

thema: berufsbildung

Im Innenteil: Nr. 1 · Februar 86

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 1986

15. Jahrgang

Heft 1

Februar 1986

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Bibliographische Abkürzung BWP) — vormals Zeitschrift für Berufsbildungsfor- schung —	
Herausgeber Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) — Der Generalsekretär — Hermann Schmidt Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 und Friesdorfer Straße 151, 5300 Bonn 2	
Redaktion Henning Bau (verantwortlich) Monika Mietzner (Redaktionsassistenz) Telefon (030) 86 83-3 41 oder 86 83-2 39 Beratendes Redaktionsgremium: Heinrich Althoff; Ilse G. Lemke; Werner Markert; Manfred Schiemann Redaktion „thema: berufsbildung“: Henning Bau Tel.: (030) 86 83-341 Layout und Schaubild-Design „thema: berufsbildung“: B. Essmann Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die des Herausgebers oder der Redaktion wieder. Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Be- stätigung der Redaktion als angenommen; unver- langt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgeschickt werden. Nachdruck der Beiträge mit Quellenangabe ge- stattet. Belegexemplar erbeten.	
Verlag Beuth Verlag GmbH, Burggrafenstraße 6, 1000 Berlin 30	
Erscheinungsweise zweimonatlich (beginnend Ende Februar) im Umfang von durchschnittlich 32 Seiten.	
Bezugspreise Einzelheft DM 8,—, Jahresabonnement DM 33,—, Studentenabonnement DM 20,—, bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzel- preis berechnet; im Ausland DM 40,—, zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen	
Kündigung Die Kündigung kann zum 30. Juni und 31. De- zember eines jeden Jahres erfolgen, wobei die schriftliche Mitteilung hierüber bis zum 31. März bzw. 30. September beim Herausgeber einge- gangen sein muß.	
Copyright Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Bei- träge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes der fotome- chanischen Wiedergabe und der Übersetzung bleiben vorbehalten.	
Druck Oskar Zach GmbH & Co. KG Druckwerkstätten Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31 ISSN 0341 - 45 15	

Inhalt

<i>Hans Borch / Gerd Deutsch</i> Neuordnung der Elektroberufe	1
<i>Albert Mayer</i> Ausbildungsvorbereitung jugendlicher Arbeitsloser	5
<i>Heinz-Herbert Noll</i> Weiterbildung und Berufsverlauf Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland	7
<i>Christoph Ehmann</i> Neue Medien – neue Möglichkeiten im Fernunterricht? Vortrag anlässlich der Tagung „Technische Medien im Fernunterricht – Erfahrungen – Probleme – Perspektiven“ am 14./15. Oktober 1985 in Linz	14
<i>Karlheinz Sonntag</i> Gestaltungsaspekte bei der Einrichtung von Ausbildungswerkstätten	18
<i>Hartmut Oetker</i> Betriebsverfassungsrechtliche Aspekte des Ausbildungsverbundes Darstellung der Erscheinungsformen des Ausbildungsverbundes und die sich daraus ergebenden betriebsverfassungsrechtlichen Konsequenzen	22
AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB Beschluß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „Zur Kritik am Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“	26
REZENSIONEN	27

„BWP wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformations-
system SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften,
5300 Bonn, erfaßt.“

Die Anschriften und Autoren dieses Heftes finden Sie auf der Seite 26

Hans Borch / Gerd Deutsch

Neuordnung der Elektroberufe

Die industriellen Elektroberufe sind in der Stufenausbildungsordnung von 1972 geordnet, die handwerklichen Elektroberufe in „Fachlichen Vorschriften“ aus den Jahren 1964–67 geregelt. Die zuständigen Sozialparteien vereinbarten die Neuordnung der Elektroberufe, die zur Zeit im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wird. Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über den Stand der Arbeiten.

Einleitung

Die Ordnung der Elektroberufe hat in der Fachöffentlichkeit immer reges Interesse hervorgerufen.

Gründe für dieses Interesse sind:

- die relativ hohe Zahl von ca. 147 000 Auszubildenden im Elektrobereich,
- die Ausbildung und Beschäftigung von Elektrofacharbeitern und -gesellen in nahezu allen Branchen der Wirtschaft sowie auch im öffentlichen Dienst,
- die steigende Bedeutung der Elektrotechnik, insbesondere der Mikroelektronik, für viele technologisch hochwertige Produkte sowie
- die hohe Flexibilität, mit der Elektrofachkräfte auch in anderen Tätigkeitsbereichen eingesetzt werden können (vgl. CLAUS, 1981).

Ein weiterer Grund ist sicherlich die Tatsache, daß für die Industrieberufe eine Stufenausbildung realisiert wurde.

In den sechziger Jahren wurden Stufenausbildungskonzeptionen diskutiert mit dem Ziel, die berufliche Bildung zu reformieren. Mit der Einführung von gestuften Ausbildungsgängen sollte neben der Systematisierung der Berufsausbildung einerseits der unterschiedlichen Eignung und Neigung der Jugendlichen sowie andererseits dem Bedarf der Wirtschaft an unterschiedlich qualifizierten Fachkräften Rechnung getragen werden.

Nach dem Erlass der Stufenausbildungsordnung zeigte sich jedoch, daß die genannten Ziele nicht miteinander in Einklang zu bringen waren, und zahlreiche Konflikte wegen des Übergangs der Auszubildenden von der ersten zur zweiten Stufe entstanden (s. hierzu die Übersicht auf der Seite 2).

Weiterentwicklung der industriellen Elektroberufe

a) Ausgangssituation für die Weiterentwicklung

Für die industriellen Elektroberufe gilt die „Verordnung über die Berufsausbildung in der Elektrotechnik“ vom 12.12.1972. Auf eine zweijährige Grundstufe mit 5 Berufsabschlüssen folgt eine Aufbaustufe mit 7 Berufsabschlüssen.

Neben dem Übergangsproblem von der ersten zur zweiten Stufe sind weitere Schwierigkeiten aufgetreten, z. B.

- Nichtanerkennung der Abschlüsse der ersten Stufe als Eingangsvoraussetzung für Fachoberschulen, Technikerschulen und Meisterausbildung,
- didaktische und methodische Schwierigkeiten bei der Durchführung der Ausbildung in Schule und Betrieb,
- Unvereinbarkeit des theorieorientierten Berufsgrundbildungsjahres mit der fertigkeitsorientierten Grundausbildung im ersten Ausbildungsjahr der Stufenausbildung,
- „mangelnde Berufsreife“ der Absolventen der ersten Stufe.

Hinzu kommt, daß die Verordnung von 1972 nicht mehr dem Stand der heutigen technischen Entwicklung entspricht.

Aufgrund dieser Probleme haben ZVEI/Gesamtmetall und IG Metall am 18.09.1981 „Gemeinsame Ziele zur Weiterentwicklung der industriellen Elektroberufe“ vereinbart. Darin wurden folgende Grundsätze zur Neuordnung festgelegt:

- Ziel der Berufsausbildung in den weiterzuentwickelnden Ausbildungsberufen der Verordnung über die Berufsausbildung in der Elektrotechnik vom 12.12.1972 ist die Facharbeiterqualifikation.
 - Aufgrund der Ausbildung soll der Ausgebildete befähigt sein,
 - in unterschiedlichen Betrieben und Branchen den erlernten Beruf auszuüben sowie – gegebenenfalls nach Aneignung fehlender Fertigkeiten – artverwandte Facharbeitertätigkeiten ausführen zu können,
 - sich auf neue Arbeitsstrukturen, Produktionsmethoden und Technologien flexibel einstellen zu können mit dem Ziel, die berufliche Qualifikation zu erhalten,
 - an Maßnahmen der Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung teilnehmen zu können, um die berufliche Qualifikation und Beweglichkeit zu sichern.
 - Auf eine einjährige berufliche Grundbildung auf Berufsfeldbreite soll mindestens eine zweijährige Fachausbildung folgen.
 - Die Stufung soll entfallen.
 - Die arbeits- und berufspädagogischen Voraussetzungen der Ausbildungsbetriebe sind zu berücksichtigen.
 - Die Ordnungsmittel und die Ausbildung sind so zu gestalten, daß ein Auszubildender nach Absolvierung der Abschlußklasse der Hauptschule ohne zusätzliche Hilfen das Ausbildungsziel erreichen kann.
- „Ohne zusätzliche Hilfen“ bedeutet, daß von solchen Ausbildungsmaßnahmen und -mitteln ausgegangen wird, die heute in der Regel für alle Auszubildenden mit diesem Eingangsniveau zur Anwendung kommen.

b) Bisherige Arbeiten an der Weiterentwicklung

Im Bundesinstitut für Berufsbildung begann Ende 1982 auf der Basis der „Gemeinsamen Ziele“ im Rahmen der Forschungs- und Entwicklungsphase des Ordnungsprojekts „Weiterentwicklung der industriellen Elektroberufe“ die Erarbeitung von Grundlagen und die Beratungen mit Sachverständigen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer.

Zunächst wurde eine Iststandsanalyse erstellt. Dabei wurden sämtliche Ausbildungsinhalte der gegenwärtigen Ausbildungsberufe von den Sachverständigen bewertet. Von besonderer Bedeutung waren hierbei die Aussagen über die Veränderung der Richtzeiten, die Bedeutung der technologischen Änderungen sowie die Anforderungen an die Ausbildung hinsichtlich des Beherrschungs- und Schwierigkeitsgrades.

Die Iststandsanalyse erbrachte viele detaillierte Hinweise zur Neuformulierung der Ausbildungsinhalte. Folgende generelle, d. h. berufsübergreifende Ergebnisse sind festzuhalten:

- Die Werkstoffbearbeitung, die Verbindungstechniken oder das Herstellen von Wicklungen und Formkabeln haben keine hohe Bedeutung mehr.
- Höhere Bedeutung erlangen Inhalte wie Umgang mit Schaltplänen, Tabellen- und Handbüchern, Messen elektrischer Größen, Prüfen der elektrischen Funktion, Inbetriebnehmen und Instandsetzen.
- Kenntnisse, die im Betrieb nicht oder nur wenig angewendet werden, wie z. B. die Elektrochemie, magnetisches und elektrisches Feld, Halbleiterphysik, sollten reduziert werden.
- Die Ausbildungsinhalte sind den neuen technologischen Gegebenheiten anzupassen, Gebiete wie Digitaltechnik und MSR-Technik sind verstärkt zu berücksichtigen.

Übersicht der anerkannten Ausbildungsberufe des Berufsfeldes Elektrotechnik und Fundstellen

Lfd. Nr.:	Bezeichnung des Ausbildungsberufes	Ausb.- dauer (J)	Auszubil- dende am 31.12.84	Rechtsgrundlage	Fundstelle
Handwerkliche Elektroberufe					
1	Elektroinstallateur	3,5	55 949	Erlaß des BMWi vom 07.09.1967	Fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens und der Gesellenprüfung (Verlag Deutsches Elektrohandwerk, Heidelberg)
2	Elektromaschinenbauer	3,5	2 501	Erlaß des BMWi vom 19.06.1967	
3	Elektromechaniker	3,5	3 328	Erlaß des BMWi vom 14.07.1967	
4	Fernmeldemechaniker	3,5	431	Erlaß des BMWi vom 17.07.1967	
5	Radio- und Fernsehtechniker	3,5	11 912	Erlaß des BMWi vom 21.06.1967	
6	Büromaschinenmechaniker	3,5	2 141	Erlaß des BMWi vom 27.04.1964	(Neureuther-Verlag, Wolfrathshausen)
			76 262		
Elektroberuf der Post					
7	Fernmeldehandwerker	3	13 716	Verordnung über die Berufsausbildung zum Fernmeldehandwerker vom 09.10.1972	BGBI. I S 1983
Industrielle Elektroberufe					
8	Elektromaschinenwickler	2	269	Verordnung über die Berufsausbildung in der Elektrotechnik vom 12.12.1972	BGBI. I S 2385
9	Elektromaschinenmonteur	1	323		ZVEI-Ausbildungshandbuch für die Stufenausbildung (Verlag Sachon, Mindelheim)
10	Elektroanlageninstallateur	2	15 019		(W. Bertelsmann Verlag KG Bielefeld)
11	Energieanlagenelektroniker	1,5	17 637		
12	Elektrogerätemechaniker	2	3 431		
13	Energiegerätelektroniker	1,5	3 660		
14	Nachrichtengerätemechaniker	2	6 102		
15	Feingeräteelektroniker	1,5	1 192		
16	Informationselektroniker	1,5	3 969		
17	Funkelektroniker	1,5	1 733		
18	Fernmeldeinstallateur	2	2 064		
19	Fernmeldeelektroniker	1,5	2 090		
20	Meß- und Regelmechaniker	3,5	2 011	Verordnung über die Berufsausbildung zum Meß- und Regelmechaniker vom 18.02.1981	BGBI. I S 244
					(W. Bertelsmann Verlag KG Bielefeld)
21	Wärmestellengehilfe	3	30	Erlaß vom 03.05.1944	
			59 530		
Gesamtzahl der Auszubildenden:		149 508			

Rahmenlehrpläne der KMK

zu lfd. Nr. 7–19	Rahmenlehrplan für das Berufsfeld Elektrotechnik	Beschluß der KMK vom 19.09.1976	ZVEI-Ausbildungshandbuch (3. Auflage)
zu lfd. Nr. 20	Rahmenlehrplan für den Meß- und Regelmechaniker	Beschluß der KMK vom 23.04.1981	BAnz. Beil. 44/81
zu lfd. Nr. 1–21	Rahmenlehrplan für den Berufsfeldbezogenen Lernbereich im Berufsgrundbildungsjahr Berufsfeld Elektrotechnik mit Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr	Beschluß der KMK vom 19.05.1978	(Luchterhand-Verlag, Neuwied)

In einem zweiten Schritt wurden zur Vorbereitung einer neu zu entwickelnden Berufsstruktur sämtliche Qualifikationen des industriellen Elektrobereiches ermittelt und systematisiert. Als Qualifikation wird in diesem Zusammenhang die individuelle Handlungsfähigkeit zu Tätigkeiten verstanden, die selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren voraussetzt. Insgesamt wurden 686 Einzelqualifikationen aufgelistet und in 73 Teilqualifikationen und 9 Qualifikationsfeldern angeordnet. Danach wurden die Einzelqualifikationen hinsichtlich ihrer Relevanz in 8 Technikbereichen und innerhalb jedes Technikbereiches in 4 Einsatzgebieten von den Sachverständigen bewertet. Die Relevanz wurde in drei Stufen angegeben, und zwar haben die Qualifikationen eine

- zu vernachlässigende Bedeutung, d. h., die jeweilige Einzelqualifikation wird an Arbeitsplätzen dieses Einsatzgebietes, von Ausnahmen abgesehen, nicht benötigt;
- grundlegende Bedeutung, d. h., die jeweilige Einzelqualifikation wird an allen Arbeitsplätzen dieses Einsatzgebietes gelegentlich benötigt. Sie muß in der Berufsausbildung vermittelt werden und nach Einarbeitung sicher eingesetzt werden können;
- hohe Bedeutung, d. h., die jeweilige Einzelqualifikation wird an allen Arbeitsplätzen dieses Einsatzgebietes ständig und in unterschiedlicher Ausprägung benötigt. Sie muß in der Berufsausbildung vermittelt werden und an deren Ende sicher und selbständig eingesetzt werden können.

Insgesamt ergaben sich durch die Bewertung 30 000 Daten.

ZVEI/Gesamtmetall und IG Metall haben sich auf der Grundlage der Iststandsanalyse und des bewerteten Qualifikationskataloges auf eine Konzeption geeinigt, die von folgenden Eckwerten ausgeht:

- Es sind vier Ausbildungsberufe vorgesehen (s. hierzu das Schaubild, Seite 4)

Elektromaschinenmonteur

Energielektroniker mit den Fachrichtungen

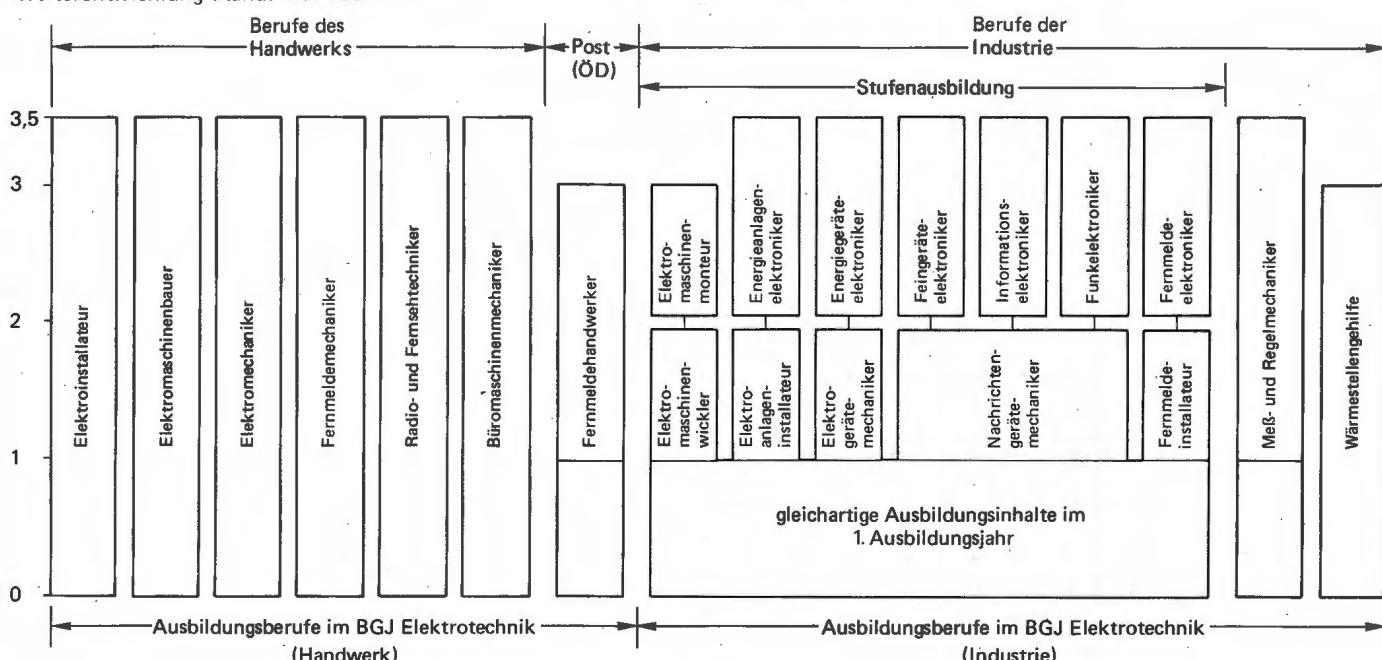
- Installationstechnik
- Anlagentechnik

Industrielektroniker mit den Fachrichtungen

- Produktionstechnik
- Gerätetechnik

Industrielle Elektroberufe

Weiterentwicklung Stand: Mai 1984



Kommunikationselektroniker mit den Fachrichtungen

- Informationstechnik
- Fernmeldetechnik
- Funktechnik
- Die Ausbildungsdauer beträgt 3 1/2 Jahre.
- Im ersten Ausbildungsjahr erfolgt eine berufsfeldbreite Grundausbildung.
- Im zweiten Ausbildungsjahr schließt sich daran eine halbjährige gemeinsame und eine halbjährige berufsspezifische Fachausbildung an.
- Im 3. und 4. Ausbildungsjahr erfolgt eine 18monatige fachrichtungsspezifische Fachausbildung (s. Schaubild, unten).

Auf der Basis der genannten Eckwerte wurden im Bundesinstitut mit Sachverständigen die vorläufigen Berufsbeschreibungen erarbeitet.

Der Bundesminister für Wirtschaft als zuständiger Fachminister hat — nachdem im Bund/Länder-Koordinierungsausschuß das Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen beschlossen wurde — Weisung an das Bundesinstitut erteilt, eine Ausbildungsordnung zu erarbeiten.

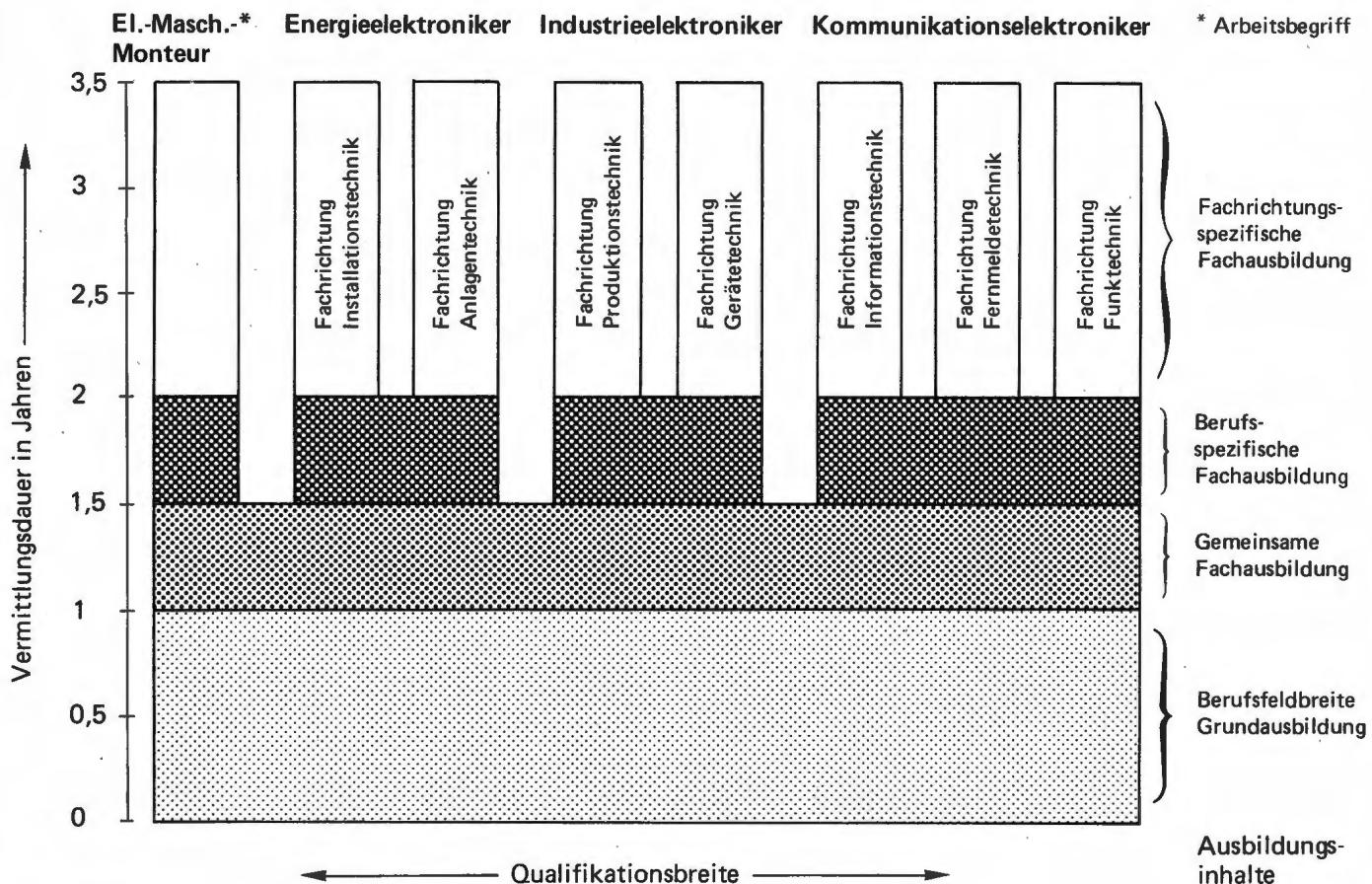
Dabei werden die abgestimmten Vorgaben der Sozialparteien, in diesem Fall die „Gemeinsamen Ziele“ und die Berufsbeschreibungen berücksichtigt. Gleichzeitig wird von einem Rahmenlehrplanausschuß der KMK der schulische Rahmenlehrplan erarbeitet. Die Grundbildung ist mit dem Handwerk abzustimmen.

Es kann damit gerechnet werden, daß die neue Verordnung am 1. August 1986 in Kraft tritt — allerdings mit einer Übergangsfrist, damit die Betriebe genügend Zeit haben, ihre Ausbildung umzustellen.

c) Kritik zu der gefundenen Berufsstruktur

Die Berufsstruktur hat Zustimmung in der Öffentlichkeit gefunden. So bezeichnet Jäckel vom DGB Berlin das Ergebnis als „berufsbildungspolitische Pionierat“ (D. HÖLTERHOFF, BLZ 1/85).

Neben der Zustimmung gibt es auch Kritik. So kritisiert Raddatz „das Bestreben der Gewerkschaften . . . , die Zahl der Berufe in diesem Bereich zu reduzieren, um damit den Vorstellungen von



einigen wenigen Grundberufen, die die Mobilität und Flexibilität der Arbeitnehmer wesentlich erhöhen können, näherzukommen. Derartig zusammengefaßte Berufe entsprechen jedoch nicht den Qualifikationsanforderungen der Betriebe, so daß es falsch wäre, solche Ausbildungsberufe anzuerkennen.

... Man hat nicht in einem Ausbildungsberuf Spezialisierungen eingebbracht, sondern man hat versucht, verschiedene Berufstätigkeiten unter dem Dach eines Ausbildungsberufes zusammenzufassen. Das gelang aber nur, weil man zur Hilfskonstruktion der Fachrichtungen griff. Ein solches Beispiel sollte keine Schule machen.“

Raddatz läßt offensichtlich die Veränderungen der Technik, insbesondere die Einflüsse der Mikroelektronik, außer Betracht, die zu einer zunehmenden Integration der klassischen Teilgebiete der Elektrotechnik führt. Dieser Aspekt wird bei einer Resolution der „Bundesarbeitsgemeinschaft für die Berufsbildung in der Fachrichtung Elektrotechnik“ besonders berücksichtigt. Sie schlägt vor, die „vorgesehene Vielfalt der Berufsabschlüsse und Fachrichtungen ... auf zwei Fachrichtungen zu reduzieren.“

Felix Rauner schreibt, daß eine „berufspolitisch und berufspädagogische Konzeption, nach der Berufsbildung mehr ist, als die Befähigung zur Ausübung verbreiteter, einfacher Tätigkeiten – auf Anweisung –, in dem oben skizzierten Konzept für die neuen industriellen Elektroberufe nicht erkennbar“ ist. Die Aufteilung des Elektroanlageninstallateurs/Energieanlagenelektronikers in die Installations- und Anlagentechnik stelle „einen bemerkenswerten Rückgriff dar“. Rauner befürchtet offenbar, daß die Installationstechnik ein Ersatz für den zweijährigen Elektroanlageninstallateur ist – nur auf 3 1/2 Jahre ausgedehnt.

Neuordnung der handwerklichen Elektroberufe

Die Handwerksberufe im Berufsfeld Elektrotechnik sind bisher in fachlichen Vorschriften geregelt, die nach § 108 BBiG weitergelten.

Der Zentralverband der Deutschen Elektrohandwerke, der Bundesverband Bürotechnik und der Deutsche Handwerkskammertag einerseits sowie die Industriegewerkschaft Metall und der Deutsche Gewerkschaftsbund andererseits haben in einem „Positionspapier zur Neuordnung der Elektrohandwerke“ vom 21.05.1984 folgende gemeinsame Ziele vereinbart:

- Ziel der Berufsausbildung in den neu zu ordnenden Ausbildungsberufen ist die Gesellenqualifikation.
 - Aufgrund dieser Ausbildung soll der Ausgebildete befähigt sein,
 - in unterschiedlichen Betrieben und Branchen den erlernten Beruf auszuüben sowie – gegebenenfalls nach Aneignung fehlender Fertigkeiten – inhaltlich vergleichbare Gesellen- oder Facharbeiterfähigkeiten ausführen zu können;
 - sich auf neue Arbeitsstrukturen, Anwendungen, Fertigungen und Technologien flexibel einzustellen zu können mit dem Ziel, die berufliche Qualifikation zu erhalten;
 - an Maßnahmen der Weiterbildung teilnehmen zu können, um die berufliche Qualifikation und Beweglichkeit zu sichern.
 - Die Ordnungsmittel und die Ausbildung sind so zu gestalten, daß ein Auszubildender nach Absolvierung der Hauptschule ohne zusätzliche Hilfen das Ausbildungsziel erreichen kann. „Ohne zusätzliche Hilfen“ bedeutet, daß von solchen Ausbildungsmaßnahmen und -mitteln ausgegangen wird, die heute in der Regel für alle Auszubildenden mit diesem Eingangsniveau zur Anwendung kommen.
 - Zur Ergänzung der betrieblichen Ausbildung werden überbetriebliche Unterweisungsmaßnahmen entwickelt.
- Beide Seiten streben dabei eine Regelung an, die notwendige Anpassungen von Inhalt und Dauer der überbetrieblichen Ausbildung ohne Veränderung der Rechtsverordnung ermöglicht.
- Die Ausbildungsdauer beträgt 3 1/2 Jahre.

Das Projektantragsgespräch beim Wirtschaftsminister ist im Dezember 1985 durchgeführt worden. Danach hatten die Beratungen im Bundesinstitut für Berufsbildung begonnen. Nach der Erarbeitung der Inhalte der beruflichen Grundbildung sind diese Inhalte mit der Grundbildung der industriellen Elektroberufe auf ihre Gemeinsamkeiten hin abzuklären. Es ist damit zu rechnen, daß bei planmäßigem Verlauf die Neuordnung noch 1986 abgeschlossen werden kann.

Sonstige Berufe des Berufsfeldes Elektrotechnik

a) Fernmeldehandwerker

Der bei der Deutschen Bundespost ausgebildete Beruf Fernmeldehandwerker beruht auf einer Ausbildungsordnung aus dem Jahre 1972. Eine Überarbeitung der Ausbildungsregelung ist insbesondere wegen des technischen Wandels notwendig. Die Post führte deshalb im letzten Jahr eine Untersuchung bezüglich der Anforderungen an den Arbeitsplätzen durch. Die Post ermittelte 3 Anforderungsprofile, von denen 2 durch den industriellen Ausbildungsgang Kommunikationselektroniker Fachrichtung Fernmeldetechnik abgedeckt würden. Für das 3. Anforderungsprofil forderte die Deutsche Bundespost eine eigene Fachrichtung innerhalb des Kommunikationselektronikers – die Fachrichtung Netztechnik. Nachdem aber kein Einvernehmen mit der Postgewerkschaft erzielt wurde, verzichtete die Post auf diese Fachrichtung. Die Berufsausbildung bei der Post soll allerdings – innerhalb der Vorgaben des Ausbildungrahmenplans Kommunikationselektroniker / Fachrichtung Fernmeldetechnik – in zwei unterschiedlichen Ausprägungen durchgeführt werden.

b) Meß- und Regelmechaniker

Der Meß- und Regelmechaniker basiert auf einer Ausbildungsordnung aus dem Jahre 1981. Dieser Beruf entspricht mit seinem ersten Ausbildungsjahr dem ersten Jahr der Stufenausbildungsordnung 1972. Es stellt sich jetzt die Frage, ob nicht die Meß- und Regelmechaniker-Ausbildungsverordnung novelliert werden sollte – um das erste Ausbildungsjahr an die neue Elektro-Ausbildungsverordnung anzupassen. Bei dieser Gelegenheit könnte auch die digitale Leitechnik – entsprechend der technischen Entwicklung – stärker im Ausbildungrahmenplan verankert werden.

c) Wärmestellengehilfe

Ein weiterer Beruf des Berufsfeldes Elektrotechnik ist der Wärmestellengehilfe aus dem Jahre 1944. Er wurde konzipiert für die Stahlindustrie, die Ausbildungszahlen gingen – insbesondere nach Erlass des Berufes Meß- und Regelmechaniker – kontinuierlich bis auf 0 zurück. Seit zwei Jahren wird in diesem Beruf wieder ausgebildet – von einem süddeutschen Kraftwerk. Die zuständige Kammer hat dazu in bemerkenswerter Offenheit angemerkt, daß der einzige Grund für diesen Ausbildungsgang die höhere Bereitschaft der Ausgebildeten zur Schichtarbeit sei. Die Neuordnung dieses Berufes ist zur Zeit nicht geplant.

Literatur

- BENNER, H.: Ordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1982 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 48)
- GEER, R.: Quo Vadis Stufenausbildung? In: Wirtschaft und Berufserziehung, 27. Jg. (1975), Heft 10, S. 293–297
- HEGELHEIMER, A.: Die Umsetzung neuer Ausbildungsordnungen in die betriebliche Praxis. Das Beispiel der elektrotechnischen Ausbildungsberufe in der Industrie. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin: Beuth Verlag GmbH 1979 (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 57)
- IG METALL: Stellungnahmen zu Grundsatzfragen der Berufsbildung I, Frankfurt 1976 (Schriftenreihe der IG Metall, Band 69)
- IG METALL: Stellungnahmen zu Grundsatzfragen der Berufsbildung III, Frankfurt 1983 (Schriftenreihe der IG Metall, Band 101)
- PFEUFFER, H.: Untersuchungen über den Wandel von Berufsinhalten und die Notwendigkeit neuer Ausbildungsformen dargestellt am Beispiel der elektrotechnischen Ausbildungsberufe. (Dissertation: Aachen 1972)
- ZENTRALVERBAND DER ELEKTROTECHNISCHEN INDUSTRIE E.V. (Hrsg.): Ausbildungs-Handbuch für die Stufenausbildung elektrotechnischer Berufe, Frankfurt, 3. Auflage 1978
- GESAMTMETALL: Aktuelle Fragen der Berufsausbildung aus der Sicht der Metallindustrie. Auszug aus dem Bericht der Geschäftsführung des Gesamtverbandes metallindustrieller Arbeitgeberverbände e.V. für 1975/76.
- Resolution der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Elektrotechnik. In: lehren & lernen, Berufsfeld Elektrotechnik, Heft 5, Wetzlar 1985
- RADDATZ, R.: Fachrichtung statt Ausbildungsberuf. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 36. Jg. (1984), Heft 7, S. 204
- RAUNER, F.: Elektrotechnik-Grundbildung (Gutachten zur didaktischen Strukturierung der Grundbildung im Schwerpunkt Elektrotechnik der Kollegschule) Bremen 1984
- THOMAS, C.: Ausbildung und berufliche Situation von Facharbeitern in Elektroberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 62)

Albert Mayer

Ausbildungsvorbereitung jugendlicher Arbeitsloser*)

Wissenschaftliche Begleitung zum Modellvorhaben „Sanierungsprojekt“ **)

Problemstellung

Für eine nicht unerhebliche Zahl unserer Jugendlichen ist der Übergang von der Schule in die Ausbildung bzw. das Erwerbsleben mit vielfältigen Problemen verbunden. Vor allem sozial benachteiligte Jugendliche, wie zum Beispiel ausländischer Nationalität oder Jugendliche ohne qualifizierten Schulabschluß, sind nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht häufig von Arbeitslosigkeit bedroht resp. betroffen. Um die hieraus resultierenden Folgeprobleme zu vermindern, soll mit dem Modellversuch „Ausbildungsvorbereitung jugendlicher Arbeitsloser“ ein bislang noch nicht hinreichend geprüfter Weg beschritten werden, jugendlichen Arbeitslosen den Übergang in die Berufs-

und Arbeitswelt zu erleichtern. Anders als in den vielfältigen – vornehmlich schulisch ausgelegten – BVJ-Maßnahmen orientiert sich das Vorgehen im Rahmen des Sanierungsprojekts am Modell der „Alternanz“, wobei praktische Arbeiten mit Ernstcharakter in einem zu sanierenden Gebäude mit Phasen einer Berufsvorbereitung in einer Lehrwerkstatt abwechseln.

*) Genehmigter Abdruck aus Jahresbericht '83/84 des Instituts für Berufspädagogik, Universität Fridericiana Karlsruhe (TH).

**) Das Modellvorhaben wird im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung vom Leiter des Instituts für Berufspädagogik der Universität Karlsruhe wissenschaftlich begleitet.

Unter anderem soll das Modellvorhaben Antworten auf folgende Fragen liefern:

- Wie läßt sich praktische Arbeit – auf einer Baustelle – mit Ausbildungsmaßnahmen im Sinne einer Berufsvorbereitung koppeln?
- Wie wirkt sich der praktische Einsatz in der beruflichen Ernstsituation auf die Motivation und Bereitschaft der Jugendlichen aus, sich – parallel zur praktischen Tätigkeit vor Ort – in einer Lehrwerkstatt berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, um schließlich mit besseren Voraussetzungen in ein Ausbildungsverhältnis überwechseln zu können?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich innerhalb einer solchen Maßnahme mit Blick auf die psycho-soziale Stabilisierung der Jugendlichen und ihren Wunsch, sich baldmöglichst in die Berufs- und Arbeitswelt zu integrieren?
- Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit ein solches Projekt auch andernorts erfolgreich durchgeführt werden kann?

Konzeption des Modellvorhabens

Entsprechend der Projektkonzeption sollten dem Projektträger, dem Berufsbildungszentrum Karlsruhe des Internationalen Bundes für Sozialarbeit, auf Berufsfeldbasis Lerngruppen gebildet werden, und zwar die Gruppen: Bau, Holz, Farbe und Baumetall. Das Modellvorhaben wurde auf die Dauer von zwei Jahren ausgelegt, wobei jeweils ca. 30 Jugendliche ein Jahr lang betreut werden sollten. Die finanzielle Förderung der Jugendlichen geschah im ersten Abschnitt der Maßnahme aus Mitteln der Arbeitslosenversicherung. Die Zuweisung der Teilnehmer zum Projekt erfolgte über das Arbeitsamt Karlsruhe. Die curriculare Ausgestaltung berufsvorbereitender Maßnahmen in Lehrwerkstätten stellt ein besonderes Problem dar: Insbesondere die Fertigung von Lehrarbeiten, die üblicherweise aus Lehrgängen für das erste Ausbildungsjahr stammen, erscheinen mit Blick auf die spezifische Aufgabenstellung im Rahmen des Sanierungsprojekts als nicht geeignet. Statt dessen ist vorgesehen, für die Ausbildung in den Lehrwerkstätten Kleinprojekte zu konzipieren; dies bedingt, daß die wissenschaftliche Begleitung entsprechende curriculare Entwicklungsarbeit leisten muß. Mit dieser Konzeption soll der berufsfeldorientierte Charakter der Maßnahme unterstrichen werden. Die gewerkschaftlichen Zeitanteile „Baustelle“ und „Lehrwerkstatt“ sind etwa gleich groß angesetzt. Dabei kommt dem Baufortschritt am Sanierungsobjekt zeitlicher Vorrang zu, um die gestellte Arbeitsaufgabe fristgerecht bewältigen zu können. Als (erstes) Sanierungsobjekt wurde dem Projektträger ein im Besitz der Stadt Karlsruhe befindliches Gebäude in Karlsruhe, Karlstr. 165, zugewiesen. Diese Sanierungsmaßnahme konnte innerhalb eines Jahres abgeschlossen werden.

Erste Erfahrungen

Zu Beginn des Projekts im April 1983 wurden de facto vier Lerngruppen (Bau, Farbe, Holz und Installation) gebildet; die vier Gewerke waren zunächst mit insgesamt 23 Jugendlichen belegt. Unter Berücksichtigung der Zu- und Abgänge waren während des ersten Jahres insgesamt 38 Jugendliche (darunter 6 Mädchen) in die Maßnahme einbezogen. Der Anteil der ausländischen Jugendlichen lag bei ca. einem Fünftel. Etwa zwei Drittel der Teilnehmer besaßen keinen Hauptschulabschluß. Aufgrund der verhältnismäßig starken Fluktuation der Modellversuchsteilnehmer erwies sich die ursprüngliche Konzeption einer einjährigen „geschlossenen Maßnahme“ als nicht realisierbar. Die Umwandlung in eine „offene Maßnahme“ bei der frei werdende Plätze jederzeit aufgefüllt werden können, erschien

konsequent. Die alleinige Zuweisung der Teilnehmer durch das Arbeitsamt führte in diesem Zusammenhang jedoch zu erheblichen Schwierigkeiten. Aufgrund der einschlägigen arbeitsamtsrechtlichen Richtlinien mußten die Jugendlichen, wollten sie an der Förderungsmaßnahme teilnehmen, einen Anspruch auf Zahlung aus der Arbeitslosenversicherung nachweisen. Da dies der Mehrzahl arbeitsloser Jugendlicher nicht möglich ist, ergaben sich Probleme bei der Neubesetzung frei werdender Projektplätze.

Trotz dieser schwierigen Randbedingungen zeigte sich, daß der Weg des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt über eine alternierende Maßnahme nicht nur grundsätzlich möglich ist, sondern auch erfolgversprechend erscheint: Im Schonraum einer (Klein-)Gruppe und bei entsprechender Betreuung durch Ausbilder und Sozialpädagogen erhalten die Jugendlichen Gelegenheit, die für die Arbeitswelt zwingend erforderlichen Arbeitstugenden (weiter) zu entwickeln.

Es zeigt sich, daß insbesondere die Arbeit auf der Baustelle, bei der der Ausbilder zusammen mit den Jugendlichen Teamarbeit leistet, schwierige Arbeiten selbst durchführt (in solchen Fällen fungieren die Jugendlichen als Gehilfen) und notwendige Nacharbeiten tätigt, den Jugendlichen sichtbare Erfolgsergebnisse vermittelt und in der Konsequenz eine besonders effektive Stabilisierungsmaßnahme im Sinne eines Lernens „en passant“ darstellt. Betont werden muß allerdings, daß dies ein über das normale Maß hinausreichendes Engagement der im Modellvorhaben eingesetzten Ausbilder voraussetzt; im „Sanierungsprojekt“ ist dies gewährleistet.

Ausstehende Evaluationsschritte und konzeptionelle Weiterentwicklung

Die notwendige curriculare Entwicklungsarbeit hinsichtlich des äußerst wichtigen Bereichs der Verknüpfung von Ausbildung in Lehrwerkstätten und praktischer Arbeit auf der Baustelle konnte während des ersten Modellversuchsjahres noch nicht abgeschlossen werden. Gleichfalls noch nicht befriedigend gelöst ist – mit Blick auf die angestrebte Vorbereitung der Teilnehmer auf das Nachholen des Hauptschulabschlusses – die Zusammenarbeit des Ausbildungsträgers mit der örtlich zuständigen Berufsschule. Dies erscheint um so dringlicher, als ein erfolgreicher (Haupt-)Schulabschluß die Chancen, auf dem Arbeitsmarkt eine Stelle zu finden, erheblich vergrößert. Die bisherigen Untersuchungsaktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung bezogen sich vornehmlich auf die Teilnehmer des Modellvorhabens.

Einen nicht unerheblichen Einfluß hinsichtlich des „Erfolgs“ einer solchen alternierenden Maßnahme besitzt indes der Lernort „Baustelle“, und hier speziell die Frage, wie die einbezogenen Jugendlichen die ihnen gestellten Aufgaben bewältigen.

Wie bei allen als unbewohnbar einzustufenden Gebäuden, so traten auch auf der Baustelle „Karlstraße“ unvorhergesehene Änderungen im Sanierungsablauf ein. Solche Änderungen bedingen zwar eine fortwährende Überarbeitung der Projektlaufpläne durch den Projektträger; dies hat indes erst dann negative Auswirkungen auf das Projektziel, wenn aktuell notwendige konzeptionelle Modifikationen einen „Zeitdruck“ bewirken, der die pädagogischen Zielsetzungen der Maßnahme zugunsten wirtschaftlicher Gesichtspunkte in den Hintergrund treten läßt. Die bisherigen Erfahrungen lassen erkennen, daß es, um die erwartete curriculare Entwicklungsarbeit leisten zu können, notwendig ist, vor Sanierungsbeginn ein detailliertes „Leistungs“-Verzeichnis zu erstellen, auf dessen Basis sich die hinsichtlich des Modellvorhabens sinnvollen Arbeiten herausfiltern lassen. Basierend auf derartigen Planungen erscheint es sodann möglich, Kleinprojekte für die Lehrwerkstatt zu-konzipieren. Solche Kleinprojekte haben jeweils das gewerkspezifisch erforderliche Quantum an Kenntnissen und Fertigkeiten zu vermitteln, wobei der Bezug zur Baustellenarbeit so eng wie möglich zu gestalten ist.

Heinz-Herbert Noll

Weiterbildung und Berufsverlauf

Empirische Analysen zum Weiterbildungsverhalten von Erwerbstägigen in der Bundesrepublik Deutschland

1 Einleitung

In einem nach einer Expansionsphase inzwischen insgesamt eher stagnierenden Bildungswesen hat dessen sogenannter „vierter Sektor“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970) — der Bereich der Weiterbildung — kräftige Zuwachsrate zu verzeichnen. Allein zwischen 1979 und 1982 ist die Zahl der Teilnehmer von 7,4 auf 9,5 Millionen gestiegen. Vergrößert hat sich in den zurückliegenden Jahren auch das Volumen der öffentlichen und privaten Weiterbildungsinvestitionen. Nicht verwunderlich ist unter diesen Umständen das zunehmende Interesse, das diesem Teilbereich des Bildungswesens neuerdings allenthalben entgegengebracht wird (KOMMISSION WEITERBILDUNG, 1984; BMBW 1985). Schließt man sich der Definition des Deutschen Bildungsrates an, ist unter Weiterbildung die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970, S. 187) zu verstehen. Der Begriff der Weiterbildung soll damit alle organisierten Bildungsaktivitäten umfassen, die nach der erstmaligen Aufnahme einer Erwerbstätigkeit unternommen werden, und schließt sowohl berufliche als auch allgemeinbildende und politische Bildungsmaßnahmen ein (ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, 1979, S. 239). Die Grenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung werden allerdings unscharf, wenn — wie inzwischen der Fall — „allgemeine Qualifikationen, wie etwa das Erlernen von Fremdsprachen, eine Verbesserung des Kommunikationsvermögens oder der Fähigkeit, in Zusammenhängen zu denken, auch im Beruf zunehmende Bedeutung gewinnen“ (BMBW, 1985, S. 5). Institutionell gestaltet sich der Bereich der Weiterbildung weniger kohärent und geregt als andere Sektoren des Bildungswesens. Das Bild wird durch eine Vielzahl von teils miteinander konkurrierenden öffentlichen und privaten Trägern bestimmt, von denen im außerberuflichen Bereich die Volkshochschulen, Gewerkschaften und Betriebe einen Großteil des Angebots bestreiten, während im Bereich der beruflichen Weiterbildung die Betriebe als Veranstalter eindeutig dominieren.

Waren mit dem Ausbau des vierten Bildungssektors aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive zunächst vor allem bildungsreformerische Ziele verbunden, so z. B. die Intention, Gelegenheit zu einer nachträglichen Kompensation „verpaßter Bildungschancen“ zu bieten, richten sich die Erwartungen an die Weiterbildung gegenwärtig offenbar primär darauf, Innovationspotentiale zu schaffen und Anpassungsprobleme lösen zu helfen, die mit dem rapiden strukturellen Wandel verbunden sind, der sich vor allem innerhalb des Beschäftigungssystems, aber auch in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen vollzieht. Dies gilt in besonderem Maße für das Problem, das Humankapital zu modernisieren, d. h., die vorhandenen Wissens- und Qualifikationsbestände zu aktualisieren und den Erfordernissen, die durch die Entwicklung und Anwendung neuer Technologien in der Arbeitswelt induziert werden, anzupassen. Eine neuere industriesoziologische Studie kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, daß der „fachlichen Fortbildung eine Schlüsselrolle bei der Anpassung der Kenntnisse und Fähigkeiten des Personals an die gewandelten Anforderungen der Produktion zufällt“ (KERN/SCHUMANN 1984, S. 58). Diese Qualifizierungs- und Korrekturfunktion der Weiterbildung wird um so stärker in den Vordergrund rücken, je schneller die beruflichen Qualifikationen und Fertigkeiten veralten und je weniger die Anpassung des Qualifikationsangebots an den Quali-

fikationsbedarf über Prozesse der natürlichen Mobilität, das Ausscheiden älterer Erwerbstäger aus dem Produktionsprozeß und das Nachrücken junger Erwerbstäger in das Arbeitsleben, geleistet werden kann.

Aus der individuellen Perspektive dient die zweckgerichtete Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen in erster Linie der Erhaltung des erreichten beruflichen Status und der Verbesserung beruflicher Mobilitätschancen. Angesichts der verschärften Wettbewerbssituation auf dem Arbeitsmarkt stehen Erwerbstägige, aber auch Nichterwerbstägige, wie z. B. vorübergehend aus dem Erwerbsleben ausgeschiedene Frauen, die Zugang zum Arbeitsmarkt suchen, zunehmend vor der Notwendigkeit, ihre Wettbewerbsposition durch eine Aktualisierung und Erweiterung beruflicher Qualifikationen zu verbessern.

Aus der betrieblichen Perspektive kommt der Weiterbildung einerseits die Funktion zu, die Bereitstellung der benötigten, insbesondere betriebsspezifischen Qualifikationen zu sichern bzw. durch die Eigenproduktion fachlichen Wissens und Könnens die Abhängigkeit von externen Institutionen und Märkten zu reduzieren. Darüber hinaus gilt die betriebliche Weiterbildung jedoch auch als ein „wichtiges Teilverfahren im Rahmen einer mehr oder weniger kohärenten betrieblichen Personal- und Beschäftigungspolitik“ (SENGENBERGER 1982, S. 261). Neben der Anpassungs- und Versorgungsfunktion erfüllt gerade die betriebliche Weiterbildung, sofern sie als „Signalgeber“ oder „screening device“ eingesetzt wird, auch eine wesentliche Informations- und Legitimationsfunktion für betriebsinterne Entscheidungen der Arbeitskräfteallokation. Zu vermuten ist, daß Weiterbildungsaktivitäten und -nachweise auch in dieser Funktion infolge der Bildungsexpansion und der damit verbundenen relativen Entwertung „regulärer“ Bildungsnachweise weiter an Bedeutung gewinnen werden. In einer Situation, in der die höheren Bildungsabschlüsse ungleich stärker zugenommen haben als die attraktiven Berufspositionen, auf deren Übernahme sie ausgerichtet sind und Ansprüche vermitteln, müssen zwangsläufig zusätzliche Kriterien für die Bewerberauswahl und Chancenzuweisung herangezogen werden. Diskretionäre Bildungsnachweise, wie sie im Rahmen von Weiterbildungsaktivitäten erworben werden, können dafür als ein besonders effektives Instrument gelten.

In der gegenwärtigen, durch einen beschleunigten Auf- und Ausbau der Kapazitäten, steigende Beteiligung und hohe Erwartungen bezüglich der gesamt- und einzelwirtschaftlichen Erträge gekennzeichneten Phase der Expansion des Weiterbildungssektors kommt es nicht zuletzt darauf an, vorliegende Erfahrungen zu sichern und geeignete Probleminformationen für die weitere Gestaltung dieses an Bedeutung rasch zunehmenden Teilbereichs des Bildungswesens bereitzustellen.

Die vorliegende Studie untersucht Aktivitäten der beruflichen Weiterbildung im Zusammenhang mit Merkmalen der beruflichen Tätigkeit, persönlichen Merkmalen der Beschäftigten und dem Verlauf ihrer Berufsbiographie. Sie umfaßt die Bestimmung von Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung, die Lokalisierung diesbezüglich unter- und überrepräsentierter Erwerbstätigengruppen und Analysen zur Art, Dauer und Verwertbarkeit der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen. Untersucht wird darüber hinaus die Rolle der Weiterbildung bei Prozessen der Statusmobilität und des Berufswechsels sowie ihre individuelle Effektivität, gemessen an objektiven und subjektiven Indikatoren des beruflichen Erfolgs und Wohlbefindens.

Die empirischen Analysen stützen sich auf die Erhebung „Qualifikation und Berufsverlauf“, die 1979 gemeinsam vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführt wurde. Es handelt sich dabei um eine Repräsentan-

tivbefragung von insgesamt 29 737 deutschen Erwerbspersonen im Alter von 15 bis 65 Jahren, ohne Auszubildende, Soldaten, Bedienstete des Bundesgrenzschutzes und Personen in Anstalten. [1]

Tabelle 1: Teilnehmer an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung und Umschulung in den Jahren 1974 bis 1979 in % der Erwerbstätigen 1979

	Teilnehmer in %	Teilnehmer in %
Insgesamt	22	Wirtschaftsbereich 1974
Geschlecht		Land- und Forstwirtschaft 8 Industrie (einschließlich Bergbau) 20 Handwerk 16 Großhandel, Handelsvertretung 21 Einzelhandel 14 Öffentlicher Dienst (einschließlich Post und Bahn) 32 Gaststätten-, Beherbergungsgewerbe 8 Sonstige Bereiche des tertiären Sektors 29
Männlich	25	
Weiblich	17	
Altersgruppen		Betriebsgröße 1974
bis unter 25 Jahre	25	1 bis 9 Beschäftigte 15 10 bis 99 Beschäftigte 22 100 bis 499 Beschäftigte 22 500 und mehr Beschäftigte 27
25 bis unter 35 Jahre	29	
35 bis unter 45 Jahre	24	
45 bis unter 55 Jahre	16	
55 Jahre und älter	10	
Allgemeine Schulbildung		Zahl der Arbeitgeber
Volks-, Haupt-, Sonderschule	16	1 – 2 21 3 – 4 24 5 und mehr 25
Mittlere Reife	35	
Hoch-, Fachhochschulreife	39	
Abgeschlossene Berufsausbildung		Bundesland
Hochschulausbildung (einschließlich Lehrer)	38	Hessen 29 Rheinland-Pfalz 28 Hamburg 27 Bremen 27 Schleswig-Holstein 24 Niedersachsen 24 Bayern 23 Baden-Württemberg 22 Berlin 22 Saarland 22 Nordrhein-Westfalen 20
Fachhochschulausbildung	43	
Fachschulausbildung	45	
Betriebliche, für Angestelltenberuf	24	
Betriebliche, für Arbeiterberuf	19	
Berufsfachschule	29	
Ausschl. Beamtenausbildung	58	
Keine abgeschlossene Berufsausbildung	9	
Beruflicher Status 1974		Nur Frauen
Hilfs-, angelernter Arbeiter	5	
Fach-, Vorarbeiter	19	Familienstand
Meister im Angestelltenverhältnis	36	ledig 20 geschieden 20 verwitwet 13 verheiratet 16
einfache/mittlere Angestellte	25	
gehobene/leitende Angestellte	41	
Beamte im einfachen/mittleren Dienst	42	
Beamte im gehobenen/höheren Dienst	47	
Selbständige Landwirte	9	Kinderzahl
Selbständige Handwerker	22	keine Kinder 21 1 Kind 16 2 Kinder 14 3 Kinder 12 4 und mehr Kinder 11
Selbständige Kaufleute/Fabrikanten	13	
Selbständige in den freien Berufen	21	
Sonstige Selbständige/Mithelfende	8	
Berufsgruppen		
Personenbezogene		
Dienstleistungsberufe	38	
Planungsberufe	34	
Verwaltungsberufe	29	
Montage-, Wartungsberufe		
Metall, Elektro	21	
Dienstleistungskaufleute	19	
Sachbezogene Dienstleistungsberufe	11	
Hersteller von Gebrauchsgütern	11	
Hersteller von Grundstoffen- und		
Produktionsgütern	9	
Gewinner von Naturprodukten und Mineralien	8	
Montage-, Wartungsberufe		
Bau, Ausbau	7	
Sonstige Berufe	7	

Quelle: Hofbauer 1982, S. 516 und eigene Berechnungen auf der Basis der Befragung Qualifikation und Berufsverlauf

Weiterbildungsaktivitäten werden in dieser Studie als Besuch von „innerbetrieblichen oder außerbetrieblichen Lehrgängen und Kursen, die der beruflichen Fortbildung oder Umschulung dienen“ operationalisiert. Von den Befragten ist anzugeben, ob sie derartige Veranstaltungen in den Jahren 1974 bis 1979, d. h. in einem Zeitraum von 5 Jahren vor dem Befragungszeitpunkt, besucht haben. Zudem werden Informationen darüber erhoben, um welche Kurse und Lehrgänge es sich dabei handelt, ob und gegebenenfalls welche der besuchten Veranstaltungen für die ausgeübte berufliche Tätigkeit verwertbar sind, welche Veranstaltung dies vor allem ist, ob der vor allem verwertbare Lehrgang/Kurs inner- oder außerbetrieblich veranstaltet und wie lange er besucht wurde. Überdies wurde für Erwerbstätige, die ihren Beruf im Laufe ihres Erwerbslebens ein- oder mehrmals gewechselt haben, erfragt, ob mit dem Berufswechsel eine Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung verbunden war. Für die Beurteilung von Weiterbildungsaktivitäten sind schließlich Informationen darüber von Interesse, wo vor allem die für die Ausübung der aktuellen beruflichen Tätigkeit benötigten Kenntnisse erworben wurden.

2 Die berufliche Weiterbildung von Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland

2.1 Die Teilnahme an Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung und ihre Determinanten

Wenn im folgenden von Weiterbildungsteilnahme oder Teilnahmequoten gesprochen wird, ist damit zunächst jener Anteil von Erwerbstätigen gemeint, der in den Jahren 1974 bis 1979 nach eigenen Angaben mindestens einen inner- oder außerbetrieblichen Lehrgang oder Kurs besucht hat, der der beruflichen Fortbildung oder Umschulung diente. Dieser Anteil beträgt im Durchschnitt aller Erwerbstätigen 22 Prozent (vgl. Tab. 1, S. 8). [2]

Für Männer liegt die Quote mit 25 Prozent höher als für Frauen mit 17 Prozent. Die Betrachtung einzelner Altersgruppen zeigt, daß die Gruppe der 25- bis 34jährigen die im Hinblick auf die Partizipation an Weiterbildungsveranstaltungen aktivste Population darstellt. Bei den darüberliegenden Altersgruppen nimmt die Teilnahmequote mit zunehmendem Alter wieder ab. Die Weiterbildungsteilnahme variiert darüber hinaus deutlich mit der allgemeinen Schulbildung, der beruflichen Bildung, dem beruflichen Status, den die Erwerbstätigen 1974, d. h. zu Beginn des Beobachtungszeitraums, innehatten, ihrer Wirtschaftsbereichszugehörigkeit im Jahre 1974 und der Größe des Betriebs, in dem sie 1974 beschäftigt waren. Dabei läßt sich feststellen, daß die Teilnahme an Weiterbildungslehrgängen und -kursen um so wahrscheinlicher ist, je höher das Niveau der allgemeinen und beruflichen Bildung, je höher der berufliche Ausgangsstatus und je größer der Beschäftigungsbetrieb ist. Zudem variiert die Weiterbildungsteilnahme ganz erheblich mit dem Tätigkeitsbereich (vgl. Tabelle 1) und dem Ausbildungsberuf der Beschäftigten. Die berufsspezifischen Differenzen sind sowohl durch die unterschiedlichen Weiterbildungserfordernisse wie auch durch die je nach Beruf unterschiedlichen Weiterbildungsmöglichkeiten bedingt. Am niedrigsten sind die Weiterbildungsquoten im Bereich der herstellenden Berufe, der Montage- und Wartungstätigkeiten im Bausektor sowie im Bereich der sachbezogenen Dienstleistungen. Eine Weiterbildungsbeteiligung auf mittlerem Niveau weisen Dienstleistungskaufleute und Erwerbstätige mit Montage- und Wartungstätigkeiten im Metall- und Elektrobereich auf. Die höchsten Weiterbildungsquoten sind im Bereich der Verwaltungs-, Planungs- und personenbezogenen Dienstleistungsberufe festzustellen. Abgesehen von den Montage- und Wartungstätigkeiten im Metall- und Elektrobereich stellen gewerbliche Berufe mit überdurchschnittlichen Weiterbildungsquoten seltene Ausnahmen dar (z. B. Werkzeugmacher). Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, daß die inzwischen in der industriellen Fertigung auf breiter Front eingesetzten „neuen Technologien“ die vermutlich auch im gewerblichen Bereich Weiterbildung zunehmend erfor-

derlich machen werden, in dem hier betrachteten Zeitraum noch kaum verbreitet waren.

Bei der Betrachtung der Teilnahmequoten werden auch regional-spezifische Unterschiede deutlich: So schwankt die Weiterbildungsbeteiligung je nach Bundesland zwischen 20 (Nordrhein-Westfalen) und 29 Prozent (Hessen). Dagegen ist ein Zusammenhang mit der Größe der Wohngemeinde nicht feststellbar. Bei weiblichen Erwerbstätigen wird die Weiterbildungsbeteiligung schließlich auch von ihrem Familienstand und der Kinderzahl beeinflußt.

Multivariate Analyseverfahren bieten die Möglichkeit, den Einfluß einer Variablen auf die Weiterbildungsbeteiligung bei gleichzeitiger Kontrolle von anderen Einflußfaktoren zu bestimmen, d. h., ihren Einfluß zu isolieren. Für derartige Analysen verwenden wir das Verfahren der multiplen Klassifikationsanalyse (MCA-Analyse). Die in Tabelle 2 neben den angepaßten Teilnahmequoten ausgewiesenen beta-Werte indizieren das relative Gewicht des jeweiligen Einflußfaktors.

Tabelle 2: Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung – multiple Klassifikationsanalyse

	Teilnahmequote nach Kontrolle der übrigen Variablen	beta in %
Stellung im Beruf 1974		.16
unqualifizierte Arbeiter	14	
qualifizierte Arbeiter	19	
angestellte Meister	26	
einf./mittlere Angestellte	18	
gehob./höhere Angestellte	29	
einf./mittlere Beamte	30	
gehob./höhere Beamte	34	
Berufsbereich		.13
herstellende Berufe	16	
Montage-, Wartungsberufe (Metall/Elektro)	19	
Montage-, Wartungsberufe (Bau/Ausbau)	7	
Personen-, gemeinschafts- bezogene Dienstleistungen	29	
Sachbezogene Dienstleistungsberufe	19	
Dienstleistungskaufleute	24	
Planungs-, Verwaltungsberufe	26	
Beruflicher Bildungsabschluß		.12
ohne Abschluß	18	
Lehre	18	
Berufsfachschule	24	
Fachschule	32	
Fachhochschule	30	
Hochschule	27	
Geschlecht		.10
Männer	24	
Frauen	15	
Alter 1974		.09
bis unter 25 Jahre	24	
25–34 Jahre	24	
35–49 Jahre	20	
50–65 Jahre	13	

multiples R = .37; multiples R² = .14

Datenbasis: Qualifikation und Berufsverlauf, Befragung des IAB und BIBB 1979, eigene Berechnungen.

Das zunächst betrachtete multivariate Modell berücksichtigt die Geschlechtszugehörigkeit, die Berufsgruppe, die Stellung im Beruf für das Jahr 1974, das Alter im Jahre 1974 und den beruflichen Bildungsabschluß als unabhängige Variablen. Diese Faktoren „erklären“ zusammen 14 Prozent der Varianz der Weiterbildungsbeteiligung.

Die Differenz in der Weiterbildungsquote zwischen männlichen und weiblichen Erwerbstägigen, aber auch die zwischen den Altersgruppen bleibt konstant, auch wenn die übrigen Variablen kontrolliert werden. Die berufliche Stellung, die die Erwerbstägigen 1974 innehattten, und die Berufsgruppe, der sie angehören, erweisen sich von den hier betrachteten Faktoren als die besten Prädiktoren für die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen in den Jahren 1974 bis 1979. Die Einbeziehung anderer Variablen, wie z. B. Berufswechsel, Berufswechsel in den Jahren 1974 bis 1979, Betriebsgröße 1974 und Wirtschaftsbereichszugehörigkeit 1974 verbessert die an der Varianzreduktion gemessene „Erklärungskraft“ des Modells nur unwesentlich. Immerhin erweist sich der Einfluß der Variablen „Berufswechsel“ und „Wirtschaftsbereichszugehörigkeit 1974“ auf die Wahrscheinlichkeit einer Weiterbildungsteilnahme in der multivariaten Analyse als in etwa ebenso stark wie der Einfluß des Bildungsniveaus: Erwerbstägige, die ihren Beruf schon ein- oder mehrmals gewechselt haben, nehmen häufiger an Weiterbildungsveranstaltungen teil als Personen, die ihren Beruf beibehalten, und Erwerbstägige aus den Bereichen Handwerk und Handel bilden sich seltener beruflich weiter als Beschäftigte in der Industrie oder der sonstigen Wirtschaft, wobei insbesondere die Erwerbstägigen im öffentlichen Dienst und dem übrigen tertiären Sektor positiv vom Gesamtdurchschnitt abweichen.

2.2 Verwertbarkeit, Art und Dauer der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen

Von den Teilnehmern an beruflichen Weiterbildungslehrgängen und Kursen geben insgesamt 54 Prozent an, einen, und 38 Prozent mehrere Lehrgänge/Kurse besucht zu haben, in denen sie Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hätten, die in ihrer jetzigen beruflichen Tätigkeit verwertbar seien. Der Anteil von Teilnehmern, die keine am Arbeitsplatz verwertbaren Kenntnisse und Fertigkeiten erworben haben, ist bei Frauen mit 12 Prozent doppelt so hoch wie bei Männern (6%).

Bei der im Rahmen der aktuellen beruflichen Tätigkeit vor allem verwertbaren Weiterbildungsaktivität handelt es sich überwiegend um den Besuch innerbetrieblich angebotener Lehrgänge und Kurse (vgl. Tabelle 3). Allerdings stehen innerbetriebliche Weiterbildungsveranstaltungen für männliche Erwerbstägige offenbar stärker im Vordergrund als für weibliche. So geben 52 Prozent der weiblichen Weiterbildungsteilnehmer im Vergleich zu 39 Prozent der männlichen an, die für ihre Tätigkeit nützlichste Veranstaltung sei ein außerhalb des Betriebs absolviertes Lehrgang/Kurs gewesen. Im besonderen Maße dominierend sind innerbetriebliche Weiterbildungsveranstaltungen für ältere Erwerbstägige, für unqualifizierte Arbeiter und für Beamte, während außerbetriebliche Weiterbildungsveranstaltungen bevorzugt von jüngeren, gebildeteren und Erwerbstägigen im Angestelltengeschoß genannt werden.

Die Mehrzahl der Veranstaltungen ist nur von kurzer Dauer: Ein Viertel der für die gegenwärtige Berufstätigkeit als besonders nützlich erachteten Lehrgänge oder Kurse dauerte weniger als eine Woche, rund ein Drittel zwischen einer Woche und einem Monat und ein weiteres Drittel 3 Monate und länger. Die Merkmalskombination Art und Dauer der besuchten Veranstaltung (vgl. Tabelle 4) läßt erkennen, daß die weniger als einen Monat dauernde, innerbetrieblich veranstaltete und vollzeitig besuchte Weiterbildungsveranstaltung als Normalfall zu betrachten ist. Auf diesen Typ entfallen bei Männern 30 Prozent, bei Frauen 20 Prozent aller Aktivitäten. Für Frauen kaum weniger bedeutend ist jedoch der Typ der 3 Monate oder länger dauernden,

Tabelle 3: Art der vor allem verwertbaren Weiterbildungsveranstaltung

	betrieblich in %	außer- betrieblich in %
insgesamt	58	42
Männer	61	39
Frauen	48	52
unter 25 Jahre	47	53
25–34 Jahre	54	46
35–49 Jahre	58	42
50–65 Jahre	68	32
Volks-/Hauptschulabschluß	59	41
mittlere Reife	58	43
Abitur	53	47
Hilfsarbeiter, angelernte Arbeiter	67	34
Facharbeiter, Vorarbeiter, Meister	56	44
Meister im Angestelltenverhältnis	54	46
einf./mittl. Angestellte	52	48
gehob./höhere Angestellte	53	47
einf./mittl. Beamte	81	19
gehob./höhere Beamte	63	38

Datenbasis: Qualifikation und Berufsverlauf, Befragung des IAB und BIBB 1979, eigene Berechnungen.

Tabelle 4: Die für die gegenwärtige Berufstätigkeit vor allem verwertbaren Weiterbildungsveranstaltungen nach Art und Dauer des Lehrgangs/Kurses

	Fern- unterricht in %	betrieblich/ Vollzeit in %	betrieblich/ Teilzeit in %	außer- betrieblich/ Vollzeit in %	außer- betrieblich/ Teilzeit in %
	in %	in %	in %	in %	in %
Männer					
bis u. 1 Monat	1	30	9	14	3
1 bis u. 3 Monate	—	7	2	2	2
3 Monate und länger	1	7	6	6	10
Frauen					
bis u. 1 Monat	1	20	9	14	6
1 bis u. 3 Monate	—	3	4	2	4
3 Monate und länger	2	4	8	6	19

Datenbasis: Qualifikation und Berufsverlauf, Befragung des IAB und BIBB 1979, eigene Berechnungen.

außerbetrieblich veranstalteten und nur einige Stunden am Tag oder einzelne Tage in der Woche besuchten Weiterbildungsveranstaltung, auf den 19 Prozent aller weiblichen Weiterbildungsaktivitäten entfallen.

2.3 Weiterbildung im Zusammenhang mit Statusmobilität und Berufswechsel

Im Hinblick auf den Berufsverlauf von Erwerbstägigen ist von besonderem Interesse, welche Bedeutung der Weiterbildung für die Statusmobilität und im Zusammenhang mit einem Wechsel des Berufs zukommt. Dazu betrachten wir zunächst, wie sich Erwerbstägige, die ihren beruflichen Status, gemessen an der Stellung im Beruf, innerhalb des Zeitraums von 1974 bis 1979 verändert haben, in ihren Weiterbildungsaktivitäten von den Erwerbstägigen unterscheiden, die ihren Status beibehalten haben.

Dabei ist festzustellen, daß die Erwerbstätigen, die ihre berufliche Stellung innerhalb ihrer jeweiligen Statuskategorie (Arbeiter, Angestellte, Beamte) verbessern konnten, höhere Weiterbildungsquoten aufweisen als diejenigen, die ihren Status beibehalten oder sich gar verschlechtert haben. Das bedeutet zugleich auch, daß Erwerbstätige, die an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, häufiger in höhere Statuskategorien aufgestiegen sind als Erwerbstätige, die keine Weiterbildung betrieben haben. Dieser Befund deutet darauf hin, daß sich die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen tatsächlich in Statusgewinnen auszahlt, zumindest aber, daß die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen eine Voraussetzung für beruflichen Aufstieg zu sein scheint. Für diese Interpretation spricht auch, daß Mobilitätsvorgänge, die über die Grenzen der Statusgruppen hinweggehen, vor allem dann von Weiterbildungsaktivitäten begleitet sind, wenn sie zu einem höheren Status führen: z. B. der Übergang eines Vorarbeiters oder Meisters in die Position eines Meisters im Angestelltentyp. Bei Übergängen in Selbständigenpositionen ist das Bild nicht eindeutig. Hier sind zum Teil sehr hohe Anteile von Weiterbildungsteilnehmern (z. B. beim Übergang vom Status eines höheren Angestellten in den Status eines freiberuflichen Selbständigen), zum Teil aber auch sehr niedrige Anteile (z. B. beim Übergang vom Status eines einfachen Angestellten in den Status eines selbständigen Kaufmanns) festzustellen. Dagegen sind Zugänge in den Status eines Facharbeiters – unabhängig von der Ausgangsposition – durchgängig mit hohen Teilnahmequoten, die sich in der Regel auf innerbetriebliche Qualifizierungsmaßnahmen beziehen, verbunden. Die höchsten Quoten überhaupt sind beim Zugang in den Status eines Meisters im Angestelltentyp und beim Übergang von niedrigeren zu höheren Beamtenpositionen zu beobachten.

Wie bereits verschiedentlich angesprochen, vergrößert ein im Laufe des Erwerbslebens vollzogener Wechsel des zunächst eingeschlagenen oder erlernten Berufs die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen, weil die Qualifikation für die Ausübung eines Zweit- oder Drittberufs eben zumeist im Rahmen derartiger Qualifizierungsmaßnahmen erworben wird. Die Frage, ob mit dem Berufswechsel eine berufliche Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung verbunden war, wird von 43 Prozent der Befragten positiv beantwortet (vgl. Tabelle 5). Dieser Prozentsatz nimmt mit steigendem Alter der Berufswechsler ab und erreicht nahezu 60 Prozent, wenn der Berufswechsel nicht mit einem Arbeitgeberwechsel verbunden war, sondern betriebsintern erfolgte. Die Wahrscheinlichkeit, daß mit dem Berufswechsel eine Weiterqualifizierung einhergeht, ist überdies dann besonders hoch, wenn der Berufswechsel freiwillig geschieht, sich z. B. die Gelegenheit ergibt, einen sichereren oder insgesamt besseren Arbeitsplatz einzunehmen, bleibt dagegen hinter dem Gesamtdurchschnitt zurück, wenn der Berufswechsel durch Arbeitslosigkeit, eine drohende Entlassung oder aus familiären Gründen erzwungen wurde. Ist mit dem Berufswechsel eine Weiterqualifizierung verbunden, betrachten über 80 Prozent der Betroffenen die Veränderung als Aufstieg; findet keine Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung statt, dagegen nur 50 Prozent, aber 12 Prozent registrieren in diesem Fall eine berufliche Verschlechterung.

2.4 Die Bedeutung der Weiterbildung für den Erwerb beruflicher Kenntnisse und ihre individuelle Effektivität

Die Frage nach der Wirksamkeit oder Effektivität von beruflicher Weiterbildung läßt sich auf der Basis einer Sekundäranalyse von Umfragedaten nur bedingt und unvollständig beantworten. Hierfür sind im Grunde spezielle Wirkungsanalysen erforderlich.

Daß berufliche Weiterbildung für die Erwerbstätigen von erheblicher Bedeutung ist, läßt sich dagegen mit ausreichender Sicherheit belegen und nicht nur an den insgesamt erstaunlich hohen Beteiligungsquoten ablesen. Weiterbildung ist offenbar die Form

Tabelle 5: Aus- und Fortbildung im Zusammenhang mit Berufswechsel*)

	Aus-, ja in %	Fortbildung, nein in %
insgesamt	43	57
Art des Wechsels		
Innerbetriebliche Versetzung	58	42
Arbeitgeberwechsel	42	58
Statusveränderung		
Aufstieg	56	44
Keine Veränderung	23	77
Abstieg	17	83
Grund für Wechsel		
Arbeitslos geworden	31	69
Von Entlassung bedroht	32	68
Konnte sichereren Arbeitsplatz finden	50	50
Konnte besserer Arbeitsplatz bekommen	48	52
Aus gesundheitlichen Gründen	41	59
Aus familiären Gründen	25	75
Alter beim Wechsel		
bis u. 25 Jahre	46	54
25–34 Jahre	46	54
35–49 Jahre	34	66
50–65 Jahre	24	76

*) Frage: War mit dem Berufswechsel eine berufliche Ausbildung, Fortbildung oder Umschulung verbunden?

Datenbasis: Qualifikation und Berufsverlauf, Befragung des IAB und BIBB 1979, eigene Berechnungen.

der beruflichen Qualifizierung, über die die Erwerbstätigen häufiger als über jede andere die für die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen erwerben. Dies gilt insbesondere für die Form der betrieblichen Weiterbildung, die von jedem dritten männlichen und jeder vierten weiblichen Erwerbstätigen als hauptsächliche Quelle für die an ihrem Arbeitsplatz benötigten Kenntnisse genannt wird. Von ähnlicher Relevanz für den Erwerb beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten sind nur noch das „on-the-job-training“ und die betriebliche Lehre (vgl. Tabelle 6, S. 12).

Auf die Bedeutung von Weiterbildungsaktivitäten als Voraussetzung für beruflichen Aufstieg wurde bereits oben eingegangen und hingewiesen. Wir stellen zudem fest, daß diejenigen Erwerbstätigen, die an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, auch ihre zukünftige berufliche Entwicklung mit größerem Optimismus betrachten und eher einen Aufstieg in eine bessere Position erwarten: So rechnen 56 Prozent der Weiterbildungsteilnehmer für die Zukunft mit einem beruflichen Aufstieg im Vergleich zu lediglich 38 Prozent der Befragten, die keine entsprechenden Lehrgänge oder Kurse besucht haben. Wenngleich diese Differenz sich bei Berücksichtigung von zusätzlichen Merkmalen wie Geschlecht, Alter, beruflicher Stellung und beruflichem Bildungsabschluß verringert, bleibt ein signifikanter Effekt der Weiterbildungsteilnahme auch in der multivariaten Betrachtung erhalten (vgl. Tabelle 7), wobei sich dieser Effekt sogar als geringfügig stärker erweist als der Einfluß des beruflichen Bildungsabschlusses.

Positive Auswirkungen von Weiterbildungsaktivitäten sind auch dann festzustellen, wenn Veränderungen des Tätigkeitsinhaltes als Kriterium herangezogen werden. Auch bei gleichzeitiger Kontrolle der Merkmale Geschlecht, Alter, Stellung im Beruf und beruflicher Bildungsabschluß unterscheiden sich Weiterbil-

Tabelle 6: Ort des hauptsächlichen Kenntnisserwerbs für die bei der gegenwärtigen Berufstätigkeit charakteristische Tätigkeit

	allgemein-bildende Schule	Lehre	Berufs-schule	Fach-schule	Fachhoch-/ Hochschule	Betriebliche Weiterbildung	außerbe-triebliche Weiterbil-dung	Selbst-studium	Ein-arbeitung
Insgesamt	1	21	3	6	6	31	4	4	25
Männer	1	22	2	5	6	33	4	4	23
Frauen	2	17	5	8	5	25	4	4	30
Stellung im Beruf 1979									
unqualifizierte Arbeiter	2	4	1	—	—	30	2	3	60
qualifizierte Arbeiter	—	43	3	3	—	33	3	2	14
angestellte Meister	—	22	3	12	2	35	9	5	12
einfache/mittlere Angestellte	2	21	5	9	2	29	5	5	23
gehobene/höhere Angestellte	1	13	2	10	12	32	7	8	15
einfache/mittlere Beamte	1	12	3	14	6	37	2	3	21
gehobene/höhere Beamte	2	5	1	8	47	22	2	4	9
Wirtschaftsbereiche									
Industrie	1	20	3	4	3	34	4	3	29
Handwerk	1	40	3	3	2	29	3	3	17
Handel	1	24	4	3	1	31	4	5	28
Sonstige	1	13	3	9	11	29	4	5	24
Alter									
bis u. 25 Jahre	2	27	5	5	1	26	2	2	30
25–34 Jahre	2	26	4	8	4	28	4	4	21
35–49 Jahre	1	19	3	6	7	31	4	5	25
50–65 Jahre	1	16	2	5	5	34	3	5	30

Datenbasis: Qualifikation und Berufsverlauf, Befragung des IAB und BIBB 1979, eigene Berechnungen.

dungsteilnehmer und -nichtteilnehmer signifikant in ihrer Beurteilung der Veränderung der Arbeitsinhalte. Während jeder zweite Teilnehmer berichtet, seine Tätigkeit sei in den vergangenen zwei Jahren vielseitiger und interessanter geworden, trifft dies nur für jeden dritten Arbeitnehmer zu, der keine Weiterbildungsveranstaltung besucht hat (vgl. Tabelle 7, S. 13).

Die Arbeitszufriedenheit wird von der Weiterbildungsbeteiligung dagegen kaum beeinflußt. Zwar sind Erwerbstätige, die sich beruflich weitergebildet haben, mit ihrer Arbeit etwas zufriedener als Erwerbstätige, die nicht an Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen haben, aber diese Differenz erscheint, insbesondere nach Kontrolle zusätzlicher Variablen, nicht ausreichend, um daraus einen positiven Effekt auf die Arbeitszufriedenheit abzuleiten (vgl. Tabelle 7).

Ein weiterer subjektiver Indikator, an dem Effekte der Weiterbildungsbeteiligung im Sinne ihrer Effektivität für die Partizipanten geprüft werden sollen, ist die subjektive Beurteilung des Risikos, den Arbeitsplatz zu verlieren. Auch hier zeigt sich ein leichter Effekt in der erwarteten Richtung: Erwerbstätige, die sich beruflich nicht weitergebildet haben, befürchten eher, umgesetzt oder entlassen zu werden als die Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen. Dieser Effekt bleibt auch bei Kontrolle des Geschlechts, des Alters, der beruflichen Stellung und des beruflichen Bildungsabschlusses erhalten (vgl. Tabelle 7).

Ob Weiterbildung tatsächlich vor Entlassung oder Arbeitslosigkeit zu schützen vermag, kann auf der Basis der Untersuchung „Qualifikation und Berufsverlauf“ nicht entschieden werden. Zwar liegen Informationen darüber vor, ob und gegebenenfalls wie oft die befragten Erwerbspersonen innerhalb des Zeitraums von

1974 bis 1979 von Arbeitslosigkeit betroffen waren, nicht bekannt ist jedoch, ob die Arbeitslosigkeit vor oder nach dem Besuch einer der beruflichen Fortbildung oder Umschulung dienenden Veranstaltung eintrat. Da Weiterbildungsveranstaltungen nicht selten die Funktion haben, die Wiederbeschäftigungschancen von Arbeitslosen zu verbessern, wäre eine derartige Unterscheidung jedoch eine notwendige Voraussetzung für die Untersuchung des Einflusses der Weiterbildungsbeteiligung auf das faktische Arbeitslosigkeitsrisiko von Erwerbstägigen. [3]

4 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Die Ergebnisse unserer Analysen zur Weiterbildung der Erwerbstätigen in der Bundesrepublik Deutschland belegen einerseits die quantitative und qualitative Bedeutung dieser Form der beruflichen Qualifizierung, sie zeigen aber zugleich auch erhebliche Unterschiede in der Beteiligung auf: Frauen, unqualifizierte Arbeiter, Erwerbstätige ohne höhere Bildungsabschlüsse, Erwerbstätige in der Landwirtschaft und im Gaststättengewerbe, Erwerbstätige im Handwerk und in Kleinbetrieben sind die Gruppen, die deutlich unter dem Durchschnitt liegende Beteiligungssichten aufweisen. Die Tatsache, daß es sich hier im wesentlichen um die Gruppen von Erwerbstägigen handelt, die insgesamt weniger privilegierte Positionen innerhalb des Beschäftigungssystems einnehmen, macht deutlich, daß Weiterbildung bisher kaum kompensatorischen Charakter hat und bestehende Qualifikations- und Statusunterschiede eher verstärkt als nivelliert.

Die Teilnehmer betrachten ihre Weiterbildungsaktivitäten überwiegend als nützlich und für ihre berufliche Tätigkeit verwertbar. Dies gilt in besonderem Maße für Lehrgänge und Kurse, die

Tabelle 7: Effektivität der Weiterbildungsbeteiligung – multiple Klassifikationsanalyse

	Aufstiegs-erwartung		Arbeits-zufriedenheit*) (1–5)		Arbeitsplatz-sicherheit hoch		Tätigkeit interessanter geworden	
	in %	beta	φ	beta	in %	beta	in %	beta
Weiterbildung		.07		.03		.05		.13
ja	48		2.01		83		48	
nein	40		2.06		78		33	
Geschlecht		.20		.01		.01		.06
Männer	49		2.04		79		38	
Frauen	29		2.07		80		32	
Alter		.44		.07		.09		.13
bis u. 25 Jahre	76		2.24		73		44	
25–35 Jahre	55		2.11		77		41	
35–49 Jahre	31		2.04		80		34	
50–65 Jahre	11		1.97		84		27	
Stellung im Beruf 1979		.15		.21		.14		.18
unqualifizierte Arbeiter	31		2.41		70		23	
qualifizierte Arbeiter u. Meister	37		2.06		77		36	
einf./mittlere Angestellte	43		2.04		79		34	
gehob./höhere Angestellte	49		1.87		83		48	
einf./mittlere Beamte	55		1.95		88		38	
gehob./höhere Beamte	51		1.86		89		36	
Beruflicher Bildungsabschluß		.07		.03		.05		.07
ohne Abschluß	39		2.07		76		31	
Lehre	40		2.06		79		36	
Berufsfachschule	45		2.00		80		39	
Fachschule	47		2.03		82		42	
Fachhochschule	50		2.04		76		37	
Hochschule	49		2.01		76		38	
Insgesamt	42		2.05		79		36	
Multiples		.52		.24		.20		.33
Multiples R ²		.27		.06		.04		.11

*) Durchschnitt auf einer Skala von 1 = sehr zufrieden, bis 5 = sehr unzufrieden.

Datenbasis: Qualifikation und Berufsverlauf, Befragung des IAB und BIBB 1979, eigene Berechnungen.

innerbetrieblich veranstaltet werden. Die Mehrzahl der besuchten Veranstaltungen ist nur von kurzer Dauer: Weniger als die Hälfte erstrecken sich über einen Zeitraum von mehr als einem Monat.

Die Untersuchung der Weiterbildung im Zusammenhang mit Prozessen der Statusmobilität erlaubt den Schluß, daß Weiterbildung sich häufig in Statusgewinnen auszahlt oder doch wenigstens als eine wesentliche Voraussetzung für beruflichen Aufstieg zu betrachten ist. Im Zusammenhang mit Vorgängen des Berufswechsels spielt sie eine wichtige Rolle für die Qualifikationsvermittlung und ist von entscheidender Bedeutung dafür, welche Statusveränderungen mit einem Wechsel des Berufs verbunden sind.

Versucht man, aus den dargestellten Ergebnissen der empirischen Analysen einige praktische Schlüsse zu ziehen, so ist zunächst die Notwendigkeit zu betonen, bisher unterrepräsentierten Gruppen durch gezielte Angebote bessere Weiterbildungschancen zu eröffnen. Die selektive Förderung dieser Gruppen von Erwerbspersonen würde nicht nur dazu beitragen, die zum Teil bestehenden Strukturdiskrepanzen zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt zu verringern, sondern zugleich auch der festzustellenden zunehmenden Arbeitsmarktsegmentierung entgegenwirken. Dabei steht außer Zweifel, daß die Unter-

schiede in der Weiterbildungsbeteiligung, die empirisch zu beobachten sind, zwar nicht nur, aber doch zu erheblichen Anteilen auf differentielle, berufs-, branchen- und betriebsspezifische Gelegenheiten zur beruflichen Weiterbildung zurückzuführen sind und insofern Maßnahmen der Motivierung und Werbung für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen allein nicht als ausreichend betrachtet werden können.

Konkrete Maßnahmen hätten an den je spezifischen Ursachen für unterschiedliche Beteiligungsdefizite anzusetzen. So könnten die Weiterbildungsmöglichkeiten z. B. für Beschäftigte in kleinen und mittleren Betrieben durch den weiteren Ausbau von – heute bereits in beachtlichem Umfang im Bereich der beruflichen Erstausbildung genutzten – überbetrieblichen Ausbildungsstätten verbessert werden.

Über gezielte gruppenspezifische Einzelmaßnahmen hinaus könnten insbesondere auch Vereinbarungen zwischen den Tarifparteien, zukünftige Arbeitszeitverkürzungen weniger der Freizeit als der Weiterbildungsförderung zugute kommen zu lassen – entsprechende Überlegungen werden ja bereits diskutiert [4] – gerade die Weiterbildungschancen von Arbeitnehmergruppen verbessern, die dazu bisher kaum Gelegenheit hatten.

Der Befund, daß die betrieblichen im Vergleich zu außerbetrieblichen Weiterbildungsveranstaltungen für die Teilnehmer einen

unmittelbareren beruflichen Nutzen versprechen, bietet Anlaß, darüber nachzudenken, wie betriebliche und außerbetriebliche Weiterbildungsangebote besser aufeinander abgestimmt und gegebenenfalls miteinander kombiniert und verzahnt werden könnten. Insbesondere für außerhalb des Erwerbslebens stehende Gruppen, die zur betrieblichen Weiterbildung keinen Zugang haben, wie Arbeitslose oder Frauen, die nach einer Unterbrechung ihrer Erwerbstätigkeit eine Rückkehr in den Beruf streben, wäre zu erwarten, daß betriebsnähere Weiterbildungsangebote die Chancen zur beruflichen Reintegration nachhaltig verbessern könnten.

Anmerkungen

- [1] Der Datensatz wurde dem Sonderforschungsbereich 3 über das Zentralarchiv für empirische Sozialforschung für Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt. Für eine weitergehende Studienbeschreibung vgl. BIBB/IAB 1981.
- [2] Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit werden nur Erwerbstätige berücksichtigt, die bereits 1974, d. h. zu Beginn des Zeitraums, in dem die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen gemessen wird, erwerbstätig waren.
- [3] Vgl. dazu Hofbauer (1982, S. 525 ff.), der diese Frage auf der Basis von amtlichen Daten der Bundesanstalt für Arbeit diskutiert.
- [4] Vgl. z. B. das Streitgespräch zwischen F. Steinkühler und W. Stumpfe in: „Die Zeit“, Nr. 28, 5.7.1985.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE AM MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 1979
- BERICHTSSYSTEM WEITERBILDUNGSVERHALTEN 1982. Zusammenfassung. In: Bildung Wissenschaft Aktuell, 1/1984, Bonn
- BUNDESIINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG/INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG: Qualifikation und Berufsverlauf. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1981
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Thesen zur Weiterbildung. Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 8, Bonn 1985
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- HOFBAUER, H.: Untersuchungen des IAB über die Wirksamkeit der beruflichen Weiterbildung. In: D. Mertens (Hrsg.): Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 70, Nürnberg 1982, S. 514–540
- KERN, H.; SCHUMANN, M.: Das Ende der Arbeitsteilung, München 1984
- KOMMISSION „WEITERBILDUNG“: Weiterbildung – Herausforderung und Chance. Bericht erstellt im Auftrag der Landesregierung Baden-Württemberg, Stuttgart 1984
- SENGENBERGER, W.: Beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitische Anforderungen an betriebliche Weiterbildung. In: D. Mertens/M. Rick (Hrsg.): Berufsbildungsforschung. BeitrAB 66, Nürnberg 1982, S. 253–278

Christoph Ehmann

Neue Medien – neue Möglichkeiten im Fernunterricht?

Vortrag anlässlich der Tagung „Technische Medien im Fernunterricht – Erfahrungen – Probleme – Perspektiven“ am 14./15. Oktober 1985 in Linz

1 „Neue Medien – ein relativer Begriff“

Der Begriff „Neue Medien“ ist symptomatisch für die gesamte Diskussion, die sich um diese Begriffskombination im didaktischen Bereich rankt. „Neu“ ist ein Wort, das an Relativität und Unbestimmtheit kaum mehr zu überbieten ist. Es ist offensichtlich nicht gelungen, eine Bezeichnung zu finden, die die besondere didaktische Qualität dieser Medien auch nur annähernd beschreibt. Vielleicht haben sie gar keine. So mußten diese Medien mit dem plattesten aller Werbebegiffe in die Köpfe der Menschen gedrängt werden.

Die von mir im folgenden vorgenommene historische Annäherung an das Thema ist daher auch als ein Versuch anzusehen, herauszufiltern, was denn tatsächlich neu in dem Sinne ist, daß eine neue unterstreichende Qualität des Lehrens und Lernens sichtbar werden könnte. Ich beschränke mich dabei auf jene Medien, die in diesem Jahrhundert neu Verbreitung gefunden haben, lasse also die sicherlich bedeutende Erfindung der Buchdruckerkunst außen vor.

Als 1923 in Deutschland die ersten Rundfunkprogramme der Deutschen Welle ausgestrahlt wurden, ordnete man ihnen von Anfang an eine bedeutende Rolle im Bildungs- und Erziehungs wesen zu. [1] In einem Aufsatz, überschrieben „Die Rundfunk-volkshochschule“, der in einer Rundfunkzeitschrift des Jahres 1924 erschien, heißt es u.a.: „Die deutschen Rundfunkanstalten sollen und wollen keine Einrichtungen zur Volksbelustigung und zur Nur-Unterhaltung sein, ihr höheres Streben geht dahin, die technischen Errungenschaften des drahtlosen Sendens in den Dienst der großen Kulturaufgabe zu stellen. Eine dieser Aufgaben ist die Volkserziehung, die Volksbildung, die zu erfüllen gerade heute die vornehmste Pflicht ist“ (FUNK, Heft 9/1924, S. 158). In der Mitte der 20er Jahre schlossen die Funk-Volkshochschulen wie Pilze aus dem Boden und es blieb kein Thema unbehandelt, vom Tanzkurs bis zum Sprachunterricht.

Vertreter des Arbeiter-Radio-Bundes betonten „die demokratische und demokratisierende Tendenz“ des Radios, führten seine „volks- und völkerbindende Raumüberbrückung“ ins Feld, die „Möglichkeit der Einbeziehung des im fernsten Winkel hausenden Einsiedlers in den Kulturkreis unserer Zeit“ und sprachen enthusiastisch von der „Volkserziehung, die so geboten werden könnte“ (DER NEUE RUNDFUNK, Jahrgang 1, Heft 6 vom 09. Mai 1926). Doch der Propagandist der Arbeiter-Funk-Hochschule schränkte die Möglichkeit des Hörfunks als Bildungsmedium ein: „Werden – und das ist gerade für den Arbeiterfunk zu wünschen, – fortlaufende, kursusmäßige Unterweisungen gegeben, so ist eine schriftliche, gedruckte Unterlage, wie sie bei Sprachkursen schon üblich ist, unumgängliches Erfordernis. Sie soll nicht mehr als das Gerippe geben, so aber die Aufmerksamkeit konzentrieren und Wiederholung und Nachprüfung erleichtern.“

Vehement wie die Befürwortung war auch die Gegnerschaft zum Rundfunk. Nicht anders als heute, wenn es um neue Medien geht. So betonte ein prominenter Vertreter der Volkshochschulbewegung, Eduard Weitsch, daß der Gedanke einer Funk-Volkshochschule „grotesk“ sei: „Das Wesen volkshochschulmäßiger Arbeit liegt in ihrem Bestreben, in die Tiefe, nicht in die Breite zu wirken, zu individualisieren statt Bildung zu vermassen.“ (FREIE VOLKSBILDUNG, Jahrgang 4, Heft 5/1929).

Ähnlich äußerte sich der Zentralbildungsausschuß der katholischen Verbände Deutschlands: „Eltern und Jugenderzieher sollten sich bewußt sein, daß vor allem der Jugend infolge der mühseligen Aufnahme geistiger Werte, die der junge Mensch in eigener Arbeit gewinnen sollte, sowie infolge der Überfülle neuer, oft widerspruchsvoller Gedanken seelische Zerfahrenheit und geistige Abstumpfung drohen“ (FUNK, Heft 30/1926).

Ohne Zweifel wurde der Rundfunk dennoch ein wichtiges Medium; seine Bedeutung für die Volkserziehung und Volksbildung hat er aber in dem hier genannten Sinne sicherlich nicht erlangt.

thema: berufsbildung

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Die Mitglieder des Hauptausschusses

1. Beauftragte der Arbeitgeber

Albrecht Bendziula

Dipl.-Psych.

Enka AG

Prof. Dr. Heinz Griesinger

Abteilungsdirektor

Robert Bosch GmbH
Zentralabteilung Ausbildung

Dr. Carsten Kreklau

Abteilungsleiter

Bundesverband der Deutschen
Industrie e.V.
Abteilung Forschungs- und

Bildungspolitik

Hanns-Peter Kuhfuhs

Assessor

Deutscher Handwerkskammertag

Helma Leonard

Dipl.-Päd.;

Geschäftsführer Berufsbildung

Hauptgemeinschaft des
Deutschen Einzelhandels e.V.

Dr. Heribert Mühl

Referatsleiter

Deutscher Bauernverband e.V.
Verband der Landwirtschafts-

kammern

Referat für Berufsbildung und
Bildungspolitik

Rolf Raddatz

Dipl.-Sozialwirt; Abteilungsleiter
Deutscher Industrie- und Handelstag
Abteilung Berufsbildung

Karl Spelberg

Assessor; Abteilungsleiter
Zentralverband des Deutschen
Handwerks

Abteilung Berufsbildung

Franz Stobrawa

Dipl.-Volkswirt; Dezernent
Bundesärztekammer

Bundesinstitut für Berufsbildung

Der Hauptausschuß begann seine zweite Amtsperiode

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat am 31. Januar und am 1. Februar 1986 in Bonn getagt und dabei die Arbeit für die nächste Sitzungsperiode nach dem Berufsbildungsförderungsgesetz aufgenommen. Der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Paul Harro Piazolo, übergab den Mitgliedern die Berufungsurkunden. Neuer Vorsitzender wurde Herr Prof. Dr. Hans Sehling. Er ist Nachfolger von Herrn Gustav Fehrenbach, der im vergangenen Jahr den Vorsitz im Hauptausschuß inne hatte.

Hans Sehling ist Abteilungsleiter im Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung. Er wurde als einer der 11 Beauftragten der Länder im Hauptausschuß vom Bundesrat vorgeschlagen und bereits auf der letzten Sitzung des Hauptausschusses von dessen Mitgliedern

zum neuen Vorsitzenden gewählt.

Zu stellvertretenden Vorsitzenden wurden Herr Hans-Jürgen Allert, Herr Dipl.-Psych. Albrecht Bendziula und Herr Gustav Fehrenbach gewählt.



Prof. Dr. Hans Sehling



Hans-Jürgen Allert

thema: berufsbildung

Hans-Jürgen Allert leitet die Abteilung „Berufliche Bildung“ im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und ist einer der Beauftragten des Bundes im Hauptausschuß.

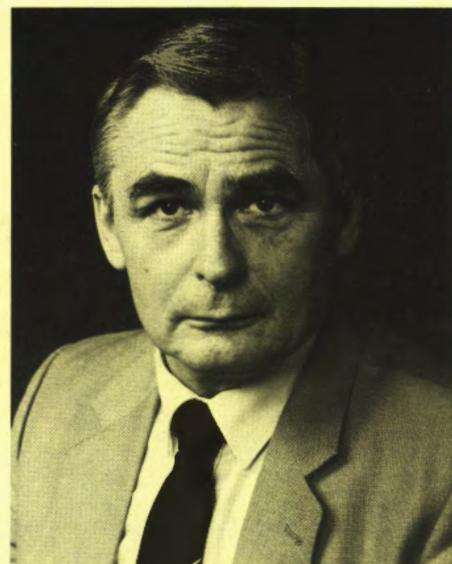
Albrecht Bendziula wurde auf Vorschlag der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände als Beauftragter der Arbeitgeberverbände in den Hauptausschuß berufen.

Gustav Fehrenbach, stellvertretender Vorsitzender des Deutschen Gewerkschaftsbundes, wurde auf Vorschlag des DGB-Bundesvorstandes als Beauftragter der Arbeitnehmer in den Hauptausschuß berufen.

Rechtsgrundlage für den Wechsel im Hauptausschuß ist das am 01.01.1982 in Kraft getretene Berufsbildungsförderungsgesetz. Danach gehören dem Hauptausschuß Beauftragte der vier an der beruflichen Bildung beteiligten Gruppen (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Bund, Länder) an, die von ihren jeweiligen Organisatio-



Albrecht Bendziula



Gustav Fehrenbach

nen vorgeschlagen und vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft für längstens vier Jahre berufen werden. Die bildungspolitische Bedeutung und Funktion des Hauptausschusses liegt darin, die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der beruflichen Bildung, wie z. B. beim jährlichen Berufsbildungsbericht, zu bera-

ten. Zugleich ist der Hauptausschuß das Selbstverwaltungsgremium des Bundesinstituts für Berufsbildung und entscheidet über den Institutshaushalt und das Forschungsprogramm.

H. Bau

Ingeborg Weegmann
Dipl.-Volkswirt;
stv. Abteilungsleiterin
Bundesvereinigung der
Deutschen Arbeitgeberverbände
Abteilung Arbeitsmarkt und
Berufsbildung

Geerd Woermann
Dipl.-Volkswirt; Abteilungsleiter
Deutscher Industrie- und Handelstag
Abteilung Weiterbildung

2. Beauftragte der Arbeitnehmer

Gustav Fehrenbach
stv. Vorsitzender
Deutscher Gewerkschaftsbund
Bundesvorstand

Wolfgang Fieg
Abteilungsleiter
Gewerkschaft Öffentliche Dienste,
Transport und Verkehr
Hauptvorstand

Dr. Klaus Heimann
Abteilungsleiter
IG Metall
Vorstand
Abteilung Berufsbildung

Felix Kempf
Abteilungsleiter
Deutscher Gewerkschaftsbund
Bundesvorstand

Bruno Köbele
stv. Vorsitzender
IG Bau - Steine - Erden
Bundesvorstand

Horst Morich
Vorsitzender
Gewerkschaft Holz und Kunststoff

Dr. Herbert Nierhaus
Vorstandsmitglied; Ressortleiter
Deutsche Angestellten-Gewerkschaft
Bundesvorstand
Ressort Bildung

Jochen Schweizer
Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft
Hauptvorstand

Dieter Steinborn
2. Vorsitzender
Gewerkschaft Handel, Banken und
Versicherungen
Geschäftsführender Hauptvorstand

Jens Vojta
Deutsche Angestellten-Gewerkschaft
Bundesvorstand
Ressort Bildung

Jürgen Walter
Vorstandsmitglied
IG Chemie - Papier - Keramik
Hauptvorstand

3. Beauftragte der Länder

Martin Decker
Ltd. Ministerialrat
Kultusministerium
Rheinland-Pfalz

Dieter Faul
Dipl.-Wirtsch.-Ing.; Ministerialrat
Ministerium für Wirtschaft
und Technik
Hessen

Werner Feuerlein
Ministerialrat
Ministerium für Wirtschaft,
Mittelstand und Technologie
Baden-Württemberg

Ekkehard Geib
Ministerium für Wirtschaft
und Verkehr
Schleswig-Holstein

Peter Gallasch
Regierungsdirektor
Senator für Bildung, Wissenschaft
und Kunst
Bremen

Siegfried Hahn
Abteilungsleiter
Behörde für Schule und
Berufsbildung
Amt für Berufs- und
Weiterbildung
Hamburg

Dr. Klaus Heeg
Dipl.-Ing.; Ministerialrat
Ministerium für Wirtschaft
Saarland

Dr. Wolfgang Reichling
Ministerialdirigent
Ministerium für Wirtschaft,
Mittelstand und Technologie
Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Hans Sehling
Ltd. Ministerialrat; Abteilungsleiter
Bayerisches Staatsministerium
für Arbeit und Sozialordnung
Bayern

Ralph Wagenhuber
Dipl.-Pol.; Abteilungsleiter
Senator für Schulwesen,
Berufsausbildung und Sport
Berlin

Heinz Weete
Dipl.-Landwirt; Ministerialdirigent
Kultusministerium
Niedersachsen

4. Beauftragte des Bundes

Hans-Jürgen Allert
Ministerialdirigent; Abteilungsleiter
Bundesminister für Bildung und
Wissenschaft

Dr. Hanni Breuer
Ministerialrätin
Bundesminister für Arbeit und
Sozialordnung

Dr. Alfred Hardenacke
Ministerialdirigent;
Unterabteilungsleiter
Bundesminister für Bildung und
Wissenschaft

Prof. Dr. Manfred Lepper
Ministerialrat; Referatsleiter
Bundesminister des Innern

Karin Schulte-Steinberg
Ministerialrätin; Referatsleiterin
Bundesminister für Wirtschaft

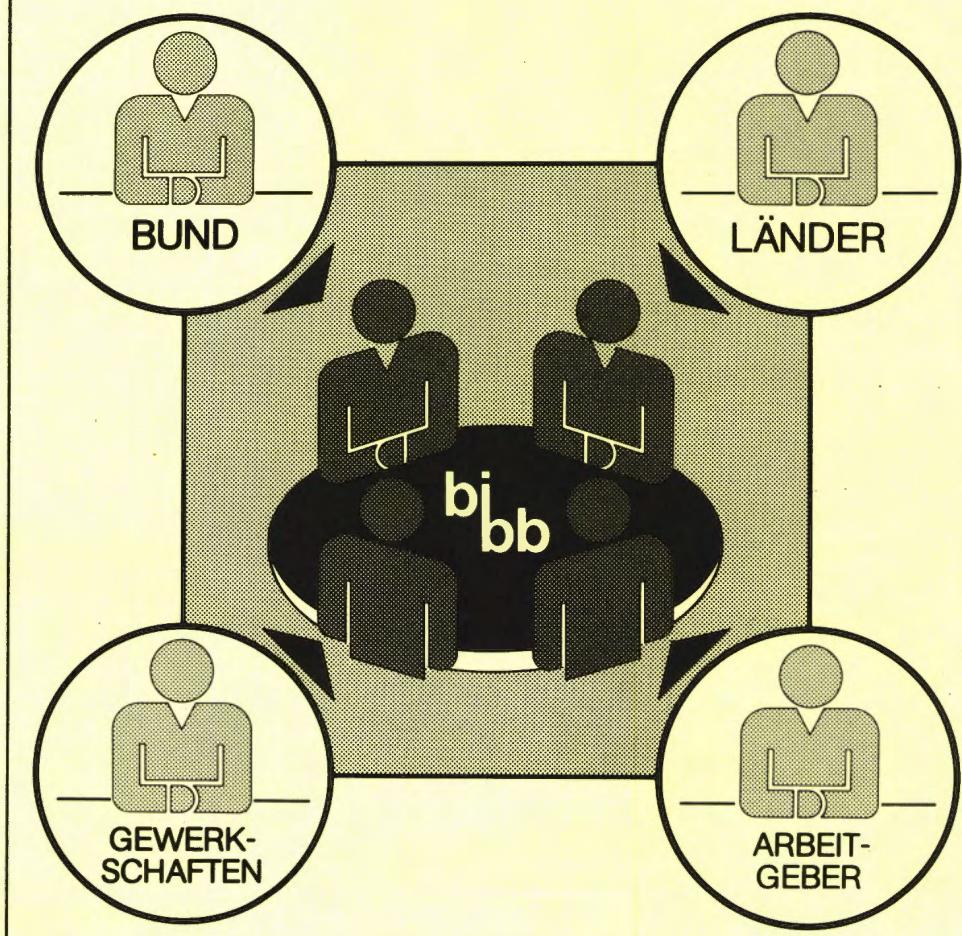
5. Beauftragter der Bundesanstalt für Arbeit

Dr. Manfred Leve
Oberdirektor; Abteilungsleiter
Bundesanstalt für Arbeit

6. Beauftragter der kommunalen Spitzenverbände

Heinrich Sondermann
Stadtrat; Schul- und
Kulturdezernent
Stadt Dortmund
Der Oberstadtdirektor

Das BIBB – die gemeinsame Adresse in der Berufsbildung



Modellversuch

Ausbildung von Technischen Zeichnern in CAD/CAM-Technologie

Mit der Modellversuchsreihe „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft soll den Betrieben bei der Qualifizierung ihrer Fachkräfte geholfen werden. Ein Schwerpunkt der Modellversuchsreihe bildet die CAD/CAM-Technologie in der Ausbildung von Technischen Zeichnern. Dabei handelt es sich um das rechnerunterstützte Zeichnen und Konstruieren (CAD = Computer Aided Design) in Verbindung mit dem rechnerunterstützten Fertigen (CAM = Computer Aided Manufacturing).

Die Ablösung der traditionellen Zeichenmaschinen durch Bildschirmgeräte ist in einer Reihe von Wirtschaftsbereichen in vollem Gange. Demgegenüber beginnen die Betriebe der überwiegenden Zahl der Wirtschaftsbereiche erst jetzt, sich mit der CAD/CAM-Technologie auszutauschen. Dazu gehört vor allem der Maschinenbau, der das wichtigste Tätigkeitsfeld für technisch-zeichnerische Fachkräfte darstellt. Die in dem Modellversuchsschwerpunkt CAD/CAM einbezogenen Betriebe weisen dann auch die im Maschinenbau typische kundenorientierte Fertigung mit hohem Konstruktionsanteil auf.

In drei Betrieben werden für die Ausbildung von Technischen Zeichnern Modellversuche mit unterschiedlichen Fragestellungen durchgeführt. Geplant ist ein weiterer Versuch mit einer Reihe von kleineren Betrieben, der auch den Bereich der Weiterbildung einschließen soll. Jeder Versuch hat eine wissenschaftliche Begleitung, die die Betriebe bei der Durchführung der Modellversuche unterstützen und die Ergebnisse systematisch aufbereiten. Der erste CAD/CAM-Modellversuch begann im September 1984 bei der **SMS Schloemann-Siemag AG in Hil-**

chenbach. Entwickelt und erprobt wird dort ein Konzept zur Ausbildung von Technischen Zeichnern an 2D CAD-Systemen. Im Vordergrund des Modellversuchs der **Krupp MaK Maschinenbau GmbH in Kiel** steht die Ausbildung von Technischen Zeichnern an 3D CAD-Systemen für das rechnerunterstützte Konstruieren und Zeichnen. Im Modellversuch der Firma **Mannesmann Kienzle GmbH in Villingen-Schwenningen** soll eine kombinierte elektrotechnisch- und maschinenbauorientierte Ausbildung unter Einbeziehung der CAD/CAM-Technologie erprobt werden.

Nach wie vor sind für Technische Zeichner fundierte Kenntnisse der Fertigungsverfahren und der Arbeitsabläufe sowie Fertigkeiten und Kenntnisse der Zeichentechnik unerlässlich. Allerdings müssen die traditionellen Ausbildungsinhalte überprüft und neu gewichtet werden, um genügend Zeit für die Vermittlung der zusätzlichen Inhalte zu gewinnen. Darüber hinaus erfordert das Verständnis für die Geometrieverarbeitung im Rechner eine Verstärkung des mathematisch-funktionalen Denkens.

Zur Abstimmung der einzelnen Versuchskonzeptionen und der

neuen Ausbildungsinhalte sowie zum Austausch von Informationen und Erfahrungen treffen sich die an den Modellversuchen Beteiligten in einem Arbeitskreis unter Leitung des Bundesinstitutes für Berufsbildung. Bisher wurden von den Modellversuchsbetrieben die neu zu vermittelnden Qualifikationen erfaßt, in Form von Lernzielen beschrieben und didaktisch strukturiert. Auf dieser Grundlage entwickeln und erproben sie nun Ausbildungsmaterialien wie Übungsaufgaben, Arbeitsblätter und Unterweisungshilfen. Im Arbeitskreis wurde übereinstimmend festgestellt, daß die neuen Technologien für den Technischen Zeichner zusätzliche Ausbildungsabschnitte nötig machen.

Dazu gehört zunächst eine „Informationstechnische Grundausbildung“, um die CAD/CAM-Ausbildung vorzubereiten und auf eine solide Basis zu stellen. Erste Ergebnisse aus den Modellversuchen zeigen, daß die theoretischen Grundlagen der Informationstechnik im Sinne einer Aufgabenverteilung in der Berufsschule vermittelt werden könnten. In zwei Fällen ist die Kooperation zwischen Betrieb und Schule bereits angelaufen. Aufgabe der Berufsausbildung ist es vor allem, Kenntnisse der anwendungsbezogenen Informatik zu vermitteln. Dabei lernen die Auszubildenden insbesondere die EDV-Anlagen mit ihren Peripheriegeräten, die Merkmale maschinen- und problemorientierter Programmiersprachen und die unterschiedlichen Betriebssysteme kennen. Sie erwerben auf diese Weise ein Hintergrundwissen, das sie befähigt, über ihren CAD-Arbeitsplatz hinaus den gesamten betrieblichen Datenfluß besser zu verstehen und ihren Beitrag dazu einzuschätzen. Zur Unterstützung der theoretischen Unterweisung ist die Erstellung einfacher Programme in der Programmiersprache Basic vorgesehen.

Die eigentliche „CAD-Ausbildung“ beginnt mit einem allgemeinen Einblick in die Arbeitsweise von CAD-Systemen. Dazu gehören die wesentlichen deutschen und englischen Fachausdrücke. Die Auszubildenden lernen den Aufbau von Computern, deren Betriebssysteme und die Datenspeicherung kennen. Einen breiten Raum in der CAD-Ausbildung nimmt die Übersicht über die Möglichkeiten und Grenzen der verwendeten Software ein. Durch das Anwenden bestimmter Handhabungstechniken, wie Rotation oder Zooming, lernt der Technische Zeichner auf der relativ kleinen Bildschirmfläche komplexe Zeichnungen zu erstellen.

Die Arbeitsergebnisse des Technischen Zeichners sind die Grundlage für die Fertigung der Produkte. Der Einsatz von Computern stellt nicht nur in der Konstruktion, sondern auch in der Fertigung neue Anforderungen an die Fachkräfte. In den Modellversuchen wird deshalb der Ausbildungsabschnitt „CAM-Ausbildung“ erprobt. Innerhalb der CAM-Ausbildung bildet in den drei Modellversuchen die NC/CNC-Grundausbildung den Kernbereich. Diese umfaßt das Erstellen, Testen und Ausführen der Programme. In die modellhafte Ausbildung werden für die CAM-Ausbildung Bereiche wie Arbeitsvorbereitung und Fertigungsplanung einbezogen.

Die bisherigen Konzeptionen für die „Informationstechnische Grundbildung“, „CAD-Ausbildung“ und „CAM-Ausbildung“ enthalten noch keine abgesicherten Ausbildungspläne. Sie können jedoch bereits jetzt den interessierten Betrieben Hilfestellung bei der Qualifizierung von Technischen Zeichnern in den neuen Technologien geben.

Bhs/Gg

Anschlußbeschäftigung nach der Lehre

Schlüsselfrage der Berufsbildung in den 80er und 90er Jahren

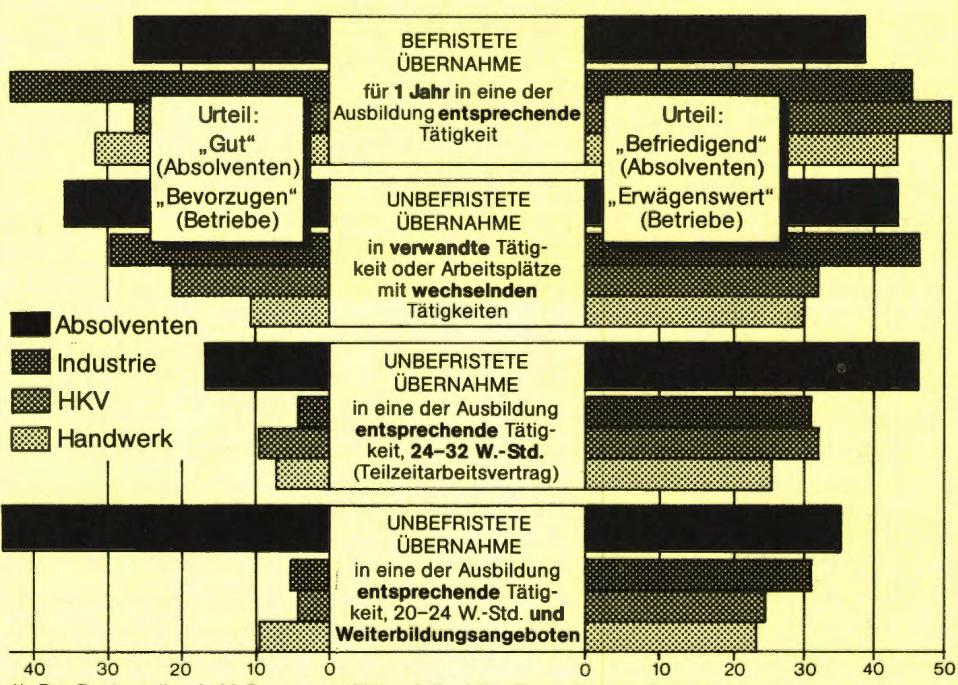
Angesichts der angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt der 80er Jahre führt eine Ausbildung „über den Bedarf“ zu Schwierigkeiten: Für die Betriebe ist es nicht einfach, ihre Ausgebildeten auf ausbildungsnahen Vollzeit-Arbeitsplätzen weiterzubeschäftigen. Der Berufseinstieg an der sogenannten „2. Schwelle“ ist für die Berufsanfänger zu einer Phase hoher Arbeitsmarktrisiken geworden. Anfang Oktober 1984 waren z. B. knapp 55.000 junge Fachkräfte arbeitslos, die unmittelbar zuvor eine betriebliche Ausbildung abgeschlossen hatten; 1981 waren es noch ca. 19.000 gewesen.

Von verantwortlicher Seite in der Berufsbildung werden „neuartige“ Möglichkeiten der Übernahme diskutiert, die etwa seit 1982 in vielfältiger Form Eingang in die betriebliche Praxis gefunden haben. Die Palette der praktizierten Lösungen reicht von den Angeboten für unqualifizierte oder berufsfremde Arbeitsplätze

über befristete Beschäftigung, eine Neuverteilung des Arbeitsvolumens durch „Job-Splitting“-Modelle bis hin zur Teilzeitbeschäftigung in Kombination mit Weiterqualifizierungsmöglichkeit.

Das Ifo-Institut für Wirtschaftsforschung hat im Frühjahr 1985 im Auftrag des Bundesinstituts

Ausbildungsabsolventen des Jahres 1984 und 7800 Betriebe beurteilen verschiedene Übernahmemodelle („hypothetische“ Grundtypen) — in % —*



für Berufsbildung 7.800 Betriebe befragt, welche Modelle sie zur Lösung des Übernahmeproblems bevorzugen, für erwägenswert halten oder ablehnen. Die Vielfalt von Beschäftigungsmodalitäten ist auf unkonventionelle Grundformen reduziert worden, d. h., die Variante „unbefristete Übernahme auf einen ausbildungsgemäßen Vollzeit-Arbeitsplatz“ war von der Beurteilung ausgenommen.

Im Forschungsprojekt „Ausbildungs- und Berufsverläufe“ (1.052) sollten eben diese Grundformen von den Ausbildungsbürgern aus Metall- und Elektroberufen sowie aus kaufmännischen und verwaltenden Berufen, die im Jahr 1984 ihre betriebliche Ausbildung abgeschlossen hatten, mit gut, befrie-

digend oder unbefriedigend eingeschätzt werden.

Das Schaubild zeigt, welche Resonanz die Modelle bei den Absolventen und den Betrieben aus drei Wirtschaftsbereichen gefunden haben.

Insgesamt präferieren vor allem die Jugendlichen einen „gleitenden Übergang“ ins Erwerbsleben nach Möglichkeit mit weiterer Qualifizierung, während die Betriebe in erster Linie auf die einjährige befristete Übernahme setzen. Die teils unterschiedliche Einschätzung der Modelle durch die Betriebe der Industrie, des Handwerks, des Handels sowie im Kreditgewerbe und Versicherungswesen zeigen, daß die potentiellen Modellanwender wirtschaftszweig- und branchen-

spezifische Gegebenheiten bei der Umsetzung berücksichtigen werden.

Unter dem Aspekt der Qualifizierung wäre ein stärkerer Anklang auch der Teilzeitbeschäftigungsmodele wünschenswert. In diesem Bereich könnten durch innovative und flexible Lösungen vor allem jene Gelegenheiten geschaffen werden, die allen Ausgebildeten die Chance geben, ihre beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten im täglichen Arbeitsvollzug einzusetzen, zu festigen und weiterzuentwickeln. Ohne Zweifel würde dieser Berufseinstieg von den Jugendlichen der Arbeitslosigkeit vorgezogen, und die Gefahr des „Verlusts von Qualifikation durch Verlernen“ deutlich verringert.

He/Mk/Sch/Wes

Neuordnung der handwerklichen Elektroberufe

Anfang Dezember 1985 legte der Bundesminister für Wirtschaft in einem Antragsgespräch zur Neuordnung der handwerklichen Elektroberufe die Eckwerte für die Erarbeitung der Ausbildungsordnungsentwürfe fest. Damit wurden für einen weiteren wichtigen Wirtschaftszweig die Voraussetzungen zur Entwicklung zeitgemäßer Ordnungsmittel nach den Kriterien des Berufsbildungsgesetzes unter Berücksichtigung der im Elektrobereich besonders ausgeprägten technologischen Veränderungen geschaffen.

Das Handwerk bildet im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung die meisten Jugendlichen aus. Innerhalb des Handwerks nehmen die Elektroberufe eine bedeutende Position ein. Mit rund 76.000 Auszubildenden haben die Elektrohandwerke und das Büromaschinenmechanikerhandwerk einen Ausbildungsanteil von etwa 12 %, bezogen auf den gesamten Elektrobereich (Industrie, Handwerk, Öffentlicher Dienst) sind es etwa 52 %.

Die in die Neuordnung einbezogenen handwerklichen Elektroberufe sind in nahezu allen

Branchen der Wirtschaft angesiedelt. Sie umfassen ein sehr breites Spektrum unterschiedlicher Qualifikationen. Neben stark besetzten Ausbildungsberufen wie dem Elektroinstallateur, der etwa 73 % aller Ausbildungsplätze im Elektrohandwerk umfaßt, sind auch Ausbildungsberufe mit stark spezialisierten Berufsanforderungen und einer geringen Zahl von Ausbildungsplätzen einbezogen.

Die sechs handwerklichen Elektroberufe werden auf Berufsfeldbreite parallel geordnet. Ihre berufliche Grundbildung soll mit

der der industriellen Elektroberufe abgestimmt werden.

Zum Stand der Neuordnung

Im Mai 1984 vereinbarten der Zentralverband der Deutschen Elektrohandwerke, der Bundesverband Bürotechnik und der Deutsche Handwerkskammertag mit der Industriegewerkschaft Metall und dem Deutschen Gewerkschaftsbund ein „Positionspapier zur Neuordnung der Elektrohandwerke“. Darin werden unter anderem folgende gemeinsame Ziele vereinbart:

Ziel der Berufsausbildung ist die Gesellenqualifikation. Aufgrund der Ausbildung soll der Ausgebildete befähigt sein:

- in unterschiedlichen Betrieben und Branchen den erlernten Beruf auszuüben sowie – ggf. nach Aneignung fehlender Fertigkeiten – inhaltlich vergleichbare Gesellen- oder Facharbeiterfähigkeiten ausführen zu können;
- sich auf neue Arbeitsstrukturen, Anwendungen, Fertigkeiten und Technologien flexibel ein-

stellen zu können mit dem Ziel, die berufliche Qualifikation zu erhalten;

■ an Maßnahmen der Weiterbildung teilnehmen zu können, um die berufliche Qualifikation und Beweglichkeit zu sichern.

- Die Ordnungsmittel und die Ausbildung sind so zu gestalten, daß ein Auszubildender nach Absolvierung der Hauptschule ohne zusätzliche Hilfen das Ausbildungziel erreichen kann.
- Zur Ergänzung der betrieblichen Ausbildung entwickeln die Sachverständigen überbetriebliche Unterweisungsmaßnahmen.
- Die Ausbildung gliedert sich in eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die darauf aufbauende berufliche Fachbildung. Die berufliche Grundbildung ist berufsfeldbreit und dauert 1 Jahr. Die

berufliche Fachbildung dauert 2½ Jahre.

Ende 1984 begannen im Bundesinstitut für Berufsbildung die Beratungen mit Sachverständigen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer zur Erarbeitung der fachlichen Grundlagen für die Neuordnung der handwerklichen Elektroberufe. Unter Berücksichtigung vielfältiger vorliegender Materialien (Berufsbilder und Anforderungen in der Meisterprüfung, fachliche Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens und der Gesellenprüfung, Rahmenlehrpläne für überbetriebliche Lehrgänge, betriebliche Berufsausbildungspläne, Ergebnisse statistischer Analysen, sonstige Fachliteratur) wurden Berufsbeschreibungen sowie ein Katalog der Qualifikationen in der beruflichen Grundbildung erarbeitet.

Am 4. Dezember 1985 führte der Bundesminister für Wirtschaft

ein Antragsgespräch durch, auf dem folgende Eckwerte für die Neuordnung der handwerklichen Elektroberufe festgelegt wurden:

1. Berufsbezeichnungen:
 - Elektroinstallateur,
 - Elektromaschinenbauer,
 - Elektromechaniker,
 - Radio- und Fernsehtechniker,
 - Kommunikations- und Fernmeldeelektroniker (Arbeitstitel; bisherige Bezeichnung: Fernmeldemechaniker),
 - Büro- und Informationselektroniker (Arbeitstitel; bisherige Bezeichnung: Büromaschinenmechaniker)

Der Bundesminister für Wirtschaft prüft, ob die rechtlichen Voraussetzungen für eine Änderung der Berufsbezeichnungen gegeben sind.

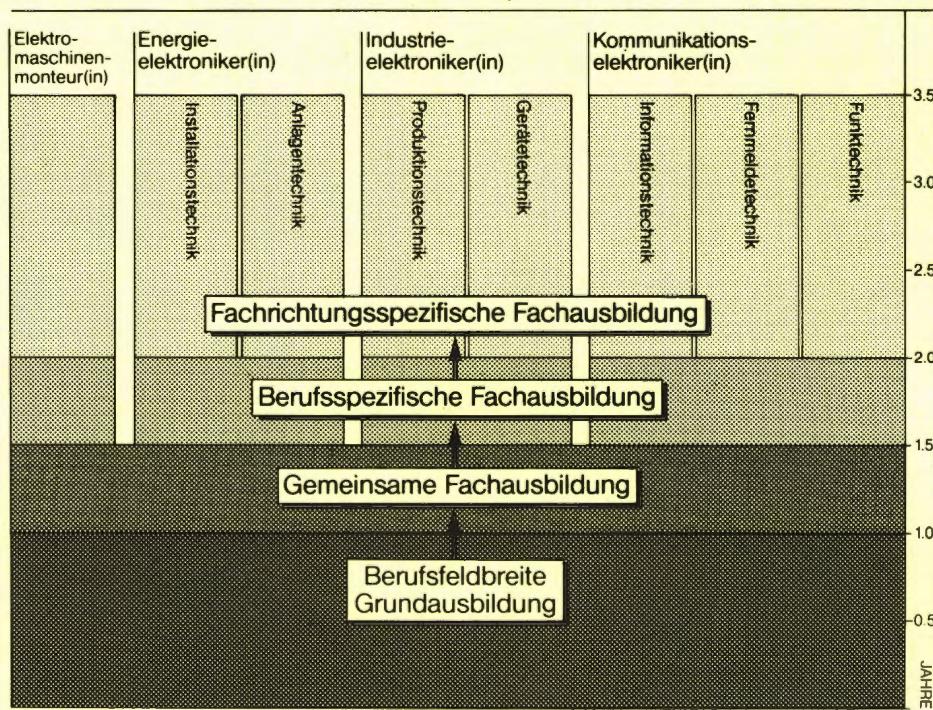
2. Die handwerklichen Elektroberufe haben eine einheitliche Ausbildungsdauer von 3½ Jahren.
3. Die handwerklichen und die industriellen Elektroberufe sollen gemeinsam in einem Berufsfeld ausgebildet werden.
4. Die Ausbildung ist in allen sechs Berufen in eine einjährige berufliche Grundbildung und eine 2½jährige Fachbildung zu gliedern.
5. Die vorliegenden Berufsbeschreibungen legen den inhaltlichen Rahmen fest, in dem auszubilden ist.
6. Der Ausbildungsrahmenplan wird zeitlich in Jahren mit Richtzeiten in Wochen gegliedert.

Der Koordinierungsausschuß wird voraussichtlich im März 1986 über den Projektantrag beschließen. Danach beginnt die Erarbeitung der Ausbildungsordnungsentwürfe sowie ihre Abstimmung mit dem schulischen Rahmenlehrplan. Mit dem Abschluß der Arbeiten ist im Sommer 1987 zu rechnen. Du

Neuordnung der industriellen Elektroberufe

Neue Struktur: 4 Berufe, 8 Endqualifikationen

Stand:
Januar 1986



Ausgangslage: 12 Berufe (Stufenausbildung)

Ausbildungsverhältnisse 1984: 149.508

Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Leichter Rückgang der Schülerzahlen

Die Zahl der Teilnehmer an schulischen Maßnahmen zur Berufsvorbereitung hat sich im Schuljahr 1984/85 um ca. 8 % gegenüber dem Vorjahr auf insgesamt 41.675 verringert. Die rückläufige Entwicklung ist in allen Ländern – mit Ausnahme von Berlin – erkennbar, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Über Einzelheiten der Entwicklung informiert eine aktualisierte Fassung der zuletzt veröffentlichten Datenzusammenstellung zum BVJ, die das Bundesinstitut für Berufsbildung jetzt herausgegeben hat.

Die Abnahme der Schülerzahlen kann nicht als Hinweis auf eine allmähliche Entspannung am Ausbildungsstellenmarkt gedeutet werden, zumal in diesem Jahr mit 740.000 Bewerbern wiederum eine außerordentlich hohe Nachfrage erwartet wird. Vielmehr ist der besonders markant ausgeprägte Rückgang in Nordrhein-Westfalen um rund 16 %

ehler als eine erste Reaktion auf eine gesetzliche Regelung zu sehen, wonach das 10. Pflichtschuljahr vom 01.08.1986 an nicht mehr wahlweise in der Hauptschule oder als BGJ oder BVJ absolviert werden kann, sondern in jedem Falle in der allgemeinbildenden Schule abzuleisten ist. Demgegenüber ist der gegenläufige Anstieg der Schüler-

zahlen in Berlin zurückzuführen auf die Einführung eines weiteren, dem BVJ folgenden Lehrgangsangebots für Jugendliche, die nach Ableistung der 10jährigen allgemeinen Schulpflicht arbeitslos sind (ohne Ausbildungs- oder Arbeitsvertrag).

Eine solche Maßnahme deutet neben anderem darauf hin, daß das Berufsvorbereitungsjahr wegen der noch weiterhin anhaltenden Probleme bei den Ausbildungsplätzen nach wie vor vielen Jugendlichen als „Warteschleife“ dient.

Der Anteil der weiblichen Teilnehmer lag im letzten Jahr bei ca. 45 %. Erwartungsgemäß konzentrieren sie sich auf die Berufsbereiche Hauswirtschaft, Ernährung, Textil und Bekleidung, sind aber auch in Maßnahmen mit kaufmännischer Ausrichtung besonders stark vertreten.

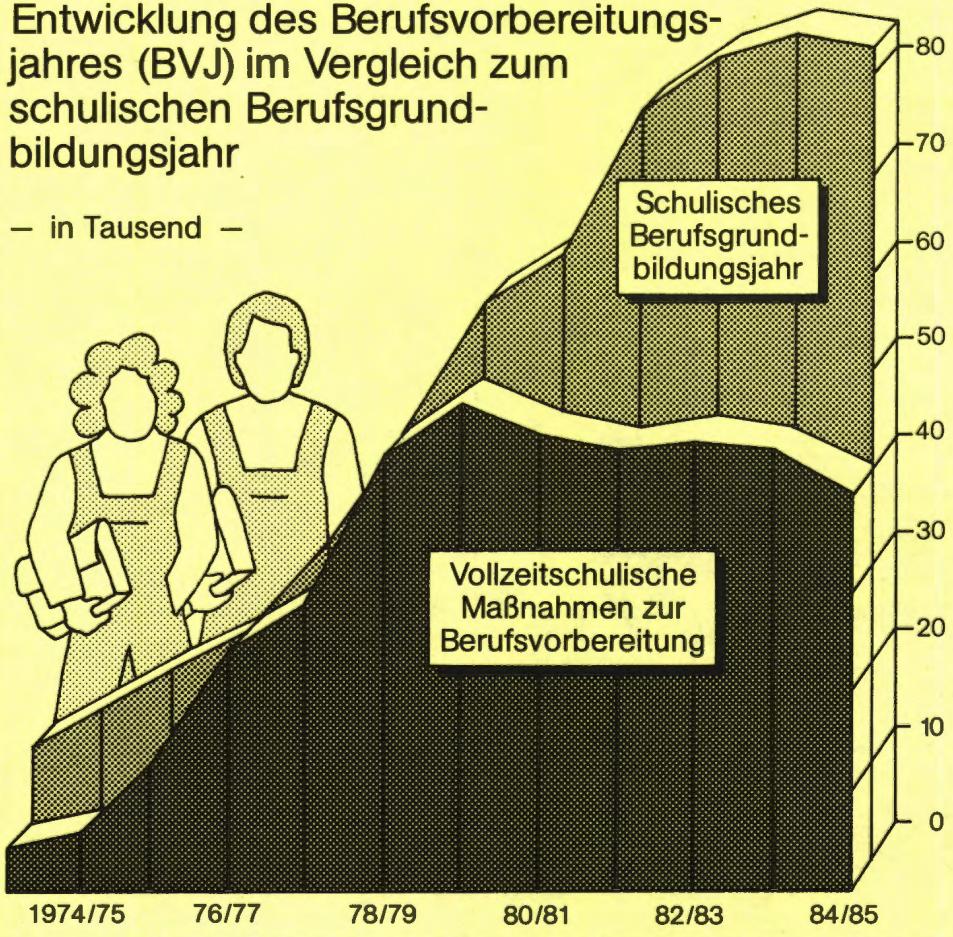
Die Zahl der ausländischen Schüler ist in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich; ihr Anteil reicht von 4,5 % in Schleswig-Holstein bis zu 38 % in Baden-Württemberg. In einigen Ländern werden für die ausländischen Schüler gesonderte Klassen geführt, um den sprachlichen Defiziten dieser Jugendlichen verstärkt Rechnung zu tragen. In den meisten Ländern besteht die Möglichkeit, mit dem erfolgreichen Besuch des Berufsvorbereitungsjahres nachträglich den Hauptschulabschluß zu erwerben. Voraussetzung ist, daß ein bestimmter Notendurchschnitt erreicht oder ein Zusatzprogramm absolviert wird; gelegentlich auch beides.

Das Faltblatt „Schulische Maßnahmen zur Berufsvorbereitung, Schuljahr 1984/85“ kann beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, kostenlos angefordert werden.

Schmitt

Entwicklung des Berufsvorbereitungsjahrs (BVJ) im Vergleich zum schulischen Berufsgrundbildungsjahr

— in Tausend —



Das hat nicht nur didaktische, sondern auch, und zwar in erheblichem Ausmaß, politische Gründe, z. B. den, daß die Gremien, die die Rundfunkanstalten kontrollieren, ein nennenswertes Interesse daran haben, Bildungssendungen aus dem Programmangebot zu verbannen. Die Kontrolleure ahnen, daß Bildung immer auch subversiven Charakter hat: Gebildete sind schwerer beherrschbar. Faktisch, nicht immer ideologisch, handeln sie dabei im gleichen Sinne wie die Nationalsozialisten, denen es gelang, den Anteil der Wortsendungen, die vornehmlich Bildungsvorträge waren, am Gesamtsendeangebot der Deutschen Welle zwischen 1930 und 1939 von 18 Prozent auf 4,1 Prozent zu senken. Es erschien den Nationalsozialisten wichtig, die „Professorenwelle“, wie sie die Deutsche Welle bezeichneten, lieber „von morgens früh bis abends spät Schallplattenmusik“ ausstrahlen zu lassen, als daß sie „die intellektuellen, die Gemeinschaft des Volkes auseinanderreißenden Professoren- und Doktorenvorträge“ sende. Und Göbbels verkündete auf der Deutschen Rundfunkausstellung 1936: „Jede Sendung muß darauf Bedacht nehmen, daß sie von Millionen Teilnehmern nicht nur gehört, sondern auch verstanden werden will.“ Heute wird dies etwas anders formuliert, faktisch ist jedoch die Fixierung auf die Einschaltquoten nichts anderes als die Ausführung dieser Göbbels’schen Anweisung.

Ich komme auf die Bedeutung des Hörfunks – und des Fernsehens – noch einmal zurück. Im Moment geht es mir nur darum, deutlich zu machen, daß auch die nächste technische Erfindung, das Fernsehen, sofort als ein „neues Bildungsmedium“ propagiert wurde. Im November 1931 veröffentlichte Ernst Jolowicz eine entsprechende Anregung unter dem Titel „Der Deutsche Akademische Sender“ (RUFER und HÖRER, Jahrgang 1, Heft 7). Der akademische Sender, darin war sich Jolowicz völlig einig mit dem ZDF-Intendanten Holzamer, der 1968 die „Tele-Uni“ propagierte, sei ein hervorragendes Mittel zur Behebung des numerus clausus. Man könne Vorlesungen an beliebig viele Menschen übertragen, ohne neue Hörsäle bauen und ohne für diese Menschen in Universitätsstädten Studentenwohnheime errichten zu müssen. Ein weiterer Vorteil läge darin, daß die Fernseh-Studenten berufstätig bleiben würden und daher nicht die Stipendienprogramme des Staates in Anspruch nehmen müßten.

Auch hier schien ein „neues Medium“ ein erhebliches Problem lösen zu können. Dem demokratischen Engagement der Fortschrittler der 20er Jahre in Deutschland entsprach es, daß das wesentliche Problem in der Sicherstellung der weiten Verbreitung von Bildung und Wissen gesehen wurde. An diesem Ziel wollte man auch in Zeiten großer Staatsarmut festhalten, weil man darin ein Verfassungsgebot, ein Grundrecht sah.

Solche gesellschaftspolitischen, grunddemokratischen Überlegungen haben bei den „neuen Medien“, die seit Ende der 50er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland auftauchten, so gut wie keine Rolle mehr gespielt. Das „Kassettenfernsehen“ wurde sogar als Möglichkeit gelobt, sich gegen die „linken“ Erziehungsdiktatoren besser behaupten zu können. Doch davon später mehr. Insgesamt sagt dieser gesellschaftspolitische Unterschied auch einiges über den geistigen Zustand in diesem unserem Lande aus.

Das erste „neue Medium“, das in der Bundesrepublik Deutschland breiter diskutiert wurde, war die „programmierte Instruktion“ oder das programmierte Lehrmaterial. Als sich zeigte, daß in komplexeren Lernsituationen, wie etwa im Hochschulstudium, ein Programm derart viele Verzweigungen und Schleifen würde aufweisen müssen, daß es in gedruckter Form kaum mehr handhabbar sein würde, beschränkte man sich sehr bald auf kurze Lerneinheiten einerseits und auf die Beschäftigung mit prinzipiellen Aspekten der Lehrmaterialgestaltung andererseits. So finden sich ohne Zweifel gewisse Elemente der programmierten Unterweisung auch in der Fernunterrichtsdidaktik. Ob sie jedoch aufgrund der Diskussionen über den programmierten Unterricht in der ersten Hälfte der 60er Jahre dort Eingang gefunden haben oder aber nicht lange vorher bereits diese Lehrmethode, nur an-

ders benannt, ein fester Bestandteil guten Fernlehrmaterials war, will ich hier nicht weiter erörtern. Ich gehe davon aus, daß die zweite Ansicht die richtigere ist. Das Problem des dicken programmierten Lehrbuches schien gelöst zu sein, als mechanische Lehr- und Lernmaschinen auf dem Markt erschienen. Das System BASF 5002 z. B. hat sicherlich seinem Erfinder eine Menge Geld gebracht; das Grundproblem allen programmierten Lernens, daß nur auf das reagiert werden kann, was vorher in den Apparat hineingegeben wurde, Kreativität des Lerners also kaum berücksichtigt werden kann, konnte auch diese Lernmaschine nicht lösen.

Da dies jedoch nicht als ein qualitatives, sondern als ein rein quantitatives Problem begriﬀen wurde, schien die Vervielfältigung der Speicherkapazität in Lerncomputern Ende der 60er Jahre endlich zum Ziel zu führen. Das Biologieprojekt von Häfner in Freiburg wurde als Musterbeispiel überall vorgeführt, bzw. es wurde überall darüber geredet. Für den Schulbereich rechneten einzelne, im Auftrag von Computerfirmen arbeitende Hochschullehrer aus, daß der Lehrermangel rasch ganz behebbar sein werde, wenn man Computer lehren lasse. Es ist das Verdienst des damaligen Direktors des Münchener Instituts für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Prof. Cappel, diese Illusion ein wenig zurechtgerückt zu haben. Er rechnete vor, daß auf der Grundlage der damaligen Preise man mit allen in der Bundesrepublik Deutschland in einem Jahr den Schulen zur Verfügung gestellten Ausstattungsmitteln genau eine Unterrichtsstunde per Computer würde finanzieren können. Heute haben sich die finanziellen Dimensionen ein wenig geändert, vor allen Dingen aber ist die eigenständige Lehrfunktion des Computers nach der Euphorie der letzten Jahre in Zweifel gezogen worden. Das Grundproblem, daß auch aus einem Computer nur herausgeholt werden kann, was man vorher hineinprogrammiert hat, hat sich nicht wesentlich verändert. Es ist nur mittlerweile allgemein bewußter geworden, daß Lernen und Erkennen mehr sind als der Nachvollzug des Vorgedachten.

Ein der Computereuphorie vergleichbarer Boom ereignete sich in der Bundesrepublik Deutschland mit der Einführung und Verbreitung von Super-8-Kameras und den entsprechenden Abspielgeräten. Die einfachere Bedienung der Abspielgeräte im Vergleich zu normalen Filmgeräten sowie die weite Verbreitung dieser Geräte in den Privathaushalten schien der „Super-8-Schleife“ als Bildungsmedium eine enorme Zukunft zu sichern. Die Messen zum Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre waren voll davon, zumal es galt, sich gegen die angekündigte Bildplatte zur Wehr zu setzen. Denn eben diese Bildplatte schien noch leichtere Bedienung und zusätzliche technische Vorteile zu bieten.

Heute wird die Bildplatte vornehmlich in Reisebüros genutzt, um den Kunden die Schönheiten der verschiedenen Urlaubsparadiese vorzuführen. Von der Super-8-Schleife spricht keiner mehr.

Mit dem gleichen Argument der leichteren Bedienbarkeit wurde seit 1970 die Video-Kassette propagiert. Sie sollte, nachdem die Bildplatte zunächst fehlstartete, endgültig die Super-8-Schleife ersetzen. Einige sahen in der Video-Kassette vor allem ein Kampfmittel gegen die Bildungsprogramme im „roten Fernsehen“. Der Kölner Soziologe Scheuch wettete, daß „25 Jahre Erziehungsdiktatur“ (er rechnete die Zeit ab 1945; vor 1945 sah er keine Erziehungsdiktatur) „genug“ seien. Sachlicher äußerte sich der Geschäftsführer des Instituts der Deutschen Wirtschaft, Klaus Breloh, der jahrelang als der AV-Spezialist in der Bundesrepublik Deutschland galt, 1975 in einem Aufsatz: „Von den Bildungsprogrammen im heutigen Fernsehen ist bekannt, daß sie auch zu den besten Sendezeiten höchstens 30 Prozent der potentiellen Interessenten mobilisieren. Die Verbreitung der gleichen Programme in Kassetten oder Bildplatten dürfte eine weit größere Wirkung haben“ (FILM und RECHT, 8/1975). Der Kommunikationswissenschaftler und heutige Bundesgeschäftsführer der SPD, Peter Glotz, meinte gar 1970: „Dank der neuen Technik wird künftig jedem Bürger ein Lernangebot in bisher nicht gekanntem Ausmaß gemacht werden können“. [1]

Heute erreicht jedes Bildungsprogramm des Fernsehens oder des Hörfunks einen weit größeren Teilnehmerkreis als jedes auf Kassetten gespeicherte und über Kassetten vertriebene Bildungsprogramm jemals erreichen wird.

Zur Klarstellung sei hinzugefügt, daß Brepoli den Ersatz des Bildungsfernsehens durch Kassettenprogramme verlangte. Er sprach nicht darüber, daß die Videorecorder eine gewisse Möglichkeit bieten, Bildungsprogramme, die zu ungünstigen Zeiten von den Anstalten ausgesendet werden, zu speichern. Darüber wäre besonders zu reden.

Der schon von Brepoli gemachte Einwand, daß die Sendezeiten im Hörfunk und Fernsehen kaum ausreichen würden, um alle Bildungsinteressenten zu erreichen, scheint mit der Einführung des — privaten — Kabelfernsehens hinfällig. Nunmehr muß einfach die große Zeit des Hörfunks und Fernsehens im Bildungsbereich anbrechen. Die von der baden-württembergischen Landesregierung eingesetzte „Kommission Weiterbildung“ schreibt in ihrem im November 1984 veröffentlichten Bericht [2]: „Die neuen bildungsrelevanten Bildungsmöglichkeiten in Hörfunk und Fernsehen hängen von der Anzahl der Kanäle ab: Als Möglichkeit eines vielfältigen Angebots seitens der Sender und als Möglichkeit einer reichhaltigen Auswahl nach den eigenen Bedürfnissen auf Seiten der Empfänger. Je mehr Kanäle zur Verfügung stehen, desto größer sind diese Chancen“ (KOMMISSION WEITERBILDUNG, Seite 133, Ziffer 119). Doch man kann heute nicht mehr blauäugig über die Bildungswirkung von Hörfunk und Fernsehen reden. Zuviel ist über die begrenzten Möglichkeiten bekannt. So kommt denn auch die Kommission selbst auf den Gedanken, „daß Fernsehweiterbildung . . . im ‚Kursverbund‘ und nicht als isolierte Fernsehsendung angeboten werden (müßte), damit die bekanntermaßen großen Abbruchquoten vermieden würden“ (Seite 133, Ziffer 121). Diese Argumentation zeigt zunächst einmal ein gewisses Mißtrauen gegenüber den kurz zuvor noch propagierten „neuen bildungsrelevanten Bildungsmöglichkeiten“. Es zeigt aber vor allem ein völliges Unverständnis hinsichtlich der Teilnahmemotive, wenn von „bekanntermaßen großen Abbruchquoten“ geschrieben wird. Hier wird das Ein- bzw. Abschalten des Fernsehgerätes gleichgesetzt mit den zum Teil über Jahre hin vorbereiteten Schullaufbahnentscheidungen. Der Entschluß, ein Abendgymnasium zu besuchen, bzw. den Besuch zu beenden, ist offensichtlich von anderer Qualität als eine Änderung in der Sehbeteiligung.

Da aber das Kabelfernsehen weder so neu ist, noch allein einen Bildungsprozeß tragen kann, geht denn auch die Kommission Weiterbildung rasch vom Hörfunk und Fernsehen zum nunmehr letzten Schrei, dem Bildschirmtext, über: „Bildschirmtext, von dem sich Fachleute für Zwecke der Weiterbildung für die Zukunft ‚viel versprechen‘ (Seite 133, Ziffer 122), soll zunächst für mehr Transparenz im Bildungswesen und für die Zusammenführung von Lehrmöglichkeiten und Lernwünschen im Sinne einer Lernerbörse funktionieren.“ „In zweiter Linie sind qualitativ hochwertige und bedarfsgerechte Informationsbanken und vor allem Angebote geeigneter Weiterbildungskurse erforderlich. Hier sollten alle anbieten dürfen, die derartiges anzubieten haben, aber es bestehen erhebliche Investitionsschwellen . . . Da Bildschirmtext sich nach den Erfahrungen des Pilotprojektes deutlich früher im gewerblichen Bereich durchsetzen wird als in privaten Haushalten, sollte man sich für die ersten Jahre auf die Weiterbildungsangebote konzentrieren, die vom Arbeitsplatz oder der Organisation des Arbeitgebers aus genutzt werden können.“ (Seite 133, Ziffer 123)

Hier wird der Gedanke propagiert, Leerzeiten an Bildschirmarbeitsplätzen dadurch auszufüllen, daß in den „Freizeiten“ Lernprogramme eingespielt bzw. abgerufen werden. Diese Vorstellung geht davon aus, daß es im hochtechnisierten und durchorganisierten Büro erhebliche Leerzeiten gibt. Die Realität läßt keinen Raum für solche Vorstellung. Zum zweiten aber ist es zweifelhaft, ob, falls dennoch Leerzeiten vorhanden sind, nicht andere Medien sich als günstiger, weil flexibler und preiswerter,

erweisen. Schließlich ist ein beliebiges Hin- und Herspringen zwischen Arbeits- und Lernvorgängen, vor allem ein beliebiges Abbrechen des Lernens bei erneutem Arbeitsanfall, z. B. beim Eintreten neuer Kunden, nur sehr begrenzt möglich und sinnvoll. Genauso im Fernunterricht wird sehr viel Einfallsreichtum darauf verwandt, den Teilnehmer dazu zu bewegen, sich einen Lernplatz einzurichten, der seinen besonderen Bedürfnissen und Möglichkeiten entspricht und der ihm auch ein individuelles Wohlfühlgefühl vermittelt. Das geht so weit, daß in den Studienanleitungen Hinweise auf Kaffeepausen, auf gymnastische Übungen, ja auf farbliche Ausgestaltung der Lernplätze gegeben werden. Man müßte zumindest einige Argumente vortragen, warum diese Bemühungen um die Gestaltung des Lernplatzes überflüssig sind.

Letztlich entscheidend aber erscheint mir, daß im Unterschied zu den Behauptungen der baden-württembergischen Kommission jene Experten des Bildschirmtextes, die die wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Bildschirmtexterprobung in Berlin machten, zu folgender Aussage kommen: „BTX (kann) für zentrale Aufgaben im Bildungsbereich, wie Lernprozesse anregen und Lernsituation gestalten, keine besseren Lösungen anbieten. Der Direktunterricht bleibt der technischen Vermittlung überlegen. Eine vergleichende Untersuchung hat aufgezeigt, daß der Bildschirmtext als Textmedium dem Buch beim Lernen unterlegen ist.“ (Seite 87) „In einer vergleichenden Untersuchung erwies sich, daß das Lernen am Bildschirm über alle Teilnehmergruppen hinweg ein Drittel mehr Zeit beansprucht als mit einer textlich gleichen Druckvorlage.“ (S. 69) [3]

2 Die Motivation der Fernunterrichtsteilnehmer als Kriterium für die Medienwahl

Um die Frage, ob die „neuen Medien neue Möglichkeiten im Fernunterricht“ eröffnen, beantworten zu können, muß man also einen anderen Zugang als den über die Möglichkeiten der Medien finden. Im Mittelpunkt aller Überlegungen, die ich anstelle, steht der Teilnehmer. Es erscheint mir daher relativ unerheblich, ob die innere Organisation des Fernlehrinstituts oder das Erstellen der Lehrtexte durch Autoren durch oder mit Hilfe neuer Medien verbessert werden kann. Selbstverständlich sind derartige Mittel hilfreich, nützlich, kostensparend usw. Interessieren tun sie jedoch nur unter dem Gesichtspunkt, ob und wie sie das Lernen der Teilnehmer positiv beeinflussen.

Um ein Kriterium dafür zu bekommen, wie Veränderungen in der Medienstruktur und der Angebotsorganisation für das Lernen im Fernunterricht zu beurteilen sind, muß zunächst festgestellt werden, ob die herkömmliche Medienstruktur ein oder gar der Grund für die Entscheidung des Weiterbildungsinteressenten zugunsten des Fernunterrichts war und ist.

Es gibt nur wenige Untersuchungen, die sich eingehend mit der Motivation der Fernunterrichtsteilnehmer befassen, eben diese Form der Weiterbildung zu wählen. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat in einer Untersuchung, die von Hannelore Albrecht verantwortet worden ist, Fernunterrichtsteilnehmer befragt und dabei zunächst alle jene Motive und Gründe abgeschichtet, die zur Teilnahme an beruflicher Weiterbildung allgemein vorgebracht werden. [4] Solche Gründe sind z. B. Karrierestrebungen oder persönliche Befriedigung oder Erweiterung des Wissensstandes. Diese Gründe sagen noch nichts darüber aus, warum nun die spezifische Form des Fernunterrichts als Weiterbildungsf orm gewählt wurde.

Als Ergebnis der Befragungen stellte sich heraus, und zwar in einer völligen Eindeutigkeit, daß Teilnehmer am Fernunterricht versuchen, ihre Weiterbildung unter Beibehaltung nahezu aller anderen Aktivitäten und Kontakte durchzuführen. Sie wählen den Fernunterricht, weil er am ehesten geeignet ist, sich flexibel in die anderen Verpflichtungen einpassen zu lassen. Es muß also ein Höchstmaß an Verschiebbarkeit des Lernens, d. h. des Lernortes und der Lernzeit, möglich sein.

Daraus folgt für die mediale Gestaltung des Fernunterrichts, daß Lehrmittel gefunden werden müssen, die den Flexibilitätsansprü-

chen der Teilnehmer gerecht werden. Das heißt, die Lehrmittel müssen jederzeit und an jedem Ort zur Verfügung stehen können. Weicht man von dieser Prämisse ab, stattet man den Fernunterricht so aus, daß eine Teilnahme faktisch nur noch an einem Lernort möglich ist, wie dies etwa bei einer Ausweitung des Direktunterrichts der Fall wäre, so geht der entscheidende Vorteil des Fernunterrichts verloren. So war denn auch ein Kardinalfehler der Diskussion über die Funktion und Nützlichkeit neuer Medien im Fernunterricht Ende der 60er Jahre, daß sich die Debatte vom Teilnehmer zum Vermittlungsmedium verlagerte als Folge der Überlegungen über einen optimalen „Medienverbund“. Der Verbund der Medien – Hörfunk, Fernsehen, schriftliches Material, Dozentenunterricht, Prüfungsaufgaben, Tonbandkassetten, Videorecorder, Schallplatten, Super-8-Schleifen etc. – sollte so gestaltet sein, daß der jeweilige Inhalt auf jenes Medium übertragen werden sollte, das für seine Vermittlung und für die Erreichung des Lernziels am besten geeignet erschien. Konkret hieß dies, daß philosophische Betrachtungen im schriftlichen Material angestellt werden sollten, bewegte Vorgänge und Prozesse auf Filmschleifen oder Videokassetten, Sprache und mathematische Formeln über schriftliches Material und Tonbandkassetten darzustellen wären. In letzter Konsequenz führte dies dazu, sogenannte Lernkabinen zu schaffen.

In einer solchen Lernkabine wurde der Lerner eingeschlossen und mit einer Art Leitfaden durch einen Mediengarten geführt. Man ließ beispielsweise beginnen mit einem einführenden Text aus einem Lehrbrief, bot dann eine Video-Schleife an, in der ein Vorgang abgefilmt wurde, danach war eine kurze programmierte Textstelle durchzuarbeiten; anschließend spielte man vom Tonband die richtige Aussprache einer mathematischen Formel ein, die im Text verwandt wurde, um dann auf eine Quelle aus einem Reader zu verweisen und schließlich die Lösung einer Fremdkontrollaufgabe zu verlangen, deren Richtigkeit von einem Testcomputer überprüft werden konnte, bis die Kabine sich schließlich wieder öffnete. Die ersten Darstellungen über diese Lernkabinen waren jubelnd, die Attraktivität sei ungeheuer und die Studenten fänden sie alle toll. Nachgeahmt hat man dieses Beispiel dennoch nicht.

Dies führt mich zu einer Aussage über die Messung der Attraktivität oder Teilnehmerfreundlichkeit von Medien. Denn nicht zuletzt mit der Begeisterung, die das Lernen mit den „neuen Medien“ auslöse, wird argumentiert und geworben. Ich will den Ausführungen einen Satz vorausschicken: Es gibt keine Messungen und Untersuchungen über die Lernerfreundlichkeit von Medien und darüber, mit welchen Neuentwicklungen besser oder schlechter im Vergleich zu alten Medien gelernt wird. Es gibt lediglich Messungen darüber, wie unterschiedlich attraktiv Neuheiten sind. In der Regel sind sie attraktiv, denn es muß schon einiges falsch gemacht werden, um ein neues Medium, ein neues Lernmittel, ein neues Schulbuch oder ein neues Aufgabenheft dem Lernenden weniger attraktiv erscheinen zu lassen als das alte. Es ist daher banal, in Begleituntersuchungen zu neuen Lernmitteln beim ersten oder zweiten Durchlauf dieser Lernmittel zu dem Ergebnis zu kommen, daß sie dem Lernenden besser gefallen und eine höhere Attraktivität haben als die alten Lernmittel. Messungen über die Effizienz und Nützlichkeit von Lernmitteln sind sinnvollerweise erst dann anzustellen, wenn die Rahmenbedingungen, die die Beurteilung solcher Lernmittel beeinflussen, auch vergleichbar sind. Schulbücher, die bereits seit 10 Jahren ausgeliehen wurden und entsprechende Gebrauchs-spuren aufweisen, werden allein ihres Äußeren wegen bereits anders beurteilt als nagelneue Schulbücher. Dies hat aber erkennbarerweise mit dem Inhalt und der didaktischen Gestaltung, also der Qualität dieser Lehrbücher, zunächst überhaupt nichts zu tun.

Das gleiche gilt für die „neuen Medien“. Ihre Attraktivität im Lernprozeß, die heute vielfach behauptet wird, liegt zunächst nicht in ihrer didaktischen Nützlichkeit, über die wenig ausgesagt werden kann, vor allem nicht im Vergleich zu alten Medien, sondern schlicht in ihrer Neuheit. Wenn sich diese Neuheit abge-

schlichen hat, wenn diese Medien zwar nicht genauso alt wie die Buchdruckerkunst sind, aber doch immerhin einige Jahre auf dem Rücken haben, erst dann lassen sich überhaupt erste Beurteilungen darüber abgeben, ob sie für den Lernprozeß etwas taugen und vor allem mehr taugen als die bisherigen Medien. Es gibt immerhin Hinweise darauf, daß man den Worten über die „neuen Möglichkeiten“ der „neuen Medien“ mit großer Skepsis begegnen darf. Ein solcher Hinweis ist die Nutzung der Super-8-Kamera: Heute gibt es in dem bundesrepublikanischen Haushalten mehrere Millionen dieser Super-8-Kameras, von denen schließlich des Abspielgerätes. Es gibt es großes noch ungelöstes bei den Homecomputern geht in eine ähnliche Richtung.

Es gibt neben dem Buch nur ein Medium, das sich tatsächlich in den letzten Jahrzehnten im Fernunterricht durchgesetzt und seine eigenständige Funktion gefunden hat. Es handelt sich um die Audio-Kassette für den Sprachunterricht und für einige kleinere Abschnitte, insbesondere im Mathematik- und naturwissenschaftlichen Unterricht. Es ist bezeichnend, daß nicht das Tonband und nicht die Schallplatte, obwohl sie die gleichen Vermöglichkeiten boten, sich haben durchsetzen können, sondern daß es die Kassette für den Kassettenrecorder war, die diesen Erfolg verbuchen konnte. Der Grund hierfür liegt in der dem Buch vergleichbaren flexiblen Handhabbarkeit der Kassette, die im Walkman, im Autoradio oder zu Hause abgespielt werden kann. Sie ist an jeden Ort leicht transportierbar, und zwar einschließlich des Abspielgerätes. Es gibt ein großes noch ungelöstes Problem im Fernunterricht: Das ist die Kommunikation zwischen dem Fernunterrichtsteilnehmer und dem Fernlehrinstitut. Obwohl der Fernunterrichtsteilnehmer sich für diese Weiterbildungsform entschieden hat, weil sie ihn von Institutionen, Organisationen und Dozenten weitgehend unabhängig macht, ist er doch sehr daran interessiert, in den Fällen, in denen er eine Rückfrage hat oder einer Hilfe bedarf, diese auch umgehend zu erhalten. Dies gilt insbesondere für die Korrektur der Einsendeaufgaben, die der Bestätigung und Förderung im Lernprozeß dient. Es ist jedoch zweifelhaft, ob hier Bildschirmtext eine Lösungsmöglichkeit ist. Soweit es sich um standardisierte Korrekturen der Aufgaben handelt, entsprechen diese Aufgabenformen den „Selbstkontrollaufgaben“ im normalen Fernlehrmaterial. Für diese Selbstkontrollaufgaben sind aber bereits Antwortmuster im Lehrmaterial vorgegeben, so daß der Teilnehmer die Richtigkeit selbst überprüfen kann. Die Korrektur von Fremdkontrollaufgaben wird hingegen über Bildschirmtext kaum günstiger ausfallen, da hier auf jeden Fall schriftliche Unterlagen gefertigt werden müssen. Insgesamt gibt es also Zweifel, ob die „neuen Medien“ bei einem der zur Zeit größten Probleme im Fernunterricht wirklich helfen können.

Eine besondere Stellung im Fernunterricht nimmt der Rundfunk ein. Er nimmt sie, sei es als Hörfunk, sei es als Fernsehen, nicht in der Form ein, daß über ihn, wie wir lange Zeit meinten, am kostengünstigsten vervielfältigt, also Kassetten verbreitet werden könnten. Bedeutsam für den Fernunterricht ist die öffentlich ausgestrahlte Bildungssendung; nicht das Kabelfernsehprogramm, das zu bezahlen ist. Die Bedeutung von Hörfunk und Fernsehen in der Weiterbildung liegt fast ausschließlich in ihrem anregenden, anstoßenden, informierenden, lustbereiten Charakter. Man kann mal reinschauen und sehen, ob's gefällt und ob man es schafft. Diese Haltung führt zwangsläufig dazu, daß viele Menschen wieder abschalten. Sie jedoch als „Abbrecher“ zu zählen, ist dummes Zeug.

Das Plädoyer für die Nutzung von Hörfunk und Fernsehen in der Weiterbildung im allgemeinen und im Fernunterricht im besonderen hat daher auch nicht zum Ziel, nunmehr einen Bildungskanal zu schaffen, der ununterbrochen Bildungssendungen ausstrahlt. Es mag auch hierfür einige Gründe geben. Wichtiger ist es aber, Bildungssendungen in die Nähe von massenwirksamen Programmen zu plazieren, um ihre bildungswerbende Wirkung voll zu nutzen.

Menschen, die bereits über Bildungsmotivation verfügen und in der Lage sind, Fernunterricht für sich selbst zu organisieren,

werden voraussichtlich auch einen Bildungskanal einschalten. Dort hat das Programm dann zwar nicht mehr die gleiche bildungswerbende Funktion, aber eine wichtige psychologische Wirkung. Wie eine Untersuchung von Fritz Bedall aus dem Jahre 1970 nachweist [5], baut der Zuhörer oder Zuschauer eines Bildungsprogrammes eine Kommunikationsebene zu seinem Fernseh- oder Hörfunklehrer auf. Es stellt sich also für den Teilnehmer so etwas wie eine Kleingruppenbeziehung her. Diese Kleingruppenbeziehung ist eine Hilfe gegen Abbruchgedanken und Lernschwierigkeiten. Sie stellt sich aber nur her, wenn die Illusion aufrechterhalten werden kann, daß zu dem Zeitpunkt der Telelehrer tatsächlich im Studio steht und direkt zum Teilnehmer spricht und, was sicherlich ebenso wichtig ist, daß zur gleichen Zeit eine größere Zahl von Lernenden ebenfalls dieses Programm verfolgt und man sozusagen gemeinsam vorm Fernseher sitzt. Die Aufzeichnung des Programms auf Video-Kassette und ihr nachträgliches Abspielen, insbesondere aber der Vertrieb von Bildungsprogrammen über Video-Kassetten, läßt den Aufbau einer solchen Kleingruppenbeziehung nicht mehr zu. Insofern ist die Video-Kassette reduziert auf die Vermittlung ganz bestimmter Lerninhalte, die gleich gut oder besser durch andere Medien nicht vermittelt werden können, wobei für den Lernenden unter „besser“ sowohl organisatorische als auch finanzielle Argumente zu subsumieren sind. Was für die Video-Kassette gilt, gilt entsprechend auch für die Bildplatte oder das BTX.

3 Zusammenfassung

Neue Medien werden als neue Möglichkeiten im Fernunterricht vornehmlich von jenen propagiert, die ihren persönlichen Spaß im Umgang mit solchen neuen Medien haben. Spaß zu haben ist legitim, Freude an neuen technischen Möglichkeiten zu entwi-

keln, kann nicht unbedingt schaden. Nicht legitim ist es jedoch, Arbeitnehmer, die sich neben Beruf, Familie und Freundeskreis weiterbilden wollen, mit den persönlichen Hobbys einiger Fernunterrichtsmacher zu traktieren.

Und ein Weiteres ist noch wichtiger: Über neue Medien im Bildungsbereich wird dann viel geredet, wenn die kommerziellen Verwertungschancen für die Produzenten dieser Medien im nichtstaatlichen Bereich zu gering sind, um die Entwicklungskosten der Unternehmen abzudecken oder das Risiko abzufangen. Wir redeten heute nicht ein einziges Wort über Informatik in den Schulen oder neue Medien im Fernunterricht, wenn die Hersteller von Kleincomputern nicht so große Absatzprobleme hätten. Mit Didaktik, mit Interesse am Lernenden hat dies alles überhaupt nichts zu tun.

Die enormen Finanzmittel, die durch die Beschaffung dieser Geräte in den nächsten Jahren gebunden werden, gehen einer viel sinnvollerlen didaktischen Forschung verloren.

Anmerkungen

- [1] Ausführliche Darstellung in: Ehmann, Chr.: *Fernstudium in Deutschland*, Köln 1978.
- [2] Kommission Weiterbildung: *Weiterbildung — Herausforderung und Chance*. Bericht erstellt im Auftrag der Landesregierung Baden-Württemberg, Stuttgart 1984.
- [3] Stransfeld, R.: *Bildschirmtext und Bildung*. Berlin: Heinrich-Hertz-Institut für Nachrichtentechnik, 1983 (Wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Bildschirmtextprobung in Berlin, Anlageband 5).
- [4] Albrecht, H.; Ehmann, Chr.: *Bildungsentscheidung und Lernverhalten von Fernunterrichtsteilnehmern*, Berlin 1983.
- [5] Bedall, F.: *Telekolleg und Gruppendynamik*, München 1970.

Karlheinz Sonntag

Gestaltungsaspekte bei der Einrichtung von Ausbildungswerkstätten

1 Einleitung

Der arbeitswissenschaftlichen Gestaltung von Werkstätten für Ausbildung- und Umschulungszwecke wird betrieblicherseits allzuoft zu wenig Beachtung geschenkt. Entsprechende Anregungen in einer vom BMBW/BIBB herausgegebenen Schriftenreihe zur Planung überbetrieblicher Ausbildungsstätten [1], die gleichermaßen auf betriebliche Ausbildungswerkstätten anwendbar sind, werden dort kaum zur Kenntnis genommen. Auch die klassische Ergonomie und die Arbeitspsychologie sparen dieses Thema aus. Dies ist erstaunlich, zumal gerade in jüngster Zeit einstimmig von Praxis und Wissenschaft gefordert wird, „für die Zukunft zu qualifizieren“ und „in Humanressourcen zu investieren“.

Zu den Betrieben, die die Gestaltung von Ausbildungswerkstätten konsequent und erfolgreich betreiben und die genauer zu besichtigen der Verfasser Gelegenheit hatte, gehört u.a. die Daimler-Benz AG, Gaggenau. In beeindruckender Weise werden dort ergonomische und (arbeits-)psychologische Gestaltungskriterien mit wirtschaftlichen, technischen und ausbildungsorganisatorischen Erfordernissen verbunden.

Anregungen aus diesem Betrieb bildeten die Grundlage für die Erarbeitung von Empfehlungen zur Einrichtung und Gestaltung eines Werkstattzentrums für Aus- und Weiterbildungszwecke in Kassel. [2] Aus dem gesamten Gestaltungsauftrag werden im folgenden

- die Gestaltung und Anordnung von Arbeitsmitteln und Arbeitsplätzen sowie
- arbeitswissenschaftliche Gestaltungsaspekte bei der Einrichtung und Ausstattung der Werkstatt

exemplarisch dargestellt. Einschränkend sei bemerkt, daß die Gestaltungsempfehlungen innerhalb eines gegebenen baulichen Rahmens realisiert werden müssen. Es können auch noch keine Aussagen darüber gemacht werden, inwieweit die pädagogischen Intentionen, die mit der Arbeitsplatzgestaltung verknüpft werden, einlösbar sind, da das Werkstattzentrum erst vor kurzem in Betrieb genommen wurde. Die positiven Erfahrungen andernorts lassen jedoch auf entsprechenden Erfolg hoffen.

2 Gestaltung und Anordnung der Arbeitsmittel und Arbeitsplätze

Die Qualifizierung im Rahmen der Schulungsmaßnahme erhebt den Anspruch, bei den Teilnehmern

- fachliche Fertigkeiten und Kenntnisse zu aktualisieren und zu erweitern und
- soziale Verhaltensweisen, wie Kommunikation, Kooperation, Verantwortungsbewußtsein, zu entwickeln.

Da die Teilnehmerstruktur sich als sehr heterogen hinsichtlich eingebrachter Qualifikationen, Herkunft und Alter charakteri-

sieren lässt, stellt die Gruppenzusammensetzung für das Ausbildungspersonal eine pädagogische Herausforderung dar.

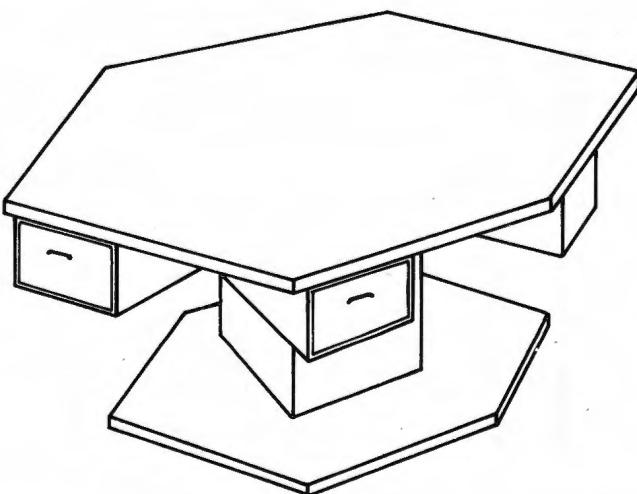
Durch die arbeitspsychologische Gestaltung der Arbeitsmittel und -plätze und ihre Anordnung sollte die pädagogische Arbeit unterstützt werden, um die (Wieder-)Heranführung der Teilnehmer an den Arbeitsprozeß zu begünstigen. Insbesondere die zu fördernde Sozialkompetenz der Beteiligten sollte in Gestaltungsmaßnahmen umgesetzt werden. Sozialkompetenz meint die Fähigkeit, in Teams unterschiedlicher sozialer Struktur gruppenorientiertes Verhalten zu zeigen. Es umfaßt die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation ebenso wie Verantwortungsbewußtsein.

Gestaltung der Arbeitstische (Werkbank)

Die Förderung der Kooperationsfähigkeit bei den Teilnehmern war zentrales Gestaltungsprinzip und sollte bereits bei den Arbeitstischen verwirklicht werden. Traditionelle Werkbänke, in „Reih“ und Glied“ aufgestellt, verhindern Gruppenarbeit und fördern das in der herkömmlichen Metallausbildung intendierte „Einzelkämpfertum“. Diese Ausbildungsintentionen entsprechen nicht mehr den aktuellen und zukünftigen Erfordernissen in der Arbeitswelt. Vielmehr ergeben sich erhöhte Anforderungen an die Kooperations-, Kommunikationsbereitschaft der Mitarbeiter bei neuen Fertigungskonzeptionen. [3] Bedingt ist dies durch die Größe und Komplexität der Anlagen, verschiedene und räumlich getrennte Aggregate und Bediengeräte, hohe Störanfälligkeit vor allem in der Einführungsphase. Hier ist ein sachnotwendiges Zusammenwirken erforderlich, das zum Gelingen des Fertigungsauftrages beiträgt und unproduktive Stillstandszeiten minimiert bzw. verhindert.

Solche Anforderungen sind gestalterisch in Aus-, Weiterbildungs- und Umschulungsmaßnahmen zu berücksichtigen. Aus diesem Grund wurden Sechsecktische empfohlen (vgl. Schaubild 1). Diese Werkbankart wurde bereits in einigen Betrieben (wie z. B. bei Ford AG, Köln, oder bei Thyssen Henrichshütte AG in Hattingen) mit durchaus positiven Ergebnissen erprobt. Insbesondere wurde die Förderung gruppenorientierten Verhaltens und gegenseitiger Unterstützung bei Schwierigkeiten hervorgehoben.

Schaubild 1: Sechsecktisch



Die Tischplatte besteht aus mehrschichtigem, wasserfest-verleimten Holz und hat einen Umfang von 2500 mm (Maße über die Ecken). Die Dicke der Platte beträgt 50 mm. Die verschweißte Stahlkonstruktion des Unterbaus gewährt ausreichende Standfestigkeit. An dem Tisch wird in stehender Arbeitshaltung gearbeitet. Die Schraubstöcke sind höhenverstellbar und ermöglichen somit eine körperlerechte Höhenanpassung für den Bearbeitungsvorgang. Bei der Gestaltung der Arbeitsfläche wird

dem Greifraum des Arbeitenden Rechnung getragen. Die Schubladenblocks mit der Werkzeugablage sind so angeordnet, daß sie während der Schraubstockarbeiten nicht behindern, minimale Greifwege beinhalten und schnell und sicher erreichbar sind.

Die Konstruktion des Sechsecktisches ist relativ einfach und kann daher in Form eines Projektes von den Teilnehmern selbst hergestellt werden. Somit trägt der Sechsecktisch im Rahmen einer Projektausbildung auch zur Arbeitsmotivation und ganzheitlichem Lernen bei.

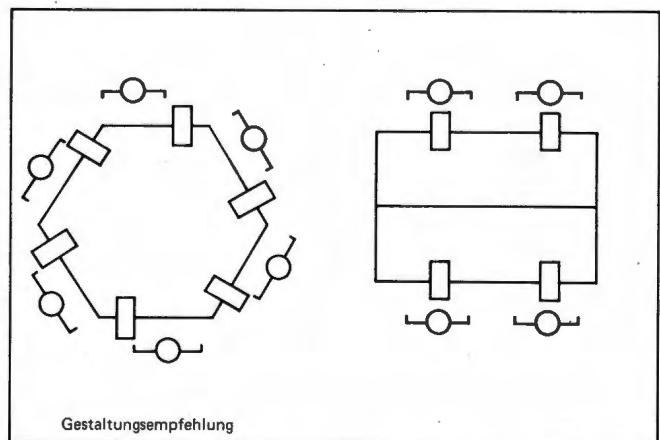
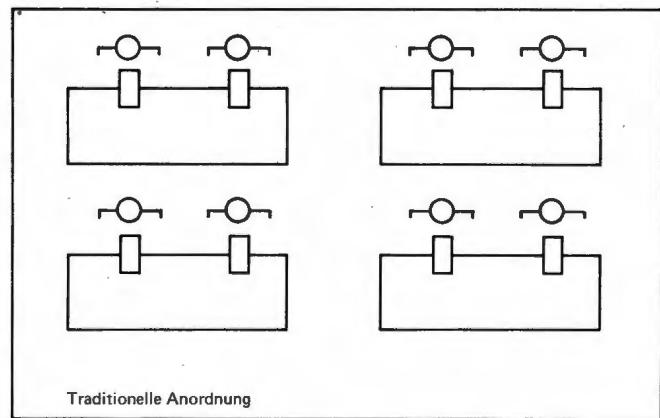
Anordnung der Arbeitsmittel und Arbeitsplätze

Die Aufstellung und Anordnung der Arbeitsmittel und Arbeitsplätze erfolgte wiederum unter der Zielsetzung, arbeitsgruppenorientiert und in Lernteam qualifizieren zu können. Ebenso wurde Sicherheitsaspekten Rechnung getragen.

Schaubild 2 verdeutlicht die Anordnung für den Werkbankbereich. Der traditionellen Anordnung ist die Gestaltungsempfehlung gegenübergestellt, die die Grundlage für die Aufstellung und Anordnung der Arbeitsplätze im Werkstattzentrum bildete.

Schaubild 2: Gestaltung der Anordnung im Werkbankbereich

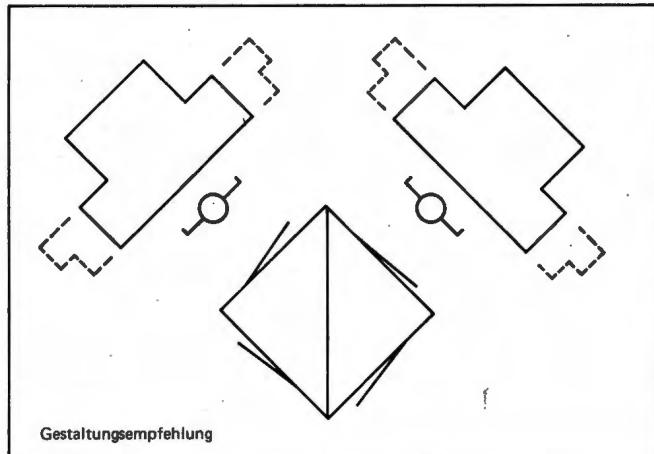
WERKBANKBEREICH



Die Anordnung der Arbeitsmittel und Arbeitsplätze im Werkzeugmaschinenbereich (Drehen und Fräsen) und im Schweißbereich (Autogenschweißen) erfolgte nach den gleichen Gestaltungsprinzipien (Teamcharakter). Insbesondere bei den Werkzeugmaschinen wurden verstärkt Sicherheitsaspekte berücksichtigt, um die bei unsachgemäßer Behandlung entstehenden unmittelbaren Gefahrenquellen für die Arbeitenden im Lernteam auszuschalten. Im Fräsbereich wurde empfohlen, die Maschinen um einen zentralen Werkzeugschrank mit Arbeitsfläche zu gruppieren (vgl. Schaubild 3), um vor Ort eine gruppenorientierte Unterweisung durch den Ausbilder bzw. Meister zu ermöglichen.

Schaubild 3: Gestaltung der Anordnung im Fräsbereich

WERKZEUGMASCHINENBEREICH: FRÄSEN



3 Arbeitswissenschaftliche Gestaltungsaspekte bei der Einrichtung und Ausstattung der (Ausbildungs-)Werkstatt

Arbeitswissenschaftler haben eine Fülle von Erkenntnissen über die menschengerechte Gestaltung der Arbeitsumgebung, des Arbeitsplatzes und der Arbeitsstätte erarbeitet. Diese arbeitswissenschaftlichen Erkenntnisse, die in Forschungsberichten, gesetzlichen Verordnungen und sonstigen Regelwerken vorliegen, müssen grundsätzlich auch für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungswerkstätten genutzt oder angewandt werden. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Qualifizierung in einer betrieblichen Ausbildungswerkstatt, in der Werkstatt einer Berufsschule, in einer Gemeinschaftswerkstatt der Industrie oder in der Werkstatt einer Übungsfirma stattfindet. Gestaltungsempfehlungen sind unabhängig von der Trägerschaft einer Werkstatt.

Im folgenden werden die Gestaltungsüberlegungen hinsichtlich

- Fußboden
- Lärminderung
- Beleuchtung
- Farbgestaltung

knapp wiedergegeben. Im Anschluß an jeden Gestaltungsschwerpunkt werden die Mindestanforderungen genannt, die generell handlungsleitend bei der Planung und Einrichtung von Werkstätten sein sollten. Diese Mindestanforderungen basieren auf den eingangs genannten sehr umfassenden und differenzierten Planungshilfen für die Errichtung, Einrichtung und Ausstattung überbetrieblicher Ausbildungsstätten, die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegeben wurden, und einer von der Bundesanstalt für Arbeitsschutz herausgegebenen Broschüre zur Gestaltung von Ausbildungswerkstätten für metallverarbeitende Berufe. [4]

Gestaltung des Arbeitsraumes: Fußboden

Der Fußboden in einer Werkstatt erfüllt wesentliche Funktionen, vor allem hinsichtlich Arbeitsschutz und Unfallverhütung. In den Gestaltungsempfehlungen für das Werkstattzentrum wurde insbesondere darauf geachtet, Stolperstellen zu vermeiden und Gefahrenstellen, bedingt durch technische oder bauliche Maßnahmen, durch besondere Kennzeichnungen (nach DIN 4844) zu sichern. Beim Fußbodenbelag wurde den vom Gesetzgeber in der Arbeitsstätten-Verordnung § 8 und in der Arbeitsstätten-Richtlinie ASR 8/1 vorgegebenen Anforderungen Rechnung getragen: Schutz gegen übermäßige Wärmeableitung, abriebfest, ölfest, funksicher und elektrostatisch leitfähig.

Mindestanforderungen, die an Fußböden in Ausbildungswerkstätten zu stellen sind:

- Gleitsicherheit,
- Wärmeisolierung (ASR 8/1),
- Anpassung an Beleuchtung und Farbe,
- Schalldämmung,
- Abriebfestigkeit,
- Reinigungsfreundlichkeit.

Gestaltung des Arbeitsraumes: Lärminderung

Ein weiterer wichtiger Punkt bei der Gestaltung von (Ausbildungs-)Werkstätten ist die Minderung von Geräuschen, die als störend und unangenehm empfunden werden und die die Gesundheit beeinträchtigen oder schädigen. Für Personen, die an Arbeitsplätzen mit Beurteilungspegeln (ein mittlerer Schallpegel über 8 Std.) von über 85 dB (A) beschäftigt sind, besteht die Gefahr, daß sich eine Lärmschwerhörigkeit (anerkannte Berufskrankheit) entwickelt. Beurteilungspegel von über 85 dB (A) müssen durch technische Lärminderungsmaßnahmen unbedingt vermieden werden.

Ohne Lärminderungsmaßnahmen wird der Geräuschpegel z. B. in einer (Ausbildungs-)Werkstatt Metall durch die Tätigkeiten Feilen, Sägen, Hämmern und Meißeln leicht Werte von über 90 dB (A) erreichen. Deshalb sind Lärminderungsmaßnahmen erforderlich, die direkt am Entstehungsort der Geräusche, z. B. am Arbeitstisch, angewendet werden und zu einer raumakustischen Gestaltung der Arbeitsräume führen.

Eine Pegelminderung kann durch eine akustisch verbesserte Gestaltung des Arbeitstisches sowie durch das Anbringen von schallschluckenden Materialien an den Decken und durch das Aufstellen von Schallschirmen erreicht werden (z. B. durch Schalldämmfolien für Kapseln und Vorhänge, Schallschluckmatte, Absorptionsmatten). Im konkreten Fall wurden, insbesondere für den Bereich der Blechbearbeitung, Schalldämmrollen, die über dem Entstehungsort anzubringen sind, empfohlen.

Mindestanforderungen, die an Maßnahmen zur Lärminderung zu stellen sind:

- Lärmpegelsenkung auf maximal 70 dB (A),
- Minderung der Lärmausbreitung,
- Sprachverständigung ermöglichen,
- Lärmdämpfer sollen Raumoptik nicht stören,
- Lärmschutzelemente sollen den Arbeitsablauf nicht beeinträchtigen oder stören.

Gestaltung des Arbeitsraumes: Beleuchtung

Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß 80 Prozent der menschlichen Wahrnehmung durch das Auge aufgenommen werden, ist die Bedeutung einer guten Beleuchtung verständlich. Da das Tageslicht unersetzliche Wirkungen auf das geistige und körperliche Wohlbefinden des Menschen hat, ist in einer Werkstatt in jedem Fall für ausreichende „Sichtverbindung nach außen“ zu sorgen.

Als alleinige Beleuchtung ist aber Tageslicht in großen Räumen nicht geeignet und muß deshalb durch eine geeignete künstliche Beleuchtung ergänzt werden. Die dafür notwendigen Planungsgrunddaten sind der Bedeutung entsprechend in Regelwerken und gesetzlichen Verordnungen besonders ausführlich behandelt. Vor allem sind hier zu nennen:

- DIN 5034/5035, Innenraumbeleuchtung mit künstlichem Licht,
- Arbeitsstätten-Verordnung, § 7 Beleuchtung,
- Arbeitsstätten-Richtlinie ASR 7/3.

Daraus lassen sich Grundanforderungen an eine künstliche Beleuchtung ableiten, die neben der Erfüllung gewisser Gütemerkmale darauf hinweisen, daß Beleuchtungseinrichtungen so anzurichten und auszulegen sind, daß keine Unfall- und Gesundheitsgefahren für den Auszubildenden auftreten können.

Da in dem hier beschriebenen konkreten Anwendungsfall die vorhandene „Primärausstattung“ der Beleuchtung genutzt werden sollte, konnte in den Gestaltungsempfehlungen lediglich auf die Erfüllung dieser Gütemerkmale hingewiesen werden. Als Korrektiv für die in bestimmten Bereichen der Werkstatt vorfindbar schlechten Beleuchtungsverhältnisse wurde eine Verbesserung durch farbgestalterische Maßnahmen empfohlen.

Mindestanforderungen, die an die Beleuchtung zu stellen sind:

- Tageslicht mit „Sichtverbindung nach außen“,
- Nennbeleuchtungsstärke mindestens 500 Lux,
- Gleichmäßige Leuchtdichtevertteilung am Arbeitsplatz,
- Blendung durch Leuchten vermeiden,
- Lichtfarben und Farbwiedergabestufe der Arbeitsaufgabe anpassen.

Gestaltung des Arbeitsraumes: Farbgestaltung

Bisher wurden gewerbliche Arbeitsräume nur selten nach farb-psychologischen Gesichtspunkten gestaltet; vor allem aufgrund der kaum quantifizierbaren psychischen Wirkungen der Farben auf den Menschen und der falschen Auffassung, daß Farbgestaltung ein vernachlässigbares künstlerisches Problem sei. Eine positive Einstellung zur Arbeit, Kontaktfreude und Leistungsfähigkeit stehen aber im engen Zusammenhang mit den Eindrücken, die dem Menschen von seiner Umgebung vermittelt werden. Die sinnvolle Verwendung von Farben bei der Gestaltung der Arbeitsumwelt spielt daher eine wesentliche Rolle (vgl. folgende Übersicht).

Effekte richtiger Farbgebung bei der Gestaltung der Arbeitsumwelt [5]

- **verbessert das Wahrnehmen:** Durch bessere Unterscheidbarkeit des Arbeitsgutes werden Augen und Organismus geschont. Abbau von Dissstress und Frustration.
- **steigert die Leistung und verringert Fehlleistungen:** Durch Abbau von Monotonie und Irritationen werden die Leistungsfähigkeit gesteigert und Ermüdung vermieden (allerdings spielt das Licht hier eine wichtige Rolle).
- **hebt die Stimmung:** Die Bereitschaft wird im ganzen erhöht unter Begleitung von Erfolgserlebnissen. Besserer Kontakt, bessere Einsicht in das Arbeitsganze durch richtige Visualisierung und Assoziationshilfen. Abbau belastender Sinnesindrücke. Die subjektive Beeinträchtigung durch negative Umgebungseinflüsse wie Lärm, Gerüche, unzutreffliche Temperaturen kann verringert werden.
- **erhöht die Sicherheit:** Durch Einsatz von Sicherheits- und Ordnungsfarben werden Unfallgefahren und Verwechslungsmöglichkeiten herabgesetzt.
- **schafft Ordnung:** Beim Arbeitsfluß, bei der Lagerung, beim Transport, im Verkehr sind Farben ein wichtiger Ordnungsfaktor.
- **fördert die Orientierung:** Farb- und Formzeichen sind wichtige Informationshilfen. Eventuelle Raumgliederung durch verschiedene Farbbezirke; Kennzeichnungen unterschiedlicher Funktionen (auch an Maschinen). Verwendung von Symbolen.
- **begünstigt die Erholung:** Eine energieaufbauende Farb- und Lichtumgebung während der Pausenzeiten kann den Erholungseffekt während der Pausen entscheidend unterstützen.

Richtige Farbgebung

Die psychischen Wirkungen der verschiedenen Farben auf das Wohlbefinden und vor allem den Gefahren- und Ordnungssinn des Menschen sind ihrer Art nach bekannt. Davon ausgehend ist im allgemeinen für Arbeitsräume die Anwendung anregender bis beruhigender Farbe empfehlenswert. Sehr anregende und kräftige Farben sollen nur für kleine Flächen wie Säulen, Türen und Trennflächen verwendet werden. Durch besondere Farbelemente lassen sich große Arbeitsräume räumlich unterteilen und wirken dadurch nicht monoton.

Um im konkreten Fall die oben genannten teilweise schlechten Beleuchtungsverhältnisse zu korrigieren, wurden möglichst helle Farben für Wände und Decken eingesetzt; d. h. Farben mit hohem Reflexionsgrad. Tragekonstruktionen, Pfeiler und sonstige Strukturelemente wurden farblich abgehoben, um die Raumgliederung zu erhalten. Die Meisterbüros sind farblich so auslegt, daß sie als besondere Funktionsräume erkannt werden können und gleichzeitig zu einer farblichen Akzentuierung beitragen.

Maschinen und Transporteinrichtungen wurden entsprechend der Standardempfehlungen gestaltet (z. B. RAL-Farbe: reseda-grün 6011). Die beweglichen Teile sind von den stationären abgehoben (RAL 1001).

Rohrleitungen wurden nach DIN 2403 angestrichen, wie z. B.

Wasser	grasgrün	(RAL 6010)
Dampf	feuerrot	(RAL 3003)
Luft	azurblau	(RAL 5009)
brennbare	gelb mit	(RAL 1012)
Gase	roter Schildspitze	

Der Arbeitssicherheit wurde durch die entsprechende farbliche Kennzeichnung der gefährlichen Teile Rechnung getragen; die Wahrnehmung beweglicher Teile ist erleichtert worden.

Mindestanforderungen, die an die Farbgestaltung zu stellen sind:

- Farbgestaltung nach psychologischen Gesichtspunkten,
- Abstimmung von Farben und Beleuchtung,
- Vermeidung von farblicher Monotonie,
- Sicherheits- und Ordnungsfarben nach Norm für Kennzeichen und Hinweise verwenden.

Anmerkungen

- [1] Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Planungshilfen überbetriebliche Ausbildungsstätten. Bonn/Berlin 1975–1978, Bd. 1–18, insbesondere Bd. 16.
- [2] Das Werkstattzentrum wurde im Rahmen einer Arbeitsamtsmaßnahme für Arbeitslose zur beruflichen Qualifizierung und Reintegration ins Berufsleben eingerichtet. Maßnahmeträger ist der Verein für Sozialpolitik, Bildung und Berufsförderung e.V. (Kassel), der auch die arbeitspsychologische Beratungsleistung für die Gestaltung des Werkstattzentrums im Anspruch genommen hat.
- [3] Vgl. Sonntag, Kh.: Qualifikationsanforderungen im Werkzeugmaschinenbereich. In: Sonntag, Kh. (Hrsg.): Neue Produktionstechniken und qualifizierte Arbeit. Köln: Bachem, 1985.
- [4] Bundesanstalt für Arbeitsschutz (Hrsg.): Gestaltung von Ausbildungswerkstätten für metallverarbeitende Berufe, Dortmund 1984.
- [5] Entnommen aus Frieling, H.: Farbe am Arbeitsplatz. In: Arbeitswissenschaftliche Veröffentlichungen des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung. München 1984, Heft 13, S. 7.

Literatur

ARBEITSKREIS „AUSBILDUNGSMITTEL“ DER ARBEITSGEMEINSCHAFT DER GEWERBLICH-TECHNISCHEN AUSBILDUNGSLEITER (Hrsg.): Planung betrieblicher Bildungsstätten. – Bau und Einrichtung für die technische Aus- und Weiterbildung. – Esslingen: Festo Didactic, 1980

COX, K. H.; DÖRKER, F.; WEHMEYER, M.; und WENDLAND, B.: Zur Planung beruflicher Bildungsstätten. Hannover: Schroedel, 1974

Hartmut Oetker

Betriebsverfassungsrechtliche Aspekte des Ausbildungsverbundes*)

Darstellung der Erscheinungsformen des Ausbildungsverbundes und die sich daraus ergebenden betriebsverfassungsrechtlichen Konsequenzen

Das Berufsbildungsgesetz stellt an die Eignung der Ausbildungsstätte im Interesse einer effizienten Berufsausbildung hohe qualitative Anforderungen. Es besteht daher die Gefahr, daß gerade kleinere Betriebe nicht mehr in der Lage sind, diesen Anforderungen in vollem Umfange nachzukommen und daher die Eignung als Ausbildungsstätte verlieren. Das Berufsbildungsgesetz stellt in § 22 II BBiG für diese Betriebe eine Eignungsfiktion auf, wenn das Defizit in dem ausbildenden Betrieb außerhalb der Ausbildungsstätte behoben werden kann. Dieselbe Regelung hat der Gesetzgeber in § 23 II HwO auch für das Handwerk getroffen. In der betrieblichen Praxis ist dabei zu beachten, daß eine eventuelle Ausbildung außerhalb der eigentlichen Ausbildungsstätte nach § 4 I Nr. 3 BBiG in dem Berufsausbildungsvertrag enthalten sein muß. Durch die Regelung des § 22 II BBiG soll primär ein Absinken der Ausbildungsbetriebe und damit der Gesamtausbildungskapazität infolge der erhöhten Ausbildungsanforderungen vermieden werden. [1] Im Rahmen der Fiktion des § 22 II BBiG ist hauptsächlich an eine überbetriebliche Teilausbildung in Lehrwerkstätten oder sonstigen Einrichtungen gedacht. [2] Die Berufsausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen ist, wie § 27 BBiG zeigt, auf Grund der gesteigerten Ausbildungsqualität integriert in das Berufsbildungskonzept des Gesetzgebers. Der Wortlaut des § 22 II BBiG verlangt aber für den Eintritt der Eignungsfiktion nicht die Ausbildung in überbetrieblichen Einrichtungen, die von mehreren Betrieben unterhalten werden, sondern läßt jede Ausbildungsmaßnahme außerhalb der Ausbildungsstätte ausreichen. Aus der legislativen Formulierung ist jedoch nicht ersichtlich, in welchem Verhältnis die innerbetriebliche zu der außerbetrieblichen Ausbildung stehen muß. Es reicht daher aus, wenn ein Teil der Ausbildung in einem anderen Betrieb durchgeführt wird. Diese Art des Ausbildungsverbundes ist Gegenstand des nachfolgenden Beitrages. Nach einer Darstellung der verschiedenen Ausbildungsvorstellungen sollen die sich daraus ergebenden betriebsverfassungsrechtlichen Konsequenzen erörtert werden. Dies betrifft neben der Zurechnung des Auszubildenden für die betriebsverfassungsrechtlichen Wahlen in dem jeweiligen Ausbildungsbetrieb auch die Konsequenzen für die Beteiligung des Betriebsrates nach § 99 BetrVG und den §§ 96–98 BetrVG. Die Konzeption des Ausbildungsverbundes erweist sich dabei als ein exemplarisches Beispiel, um sowohl die betriebsverfassungsrechtlichen Auswirkungen einer gespaltenen Arbeitgeberstellung zu verdeutlichen als auch Überlegungen zu der personellen Gelungskraft von Betriebsvereinbarungen anzustellen.

I. Die Erscheinungsformen des Ausbildungsverbundes

Die in der Praxis existierenden Organisationsmöglichkeiten eines Ausbildungsverbundes sind vielfältig. Nachfolgend können daher nur exemplarisch einige Erscheinungsformen dargestellt werden, an denen sich auch die betriebsverfassungsrechtlichen Ausführungen orientieren werden. Die hier vorgestellten Modelle veranschaulichen aber die jeweils möglichen Grundformen eines Ausbildungsverbundes.

*) Genehmigter Abdruck aus „Der Betrieb“, Heft 33, vom 16.08.1985 und „ibv“, Nr. 44, vom 30.10.1985.

1) Das „Berliner Modell“

Nach dem sogenannten „Berliner Modell“ [3], das von dem Arbeitgeberverband der Berliner Metallindustrie e.V. (AVBM) organisiert wird, erfolgt eine Aufteilung der Berufsausbildung zwischen einem Stamm- und einem Partnerbetrieb. Der AVBM hat dabei nur eine vermittelnde Tätigkeit im Sinne einer Kontaktstelle zwischen den potentiellen Stamm- und Partnerbetrieben. Ausbildungsbetrieb im Sinne des Berufsbildungsgesetzes ist der Stammbetrieb, dem auch die Zahlung der Ausbildungsvergütung obliegt. Der Partnerbetrieb übernimmt hingegen die entsprechenden Teile der fachlichen Ausbildung und hat daher auch alle fachlichen Verpflichtungen, die sich aus den Ausbildungsvorschriften für diese Teile der Berufsausbildung ergeben, zu erfüllen. Zwischen dem Stamm- und dem Partnerbetrieb findet ein Informationsaustausch statt, wobei die näheren Einzelheiten durch einen Kooperationsvertrag geregelt werden. Als Gegenleistung für die Teilberufsausbildung erhält der Partner von dem Stammbetrieb eine Vergütung, deren Höhe zur Zeit zwischen 800,- DM und 1000,- DM beträgt. Für diese Form des Ausbildungsverbundes ist zu berücksichtigen, daß eine finanzielle Förderung des Landes Berlin nach den §§ 5–7 der „Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen aus Mitteln des Landes Berlin zur Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes und zur Förderung der Ausbildungsqualität“ erfolgen kann.

Ein anderes in Berlin praktiziertes Verbundmodell ist der sogenannte Ringtausch, den das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mit acht anderen Berliner Bundesbehörden praktiziert. [4] Als Organisator und Ausbildungsbetrieb im Sinne des Berufsbildungsgesetzes tritt hierbei das BIBB auf. Nach einem mit den übrigen Bundesbehörden abgestimmten Plan durchlaufen die Auszubildenden die Ausbildungsschritte in den unterschiedlichen Bundesbehörden.

2) Das „Ludwigsburger Modell“

Einen etwas anderen Weg hat demgegenüber der „Verein zur Förderung der Berufsausbildung im Kreis Ludwigsburg“ gewählt. [5] Träger der außerbetrieblichen Berufsausbildungsmaßnahme ist der oben genannte Verein, der für eine geordnete Ausbildung in den von ihm beauftragten Betrieben Sorge trägt. Während nach dem „Berliner Modell“ der Dritte nur vermittelt, ist nach dem „Ludwigsburger Modell“ der Dritte selbst Partnerbetrieb, der jedoch seinerseits andere Betriebe mit der Durchführung der ihm obliegenden Pflichten beauftragt. Ausbildungsbetrieb im Sinne des Berufsbildungsgesetzes bleibt auch nach diesem Modell der Stammbetrieb. Vertragliche Beziehungen bestehen jedoch nicht zu dem die außerbetrieblichen Maßnahmen durchführenden Betrieb, sondern nur zu dem Verein als Partnerbetrieb. Zwischen dem durchführenden und dem Stammbetrieb erfolgt lediglich ein Informationsaustausch über den Leistungsstand des Auszubildenden.

3) Das „Hamburger Modell“

Dem bereits angesprochenen Modell des BIBB entspricht das sogenannte „Hamburger Modell“ durch den Verein „Ausbildungsinitiative Hamburger Wirtschaft e.V.“. [6] Der Verein ist Vertragspartner des jeweiligen Auszubildenden, delegiert dann aber die unmittelbare Ausbildung an die entsprechenden „Teilnehmer“. Der Verein selbst nimmt die Auswahl der Bewerber vor, führt die Bewerbungsgespräche und schließt mit den Aus-

zubildenden den Berufsausbildungsvertrag ab; tritt also als Ausbildungsbetrieb im Sinne des Berufsbildungsgesetzes in Erscheinung und ist daher als Stammbetrieb zu bezeichnen.

4) Grundstruktur des Ausbildungsverbundes

Gemeinsames Kriterium aller vorgestellten Modelle ist die Aufteilung der Berufsausbildung zwischen einem Stamm- und einem Partnerbetrieb. Ausbildungsbetrieb im Sinne des Berufsbildungsgesetzes ist dabei der Stammbetrieb. Unterschiedlich ist lediglich die Funktion der übergeordneten Institutionen. Diese sind entweder selbst Stammbetrieb („Hamburger Modell“), Partnerbetrieb („Ludwigsburger Modell“) oder lediglich Vermittler („Berliner Modell“). Mit diesen Erscheinungsformen sind zugleich auch die Grundtypen des Ausbildungsverbundes charakterisiert. Vertragliche Beziehungen bestehen zwischen dem Stammbetrieb und dem Auszubildenden (Berufsausbildungsvertrag) und zwischen Stamm- und Partnerbetrieb (Kooperationsvertrag). Für die nachfolgenden betriebsverfassungsrechtlichen Erörterungen ist von diesen grundsätzlichen Gemeinsamkeiten auszugehen; modellspezifische Besonderheiten müssen dabei außer Betracht bleiben.

II. Der Ausbildungsverbund in betriebsverfassungsrechtlicher Hinsicht

1) Die Zuordnung des Auszubildenden im Hinblick auf die Wahlen nach dem BetrVG

Arbeitnehmer des Stammbetriebes sind nach § 5 I BetrVG auch die zu ihrer Berufsausbildung Beschäftigten. Solange diese nicht das 18. Lebensjahr vollendet haben, sind sie aktiv wahlberechtigt für die Jugendvertretung (§ 60 I BetrVG). Die betriebsverfassungsrechtliche Zuordnung des Auszubildenden im Rahmen des Ausbildungsverbundes ist somit auch relevant für die Zulässigkeit der Errichtung einer Jugendvertretung. Unabhängig von der Frage, ob der Ausbildungsvertrag ein Arbeitsvertrag oder ein besonders gestalteter Ausbildungsvvertrag ist [7], besteht zwischen dem Stammbetrieb und dem Auszubildenden eine vertragliche Beziehung, die dazu führt, daß er Arbeitnehmer des Stammbetriebes ist. Die zeitweilige Abwesenheit des Auszubildenden hat keine Folgen für die betriebsverfassungsrechtliche Zugehörigkeit zu der Belegschaft des Stammbetriebes [8], da das Ausbildungsverhältnis mit dem Stammbetrieb auch während der Teilberufsausbildung in dem Partnerbetrieb bestehen bleibt. Dieses Ergebnis entspricht der vom Gesetzgeber in Art. 1 § 14 I AÜG getroffenen Regelung, wonach der Leiharbeitnehmer während der Zeit der Entsendung Angehöriger des verliehenden Betriebes bleibt und daher auch hinsichtlich dieses Betriebes das aktive und passive Wahlrecht besitzt.

Problematisch ist jedoch, ob der Auszubildende auch Arbeitnehmer des Partnerbetriebes ist und daher während seiner Anwesenheit in demselben das aktive Wahlrecht beanspruchen kann. Charakteristisch für die rechtliche Stellung des Auszubildenden ist das Vorliegen einer „gespaltenen Ausbilderstellung“. Zwar liegt ein Berufsausbildungsverhältnis mit dem Stammbetrieb der Berufsausbildung zugrunde; zeitweilig wird die Ausbilderstellung aber auch von dem Partnerbetrieb ausgeübt. Betrachtet man diese Aufspaltung der Ausbilderstellung, so bietet sich diesbezüglich die Parallele zu der Arbeitnehmerüberlassung an. Die Arbeitgeberstellung ist auf Grund des partiellen Direktionsrechtes des Entleiher ebenfalls gespalten. Als Kriterium für die Zuordnung des Auszubildenden könnte die ratio legis des Betriebsverfassungsgesetzes herangezogen werden. Durch die Beteiligungsrechte des Betriebsrates soll die Fremdbestimmung im Arbeitsverhältnis kompensiert werden [9], was auch für das Ausbildungsverhältnis und die Beteiligungsrechte des Betriebsrates bzw. der Jugendvertretung zutrifft. Die Fremdbestimmung besteht ebenfalls innerhalb des Ausbildungsverhältnisses, wenn der Auszubildende Teile der Berufsausbildung in dem Partnerbetrieb durchläuft. Die Schutzbedürftigkeit des Auszubildenden kann es daher rechtfertigen, diese hinsichtlich des aktiven Wahl-

rechtes nicht nur dem Stammbetrieb, sondern auch dem Partnerbetrieb zuzuordnen. [10]

Auf der anderen Seite ist zu berücksichtigen, daß durch die Bejahung eines aktiven Wahlrechtes die Zusammensetzung der Jugendvertretung auch über die Zeit der Anwesenheit des Auszubildenden in dem Partnerbetrieb beeinflußt wird. Gerade bei dem „Hamburger Modell“ ist die Ausbildung in einem Partnerbetrieb zeitlich vom Zufall abhängig, da eine kontinuierliche Ausbildung in einem Betrieb nicht erfolgt. Auch verfügt der Auszubildende, da er nur für kurze Zeit in dem Partnerbetrieb anwesend ist, nicht über die erforderliche Betriebskenntnis, um eine sachgerechte Wahlentscheidung zu treffen. Eine aktive Wahlbeteiligung in dem Partnerbetrieb zu der Jugendvertretung bzw. dem Betriebsrat ist auf Grund dieser Sach- und Interessenlage daher zu verneinen. [11] Dieses Resultat ergibt sich neben einer Interessenabwägung auch aus einer entsprechenden Anwendung von Art. 1 § 14 II 1 AÜG. Dort ist ausdrücklich vorgesehen, daß die faktische Eingliederung in den Entleiherbetrieb nicht zur Begründung des aktiven oder passiven Wahlrechtes ausreicht. Die Situation des Auszubildenden in dem Partnerbetrieb entspricht der des Leiharbeitnehmers in dem Entleiherbetrieb. Zwischen dem Arbeitnehmer und dem Entleiherbetrieb besteht keine rechtliche Beziehung, diese besteht nur zu dem Verleiher. Wegen der Vergleichbarkeit der zu regelnden Tatbestände und dem Fehlen eines divergierenden Normzweckes bedarf es für die Verneinung des aktiven Wahlrechts in dem Partnerbetrieb keiner Interessenabwägung. Dieses Ergebnis läßt sich konstruktiv bereits über eine analoge Anwendung von Art. 1 § 14 II 1 AÜG erreichen, wobei sich die entsprechende Anwendung nicht auf das aktive, sondern auch auf das passive Wahlrecht bezieht.

2) Die Einstellung des Auszubildenden

Für die Beteiligung des Betriebsrates des Stammbetriebes nach § 99 BetrVG bei der Einstellung des Auszubildenden ist eine Problematisierung nicht erforderlich. Auch die Einstellung des Auszubildenden fällt nach allgemeiner Auffassung unter den Einstellungsbegriff im Sinne von § 99 BetrVG [12], obwohl ein Berufsausbildungsvertrag und kein Arbeitsvertrag die Grundlage für eine Einstellung ist. Dem Betriebsrat des Stammbetriebes steht daher bezüglich der Einstellung des Auszubildenden ein gebundenes Vetorecht nach § 99 BetrVG zu.

Wie bereits im Zusammenhang mit dem aktiven Wahlrecht ist auch bei der Einstellung problematisch, ob sich der Betriebsrat des Partnerbetriebes auf ein Beteiligungrecht nach § 99 BetrVG berufen kann. Wie bereits oben kann auch hier auf die in Art. 1 § 14 AÜG getroffene Regelung zurückgegriffen werden. Im Anschluß an die Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichtes [13] ist nunmehr in Art. 1 § 14 III 1 AÜG normiert, daß der Entleiherbetriebsrat vor der Übernahme eines Leiharbeitnehmers nach § 99 BetrVG zu beteiligen ist. Auch wenn zwischen der Arbeitnehmerüberlassung und dem Ausbildungsverbund gewichtige Unterschiede bestehen, ist es dennoch sachgerecht, die in Art. 1 § 14 III 1 AÜG getroffene Regelung auch bei einer „Einstellung“ des Auszubildenden im Partnerbetrieb entsprechend anzuwenden. Zwar geht auch das Bundesarbeitsgericht grundsätzlich davon aus, daß die Einstellung im Sinne von § 99 I 1 BetrVG sowohl die Begründung des Arbeitsverhältnisses als auch die Eingliederung in den Betrieb umfaßt. Wie in dem „Leiharbeitnehmer-Urteil“ aber festgestellt, kommt es dabei nicht auf die Wirksamkeit des Arbeitsvertrages an, so daß auch die faktische Eingliederung in den Entleiherbetrieb ausreicht. [14] Diese Argumentation hat auch Gültigkeit, wenn die rechtliche Grundlage für die Tätigkeit des Auszubildenden kein Arbeitsvertrag, sondern ein Berufsausbildungsvertrag ist. Die entsprechende Anwendung von Art. 1 § 14 III 1 AÜG ist weiterhin auf der Grundlage der ratio legis des § 99 BetrVG gerechtfertigt. Nach überwiegender Ansicht dient die Vorschrift auch dem Schutz der kollektiven Interessen der Gesamtbelegschaft. [15] Hierzu gehören ebenfalls die Interessen der in dem Partnerbetrieb

bereits beschäftigten Auszubildenden. Durch die Übernahme eines Teiles der Berufsausbildung im Rahmen des Verbundsystems werden auch die Interessen der bereits in dem Partnerbetrieb beschäftigten Auszubildenden berührt, da die Zahl der Auszubildenden, wie sich aus § 22 I Nr. 2 BBiG ergibt, erheblichen Einfluß auf die Eignung des Betriebes als Ausbildungsstätte hat. Dies bezieht sich unter anderem auf die zahlenmäßige Relation der Auszubildenden zu den beschäftigten Fachkräften. Auch eine teleologische Betrachtungsweise des § 99 BetrVG hat damit zum Ergebnis, daß die Vorschrift des Art. 1 § 14 III 1 AÜG beim Ausbildungsverbund entsprechend anzuwenden ist. Dem kann nicht der zwischen Stamm- und Partnerbetrieb bestehende Kooperationsvertrag entgegengehalten werden. Zwar verfügt der Partnerbetrieb danach in der Regel nicht über ein wie auch immer geartetes Auswahlrecht, jedoch hat der 1. Senat des Bundesarbeitsgerichtes in dem „Leiharbeitnehmer-Urteil“ zutreffend ausgeführt, daß diese Tatsache lediglich zu einer Beschränkung der Informationsrechte des Betriebsrates führt, nicht jedoch zu einem Wegfall des Zustimmungserfordernisses. [16]

Bejaht man grundsätzlich das Eingreifen von § 99 BetrVG auf Seiten des Partnerbetriebes, so sind aber weiterhin die Besonderheiten der einzelnen Verbundmodelle zu berücksichtigen. Das „Hamburger Modell“ entspricht hinsichtlich der Aufspaltung der Ausbilderstellung dem des Leiharbeitsverhältnisses, so daß eine analoge Anwendung von Art. 1 § 14 III 1 AÜG zutreffend ist. Schwierigkeiten ergeben sich jedoch bei dem „Ludwigsburger Modell“ hinsichtlich der von dem Partnerbetrieb mit der Berufsausbildung beauftragten Betriebe. Als Partnerbetrieb tritt hier der „Verein“ auf, so daß zu überlegen ist, inwieweit auch bei den beauftragten Betrieben das Beteiligungsrecht nach § 99 BetrVG zu berücksichtigen ist. Die vorstehend aufgestellten teleologischen Betrachtungen haben hier ebenfalls ihre Gültigkeit, so daß ein Mitbestimmungsrecht nach § 99 BetrVG auch in dem von dem Partnerbetrieb beauftragten Betrieb besteht. Hinsichtlich der Einstellung in den Partnerbetrieb muß selbiges für das „Berliner Modell“ gelten. Die Beteiligungsrechte sind auch hier bei dem Partnerbetrieb zu berücksichtigen.

Gegen die entsprechende Anwendung von Art. 1 § 14 III 1 AÜG bei dem „Berliner“ und dem „Ludwigsburger Modell“ ließe sich jedoch der Vergleich zu den Montagearbeitern anführen, die nach einhelliger Auffassung nicht von § 99 BetrVG erfaßt werden. [17] Die Parallelen zum Ausbildungsverbund bezieht sich aber lediglich auf die Tatsache, daß eine Beschäftigung schwerpunktmäßig in dem Stammbetrieb erfolgt. Gerade hinsichtlich des Weisungsrechtes bestehen jedoch gravierende Unterschiede. Während der Auszubildende für den Zeitraum der Teilberufsausbildung vollständig in den Partnerbetrieb eingegliedert ist und dessen Arbeitgeber die Durchführung der Berufsausbildung leitet, ist dies bei den Montagearbeitern oder den sogenannten Unternehmerarbeitern nicht der Fall. Diese sind nur in geringem Umfang dem Weisungsrecht des Arbeitgebers, in dessen Betrieb sie arbeiten, unterworfen.

Festzuhalten ist somit, daß die Beteiligungsrechte des Betriebsrates nach § 99 BetrVG sowohl in dem Stammbetrieb als auch in dem Partnerbetrieb zu berücksichtigen sind. Dieses Ergebnis gilt auch für den nach dem „Ludwigsburger Modell“ von dem Partnerbetrieb beauftragten Betrieb.

3) Die Beteiligungsrechte nach §§ 96–98 BetrVG

Im Rahmen der Beteiligungsrechte nach den §§ 96–98 BetrVG ist zu differenzieren zwischen dem Kooperationsvertrag, den der Stammbetrieb mit dem Partnerbetrieb abschließt, und den Maßnahmen im Rahmen der Durchführung des Berufsausbildungsverhältnisses, die der Mitbestimmung durch den Betriebsrat unterliegen.

a) Der Abschluß des Kooperationsvertrages

Ob in einem Betrieb eine Berufsausbildung erfolgt, unterliegt nach der Wertung des § 97 BetrVG nicht der erzwingbaren Mit-

bestimmung. [18] Der Betriebsrat kann sich in diesem Zusammenhang lediglich auf ein Beratungsrecht berufen (vgl. § 97 BetrVG). Abstrakt-generelle Regelungen [19] über das „Wie“ der Berufsausbildung unterliegen hingegen der erzwingbaren Mitbestimmung nach § 98 I BetrVG. Für die Frage, ob der Kooperationsvertrag der Mitbestimmung des Betriebsrates des Stammbetriebes unterliegt, ist daher eine exakte Abgrenzung zwischen § 97 BetrVG und § 98 I BetrVG vorzunehmen. Die hierbei auftretende Dichotomie zwischen dem „Ob“ und dem „Wie“ findet seine Parallele in den Mitbestimmungstatbeständen der §§ 87 I Nr. 8, 9, 10 und 12 BetrVG. Die sich bei einer Analyse der hierzu ergangenen Rechtsprechung ergebende mitbestimmungsfreie Zone kann deshalb auch für die Abgrenzung zwischen § 97 und § 98 I BetrVG herangezogen werden. [20] Mitbestimmungsfrei sind demnach folgende Entscheidungen des Arbeitgebers: [21]

- das Ob der Einführung einer Berufsausbildung,
- die Höhe der dafür bereitzustellenden Mittel,
- die Zweckbestimmung der Berufsausbildung,
- die abstrakt-generelle Bestimmung des Adressatenkreises,
- die rechtliche Ausgestaltung der Berufsausbildung und
- die Einstellung der Berufsausbildung.

Zu der rechtlichen Ausgestaltung der Berufsausbildung gehört auch die Entscheidung des Arbeitgebers, ob diese nur in seinem Betrieb erfolgen soll, oder ob für die Berufsausbildung eine Aufspaltung im Sinne eines Ausbildungsverbundes erfolgen soll. Dieses Ergebnis läßt sich weiterhin über eine grammatische Interpretation von § 97 BetrVG erreichen. Die Ausstattung der Berufsausbildung ist abhängig von der Zahl der Auszubildenden und dem Umfang der Berufsausbildung. Kann der Arbeitgeber bei der vorhandenen Ausstattung nur eine Teilberufsausbildung gewährleisten, so müßte für die Durchführung der gesamten Berufsausbildung die Ausstattung erhöht werden. Diesbezüglich steht dem Betriebsrat aber lediglich ein Beratungsrecht zu. Die Entscheidung über die Einführung einer „Vollberufsausbildung“ oder einer „Verbundausbildung“ unterliegt daher nicht der erzwingbaren Mitbestimmung nach § 98 I BetrVG, sondern lediglich dem Beratungsrecht nach § 97 BetrVG. Nicht beantwortet ist damit die Frage, ob die Ausgestaltung des Kooperationsvertrages, also das „Wie“, der Mitbestimmung nach § 98 I BetrVG unterliegt. Dieser Beteiligungstatbestand bezieht sich explizit nur auf die betriebliche Berufsausbildung. Die Betriebsbezogenheit ist nur dann zu bejahen, wenn der Arbeitgeber als Veranstalter oder Organisator der Berufsausbildung auftritt. [22] Die in dem Kooperationsvertrag geregelten Einzelheiten betreffen aber die Berufsausbildung in dem Partnerbetrieb und legen für diese einen Rahmen fest (z. B. regelmäßige Information; Vergütung an den Partnerbetrieb). Veranstalter bleibt trotz des Kooperationsvertrages der Partnerbetrieb. Die Regelungsmaterie des Kooperationsvertrages betrifft somit eine außerbetriebliche Berufsbildungsmaßnahme, so daß für den Betriebsrat des Stammbetriebes hinsichtlich der Ausgestaltung des Kooperationsvertrages kein Mitbestimmungsrecht nach § 98 I BetrVG besteht.

Auf Seiten des Partnerbetriebes ist festzuhalten, daß das „Ob“ des Ausbildungsverbundes ebenfalls nur dem Beratungsrecht nach § 97 BetrVG unterliegt. Fraglich ist aber, ob die Modalitäten des Kooperationsvertrages auf der Seite des Partnerbetriebes der Mitbestimmung nach § 98 I BetrVG unterliegen, da die Teilausbildung in dem Partnerbetrieb von diesem durchgeführt wird und daher als eine betriebliche Berufsbildungsmaßnahme anzusehen ist. Soweit in dem Kooperationsvertrag die Höhe einer Ausbildungsvergütung an den Partnerbetrieb festgelegt wird, betrifft diese die Ausstattung, d. h. die finanzielle Dotierung der Berufsausbildung. Die Bereitschaft zur Berufsausbildung besteht auf Seiten des Partnerbetriebes nur bei einer kostendeckenden Beteiligung des Stammbetriebes. Die Vergütung durch den Stammbetrieb betrifft unmittelbar den Dotierungsrahmen für die Berufsausbildung. Die Höhe der vom Stammbetrieb zu zah-

lenden Vergütung unterliegt daher nicht der Mitbestimmung nach § 98 I BetrVG. Anders sieht es hingegen bezüglich derjenigen Modalitäten aus, die unabhängig von der finanziellen Dotierung die Einzelpflichten des Partnerbetriebes betreffen. Zu der Durchführung der Berufsausbildung gehören nicht nur die Verpflichtungen des Arbeitgebers gegenüber dem Auszubildenden, sondern auch die Verpflichtungen gegenüber dem Stammbetrieb, soweit diese nicht in den Bereich der mitbestimmungsfreien Zone fallen. Für die betriebliche Praxis empfiehlt sich daher der Abschluß einer Betriebsvereinbarung, die die fachlichen Verpflichtungen des Partnerbetriebes gegenüber dem Stammbetrieb abstrakt-generell festlegen. Von diesem darf in dem Kooperationsvertrag zwischen Partner- und Stammbetrieb nicht abgewichen werden. Bei einer Abweichung läuft der Arbeitgeber des Partnerbetriebes Gefahr, daß der Betriebsrat bei der „Einstellung“ des Auszubildenden von seinem Vetorecht nach § 99 II Nr. 1 BetrVG Gebrauch macht.

b) Einzelheiten der Durchführung der Berufsausbildung

Bei bestehendem Regelungsspielraum unterliegen die Einzelheiten der Durchführung der Berufsausbildung der Mitbestimmung nach § 98 I BetrVG. Das Mitbestimmungsrecht besteht nach bislang einhelliger Ansicht nur bei abstrakt-generellen Regelungen. Einzelanweisungen im Rahmen der Berufsausbildung sollen nicht unter diesen Mitbestimmungstatbestand fallen. [23] Zu erörtern ist bei diesem Punkt lediglich, ob sich die in dem Partnerbetrieb für die Durchführung der Berufsausbildung bestehenden Betriebsvereinbarungen auch auf den Auszubildenden beziehen, der im Rahmen der Verbundausbildung eine Berufsausbildung in dem Partnerbetrieb erhält. Dies könnte insoweit problematisch sein, da dem Auszubildenden in dem Partnerbetrieb nach dem hier gefundenen Ergebnis kein aktives Wahlrecht zusteht, er also weder den Betriebsrat noch die Jugendvertretung des Partnerbetriebes durch seine Beteiligung an der Wahl legitimiert hat. Grundsätzlich unterliegen den rechtlichen Wirkungen einer Betriebsvereinbarung nur die Arbeitnehmer, die zur Belegschaft des Betriebes gehören. [24] Die Frage der Legitimation des Betriebsrates, durch die Wahl als Repräsentant der Arbeitnehmer aufzutreten, muß jedoch unabhängig von den Rechtswirkungen einer Betriebsvereinbarung betrachtet werden. Diese erstreckt sich immer auf den aktuellen Bestand der Belegschaft, wobei es unerheblich ist, ob der betreffende Arbeitnehmer bei Abschluß der Betriebsvereinbarung bereits zu der Belegschaft gehörte. [25] Die personellen Rechtswirkungen der Betriebsvereinbarung knüpfen allein an die Zugehörigkeit zur Belegschaft an. [26] Eine Bezugnahme auf die Legitimationsgrundlage des Betriebsrates verkennt daher, daß die Betriebsvereinbarung, auch wenn sie als privatrechtlicher Vertrag zwischen Betriebsrat und Arbeitgeber abgeschlossen wird, kein Akt der Privatautonomie ist [27], da für diese Annahme ein wie auch immer gearteter Unterwerfungsakt der Belegschaft unter die Regelungsmacht der Betriebsvereinbarungsparteien erforderlich wäre. [28] Wie Kreutz eingehend nachgewiesen hat, ist in der Betriebsratswahl weder ein individueller noch ein kollektiver Unterwerfungsakt zu sehen. [29] Die Befugnis zur Normsetzung durch die Betriebsvereinbarungsparteien wird vielmehr vom Staat abgeleitet [30], so daß die Betriebsvereinbarung objektives Recht hervorbringt [31], sich also auf das Kollektiv der Belegschaft als Zwangsvorstand erstreckt. Wenn die Normsetzung legitimierung aber nicht an einen privatautonomen Unterwerfungsakt anknüpft, ist allein die Zugehörigkeit zur Belegschaft konstitutives Kriterium für den personellen Geltungsbereich einer Betriebsvereinbarung.

Autoritatives Kriterium für die Erstreckung der Rechtswirkungen einer Betriebsvereinbarung auf Arbeitnehmer, die zu dem Arbeitgeber in keiner rechtsgeschäftlichen Verbindung stehen, muß, wie bereits bei der Frage des aktiven Wahlrechts, der sich auf dem Boden einer teleologischen Betrachtungsweise ergebende spezifische Normzweck des Betriebsverfassungsgesetzes sein. Im Einzelfall ist daher zu prüfen, ob der Normzweck es erfordert,

dass sich eine Regelung auch auf die Auszubildenden erstreckt, die in keiner unmittelbaren rechtlichen Beziehung zu dem Arbeitgeber des Partnerbetriebes stehen. [32] Neben der Schutzfunktion gegenüber dem uneingeschränkten Weisungsrecht des Arbeitgebers besteht die Funktion der Betriebsvereinbarung in der Schaffung einer einheitlichen Ordnung. [33] Sofern die Ausbildungsordnungen dem Arbeitgeber bei der Berufsausbildung einen Regelungsspielraum zugestehen, soll durch die Beteiligung des Betriebsrates eine einheitliche Durchführung der Berufsausbildung gewährleistet werden. Die Ordnungsfunktion im Bereich der Berufsausbildung macht es erforderlich, daß sich die in dem Partnerbetrieb bestehenden Betriebsvereinbarungen über die Durchführung der Berufsausbildung auch auf die im Partnerbetrieb in einer Teilberufsausbildung befindlichen Auszubildenden erstrecken.

Als Ergebnis bleibt somit festzuhalten, daß die für die Durchführung der Berufsausbildung erlassenen Betriebsvereinbarungen ihre Geltung auch im Rahmen der Verbundausbildung besitzen. Im Stammbetrieb richtet sich die Durchführung nach den Betriebsvereinbarungen des Stammbetriebes; im Partnerbetrieb nach denen des Partnerbetriebes. Während der Eingliederung in den Partnerbetrieb erstreckt sich die Normsetzungsmacht der Betriebsvereinbarungsparteien des Partnerbetriebes auch auf die in einer Verbundausbildung befindlichen Auszubildenden.

Anmerkungen

- [1] Weber: Berufsbildungsgesetz, Stand: Febr. 1983, § 22 BBiG Anm. 3.
- [2] Natzel: Berufsbildungsrecht, 3. Auflage 1983, S. 410; Weber (Fn. 1), § 22 BBiG Anm. 9.
- [3] Vgl. nur: Kurz-Nachrichten-Dienst (KND) Nr. 29/1983, S. 3.
- [4] Vgl.: KND Nr. 25/1983, S. 4.
- [5] Vgl.: KND Nr. 40/1983, S. 4 f.
- [6] KND Nr. 41/1983, S. 3; Nr. 30/1983, S. 3; Nr. 25/1983, S. 4.
- [7] Hierzu statt aller einerseits Natzel: DB 1983, 1489 ff., m. w. N.; andererseits Zöllner: Arbeitsrecht, 3. Aufl. 1983, 60 f., 273 f.
- [8] So für die parallele Problematik bei der Freistellung zum Grundwehrdienst BAG, BAGE 26, 107 (114 f.) = DB 1974, 1342.
- [9] Adomeit: Rechtsquellenfragen, 1969, S. 143; Söllner: Einseitige Leistungsbestimmung im Arbeitsrecht, 1966, S. 66; Säcker: Arbeitsrecht der Gegenwart Bd. 12 (1974), S. 17 (32); Travlos-Tzanatos: Regelungsbefugnis, 1974, S. 25; Oetker: ZfA 1984, 409 (410), m. w. N.
- [10] So vor der Kodifizierung von Art. 1 § 14 AÜG für die unechten Leiharbeitnehmer Halbach: DB 1980, 2389 (2391); Bitzer, BUV 1972, 293 (301).
- [11] Für die gewerblichen Leiharbeitnehmer statt aller Müllner: Aufgespaltene Arbeitgeberstellung, 1978, S. 73 ff.; Dietz/Richard: BetrVG Bd. I, 6. Aufl. 1981, § 5 BetrVG Rdn. 80.
- [12] Kraft: GK-BetrVG, Stand: Oktober 1983, § 98 BetrVG Rdn. 3, m. w. N.
- [13] BAG: AP Nr. 2 zu § 99 BetrVG 1972 = DB 1975, 1580; BAG: AP Nr. 6 zu § 99 BetrVG 1972 = DB 1978, 1841; aus der Literatur vgl. nur Halbach: DB 1980, 2389 (2390); Maurer: DB 1974, 512 (513); Mayer: ArbuR 1974, 353 (362).
- [14] Hieraus zieht ein Teil der betriebsverfassungsrechtlichen Literatur m. E. zu Recht die Schlußfolgerung, daß der Einstellungsbegriff in § 99 Abs. 1 BetrVG allein die tatsächliche Eingliederung des Arbeitnehmers umfaßt; so u. a. v. Hoyningen-Huene: RDA 1982, 205 (206); Säcker: Zehn Jahre Betriebsverfassungsgesetz 1972, 1982, S. 58 ff.
- [15] Vgl. nur Gnade/Kehrmann/Schneider/Blanke: BetrVG, 2. Aufl. 1983, § 99 BetrVG Rdn. 2; Fitting/Auffarth/Kaiser: BetrVG, 14. Aufl. 1984, § 99 BetrVG Rdn. 1; kritisch allerdings Dietz/Richard: BetrVG Bd. II, 6. Aufl. 1982, § 99 BetrVG Rdn. 37; Schlochauer. In: Kammann/Hess/Schlochauer: BetrVG, 1979, § 99 BetrVG Rdn. 19.
- [16] Vgl. nur BAG: AP Nr. 6 zu § 99 BetrVG 1972 = DB 1978, 1841.
- [17] Kraft (Fn. 17): § 99 BetrVG Rdn. 19; Schlochauer (Fn. 15): § 99 BetrVG Rdn. 16; Galperin/Löwisch: BetrVG Bd. II, 6. Aufl. 1982, § 99 BetrVG Rdn. 15, m. w. N.
- [18] Statt aller Fitting/Auffarth/Kaiser (Fn. 15): § 97 BetrVG Rdn. 2.

- [19] Konkret-individuelle Maßnahmen sollen hingegen nach der allgemeinen Ansicht nicht der Mitbestimmung des Betriebsrates unterliegen, vgl. nur Stege/Weinsbach: BetrVG, 5. Aufl. 1984, § 96–98 BetrVG Rdn. 8, 11 und 18; Heinze: Personalplanung, Einstellung und Kündigung, 1982; Meisel: Mitwirkung und Mitbestimmung in personellen Angelegenheiten, 5. Aufl. 1984, S. 56; Neyses: BISTSozArbR 1977, 321 (323); Eich: DB 1974, 2154 (2157).
- [20] Explizit Säcker (Fn. 14): S. 50 f.
- [21] Vgl. nur Säcker (Fn. 14): S. 41 ff.
- [22] Natzel (Fn. 2): S. 523; Gnade/Kehrmann/Schneider/Blanke (Fn. 15): § 98 BetrVG Rdn. 15; Schrumpf, In: HBV-Gruppe 5, S. 113 (120 f.); Eich: DB 1974, 2154 (2156).
- [23] Vgl. die Nachweise in Fn. 19.
- [24] Dietz/Richardi (Fn. 15): § 77 BetrVG Rdn. 61; Fitting/Auffarth/Kaiser (Fn. 15): § 77 BetrVG Rdn. 26; Säcker: Gruppenautonomie und Übermachtkontrolle, 1972, S. 342, 363.
- [25] BAG: AP Nr. 4 zu § 399 BGB = DB 1960, 1309; Müllner (Fn. 11): S. 75; Fitting/Auffarth/Kaiser (Fn. 15): § 77 BetrVG Rdn. 26; Stege/Weinsbach (Fn. 13): § 77 BetrVG Rdn. 28; Säcker: AR-Blattei, Betriebsvereinbarung I, 1979, C II 1.
- [26] Dietz/Richardi (Fn. 15): § 77 BetrVG Rdn. 61.
- [27] Zutreffend Dietz/Richardi (Fn. 15): § 77 BetrVG Rdn. 23; Säcker: ZfA 1972 Sonderheft, 41 (51 f.).
- [28] Kreutz: Grenzen der Betriebsautonomie, 1979, S. 67.
- [29] Ausführlich Kreutz (Fn. 28): S. 68 ff.
- [30] Vgl. nur Kreutz (Fn. 28): S. 74 f.; Säcker (Fn. 24): S. 344; Galperin, In: Festschrift für Molitor, 1962, S. 143 (153); W. Müller: Die Grenzen der normativen Gestaltungswirkung der Betriebsvereinbarung, Diss. München 1966, S. 58 ff.; Travlos-Tzanatos (Fn. 9): S. 39.
- [31] Dietz/Richardi (Fn. 15): § 77 BetrVG Rdn. 24; Hess, In: Kammann/Hess/Schlochauer: 1979, § 77 BetrVG Rdn. 8; Kreutz (Fn. 28): S. 75.
- [32] So allgemein Dietz/Richardi (Fn. 11): § 5 BetrVG Rdn. 80; Müllner (Fn. 11): S. 79; generalisierend Ramm: ZfA 1973, 263 (284).
- [33] Vgl. nur Dietz/Richardi (Fn. 15): § 77 BetrVG Rdn. 18; Säcker (Fn. 25): D 1 4; ablehnend gegenüber dieser Zweckbestimmung aber Kreutz (Fn. 28): S. 239.

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Hans Borch / Gerd Deutsch / Dr. Christoph Ehmann; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

Albert Mayer; Uhlandstraße 9, 6920 Sinsheim

Dr. Heinz-Herbert Noll; Sonderforschungsbereich 3, Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik, J. W. Goethe Universität Frankfurt und Universität Mannheim, Tattersallstraße 2, 6800 Mannheim 1

Hartmut Oetker; Helmholtzstraße 12, 2300 Kiel 14

Dr. Karlheinz Sonntag; Gesamthochschule Kassel, Fachbereich 2, Fachgebiet Arbeitswissenschaft, Heinrich-Plett-Straße 40, 3500 Kassel

AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Beschluß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 9. Dezember 1985:

„Zur Kritik am Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen“

In letzter Zeit ist wiederholt Kritik am Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen geübt worden. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung, in dem Beauftragte der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, des Bundes und der Länder zusammenwirken, sieht sich deshalb veranlaßt, den Stand der Arbeiten zu verdeutlichen und zu den wesentlichen Kritikpunkten Stellung zu nehmen:

1) Die wichtigsten Neuordnungen sollen bis 1987 abgeschlossen werden

Seit dem Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes von 1969 sind fast 200 Berufe mit rund 1 Mio. Ausbildungsverhältnissen neu geordnet worden. Bis 1987 sollen weitere 80 Berufe mit rund 500 000 Ausbildungsverhältnissen überarbeitet sein. In naher Zukunft sollen also für 90 Prozent aller Auszubildenden moderne Ausbildungsordnungen vorliegen. Vor allem für die großen, von der technischen Entwicklung besonders betroffenen industriellen Ausbildungsbereiche wie Metall und Elektrotechnik, Chemie und Druck sowie für die Bereiche Metall- und Elektrohandwerk und für den Einzelhandel wird es dann zukunftsorientierte Berufsbilder geben.

Die Arbeiten an diesen und an den Berufen der Büroverwaltung sind sehr zeitraubend, weil in vielen Fällen wegen der Überalte-

ring der Berufsbilder völlig neue Ausbildungsstrukturen geschaffen werden müssen. Mit den neuen Ausbildungsordnungen wird eine solide Grundlage geschaffen, von der aus künftige Anpassungen der Berufsbilder an die technische und wirtschaftliche Entwicklung kontinuierlicher und schneller erfolgen können. Weitere Ausbildungsbereife sind noch neu zu ordnen, und bereits erlassene Ausbildungsordnungen müssen an zwischenzeitliche Veränderungen angepaßt werden.

2) Die Einbeziehung und Mitwirkung aller Beteiligten

ist ein Grundsatz des dualen Systems.

**Dies kommt der Ausbildungsqualität zugute,
kostet aber Zeit**

Ständige Praxis bei der Erarbeitung von neuen Ausbildungsordnungen ist von Anfang an die Beteiligung der Sachverständigen der Arbeitgeber und Gewerkschaften. Dies führt zum engen Zusammenwirken zwischen Verordnungsgeber, Bundesinstitut für Berufsbildung und der berufsbildenden Praxis und damit zu praxisgerechten Ausbildungsordnungen, deren reibungslose Umsetzung und Anwendung dadurch erleichtert werden. Die Abstimmung der Ausbildungsordnungen mit den Rahmenlehrplänen der Länder für die Berufsschulen ist eine weitere für die Zusammenarbeit im dualen System notwendige Aufgabe bei der Neuordnung. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts hat bereits 1979 ein „Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen“ beschlossen und dieses Verfahren inzwischen weiter gestrafft.

Die Regeldauer von 2 Jahren für die Erarbeitung und Abstimmung ist durch die notwendig große Zahl der Verfahrensbetei-

ligen und deren interne Rückkoppelungsverpflichtungen bedingt; sie wurde weitgehend eingehalten, in einigen Fällen sogar unterschritten. In Fällen großer Überalterung der Berufsbilder oder Ausbildungsinhalte müssen in der Regel dem Erarbeitungsverfahren zunächst umfassende Qualifikationsermittlungen in den Betrieben der betroffenen Branchen vorausgehen. Auch dafür ist Zeit einzuplanen. Die Einbeziehung aller Beteiligten kommt jedoch der Praxisgerechtigkeit der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zugute. Alle Beteiligten bemühen sich um größtmögliche Beschleunigung des Verfahrens.

3) Alle bisher erlassenen Ausbildungsordnungen sind in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern und ihren Sachverständigen erarbeitet worden

Offene Fragen konnten fast ausnahmslos in gemeinsamen Verhandlungen und Anstrengungen mit den am Neuordnungsverfahren Beteiligten geklärt werden. Die Bundesregierung hat erklärt, daß sie an diesem in vielen Jahren bewährten Verfahren festhalten werde. Das Bemühen um einen Konsens der Beteiligten ist ein wesentliches Element unserer Staats- und Verfassungsordnung und für die berufliche Bildung besonders kennzeichnend. Der Zeitaufwand ist an der Bedeutung der Ausbildungsordnungen für die Berufsausbildung junger Menschen und für die Sicherung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses der Wirtschaft zu messen. Zukunftsorientierte Ausbildung muß von den an der Berufsbildung Beteiligten mitgetragen und umgesetzt werden. Deshalb ist der Konsens der Beteiligten ein Grundpfeiler des dualen Systems.

Neue Ausbildungsordnungen steigern die Attraktivität der dualen Berufsbildung. Von einer guten Ausbildung, die nach den Aus-

bildungsordnungen durchgeführt wird, profitieren der Auszubildende und der Ausbildungsbetrieb ebenso wie unsere gesamte Volkswirtschaft.

4) Ausbildungsordnungen können nur den aktuellen Stand der Technik berücksichtigen

Bei der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen wird stets der aktuelle Stand der Technik berücksichtigt. Eine Festschreibung noch nicht hinreichend eingeführter neuer Techniken würde allerdings vielen bewährten Ausbildungsbetrieben, die diese Verfahren nicht oder noch nicht einsetzen, ihre Ausbildungsfähigkeit nehmen. Maßstab bei der Berücksichtigung der technischen Entwicklung kann nicht sein, was einzelne hochtechnisierte Betriebe in der Ausbildung zu leisten in der Lage sind. Die Ausbildungsordnungen enthalten Mindestanforderungen. Sie sind so zu formulieren, daß sie auch für neue technische Entwicklungen offen sind und nicht ständig geändert werden müssen. Kein Ausbildungsbetrieb ist gehindert, darüber hinaus auszubilden.

5) Die Mitglieder der im Hauptausschuß vertretenen Gruppen und der Generalsekretär des Bundesinstituts werden auch künftig innerhalb ihrer Bereiche alle Möglichkeiten für eine Beschleunigung der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen ausschöpfen

Gleichzeitig werden sie durch geeignete Öffentlichkeitsarbeit über die Sachverhalte und Zusammenhänge aufklären und für Verständnis für das Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen werben.

REZENSIONEN

Semlinger, K., Schmid, G.: Arbeitsmarktpolitik für Behinderte: Betriebliche Barrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung – Basel; Boston; Stuttgart: Birkhäuser, 1985 (Policy-Forschung; Bd. 2)

Die Studie gibt einen umfassenden Einblick in die Arbeitsmarktpolitik für (Schwer-)Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland. Auf der Grundlage einer empirischen Bestandsaufnahme der Beschäftigung und Arbeitslosigkeit (Schwer-)Behindeter befaßt sie sich mit den Ursachen der Barrieren bei der beruflichen Eingliederung dieses Personenkreises in Betrieben und macht Vorschläge zu ihrer Überwindung. Hierbei werden einschlägige Erfahrungen aus Großbritannien, Schweden und den USA einbezogen.

Es wird aufgezeigt, daß bei 3,2 Millionen Schwerbehinderten und Gleichgestellten im erwerbsfähigen Alter nur rund 1 Million als Beschäftigte registriert ist. Entsprechend wird der Ausbau der Vermittlungsförderung Behindeter in Betriebe als vordringlich angesehen. So wird beispielsweise vorgeschlagen, bei der öffentlichen Auftragsvergabe den Auftragnehmer zu begünstigendem Beschäfti-

gungsverhalten gegenüber Behinderten zu verpflichten – ein Weg, der in den USA beschritten wird. Weiter wird die Anhebung der Ausgleichsabgabe (bei gleichzeitiger Anhebung der Quote) gefordert. Als vermittelungsfördernd wird auch angesehen, wenn betriebliche Einstellungentscheidungen ohne Beteiligung des Vertrauensmannes der Schwerbehinderten rechtsunwirksam wären; der Vertrauensmann wiederum sollte nach Aussagen der Autoren verpflichtet sein, rechtzeitig das zuständige Arbeitsamt zur Unterstützung einzuschalten, damit dieses mit geeigneten Vermittlungsvorschlägen von Schwerbehinderten initiativ werden könne. Diese und andere Vorschläge zur Weiterentwicklung der Arbeitsmarktpolitik für Behinderte in der Bundesrepublik sind sicherlich ernstzunehmende Überlegungen, die jedoch der weiteren Überprüfung auf ihre Praktikabilität und Angemessenheit bedürfen. Insgesamt stellt die Studie einen interessanten Beitrag zur Weiterentwicklung der beruflichen Eingliederung (Schwer-)Behindeter auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt dar.

Saskia Hülsmann, Berlin

Chris Hayes u. a.: Competence and competition. Training and Education in the Federal Republic of Germany, the United States and Japan. Institute of Manpower Studies, London 1984.

In den Zielsetzungen schließt die vorliegende Studie des Institute of Manpower Studies an eine lange Tradition an. „Hinter Ländervergleichen im Bildungswesen verborgen sich seit jeher politische Absichten“ *). Chris Hayes will politischen Entscheidungsträgern in Großbritannien verdeutlichen, welche Anstrengungen sie unternehmen müssen, um „in der gleichen Wettbewerbsliga zu sein wie die erfolgreichen Nationen“, die in dem Ländervergleich einbezogen wurden. Form und Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung sind auf diese Adressatengruppe, die nur schrittweise zum Lesen längerer

*) Zu den Problemen vgl. N. Wollschläger: Mit Wünschelrute und Mikrometer. In: Berufsbildung Nr. 18, September 1985. Zeitschrift des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung, S. 51.

Texte zu motivieren ist, ausgerichtet. Das Ergebnis überzeugt, weil es Wesentliches pointiert, ergänzende Informationen in den Hintergrund verweist.

Der Bericht faßt zunächst die wichtigsten Befunde aus den einzelnen Ländern zusammen und leitet daraus die zentralen Kriterien für eine notwendige Korrektur der britischen Berufsbildungspolitik ab. Auf zwei Seiten werden die Empfehlungen für diese Korrektur zusammengefaßt.

Anschließend werden die Bundesrepublik Deutschland, USA und Japan auf je etwa 20 Seiten dargestellt, wobei auf strukturelle Aspekte sowie die Bildungsplanung ein besonderes Gewicht gelegt wird. Straffe statistische Anhänge ergänzen die einzelnen Länderteile. Die Darstellung der Situation in Großbritannien konzentriert sich vor allem auf Defizite innerhalb des britischen Berufsbildungssystems.

Im Schlußkapitel wird die britische Situation noch einmal vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus den anderen drei Ländern analysiert. Empfehlungen richten Hayes und die anderen Autoren vor allem an die Wirtschaft, an die Gewerkschaften und die Arbeitnehmer, die eine vertiefte Einsicht in die Bedeutung von Berufsausbil-

bildung und beruflicher Weiterbildung als Voraussetzung für die technische und ökonomische Wettbewerbsfähigkeit gewinnen sollen. Die Autoren empfehlen außerdem die Gründung eines Forschungs- und Entwicklungsinstitutes auf zentraler Ebene, welches notwendige Informationen über die Entwicklung der beruflichen Bildung sammeln und verbreiten und ein Forum für Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Bildungsinstitutionen darstellen soll.

Die Analyse des beruflichen Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland zeugt von der hohen Anerkennung, die das duale System im europäischen Raum genießt. Die britischen Beobachter beeindruckt in erster Linie der breite Konsens aller gesellschaftlichen Gruppen über die generellen Ziele und Instrumente der betrieblichen Berufsausbildung. Die feststehende Rollenverteilung zwischen den Sozialpartnern auf allen Ebenen sichert ein stabiles und entwicklungs-fähiges Gesamtsystem.

Die Makrosicht des Berufsbildungssystems führt allerdings an einigen Punkten dazu, daß Probleme innerhalb des Systems nicht angesprochen werden und zu einer leicht positiven Überzeichnung führen. So kann

wohl nicht davon ausgegangen werden, daß im dualen System in allen Fällen die Jugendlichen an neuesten Maschinen und Geräten ausgebildet werden. Auch wird das Qualifikationsniveau der Ausbilder, insbesondere der nebenamtlichen Ausbilder, wohl etwas zu positiv eingeschätzt.

Insgesamt kann gesagt werden, daß der „Hayes-Report“ zwar in erster Linie auf eine veränderte Berufsbildungspolitik in Großbritannien zielt, aber aus verschiedenen Gründen auch in Deutschland gelesen werden sollte:

- Es ist interessant, das deutsche Berufsbildungssystem aus der Sicht eines kompetenten britischen Berufsbildungsexperten dargestellt zu bekommen.
- Es ist wichtig, mit Problemen anderer EG-Länder konfrontiert zu werden und sich mit Lösungsansätzen hierzu auseinanderzusetzen.
- Es ist zunehmend notwendig, die Rolle der Berufsbildungspolitik als Teil der Wettbewerbspolitik im internationalen Kontext zu begreifen.

Uwe Grünwald, Berlin

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 79

Die Lernstatt

Ein Modell zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern am Beispiel der BMW AG

Vom Sprachmodell für Ausländer
zum betrieblichen Organisationsentwicklungsmodell

von Werner Markert

1985. 59 Seiten. DM 10,—

ISBN 3-88555-268-X

Produktionsumstellungen im Betrieb veranlassen Unternehmen, immer häufiger vor allem den ungelernten Belegschaftsmitgliedern Fortbildungsmaßnahmen anzubieten. Dabei bereitet die Qualifizierung der ausländischen Arbeitskräfte, auch wenn sie schon lange im Betrieb beschäftigt sind, nach wie vor große Schwierigkeiten.

Die BMW AG hat in den siebziger Jahren ein Qualifizierungsmodell für Ausländer praktiziert – Die Lernstatt –, das sehr erfolgreich gewesen ist. Inzwischen wurde dieses Modell zu einem allgemeinen Organisationsentwicklungsmodell weiterentwickelt, das lernungewohnte deutsche und ausländische Beschäftigte einbezieht.

In diesem Bericht werden die Anfänge der Lernstatt sowie die Weiterentwicklung des Modells dokumentiert. Grundlage des Berichts sind vor allem die von den Mitarbeitern der BMW-Lernstatt zur Verfügung gestellten Unterlagen. Das Thema wurde vom Bundesinstitut im Rahmen des Forschungsprojekts „Berufliche Qualifizierung von Ausländern“ bearbeitet.

Mit diesem Bericht werden neben konzeptionellen Überlegungen zur Organisation der Lernstatt auch methodisch-didaktische Gestaltungshilfen für deren Durchführung – auch in anderen Betrieben – vorgelegt.

Die Veröffentlichung wendet sich an Aus- und Weiterbildungs- sowie Personalabteilungen in Betrieben, die Qualifizierungsmaßnahmen für lernungewohnte Arbeitskräfte, vor allem Ausländer, planen.

Die methodisch-didaktischen Gestaltungsvorschläge können von allen Trägern, die berufliche Qualifizierungsangebote für lernungewohnte Zielgruppen veranstalten, übernommen werden.

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Sonderveröffentlichungen

Betrieblicher Ausbildungsplan für Schilder- und Lichtreklamehersteller – Empfehlung –

(erarbeitet vom BIBB in Abstimmung mit dem Bundesinnungsverband der Schilder- und Lichtreklamehersteller und der Industriegewerkschaft Bau-Steine-Erden)

von Annelie Welzel unter Mitarbeit von Wolfgang Ribitzki

1985. 64 Blatt. DM 18,—

ISBN 3-88555-271-X

Das Muster eines betrieblichen Ausbildungsplanes für Schilder- und Lichtreklamehersteller enthält die Ausbildungsinhalte der am 01. 08. 1985 in Kraft getretenen „Verordnung über die Berufsausbildung zum Schilder- und Lichtreklamehersteller/zur Schilder- und Lichtreklameherstellerin“ in Form einer Arbeitshilfe für die praktische Durchführung der Berufsausbildung.

Des weiteren ist im Ausbildungsplan eine gemeinsame Empfehlung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerfachorganisationen zur zeitlichen Gewichtung der Ausbildungsinhalte und zur Durchführung außer- bzw. überbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen aufgenommen.

Ferner sind diesem Ausbildungsplan beigefügt: die Prüfungsanforderungen aus der o. g. Verordnung, die vom Bundesminister für Wirtschaft anerkannten Rahmenlehrpläne und Durchschnittskostenpläne für Lehrgänge der überbetrieblichen beruflichen Bildung im Schilder- und Lichtreklamehersteller-Handwerk, Literaturempfehlungen und der schulische Rahmenlehrplan für Schilder- und Lichtreklamehersteller.

Der Ausbildungsplan ist als Sammelordner angelegt und ermöglicht individuelle Ergänzungen. Ein durch grafische Symbole gekennzeichnetes Ordnungssystem erleichtert seine Handhabung.

Betriebliche Bildungsarbeit – wissenschaftlich unterstützt

Beiträge der wissenschaftlichen Begleitung zur Verbreitung und Umsetzung von Modellversuchsergebnissen

Erfahrungen aus dem Modellversuch „Erprobung von Maßnahmen zur Übertragung von Qualifikations- und Motivationsimpulsen für eine individuelle diagnoseorientierte Berufsausbildung von Betriebsschlossern“

von Johannes Koch, Peter-Jürgen Schneider

1985. 32 Seiten. DM 5,—

ISBN 3-88555-278-7

Im vorliegenden Bericht werden langjährige konkrete Erfahrungen aus dem Umfeld betrieblicher Innovationsprozesse im Bildungsbereich aufgearbeitet; hieraus wird ein Selbstverständnis einer auf Veränderung und Optimierung ausgerichteten Ausbildungspraxis entwickelt und das Zusammenwirken mit externem wissenschaftlichen Sachverstand dargestellt.

Anhand konkreter Beispiele kann der Leser nachvollziehen, mit welchen Mitteln es gelingen kann, die Ergebnisse von Modellversuchen adressatengerecht aufzubereiten, sie zu verbreiten und Übertragung bzw. Implementation wirkungsvoll zu unterstützen.