

thema: berufsbildung

Im Innenteil: Nr. 3 · Juni 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

3 Juni 1986

15. Jahrgang

Heft 3

Juni 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>Christoph Ehmann / Edgar Sauter</i>	
Beschäftigungswirksame Weiterbildung	
Entlastung des Arbeitsmarktes durch eine öffentlich geförderte	
Qualifizierungsoffensive	61
<i>Volker Ronge / Dagmar Heine</i>	
Ausbildungsordnungsforschung im BIBB	67
<i>Wilfried Reisse</i>	
Schriftliche Prüfungsaufgaben entwickeln, auch in programmierten Form	
Einige Vorschläge für die Praxis	73
<i>Laszlo Alex</i>	
Ausbildung und Beruf	78
<i>Christel Balli</i>	
Zur Integration sozialer Randgruppen durch Fernunterricht	
Eine Betrachtung von Informations- und Werbematerialien	
ausgewählter Fernlehrinrichtungen aus England	87
UMSCHAU	
<i>Veronika Lullies</i> , Sozialwissenschaftliche Projektgruppe	
Neue Formen der betrieblichen Qualifizierung	
Ergebnisse aus dem HdA-Projekt	
„Modellqualifizierung für moderne Bürotechnologie“	94
AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB	
Empfehlung zu Ausbildungsregelungen	
für behinderte Jugendliche	97
REZENSIONEN	98

„BWP wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften, 5300 Bonn, und in den vom Bundesinstitut für Berufsbildung herausgegebenen ‚Literaturinformationen zur beruflichen Bildung‘, erfaßt.“

Die Anschriften und Autoren dieses Heftes finden Sie auf der Seite 97

Hinweis: Dieser Ausgabe liegen mit Anmeldeformular das Veranstaltungsprogramm des 1. Europäischen Weiterbildungskongresses, 9.-10. Okt. 1986, in Berlin, sowie das BWP-Inhaltsverzeichnis 1985 (14. Jg.) mit Sachregister bei.

Christoph Ehmann / Edgar Sauter

Beschäftigungswirksame Weiterbildung

Entlastung des Arbeitsmarktes durch eine öffentlich geförderte Qualifizierungsoffensive

Die Qualifizierungsoffensive bringt die berufliche Weiterbildung in eine Schlüsselrolle:

- sie soll beschäftigungswirksame und arbeitsmarktentlastende Effekte mit der
- Modernisierung der Arbeitnehmerqualifikationen verbinden.

Insbesondere mit der zweiten Zielsetzung wendet sie sich vorrangig an erwerbstätige Facharbeiter und Angestellte. Dies ist im Vergleich zur aktuellen Situation eine bedeutsame Schwerpunktweiterleitung. Denn zumindest die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung konzentriert sich bislang auf die Förderung Arbeitsloser und unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohter Arbeitnehmer. Die Folge ist, daß die sich im wesentlichen auf die Finanzierung durch die Bundesanstalt für Arbeit abstützenden Maßnahmen des Bundes und der Länder im Rahmen der Qualifizierungsoffensive die Bildungswünsche der Erwerbstätigen kaum noch angemessen erfüllen können.

Die hier entwickelten Vorschläge fügen diesen Konzepten aufgrund der bisherigen Erfahrungen bewußt einen neuen Akzent hinzu. Sie schlagen anstelle der bisherigen Schwerpunktbildung ein Kontinuum von finanziellen Hilfen vor, das am Prinzip der Leistungsfähigkeit der Weiterbildungsadressaten orientiert ist. Das heißt, anstelle des „Gießkannenprinzips“, das insbesondere die institutionelle Förderung kennzeichnet, und jener Förderung, die erst einsetzt, wenn der Schadensfall bereits eingetreten ist, wird hier öffentliche Förderung in dem Maße vorgesehen, wie sie zur Unterstützung und Motivation des einzelnen Arbeitnehmers und des einzelnen Betriebes als „Starthilfe“ notwendig ist: Sie ist umfassend und gezielt für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit Bedrohte und verringert sich mit der zunehmenden Leistungsfähigkeit der Weiterbildungsinteressenten, wobei sich mit dem Grad der Eigenverantwortlichkeit auch das Maß an Selbstbestimmung über die Ziele und Inhalte der Weiterbildung und die Bereitschaft, hierfür auch selbst Kosten zu übernehmen, erhöht.

Es ist deshalb nur folgerichtig, die Erwerbstätigen neben den Arbeitslosen zu Hauptadressaten der Qualifizierungsoffensive zu machen, die Förderung ihrer beruflichen Weiterbildung von gesetzlichen Gesichtspunkten und modischen Trends zu befreien und die Qualifizierungsoffensive als Chance für einen effektiven langfristigen Ausbau der beruflichen Weiterbildung zu nutzen. Dem Verbund von betrieblicher und außerbetrieblicher Weiterbildung wird für eine solche Entwicklung hohe Bedeutung beigemessen.

Ein solcher Ausbau wird überzeugend nur gelingen, wenn die Qualität des Angebots gewährleistet wird. Die Ansprüche an das Niveau der beruflichen Weiterbildung sind sowohl seitens der Betriebe als auch seitens der Arbeitnehmer hoch. Ein öffentliches Engagement in der Weiterbildung wird nur dann glaubwürdig, wenn es mit einer Garantie für die Qualität des Angebots verbunden ist.

Öffentliche Verantwortung für die Qualität der Weiterbildung heißt nicht notwendigerweise Stärkung des staatlichen Einflusses. Vielmehr geht es darum, sowohl den „freien“ Trägern Entfaltungsmöglichkeiten zu sichern, ohne sie durch Subventionen staatsabhängig, genauer: verwaltungsabhängig zu machen, als auch dem Teilnehmer die freie Wahl materiell zu sichern und ihn von quasi-berufslenkenden Eingriffen unabhängig, also „marktfähig“ zu machen. Dazu gehört schließlich auch, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie gerade Klein- und Mittelbetriebe gestaltender

als bisher an der beruflichen Weiterbildung mitwirken und ihre Mitarbeiter fördern können.

Über die angestrebte Qualifizierungsoffensive hinaus sollen die Vorschläge die Perspektiven bei künftigen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung und die Richtung ihres Ausbaues aufzeigen.

1 Zielsetzung

Die Nutzung öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit umfaßt eine Reihe von positiven, arbeitsmarktentlastenden Auswirkungen, die zum Teil – direkt oder indirekt – auch beschäftigungswirksam werden. Öffentliche Förderung schließt hier neben der individuellen und institutionellen Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) auch infrastrukturelle Maßnahmen zur Information, Beratung, Kooperation und Koordination sowie steuerpolitische Regelungen ein.

Im folgenden werden Handlungsmöglichkeiten vorgestellt, die zum Ziel haben, sowohl direkt als auch indirekt Beschäftigungseffekte auszulösen. Die Vorschläge für eine Konkretisierung der Qualifizierungsoffensive unterscheiden sich daher unter dem Gesichtspunkt, ob die Adressaten und Teilnehmer Arbeitslose, von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmer oder „normale“ Erwerbstätige sind.

Während bislang vornehmlich Arbeitslose und mit Einschränkung auch von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmer unter arbeitsmarktentlastenden Aspekten gefördert wurden, wird hier die arbeitsmarktentlastende und beschäftigungswirksame Bedeutung einer Förderung der Weiterbildung Erwerbstätiger gleichgewichtig betont.

Die im folgenden vorgestellten Maßnahmen gehen von dem jetzigen Zustand einer hohen Arbeitslosigkeit aus. Sie orientieren sich an marktwirtschaftlichen Vorgaben, wie sie etwa im „Gesetz zur Förderung der Stabilität und des Wachstums der Wirtschaft“ formuliert wurden. Danach haben Bund und Länder bei ihren wirtschafts- und finanzpolitischen Maßnahmen die Erfordernisse des gesamtwirtschaftlichen Gleichgewichts zu beachten. Die Maßnahmen sollen im Rahmen der marktwirtschaftlichen Ordnung zu einem hohen Beschäftigungsstand „bei stetigem und angemessenem Wachstum beitragen“ (§ 1). [1]

Zugleich steht staatliches Handeln im Rahmen des von der Pluralität und vom Wettbewerb der Träger gekennzeichneten Weiterbildungssystems unter dem Prinzip der Subsidiarität. Dies bedeutet: die im folgenden vorgestellten Maßnahmen sind so gestaltet, daß mit einem erwarteten Rückgang der hohen Arbeitslosigkeit auch das staatliche Engagement zurücktritt.

2 Bisherige Effekte öffentlich geförderter beruflicher Weiterbildung

2.1 Globale Entlastung des Arbeitsmarktes

Entlastung des Arbeitsmarktes durch berufliche Weiterbildung bedeutet zunächst, daß die zuvor arbeitslosen Teilnehmer für die Dauer der (Vollzeit-)Maßnahmen nicht mehr den registrierten Arbeitslosen zugerechnet werden.

Bei knapp 130 000 Teilnehmern an Fortbildungs- und Umschulungs-(FuU)-Vollzeitmaßnahmen (ohne Einarbeitungsmaßnahmen) wurde der Arbeitsmarkt 1985 um rund 120 000 Personen entlastet. Für 1986 wird bei einer Zunahme der Teilnehmer auf

150 000 von einer quantitativen Entlastung um 139 000 Personen durch derartige Maßnahmen ausgegangen.[2]

Mit diesen Maßnahmen sind hinsichtlich der zusätzlichen 19 000 Personen noch keine beschäftigungswirksamen Effekte verbunden, sie werden jedoch vorbereitet. Rein rechnerisch kommt jedoch auf ca. 10 Teilnehmer eine Person, die als Lehrkraft (Ausbilder/Dozent), Organisator usw. zusätzlich in einer Weiterbildungseinrichtung zu beschäftigen ist.

2.2 Individuelle und gesamtwirtschaftliche Beschäftigungseffekte durch die Weiterbildung von Arbeitslosen

Die große Mehrheit der vor einer Weiterbildung Arbeitslosen nimmt nach erfolgreicher Weiterbildung bald eine Beschäftigung auf. Die individuellen Eingliederungschancen sind nach Maßnahmearbeit (Einarbeitung, Anpassungsfortbildung, Umschulung), Lernort (betrieblich, außerbetrieblich) und individuellen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Schul- und Berufsbildung) unterschiedlich. Generell gilt, daß berufliche Weiterbildung zum Abbau individueller Arbeitslosigkeit beiträgt, wobei betriebliche Maßnahmen erfolgreicher sind als außerbetriebliche. So nehmen z. B. von den Absolventen einer betrieblichen Anpassungsfortbildung nahezu zwei Drittel, bei außerbetrieblich durchgeföhrter Weiterbildung nur gut die Hälfte anschließend eine Beschäftigung auf.[3]

Ob ein Teil dieses Personenkreises auch eine Beschäftigung ohne eine entsprechende Weiterbildungsmaßnahme aufgenommen hätte, läßt sich allerdings nicht in jedem Falle nachweisen. Außerdem ist die Beschäftigungswirksamkeit derartiger Weiterbildung aus gesamtwirtschaftlicher Sicht geringer zu veranschlagen, weil Verdrängungs- und Rotationseffekte berücksichtigt werden müssen.

2.3 Kostenentlastung

Bei einer Gegenüberstellung der Kosten, die mit der Förderung von FuU-Maßnahmen verbunden sind (1984: durchschnittlich 35 300 DM pro Unterhaltsgeldempfänger, einschließlich Maßnahmekosten), mit den Kosten, die bei der Fortführung der Arbeitslosigkeit entstanden wären (1984: durchschnittlich 25 600 DM pro Arbeitslosem), betragen die Nettokosten für die Weiterbildungsförderung 9700 DM. Gesamtwirtschaftlich betrachtet finanzieren sich die FuU-Maßnahmen damit zu fast drei Viertel durch erspartes Arbeitslosengeld, ersparte Arbeitslosenhilfe, geringere Ausgaben für Wohngeld und Sozialhilfe sowie höhere Einnahmen bei den Sozialbeiträgen (Renten- und Krankenversicherung) und den indirekten Steuern. Für den Haushalt der Bundesanstalt für Arbeit (BA) finanziert sich FuU jedoch nur gut zur Hälfte selbst, weil der Unterhaltsgeldsatz etwas über dem Satz des Arbeitslosengeldes bzw. der Arbeitslosenhilfe liegt, die Maßnahmekosten hinzukommen und zum Teil Personen gefördert werden, die keine Leistungen (mehr) bezogen hätten.[4] In dieser Gegenüberstellung von Kosten der Weiterbildung und Alternativkosten der Arbeitslosigkeit werden hier nur die kurzfristigen Effekte der Weiterbildung berücksichtigt. Ausgaben für Weiterbildung haben jedoch primär den Charakter von Investitionen, deren Erträge erst mittel- bis langfristig voll wirksam werden. Unter Berücksichtigung dieser Effekte dürften die gegenüber der Arbeitslosigkeit auftretenden Mehrkosten für FuU unter Nützlichkeitsgesichtspunkten mehr als ausgeglichen werden. Dabei sind sowohl die individuellen Nutzenaspekte beim Weitergebildeten und ein Gruppennutzen[5] bei den Betrieben als auch der Gemeinnutzen beim Staat zu berücksichtigen. Ausgaben, auch öffentliche Ausgaben für eine Expansion der Weiterbildung, sind damit voll zu rechtfertigen.

2.4 Beschäftigungseffekte durch Weiterbildung von Erwerbstätigen

Durch die Teilnahme von beschäftigten Arbeitnehmern an FuU-Vollzeitmaßnahmen (vor allem im Rahmen der Aufstiegsfortbildung) werden für die Dauer der Weiterbildung Arbeitsplätze freigemacht, die zum größten Teil wiederbesetzt werden.[6]

Selbst wenn davon auszugehen ist, daß diese Arbeitsplätze nur zum Teil direkt von Arbeitslosen eingenommen werden (können), ergeben sich doch daraus „Sogeffekte“, die zu einer rascheren Wiedereingliederung von Arbeitslosen, wenn auch indirekt, führen.

2.5 Beschäftigungseffekte durch den Ausbau der Weiterbildungs-Infrastruktur

Mit den öffentlichen Ausgaben für die Maßnahmekosten (insbesondere Lehrgangsgebühren) und der institutionellen Förderung ergeben sich weitere Beschäftigungseffekte, da diese Mittel vor allem in die Finanzierung der Einrichtungen und des Weiterbildungspersonals fließen. Bei der für 1986 beabsichtigten Erhöhung der Teilnehmerzahl an FuU-Vollzeitmaßnahmen um rund 20 000 bedeutet dies einen – geschätzten – Beschäftigungseffekt beim Weiterbildungspersonal von ca. 2000 Mehreinstellungen. Die tatsächlichen Beschäftigungseffekte werden jedoch angesichts der hohen Zahl von nebenberuflichen Lehrkräften sehr viel geringer anzusetzen sein.

2.6 Qualitative Auswirkungen: Innovation und Beschäftigung

Neben der Verbesserung der individuellen Konkurrenzsituation durch Weiterbildung liegen deren gesamtwirtschaftlich entscheidenden Effekte in der Verbesserung der Qualifikationsstruktur der Erwerbspersonen und in der insgesamt ansteigenden Qualifikation des Arbeitskräftepotentials. Berufliche Weiterbildung zielt damit nicht nur auf den Ausgleich von Qualifikationsdefiziten und -engpässen, wie sie in einzelnen Branchen, Regionen und Betrieben immer gegeben sind, sondern auch auf eine grundsätzliche und präventive Verbesserung der Bedingungen für eine Produktionssteigerung, einschließlich der innovatorischen Erschließung neuer Beschäftigungsmöglichkeiten. In den Zusammenhang der qualitativen Wirkungen der beruflichen Weiterbildung gehören auch jene, die zur psychosozialen Stabilisierung von (insbesondere Langzeit-)Arbeitslosen beitragen und häufig erst die Grundlage für den fachlichen Qualifikationserwerb sind.

3 Derzeitiger Ansatz der öffentlichen Weiterbildungsförderung

Für die aus öffentlichen Mitteln finanzierte berufliche Weiterbildung ist die AFG-Förderung von vorrangiger Bedeutung.

Soweit auf Länderebene Sonderprogramme mit zusätzlichen Mitteln entwickelt wurden, werden diese in Anmerkung [7] dargestellt.

Eine weitere Förderung stellt die steuerliche Absetzbarkeit von Fortbildungskosten als Werbungskosten bzw. als Sonderausgaben (in begrenzter Höhe) dar. Die Steuermindereinnahmen des Staates betragen aufgrund der Sonderausgabenregelung 1985 ca. 80 Mio. DM. Der Steuerverlust aufgrund der Absetzbarkeit der Fortbildungskosten als Werbungskosten ist zwar höher, gemessen an den AFG-Mitteln jedoch gering.

Nach dem AFG werden derzeit vorrangig arbeitslose Teilnehmer gefördert: Von den 409 000 neu in Maßnahmen eingetretenen Teilnehmern waren im Jahr 1985 zwei Drittel zuvor ohne Arbeit. Von den o. g. Auswirkungen öffentlich geförderter Weiterbildung haben deshalb die, die mit der Förderung nicht-arbeitsloser Teilnehmer zusammenhängen, derzeit relativ geringe Bedeutung.

Die Konzentration der finanziellen Förderung auf die Arbeitslosen erfolgte unter den Auswirkungen der negativen Arbeitsmarktentwicklung und der Defizite in der Haushaltsslage des Bundes in den 70er Jahren und Anfang der 80er Jahre. In der FuU-Förderungspraxis bedeutete dies, daß sich die berufliche Weiterbildung immer stärker von einem präventiven zu einem kurativen Instrument mit sozialintegrativem Charakter entwickeln mußte: Die Teilnehmer der Weiterbildung haben ihre Arbeit verloren und sind den negativen Folgen der Arbeitslosigkeit ausgesetzt (Demotivation, geringe finanzielle Mittel, Verlust sozialer Bindungen usw.). Die Reintegration dieser Personengruppen mit

Hilfe der Weiterbildung stellt deshalb erhebliche zusätzliche Anforderungen an die Planung und Gestaltung dieses Instruments (z. B. durch mehr Beratung, Motivierung und Betreuung der Teilnehmer). Arbeitsverwaltung und Anbieterorganisationen können diesen Anforderungen nur in sog. Auftragsmaßnahmen nachkommen, durch die die Arbeitsverwaltung als Auftraggeber beruflicher Bildungsmaßnahmen ihre Subsidiaritätsverpflichtung wahrnimmt. Über ihre Finanzierungsfunktion hinaus übernimmt sie damit die Verantwortung für Organisation und inhaltliche Gestaltung der beruflichen Weiterbildung.

In der angestrebten Qualifizierungsoffensive[7], die sich primär auf die AFG-Förderung stützt, dominiert der Reintegrationsansatz. Auch die 7. Novelle zum AFG bringt vornehmlich solche Verbesserungen, die der verstärkten Einbeziehung von Arbeitslosen in die Weiterbildungsförderung dienen, wie z. B.

- die Erhöhung des Unterhaltsgeldes,
- die Einführung eines Teil-Unterhaltsgeldes für teilzeitbeschäftigte Arbeitnehmer (bis zum 25. Lebensjahr) und Frauen mit Familienpflichten,
- die Gewährung von Unterhaltsgeld für Arbeitslosengruppen, die wegen nicht ausreichend beitragspflichtiger Vor-Arbeitszeiten bisher kein Unterhaltsgeld erhielten sowie
- die Gewährung von Einarbeitungszuschüssen auch bei befristeten Arbeitsverhältnissen.[8]

Der Reintegrationsansatz ergibt sich nicht zuletzt aus der Praxis jener Betriebe, die bei betrieblichen Anpassungs- und Umstrukturierungsprozessen dazu tendieren, die notwendigen Veränderungen der Qualifikationsstruktur ihrer Arbeitskräfte über den allgemeinen Arbeitsmarkt vorzunehmen. Das bedeutet, daß nicht oder nicht ausreichend qualifizierte Arbeitnehmer entlassen und Arbeitskräfte mit der gewünschten Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt – häufig ohne den gewünschten Erfolg – gesucht werden. Damit zeichnen sich Schwierigkeiten und Probleme des Reintegrationsprozesses deutlich ab:

- Die auf die Arbeitslosen konzentrierte Förderung schöpft die o. g. möglichen Auswirkungen von Weiterbildung nicht ausreichend aus.
- Die öffentlich geförderte Weiterbildung der Arbeitslosen erfolgt primär außerbetrieblich. Die anerkannte Bedeutung des Betriebs als Lernort und Beschäftiger arbeitsloser Weiterbildungsteilnehmer wird nicht genügend berücksichtigt.[9]
- Für die Arbeitsverwaltung ergeben sich Probleme bei der Motivierung der Arbeitslosen zur Weiterbildungsteilnahme, der Planung und Gestaltung der außerbetrieblichen Maßnahmen und der Wiedereingliederung der Weiterbildungsabsolventen.

Nicht zuletzt die Anstrengungen der Bundesanstalt, im Rahmen der Qualifizierungsoffensive verstärkt Betriebe und betriebsnahe Einrichtungen für die Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitslose zu gewinnen, machen auf die Problematik des Reintegrationsansatzes aufmerksam.

Öffentliche Förderungsmittel sollten deshalb nicht erst dort eingesetzt werden, wo Weiterbildung als Instrument der Wiedereingliederung unter besonders schwierigen Bedingungen stattfindet; es sollten vielmehr die Ansatzpunkte für eine Förderung verstärkt und ergänzt werden, die die präventive Funktion der Weiterbildung[10] hervorheben und damit den Aufwand für die reintegrative Funktion mittelfristig senken können.[11]

4 Ansätze für eine erweiterte Qualifizierungsoffensive

Eine Qualifizierungsoffensive, die die oben genannten arbeitsmarktentlastenden und beschäftigungswirksamen Effekte der Weiterbildung in stärkerem Umfang nutzen will, muß trotz der o. a. Kritik zunächst weiterhin vom Reintegrationsansatz ausgehen. Ihm kommt in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit nach wie vor Priorität zu.

Zugleich sind jedoch im Rahmen einer gesamtwirtschaftlich orientierten Qualifizierungspolitik öffentliche Mittel – in der

Form finanzieller Hilfen, als Sach- und Dienstleistungen oder als Verbesserung der infrastrukturellen Rahmenbedingungen – einzusetzen, um qualifikationsbedingter Arbeitslosigkeit vorzubeugen.

Deshalb sollten neben den in unterschiedlichem Ausmaß von Arbeitslosigkeit bedrohten und betroffenen Personenkreisen sowohl Erwerbstätige als auch Betriebe Adressaten öffentlicher Förderung sein. Denn aufgrund der bisherigen Erfahrungen muß davon ausgegangen werden, daß sich positive Auswirkungen der Förderung der beruflichen Weiterbildung mit dem Ziel der Entlastung des Arbeitsmarktes und der Minderung der Arbeitslosigkeit in einem quantitativ bedeutsamen Umfang nur indirekt erreichen lassen. Unter Beachtung des Subsidiaritätsgrundsatzes sind abgestufte Vorgehensweisen vorstellbar, in denen Art, Ausmaß und Intensität der Förderung so dimensioniert sind, daß sie das Weiterbildungsgeschehen der Individuen und der Betriebe für weitere, privat finanzierte Anstrengungen anregen können.

Dabei ist aber zu beachten, daß je nach Adressat die Anreizsituationen für eine Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlich sind: Für einen un- oder angelernten Arbeitnehmer ohne abgeschlossene Schulausbildung wird Lernen in der Regel schwere Arbeit sein, für einen Hochqualifizierten hingegen ist Lernen bereits heute häufig Teil der Berufsausübung und der Freizeitbeschäftigung. Ebenso ist Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe in vielen Fällen ein erst mit viel Aufwand zu erschließendes Aufgabenfeld, während sie für einen Großbetrieb schon zu den Routineaufgaben zählt.

Eine der wichtigsten Aufgaben im Bereich der öffentlich geförderten Weiterbildung ist es deshalb, die Adressaten – Arbeitnehmer und Unternehmen – zunächst „marktfähig“ zu machen, d. h., sie in die Lage zu versetzen, eigeninitiativ am Weiterbildungsgeschehen teilnehmen zu können.

Im folgenden werden deshalb Förderungsvorschläge skizziert, die auf unterschiedliche betriebliche und außerbetriebliche Rahmenbedingungen bezogen sind. Zugleich sind dabei auch die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für solche Förderungsansätze, wie z. B. ein weiterbildungsfreundliches Klima und eine effiziente Infrastruktur für Weiterbildung zu berücksichtigen.

4.1 Förderung eines weiterbildungsfreundlichen Klimes

Eine verstärkte Teilnahme an Weiterbildung kann nicht allein durch monetäre Hilfen erreicht werden. Soll die Qualifizierungsoffensive erfolgreich sein, so ist zunächst ein Weiterbildungsklima zu fördern.

Dazu gehört zum einen, der Auffassung zu widersprechen, daß Lernen eine Angelegenheit der Kinder- und Jugendjahre sei; zum anderen ist darauf hinzuwirken, daß die berufliche Weiterbildung immer stärker als ein bedeutsames Element der Produktivität und des Selbstbewußtseins der Arbeitnehmer in das gesellschaftliche Bewußtsein tritt.

Zu einem weiterbildungsfreundlichen Klima gehört, Lernen und Arbeiten stärker als bisher aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Wie die Planung und Arbeitsvorbereitung notwendige Bestandteile eines produktiven Prozesses sind, so sind auch der Erhalt und der Ausbau der Qualifikation unerlässlich für den Erhalt und Ausbau der Produktivität. Lernen und Arbeiten gehören zusammen, Lernen ist Arbeiten.

Für diese Auffassung gilt es bei Arbeitnehmern und Unternehmen zu werben. Der Staat sollte diese Auffassung nicht nur durch Appelle fördern, sondern in dem von ihm beeinflußbaren Bereich durch aktive Beiträge, wie z. B. durch angemessene steuerrechtliche Regelungen, verdeutlichen.

Gelingt eine solche Verankerung der Weiterbildung im Bewußtsein derjenigen, die den Wirtschaftsprozeß gestalten, nicht, so besteht die Gefahr, daß die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen sich im Bewußtsein der Mehrheit lediglich als „Ersatzarbeit“, als Beschäftigungstherapie für jene, die nicht in der Lage sind, einen Arbeitsplatz zu finden, festsetzt. Die Gefahr, daß viele Weiter-

bildungseinrichtungen als „Wärmehallen“ für „Arbeitsuntüchtige“ angesehen werden, ist nicht zu übersehen. Es sollte vermieden werden, daß sich die berufliche Weiterbildung in ein öffentlich finanziertes, sozialpädagogisches Instrument zur Integration von Arbeitslosen einerseits und in ein primär privat finanziertes System des sozialen Aufstiegs für Arbeitsplatzinhaber andererseits auseinanderentwickelt. Dies könnte – in mittel- und langfristiger Sicht – der Wirksamkeit der Weiterbildung und damit der Entwicklung eines allgemein veränderten Weiterbildungsbewußtseins abträglich sein. Auch aus diesem Grunde muß sich eine Weiterbildungsoffensive zugleich an diejenigen wenden, die im Erwerbsleben stehen und über verhältnismäßig sichere Arbeitsplätze verfügen.

4.2 Förderung von Arbeitslosen

Bei der Verstärkung der Förderung von Arbeitslosen muß der Grundsatz leitend sein, daß Weiterbildung für bildungsgewohnte Teilnehmer, die einen erheblichen Anteil der Arbeitslosen ausmachen, in der Regel belastender ist als die gewohnte Arbeit. Die finanzielle Förderung muß deshalb, deutlicher als bisher, über dem Arbeitslosengeldsatz liegen, so daß sich bei den Teilnehmern auf freiwilliger Grundlage eine stabile Weiterbildungsmotivation entwickeln kann. Ziel ist es, mehr Arbeitslose als bisher dazu zu bewegen, von sich aus das freie Bildungsangebot im Hinblick auf ihre berufliche Wiedereingliederung zu nutzen.

Mit deutlich höheren finanziellen Anreizen, insbesondere beim Unterhaltsgehalt (Uhg), könnten mehr Arbeitslose als bisher dazu veranlaßt werden, die eigenen Anstrengungen zu verstärken, Bildungsangebote auf dem freien Weiterbildungsmarkt nachzufragen. Dadurch würde die Arbeitsverwaltung davon entlastet werden, in immer stärkerem Umfang die mit hohem Kosten-, Arbeits- und Steuerungsaufwand verbundenen Auftragsmaßnahmen durchzuführen; über zwei Drittel der von der Bundesanstalt geförderten Neueintritte in Vollzeitmaßnahmen zur beruflichen Fortbildung und Umschulung entfielen 1985 bereits auf Auftragsmaßnahmen.[12]

Mit der Entlastung der Arbeitsverwaltung bei den Auftragsmaßnahmen reduzierte sich insbesondere auch das mit diesen Maßnahmen verbundene Risiko der arbeitsmarktpolitischen Fehlplanung und -steuerung.

Zugleich sollten die dem Subsidiaritätsprinzip verpflichteten Auftragsmaßnahmen (§ 33 AFG) auf den Personenkreis konzentriert werden, der mit finanziellen Hilfen allein nicht zur Weiterbildungsteilnahme motiviert werden kann, wie z. B. Personen mit schulischen Defiziten, negativen Lernerfahrungen, traditioneller Bildungsabstinenz und psychosozialen Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit. Bei den Inhalten, der Organisation und der Ausstattung von Maßnahmen für diesen Arbeitslosenkreis ist zu beachten, daß das Qualifizierungsziel nur zu erreichen ist, wenn stärker als bisher – insbesondere bei Langzeitarbeitslosen – sozialpädagogische und sozialintegrale Aufgaben wahrgenommen werden; nur so sind z. B. die erhöhten Abbruchquoten bei Langzeitarbeitslosen zu reduzieren. Dazu gehören im einzelnen vorbereitende Maßnahmen (Information, Beratung, Motivierung), begleitende Aktivitäten (Lernberatung und zielgruppenspezifische Betreuung) sowie Hilfen beim Übergang der Weiterbildungsteilnehmer ins Beschäftigungssystem (Nachbetreuung).[13]

4.3 Förderung von unmittelbar von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmern im betrieblichen Rahmen

Für Arbeitnehmer, die von Entlassung bedroht sind, sollte die Weiterbildung noch im betrieblichen Rahmen beginnen, um so den Betrieb als Lernort im Hinblick auf eine Verbesserung der Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt zu nutzen; zugleich könnten so die negativen Folgen der Arbeitslosigkeit für die Weiterbildungsmotivation und der gesamte Aufwand für eine Wiedereingliederung in das Beschäftigungssystem vermieden bzw. verringert werden. Voraussetzung für die Realisierung dieses Qualifizierungswege ist eine rechtzeitige und konstruktive Zusam-

menarbeit von Arbeitsverwaltung, Betrieb (einschl. Betriebsrat) und den Betroffenen unter Berücksichtigung der regionalen Arbeitsmarktverhältnisse. Die individuelle Förderung nach dem AFG wäre gegebenenfalls durch eine Förderung der betrieblichen Qualifizierungsanstrengungen zu ergänzen. Ein Ansatz, der die Gefahr von Mitnahmeeffekten weitgehend eindämmt, ist hier z. B. die Kombination von Lohnkostenzuschüssen für zeitlich befristete Einarbeitung und eine ergänzende außerbetriebliche Qualifizierung, wie sie durch die 7. Novelle zum AFG ermöglicht wird.[14]

Bei Klein- und Mittelbetrieben, die in der Regel nicht in der Lage sind, ein volles Qualifizierungsangebot durchzuführen, wird die Zusammenarbeit mit außerbetrieblichen Weiterbildungsträgern bzw. die Bildung von regionalen Weiterbildungsverbünden erforderlich, wie z. B. zwischen Klein- und Großbetrieben oder in der Form der Zusammenarbeit eines außerbetrieblichen Trägers mit mehreren Klein- und Mittelbetrieben.[15]

Darüber hinaus ist auf Konzepte und Vorschläge zu verweisen, in denen öffentlich geförderte Weiterbildung für potentiell freigesetzte Arbeitnehmer im betrieblichen Rahmen eine Rolle spielt, wie z. B.

- im „Arbeitskräftepool“-Konzept für die Werftindustrie[16]; nach diesem Konzept sollen Produktinnovationen mit entsprechend neuen Fertigungen entwickelt und zugleich für die von Arbeitslosigkeit Bedrohten noch im betrieblichen Rahmen Qualifizierungsmaßnahmen angeboten werden, die ihre Einsatzfähigkeit in den neuen Produktbereichen bzw. ihre Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern;
- im „Grundig-Modell“; durch ein Qualifizierungsprogramm im Rahmen eines Beschäftigungsplanes wird den von Arbeitslosigkeit bedrohten Arbeitnehmern die Möglichkeit geboten, sich in zukunftsorientierte Berufe umschulen zu lassen, wobei die Kosten vom Betrieb und der Bundesanstalt für Arbeit gemeinsam getragen werden.[17]

Um diese Kooperationen und Modelle zu ermöglichen, anzuregen und weiterzuentwickeln, ist die Beratung der Betriebe und die Demonstration erfolgreicher Modelle (einschl. ausländischer Erfahrungen) erforderlich; entsprechende Beratungskapazitäten sind deshalb vorzusehen (vgl. 5.1).

4.4 Förderung von Un- und Angelernten im betrieblichen Rahmen

Der Personenkreis der Un- und Angelernten (Arbeitnehmer mit primär betriebsspezifischen Qualifikationen) wird bisher sowohl im Rahmen der betrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen als auch von der AFG-Förderung vernachlässigt. Dieser Personenkreis aber ist Arbeitsplatzrisiken in besonderem Maße ausgesetzt. Für seine Weiterbildung dürfte deshalb das besondere arbeitsmarktpolitische Interesse, das eine öffentliche Förderung von auch im betrieblichen Interesse liegenden Weiterbildungsmaßnahmen rechtfertigt (vgl. § 43 Abs. 2 AFG), nicht die Ausnahme, sondern die Regel sein.

Eine öffentliche Förderung betrieblicher Maßnahmen zur Qualifizierung der arbeitsmarktlichen Risikogruppen der Un- und Angelernten wäre ein wesentlicher Beitrag für den Ausbau einer präventiven beruflichen Weiterbildung. Zugleich könnten die betrieblichen Bemühungen um die Weiterbildung dieses Personenkreises, die in den letzten Jahren in Gang gekommen sind (z. B. Lernstatt), unterstützt, beschleunigt und auf Klein- und Mittelbetriebe übertragen werden.[18]

Im Rahmen einer solchen Förderung könnten z. B. bestehende regionale und sektorale „Facharbeiterlücken“ durch Vermittlung arbeitsmarktgängiger Qualifikationen gezielt ausgeglichen werden. Für die konkrete Ausgestaltung der Förderung bieten sich je nach betrieblichen und regionalen Bedingungen differenzierte Lösungen an, wie z. B. unterschiedliche Kombinationen betrieblicher und außerbetrieblicher Qualifizierung bei Frei- bzw. Teilfreistellungen der Betroffenen und durch Bereitstellung außerbetrieblicher Berater und Fortbildungstrainer.

Die außerbetriebliche Unterstützung betrieblicher Maßnahmen (insbesondere durch Kooperation sowie Dienst- und Sachleistungen) wird in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen, da im Zusammenhang mit der Einführung neuer Technologien die Anzahl der Arbeitsplätze abnehmen wird, an denen Un- und Angelehrte sich noch unmittelbar im Produktions- und Arbeitsprozeß Kenntnisse und Fähigkeiten über ein learning-by-doing aneignen könnten.[19]

4.5 Förderung erwerbstätiger Weiterbildungsinteressenten

4.5.1 Förderung von Vollzeitweiterbildung

FuU-Vollzeitmaßnahmen für Erwerbstätige haben, insbesondere wenn es sich um Langzeitlehrgänge handelt, einen erheblichen Entlastungseffekt für den Arbeitsmarkt, da ein Teil der Arbeitsplätze der zuvor erwerbstätigen Weiterbildungsteilnehmer wiederbesetzt wird, was Arbeitslosen direkt oder indirekt, wenn zum Teil auch nur befristet, Beschäftigungsmöglichkeiten gibt.

Im Rahmen der AFG-Förderung werden FuU-Vollzeitmaßnahmen für zuvor Erwerbstätige in nur geringem Umfang gefördert. Die in der Regel der sogenannten Aufstiegsfortbildung zugerechneten Maßnahmen gelten arbeitsmarktpolitisch als „nicht notwendig“. Dies bedeutet, daß berufsbegleitende Maßnahmen Vorrang vor Vollzeitmaßnahmen haben, Unterhalts geld nur als Darlehen gewährt wird und die Maßnahmekosten nicht in jedem Fall voll erstattet werden. Diese Förderungsbedingungen einerseits, aber auch das Arbeitsplatzrisiko nach einer Weiterbildungsteilnahme bei einer Reihe dieser durch die klassische Aufstiegsfortbildung erreichbaren Berufe (z. B. Betriebswirt, Techniker) haben die Weiterbildung in dieser Form weniger attraktiv werden lassen. Nach wie vor gibt es jedoch eine große Anzahl von Weiterbildungsinteressenten für die durch Fortbildung erreichbaren Positionen der unteren und mittleren betrieblichen Führungsebenen.

Unter grundsätzlicher Beibehaltung der Kombination von privater und öffentlicher Finanzierung sollten deshalb unter dem Aspekt der Beschäftigungswirksamkeit die öffentlichen Förderungsbedingungen attraktiver gestaltet werden. Dazu gehört primär der Verzicht auf den Vorrang von berufsbegleitenden Lehrgängen bei Erwerbstätigen; es sollte den Interessenten freigestellt werden, welche Form der Weiterbildung – Vollzeit-, Teilzeit- oder Fernunterricht – sie nutzen, zumal berufsbegleitende Lehrgänge gegenüber Vollzeitmaßnahmen nur dann kostengünstiger sind, wenn unterstellt wird, daß Vollzeitmaßnahmen zu keinen Entlastungseffekten auf dem Arbeitsmarkt führen. Für die Höhe der privaten Eigenleistung der Teilnehmer sollten Obergrenzen eingeführt werden, um die Verschuldung der Betroffenen in überschaubaren Grenzen zu halten; dazu könnte auch beitragen, wenn den Teilnehmern ein Teil der Darlehensschuld bei erfolgreichem Weiterbildungsabschluß erlassen wird.

Ein weiterer Ansatz, mehr attraktive und beschäftigungswirksame Vollzeitmaßnahmen für Erwerbstätige einzurichten, könnte auch mit Hilfe längerfristiger Freistellungen der Weiterbildungsteilnehmer durch die Betriebe erreicht werden. In der betrieblichen Weiterbildung wird bisher auf längerfristige Vollzeitmaßnahmen aus arbeitsorganisatorischen und finanziellen Gründen weitgehend verzichtet, obwohl es z. B. im Bereich der neuen Technologien vielfach erforderlich wäre, Mitarbeiter in längerfristigen Vollzeitmaßnahmen rechtzeitig auf veränderte Arbeitsanforderungen vorzubereiten.

Längerfristige Vollzeitmaßnahmen im Rahmen einer betrieblichen Freistellung (z. B. im Zusammenhang mit einem Sabbatjahr), in Verbindung mit der o. g. Kombination von privaten und öffentlichen Leistungen, könnten für zahlreiche erwerbstätige Weiterbildungsinteressenten attraktiv sein.

Auch im Hinblick auf den dringlich erforderlichen systematischen Ausbau der betrieblichen Weiterbildung als Bestandteil einer mittelfristigen Unternehmensstrategie könnten die so organisierten Maßnahmen – zumindest für eine Übergangszeit – einen Beitrag leisten.[20] .

Zu Finanzierungsaspekten dieses Vorschlags siehe 4.6.

4.5.2 Förderung von Teilzeitweiterbildung

Die beschäftigungswirksamen Effekte erscheinen bei der Förderung von Teilzeitmaßnahmen, worunter hier die Kombination von Teilzeitarbeit und Teilzeitweiterbildung verstanden werden soll, zunächst gering. Durch arbeitsorganisatorische Maßnahmen kann in den Betrieben der Bedarf an Neueinstellungen verringert werden.

Die Kombination von Arbeit und geförderter Weiterbildung trägt jedoch in so besonderem Maße den derzeitigen Arbeitsmarktverhältnissen Rechnung und ist zudem so attraktiv, daß – entsprechende Akzeptanz seitens der Unternehmen z. B. durch Bereitstellung von Aufstiegspositionen für Teilzeitbeschäftigte vorausgesetzt – diese Weiterbildungsform quantitativ in sehr hohem Maße genutzt und damit in erheblichem Umfang beschäftigungswirksam werden dürfte.

Die Kombination von Teilzeitarbeit und Teilzeitweiterbildung ist darüber hinaus unter dem Aspekt einer praxisnahen und effizienten beruflichen Weiterbildung positiv zu bewerten. Sie erlaubt, Lernen und Arbeiten aufeinander zu beziehen und trägt so schon während der Bildungsphase zur Produktivitätssteigerung bei.

Im Unterschied zu den Formen der recurrent education, des periodischen Wechsels von Arbeiten und Lernen, die sich bisher nicht haben realisieren lassen, ist diese Form des „lebenslangen Lernens“ situationsangemessener.

Förderungen sind hier in folgenden Formen, auch kombiniert, sinnvoll:

- Zahlung eines Teil-Unterhaltsgeldes; dies gilt vor allem für Teilnehmer der unteren Einkommensgruppen;
- Aufstockung der Sozialversicherung bis zur Höhe des – theoretischen – Arbeitseinkommens bei Vollerwerbstätigkeit für die Dauer der Weiterbildungsteilnahme;
- Übernahme der vollständigen Teilnahmekosten, d. h. Gebühren, Fahrtkosten usw.

4.5.3 Steuerliche Anreize

Steuerliche Anreize zur Förderung der Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung haben drei Ziele:

Zum einen wird der Gedanke betont, berufliche Weiterbildung als zukunftsgerichtete Investition, vergleichbar anderen Kapitalinvestitionen, zu betrachten.

Zum zweiten werden Arbeitnehmer „marktfähig“ gemacht, indem ihnen sowohl Finanzmittel zur Verfügung gestellt werden als auch die freie Wahl unter verschiedenen Anbietern ermöglicht wird.

Zum dritten wird die öffentliche Hand zu einem erheblichen Teil von institutionellen Förderungsverpflichtungen befreit, da die Weiterbildungsteilnehmer in den Stand gesetzt werden, den Veranstaltern kostendeckende Gebühren zu zahlen.

Beschäftigungswirksame Effekte sind einerseits infolge der Steigerung der Attraktivität und gesellschaftlichen Anerkennung und damit der wachsenden quantitativen Bedeutung beruflicher Weiterbildung, andererseits durch die Konzentration freiwerdender Mittel auf Programme für Problemgruppen, Anschubfinanzierungen usw. zu erwarten.

Steuerliche Anreize werden in folgenden Formen vorgeschlagen:

- **Weiterbildungsinvestitionszulage:** Durch eine einmalig auszahlende Investitionszulage in Höhe eines bestimmten Anteils der individuellen Kosten der Weiterbildungsteilnahme kann unmittelbar zur Weiterbildung motiviert werden. Die Zulage müßte so dimensioniert sein, daß insbesondere ein wesentlicher Anteil der Teilnehmergebühren unabhängig von deren Höhe abgedeckt wird, damit nicht nur öffentliche oder verbandlich geförderte, sondern auch „freie“ Weiterbildungseinrichtungen am Wettbewerb teilnehmen können; darüber hinaus anfallende Maßnahmekosten (z. B. Fahrtkosten, Lohnausfall) müssen ebenfalls berücksichtigt werden, da sonst vor allem regionale Benachteiligungen auftreten.

O Abzug der Weiterbildungskosten von der Steuerschuld: Die geltende Praxis der Absetzbarkeit der Fortbildungskosten als Werbungskosten von dem zu versteuernden Einkommen ist für untere Einkommensschichten, deren Weiterbildungsbereitschaft zu wecken von besonderem gesamtwirtschaftlichen Interesse ist, nicht attraktiv: Der Anteil der rückerstatteten Fortbildungskosten ist wegen des niedrigen Grenzsteuersatzes relativ gering.

Statt dessen wird vorgeschlagen, Fortbildungskosten bis zu einem bestimmten Betrag (3000,— DM pro Jahr) gänzlich von der Steuerschuld absetzen zu können. Darüber hinaus anfallende Kosten sind nach dem bisher üblichen Verfahren abzugsfähig.

Faktisch handelt es sich dabei um ein ins Steuerrecht verlagertes „Bildungsgutschein“-Modell.

4.6 Förderung betrieblicher Aktivitäten durch Steueranreize

Eine vornehmlich Klein- und Mittelbetrieben eingeräumte Möglichkeit, Rückstellungen für Weiterbildungsmaßnahmen zu tätigen, würde diese besser als heute in die Lage versetzen, das Qualifikationsniveau der Mitarbeiter zu halten und zu erhöhen. Beschäftigungswirksam könnten solche Rückstellungen vor allem dann werden, wenn aus ihnen auch Zeitarbeitskräfte, die für die Dauer der – vollzeitlichen – Weiterbildung der Mitarbeiter eingestellt werden, finanziert werden können.

5 Infrastrukturelle Voraussetzungen

5.1 Information und Beratung

Eine Expansion der Weiterbildung im Rahmen einer Qualifizierungsoffensive, die die Betriebe in besonderem Maße einbezieht, muß deren unterschiedliche Möglichkeiten berücksichtigen. Da insbesondere Klein- und Mittelbetriebe aus eigener Kraft nicht in der Lage sind, den Anforderungen zu entsprechen, die mit der Übernahme von Qualifizierungsmaßnahmen verbunden sind, ist ihnen ein infrastrukturelles Unterstützungsangebot zu machen. Dabei ist in erster Linie an Information und Beratung zu denken, die auszubauen sind. Denn heute schon gibt es keine Transparenz des – regionalen – Weiterbildungsangebots mehr. Daneben aber bedarf es der Beratung über sowie der Demonstration von Lösungen, die funktionieren und über die ausgewertete Erfahrungen vorliegen, z. B. Weiterbildungsverbünden. Denn nur so wird es gelingen, Betriebe stärker als bisher als Weiterbildungsträger zu gewinnen.

Es sind deshalb zunächst Übersichten über die regional verfügbaren Weiterbildungsangebote erforderlich, die nicht nur den Weiterbildungsin interessenten dienen, sondern auch dem Beratungspersonal in den Arbeitsämtern und in den kommunalen Weiterbildungsberatungsstellen, den Betrieben ebenso wie den Anbietern außerbetrieblicher Weiterbildung.

5.2 Kooperation und Koordination

Transparenz des Bildungsangebots ist eine wesentliche Grundlage, die Zusammenarbeit der Träger in Gang zu bringen und kontinuierlich zu gestalten sowie die Abstimmung zwischen betrieblichen und außerbetrieblichen Weiterbildungsangeboten, die bei einer stärkeren Weiterbildungsbeteiligung der Betriebe immer dringlicher wird, einzuleiten. Eine solche Kooperation ist auch für die außerbetrieblichen Träger von Vorteil, denn die ergänzenden betrieblichen Elemente bieten Möglichkeiten für eine gemeinsame effiziente Expansion der Weiterbildung; einem evtl. befürchteten Abbau der außerbetrieblichen Weiterbildung wäre damit überzeugend entgegengutet.

Koordinierende Funktion für ein solches Forum der Weiterbildungsträger auf regionaler Ebene könnte die Arbeitsverwaltung übernehmen, die bereits heute über ein Netz von Beziehungen zu Betrieben, Kammern, Gewerkschaften und Arbeitgebern verfügt. Im Rahmen dieser regionalen Zusammenarbeit, in der den Kammern – neben der Arbeitsverwaltung – aufgrund ihres Status als „zuständige Stelle“ eine gestaltende Rolle zufiele, könnten u. a.

die Weiterbildungsverbünde zwischen Betrieben und außerbetrieblichen Einrichtungen organisiert werden.

5.3 Förderung nebenberuflicher Weiterbildungsförderungsformen

Die Verbindung von Teilzeitarbeit und Teilzeitweiterbildung sowie die Schwerpunktweiterleitung der Qualifizierungsoffensive um die Erwerbstätigen schließt die Förderung und Weiterentwicklung von Formen nebenberuflicher Weiterbildung ein. Dabei wächst neben den herkömmlichen Formen (Abendveranstaltungen, Wochenendseminaren, Bildungssurlaub) vor allem dem Fernunterricht/Fernstudium in Verbindung mit begleitendem Unterricht, veranstaltet von den Trägern der auf Direktunterricht basierenden Weiterbildung[21], eine größere Bedeutung zu. Für den Fernunterricht als Möglichkeit der beruflichen Weiterbildung spricht zum einen die Flexibilität, jeder Form der Arbeitsorganisation angepaßt werden zu können. Zum zweiten ist er unabhängig von der regionalen Trägerstruktur verfügbar. Vor allem aber liegt das Fernlehrangebot nach Qualitätsgesichtspunkten überprüft vor; es kann also ein bestimmtes Niveau des Angebots kontinuierlich gehalten werden.

Unter ökonomischen Gesichtspunkten spricht für dieses Weiterbildungsangebot, daß mit wachsender Teilnehmerzahl die Kosten pro Teilnehmer im Unterschied zum Direktunterricht sinken. Die Ausweitung der Weiterbildung auf größere Arbeitnehmergruppen wird voraussichtlich nur unter Einbeziehung des Fernunterrichts finanzierbar.

Anmerkungen

- [1] Eine ähnliche Verpflichtung für staatliches Handeln enthält auch § 1 AFG: „Die Maßnahmen nach diesem Gesetz sind im Rahmen der Sozial- und Wirtschaftspolitik der Bundesregierung darauf auszurichten, daß ein hoher Beschäftigungsstand erzielt und aufrecht erhalten, die Beschäftigungsstruktur ständig verbessert und damit das Wachstum der Wirtschaft gefördert wird“.
- [2] Vgl. dazu: „Der Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 1985 und 1986“. In: MittAB 4/85, S. 414 f. Bei den 10 000 Teilnehmern an FuU-Vollzeitmaßnahmen im Jahre 1985 (1986: 11 000), die die registrierte Arbeitslosigkeit nicht entlasten, handelt es sich in der Regel um Personen, die vor der Weiterbildungsteilnahme der „stillen Reserve“ zugerechnet wurden; zu diesen verdeckt Arbeitslosen gehören nicht-erwerbstätige, aber auch nicht als arbeitslos ausgewiesene Personen, die jedoch bei ausreichenden Arbeitsmöglichkeiten eine Beschäftigung aufnehmen würden, z. B. verheiratete Frauen und Jugendliche.
- [3] Vgl. dazu IAB-Kurzbericht: „Abbau individueller Arbeitslosigkeit durch berufliche Weiterbildung“ vom 17.10.1985.
- [4] Vgl. Spitznagel, E.: Arbeitsmarktpolitische Maßnahmen: Entlastungswirkung und Kostenvergleiche. In: MittAB 1/85, S. 20 ff.
- [5] Zum Begriff des Gruppennutzens, s. Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 10. Dez. 1980, Az: 2 BvF 3/77.
- [6] Über genaue Ersatzquoten liegen bisher keine empirischen Belege vor. Es wird angenommen, daß ca. zwei Drittel der vorher beschäftigten Teilnehmer an Bildungsmaßnahmen ersetzt werden. Vgl. Schmid, G.: Zur Effizienz der Arbeitsmarktpolitik: ein Plädoyer für einen Schritt zurück und zwei Schritte vor. IIM/LMP 82-3 Wissenschaftszentrum Berlin 1982.
- [7] Im September 1985 hat die Bundesregierung alle am Arbeitsmarkt Beteiligten, vor allem die Spartenverbände der Wirtschaft und die Gewerkschaften zu einer Qualifizierungsoffensive aufgerufen. In der beruflichen Weiterbildung wird ein wichtiges Instrument zum Abbau von Arbeitslosigkeit gesehen, das sowohl den Interessen der Arbeitnehmer als auch den Belangen der Beschäftigten dient. Insbesondere die im Zusammenhang mit dem technischen Wandel sich abzeichnenden qualitativen Ungleichgewichte auf den regionalen Arbeitsmärkten sollen mit Hilfe der beruflichen Weiterbildung ausgeglichen werden (vgl. Dienstblatt Rd.Erl. 50/86 der Bundesanstalt für Arbeit vom 21.02.1986). Für eine entsprechend verstärkte Nutzung der beruflichen Weiterbildung im Rahmen der 7. Novelle zum AFG (ab 01.01.1986) sind deshalb für 1986 im Haushalt der Bundesanstalt rund 760 Mio. DM Mehrausgaben vorgesehen. Diese Mittel werden von der BA nur als flankierende Hilfe für die Qualifizierungsoffensive angesehen, die ansonsten von der Wirtschaft selbst ausgehen und getragen werden müßte (vgl. Handelsblatt vom 28.10.1985). Von Seiten der Beschäftigten werden die finanziellen Mittel der BA bisher als die zentrale Finanzierungsquelle für die Qualifizierungsoffensive betrachtet. Die aktive Rolle der Betriebe wird in der primär auf die

Arbeitslosen konzentrierten Förderung vor allem als Durchführungs träger für Auftragsmaßnahmen der Arbeitsämter oder als Organisator von Qualifizierungen im Rahmen von bezuschütteten Einarbeitungsverhältnissen gesehen. „Der Betrieb wird nicht durch zusätzliche Kosten belastet. Das Arbeitsamt erstattet alle notwendigen Sach- und Personalaufwendungen. Das Arbeitsamt sorgt auch für die finanzielle Unterstützung der Teilnehmer an einer Qualifizierungsmaßnahme“. (Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände: Qualifizierungsoffensive und Hilfen der Arbeitsämter – Hinweise zur Durchführung von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen in Betrieben, Köln 1986, S. 2.)

Das starke publizistische Echo, das durch die Ankündigung der Qualifizierungsoffensive ausgelöst wurde, steht bisher in keinem Verhältnis zu den zur Verfügung stehenden finanziellen Mitteln und den sich bisher abzeichnenden praktischen Initiativen. Auch bei den Ländern sind nur wenige nennenswerte Ansätze vorhanden:

- In Berlin wurde ein Qualifizierungsprogramm mit differenzierten Maßnahmen beschlossen, für dessen erste Stufe (1986-1990) 40 Mio. DM aufgebracht werden sollen. Das Programm ist an den Prinzipien der Betriebsnähe und Subsidiarität orientiert und geht davon aus, daß die Initiative für die Qualifizierung bei der Wirtschaft liegt. Öffentliche Hilfen sollen nur als Anschubhilfe, als Hilfe zur verstärkten Selbsthilfe gegeben werden (vgl. Senator für Wirtschaft und Arbeit: Programm zur Förderung der Weiterbildung in Berlin, 1. Stufe des Qualifizierungsprogramms, Senatsvorlage 1985; Fernandes-Stacke, M.: Berlin braucht mehr Wettbewerb. Qualifizierungsoffensive heißt ein ehrgeiziges Vorhaben des Senats. In: Der Tagesspiegel vom 30.03.1986, S. 46).
- Im Rahmen einer Beschäftigungsinitiative der Niedersächsischen Landesregierung wird u. a. die Weiterbildung von Berufsanfängern in Teilzeitbeschäftigung auf Kosten des Landes gefördert. Teilzeitbeschäftigte Berufsanfänger erhalten dazu seit 01.10.1985 Weiterbildungsgutscheine, mit denen sie ihre Freizeit für berufsbezogene Weiterbildung und zum Erwerb zusätzlicher Qualifikationen nutzen können. Es wird sowohl die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen im Bereich der beruflichen Fortbildung als auch im Bereich der Allgemeinbildung gefördert. Das Gutscheinheft, das einen Wert von 2400,- DM, bei Maßnahmen mit staatlich anerkanntem Abschluß sogar bis zu 4500,- DM darstellt, berechtigt zur Teilnahme an bis zu fünf Bildungsveranstaltungen für eine Dauer von zwei Jahren nach Beginn der Teilzeitbeschäftigung (vgl. Beschäftigungsinitiative der Niedersächsischen Landesregierung. Hannover, Dezember 1985, S. 9 ff und Anlage 3).

Darüber hinaus sind Anstrengungen im Rahmen der Qualifizierungsoffensive angekündigt, z. B. in Baden-Württemberg; in anderen Bundesländern gibt es Aktivitäten zur Qualifizierung von Arbeitslosen, die aber in keinem unmittelbaren Zusammenhang zur Qualifizierungsoffensive stehen, wie z. B. in Hamburg (Stiftung Berufliche Bildung – Arbeitslosenbildungswerk), in Bremen (Weiterbildungsgutscheine für Arbeitslose) oder in Hessen (Projekt „Arbeit und Bildung statt Sozialhilfe“ für junge Arbeitslose unter 25 Jahren ohne abgeschlossene Berufsausbildung).

- [8] Vgl. dazu im einzelnen die Neuregelung der 7. Novelle zum AFG im Bereich der Weiterbildungsförderung. In: BMA (Hrsg.): AFG – Wegweiser durch das Arbeitsförderungsgesetz. Bonn, Januar 1986.
- [9] Nur sieben Prozent der Anpassungsfortbildung und 16 Prozent der Umschulung werden in Betrieben durchgeführt (vgl. dazu IAB-Kurzbericht: „Abbau individueller Arbeitslosigkeit durch berufliche Weiterbildung“ vom 17.10.1985).
- [10] Der Reintegrationsansatz ist mit Aussagen des AFG (z. B. § 47 Abs. 3), in denen eine präventive Weiterbildung verlangt wird, kaum zu vereinbaren.
- [11] Dies bedeutet, daß die Unternehmen verstärkt Weiterbildung für ihre Mitarbeiter betrieblich und außerbetrieblich durchführen müssen. „Noch nicht ein Drittel der Unternehmen, die Personalmangel bei

sich feststellen, geht mit eigenen Qualifizierungsanstrengungen dagegen vor.“ (Senator für Wirtschaft und Arbeit: Programm zur Förderung der Weiterbildung in Berlin, 1. Stufe des Qualifizierungsprogramms, Senatsvorlage 1985, S. 8.)

- [12] Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Statistik über Teilnehmer an Maßnahmen zur beruflichen Fortbildung, Umschulung und betrieblichen Einarbeitung, Berichtsjahr 1985, Nürnberg, März 1986.
- [13] Vgl. dazu im einzelnen Sauter, E., u. a.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitslosigkeit. Bildungsmaßnahmen im Auftrag der Arbeitsämter. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung. Heft 47, S. 31 ff).
- [14] Wegen der Gefahr von Mitnahmeeffekten ist die öffentliche Förderung von Maßnahmen, die unmittelbar oder mittelbar vom Betrieb getragen werden oder im überwiegenden Interesse des Betriebes liegen nach dem AFG (§ 43,2) nur möglich, wenn ein „besonderes arbeitsmarktpolitisches Interesse“ vorliegt. Erfahrungen und Ergebnisse aus der Begleitforschung zum „Arbeitsmarktpolitischen Programm der Bundesregierung für Regionen mit besonderen Beschäftigungsproblemen von 1979“, durch das auch betriebliche Weiterbildungsanstrengungen über den Rahmen des AFG hinaus öffentlich gefördert wurden, zeigten, daß sich die Mitnahmeeffekte nicht wesentlich von analogen Fällen der Investitionshilfen beim Sachkapital unterscheiden; die Mitnahmeeffekte erschienen in diesem Zusammenhang so lange nicht allzu bedenklich, wie deutlich „Zusatzeffekte“ (z. B. bei der Qualität der Maßnahme oder bei der Anzahl der Weiterbildungsteilnehmer) durch die öffentliche Förderung erzielt werden konnten (vgl. Mendius, H. G., u. a.: Qualifizierung im Betrieb als Instrument der öffentlichen Arbeitsmarktpolitik. München 1983, S. 375). Auch im Rahmen der Qualifizierungsoffensive erscheint eine öffentliche Förderung von betrieblichen Weiterbildungsanstrengungen unumgänglich, wenn die hier angestrebten Zusatzeffekte, nämlich Weiterbildung von Arbeitslosen, unmittelbar von Arbeitslosigkeit Bedrohten sowie von Un- und Angelernten mit hohem Arbeitsplatzrisiko im Betrieb, erreicht werden sollen. Dies kommt auch in den von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände herausgegebenen „Hinweisen zur Durchführung von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen im Betrieb“ zum Ausdruck (vgl. dazu Anmerkung [7]).
- [15] Vgl. Höltershoff, H.: Qualifikationsoffensive im Betriebsverbund. In: Der Arbeitgeber, Nr. 20/85, S. 773 ff.
- [16] Vgl. Drewes, C./Lipsmeier, A.: Erwachsenengerechte Aus- und Weiterbildung im Arbeitskräftepool. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 7/83, S. 483 ff.
- [17] Informationsdienst Weiterbildung des DIHT, Nr. 6/85, S. 6.
- [18] Vgl. Markert, W.: Die Lernstatt. Ein Modell zur beruflichen Qualifizierung von Ausländern am Beispiel der BMW AG. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1985 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 79).
- [19] In diesem Zusammenhang ist auch auf die Weiterentwicklung überbetrieblicher Bildungsstätten zu Technologie-Transferzentren zu verweisen, die ohne öffentliche institutionelle Förderung kaum möglich sein wird (vgl. Glaser, W./Filter, W.: Finanzierung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten. Der eingeschlagene Weg muß weiterverfolgt werden. In: Deutsches Handwerksblatt, Nr. 6/86, 21. März 1986, S. 30-32).
- [20] Die Weiterbildung des betrieblichen Führungsnachwuchs – durch betriebliche Lehre und darauf aufbauende berufliche Weiterbildung – muß als Alternative zu weiterführenden staatlichen Bildungsgängen verstanden werden, die auch bei rückläufiger demographischer Entwicklung im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung erfolgen sollte. Vgl. DIHT (Hrsg.): Berufs- und Weiterbildung 1984/85, Bonn 1985, S. 79 f).
- [21] Solche Zusammenarbeit gibt es mit den Volkshochschulen Wuppertal, Hannover, Fürth u. a.

Volker Ronge / Dagmar Heine

„Ausbildungsordnungsforschung“ im BIBB

In einem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen ihres Schwerpunktprogramms „Verwendungszusammenhänge sozialwissenschaftlicher Ergebnisse“ geförderten Projekt der Bergischen Universität, Wuppertal, wurde in den Jahren 1984/85 die sozialwissenschaftliche Wissensverwendung bei der dem BIBB obliegenden – und in dessen Hauptabteilung 3 angesiedelten –

Vorbereitung zur Erstellung von Ausbildungsordnungen untersucht. Obwohl die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung primär im theoretischen Kontext der in den Bereich der Wissenschaftssoziologie gehörenden „Verwendungsforschung“ interessieren, ist natürlich durch den konkreten, empirischen Bezug zum BIBB und zur sogenannten Ausbildungsordnungsforschung auch ein

Interesse aus dieser Richtung zu erwarten. Diesem Interesse soll mit dem nachstehenden Untersuchungsbericht Genüge getan werden. [1]

Der Ansatz der „Verwendungsforschung“

Die Wahl des BIBB als Objekt der Untersuchung ergab sich aus bestimmten Annahmen, die in der sogenannten Verwendungsforschung (vgl. dazu BECK/BONSS 1984) eine Rolle spielen. Der Verwendungsforschung – hier in theoretischer Beschränkung auf den Bereich der Sozialwissenschaften – geht es um die Frage, wie – auf welche Weise, in welchen Metamorphosen – wissenschaftliche Erkenntnisse oder Ergebnisse in die soziale Praxis geraten und dort genutzt („verwendet“ oder „angewandt“) werden. (Dahinter wiederum steht, jenseits der bloßen analytischen Deskription, auch die normative Fragestellung, ob und wie dieser Prozeß des Wissenstransfers – den man mit einem Mut als Vorgang der Rationalisierung der Gesellschaft durch ihre Wissenschaft verstehen kann – zu verbessern ist. Im übrigen versucht die Soziologie mit solcher Forschung, ihre verunsicherte Identität wiederzugewinnen.) Diese Fragestellung als solche enthält also die konstitutive Annahme einer aus der Gesellschaft ausdifferenzierten Sphäre („System“) der Wissenschaft, die sich ganz pauschal als „handlungsentlastetes“ Feld gesellschaftlich funktionaler Arbeit beschreiben läßt (vgl. LUHMANN 1970, S. 253). Aus dem bei der Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse notwendig werdenden Überschreiten der Grenze zwischen Wissenschaft und gesellschaftlicher „Praxis“ erwächst nämlich erst das eigentliche Problem und Thema der Verwendungsforschung.

Der „Verwendungszusammenhang“ der institutionellen Ressortforschung

Diese – systemische – Differenzierung zwischen der Wissenschaft und dem gesellschaftlichen „Rest“ ist allerdings keineswegs das einzige Axiom, unter dem die Verwendungsforschung steht. Eine weitere zentrale, für die Verwendungsforschung fruchtbare zu machende Unterscheidung kann sich an Habermas (1981) anlehnen, der die Divergenz zwischen sozialen Systemen und der – (noch) nicht „systemifizierten“ – „Lebenswelt“ hervorgehoben hat. Für die Verwendungsforschungsfragestellung ergibt sich daraus eine paradigmatische Unterscheidung zwischen Alltagswissen „in den Köpfen“ der Menschen und institutionalisiertem Wissen in der gesellschaftlichen Praxis (außerhalb der Wissenschaft) und, damit verbunden, die naheliegende Hypothese, daß sich die Verwendung wissenschaftlichen Wissens unterschiedlich darstellt, je nachdem, ob es in Alltagswissen und -handeln oder in institutionalisierte Sozialkontexte einfließt. Aus dieser Hypothese resultiert, daß die generelle Analyse von Wissensverwendung doppelgleisig erfolgen muß und die Ergebnisse des einen „Gleises“ nicht ohne weiteres auf das andere übertragbar sind.

Zwei zentrale gesellschaftliche (Sub-)Systeme – oder institutionalisierte Sozialkontakte – „außerhalb“ der Wissenschaft bilden die Wirtschaft und die Politik (vgl. dazu in Kürze: LUHMANN 1970, S. 154 ff. und S. 204 ff.). Unter dem Gesichtspunkt der Verwendungsforschungsfragestellung sind diese beiden Praxis-Bereiche dadurch ausgezeichnet, daß sie ihr angewandtes wissenschaftliches Wissen nicht ausschließlich aus dem ausdifferenzierten – „akademischen“ – Wissenschaftssystem beziehen, sondern sich zudem, bei unterschiedlicher Verbindung zur akademischen Wissenschaft, eigene wissenschaftliche Subsysteme entwickelt und installiert haben: in einem Fall die Industrieforschung, im anderen Fall die sogenannte Ressortforschung (Ressorts = Ministerien).

Die politische Ressortforschung, um die es hier gehen soll, sieht sich erstens ausdrücklich als angewandte oder anwendungsorientierte Wissenschaft, und dies impliziert, zweitens, eben deshalb eine gewisse Einschränkung der mit akademischem Wissen verbundenen (s. Art. 5 Abs. 3 GG) Autonomie und Freiheiten. In einer offiziellen Definition (für den Bereich der Bundespolitik) besteht die Aufgabe der Ressortforschung darin, „für die Bundesregierung wissenschaftliche Grundlagen für ihre politischen und

administrativen Aufgaben zu erarbeiten. (...) Den Ressortforschungseinrichtungen ist ein bestimmtes, auf die Ziele bzw. Aufgaben der sie tragenden Bundesressorts ausgerichtetes Aufgabenfeld zugewiesen. Die Ergebnisse dienen der politischen Entscheidungsfindung, tragen auch zur Erweiterung des allgemeinen wissenschaftlichen Kenntnisstands bei, und kommen auch den Zielgruppen der jeweiligen Bundesministerien zugute. Die Forschung vollzieht sich immer im Rahmen eines bestimmten Ressortauftrags. (...) Die Ressortforschungseinrichtungen haben sich stets den aktuellen Erfordernissen der Bundespolitik anzupassen.“ (BUNDESBERICHT FORSCHUNG 1984, 37 f.)

Untersuchungsthema:

Ausbildungsordnungsforschung im BIBB

Im thematischen Rahmen institutionalisierter Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens sollte das BIBB mit seiner der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen dienenden „Ausbildungsordnungsforschung“ (in H 3) einen empirischen Untersuchungsfall abgeben.

Bei dieser Wahl spielten, abgesehen von pragmatischen Erwägungen, wie etwa der des Feldzugangs, die folgenden Überlegungen eine Rolle:

- Das BIBB gehört in den nicht-akademischen Bereich der Ressortforschung. Das heißt, seine Wissenschaftlichkeit ist gegenüber akademischer Wissenschaft verkürzt durch eine seine Arbeit prägende Anwendungsbezogenheit. Andererseits ist ein deutlicher Bezug zur akademischen Wissenschaft vorhanden, wie etwa die Bezeichnung als „Institut“ und der Selbstverständnisbegriff der Ausbildungsordnungsforschung zeigen (vgl. auch RONGE 1982, 13).
- Daß das BIBB keine Ressortforschungseinrichtung im engeren Sinne ist: nämlich – als selbst rechtfähige Körperschaft sui generis – nicht unmittelbar einem Ressort nachgeordnet ist, sondern auf eigener gesetzlicher Grundlage (BerBiFG) beruht und dem Ressort (BMBW) nur rechtsaufsichtlich unterstellt und fiskalisch zugeordnet ist, stellt für den Untersuchungszweck kein Problem dar. [2] Im Gegenteil: Auf diese Weise stand – bei im Vergleich zur „richtigen“ Ressortforschungseinrichtung etwas geringerer Praxis-Determination – zu erwarten, daß die Grenzproblematik Wissenschaft – „Praxis“ sozusagen mitten im BIBB verläuft und besonders ausgeprägt und erkennbar sein müßte.
- Im Unterschied zu der im Wissenschafts-Politik-Verhältnis üblichen tiefen Zäsur zwischen beiden Bereichen [3], durch die die politische Entscheidung sich von ihrer wissenschaftlichen Entscheidungsvorbereitung „dezisionistisch“ freizumachen im Stande ist (vgl. dazu die geradezu klassische Analyse von HABERMAS 1968), besteht im ausgewählten Bereich der Ausbildungs„ordnung“ ein ungewöhnlich enger Konnex zwischen der entscheidungsvorbereitenden Forschung (im BIBB) und der politisch-rechtlichen Normierung in Form von Rechtsverordnungen. Auf diese Weise sind im vorliegenden Fall Wissensproduktion und -verwendung besonders dicht aneinander gekoppelt und deshalb auch überhaupt mit den Mitteln einer Fallstudie empirisch rekonstruierbar.

BIBB-bezogene Fragestellungen

Während es in einer wissenschaftssoziologischen Analyse des BIBB darum geht, wie dessen Arbeit an der Grenze zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (speziell deren Subsystemen Politik und Wirtschaft) funktioniert, geht es in einer wissenschaftspolitischen Fragestellung darum, wie funktional die Arbeit des BIBB – für das vorgegebene Problem der Erstellung und Revision von Ausbildungsordnungen im Kontext dynamischer wirtschaftlich-technologischer Entwicklung – ist und worauf diese Funktionalität beruht. Unter dem letztgenannten Gesichtspunkt besitzt unsere Untersuchung im Hinblick auf das BIBB – sozusagen nebenbei – einen evaluativen Aspekt, der sich auf die tatsächliche Leistung des Instituts und deren Bedingungen richtet.

Die – das Projekt unmittelbar leitende – wissenschaftssoziologische Fragestellung läßt sich etwa folgendermaßen differenzieren:

- Wo und wie schneiden sich im BIBB, der Institution an der Grenze, die Systemsphären von Wissenschaft und „Praxis“?
- In welchem Ausmaß und wie tangiert bzw. modifiziert der unmittelbare Bezug zur Politik die wissenschaftliche Arbeit des bzw. im BIBB? Und umgekehrt: In welchem Ausmaß und in welcher Weise kommt in der politiknahen Arbeit des BIBB wissenschaftliche Erkenntnis zum Tragen? (= eigentliche Fragestellung der Verwendungsforschung)
- Welchen Erkenntniswert bietet die BIBB-Aktivität im Angesicht fehlender Modelle einer „angewandten Sozialwissenschaft“? Wie funktioniert dieses „Modell“ konkret, welche Probleme gibt es dabei?

Die Untersuchungsanlage im Detail

Der Fragestellung entsprechend beschränkte sich die Untersuchung auf den zentralen Aufgaben- und Tätigkeitsbereich in der Hauptabteilung 3, die Vorbereitung von Ausbildungsordnungen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei nicht auf Fragen der Organisation, sondern auf die eigentliche Tätigkeit bzw. Leistung der Hauptabteilung.

Dementsprechend wurden

- in mehrfachen, längerfristigen Aufenthalten im BIBB
- anhand der Projektakten
- unter Ergänzung durch zahlreiche Interviews mit den Projektbeteiligten

5 Ausbildungsordnungsprojekte im Hinblick auf die skizzierte Fragestellung rekonstruiert.

Ergänzend wurden projektübergreifend qualitative Interviews mit einer Reihe von Sachverständigen geführt, die aufgrund ihrer Nominierung durch Sozialparteien oder Fachverbände in Ausbildungsordnungsprojekten des BIBB tätig waren.

Die Projekte waren in Kooperation mit der Hauptabteilungsleitung so ausgewählt worden, daß mit ihnen das Tätigkeitspektrum der Hauptabteilungsarbeit bzw. Ausbildungsordnungsforschung möglichst repräsentativ abgebildet wird.

Die ausgewählten fünf Projekte lassen sich mit Blick auf unsere Fragestellung in aller Kürze folgendermaßen skizzieren:

- Das erste Projekt sollte einen vorhandenen Ausbildungsberuf neu ordnen. Es war nach inzwischen siebenjähriger Laufzeit zur Untersuchungszeit noch nicht abgeschlossen.
- Im zweiten Projekt, das nach drei Jahren Laufzeit mit einem wissenschaftlichen Entscheidungsvorschlag vorläufig abgeschlossen (und später wieder aufgenommen) wurde, ging es insbesondere um eine Entscheidung darüber, ob eine Ausbildungs- oder eine Fortbildungsordnung (letztere für bereits im Beruf stehende Personen) erstellt werden sollte.
- Ziel des dritten, seit fünf Jahren laufenden Projekts war die Neustrukturierung eines Feldes mit über vierzig miteinander verwandten Berufen/Ausbildungen mit dem Ziel neuer Berufsschritte und einer drastischen Verringerung der Zahl der Berufe/Ausbildungen.
- Das vierte Projekt, das die Kreierung eines neuen Ausbildungsberufs zum Ziel hatte, wurde nach fünf Jahren Laufzeit während der Untersuchungszeit mit dem Erlaß einer Ausbildungsordnung abgeschlossen.
- Das fünfte Projekt wurde nach elfjähriger Laufzeit beim Beginn unserer Untersuchung abgeschlossen. Es hatte die Neuordnung eines bestehenden Ausbildungsberufsfelds zum Ziel und unterschied sich von allen anderen untersuchten Projekten darin, daß dem Ordnungsverfahren keine spezielle Forschungs- und Entwicklungsphase vorgeschaltet worden war.

Die folgende Berichterstattung unserer gewonnenen Erkenntnisse konzentriert sich auf wenige, wesentliche Punkte.

Das Phasenmodell der Erstellung von Ausbildungsordnungen

Der gesamte Vorgang der Ausbildungsordnungserstellung ist in unserem Fragenzusammenhang durch folgende Fixpunkte charakterisiert:

- 1) Die Ausbildungsordnung als solche hat, rechtlich gesehen, den Charakter einer **Rechtsverordnung**; sie wird durch den zuständigen Bundesminister förmlich erlassen.
- 2) Die gesamte Aktivität des BIBB in diesem Bereich stellt sich (qua Gesetz) somit als **Vorbereitung** für den Ausbildungsordnungserlaß dar.
- 3) Die historische Entwicklung des Ausbildungsordnungswesens ist durch zunehmenden **Einbezug wissenschaftlicher Erkenntnisse** geprägt. Einen „Meilenstein“ in dieser Entwicklung bildet das Berufsbildungsgesetz von 1969, dem das BIBB auch seine Existenz in der heutigen Form verdankt (ursprünglicher Name: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF)). Mit diesem Gesetz wurde eine wissenschaftliche Grundlegung des Ausbildungsordnungswesens verpflichtend eingeführt.
- 4) Begründet aus der Geschichte der Ausbildungsordnungen, in der der Staat mit seinem Recht erst relativ spät eine Bühne betrat, die durch die wirtschaftlichen „Sozialparteien“ bereits besetzt war, hat sich die Bundesregierung dahingehend selbst verpflichtet, daß Ausbildungsordnungserlasse nur – und immer – dann erfolgen, wenn darüber **Konsens der Sozialparteien** (im übrigen, aus Kompetenzgründen, auch der Bundesländer) erzielt worden ist. Die – weitgehend auf das BIBB verlagerte – Vorbereitung von Ausbildungsordnungen besteht deshalb neben der Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Beförderung und Herstellung dieses „politischen“ Konsenses, ohne den keine Ausbildungsordnung zustande kommt. Das spezifische Zusammenspiel zwischen staatlicher Rechtsetzung und deren sozial-politischer Bedingtheit resultiert in einem ungewöhnlich engen Zusammenhang von, ja fast nahtlosem Übergang zwischen politischer Entscheidung und deren Vorbereitung durch das BIBB.

Diese diversen Charakteristika der Ausbildungsordnungserstellung aufnehmend, wurde durch eine Bund-Länder-Vereinbarung sowie einen Beschuß des Hauptausschusses des BIBB (in dem alle relevanten Kräfte der „Praxis“ repräsentiert sind) ein **Verfahrensmodell** installiert. In diesem Modell werden mehrere **Phasen** unterschieden. Für unseren Zusammenhang interessiert davon vornehmlich die Unterscheidung des eigentlichen Ordnungsverfahrens von einer diesem normalerweise **vorzuschaltenden Forschungs- und Entwicklungsphase**.

Dieses Phasenmodell ist in zweifacher Hinsicht von Interesse: Zum einen markiert es sozusagen im organisatorischen Binnenbereich des BIBB in der Zeitdimension die Grenzlinie zwischen denjenigen gesellschaftlichen Großsphären, an deren Nahtstelle das BIBB als Ressortforschungseinrichtung lokalisiert ist.

Im Hinblick auf unsere Fragestellung mußte es darum gehen festzustellen, wie diese Grenze zwischen Wissenschaft und „Praxis“ institutsintern gestaltet ist, wobei davon auszugehen war, daß die systemische Grenze nicht einfach in die Organisation hinein übernommen werden kann, weil dies die Einheit der Organisation sprengen müßte.

Zum anderen mußte die Detailgestaltung des Phasenmodells zeigen, in welcher Weise wissenschaftliche und „praktische“ Inputs in den Ausbildungsordnungsprozeß eingehen und ineinander greifen.

Einen wichtigen Indikator in diesem Zusammenhang bildet die Initiative zur Erstellung einer neuen (oder Revision einer bereits bestehenden) Ausbildungsordnung. In dieser Hinsicht kommen beide Möglichkeiten vor: die Initiative seitens des BIBB – und d. h. eher aus zur Praxis drängender wissenschaftlicher Erkenntnis heraus (wozu auch die Erkenntnis zählt, daß wegen wirtschaftlich-technologischen Wandels eine neue oder veränderte Ausbildungsordnung zweckmäßig oder erforderlich sei); und die Initiative seitens der Wirtschaftsverbände – was, wenn nicht bereits

ein Konsens der Beteiligten vorliegt, in der Regel einen Ruf an die Wissenschaft impliziert, das Ihre zur Rationalisierung beizutragen.

Die Tatsache, daß auf die Forschungs- und Entwicklungsphase auch verzichtet werden kann – dann nämlich, wenn die sozio-ökonomischen Parteien sich einig sind –, indiziert den engen Zusammenhang zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Interessenkonsens oder -kompromiß und den subsidiären Stellenwert der Wissenschaft in diesem Zusammenhang.

Schließlich erweist sich die Konzeption der Phasendifferenzierung im Hinblick auf unser Erkenntnisinteresse insofern als faktisch begrenzt, als auch innerhalb des späteren, eigentlichen Ausbildungsverfahrens durchaus noch Aktivitäten vorkommen, die als wissenschaftlicher Input zu qualifizieren sind. In diesem Zusammenhang spielen die Sachverständigen eine zentrale Rolle, durch die expertischer Input in das Ausbildungsordnungsforschungsverfahren eingeht. Bei diesem Input verbinden sich allerdings Expertise und sozio-ökonomische Interessen geradezu intrinsisch, weil die Sachverständigen zumeist zugleich Verbandsvertreter sind.

Nimmt man, wie es wohl der Realität entspricht, die sogenannten Eckwerte zum zentralen Dreh- und Angelpunkt des gesamten Ausbildungsordnungsverfahrens – die Forschungs- und Entwicklungsphase soll zu einem wissenschaftlich begründeten Eckwertvorschlag führen; sind die Eckwerte einmal von allen Beteiligten, Staat und Wirtschaftsparteien, akzeptiert und förmlich beschlossen, dann determinieren sie alle weiteren Inhalte –, so kann man die Forschungsaktivitäten genau daraufhin unterscheiden: vor dem Eckwertbeschuß geht es um deren wissenschaftliche Fundierung; aber auch für die danach einsetzende Umsetzung und Ausarbeitung der Eckwerte ins Detail bedarf es wissenschaftlicher Inputs – allerdings in bezug auf „kleinere Fragen“ und auf Fragen, für die der Sachverstand oft eher in der Praxis (in der praktischen Ausbildungspädagogik z. B.) als in der Wissenschaft zu suchen ist.

Das Verfahrensmodell der Forschungs- und Entwicklungsphase

Die zumindest prinzipielle Gleichförmigkeit der vielen Ausbildungsprojekte hat dazu geführt, daß sich gewisse einheitliche Handlungsmuster herausgebildet haben. Deren Normierungsgehalt ist allerdings nicht besonders groß, da die einzelnen Ausbildungsordnungsprojekte andererseits auch wieder sehr singuläre Züge aufweisen. Mit entsprechend ambivalentem Charakter zwischen Induktion und Deduktion hat sich im BIBB ein Verfahrensmodell für die Forschungs- und Entwicklungsphase herausgebildet.

Obwohl die Forschungs- und Entwicklungsphase dem eigentlichen Ausbildungsordnungsverfahren – regelmäßig – vorgeschaltet ist, stellt sie nicht unbedingt den wirklichen Beginn des gesamten Ordnungserstellungsprozesses dar. Davor liegen vielmehr in der Regel Ordnungsanträge oder -vorschläge von Seiten der Wirtschaftsverbände oder der Kammern oder auch Initiativen des BIBB, aufgrund deren der zuständige Minister dem BIBB die Weisung zur Eröffnung eines Ordnungsverfahrens erteilt. Die dann in der Regel eingefügte förmliche Forschungs- und Entwicklungsphase, die vom Hauptausschuß beschlossen werden muß, hat ein eindeutig definiertes Ziel: einen wissenschaftlich begründeten Vorschlag für die sogenannten Eckwerte der geplanten Ausbildungsordnung zu erbringen, d. h. zur Dauer der Ausbildung, zur Berufsbezeichnung, zum Berufsbild, zu Struktur und Inhalten der Ausbildung. (Aus dieser definierten Zielsetzung folgt im Umkehrschluß, daß bei bereits vorhandener Einigung der Beteiligten auf bestimmte Eckwerte eine Forschungs- und Entwicklungsphase überflüssig ist.)

Was in der Forschungs- und Entwicklungsphase dann passiert, hängt davon ab, was an einschlägigen wissenschaftlichen Erkenntnissen – woher auch immer – vorhanden ist bzw. verfügbar gemacht werden kann. Je weniger vorhanden ist, um so mehr muß das BIBB – der Projektleiter – selbst empirisch tätig werden. Je

mehr vorhanden ist, um so stärker reduziert sich die Forschungs- und Entwicklungsphase auf die Zusammenstellung und – eckwertebezogene – Umsetzung vorhandener Erkenntnisse. Von daher ist der für die Forschungs- und Entwicklungsphase modellierte Dreischritt von Problemaufriß, Fallstudien und „repräsentativen“, d. h. die Erkenntnisse von Fallstudien verallgemeinernden, Tätigkeitsanalysen nichts anderes als ein mehr oder weniger strenger Handlungsleitfaden, wie er sich aus der Erfahrung heraus als zweckmäßig ergeben hat.

Im übrigen ist dabei auch offengelassen, ob und in welchem Ausmaß über den Projektleiter hinaus Forschungskapazität eingesetzt wird.

Von den fünf Ausbildungsordnungsprojekten unserer Untersuchung wiesen vier eine förmliche Forschungs- und Entwicklungsphase auf; bei einem Projekt konnte vom BIBB auf vorhandene Analysen der betroffenen – bezeichnenderweise sehr konsistent strukturierten – Branche zurückgegriffen werden, was eine Forschungs- und Entwicklungsphase entbehrlich machte. Die Varianz dessen, was förmlich als Forschung deklariert wird, ist ansonsten ganz erheblich und zeigt sich auch schon in den wenigen von uns untersuchten Projekten:

- In einem Neuordnungsprojekt, auf das sich Minister und Wirtschaftsverbände grundsätzlich geeinigt hatten, wurde ein Forschungsauftrag nach außen an ein kommerzielles Sozialforschungsinstitut vergeben, nachdem zwischen dem BIBB-Projektleiter und einem der beteiligten Interessenverbände ein Dissens über das Forschungskonzept bestand.

Man kann hier von einer gesteigerten Neutralisierungsstrategie sprechen: Sollte eigentlich das BIBB selbst die interessenechte Instanz der Wissenschaft repräsentieren, so zeigt sich hier ein Bedürfnis seitens der Praxis nach neutraler Wissenschaft jenseits des BIBB. (Es geht hier nicht darum, diesen Vorgang zu bewerten.)

Für den Projektleiter ergab sich anschließend die Aufgabe, die so gewonnenen, wenig anwendungsbezogenen wissenschaftlichen Erkenntnisse in Eckwertvorschläge umzusetzen – etwas, dem sich das beauftragte Forschungsinstitut unter Bezug auf seine begrenzte, wissenschaftliche Funktion ausdrücklich verweigert hatte.

- In einem Projekt zur Vorbereitung eines neuen Ausbildungsberufs, dem nur eine Reihe von unzulänglichen Ausbildungsordnungsentwürfen der betroffenen Wirtschaftsverbände zugrunde lagen, wurde das Forschungsmodell nahezu buchstabengetreu realisiert: mit Betriebsbegehungen und Expertengesprächen und einer anschließenden größeren schriftlichen Betriebsbefragung.

- Von außerordentlicher Komplexität war die Forschungsphase in einem Projekt, das zum Ziel hatte, einen ganzen Berufsbereich mit über vierzig Berufen/Ausbildungen ausbildungsmäßig neu zu ordnen und dabei die Zahl der Berufsausbildungen drastisch zu verringern.

In diesem Projekt lag so viel sozio-ökonomischer Zündstoff, daß die Forschungsphase zwangsläufig stark politisiert werden mußte, was sich u. a. in der Einbeziehung von nahezu zweihundert Sachverständigen in den Forschungsprozeß dokumentierte.

- Der Forschungsprozeß in einem Projekt, bei dem es auf Anregung einzelner Fachverbände um die Konzipierung eines völlig neuen Ausbildungsberufs ging, begann mit einer großen Expertenrunde, in der zunächst die diversen Vorstellungen im Hinblick auf diesen neuen Beruf gesammelt wurden. Daneben erfolgten einige Betriebsbegehungen und Expertengespräche.

Die Forschungsphasen erreichen oft eine mehrjährige Dauer, wobei diese Dauer ihrerseits durch wissenschaftsexterne Prozesse mitbestimmt werden kann. So können z. B. – wie in einem unserer Untersuchungsprojekte der Fall – Eckwerteingangsprozesse der Wirtschaftsverbände parallel zum Forschungsprozeß und unabhängig von ihm erfolgen und dann die wissenschaftliche Arbeit sozusagen leerlaufen lassen, deren Telos ja auf eben diese

Eckwerte gerichtet ist. Durch derart „politische Interventionen“ kann etwa auch der vorzeitige Abbruch einer Forschungsphase erreicht werden.

Der Projektleiter in der Ausbildungsordnungsforschung

Für das BIBB bilden die einzelnen Ausbildungsordnungsverfahren jeweils Projekte, die in der Regel von einem wissenschaftlichen Mitarbeiter geleitet werden, wobei zusätzliches Personal und damit auch Projektgruppen möglich sind. Die Projektbearbeitung richtet sich immer auf das gesamte Ordnungsverfahren und damit alle darin anfallenden Aufgaben, wissenschaftliche wie nicht-wissenschaftliche. Es besteht also keine personelle oder gar organisatorische Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Arbeit innerhalb des Instituts.

Im Hinblick auf unsere Fragestellung der Umsetzung, des Transfers, wissenschaftlichen in „praktisches“ Wissen ist diese Struktur bemerkenswert: Die Systemgrenze, an der das BIBB angesiedelt ist, setzt sich also nicht ins Innere des Instituts fort, sondern ist dort aufgehoben. Es ist der einzelne Mitarbeiter, der in seiner Funktion und Person den „Verwendungszusammenhang“ des wissenschaftlichen Wissens herstellt. Das soziologische Interesse muß sich folglich auf die damit kreierte Berufsrolle und deren Übernahme durch die Individuen richten.

Mit dem Begriff der „Ausbildungsordnungsforschung“ ist diese Berufsrolle zu normieren versucht worden (vgl. SCHMIDT 1982). Dabei besteht die Schwierigkeit, die Arbeit im BIBB gegen etablierte Berufsrollen abzuheben und zu stabilisieren: einerseits gegen den akademischen Wissenschaftler, der sich der Praxis gegenüber gleichgültig verhalten kann und soll; andererseits gegen eine Rolle, die sich aus hoheitlichen und politischen Elementen zusammensetzt und die für den Bereich der „regulativen Verwaltung“ typisch ist. Das Charakteristische der BIBB-Arbeit wird demgegenüber gerade in der intrinsisch verbundenen Kombination von **Wissenschaft mit Praxisbezug** und dem Einsatz von **Wissenschaft zum politischen Zweck** der sozio-ökonomischen Interessenvermittlung gesehen (vgl. RICK 1982).

Dabei gibt es zwei „Fronten“, an denen die Aufgabe der Rollen-normierung sich zu bewähren hat: einerseits geht es um das nach außen zu vertretende **Selbstbild der Institution**; andererseits bedarf es intern der **Sozialisation des rekrutierten Personals**, die jedenfalls dann ein Umlernen impliziert, wenn der Mitarbeiter mit akademischer Primärsozialisation in das Institut eintritt.

Die in unserer Untersuchung ursprünglich angenommene Hypothese, daß die angesichts etablierter ausdifferenzierter Wissenschaft eigentlich zu unterstellende Unvereinbarkeit wissenschaftlicher und politisch-praktischer Handlungsnormen (siehe Anmerkung [3]) sich beim Mitarbeiter des BIBB als psychische Belastung oder in Schwierigkeiten bei der Rollenübernahme auswirken müßte, hat sich nicht bestätigt. Von Ausnahmefällen abgesehen gelingt offenbar eine hohe Identifikation der Mitarbeiter mit dem Institut und seiner besonderen, die akademische Ausdifferenzierung wieder aufhebenden Funktionsbestimmung.

Bei einer Zwischenposition der geschilderten Art macht es eigentlich keinen Sinn, würde sich das BIBB oder würden sich die Mitarbeiter dann doch der einen oder anderen Seite stärker verbunden fühlen oder gar zurechnen. Die Besonderheit der Position „an der Grenze“ zwischen Wissenschaft und Politik-Praxis und der Funktion der Vermittlung und des Transfers zwischen beiden Sphären würde damit ja unterminiert. Gleichwohl bestehen solche Tendenzen – aus offensichtlich pragmatischen Erwägungen heraus. Dabei erscheint die Gegenläufigkeit charakteristisch, mit der dies geschieht: Während die Institutionsleitung ein Instituts-PR vertritt, das eher auf Zugehörigkeit zur Wissenschaft – bei deutlicher Unterscheidung von akademischer Wissenschaft – abzielt, setzen sich die Mitarbeiter, mit denen wir bei unserer Untersuchung in Kontakt kamen, eher von Wissenschaft ab: nämlich von uns als deren akademischen Vertretern, und kehrten gerade ihre Praxisbeziehung und -nähe (und -kompetenz)

hervor. Beide „Strategien“ haben unseres Erachtens ihre Berechtigung, definieren nur aus pragmatischen Gründen andere Fronten. Das Vorkommen beider – gegenläufigen – Identifikationsrichtungen hebt die Grenzposition des BIBB und seiner Ausbildungsordnungsvorbereitung geradezu hervor.

Praktischer Sachverständ und politische Interessen

Angesichts der geschilderten Position und Funktion des BIBB an der Nahtstelle zwischen Wissenschaft und Praxis wäre es verfehlt, das Institut als Einflußfeld verbandspolitischer Interessen darzustellen und dies (aus akademischer Warte) negativ zu bewerten. Diese Einflußnahme ist gerade funktional notwendig. Mit dem Heranführen von Wissenschaft an die Praxis, mit dem Aufgeben der Bedingung ihrer „Handlungsentlastung“, kehrt „Praxis“ ein – und zwar in immer doppelter Manier: als **Sachverständ** der Praxis (nicht-wissenschaftliches Wissen) und **Interessiertheit** (vgl. dazu BECK 1982). Letzteres erfolgt natürlich in ganz besonderem Maße angesichts des Praxisfelds, um das es hier geht: Arbeit im (kapitalistischen) Betrieb; denn dieses Feld ist durch einen strukturellen Interessenantagonismus geprägt, der immer wieder über Kompromisse zu entschärfen versucht wird. Die für unsere Gesellschaftsordnung charakteristische Staat-Ökonomie-Beziehung, in der der Staat sich – auf eine „ordnungspolitische“ Formel verkürzt – gegenüber den sozio-ökonomischen Interessenten, die sowohl im Betrieb aufeinandertreffen als auch überbetrieblich organisiert sind, weitgehend neutral verhält (Respektierung der Tarifautonomie), mußte sich auf die Ausbildungsordnerstellung und das damit befaßte BIBB unmittelbar auswirken. Institutionell drückt sich das in der Zusammensetzung des Hauptausschusses deutlich aus. Aus dieser Konstellation heraus begründet sich die „zurückhaltende“ Haltung des Ordnungsbüros „Staat“, nämlich seine Bedingung, daß sich die sozio-ökonomischen Parteien geeinigt haben müssen, bevor eine Ausbildungsordnung als staatliches Recht erlassen wird. Ebenso folgt daraus, daß „Praxis“ für das BIBB ein komplexes Feld darstellt: nämlich sowohl staatlich-politische Praxis (und hierbei Bund und Länder, Verwaltung und Bildungswesen) als auch – und vor allem – wirtschaftsverbandliche Praxis (mit ihrem Antagonismus) einschließt. Schließlich folgt aus diesem Praxisfeld notwendigerweise auch eine nicht aufzuhebende Vermischung von Sachverständ und politisch-ökonomischem Interesse, die sich insbesondere in den am Verfahren beteiligten Sachverständigen personell äußert.

Diese Praxiskonstellation der Vermischung von „Wahrheit und Interesse“ begründet aber auch die besondere Aufgabenbestimmung, mit der das BIBB Wissenschaftserkenntnisse „verwendet“: nämlich immer auch, ja in erster Linie zum Zwecke der Überwindung eventueller Interessenantagonismen, d. h. in Richtung auf die Erzielung von Konsens unter antagonistischen Interessenparteien in der jeweiligen Sache. Im Selbstverständnis des BIBB wurden dafür die Begriffe von **Forschung** und **Makeln** erfunden – und zwar als Aspekte eines Tuns, einer Berufsrolle (vgl. SCHMIDT 1982, S. 225). Dabei mögen sich unterschiedliche Schweregewichte in einzelnen zeitlichen Phasen der Arbeit ergeben (siehe die Ausdifferenzierung der Forschungs- und Entwicklungsphase). Wichtig ist, daß keine markante Differenzierung beider Arbeitsaspekte erfolgt: weder organisatorisch noch personell.

Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens

Die unsere Untersuchung besonders motivierende Frage nach der Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in der „Praxis“ ist als solche zu speziell, um für das BIBB von Interesse sein zu können. An dieser Stelle wird deshalb davon abgesehen. Was daran für das BIBB von Belang sein kann, ist die dabei implizierte Frage, inwieweit überhaupt **disziplinär bestimmtes Wissenschaftswissen** in die Ausbildungsordnungsforschung eingeht.

Das Ergebnis unserer Untersuchung in dieser Hinsicht besteht darin, daß die Ausbildungsordnungsforschung – d. h. die Arbeit in diesem Bereich des BIBB – in dem Sinne multidisziplinär ist,

daß spezifische disziplinäre Inputs zwar in die Vorbereitung von Ausbildungsordnungen eingehen, aber auch darin so aufgehen, daß eine disziplinäre Rekonstruierbarkeit von Wissensverwendung hier enden muß. In dem Maße übrigens, in dem das BIBB auf externe Arbeits- oder Qualifikationsforschungsergebnisse zurückgreifen kann, ist die disziplinäre Differenzierung, die für das akademische Wissenschaftssystem prägend ist, bereits dort aufgehoben, d. h., ist bereits diese akademische Forschung anwendungsorientiert.

Dem entspricht, daß sich die Mitarbeiter des BIBB auch dann nicht als Sozialwissenschaftler (oder gar Soziologen) verstehen – was ihre Tätigkeit angeht –, wenn sie als solche ausgebildet worden sind.

Diese Aufhebung der wissenschaftsspezifischen Differenzierung in Disziplinen beim Übergang des Wissens in die soziale Praxis, die ja diese Differenzierung nicht kennt und kennen kann, erscheint als durchaus logisch. Die für uns relevante Erkenntnis besteht darin, daß es die Ressortforschungseinrichtung des BIBB bzw. der Mitarbeiter in Ausbildungsordnungsprojekten ist, die bzw. der diese Aufhebung leistet.

Zusammenfassung

Im Hinblick auf die Ressortforschung (in Ressortforschungseinrichtungen) lauten die Erkenntnisse des Falles „BIBB“ (hier: Ausbildungsordnungsforschung):

- 1) Eine gewisse Spiegelung der Systemgrenze, an der das BIBB lokalisiert ist, nach innen ist in Form der zeitlichen Ausdifferenzierung einer Forschungs- und Entwicklungsphase zwar vorhanden; diese Differenzierung ist aber weder zwingend, noch sauber durchgeführt.
- 2) Weder organisatorisch, noch in den Handlungsrollen besteht eine Ausdifferenzierung von wissenschaftlicher und nicht-wissenschaftlicher Arbeit im BIBB.
- 3) Die Formel der Einheit von Forschen und Makeln, mit der seitens des BIBB eine Identitätsfindung versucht wird, trifft also die Realität recht gut.
- 4) Die Forschung im BIBB (in diesem Bereich!) ist deutlich „fremd-bestimmt“ und subsidiär: Bezugspunkt und Erfolgsmaßstäbe stammen aus der „Praxis“, in der das Wissen stark von Interessen durchsetzt ist, die in diesem Fall prinzipiell antagonistisch sind. Das Telos der Forschung ist deshalb hier: Erzeugung von Konsens, ohne den es nicht zu staatlich sanktionierten Ausbildungsordnungen kommt.
- 5) Die Ausdifferenzierung (und Rekonstruierbarkeit) nicht nur von Sozialwissenschaft(en), sondern jeglicher Disziplinen, wie sie in der akademischen Wissenschaft als Strukturprinzip vorhanden sind, endet sozusagen auf dem Weg des Wissens in die Praxis beim BIBB – d. h. an einer Stelle, die, zur Institution „verdichtet“, genau an der Grenze der Wissenschaft zur Gesellschaft liegt. Dies ist offenbar der Preis für die „Anwendung“ von wissenschaftlichen Erkenntnissen.

Der Wissenschaftsbegriff im Kontext unserer Untersuchung

Es ist unserem soziologischen Wissenschaftsverständnis (vgl. dazu LUHMANN 1970, S. 232 ff.) zu verdanken, daß wir mit einem Verständnis dessen, was im BIBB geschieht, keine Schwierigkeiten haben. In einem solchen Verständnis wird Wissenschaft nicht (ausschließlich oder in erster Linie) über apriorische Definitionen (z. B. als Wahrheitssuche) bestimmt – denen gegenüber die vorfindliche Realität sozusagen strukturell als defizient erscheinen muß –, sondern in erheblichem Maße über soziale Zuschreibungen, nach dem (vereinfachten) Muster: Wissenschaft ist, was in einer Gesellschaft als solches deklariert wird –, wobei natürlich Selbst- und Fremdbilder zusammenkommen (ohne immer ganz zur Deckung zu kommen). Im vorliegenden Zusammenhang erfolgt die wichtigste Zuschreibung über die Berufsrollen normierung: Die Arbeit im BIBB gilt im Funktionskreis gesellschaftlicher Arbeit als wissenschaftliche – und hier stimmen Selbstbild

und Fremdbild (wozu etwa der gesetzliche Auftrag gehört) einigermaßen überein.

Mit einem solchen konzeptionellen Ansatz wird ab ovo der Fehler vermieden, Wissenschaft mit akademischer Wissenschaft gleichzusetzen, d. h. sie darauf zu beschränken. Das BIBB arbeitet wissenschaftlich, leistet Wissenschaft an seine Umwelt: einen (besonders komplexen) Sektor sozialer Praxis. Aber es unterscheidet sich dabei – aus funktionalen Gründen – von akademischer Wissenschaft und darf deshalb auch nicht an dieser gemessen werden, sondern nur an seiner spezifischen Funktion.

Mit diesem Ansatz entsprechender empirischer Aufgeschlossenheit hat sich uns in der „Ausbildungsordnungsforschung“ eine Wissenschaft gezeigt, die, weil sie an der Nahtstelle zur sozialen Praxis steht und den Transfer wissenschaftlichen Wissens dorthin leisten soll, Charakteristika aufweist, ohne die es unmöglich wäre, daß der ansonsten übliche Hiatus zwischen politisch-rechtlicher Entscheidung und ihrer wissenschaftlichen Vorbereitung im Fall der Ausbildungsordnungserstellung als fast aufgehoben erscheint.

Die Balance, die das BIBB zu halten hat, ist schwierig: wie könnte das an dieser sozialen Stelle anders sein. Daß das Halten der Balance möglich ist, hängt wohl nicht zuletzt von zwei Dingen ab: Erstens dem Vorhandensein einer gewissen – eine Berufsrollenspezifizierung ermöglichen – Größenordnung („kritische Masse“) und zweitens dem regelmäßigen – und deshalb routinisierten – Aufgabenanfall.

Anmerkungen

- [1] Das Interesse ist letztlich eines der Selbstverständigung im Arbeitsbereich des BIBB. Ich darf an dieser Stelle an einen früheren Beitrag von mir zu solcher Selbstverständigung im BIBB erinnern: RONGE 1982.
- [2] Im Hinblick auf die Interpretation des BIBB als Einrichtung der Ressortforschung kann auf die Behandlung dieses Instituts im regierungsoffiziellen „Bundesbericht Forschung“ (1984) verwiesen werden. Dort wird das BIBB unter der Rubrik „Bundesanstalten und andere Einrichtungen der Ressortforschung des Bundes“ aufgeführt, die in ihrer Untergliederung den Ressorts der Bundesregierung folgt. Gezählt wird das BIBB hier zum „Geschäftsbereich“ des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft (BMW). Die institutionelle Beschreibung des BIBB lautet dann (ebd., 220): „Bundesunmittelbares rechtfähiges Institut im Geschäftsbereich des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft“.
- [3] Beispielhaft seien zwei Formulierungen des Gegensatzes zwischen Politik (als Praxis) und Wissenschaft zitiert – denen zufolge es eigentlich so etwas wie Ressortforschung gar nicht geben dürfte: „In einem entscheidenden Aspekt sind politische Kriterien den wissenschaftlichen Kriterien diametral entgegengesetzt. Letztes Kriterium für eine wissenschaftliche Aussage darf nur die Richtigkeit sein, und Richtigkeit bedeutet hier die objektiv zutreffendste Aussage zum gegenwärtigen Zeitpunkt, und objektiv bedeutet dabei wiederum, daß aufgrund einer für jeden Fachmann nachzuvoilizierenden Vorgehensweise unter den gegebenen Bedingungen der Befund verbindlich ist. Wichtigstes Kriterium bei politischen Verläufen ist dagegen die Wirkung einer Aussage bzw. einer Handlung.“ (SCHEUCH 1985, 11)

„Die Vernünftigkeit der Politik besteht darin, das gesamtgesellschaftliche Zusammenleben von Menschen verbindlich zu ordnen und zu sichern. Die Vernünftigkeit der Wissenschaft dagegen beruht darauf, daß sie im Wege methodisch-rationalen Vorgehens Wirklichkeit abzubilden und womöglich zu erklären versucht.“

Aus diesen qualitativ ganz verschiedenen Rationalitätsprinzipien folgen jeweils verschiedene Zielorientierungen und verschiedene Modalitäten von Praxis: Die Politik handelt, um Wirkungen im gesellschaftlichen Raum zu erzielen. Die Wissenschaft dagegen betrachtet die Dinge um der Wahrheit willen. (. . .) Wissenschaft, die unmittelbar auf Wirkungen abzielt und ‚Erkenntnisse‘ nur im Hinblick auf dieses Ziel liefert, bezeichne ich als Ideologie, und d. h.: zugleich korrumpte Wissenschaft und Teil einer korrumptierten Politik.“ (MATZ 1985, 8 f.)

Literatur

- BECK, U.: Folgeprobleme der Modernisierung und die Stellung der Soziologie in der Praxis. In: ders. (Hrsg.): Soziologie und Praxis (= Soziale Welt, Sonderband 1), Göttingen 1982, S. 3 ff.

BECK, U./BONSS, W.: Soziologie und Modernisierung. Zur Ortsbestimmung der Verwendungsforschung. In: Soziale Welt 1984, S. 381 ff.

BUNDESSICHERHEIT FORSCHUNG 1984, BT-Drucksache 10/1543, Bonn.

HABERMAS, J.: Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung. In: ders., Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt/M. 1968, S. 120 ff.

HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2, Frankfurt/M. 1981.

LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung (1), Köln/Opladen. 1970.

MATZ, U.: Wissenschaftliche Politikberatung zwischen den Mühlsteinen der Politik. In: Freiheit der Wissenschaft (Hrsg.: Bund Freiheit der Wissenschaft), Nr. 1 (Januar/Februar)/1985, S. 8 ff.

RICK, M.: Forschung im Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 11 (1982), Heft 6, S. 1 ff.

RONGE, V.: Sozialforschung, politische Praxis, Organisation. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung, Berufsbildungsforschung und Forschungsplanung (= Tagungen und Expertengespräche), Berlin 1982, Heft 4, S. 1 ff.).

SCHEUCH, E. K.: Deprofessionalisierung der Wissenschaft. In: Freiheit der Wissenschaft (Hrsg.: Bund Freiheit der Wissenschaft), Nr. 3 (April)/1985, S. 7 ff.

SCHMIDT, H.: Der Stand der Qualifikationsforschung und ihre Auswirkungen auf die Berufsbildungspraxis. In: W. Schlaffke/R. Zedler (Hrsg.): Betriebliche Bildungsarbeit, Köln 1982, S. 213 ff.

Wilfried Reisse

Schriftliche Prüfungsaufgaben entwickeln, auch in programmierte Form

Einige Vorschläge für die Praxis

Der Beitrag enthält in Kurzfassung einige Gedanken und Vorschläge aus dem „Leitfaden für die Entwicklung schriftlicher Prüfungsaufgaben“:

Ziel ist, die Qualität bei schriftlichen Prüfungsaufgaben zu verbessern. Möglichst viele Aufgaben sollen den Qualitätsmerkmale Praxisbezug, Veranschaulichung, Verständlichkeit und Erprobung gerecht werden. Diese Merkmale werden begründet. Mit Aufgabenbeispielen werden dann einige Vorgehensweisen skizziert, mit deren Hilfe Aufgaben formuliert werden können, die diesen Anforderungen entsprechen. Abschließend wird vorgeschlagen, die Aufgabenqualität mit Hilfe von Qualitätsstandards zu kontrollieren.

Die folgenden Vorschläge sind einer ausführlichen Arbeitshilfe[1] entnommen, sie wenden sich unmittelbar an alle, die schriftliche Aufgaben für Prüfungen und für Lernerfolgskontrollen entwickeln und einsetzen. Die Vorschläge beziehen sich auch auf Aufgaben in programmierte Form. Auf die häufig diskutierte Frage, ob denn herkömmliche oder programmierte Aufgaben oder eine Mischform vorzuziehen sei, wird jedoch nicht eingegangen. Mindestens genauso wichtig wie diese Frage ist es, die im vorliegenden Beitrag skizzierten Qualitätsmerkmale und Formulierungsgrundsätze bei der jeweils verwendeten Aufgabenform in die Prüfungspraxis umzusetzen.

A. Das Ziel: Qualitätsverbesserung bei schriftlichen Prüfungsaufgaben

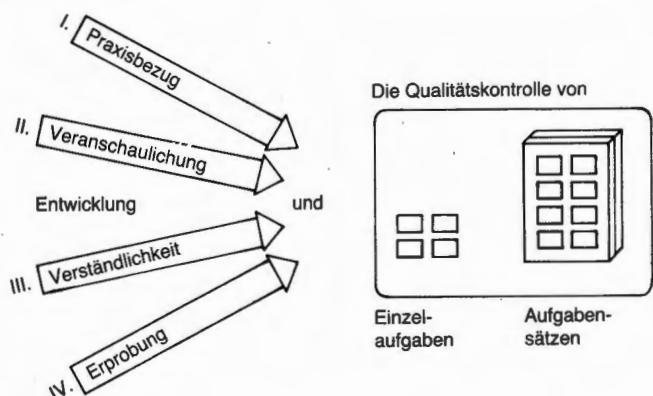
Prüfungsaufgaben sind vielfacher Kritik ausgesetzt. Es reicht daher nicht aus, eine ausreichende Zahl von Prüfungsaufgaben zu erarbeiten – es sollten auch Aufgaben sein, die einer solchen Kritik standhalten können. Ihre Qualität zu verbessern bedeutet, Qualitätsanforderungen für Prüfungsaufgaben festzulegen und die Aufgaben so zu entwickeln, daß möglichst viele Aufgaben diesen Anforderungen gerecht werden. Hier werden vier Qualitätsmerkmale ausgewählt (s. Schaubild 1), die bei einzelnen Aufgaben und bei Aufgabensätzen erfüllt werden sollen.

B. Der Weg: Vorgehen, um vier Qualitätsmerkmale verstärkt zu berücksichtigen

I. Qualitätsmerkmal „Praxisbezug“[2]

An erster Stelle wird ein Qualitätsmerkmal genannt, das mit dem Inhalt der Aufgabe zu tun hat: Auch schriftliche Prü-

Schaubild 1: Qualitätsanforderungen an Prüfungsaufgaben



fungsaufgaben sollten sich in ausreichendem Maß auf die zentralen Leistungen beziehen, die in der betrieblichen Praxis bei der Berufsausbildung und auch der Berufsausübung verlangt werden. [3] Ausbilder klagen häufig, daß die Berufsausbildungs- und Berufsausübungspraxis am Arbeitsplatz auf der einen Seite und Prüfung wie Prüfungsvorbereitung (besonders für die schriftliche Prüfung) auf der anderen Seite „unterschiedliche Welten“ seien. Auf der einen Seite werden in der Praxis Kenntnisse und Fertigkeiten in integrierter Form verlangt, wobei Arbeitsplanung und -vorbereitung immer wichtiger werden. Dagegen klappt in der Prüfung bei den gewerblich-technischen Berufen eine deutliche Lücke zwischen den schriftlichen Aufgaben, die sich vorwiegend auf den Fachwortschatz und auf mehr theoretisch-systematische Grundkenntnisse beziehen, und der Fertigkeitsprüfung. Praxisbezogene schriftliche Aufgaben können dazu beitragen, diese Lücke zu schließen.

Wie geht man vor, um praxisbezogene schriftliche Aufgaben zu formulieren?

Zunächst muß man sich klarmachen, daß es einen deutlichen Unterschied zwischen Aufgaben gibt, die sich mehr auf Grundkenntnisse beziehen und solchen, die unmittelbaren Praxis-

bezug haben. Wer die Frage beantworten kann „Welche Eigenschaften hat gußgestrichenes Papier?“ (Antwort: Sehr glatte Oberfläche), ist damit nicht automatisch in der Lage, diese Kenntnisse auch in der Berufspraxis anzuwenden. Um dies festzustellen, wäre die Frage in Beispiel 1 besser geeignet.

Beispiel 1 (Verbesserte Fassung)

Sie benötigen für einen Prospekt ein besonders gliches Papier.

Für welche Papierart entscheiden Sie sich?

(Antwort: Gußgestrichenes Papier).

Die einfachste Möglichkeit, Aufgaben praxisbezogener zu gestalten, besteht darin, von typischen Arbeitssituationen und -aufgaben auszugehen (beispielsweise „Sie sollen eine Einfarben-Offsetdruckmaschine (Bogen) für den Druck vorbereiten“, siehe Schaubild 2). Daran wird eine Frage angeschlossen, die sich auf einen wichtigsten Leistungsaspekt bezieht. Manche Fragen lassen sich bei vielen unterschiedlichen Arbeitsaufgaben stellen (Beispiel „Welche Werkzeuge und Geräte benötigen Sie dazu?“). Diese Fragen sind als „Prüfungsaufgaben-Muster“ hilfreich (s. Schaubild 2). Die Aufgabenserie, die man auf diese Weise erhält, sollte allerdings auf mehrere Aufgabensätze verteilt werden – unter anderem, weil sonst ein Inhalt überbetont ist und der Grundsatz mißachtet wird, daß

einzelne Prüfungsaufgaben voneinander unabhängig sein sollen.

II. Qualitätsmerkmal „Veranschaulichung“

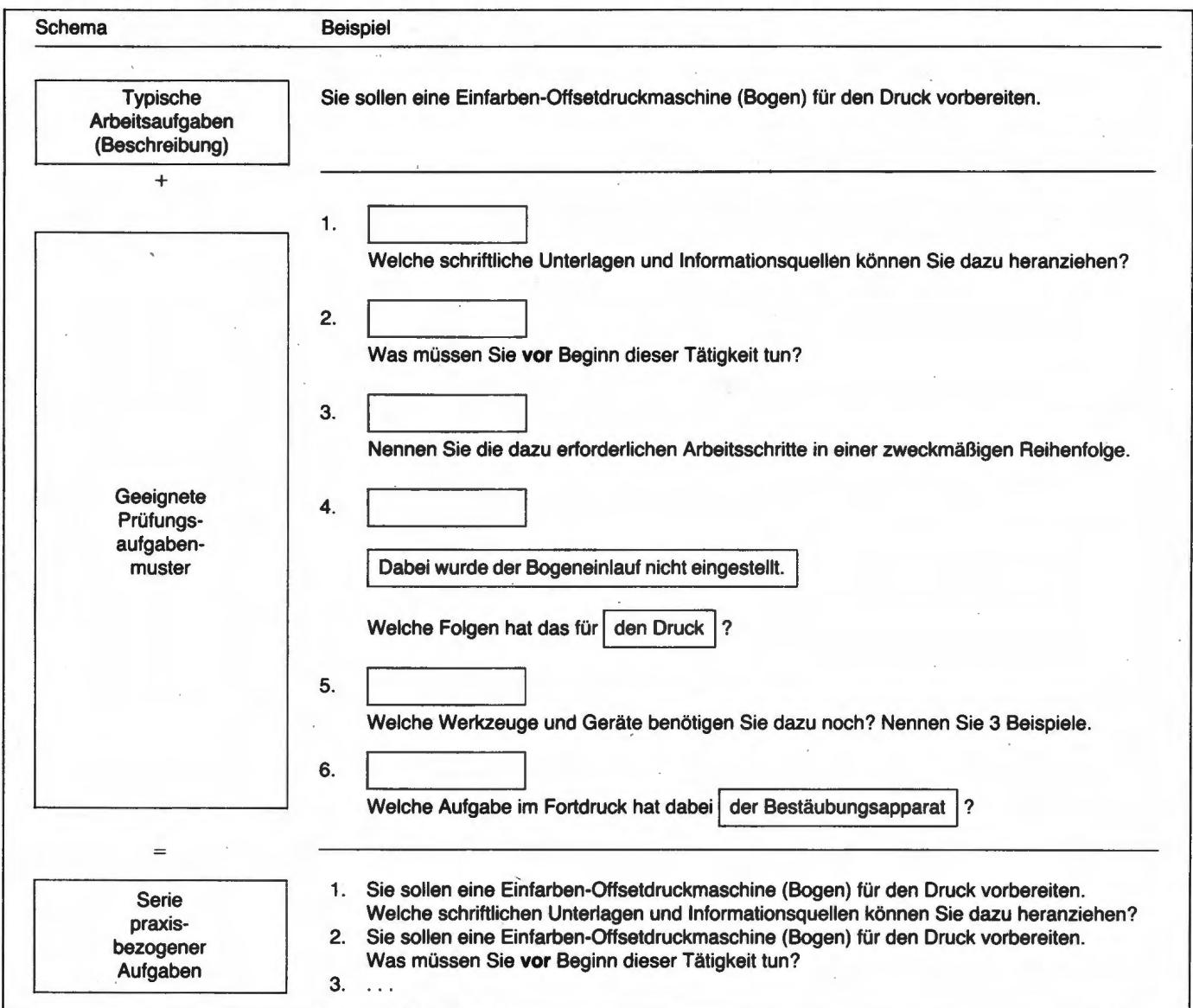
Hier geht es darum, verstärkt Aufgaben zu entwickeln und einzusetzen, die mit Hilfe von Fotografien, graphische Darstellungen, Tabellen usw. anschaulich gestaltet sind. Obwohl das pädagogische Prinzip der Veranschaulichung seit Jahrhunderten anerkannt ist, wird es bei Prüfungsaufgaben viel zu wenig beachtet. Es ist problematisch, wenn Prüfungsaufgabensätze fast nur aus Texten bestehen, denn in vielen Berufen stehen anschauliche Gegebenheiten wie Maschinen, Werkzeuge, Arbeitsprozesse, aber auch graphische Darstellungen und Tabellen eher im Vordergrund als Texte. Aufgaben mit Abbildungen sind daher praxisnäher. Außerdem spielt die Lesegeschwindigkeit eine geringere Rolle als bei reinen Textaufgaben, schließlich sind solche Aufgaben im allgemeinen auch verständlicher. Beispiel 2 kann das verdeutlichen.

Beispiel 2 (Ursprüngliche Fassung)

Zu welcher Gruppe nach DIN 16 518 gehört die Schrift mit folgenden Kennzeichen:

Haar- und Grundstriche unterscheiden sich kräftig, Serifen sind waagerecht angesetzt und wenig oder gar nicht ausgerundet, die Achse der Rundungen steht senkrecht.

Schaubild 2: Ableitung praxisbezogener Prüfungsaufgaben aus einer Arbeitsaufgabe und mehreren Prüfungsaufgabenmustern



- (A) Barock-Antiqua
 (B) Gebrochene Schriften
 + (C) Klassizistische Antiqua
 (D) Serifenlose Linear-Antiqua
 (E) Französische Renaissance-Antiqua

Beispiel 2

(Verbesserte Fassung)

Hohenzollern

Zu welcher Gruppe nach DIN 16 518 gehört die abgebildete Schrift?

- (A) Barock-Antiqua
 (B) Gebrochene Schriften
 + (C) Klassizistische Antiqua
 (D) Serifenlose Linear-Antiqua
 (E) Französische Renaissance-Antiqua

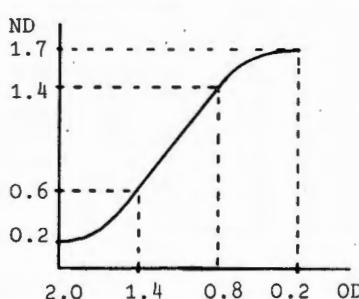
Wie geht man vor, um anschauliche Aufgaben zu formulieren?
 Sehen Sie Abbildungen, graphische Darstellungen, Skizzen, Tabellen usw. in Bedienungsanleitungen, Ausbildungsmitteln, Unterrichtsbüchern, Fachliteratur durch, ob daraus Prüfungsaufgaben abzuleiten sind. Häufig muß der Aufgabenautor solche Vorlagen ändern, z. B. firmentypische Besonderheiten streichen, nur Ausschnitte verwenden oder eine Strichzeichnung herstellen, weil die Vorlage zu kompliziert ist.

Mit anschaulichen Aufgaben lassen sich sehr unterschiedliche Leistungen erfassen, die weit über einfache Aufgaben etwa vom Typ „Wie wird das abgebildete Werkzeug bezeichnet?“ hinausgehen (vgl. Beispiele 3 bis 5).

Beispiel 3 (Interpretation graphischer Darstellungen)

Welcher Gammawert in der abgebildeten Gradationskurve entspricht dem Halbtoneggativ der Abbildung?

- (A) 0,75
 (B) 0,83
 (C) 1,0
 (D) 1,2
 + (E) 1,33

**Beispiel 4** (Beurteilung von Arbeitsprodukten nach Qualität)

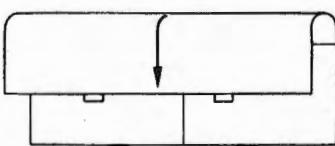
Wie wird das Wort „Gaststätte“ in einer gebrochenen Schrift richtig gesetzt?

- (A) **Gaststätte**
 (B) **Gaststätte**
 (C) **Gaststätte**
 + (D) **Gaststätte**

Beispiel 5 (Auswahl von Arbeitsverfahren)

Nach dem Schöndruck in der Einfarben-Offsetdruckmaschine wird der Bogen wie abgebildet gewendet.

Welcher Bogenbeschnitt ist notwendig?



- (A) Einfacher Winkelschnitt an der Anlageseite
 (B) Beschnitt an allen Seiten
 (C) Grundschnitt auf Rohbogenformat
 (D) Formatbeschnitt auf genaues Endformat
 + (E) Beschnitt an beiden Anlagewinkeln

III. Qualitätsmerkmal „Verständlichkeit“

Daß Prüfungsaufgaben für den Prüfungsteilnehmer verständlich sein sollen, braucht man wohl kaum zu begründen. Schwierigkeiten bei der Beantwortung sollten nur durch den zu prüfenden Inhalt, aber nicht durch Text oder Form der Aufgabe bedingt sein.

Wie geht man vor, um verständliche Aufgaben zu formulieren?

Es ist erfreulich, daß hierzu genügend Grundlagen zur Verfügung stehen. Sie fußen auf den jahrzehntelangen Erfahrungen bei der wissenschaftlichen Konstruktion von Tests und auf neueren Untersuchungen zur Verständlichkeit von Texten. Diese Befunde lassen sich als eine Art von „Kochregeln“ für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben heranziehen.

Es empfiehlt sich, zunächst auf die Regeln zu achten, die bei allen schriftlichen Aufgaben — gleich welcher Form — zu berücksichtigen sind. Die Beispiele 6 bis 8 sollen dies verdeutlichen.

Beispiel 6

(Ursprüngliche Fassung)

Welche Korrekturmaßnahme ist richtig für einen Farbsatz, der für ein grünliches Cyan (DIN 16 503) zusammengestellt wurde, der aber jetzt mit Cyan nach DIN 16 539 gedruckt wird, das weniger grünlich ist?

- (A) Grüne Stellen werden im Cyan verstärkt
 (B) Grüne Stellen werden im Gelb verstärkt
 (C) Grüne Stellen werden im Gelb zurückgenommen
 (D) Alle Magentastellen werden im Gelb zurückgenommen
 + (E) Unterfarbenreduzierung

Hier wurden unter anderem die folgenden Regeln mißachtet: „Kurze und präzise Sätze formulieren“ sowie „Informations- und Fragefeld deutlich trennen“. Bei der Verbesserung wurden auch noch einige andere Formulierungsmängel korrigiert.

Beispiel 6

(Verbesserte Fassung)

Ein Farbsatz wurde für das Cyan nach DIN 16 503 zusammengestellt. Er wird aber jetzt mit Cyan nach DIN 16 539 gedruckt, das weniger grünlich ist.

Welche Korrekturmaßnahme ist richtig?

- (A) Grüne Stellen im Cyan verstärken
 (B) Grüne Stellen im Gelb verstärken
 (C) Grüne Stellen im Gelb zurücknehmen
 (D) Alle Magentastellen im Gelb zurücknehmen
 + (E) Alle Unterfarben reduzieren

Beispiel 7

(Ursprüngliche Fassung)

Was geht bei der Fixierung in der fotografischen Schicht vor sich?

Bei Beispiel 7 geht es um den Grundsatz „Frage eindeutig stellen“. Die Frage ist hier zu offen formuliert, der Prüfungsteilnehmer könnte auch antworten „Ein chemischer Vorgang“ — eine durchaus richtige Antwort, die aber kaum vom Fragesteller beabsichtigt sein dürfte. Hier muß die Frage etwas ausformuliert werden, um eine zutreffende Antwort zu ermöglichen:

Beispiel 7

(Verbesserte Fassung)

Beschreiben Sie kurz den chemischen Vorgang bei der Fixierung in der fotografischen Schicht!

Dieser Grundsatz gilt auch für programmierte Aufgaben. Daher ist beispielsweise die häufig verwendete Formulierung „Welche der folgenden Aussagen über ... ist zutreffend“ abzulehnen.

Beispiel 8

(Ursprüngliche Fassung)

Welcher Halbstoff ergibt ein holzfreeses Papier?

- (A) Holzschliff aus Fichtenholz
 (B) Aufgelöstes mittelfeines Altpapier
 (C) Holzschliff aus Laubholz
 (D) Je zur Hälfte Zellstoff und Pappel-Holzschliff
 + (E) Hadernhalbstoff

Bei dieser Aufgabe kann eigentlich nur die Auswahlantwort (E) „Hadernhalbstoff“ richtig sein – nur sie enthält wie in der Frage die Antwort „Halbstoff“. Mit Aufgaben dieser Art prüft man weniger Fachkenntnisse als die Fähigkeit, einen Text genau zu lesen. Hier wurde das Prinzip „Keine unbeansichtigten Lösungshilfen einbauen“ mißachtet (was auch gelegentlich bei offen formulierten Aufgaben geschieht).

Beispiel 8 (Verbesserte Fassung)

Welcher Stoff ergibt ein holzfreies Papier?

- (A) Holzstoff aus Fichtenholz
- (B) Aufgelöstes mittelfeines Altpapier
- (C) Holzstoff aus Laubholz
- (D) Je zur Hälfte Zellstoff und Pappel-Holzschliff
- + (E) Zellstoff

Neben solchen Prinzipien, die für alle Formen schriftlicher Aufgaben wichtig sind, gibt es noch spezielle „Kochregeln“ für einzelne Aufgabenformen. Dies gilt besonders für programmierte Aufgaben, die bekanntlich bei der Formulierung einige Probleme aufwerfen. In Beispiel 9 soll dies für die Mehrfachwahl-Aufgaben als häufigste Form programmierten Aufgaben verdeutlicht werden.

Beispiel 9 (Ursprüngliche Fassung)

Was verstehen Sie unter einem Chromokarton?

- (A) Einen Karton, der im Stoff gefärbt ist
- (B) Einen Karton, der einseitig mit Farbe bedruckt ist
- (C) Einen Karton, der einseitig geglättet ist
- + (D) Einen Karton, der einseitig gestrichen und geglättet ist
- (E) Einen Karton, der beidseitig gestrichen und geglättet ist

Das Beispiel 9 enthält den Fehler, den Sie mit am häufigsten bei programmierten Aufgaben finden. Der Text ist zu lang, weil Wortteile in allen Auswahlantworten wiederholt werden („Einen Karton, der“). Die entsprechende „Kochregel“ lautet: „Textwiederholung bei Auswahlantworten vermeiden“. Die Überarbeitung führt zu einer wesentlich kürzeren Fassung:

Beispiel 9 (Verbesserte Fassung)

Ein Chromokarton ist:

- (A) im Stoff gefärbt
- (B) einseitig mit Farbe bedruckt
- (C) einseitig geglättet
- + (D) einseitig gestrichen und geglättet
- (E) beidseitig gestrichen und geglättet

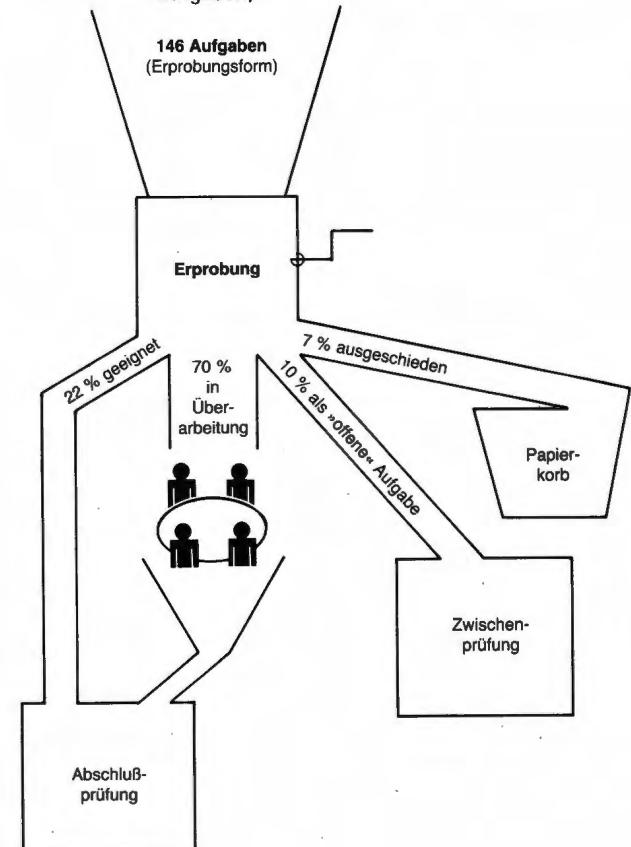
IV. Qualitätsmerkmal „Erprobung“

Aufgabensätze sollten einen großen Anteil von Aufgaben enthalten, die „vorgetestet“ oder in einer früheren Prüfung verwendet und dann – soweit erforderlich – aufgrund der Erprobung überarbeitet wurden.

Warum ist dieser zusätzliche Aufwand noch notwendig, wenn doch alle Formulierungsregeln beachtet wurden? Aufgabenautoren können – wie alle Menschen – nicht unfehlbar sein. Sie werden es nicht verhindern können, daß die eine oder andere Aufgabe aus der Sicht eines anderen Experten vielleicht fachlich problematisch ist oder versteckte Formulierungsschwächen enthält. Daher ist ja die Durchsicht und Diskussion der Aufgaben im Aufgabenerstellungs- oder Prüfungsausschuß so wichtig. Aber nicht alle Schwächen lassen sich auf diese Weise aufdecken. Manchen Fehler kann man nur durch eine Erprobung und Auswertung der Erprobungsergebnisse finden. Dies gilt besonders für programmierte Aufgaben. Für denjenigen, der sich nicht mit der Methode der statistischen Aufgabenanalyse bei der Testinstruktion beschäftigt hat, ist es immer wieder überraschend, wieviel der mühsam und nach allen Regeln der „Aufgabenformulierungskunst“ entwickelten neuen Aufgaben aufgrund der Erprobungsergebnisse überarbeitet oder gar ausgeschieden werden müssen. Schaubild 3 zeigt, daß nur ein knappes Viertel der Aufgaben bei einer Erprobung im Rahmen des Modellversuchs in der Druckindustrie

ohne Änderungen verwendungsfähig war. Ein solches Ergebnis entspricht aber den jahrzehntelangen Erfahrungen bei einer wissenschaftlich fundierten Aufgabenkonstruktion. Es wäre auch bei anderen Aufgabensätzen zu erwarten. Daher gelten nichtanalysierte Tests mit Recht als unqualifiziert – für Prüfungsaufgabensätze sollte eine solche Einschätzung auch zutreffen.

Schaubild 3: Folgerungen aus der Aufgabenerprobung
(Beispiel: Erprobung von 146 Mehrfachwahl-aufgaben)



Aber auch bei Aufgaben in offener (herkömmlicher) Form ist es notwendig, Ergebnisse aus Erprobungen und aus dem Einsatz von Aufgaben in Prüfungen auszuwerten. Neben Informationen über versteckte Formulierungsschwächen erhält man auch unentbehrliche Hinweise für Bewertungsvorgaben – ein deutlicher Schwachpunkt herkömmlicher Prüfungsaufgaben. Wie geht man vor, um Erprobungsdaten für die Überarbeitung von Aufgaben zu verwenden?

Nehmen wir an, es liegen Erprobungs- oder Prüfungsergebnisse bei Mehrfachwahlaufgaben vor. Die Daten von einer größeren Gruppe von Prüfungsteilnehmern würden für jede Aufgabe zusammengestellt:

Wie häufig die einzelnen Auswahlantworten angekreuzt wurden, wieviel Jugendliche die Aufgabe richtig gelöst haben, ob Verständlichkeit oder fachliche Richtigkeit von Prüflingen oder Prüfern moniert wurden usw. Was macht man mit diesen eventuell auch widersprüchlichen Informationen? Zunächst: Ein schematisches Vorgehen anhand eindeutiger Regeln wie bei der Analyse der Aufgaben-Verständlichkeit ist hier leider nicht möglich. Am besten läßt sich an Beispielen verdeutlichen, worauf es ankommt.

Beispiel 10 zeigt eine fiktive Aufgabe, die nach den Erprobungsdaten sehr gut geeignet wäre: Alle „Scheinantworten“ (die falschen Auswahlantworten) wurden angekreuzt, zudem mit gleicher Häufigkeit. Da 60 Prozent die Aufgabe lösten und keine Hinweise auf Verständnisprobleme oder fachliche Mängel vorliegen, deutet nichts auf Formulierungsschwächen hin.

Beispiel 10 (Fiktive Aufgabe mit „idealen“ Erprobungsdaten)

XXXXXX

- Antworten: (A) 10 %
(B) 10 %
(C) 10 %
(D) 10 %
+ (E) 60 %

Leider sind Aufgaben mit solchen Erprobungsdaten selten. Beispiel 11 zeigt dazu im Vergleich eine Aufgabe, die nach den vorliegenden Erprobungsdaten trotz ihres Praxisbezugs nicht zu verwenden ist.

Beispiel 11 (Aufgabe mit „schlechten“ Erprobungsdaten)

Die Buchstabenabstände sind im Wortbild optisch nicht ausgeglichen.

Welcher Bedienungsfehler wurde beim Setzvorgang am Titelsetzgerät gemacht?

- | | |
|--|-----|
| (A) Falsche Filmkassette verwendet | — |
| (B) Die Blendenzahl war falsch eingestellt | — |
| + (C) Der horizontale Filmtransport war ungenau | 55% |
| (D) Das Schriftenlineal war schief eingelegt | — |
| (E) Der vertikale Filmtransport wurde nicht dem
entsprechenden Buchstabenbild angeglichen | 45% |

Nur zwei Auswahlantworten wurden hier angekreuzt, es handelt sich damit praktisch um eine „Zweifachwahl-Antwort“, die nicht mit den anderen Mehrfachwahlausgaben vergleichbar ist. Daß die Scheinantwort E so häufig angekreuzt wurde, könnte auf einen eindeutigen Formulierungsfehler zurückzuführen sein: Diese Antwortmöglichkeit fällt wegen der Textlänge heraus – wer Erfahrungen mit (schlechten) programmierten Aufgaben hat, weiß, daß solche langen und ausformulierten Antworten häufig die richtigen Lösungen darstellen.

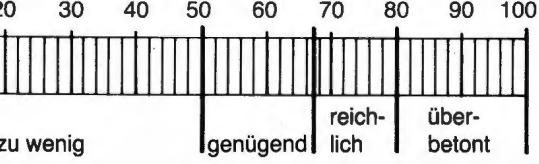
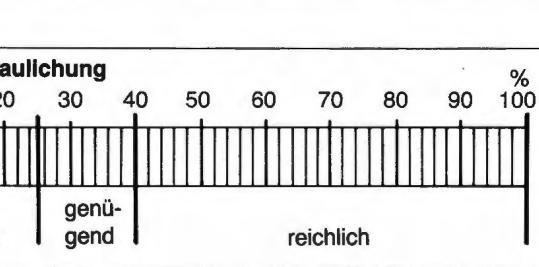
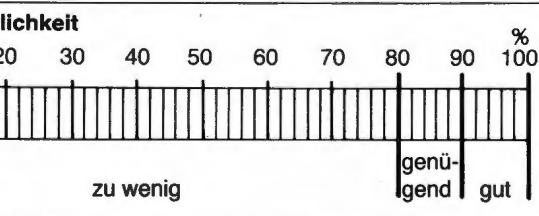
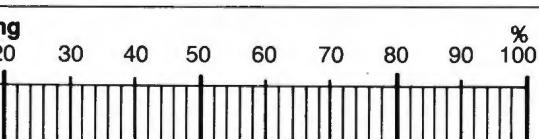
C. Das Ergebnis: Kontrollierte Aufgabenqualität

In diesem Beitrag konnte nur in Umrissen skizziert werden, welche Gesichtspunkte unter anderem die Qualität von Prüfungsaufgaben bestimmen und wie man vorgehen kann, um hier Verbesserungen zu erreichen.

Es kommt aber auch darauf an, das jeweils erreichte Ergebnis zu kontrollieren. Das kann einmal für einzelne Aufgaben geschehen, wobei eine Checkliste etwa in der Form nützlich ist, wie sie im Modellversuch verwendet wurde. Man sollte aber außerdem den vollständigen Aufgabensatz durchsehen und dabei unter anderem feststellen, wie hoch jeweils der Anteil der Aufgaben ist, die den hier genannten Qualitätsmerkmalen entsprechen. Dafür Zahlen zu nennen, ist sehr problematisch, da Unterschiede zwischen einzelnen Berufen zu erwarten sind, weil beispielsweise die Fachtheorie eine unterschiedliche Rolle spielt oder Art und Entwicklungsstand des jeweiligen Systems der Aufgabenerstellung unterschiedlich sein mag. Es sind auch die Prüfungs- und Aufgabenerstellungs-ausschüsse selbst, die sich hier Normen setzen sollten. Dennoch sollen hier als Meinung des Verfassers einige vorläufige Anhaltspunkte gegeben werden (für das Prüfungsfach Technologie in gewerblich-technischen Berufen), um diesen Ansatz etwas zu konkretisieren:

- I. **Praxisbezug:** 15 bis 30 Prozent der Aufgaben sollten sich in dem hier skizzierten Sinn auf Praxissituationen beziehen.
 - II. **Veranschaulichung:** Es wäre gut, wenn mindestens 25 Prozent der Aufgaben Abbildungen der verschiedenen Art enthalten.

Schaubild 4: Beurteilungsbogen für Aufgabensätze (mit Anwendungsbeispielen)

Beurteilungskriterien (Grenzwerte)		Beispiel
I. Praxisbezug  zu wenig genügend reichlich überbetont	I. Praxisbezug Praxissituations-Aufgaben: 5 = 10 % Sonstige praxisbezogene Aufgaben: 21 = 42 % Summe: 26 = 52 %	Der Anteil von Praxissituations-Aufgaben ist in dem Beispiel mit 10 % zu gering. Die Gesamtzahl von 52 % praxisbezogener Aufgaben insgesamt ist genügend, könnte aber erhöht werden. Achtung: Mindestens 15 % der Aufgaben sollten sich auf Praxissituationen beziehen.
II. Veranschaulichung  zu wenig genügend reichlich	II. Veranschaulichung Anzahl mit Abbildungen: 6 = 12 %	Die Anzahl der Aufgaben entspricht nicht dem Standard, der mindestens bei 25 % der Aufgaben liegen soll.
III. Verständlichkeit  zu wenig genügend gut	III. Verständlichkeit Anzahl ohne Formulierungsfehler: 41 = 82 %	Bei 18 % wurden die Formulierungsregeln nicht eingehalten.
IV. Erprobung  zu wenig z. Z. genügend gut ideal	IV. Erprobung Anzahl, die erprobt ist: 15 = 30 %	Diese Zahl liegt eher im unteren Bereich, obwohl die Grenzwerte bei diesem Beurteilungskriterium zur Zeit noch sehr niedrig angesetzt sind.
Gegebenenfalls Erläuterungen:		

III. Verständlichkeit: Ein hoher Prozentanteil (um 90%) der Aufgaben sollten ohne Formulierungsmängel sein (manche Mängel werden übersehen oder sind nicht änderbar, wenn man eine sonst wichtige und gute Aufgabe beibehalten will).

IV. Erprobung: Hier ist es besonders schwierig, Schätzungen vorzunehmen. Bei großen Institutionen der Aufgabenentwicklung, die überregional eingesetzten Aufgaben auch zentral auswerten können, sollte der Anteil erprobter Aufgaben hoch sein. Wenn die Auswertung aber nur „vor Ort“ erfolgt, wird man die Erwartungen realistischerweise viel niedriger ansetzen müssen. Dies gilt auch, wenn Prüfungen in einem neu geordneten Ausbildungsbereich durchgeführt werden.

In Schaubild 4 ist ein Beurteilungsbogen abgebildet, mit dessen Hilfe man Qualitätsmerkmale eines Aufgabensatzes anschaulich darstellen kann – wenn man sich die hier beschriebenen Kriterien zu eigen macht.

Vielelleicht ist aus dieser Ausführung schon deutlich geworden, was der Verfasser abschließend betonen möchte:

Qualifizierte Prüfungsaufgaben für Prüfungen in der Berufsbildung zu entwickeln, ist eine schwierige Aufgabe, und Verbesserungen lassen sich hier nur über längere Zeitspannen hinweg erreichen.

Anmerkungen

- [1] Reisse, W.: Leitfaden für die Entwicklung schriftlicher Prüfungsaufgaben im Berufsfeld Drucktechnik, Prüfungsfach Technologie (mit Trainingsheft). Hrsg. vom Bundesinstitut für Berufsbildung und vom Zentral-Fachausschuß für die Druckindustrie. Berlin/Heidelberg 1986 (Bezugsquelle: Bundesinstitut). Diese Arbeit ist bei dem Modellversuch „Aufgabenerstellung für schriftliche Prüfungen in der Druckindustrie“ entstanden. Der Verfasser möchte sich bei allen Beteiligten für Anregungen und Hilfe bedanken, außerdem bei Prüfern und Ausbildern aus anderen Berufsgruppen, die diese Vorschläge bei Seminaren und Informationsveranstaltungen diskutierten.
- [2] Vgl. dazu auch: Reisse, W.: Praxisbezogene schriftliche Aufgaben für Prüfungen und Lernerfolgskontrollen in der Berufsausbildung – Beispiel Druckindustrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 13 (1984), Heft 2, S. 29–36.
- [3] Nicht behandelt werden hier die rechtlichen Vorgaben, die auch den inhaltlichen Rahmen für praxisbezogene Aufgaben festlegen.

Laszlo Alex

Ausbildung und Beruf

In den letzten Jahren nehmen die Warnungen von einem zunehmenden Auseinanderklaffen der Entwicklung von Ausbildung und Erwerbstätigkeit zu. Die folgende Analyse widmet sich dieser Frage und versucht, die langfristige Veränderung der beruflichen Erwerbstätigkeitsstruktur der jüngsten Entwicklung der Ausbildung gegenüberzustellen. Die Darstellung der Entwicklungen erfolgt nach einzelnen Berufen (Berufsgruppen). In einem weiteren Teil wird eine altersstrukturelle Berufsanalyse für eine vertiefende Darstellung der beruflichen Ungleichgewichte durchgeführt.

Die Ausführungen über die Erwerbstätigen nach Berufen beruhen auf den Ergebnissen der Volks- und Berufszählung 1961, der Mikrozensuserhebung 1973 und 1982 [1] sowie auf der Statistik der Bundesanstalt für Arbeit über sozialversicherungspflichtig Beschäftigte 1982 und 1984 (jeweils zu September). Sie werden durch Eigenberechnungen ergänzt. Da die Statistik der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten Beamte und Selbständige nicht erfaßt, ist der Zeitvergleich eingeschränkt. Hinzu kommt, daß die Berufsangaben in der Volks- und Berufszählung bzw. im Mikrozensus Selbstangaben, in der Beschäftigtenstatistik dagegen Angaben der Arbeitgeber sind. Trotz dieser Unterschiede (s. Tabelle 1) dürfte ihre Verknüpfung für langfristige Tendenzaussagen in der Mehrzahl der Berufe zulässig sein. Für die Entwicklung der Ausbildung wurden die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von 1977 und 1984 vom Statistischen Bundesamt verwendet.

Entwicklung nach Berufen 1961 bis 1984

Die Darstellung und Kommentierung der Ergebnisse erfolgt nach der berufssystematischen Gliederung (überwiegend nach den zweistelligen Berufsgruppen) des Statistischen Bundesamtes (s. Tabellen 1 und 2, S. 82 und 83).

Während sich die Erwerbstätigkeitszahlen in den vergangenen 20 Jahren in den einzelnen Berufen sehr unterschiedlich entwickelt haben – in der Mehrzahl der gewerblichen Berufe gingen ihre Zahlen zurück, in Büro-, Verwaltungs- und Dienstleistungsbe-

rufen expandierten sie – wuchsen die Auszubildendenzahlen seit 1977 in allen Berufen. Daher kommt es bei den Auszubildenden auch auf den relativen Zuwachs (über- oder unterdurchschnittlich im Vergleich zur Gesamtentwicklung) an.

Landwirtschaftliche Berufe haben einen anhaltend starken Rückgang seit 1961, wobei sich der Rückgang seit 1978 verlangsamt hat. Die Zahl der Ausbildungsverträge nahm dagegen seit 1972 kontinuierlich zu. Eine Sonderentwicklung verzeichneten hier die Gartenbauer. Die Zahl der Erwerbstätigen in Gartenbauberufen (1984 rund 180 000) nahm seit Beginn der 70er Jahre ständig zu, seit Beginn der 80er Jahre gehört ihr Zuwachs zu der Spitzengruppe (zwischen 1982 und 1984 stieg die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten in Gartenbauberufen um 8,6 Prozent, während die Gesamtzahl aller Beschäftigten weiter zurückging). Ein Teil des Zuwachses geht auf die ebenfalls überdurchschnittliche Zunahme der Auszubildenden in diesem Beruf zurück (vgl. Tabelle 2, S. 83).

In der Mehrzahl der Fertigungsberufe war die Entwicklung ähnlich: Die Erwerbstätigkeitsentwicklung war durch einen anhaltenden Rückgang, die berufliche Nachwuchsentwicklung der letzten Jahre durch einen starken Zuwachs gekennzeichnet. Schlosser, Mechaniker und zugeordnete Berufe erfuhren dagegen einen wechselvollen Verlauf; die Zahl der Erwerbstätigen stieg von 1961 bis 1973 überdurchschnittlich stark an, auch in der Zeit von 1973 bis 1982 verzeichneten sie einen Zuwachs, seit 1982 ist ihre Zahl dagegen leicht zurückgegangen, der Rückgang betraf alle größeren Berufe dieser Gruppe mit Ausnahme der Werkzeugmacher, deren Zahl in den letzten Jahren stagnierte. Die Auszubildendenzahlen in dieser Gruppe nahmen seit 1973 ständig, allerdings in den einzelnen Berufen in sehr unterschiedlichem Maße, zu. In den schlosserischen Berufen war der Zuwachs zwischen 1973 und 1984 durchschnittlich (+ 35%), im Mechanikerberuf unterdurchschnittlich (+ 24%); bei Werkzeugmachern sank die Zahl der Auszubildenden sogar um 17 Prozent. Auch die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge seit 1977 entwickelte sich bei Mechanikern und Werkzeugmachern ganz erheblich unter dem Durchschnitt. Diese Berufsbereiche bilden das Schlüpflicht in der Ausbildungsexpansion.

Auch bei den Elektrikern war die Beschäftigungsentwicklung günstiger als bei den anderen Fertigungsberufen. Die Ausbildungsentwicklung ist dagegen durch einen starken Einbruch in den 70er Jahren gekennzeichnet: Von 1973 (159 700) bis 1977 ging die Zahl der Auszubildenden in dieser Berufsgruppe um 26 Prozent (!) zurück; seit 1978 steigt sie wieder an, ohne bisher den Stand von 1973 zu erreichen (1984: 149 400).

Bei Planungs-, Verwaltungs-, Dienstleistungs- und kaufmännischen Berufen verlief die Entwicklung günstig. Eine Ausnahme bildet der Bereich der Warenkaufleute. Bei Warenkaufleuten war ein Beschäftigungszuwachs nur in den 60er Jahren vorhanden, in den 70er und 80er Jahren hat die Zahl der Beschäftigten weitgehend stagniert. Auch die Auszubildenzahlen blieben in diesem Bereich erheblich hinter der durchschnittlichen Entwicklung zurück.

Die Gesundheitsdienstberufe sowie die Sozial- und Erziehungsberufe verbuchten in den letzten 20 Jahren von allen Berufsbereichen den größten Zuwachs; in beiden Teilbereichen setzt sich auch in den 80er Jahren der Zuwachs fort. Die Zahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und der Beschäftigten in Gesundheitsdienstberufen stieg seit 1982 um weitere 5 Prozent, nachdem ihre Zahl zwischen 1961 und 1982 um 136,4 Prozent gestiegen ist (die jahresdurchschnittlichen Veränderungen der Tab. 1 wurden auf die angegebenen Zeiträume umgerechnet). Eine ähnlich expansive Entwicklung weisen die Beschäftigten in Sozial- und Erziehungsberufen (einschließlich anderweitig nicht genannter geistes- und naturwissenschaftlicher Berufe) aus. Allerdings dürfte zu der positiven Entwicklung der letzten Jahre in dieser Berufsgruppe der starke Ausbau der ABM-Maßnahmen nicht unwe sentlich beigetragen haben. Im Gesundheitsbereich werden nach dem Berufsbildungsgesetz die Sprechstundenhelfer(innen) ausgebildet. Die Ausbildungsberufe dieses Bereichs (vorwiegend Arzt- und Zahnarzthelper(in)) werden fast ausschließlich von Frauen ergriffen. Die starke Expansion der Ausbildung bis Beginn der 80er Jahre hat sich seitdem erheblich verlangsamt.

In den Dienstleistungsberufen (Gästebetreuer, Friseure, Hauswirtschaftsberufe, Reinigungsberufe) hält seit 20 Jahren der leichte Rückgang der Erwerbstätigenentwicklung an. Die größte Auszubildengruppe in diesem Bereich sind die Friseure; hier verläuft die Entwicklung seit Jahren unterdurchschnittlich. Dagegen verzeichnete die zweitstärkste Gruppe dieses Bereiches, die Gästebetreuer (Neuabschlüsse 1984: 12 831), eine besonders expansive Entwicklung: Die Zahl der Neuabschlüsse hat sich seit 1977 mehr als verdoppelt.

Die vorangegangenen Schilderungen zeigen, daß in der Mehrzahl der Berufe die Diskrepanzen zwischen Ausbildung und Beschäftigung im letzten Jahrzehnt eher zu- als abgenommen haben. Dies gilt insbesondere für die gewerblichen Berufe.

Aus der unterschiedlichen Entwicklung von Ausbildung und Beschäftigung kann man natürlich noch nicht unmittelbar auf geringere Erwerbschancen im erlernten Beruf schließen. In manchen Berufen findet infolge der technischen Entwicklung eine zunehmende Substitution zwischen Ungelernten und Facharbeitern statt. Allerdings ist dies in etlichen, vorwiegend handwerklichen Berufen mit über 90 Prozent Fachkräfteanteil, wie z. B. bei Installateuren, Kraftfahrzeugmechanikern, Bäckern, Fleischern, nur in geringem Umfang möglich. Eine „Ausbildung über den Bedarf“ hat hier eine starke Abwanderung aus dem erlernten Beruf zur Folge.

Die folgenden Ausführungen beschäftigen sich mit den strukturellen Diskrepanzen zwischen Ausbildung und Beschäftigung.

Ausbildungs- und Beschäftigungsstruktur

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Ausführungen werden hier nur die erwerbstätigen Fachkräfte berücksichtigt. Die Ermittlung der Erwerbstätigen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung beruht auf Eigenberechnungen auf der Grundlage der Mikrozensusergebnisse 1982 des Statistischen Bundesamtes. [2]

Die zum Vergleich verwendeten Absolventen der Berufsausbildung 1984 (ihre Zahl entspricht der jahresdurchschnittlichen Absolventenzahl von 1980 bis 1984) sind ebenfalls einer Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes entnommen. [3]

Die Abgrenzung des Kreises „Erwerbstätige mit abgeschlossener Berufsausbildung“ im Mikrozensus umfaßt neben Personen mit Lehr- und Anlernausbildung auch Erwerbstätige mit einem gleichwertigen Berufsfachschulabschluß sowie mit einem beruflichen Praktikum oder einer Meister-, Technikerausbildung. Insgesamt wurden in dieser Abgrenzung 1982 16 370 000 Erwerbstätige erfaßt.

Für die Gegenüberstellung mit den Ausbildungsabsolventen des dualen Systems müßten die Angaben von den ‚anderen‘, oben aufgeführten Ausbildungsabschlüssen bereinigt werden. Dies ist aufgrund der Mikrozensusdaten nur für drei Berufsbereiche möglich: für den Bereich der Techniker (Abzug von 805 000 Personen), Sicherheitswahrer (Abzug von 604 000 Personen) und Gesundheitsdienstberufe (Abzug von 464 000 Personen). Die Tabelle 3a (S. 84) enthält die bereinigten Ergebnisse. Insgesamt hatten nach Abzug der o. g. Gruppen 14 490 000 Erwerbstätige einen der dualen Ausbildung vergleichbaren Ausbildungsabschluß. Aufgrund anderer Quellen, so auch der Ergebnisse des Mikrozensus 1980, dürfte diese Zahl um etwa 200 000 bis 300 000 überhöht sein. Diese Differenz ist aber für die nachfolgende Darstellung ohne Bedeutung.

Während 49 Prozent der Absolventen einer dualen Ausbildung 1984 ihren Abschluß in einem gewerblichen Beruf (einschl. Landwirtschaft und Gartenbau) erzielten, waren von den unter 30jährigen mit Ausbildungsabschluß nur knapp 40 Prozent und von den über 30jährigen 38 Prozent in diesem Berufsbereich tätig (vgl. Tabelle 3b, S. 85).

Die Ergebnisse der Tabelle 3b zeigen auch, daß die von der Beschäftigung abweichende Ausbildungsstruktur gleich zu Beginn der Erwerbstätigkeit (bei den unter 30jährigen) zu ganz erheblichen Umschichtungen führt. Die Umschichtung beschränkt sich nicht nur auf den gewerblichen Berufsbereich. So zeigt die Tabelle 3b, daß 17 Prozent der Abschlüsse auf die Ausbildung für Warenkaufleute entfallen, aber nur 10 Prozent der Erwerbstätigen mit Ausbildungsabschluß in diesem Bereich tätig sind. Umgekehrt sind die Verhältnisse bei Organisations-, Verwaltungs- und Dienstleistungsberufen.

Die von der Beschäftigung abweichende Ausbildungsstruktur kann verschiedene Ursachen haben. Manche Ausbildungsberufe sind „Herkunftsberufe“ für eine Vielzahl von Tätigkeiten. Zu solchen zählen z. B. die Berufe Schlosser, Mechaniker oder aus dem kaufmännischen Bereich der Industrie- und Bürokaufmann. Andere (Ausbildungs-)Berufe sind durch eine sehr hohe geschlechtsspezifische, z. B. Arzthelper(in), oder altersspezifische Fluktuation, z. B. Bergleute, geprägt. Das heißt, die von der Beschäftigung abweichende Ausbildungsstruktur, insbesondere eine Zunahme der Abweichungen im Zeitverlauf, ist ein Indiz, aber kein ausreichender Beleg für mögliche Fehlsteuerungen. Nächere Einblicke hierfür vermitteln die berufsspezifischen Relationen zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit.

Durch die starke Ausweitung der betrieblichen Berufsausbildung für die geburtenstarken Jahrgänge liegt die Absolventenzahl über dem gegenwärtigen Bedarf an Fachkräften. Nach überschlägiger Berechnung können mit den Ausbildungsabsolventen der 80er Jahre nicht nur alle in dieser Dekade aus dem Erwerbsleben ausscheidenden Fachkräfte, sondern auch alle Ungelernte ersetzt werden. Das quantitative Ausmaß für die „Ausbildung über den Bedarf“ verdeutlicht die Tabelle 3c (S. 86). Im Gegensatz zur Tabelle 3b wurden für diese Tabelle berufsspezifische Relationen zwischen Erwerbstätigen mit abgeschlossener Berufsausbildung und Ausbildungsabsolventen berechnet. Es wurden drei berufsspezifische Quoten gebildet:

- Allgemeine Nachwuchsquote, sie gibt an, wie viele Ausbildungsabsolventen des Jahres 1984 auf 100 Erwerbstätige mit abgeschlossener Berufsausbildung entfallen;

- spezielle Nachwuchsquote, sie setzt Ausbildungsabsolventen des Jahres 1984 zu den Erwerbstägigen mit abgeschlossener Berufsausbildung unter 30 Jahren in Beziehung;
- Altersstrukturquote, sie gibt den Anteil der unter 30-jährigen Erwerbstägigen mit abgeschlossener Berufsausbildung an den Erwerbstägigen insgesamt mit Ausbildungsschluß an.

Die allgemeine Nachwuchsquote beträgt 4,2 Prozent, oder anders ausgedrückt: Auf 1000 Erwerbstägige mit Ausbildungsschluß kommen – aufgrund der Absolventenzahlen von 1984 – 42 Nachwuchskräfte. Unterstellt man ein durchschnittlich 40-jähriges Arbeitsleben und eine altersmäßige Gleichverteilung, dann würde eine Nachwuchsquote von 2,5 Prozent zur Aufrechterhaltung des Bestandes ausreichen. Diese theoretische „Ersatzbedarfsquote“ bedarf zweier wesentlicher Relativierungen. Erstens bilden nicht alle der rund 605 000 Ausbildungsabsolventen des Jahres 1984 den Fachkrätenachwuchs. Etwa 20 Prozent [4] schließen eine weiterführende Ausbildung ab und scheiden daher schließen eine weiterführende Ausbildung ab und scheiden daher aus dem Kreis des Nachwuchses für Fachkräfte aus. Die zweite Relativierung betrifft die **durchschnittliche Erwerbstätigkeitsdauer**. Hier liegen keine genauen statistischen Angaben vor. Aufgrund renten- und erwerbsstatistischer Unterlagen kann die Erwerbstätigkeitsdauer von Fachkräften bei Frauen auf 23, bei Männern auf 39 und im Durchschnitt auf 34 Jahre geschätzt werden. Das heißt, unter Berücksichtigung der tatsächlichen Entwicklung müßte die Ersatzbedarfsquote nicht 2,5 Prozent, sondern 2,9 Prozent betragen. Stellt man ferner in Rechnung, daß ein Teil der Ausbildungsabsolventen nicht zum Nachwuchs für Fachkräfte zählt (s. o.), dann müßte man auch die oben berechnete Nachwuchsquote von 4,2 nach unten revidieren. Bei der o. g. Annahme von 20 Prozent Ausfall von Nachwuchskräften würde die tatsächliche Nachwuchsquote auf 3,4 Prozent sinken. Das heißt, die „Ausbildung über den Bedarf“ bleibt zwar bestehen, ihr Ausmaß reduziert sich aber erheblich. Unter Berücksichtigung einer weiteren Substitution von Ungelernten durch Fachkräfte könnte sogar auf lange Sicht eine solche Nachwuchsquote

erforderlich sein. Wenn sich trotzdem in den kommenden Jahren das Ungleichgewicht zwischen Ausbildung und Beschäftigung vergrößert, so liegt es weniger an dem übermäßigen Nachwuchsangebot, sondern an dem kriegsbedingten geringen Abgang von älteren Altersjahrgängen aus dem Erwerbsleben.

Die bisherigen Ausführungen galten der durchschnittlichen Nachwuchsquote. Die Tabelle 3c zeigt die erheblichen berufsspezifischen Abweichungen von diesem Durchschnittswert.

Die allgemeine Nachwuchsquote ergibt sich aus der multiplikativen Verknüpfung der speziellen Nachwuchsquote und der Altersstrukturquote. Die einzelberufliche spezielle Nachwuchsquote kann nicht nur als eine „aktualisierte“, den jüngeren Jahrgängen angepaßte Ersatzbedarfsquote interpretiert werden, sondern ihre positive (über dem Durchschnitt) oder negative Abweichung vom Durchschnittswert (14,1%) ist auch ein Indiz für berufliche Fluktuationspotentiale (Berufswechsel, Austritt aus dem Erwerbsleben). Sehr hohe Fluktuationspotentiale haben einige typische Frauenberufe wie Arzthelferin, Hauswirtschafterin, Friseurin, aber auch einige gewerbliche Berufe wie Bäcker und Tischler.

Die altersmäßige Zusammensetzung der Berufsangehörigen („Altersstrukturquote“) wird bestimmt durch den relativen Umfang des Nachwuchszuwachses und durch die Fluktuation der Erwerbstägigen im Beruf. Die Tabelle 2 liefert Hinweise für den jüngsten (berufsspezifischen) Nachwuchszuwachs. Aufgrund des sehr starken Nachwuchszuwachses müßte man überdurchschnittlich hohe Altersstrukturquoten (verjüngte Altersstrukturen) erwarten können in Berufen wie z. B. Gartenbauer (Florist), Bäcker, Bergleute, Chemiearbeiter, Tischler. Dies ist aber nur teilweise der Fall. Nur in wenigen Berufen korrespondiert ein hoher Zuwachs an Nachwuchs mit überdurchschnittlich hohen Altersstrukturquoten.

Versucht man eine **Typologisierung** nach der relativen Veränderung des Nachwuchszuwachses sowie der speziellen Nachwuchsquote und der Altersstrukturquote, so können 7 charakteristische Gruppen gebildet werden (Tabelle 4).

Tabelle 4: Typologisierung der Berufe für Fachkräfte

Nr.	Nachwuchs- zuwachs	Spezielle Nachwuchs- quote	Alters- struktur- quote	Berufe	Kommentar
	im Vergleich zum Durchschnitt *)				
1	+	+	+	Gartenbauer (Florist), Sprechstundenhelfer, Hauswirtschaftliche Berufe, Bäcker, Maler, Lackierer.	Der sehr hohe Nachwuchszuwachs übertrifft die ebenfalls sehr hohen Abwanderungen aus dem Beruf; stark „gesättigte“ Berufe.
2	+	+	-	Bergleute; Tischler, Modellbauer; Allg. Dienstleistungskaufleute (Speditions- kaufmann u. ä.).	Der hohe Nachwuchszuwachs wird von den Abwanderungen junger Fachkräfte im Beruf übertrroffen.
3	+	-	-	Steinbearbeiter, Baustoffhersteller, Keramiker, Glasmacher; Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter; Papierverarbeiter, Drucker; Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger; Büro- und Verwaltungsberufe.	In diesen Berufen ist der jüngste Nachwuchszuwachs überdurchschnittlich und die Abwanderung von jungen Fachkräften unterdurchschnittlich. Diese günstigen Umstände reichen aber zur Verjüngung der Altersstruktur z. Z. noch nicht aus.

*) Die Vorzeichen beziehen sich auf die Abweichungen vom Durchschnittswert der entsprechenden Kategorien.

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Häufiger Berufswechsel nach der Ausbildung

In den letzten fünf Jahren haben 2,7 Millionen Auszubildende die Prüfung bestanden. Diesen stehen 1,9 Millionen beschäftigte Fachkräfte unter 25 Jahren gegenüber, so daß sich eine Beschäftigungsquote von 68 % ergibt. Rund 10 % der Ausgebildeten waren arbeitslos, die übrigen leisteten Wehrdienst, nahmen an Maßnahmen der Weiterbildung oder Umschulung teil, oder waren nicht erwerbstätig, z. B. als Hausfrauen. Dies geht aus einer soeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung abgeschlossenen Studie hervor, in der Daten der amtlichen Statistik ausgewertet wurden.

Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf ist häufig mit einem Berufswechsel verbunden, wobei berücksichtigt werden muß, daß viele auf verwandte Berufsfelder ausweichen und zumindest einen Teil ihrer Ausbildung verwerten können. So sind z. B. Kraftfahrzeugmechaniker in 45 Berufen tätig, insbesondere als Kraftfahrer. In dem Beruf selbst haben nur 49 000 eine Beschäftigung gefunden bei 145 000 erfolgreichen Prüfungsabsolventen der letzten fünf Jahre.

Größere Schwierigkeiten gibt es bei Ausbildungsberufen mit einem eng angelegten Berufsbild wie Bäcker, Technischer Zeichner und Tankwart. Auch in diesen Berufen liegt die Verbleibquo^{te} unter 45 %.

Insgesamt sehen sich etwa 15 % der Ausgebildeten nach der Prüfung mit der Schwierigkeit konfrontiert, die Ausbildung in einem häufig gewählten, überlau- fenen Beruf verwerten zu müs-

sen, was für viele einen Berufswechsel, auch die Aufnahme von Hilfstätigkeiten mit sich bringt.

Durchschnittliche Beschäftigungschancen haben Metall- und Elektroberufe und auch die Bau- berufe. Trotz nachlassender Baukonjunktur werden junge Fachkräfte offensichtlich in diesem Bereich noch gesucht.

Bei den Frauen haben Friseurinnen, Gärtnerinnen und Apothekenhelferinnen geringe Verbleibquoten. Relativ günstig schneiden die Bürofachkräfte ab, wobei hier jedoch die Aufnahme von Teilzeitarbeit eine Rolle spielen dürfte. Auch die Bankkauffrauen haben gute Chancen; 90 % sind in ihrem erlernten Beruf tätig.

Junge Frauen, die in einem gewerblichen Beruf ausgebildet wurden, haben häufig Schwierigkeiten, eine entsprechende Beschäftigung zu finden. Ihre Chancen sind jedoch nicht schlechter als die der männlichen

Ausgebildeten. So gibt es Schwierigkeiten für die Kraftfahrzeugmechanikerinnen in gleicher Weise wie für die Kraftfahrzeugmechaniker.

Es gibt auch nach wie vor Mangelberufe, für die zu wenig ausgebildet wurde und die Fachkräfte aus anderen Berufen aufnehmen, häufig nach Absolvieren einer Zusatzausbildung. Zu diesen gehören Berufe in den Bereichen Chemie, Kunststoff, Datenverarbeitung und einige häufig als wenig attraktiv eingeschätzte Berufe wie Galvaniseur, Sägewerk- und Metallschleifer. Bei letzterem werden dreimal soviele junge Fachkräfte beschäftigt wie ausgebildet wurden.

Bezieht man die Zahl der erwerbstätigen 20- bis 25jährigen auf die entsprechende Wohnbevölkerung, so sind erst 50 % dieser Altersgruppe überhaupt erwerbstätig. Viele sind noch oder wieder in Ausbildung, studieren an Hochschulen oder sind arbeitslos. An dieser Zahl werden die erheblichen Strukturverschiebungen deutlich, die die Verlängerung der Bildungs- und Ausbildungsdauer, die höhere Ausbildungsbeteiligung und auch die Arbeitslosigkeit mit sich gebracht haben. Vor 15 Jahren waren bereits 78 % der entsprechenden Altersgruppe erwerbstätig.

C&Wer

Eine Zwischenbilanz:

Umschulung von arbeitslosen Frauen in gewerblich-technische Berufe

Anders als beim Modellversuchsprogramm „Erschließung gewerblich-technischer Berufe für Mädchen erzielten die Modellversuche zur Umschulung von erwachsenen, arbeitslosen Frauen bisher noch keine größere Breitenwirksamkeit und Öffentlichkeit. Fast zehn Modellversuche wurden bisher durchgeführt bzw. laufen derzeitig noch, an denen nahezu 500 Frauen beteiligt waren oder sind. Allein vom BIBB sind bisher vier Modellversuche zur Umschulung betreut worden,

Dabei sollte unter anderem festgestellt werden, wie sich die Berufseinmündung und der Berufsverlauf ehemaliger Umschülerinnen gestaltet hat.

In den Modellversuchen erhielten Frauen, die sonst nicht an Weiterbildung teilnehmen würden, eine Chance zur Teilnahme an solchen Bildungsmaßnahmen. Durch zusätzliche Motivationsphasen vor Beginn der eigentlichen Umschulung, durch eine sozialpädagogische Begleitung vor, während und, über einige Monate, nach Abschluß der Umschulung sowie dadurch, daß es sich jeweils um reine Frauengruppen handelte, die sich in einem technisch-gewerblichen Beruf weiterbildeten, wurden die teilnehmenden Frauen gefördert. Das Lehrgangziel, die Facharbeiterinnenprüfung, wurde trotz der z.T. erschwerten Lebensverhältnisse, wie z.B. schwierige Familiensituation, Brüche und Abweichungen im Bildungs- und Beschäftigungsverlauf, instabile private Lebensbedingungen und bei Frauen mit Kindern bestehende Doppelbelastung u.a.m., von mehr als der Hälfte aller Umschülerinnen an den jeweiligen Lehrgängen erreicht.

Dies entspricht der Erfolgsquote vergleichbarer Maßnahmen mit Männern, obwohl die Frauen mit erheblichen zusätzlichen

Schwierigkeiten umzugehen hatten:

- aufgrund niedrig entlohter vorheriger Tätigkeit oder Teilzeitarbeit verfügten sie über ein geringes Unterhaltsgeld,
- laufende familiäre Anforderungen,
- der Umgang mit völlig neuen Anforderungsstrukturen des gewerblich-technischen Bereichs, von denen Frauen traditionell weitgehend ausgeschlossen sind.

In der Umschulung ergaben sich deshalb auch Probleme, die unvergleichbar zu Maßnahmen sind, an denen Männer teilnehmen: Frauen, die aus anderen als gewerblich-technischen Berufsbereichen stammten, mußten sich Frauen, die eine für sie völlig neuartige Betrachtungsweise aneignen, die von der Handhabung und Umgangsweise mit Werkzeugen und Maschinen über die fachterminologischen Begriffsdeutungen bis hin zur Erschließung des Lern- und Arbeitsaufbaus reichte.

Lernsystematik und -geschwindigkeit bei den Frauen sind deshalb recht verschieden zu den im gewerblich-technischen Bereich üblicherweise männlichem Teilnehmerkreis. Die Lernergebnisse und der Lernerfolg weisen keine nennenswerten Unterschiede auf.

Bedingt durch die andersartige Herangehensweise der Frauen ergaben sich Konflikte zwischen ihnen und dem Weiterbildungspersonal. Diese konnten oft erst nach längerer Erfahrung miteinander ausgeräumt werden, teilweise unterstützt durch Intervention der Sozialpädagogen oder durch Fortbildungsseminare für das Weiterbildungspersonal.

Annahmen, daß sich Frauen wegen mangelnder Körperfähigkeit, geringem technischen Verständnis und einer generell geringen Arbeits- und Professionalitätsorientierung nicht für anspruchsvolle Facharbeiterberufe eignen, erwiesen sich als völlig unangemessen. Solche rollentypischen Vorstellungen führten jedoch zu wiederholter Diskriminierung der Frauen durch Kollegen und Ausbilder, vor allem aber nach erfolgreichem Abschluß der Maßnahme bei der Stellensuche. Diese und ähnliche Argumente wurden oft gegen die Einstellung von Frauen herangezogen. Als Nachteil bei der Berufseinmündung für eine qualifikationsadäquate Facharbeiterinnentätigkeit erwies sich auch die Tatsache, daß die Umschulung überwiegend im außerbetrieblichen und nicht im betrieblichen Rahmen stattfand. Generell werden Arbeitslose, insbesondere Frauen, kaum innerbetrieblich berufsqualifizierend umgeschult. Um so mehr erweisen sich die Vorbehalte der Betriebe gegenüber außerbetrieblichen umgeschulten Facharbeiterinnen als eine zusätzliche Barriere für Frauen auf dem Arbeitsmarkt. Vergleiche zur betriebsnahen, d.h. durch Betriebspakta unterstützten Umschulung zeigen deshalb für die spätere Berufseinmündung erhebliche Vorteile gegenüber einer rein außerbetrieblichen Maßnahme.

Bei der Arbeitsplatzsuche und bei der Beschäftigung zeigten sich berufs- bzw. branchenspezifische Unterschiede: Während die handwerklichen Betriebe,

Tischlereien, Elektroinstallationsfirmen und Gärtnereien und offensichtlich besonders ablehnend gegenüber der Beschäftigung von weiblichen Mitarbeitern waren, so waren Betriebe im industriellen Fertigungsbereich oft nur zur Einstellung bereit, wann die Frauen eine längere Einarbeitungszeit oder zusätzliche Weiterbildung akzeptierten. Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Lohnhöhe und besonders sozialschwache Frauen entscheiden sich dann gegen ein solches Verfahren und fallen in geringer qualifizierte Tätigkeiten zurück. Teilweise erwiesen sich die Zusagen der Betriebe auf eine der Einarbeitung nachfolgende Höhergruppierung jedoch ergebnislos und die Frauen verblieben in niedrigbewerteten Anlerntätigkeiten ohne Aussicht auf qualifikationsadäquate Beschäftigung.

Verläuft die Einarbeitung hingegen unter der Vorgabe einer aussichtsreichen beruflichen Veränderung und mit kollegialer Unterstützung, dann findet auch der Einstieg in die Facharbeiterinntätigkeit statt.

Trotz des Ausnahmecharakters, den die qualifikationsgemäße Integration von Umschülerinnen in Facharbeitertätigkeiten noch immer einnimmt, geben doch die Modellversuche eine neue Richtung bei der „Nachqualifizierung“ von Frauen in für sie traditionell untypische Berufe an: alle an der Umschulung Beteiligten, die Frauen, Ausbilder, Fachdozenten und Sozialpädagogen, die Meister und Vorarbeiter in den Betrieben stimmen darüber ein, gegen ihre einstweiligen Vorbehalte dazugelernt zu haben.

Jetzt sind die Betriebe aufgefordert, Frauen eine entsprechende qualifizierte berufliche Entwicklung im gewerblich-technischen Bereich zu ermöglichen. Die Erfahrungen aus den Modellversuchen bieten dazu eine gute Basis.

Fos

Beruflche Bildung und neue Informationstechniken:

Zwischenbilanz für die Bundesrepublik im Auftrag der EG-Kommission

Eine Zwischenbilanz der staatlichen Aktivitäten in der Bundesrepublik Deutschland zur Modernisierung der Berufsbildung im Hinblick auf neue Informationstechniken haben Sachverständige aus Wirtschaft, Gewerkschaften, Staat und Wissenschaft auf einer Fachtagung gezogen, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Berlin veranstaltet wurde.

Im deutschen System der Berufsbildung ist die Verantwortung für die Anpassung der beruflichen Aus- und Weiterbildung an den technisch-wirtschaftlichen Wandel in spezifischer Weise zwischen Wirtschaft und Staat verteilt.

Die Wirtschaft muß zu einem erheblichen Teil selbst dafür Sorge tragen, daß die neuen Informationstechniken angemessen bei der Aus- und Weiterbildung ihres Personals berücksichtigt werden. Der Staat hat jedoch durch eine entsprechende Gestaltung des allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesens sowie die Regelung von Ausbildungsgängen wichtige Voraussetzungen hierfür zu schaffen.

Ansonsten sind die staatlichen Aktivitäten in der außerschulischen Berufsbildung darauf ausgerichtet, die Wirtschaft und insbesondere Klein- und Mittelbetriebe bei ihren Qualifizierungsanstrengungen durch die Förderung von Forschung, Modellversuchen und überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zu unterstützen. Dem dient im Bereich des Bundes ein vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Anfang 1985 vorgelegtes Aktionsprogramm „Neue Technologien in der beruflichen Bildung“, in dessen Zentrum neben

anderem die Förderung von Modellversuchen zu Fragen der inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Gestaltung der Aus- und Weiterbildung in den neuen Informationstechniken steht.

Ebenso trägt das Bundesinstitut für Berufsbildung zur Lösung von Problemen der Berufsbildungspraxis im Zusammenhang mit den neuen Informationstechniken, insbesondere durch die Betreuung von Wirtschaftsmodellversuchen, die Entwicklung von Medien und Vermittlungskonzepten, die Mitwirkung an der Erarbeitung und Anpassung von Aus- und Weiterbildungsgängen sowie durch seine Forschungsergebnisse bei.

Die Schwerpunkte der Aktivitäten der Länder und kommunalen Schulträger liegen gegenwärtig in der Einführung einer informationstechnischen Grundbildung, der Modernisierung der Lehrpläne und der Ausstattung der Schulen sowie der Lehrerfortbildung.

Bei der Bundesanstalt für Arbeit spielt die Förderung von beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen für den Umgang mit den neuen Informationstechniken eine zunehmende Rolle.

Auf der Fachtagung wurde eine Reihe von Problemen angesprochen. Hierzu gehören:

- die Verbesserung der Aus- und Weiterbildung in Klein- und Mittelbetrieben;
- die Weiterbildung der Ausbilder und Berufsschullehrer sowie von Lehrkräften in der Weiterbildung;
- die weitere Anpassung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen;
- die Vermittlung fachübergreifender Grundqualifikationen;
- die Verbesserung der Transparenz des Weiterbildungsangebotes;
- die Umschulung und Nachqualifizierung von Personen mit unzureichenden Berufsqualifikationen;
- die Verbesserung des Zugangs von Frauen zu zukunftsträchtigen technischen Berufen.

Die Fachtagung, wie auch vergleichbare Tagungen in anderen EG-Mitgliedsstaaten, steht im Zusammenhang mit einem Vierjahresprogramm 1985 bis 1988 „Berufliche Bildung und neue Informationstechnologien“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Auf den nationalen Fachtagungen sollen für die Kommission in Brüssel eine Zwischenbilanz der Berufsbildungsaktivitäten im Zusammenhang mit den neuen Informationstechniken gezogen und dabei schwerpunktmäßig vier Problemstellungen erörtert werden:

1. Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf neue Qualifikationen und Berufe

Die Ermittlung zukunftsbezogener Anforderungen und deren Umsetzung in berufliche Bildungspläne und Qualifizierungskonzepte bleibt eine vordringliche Aufgabe. Dabei ist zu beachten, daß berufsfachliche Qualifikationen im wesentlichen ihre Bedeutung behalten, übergreifende Anforderungsmerkmale, wie z.B. abstraktes Denken, Systemdenken, Kommunikationsfähigkeit und Selbständigkeit

jedoch stärker in den Vordergrund rücken. Ein anwendungsbezogenes Grundwissen auf dem Gebiet der Informationstechnik wird zukünftig in fast allen Berufen unverzichtbar sein.

Völlig neue Ausbildungsberufe bleiben die Ausnahme. So entsteht z.B. bei der Neuordnung von 42 Metallberufen nur ein gänzlich neues Berufsprofil, die Fachrichtung „Produktionstechnik“ beim Industriemechaniker. Veränderungen ergeben sich im wesentlichen in den Inhalten bestehender Berufe. Außerdem, das zeigt die Neuordnung sowohl der Metall- als auch der Elektroberufe, werden mehrere alte Berufe zu einem neuen mit breiter Grundbildung zusammengefaßt, was die Flexibilität im Betrieb und Mobilität am Arbeitsmarkt erhöht.

Im Weiterbildungsbereich werden sich dagegen in zunehmendem Maße Fortbildungsausbchlüsse und Fortbildungsbereiche entwickeln, die auf Ausbildungsberufen aufbauen, wie dies z.Z. bereits in standardisierten Fortbildungsangeboten und Prüfungsregelungen wie z.B. CNC-Dreher, Mikrocomputeroperator, Wirtschaftsinformatiker etc. sichtbar wird.

2. Maßnahmen zur Stärkung von kleineren und mittleren Betrieben

Eine besondere Aufmerksamkeit muß den Klein- und Mittelbetrieben gewidmet werden, da sie im Gegensatz zu Großbetrieben aus eigener Kraft häufig nicht in der Lage sind, die mit der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der neuen Techniken entstehenden Probleme zu lösen. Die von den Technik-Herstellern angebotenen Schulungsmaßnahmen haben sich als vielfach nicht ausreichend erwiesen. Das Kursangebot auf dem Weiterbildungsmarkt erreicht nach wie vor einen Großteil dieser Kleinbetriebe nicht. Bei der von der Bundesregierung geförderten und vom

Bundesinstitut für Berufsbildung betreuten Modellversuchsreihe „Neue Technologien in der Berufsbildung“ stehen deshalb die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzeptionen für Klein- und Mittelbetriebe im Zentrum.

3. Methoden und Organisation von Bildungsmaßnahmen

Die zunehmende Bedeutung von übergreifenden Qualifikationen bei gleichzeitig veränderten Lernbedingungen an hochtechnisierten Arbeitsplätzen erfordern neue methodische Ansätze in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zahlreiche Modellversuche sind deshalb der Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernmethoden sowie Organisationsformen der Aus- und Weiterbildung gewidmet.

4. Grundbildung im Hinblick auf Personen mit mangelnder Vorbildung

Zur Verbesserung der Arbeitsmarktchancen durch berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher und Arbeitsloser gibt es umfangreiche Programme des Bundes einschließlich der Bundesanstalt für Arbeit. So ist im vergangenen Jahr die Ausbildung von rund 47 000 benachteiligten Jugendlichen gefördert worden. Diese Maßnahmen werden gegenwärtig erweitert. Es gibt aber auch über 1 Million jünger Erwerbspersonen ohne beruflichen Ausbildungsschluß. Die Qualifizierung dieses Personenkreises ist eine vordringliche Aufgabe.

Die Ergebnisse der Fachtagung sind in einem Bericht an die EG-Kommission zusammengefaßt und werden in eine im November 1986 in London stattfindende EG-Konferenz „People and Technology“ einfließen. Der Bericht von Hans H. Wilhelm und Richard Koch kann kostenlos über das Pressreferat des Bundesinstituts für Berufsbildung bezogen werden.

Koch

Fortsetzung Tabelle 4

Nr.	Nachwuchs- zuwachs	Spezielle Nachwuchs- quote	Alters- struktur- quote	Berufe	Kommentar
im Vergleich zum Durchschnitt *)					
4	+	-	+	Bank- und Versicherungskaufleute; Gästebetreuer (in den Tabellen nicht extra ausgewiesen).	Die spezielle Konstellation der Vorzeichen weist hier darauf hin, daß die unterdurchschnittliche Nachwuchsquote ein anderes Erklärungsmuster als in den anderen Gruppierungen hat. Die unterdurchschnittliche Nachwuchsquote trotz eines hohen bzw. sehr hohen (Gästebetreuer) Nachwuchszuwachses ist hier ein Ausdruck dafür, daß in diesen Berufen sehr viele junge Fachkräfte aus anderen Ausbildungsberufen tätig sind.
5	-	+	-	Bauberufe (Maurer, Zimmermann u. a.); Warenkaufleute ohne Verkäufer (Einzelhandels-, Groß- und Außenhandelskaufmann).	Die Berufe hier sind stark branchenabhängig (Baugewerbe, Handel). Geringer Nachwuchszuwachs, hohe Abwanderungen in jungem Erwerbstätigkeitsalter führen zu einer relativen Veralterung der Erwerbstätigkeitsstruktur.
6	-	+	+	Schlosser, Mechaniker, Werkzeugmacher; Elektriker; Textil- und Bekleidungsberufe; Fleischer; Technische Sonderfachkräfte; Verkäufer; Friseur.	Sieht man von dem Beruf des Verkäufers und teilweise von den Textil- und Bekleidungsberufen ab, so handelt es sich bei den hier aufgeführten Berufen um stark spezialisierte Berufe (geringe Möglichkeit des Zugangs aus anderen Ausbildungen). Die Vorzeichenkonstellation lässt zwei Erklärungen, die auf unterschiedliche Gruppen zutreffen, zu. Bei der einen Gruppe handelt es sich um überwiegend von Frauen besetzte Berufe (Verkäufer, Techniker, Sonderfachkräfte, Friseur, Textil- u. Bekleidungsberufe) mit hoher Fluktuation in jungen Jahren und relativ geringer durchschnittlicher Erwerbstätigkeitsdauer im Beruf. Die zweite Gruppe bilden die sog. gewerblichen, überwiegend handwerklichen „Herkunftsberufe“, bei denen trotz relativ hoher Abwanderung in jungen Jahren die Altersstruktur günstig bleibt.
7	-	-	-	Land- und forstwirtschaftliche Berufe (ohne Gartenbauberufe); Metallerzeuger und -bearbeiter; Lederhersteller und -verarbeiter.	Bei diesen Berufen handelt es sich um schrumpfende Berufe. Allerdings kann die hohe Abwanderung und die negative Altersstruktur durchaus günstige Berufschancen für den Nachwuchs in diesem Beruf eröffnen.

*) Die Vorzeichen beziehen sich auf die Abweichungen vom Durchschnittswert der entsprechenden Kategorien.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Nicht der Umfang der Nachwuchsbildung, sondern ihre Struktur ist angesichts der langfristigen Entwicklung problematisch. Die starke Ausweitung der Berufsausbildung und der dadurch bedingte hohe Fachkräftezuwachs in den 80er Jahren verursacht vom Umfang her nur ein temporäres – allerdings sich noch Jahre hinziehendes – Problem. Das relativ hohe Gewicht von Fertigungsberufen in der Ausbildung, die in dem langfristigen Beschäftigungstrend zu schrumpfenden Berufsfeldern gehören, erhöht das künftige Potential an Berufswechslern und forciert die Substitution von Ungelernten (älteren) durch Fachkräfte (jüngeren). Hinzu kommt die Fehl-

steuerung in vielen überwiegend von Frauen besetzten (Ausbildungs-)Berufen, in denen ein Großteil der Absolventen keine Erwerbschance im erlernten Beruf hat. Angesichts der schrumpfenden Beschäftigung in der Mehrzahl der gewerblichen Berufe und der damit verbundenen zunehmenden Konkurrenz unter den Berufsangehörigen ist die heute noch vielfach angestrebte (Um-)Lenkung von Frauen in gewerbliche Berufe nicht geeignet, ihre Arbeitsmarktchancen nachhaltig zu verbessern. Die richtige Lösung müßte heißen: Mehr Frauen in qualifizierte Büro-, Verwaltungs- und kaufmännische Berufe!

Anmerkungen

- [1] Die Ergebnisse sind in Wirtschaft und Statistik, Heft 8, 1983, veröffentlicht.
 [2] Vgl.: Wirtschaft und Statistik, Heft 1, 1986.

[3] Vgl.: Berufliche Bildung 1984, Reihe 3, Bildung und Kultur.

[4] Nach der BIBB/IAB-Erhebung bei deutschen Erwerbstäigen 1979 hatten 18% der Erwerbstäigen mit Lehrabschluß eine weiterführende Ausbildung (Hochschule, Meister-Technikerschule) absolviert.

Tabelle 1: Erwerbstätige nach Berufen 1961 bis 1984

Berufsabschnitt/Berufsordnung ¹⁾	Mikro-zensus	1982 Beschäftigten- statistik 1000	jahresdurchschnittliche Veränderung		
			1973 geg. 1961	1982 geg. 1973	1984 geg. 1982
Pflanzenbauer, Tierzüchter, Fischereiberufe	1386	(300)	— 3,8	— 3,3	(+ 3,1)
Bergleute, Mineralgewinner	127	144	— 4,8	— 2,1	— 3,3
Steinbearbeiter, Baustoffhersteller	42	56	— 3,2	— 3,6	— 0,9
Keramiker, Glasmacher	69	78	— 1,6	— 0,7	— 2,6
Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter	274	417	— 0,5	— 0,7	+ 0,3
Papierhersteller, -verarbeiter, Drucker	212	283	— 1,2	— 1,7	— 1,4
Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger und verwandte Berufe	55	78	— 4,1	— 2,2	— 2,4
Metallerzeuger, -bearbeiter (einschl. Metallarbeiter o. n. A.)	776	717	— 1,5	— 2,2	— 3,2
Schlosser, Mechaniker und zugeordnete Berufe (einschl. Sonstige Montierer)	2057	1803	+ 0,6	+ 0,2	— 1,1
Elektriker (einschl. Elektrogeräte-, Elektroteilemontierer)	746	621	+ 2,0	— 0,3	+ 0,1
Textil- und Bekleidungsberufe	396	366	— 2,9	— 4,2	— 3,3
Lederhersteller, Leder- und Fellverarbeiter	98	99	— 3,4	— 3,6	— 3,9
Ernährungsberufe	605	597	— 1,0	+ 1,0	+ 0,2
Bauberufe; Bau-, Raumausstatter, Polsterer	1013	1098	— 0,9	— 2,2	— 1,2
Tischler, Modellbauer	320	265	— 1,7	+ 0,2	+ 0,4
Maler, Lackierer und verwandte Berufe (einschl. Bildende Künstler, Graphiker; Dekorationen-, Schildermaler)	322	245	— 0,3	— 0,7	+ 0,6
Warenprüfer, Versandfertigmacher	367	393	— 0,3	— 1,5	— 2,5
Hilfsarbeiter ohne nähere Tätigkeitsangabe	945	(150)	+ 26,1	— 2,2	(± 0)
Maschinisten und zugehörige Berufe	344	224	+ 1,0	— 0,4	— 3,1
Ingenieure, Chemiker, Physiker, Mathematiker; Techniker, Technische Sonderfachkräfte (einschl. Künstlerische und zugeordnete Berufe der Bühnen-, Bild- und Tontechnik)	1559	1348	+ 5,5	+ 1,3	± 0
Warenkaufleute	2077	1654	+ 0,4	± 0,0	± 0
Dienstleistungskaufleute und zugehörige Berufe	771	751	+ 5,4	+ 2,4	+ 1,3
Verkehrsberufe (ohne Posthalter)	1590	1534	— 0,7	— 0,9	— 2,2
Organisations-, Verwaltungs-, Büroberufe (einschl. Posthalter; Arbeits-, Berufsberater)	5297	3820	+ 3,4	+ 1,2	— 0,2
Ordnungs-, Sicherheitsberufe (einschl. Masseure, Krankengymnasten und verwandte Berufe; Sonstige Körperpfleger)	1181	(268)	+ 3,4	+ 1,3	— 0,1
Schriftwerkschaffende, schriftwerkordnende sowie Künstlerische Berufe (ohne Bildende Künstler, Graphiker, Dekorationen-, Schildermaler; Künstlerische und zugeordnete Berufe der Bühnen-, Bild- und Tontechnik)	180	158	+ 2,0	+ 2,0	+ 0,3
Gesundheitsdienstberufe (ohne Masseure, Krankengymnasten und verwandte Berufe)	1033	908	+ 5,9	+ 4,3	+ 2,5
Sozial- und Erziehungsberufe, anderweitig nicht genannte geistes- und naturwissenschaftliche Berufe (ohne Arbeits-, Berufsberater)	1210	(544)	+ 5,7	+ 5,5	(+ 2,2)
Allg. Dienstleistungsberufe (ohne sonstige Körperpfleger)	1442	1277	— 0,4	— 0,2	— 1,2
Sonstige Arbeitskräfte	281	(53)	— 4,2	— 3,0	(— 1,5)
	26 774	20 709	— 0,3	— 0,1	— 0,4

1) Klassifizierung der Berufe, Ausgabe 1975

() nicht vergleichbar

Tabelle 2: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge *) 1977, 1984

Kenn-ziffer	Bezeichnung	1977 absolut	1984 absolut	1984 zu 1977 in %
01-06	Pflanzenbauer, Tierzüchter und Fischereiberufe	20 026	25 074	+ 25,2
darunter				
05	Gartenbauer	(2 459)	(14 167)	+ 476,1
07-09	Bergleute, Mineralgewinner	2 139	4 305	+ 101,3
10-11	Steinbearbeiter, Baustoffhersteller	952	1 336	+ 40,3
12-13	Keramiker, Glasmacher	667	909	+ 36,3
14-15	Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter	2 267	4 329	+ 90,9
16-17	Papierhersteller, -verarbeiter, Drucker	4 183	6 138	+ 46,7
18	Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger	483	649	+ 34,4
19-26	Metallerzeuger und -bearbeiter	25 596	30 659	+ 19,8
27-30	Schlosser, Mechaniker und zugeordnete Berufe	88 754	99 199	+ 11,8
darunter				
28	Mechaniker	(43 964)	(45 124)	+ 2,6
29	Werkzeugmacher	(7 686)	(7 906)	+ 2,9
31	Elektriker	44 735	55 506	+ 24,1
33-36	Textil- und Bekleidungsberufe	12 696	14 203	+ 11,9
37	Lederhersteller und -verarbeiter	1 897	1 958	+ 3,2
39-43	Ernährungsberufe	25 756	35 784	+ 38,9
darunter				
39	Bäcker, Konditor	(10 948)	(15 268)	+ 39,4
40	Fleischer	7 420	8 305	+ 11,9
44-49	Bauberufe	27 739	37 013	+ 33,4
darunter				
44	Maurer, Betonbauer	(14 348)	(17 179)	+ 19,7
50	Tischler, Modellbauer	14 145	20 376	+ 44,1
51	Maler, Lackierer u. verwandte Berufe	11 974	16 227	+ 35,5
52	Warenprüfer, Versandfertigmacher	408	1 795	+ 339,9
54	Maschinisten und zugehörige Berufe	401	468	+ 16,7
62-63	Techniker, Techn. Sonderfachkräfte	13 683	16 627	+ 21,5
68	Warenkaufleute	101 296	118 030	+ 16,5
darunter				
6820-6829	Verkäufer	(55 214)	(61 807)	+ 11,9
69	Bank- und Versicherungskaufleute	19 043	27 112	+ 42,4
70	Andere Dienstleistungskaufleute	5 075	6 587	+ 29,8
71-74	Verkehrsberufe	4 747	7 898	+ 66,4
75-78	Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe	75 506	105 955	+ 40,3
80	Sicherheitswahrer	387	659	+ 70,3
82-83	Publizisten, Dolmetscher, Künstlerische Berufe	3 083	3 912	+ 26,9
85	Gesundheitsdienstberufe	22 818	31 268	+ 37,0
87-93	Allgemeine Dienstleistungsberufe	35 685	49 488	+ 38,7
darunter				
90	Friseure	(24 821)	(27 613)	+ 11,2
92	Hauswirtschaftliche Berufe	(4 162)	(7 309)	+ 75,4
	Sonstige	(6 174)	-	-
Insgesamt		572 315	723 464	+ 26,4

*) Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung 1977. Eigene Berechnungen

Tabelle 3a: Erwerbstätige mit abgeschlossener (betrieblicher) Berufsausbildung 1982 und Absolventen einer dualen Ausbildung 1984

Kenn-ziffer	Bezeichnung	Erwerbstätige 1982 mit abgeschlossener Berufsausbildung			Bestandene Prüfungen 1984
		unter 30 Jahren	30 u. mehr Jahre	Insgesamt	
		1000 (1)	1000 (2)	1000 (3)	
01-06	Pflanzenbauer, Tierzüchter und Fischereiberufe	133,0	389,5	522,5	20,7
darunter					
05	Gartenbauer	34,9	75,9	110,8	10,8
07-09	Bergleute, Mineralgewinner	17,8	55,0	72,8	3,7
10-11	Steinbearbeiter, Baustoffhersteller	8,5	20,3	28,8	0,8
12-13	Keramiker, Glasmacher	7,0	26,1	33,1	0,7
14-15	Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter	33,1	109,7	142,8	3,0
16-17	Papierhersteller, -verarbeiter, Drucker	37,2	111,5	148,7	4,8
18	Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger	5,7	16,5	22,2	0,4
19-26	Metallerzeuger und -bearbeiter	184,0	439,2	623,2	25,4
27-30	Schlosser, Mechaniker und zugeordnete Berufe	463,9	826,4	1 290,3	85,4
darunter					
28	Mechaniker	182,0	256,9	438,9	39,3
29	Werkzeugmacher	42,0	65,5	107,5	8,0
31	Elektriker	241,4	392,6	634,0	52,4
33-36	Textil- und Bekleidungsberufe	71,8	135,6	207,4	13,3
37	Lederhersteller und -verarbeiter	11,7	40,4	52,1	1,4
39-43	Ernährungsberufe	114,0	229,1	343,1	22,7
darunter					
39	Bäcker, Konditor	33,6	58,8	92,4	9,8
40	Fleischer	33,7	68,1	101,8	5,2
44-49	Bauberufe	158,2	531,1	689,3	31,5
darunter					
44	Maurer, Betonbauer	70,4	261,3	331,7	15,8
50	Tischler, Modellbauer	66,2	181,4	247,6	17,8
51	Maler, Lackierer u. verwandte Berufe	66,4	144,1	210,5	10,4
52	Warenprüfer, Versandfertigmacher	35,9	117,3	153,2	0,9
54	Maschinisten und zugehörige Berufe	38,2	167,0	205,2	0,4
62-63	Techniker und Technische Sonderfachkräfte	78,9	88,7	167,6	15,1
68	Warenkaufleute	436,7	1 054,3	1 491,0	103,3
darunter					
6820-6829	Verkäufer	305,8	531,1	836,9	56,3
69	Bank- und Versicherungskaufleute	178,0	292,0	470,0	24,4
70	Andere Dienstleistungskaufleute	31,7	103,1	134,8	5,4
71-74	Verkehrsberufe	202,2	791,4	993,6	11,7
75-78	Organisations-, Verwaltungs- u. Büroberufe	1 080,8	2 869,0	3 949,8	84,9
80	Sicherheitswahrer (o. Soldaten, Grenzschutz und Polizei)	13,1	42,0	55,1	0,6
82-83	Publizisten, Dolmetscher, Künstlerische Berufe	31,0	97,5	128,5	3,4
856	Sprechstundenhelfer	125,2	56,1	181,3	26,7
87-93	Allgemeine Dienstleistungsberufe	286,7	600,5	887,2	33,4
darunter					
90	Friseur	67,8	75,8	143,6	16,3
92	Hauswirtschaftliche Berufe	25,0	45,6	70,6	8,6
53	Hilfsarbeiter o. nähere Tätigkeitsangabe	84,5	208,9	293,4	—
98-99	Arbeitskräfte o. Angabe des Berufes	32,4	78,1	110,5	—
Insgesamt		4 275,2	10 214,4	14 489,6	604,8

Tabelle 3b: Erwerbstätige mit abgeschlossener (betrieblicher) Berufsausbildung 1982 und Absolventen einer dualen Ausbildung 1984

— Prozentstruktur —

Kenn-Ziffer	Bezeichnung	Erwerbstätige 1982 mit abgeschlossener Berufsausbildung			Bestandene Prüfungen 1984
		unter 30 Jahren in %	30 und mehr Jahre in %	insgesamt in %	
01-06	Pflanzenbauer, Tierzüchter und Fischereiberufe	3,11	3,81	3,60	3,42
darunter					
05	Gartenbauer	0,81	0,74	0,76	1,78
07-09	Bergleute, Mineralgewinner	0,41	0,53	0,50	0,61
10-11	Steinbearbeiter, Baustoffhersteller	0,19	0,19	0,19	0,13
12-13	Keramiker, Glasmacher	0,16	0,25	0,22	0,11
14-15	Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter	0,77	1,07	0,98	0,49
16-17	Papierhersteller, -verarbeiter, Drucker	0,87	1,09	1,02	0,79
18	Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger	0,13	0,16	0,15	0,06
19-26	Metallerzeuger und -bearbeiter	4,30	4,29	4,30	4,19
27-30	Schlosser, Mechaniker und zugeordnete Berufe	10,85	8,09	8,90	14,12
darunter					
28	Mechaniker	4,25	2,51	3,02	6,49
29	Werkzeugmacher	0,98	0,64	0,74	1,32
31	Elektriker	5,64	3,84	4,37	8,66
33-36	Textil- und Bekleidungsberufe	1,67	1,32	1,43	2,19
37	Lederhersteller und -verarbeiter	0,27	0,39	0,35	0,23
39-43	Ernährungsberufe	2,66	2,24	2,36	3,75
darunter					
39	Bäcker, Konditor	0,78	0,57	0,63	1,62
40	Fleischer	0,78	0,66	0,70	0,85
44-49	Bauberufe	3,70	5,19	4,75	5,20
darunter					
44	Maurer, Betonbauer	1,64	2,55	2,28	2,61
50	Tischler, Modellbauer	1,54	1,77	1,70	2,94
51	Maler, Lackierer u. verwandte Berufe	1,55	1,41	1,45	1,71
52	Warenprüfer, Versandfertigmacher	0,83	1,14	1,05	0,14
54	Maschinisten und zugehörige Berufe	0,89	1,63	1,41	0,06
62-63	Techniker und Technische Sonderfachkräfte	1,84	0,83	1,15	2,49
68	Warenkaufleute	10,21	10,32	10,29	17,08
darunter					
6820-6829	Verkäufer	7,15	5,19	5,77	9,30
69	Bank- und Versicherungskaufleute	4,16	2,85	3,24	4,03
70	Andere Dienstleistungskaufleute	0,74	1,00	0,93	0,89
71-74	Verkehrsberufe	4,72	7,74	6,85	1,93
75-78	Organisations-, Verwaltungs- u. Büroberufe	25,28	28,08	27,25	14,03
80	Sicherheitswahrer (o. Soldaten, Grenzschatz und Polizei)	0,30	0,41	0,38	0,09
83-83	Publizisten, Dolmetscher, Künstlerische Berufe	0,72	0,95	0,88	0,56
856	Sprechstundenhelfer	2,92	0,54	1,25	4,41
87-93	Allgemeine Dienstleistungsberufe	6,70	5,87	6,12	5,52
darunter					
90	Friseur	1,58	0,74	0,99	2,69
92	Hauswirtschaftliche Berufe	0,58	0,44	0,48	1,42
53	Hilfsarbeiter o. nähere Tätigkeitsangabe	1,97	2,04	2,02	—
98-99	Arbeitskräfte o. Angabe des Berufes	0,75	0,76	0,76	—
Insgesamt		100	100	100	100

Tabelle 3c: Berufsspezifische „Nachwuchsquoten“ in %

Kenn-ziffer	Bezeichnung	Bestandene Prüfungen 1984 zu		Anteil der Erwerbstätigen unter 30 Jahren an Erwerbstätigen insgesamt mit abgeschlossener Berufsausbildung
		Erwerbstätige mit abgeschlossener Berufsausbildung insgesamt	Erwerbstätige mit abgeschlossener Berufsausbildung unter 30 Jahren	
01-06	Pflanzenbauer, Tierzüchter und Fischereiberufe	3,9	15,6	25,5
darunter				
05	Gartenbauer	9,7	30,9	31,5
07-09	Bergleute, Mineralgewinner	5,1	20,8	24,5
10-11	Steinbearbeiter, Baustoffhersteller	2,9	9,9	29,5
12-13	Keramiker, Glasmacher	2,0	10,0	21,1
14-15	Chemiearbeiter, Kunststoffverarbeiter	2,1	9,1	23,2
16-17	Papierhersteller, -verarbeiter, Drucker	3,2	13,0	25,0
18	Holzaufbereiter, Holzwarenfertiger	2,0	7,7	25,7
19-26	Metallerzeuger und -bearbeiter	4,1	13,8	29,5
27-30	Schlosser, Mechaniker und zugeordnete Berufe	6,6	18,4	35,9
darunter				
28	Mechaniker	8,9	21,6	41,5
29	Werkzeugmacher	7,5	19,1	39,1
31	Elektriker	8,3	21,7	38,0
33-36	Textil- und Bekleidungsberufe	6,4	18,5	34,6
37	Lederhersteller und -verarbeiter	2,8	12,3	22,5
39-43	Ernährungsberufe	6,6	19,9	33,2
darunter				
39	Bäcker, Konditor	10,6	29,2	36,4
40	Fleischer	5,1	15,5	33,1
44-49	Bauberufe	4,6	19,9	22,9
darunter				
44	Maurer, Betonbauer	4,7	22,4	21,2
50	Tischler, Modellbauer	7,2	26,9	26,7
51	Maler, Lackierer u. verwandte Berufe	4,9	15,7	31,5
52	Warenprüfer, Versandfertigmacher	0,6	2,4	23,4
54	Maschinisten und zugehörige Berufe	0,2	1,0	18,6
62-63	Techniker, Techn. Sonderfachkräfte	9,0	19,1	47,1
68	Warenkaufleute	6,9	23,7	29,3
darunter				
6820-6829	Verkäufer	6,7	18,4	36,5
69	Bank- und Versicherungskaufleute	5,2	13,7	37,9
70	Andere Dienstleistungskaufleute	4,0	17,1	23,5
71-74	Verkehrsberufe	1,2	5,8	20,4
75-78	Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe	2,1	7,8	27,4
80	Sicherheitswahrer	1,1	4,6	23,8
82-83	Publizisten, Dolmetscher, Künstlerische Berufe (Schaufenster- gestalter, Fotograf)	2,6	11,0	24,1
856	Sprechstundenhelfer	14,7	21,3	69,1
87-93	Allgemeine Dienstleistungsberufe	3,8	11,6	32,3
darunter				
90	Friseur	11,4	24,1	47,2
92	Hauswirtschaftliche Berufe	12,2	34,4	35,4
53	Hilfsarbeiter o. nähere Tätigkeitsangabe	—	—	28,8
98-99	Arbeitskräfte o. Angabe des Berufes	—	—	29,3
Insgesamt		4,2	14,1	29,5

Christel Balli

Zur Integration sozialer Randgruppen durch Fernunterricht

Eine Betrachtung von Informations- und Werbematerialien ausgewählter Fernlehreinrichtungen aus England [1]

Die Abhandlung stützt sich auf Informations- und Werbematerialien englischer Fernlehreinrichtungen, die sich auch an soziale Randgruppen wenden bzw. deren Probleme im Lehrmaterial behandeln. Die Art der Ansprache und das spezielle Lehrgangangebot werden auf der Grundlage dieser Materialien beschrieben. Hieraus werden dann Elemente eines möglichen Integrationsmodells abgeleitet.

Vorbemerkung

Die Verbindung von „Fernunterricht“ und „sozialen Randgruppen“ kann zunächst als Widerspruch verstanden werden. Schließlich ist Fernunterricht ein Bildungsweg, der die Beherrschung von Lerntechniken, das Vorhandensein finanzieller Mittel und die Fähigkeit zum Alleinelernen voraussetzt. Das Fehlen dieser Voraussetzungen gehört aber häufig zum Erscheinungsbild sozialer Randständigkeit. Inwieweit dieser Widerspruch aufhebbar ist, soll die vorliegende Untersuchung klären helfen.

Die Tatsache, daß im Grundsatz niemand von der Teilnahme am Fernunterricht ausgeschlossen wird, ist noch kein Beitrag zur Integration Benachteiligter. Gerade die formale Offenheit eines Angebots kann dessen Unbrauchbarkeit herbeiführen. Denn ohne die Berücksichtigung der Faktoren, die zur Randständigkeit geführt haben, können scheinbar verfügbare Bildungschancen nicht wahrgenommen werden. Um eine bewußte Entscheidung treffen zu können, müssen Inhalt und Durchführungskonzeption von Fernlehrgängen für die Betroffenen erkennbar sein, d. h., mit den eigenen Lebensumständen abgestimmt werden können. Diese Forderung gilt zwar generell, für soziale Randgruppen jedoch in besonderer Weise, denn für jede Gruppe beinhaltet die Teilnahme am Fernunterricht spezifische Schwierigkeiten.

Angesichts der besonderen Problematik des Themas ergab sich dessen Bearbeitung nicht aus dem theoretischen Zusammenhang von „Randgruppen“ – „Bildungschancen“ – „Fernunterricht“ – „Integration“. Sie wurde vielmehr angeregt von Beispielen, die hierzu in England vorliegen. Die Beschäftigung mit diesem Land im Zusammenhang mit Fernunterricht liegt überdies nahe.

„Das private Fernlehrwesen in Großbritannien hat . . . eine zwar nicht durch Gesetzgebung akzeptierte, in der Praxis aber sowohl nach Umfang als auch nach dem Status der angebotenen Qualifikationsmöglichkeiten beträchtliche bildungspolitische Bedeutung, die seit dem ROBBINS-Report und dem GURR-Report, also seit etwa Mitte der sechziger Jahre, auch offiziell bestätigt wird.“

Das im Vergleich zu anderen Ländern bessere Image der Unterrichtsform beruht also auf ihrer absoluten Akzeptierung in der beruflichen Bildung, auf der Offenheit des externen Prüfungsseins und nicht zuletzt auf der Nutzung des Fernunterrichts durch Hochschulen und durch die weltweit als Innovationsprojekt im Bildungswesen eingestufte Open University (OU).“ [2]

Es war zu erwarten, daß entsprechend diesem gesellschaftlichen Status und der Tradition von Fernunterricht [3] auch auf dem hier behandelten Gebiet besondere Beiträge vorliegen. Sie werden beschrieben so weit und in der Form, wie sie sich in Informations- und Werbematerialien (Broschüren, Kataloge, Einzelblätter) zu Angeboten ausgewählter Fernlehreinrichtungen niederschlagen. [1] Das heißt, es handelt sich weder um eine ideologiekritische Analyse noch um die Darstellung eines erprobten Mo-

dells. Lehrgangsangebote werden vielmehr im Hinblick auf Teilnehmeransprache und Inhalte/Ziele untersucht und die über die einbezogenen Materialien verstreuten und disparaten Elemente so miteinander verbunden, daß ein systematischer Zusammenhang entsteht. Damit ist diese Arbeit keine empirische im Sinne eines Zwei-Länder-Vergleichs, der jeweils Vorhandenes gegenüberstellt und die Defizite (historisch) zu begründen versucht. Intendiert ist die Entwicklung eines (Grund-)Modells zur Integration sozialer Randgruppen, das durch **Deskription bestehender Ansätze** Anstöße zur Diskussion und Umsetzung liefern will. [4] Denn Bemühungen dieser Art sind bei uns eher die Ausnahme, keineswegs sind sie ein Merkmal der Fernunterrichtspraxis; bisher gehören sie nicht zum Selbstverständnis von „Fernunterricht“ als „Bildungsweg“. [5] Da aber sowohl das Fernlehrwesen selbst als auch Wirtschaft und Gesellschaft in diesem Falle in wesentlichen Strukturen vergleichbar sind, bestehen für diesen Transfer keine unüberwindbaren Schwierigkeiten.

Die der Untersuchung zugrunde gelegten Materialien [6] stammen von vier Fernlehreinrichtungen mit jeweils unterschiedlichem ökonomischen Status. [7] Sie alle haben ihren Sitz in England und die drei **Fernlehrinstitute** sind vom Council for the Accreditation of Correspondence Colleges (CACC) akkreditiert. [8] Die Aktivitäten der Institute im Sinne der Fragestellung sind unterschiedlich groß, doch leistet jedes einen Beitrag. Es zeigt sich, daß der ökonomische Hintergrund einer Fernlehreinrichtung nicht alleine über soziales Engagement entscheidet.

Bestimmung des Integrationsmodells

Um die Verbindung von Fernunterricht und „Randgruppen“ mit dem Ziel ihrer „Integration“ realistisch zu fassen, sind Angaben erforderlich, was darunter – abgeleitet von den Materialien – jeweils verstanden wird.

Integration wird operationalisiert als

- 1) Bemühungen um Randgruppenmitglieder bzw. Betroffene selbst,
 - die durch Text oder Bild in Informations- und Werbematerial angesprochen und zur Lehrgangsteilnahme gewonnen werden sollen;
 - für die eigenes Informationsmaterial mit besonderen Hinweisen entwickelt wurde;
 - deren jeweilige Problematik (z. B. „Alter“, „Arbeitslosigkeit“) als Fernlehrmaterial mit dem Ziel der Information und Orientierung thematisiert wird;
 - für die es spezielle Betreuungsmaßnahmen im Rahmen der Lehrgangsdurchführung gibt.
- 2) Einbeziehung der mittelbar Betroffenen (Angehörige, Freunde, Helfer etc.),
 - die ebenfalls direkt angesprochen werden;
 - für die auch Fernlehrmaterial zur Information und Orientierung bezogen auf die jeweilige Randgruppenproblematik vorliegt.
- 3) Weiterbildung von in entsprechenden Sozialberufen tätigen Personen (Altenpfleger, Sozialarbeiter, Referenten etc.),
 - denen (prüfungsorientiertes) Fernlehr- und -studienmaterial zu diesen Aufgabenbereichen angeboten wird.

- 4) Qualifizierung von Wissenschaftlern und Forschern in entsprechenden Fachbereichen (insbesondere Sozialwissenschaften),
- denen Fernstudienmaterial zur Verfügung steht und die durch Bearbeitung entsprechender Forschungsthemen und Projekte zur Ursachenbestimmung beitragen.

Es wird deutlich, daß es sich hierbei um „Integration“ im engeren Sinne handelt, denn die Bewältigung der eigenen Problematik ist der erste Schritt zur sozialen Integration; hinzukommen muß die fachliche bzw. berufliche Qualifizierung der Betroffenen.

Die oben erkennbaren vier Bereiche sind das Ergebnis einer analytischen Trennung, denn die untersuchten Fernlehrangebote beziehen meistens mehrere der genannten Personengruppen ein. [9]

Eine Schlüsselposition haben dabei die „professionals“, diejenigen, die sich beruflich mit Randgruppenarbeit befassen. In die meisten Angebote werden, falls diese nicht schon speziell für sie entwickelt wurden, Sozialarbeiter einbezogen. Hierin wird die ihnen zugesetzte Rolle als Multiplikatoren deutlich.

In diesem Integrationsmodell

- helfen sie Randgruppenmitgliedern und den mittelbar Betroffenen, für sie bestimmte Angebote wahrzunehmen und deren Eignung einzuschätzen;
- bilden sie sich selbst mit Fernlehrmaterial weiter;
- liefern sie durch die Identifizierung von Problemen und Fragestellungen Anstöße für Forschungsarbeiten.

Der Begriff „soziale Randgruppe“ wird im folgenden bewußt und im Unterschied zu anderen Bezeichnungen wie „besondere“, „marginale“ oder „spezielle Gruppe“ verwendet. Es soll deutlich bleiben, daß es die ökonomische Lage ist, die ihre „Besonderheit“, „Marginalität“ oder „Spezialität“, nämlich ihre Randständigkeit, wesentlich prägt. Hinzukommt, daß es sich bei Randgruppen um Minderheiten handelt, auch wenn sie – wie etwa im Falle der Arbeitslosen – relativ groß sind.

Soll Fernunterricht ein Weg zur Integration sein, dann ist die Fähigkeit zur weitgehenden Selbstorganisation des Lernens eine wesentliche Voraussetzung. Zwar können Gruppenarbeit und begleitender Unterricht die Qualität von Fernunterricht modifizieren, das schriftliche Lehrmaterial sollte aber Grundlage des Lernprozesses bleiben, denn nur dadurch kann Fernunterricht für bestimmte Randgruppen (z. B. Behinderte, Strafgefangene) überhaupt eine Möglichkeit sein, an einer Maßnahme teilzunehmen.

Durch diese Voraussetzung wird der Kreis derjenigen, für die Fernunterricht eine Integrationshilfe sein kann, zwar eingengt, aber immer wieder haben Mitglieder aus allen hier angeführten Randgruppen [10] sowie der benachteiligten Gruppe der Frauen und familiengebundenen Personen gezeigt, daß sie dazu in der Lage sind:

- Alte Menschen,
- Arbeitslose,
- Ausländer,
- (Körper-)Behinderte,
- Strafgefangene.

Die nebenstehende Übersicht stellt den Zusammenhang zwischen den allgemeinen Ausführungen zum Thema und konkreten Lehrgangsangeboten im Fernunterricht und -studium dar. [11]

Randgruppenmitglieder im Fernunterricht

Alte Menschen

Die Kosten von Fernunterricht legen es nahe, mit im wörtlichen Sinne sich auszahlender Verwertbarkeit des Gelernten zu rechnen und dadurch Lehrgangsteilnahme mit Berufstätigkeit zu verbinden. Gerade die Ansprache älterer und alter Menschen erscheint daher wenig plausibel. Gibt es für sie keine speziellen Lehrgänge, dann bleiben für diejenigen, die es sich leisten können, Hobby- und allgemeinbildende Fernlehrgänge, vor allem dann, wenn eine physische Behinderung vorliegt. Ein auf die allgemeinen Bedürfnisse dieser Gruppe zugeschnittenes Angebot

ergibt sich aber, wenn „Alter“ nicht als Alternative zur Berufstätigkeit verstanden wird, sondern als Prozeß und Lebensphase, auf die man sich vorbereiten kann.

Beim National Extension College (NEC), das bereits im allgemeinen Einführungsteil seines Lehrgangskatalogs darauf hinweist, daß es Teilnehmer von 16 bis 80 und mehr Jahren hat [12], findet sich ein spezielles Lehrgangsangebot: „Fit for Life“ – „Eine Selbsthilfe-Anleitung zu guter Gesundheit im Alter“, vor allem für über 65jährige geschrieben.

„Fit for Life“ untersucht, wie unsere Lebensgewohnheiten unsere Gesundheit und die Reaktion unseres Körpers auf das Älterwerden beeinflussen. Der Kurs betont, daß Gesundheit im hohen Alter keine Sache des Glücks ist, sondern Ergebnis einer guten Lebensführung, die ihrerseits auf dem richtigen Wissen basiert.

Der Kurs behandelt Tatsachen und Fehleinschätzungen im Hinblick auf den normalen Alterungsprozeß: die physischen, geistigen und sozialen Veränderungen, die sich einstellen, wenn man älter wird, die Einstellung zum Älterwerden; das staatliche Gesundheitswesen und sein Verhältnis zu alten Menschen einschließlich der Arzt-Patient-Beziehung; Therapie mit Medikamenten und alternative Medizin; praktische Handlungsanleitungen für Ernährung, körperliches Training, Entspannung, Perspektiven im weiteren Leben und Selbsthilfe.“ [13]

Die OU spricht alte Menschen mit Abbildungen an, auf denen sie in unterschiedlichen Lebenssituationen, auch als Randfigur der Familie, zu sehen sind. Ihr Lehrgang „Planning Retirement“ hat ähnliche Ziele wie der des NEC, sieht aber eine längerfristige Planung vor.

„Der Kurs ist geeignet für diejenigen, die in den nächsten Jahren oder auch Monaten in den Ruhestand treten. Er ist aber auch für jene gedacht, die noch Anfang 50 sind und die längerfristig planen.“

Denjenigen, die bereits im Ruhestand sind, gibt er Gelegenheit, Lebensgewohnheiten zu überprüfen und mögliche Änderungen vorzunehmen ... Der Kurs versteht den Ruhestand nicht einfach als einzelnes Ereignis, sondern als längerfristige Erfahrung ...“ [14]

Auch Schattenseiten des Alters werden in einem OU-Lehrgang thematisiert: „Abuse in Families“. Er behandelt ausdrücklich die Mißhandlung alter Menschen durch Angehörige, wenn auch das Schwergewicht auf der Kindesmißhandlung liegt. Das Lehrmaterial soll für Täter und Opfer gleichermaßen geeignet sein. Es will helfen, Ursachen von Familienkonflikten zu erkennen und gewaltfreie Lösungen zu finden. [15]

Beide Fernlehreinrichtungen regen dazu an, das Material in Gruppen zu bearbeiten:

- Das NEC hat „Fit for Life“ entwickelt für Einzelpersonen oder Gruppen. Die Übungen und Aktivitäten können als Diskussion oder als angeschlossene Projekte durchgeführt werden. Durch die Aufteilung der Lehrgangsgebühren kann man außerdem Erfahrungen und Informationen sammeln, wenn man als Gruppe zusammenarbeitet.“ [16]
- Die OU bietet den aus dem genannten Fernlehrgang herausgenommenen Teil „Health and Retirement“ auch als „Gruppen-Paket“ an. Es enthält 6 Exemplare des Lehrmaterials und Unterlagen für die Gruppenleitung. So wird durch diese Angebotsform kommunikatives Lernen begünstigt; überdies ist das Gruppen-Paket um die Hälfte billiger als die gleiche Anzahl von Lehrbriefen für einzelne Teilnehmer. [17]

Arbeitslose

Für Arbeitslose beinhaltet die Teilnahme am Fernunterricht eine grundsätzliche Schwierigkeit. Es besteht ein Widerspruch zu der häufig als persönliche Leere erfahrenen Alltagssituation [18] und der Notwendigkeit, einen relativ strikten Lernprozeß – selbstbestimmt – organisieren zu müssen. Überdies weckt die formal vorhandene freie Zeit nicht notwendig das Interesse an einer von Schriftlichkeit geprägten Form der Weiterbildung. [19]

Eine weitere Schwierigkeit liegt in der Höhe der Lehrgangsgebühren. Selbst wenn Arbeitslose zunächst über höhere Einkommen

Ziel	Information und Orientierung			Wissenschaft und Forschung	
Soziale Randgruppen Adressaten	Randgruppenmitglieder selbst (unmittelbar Betroffene)	Angehörige, Freunde, ehrenamtl. Helfer u.a. (mittelbar Betroffene)	Weiterbildung mit Randgruppenarbeit befaßte Personen („professionals“)	Studenten	
Alte Menschen	„Vorbereitung auf den Ruhestand“ ① „Vorbereitet auf das Leben (im Alter)“ ② „Mißhandlung in der Familie“ ③ „Betreuung alter Menschen“ ④			under-graduate	post-graduate
Arbeitslose	„Arbeitsplatzwechsel“ ⑦		„Eine alternde Bevölkerung“ ⑤ „Gesundheit und Krankheit“ ⑥		②3 ②4 ②5
Ausländer		„Rassismus am Arbeitsplatz und in der Gemeinde“ ⑨ „Ethnische Minderheiten und Gemeindebeziehungen“ ⑩ „Rasse und Einwanderung“ ⑪ „Dritte Welt-Studien“ ⑫		⑧	⑨ ⑩ ⑪ ⑫
Behinderte	„Behinderte in der Gemeinschaft“ ⑬ „Besondere Anforderungen an Erziehung“ ⑭ „Wiedereingliederung“ ⑮		„Kriminalität und abweichendes Verhalten“ ⑯ „Themen zu Kriminalität und Gesellschaft“ ⑰		⑬ ²³ ⑭ ²⁴ ⑮ ²⁵ ⑯ ²⁶ ⑰ ²⁷
Frauen/ familiengebundene Personen/ Familien	„Umgang mit dem eigenen Geld: Ökonomie der Familie“ ⑯ Div. Lehrgänge aus der Reihe: „Familie und Gemeinschaft“ ⑯ „Familienrecht“ ⑳	„Mißhandlung in der Familie“ ③	„Der Wandel in der Erfahrung von Frauen“ ㉑	⑯ ⑯ ⑳ ③ ㉑ ㉒	„Gefängnisse und das System des Strafrechts“ ㉗ „Jugendpolitik“ ㉘
Modell für alle Gruppen	*****	*****	*****	*****	*****

verfügen als Rentner, belastet sie das Problem des weiteren sozialen Abstiegs bzw. das einer noch ungewissen Zukunft. Eine längerfristige Ausgabenplanung wird so erschwert.

Fernunterricht hat aber den Vorteil, daß bei einer Rückkehr in den Arbeitsprozeß vor dem Ende des Lehrgangs dieser nicht abgebrochen werden muß. Für diesen Weg zu einer Qualifizierung spricht auch, daß er keine großen, unter Umständen teuren Veränderungen (z. B. Ortswechsel) verlangt. So kann er für die Gruppe von Arbeitslosen eine Chance sein, die die Kraft zur Selbst- und Lernorganisation besitzen. Hier können kommunikative und stützende Maßnahmen, auch informeller Art, neben den vom Fernlehrinstitut vorgesehenen Veranstaltungen, besonders wichtig sein.

Die drei einbezogenen Fernlehrinstitute nennen zwar besondere Zahlungsmodalitäten und Ermäßigungen, aber nicht unter dem Aspekt der Arbeitslosigkeit.

Die OU, als staatliche Einrichtung, weist bereits im Inhaltsverzeichnis des Katalogs zur „Community Education“ unter dem Stichwort „Arbeitslosigkeit“ auf nähere Angaben zur Gebührenermäßigung für Arbeitslose hin. [20] Sie bezahlen dann für Kurse, die regulär zwischen 24 und 30 £ kosten, einheitlich 6 £. Dieses Angebot umfaßt allerdings nicht alle Lehrgänge aus diesem Programm. Es scheinen vor allem die Kurse zu sein, die praktische Lebenshilfe geben wollen, als ein Versuch, der gerade durch Arbeitslosigkeit begünstigten Gefahr sozialer Desorientierung zu begegnen.

Im Programm der „Community Education“ wird Arbeitslosigkeit als Teil eines Lehrgangs behandelt.

„Work Choices“ wurde für diejenigen entwickelt, die an einen Arbeitsplatzwechsel denken, entweder weil sie nur wechseln wollen, oder weil ihnen die Entlassung bevorsteht ... „Work Choices“ will Ihnen helfen, herauszufinden, was für Sie am besten ist, indem Fragebogen, Quiz, Checklisten und praktische Übungen verwendet werden.“ [21]

Daß ein solcher Ansatz die strukturellen Ursachen von Arbeitslosigkeit nicht lösen kann, ist offensichtlich. Er bleibt aber so lange legitim, wie er nicht als Problemlösung selbst, sondern als Orientierungshilfe für die Betroffenen angeboten wird.

Die OU bemüht sich, Arbeitslose vor allem für den „klassischen Weg“ zur Änderung ihrer sozialen Lage zu gewinnen, indem sie sowohl spezielles Informationsmaterial für diese Gruppe bereithält [22] als auch wiederholt in ihren Katalogen auf die finanziellen Förderungsmöglichkeiten für Weiterbildung und Studium hinweist:

- **Weiterbildung:** „Wenn Sie arbeitslos gemeldet sind, besteht die Möglichkeit, einen Kurs mit ermäßigten Gebühren zu belegen. Nähere Einzelheiten erfahren Sie von Ihrem ‚Regional Enquiry Service‘ oder dem ‚Associate Student Central Office‘.“ [23]
- **Studium:** „Für den Fall, daß Sie irgendwelche Zweifel an Ihren Möglichkeiten haben, die Gebühren zu bezahlen, empfehlen wir Ihnen, sich dennoch jetzt (um einen Studienplatz) zu bewerben und dann nach Finanzierungsmöglichkeiten zu suchen. Ihr ‚Regional Enquiry Service‘ wird Ihnen sagen, wie die Universität Ihnen mit Ratenzahlung oder finanzieller Unterstützung helfen kann. Insbesondere sollten Sie sich nicht von einer Bewerbung abhalten lassen, wenn Ihr laufendes Einkommen niedrig ist, weil Sie arbeitslos oder krank sind; es besteht die Wahrscheinlichkeit, daß, falls Sie zum Zeitpunkt Ihres Studienbeginns noch immer ohne ausreichendes Einkommen sind, ein Stipendium aus öffentlichen Mitteln zur Förderung Ihres Studiums gewährt wird.“ [24]

Ausländer

Um im Vereinigten Königreich lebende Ausländer bemühen sich von den vier untersuchten Fernlehreinrichtungen erkennbar nur zwei, die OU und Wolsey Hall. Bei der OU sind sie als ein Beispiel für verschiedene Gruppen von möglichen Teilnehmern erkennbar. [25]

Bei Wolsey Hall sieht man Angehörige verschiedener Nationen integriert in Seminargruppen in Oxford [26] und als erfolgreiche

Prüfungsabsolventen. [27] Es wird sich bei ihnen allerdings weniger um Randgruppenmitglieder im eingangs definierten Sinne handeln, denn für sie sind – neben der Beherrschung der englischen Sprache, die vorausgesetzt wird, die Lehrgangsgebühren ein Hinderungsgrund. Vermittelt wird aber der positive Eindruck von einem sozialen Klima, in dem auch die Seminarteilnahme von Ausländern selbstverständlich ist.

Die voranstehende Übersicht zeigt, daß es – im Gegensatz zu den bisher behandelten Gruppen – bei keiner der vier Fernlehrinrichtungen Lehrgänge gibt, die für Ausländer selbst als unmittelbar Betroffene gedacht sind [28], d. h., die das für ihre soziale Lage wichtige Informations- und Orientierungswissen vermitteln. [29] Im Vordergrund steht offensichtlich ihre unmittelbar fachliche Qualifizierung.

Dabei geht Wolsey Hall so weit, daß das Institut sich auch direkt an Interessenten nichtbritischer Nationalität, die in ihren Heimatländern leben, wendet. [30] Es stellt ihnen detailliert die Möglichkeiten und Bedingungen der Lehrgangsteilnahme und der Externenprüfung, insbesondere an der University of London dar.

Auch das Fernlehrinstitut der Gewerkschaft des öffentlichen Dienstes (NALGO) spricht diesen Teilnehmerkreis an, wenn auch relativ zurückhaltend, indem es rät, sich vor der Teilnahme an einem Lehrgang mit den zuständigen Stellen im Heimatland abzustimmen und ihn als Gruppe zu belegen.

„Wir wissen ..., daß Prüfungen, die für Kandidaten aus unserem Land eingerichtet wurden, unter Umständen nicht wirklich für Teilnehmer im Ausland geeignet sind und deshalb fordern wir diejenigen, die uns schreiben, auf,

- a) sich von ihrer zuständigen Stelle und/oder Bildungseinrichtung beraten zu lassen, welche die geeigneten Qualifikationen wären, und
- b) zu klären, ob Sie die Bedingungen der geplanten Prüfungen erfüllen und zu den Prüfungsstellen kommen können.

Weil wir die speziellen Schwierigkeiten kennen, denen Teilnehmer im Ausland gegenüberstehen, ziehen wir es vor, unsere eigenen Vereinbarungen mit Ihnen über eine offizielle Stelle zu treffen, wie im Falle derjenigen, die von der Regierung in Ghana gefördert wurden, um an den Prüfungen des ‚Local Government Training Board‘ teilzunehmen.“ [31]

Eine solche Verbindung zwischen England und Ländern der Dritten Welt liegt nahe; in vielen ehemaligen Kolonien ist Englisch Amts- oder zweite Landessprache, sind Rechtswesen und Verwaltung vergleichbar organisiert und entsprechende Qualifikationen erforderlich. Wenn es geeignete Bildungseinrichtungen im Heimatland selbst nicht gibt, dann können durch Fernlehrangebote Qualifikationschancen mit integrierender Wirkung eröffnet werden. [32]

Die Ausführungen zeigen aber auch, daß die Betreuung von ausländischen Teilnehmern, die in ihre Heimatländer zurückkehren, möglich ist, d. h., die Weiterbildungsmaßnahme nicht abgebrochen werden muß.

Die OU allerdings bezieht Auslandsteilnehmer nicht in ihre Werbung ein und begründet diese Entscheidung mit ihrem Lehrsystem, zu dem intensive persönliche und telefonische Betreuung sowie kontinuierlich begleitender Unterricht in Gruppen mit dem Tutor und Summer-School-Kurse sowie Radio- und Fernsehsendungen gehören.

„Es ist nicht möglich, wegen des Umfangs unserer Maßnahmen und der angewandten Lehrmethoden, Bewerbungen von Bewohnern außerhalb des Vereinigten Königreichs anzunehmen oder Studenten einzuschreiben, die während der Dauer des Kurses, für den sie sich bewerben, außerhalb des Vereinigten Königreichs wohnen.“ [33]

Behinderte

Aufgrund der genannten Voraussetzungen zur Teilnahme ist Fernunterricht nicht für Behinderte allgemein, sondern für Körperbehinderte geeignet. [34] Sie repräsentieren jedoch eine Grup-

pe mit – entsprechend den Behindерungsarten – vielfältigen Anforderungen an die Konfektionierung des Fernlehrmaterials:

- Für Blinde sind Vertonungen oder die Umsetzung in Braille-Schrift erforderlich;
- Gehörlose brauchen besonders visualisierte und ggf. sprachlich modifizierte Materialformen;
- Bewegungsgestörten (z. B. Spastiker) oder eingeschränkten (z. B. Rollstuhlfahrer) sind alternative aber gleichwertige Aufgaben zu formulieren, etwa für Experimentieraktivitäten, Praktika und Exkursionen.

Das heißt, allein die Versorgung mit geeignetem Lehrmaterial – von der Schaffung geeigneter Randbedingungen zu dessen Nutzung abgesehen – wird sehr aufwendig, will man den Bedürfnissen der körperbehinderten Teilnehmer entsprechen. Das erklärt auch die große Zurückhaltung der Fernlehrinstitute, sich diesem Bereich intensiv zu widmen. Es entsteht der Eindruck, als habe man diese schwierige Aufgabe der OU überlassen, die insbesondere hier – entsprechend ihrem Auftrag als Innovationsprojekt – Beispielhaftes leistet.

Von den Instituten erwähnt nur das NEC die Gruppe der Behinderten, indem es anführt, es gehöre zu den Aufgaben seiner Studienberater, behinderte Teilnehmer bei ihren Problemen zu unterstützen. [35]

Die Lehrgangsverzeichnisse der OU enthalten mit Ausnahme der Lehrgänge zur „Community Education“ ausführliche Hinweise für Behinderte.

„Wir wissen aus Erfahrung, daß die von der OU angewendeten Lehrmethoden besonders geeignet sein können für bestimmte Gruppen von Körperbehinderten, die Schwierigkeiten haben können beim Belegen anderer Lehrgänge. Es ist unser Ziel, alle erdenklichen praktischen Schritte zu unternehmen, um jegliche Behinderung beim Studium zu minimieren. Diese Schritte schließen ein: Lehrmaterial auf Band oder Transkripte von Rundfunk- und Fernsehsendungen für viele Lehrgänge, besondere Prüfungs-einrichtungen und besondere Vorkehrungen während der Summer-School-Kurse.“

Einige Lehrgänge haben jedoch Lerninhalte, die ungünstig sind für Personen mit bestimmten Behinderungen (z. B. geringe manuelle Geschicklichkeit oder Sehbehinderung). Wenn das der Fall ist, wird es in der Kursbeschreibung angegeben. Ihre regionale Informationseinrichtung wird Sie beraten können, wenn Sie wegen körperlicher Behinderung Bedenken im Hinblick auf Ihre Fähigkeit zu studieren haben.“ [36]

Daneben gibt es – ähnlich wie für Arbeitslose und Strafgefangene – spezielles Informationsmaterial für Behinderte, das jedoch wesentlich ausführlicher ist als für diese beiden Gruppen: „Hinweise für behinderte Bewerber“. [37]

Die OU scheut sich auch nicht, in ihren Einzelblatt-Informatio-nen zu Lehrgängen aus dem „Health & Social Welfare“-Programm Behinderte abzubilden (Contergan-Fall, Rollstuhlfahrer). [38]

Als Teilnehmer des breit angelegten und eine Qualifikation im undergraduate-Programm ermöglichen Lehrgangs „The Handicapped Person in the Community“ denkt die OU u. a. auch an unmittelbar Betroffene, d. h., Körperbehinderte selbst; und Betroffenheit ist tatsächlich ein wichtiger Teilnahmegrund.

„Jeder, der an den Problemen interessiert ist, denen Behinderte gegenüberstehen, nicht unbedingt mit beruflicher oder persönlicher Erfahrung, wird den Lehrgang nützlich finden, wenngleich wir davon ausgehen, daß Sozialarbeiter, Lehrer, Gesundheitsberater, Krankenschwestern, Beschäftigungstherapeuten, Physiotherapeuten, für die Wiedereingliederung von Behinderten Verantwortliche, Mitglieder freiwilliger (Hilfs-)Organisationen, bedeute Menschen und ihre Familien usw. unter denjenigen vertreten sein werden, die den Lehrgang belegen.“ [39]

„Ich wählte ‚The Handicapped Person in the Community‘ als einen meiner Lehrgänge, weil ich mehr erfahren wollte über andere Behinderungen und sie vergleichen wollte mit meiner eigenen und um zu erfahren, ob betroffene Personen Schwierigkeiten beim Lernen hatten, welche Faktoren eine Rolle spielen usw. . . .“ [40]

Schließlich ist dieses Lehrgangsangebot auch Teil eines Studiums, d. h., es deckt alle vier – im Sinne des Modells – genannten Adressaten bzw. Bereiche ab. Andere Angebote zum Thema „Behindert“ haben jeweils enger definierte Adressatengruppen, wie die Übersicht zeigt.

Strafgefange-ne

Im Zusammenhang mit der Resozialisierung von Strafgefangenen ist Fernunterricht ganz offensichtlich eine Chance, der besondere Bedeutung zukommt. Da hier selbstorganisiertes Lernen (Beschaffung von Arbeitsmitteln u. a.) aber nur begrenzt möglich ist, sind Betreuungskräfte erforderlich. Diese Voraussetzung schränkt, angesichts der dadurch entstehenden Personalkosten, selbst die Nutzung von Fernunterricht im Strafvollzug ein.

Die Ansprache dieser Gruppe ist offenbar sehr problematisch; keine der Fernlehrinrichtungen geht auf sie direkt ein. Allein die OU gibt Informationsmaterial für Strafgefange-ne heraus. [41] Es ist so aufgebaut, daß der Interessent durch konkrete Beschreibung von Fakten und Erfahrungen die Teilnahmevoraussetzungen, Durchführungsmodalitäten und Chancen erfährt, wodurch er motiviert werden kann. Allerdings zeigt sich, daß die Offenheit der OU Grenzen hat, selbst wenn die Anmelderegel „first-come, first-served“ für Strafgefange-ne nicht gilt. Teilnehmer können nur Langzeithäftlinge werden. Sie müssen in besonders gesicherten Gefängnissen untergebracht sein, in denen es aber Radio-, Fernseh- und Videogeräte gibt, weil das Lehrsystem der OU diese erfordert.

Die Gefängnisleitung entscheidet – nach Rücksprache mit den für Bildung und Strafvollzug verantwortlichen Mitarbeitern – darüber, ob der Antrag eines Gefangenen an den für die Finanzierung der Maßnahme zuständigen „Home Office“ weitergeleitet wird. Motivation, Verhalten, Persönlichkeit, Gesundheit und Bildungsstand der Interessenten werden von ihnen beurteilt. Entsprechen diese den Anforderungen, bleiben aber weitere Einschränkungen. Aus Sicherheitsgründen können nicht alle Kurse belegt werden, z. B. wenn Experimentiereinrichtungen dazugehören; aus diesem Grund ist auch der Besuch der Summer-School nicht möglich. So haben zur Zeit ca. 200 Häftlinge die Chance, an OU-Fernlehrgängen teilzunehmen, wobei für jeden dieser Teilnehmer eine Betreuungsperson zuständig ist.

Die für Erziehungsfragen in den Gefängnissen Zuständigen sind sich über die positiven Wirkungen des Lernens bei der OU einig: Unsoziale und schwierige Gefangene ändern sich in Verhalten und Persönlichkeit und tragen konstruktiv zu Gruppenentschei-dungen bei. Ein in Zahlen faßbares Ergebnis ist die Abschluß-quote von 76,6 Prozent der inhaftierten Teilnehmer bei Under-graduate-Lehrgängen gegenüber knapp 70 Prozent bezogen auf alle OU-Teilnehmer.

Für Strafgefange-ne gibt es, wie bei der Gruppe der Ausländer, allerdings von keiner der einbezogenen Institutionen Fernlehrmate-rial, das für sie als Betroffene selbst gedacht ist. Dabei sind auch hier spezifische Inhalte – „soziale Brückenkurse“ – denkbar, die einer konkreten Bildungsmaßnahme vorausgehen. Inhaftierte Teilnehmer füllen diese Lücke selbst, indem sie vor allem sozialwissenschaftlich orientierte Fernlehrgänge belegen. [42]

Frauen, familiengebundene Personen

Entsprechend dem eingangs definierten Verständnis von sozialen Randgruppen werden Frauen hier nicht als „die ‚klassische soziale Randgruppe‘“ [43] eingestuft. Wenn sie dennoch in diesem Zusammenhang behandelt werden, dann deshalb, weil Form und Inhalt ihrer Ansprache deutlich von der Benachteiligung abweichen, die sie bei uns im Fernunterricht erfahren haben. [44]

Abbildungen (Fotos, Graphiken, Zeichnungen) bzw. **personen-bezogene Abbildungen** spielen in Lehrgangskatalogen der hier einbezogenen Institutionen eine wesentlich geringere Rolle als in vergleichbaren Materialien bei uns. [45] Damit ergibt sich praktisch keine geschlechtsspezifische Zuordnung von Lehrgangs-

inhalt und -teilnahme. Die **Lehrgangsbezeichnungen** benennen den Inhalt bzw. das Lehrgangziel (z. B. „Diploma in Home Help Organisation“) und nicht die Berufsbezeichnung (z. B. „Altenpfleger/Altenpflegerin“); so gibt es im Sprachgebrauch auch hier keine Ansätze zur Benachteiligung von Frauen. [46] Durch diese Art der Ansprache wenden sich Fernlehrgänge zu Familien- und Haushaltsfragen nicht automatisch nur an Hausfrauen und Mütter, sondern auch an andere familiengebundene und -interessierte Personen wie Hausmänner, Tagesmütter, Verwandte.

Im Rahmen des General Certificate of Education (GCE) wird vom NEC ein Lehrgang zum Erwerb eines Zertifikats auf der Ebene des O-levels im Bereich „Familienökonomie“ angeboten: „Managing Your Money“, der die Themen „Zukunftsplanung“, „Einkommen und Beschäftigung“, „Haushaltführung“, „Ausgaben“, „Staat und Familie“ behandelt. [47]

Die OU bietet mehrere Lehrgänge zum Thema „Erziehung“ vom Kleinkind bis zum Jugendlichen an. Sie sind zum Teil auch als „Gruppen-Set“ konfektioniert, um z. B. Selbsthilfe-Gruppen in ihrer Arbeit zu unterstützen.

Mit familienbezogenen Fernlehrgängen ist zwar eine Förderung doch sicher noch keine Integration der Betroffenen zu erreichen. Hierzu tragen aber gerade Lehrgänge bei, die sich mit sozialen Fragen, also auch mit Randgruppen, befassen und in diesen Bereichen (abschlußorientierte) Weiterbildung und Professionalisierung ermöglichen.

Denn Frauen arbeiten vor allem in sozialen und helfenden Berufen. [48] Wiedereingliederung etwa über Fernunterricht kann also durch Anknüpfen an konkrete Berufserfahrung erfolgen und muß nicht den häufig gewählten Weg über Sekretariatstätigkeit gehen. Damit soll nicht die bestehende Zuweisung von Berufsrollen verfestigt werden. Bis aber soziale Bewegungen wie „Frauen/Mädchen in Männerberufen“ oder auch „Männer/Jungen in Frauenberufen“ (z. B. „Arzthelfer“, „Entbindungs-pfleger“) [49] zu Strukturveränderungen geführt haben, sind Fernlehrgänge der beschriebenen Art eine besondere Ansprache von Frauen bzw. fördern gerade ihre Integration.

Bei NALGO liegt der Schwerpunkt des Angebots in diesem Bereich, und zwar insbesondere auf den jeweils erforderlichen Rechts- und Verwaltungskenntnissen: Gesundheitswesen, Verbraucherschutz, Sozialdienste, Personalwesen u. a. [50]

Schlußbemerkung

Das im Rahmen der Untersuchung entwickelte Modell zur Integration sozialer Randgruppen ging von Gruppen aus, die den Anforderungen des Lernens im Fernunterricht entsprechen könnten, und formulierte einen Ansatz, der drei Hauptbereiche benannte, die an diesen Integrationsbemühungen zu beteiligen sind:

- Randgruppenmitglieder selbst sowie ihre Angehörigen, Freunde u. a., für die Fernlehrmaterial zur Information und Orientierung vorliegt;
- beruflich mit Randgruppenarbeit befaßte Personen, für die entsprechendes Weiterbildungsmaterial erforderlich ist;
- Wissenschaft und Forschung, die hierfür entwickeltes Studienmaterial nutzen und Ursachen des Phänomens „Randständigkeit“ untersuchen.

Die Darstellung der Fernlehrangebote hat gezeigt, daß es im Sinne dieses Integrationsverständnisses, das über die Betroffenen selbst hinausgeht, in England beispielhafte Bemühungen gibt. Dennoch bleiben deutliche Lücken; der Übersicht folgend ist das Modell bruchlos realisiert für Körperbehinderte und gleichsam zusammengesetzt entsteht es für alte Menschen und familiengebundene Personen.

Aber selbst die lückenlose Thematisierung der Randgruppenprobleme ist neben der geeigneten Ansprache potentieller Teilnehmer nur ein Teil des Integrationsmodells. Geschaffen werden müssen soziale Randbedingungen, die eine Teilnahme als Integrationschance nicht nur formal-inhaltlich durch Lehrgangsangebote, sondern tatsächlich durch das Eingehen auf die spezifischen Besonderheiten der jeweiligen Randgruppe ermöglichen. [51] Es bleibt zu untersuchen, ob England auch hier besondere Beispiele liefert. [52]

Anmerkungen

[1] Angaben zu ausgewählten Fernlehrinrichtungen

Fernlehrinrichtung/ Name/ Abkürzung/ Gründungsjahr	Informationen und Daten zu den ausgewählten Fernlehrinrichtungen			
	A Materialien zu Information und Werbung	B Lehrgangsangebot (Schwerpunkte)	C Institutstatus	D Teilnehmer 1984 ca.
Nr.	Titel und Konfektionierung			
NALGO Correspondence Institute/NCI 1922	I „Looking Ahead“, Correspondence Institute Prospectus 1983-84, 56 S., DIN A 5, zweifarbig. Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck, 2 Graphiken	Prüfungsvorbereitung auf Berufe im öffentlichen Dienst, Allgemeinbildung	Gemeinnütziges Fernlehr- institut der Gewerkschaft	7 000
National Extension College/NEC 1963	II „Home Learning Catalogue 1984/85“, 49 S., DIN A 5, zweifarbig. Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck, mehrere Fotos und Graphiken	Allgemeinbildung, EDV, kaufmännische Weiterbildung, OU-Vorbereitung	Gemeinnütziges, öffentliches Fernlehrinstitut	12 000
Wolsey Hall/WH 1894	IIIa) „Wolsey Hall – The Home Study Centre for London University Degrees“ 1984, 32 S., DIN A 5, zweifarbig. Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck, mehrere Fotos IIIb) „Wolsey Hall – Airmail Tuition For The G.C.E.“ 1984, 20 S., DIN A 5, mehrfarb. Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck, mehrere Fotos	Allgemeinbildung, kaufmännische Weiterbildung, OU-Vorbereitung	Privatwirtschaftliches Fernlehrinstitut	12 000
The Open University/ OU 1969	IVa) „Community Education Courses & Packs 1984/5“, 35 S., DIN A 4, mehrfarb. Umschlag, Vier-Farben-Druck, zahlreiche Fotos und Graphiken	Allgemeine und berufliche Weiterbildung, Studiengänge (BA, MA, Dipl., PhD) in mehreren Fachbereichen	Staatliche Einrichtung	72 000

[1] Angaben zu ausgewählten Fernlehrinrichtungen (Fortsetzung)

Fernlehrinrichtung/ Name/ Abkürzung/ Gründungsjahr	Informationen und Daten zu den ausgewählten Fernlehrinrichtungen			
	A	B	C	D
	Materialien zu Information und Werbung	Lehrgangangebot (Schwerpunkte)	Institutstatus	Teilnehmer 1984 ca.
Nr.	Titel und Konfektionierung			
IVb)	„Continuing Education – Guide to the Associate Student Programme 1984-85“, 120 S., DIN A 4, Drei-Farben-Umschlag und -Druck, mehrere Fotos			
IVc)	„Guide for Applicants for 1985 BA Degree Courses“, 32 S., DIN A 4, Vier-Farben-Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck, zahlreiche Fotos			
IVd)	Einzelblätter aus dem „Health & Social Welfare“-Programm, DIN A 4, Zwei-Farben-Druck, je ein Foto			
IVe)	„Undergraduate Courses 1985“, 70 S., DIN A 3, dreifarbig. Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck, einzelne Graphiken			
IVf)	„Postgraduate Prospectus and Student Handbook 1984“, 58 S., DIN A 5, zweifarbig. Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck			
IVg)	„Research Degree Prospectus and Student Handbook 1984-85“, 63 S., DIN A 5, zweifarbig. Umschlag, Schwarz-Weiß-Druck			

[2] Karow, W.: Privater Fernunterricht in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin, Beuth Verlag GmbH 1980 (Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 58, S. 218).

[3] Siehe dazu die Gründungsjahre der einbezogenen Fernlehrinrichtungen in Anm. [1].

[4] Vgl. zu diesem Ansatz: Anweiler, O.: Konzeptionen der vergleichenden Pädagogik. In: Busch, A., u. a.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Texte zur Methodologie-Diskussion. Pullach 1974, S. 19-26, insbes. S. 23.

[5] Das Werkstattgespräch des Bundesinstituts für Berufsbildung: „Fernunterricht für ausgewählte Personengruppen“ (Berlin 11./12.11.85) war ein erster umfassender Ansatz hierzu.

[6] Siehe Anm. [1] A bzw. Materialien I-IVg).

[7] Siehe Anm. [1] C.

[8] Das Council for the Accreditation of Correspondence Colleges (CACC) ist der Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) vergleichbar. Im Unterschied zur ZFU überprüft das CACC aber das Fernlehrinstitut; außerdem ist die Überprüfung nicht gesetzlich vorgeschrieben.

[9] Siehe die folgende Übersicht.

[10] Im Hinblick auf die Voraussetzungen zur Fernunterrichtsteilnahme werden nur die angeführten Gruppen in die Untersuchung einbezogen. Sie repräsentieren jedoch längst nicht alle sozialen Randgruppen. S. Bischoff, H.: Soziale Berufe. Ein Wegweiser für Schulabgänger, Berufstätige und Umrüsteiger. München 1983, S. 146.

[11] Lehrgangsbezeichnungen im Original und Quellen:

① „Planning Retirement“
Mat. Nr. IVb), S. 61

② „Fit for Life“
Mat. Nr. II, S. 11

③ „Abuse in Families“
Mat. Nr. IVb), S. 69

④ „Caring for Older People“
Mat. Nr. IVb), S. 70

⑤ „An Ageing Population“
Mat. Nr. IVb), S. 68

⑥ „Health and Diseases“
Mat. Nr. IVb), S. 71.

- ⑦ „Work Choices“
Mat. Nr. IVb), S. 62
- ⑧ „Social Policy and Social Welfare“
Mat. Nr. IVb), S. 94
- ⑨ „Racism in the Workplace and Community“
Mat. Nr. IVb), S. 62
- ⑩ „Ethnic Minorities and Community Relations“
Mat. Nr. IVb), S. 56
- ⑪ „Race and Immigration“
Mat. Nr. IVb), S. 93
- ⑫ „Third World Studies“
Mat. Nr. IVb), S. 66
- ⑬ „The Handicapped Person in the Community“
Mat. Nr. IVb), S. 68
- ⑭ „Special Needs in Education“
Mat. Nr. IVb), S. 47
- ⑮ „Rehabilitation“
Mat. Nr. IVb), S. 70
- ⑯ „Crime and Deviance“
Mat. Nr. IVb), S. 93
- ⑰ „Issues in Crime and Society“
Mat. Nr. IVb), S. 94
- ⑱ „Managing Your Money: Family Economics“
Mat. Nr. II, S. 30
- ⑲ Div. Lehrgänge der OU aus der Reihe:
„Family and the Community“
Mat. Nr. IVb), S. 60-64
- ⑳ „The Law and Family Life“
Mat. Nr. IVb), S. 69
- ㉑ Soziale Berufe, insbes. das Lehrgangangebot von NALGO
Mat. Nr. I, S. 14-36
- ㉒ „The Changing Experience of Women“
Mat. Nr. IVb), S. 95
- ㉓ „Social Sciences“, „Social Policy“
Mat. Nr. IVf), S. 30-32
- ㉔ „Social Work“
Mat. Nr. IVf), S. 31
- ㉕ „The Politics of Welfare“
Mat. Nr. IVf), S. 31

- [26] „Prisons and the Criminal Justice System“
Mat. Nr. IVf), S. 31
- [27] „Youth Policy“
Mat. Nr. IVf), S. 31
- [12] Materialien Nr. II, S. 3.
- [13] Materialien Nr. II, S. 11.
- [14] Materialien Nr. IVa), S. 6.
- [15] Materialien Nr. IVa), S. 25.
- [16] Materialien Nr. II, S. 11.
- [17] Materialien Nr. IVa), S. 7.
- [18] Brinkmann, Chr.: Die individuellen Folgen langfristiger Arbeitslosigkeit. Ergebnisse einer repräsentativen Längsschnittuntersuchung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 17 (1984), Heft 4, S. 461.
- [19] Jahoda, M.: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Frankfurt a. M. 1980, 3. Aufl., S. 57.
- [20] Materialien Nr. IVa), S. 3.
- [21] Materialien Nr. IVa), S. 8.
- [22] In einem Informationsblatt und Anmeldeformular (mit dem Hinweis „streng vertraulich“) werden die Förderungsvoraussetzungen und -möglichkeiten bei Arbeitslosigkeit genau beschrieben und geprüft.
- [23] Materialien Nr. IVb), S. 104.
- [24] Materialien Nr. IVc), S. 27; ähnlich Materialien Nr. IVb), S. 100.
- [25] Materialien Nr. IVb), 4. Umschlagseite.
- [26] Materialien Nr. IIIa), S. 3 u. 8; entsprechend: Materialien Nr. IIIb), S. 6 u. 7.
- [27] Materialien Nr. IIIa), S. 10 f.
- [28] Die OU greift aber die Themen „Rassismus“ und „Ethnische Minderheiten“ auf und behandelt diese auf den drei weiteren Integrationsebenen. Siehe die Übersicht.
- [29] Zu naheliegenden Themen s.: „Aufzeichnung zur Ausländerpolitik und zum Ausländerrecht in der Bundesrepublik Deutschland. Veröffentlichung des Bundesministers des Inneren vom September 1985. In: Informationen Bildung und Wissenschaft, Nr. 50, 11.12.85, S. 1849-1866.
- [30] Materialien Nr. IIIb).
- [31] Materialien Nr. I, S. 12.
- [32] Eine ideologiekritische Analyse würde diese Praxis allerdings unter dem Gesichtspunkt des „Kulturimperialismus“ behandeln.
- [33] Materialien Nr. IVb), S. 101.
- [34] Probleme geistig Behindter werden jedoch in dem für mittelbar Betroffene und mit Randgruppenarbeit befassten Personen gedachten Lehrgang „Special Needs in Education“ behandelt.
- [35] Materialien Nr. II, S. 5.
- [36] Materialien Nr. IVb), S. 99; noch ausführlicher: Materialien Nr. IVb), S. 9.
- [37] The Open University: Notes For Disabled Applicants. Disabled Students Area. (Milton Keynes) Feb. 1983, 8 S. DIN A 4.
- [38] Materialien Nr. IVd). Die Fotos sind mit einer Fresnel-Linse aufgenommen und grob gerastert, dadurch anonymisiert, aber deutlich erkennbar.
- [39] Materialien Nr. IVd) „The Handicapped Person in the Community“.
- [40] Bericht eines durch Arthritis behinderten Teilnehmers. In: Open University: Occupational Information Leaflets, 005 – Occupational Information – A Supplement for Disabled Students. Milton Keynes Juli 1984, S. 15.
- [41] Kennard, R.: The Open University in Prison, London 1982.
- [42] Information von Dr. Raymond Kennard in einem Gespräch am 23.08.84.
- [43] Bischoff, H.: a. a. O., S. 146.
- [44] S. hierzu Balli, Ch.: Frauen in der Werbung für Fernunterricht. Eine Analyse von Lehrgangskatalogen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 11 (1982), Heft 2, S. 35-38. Seit Erscheinen dieser Arbeit sind positive Veränderungen in den Materialien zu erkennen, ob sie qualitativer Art sind, müßte eine erneute Untersuchung feststellen.
- [45] Eine Ausnahme ist der Katalog der OU zur „Community Education“, Materialien Nr. IVa).
- [46] Ehmann, Chr.: Frauen und Fernunterricht. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 11 (1982), Heft 2, S. 32.
- [47] Materialien Nr. II, S. 30 f.
- [48] Hoerning, E. M.: Frauen: Eine vernachlässigte Gruppe in der Mobilitätstheorie und -forschung. In: Berger, M. u. a.: Karriere oder Kochtopf? Frauen zwischen Beruf und Familie. Opladen 1984, S. 119.
- [49] „... auch diese Arbeitsplätze in wohlfahrtsstaatlichen Bereichen werden zunehmend von Männern entdeckt, Frauen verlieren hier zunehmend an Boden, ohne daß sie eine Entsprechung im Zugang zu Männerberufen — mit Zukunft — finden würden“. Hoerning, E. M.: a. a. O.
- [50] Materialien Nr. I, S. 14-36.
- [51] Siehe dazu die Hinweise für Behinderte in den Lehrgangbeschreibungen – Materialien Nr. IVe).
- [52] Dieser Aspekt ist Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

UMSCHAU

Veronika Lullies, Sozialwissenschaftliche Projektgruppe

Neue Formen der betrieblichen Qualifizierung

Ergebnisse aus dem HdA-Projekt „Modellqualifizierung für moderne Bürotechnologie“*)

Zur derzeitigen Situation der betrieblichen Qualifizierung für moderne Bürotechnologie

Für die meisten Beschäftigten in Büros und Verwaltungen heißt Qualifizierung für moderne Bürotechnik auch heute noch kurzfristige Einweisung in die Geräte- und Programmbedienung durch Hersteller oder Technikexperten aus Organisation und EDV-Abteilung. Folge dieser Begrenzung auf bloßes Bedienerwissen ist, daß das Leistungspotential der neuen Technik nur sehr rudimentär genutzt werden kann; nur eine kleine Gruppe von Spezialisten kann diese Technik voll ausreizen, was ohne Zweifel die Wirtschaftlichkeit des Technikeinsatzes beträchtlich einschränkt. Die Beschäftigten selbst können bei dieser gängigen Praxis ihre Fähigkeiten nur unzureichend einbringen. Arbeit am Computer oder am Bildschirm bedeutet für sie vielfach Arbeiten nach streng vorgegebenem Ablaufschema, das keinen Raum für individuelle

*) Das Bundesministerium für Forschung und Technologie fördert im Programm „Humanisierung des Arbeitslebens“ (HdA) Entwicklungsprojekte zur menschengerechten Anwendung neuer Technologien in Büro und Verwaltung. Das HdA-Projekt „Modellqualifizierung für moderne Bürotechnologie“ wurde durchgeführt vom Aus- und Weiterbildungszentrum (AWZ) der Nixdorf Computer AG. Pilotanwender der Planungsphase war die Sparkasse Eichstätt/Bayern. Das Projekt wurde wissenschaftlich beraten von der Sozialwissenschaftlichen Projektgruppe (SPG), Ursula Jacobi und Veronika Lullies. Projektaufzeit: 1.1.1985-30.4.1986. Weitere Informationen über das Projekt: Nixdorf Computer AG, Aus- und Weiterbildungszentrum, Frau Adele Heinz, Gustav-Stresemann-Ring 12-16, 6200 Wiesbaden; Sozialwissenschaftliche Projektgruppe, Frau Veronika Lullies, Ohmstraße 16, 8000 München 40 oder Frau Ursula Jacobi, Obergasse 18, 8911 Finning; Sparkasse Eichstätt, Herr Siegfried Bötsch, Vorstandsvorsitzender oder Herr Julius Kleinhans, Personalratsvorsitzender, Gabrielistraße 5-6, 8078 Eichstätt.

Arbeitsgestaltung lässt, Gefühl von Ohnmacht der Black-box gegenüber, Einschränkung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten usw.

In den meisten Unternehmen gibt es derzeit keine Stelle, die den Beschäftigten umfassenderes Wissen für die Nutzung moderner Technik vermitteln könnte. Die DV-Abteilungen können meist neben der Programmierung nicht noch die umfassende Einweisung der Benutzer übernehmen. In den Weiterbildungsabteilungen finden sich dafür oft nicht genügend technische Kenntnisse, oder es fehlen hier die Kompetenzen, um für die von anderer Stelle beschaffte Technik zu qualifizieren.

Auch das Qualifizierungsangebot der Hersteller von Bürotechnik stellt derzeit keine Lösung dar. Neben reiner Produktschulung als Bedienerschulung bieten zwar einige der Hersteller in ihren Ausbildungszentren Anwendungsqualifizierung an. Als standardisierte Massenschulung geht diese aber ebenfalls am wirklichen Bedarf der Anwender vorbei. [1]

Diese Mängel der derzeitigen Qualifizierungspraxis für Bürotechnik hängen mit dem geringen Stellenwert zusammen, der Qualifizierung in den Unternehmen eingeräumt wird: In der betrieblichen Organisationspraxis gilt Qualifizierung nach wie vor als „Restgröße“. Nach der Entscheidung für den Einsatz eines bestimmten technischen Systems wird die Arbeitsorganisation auf die neue Technik umgestellt und evtl. notwendige Qualifizierung mit möglichst geringem Kostenaufwand „nachgeschoben“. In der Regel wird eine Arbeitsteilung angestrebt, für die die vorhandenen Qualifikationen ausreichen. Nach der Zerlegung der Arbeit in höherqualifizierte und ausführende Tätigkeiten erscheint dann für letztere die Vermittlung von begrenztem Bedienerwissen als ausreichend. Diese auf Technik- und Verfahrenseinsatz reaktive Qualifizierungsstrategie findet ihren Ausdruck in der zumeist recht schwachen Position der betrieblichen Aus- und Weiterbildungsabteilung: Innerhalb der herkömmlichen betrieblichen Organisationsstrukturen ist sie nicht eingebunden in den Kreis der Stellen, in dem die Technikentscheidungen getroffen werden und der Implementierungsprozeß festgelegt wird. Infolgedessen kann Qualifizierung derzeit meist nur rhetorisch eines der wichtigsten Instrumente der betrieblichen Personalpolitik sein.

Für den zukünftigen Technik- und Verfahrenseinsatz ist diese gegenwärtige Qualifizierungspraxis völlig unangemessen. Das betriebliche Ziel einer optimalen Nutzung der neuen Technologie zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit der Verwaltung kann nur erreicht werden durch umfassende Qualifizierung der Beschäftigten. Im Hinblick auf die neuen Kommunikations- und Verbundtechnologien, deren wesentliches Merkmal es ja ist, daß alle geschlossenen Anwender jederzeit offenen Systemzugang haben und alle miteinander kommunizieren können, ist umfassende Qualifizierung nicht nur eine Voraussetzung für die wirtschaftliche Nutzung, sondern hier wird sie auch für die Gewährleistung von Datensicherung und die Herstellung eines sozialen Konsenses eine unverzichtbare Notwendigkeit. Ebenfalls verändert werden müssen die Strukturen von Qualifizierung, denn Systembezug, Flexibilität und allseitig offener Systemzugang lassen sich nur unzulänglich einpassen in den Rahmen tayloristischer Arbeitsteilung mit strikt voneinander getrennten Hierarchien, Entscheidungs- und Kommunikationswegen, Kompetenzen und Qualifikationen. In Zukunft wird es vor allem darum gehen, diese technischen Komponenten mit dem sozialen System Betrieb kompatibel zu machen. Und dabei kommt der betrieblichen Qualifizierung eine wesentliche neuartige Funktion zu. Sie wird zum Impuls für diese Entwicklung und Veränderung der sozialen Organisation Betrieb, sie wird zum Motor für Organisationsentwicklung.

Das Projekt „Modellqualifizierung für moderne Bürotechnologie“

Ausgehend von diesen Erkenntnissen über den derzeitigen Stand betrieblicher Qualifizierung für moderne Bürotechnik hat das AWZ der Nixdorf Computer AG zusammen mit der SPG im

HdA-Projekt „Modellqualifizierung für moderne Bürotechnologie“ nach neuen Wegen der betrieblichen Qualifizierung gesucht. [2]

Das Projekt war als Planungsphase mit einer Laufzeit von 16 Monaten (von Januar 1985 bis April 1986) angelegt.

Das Projektziel war, zusammen mit einem Anwender neuartige Inhalte und Strukturen für zukunftsbezogene Qualifizierung zu entwickeln. Die Mitarbeiter des Anwenders sollten durch Nixdorf-Trainer für den Umgang mit moderner Bürotechnik so umfassend qualifiziert werden, daß sie die Zusammenhänge der aufeinander bezogenen betrieblichen Abläufe durchschauen, den Systembezug zur Technik herstellen und die Organisation des eigenen Arbeitsplatzes aktiv und kreativ gestalten können. Alle Mitarbeiter (von der Geschäftsführung bis hin zu Hilfskräften) sollten über fundierte technische, fachliche und soziale Qualifizierung in die Lage versetzt werden, den eigenen Arbeitsplatz im Rahmen des Gesamtunternehmens unter Nutzung von Fach- und Technologiewissen zu gestalten, wobei die Qualifizierungsinhalte so nah wie möglich am konkreten Wissensbedarf der Beschäftigten orientiert sein sollten. Entwickelt werden sollten Strukturen, mit denen der Stellenwert von Qualifizierung in den betrieblichen Entscheidungs- und Kommunikationsprozessen angehoben werden kann, damit sie eben nicht mehr nur Restgröße des Technik- und Verfahrenseinsatzes ist, sondern selber zu einem bestimmenden Faktor der Entwicklung im Unternehmen wird (s. Übersicht, S. 96).

Im Mittelpunkt der Projektmaßnahmen stand bei dem Pilotanwender der Aufbau einer neuen Schulungsorganisation für Bürotechnik und Büroorganisation.

Die neue Schulungsorganisation für Bürotechnik und Büroorganisation

Qualifizierung für Technik erfolgte in der Sparkasse bisher in erster Linie durch die Organisationsabteilung, von Fall zu Fall wies der technische Kundendienst des Herstellers in die Gerätebedienung ein, und der Bayerische Sparkassen- und Giroverband informierte die Mitarbeiter durch Rundbriefe über Programmänderungen oder -neuerungen.

Im Verlauf des Projektes wurde deutlich, daß diese bisherige Form der Qualifizierung durch Technikexperten offensichtlich nicht ausreicht: Von Anfang an formulierten die Mitarbeiter immer wieder den Wunsch, mehr zu erfahren darüber, wie die an ihrem Arbeitsplatz eingesetzte Technik angewendet werden kann. Und dafür reicht offenbar die Kenntnis über die Bedienung bestimmter Tasten bei weitem nicht aus. Selbst wenn man die immer wiederkehrenden Anwendungen völlig im Griff hat, so bleibt doch aus Unkenntnis des Gesamtzusammenhangs das ständige Gefühl der Unsicherheit und des Sich-nicht-Auskennens. Dieses Gefühl kann nur abgebaut werden durch eine Wissensvermittlung, die anwendungsbezogen ist und zugleich auch Theorie einschließt: Am Beispiel der konkreten Anwendung muß ein grundsätzlicher Einblick in die EDV vermittelt werden und das theoretische Wissen eingebettet sein in die Praxis der Beschäftigten, in ihre konkrete Arbeitserfahrung und ihre Technikanwendungen. Ohne diese Art von Theorie ersetzt man lediglich begrenztes Bedienerwissen mit umfangreichem Anwenderwissen – aber das Gefühl, sich nicht auszukennen, bleibt.

Dieser banale Grundsatz jeder Bildungsmaßnahme, nämlich Theorie und Praxis zu verbinden, scheint sich bei der Qualifizierung für den Umgang mit der Technik besonders schwer verwirklichen zu lassen. Das hängt nicht nur mit der Begrenzung der Qualifizierung auf Bedienerwissen zusammen, sondern dahinter steht auch, daß Technikexperten und Technikanwender verschiedene Sprachen sprechen, sie von verschiedenen logischen Systemen ausgehen, und in vielen Fällen der Technikexperten nicht genügend Anstrengungen unternimmt, sich auf die Erfahrungswelt und die Arbeitslogik des Anwenders einzustellen. So kann der Anwender mit der Wissensvermittlung durch den Technikexperten häufig nur wenig anfangen, sie ist für ihn ohne den direkten Bezug zu seiner Arbeit zu „theoretisch“.

Projektverlauf und Projektmaßnahmen

	Themen	Ziele	Teilnehmer
1. Phase: Basisqualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> – EDV – Textverarbeitung – Bürokommunikation – Telekommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> – Grundwissen und Grundfunktionen der Technik kennenlernen – Kollegen und deren Arbeit kennen- und verstehenlernen – Ansätze zur besseren Integration von Technik in den Arbeitsablauf erkennen 	alle interessierten Mitarbeiter
2. Phase: Anwendungs-bezogenes Wissen	<ul style="list-style-type: none"> – Textorganisation (Modellbereich: Büro für Textverarbeitung/Kreditabteilung) – EDV-Anwendungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Erarbeitung einer Organisation für die Zusammenarbeit von Büro für Textverarbeitung und Kreditabteilung – Erhebung bestehender Probleme der Textverarbeitung, Analyse, Erarbeitung von Lösungsvorschlägen und deren Einführung – Einbeziehung anderer Auftraggeber-Abteilungen <ul style="list-style-type: none"> – Wissensbedarfsermittlung – Umsetzung des Bedarfs in Wissensbereiche 	engagierte Mitarbeiter aus dem Büro für Textverarbeitung und Kreditabteilung engagierte Mitarbeiter aus den Funktionsgruppen, die mit EDV-Einsatz arbeiten
3. Phase: Organisationsentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> – Befragung und Rückkopplung zu Betriebsklima und Arbeitssituation – Verhaltenstraining <ul style="list-style-type: none"> 1. Führungskräfte 2. Mitarbeiter – Schulungsorganisation (Modellbereich: Bürotechnik/Büroorganisation) 	<ul style="list-style-type: none"> – Ermittlung der Ausgangssituation – Einleitung von Veränderungen <ul style="list-style-type: none"> – Rückkopplung der Befragung vorbereiten – „denkende“ Mitarbeiter akzeptieren – Ideen anregen und aufgreifen – Innovationsmanagement – Kreativität und Verantwortungsbereitschaft fördern <ul style="list-style-type: none"> – Schaffung einer neuen Organisation für beteiligungsorientierte Entwicklung und Durchführung von Qualifizierung – Aufbau eines Betreuersystems für Technikanwendungen – Übertragung auf andere Funktionsgruppen 	alle Mitarbeiter alle Vorstände und Abteilungsleiter alle Mitarbeiter der Hauptstelle alle Zweigstellenmitarbeiter; Kreditabteilung

Diese Erkenntnisse, daß die Beschäftigten schon über die Technik, mit der sie heute täglich umgehen, mehr wissen wollen, und die Gründe für diesen bestehenden Wissensbedarf gehören zu den wichtigsten Ergebnissen des Projekts. Auf diese Problemkonstellation mußte in dem Projekt eine Antwort gefunden werden, sollte das Ziel erreicht werden, die Qualifizierung so nah wie möglich am Anwenderbedarf auszurichten. Sowohl Inhalte wie Organisationsstrukturen der Qualifizierung mußten verändert werden.

Dazu wurde zunächst der von den Beschäftigten global geäußerte Wissensbedarf bei der Nutzung der vorhandenen EDV-Anlage und der Programme in Gesprächen am Arbeitsplatz durch einen Fragebogen und in einem Arbeitskreis mit Beschäftigten der Sparkasse konkretisiert. Auf der Basis dieser genaueren Bedarfsermittlung erarbeitete ein Nixdorf-Trainer jeweils einen Katalog von Wissensbereichen für die Technikanwendungen in den verschiedenen Funktionsgruppen (etwa Kundenberatung, Schalterbedienung, Zweigstellen, Kreditberatung). Die Themen reichten von Fragen der Gerätebedienung (z. B. Tastaturbelegung) über die Vertiefung des jeweiligen EDV-Anwenderwissens (z. B. Behandlung von Fehlerhinweisen) bis hin zur verbesserten Einbindung von Anwenderprogrammen in den Arbeitsablauf (z. B. Kniffe im täglichen Umgang mit Programmen). Durch den Erfahrungsaustausch in den Funktionsgruppen sollten die Mitarbeiter ihre Kenntnisse in diesen Wissensbereichen anwendungsnahe vertiefen,

unterstützt durch Technikexperten als Referenten. Wie organisiert man das? Es mußte eine Struktur gefunden werden, mit der die bestehende Distanz zwischen den Technikexperten und den Technikanwendern überbrückt werden konnte: Zielvorstellung war eine **kooperative Struktur**, in der die Schulungsinstanz die Rolle der Vermittlung zwischen Technikexperten und -anwendern übernimmt und die fortlaufende Qualifizierung für Technikanwender zu ihrer originären Aufgabe wird. [3]

Bestellt wurde ein neuer Schulungsleiter, der neben der bankfachlichen Aus- und Weiterbildung auch für die technisch-organisatorische Qualifizierung der Mitarbeiter zuständig ist. Gemeinsam mit ihm erarbeiteten AWZ und SPG eine Organisationsform, in deren Zentrum ein „**Betreuer-System**“ steht: Jede Funktionsgruppe der Sparkasse benennt jeweils einen interessierten Mitarbeiter als Betreuer, der zunächst einmal Ansprechpartner ist für alle Fragen und Probleme im Zusammenhang mit dem Technik- und Verfahrenseinsatz in der jeweiligen Funktionsgruppe. Immer wieder ermittelt er den Schulungsbedarf und die Schulungswünsche in der von ihm zu betreuenden Gruppe und leitet diese an den Schulungsleiter weiter, der die erforderlichen Schulungsmaßnahmen veranlaßt. Bei technisch-organisatorischen Veränderungen oder Neuerungen wird der Betreuer vom Schulungsleiter bzw. anderen Stellen des Unternehmens informiert und gibt diese Informationen an seine Betreuungsgruppe weiter. Durch entsprechende fortlaufende fachliche, technische, organi-

satorische und methodisch-didaktische Qualifizierung führt er in immer stärkerem Umfang die Qualifizierung seiner Betreuungsgruppe selbst durch, gibt Anregungen und Vorschläge für die Weiterentwicklung und erarbeitet mit seinen Kollegen im Betreuungskreis Stellungnahmen zu technisch-organisatorischen Neuerungen.

Der Schulungsleiter hat in dieser Schulungsorganisation folgende Aufgaben:

- Anleitung und Unterstützung der Betreuer und Förderung ihrer Zusammenarbeit,
- für den von den Betreuern ermittelten Bedarf Schulungsmaßnahmen einrichten und koordinieren,
- vorhandene Referenten einsetzen (Referentenstamm im Haus und externe Referenten, externe Schulungsmöglichkeiten),
- Schulungsmaßnahmen für die Referenten auswählen und anbieten,
- Absicherung und fortlaufender Ausbau des Betreuer-Netzes, Ausweitung der Betreuer-Funktionen auf andere Mitarbeiter,
- Ansprechpartner für Organisation, Revision, andere Stellen der Sparkasse bei Änderungen der vorhandenen technisch-organisatorischen Verfahren,
- Information der Betreuer über Neuerungen/Veränderungen im Bereich Bürotechnik/Büroorganisation,
- Sicherstellung der Informationsweitergabe durch die Betreuer an die Mitarbeiter,
- Beteiligung bei Innovationsentscheidungen (neue Technik, neue Arbeitsabläufe),
- Erfragung von Stellungnahmen der Betreuer zu Neuerungen,
- Einbringen der Stellungnahmen der Betreuer in den Entscheiderkreis,
- bei Neueinführungen Erarbeitung eines Einführung-/Schulungskonzepts in Zusammenarbeit mit den Betreuern.

Diese neue Schulungsorganisation für Bürotechnik und Büroorganisation inklusive des Aufgabenkatalogs des Schulungsleiters wurde von der Geschäftsleitung und den Führungskräften genehmigt und in den Funktionsgruppen Zweigstellen und Kreditberatung umgesetzt. Bei den Beschäftigten stieß das Konzept auf einhellige Zustimmung. Der Schulungsleiter konnte sogleich beginnen, die benannten Betreuer in ihre neuen Aufgaben einzuteilen. Sollte sich diese Struktur bewähren, sollen weitere Funktionsgruppen einbezogen werden.

Wenn dieses Konzept in der Praxis greift, verändert sich damit der grundsätzliche Stellenwert von Schulung:

- Qualifizierung für Bürotechnik ist nicht mehr eine einmalige abgrenzbare Maßnahme, sondern als dynamischer Prozeß eine Daueraufgabe in dem Unternehmen.
- Die Qualifikationsentwicklung des Personals ist abgestimmt auf die Technikentwicklung des Unternehmens.
- Statt reaktiv zum Technik- und Verfahrenseinsatz tätig zu sein, kommt der Schulungsinstanz eine aktive Rolle bei der technisch-organisatorischen Entwicklung des Unternehmens zu.

Voraussetzung und Bedingung für den Erfolg dieses Konzeptes in der Praxis ist allerdings, daß es gerade in der Aufbauphase durch Beschäftigte und Führungskräfte unterstützt wird und die Chance hat, seine Dynamik allmählich zu entwickeln.

Anmerkungen

- [1] Siehe auch: Sozialwissenschaftliche Projektgruppe, Jacobi/Lullies: Qualifizierungspraxis und Kooperationsbeziehungen zwischen Herstellern und Anwendern von Bürotechnik. HdA-Forschungsbericht, Februar 1986 (Veröffentlichung in Vorbereitung).
- [2] Zur ausführlicheren Darstellung des Projektes siehe: Heinz, A./Lammersdorf, Chr.: Qualifizierung für moderne Bürotechnologie. In: Fortschrittliche Betriebsführung/Industrial Engineering, 2/86.
- [3] Anwenderqualifizierung als originäre Aufgabe der Schulungsinstanz ist in der betrieblichen Praxis keineswegs selbstverständlich: In einigen Großbetrieben werden derzeit als Unterinstanzen oder im Umfeld der Rechenzentren/Organisationsabteilungen eigene Instanzen für die Anwenderqualifizierung aufgebaut (beispielsweise Benutzerzentren). Damit entsteht in den Betrieben praktisch ein „zweiter Bildungsmarkt“, der losgelöst von der traditionellen Aus- und Weiterbildungsabteilung operiert.

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Dr. Laszlo Alex / Christel Balli / Dr. Christoph Ehmann / Dr. Wilfried Reisse / Dr. Edgar Sauter; Bundesinstitut für Berufsbildung, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 und Friesdorfer Straße 151, 5300 Bonn 2

Dagmar Heine / Prof. Dr. Volker Ronge; Bergische Universität – Gesamthochschule Wuppertal, Fachbereich 1, Postfach 100127, 5600 Wuppertal 1

Veronika Lullies; Sozialwissenschaftliche Projektgruppe, Ohmstraße 16, 8000 München 40

AUS DER ARBEIT DES HAUPTAUSSCHUSSES DES BIBB

Der Hauptausschuß hat seine Empfehlung zu Ausbildungsregelungen für behinderte Jugendliche vom 12. September 1978 und die bundeseinheitlichen Regelungen in den Bereichen Metall, Holz, Farbe und Büro wie folgt geändert:

1. In allen Regelungsempfehlungen gem. § 48 BBiG und § 42b HwO soll die Bezeichnung „behinderte Jugendliche“ durch „Behinderte“ ersetzt werden.

Begründung:

Die Änderung trägt der Tatsache Rechnung, daß die in Ausbildung befindlichen Behinderten zum großen Teil das 18. Lebensjahr überschritten haben und insoweit nicht mehr als „Jugendliche“ bezeichnet werden können.

2. In § 8 (Abschlußprüfung) der genannten Empfehlung und in § 11 der Regelungsempfehlungen ist der Absatz zur Wiederholungsprüfung entsprechend § 24 Abs. 2 der Musterprüfungsordnung – gemäß Beschuß des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 9. Juni 1971 wie folgt neu zu fassen:

„Hat der Prüfungsteilnehmer bei nicht bestandener Prüfung in einem Prüfungsteil mindestens ausreichende Leistungen erbracht, so ist dieser Teil auf Antrag des Prüfungsteilnehmers nicht zu wiederholen, sofern dieser sich innerhalb von zwei Jahren – gerechnet vom Tage der Beendigung der nicht bestandenen Prüfung an – zur Wiederholungsprüfung anmeldet. Das gleiche gilt, wenn nach Bestimmung des Prüfungsausschusses in bestimmten Prüfungsfächern oder Prüfungsgebieten eine Wiederholung nicht erforderlich ist oder eine Befreiung von der Wiederholung des Prüfstücks ausgesprochen wurde.“

Begründung:

Zweck dieser Neufassung ist die Gleichstellung Behindeter mit Nichtbehinderten durch die Angleichung der entsprechenden Bestimmung an die geltende Musterprüfungsordnung.

REZENSIONEN

Ludwig Kiehn: Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf anthropologischer Grundlage. Gesammelte Abhandlungen. Herausgegeben und eingeleitet von Jürgen Zabeck. Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler, 1986, 285 Seiten, DM 39,80 (Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Bd. 7).

Die Ursprünge wissenschaftlichen Denkens im Bereich der beruflichen Bildung sind recht unterschiedlich. Mindestens zwei Wurzeln wird man unterscheiden müssen: Erstens die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Dilthey-Schule, auch im Neukantianismus oder in Hegelschen Denkfiguren beheimateten Klassiker der Berufsbildungsiede, für die vor allem E. Spranger, G. Kerschensteiner, A. Fischer und T. Litt zu nennen sind. Zweitens die mit der akademischen Handelslehrerausbildung sich etablierende „Wirtschaftspädagogik“, die sich eher als wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Disziplin verstand und die sich in Namen wie F. Ürbschat, F. Feld, F. Schlieper, W. Löbner oder K. Abraham verkörperte. Gerade weil das Spektrum der wissenschaftlichen Denkformen inzwischen komplizierter geworden ist und der Paradigmenwechsel in den Erziehungswissenschaften sich häufig in sehr kurzfristigen Intervallen vollzieht, ist es nützlich, sich zuwenden auf solche Ursprünge zu besinnen.

Einen Beitrag dazu leistet der soeben erschienene Band 7 der Schriftenreihe „Wirtschaftsdidaktik“ mit Abhandlungen des 1984 verstorbenen Hamburger Ordinarius für Berufspädagogik Ludwig Kiehn. Die Auswahl der Beiträge wurde von Jürgen Zabeck besorgt, der einige Jahre Assistent von Kiehn gewesen ist und der in einer instruktiven ausführlichen Einleitung Leben und Werk seines Lehrers würdigt.

Obgleich Kiehn in Hamburg maßgeblich an der Ausgestaltung des Studienganges

für Diplomhandelslehrer beteiligt war, gehörte er zweifellos nicht zu der genannten wirtschaftspädagogischen Richtung, sondern zu den geisteswissenschaftlich geprägten Vertretern seines Fachs. Deutliche Bezüge gibt es etwa zu Spranger, Nohl, Litt und W. Flitner. In originärer Weise nahm Kiehn auch Anregungen der pädagogischen Psychologie, der philosophischen Anthropologie und der Existenzphilosophie auf. Schließlich hat er seit seiner Dissertation über „Goethes Begriff der Bildung“ (1931) immer wieder auf die Gedankenwelt des großen Weimarianers zurückgegriffen.

Dem Nachweis von eindeutigen Abhängigkeiten für die facettenreichen Arbeiten von Kiehn sind im übrigen Grenzen gesetzt. Denn gegenüber abgeschotteten pädagogischen Systementwürfen und Begriffsgebäuden war er höchst skeptisch. Pädagogik hat ihren prinzipiellen Auftrag — nach Kiehns Auffassung — in konkreten geschichtlichen Situationen immer neu auszulegen und zu bewahren. Die Spannung von Besonderem und Allgemeinem, von Individuum und Gesellschaft, von Bildung und Beruf ist unter fortwährend sich ändernden Bedingungen immer wieder von neuem aufzuheben und zu vermitteln. Es paßt zu diesem situativen, existentiellen Verständnis von (Berufs-)Pädagogik, daß Kiehns Publikationen nicht den Ausbau irgendeines wissenschaftlichen Systems zum Ziele hatten, sondern an konkreten Problemen ihrer Entstehungszeit anknüpften.

Zabeck hat die Abhandlungen in vier Kapiteln geordnet: Das erste enthält wissenschaftstheoretische Reflexionen über den Charakter der Pädagogik im allgemeinen, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im besonderen. Der zweite Abschnitt umfaßt Aufsätze zum berufspädagogischen Königsthema „Berufsbildung und Allgemeinbildung“. Danach folgen Beiträge über die institutionellen Verflechtungen von Wirt-

schaft und Beruf im Bildungswesen, darunter auch ein Aufsatz „Betrieb und Berufsschule“ aus dem Jahr 1971. Im Schlüssekapitel sind schließlich einige (berufs-)psychologisch akzentuierte Arbeiten zur Thematik „Der Mensch in der Berufswelt“ abgedruckt.

Niemand wird behaupten wollen, daß diese Themen heute inaktuell geworden seien. Es ist gut, daß man in der mit Sicherheit anhaltenden Diskussion auch auf Ludwig Kiehn zurückgreifen kann. Selbst wenn Sprache und Formulierungen vor allem der älteren Abhandlungen sich vom wissenschaftlichen Stil unserer Tage abheben, die Abgewogenheit und die Spannweite von Kiehns Gedankengängen, das sittlich-humane Ethos, in dem sie wurzeln, müßten eigentlich auch noch denjenigen beeindrucken, der mit Kiehns Beiträgen zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu dessen Lebzeiten nicht in Berührung gekommen ist.

Klaus Pampus, Berlin

Erich Reichert u. a. (Hrsg.): Berufliche Bildung im Zusammenwirken von Schule und Betrieb, in: Sonderband der Reihe „Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik“, Villingen-Schweningen 1986. Unter dem Motto „10 Jahre Berufspädagogik an der Fridericana“ wird Georg Rothe, dem ersten Ordinarius für Berufspädagogik an der Universität Karlsruhe (TH) anlässlich der Vollendung des 65. Lebensjahres eine Festschrift gewidmet. Der im Neckar-Verlag Villingen-Schweningen erschienene Sonderband enthält Beiträge der Autoren Oskar Anweiler, Kurt Aurin, Bruno Köbele, Antonius Lipsmeier, Willi Maslankowski, Reinhold Mayerle, Johannes-Jürgen Meister, Paul Harro Piazolo, Erich Reichert, Hermann Röhrs, T. J. Russel, Bernhard Schäfer, Friedemann Stooß.

DDR 1986

Die Carl Duisberg Gesellschaft e.V. organisiert in diesem Jahr zum erstenmal eine Studienreise für BERUFSAUSBILDER in die DDR.

Das Besuchs- und Informationsprogramm im Gastland soll einen Überblick vermitteln über:

- Schul-, Ausbildungs- und Hochschulwesen
- Zuständigkeiten, Träger und gesetzliche Grundlagen
- alternierende Ausbildung (duales System)
- berufliche Vollzeitschulen
- Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen
- Ausbildung der Ausbilder

Dem Fachprogramm schließt sich ein kulturelles Rahmenprogramm an mit der Möglichkeit, „Land und Leute“ kennenzulernen.

Diese Fachinformationsreise wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert.

Teilnahmevoraussetzungen

- mehrjährige Erfahrung als Ausbilder (nicht Berufsschullehrer) bis zum Zeitpunkt Ihrer Bewerbung
- Erfüllung der Eignungsanforderungen des Berufsbildungsgesetzes (Prüfung abgelegt oder von ihr befreit)
- Beteiligung an überbetrieblichen Gemeinschaftsaufgaben (z.B. Prüfungsausschuß, Arbeitskreis etc.)
- ein Alter zwischen 24 und 55 Jahren
- Gehaltsfortzahlung durch den Arbeitgeber

Der zweiwöchige Studienaufenthalt wird im vierten Quartal dieses Jahres stattfinden. Der endgültige Termin steht zur Zeit noch nicht fest.

Etwa vier Wochen vor Beginn der Studienreise wird ein eintägiges Vorbereitungsseminar im Hause der Carl Duisberg Gesellschaft in Köln stattfinden.

Bewerbungsunterlagen können angefordert werden **bis zum 8. Oktober 1986** bei der

Carl Duisberg Gesellschaft e.V.
Fachgruppe 24
Postfach 26 01 20, 5000 Köln 1

oder telefonisch unter der Rufnummer (0221) 20 98 - 2 36.

Nach dem **13. Oktober 1986 (Posteingang CDG)** eingehende Bewerbungen können leider nicht mehr berücksichtigt werden.

USA 1987

Die Carl Duisberg Gesellschaft e.V. bietet 1987 in den USA eine Fortbildung an, die Zugang zu dem dortigen Berufsbildungssystem und dessen neuen Perspektiven in der beruflichen Ausbildung bietet.

Die Fachinformationsreise wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert.

Voraussetzungen

- mehrjährige Erfahrung als Ausbilder (nicht Berufsschullehrer) bis zum Zeitpunkt Ihrer Bewerbung
- Erfüllung der Eignungsanforderungen des Berufsbildungsgesetzes (Prüfung abgelegt oder von ihr befreit)
- Beteiligung an überbetrieblichen Gemeinschaftsaufgaben (z.B. Prüfungsausschuß, Arbeitskreis etc.)
- ein Alter zwischen 24 und 55 Jahren
- Gehaltsfortzahlung durch den Arbeitgeber

Termine:

Vorbereitungsseminar in Köln	8./9. März 1987
Programm in den USA	25. April bis 23. Mai 1987
Auswertungsseminar in Köln	28. August 1987

Bewerbungsunterlagen können angefordert werden **bis zum 6. Oktober 1986** bei der

Carl Duisberg Gesellschaft e.V.
Fachgruppe 24
Postfach 26 01 20, 5000 Köln 1

oder telefonisch unter der Rufnummer (0221) 20 98 - 2 36.

Nach dem **10. Oktober 1986** eingehende Bewerbungen können leider nicht mehr berücksichtigt werden.

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung

Heft 82

Entwicklung der Ausbildungsvergütungen von 1976 bis 1984

Zeitreihenuntersuchung tarifvertraglicher Ausbildungsvergütungen
nach Ausbildungsberufen

von Ursula Beicht, Susanne Wiederhold

1986. 88 Seiten. DM 13,-

ISBN 3-88555-275-2

Im vorliegenden Zeitvergleich werden die Ergebnisse der regelmäßig durchgeführten Auswertungen zu den Ausbildungsvergütungen für die Jahre 1976–1984 zusammenfassend dargestellt. Die Untersuchungen werden in berufsspezifischer Gliederung aufgrund tarifvertraglicher Vereinbarungen durchgeführt. Derzeit sind rd. 170 anerkannte Ausbildungsberufe erfaßt, in denen 90 % aller Auszubildenden vertreten sind.

In dem Bericht werden

- die Ausbildungsvergütungen in den Zusammenhang der Ausbildungskosten gestellt und
- die Höhe und Entwicklung der Ausbildungsvergütungen in den vergangenen acht Jahren detailliert dargestellt.

Heft 83

Strukturen betrieblicher Weiterbildung

– Ergebnisse einer empirischen Kostenuntersuchung –
von Richard von Bardeleben, Georg Böll, Heidi Kühn

1986. 162 Seiten. DM 18,-

ISBN 3-88555-266-3

Für die vorliegende empirische Studie wurden die Daten in weiterbildungsintensiven Betrieben aus den Industriezweigen Chemie, Metall, Maschinenbau, Elektro und Textil in den Ländern Nordrhein-Westfalen, Hessen und Rheinland-Pfalz erhoben und ausgewertet. Die Daten geben Auskunft, für welche Mitarbeitergruppen, Themenbereiche und betrieblichen Funktionsbereiche die Betriebe im Erhebungszeitraum 1982/83 berufliche Weiterbildungsaktivitäten gefördert haben. Die textlichen Ausführungen werden ergänzt durch Übersichten und Tabellen. Die wesentlichen Struktur- und Kostendaten sind graphisch aufbereitet worden.

Neuerscheinungen aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 84

Einführung in die Sprachförderung von ausländischen Arbeitnehmern

Eine Handreichung für Ausbilder und Dozenten der beruflichen Bildung sowie für betriebliche Führungskräfte (Vorarbeiter, Meister)

von Günter Kühn

1986. 77 Seiten. DM 13,-

ISBN 3-88555-277-9

Ausreichende deutsche Sprachkenntnisse sind die Voraussetzungen für eine qualifizierte Berufsausbildung und eine anspruchsvollere berufliche Tätigkeit. Bekanntermaßen spricht aber auch heute noch ein Großteil der in der Bundesrepublik Deutschland lebenden Ausländer ein schlechtes Deutsch.

Ausbilder und Dozenten der beruflichen Bildung sowie Vorarbeiter und Meister in der betrieblichen Praxis sehen sich dann nicht selten vor die Frage gestellt, wie sie ihren ausländischen Auszubildenden und Lehrgangsteilnehmern, ihren ausländischen Mitarbeitern und Kollegen bei Sprachschwierigkeiten wirksam helfen können.

In der vorliegenden Handreichung wird daher versucht, hierzu einige didaktische Hilfen anzubieten. Sie sind aus der beruflichen Bildungsarbeit mit Ausländern im Betrieb und in Ausbildungsstätten erwachsen und beziehen sich u. a. darauf, wie den typischen Sprachfehlern von Ausländern, dem „Gastarbeiterdeutsch“, begegnet werden kann, wie Fachsprache zu vermitteln ist und auf welche Art und Weise auch im üblichen Fachkundeunterricht und in der Lehrwerkstatt eine Sprachförderung mit Erfolg betrieben werden kann. Zahlreiche Beispiele veranschaulichen die Vorgehensweisen.