

**thema: berufsbildung**  
Neu im Innenteil: Nr. 1 · Februar 83

**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**

**1** Februar 1983

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**  
(Bibliographische Abkürzung BWP)  
— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung —  
einschließlich  
Mitteilungen des  
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

#### Herausgeber

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

#### Redaktion

Ulrich Degen (verantwortlich)  
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)  
Telefon (030) 86 83-3 41 oder 86 83-2 39

#### Beratendes Redaktionsgremium:

Dagmar Lennartz; Peter-Werner Kloas;  
Edgar Sauter

Die mit Nemen 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.—,  
bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzelpreis berechnet;  
im Ausland DM 36.—;  
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

#### Kündigung

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

#### Copyright

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

#### Druck

Oskar Zsch KG  
Druckwerkstätten  
Babelsberger Straße 40/41 - 1000 Berlin 31

ISSN 0341 - 45 15

## Inhalt

### Richard Koch

Einfluß der elektronischen Datenverarbeitung auf die Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen und verwaltenden Berufen 1

### Hans-Joachim Walter-Lezius

Fachliche Ausbildungspläne im Einzelhandel — Überlegungen zu Inhalt und Struktur 6

### Ursula Beicht / Susanne Wiederhold-Fritz

Tarifvertragliche Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsberufen im Jahr 1982 11

### Heinrich Althoff / Gerhard Jungnickl

Quantitative Entwicklungen der Stufenausbildungsberufe im Zeitraum 1974 bis 1981 17

### Bernd Wonneberger

Planung als ein Instrument der betrieblichen Ausbildung 21

### Kathrin Hensge

Ausbildung von Sozialpädagogen — Qualifizierung für den Einsatz in der beruflichen Bildung? 25

### Wilfried Fulda / Ellen Schulz / Michael Selk

Geschlechtsspezifische Probleme von Mädchen bei der Wahl eines gewerblich-technischen Berufes 29

### Renate Schulz-Messing

Berufswahlvorbereitung von Behinderten in der Sonderschule — Ein vernachlässigter Bereich? 32

### UMSCHAU

36

### MODELLVERSUCHE

37

#### Anschriften und Autoren dieses Heftes

Heinrich Althoff; wiss. Mitarbeiter im BIBB, Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufsbildungsstatistik“

Ursula Beicht; Mitarbeiterin im BIBB, Abteilung „Kosten und Finanzierung“

Wilfried Fulda; wiss. Mitarbeiter im Fachbereich „Erziehungswissenschaft“ der Universität Hamburg, Schlüterstraße 18, 2000 Hamburg 13

Kathrin Hensge; wiss. Mitarbeiterin im BIBB, Abteilung „Curriculumvermittlung“

Gerhard Jungnickl; Mitarbeiter im BIBB, Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufsbildungsstatistik“

Rolf Kleinschmidt; Leiter der Abteilung „Berufliche Andragogik“ des BIBB

Dr. Richard Koch; wiss. Mitarbeiter im BIBB, Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufsbildungsstatistik“

Hans-Joachim Walter-Lezius; wiss. Mitarbeiter im BIBB, Abteilung „Ausbildungsordnungsforschung II“

Dr. Wilfried Reisse; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Prüfungen“ des BIBB

Brigitte Schmidt-Hackenberg; wiss. Mitarbeiterin im Bereich „Berufsvorbereitung und Berufsbildungsstatistik“ des BIBB

Prof. Dr. Ellen Schulz; tätig im Fachbereich „Erziehungswissenschaft“ der Universität Hamburg, Schlüterstraße 18, 2000 Hamburg 13

Renate Schulz-Messing; Mitarbeiterin im BIBB, Abteilung „Sozioökonomische Grundlagen der Berufsbildung“

Michael Selk; wiss. Mitarbeiter im Fachbereich „Erziehungswissenschaft“ der Universität Hamburg, Schlüterstraße 18, 2000 Hamburg 13

Susanne Wiederhold-Fritz; wiss. Mitarbeiterin im BIBB, Abteilung „Kosten und Finanzierung“

Bernd Wonneberger; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Curriculare Grundsatzfragen“ des BIBB

**Hinweis für unsere Leser:** Wir möchten Sie auf den ab Heft 1/83 in der BWP fest eingeplanten Innenteil „theme: berufsbildung“ hinweisen. Ihre Meinung zu dieser Neuerung interessiert uns. Weiteres dazu finden Sie in der Kolumne „Lieber Leser“ und im Innenteil. (Layout und Schaubild-Design: B. Essmann)  
Die Redaktion

Richard Koch

# Einfluß der elektronischen Datenverarbeitung auf die Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen und verwaltenden Berufen

## Zusammenfassung

Die EDV ist ein zentraler Faktor für den Wandel der kaufmännisch-verwaltenden Berufstätigkeiten. Zu deutlichen Veränderungen scheint es dabei weniger im arbeitsinhaltlichen Bereich, als vielmehr in wesentlichen Merkmalen der Arbeitssituation der Beschäftigten zu kommen. Während der Kernbestand fachlicher Tätigkeiten und Kenntnisse der kaufmännischen und verwaltenden Berufe offensichtlich nicht an Bedeutung verliert und von EDV-spezifischen Tätigkeiten und Qualifikationen nicht abgelöst, sondern lediglich ergänzt wird, ist insbesondere im Bereich der Arbeitsbelastungen eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen festzustellen. Dies ist jedoch nicht als unmittelbare Folge der Datentechnik zu interpretieren, sondern vielmehr Ausdruck der Form, in der die Technik eingesetzt und die Arbeitsorganisation gestaltet wird.

In jüngster Zeit richtet sich ein besonderes Interesse auf die „elektronische Datenverarbeitung“ (EDV) als wesentlicher Faktor des Wandels von Berufstätigkeiten im kaufmännischen und verwaltenden Bereich. Der Frage, wie sich die EDV auf die Tätigkeiten und Anforderungen kaufmännischer und verwaltender Berufe auswirkt, wurde bislang bevorzugt anhand von Einzelfallstudien in mittleren und größeren Betrieben der Industrie, des Kreditgewerbes und des Versicherungsgewerbes nachgegangen [1].

Ein methodisch anderer Weg bot sich anhand der Daten einer im Jahre 1979 vom BIBB und IAB durchgeführten repräsentativen Befragung von Erwerbstätigen an [2]. Dabei wurden in differenzierter Form u. a. die von den Erwerbstätigen bei der Arbeit benötigten Geräte und Maschinen, die Tätigkeiten sowie die an ihrem Arbeitsplatz auftretenden Anforderungen erhoben. Da es sich um eine einmalige Querschnitterhebung handelt, konnten allerdings Veränderungen von Arbeitsplatzmerkmalen infolge technischer Neuerungen (z. B. durch den Einsatz der EDV [3]) nicht unmittelbar, sondern nur auf dem Wege einer Vergleichsgruppenanalyse ermittelt werden.

Hierzu wurden vier Gruppen von Erwerbstätigen in kaufmännischen und verwaltenden Berufen [4] gebildet, die in unterschiedlicher Weise von der EDV betroffen sind:

- DV-Fachleute (Berufsordnung 774; hochgerechnet auf die deutsche Erwerbsbevölkerung 83 Tsd.)
- DV-Hilfskräfte (Datentypist/in, Locher; Berufsordnung 783; hochgerechnet 68 Tsd.)
- Erwerbstätige (ohne DV-Fach- und Hilfskräfte), die an ihrem Arbeitsplatz von der EDV betroffen sind (hochgerechnet 1870 Tsd.) [5]
- Erwerbstätige, die an ihrem Arbeitsplatz nicht von der EDV betroffen sind (hochgerechnet 5542 Tsd.)

Im folgenden wird die Struktur der Tätigkeiten, Kennntnisanforderungen, Arbeitsanforderungen und Belastungen der Vergleichsgruppen dargestellt. Inwieweit Unterschiede zwischen den Gruppen auf den Faktor „EDV“ zurückzuführen sind, ist nur bedingt beantwortbar. Komplexere statistische Verfahren konnten bei dem gegebenen Datenmaterial nicht angewendet werden. Hinzu kommt, daß die möglichen intervenierenden Variablen nicht vollständig erfaßt wurden (z. B. die organisatorische Form des EDV-Einsatzes), bzw. nur begrenzt kontrolliert werden konnten,

da ansonsten die Vergleichsgruppen nicht mehr ausreichend besetzt gewesen wären. Es wird deshalb versucht, die Ergebnisse der Vergleichsanalyse vor dem Hintergrund vorliegender Thesen zu den Auswirkungen der EDV auf die Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen in kaufmännischen und verwaltenden Berufen (s. Anm. [1]) zu interpretieren.

## Tätigkeiten

Die Einführung neuer Informationsverarbeitungstechniken tangiert unmittelbar die Tätigkeiten der in kaufmännischen und verwaltenden Berufen Beschäftigten, soweit diese darauf ausgerichtet sind, Daten und Informationen zu sammeln, zu dokumentieren, vorzubereiten, zu analysieren und weiterzuleiten.

Die Tätigkeitsstruktur in kaufmännischen und verwaltenden Berufen kann durch die EDV dadurch verändert werden, daß

- Tätigkeiten automatisiert werden und damit wegfallen;
- Tätigkeiten neu hinzukommen;
- die Form, in der Tätigkeiten durchgeführt werden, sich verändert;
- der zeitliche Anteil einzelner Tätigkeiten im gesamten Tätigkeitsspektrum sich verändert.

Grundlage der Vergleichsanalyse ist eine 121 Tätigkeiten umfassende Liste, anhand der die Befragten die an ihrem Arbeitsplatz vorkommenden Tätigkeiten angeben sollten.

Abgefragt wurde nur, ob eine Tätigkeit am Arbeitsplatz anfällt oder nicht anfällt. Die Frage, ob sich die Form, in der die Tätigkeiten durchgeführt werden, verändert hat, kann hier deshalb nicht beantwortet werden.

Vergleicht man die zehn in den einzelnen Vergleichsgruppen am häufigsten genannten Tätigkeiten, so wird deutlich, daß die Tätigkeiten der EDV-Fach- und Hilfskräfte sich in erster Linie auf die datentechnische Infrastruktur der kaufmännischen und verwaltenden Fachabteilungen und damit unmittelbar auf das EDV-System beziehen (vgl. Tabelle 1, S. 2).

Demgegenüber handelt es sich bei den in der Gruppe der von der EDV betroffenen Beschäftigten (ohne EDV-Kräfte) am häufigsten genannten Tätigkeiten meistens um Tätigkeiten, die schon traditionell den Kern kaufmännisch-verwaltender Berufe ausmachen. Das „Auswerten von EDV-Ausdrucken“ kommt als EDV-spezifische Tätigkeit hinzu. Die übrigen EDV-spezifischen Tätigkeiten „EDV-Anlagen, Computer, Terminal, Bildschirmgeräte bedienen“ und „Programmieren“ werden von 15 Prozent bzw. 5 Prozent der Beschäftigten dieser Gruppe genannt.

Auffallend ist ferner, daß, gemessen an der Zahl der häufiger genannten Tätigkeiten, das Tätigkeitsspektrum der EDV-Hilfskräfte, aber auch das Tätigkeitsspektrum der EDV-Fachkräfte deutlich enger zugeschnitten ist als das Tätigkeitsspektrum der Beschäftigten außerhalb des EDV-Nahbereichs.

Die Tätigkeitsstrukturen der von der EDV betroffenen Beschäftigten und der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten stimmen in relativ hohem Maße überein [6]. Immerhin befinden sich fünf Tätigkeiten gleichzeitig in beiden Gruppen unter den zehn am häufigsten genannten Tätigkeiten [7].

Kontrolliert man die Variablen „Wirtschaftsbereich“ (produzierendes Gewerbe, Handel, Banken/Versicherungen, öffentlicher Dienst) Betriebsgröße (unter/über 100 Beschäftigte),

„berufliche Stellung“ (einfacher, mittlerer Angestellter bzw. Beamter/höherer, leitender Angestellter bzw. Beamter) und „Abteilung“ (Beschaffungsbereich, Personalwesen, Absatzbereich, Rechnungswesen), so gibt es allerdings nur wenige Tätigkeiten, bei denen die Veränderungen der Anteilswerte in eine einheit-

Tabelle 1: Die zehn am häufigsten genannten Tätigkeiten

Von der EDV betroffene Beschäftigte in kaufmännischen und verwaltenden Berufen	%
Briefe/Berichte/Schreiben verfassen	56
Maschinenschreiben, Belege markieren, ablochen	46
Angaben in Unterlagen/Vordrucke eintragen, Kartalen führen	37
EDV-Ausdrucke auswerten	36
Anträge/Vorlagen bearbeiten, Stellungnahmen und Vorlagen fertigen	34
Statistiken erstellen/auswerten	29
Fakturieren, Rechnungen schreiben, Belege auswerten	28
Buchen, Bücher führen, „Betriebsabrechnung“	27
Belege kontieren	23
Kalkulieren/Berechnen, Preise, Tarife, Provisionen, Löhne berechnen	21
Insgesamt absolut (in Tsd.) *)	1870

Von der EDV nicht betroffene Beschäftigte in kaufmännischen und verwaltenden Berufen	%
Maschinenschreiben, Belege markieren, ablochen	38
Mit Kunden/Anbietern verhandeln, Kunden beraten	35
Briefe/Berichte/Schreiben verfassen	32
Angaben in Unterlagen/Vordrucke eintragen, Kartalen führen	25
Warenbestände aufnehmen, inventarisieren	23
Fakturieren, Rechnungen schreiben, Belege ausschreiben	23
Waren auszeichnen	22
Waren auslegen, dekorieren, demonstrieren	19
Buchen, Bücher führen, „Betriebsabrechnung“	18
Waren umtauschen, Reklamationen erledigen	17
Insgesamt absolut (in Tsd.) *)	5442

EDV-Fachkräfte	%
Koordinieren, Organisieren, Disponieren	25
Zahlen/Text vercoden, verschlüsseln oder entschlüsseln, signieren	23
Statistiken erstellen, auswerten	22
Maschinenschreiben, Belege markieren, ablochen	21
Prüfen, Kontrollieren (Sachen, Informationen)	17
Mitarbeiter anleiten, Anweisen von Personal, Beaufsichtigen	17
Briefe/Berichte/Schreiben verfassen	16
Kalkulieren/Berechnen, Preise, Tarife, Provisionen, Löhne berechnen	12
Korrigieren von Texten/Daten	11
Anträge/Vorlagen bearbeiten, Stellungnahmen und Vorlagen fertigen	11
Insgesamt absolut (in Tsd.) *)	83

EDV-Hilfskräfte	%
Maschinenschreiben, Belege markieren, ablochen	39
Zahlen/Text vercoden, verschlüsseln oder entschlüsseln, signieren	27
Prüfen, Kontrollieren (Sachen, Informationen)	14
Korrigieren von Texten/Daten	12
Stenographieren	7
Belege kontieren	7
Buchen, Bücher führen, „Betriebsabrechnung“	5
Statistiken erstellen	3
Angaben in Unterlagen/Vordrucke eintragen, Kartalen führen	3
Bilanzieren, Abschlüsse aufstellen	3
Insgesamt absolut (in Tsd.) *)	61

\*) Die Absolutzahlen sind hochgerechnet auf die deutsche Erwerbsbevölkerung

liche Richtung weisen. Zu den Tätigkeiten, die in der Gruppe der von der EDV betroffenen Beschäftigten durchweg häufiger genannt werden als in der Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten gehören:

- Korrigieren von Texten/Daten,
- Zahlen/Text vercoden, verschlüsseln, entschlüsseln, signieren
- Briefe/Berichte/Schreiben verfassen
- Statistiken erstellen/auswerten

Sowie die EDV-spezifischen Tätigkeiten:

- EDV-Ausdrucke auswerten
- Programmieren
- EDV-Anlagen, Computer, Terminals, Bildschirmgeräte bedienen.

Betrachtet man lediglich den Bereich Banken und Versicherungen, in dem die EDV am weitesten entwickelt ist, so werden in der Gruppe der von der EDV betroffenen Beschäftigten im Vergleich zu der Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten neben den EDV-spezifischen Tätigkeiten folgende Tätigkeiten deutlich häufiger genannt:

- Prüfen, Kontrollieren (Sachen, Information)
- Korrigieren von Texten/Daten
- Zahlen/Text vercoden, verschlüsseln oder entschlüsseln, signieren
- Belege kontieren
- Bilanzierung, Abschlüsse aufstellen
- Statistiken erstellen/auswerten
- Mit Kunden/Anbietern verhandeln, Kunden beraten

Von der Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten in Banken und Versicherungen werden deutlich häufiger folgende Tätigkeiten genannt:

- Schriftstücke ablegen
- Maschinenschreiben, Belege markieren, ablochen
- Kunden und Firmen aufsuchen

Auch wenn anhand des Datenmaterials nur sehr begrenzt Aussagen zum Einfluß der EDV auf die Tätigkeitsstrukturen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich gemacht werden können, so läßt sich zusammenfassend doch die These formulieren, daß die EDV zu keinem grundlegenden Wandel der Tätigkeitsstruktur kaufmännisch-verwaltender Fachberufe führt, der Tätigkeitskern dieser Berufe also weitgehend unverändert bleibt. Neu hinzu kommen jedoch EDV-spezifische Tätigkeiten. Ferner scheint durch das veränderte Verfahren der Informationsverarbeitung die Bedeutung einer Reihe von Tätigkeiten beim Erfassen und Ordnen von Daten und Datenträgern leicht zurückzugehen.

#### Kenntnisanforderungen

Aufgrund des unterschiedlichen Zuschnitts der Arbeitsaufgaben unterscheidet sich die Struktur der Kenntnisanforderungen an den Arbeitsplätzen der EDV-Fach- und Hilfskräfte deutlich von der Struktur der Kenntnisanforderungen an den nicht unmittelbar auf das EDV-System bezogenen kaufmännischen und verwaltenden Arbeitsplätze (vgl. Tabelle 2, S. 3).

Bei den EDV-Fach- und -Hilfskräften dominieren funktionsübergreifende Kenntnisanforderungen (neben EDV-Kenntnissen z. B. Maschinen- und Rechenkenntnisse). Dennoch benötigen insbesondere EDV-Fachkräfte, aber auch EDV-Hilfskräfte, in gewissem Umfang kaufmännische Funktionskenntnisse (z. B. Kenntnisse in Buchhaltung). Dies macht deutlich, daß die Tätigkeiten der im EDV-Nahbereich Beschäftigten nicht ausschließlich auf das maschinelle Verfahren ausgerichtet sind, sondern ein gewisser fachlicher Bezug zu den kaufmännischen Funktionsbereichen besteht, deren Daten verarbeitet werden.

Bei den in kaufmännischen und verwaltenden Fachabteilungen Beschäftigten nehmen Kenntnisse kaufmännischer Funktionen (Einkauf, Verkauf, Buchhaltung usw.) einen breiten Raum ein. Daneben haben aber auch fachübergreifende Kenntnisse, wie Kenntnisse in Mathematik, Rechnen und Statistik oder Kennt-

nisse in Rechtschreibung und Grammatik einen hohen Stellenwert.

Die Vergleichsanalyse bestätigt weitgehend die These, daß sich zumindest bei qualifizierten Sachbearbeitern der Schwerpunkt der Kenntnisanforderungen nicht von kaufmännischen Fachkenntnissen auf Maschinen- und Verfahrenkenntnisse ver-

lagert. Im Bereich der fachspezifischen Kenntnisse zeigen sich zwar zwischen der Gruppe der von der EDV betroffenen und der Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten Abweichungen in der relativen Häufigkeit, mit der einzelne Kenntnisanforderungen genannt werden. Diese können jedoch nicht eindeutig auf die Wirkung der EDV zurückgeführt

Tabelle 2: Kenntnisanforderungen

Kenntnisbereiche *)	Beschäftigte in kaufmännischen und verwaltenden Berufen insgesamt %	Von der EDV nicht betroffene Beschäftigte %	Von der EDV betroffene Beschäftigte (ohne EDV-Kräfte) %	EDV-Fachkräfte %	EDV-Hilfskräfte %
Material- und Werkstoffkunde	22	23	21	6	9
Maschinenkenntnisse	23	20	28	45	35
Technisches Zeichnen und Konstruktionszeichnen	5	4	9	8	5
Elektrotechnik	5	3	9	24	11
Rechnen, Mathematik, Statistik	74	70	86	72	40
Rechtschreibung und Grammatik der deutschen Sprache	70	66	84	46	41
EDV-Kenntnisse	24	0	87	95	85
Warenkunde, Produktkenntnisse	43	46	37	10	15
Fremdsprachen	13	9	23	46	5
Schreibmaschinen schreiben	53	48	67	34	48
Buchhaltung, Rechnungswesen	49	43	68	48	28
Einkauf, Beschaffung	30	31	30	17	11
Verkauf, Werbung, Marketing	40	42	37	16	9
Personalverwaltung	20	16	30	14	7
Betriebsführung, Organisation	26	23	37	34	9
Geld, Kredit, Finanzierung	25	20	39	19	5
Steuern, Steuerrecht	19	16	31	11	4
Unfallverhütung, Sicherheitsvorschriften	19	17	23	11	7
Privatrecht, Wirtschaftsrecht	12	8	25	9	2
Arbeitsrecht	19	15	31	11	10
Sozialrecht	15	12	26	8	4
Verwaltungsrecht	13	10	24	17	8
Physikalische Technik	2	2	4	11	4
Chemotechnik	2	2	3	6	3
Beschäftigte insgesamt absolut (in Tsd.)	7456	5442	1870	83	61

\*) Mehrfachnennungen

Höchster Anteil: Die Zahlen sind **halbfett** gesetzt

Geringster Anteil: Die Zahlen sind *kursiv* gesetzt

Tabelle 3: EDV-Kenntnisse

EDV-Grund- und Spezialkenntnisse	EDV-Kenntnisse insgesamt	EDV-Grundkenntnisse, allgemeine Anwendungskenntnisse	Kenntnis der Bedienung von Ein- und Ausgabegeräten, Eingabe von Daten	Kenntnis in Programmierung	Vertiefte Funktionskenntnisse spezieller EDV-Anlagen	Kenntnis komplexer Arbeitsabläufe mit Einsatz der EDV, vertiefte Software-Kenntnisse	Beschäftigte insgesamt absolut (in Tsd.)
Beschäftigte	%	%	%	%	%	%	
Von der EDV betroffene Beschäftigte (ohne EDV-Kräfte)	87	76	63	27	9	11	1870
EDV-Fachkräfte	95	89	73	60	56	57	83
EDV-Hilfskräfte	85	72	70	25	9	10	61

werden. Ein wesentlicher Einfluß dürfte von der Tatsache ausgehen, daß bislang unternehmensinterne Aufgaben (z. B. Buchhaltung, Rechnungswesen) deutlich häufiger als markt-orientierte Aufgaben (z. B. Einkauf, Verkauf) mit Hilfe der EDV abgewickelt werden. Bei den von der EDV betroffenen Beschäftigten (ohne DV-Kräfte) bleiben die benötigten EDV-Kenntnisse weitgehend auf Grundkenntnisse der Anwendung und Bedienung von EDV-Geräten begrenzt (vgl. Tabelle 3, S. 3).

#### Arbeitsanforderungen und Belastungen

Die EDV ist nicht nur Arbeitsmittel, sondern zugleich ein Organisationsmittel, das zu neuen Arbeitsweisen und Organisationsstrukturen führt. Inwieweit sich bei der Einführung der EDV die Arbeitsanforderungen und Belastungen ändern, ist deshalb nicht allein eine Frage der Technik, sondern hängt wesentlich von der Form ab, in der die EDV eingesetzt und die Arbeit mit dem technischen Hilfsmittel gestaltet wird.

#### Anforderungen an innovatives und flexibles Arbeitshandeln

Etwa jeder zweite Beschäftigte in kaufmännischen und verwaltenden Berufen muß sich, eigenen Angaben zufolge, bei seiner Arbeit „häufig“ oder „fast immer“ auf neue Situationen einstellen (vgl. Tabelle 4).

Solche Anforderungen an flexibles Arbeitshandeln sind demnach für kaufmännische und verwaltende Berufe besonders typisch. Anforderungen an innovatives Arbeitshandeln kommen dagegen deutlich seltener vor. Nur etwa jeder sechste Befragte gibt an, bei seiner Arbeit „häufig“ oder „praktisch immer“ bisherige Verfahren zu verbessern oder etwas Neues auszuprobieren. In weit überdurchschnittlichem Umfang treten solche Anforderungen an innovatives Arbeitshandeln dagegen bei EDV-Fachkräften auf. Hierbei dürfte zum Ausdruck kommen, daß es zu den typischen Aufgaben von EDV-Fachkräften gehört, Problemlösungen zu erarbeiten (z. B. Systemanalyse, Programmierung) und neue Arbeitsverfahren zu entwickeln.

Die von der EDV betroffenen Beschäftigten (ohne EDV-Kräfte) geben deutlich häufiger als die von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten an, sich auf neue Situationen einstellen zu müssen,

sowie bisherige Verfahren zu verbessern oder etwas Neues auszuprobieren. Hierbei dürfte sich auswirken, daß es sich bei der Einführung und Weiterentwicklung der EDV in einem Betrieb um einen langfristigen Prozeß handelt, mit dem immer wieder neue Arbeitsverfahren und Arbeitsunterlagen verbunden sind.

#### Anforderungen aus der Koordination und Planung der Arbeit

Der Anteil der Befragten in der Gruppe der von der EDV betroffenen Beschäftigten, die „häufig“ oder „praktisch immer“ den Arbeitsablauf vorausplanen, koordinieren oder einteilen müssen, liegt mit 61 Prozent deutlich über dem entsprechenden Anteil in der Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten (43%). Dieses Ergebnis bleibt allerdings nicht stabil, wenn man die Befragten nach Wirtschaftsbereichen differenziert. Gerade im Bereich von Banken und Versicherungen, wo sich die EDV bislang am stärksten durchsetzen konnte, zeigt sich das umgekehrte Ergebnis.

Der Anteil der Angestellten in Banken und Versicherungen, die ihren Angaben zur Folge „häufig“ oder „praktisch immer“ den Arbeitsablauf vorausplanen, koordinieren oder einteilen müssen, liegt bei der Teilgruppe der von der EDV betroffenen unter dem von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten (47% zu 50%), wobei die Differenz bei Beschäftigten mit eher niedriger Stellung im Beruf besonders deutlich ist (28% zu 39%).

Auch nach den Ergebnissen vorliegender Fallstudien entwickeln sich die Anforderungen an die Koordination der Arbeitsabläufe widersprüchlich. Auf der einen Seite kann man vermuten, daß die Anforderungen an die Koordination der Arbeit in technisierten Arbeitsabläufen insgesamt gesehen eher zurückgehen, da die Kooperationsbeziehungen stärker formalisiert und die Koordination der Teilarbeiten in gewissem Umfang über das EDV-System vermittelt wird. Auf der anderen Seite führt die stärkere Verzahnung von Teilarbeiten in integrierten Daten-systemen wiederum zu erhöhten Abstimmungsnotwendigkeiten. Darüber hinaus sind die Möglichkeiten, Arbeitsabläufe über formalisierte Regeln oder technische Systeme zu koordinieren, begrenzt, so daß aus Flexibilitätserfordernissen in computer-gestützten Informationsverarbeitungsprozessen weiterhin personale Koordinationsleistungen erforderlich sind.

Tabelle 4: Arbeitsanforderungen

Anforderungen *)	Anteile der Befragten, bei denen die Anforderungen „häufig“ oder „praktisch immer“ vorkommen				
	Von der EDV nicht betroffene Beschäftigte %	Von der EDV betroffene Beschäftigte (ohne EDV-Kräfte) %	EDV-Fachkräfte %	EDV-Hilfskräfte %	Insgesamt %
Anforderungen an flexibles und innovatives Arbeitshandeln					
– auf neue Situationen einstellen	52	68	66	50	56
– Verfahren verbessern, Neues ausprobieren	14	23	51	9	17
Anforderungen aus der Koordination von Arbeitsabläufen					
– Arbeitsablauf vorausplanen, koordinieren	43	61	68	38	47
Sensumotische Anforderungen					
– gute Augen	42	46	47	78	43
– Handgeschick, Fingerfertigkeit	30	23	31	68	29
Insgesamt absolut (in Tsd.)	5442	1870	83	61	7456

\*) Die Belastungen und Anforderungen wurden mit einer 5stufigen Skala erhoben, die von „praktisch immer“ bis „praktisch nie“ läuft. Bei dieser Auswertung werden die Kategorien „häufig“ und „praktisch immer“ zusammengefaßt ausgewiesen.



### Sensumotorische Anforderungen

Anforderungen an Fähigkeiten optischer und akustischer Wahrnehmung sowie an motorische Fertigkeiten treten bei kaufmännischen und verwaltenden Angestellten in erster Linie im Zusammenhang mit der Aufnahme, Erfassung, Verarbeitung und Weitergabe von Daten und Informationen auf. Der Übergang von konventionellen zu computergestützten Arbeitsverfahren läßt insbesondere bei der Einführung von Bildschirmgeräten erwarten, daß die Anforderungen an visuelle Wahrnehmung und motorische Fertigkeiten zunehmen. Der Anteil der Befragten, die angeben, „häufiger“ oder „praktisch immer“ besonders gut sehen zu müssen, liegt in der Gruppe der von der EDV betroffenen Beschäftigten leicht höher als in der Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten und ist bei den „EDV-Hilfskräften“ besonders hoch.

Anforderungen an motorische Fertigkeiten (Handgeschick und Fingerfertigkeiten) kommen im kaufmännischen und verwaltenden Bereich vor allem beim Bedienen von Tastaturen vor. Entsprechend sind diese Anforderungen bei den „EDV-Hilfskräften“ besonders ausgeprägt.

Der Anteil der von der EDV betroffenen Beschäftigten, die angeben, daß ihre Tätigkeit besonders viel Handgeschick und Fingerfertigkeit erfordere, liegt dagegen etwas niedriger als der Anteil

in der Vergleichsgruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten. Hierbei dürften gegenläufige Effekte maßgebend sein. Während auf der einen Seite die Arbeit mit Tastaturen an konventionellen Büromaschinen (Schreib-, Rechen- und Buchungsmaschinen) durch die Büroautomation abnimmt, gewinnt auf der anderen Seite durch die fortschreitende Terminalisierung (Einsatz von Terminals an Arbeitsplätzen in Fachabteilungen) die Arbeit mit Tastaturen an modernen Büroarbeitsmitteln an Bedeutung und tritt insbesondere auch zunehmend an Sachbearbeiterplätzen auf.

### Belastungen

**Körperliche Belastungen und Belastungen durch die Arbeitsumwelt** (Lärm, Nässe, Staub usw.) spielen bei kaufmännischen und verwaltenden Berufen eine vergleichsweise geringe Rolle. Der Anteil der Befragten, bei denen diese Belastungen „häufig“ oder „praktisch immer“ vorkommen, liegt meist unter 10 Prozent. Ausnahmen bilden Belastungen durch Arbeit im Stehen, wobei diese Belastungen allerdings nur beim Verkaufspersonal im Handel massiv auftreten, und Lärmbelastungen, von denen „EDV-Hilfskräfte“ und „EDV-Fachkräfte“ offensichtlich erheblich stärker als die sonstigen in kaufmännisch-verwaltenden Berufen Beschäftigten betroffen sind (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Belastungen

Belastungen <sup>1)</sup>	Anteil der Befragten, bei denen die Belastungen „häufig“ oder „praktisch immer“ vorkommen				
	Von der EDV nicht betroffene Beschäftigte %	Von der EDV betroffene Beschäftigte (ohne EDV-Kräfte) %	EDV-Fachkräfte %	EDV-Hilfskräfte %	Insgesamt %
<b>Körperliche Belastungen</b>					
Immer im Stehen arbeiten <sup>2)</sup>	26	5	4	2	20
Zwangshaltungen <sup>3)</sup>	7	2	3	3	6
Lasten von mehr als 20 kg heben oder tragen	8	1	2	1	6
<b>Umweltbelastungen</b>					
Lärm	9	9	17	40	9
Nässe, Kälte, Hitze, Zugluft	9	4	4	4	7
Staub, Rauch, Gase, Dämpfe	4	2	1	0	3
<b>Sonstige Belastungen</b>					
Termindruck	31	55	58	64	38
Zeitvorgaben	11	16	29	25	13
Mindestleistung, Stückzahlvorgaben	7	11	5	28	8
Arbeitsdurchführung bis in alle Einzelheiten vorgeschrieben	19	23	24	62	20
Arbeitsgang wiederholt sich in allen Einzelheiten (Monotonie)	41	38	37	76	41
Kleine Fehler, große finanzielle Verluste	29	41	53	26	32
Sich auf Einzelheiten konzentrieren	44	54	74	78	47
Verschiedene Arbeiten gleichzeitig im Auge behalten (Spaltungsfähigkeit)	47	63	62	28	51
Nacht-/Schichtarbeit	4	3	19	13	4
Erwerbstätige insgesamt (in Tsd.)	5441	1870	83	61	7456

Höchster Anteil: Die Zahlen sind **halbfett** gesetzt

Geringster Anteil: Die Zahlen sind *kursiv* gesetzt

<sup>1)</sup> Die Belastungen und Anforderungen wurden mit einer 5stufigen Skala erhoben, die von „praktisch immer“ bis „praktisch nie“ läuft. Bei dieser Auswertung werden die Kategorien „häufig“ und „praktisch immer“ zusammengefaßt ausgewiesen.

<sup>2)</sup> Bei „im Stehen arbeiten“ wird ausschließlich die Kategorie „praktisch immer“ ausgewiesen.

<sup>3)</sup> Hierbei wurde eine Reihe von Merkmalen, die mit der Körperhaltung bei der Arbeit zusammenhängen, durch „oder“-Verbindungen miteinander verknüpft.

Demgegenüber treten bei kaufmännischen und verwaltenden Angestellten Belastungen durch betriebliche Leistungsansprüche und restriktive Formen der Arbeitsorganisation im erheblichen Umfang auf. So fühlen sich beispielsweise durch typische Streß-Faktoren wie „Termindruck“ oder „Monotonie“ 38 Prozent bzw. 41 Prozent der Befragten „häufig“ oder „praktisch immer“ belastet.

Vergleicht man die Belastungsanforderungen der einzelnen Analysegruppen, so zeigt sich, daß die Gruppe der „EDV-Hilfskräfte“ bei den meisten Belastungsdimensionen die höchsten und die Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten die niedrigsten Werte aufweist. Im Vergleich zu dieser Beschäftigten-Gruppe ergeben sich auch in der Gruppe der von der EDV betroffenen Beschäftigten fast durchgehend höhere Belastungswerte. Insbesondere Belastungen aus „Termindruck“, fehlerfreiem Arbeiten“ und „Konzentration“, aber auch Belastungen aus engen zeitlichen und sachlichen Arbeitsvorgaben treten bei den von der EDV betroffenen Beschäftigten deutlich häufiger auf. Die Belastungen durch repetitive bzw. monotone Arbeit scheinen dagegen durch den Einsatz der EDV leicht abgebaut zu werden. Hierbei dürfte sich die Automatisierung von Routinearbeit auswirken.

Die Belastungen aus Leistungsanforderungen und restriktiver Arbeit liegen in der Gruppe der EDV-Fachkräfte bei fast allen Belastungsfaktoren leicht über denen der Gruppe der von der EDV betroffenen Beschäftigten in den Fachabteilungen. Deutlich höher sind allerdings die Anforderungen an konzentriertes und fehlerfreies Arbeiten. Darüber hinaus treten bei den EDV-Fachkräften wie auch den EDV-Hilfskräften in bedeutsamem Umfang Anforderungen aus Nacht- und Schichtarbeit auf. Die Belastungen aus Termindruck sowie schematisierter und monotoner Arbeit liegen bei den EDV-Hilfskräften besonders deutlich über den Werten aller anderen Gruppen.

Als Fazit kann festgestellt werden, daß die Belastungen aus betrieblichen Leistungsanforderungen und restriktiver Arbeitsorganisation insgesamt gesehen zunehmen, je intensiver die Beschäftigten in das EDV-System eingebunden sind. Dies kann jedoch nicht als rein technischer Effekt interpretiert werden, sondern dürfte vielmehr Ausdruck vorherrschender Formen technisch-organisatorischer Arbeitsgestaltung im kaufmännischen und verwaltenden Bereich sein.

#### Anmerkungen

- [1] Zu Thesen neuerer empirischer Untersuchungen über die Auswirkungen der EDV auf Tätigkeiten und Arbeitsanforderungen vgl. Koch, R.: Die Anwendung der Informationstechnik in Büro und Verwaltung und die Auswirkungen auf die Arbeitsorganisation und Arbeitsanforderungen in kaufmännisch-verwaltenden Berufen. In: Hansen, H.R. (Hg.): Büroinformations- und Kommunikationssysteme. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg/New York 1982, S. 231–242.
- [2] Zur Anlage der repräsentativen Erhebung, vgl. Alex, L.; u.a.: Qualifikation und Berufsverlauf. Sonderveröffentlichung des BIBB und IAB, Berlin 1981, S. 1 ff.
- [3] Hinweise auf die Verbreitung der EDV finden sich bei: Stooß, F.; Troil, L.: Die Verbreitung „programmgesteuerte Arbeitsmittel“. In: MittAB 2/82, S. 167–181.  
Henniges, H.v.: Zur Entwicklung der Beschäftigung in kaufmännisch-administrativen Berufen. In: BWP, 10. Jg. (1981), Heft 5, S. 2–9.  
Grünwald, U.; Koch, R.: Der technisch-organisatorische Wandel im kaufmännischen und verwaltenden Bereich und seine Auswirkung auf die Berufsausbildung. In: BWP, 10. Jg. (1981), Heft 5, S. 9–13.
- [4] In die Analyse einbezogen wurden deutsche Erwerbstätige (ohne Arbeitslose) der Berufsgruppen bzw. Berufsordnungen (nach der Berufsklassifikation des Statistischen Bundesamtes), deren Tätigkeitsschwerpunkt bei kaufmännischen und verwaltenden Tätigkeiten liegt oder bei denen zu vermuten ist, daß diese Tätigkeiten zumindest einen wesentlichen Anteil haben: (68) Warenkaufleute, (69) Bank- und Versicherungskaufleute, (70) andere Kaufleute, (75) Unternehmer, Organisatoren, Wirtschaftsprüfer, (77) Rechnungskaufleute, Datenverarbeitungskaufleute, (78) Bürofach- und Hilfskräfte, (741) Lagerverwalter, (762) Verwaltungsfachleute, (856) Sprechstundenhelfer, (911 (z. T.)) Kaufmann und Sekretärin im Hotel- und Gaststättengewerbe. Hochgerechnet ergibt dies etwa 7,46 Mio. Erwerbstätige, also rund ein Drittel der deutschen Erwerbstätigen.
- [5] Als von der EDV „betroffen“ werden diejenigen Erwerbstätigen eingestuft, die bei der Befragung (alternativ) angaben: EDV-Geräte (Computer-Anlage, Terminal, Bildschirm) als Arbeitsmittel einzusetzen / EDV-Kenntnisse zu benötigen / EDV-spezifische Tätigkeiten (EDV-Ausdrucke auswerten, programmieren, EDV-Geräte bedienen) auszuführen.
- [6] Wenn in der Gruppe der von der EDV nicht betroffenen Beschäftigten Tätigkeiten des Handels häufig auftreten, so ist dies darauf zurückzuführen, daß der Handel von der EDV bislang erst wenig durchdrungen wurde und deshalb Beschäftigte des Handels in dieser Gruppe überproportional vertreten sind.
- [7] Zu dem gleichen Ergebnis gelangt man, wenn man diesen Vergleich auf 44 für kaufmännische und verwaltende Berufe besonders bedeutsame und in der Befragung häufig genannte Tätigkeiten ausweitet und die Übereinstimmung/Nichtübereinstimmung der Tätigkeitsstrukturen beider Gruppen mit dem von Spearman entwickelten Rangkorrelationskoeffizienten überprüft. Es ergibt sich eine Korrelation von 0,68. (Zur Berechnung vgl. z. B. Benninghaus, H.: Deskription Statistik, Stuttgart 1976, S. 176 ff.)

Hans-Joachim Walter-Lezius

## Fachliche Ausbildungspläne im Einzelhandel – Überlegungen zu Inhalt und Struktur

Seit 1968 existiert die gegenwärtig geltende Ausbildungsordnung für die Stufenausbildung zur/zum „Verkäuferin/Verkäufer“ (2 Jahre) und zum/zur „Einzelhandelskaufmann/Einzelhandelskauffrau“ (3 Jahre). Die Problematik dieser Stufenausbildung prägt praktisch seit Inkrafttreten der Ausbildungsordnung die Diskussion und hat jahrelang bestimmenden Einfluß auf die Neuordnungsgespräche genommen. Gemessen an dieser zwischen den Tarifparteien umstrittenen „Kernfrage“ erscheint das Thema „Warenkunde“ als nahezu „zweitrangig“, obwohl gerade in diesem Bereich entscheidende Weichen für die fachlichen Qualifikationen des künftigen Verkaufspersonals gestellt werden. Der folgende Beitrag befaßt sich mit Inhalt und Struktur der „fachlichen Ausbildungspläne“ – so die bisherige Bezeichnung für die warenbezogenen Ausbildungspläne – im Einzelhandel.

#### Vorbemerkung

Mit der Entscheidung, die warenkundliche Ausbildung im Einzelhandel wie bisher mittels „Fachlicher Ausbildungspläne“ zu regeln, wird die Frage nach Inhalt und Struktur der Pläne akut. Zwar hat SCHENKEL [1] näherungsweise einmal dieses Problem aufgegriffen und in einem internen Papier zusammen mit PRAVDA [2] weiter konkretisiert, jedoch heben beide Beiträge vor allem auf regelungstechnische Aspekte ab und befassen sich weniger mit inhaltlichen und methodisch-didaktischen Problemen der warenkundlichen oder warenbezogenen Ausbildung.

Fachliche Ausbildungspläne für den Einzelhandel sind nichts Neues. Sie regeln auch derzeit die warenbezogene Ausbildung im Sinne einer Ergänzung [3] des durch Erlaß des Bundesministers für Arbeit für allgemeinverbindlich erklärten Berufsbildungs-



plans bzw. Ordnungsmittels, das nach § 108 BBiG weiterhin gilt. In ihrer Systematik unterliegen sie den seinerzeit angewandten Beschreibungsformen für Berufsbildungspläne – so fehlt bei ihnen insbesondere die bei allen neueren Ausbildungsordnungen verwendete Formulierung von Lernzielen.

#### Anforderungen an fachliche Ausbildungspläne

Es steht außer Frage, daß qualifiziertes Verkaufspersonal fundierte warenbezogene Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt. Zum einen muß es sich gegenüber zunehmend kritikfreudigeren und qualitätsbewußteren Konsumenten behaupten, ihnen mehr gezieltere und zum Teil andere Beratung zukommen lassen, als es in Zeiten problemloser Verkäufermärkte – nicht: problemloser Waren – der Fall war. Zum anderen trifft es auf einen enger werdenden Stellenmarkt und unter erhöhtem wirtschaftlichen Druck stehende Betriebe, die in ihren Organisations- und Personalrekrutierungsstrategien dem ständigen Zwang der zumindest relativen Kostensenkung unterworfen sind. Daraus leiten sich Ansprüche und Erwartungen an das Verkaufspersonal ab und lassen es in einem ständigen Zwiespalt zwischen den unterschiedlichen Erwartungen von Kunden und Betrieben stehen, denen es gerecht zu werden hat, wenn es seinen Beruf erfolgreich ausüben und damit seine Arbeitskraft verwerten will. Dies ist durchaus nichts Neues. Der Trend zu bestimmten Vertriebsformen, wie z. B. der Selbstbedienung, hat aber zeitweilig dieses Problem zwar nicht in den Hintergrund treten, wohl aber weniger akut werden lassen. Dies ist bei Erstellung fachlicher Ausbildungspläne zu bedenken.

Fachliche Ausbildungspläne sollen die gleiche Rechtsqualität und Verbindlichkeit wie Ausbildungsordnungen haben. Deshalb lassen sich auch die Kriterien anlegen, die für Ausbildungsordnungen gelten:

- es soll gesellschaftlich und individuell ein Mindeststandard der Ausbildung festgeschrieben werden,
- analog dem Ausbildungsrahmenplan leitet der fachliche Ausbildungsplan zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der warenbezogenen Ausbildung an,
- er muß Basis für eine warenbezogene Ausbildung sein, die im eigentlichen Kernbereich der folgenden Berufstätigkeit des ausgebildeten Verkaufspersonals auf selbstverantwortliches Handeln, Flexibilität und Mobilität vorbereitet,
- das Erreichen der Ausbildungsziele soll über die Formulierung von weitgehend handlungsorientierten Lernzielen erleichtert werden,
- die Ausbildungsinhalte sind von den ausbildenden Betrieben zu vermitteln [4].

Dieser Kriterienkatalog ist idealtypisch. Er sagt wenig darüber aus, in welcher Form die Einzelkriterien angewendet werden sollen, wie sie zu interpretieren und zu gewichten sind. Bei der Konstruktion von Ausbildungsordnungen und damit auch der fachlichen Ausbildungspläne spielen darüber hinaus Bedingungen wie Ausbildungsfähigkeit der Betriebe, die jeweilige Ausbildungssituation des Wirtschaftszweiges oder der Branche, tradierte Verfahrensformen sowie der statische Charakter von Rechtsverordnungen eine nicht zu unterschätzende, eher sogar eine entscheidende Rolle und lassen z. B. berufspädagogische Erwägungen oft dahinter zurücktreten.

Zu diesen Anforderungen, die sich eher auf die Struktur der Einzelpläne beziehen, treten Erfordernisse, die mit der Gesamtheit der fachlichen Ausbildungspläne verknüpft sind. Die Vieltätigkeit des Einzelhandels verlangt fachliche Ausbildungspläne, die einerseits eine systematische Ausbildung sichern helfen. Mithin müssen die zu vermittelnden Warenkenntnisse und Fertigkeiten in einem Zusammenhang miteinander stehen, der durch die Art der Waren bedingt ist. Denn fundierte Warenkenntnisse sind nicht abstrakt zu vermitteln, sondern es bedarf dazu des Umgangs mit Waren. Das bedeutet, daß die fachlichen Ausbildungspläne an relativ homogenen Zusammenstellungen von Waren, Warenarten oder Warengruppen zu orientieren sind. Von

daher verbietet sich z. B. die gemeinsame Behandlung von Nahrungsmitteln und Körperpflegemitteln in einem fachlichen Ausbildungsplan, obwohl durchweg jeder Lebensmitteleinzelhändler auch Körperpflegemittel in seinem Sortiment führt. Den Kernbereich stellen in diesem Falle Lebensmittel dar, auf die die Ausbildung zu konzentrieren ist. An dieser Stelle ist eine Ausgliederung der Körperpflegemittel in einen fachlichen Ausbildungsplan ‚Körper- und Raumpflege, Gesundheitsbedarf‘ notwendig und sinnvoll. Dagegen ergibt sich bei der Warengruppe ‚Heimtextilien‘ (Möbelstoffe, Dekostoffe, Gardinen, Teppiche usw.) bereits ein Zuordnungsproblem. Sollte sie in den fachlichen Ausbildungsplan ‚Textil und Bekleidung‘ oder ‚Wohnbedarf‘ aufgenommen werden?

Es ist sinnvoll, dieses Problem nicht durch Zuordnung und Abgrenzung, sondern durch Überschneidung und Ergänzung zu lösen. Denkbar ist ein System von fachlichen Ausbildungsplänen, die sich in Randbereichen überschneiden. Warenkenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Waren der Warengruppe ‚Heimtextilien‘ könnten sowohl in den fachlichen Ausbildungsplan ‚Textil und Bekleidung‘ als auch ‚Wohnbedarf‘ aufgenommen werden und im wesentlichen identisch sein. Ein solches Vorgehen gewährleistet unter bestimmten Voraussetzungen (s. ‚Ausbildungssortimente‘), daß künftig auch jene Betriebe weiterhin ausbildungsfähig sind, deren Sortiment nicht dem Idealtyp eines fachlichen Ausbildungsplanes entspricht, sofern sie die Ausbildungsinhalte vermitteln können. Ausgebildeten Fachkräften hingegen sichert es ein gewisses Maß an beruflicher Mobilität, wenn sie durch gleichlaufende oder gleichartige Ausbildungsinhalte in die Lage versetzt werden, in vergleichbare Tätigkeiten zu wechseln, die sich aber nicht unmittelbar und zwangsläufig aus ihrer Ausbildung oder besser: dem Kern ihrer Ausbildung ergeben.

#### Struktur der fachlichen Ausbildungspläne

Die Arbeiten an den fachlichen Ausbildungsplänen gehen von einer formalen Struktur aus, die sich folgendermaßen beschreiben läßt.

1. Aufstellung der Warengruppen
2. Bestimmung der Ausbildungssortimente
3. Lernzielorientierte Beschreibung der grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Waren
4. Lernzielorientierte Beschreibung der Kenntnisse und Fertigkeiten für die einzelnen Warengruppen
5. Zeitliche Gliederung
6. Prüfungshinweise, soweit nicht durch die Ausbildungsordnung geregelt
7. Methodisch-didaktische und Literaturhinweise

#### Inhalte der warenbezogenen Ausbildung

Kriterien für die Auswahl der Inhalte  
Analysiert man die Literatur der vergangenen Jahre zum Thema ‚Warenkunde‘, so lassen sich zwei wesentliche Positionen skizzieren: auf der einen Seite KÜTHE, dessen Beiträge zur Warenverkaufskunde Standardliteratur geworden sind. Exemplarisch für seinen Ansatz ist wohl der Artikel in ‚Wirtschaft und Erziehung‘ [5], in dem er ein „Produktinformationssystem für den Handel“, so der Titel seines Beitrages, vorstellt. Demgegenüber EHRKE [6], dessen Ansatz einer allgemeinen, betriebsunabhängigen Warenlehre verknüpft, ist mit dem praktischen Handeln im Betrieb. Dies zumindest ist die Intention.

Küthe versteht sein „Produktinformationssystem“ als ein allgemeines Beschreibungs- und Systematisierungssystem, mit dessen Hilfe sich systematisch Informationen über Waren beschaffen ließen (siehe Übersicht über Küthes „Produktinformationssystem“, S. 8). „Mit Hilfe des vorgestellten Produktinformationssystems gelingt es nun dem Verkäufer, auch für unbekannte, vom Hersteller nicht beschriebene Produkte verkaufsrelevante Aussagen zu erhalten. Dazu bedient man sich bei den Unterscheidungs-, Bedienungs-, Verwendungs- und Absatzinformatio-

nen eines zweistufigen Vorgehens. Stufe 1 verlangt ein diskursives (stufenweises) Überlegen: kommen die allgemeinen Aussagen des Produktinformationssystems auch bei einer zu analysierenden Ware vor (Aussageprüfung)?; in Stufe 2 müssen diese als wichtig erachteten Aussagen beschrieben oder sich bewußt gemacht werden" [7].

Küthes „Produktinformationssystem“ gliedert sich wie folgt:

- |      |  |
|------|--|
| 1    | Unterscheidungsinformationen                             |
| 1.1  | Produktmerkmale  |
| 1.11 | Materialmerkmale   |
| 1.12 | Mengenmerkmale   |
| 1.13 | Farbmerkmale   |
| 1.14 | Oberflächenmerkmale                                      |
| 1.15 | Formmerkmale   |
| 1.16 | Markierungen   |
| 1.17 | Merkmale des Erscheinungszustandes der Waren             |
| 1.18 | Geschmacks-, Geruchs- und Tastmerkmale (niedere Sinne)   |
| 1.19 | Merkmale zur Beschreibung von Tönen                      |
| 1.20 | Technische Merkmale                                      |
| 1.2  | Herkunftsangaben   |
| 1.21 | Geographische Herkunftsangaben                           |
| 1.22 | Zeitliche Herkunftsangaben                               |
| 1.23 | Personale Herkunftsangaben                               |
| 1.3  | Herstellungsangaben                                      |
| 1.31 | Produktionsweisen  |
| 1.32 | Zeitangaben der Herstellung                              |
| 1.33 | Herstellungshilfsmittel                                  |
| 2    | Bedienungsinformationen                                  |
| 2.1  | Bereitstellungsinformationen                             |
| 2.2  | Betriebsinformationen                                    |
| 2.3  | Erhaltungsinformationen                                  |
| 3    | Verwendungsinformationen                                 |
| 3.1  | Physiologische Vorteile                                  |
| 3.2  | Nutzungstechnische Vorteile                              |
| 3.3  | Relationsvorteile  |
| 3.4  | Aktionsvorteile  |
| 4    | Gefühlsinformationen                                     |
| 4.1  | Werteindrücke  |
| 4.2  | Zeitgeisteindrücke                                       |
| 4.3  | Stimmungseindrücke                                       |
| 4.4  | Schönheitseindrücke                                      |
| 4.5  | Eindrücke der Daseinsicherung                            |
| 4.6  | Eindrücke der Daseinssteigerung                          |
| 5    | Absatzinformation  |
| 5.1  | Garantiefragen   |
| 5.2  | Umtauschprobleme   |
| 5.3  | Lieferung und Installation, Käuferleichterungen, Wartung |
| 5.4  | Entgeltinformationen                                     |

Ein solches System, noch dazu auf einem hohen Abstraktionsgrad, ist aber nicht gleichzusetzen mit einem fachlichen Ausbildungsplan, da es auf eine Systematisierung und Klassifizierung von Produkten und Merkmalen hinausläuft, weniger jedoch auf eine Systematisierung der Ausbildung. Ein solches System mag, mit Abstrichen an formale Eleganz und Vollständigkeit, für eine ausgebildete Verkaufskraft anwendbar sein, eine Grundlage für eine praxisorientierte, gleichwohl nicht auf Theorie verzichtende Ausbildung stellt es nicht dar. Denn die wesentliche Voraussetzung fehlt bei den Auszubildenden: die Fähigkeit der Informationsbearbeitung für einen Bereich, zu dem erst einmal Grundinformationen zu vermitteln wären. Hielte man sich konsequent an Küthes Vorstellungen, so müßte ein Curriculum zur Anwendung eines solchen abstrakten Systematisierungssystems auf Produktgruppen, Produkte u. a. entwickelt werden. Eben dies ist wiederum die Intention bei seinen Überlegungen zum Warenkundeunterricht in branchengemischten Berufsschulklassen, eine

methodische Anleitung für Berufsschullehrer, um dieser schwierigen Aufgabe gerecht zu werden [8]. Hingegen regelt der Fachplan die Ausbildung in Betrieben mit nahezu gleichartigen Sortimenten und kann nicht auf fachspezifische Inhalte verzichten, wenn ein einheitliches Niveau der Ausbildung gesichert werden soll. Gleichwohl sind einzelne Aspekte der Kütheschen Überlegungen für die Entwicklung der Fachpläne nutzbar zu machen. EHRKE plädiert für ein umfassendes Warencurriculum, in dessen Mittelpunkt eine allgemeine, betriebsunabhängige Warenlehre, ein curricularer Verbund von Schule, Betrieb und überbetrieblicher Ausbildungsstätte sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrern und Schulungsleitern stehen. Und „unter berufsdidaktischen Gesichtspunkten müssen der praktisch-gegenständliche Umgang mit Waren im Zusammenhang des distributiven Arbeitsprozesses und die dabei auftretenden Probleme der Konsumentenversorgung im Vordergrund stehen“ [9].

Im Zentrum der Diskussionen um Ehrkes Ansatz steht sein Vorschlag einer allgemeinen Warenlehre. Dies scheint eine Quelle von Mißverständnissen zu sein. Vergleicht man den Wortlaut zweier maßgeblicher Zitate miteinander, so ist einmal die Rede von „allgemeiner, betriebsunabhängiger“ [10] und einmal die Rede von „allgemeiner Warenlehre“ [11], die der Berufsschule zuzuordnen sei. Im politischen Geschäft der Überarbeitung von Ausbildungsordnungen führt so etwas zu Irritationen, zumal, wenn es mit Reizworten wie „allgemein“ und „betriebsunabhängig“ versehen wird. Dabei ist Ehrkes Vorschlag keineswegs systemverändernd. Er ist die Voraussetzung für eine allgemein als gleichartig anerkannte Ausbildung, wesentliche Voraussetzung wiederum für die Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Wird Ehrke in diesem Sinne begriffen, so beschreibt er nichts anderes als eine zwingende Notwendigkeit, wobei noch deutlich zu machen ist, daß „betriebsunabhängige“, d. h. von der unmittelbaren Struktur der Einzelbetriebe unabhängige Inhalte, betrieblich zu vermitteln sind und vermittelt werden können. Wenn darüber hinaus unter „allgemein“ ein Kriterium im Sinne von Vergleichbarkeit von Strukturen – nicht „verallgemeinernd“ – verstanden wird, entspricht dies durchaus den Anforderungen an fachliche Ausbildungspläne.

In einem gemeinsam mit K. Halfpap für die „Neue Deutsche Schule“ verfaßten – bisher nicht veröffentlichten – Beitrag hat er das Konzept einer auf die Berufsschule zugeschnittenen branchenübergreifenden „allgemeinen Warenlehre“ erläutert. „Warenlehre“ ist danach nicht mehr wie bislang Anhängsel der traditionellen kaufmännischen Fächer, sondern bekommt den Charakter eines Leitfachs, „das . . . durch die Wirtschaftslehre und Rechnungswesen einschließlich Mathematik zu ergänzen ist“. Eine solche Warenlehre, die über eine reine Produkten- oder Güterlehre im Sinne von Küthe hinausginge, damit die Scheinidentität von Produkt und Ware aufhebt, wäre eine geeignete Ergänzung der eher branchenspezifisch ausgerichteten fachlichen Ausbildungspläne für die betriebliche Ausbildung. Sie ist aber nicht Gegenstand dieser Überlegungen.

Die Äußerungen und Diskussionsbeiträge der letzten Zeit, die sich mit den skizzierten Positionen auseinandersetzen, tragen zum Teil den Charakter eines „Streits der Schulen“. Es ist müßig, diese Auseinandersetzung weiterzuführen, denn die Frage des richtigen oder falschen Ansatzes stellt sich nicht, sondern die Angemessenheit für einen bestimmten Zweck – die Erstellung fachlicher Ausbildungspläne für die Einzelhandelsausbildung.

Für die Entwicklung der fachlichen Ausbildungspläne ergibt sich die Konsequenz, daß beide Ansätze entweder nur rudimentär verwendbar oder noch so abstrakt formuliert sind, daß operationale Kriterien gefunden werden müssen, um sie umzusetzen. Küthes „Produktinformationssystem“ in reiner Form wäre allenfalls für Klassifizierungszwecke im Rahmen der Vorarbeiten zu diesen Plänen zu verwenden, seine Anleitung zur Selbstinformation, die damit verbunden ist, sein „Studium generale“ des Warenkaufmanns genügt wohl kaum zur Ausbildung einer qualifizierten Fachkraft, denn entgegen der Ansicht von HEMMERT rei-

chen „ein Begriffsgerüst“ und „die Beherrschung der erforderlichen Informationstechniken“ nicht aus, „sich dem Sortimentswandel einer Branche anzupassen, sowie sich eine neue Branche in kürzester Zeit zu erschließen“ (S. 15) [12].

Die Schwierigkeit bei Ehrkes handlungsbetontem Ansatz liegt darin, operationale Kriterien zu entwickeln, um Inhalte und Lernziele zu finden und so anzuordnen, daß der fachliche Ausbildungsplan die Grundlage für eine Ausbildung zum selbstverantwortlichen Handeln – hier im Sinne von ‚Beruf ausüben‘ – legen kann [13].

Unzweifelhaft bedarf es dazu bestimmter Inhalte, die im unmittelbaren Zusammenhang mit den Produkten, besser: den Produktarten stehen – z. B. Kenntnis der Fachausdrücke, Sortimentskenntnisse, Rohstoffkenntnisse, Herkunft, Herstellungsverfahren, Bearbeitungsverfahren, Lagerungsfähigkeit. Dies ist weder eine vollständige Aufzählung der unterschiedlichen mit Produkten verbundenen Merkmale, noch wären die obigen unterschiedslos in jedem denkbaren Fachplan anzuwenden. ‚Lagerungsfähigkeit‘ spielt bei Obst und Gemüse eine wesentliche Rolle, steht hingegen bei Porzellan wohl kaum zur Debatte. Ein Fundus an derartigem Produktwissen ist für jede Einzelhandelsverkaufskraft unverzichtbar. Das gilt auch für mit dem Produkt verbundene Fertigkeiten und den Umgang mit handelsüblichen Geräten, wie z. B. Meßwerkzeugen oder Auszeichnungsgeräten. Welch unterschiedliche Gewichtung jedoch einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten in unterschiedlichen Fachplänen haben müssen, wird deutlich an den Produktarten ‚Wein‘ und ‚Spiegelreflexkameras‘. Spielen bei Wein das Wissen um Herkunft und Lage, um die sachgemäße Lagerung eine große Rolle, weniger jedoch wohl die Fertigkeiten des Flaschenöffnens und Einschenkens, so interessieren bei Spiegelreflexkameras zwar auch Herkunft und eher noch sachgemäße Lagerung, aber vor allem werden technische Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Spiegelreflexkameras vorrangig sein. Diese Inhalte lassen sich unter Anwendung eines Rasters, das flexibel gehandhabt werden muß, relativ schnell identifizieren.

Solche Inhalte stellen Verfügungswissen für eine qualifizierte Verkaufskraft dar. Verfügungswissen, das direkt im Verkaufsakt oder anderen Tätigkeiten, wie z. B. dem Einkauf umgesetzt werden muß. Beziehen sich fachliche Ausbildungspläne jedoch ausschließlich auf solches Verfügungswissen, so lassen sich sicherlich Einzelhandelskaufleute ausbilden, die auf Ansprache hin relevante Daten, Fakten usw. wiedergeben können. Dies kann jedoch nicht alleiniger Sinn einer qualifizierten Warenausbildung sein.

Über diese Produktkenntnisse und -fertigkeiten hinaus bedarf es eines Zusammenhangswissens, das sich z. B. auf Verwendung, Verbraucherbedürfnisse und Sortimentsplanung erstreckt. Als Kriterium kann gelten, daß dieses Zusammenhangswissen für die Aufbereitung von unmittelbaren Produktkenntnissen herangezogen werden kann und diese betriebs- und verbraucherbezogen umsetzen hilft. Allgemeine Grundsätze der Sortimentsplanung müssen dabei verknüpft werden mit den Besonderheiten bestimmter Warengruppen. Verwendungs- und verbraucherbezogenes Handeln bedeutet nicht nur ein Eingehen auf die Frage nach dem ‚Wofür‘ und ‚Wie‘, sondern auch nach dem ‚Warum‘ und unter ‚welchen Bedingungen‘. So sollte eine Verkaufskraft im Lebensmitteleinzelhandel beim Verkauf von Hackfleisch nicht nur wissen, daß dieses als Brotaufstrich oder zum Braten von Frikadellen resp. Buletten verwendet wird, sondern sie muß im Umgang mit diesem Produkt Hygienevorschriften beachten und Grundregeln der allgemeinen Ernährungslehre sowie Rohstoffkenntnisse umsetzen können, z. B. einen Hinweis auf den mehr oder weniger hohen Fettgehalt im Zusammenhang mit bestimmten Erkrankungen geben können. Gerade an solchen Stellen zeigt sich die Uneinheitlichkeit der geltenden fachlichen Ausbildungspläne: Auszubildenden im Bereich des Reformwarenhandels werden Grundkenntnisse in „Allgemeiner Ernährungslehre“ vermittelt, Auszubildenden im Lebensmitteleinzelhandel hingegen nicht. Und ein Ausbildungsinhalt ‚Abfallbeseitigung‘

in Verbindung mit der Warengruppe ‚Wein, Spirituosen, Bier‘ gibt, ohne daß es der expliziten Ausformulierung einer Vielzahl von Feinlernzielen bedarf, eine Vorstellung über das Spannungsverhältnis zwischen einzelbetrieblichen sowie gespaltenen und sich verändernden gesamtwirtschaftlichen und darüber hinaus ökologischen Interessen.

Eigentliches Problem dürfte es aber sein, Inhalte auszuwählen und so anzuordnen, daß mit ihrer Erarbeitung mit Hilfe der Ausbilder und geeigneter Medien gleichzeitig eine Einübung in Techniken der Informationsaufnahme und -verarbeitung verbunden ist. Spätestens nach Beendigung der Lehrzeit stehen die Auszubildenden vor der Situation, sich kontinuierlich den Belangen des Arbeitslebens anpassen zu müssen. Je nach individueller Lage kann das eine Erweiterung der Sortimentskenntnisse, das Erlernen neuer Techniken oder die Umstellung auf neue Tätigkeiten bzw. völlig andere Waren bedeuten. Mit explizit ausformulierten Lernzielen allein, die sich beispielsweise auf die Benutzung von Fachliteratur beziehen, ist das nicht getan. Es müssen Ausbildungsinhalte gefunden und Lernziele formuliert werden, die Ausbilder und Jugendliche zu einem systematischen Vorgehen veranlassen, wenn diese Inhalte erarbeitet werden. Ein Lernziel „Werbemittel und Werbeträger nennen, insbesondere Anzeigen, Prospekte, Schaufensterdekoration, Innendekoration, Rundfunk, Fernsehen“, wie es in den ersten Entwürfen zur Ausbildungsordnung erscheint, leistet dazu keinen Beitrag. Der ‚heimliche Lehrplan‘ der Abschlußprüfung wird dazu führen, daß jene Begriffe auswendig gelernt werden, ohne daß die Jugendlichen zu einem differenzierenden und auf den Zweck – nämlich diese Werbemittel und Werbeträger in ihrer Bedeutung für die alltägliche Verkaufspraxis einschätzen zu können – abgestellten Erarbeiten dieses Ausbildungsinhalts angehalten werden.

#### Die inhaltliche und methodisch-didaktische Verknüpfung von Ausbildungsrahmenplan und fachlichen Ausbildungsplänen

Lernziele, wie das letztere, machen es schwer, eine sinnvolle Verknüpfung der allgemeinen und der warenbezogenen Inhalte zu erreichen. Dies gilt vor allem dann, wenn zwei unterschiedlich orientierte Lehrpläne zu erstellen sind, wie in diesem Fall. Traditionell werden Ausbildungsrahmenpläne für kaufmännische Berufe funktionsorientiert, d. h. an den sogenannten kaufmännischen Grundfunktion wie „Lager“, „Einkauf“, „Absatz“ oder „Rechnungswesen“ bzw. am Handlungsablauf im Betrieb orientiert erstellt.

Im Mittelpunkt der Arbeit an den fachlichen Ausbildungsplänen hingegen steht die methodisch-didaktische Auswahl und Aufbereitung der warenbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Ziel das Erreichen von Handlungsfähigkeit im Umgang mit Waren und Kunden ist.

Unbeschadet der Tatsache, daß ein am betrieblichen Handlungsablauf orientierter Lehrplan nicht bereits per se das Erreichen von Handlungsfähigkeit ermöglicht, erscheint es problematisch, die funktionsorientierten Lernziele des Ausbildungsrahmenplans unmittelbar auf die jeweiligen fachlichen Ausbildungspläne zu übertragen und dort warenbezogen zu konkretisieren, wie SCHENKEL [14] es fordert. Neben dem sicherlich zu lösenden Auswahlproblem – welche Lernziele des Ausbildungsrahmenplans müßten oder sollten mit Ausbildungsinhalten der Fachpläne verknüpft werden, dürfte das eigentliche Kernproblem das Herstellen von sinnvollem Zusammenhangswissen sein. Nähme man z. B. das vorgesehene Lernziel der Ausbildungsordnung „Waren sachgerecht lagern und pflegen“ explizit als Groblernziel in einen fachlichen Ausbildungsplan auf, z. B. bei „Nahrungs- und Genußmittel“, so wäre eine Fülle von daraus abgeleiteten weiteren Lernzielen denkbar, die dieses Lernziel mit Inhalten der warenbezogenen Ausbildung verknüpfen, abgesehen davon, daß auch noch Verbindungen zu anderen Lernzielen des Ausbildungsrahmenplans bestehen. Man denke nur an die verschiedenartige Lagerfähigkeit von Frischware, Tiefkühlkost oder Vollkonserven bzw. Fleisch, Milch, Wein oder Hülsenfrüchten. Eine derartige Verknüpfung und formale Anordnung der Lernziele hätte aber

neben einer vermutlich großen Unübersichtlichkeit des fertigen fachlichen Ausbildungsplans eine Scheinsystematik zur Folge, die zwar buchhalterisch penibel und korrekt Lernziel für Lernziel abhakt, aber dennoch keine Zusammenhänge entstehen läßt, da sie Zusammenhangswissen zwischen den unterschiedlichen Waren eines Fachbereichs nicht herstellen hilft. Auch ein möglicher Hinweis auf die erwünschte Handlungsorientierung wäre in diesem Falle fehl am Platze, weil vordergründig. Handlungsfähigkeit helfen herzustellen heißt, im Bereich der warenbezogenen Ausbildung und für die Entwicklung der fachlichen Ausbildungspläne, jene Fertigkeiten und Kenntnisse zu ermitteln, die sich um das Medium 'Ware' gruppieren und sie so zu systematisieren, daß sich der Zusammenhang zwischen Waren, Warenarten oder Warengruppen eines fachlichen Ausbildungsplans erarbeiten läßt.

#### Anordnung der Ausbildungsinhalte in fachlichen Ausbildungsplänen

Für den fachlichen Ausbildungsplan ist deshalb eine Trennung der Ausbildungsinhalte in 'grundlegende' und 'warengruppenspezifische' Kenntnisse und Fertigkeiten vorgesehen. Als 'grundlegend' sollen hier jene Inhalte bezeichnet werden, die

- zum einen zur Erarbeitung und zum Verständnis der warengruppenspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten benötigt werden und
- zum anderen jene Klammer darstellen, über die ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit der Ausbildung im Geltungsbereich eines Fachplans auch über diverse Spezialgeschäfte hinweg erzielt werden kann.

Größtenteils handelt es sich dabei um das eingangs erwähnte Zusammenhangswissen, aber auch um Elemente der Informationsaufnahme und -verarbeitung. Zusammenhangswissen sowie die Fähigkeit zur Informationsaufnahme und -verarbeitung lassen sich wiederum nicht auf die oben definierte Kategorie 'grundlegende Inhalte' reduzieren, sondern resultieren aus 'grundlegenden' und 'warengruppenspezifischen' Kenntnissen und Fertigkeiten, ihrer Lernzielformulierung, ihrer Verknüpfung und last not least der Art der Vermittlung im Ausbildungsprozeß.

'Warengruppenspezifische' Inhalte beziehen sich auf die Besonderheiten bestimmter Warengruppen, wie z. B. „Milch und Molkereiprodukte“, „Damenoberbekleidung“, „Wein, Spirituosen, Bier“, die in sich homogen und zu Ausbildungszwecken zusammengestellt sein müssen. Solche Ausbildungsinhalte dienen einer vertieften warenbezogenen Ausbildung, denn am Ende der Ausbildung hat die Berufsbefähigung für die Auszubildenden zu stehen und dies schließt nach bisherigem Verständnis mit ein, mindestens in einem Teilbereich über vertiefte Kenntnisse und Fertigkeiten zu verfügen.

In ihrer Gesamtheit sagen die Warengruppen eines fachlichen Ausbildungsplans gleichzeitig etwas über den Geltungsbereich eines fachlichen Ausbildungsplans aus. Um deutlich zu machen, was die einzelnen Warengruppen jeweils umfassen, bedarf es eines Hinweises auf die dazugehörigen Warenarten. Dies kann beispielhaft geschehen. Keinesfalls bedarf es jedoch einer detaillierten und vollständigen Auflistung aller Warenarten oder sogar der Waren. Eine exakte Erfassung der Warenarten wird nur dort notwendig sein, wo sich 'Ausbildungssortimente' nicht an Warengruppen, sondern an Warenarten orientieren.

#### Funktion und Auswahl der 'Ausbildungssortimente'

'Ausbildungssortimente' dienen der Vermittlung der grundlegenden und warengruppenspezifischen Ausbildungsinhalte. Da bei einer Vielzahl der fachlichen Ausbildungspläne damit zu rechnen ist, daß die Zahl der Warengruppen und damit der Umfang der zu vermittelnden warengruppenspezifischen Ausbildungsinhalte für eine dreijährige Ausbildung zu groß wird, ist eine Beschränkung und damit eine Auswahl unvermeidlich.

Entgegen der Ansicht von Häußler steht allerdings die „Zusammenfassung zu Pflichtsortimenten über ganze Branchen hinweg“

[15] nicht zur Debatte. Es lassen sich flexible Auswahlregeln formulieren, die den Anforderungen der einzelnen fachlichen Ausbildungspläne gerecht werden, den Sortimenten der Ausbildungsbetriebe nicht entgegenstehen und einer gründlichen warenbezogenen Ausbildung dienlich sind.

Denkbar sind

- quantitative Regelungen: z.B. sind sechs von zwölf Warengruppen zur Ausbildung heranzuziehen, können jedoch frei gewählt werden.
- Mischregelungen: bestimmte Warengruppen werden verbindlich vorgegeben und werden ergänzt durch weitere frei zu wählende Warengruppen.

Dies scheinen die realistischsten Modelle zu sein. Sie lassen Ausbildungsbetrieben durchaus freie Hand und dürften eigentlich nur in wenigen Ausnahmefällen eine betriebliche Ausbildung nicht zulassen. Zu beachten ist jedoch der Zusammenhang zwischen Ausbildungsinhalten und Ausbildungssortimenten. Das gilt sowohl für die zu erstellenden fachlichen Ausbildungspläne als auch für die Entscheidung der ausbildenden Betriebe über die jeweiligen Ausbildungssortimente, die zu Beginn der Ausbildung getroffen werden muß. Alle Ausbildungsinhalte — die obligatorisch zu vermittelnden grundlegenden und die ebenfalls obligatorischen, aber jeweils aus einem größeren Angebot auszuwählenden warengruppenspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen exemplarisch an den Warengruppen oder gegebenenfalls an Warenarten je nach Auswahlregelung im entsprechenden fachlichen Ausbildungsplan vermittelt werden.

#### Statt einer Zusammenfassung

Ein einheitliches Curriculum für 'Handelskaufleute', so könnte ein Arbeitstitel lauten, hat in der bisherigen Debatte um die Neuordnung der Einzelhandelsberufe bzw. der handelsorientierten Berufe und Tätigkeiten allgemein eigentlich nie eine Rolle gespielt [16]. Untersuchungen, die sich mit der Neustrukturierung kaufmännischer Ausbildungsberufe befassen, sind über ein Anfangsstadium bisher nicht hinausgekommen. Die Frage, welche Relevanz institutionelle, funktionsbezogene und warenkundliche Ausbildungsinhalte für unterschiedliche kaufmännische Berufe haben, wird in dieser Kombination eigentlich nur im Zusammenhang mit dem Einzelhandel diskutiert. 'Warenkunde' oder wie immer man diese Ausbildungsinhalte bezeichnen will, ist eher ein Appendix der traditionellen kaufmännischen Fächer. Die Verbindung von technologisch orientierter Warenkunde mit verkaufsbetontem Handeln wird erst in der letzten Zeit verstärkt angesprochen.

Im Neuordnungsvorhaben „Einzelhandel“ wird es zwar zu aufeinander abgestimmten Teilplänen kommen, ein Gesamtcurriculum, das auch Fragen der Methodik usw. aufgreift, wird es nicht geben. Das hängt nicht zuletzt mit den Besonderheiten des dualen Systems und den Zuständigkeiten einer föderativen Verfassung zusammen. Man kann dies bedauern, sollte aber auch nicht die Wirkung von Lehrplänen im Hinblick auf den Erfolg einer Ausbildung überschätzen, wenn auch Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne der Länder als stabilisierendes und normierendes Strukturelement eine entschiedene Berechtigung haben. Es bleibt zum Schluß eigentlich nur, auf die Fähigkeit der Ausbilder und Berufsschullehrer zu vertrauen, vorgegebene Ausbildungsinhalte mit Hilfe von geeigneten Medien und in enger Zusammenarbeit in die alltägliche Ausbildungspraxis umzusetzen.

#### Anmerkungen

- [1] Schenkel, P.: Die Regelung der warenbezogenen Ausbildung im Einzelhandel durch fachliche Ausbildungspläne. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg (1981), Heft 5, S. 17 ff.
- [2] Pravda, G.; Schenkel, P.: Leitfaden für die Entwicklung fachlicher Ausbildungspläne. Berlin 1981 (vervielfältigtes Manuskript).
- [3] Vgl. die verschiedenen fachlichen Ausbildungspläne der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung Bonn, Ergänzung zum Berufs-

- bildungsplan Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann/Einzelhandelskauffrau, Bonn 1968.
- [4] Vgl. generell Benner, H.: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Berichte zur beruflichen Bildung, Berlin 1982, Heft 48.
- [5] Kütke, E.: Produktinformationssystem für den Handel. In: Wirtschaft und Erziehung, 3/1979, S. 69 ff.
- [6] Vgl. Ehrke, M.: Warenkunde im Einzelhandel. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 8. Jg. (1979), Heft 5, S. 19 ff und ders.: Anforderungen an ein zukunftsorientiertes Berufsbild im Einzelhandel aus gewerkschaftlicher Sicht. In: Wirtschaft und Erziehung, 12/1981, S. 344 ff.
- [7] Kütke, E.: a.a.O., S. 75.
- [8] Kütke, E.: Ist Warenverkaufskunde für den branchengemischten Unterricht möglich? In: Wirtschaft und Erziehung, 10/11/1975, S. 278 ff und S. 315 ff.
- [9] Ehrke, M.: Warenkunde im Einzelhandel, a.a.O., S. 21.
- [10] Ebenda.
- [11] Ehrke, M.: Anforderungen an ... a.a.O., S. 347.
- [12] Hemmert, H.: Zur Neuordnung der Berufsausbildung im Einzelhandel, insbesondere die Neufassung des Faches Warenverkaufskunde. In: Wirtschaft und Erziehung, 1/1982, S. 15.
- [13] Vgl. zu dieser Fragestellung Buck, B.: Verkaufstätigkeit als soziales Handeln. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg. (1981), Heft 5, S. 21 ff; Lachmann, G.: Ein handlungstheoretischer Ansatz für den Unterricht in Warenkunde. In: Wirtschaft und Erziehung, 10/1981, S. 311 ff; Frank, I.: Ausbildung im Einzelhandel – warenbezogene Kenntnisse als Teilbereich der Qualifikationsinhalte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 11. Jg. (1982), Heft 4, S. 23 ff.
- [14] Schenkel, P.: a.a.O., S. 20.
- [15] Häußler, J.: Verkaufen mit Verkäufern. In: Wirtschaft und Erziehung, 12/1981, S. 381.
- [16] Sieht man einmal vom Neuordnungsvorschlag des DGB für die kaufmännischen Berufe ab.

Ursula Beicht / Susanne Wiederhold-Fritz

## Tarifvertragliche Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsberufen im Jahr 1982

Die Ausbildungsvergütungen werden derzeit als ein die Betriebe stark belastender Kostenfaktor bei der betrieblichen Berufsausbildung diskutiert. Insbesondere von der Arbeitgeberseite wird daraus die Forderung abgeleitet, die Ausbildungsvergütungen generell bei kommenden Tarifverhandlungen einzufrieren. Es wird in Aussicht gestellt, daß dieser Kostenentlastungseffekt eine Vergrößerung des Ausbildungsplatzangebots bewirken könne.

Mit dem vorliegenden Beitrag wird die Frage nach der Höhe der Ausbildungsvergütungen aufgegriffen; dazu werden die Ergebnisse einer Strukturuntersuchung berufsspezifischer Ausbildungsvergütungen dargestellt.

### Die Ausbildungsvergütungen sind in der Diskussion

Im Rahmen der derzeit verstärkt geführten Diskussion über die Kosten der betrieblichen Berufsausbildung wird vielfach die Höhe der Ausbildungsvergütungen angegriffen. Die Ausbildungskosten – sie beliefen sich im Jahr 1980 auf brutto rund DM 17 000,– und nach Abzug der Erträge der Berufsausbildung auf rund DM 10 300,– je Auszubildenden [1] – werden als Grund dafür angeführt, daß die Betriebe nicht der Nachfrage entsprechend viele Ausbildungsplätze bereitstellen.

Mit einem Anteil von durchschnittlich 35 Prozent der Bruttoausbildungskosten [2] sind die Ausbildungsvergütungen sicherlich ein ins Gewicht fallender Kostenfaktor. Unter Hinweis auf solche Kostendaten wird aber bereits die Forderung erhoben, die Ausbildungsvergütungen bei kommenden Tarifverhandlungen einzufrieren, um durch einen solchen Solidarbeitrag der Auszubildenden eine Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots zu erreichen [3]. Häufig wird dabei auch übersehen, daß im Jahr 1972 die Ausbildungsvergütungen im Durchschnitt 43 Prozent der Bruttokosten erreichten [4]. Bis 1980 ist der Anteil der Ausbildungsvergütungen an den Bruttoausbildungskosten somit um 19 Prozent zurückgegangen. Durchschnittswerte und Prozentanteile verdecken jedoch die Vergütungssituation in den einzelnen Ausbildungsberufen. Wie durch die folgende Auswertung der tarifvertraglichen Ausbildungsvergütungen im Jahr 1982 gezeigt werden soll [5], kann die Vergütungsdiskussion nicht unabhängig von der Situation bei den Ausbildungsberufen geführt werden. Nach wie vor bestehen beträchtliche Unterschiede zwischen den Ausbildungsvergütungen der einzelnen Berufe [6],

wobei die Konzentration besonders hoher Ausbildungsvergütungen auf bestimmte Berufe auf branchenspezifische Zielvorstellungen zurückzuführen ist.

### Die Ermittlung berufsspezifischer Ausbildungsvergütungen

Die berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen werden durch eine Zuordnung tarifvertraglich vereinbarter Ausbildungsvergütungen zu den nach § 25 BBiG bzw. § 25 HwO anerkannten Ausbildungsberufen ermittelt.

Ausgegangen wird von den tarifvertraglich vereinbarten Brutto-Ausbildungsvergütungen, die der Sonderauswertung „Ausbildungsvergütungen in ausgewählten Tarifverträgen“ zum Tarifregister des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung (BMA) entnommen sind [7]. Die in die Sonderauswertung einbezogenen 442 Tarifverträge repräsentieren etwa 80 Prozent aller Beschäftigten.

Die im Rahmen des Zuordnungsverfahrens gewonnenen berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen sind in mehrfacher Hinsicht Durchschnittswerte [8]:

Da Tarifverträge nicht für einzelne Berufe sondern für Branchen bzw. Gewerbe oder einzelne Betriebe abgeschlossen werden, muß bei der Zuordnung die Verteilung der Auszubildenden in den einzelnen Ausbildungsberufen auf die Branchen soweit als möglich berücksichtigt werden. Auch wenn sich die Auszubildenden eines Berufs nur auf eine Branche konzentrieren, müssen häufig Zusammenfassungen vorgenommen werden, weil innerhalb eines fachlichen Geltungsbereichs in der Regel mehrere, auf einzelne Regionen begrenzte Tarifverträge bestehen. Verteilen sich die Auszubildenden auf mehrere Branchen, sind darüber hinaus Tarifverträge verschiedener fachlicher Geltungsbereiche zusammenzufassen.

In den Tarifverträgen werden monatliche Grund-Ausbildungsvergütungen [9] für jedes Ausbildungsjahr festgelegt, wobei die Vergütungen entsprechend § 10 Abs. 1 BBiG von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr ansteigen.

Um einen Betrag als berufsspezifische Ausbildungsvergütung ausweisen zu können, wird eine durchschnittliche monatliche Ausbildungsvergütung unter Berücksichtigung der jeweiligen Ausbildungsdauer je Beruf gebildet. Die berufsspezifische Ausbildungsvergütung entspricht somit dem Betrag, den ein Auszu-



bildender in einem bestimmten Ausbildungsberuf während der gesamten nach der Ausbildungsordnung vorgeschriebenen Ausbildungsdauer durchschnittlich pro Monat erhalten würde — dabei wird das Vergütungsniveau des Jahres 1982 unterstellt.

Auf der Grundlage des beschriebenen Verfahrens wurden die durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen für 171 anerkannte Ausbildungsberufe berechnet. In die Zuordnung einbezogen wurden allerdings nur Berufe mit mindestens 500 Auszubildenden. Andererseits ist festzuhalten, daß für einige Ausbildungsberufe — dies gilt insbesondere für eine Reihe der Freien Berufe und auch der Handwerksberufe — keine tarifvertraglichen Regelungen existieren oder entsprechende Tarifverträge nicht in die Sonderauswertung des BMA aufgenommen worden sind.

Obwohl durch die erfaßten Berufe nur 40 Prozent aller anerkannten Ausbildungsberufe [10] abgedeckt sind, werden durch diese Berufe fast 93 Prozent der am 31.12.1981 registrierten Ausbildungsverhältnisse repräsentiert [11]. Der Informationswert der im folgenden dargestellten Ergebnisse wird durch das eingeschränkte Berufsspektrum daher kaum beeinträchtigt.

#### Gesamtüberblick über die Vergütungssituation im Jahr 1982

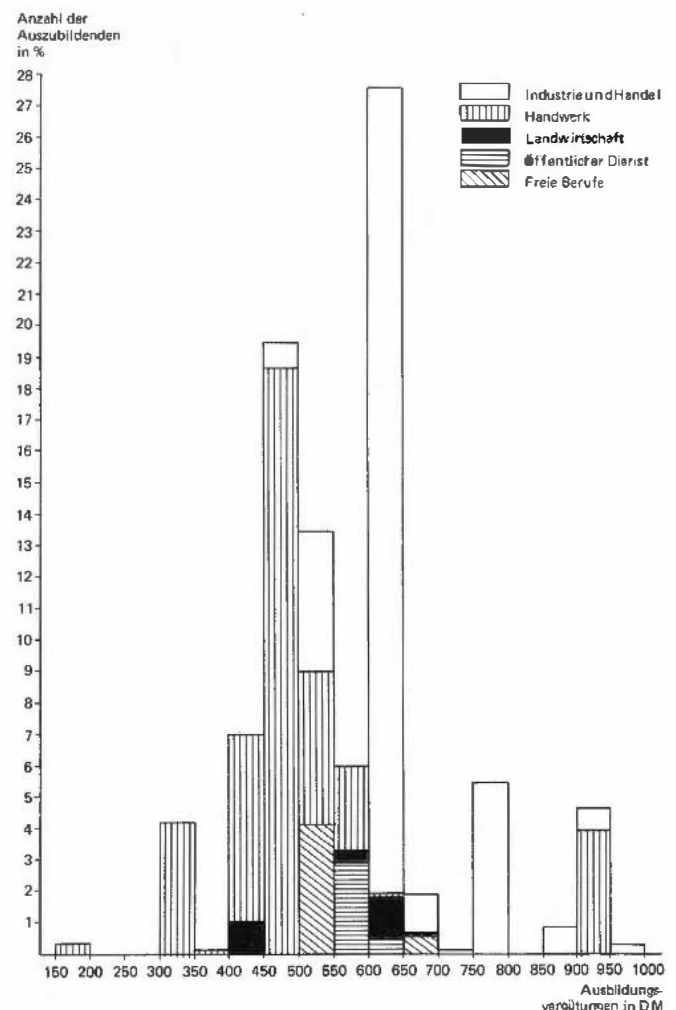
Die Ausbildungsvergütung in den 171 erfaßten Ausbildungsberufen beträgt durchschnittlich DM 571,— pro Monat und Auszubildenden [12]. Bei Betrachtung der einzelnen Ausbildungsberufe zeigen sich allerdings teilweise beträchtliche Abweichungen von diesem Gesamtdurchschnitt. Die Auszubildenden des Industrie-Berufs „Bergmechaniker“ liegen mit monatlich DM 988,— an der Spitze der Vergütungsskala, während die Auszubildenden des Handwerks-Berufs „Damenschneider“ die weitest geringsten Vergütungen erhalten; sie müssen sich mit DM 186,— zufrieden geben. Die Schwankungsbreite der berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen macht somit über DM 800,— pro Monat aus. Sehr deutlich werden die Unterschiede bei den Ausbildungsvergütungen, wenn die Verteilung der in den erfaßten Ausbildungsberufen vertretenen Auszubildenden auf Vergütungsintervalle betrachtet wird. Diese Verteilung ist in der folgenden Abbildung graphisch veranschaulicht, und zwar für die Auszubildenden insgesamt sowie differenziert nach Ausbildungsbereichen. Die stärkste Konzentration ist demnach im Intervall von DM 600,— bis DM 650,— festzustellen; rund 28 Prozent der Auszubildenden erhalten Vergütungen in dieser Größenordnung. Für knapp 20 Prozent der Auszubildenden bewegen sich die Vergütungen zwischen DM 450,— und DM 500,—. Jeweils annähernd 15 Prozent der Auszubildenden werden Beträge zwischen DM 500,— und DM 550,— bzw. zwischen DM 550,— und DM 600,— gewährt. Damit liegen für insgesamt rund Dreiviertel der Auszubildenden die Vergütungen zwischen DM 450,— und DM 650,—.

Relativ hohe Vergütungen von mehr als DM 650,— werden rund 13 Prozent der Auszubildenden gezahlt; von diesen erhalten fast die Hälfte (44%) sogar Beträge über DM 900,—. Die sehr hohen Ausbildungsvergütungen von DM 900,— bis DM 1000,— sind ausschließlich in Berufen des Bergbaus sowie des Bauhauptgewerbes zu verzeichnen. Hier spielt für die Höhe der Ausbildungsvergütungen eine ausschlaggebende Rolle, daß diese Berufe durch schwierige und ungünstige Arbeitsbedingungen gekennzeichnet sind, die insbesondere im Baubereich zu einem starken Nachwuchsmangel geführt haben. Durch die Ausbildungsvergütung wird daher zum einen ein finanzieller Ausgleich für die Schwere der Tätigkeiten geschaffen, zum anderen soll die Ausbildungsvergütung auch einen gewissen Anreiz für Jugendliche darstellen, eine Ausbildung in diesen Berufen aufzunehmen.

Rund 12 Prozent der Auszubildenden erhalten dagegen mit weniger als DM 450,— relativ niedrige Vergütungen. Sogar unter DM 350,— liegen die Ausbildungsvergütungen im Friseur- und Damenschneiderhandwerk; hier sind rund 5 Prozent der erfaßten Auszubildenden vertreten.

Die in der Abbildung dargestellte Gesamtübersicht zeigt auch bereits, daß das Vergütungsniveau in den einzelnen Ausbildungsbereichen unterschiedlich hoch ist. Die Vergütungsbeträge, die

Abbildung: Prozentuale Verteilung der in den erfaßten Ausbildungsberufen vertretenen Auszubildenden — insgesamt sowie differenziert nach Ausbildungsbereich auf DM — Intervalle bei den Ausbildungsvergütungen



die Auszubildenden in Industrie und Handel erhalten, konzentrieren sich beispielsweise deutlich auf höhere Intervalle als die Vergütungen der Auszubildenden im Handwerk. Dies drückt sich auch in den durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen der Ausbildungsbereiche aus (vgl. Tabelle 1, S. 13).

In Industrie und Handel werden mit DM 633,— pro Auszubildenden die höchsten Vergütungen erreicht, während im Handwerk mit durchschnittlich DM 501,— die niedrigsten Ausbildungsvergütungen gezahlt werden. Damit erhalten die Auszubildenden im Handwerk um 21 Prozent geringere Vergütungen als die Auszubildenden in Industrie und Handel.

Mit der in Tabelle 2 vorgenommenen Unterscheidung in gewerbliche und kaufmännisch-technische Berufe wird untersucht, ob Vergütungsunterschiede zwischen den Berufen bestehen, in denen die Auszubildenden später entweder als Facharbeiter oder als Angestellte beschäftigt werden. Von den in den erfaßten Ausbildungsberufen vertretenen Auszubildenden werden 61 Prozent in den sogenannten Arbeiterberufen und 39 Prozent in den Angestelltenberufen ausgebildet. Obwohl insgesamt zunächst festzustellen ist, daß den Auszubildenden in den gewerblichen Berufen mit DM 547,— eine um durchschnittlich 10 Prozent geringere Vergütung gezahlt wird als den Auszubildenden in den kaufmännisch-technischen Berufen, kann daraus nicht geschlossen werden, daß das Vergütungsniveau in den Arbeiterberufen generell niedriger ist als in den Angestelltenberufen. Vielmehr ist die Abweichung dadurch bedingt, daß die niedrig vergüteten Hand-



Tabelle 1: Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsbereichen im Jahr 1982

Ausbildungsbereich *)	Anzahl der erfaßten Ausbildungsberufe	Anzahl der erfaßten Auszubildenden		Durchschnittliche Ausbildungsvergütung pro Monat und Auszubildenden in DM
		in % der Gesamtzahl der erfaßten Auszubildenden	in % der Gesamt- auszubildendenzahl des jeweiligen Ausbildungsbereiches	
IH	105	48,3	97,4	633
Hw	46	40,6	93,7	501
Lw	6	2,9	95,1	535
ÖD	11	3,4	98,2	586
FB	3	4,8	60,6	548
Insgesamt	171	100,0	92,7	571

\*) Die Bezeichnungen der Ausbildungsbereiche sind wie folgt abgekürzt: IH = Industrie und Handel; Hw = Handwerk; Lw = Landwirtschaft; ÖD = Öffentlicher Dienst; FB = Freie Berufe.

Tabelle 2: Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen nach gewerblichen und kaufmännisch-technischen Ausbildungsberufen differenziert nach Ausbildungsbereichen im Jahr 1982

Ausbildungsbereich *)	Gewerbliche Ausbildungsberufe			Kaufmännisch-technische Ausbildungsberufe		
	Anzahl der erfaßten Ausbildungsberufe	Anzahl der erfaßten Auszubildenden in % v. insges.	Durchschnittliche Ausbildungsvergütung pro Monat und Auszubildenden in DM	Anzahl der erfaßten Ausbildungsberufe	Anzahl der erfaßten Auszubildenden in % v. insges.	Durchschnittliche Ausbildungsvergütung pro Monat und Auszubildenden in DM
IH	78	20,2	630	27	28,1	634
Hw	44	37,0	502	2	3,6	499
Lw	5	2,6	531	1	0,3	572
ÖD	4	1,4	580	7	2,0	590
FB	—	—	—	3	4,8	548
Insgesamt	131	61,2	547	40	38,8	608

\*) Die Bezeichnungen der Ausbildungsbereiche sind wie folgt abgekürzt: IH = Industrie und Handel; Hw = Handwerk; Lw = Landwirtschaft; ÖD = Öffentlicher Dienst; FB = Freie Berufe.

werksberufe nahezu ausschließlich dem gewerblichen Bereich angehören, während im kaufmännisch-technischen Bereich die hochvergüteten Berufe aus Industrie und Handel das Übergewicht haben. Innerhalb der Ausbildungsbereiche ist kaum ein Unterschied der Vergütungen zwischen den Arbeiter- und den Angestelltenberufen zu verzeichnen; somit hat die Zugehörigkeit der Berufe zum gewerblichen bzw. kaufmännisch-technischen Bereich offensichtlich keinen Einfluß auf die Höhe der Ausbildungsvergütungen.

#### Die Ausbildungsvergütungen in den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen nach Ausbildungsjahren

Die durchschnittliche monatliche Ausbildungsvergütung in einzelnen Berufen und die Steigerung der Ausbildungsvergütungen vom ersten bis zum letzten Ausbildungsjahr werden anhand der 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe dargestellt. Für den Ausbildungsberuf „Fachgehilfe in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen“ liegen allerdings keine Vergütungsangaben vor, er muß daher unberücksichtigt bleiben.

Durch die hier erfaßten Ausbildungsberufe wird die Vergütungssituation für immerhin 60 Prozent aller Auszubildenden widerspiegelt. Die Vergütungen in den stark besetzten Berufen liegen mit DM 556,— geringfügig unter dem Gesamtdurchschnitt von DM 571,—. Dies ist darauf zurückzuführen, daß die Handwerksberufe — sie weisen im Durchschnitt relativ niedrige Ausbildungsvergütungen auf — wegen ihrer hohen Besetzungszahlen überrepräsentiert sind.

Der Schwankungsbereich der Ausbildungsvergütungen beträgt DM 601,—. Die angehenden Maurer rangieren mit einer Durchschnittsvergütung von DM 905,— am obersten Ende der Vergütungsskala, während sich die Friseurlehrlinge mit DM 304,— zufriedengeben müssen.

In Tabelle 3 sind für die stark besetzten Berufe die Ausbildungsvergütungen der einzelnen Ausbildungsjahre sowie die Steigerungsraten gegenüber dem ersten Ausbildungsjahr ausgewiesen. Hiermit wird der Frage nachgegangen, ob im Laufe der Ausbildung Verschiebungen im Vergütungsniveau der Ausbildungs-

Tabelle 3: Die Ausbildungsvergütungen in den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen nach Ausbildungsjahren im Jahr 1982 <sup>1)</sup>

Rang- folge 2)	Berufs- Kenn- ziffer	Berufsbezeichnung	Aus- bildungs- bereich	Aus- bildungs- dauer in Monaten	1. Ausbildungsjahr	2. Ausbildungsjahr		3. Ausbildungsjahr		4. Ausbildungsjahr		Gesamtausbildungs- dauer	
					Ausbildungsver- gütung pro Monat in DM	Aus- bildungs- vergütung pro Monat in DM	Erhöhung gegenüber 1. Aus- bildungs- jahr in %	Aus- bildungs- vergütung pro Monat in DM	Erhöhung gegenüber 1. Aus- bildungs- jahr in %	Aus- bildungs- vergütung pro Monat in DM	Erhöhung gegenüber 1. Aus- bildungs- jahr in %	Durch- schnitt- liche Aus- bildungs- vergütung pro Monat in DM	Rang- ziffer 3)
1	6910	Bankkaufmann	IH	36	710	780	9,9	875	23,2	—	—	788	2
2	4410	Maurer	Hw	33	618	961	55,5	1212	96,1	—	—	905	1
3	2740	Betriebsschlosser	IH	36	588	788	34,0	951	61,7	—	—	775	3
4	2730	Maschinenschlosser	IH	42	559	613	9,7	683	22,2	751	34,3	637	6
5	7812	Industriekaufmann	IH	36	559	638	14,1	736	31,7	—	—	645	4
6	7810	Bürogehilfe	IH	24	558	632	13,3	—	—	—	—	595	10
7	7810	Bürokaufmann	IH	36	558	632	13,3	731	31,0	—	—	640	5
8	2910	Werkzeugmacher	IH	42	553	607	9,8	678	22,6	746	34,9	632	7
9	6811	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	IH	36	532	605	13,7	682	28,2	—	—	606	8
10	6812	Einzelhandelskaufmann 4)	IH	36	525	577	9,9	697	32,8	—	—	600	9
11	6820	Verkäufer 5)	IH	24	525	577	9,9	—	—	—	—	551	12
12	8561	Arzthelfer	FB	24	505	555	9,9	—	—	—	—	530	15
13	2621	Gas- und Wasserinstallateur	Hw	42	483	534	10,6	603	24,8	654	35,4	556	11
14	8562	Zahnarzthelfer	F8	36	475	500	5,3	620	30,5	—	—	532	14
15	4010	Fleischer	Hw	36	470	535	13,8	622	32,3	—	—	542	13
16	4110	Koch	IH	36	440	501	13,9	566	28,6	—	—	503	16
17	2710	Schlosser	Hw	36	430	497	15,6	572	33,0	—	—	499	17
18	2811	Kraftfahrzeugmechaniker	Hw	36	417	467	12,0	537	28,8	—	—	474	20
19	5010	Tischler	Hw	36	406	481	18,5	555	36,7	—	—	481	19
20	6821	Verkäufer im Nahrungsmittelhandwerk	Hw	36	403	485	20,3	587	45,7	—	—	492	18
21	3911	Bäcker	Hw	36	370	460	24,3	570	54,1	—	—	467	21
22	5110	Maler und Lackierer	Hw	36	351	444	26,5	556	58,4	—	—	450	22
23	3110	Elektroinstallateur	Hw	42	336	401	19,3	477	42,0	543	61,6	424	23
24	9011	Friseur	Hw	36	244	297	21,7	372	52,5	—	—	304	24

1) Da für den zu den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen zählenden Beruf „Fachgehilfe in Steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen“ Angaben aus entsprechenden Tarifverträgen nicht vorliegen, können lediglich 24 Berufe in diese Untersuchung einbezogen werden.

2) Die Rangfolge der Ausbildungsberufe wird durch die Höhe der Ausbildungsvergütungen im 1. Ausbildungsjahr bestimmt.

3) Die Rangziffern sind entsprechend der Höhe der unter Berücksichtigung der Gesamtausbildungsdauer ermittelten durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen vergeben.

4) Stufenausbildung, 2. Stufe; es sind die Ausbildungsvergütungen der Gesamtausbildungsdauer angegeben, d. h. einschließlich der 1. Ausbildungsstufe.

5) Stufenausbildung, 1. Stufe.

Tabelle 4: Die Ausbildungsvergütungen in den jeweils 25 am stärksten mit männlichen bzw. weiblichen Auszubildenden besetzten Ausbildungsberufen im Jahr 1982

Rang- folge 1)	Die 25 am stärksten mit männlichen Auszubildenden besetzten Ausbildungsberufe		Aus- bildungs- bereich	Ausbil- dungs- dauer in Monaten	Anzahl der männlichen Auszubildenden		Aus- bildungs- vergütung pro Monat und Aus- zubilden- den in DM	Die 25 am stärksten mit weiblichen Auszubildenden besetzten Ausbildungsberufe 3)		Aus- bildungs- bereich	Ausbil- dungs- dauer in Monaten	Anzahl der weiblichen Auszubildenden		Aus- bildungs- vergütung pro Monat und Aus- zubilden- den in DM
	Berufs- kenn- ziffer	Berufsbezeichnung			in % zur Gesamt- ausbil- denzahl 2)	in % zur Auszubil- dendenzahl des Berufs		Berufs- kenn- ziffer	Berufsbezeichnung			in % zur Gesamt- ausbil- denzahl 2)	in % zur Auszubil- dendenzahl des Berufs	
1	2811	Kraftfahrzeugmechaniker	Hw	36	8,43	99,20	474	6820	Verkäuferin 4)	IH	24	10,21	80,78	551
2	3110	Elektroinstallateur	Hw	42	5,59	99,52	424	9011	Friseurin	Hw	36	9,58	95,42	304
3	2730	Maschinenschlosser	IH	42	4,43	99,06	637	6821	Verkäuferin im Nahrungsmittel- handwerk	Hw	36	6,39	98,92	492
4	5010	Tischler	Hw	36	4,05	95,26	481	7810	Bürokauffrau	IH	36	6,25	81,98	640
5	4410	Maurer	Hw	33	3,43	99,89	905	8561	Arzthelferin	FB	24	5,86	99,93	530
6	5110	Maler und Lackierer	Hw	36	3,39	92,07	450	7812	Industriekauffrau	IH	36	5,46	62,57	645
7	2621	Gas- und Wasserinstallateur	Hw	42	3,22	99,51	556	6812	Einzelhandelskauffrau 5)	IH	36	4,21	61,81	600
8	6811	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	IH	36	2,72	57,79	606	8562	Zahnarzthelferin	FB	36	4,18	99,94	532
9	3911	Bäcker	Hw	36	2,34	91,40	467	6910	Bankkauffrau	IH	36	4,06	54,75	789
10	2910	Werkzeugmacher	IH	42	2,14	98,15	632	6811	Kauffrau im Groß- und Außenhandel	IH	36	3,16	42,21	606
11	2710	Schlosser	Hw	36	2,13	99,55	499	7810	Bürogehilfin	IH	24	2,81	99,54	595
12	6910	Bankkaufmann	IH	36	2,11	45,25	788	7535	Fachgehilfin in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen	FB	36	2,80	81,74	—
13	2740	Betriebsschlosser	IH	36	2,09	99,40	775	7813	Rechtsanwalts- u. Notargehilfin	FB	36	1,99	96,13	—
14	7812	Industriekaufmann	IH	36	2,06	37,43	645	7810	Bürokauffrau	Hw	36	1,75	76,67	520
15	4010	Fleischer	Hw	36	1,94	98,23	542	9211	Hauswirtschafterin, 6)	Hausw./ Lw	36	1,71	99,92	572
16	2622	Zentralheizungs- und Lüftungsbauer	Hw	36	1,74	99,76	532	7813	Rechtsanwaltsgehilfin	FB	30	1,67	96,90	—
17	4110	Koch	IH	36	1,71	81,25	503	6851	Apothekenhelferin	FB	24	1,52	99,86	658
18	0110	Landwirt	Lw	36	1,70	96,17	604	7811	Verwaltungsfachangestellte	ÖD	36	1,29	67,88	581
19	6812	Einzelhandelskaufmann 5)	IH	36	1,64	38,19	600	6350	Technische Zeichnerin	IH	42	1,22	50,71	634
20	6820	Verkäufer 4)	IH	24	1,53	19,22	551	0531	Floristin	IH	36	1,25	95,42	600
21	3110	Elektroanlageninstallateur 4)	IH	24	1,41	98,85	582	3520	Bekleidungsfertigerin 5)	IH	24	1,17	98,42	535
22	3110	Energieanlagen-elektroniker 5)	IH	42	1,35	99,31	635	6352	Bauzeichnerin 7)	IH	36	1,13	55,98	752
23	2850	Mechaniker	IH	42	1,31	95,58	637	9113	Hotelfachfrau	IH	36	1,00	94,34	500
24	2821	Landmaschinenmechaniker	Hw	42	1,24	99,88	400	0510	Gärtnerin	Lw	36	0,89	32,96	438
25	4511	Zimmerer	Hw	33	1,23	99,62	905	3031	Zahntechnikerin	Hw	42	0,76	41,48	—

1) Die Rangfolge der Ausbildungsberufe wird durch die Besetzungszahlen bestimmt.

2) Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtzahl aller männlichen Auszubildenden bzw. auf die Gesamtzahl aller weiblichen Auszubildenden.

3) Für die Ausbildungsberufe „Fachgehilfin in steuer- und wirtschaftsberatenden Berufen“, „Rechtsanwalts- und Notargehilfin“, „Rechtsanwaltsgehilfin“ und „Zahntechnikerin“ liegen Angaben über die Ausbildungsvergütungen aus entsprechenden Tarifverträgen nicht vor.

4) Stufenausbildung, 1. Stufe.

5) Stufenausbildung, 2. Stufe; als Ausbildungsvergütung ist der Betrag angegeben, der durchschnittlich während der Gesamtausbildungsdauer, d. h. einschließlich der 1. Ausbildungsstufe, gezahlt wird.

6) Die angegebene Ausbildungsvergütung bezieht sich nur auf die Ausbildung im Bereich der Landwirtschaft; für den Bereich Hauswirtschaft liegen Angaben aus entsprechenden Tarifverträgen nicht vor.

7) Die angegebene Ausbildungsvergütung bezieht sich nur auf die Ausbildung im Baugewerbe; für die Ausbildung in Architekturberufen u. ä. liegen Angaben aus entsprechenden Tarifverträgen nicht vor.

berufe zueinander auftreten. Wie aus der Tabelle hervorgeht, sind zwar Änderungen in der Vergütungsrangfolge feststellbar, größere Sprünge — in dem Sinne, daß z. B. niedrige Ausbildungsvergütungen im ersten Ausbildungsjahr durch wesentlich höhere Vergütungen im letzten Jahr ausgeglichen werden — finden jedoch nicht statt. Durch die Steigerung der Ausbildungsvergütungen vom ersten bis zum letzten Ausbildungsjahr wird die an der Vergütungshöhe gemessene Rangfolge der Ausbildungsberufe vielmehr kaum berührt. Dabei weichen die Steigerungsraten der Ausbildungsvergütungen — immer gemessen an der Vergütung im ersten Jahr der einzelnen Berufe — zum Teil beträchtlich voneinander ab: Mit rund 10 Prozent relativ gering ist die Steigerungsraten in den beiden zweijährigen Berufen „Verkäufer“ und „Arzt-helfer“. Die weitaus stärkste Vergütungssteigerung ist mit nahezu 100 Prozent für den Ausbildungsberuf „Maurer“ zu verzeichnen.

Berufe mit niedrigen Anfangsvergütungen weisen zwar relativ hohe Steigerungsraten auf, dennoch kommt es zu keiner Angleichung der Ausbildungsvergütungen im Verlauf der Ausbildung. Die Unterschiede zwischen den Berufen werden im Gegenteil immer krasser: Während im ersten Ausbildungsjahr die Vergütungsspanne DM 466,— pro Monat beträgt, vergrößert sie sich im zweiten Jahr auf DM 664,— und im dritten Ausbildungsjahr auf DM 840,—.

#### Die Ausbildungsvergütungen in den Jungen- und Mädchenberufen

Rund 65 Prozent aller männlichen Auszubildenden sind in den 25 am stärksten mit Jungen besetzten Berufen vertreten; auf die entsprechenden Mädchenberufe konzentrieren sich sogar rund 82 Prozent aller weiblichen Auszubildenden. Während die Jungen für ihre Ausbildung die gewerblichen Berufe, insbesondere aus Industrie und Handel sowie Handwerk, bevorzugen, ist der überwiegende Teil der Mädchen in den kaufmännischen Berufen, vor allem der Bereiche Industrie und Handel, Handwerk sowie Freie Berufe, anzutreffen. Überschneidungen der jeweils 25 Jungen- und Mädchenberufe gibt es lediglich in 5 Ausbildungsberufen; hierbei handelt es sich ausschließlich um kaufmännische Berufe des Bereichs Industrie und Handel.

Einen Gesamtüberblick über die Vergütungssituation in den jeweils 25 Jungen- bzw. Mädchenberufen gibt Tabelle 4. Für 4 der Mädchenberufe konnten die Vergütungen nicht ermittelt werden, da Angaben aus entsprechenden Tarifverträgen nicht vorlagen. In den 25 Jungenberufen wird durchschnittlich ein Vergütungsbetrag von DM 572,— pro Auszubildenden und Monat erreicht. Die männlichen Auszubildenden bekommen damit eine um rund 4 Prozent höhere Vergütung als die Mädchen, die in den von ihnen bevorzugten Berufen eine Durchschnittsvergütung von DM 551,— erhalten. Bezogen auf die jeweils 25 am stärksten besetzten Berufe ist somit kaum ein Unterschied im Vergütungsniveau zwischen Jungen- und Mädchenberufen gegeben.

#### Zusammenfassung

Für die Hälfte der erfaßten Auszubildenden liegen die durchschnittlichen Monatsvergütungen im Jahr 1982 unter DM 570,—. Ein relativ hohes Vergütungsniveau wird im Ausbildungsbereich Industrie und Handel erreicht, während im Handwerk — mit Ausnahme der Bauberufe — vergleichsweise niedrige Ausbildungsvergütungen gezahlt werden. Zwischen den Ausbildungsvergütungen in den einzelnen Ausbildungsberufen bestehen gravierende Unterschiede. Die Schwankungsbreite beträgt mehr als DM 800,— pro Monat; die höchste Vergütung übersteigt die niedrigste um rund 430 Prozent.

Wie die Auswertung der berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen zeigt, bietet es sich nicht an, die Höhe der Ausbildungsvergütungen generell in Frage zu stellen oder die Forderung nach einem Einfrieren oder gar Zurückschrauben der Ausbildungsvergütungen zu erheben. Wie ein Vergleich zwischen 1972 und 1980 zeigt, ist der Anteil der Ausbildungsvergütungen an den Bruttoausbildungskosten sogar um 19 Prozent zurückgegangen.

Überproportional hohe Ausbildungsvergütungen finden sich vor allem in den Bau- und Bergbauberufen. Die Höhe der Ausbildungsvergütung spielt für die Ausbildungsentscheidungen im Baugewerbe offensichtlich keine Rolle, im Gegenteil: Auch bei schlechter konjunktureller Lage werden hier mehr Ausbildungsplätze angeboten als besetzt werden können. Im Baugewerbe hat die Vergütungshöhe im wesentlichen Anreizfunktion, über die der bestehende Nachwuchskrätemangel behoben werden soll.

Auch bei einer Reihe von kaufmännischen, verwaltenden und technischen Berufen, in denen ein starker Bewerberüberhang zu verzeichnen ist, werden relativ hohe Ausbildungsvergütungen gewährt. Bei diesen Berufen spielt die Anreizwirkung der Ausbildungsvergütungen vermutlich ebenfalls eine wichtige Rolle; es sollen Jugendliche mit weiterführenden Schulabschlüssen angesprochen werden. Auch eine das Angebot übersteigende Nachfrage nach diesen Ausbildungsplätzen hat sich bisher nicht auf die Höhe der Ausbildungsvergütungen ausgewirkt.

Die Ausbildungsvergütung als Kostenfaktor ist demnach nicht ausschlaggebend für die betrieblichen Ausbildungsentscheidungen.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl.: Noll, J. u. a.: Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1983 (Veröffentlichung in Vorbereitung).

Diese Durchschnittswerte wurden für 45 stark besetzte Ausbildungsberufe ermittelt. Der Saldo aus den Bruttoausbildungskosten und den von den Auszubildenden während der Ausbildung erwirtschafteten Erträgen wird als Nettokosten bezeichnet.

- [2] Vgl. ebenda; vgl. auch die Ergebnisse einer globalen Kostenerhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft: Falk, R.: Kosten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. In: Berichte zur Bildungspolitik 1982/83 des Instituts der deutschen Wirtschaft, hrsg. von Uwe Göbel und Winfried Schlaffke, Köln 1982. Die Personalkosten der Auszubildenden — sie umfassen hier neben den Ausbildungsvergütungen Gratifikationen, Urlaubsgeld, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall und die übrigen gesetzlichen, tariflichen und freiwilligen Sozialleistungen — werden in dieser Untersuchung mit 44,8 Prozent der Bruttokosten ausgewiesen; vgl. ebenda, S. 92 ff. und S. 116.

- [3] Vgl. u. a. Delisle, E.: Argumente für mehr Ausbildungsplätze in der Versicherungswirtschaft. In: Die Versicherungswirtschaft, Nr. 19, 37. Jg. (Oktober 1982), S. 1.204 bis 1.206; Raddetz, R.: Endsput um Lehrstellen — Reserven für zusätzliche Ausbildungsplätze mobilisieren. In: Unsere Wirtschaft, Nr. 10, 53. Jg. (Okt. 1982), S. 514 ff.

- [4] Vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht), Bielefeld 1974, u. a. Seite 353.

- [5] Es handelt sich dabei um die ersten Ergebnisse des Forschungsprojektes „Strukturuntersuchungen zu Ausbildungsvergütungen“ des Bundesinstituts für Berufsbildung.

- [6] Vgl. hierzu eine Auswertung der berufsspezifischen Ausbildungsvergütungen für das Jahr 1979. In: Beicht, U.; Noll, J.; Wiederhold-Fritz, S.: Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsberufen — Untersuchungen eines wesentlichen Kostenfaktors in der betrieblichen Berufsausbildung anhand von Tarifverträgen. In: Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1980, Heft 21.

- [7] Stand der Sonderauswertung: 1. Oktober 1982.

- [8] Eine genaue Darstellung des Zuordnungsverfahrens findet sich in der in Anmerkung [6] zitierten Veröffentlichung.

- [9] Von den Grund-Ausbildungsvergütungen zu unterscheiden sind die in einer Reihe von Tarifverträgen zusätzlich festgelegten „erhöhten Beträge“, die für Auszubildende ab einem bestimmten Lebensalter vorgesehen sind. Vereinbarungen über erhöhte Beträge bestehen bei etwa einem Viertel der ausgewerteten Tarifverträge. Allerdings ist die Gewährung von erhöhten Beträgen auch in Tarifverträgen eines fachlichen Geltungsbereichs nicht einheitlich. Um eine Vergleichbarkeit der Ausbildungsvergütungen aller Berufe zu gewährleisten, wird daher auf eine Einbeziehung von Erhöhungsbeträgen verzichtet.

- [10] Vgl.: Die anerkannten Ausbildungsberufe, Ausgabe 1982. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bielefeld 1982.

- [11] Vgl.: Berufliche Bildung 1981, Fachserie 11 (Bildung und Kultur), Reihe 3, Hrsg.: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, Stuttgart und Mainz 1982.

Die im folgenden verwendeten Angaben über die Zahl der Auszubildenden entstammen ebenfalls dieser Quelle.

- [12] Die Durchschnittsbildung wurde unter Berücksichtigung der Besetzungstärke der einzelnen Ausbildungsberufe vorgenommen.

Heinrich Althoff / Gerhard Jungnickl

## Quantitative Entwicklungen der Stufenausbildungsberufe im Zeitraum 1974 bis 1981

Ausgehend von der amtlichen Berufsbildungsstatistik werden die quantitativen Entwicklungen der Vertragsverhältnisse, der Vertragsgestaltung und der Übergänge in die Aufbaustufe ermittelt und dabei auch das geschlechtsspezifische Übergangsverhalten berücksichtigt. Die Analyse ergibt eine leichte relative Abnahme der in den Stufenberufen ausgebildeten Jugendlichen seit Ende der siebziger Jahre bei insgesamt stagnierenden, zwischen den einzelnen Berufen sehr unterschiedlichen Übergangsquoten. Der in die Aufbaustufe übergehende Anteil weiblicher Jugendlicher liegt meist erheblich unter dem der männlichen Jugendlichen.

Nach einer längeren Phase relativer Ruhe bei der Diskussion um die Stufenausbildung haben Ende des Jahres 1981 die Arbeitnehmer und Arbeitgeber gemeinsam beschlossen, die industriellen Elektroberufe zu entstufen. Die Arbeitgeberverbände (Gesamtmittel, ZVEI) waren zu dem Ergebnis gekommen, daß die Ausbildungszeit in den zweijährigen Grundberufen nicht ausreicht „...“, um insbesondere die erforderliche Berufserfahrung gemäß § 1 BBiG zu vermitteln und dadurch eine Qualifikation zu erreichen, die einen uneingeschränkten Einsatz als Facharbeiter ermöglicht“ [1].

Wird das von Arbeitgebern und Arbeitnehmern angestrebte Ziel der Entstufung realisiert, dann wird künftig nicht nur die nach dem Einzelhandel größte Gruppe der Stufenausbildungsberufe wieder in reguläre Ausbildungsberufe (§ 25 BBiG) umgewandelt, sondern auch ein wesentliches Argument für die Einführung der Stufenausbildung in Frage gestellt.

Zwei grundlegende Ziele verfolgte die Stufenausbildung: Es sollte der betriebliche Nachwuchsbedarf für unterschiedliche Qualifikationsebenen gedeckt und gleichzeitig den Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, das ihren Fähigkeiten und Wünschen entsprechende Qualifikationsniveau zu erreichen. — Von den Kritikern der Stufenausbildung ist immer wieder auf die Konfliktträchtigkeit beider Ziele hingewiesen worden, vor allem auf den Nachwuchsbedarf der Betriebe, dem eigentlichen dominierenden Steuerungsprinzip, dem sich Fähigkeiten und Neigungen der Jugendlichen unterzuordnen hätten.

Die Stufenausbildung in den Elektroberufen scheiterte bemerkenswerterweise jedoch kaum an dieser Klippe, sondern an der für eine angemessene Qualifizierung nicht ausreichenden Dauer der Grundstufe. Der eine zweijährige Berufsausbildung rechtfertigende Qualifikationsbedarf der Betriebe [2] wurde indes gerade von den schärfsten Kritikern kaum in Frage gestellt, obwohl schon seit Jahren in beinahe allen Stufenausbildungsberufen die Zahl der Übergänge in die Aufbaustufe zunahm [3], und die Bedeutung des Grundstufenabschlusses folglich zurückging.

Die vor allem bei den industriellen Elektroberufen deutlich werdende langsame Abkehr von einem noch im Berufsbildungsgesetz (§ 26 BBiG) festgeschriebenen Prinzip — dem zur qualifizierten Berufstätigkeit befähigenden Abschluß auch nach der ersten Stufe — vollzog sich eher latent [4]. Das mag insbesondere an der Vertragsgestaltung bei den Stufenausbildungsberufen gelegen haben; sie schien die Annahme zu rechtfertigen, die Betriebe favorisierten die zweijährigen Grundberufe. Denn von wenigen Berufen abgesehen, schloß seit eh und je der bei weitem größere Teil der eine Ausbildung beginnenden Jugendlichen Verträge über die Grundstufe ab, und nur ein wesentlich geringer Teil über Grund- und Aufbaustufe.

Diese Praxis schien im übrigen mit der bekannten These der Qualifikationspolarisierung in Einklang zu stehen, nach der die Betriebe im Zuge der ökonomischen Entwicklung dazu übergingen, komplexe Facharbeitertätigkeiten in überwiegend anspruchlose Jedermannstätigkeiten und einen geringeren Anteil höherwertiger Tätigkeiten aufzuspalten [5]. Ein offenkundiger Sachverhalt hatte damit scheinbar seine theoretische Untermauerung erhalten [6].

### Die Entwicklung der Vertragsverhältnisse

Um die Übersichtlichkeit des Datenmaterials zu wahren, sind die einzelnen Stufenausbildungsberufe im Bereich von Industrie und Handel zu insgesamt fünf Gruppen zusammengefaßt worden: Einzelhandel, Elektriker, Bauberufe, Textilhersteller/-veredler und Bekleidungsberufe. Außer Betracht können bei den folgenden Analysen die Stufenausbildungsberufe der Fellverarbeiter (Pelzwerker, Kürschner) bleiben, weil sie nur sehr wenige Auszubildende zählen, und das Schergewicht der Fellverarbeiter offenkundig bei den ungestuften Berufen des Handwerks liegt.

Die Zahl der Auszubildenden in allen fünf Gruppen stieg seit 1974 zum Teil beträchtlich. Die absolute Zunahme besagt allerdings wenig, weil der Untersuchungszeitraum wegen der geburtenstarken Jahrgänge insgesamt durch eine rapide wachsende Zahl von in der Ausbildung stehenden Jugendlichen geprägt wird. Etwas differenzierter stellt sich das Bild dar, wenn der Anteil der Auszubildenden in den jeweiligen Gruppen an den Auszubildenden insgesamt betrachtet wird (Übersicht 1, S. 18) [7].

Unter diesem Blickwinkel fällt der Index des Einzelhandels seit 1974 (100%) langsam zurück (1981: 90%). Durch einen raschen relativen Rückgang zeichnet sich die Gruppe der Elektroberufe aus. Wenngleich die absolute Zahl der Auszubildenden annähernd konstant geblieben ist, nahm ihr Anteil an den Auszubildenden insgesamt beträchtlich ab (1974: 100%, 1980: 76%), erst 1981 ist wieder ein Anstieg (80%) zu verzeichnen [8]. Der Index der Textilberufe insgesamt stieg bis 1977, der der Textilhersteller/-veredler sogar bis 1981, während die Bekleidungsberufe von ihrem hohen Niveau (1978: 130%) abrupt herabfielen (1981: 76%). — Die Entwicklung der Bauberufe läßt sich wegen der bis Ende 1980 verlängerten Übergangsfrist für die Einführung der Stufenausbildung noch nicht abschließend beurteilen, da deren schnelles Anwachsen seit 1978 ganz wesentlich durch die Umschichtung von den alten auslaufenden Berufen zu den neuen gestuften bedingt ist.

### Die Vertragsgestaltung

Läßt sich bei der quantitativen Entwicklung der Stufenausbildungsberufe außer einer relativen Abnahme der Auszubildendenverhältnisse insgesamt keine ganz einheitliche Tendenz feststellen, so gilt das auch für die Vertragsgestaltung.

Wegen der zwei Abschlußebenen (Bekleidung: drei), sind in der Regel auch zwei Vertragsformen möglich. Es kann entweder über jede Stufe ein neuer Ausbildungsvertrag, oder gleich zu Beginn der Berufsausbildung über alle Stufen ein Gesamtvertrag abgeschlossen werden. Bei aneinander anschließenden Einzelverträgen wird der Übergang in die Folgestufe zumeist an Bedingungen geknüpft, häufig an ein bestimmtes Ergebnis der Abschlußprüfung oder auch an Betriebszeugnisse [9]. Die Grundstufe ist unter diesen Gegebenheiten nicht nur eine Stufe, in der sich die Jugendlichen über ihre eigenen Neigungen klar werden können, sondern auch eine Zeit verschärfter Eignungsauslese.

Übersicht 1: Die Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse in den Stufenausbildungsberufen von 1974 bis 1981

Zahl der Ausbildungsverhältnisse in Grund- und Aufbaustufen sowie Veränderung der Grundstufe gegenüber 1974 1)

Jahr		Einzelhandelsberufe		Elektroberufe		Bauberufe		Textilhersteller/ -veredler		Bekleidungsberufe		
		Grund- stufe	Aufbau- stufe	Grund- stufe	Aufbau- stufe	Grund- stufe	Aufbau- stufe	Grund- stufe	Aufbau- stufe	Grund- stufe	Erste Aufbau- stufe	Zweite Aufbau- stufe
1974	abs.	46 349	14 588	14 812	—	—	—	381	98	5106	4501	857
	in %	100		100				100		100		
1975	abs.	42 638	15 178	14 768	7814	—	—	613	148	5117	3440	1005
	in %	94		102				165		103		
1976	abs.	45 634	15 909	13 935	8581	—	—	745	206	5928	4099	767
	in %	99		95				197		117		
1977	abs.	44 299	18 503	13 104	8767	—	—	924	305	6930	4930	934
	in %	91		84				231		129		
1978	abs.	51 633	19 220	13 862	9488	—	—	1087	421	7979	5827	1247
	in %	93		78				238		130		
1979	abs.	55 433	22 137	14 589	10 480	3002	1184	1196	490	8548	6514	1557
	in %	93		77		100		244		130		
1980	abs.	57 928	24 913	15 224	10 790	3824	2515	1315	468	7229	6927	1784
	in %	93		76		122		256		105		
1981	abs.	55 356	26 534	15 817	11 499	3888	3231	1293	498	5127	5894	1833
	in %	90		80		125		255		75		

1) Die Zahl der Ausbildungsverhältnisse in der Grundstufe bezieht sich auf das zweite Ausbildungsjahr (Bekleidung auch 1. Jahr), die in der Aufbaustufe auf das dritte Ausbildungsjahr (Bekleidung auch 2. Jahr). — Die relativen Veränderungsdaten ergeben sich aus der Veränderung des Anteils, den die Ausbildungsverhältnisse der Grundstufe (2. Ausbildungsjahr) an den Ausbildungsverhältnissen insgesamt (2. Ausbildungsjahr) haben.

Quelle: Berufliche Bildung 1977 bis 1981, Berufliche Aus- und Fortbildung 1974 bis 1976 — Statistisches Bundesamt Wiesbaden. Bei den untersuchten Berufsgruppen handelt es sich um die Stufenausbildungsordnungen mit folgendem Anerkennungsdatum: Einzelhandel, Ordnung vom 27.3.1968; Elektroberufe, Ordnung vom 12.12.1972; Bauberufe, Ordnung vom 8.5.1974; Textilhersteller/-veredler, Ordnungen vom 25.5.1971, 30.7.1971, 19.8. und 26.8.1976, 25.4.1978; Bekleidungsberufe, Ordnung vom 25.5.1971.

Übersicht 2: Anteil der Auszubildenden mit Gesamtverträgen über alle Stufen

Zahl und Anteil der 1) Gesamtverträge an allen Verträgen

Jahr	Einzelhandels- berufe, Verträge über Stufe 1 + 2	Elektroberufe, Verträge über Stufe 1 + 2	Bauberufe, Verträge über Stufe 1 + 2	Textilhersteller/ -veredler, Verträge über Stufe 1 + 2	Bekleidungsberufe, Verträge über	
					Stufe 1 + 2;	1 + 2 + 3 1)
1974	8373	1339	—	62	2816	571
in %	18	9	—	16	55	11
1975	8229	960	—	88	2490	495
in %	19	7	—	14	49	10
1976	9421	1451	—	134	2721	529
in %	21	10	—	18	46	9
1977	8611	1054	—	194	3170	607
in %	19	8	—	21	46	9
1978	10 041	1096	—	218	3459	557
in %	19	8	—	20	43	7
1979	10 525	1596	2446	162	3700	670
in %	19	11	82	14	43	8
1980	10 412	1811	3132	162	3122	515
in %	18	12	82	12	43	7
1981	10 147	1999	3160	147	2265	325
in %	18	13	81	11	44	6

1) Bei der Zahl der Ausbildungsverhältnisse handelt es sich um die im zweiten Ausbildungsjahr (Bekleidung 2. und 3. Jahr) im Aufbaustufenberuf registrierten Verträge. Die ermittelten Anteilswerte haben als Prozentuierungsbasis die absoluten Werte der Übersicht 1 (Grundstufe).

Quelle: Berufliche Bildung 1977 bis 1981, Berufliche Aus- und Fortbildung 1974 bis 1976 — Statistisches Bundesamt Wiesbaden.



Der Anteil der Gesamtverträge an allen Verträgen (Gesamt- plus Teilverträge) kann aufgrund der Berufsbildungsstatistik ermittelt werden [10]. Bemerkenswert ist, daß die Betriebe durchaus nicht in allen Stufenausbildungsberufen gleichermaßen dazu tendieren, Teilverträge abzuschließen. Vor allem in der Gruppe der Bau- (1981: 81 %) und der Bekleidungsberufe (Bekleidungsfertiger 1981: 51 %) ist der Anteil der Gesamtverträge vergleichsweise hoch, während er in den übrigen Gruppen zwischen 10 und 20 Prozent liegt (Übersicht 2); offenkundig gibt es branchenspezifische Vergabestrategien für die begehrten Gesamtverträge [11].

Bemerkenswert vor diesem Hintergrund ist der gegenüber dem Anteil der Gesamtverträge zumeist mehrfach höhere Anteil von Übergängen in die Aufbaustufen. Besonders auffallend ist der Unterschied in den Elektroberufen, in denen der Anteil der Auszubildenden, die 1981 von der Grund- in die Aufbaustufe wechselten, sechsmal höher war als der Anteil der Verträge, die über Grund- und Aufbaustufe (Gesamtverträge) abgeschlossen wurden. Der geringe Anteil der Gesamtverträge kann folglich kaum auf begrenzte Ausbildungsmöglichkeiten in der Aufbaustufe, mangelnden Bedarf an Absolventen dieser Stufe oder ein zu geringes Interesse der Jugendlichen an Gesamtverträgen zurückgeführt werden, dazu ist der Unterschied zwischen vertragsmäßig garantiertem und tatsächlich realisiertem Übergang zu groß. Selbst die Unsicherheit über die Eignung der Auszubildenden ist als Argument kaum anzuführen, da vor allem in der Elektroindustrie die Eignungsuntersuchung vor Einstellung der Auszubildenden die Regel, und der bereits genannte Unterschied zu ausgeprägt ist. Tatsächlich handelt es sich hier wohl um eine gezielt angefachte Leistungskonkurrenz unter den Auszubildenden, um die Auslese zu optimieren, mit den entsprechenden, insbesondere von den Gewerkschaften benannten Folgen [12]. C. Friede bezeichnete diese Form der Vertragsgestaltung recht treffend als „Konkurrenzauslesemodell“ [13].

Wenn in den Bauberufen der Anteil der Gesamtverträge (1981: 81%) beinahe identisch ist mit dem in die Aufbaustufe übergehenden Anteil (1981: 83%), so dürfte das nicht zuletzt auf die vergleichsweise ungünstigen Arbeitsbedingungen und Berufsperspektiven [14] zurückzuführen sein: Um geeignete Auszubildende in genügendem Umfang zu bekommen, werden den Bewerbern die gefragteren Gesamtverträge angeboten; dies ist andererseits bei den Elektroberufen wegen der großen Nachfrage nicht erforderlich.

Betrachtet man den Anteil der Gesamtverträge der einzelnen Gruppen im Zeitverlauf (Übersicht 3), so lassen sich weitere Anhaltspunkte für einen Zusammenhang zwischen Vertragsgestaltung und Angebots-Nachfragerelation gewinnen. Denn dieser Anteil weist seit etwa 1977/78 in allen Gruppen mit Ausnahme der Elektroberufe eine leicht fallende Tendenz auf. Angesichts der in den letzten Jahren erheblich gewachsenen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen können heute auch in Berufen, die früher unter Nachwuchsmangel litten, Teilverträge leichter durchgesetzt werden. Von dem gestiegenen schulischen Abschlusniveau der Auszubildenden und den für die Betriebe günstiger gewordenen Selektionsbedingungen ausgehend, wäre eigentlich eine gegenteilige Entwicklung zu erwarten gewesen.

#### Der Übergang von der Grund- zur Aufbaustufe

Die amtliche Berufsbildungsstatistik gestattet es, sowohl den Anteil der Auszubildenden zu ermitteln, der insgesamt in die Aufbaustufe übergeht [15], als auch den, der ursprünglich nur einen Teilvertrag über die erste Stufe hatte, die Ausbildung dann aber mit einem zweiten Teilvertrag in der Aufbaustufe fortsetzen konnte [16]. Der erste Anteil wird hier als generelle Übergangsquote (Qg), der zweite als spezielle Übergangsquote (Qs) bezeichnet.

Die generelle Übergangsquote (Übersicht 3) als Maß für die Chance aller Auszubildenden einer Gruppe, in die Aufbaustufe überzugehen, gibt auch mittelbar Aufschluß über den Qualifikationsbedarf der Betriebe. Denn sie stellt den Anteil eines

Jahrgangs von Auszubildenden dar, der mit der Qualifikation der Aufbaustufe ins Beschäftigungssystem übergehen wird. Der Anteil ist 1981 besonders hoch bei den Elektrikern (75%) und den Bauberufen (83%), geringere Anteile weisen die übrigen Stufenausbildungsberufe auf: der Einzelhandel (46%), die Textilhersteller/-veredler (38%) und die Bekleidungsberufe (Bekleidungsschneider 27%).

Übersicht 3: Die Übergangsquoten der Stufenausbildungsberufe

Anteil der Auszubildenden in der Grundstufe, die in die Aufbaustufe übergehen in %							
Jahr	Quote	Einzelhandelsberufe	Elektroberufe	Bauberufe	Textilhersteller/-veredler	Bekleidungsberufe 1)	
1974/	Qg	33	53	—	39	67	22
1975	Qs	18	48	—	27	3	11
1975/	Qg	37	58	—	34	80	22
1976	Qs	22	55	—	23	52	11
1976/	Qg	41	63	—	41	83	23
1977	Qs	25	59	—	28	63	12
1977/	Qg	43	72	—	46	84	25
1978	Qs	30	70	—	31	65	15
	Qg m	60	75	—	52	—	—
	Qg w	32	72	—	14	—	—
1978/	Qg	43	76	—	45	82	27
1979	Qs	29	74	—	31	63	18
	Qg m	76	74	—	51	—	70
	Qg w	34	95	—	18	—	28
1979/	Qg	45	74	84	39	81	27
1980	Qs	32	71	12	30	61	19
	Qg m	73	76	—	55	—	73
	Qg w	35	50	—	19	—	31
1980/	Qg	46	76	83	38	82	27
1981	Qs	34	72	14	29	63	18
	Qg m	73	78	—	51	—	80
	Qg w	37	48	—	21	—	30

1) Bei den Bekleidungsberufen betrifft die erste Spalte den ersten, die zweite den zweiten Stufenübergang

Qg = generelle Übergangsquote für alle Auszubildenden von der Grund- zur Aufbaustufe; bei den Bekleidungsberufen auch von der zweiten zur dritten Stufe.

Qs = spezielle Übergangsquote für Auszubildende, deren erster Ausbildungsvertrag nur über die Grundstufe abgeschlossen wurde (Auszubildende ohne Gesamtvertrag über alle Stufen).

Qg m = generelle Übergangsquote für männliche Auszubildende

Qg w = generelle Übergangsquote für weibliche Auszubildende. Die geschlechtsspezifischen Übergangsquoten wurden anhand der Prüfungsstatistik ermittelt.

Quelle: Berufliche Bildung 1977 bis 1981, Berufliche Aus- und Fortbildung 1974 bis 1976 — Statistisches Bundesamt Wiesbaden.

Im zeitlichen Verlauf der Jahre 1974 bis 1981 beschreiben die Übergangsquoten der einzelnen Gruppen eine zumeist sattelförmige Kurve, deren Scheitel auf die Jahre 1977 bis 1979 fällt: Einen zum Teil beachtlichen Anstieg bis ins letzte Drittel der siebziger Jahre folgt eine Stagnation oder leichter Rückgang. Nur beim Einzelhandel und bei der letzten Stufe der Bekleidungsberufe (Bekleidungsschneider) ist eine seit 1974 andauernde Zunahme des in die Aufbaustufen übergehenden Anteils von Auszubildenden festzustellen.

Die spezielle Übergangsquote (Qs) gibt die Chance wieder, trotz eines bei Beginn der Ausbildung nur über die Grundstufe abgeschlossenen Vertrages, die Ausbildung mit einem weiteren Teilvertrag in der Aufbaustufe fortzusetzen. Diese Chance ist in den Elektroberufen hoch (1981: 72%), in den Bekleidungsberufen

jedoch recht gering (Bekleidungsschneider 1981: 18%). — Die Entwicklung der Übergänge von Jugendlichen mit Teilverträgen entspricht auf einem niedrigeren Ausgangsniveau weitgehend dem der generellen Übergangsquoten (Übersicht 3).

Mit einem auf die Abschlußprüfungen gestützten Berechnungsverfahren lassen sich seit etwa 1978 auch Aussagen über das sehr unterschiedliche geschlechtsspezifische Übergangsverhalten machen [17]. Auffallend ist der gegenüber dem weiblichen Anteil beinahe durchgehend doppelt so hohe, die Aufbaustufe verlassende Anteil männlicher Jugendlicher (Übersicht 3). Gerade in den von den Frauen bevorzugten Einzelhandels- und Bekleidungsberufen schließt nur ein Drittel von ihnen nach bestandener Grundstufenprüfung (Bekleidung: 2. Stufe) auch die Aufbaustufe ab, bei den Männern sind es zwei Drittel und mehr. — Dieses Ergebnis steht in bemerkenswertem Kontrast zu den in der Regel besseren Ergebnissen der weiblichen Jugendlichen bei den Abschlußprüfungen der Aufbaustufen [18]. Offenbar werden beim Übergang der Frauen in die Aufbaustufestrenge Leistungsmaßstäbe angelegt als bei Männern.

### Zusammenfassung und Folgerungen

Die Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse in den untersuchten Gruppen der Stufenausbildungsberufe hat in den vergangenen Jahren nicht mit der Entwicklung der Ausbildungsverhältnisse insgesamt Schritt halten können. Eine Ausnahme bilden die Textilhersteller/-veredler, die auch nach 1978 noch eine leicht steigende Tendenz aufwiesen.

Im Hinblick auf die Vertragsgestaltung ist der Anteil der Gesamtverträge über Grund- und Aufbaustufe nur in den Bauberufen hoch; seit 1977/78 fällt er in beinahe allen Gruppen ab. Ursache dürfte vor allem die ungünstige Entwicklung am Lehrstellenmarkt sein, die den Auszubildenden abnehmende Durchsetzungschancen für ihre Vertragsvorstellungen boten.

Zwischen dem Anteil der Gesamtverträge und dem Anteil der tatsächlich in die Aufbaustufe wechselnden Auszubildenden bestehen in der Regel größere, bei den Elektroberufen besonders auffallende Unterschiede. Es ist anzunehmen, daß die Ungewißheit, ob die Ausbildung in der Aufbaustufe fortgesetzt werden kann, unter anderem auch zu dem vor allem von den Gewerkschaften hervorgehobenen Konkurrenzverhalten unter den Auszubildenden und zu innerbetrieblichen Konflikten beiträgt.

Die höchsten Übergangsquoten weisen mit 70 bis 80 Prozent die Gruppen der Elektro- und Bauberufe auf; geringe Anteile von 25 bis 35 Prozent die Textilhersteller/-veredler und die Bekleidungsberufe (Bekleidungsschneider). — Obwohl sie bei der Abschlußprüfung der Aufbaustufe meist besser abschneiden, ist der Anteil von in die Aufbaustufe übergehenden weiblichen Jugendlichen beinahe immer ganz erheblich geringer als der entsprechende Anteil der männlichen Jugendlichen. Das mag nicht zuletzt daran liegen, daß der Abschluß der Aufbaustufe nicht selten den Einstieg ins untere Management bedeutet, das überwiegend eine Domäne der Männer ist.

Die Übergangsquoten geben den Anteil der Auszubildenden eines Jahrgangs wieder, der mit der Qualifikation der Aufbaustufe ins Erwerbsleben übergeht und daher mittelbar auch den Bedarf der Betriebe an solchen Abschlüssen. Die Entwicklung dieses Bedarfs war bis 1977/78 steigend, geht aber seither in den meisten Gruppen leicht zurück. Daß es sich hier um einen langfristigen Trend im Sinne der Aufspaltung komplexer Facharbeitertätigkeiten in einen wachsenden Teil niedriger (Grundstufe) und einen abnehmenden Teil hochqualifizierter Tätigkeiten (Aufbaustufe) gemäß der Qualifikations-Polarisierungsthese handelt, ist nicht anzunehmen. Dem widerspricht die bisherige Entwicklung der Übergangsquoten, die durchgehend bis Ende der siebziger Jahre stiegen, und erst mit dem konjunkturellen Einbruch und dem Engpaß am Lehrstellenmarkt teilweise leicht zurückgingen.

Obwohl gerade die Entwicklung der Übergangsquoten in den Stufenausbildungsberufen wegen der von den Betrieben auf zwei

Qualifikationsebenen einstellbaren Absolventenströme eine Bestätigung der Qualifikations-Polarisierungsthese erwarten ließe — ihre Richtigkeit vorausgesetzt — ist den vorliegenden Daten eher das Gegenteil zu entnehmen: kein abnehmender sondern ein langfristig wachsender Bedarf der Betriebe an höher qualifizierten Nachwuchskräften.

Hier ist allerdings zu fragen, ob es einen langfristigen, genau spezifizierbaren Qualifikationsbedarf der Betriebe überhaupt gibt. Sollte es ihn tatsächlich geben, so ist die Nachwuchsrekrutierung auf jeden Fall nicht so eindeutig durch die Betriebe zu steuern, wie gemeinhin angenommen wird [19]. Eher scheint sich ein bestimmtes Qualifikationspotential auf Seiten der Auszubildenden auch seine Abnehmer in den Betrieben zu schaffen. Daß dies bisweilen durch nachhaltigen Druck der Jugendlichen auf ihre Interessenvertretung in den Betrieben oder auch durch Tarifverträge geschieht [20], widerlegt diese Annahme nicht. Die Betriebe sind ihrerseits hinsichtlich der internen Produktionsabläufe und wahrscheinlich auch bezüglich ihrer Produkte flexibel genug, sich auf unterschiedliche Qualifikationsebenen einzustellen. Bei den Stufenausbildungsberufen drückt sich der durch die Auszubildenden induzierte Qualifikationsbedarf vor allem im Anteil der weiterführenden schulischen Abschlüsse aus, der in denjenigen Berufsgruppen am höchsten ist [21], die auch den höchsten Anteil von Übergängen in die Aufbaustufe haben.

### Anmerkungen

- [1] Vgl.: Mignon, U.: Die Stufenausbildung für die Elektrotechnik wird abgeschafft. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 4, 1982, S. 111. Im Verhandlungsergebnis vom 18.09.1981 wird sogar davon ausgegangen, daß alle Grundstufen nicht den Anforderungen der qualifizierten Facharbeitertätigkeit genügen.
- [2] Vgl.: Hegelheimer, A.: Die Umsetzung neuer Ausbildungsordnungen in die betriebliche Praxis, Hannover 1979, S. 97 f. Der Autor weist schon auf die knapp bemessene Ausbildungszeit und die z. T. geringe Einsetzbarkeit der Absolventen der ersten Stufe hin.
- [3] Vgl.: Althoff, H.: Die Entwicklung der Übergangsquoten bei Stufenausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 8, 1979, S. 592.
- [4] Die Rückkehr zu regulären Ausbildungsberufen (§ 25 BBiG) vollzog sich auf verbandspolitischer Ebene spätestens seit 1978, als sich Gesamtmetall und IG Metall für eine Neuordnung der Metallberufe entschieden, die eine zumindest dreijährige Dauer und keine Stufenabschlüsse aufweisen sollten. Vgl.: O. V.: Synopse zu den Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 8. Jg. (1979), Heft 2, S. 4 ff.
- [5] Vgl.: Kern, H.: Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Eine empirische Untersuchung über den Einfluß der aktuellen technischen Entwicklung auf die industrielle Arbeit und das Arbeiterbewußtsein; Teil 1 und 2, Frankfurt 1970.
- [6] Vgl.: Friede, C.: Berufliche Bildung in Stufen: Heidelberg 1982, S. 119 ff.
- [7] Die Ausbildungsverhältnisse in Grund- und Aufbaustufe im zweiten Ausbildungsjahr einer jeden Gruppe von Stufenausbildungsberufen werden dividiert durch die Anzahl der Ausbildungsverhältnisse insgesamt im zweiten Ausbildungsjahr. Dieser Anteil einer jeden Gruppe ist die Basiszahl, durch die alle entsprechend ermittelten Anteile in späteren Jahren dividiert und damit Veränderungsraten festgelegt werden. Mit Hilfe dieses Verfahrens wird geprüft, wie sich der Anteil eines Jahrganges von Auszubildenden in den einzelnen Gruppen am Jahrgang insgesamt verändert hat.
- [8] Diese Entwicklung ist allerdings vor dem Hintergrund einer gemessen an den im Elektrobereich beschäftigten Fachkräften traditionell überdurchschnittlichen Ausbildungsintensität zu sehen. Vgl.: Althoff, H.: Ungleichgewichte zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem 1970–1978. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4, 1980, S. 243.
- [9] Vgl.: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Erfahrungen mit den Stufenausbildungsordnungen, Schriftenreihe Berufliche Bildung Nr. 5, o.Jg. (1978), S. 9.
- [10] Bezugsbasis ist wiederum das zweite Ausbildungsjahr, weil hier der Anteil der Gesamtverträge (über Grund- und Aufbaustufe) an allen Verträgen einer Gruppe relativ verzerrungsfrei (kein Einfluß der Ausbildungsverhältnisse mit verkürzter Ausbildungszeit) ermittelt werden kann. Grundsätzlich bieten sich auch die neuen Verträge an, diese werden jedoch erst seit 1977 von der amtlichen Statistik ausgewiesen.
- [11] Vgl.: Friede, C.: aa.O., S. 123.



tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

## Lieber Leser,

mit „thema: berufsbildung“ will das Bundesinstitut für Berufsbildung in seiner Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“ etwas Neues versuchen: Es will kurze, direkte, auch für Leser „ohne Zeit“ les- und verwertbare Informationen anbieten. Es soll vorgestellt werden, was es an neuen und interessanten Daten im BIBB gibt, welche Vorhaben begonnen werden oder fertiggestellt wurden, welche Modellversuche laufen und welche ersten Ergebnisse es gibt, welche neuen Ausbildungsmittel entwickelt wurden, wie die Ordnungsarbeit steht – alles möglichst kurz und möglichst bündig.

Da wird sich dann auch einiges überschneiden. Einige Pressemeldungen werden – mit und ohne Ergänzung – noch einmal vorgestellt. Die Inhalte einiger Aufsätze der Zeitschrift noch einmal knapp und vielleicht mit grafischer Hilfe dargelegt.

„thema“ steht für Tatsachen, Hinweise, Ergebnisse, Materialien, Anregungen zur beruflichen Bildung. Wir fühlen uns dem „Dualen System“ verpflichtet. An seiner Weiterentwicklung arbeiten wir mit.

Wir alle leben von Information, wollen die Berufsbildung weiterbringen. „thema: berufsbildung“ verstehen wir als einen erneuten Anlauf, unsere Arbeit für Sie verständlicher zu machen. Bitte, äußern Sie Meinung, Kritik und Anregung – es ist Ihr Interesse, das wir treffen wollen.

*Hermann Wundt*

## Erhebliche Unterschiede in den tariflichen Ausbildungsvergütungen

Von monatlich 186 DM beim Damenschneider bzw. der Damenschneiderin bis 988 DM beim Bergmechaniker reichte 1982 die Spanne der tariflichen Ausbildungsvergütungen im Durchschnitt der gesamten Ausbildungszeit. Dies geht aus einer Untersuchung des BIBB hervor.

In den erfaßten 171 stark besetzten Ausbildungsberufen, denen tarifvertragliche Ausbildungsvergütungen zugeordnet worden sind, lag die Durchschnittsvergütung bei 571 DM pro Monat. Durch die ausgewählten Berufe werden fast 93% der am 31.12. 1981 registrierten Ausbildungsverhältnisse erfaßt.

Etwa 12% der Jugendlichen erhalten Ausbildungsvergütungen

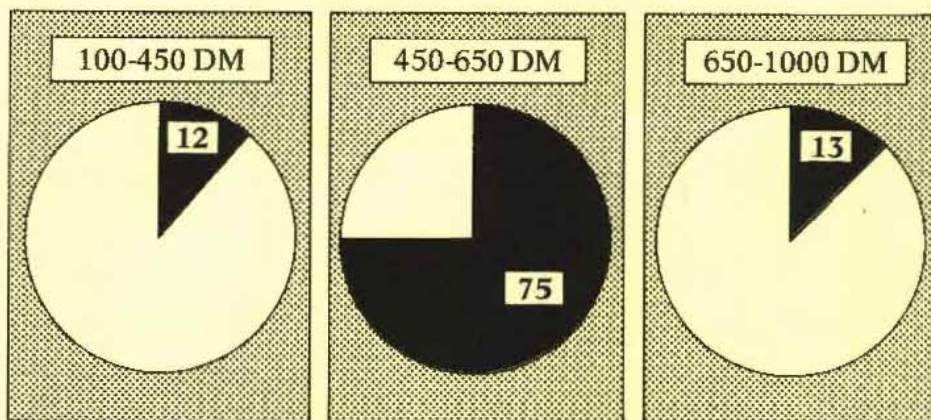
unter 450 DM, drei Viertel zwischen 450 und 650 DM und nur 13% mehr als 650 DM.

Sogar unter 350 DM liegen die Ausbildungsvergütungen im Friseur- und Damenschneiderhandwerk; hier sind rd. 5% der erfaßten Auszubildenden vertreten.

Nur im Bergbau und im Bauhauptgewerbe liegen die Ausbil-

## Ausbildungsvergütungen nach Höhe und Häufigkeiten – in VH –

**bi  
bb**





dungsvergütungen im Durchschnitt über 900 DM. In diesen Berufen, die zeitweise unter einem bedrohlichen Nachwuchsmangel litten, dient die Ausbildungsvergütung jedoch auch erheblich stärker als in anderen Berufen der Nachwuchswerbung.

In Industrie und Handel werden mit 633 DM pro Auszubildenden die höchsten Vergütungen erreicht, während im Handwerk mit durchschnittlich 501 DM die niedrigsten Ausbildungsvergütungen gezahlt werden. Damit erhalten die Auszubildenden im Handwerk um 21% geringere Vergütungen als die Auszubildenden in Industrie und Handel.

Die durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen in den 10 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen:

## Durchschnittliche Ausbildungsvergütungen nach Bildungsbereichen im Jahr 1982

Ausbildungsbereich <sup>1)</sup>	Anzahl der erfaßten Ausbildungsberufe	Anzahl der erfaßten Auszubildenden		Durchschnittliche Ausbildungsvergütung pro Monat und Auszubildenden in DM
		in % der Gesamtzahl der erfaßten Auszubildenden	in % der Gesamtauszubildendenzahl des jeweiligen Ausbildungsbereiches	
IH	105	48,3	97,4	633
Hw	46	40,6	93,7	501
Lw	6	2,9	95,1	535
ÖD	11	3,4	98,2	586
FB	3	4,8	60,6	548
Insgesamt	171	100,0	92,7	571

<sup>1)</sup> Industrie und Handel = IH, Handwerk = Hw, Landwirtschaft = Lw, Öffentlicher Dienst = ÖD, Freie Berufe = FB.

Es ist zu berücksichtigen, daß die angegebenen Werte Durchschnitte über die jeweilige Ausbildungsdauer sind, und daß aufgrund des bestehenden Tarifsystems regionale und branchenspezifische Abweichungen auftreten können.

In den letzten sechs Jahren, von 1976 bis 1982, stiegen die durchschnittlichen Ausbildungsvergütungen von 396 auf 571 DM; bezogen auf diesen Zeitraum wurden somit die Ausbildungsvergütungen jährlich im Durchschnitt um 30 DM angehoben.

Berufsbezeichnung	Ausbildungsbereich	Ausbildungsdauer	Aus- <sup>*)</sup> bildungsvergütung
Kraftfahrzeugmechaniker	HW	36	474
Verkäufer <sup>1)</sup>	IH	24	551
Friseur	HW	36	304
Elektroinstallateur	HW	42	424
Industrie-kaufmann	IH	36	645
Büro-kaufmann	IH	36	640
Kaufmann im Groß- u. Außenhandel	IH	36	606
Bank-kaufmann	IH	36	788
Maschinen-schlosser	IH	42	637
Einzelhandels-kaufmann <sup>2)</sup>	IH	36	600

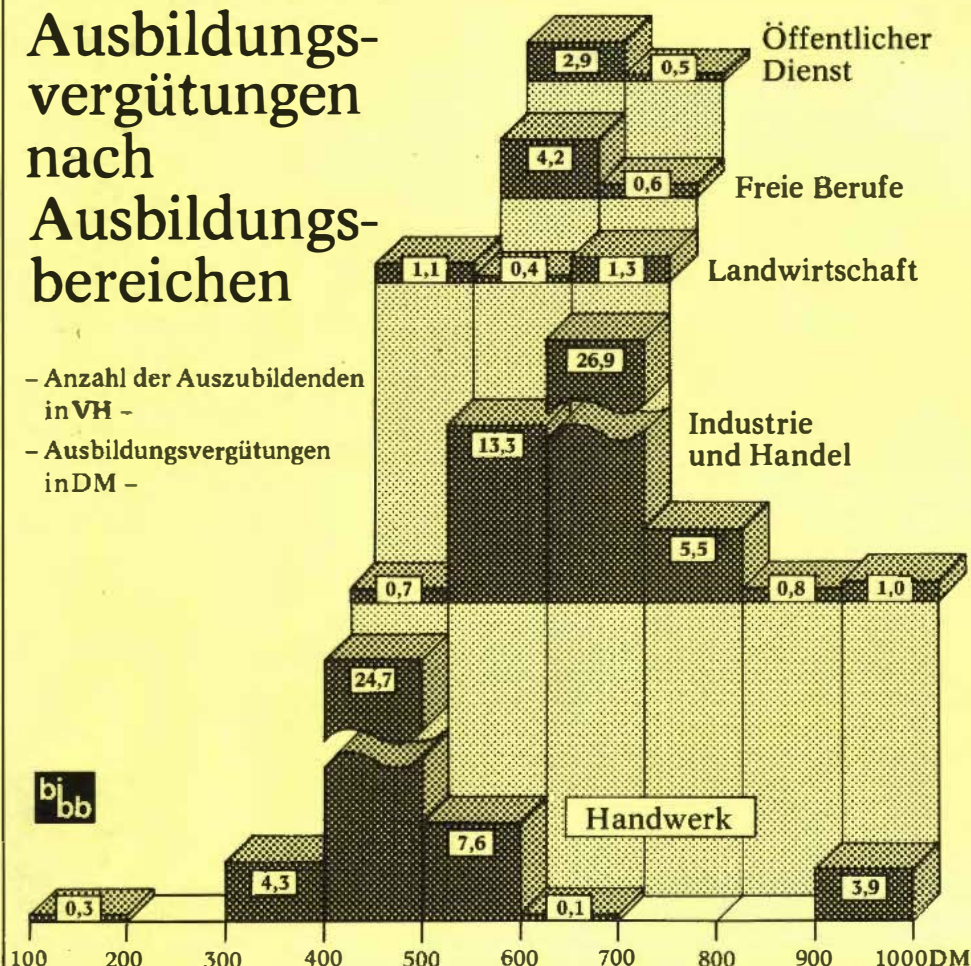
<sup>\*)</sup> Durchschnittlich pro Monat und Auszubildenden

<sup>1)</sup> Stufenausbildung, 1. Stufe

<sup>2)</sup> Stufenausbildung, 2. Stufe, es ist die durchschnittl. Ausbildungsvergütung der Gesamtausbildungsdauer angegeben d. h. einschließlich der 1. Stufe

## Ausbildungsvergütungen nach Ausbildungsbereichen

- Anzahl der Auszubildenden in VH -  
- Ausbildungsvergütungen in DM -





# Besondere Hilfen machen Facharbeiter- und Gesellenausbildung vieler Lernbeeinträchtigter möglich

## Leitgedanken des DHKT-Modells

Das 1975 veröffentlichte DHKT-Modell, das ein Arbeitskreis beim Deutschen Handwerkskammertag erarbeitete, hat zum Ziel, Jugendliche ohne Hauptschulabschluß (insbesondere Abgänger der Sonderschule für Lernbehinderte) zum erfolgreichen Abschluß in anerkannten Ausbildungsberufen zu führen; es setzt bei vorhandenen Strukturen der Berufseingliederung und Berufsausbildung an. Leitgedanke ist, die Zielgruppe bei einer betriebsnahen Ausbildung, die pädagogische Maßnahmen ausbildungsvorbereitender und ausbildungsbegleitender Art ergänzen, in das Berufsleben zu integrieren. Dies setzt eine zeitliche und inhaltliche Abstimmung der einzelnen Maßnahmen des Modells und somit auch einen Rahmen zur Kooperation der Personen und Institutionen voraus, die diese Maßnahmen durchführen.

Unter Trägerschaft der Handwerkskammer für Mittelfranken, wissenschaftlich begleitet durch das Bundesinstitut für Berufsbildung, wurde von 1977 bis 1982 ein Modellversuch durchgeführt, in dem das DHKT-Modell konkretisiert und zugleich praktisch erprobt wurde. An ihm haben 48 Absolventen der Sonderschule für Lernbehinderte teilgenommen. Diese waren nicht „lernbehindert“ im engeren Sinne, doch insbesondere ihre schwachen schulischen Leistungen gaben den Ausschlag, die Teilnehmer nicht ohne besondere Förderung in eine betriebliche Ausbildung zu vermitteln.

## Maßnahmen des Modellversuchs

Im Versuchszeitraum wurden als Ausbildungsmaßnahmen realisiert:

### ■ Einjähriger Förderungslehrgang

Er umfaßt die Berufsbereiche Bau, Farbe, Holz und Metall, die alle Teilnehmer in einer Einfüh-

rungsphase durchliefen. In der 2. Phase (Vertiefungsphase), während der auch ein 2wöchiges Betriebspraktikum stattfand, bereiteten sich die Teilnehmer gezielt auf die Berufsausbildung in einem bestimmten Bereich vor. Zum Abbau der vorhandenen Lerndefizite (gemessen an der Hauptschulnorm) erfolgte ein von Sonderpädagogen erteilter Zusatzunterricht.

### ■ Berufliche Grundbildung

Sie erfolgte nur für einen Teil der Modellversuchsteilnehmer als Berufsgrundschuljahr in den Berufsfeldern Bautechnik und Farbtechnik. Modifizierungen ergaben sich durch die Bildung von Schwerpunkten und die Durchführung von Betriebspraktika.

### ■ Betriebliche Ausbildung

Die als berufsreif befundenen Modellversuchsteilnehmer schlossen mit einem Ausbildungsbetrieb unmittelbar nach Abschluß des Förderungslehrganges oder nach Abschluß des

Berufsgrundschuljahres einen Ausbildungsvertrag ab. Die betriebliche Ausbildung erfolgte nach den allgemein gültigen Ausbildungsvorschriften.

### ■ Sozialpädagogische Betreuung

Sie setzte bereits zu Beginn des Förderungslehrganges ein und erfolgte kontinuierlich bis zum Abschluß der Berufsausbildung. Zu ihren Aufgaben gehörten u. a.:

Betreuung und Motivation der Jugendlichen als feste Bezugsperson, einschließlich der Kontaktpflege mit dem Elternhaus.

Kooperation mit der Berufsberatung, den Betrieben und den Berufsschulen;

Durchführung von Freizeitmaßnahmen (z. B. Wochenendfahrten).

### ■ Stützunterricht

Ihn führten als Gruppen- oder Einzelunterricht auch während der Berufsausbildung Berufsschullehrer mit dem Ziel durch, den Berufsschulunterricht nachzuarbeiten und Kenntnislücken zu schließen. Er diente auch als Hilfestellung zur Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlußprüfungen.

Darüber hinaus wurden im Verlauf des Modellversuchs curriculare Materialien und Handreichungen für den Förderungslehrgang erarbeitet und Gespräche für betriebliche Ausbilder durchgeführt.

### ■ Berufserfolg der Teilnehmer

Als Berufserfolg werden entsprechend der Zielsetzung des Modellversuchs in erster Linie die Aufnahme und der erfolgreiche Abschluß einer Berufsausbildung angesehen. Nach Abschluß des Förderungslehrganges nahmen von den 48 Teilnehmern 27 eine Berufsausbildung in dualer Form



# Geringe Ausbildungschancen für ausländische Jugendliche

**Rückgang der Zahl der „Seiteneinsteiger“**

Nur etwa 16% (ca. 46.000) der (ca. 291.000) ausländischen Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren hatten 1981 einen betrieblichen Arbeitsplatz. Weitere ca. 14% (ca. 41.000) besuchten ohne betriebliche Ausbildung die Teilzeitberufsschule, ca. 11% (ca. 33.000) befanden sich in beruflichen Vollzeitschulen und ca. 3% (ca. 4.000) in allgemeinbildenden weiterführenden Schulen. 56% stehen damit gänzlich außerhalb des allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesens.

Als besonders problematisch gilt bisher die Versorgung der ausländischen Jugendlichen, die erst im Alter von 16 bis 19 Jahren, also nach Ende der allgemeinen Schulpflicht, in die Bundesrepublik Deutschland einreisen („Seiteneinsteiger“). Die Zahl dieser Jugendlichen ist jedoch 1982 gegenüber 1981 drastisch gesunken. Waren 1981 noch fast 45.000 der Jugendlichen im Alter von 16 bis 19 Jahren ihren Eltern nachgereist, so kamen 1982 nur noch 14.000 Jugendliche dieser Altersgruppe in die Bundesrepublik. Die Zuwachsrate gegenüber den Vorjahren fielen bei der Altersgruppe der 16- bis 19-jährigen von 16,7% auf 2,7%. Bei den Jugendlichen zwischen 10 und 15 Jahren von 11,4% auf 7,2%.

auf, weitere 12 besuchten ein Berufsgrundschuljahr. 9 Jugendliche gingen direkt in ein Beschäftigungsverhältnis.

### Realisierung der Maßnahmen innerhalb des Modellversuchs aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung

Aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung erscheint die abgestimmte Kombination von Förderungsmaßnahmen, wie sie mit dem DHKT-Modell intendiert ist, als geeigneter Weg, den unterschiedlichen Problemen der Jugendlichen zu entsprechen.

■ Der Förderungslehrgang wird von allen Beteiligten angenommen und erfüllt seine Funktion der Berufsvorbereitung.

■ Der Stützunterricht für Auszubildende erwies sich prinzipiell als erfolgsversprechende Antwort auf die Schwierigkeiten in der Berufsschule.

■ Die sozialpädagogische Betreuung in Form von generellen Maßnahmen (z. B. Wochenendfreizeiten) und Einzelfallhilfe förderte die Zusammenarbeit der verschiedenen Lernorte. In einzelnen Fällen war sie Voraussetzung für eine schnelle und gezielte Lösung auftretender Konflikte, wenn sie auch nicht in jedem Fall Ausbildungsabbruch oder Kündigung zu verhindern vermochte.

In den Gesprächskreisen für Ausbilder sahen diese gute Möglichkeiten der Information und des Erfahrungsaustausches.

### Ausblick

Die Zusammenarbeit mit der Berufsschule konnte durch den Wechsel der Lehrgangsteilnehmer von den Abteilungen für Jungarbeiter zu eigenen Klassen

in (Berufsschul-)Fachabteilungen nachhaltig verbessert werden. Diese entsprechen den im Lehrgang vertretenen Berufsbereichen. Nunmehr ist eine inhaltliche Abstimmung möglich.

Nicht alle Auszubildenden nahmen den Stützunterricht in genügendem Umfang wahr. Zum Teil wurden gerade jene Jugendlichen nicht erreicht, deren Leistungen in der Berufsschule nicht den Anforderungen entsprachen. Hier müssen neue Wege gesucht werden, um die Motivation zur Teilnahme zu fördern. Denn für die teilnehmenden Jugendlichen hat der zusätzliche Unterricht seine kompensatorische Funktion erfüllt.

Die berufliche Integration jener Jugendlichen, die im Anschluß an den Förderungslehrgang keine Ausbildung aufnehmen konnten, bleibt weiterhin ein Problem. Sie hätten in der Mehrzahl lieber eine Ausbildung durchlaufen. Zwar stehen einige dieser Jugendlichen in einem kontinuierlichen Arbeitsverhältnis, für den größeren Teil jedoch ist der Berufsweg durch Betriebswechsel und Zeiten der Arbeitslosigkeit geprägt.

So ist auch im DHKT-Modellversuch deutlich geworden, daß eine berufliche Qualifizierung offensichtlich eine wesentliche Voraussetzung für einen stabilen Berufsweg ist.



# Zahl der Schüler in beruflichen Vollzeitschulen in 10 Jahren mehr als verdoppelt

## Ziel: betriebliche Berufsausbildung

Mehr als verdoppelt hat sich die Zahl der Schüler in beruflichen Vollzeitschulen in den letzten zehn Jahren. Sie werden heute von rund einer halben Million Schülern besucht. Unter diesen Schulen dominieren die Berufsfachschulen mit rund 371.000 Schülern (1981). Die beruflichen Vollzeitschulen vermitteln überwiegend eine berufsvorbereitende oder teilqualifizierende Ausbildung. Sie sind für die Mehrzahl der Schüler eine – allerdings sinnvolle – „Zwischenstation“ vor einer weiterführenden Ausbildung.

Nach einer Befragung des BIBB waren von den Schulabgängern aus beruflichen Vollzeitschulen des Jahres 1979

### ■ Im Oktober 1979

53% in einem Ausbildungsverhältnis, weitere 6% suchten eine Ausbildungsstelle bzw. befanden sich wegen erfolgloser Bewerbung in einer Schule oder in Arbeit.

### ■ Im Oktober 1981 hatten

32% bereits eine Lehre abgeschlossen (darunter begannen 2% mit einer 2. Lehre) und 32% befanden sich noch in einer Lehre; 22% waren in einer weiterführenden schulischen Ausbildung bzw. in einer Praktikantenstelle, 7% studierten an einer Fachhochschule oder Hochschule,

7% der Befragten haben bis zum Befragungszeitpunkt keine weiterführende Ausbildung begonnen.

■ Von denjenigen, die bis Oktober 1981 eine Lehre abgeschlossen hatten, waren

76% berufstätig bzw. im Wehr- oder Zivildienst, 6% an einer Fachoberschule/ einem Gymnasium, 4% an einer Fachhochschule oder Hochschule, 7% in einer 2. Lehre und 7% ohne Arbeit.

Die oft gestellte Frage, ob der starke Zuwachs an Berufsfachschülern seit Mitte der 70er Jahre eine Folge der Ausbildungsstellenknappheit sei, ist zu bejahen. Rund 18% der Berufsfachschulabgänger von 1979 wollten ursprünglich nach eigenen Angaben anstelle eines Berufsfachschulbesuches sofort mit einer Lehre beginnen. Hochgerechnet entspricht das annähernd 40.000 Ausbildungsplatzsuchenden pro Jahr. Ohne Zugang dieser zeitweilig „Verdrängten“ wäre die Zahl der Berufsfachschüler seit 1977 nicht mehr gestiegen. Es muß allerdings auch hervorgehoben werden, daß so gut wie alle, die eine Lehre anstrebten, diese am Ende auch beginnen konnten, wenn auch nicht zum erwünschten Zeitpunkt.

## Berufliche Qualifikation der Absolventen von beruflichen Vollzeitschulen aus 1979\*

– in VH –

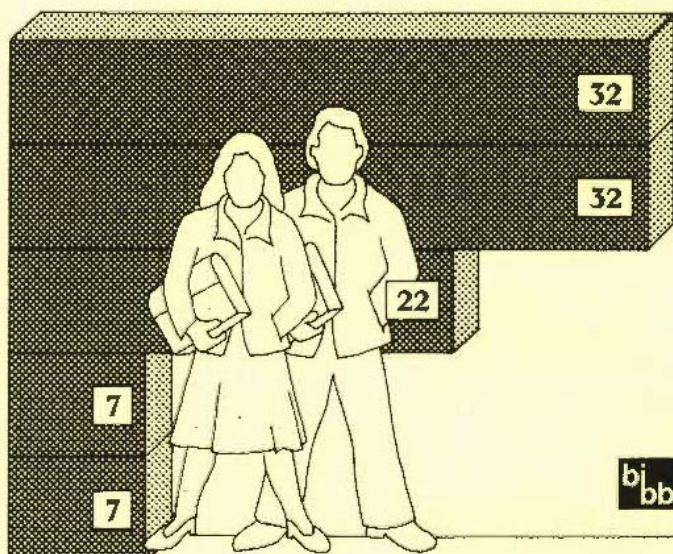
Abgeschlossene Lehre

Noch in der Lehre

Weiterführende schulische Ausbildung

Studium an Fach- oder Fachhochschulen

Keine weiterführende Ausbildung



\* Stand Oktober 1981

Zwischen absolvierter Fachrichtung in Berufsfachschulen und späterem Bildungsweg bestehen enge Zusammenhänge. Während mehr als zwei Drittel der Absolventen aus kaufmännischen Fachrichtungen ihre Ausbildung im dualen System fortsetzen, sind es aus hauswirtschaftlichen und sozialpflegerischen Fachrichtungen nur ein Drittel. Die Mehrheit besucht hier eine weiterführende Fachschule.



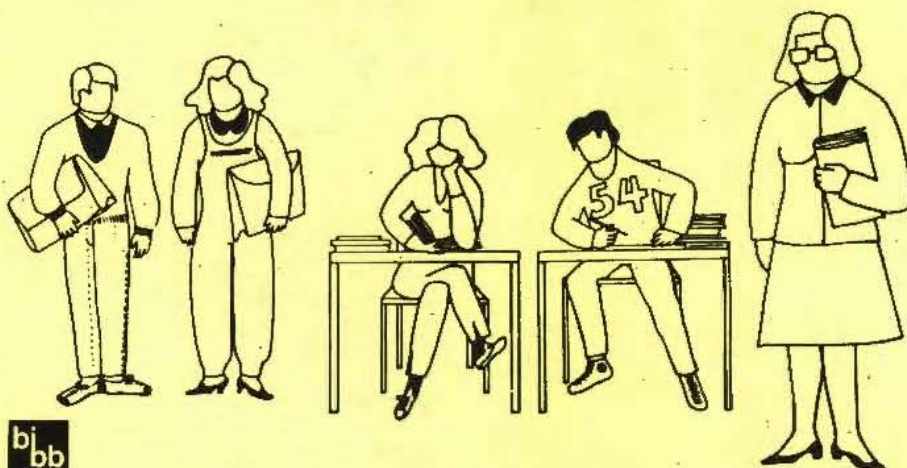
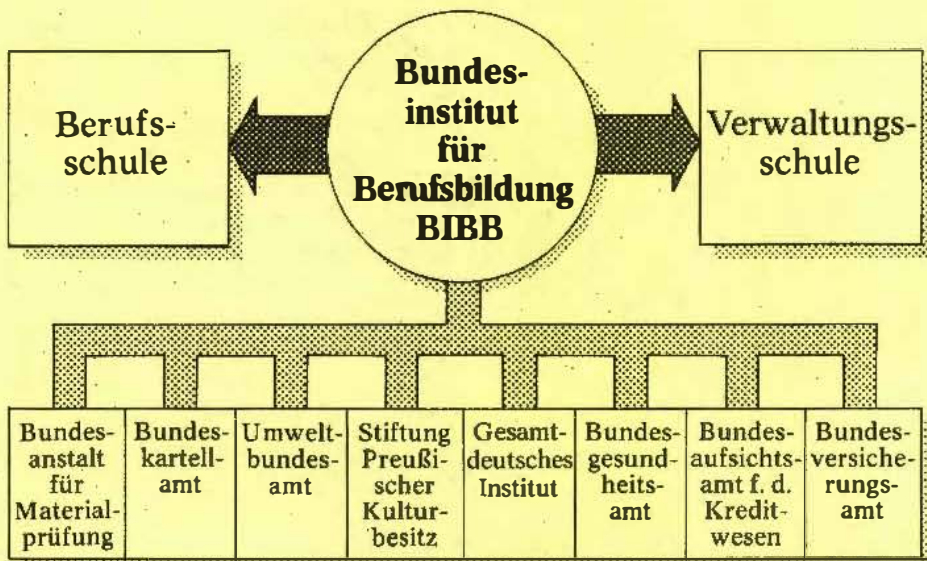
## Mehr Ausbildung auch in Verwaltungen möglich

### Ausbildungsverbund des Bundesinstituts für Berufsbildung mit Berliner Behörden

Auf insgesamt 28 beläuft sich derzeit die Zahl der Auszubildenden, die im Bundesinstitut für Berufsbildung und weiteren acht Berliner Bundesbehörden zu Verwaltungsfachangestellten ausgebildet werden; durch Neueinstellung von 5 Auszubildenden wird sich die Zahl der Auszubildenden im BIBB auf insgesamt 33 zum Ende des Jahres erhöhen. Davon werden die ersten 10 in diesem Jahr ihre Abschlußprüfung ablegen, die frei werdenden Plätze werden unverzüglich neu besetzt.

### Ausbildungsverbund in der Verwaltung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung nutzt Teilkapazitäten anderer Bundesbehörden für die Ausbildung von Verwaltungsfachangestellten. Die Verwaltungsschule Berlin übernimmt neben dem obligatorischen Berufsschulunterricht einen ausbildungsbegleitenden Zusatzunterricht.



Ermöglicht wurde diese Ausbildungsleistung dadurch, daß sich auf Initiative des BIBB insgesamt neun Berliner Bundesbehörden – das Bundesgesundheitsamt, das Bundesversicherungsamt, das Bundeskartellamt, das Umweltbundesamt, die Stiftung Preussischer Kulturbesitz, die Bundesanstalt für Materialprüfung, das Bundesaufsichtsamt für das Kreditwesen und das Gesamtdeutsche Institut – Bundesanstalt für Gesamtdeutsche Aufgaben – zu einem Ausbildungsverbund zusammenfanden: Die einzelnen Institutionen wären für sich allein nicht in der Lage gewesen, in diesem Umfang auszubilden. Nur gemeinsam wurde es möglich. Die einzelnen Behörden übernehmen die Ausbildung in verschiedenen Ausbildungsabschnitten.

Die Ausbildung zum Verwaltungsfachangestellten, die 1979 unter Beteiligung des Bundesinstituts geregelt wurde, hat eine breite und umfassende Ausbildung im Verwaltungsbereich zum Ziel. Das Bundesinstitut für Berufsbildung kann wegen seiner Aufgabenstellung allein nicht in dieser Größenordnung alle nötigen Ausbildungsinhalte vermitteln. Es ist deshalb an andere Berliner Bundesbehörden herangetreten, gemeinsam eine Ausbildung zu ermöglichen.

Vertragspartner der Jugendlichen und Organisator des Ausbildungsverbundes ist das BIBB. Nach einem abgestimmten Plan durchlaufen die Auszubildenden in ihrer insgesamt dreijährigen Ausbildung die Ausbildungsabschnitte in den verschiedenen Behörden. Diese vermitteln die Inhalte, die aufgrund ihrer Aufgaben- und Personalstruktur naheliegen. Die ergänzende betriebliche Unterweisung hat die Verwaltungsschule Berlin übernommen. Die Auszubildenden gehen in die zuständige Berufsschule.



Die bisher für alle positiven Erfahrungen mit dieser Ausbildung zeigen, daß durch einen Ausbildungsverbund mehrere Ziele gleichzeitig erreicht werden können:

■ Betriebe, die sonst nicht ausbilden könnten, werden an Ausbildung beteiligt – die Ausbildungskapazität steigt.

■ Die Jugendlichen erhalten eine Ausbildung, die so vielseitig ist, wie sie eine einzige Behörde nicht leisten könnte. Dies verbessert nicht nur die Ausbildung, sondern auch die spätere Beschäftigungschancen.

Durch eine langfristige Personalplanung hat darüber hinaus das BIBB die Voraussetzung geschaffen, daß den Auszubildenden des ersten Einstellungsjahrgangs auch Übernahmeangebote gemacht werden können. Die am Ausbildungsverbund beteiligten Behörden haben ebenfalls bereits Arbeitsplätze angeboten.

Den Weg zur Ausbildung, die Widerstände, Überlegungen und Erfahrungen bei der Einrichtung der Ausbildung durch das BIBB werden in den Schriften

■ Möglichkeiten der Ausbildung im Beruf des Verwaltungsfachangestellten und

■ „Berliner Modell“, – Ausbildung im Ausbildungsverbund geschildert.

## Anteil weiblicher Auszubildender in gewerblichen Berufen

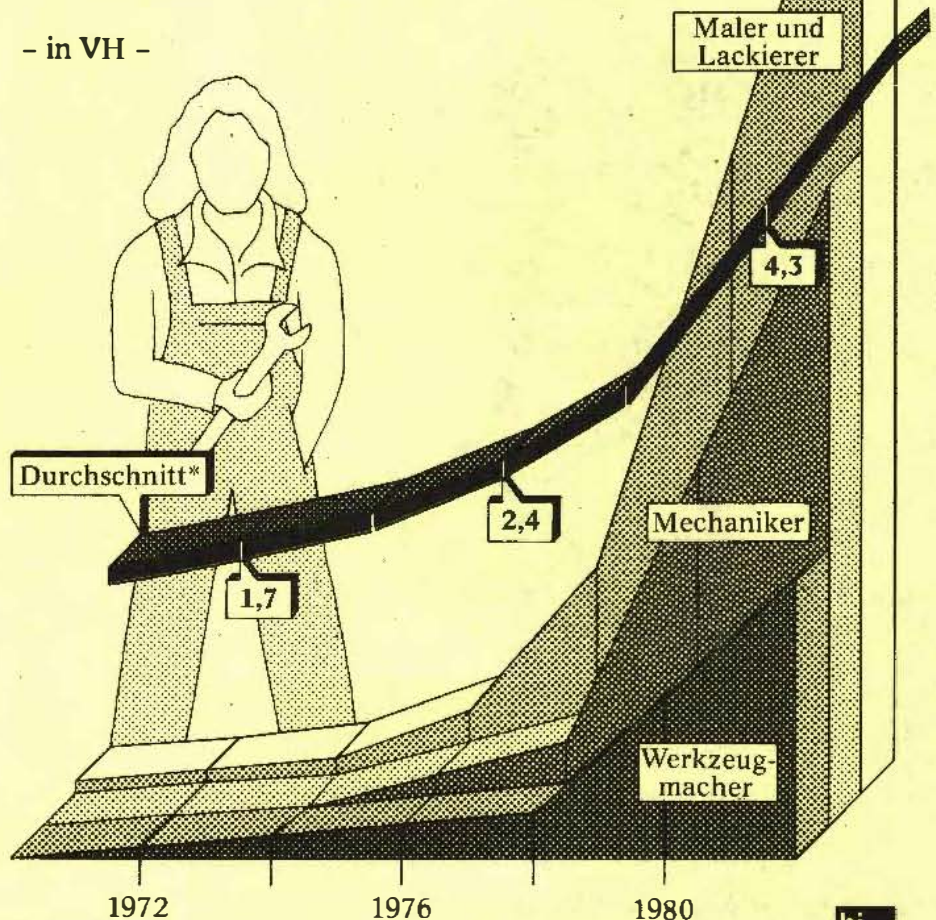
Der Anteil weiblicher Jugendlicher nimmt in den gewerblichen Berufen seit 1976 in rasch steigendem Maße zu. Bemerkenswert ist der rapide Anstieg seit etwa 1977 in den stark besetzten ‚männertypischen‘ Berufen wie Werkzeugmacher, Mechaniker sowie Maler und Lackierer.

Die Zahlen mögen nicht beeindruckend sein, doch läßt sich dabei ein beachtlicher Umschichtungs-

prozeß beobachten, der sich durch geburtenschwache Jahrgänge nach 1985 sicher verstärken wird.

## Anteil weiblicher Auszubildender in gewerblichen Berufen

– in VH –



\* Fertigungsberufe außer Textilverarbeiter sowie der Leder- und Fellverarbeiter, da sie einen Frauenanteil von ca. 50% und mehr haben.



# Über 36.000 Werkstattplätze gefördert

**Überbetriebliche Ausbildungsplätze garantieren die Qualität der Ausbildung in Klein- und Mittelbetrieben und stabilisieren das Ausbildungsplatzangebot.**

Seit 1974 wird nach Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft die Errichtung, Erweiterung und Ausstattung überbetrieblicher Ausbildungsstätten mit Bundesmitteln gefördert. Die Träger der Einrichtungen, in der Regel Kammern und Innungen, die Länder

und auch die Bundesanstalt für Arbeit sind an der Finanzierung beteiligt. Den Hauptanteil trägt der Bund. Eine Zwischenbilanz hat jetzt das BIBB gezogen, das die Förderung seit 1978 durchführt:

■ Bis heute wurden insgesamt 1005 Förderungsanträge gestellt. Davon konnten **515 Projekte** mit einem Gesamtvolumen von **1,55 Mrd DM** bewilligt werden, über **600 Mio DM** durch das BIBB. **1,2 Mrd DM** wurden bereits ausgezahlt.

■ Mit diesen Mitteln wurden bisher **36.390 Werkstattplätze** gebaut und eingerichtet.

■ Für die fachtheoretische Ergänzung der überbetrieblichen Unterweisung in den Werkstätten wurden **15.445 Unterrichtsplätze** geschaffen.

■ Da überbetriebliche Ausbildungsstätten oft ein großes Einzugsgebiet haben und die Ergänzung der betrieblichen Ausbildung bei einigen weniger stark besetzten Berufen landes- oder bundesweit in einer überbetrieblichen Einrichtung erfolgen muß, wurden auch **4.700 Internatsplätze** gefördert.

Der Schwerpunkt der überbetrieblichen Ausbildung liegt bei den gewerblich-technischen Berufen. Vor allem Klein- und Mittelbetriebe des Handwerks und der Industrie entsenden ihre Auszubildenden zur Ergänzung der betrieblichen Ausbildung in überbetriebliche Ausbildungsstätten. Auch das Interesse der Betriebe der Landwirtschaft an überbetrieblicher Unterweisung ist in den letzten Jahren erheblich gestiegen.

# Handreichungen für eine projektorientierte Berufsausbildung

Die Erprobungsfassungen der ersten 7 Hefte mit Handreichungen für eine projektorientierte Berufsausbildung in Metallberufen wurden jetzt im BIBB fertiggestellt.

Sie sollten den Trägern von Ausbildungsmaßnahmen im Programm des Bundesbildungsministers für die Förderung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher als Arbeitshilfen dienen.

Sie wurden im Modellversuch „Ausbildung Jugendlicher in anerkannten Ausbildungsberufen im Jugendhilfebereich“ (Berlin) erarbeitet. Neben einem ausführlichen Ausbildungsplan (1) ent-

halten die einzelnen Hefte: Produkte aus Blech (2); Schmiedekunst für den Hausgebrauch (3); Kunst am Bau (4); Kunst und Handwerk (5); Projektorientierte Auftragsarbeiten aus Profilmaterial (6); Ausbildung und alternative Technologie (7). Die Hefte enthalten Projektbeschreibungen für 60 Produkte. Die Palette reicht vom Werkzeugschrank bis zum Bau einer Windturbine. Die Projektbeschreibungen bestehen aus der Wiedergabe von Interviews, die zwischen einem Ausbilder und der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs gehalten worden sind und aus technischen Zeichnungen.

## Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe - Ausgabe 1982

Mit 439 anerkannten Ausbildungsberufen hat sich die Zahl der Ausbildungsberufe gegenüber dem Vorjahr erneut verringert. Im Zuge der laufenden Überarbeitung der Ausbildungsordnungen wurde die Anerkennung von 15 alten Ausbildungsberufen aufgehoben und durch 8 neue Ausbildungsordnungen ohne Spezialisierung ersetzt.

Das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 1982 ist als Beilage Nr. 49 zum Bundesanzeiger Nr. 225 vom 03.12.1982 erschienen und beim Bundesanzeiger, Postfach 10 80 06, 5000 Köln 1, oder beim Verlag W. Bertelsmann, Bielefeld, Postfach 10 20, 4800 Bielefeld 1, zu beziehen.

- [12] Vgl.: IG Metall — Vorstand (Hrsg.): Stellungnahmen zu Grundsatzfragen der Berufsbildung. In: Schriftenreihe der IG Metall, S. 35 ff. Hier wird insbesondere die gesteigerte Leistungskonkurrenz und eine dadurch bedingte Entsolidarisierung hervorgehoben.
- [13] Vgl.: Friede, C.: a.a.O., S. 123.
- [14] Vgl.: Bundesminister für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau (Hrsg.): Fachkräftemangel in der Bauwirtschaft; Teil IV: Erkennbare Gründe für den Fachkräftemangel der Bauwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland; Bonn 1981.
- [15] Zur Ermittlung des Anteils der Auszubildenden, die insgesamt von der Grund- zur Aufbaustufe übergehen (generelle Übergangsquote Qg) wird die Zahl der Auszubildenden, die in einem Kalenderjahr am Ende der Grundstufe (2. Ausbildungsjahr; Bekleidung auch 1. Jahr) ausgewiesen wurden in Beziehung gesetzt zur Zahl der Auszubildenden, die im darauffolgenden Kalenderjahr am Anfang der Aufbaustufe (3. Ausbildungsjahr; Bekleidung auch 2. Jahr) von der Statistik registriert wurden. — Bei einer generellen Übergangsquote von 90 Prozent muß die Zahl der im dritten Ausbildungsjahr (Bekleidung auch 2. Jahr) erfaßten Auszubildenden (Nh) halb so groß sein wie die Zahl derer, die ein Kalenderjahr früher im zweiten Ausbildungsjahr (Bekleidung auch 1. Jahr) ermittelt wurden (Nv):  $Q_g = N_h / N_v$ .
- [16] Zur Ermittlung des Anteils jener Auszubildenden, die anfänglich nur einen Teilvertrag für die Grundstufe hatten, dann jedoch mit einem Folgevertrag in die Aufbaustufe übergehen (Qs), wird unterstellt, daß alle Auszubildenden, die im zweiten Ausbildungsjahr (Bekleidung auch 1. Jahr) einen Gesamtvertrag hatten, auch tatsächlich in die Aufbaustufe übergehen. Von dieser Voraussetzung ausgehend braucht von der Zahl der Auszubildenden vor (Nv) und nach dem Übergang (Nh) nur die Zahl der Auszubildenden mit Gesamtverträgen (nv) im zweiten Ausbildungsjahr (Bekleidung auch 1. Jahr) subtrahiert werden. Dann kann die Berechnung wie in Anmerkung [15] ausgeführt, fortgesetzt werden:  $Q_s = (N_h - nv) / (N_v - nv)$  Genauere Ausführungen zum Berechnungsverfahren vgl. Anmerkung [3].
- [17] Da bestandene Abschlußprüfungen von der amtlichen Berufsbildungsstatistik nach dem Geschlecht aufgegliedert werden, und grundsätzlich in den Stufenausbildungsprüfungen so viele Abschlußprüfungen von einem Auszubildenden zu bestehen sind, wie er Stufen durchläuft, braucht zur Ermittlung der generellen Übergangsquote nur die Zahl der bestandenen Abschlußprüfungen der Aufbaustufe durch die Zahl der bestandenen Abschlußprüfungen der Grundstufe aus dem vorangegangenen Kalenderjahr dividiert zu werden. Dieses Verfahren zur Ermittlung genereller Übergangsquoten hat den Nachteil, daß es wegen der externen Prüfungsteilnehmer, die von der amtlichen Prüfungsstatistik mit erfaßt werden, zu nicht klar kalkulierbaren Verzerrungen kommen kann.
- [18] Die Prüfungsergebnisse der weiblichen Auszubildenden bei der Abschlußprüfung der Aufbaustufe liegt 1980 mit Ausnahme der Gruppe der Textilhersteller/-veredler, um ein bis fünf Prozentpunkte über dem Ergebnis der männlichen Auszubildenden.
- [19] Vgl.: Lutz, B.: Einige gesellschaftliche Funktionen berufspraktischer Ausbildung. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Heft 66, 1982, S. 1, 20 ff.
- [20] Vgl.: Mignon, U.: a.a.O., S. 109.
- [21] Im Einzelhandel hatten 30 Prozent der Auszubildenden weiterführende Schulabschlüsse (mittlere Reife und höher), bei den Elektrikern waren es 55 Prozent, Bauberufe 19 Prozent, Textilhersteller/-veredler 18 Prozent, Bekleidung 23 Prozent. Vergleicht man die Rangfolge der Berufe nach ihrer schulischen Bildung und nach den Übergangsquoten, so ergibt sich (von den Bauberufen abgesehen) eine beinahe identische Abfolge.

Bernd Wonneberger

## Planung als ein Instrument der betrieblichen Ausbildung\*)

### Zusammenfassung

Eine Planung der betrieblichen Ausbildung zielt darauf ab, alle wesentlichen Ausbildungsmaßnahmen möglichst vor Beginn der Ausbildung festzulegen und zu koordinieren, damit die Ausbildung systematisch durchgeführt und das Ausbildungsziel erreicht wird. Es soll damit u.a. sichergestellt werden, daß alle Kenntnisse und Fertigkeiten des jeweiligen Ausbildungsberufsbildes in der vorgesehenen Ausbildungszeit vermittelt werden. Der für die Ausbildung Verantwortliche wird dadurch veranlaßt, sich rechtzeitig zu überlegen, wie er die Ausbildung durchführen will. Er hat bei der Planung u. a. die rechtlichen Rahmenbedingungen, die betrieblichen Gegebenheiten und die Lernvoraussetzungen der Auszubildenden zu berücksichtigen. Betriebe mit einem großen Ausbildungswesen planen aus arbeitsökonomischen Gründen sehr detailliert.

In diesem Beitrag werden allgemeine Planungsgesichtspunkte der betrieblichen Erstausbildung angesprochen: Es wird auf Einflußfaktoren, die bei der Planung unbedingt berücksichtigt werden sollten, auf den Planungsspielraum und auf die verschiedenen Arten von Ausbildungsplänen eingegangen. Im Schrifttum und in den Betrieben findet man vielfältige Planungshilfen, von denen einige typische an Beispielen dargestellt werden. Es wird versucht, für das Ausbildungspersonal einige Planungsgrundsätze für das Aufstellen von Ausbildungsplänen zu formulieren. Da Planung nur eine begrenzte Leistungsfähigkeit hat, werden auch Grenzen der Planung aufgezeigt.

\*) Dem Artikel liegen Arbeiten eines Forschungsprojekts über betriebliche Ausbildungsplanung, Auswertungen von Planungsliteratur und Gespräche mit Verantwortlichen für die Ausbildung in Berliner Industriebetrieben zugrunde.

### Einflußfaktoren auf die Planung und Planungsspielraum

Bei der Planung der betrieblichen Ausbildung wird die Ausbildungsordnung einschließlich Ausbildungsrahmenplan zugrundegelegt. Außer rechtlichen Rahmenbedingungen, aus denen sich Einflußfaktoren auf die Planung ergeben, sind weiterhin die betrieblichen Gegebenheiten und die individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden, auf die nachfolgend eingegangen wird, zu berücksichtigen.

In der Empfehlung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung heißt es: „Der Auszubildende hat unter Zugrundelegung des Ausbildungsrahmenplans gemäß § 25 BBiG bzw. § 25 HwO einen den betrieblichen und individuellen Gegebenheiten angepaßten Ausbildungsplan zu erstellen...“ [1]. Bei der Aufstellung des Ausbildungsplans sind z. B. folgende betriebliche Gegebenheiten zu berücksichtigen: Umfang und organisatorische Gliederung der ausbildungsrelevanten Abteilungen, periodisch wiederkehrende Überlastungen einzelner Abteilungen, in denen ausgebildet wird, Ausbildungskapazitäten der Abteilungen, Veränderung im ausbildungsrelevanten Betriebsaufbau oder -ablauf während der Ausbildungszeit (Umorganisation, technische Veränderungen). Durch das Ausrichten auf die betriebspezifischen Verhältnisse kann sich im Ausbildungsplan eine andere Gruppierung der zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten als in dem Ausbildungsrahmenplan ergeben. In diesem Zusammenhang ist auf die sogenannte Flexibilitätsklausel in den Ausbildungsordnungen hinzuweisen: „Eine vom Ausbildungsrahmenplan abweichende sachliche oder zeitliche Gliederung des Ausbildungsinhaltes ist insbesondere zulässig, soweit eine berufsfeldbezogene Grundbildung vorausgegangen ist oder betriebspraktische Besonderheiten die Abweichung erfordern“ [2].



Bei der Erstellung des Ausbildungsplans sind außerdem die individuellen Gegebenheiten (Lernvoraussetzungen) der Auszubildenden zu berücksichtigen, z. B. die individuellen Eingangsvoraussetzungen (u. a. Schulabschluß, Alter, besondere berufliche Qualifikationen), besondere Leistungen, Begabungen und Neigungen, besondere Schwächen.

Die Betriebe haben bei der Aufstellung der betrieblichen Ausbildungspläne einen Planungsspielraum [3], [4]. Er bezieht sich u. a. auf:

- die Vermittlungsreihenfolge der Ausbildungsabschnitte;
- die Vermittlungsdauer der Ausbildungsabschnitte bzw. zeitliche Verweildauer in den einzelnen Ausbildungsabteilungen (Zeitangaben des Ausbildungsrahmenplans sind Richtgrößen);
- die Gruppierung der Kenntnisse und Fertigkeiten zu Ausbildungsabschnitten gegenüber der Gliederung im Ausbildungsrahmenplan;
- die Tiefe und Breite der Ausbildungsinhalte und Lernziele (die Verordnung setzt nur Mindestanforderungen);
- die Dauer des einzelnen Ausbildungsverhältnisses (Verkürzung, Verlängerung).

Die Grenzen des Spielraums sind vor allem dadurch bestimmt, daß Teilziele und das Gesamtziel der Ausbildung nicht beeinträchtigt werden dürfen, die Gliederung nach sachlogischen und pädagogischen Gesichtspunkten und nach der Reihenfolge der Prüfungen erfolgt, die Zuordnung zu den einzelnen Ausbildungsjahren eingehalten werden soll und die betriebliche Ausbildung mit dem schulischen Lehrplan abgestimmt ist [5].

Auf weitere Planungsaufgaben, wie z. B. Auswahl der Ausbildungsplätze, Abstimmung mit den Lehrplänen der Berufsschule, Maßnahmen für eine evtl. Ausbildung im Verbund oder eine überbetriebliche Ausbildung soll nur hingewiesen werden.

### Ausbildungspläne

Für jeden Auszubildenden ist ein Ausbildungsplan zu erstellen, der als Anlage dem Ausbildungsvertrag beizufügen ist. Bei „überschaubaren“ Betriebsgrößen und wenigen Auszubildenden wirkt die Erstellung des Ausbildungsplans unter planungs-„technischen“, quantitativen Gesichtspunkten keine großen Probleme auf. Betriebe mit einem großen Ausbildungswesen (u. a. viele Auszubildende, mehrere Ausbildungsberufe, Ausbildungsabteilungen, Ausbilder) – auf die nachfolgend vor allem abgestellt wird – erstellen Ausbildungspläne infolge der Vielzahl der zu berücksichtigenden Planungsdaten häufig in Teilschritten. Es gibt bei vielen dieser Betriebe somit nicht allein einen Ausbildungsplan für jeden Auszubildenden, sondern es werden mehrere Pläne erstellt, die verschiedene Zwecke erfüllen und mit denen die Ausbildung gesteuert wird. Folgende Pläne, die nachfolgend beschrieben werden, findet man [6]:

- Allgemeiner betrieblicher Ausbildungsplan,
- Belegplan der Lernorte (Ausbildungsplatzbelegungsplan),
- individueller Ausbildungsplan,
- Versetzungspläne,
- Teil-Ausbildungspläne verschiedenster Art.

Den Planungszusammenhang verdeutlicht die grafische Darstellung auf Seite 23.

### Allgemeiner betrieblicher Ausbildungsplan

In vielen Betrieben wird für jeden Ausbildungsberuf gesondert ein allgemeiner betrieblicher (auf die betriebspezifischen Gegebenheiten ausgerichteter) Ausbildungsplan erstellt i. d. R. zu dem Zeitpunkt, in dem zum erstenmal in einem bestimmten Ausbildungsberuf ausgebildet wird, ebenso bei einer Änderung der Ausbildungsordnung oder bei einer Erweiterung des Betriebes. Darin sind die Kenntnisse und Fertigkeiten des Ausbildungsrahmenplans den betrieblichen Ausbildungsabteilungen, in denen sie am besten vermittelt werden können, zugeordnet. Für Sachgebiete, die z. B. aufgrund von Spezialisierungen nicht im eigenen Betrieb vermittelt werden können, sind Regelungen für eine

anderweitige Vermittlung – Ausbildung im Verbund oder in einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte – vorgesehen. Es wird zugleich festgelegt, ob das Lernziel z. B. durch eine Ausbildung am Arbeitsplatz, in der Ausbildungswerkstatt oder durch betrieblichen Unterricht erreicht werden soll. Weiterhin entscheidet der Ausbildende häufig schon in diesem Plan über die Dauer der einzelnen Ausbildungsabschnitte. Der betriebliche Ausbildungsplan wird von Zeit zu Zeit aktualisiert und – wenn nötig – an ausbildungsrelevante betriebliche Veränderungen angepaßt. Er ist die Grundlage (Ausgangsplan) für die weitere Planung.

### Belegplan der Lernorte (Ausbildungsplatzbelegungsplan)

Um über die möglichen Belegungszeiten von Ausbildungsplätzen disponieren zu können, wird erfaßt, zu welchen Zeiten sie z. B. nicht zur Verfügung stehen (z. B. bei saisonalen Überlastungen, Wartungsarbeiten) und die Anzahl der Auszubildenden, die – pädagogisch sinnvoll – höchstens gleichzeitig in den einzelnen Abteilungen ausgebildet werden können.

### Individueller Ausbildungsplan

In der Praxis wird der individuelle Ausbildungsplan aus dem allgemeinen betrieblichen Ausbildungsplan unter Berücksichtigung der Daten des Belegplans und unter Ausrichtung auf die individuellen Belange des einzelnen Auszubildenden (vgl. S. 21) erstellt. Sofern in dem Beruf bereits ausgebildet wird, werden auch die Ausbildungspläne der vorangegangenen Ausbildungsjahrgänge herangezogen.

In diesem Plan sind für den einzelnen Auszubildenden in der Regel folgende Angaben enthalten: Ausbildungsziele, Ausbildungsinhalte, Lernorte, Reihenfolge der Ausbildungsabschnitte und ihre Vermittlungsdauer, verantwortliche Ausbilder. An ergänzenden Informationen findet man u. a.: Einführungswochen, Probezeit, Zwischenprüfung, Urlaub, Vorbereitungszeit für die Abschlußprüfung.

Die individuellen Ausbildungspläne sind in den Unternehmen unterschiedlich detailliert ausgestaltet. Das hängt u. a. davon ab, für wie leistungsfähig ein solches Informations- und Steuerungsinstrument eingeschätzt wird, aber auch davon, ob im Rahmen einer Feinplanung noch weitere Pläne (Teilpläne) erstellt werden oder ob Teile dieser Information in den individuellen Ausbildungsplan integriert werden. Häufig wird der individuelle Ausbildungsplan mit einem Versetzungsplan kombiniert.

Der nach § 4 BBiG geforderte Ausbildungsplan – als Anlage zum Ausbildungsvertrag für die Eintragung in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse konstitutiv – ist nicht immer identisch mit dem individuellen Ausbildungsplan. Für diesen Zweck genügt eine zusammengefaßte, für alle Auszubildenden eines Ausbildungsberufes gleiche Übersicht über die sachliche und zeitliche Gliederung. Es gibt auch Ausbildungsbetriebe, die die individuellen Ausbildungspläne in ihrer detaillierten Ausgestaltung jeweils nur für ein Jahr im Vorhinein erstellen, da sich für den gesamten Planungszeitraum noch zu viele Daten ändern.

### Versatzungspläne

In einem individuellen Versetzungsplan wird die Reihenfolge, in der ein Auszubildender die Ausbildungsabteilungen durchläuft und seine Verweildauer unter Angabe der genauen Termine festgelegt. In einem Gesamtversetzungsplan werden die individuellen Versetzungspläne zusammengefaßt. Versetzungspläne werden für Zwecke der Terminplanung (Steuerung und mitunter Kontrolle des Durchlaufs der Auszubildenden durch die Abteilungen) vielfach ergänzend zu dem individuellen Ausbildungsplan erstellt; man findet sie aber auch anstelle des individuellen Ausbildungsplans, wenn dessen Informationen hier aufgenommen werden.

Nicht in allen Betrieben mit einem großen Ausbildungswesen findet man die ausführlich beschriebenen Pläne in dieser ausgebauten Form; auch die Schwerpunkte in Bezug auf einzelne Pläne werden in den Betrieben verschieden gesetzt. So stellt



z. B. der allgemeine betriebliche Ausbildungsplan in manchen Betrieben nur eine grobe Ablaufskizze dar und detailliertere Informationen sind in dem individuellen Ausbildungsplan enthalten. Häufig findet man auch – worauf hingewiesen wurde –, daß individueller Ausbildungsplan und Versetzungsplan kombiniert werden. Anstelle eines gesonderten Belegplans der Lernorte werden dessen Daten z. B. in den allgemeinen betrieblichen Ausbildungsplan aufgenommen.

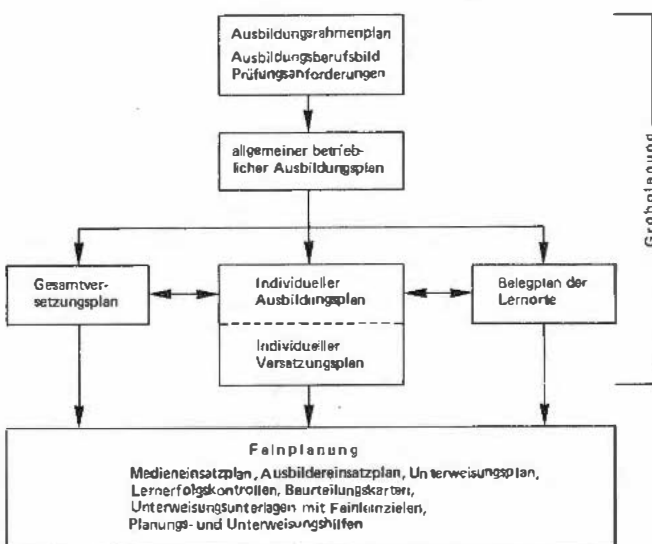
#### Feinplanung

Die bisher dargestellten Pläne werden als Grobplanung oder Globalplanung bezeichnet; sie strukturieren den Ausbildungsablauf in groben Zügen. Für eine Umsetzung in Ausbildungseinheiten reicht der Detaillierungsgrad der Pläne nicht aus. An ergänzenden Planungsunterlagen, die der Feinplanung oder Detailplanung zugeordnet werden, findet man:

- Unterabschnitte, zum Teil mit Feinlernzielen,
- Einsatzpläne für Ausbilder,
- Unterweisungspläne für Ausbildungseinheiten mit Unterweiskonzeption, methodischen Vorschlägen und Medien,
- Planung systematischer Verlaufskontrollen.

Detaillierte Ausbildungsplanungsunterlagen (Teil-Ausbildungspläne) werden vielfach den jeweiligen betrieblichen Lernorten, an denen sie eingesetzt werden, zugeordnet.

#### Ausbildungspläne und Planungszusammenhang \*)



\*) Vgl. ähnliche Darstellungen u. a. bei Golas, H.: Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder, Band 1, Grundfragen der Berufsbildung. Essen 1979, S. 194 u. Bähr, W.: Planung und Durchführung der Ausbildung, 2. Aufl., Stuttgart 1980, S. 24.

#### Planungshilfen

Von den Planungshilfen – Hilfen für das Aufstellen von Ausbildungsplänen, ihre Feinplanung und für die Umsetzung – die man in Betrieben und in der Literatur findet, sollen einige typische anhand konkreter Beispiele beschrieben werden.

#### Feinlernziele und Lernzielstufen:

In den „Grundlagen und Leitlinien für Betrieb und Schule“ für die Ausbildung zum Versicherungskaufmann [7] werden für den Lernort Betrieb aus dem Ausbildungsrahmenplan, der die Groblernziele enthält, sehr ausführlich Teillernziele und Lernzielstufen formuliert („abgeleitet“). Dem Ausbilder (und auch dem Auszubildenden und Prüfer) wird damit eine Hilfe gegeben, die wesentlichen Ausbildungsziele und Ausbildungseinheiten zu erkennen, und es wird ihm das zu erreichende Endverhalten benannt. Mit Hilfe der Taxonomie sollen zugleich Anhaltspunkte für den Intensitätsgrad der Vermittlung gegeben werden.

#### Musterausbildungspläne:

Musterausbildungspläne werden von Verbänden, Berufsbildungswerken und freien Trägern erstellt. Zwar können sie nur auf branchenübliche Ausbildungsgegebenheiten (einen „branchentypischen“ Ausbildungsbetrieb) abstellen, dennoch wird aber eine – manchmal sehr weitgehende – Aufbereitung des Ausbildungsrahmenplans zu einem Musterausbildungsplan vorgenommen. Als Beispiel wird der Ausbildungs- und Stoffverteilungsplan für Auszubildende im Ausbildungsberuf Bankkaufmann vorgestellt [8]:

Außer der Beschreibung der Lernziele und der Angabe des Ausbildungshalbjahres ihrer Vermittlung werden in dem Ausbildungs- und Stoffverteilungsplan vor allem umfangreiche Vorschläge für die Erreichung jedes Lernziels und für die Art der Vermittlung der weit ausdifferenzierten Lerninhalte gemacht. Die Vorschläge beziehen sich auf

- den geeigneten Lernort,
- methodische Hinweise (Vermittlungsformen),
- Medien und Literaturhinweise.

In diesem Musterausbildungsplan wird zwischen den „Lernorten“ Arbeitsplatz einerseits und Unterweisung, Lehrgespräch, Gruppenarbeit andererseits unterschieden. Darüber hinaus können ergänzende Ausbildungsmaßnahmen, z. B. Lehrgänge, berücksichtigt werden. Die methodischen Vorschläge beziehen sich auf eine für den jeweiligen Lernschritt geeignete Vermittlungsform, z. B. Vortrag, Fallstudien, Erarbeitung von Arbeitsblättern. Parallel dazu werden schließlich Vorschläge über Medien (Folien, Film, programmierte Unterweisung u. a.) und Literaturhinweise genannt. Es ist auch ausreichend Platz für eigene Vorschläge, Ergänzungen und Anmerkungen des Ausbilders vorgesehen. Umfang und Tiefe des Musterausbildungs- und Stoffverteilungsplans ist groß. Die Vorgaben des Ausbildungsrahmenplans sind in diesem Beispiel stark untergliedert.

Der Ausbilder muß in diesen Musterausbildungsplan die individuellen Lernvoraussetzungen des Auszubildenden und die betriebsspezifischen Besonderheiten seines Ausbildungsbetriebes einarbeiten, damit er den Anforderungen an einen Ausbildungsplan gerecht wird.

#### Ausbildungspläne in Checklistenform:

Hilfsmittel dieser Art, die ursprünglich für die Ausbildungsberufe Verkäufer, Einzelhandelskaufmann und Bürokaufmann entwickelt wurden [9] und u. a. auch für die Ausbildungsberufe Industriekaufmann und Kaufmann im Groß- und Außenhandel vorliegen [10], bestehen aus zwei Teilen; einer sogenannten Checkliste und einem Fragenkompendium.

Der Ausbildungsplan in Checklistenform enthält – nach betrieblichen Funktionsbereichen gegliedert – eine vollständige Aufzählung der Ausbildungsinhalte des Ausbildungsrahmenplans, denen zwei Checklistenspalten zugeordnet sind: In einer vorangestellten Spalte sollen bei der Aufstellung des Plans die Kenntnisse und Fertigkeiten kenntlich gemacht werden, die nicht im Betrieb vermittelt werden können und für die ergänzende Ausbildungsmaßnahmen vorzusehen sind. Eine nachgeordnete Checklistenspalte sieht eine Vollzugskontrolle vor. Damit soll eine vollständige Vermittlung aller Ausbildungsinhalte sichergestellt werden.

In der Checkliste wird außerdem festgelegt, wann und wie lange der Auszubildende in den Funktionsbereichen oder Abteilungen ausgebildet wird. Dieses Planungsinstrument ermöglicht eine – soweit nach sachlogischen und pädagogischen Gesichtspunkten vertretbar – flexible Zeitplanung, die mit den betrieblichen Arbeitsabläufen in Übereinstimmung gebracht werden kann.

Dem Ausbildungsplan ist ein umfangreiches Fragenkompendium mit Antworten – und einer übereinstimmenden Nomenklatur – beigelegt. Durch Anzahl, Breite und Tiefe der Fragen und auch der Antworten versuchen die Verfasser dem unterschiedlichen Gewicht der Ausbildungsinhalte Rechnung zu tragen.

### Weitere Planungshilfen:

Herkömmliche Organisationsmittel wie Ablaufdiagramme (Flußdiagramme) werden für Reihenfolgeprobleme bei der Ausbildungsplanung benutzt, insbesondere wenn viele Ausbildungsabteilungen im Betrieb zu durchlaufen sind oder wenn Abschnitte von überbetrieblicher Ausbildung oder Ausbildung im Verbund mit anderen Betrieben hinzukommen. Planungshilfen wie Magnettafeln, Kartentafeln und tabellarische Vordrucke gehören zu den Standardhilfsmitteln. Nur in Ausnahmefällen finden Verfahren von Operations Research für komplexe Reihenfolge- und Gruppierungsprobleme bei einschränkenden Nebenbedingungen (z. B. Kapazitätsbegrenzungen in einzelnen Abteilungen) Anwendung. Für Terminplanungen und Terminänderungen werden auch Netzpläne eingesetzt, vor allem, wenn Engpässe zu berücksichtigen sind oder bei Verkürzungen der Ausbildungszeit mit der dann notwendigen Neuverteilung der Ausbildungsabschnitte auf die restliche Ausbildungszeit.

### Planungsgrundsätze

Aus der Planungstheorie und der Planungspraxis lassen sich zumindest vier Planungsgrundsätze benennen, die auf die Planung der Ausbildung bezogen werden können. Beim Aufstellen von Ausbildungsplänen sollte:

#### — adressatengerecht geplant werden

Pläne sollen auch die Bedürfnisse, Wünsche und Vorschläge der mit ihnen Arbeitenden berücksichtigen. Es ist deshalb zweckmäßig, z. B. nach dem Vorgehen eines Rahmenkonzepts durch den Ausbildungsleiter, die Adressaten (u. a. Ausbilder, Abteilungsleiter, Betriebs- und Personalrat, Auszubildende) an dem Erstellen der Pläne zu beteiligen.

#### — anpassungsfähig (flexibel) geplant werden

Verändern sich Planungsbedingungen oder erfolgt ein signifikantes Planabweichen, muß eine schnelle und reibungslose Anpassung der Pläne an die veränderten Bedingungen möglich sein, so daß auch Teilziele der Ausbildung nicht gefährdet sind. Dem kann dadurch Rechnung getragen werden, daß bereits bei der Planaufstellung (z. B. beim Erstellen des allgemeinen betrieblichen Ausbildungsplans) Alternativen kenntlich gemacht werden (z. B. mögliche Substitution von Lernorten, mögliche Variationen in der Vermittlungsreihenfolge, Vertretung von Ausbildern) und daß zeitliche Puffer eingeplant werden [11].

#### — transparent geplant werden

Pläne sollten nicht mit Informationen überladen werden, andererseits aber alle für die Planungszwecke notwendigen Informationen enthalten. Als eine Konsequenz ergab sich daraus für Betriebe mit einem großen Ausbildungswesen und großer Datenmenge, daß mehrere Pläne entwickelt werden, die jeweils auf einen bestimmten Zweck abstellen. Transparenz der Planung bedeutet aber auch, daß bei Planabweichungen und dem Auftreten von „Störgrößen“ (z. B. Krankheit von Ausbildern, Ausfall von Ausbildungsplätzen, ausbildungsrelevante Änderungen in der Ablauforganisation) die Folgewirkungen für den, der die Planung realisieren soll, über den gesamten Planungshorizont und in allen Bereichen erkennbar sein müssen.

#### Der Planungsaufwand sollte angemessen sein

Die Planung der Ausbildung unterliegt — wie jede andere betriebliche Planung — auch wirtschaftlichen Überlegungen, d. h. der Planungsaufwand sollte in einem angemessenen Verhältnis zu dem Nutzen stehen. Es wird z. B. nicht das Formalziel maximale Information des Ausbilders, sondern für den Zweck hinreichende Information angestrebt.

### Grenzen der Planung von Ausbildung

Versucht man die Grenzen der Planbarkeit von beruflicher Erstausbildung zu bestimmen, so sind u. a. folgende Faktoren zu berücksichtigen:

#### — die Komplexität der zu berücksichtigenden Variablen (Anzahl, Art und Struktur);

- der Planungshorizont; mit zunehmendem Planungshorizont sinkt tendenziell die Ereigniseintrittswahrscheinlichkeit. Eine Ausbildungsdauer bis zu 3 1/2 Jahren reicht teilweise in den Bereich der mittelfristigen Unternehmensplanung;
- Informationsstand des Planungspersonals und Qualität der Informationen.

Die Leistungsfähigkeit der Planung der Ausbildung hängt aber auch von dem Willen der Betroffenen ab, mit diesem Instrument zu arbeiten. Auch ein noch so gutes Planungskonzept, eine durchgängige Feinplanung mit einer bewährten lerntheoretischen Konzeption findet seine Grenze in der Anwendungsbereitschaft der Ausbilder. Diese hängt u. a. von den Vorerfahrungen und auch von dem Stellenwert ab, der der Planung generell im Unternehmen zukommt.

Abschließend läßt sich feststellen, daß die berufliche Erstausbildung einer Planung relativ gut zugänglich ist im Vergleich zu anderen betrieblichen Planungen, wie z. B. einer Absatzplanung oder einer Finanzplanung, die viele Schätzgrößen und Unbekannte beinhalten. Die meisten Planungsdaten sind bekannt und sie verändern sich überwiegend auch nur langfristig, wie z. B. die Ausbildungsordnung, die Lernorte-Struktur, Ausbilder, ebenso Rahmendaten, wie z. B. Berufsbildungsgesetz, Empfehlung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung. Es kommt hinzu, daß die Ausbildungspläne nach Abschluß eines Ausbildungsjahrganges in der Regel überarbeitet werden (Beseitigen von Schwachstellen, Engpässen), so daß die Qualität der Pläne zunimmt.

Als Konsequenz ergibt sich, daß das Ausbildungspersonal auch über Planungskompetenz verfügen sollte, da es an der Aufstellung der Pläne mitwirkt, sie vor allem aber umzusetzen hat.

### Anmerkungen

- [1] Vgl.: Empfehlung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung. Beschluß des Bundesausschusses für Berufsbildung am 28./29. März 1972. In: Bundesarbeitsblatt, Heft 5/1972, S. 343–344.
- [2] Vgl. z. B. § 4 Satz 2 der Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann vom 08.02.1979. In: Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1979, Teil I, S. 154 ff.
- [3] Vgl. hierzu insbesondere Hopf, B.: Lernortproblematik bei der Ausbildung zum Industriekaufmann. In: Münch, J. u. a.: Interdependenz von Lernortkombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981, S. 677–725.
- [4] Hinsichtlich des Planungsspielraums, vgl. insbesondere auch die o. g. Flexibilitätssklausel.
- [5] Vgl. Hopf, B.: a. a. O., S. 716.
- [6] Die Bezeichnung der Pläne, der Umfang der enthaltenen Informationen, der Detaillierungsgrad und der Aufbau sind in den Betrieben nicht einheitlich.
- [7] Vgl.: Berufsbildungswerk der Versicherungswirtschaft (Hrsg.): Die Ausbildung zum Versicherungskaufmann, 2. Auflage, Karlsruhe 1980.
- [8] Vgl.: Bundesverband der Deutschen Volksbanken und Raiffeisenbanken e. V. (Hrsg.): Ausbildungs- und Stoffverteilungsplan für Auszubildende im Ausbildungsberuf Bankkaufmann bei Volksbanken und Raiffeisenbanken. Wiesbaden 1979 (erarbeitet von einem Arbeitskreis unter Leitung der Württembergischen Genossenschafts-Akademie Hohenheim).
- [9] Vgl.: Lewinski, M. von: Kontrolle durch Checklisten — Neues Modell für die Ausbildungsplanung. In: Position, Magazin für Berufsausbildung, Heft 2, 1973, S. 20–23.
- [10] Vgl.: Jung, P.; Winter, F.-J.: Die Ausbildung im Großhandel nach der neuen Check-Liste der Industrie- und Handelskammern, 3. Auflage, Wiesbaden 1979. Rauschhofer, G.: Die Ausbildung in der Industrie nach der Check-Liste der Industrie- und Handelskammern, Wiesbaden 1976.
- [11] So fordert z. B. Diel, daß der Ausbildungsleiter generell bei der Ausbildungsplanung die letzten 6 Monate der jeweiligen Ausbildung von neuen Aufgaben freihalten sollte. Vgl. Diel, W.: Die Grobplanung der betrieblichen Berufsausbildung. In: Rischer, K.: Die Ausbildungsplanung im kaufmännischen Bereich. Berlin 1981, S. 56.

### Literaturhinweise und weiterführende Schriften zu dem Thema

ADAM, Dietrich: Kurzlehrbuch Planung. Mit Aufgaben und Lösungen Berlin 1980

BÄHR, Wilhelm: Planung und Durchführung der Ausbildung, 2. Auflage, Stuttgart 1980

CZYCHOLL, Reinhardt u.a.: Qualifizierung der Ausbilder, Handbuch für Teilnehmer, Dozenten und Veranstalter arbeits- und berufspädagogischer Ausbildungsseminare. Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Teil II, München 1974

BENNER, Hermann; LEHMBERG, Hans; SCHUBERT, Karl-Heinz; TILLACK, Manfred: Hilfen zur Umsetzung von Ausbildungsordnungen in die betriebliche Praxis. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 22, Berlin 1979

BERUFSBILDUNGSWERK DER VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT (Hrsg.): Die Ausbildung zum Versicherungskaufmann, 2. Auflage, Karlsruhe 1980

BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN VOLKSBANKEN UND RAIFFEISENBANKEN E. V. (Hrsg.): Ausbildungs- und Stoffverteilungsplan für die Auszubildenden im Ausbildungsberuf Bankkaufmann bei Volksbanken und Raiffeisenbanken, Wiesbaden 1979

Empfehlung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Berufsausbildung. Beschluß des Bundesausschusses für Berufsbildung am 28./29. März 1972. In: Bundesarbeitsblatt, Heft 5/1972, S. 343–344

FIX, Wolfgang: Pädagogisches Grundwissen für Ausbilder im gewerblich-technischen Bereich. Berlin 1977

GOLAS, Heinz: Berufs- und Arbeitspädagogik für Ausbilder, Band 1, Grundfragen der Berufsausbildung, Planung und Durchführung der Ausbildung, Essen 1979

GROCHLA, Erwin (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart 1969

HINTERMAIER, Rita; WAGNER, Franz S.: Grundbegriffe der Berufs- und Arbeitspädagogik. 5 Intensiv-Lernprogramme für die Ausbildungspraxis, Grefenau 1980

HOPF, Barbara: Lernortproblematik bei der Ausbildung zum Industriekaufmann. Expertise zum Sonderforschungsprojekt „Welche Zusammenhänge bestehen zwischen typischen ‚Input-Strukturen‘ und dem Ergebnis (Output-Qualität) der Berufsausbildung?“ In: Münch, Joachim u.a.: Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen, Berlin 1981, S. 677–725

JUNG, Pater; WINTER, Franz-Josef: Die Ausbildung im Großhandel nach der neuen Check-Liste der Industrie- und Handelskammern, 3. veränderte Auflage, Wiesbaden 1979

KUPKA, Walter: Planung der betrieblichen Ausbildung. Erstellen von Ausbildungs-, Versetzungs- und Belegungsplänen. Verschiedene Tips aus der Praxis für die Praxis. In: technic-didact, Heft 2-3, 1979, S. 95–104

LEWINSKI, Manfred von: Kontrolle durch Checklisten – Neues Modell für die Ausbildungsplanung. In: Position, Magazin für Berufsbildung, Heft 2, 1973, S. 20–25

PAULIK, Helmut (Hrsg.): Handbuch der betrieblichen Aus- und Fortbildung, 3. Nachlieferung, München 1981

RISCHAR, Klaus: Die Ausbildungsplanung im kaufmännischen Bereich, Berlin 1981, mit verschiedenen Beiträgen

RAUSCHHOFER, Gisela: Die Ausbildung in der Industrie nach der Check-Liste der Industrie- und Handelskammer. Wiesbaden 1976

Verordnung über die Berufsausbildung zum Bankkaufmann vom 8.2.1979. In: Bundesgesetzblatt, Jg. 1979, S. 154 ff

Kathrin Hensge

## Ausbildung von Sozialpädagogen – Qualifizierung für den Einsatz in der beruflichen Bildung?

In den vergangenen zehn Jahren konnte eine erhebliche Expansion des Arbeitsfeldes von Sozialpädagogen/Sozialarbeitern beobachtet werden. Dabei zeichnet sich als ein neuartiges Tätigkeitsfeld der Bereich der beruflichen Bildung ab. Insbesondere im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher wird der sozialpädagogischen Arbeit ein beachtlicher Stellenwert eingeräumt. Von daher stellt sich die Frage, in welchen Ausbildungseinrichtungen, mit welchen Studienschwerpunkten und Praxisbezügen die Sozialpädagogen/Sozialarbeiter auf ihre spätere praktische Berufstätigkeit vorbereitet werden und ob und gegebenenfalls in welcher Weise dabei auch bereits das neue Aufgabengebiet der Berufsausbildung sowohl theoretisch als auch praktisch Berücksichtigung findet. Im folgenden Beitrag wird versucht, diese Frage im Sinne einer generellen Trendeinschätzung zu beantworten.

### 1 Einleitung

Im Bereich der beruflichen Bildung werden Sozialpädagogen/Sozialarbeiter bisher schwerpunktmäßig in Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher eingesetzt. Es handelt sich hier einerseits um Modellversuche und andererseits um Maßnahmen im Rahmen des Programms des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft für die Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen. Generelle Zielsetzung ist in beiden Fällen die ganzheitliche Förderung der Jugendlichen [1]. Sozialpädagogen haben hier die Aufgabe, mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Instrumentarium einen Beitrag zur Realisierung dieser Zielsetzung zu leisten.

Sozialpädagogen versuchen z. B. durch individuelle Betreuung und Beratung, den Jugendlichen Hilfe in akuten Problemfällen zu geben, die diese allein nicht bewältigen können. Vielfach werden auch die Eltern der Jugendlichen in die Arbeit einbezogen. Es werden Hausbesuche durchgeführt, um sich ein Urteil von den Lebens- und Wohnverhältnissen zu bilden, oder die Eltern zur Mitarbeit zu motivieren. Ein anderes Tätigkeitsfeld sozialpädagogischer Fachkräfte in der beruflichen Bildung liegt im Freizeitbereich. Hier veranstalten sie mit den Jugendlichen gemeinsame Kino- oder Sportbetätigungen. Zielgruppe sozialpädagogischer Bemühungen sind neben den Jugendlichen auch deren Fachausbilder. Diese benötigen oftmals Unterstützung und Beratung, um die Probleme im Umgang mit den ihnen anvertrauten Jugendlichen bewältigen zu können. In einigen Maßnahmen sind Sozialpädagogen darüber hinaus auch an der Ausbildungsplanung sowie an der Entwicklung von Ausbildungskonzeptionen beteiligt.

Insgesamt sind Sozialpädagogen in den Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher mit einem Aufgabenspektrum konfrontiert, das spezifische Anforderungen an ihre berufliche und persönliche Qualifikation stellt.

Durch die Einbindung ihrer Tätigkeit in den institutionellen und organisatorischen Rahmen einer Berufsausbildungseinrichtung stehen die Sozialpädagogen vor der Aufgabe, sich einerseits mit diesen institutsspezifischen Arbeits- und Umgangsformen und andererseits mit den Problemen der Jugendlichen auseinanderzusetzen zu müssen, um letztlich beides miteinander in Einklang zu bringen.

## 2 Sozialpädagogische Ausbildungseinrichtungen

Sozialpädagogische Ausbildungsgänge erfolgen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems von der Sekundarstufe II über die Fachhochschulen bis zur Universität.

**Fachschulen:** Zweijährige Ausbildung mit berufsqualifizierendem Abschluß (Erzieher). Der Abschluß berechtigt nicht in jedem Bundesland zum Studium an der Fachhochschule.

**Fachhochschulen:** 6semestriges Studium mit anschließendem oder integriertem einjährigem Berufspraktikum (Anerkennungsjahr). Die Abschlußprüfung führt zur Graduierung (Sozialpädagoge (grad.) bzw. Sozialarbeiter (grad.)). An den meisten Fachhochschulen wird in Kürze die Graduierung durch die Verleihung eines Diploms (FH) ersetzt werden. Der Abschluß berechtigt zum Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule.

**Gesamthochschulen:** Bieten zum Teil entweder Fachhochschulstudiengänge (Sozialwesen) oder integrierte Diplom-Studiengänge an (z. B. Gesamthochschule Kassel). Nach 7 Semestern wird dort der erste berufsqualifizierende Abschluß (Diplom mit Angabe der Fachrichtung) abgelegt. Der Abschluß berechtigt zum Weiterstudium in einem zweiten Studienabschnitt.

**Berufsakademien:** Dreijährige Ausbildung, die in vierteljährigem Wechsel zwischen Theorie- und Praxisblöcken erfolgt. Zulassungsvoraussetzung ist auf Abiturienten beschränkt. Der Abschluß ist einem berufsqualifizierenden Hochschulabschluß gleichwertig.

**Wissenschaftliche Hochschulen (Freie Universitäten, Pädagogische Hochschulen):** 8semestriger Diplom-Pädagogischer Studiengang mit Studienschwerpunkt Sozialpädagogik/Sozialarbeit [2].

Insgesamt kann festgestellt werden, daß es sich bei der Ausbildung im Berufsfeld Sozialpädagogik/Sozialarbeit nicht um einen spezifischen Ausbildungsgang an einer bestimmten Ausbildungsstätte handelt, sondern um ein heterogenes Angebot auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems.

Merkmale der Heterogenität liegen in

- unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen,
- unterschiedlichem Aufbau und inhaltlicher Strukturierung der Ausbildung,
- unterschiedlichen Theorie-Praxisbezügen,
- unterschiedlichem Niveau der Bildungsabschlüsse.

Schwerpunkt der folgenden Ausführungen ist die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte an Fachhochschulen und vergleichbaren Studiengängen in anderen Ausbildungseinrichtungen. Insgesamt werden hier im Vergleich zu anderen Ausbildungsstätten die meisten Studenten für dieses Berufsfeld ausgebildet.

## 3 Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte an Fachhochschulen

Durch die Umwandlung der Höheren Fachschulen in die Fachhochschulen 1971 hat sich die durchschnittliche Zahl der Studenten pro Fachhochschule innerhalb der ersten zwei bis drei Jahre nach der Umwandlung fast verdoppelt. Zur Zeit gibt es insgesamt 48 Fachhochschulen für Sozialpädagogik/Sozialarbeit, deren Aufnahmekapazität bei etwa 9000 Studenten im Jahr liegt.

1981 waren etwa 25000 Studenten an Fachhochschulen bzw. Fachbereichen für Sozialpädagogik und an Gesamthochschulen mit entsprechenden Studiengängen eingeschrieben [3].

### 3.1 Ausbildungsvoraussetzungen

An den Fachhochschulen gelten folgende Zulassungsvoraussetzungen:

- allgemeine Hochschulreife,
- fachgebundene Hochschulreife,
- Fachhochschulreife (Fachoberschule oder Fachschule für Sozialpädagogik mit dem Zeugnis über eine bestandene Abschlußprüfung),
- eine als der Fachhochschulreife gleichwertig anerkannte Vorbildung (z. B. Versetzung in die Klasse 13 eines Gymnasiums) [4].

Durch die Überführung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen für Sozialpädagogik/Sozialarbeit sind die bildungsmäßigen Zulassungsvoraussetzungen gestiegen. Berufspraktische Tätigkeiten vor Aufnahme der Ausbildung sind nur in bestimmten Fällen nachzuweisen (als Bestandteil der Fachoberschule, als fachpraktische Ergänzung einer anderen schulischen Vorbildung als der Fachoberschule einschlägiger Fachrichtung) [5]. Faktisch ist der Zugang zum Studium im Berufsfeld Sozialpädagogik/Sozialarbeit für Berufspraktiker kaum noch vorhanden und zum größten Teil Abiturienten vorbehalten.

Studenten der Fachhochschulen für Sozialpädagogik/Sozialarbeit werden damit zu einem Großteil aus Bevölkerungsschichten rekrutiert, die selbst keinen direkten Bezug zu den Zielgruppen sozialpädagogischer Arbeit haben und vor Aufnahme ihres Studiums meist keine Gelegenheit hatten, die spezifischen Lebensverhältnisse und Arbeitsbedingungen dieser Gruppen kennenzulernen.

Mit der Umwandlung der Höheren Fachschulen in Fachhochschulen war gleichzeitig eine Zunahme der „Verwissenschaftlichung“ der Ausbildung verbunden, die sich u. a. auch in dem gestiegenen wissenschaftlichen Niveau ausdrückt. Zulassungsvoraussetzungen und Anspruch der Wissenschaftlichkeit haben u. a. dazu geführt, daß Absolventen der Fachhochschulen für Sozialpädagogik weniger über praktische Berufserfahrungen als über theoretische Kenntnisse verfügen.

### 3.2 Theoretische Ausbildung

Das generelle Ausbildungsziel der Fachhochschulen wird in der „Herstellung einer wissenschaftlich fundierten Handlungskompetenz gesehen“ [6]. Das zentrale Problem dieser Ausbildungskonzeption liegt in einer geeigneten Verknüpfung der theoretischen mit der praktischen Ausbildung.

Die theoretische Ausbildung ist geprägt durch eine relativ umfangreiche Fächervielfalt:

Die Mehrzahl der Fachhochschulen benannte 7 bis 12 Pflichtfächer, die häufig durch Leistungsnachweise abgedeckt werden müssen. Das Fächerangebot einer Fachhochschule kann z. B. wie folgt dargestellt werden:

1. Methodik und Didaktik der Sozialpädagogik/Sozialarbeit
2. Psychologie
3. Soziologie
4. Politikwissenschaft einschließlich Sozialpolitik
5. Recht
6. Sozialmedizin einschließlich Psychopathologie
7. Medienpädagogik
8. Erziehungswissenschaft
9. Verwaltung und Organisation
10. Sozialphilosophie und Sozialethik
11. Heil- und Berufspädagogik [7]

Im Hauptstudium ist eine Spezialisierung möglich, so daß ein Teil dieser Fächer nach dem Grundstudium abgegeben werden

kann. Es werden an den einzelnen Fachhochschulen unterschiedliche Studienschwerpunkte angeboten, die hier nicht alle aufgezählt werden können, deshalb lediglich ein Beispiel (Bayern):

Studienschwerpunkte:

- a) Jugend- und Erwachsenenbildung
- b) Erziehung
- c) Jugend-, Familie-, Altenhilfe
- d) Resozialisierung/Rehabilitation
- e) Soziale Administration [8]

Da eine bundeseinheitliche Regelung der Studien- und Prüfungsordnungen nicht besteht, sind Fächerkanon und Studienschwerpunkte in den einzelnen Ländern verschieden. Aufgrund der größeren Autonomie der Fachhochschulen im Vergleich zu den ehemaligen Fachschulen, die Bestandteil des Sekundar-Schulwesens waren, variieren Studieninhalte und -schwerpunkte sogar von Fachhochschule zu Fachhochschule innerhalb eines Landes [9].

Die Vermittlung des theoretischen Grundlagenwissens (Fächerkanon) erfolgt in der Regel durch eine „isolierte Einführung in die Logik und Systematik“ der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin [10]. Der Anteil interdisziplinärer Lehrveranstaltungen im Grund- aber auch im Hauptstudium ist äußerst gering [11]. Das theoretische Wissen wird in der Regel nicht so vermittelt, daß es auf praktische Problemstellungen anwendbar wird und zur Handlungsfähigkeit in konkreten Praxisfeldern führt [12].

Die angebotenen Fächerkataloge und Studienschwerpunkte lassen insgesamt vermuten, daß die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte hauptsächlich auf die traditionellen Arbeitsfelder der Sozialarbeit wie der Jugend-, Sozial- und Gesundheitshilfe ausgerichtet ist. Die Arbeit in Einrichtungen der beruflichen Bildung bedeutet für Absolventen der Fachhochschulen ein weitgehend neues Tätigkeitsfeld, auf das sie in der Regel durch die angebotenen Fächerkataloge und Studienschwerpunkte nicht vorbereitet werden. Den Sozialpädagogen ohne praktische Erfahrungen im Beruf dürfte es daher vielfach schwerfallen, ihr theoretisches Wissen auf die in der Berufsausbildung benachteiligten Jugendlichen vorliegenden Probleme anzuwenden.

### 3.3 Die praktische Ausbildung

„Tragende Elemente des Praxisbezugs“ auf die die Fachhochschulen großen Wert legen [13], sind die in vielfältigen Formen durchgeführten Praktika:

**Block- und Vollzeitpraktikum:** Dauer: 4 bis 12 Wochen, in Ausnahmefällen auch bis zu 6 Monaten. Informationspraktikum, das in der Regel bis zum Ende des Grundstudiums abgeschlossen sein soll.

**Studienbegleitendes Praktikum:** Dauer: 5 Stunden bis einen Tag in der Woche über 2 Semester. Die Betreuung erfolgt sowohl durch Mitarbeiter der Fachhochschule als auch durch die jeweilige Praxisstätte. Als Alternative zu diesem Praktikum wird zum Teil auch ein Projektstudium angeboten.

**Langzeitpraktikum (Berufspraktikum/Anerkennungsjahr):** Dauer: 1 Jahr. In der sogenannten zweiphasigen Ausbildung wird es am Ende des Studiums zusammen mit einem abschließenden Kolloquium als Voraussetzung für die staatliche Anerkennung als Sozialpädagoge/Sozialarbeiter angeboten. In der sogenannten einphasigen Ausbildung wird das Praktikum in das Studium integriert, d. h. es wird entweder zeitlich ungeteilt oder auf zwei Semester mit zeitlichem Abstand während der Ausbildung angeboten. Vielfach werden die Praktika durch begleitende Seminare ergänzt [14].

In den Praktika sollen die konkreten, berufstypischen Arbeitsvollzüge kennen- und beherrschen gelernt, sowie die in der theoretischen Ausbildung erworbenen Kenntnisse in der Berufspraxis erprobt werden. Eine Verknüpfung der theoretischen und praktischen Ausbildung, die einen systematischen Bezug zwischen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, Handlungsentwür-

fen und der erfahrenen Praxis herstellen will, kann jedoch nur unter bestimmten Voraussetzungen gelingen [15]. Hierzu werden gerechnet:

- Zusammenarbeit der Fachhochschulen mit berufstätigen Sozialpädagogen,
- praxis- und problembezogene Vermittlung fachwissenschaftlicher Studieninhalte (wissenschaftliche Ausbildung der Dozenten und praktische Erfahrungen im Berufsfeld),
- Arbeitsformen in der Ausbildung sollten denen der Berufspraxis entsprechen,
- theoretische und praktische Ausbildung sollte inhaltlich und organisatorisch aufeinander bezogen sein [16].

Das Angebot an Praktika allein kann die Voraussetzungen eines praxisbezogenen Studiums noch nicht erfüllen.

Wie aus mehreren Untersuchungen hervorgeht, wird der enge Praxisbezug wissenschaftlicher Ausbildung, der als wichtige Voraussetzung für den Erwerb berufsrelevanter Handlungskompetenzen gilt, an vielen Fachhochschulen nicht realisiert:

- Fachhochschullehrer sind in der Regel Fachwissenschaftler der entsprechenden Basisdisziplinen und verfügen meist nicht über praktische Erfahrungen auf dem Gebiet der Sozialpädagogik. Dies bedeutet, daß eine praxisbezogene Vermittlung theoretischer Kenntnisse meist nicht erfolgen kann, da die Fachhochschullehrer oftmals nur unvollkommene Vorstellungen von den institutionellen Anforderungen und Handlungsbedingungen besitzen, denen der Sozialpädagoge/Sozialarbeiter in seinem Arbeitsbereich ausgesetzt ist [17].
- Eine systematische Vorbereitung, kontinuierliche Praxisanleitung und gründliche Auswertung der Praktika erfolgt in der Regel nicht, so daß „das Langzeitpraktikum statt zu einer Nahtstelle im beruflichen Sozialisationsprozeß zu einer Bruchstelle wird“ [18].
- Die „Praxisanleiter“ verfügen in der Regel weder über die fachliche Kompetenz noch über ausreichend Zeit, die Praktikanten zu betreuen [19], so daß die Studierenden während ihres Praktikums häufig weder von ihren Fachhochschullehrern noch von den „beteiligten Praktikern“ eine qualifizierte Praxisanleitung erhalten. Das heißt, daß auch die „Berufspraxis“ häufig nicht ausreichend in der Lage ist, ihren Ausbildungsauftrag zu erfüllen.
- Nach einer empirischen Untersuchung gab die Mehrheit der befragten Praktikanten an [20], nicht ausreichend auf die Praxis vorbereitet worden zu sein. Die Hälfte der Befragten war sogar der Meinung, daß sie in ihrem Studium keine Hinweise auf die spätere Berufspraxis erhält [21].

Insgesamt kann also trotz des Angebots praktischer Ausbildungsphasen nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, daß Sozialpädagogen ausreichende berufsrelevante Handlungskompetenzen erwerben. Hierfür sind an vielen Fachhochschulen die Voraussetzungen für eine notwendige Theorie-Praxis-Verknüpfung nicht gegeben.

Allerdings gehen die Meinungen darüber, ob Sozialpädagogen für die Berufspraxis ausreichend qualifiziert sind bzw. überhaupt praxisbezogen ausgebildet werden müssen, auseinander. Der deutsche Städtetag z. B. vertritt die Auffassung, daß die Ausbildung an den Notwendigkeiten der Praxis vorbeigehe. Den Ausbildungsstätten wird vorgehalten, „sie produzieren radikale Absolventen, deren hervorstechendes Kompetenzmerkmal lebensfremde Theorien sein“ [22]. Praxisadäquanz und Verwertbarkeit erworbener Qualifikationen bilden demnach die Grundlagen zur Beurteilung sozialpädagogischer Ausbildung.

Vertreter der sozialpädagogischen Ausbildungseinrichtungen sind dagegen der Ansicht, die Ausbildung müsse dazu befähigen, über die institutionalisierte Berufspraxis hinausgehende Lösungsansätze zur Bewältigung sozialer Problemlagen zu entwickeln. Hierfür seien innovative Ausbildungsformen und -inhalte mindestens ebenso entscheidend, wie eine den Erfordernissen der Berufspraxis angepaßte Ausbildung.



### 3.4 Prüfungen

Grundsätzlich können folgende Prüfungsarten unterschieden werden:

**Studienbegleitende Teilprüfungen:** Ihre Zahl schwankt, je nach Anzahl der angebotenen Fächer:

Form: Mündliche Prüfungen, Klausuren, Hausarbeiten.

**Zwischenprüfungen:** Werden am Ende des Grundstudiums (meist nach dem 3. Semester) durchgeführt und berechtigen zum Hauptstudium.

**Abschlußprüfung:** Erfolgt in der zweiphasigen Ausbildung nach dem 6. Semester; in der einphasigen Ausbildung nach dem 8. Semester.

Form: Klausuren und mündliche Prüfungen in bis zu 6 Prüfungsfächern [23].

Durch die Kulturhoheit der Länder differieren die in den einzelnen Bundesländern erlassenen Prüfungsordnungen teilweise erheblich.

### 3.5 Zusammenfassung wesentlicher Merkmale sozialpädagogischer Studiengänge

Die Ausbildung sozialpädagogischer Fachkräfte an den Fachhochschulen läßt sich aufgrund der hier einbezogenen Untersuchungen wie folgt charakterisieren:

- steigende bildungsmäßige Zulassungsvoraussetzungen (fast ausschließlich Abitur und Fachhochschulreife), abnehmende Bedeutung praktischer Berufserfahrung als Voraussetzung zum Studium.
- „Verwissenschaftlichung“ der Ausbildung. Der Anteil der theoretischen Ausbildung im Vergleich zur praktischen hat zugenommen.
- Fächervielfalt, isolierte Einführung in die Logik und Systematik wissenschaftlicher Disziplinen.
- Mangelnder Praxisbezug der theoretischen Ausbildung.

Die zur Zeit bestehenden Ausbildungsbedingungen lassen vermuten, daß Absolventen der Fachhochschulen für Sozialpädagogik bei der Einmündung in das Tätigkeitsfeld der beruflichen Bildung Schwierigkeiten haben können,

- betriebsspezifische Arbeits- und Umgangsformen zu entwickeln,
- das erlernte theoretische Wissen,
- sowie die im Praktikum erworbenen Handlungskompetenzen auf die konkreten Bedingungen der Berufsausbildung anzuwenden.

### 4 Schlußbetrachtung

Ob die Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften, wie sie an den Fachhochschulen und Gesamthochschulen strukturiert ist, für die berufliche Praxis im allgemeinen und für den Einsatz im Rahmen der beruflichen Bildung im besonderen ausreichend qualifiziert, läßt sich vor dem Hintergrund der gegenwärtig zur Verfügung stehenden Informationen nicht abschließend beurteilen. Fest steht, daß unabhängig von den ausbildungsbedingten Schwierigkeiten bei der Berufseinmündung sozialpädagogischer Fachkräfte, die Zahl der Erwerbstätigen im Berufsfeld Sozialpädagogik/Sozialarbeit sich in den letzten 30 Jahren nahezu vervierfacht hat und derzeit etwa bei 260000 liegt [24]. Im Bereich der Jugendbildungsarbeit wurden innerhalb der vergangenen 10 Jahre Zuwachsraten von 46 Prozent bis 180 Prozent beobachtet [25]. Insgesamt wird auch weiterhin mit einer Expansion gerechnet, da Umfang und Bedeutung sozialer Dienstleistungen langfristig steigen werden. Das Feld sozialpädagogischer Arbeit dehnt sich zudem auch auf neue Bereiche aus; so hält z. B. Reichel es für notwendig, „das duale System der beruflichen Bildung durch Angebote der Jugendhilfe

zu ergänzen, um benachteiligten Jugendlichen den Zugang zur Berufs- und Arbeitswelt zu eröffnen“ [26].

Die Expansion des Umfangs und der Bedeutung sozialer Arbeit war gleichzeitig mit einer zunehmenden Professionalisierung verbunden. In den Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher zeigt sich diese Tendenz in der Übertragung von Aufgaben zur Bewältigung sozialer Problemlagen in der Ausbildung auf sozialpädagogische Fachkräfte. Wie Erfahrungen zeigen, kann dies zu einer Aufgabenteilung zwischen Sozialpädagogen und Ausbildern in der Weise führen, daß sich erstere hauptsächlich für die sozialen Probleme der Jugendlichen und letztere für die Ausbildung fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse verantwortlich fühlen. Diese Aufgabenteilung birgt die Gefahr von Kooperationsproblemen und Spannungen zwischen Ausbildern und Sozialpädagogen sowie von Schwierigkeiten, Sozialpädagogen überhaupt in den Ausbildungsprozeß zu integrieren.

Probleme dieser Art sind demnach nicht ausschließlich auf eine unzureichende Vorbereitung in der Ausbildung auf die Praxis der beruflichen Bildung zurückzuführen, sondern auch auf die Bedingungen des Einsatzes von Sozialpädagogen in der Berufsausbildung.

Auch ist festzustellen, daß die zunehmende Professionalisierung die Entwicklung neuer, der Situation angepaßter Konzepte im Sinne einer sozialpädagogisch orientierten Ausbildung erschwert.

Um die ausbildungsbedingten Schwierigkeiten der Sozialpädagogen, wie sie sich bei ihrem Einsatz im Bereich der beruflichen Bildung ansatzweise zeigten, möglichst gering zu halten, sollten folgende Gesichtspunkte besondere Berücksichtigung finden:

- verbesserte Zugangsmöglichkeiten zu den Fachhochschulen für Sozialpädagogik für Berufspraktiker,
- Aufnahme von Lehrveranstaltungen in die theoretische Ausbildung mit Inhalten der Berufsbildungspraxis, sowie problembezogene Vermittlung dieser Inhalte,
- Einsatz von Dozenten mit praktischer Erfahrung in der beruflichen Bildung,
- Praktikumsangebote in Einrichtungen der beruflichen Bildung.

Gemeinsame Ausbildungsbemühungen der Ausbildungs- und Berufspraxis könnten vielleicht dazu beitragen, daß Bereiche der beruflichen Bildung langfristig sinnvolle Einsatzmöglichkeiten für Sozialpädagogen werden könnten.

### Anmerkungen

- [1] Vgl. Bobzien, M. u. a.: Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für benachteiligte Jugendliche. Konzepte und erste Erfahrungen aus Modellversuchen. Modellversuche zur beruflichen Bildung, Heft 7, Berlin 1981.
- [2] Vgl. Pfaffenberger, H.: Zur Situation von Ausbildungsstätten. In: Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. München 1981, S. 89–120.
- [3] Vgl. Projektgruppe Soziale Berufe: Strukturen der sozialen Arbeit und Konsequenzen für die Ausbildung. Empfehlungen. In: Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. München 1981, S. 61.
- [4] Vgl. Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Sozialpädagoge (grad.), Sozialarbeiter (grad.). Blätter zur Berufskunde, Bd. 2, 1978, S. 23.
- [5] a.a.O.; S. 23.
- [6] Projektgruppe Soziale Berufe, S. 39.
- [7] Bundesanstalt für Arbeit, S. 26.
- [8] a.a.O.; S. 28.
- [9] a.a.O.; S. 26.
- [10] Leube, K.: Praxisbezüge in der Ausbildung. In: Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation, München 1981, S. 133.
- [11] a.a.O.; S. 135.
- [12] ÖTV: Vorstellungen der Gewerkschaft ÖTV zur Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte, 1982, S. 8.
- [13] Leube, S. 135.
- [14] Vgl. Bundesanstalt für Arbeit, S. 29 u. 30.
- [15] Vgl. Leube, S. 136.
- [16] a.a.O.; S. 120–143.



- [17] Vgl. Laimer, M.: Neue Praxis auch an Fachhochschulen? Versuch der Entwicklung eines Curriculums zur Ausbildung von Sozialarbeitern. In: *Neue Praxis*, Heft 2, 1979; Leube, S. 132.
- [18] Krautz, H. u. a.: Ausbildung und Fortbildung für Fachkräfte in der Jugendhilfe. Situation — Entwicklungen — Tendenzen. Materialien zum 4. Jugendbericht, München 1979.
- [19] a.a.O.: Leube, S. 120—144.
- [20] Kreutz, u. a.
- [21] Vgl. Leube, S. 133.
- [22] Koch, R. u. a.: Zur Einführung. In: *Sozialarbeit: Professionalisierung und Arbeitsmarkt*, München 1981, S. 9. Wagner, A.: Zum Praxisbezug der Sozialarbeiterausbildung in der Schweiz. In: *Soziale Arbeit*, Heft 3, 1982, S. 105.
- [23] Vgl. Bundesanstalt für Arbeit, S. 31.
- [24] Vgl. Kaiser, M.: Der Arbeitsmarkt für soziale Berufe. In: *Sozialarbeit. Professionalisierung und Arbeitsmarkt*, München 1981, S. 23.
- [25] Vgl. Petzold, H.-J. und Speichert, H.: *Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe*. Reinbek 1981, S. 349.
- [26] Reichei, I.: Thesen zur Zukunft der Sozialarbeit. In: *Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation*, München 1981, S. 19.

Wilfried Fulda / Ellen Schulz / Michael Selk

## Geschlechtsspezifische Probleme von Mädchen bei der Wahl eines gewerblich-technischen Berufes [1]

Neben den vielfältigen gesellschaftlichen Problemen, die im Zusammenhang mit der Berufswahl stehen, wie z. B. die Beziehung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, sind mit der Berufswahl vor allem eine Reihe von individuellen Problemen allgemeiner Art verbunden, die allerdings ihrerseits als gesellschaftlich vermittelt gesehen werden müssen. Diese bestehen im wesentlichen darin, daß eigene Fähigkeiten mit persönlichen Bedürfnissen vereinbart werden sollen, daß die Wahl eines Berufes, die für viele zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Leben erfolgt, eine relativ dauerhafte Berufslaufbahn fundieren soll, und daß allgemeine Lebensperspektiven mit beruflichen Erwartungen in Einklang gebracht werden sollen.

### Allgemeine und geschlechtsspezifische Probleme der Berufswahl

Diese allgemeinen Probleme der Berufswahl stellen sich für Frauen in besonderer Weise und Intensität dar. Belegen läßt sich das u. a. damit, daß sich Frauen bei ihrer Berufswahl auf ein sehr viel kleineres Spektrum der möglichen Berufsalternativen konzentrieren müssen als Männer. Zum anderen sind berufstätige Frauen — trotz formal gleicher Qualifikationen — auffallend häufiger in niedrigeren Berufspositionen anzutreffen. Beide Erscheinungen können zwar über den Prozeß der Berufswahl miteinander verknüpft sein, indem beispielsweise die Beschränkung auf wenige Berufe bei der Berufswahl von Frauen einhergeht mit niedrigen beruflichen Positionen. Doch ist diese Verknüpfung nicht zwingend, da selbst bei gleichen Berufen eine geschlechtsspezifische Hierarchie deutlich erkennbar ist [2]. Gleichwohl sind beide Erscheinungen auf einen Ursachenzusammenhang rückführbar, nämlich auf das unterschiedliche Verhältnis von Frauen und Männern zu ihrer Berufs- und Geschlechtsrolle.

Während bei Männern aufgrund der in modernen Industriegesellschaften faktisch vorhandenen Arbeitsteilung Berufs- und Geschlechtsrolle nahezu identisch sind — Beruf und Berufstätigkeit sind Hauptperspektive des gesamten Lebens, und zwar nicht nur für sich selbst, sondern gelten auch als Voraussetzung zur Familiengründung — bestehen bei Frauen zwischen Berufs- und Geschlechtsrolle deutliche Diskrepanzen, welche faktisch bis zur völligen Unvereinbarkeit von Berufstätigkeit und Familienarbeit gehen können, etwa beim Vorhandensein mehrerer kleiner Kinder. In dieser Diskrepanz zwischen Berufs- und Geschlechtsrolle ist das Hauptproblem zusehen, dem Mädchen bei ihrer Berufswahl ausgesetzt sind. Um diese These genauer zu überprüfen, müssen zwei in diesem Zusammenhang wesentliche Fragen beantwortet werden:

- Auf welche Art und Weise unterscheiden sich beide Rollenmuster, d. h. welche Elemente sind in dem Muster der Berufsrolle enthalten, die Elementen des Musters der weiblichen Geschlechtsrolle widersprechen und somit Konflikte erzeugen?
- Wie werden die normativen Geschlechtsrollen-Orientierungen gestützt, d. h. welche internen und externen Zwänge sind für die Aufrechterhaltung inkompatibler Elemente in beiden Rollenmustern verantwortlich?

Die Antwort auf die erste Frage kann mit dem Stichwort des **Nebeneinander von Berufsorientierung und Familienorientierung** bei Frauen eingeleitet werden.

Elemente, die mit der Orientierung auf Beruf generell in Verbindung gebracht werden, sind im einzelnen:

1. Leistung im universellen Rahmen, die Leistung ist nicht auf bestimmte Personen hin orientiert, sondern auf die Erfüllung von Funktionen ausgerichtet;
2. instrumentelles Handeln, das Handeln orientiert sich an Zweck-Mittel-Relationen;
3. Objektivität, d. h. Bewertung von Situationen und Verhalten bzw. Verhaltenskontrolle sind weitgehend unabhängig von persönlichen Beziehungen;
4. Risikofreudigkeit;
5. Durchsetzungsvermögen [3].

Elemente, die mit der Orientierung auf Familie generell in Verbindung gebracht werden, sind:

- a) Leistung im partikularistischen Rahmen, Leistung ist auf bestimmte Personen orientiert, nicht auf Funktionen;
- b) Sozialorientierung, Zentrierung des Handelns auf soziale Beziehung;
- c) Expressivität, d. h. Ausrichtung des Handelns auf emotionalen Ausgleich innerhalb von Gruppen, im engeren Sinne der Familie;
- d) Sensibilität.

Der Vergleich beider Muster macht deutlich, daß die Elemente der Berufsorientierung weitgehend mit männlichen Geschlechtsrollenstereotypen identisch sind, und daß die Elemente der Familienorientierung im wesentlichen weiblichen Geschlechtsrollenstereotypen entsprechen.

Der Konflikt zwischen beiden Rollenmustern bei Frauen ist offenkundig. Während für Männer eine weitgehende Identität zwischen Berufs- und Geschlechtsrolle besteht, sind für Frauen Geschlechts- und Berufsrolle nur unter eingeschränkten Bedin-

gungen vereinbar. Sie sind in bezug auf die Berufswahl darin zu sehen, daß von Mädchen vorrangig Berufe favorisiert werden, die nicht oder nur geringfügig in Widerspruch zu den Mustern der weiblichen Geschlechtsrolle stehen, somit also Berufe gewählt werden, die als „weiblich“ gelten oder „Weiblichkeit“ symbolisieren. Das erklärt, warum Mädchen sich bei ihrer Berufswahl auf relativ wenige sogenannte frauentypische Berufe beschränken. Ein möglicher Einwand, daß dieses an Geschlechterstereotypen orientierte Verhalten heute nur noch in Ausnahmefällen zuträfe, berücksichtigt einerseits nicht hinreichend die faktischen Abläufe von Berufswahlprozessen bei Mädchen und erkennt andererseits die auffällige Konstanz von Geschlechterstereotypen. Diese Konstanz führt unmittelbar zu der Beantwortung der zweiten Frage, welche internen und externen Zwänge zur Aufrechterhaltung existierender Stereotype führen.

Zwei soziale Prozesse haben bei dieser Aufrechterhaltung eine wesentliche Bedeutung: der Prozeß der Sozialisation und der Prozeß der sozialen Kontrolle. Mit Sozialisation ist hier der Prozeß der Internalisierung grundlegender Werte, Normen und Orientierungen während der Phase des Aufwachsens von Kindern bis hin zur Adoleszenz gemeint. Der Prozeß der sozialen Kontrolle bezeichnet die permanent vollzogenen Überprüfungen der Erfüllung gesellschaftlich erwünschter Normen und Rollenmuster, die durch soziale Bezugsgruppen bzw. Personen im Alltagshandeln stattfinden.

Ohne auf die Mechanismen dieser Prozesse näher einzugehen ist festzuhalten, daß im Prozeß der Sozialisation vor allem interne Verhaltenskontrollen aufgebaut werden, im Prozeß der sozialen Kontrolle auf das Individuum externe Instanzen verhaltensbeeinflussend wirken. Beide Prozesse finden jeweils vor dem Hintergrund sozialer Standards statt – im konkreten Fall: herrschender Geschlechterstereotype. Die zweite Frage kann also dahingehend beantwortet werden, daß die Stützung der Rollenmuster durch die beiden beschriebenen Prozesse sowohl innerhalb des Individuums – als interner Zwang – abläuft, als auch außerhalb des Individuums – als externer Zwang – besteht.

Auf eine kurze Aussage gebracht, liegen die Probleme bei der Berufswahl von Mädchen zum einen in der tendenziellen Unvereinbarkeit von Berufs- und Geschlechtsrolle und zum anderen in den internen und externen Zwängen, die beim Abweichen von der Geschlechtsrolle für die Mädchen erfahrbar werden. Diese grundsätzlichen mit der Berufswahl von Mädchen verbundenen Probleme treten um so schärfer hervor, je weiter faktisches Handeln der Mädchen von gesellschaftlichen Stereotypen abweicht. Das ist in besonderem Maße der Fall bei der Wahl eines gewerblich-technischen Berufes, der als frauenuntypisch gilt.

Im Rahmen des Modellversuchs „Mädchen in gewerblich-technischen Berufen, Hamburg“, hat die wissenschaftliche Begleitung vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen ihre empirischen Untersuchungen durchgeführt. Darüber und über ausgewählte Ergebnisse wird im folgenden berichtet.

#### **Erfassung geschlechtsspezifischer Probleme der Berufswahl im Modellversuch**

Um die geschlechtsspezifischen Probleme von Mädchen bei der Wahl eines gewerblich-technischen Berufes empirisch zu erfassen, wurden erstens Vergleiche innerhalb der Modellversuchsgruppen zwischen Jungen und Mädchen angestellt und zweitens ein Vergleich mit Mädchengruppen aus verschiedenen Berufen vorgenommen, die zu den sogenannten traditionellen Frauenberufen gehören. Die Jungen und Mädchen der Berufe Maschinenschlossler/innen und Dreher/innen werden von uns als **Experimentalsgruppe** angesehen. Als Vergleichsgruppen wurden Jugendliche derselben Ausbildungsjahrgänge in den Berufen Versicherungskaufleute, Friseur, Schuhverkäuferinnen, Technische Zeichner/innen und Arzthelferinnen befragt. Neben der Untersuchung in Hamburg wurden Teile unseres Fragebogens noch einer Reihe von Auszubildenden in anderen Modellversuchsorten vorgelegt.

Die Auswahl der Vergleichsgruppen erfolgte nach einem nicht zufallsgesteuerten, bewußten Verfahren im Sinne einer typischen

Auswahl nach traditionell von Frauen oder Männern besetzten Berufen aus dem technischen, kaufmännischen und Dienstleistungsbereich. Insgesamt nahmen an der Untersuchung 558 Jugendliche (414 Mädchen, 144 Jungen) teil. Als Erhebungsinstrumente zur Erfassung der beruflichen Wertorientierungen, der Zukunftsorientierungen und der sozialen Einflußstrukturen wurden zwei Fragebögen eingesetzt, die den Auszubildenden in dem Zeitraum zwischen 1978 und 1981 jeweils zu Beginn der Ausbildung und nach Ablauf des ersten Ausbildungsjahres vorgelegt wurden.

Als eine wichtige Variable, die die Berufswahl des Individuums beeinflusst, wurde von der Forschungsgruppe die jeweilige berufliche Wertorientierung der Jugendlichen angesehen.

In Anlehnung an Rosenberg und Lange wurden eine Reihe von Items entwickelt [4], die verschiedene berufliche Wertorientierungen repräsentieren. Nach einer faktorenanalytischen Überprüfung konnten vier Dimensionen beruflicher Wertorientierungen gewonnen werden, die insgesamt durch 15 Items repräsentiert werden. Diese Dimensionen sind im einzelnen:

#### **Sicherheits- und Ordnungsorientierung**

Diese Dimension enthält Aussagen über Sicherheit des Arbeitsplatzes, Überschaubarkeit der Anforderungen innerhalb des Berufes und möglichst genaue Regelung der Arbeitszeit und der Arbeitsabläufe.

#### **Individuelle Nutzenorientierung**

Diese Dimension enthält Aussagen über die soziale Wertschätzung des Berufes, Einkommenshöhe und Aufstiegsmöglichkeiten in höhere Positionen.

#### **Aufstiegsorientierung**

Mit dieser Dimension sind Aussagen verbunden, die alle den Aspekt der Überordnung beruflicher Perspektiven über andere Lebensperspektiven enthalten. Generelles Muster dieser Wertorientierung ist, für den beruflichen Erfolg eine Reihe von Opfern zu bringen und diesen Erfolg höher einzustufen als andere Werte.

#### **Sozialorientierung**

Das Bedeutungsmuster dieser Wertorientierung besteht grundsätzlich darin, daß Beruf und berufliche Tätigkeit nicht unmittelbar in Zusammenhang mit der Verwirklichung einer individuellen Lebensperspektive gesehen wird, sondern eher die gesellschaftliche Funktion und der Nutzen für andere im Vordergrund steht.

#### **Erste Ergebnisse der**

#### **empirischen Untersuchung im Modellversuch**

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, daß die berufliche Werthaltung „Sicherheits- und Ordnungsorientierung“ bei allen Jugendlichen der Stichprobe – unabhängig von Beruf und Geschlecht – eine herausragende Rolle spielt. Die Mädchen in sogenannten Männerberufen haben ebenso eine hohe Sicherheits- und Ordnungsorientierung wie ihre männlichen Kollegen, aber auch wie die Mädchen, die Arzthelferin, Verkäuferin oder Friseurin lernen.

Bei den anderen beruflichen Wertorientierungen „individueller Nutzen“, „Aufstiegsorientierung“ und „Sozialorientierung“ ist das Bild differenzierter. Die Mädchen der Modellversuchsgruppe unterscheiden sich hier deutlich von ihren männlichen Kollegen. Die Jungen haben eine erheblich höhere Orientierung am individuellen Nutzen und am beruflichen Aufstieg.

Damit weisen sie berufliche Wertorientierungen auf, die offenbar typischerweise mit der Wahl technischer Berufe einhergehen. So stellte Lange bei einer Untersuchung von 738 Auszubildenden fest, daß mit der Wahl eines technischen Berufes „ein relativ hohes berufliches Aufstiegsstreben, verbunden mit einer Orientierung an Sicherheit und Ordnung sowie Werten des individuellen Nutzens ...“ verbunden sind [5]. Diese aufgeführten Werte sind offenbar für die Mädchen in sogenannten Männerberufen von untergeordneter Bedeutung.

Diese Ergebnisse weisen auf mehrere Probleme hin, denen die Mädchen ausgesetzt sind. Offensichtlich sind die Motive ihrer Berufswahl wenig abgesichert durch die für diese Berufe typischen Wertorientierungen, was möglicherweise zur Folge hat, daß diese latente Diskrepanz während der Ausbildung manifest wird und die Identifikation mit dem Beruf, die bei den Jungen u. a. über die Akzeptanz der erwähnten Wertmuster ermöglicht wird, bei den Mädchen nachläßt. Die unterschiedliche Abbruchquote im Hamburger Modellversuch (etwa 25% der Mädchen und nur 5% der Jungen haben bislang die Ausbildung abgebrochen) stützt diese Schlußfolgerung.

Ein weiteres Problem im Hinblick auf die beruflichen Wertorientierungen der Mädchen ist in dem Widerspruch zwischen der hohen Akzeptanz von Sicherheits- und Ordnungsorientierung und faktischer Risikobereitschaft durch die Berufswahl selbst zu sehen. Dieser Widerspruch kann besonders bei der Suche nach einem Arbeitsplatz zum Problem werden. Dann nämlich, wenn die Mädchen nicht schnell zu einem Erfolg kommen, wird möglicherweise auf Substitute zurückgegriffen, die zwar Sicherheit und Ordnung eher garantieren, aber nicht unbedingt als ausbildungsadäquate Beschäftigung angesehen werden können.

Als wesentlich unproblematischer kann dagegen die hohe Sicherheits- und Ordnungsorientierung der männlichen Maschinenschlosser und Dreher sowie der Mädchen in typischen Frauenberufen angesehen werden. Hierbei sind Wertmuster und faktisches Handeln weitgehend kongruent, da die Berufswahl keine besondere Risikobereitschaft erkennen läßt, sondern eher als der „normale“ Beginn von geschlechtstypischen Berufskarrieren angesehen werden kann.

Ein weiteres Problem der Mädchen der Modellversuchsgruppe läßt sich darin erkennen, daß der Stellenwert des Lebensbereiches Beruf und berufliche Tätigkeit für die Mädchen in sogenannten Männerberufen deutlich höher ist, als für die Mädchen aller Vergleichsgruppen – also Arzthelferinnen, Verkäuferinnen usw. Die Behauptung „Für Männer ist eine gute Berufsausbildung letztlich doch immer noch wichtiger als für Frauen“ lehnten 93 Prozent der Mädchen in der Modellversuchsgruppe vollständig ab, die Mädchen in den Vergleichsgruppen jedoch nur zu 66 bis 71 Prozent.

Das Ergebnis zeigt mit einiger Deutlichkeit, daß die Mädchen in sogenannten Männerberufen mit der Perspektive auf Beruf und Berufstätigkeit stärker jene Elemente, die der männlichen Geschlechtsrolle zugeschrieben werden, in ihren Rollenhaushalt integrieren, als die Mädchen in sogenannten Frauenberufen.

Im einzelnen wird das noch deutlicher durch die Ergebnisse über die jeweilige Bedeutung von Berufs- oder Familienorientierung der befragten Jugendlichen.

Neben den beruflichen Wertorientierungen spielen die **Zukunftsorientierungen** des einzelnen eine bedeutsame Rolle bei der Wahl eines Berufes, und zwar in der Weise, daß eine jetzt zu treffende Entscheidung (Wahl des Berufes) unter Einschluß der Antizipation persönlicher Zukunftsvorstellungen getroffen wird. Die Dimension Zukunftsorientierung enthält – wie in den theoretischen Vorbemerkungen schon erläutert – zwei unterscheidbare Perspektiven – die Berufsorientierung und die Familienorientierung. Nun wird sich für den einzelnen die Frage nach einer bestimmten Orientierung nur in wenigen Fällen im Sinne eines „Entweder-Oder“ beantworten lassen, sondern es werden Elemente aus beiden Orientierungsmustern existieren, die dem Individuum eine identitätsbewahrende, aber dennoch flexible Lebensplanung gestatten.

Vor diesem Hintergrund wurde für die Untersuchung die Dimension Zukunftsorientierung durch eine Reihe von Items operationalisiert, die sowohl die Berufsorientierung und Familienorientierung abdecken, als auch ein Muster repräsentieren, welches Elemente aus beiden enthält. Durch die Gesamtzahl der Items ließen sich dadurch drei Formen der Zukunftsorientierung gewinnen: traditionell, konventionell und postkonventionell/

progressiv. Hierbei bedeutet Traditionelle Orientierung die Antizipation eines Verhaltensmusters, das in dieser Ausschließlichkeit an Bedeutung verliert: Die Frau ist im Hause tätig und widmet sich der Haushaltsführung und der Erziehung der Kinder. Der Mann ist berufstätig und „ernährt“ Frau und Kinder. Mit Konventioneller Orientierung wird ein gegenwärtig häufig anzutreffendes Verhaltensmuster erfaßt. Sowohl Frauen als auch Männer sind hier berufstätig, allerdings mit unterschiedlichen Akzentsetzungen. Für die Männer gilt Berufstätigkeit als generelle Lebensperspektive, für Frauen hat Berufstätigkeit subsidiären Charakter gegenüber Aufgaben in der Familie. Die Postkonventionelle/Progressive Orientierung beschreibt ein Verhaltensmuster, welches für Frauen Dominanz von Berufstätigkeit vor Aufgabenwahrnehmung in der Familie – oder zumindest völlige Gleichrangigkeit beider Bereiche – bedeutet. Das komplementäre Muster bei Männern wäre damit ebenfalls die völlige Gleichrangigkeit der Aufgabenwahrnehmung in Beruf und Familie.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, daß die Mädchen der Modellversuchsgruppe die traditionelle Orientierung im Verhältnis zu allen Vergleichsgruppen am deutlichsten ablehnten. So stimmten der Aussage „Ein schönes Heim und ein harmonisches Familienleben ist für mich später das Wichtigste“ nur 37 Prozent der Maschinenschlosserinnen und Dreherinnen zu, die Friseurinnen, Arzthelferinnen und Verkäuferinnen hingegen zu 80 Prozent. Auch die konventionelle Orientierung wurde von den Mädchen der Modellversuchsgruppe am meisten abgelehnt. Das Drei-Phasen-Modell (Berufsausbildung und Berufstätigkeit, Heirat und Erziehung der Kinder, Wiedereintritt in den Beruf, sobald die Kinder größer sind) wurde von ihnen am wenigsten akzeptiert. Auch wurde der subsidiäre Charakter von Berufstätigkeit der Frauen gegenüber Männern von den Maschinenschlosserinnen und Dreherinnen zurückgewiesen. Die Aussage „Der Mann sollte in seinem Beruf mehr verdienen als die Frau“ wurde am stärksten von den Mädchen der Modellversuchsgruppe abgelehnt. Die Distanz der Mädchen der Modellversuchsgruppe zur traditionellen und konventionellen Orientierung geht einher mit einer Aufgeschlossenheit gegenüber der postkonventionellen/progressiven Orientierung. So stimmten sie den Aussagen „Ich glaube, daß mir mein Beruf einmal mehr bedeuten wird als eine Ehe“ oder „Ich möchte nicht heiraten“ stärker zu als alle Vergleichsgruppen.

Diese Art der Zukunftsorientierungen der Maschinenschlosserinnen und Dreherinnen sind zwar im Einklang mit der ebenfalls unkonventionellen Berufswahl, sie sind möglicherweise sogar die Basis der Entscheidung für einen gewerblich-technischen Beruf gewesen, werden aber vermutlich bei dem Versuch der Einlösung im weiteren Leben für die Mädchen Probleme aufwerfen. Diese Probleme sind vor allem darin zu sehen, daß die subjektiven Lebensentwürfe der Mädchen von Bezugspersonen und/oder sozialen Bezugsgruppen nicht oder nur unvollständig geteilt werden. Einen ersten Hinweis darauf geben die Zukunftsorientierungen der männlichen Auszubildenden in der Modellversuchsgruppe. Die Maschinenschlosser und Dreher haben eine deutlich konventionelle Zukunftsorientierung mit traditionellen Elementen.

Einen weiteren Hinweis auf diese Probleme gibt die Analyse der sozialen Einflußfaktoren während des Berufswahlprozesses der Mädchen. Diese sozialen Einflußfaktoren wurden in der Untersuchung durch eine Reihe von Fragen operationalisiert, die einerseits den Einfluß des näheren sozialen Umfeldes auf die Berufswahl betreffen und andererseits die Bewertung der Berufsentscheidung durch das nähere soziale Umfeld erfaßt.

Mit einer Ausnahme haben alle untersuchten Berufsgruppen ihre Berufswahl weitgehend in Übereinstimmung mit ihren sozialen Bezugsgruppen (z. B. Eltern, Freunde/Bekannte, Verwandte) getroffen. Die Ausnahme stellen die Maschinenschlosserinnen und Dreherinnen dar. Auf die Frage, wer sie hauptsächlich bei ihrer Berufswahl beraten habe, gaben 71 Prozent der Maschinenschlosserinnen und Dreherinnen die Berufsbera-

tung an, aber nur 15 Prozent das Elternhaus. Bei den Arzthelferinnen beispielsweise – also einem typischen Frauenberuf – gaben nur 29 Prozent die Berufsberatung an, aber 43 Prozent das Elternhaus.

Das macht deutlich, wie gering der Einfluß der Familie, als wichtige Primärgruppe der Jugendlichen, auf die Entscheidung für einen gewerblich-technischen Beruf zu veranschlagen ist. Zwar kann umgekehrt nicht direkt geschlossen werden, daß die Eltern gegen die Berufswahl waren, doch ist anzunehmen, daß mangelnde Beratung durch das Elternhaus auch mangelnde Unterstützung bedeutet.

Noch offenkundiger wird die Reserve gegenüber der Berufswahl, wenn die Bewertung des näheren sozialen Umfeldes mit in die Analyse einbezogen wird. Die Frage, ob es jemanden gibt, der sie für den begonnenen Beruf als nicht geeignet ansieht, beantworteten die Maschinenschlosserinnen und Dreherinnen zu 48 Prozent mit „ja“, die Friseurinnen hingegen zu 8 Prozent und die Arzthelferinnen nur zu 4 Prozent. Diese kritische Einschätzung gegenüber der Eignung wurde vor allem aus dem näheren sozialen Umfeld geäußert (z. B. Eltern, Freunde, Freundinnen) und nicht so sehr von Experten aus dem Beruf oder von professionellen Berufsberatern. Die Ergebnisse über die Bewertung des näheren sozialen Umfeldes im Hinblick auf die Berufswahl von Mädchen in sogenannten Männerberufen geben keinerlei Hinweise darauf, daß die Entscheidung besonders unterstützt und damit auch innerhalb der sozialen Beziehungen der Mädchen abgesichert wurde.

Die durch die beschriebenen externen Zwänge erzeugte Unsicherheit kann sicherlich als eines der Hauptprobleme angesehen

werden. Diese teilweise negative Bewertung der Berufswahl bezieht sich vermutlich nicht so sehr konkret auf den gewählten Beruf. Darüber bestehen in dem sozialen Umfeld der Mädchen ohnehin nur sehr vage Vorstellungen. Sondern die partielle Abweichung von der Geschlechtsrolle wird negativ bewertet. Das kann zur Folge haben, daß Erfolg und Mißerfolg während der Ausbildung gleichermaßen negativ bewertet werden, indem bei Erfolg der Vorwurf der „Vermännlichung“, bei Mißerfolg der Vorwurf einer – gegen alle Ratschläge erfolgten – falschen Berufswahl unterbreitet wird.

#### Anmerkungen

- [1] Die Autoren begleiten den Modellversuch zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen in Hamburg. Dieser Modellversuch ist Teil des BMBW-Modellversuchsprogramms, das an 21 Standorten in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt und vom Bundesinstitut für Berufsbildung koordiniert und evaluiert wird. Weitere Ergebnisse der Modellversuche sind enthalten in: Alt, Ch. u. a.: Werkstattberichte aus den Modellversuchen zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen, Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Modellversuche zur beruflichen Bildung, Berlin 1982, Heft 10.
- [2] Back-Gernsheim, E.: Der Geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Frankfurt/Main 1976, S. 13 ff.
- [3] Schenk, H.: Geschlechterrollenwandel und Sexismus. Weinheim und Basel 1979, S. 110 f.
- [4] Rosenberg, M.: Occupations and Values, Glencoe 1957; Lange, E. und Bischges, G.: Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/Main 1975.
- [5] Lange, S. 189.

Renate Schulz-Messing

## Berufswahlvorbereitung von Behinderten in der Sonderschule – Ein vernachlässigter Bereich?

Die Orientierung auf ein späteres Berufsleben und erste praktische Erfahrungen mit der Arbeitswelt schon während der Schulzeit sind wichtige Hilfen auf dem Wege zum Beruf. Dies trifft besonders für behinderte Jugendliche zu. Im Rahmen des BIBB-Forschungsprojekts „Berufliche Bildung Behinderter“ gilt ein besonderes Interesse empirischen Untersuchungen und konzeptionellen Vorstellungen zur Berufswahlvorbereitung Behinderter in der Sonderschule.

- In welchem Umfang und in welcher Form werden berufspraktische Erfahrungen im Bereich Arbeitslehre an den verschiedenen Sondernstypen vermittelt und wie groß ist deren Einfluß auf den realen Einstieg ins Berufsleben?
- Welche praktische Bedeutung könnten neuere Konzeptionen des Unterrichts an Sonderschulen für die Berufswahlvorbereitung haben?

Im folgenden Beitrag wird versucht, diesen Fragen anhand einer Literaturanalyse nachzugehen.

#### Umfang und Art berufspraktischer Erfahrungen im Rahmen der Arbeitslehre an den verschiedenen Sonderschulen

Eine Untersuchung des Instituts für freie Berufe an der Universität Nürnberg [1] hat eine repräsentative Stichprobe von behinderten Jugendlichen, die im Zeitraum zwischen 1967 und 1969 die Sonderschule verließen, zur Grundlage. Um einen Zusammenhang zwischen erteiltem Berufswahlunterricht und dem Verlauf der beruflichen Integration herstellen zu können, mußte zwischen der Schulentlassung und der Erhebung ein Zeitraum von mindestens 5 Jahren liegen.

Als quantitatives Ergebnis im Problemkreis: „Hinführung zur Arbeits- und Berufswelt“ [2] konnte festgestellt werden, daß berufsorientierender Unterricht in den verschiedenen Sonderschularten in unterschiedlicher Häufigkeit durchgeführt wurde. Die Unterrichtsdauer belief sich bei allen Behindertenarten auf wenigstens 2 Wochenstunden (außer Betriebspraktika und Betriebserkundungen). Der Unterricht fand meist in Form von Werkunterricht statt. Überwiegend (zu über 90%) wurden handwerkliche Arbeiten in den Bereichen Metall- und Holzbearbeitung sowie Elektrotechnik durchgeführt.

Neben dem berufsorientierenden Unterricht wurde die Durchführung von Betriebspraktika untersucht. Diese Form der Berufsvorbereitung scheint nach der Befragung der Jugendlichen allerdings nicht die Regel zu sein. Die höchste Quote bei der Durchführung von Betriebspraktika während der Sonderschulzeit findet sich bei den Sprachbehinderten (38,7%). Demgegenüber steht der äußerst geringe Anteil bei den Lernbehinderten (3,2%). Dort, wo jedoch Betriebspraktika durchgeführt wurden, folgte gewöhnlich eine Auswertung anhand von Praktikumsberichten und Gesprächen.

Betriebsbesichtigungen als weitere Berufswahlvorbereitungsmaßnahme wurden im größeren Umfang durchgeführt als Betriebspraktika. Auch hier fällt die geringste Quote auf die Gruppe der Lernbehinderten. Während bei anderen Behinderungsarten die Behinderung selbst eine Ausdehnung der Betriebsbesichtigungen erschwert haben mag (z. B. Blinde, einige Körperbehinderte), so kann eine solche Erklärung bei den Lernbehinderten nicht stichhaltig sein.

**Tabelle 1:** Berufsorientierender Unterricht, Betriebspraktika und Betriebsbesichtigungen während der Sonder-schul Ausbildung nach Sonderschultypen in v. H. aller Befragten eines Sonderschultyps [3]:

Sonderschultyp	Berufs-orientierender Unterricht	Betriebs-praktika	Betriebs-besichtigungen
Lernbehinderte	59,2	3,2	20,9
Körperbehinderte	46,0	9,5	21,9
Sehbehinderte	56,1	12,3	38,6
Blinde	50,6	8,2	29,4
Schwerhörige	63,3	10,8	49,6
Gehörlose	68,1	11,8	47,1
Sprachbehinderte	64,0	38,7	45,3

**Zum Zusammenhang von Berufswahlunterricht, den Berufswünschen und deren Realisierung bei Behinderten**

Berufsorientierender Unterricht, Betriebspraktika und -besichtigungen beeinflussen die Berufsentscheidung und -einstimmung von Behinderten in Richtung auf eine qualifizierte berufliche Ausbildung. Dies geht aus der Nürnberger Studie [4] hervor.

Behinderte Jugendliche, die an Berufswahlunterricht teilnehmen konnten, orientieren sich offenbar stärker an qualifizierten Ausbildungsberufen als an Hilfsarbeitertätigkeiten. Dies ist bei allen Behinderungsarten der Fall; bei Lernbehinderten, Körperbehinderten, Sehbehinderten und Blinden am auffälligsten. Noch deutlicher wird diese Tendenz zugunsten von Ausbildungsberufen bei der Realisierung des Berufs. Zwischen 10 Prozent bis 20 Prozent mehr Behinderte konnten ihren Wunsch nach einem Anlern- oder Lehrberuf realisieren, wenn ihnen während der Sonderschulzeit Berufswahlunterricht erteilt worden war.

(Ein ähnliches Bild bieten entsprechende Untersuchungsergebnisse bezogen auf die Wirkung von Betriebspraktika und Betriebsbesichtigungen [5]).

Zusammenfassend wird in der Nürnberger Studie festgestellt, daß „sich trotz einiger nicht einordenbarer Einzelergebnisse ein relativ deutlicher Einfluß von Maßnahmen zur Hinführung auf die Arbeits- und Berufswelt, wie sie berufsorientierender Unterricht, Betriebspraktika und Betriebsbesichtigungen darstellen, in Richtung auf eine qualifizierte Berufsausbildung bei den Sonder-

schülern sowohl im Berufswunsch als auch in der Realisierung dieses Wunsches feststellen läßt“ [7].

**Besondere Probleme der Berufsorientierung an der Sonderschule für Lernbehinderte**

Auf ein zentrales Problem der Berufsorientierung Behinderter weist der Ratgeber der Bundesanstalt für Arbeit „Behinderte Jugendliche vor der Berufswahl“ [8] hin:

„Durch die Behinderung selbst, durch Sonderschulbesuch, Trennung von der Familie und Internatsunterbringung kann der zugängliche Erfahrungsraum eingeengt sein. Eingegrenzter Umgang – überwiegend nur Behinderte als Partner – verstärkt die allgemeine Erfahrungsdistanz zur beruflichen Wirklichkeit . . . Vielen Behinderten fehlt der erlebte Vergleich mit Nichtbehinderten“ [9].

Erhebliche Berufswahlprobleme, die sich auf Fehleinschätzung der individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten, der beruflichen Realität sowie auf unrealistischen Wunschfixierungen begründen, können auf diese Weise entstehen.

Regine Marquardt [10] hat anhand einer exemplarischen Analyse von Fallbeispielen für den Berufseinstiegsprozeß bei Absolventen von **Lernbehinderten-Sonderschulen** einige Besonderheiten der beruflichen Orientierung dieser Behindertengruppe und damit verbundene Schwierigkeiten herausgearbeitet. Grundlage der Untersuchung waren Gespräche mit 64 ehemaligen Lernbehinderten-Sonderschülern aus den Abschlußklassen von 1971 bis 1974, deren Eltern und den Sonderschullehrern. Schweregewicht lag auf dem Instrument des nichtstandardisierten mündlichen Interviews, wodurch vor allem etwaigen Verbalisierungsschwierigkeiten vorgebeugt werden sollte.

Für die beruflichen Orientierungsschwierigkeiten der Lernbehinderten gilt, daß sie sich grundsätzlich nicht von denen anderer Schulabgänger unterscheiden, sich aber aufgrund besonderer sozialer Benachteiligungen verschärft äußern [11]. Marquardt weist auf das erheblich unterdurchschnittliche Niveau der Arbeits- und Lohnbedingungen der Eltern und die dadurch schlechte sozio-ökonomische Situation der Sonderschülerfamilien als Ursache für die Benachteiligung dieser Schüler hin [12]. So ist die Informationsbeschaffung über Berufswahlmöglichkeiten durch die familiären Bedingungen bereits reduziert. Orientierungsmaßstab für den Berufswunsch bilden meist nur die Erfahrungen aus der unmittelbaren Umgebung: die Berufe der Eltern, die Aussagen anderer Verwandter und Bekannter über deren Arbeitsplätze. Häufig entscheidet eine zufällig offene Stelle in diesem Bereich über die Wahl des Berufs bzw. der Tätigkeit.

**Tabelle 2:** Die Abhängigkeit der Art des geplanten und des realisierten Ausbildungsberufs von der Durchführung berufsorientierenden Unterrichts in der Sonderschule mit bzw. ohne Teilnahme am berufsorientierenden Unterricht nach Sonderschultypen in v. H. aller Befragten eines Sonderschultyps [6].

Sonderschultyp	Durchführung von berufsorientierendem Unterricht				Keine Durchführung von berufsorientierendem Unterricht			
	Art des gefaßten Berufswunsches		Art des realisierten Berufswunsches		Art des gefaßten Berufswunsches		Art des realisierten Berufswunsches	
	Lehr- oder Anlern-beruf	Hilfs-arbeiter-tätigkeit	Lehr- oder Anlern-beruf	Hilfs-arbeiter-tätigkeit	Lehr- oder Anlern-beruf	Hilfs-arbeiter-tätigkeit	Lehr- oder Anlern-beruf	Hilfs-arbeiter-tätigkeit
Lernbehinderte	93,7	6,3	80,6	19,4	89,7	10,3	69,2	30,8
Körperbehinderte	93,0	7,0	83,0	17,0	81,4	18,6	64,6	35,4
Sehbehinderte	93,5	6,5	86,2	13,8	87,0	13,0	79,2	20,8
Blinde	95,1	4,9	48,8	51,2	83,3	16,7	65,2	34,8
Schwerhörige	94,1	5,9	95,3	4,7	94,0	6,0	92,2	7,8
Gehörlose	97,3	2,7	92,1	7,9	96,6	3,4	76,7	23,3
Sprachbehinderte	95,7	4,3	89,4	10,6	92,3	7,7	92,0	8,0



Eine durch die soziale Situation bedingte negative Selbsterfahrung der Jugendlichen in anderen Lebensbezügen verweist sie zusätzlich zurück auf die Leistungs- und Berufsvorstellungen ihrer unmittelbaren Umwelt. Ausgeprägte individuelle Interessen entwickeln sich auf diesem Hintergrund selten.

Bei der beruflichen Orientierung der befragten Jugendlichen sind vor allem zwei Richtungen zu beobachten: die Ausrichtung auf unmittelbare Konsumbedürfnisse oder die Reaktion auf starke psycho-soziale Probleme.

Nach den Darstellungen Marquardt scheint für viele Sonderschulabgänger der Berufswunsch kaum an Inhalt oder Art der Tätigkeit ausgerichtet zu sein, sondern vorwiegend am Verdienst, dem direkten Zugang zu Konsumgütern sowie dem damit verbundenen sozialen Status [13]. Der Wunsch nach Selbstverwirklichung wird in der Form von Konsumgütern verfolgt. Bei einem anderen Teil der ehemaligen Sonderschüler fiel die starke Fixierung auf Berufe der Tier- oder Kinderpflege auf.

Besondere Hemmungen und Kontaktschwierigkeiten der Schüler sowie fehlende Zuwendung und Wärme im Elternhaus oder positive Erfahrungen in der Betreuung jüngerer Geschwister lassen viele Schüler Bestätigung in der Arbeit mit hilflosen Tieren oder Kindern suchen.

Marquardt weist darauf hin, daß solche Orientierungen durch die inhaltliche Gestaltung des Sonderschulunterrichts noch verstärkt werden, wenn Gegenständen wie „Aufzucht von Kleintieren“ u. ä. im Sachunterricht zentraler Stellenwert eingeräumt wird.

Auffällig ist die Uninformiertheit über Arbeitsmarktsituation und die objektiven Qualifikationsanforderungen der verschiedenen Berufe, die bei den Berufswünschen kaum in Betracht gezogen werden [14].

Diese Ergebnisse machen die Notwendigkeit eines rechtzeitigen und praxisorientierten Berufswahl- bzw. Arbeitslehreunterrichts deutlich, der zur sachlich fundierten Heranführung der Schüler an Probleme der Berufswahl sowie zur Entwicklung ihrer individuellen Interessen und Fähigkeiten beiträgt.

#### **Unterschiedliche sonderpädagogische Konzeptionen für den Berufswahlunterricht am Beispiel der Sonderschule für Lernbehinderte [15]**

Obwohl der Umfang der theoretischen Literatur zum Arbeitslehre- und Berufswahlunterricht für allgemeinbildende Schulen seit Ende der 60er Jahre ständig angestiegen ist, blieb der Bereich der Sonderschulen von diesem „Boom“ nahezu unberührt. Eine Ausnahme bildet die Sonderschule für Lernbehinderte.

Diese Entwicklung ist auf ein rapides Ansteigen der Zahl der Lernbehinderten-Sonderschüler zurückzuführen. Dreiviertel der rund 340000 Sonderschüler besuchen eine Schule für Lernbehinderte. Ihnen gilt deshalb ein besonderes Interesse der Sonderpädagogik.

Obwohl die traditionelle Begabungstheorie, die von einer biologisch-genetischen Determination von Intelligenz ausging, seit den 60er Jahren in der Pädagogik als widerlegt gilt, finden sich in vielen unterrichtspraktischen Materialien sowie in der sonderpädagogischen Praxis diese Vorstellungen noch immer.

So wird nach wie vor von einem **statischen Begabungsbegriff** ausgegangen, der Lernbehinderung als „... irreversible Beeinträchtigung des Lernvermögens betrachtet, die sich durch schulische Sondereinrichtungen verbessern könnten, aber nicht beheben lassen“ [16].

Entsprechend dieser Sichtweise belaufen sich die Vorschläge für die Inhalte und Aufgaben des Arbeitslehre- und Berufswahlunterrichts vor allem auf praktische Bereiche, so auf technisches Werken und Hauswirtschaft. Dem lernbehinderten Sonderschüler wird eine „praktische Begabung“ zuerkannt, die es unter Verzicht auf Vermittlung komplexer Zusammenhänge zu fördern

gilt. **Die Arbeit**, auf die die Arbeitslehre die Schüler gezielt aber ohne Spezialisierung vorbereiten soll, wird hier im engeren Sinne als praktische Arbeitstätigkeit, als technischer Ablauf, als Summe handwerklicher und industrieller Produktionsvollzüge verstanden. Dabei wird dem ehemaligen „Hilfsschüler“ die angeblich natürliche Funktion des Hilfsarbeiters in der Produktion zugewiesen: „Es liegt im Wesen des Hilfsschülers begründet, daß er sich auch später im Beruf an einer Maschine am wohlsten fühlt, die in einfachster Weise immer nur denselben Handgriff verlangt“ [17]. Folgenden umfassenderen **Arbeitsbegriff** legte der Arbeitskreis des Bundeskongresses für Sonderpädagogik seiner Arbeit zugrunde [18]:

„Arbeitslehre sollte nicht als Programm einer Anpassung oder Einpassung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt mißverstanden werden. Der pädagogische Begriff Arbeitslehre zielt auf Befähigung zur Selbstbestimmung in den gesellschaftlichen und privaten Bereichen, die von der Arbeit bestimmt sind und soweit sie von der Arbeit bestimmt sind: Speziell die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt, aber auch Haushalt, Freizeit und im engeren Sinne politisch-gesellschaftliche Existenz.“

Der Arbeitskreis legte besonderen Wert auf die Feststellung, daß diese Aufgabenbestimmung der Arbeitslehre für alle Behinderten gelten soll, auch für die „Schwächsten“. Er betonte, „daß grundsätzlich der umfassende Begriff für alle Behinderten anzunehmen ist, obwohl die inhaltliche Spezifizierung auf die einzelnen Behinderten auszurichten sein wird und deshalb Differenzierungen und Relativierungen nötig sein werden. Angestrebt werden sollte immer die **individuell optimale Befähigung zu sinnvoller Arbeit** – und damit gesellschaftlicher Existenz“ [19].

Eine solche emanzipatorische Konzeption der Arbeitslehre an Sonderschulen (wie auch an allgemeinbildenden Schulen) stellt sich gegen die statische Auffassung über Begabung und Intelligenz. Begabung kann nicht länger nur als **Voraussetzung** von Lernprozessen betrachtet werden, sondern vor allem als **Produkt** folgerichtig und adäquat ablaufender Lernprozesse. Dem Unterricht kommt die Aufgabe zu, diese Lernprozesse zu planen und zu organisieren. Die moderne Lernpsychologie konnte experimentell belegen, daß jeder Schüler, auch der „weniger Begabte“, komplexe Zusammenhänge verstehen kann, wenn ihm in geeigneter Form geholfen wird, ausgehend von seinem gegenwärtigen Entwicklungsniveau, durch seine eigene Tätigkeit neue Denkmethoden und Sachverhalte zu erarbeiten [20].

Ausgehend von diesen lernpsychologischen Erkenntnissen fordert eine Reihe von Sonderpädagogen [21], die durch die Behinderung ohnehin eingeschränkten Möglichkeiten nicht durch ein eingeschränktes und unsachlich vereinfachtes Lernprogramm pädagogisch zu verschärfen, sondern gerade im Gegenteil: den „Schwächeren“ und Benachteiligten besondere Hilfestellungen und Lernschritte anzubieten, damit sie trotz Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten auf dem Niveau der gesellschaftlichen Arbeit daran teilhaben können [22]. In diesem Sinne bedeutet gesellschaftliche Kompetenz nicht allein das Beherrschen handwerklicher oder industrieller Handlungsabläufe, sondern darüber hinaus Einsicht in die eigene Stellung im Produktionsprozeß und in der Gesellschaft, in ökonomische und soziale Zusammenhänge sowie die Fähigkeit des einzelnen, handelnd und verändernd einzugreifen.

Probst verweist darauf, daß der herkömmliche Sonderschulunterricht mit den Mitteln der Redundanz und der unsachgemäßen Vereinfachung geradezu verhindert, daß sich die lernbehinderten Schüler Einsichten in die komplizierten ökonomischen und gesellschaftlichen Zusammenhänge aneignen können. Diese Art der Unterforderung, des Vorenthaltes sachlich richtiger und verständlicher Erklärungen, die der Eigenart der zu begreifenden Sachverhalte nicht entsprechen, zusammen mit der institutionellen Auslagerung von Lernbehinderten und Sonderschullehrern belegt Probst mit dem Begriff der „Isolation“: Isolation von dem historisch-gesellschaftlichen Wissen sowie dem sozialen Umgang und Kontakt [23].



Für die Sonderschule für Lernbehinderte gibt es inzwischen eine Reihe von unterrichtspraktischen Vorschlägen, die helfen sollen, diesen Anspruch für das Fach Arbeitslehre an den Sonderschulen umzusetzen [24]. Anhand der praktischen Erfahrungen und Versuche der Schüler (Betriebspraktika und -erkundungen spielen eine wichtige Rolle) werden technische und soziale Problemlösungsstrategien erarbeitet und erprobt. Methodisch wird entsprechend die Projektmethode (ganzheitliches Lernen, Verknüpfung von praktischen und theoretischen Lernprozessen) bevorzugt, die das Interesse der Lernenden selbst in den Mittelpunkt stellt. „Dieser die eigenen Lebensumstände reflektierende und die Lernbereitschaft der Schüler verstärkende Lernprozeßansatz wird jedoch nur dann weitgehend erfolgreich verlaufen können, wenn die Sonderschüler vom Lehrer nicht betrachtet werden als hilflose, ohnmächtige, kindliche, resignierte und unfähige menschliche Wesen, sondern als Menschen mit bestimmten geschichtlichen Erfahrungen, die Selbstbewußtsein, Solidarität und Fähigkeiten zum Lernen in Situationen entwickeln, in denen sie mit all ihrem Können und ihren nicht persönlich durch die verschuldeten Voraussetzungen ernst genommen werden“ [25].

### Schlußfolgerungen

Für alle, die mit Berufsbildung in der Planung oder in der Praxis befaßt sind, wäre eine aktuelle Untersuchung über den Umfang der Berufswahlvorbereitung an Sonderschulen und hier insbesondere des praktischen Anteils von Interesse. Neuere Informationen geben Anlaß zu der Vermutung, daß besonders Lernbehindertensonderschüler noch nicht in ausreichendem Maße in den Genuß dieser hilfreichen Hinführung zur Berufswelt in der Schule kommen. Auch die mangelnde Bereitschaft einzelner Betriebe, Praktikumsplätze zur Verfügung zu stellen, müßte überwunden werden [26].

Berücksichtigt man die besonderen Schwierigkeiten der Behinderten bei der beruflichen Einmündung, die durch gesonderte schulische Einrichtung, Verhinderung „normaler“ sozialer Kontakte und Stigmatisierung durch den Sonderschulstatus entstehen, so drängt sich die Frage auf, ob nicht künftige Bemühungen um die Integration von Behinderten viel stärker in Richtung auf die Verhinderung von Segregation dieser Gruppe abzielen müßten. Versuche von integrierten Kindergärten und Schulen zeigen, daß die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern das Problem „Integration“ gar nicht erst entstehen läßt. Es hat sich herausgestellt, daß die „normale“ Umgebung behinderte Kinder in ihrer Entwicklung in den meisten Fällen mehr fördert als die Abschirmung in Sondereinrichtungen. Möglicherweise wären dann Verbesserungen der materiellen, personellen und strukturellen Bedingungen der allgemeinbildenden Schule ein sinnvollerer Beitrag zur Förderung und Integration der Behinderten als ein weiterer Ausbau von Sondereinrichtungen.

Darauf, daß wenigstens die Hälfte der knapp 300 000 Jugendlichen an Schulen für Lernbehinderte bei entsprechender sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen aufgenommen werden könnte, wies der frühere Bundesbildungsminister Schmude im August 1980 hin. Er betonte, daß die Verbesserung des Sonderschulwesens nicht dazu verführen dürfte, „die Schwierigen, Langsamen, Unbequemen und Ausländer der Einfachheit halber aus der Gemeinschaft ihrer Altersgenossen auszuschüttern“ [27]. Dies entspricht auch der gewerkschaftlichen Position: „... die Gewerkschaften fordern die inhaltliche und organisatorische Veränderung der Schule. Eine Schule, die dem Schüler gerecht wird, kann dann auch ihre Aufgaben gegenüber behinderten Kindern und Jugendlichen erfüllen. Dazu gehören u. a. Arbeitslehre, Schulzeitverlängerung, mehr Lehrer und kleinere Lerngruppen, Ganztagschule und Gesamtschule“ [28].

Bezogen auf die Berufsausbildung sollte überlegt werden, ob nicht analog der Ausschöpfung der Fördermöglichkeiten der allgemeinbildenden Schule, wie sie der Deutsche Bildungsrat seinerzeit als Alternative zur separaten Sonderschule gefordert

hat [29], eine gezielte Förderung in der normalen Ausbildung den Ausbau von „Besonderen Ausbildungsgängen für Behinderte“ nach § 48 BBiG bzw. § 42 b HwO überflüssig machen könnte.

Gerade angesichts erheblicher Probleme von Behinderten, eine der knappen Ausbildungs- bzw. Arbeitsstellen zu erhalten, ist es wichtig, zu betonen:

„80 Prozent aller Behinderten im berufsfähigen Alter könnten vollwertig eingegliedert werden, unbeschadet der Behindert ursache, der Behinderungsart und des Schweregrades der Behinderung“ [30].

### Anmerkungen

- [1] Institut für Freie Berufe an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Materialien zur beruflichen Integration behinderter Jugendlicher. Nürnberg 1977, S. 15.
- [2] a.a.O., S. 2B.
- [3] Ebenda, S. 29, 31, 33.
- [4] Ebenda, S. 34 ff.
- [5] Ebenda, S. 35.
- [6] Genaue Zahlenangaben, vgl.: Materialien ... ; a.a.O., S. 35-41.
- [7] Ebenda, S. 38.
- [8] Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Behinderte Jugendliche vor der Berufswahl. Wiesbaden 1979, S. 39 f.
- [9] Ebenda.
- [10] Marquardt, R.: Sonderschule – und was dann? Zur Situation der Sonderschüler auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf. Frankfurt/M. 1977, S. 13.
- [11] Nach Marquardt kommen über 50 Prozent der Schüler von S. f. L. aus Familien, in denen der Vater un- oder angelernter Arbeiter ist.
- [12] Ebenda, S. 27 ff, ferner: Begemann: Die Erziehung der soziokulturell benachteiligten Schüler. Hannover 1970; vgl. auch die sozialen Daten, aufgeschlüsselt nach Behinderungsarten. In: Materialien ... ; a.a.O., S. 25.
- [13] Nach Marquardt gab die Hälfte der männlichen Sfl.-Absolventen den Beruf des Kfz-Mechanikers an und den Wunsch, den Führerschein machen zu wollen.
- [14] Zu den Ausführungen vgl.: Marquardt; a.a.O., S. 43 ff.
- [15] Eine umfassende Auswertung der Literatur zu diesem Thema kann im begrenzten Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.
- [16] Berg, K.-H.: Lernbehinderung und Intelligenz. Bonn-Bad Godesberg 1969, S. 12.
- [17] Liabcken, J.: Versuch einer Neubestimmung auf das Wesen und die Ziele des Werkunterrichts in unserer heutigen Hilfsschulsituation. Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 16 (1965), S. 84-90.
- [18] Begemann, E.: Arbeitslehre für Sonderschüler. Berichte der Arbeitskreise. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 10/1971, S. 668.
- [19] Ebenda, S. 668.
- [20] Vgl. Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf 1976; Montada, L.: Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970.
- [21] Vgl. auch Willand, H.: Didaktische Grundlegung der Erziehung und Bildung Lernbehinderter. Ravensburg 1977.
- [22] Vgl.: Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974; Probst, a.a.O.; Willand, H.: Der Beitrag biosozialer Faktoren zur schichtspezifischen Sozialisation unter besonderer Berücksichtigung der Lernbehinderung. In: Rehabilitation, Jg. 19 (1980), S. 24-32.
- [23] Probst, H.: Lernbehinderung als Isolation. In: Behindertenpädagogik, Jg. 17 (1978), 1. S. 2-11.
- [24] Vgl.: Vetter, K. F.: Beiträge zur Aufklärung über die Arbeitswelt für Lernbehinderte durch Arbeitslehre. Rheinstetten 1977 und: Jacobs, a.a.O.
- [25] Jacobs, K.: Berufsvorbereitung in der Sonderschule. Ein didaktischer Beitrag zur Existenzsicherung Lernbehinderter. Berlin 1979, S. 148.
- [26] Füssel, U.: Betteln um einen Platz im Betrieb, „Frankfurter Rundschau“ Nr. 33, 08.02.1979.
- [27] „Frankfurter Rundschau“ Nr. 183, 09.08.1980.
- [28] Lübke, O.: Qualifizierte Berufsbildung für Behinderte – notwendiger denn je. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 76 (1980) 12, S. 901.
- [29] Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973; Jacob, R.: Integration von Behinderten in die Gesellschaft. In: Behinderte eine vernachlässigte Minderheit. Ein Tagungsbericht. Hrsg.: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 1980.
- [30] Boll, W.: Die Eingliederung Schwerbehinderter muß weiterentwickelt werden. caritas, Jg. 80 (1979), 1, S. 28-34.

## UMSCHAU

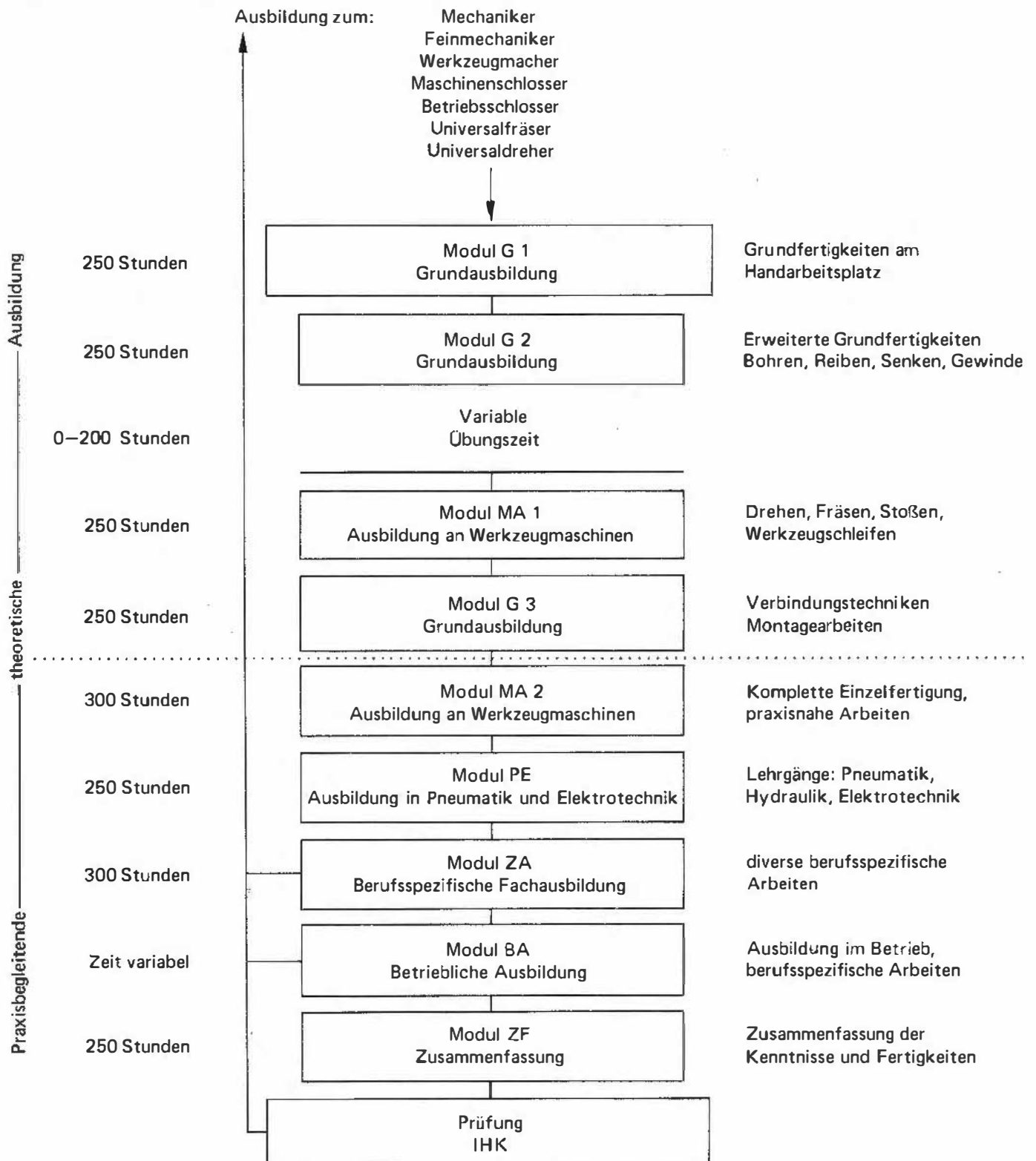
### Modulsystem Regensburg – Ein neuer Weg in der beruflichen Erwachsenenbildung [1]

In Regensburg wird seit 1979 – bisher einmalig in der Bundesrepublik Deutschland – im Bereich des Arbeitsamts und der Industrie- und Handelskammer bei zwei Trägern (1 Betrieb und 1 außerbetriebliche Einrichtung) ein interessantes Modell zur

Umschulung von Erwachsenen praktiziert, das Beachtung und Nachahmung über die Region hinaus verdient.

Die Ausgangssituation wurde in der zweiten Hälfte der 70er Jahre durch die Freisetzung ungelernter und minderqualifizierter Kräfte, vor allem Frauen, aber auch Männer überwiegend aus dem kaufmännischen Bereich und dem Verwaltungsbereich bei

### – Das Regensburger Modell –



gleichzeitigem Bedarf im gewerblich-technischen Bereich gekennzeichnet. Nach der Zielkonzeption sollte insbesondere erreicht werden, daß

- Angestellte in Beschäftigungsverhältnisse als Arbeiter wechseln,
- Frauen in typische Männerberufe gehen,
- Arbeitskräfte vom kaufmännischen in den gewerblichen Bereich wechseln und
- Ungelernte zu Facharbeitern qualifiziert werden.

Aufgrund der negativen Erfahrungen mit Umschulungsmaßnahmen wurde zur Erhöhung der Effizienz und Attraktivität solcher Maßnahmen ein neues Ausbildungssystem für Erwachsene, ein sogenanntes Modulsystem, entwickelt. Durch dieses Modulsystem sollten insbesondere die bestehenden Hemmnisse der Umschulung

- Abschluß eines Ausbildungsvertrags über die gesamte Laufzeit,
- Zeitdauer der Maßnahme,
- Wartezeit bis zum Beginn der Maßnahme und
- kein Qualifizierungsnachweis bei vorzeitigem Abbruch abgebaut werden.

Die Abbildung auf der Seite 36 verdeutlicht das Regensburger Modell mit seinen 9 Modulen. Bei genau festgelegten Ausbildungsinhalten entsprechend den Ausbildungsrahmenplänen für die Berufsausbildung dauert die Maßnahme bis zur Facharbeiterprüfung insgesamt 2400 Stunden. Der Eintritt in die kontinuierlich laufenden Grundmodule ist jederzeit ohne größere Wartezeit möglich. Bereits vorhandene Kenntnisse und Fertigkeiten werden an-

gerechnet. Die Maßnahme selbst kann bei verschiedenen Betrieben und Trägern des Ausbildungsverbunds durchgeführt werden.

Teilnehmer erhalten zu Beginn der Maßnahme einen Ausbildungsplan, in dem der erfolgreiche Abschluß eines jeden Moduls durch die Industrie- und Handelskammer und das Arbeitsamt Regensburg bestätigt wird.

Nicht bestandene Module können wiederholt werden. Nach Durchlaufen aller Module wird die Abschlußprüfung nach § 40 Absatz 2 BBiG vor einem Prüfungsausschuß der Industrie- und Handelskammer Regensburg abgelegt. Wird die Maßnahme zu einem früheren Zeitpunkt abgebrochen, ist auf jeden Fall eine auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Teilqualifikation erreicht worden.

Seit Anlaufen des Modulsystems im September 1979 wurden 16 Maßnahmen begonnen und 5 abgeschlossen. Eingetreten sind insgesamt 307 Teilnehmer, darunter 59 Frauen. Zur Zeit befinden sich noch 149 Personen in der Ausbildung, 124 sind wieder ausgeschieden. 34 Teilnehmer, davon 10 Frauen, haben bereits die Abschlußprüfung abgelegt.

Durch das Modulsystem Regensburg sind eine Reihe von Fragen und Problemen angeschnitten worden, die im Rahmen dieser Kurzinformation nicht beantwortet werden können. Es ist beabsichtigt, an dieser Stelle nochmals ausführlicher über das Modulsystem zu berichten.

*Rolf Kleinschmidt*

#### Anmerkung

- [1] Vgl. hierzu: Schwab, F. K.: Ein neuer Weg in der beruflichen Erwachsenenbildung. Umschulung in Teilabschnitten — Modulsystem — Regensburger Modell. In: arbeit und beruf 6/1981.

## MODELLVERSUCHE

### Modellversuch zur Aufgabenerstellung für schriftliche Prüfungen in der Druckindustrie

Prüfungsaufgaben geben Anlaß zu Kritik, auch wenn sich die Mitglieder von Aufgabenerstellungsausschüssen noch so viel Mühe geben, denn

- Prüfungsaufgaben beziehen sich oft zu wenig auf Verständnis, Problemlösen und Anwendung;
- häufig wiederholen sich die Aufgaben oder es wird auf ferne Randgebiete ausgewichen, weil es offensichtlich schwierig ist, neue Aufgaben zu finden;
- der aktuelle Stand in der Berufspraxis wird oft zu wenig berücksichtigt;
- nicht immer sind die Aufgaben genügend verständlich formuliert.

Am 1. September 1982 hat ein Modellversuch zum Thema „Entwicklung von Prüfungsaufgaben/Training von Prüfungspersonal“ begonnen, der vom Zentral-Fachausschuß für die Druckindustrie (ZFA) durchgeführt, vom Bundesinstitut für Berufsbildung wissenschaftlich begleitet und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell unterstützt wird.

Weitere Beteiligte sind die Mitglieder der Aufgabenerstellungskommissionen im Berufsfeld Druck, Prüfungsausschußmitglieder und alle anderen, die mit der Planung und Durchführung der Prüfungen in der Berufsausbildung der Druckindustrie bzw. der graphischen Berufe zu tun haben. In diesem Modellversuch

sollen Maßnahmen erprobt werden, um zu besseren Prüfungsaufgaben zu kommen.

Im Vordergrund steht die Fortbildung der Mitglieder von Aufgabenerstellungskommissionen.

Es sind dazu u. a. zwei Typen von Kurzseminaren vorgesehen:

- Einführungsseminare: in ihnen wird — getrennt für die einzelnen Ausbildungsberufe in der Druckindustrie — über die Technik der Prüfungsaufgaben-Entwicklung informiert und die dabei in der Praxis auftauchenden Probleme besprochen. Zusätzlich sollen Aufgabenentwürfe erstellt werden, um die Anwendung dieser Techniken zu üben.

Die Einführungsseminare beziehen sich dabei in erster Linie auf die Entwicklung der schriftlichen Prüfungsaufgaben für das Prüfungsfach „Technologie“ (Abschlußprüfung).

- Anwendungsseminare: Sie treten an Stelle der bisherigen Sitzungen zur Aufgabenerstellung. In ihnen sollen die Aufgaben für die Prüfungen — als Anwendung der Techniken der Prüfungsaufgaben-Entwicklung — erstellt werden; dabei sind diese Techniken auch auf andere Prüfungsfächer und -teile zu übertragen. Abhängig von den jeweils speziellen Problemen sollen außerdem ergänzende Hilfen zur Verfügung gestellt und angewandt werden. Auf diese Weise wird eine Art „Fortbildung am Arbeitsplatz“ angestrebt.

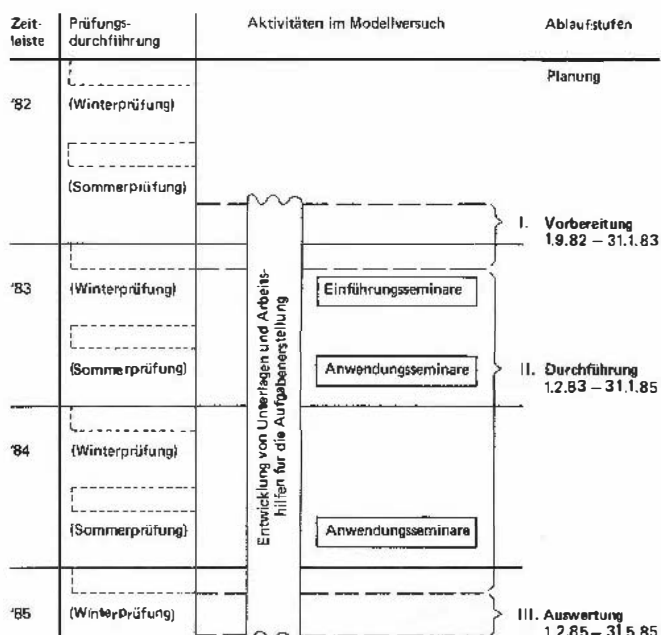
Die Anwendungsseminare beziehen sich auf alle Prüfungsteile und Fächer.

- Im Zusammenhang mit den Seminaren sollen schriftliche Arbeitshilfen für die Aufgabenerstellung eingesetzt werden. Weitere

Maßnahmen sind Aufarbeitung der Prüfungsinhalte und eine umfassende Erprobung der Aufgabenentwürfe.

Das folgende Schema zeigt den zeitlichen Ablauf der wichtigsten Maßnahmen im Zusammenhang mit den Prüfungsterminen.

#### Ablaufschema



Die Laufzeit umfaßt insgesamt den Zeitraum vom 01.09.1982 bis 31.05.1985, der in eine Vorbereitungs-, Durchführungs- und Auswertungsstufe gegliedert ist.

Wilfried Reisse  
BIBB, Berlin

## Wissenschaftliche Begleituntersuchung des Landesinstituts für Landwirtschaftspädagogik, Bonn, zum Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft in Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen des Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine Untersuchung gefördert, die im Auftrag des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen zum Berufsgrundbildungsjahr Agrarwirtschaft durchgeführt worden ist. Das Bundesinstitut hat zu dem Förderungsvorhaben als Gutachter Stellung genommen und möchte nun anhand des Abschlußberichtes einige Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung vorstellen.

### 1 Allgemeine Angaben zum Vorhaben

Als erstes Land hat Nordrhein-Westfalen zum Schuljahr 1977/78 das schulische Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Agrarwirtschaft landesweit eingeführt; seitdem müssen die Schüler ohne Fachoberschulreife, die einen Beruf in diesem Berufsfeld anstreben, ihre Berufsschulpflicht im ersten Jahr durch den Besuch des Berufsgrundschuljahres erfüllen (Verordnung über das Berufsgrundschuljahr im Berufsfeld Landwirtschaft vom 16. März 1977, Gesetz- und Verordnungsblatt S. 154). Die ersten drei Jahrgänge des Pflichtschuljahres im Berufsfeld Agrarwirtschaft hat das nordrhein-westfälische Landesinstitut für Landwirtschaftspädagogik, Bonn, umfassend untersucht. Das Vorhaben leitete der Direktor des Instituts, Dr. Karl Büscher, Sachbearbeiter war StR Johannes Peperhove. Sie haben im Dezember 1981 den Abschlußbericht „Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft in Nordrhein-Westfalen“ vorgelegt.

Die wissenschaftliche Begleituntersuchung bestand aus fünf Erhebungsreihen:

1. Befragung der Berufsgrundschüler der Schuljahre 1977/78, 1978/79 und 1979/80,
2. Befragung der Auszubildenden (der Ausbildungsbetriebe) der Berufsgrundschüler der Schuljahre 1977/78 und 1979/80, jeweils gegen Ende des ersten Jahres betrieblicher Ausbildung,
3. Befragung der Berufsgrundschüler der Schuljahre 1977/78 und 1978/79 als Auszubildende gegen Ende der Ausbildung kurz vor der Abschlußprüfung,
4. eine Lehrerbefragung im Schuljahr 1979/80,
5. zwei Schulleiterbefragungen in den Schuljahren 1977/78 und 1980/81.

Alle Befragungen waren Vollerhebungen.

Das erste verbindliche Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft wurde von 1235 Schülern besucht (siehe Übersicht 1). In diesem Schuljahr waren noch Jugendliche, die bereits einen Ausbildungsvertrag abgeschlossen hatten, vom Besuch des Berufsgrundschuljahres befreit (Abschlußbericht S. 30). Die Schülerzahl, die dann fast bis auf 2000 ansteigt, geht im Schuljahr 1980/81 zurück, nachdem ab Schuljahr 1980/81 die Vollzeitschulpflicht um 1 Jahr auf 10 Jahre verlängert worden ist und die Jugendlichen wählen können, ob sie die Schulpflicht z. B. in einem 10. Hauptschuljahr oder im Berufsgrundschuljahr erfüllen wollen. Die Zahlen für das letzte abgeschlossene Schuljahr, für 1981/82, lassen erkennen, daß sich die Schülerzahl möglicherweise um etwas über 1600 einpendeln wird.

Übersicht 1: Entwicklung des BGJ Agrarwirtschaft, Nordrhein-Westfalen

Schuljahr	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81	1981/82
Schüler	1.235	1.846	1.920	1.620	1.640
Klassen	58	72	74	75	73

Quellen: BIBB (Hrsg.): Das BGJ im Schuljahr 1980/81. Berlin 1981; dasselbe für Schuljahr 1981/82. Abschlußbericht, S. 97.

Von den 40 landwirtschaftlichen Berufsschulen, die das Berufsgrundschuljahr durchführen, haben 32 nur eine oder zwei, acht Schulen drei oder vier BGJ-Klassen (vgl. Abschlußbericht, S. 441). An diesen Zahlen zeigen sich die Proportionen eines kleineren Berufsfeldes. Sie sind nicht zu vergleichen mit denen, die sich z. B. bei einer verbindlichen Einführung des Berufsgrundbildungsjahres Metalltechnik in regionaler Verteilung ergeben würden \*).

Das Berufsfeld Agrarwirtschaft hat eine besondere Struktur hinsichtlich seiner Adressaten, der Auszubildenden in den zugeordneten Ausbildungsberufen, und hinsichtlich der Ausbildungsbetriebe; dies wird aus der Untersuchung von Büscher und Peperhove sehr deutlich. Sie ermittelten:

- Der Beruf des Vaters liegt ungefähr bei jedem zweiten Berufsgrundschuljahr ebenfalls im Berufsfeld Agrarwirtschaft; der Beruf ist meistens Landwirt, nicht ganz so häufig Gärtner (S. 23, 24).
- Der Vater ebenfalls ungefähr jedes zweiten Berufsgrundschuljärs ist Selbständiger (S. 25).

Beides hängt eng miteinander zusammen; vereinfacht könnte man sagen: Es sind zu einem erheblichen Teil die Kinder, meistens die Söhne, der Betriebsinhaber von landwirtschaftlichen Betrieben oder Gartenbaubetrieben, die das Berufsgrundbildungsjahr Agrarwirtschaft besuchen – eine für diesen Berufsstand typische, generell jedoch ungewöhnliche Konstellation. Berufs-

\* ) Zu den quantitativen Proportionen der Berufsfelder vgl.: Glasser, P. u. a.: Auszubildende nach Ausbildungsberufen, Berufsfeldern und Ländern in Zeitreihen 1973 – 1978. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung 1981 (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 22).



wahl und Ausbildungsplatzsuche verlaufen daher unter anderen Bedingungen als in den anderen Berufsfeldern. Allerdings nimmt bei steigender Schülerzahl der Anteil der Schüler mit Vätern, die selbst im Berufsfeld Agrarwirtschaft tätig sind, ab, so daß eine steigende Zahl von Berufsgrundschulern von Hause aus keine Verbindung zum Berufsfeld Agrarwirtschaft hat (S. 23).

## 2 Ergebnisse

Aus der sehr materialreichen und deswegen nicht immer leicht zu lesenden Untersuchung können nur einzelne Ergebnisse herausgegriffen werden; hier sind es vor allem solche, die einen Gesamteindruck vom Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Agrarwirtschaft vermitteln. — Alle Prozentangaben wurden auf ganze Zahlen auf- oder abgerundet.

### 2.1 Die Schüler

Mehr als die Hälfte (54%) möchte Gärtner, ein Drittel (33%) Landwirt werden (1979/80); die anderen Berufswünsche verteilen sich mit abnehmender Häufigkeit auf die Berufe: Florist/Floristin, Forstwirt/Forstwirtin, Pferdewirt/Pferdewirtin; auf die Berufe Fischwirt/Fischwirtin, Tierwirt/Tierwirtin und Jäger/Jägerin; um 2 Prozent der Berufswünsche liegen außerhalb des Berufsfeldes und ungefähr ebenso viele Jugendliche hatten noch keinen bestimmten Berufswunsch (S. 43). An den Berufswünschen ändert sich nicht viel im Laufe des Berufsgrundbildungsjahres, ungefähr 90 Prozent der Befragten bleiben bei dem Berufswunsch, mit dem sie in das Berufsgrundbildungsjahr eingetreten sind (S. 45).

Im letzten erfaßten Schuljahr, 1979/80, waren ungefähr 20 Prozent der Schüler Mädchen; ihr Anteil hat mit steigender Schülerzahl zugenommen (S. 19). Unter den zukünftigen Landwirten waren kaum Mädchen, unter den Gärtnern 24 Prozent und unter den Floristen 93 Prozent (S. 20).

Einen einfachen oder qualifizierten Hauptschulabschluß hatten 85 Prozent der Schüler (1979/80; S. 57). — Bei einem regional verbindlichen Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik lag der entsprechende Prozentsatz in der Einführungsregion in dem dort erfaßten ersten Durchgang etwas niedriger, bei 82 Prozent.

Da bei einem großen Teil der Schüler der Vater als Betriebsinhaber im Berufsfeld tätig ist und der elterliche Betrieb manchmal auch der Ausbildungsbetrieb ist, kann es nicht erstaunen, daß sich auch noch bei gestiegener Schülerzahl 60 Prozent der Jugendlichen schon vor dem Berufsgrundbildungsjahr mit Erfolg beworben und, zum Teil unter Vorbehalt, einen Ausbildungsplatz erhalten hatten (S. 37). Die meisten anderen hatten sich vor dem Berufsgrundbildungsjahr nicht beworben; dies waren überproportional solche Schüler, die von der Berufsberatung an das Berufsgrundbildungsjahr verwiesen worden waren, deren Berufswunsch außerhalb des Berufsfeldes lag oder noch offen war (S. 38). — Auch am Ende des Berufsgrundbildungsjahres keinen festen Ausbildungsplatz gefunden hatten 11 Prozent (1979/80; S. 40).

Den Schüler schon möglichst im Berufsgrundbildungsjahr mit dem späteren Ausbildungsbetrieb in Kontakt zu bringen, ist auch das ausdrückliche Bestreben der Berufsschule, die dabei mit den Landwirtschaftskammern und dem Berufsstand zusammenarbeitet: Die sogenannte Betriebspraxis, Teil des Berufsschulunterrichts im zweiten Schulhalbjahr, soll möglichst in dem künftigen Ausbildungsbetrieb des Jugendlichen stattfinden (S. 180).

### 2.2 Der Unterricht

Zur Fachtheorie im berufsfeldbezogenen Lernbereich gehören die Fächer Grundlagen der Betriebslehre, Mathematik, Chemisch-physikalische Grundlagen, Bodenkunde/Pflanzenernährung und Biologie.

Tierhaltung und Pflanzenbau sind mehr noch als manche industrielle Verfahren kontinuierliche Produktionsprozesse. Tiere

und Pflanzen sind lebendes Material, zum Teil mit sehr langen „Produktionszeiten“ (z. B. bei der Baumzucht); für den fachpraktischen Unterricht würden sie nur zu bestimmter Zeit benötigt werden, gleichwohl erfordern sie eine kontinuierliche Betreuung. Landwirtschaftliche oder gärtnerische Arbeiten in die Berufsschule zu verlegen, hieße, den Schulen eigens für diesen Zweck zu unterhaltende Betriebe hinzuzufügen. Insofern läßt sich im Berufsfeld Agrarwirtschaft die Praxis nicht in gleicher Weise in die Berufsschule hineinholen wie z. B. in den gewerblichen Berufsfeldern.

Der Unterricht in Fachpraxis besteht in Nordrhein-Westfalen aus der bereits erwähnten Betriebspraxis, einem Praxistag jede zweite Woche im Winterhalbjahr in einem Ausbildungsbetrieb des Berufsfeldes; aus Technischen Übungen, d. h. Werkstattunterricht in den Grundfertigkeiten der Holz-, Metall-, Kunststoff- und Glasbearbeitung; aus jeweils einwöchigen Lehrgängen in Agrartechnik und Pflanzenbau oder Tierhaltung an den Lehranstalten der Landwirtschaftskammern, aus Betriebsorientierten Übungen, Übungen in Biologie und zu Boden/Düngung und aus Fachzeichnen. — In den anderen Ländern, die das Berufsgrundbildungsjahr Agrarwirtschaft bereits weitgehend eingeführt haben, Niedersachsen, Hessen und Bayern, wird der fachpraktische Unterricht in ähnlicher Weise organisiert.

Für den in die Ausbildungsbetriebe verlagerten Fachpraxisunterricht hat das Landesinstitut für Landwirtschaftspädagogik im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung Handreichungen entwickelt. Ein Beispiel zeigt Übersicht 2.

Die Verfasser der Untersuchung erläutern Zweck und Verfahren (S. 186):

„Ausbilder wie Schüler sollen diese ‚Handreichungen‘ erhalten, damit der Ausbilder erfährt, was die Schule vermittelt hat in bezug auf Arbeiten, die im Betrieb gemacht werden sollten.“

### 2.3 Die Ausbildungsbetriebe

Es ist eher die Ausnahme als die Regel, daß auch die Ausbildungsbetriebe in wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu einem schulischen Berufsgrundbildungsjahr zu Wort kommen.

Die Befragungen der Auszubildenden wurden mit den Landwirtschaftskammern, den Verbänden sowie der Gewerkschaft erarbeitet und abgesprochen (S. 129). In den landwirtschaftlichen Wochenblättern und Verbandsmitteilungen erschien zur Information der Ausbildungsbetriebe ein Hinweis auf die bevorstehende Befragung (aus dem Anschreiben an die Berufsschulen 1979; Abschlußbericht S. 212). Die Ausbildungsbetriebe wurden unter Mithilfe der Schulen über die Schüler erreicht: Die Absolventen des Berufsgrundbildungsjahres, die jetzt Teilzeitberufsschüler in den Fachklassen waren, erhielten die Befragungsunterlagen im verschlossenen Umschlag, gaben sie an ihren Ausbildungsbetrieb weiter und lieferten sie im verschlossenen Umschlag der Schule wieder ab, nachdem sie im Ausbildungsbetrieb ausgefüllt worden waren (S. 129). Auf diese Weise wurden die Ausbildungsbetriebe von ungefähr 70 Prozent der Berufsgrundschüler der Schuljahre 1977/78 und 1979/80 erreicht (ebenda).

Von den 1981 befragten Auszubildenden waren 55 Prozent Gärtner, zumeist im Zierpflanzenbau, und 42 Prozent Landwirte (S. 131, 132). Während die auszubildenden Landwirte zu 61 Prozent nur einen Auszubildenden haben, ist bei Gartenbaubetrieben eher eine größere Zahl von Auszubildenden die Regel (S. 134).

Fast alle landwirtschaftlichen Betriebe bilden die eigenen Kinder aus, meistens (1981 zu 59%) jedoch nur in einem Ausbildungsjahr; das andere Ausbildungsjahr findet als sogenannte Fremdlehre in einem anderen Ausbildungsbetrieb statt. Die Häufigkeit der Fremdlehre hat im Zuge des Berufsgrundbildungsjahres zugenommen. Die Autoren führen dies auf die Betriebspraxis des Berufsgrundbildungsjahres zurück, denn für sie soll sich der Berufsgrundschüler nach Möglichkeit einen anderen als den elterlichen Betrieb suchen (S. 136 und 164). — Die gleiche positive Entwicklung, die Zunahme der Fremdlehre, zeigt sich auch in Bayern bei der Einführung des verbindlichen Berufsgrundbil-

dungsjahres Agrarwirtschaft, wie der Berichterstatterin von Vertretern der landwirtschaftlichen Berufsausbildung anlässlich einer Tagung zum Berufsgrundbildungsjahr 1981 mitgeteilt worden ist.

Die besonderen Bedingungen im Berufsfeld Agrarwirtschaft machen es plausibel, daß nur ein geringer Prozentsatz, 1981 kaum 20 Prozent, der befragten Auszubildenden während des Berufsgrundbildungsjahres mit ihren zukünftigen Auszubildenden keinen Kontakt hatte (S. 151). Umgekehrt äußerte auch ein großer Teil der Berufsgrundschüler, sie würden gelegentlich oder regelmäßig im elterlichen oder einem anderen Betrieb nach dem Schulunterricht helfen (ebenda). Weniger häufig haben die Ausbildungsbetriebe Kontakte mit den Lehrern des Berufsgrundbildungsjahres (S. 160).

#### 2.4 Lehrer und Schulen

Die Vollerhebung ergab, daß insgesamt 311 Lehrer und Lehrerinnen im Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft unterrichten; von ihnen waren 30 Prozent Berufsschullehrer der Fachrichtung Landwirtschaft, 12 Prozent der Fachrichtung Gartenbau/Landespflanze und 10 Prozent Werklehrer (Werkstattlehrer) mit dem Unterrichtsschwerpunkt Technische Übungen (S. 369). Nach Angaben der Schulleiter wurden im Schuljahr 1980/81 die fachtheoretischen Fächer zu 73 Prozent von Lehrern aus dem Agrarbereich unterrichtet, Fachpraxis zu 60 Prozent (S. 445, 448). — Bei letzterem schlägt allerdings auch zu Buche, daß die Technischen Übungen von Werkstattlehrern gewerblich-technischer Fachrichtungen durchgeführt werden).

Bei mehr als einem Drittel der Schulen fielen im Schuljahr 1980/81 im Berufsgrundschuljahr keine Unterrichtsstunden aus; bei 55 Prozent der Schulen mußten bis zu 4 Unterrichtsstunden pro Woche ausfallen (S. 452).

Aufgrund der stark gestiegenen Schülerzahl ist der Bedarf an Werkstätten, Labor- und Klassenräumen nach wie vor groß (S. 453).

#### 2.5 Urteile

Die wissenschaftliche Begleituntersuchung galt nicht nur Tatbeständen, sondern auch dem Urteil der Betroffenen und Beteiligten. Dabei ist es ein gewisser Mangel der Auswertung, daß Urteile und Meinungen jeder befragten Gruppe zwar ausführlich dargestellt und nach verschiedenen Kriterien differenziert werden, daß aber kein Resümee gezogen wird, das alle einzelnen Untersuchungen umfaßt.

Versucht man unter Verzicht auf Einzelheiten ein solches Resümee zu ziehen, so könnte es lauten:

Die Ausbildungsbetriebe beurteilen den Erfolg und den Wert der verschiedenen Veranstaltungen wie des theoretischen Unterrichts des Berufsgrundbildungsjahres um so besser, je häufiger sie Kontakte mit der Berufsschule haben. Solche Kontakte bestehen in der Regel mit dem zukünftigen Auszubildenden, seltener direkt zu den Lehrern des Berufsgrundbildungsjahres.

Gartenbaubetriebe, unter den Ausbildungsbetrieben die Mehrzahl, wie auch Gartenbaulehrer, unter den Lehrern des Bereiches Agrarwirtschaft die Minderheit, sehen das Berufsgrundbildungsjahr und seinen Wert für die anschließende Ausbildung kritischer als Landwirte und landwirtschaftliche Lehrer. Allerdings hat sich die Kritik der Ausbildungsbetriebe nach Einführung der Betriebspraxis deutlich abgeschwächt. Auch die Zustimmung der Jugendlichen hat in den drei erfaßten Schuljahren zugenommen, wenngleich nach wie vor ihr häufigster Verbesserungsvorschlag lautet: „Der Unterricht sollte sich noch stärker auf die Praxis beziehen“ (S. 94).

#### 3 Ausblick

Es handelt sich um die erste wissenschaftliche Begleituntersuchung im Berufsfeld Agrarwirtschaft und zugleich um die erste Untersuchung eines landesweit als Pflichtschuljahr eingeführten Berufsgrundbildungsjahres. Die Untersuchung gibt einen guten

Einblick in das Berufsgrundbildungsjahr Agrarwirtschaft. Wegen der großen Datenbasis dürfte sie vor allem für diejenigen Stellen in Nordrhein-Westfalen wie in anderen Ländern, die mit der Einführung oder Durchführung dieses Berufsgrundschuljahres befaßt sind, aufschlußreiche Informationen bieten.

Die besondere Organisation der Betriebspraxis ist zwar sicher keine allgemein zu empfehlende, sondern eine berufsfeldspezifische Lösung. Sie ist vielleicht bedenkenswert für die Fachpraxis solcher Ausbildungsberufe, die inhaltlich im besonderen Maße „am Rande“ ihrer Berufsfelder liegen.

#### 4 Veröffentlichungen

Als Manuskripte veröffentlicht wurden neben dem Abschlußbericht die Zwischenberichte (hier nicht angegeben). Von den Autoren liegen ferner Kurzfassungen der Ergebnisse in zwei Aufsätzen vor.

BÜSCHER, Karl und PEPERHOVE, Johannes: Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung des Landesinstitutes für Landwirtschaftspädagogik, Bonn, Abschlußbericht. Bonn: Landesinstitut für Landwirtschaftspädagogik, 1981.

BÜSCHER, Karl: Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Agrarwirtschaft. Ergebnisse einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen. In: Ausbildung und Beratung in Land- und Hauswirtschaft. Jg. 33 (1980), Heft 3, S. 43–47.

BÜSCHER, Karl und PEPERHOVE, Johannes: Berufsgrundschuljahr im Berufsfeld Agrarwirtschaft. In: Ausbildung und Beratung in Land- und Hauswirtschaft. Jg. 34 (1981), Heft 5, S. 91–96.

#### Übersicht 2

##### HANDREICHUNGEN

zur inhaltlichen Gestaltung der Betriebspraxis  
im Berufsgrundschuljahr Agrarwirtschaft

Hier: Bodenbearbeitung/Lernort Gartenbaubetrieb

##### Lernziele

Der Schüler soll:

- den Boden mit Handgeräten bearbeiten
- den Boden umgraben und hierbei Wurzelunkräuter auslesen
- die durchgeführten Maßnahmen begründen und beurteilen
- einen umgegrabenen und einen gefrästen Boden vergleichend gegenüberstellen
- die Bodenarten der bearbeiteten Flächen durch die Fingerprobe bestimmen

##### KENNTNISSE UND FERTIGKEITEN AUS DEM BGJ – UNTERRICHT

- A) Im Fach Bodenkunde/Pflanzenernährung wurden
  - die wichtigsten Bodenbearbeitungsgeräte erklärt
  - Zweck und richtiger Zeitpunkt des Einsatzes von Bodenbearbeitungsgeräten erläutert
- B) Während der bodenkundlichen Exkursion wurden
  - die Aufgaben von Bodenbearbeitungsgeräten genannt
  - Einsatzmöglichkeiten von Bodenbearbeitungsgeräten an Beispielen erklärt
  - Bodenarten bestimmt und die Bodenbeschaffenheit an Beispielen erklärt

Quelle: Landesinstitut für Landwirtschaftspädagogik, Bonn

Brigitte Schmidt-Hackenberg  
BIBB, Berlin

# Veröffentlichungsverzeichnis

## Ausgabe 1983

Mit Stand Februar 1983 ist das neue Veröffentlichungsverzeichnis des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) erschienen. Das Verzeichnis gibt einen Überblick über die veröffentlichten Arbeitsergebnisse des BIBB.

Die Veröffentlichungen zu diesen Ergebnissen erschienen in folgenden Schriften und Reihen des BIBB:

- Schriften zur Berufsbildungsforschung
- Berichte zur beruflichen Bildung
- Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung
- Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung
- Modellversuche zur beruflichen Bildung
- Bibliographien und Dokumentationen zur beruflichen Bildung
- Literaturinformationen zur beruflichen Bildung
- Informationen zum beruflichen Fernunterricht
- Projektberichte zum Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik (MME)
- Sonderveröffentlichungen
- Handreichungen für die Lehrgänge zur Förderung der Ausbildungsreife Jugendlicher (LFA)
- Zeitschrift Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)

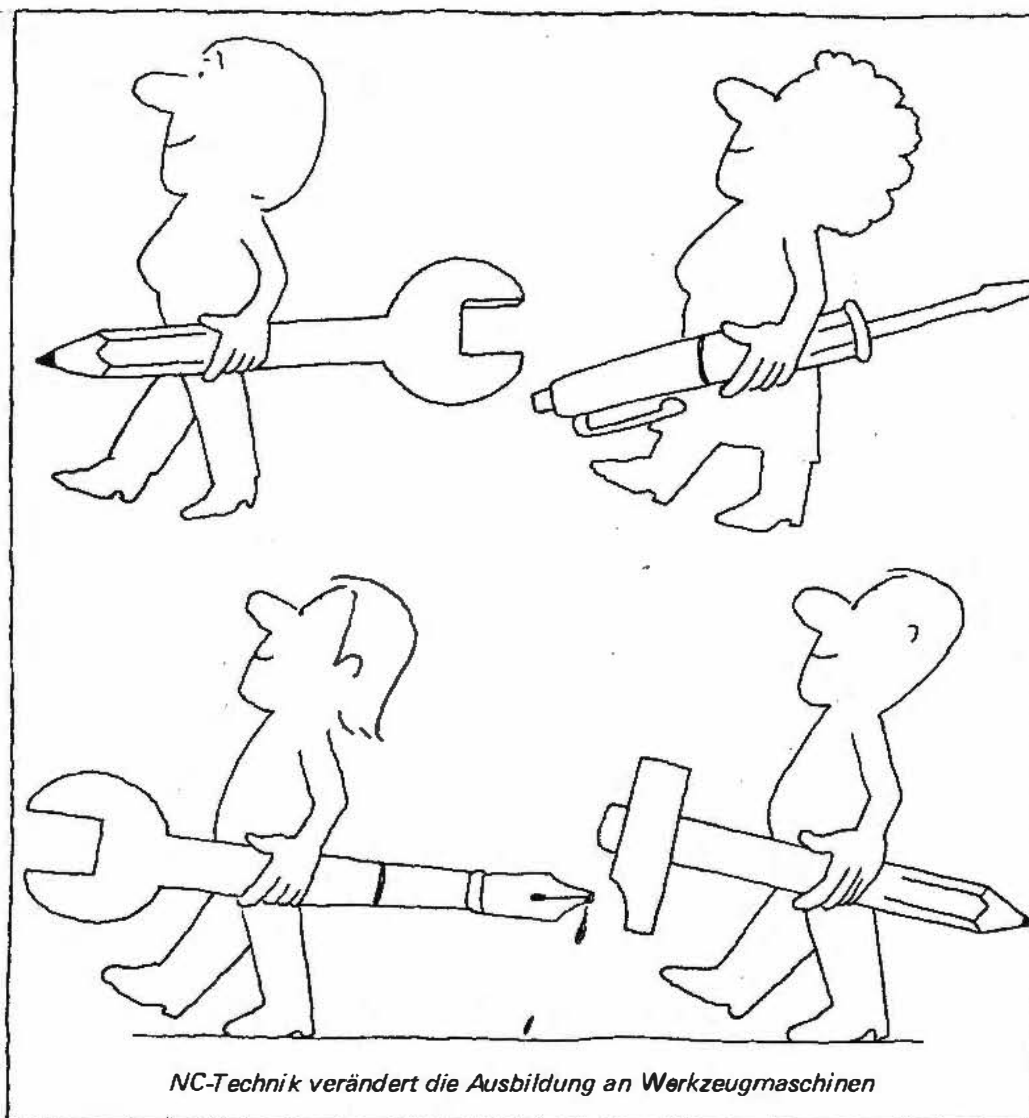
Seit 1981 wurden 83 Titel neu aufgenommen. Ein Schlagwortregister und ein Autoren- und Bearbeiterregister stehen am Schluß des Verzeichnisses.

**bibb**

Alle diejenigen, die in der beruflichen Bildung informiert bleiben wollen, können das Veröffentlichungsverzeichnis, Ausgabe 1983, kostenlos beziehen beim:

**Bundesinstitut für Berufsbildung**  
Referat Presse- und Veröffentlichungswesen  
Fehrbelliner Platz 3 · 1000 Berlin 31 · Telefon: (0 30) 86 83-280





## Neues aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 49

### Die Werkzeugmaschinen im Wandel der Technik

Auswirkungen numerisch gesteuerter Werkzeugmaschinen  
auf die Qualifikationsanforderungen

Von Dieter Buschhaus  
1982. 50 Seiten. DM 7,-

ISBN 3-88555-163-2

Bei den Werkzeugmaschinenberufen wiez. B. Dreher, Universalfräser oder Automaten-einrichter führte der technische Fortschritt zu einer erheblichen Änderung ihres Aufgabenbereiches. Das Vordringen numerisch gesteuerter (NC-) Werkzeugmaschinen muß auch bei der Ausbildung neue Akzente setzen: die Anforderungen an manuelle Fähigkeiten treten zurück, gedankliches Erfassen, Analysieren und Lösen von Problemen gewinnen an Bedeutung. Grundlage der neuen Ausbildung soll deshalb eine fundierte Ausbildung an konventionellen Werkzeugmaschinen sein. Darauf aufbauend können die notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse für das Arbeiten mit numerisch gesteuerten Maschinen erworben werden. Die Ausbildung soll gestrafft, aktualisiert und um Inhalte der NC-Technik ergänzt werden.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung –  
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (030) 86 83-280 oder 86 83-1

**bi  
bb**