch gewollt wird, die bisher immer noch bildungsfernen Schichten der Berufstätigen für die Weiterbildung zu gewinnen, dann helfen gegenseitige Anklagen nicht weiter, dann müssen Wege gesucht werden, die affektiven Barrieren abzubauen, die den Berufstätigen bisher den Schritt in die „bürgerliche“ Weiterbildung verlegten.

Nach aller Erfahrung aus dem Bereich der Berufsbildung gelingt dies nur über die Aufarbeitung des sozialen Umfeldes der Berufstätigen, die wiederum in der Sicherung der existentiellen Grundlage – dem Aufbau langfristig verwertbarer Qualifikationen – einzusetzen hätte.

„Arbeit und Leben“ hat in der Nachkriegszeit versucht, diesen Weg zu gehen. Wenn das didaktische Konzept – vor allem zahlenmäßig – nicht voll greifen konnte, so lag das zunächst an der fehlenden Infrastruktur (Werkstätten, Labors usw.); diese Infrastruktur ist aber jetzt in den Berufsschulen und überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen geschaffen worden, und nun ließe sich der Weg zu Ende gehen.

In den zwanziger Jahren ist es der Volkshochschulbewegung gelungen, die politische und allgemeine Bildung miteinander zu verknüpfen; jetzt eröffnen sich die Chancen, auch die berufliche Bildung in dieses didaktische Konzept einzubinden, die „Erweiterung des Seins“ auch von hier aus anzugehen.

Anmerkungen

- [1] Auszug aus einem Vortrag für Mitarbeiter der Volkshochschule Braunschweig im Oktober 1978; vgl. Arbeitshilfen für Volkshochschul-Mitarbeiter, hrsg. von der Volkshochschule Braunschweig, Heft 9, 1978.
- [2] Vgl. hierzu insbesondere die Ausführungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und des Deutschen Bildungsrates. Eine gute Zusammenfassung der bildungspolitischen Erörterungen und Standpunkte bieten: G. Scharfenberg, Dokumente zur Bildungspolitik der Parteien in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1973. Berlin 1973; ders., Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik. Eine vergleichende Analyse der sozialpolitischen Ziele in der Bildungspolitik von SPD, CDU/CSU, F.D.P. von 1945 – 1973. Berlin 1973.
- [3] Dieser *Kurswechsel* ist eng mit den bildungspolitischen Vorstellungen der Bundesminister v. *Dahnanyi* und *Rohde* verbunden. Nach der Zuspitzung der politischen Auseinandersetzungen um eine Reform der betrieblichen Berufsausbildung durch ein neues Berufsbildungsgesetz hatte *H. Rohde* als erster Spitzenpolitiker der Bundesrepublik erkannt, daß unter dem Druck der arbeitsmarktpolitischen Bedingungen und der sogenannten demographischen Welle die qualitative Frage (nach Studien- und Ausbildungsplätzen) zurücktreten

mußte. — Vgl. dazu: Grundsätze der Neuordnung der beruflichen Bildung (Markierungspunkte) vom 15. November 1973 und das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 7. September 1976.

- [4] Vgl. Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970. — Im Hinblick auf den Bereich der Erwachsenenbildung und die korrespondierende Reformdiskussion. Vgl. auch: Rössner, L.: Position und Funktion der Erwachsenenbildung auf dem Hintergrund der Reformdiskussion um das Bildungs- und Ausbildungswesen. In: S. Bachmann, L. Rössner, Zur Situation und Zukunft der Volkshochschule. Arbeitshilfen für Volkshochschul-Mitarbeiter, hrsg. von der Volkshochschule Braunschweig 3/1973. Braunschweig 1973.
- [5] Vgl.: Bundesinstitut für Berufsbildung: Forschungscolloquium zum Thema „Qualifikation und berufliche Bildung“ vom 18. — 19. Mai 1978. 30 Wissenschaftler aus 20 Instituten erörterten hier den Forschungsstand in den beiden Hauptbereichen, ob nämlich künftig mit einer Steigerung oder einer Minderung der Anforderungen in den beruflichen Tätigkeiten zu rechnen sei. — Zu Fragen der Qualifikationsstruktur und des Arbeitsmarktes vgl. auch: Bundesanstalt für Arbeit, Überlegungen (I und II) zu einer vorausschauenden Arbeitsmarktpolitik. Nürnberg 1978.
- [6] Zur Geschichte des Dualen Systems vgl. im einzelnen Greinert, W.-D.: Die Schule als Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen. Hannover 1975.
- [7] Vgl.: Gemeinsames Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30. Mai 1972. — Eine Neuordnung des Abstimmungsverfahrens durch eine Verwal-

tungsvereinbarung nach dem Ausbildungsplatzförderungsgesetz (§ 17, 6) zwischen Bund und Ländern ist bisher nicht zustande gekommen.

- [8] Vgl. Lipsmeier, A.: Zum Problem der Kontinuität von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 10 (1977). S. 723.
- [9] Vgl. Siebert, H. (Hrsg.): Praxis und Forschung in der Erwachsenenbildung. Opladen 1977. S. 75.
- [10] Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Weiterbildungs-Chance für Arbeitnehmer. Bonn 1975. S. 12.
- [11] Vgl. Kerschensteiner, G.: Berufserziehung im Jugendalter. In: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1922, S. 76 ff.
- [12] Vgl. hierzu die Unterrichtsmaterialien der Ständigen Arbeitsgruppe für die Entwicklung und Erprobung beruflicher Curricula und Materialien (STAG für CUM) des Niedersächsischen Kultusministers.
- [13] Vgl. hierzu: Wiemann, G.: Projektgruppe Salzgitter: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). In: Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 22 (Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung). Hannover 1974.
- [14] Zum Begriff und zur Problematik der Lernorte vgl.: Münch, J., Kath, F.: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2 (1973). S. 19 ff.; einen guten Überblick über die Weiterbildungsproblematik liefert: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Berlin, in der Gesamtbearbeitung des Instituts Mensch und Arbeit, München: Weiterbildung in der Arbeitswelt, Problemlösung und Einweisung für Entscheider, Planer und Lehrende. München 1977.

Dietrich Harke

Belastungen der Teilnehmer in der beruflichen Weiterbildung

Es werden Ergebnisse zu Teilnehmerbelastungen in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen aus einer Erhebung des BIBB in Hessen vorgestellt und mit Daten aus verschiedenen Umschulungsuntersuchungen in Beziehung gesetzt. Als ein besonderer Belastungsfaktor sind Lernprobleme anzusehen; sie werden in ihren einzelnen Ausprägungen entsprechend ihrer Zugehörigkeit zu größeren Arten von Lernproblemen dargestellt und nach kognitiven, motivationalen und affektiv-sozialen Schwerpunkten gegliedert.

Mit dem Besuch einer Bildungsveranstaltung ergeben sich für viele Teilnehmer Schwierigkeiten. Diese werden meist als normale Begleitumstände angesehen und sind kein Anlaß für genauere Untersuchungen. Wenn sie aber ein bestimmtes Ausmaß überschreiten und zu übermäßigem Arbeitsaufwand oder gehäuften Mißerfolgen führen oder sogar das Erreichen des Bildungszieles in Frage gestellt ist, kann man an derartigen Problemen nicht vorbeigehen, denn sie haben oft gravierende Konsequenzen für die Betroffenen.

Besonderen Belastungen ausgesetzt sind nicht nur einzelne Teilnehmer, sondern in zunehmendem Maße ganze Zielgruppen beruflicher Bildung, die durch bestehende Bildungsdefizite, Lernungewohntheit und geringe Chancen auf dem Arbeitsmarkt gekennzeichnet sind. Für diesen Personenkreis ergeben sich aus der Teilnahme stärkere Belastungen, zu deren Bewältigung sie Hilfen benötigen. Diese Notwendigkeit steigt mit der veränderten Teilnehmerstruktur in der beruflichen Weiterbildung. So ist in den letzten Jahren der Anteil Arbeitsloser in den von der Bundesanstalt für Arbeit geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung erheblich gestiegen (vgl. Hofbauer 1979, S. 44).

Als Grobindikator für stärkere Belastungen der Teilnehmer können im nachhinein die Abbrecherquoten bestimmter Veranstaltungen sowie die Anteile der nicht bestandenen Abschlußprüfungen dienen — sofern diese vorgesehen sind.

Unter dem Gesichtspunkt der Teilnehmerbelastung sind Umschulungsmaßnahmen von besonderer Bedeutung, weil sie stärker als die meist aufstiegsorientierten Fortbildungen auf den eingangs genannten Personenkreis mit Bildungsdefiziten und höherem Arbeitsmarktrisiko abzielen und weil sie darüber hinaus deutlich höhere Abbruchquoten als Fortbildungsveranstaltungen aufweisen. Nur rund 70% der von der Bundesanstalt geförderten Umschüler erreichten 1978 das Schulungsziel, 28% brachen die Maßnahme vorzeitig ab. Die Erfolgsquote der Umschüler liegt 13% unter der aller geförderten Bildungsmaßnahmen; der Anteil vorzeitiger Abbrüche ist in den letzten Jahren um mehr als 10% gestiegen (vgl. BA Arbeitsstatistik 1978, S. 212 und 216 sowie Hofbauer 1979, S. 47/48).

Nähere Aufschlüsse über Belastungen der Teilnehmer liefern die nachfolgend dargestellte Erhebung des BIBB und die Ergebnisse einiger bereits vorliegender Umschulungsuntersuchungen.

Allgemeine Belastungen in der beruflichen Umschulung

Vom Bundesinstitut wurde auf der Grundlage vorangegangener Arbeiten (vgl. Adler 1978) Mitte 1978 in Hessen eine empirische Untersuchung von beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen durchgeführt, die für Adressaten ohne abgeschlossene Berufsausbildung offen oder eingerichtet waren (im folgenden Hessen-Untersuchung genannt). Bei dieser, vor allem auf Struktur- und Qualitätsmerkmale abgestellten, schriftlichen Befragung wurden auch Belastungen der Teilnehmer, insbesondere Lernprobleme, erfaßt. Die Auswertung erstreckte sich über 85 nichtbetriebliche Bildungsveranstaltungen verschiedener Einrichtungen, in der Mehrzahl Umschulungsmaßnahmen in Vollzeitform. Diese waren in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt: gewerbliche, technische, kaufmännische Bildungsmaßnahmen sowie solche aus den Gebieten der Bürotechnik, des Gesundheitswesens und der Sozialpflege. Es konnten insgesamt Fragebogen von 1.159 Teilnehmern,

112 Lehrkräften und 85 Leitern von Bildungseinrichtungen in die Endauswertung einbezogen werden.

Wie sich aus vorangegangenen Untersuchungen in Umschulungsmaßnahmen des Rehabilitationsbereiches gezeigt hat, sind als ein wichtiges Anzeichen für das Vorhandensein schwerwiegender Belastungen bereits ernsthafte Abbruchgedanken von Teilnehmern anzusehen. Sie dienen in der Hessen-Untersuchung auch als grober Maßstab der Belastung. Von den Befragten hatte es ein Drittel bereits ernsthaft in Erwägung gezogen, den Lehrgang vorzeitig abzubrechen. Dieser Anteil liegt deutlich über dem von Hochgürtel und Meuter (1975, S. 86) ermittelten Satz von 20% Umschülern, die schon einmal einen Abbruch erwogen haben. Der in Hessen ermittelte Anteil hängt mit der Art der Bildungsveranstaltung zusammen: Abbruchgedanken werden in stärkerem Maße (zu 35 bis 40%) von Teilnehmern aus Vollzeitmaßnahmen und aus solchen mit höherer Stundenzahl geäußert. Dies kann eine Begleiterscheinung der erhöhten Anforderungen sein, die von umfangreichen Bildungsmaßnahmen an die Teilnehmer gestellt werden.

Die für ernsthafte Abbruchabsichten genannten Gründe geben Hinweise auf die Art der Belastungen: Unter den vorgegebenen Antwortkategorien steht „Überforderung durch den Lehrgang“ deutlich an erster Stelle, dahinter rangieren persönliche und finanzielle Gründe auf den nächsten Plätzen. Ein Vergleich mit den zum Erhebungszeitpunkt bereits erfolgten tatsächlichen vorzeitigen Austritten ergibt ein ähnliches Bild (aus 70% der untersuchten Bildungsmaßnahmen waren bereits einzelne Teilnehmer vorzeitig ausgeschieden). Als vermutete Gründe werden von den Dozenten und den im Kurs verbliebenen Teilnehmern übereinstimmend „Überforderung durch den Lehrgang“ an erster Stelle genannt. Als Merkmale der Überforderung sind vor allem die Probleme im Zusammenhang mit dem Lernen, mit der Bewältigung der Unterrichtsanforderungen zu sehen.

Auch aus verschiedenen Untersuchungen der beruflichen Umschulung wird die starke Belastung durch Lernanforderungen deutlich. In der Untersuchung von Ulrich (1971, S. 125) gaben 56% der Umschüler an, das Lernen fiele ihnen schwer und 5%, es fiele ihnen sehr schwer. Finanzielle Schwierigkeiten werden ebenfalls von 61% der Umschüler genannt (S. 145); als nur nachgeordnete Belastungsfaktoren werden Schwierigkeiten privater und familiärer Art erwähnt (S. 147).

In der bereits zitierten Umschulungsstudie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hochgürtel und Meuter 1975, S. 69) werden von den befragten 140 Umschülern als die Hauptbelastungen während der Maßnahme genannt:

1. finanzielle Schwierigkeiten (31%)
2. Lernprobleme (26%)
3. Prüfungs- und Leistungsdruck (25%)
4. familiäre Probleme (18%)
5. keine Probleme (21%).

Auch hier kann man davon ausgehen, daß sich etwa die Hälfte der Umschüler in starkem Maße durch das Lernen belastet fühlt, denn die unter 2. und 3. genannten Belastungsfaktoren sind beide auf die Lern- und Leistungsansprüche der Bildungsveranstaltung bezogen. Finanzielle Schwierigkeiten werden hier etwas weniger häufig genannt, als in der Hessen-Untersuchung die Probleme mit der finanziellen Förderung (43%); dabei geht es z. B. um unpünktliche Zahlungen oder eine sehr bürokratische Abwicklung.

Nähere Aufschlüsse über Belastungsfaktoren gibt auch eine Befragung von 316 Abbrechern aus Umschulungslehrgängen des Berufsförderungszentrums Essen (Dierl 1979, S. 11 ff.). Aus den von diesen Teilnehmern geäußerten Schwierigkeiten ergaben sich 5 Schwerpunkte:

1. Die größte Bedeutung wird fachlichen Schwierigkeiten beigemessen – als Rahmenbegriff für stärker kognitive Probleme,

die mit der Menge und Art des Lernstoffes, der zur Verfügung stehenden Zeit und den eigenen Vorkenntnissen zusammenhängen.

2. Die falsche Wahl des Zielberufes wird ebenfalls überdurchschnittlich häufig als Ursache für den Abbruch der Umschulung genannt. Dies kann aus einer unzureichenden Abklärung der Begabung, Neigungen und Berufsvorstellungen der Betroffenen resultieren.
3. Etwas geringere Bedeutung wird solchen Problemen zuerkannt, die mit individuellen und sozialen Gegebenheiten zusammenhängen. Hierbei werden das Ausmaß persönlicher Probleme und die fehlende Hilfe bei Lernschwierigkeiten genannt, etwas weniger häufig auch zu geringe eigene Anstrengungen und fehlende Kontakte zu Lehrkräften und anderen Teilnehmern.
4. Als weniger ausschlaggebend für das Scheitern der Umschulung werden die finanzielle Situation, die Entfernung von der Umschulungsstätte und Erkrankungen eingeschätzt.

Aus dieser Abbrecherstudie wird deutlich, daß Lernprobleme nicht nur starke Teilnehmerbelastungen bilden, sondern auch wesentliche Auslöser für die vorzeitige Beendigung von Umschulungsmaßnahmen sind.

Belastungen durch einzelne Lernprobleme

Ansichts ihrer belastenden Auswirkungen, die bis zum Kursabbruch gehen können, erscheint es geboten, Schwierigkeiten mit dem Lernen genauer als bisher zu untersuchen. Dies soll durch ein diagnostisches Verfahren zur Erfassung von Lernproblemen Erwachsener ermöglicht werden (vgl. Harke 1978), das vom Bundesinstitut gemeinsam mit der Stiftung Rehabilitation Heidelberg entwickelt und in verschiedenen Versionen erprobt wurde. Bei der Hessen-Untersuchung konnte durch Verwendung einer in die Erhebungskonzeption einbezogenen Fassung mit rund 50 Fragen bereits ein breiteres Spektrum von Lernschwierigkeiten erfaßt werden. Dabei stuften Teilnehmer vorgetestete Aussagen über eigene Lernverhaltensweisen und -schwierigkeiten und über Merkmale des Unterrichts und des Dozentenverhaltens auf einer 6stufigen Skala ein, die von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft vollständig zu“ reicht.

Die befragten Lehrkräfte nahmen eine Gewichtung der Probleme ihrer Teilnehmer anhand vorgegebener Kategorien von Lernproblemen vor und gaben Einschätzungen der vermuteten Ursachen ab.

Die einzelnen Lernschwierigkeiten der Teilnehmer lassen sich nach faktorenanalytischer Auswertung in weitgehender Übereinstimmung mit früheren Untersuchungen (vgl. Harke 1978, S. 16) größeren Arten von Lernproblemen zuordnen. Diese werden zur besseren Vergleichbarkeit unter übergreifenden psychischen Bereichen dargestellt: Im kognitiven Bereich zeigen sich vor allem Orientierungsprobleme und unzureichende Lern-Arbeits-techniken, im Bereich der Motivationsprobleme treten Sorgen um die berufliche Zukunft und Vermeidungstendenzen auf, im affektiv-sozialen Bereich sind Selbstunsicherheit und Ängste vor Leistungs- und Prüfungssituationen zu nennen. Diese Trennung ist analytischer Art, in der Realität treten Lernprobleme selten einzeln auf, sondern hängen meist mit anderen zusammen.

Probleme kognitiver Art

Unter diesen Komplex fallen solche Probleme, die mit den Prozessen der Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung des Lernstoffes zusammenhängen. Schwierigkeiten ergeben sich bereits bei der Informationsaufnahme – insbesondere, wenn es um abstraktere Sachverhalte geht. Fast zwei Drittel der Teilnehmer (65%) der Hessen-Untersuchung benötigen zum Verständnis die Angabe konkreter Beispiele oder müssen die praktische Anwendung sehen. Für 37% trifft dies in besonderem Maße zu. Auch die Art der Speicherung und Verknüpfung neuen

Wissens ist ein kennzeichnendes Merkmal des Lernverhaltens. Wie sich zeigte, nimmt das schematische Auswendiglernen einen erheblichen Raum ein: Fast die Hälfte der Teilnehmer (49%) stimmt der Aussage zu „Oft präge ich mir lieber Einzelheiten ein, weil es schwer ist, Zusammenhänge zu verstehen“, für 19% trifft dies weitgehend bis vollständig zu. Verständnisschwierigkeiten hängen häufiger mit den sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen der Teilnehmer zusammen. Die unterschiedliche Zusammensetzung der Teilnehmer wird von den befragten Lehrkräften am häufigsten (von 57%) als Ursache der Lernprobleme von Teilnehmern genannt. Sie wird dann besonders problematisch, wenn einzelne auf eigene Vorbildungsdefizite mit Ausweichverhalten oder Resignation reagieren (vgl. auch Dierl 1979, S. 15): Fast ein Drittel der Befragten (31%) aus Hessen folgen nicht mehr dem jeweiligen Unterricht, wenn ihnen die Vorkenntnisse fehlen.

Auch das eigene Erkennen von Zusammenhängen und das Verständnis für die Struktur eines Stoffgebietes ist für eine größere Anzahl von Teilnehmern ein Problem. 42% stimmen für sich der Aussage zu: „Ich weiß nicht, wie ich mir über ein größeres Gebiet einen Überblick verschaffen kann“; 15% fühlen sich davon weitgehend bis vollständig betroffen. Ein weiteres Anzeichen für kognitive Belastungen sind die sogenannten Transferschwierigkeiten. Über ein Drittel (36%) der einbezogenen Teilnehmer gibt an, Schwierigkeiten beim Übertragen des Gelernten auf andere Aufgaben zu haben. Wie auch von anderen Autoren ausgeführt wird, zeigen sich Lernprobleme vor allem im theoretischen Unterricht (vgl. Ulrich 1971, S. 137, Hochgürtel und Meuter 1975, S. 75, Dierl 1979, S. 15). In der Hessen-Untersuchung beurteilt etwa die Hälfte der Befragten (49%) die Aussage: „Ich habe vor allem in theoretischen Fächern Schwierigkeiten“ als für sich zutreffend, für ein Fünftel (19%) trifft sie weitgehend bis vollständig zu.

Neben den bisher beschriebenen Schwierigkeiten, die sich unter der Bezeichnung **Orientierungsprobleme** zusammenfassen lassen, ist auch die mangelnde Beherrschung verschiedener **Lern- und Arbeitstechniken** beim Festhalten und Ordnen des Stoffes, bei der Planung des Lernens und bei der Verwendung von Hilfsmitteln zu Problemen des kognitiven Bereiches zu rechnen. Das Mitschreiben wichtiger Dinge im Unterricht bereitet 28% der Befragten Schwierigkeiten, über ein Drittel (37%) hält die Notizen für ein Fach nicht nach systematischen Gesichtspunkten zusammen und fast die Hälfte der Auskunftspersonen (47%) ordnet den Stoff vor dem Lernen nicht systematisch.

In der Einschätzung der in die Hessen-Untersuchung einbezogenen Dozenten rangieren die Schwierigkeiten im kognitiven Bereich an erster Stelle. „Schwierigkeiten beim selbständigen systematischen Lernen und Arbeiten, beim Mitschreiben, Ordnen des Stoffes und Vorbereiten praktischer Arbeiten“ werden von 50% der Dozenten als wichtigste Probleme ihrer Teilnehmer beim Lernen genannt.

Probleme der Motivation

Zur Motivation der Teilnehmer sind unterschiedliche Gesichtspunkte zu zählen: die Erwartungen an die Bildungsveranstaltung, die allgemeine Leistungsbereitschaft und das stärker situationsabhängige Lerninteresse, das damit zusammenhängt, wie das Fach, der Unterricht oder der Dozent dem Lernenden gefällt.

Die Motivation der Teilnehmer in der Hessen-Untersuchung ist z. T. durch **Sorgen um die berufliche Zukunft** bestimmt. Etwa die Hälfte (47%) denkt mit Besorgnis an die Zeit nach dem Lehrgang und macht sich Sorgen, ob sie einen Arbeitsplatz erhalten werden (51%); für jeweils ein Drittel der Befragten stimmen diese Aussagen weitgehend oder völlig (28% bzw. 32%). Derartige Befürchtungen belasten einerseits und weisen signifikante Zusammenhänge mit anderen Lernproblemen auf. Sie können sich aber auch motivationsfördernd auswirken, wenn an den Lehrgangsbesuch positive Erwartungen geknüpft werden.

Die Bedeutung der Maßnahmen für die eigene berufliche Zukunft wird allerdings unterschiedlich eingeschätzt; etwa jeweils ein Drittel der Befragten beurteilen die Aussagen: „Der erfolgreiche Abschluß des Lehrgangs hat große Bedeutung für meine beruflichen Zukunftsaussichten“ (29%) sowie: „Was ich im Lehrgang lerne, kann ich beruflich sehr gut verwenden“ (30%) als nicht genau für sie zutreffend.

Die Bedeutung derartiger Belastungen ihrer Teilnehmer wird auch von einem Teil der befragten Dozenten gesehen: etwa ein Viertel (26%) zählt Motivationsprobleme, Sorgen um die berufliche Zukunft und um den Arbeitsplatz zu den im Lehrgang wichtigen Schwierigkeiten.

Zum Bereich der Motivation sind auch solche Probleme zu rechnen, die häufiger als Fähigkeitsmängel beschrieben werden, wie z. B. Konzentrationsprobleme, geringe Aufmerksamkeit, fehlender Ehrgeiz oder geringe Lernbereitschaft. Eine dementsprechend formulierte Vorgabe: „Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren, sich zum Lernen aufzuraffen, leichte Ablenkbarkeit, geringe Ausdauer“ stufen 44% der befragten Dozenten als wichtige Probleme der Teilnehmer in ihrem Kurs ein; sie liegen damit nach den Schwierigkeiten im kognitiven Bereich an der zweiten Stelle wichtiger Kursprobleme.

Ein besseres Verständnis dieses Verhaltens bietet die Interpretation als **Vermeidungstendenzen** im Sinne einer geringen Selbstkontrolle eigenen Verhaltens bzw. der Anstrengungsvermeidung. Die entsprechenden Fragestellungen ergaben in Hessen, daß über ein Viertel der Befragten (28%) dazu neigt, bei Schwierigkeiten schnell aufzugeben; für 10% trifft das weitgehend bis vollständig zu. Etwas über ein Drittel läßt sich bei der praktischen Arbeit leicht durch andere ablenken (32%) oder beklagt die fehlende Ausdauer, etwas fertig zu machen (34%). Zu diesem Lernproblemkomplex gehört auch die Tendenz, nicht mehr zuzuhören, wenn Dozenten den Stoff nicht verständlich erklären: dies trifft für fast 40% der Befragten zu. Vermeidungstendenzen äußern sich auch in einer passiven Haltung, nur dann zu lernen oder zu arbeiten, wenn einem genau gesagt wird, was zu tun ist. Diese Verhaltensweise wird von fast einem Drittel der Befragten (30%) als für sich zutreffend bezeichnet.

Probleme affektiver und sozialer Art

Gefühlsmäßige und soziale Faktoren werden in der beruflichen Weiterbildung häufiger in ihrer Bedeutung unterschätzt und weniger berücksichtigt. Das kann damit zusammenhängen, daß es sich dabei nicht – wie bei kognitiven Prozessen – um Formen des Leistungsverhaltens handelt, sondern um Begleiterscheinungen von Lernprozessen. In vielen Veranstaltungen herrscht deswegen die Vorstellung eines vor allem sachbezogenen Lernens vor.

Affektive und soziale Belastungen zeigen sich einerseits als **Selbstunsicherheit** – z. B. in der Interaktion mit anderen – und als **Ängste** in besonders herausgehobenen **Leistungssituationen**, wie Prüfungen. Eine wichtige Rolle spielt auch das soziale Klima in der Teilnehmergruppe, was sich im Verhalten und in den Beziehungen der Kursmitglieder zueinander ausdrückt. Hinweise auf Selbstunsicherheit ergab die Beantwortung folgender Aussagen: 23% der Teilnehmer haben Angst, von anderen nicht akzeptiert zu werden; 38% der Teilnehmer beschäftigt es noch lange, wenn sie vor anderen einen Fehler gemacht haben. Die wichtige Rolle der Prüfungsangst hatte sich bereits bei den Ergebnissen des Pretests gezeigt, sie wird auch in anderen Untersuchungen betont: 19% der von Hochgürtel und Meuter (1975, S. 78) befragten Umschüler nannten Prüfungsangst als eine besondere Lernschwierigkeit. In einer Verlaufsuntersuchung des Berufsförderungszentrums Essen fühlten sich 22% einer Umschulungspopulation von 514 Personen nervlich stark oder sehr stark durch die Abschlußprüfung belastet; diese Gruppe wies später deutlich höhere Abbruchquoten und Prüfungsdurchfälle auf als die von Prüfungsangst weniger belasteten Umschüler (BfZ Essen 1978, S. 29/30).

Die vorgegebenen Lernproblemkategorien mit affektiv-sozialem Schwerpunkt wurden von den befragten Dozenten der Hessen-Untersuchung in folgender Reihenfolge für wichtig gehalten:

„Selbstunsicherheit, z. B. vor anderen Teilnehmern zu sprechen, im Unterricht Fragen zu stellen“ von 38%;

„Leistungs- und Prüfungsangst“ von 27%;

„Schwierigkeiten in der Teilnehmergruppe, egoistisches oder starkes Konkurrenzverhalten, geringes Verständnis für andere Teilnehmer“ von 9%.

Mit den hier nur im Überblick dargestellten Ergebnissen wurden die wichtigsten Belastungen von Teilnehmern an Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung, vornehmlich an Umschulungsmaßnahmen skizziert. Bereits im Rahmen der Hessen-Untersuchung zeigten sich erhebliche Unterschiede der Teilnehmerbelastung in den unterschiedlichen Bildungsmaßnahmen. Dies hängt u. a. vom jeweiligen Berufsbereich, von der Art und Ausstattung einzelner Maßnahmen, von der Gestaltung des Unterrichts und auch von der Zusammensetzung der Lerngruppe ab. Ziel weiterer Arbeiten im Bundesinstitut soll deshalb sein, mit der Aufdeckung typischer Belastungsfaktoren für bestimmte Adressatengruppen oder Veranstaltungsarten Hinweise auf Ur-

sachen und Ansatzpunkte zur Verringerung der Belastungen zu finden.

Literatur

Adler, S.: Berufliche Bildungsmaßnahmen für Erwachsene ohne Berufsausbildung am Beispiel von Hessen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4/1978, S. 5-10

Berufsförderungszentrum Essen (Hrsg.): Kriterien des Umschulungserfolges. Bfz-Bericht Nr. 13 Berufsförderungszentrum Essen 1978

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Arbeitsstatistik 1978 — Jahreszahlen. Nürnberg 1979

Dierl, B.: Vorzeitige Beendigung von Umschulungsmaßnahmen. Ursachen — Folgen. Bfz-Bericht Nr. 17. Berufsförderungszentrum Essen 1979

Harke, D.: Aspekte der Untersuchung von Lernproblemen in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/1978, S. 13-17

Hochgürtel, G. und Meuter, G.: Berufsbildung Erwachsener in Nordrhein-Westfalen. Reihe Arbeit und Beruf des Ministeriums für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NW. Band 15, Essen 1975

Hofbauer, H.: Wirksamkeit der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Mitt. AB, 1/1979, S. 42-50

Ulrich, G.-A.: Die berufliche Umschulung im gewerblich-technischen Bereich. Essen, Wingen, 1971

Klaus-Detlef R. Breuer/Edgar Sauter

Neue Impulse für die berufliche Weiterbildung: Das „Arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen“

Mit dem im letzten Jahr angelaufenen „Arbeitsmarktpolitischen Programm“ (AMP) [1] will die Bundesregierung einen wesentlichen Beitrag zur präventiven Arbeitsmarktpolitik leisten. Dem dabei u. a. eingesetzten Instrument der beruflichen Qualifizierung der Arbeitnehmer in Betrieben kommt zugleich eine hervorragende bildungspolitische Bedeutung zu. Das Bundesinstitut für Berufsbildung beteiligt sich im Rahmen eines Forschungsprojektes an der Begleitforschung zu diesem Programm.

Zum Ansatz des „Arbeitsmarktpolitischen Programms“

Seit dem Höhepunkt der Beschäftigungsschwierigkeiten im Jahre 1975 ist eine zunehmende regionale Polarisierung des Arbeitsmarktes zu beobachten. Während in den meisten Arbeitsamtsbezirken die Arbeitslosenquote seitdem stetig gesunken ist, blieb sie in anderen sehr hoch bzw. stieg in den letzten Jahren weiter an. Dabei läßt sich eine Konzentration der Arbeitslosigkeit auf im wesentlichen fünf Regionen in der Bundesrepublik feststellen: Ostbayern, das Saarland, das Ruhrgebiet, das niedersächsische „Zonen“-Randgebiet sowie Ostfriesland.

Wegen der strukturell bedingten Probleme in diesen Regionen ist ohne arbeitsmarktpolitische Eingriffe nicht mit einer nachhaltigen Verbesserung der Beschäftigungssituation zu rechnen, und das bedeutet, daß die Arbeitsmarktpolitik dieser Regionalproblematik dadurch Rechnung tragen muß, daß sie ihre Instrumente regionalspezifisch einsetzt [2]. In diesem Sinn ist auch das im Juli 1979 der Öffentlichkeit vorgestellte „Arbeitsmarktpolitische Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen“ (AMP) angelegt, das wegen des ursprünglich auf diese Höchstsumme begrenzten Gesamtvolumens auch als „500-Millionen-Programm“ bekannt wurde. Insgesamt geht es bei diesem Programm darum, durch gezielte Förderung Betriebe zur rechtzeitigen innerbetrieblichen Qualifikationsanpassung zu veranlassen, zur Einstellung längerfristig Arbeitsloser zu ermutigen sowie die soziale Infrastruktur

in den betroffenen Regionen durch die Förderung entsprechender personeller Maßnahmen zu verbessern.

Diesen Zielsetzungen gemäß sieht das AMP in drei Schwerpunkten unterschiedliche Arten der Förderung betrieblicher Qualifizierungen bzw. von Verbesserungen der Beschäftigungssituation vor:

- (1) Berufliche Qualifizierung von Arbeitnehmern in solchen Betrieben, die mit Anpassungs- oder Umstellungsproblemen zu tun haben,
- (2) die Wiedereingliederung Ungelernter oder längerfristig Arbeitsloser,
- (3) Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen zur Verbesserung der sozialen Dienste und der sozialen Infrastruktur.

Unter der Voraussetzung der Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses erfolgt im Schwerpunkt 1 des Programms die öffentliche Förderung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen durch die anteilige Übernahme der Lohnkosten. Dabei wird zwischen folgenden Qualifizierungskategorien unterschieden:

- **Umschulung** mit anerkanntem Ausbildungsabschluß (90% bzw. 100% der Lohnkosten für den gesamten Zeitraum der Qualifizierung),
- **Fortbildung** im Rahmen anerkannter Fortbildungsabschlüsse (90% der Lohnkosten bis zu einem Zeitraum von zwei Jahren) sowie
- Maßnahmen und Lehrgänge zur Qualifizierung für einen neuen Arbeitsplatz („Sonstige“ Qualifizierungsmaßnahmen) gemäß einem mit dem Betrieb festgelegten Plan (80% der Lohnkosten bis zu einem Zeitraum von einem Jahr).

Darüber hinaus werden im Rahmen des Schwerpunktes 2 „Wiedereingliederung Ungelernter sowie längerfristig Arbeitsloser“

- **Einarbeitungsmaßnahmen** mit möglichst breiter Anlernqualifizierung

gefördert. Diese Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich nach dem Grad ihrer Formalisierung und dem damit verbundenen Qualifizierungsniveau; die Intensität der Förderung soll dabei mit dem Qualifizierungsniveau steigen. Zentrales Unterscheidungsmerkmal der Qualifizierungsmaßnahmen ist der anerkannte, auch überbetrieblich verwertbare berufliche Aus- oder Fortbildungsabschluß. Die vorgesehenen Maßnahmen der Umschulung und Fortbildung im ersten Schwerpunkt beziehen sich auf einen solchen Abschluß, während die „Sonstigen“ Qualifizierungsmaßnahmen im Schwerpunkt 1 sowie die „Einarbeitungs- bzw. Anlernqualifizierungsmaßnahmen“ (im Schwerpunkt 2) an betriebsinternen Qualifizierungszielen orientiert sind. Eine Unterscheidung im Formalisierungsgrad zwischen den an internen Zielen orientierten Maßnahmen der Schwerpunkte 1 und 2 besteht in der Betonung einer „planmäßigen“ Grundlage für die Maßnahmen des Schwerpunktes 1.

Das Programm trat gleichzeitig mit der 5. Novelle zum Arbeitsförderungs-gesetz am 1. 8. 79 in Kraft und stieß auf unerwartet starke Nachfrage bei den Unternehmen. Knapp eine Woche nach Anlaufen des Programms lagen für die nach dem „Windhundverfahren“ zu vergebenden Mittel bereits Anträge in Höhe von nahezu einer Milliarde DM vor, so daß das Programm finanziell aufgestockt werden mußte. Neben dem Schwerpunkt 3 (Antragsvolumen: 438 Mio. DM), der Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen im sozialen Bereich vorsieht, fanden vor allem die innerbetrieblichen beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen des Schwerpunktes 1 (Antragsvolumen: 404 Mio. DM) das Interesse der Betriebe; dabei entfällt der bei weitem höchste Anteil der beantragten und geförderten Maßnahmen auf die Kategorie der „Sonstigen“ Qualifizierungsmaßnahmen.

In der Öffentlichkeit wurden neben dem Windhundverfahren bei der Antragstellung, das vermutlich die Großunternehmen begünstigte, vor allem die befürchteten Mitnahmeeffekte [3] kritisiert.

Betriebliche Weiterbildung als arbeitsmarkt- und bildungspolitisches Instrument

Nach dem Arbeitsförderungs-gesetz (§ 43, Abs. 2) wird die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung, „die unmittelbar oder mittelbar von dem Betrieb getragen wird oder im überwiegenden Interesse des Betriebes liegt“ nur dann gefördert, „wenn dafür ein besonderes arbeitsmarktpolitisches Interesse besteht“. Das AMP gibt der beruflichen Weiterbildung als Instrument der präventiven Arbeitsmarktpolitik neue Impulse, die zugleich hohe bildungspolitische Bedeutung besitzen. Im Unterschied zur individuellen Förderung von beruflicher Weiterbildung (Fortbildung und Umschulung) im Rahmen des AFG erfolgt die Vergabe der finanziellen Mittel des Programms über die Entscheidungsinstanzen der betrieblichen Personal- und Qualifizierungspolitik, denn der Betrieb muß für jeden zu qualifizierenden Mitarbeiter einen gesonderten, vom Betriebsrat akzeptierten Förderungsantrag stellen. Das Programm intendiert dabei auch, die Mitverantwortung des Betriebsrates für innerbetriebliche Umstrukturierungen zu stärken. Für den Teilbereich der Qualifizierung bedeutet dies, daß der Betriebsrat die ihm nach dem Betriebsverfassungsgesetz (§§ 96–98) eingeräumten Rechte bei der Organisation und Durchführung beruflicher Bildung (z. B. Vorschläge für die Teilnahme von Arbeitnehmern) in Kooperation mit den Unternehmensleitungen ausschöpft.

Mit der öffentlichen Förderung betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen knüpft das Programm gezielt an die Vorteile der betrieblichen Weiterbildung an und versucht gleichzeitig, möglichen Defiziten in der bisherigen Qualifizierungspraxis der Betriebe entgegenzuwirken.

Die geförderten betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen

- orientieren sich primär an Beschäftigtengruppen unterhalb der betrieblichen Führungsebenen (Ungelernte, Angelernte, Facharbeiter), die bisher – trotz ihres hohen quantitativen Anteils an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen – nicht primär an betrieblicher Weiterbildung beteiligt wurden;

- vermeiden bei der gleichzeitig vorgesehenen Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses die bei außerbetrieblicher Weiterbildung in der Regel auftretenden Risiken der Wiedereingliederung in einen neuen Arbeitsplatz, wozu insbesondere die wenig Qualifizierten bei der derzeitigen Arbeitsmarktsituation kaum bereit sind;
- erhöhen aufgrund des praxisnahen Qualifikationserwerbs die Verwertungschancen der so erworbenen Qualifikationen.

An die Zielsetzung des Programms, die Unternehmensverantwortung für innerbetriebliche Qualifizierungen zu mobilisieren und zu stärken, läßt sich auch die bildungspolitische Erwartung knüpfen, daß durch innerbetriebliche Qualifizierungsförderung, insbesondere bei den Arbeitnehmergruppen, eine höhere berufliche Bildungsbereitschaft erzielt werden kann, die in der Vergangenheit von außerbetrieblichen Weiterbildungsangeboten nicht erreicht wurden bzw. nicht zu einer Teilnahme an Weiterbildung motiviert werden konnten.

Wenn dieses gelingt, kann zum einen der in den letzten Jahren ausgeprägte personalpolitische „Rotationsprozess“ durchbrochen werden, nämlich nicht oder nicht ausreichend qualifizierte Arbeitnehmer zu entlassen und zugleich Arbeitssuchende mit den gewünschten Qualifikationen einzustellen. Zum anderen kann auch über betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen ohne überbetrieblich anerkannten und verwertbaren Abschluß ein für weitere Lernprozesse entscheidendes Qualifikations- und Motivationspotential geschaffen werden. Betriebliche Qualifizierung ist deshalb im Interesse der betroffenen Arbeitnehmer nicht nur unter den primär arbeitsmarktpolitischen Aspekten der erhöhten Arbeitsplatzsicherheit, des innerbetrieblichen Aufstiegs sowie der Chance für höheres Einkommen zu sehen, sondern auch unter den primär bildungspolitischen Gesichtspunkten eines praxisnahen, arbeitsplatzbezogenen Einstiegs in Qualifizierungsmaßnahmen, die weiteren, sukzessiven Qualifikationserwerb (z. B. in Form von Teilfacharbeiterqualifikationen) ermöglichen und darüber hinaus auch die Erreichung überbetrieblich anerkannter Abschlüsse erleichtern.

In dieser Perspektive erhält die betriebliche Weiterbildung eine zunehmende bildungspolitische Bedeutung, die sich auf die gesamte Bildungsbiographie von erwachsenen Arbeitnehmern erstreckt und die auch in den Bereich der außerbetrieblichen Weiterbildung hineinreicht. In diesem Zusammenhang sind auch die mit der betrieblichen Qualifizierung verbundenen Risiken angemessen einzuschätzen [4]. Ausschließlich betriebsbezogene Qualifikation ist vor allem bei erzwungenem Arbeitsplatzwechsel bzw. Arbeitslosigkeit mit dem Risiko der Dequalifizierung und ihren Folgen (z. B. Einkommens- und Statusverlust) verbunden.

Zielsetzungen und Aufgaben des BIBB-Projektes im Rahmen der Begleitforschung zum AMP

Im Auftrag des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung wird die gesamte Begleitforschung zum AMP von fünf wissenschaftlichen Instituten im Rahmen eines Projektverbundes durchgeführt. Außerdem ist das BIBB mit seinem Projekt „Konzepte betrieblicher Weiterbildung für Beschäftigtengruppen unterhalb der Führungsebenen“ an der Begleitforschung des Programmes beteiligt.

Es ist die Aufgabe dieses Projektes, die durch das AMP geförderten betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen sowie die Praxis der Planung, Organisation und Durchführung der Bildungsmaßnahmen im betrieblichen Umfeld ausgewählter Betriebe des Ruhrgebietes zu analysieren, um einen Beitrag zur Entwicklung praxisnaher Konzepte für betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen (insbesondere für Un- und Angelernte) zu leisten und Kriterien für eine effektive öffentliche Förderung betrieblicher Weiterbildung zu entwickeln.

Die zentralen Fragestellungen und Themen der Untersuchung beziehen sich dabei auf

- a) Ziele und Inhalte des geförderten Qualifizierungsangebotes (Struktur der Programme zum Beispiel unter den Aspekten

der Betriebsorientierung, des Praxisbezuges und der Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt);

- b) Zielgruppen und ihre Zusammensetzung unter Berücksichtigung bisher unterrepräsentierter Gruppen wie z. B. Un- und Angelernte;
- c) Instrumentelle Voraussetzungen und Verfahren bei der Planung, Organisation und Durchführung betrieblicher Qualifizierungen (z. B. Bedarfsermittlung, didaktische Organisationsmuster, Erfolgskontrolle);
- d) Bezüge zum betrieblichen Umfeld (z. B. zur Personalplanung und -politik, Ausbau der Weiterbildungsarbeit, Art und Umfang technisch-organisatorischer Veränderungen);
- e) Konsequenzen der Qualifizierung für die beteiligten Arbeitnehmer (z. B. Arbeitsanforderungen, Aufstieg, Arbeitsplatzsicherheit, Arbeitszufriedenheit, Einkommen).

Das bildungspolitische und arbeitsmarktpolitische Interesse des Projektes wird durch die Chancen und Risiken betrieblicher Qualifizierung geprägt; im Interesse der Betroffenen ist dabei von den Vorteilen betrieblicher Qualifizierung mit der Zielsetzung auszugehen, durch betriebliche Qualifizierungsmaßnahmen auch den Einstieg in einen sukzessiven Qualifikationserwerb und damit in eine vollwertige Weiterbildungschance mit anerkannten Abschlüssen zu eröffnen. Die Begleituntersuchung im Rahmen des Projektes erfolgt deshalb auch unter der Zielsetzung, Ansatzpunkte für die Ergänzung und Erweiterung betriebsorientierter Qualifizierungsmaßnahmen zu gewinnen, um einen Beitrag zur Entwicklung entsprechender Konzepte und Strategien zu leisten.

Voraussetzungen für die Entwicklung von Konzepten betrieblicher Weiterbildung sind die eingehende Kenntnis des Qualifizierungsangebotes und der betrieblichen Qualifizierungspraxis sowie Informationen über Probleme, Ressourcen und Strategien der betrieblichen Qualifizierungs- und Beschäftigungspolitik. Der Ansatzpunkt für die Ermittlung dieser Informationen liegt bei den geförderten Maßnahmen der ausgewählten Betriebe. Die Effizienz und der Erfolg, d. h. die Qualität dieser Maßnahmen, hängen von zahlreichen Faktoren ab, die die Maßnahmen in den Phasen ihrer Planung, Organisation, Durchführung und Kontrolle bestimmen.

Im Rahmen der Begleituntersuchung sind deshalb die Dimensionen des Planungs- und Organisationszusammenhanges, des Durchführungs- bzw. Realisationszusammenhanges und des Kontroll- und Prüfungszusammenhanges zu unterscheiden, in denen die einzelnen Maßnahmen von jeweils unterschiedlichen Faktoren wesentlich beeinflusst und gestaltet werden. Die Zuordnung einzelner Faktoren zu einem der genannten Zusammenhänge ist jedoch nicht immer eindeutig vorzunehmen, da sich die Zusammenhänge als Phasen z. T. überschneiden und überlappen. Zugleich sind auch solche determinierenden Merkmale zu unterscheiden, die in allen genannten Dimensionen von Bedeutung sind, wie z. B. die fachlichen Inhalte und Ziele, die Organisationsform (Teil- oder Vollzeitmaßnahme), die Dauer, das Anforderungsniveau einer Bildungsmaßnahme sowie die Gründe für ihre Durchführung.

Zur Realisierung der Zielsetzungen der Begleituntersuchung und zur differenzierten Beantwortung der Untersuchungsfragenstellungen sind unterschiedliche Typen von Informationen (z. B. quantitative Daten, Einschätzungen von Teilnehmern, Angaben über betriebliche Handlungsorientierungen und Normen) und damit auch unterschiedliche Methoden der Informationssammlung und -erhebung erforderlich. Die Ermittlung von Informationen und Daten erfolgt durch

- Auswertung von schriftlichen Unterlagen (z. B. von Aus- und Weiterbildungsplänen);
- Befragung der an den Weiterbildungsmaßnahmen Beteiligten (Teilnehmer, Weiterbildungs- und Personalmanagement, Betriebsrat, Aus- und Weiterbildungspersonal);
- Expertengespräche mit Vertretern von Verbänden, der Arbeitsverwaltung und Weiterbildungseinrichtungen.

Die außerordentlich unterschiedlichen Bedingungen und vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten betrieblicher Qualifizierungspraxis erfordern die Erfassung, Analyse und Interpretation komplexer betrieblicher Zusammenhänge [5]; das Projekt entspricht dieser Anforderung durch einzelbetriebliche Fallstudien. Dabei ist die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse im Kontext der von der Bundesanstalt für Arbeit erhobenen statistischen Daten zu den Maßnahmen des gesamten Programms sowie der Ergebnisse der im Rahmen der Begleitforschung durchgeführten schriftlichen Betriebsbefragung zu sehen.

Anmerkungen

- [1] Arbeitsmarktpolitisches Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen, hrsg. vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Bonn, Juli 1979.
- [2] Hinsichtlich der regionalen Auswirkungen scheinen sich erste Erfolge des Programms abzuzeichnen. Bei einem Erfahrungsaustausch über das Programm im April 1980 konnte das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung feststellen, daß die Arbeitslosigkeit in den vom Programm erfaßten Regionen im Vergleich zum Vorjahr ganz erheblich zurückgegangen ist. Während die Arbeitslosenquote für das gesamte Bundesgebiet im Februar 1980 mit 4,3% um 0,7% niedriger lag als vor einem Jahr, ist im Durchschnitt der 23 geförderten Arbeitsamtsbezirke des Programms im gleichen Zeitraum die Arbeitslosenquote um 1,2% auf 7,3% gesunken. Dieser Erfolg dürfte zumindest teilweise auf das AMP zurückzuführen sein.
- [3] Die eventuell auftretenden Mitnahmeeffekte können für den Teilbereich der öffentlichen Förderung betrieblicher Weiterbildung insoweit durchaus positiven Charakter besitzen, als sich die Betriebe in ihrer bisherigen Weiterbildungsleistung bestärkt sehen und zu weiteren Qualifizierungsbemühungen ermuntert werden.
- [4] Vgl. dazu die Argumente der Kritik und Gegenkritik an der betrieblichen Weiterbildung bei Brehm, K.-H., Betriebliche Weiterbildung in der bildungspolitischen Diskussion. In: Beiträge zur betrieblichen Bildungsarbeit von Mitarbeitern des Hauptbereichs Bildungspolitik der Siemens AG, München, September 1979, S. 53–58.
- [5] Auch die unlängst erschienene Studie des Instituts der Deutschen Wirtschaft (Winter, H., Tholen, H.-H.: Betriebliche Weiterbildung. Daten, Strukturen, Trends, Köln 1979) zeigt, daß die komplexen Handlungsfelder betrieblicher Weiterbildung sich durch ausschließlich quantitatives Vorgehen nicht angemessen erschließen lassen.

Helge Harff/Georg Willmes

Ausbildung von Frauen in Männerberufen

Ergebnisse einer Untersuchung in Hessen

Mitte dieses Jahres legte der Hessische Sozialminister der Öffentlichkeit den Ergebnisbericht einer in seinem Hause durchgeführten empirischen Studie zur Problematik der Ausbildung von Frauen in „Männerberufen“ [1] vor.

Die Studie versucht, durch eine Befragung weiblicher Auszubildender, die einen sogenannten „Männerberuf“ erlernen oder erlernt haben, Informationen zu den Schwierigkeiten und Problemen einer solchen Berufsausbildung zu gewinnen. Die

Ergebnisse zeichnen ein Bild erstaunlicher Problemlosigkeit: Reibungslose Bewältigung der Anforderungen in der Ausbildung, hohe Berufs- und Betriebstreue nach der Ausbildung, hohe Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt, niedrige Abbruchquote, hohe Zufriedenheit mit Berufswahl, Beruf und Betrieb.

Vorgehen

Unter den möglichen Informantengruppen (Unternehmer, Ausbilder, Kollegen etc.) wurden die weiblichen Auszubildenden zur Befragung ausgewählt, weil sie alle Phasen des Ausbildungsgangs mit den dazugehörigen Problemen aus eigener Anschauung kennen. Der finanzielle und zeitliche Rahmen des Projekts und das Interesse, viele Betroffene zu befragen, ließ lediglich eine standardisierte schriftliche Befragung zu. Ein Fragebogen wurde an insgesamt 797 in einem **Männerberuf** ausgebildete Frauen in Hessen versandt. Vierzehn Berufe und Berufsgruppen wurden berücksichtigt, 458 Frauen, das sind etwa 60%, sandten auswertbare Fragebogen zurück.

Tabelle 1: Erfaßte Berufe und Anzahl der auswertbaren Fragebogen

Beruf/Berufsgruppe	Anzahl der auswertbaren Fragebogen
Konditor	89
Druckgewerbe	64
Holzbe- und -verarbeitung	41
Raumgestalter	41
Elektriker	30
Bäcker	37
Maler und Lackierer	24
Papierverarbeiter	24
Bau- und Ausbaugewerbe	18
Metallgewerbe	14
Tankwart	13
Fleischer	13
Werkstoffprüfer	9
Sonstige	12
Insgesamt	458

Nach einzelnen Berufen bzw. Berufsgruppen gab es Besetzungen zwischen 9 (Werkstoffprüfer) und 89 (Konditoren) der auswertbaren Fragebogen. Die in der Studie vorgenommene Auswertung bezieht sich deshalb auch in der Regel auf die gesamte, aus allen Berufsgruppen zusammengesetzte Stichprobe. Aussagen zu einzelnen Berufsgruppen erfolgen lediglich bei augenfälligen Abweichungen.

Die für eine schriftliche Befragung hohe Rücksendungsquote und die Tatsache, daß viele Befragte unaufgefordert zusätzliche **Erfahrungsberichte** einsandten, läßt auf ein hohes Interesse der unmittelbar Betroffenen am Problem schließen.

Struktur der Stichprobe

Etwa ein Drittel der Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung über 23 Jahre alt, zwei Drittel 22 Jahre und jünger. Über 80% (373 Frauen) hatten ihre Ausbildung abgeschlossen, 54 befanden sich noch in der Ausbildung und 30 hatten die Ausbildung abgebrochen [2]. Ungefähr je die Hälfte lebte in Verdichtungsgebieten (Rhein-Main-Gebiet und Kassel, 51,5%) und in **ländlichen Gebieten** (restliches Hessen, 48,5%).

In den Verdichtungsgebieten konzentrieren sich die Berufsgruppen Druckgewerbe (75%), Tankwart (69%) und Papierverarbeitung (67%), in den ländlichen Gebieten die Berufsgruppen Bäcker (73%) und Fleischer (69%).

Die schulische Vorbildung der befragten Frauen kennzeichnet folgende Übersicht:

Tabelle 2: Schulische Vorbildung

Schulform	absolut	%
Hauptschule	205	44,8
Realschule	105	22,9
Berufsfachschule	84	18,3
Gymnasium mit und ohne Abitur	39	8,5
Sonstige (ohne Abschluß einer der vorgenannten Schulformen)	25	5,5
Insgesamt	458	100

Lediglich bei den Realschulabsolventinnen ergab sich mit 67% ein deutliches Übergewicht in den Verdichtungsgebieten.

Überdurchschnittlich viele Hauptschulabsolventinnen finden sich in den Ausbildungsberufen Tankwart (85%), Fleischer (77%), Konditor (70%), Papierverarbeitung (63%) und Bäcker (60%). Realschülerinnen sind überdurchschnittlich bei den Werkstoffprüfern (78%), Druckgewerbeberufen (45%) und Elektrikern (43%) vertreten.

In den Holzbe- und -verarbeitungsberufen besteht mit 34,1% ein bemerkenswerter Anteil von Gymnasiastinnen unter den weiblichen Auszubildenden. Dies mag zum einen im Modetrend auf diesen Beruf, zum anderen in seiner Funktion als Durchgang zum Architekturstudium begründet sein.

Stark überdurchschnittlich viele Gymnasiastinnen befinden sich auch unter den Auszubildenden im Metallgewerbe (21%) und bei den sonstigen Berufen (17%), die in der Untersuchung allerdings kleine Besetzungen (14 und 12) aufweisen.

Wahl des Ausbildungsberufs

Auf die endgültige Wahl des Ausbildungsberufs wirken eine Vielzahl von Faktoren: Motivation und Interesse, Einflüsse der Umwelt von den Eltern bis zur Berufsberatung, die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und die allgemeine Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt.

Die Anregung, den gewählten Beruf anzustreben, kam bei 64% der Befragten aus dem Umkreis der Eltern, Geschwister, Bekannten und Verwandten. Institutionen im engeren Sinne (Berufsberater des Arbeitsamtes und Schule) wurden bei dieser Frage nach der ersten Orientierung nur in einem Fünftel der Fälle genannt. Von Interesse ist, daß die Eltern in ländlichen Gebieten, Schule und Arbeitsamt hingegen in den Verdichtungsgebieten eine überdurchschnittliche Erstorientierung gaben. Anregungen aus den Medien gab es in weniger als 5% der Fälle. Hierbei ist jedoch auf die in letzter Zeit verstärkte Informationsarbeit von Presse, Rundfunk und Fernsehen in diesem Bericht hinzuweisen.

Unter den Entscheidungsgründen für die Berufswahl wurde von den 458 Befragten am häufigsten persönliches Interesse genannt (373 Fälle), mit großem Abstand Zukunftssicherheit (138 Fälle), darauf mit etwa je 100 Nennungen gleicher Beruf der Eltern, gute Verdienstmöglichkeiten und Ausbildungsmöglichkeit im elterlichen Betrieb [3].

In 40% der Fälle wurde die Ausbildungsstelle durch die Eltern, in weiteren 40% aufgrund eigener Bewerbung erworben. Das Arbeitsamt vermittelte lediglich 17% der Fälle erfolgreich.

Über die Anzahl erfolgloser Bewerbungen von Mädchen gibt die Untersuchung keine eindeutige Aussage. Aus der Verneinung der Frage: „Haben Sie auf Ihre Bewerbungen Absagen erhalten, weil Sie sich als Mädchen beworben haben?“ (über 70% Nein-Antworten) kann nicht ohne weiteres auf eine hohe Zahl erfolgreicher Erstbewerbungen geschlossen werden.

Die engere Umwelt, vor allem das Elternhaus, bildet den stärksten Einflußfaktor sowohl bei der Entscheidung für einen

bestimmten Beruf als auch bei der erfolgreichen Vermittlung einer Ausbildungsstelle. Ein weiterer gewichtiger Faktor für die Erlangung eines Ausbildungsplatzes ist die persönliche Initiative des Interessenten. Schule und Arbeitsamt sind bei der Orientierung auf einen Beruf ebenso wie bei der Vermittlung eines Ausbildungsplatzes bei den Mädchen in Männerberufen nicht dominierend.

Ausbildungsverlauf

Mit 120 Fällen waren über ein Viertel der befragten Frauen die einzigen Auszubildenden in ihrem Betrieb. Die restlichen 338 Frauen lernten mit anderen Auszubildenden zusammen, 60% in Betrieben mit bis zu fünf, 40% in Betrieben mit mehr als fünf Auszubildenden. Bis auf wenige Ausnahmen waren sie mit männlichen Auszubildenden zusammen.

Bemerkenswert ist, daß entgegen der landläufigen Meinung, Frauen in Männerberufen hätten doppeltes zu leisten, 87% der Befragten die an sie gestellten Anforderungen als gleich hoch im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen einschätzten. 46% gaben allerdings an, daß ihnen physische Erleichterungen, vor allem bei körperlich schwerer Arbeit, gewährt wurden.

Über eine besondere Rücksichtnahme der Ausbilder wußten nur 16% zu berichten. Überdurchschnittlich viel Rücksicht auf die weiblichen Auszubildenden wurde dagegen im Baugewerbe und Tankwartberuf gemeldet.

Das Verbot einzelner Arbeiten während ihrer Ausbildung gaben 17% der Befragten an. Eine Ausnahme besteht hier in der Holzbe- und -verarbeitung, wo immerhin 32% mit dem Verbot einzelner Arbeiten konfrontiert waren.

Eine besondere Ausstattung des Ausbildungsbetriebs für die weiblichen Auszubildenden war in mehr als der Hälfte der Betriebe nicht gegeben. Es fehlten getrennte sanitäre Anlagen und getrennte Umkleieräume. Eine besondere Betreuung weiblicher Auszubildender gab es in elf Betrieben, wobei über die Art dieser Betreuung allerdings keine Angaben in der Studie enthalten sind.

Schwierigkeiten bei der Bewältigung der an sie gestellten fachpraktischen und theoretischen Anforderungen räumten nur ganz wenige Mädchen ein (5 bzw. 6%). Abweichungen hierzu gab es in der fachpraktischen Ausbildung bei den Raumgestaltern, in der theoretischen Ausbildung bei den Elektrikern, wo jeweils etwa 20% Schwierigkeiten angaben. Der Fragebogen ließ hierzu die Möglichkeit der Spezifizierung der Schwierigkeiten offen. Ein häufig genanntes Problem ist die Mathematik.

Die wenigen in der Ausbildung aufgetretenen Schwierigkeiten waren offensichtlich auch für kaum eine Frau Grund, die Ausbildung abzubrechen. Zu Abbrüchen kam es lediglich in 30 Fällen. Davon nannten nur fünf Frauen Schwierigkeiten beim theoretischen Unterricht, eine bei der fachpraktischen Ausbildung.

Die überwiegende Mehrzahl der Befragten war mit Berufswahl, Beruf und Ausbildungsbetrieb zufrieden. Fast drei Viertel gab an, zum Zeitpunkt ihres Ausbildungsbeginns keinen anderen Beruf lieber erlernt zu haben und 86 würden sich erneut für die gleiche Ausbildung entscheiden. Davon würden über die Hälfte (53%) wieder in ihrem Ausbildungsbetrieb beginnen. Lediglich 12% zögen einen anderen Betrieb vor.

Kritik gab es nur in außergewöhnlich engem Rahmen: 13% der Frauen wünschten sich eine Ausbildung unter besseren Bedingungen. Von den etwa 7%, die ihren Beruf nicht noch einmal erlernen möchten, gaben 1,5% als Grund an, daß sie als Frau nicht akzeptiert werden, und je 3%, daß der Beruf für Frauen nicht geeignet oder die Ausbildung für Frauen zu schwierig sei.

Diese zum Ausbildungsverlauf erhobenen Daten vermitteln ein Bild erstaunlicher Problemlosigkeit. Es hat den Anschein, als hätten sich die weiblichen Auszubildenden von vornherein voll in ihre Berufsrolle integrieren können und seien auch ohne weiteres akzeptiert worden. Hieraus wäre die Schlußfolgerung zu ziehen, daß ganz entscheidend für eine zahlenmäßig umfang-

reichere Tätigkeit von Frauen in Männerberufen in erster Linie die entsprechende Entscheidung der Frauen ist. Besonders schlagend ist der Befund, daß über die Hälfte der Befragten, vor die Wahl gestellt, heute noch einmal den gleichen Beruf erlernen möchten und dies zudem im gleichen Ausbildungsbetrieb.

Derzeitige Berufstätigkeit

Etwa 80% der in die Untersuchung einbezogenen Frauen übten eine Berufstätigkeit aus, die Hälfte davon im Ausbildungsbetrieb. Der Wechsel zu einem anderen Betrieb war in einer Vielzahl von Fällen gleichzeitig mit einem Berufs- bzw. Tätigkeitswechsel verbunden. Von den im erlernten Beruf Tätigen (246 Fälle) arbeiteten 90% im Ausbildungsbetrieb, von den Berufswechslerinnen (117) jedoch nur 9%.

Nicht berufstätig waren 88 Frauen. Davon waren 10 arbeitslos, 54 vorübergehend und lediglich 24 dauernd aus dem Berufsleben ausgeschieden. Die letztgenannte Kategorie liegt in der Größenordnung von etwa 4%. Diese Zahlen zeugen von einer hohen Verfügbarkeit der gewerblich-technisch ausgebildeten Frauen für den Arbeitsmarkt.

Berufsspezifische Besonderheiten

Im papierverarbeitenden und im Druckgewerbe (vor allem Buchbinder, Schriftsetzer, Farbenlithographen und Schilder- und Lichtreklamehersteller) fällt der überdurchschnittliche Beitrag von Schule und Arbeitsverwaltung bei der Berufsorientierung auf.

In den metallgewerblichen Berufen (vor allem Graveur, Schmied, Gas- und Wasserinstallateur und Schlosser) war der Anteil der weiblichen Auszubildenden, die lieber einen anderen Beruf erlernt hätten, ebenso wie der Anteil derer, die heute in einem anderen Beruf tätig sind, überdurchschnittlich hoch.

Die Mechanikerinnen (vor allem Kraftfahrzeugmechaniker, Uhrmacher) nannten besonders selten die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung bei der Frage nach der beruflichen Erstinformation. In dieser Gruppe ist auch der höchste Anteil an der Kategorie sonstige Schulabschlüsse.

Bei den elektrotechnischen Berufen (vor allem Elektroinstallateur und Radio- und Fernsehtechniker) wurden am häufigsten Schwierigkeiten im theoretischen Unterricht genannt. Dennoch würde nur eine einzige Auszubildende von den 30 Befragten sich heute nicht mehr für diesen Beruf entscheiden; ein weiteres hervorstechendes Merkmal dieser Berufsgruppe.

Im Bäckerberuf waren die Befragten sehr häufig die einzigen im Betrieb Ausgebildeten. Hier wurden auch überdurchschnittlich häufig Erleichterungen gegenüber den Jungen angegeben.

Der elterliche Ausbildungsbetrieb dominiert im ländlichen Bereich. Dies gilt vor allem im Fleischerhandwerk sowie im Bau- und Ausbaugewerbe.

Die erwähnte Durchgangsfunktion der Holzbe- und -verarbeitung für ein anschließendes Architekturstudium erklärt den in dieser Gruppe überdurchschnittlich großen Anteil von zur Zeit nicht berufstätigen Frauen.

Die in den Verdichtungsgebieten konzentriert auftretende Ausbildung von Mädchen zu Tankwarten ist dadurch charakterisiert, daß sie von überdurchschnittlich vielen nicht als Wunschberuf genannt wurde. Hier wurde überdurchschnittlich häufig die Meinung vertreten, daß an Mädchen niedrigere Anforderungen gestellt werden als an Jungen.

Schlußfolgerungen [4]

Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, daß die eigentlichen Hindernisse, die einer weiblichen Tätigkeit in sogenannten Männerberufen entgegenstehen, gar nicht so sehr in der beruflichen Ausbildung selbst, als vielmehr im Vorstadium der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf liegen. Dadurch sind insbesondere Schule und Arbeitsverwaltung angesprochen, weitere Anstrengungen zu unternehmen, Mädchen über die Möglichkeit einer Berufstätigkeit im gewerblich-technischen Bereich zu informieren.

Tabelle 3: Ergebnisse der Studie auf einen Blick

Berufsgruppe		Merkmal	Durchschnitt aller Befragten	Papierver- arbeiter	Druckgewerbe	Mechaniker	Elektriker	Bäcker	Konditor	Fleischer	Bau- und Ausbau- gewerbe	Raumgestalter	Holzbe- und -verarbeitung	Maler und Lackierer	Werkstoff- prüfer	Tankwart	Metallgewerbe
Wohnort in Verdichtungsgebieten			51,5		+			-		-					+	+	
Geburtsjahr	bis 1952		16,2	+											+	+	
	1953 – 1955		21,0														
	1956 – 1958		34,3									+					
	1959 u. j.		28,6			+					+						
Schulab- schluß	Hauptschule		44,8						+	+						+	
	Realschule		22,9		+		+								+		
	Gymnasium		8,5										+				+
	Sonstige		5,5			+											
Erstinfor- mation	Eltern		46,9							+				+		+	
	Berufsberatung		13,1	+		-									+		
	Lehrer		7,9		+												
	Medien		4,4														
	selbst		5,5							+							
lieber anderen Beruf			20,1							-			-			+	+
Vermittlung des Arbeits- platzes	Bewerbung		39,3		+												
	Arbeitsamt		16,8										-		+		
	Zeitungsanzeige		2,2														
	Eltern		39,5				+			+	+						
Absagen erhalten			21,6	-											-		
Einzig Auszubildende			26,2		-			+	-		+				-		
Weitere Azubi im Betrieb	1 – 3		43,0						+								
	4 u. mehr		29,0		+		+								+		
Nur Mädchen in Ausbildung			4,1						+	+							
Ausbildung auch in anderen Berufen			39,7	-	+		+						-		+		
Anforde- rungen	niedriger		5,0													+	
	gleich		86,4			+		+									
	höher		7,7														
Erleichterungen			45,9	-		-		+							+	-	
Rücksichtnahme			15,9	-		-					+				-		
Verbot einzelner Arbeiten			17,2				-						+		+		
Schwierigkeiten in	Praxis		5,2								+						
	Theorie		5,7				+										
Abschluß der Ausbildung			92,2	-													-
Nochmalige Wahl des gleichen Berufs			86,2		-		+				+						
derzeitige Tätigkeit	noch im Beruf		53,7								+						
	in anderem Beruf		25,5														
	nicht berufstätig		19,2										+		+		+
Zahl der Fälle			458	24	64	29	30	37	89	13	18	41	41	24	9	13	14

+ : Anteil innerhalb der Berufsgruppe erheblich über dem Gesamtdurchschnitt

- : Anteil innerhalb der Berufsgruppe erheblich unter dem Gesamtdurchschnitt

Fragebogen des Hessischen Sozialministers



Der Hessische Sozialminister

M-IA4-4172

In der Antwort bitte verschiedene Gesichtspunkte anführen

Postanschrift: Postfach 21 05, 6300 Wiesbaden 1

6200 Wiesbaden, Datum des Poststempels
Adolfallee 53 und 55
Telefon (061 21) 61506-608
Fernschreiber 04 186-817

Sehr geehrte Frau

Sie haben sicher in den letzten Wochen und Monaten die Diskussion um die hohe Arbeitslosigkeit bei Frauen verfolgt. In engem Zusammenhang damit ergibt sich die Frage, warum Frauen immer wieder die gleichen Berufe wählen und nur wenige in typischen Männerberufen ausgebildet werden.

Sie gehören zu den Wenigen, die einmal einen derartigen Beruf erlernt haben.

Wir möchten Ihnen hierzu einige Fragen stellen und bitten Sie sehr herzlich um Ihre Mitarbeit. Ihre Antworten tragen dazu bei, neue Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen zu finden, die in den nächsten Jahren aus der Schule entlassen werden. Es versteht sich von selbst, daß alle Ihre persönlichen Angaben vertraulich behandelt und nicht weitergegeben werden.

Bitte beantworten Sie alle Fragen sorgfältig und senden Sie uns mit dem Freiumschlag den Fragebogen möglichst bis zum 20. November 1978 zurück.

Mit einem besonderen Dank für Ihre Mühe verbleibe ich

mit freundlichen Grüßen

Der Hessische Sozialminister

Armin Claus

Fragebogen

1. Angaben zur Person

- 1.1 Name
Mädchenname.....
1.2 Vorname.....
1.3 Geburtsdatum.....
Staatsangeh.....
1.4 Wohnort bei Beginn der Berufsausbildung.....
1.5 Derzeitige Anschrift.....
Straße.....
PLZ/Wohnort.....

1.6 Schulbildung

- | | | |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Sonderschule | mit Abschluß | ohne Abschluß |
| Hauptschule | mit Abschluß | ohne Abschluß |
| Realschule | mit Abschluß | ohne Abschluß |
| Zweijährige Berufsfachschule | mit Abschluß | ohne Abschluß |
| Einjährige Berufsfachschule | mit Abschluß | ohne Abschluß |
| Fachoberschule | mit Abschluß | ohne Abschluß |
| Gymnasien | mit Versetzung nach Klasse 11 | ohne Versetzung nach Klasse 11 |
| Gymnasien | mit Reifezeugnis | Klasse 11-13 ohne Reifezeugnis |
| Sonstige | mit Abschluß | ohne Abschluß |

2. Gründe für die Wahl des Ausbildungsberufs

- 2.1 Wer hat Sie zuerst auf diesen Beruf aufmerksam gemacht?

- Eltern und Geschwister
Bekannte und andere Verwandte
Berufsberater des Arbeitsamts
Lehrer
Informationen durch Presse/Rundfunk

2.2 Warum haben Sie sich für diesen Ausbildungsberuf entschieden? (mehrere Antworten möglich)

- zukunftsicher
persönliches Interesse
bietet gute Verdienstmöglichkeit
Ausbildungsmöglichkeit im elterlichen Betrieb
verkehrsgünstige Lage des Betriebs
Meine Eltern bzw. Geschwister
üben den gleichen Beruf aus
Meine Verwandten
üben den gleichen Beruf aus
Dieser Beruf war für den Besuch einer
Fachschule/Hochschule Voraussetzung
von Vorteil

Hätten Sie lieber einen anderen Beruf erlernt?

- Ja
Nein

Wenn ja, welchen?

2.3 Wie haben Sie Ihren Ausbildungsplatz gefunden? (nur eine Antwort möglich)

- Durch Bewerbung beim Ausbildungsbetrieb
durch Vermittlung des Arbeitsamts
auf Grund einer Anzeige
durch Vermittlung der Eltern

2.4 Haben Sie auf Ihre Bewerbungen Absagen erhalten, weil Sie sich als Mädchen beworben haben?

- Ja
Nein

Wenn ja, wieviele?

2.5 In welchem Jahr haben Sie Ihren
Ausbildungsvertrag abgeschlossen

19

3. Angaben zur Ausbildung

3.1 Waren Sie die einzige Auszubildende in Ihrem
Ausbildungsbetrieb?

- Ja
Nein

(Wenn ja, bitte weiter bei 3.3)

Wieviel Auszubildende waren außer
Ihnen noch im Betrieb?

Davon im gleichen Ausbildungsjahr

Nur Mädchen?

- Ja
Nein

3.2 Wurde in diesem Ausbildungsbetrieb außer in
dem von Ihnen gewählten auch in anderen
Ausbildungsberufen ausgebildet?

- Ja
Nein

Wenn ja, in welchen?

Nur Mädchen?

- Ja
Nein

Nur Jungen?

- Ja
Nein

3.3 Hatten Sie während der Ausbildung den Eindruck
genommen, daß die Anforderungen im Vergleich zu
männlichen Auszubildenden

- niedriger
gleich hoch
höher
waren?

3.4 Wurde Ihnen im Falle

- körperlich schwerer
schmutziger
der Witterung ausgesetzter
farmenzeugender Arbeiten
Erleichterungen im Vergleich zu männlichen
Auszubildenden gewährt?

- Ja
Nein

3.5 Hatten Sie den Eindruck, daß der/die Ausbilder
und Mitarbeiter des Betriebes auf Sie besonders
Rücksicht genommen haben, weil Sie als
Mädchen diesen Beruf gewählt hatten?

- Ja
Nein

3.6 Hat es einzelne Arbeiten gegeben, die Sie
während Ihrer Ausbildung nicht ausführen
durften?

- Ja
Nein

Wenn ja, welche?

3.7 War der Ausbildungsbetrieb auf weibliche
Auszubildende durch

- getrennte sanitäre Anlagen
getrennte Umkleieräume
besondere Betreuung für weibliche
Auszubildende
eingestellt?

3.8 Hatten Sie als Mädchen besondere
Schwierigkeiten bei der Bewältigung der
fachpraktischen Ausbildung

- Ja
Nein

des theoretischen Unterrichts

- Ja
Nein

Wenn ja, welche

3.9 Haben Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen?

- Ja
Nein

3.10 Würden Sie heute - vor die Wahl gestellt - Ihren
Ausbildungsberuf nochmals erlernen wollen?

- Ja
Nein
wenn ja,
im damaligen Ausbildungsbetrieb
in einem anderen Ausbildungsbetrieb,
nur unter besseren Bedingungen

wenn nein,

- weil ich als Mädchen nicht akzeptiert werde,
weil ich eingesehen habe, daß dieser Beruf
für Mädchen nicht geeignet ist,
weil die Ausbildung in diesem Beruf
für mich als Frau zu schwierig ist.

4. Derzeitige Berufstätigkeit

4.1 Sind Sie noch in Ihrem Ausbildungsbetrieb,
sind Sie in einem anderen Betrieb
beschäftigt?

4.2 Sind Sie in Ihrem erlernten Beruf noch tätig?

- Ja (Wenn ja, endet für Sie der Fragebogen)
Nein (Wenn nein, beantworten Sie bitte noch die
folgenden Fragen)

4.3 Sind Sie in einem anderen Beruf tätig?

- Ja
weil ich im erlernten Beruf keinen
Arbeitsplatz gefunden habe
wegen finanzieller Besserstellung
aus persönlichen Gründen
wegen besserer Aufstiegsmöglichkeiten
wegen günstiger Arbeitszeit
wegen besserer Arbeitsbedingungen
(z. B. weniger Schmutz, Lärm,
körperliche Belastung).

- Nein
weil ich arbeitslos bin
weil ich vorübergehend ausgeschieden bin
weil ich für dauernd ausgeschieden bin.

4.4 Zeigen sich in Ihrem jetzigen Beruf die gleichen
Schwierigkeiten wie in Ihrem Ausbildungsberuf?

- Ja
Nein

Die Entscheidung eines Mädchens für eine solche Tätigkeit stellt, wie die Untersuchung klar zeigt, kaum ein Risiko dar, weder für das Mädchen selbst noch für den Betrieb. Dies wird deutlich aus den Ergebnissen:

- Über 90% der Auszubildenden hatten ihre Ausbildung abgeschlossen;
- ganz aus dem Berufsleben ausgeschieden ist nur ein verschwindend geringer Anteil von etwa 4%, dagegen üben 80% eine Berufstätigkeit aus;
- über die Hälfte sind noch in ihrem erlernten Beruf tätig;
- ein sehr hoher Anteil von knapp 40% arbeitet im erlernten Beruf im Ausbildungsbetrieb;

- 90% der Frauen sind mit ihrer Wahl eines für Frauen nicht typischen Berufes zufrieden und ebenso viele würden diesen Beruf erneut wählen.

Anmerkungen

- [1] Hessischer Sozialminister (Hg), Hemmnisse bei der Ausbildung von Mädchen in „Männerberufen“? Ergebnisse einer Befragung, Wiesbaden, Juli 1979.
- [2] In einem Fall erfolgte hierzu keine Angabe.
- [3] Bei dieser Frage war eine Mehrfachnennung möglich.
- [4] In einem Anschlußprojekt an die hier vorgestellte Studie untersucht der Hessische Sozialminister in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Landesausschuß für Berufsbildung die Erfahrungen der Inhaber, Ausbilder und Betriebsräte hessischer Ausbildungsbetriebe, die weibliche Lehrlinge in einem sogenannten Männerberuf ausbilden oder ausgebildet haben. Die Ergebnisse dieser Studie sind voraussichtlich Mitte 1980 zu erwarten.

Edgar Sauter

Weiterbildungsarbeit für Klein- und Mittelbetriebe: Die Bildungswerke der Wirtschaft

Ergebnisse einer Befragung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat im Rahmen eines Forschungsprojekts die Bildungswerke der Wirtschaft untersucht und damit eine Informationslücke über einen bisher wenig bekannten Bereich außer- bzw. überbetrieblicher Weiterbildungsaktivitäten der Wirtschaft geschlossen.

Der inzwischen vorliegende Bericht [1] analysiert die Bildungsarbeit der Einrichtungen dieses Trägerbereichs der Weiterbildung unter der Zielsetzung, Probleme der Weiterbildungspraxis zu erkennen, um Ansatzpunkte für eine Verbesserung des Weiterbildungsangebots zu gewinnen. Zentrale Kategorien der Analyse waren die Einflußgrößen, die Qualität, Effizienz und positive Resonanz des Angebots wesentlich bestimmen: Organisationsstruktur des Trägerbereichs, Verfahren der Programmentwicklung, Zielgruppen und inhaltliche Struktur des Angebots, Lehr- und Lernorganisation, Verfahren und Instrumente der Erfolgskontrolle sowie die finanzielle Ausstattung. Die quantitativen und qualitativen Informationen wurden im wesentlichen in einer direkten Befragung bei den Bildungswerken ermittelt. Im folgenden werden Ergebnisse der Analyse vorgestellt.

Konzeption und Organisation

Innerhalb des pluralistisch strukturierten Weiterbildungsbereichs sind die Bildungswerke der Wirtschaft eine relativ junge, aber bildungspolitisch bedeutsame Trägerorganisation. Die 11 auf Länderebene organisierten Bildungswerke [2] entwickelten sich am Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre in einer Phase scharfer bildungs- und gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen aus den Bildungsaktivitäten der Landesvereinigungen der Arbeitgeberverbände bzw. einzelner Mitgliedsverbände. In der Konzeption der Bildungswerke wird der doppelte Anspruch erhoben, „Partner der Unternehmen und Forum für das Gespräch zwischen Wirtschaft und Gesellschaft“ [3] zu sein.

Durch Gründung eigenständiger Bildungseinrichtungen konnten der Beitrag der Wirtschaft zur Weiterbildung wirksamer vertreten und die Bildungswerke zugleich als ein zusätzliches Instrument in die bildungs- und gesellschaftspolitische Diskussion einbezogen werden. Trotz weitgehend übereinstimmender Satzungen, gleicher Organisationsprinzipien und gemeinsamer bildungspolitischer Grundintentionen unterscheiden sich die 11 Bildungswerke

aufgrund ihrer Geschichte, ihrer regionalen Situation und ihrer Organisationsgröße jedoch sehr deutlich voneinander. Die dezentral organisierten Träger und Bildungseinrichtungen arbeiten in überregionalen Arbeitsgemeinschaften und mit der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände zusammen, wobei letztere für die Bildungswerke die Funktion des bildungspolitischen Ansprechpartners auf Bundesebene wahrnimmt.

Durch die Bildungswerke können über- und außerbetriebliche Einzelaktivitäten von Unternehmerorganisationen überregional koordiniert, die finanziellen Mittel konzentriert eingesetzt sowie die Programme expandiert, differenziert und zugleich am Bedarf der kleineren und mittleren Unternehmen orientiert werden. Der von den Bildungswerken erhobene Anspruch der Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen wird fast nur für die Einrichtungen des eigenen Trägerbereichs realisiert, Kooperationsbeziehungen zu Einrichtungen außerhalb des eigenen Trägerbereichs sind nahezu ausschließlich formaler Art.

Angebot und Teilnehmerstruktur

Der Schwerpunkt des Bildungsangebots liegt bei der beruflichen Weiterbildung, die in der Regel nach funktionsbezogenen und fachbezogenen Inhalten unterschieden wird. Während in allen Bildungswerken gesellschaftspolitische Seminare angeboten werden, spielt die allgemeine Erwachsenenbildung eine untergeordnete Rolle. Von den Bildungswerken wird überwiegend die Auffassung vertreten, daß eine definierte Trennung von beruflicher und politischer Bildung nicht möglich ist. Insbesondere in der vorherrschenden funktionsbezogenen Weiterbildung wird deshalb der Ansatz für eine Integration von beruflicher und politischer Weiterbildung gesehen, da in ihr berufliche und gesellschaftspolitische Inhalte sich verbinden bzw. ineinander übergehen.

Bei den Zielgruppen dominieren die betrieblichen Führungskräfte der mittleren und unteren Ebene aus den mittleren und kleineren Unternehmen. Darüber hinaus orientiert sich das Bildungsangebot vor allem an den Zielgruppen, deren Funktionen für die Kooperation und die Meinungsbildung im Betrieb als besonders wichtig eingeschätzt werden (z. B. Betriebsräte, Jugendvertreter, Ausbilder, Mitglieder von Stäben) [4]. Arbeit-

nehmer unterhalb der Führungsebenen bzw. ohne gesellschafts- oder betriebspolitische Schlüsselfunktionen sind kaum vertreten.

Planung und Entwicklung des Angebots

Als zentrale Bezugs- und Orientierungsgröße für die Planung und Entwicklung des Bildungsangebotes wird der Bedarf der betrieblichen Praxis angegeben. Die Ermittlung des Bildungsbedarfes erfolgt jedoch unsystematisch (unregelmäßig und ohne formales Erhebungskonzept und -verfahren) durch informelle Kontakte zwischen den Bildungswerken und Vertretern der betrieblichen Praxis. Die Wünsche und Vorstellungen der Teilnehmer, die in der Regel von den Mitgliedsfirmen der Bildungswerke entsandt werden, finden nur über Teilnehmerbefragungen im Rahmen der Erfolgskontrolle eine indirekte Berücksichtigung.

Haupt- und nebenberufliche Lehrkräfte

In der ersten Auf- und Ausbauphase ist der Stab der hauptberuflichen Lehrkräfte stark aufgestockt worden. Die Bildungsarbeit wurde 1978 von knapp 60 hauptberuflichen und ca. 1.300 nebenberuflichen Lehrkräften geleistet. Der Professionalisierungsprozeß, d. h. die Beschäftigung von mehr hauptberuflichen Lehrkräften wird durch eine z. T. noch deutlichere Steigerung der nebenberuflichen Lehrkräfte begleitet. Eine auf Kosten der nebenberuflichen Lehrkräfte gehende weitere Expansion der hauptberuflichen Tätigen wird vor allem aus finanziellen Gründen und mit dem Hinweis auf Erhaltung der notwendigen Praxisnähe, der Differenziertheit und der Flexibilität des Angebots skeptisch beurteilt bzw. abgelehnt. Bis auf Ausnahmen haben die hauptberuflichen Lehrkräfte ein Hochschulstudium absolviert und auch bei den Nebenberuflichen liegt der Anteil der akademisch Vorgebildeten noch über 50%. Haupt- und nebenberufliche Lehrkräfte haben ihre pädagogische Qualifikation primär durch Berufspraxis und Weiterbildung erworben; in Dreiviertel der Bildungswerke gibt es jedoch keine von den Bildungswerken organisierte regelmäßige und systematische Weiterbildung der Lehrkräfte.

Lehr- und Lernorganisation

Die durchschnittliche Teilnehmerzahl pro Veranstaltung liegt bei 20 Personen; die durchschnittliche Veranstaltungsdauer beträgt 3 bis 4 Tage. Beim Einsatz von Lehr- und Lernmethoden wird den teilnehmeraktivierenden Trainingsmethoden, insbesondere der Gruppenarbeit, den Fallstudien und dem Rollenspiel der Vorzug gegeben. Aufgrund zunehmender Wünsche der Teilnehmer nach Informationsvermittlung wird aber auch stärker als bisher wieder auf Vortragelemente zurückgegriffen.

Lern- und Erfolgskontrolle

Alle Bildungswerke führen eine auf das Lernfeld bezogene Erfolgskontrolle ihrer Bildungsarbeit in Form von Teilnehmerbefragungen am Ende der Veranstaltung durch. Die dazu eingesetzten Instrumente weisen neben der Beurteilung der Referenten und der Rückmeldung über das Lehrkonzept die Zufriedenheit der Teilnehmer als wichtigsten Maßstab für die Beurteilung der geleisteten Bildungsarbeit aus. Mit Hilfe der Zufriedenheitskontrolle kann zum einen ein gleichbleibend positives Lern- und Arbeitsklima gesichert werden, das zu den wichtigsten Bedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme an Lernprozessen gehört, andererseits können aus ihr aber kaum Kriterien für sachlich erforderliche Revisionen der Bildungsarbeit gewonnen werden.

Eine auf das Tätigkeitsfeld bezogene Erfolgskontrolle wird von den Bildungswerken für wünschenswert gehalten, sie wird aber bis auf Ausnahmen wegen des hohen personellen und finanziellen Aufwands nicht praktiziert. Um die Rückmeldung aus der Praxis zu verbessern, ist ein Teil der Bildungswerke bestrebt, die Zusammenarbeit mit den Betrieben erheblich zu systematisieren und zu intensivieren. Die Bildungswerke stoßen hier jedoch auf das Problem, daß auch in den Betrieben häufig keine systematische Auswertung der Weiterbildungserfahrungen und -auswirkungen durchgeführt wird.

Finanzierung

Das Gesamtatatvolumen der Bildungswerke hat sich in den letzten fünf Jahren mehr als verdoppelt und betrug im Jahre 1978 ca. 18 Mio. DM. Teilnehmergebühren und Beiträge der Mitglieder der Trägervereine stellen die Hauptfinanzierungsquellen der Bildungswerke dar. Öffentliche Mittel sind für die Mehrheit der Bildungswerke von untergeordneter Bedeutung. Es wirkt sich hier aus, daß die Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung/Weiterbildung aufgrund landesgesetzlicher Regelungen uneinheitlich und zum Teil stark eingeschränkt ist. Auch die Förderung der Weiterbildungsteilnehmer durch das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) ist gering, da nur relativ wenige Veranstaltungen die Kriterien für eine AFG-Förderung erfüllen. Die Bildungswerke befürworten eine Aufstockung ihrer finanziellen Mittel über die Anhebung von Teilnehmergebühren und Mitgliedsbeiträgen. Unter Hinweis auf eine dringend erforderliche Korrektur der zuungunsten der Bildungswerke verzerrten Markt- und Wettbewerbssituation, die durch ungleiche öffentliche Subventionierung von Weiterbildungsträgern entstanden sei, plädieren sie darüber hinaus auch für eine Erhöhung des Anteils an öffentlichen Mitteln; ein Teil der Bildungswerke möchte diese zusätzlichen öffentlichen Mittel insbesondere zur Förderung von Maßnahmen für jene Zielgruppen einsetzen, die von den Betrieben nicht für Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt werden. Knapp die Hälfte der Bildungswerke sieht jedoch keinen Anlaß, das bisherige Finanzierungssystem wesentlich zu verändern.

Quantitative Entwicklung

Die Bildungsarbeit der Bildungswerke umfaßte im Jahre 1978 2.300 Veranstaltungen mit 48.000 Teilnehmern und insgesamt 165.000 Teilnehmertagen. Der Verlauf der quantitativen Entwicklung der Bildungsarbeit seit 1972 ist – bis auf das Krisenjahr 1975 – expansiv mit durchschnittlichen Steigerungsraten von ca. 10% pro Jahr. Rezessionsbedingt hatten die Veranstaltungen im Jahre 1975 gegenüber dem Vorjahr nur noch leicht zugenommen [5], während Teilnehmer- und Teilnehmertagezahlen gleichzeitig bereits rückläufig waren. Insgesamt hat sich jedoch der Umfang der Bildungsarbeit – gemessen an den Zahlen für Veranstaltungen, Teilnehmer und Teilnehmertage – zwischen 1973 und 1978 verdoppelt.

Gegenüber der starken Expansion in der gesamten Bildungsarbeit ist die quantitative Entwicklung im Teilbereich der Betriebsräteseminare seit 1974 eher durch Stagnation und Rückgang gekennzeichnet. Der relative Anteil der Betriebsräteseminare an der gesamten Bildungsarbeit hat sich seit 1973 erheblich vermindert und beträgt derzeit knapp 10%. Zur Erklärung dieser Entwicklung ist neben den allgemeinen Rezessionsauswirkungen vor allem auf die zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften geführte Kontroverse um die Betriebsräteseminare zu verweisen [6].

Dem seit Jahren anhaltenden Trend zur innerbetrieblichen Weiterbildung folgend, führen immer mehr Bildungswerke auch innerbetriebliche Maßnahmen durch. Seit 1974/75 hat sich dieser Teilbereich nahezu verdoppelt, wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß dieser Maßnahmentyp erst von sechs Bildungswerken angeboten wird.

Resümee und Folgerungen

Neben dem deutlichen Trend zur Durchführung betriebsinterner Veranstaltungen deuten weitere Anhaltspunkte, wie z. B.

- die vorherrschende Teilnehmerrekrutierung über die Mitgliedsfirmen,
- die relativ begrenzte, auf die Betriebe konzentrierte Öffentlichkeitsarbeit,
- die Finanzierung über Mitgliederbeiträge und über die von den Unternehmen entrichteten Teilnehmerbeiträge,
- die auf den eigenen Trägerbereich konzentrierten Kooperationsbeziehungen sowie
- das an den betrieblichen Führungskräften orientierte funktionsbezogene Bildungsangebot

darauf hin, daß sich die Bildungswerke vor allem als „Partner der Unternehmen“ verstehen und primär die Funktion überbetrieblicher bzw. betrieblicher Weiterbildungseinrichtungen für die kleinen und mittleren Unternehmen erfüllen.

Ihren weiteren Anspruch, „Forum für das Gespräch zwischen Wirtschaft und Gesellschaft“ zu sein, haben sie bisher nicht in dem angestrebten Maße einlösen können; in jüngster Zeit wird jedoch verstärkt das Gespräch mit anderen gesellschaftlichen Gruppen wie Bundeswehr, Kirchen, Studenten und Beamten gesucht [7].

Anmerkungen

- [1] Sauter, E., Fink, E.: Planung, Organisation und Durchführung von Weiterbildung in Bildungswerken der Wirtschaft. Ergebnisse einer Befragung in 11 Bildungswerken der Wirtschaft, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 23, Berlin 1979.

- [2] Bis auf Baden-Württemberg, wo aufgrund der besonderen historischen Verhältnisse zwei Bildungswerke entstanden und mit Ausnahme des Saarlandes, wo es bisher kein Bildungswerk gibt, kann jedem Bundesland ein Bildungswerk der Wirtschaft zugeordnet werden.
- [3] Vgl. Werner, J.: Bildungswerke der Wirtschaft. Auf Kooperation angelegt. In: Der Arbeitgeber, 29 (1977) 13/14, S. 581 ff.
- [4] Vgl. dazu die Analyse der Struktur der Weiterbildungsteilnehmer für ein Bildungswerk der Wirtschaft bei Schmitz, E.: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen, Stuttgart 1978, S. 207 ff.
- [5] Von den rezessionsbedingten Rückgängen des Umfangs der Weiterbildung waren vor allem die externen Veranstalter betroffen (vgl. Faßbender, S. / Vassen, P. J. / Wippermann, R.: Innerbetriebliche und überbetriebliche Weiterbildung, Köln 1977, S. 56).
- [6] Vgl. dazu Johannson, K.: Die Offensive der unternehmerischen Bildungsarbeit. Umfang und politische Ziele. In: Demokratische Erziehung, 2(1977)2, S. 171-177.
- [7] Vgl. dazu u. a. die Initiative des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft zu einem Wirtschaftsvolontariat für Beamte. In: Süddeutsche Zeitung vom 15. 4. 1980.

Gunter Kohlheyer

Südkoreas System der Berufsausbildung (Vocational Training)

Ein Modell für Entwicklungsländer?

Bei den alljährlich stattfindenden „Skill Olympics“, jenem internationalen Wettstreit junger Facharbeiter und Handwerksgehlen, befindet sich die Mannschaft Südkoreas mit schöner Regelmäßigkeit an der Spitze des Medaillenspiegels. Die besten europäischen Teilnahmeländer, manchmal die Bundesrepublik, manchmal die Schweiz, haben Glück, wenn sie eine oder zwei der rund 30 Goldmedaillen erringen können – für Südkorea dagegen mißt man sie nach dem Dutzend. Und wer die preisgekrönten Arbeiten aus diesem fernöstlichen Land bewundern konnte, war erstaunt über die Perfektion der handwerklichen Ausführung: getriebene Blecharbeit – so glatt und eben wie aus der Presse, Schweißnähte ohne jegliche Riffelung, Kunstwerke in Kupfer und Eisen aus der Hand eines Installateurs und vieles mehr. Alles war entstanden unter dem enormen Streß und Zeitdruck des Reglements, das manch übrigen Teilnehmer nicht fertig werden ließ oder ihn gar zur Aufgabe brachte.

Was ist das für ein Land, welches so hervorragende Fachkräfte hervorbringt? Welches bildungspolitische Rezept steht hinter so glanzvollen Siegen?

Zwei alternative Konzepte für die berufliche Bildung

Wie in den meisten anderen asiatischen Staaten, mit denen uns Projekte der Entwicklungshilfe verbinden, ist die Berufsausbildung traditionell schulisch organisiert und als solche Teil des staatlichen Schulsystems. Aus historischen Gründen bedeutet dies für Südkorea in vielerlei Hinsicht ein Abbild U.S.-amerikanischer Gegebenheiten, während in den meisten anderen Ländern dieses Erdteils der englische Einfluß überwiegt. Die schulische Berufsausbildung untersteht zusammen mit den Schulen für die allgemeine Bildung in Südkorea dem Ministry of Education.

Das Schulsystem ist so organisiert, daß nach der 5jährigen Pflichtschule (Primarstufe) und der weiterführenden 3jährigen Mittelschule eine grundlegende Aufspaltung in einen akademischen Strom (general education) und einen berufsbildenden Strom (vocational, technical, science education) erfolgt. Die Schulen des letzteren sind im wesentlichen die Technical High Schools, daneben gibt es Civic High Schools und Trade High Schools.

Die gewerblich-technische Berufsausbildung an den Technical High Schools stellt im Vergleich mit dem Besuch einer allgemeinbildenden High School für die meisten Schüler, Eltern und Politiker nur eine zweitklassige Qualifizierungsform dar. Dem Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit versucht die berufsbildende Schule durch eine vermehrte Theoretisierung ihres Stoffs gerecht zu werden. Dadurch können im Rahmen einer dreijährigen Berufsausbildung lediglich 1250 Stunden Werkstattausbildung gegeben werden, und die unmittelbaren Einsatzmöglichkeiten nach Abschluß der Schule sind mehr als schlecht.

Hiervon zeugt der hohe Anteil derer, die arbeitslos bleiben (ca. 40% der Absolventen). Ähnlich schlecht bestellt sind für die Absolventen der Technical High Schools die Übergangsmöglichkeiten in den Tertiärbereich (Junior Colleges und Colleges). Auch hier gilt die Bevorzugung des allgemeinbildenden Stroms, während für Schüler aus berufsbildenden Schulen nur wenige gering bewertete Junior Technical Colleges (mit zweijähriger Ausbildungsdauer) offenstehen. Etwa 15% der Absolventen nehmen diesen Weg, der mit einer Art Techniker ohne Praxisbezug und -Erfahrung abschließt. Typisch für die Unterbewertung der berufsbildenden Schulen ist die Tatsache, daß eine Ingenieurausbildung (Class I Engineer) nur auf dem Weg über die allgemeinbildenden Schulen erreicht werden kann.

Schüler der berufsbildenden Schule bilden eine Negativauswahl

Entsprechend dieser Einstufung der berufsbildenden Schule stellen auch die Schüler das Ergebnis einer ständigen Negativauswahl dar: es sind diejenigen, die zwar über die Pflichtschule hinaus die Schule besuchen konnten, und deren Eltern das Schulgeld aufbringen konnten, bei den verschiedenen Aufnahmetests jedoch immer in die schlechtere Gruppe eingewiesen wurden. Rund 70.000 verlassen Jahr für Jahr die Technical High Schools, ohne daß sie in dem mit gewerblich-technischen Fachkräften (auf semi-skilled-Niveau) unterversorgten Land fest mit einem industriellen Arbeitsplatz rechnen könnten.

Eine große Hilfe auf dem Arbeitsmarkt sind für die Bewerber um gewerblich-technische Arbeitsplätze die sog. Skill-Test-Zertifikate. Diese gibt es auf den Ebenen Assistant Craftsman,

Craftsman Class II (einem semi-skilled-worker entsprechend), *Craftsman Class I* (unserem Facharbeiter entsprechend) und *Mastercraftsman*. Solche Zertifikate können in ca. 30 Berufen (ihre Zahl nimmt stetig zu) erworben werden; die Qualifikationsanforderungen werden vom Ministerium für Wissenschaft und Technologie entwickelt, unter dessen Aufsicht auch die landesweiten Tests veranstaltet werden. Bezeichnenderweise sind die Absolventen der Technical High Schools erst nach einer Phase beruflicher Erfahrung in der Lage, einen der beiden unteren Tests zu durchlaufen.

Unfähig und unwillig zur Reform im Sinne einer intensiveren praxisorientierten Ausbildung spielt der berufsbildende Zweig des Erziehungssystems somit wirtschaftlich eine wenig nützliche Rolle, und die hier erworbenen Abschlüsse sind für die Absolventen von zweifelhaftem Wert.

Fachkräfte werden woanders ausgebildet

Die Lösung des Problems, geeignete Fachkräfte auszubilden, wurde in Südkorea deshalb im Bereich eines anderen Ressorts angestrebt. Die Alternative zu den berufsbildenden Schulen des MOE nennt sich *Vocational Training* und findet unter der Ägide der Arbeitsverwaltung („Administration Of Labour Affairs“) einer Unterorganisation des Gesundheits- und Sozialministeriums statt.

Die Bildungsangebote dieses Trägers (kurz: ALA) zeichnen sich durch größere zeitliche Intensität (achtstündiger Ausbildungstag) und größere Praxisnähe (1600 Stunden Werkstattausbildung in einem Jahr in den sog. Vocational Training Institutes) aus. Sie sind nicht vernetzt mit den übrigen Bildungsmaßnahmen des MOE in dem Sinn, daß ihr Besuch bestimmte formale Abschlüsse voraussetzt bzw. daß Abschlüsse im Rahmen des Vocational Training Berechtigungen zum Besuch anderer Schulen beinhalten. Die Alternative des Vocational Training umschließt ein Konzept mit Institutsausbildung (ähnlich unseren überbetrieblichen Lehrwerkstätten), und betrieblicher Ausbildung in Trainingszentren und an Arbeitsplätzen. Sie enthält insoweit auch eine *duale* Komponente, als die Institutsausbildungsgänge einige Wochen betrieblicher Praktika umschließen.

Das System des Vocational Training hat sich innerhalb von 10 Jahren zu einer Größenordnung entwickelt, die mit rund 100.000 *Ausgebildeten* pro Jahr die Leistungen des MOE überflügelt. Dies konnte allerdings nur gelingen, indem neben ein- und zweijähriger Institutsausbildung (in Ausnahmen 3 Jahre Dauer) in erheblichem Maße auch betriebliche Kurse von wenigen Monaten Dauer hierunter subsumiert wurden. Die Angebotspalette erstreckt sich auf den gesamten gewerblich-technischen Bereich mit Schwerpunkten in den Metall-, Elektro- und Spinnereiberufen; vom Niveau her werden üblicherweise „Assistant Craftsman“ und „Craftsman Class II“ erreicht. (Das *Korean-German-Busan-Vocational-Institute* führt als Musterprojekt darüber hinaus und verleiht seinen Absolventen einen Deutschen Facharbeiterbrief, der auf dem Arbeitsmarkt gut zu verwenden ist!) Rein betriebliche Ausbildungsgänge jedoch schließen häufig mit internen Zertifikaten ab, die nicht einmal dem Niveau des assistant craftsman gleichkommen.

Alternative zum berufsbildenden Schulsystem

Mit dem Vocational Training ist in Südkorea eine Alternative zu den berufsbildenden Schulen geschaffen worden, die bei anderen rechtlichen Grundlagen und Verschiedenheit der Träger zu einem beziehungslosen Nebeneinander geführt hat. Offenbar scheint dies in vielen Ländern ein probates Mittel zu sein, die wirkliche oder vermutete Praxisfeindlichkeit der Erziehungsministerien zu unterlaufen. So gibt es zum Beispiel in Thailand die Skill-Development-Institute unter dem Innenminister als Alternative zu den Programmen des Erziehungsministers. In Singapur bietet der Economic-Development-Board (unterhalb des Finanzministers) in Trainingszentren eine Gegenkonzeption zu den Instituten des Vocational-Training-Board (unter dem

Erziehungsministerium). In Ägypten konkurriert ein von Deutschen eingerichtetes Duales System beim Industrieminister mit den berufsbildenden Einrichtungen der beiden Erziehungsministerien, um die dem Autor persönlich bekannten Berufsbildungssysteme zu nennen.

Die Alternative der praxisorientierten *Institutsausbildung* gegenüber der traditionellen schulischen Ausbildung eröffnet in diesen Ländern einen recht interessanten *Systemvergleich*, der nicht grundsätzlich zugunsten der ersten Form ausfällt. In aller Regel haben die mit Starthilfe, rechtlicher Ungebundenheit, Ideenreichtum und nicht zuletzt industrieller Unterstützung aufgebauten neuen Systeme einen beträchtlichen Qualitätsvorsprung, der sich nicht zuletzt in den besseren Arbeitsplatz- und Verdienstmöglichkeiten der Absolventen niederschlägt. In dem Maße jedoch, wie das neu hinzugetretene System in die Phase der *Mengenpolitik* eintritt und der Glanz der Pionierprojekte verblaßt, ist eine gewisse Anpassung an die Standards des traditionellen Systems unverkennbar. Für Südkorea kann mit dem Ausbau der ALA-Institute unter deutscher Planungshilfe und mit Krediten der Asian-Development-Bank und der Weltbank konstatiert werden, daß die Qualität der Institutsausbildung noch nicht leiden wird – wenn auch Spitzenleistungen aus finanziellen Gründen nicht mehr zu realisieren sein werden. Die Vermehrung der betrieblichen Ausbildung dagegen, auf die unten noch eingegangen wird, führt zu erheblichen qualitativen Streuungen innerhalb des Gesamtsystems.

Die gesetzlichen Grundlagen des Vocational Training

Die Idee, mit dem Vocational Training eine alternative Berufsausbildung anzubieten, wurde in Südkorea zum ersten Mal mit dem Vocational Training Plan von 1967 konkret, der sich auf den zweiten Fünf-Jahres-Plan des Landes (eine Art wirtschaftlicher Indikativplanung) stützte. Gleichzeitig wurde das Vocational Training Law verabschiedet, welches nach mehreren Novellierungen heute als Basic Law of Vocational Training in Kraft ist. Während die ersten Jahre unter dem neuen Gesetz vorwiegend für den Aufbau einzelner Ausbildungsinstitute verschiedener Couleur genutzt wurden [1], steht das System seit 1976 unter dem Zeichen organisatorischer Konsolidierung, der Einbeziehung betrieblicher Ausbildungsleistungen und der *Multiplikation* des Institutsgedankens (bis 1978 wurden 13 weitere Institute mit ADB/IBRD/BRDeutschland-Hilfe erbaut bzw. in Angriff genommen).

Der Ausgangstatbestand des ersten Vocational Training Plans von 1967 war eine gravierende Lücke an ausgebildeten und einsetzfähigen Fachkräften, die seit jener Zeit trotz der Anstrengungen des Vocational Training nicht wirklich geschlossen werden konnte. Sie beträgt ohne Einbeziehung von Technikern und Ingenieuren etwa 200.000 gewerblich-technische Arbeitskräfte pro Jahr; zur Zeit werden angeblich zwei Drittel dieses jährlichen Nettobedarfs durch das Vocational Training gedeckt. Der Ausbau des Vocational Training zu einer solchen Größenordnung wäre ohne eine entsprechende Gesetzgebung nicht durchsetzbar gewesen.

Da in der jetzigen Form des Basic Law einige für uns in der Bundesrepublik recht interessante Elemente enthalten sind, werden seine wichtigsten Bestimmungen nun etwas eingehender vorgestellt.

Grundzüge des Basic Law for Vocational Training

Das Basic Law [2] vereint in seiner jetzt gültigen Form Zielvorstellungen, Definitionen, Qualitätsstandards und als Besonderheit ein mit Ausbildungsverpflichtungen gekoppeltes *Finanzierungssystem*. Nach unserem Sprachgebrauch handelt es sich damit um ein Berufsbildungs- und Ausbildungsplatzförderungsgesetz. Die wesentlichen Unterschiede bestehen in den im Vergleich zum Berufsbildungsgesetz weniger ausgeprägten Qualitätsvorgaben, in dem auf eine andauernde strukturelle Knappheit an Fachkräften zurückgehenden Versorgungsziel und in der konkreteren Behandlung der Trägerschafts- und Lernortfragen.

Die beiden *Formalziele* des Gesetzes sind (Art. 1):

- die Statusverbesserung der Arbeiter und
- die Versorgung der verarbeitenden und anderer Industrien mit ausgebildeten Arbeitskräften.

Sie stehen zwar gleichberechtigt nebeneinander, doch favorisiert wird in Südkorea eindeutig die wirtschaftliche Entwicklung vor der gesellschaftlichen. Entsprechend zielen auch die meisten Einzelregelungen des Gesetzes auf den Manpoweraspekt ab. Die Statusanhebung der Bildungsnachfrager fällt quasi als Nebenprodukt ab, indem die Ausgebildeten ein viel geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko und eine bessere Gehaltssituation zu erwarten haben. Nach Umfragen des Autors vom September 1978 beträgt die Beschäftigungschance eines Ungelernten anfänglich rund 50%, während der Absolvent einer zweijährigen Institutsausbildung lediglich ein Drop-Out-Risiko von rund 2% trägt. Das Anfangsgehalt eines Ungelernten beträgt im Durchschnitt 360 DM/Monat, während der Absolvent rund 410 DM/Monat erwarten kann; auch die Steigerungschancen sind deutlich besser.

Definitionen

Vocational Training bedeutet nach dem Gesetz das Einüben von Fertigkeiten, die am Arbeitsplatz erforderlich sind, sowie allgemein die Verbesserung und Entwicklung der Fähigkeiten des Arbeiters (Art. 2.1). Diese recht bescheidene Definition für Qualifizierungen innerhalb eines Berufsbildungssystems öffnet der verantwortlichen Behörde (ALA) den Zugriff auf fast alle – auch die anspruchlosesten – Bildungsmaßnahmen. (Z. B. werden auch betriebliche Einarbeitungsprogramme von einigen Wochen durch diese Definition erfaßt.) Der Erfolg ist dadurch vor allem statistischer Natur, wenn es um die Jahresleistung an *Graduierten* geht.

Auf der anderen Seite wird dem Erziehungsministerium mit einer solchen Abgrenzung legal kein Territorium streitig gemacht. Für die Ausrichtung des Vocational Training sieht das Basic Law folgende Trägerschaften vor:

- Public Vocational Training in Schulen und Instituten der Zentralregierung, der Provinzregierungen oder kommunaler Verwaltungen
- Public Vocational Training in Instituten unter der Trägerschaft eigens zu diesem Zweck gegründeter öffentlich rechtlicher Körperschaften (Vocational Training Corporation)
- In-Plant Vocational Training, d. h. die Ausbildung an betrieblichen Arbeitsplätzen oder in innerbetrieblichen Trainingszentren, wobei als Träger einzelne Unternehmen oder ein Ausbildungsverbund in Frage kommen
- Akkreditiertes Vocational Training in Instituten, getragen von privaten nichtkommerziellen Einrichtungen, die hierzu einer besonderen Zulassung durch den Gesundheitsminister bedürfen.

Vocational Training umschließt folgende Ausbildungsgänge:

- die Ausbildung von gewerblich-technischen Arbeitskräften auf Niveaus zwischen dem flüchtig Angelernten und dem Facharbeiter durch Grundbildungskurse, Fachbildungskurse, Umschulungskurse und Auffrischkurse, und
- die Ausbildung der Ausbilder durch Hauptkurs, Lizenzkurs und Auffrischkurs.

Qualitätsstandards

Über die Kriterien, die die Ausbildungsstätten erfüllen müssen, über Ausbildungsdauer, Curriculum und schriftliches Lernmaterial wird durch das Ministerium bzw. die Arbeitsverwaltung entschieden. Außerdem sind die Ausbildungsverträge (obligatorisch) zur Genehmigung einzureichen (Art. 7 und 8). Im Klartext heißt dies, daß durch die ALA eine Operationalisierung der Qualitätskriterien zu leisten wäre, daß hier die Ausbildungs-

ordnungen zu entwickeln und schließlich auch die Unterrichts- und Unterweisungsmaterialien produziert werden müßten. Die Überwachung der Ausbildungsqualität fällt derselben Behörde zu. Mit all diesen Funktionen stellt sich aber eine völlige Überforderung der ALA ein. Für die Pionierprojekte war es ohnehin umgekehrt: Konzeption, Curriculum und Standards wurden in der Regel an Ort und Stelle von ausländischen Experten zusammen mit ihren Counterparts entwickelt, und vermittelten der ALA eine Vorstellung von den Möglichkeiten, gute Berufsausbildung zu realisieren. Es wäre jedoch verfrüht, anzunehmen, daß die ALA nun ihrerseits die Vielzahl betrieblicher Ausbildungsgänge wirkungsvoll steuern könne.

Im Gesetz unmittelbar geäußerte Qualitätsmaßstäbe sind nur insoweit vorhanden, als Art. 3 von einer stufenweisen und systematischen Ausbildung spricht, die auch in der gesamten Erwerbsphase der Arbeitskräfte stattfinden solle. Hier wird außerdem die enge Beziehung der Ausbildung zur Arbeitswelt postuliert und auf eine deutliche Trennungslinie gegenüber der normalen schulischen Bildung hingewiesen (wie auch immer man dies unter qualitativen Aspekten interpretieren mag).

Zur Qualitätsfrage kann zusammenfassend festgestellt werden, daß das Gesetz selbst einen zufriedenstellenden Rahmen anbietet, dessen Ausfüllung durch weitere Erlasse und Ausbildungsordnungen aber nur auf mittlere Sicht und unter verstärkten Anstrengungen der Administration of Labour Affairs gelingen kann. Die Tatsache, daß die Festsetzung der Ausbildungsqualität und die Bereitstellung von Mitteln zu ihrer Erfüllung und die Kontrolle des Ausbildungsgeschehens (einschl. der Sanktionen) organisatorisch in eine Hand fallen, ist hierfür eine günstige Ausgangsposition, zumal die ALA über ein Netz regionaler und lokaler Zweigstellen verfügt.

Quantitative Versorgung

Bei der Planung des jährlich zu realisierenden Ausbildungsvolumens im Bereich des Vocational Training orientiert sich die ALA an den aktuellen und kurzfristig zu erwartenden Manpower-Erfordernissen der gewerblichen Wirtschaft. Diese werden nach Branchen und Betriebsgrößenklassen gesondert geschätzt, und bei der *Zuteilung* der neu auszubildenden Arbeitskräfte werden die jeweiligen Arbeitsbedingungen und die Wirtschaftlichkeit berücksichtigt. Es ist nicht eindeutig, was diese in Art. 4 genannten Kriterien bedeuten sollen, lassen sie doch beide Interpretationen offen: entweder werden die neuen Arbeitskräfte für Betriebe vorgesehen, in denen die Arbeitsbedingungen gut sind und eine wirtschaftliche Produktionsweise realisiert wird, oder gerade dort, wo es durch zusätzliches oder besser qualifiziertes Personal gelingen soll, aus einem Zustand der Unwirtschaftlichkeit herauszukommen.

Aufgrund einer Reihe von Betriebsbesichtigungen in den Südpinzonen konnte der Eindruck gewonnen werden, daß die Leistungen des Vocational Training eher der ersten Gruppe von Betrieben zufließen: Betrieben, die aufgrund ihrer Größe und Modernität bereits exportfähige Güter produzieren (Kraftfahrzeuge, Werkzeugmaschinen, elektrische und elektronische Konsumgüter), hochwertige Rohstoffe herstellen (Edelstähle) oder Südkoreas Waffenschmiede. Schmerzlich vermissen muß man die wenig intensive Unterstützung der ausgebeuteten und gering mechanisierten landwirtschaftlichen Produktion – des einzigen Wirtschaftszweiges, in dem Südkorea über nennenswerte eigene Ressourcen verfügt.

Die Umsetzung der Plangrößen in quantitative Berufsbildung bedeutet für die Jahre 1977 bis 1981 eine Ausbildung von rund 432000 Personen (einschließlich etwa 9000 Teilnehmer an Kursen zur Ausbildung der Ausbilder).

Die Realisierung dieser für das Land beachtlichen Größenordnung ist für die ALA – je nach der Trägerschaft der Maßnahmen – auf mehr oder weniger direktem Wege möglich.

- a) *Ausbildungsstätten der Zentralregierung*, der Provinzregierungen oder (seltener) der Kommunen tragen zur Gesamt-

leistung des Systems bezogen auf die Zahl der ausgebildeten Personen voraussichtlich 9% bei. Der Einfluß der ALA beschränkt sich aber nur auf eine Konsultation, die der Errichtung der Ausbildungsstätte vorausgehen hat. Eine weitere Einflußnahme — zum Beispiel auf Ausbildungsprogramme und Ausbildungsumfang — ist im Gesetz nicht vorgesehen.

- b) die *Ausbildungsstätten der regionalen Korporationen* werden voraussichtlich 14% zur Gesamtleistung des Vocational Training beitragen. Diese Träger haben gegenüber der ALA eine Ausbildungspflicht, die nach Umfang und Ausbildungsberuf vorgegeben werden und nur mit triftigen Argumenten abgewehrt werden kann. Darüber hinaus wird jede Korporation von der ALA besonders kontrolliert (Genehmigung der Satzung, Bestätigung des Geschäftsführers, Genehmigung des Haushalts, Prüfung des Jahresabschlusses, Genehmigungen für Produktivarbeiten).
- c) *Akkreditierte Ausbildungsstätten* nicht kommerzieller Träger (Anteil an der Leistung des Systems voraussichtlich 9%) werden auf Antrag von der ALA genehmigt. Die ALA paßt ihre Planungen dann an solche neu hinzutretenden Kapazitäten an. Akkreditierungen können zurückgezogen werden, wenn die Träger die Standards der Ausbildung (Ausbildungsdauer, technische Ausrüstung, Curriculum) nicht realisieren, aber eine Feinsteuerung in Richtung auf den Ausbildungsumfang besteht nicht.
- d) *Ausbildung an betrieblichen Arbeitsplätzen* oder in betrieblichen Trainingszentren macht den Löwenanteil an der Leistung des Vocational Training aus: bis 1981 sollen private Firmen mehr als zwei Drittel (68%) aller Absolventen erbringen.

Den Beitrag dieses Sektors bestimmt die ALA schlicht und einfach aus dem nach Abzug der Leistungen von (a) bis (c) verbleibenden Versorgungsdefizit.

Unternehmen erbringen Ausbildung nicht freiwillig

Trotz der oben erwähnten großzügigen Definition dessen, was sich Vocational Training nennen darf (z. B. systematische Einarbeitung an Arbeitsplätzen, Kurzurse von wenigen Wochen Dauer usw.) wird eine derartige Leistung von Südkoreas Unternehmen nicht freiwillig erbracht. Kurzfristige Gewinnperspektiven und besonders das verbreitete *job-hopping* der etwas besser Ausgebildeten lassen Investitionen in *Humankapital* nicht in diesem Umfang lohnend erscheinen.

Das Basic Law sieht deshalb eine *Ausbildungspflicht* der gewerblichen Wirtschaft vor (Art. 19). Die ALA quantifiziert diese Verpflichtung zu Beginn eines jeden Jahres als Prozent-Sätze der Beschäftigten. Für 1978 wurden aufgrund eines Erlasses für 40 verschiedene Berufe Ausbildungsquoten vorgegeben und bestimmt, in welchem zeitlichen Rahmen die Ausbildung der

entsprechenden Personen zu liegen hätte. Die Quoten reichen von drei bis sechs Prozent der in den jeweiligen Berufen beschäftigten Arbeiter; die vorgeschriebene Ausbildungsdauer bewegt sich zwischen sechs Monaten und zwei Jahren, das Minimum ist dabei der weitaus häufigste Fall. Die so präzierte Ausbildungspflicht trifft nach mehrfacher Ausweitung des Kreises der Betroffenen derzeit alle Betriebe mit mehr als 200 Beschäftigten. Die Ausbildungspflicht kann ausschließlich durch Maßnahmen der beruflichen Erstausbildung erfüllt werden. Dem Unternehmer wird auferlegt, im vorgegebenen Umfang nach einem vorher einzureichenden genehmigungspflichtigen Plan das Vocational Training auszurichten. Falls die Qualität des Ausbildungsplans unzureichend ist, gibt es Auflagen der ALA verbunden mit einer Fristsetzung. Theoretisch überwacht die ALA auch die Ausbildungsqualität während der Laufzeit der Maßnahme und kann hier durch Auflagen oder Aberkennung einwirken (Art. 21), faktisch ist dies jedoch angesichts des Ausbildungsumfangs der Betriebe nicht zu leisten.

Unternehmen, die nicht selbst ausbilden können, haben die Möglichkeit, nach Zustimmung der ALA ihr Ausbildungs-Soll gegen Entgelt bei einer der Korporationen decken zu lassen (Art. 9), die von der ALA im Zweifel hierzu verpflichtet werden.

Es muß angemerkt werden, daß diese Verschiebe-Möglichkeit — würde sie in größerem Umfang angewendet — die gesamte Quantitätsplanung des Vocational Training zum Einsturz bringen würde.

Das Beispiel Südkoreas zeigt, daß eine ehrgeizige mengenorientierte Berufsbildungspolitik nur durch kräftige Einbußen auf der Qualitätsseite erkaufte werden kann. Vordergründig sieht es so aus, als wäre die Qualitätslücke im wesentlichen eine Eigentümlichkeit der betrieblichen Berufsausbildung. Tatsächlich jedoch hat man durch das Basic Law für die Industrie weitaus niedrigere Ausbildungsqualitäten zugelassen und geradezu angeregt, als sie in den staatlichen oder halbstaatlichen Instituten akzeptiert würden.

Oder anders ausgedrückt: Während die Institute planvoll und sukzessive entstehen, werden von den Betrieben sofortige Ausbildungsleistungen in großer Zahl erwartet, ohne daß diese über entsprechende Erfahrungen und Einrichtungen verfügten.

Das „Finanzierungssystem“

Das *Damoklesschwert*, welches der gesetzlichen Ausbildungspflicht Nachdruck verleiht, ist eine in Art. 40 vorgesehene Ausbildungsabgabe (*Allotted Share*). Durch Erlass wird alljährlich festgesetzt, welcher Betrag bei Nichterfüllung der Ausbildungsverpflichtung zu zahlen ist. Ursprünglich betrug die Abgabe 0,2% der Lohnsumme, mittlerweile jedoch werden die *shares* als eine Art Abstandszahlung gehandhabt, die nach den einzelnen Ausbildungsberufen differenziert für jedes nicht realisierte Ausbildungsverhältnis abgeführt werden muß. Für 1978 schwanken die *shares* zwischen 260 DM und 420 DM. (Vgl. folgende Zusammenstellung)

Tabelle: Ausbildungsverpflichtungen und Abstandsbeträge für 1978

Nr.	Berufsfeld	Ausbildungsdauer in Monaten	Ausb.-Pflicht in % der im Berufsfeld Beschäftigten	Abstand für jeden Nicht- Ausgebildeten
1	Bergleute und ähnliche	6 – 12	3	84.605 W
2	Gießer, Former, Schmelzer	6 – 12	6	84.605 W
3	Stahlwerksarbeiter	6 – 12	6	84.605 W
4	Walzwerksarbeiter	6 – 12	5	78.963 W
5	Lackierer	6 – 12	3	76.801 W
6	Metallverarbeitung u. ä.	6 – 12	6	81.061 W
7	Holzverarbeitung und Papiererzeugung	6 – 12	6	72.072 W

Fortsetzung der Tabelle

Nr.	Berufsfeld	Ausbildungsdauer in Monaten	Ausb.-Pflicht in % der im Berufsfeld Beschäftigten	Abstand für jeden Nicht- Ausgebildeten
8	Chemiearbeiter u. ä.	6 – 12	6	71.429 W
9	Spinnereiarbeiter, Webmaschineneinsteller, Musterkartenhersteller	6 – 12	3	72.230 W
10	Textilmaschinenbediener, Webmaschinen- bediener u. ä.	6 – 12	3	63.202 W
11	Stoffaufbereitung, Bleicher, Färber, Fertigsteller	12 – 24	6	67.989 W
12	Lederverarbeitung	6 – 12	4	74.793 W
13	Zigarettenhersteller	6 – 24	3	93.581 W
14	Nahrungsmittelverarbeiter	6 – 12	3	76.745 W
15	Schneider	6 – 12	5	68.344 W
16	Näher, Sticker	6 – 12	3	67.957 W
17	Raumausstatter	6 – 24	3	93.581 W
18	Schuster, Ledernäher	6 – 12	3	76.745 W
19	Möbeltischler	6 – 12	3	68.244 W
20	Tischlereimaschinenbediener	6 – 12	6	72.290 W
21	Steinmetz	6 – 24	6	78.157 W
22	Werkzeugmaschineneinsteller und -Bediener	6 – 24	6	78.157 W
23	Gesenkschmied und verwandte Maschinen- bediener	6 – 12	3	99.653 W
24	Maschinenzusammensetzer	6 – 24	3	82.249 W
25	KFZ-Schlosser (Wartung)	12 – 24	3	82.949 W
26	Uhrmacher, Feinmechaniker	6 – 24	6	79.992 W
27	Flugzeugmechaniker	6 – 24	6	82.949 W
28	Elektroinstallateur	6	6	78.995 W
29	Elektronik-Installateur	6 – 12	3	63.080 W
30	Elektro-Monteur	6 – 12	6	76.745 W
31	Radio- und Fernsehtechniker	6 – 12	3	77.180 W
32	Fernmeldetechniker	6 – 12	3	77.180 W
33	sonstige Arbeiter im Elektrobereich	6 – 12	3	76.310 W
34	Gas- und Wasserinstallateur	6 – 12	3	76.745 W
35	Schweißer, Trennschweißer	6 – 12	0	— — —
36	Blechner	6 – 12	3	76.745 W
37	Stahlgerüstebauer	6 – 12	3	76.745 W
38	Glas, Plastik, Keramik	6 – 12	3	76.745 W
39	Schleifer, Metallschleifer, Werkzeugschärfer	6 – 12	6	99.653 W
40	Werkzeugmacher, Oberflächenbearbeiter	12 – 24	6	82.949 W
41	Kautschuk- und Plastik- hersteller	keine Ausbildungspflicht für 1978		1977: (62.040 W)
42	Papierhersteller und Weiterverarbeiter			(62.452 W)
43	Setzer, Drucker			(68.208 W)
44	Setzer, Lichtsatz			(67.980 W)
45	Buchbinder u. ä.			(66.996 W)
46	Maler			(69.126 W)
47	NE-Metallverarbeitung			(60.858 W)
48	Sonstige Produktionsarbeiter			(53.349 W)
49	Bauarbeiter			(56.850 W)
50	Zimmerer, Holzschnitzer			(62.664 W)
51	Antriebsmaschinenbediener			(70.163 W)
52	Speditionsarbeiter			(69.768 W)
53	Decksmann, Schiffsmaschinenbediener			(60.823 W)
54	Lokomotivführer, Heizer			(69.747 W)
55	Sonstige Transportmaschinenarbeiter			(70.164 W)
56	Telephon- und Telegraphenbediener			(69.372 W)

Umrechnungskurs 1978: 1000 W = ca. 4,20 DM

Die Differenzierung der Abgabe, wie sie in der obigen Übersicht deutlich wird, ergibt sich nach Aussage der ALA aus jährlichen Vergleichsrechnungen, die auf die Kostenrechnungen der der ALA rechenschaftspflichtigen Institute zurückgehen. Die Abgaben werden jährlich neu festgesetzt.

Da eine gute Institutsausbildung aber, wenn sie zum Beispiel zu einem unserem Facharbeiter vergleichbaren Niveau führt, rund 280 DM im Monat kostet [1], ist es ziemlich unklar, wie die ALA zu Abgabebeträgen von 260 bis 420 DM für das Jahr gelangt. Hier steht unausgesprochen ein erheblicher Abstrich an Ausbildungsqualität im Hintergrund.

Das Basic Law enthält eine Reihe von Vorschriften darüber, wie und wann die Abgabe bezahlt werden muß und welche Beitreibungsverfahren gegeben sind. Demgegenüber bleibt die Frage, wie das Aufkommen aus der Abgabe verwendet wird, im dunkeln. Unter dem Stichwort „*management of the allotted share*“ sagt Art. 51, daß es zur Förderung des Vocational Training verwendet werden solle. Näheres ergibt sich erst aus dem „Vocational Promotion Fund Law“ (vom 31. 12. 1976): Der bei der ALA zu errichtende Fonds wird aus den *allotted shares*, Zuschüssen der Regierung und den Fondserträgen gespeist. Die Mittel werden nach Abzug von Verwaltungskosten

- den Korporationen für *Training im Auftrag* bezahlt,
- zur Subvention verschiedener Träger verwendet
- und für die Förderung des Vocational Training durch Entwicklung und Produktion von Unterrichts- und Unterweisungsmaterial eingesetzt.

Aus dem Jahr 1977 hat der Fonds von 386 Firmen Abstandszahlungen für 13.350 nicht realisierte Ausbildungsverhältnisse erhalten. Das Aufkommen betrug umgerechnet 3,5 Mio. DM; säumig waren 36 Firmen mit 1350 Fällen und einer Abgabesumme in Höhe von ca. 250.000 DM.

Damit ergibt sich für dieses Jahr (1977), daß etwas über ein Drittel der betrieblichen Ausbildungsverpflichtungen durch Zahlung von Abgaben erledigt wurden. Das quantitative Gesamtziel des Vocational Training (73000 Ausgebildete für 1977) konnte dadurch nur zu ca. 80% erreicht werden.

Den Forderungen an die Industrie, entweder auszubilden oder die Abgabe zu bezahlen, steht die Leistung des gesamten Vocational Training gegenüber. Dabei ist zu betonen, daß die bessere Ausbildungsqualität der staatlichen und halbstaatlichen Institute weitgehend aus dem allgemeinen Steueraufkommen Koreas finanziert wird, und die Absolventen nach Abschluß der Ausbildung nahezu ausschließlich an einen betrieblichen Arbeitsplatz überwechseln. Oft bestehen regelrechte Zulieferabkommen zwischen den regionalen Instituten und *befreundeten* Großbetrieben. Diese stützen sich auf eine Regelung des Gesetzes (Art. 14), die Arbeitsverpflichtungen für die Absolventen vorsieht. Demnach muß der Ausgebildete seinem Arbeitgeber – wenn dieser die Ausbildung finanziert hat – für die zweifache Dauer der Ausbildungszeit als Arbeitskraft zur Verfügung stehen. Bei einer staatlich finanzierten Ausbildung können die Institute eine solche Verpflichtung aussprechen, wobei der nutznießende Arbeitgeber oft derjenige ist, welcher Praktikantenplätze zur Ergänzung der institutsbezogenen Ausbildung bereitgestellt hat.

Im Gegensatz zu den berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe kostet eine Ausbildung im Rahmen des Vocational Training kein Schulgeld. Art. 10 sieht zwar auch eine solche Möglichkeit vor, es wird aber kein Gebrauch davon gemacht. Im Gegenteil werden an die Auszubildenden Bezüge gezahlt (Art. 17).

Zusammenfassende Wertung

Geboren aus den qualifikatorischen Unzulänglichkeiten der berufsbildenden Schulen in Südkorea und aus dem wachsenden industriellen Bedarf an einsatzfähiger Arbeitskraft, kann das System des Vocational Training eine gewisse Zerrissenheit nicht

leugnen. Das Basisgesetz hat das Problem, welches sich aus Qualitätspolitik auf der einen Seite und Quantitätsverpflichtung auf der anderen Seite ergibt, nicht gelöst, sondern geradezu rechtlich verankert, indem es die Skala seiner berufsbildenden Maßnahmen so breit abgesteckt hat, an organisatorischen Lösungen so viele anbietet, daß ein äußerst heterogenes Angebot die Folge ist.

So konnten zum einen öffentliche oder körperschaftliche Institute mit zum Teil beispielhafter Ausbildungsqualität gegründet werden, während auf der anderen Seite betriebliche Ausbildungsmaßnahmen von fragwürdiger Qualität angeregt und legalisiert wurden. Es wird nicht bestritten, daß größere Betriebe in zum Teil eigenen Trainingszentren ebenfalls gute Ausbildung anbieten. (Als Beispiele seien Goldstar in Busan, DaeWoo in Masan und Hyundai in Ulsan genannt.) Kleine und mittlere Betriebe sind aber nicht hierzu in der Lage.

Nachdem die Administration of Labour Affairs diese Angebote in großem Umfang angeregt hat, müßte sie nun auf eine qualitative Konsolidierung Wert legen. Hierzu wäre ein System von Ausbildungsberatern erforderlich, die vermehrte Ausbildung von betrieblichen Ausbildern und die verbesserte und erweiterte Produktion von Ausbildungsmitteln.

Alle Verbesserungsmaßnahmen zusammen dürften auf eine Qualitätsanhebung auf breiter Front hinauslaufen. Renommierprojekte sollten – auch wenn dies den ausländischen Geberländern nicht zusagen mag – demgegenüber zurückstehen. Mit der Angleichung der Ausbildungsstandards in Betrieben und Instituten wäre es dann in einem folgenden Schritt möglich, das bisherige unverbundene Nebeneinander dieser beiden Träger mehr als bisher in eine *duale* Konzeption einzubringen.

Eine solche Strategie widerspricht allerdings dem koreanischen Bestreben nach herausragenden Leistungen und deren Dokumentation. Das eingangs erwähnte Abschneiden des Landes bei den Berufsbildungsolympiaden bestätigt dies, denn es geht keineswegs auf ein breit angelegtes und konsequent zum Facharbeiter hinführendes Berufsbildungswesen zurück. Vielmehr werden einige Spitzenbegabungen in jahrelangen harten *Trainingslagern* zu Hochleistungen gebracht und auf die Erfüllung dieser nationalen Aufgabe vorbereitet. Als Lohn winkt diesen Jugendlichen eine Karriere, die durchaus nichts mit dem Werdegang eines normalen Facharbeiters zu tun hat.

Anmerkungen

- [1] 1968: Central Vocational Training Institute mit UNDP-ILO-IBRD-Hilfe in Sosa; heute nur noch als Ausbilder-Ausbildungsstätte
- 1971: Korean-German-Busan-Vocational-Training-Institute
- 1973: Jeong-Su Vocational Training Institute (mit USAID)
- 1974: Vocational Institutes in Chuncheon und Taegu (ADB)
- 1975: Vocational Training Institutes in Incheon und Kwang Ju mit Asian-Development-Bank-Hilfe (ADB)
- 1976: Kora-Belgium-Vocational Training Institute in Chang Won
- [2] Basic Law for Vocational Training, Law No 2973 promulgated on Dec. 31, 1976

Berichtigung zu BWP 1/80, Seite 31

Der Teufel steckt im Detail. Aus diesem Grunde müssen wir heute eine „Berichtigung der Ergänzung“ bringen. Kurz: Die in BWP Sonderheft Dezember 1979 abgedruckte „Empfehlung zur beruflichen Bildung behinderter Jugendlicher“ stammt vom Landesausschuß Nordrhein-Westfalen und nicht, wie in BWP 1/80 ergänzt, vom Landesausschuß für Berufsbildung Bayern.

Die Redaktion bittet, dies zu entschuldigen.

Klaus Meyer/Bernd Schwiedrzik

Kooperation im Blocksysteem *)

Herausforderung und Chance für die Berufsausbildung – ein Modellversuch

Die Qualität der Berufsausbildung im dualen System beruht auf den Ausbildungsleistungen von Betrieb, Berufsschule und in zunehmendem Maße auch überbetrieblicher Ausbildungsstätte, aber nicht minder auf der Güte der Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen ihnen. Abstimmung zwischen Schule und Betrieb ist eine alte, für das duale System wesentliche Forderung, die durch die Untergliederung in Ausbildungsblöcke neue Aktualität erhalten hat.

1 Versuchshintergrund

Der Blockunterricht, als eine Maßnahme zur Ausgestaltung des dualen Systems, entstand seinerzeit vor allem aus Initiativen der Schule. Strittig war anfänglich, ob durch die Einführung des Blockunterrichts ein nachhaltiger Impuls für eine Intensivierung der Kontakte zwischen Betrieben und Berufsschulen erzeugt wird oder ob nicht vielmehr eine engere Zusammenarbeit zwischen Ausbildern und Lehrern Voraussetzung dafür ist, daß die an den Blockunterricht geknüpften Erwartungen sich erfüllen.

1.1 Blockunterricht und betriebliche Ausbildung

Eine überregionale Befragung von über 300 Ausbildungsbetrieben durch das Bundesinstitut, die hier Klarheit schaffen sollte, ergab in diesem Punkt [1]:

- Die Betriebe waren im allgemeinen flexibel genug, sich auf die neue Organisationsform einzustellen.
- Von einer durchgängigen, weil sozusagen zwangsläufigen Intensivierung der Beziehungen zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen konnte jedoch nicht die Rede sein [2].

Bestätigung fanden diese Erfahrungen inzwischen auch durch Aussagen in Ergebnisberichten über einschlägige Modellversuche, die kürzlich von einer Sachverständigenkommission der BLK ausgewertet wurden [3].

Nach bisherigem Erkenntnisstand wäre eine allgemeingültige Entscheidungshilfe auch durch lückenlose Befragung aller Beteiligten und Betroffenen nicht zu erlangen, da Vor- und Nachteile gleichermaßen geltend gemacht werden und die Diskussion in eine Patt-Situation in der Frage *Blockunterricht – ja oder nein?* geführt hat. Will man in einer solchen Situation dennoch weiterkommen, muß man nach übergeordneten Gesichtspunkten suchen. Ansatzpunkte bieten im vorliegenden Fall:

- die zunehmende *Verlagerung* von Teilen der betrieblichen Ausbildung aus der Produktion in Lehrecken, Lehrwerkstätten oder Theorieräume,
- die *Verteilung* der Ausbildungsaufgaben, die sich aus einem Ausbildungsverhältnis ergeben, auf zwei oder mehrere ausbildungswillige, aber zu stark spezialisierte Betriebe („Lernortverbund“),
- die *Auslagerung* von Teilen der Ausbildung aus Betrieben in überbetriebliche Ausbildungsstätten [4].

Deutet man die hierin zum Ausdruck kommende allgemeine Entwicklungstendenz richtig und bezieht man sie in die durch die Blockung des Berufsschulunterrichts ausgelösten Überlegungen ein, dann dürfte es einen Streit um den Blockunterricht an sich nicht mehr geben.

1.2 Abstimmung und Zusammenarbeit im Blocksysteem

Die Notwendigkeit, die Vielzahl der in dem skizzierten Entwicklungsprozeß entstandenen Ausbildungsabschnitte in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen, erscheint unabweisbar. Was liegt

näher, als die alte Forderung nach *Abstimmung* zwischen Betrieben und Berufsschulen aufzugreifen und zielstrebig nach begehren Wegen zu suchen – oder sie zu ebnet.

Die wesentlichen Vorzüge einer zwischen den Beteiligten *abgestimmten* Ausbildung lägen darin,

- daß die Abfolge der verschiedenen Ausbildungsabschnitte (Blöcke) nicht willkürlich, sondern in der Sache begründet und folglich nachvollziehbar und einsichtig ist;
- daß Ungereimtheiten oder Widersprüchlichkeiten vermieden werden;
- daß Ausbilder und Lehrer durch die von ihnen praktizierte Zusammenarbeit und den dadurch bewirkten Informations- und Gedankenaustausch in Stand gesetzt werden, vor- oder rückverweisend auf Ausbildungssequenzen an den anderen Lernorten Bezug zu nehmen;
- daß die Lernorte nicht mehr in der Weise konkurrieren, daß z. B. immer wieder neu darum gerungen werden muß, ob für längerfristige überbetriebliche Ausbildungsmaßnahmen mehrfach hintereinander vom wöchentlichen Berufsschultag „befreit“ werden kann oder nicht.

Um deutlich zu machen, daß die Einführung des Blockunterrichts in der Berufsschule unweigerlich Auswirkungen auf die Ausbildung in den Betrieben hat, empfahl das Bundesinstitut schon 1975, immer dann, wenn es um die Einbindung der Schulblöcke in die Gesamtausbildung geht, den Begriff **Blocksysteem** zu verwenden [5].

Das zentrale Argument für die Verwendung dieses Begriffs ist allerdings, daß die Blockung von Ausbildungszeiten nicht ohne Konsequenzen für die *curriculare* Gestaltung der Ausbildung, also keine bloß *organisatorische* Maßnahme bleiben darf; andernfalls wäre der Anspruch, einen Beitrag zur Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung zu leisten, kaum aufrechtzuerhalten.

Organisatorische Ordnungszwänge in der Ausbildungspraxis haben das Bedürfnis nach Zusammenarbeit der Lernorte verstärkt, und der vielfach herrschende Mangel an curricularen Wechselbezügen und Verzahnungen hat die Notwendigkeit verbesserter Abstimmung noch deutlicher als bisher hervortreten lassen. Auf diese Weise hat der Blockunterricht dazu beigetragen, die Bemühungen um eine Verbesserung von Abstimmung und Zusammenarbeit als zentrales Anliegen in der dualen Ausbildung zu begreifen. Es bedarf gesteigerter Anstrengungen bei der Abstimmung und in der Zusammenarbeit zwischen Betrieb, überbetrieblicher Ausbildungsstätte und Berufsschule, damit die dort angesiedelten Ausbildungsblöcke inhaltlich so miteinander verknüpft werden, daß von einem *Blocksysteem* die Rede sein kann, in dem die Ausbildungspartner ihre eigene Leistungsfähigkeit voll entfalten und zugleich enge Wechselbezüge zwischen ihren Beiträgen sichtbar werden.

2 Versuchsrahmen

Der Modellversuch **Kooperation im Blocksysteem** hat diesen Ansatz gewählt: gemeinsame Erfahrungen bisheriger Unzulänglichkeiten als Folge unzureichender Abstimmung und unbefriedigender Zusammenarbeit werden als Ausgangslage interpretiert; fachliche und didaktische Abstimmung und die Organisation der Zusammenarbeit sind die Zielsetzung. Daher sind zeitliche Varianten der Blockbildung oder berufsfeldspezifische Modelle der Ausbildungsorganisation (im vorliegenden Fall der Stufenausbildungsordnung Bau) Vorgaben, nicht Untersuchungsgegenstand des Modellversuchs.

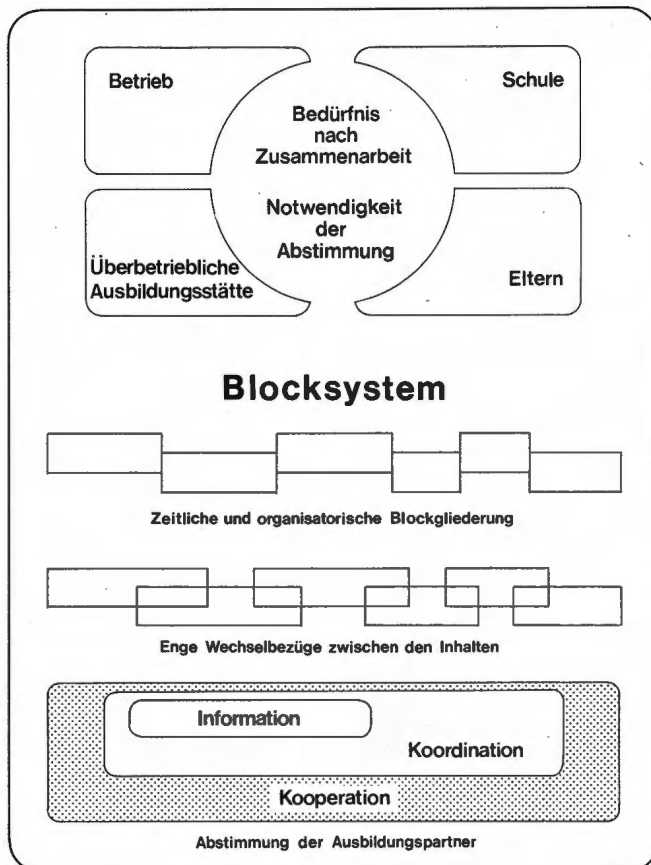
*) Die Graphiken zu diesem Beitrag wurden von Peter Glaser, Mitarbeiter der Hauptabteilung Curriculumforschung im Bundesinstitut für Berufsbildung, erstellt.

„Kooperation im Blocksysteem – Modellversuch zur Erprobung von Formen der Abstimmung geblockter Lernangebote in Handwerksbetrieben, überbetrieblicher Ausbildungsstätte und Berufsschulen im Rahmen der Stufenausbildung in der Bauwirtschaft“

Der Vorzug der Ansiedelung des Versuchsvorhabens im Ausbildungswesen der Bauwirtschaft ist darin zu sehen, daß das Versuchsfeld durch die Neuordnung der Ausbildung – insbesondere durch die obligatorische Einbeziehung der *überbetrieblichen Ausbildungsstätte* – bei Versuchsbeginn bereits in Bewegung geraten war.

Die überbetriebliche Ausbildungsstätte übernimmt – vor allem im ersten Ausbildungsjahr – zeitlich und inhaltlich ausgedehnte Anteile der Ausbildung, die mit den Ausbildungsblöcken der Berufsschule und der Betriebe abwechseln.

bj bb MODELLVERSUCH KOOPERATION IM BLOCKSYSTEM



2.1 Die Mittlerfunktion der überbetrieblichen Ausbildungsstätte

Damit gerät die überbetriebliche Ausbildungsstätte – über ihre Ergänzungsfunktion zur betrieblichen Ausbildung hinaus – zunehmend in eine Rolle als *Gelenkstelle* zwischen betrieblicher und schulischer Berufsausbildung. Dies gilt um so mehr für einen Modellversuch, in dem betrieblicher Gesprächspartner nicht ein einzelner Großbetrieb ist, sondern in dem mehrere hundert handwerkliche Kleinbetriebe Ausbildungspartner für Schule und überbetriebliche Ausbildungsstätte sind. Im Rahmen dieser Rollenverteilung ist der überbetrieblichen Ausbildungsstätte die besondere Funktion einer *zentralen Kommunikationsinstanz* zugedacht worden. Dafür bietet sie sich aus folgenden Gründen an:

1. weil sie von der ausbildenden Wirtschaft getragen wird und insofern von Seiten der Betriebe gegenüber den staatlichen Berufsschulen eine Art Vertrauensvorschuß genießen dürfte,

2. weil die Ausbilder in der überbetrieblichen Ausbildungsstätte selbst erfahrene Handwerksmeister sind und dadurch einen tiefen Einblick in die betriebliche Ausbildungspraxis haben,
3. weil andererseits die Ausbildung in der ÜAS, verglichen mit den Ausbildungsbetrieben, einen höheren Grad der Systematisierung und „Professionalisierung“ und damit erhebliche Ähnlichkeiten mit der Berufsschule aufweist – sie bietet sich infolgedessen als gleichrangiger, von der Berufsschule leichter zu akzeptierender Gesprächs- und Verhandlungspartner an – und weil sie
4. unter verhandlungsökonomischen Gesichtspunkten wesentlich besser geeignet sein dürfte für die erforderlichen Absprachen mit dem Ausbildungspartner Berufsschule als eine Vielzahl von Ausbildungsbetrieben.

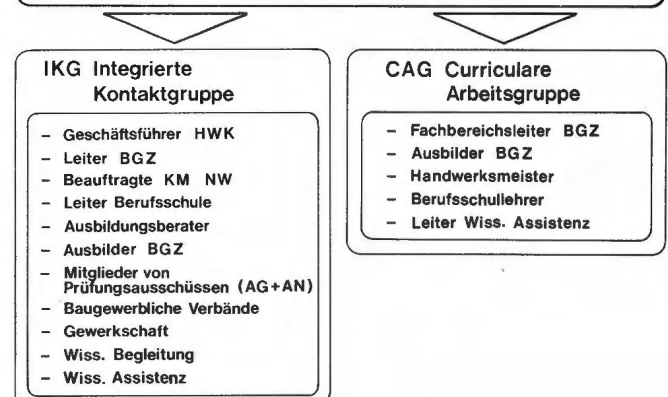
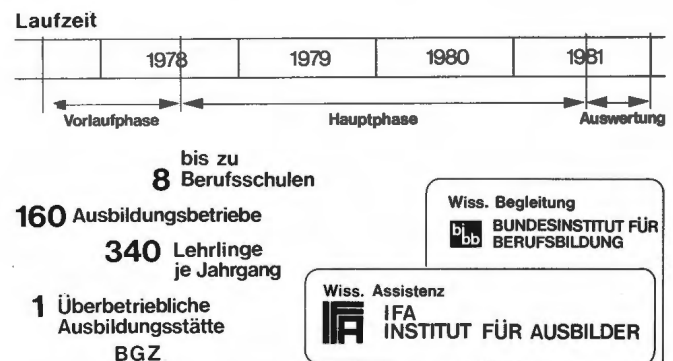
Wenn die überbetriebliche Ausbildungsstätte tatsächlich die Funktion einer *Gelenkstelle* zwischen betrieblicher und berufsschulischer Ausbildung übernehmen könnte, dann bedeutete dies eine erhebliche Erweiterung ihrer anfänglichen Rolle als Ort der Substitution fehlender betrieblicher Ausbildungsleistungen und wäre ein bedeutsames Indiz für die Richtigkeit des bildungspolitischen Postulats der „künftigen Mehrfunktionalität von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten“.

2.2 Die Blockorganisation als Vorgabe

Die Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft schreibt für das erste Ausbildungsjahr *je 20 Wochen* überbetriebliche Ausbildung und Berufsschulunterricht sowie *12 Wochen* betriebliche Ausbildung vor. Für die folgende Ausbildungszeit wird ebenfalls Blockung der Ausbildungszeiten empfohlen.

bj bb MODELLVERSUCH KOOPERATION IM BLOCKSYSTEM

Organisation des Modellversuchs



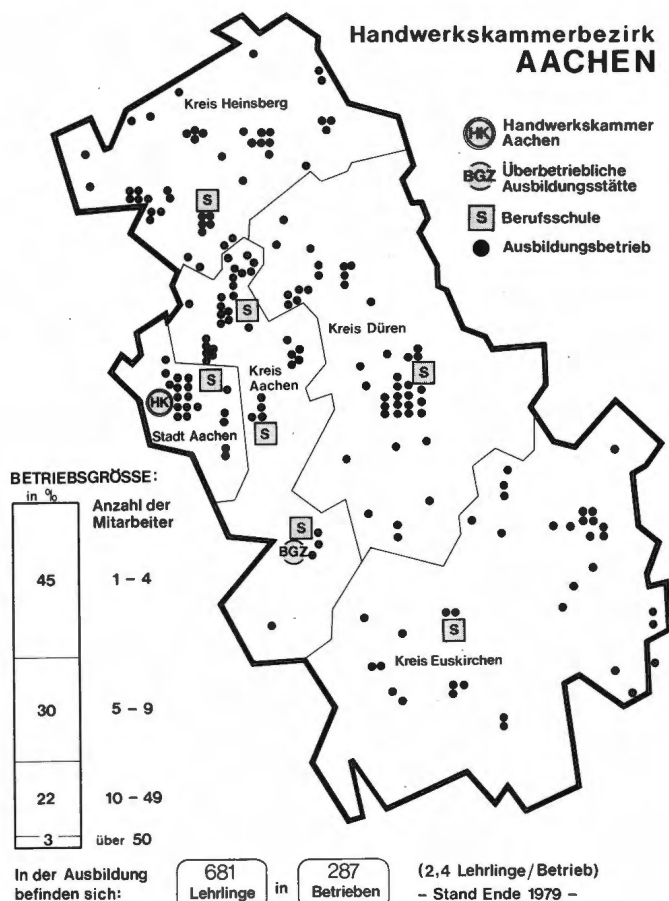
Die Blocklänge beträgt in der Versuchsregion mit Zustimmung der Beteiligten *sechs bis sieben Wochen* (Halbtrimesterblock) [6]. Mit dieser pragmatischen Entscheidung sind grundsätzliche Auseinandersetzungen zum Thema Blocklänge und Blocklage für die Zukunft jedoch nicht ausgeschlossen. Viele Anzeichen sprechen dafür, daß keinesfalls eine Verlängerung, eher eine Verkürzung auf vier bis fünf Wochen angestrebt wird. Hinzu kommt, daß die genaue Lage und Länge der Schulblöcke – in Abhängigkeit von den wechselnden Ferienterminen – jährlich neu festgelegt werden, wodurch die Problematik immer wieder akut wird: überbetriebliche Ausbildungsstätte und Betriebe füllen die Lücken zwischen den Berufsschulblöcken.

Damit die so herbeigeführten Veränderungen nicht nur als Störung empfunden werden, die man vermeiden oder minimieren möchte, sondern im Sinne des Ordnungsgebers zur Verbesserung der Ausbildung tatsächlich beitragen, bedarf es der Erläuterung der ihnen zugrundeliegenden Absichten und der Erörterung der erforderlich werdenden Konsequenzen durch die Betroffenen. Je besser es gelingt, Kommunikationsbarrieren zu überwinden oder – noch besser – abzubauen, um so eher sind die mit der Neuordnung verfolgten Ziele zu erreichen.

3 Versuchsbeschreibung

Durchführungsträger des Modellversuchs ist die **Handwerkskammer Aachen**. Der Versuch wird durch das **Bundesinstitut für Berufsbildung** finanziell gefördert und wissenschaftlich begleitet. Die wissenschaftliche Assistenz vor Ort wurde dem **IFA-Institut für Ausbilder**, Bonn, übertragen.

bj bb MODELLVERSUCH KOOPERATION IM BLOCKSYSTEM



Nach einjähriger *Vorlaufphase*, in der die Zielstellungen konkretisiert und auf ihre Realisierungschance überprüft wurden, trat der Modellversuch im August 1978 in die *Hauptphase* ein. Er wird – einschließlich einer *Auswertungsphase* – bis Dezember 1981 dauern.

Versuchsregion ist der Bezirk der Handwerkskammer Aachen. Versuchseteiligte sind:

- in der überbetrieblichen Ausbildungsstätte (BGZ Simmerath) 3 Fachbereichsleiter (einschließlich Leiter des Internats) und 16 Ausbilder,
- die Inhaber von etwa 160 Ausbildungsbetrieben (handwerklichen Klein- und Mittelbetrieben),
- Fachlehrer und Leiter von bis zu 8 berufsbildenden Schulen,
- bis zu 340 Lehrlinge pro Ausbildungsjahrgang.

Nach den Erfahrungen aus der Vorlaufphase des Modellversuchs sind Schritte auf dem Weg zu didaktisch-organisatorischer Koordination der Lernortbeiträge und zu kooperativer Planung und Förderung der Ausbildung im Blocksysteem:

- Intensivierung des *Informationsaustausches* zwischen den Ausbildungspartnern,
- Entwicklung und Stärkung der Kontakte zwischen Ausbildern und Berufsschullehrern durch Institutionalisierung *kooperativer Planung und Förderung* der Ausbildung im Blocksysteem,
- Verdeutlichung inhaltlicher Wechselbezüge zwischen den betrieblichen, überbetrieblichen und schulischen Ausbildungsabschnitten (Blöcken) und *curriculare Abstimmung*.

Der Durchführungsträger (Handwerkskammer Aachen) hat zwei Expertenteams gebildet. Durch die Beteiligung aller Modellversuchspartner in den Gremien soll ein alle Belange berücksichtigendes Versuchskonzept gesichert und die Mitwirkung aller Betroffenen gewährleistet werden.

„Integrierte Kontaktgruppe“

Mitglieder sind Geschäftsführer der Handwerkskammer, Leiter des Berufsbildungs- und Gewerbeförderungszentrums der Kammer, Ausbildungsberater der Kammer, Ausbilder der überbetrieblichen Ausbildungsstätte, zwei lfd. Schulaufsichtsbeamte als Beauftragte des Kultusministeriums NW, Leiter einer berufsbildenden Schule, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter eines Prüfungsausschusses, Vertreter der baugewerblichen Verbände, Vertreter der wissenschaftlichen Begleitung.

„Curriculare Arbeitsgruppe“

Mitglieder sind hier Fachbereichsleiter und Ausbilder der überbetrieblichen Ausbildungsstätte, ausbildende Bauhandwerkmeister, Berufsschullehrer des Fachgebiets, Leiter der wissenschaftlichen Assistenz.

In der Gremienarbeit werden

- die *Notwendigkeit* kooperativer Ausbildung geprüft,
- *Bedingungen* der Kooperation erfaßt,
- *Möglichkeiten* der Kooperation beschrieben,
- *instrumentelle Hilfen* für die Kooperation entwickelt,
- *Formen* der Kooperation erprobt und
- *Wirkungen* der Kooperation ermittelt.

Insbesondere müssen folgende Sachverhalte geklärt werden:

1. Art und Intensität des Zusammenhangs zwischen den Größen
 - Informationsfluß zwischen den Lernorten,
 - institutionelle Kooperation von Ausbildern und Lehrern mit dem Ziel curriculärer Abstimmung,
 - Ausbildungserfolg bei den Lehrlingen;
2. das Ausmaß der (subjektiven) Bereitschaft und der (objektiven) Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit von Ausbildern und Lehrern;
3. das Selbstverständnis und das Selbstvertrauen der in der Ausbildung Tätigen und ihre Einschätzung der Tätigkeit ihrer Partner an den anderen Lernorten sowie Möglichkeiten, hierauf fördernd einzuwirken.

Die wissenschaftliche Begleitung (BIBB) und die wissenschaftliche Assistenz vor Ort (IFA-Institut, Bonn) übernehmen neben *analytisch-versuchsdokumentierenden* auch *versuchsstützende* Funktionen. Insbesondere sind Entwicklungsinitiativen und Entscheidungshilfen unerlässlich.

4 Versuchsergebnisse

Im Modellversuch wird untersucht, inwieweit eine arbeitsteilige, zwischen den Lernorten abgestimmte Ausbildung in Bauhandwerksberufen möglich ist und durch gezielte Maßnahmen zur Verbesserung von *Information*, *Koordination* und *Kooperation* zu einem funktionstüchtigen Blocksysteem weiterentwickelt werden kann.

Dazu ist ein „ergebnisorientiertes Zielsystem“ entwickelt worden, in dem Probleme beschrieben, Hypothesen und versuchsbezogene Fragestellungen formuliert, übergeordnete Ziele abgeleitet und in Teilziele gegliedert, Erprobungsmaßnahmen genannt und Versuchsergebnisse überprüfbar gemacht werden.

Ergebnisse der Modellversuchsarbeit liegen in mehreren Zielbereichen bereits vor. Andere Bereiche sind nach halber Laufzeit erst unvollständig durchgedrungen oder noch nicht in Angriff genommen.

4.1 Zielbereich *Optimierung der Rahmenbedingungen für Kooperation*

Die Motivation der Ausbildungspartner (Ausbildende, Ausbilder und Lehrer), miteinander zu kooperieren, läßt sich verstärken, wenn die jeweils übergeordneten Instanzen und Meinungsführer die Kooperation, im Blocksysteem befürworten und fördern. Zielgruppen sind dabei z. B. der Berufsbildungsausschuß und die Prüfungsausschüsse der Kammer, das Kuratorium und der Pädagogische Beirat des BGZ Simmerath, die Innungen, die Schulaufsichtsbehörden und das Kultusministerium NW.

Maßnahmen waren die Entwicklung und Verwendung von bisher 3 Informations-Faltblättern, 5 Modellversuchsberichten (Handreichungen) und 2 Heften einer *Schriftenreihe zum Modellversuch*, die gemeinsam von der Handwerkskammer Aachen und dem Bundesinstitut herausgegeben wird [7].

Positive Rückmeldungen bestätigen die Nützlichkeit solcher Maßnahmen und geben Hinweise auf Verbesserungen und Vervollständigung der Instrumente und Methoden.

4.2 Zielbereich *Verstärkung und Erfüllung von Informationsbedürfnissen*

Kooperatives Verhalten der Ausbildungspartner wird wahrscheinlicher, wenn ihre Informationsdefizite in bezug auf das Ausbildungsgeschehen in Betrieb, überbetrieblicher Ausbildungsstätte und Berufsschule bewußt werden, Informationswünsche artikuliert und erfüllt werden können. Voruntersuchungen über den Informationsstand der Ausbildungspartner und ihre Informationsbedürfnisse gaben Hinweise auf die Zweckdienlichkeit folgender Maßnahmen:

- Entwicklung und Erprobung einheitlicher, *kooperativer Ausbildungsnachweise* mit inhaltlichen Angaben über die betrieblichen, überbetrieblichen und schulischen Teile der Ausbildung und von Teilnahmebescheinigungen und Teilnehmerübersichten als Informationsträger über durchgeführte Ausbildungsabschnitte in der überbetrieblichen Ausbildungsstätte für Betriebe und Berufsschulen;
- Entwicklung von Fragebogen für eine Befragung von Auszubildenden/betrieblichen Ausbildern und von Berufsschullehrern.

Der Lehrer-Fragebogen ist vom nordrhein-westfälischen Kultusministerium genehmigt worden. Die Befragungen werden im Zeitraum März/Juni 1980 durchgeführt. Ihre Ergebnisse dürften zahlreiche Anregungen enthalten, wie Informationsdefizite durch entsprechend aufbereitete Angebote behoben werden können.

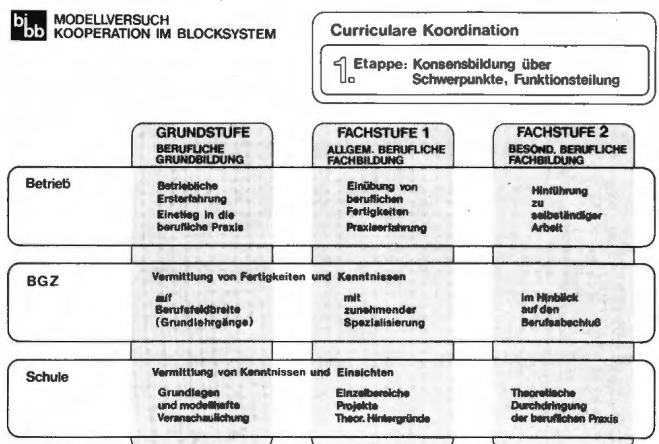
4.3 Zielbereich *Curriculare Abstimmung der Ausbildung*

Die didaktische Aufbereitung der Ausbildungsinhalte, deren Anordnung und ihr methodischer Vollzug erfolgen in den Aus-

bildungsbetrieben, in der überbetrieblichen Ausbildungsstätte und in den Berufsschulen nach weitgehend unterschiedlichen Prinzipien und sind nicht aufeinander abgestimmt. Unterweisen und Lehren lassen sich jedoch durch didaktische Koordination und Kooperation erleichtern, intensivieren und rationalisieren. Dadurch wird das Lernen erfolgreicher gelingen.

Die Curriculare Arbeitsgruppe erarbeitet deshalb exemplarisch einen didaktisch und lernorganisatorisch *abgestimmten Lehrgang* „Schalen“ nach einem Verfahrensraster und unter Anleitung der wissenschaftlichen Assistenz.

Es wird erwartet, daß diese Arbeit in Absprachen über Arbeitsteilungen und Schwerpunktbildungen an einzelnen Lernorten und die Identifizierung und Beschreibung nicht abgestimmter Inhalte münden wird, die als spezifischer Beitrag des einzelnen Lernorts berücksichtigt werden müßten. Das Engagement der beteiligten Handwerksmeister, Ausbilder und Lehrer und die Leistungsfähigkeit einer wissenschaftlichen Assistenz direkt vor Ort werden bei dieser Arbeit besonders deutlich.



4.4 Erwartete Abschlüßergebnisse

Der Modellversuch zielt auf eine Verbesserung der Ausbildungsqualität durch Erhöhung der Transparenz des Ausbildungsgeschehens und durch Vertiefung der inhaltlichen Wechselbezüge zwischen betrieblichen, überbetrieblichen und schulischen Ausbildungsabschnitten im Blocksysteem.

Erwartet werden:

- Aussagen zu Notwendigkeit, Bedingungen, Möglichkeit, Formen und Wirkungen einer koordinierten Ausbildung in handwerklichen Bauberufen,
- Aussagen zu Nützlichkeit, Wirksamkeit und Grenzen kooperationsfördernder Maßnahmen,
- Instrumente und Verfahrensempfehlungen für die Intensivierung des Informationsaustausches und die Installation kooperationsfördernder „Sachzwänge“ und
- exemplarisch abgestimmte Lehrgänge/Ausbildungsabschnitte für das erste Ausbildungsjahr.

Zwischen- und Abschlüßergebnisse werden in der Schriftenreihe im Modellversuch, in den Publikationsorganen des Bundesinstituts und in externen Zeitschriften veröffentlicht.

Zum Abschluß des Modellversuchs hoffen die Projektbearbeiter den Nachweis erbringen zu können, daß kommunikationstechnologische Maßnahmen dazu taugen, die Beziehungen der Lernorte zu intensivieren und damit die Ausbildungsqualität insgesamt zu verbessern.

Konsequenzen, die sich unter sozialpsychologischen Aspekten anbieten könnten, werden in dem laufenden Vorhaben eine nur untergeordnete Rolle spielen. Das gleiche gilt für die Idee einer Einbeziehung des Auszubildenden als ein sein Lernen selbst steuerndes Subjekt in die Kommunikation. Beides muß weiteren Projekten vorbehalten bleiben.

Wer sich vergegenwärtigt, wieviele Faktoren *kooperationshemmend* wirken können und tatsächlich ja auch wirken – angefangen mit verfestigten Anschauungen und eingeschliffenen Gewohnheiten, über umstrittene Prioritäten bis hin zu rechtlichen Bindungen –, der wird endgültige Lösungen nicht erwarten, wohl aber begründete Aussagen darüber, unter welchen Bedingungen mit welchen Erfolgsaussichten das Vorhaben, kooperatives Handeln der Ausbilder und Lehrer zu fördern, weiter vorangetrieben werden kann.

bb MODELLVERSUCH KOOPERATION IM BLOCKSYSTEM



Anmerkungen

- [1] Siehe Franke, G.: Die Ausbildung im Blocksystem aus betrieblicher Sicht. In: Franke, G./Kleinschmitt, M.: Das Blocksystem in der dualen

len Berufsausbildung; Berichte zur beruflichen Bildung Heft 19, Berlin (BIBB) 1979, S. 40 ff.

- [2] Vgl. Krumm, V.: Auswirkungen des Blockunterrichts auf Einstellungen von Berufsschülern und Berufsschullehrern; Hannover (Schroedel) 1978: „Die Zusammenarbeit mit Betrieben wird durch die Einführung des Blockunterrichts – sofern überhaupt – eher nachteilig beeinflusst. (...) Gerade auf jenen Gebieten, wo eine Zusammenarbeit erwartet wurde – bei Fragen der Stoffverteilung, der Stoffauswahl, der Stoffgewichtung, also in curricularen Fragen – arbeiten BU-Lehrer nicht signifikant häufiger mit Betrieben zusammen“ (S. 146).
- [3] Kleinschmitt, M. / Rath, B. / Zabeck, J.: Auswertung von Modellversuchen zur Weiterentwicklung beruflicher Schulen; Bericht der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung berufenen Sachverständigen an die BLK (1979), S. 61 ff.
- [4] Vgl. Lammert, F.: Berufliche Bildung – Aufgaben und Chancen in den 80er Jahren. In: Wirtschaftliche Nachrichten 3/1980, S. 182: „Der Blockunterricht wird unumgänglich, wenn eine überbetriebliche Ausbildung durchgeführt werden muß“.
- [5] Schwiedrzik, B.: Blockunterricht oder Blocksystem? Ein Beitrag zur Begriffs- und Problemerkklärung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/1975, S. 12 ff.
- [6] Daraus ergibt sich, daß die Frage der „optimalen Blocklänge“ nicht zu den Untersuchungsgegenständen gehört, es sei denn – indirekt – als potentieller Streitpunkt und damit als kooperative Lösungsversuche herausfordernder Faktor.
- [7] Handwerkskammer Aachen und Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin (Hrsg.): Schriften zum Modellversuch „Kooperation im Blocksystem. Stufenausbildung in der Bauwirtschaft“, Heft 1: Kooperation – Herausforderung und Chance für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (Tagungsbericht zum Modellversuch). Heft 2: Überbetriebliche Berufsausbildung in der Bauwirtschaft (dargestellt am Beispiel der überbetrieblichen Ausbildung im Berufsbildungs- und Gewerbeförderungszentrum Simmerath). Bezugsquelle: IFA-Institut f. Ausbilder, Erlenweg 11, 5300 Bonn 3.

ZUR DISKUSSION

Reinhold Neuber/Brigitte Spree

Neuansätze in der kaufmännischen Weiterbildung

Zur Entwicklung eines Ordnungsrahmens

Stand der Überlegungen im Bundesinstitut für Berufsbildung

Wie vom Bundesinstitut für Berufsbildung bereits 1978 dargestellt [1], ist das derzeitige außerbetriebliche kaufmännische Weiterbildungsangebot in hohem Maße unübersichtlich und unstrukturiert. Weder erlaubt die Vielfalt der Maßnahmen eine Bewertung der vermittelten Qualifikationen, noch ist aufgrund der unabgestimmten konzeptionellen Ansätze eine Orientierung für die Weiterbildungsinteressenten möglich. Dies führte zu der Forderung nach einer Orientierungsgrundlage, durch die Fortbildungsregelungen in der kaufmännischen Weiterbildung in einen Zusammenhang gebracht werden, so daß erkennbar wird, welchen Bildungsniveaus und Fachrichtungen die Abschlußregelungen zuzuordnen sind. Eine solche Systematik sollte unter bildungspolitischen Gesichtspunkten sinnvolle Bildungsebenen und Fachrichtungen für eine Spezialisierung festlegen, für die Fortbildungsordnungen nach § 46 Abs. 2 BBiG zu erlassen sind.

Es wurden daher Überlegungen für einen Ordnungsrahmen der kaufmännischen Weiterbildung angestellt. Naturgemäß berührt

die Setzung eines derartigen Rahmens sehr unterschiedliche bildungspolitische Interessen und wirft wichtige Probleme auf. Um wesentliche Probleme und Fragestellungen sichtbar zu machen und die daraus abzuleitenden Aufgaben für einen Fachausschuß gemäß § 14 APiFG zu definieren, veranstaltete das Bundesinstitut im Juni 1979 ein Kolloquium „Neuordnung der kaufmännischen Weiterbildung“, bei dem u. a. erste Vorstellungen des Bundesinstituts für einen Ordnungsrahmen vorgestellt wurden.

Der vom Bundesinstitut vorgelegte Vorschlag für einen Ordnungsrahmen wurde von den Teilnehmern lebhaft und kontrovers diskutiert. Im Anschluß daran wurden die dort vorgetragenen Überlegungen durch das Bundesinstitut weiterentwickelt und anhand der im Kolloquium vorgetragenen fachlichen Stellungnahmen modifiziert. Ferner wurden die offengebliebenen Fragestellungen für die Beratung durch einen Fachausschuß formuliert. Inzwischen wurde vom Generalsekretär des Bundesinstituts das Konstituierungsverfahren zur Einsetzung eines Fachausschusses „Berufliche Fortbildung im kaufmännischen Bereich“ eingeleitet.

Bildungspolitische Anforderungen an den Ordnungsrahmen

Zur Orientierung innerhalb des kaufmännischen Weiterbildungsangebots ist ein System aufeinander abgestimmter Regelungen erforderlich. Diese sollten bundeseinheitlich auf der Grundlage von § 46 Abs. 2 BBiG erfolgen.

Qualifikationsebenen

Durch Fortbildungsordnungen sollen voneinander unterscheidbare Qualifikationsebenen, entsprechend den im Beschäftigungssystem unterschiedlichen Ebenen zugeordneten Aufgabenbereichen definiert werden. Der Ordnungsrahmen sieht hierfür drei Ebenen vor, die auch im betrieblichen Organisationssystem repräsentiert sind. Um diese drei Ebenen gruppiert sich auch die Mehrzahl der kaufmännischen Weiterbildungsangebote.

Die erste Ebene entspricht den Qualifikationsanforderungen an einen in einem bestimmten Fachgebiet spezialisierten Sachbearbeiter. Sie ist mit der Bildungsebene vergleichbar, die etwa durch Abschlüsse wie Fachkaufmann/Fachwirt im derzeitigen Weiterbildungsangebot markiert ist.

Die zweite Ebene entspricht den Qualifikationsanforderungen an eine in 1 oder 2 Fachgebieten spezialisierte mittlere Führungskraft. Sie ist mit der Ebene vergleichbar, die im derzeitigen Weiterbildungsangebot etwa durch den Abschluß staatl. gepr. Betriebswirt repräsentiert wird.

Die dritte Ebene entspricht den Qualifikationsanforderungen an eine in 1, 2 oder 3 Fachgebieten spezialisierte gehobene oder höhere Führungskraft. Vergleichbar ist sie etwa mit dem Abschluß Geprüfter Wirtschaftsassistent/Industrie im derzeitigen Weiterbildungsangebot.

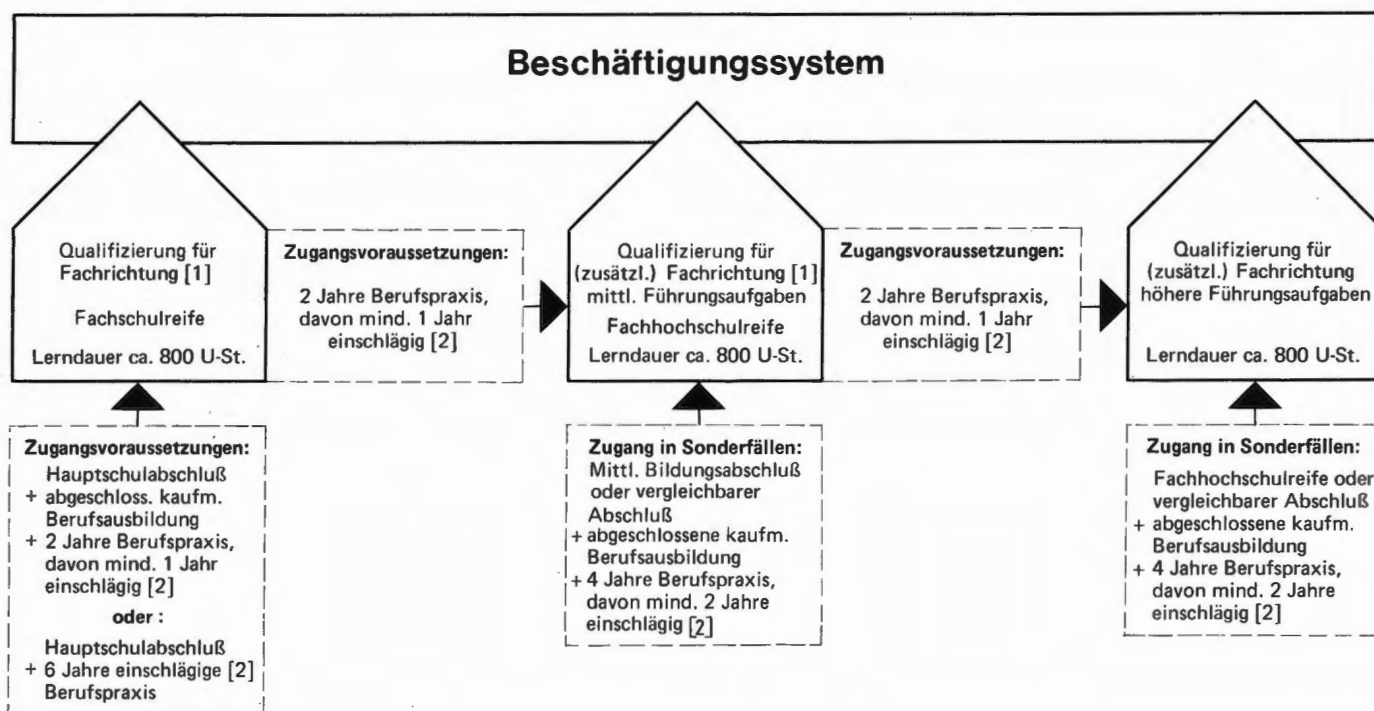
Die mit jeder Ebene verbundenen Qualifikationen müssen innerhalb eines aus der Sicht der Teilnehmer zumutbaren Zeitraums vermittelt werden können. Dieser sollte bei Teilzeitmaßnahmen nicht mehr als 1 1/2 Jahre betragen. Dabei ist pro Jahr von etwa 40 Wochen zu je 10 bis 12 Unterrichtsstunden auszugehen. Der Ordnungsrahmen sieht deshalb für die Erreichung jeder Ebene eine Lerndauer von etwa 800 Unterrichtsstunden vor. Voraussetzung ist jeweils der Abschluß der darunter liegenden Ebene oder eine sonstige entsprechende Vorbildung.

Die Möglichkeit, im Laufe des Berufslebens zusätzliche Qualifikationen durch Weiterbildung zu erreichen, muß allen Personen geöffnet sein, die eine kaufmännische Ausbildung sowie eine zusätzliche längere Berufspraxis (oder ersatzweise für die fehlende Berufsausbildung eine entsprechend längere Berufspraxis) nachweisen. Der Berufspraxis ist besondere Bedeutung beizumessen.

Die im Ordnungsrahmen festgelegten Zugangsvoraussetzungen für die Abschlußprüfung der ersten Bildungsebene fordern daher mindestens den Abschluß der Hauptschule, eine kaufmännische Berufsausbildung und eine zweijährige kaufmännische Berufspraxis oder ersatzweise eine sechsjährige kaufmännische Berufspraxis.

Das kaufmännische Weiterbildungssystem muß sowohl eine Spezialisierung als auch einen Aufstieg ermöglichen. Die Wiederholung bereits durchlaufener Bildungsphasen sollte ausgeschlossen werden. Der Einstieg in diese Bildungswege muß auf jeder Ebene auch dann möglich sein, wenn statt des Abschlusses der davorliegenden Ebene andere Qualifikationen nachgewiesen werden, die die gleichen Voraussetzungen erfüllen.

Schematische Darstellung des Ordnungsrahmens für den kaufmännischen Weiterbildungsbereich



[1] Vorgesehene Fachrichtungen:

- | | | |
|--------------------------|--|---|
| 1 Absatz | 5 Informationsverarbeitung | 9 Dienstleistungen in der Versicherungswirtschaft |
| 2 Beschaffungswesen | 6 Rechnungswesen | 10 Dienstleistungen in der Verkehrswirtschaft |
| 3 Personalwesen | 7 Finanz- und Anlagewirtschaft | |
| 4 Organisation / Planung | 8 Dienstleistungen in der Bankwirtschaft | |

[2] = Berufspraxis in dem Funktionsbereich, für den der weiterführende Abschluß qualifiziert

Abkürzung: U-St. = Unterrichtsstunden

Im Ordnungsrahmen wird davon ausgegangen, daß die Qualifizierungsziele der einzelnen Ebenen so aufeinander abgestimmt sind, daß der Erwerb eines Abschlusses einer Ebene gleichzeitig eine der Zugangsvoraussetzungen für die Abschlußprüfung der nächst höheren Ebene bildet und daß eine Wiederholung bereits durchlaufener Bildungsphasen vermieden wird. Die drei Ebenen können also nacheinander ohne Entwertung vorangegangener Bildungsabschnitte erreicht werden. Damit auch der Zugang direkt zur zweiten und dritten Ebene möglich wird, ohne zuvor die Abschlußprüfungen für andere Ebenen abzulegen, sind im Ordnungsrahmen besondere Zugangsvoraussetzungen festgelegt.

Danach ist für Teilnehmer, die die Abschlußprüfung für die zweite Ebene ablegen wollen und die Prüfung für den Abschluß auf der ersten Ebene nicht nachweisen können, ein mittlerer Bildungsabschluß oder ein vergleichbarer Abschluß sowie eine kaufmännische Berufsausbildung zuzüglich einer beruflichen Praxis von vier Jahren vorgesehen. Für Bewerber um die Abschlußprüfung für die dritte Ebene, die die Prüfung für den Abschluß der zweiten Ebene nicht nachweisen können, wird die Fachhochschulreife oder ein vergleichbarer Abschluß, ferner kaufmännische Berufsausbildung zuzüglich einer vierjährigen Berufspraxis gefordert.

Jeder bundeseinheitlich geregelte Abschluß muß im Beschäftigungssystem für sich reale Einsatzmöglichkeiten und Aufstiegschancen bieten.

Innerhalb des Ordnungsrahmens sind daher die Qualifizierungsinhalte von Funktionsbildern abzuleiten, die auf jeder Ebene die für die entsprechende Aufgabenwahrnehmung im Beschäftigungssystem erforderlichen Anteile an fachlichen Grund- und Spezialqualifikationen, fachübergreifenden und Führungsqualifikationen vollständig beschreiben.

Die bundeseinheitlich geregelten Abschlüsse müssen auch im staatlichen Bildungssystem verwertbar sein, indem sie den Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen ermöglichen und deren Teilabschlüsse verwertbar machen.

Im Ordnungsrahmen werden daher die Bildungsinhalte der ersten Ebene so weit gefaßt, daß der Abschluß der ersten Bildungsebene zum Eintritt in die staatlichen Wirtschaftsschulen berechtigt, und daß mit dem Abschluß der zweiten Ebene die Fachhochschulreife erworben wird. Dabei wird davon ausgegangen, daß nach Schaffung dieser Voraussetzungen die Möglichkeit einer Anrechnung durch die Länder gegeben ist.

Fachrichtungen

Durch Fortbildungsordnungen sind Qualifikationen zu regeln, die im Beschäftigungssystem möglichst langfristig verwertbar und insbesondere von technisch-organisatorischen Veränderungen weitgehend unabhängig sind und die die Mitarbeiter in die Lage versetzen, innerhalb eines größeren betrieblichen Schwerpunktbereichs ein breiteres Aufgabenfeld wahrzunehmen, bzw. zwischen mehreren Aufgabenfeldern in diesem Bereich zu wechseln, so daß sie bei technisch-organisatorischen Veränderungen bezüglich ihrer Einsatzfähigkeit flexibel sind.

Durch die geregelten Qualifikationen muß die Mobilität der Absolventen im Beschäftigungssystem gefördert werden, so daß ihnen Arbeitsplätze in allen Branchen offenstehen. Die Qualifizierung muß daher so weit wie möglich branchenunabhängig erfolgen, ihr Schwerpunkt muß auf betriebswirtschaftlichen Funktionen liegen. Eine branchenorientierte Qualifizierung ist nur dort erforderlich, wo es sich um Funktionen handelt, die nur in einer bestimmten Branche vorkommen.

Die fachliche Orientierung an betriebswirtschaftlichen Funktionen entspricht dem Prinzip der funktionalen Organisation, das dem Organisationsschema der Mehrzahl der Großbetriebe zugrunde liegt und sich auch bei Mittel- und Kleinbetrieben zu-

nehmend durchsetzt; sie wird seit längerer Zeit auch für die Curricula im Bereich der Erstausbildung gefordert [2].

Der Ordnungsrahmen wird dem dadurch gerecht, daß er für die Abschlüsse auf allen drei Ebenen eine Spezialisierung nach betriebswirtschaftlichen Funktionen vorsieht. Diese Funktionen entsprechen den betriebswirtschaftlichen Grundfunktionen, die den Ablauf des betrieblichen Umsatzprozesses bestimmen. Der im Ordnungsrahmen enthaltene Katalog deckt alle branchenspezifischen Funktionen ab. Die einzelnen Funktionsbereiche sind so weit gefaßt, daß die Gesamtqualifizierung für einen solchen Bereich zur Wahrnehmung unterschiedlicher Aufgabenfelder befähigt. Es ist durchaus möglich und im Interesse der Mobilitätsförderung sinnvoll, Funktionen, die mehrere Branchen betreffen, branchenübergreifend zu vermitteln.

Im einzelnen sieht der Ordnungsrahmen folgende Funktionsbereiche für die Spezialisierung der Abschlüsse vor:

1. Absatz (einschl. Marketing, Werbung, Auftragsbearbeitung)
2. Beschaffungswesen (einschl. Materialwirtschaft (Einkauf/Lagerhaltung), Fertigungswirtschaft)
3. Personalwesen (einschl. betriebliches Sozialwesen, Qualifizierung von Aus- u. Weiterbildungspersonal)
4. Organisation/Planung (einschl. Statistik)
5. Informationsverarbeitung (einschl. Sekretariatswesen, Datenverarbeitung in den Fachabteilungen)
6. Rechnungswesen (Geschäfts- u. Betriebsbuchhaltung, Kostenrechnung, Betriebsabrechnung, Lohn-, Gehalts- u. Lagerbuchhaltung)
7. Finanz- u. Anlagewirtschaft (Finanzplanung, Finanzierung, Investition, Kapitalverwaltung)
8. Dienstleistungen in der Bankwirtschaft
9. Dienstleistungen in der Versicherungswirtschaft
10. Dienstleistungen in der Verkehrswirtschaft

Die Funktionen 8 bis 10 betreffen jeweils den gesamten Leistungsbereich der drei betreffenden Branchen im Gegensatz zu den allgemeinen, nicht branchentypischen Funktionsbereichen, d. h. also den gesamten Bereich der Geschäftsabwicklung mit dem Kunden.

Ein System von Fortbildungsordnungen muß Durchlässigkeit bieten und sicherstellen, daß ein Übergang von einer Fachrichtung auf die andere ermöglicht wird, so daß durch Fortbildung in mehreren Fachrichtungen eine Bündelung unterschiedlicher Qualifikationen möglich ist.

Im Ordnungsrahmen wird deshalb vorgesehen, daß auf allen Ebenen vor allem eine breite betriebswirtschaftliche Grundbildung vermittelt wird, in die die fachliche Spezialisierung in den jeweiligen Funktionsbereich einzubetten ist. Außerdem verlangen die Zugangsvoraussetzungen für die Abschlußprüfung, daß die Hälfte der als berufliche Praxis geforderten Zeit in dem Funktionsbereich erworben werden muß, für den der betreffende Abschluß qualifiziert. Damit ergibt sich die Möglichkeit, falls alle drei Ebenen durchlaufen werden, auf jeder Ebene einen Abschluß mit anderer Fachrichtungsspezialisierung zu machen. Auf diese Weise ist eine entsprechend den individuellen Bildungszielen unterschiedliche Bündelung von Qualifikationen durch Auswahl geeigneter Fachrichtungen möglich, u. a. auch eine auf unterschiedliche Branchen zugeschnittene Fachrichtungskombination. So ergibt z. B. die Kombination der Fachrichtungen Absatz, Beschaffungswesen und Organisation/Planung eine spezielle Qualifikation für den Bereich Industriewirtschaft, eine Kombination der Fachrichtungen Rechnungswesen, Finanz- und Anlagewirtschaft und Dienstleistungen in der Bankwirtschaft eine spezielle Qualifikation für den Bereich Bankwirtschaft.

Bei Bedarf läßt sich der Katalog dieser Funktionsfachrichtungen erweitern, insbesondere durch Ausdehnung einzelner Bereiche. So wäre z. B. denkbar, den kaufmännischen Teil des Dienstlei-

stungsbereichs Reiseverkehr und Touristik noch unter den Bereich Dienstleistung in der Verkehrswirtschaft zu subsumieren.

In bezug auf die dritte Ebene ist zu überlegen, ob hier eine Aufrechterhaltung der Differenzierung nach 10 verschiedenen Funktionsfachrichtungen notwendig ist. Ausgehend von der Tatsache, daß mit Erweiterung der Leitungsfunktionen der Bedarf an intensiver fachlicher Spezialisierung ab- und der Bedarf an fachübergreifenden und Führungsqualifikationen zunimmt, wäre eine Zusammenfassung verschiedener Funktionsfachrichtungen zu besonderen Schwerpunkten vorstellbar, z. B. die Fachrichtungen Absatz, Beschaffungswesen, Organisation/Planung oder Organisation/Planung, Rechnungswesen, Finanz- und Anlagewirtschaft.

Ausblick

Eine Reihe bildungspolitischer und fachlicher Fragen ist noch nicht endgültig ausdiskutiert und sollte, soweit politisch, mit den Fachverbänden, soweit fachlich, im Fachausschuß beraten werden. Dies betrifft u. a. die Fragen der endgültigen Anzahl der Bildungsebenen, der Bezeichnungen der Abschlüsse auf den einzelnen Ebenen, das Problem der Anrechenbarkeit zwischen ver-

schiedenen Regelungsinstanzen und deren fachliche Vorbereitung, die Frage, inwieweit übergreifende Grundstufen gemeinsam für mehrere Fachrichtungen entwickelt werden können. Die Entwicklung von Kriterien für Funktionsbilder sowie die Frage der Regelungsprioritäten entsprechend dem derzeitigen Regelungsbedarf sind weitere Beratungsaufgaben für den Fachausschuß.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Neuber, R., Kalusche, B.: „Problemanalyse zur Strukturierung des kaufmännischen Weiterbildungsbereichs“, Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 7, BIBB 1978 und Kalusche, B., Neuber, R.: Das kaufmännische Weiterbildungsangebot 1976/77. Sonderveröffentlichung, BIBB 1979.
- [2] Vgl. Nierhaus, H.: Fachwirt – Beruf oder Illusion? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 4/75. Deppe, H.: Gliederung des Berufsschulunterrichts nach kaufmännischen Grundfunktionen. In: Wirtschaft und Erziehung, 9 und 10/1971. Stiehl, H.: Zur Funktion von Unterrichtsforschung im Rahmen der Curriculumforschung unter besonderer Berücksichtigung der Revision kaufmännischer Curricula in Zabeck, H. u. a.: Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung, Hannover 1973, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 6.

UMSCHAU

Ulrich Degen/Dietmar Zielke

Berufseingliederung und Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß (DHKT-Modell)

Zwischenbilanz zum Modellversuch der Handwerkskammer
für Mittelfranken in Nürnberg

Auf der Basis des im November 1975 vom Deutschen Handwerkskammertag (DHKT) vorgelegten Modells zur „Berufseingliederung und Berufsausbildung ‚Lernbehinderter‘“ wird seit dem Schuljahresbeginn 1977/78 von der Handwerkskammer für Mittelfranken ein Modellversuch durchgeführt [1]. In ihm sollen Absolventen der Schule für Lernbehinderte in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden.

Im Modellversuchsverlauf hat es sich gezeigt, daß es weder fachlich haltbar noch umgangssprachlich geboten ist, die Modellversuchsgruppe pauschal als „lernbehindert“ bzw. „lerngestört“ zu bezeichnen: Die Jugendlichen haben zwar vor Eintritt in den Modellversuch eine Schule für Lernbehinderte besucht – die von der wissenschaftlichen Begleitung erhobenen Daten haben aber Anhaltspunkte dafür geliefert, daß der weitaus größte Teil der Modellversuchsgruppe leistungsmäßig im Normalbereich liegt. Sind dann besondere Förderungsmaßnahmen für ehemalige „Sonderschüler“ überflüssig? Keineswegs, wie sich im Modellversuch gezeigt hat.

Das erste Ausbildungsjahr, das als Förderungslehrgang im Ausbildungszentrum der Handwerkskammer durchgeführt wurde, hat für den Berufsweg der meisten Jugendlichen eine tragfähige Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt geschlagen. Wenn auch für viele Jugendliche zwischen Berufswunsch und der tatsächlichen Berufseinmündung große Diskrepanzen bestanden, so erscheint doch die Gesamtbilanz nach zwei Modellversuchsjahren durchaus respektabel: 32 Teilnehmer (68%) befanden sich in

einer dualen Berufsausbildung, neun (18%) waren als Jungarbeiter beschäftigt, vier (9%) waren arbeitslos und zwei (4%) befanden sich in einem Berufsbildungswerk.

Im einjährigen Förderungslehrgang wurde versucht, die zukünftigen Anforderungen in der Berufsausbildung möglichst vorwegzunehmen. Auf der inhaltlichen Ebene geschah dies dadurch, daß in den Lehrplänen des Förderungslehrganges insbesondere Kenntnisse und Fertigkeiten solcher Ausbildungsberufe vertreten waren, in die Teilnehmer von Förderungslehrgängen erfahrungsgemäß häufig einmünden (z. B. Maler und Lackierer, Schlosser, Maurer). Durch die Organisation des Ausbildungsgeschehens (Achtstundentag, Pausenanordnung) und durch die Schulung von Arbeitstugenden wurde eine allgemeine Berufsvorbereitung geleistet, die unabhängig vom jeweiligen Beruf in einer handwerklichen Berufsausbildung erwartet wird.

Zur „Kompensation vorhandener Lerndefizite“ wurde vom Durchführungsträger Ergänzungsunterricht durchgeführt. Im Förderungslehrgang wurde der „Ergänzungsunterricht“ von Sonderschullehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sozial- und Arbeitslehre durchgeführt (wöchentlich ca. 4 1/2 Zeitstunden). Freiwillig ist der Besuch des „Stützunterrichts“ in der Berufsausbildung, der nach den Berufsbereichen Metall, Bau, Holz, Farbe und Nahrung differenziert wird. Im 1. Ausbildungsjahr (2. Versuchsjahr) hat sich eine durchschnittliche Auslastungsquote von 41% ergeben, d. h., über die Hälfte der Teilnehmer

sah keine zwingende Notwendigkeit, an dem außerhalb der Arbeitszeit stattfindenden Stützunterricht teilzunehmen (ab 1980 ca. 80 Schulstunden je Berufsbereich). Als Lehrer fungieren Berufsschullehrer, die als die besten Mittler zwischen den Anforderungen der Berufsschule und denen des Betriebes angesehen werden.

Als ein sehr wichtiges Aufgabenfeld wurde zu Beginn des Modellversuchs die Ausbildung der Ausbilder angesehen. Man ist damals davon ausgegangen, daß es eine Hilfe für die Handwerksmeister bedeuten würde, wenn sie sich sozial- und sonderpädagogische Zusatzkenntnisse aneignen könnten. Die praktische Umsetzung dieses Vorhabens hat sich als recht aufwendig und problematisch erwiesen. Zum einen mußten von der wissenschaftlichen Begleitung inhaltliche Vorarbeiten geleistet werden: Durch welche Besonderheiten zeichnet sich die Modellversuchsgruppe aus, die auch auf Seiten der Ausbilder/Meister besondere Verhaltensweisen erfordern? Zum anderen hat es sich herausgestellt, daß die Jugendlichen problemlos in das Betriebsgeschehen integriert werden konnten, so daß auf Seiten der Meister die Notwendigkeit der Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen nicht gesehen wird.

Zum Komplex „Ausbildung der Ausbilder“ hat man sich im Modellversuch nunmehr das Ziel gesetzt, das Verständnis der Ausbilder für die besondere Situation (und ggf. auch für besondere Verhaltensweisen der Jugendlichen) zu fördern. Auch soll an ihre Bereitschaft appelliert werden, sich den Jugendlichen

nicht nur bei Fachfragen, sondern auch bei persönlichen Problemen als Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen.

Das ursprünglich für alle Teilnehmer geplante Berufsgrundschuljahr konnte im Modellversuch nur für ein Viertel der Versuchsgruppe realisiert werden. Die sozialpädagogische Betreuung wurde seit Modellversuchsbeginn als flankierende Maßnahme durchgeführt. Sie ist auch der einzige Berührungspunkt für die Jugendlichen, die sich nicht in einer Berufsausbildung befinden. Die einfache Gleichung „gute“ Absolventen des Förderungslehrganges = Berufsausbildung, „schlechte“ Absolventen = keine Berufsausbildung geht allerdings so nicht auf. Die Beobachtung, daß auch als sehr schwach eingestufte Jugendliche in der Berufsausbildung bis jetzt recht gut abschneiden, führte im Modellversuchsverlauf zu der Einsicht, daß auch für solche Jugendliche eine Berufsausbildung realisiert werden sollte, die nach Abschluß des Förderungslehrganges keinen Ausbildungsplatz gefunden haben.

Anmerkung

- [1] Der Modellversuch wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung unter Assistenz von Prof. Dr. Gerhard P. Bunk, Lehrstuhl für Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen und Mitarbeitern, wissenschaftlich begleitet. Ein Überblick über Grundzüge des Modellversuchs ist enthalten in: Gerhard P. Bunk u. a.: Berufseingliederung und Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß (DHKT-Modell). Bericht über den Förderungslehrgang des Modellversuchs. (Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 4) Berlin 1979 (Bundesinstitut für Berufsbildung).

KURZMELDUNGEN

Bundesverband Deutscher Berufsausbilder e.V. im Bundesinstitut für Berufsausbildung

Am 26. 02. 1980 statteten drei Vorstandsmitglieder des Bundesverbandes Deutscher Berufsausbilder e. V. (BDDBA) dem Bundesinstitut einen Besuch ab. Ziel dieses Gesprächs, das auf Initiative des Bundesinstituts zustande kam, war eine Verbesserung der gegenseitigen Information.

Der BDDBA legte ein von ihm erarbeitetes Berufsbild „Berufsausbilder“ vor. Es soll der Klärung und Verbesserung des Statuts der Ausbilder dienen und enthält zu diesem Zweck eine Beschreibung von Anforderungen und Aufgaben, die Berufsausbilder zu erfüllen haben. Weiterhin werden darin Hilfen für die Erstellung von Stellenbeschreibungen gegeben.

Lernzielstufen – BIBB stellt Hierarchisierungssystem für Lernziele der beruflichen Bildung vor

Was ist „Tätigkeit“? Wie kann „Einsicht“ definiert werden? Auf welche Weise kann beides derart miteinander verknüpft werden, daß sich „lernfreundliche“ und differenzierte Lehrpläne für den Bereich der beruflichen Bildung entwickeln lassen? Praktikable Hinweise, wie Ausbildungsrahmenpläne, schulische Rahmenlehrpläne sowie betriebliche Ausbildungspläne in gestufter lernzielorientierter Form gestaltet und aufeinander abgestimmt werden können, sind in einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbil-

dung zu finden, die sich als Arbeitshilfe für die Ermittlung und Beschreibung von Lernzielen in der beruflichen Bildung versteht.

Die zunehmende Entwicklung und Abstimmung lernzielorientierter Lehrpläne erfordert, sich sowohl über die jeweils notwendigen Lerninhalte als auch über das Lernniveau zu verständigen. Letzteres kann durch die Verwendung von Lernzielstufen (Taxonomien) präziser beschrieben werden. Für die Planung und Durchführung von beruflichen Bildungsgängen ist dies auf Grund der unterschiedlichen Lernorte im dualen System (Betrieb/Überbetriebliche Ausbildungsstätte, Berufsschule) von besonderer Bedeutung.

Das im Bundesinstitut entwickelte Lernzielstufensystem wurde auf seine verschiedenen Anwendungszwecke hin praktisch erprobt. Es wird nicht nur beschreibend und in tabellenartiger Form dargestellt, sondern dem Praktiker werden durch konkrete Beispiele anschauliche Hinweise gegeben.

Autoren der Studie sind Günter Olbricht und Volker Pfeiffer. Sie ist erschienen unter dem Titel „Lernzielstufen“ als Heft 25 der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ und gegen eine Schutzgebühr zu beziehen beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.

Handbuch hilft Medien-Einsatz planen

Medien – und seien sie noch so ausgeklügelt – machen den Lehrer, Ausbilder oder Dozenten keineswegs überflüssig oder schmälern seine Bedeutung. Er muß selbst planen und ent-

scheiden, wie er das Programm, den Film oder die Übung in den Lernprozeß einfügt. Vorschläge und Empfehlungen zum praktischen Umgang mit Ausbildungsmitteln, Hinweise auf Probleme, Hilfestellung für den Gebrauch gibt das „Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik-Handbuch“ für Ausbilder und Lehrer zum Einsatz von Medien in der beruflichen Bildung, das jetzt vom Bundesinstitut für Berufsbildung veröffentlicht wurde.

Das Handbuch verfolgt drei Absichten:

- Es will das Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik = MME vorstellen. Daher gibt es eine grundlegende Einführung in das Mehrmediensystem sowie Übersichten über seine einzelnen Bestandteile.
 - Es dient der Einarbeitung in den praktischen Umgang mit den Filmen, Lehrprogrammen, Übungen und Versuchseinrichtungen. So finden sich Planungshilfen, Anregungen und Vorschläge für eine lerner- und qualifikationsgerechte Verwendung der Medien sowie Hinweise, wo Schwierigkeiten auftreten können und wie man ihnen begegnet. Das Handbuch dient als Arbeitsunterlage für den Medieneinsatz.
 - Es will allgemein zum Problemkreis der Medienanwendung und der Ausbildungsmethoden beitragen.
- Folglich ist vieles, was in bezug auf das MME gesagt wird, generell für Unterricht und Ausbildung wichtig. Es gilt auch für andere Medien und Ausbildungsformen.

Das „MME-Handbuch“ ist zu beziehen bei: Beuth Verlag, Burggrafstraße 4-10, 1000 Berlin 30.

Die MEDIENBANK des Bundesinstituts für Berufsbildung

Die MEDIENBANK ist ein Auskunft- und Informationssystem über Ausbildungsmittel/Unterrichtsmedien der beruflichen Bildung. Nach Berufsfeldern und Medienarten gegliedert werden Daten über die auf dem Markt vorhandenen Ausbildungsmittel/Unterrichtsmedien erhoben und abgespeichert. Die so entstandene Datensammlung wird der interessierten Öffentlichkeit z. Z. in zwei Formen zur Verfügung gestellt.

- I. Veröffentlichungen – Periodika der MEDIENBANK
- II. Einzelauskünfte – Direktanfrageservice der MEDIENBANK

I. Veröffentlichungen – Periodika der MEDIENBANK

Die Periodika der MEDIENBANK enthalten die zu einem bestimmten Stichtag in der MEDIENBANK abgespeicherten Informationen über Ausbildungsmittel/Unterrichtsmedien. Da ständig neue Informationen in die MEDIENBANK aufgenommen werden und der bestehende Datenbestand laufend korrigiert wird, ist ein regelmäßiges Überarbeiten der Periodika notwendig.

In der Reihe der Periodika der MEDIENBANK werden drei Arten von Veröffentlichungen unterschieden:

- A. Medien-Gesamttitelliste
- B. Berufsfeldbezogene Medienbeschreibungen
- C. Berufsfeldbezogene Titellisten

Für folgende Berufsfelder sind Periodika bereits erschienen:

Wirtschaft und Verwaltung
Metalltechnik
Elektrotechnik
Chemie, Physik, Biologie

Die Veröffentlichungen der MEDIENBANK (Periodika) können jeweils gegen eine **Schutzgebühr** von **DM 10,-** vom BIBB bezogen werden.

A. Medien-Gesamttitelliste

In der Medien-Gesamttitelliste sind alle (ca. 4000) bisher in der MEDIENBANK abgespeicherten Ausbildungsmittel/Unterrichtsmedium aufgeführt. Untergliedert nach Berufsfeldern und Medienarten wird jedes Ausbildungsmittel/Unterrichtsmedium durch Titel, Untertitel, Verlag/Medienhersteller sowie drei bis zehn

den Inhalt des Unterrichtsmediums/Ausbildungsmittels charakterisierende Begriffe/Schlagworte beschrieben.

Innerhalb jedes Berufsfeldes wurde nach folgenden neun Medienarten sortiert:

1. Buchprogramm
2. Tonbildschau
3. Programmierte Übung
4. Computerprogramm
5. Film
6. Arbeitstransparent
7. Videoprogramm
8. Diareihe
9. Lehrgang (Fachpraxis)

Jedem Berufsfeld ist eine Übersicht über die von den verschiedenen Medienherstellern/Verlagen auf dem Markt angebotenen Medien vorangestellt.

B. Berufsfeldbezogene Medienbeschreibungen

Die berufsfeldbezogenen Medienbeschreibungen sind die ausführlichste Form der Mediendarstellung in der Reihe der Periodika der MEDIENBANK. Jedes Ausbildungsmittel/Unterrichtsmedium wird auf einer Doppelseite umfassend beschrieben, wobei die Beschreibung nach 10 Informationsbereichen gegliedert ist.

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| 1. Fachliche Zuordnung | 6. Begleitmaterial |
| 2. Titel | 7. Bibliographische Angaben |
| 3. Adressatenangaben | 8. Kontext/Literaturhinweise |
| 4. Lernziele/Inhaltsangabe | 9. Bemerkungen |
| 5. Medienaufbau | 10. Weitere Auskünfte/Stand |

Anhand dieser detaillierten Darstellung kann der Interessent das für seine Ausbildungs-/Unterrichtssituation geeignete Einzelmedium ermitteln.

C. Berufsfeldbezogene Titellisten

Nach Medienarten gegliedert sind die Dokumentationsnummern, die Titel sowie die Verlage/Medienhersteller der Einzelmedien aufgelistet. Die Schlagworte aller Einzelmedien sind in einem Sachregister (Wörterbuch) alphabetisch angeordnet. Das Sachregister des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung enthält z. Z. ca. 2000 Haupteinträge mit bis zu 25 Unterbegriffen auf 75 Seiten. Hinter jedem Schlagwort sind die jeweiligen Dokumentationsnummern angegeben. Diese Dokumentationsnummern dienen als Querverweis zu den entsprechenden Titeln und Herstellern der Einzelmedien. Die berufsfeldbezogenen Titellisten geben somit in kürzester Form eine Übersicht über die in der MEDIENBANK abgespeicherten Titel zum jeweiligen Berufsfeld.

II. Einzelauskünfte-Direktanfrageservice der MEDIENBANK

Während die Periodika der MEDIENBANK den Stand zu einem bestimmten Zeitpunkt dokumentieren, ermöglicht der Direktanfrageservice, auf den aktuellsten Stand der MEDIENBANK zuzugreifen. Neben der Aktualität bietet der Direktanfrageservice die Möglichkeit, Suchanfragen nach den unterschiedlichsten Gesichtspunkten zu strukturieren, was bei einer Herausgabe der in der MEDIENBANK abgespeicherten Daten in Buchform nicht möglich ist. Dennoch kann der Direktanfrageservice die Periodika nicht ersetzen.

Seine Hauptaufgabe liegt in der Ermittlung von Medien zu einem bestimmten Ausbildungs-/Unterrichtsinhalt, d. h. es handelt sich immer um eine Feinrecherche. Suchanfragen der Art „Alles zum Berufsfeld Metalltechnik“ lassen sich nicht sinnvoll bearbeiten und können nur bedingt effektiv beantwortet werden.

Für den Direktanfrageservice wurde eine Anfragekarte entwickelt, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Hauptabteilung Medienforschung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, bezogen werden kann. Telefonische Anfragen werden ebenfalls unter (030) 86 83 - 204 bearbeitet.

Wir bemühen uns, die Anfragen so schnell wie möglich zu beantworten. Sie müssen mit einer durchschnittlichen Bearbeitungszeit von 14 Tagen rechnen. Der Direktanfrageservice ist z. Z. kostenlos.

REZENSIONEN

Hrsg.: G. Dahm, R. Gerhard, G. Graessner, A. Kommer, V. Preuß:
Wörterbuch der Weiterbildung; Kösel Verlag München 1980.

Eine vielseitige Handreichung für die Weiterbildung

Zu Recht stellen die Herausgeber des „Wörterbuches der Weiterbildung“ in der Vorbemerkung fest, daß die Weiterbildung in der Bundesrepublik „seit Jahren durch Expansion . . . gekennzeichnet“ ist, eine Tatsache – neben anderen – die ihre ständig wachsende Bedeutung für die Menschen in unserer Gesellschaft und für die zukünftige Entwicklung der letzten selbst belegt.

Zu Unrecht wird in der Vorbemerkung dann die Feststellung angefügt, daß mit dem Wörterbuch „erstmalig ein interdisziplinär angelegtes Nachschlagewerk . . .“ vorgelegt werde. Denn es gibt schon seit einiger Zeit (und vor dem Erscheinungsdatum des hier in Rede stehenden Buches) ähnliches, z. B. das „Handwörterbuch der Erwachsenenbildung“, herausgegeben von Ingeborg Wirth (Schöningh, Paderborn 1978).

Aber diese letzte Feststellung ist kein Negativum, weil das „Wörterbuch der Weiterbildung“ von Anlage, Inhalt und den Intentionen der Herausgeber und Mitarbeiter sich abhebt von Vergleichbarem. Ist die Absicht, einen Überblick über das in der und für die Weiterbildung vorhandene Berufswissen zu geben, noch nicht unbedingt werkspezifisch, so doch sicher der unternommene Versuch, zugleich mit der Systematisierung des Wissensstoffes auch einen interdisziplinären Verbund der Weiterbildung einerseits mit den Bereichen z. B. der Pädagogik, Soziologie, Politologie oder Psychologie andererseits herzustellen. Daraus u. a. mögen die mehr enzyklopädischen Züge resultieren, die das „Wörterbuch der Weiterbildung“ gegenüber den mehr lexikalischen Akzenten anderer Nachschlagewerke zur Weiterbildung oder Erwachsenenbildung charakterisieren.

Der von den Herausgebern verfolgten Absicht „einer möglichst großen Annäherung in den Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis . . .“ entspricht eine Stilebene der meisten Beiträge, die auf zu starke pseudo-wissenschaftliche Überhöhung verzichtet und damit einem gerade für die Weiterbildung m. E. unverzichtbaren Erfordernis guter Verständlichkeit der Darstellung vollauf entspricht. Das steht andererseits nicht im Widerspruch zu dem notwendigen wissenschaftlichen Niveau, das vor allem angesichts der zukünftig immer wichtiger werdenden Professionalisierung der Weiterbildung – als besonderes Sachgebiet im Inhaltsverzeichnis erfreulicherweise vorzufinden – nun einmal unerlässlich sein wird.

Die Sachgebiete dokumentieren die weite thematische Spanne, die das „Wörterbuch der Weiterbildung“ abdeckt mit Abschnitten wie „Stadtentwicklung und Weiterbildung“ oder „Frauen in der Weiterbildung“ als relativ unkonventionellen, mit „Weiterbildung von Arbeitslosen“ als hochaktuellen oder „Erwachsenenbildung in der dritten Welt“ als zukunftsorientierten Aspekten, unter denen Weiterbildungswissen gesehen wird. Sie stehen für das beachtliche Niveau dieses Wörterbuches.

Allerdings muß auch dies gesagt sein:

Wenn es richtig ist, daß das System der Weiterbildung in den letzten Jahren so sehr qualitativ und quantitativ angewachsen ist, daß es in vollem Umfang selbst Fachleuten in seinen Einzelheiten nur noch bedingt bekannt ist, dann geht das auch zurück auf die Aktivitäten einer großen Zahl beachtlicher Träger von Weiterbildungsmaßnahmen. Dem entspricht nicht die relativ einseitige Bevorzugung der Volkshochschulen in manchen Beiträgen gegenüber den anderen Trägern in der Weiterbildung (wie in „Weiterbildungsverwaltung“ oder „Frauen in der Weiterbildung“ als nur zwei Beispielen von mehreren).

Für eine neue Auflage ist die Beseitigung von Fehlern bei den Seitenverweisen im Sachregister ebenso empfehlenswert wie die Anfertigung eines Personenregisters zur noch besseren Handhabung des Buches.

Das „Wörterbuch der Weiterbildung“ ist ein gutes Hilfsmittel zur Unterstützung der Arbeit all derer, die in der Weiterbildung unterrichtend, forschend oder verwaltend tätig sind. Seine Nutzung kann ihnen nur empfohlen werden.

Die Herausgeber empfehlen sich als „Arbeitsgruppe Weiterbildung“, die neue und andere Arbeitsergebnisse in Aussicht stellt. Wenn diese gleiche Qualitäten wie das vorgelegte Wörterbuch aufweisen können, sollten sie mit Aufmerksamkeit erwartet werden.

Dr. Herbert Nierhaus, Mitglied des Bundesvorstandes DAG

Heinz G. Golas: Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder, 2 Bände, Essen 1979/80

Für den Personenkreis der betrieblichen Ausbilder sind in den vergangenen Jahren neben größeren Darstellungen der Inhalte der berufs- und arbeitspädagogischen Ausbildung der Ausbilder spezielle Lexika, Handbücher und Nachschlagewerke erschienen. Dabei ist zum Teil die Unsicherheit darüber klar erkennbar, was als inhaltlich bedeutsamer Bereich für den Adressatenkreis der Ausbilder zu gelten hat. Auf eine Ableitung des inhaltlichen Bereichs gar aus der Berufs- und Arbeitspädagogik wurde bisher stets verzichtet. Auch Heinz Golas nimmt in seinem Werk eine pragmatische Abgrenzung vor. Er legt zum einen die Gliederung der Sachgebiete, wie sie die Ausbildereignungsverordnungen und die Empfehlung des einstigen Bundesausschusses für Berufsbildung für einen Rahmestoffplan zur Ausbildung von Ausbildern enthalten, zugrunde. Er nimmt zum anderen auch alle inhaltlichen Hinweise und Themen des Rahmestoffplans auf. Dadurch entsteht ein – auf den Rahmestoffplan bezogen – thematisch umfassendes Werk, das die „elementaren Kenntnisse“ (so im Vorwort) für diesen inhaltlichen Rahmen liefern soll.

Golas greift auch die Themen auf, die bisher häufig vernachlässigt wurden. So behandelt er z. B. unter dem Thema „Berufsbildungssysteme in europäischen und außereuropäischen Industriestaaten“ neben der Bundesrepublik die DDR, USA, Sowjetunion und Frankreich in einer für den Adressatenkreis beispielhaften Weise.

Das Werk enthält in übersichtlicher Form eine Fülle von Informationen über die berufliche Bildung, die zum Teil auch über den Adressatenkreis hinausgehen mag, z. B. die Voraussetzungen für die Einrichtung und Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten. Thematisch wird der Ausbilder nur wenig vermissen. Doch hätten z. B. das Verhältnis Berufsschule und Betrieb, Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Ausbildungsbetrieben (Lernortverbund) und die außerbetriebliche Berufsausbildung stärker thematisiert werden können. Golas beschreibt Sachverhalte klar und übersichtlich, häufig definitorisch. Das Werk ist vor allem themenorientiert gegliedert und dürfte sich für die lehrgangbegleitende Lektüre zur pädagogischen Ausbildung der Ausbilder besonders gut eignen. Als Nachschlagewerk für die Problemfragen aus der Ausbildungspraxis ist die starke thematische Gliederung dagegen häufig eher nachteilig. Auch das Stichwortverzeichnis hilft da nicht auf Anhieb weiter, weil dieses unvollständig und für die beiden Bände jeweils separat angelegt ist.

Auffallend ist, daß Golas auf die Wiedergabe der entsprechenden Gesetzestexte und Verordnungen für die Ausbildung wie auch für die Ausbildung der Ausbilder völlig verzichtet. Diese Texte sind für den Ausbilder inzwischen auch leicht zu beschaffen. Golas gibt statt dessen den vollen Text von zahlreichen Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung wieder, die für die Ausbildungspraxis durchaus hilfreich sein können und häufig weniger leicht zu beschaffen sind. Der Einsatzschwerpunkt des Werkes dürfte jedoch bei der Vorbereitung auf die Ausbilderprüfung liegen. Hierzu sind insbesondere auch die über 300 Fragen, Aufgaben und Fallbeispiele mit entsprechenden Lösungshinweisen geeignet.

Herbert Tilch, Berlin



Neuerscheinungen aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung

Schriften zur Berufsbildungsforschung

Band 56

Pädagogische Weiterbildung von Ausbildern. Ein Modellversuch zur fachbezogenen Planung und Durchführung betrieblicher Lernprozesse

von Konrad Kutt u. a.

1979. 250 Seiten. DM 32,-

ISBN 3-507-91865-X

Der Band enthält eine zusammenfassende Darstellung eines Modellversuchs, den das Bundesinstitut für Berufsbildung gemeinsam mit der Firma Siemens, München, in den Jahren 1976/77 durchgeführt hat. Beschrieben wird die Planung, Erprobung und wissenschaftliche Begleitung eines Modelllehrgangs für die Weiterbildung von Ausbildern. Folgende Überlegungen stehen im Mittelpunkt:

- Verbesserung der Planung und Durchführung der betrieblichen Unterweisung bzw. des betrieblichen Unterrichts
- Fachlicher Bezug zum Ausbildungsberuf
- Integration fachlicher, pädagogischer und psychologischer Inhalte, z. B. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit
- Ergebnisorientierung durch die Erarbeitung einer in der Praxis verwendbaren Ausbildungsunterlage

Ergänzend zu dieser Studie wurde für Veranstalter, Dozenten und Teilnehmer des oben genannten Lehrgangs ein Lehrgangsleitfaden veröffentlicht, der direkt beim Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin bezogen werden kann.

Sonderveröffentlichungen

Stand und aktuelle Probleme der beruflichen Weiterbildung

von Erika Fink und Edgar Sauter

1980. 87 Seiten. DM 7,-

ISBN 3-88555-058-X

Der vorliegende Bericht gibt eine kurze Einführung in die berufliche Weiterbildung und informiert über den Stand der Aktivitäten zum Auf- und Ausbau dieses Bildungsbereichs.

Ausgehend von den Grundlagen beruflicher Weiterbildung wird über die quantitative Entwicklung, die Ordnungsmaßnahmen des Bundes, die Entwicklung in wichtigen Teilbereichen sowie über aktuelle Forschungsprojekte der beruflichen Weiterbildung berichtet. Dabei wird insbesondere auf die Aktivitäten des Bundesinstituts für Berufsbildung auf diesen Handlungsfeldern beruflicher Weiterbildung verwiesen.

Neben Informationen und Daten über den Entwicklungsstand beruflicher Weiterbildung liegt ein Schwerpunkt der Darstellung bei den aktuellen Aufgaben beruflicher Weiterbildung im Bereich der Förderung von Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt. Mit der beruflichen Qualifizierung von Frauen und ausländischen Arbeitnehmern sowie der Förderung und Rehabilitation von Behinderten leistet die berufliche Weiterbildung einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen und gesellschaftlichen Integration dieser Zielgruppen

Weiterbildung der Ausbilder. Trainingslehrgang zur Planung und Durchführung von Unterweisung und Unterricht für Gewerbliche Ausbilder (TUGA) – Lehrgangsunterlagen

von Karl-Heinz Peters, Heinz Schumann und Michael Wolfschlag

1979. 710 Seiten. DM 10,-

ISBN 3-88555-095-4

Mit dieser Veröffentlichung werden Lehrgangsunterlagen für einen zweimal 5 Tage dauernden Lehrgang zur fachbezogenen pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern vorgelegt. Sie wurden in einem Modellversuch entwickelt und erprobt. Im Lehrgang werden fachliche pädagogische und psychologische Inhalte integriert. Hierdurch wird die Verbesserung der sozialen Kompetenz des Ausbilders erleichtert.

Die insgesamt 25 Lektionen des Lehrgangs sind zeitlich gegliedert und übersichtlich gestaltet. Die Unterlagen enthalten für die Referenten einen Basistext mit Lernzielen, methodischen Hinweisen, Folienvorlagen, Zeitvorschlägen und inhaltlichen Ausführungen, für die Teilnehmer Skripten sowie Arbeits- und Merkblätter. Der Lehrgang ist ein Ergebnis des in Band 56 der Schriften zur Berufsbildungsforschung beschriebenen Modellversuchs.

Bibliographien und Dokumentationen zur beruflichen Bildung

Heft 2

Literaturübersicht zu Lern- und Arbeitstechniken. Orientierungshilfen für Lehrkräfte und Teilnehmer in der Erwachsenenbildung

von Brigitte Melms

1980. 61 Seiten. DM 7,-

ISBN 3-88555-080-6

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Schwierigkeit bei der Umsetzung der Forderung nach „Erwachsenengemäßheit“ und „Selbststeuerung“ von Lernprozessen in die Praxis der Erwachsenenbildung. Ein Teil der Schwierigkeiten beim Lernen Erwachsener ließe sich durch die Vermittlung angemessener Lern- und Arbeitstechniken verringern. Als Überblick über das Literatur-Angebot zu diesem Gebiet hat die Verfasserin eine mit Kurzbeschreibungen und -beurteilungen versehene Übersicht über 32 deutschsprachige Titel aus den letzten zehn Jahren zusammengestellt; einige ältere Werke sind im Anhang aufgeführt. Ziel ist es, insbesondere Dozenten in der Erwachsenenbildung eine Orientierungshilfe zu geben und sie in ihrem Bemühen zu unterstützen, Teilnehmer zu befähigen, mittels ausreichender Lern- und Arbeitstechniken Lernen innerhalb und außerhalb des Unterrichts selbst besser strukturieren zu können.

Berichte zur beruflichen Bildung

Heft 26

Aus- und Weiterbildung im Gesundheitswesen. Ein Überblick über die Ordnungssituation in den nichtärztlichen Gesundheitsberufen

von Barbara Bergmann-Krauss und Brigitte Spree, unter Mitarbeit von Heinrich Tillmann

1980. 47 Seiten. DM 7,-

ISBN 3-88555-097-0

Die Arbeit untersucht die Aus- und Weiterbildungssituation für die nicht-ärztlichen Gesundheitsberufe. So werden unter anderem die neuen Anforderungen für diese Berufe skizziert, wichtige statistische Daten für die Jahre 1965 bis 1977 vorgestellt sowie die Entwicklung der Auszubildenden- und Schülerzahlen an den Schulen des Gesundheitswesens zwischen 1970 und 1977 beschrieben. Daneben werden die unübersichtlichen Zuständigkeiten für die Aus- und Weiterbildung der nichtärztlichen Gesundheitsberufe dargestellt. Darüber hinaus werden die sehr unterschiedlichen und weit verstreuten Rechtsgrundlagen für die Aus- und Weiterbildung übersichtlich zusammengetragen und auf die Abgrenzungsprobleme zwischen Aus- und Weiterbildung hingewiesen.

Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung

Heft 13

Ausbilder im Betrieb. Empirische Befunde zur Situation und Qualifikation des Ausbildungspersonals

von Konrad Kutt, Herbert Tilch, Uta McDonald-Schlichting, Christel Hanisch

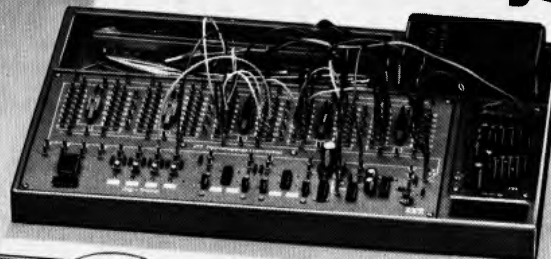
1980. 242 Seiten. DM 15,-

ISBN 3-88555-033-4

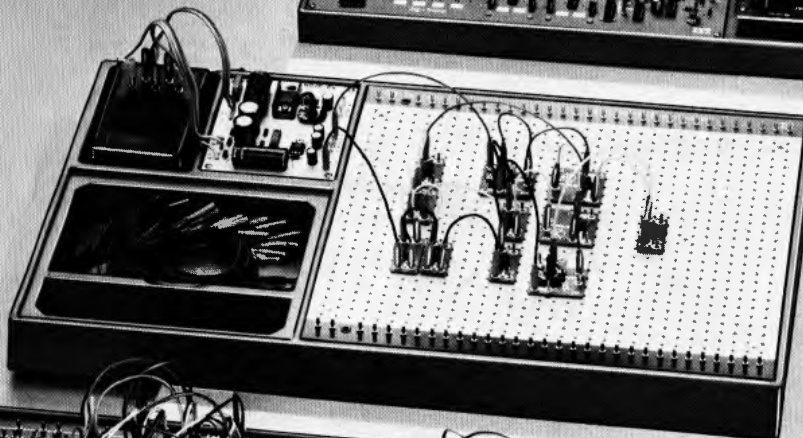
Der Bericht umfaßt in sieben Einzelbeiträgen eine Darstellung von Funktionen und Aufgaben des Ausbildungspersonals auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung, die im Auftrage des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahre 1976 durchgeführt wurde. 864 Ausbilder und Ausbildungsleiter in 468 Betrieben wurden mündlich mit dem Ziel befragt, unterschiedliche Rollen, Funktionen und Strukturen genauer erfassen zu können, um daraus Hinweise für eine verbesserte curriculare und organisatorische Planung der Aus- und Weiterbildung des Ausbildungspersonals abzuleiten. Der Bericht enthält darüber hinaus eine Sammlung ausgewählter Daten und Übersichten aus anderen empirischen Untersuchungen zur Situation des Ausbildungspersonals.

Elektronik- Ausbildung

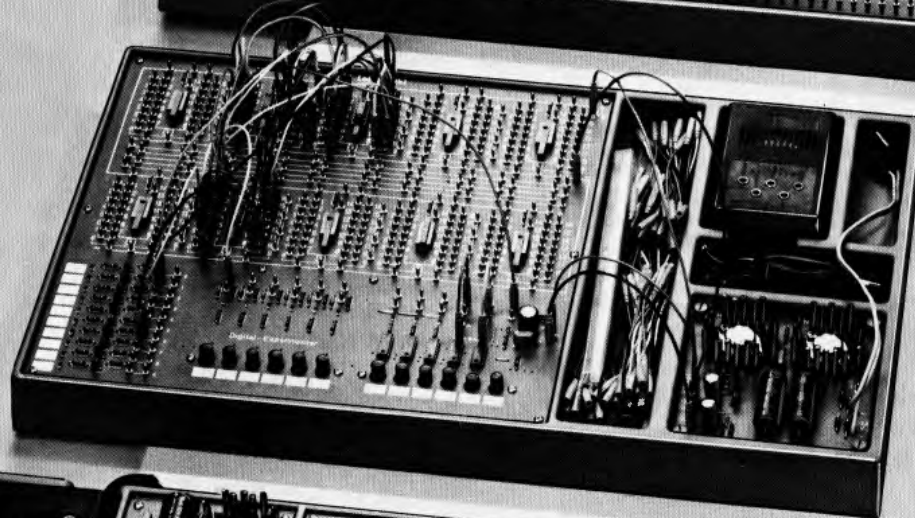
Mit Experimentern von ITT Lehrsysteme



Digital-Trainer
Das ideale Lehrset zur experimentellen Vertiefung des Wissens in der Digital-Elektronik. Außergewöhnlich günstiger Preis: Kompl. mit Stromversorgung, Experimentiermaterial
DM 365,- incl. MwSt.



Elektronik-Experimentier
Zum experimentellen Grundlagen-Praktikum mit den verschiedensten Bauelementen. Umfangreiche Bestückung mit aktiven und passiven Bauteilen, Kabeln etc., Versuchsanleitungen. Kompl. mit Stromversorgung
DM 902,- incl. MwSt.



Digital-Experimentier
Das praxisgerechte Schüler-Experimentiergerät für 14- und 16polige ICs. Umfangreiche Bestückung, viele Versuchsanleitungen. Kompl. mit Stromversorgung
DM 755,- incl. MwSt.



Mikroprozessor-Lehrsystem
Das einzigartige Lehrsystem weist in die Mikroprozessor-Technik und Programmierung ein. Schritt für Schritt wird erläutert, wie aus einem Addierer ein Computer wächst. Basis-System: Experimentier komplett mit Hexadezimal Eingabe/Anzeige + 5 Lehrhefte
DM 1.248,- incl. MwSt.

ITT Lehrsysteme
Abteilung L/E 10
Postfach 1570 · D-7530 Pforzheim

**Ihr Partner
in der
Ausbildung**

Lehrsysteme

ITT